



跨学科主题学习的课程论意义

郭 华

摘要:跨学科主题学习是现代学校改造课程体系的一种尝试。跨学科主题学习并不是全新的实践形态,而是对以往一切学科课程体系批判改造尝试的改进,是现代学校自觉加强课程间关联的一种举措,是学科课程与活动课程相互吸纳与妥协的结果,是学科课程自我改造的体现。跨学科主题学习的提出,是对时代要求的主动回应,也是对学生主动关心社会、解决现实问题的自觉引领。

关键词:跨学科主题学习;基础教育;活动课程;学科课程;学生主体

DOI: 10.13734/j.cnki.1000-5315.2024.0510

收稿日期:2023-12-25

作者简介:郭华,女,山西大同人,北京师范大学教育学部教授、博士生导师,研究方向为课程与教学论、教育社会学,E-mail: guohua@bnu.edu.cn。

《义务教育课程方案(2022年版)》及各科课程标准印发后,跨学科主题学习成为理论与实践探索的热点。目前,有关跨学科主题学习的内涵、分类、功能、意义、实践模型等已多有讨论。在一些研究里、在一线老师的情绪里,跨学科主题学习似乎是全新的,从理论到实践,似乎都需要有一套全新的解释、一套全新的应对它的心智模式和行为模式。这样一种“全新说”,既不符合课程改革的实践史,也不符合课程理论发展的逻辑。本文试图从课程与教学基本理论的角度对跨学科主题学习作出一种解释,阐明它与现代学校及现代学校课程的关系。

一 跨学科主题学习是现代学校加强课程间关联的举措

《义务教育课程方案(2022年版)》提出,“原则上,各门课程要用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”^①。尤其是学科类课程,必须设置跨学科主题学习。在学科课程中设置跨学科主题学习,至少提示了以下几方面的信息。(1)学科课程是有价值的,分科设置课程是合理的,现代学校不可能废除学科课程。(2)不能因为分科课程就各自独立而不相联系;学校的所有课程都是为育人服务的,各学科课程必须加强联系,而跨学科主题学习是加强联系的一种自觉措施。(3)跨学科主题学习,是现代学校课程自觉改进的一个重要标志。

那么,为什么学科课程不可能被废除,分科设置课程(即主要依照学科分别设置课程,也叫分科课程)是必须的?

如果以现在的观念来看课程史,就会发现,当教学成为一种专门活动时,它的课程就是分科设置的。《礼记·王制》就有“《诗》、《书》、《礼》、《乐》以造士”^②的记载。《史记·孔子世家》说:“孔子以诗书礼乐教,弟子盖三千焉,身通六艺者七十有二人。”^③古代西方也有“七艺”。孔子的“六艺”即《礼》、《乐》、《书》、《诗》、《易》、《春秋》^④。

①中华人民共和国教育部制定《义务教育课程方案(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,第11页。

②郑玄注、孔颖达疏《礼记正义》,李学勤主编《十三经注疏(标点本)》,北京大学出版社1999年版,第404页。

③司马迁《史记》,中华书局1959年版,第1938页。

④《史记·滑稽列传》:“孔子曰:‘六艺于治一也。《礼》以节人,《乐》以发和,《书》以道事,《诗》以达意,《易》以神化,《春秋》以义。’”参见:司马迁《史记》,第3197页。

西方的“七艺”则通常指语法、修辞、辩证法(逻辑)、算术、几何、音乐、天文^①。用现在的眼光来看,这就是分科设置的课程。王策三在讨论古代课程研究时说到,虽然那时的课程研究严格说来还不能称为课程论,还比较简单,但“人们已经懂得:要把使学生学习和掌握的经验,分成一定的门类,并分配于不同年龄和水平的学生去学习……这毕竟是历史的进步,也是后来课程理论建立和发展的出发点和基础”^②。这里所说的“历史的进步”,就是指课程从混沌一体的经验中分离出来,而且能够“分成一定的门类”。

分类的课程与专门的教学是相辅相成的。从源头上说,很可能是分类的课程在先、专门的教学在后。这是因为,分了类的课程,通常远离生产生活经验而自成一体,无法在生产生活中伴随学习,因而需要专门的教学。可以说,专门教学产生的前提之一,就是分门别类课程的出现。以现在的眼光看,古代的分类课程,从功能上可粗略地等同于现在的分科课程,虽然并不是严格意义上的学科课程。

