

# 观照核心素养的人本价值： 基于布鲁纳两种思维模式的反思与启示\*

杨惠雯

**摘要** 在西方语境下,核心素养通常被定义为关键能力,我国对核心素养的界定在关键能力的基础上加入了道德要素,强化了核心素养作为培养目标的价值导向功能,预设了核心素养的人本价值定位。然而,当前的核心素养概念在界定和落实过程中却存在着人本价值缺失的问题。从布鲁纳两种思维模式的视角来分析,该问题的症结在于核心素养的研究逻辑与实践路径的选择都单方面偏重范式思维,忽略了叙事思维的必要性和功能。为了充分观照和体现核心素养的人本价值,应将叙事思维引入核心素养的建构和落实之中,基于叙事思维拓展核心素养的概念内涵,优化核心素养的教学落实路径,进而提升核心素养导向课程教学的育人功能。

**关键词** 核心素养; 人本价值; 范式思维; 叙事思维

**作者简介** 杨惠雯/江苏第二师范学院教科院讲师 (南京 210013)

核心素养是对“教育要培养什么样的人”这一基本问题的再度追问和应答,体现了基础教育课程教学改革从知识本位向育人为本发展的趋势。然而,当前的研究对核心素养在具体学科和课程中的落实关注较多,对于核心素养是否真正、充分体现了育人为本的价值却未能给予充分的检视。本文拟从核心素养的概念定义入手,揭示核心素养在现实中存在的人本价值缺失问题,并基于布鲁纳的两种思维模式的分析,反思这一问题的症结,进而寻求改善的思路。

## 一、核心素养概念的两种定义方式及其局限

### (一) 西方语境下的定义:核心素养是关键能力

自20世纪90年代起,世界主要国家和国际组织先后开展了核心素养研究项目,对21世纪学生应具备哪些核心素养进行探讨和研制。在西方国家和国际组织的研究中,核心素养通常被定义为关键能力或胜任力。例如,经合组织(OECD)将素养界定为在特定情境中调动知识、技能、态度和价值观等满足复

\* 本文系2022年度江苏省高校哲学社会科学研究一般项目“核心素养人本化建构的理论与实践研究”(项目编号:2022SJYB0512)的研究成果。

杂要求的能力。成为“核心素养”需要满足三个条件:(1)对社会和个人产生有价值的结果;(2)有助于在多种情境下满足重要的、复杂的需求和挑战;(3)对所有人都很重要。<sup>[1]</sup> 欧盟延续了经合组织的定义,将核心素养界定为技能、知识、能力和态度的组合,突出了核心素养促进个体成为主动的公民、融入社会和成功就业的功能。<sup>[2]</sup> 在美国,核心素养的提出因应劳动力市场和高科技商业领域的需求,要求学校培养具备批判性思维、问题解决、创造力和其他 21 世纪技能的学生。美国国家研究理事会提出,21 世纪素养属于“专长”(expertise)范畴,“专长”指“可迁移的知能”,意味着多种类型知识和技能的协调发展,“素养”术语反映了技能和知识相互交织的观点。<sup>[3]</sup>

上述定义方式的共同特点是将核心素养的本质描述为一系列认知和非认知要素的组合。核心素养被视为一种高阶的、复杂的心智能力,其高阶性和复杂性表现为个体依据当代社会发展的需求,灵活调动知识、技能和价值观完成任务或解决问题。这一定义将焦点置于学校教育之后的成人生活和工作世界,强调核心素养满足复杂社会需求的功能。因此,这种定义思路也被称为“需求取向模式”(demand-led approach)<sup>[4]</sup>。

## (二) 我国的定义:在关键能力的基础上加入道德要素

近十年来,核心素养成为我国基础教育改革和研究的热点。国内对核心素养的关注始于西方核心素养框架的引进和借鉴,但核心素养研究在我国一开始就定位在新时代人才培养目标的更新和落实上。最早出现“核心素养”术语的国家文件《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》中提出:“研究制订学生发展核心素养体系。要根据学生的成长规律和社会对人才的需求,把对学生德智体美全面发展总体要求和社会主义核心价值观的有关内容具体化、细化,深入回答‘培养什么人、怎样培养人’的问题。”因此,有别于西方国家和国际组织的研究思路,我国研制核心素养的逻辑起点是培养全面发展的人和贯彻社会主义核心价值观的总体要求,立足于实现育人这一教育本体功能。

以育人理念为基础的核心素养定义,在关键能力的基础上加入了道德要素,并将这一要素置于优势地位。在 2016 年发布的《中国学生发展核心素养总体框架》中,核心素养被界定为“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”<sup>[5]</sup>。此后,还有学者提出核心素养是“高级能力与人性能力”的说法。所谓“高级能力”是人面对复杂问题情境时做出明智而富有创造性的判断、决策和行动能力;所谓“人性能力”即建立在人性、情感、道德与责任基础上的能力。核心素养即是道德的、负责任的能力。<sup>[6]</sup> 这一定义与前述“关键能力和必备品格”的思路是内在一致的。为建立核心素养与中小学课程教学的内在联系,我国普通高中课程标准(2017 年版 2020 年修订)和义务教育课程标准(2022 年版)中先后凝练了各学科、各课程应着力培养的核心素养,并将核心素养的定义进一步更新为学生通过学科和课程学习逐步形成

