

教育改革

的

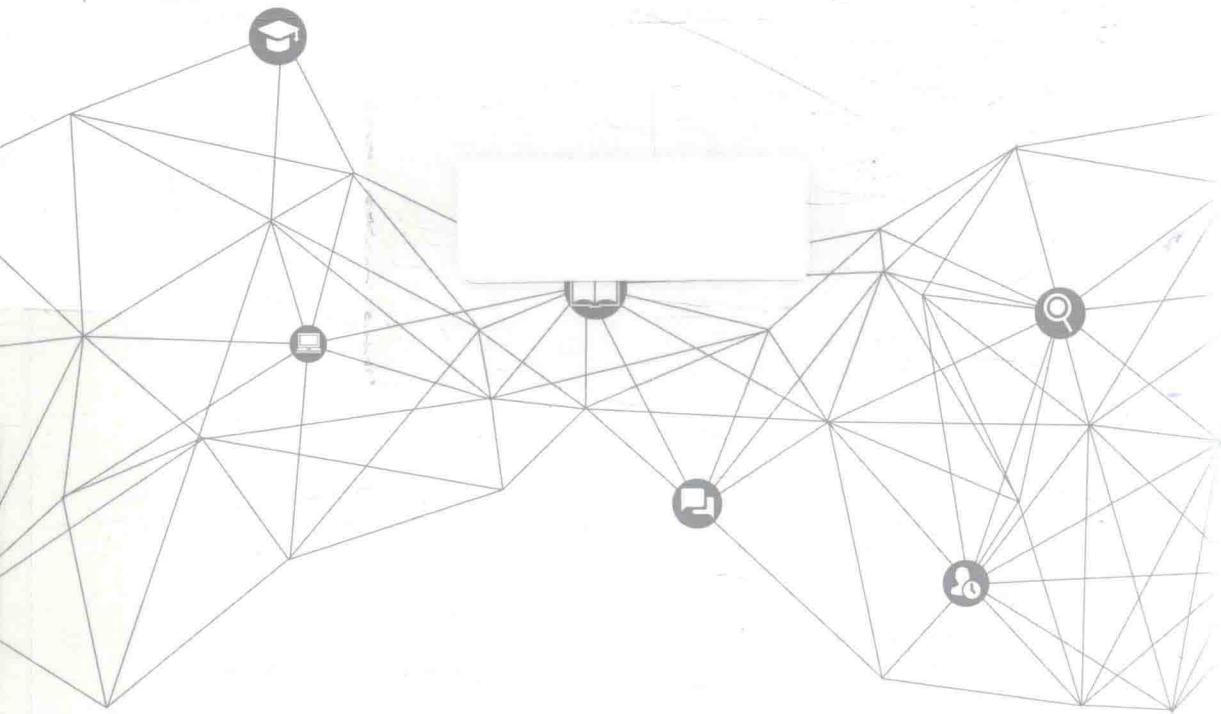
中国方案

周洪宇
龚苗
◎ 编著

聚焦发展核心素养的
素质教育探索

JIAOYU GAIGE DE
ZHONGGUO FANG'AN

JUJIAO FAZHAN HEXIN SUYANG DE
SUZHI JIAOYU TANSUO



为了顺应当代全球化浪潮，我们应该关注世界教育改革的大势，适应本国社会发展的需要，在清楚了解人才培养模式现状的基础上，不断推动教育的持续深化改革，构建一个自上而下，从学界研究到政府推动，聚焦发展核心素养和关键能力的素质教育体系。这将成为世界教育改革浪潮中的一份中国方案。

 江西教育出版社
JIANGXI EDUCATION PUBLISHING HOUSE



滕阁读书
TENGGE-READING

周洪宇 龚 苗 ◎编著

教育改革的 中国方案

聚焦发展核心素养的
素质教育探索



 江西教育出版社
JIANGXI EDUCATION PUBLISHING HOUSE

· 南昌 ·

图书在版编目(CIP)数据

教育改革的中国方案:聚焦发展核心素养的素质教育探索/周洪宇,龚苗编著.——南昌:江西教育出版社,2022.2

ISBN 978-7-5705-2992-6

I.①教… II.①周…②龚… III.①素质教育—教育改革—研究—中国 IV.①G521

中国版本图书馆CIP数据核字(2022)第028007号

教育改革的中国方案——聚焦发展核心素养的素质教育探索
JIAOYU GAIGE DE ZHONGGUO FANG'AN —— JUJIAO FAZHAN HEXIN
SUYANG DE SUZHI JIAOYU TANSUO
周洪宇 龚苗 编著

