

钟启泉 褚宏启 崔允漷 余文森 辛 涛

杨向东 石 鸥 张 华 杨九诠 尹后庆

马 斌 成尚荣 柳夕浪

董洪亮 窦桂梅 黄厚江

张 丰 马云鹏

核

学生发展核心素养

杨九诠 主编

三十人谈



刘启迪 凌宗伟 龚亚夫

胡卫平 尹少淳

夏辉辉 孙小红

林 静 孙双金 唐彩斌 唐江澎

心



华东师范大学出版社
全国百佳图书出版单位

核

学生发展核心素养

杨九诠 主编

三十人谈

心



华东师范大学出版社

ECNUP

全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

学生发展核心素养三十人谈 / 杨九诠主编. —上海: 华东师范大学出版社, 2017

ISBN 978-7-5675-6162-5

I. ①学 ... II. ①杨 ... III. ①文化修养—素质教育—
教学研究 IV. ①G40-012

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 031197 号

学生发展核心素养三十人谈

主 编 杨九诠
责任编辑 顾晓清
装帧设计 朱静蔚

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666
邮购电话 021-62869887
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 700×1000 16 开
印 张 14.5
字 数 175 千字
版 次 2017 年 3 月第 1 版
印 次 2017 年 5 月第 2 次
书 号 ISBN 978-7-5675-6162-5/G·10132
定 价 45.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题, 请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)

| 代 序 | 核心素养的“核心”在哪里

——核心素养研究的构图

钟启泉

钟启泉，华东师范大学终身教授，博士生导师。

在新一轮基础教育课程改革中，迎接课堂转型的挑战，难以绕过“核心素养”这一重要问题。因为学校教育是面向未来的事业，国民核心素养的培育是至高无上的课题，核心素养指导、引领着中小学课程教学改革实践。没有核心素养，改革就缺了灵魂。

核心素养的概念不是凭空捏造的，那么，它到底是怎么产生出来的？核心素养研究是一种持续的多学科、多领域协同研究的集成，历来受到国际教育界的关注。从其发展趋势看，大体涉及“人格构成及其发

展”“学力模型”和“学校愿景”三大研究领域，而这三大研究领域，也启发了我们对核心素养的认识。

◇ 人格构成及其发展研究：发现人格发展的法则

基础教育的使命是奠定每一个儿童学力发展的基础和人格发展的基础，而人格发展的研究是首要的。

“人格结构说”主张，人格由四层要素组成，形成金字塔结构：第一层是志向，包括冲动、愿望、兴趣、能力倾向、理想、世界观和信念等；第二层是经验，包括知识、技能、熟练和习惯等；第三层是反映，包括情绪、感觉、思考、体悟、感情、意志和记忆等；第四层是气质，包括性别特质、年龄特质、病理学变化和身体变化等。以外也有把世界观、思想和道德的基本信念视为人格核心的人格学说。众多的人格学说为我们思考基础教育实践的指针提供了思想资料。我们期待于学校教育的是，从儿童人格成长的角度，不是局限于一门学科的知识，而是有长远的展望，寻求课程与教学的改进，思考学习方式的变革。

人格的结构与发展研究所引出的发展法则，为界定“核心素养”提供了基本视点：人格并不是个体心理机能与要素的简单总和，而是相互关联的内在条件的总体，这些要素交互作用，使得人格不断形成新的品质；人格并非单从个人自身就能求得诸要素之依据，它是受自然的、社会的条件和具体的、历史的条件所制约的一种存在；人格并不是仅受周

遭外在条件所制约的，而是能动地作用于自然与社会乃至个人自身，从而展开创造性变革的一种存在；人格并不是脱离社会集体的个体存在，唯有介入社会、集体的关系之中，才能作为社会地、集体地行动的个人而存在。

人格的发展过程，是受种种社会条件所规定、所制约的。思考儿童的人格发展，重要的是要认识到，人格的发展不是先天预成的，也不是凭借适应主义、个人主义所能决定的。人格是儿童周遭的外部条件及其自身的内部条件交互作用的一个过程、一种结晶。其间的中介，无非就是儿童的主体性活动。人格在活动中并且唯有通过活动才能得到发展。

◇ 学力模型研究：寻求国民教育基因改造的关键 DNA

众多国家把强调国民核心素养的课程发展视为国民教育发展的基因，而学力模型研究就是要寻求国民教育基因改造的关键 DNA。法国的“共同文化”、德国的“关键能力”、美国的“核心知识”、日本的“基础学力”、国际学生评估项目（PISA）的语文素养、数学素养、科学素养等研究，都是学力模型研究的适例。

