

学生素养到底是如何形成的

——再论实践活动作为学生素养发展的机制

陈佑清 毛齐明

摘要：国内外诸多研究表明，实践活动是促进素养发展的基本机制。实践活动促进人的素养发展的原因在于，其中存在着主体与客体之间双向对象化或转化的过程。学生学习实践的目的在于，经由主体的客体化过程以实现客体的主体化。学生实践中客体的主体化在心理层面的表现是，客体及活动过程以观念、形象、感受、体验等形式进入学生的心理结构，引起学生心理结构的调整、改造或丰富，由此促进学生心理发展。为落实学生素养发展，应努力使学生的学习活动成为具有对象性、主体性、挑战性及多样性的实践性活动。知识学习影响学生素养发展的功能体现在，对学生为形成某种素养而参与的实践活动过程产生了指导、借鉴、示范、鼓舞等作用，使学生的素养发展超越个体经验的局限而达到人类已有的发展水平。知识学习作用于学生素养发展的机制是，通过作用于学生实践活动的过程而间接地影响学生素养发展，学生掌握的知识不能脱离实践活动而直接成为学生的素养。素养形成的总过程是“以行为本的知行结合的过程”或曰“以知促行的过程”。

关键词：实践活动；素养发展机制；知识学习；发展功能；实现机制

中图分类号：G420 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6024(2024)04-0067-14

20世纪80年代中期，国内兴起素质教育观念，当时便有人开始关注学生素质发展及教育的机制问题。2014年以来，随着核心素养导向的基础教育课程改革的推行，学生素养发展的机制问题引发了一些新的讨论。但是，迄今为止国内对于学生素质或素养^①发展机制的理解仍然存在很多需要厘清的问题，其中尤为突出的是，对实践活动在学生素养发展中的作用缺少深度理解和科学把握。现

基金项目：国家社会科学基金2022年度教育学一般项目“‘双减’背景下以学为本提升‘发展性学习质量’的理论与行动研究”（BHA220113）。

作者简介：陈佑清，华中师范大学中小学发展研究中心主任，教育学院教授（武汉 430079）；毛齐明，华中师范大学教育学院教师教育研究所所长、教授（武汉 430079）。

① 在我国，“素质”通常用来指称单一的素质要素（如技能、能力、态度等）。核心素养中的“素养”（competency）是指当代人为成功应对复杂情境中的某项工作或行动所应掌握的技能、能力、态度等多种素质要素构成的综合性的素质结构。素质和素养虽然在内涵上存在差异，但它们在基本特性（均为人的身心特征或品质，具有内在性、概括性和相对稳定性）、对人的行为的功能（均是影响人的身心活动过程及其质量的决定性内在因素）、形成机制（均形成于当事者亲身参与的实践活动过程）等方面，具有一致性。本文主要讨论素质、素养发展的机制，所以将它们看作同类事物，在多数时候以“素养”指称。

有的对实践育人功能的看法,大多将实践活动当作在知识学习之外的一种育人方式、途径,或者仅仅看作知识学习的一个补充环节,没有看到实践的主要育人功能是作为促进人的素养发展的机制存在的,而不是可以自由选择育人方式、途径或仅仅是知识学习的补充环节。由于对实践育人功能理解的偏差,在我国的教育现实中,还存在轻视实践、缺少实践、简化实践等现象,“实践育人”成为我国学校教育突出的短板,国家出台的很多强化实践育人的举措很难落实到位。因此,研究学生实践活动与学生素养形成的关系,尤其从学生素养发展机制的视角探讨学生实践活动的特殊功能,具有重要的理论价值与现实意义。本文基于笔者对于学生活动与学生素养发展关系的已有研究,并结合国内外相关研究的最新进展,对实践活动作为学生素养发展的机制这一话题,展开进一步的探讨。

一、实践活动作为素养发展的机制:已有研究的回顾与反思

(一) 国外的相关研究

在国外,从学生活动(尤其是实践活动)角度理解学生发展的机制,以维列鲁学派、杜威、皮亚杰等人的探索最为深入、系统和典型。^①

明确提出并系统地从事人的实践活动角度理解人的心理发展问题,是由苏联维列鲁学派开创的。20世纪30年代,维果茨基、鲁宾斯坦等人针对当时盛行的内省心理学和行为主义心理学的弊端,自觉运用马克思主义关于实践对于人的发展影响的思想,理解人的心理本质及其发展过程,由此建立“心理发展的社会文化历史理论”。维果茨基认为,与动物心理及人的低级心理机能不同,人的高级心理机能的显著特征是,它由符号性工具(文字符号、理论框架、思维模式等)所中介。^②人的高级心理机能不是遗传而来的,而是在个体与他人的协同活动及交往过程中逐渐形成的,受社会历史文化的制约。在与负载社会历史文化成果的他人共同参与的集体活动中,个体通过直接参与和体验活动过程、对他人活动的观察与模仿等,形成对人类活动的认识、理解和体验,进而将人类活动内化为个体心理活动。据此,维果茨基认为,“在儿童的发展中,所有的高级心理机能都两次登台:第一次是作为集体活动、社会活动,即作为心理间的机能,第二次是作为个体活动,作为儿童的内部思维方式,作为内部心理机能”^③。以这种理解为基础,维果茨基提出“最近发展区”思想,强调教学要引领儿童发展而不是顺应儿童现有的发展;在教学中,通过与同伴合作或教师指导,儿童心理从现有水平向潜在水平提升和转化。列昂节夫在《苏联心理科学》中将维果茨基的上述思想概括为:人的心理发展的主要机制就是掌握社会的、历史上形成的各种各样的活动并把它们改造为内在的心理活动的过程。维果茨基突出个人与他人之间的协同活动或交往对于个体发展的影响,与杜威强调“社会生活”“联合活动”“共同活动”的育人功能,具有惊人的相似性。

列昂节夫在继承维果茨基思想的基础上,进一步研究了外部感性实践活动对人的心理发展的影响。首先,列昂节夫强调外部活动对于理解人的心理活动的重要性。“外部的、感性—实践活动,从发生上来说,是人类活动的原始的和基本的形式,这种情况对于心理学具有特殊的意义。”^④为何如此?因为正是在外部活动中,内部心理过程的领域是面对客观对象世界打开的,同时,客观对象世

① “活动”是比“实践”更上位的概念。从具体内容来看,维列鲁学派、杜威、皮亚杰等所讲的“活动”,更多的是指实践性活动。

② 毛齐明. 维果茨基与教育 [M]. 太原:山西人民出版社,2019:27-29.

③ 维果茨基. 维果茨基教育论著选 [M]. 余震球,译. 北京:人民教育出版社,1994:403.

④ 列昂节夫. 活动 意识 个性 [M]. 李沂,冀刚,徐世京,等译. 上海:上海译文出版社,1980:57.

