

解构与重构:学生发展核心素养概念的四维辩证逻辑*

程 龙, 谢馥璠

摘 要:对学生发展核心素养概念的正确认知是教师在教育教学实践中落实的前提条件。从教育学、心理学和哲学等学科交叉视角出发,构建学生发展核心素养概念四维逻辑结构,涵盖“学生的主体性”“发展的动态性”“核心的关键性”及“养成的渐进性”。此概念强调学生作为学生发展核心素养培育的主体,以其自主性、能动性和创造性为起点;学生发展核心素养的形成是动态持续的,需要适应学生认知发展阶段;学生发展核心素养的核心聚焦于学生的关键能力与必备品格,具有根本性、综合性及迁移性;学生发展核心素养的养成则需长期教育实践,注重知行合一。“主体性-发展性-核心性-渐进性”四维逻辑耦合系统,相互交织,共同作用于学生发展核心素养的培育。主体性奠定内核动力,发展性规定发展向度,核心性确立内容边界,养成性突显实践形态。学生发展核心素养概念四维辩证逻辑为素养本位的教学变革提供思想指导,要求教育者尊重学生主体地位,关注学生发展过程,聚焦核心素养培育,遵循素养养成规律。

关键词:学生发展核心素养;四维逻辑结构;主体性;发展性;核心性;养成性

引用格式:程龙,谢馥璠.解构与重构:学生发展核心素养概念的四维辩证逻辑[J].教育理论与实践,2026(8):3-10.

中图分类号:G632.0

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2026)08-0003-08

随着素养时代改革浪潮袭来,加强对学生发展核心素养的培育逐渐成为全球教育改革的共识。学生发展核心素养概念的提出突破了传统教育囿于知识传递的认知局限,更是对未来社会发展需求的积极回应。学生发展核心素养的四维逻辑结构——主体性、发展性、核心性与养成性为解析其复杂内涵提供了多维视角。其中,主体性强调学生在素养培育中的自主性与能动作用,发展性关注素养在时间维度上的动态演进,核心性指向素养构成中不可或缺的关键要素,而养成性则揭示了素养形成过程中循序渐进、时序规律和逐步内化的特征。这一框架通过多维度解构,不仅揭示了学生发展核心素养生成的内在逻辑,而且系统性地勾勒出从理论认知到实践转化的具体路径。通过对四维逻辑

结构的深入分析,可以更清晰地把握学生发展核心素养的本质内涵、逻辑结构和形成机制,进而为学校育人实践活动提供更具操作性的指导建议。

一、学生发展核心素养概念的四维结构解析

学生发展核心素养作为个体成长与适应社会的关键要素,其内涵丰富,涉及知识、技能、情感态度及价值观等多个层面。其四维逻辑结构——主体性、发展性、核心性与养成性,共同构成了学生发展核心素养培育的实践框架。四维度相互关联、辩证统一,共同构成了学生发展核心素养培育的系统性路径。

(一)“主体的”维度

学生作为学生发展核心素养的培育主体,其“自主性、能动性和创造性”不仅是学生发展核心素养形成的

* 本文系四川省教师教育研究中心 2024 年一般项目“‘双减’背景下教师情绪劳动的质性研究”(项目编号:TER2024-004)的研究成果。

作者简介:程龙(1988-),男,湖北襄阳人,四川师范大学教育科学学院讲师、硕士研究生导师,主要从事课程与教学论研究;谢馥璠(2000-),女,四川雅安人,四川师范大学教育科学学院硕士研究生,主要从事小学教育研究。

