

【质量与评价】

综合素质评价与核心素养： 关系辩证和联动发展

刘志军 徐 彬

【摘要】综合素质评价与核心素养是当前教育界备受关注的高频热点。与分别研究与论述相比,两者究竟是一种什么关系,更为人们所困。在分析综合素质评价政策意蕴和核心素养学理意涵的基础上,对两者进行系统的关系辩证,可知两者在生成逻辑下辩证统一于促进人的素质提升,在运行过程中辩证统一于教育的高质量发展,在价值旨归上辩证统一于实现人的全面发展。这种辩证关系决定了两者是同向同行的联动发展,而走心、走深和走实两者的联动发展,则需要塑造两者联动发展的价值理念,加强两者联动发展的理论研究,探索两者联动发展的实践机制。

【关键词】综合素质评价;核心素养;高质量发展;全面发展;联动发展

【作者简介】刘志军,河南大学教育学部部长,教育考试与评价研究院院长,教授,博士生导师(开封 475004);徐彬,河南大学教育学部校聘副教授(开封 475004)。

【原文出处】摘自《课程·教材·教法》(京),2023.10.33~41

【基金项目】国家社会科学基金2019年度教育学一般课题“义务教育阶段学生综合素质评价研究”(BHA190140)。

一、综合素质评价与核心素养的概念分析

(一)综合素质评价的政策意蕴透视

综合素质评价,“首先是教育政策术语,其作为教育评价概念以及教育实践的一方面,均衍生于此”^[1]。从相关政策的发展历程来看,综合素质评价大致经历了酝酿期(1985年-2004年)、发展期(2004年-2014年)和完善期(2014年至今)三个阶段,不同阶段的综合素质评价有着不同的政策意蕴。从1985年国家首次提出教育体制改革的目的在于提高国民素质,到1993年首次提出要从“应试教育”转向素质教育,再到2001年基础教育课程改革提出要探索综合评价的考试、选拔方式,这些政策为综合素质评价的生发提供了适宜的土壤,并直接催生综合素质评价这一政策术语的产生。2004年,在教育部办公厅印发的《国家基础教育课程改革实验区2004年初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见》(以下简称《指导意见》)中首次出现综合素质评价这一概念,并提出将道德品质、公民素养、学习能力、交流与合作、运动与健康、审美与表现等作为评价依据。^[2]这一评价认识和思

路一直延续到2014年。在这十年的发展期间,综合素质评价始终作为考试招生制度改革的一部分而存在,并最终确立了涵盖学生德智体美劳等方面的评价内容框架。也是在2014年,综合素质评价这一政策术语在理念上有了新的理解和质的转变,育人意蕴在政策上开始彰显。教育部发布的《关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见》,开始将综合素质评价定位为是对学生全面发展状况的观察、记录、分析,是发现和培育学生良好个性的的重要手段,是发展素质教育、转变育人方式的重要制度,强化其对促进学生全面发展的重要导向作用。^[3]直到2021年,教育部、中组部、中央编办等六部门印发《义务教育质量评价指南》,在学生发展质量评价方面,旨在促进学生德智体美劳全面发展,培养适应终身发展和社会发展需要的正确价值观、必备品格和关键能力。^[4]综合素质评价与核心素养在政策术语理解层面开始发生联结和融合。在此后颁发的一系列评价政策中,基本因循了强调评价育人与核心素养相融的理念。通过对综合素质评价政策发展历程的透视可以发现,其破除“唯分数”

