

论学生发展核心素养的内涵特征及 框架定位

◆ 辛涛 姜宇 林崇德 等

[摘要] 以核心素养推进教育改革与发展已成为当今世界的热潮。全面认识核心素养内涵有助于建立我国学生发展核心素养框架,推进素质教育改革。通过分析核心素养的历史演变,揭示东西方的人才观随着发展经历了由品德到能力再到素养的转变;探索核心素养内涵的国际共识,得到学生发展核心素养的基本内涵以及共同性、发展性和可塑性等基本特征;分析国际上关于核心素养的理论框架,提出我国学生发展核心素养的理论结构应包括主体性、社会性和文化性三个方面;最后探讨了我国学生发展核心素养与党的教育方针、课程改革及素质教育的关系。

[关键词] 学生发展核心素养; 课程改革; 三维目标

[中图分类号] G521

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2016) 06-0003-05

核心素养为当代世界所普遍重视,是各国际组织与政府在进行教育改革与课程改革时密切关注的热点。推进核心素养引导的教育教学改革与发展,需要深入剖析核心素养的历史演变、内涵特征、基本框架、政策定位,为构建我国学生发展核心素养、促进教育教学改革奠定理论基础。

一、学生发展核心素养的历史演变

学生发展核心素养是一个比较现代的词汇,但蕴含的思想由来已久。教育应该“培养什么样的人”的问题,一直都是教育家、哲学家探讨的核心。

(一) 东西方在两千多年前就出现以“品德”为中心的人才观

早在两千多年前的西方,苏格拉底教育人们要“努力成为有德行的人”。“美德即知识”是苏格拉底伦理学最重要的命题。到后来,无论是柏拉图还是亚里士多德,或是古罗马哲学家西塞罗,都提出公民必须拥有的几种主要德性(commit virtue),如正义、智慧、勇敢、懂得节制等,由此构成古典理论下的公民素养。同时,亚里士多德希望城邦公民也要具有公民参与的精神。在我国,

以孔子为代表的思想家们也很早就围绕健全人格进行了思考,可将其归纳为“内圣外王”的传统人才观,认为人最重要的是德行修养;南宋著名理学家朱熹主张教育的目的在于“明人伦”,主张教育学生自幼就须“洒扫进退、礼乐射御书数开始,以修养其孝悌忠信之道”,并强调“立志”“主敬”“存养”“省察”“力行”的人才培养方法和途径。无论是西方还是东方,在传统的人才标准中,人们都将高尚的道德品性列为第一位,而这些德性品质也正体现了先哲们对人才培养内涵的理解。

(二) 工业社会到来后逐渐出现了以“能力”为中心的人才观

伴随着工业革命的发生和工业社会的到来,人们普遍加强了对专门行业技能及职业需求导向的关键能力的重视。于是,以“能力”为中心,20世纪不同学科取向下的研究者对素养的概念内涵进行了新的思考与分析,使其变得更加丰富。皮亚杰在发展科学领域将能力解释为一般智力,通过同化和顺应双向建构过程实现个体与环境的交互作用;诺姆·乔姆斯基(Avram Noam Chomsky)在能力-表现模型中提出了“与生俱来的语

辛涛/北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心教授,博士生导师(北京 100875);姜宇/解放军后勤学院后勤政治工作系讲师(北京 100858);林崇德/北京师范大学资深教授,博士生导师,本文通讯作者(北京 100875);师保国/首都师范大学教育学院副教授(北京 100037);刘霞/北京师范大学发展心理研究所副教授(北京 100875)。

言能力”；加德纳提出的多元智能理论，将智力分为九种智能^[1]，为我们理解能力或素养的概念提供了新视角；斯宾塞等人提出的素质“冰山模型”认为人的能力包含外显表现，也包含潜在特质，而后者具有跨领域性。总之，基于工业社会的需求，以“能力”为中心的素养被广泛研究和讨论，但人们对人才观的理解还主要停留在智能层面，没有全面考虑到人的健全发展所需的情感、态度和价值观等层面。

