从“素质”到“核心素养” ——关于“培养什么样的人”的进一步追问

2014年10月21日 14:50 来源：《教育科学研究》2014年3期 作者：柳夕浪 字号

[打印](http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/javascript:window.print();" \t "http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/_self) [纠错](mailto:skw01@cass.org.cn" \t "http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/_self) [分享](http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/t20141021_1370976.shtml" \l "分享" \t "http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/_self) [推荐](http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/javascript:void(0)" \t "http://www.cssn.cn/jyx/jyx_ptjyx/201410/_self) 浏览量 119

内容摘要：借鉴国际社会关于学生发展核心素养的研究成果，对素质的结构及其形成过程进行分析，厘清素质教育与核心素养体系的关系，一方面可以在素质层次结构中对素养的可教、可学、可测的特点进行科学的说明；另一方面可以丰富和完善素质教育理论，理清进一步推进素质教育的思路。

关键词：核心素养;素质层次结构;素质教育

作者简介：

　　作者简介：柳夕浪，中学高级教师,江苏省南通市海安县教育局（江苏　南通　226600）。  
　　内容提要：借鉴国际社会关于学生发展核心素养的研究成果，对素质的结构及其形成过程进行分析，厘清素质教育与核心素养体系的关系，一方面可以在素质层次结构中对素养的可教、可学、可测的特点进行科学的说明；另一方面可以丰富和完善素质教育理论，理清进一步推进素质教育的思路。  
　　关 键 词：核心素养 素质层次结构 素质教育  
　　一  
　　素质教育是20世纪80年代以来关于“培养什么样的人”的问题的中国式回答。  
　　它是针对“中国问题”提出来的。20世纪，从1957年“反右”开始，到十一届三中全会以前，长达二十年的时间里，由于众所周知的原因，中国各方面的发展被耽误了，①学校教育成为重灾区。改革开放后，邓小平同志敏锐地看到了人口素质是事业成败的决定因素。他指出：“我们国家，国力的强弱，经济发展后劲的大小，越来越取决于劳动者的素质，取决于知识分子的数量和质量。”②人们很自然地把人的素质同教育联系起来，开始了关于端正办学思想的大讨论。1994年8月，中共中央发布《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》，第一次正式在中央文件中使用“素质教育”的概念。  
　　什么是素质教育呢？二十多年来，人们不断赋予素质教育以新的内涵：从德、智、体、美、劳“五育”并举(有一段时间还有学者提出“心育”③)，到“两全、一主动”(面向全体学生，促进学生的全面发展，激发学生主动学习的积极性与创造性)，到“一个灵魂、两个重点”(以德育为灵魂、“以培养学生的创新精神和实践能力为重点”④)，后来又有“德育为先”、“能力为重”、“全面发展”和“因材施教”，以及培养学生“服务国家服务人民的社会责任感、勇于探索的创新精神和善于解决问题的实践能力”⑤等。素质教育内涵发展的逻辑轨迹是：教育实践中存在什么问题，时代发展提出了什么新要求，它就被增加相应的新质，即素质教育作为教育现实中不断出现的问题的对立面，其内涵是随着人们对问题认识的不断深化而逐步被充实完善的。  