真正的分科课程,是伴随着近代航海、商贸、科学技术的发展,尤其是近代大工业生产的出现而出现的。大工业生产需要大量的劳动力,只能由班级授课制的现代学校来培养。在这个意义上,分科课程与现代学校的班级授课制相互需要、相互成就。课程能够分科设置,才可能有班级授课制,才可能出现以班级授课制为基本组织形式的大规模的现代学校。反过来看,现代学校要追求大规模、高效率,不得不依赖班级授课制,不得不依赖分科课程。分科课程是现代学校高效运转的内芯。

夸美纽斯认为:“我们应该……这样地去组织学校,使它们在这些方面能十分象一座用最巨大的技巧做成的、用最精的工具巧妙地雕镂着的钟一样。”^③像钟表一样精密的学校,不仅是大规模和高效率的保障,而且是教学艺术的精髓所在。“教学艺术所需要的也不是别的,只不过是要把时间、科目和方法巧妙地加以安排而已。一旦我们发现了正确的方法以后,那时无无论教导多少学童都不会比用印刷机在一天之内印一千份最整洁的文章,或用阿基密提的机械去移动房屋、堡塔和极重的重物,或坐船经过大洋,去新世界旅行更为困难”^④。班级授课制就是夸美纽斯所说的“正确的方法”,是他所说的“教学艺术”的直观表达,而分科课程则是这种教学艺术的基本音符。只有课程分别设置,才能够配合特定的时间、特定的空间以及特定的师生,去展开特定的课程所需要的教学活动,从而形成一个个有条不紊、相互独立而又相互关联的教学活动体系。这具体表现为每一个班都有一张课程表,学校则有一张全校的课程总表,清晰地列明时间、地点、人物、活动。

分科设置课程为班级授课制的“课”提供了前提。所谓“课”,就是“把教学内容以及实现这种内容的教学手段、教学方法展开的教学活动,按学科和学年分成许多小的部分,分量不大,大致平衡,彼此连续而又相对完整,这每一小部分内容和教学活动,就叫做‘一课’,一课接着一课地进行教学”^⑤。这个定义,鲜明地指出了“课”正是“按学科和学年”分成的——先分成一个个的学科,再按照学年把学科内容及其相应的活动分成一个个小的部分。换言之,只有学科课程才会有“课”,才能以“班级授课制”的方式有计划、有组织地有序开展教学活动,使所有适龄儿童(理论上)都能进入学校,进入教学,实现夸美纽斯所说的“一个先生可以同时教几百个学生,而所受的辛苦则比现在教一个学生少十倍”^⑥的理想。这正是学科课程(或分科课程)在现代学校的合法性所在。

不同的学科有不同的知识、技能、方法、工具,具有其他学科不能替代的教育价值。例如,数学的眼光、思维、语言,不经过专门的数学学习是不可能具备的。数形结合的思想,最聪明的文盲也及不上智商一般但受过教育的小学生明晰;如何运用史料来了解和认识历史,受过历史课程学习的中学生要比一个文盲的历史故事爱好者更明白。换言之,每一门学科都不可或缺,都需要独立开设以发展学生有关方面的素养。夸美纽斯主张学生应该学习一切事物;赫尔巴特主张从发展学生的六种兴趣出发,设置学校课程的基本科目;斯宾塞则设想从人类生活的五种类别出发来设置学生应该学习的基本科目。总之,学生应该分别学习若干学科,是学科课程论者的共同认识。