的正确价值观、必备品格和关键能力,强化了核心价值观的引领作用。

### (三) 目前核心素养概念存在的问题:人本价值定位与现实缺失的矛盾

#### 1. 我国对核心素养的人本价值定位

中西方核心素养定义思路的差别,实则源于核心素养在国内外教育体系中功能定位的差异。在西方语境下,核心素养通常被定位于学生的学习结果,是对知识、技能、能力等传统学习结果的改进。而在我国的界定中,核心素养作为育人目标的定位及其价值导向功能始终被置于基础和优先地位。《义务教育课程方案(2022年版)》和《高中课程方案(2017年版2020年修订)》中指出,“中国学生发展核心素养是党的教育方针的具体化、细化”,将核心素养的凝练和培育作为“强化课程育人导向”的重要标志。概言之,核心素养是课程育人价值的集中体现。强调课程教学的“素养导向”,就是强化“育人为本”的宗旨和价值观,这一定位所预设的前提是核心素养的人本价值内核,也就是说,核心素养是一个内蕴人本价值的概念。

为了更好地发挥核心素养的育人导向功能,就需要充分观照核心素养的人本价值,澄清核心素养与教育所要培养的“人”之间的内在关系。首先,这意味着核心素养的界定必须回到教育的原点——基于“人”的立场<sup>[7]</sup>。核心素养概念的建构应以人为出发点和根基,体现人之为人的本质规定性,将人的生成与完善这一内在的目的性价值置于核心地位。其次,育什么样“人”的问题是核心素养研究需要回答的根本问题。核心素养作为党的教育方针的具体体现,应当坚持全面发展教育的宗旨和方向,以人的全面发展为最终旨归,以培育完整的人为终极目的。再次,核心素养导向的课程教学实践应当坚持以人为本的价值取向,这就要求核心素养在落地过程中能够彰显育人的实践本质,使培育核心素养的过程成为“促进人的精神成长、丰富人的生命内涵、实现人之自我建构的过程”<sup>[8]</sup>。

#### 2. 核心素养人本价值的现实缺失

那么,目前的核心素养概念是否充分体现了人本价值呢?首先,从核心素养的初始定义,也就是西方语境下的“关键能力”(key competencies)来看,这一概念强调胜任复杂需求的能力,将教育目标直接对接未来职场所需要的工作能力,实质上是人力资本概念的升级。尽管“批判性思维”“创造力”“沟通合作”等核心素养是以21世纪社会生活为背景提出的,但其产生和适用情境均来自信息时代企业转型的需求,其导向的活动与社会关系也仅是职业角度加以限定和形塑的。关键能力的提出在试图弥合学校教育和劳动力市场之间割裂的同时,又潜在地含有以工作世界取代教育生活的危险。这一定义所根植的理性经济人假设,将人视为满足社会经济发展和维持国家竞争力的工具,却忽略了作为主体的人的生命意义与价值。针对关键能力的工具取向和“道德贫困”问题,不少研究者已有所认识并进行了批判。<sup>[9]</sup>显然,定义为“关键能力”的核心素养在人本价值上是比较薄弱的。

针对关键能力的“先天不足”,我国学界将“key competencies”一词译作“核心素养”,在关键能力的基础上增加了价值观和品格的要求,使这一概念指向人的内在秉性和品行,一定程度上纠正了原有定义的功利化和工具化取向。然而,这一定义思路也存在尚未解决的理论问题。

第一,它使核心素养成为一种伞式名词,作为正确价值观、必备品格和关键能力的总称,或者“核心素养框架”和“核心素养清单”的简称。这一定义的问题在于它规定了核心素养的构成要素,却未能明确核心素养与其构成要素以及各要素之间的关系,致使概念的内部逻辑混乱。

第二,这一定义方式体现了一种“工具箱”思维,将核心素养视为个人在从事某种活动、完成特定任务或解决特定问题时需配备的工具箱,其中个人的知识、能力、方法、情感、态度、价值观等都是可根据实际情境变化而灵活提取和组合的工具。这种思维的缺陷在于它将核心素养还原为其构成要素,又将各要素视作独立自存的实体,从而造成核心素养的本体意义和整体价值在实际运作中消解。同时,它又将核心素养异化为外在于人的东西,核心素养与人的本质、人的存在相分离,最终将难免走向人的异化。

第三,对核心素养的界定在初始定义的基础上做了概念要素的增补,并没有真正立足于现实的、完整的“人”的立场,体现核心素养作为人的本质力量应有的自为性特征,澄清核心素养及其构成要素对于人的生成和完善的价值。

从核心素养导向的教学实践来看,目前我国对核心素养的落实主要选取了一条学科化路径,以学科核心素养作为贯彻核心素养的抓手。在教育部印发的《普通高中课程方案和课程标准(2017年版2020年修订)》中,各学科基于学科本质凝练了学科核心素养,明确以学科大概念为核心促进学科核心素养的落实。2022年,义务教育新课标进一步凝练了各课程着力培养的核心素养,特别注重真实情境中解决问题的能力。素养导向的培养目标,以学生在真实情境中作出某种行为的能力或素质为发展方向。<sup>[10]</sup>

现有研究中,大多数学者从学科大概念入手设计基于学科核心素养的课程教学方案,也有不少学者从深度学习的角度探讨学科核心素养落实的路径。但是,学科核心素养与核心素养在概念上存在同样的内部逻辑问题,并且,随着核心素养向学科内容的转化,素养导向的教学所倡导的学科大概念设计和深度学习设计,偏重“问题解决”“知识运用”“理解学科本质”“形成学科观念”等教学目标,从而使核心素养在教学中的实际内涵更加接近“高阶思维”“专长”“关键能力”等概念,却偏离了中文语境下含有道德和价值意蕴的“核心素养”。

## 二、核心素养人本价值缺失的问题:基于布鲁纳两种思维模式的分析

针对核心素养的理论缺陷问题,既可从源头上寻找原因和突破口,开创新

的路径以超越现有概念的不足,也可以从关键问题入手确认症结所在,并在现有核心素养体系的基础上寻求可优益之处。本文将采取后一种思路,以布鲁纳(J. Bruner)提出的两种思维模式为分析视角,进一步剖析核心素养人本价值缺失的问题症结,从而深化对核心素养本质内涵和发展路径的认识。