　　自20世纪90年代开始，各地进行了素质教育区域性试验与探索，以及学校层面的改革实践，涌现出湖南汨罗、山东烟台、辽宁大连、上海闵行、江苏南通等一批实施素质教育的先进典型⑥，创造出愉快教育、成功教育、情境教育、尝试教学等等实施素质教育的鲜活经验。1999年6月，中共中央、国务院召开了第三次全国教育工作会议。会议指出：深化教育改革，推进素质教育，必须建构面向21世纪的具有中国特色的基础教育课程体系。2001年开始，在国务院的直接领导下，教育部启动了新一轮基础教育课程改革，旨在建立符合素质教育要求的基础教育课程教材体系，以课程改革为核心带动人才培养环节的一系列变革。  
　　然而，素质教育发展到今天，无论从理论还是从实践方面看，都存在着一些困惑或问题。仅就理论层面看，主要是：百科全书、心理学辞典中将素质(predisposition)界定为人生来具有的某些生理解剖特点，特别是神经系统、脑、感觉器官和运动器官的解剖生理特点。如此定义的“素质”是不可教的，只能成为教育的必要基础，不能构成教育的目标和内容。而在对经典概念进行教育学的改造和加工时，更多的人将其泛化为人的德、智、体、美、劳等诸多方面的发展，于是有了“思想道德素质”、“科学文化素质”、“身体心理素质”、“审美素质”和“劳动技能素质”等。既然素质教育就是全面发展的教育，那么“素质教育就成为同义反复、没有内容、空泛、抽象、不确定的概念”，“道理说不清”⑦。于是，有学者指出，“素质教育”并非是教育术语，而只是一种“教育口号”，它是“主情”的，所唤起的是人们的情绪、情感的相应反应，并非建立在理性分析之上；它是“活跃”的，因时而动，因势而更。  
　　二  
　　学科专家习惯于在既有理论的“疆界”、“界限”内认知与行动。而当跨越“疆界”的教育改革行动不断发生，原先用以区别事物和界定理论的“界限”模糊了，就会发展出跨越原有疆界的理论空间与通道，迫使理论重构，进而更好地指导实践。近年来，联合国教科文组织、欧洲联盟、经济合作与发展组织等以素养(competence)为核心，推进未来课程建设，便是很好的理论重构的范例。其中，经济合作与发展组织广邀学者自1997年开始至2005年进行了为期近九年的“素养的界定与选择”专题研究，引起了世界各国和地区的广泛关注。该研究主要涉及以下四个问题。⑧  
　　第一，在与情境的内在关联中厘清素养的内涵，将素养看作是个体在特定的情境下能成功地满足情境的复杂要求与挑战，并能顺利地执行生活任务的内在先决条件，强调个体与情境之间的互动关联以及对优质生活的追求。素养是在个体与情境的有效互动中生成的，这些情境包括家庭、健康、消费、休闲、职场、教育与训练，以及社区和公共领域等。素养与情境因素是相互呼应的，不同的情境所要求的素养组合也有所不同，不仅国家、社群、制度、组织常常是充满矛盾冲突、充满挑战的，而且个人生活情境也是如此，愈来愈具有不确定性，而非简单的、固定不变的。我们不应该脱离特定的情境，抽象地谈论所谓“素养”。从理论上讲，素养是需求取向的，是一个功能概念，而非实体概念，并且在通常情况下作为复数(competencies)使用。  
　　第二，更进一步地说，个人成功地应对情境的挑战需要什么样的内在先决条件呢？显然不是单一的知识、技能、态度，更不是单一的行动，而是知识、能力、态度之整合与情境间的因应互动体系。素养与知识(或认知)、能力(或技能)、态度(或情意)等概念的不同在于，它强调知识、能力、态度的统整，超越了长期以来知识与能力二元对立的思维方式，凸显了情感、态度、价值观的重要，强调了人的反省思考及行动与学习。素养是有机联系的整体，其中的态度因素特别重要。有关研究者指出：IMG_256，态度是用乘方来连接知识与能力的。如果态度是正分，一切知识与能力皆会产生相乘倍数的效果；如果态度是负分，一切知识与能力皆会产生负面效果。  