评价的政策精神贯穿始终,评价体系构建日趋合理和完善,育人价值也日益受到重视。

在综合素质评价的政策意蕴不断发展和完善的过程中,其学理上的内涵探讨也在同步发展和完善,不过学理上的探讨多是源于政策意蕴的解读与延伸。在2014年之前,综合素质评价多是从理顺高考、学业水平考试和综合素质评价三个国家基本评价制度之间的关系出发,将综合素质评价定位为对学生非学术能力的评价。^[5]而且实践中大多数人也是这么理解和实施的。这些理解多是将综合素质评价限定在中高考招生制度改革的范畴,而没有涉及理念上的转变,只是在学业成绩之外增加了思想品德、体育健康等内容,而且在评价过程上简单地将评价内容分立化,将评价标准统一化,将评价方法数量化,将评价结果呈现等级化,造成的结果是将综合素质评价流于形式化或走向应试化。2014年之后,为了对综合素质评价的片面理解进行纠偏,防止其背离育人的初衷,笔者对其概念作了更正与完善,将其理解为从德、智、体、美等方面对学生素质进行分析和评价,以发现和培育学生良好个性、促进学生全面发展的过程。^[6]这一认识蕴含了综合素质评价具有育人和甄别两种不同性质的理解^[7],并隐含了综合素质评价的内容不是对学生各类素质的组合拼凑,“而是发现不同素质间的内在联系,使之融合起来、变成个性整体”^[8]。在这一认识下,综合素质评价除了涵盖学生的非学术能力,也包括学生的学术能力。^[9]

(二)核心素养的学理意涵分析

核心素养最初是由理论研究所驱动产生的概念,并随之辐射到政策和实践领域。从最初经济合作与发展组织(以下简称“经合组织”)启动的核心素养框架项目名称——“素养界定与选择:理论与概念基础”就可见一斑。核心素养在国际上的发展历程大致经历了酝酿阶段、起步阶段和扩展阶段。从1972年联合国教科文组织发布的《学会生存——教育世界的今天和明天》提出学会生存、终身化学习等理念,到1996年发布的《教育——财富蕴藏其中》提出学会求知、学会做事、学会共处、学会生存的教育四大支柱,为核心素养的研制奠定了坚实的理论基础。1997年,经合组织“本着实用的目的,选择并确立最根本、最关键的素养,是谓‘核心素养’”^[10]。随后欧盟、联合国教科文组织等国

际组织与美国、德国等国家开始研制核心素养。2008年以后,新加坡、日本、中国等亚洲国家也开始着手研制核心素养,并使核心素养的内涵不断丰富,边界不断拓展。为了积极应对未来社会挑战和国际教育竞争,我国于2013年启动研制核心素养工作,于2014年首次在官方政策文件中出现“核心素养”一词,并于2016年正式发布《中国学生发展核心素养》总体框架。自此,核心素养便在我国教育界不断升温发酵,成为热点话题。

纵观国内外核心素养研究的发展历程,不同国家、不同学者对核心素养的内涵存在不同的认识。经合组织“核心素养框架研究起步早、站位高,理论基础雄厚,逻辑体系完整”^[10],对素养的概念认识最具影响力。他们认为,素养不只是知识与技能,也是在特定情境中、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。^[10]欧盟的核心素养框架受到经合组织研究项目的影响,首次使用“核心素养”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”^[11]。此后其他国家和地区对核心素养的认识虽有自己的理解,但大都沿用了经合组织和欧盟的素养精神,即都将核心素养看作“学生适应信息时代社会的需要、解决复杂问题和适应不可预测情境所需要的知识、技能和态度的综合体”^[12]。我国学者对核心素养的认识大致分为两种:一种是在总结和分析国外对核心素养理解的基础上,提出核心素养“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”^[10];另一种是对核心素养概念的中国化创造,认为核心素养“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”^[13]。在此基础上,一些学者还主张在其中加入价值观念^[14],并最终形成现在教育政策文件中经常提及的理解,即核心素养是学生应具备的能够适应终身发展和社会发展需要的正确价值观、必备品格和关键能力。