### (一) 范式思维模式与叙事思维模式

布鲁纳是20世纪60年代认知革命的领军人物,他提出的学科结构理论指导了60年代美国的教育改革,对世界各国教育教学的发展也有着深远影响,但其思想在后期发生了一次重要转变,从以“结构”为关键词的认知主义转向了以“叙事”为关键词的文化主义。在《真实的心灵,可能的世界》(Actual Minds, Possible Worlds)一书中,布鲁纳提出人类具备两种认知功能模式或思维模式——范式(paradigmatic)或称为逻辑科学思维模式以及叙事(narrative)思维模式。<sup>[11]</sup>范式思维所表征的是一种描述和解释经验世界的形式数学系统,它采取分类或概念化的操作,以建立类别、实例化、理念化并将其关联以形成系统。叙事思维所创造的则是由人的心理现实所组成的世界,它由人对世界的意识和行动所塑造,反过来也塑造着人类在世界中的意识和行动的方式。

这里之所以提到布鲁纳的两种思维模式,是因为这两种思维代表着人类心灵发展的两种路径,能够为我们反思核心素养的建构提供有益的启示。其中,范式思维代表信息加工的路径,主导解释和计算,处理一般性的因果关系,进行问题解决、逻辑证明和理性思考;叙事思维则代表意义创造的路径,主导理解和诠释,处理高度“模糊”、充满隐喻范畴的系统。这两种思维模式有着不同的功能,二者可以相互补充,但彼此不可化约,如果试图将一种模式纳入另一种或忽视其中一种模式,就会导致人类所构建的现实世界丧失丰富多样性。<sup>[12]</sup>

### (二) 问题诊断:核心素养的研制和实践对于范式思维的单一偏好

从布鲁纳两种思维的视角来看,核心素养人本价值缺失的问题症结就在于偏重范式思维而忽视叙事思维。就研究范式而言,学界对核心素养的界定普遍体现了一种“分类—系统化”的思路。无论是将核心素养分解为知识、能力、方法、情感、态度、价值观等认知和非认知要素的组合,还是按照深度学习的视角将“可迁移知识”分为事实性知识、概念性知识、程序性知识、策略性知识和信念的集合<sup>[13]</sup>,都是范式思维在概念形式上的体现。就研究谱系而言,核心素养早期研究从属于教育指标体系(Indicators of Education Systems,简称INES)的后续分支研究,其研究成果进一步作为国际学生评估项目(Programme for International Student Assessment,简称PISA)等国际学生能力测试项目的理论依据。<sup>[14]</sup>核心素养概念是对技能(skill)、能力(literacy)等传统教育结果指标的更新,是对人力资本测量技术加以改良的成果。

而从“深度学习”这条路径来看,深度学习原本是针对学习策略的研究,侧重对学习内容的理解和内在动机的激发,后来逐渐演变为对学习结果“可

迁移性”的关注。深度学习研究以专家和新手在学习表现方面的比较研究为基础,将专家知识(专长)作为理想的学习结果,进一步扩展了知识的范围和层次,将事实、概念、程序、策略和信念等同时纳入表现性的学习结果范畴。深度学习研究虽然指出了核心素养具有情境依赖性特征,但后续研究中所强化的“可迁移性”恰恰体现了一种去情境化的原型知识思想,试图运用一种可预见、有系统的成果来控制不确定性。

由此可见,核心素养的研究思路遵循了范式思维模式及其主导的“计算论”观点,追求“形式完整”带来的清晰性和预见性,把形式完整信息之流动的任何一个和全部管理系统都予以设计成一种形式上的再描述。<sup>[15]</sup>这一研究思路的优势是促进学习结果可观测性的扩大化、精细化,有助于建立更加细致完善的学业质量标准,并推进基于学习结果的循证研究。

然而,形式完整既是此种观点的长处,也是它的弱点。因为形式完整并不等于真实世界的完整性,其局限性就在于它所建构的心灵模型必须在事先预定的明确规则下运作,不可带有含混和不可预料的随机性。<sup>[16]</sup>计算论因而导向了一种脱离了文化脉络与现实社会关系、抽象简化的核心素养模型,同时也将核心素养研究的相关问题简化为课程标准、评价细目、测试考核等技术细节问题,而关于“核心素养是否指向完整的人的培育?”“核心素养导向的教育是否真正落实了育人为本?”等基本问题则被忽略了。

就实践路径而言,核心素养的落实注重以学科大概念为核心,使课程内容结构化。这里的“大概念”和“结构化”鲜明地体现了布鲁纳的学科结构思想。布鲁纳的学科结构论建立在学习迁移研究的基础之上,认为迁移的核心是“结构”的教授与学习,而不是单纯对事实和技巧的掌握。因此,无论教什么课,都要使学生理解这些科目的基本结构。<sup>[17]</sup>所谓学科结构,就是要求学生通过与该学科建立有意义的联系的方式来理解这一学科,也就是学习事物是如何关联的。例如,学生如果掌握了解方程式的三个基本法则是交换律、分配律和结合律,就能够举一反三,认识到“新”的方程式不过是熟悉题目的变形。<sup>[18]</sup>继布鲁纳之后,菲尼克斯(P. Phenix)、埃里克森(H. L. Erickson)、威金斯(G. Wiggins)和麦格泰(J. McTighe)等学者对“大概念”(big ideas)做出了更为系统的阐释。归纳起来,大概念是将许多事实信息、技能和经验组织起来,赋予意义和联结的概念、主题、问题,具有概括性、永恒性、普遍性和抽象性特征。<sup>[19]</sup>