　　第三，“素养”比“能力”含义更为广泛，它与“能力”的不同点还表现为：能力既可以是与生俱来的，也可以是后天形成的；素养则是“可教、可学”的，是经由后天学习获得的，它可以通过有意的人为教育加以规划、设计与培养，是经由课程教学引导学习者长期习得的。与此相关的是素养内涵的潜在特质，同时它通过特定情境中的外显行为表现出来，具体表现为行为的意向、行为的技能水平等，形成所谓“素养展现模式”。一个人所具有的素养如同一座冰山。素养的外显特质往往比较容易描述，而内隐的情感、态度、价值、动机则不容易直接观察，难以培养并进行评量，但是从理论上讲，可以根据相关理论所建构的严谨工具加以探究推断。因而素养是可以测评的，且需要长期的培养。  
　　第四，研究者不是停留在泛泛谈论一般的素养，而是在对素养概念进行界定的基础上，进一步关注个体适应未来社会生活和个人终身发展所必须具备的核心素养。如果说素养是基本生活之所需的话，那么，核心素养则为优质生活之所需，它强调不同学习领域、不同情境中都不可或缺的共同底线要求，是关键的、必要的也是重要的素养，试图将核心素养与由核心素养衍生出来的其他素养区别开来。核心素养是少而精的。经济合作组织通过多学科的整合，归纳出“能互动地使用工具”、“能在异质社群中进行互动”和“能自律自主地行动”等方面的核心素养。台湾地区陈伯璋等人以此为依据提出如下台湾“国民核心素养”之架构(见表1)。



　　上述研究赋予素养以可教、可学、可测评的内涵特质，并从哲学、社会学、人类学、经济学、心理学等多学科中寻找理论依据，使之成为既有科学性，又有很强的实践指导价值的教育学概念，对于我们进一步追问“培养什么样的人”，完善素质教育的理论，深化基础教育课程改革有着直接的启发意义。“培养什么样的人”的问题与人的主体内在的需求、利益、目的相联系，涉及方向的辨别、价值的选择、利益的考量，但它绝不仅仅是主观性的，更不是少数人的主观意志所能决定的，而总是受到“客体的外在尺度”的制约。我们只有在弄清楚“是什么”或“不是什么”、“有什么”或“没有什么”、“可能怎样”或“不可能怎样”的基础上，对有无意义、是否必要、什么是关键的问题作出理性的抉择，才能以主观的形式提供客观实践的指向、范围、程度和运行轨迹等。“培养什么样的人”的问题的解决受到社会发展的规律和人的身心发展规律的制约。具体地讲，每个人的发展总是要受到其所处的社会情境与个人生活情境的制约。人既创造了情境又受制于情境，是受动与能动的统一体。更进一步地说，就是要把“培养什么样的人”的问题作为一个教育价值认识的命题认真进行研究，对学校教育的价值定位、培养目标及不同学段的阶段性目标作出清晰而切实的规定，关注天道与人道的统一、需求与可能的统一、个性与共性的统一、总体结构目标与阶段目标要求的统一，使学生发展目标的选择、发展水平的规定、质量标准的划定等建立在扎实的教育实践根基之上，可理解、可操作、可评估，不是一时的冲动和少数人的主观臆断，不是大而化之、无法付诸实践也无法考量的口号，不是结构不明、层次不清的各种指标的胡乱堆积。

三  
　　借鉴近年来国际社会关于学生发展核心素养的研究成果，澄清“培养什么样的人”的问题，必然涉及学生发展核心素养与素质教育的关系问题。我们需要通过对人的素质结构及其形成过程进行分析，进一步厘清素质教育与核心素养体系的关系，加深对素质教育这一命题意义的认识。  
　　首先，关于对素质内涵的把握。我们既不必拘泥于经典的解释，把它变成僵死的概念；也不能把它当作变动不居的流行词汇，使其成为一个“筐”，什么都往里装。“素质”讲的是人的“质”，即人的“质量”或“品质”；同时，还突出了一个“素”字，说明这里讲的“质”不是某一方面的质量，也不是一时一事所表现出的现象，而是相对稳定的综合性的质量。人的素质，就是人原本具有的、相对稳定的、综合性的质量或品质，具有本源性、根基性、潜在性、综合性等特征。它在生命之初便被孕育着，并在生命过程中逐步生成、趋于完善，在整个生命活动中具有先导意义与根基作用。素质是人性之本，是能力之源。  