（三）现代社会催生了以“素养”为核心的人才观

随着全球化、信息化的脚步越来越快，为了适应复杂多变与快速变迁的信息化时代的多元需求，传统的能力（ability）、技能（skill）、知能（literacy）等这些概念已经不再适用。人们对这些概念的内涵进行了扩展与升级，提出了同时包括“知识”“能力”与“态度”“价值观”的“素养”概念，并从“关键”或“核心”的角度加强了论证，强调“核心素养”（key competencies）才是培养能自我实现与促进社会和谐发展的高素质国民与世界公民的基础。在联合国教科文组织、欧盟、经济合作与发展组织等国际组织的影响下，“素养”受到世界各国重视并被作为教育改革与课程改革的核心。

纵观素养发展的不同阶段可以看出，核心素养概念的演变与人类进步和社会发展密切相关，是社会生产力与生产方式发展变化的产物。不同历史时期人们所持的不同理解，反映的都是当时社会发展的需求，是当时的人们对教育应“培养什么样的人”这一问题的回答。在以农业经济形态为主导的古代社会背景下，人才的培养重视道德品性；在以工业经济形态为主导的现代社会背景下，人才的培养重视能力本位；而在以信息经济、低碳经济等经济形态为主导的当代社会背景下，人才的培养则需要重视核心素养，强调“核心素养”才是培养自我实现与促进社会和谐发展的高素质国民与世界公民的基础，它反映了当今时代社会发展的需求。

二、学生发展核心素养的基本内涵与特征

（一）学生发展核心素养的国际共识

当前，国际组织及各国（地区）掀起了以构建学生核心素养为导向的教育改革浪潮。总结当前对核心素养概念内涵的国际共识，有助于理解和建立我国学生发展核心素养框架。通过对国际组织及各

国（地区）核心素养概念的内涵进行梳理（见表1），我们可以看出国际上关于核心素养的认识有以下特点。

第一，核心素养受到当代世界的普遍重视，是国际组织与各国（地区）政府在进行教育改革与课程改革时密切关注的热点。虽然各国际组织与各国（地区）政府在“核心素养”的具体表达方式上存在差异，但其思想是共通的，即都重视公民关键的、必要的、重要的素养。^[2]核心素养的界定总体上一致，然而各国（地区）存在一定的差异，在不同程度上体现了其各自的民族与国家特色。

第二，核心素养是一个多维度、多功能的概念。核心素养是知识、技能、态度情感的集合，具有整体性，不能孤立地进行单独培养或发展，尤其是当素养作为课程目标时，须更加强调其综合性和整体性。同时，核心素养能够发挥多项功能，是对每个人都具有重要意义的素养。一方面，核心素养可以帮助个人满足各个生活领域的重要需求，有助于个体的升学、就业、融入主流社会、终身发展与自我实现以获得成功生活；另一方面，它还可以帮助个体进行社会参与和与异质性群体互动，以达成共同目标，促成社会经济繁荣、政治民主、尊重人权与世界和平、生态持续性发展等人类理想的实现。

第三，核心素养的形成过程是个人与社会协同作用下的渐进过程。各国际组织与各国（地区）政府所提出的核心素养内涵虽然存在差异，但均有相互融合与互补之处，并且都强调核心素养的获得是一个持续的、终身的学习过程。个体可以通过不同的终身教育学习阶段，有效培养并提升自身的核心素养。除了学校以外，家庭、同伴、工作、政治生活、宗教生活和文化生活等都可以发展人的素养。核心素养的发展不仅仅是个人努力的结果，它也需要一个良好的社会和生态环境。

（二）学生发展核心素养的内涵与特征

综合世界各个国家（地区）以及国际组织对核心素养概念内涵的界定，同时考虑到不同学科视角对核心素养的认识以及我国的现实需求和教育实际，可以将其界定为：核心素养是学生在接受相应学段教育过程中，逐步形成的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。它是关于学生知识、技能、情感、态度、价值观等多方面要求的结合体；它指向过程，关注学生在其培养过程中的体悟，而非结果导向；同时，核心素养兼具稳定性、开放性与发展性等特性，

