

# 核心素养时代教师课程适应的 “难为”与“可为”

廖 婧 茜

(陕西师范大学 教育学院,西安 710062)

**摘要:**基于核心素养内涵的国际共识,核心素养蕴含着强烈的情境属性。对教师而言,核心素养的本质属性决定其隐含着一种看待课程与教学的新视角,包括教师与课程本身的深入融合、教师与课程实施的有的放矢、教师与课程评价的双向互动,三者构成了核心素养时代教师教学行为的研判坐标。然而,现实场域中出现体制与观念壁垒下教师与课程本身的“无涉”、文化与心理束缚导致教师课程实施的“无力”、制度与经验缺位致使教师课程评价的“无奈”等困境,造成教师适应核心素养课程的“难为”。回归教师思维方式与精神向度的自觉,可从教师与课程深度相遇的价值共识、教师与课程文化特质的秉性匹配和教师与课程共生发展的动力探寻中,觅得核心素养时代教师课程适应的三种“张力”。

**关键词:**核心素养;教师行为;课程适应;课程实施;课程评价

**中图分类号:**G421 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-5315(2020)04-0102-07

**收稿日期:**2020-01-06

**基金项目:**本文系教育部人文社会科学青年基金项目“新时代统编三科教材的价值建构及其监测研究”(20YJC880051)、西安市社会科学基金项目“‘一带一路’背景下西安市中小学标准化研究”(JY13)、陕西师范大学中央高校基本科研业务费专项项目“新时代统编语文教材的价值建构及其监测研究”(20SZYB15)的阶段性成果。

**作者简介:**廖婧茜(1991—),女,四川乐山人,教育学博士,陕西师范大学教育学院讲师,研究方向为课程与教学论。

本世纪初,国际经济合作与发展组织(OECD)、联合国教科文组织(UNESCO)等国际组织和世界各国相继开展了关于核心素养的研究,积极开发“核心素养框架”。我国 2014 年出台的《教育部关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中也提出建设“核心素养体系”,并将其置于深化课程改革、落实立德树人目标的基础地位,标志着我国课程改革进入“核心素养时代”。核心素养要解决的问题是:21 世纪的学生应该具备哪些最核心的知识、能力与情感态度,才能与时俱进,在满足个人能力的同时推动社会的发展?基于核心素养内涵的国际共识来看,核心素养蕴含着强烈的情境属性。<sup>①</sup>教师是课程论域中的关键变量,如果教师专业发展跟不上核心素养时代的新要求,势必成为影响核心素养落地的瓶颈。对教师而言,核心素养的本质属性决定其隐含着一种看待课程与教学的新视角,包括教师与课程本身的深入融合、教师与课程实施的有的放矢、教师与课程评价的双向互动,三者构成了核心素养时代教师教学行为的研判坐标。从这一研判坐标出发进而检视实践中教师课程适应的“难为”,并以教师思维方式与精神向度的自觉为突破口探讨教师课程适应的“行动指南”,将核心素养时代的教育精神与教师的行动哲学相关联,旨在探索核心素养的认识论基础和落地生根的行动路径,

① 张良、靳玉乐《核心素养的发展需要怎样的教学认识论?——基于情境认知理论的勾画》,《教育研究与实验》2019 年第 5 期,第 32 页。

为教师自身专业能力成长与发展提供指导。

### 一 适应坐标:核心素养课程的教师理解维度

2003年,国际经济合作与发展组织发布《为了成功人生和健全社会的核心素养》(*Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*)报告,该报告将核心素养定义为:“特定情境中,通过调动认知与非认知的心理社会资源,成功满足复杂需要的能力。”<sup>①</sup>2009年,欧盟发布《为了新千年学习者的21世纪技能和素养》(*21st Century Skills and Competences for the New Millennium Learners*)报告,该报告将素养定义为一种公民在工作或学习情境、专业和个人发展中能够有效地发挥作用的技能和能力。<sup>②</sup>可见,核心素养这一概念与情境密切相关。有关学者认为,核心素养是基于情境性知识解决问题的高阶能力,是作为情境认知的学习结果。<sup>③</sup>