可见,“学科大概念”的特性和功能与学科基本结构是一致的。围绕学科大概念设计教学就是使学生在探究和解决问题的过程中掌握学科结构,旨在联结起碎片化的知识和技能,使学习超越特定的情境,助益学习迁移的发生和高阶思维的达成。这种教学设计思路是20世纪中叶盛行的认知主义在教学领域的复现,其对认知本质的认识建立在计算主义的观点之上,将人类的心灵预设类似计算机的信息处理系统,通过对“结构”的掌握来优化一般性形式运算法则,提升信息处理的效率。

计算主义的心智观固然有其优点,我们不能否认学科大概念在促进学生知识的深度理解和学习迁移方面的高效能。但是,将学科大概念作为落实核心素养的工具,只单方面凸显了范式思维模式的优势,在可计算的范围内增益信息处理的能力,目的是发展“专家知识”——像学科专家一样思考和解决疑难问题,却难以恰当地处理高度模糊性和隐喻性的范畴,即由叙事思维所调节的、人类特有的意义生成系统。范式思维和叙事思维的不可通约,意味着如果认为通过“大概念”的掌握达到对学科本质的理解,学生就会获得相应的正确价值观和必备品格,无疑是将叙事思维化约为范式思维的错误观念。当前,核心素养的研究逻辑和实践路径的选择单方面偏重范式思维模式,却忽视了叙事思维的功能,导致核心素养的人本价值难以得到充分彰显,是这一问题的症结所在。

### 三、观照核心素养的人本价值:叙事思维的启示

范式思维因其自身的局限性,无法充分观照和实现核心素养的人本价值。对此,有必要引入叙事思维的视角,对核心素养的概念内涵和发展路径进行再认识。叙事思维与范式思维都是人类构建现实世界、组织自身经验的途径,二者具有互补的旨趣和功能,不可相互取代。范式思维所追求的是科学实证主义的真理世界,叙事思维所指向的则是以人为中心、以文化为源泉的意义世界。相较于范式思维,叙事思维体现出人文性、意义性、关系性等更为鲜明的属人性,因而有助于从人的独特本质上深化核心素养的人本内涵,提升核心素养的人本价值。在核心素养的建构和落实上倡导叙事思维,并不是要以此种路径取代原有的核心素养研究和实践方案,而是要以叙事思维来纠正和平衡当下核心素养研究对范式思维的偏重,基于叙事思维深化对核心素养内涵的认识,优化核心素养的教学落实路径,从而提升核心素养导向课程教学实践的育人功能。

#### (一) 基于叙事思维拓展核心素养的概念内涵

##### 1. 核心素养应关注文化情境,而不只是问题情境

叙事思维是一种典型的人文思维。布鲁纳认为,故事是文化的流通货币。<sup>[20]</sup>叙事是人类最传统的经验组织形式,也是保存和延续人类文化的基本形式。从叙事思维的视角来看,人的心灵之所以不同于计算机,乃是因为它是由文化塑成的,又是通过文化来运作和发展的。通过文化塑造和运作的心灵特具叙事的能力,使世界变得鲜活生动,使共同的生活方式得以延续。所以,不同于范式思维的信息加工机制,叙事思维将人的认知和经验过程保留并置于具体的文化脉络来解读,并不因形式完整的限制而忽略文化情境的具体性和变异性,以至于“抽象掉一切精神的东西,一切在人的实践中物所附有的文化特征”<sup>[21]</sup>,因而更加亲近富于人的精神气息的生活世界。

因此,从叙事思维的角度,核心素养应体现鲜明的文化属性和功能。核心素养作为一种文化胜任力,应有助于个人与其所属的社会文化形成深刻的联结,使其自觉融入并改善共同体的文化生活。质言之,核心素养应为人们理解和参与文化生活服务,而不只是为掌握某一专业领域、从事某种工作而服务。在界定和落实核心素养的过程中,不仅需要关注核心素养运作的问题情境,更要关注核心素养生成和适用的文化情境,将核心素养寓于社会文化规则与社会关系之中来理解。

当前,国内外核心素养框架对文化类素养均有所涉及。中国学生发展核心素养框架中与文化相关的素养涉及人文积淀、国家认同、国际理解等要点。在各学科、各课程标准尤其是人文社科类学科和课程的核心素养中,关于文化方面的要求和表述也比较丰富。国外则较重视跨文化素养,典型例子是 OECD 2018 年提出的全球素养框架。尽管文化类素养在核心素养框架中并不鲜见,却并不代表核心素养的文化属性受到了充分重视。因为文化类素养并不等于有文化属性的素养,而文化类素养或人文素养的分类,也暗示着存在某些“非文化类”或“非人文”的素养类别。

本质上,所有核心素养都具有文化属性。没有一种核心素养能够脱离文化背景和情境而孤立存在,也没有一种核心素养不涉及文化资源的运用。即便是一般意义上强调范式思维的核心素养,如批判性思维、问题解决、创造力等,也产生并根植于特定的文化背景,受特定文化情境和资源的制约。当一个人在现实生活中表现出批判性思维和问题解决能力,其必须同时具备对所处社会文化情境中相关规范、价值、工具以及权力关系的认知。这些认知构成了一般意义上的“常识”<sup>[22]</sup>,通常是由反映民族和社群文化的大规模叙事构成的,往往以默会知识的形态存在,为一个国家、民族和社群的成员实现文化理解、认同和互动提供了渠道。因此,在建构和发展核心素养的过程中,不仅要强调解决问题所需要的知识、技能、方法、态度和价值观,还应特别关注学生对文化情境的体认和理解。这一要求也应当渗透在素养导向的探究学习和问题解决学习之中,教学不仅要关注“问题情境”,还要关注问题产生并置于其中的文化情境,否则就可能因常识缺乏而无法在现实生活中解决问题的情形。