显然,分别设置、分别学习多种科目是“教育准备生活”思想的典型反映。夸美纽斯明确说:“教育是生活的

①关于“七艺”,柏拉图《理想国》第7、8卷有详细阐述。参见:柏拉图《理想国》,郭斌和、张竹明译,商务印书馆2020年版,第275—354页。

②王策三《教学论稿》,人民教育出版社2005年第2版,第164—165页。

③夸美纽斯《大教学论》,傅任敢译,人民教育出版社1984年版,第78页。

④夸美纽斯《大教学论》,第78页。

⑤王策三《教学论稿》,第270页。

⑥夸美纽斯《大教学论》,第65页。

预备,能在成年以前完成。”^①即,在学校期间分别学习不同的学科,是未来生活中运用这些学科所包含的知识、技能、方法、工具等的前提。当下只是学习,未来才用得着;为了将来用,现在必须学;学得好便是做好了准备,“学好了”可约等于“用得好”。而“学得好”的标志是学得“彻底”。夸美纽斯说:“这种教育不是虚伪的,而是真实的,不是表面的,而是彻底的……他不仅阅读别人的见解,掌握它们的意义,或把它们记下来、背下来,他要亲自钻研事物的根源,获得一种真能理解且真能利用所学的东西的习惯。”^②要实现学得“彻底”,不仅需要通过学习来掌握知识,也需要学生自己亲自去探索、钻研,不仅对知识的根源及过程有深刻的理解,还要形成好的学习习惯并能利用知识进一步学习和生活。可见,学科课程论者主张,知识必须经过学生的理解来转化,主张“利用所学”并把“利用所学”变成“习惯”。当然,单个学科的知识究竟用在什么地方、怎么用,学界的讨论并不充分。

对于学科课程的主张者来说,分别设置不同的学科课程之所以是合理的,是因为这些不同的学科有共同的特征,指向共同的目的,并统一在一个共同的课程体系中。在赫尔巴特那里,分别开设的学科课程的共同特点是能够发展学生的兴趣并且统一于“培养完美的人”,从而形成一个统一的课程体系。在斯宾塞那里,分别开设的学科课程的特点是“科学知识”,统一于让人过上“完满的生活”^③,于是也构成了一个完美的课程体系。显然,在他们看来,即便是分别设置的“各门课程”,也是统一课程体系中的“各门课程”,具有内在一致性,并且有共同的目的指向。

可以说,现代学校虽然分科设置课程,但有着对课程间联系的要求,只不过是隐含的、理念性的,并无显性而微观的操作手段。而跨学科主题学习正可以看作是一种显性而微观手段以实现原本隐含着的对课程间关联的理念性需求。即以分别设置的课程来保障大规模现代学校高效率的运转,又通过跨学科主题学习切实将各门课程联合起来,为现代学校培育学生的全面发展提供保障。在这个意义上可以说,跨学科主题学习是孕育于现代学校的分科设置的课程体系之中,没有学科课程,就不需要跨学科,若非分科设置课程,就不需要科目间的相互联合;跨学科主题学习是严谨严密的学科课程主动打开的一条通向其他学科的通道,是学科课程之间相互联系的桥梁。

二 跨学科主题学习是学科课程与活动课程的相互吸纳与妥协

经典的分科课程体系,不仅通过共同的理念如“培养人”来建立学科间的宏观关联,而且也对教师及教师的行为与结果有积极的理论假设。它假设各门课程的教师,都能自觉以“培养人”为目的来展开教学,如斯宾塞所说:“我们有责任把完满的生活作为要达到的目的摆在我们面前,而经常把它看清楚,以便我们在培养儿童时能审慎地根据这个目的来选择施教的科目和方法。”^④当然,分科设置课程的主张也假设学生学习了多门学科课程,便可实现全面发展,就像人们分别吃了水果、蔬菜、肉蛋奶等,机体便可自动消化吸收其中的营养,转化为个人的血肉、骨骼、神经能量。

假设成为现实,中间还有许多路要走。在学校实践中,“培养人”这个联结各门学科课程的“红线”如果不能触手可及,便高不可攀、虚无缥缈,甚至被遗忘。这样的遗忘,像极了美国学者塞勒等人在谈及课程与教学关系时给出的一个隐喻:“课程是当选者的政治纲领,教学则是进行相关立法的议会会议。课程如政治纲领一样,是便于在适当时间出示的文件,但在‘教室’的‘现实世界’中会被忽视,或在立法会议的激烈讨论中被轻易遗忘。”^⑤在学校实践中,彼此分立的学科课程虽然由学校统一规划、统一组织,但学科课程的教学常常是互不相关的平行世界,只在各自的世界中实现着“圆满”。分科课程的由分别育人而实现全面育人的设想,极易变成互不联系、各不育人。

学科课程内部的不断细分,也使得教师和学生很难看出部分与整体的关系。如杜威所说:“把每个论题再分为若干科目,把每个科目再分为若干课时,每个课时再分为若干特殊的事实和公式。让儿童一步一步地去掌

① 夸美纽斯《大教学论》,第 64 页。

② 夸美纽斯《大教学论》,第 64—65 页。

③ 斯宾塞《教育论:智育、德育和体育》,斯宾塞《斯宾塞教育论著选》,胡毅、王承绪译,人民教育出版社 2005 年第 2 版,第 12 页。

④ 斯宾塞《教育论:智育、德育和体育》,斯宾塞《斯宾塞教育论著选》,第 12 页。

⑤ J. Galen Saylor, William M. Alexander, Arthur J. Lewis, *Curriculum Planning for Better Teaching and Learning*, 4th ed. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981): 259.