对于教师而言,如何看待核心素养,决定了其开展课程实践的行动视角。借鉴古德莱德的课程层次理论,教师的课程行为大致需经历三个阶段:首先,教师理解核心素养形成教育教学观念,这是领悟的课程;其次,教师适应课程本身、课程实施和课程评价方面的转变,这是运作层面的课程;最后,教师依据具体的教学情境和学生的经验基础,在核心素养的终极旨趣的确证下实现课程的创新发展,这是经验的课程。沿着从“理解课程”到“适应课程”再到“创生课程”的行为路向,教师促进了课程与自身教学行为的完美对接,使得课程改革的运转不断走向深化。在这一过程中,教师发挥的能量大小主要取决于教师对于课程的适应程度。基于课程开展的具体环节,教师与课程的适应关系有三个研判坐标,分别是教师与课程本身、教师与课程实施和教师与课程评价。其中,教师与课程本身的关系是教师课程适应的逻辑起点,决定了教师课程适应的目标方向;教师与课程实施的关系是课程秩序建构的“粘合剂”和“调节剂”,反映了教师课程适应的互动性、稳定性与持续性;教师与课程评价的关系是促动教师与课程不断进步的关键力量,是教师课程适应的“助推器”。

每一种课程改革背后都有其独特的价值取向。基于情境认知理论的核心素养课程指向知识与情境相结合,培养学生的思维品质。对教师而言,这一属性决定其看待课程与教学的新视角,即教师以一种自发、自明与自觉的视角来探寻自身行动可能性。这样的行为视角为教师打开了三种不同的行为视域:一是作为一种本真显现的主体性建构,通过教师与课程本身的深入融合来创设情境,寻找课程主体存在的意义;其二是通过教师与课程实施的有的放矢来形成彼此形塑的互动关系,构成一种二者“互构”的主体间关系,促进情境的内涵生成;三是通过教师与课程评价的双向互动将教师从繁琐的“行动域”中抽离出来,指向共在的生活世界,关注课程主体的发展与成长。三者共同构成核心素养时代教师课程适应的行为指针。

#### (一)逻辑预设:教师与课程本身的深入融合

核心素养语境下的知识教学诞生于特定的情境之中。然而,现代课程论建立在“知识教科书化”的去情境化信念基础上,知识的学习更多地囿于纸质文本,而非对象化的世界之中;教师的教学行为更多地偏向纯粹的技术问题,而非扎根于课堂实践的行动问题,从而导致知识学习的迁移性减弱,学生素养的发展难以实现。<sup>④</sup>为解决这一困境,可以通过教师与课程交融促进教学情境的创设,引领学生走向更加生动的课程世界。

一是要体现教师的课程生成性:教师是重要的课程主体。教师的教学过程是复杂的,不止关涉如何控制课堂秩序、如何组织每天的活动、如何传授学科知识,这是将自我孤立于课程的场域之外的行为方式。转变思维,要成为课程的“意义的创造者”,教师就要参与到课程之中,尽可能地摒弃技术主义的“思”与“行”,以教育生态环境为依托,成为各类主体、各种教育教学要素与环境的交互关系中的一部分,建造独具特色的“教师文化”。

二是要促进教师的课程融合性:教师本身即课程。如同陶行知提出的“生活即教育”,教师不仅要让学生通过教育来学会生活,更要在生活中对学生加以教育和引导。在学生心中,教师是他们行为处事的楷模,是社会规范、道德的典范,正所谓“学高为师,身正为范”,教师的一言一行都可能成为学生模仿的“范本”。不仅教师的

<sup>①</sup>Domonique Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, eds., *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*(Göttingen: Hogerfe & Huber, 2003), 43.

<sup>②</sup>Katerina Ananiadou, Magdalen Claro, *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*, accessed February 5, 2020, <https://doi.org/10.1787/218525261154>.