界也是通过外部活动进入人的心理过程的。外部活动具有一种特殊的机能,“这个机能把主体纳入对象的现实中,并把这种现实改变为主观性的形式”。^①其次,列昂节夫明确提出人的心理活动源于外部活动内化的观点。“内部形式的活动起源于外部实践活动,并不与外部实践活动相分离,也不是在它之上形成的,而是同它保持着根本的并且是双方面的联系。”^②所谓内化,“指的是一种过渡,由于这种过渡的结果,对付外部物质性对象的外部形式的过程转变为在智慧方面、意识方面进行的过程;在这种情况下,它们经受了特殊的转化——概括化、言语化、简缩化,而最主要的,是能够超出外部活动可能性的界限而进一步发展”^③。加里培林认为列昂节夫思想的主要特征是:对于心理生活力求从它与具体的、外部的、实物的活动的联系方面来加以研究。加里培林在维果茨基和列昂节夫思想的基础上,提出了“智力活动按阶段形成理论”。该理论详细探讨了外部活动内化为心理活动的具体过程,认为外部活动经过五个阶段内化为智力活动,即活动定向—物质或物质化活动—出声的言语活动—不出声的言语活动—内部言语活动。^④

可见,维列鲁学派对儿童心理发展机制形成的总看法是“活动内化说”:儿童心理发展的过程是外部感性活动向内部心理活动转化的过程;儿童通过参与社会历史性的实践活动,将人类实践活动改造为个体心理活动。

杜威基于经验主义教育哲学理解儿童发展的机制。杜威教育哲学的基本观点是,实际经验的过程和教育之间有着紧密的和必要的联系^⑤,教育是在经验中、由于经验和为着经验的一种发展过程。^⑥杜威不但主张发展的过程即经验的过程,而且强调教育要通过儿童经验的连续积累和改造,促进儿童不断得以发展,“生长的理想归结为这样的观点,即教育是经验的继续不断的改组和改造”^⑦。杜威所说的经验,就是主体经由活动能作用于环境的过程及其结果。据此,他强调,对儿童的教育过程主要是对儿童活动进行组织、调动和促进的过程:“一个人要能改变别人的心理,唯一的方法是利用天然的或人为的物质条件,引出别人某种应答性的活动。”^⑧“教育并不是一种‘告诉’和被告知的事情,而是一个主动的和建设性的过程。”“实行这个原理,要求改变教学和管理的方法,使学生能够直接地和连续不断地利用东西作业。”^⑨心智和运用智慧或有目的地从事有事物加入的行动过程,两者是完全一致的。所以,发展和训练心智,就是提供一个能引起这种活动的环境。^⑩杜威对促进儿童发展的活动形态及其特征有很多讨论,强调儿童活动应该是能动的(即基于儿童的内在需要)、有理智参与的(即反省的经验)、以实际事物为对象的实际活动(即身心统一的活动)。^⑪同时,杜威还强调“社会环境”“社会生活”“联合活动”对儿童身心发展的作用,“社会环境由社会任何一个成员在活动过程中和他结合在一起的所有伙伴的全部活动所组成。个人参与某种共同活动到什么程度,社会环境就有多少真正的教育效果”^⑫。杜威所提倡的金工、木工、缝纫等“主动作业”(active occupations)就具有这些特征。可见,杜威所谈论的活动实际上就是指学生的实践活动。

皮亚杰基于主体活动探讨主体认识发生、发展的过程。首先,皮亚杰强调,以主体活动为中介的主客体之间的相互作用是主体认识发生、发展的基本机制。“认识起因于主客体之间的相互作用,这种作用发生在主体和客体之间的中途,因而同时既包含着主体又包含着客体”^⑬,儿童活动的形态

①②③ 列昂节夫. 活动 意识 个性 [M]. 李沂,冀刚,徐世京,等译. 上海:上海译文出版社,1980:60,67,62.

④⑪ 陈佑清. 教育活动论 [M]. 南京:江苏教育出版社,2000:75-77,83-88.

⑤⑥ 杜威. 我们怎样思维·经验与教育 [M]. 姜文冈,译. 北京:人民教育出版社,2005:245,250.

⑦⑧⑨⑩⑫ 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001:86,41,46,151,28.

⑬ 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 王宪钊,等译. 北京:商务印书馆,1985:21.

随着儿童年龄的增长而发生变化。在言语和表象性概念形成之前,儿童活动以感知—运动活动(属外部活动)为主;在言语和表象性概念形成之后,儿童活动出现“概念化思维活动”(即内部活动)。^①其次,皮亚杰以同化、顺应及二者间的平衡,说明活动中主客体相互作用的具体过程。同化是指“刺激输入的过滤或改变”,顺应则是指“内部图式的改变,以适应现实”。^②主体认识一个事物,就是以一定的活动为中介对客体发生同化和顺应作用,当这二者之间达到平衡时,主体就对客体产生了认识并形成对应的认知能力。最后,揭示了儿童认识发展的阶段及内化问题。依据活动形态是外部活动还是内部活动,以及智力活动水平是可逆的还是不可逆的,皮亚杰将儿童认识发展划分为四个阶段:感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段。按照这四个发展阶段,“反省智力”从发生上来讲,是由“实践智力”内化而来的,智力开始是实践性质的或感知运动性质的,然后逐渐使它本身内化而成为严格意义上的思维,智力活动乃是一个连续构造的过程。^③

受杜威、皮亚杰等人的影响,西方课程与教学理论界普遍看重学生经验在学生发展过程中的决定性作用。比如,泰勒提出的“课程原理”将学生的学习经验当作教育目标实现的基本路径,认为学习是通过学习者所具有的经验而发生的。也就是说,学习是通过学习者对他所处的环境作出反应而产生的。何谓“学习经验”?泰勒认为,学习经验不同于课程内容,也不同于教师所开展的各种活动,学习经验是指学习者与他作出反应的环境中的外部条件之间的相互作用。学习是通过学生的主动行为而发生的;学生的学习取决于他自己做了些什么,而不是教师做了些什么。^④另外,西方流行以学生经验来界定“课程”和“学习”概念的内涵,如将“课程”理解为“学生在教育情境中获得的经验”,将“学习”界定为学习者由于与环境的相互作用或在获得经验的过程中所产生的比较持久的倾向(disposition)或能力(capability)的变化。^⑤

由此可见,维列鲁学派、杜威及皮亚杰等关于实践活动与学生发展关系的研究,尽管具体看法不完全相同,但基本观念是高度一致的,即认为学生的发展主要是在学生自身能动而现实的活动(实践)过程中实现的。

(二) 国内的有关探索

20世纪80年代以来,借鉴国外相关研究,我国有学者开始从学生活动出发理解学生的发展问题。叶澜于1986年对传统教育学中影响人的身心发展因素的结论进行了反思并提出新的看法。她认为,影响人的身心发展因素有两类:一类是可能性因素,包括主体自身条件和环境条件;另一类是现实性因素,即主体自身活动。这两类因素在人的身心发展中的地位有明显差异,“可能性因素为人的发展提供的是多种可能,但要使可能最终成为现实的发展只有借助于个体的活动才能实现。正是在使个体发展的各种可能变为特殊的现实发展的意义上,可以说个体的活动是个体发展的决定性因素,没有个体的活动就谈不上任何发展”^⑥。叶澜的这种看法,突破了将教育等外在因素当作学生发展的决定性因素的传统观念,开启了国内着重从学生活动的视角理解学生发展的先河,具有极大的启发意义。

20世纪90年代中期,田慧生提出系统的“活动教学”理论并进行实验探索。在理论观念上,

① 皮亚杰. 发生认识论原理 [M]. 王宪钊, 等译. 北京: 商务印书馆, 1985: 22.