握每一个这些割裂开来的部分。”^①由于这种割裂所造成的互不关联、各自为政的教学,不仅割裂了儿童原本完整的生活,也使学校培养人的教育活动,像是工厂的标准件制造活动,学生则像是由不同的标准件组合而成的产品。许多人批判的“学校像工厂”、“教室像车间”,相当程度上可以看作是现代学校分科实施课程的写照。

杜威在《儿童与课程》一文中深度分析了儿童与课程(专指学校的学科课程)之间的脱节与差别,指出了儿童与学科课程的基本分歧:“第一,儿童的狭小的然而关于个人的世界和非个人的然而空间和时间无限扩大的世界相反;第二,儿童生活的统一性和全神贯注的专一性与课程的种种专门化和分门别类相反;第三,逻辑分类和排列的抽象原理与儿童生活的实际和情绪的结合相反。”^②当今社会,科学技术的迅猛发展,使得学校课程门数及内容不断扩大,而学校教育的普及尤其是义务教育年限的逐渐延长,使进入学校的儿童越来越多,杜威所说的儿童与课程的分歧则越发严重,甚至成为一种社会现象。以班级授课制为基本教学组织形式的现代学校,其矛盾愈加尖锐、突出。学科系统知识与儿童经验的矛盾,班级授课制的统一要求与个别需要的矛盾,分科课程与社会生活科技发展日益综合的矛盾,越来越难调和。

如何化解儿童与课程的这些分歧?杜威的主张是实施经验课程即活动课程,认为不应将各门科目从外部强加给学生,而是要将其作为儿童经验持续改造的引导方向,“把教材作为在全部的和生长的经验中相关的因素来考虑”^③。杜威认为:“我们由于给儿童太突然地提供了许多与这种社会生活无关的专门科目,读、写和地理等,而违反了儿童的天性,并且使最好的伦理效果变得困难了。因此,我认为学校科目相互联系真正中心不是科学,不是文学,不是历史,不是地理,而是儿童本身的社会活动。”^④也就是说,应该将科目间的相互联系统一在儿童的社会活动中。“成人心目中系统的和精确的经验”的价值,“在于按照儿童生活直接所表现的那样来解释它,而且还继续对它进行引导和指导”^⑤。系统的学科课程的内容应作为引导而不应作为直接的学习对象。“作为一个教师”,“他的问题是引导学生有一种生动的和个人亲身的体验。因此,作为教师,他考虑的是怎样使教材变成经验的一部分;在儿童的可以利用的现在情况里有什么和教材有关;怎样利用这些因素”,“他是把教材作为在全部的和生长的经验中相关的因素来考虑的”^⑥。换言之,儿童的(经验)活动才是核心,各个科目的教材只是经验中的相关因素。

活动课程为现代学校课程改革打开了新思路,即不必费力去寻找和论证学科课程之间的内在关联,而是调转方向,通过学生的活动(经验)来整合课程,并用活动课程来替代学科课程。如丛立新所说:“总体而言,自欧洲中世纪的宗教神学课程到工业革命后自然科学为基础的课程,门的设置日益合理、日益科学,但无论有多少‘门’,也无论对于‘门’的主张有多少差异,基本都是学科课程……直至杜威的活动课程的出现,才为课程结构增加了一个新的种类,这个种类用过去的‘门’的概念是无法解释的,它不是与数学、物理、历史、地理等可以并列的又一门课程,而是可以适用于所有这些课程的‘类’。”^⑦也就是说,活动课程不是在原有课程门数基础上新增加的一门,而是用来替代学科课程的一种新类型。陈侠说得更明确:“过去,无论是形式教育论还是实质教育论,都没有反对学科课程,不反对分科教学。但是,‘新教育’运动特别是‘进步教育’运动的倡导者们开始对学科课程提出了挑战,于是产生了活动课程(或生活课程)。”^⑧显然,活动课程是对学科课程的反动,它出现的原本是为了替代学科课程。