<sup>③</sup>张良、靳玉乐《核心素养的发展需要怎样的教学认识论?——基于情境认知理论的勾画》,《教育研究与实验》2019年第5期,第32页。

<sup>④</sup>张良、靳玉乐《核心素养的发展需要怎样的教学认识论?——基于情境认知理论的勾画》,《教育研究与实验》2019年第5期,第35页。

德行值得学生学习,教师的知识储备、情感体验、意志品质、行为方式等都带有个人的独特“胎记”,通过与学生的日常交往潜移默化地影响着学生。从这个意义上说,好的教师不仅要带领学生走向教材,更要有意识地把自我变成一本值得学生不断阅读、研究的好教材。通过将自己的人生建构成一门生动鲜活的课程,教师以自身的素养感染、引导和培育学生的素养,甚至使二者的素养相互强化、相互繁衍,从而形成“素养共同体”。<sup>①</sup>

### (二)秩序指向:教师与课程实施的有的放矢

核心素养的培育需要课程运作处于一个稳定与平衡的状态,不被外界环境与要素的干扰所动,即建立课程秩序。课程秩序的建立也是在教师遵循基本的教学原则的基础上,通过研究与探索,充分发挥其主观能动性,与课程的对话交流、善意合作。为促进教师与课程建立有序化的秩序环境,教师在课程实施中要注重教学方法的互动性。

情境教学为建构教学秩序提供了认知基础。情境教学关注学生对客观情境的认知和体验,以任务链的形式来驱动学生转变原有认知,将隐性的知识显性化,使学生在与学习环境的互动中自我建构意义。同时,学生置身具体情境中,不但可以激发学习兴趣,也可以增进学习的效果,从而帮助学生化信息为知识,化知识为智慧,化智慧为德性。

思维引导有利于复演知识创生。基于具体情境的课程设计好后,教师要发挥其课程实施的能动作用,将课程设计转化为教育教学实践。课程实施的取向包括忠实取向、创生取向和相互调适取向。<sup>②</sup> 核心素养导向下的课程变革需要让学生通过调动认知与非认知的心理资源,形成适应复杂性、不可预测的情景的问题解决能力。<sup>③</sup> 从某种程度上讲,这种问题解决能力不是教师直接教出来的,而是学生自己悟出来的,如何让学生正确地悟或反思,这需要教师精心设计。正如杜威研究发现:“一些博学多识的人,却时常陷入在大堆知识中而不能自拔,这是因为,他们的知识是靠记忆得来的,而不是靠思维的作用得来的。”<sup>④</sup> 换言之,遵循核心素养理念的课程教学拒斥忠实取向的机械的、模式化的知识传递,而要通过教师不断地引导和启发,动态、持续地实现学生个人知识的创生。

### (三)演化需求:教师与课程评价的双向互动

对于教师而言,核心素养的培育过程也是一场不断演化的“修行”,其演化基于课程与自身教学行为的交互博弈。在博弈过程中,需要教师以教学活动过程为思考对象,对自己所做出的行为、决策以及由此所产生的结果进行反思与批判,从而不断地修正课程。同时,课程评价也反作用于教师,对其提出新的、更高的要求,为其提供全方位的理论指导和操作性支持,促使教师加快自身改革,两者相互促进、联动发展。具体而言,教师在课程评价的交互关系为下述两个方面。

一是导向协同:教师对核心素养关照下课程方案的现状诊断和促成改进。任何一项课程改革在进行之中总有一些支持和反对的声音。然而,正确对待核心素养的方式不是不同的课程评价者之间互相争吵,而是要通过理性的引导来促成课程方案进行改进。教师作为课程改革的执行者和利益相关者,其评价一定是最接近于学生的学习现状和客观教育教学规律的。例如,他们最适合考量课程与教材设计是否符合当前学生的身心发展水平,是否考虑到城乡、性别、民族等差异性。事实上,只有充分考虑到这些现实因素,同时承认价值多元<sup>⑤</sup>,核心素养才有在教学实践中推行的合理性和可行性。

二是镜像重构:课程实践情景折射下教师对自我及专业发展的反思与提升。人通常难以完全完整地认识自我,需要依靠他人的视角弥补自身认识的局限性。在课程中,教学活动、学生评价、学生核心素养的发展都如同面向教师自身专业水平不同侧面的“镜子”,教师从这些“镜子”中看到了真实的自我。教师通过观察和评价“镜子”中的“我”,实现了自我认知的第三视角转换,从而呈现出一种冷静客观和相对全面的态度,强化了反思的意味。

<sup>①</sup> 邓成飞《核心素养的共轭培育与差异教学》,《当代教育科学》2016年第22期,第18页。

<sup>②</sup> 靳玉乐、于泽元《课程论》,人民教育出版社2015年出版,第322页。

<sup>③</sup> Domuniqué Simone Rychen, Laura Hersh Salganik, eds., *Key Competencies for a Successful Life and Well-functioning Society*, 43.