逻辑起点,更是学生发展核心素养得以深化与内化的关键所在。学生发展核心素养培育本质上是一个以学生为主体的自我建构与内化过程,而非单纯依赖外在力量的强加或灌输。在这一过程中,学生不仅是知识的接受者,更是素养培育的积极参与者、践行者和创造者,强调学生在知识获取、能力提升和价值形成中的主体地位。其中,“自主性”是学生发展核心素养形成的基础性特征,强调学生在素养培育中的自我驱动和主体意识的觉醒。学生发展核心素养涵盖文化基础、自主发展、社会参与三大领域,从本质上看学生在这三大领域中素养的形成与发展是一个深度内化的主体性觉醒与自我实现过程。这种自主性的培养需要教育环境的根本性转变:课程设计应提供足够的弹性与选择空间,允许学生在教师指导下根据自身兴趣与发展方向规划学习路径;教学方式应从单向的知识传输转向促进深度思考的对话与探究,鼓励学生主动提出问题、制定学习计划并主导探究过程;评价体系则应重视过程性反馈与自我反思机制的建立,引导学生持续监控和评估自身学习进展与素养发展状态。一个充分支持自主性的教育环境能够帮助学生从知识的被动接受者转变为学习的主动管理者,为其实现终身学习与自主发展奠定坚实的基础。“能动性”是自主性的深化与拓展,强调学生在学生发展核心素养形成过程中的主体自觉性和内在主动性。能动性并非仅指向外部的实践行动,而是体现为学生内在的认知倾向和价值追求,即学生在面对复杂知识、技能时主动思考、积极建构意义的主体意识。这种主体意识促使学生超越被动接受的、机械僵化的学习状态,主动参与知识整合、内化与创造,从而达到以内在的素养培育学生主体自觉。学生作为学生发展核心素养培育的参与者和受益者,只有充分调动学生作为元认知主体的能动建构,才有可能通过其主体性实现个体素养的内在建构。能动性的有效激发关键在于教育过程中创设具有真实意义、认知挑战和价值负载的学习情境。当学习任务与学生的生活经验、社会议题或个人意义建构紧密关联时,学生更容易产生深度的内在探究动机和持久的学习投入。教师的核心角色在于成为这种富有意义的学习情境的设计者以及高阶思维发展的促进者,而非仅提供权威答案或固定结论。“创造性”是自主性与能动性的螺旋进阶,表现为学生在学生发展核心素养形成过程中的高阶思维能力和创新精神。学生发展核心素养的培育不

仅要求学生掌握现有的知识和技能,还要求他们能够在此基础上进行批判性思考和创造性突破。创造性使学生能够超越常规思维,提出新的观点、方法和解决方案,从而在复杂多变的社会环境中展现出独特的生命力和竞争力。

(二)“发展的”维度

学生发展核心素养“发展的”维度凸显了学生发展核心素养培育的动态性特征。学生发展核心素养并非单纯的知识或能力的累积,而是一个不断演进、深化和重构的动态过程。这一过程既体现了学生个体在认知结构、能力体系与价值观念等方面的阶段性成长与质变,也反映了其在日益复杂的社会情境中适应与创新并实现动态平衡的发展特性。从哲学与教育学的整合视角审视,这一动态过程契合了马克思主义关于人的全面发展学说与建构主义学习理论的核心观点,强调发展是主体在与环境互动中持续自我建构与主动超越。这种发展观要求教师将学生发展核心素养培育视为一个开放的、生成性的生命历程,而非一系列预定目标的机械达成。学生发展核心素养培育贯穿于学校学习的全部阶段和成人生活,具有连续性和阶段性,体现了终身学习或终身发展的理念^[1]。具体来讲,首先,学生发展核心素养的形成具有内在连续性,是一个贯穿个体生命全程的持续性演进过程。其培育虽始于学校教育阶段但绝不终止于正规的学校教育阶段,而是在个体的整个生命历程中不断深化、调整与完善。这种连续性特征表明,学生发展核心素养的培育绝非局限于某一特定教育阶段或孤立的课程中,而是伴随个体的生理成熟、心理发展、经验积累与社会角色转变,逐步内化并外显于广泛的实践领域中。学生发展核心素养与终身学习相伴随,不仅要依靠学校,还要依靠家庭和社会共同培育和打造^[2],这就要求构建起协同一致、功能互补的育人生态系统。其次,动态性的实践内涵体现在教育过程设计的阶段性上。其要求教育活动过程设计应依据学生实际发展状况进行动态调整,包括学习内容的组织与教学方法的选用,需要与学生所处发展阶段认知特点相适应。这种适应并非被动应对,而是基于持续观察与科学评估的、具有前瞻性的育人过程规划。在知识迭代加速、社会变革日渐深刻的背景下,学生发展核心素养培育每个阶段的培育重心与关键内容皆有差异。教育工作者应根据这些特点,在不同阶段灵活调整培育策略,确保学生发展核心素养的

循序渐进与稳步提升。各教育阶段(如小学、初中、高中、大学等)因其教育目标、学生认知水平及社会需求的差异,对某些学生发展核心素养的培育具有不同的效能^[3]。基础教育阶段,这一时期重点在于为学生打下坚实的基本知识、技能与价值观基础;高等教育阶段则更侧重于深度培育学生批判性思维、激发学生创造力、塑造学生的社会责任感。教师要洞察学生发展核心素养发展的这种阶段性规律,才能采取与之相匹配的针对性培育策略,从而使教育干预符合学生心理发展的内在节奏,达到事半功倍之效,避免教育努力的滞后或僭越。