现代学校的运行逻辑以及现代学校对学生自觉发展所承担的责任,决定了活动课程不可能成为学校的主流课程,世界教育史也印证了这一点。但是,学科课程自身确实有难以克服的内在缺陷,因此,就有了现在这样的情形,即世界各国都把活动课程作为现代学校课程体系中的一个小的部分,不是用它来替代学科课程,而是作为学科课程的补充,以活动去勾连各门学科课程,同时化解学科课程不能充分关照学生经验、不能很好地引

① 约翰·杜威《儿童与课程》,顾岳中译,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟等译,人民教育出版社2005年第2版,第114页。

② 约翰·杜威《儿童与课程》,顾岳中译,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,赵祥麟等译,人民教育出版社2005年第2版,第113页。

③ 约翰·杜威《儿童与课程》,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第123页。

④ 约翰·杜威《我的教育信条》,赵祥麟译,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第8-9页。

⑤ 约翰·杜威《儿童与课程》,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第117页。

⑥ 约翰·杜威《儿童与课程》,约翰·杜威《学校与社会·明日之学校》,第123页。

⑦ 丛立新《课程论问题》,教育科学出版社2000年版,第230-231页。

⑧ 陈侠《课程论》,人民教育出版社1989年版,第237页。

导学生关注社会生活的弊端。芬兰的“现象教学”、法国的“综合学习”、日本的“综合学习时间”以及以我国的“综合实践活动”，都想要拥有这样的功能。

20世纪80年代中期，陈侠在介绍课程理论流派时说：“活动课程要求儿童通过直接经验来学习……在小学低年级，在一定时期和一定范围内，适当采用活动课程，来调动儿童学习的主动性和积极性，未尝不是有益的。”^①这为活动课程进入我国学校课程体系提供了理论解释。1991年，江山野在谈到高中课程结构改革时，明确提出要“把活动作为一个重要的组成部分，纳入课程结构和体系之中，像学科课程一样列入教学计划……学科课程和活动的关系问题是学校课程总体结构中的第一个层次的问题，也是课程改革所首先需要解决的一个根本问题”^②。1992年，原国家教育委员会颁发《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》(以下简称《课程计划》)，正式将活动类课程纳入学校课程计划^③。时任基础教育司司长马立在对这个课程计划进行解释时说：“改革了课程的总体结构，改变了过去单一的学科类课程为主的课程结构模式。中小学的课程由学科类和活动类两部分课程组成。活动包括校内的文化、体育和科技等活动及校外社会实践活动。通过《课程计划》的总体设计，把课堂内外，校园内外的教育教学活动有机地结合在一起，加强了课程全面提高学生素质的功能。”^④马立这段话里的“活动类课程”与前述江山野提到的“活动”是同样的，只是校内各类“活动”的课程化，而不是杜威意义上的“活动课程”。从理论上说，它不是能与学科课程并列的一类课程，也没有真正改变我国学校的课程结构，只是对活动的“正名”，即“活动课程化”。

与“活动课程化”相对应的，是“课程的活化”，比较典型的是上海教育科学研究院王洁于20世纪90年代在上海实验学校所做的“综合模块课程”。这种课程在“课程形态上是模块化综合课程，内容是主题式(课题式)综合课程，性质上是综合性活动课程或者说是活动性综合课程”^⑤。这种课程，将学科内容与综合式活动糅合起来，使得学科课程体现出综合化、活动化的特征。相较而言，“课程活化”比“活动课程化”更有价值，反映了广大学校对分科设置课程弊端的正视，是学校主动改革学科课程实施方式的一种努力。

我国在理论和实践上自觉对活动课程进行探索，始于1993年康健、丛立新、高峡在北京十一学校进行的“综合活动课程”。这是“一种以综合性学习为主要内容，以学生主体的活动及体验学习为主要形式，以促进学生的认知、情感、行为的统一协调发展为主要目标的课程及教学组织模式”^⑥。相较“活动课程化”，“综合活动课程”与杜威主张的活动课程更有相通之处，但它并不希求替代学科课程而只是作为学校课程体系的一个补充。此后，我国义务教育及普通高中阶段开展的“综合实践活动”，与此时的“综合活动课程”极为相似。