<sup>④</sup> 约翰·杜威《我们怎样思维——再论反省思维与教学的关系》,吕达等主编《杜威教育文集》第5卷,姜文闵译,人民教育出版社2008年版,第96页。

<sup>⑤</sup> 刘永林、姚一洁《培育健康心灵秩序:教育回应人生问题的关键》,《贵州师范大学学报(社会科学版)》2019年第1期,第54页。



## 二 教师迷失:核心素养课程适应的“难为”

“教育变革的成败取决于教师的所思所为,这个问题既简单也复杂。”<sup>①</sup>核心素养的情景属性决定其拒斥单纯的知识学习和技能培养,由此触发学校教育的职能由专注于知识学习的“象牙塔”转变为呵护学生身心健康成长和核心素养形成的“育人摇篮”,教师由知识的传授者转变为学习情境的设计者和关键能力、必备品格的培养者。在此基础上,建立立足于教师需求的、整体综合、评估科学、符合时代特征的教师新课程适应机制是核心素养教育落到实处的关键。然而,由于受到政治环境、文化环境、教师观念、心理、经验等“短板”的掣肘,教师在课程适应中难免会遭遇一系列困境。

### (一)体制与观念壁垒下教师与课程本身的“无涉”

正如前文所谈到的,在核心素养时代,教师跨越课程的边界地带,实现与课程的完美融合,这种“水乳交融”的关系形塑着课程生态的伦理秩序。然而,困于核心素养的介入而引发的“观念革命”和课程内部学术权力和行政权力的交错危机,致使教师与课程本身疏离。

首先,教师权力被消减导致的教师作为课程主体“不在场”。由于我国主要实行行政导向的自上而下的课程改革制度,政府教育官员作为课程改革的权力决策主体,对课程改革政策的制定起着主导作用。在“政府资源”的支持下,课程改革专家的权力具有权威性。无论是从核心素养观念的提出、框架的设计,还是改革制度的颁布都昭示着:课程改革专家是一支受政府委托,代表政府意志进行课程改革决策、监督、咨询和培训工作的队伍。<sup>②</sup>同时,在“专家光环”的烘托下,他们的决策具有专业性,这双重特性使课程改革专家在课程改革中游刃有余地扮演着规划师、设计者、指导者、评价者等多重角色。然而,作为课程主体的教师,相较于政府教育官员和课程改革专家,他们的课程权力被弱化和削减。大部分教师只拥有课程的“执行权”,无法直接参与课程决策,也难以触及改革深处,缺乏对真相的知情权,课程权力的作用关涉到教师课程身份建构的主体性。在现有课程改革体制下,课程改革经常作为强制的规定性任务强加给教师,这导致教师游离于课程改革之外,造成教师作为课程主体的“不在场”。教师的“缺席”将直接影响其对核心素养融入课程的理解度和认同度,为教师适应新课程增添了难度。

其次,教师课程因经验缺乏而导致教师与课程“分离”。在内容层面,核心素养语境下的教学指向更为复杂的目标体系的建立,这为教师的教学设计提出了更高的要求。例如,“如果你是物理教师,一般来说你是大学物理系毕业的,而从物理系毕业,只能说明你是个‘学物理的人’。‘物理教师’跟‘学物理的人’有什么区别?区别就在于学物理的人只需要知道物理学知识,而物理教师需要知道物理学素养目标体系,即物理育人目标体系。该体系超越了学科内容知识……是教育目的(想得到)、学科目标(看得到)、教学目标(做得到)的统一。”<sup>③</sup>在方法层面,核心素养倡导教师追求更为生态化的、实践性的教学模式,如项目式学习、抛锚式教学法、认知学徒、问题式学习、设计学习、有益性失败等。<sup>④</sup>然而,由于教师知识和经验的缺乏,这些教学模式难以在课程中加以运用。对于新教师而言,由于在社会中历练时间短,狭隘的知识观与经验论使他们习惯于生搬硬套地移植他人的做法,这种方式仅仅能够掌握基本的教学经验,难以建立起个人的课程文化,更无从谈及实践性的知识建构。对于已有教学经验的教师,出于畏难心理和对既得利益的保护,他们通常满足于已经适应的教学现状,处于一种顺从恪守的“重复劳动”状态,对于新课程态度消极,表现为观望、拖延、游离甚至是拒斥。在这种背景下,教师与课程二者孤立自存,关系疏离。