② 皮亚杰, 英海尔德. 儿童心理学 [M]. 吴福元, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 7.

③ 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学 [M]. 傅统先, 译. 北京: 文化教育出版社, 1981: 160.

④ 泰勒. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 49.

⑤ 皮连生. 教育心理学: 第4版 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2011: 31-32.

⑥ 叶澜. 论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系 [J]. 中国社会科学, 1986 (3): 93.

“活动教学”理论首先对“活动”概念进行了界定：活动教学意义上的活动，主要是指学校教育过程中学生自主参与的，以学生学习兴趣和内在需要为基础，以主动探索、变革、改造活动对象为特征，以实现学生主体能力综合发展为目的的主体实践活动。这种活动的基本规定性有对象性、整体性、阶段性、开放性和建构性。可见，“活动教学”所言的“活动”不是泛指所有的活动，而是指学生的实践活动，它具有实践的特性。所谓“活动教学”，主要指在教学过程中以建构具有教育性、创造性、实践性、操作性的学生主体活动为主要形式，以鼓励学生主动参与、主动探索、主动思考、主动实践为基本特征，以实现学生多方面能力综合发展为核心，以促进学生整体素质全面提高为目的的一种新型教学观和教学形式。“活动教学”关于活动与发展关系的核心理念是“以活动促发展”，它有以下两个方面的含义。（1）强调“活动”与“发展”是教学的一对基本范畴，“活动”是实现“发展”的必由之路。主体活动是学生认知、情感、行为发展的基础，无论学生的思维、智慧发展，还是情感、态度、价值观的形成，都是通过主体与客体的相互作用实现的，而主客体相互作用的中介正是学生参与的各种活动。（2）认为教育教学过程是一个特殊的活动过程。教育要改变学生，就必须让学生作为主体去活动，在活动中完成学习对象与自我的双向建构，实现自我发展。因此，教育教学的关键或直接任务，是要创造出学生的活动，即对学生活动进行设计和组织，然后引导和促进学生主动参与和完成活动。^①“活动教学”的实验研究始于1995年，至“九五”期间在深圳、青岛、成都、荆门等地开展实验研究。^②“活动教学”研究的突出贡献是将学生活动当作学生身心发展最重要的基础，并深入学生活动内部，探讨什么样的活动才能促进学生身心素质的发展。

王道俊基于马克思关于实践是实现环境改变与人的自我改变一致的思想，提出“把活动概念引入教育学”。王先生强调，要以人的能动活动为基础建构“主体教育理论”的目的观与过程观。在目的观上，他强调，教育的主旨在于将学生培养成“社会历史活动的主体”，并从社会历史活动主体的角度分析人的素质结构。在过程观上，王先生认为，应从学生活动出发把握学生发展的过程。王先生强调，学生的活动包括日常生活活动、社会实践活动、人际交往活动、书本学习活动，或外在的行为活动、内在的心理活动。王先生提出，将活动概念引入教育学以理解学生发展的过程有三重意蕴。首先，要承认学生是现实生活中活生生的社会人。学生不是生活在真空中的某种抽象物或白板，其已有的生活经验是他成为教育活动主体的基础，也是他发展的内在生长点及教育赖以进行的支撑点和交接点。其次，要承认学生是教育活动的主体。学生在成长中虽然需要他人的抚养、培育，但学生是自己生活和发展的主体，“学生的发展是能动的”，学生在自我发展中居于主体地位。最后，要承认学生的活动是自己发展的基础。“教育总是以某种活动方式运行的，包含教的活动与学的活动的双向互动，而学生的活动则是教育活动的基础方面、基本方面……学生的发展正是活动方式诸要素的内化与外显。没有学生的活动就没有学生的发展。”^③

从教育政策层面来看，我国关注以学生活动促进学生学习和发展这一理念，肇始于1992年国家教委印发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，该文件将活动课程正式列入课程计划。此后活动课程及活动教学开始成为理论研究和实践探索的热点。2001年教育部启动的课程改革将“综合实践活动”作为中小学校的必修课程开设。2014年以后开始的核心素养导向的课程改革，更加鲜明地突出实践性学习及基于真实情境的学习，如强调“大单元教学”“项目化学习”“跨学科主题学习”“学科实践”，等等。

① 田慧生. 关于活动教学几个理论问题的认识 [J]. 教育研究, 1998 (4): 50.

② 田慧生, 李臣之, 潘洪建. 活动教育引论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 6.

③ 王道俊. 把活动概念引入教育学 [J]. 课程·教材·教法, 2012 (7): 5.

总体来看,目前我国,关于实践活动对于学生发展的影响主要在理论研究和政策导向层面得到关注。但比较遗憾的是,这种观念还没有被人们所普遍接受,也远没有转化为相应的教育教学实践。很多人仍然主要在知识学习的范围内理解学生素养发展的机制,对学生实践活动的作用缺少关注。这种情况的存在,与我们对实践活动促进学生素养发展的机制缺少深入、具体的研究有关,因此,我们需要开展进一步的探讨。

二、主体与客体之间的双向对象化:实践活动促进素养发展的具体机制

学生实践活动不仅仅是影响学生发展的一个方面的因素,它首先是作为学生素养发展的基本机制而存在的。实践活动为何能成为素养发展的基本机制从而决定学生素养的形成?回答这个问题,需要基于马克思实践唯物主义的立场,对实践活动的特征及其展开过程进行分析。