二、综合素质评价与核心素养的关系辩证

(一)生成逻辑:两者辩证统一于促进人的素质提升

在生成背景方面,综合素质评价是由解决本土教育问题的迫切性所催发的,核心素养则是由顺应

国际教育发展的现实性所推动的。改革开放后,我国社会发展迫切需要大量的高素质人才,已有的“应试教育”模式已经不适合现实发展需要。为此,国家提出要大力发展素质教育,并将素质教育作为教育改革的重心任务。随着“应试教育”向素质教育的转轨,将考试分数高低作为评价学生唯一标准的“唯分数”评价体系已不合时宜。为改变“唯分数”的顽瘴痼疾,构建与素质教育相适配的教育评价体系,综合素质评价应运而生。在我国全面实施素质教育的进程中,世界教育改革也在风起云涌。其中,“世界共同核心素养即世界对信息时代人的发展目标的共同追求,体现了世界教育的发展趋势”^[10]。为顺应世界信息时代教育的发展潮流,积极应对世界教育变革的冲击和挑战,融入世界教育改革潮流和趋势,我国学生核心素养得以研制和发布。虽然综合素质评价与核心素养的生成背景有所不同,但综合素质评价是为了破除阻碍素质教育的“唯分数”评价而生发的,是顺应素质教育趋势而产生的,其生成起点在于如何更好地促进人的素质提升。核心素养则是对素质教育内涵的具体阐述,和对素质教育过程中存在问题的反思与改进^[15],是顺应深入推进素质教育的实施而研制的,其出发点也是如何更好地促进人的素质提升。

在生成方式方面,综合素质评价是由政策驱动生成,核心素养则是基于理论研制产生。2001年,基础教育课程改革启动。2004年,为了积极稳妥地推进初中毕业考试与普通高中招生制度改革,教育部专门在印发的《指导意见》中提出综合素质评价这一政策术语。提出这一术语,最初是为改变以升学考试科目分数简单相加作为唯一录取标准的做法,其出发点是通过评价变革牵引人的素质提升。最早启动研制核心素养的经合组织,汇集大量来自不同学科领域的专家学者,历时6年完成对核心素养的研制工作。我国的学生核心素养则在基于国际经验和立足我国国情的基础上,汇集众多领域专家学者,融合演绎与归纳范式,结合定性与定量方法,通过理论分析和实证研究研制而成的。这都说明核心素养是基于理论研制而产生的学术概念。虽然核心素养是作为一个学术概念产生的,但其理论出发点充分反映了社会发展对人的素质提升和人才培养的新要求。可见,不管是作为政

策术语的综合素质评价,还是作为学术概念的核心素养,其生成方式都蕴含促进人的素质提升这一基点。

在生成基础方面,综合素质评价更多基于评价论的视角,偏向学生个体;核心素养则更多基于知识论的视域,偏向学生群体。综合素质评价是思考如何从评价论的视角促进人的多元潜能开发和价值更好地实现而提出的,其背后有着坚实的马克思主义学基础。在马克思的人学理论中,人不是抽象和观念的存在,而是具体和现实的存在。基于这一前提,综合素质评价面向的是具体和现实的活生生的人,关注的是与情境互动中的个人。它“不是以群体、区域、机构、单位为评价对象,而是以个体为评价对象,直接关涉个人多方面的权益”^[16]。这个多方面的权益更多指向的是个人的多方面素质提升。核心素养是从知识论的视域针对解决人的有限性和知识的无限性这一矛盾而提出的。既然人类无法学完呈指数级增长和快速更迭的知识,那么我们就需要将原有从知识的视角思考教育问题转变为从主体人的视角来审视教育问题。“这就是让教育的本体再次回归到学习者,回归到人,回归到教育的真正本体,回归到人的需要。”^[17]而这个人更多指的是抽象的人,是指向人类群体的认知转变和素质提升。可见,不管是从评价论视角提出综合素质评价,还是从知识论视域提出核心素养,其生成基础都蕴含促进人的素质提升这一基本假设。