### (二)文化与心理束缚导致教师课程实施的“无力”

核心素养语境下教师面临的是事实与价值、手段与目的、新老观念动态交融的全新系统,需要浸润于整个教育世界来架构这种系统与自身的意义关联。然而,受到文化与心理等原因的束缚,经常导致教师在课程实施中“无从发力”。

“碎片化的焦虑”——教师知识整合的“乏力”。核心素养的终极旨趣在于培育学生沉着应对知识社会、信

① 迈克尔·富兰《教育变革的新意义(第4版)》,武芸斐译,华东师范大学出版社2010年版,第99页。

② 吴康宁《教育改革中的“中国问题”》,南京师范大学出版社2015年版,第34—35页。

③ 崔允灏《指向学科核心素养的教学即让学科教育“回家”》,《基础教育课程》2019年第3/4期,第5—6页。

④ 杨向东《核心素养与学习方式变革》,《上海教育科研》2018年第7期,第1页。

息社会的挑战,但是,这一目标仅仅依靠学科教学是难以实现的,需要教师具备较强的知识整合力,将知识与复杂、多变的情境紧密结合起来,开展“深度学习”。然而,由于当今时代信息技术的迅猛发展使知识的形态发生裂变——知识冲破纸质文本的圈囿,驰骋于网络的海洋之中,数字化、音像化的知识成为新的选择。<sup>①</sup>这使得教师和学生处在知识的细密乱杂的大网之中,如何有针对性地、创造性地对信息进行选择、呈现而形成知识,并且促成这些知识有效地进入课程领域,发挥好教师对课程知识的改造作用,成为教师面临的重大难题。除去信息技术迅速发展背景下“碎片化”的知识环境的外部干扰,教师因自身知识结构的不完整而形成的内部缺陷,也造成了教师知识整合的“乏力”现象。一般而言,教师只承担一门科目的教学任务,而缺乏其他学科的知识基础,所以学科知识整合力有限。正是由于内外双重因素的共同作用,使得以知识整合为基础的“深度教学”难以实现。

“带着镣铐跳舞”——教学秩序构建之“费力”。核心素养语境下的课程改革不能在实践中顺利推行,总是听到来自四面八方的反对声音,遭到各类群体的激烈抗拒,影响教学秩序的建立。其缘由是,在课程改革中,有几类屡见不鲜的现象。一是家长对于课程改革的排斥与抵制。他们认为现代教育实行的是“丛林法则”,只有让孩子顶着千军万马的压力挤过高考这座“独木桥”,才能有机会踏入名校、谋求职位、立足社会,一切不利于孩子“升学”、“考高分”的行为都应该被制止。二是课程改革专家的“犬儒主义”。部分课程改革专家与政府官学共谋,政府合意的就执行,不合意的就不执行,只顾局部利益,不顾全局利益,为的是能在各种培训、讲座、职称评审、文章发表中获取更大的利益。除此之外,还有师资紧缺、教学场地有限、教育官员公共权力的滥用、社交媒体对课程改革的歪曲报道、教材出版商垄断市场等因素。客观而言,基于核心素养课程改革是面向未来的改革,是以人为本的改革,值得推崇。然而,由于课程改革中这些“压迫性影响”使得教师“畏手畏脚”,不敢突破,不敢创新,这将直接导致课程改革半途而废、不了了之。