20世纪80年代以来,我国哲学界对于马克思主义哲学的总体特征进行了重新反思并形成了新的看法,认为马克思主义哲学在本质上是“实践唯物主义”。^①实践唯物主义以“基于实践”和“为了实践”的立场,研究人类世界和人自身存在及发展变化的规律。首先,马克思将人的能动而现实的活动(实践)看作构成人类世界(感性世界)的基石。马克思在批判费尔巴哈直观唯物主义时,主张应“把感性世界理解为构成这一世界的个人的共同的、活生生的、感性的活动”,认为实践是“现存感性世界的非常深刻的基础”。^②其次,马克思将实践看作人的存在方式和人的本质性规定。“个人怎样表现自己的生活,他们自己也就怎样。因此,他们是什么样的,这同他们的生产是一致的——既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。”^③“一个种的全部特性、种的类特性就在于生命活动的性质,而人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动。”^④最后,马克思认为人的发展是在人改造世界的实践中实现的。“环境的改变和人的活动或自我改变的一致,只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”^⑤马克思曾专门分析人的感性及思维的形成与实践之间的关系。“人的感觉、感觉的人性,都只是由于它的对象的存在,由于人化的自然界,才产生出来的。五官感觉的形成是以往全部世界历史的产物。”^⑥“人的思维的最本质和最切近的基础,正是人所引起的自然界的变化,而不仅仅是自然界本身;人在怎样的程度上学会改变自然界,人的智力就在怎样的程度上发展起来。”^⑦

实践唯物主义对马克思主义的实践概念有了新的理解。与过去将实践仅仅理解为“人能动地改造客观世界的物质活动”^⑧不同,实践唯物主义重新界定了马克思主义的“实践”概念:“实践活动是主体和客体之间能动而现实的双向对象化的过程。”^⑨实践的基本特征有以下三个。(1)能动性。这是人的活动区别于物的运动和一般动物活动的本质特点,具体表现为自为性、自觉性、自主性、自由性与自创性。(2)现实性。指实践活动与单纯的观念活动不同,它具有直接的、感性的、外在

① 萧前,杨耕,等.唯物主义的现代形态:实践唯物主义研究[M].北京:中国人民大学出版社,2012:1.

②③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯全集:第3卷[M].北京:人民出版社,1960:50,24.

④⑥ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯全集:第42卷[M].北京:人民出版社,1979:96,126.

⑤ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集:第1卷[M].北京:人民出版社,1995:55.

⑦ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第9卷[M].北京:人民出版社,2009:483.

⑧ 李秀林,王于,李淮春.辩证唯物主义和历史唯物主义原理:第4版[M].北京:中国人民大学出版社,1995:73.

⑨ 王永昌.论实践的本质[J].中国社会科学,1991(4):3.

的现实性,这是人的实践活动所特有的、区别于人的非实践活动的特点。(3)双向对象化。这是指实践主体和实践客体在发生对象性关系和对象性活动中的相互规定、相互依赖、相互转化和相互实现的过程,是主体的客体化和客体的主体化的能动而现实的统一。^①“双向对象化”反映了实践活动中同时存在主体改造客体与客体反向作用并改造主体的对象化过程。这种理解突破了传统实践概念仅仅强调主体变革、改造客体的局限,对于理解实践活动在人的素养发展中的作用具有特别的意义。

实践活动为何能促进人的素养发展?其促进人的素养发展的具体机制是什么?这可以基于实践唯物主义的实践本质观来理解。实践活动之所以具有改变人、促进人发展的功能,是由实践活动中所存在的主体与客体之间的双向对象化过程决定的。实践活动中的“主体的客体化”,是指主体基于自身现有的各种素质(价值取向、知识观念、技能与能力、创造性等),对客体产生积极作用并进行改造。在这个过程中,主体将自身现有素质渗入、融合到客体中,以使客体发生改变进而实现活动目的。实践中的“客体的主体化”,是指实践活动中的客体及活动过程对实践主体所产生的一种反向作用,并使客体性的东西转化为主体性的东西的过程。^②实践中所存在的主体与客体之间的双向对象化,与杜威所说的经验中包含着人与外界事物之间的相互作用的说法是一致的,即经验包含一个主动的因素和一个被动的因素,这两个因素以特有形式结合,我们对事物有所作为,然后它反过来对我们产生影响,这就是一种特殊的结合。^③经验通过这种结合实现对人的改造,促进人的发展。皮亚杰以主体与客体之间的相互作用及其间发生的同化与顺应之间的平衡来理解儿童认识发展的过程,其实也是从主体与客体之间的相互作用及转化来把握儿童发展的过程。王道俊强调,学生通过活动与外在世界和作为外在精神客体的知识发生对象性相互作用,实现主体客体化、客体主体化,获得自身的发展。^④由此可见,实践活动中所发生的主体与客体之间的双向对象化(相互作用与转化)是促进人发展的基本原因。

学生学习实践中的主客体双向对象化与成人实践相比具有特殊性。所有的实践活动都存在主体与客体之间双向对象化的过程,但学生学习实践中的主体的客体化与客体的主体化之间的关系与成人实践是不同的。从实践的最终目的来看,成人实践以改造对象客体为目的,即以主体的客体化为目的,成人实践中客体的主体化只是为了实现合主体目的要求的主体的客体化;而学生实践的最终目的是实现客体的主体化,即促进自身的身心发展,其中主体的客体化是为客体的主体化服务的(学生借助作用于对象性客体而改造自我身心结构)。学生学习实践中的主客关系是主体——客体,其展开式是主体→对象客体(工具性客体)→自我身心结构(目的性客体)。在学生的学习实践中,主要的主客关系是主体同自我身心结构之间的关系,主体同对象客体之间的主体关系是作为主体同自我身心结构之间发生主体关系的中介、手段而存在的。学生发展的过程就是借助作用于某种外在的客体而作用于自身身心结构的过程。^⑤由于人是一种具有意识和自我意识的存在物,所以人作为主体能将自己的身心结构当作客体进行认识和改造。人作为主体对作为客体的自我身心结构的变革或改造也是一种实践过程,它具有实践的基本特性(现实性、改造变革的特性),鲁洁对此有过专门的分析。她强调,应以实践的观念来思考人的发展和教育的过程,她鲜明地提出教育是一种“人之自我建构的实践活动”的观点。首先,她基于马克思主义的实践本质观,强调应将人类实践区分为

① 萧前,杨耕,等.唯物主义的现代形态:实践唯物主义研究[M].北京:中国人民大学出版社,2012:131-137.

② 王永昌.论实践对象化的基本内容和过程[J].中国社会科学,1992(2):98.

③ 杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:153-154.

④ 王道俊.把活动概念引入教育学[J].课程·教材·教法,2012(7):4.

⑤ 陈佑清.论学生素质发展的机制[J].教育研究与实验,2008(3):33.

