

核心素养深化素质教育内涵：理论溯源与实践路径

王秀靖

西华师范大学 四川 南充 637009

【摘要】：素质教育是我国教育改革深化发展的核心命题，立足于构建社会主义和谐社会的总体目标，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，但长期面临内涵宽泛、目标模糊、落地困难的实践困境。核心素养作为适应个人终身发展和社会发展需要的必备品格与关键能力，与素质教育在理论根基、价值取向上高度契合。研究以教育原理为支撑，系统梳理素质教育的演进与核心内涵，深入剖析核心素养对素质教育的丰富与深化机制，从课程重构、教学创新、评价优化三维度提出实践路径，为推动素质教育从宏观理念走向微观实践、破解“应试导向”桎梏提供理论参考与行动指引。

【关键词】：素质教育；核心素养；教育原理；内涵深化；实践路径

DOI:10.12417/2982-3811.25.10.014

1 引言

自上世纪80年代素质教育提出，现已成为我国教育改革核心导向，但实践中仍存在目标模糊、培育碎片化、评价功利化等形式化困境。2016年核心素养框架出台提供破解路径，新时代课改下二者融合已成重要课题。本文梳理二者关联，从多维度提出实践路径，形成完整研究闭环。

2 素质教育的发展演变、核心内涵

“素质教育是我国教育改革发展的理论产物。其发展历经多个阶段：80年代概念逐步出现，与应试教育形成对立；90年代依托科教兴国战略，在政策推动下全面推行；世纪之交纳入法制化与制度化建设；新时代紧扣立德树人任务，聚焦核心素养、五育并举等方向，迈向高质量发展。

素质教育以全面提升全体受教育者综合素质为宗旨，追求人的全面发展与个性发展统一，具备全体性、全面性、主体性、长效性特征。其区别于功利化的应试教育，倡导自主探究、知行合一，重视创新实践与终身学习能力培育。新时代素质教育内涵持续拓展，立足国情与时代需求，依托核心素养落地教学，助力教育强国建设与时代新人培育。

3 核心素养的内涵界定、与素质教育的内在契合及深化

3.1 核心素养的内涵界定

学生发展核心素养，指学生适配终身与社会发展所需的必备品格和关键能力，是知识、技能、价值观等多维度的综合素质，贯穿终身发展，可在家庭、学校培育并持续完善（林崇德，2017）^[4]。该框架以“全面发展的人”为核心，涵盖文化基础、自主发展、社会参与三大领域及六项指标，分别对应素质教育的文化培养、主体发展与实践育人目标。核心素养具备综合性、跨学科性、情境性与可塑性，整合碎片化分科知识，聚焦真实场景问题解决，为化解素质教育教学目标分散、评价机制薄弱等现实难题，提供了清晰可行的实施框架。

3.2 核心素养与素质教育的内在契合性

3.2.1 理论根基同源

马克思主义人的全面发展理论，强调人智力与体力的全面和谐发展，为素质教育“德智体美劳全面发展”目标提供理论支撑。核心素养是素质教育的时代深化，坚持以德为先、全面发展，同样以该理论为根本遵循。其文化基础对应智力发展，健康生活呼应体力与身心协调，社会参与则体现个体素养在社会关系中的延伸拓展，实现了全面发展理念的具象化落地。

人本主义教育家批判传统教育对儿童天性的束缚和压抑，以促进儿童身心自由健康发展为宗旨，主张顺应儿童的天性、尊重儿童的兴趣和需要。（曾德琪，2003）^[3]自始至终把人、把人的尊严和自由放在核心位置上，认为“生活的目的就是让你的人生去实现你所信仰的事情，无论是自我发展还是别的价值”（C.Bulher,1971）^[1]每个人都具有维护自我、提高自我、实现自我的需要，这也是每个个体学习的动机。素质教育是与应试教育相对立的教育，摒弃“分数至上”的功利性导向，回归人的自由、完整和谐发展，强调以人为本，尊重学生的主体能动性，激发其内在动力，培养学习相关的兴趣。核心素养体系同样深度吸收了人本主义的思想内核：其“自主发展”领域的“学会学习”“健康生活”素养，本质上是对“自我提高、自我实现”的具象化，“学会学习”强调顺应个体学习特点、激发主动学习意识，呼应了人本主义“尊重兴趣与需要”的主张；“健康生活”则指向身心自由健康发展，是“人的尊严与自由”在素养框架中的直接体现。可以说，人本主义教育理论既为素质教育奠定了“育人为本”的价值底色，也为核心素养“以个体发展为基础”的框架设计提供了思想滋养，是二者共同的价值支撑。