(三)“核心的”维度

学生发展核心素养“核心的”维度凸显了素养培育的关键性特征。学生发展核心素养并非所有素养的简单叠加,而是指学生应具备的,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^[4]。学生发展核心素养的关键性特征主要体现在其根本性、综合性与迁移性三个方面,包括跨学科知识的整合、持续学习的能力以及将所学知识应用于实际问题解决中的能力。首先,学生发展核心素养具有根本性。学生发展核心素养在整个素质结构中起着奠基与导向的作用,其是素质教育、三维目标、全面发展、综合素质等中间的“关键少数”素养^[5],是学生适应未来社会生活和实现终身发展所不可或缺的关键能力与必备品格。其聚焦于那些能够促进个体成长与进步、数量相对较少但至关重要的能力与品质,是个体在面对当前及未来技术革新和全球化挑战时所必须具备的能力特质,包括适应个人成长与社会发展需求的核心能力和品质素养。这种选择基于两个相互关联的标准:一是这些素养对于个体构建终身学习能力、形成健全人格具有不可替代的奠基作用。二是这些素养对于促进社会创新、维系文化传承与解决公共问题具有普遍意义。例如,理性思维、问题解决与勇于探究等素养具有广泛的影响力和衍生性,其发展能够有力地促进其他相关知识与技能的有效习得与整合。如果学生发展核心素养不“核心”,那么势必会出现名不副实的争议甚至容易“泛化”,进而难以对学生发展目标进行精准地刻画。其次,学生发展核心素养具有综合性。学生发展核心素养突破传统分科教育的局限,强调知识建构、能力发展与价值塑造的协同共生。学生发展核心素养不是单一能力的简单体现,而是学生知识、能力和态度等多方面素质的综合反

映^[6]。这就要求教育必须致力于打破学科壁垒,通过设计跨学科学习主题与综合性的实践活动,让学生在解决需要多维度知识与能力参与的真实问题过程中,实现不同学习要素的深度关联与意义建构,从而形成整体性的、可迁移的素养。再次,学生发展核心素养具有迁移性。这既指其超越学科边界的跨学科性,又指其应用于不同情境的可迁移性,还指其连接学科知识与生活世界(真实情境)的“可连接性”^[7]。学生发展核心素养的迁移性为个体终身发展奠定了基础,知识结构在跨领域情境中的灵活转化驱动了学生认知体系与实践场景的有机联结,进而促进学生多维能力结构的重构优化。这种知识学习与情境运用的互嵌机制使个体综合素质的动态提升与复杂环境的适应需求得以同步满足。因此,教育的重要任务之一是“为迁移而教”,即通过创设多样化的、贴近现实的应用情境,引导学生对所学内容进行概括、类比与反思,并鼓励他们在新情境中主动尝试运用,从而将静态的知识转化为动态的、可灵活调用的素养。

(四)“养成的”维度

学生发展核心素养“养成的”维度揭示了素养培育内化机制的教育可塑性特征。学生发展核心素养的养成具有显著的历时性特质,其培育周期呈现螺旋上升的复杂形态,这种非线性发展规律不仅彰显了学生发展核心素养培育的长期性与复杂性,更凸显了学生发展核心素养作为内在能力与品格的可培育性。一方面,学生发展核心素养的养成凸显了内化的特性。其是个体将外部的知识、技能、价值规范等,经由主动的理解、体验、应用与反思,逐步转化为自身稳定的心理特质和行为模式的过程。这一过程超越了简单的知识接收,要求学生进行深度的认知参与和意义建构,从而将外在教育内容转化为内在能力与必备品格。有效的内化通常发生在真实或仿真的任务情境中,通过问题解决、项目实践、社会互动等方式实现。因此,学生发展核心素养的养成高度依赖于学生的主体性参与、持续的实践体验以及元认知层面的自我调节。教育的任务在于设计并维持能够激发和支撑这种深度学习的教育生态。另一方面,尽管学生发展核心素养的形成在一定程度上受到先天因素的影响,但其发展主要依赖于后天环境的塑造,特别是教育在其中的关键作用。学校教育作为这一过程的主导性力量,通过结构化的课程体系、专业化的教学实施以及浸润式的文化

氛围,为学生提供了最为集中和高效的素养发展场域。在这一场域中,学生发展核心素养的养成展现为鲜明的可教性与可学性。因此,学生发展核心素养的本质是学生在后天学习过程中,通过学校教育与外部环境的共同作用,经由自我完善、发展而实现的动态内化过程。尽管某些学生发展核心素养可能天生具有萌芽的潜力,但这些素养仍需通过可教授、可学习的方法,在有意识的教育引导下逐步培育,并依赖于学生的学习积累而逐渐形成。此外,学生发展核心素养的养成不仅依赖于教师的悉心引导,更取决于学生自身的学习能力与学习态度。可学性强调学生通过主动学习与实践探索,能够逐步构建起自身的核心素养。在这一过程中,学生需要具备强烈的学习动机、良好的学习习惯和积极的学习态度,从而在长期的学习和实践中逐步形成学生发展核心素养^[8]。