核心素养是指学生借助学校教育所形成的解决问题的素养与能力。根据日本学者恒吉宏典等主编的《授业研究重要术语基础知识》，核心素养指“学生在学校教育的学习场所习得的、以人类文化遗产与现代文化为基轴而编制的教育内容，与生存于生活世界的学习者在学习过程中

所形成的作为关键能力的内核”。核心素养是作为客体侧面的教育内容与作为主体侧面的学习者关键能力的统一体而表现出来的。因此，核心素养不是先天遗传，而是经过后天教育习得的。核心素养也不是各门学科知识的总和，它是支撑“有文化教养的健全公民”形象的心智修炼或精神支柱。决定这种核心素养形成的根本要素，在于教育思想的进步与教育制度的健全发展。

近年来，国际社会已出现了学力模型研究的若干典型案例。

一是五大支柱说。联合国教科文组织 2003 年强调，核心素养的培育需要终身学习，终身学习也需要核心素养。终身学习的五大支柱即素养彼此关联，同时涉及生命全程与各种生活领域：学会求知（learning to know），包括学会如何学习，提升专注力、记忆力和思考力；学会做事（learning to do），包括培养职业技能、社会行为、团队合作和创新进取、冒险精神；学会共处（learning to live together），包括认识自己和他人的能力、同理心和实现共同目标的能力；学会发展（learning to be），包括促进自我实现、丰富人格特质、多样化表达能力和责任承诺；学会改变（learning to change），包括接受改变、适应改变、积极改变和引导改变。

二是关键能力说。经济合作与发展组织 2005 年提出，知识社会要求三种关键能力：第一种关键能力是交互作用地运用社会、文化、技术资源的能力。包括运用语言、符号与文本互动的能力，如国际学生评估项目中的阅读素养、数学素养；运用知识、信息互动的能力，如国际学生评估项目中的科学素养；运用科技互动的能力。第二种关键能力是在

异质社群中进行人际互动的能力。包括同他人建构和谐人际关系的能力、团队合作能力和管理与解决冲突的能力。第三种关键能力是自立自主地行动的能力。包括在广泛脉络情境中行动的能力；设计并执行人生计划、个人计划的能力；表达并维护权利、利益、责任、限制与需求的能力。

三是八大素养说。欧盟 2005 年发表的《终身学习核心素养：欧洲参考架构》正式提出终身学习的八大核心素养：母语沟通，外语沟通，数学能力及基本科技能力，数位能力，学会如何学习，人际、跨文化与社会能力及公民能力，创业家精神和文化表达。同时提出贯穿于八大核心素养之中的共同能力，如批判性思维、创造力等。

日本的学力模型研究从 20 世纪 50 年代开始，一直连绵不断，成为日本各时期基础教育课程改革的引擎。考察日本的学力研究可以发现，核心素养与学科素养之间的关系是全局与局部、共性与特性、抽象与具象的关系。这是因为在学校课程的学科之间拥有共性、个性与多样性的特征。因此，在“核心素养”牵引下，界定“学科素养”或“学科能力”需要有如下三个视点的交集：一是独特性，即体现学科自身的本质特征，也就是学科的固有性。如语文学科中的文字表达、文学思维与文化传统，数学学科中的数学思维与数学模型的建构，历史学科中的历史意识、历史思考与历史判断等。二是层级化，即学科教学目标按其权重形成如下序列：兴趣、动机、态度，思考力、判断力、表达力，观察技能、实验技能等，知识及其背后的价值观。这种序列表明，学科教学的根本诉求是学科的素养或能力，而不是单纯知识点的堆积。这就颠覆了

以知识点为中心的学科教学目标的设定。三是学科群，即语文、外语学科或文史哲学科，数学与理化生等学科，音体美或艺术、戏剧类学科，它们之间承担着相同或相似的学力诉求，如直觉思维与逻辑思维，自然体验与科学体验，动作的、图像的、语言的表达能力等，可以构成各自的学科群。

需要说明的是，强调学科自身的独特性不等于僵化学科的边界，不能走向分科主义，而软化学科边界的好处就在于为诸如“科学、技术、工程和数学”等新兴学科的创生提供了空间。

◇ 学校愿景研究：勾勒未来学校的图景

学校不是官僚机构，不是公司，不是军队。学校是以知识与技能为媒介，师生在互动关系之中，生成各自的意义、相互交换，创生新的学校文化的学习共同体——这就是国际基础教育学校愿景研究得出的结论。