“改造客观世界的实践”与“改造主观世界的实践”，认为这两种实践在追求目的及具体展开过程上存在差异。其次，她着重分析了改造主观世界的实践的展开过程，认为人的主观世界的改造同时存在于两种过程或关系之中，一是主体作用于外在客体的活动（外在主客体关系），主体的发展不是在一种自身封闭体系中完成的，而是在主客观世界的相互关系中实现的。二是主体作用于自我身心结构的内部（内在主客体关系），主体通过自我意识将自己作为主体又作为客体，并不断发展这种存在于自我之中的主客体相互关系，在内在相互作用的改造活动中建构新的主观世界。在这两种过程或关系中，真正促进人发展的是后者，只有使内在主客体关系充分展开，使主体的我与客体的我按照预期的需要与目的交互作用，并在这种内在的实践活动中，使主体的心智结构不断得到完善、改造与提高，才能实现主体的发展。^① 因此，作为学生学习的实践活动，其具有促进学生发展的功能主要源自主体的客体化所引起的客体的主体化。据此可以说，真正的教育自我教育，诚如苏霍姆林斯基所说：“我深信，只有能够激发学生去进行自我教育的教育，才是真正的教育。”^② 而自我教育又不能在孤立的、纯反思性的活动中发生，它需要借助一定的对象性活动才能有效实现。

学生实践活动中的客体主体化从心理学层面来看是一个什么样的过程？对此，列昂节夫、加里培林、杜威、皮亚杰等从不同角度有过揭示。总的来看，在实践中，客体主体化的内容包括：客体的形态、结构、功能及主体作用于客体的活动过程对主体的心理结构和状态所产生的影响。比如：客体的形态会引起主体产生某种知觉反应和审美感知，客体的结构和功能会激起主体对事物的结构和运行过程进行认知理解并促进主体的认知发展，对客体施加作用的活动过程会反向地对主体的技能与能力、情感态度、创造性等素质发展产生全面的影响（如提出需求、产生刺激和训练作用等）。客体为何能主体化并对主体身心发展产生促进作用？这是因为，在主体的亲身实践中，客体及活动过程以观念、表象、心理感受、情感体验等“心理形式”进入了主体的心理结构；或者说，客体及活动过程对主体心理产生了刺激作用，使主体产生相应的观念、表象、感受、体验。由于不同活动的客体及其过程具有特定的规定性，客体及活动过程不只是以同化方式进入主体的心理结构，使主体的心理结构得以丰富，还会借助顺应过程引起主体心理结构的改造或调整。而且，由于主体实践的能动性，客体及活动过程所引起的主体心理结构调整、改造和丰富，是在主体自身需要的推动下进行的，所以会产生相应的体验或内心反应。^③ 体验作为一种“产生情感且生成意义的活动”，对于客体及活动过程的内化并促进人的心理发展起着最为关键的作用，“没有主体对客体的体验，客体就不可能被内化……体验的过程就是内化和发展的过程”^④。首先，体验会产生主客融合、物我同一的效应。在积极的体验中，主体会形成对客体的趋近乃至融合的倾向，体验使客体进入主体的生命并成为主体生命的一部分，从而引起人的心理发展。其次，体验还会产生新的领悟并生成丰富的意义。体验中产生的情感波动和丰富联想，会引起主体对客体及活动过程产生新的领悟、生成丰富的意义，由此使人的心理获得改造和发展。最后，体验会使主体对客体及活动过程把握得更深刻、牢固。超越单纯的认知理解，我们若对某件事有深刻的体验，此事就会在我们的内心留下刻骨铭心的印迹，并使我们的心理受到强烈刺激，由此发生相应的改变，体验是一种现实地改变心理情境、积极地改造心理世界的特殊工作，是有结果的内部过程。^⑤

① 鲁洁. 教育：人之自我建构的实践活动 [J]. 教育研究, 1998 (9): 13-18.

② 苏霍姆林斯基. 给教师的建议 [M]. 杜殿坤, 译. 北京: 教育科学出版社, 1984: 350.

③ 陈佑清. 论学生素质发展的机制 [J]. 教育研究与实验, 2008 (3): 33.

④ 陈佑清. 体验及其生成 [J]. 教育研究与实验, 2002 (2): 13.

⑤ 朱小蔓. 情感教育论纲 [M]. 南京: 南京出版社, 1993: 151.

基于实践活动促进学生素养发展的具体机制,学生学习活动只有达到如下要求,才能成为有效落实学生素养发展的实践性的活动。

第一,对象性的学习活动。所谓对象性的活动,是指人以自身之外的某种对象为客体的现实性的活动,而不是纯观念性的活动。“主体的发展不是在一种自身封闭体系中完成的,而是在主客观世界相互关系中实现的。”^① 田慧生强调,“活动教学”中的活动的一个基本特性是“对象性”。^② 主体对自身身心结构的改造为何要借助一定的对象性活动来实现?这是因为,首先,人对自己的身心结构进行改造,其目的是要将自身现有的身心结构发展为从事某种具体活动所需要的状态。人的身心发展不是泛化或抽象的,相反,它总是指向从事某种活动所需要的身心素质。而且,人的素质的特性及其内容结构与人的活动特性及其结构之间具有相关对应性。^③ 因此,脱离具体活动而在孤立的自我反思中发生的主体对自我身心结构的改造可能会失去现实针对性。其次,当主体尚无从事某种活动的充分经验时,主体对自我身心结构的改造不能脱离具体活动而仅在头脑中进行,否则,就无法形成亲身感受和深刻体验。当然,如果主体已经积累了丰富的活动经验,主体改造自身身心结构就不必借助外在的实体活动而可以仅在头脑中以反思的方式进行。最后,在主体的素质结构中,除了认知素质可以通过学习间接经验得到发展,主体从事某种实体活动所需要的价值取向、情感态度、技能与能力等素质的形成,特别需要在该种活动中进行实际操作并从中获得亲身经历、感受、体验和领悟,脱离实际而仅在头脑中想象、思考该种活动,是难以形成从事该种活动所需要的素质的。^④

第二,主体性的学习活动。只有主体性的活动才具有深刻地改变人和促进人发展的功能,因为主体性活动是人基于自身需要而参与的活动。人只有从事符合自身需要的活动,才会主动投身于活动之中,他的心理才会面向活动过程而打开,活动的客体与过程才能进入主体的心理结构;为实现活动目的,主体才会主动调整、改造和丰富自身心理结构;活动过程才能引起主体积极的情感体验和内心反应(情感体验的产生是以主体需要为尺度的)。另外,人的心理的调整、改造和丰富(如改变某种习惯或形成某种能力),往往难以在一两次活动中轻易完成,而是需要在长期、多样的活动中通过艰苦的努力才能完成,这就要求人为了发展自身所进行的活动应该是符合人的需要的活动,只有这样的活动,主体才有持久的活动动力。^⑤ 正因如此,很多教育家都特别重视激发学生的内在学习需求。如皮亚杰认为,“发展实质上依赖于主体的活动,而它的主要动力,从纯粹的感知运动活动一直到最完全的内化运算,乃是一种最根本的和自发的可运算性”^⑥。区别于旧学校强迫儿童学习,“新学校则借助于真正的活动,借助于以个人的需要与兴趣为基础的自发活动”^⑦。杜威的发展观十分强调要尊重儿童的本能和兴趣,他认为儿童在从事有兴趣的活动时,其心智就会获得发展,“智慧所学习的任何事物都是在进行有主动的兴趣的活动方面发挥作用的事物”。^⑧

第三,有一定挑战性的学习活动。促进学生素养发展的活动应具有一定的难度或挑战性。按照维果茨基的“最近发展区”理论,只有对于学生的现有发展水平具有一定难度的活动才能促进学生发展。佐藤学倡导一种“基于合作的‘冲刺与挑战’”的学习,他认为只有这种学习才能促进学生发展。^⑨ 在主体参与的具有一定难度的实践活动中,主体的客体化才能引起客体的主体化。这是因

① 鲁洁. 教育:人之自我建构的实践活动 [J]. 教育研究, 1998 (9): 15.