江西教育出版社出版

(南昌市抚河北路291号 邮编:330008)

各地新华书店经销

南昌市红星印刷有限公司印刷

开本 700毫米×1000毫米 1/16 印张 22.5 字数 323千字

2022年2月第1版 2022年2月第1次印刷

ISBN 978-7-5705-2992-6

定价:68.00元

赣教版图书如有印装质量问题,请向我社调换 电话:0791-86710427

投稿邮箱:JXJYCBS@163.com 电话:0791-86705643

网址: <http://www.jxeph.com>

赣版权登字-02-2021-743

版权所有 侵权必究

前言

目前各国和各国际组织都非常重视学生核心素养(关键能力)的培养,将之视为 21 世纪学生培养的关键。什么是 21 世纪的教育?哈佛大学教育研究院的全球教育创新倡议(Global Education Innovation Initiative,简称 GEII)从以下几个方面看待 21 世纪的教育:1. 个人领域的能力,包括知识开放、职业道德和责任心;2. 人际关系领域的能力,包括团队合作和领导力;3. 认知领域的能力,包括主意、知识和创造力;4. 价值观和态度;5. 积极、参与和授权的教学法。尤瓦尔·赫拉利^①以 2050 年为例,指出 2050 年的教育与现在教育的不同应特别体现在:不是向学生灌输信息,而是教他们判断信息;不应看重工作技能,而要强化通用的生活技能;“不连续性”时代,需要不断“重塑”自己;认识你自己:不要被算法控制。可以说,全球主流教育方向已经发生改变,体现在:第一,学习方式基本转向成功。在世界各地,尤其是教育发达地区,几乎无一例外地进行着项目式学习、团队合作学习、多学科融合学习、问题导向式学习、人工智能辅助学习、体验式学习、探究式学习等。第二,教育在关注人的意义。教育的一大目的就是引导学生成为更好的自己,这也是人存在的意义之一。这意味着学生是活生生的人。第三,落实合作学习。合作学习是当今主流学习形式之一,成熟的合作学习理论与实践被证明是全球更好的学习方式。^② 其实,或是主张何为 21 世纪的教育,或是提出何为 21 世纪技能,都是全球主流教育方向的体

^① 尤瓦尔·赫拉利,全名尤瓦尔·诺亚·赫拉利,1976 年生于以色列,牛津大学历史学博士,青年怪才、全球瞩目的新锐历史学家。

^② 张克运:《全球主流教育方向已变,我们还在纠缠起跑线》,《华人时刊(校长)》2019 年第 2 期。

现,那就是重视核心素养的培养。核心素养是近来国际教育改革的风向标。经济合作与发展组织(以下简称“经合组织”)、欧洲联盟(以下简称“欧盟”)、联合国等国际组织及美国等国家都在研究 21 世纪要培养出什么样的人,当具有怎样的核心素养。经合组织的 DeSeCo(素养的界定与遴选:理论和概念基础)项目、欧盟的终身学习之核心素养的欧洲参考框架项目、美国的 21 世纪技能等都聚焦发展个体核心素养,深化 21 世纪的教育改革。

纵观我国,近代以来,不少先进教育家就培养什么样的人也在不断地进行探索。严复、梁启超、王国维、蔡元培、陶行知、陈鹤琴、杨贤江等人,是那个时代的先锋,锐意改革,寻找出路。严复、梁启超开了国民性改造的先河,主张体育、智育、德育三育并重。王国维将智育、德育、美育、体育统筹协调,为近代教育宗旨奠基。蔡元培提出军国民教育、实利主义教育、公民道德教育、世界观教育、美感教育“五育并举”的教育方针,顺应时势,养成共和国民健全之人格。杨贤江以马克思“人的全面发展”理论为指导,提出德智体美劳全面和谐发展的新教育思想,主张教育与生产劳动相结合是实现人的全面发展的重要途径,对青少年要实行“全人生指导”,将青少年的身心发展和个性特征贯彻实施到整个“五育”融合过程中。陈鹤琴的活教育旨在培养具有健全的身体、创造的能力、服务的精神、合作的态度以及世界的眼光现代中国人以及世界人。对于培养什么样的“现代”人,从理论到实践,陶行知的回应更加掷地有声。基于其独创的生活教育思想,他提出培养学生生活力、自动力、创造力(简称“三力论”)以及“初级常能”与“高级常能”(简称“常能论”),无疑是明确聚焦于那个时代“核心素养”的有益尝试。这些都充分体现了中国先进教育家对于当时“核心素养”培养的先驱性探索,具有世界意义。