### (三)制度与经验缺位致使教师课程评价的“无奈”

教师是课程评价的主体,发挥着为课程改革方案纠偏治道的重要作用。然而,困于课程制度、知识文化等多重因素的共同影响,教师参与课程评价面临着诸多“无奈”。

其一,标准的整齐划一和方法的量化倾向致使课程实施评价“失效”。我国课程改革评价长期以来奉行的是泰勒的目标评价模式,强调通过学生的外在行为表现来确定课程改革的效果,这使得我国20世纪80年代之前的课程改革评价一度沦为“教学检查”,教师和学生的主体地位不被尊重。随着核心素养培育的不断深入,我国在关注师生和课程共生发展、注重学生综合素质、考试制度改革等方面取得了一定进展,逐渐认识到课程评价的复杂性,但仍未能从根本上改变单一的评价主体、终结性的评价方式、整齐划一的评价标准和量化倾向的评价方法,由此带来的后果是对课程评价的客观性存疑,违背了以人为本的价值取向。<sup>②</sup>

其二,脱离文本的“解读”和缺乏对话的“生成”导致教师参与课程内容评价“失真”。教师对课程内容的的评价应建立在理解和对话的基础之上。这种“对话”包含两层含义。一是教师与课程文本的对话。教师需首先认真钻研教材和课程方案,了解其特点,领会其主旨,以达到和编写者视界的融合,从而将教材内容进行教学化处理。然而,现实中很多教学是“只有教材内容,没有教学内容”,这是导致课堂教学质量低下的根源所在。二是教师与多元主体的对话。即教师与校长、家长、课程改革专家、学生等其他教育主体共同协商和修订课程方案。然而,由于时间和空间的局限性,从核心素养框架的制定到中小学课程标准的修订,只有少量教师参与其中。对于大部分教师而言,他们只需要按照新的标准和新的教材直接贯彻落实。缺失的对话使他们逐渐丧失解读与反思课程文本的自觉性,导致教师层面的课程内容评价失去其应有效力。

### 三 召唤教师:核心素养课程适应的“可为”

如何适应核心素养时代的课程变化无疑是教师面临的全新挑战,但同时也是教师发展的新机遇。核心素养时代的教师处在新旧教育思想矛盾、课程价值与观念冲突和多元主体权力与利益的博弈之中,需要教师与课程建立深度相遇的价值共识、实现与课程文化特质的秉性匹配、探索与课程互惠发展的前进动力,为自身的行动特质进行合理性构建,自觉地开辟并探索“再出发”的路径,重构对过去、现在以及未来自我的哲学运思。

<sup>①</sup>靳玉乐、张铭凯、孟宪云《信息技术时代的课程论发展》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2019年第4期,第48页。

<sup>②</sup>廖婧茜《政治社会化视域下课程改革的伦理诉求》,《全球教育展望》2020年第1期,第32页。

### （一）教师与课程深度相遇的价值共识

探寻教师与课程本身的深度融合主要从两个方面展开。其一,挖掘教师课程参与的主体自觉。教师与课程的本质关系是一种共生互动的交往关系,在这种关系中,具有主体意识的教师能够更加主动地去学习、理解和适应新的课程思想,同时会产生强烈的自我满足感和自我价值感。相反,教师课程主体意识缺失则会导致课程改革陷入“换汤不换药”、“教师对课程改革的抗拒”等困境。正如迈克尔·富兰所认为的:“教师作为变革的动力是想做成任何事情的前提条件。”<sup>①</sup>缺失了自我的课程变革,最终只能是“无源之水,无本之木”,缺乏持续性、创造性。由此,主体自觉是教师课程理解的先在前提。教师的主体自觉一方面要通过自身建构,提升自我价值存在的生命力。另一方面也要在与他人交往中感悟、反思并且寻求自身意识的变化。这种变化有可能是来源于家长的一句发自内心的赞美,或是惊叹于学生为了梦想坚持不懈的奋发追求,亦或是触动于校园一隅的一件小事,它们都可能成为唤醒教师主体性的契机,使教师实现与新课程深度相遇的价值旨趣。其二,教师专业素养与学生核心素养的互动共生。为培养学生的核心素养,教师的专业素养也应该与之相匹配。在外部支持上,社会和学校可以建设服务于教师素养提升的支持平台。例如河北省邢台市桥西区育才小学尊重教师个体差异,设立“教师品牌定制营”,采取“双基六轨”研修方式,通过专题研究、专家引领、专业阅读等训练,帮助教师形成自己的教学风格。<sup>②</sup>在内部支持上,教师需加强自身素质的修炼,通过不断加强学习,做有深度、有广度、有高度的教师,使自己的教学内容有趣、有用、有意义。