② 田慧生. 关于活动教学的几个理论问题的认识 [J]. 教育研究, 1998 (4): 48.

③ 陈佑清. 论活动与发展之间的相关对应性 [J]. 教育研究, 2005 (2): 77-82.

④⑤ 陈佑清. 论学生素质发展的机制 [J]. 教育研究与实验, 2008 (3): 33, 33-34.

⑥⑦ 皮亚杰. 教育科学与儿童心理学 [M]. 傅统先, 译. 北京: 文化教育出版社, 1981: 43, 153-154.

⑧ 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 148.

⑨ 佐藤学. 学校的挑战: 创建学习共同体 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 20-21.

为,主体在实践中,总是努力追求自己预期目的的实现。但在有一定难度的实践活动中,由于主体当前的身心发展状态尚未达到或完全达到对客体发生能实现自己预期目的的作用的要求,所以,主体会依据活动的客体及过程的规定性,主动调整和丰富身心结构,以达到改造客体的要求并实现预期目的。这也是我们在生活中能够看到的情况:当一个人很想做一件事,但尚且不会做这件事时,他会主动努力地去改变、完善自己的知识结构,学习做这件事的技能,发展相关的能力等,直到学会做这件事。因此,主体活动的成功完成会产生两个方面的结果:一是达到预期的活动目的(主体的客体化);二是主体为实现活动目的而根据活动客体及过程的规定性,主动改造和丰富自己的身心结构,从而实现身心发展(客体的主体化)。这正是“人在改造客观世界的同时改造自己的主观世界”所揭示的道理。^①

第四,多样性的学习活动。为促进学生身心素质的全面发展,学生参与的学习实践类型的多样性是一个重要问题。学生学习实践的类型可从不同角度进行区分。我们曾从学习活动对象形态的角度,将学习活动区分为符号活动、操作活动、交往活动、观察活动、反思活动等由单一对象构成的基本学习活动,以及由这些基本学习活动构成的综合性实践活动(如劳动、实验、制作、项目活动、社会调查、研学旅行等)和复合型社会活动(如各种角色活动、职业活动等)。^②还可以从其他角度进行划分,如将学习实践区分为符号性实践与实体性实践、文化性实践与经验性实践、学科内实践与跨学科实践、综合性实践与学科性实践、创造性实践与常规性实践、真实性实践与虚拟性实践,等等。由于不同类型实践活动的对象及其展开过程的特殊性,不同实践活动对于学生素养发展具有不同的功能。比如,操作活动特别有助于培养学生动手操作的兴趣、能力、创造力、态度等与动手操作相关的素质,交往活动对于学生从事人际交往的需要、态度、技能、能力等素质的发展具有直接的促进作用。因此,为促进学生身心素质的全面发展,教育领域应注意不同学习实践的交互作用,并将它们进行组合、搭配和变换使用。^③

三、知识学习在素养发展中的功能及其实现机制

按照以上分析,学生素养形成的机制在于学生实践活动的过程。但是,在我国,很多人主要强调知识学习在学生素养发展中的作用和价值,相对忽视了实践活动对于学生素养发展的重要性。因此,如何理解实践活动和知识学习在学生素养发展中的作用及它们之间的关系,是一个值得深入探讨的话题。

(一) 在知识学习范围内理解素养发展机制的意义及其局限

国内目前流行一种思维倾向:主要从知识学习出发,或者在知识学习的范围内,来理解素养发展的机制。其基本思路是,超越直接接受知识的学习过程,而从知识学习的特殊过程来理解素养形成的机制。代表性的观点有:认为素养形成是“知识内化学习的过程”“知识深度学习的过程”与“知识迁移运用的过程”。这种思维倾向既体现在教育研究中,又体现在教育实践中。

第一,素养形成过程是“知识内化学习的过程”。这种观点主要形成于20世纪80年代。相较于传统教育强调知识的直接传递或灌输及学生主要记住知识而没有获得能力发展的现象,这种观点认为:为促进学生能力发展,应关注学生对所学知识的内化;只要学生所学的知识是内化的,就能促进学生形成能力。实际上,我国流行的“内化”概念来自维列鲁学派关于儿童心理发展过程的研究。

^① 陈佑清,曹阳.能动参与文化性活动:学生素养发展的基本机制[J].课程·教材·教法,2018(12):84-85.

^② 陈佑清.教学论新编[M].北京:人民教育出版社,2011:112-114.

^③ 陈佑清.多维学习与全面发展:促进全面发展的学习机制探讨[J].教育研究,2011(1):45.

但是,维列鲁学派所强调的“内化”,是指外部感性活动向个体内部心理活动转化的“活动的内化”,而非“知识的内化”,显然,“活动的内化”不等于“知识的内化”。按照奥苏贝尔“有意义的言语接受学习”理论,知识内化实际上是指学生将所学知识 with 头脑中已有的认知结构建立了实质性的逻辑联系。知识内化学习的过程会促进学习者知识的丰富或认知结构的调整,对于促进学习者的认知素养发展有重要的价值,但对于学生从事以外在事物为对象的实践活动(简称“外向型实践”,有别于人对自身身心结构进行改造的“内向型实践”)及其素养形成来讲,它只是一种前提条件而不是实际的素养发展。因为,对于外向型实践活动素养的形成来讲,内化知识的实践应用或者说运用内化知识指导的实践过程才是关键。另外,知识如何才能内化并促进智力发展?知识内化的过程依赖于学生参与实践活动及其获得的直接经验。皮亚杰认为,儿童的“反省智力”是在儿童的“实践智力”基础上形成的,或者说,“反省智力”是“实践智力”内化的结果。陶行知以“接知如接枝”的比喻,揭示了知识内化学习的条件,“我们要有自己的经验做根,以这经验所发生的知识做枝,然后别人的知识方才可以接得上去,别人的知识方才成为我们知识的一个有机体部分……至此别人的知识便成了我们的真知识”^①。