在当代,面对全球化浪潮,世界教育改革的大势,为了本国社会发展的需要,在清楚了解人才培养现状的基础上,我国也在不断推动教育的持续深化改革。自上至下,从学界研究到政府推动,聚焦发展核心素养和关键能力的素质教育体系探索,将成为世界教育改革浪潮中的一份中国方案。基础教育新课程改革实验是现当代政府主导的聚焦于学生能力发展的素质教育探索。从“双基”目标到三维目标,再到现在的核心素养,政府始终在推动基于学生能力发展

的素质教育改革。由继承与发展陶行知生活教育学说而来的“生活·实践”教育则是由专家和学校在自发探索过程中形成的聚焦发展核心素养的“民间”方案。“生活·实践”教育的生命力在于其对生活教育学说的创造性转化、创新性发展。生活教育是陶行知为20世纪贡献的一份宝贵的教育学说,继承与发展生活教育是历史赋予21世纪中国教育工作者的神圣使命。毛泽东曾称陶行知为“伟大的人民教育家”,董必武也誉之为“当今一圣人”,宋庆龄更赞之为“万世师表”。习近平总书记近年更是在教师节以及全国教育大会上多次提到陶行知,引用其名言。2021年全国两会期间,习近平总书记在与医疗卫生界、教育界的政协委员座谈时,强调老师们要学习陶行知“‘捧着一颗心来,不带半根草’去的精神,当好人民教师”。可见,中国共产党领导人对陶行知的评价是一以贯之的,而且特别强调今天要继续学习、弘扬陶行知的教育学说、思想与精神。

需要特别指出的是,本研究讨论的教育改革探索,聚焦在核心素养、关键能力这一维度,基于此,在中国教育部分,重点介绍了政府主导的新课程改革和民间推动的“生活·实践”教育实验。事实上,在中国基础教育领域,不少地方的许多教育改革实验都理念先进,改革系统,探索深入,富有成效,甚至比“生活·实践”教育开展得更早,成效更显,影响更大,如叶澜的“生命·实践”教育、朱永新的“新教育实验”、李吉林的“情境教育”等。只是由于本研究的旨趣在于聚焦发展核心素养的素质教育探索,特别是全面贯彻落实习近平总书记近年来关于学习、研究、宣传、实践陶行知思想、人格精神的指示精神,系统梳理和总结近现代教育家陶行知基于生活教育学说,培养学生生活力、自动力、创造力和“初级常能”与“高级常能”的宝贵经验,以及这一经验在当代中国的创造性转化、创新性发展——“生活·实践”教育,因此未将以上重要教育改革探索纳入本研究论述范围。

周洪宇

2021年10月1日

目 录

第一章 “核心素养”的含义及由来	001
第一节 “核心素养”的基本含义	002
第二节 经合组织对“核心素养”概念的最早使用	009
第三节 欧盟的使用与推广	016
第四节 其他国家和地区的使用与发展	023
第二章 “核心素养”概念在中国教育学界的引进与发展	029
第一节 “核心素养”概念在中国教育学界的引进、讨论与进展	030
第二节 “核心素养”概念在中国内地教育学界的创新性发展	040
第三节 中国香港、台湾地区教育学界的创新性发展	048
第三章 核心素养研究的进展:《面向未来:21世纪核心素养教育的全球 经验》和《21世纪核心素养的5C模型》	065
第一节 世界教育创新峰会与中国教育创新研究院:共同发布 《面向未来:21世纪核心素养教育的全球经验》	066
第二节 21世纪学习联盟与中国教育创新研究院:从“4C”到“5C”	076
第四章 关键能力(核心素养)与学科核心素养:中国政府之应对	093
第一节 关键能力与新时代育人观	094