　　其次，关于素质的形成过程。素质的相对稳定不是说一成不变。借用海德格尔的术语讲，事物的质是在其“在”或“是”的过程中“生成”的，是面向未来开放的。素质是先天禀赋与后天教养的“合金”。素质的生成包含生理、心理、文化、思想等四个不同的层面。⑨  
　　生理层面是指长期以来的生物进化赋予人的有机体的潜能与欲望。一方面，有了先天潜能提供的发展的可能性，才有了文化成果对肉体机能的延伸与改造。与其他动物相比较，人的遗传本能既简单又极不完全，人无法完全依靠特定化的图式满足自身的需要，人的本能与需求之间有着一个完全开放的天然空间，构成了人向世界的开放性，构成了人的素质的较大的可塑性。另一方面，潜能并非无限，可塑性是以遗传为基础的，文化对人的生理机能素质的延伸与改造受到生物因素的制约。与遗传作用相比较，文化教育对人的某些方面素质的改造效果并不显著，甚至是微乎其微的，所谓“天性不可违”。  
　　心理层面是指人脑的机能，是人对客观社会现实的主观反映。人在认识与意向活动过程中逐渐形成的相当稳定的心理状态与心理特征构成了所谓心理素质。  
　　人类长期以来不断积累起来的宗教文化、科学文化、艺术文化成果，是超越个体生命而存在的，所谓素质是自然借助于文化向人生成的结果，是文化经由人的心理过程实现的对肉体的延伸，是文化对肉体机能、先天禀赋的改造。宗教文化是认识与情感混为一体的文化形态，它重在克制人的各种肉体本能欲望；科学文化是认识与情感分化之后认识占据主导地位的文化形态，它创造了各种财富，大大地延伸了生理机能，也解放了人的肉体欲望；艺术文化是人类情感高度发达所达成的文化形态，本质上是审美文化，也是人的主体文化，是一个可以容纳人的情感自由驰骋的原野，因而可以最大限度地将人从动物性中解放出来，并升华到一个真正自由的、美的世界中去。宗教文化、科学文化、审美文化在人的身心组织中的内化积淀构成了人的素质的文化层面，即人的文化素质。  
　　人类特有的信息处理本质上不同于计算机，是一个意义不断创生的过程。从个体成长的角度讲，文化成果不是原创性的，而是已存在于社会之中，但人对文化成果的吸纳过程却是原创性的，即像人类创造文化历程的缩影一样，需要借助主体的建构活动，经历行为练习、动作内化、思维发生、文化积淀等等的复杂过程。人有文化不一定有自己的思想。思想是素质发展的高级形态，它集中表现为对人生、对现实问题的独特看法，表现为超越现实的理想，同时建立在现实基础上，即它是基于实践而又高于实践的。  
　　总之，人的素质经由生理、心理、文化、思想等不同层次，不断提升，逐步完善。  
　　正确理解素质生成过程四个层面之间的关系，要注意以下三点。  
　　第一，“人的生理、心理、文化、思想诸素质中前者是后者的基础。”这里的“基础”包含两层含义：“一是发生上前者对后者存在一种逻辑在先的意义；二是在内容上后者以萌生的形式存在于前者之中。”⑩“你真正的生命是你的思想”，“没有思考过的生活是不值得过的”。人的思想状况表明了素质发展的总体水平，而真正的思想乃是理性自觉的选择与独立思考的结果，它离不开一定的宗教文化、科学文化与审美文化做基础。同样，个体文化素养的形成也离不开健全的心智，而心智又总是建立在必要的生理基础之上。  
　　第二，后者是对前者的发展，表现为人超脱自然法则的约束，由本至末，参天地之化育以求“止于至善”的过程；同时，对前者有反作用，也就是思想对文化的改造、文化对心理的化育、心理对生理的调节等。尽管具体的改造、调节作用或大或小，但它是不可忽视的一个重要方面，如果没有发展和调节，则人与动物无异。人类文化历史上，无论是东方还是西方，都更多地注重理性道德的力量，只是到了现代，这种严肃的道德观才开始受到质疑。  