(二)运行过程:两者辩证统一于教育的高质量发展

综合素质评价遵循的是自下而上的运行逻辑,核心素养遵循的是自上而下的运行逻辑。从历时性的视角看,综合素质评价产生于对“唯分数”评价实践的反思,而后作为政策术语出现和发展。在政策的推动下,学界不断对综合素质评价进行概念化和理论化。核心素养则产生于理论研究,而后进入政策话语体系,并由政策倡导和推行,进而在理论研究和政策推动的共同作用下,教育实践领域开始实施核心素养。综合素质评价自下而上的运行逻辑,体现着教育实践对高质量教育的需要;核心素养自上而下的运行逻辑,体现着教育理论对高质量教育的思考。两者不仅需要通过教育政策进行联结和赋能,也需要教育政策表达高质量教育建设的

愿景。总之,在综合素质评价与核心素养的运行逻辑中,无论是理论和实践层面,还是政策层面,都体现着两者统一于对高质量教育的发展需求。

综合素质评价采用关系性和系统性的运行思维,核心素养采用分析式和还原式的运行思维。综合素质评价作为一种重要的评价理念,“反映出系统设计、统筹推进的改革思路,与中国人一直坚持的系统关联、有机生成的思维方式和价值取向密切相关,强调人的发展诸方面关系的平衡协调”^[18]。综合素质评价作为一种评价体系,其评价内容包含德智体美劳五个维度,且五个维度之间是紧密相连的系统整体。缺乏任何一个维度,都不构成完整意义上的综合素质评价,在实际运行过程中具有不可分性。无论是作为评价理念还是评价体系,没有高质量的教育教学作为基础,综合素质评价终将成为无源之水。核心素养则更多采用西方科学分析的简化范式,从影响人的复杂多变因素中析出关键要素,组成核心素养。众多核心素养之间并没有过于紧密的联系,缺少一个核心素养,并不影响其他核心素养的存在,在实践运行过程中具有可分性和可变性。比如财商素养是人在当下经济社会发展中所必备的,但在未来却不一定。无论核心素养如何细分和变化,它的实现同样需要高质量的教育教学作为支撑。可见,综合素质评价是从系统整体的运行思维呼唤教育的高质量发展,核心素养则是从分析还原的运行思维呼唤教育的高质量发展,两者都需要高质量的教育作为支撑。

综合素质评价强调引领性的运行机制,核心素养注重统领性的运行机制。综合素质评价作为教育评价的重要组成部分,不仅是深化新时代教育评价改革的关键,也是牵引教育改革和高质量教育发展的重要力量;不仅关系新时代教育评价改革的成效,也关乎高质量教育体系建设的成败。综合素质评价本质上是形成性评价,其重要价值在于改进学习,改进教学,促进学生的全面而个性成长,对建设高质量教育评价体系尤其是高质量育人体系具有重要的牵引作用。^[19]核心素养也是高质量教育体系构建的价值引导,但其并不能直接作用于高质量教育的发展,只能通过融入课程建设、教材编写、课堂教学的形式实现。因而,它在高质量教育体系发展过程中的运行机制更多是统领性的,即它需要统领课程教材、教育教学等多方面来实现教育的高质量

发展。可见,综合素质评价通过引领性的运行机制促进教育的高质量发展,核心素养则通过统领性的运行机制作用于教育的高质量发展,两者是辩证统一的。

(三)价值旨归:两者辩证统一于实现人的全面发展

综合素质评价在价值构成方面偏向全面和个性,核心素养在价值构成上注重核心与关键。综合素质评价在内容上主要包括学生的思想品德、学业水平、身心健康、艺术素养和社会实践五大方面,其中蕴含着德智体美劳五个方面的育人价值构成,全面系统地体现了党和国家对学生德智体美劳全面发展的价值期待。同时,综合素质评价在强调人的全面发展的基础上突出个性。全面和个性不是可分离而独自实现的价值存在,而是互相融合统一的,即“在目的上,综合素质评价是对学生全面发展状况的观察、记录和分析,能充分反映学生的全面发展情况和个性特长,促进学生全面而有个性的发展”^[20]。核心素养则不同于全面素养,更不等于某个突出和个性的素养。它是“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’”^[11]。核心素养虽然不是全面素养,但它指向人的全面发展,在价值构成层面也包含德智体美劳五个方面的育人价值,只是更注重在全面基础上的核心与关键。可见,两者虽然在价值构成上各有侧重,但最终辩证统一于实现人的全面发展这一目的之中。