## 2. 核心素养应体现意义取向,而不只是需求取向

马克思认为,人之所以区别于动物,是因为人的活动是有意识的,人能够使自身的生命活动本身变成自己意志和意识的对象。<sup>[23]</sup>通过有意识的自觉活动,人成为类存在物,人所构建和创造的对象世界也因此成为意义世界。在心灵层面上,人的这种自为性表现为意义的建构,也就是对于各种情境下的各种事物都赋予意义,并使自身的行为具有意义性。叙事思维作为一种诠释性思维,关注的正是人们在日常生活中的意义的创造和转换。通过叙事思维,人类将面向未来的可能性以目的形式呈现,并将行为和意图纳入因果和时间关系的排序之中,从而获得完整的意义。运用叙事思维,还能使经验超越单个人的

局限,使人与人之间的理解和交流超越自身生态和人际环境的局限,实现意义的丰富和扩大化。可以说,只有通过人类特有的意义建构活动,现实生活才成为“深刻而属人面向的心灵生活”<sup>[24]</sup>。

因此,从叙事思维的角度,核心素养的建构应更加强调意义取向,而不仅是需求取向。二者的区别在于,需求取向关注核心素养能够满足外部需求的功能,表现为学习者能够运用知识、技能、价值观念等工具和资源解决实际问题、满足复杂情境的需求。意义取向则强调核心素养实现意义建构的功能,表现为学习者能够通过意义的生成、协商和共享实现对现实世界和自我的建构。意义取向侧重核心素养对人的心灵成长和自我实现的内在价值,关注人的目的、意图、信念和承诺对行为的主导作用,导向一种人本取向的核心素养观。要突出核心素养的意义取向,就要特别关注意义建构的主要方式:叙事。因为意义的生成依赖于人所特有的叙事思维,而叙事的关键特征在于其将人的行为与其“施动性”紧密结合,从而将目的、规范和价值观相统一。<sup>[25]</sup>因此,核心素养不仅体现为学习者在从事实践活动时行为表现的胜任水平,还体现为其行为的合目的性与合道德性。简言之,“有素养”的特征不仅是行为的“胜任”,还应包含行为的“自觉”和“负责”。这要求学习者能够通过运用叙事工具实现个人与社会现实的交互作用,从而实现个人目标、理想信念与社会规范和公共价值的统一。

此外,核心素养的意义取向还体现在其对意义多元性的追求上。意义建构的发展方向是意义的扩展和丰富,而非达成某种精确无误的意义形式。这是由叙事的“诠释循环”特性决定的。根据诠释的规则,要完整理解某一事物的“意义”,就需要对与其他可供一并检视的意义有所知觉。<sup>[26]</sup>因此,在教育活动中,通过师生和生生交往活动促进学生参与意义协商、发展多元视角是非常重要的。反之,当教育者急于导向一种“正确”或“有效”的结论时,实则阻碍了意义生成的可能性。根据叙事思维的观点,核心素养要求学习者能够应对复杂性,这种复杂性不仅表现为复杂任务或问题情境的复杂性,还表现为意义生成和共享所根植的文化复杂性。文化复杂性所面对的并非“有效性”问题,而是“可理解性”问题,需通过交往来产生新的意义秩序,改变和扩大理解发生的概念结构,以避免心灵的孤立和偏狭。<sup>[27]</sup>为了应对文化复杂性的挑战,核心素养的培育应当注重发展学习者的叙事理解力,建立多元视角和“交互主体性”(intersubjectivity)<sup>[28]</sup>。

### 3. 核心素养应立足关系结构,而不只是学科结构

叙事思维是一种嵌入关系并在关系中调适的思维方式。布鲁纳指出,所有形式的叙事都是一种所希望的和实际发生的事物之间的辩证关系。<sup>[29]</sup>每个人的生活叙事都是在共享的叙事语境下生成的,个体叙事构成了相互关联的公共叙事的一部分。叙事思维的这种关系性特征,使之具有统合协调的功能,有助于人与外部世界实现协调统一。因此,叙事思维对于建构自我的完整性

发挥着重要作用。

在布鲁纳看来,人正是通过叙事建构了自我认同和自我概念,并通过把自我的存在理解为一个正在展开、发展着的故事,使其成为一个整体。<sup>[30]</sup>根据叙事的自我观,人对于自身的完整感,或者生活的整体性,并不是一种给定的特质或某些特质的组合,而是在自我与他人、过去与未来的时空范畴上建立统一关系来实现的。这种叙事的自我是分布式的自我,是通过与他人建立关系而形成的共生性存在。概言之,叙事思维揭示了人作为关系性存在的本质。同时,叙事性的关系建构还揭示了自我发展的伦理性。自我的建构不以获得因果解释的真实性为目标,而体现为向善的自觉寻求。如麦金太尔(A. MacIntyre)所言,生活的整体性体现为一种叙事探寻的整体性。叙事的过程需不断自我追问“什么是对我来的善?”和“什么是对人来的善?”,并试图以语言和行动作出回答。<sup>[31]</sup>

因此,从叙事思维的角度理解核心素养,就要以关系性思维平衡实体性思维,以价值理性引领工具理性。在叙事思维的视角下,核心素养的发展不能完全还原为各个学科的基本结构以及问题解决的具体程序方法,还需要将核心素养置于人与人共生性的关系结构中来考查,并使之体现在个人建立与协调自身所包含的多重关系的内部过程之中。每个个体与外在于他的、与之发生关系的人与事物都在建构着他的存在。这种关系性存在不仅表现为与个体同时态存在着的人的关系,同样也包含着历时态,也就是与过去人和未来人的关系。<sup>[32]</sup>因此,核心素养所承载的关系结构应涵盖人在生活实践中所涉及的一切关系领域,包含与他人、与社会、与文化以及由此整合而成的人与自我的关系。