第二节	学科核心素养:核心素养与学科课程建设	101
第五章	聚焦发展能力的中国近现代教育探索	127
第一节	从“三育”到“五育”	128
第二节	陈鹤琴的“活教育”思想	133
第三节	陶行知的“三力论”和“常能论”	137
第六章	聚焦发展核心素养的当代素质教育探索:基础教育新课程改革实验	153
第一节	背景、目标与进程:近距离看新课改	154
第二节	新课改中的核心素养	161
第七章	聚焦发展核心素养的当代素质教育新探索:“生活·实践”教育	165
第一节	继承与发展:从生活教育到“生活·实践”教育	166
第二节	“生活·实践”教育的要义与特质	178
第三节	“生活·实践”教育的主要观点	189
第四节	“生活·实践”教育视野下学校教育改革框架	215
第八章	“生活·实践”教育案例分析——从幼儿园至高职院校的全学段 实践探索(上)	225
第一节	晶晶国际教育集团:艺术与生活融合,培养幼儿的创造力	226
第二节	深圳市玉龙学校的生活力培养:专注生活力培养的新生活教育	235
第三节	武汉市江岸区长春街小学“生活·实践”教育种子课程的探索 与实践	244
第四节	武汉市光谷实验中学的实践力培养	254

第五节 武汉市第二十五中学的阳光新人培养	269
第六节 湖北省武昌实验中学的创造力培养	285
第九章 “生活·实践”教育案例分析——从幼儿园至高职院校的全学段 实践探索(下)	291
第一节 南京晓庄学院附属小学的“生活·实践”教育课程	292
第二节 宜昌天问教育集团的自主力培养	309
第三节 荆门市海慧中学的合作力培养	323
第四节 杭州科技职业技术学院在“生活·实践”教育中育高素质人才	331
参考文献	341

第一章

“核心素养”的含义及由来

近年来,“核心素养”一词在我国教育界的流行已是不争事实。流行背后的原因大致有三:一是汇入世界教育发展潮流,关注全球化背景下教育之现代化与可持续发展,回应社会需要,同时贡献于世界教育之发展;二是为落实立德树人任务,深化教育改革提供落脚点和突破点;三是完善教育之育人功能,实现个人全面发展。“核心素养”概念是舶来品,漂洋过海来到我们面前,一些国家(如美国)、地区(如中国台湾)和国际组织(如经济合作与发展组织)已系统地进行了相关研究。溯其根源,理清其发展脉络,是全面了解一事物的有效方法。基于此,本章将选取研究核心素养较早、推广核心素养力度较大的两个国际组织:经合组织和欧盟进行介绍,同时追踪一些有代表性的国家、地区核心素养项目的发起及推广,旨在使“核心素养”一词之由来、演变过程更加清晰。

第一节

“核心素养”的基本含义

为使核心素养这一概念及其相应的理论比较完整、清晰地呈现于前,本部分将从概念的内涵与外延、核心素养体系的框架及核心素养这一概念的实质三方面阐述核心素养的含义。

一、核心素养的内涵与外延

众所周知,核心素养这一概念并非产自中国本土。它是舶来品。英文中的主要表达是 Key Competency,其中 competency 也有 competencias, competence, literacy, skills 等不同的表达。由于不同语言的表达习惯及其背后的意蕴,要在中文词汇中寻找一词完全匹配 Key Competency 显然会有分歧。所以,针对 Key Competency 一词的翻译,在国内引起不少讨论,至今尚未完成达成一致。不过,绝大部分学者认为将其译为核心素养或者 21 世纪素养能够较大程度上忠实于原意,即比较综合地反映 Competency 的内涵,与此同时,较符合中国人的思维习惯和文化传统。

虽已在翻译上渐趋一致,不过核心素养概念的内涵和外延在不同国家、地区有不同表述。笔者认为有必要一一列举,以期了解各国、地区界定的标准和原则,从而审视我国学者所提出的界定假设。

首先是经合组织对核心素养这一概念的界定。经合组织认为,素养不仅仅是知识和技能,它还包括在特定情境中,利用和调动技能和态度在内的心理社会资源以满足复杂的需求的能力。制定一系列广泛的素养显然是不实际的,因此,经合组织通过 DeSeCo 项目,与众多学者、专家和机构合作,确定了一小部分核心素养(Key Competencies)。每一核心素养必须满足以下特征:为社会和

个人贡献有价值的成果；帮助个体达到不同情境之要求；核心素养不仅仅服务于专家，而是服务于所有人。^①

欧盟先将素养(Competences)定义为与情境相适应的知识、技能和态度的组合。而核心素养(Key Competences)是所有人实现个人发展，成为积极的公民，融入社会和养成就业能力所必需的知识、能力和态度的组合。^②