综合素质评价在价值特性上注重人的个性化和现实性,核心素养在价值特性上强调人的社会化和未来性。综合素质评价指向个性,强调人的个性化生成,在方法上主张使用多种量器或多把尺子衡量。所谓多种量器或多把尺子,“就是面对学生的作品、成果以及其他成长记录,或者与学生的直接对话中,遇长度显优者则用尺寸,遇重量显优者则用磅秤,桃红柳绿各得其宜,鸟飞鱼跃各得其所”^[1]。综合素质评价是对人在广泛适应现实生活中,面临各种变化与挑战所必须具备的能力和品质所做的评价。它更关注人的现实性,指向人的现实完成状态。核心素养则具有强烈的社会性和工具性倾向。“在此导向下,核心素养是一个功利性极强的概念,一旦掌握它,就有了和别人、别国、其他

地域相比不可复制或难以复制的竞争力与能力。”^[21]同时,核心素养更强调人的未来性,指向人的未来完成状态。从全球范围的核心素养框架来看,“大体反映了全球范围内不同组织或经济体的政策制定者对未来公民所应具备的核心素养的基本判断和整体把握”^[22]。从我国的核心素养研制来看,多是强调围绕“打下中国根基、兼具国际视野”的未来人才应该具有哪些素养的问题展开。综合素质评价关注人的现实完成,核心素养关注人的未来完成,两者最终辩证统一于人的全面发展。

综合素质评价在价值作用方式上强调基于事实的价值判断,核心素养在价值作用上偏向基于现实的价值描绘。综合素质评价的价值实现,一是通过发挥价值判断的方式,对人目前的发展程度和完成状态进行价值判断,以此诊断问题,提出改进方向。二是通过发挥价值引领的方式,以评价改革引领和规范课程建设、教育教学等,与其他教育系统共同形成教育合力,实现对人的全面发展的引领。核心素养则是从应然层面描绘人应该达成的发展程度和状态,其价值实现也有两种途径:一是为评价人的现实完成程度和状态提供判断依据;二是通过目标引领教育系统内外协同变革达成人的全面发展。我国的学生发展核心素养对此体现得更为明显。国外对于核心素养的认识主要是基于职业胜任和终身教育的语境,更加侧重从关键能力或学习能力来理解。而我国的核心素养认识则是在吸收关键能力的同时,增加了必备品格的要素和正确价值观的维度。它“是对境外关键能力研究的借鉴和发展,是视野更为广阔的、指向人的全面发展这一终极目标的宏大教育构建”^[23]。可见,综合素质评价与核心素养在价值作用方式上有所不同,但在终极追求上辩证统一于实现人的全面发展。

三、综合素质评价与核心素养的联动发展

(一)走心:塑造综合素质评价与核心素养联动发展的价值理念

实现两者的联动发展,首要举措在于使这一联动发展理念走入人的内心,并化为人们共同信奉的行动观念与意识。具体而言,就是通过政策的权威性、公信力和易传播性,使更广泛的人认识和了解两者联动发展的理念。在此基础上,将这一理念上升为战略目标,并使这一目标凝聚为政府、学校、社会等多元主体的共同愿景。战略目标是教育发展