### （二）教师与课程文化特质的秉性匹配

核心素养培育的过程是新课程文化构建的过程。每种文化都有其不同的文化特质。核心素养语境下的课程文化关注课程的情境性、知识的迁移性、实践的对话性。<sup>③</sup>教师要构建符合新课程文化特质的关键能力,这些能力包括三个方面。其一,知识整合力。核心素养的情境性意味着教师要通过课程知识的整合,帮助学生建立知识间的内在联系,以整合式学习触发学生的内源性学习、高阶思维的反思性学习,促进学生生活学活用知识。其二,课程演绎力。能够将教材上的知识变“活”,成为学生带得走的滋养,通过理解和感悟不知不觉地达成知识的迁移,这是教师课程演绎智慧的表现。好的课堂演绎力是教师巧妙的组织编排能力、高超的教学能力、具有感召的人格魅力等的完备结合,这种能力能够使得课程内容变成意义之源,让教师的课堂启发人心、赏心悦目甚至叹为观止、回味无穷。其三,实践反思力。教师应“先学会评价反思,再学上课”,就好比出行“先定目的地,再定怎么去”。教师经常进行自我的反思评价,如运用“堂堂清,堂堂反思”、“一学一评”、“小课题反思”等方法,帮助教师不断发现问题,形成不竭的发展动力,真正实现专业的可持续发展。

核心素养培育背景下,教师需同时具备这三种能力,才能沉着应对课程文化的变迁,促进专业成长和发展,不断提升自我更新能力和可持续发展能力。如果教师只有知识整合力与课程演绎力,只负责将整合好的知识传递给学生,是知识授受型教师,与核心素养的培养理念“背道而驰”;如果只进行知识整合与实践反思,忽视实践中的操作演绎,是理论建构型教师,专注于缺乏生命力的“纸上谈兵”,不能解决实际问题;如果只关注课程演绎与实践反思,是教学反思型教师,忽视对课程内容的整合、理解与创生,难以开展“深度教学”。只有教师将知识整合力、课程演绎力、实践反思力三者有机结合,在不同的课程情境中灵活运用,才能在新的课程文化与自我发展之间找到密切的结合点,从而对学生核心素养的生成起到积极的促进作用。

### （三）教师与课程共生发展的动力探寻

教师参与课程改革本质上是一场教师与课程互动的交往活动,在交往中建立“互惠发展”交往规则是实现推动二者建立和谐关系的前提保障。为促进二者发展,需要从外在环境创设和内在心理机制的建设两方面增强教师与课程共生发展的动力。

首先,在外在环境方面,学校和社会要在破除权威、承认差异的基础上,为教师赋权增能。当前我国采取“自上而下”的行政取向的课程改革,课程改革决策层扮演着“权威者”的角色,从权力运作、制度建构到秩序生成,都由他们来主导,教师的“话语权”陷入弱化的困境。然而,在课程交往关系中,一切等级压制、思想压迫、话

① 迈克尔·富兰《变革的力量:透视教育改革》,中央教育科学研究所等组织翻译,教育科学出版社2004年版,第12页。

② 王晨霞《从三个维度培育教师核心素养》,《中国教师报》2019年4月17日,第14版。

③ 安桂清《基于核心素养的课程整合:特征、形态与维度》,《课程·教材·教法》2018年第9期,第48—54页。



语霸权都不利于主体之间相互理解与沟通。只有打破部分主体的知识和观念霸权,增进互惠性和相互性,建立平等的对话、投入的理解和真诚的合作,才能为主体之间良性交往、融洽相处创造条件。<sup>①</sup>因此,为激发教师参与课程改革的积极性,社会和学校应该尽快在制度上确立教师的自主权力和专业地位,为教师的权力行使和专业发展创设空间。具体而言,应扩大教师决策权与监督权的运作范围,使教师在参与教材编写、课标制定、课程内容设计等方面具有合法性权力,强化教师作为课程开发者和研究者的角色。此外,还可专门组织成立学校教材监督机构,由德高望重、作风正派的教师担任督导,从而发挥教师的监督作用。