立足于关系结构而生成的核心素养,更多地呈现为一种“集体智慧”,分布于共同体的实践形式中,须通过广泛参与共同体的实践活动来培养。正如情境学习理论的倡导者莱夫(J. Lave)和温格(E. Wenger)所说,学习与其说是一种内化过程,不如说是参与实践共同体的过程。参与任何实践共同体所学到的主要并非技术性的知识技能,而是实践共同体所包含的人与所从事的活动以及世界之间的关系,正是这些关系定义了学习的可能性。<sup>[33]</sup>

由此可见,立足于关系结构的核心素养,其突出的特征并不是“可迁移性”——将知识迁移(应用)到问题解决中,而是“领域协调性”,即通过参与多样化的实践共同体,发展和协调多重社会关系与角色,维持自我的同一性和意义感。另外,对核心素养的评价也应基于伦理原则。例如,对一个人是否具备核心素养的评判,除了要看其能否成功地应用所学知识解决实际问题,还要看其是否在实践中与他人和社会形成了好的、丰富的、深刻的或可持续的联结。

## (二) 基于叙事思维优化核心素养的教学落实

### 1. 在范式思维主导的教学模式中关注叙事方法

如前文所述,当前核心素养的落实主要采用基于范式思维的教学路径,表现为以学科大概念为核心设计教学,提倡探究和问题解决学习等等。在目前

的教学模式中提升对叙事思维的关注,将有助于弥补现有路径的局限,优化素养导向的课程教学育人成效。叙事通常被视为个体组织经验和知识的一种原初方法。在围绕学科大概念设计的螺旋课程中,从开端、过渡到完全掌握一个概念,也要靠教师把概念具体转化成故事或叙事的形式。<sup>[34]</sup>但是,叙事的功能并不限于激发学习兴趣或创设生动的情境,它也不应被看作低级的思维方式或知识组织形式,局限在对科学逻辑的过渡阶段。

在布鲁纳看来,科学建构的过程本身就是叙事法,科学的历史可用戏剧性的方法转述为几近于问题解决的英雄故事。尽管科学的语言上面覆盖着客观修辞的斗篷,处处遮掩着不让“叙事者”的观点现身,但事实是,科学中所谓的资料素材,其实都是取自心灵的某种观点所设计而成的建构观察。<sup>[35]</sup>在科学教学中倡导叙事方法,不是要用科学史取代科学本身,或者在讲授科学知识的基础上加入科学故事,而意味着把重点“放在活的科学形成过程中,而不是放在已经完成的科学遗骸上”<sup>[36]</sup>。所谓“活的科学的形成过程”,就是人类现实的科学探究过程,科学探究的焦点是不断构建、检验和修正我们对自然的认知模式,包括编织出关于自然的假设,并予以考验,再修正假设等过程;“科学遗骸”则是科学探究的产品——结论、答案以及有标准程序的示范实验。科学产品属于形式完备的、定义明确的例证世界,而活的科学往往脱胎于朦胧的富于挑战的叙事世界。

所以,在探究和问题解决学习中,需更加注重叙事方法的运用,关注探究和问题解决本应具有的叙事维度。在实施探究和问题解决教学时,应特别关注学生“大胆假设”、作出猜想的部分。作出猜想乃是一种叙事思维,由人的意图、信念、知识、投入等主观意欲状态所驱动,也会借助直觉、故事和隐喻等辅助物来达成,从而能够使人超越给定的知识和信息,在头脑中建立新的联结,衍生出新的可能。对于教师而言,需要提升“提出挑战性问题的艺术”,让好问题一直活下去。<sup>[37]</sup>例如,教师首先呈现一个反直觉的疑难情境“无摩擦的冰球”,接着引出一系列问题,如“你怎样想出理想状况?”“所谓‘完美真空’‘无摩擦力的平面’是什么意思?”促使师生叙事性的对话发生。因此,引发猜想的教学策略除了创设疑难情境之外,还有巧设疑问的艺术:要问世界是怎么运作的,那就永远记得要找出“理想状况”。<sup>[38]</sup>

美国学者尤达克(M. Jurdak)认为,在学校教育中,问题解决通常被视为一种范式思维模式,然而现实世界的问题解决往往是一种生活叙事。他从范式思维和叙事思维两种途径对数学问题解决进行了对比分析,结论是:当问题解决作为生活叙事时,问题解决者能够充分发挥主观能动性,根据自身的意图来界定问题、决定解决问题的顺序,问题解决的方式、结构是灵活多样的,最终问题解决的评价标准是个人的可承受性;而当问题解决作为范式思维时,问题解决者受到数学中符号行为的约束,解题步骤是由数学规则和法则决定的,只有一种方式来启动、发展和结束象征性行为,问题解决的标准是数学标准。<sup>[39]</sup>为

了使学校教育不与现实生活脱节,就应当在教学中积极调动学生的叙事思维,将问题解决学习作为一种人的活动,而不是纯粹的学科活动。

在具体实施方案上,尤达克对波利亚(G. Polya)的经典问题解决框架加以改进,添加了一些能够引导学生运用叙事思维的问题示例,旨在增强学生解决问题的能动性,提高解决真实问题的意识,并在问题解决的过程中建立信念和价值观。这些问题包括<sup>[40]</sup>:

- ① 这个问题在现实生活中有意义吗? 在科学上是否有意义?
- ② 如果你可以选择继续或不继续解决问题,你会如何选择? 为什么?
- ③ 你在现实世界中见过或经历过类似的问题吗? 这些问题在哪些方面相似? 哪些方面不同?
- ④ 你能否对未知或已知数据进行更改? 更改后的条件在现实世界中是否更有意义?
- ⑤ 你所设计的问题解决方案是否激起了你的情感体验? 是这样的感受?
- ⑥ 在执行解决方案时,你是否会用相同的计划来解决现实世界的问题?
- ⑦ 这个问题的解决是否有助于改进现实生活? 你将会如何改进?