第二,素养形成过程是“知识深度学习的过程”。2014年核心素养导向的课程改革实施,从那时起,国内很多人将深度学习作为落实核心素养培育的路径。何谓深度学习?从深度学习过程的性质来看,就是指“在教师引领下,学生围绕着具有挑战性的学习主题,全身心积极参与、体验成功、获得发展的有意义的学习过程”;从深度学习的目的与任务来看,除追求掌握知识,把握学科本质及思想方法,形成情感、态度、价值观等外,还强调教学应最终实现“树人”的目的,使学生成为“既具独立性、批判性、创造性又有合作精神,基础扎实的优秀的学习者,成为未来社会历史实践的主人”。^②深度学习研究具有重要的意义,其主要贡献在于,它从落实学生核心素养发展的立场出发,对于知识学习的过程或内在机制进行了非常深入和精细的探讨,对于认识知识学习与学生发展的关系提出了很多有见地的观点。更为难能可贵的是,国内有少数深度学习研究者也注意到,要突破仅仅关注学生认知发展的局限,强调在目的上应将学生作为“未来社会历史实践的主人”来培养^③,并提出在教学活动中通过模拟社会实践,以教学生学会迁移与应用并形成综合实践能力。^④但总体来看,尤其在教育实践中,国内很多人所理解的深度学习仍然主要是从书本知识学习出发,或者说主要还是在知识学习的范围内,来思考和促进学生的核心素养发展。

第三,素养形成过程是“知识应用的过程”。目前国内最新的研究突出从知识应用的视角来探讨素养形成的过程。比如,张良等对于知识运用与素养发展之间的关系进行了系统论证。他首先揭示了素养的实践本性,认为素养的基本内涵是作为一种运用知识满足复杂情境需要,成功解决问题的能力。素养内涵清晰表明,这一能力指向知识运用和问题解决,具有十分明确的实践性。^⑤其次,他对有助于素养生成的知识观进行了重建。他认为,素养时代知识观重建的路向是将知识作为学习者自身行动、解决问题的“工具、媒介与资源”,促进知识转化为素养的策略是“重建知识的情境特征”“实现知识的实践意义”和“彰显知识的个人价值”。^⑥基于上述分析,他揭示了运用知识发展素养的过程性逻辑:“素养的生成与发展必须凭由学习者亲身参与知识运用、问题解决实践。”^⑦再如,目前流行的大概念(观念)教学研究也是突出从知识应用的角度理解素养形成的过程。如有人

① 陶行知. 陶行知教育文选 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1981: 65.

②③④ 刘月霞, 郭华. 深度学习: 走向核心素养 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2018: 32, 33, 60.

⑤⑦ 张良, 靳玉乐. 知识运用与素养生成: 探讨素养发展的知识路径 [J]. 教育学报, 2019 (5): 46, 48.

⑥ 张良. 核心素养的生成: 以知识观重建为路径 [J]. 教育研究, 2019 (9): 67-69.

认为,“大观念的理解与运用体现出核心素养的本质要求”“促进学习迁移的大观念有助于落实核心素养”^①。还有人认为,“‘大概念’是将素养落实到具体教学中的锚点”。因为,大概念是“反映专家思维方式的观念、观念或论题,它具有生活价值”,它能沟通学科知识与实际生活,学生掌握了大概念,可以用它们解决实际生活问题。由此,大概念的学习与核心素养形成之间就产生了直接的关联。^②大概念教学的一个重要特点是,大概念作为一种高度概括或结构化的知识,聚集了学科知识的核心概念和思维方式,具有广泛的迁移性。学生掌握了大概念,有助于将它们迁移运用到真实生活情境中解决实际问题,并形成核心素养。但在国内,目前我们看到的很多学校所实施的大概念教学,主要集中在对大概念本身的理解与掌握,而没有进一步引导学生运用大概念解决真实情境中的实际问题。这种教学只做了大概念教学应完成的部分工作而非全部工作,其实现的教学目标主要是促进学生形成相应的认知素养,而没有形成与解决实际问题相对应的“核心素养”。

从知识应用及解决实际问题出发理解素养的形成过程,已经触及素养形成机制的关键环节,具有两个方面的重要意义。一方面,突出了知识对于素养发展的价值。知识掌握尤其是学习者从应用知识的要求出发掌握的知识,的确对于素养发展具有重要的影响。另一方面,注意到从知识的实践应用、知识与解决实际问题之间的联系来理解素养形成的过程,这实际上肯定了实践活动对于素养发展的重要性。但是这种看法存在一些需要进一步探讨的地方。因为,“素养形成于知识应用”有两种所指,其一,素养来源于知识,或者说知识能变为素养。也就是说,素养是由知识应用转化而来的。在这种观点看来,好像知识中就包含素养形成的全部或主要因素。这种观点对于认知素养发展来讲似乎是对的,因为“无知即无智”。但深入分析即可发现,即便是认知素养也不是由学生所学知识(对于认知素养发展来讲主要是元认知知识)直接转化而来的,而是由元认知知识指导的学生亲身完成的认知实践过程形成的。其二,知识应用的过程促进素养形成。“知识应用”的关键或重点不在“知识”本身,而在“知识应用的过程”,即应用知识解决实际问题的实践过程。如此看来,这种观点实际上强调的是应用知识解决实际问题的实践在素养发展中的作用。但是,持这种观点的有些人只提及知识应用的过程是落实学生素养的途径,但对知识应用所对应的实践过程到底是什么样的,这个过程是如何促进学生素养形成的,缺少深入分析。

总体来看,从知识学习出发,或者在知识学习的范围内理解素养的形成过程,具有一定的合理性,也非常契合以书本知识学习为中心的教育传统和现实,因此很容易被一般人所接受。但是,由于现行研究对素养形成中实践活动的作用及其机制缺少明确和清晰的揭示,很多人形成这样的错觉:知识学习是素养形成最主要甚至是唯一的条件。实际上,知识学习与素养形成的关系是复杂的,存在多种可能性,原因如下。(1)单纯的认知素养^③主要是在深入学习知识的过程中形成的。(2)有些应用了复杂专业知识的实践活动所对应的素养,形成过程对于专业知识的系统掌握有很高的要求,如教师育人的素养、医生治病的素养、专业厨师做饭的素养等。但对于这些专业实践活动素养的形成来讲,专业知识的掌握只是一个前提条件,实践活动的过程对于这类素养的形成具有更重要的作用。(3)日常生活活动所对应素养的形成并不是从学习知识开始的(只需要日常生活经验或常识即可),或者说知识学习在其形成过程中发挥的作用并不突出。如一般人在家做饭的素养、身体运动的素养、为人处世的素养等。这说明,专门的知识学习对于有些素养的形成来讲并不是最为核心或必

① 邵朝友,崔允漷.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.