战略的核心,是教育改革在未来时期的基本方向,也是国家和社会对教育改革与发展预期结果的期望值。战略目标是一种长期性和整体性的要求,它的实现绝不是一蹴而就的,也不是忽视当下和局部利益的。因此,为了更好地实现战略目标,需要将其划分为具体的阶段性战略目标。通过前文对综合素质评价与核心素养两者关系的辩证,可知两者至少存在三个共同目标取向,即提升人的素养、促进教育的高质量发展和实现人的全面发展。在这三个目标中,联动发展的总体性战略目标是实现人的全面而有个性化的发展,提升人的素养和促进教育的高质量发展则是一种阶段性目标,即在实现提升人的素养和促进教育高质量发展的过程中达成人的全面而有个性化的发展。如果说综合素质评价与核心素养联动发展的战略目标是一个发展蓝图的话,那么它的实现就需要将这一目标蓝图凝聚为政府、学校、社会等相关利益主体的共同愿景。这意味着将两者联动发展的战略目标转化为一种集体的共同愿景,使其成为相关利益主体共同追求或期望的结果。这不仅可以激励相关利益主体朝着共同目标一起努力和统一协调,也有助于不同主体为了实现共同目标而建立坚实的信任力和凝聚力。

要使综合素质评价与核心素养联动发展的价值理念深入人心,并使人们真正走心,还需要将个人观念和共同愿景转化为具体的行动参与意识,使相关利益者积极投入到联动发展的实践行动之中。树立正确的价值理念,确立合理的战略目标和共同愿景,为综合素质评价与核心素养联动发展提供了方向,也为两者联动发展真正走入人心奠定基础。但相关利益主体往往会因为主体性意识缺乏、自觉性行动不足等因素的制约,而出现自我行动的静默和共同行动的失语,从而影响两者联动发展目标的达成。为此,要使两者真正走入人心,就必须唤醒相关利益主体关于两者联动发展的行动意识和自觉,提升相关利益主体关于两者联动发展的行动能力。一是唤醒相关利益主体关于两者联动发展的行动意识,通过政策深度解读、家校社合作、实例分享、培训研讨等途径,使不同相关利益主体充分认识、理解并发挥各自的角色与责任,形成共同行动的参与意识。二是激发相关利益主体关于两者联动发展的行动自觉,通过深度性沟通、共情式交流、

激励性互动等方式激发不同相关利益主体持续性参与两者联动发展的行动自觉。三是提升相关利益主体关于两者联动发展的行动能力,通过自我主动性的学习、专家讲座、深度教研、参与式实践等形式,提升不同相关利益主体对两者联动发展的自我内驱力和协同行动能力。

(二)走深:加强综合素质评价与核心素养联动发展的理论研究

加强理论研究是综合素质评价与核心素养联动发展的理论前提,它构成两者联动发展走向深度的必要条件。在充分利用已有研究和分别继续深化研究的基础上,加强对综合素质评价与核心素养联动发展的多元理论基础研究,如人的全面发展理论、主体性发展理论等,从而为两者更好地联动提供坚实的理论支撑。已有研究不同程度地关注到两者与人的全面发展之间的关系,认为核心素养是基于人的全面发展的时代创新,是对促进人全面发展的教育的继承超越^[24];综合素质评价与人的全面发展关系密切,人的全面发展不仅是综合素质评价的重要理论基础,也是综合素质评价存在与实践的主要价值取向。但对两者联动发展共同建基于人的全面发展学说的理论探讨则相对缺乏,有必要对其进行丰富和充实。事实上,两者联动发展的根本基础和最终目的是人的全面发展,这里的全面发展不只是“全面”发展,也包含自由、充分、和谐发展。“全面发展与片面发展相对,是指人的本质的全面展开和丰富;自由发展指的是人作为主体自觉、自愿、自主的发展;充分发展是人们全面、自由发展的程度问题,和谐发展是人发展的各个方面之间的协调与贯通。”^[25]就两者的联动发展如何更好地实现以上几个发展问题,需要进行深入地探究。