中国学生发展核心素养课题组认为，学生发展核心素养，主要是指学生应具备的，能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力。它是所有学生应具有的最关键、最必要的共同素养，是知识、能力和态度等的综合表现；可以通过接受教育来形成和发展，既表现出发展的连续性，也具有发展的阶段性；兼具个人价值和社会价值，其作用发挥具有整合性。^③

褚宏启从四个角度给核心素养下定义，不但规定核心素养是什么，而且表明核心素养不是什么。一是素养是行为能力，是行为指向或实践导向的，是知识、技能、态度的统整与融合。二是核心素养是 21 世纪的关键少数素养，不是全面素养或者综合素养。三是核心素养是高级素养或者高阶素养，不同于基础素养。四是核心素养是人人都需要的高级共同素养，即面向全体国民的国民核心素养，不同于职业素养。^④

张华认为，素养是人在特定情境中综合运用知识、技能和态度解决问题的高级能力与人性能力。核心素养亦称“21 世纪素养”，是人适应信息时代和知识社会的需要，解决复杂问题和适应不可预测情境的高级能力与人性能力。核心素养是对农业和工业时代“基本技能”的发展与超越，其核心是创造性思维能力和复杂交往能力。核心素养具有时代性、综合性、跨领域性与复杂性。^⑤

① DeSeCo. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary [EB/OL]. (2003-06-25). <https://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.

② The European Parliament and the Council of the European Union. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning [EB/OL]. (2006-12-30). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018;en:PDF>.

③ 林崇德：《对未来基础教育的几点思考》，《课程·教材·教法》2016年第3期，第3页。

④ 褚宏启：《核心素养的概念与本质》，《华东师范大学学报(教育科学版)》2016年第1期，第2页。

⑤ 张华：《论核心素养的内涵》，《全球教育展望》2016年第4期，第18、19页。

各家对核心素养的内涵表述不一,各有侧重,但是总的来说,包括以下几点:一是素养是知识、技能和态度的融合,而不单指某一方面;二是核心素养的功能性指向:实现个人发展和社会完善;三是核心素养是关键的、必要的、高级的能力;四是核心素养是应 21 世纪时代所需的产物。

正因为核心素养的功能性指向不同,即不同国家、地区对个体和社会寄予的期待不同,核心素养的外延也不尽相同。比如经合组织的 3 类 9 项核心素养,欧盟的八大核心素养,美国的 1+3 类 11 项技能,中国台湾地区的 3 类 9 项核心素养,中国学生发展核心素养课题组的三大方面、6 类素养和 18 个基本要点,还有褚宏启强调的六大素养,等等。正如蒋永红所言:“‘核心素养’的外延并不是自然而然地形成的,而是需要在一个庞大的‘Competencies’中寻找,这种寻找并不是‘想当然’的过程,而是需要大量的数据支持。显然,不同的功能指向、不同的学生、不同的教育水平和不同的社会基础都会对测量的结果产生影响,进而影响‘核心素养’的甄选。从这个角度来说,‘核心素养’的外延会随着不同国家和地区的需要以及个人的实际情况而有所差别。”^①

二、核心素养的框架

不同的定义势必形成不同的框架,核心素养的由来部分,将就主要国家和地区的核心素养框架做说明,在此不拟赘述。本部分将就林崇德主持的中国学生发展核心素养课题组所提出的核心素养框架作一重点介绍,旨在帮助读者体会核心素养框架。需要指出的是,看似框架与外延合二为一,但是,框架不同于外延,框架不仅仅有具体的素养,它还涉及素养之间的组合以及相互关系。

中国学生发展核心素养,以“全面发展的人”为核心,分为文化基础、自主发展、社会参与三个方面,综合表现为人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养。^② 各素养之间的关系如图 1-1 所示。