二、学生发展核心素养概念四维度的内在逻辑

学生发展核心素养的培育不仅涉及知识的传递与技能的习得,其四维度强调学生在素养发展中的主体地位、素养生成的动态过程、关键能力的聚焦以及素养内化的实践机制。这四个维度并非孤立存在,而是相互交织、协同作用,共同构成了学生发展核心素养培育的完整逻辑体系。

(一) 四维度的逻辑架构

1. 主体性维度:学生发展核心素养培育的逻辑起点

主体性维度作为学生发展核心素养培育的逻辑起点,其本质在于确立学生在学生发展核心素养发展过程中的主导地位。学生的主体性在教育历史上很早就备受关注。无论是中国的孔子、孟子,还是西方的苏格拉底、柏拉图等思想家,都极为看重学生的主体性,视学生的学习行为为教育活动自然展开的起始点^[9]。学生发展核心素养本质上是主体意识驱动下个体的内生性行为能力。外界教育环境无法直接塑造学生的素养,其根植于学习主体在实践场域中对外部知识结构的深度重构与整合。以主体性为学生发展核心素养培育的逻辑基点,教师需要重构传统知识过于强调被动讲授的模式,将教学重心转向学习行为本身。知识传递者的角色定位已不适用于学生发展核心素养培育,教师应当成为学生学习的引导者。学生通过充分发挥自身的主体性,将已有直接经验和间接经验相结合,亲身经历、体验和认识到素养养成对其现在和未来生活的价

值意义。学习主体通过沉浸式参与知识建构活动,即借助自主探索、协作研讨、项目实践等多样化路径,将认知要素、实践技能和价值观念逐步完成素养内化的持续建构过程。学生发展核心素养的主体性维度在于激发和引导学生的天性、兴趣和潜能,由“被动发展”到“主动发展”,从而找到适合自我发展之路。

2. 发展性维度:学生发展核心素养生成的过程性逻辑

发展性维度深入揭示了学生发展核心素养是如何随着学生的身心成长而逐步形成并深化的一个动态过程,即素养的培育不是一蹴而就的事情,而是一个伴随着学生年龄增长和经验积累而持续演进的过程。正如皮亚杰认知发展理论所揭示的,个体的认知结构会随着年龄和经验的不断增长而不断发生变化,每一个新的发展阶段都会带来新的认知能力和思维方式。这种阶段性的发展不仅体现在智力层面,还深刻地影响着学生的情感态度、价值观念以及社会行为等多个方面。“在一生中,童年期(小学阶段)和青少年或青春期(中学阶段),无论在生理上(身)或心理上(心)都是一个迅速成长发展的时期。”^[10]因此,中小学阶段是学生发展的关键时期,一生所需的必备品格和关键能力在此阶段逐步习得并奠定基础。学生发展核心素养的生成是一个螺旋式上升的过程,每个阶段都有其独特的发展目标和关键时期。在小学低年级阶段,学生主要侧重于基础知识的积累和学习习惯的养成;而到了高年级,则更加注重批判性思维、问题解决能力和创新实践能力的培育。这一过程不仅体现了学生知识掌握程度的逐渐加深和广度的不断拓展,更重要的是,其反映了学生思维方式、情感态度和价值观的逐步成熟与内在转变。此外,发展性维度还强调了学生发展核心素养生成的终身性。在信息时代和知识社会的背景下,新知和技能层出不穷,个体需持续更新素养结构以适应快速变化的世界。因此,学生发展核心素养的培育是一个伴随个体一生的持续过程,需要教师在不同阶段给予不同的关注和支持。学生发展核心素养的发展性重建了素养与现实生活间的联系,将学生培养成能够适应社会生活的主体。

3. 核心性维度:学生发展核心素养体系的关键要素聚焦

核心性维度聚焦于学生发展核心素养体系中的关键要素,强调学生发展核心素养的选择应基于学生终

身发展和社会发展的双重需求,旨在培育学生的跨学科迁移能力、复杂问题解决能力及未来社会适应能力。OECD将“素养”一词界定为:素养不只是知识与技能,其是在特定情境中,通过利用和调动心理社会资源(包括技能和态度)以满足复杂需要的能力^[11]。学生发展核心素养作为素养体系的核心部分,其超越了基础素养的认知层面,更加注重人文精神的培养,如伦理自觉、同理心的养成以及社会责任的践行等,力求在个体成长和社会进步的动态平衡中助推人类文明的发展。学生发展核心素养之“核心”,在于其呈现出几个鲜明特征:能跨越学科界限,促进学生在各领域间建立有意义的关联;灵活适应于各种情境,保障学生素养迁移并有效发挥;面向未来发展且具有可持续性,为个体终身学习和社会持续进步注入不竭动力。学生发展核心素养的培育是一个围绕核心育人目标,以发展学生素养为主线,动态的、持续发展的生成过程。