其生成与提炼是在与时俱进的动态优化过程中完成的，是个体能够适应未来社会、促进终身学习、实现全面发展的基本保障。同时，我们认为学生发展核心素养具备以下三个特征。

表1 国际组织/国家/地区对核心素养的定义

国际组织/国家/地区	核心素养的定义
经济合作与发展组织	核心素养使个人拥有良好的、成功的生活。这种成功的生活表现为与他人具有亲密的关系，理解自我和自身所处的世界，与自身的生理和社会环境自主互动，拥有成就感和愉悦感。核心素养对多样的社会和个人均具有包容性，它回答的问题是普通人要想在社会中安身立命同时又能够应对日新月异的技术发展，需要哪些素养。
联合国教科文组织	核心素养指向终身学习，并提出“学会求知、学会做事、学会共处、学会发展、学会改变”五大支柱
欧盟	素养是适宜于特定情境的知识、技能和态度的组合，核心素养是指一个人要在知识社会中自我实现、社会融入以及就业所需要的素养，其中包括知识、技能与态度。欧盟对核心素养的定位是在义务教育与培训阶段结束之前，年轻人应该具备这些素养，以使他们能过好成年生活，并以此作为终身学习的基础。
美国	核心素养主要指所有学生或工作者都必须具备的能力，其发展目的在于培养具有21世纪工作技能及核心竞争能力的人，确保学生从学校所学的技能能够充分满足后续大学深造或社会就业的需求，成为21世纪称职的社会公民、员工及领导者。
英格兰	核心素养是指为了适应将来的生活，年轻人需要具备的关键技能（key skills），以及学习、生活和工作所需的资质。其中的关键技能，主要是一种普通的、可迁移的、对劳动者的未来发展起关键性作用的能力。
苏格兰	核心技能（core skills）是指为了全面成为一个活跃与负责的社会成员所必须具有的广泛的、可迁移的技能。
法国	“socle (foundation or core) of competences”表示基本的或核心素养，专用于义务教育中的基于学科和跨学科的素养，强调了这些素养是构建终生学习的基础。法国的素养模型认为一个人的职业能力是与知识（savoir）、技能（savoir-faire）和社交能力（savoir-être）三个方面密不可分的。素养是一种学习的动态过程，知识的积累与传递过程。
德国	从职业教育角度首先提出了关键能力的概念，即指那些与特定的专业技能不直接相关的知识、能力和技能，是在各种不同场合和职责情况下作出判断选择的能力，是胜任生涯中不可预见各种变化的能力，由于其普遍适用性而不易因科学技术进步而过时或被淘汰。
澳大利亚	核心素养（key competencies）也称为综合职业能力或关键能力，是指为有效参与发展中的工作型态与工作组织所必要的的能力，其所强调的并非某个学科或某一职业领域所具有的知识与技能，而是学生终身发展所需要的能力，是一般性的。
中国台湾	核心素养被界定为能在台湾的社会文化脉络中，成功地回应情境中的要求与挑战，顺利完成生活任务，获得美好的理想结果所应具备的素养。核心素养是个人处于社会中所必须具备之关键的素养，不但是个人生活所需之必要的素养，也是现代社会公民的必备条件，更是社会发展所不可或缺的人力资本之重要素养。

第一，学生发展核心素养具有共同性。学生发展核心素养一定是社会群体成员共有的素养，也是每一名学生获得成功生活、适应个人终身发展和社会发展都需要的、不可或缺的共同素养。核心素养的共同性、基础性使它有别于具体职业中的专业素养，专业素养是个人职业生涯发展中成功完成每一项专业工作所需具备的知识、能力与态度，其强调的是就业训练价值功能与结果本

位导向，面向的是特定行业人员；核心素养则是每名社会成员为了顺利地生活和工作所需具备的基本知识、能力与态度，其强调的是教育价值功能与过程本位导向，面向的是社会全体成员。

第二，学生发展核心素养具有发展性。这里所说的发展性一方面体现在学生发展核心素养的连续性和阶段性：核心素养的形成不是一蹴而就的，具有终身的连续性，最初在学校中培养，随后

在一生中不断发展完善；同时，在个体不同人生阶段中的着重点有所不同，不同教育阶段（小学、初中、高中、大学等）对某些核心素养的培养也存在不同的敏感性，即一些核心素养在特定的教育阶段可能更容易取得良好的培养效果。另一方面，发展性还体现在学生发展核心素养体系构建必须尊重学生身心发展规律，按照学生发展的敏感期，合理设置发展目标，不能跨越，更不能颠倒。当前学生学习和教师教学的负担仍比较重，总有一些人认为儿童有许多基础知识和技能需要学习，甚至认为现在教育提供的还不够。其实这些观点已违背了儿童的身心发展规律，提供过多而不能被其接受的学习内容，不但对他们掌握这些内容没有帮助，还会阻碍其他素养（如创新等）的形成。