上述问题的设计思路,是将问题探究和解决的过程与意义创生的过程相统一。在问题解决学习过程中,对知识、技能和方法的掌握和运用只是学习目标的一个方面,另一方面则是通过建立知识技能与学生现实生活 and 行动目标、信念和情感的关联。这一设计策略同样可以在围绕大概念的课程设计中进行借鉴和运用。

## 2. 基于叙事思维探索素养导向的教学观

为了进一步发挥叙事思维的功能,还可以将素养导向的教学纳入叙事的视野和结构中,探索基于叙事思维的教学观与素养发展观。对此,英国学者古德森(I. Goodson)提出的叙事性学习模型可以提供一些参考。古德森提出,叙事性学习以主体的叙事建构论为基础,关注个人生活叙事的阐述和更新,以及生活叙事对建构人的主体性与自我完整性的价值。因此,叙事性学习又称为“生活学习”。当生活事件发生时,个人将新的刺激和经验纳入已有的叙事框架中,从而开启了内部声音的对话。这些声音可能来自遥远的祖先、主流社会、特定行业领域、身边熟人或自己,也可能来自更高的视阈或精神源泉。随着内部对话的进行,个体学会分辨这些声音的来源和影响,理解构成自身生活叙事结构的多重力量,最终实现视域融合——在对话之上产生新的声音或新的叙事。<sup>[41]</sup>

依据叙事性学习的理念,古德森进一步提出了叙事性学习的螺旋式模型(见图1)。具体而言,学习过程包含叙述(narration)、协作(collaboration)、定位(location)、理论化(theorisation)和整合/完整性(integration/integrity)五个阶段,构成一个学习序列,形成螺旋上升的发展过程。

叙事性学习的起点是“叙述”。在教学的准备阶段,教师要为学生提供一

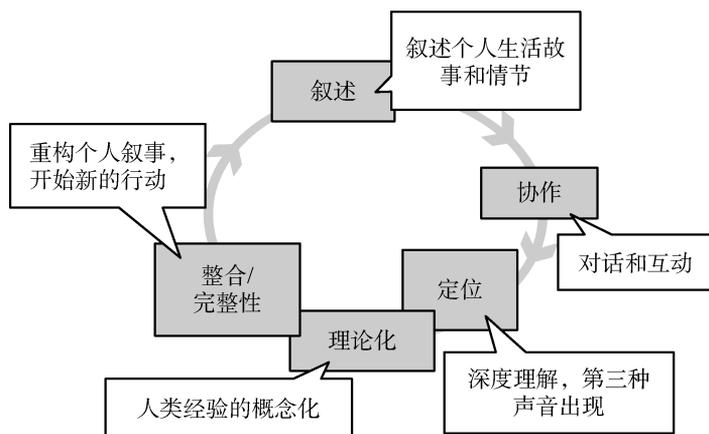


图 1 叙事性学习的螺旋式模式<sup>[42]</sup>

个反思其生活叙事的机会,随着教学的开展,引导学生参与到新的叙事中,更新已有的叙事框架。在“叙述”阶段,教师以平等的姿态分享自己的生活叙事。

第二阶段是“协作”,即对叙事和阐释的交换、重构和回顾。协作可以在真实的对话中进行,也可以在文本中进行。通过对各自故事和解释进行比较,发展对主题和关键概念的理解,并确定挑战和困境。协作使深度的叙事相遇发生,学生通过对话和协作重构叙事,发展更深层的理解。

第三阶段是“定位”,即将个人的叙事置于历史、文化和社会空间中进一步理解。定位是一个解构过程,涉及对影响自身的历史、文化和社会因素的认识,是追求人的个性与社会性统一的教育性过程。

第四阶段是“理论化”,即对个人叙事产生一种更抽象的理解,从而建立起一种概念化、哲学化的表征与个人生活之间的桥梁。“定位”和“理论化”的实质是对自身的处境和状况进行抽离和再接纳的过程,经由主体的客体化阶段,到达主客体统一于自身的境界。

叙事性学习的最后一个阶段是“整合/完整性”。整合/完整性是在解构基础上完成的统整,一方面是与自我叙事的统整,即对于“我是谁”“我为什么是我”的接纳;另一方面是与更广阔的世界和更加多元的人类状况的统整。<sup>[43]</sup>总之,叙事性学习是以人的自我建构为核心的学习历程,强调在叙事性对话中培养生命的整全感。

叙事性学习为进一步探索素养导向的教学方式提供了有益的启示。“素养导向”在本质上是“育人导向”,就是始终要将育人作为教学的出发点和落脚点。对于“育人”的理解和把握,范式思维和叙事思维在侧重点上是有差异的。比较而言,范式思维更加关注“人”的构成和标准,叙事思维则更加重视“育”的本质特征,也就是“使人向善”<sup>[44]</sup>的过程。基于叙事思维的教学因此更加突出

价值层面的要求。反映在核心素养的培育上,就是要求素养导向的教学将学生作为人的思想、情感、精神和个性置于首位,然后才是成就标准和行为表现;先考虑学生真实的生活和生命体验,然后才是学科知识和内容。

要达到这一要求,素养导向的教学必须成为一种道德性活动。除了强化教学内容的道德因素之外,教学的道德性主要通过教师的真实参与和分享、师生之间深切的关爱关系、尊重和爱来实现。<sup>[45]</sup>概言之,良好的品德和价值观非但取决于“学什么”,更取决于“怎么学”。因此,素养导向的教学不仅要重视知识应用、问题解决等“实用性”的活动,还需要进一步鼓励对话、移情、解读、反思等“诠释性”活动,倡导尊重、开放与关爱的学习氛围,通过教学中互惠关系的建立和以此为基础展开的叙事性对话,使师生双方的人性和精神世界得到不断丰富,最终走向人的“完整性”的实现。