活动课程真正进入国家课程方案是1996年，并伴随2001年“新课改”的全国推行而被广泛接纳。1996年，原国家教育委员会基础教育司印发《九年义务教育活动课程指导纲要(征求意见稿五稿)》，明确了活动课程的定义，指出“活动课程是指在学科课程以外，由学校有目的、有计划、有组织地通过多种活动项目和活动方式，综合运用所学的知识，开展以学生为主体，以实践性、自主性、创造性、趣味性以及非学科性为主要特征的多种活动内容的课程”^⑦，这个纲要还就活动课程的地位与作用、内容与形式、组织形式与方法、培养目标与实施原则、管理与评估等做了清晰的说明。2001年，教育部印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》明确指出，“从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程，其主要内容包括：信息技术、研究性学习、社区服务与社会实践以及劳动与技术教育”^⑧。这时的综合实践活动，是20世纪90年代早期的“活动类课程”所不能比的，可以看作是真正具有综合性、实践性的“活动课程”。但是，综合实践活动是作为独立于其他学科课程的另外一种课程出现的，其重点在于弥补学科课程不足，即关注社会生活、学生经验，让学生在真实的社会情境中，经历发现问题、解决问题的过程，让学生拥有关注社会生活的意愿，让学生成为活动的主体。学生能够发现什么样的问题，学生解决问

① 陈侠《国外课程理论的各种流派(中)》，《课程·教材·教法》1986年第10期，第15页。

② 江山野《普通高中课程改革的十个基本问题(一)》，《课程·教材·教法》1991年第4/5期，第44页。

③ 《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》，《国家教育委员会政报》1992年第10期，第34—45页。

④ 马立《关于〈九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划〉的若干说明》，《课程·教材·教法》1992年第11期，第9页。

⑤ 王洁《综合模块课程——学校课程开发的理想》，《上海师范大学学报(教育版)》2000年第7期，第10页。

⑥ 高峡《活动课的理论与实践初探》，《教育研究》1996年第2期，第55页。

⑦ 《九年义务教育活动课程指导纲要(征求意见稿五稿)》，《教育科研资料》1996年第1期，第5页。

⑧ 《教育部关于印发〈基础教育课程改革纲要(试行)〉的通知》，《中华人民共和国国务院公报》2002年第12号，第29页。

题需要用到什么样的知识、技能、方法、工具,与其所处的年级、所学习的知识是否匹配,是否在活动中充分运用了其他科目的已有内容等,并不是它的重点。至于是否促进了各学科课程的关联,更不在它的关切范围内。2022年版义务教育课程所倡导的跨学科主题学习,其核心要义之一就是在以学科课程为主导的学校课程体系、在分科设置课程的背景下,加强课程间关联,实现学科课程的综合化、实践化。

在学科课程内部设置跨学科主题学习既吸收了活动课程的精神,又符合现代学校的运行规律。正如王策三所说:“从整体上讲,学科课程论比较地更符合认识和教学的规律,更能保证学生较好地认识世界……但是,活动课程论也不能完全否定……如果只顾学科本身的体系或只顾社会的要求,全然不考虑儿童的需要、兴趣和个性发展,把准备生活和现实生活截然分开,只从书本到书本,从理论到理论而不结合实践,各科间只讲分立,不讲联系,只顾学生学得知识而不问知识如何获得的方法和过程……矛盾就必然尖锐化,影响教学质量和学习水平。”^①以学科课程为主导来融合活动课程,是理性而积极的。