4.养成性维度:学生发展核心素养内化的实践机制

养成性维度强调学生发展核心素养的形成是一个长期积累、潜移默化的过程,需要通过实践和体验内化。在学生发展核心素养的养成过程中,学习并非仅仅是知识的单向获取,而是个体通过积极参与实践活动并与环境进行深度互动的结果,这种互动构成了学习发生的本质机制^[12]。杜威提出的“做中学”理念揭示教育本质应与个体生活经验深度融合,实践场域则成为学生发展核心素养生成的载体。知识传递仅是学生发展核心素养发展的基础环节,个体在情境化实践中完成的主动建构与持续内化机制才是构成学生发展核心素养形成的关键路径。当学生置身真实情境进行体验反思与迁移应用时,多维知识体系经过价值整合转化为包含技能、态度、价值观的稳定心理结构。学生通过亲身参与直接获取经验,经由认知、反思及运用实现知识的意义重构与价值增值。此外,学生发展核心素养的养成性维度意味着从最终教学效果来看,评价学生是否具有素养的关键在于学生是否在日常的教育教学过程中生成了素养。这种素养一旦形成是拿不走、丢不掉,不可能时有时无的存在,成为了个体发展的、内在的和稳定的综合素养体现。学生发展核心素养的养成性维度强调在教育过程中要从对教育目标、教育计划的“蓝图规划”转向关注教育教学过程本身的实际育人价值,使学生养成主动、自发和终身学习的态度。

(二)四维度的相互作用机制

1.主体性与发展性的辩证统一

学生发展核心素养的培育蕴含“主体能动”与“过程生成”的辩证逻辑。主体性维度明确了学生在素养构建中的核心地位,其自主意识和创造能力成为推动素养形成的强大引擎,驱动个体通过沉浸式参与、系统性反思及持续性实践将外部知识技能与价值观念转化为稳定的内在品质。发展性维度揭示了学生发展核心素养生成的连续性和阶段性,其强调素养形成是一个持续演进的过程。在这个过程中,学生的认知水平和心理发展阶段会不断变化,因此,需要提供与他们当前能力相匹配的学习任务和情境支持。这样,学生才能在适宜的环境中充分发挥其主体性,通过多样化的学习活动逐步提升其素养水平。这两者相辅相成,共同构筑了学生发展核心素养培育的内在动力源泉。一方面,学生的主体性为其素养的发展提供了明确的方向和动力;另一方面,发展性维度为学生的主体性提供了实践的空间,使其能够在不同阶段通过不断的学习和实践逐步提升素养。

2.核心性与养成性的协同共生

核心性维度与养成性维度的相互作用体现了学生发展核心素养培育中“目标导向”与“实践内化”的协同共生关系。核心性维度明确了学生发展核心素养培育的目标方向,强调学生发展核心素养的根本性、综合性和迁移性;而养成性维度则强调这些素养需要通过长期的实践和体验逐步内化,要注重知行合一。二者相互补充,共同构成了学生发展核心素养培育的完整实践框架。一方面,核心性维度为养成性维度提供了目标导向。以核心性为指引的学生发展核心素养培育目标导向应关注学生终身发展和社会发展需要,确保这些素养具有高度的价值性和广泛的适用性。例如,批判性思维、创新能力以及社会责任感等学生发展核心素养不仅是学生当前学习的核心目标,更是其未来社会中不可或缺的关键能力。另一方面,学生发展核心素养的形成需要通过具体的实践活动来实现,而养成性维度则为这一过程提供了实践路径。养成性维度强调学生发展核心素养的形成是一个长期积累、潜移默化的过程,需要经历“实践参与—意义建构—素养内化”的复杂转化过程。在此过程中,学生通过真实情境中的实践将外部的知识结构与价值规范逐步转化为内部的认知图式与行为倾向,最终形成稳定的品质和能力。

3.四维度的系统整合机制

学生发展核心素养的培育依赖于主体性、发展性、核心性与养成性四个维度的有机整合与协同作用。这四个维度彼此关联、相互支撑,共同作用于从素养目标设定到个体品格形塑的全过程。主体性是这一过程的逻辑起点,确立了学生作为学习与意义建构者的中心地位;发展性为其提供了历时性框架,强调素养培育需遵循个体成长的阶段性规律与长期性积累;核心性则在价值与内容层面确立了培养重心,确保教育实践聚焦于对学生终身发展具有决定性影响的关键能力与必备品格;养成性是最终的实现路径,强调素养需在真实、持续且反思性的实践中得以内化与养成。这四个维度构成有机整体:主体性是发展的基础,发展性为核心素养的培育规划路径,核心性为养成实践确立重点,养成性则可通过实践持续优化主体参与,最终使学生形成稳定的可迁移的内在素养。学生发展核心素养四维逻辑结构体系突破了以往研究对学生发展核心素养概念要素的罗列范式,构建了“发生机制—演化路径—内容结构—实践形态”的整合分析框架,从理论认识与实践操作为学生发展核心素养培育提供了系统框架。