除此以外,还要对综合素质评价与核心素养两者如何联动发展的逻辑思维进行研究。比如对两者联动发展的系统性思维、辩证性思维、复杂性思维进行研究,为两者更好地联动发展提供灵动的思维基础。对于整个教育系统而言,综合素质评价与核心素养是两个相对独立的子系统,但将两者关系进行辩证统一后联动起来发展,则意味着可以有效地将这两个相对独立的子系统关联和融合起来,使其育人功能最大化地得以实现,这就需要用系统的思维来统整和引领两者的联动发展。但两者毕竟是不能相互取代的概念体系,它们在如何联动发展

问题上必定会存有分歧或产生困惑,这就需要辩证性思维给予调节和解决。再者,无论是综合素质评价还是核心素养,它们本身就是一个复杂的系统存在,两者联动发展起来更为复杂,这就需要复杂性思维的介入和调和。在系统性思维、辩证性思维和复杂性思维的统摄下,还要在理论上廓清两者该由“谁来联”“联什么”“怎么联”“联的怎么样”等问题,即在联动主体层面就是要明晰政府、社会、学校、家庭等相关利益主体的联动责任与任务,形成并凝聚多元主体高效联动的强大合力;在联动内容层面就是要以实现人的全面发展为目标,以教育的高质量发展为基础,以人才培养为关键,以教师素养提升和科学技术支撑为动力,集聚有利于两者联动发展的各类社会资源与教育要素;在联动过程层面就是要做好科学的联动发展规划,寻求两者联动发展的契合点和共同点,把好两者联动发展的关键环节,做好两者联动发展的管理保障;在联动结果层面就是要把立德树人的实现效果和人才培养质量作为两者联动发展成效的重要标准。

(三)走实:探索综合素质评价与核心素养联动发展的实践机制

走实综合素质评价与核心素养的联动发展,需要探索建立联动发展的协同机制,包括两者联动发展的理论、政策与实践之间相互结合、相互转化的上下协同机制,以及政府、社会、学校等利益相关者积极参与两者联动发展的多元主体协同机制。上下协同机制主要包含理论研究的协同,实际需求与理论落地、政策实施的协调。理论研究协同指根据不同的理论研究重点或任务,确立以某一研究主体为主导,其他研究主体为辅的深度协同互动研究机制。实际需求与理论落地、政策实施协调指两者联动发展的理论落地与政策实施要与具体的实际需求相关联,杜绝“一刀切”的现象出现。因为不同的地区、学校有着不同的教育实情与教育需求。多元主体协同机制在价值理念塑造和理论研究深化层面已经有所构想,只需在实践层面给予落实。但在具体的落实层面,一定要实现不同主体权责划分和教育要素功能发挥的动态耦合协同,明确不同主体在不同教育要素功能发挥方面的作用,通过合理的权责划分促进教育要素功能发挥的最大化,促使不同主体的权责担当和深度协同,在动态耦合协同的过程中实现综合素质评价与核心素养联动发展的

最大化价值。

走实综合素质评价与核心素养的联动发展,需要探索建立联动发展的融通机制。这里的融通主要指两者达成全员性、全过程、螺旋式的融通。全员性的融通指在两者联动发展的实践过程中,不仅要充分发挥教师的主导作用和重视学生的主体地位,还要注重学校、家庭、社会等主体的价值,而且这些融通主体在作用发挥上同等重要,不能厚此薄彼。唯有如此才会有利于达成主体的全员融通。全过程的融通指在两者联动发展的实践过程中,通过理论、政策与实践的贯通交融,以及联动主体、内容、过程、结果的持续融汇贯通,促进两者联动发展的深度实践,从而实现人的全面而自由的发展。螺旋式融通指在两者联动发展的实践过程中,要打破重复性实践的惯习,通过不断地尝试探索、过程调适、问题总结、全程反思等方式,促使两者由简单的联动发展转向复杂的螺旋式上升发展,由低效的重复性联动实践转向高效的创造性联动实践。但融通并不是将两者随意化、同等化的融通,而是根据两者不同的特性与功能有所侧重的融通。综合素质评价作为教育改革与发展的重要指挥棒,如何有效地与课程教材、课堂教学等更好地融通是需要探索的重点。核心素养则可以作为一条纲领性的主线,将学校人才培养的一系列环节串联起来,进行整体性和系统性的改革,包括学校的办学理念和育人目标确立、课程体系构建和落实、教学活动设计与实施、考试和评价标准研制等环节。

参考文献:

[1] 杨九诠. 综合素质评价的困境与出路[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2013(2): 36-41.

