

教育目标系统变革视角下的 核心素养

□ 刘新阳

山东师范大学 教育学部 山东 济南 250014

一、核心素养引发教育目标思维方式的变革

(一)思维方式滞后导致的核心素养认识误区。当前对于核心素养内涵的认识方面所存在的误区,可以概括为两类:一类纠结于“究竟什么素养才称得上核心”;另一类则是对“核心素养究竟是基础素养还是高级素养”“是关键素养还是全面素养”争执不下。上述两类误区,从根源上来看,均是由于未能转变思维方式造成的。上述第一类问题的根源在于缺乏对核心素养的整体性理解,将核心素养等同于其构成成分的简单集合;第二类问题的根源则在于孤立地看待核心素养,而没有将其置于系统性的教育目标层次结构之中加以考察。对两类误区的分析过程,其实也是展现核心素养所代表的教育目标系统化思维方式的过程,它既包含横向维度上对核心素养各构成要素的整体性把握,也包括纵向维度上对作为教育目标系统中一个特定层级的核心素养所处地位及其作用的系统性认识。

(二)教育目标系统化思维的横向维度:作为整体性概念的核心素养。有“核心素养”就必然有“非核心素养”,这是典型的分析式思维所导致的推论。核心素养是一个“整体性概念”(a holistic notion),这是国际范围内核心素养研究领域的共识。尽管核心素养的内容表述是分领域的,但这并不意味着核心素养就是若干领域素养的简单集合。从系统论的角度来看,各领域素养是相互支撑、相互依存的关系。核心素养是一个整体,如果非得说什么是“非核心素养”的话,恐怕把核心素养的任何一项单独抽取出来,都可以称之为“非核心素养”。从这种意义上来讲,诸如“欧盟八项核心素养”之类的表达并不严谨,因为只有八项“成分素养”构成的整体,才能称之为核心素养。

(三)教育目标系统化思维的纵向维度:作为共同基础的核心素养。核心素养是21世纪各行各业对人才需求的“共同基础”。如果说核心素养指向

的是“成才”的必备条件,那么它必定要建立在更为基础的“成人”的基本条件之上。这些条件是人的“生存底线”,包括文化基础(如传统“读写算”技能、运用信息技术的基本技能等)、身心健康基础、道德品质基础等。在大多数核心素养框架中,均找不到这些“基础要素”,这并非说明它们不重要,恰恰说明它们太重要了,已成为核心素养不可或缺的基础。在作为人才共同基础的核心素养之上,是进一步分化的专业素养或职业素养,它们体现的是特定专业或职业对从业者综合能力的要求。

二、核心素养与各层级教育目标的关系问题

(一)“承上启下”的核心素养。第一,核心素养是国家教育总目标的具体体现。作为教育目标的核心素养,是面向所有人、面向各类教育活动的,因而在教育目标层级结构中居于较高层次,但同时核心素养在内容方面又是相对具体的,因此上承“教育总目标”下接“课程目标”的核心素养,对于弥补我国教育目标层级结构中存在的“断层”、助力教育方针政策有效“落地”,具有重要意义。第二,警惕核心素养的“窄化”与“虚化”。所谓“窄化”,主要体现在违背了核心素养“面向所有人、面向各类教育活动”的基本属性,把核心素养局限在“学生发展”或“基础教育”范围内。例如,“中国学生发展核心素养总体框架”这种表述,就有将核心素养外延窄化之嫌。核心素养的“虚化”问题,主要源自核心素养具体内容的不当表述。就目前公布的《中国学生发展核心素养总体框架》文本内容来看,其6项成分素养以及平均分布的18项主要表现均采用“四字词组”的表述形式,虽然文字工整,但难免有形式重于内容之嫌,关键问题是这种表述不够清晰明确,特别是所使用的“底蕴”“积淀”“情怀”“情趣”“意识”等词汇,其内涵均无法明确界定,这不仅会影响到核心素养在教育实践中的落实,也会导致核心素养测量与评价方面的困难。