第三，学生发展核心素养可教可学。核心素养是在先天遗传的基础上，综合后天环境的影响而获得的，可以通过接受教育来形成和发展。广义而言，有些素养是先天的，有些素养是后天习得的。经济合作与发展组织、欧盟等把教育过程中的素养界定为通过学习而来，即使某些素养存在先天潜能的发展，这些素养也必须是可教、可学的，需要通过有意识的教育过程进行培养，需要经过学生的学习积累获得。也就是说，素养并非是与生俱来的，而是一些后天通过教育得到发展的知识、能力与态度等。因此，核心素养主要是后天学习的结果，可以通过各教育阶段的课程设计与教学实施加以培养。^[3]培养的过程侧重学生的自主探究和自我体验，更多地依靠学生自身在实践中的摸索、积累和体悟，是个体认知与元认知构建的过程，是在外界引导下的自我发展、自我超越和自我升华的过程。

三、学生发展核心素养的基本理论框架

（一）学生发展核心素养理论框架的国际比较

当前国际组织和各国（地区）都建立了结构完整的核心素养体系，以此来推动基于核心素养的教育改革。梳理国际上学生核心素养的结构框架，可以概括为以下几种，即并列交互型、整体系统型、同心圆型。^[4]

经济合作与发展组织的“素养的界定与遴选”项目（Definition and Selection of Competencies, DeSeCo）所建构的核心素养为并列交互型。该项目认为，要保障人的成功生活与健全社会的建设，个体必须具备三大核心素养：能互动地使用工具、能在社会异质团体中互动、能自主行动，简单地说这三大维

度可以认为是人与自己、与工具、与社会，这三大核心素养尽管各自有其核心内容，但素养本身的社会复杂性使三者之间依然相互关联。DeSeCo项目是早期建立学生核心素养模型的项目之一，影响也很广。经济合作与发展组织大部分的成员，包括一些非经济合作与发展组织成员也采用了这一理论模型来建构本土化的核心素养，如澳大利亚、新西兰等国以及我国的台湾地区。

美国“21世纪核心素养”的结构是整体系统型。美国“21世纪核心素养”融入21世纪学习体系，主要包含三个部分，形成一个彩虹形状。彩虹外环呈现的是学生学习结果的内容，即核心素养的指标成分，其主要包括“学习和创新素养”“信息、媒体与技术素养”“生活与职业素养”三个方面，主要描述的是学生在未来工作和生活中所必须掌握的技能、知识和专业智能。“21世纪核心素养”以需求为导向，选取了适应未来社会和终身发展的核心素养，各个核心素养同等重要，之间没有严格的逻辑关系，而促进素养形成的是一个整合的庞大的支持系统。许多以需求为导向的国际组织、国家或地区也采用了这一结构，如联合国教科文组织、欧盟等。

新加坡学生核心素养模型结构是同心圆型。以“核心价值观”为核心，发展出与“完善自我”相关的能力素养和“未来社会”所需要的素养，共三个维度，其中居核心地位、指导其他维度的是同心圆的中心——核心价值观。

（二）我国学生发展核心素养的理论框架构建

综合国际经验以及我国国情和教育实践，构建我国学生发展核心素养，目标需要指向全面发展的人。以“全面发展的人”为根本出发点和最终归宿点，首先必须承认和确立人作为独立生命个体的存在性，即人的主体性。马克思曾经指出，自由的、有意识的活动恰恰就是人的类特性，这是“全面发展的人”的内涵之一。当然，人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会关系的总和。这一科学论断深刻地揭示了“全面发展的人”的另一内涵，即人的社会性。与动物相比，人的本质还在于其是符号的、文化的，即在于人能够利用符号来创造文化。这揭示了“全面发展的人”的又一内涵，即人的文化性。因此，基于“全面发展的人”的内涵与本质，为了落实党和国家的教育目标，学生发展核心素养的理论结构必然包含着主体性、社会性、

文化性这三个方面。

“主体性”主要涉及自我发展方面的素养，主要包含身体（生理）、精神（心理）、智能、个性品质等多方面的素养。“社会性”主要涉及社会交往方面的素养，需要发展能处理好个体与他人、家庭、社会、国家乃至国际等多种社会关系的素养。“文化性”主要涉及文化学习方面的素养，强调发展能学习与传承内含“人类智慧成果”的优秀文化的相关素养。需要强调的是，“全面发展的人”这一教育目标要求所有学生必须全面、自由、和谐、充分地发展这三类素养。因此，个体的主体性、社会性和文化性虽各有差异，但彼此关联，三者互为补充、相互影响、互相支撑，是一个有机的整体。