^① 蒋永红:《“核心素养”概念本土化及甄选和构建原则研究》,《教师教育论坛》2016 年第 12 期,第 21 页。

^② 林崇德:《教育的智慧》,浙江教育出版社,2019,第 118—120 页。

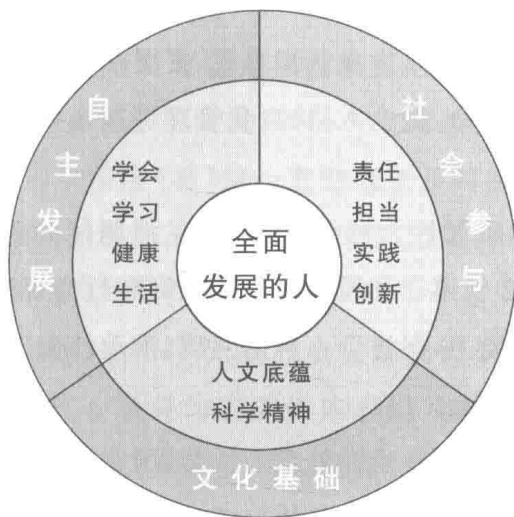


图 1-1 中国学生发展核心素养总体框架

课题组针对框架中的每一素养都作了较为详细的介绍,具体如下:

(一)文化基础

文化是人存在的根和魂。文化基础,重在强调能习得人文、科学等各领域的知识和技能,掌握和运用人类优秀智慧成果,涵养内在精神,追求真善美的统一,发展成为有宽厚文化基础、有更高精神追求的人。

(1)人文底蕴。主要是学生在学习、理解、运用人文领域知识和技能等方面所形成的基本能力、情感态度和价值取向。具体包括人文积淀、人文情怀和审美情趣等基本要点。

(2)科学精神。主要是学生在学习、理解、运用科学知识和技能等方面所形成的价值标准、思维方式和行为方式。具体包括理性思维、批判质疑、勇于探究等基本要点。

(二)自主发展

自主性是人作为主体的根本属性。自主发展,重在强调能有效管理自己的学习和生活,认识和发现自我价值,发掘自身潜力,有效应对复杂多变的环境,成就出彩人生,发展成为有明确人生方向、有生活品质的人。

(1)学会学习。主要是学生在学习意识形成、学习方式方法选择、学习进程评估调控等方面的综合表现。具体包括乐学善学、勤于反思、信息意识等基本

要点。

(2)健康生活。主要是学生在认识自我、发展身心、规划人生等方面的综合表现。具体包括珍爱生命、健全人格、自我管理等基本要点。

(三)社会参与

社会性是人的本质属性。社会参与,重在强调能处理好自我与社会的关系,养成现代公民所必须遵守和履行的道德准则和行为规范,增强社会责任感,提升创新精神和实践能力,促进个人价值实现,推动社会发展进步,发展成为有理想信念、敢于担当的人。

(1)责任担当。主要是学生在处理与社会、国家、国际等关系方面所形成的情感态度、价值取向和行为方式。具体包括社会责任、国家认同、国际理解等基本要点。

(2)实践创新。主要是学生在日常活动、解决问题、适应挑战等方面所形成的实践能力、创新意识和行为表现。具体包括劳动意识、问题解决、技术应用等基本要点。

选取中国学生发展核心素养框架重点介绍,并不是说它已十分完善,而是作为一个已经形成的框架,以它为参考,既可以比较直观地体会我国核心素养框架之特征与素养之间的关系,也可以将其与其他国家、地区的框架做对比,从而分析各框架之特征。总的来说,各国家、地区及国际组织的核心素养框架虽不完全一致,但基本上都呈现出以下特征:一是以培养完整的个体和促进社会发展两个维度为起点。二是在人与社会关系方面,各国、地区以及国际组织的目光不仅聚焦在本国、本地区,也关注与其他国家、地区之间的关系,培养学生的公民素养和国际公民意识。三是信息素养、科学素养和创新能力等与信息社会、知识社会紧密相连的要素极富时代性,有前瞻性,核心素养是未来教育发展的重要导向。四是各国在“求同”同时,尤其关注本国优秀传统文化,使核心素养扎根于本国土壤。

三、核心素养的实质

关于核心素养的实质,学术界、教育界也有讨论。从内涵来看,彭凯平认

为,所有核心素养的本质是积极心理。换句话说,核心素养就是要弘扬人的积极天性。他还指出,核心素养教育就是积极教育,这是国际共识。积极教育,“作为一个用科学方法弘扬积极天性的学科,肯定对核心素养的提升有极大的帮助”。^① 彭凯平从心理学角度“看”核心素养概念及其实质,将复杂概念简单化,使其更易为人所接受。不过,关于积极心理的定义,积极心理、积极教育与核心素养、核心素养教育的关系仍需进一步探讨。