[2] 教育部办公厅关于印发《国家基础教育课程改革实验区2004年初中毕业考试与普通高中招生制度改革的指导意见》的通知[EB/OL]. (2004-02-25) [2023-08-20]. http://www.moegov.cn/s78/A06/jcys_left/s3732/201006/t20100610_89030.html.

[3] 教育部关于加强和改进普通高中学生综合素质评价的意见[EB/OL]. (2014-12-16) [2023-08-20]. http://www.moegov.cn/srbsite/A06/s3732/201808/t20180807_344612.html.

[4] 教育部等六部门关于印发《义务教育质量评价指南》的通知[EB/OL]. (2021-03-04) [2023-08-20] <http://www.moegov.cn/srbsite/A06/s3321/202103/t20210317-520238.html>.

[5] 崔允灏,柯政. 关于普通高中学生综合素质评价研究[J]. 全球教育展望, 2010(9): 3-8.

[6] 刘志军,张红霞,王洪席,等. 新高考背景下综合素质评价的意蕴、实施与应用[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2018(3): 57-68.

[7] 刘志军,徐彬. 综合素质评价:破除“唯分数”评价的关键与路径[J]. 教育研究, 2020(2): 91-100.

[8] 李雁冰. 论综合素质评价的本质[J]. 教育发展研究, 2011(24): 58-64.

[9] 刘志军. 关于综合素质评价若干问题的思考[J]. 课程·教材·教法, 2016(1): 40-44.

[10] 张华. 论核心素养的内涵[J]. 全球教育展望, 2016(4): 10-24.

[11] 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.

[12] 郭宝仙. 核心素养评价:国际经验与启示[J]. 教育发展研究, 2017(4): 48-55.

[13] 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.

[14] 崔允灏,邵朝友. 试论核心素养的课程意义[J]. 全球教育展望, 2017(10): 24-33.

[15] 林崇德. 中国学生发展核心素养:深入回答“立什么德、树什么人”[J]. 人民教育, 2016(19): 14-16.

[16] 柳夕浪. 综合素质评价改革的“三个转向”[J]. 中国教育学刊, 2021(4): 28-33.

[17] 杨志成. 核心素养的本质追问与实践探析[J]. 教育研究, 2017(7): 14-20.

[18] 柳夕浪. “综合素质”与“核心素养”:再谈“培养什么样的人”[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2017(2): 68-75.

[19] 李木洲,刘子瑞. 综合素质评价牵引高质量育人体系建设:历史脉络、现实意蕴与实践策略[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2022(3): 32-38.

[20] 辛涛,张世夷,贾瑜. 综合素质评价落地:困顿与突破[J]. 清华大学教育研究, 2019(2): 11-16.

[21] 杨澄宇. 论核心素养的语境背景与基本特征[J]. 教育发展研究, 2018(15/16): 50-56.

[22] 师曼,刘晟,刘霞,等. 21世纪核心素养的框架及要素研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016(3): 29-37.

[23] 唐智松,徐竹君,杨士连. “核心素养”概念的混沌与厘定[J]. 课程·教材·教法, 2018(8): 106-113.

[24] 毛红芳. 从素质教育到核心素养:全面发展教育的中国实践与理论发展[J]. 国家教育行政学院学报, 2018(3): 44-49.

[25] 吴向东. 论马克思人的全面发展理论[J]. 马克思主义研究, 2005(1): 29-37.