社会建构主义认为，建构世界的主体是社会性的，或者说世界的建构者是主体间性的或者群体性的；建构过程不仅是一个心理过程，而且是一个社会过程，其中包括合作、沟通、协商、争论、妥协、折中、共识等；被建构的知识不仅具有逻辑贯通性，还是集体智慧的结晶。（安维复，2003）^[2]知识与素

养的建构并不是个体孤立的心理过程，而是“社会性的主体间过程”。各主体的参与意味着需要寻求一种合作的探究形式，即每位参与者都作为共同研究者和共同研究对象参与联合民主对话。这一理论为素质教育和核心素养提供了实践方法指引，通过小组合作、社会实践等互动场景，学生在社会关系中完成素质建构；通过跨学科项目、合作学习等培育责任担当、实践创新以及合作交流的素养。

3.2.2 价值取向一致

两者都以育人为本，旨在促进、培养全面发展的人。坚决摒弃应试教育“以分数为唯一标尺、以选拔为核心目的”的功利导向，也跳出“知识本位”教育“重知识灌输、轻素养培育”的局限，最终指向“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”的根本目标。素质教育自提出之初，便以面向全体学生、促进全面发展、关注个性成长为核心诉求，其本质是以人的发展为出发点和落脚点的教育，这与所明确的“素质教育是培育、提高全体受教育者综合素质的教育，以人、社会、自然和谐发展价值取向”的界定高度一致。而核心素养体系同样以“全面发展的人”为框架核心，其六大素养的设计既覆盖了素质教育“文化科学素质、身体素质、心理素质、社会文化素质”的全面性要求，（林崇德，2017）^[4]坚持个人发展、社会发展与国家发展相统一的价值取向是建构核心素养体系的根本价值取向，它要求通过核心素养指标来协调统一教育培养目标与国家及社会发展的人才需求。通过“必备品格与关键能力”的具象化，将“育人为本”从理念转化为可落地的育人指标。

3.3 核心素养对素质教育的深化

2017年，《普通高中新课程方案》颁布实施。有学者认为，这标志着以落实核心素养为标志的新一轮课程改革正式拉开序幕，将素质教育实施推进到了核心素养时代。核心素养并不是要取代素质教育，它们之间本质的区别，素质教育是一种起统摄作用的教育思想。核心素养是素质教育落实课堂的抓手、具体体现，使得素质教育的内涵更加明晰、教育理论体系更加完善，核心素养三大领域相互交融，破解了“学科割裂”、“评价单一”的困境。核心素养符合创新型、复合型、跨文化人才的需求，推动素质教育的实施与发展。

理论层面上，核心素养破解内涵模糊难题，完善素质教育理论体，核心素养通过“必备品格与关键能力”这一对核心概念的界定，以及三大领域、六大素养的清晰架构，将相对抽象的“综合素质”转化为具体、可阐释、可关联的素养维度，极大地缓解了素质教育因内涵宽泛而带来的理论阐释和实践指导上的模糊性，使素质教育的目标体系更加系统化、科学化。在实践层面，核心素养提供课程教学改革的明确抓手，为课程标准修订、教材编写、教学活动设计和评价改革提供了直接依据和清晰目标，引导教学从“知识传授”转向“素养培育”，

推动跨学科主题学习、项目式学习、情境教学等模式创新，促使教师思考“为何教”“教什么”“如何教”以及“教得如何”等根本问题，使素质教育的实施有了清晰的课堂落脚点。在时代层面，核心素养响应新发展阶段的人才需求，面对全球化、数字化与可持续发展的时代挑战，其框架中蕴含的批判性思维、创新能力、信息素养、全球视野、社会责任等要素，直接回应了培养创新型、复合型、合作型未来人才的紧迫需求。它推动了素质教育目标与新时代国家战略、社会发展的动态对接，赋予素质教育更强的时代生命力和实践指向性。

4 核心素养落地的实践路径：课程、教学与评价协同优化，推动素质教育实施

核心素养的有效落地，依赖于课程重构、教学创新与评价优化三者的系统协同。课程提供融合性内容框架，教学承载素养生成过程，评价则发挥诊断与导向功能，三者共同构成推动素质教育深化的实践支柱。

4.1 课程内容重构

纵向强化各学段衔接。依据学生认知发展规律，系统设计各学段核心素养发展的递进性目标与内容，避免重复或断层，实现素养培育的连贯性与累积性。横向推进跨学科主题融合。围绕“生态文明”“数字公民”“文化遗产”“健康生活”等大观念或现实议题，打破学科边界，设计跨学科学习主题，让学生在解决复杂问题的过程中综合运用并发展多维度素养。融入时代性素养元素。一方面，展示社会先进文化，社会先进文化萃取了中华优秀传统文化和革命文化的精华，是对中华民族优秀传统文化和红色革命文化的深度融合，也是中华文化在当代中国的最新发展。通过融入先进文化，引导学生关注时事热点，培养社会责任感，文化认同感，民族自豪感，促进其在文化素养中奠定人文精神，文化自信。另一方面，在课程内容中有机融入人工智能伦理、数据思维、媒体素养、气候变化教育、人类命运共同体意识等反映时代特征的新素养内容。通过语篇传达主题意义，从“知、情、意、行”四个方面实现学科育人，培养适应时代新发展的时代新人。