事实上,在学校实践中,没有纯粹的学科课程,也没有纯粹的活动课程。台湾一本教育辞书将课程做了“科目本位课程”、“相关课程”、“融合课程”、“广域课程”、“核心课程”和“经验本位课程”的分类^②,形成了一个课程谱系。从科目本位课程这个角度看,学科逻辑由显至隐、由强到弱,而学生经验则由隐至显、由弱至强,科目间的关系则从分离到融合直至界限模糊成为一体;若从经验本位课程的角度看,则正好相反。这个课程谱系的描绘,不仅说明绝不能武断地以科目本位或经验本位来二分课程,二者之间还有中间形态。这个谱系还揭示出:即便是在学科课程(科目本位)里,也有学生经验的逻辑;即便是活动课程,也不可能没有学科知识的学习。“从课程实践和课程理论发展的实际情况看,单纯的或纯粹的学科课程论,单纯的或纯粹的活动课程论,事实上都不存在……有的学科内部必须包含也从来都包含着活动,物理、化学、生物中的实验课就是……小学自然课也更明显地带有活动课程的性质……‘相关课程’、‘融合课程’、‘广域课程’、‘核心课程’等都有互相吸收,救弊补偏之意。”^③在学科课程内部设置跨学科主题学习就是这样的救弊补偏,是加强学科间相互联系的自觉举措。

跨学科主题学习的目的,既要弥补学科课程与社会生活联系不足、关注学生社会活动不足的缺点,又承担着改进分科设置课程背景下各学科孤立无联系的重任;既要保证学生能够在学科课程中学得系统、深入,又要让学生在分科设置课程背景下过一种整全的教育生活和学校生活。但跨学科主题学习并不试图取代学科课程,它也不是独立于学科课程又与学科课程并列的另一门课程,它就在学科之中,却又要主动跨越学科。可以说,它是吸纳了活动课程与学科课程精髓的新型课程形态,是学科课程与活动课程相互妥协、相互吸纳的产物,也可以说是我国综合实践活动的升级版、落地版。

三 跨学科主题学习是学科课程的自觉改造

在可见的未来,大规模的现代学校依然是学生学习与发展的主要场所,学科课程依然是现代学校的主要课程形态。同样,对学科课程的批评也一定不会停止。以往的批判,总是想要替代它,或者是撇开它在外部另开一类课程,走不通时,就只能在教学过程中通过变革教学方式来改造它,而跨学科主题学习,则是学科课程内部在课程形态上的自觉改造,也是对时代要求的主动回应。

首先,跨学科主题学习是学科课程对现代科学技术高度分化又高度综合的主动回应,是学科课程培养复合型、创新型人才的一种探索。

中国工程院院士樊代明2021年12月在每日经济新闻主办的“2021中国医药健康资本论坛”上提出,“医学知识分化越来越细,不整合难以形成战斗力”,并以胃癌为例进行了说明:“根据发病部位的不同,可以分为胃窦癌、胃体癌和胃底癌,再根据包曼氏分型,每一个部位的癌又分成4型;根据组织病理学的分型,每一型又分成5个以上的细胞学类型,加起来的类型超过60种。如果再根据EGF受体的阴性和阳性和其他分子的分类,就可能分成100多种”^④。之所以可以分出这么多种胃癌,正是因为医学内部高度分化、高度精细化。医学和其他科学一样,分化、精细化是进步。然而,越是分化就越需要整合,“不整合难以形成战斗力”。《中国科学报》2024年

①王策三《教学论稿》,第180—181页。

②杨亮功主编《云五社会科学大辞典》第8册,台湾商务印书馆1973年第4版,第134—135页。

③王策三《教学论稿》,第181页。

④岳琦、林姿辰《中国工程院院士樊代明:医学知识分化越来越细,不整合难以形成战斗力》,《每日经济新闻》2021年12月23日,第3版。

1月12日报道了“2023年世界十大科技进展新闻”,其中第九项是“全球首张昆虫大脑‘地图’绘制完成”^①。报道称,“首次完整地对‘果蝇幼虫’的大脑连接组进行重建,绘制出第一张完整的昆虫大脑图谱,包括所有神经元和突触。这是了解大脑如何处理感官信息流并将其转化为行动的里程碑式成就”。如此精细化的研究,不能不说是学科分化的结果。同时,这项里程碑式的研究也是多学科相互支持的结果。报道称,“研究团队使用高分辨率电子显微镜扫描了果蝇幼虫的数千张大脑切片,在计算机分析的辅助下,最终生成的图谱包含3016个神经元和54.8万个突触”。没有高分辨率电子显微镜和计算机分析的辅助,这项成果不可能实现。科技发展正处于高度分化基础上高度整合的阶段,需要人才培养与之相呼应。早些年国外STEM课程的出现,以及现如今我国跨学科主题学习的提出,都是对现代科学技术发展趋势的主动回应。跨学科主题学习与STEM一样强调立足于每一门学科特殊性的基础上,加强学科间的渗透性、干预性。加拿大英属哥伦比亚大学Nashon教授说:“理想的STEM教育是关注不同学科知识间的相互影响,一门学科知识的发明如何影响到另外的学科,一门学科的发展如何建立在其他学科的原理和进步之上。”^②换言之,学科间的联系是基于各自独特性基础上的相互关联,而不是学科边界模糊的混沌一团。跨学科主题学习通过学科联系,为学生打开更广阔的发展空间。