作为学习共同体，学校的教育使命是保障每一个学生的学习权，求得每一个学生的发展。学生是多元智慧的存在，没有高低贵贱之别。这种学校寻求不同个性的交融、多元声音的交响，寻求“和而不同”的世界。一些校长和教师张口闭口“拔尖子、选苗子”，却又口口声声“教育公平”，岂不滑稽可笑？

作为学习共同体，学校的改革旨在通过国民教育的正式课程来铸造未来国民的核心素养。如今，被誉为 21 世纪课堂革命的浪潮席卷全球。

在这股浪潮中，布劳翁（A. Brown）倡导学习共同体的学习原理，值得我们品味。这一学习原理认为：

学生是学习的主体。学生是自我学习的设计者，是积极参与自我学习的学习者。学生自身积极地尝试方略、保障学习，设置反思自己的理解过程的机会。为了求得更好的理解，学生也进行相互监督。

分散的资源与分享的合法化。班级是多种多样的熟练者的集合，是人力资源的集合，班级成员应当分享集合的资源。班级的成员承担着多种多样的作用，认识到相互之间有差异是十分重要的。每个人都是某一方面的熟练者，分担构筑的责任，共同分享。重要的是，学生不是期待片面发展，而是在学习中通过人际关系，运用书本、电脑等工具，重视偶然性，重视多样的发展方向与机会。

对话与合作是基础。分享对话与知识，共同交流意义。通过对话，使课堂成为播撒思考的种子、展开交流的场所。

参与并实践真正文化活动的共同体。参与有真正文化意义的活动，展开使儿童实践与成人实践贯通起来的活动。超越班级屏障，参与活动。学生投身于具有学习价值的探究活动，为自己的事情做出选择。

脉络化、情境化的学习。明确活动的目的，在行为中思考，反复参与尝试。研究者或教师实际地体验想象的世界，并且展开应答性评价。授课计划灵活应变。

依此愿景，未来的学校是一种“超越学校的学校”。从根本上来说，

承担起学生的学习与发展的，不是每一位教师，而是整个教师团队；不是每一间教室，而是整所学校；不是每一所学校，而是整个社会文化。佐藤学说，“所谓‘好学校’，绝不是‘没有问题的学校’，而是学生、教师和家长共同面对‘问题’、齐心合力致力于问题解决的学校。”只要我们脚踏实地，迈出了合作、奋斗的第一步，那么，也就做好了迎候未来学校与社会的准备。

目 录

C O N T E N T S

代 序 核心素养的“核心”在哪里

——核心素养研究的构图

钟启泉 | 001

◎ 核心素养的概念与本质

褚宏启 | 001

◎ 素养：一个让人欢喜让人忧的概念

崔允漷 | 007

◎ 从三维目标走向核心素养

余文森 | 014

◎ 学生发展核心素养研究应注意几个问题

辛 涛 | 020

◎ 核心素养与我国基础教育课程改革的关系

杨向东 | 024

◎ 核心素养的课程与教学价值

石 鸥 | 032

◎ 核心素养与我国基础教育课程改革“再出发”

张 华 | 037

◎ 核心素养与深化课程改革

杨九诠 | 042

- ◎ 核心素养要落地，学习方式必须变 尹后庆 | 050
- ◎ 课程基地让核心素养落地生根
——课程基地凸显核心素养育成的六大优势 马 斌 | 056
- ◎ 核心素养的中国表达 成尚荣 | 067
- ◎ “核心素养”谈论的后续变革：方向与操作问题 董洪亮 | 078
- ◎ 素养为纲：学校课程从粗放到精致的转型 柳夕浪 | 085
- ◎ 全课程让核心素养悄然落地 任 勇 | 094
- ◎ “学会学习”的意与义 张 丰 | 102
- ◎ 课程设计如何落实中国学生发展核心素养 刘启迪 | 109
- ◎ 批判性思维是一种重要素养 凌宗伟 | 116
- ◎ 中小学英语教育需要四个转变
——通过英语教育发展学生的核心素养 龚亚夫 | 124
- ◎ 小学数学教学中如何培养学生核心素养 马云鹏 | 132
- ◎ 科学学科的核心素养及其内涵 胡卫平 | 140
- ◎ 美术学科核心素养：内涵与解析 尹少淳 | 148

◎ 追求以“语言建构与运用”为基础的相融共生 ——关于语文核心素养的实践性思考	黄厚江 154
◎ 历史学科核心素养的价值取向与教学落点	夏辉辉 161
◎ 以综合思维优化地理学习	孙小红 171
◎ 核心素养指向的STEAM教育校本实施建议	林 静 179
◎ 核心素养的校本表达：儿童站在学校正中央	窦桂梅 186
◎ 培养终身阅读者，培养负责任表达者	唐江澎 192
◎ 素养本位下小学课程深化的系统设计与创新实践	唐彩斌 201
◎ 我们是如何落实小学语文核心素养的 ——南京市北京东路小学的探索与实践	孙双金 210