三、重构学生发展核心素养概念四维逻辑的实践范式

学生发展核心素养培育是当前教育改革的主要任务,其实践价值不仅体现在教育理念的更新上,更在于教学模式的根本性转变上。学生发展核心素养的提出标志着教育从传统的知识本位转向能力本位、素养本位。这一转变要求教师重新审视教学过程中的角色定位,将学生从被动的知识接受者转变为主动的学习参与者。学生发展核心素养培育不仅关乎知识的累积,更在于能力、品格与价值观的深度融合与内在转化。因此,践行学生发展核心素养的四维度,确立学生主体地位、关注学生发展过程、聚焦学生发展核心素养培育、遵循素养形成规律成为教育改革的关键路径。

(一)以主体自觉确立学生主体地位:从“工具理性”到“主体性觉醒”的范式转型

学生发展核心素养培育不仅要求教师具备自我意识,还需其激励学生主动参与到教学过程中,通过积极的学习实践逐步构建学生发展核心素养。换言之,为了达成学生发展核心素养培育目标,教学必须确立并尊重学生的主体性地位^[13]。这一目标的实现要求教育实

践超越以知识传递与效率为核心的“工具理性”范式,转向以激发学生内在自觉与能动性为旨归的“主体性觉醒”范式。在传统“工具理性”教育模式下,学生被预设为有待填充的“容器”或标准化的“产品”,教育过程侧重于知识的单向传递与技能的机械训练,学生的个体经验、内在动机与批判性思维常被边缘化。这种范式在实现知识传递效率的同时,也使学生发展屈从于外在的、功利性的评价标准。要学生发挥“学”的主动性、能动性,应从“要我学”向“我要学”“我能学”“我会学”转变;要教师发挥“教”的作用,应从“先教后学、以教为主”向“先学后教、以学为主”转变,从“为教而教”向“为学而教”转变。具体来讲,一是确立以人为本的教育理念。在这一理念指引下,教学不再是单向传递知识的过程,而是能充分调动学生主体性、能动性与创造性的互动式过程。课堂教学实现了从单纯知识传递到注重学生主体唤醒的教学范式转型。课堂教学的重心从知识学习转向学生良好学习习惯的塑造、思维能力的提升以及实践能力的培养,充分体现教学对学生发展的促进作用,推动师生在特定的教学关系中实现深度互动与对话从而实现素养的养成^[14]。二是构建以学生为中心的教学模式。传统课堂中,教师往往主导教学进程,学生被动跟随。而在学生发展核心素养时代,教师的职责转变为激发学生的内在能动性,而非取代学生成为教学活动的主导者^[15]。教师通过“先学后教、以学为主”的策略,在学生主体性发展的目标、过程与结果间形成良好的结构性互动关系,明确学生作为学生发展核心素养培育的主体地位。学生学习的过程即素养养成的过程,发生于主体与客体相互活动的过程中。而确立学生主体地位的根本价值,在于实现教育本质的复归:即促进人的解放与充分发展。当学生从被动的接受体转变为主动的建构者,学习便不再是外部强加的任务,而成为源于内在成长需求的自觉实践。在这一过程中,学生不仅掌握了知识与技能,更重要的是发展了自主学习的能力、批判思考的勇气、承担责任的态度以及创新创造的信心,从而真正成长为能够驾驭未来、塑造生活的独立主体。这一学生“主体性觉醒”的过程正是学生发展核心素养得以有效培育的必要条件。