其次,在内在心理机制上,教师要在接纳、理解的基础上,形成对核心素养培育的内在动机。教师发展核心素养的主观意愿将直接影响教师的渴望程度,进而影响其为核心素养发展所采取的努力程度及其成效。<sup>②</sup>教师要加强核心素养融入课程的主体认同,一是要坚持个人价值与社会价值相统一。核心素养发展不仅事关未来人才的前瞻性和战略性培养,为实现中华民族的伟大复兴奠定人才基础,也是教师自身专业成长的机会。教师要以国家事业为己任,增强教育强国、教书育人的责任感和使命感,端正态度,积极投身到课程改革事务之中。二是要更新课程与教学理念,学会分解课程标准和叙写课程目标,结合具体情境,将培养学生的素养具体化。此外,变革教学设计,从整天只关注自己怎么教,转向关注学生会什么、有没有学会、怎么学会,用核心素养的理念指导自己的教学观念和教学方法。同时,学校和社会也要充分利用和开发现有终身教育资源,激发教师产生接纳、学习、理解新鲜事物的内在动机,为教师适应和接纳核心素养提供心理层面的支持和保障。

#### 四 结语

告别知识中心,21世纪教育正面临着一次伟大的转型——知识型教育将向素养型教育的转变。为应对变化莫测的未来世界,源自欧美的“核心素养”概念一经提出,便风靡世界,迅速成为课程研究乃至教育研究的主流话语,成为很多国家和地区制定教育政策的基础,成为贯通整个教育系统各环节的主线存在。基于核心素养的国际共识,核心素养蕴含着强烈的情境属性。对教师而言,这一属性决定其看待课程与教学的新视角,即以自主、自明与自觉的“看”与“行”的视角来探寻自身存在的特殊性与自身行动的可能性。这样的行为视角为教师打开了三种不同的行为视域:其一是作为一种本真显现的解蔽方式,通过教师与课程本身的深入融合来创设情境,寻找课程主体存在的意义;其二是通过教师与课程实施的有的放矢来形成彼此形塑的互动关系,构成一种二者“互构”的主体间关系,促进情境的内涵生成;三是通过教师与课程评价的双向互动将教师从繁琐的“行动域”中抽离出来,指向情境的普适性,关注课程主体的发展与成长。三者共同构成核心素养时代教师课程适应的行为指针。然而,由于核心素养的介入而引发的“观念革命”和课程内部学术权力和行政权力的交错危机,囿于课程制度、知识文化等多重因素的共同影响,现实场域中出现体制与观念壁垒下教师与课程本身的“无涉”、文化与心理束缚导致教师课程实施的“无力”、制度与经验缺位致使教师课程评价的“无奈”等困境造成教师适应核心素养课程的“难为”。回归教师思维方式与精神向度的自觉,可从教师与课程深度相遇的价值共识、教师与课程文化特质的秉性匹配和教师与课程互惠发展的动力探寻中觅得核心素养时代教师课程适应行动的三种“张力”。建立这样一种教师核心素养课程适应的“行动指南”,是新时代课程改革的责任理念和伦理使命,不仅有助于为核心素养落地生根提供实践思路,也有利于完成立德树人价值的内在体认,最终重新诠释并且赋予教师自我、存在、价值、责任、承诺等问题以时代意义,凸显成人之美与时代精神的完美对接。

[责任编辑:罗银科]

<sup>①</sup>廖婧茜《政治社会化视域下课程改革的伦理诉求》,《全球教育展望》2020年第1期,第35页。

<sup>②</sup>赵垣可、范蔚《深化课程改革背景下教师核心素养发展问题研究》,《河北师范大学学报(教育科学版)》2017年第5期,第84页。