② 刘徽.“大概念”视角下的单元整体教学构型:兼论素养导向的课堂变革[J].教育研究,2020(6):64-77.

③ “单纯的认知素养”是指以符号为对象和工具而展开的单纯认知活动所对应的素养。实际上,以实际事物为对象的动手操作、人际交往等活动中也包含认知活动,但这种认知活动不是独立存在的。

要的条件。也就是说,知识掌握不像传统观念所理解的,是所有素养形成的必须或最重要的条件。与此不同,实践活动则是所有素养形成的基本机制和必要条件。此外,一定的实践活动也是知识的内化学习、深度学习、应用性学习的重要环节和必要条件。

(二) 基于素养形成于实践活动理解知识学习的素养发展功能及其实现机制

知识对于素养发展的功能要从知识对于当事者亲身参与的实践过程的影响来说明和揭示,脱离当事者的亲身实践活动及知识对于当事者实践活动过程的影响,知识的素养发展功能便无从实现。

按照实践唯物主义所揭示的,人类实践的基本特性之一是社会历史性。人类实践是建立在对人类文化科学知识运用基础上的实践,尤其是应用了大量专业知识的“知识型实践”“智慧性实践”,或者实践者追求高水平完成的“高质量实践”。主体实践活动的每个要素都可能借鉴和运用文化科学知识。具体来看,从事实践活动的主体不是纯生理意义上的个体,而是被维果茨基所说的“文化工具”所中介的主体。同时,主体实践的对象,也不全是纯粹自在的客体,而可能是“社会历史性的客体”或人类实践的结晶,如作为学生学习对象的书本知识;而对主体实践产生影响的环境,也是主体基于自身拥有的文化科学知识所感受和理解的环境。另外,主体对实践活动目的的选择、过程的设计及实施过程的调控,会借鉴前人和他人从事类似实践中所形成的经验或教训。^①

基于上述分析可以看出,知识学习的素养发展功能集中体现为学生为发展自身素养所参与的实践活动过程所产生的影响。这种影响包括学生掌握的知识对其实践活动过程产生了指导、启发、借鉴、示范、鼓舞等作用。反之,如若学生所学的某种知识不能或没有对学生所参与的实践活动过程产生实际的影响,那么,这种知识与素养发展之间实际上就没有关系。对于非专业性实践活动而言,个体即使缺少相关的书本知识,只要参与该种实践活动并积累相应的感受与体验,也能促进相应的素养发展(这正是有些“文盲”也能获得较好发展的原因)。也就是说,个体能否获得发展,不在于是否学习书本知识。但是,一个人要获得高质量和高效的发展,一般需要学习知识以提升自身实践活动的水平。可见,知识学习对个体发展的功能主要表现为,它使个体发展成为一种汇集前人和他人经验的累积性和继承性的发展,因而能克服个体经验的局限而达到人类已有的发展水平,甚至可能出现对前人和他人发展的进化和超越。^②

知识作用于素养发展功能的实现机制是什么?这要依据素养本身的发展机制来认识。鉴于学生参与的实践活动过程是促进学生素养发展的机制(表述为学生实践活动→学生素养发展),所以,学生掌握的知识影响学生素养发展的机制是,经由作用于学生实践活动过程而间接地影响学生素养发展,即知识掌握→学生实践活动→学生素养发展。通过这个机制,学生掌握的知识经由对学生从事相似或相关实践活动过程产生启发、借鉴、指导、示范、鼓舞等作用,发挥对学生素养发展的功能。因此,学生掌握的知识要通过影响学生参与的实践活动过程并提升其质量,才能真正地影响学生的素养发展;知识不能脱离学生亲身完成实践活动的过程而直接成为学生的素养。比如,假如学生学习了很多前人或他人的思维知识,但没有将这些思维知识应用于指导、改进亲身完成的思维实践过程,那么,这些思维知识的学习对于学生的思维能力发展就不会产生实际的影响。^③

基于素养形成于实践活动来认识知识学习的发展功能及其实现机制,有利于科学、全面地把握学生素养发展的过程。总体来看,学生素养发展的过程是“以行为本的知行结合”的过程,“知”与“行”在其中发挥的功能是不同的,两者并不是平行关系。一方面,从素养形成的机制来看,其最直

^① 陈佑清,曹阳.能动参与文化性活动:学生素养发展的基本机制[J].课程·教材·教法,2018(12):84-85.

^{②③} 陈佑清,毛齐明.知识学习的素养发展功能及其实现机制:基于“以发展论知识”视域的理解[J].中国教育科学,2023(6):8,9.

接和最具决定性的环节是学生能动参与和亲身完成的实践活动；另一方面，从素养的高质量发展来讲，学生为形成素养所参与的实践活动应超越个体经验的局限（避免盲目尝试所导致的发展方向偏差及发展过程低效）。为此，需要借鉴、运用人类文化科学知识以指导实践活动顺利、有效开展。因此，素养高质量发展的过程应是“知识指导下的实践过程”或曰“以知促行”的过程，学生掌握的知识及其指导的实践过程的状况和质量，共同决定了学生素养发展的状况和质量。为了更清晰地揭示学生素养形成的过程，需要将“知识学习”与“亲身实践”当作素养形成过程的两个方面进行考察，以便科学地揭示它们在素养发展中的不同功能及其联系。只有如此，才能克服国内流行的两种片面把握学生素养发展的观念：要么仅仅突出书本知识学习而轻视学生亲身实践活动，要么淡化书本知识学习而仅仅强调学生亲身实践活动。

（责任编辑 王 润）

How Is Students' Competency Formed: Re-Discussing Practical Activity as the Mechanism of Students' Competency Development

Chen Youqing, Mao Qiming

Abstract: Domestic and international researches show that practical activity is the basic mechanism of students' competency development. Practical activity can promote students' competency development because it contains the two-way objectification and transformation of subject and object. Students' learning practice aims to realize the subjectification of the object through the objectification of subject. The manifestation of the subjectification of object in students' practice at psychological level is that object and activity process enter students' psychological structure in the form of idea, image, feeling and experience and cause the adjustment, transformation or enrichment of students' psychological structure, thus promoting their psychological development. In order to implement students' competency development, efforts should be made to make students' learning activity into practical one of objectivity, subjectivity, challenge and diversity. Knowledge learning plays the guiding, reference, demonstrating and inspiring function for students' practical activities in order to form competency, so that competency development goes beyond the limitation of individual experience and reaches human level. Knowledge learning indirectly affects competency development by acting on students' practical activity, to the knowledge mastered by students cannot be separated from practical activity to directly become competency. The overall process of competency formation is the process of combining knowledge and practice based on practice or the process of promoting practice with knowledge.

Key words: practical activity; competency development mechanism; knowledge learning; development function; realization mechanism