(二)以过程导向关注学生发展:从“静态固化”到“动态发展”的素养生成机制

学生发展核心素养的形成与发展本质上是一个植

根于学生成长过程的、持续演进的内化与外化历程。这决定了其培育无法通过设定静态的、统一的标准一次性完成,必须确立一种关注过程、尊重差异、强调生成的动态发展观。这意味着教育实践需从对固定结果的过分关注转向对学生成长轨迹的持续观察与理解,全面把握学生在认知、情感与社会性等方面随年龄、经验与情境变化而呈现的阶段特征与发展性需求,从而提供适时的、适切的支持。关注学生发展过程意味着教师须具备发展的眼光和动态的观念,要认识到学生发展核心素养培育并非一蹴而就,而是需要长期的教育实践和调整优化。一方面,教师需借助形成性评价等方法,持续关注学生在真实任务中的表现,分析其素养发展的现状、遇到的困难及可能的进步空间。这种评价的核心目的并非进行终结性判定,而是为调整教学进度、策略与资源支持提供依据,使教学干预更好地契合学生的发展节奏。另一方面,过程导向必然要求重构学习活动本身的性质。学生发展核心素养的实践性本质决定了其生成无法在脱离应用的真空环境中完成。因此,教学必须系统性地设计序列化的实践探究环节,将知识学习嵌入到需要分析、协作或者创造的真实情境中。教师的角色随之深化,从知识的讲授者转变为学习情境的建构者、探究过程的引导者以及思维深化的促进者。学生则在“做中学”“用中学”的体验中,亲历知识如何被调用、技能如何被组合、价值如何被权衡。正是在这种持续的“参与”“互动”“应用”与“反思”的循环中,个体才会从“死学知识”转向“做中学”“用中学”,理解素养“是什么”和“为什么”,填补知道、理解和运用间的鸿沟。学生对知识、技能与素养的掌握不是单向接受式的,而是在不断的“参与”“互动”和“运用”中获得对知识、技能和素养的感知、理解与认同^[16]。最终,这种以过程为导向的培育机制其根本意义在于将素养发展的主体性交还给学生。学生不再是被动接受关于素养重要性的说教,而是在亲身经历的学习与实践过程中,通过持续的体验、应对挑战与收获成果,自主建构对素养价值的切身理解,并在此过程中逐步将其内化为稳定的心理倾向与行为方式。这种在动态实践中完成的自主建构是学生发展核心素养得以切实养成并持续发展的内在机制。

(三)以聚焦核心整合育人目标:从“学科割裂”到“整合育人”的教学重构

学生发展核心素养是知识、技能、能力和品格等具

体素养成分深度融合的结果。当个体面对实际问题或理论探索情境时,学生发展核心素养则体现为这些具体素养成分的整合性运用^[17]。学生发展核心素养的整体生成与发展逻辑要求教师突破传统分科教学的认知边界,从目标定位、实施路径到评价机制进行系统性变革从而实现整合育人的价值追求,引导学生在不同知识领域的交融中实现深度学习与素养培育。这种整合育人观在实践层面上要求超越简单的学科内容叠加思维,致力于设计能够引发学生深度参与、促进其进行意义联结与价值体认的整体性学习体验。因此,教师应对课程与教学目标进行重构,以真实世界中复杂的、结构不良的问题为核心,整体构建学生从知识理解、能力发展到品格养成的进阶式学习目标。首先,在教学实践中,教师要对教学目标进行重新定位,将学生发展核心素养培育作为教学设计的核心。教师需要将相对宏观的学生发展核心素养转化为具体、可操作、可评价的学习目标。例如,可以通过“掌握基础知识—发展关键能力—形成稳定品格”的递进框架,将素养目标分解并融入不同学段、不同学科的具体教学要求中。这一转变的关键在于教学重点从追求学科知识的完整传授转向关注学生运用知识解决实际问题的能力,以及在实践过程中形成的价值观念,从而实现从“知识本位”向“素养本位”的转变。其次,教学实践应围绕真实、有意义的主题或问题来组织,构建跨学科学习情境。教师可以采用项目学习、探究学习等方式,设计那些需要综合运用多学科知识才能完成的学习任务。在这个过程中,学生需要主动寻找不同知识领域间的联系,学会灵活运用所学,并通过协作、反思与实践,促进知识、能力与态度的协同发展。教师的角色相应地从单一学科的讲授者转变为学习活动的设计者与指导者。与此同时,评价体系亦需实现从“知识复现”到“素养生成”的转向,从侧重于知识记忆与复现,转向关注学生在实际情境中表现出的综合素养。学生发展核心素养评价关注的是基于情境中的素养(特别是关键能力)的测评^[18],因此,评价应减少对标准化纸笔测试的过度依赖,更多采用表现性评价、学习档案等注重过程的评价方法。通过系统收集学生在项目成果、实践表现、协作过程、反思记录等多方面的证据,追踪和评估其素养发展的实际状况与进步轨迹。评价的主要目的是准确了解学生的学习情况,提供有助于其发展的具体反馈,同时促进教学实践的持续改进,从而真正实现“以评促学、以评促教”。