4.2 教学方法创新

“项目式学习是基于项目的设计、管理和实施的一种学习方式，旨在通过整合学生已有的知识经验来解决实际问题”。不少国外学者将其认为是一种建构主义的学习方式，如“项目式学习是一种以学生为中心的学习方式，它基于三个建构主义原则：学习是在具体情境发生的、学生要积极参与学习的过程、通过社会互动和知识分享来实现学习目标”。项目式学习强调让学生开展跨学科学习、创造性学习和建构学习，让学生在问题情境进行深度学习，突出培养其思维能力与解决问题的能力，学生在老师的指导下合作完成议题，可以是一份报道的撰写，或者一个社区环境的解决方案。在与小组合作中，学生们

利用已有经验完成认知差的互补,增强合作能力与交流能力。

4.3 评价体系优化

为打破应试教育“以分数甄选、以排名选拔”的评价桎梏,推动评价回归“促进教与学”的本质功能,需构建多元协同的评价体系,实现教学评一体化,评价不再是筛选学生的“标尺”,而是诊断学习、优化教学、培育素养的“工具”。

促进教学评一体化,使评价促进教师的教与学生的学,评价要多元,协同评价,不仅要实施贯穿整个过程的过程性评价,对学生产出结果的表现性评价,还要包括最后的反思性评价。在过程性评价中关注学生在小组讨论、项目合作、课堂发言中表现出的合作精神、社会责任意识、文化意识、论证逻辑等。利用观察记录、量规等手段进行评价。在表现性评价中,设计需要学生综合运用语言能力和价值判断的产出任务作为评价依据。如撰写一篇向国际友人介绍中国某项政策的评论性文章、策划一个社区环保行动的提案并进行展示。评价标准除语言质量外,应包括观点的深度、论据的充分性、价值的导向性。在反思性评价中,鼓励学生通过学习日志、反思报告等形式,用中英文记录自己对某个重大主题认知的变化、思想的收获和情感的体验,促进元认知发展和价值内省。评价的形式不仅多元融合,评价的主体也要多方面参与,不仅涉及学校层面教师的评价,还要多鼓励家长与社会多方面进行评价,目的在于促

进学生全面发展。

5 结论

核心素养的落地实践,绝非简单的教学技术调整,而是对素质教育体系的一次结构性深化与时代性回应。它继承并发展了素质教育“育人为本、全面发展”的核心旨归,通过课程、教学与评价的系统性协同变革,将相对宏观的素质理念转化为可操作、可培育、可评价的具体教育行动。这一过程,正是对原课题组所强调的“将素质教育放在社会系统中来研究”、“注重理论与实践结合”等理念的生动践行。核心素养导向的实践,本质上是在新的历史条件下,对素质教育深刻意蕴的进一步具象化。它不仅回应了数字化、全球化时代对创新、合作、责任等新型人才素质的迫切需求,也通过项目式学习、跨学科融合、多元评价等路径,切实关注学生的主体性、个性发展与生命体验,体现了素质教育“关注人的发展”这一灵魂与目标。与此同时,这一实践路径也直面并试图破解素质教育长期面临的“内涵模糊”与“实施瓶颈”,为其提供了坚实的理论抓手与实践支点。展望未来,推动核心素养与素质教育的深度融合,仍是一项长期、复杂的系统工程。它需要教育研究者、政策制定者、学校教师及社会各方持续对话、协同探索,在“理论—政策—实践”的互动循环中,不断完善质量标准、优化教育生态,最终使素质教育真正扎根于中国大地,为培养担当民族复兴大任、全面发展的时代新人奠定坚实基础。

参考文献:

- [1] C.Buhler,1971. “Basic Theoretical Concepts of Humanistic Program” [J].American Psychologist,(26):381.
- [2] 安维复.2003.社会建构主义评介[M].教学与研究.
- [3] 曾德琪.2003.罗杰斯的人本主义教育思想探究[J].四川师范大学学报(社会科学版),3(1):43-48.
- [4] 林崇德.2017.中国学生发展核心素养研究[J].心理与行为研究,15(2):145-154.
- [5] 柳斌.1998.柳斌谈素质教育[M].北京:北京师范大学出版社.