事实上,改变“看”核心素养的方式,将会提醒我们不仅仅纠缠于核心素养的概念辨析,而是关注核心素养的实质性内容以及教育价值取向的深刻变革。^② 跳出从教育理念、内涵等角度谈核心素养实质的框框,从其他学科视角来“看”核心素养的实质,不失为一种好的尝试。高伟的《论“核心素养”的证成方式》一文对此提供了新的视角。

在《论“核心素养”的证成方式》一文中,高伟从存在论、社会生活品质、社会正义三个维度来证成核心素养,使得核心素养的实质以别样的角度更加清晰地呈现于眼前。高伟首先肯定了面对社会发展挑战是核心素养证成的共性,除此之外,有理有据地论及了三种相互联系但亦有所不同的进路。一是从存在论的角度证成,核心素养即追求卓越。文章以为,所谓核心素养在其历史脉络中也就显示为人应该成为具有什么样的卓越品格和能力的人,即人之为人的内在规定性。在现代的话语体系里,核心素养不仅关涉人的卓越品格,也关涉人的卓越能力,是品格与能力的统一。在某种意义上讲,核心素养清单也就是一份人性的卓越德性清单,具有宣言的性质,而诸种清单所开列的核心素养的差异,则更多取决于人性的文化属性和社会属性。另外,核心素养所揭示的是人类存在的应然性与未来性,是对人的存在的可能性的筹划。所谓核心素养在存在论上就是对人的本质的领会与筹划。再者,核心素养不仅仅是一份能力清单,而且是一种人性设计,即通过对未来人的形象设计,打造教育改革的人性论基础。虽然核心素养的实践仍有可能是不完善的,但它的提出对于回归人类本质以及

^① 彭凯平:《教育的最大问题,是学生的主动精神不够》,2016年11月18日。http://www.china.com.cn/education/2016-11/18/content_39731537.htm.

^② 高伟:《论“核心素养”的证成方式》,《教育研究》2017年第7期,第12页。

启发崇高的教育事业仍具有积极的促进作用。二是从生活品质的角度证成,核心素养即生活能力。文章指出,教育所做的一切,就是要使生活过得更好,用现代话语表述,也就是所谓核心素养教育。核心素养所满足的并非生活的全部需要,而是那些对生活来说较为急迫的品格和能力。事实上,想象一种生活是一回事,有能力去过一种生活又是一回事。有能力去过一种个体所珍视的生活才是衡量个体生活质量的最终标准,因而能力事实上构成了个体的实质自由。从而,提升个人核心素养的关键在于提升个体的可行能力。核心素养这一教育理念的提出本身就具有象征性意义,它标志着对学生发展和生活能力的真正关注。需要补充的是,在学生核心素养的形成方面,社会和教育负有不可推卸的责任。在某种意义上讲,核心素养是人类发展权的集中体现。核心素养反映了人类对于尊严的、体面生活的权利主张,而这一紧要的任务,有赖于政府和公共决策的性质——是否把提升由人类能力所规定的生活品质真当成一回事。这样看来,生活品质证成的核心素养显示了生活本身对生活设计、生活理想的绝对优先性,也就是说,生活的理想是为了理想的生活,而不是相反。三是从政治哲学的角度证成,核心素养即社会正义。此部分涉及一些术语,比如能力安全、重叠共识等。文章通过这些概念从政治哲学的角度帮助我们新的角度“看”核心素养。从已经公开的核心素养的目录来看,假设不单单关注各种框架的文化比较和社会比较,就不难发现所有的核心素养都既包含了对人的发展的基本要求——作为底线,同时也包含了对人的发展的最高要求——作为标准,而核心素养本质上就是一种有关社会正义的不完全理论——它不是关于人的发展能力的完备性学说,而是具体规定了人的哪些发展能力才是社会正义所期许的最低限度的要求以及社会正义所允诺的发展标准,从而公共决策的义务就在于向民众提出社会生活所依赖的这种能力,纳斯鲍姆将其称为“能力安全”。此外,对公民核心素养的培养实际上是对关涉人的发展的核心自由领域的保护,比如人的实践理性能力,归属感以及公正的社会交往。这些核心素养能力的形成有助于公民选择多种能力以应对具体的社会生活机会,也就是说,有能力去规划生活,规划一个人生活的机会。没有能力,就无从选择;无从选择就没有机会;没有机会,则根本无所谓自由。因此,核心素养所发展的不仅仅是公民的内