(二)核心素养与三维目标的关系。第一,从教育目标层次上来讲,核心素养高于三维目标。作为一种教育目标的表述方式,三维目标在实践中对应的是课程及以下层次,核心素养在目标层次上是高于三维目标的。另外,由于三维目标提出自基础教育课程改革领域,相关研究与实践也主要集中于基础教育、学校教育领域之内。而上承国家教育总目标的核心素养,是面向所有人、面向包括正式与非正式教育在内的各类教育活动的。第二,从所传达的课程理念来看,核心素养是对三维目标的继承和发展。从所传达的课程理念来看,核心素养可视为对三维目标的进一步发展,主要体现为“素养”较之于作为三维复合体的“能力”具有更为丰富的内涵。首先,素养是“属人”的,与现代教育所尊崇的“以人为本”“以学习者为中心”的理念高度契合,体现了我国课程改革的追求从“知识”到“能力”最终回归到“人”的演进路径。其次,素养相比能力更为强调学习结果的可迁移性以及学习者对复杂多变的真实境脉的适应性,而这正是21世纪信息社会和知识经济对人才素质的关键需求。再次,素养相比能力具有更加鲜明的“跨学科”特征,这对于改变当前过于强调分科课程的现实状态具有重要价值。第三,从课程改革实践来看,核心素养有助于突破三维目标所面临的困境。三维目标从具体思维方式上看,可以称之为“先分解后综合”,其实质是试图通过将教学目标分解为若干维度而达到对其全面把握的目的。从现实状况来看,它较好地解决了“分解”而没有解决好“综合”。与三维目标相对照,核心素养在教育目标表述的思维方式上,可以认为是“先综合后分解”。“素养”这一概念的内涵是多维度的,既可以从结构成分上按照知识、技能、态度等进行分解,又可以依据抽象层次和内容领域进行划分。在实践中,教师将能够摆脱“三维目标需一碗水端平”的束缚,转而思考具体的教学内容能够为不同领域的素养或素养的不同成分贡献什么。

(三)核心素养与学科素养的关系。从系统层面着眼,学科素养在教育目标层次上显然是核心素养的下位概念。众所周知,强调“跨学科”的综合能力是核心素养的一个突出特征。在核心素养之下直接讨论学科素养将会导致对这一特色的弱化,从而影响核心素养的落实。从当前国际课程与教学变革的现状来看,软化学科边界、发展“跨学科素养”是具有共性的追求。从国际趋势来看,作为“学科”和“学科素养”上位概念的“领域”和“领域素养”正日益受到重视。随着“领域”概念的引入,将形成层次更为丰富的“核心素养—领域素养—学科素养”层级结构。这一结构的优势在于:一方面,体现了从抽象到具体、从共性到个性的层次过渡,解决了从“教

育总目标”到“课程目标”落差过大的问题;另一方面,“领域”所具有的跨学科性和灵活性特征,与核心素养所传达的课程理念高度契合,有利于核心素养的落实。

三、作为教育目标的核心素养之内容与结构

(一)核心素养的内容之维:社会生活的领域。成功的生活与健全的社会是核心素养的价值追求,相应地,其主要内容涵盖了21世纪人类社会生活的各个基本方面。将核心素养的内容划分为“领域素养”和“通用素养”(亦称“跨领域素养”)是当前核心素养研究中常见的做法。但是,这样的划分存在一个严重的问题:所谓“通用素养”并非是独立于“领域素养”而存在的一类素养,其实是融入领域素养的。从学习的角度来看,认知心理学与教育心理学已经明确指出诸如批判性思维、问题解决之类的高阶认知技能是不能脱离具体内容而单独学习和发展的。从素养概念的“多维综合体”特征来看,脱离开领域知识与技能基础的“通用素养”,是无法称之为“素养”的。“通用素养—领域素养”的逻辑关系接近“一般—特殊”,这显然不符合分类维度所必须具备的互斥性原则。既然核心素养是对教育总目标的具体体现,其内容也应该是具体的,因此,采用“领域”作为内容维度的分类依据是合理的。将“领域”作为核心素养内容维度的划分依据,只是从理论上迈出了第一步,接下来的任务将是结合我国教育总目标与经济社会发展的现实需求建立具体的领域类目,这将是核心素养框架体系研制工作的重要课题。

(二)核心素养的结构之维:学习结果的类型。由于“素养”源自人力资源领域的“胜任力”概念,且该领域对胜任力的构成成分有长期的研究积累和较为成熟的研究结论,较早出现的核心素养框架多借用胜任力的成分结构。由于知识、技能及态度等概念在不同学科领域有着不同的界定和内涵,这种“拿来主义”的做法随着核心素养在教育领域的深入应用会产生一些问题。对于“可教可学”的核心素养,依据教育及心理学领域对于教育目标或学习结果分类的成熟理论来分析其构成成分,是一种较为合理的解决方案。在广义知识的前提下,加涅的言语信息(狭义知识)、智慧技能(辨别、概念、规则、高级规则)、认知策略(含反省认知)、动作技能及态度(包括认知、情感、行为倾向等)可以作为解析核心素养构成成分的重要参照。从学习结果类型的角度对素养构成成分的解析,与胜任力研究领域著名的“冰山模型”和“洋葱模型”具有内在一致性。这种做法也能够与实践认识论领域找到其哲学根基。

■ 《全球教育展望》2017年第10期,约12000字