后 记

核心素养的概念与本质

褚宏启

褚宏启，北京师范大学教授，博士生导师，北京教育科学研究院副院长。

近几年来，在教育实践领域和教育研究领域，“核心素养”成为非常时髦的一个热词，谈论教育问题时如果不涉及核心素养，似乎有落后之嫌。但是，对于核心素养这一概念的内涵外延，看法莫衷一是。滥用、泛用该词的现象比比皆是。对此概念进行梳理，正本清源，拨乱反正，很有必要。

“核心素养”这个概念舶来于西方，英文词是“Key Competencies/Competences”。“Key”在英语中有“关键的”“必不可少的”等含义。“Competencies/Competences”也可以直译为“能力”，但从它所包含的内容看，译成“素养”更为恰当。简言之，“核心素养”就是“关键素养”。

“核心素养”最早出现在经合组织（OECD）和欧盟理事会的研究报告中。经合组织 1997 年启动了“素养的界定与选择：理论和概念的基

础”(Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations, 即 DeSeCo) 研究项目, 此时并未在项目名称中直接使用“核心素养”一词, 而 2003 年出版的最终研究报告《核心素养促进成功的生活和健全的社会》(Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society) 使用了该词。为推进核心素养走进教育实践, 2005 年经合组织又发布了《核心素养的界定与选择: 行动纲要》(The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary), 以增强核心素养应用于教育实践的可操作性。

欧盟的核心素养框架受到经合组织研究项目的影响。欧盟的一个研究小组在 2002 年 3 月发布的研究报告《知识经济时代的核心素养》中首次使用了这一概念, 并认为“核心素养代表了一系列知识、技能和态度的集合, 它们是可迁移的、多功能的, 这些素养是每个人发展自我、融入社会及胜任工作所必需的”。2006 年 12 月, 欧洲议会和欧盟理事会通过了关于核心素养的建议案《以核心素养促进终生学习》(Key Competences for Lifelong Learning), 标志着 8 项核心素养最终版本的正式发布。欧盟理事会与欧盟委员会联合发布的 2010 年的报告《面向变化中的世界的核心素养》(Key Competences for a Changing World), “核心素养”一词竟然出现了 381 次, 真真成为了“关键词”。

在国际上, 与“核心素养”同样火爆的一个词是“21st Century Skills”, 有人将之译为“21 世纪技能”或者“21 世纪能力”, 从该词所包含的内容看, 译为“21 世纪素养”比较合适。实际上, 英文中的 Competencies 和 Skills, 在描述人的发展的维度时, 在词义上没有本质区别, 没有必要为此费口舌而耽误时间。而且, 在“具体”内容上, 核心素养与 21 世纪素养也是大同小异。

21 世纪素养的研究始于美国。2002 年美国在联邦教育部的领导下，成立了“21 世纪素养合作组织”，该组织制订了《21 世纪素养框架》，2007 年该组织发布了《框架》的更新版本。新加坡和日本受美国影响较大，新加坡教育部 2010 年 3 月颁布了《21 世纪素养》，日本国立教育政策研究所于 2013 年 3 月发布《培养适应社会变化的素质与能力的教育课程编制的基本原理》报告，提出了日本的“21 世纪能力”。

仅从字面上看，“21 世纪素养”比“核心素养”更具有时代感，更能反映社会变迁对于人的素质的新要求。本文认为，不可随意界定核心素养，根据以上分析，可以把核心素养简单界定为：为了适应 21 世纪的社会变革，人所应该具备的关键素养。更简而言之，核心素养即“21 世纪关键素养”。

要理解核心素养这一概念，把握核心素养的本质，需要关注以下几点：

第一，核心素养是“关键素养”，不是“全面素养”

有人认为，“核心素养”一词可有可无，因为核心素养只是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等词汇的另外一种表述方式，唯一的不同的是，“核心素养”的表述看似更为时髦、更有国际范儿、更能吸引眼球，但本质上换汤不换药、新瓶装旧酒。

把核心素养等同于全面素养，显然是错误的。从词义上看，核心素养必须是“核心”的素养，核心素养之外，还应该有“非核心素养”。否则，所有的素养放在一起，就不是“核心”的素养了。核心素养不是面面俱到的素养“大杂烩”，而是全部素养清单中的“关键素养”。从此意义上讲，核心素养是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等中间的“关键少数”素养，是各种素养中的“优先选项”，是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等的“聚焦版”。