　　第三，从生理、心理到文化、思想，素质的可塑性，即可教性(可学性)逐渐增强，也就是说，先天禀赋成分逐渐减少，而后天教养(即素养)成分逐渐增加。但若要问某一层次或某一方面的素质生成到底是遗传还是教养起着决定性作用，乃是不科学的。因为如此设问的前提是遗传与教养相互独立而分别起作用，这恰恰是不可能的。在人的素质形成过程中，环境教养因素不可能离开遗传独立起作用，遗传因素也不可能离开环境教养独立起作用。如同计算长方形的面积，除非长和宽都存在，否则长方形不存在；如果问是长还是宽决定了长方形的面积乃是不正确的，永远不会有答案。基因型(我们的基因遗传)与表现型(可观察到的发展结果)之间不是机械的一对一的关系。发展的潜在变化源于特定基因与环境教养方面的无限多样的交互作用，“个体与他们所处的多样化情境间不断变化的、互惠关系构成了人类发展的本质过程”(11)。人将自己的个性化特质带入特定的情境之中，情境也会对人提出要求，以便在该情境中产生最有效的互动。“如果一个儿童的个性化特征与特定环境的要求能够达到良好拟合，那么儿童在这个环境中就会表现出更多的适应性结果。那些与环境中的大部分情况能够相匹配的儿童，在这种环境中就会接受到来自环境的支持性或积极性的反馈，并表现出最适应性的行为发展结果。”(12)从某种意义上讲，教育的过程就是引导儿童选择和有机会进入“拟合情境”中，成为一个能动的情境选择者与建构者。而我们所说的素质正是在情境的选择与创生中培育的。  
　　基于上述分析，我们看到，素质是素养的上位概念，素养的特性尤其它的可教、可学、可测的特点在素质层次结构中得到了科学的说明。离开了对素质发展的整体把握，我们有可能对素养的可塑性作出绝对化的解释，最终走向谬误。  
　　四  
　　以学生发展核心素养研究的成果，丰富和完善素质教育命题，一方面我们可以更加清楚地认识到素质教育这一命题的独特价值；另一方面，可以进一步理清推进素质教育的思路，站在新的历史起点上寻求素质教育的新突破。  
　　首先，应将素质看作是人的发展的结果形态，它是先天遗传与后天教养的“合金”；其生理因素与社会文化因素总是交织在一起，不完全是教育的结果，更不能说是学校教育的结果。学校只是一个“文化子宫”，相对来说，它集中了人的素质的生成所需的优质文化滋养。但不管怎么讲，它代替不了人在这一“文化子宫”之外的对文化营养的主动汲取、加工，更不能无视遗传基因对人的发展的深刻制约性。素质教育这一命题显然要求以先天禀赋与后天教养的良性互动关系的建立为前提条件，它从人类学意义上提醒着人们，教育并非无所不能，从某种意义来讲，它也是对学校教育功能被不切实际地夸大的一种矫治。它强调教育于根本上着力，从长远上着眼，慎始善终，固本立人，增进“人的本质力量”，形成相对稳定的品质。教育有“本”，每个人都有自己特殊的天赋，“本”是基本不变的，教育必须顺应而非强扭之。素质教育与急功近利的教育有着质的区别，我们可以将它看作是对急功近利性教育的一种反叛。而教学改革实践中频繁出现的补短性的教育头痛医头，脚痛医脚，或多或少地带有急功近利性质，同样在一定程度上有悖于人的素质内化积淀的基本规律，并非是素质教育的真正到位。目前我们需要对这种应激性的思维方式作必要的反思。  
　　其次，应凸显教育的综合性。采用分析性思维方式，将人的素质肢解为孤立性质的身体素质、心理素质、道德素质、科学文化素质、审美素质等，总是不周全的，因为在这之外，还有公民素质、群性素质(新加坡有所谓“群育”)、劳动技能素质等等，并且它们之间彼此交织、层次不清。每一种素质与学校开设的课程不存在简单的一一对应关系。因为学校教育活动本来就具有综合性质。素质的整体性，当然要求素质教育的综合性，整合多种形式的活动与交往，整合各方面的教育力量，形成整体的合力。  