四、学生发展核心素养的政策定位

（一）核心素养是党的教育方针的具体化

从党和国家层面来看，核心素养体系是党的教育目标的具体体现，是连接宏观教育理念、培养目标及课程与教学目标的关键环节，也是构建科学的教育质量评价体系、推进教育问责的重要基础和依据。党的教育方针从宏观层面明确了我国教育的培养目标，即“培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人”。十八大报告指出“把立德树人作为教育的根本任务”，十八届三中全会要求“加强社会主义核心价值观教育，完善中华优秀传统文化教育，形成爱学习、爱劳动、爱祖国活动的有效形式和长效机制，增强学生社会责任感、创新精神、实践能力”。这些教育方针政策对人才培养起到重要的指导作用。

然而，这些方针政策是宏观的教育目标，要落实到具体教育教学过程中，需要将他们进一步具体化和系统化，转化为学生应该具备的、适应终身发展和社会发展需求的素养要求，进而贯穿到各个学段，融合到各学科，最后体现在学生身上。党的教育方针需要通过核心素养体系这个桥梁，转化为教育教学实践可用的、教师和教育工作者可以感知的具体教育目标。

此外，还应该看到，随着时代变迁和社会发展，“德智体美全面发展”的内涵也在发生变化，而更加准确地理解和解读党的教育方针，迫切需要结合我国当前国情和当今时代特点，根据学生的成长规律和社会对人才的需求，把对学生全面发展这一教育目标细化，构建一套科学的、有中国特色的学生核心素养体系，从而深入地回答

“培养什么人”的问题。

（二）核心素养引领课程改革进一步深化

课程是教育思想、教育目标和教育内容的主要载体，是学校教育教学活动的基本依据。2001年启动的新课程改革，从“双基”走向“三维目标”，当今的教育改革从“三维目标”走向“核心素养”。可以说，核心素养引领着当前深化课程改革的脚步。当然，核心素养的提出，与“双基”和“三维目标”有着密切的联系。

“双基”是外在的，主要是从学科的视角来刻画课程与教学的内容和要求。^[5]三维目标是由外在走向内在的中间环节，而素养是内在的，是从人的视角来界定课程与教学的内容和要求。从双基到三维目标再到核心素养，其变迁基本上体现了从学科本位到以人为本的转变。^[5]国际上有学者在研究中分析了核心素养与特质、知识、技能、情感、态度之间的关系，指出素养是知识、技能、能力在相关工作领域与个体特质相互作用的结果，是个体学习经验的整合，并通过一定的方式表现出来。^[2]在这一过程中，个体的特质属于最基础层面，个体特质通过学习过程中已经习得的知识、技能和能力等认知成分的相互作用，形成一种整合的素养。内在的素养会通过一定方式表现出来，可以通过对这些表现的评价来评估素养，其模型具体如图1所示。

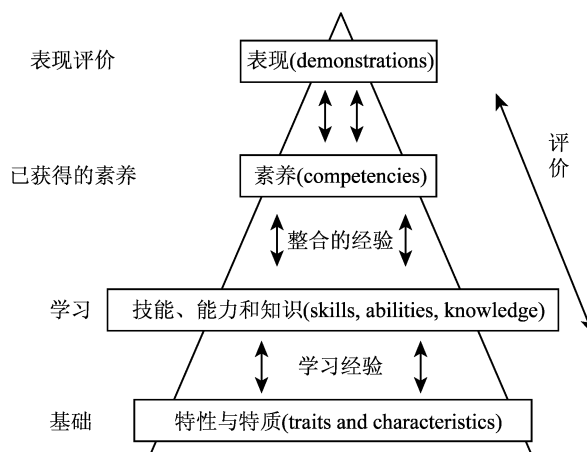


图1 素养的形成与表现

核心素养从全面发展的人的角度，提出教育目标的具体任务和领域，它的确立是将深化课程改革向“以人为本”推进。因此，基于核心素养的课程改革，能够有助于实现课程从“以学科为中心”向“以学生全面发展为中心”的转变。