#### 参考文献:

- [ 1 ] OECD. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations ( DeSeCo). Summary of the final report [ R ]. Göttingen: Hogrefe & Huber, 2003:2.
- [ 2 ] Gordon, J. , Halász, G. , Krawczyk, M. , et al. Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education [ R ]. Warsaw: CASE network Reports, 2009.
- [ 3 ] [ 13 ] National Research Council. Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century [ M ]. Washington, D. C. : National Academies Press, 2012:3, 94.
- [ 4 ] Organisation for Economic Co-operation and Development ( OECD ). The Definition and Selection of Key Competencies; Executive Summary [ R ]. Paris: OECD Publishing, 2005:6.
- [ 5 ] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[ J ]. 中国教育学刊, 2016( 10 ): 1 - 3.
- [ 6 ] 张华. 论核心素养的内涵[ J ]. 全球教育展望, 2016( 4 ): 10 - 24.
- [ 7 ] 鲁洁. 教育的原点:育人[ J ]. 华东师范大学学报( 教育科学版 ), 2008( 4 ): 15 - 22.
- [ 8 ] 王啸. 教育人学内涵探析[ J ]. 华东师范大学学报( 教育科学版 ), 2006( 1 ): 23 - 29.
- [ 9 ] 高德胜. 追求更有道德意蕴的核心素养[ J ]. 西北师大学报( 社会科学版 ), 2021( 1 ): 97 - 109.
- [ 10 ] 崔允灏, 郭华, 吕立杰, 等. 义务教育课程改革的目标、标准与实践向度( 笔谈 )——《义务教育课程方案和课程标准( 2022 年版 )》解读[ J ]. 现代教育管理, 2022( 9 ): 6 - 19.
- [ 11 ] [ 12 ] Bruner, J. Actual Minds, Possible Worlds [ M ]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2020: 12, 11.
- [ 14 ] Rychen, D. S. , Salganik, L. H. , & McLaughlin, M. E. Contributions to the Second DeSeCo Symposium [ R ]. Neuchâtel, Switzerland; Swiss Federal Statistical Office, 2003:144 - 145.
- [ 15 ] [ 16 ] [ 17 ] [ 18 ] [ 24 ] [ 26 ] [ 28 ] [ 34 ] [ 35 ] [ 36 ] [ 37 ] [ 38 ] [ 美 ] 杰罗姆·布鲁纳. 布鲁纳教育文化观 [ M ]. 宋文里, 黄小鹏, 译. 北京:首都师范大学出版社, 2011:100 - 103, 104, 28, 25, 116, 113, 120, 257, 259 - 260, 263, 264, 265.
- [ 19 ] 邵朝友, 崔允灏. 指向核心素养的教学方案设计:大观念的视角[ J ]. 全球教育展望, 2017( 6 ): 11 - 19.
- [ 20 ] [ 22 ] [ 29 ] [ 美 ] 布鲁纳. 故事的形成:法律、文学、生活[ M ]. 孙玖璐, 译. 北京:教育科学出版社, 2006: 13, 13, 11 - 12.
- [ 21 ] [ 德 ] 埃塞蒙德·胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学[ M ]. 张庆熊, 译. 上海:上海译文出版社,

- 1988;71.
- [23][德]马克思. 马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 中共中央编译局,译. 北京:人民出版社,1972;96.
- [25][30][美]杰罗姆·布鲁纳. 有意义的行为[M]. 魏志敏,译. 长春:吉林人民出版社,2008;75,112.
- [27] Gergen, K. J. & Gergen, M. M. Toward a Cultural Constructionist Psychology [J]. *Theory and Psychology*, 1997(7):31-36.
- [31][美]阿拉斯戴尔·麦金太尔. 追寻美德:道德理论研究[M]. 宋继杰,译. 南京:译林出版社,2011;227.
- [32] 鲁洁. 关系中的人:当代道德教育的一种人学探寻[J]. *教育研究*,2002(1):3-9.
- [33] Lave, J. & Wenger, E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation* [M]. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991;51-98.
- [39][40] Jurdak, M. Real-world Problem Solving from the Perspective of the Narrative Mode of Thought [A]. Jurdak, M. *Learning and Teaching Real World Problem Solving in School Mathematics* [C]. Cham: Springer, 2016;101,102.
- [41][42][43][45] Goodson, I. & Gill, S. R. *Narrative Pedagogy: Life History and Learning* [M]. Peter Lang, 2011;118-121;126;125-130;123.
- [44] 陈桂生. “教育学视界”辨析[M]. 上海:华东师范大学出版社,1997;16.

## **Scrutinizing the Humanistic Value of Key Competencies: Reflection and Implications Based on Bruner's Two Modes of Thinking**

YANG Huiwen

(Academy of Educational Sciences, Jiangsu Second Normal University, Nanjing, 210013, China)

**Abstract:** In the western context, key competencies are usually defined as the core literacies, while the definition of key competencies in China adds moral elements on the basis of the core literacies, strengthens the value orientation function as educational goals, and presupposes the humanistic value orientation of key competencies. However, in the process of defining and implementing the current concept, problematic is a lack of the humanistic value of key competencies. From the perspective of Bruner's two modes of thinking, the crux of the problem lies in the fact that the research logic and the practical path unilaterally lay particular emphasis on paradigm thinking mode, while ignoring the necessity and function of narrative thinking. In order to fully manifest the humanistic value of key competencies, we should introduce narrative thinking into the construction and implementation of key competencies, expand the conceptual connotation based on narrative thinking, optimize the implementation path of key competencies, and then enhance the educational function of key competencies-oriented teaching.

**Keywords:** key competencies; humanistic value; paradigmatic mode of thinking; narrative mode of thinking

(责任校对:王冰如)