　　对于优化人的素质的生成过程来讲，有两点需要特别注意：一是手脑并用，着眼于“手巧”，逐步生成心的灵性、悟性。在个体成长过程中，如果不创造条件让其有选择地“复演”这些人类的精神发生过程，其许多方面的素质就可能退化。二是情感与理智的协调发展。与理智相比较，情感发展是一个更具有本源性、根基性的问题。“因为只有情感才是真正属于个体的，它是内在的、独特的，是人类真实意向的表达。”(13)情感是人从动物界提升的关键，是人的生命意向的集中体现。人的文化素质愈高，情感愈丰富、愈深刻；反之，则不然。素质教育要特别观照个体的情感世界，注意艺术文化对人的情感品质的提升作用，正是艺术文化促进了灵魂的超肉体存在，而这一点，正是理性主义教育极为忽视的。  
　　人类的某些天赋能力，不需要刻意培养就可以获得；人不会停留在上天的恩赐上，不会甘于已有的现状，总是要使自己变得更好，特别是创造自己的价值生命。而这种刻意的学习并不都是愉快的，在很多情况下是费力的，“知识的获得是痛苦的过程”(14)。可教、可塑并不是说可以完全脱离先天遗传根基，而是说可以借助文化手段对先天遗传进行一定程度的改造，同时也是进行有意义、有价值的改造，并且这种改造乃是长期的，不是立竿见影的。着眼于素质的可塑性，建立中国儿童青少年发展核心素养体系，借以指导、规范教育教学改革，即走向素养导向的教育教学改革，将成为新时期推进素质教育的重要突破口。具体路径有三：  
　　第一，依据学生发展核心素养体系，建构可理解把握、可操作实施、可观察评估的培养目标，使不同学段育人目标彼此衔接，上下贯通，避免培养目标过于宏大而没有边界，过于庞杂而结构不明，避免什么都从娃娃抓起而无视学生的年龄特点。  
　　第二，聚焦学生发展核心素养，科学设计学校课程，精心选择教育内容，推进基于核心素养发展的教学改革，落实以人为本的素质教育理念，克服学科知识本位与教学中的短期行为，真正为学生的终身发展奠基。  
　　第三，根据学生发展核心素养，建立从知识向能力、从能力向素养不断提升的发展水平等级标准，借以对学生发展核心素养进行观察评估，实现对学校教育教学行为的有效反馈与指导，引导学校教育从知识教育走向能力教育，进而走向素养教育。  
　　注释：  
　　①薄一波．若干重大决策与事件的回顾[M].北京：中共中央党校出版社，1993: 633.  
　　②邓小平．把教育工作认真抓起来[M]//邓小平文选(第三卷)．北京：人民出版社，1993: 120.  
　　③班华．心育论[M].合肥：安徽教育出版社，1994.  
　　④中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定[J].中华人民共和国国务院公报，1999, (21).  
　　⑤中共中央国务院印发．国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010－2020年)[J].人民教育，2010, (17).  
　　⑥素质教育调研组．共同关注——素质教育系统调研[M].北京：教育科学出版社，2006: 4.  
　　⑦王策三，孙喜亭，刘硕．基础教育改革论[M].北京：知识产权出版社，2005: 24.  
　　⑧参见台湾“国立”中正大学课程研究所蔡清田的《素养：课程改革的DNA》和《课程发展与设计的关键DNA：核心素养》，内部交流资料.  
　　⑨柳夕浪．谈素质教育[J].教育研究，1991, (9).  
　　⑩袁贵仁．人的素质论[M].北京：中国青年出版社，1993: 69.  
　　(11)(12)理查德·M.勒纳．人类发展的概念与理论[M].张文新，等，译．北京：北京大学出版社，2011: 228、242.  
　　(13)朱小曼，梅仲荪．儿童情感发展与教育[M].南京：江苏教育出版社，1998: 6.  
　　(14)莱杰·布罗斯纳安．教养——可做的和不可做的[M].蒋立珠，陈瑛，译．北京：中国书籍出版社，2006：序言．