（下转第28页）

受到学者们的猛烈批判,如魏晋玄学家对汉代名教的批判、清代戴震对宋明礼教的批判等。如果过滤掉其中的糟粕,中国传统的礼敬谦和教育对提升人的道德品质,形成文明礼让、举止优雅、行为端方的文明素养具有重要意义,有助于扭转当前学校教育中礼仪缺失、道德失范的缺陷。传统文化中的礼敬谦和内在蕴含着自我节制、举止文明、谦恭礼让、遵守法律与规则等基本取向。我们应该大力挖掘和继承传统文化中礼仪修身的优秀传统,将其作为学生发展核心素养的重要精神资源。

[本文系 2013 年度教育部哲学社会科学研究重大课题委托项目“我国基础教育阶段和高等教育阶段学生核心素养模型研究”(项目编号: 13JZDWJY03)

(上接第 7 页)

(三) 核心素养是对素质教育的内涵解读与具体化

从素质教育改革的角度来看,学生发展核心素养研究体现了以“学生发展”为核心的教育视角的变化,是深化教育领域综合改革的迫切需要和必然趋势,对于全面推进素质教育具有重要意义。

素质教育 (quality-oriented education) 是相对于应试教育提出的、具有宏观指导性质的教育思想。“素质”对应的主体是“教育”。素质教育是指教育要训练和培养学生,使其获得内在的、相对稳定的、长期发挥作用的身心特征及其基本品质结构。“素养”(competency)对应的主体是“人”或“学生”,学生发展核心素养主要是指在教育过程中逐渐形成的知识、能力、态度等方面的综合表现,是相对于教育教学中的学科本位提出的,强调学生素养发展的跨学科性和整合性。^[6]从这一角度而言,核心素养是对素质教育内涵的解读与具体化,它的提出让素质教育有了可操作的载体与内容,是全面深化教育的一个关键方面。

推进素质教育需要对学生发展的核心素养体系进行全面系统的凝练和描述。素质教育改革已取得了显著成效,但不可否认,当前学生也表现出身体素质滑坡、社会适应能力不强、实践和创新能力不足等问题,背离了促进学生“全面发展”这一教育目标。同时,受我国长期发展形成的重视中高考成绩和升学率这一片面的教育质量观念引导,以素质教育为导向的教育质量评价体系尚未建立和形成,难以真正实现应试教育向素质教

研究成果之一]

[参考文献]

- [1]王焯晖,辛涛.国际学生核心素养构建模式的启示[J].中小学管理 2015(9):22-25.
- [2]辛涛,姜宇.全球视域下学生核心素养模型的构建[J].人民教育 2015(9):54-58.
- [3]李景林.教化的哲学:儒学思想的一种新诠释[M].哈尔滨:黑龙江人民出版社 2006:492-493.
- [4]李景林,郑万耕.中国哲学概论[M].北京:北京师范大学出版社 2010:3-4.
- [5]林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社 2016:114-122.

(责任编辑 付燕)

育的转变。此外,通过深入分析也发现,我国现行课标缺乏明确的素养内涵界定和系统阐述,对跨学科素养的培养相对忽视,不同学段目标之间缺乏有效的衔接,给一线教师的教学实践带来困扰,也制约着素质教育目标的有效落实。学生发展核心素养正是为了改善以上弊端,以人的全面发展为核心,使教育目标细化、具体化、系统化,全面推进素质教育改革,提升教育质量。

[本文系 2012 年度和 2013 年度教育部哲学社会科学研究重大课题委托项目“义务教育阶段学生学业质量标准体系研究”(项目编号: 12JZD040)和“我国基础教育阶段和高等教育阶段学生核心素养模型研究”(项目编号: 13JZDWJY03)研究成果之一]

[参考文献]

- [1]加德纳,霍华德,沈致隆.多元智能理论二十年:在美国教育研究协会上的演讲[J].人民教育 2003(17):7-11.
- [2]林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社 2016:22.
- [3]辛涛,姜宇,刘霞.我国义务教育阶段学生核心素养模型的构建[J].北京师范大学学报:社会科学版 2013(1):5-11.
- [4]辛涛,姜宇.全球视域下学生核心素养模型的构建[J].人民教育 2015(9):54-58.
- [5]余文森.从三维目标走向核心素养[J].华东师范大学学报:教育科学版 2016(1):11-13.
- [6]陈兵.在全面深化课程改革中把党的教育方针落实、落细、落小:访教育部基础教育二司副司长申继亮[J].中小学教材教学 2015(1):23-26.

(责任编辑 付燕)