(四)以实践内化遵循素养养成规律:从“知行分离”到“知行合一”的内化路径

学生发展核心素养的培育必须尊重其“渐进性”与“动态性”本质,遵循“知行合一”的内化逻辑,结合学生发展阶段性,设计连贯、可行的培育路径。这一路径旨在连接课堂学习与实际应用,帮助学生将所学知识通过亲身体验逐步转化为稳定的内在品质和实际能力。具体来讲,首先,应依据学生发展的阶段性特点,采取分阶段、有针对性的培育安排。不同学段学生的认知水平、心理特点和发展需求各不相同,这决定了素养培育的重点和方式应有所区别。在义务教育阶段,主要侧重于培养基本的学习习惯、合作意识和基础知识的掌握与应用。高中阶段需要在巩固基础的同时,加强学生独立思考、自主探究以及分析复杂问题的能力。高等教育阶段则更应关注专业能力、创新精神和社会责任感的深入发展。这种分阶段的安排有助于使素养培育更贴近学生实际,形成循序渐进的发展过程。其次,应坚持“在实践中学习”的理念,促进知识向实际能力的转化。实践是人的本质属性,既是人类生存的基本方式,也是个体发展的根本途径。唯有通过实践,知识的意义、价值连同学生自身身体、道德、审美、智力、能力等素养成分及其整体才得以同时生成^[19]。如果学习仅停留在书本层面,知识往往难以转化为解决实际问题的能力。因此,教师要设计包含学习目标的具体实践活动,如实验操作、项目研究、社会调查、文艺创作等。例如,在科学学习中可融入实际应用的环节,在人文学习中可组织讨论与表达的训练。在此过程中,教师应引导学生不仅完成实践操作,还要进行及时总结反思和方法调整。同时,通过同学间的交流互评和自我检查,帮助学生更清楚地认识自己的学习过程与进步情况,实现从“被动接受”到“主动掌握”的转变。再次,应以终身学习的视角构建多方协作的支持体系。学生发展核心素养培育不限于在校期间,而是应贯穿于个人成长的终生发展过程。这就需要建立学校、家庭和社会机构间相互配合、资源共享的协作机制。学校应提供系统性的课程和活动,加强对学生学习方法和未来规划的指导。家庭应营造支持探索、鼓励思考的氛围,为学生提供情感支持和发展空间。社会机构则应通过开放实践场所、提供参与机会等方式,为学生创造接触社会、了解职业、参与公共事务的渠道。只有多方形成合力,才能为学生的素养发展提供持续的支持和适宜的环境,使学生发展

核心素养培育真正落到实处,成为学生终生受用的组成部分。

参考文献:

- [1]胡定荣.学生发展核心素养的发展观及其教学变革[J].课程·教材·教法,2017(10):56-62.
- [2]牛瑞雪.基于学生发展核心素养的课程整合与创生[J].当代教育科学,2018(2):86-88,92.
- [3]辛涛,姜宇,林崇德,等.论学生发展核心素养的内涵特征及框架定位[J].中国教育学报,2016(6):3-7,28.
- [4]核心素养研究课题组.中国学生发展核心素养[J].中国教育学报,2016(10):1-3.
- [5]褚宏启.核心素养的概念与本质[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(1):1-3.
- [6]张鹏君.学生发展核心素养与课堂教学的时代诉求[J].教学与管理,2018(26):1-3.
- [7]张华.论核心素养的内涵[J].全球教育展望,2016(4):10-24.
- [8]林崇德.对未来基础教育的几点思考[J].课程·教材·教法,2016(3):3-10.
- [9]王鉴,王文丽.课堂教学如何构建学生发展核心素养[J].高等教育研究,2018(1):70-76.
- [10]林崇德.学习与发展:中小学生心理能力发展与培养[M].北京:北京师范大学出版社,1999:29,197-207.
- [11]OECD. The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary [EB/OL]. (2005-05-27) [2025-03-04]. <http://www.oecd.org/pisa/35070367.html>.
- [12]姚梅林.从认知到情境:学习范式的变革[J].教育研究,2003(2):60-64.
- [13]郭华.落实学生发展核心素养 突显学生主体地位:2022年版义务教育课程标准解读[J].四川师范大学学报(社会科学版),2022(4):107-115.
- [14]王鉴,王明娣.课堂教学范式变革:从“适教课堂”到“适学课堂”[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2016(2):93-100.
- [15]张云丽,段兆兵.基于核心素养培育的教学方式变革:挑战、指向与路径[J].教育评论,2017(10):144-147.
- [16]程龙,谢馥璠.全视角学习理论视角下的教学范式革新[J].当代教育科学,2024(10):57-63.
- [17]李松林.从分离到融合的学校育人方式变革[J].教育科学研究,2022(11):1.
- [18]孔凡哲.中国学生发展核心素养评价难题的破解对策[J].中小学教师培训,2017(1):1-6.
- [19]李松林,贺慧.整合性:核心素养的知识特性与生成路径[J].教育科学研究,2020(6):13-17.

作者单位:四川师范大学教育科学学院,四川 成都 邮编 610068