其次,跨学科主题学习是学科课程对现代学校功能迭代升级的主动响应。当义务教育全面普及,受教育成为每一个人的权利与义务的情况下,学校教育就不仅是让学生拥有知识、技能、方法,正确的情意态度价值观,还要让学生具备创新创造的意识与能力。而创新和创造,不可能在封闭的学科里、封闭的环境下去实现。打开学科,打开学校,让学生感受沸腾的生活,建立与社会生活的关联,就成为必要。

设立跨学科主题学习,就是在自成体系的学科课程中打开一个与其他学科、与社会相通、交换的“通风口”,引导学生从书本中抬起头来,用自己所学来关注和思考社会生活,解决真实问题,创造美好生活。当今社会,学校与社会的界限极为清晰却又相当模糊。一方面,科学技术高度发展、社会迅疾变化,不经过专门的教育很难进入社会生活,且学校成为个人进入社会的必经之路,学校的功能与定位清晰,与社会界限分明。另一方面,由于教育成为每一个人的必需而不再是少数人的特权与专利,实现了马克思所说的教育与生产劳动相结合,因而课程内容、教育形式以及教育目的,都与社会生产劳动紧密相关,各种社会因素通过正式的渠道、非正式的缝隙进入学校,学校与社会的界限不再分明。主动引导学生在在校期间了解社会,帮助学生走进社会,便成为学校教育的重要任务。例如,小学数学的“年、月、日”,如果只作为学科知识来对待,就只是引导学生将其作为时间的计量单位来理解;而如果以跨学科主题学习的视角来思考,则可引导学生通过观察日升日落、月圆月缺来理解日、月的数学模型意义,利用“土圭之法”(即“立杆测影”)^③让学生理解中国古人是如何把不可见的“日影”来把握的,从数学学科内部打开了一条通向天文、地理、历史和传统文化的道路,让学生能够深刻感受到用数学模型来刻画和表达时间的意义,让学生拥有观察、思考和表达现实世界的眼光、思维和语言。自觉引导学生对社会生活进行主动思考和问题解决,与放任其在自发环境中对偶然遭遇的问题进行试误式解决,意义和价值大相径庭。

再次,跨学科主题学习从课程形态上改变了课程与学生的关系,彰显了学生的主体地位。实事求是地说,在不同的课程类型下,学生的地位是有区别的。学生在学科课程中的地位、思想与行为方式,与在活动课程中一定是有区别的。涂尔干在评论实用主义时提到了理性主义对真理的设定:“理性主义把真理设想成一种单纯的事物,具有准神圣特征的事物,可以从其自身中获得整个价值。既然它看上去是自足的,所以才必然会凌驾于人类生活之上……真理自我生效,符合绝对的善。真理为自身存在,而不是为我们存在……真理被神圣化了,变成了人们真正崇拜的对象。”^④若真理被看作自足的、神圣的,就会“凌驾”于人类生活之上,无需人们的探查与理解,只需人们崇拜。学校的课程与教学也同样如此。如果学科课程中的知识被看作是确定的、至上的、不可质疑的,就会成为学生仰望、崇拜、模仿的外在物,而无需学生的切己观察、思考和操作去转化。实用主义

①《2023年世界十大科技进展新闻》,《中国科学报》2024年1月12日,第3版。

②李雁冰《“科学、技术、工程与数学”教育运动的本质反思与实践问题——对话加拿大英属哥伦比亚大学Nashon教授》,《全球教育展望》2014年第11期,第4页。

③中华人民共和国教育部制定《义务教育数学课程标准(2022年版)》,北京师范大学出版社2022年版,134—135页。

④爱弥尔·涂尔干《实用主义与社会学》,渠东译,上海人民出版社2005年版,第117—118页。

认为,“如果思维同它的对象一样,不得不去‘复制’实在,就会变成事物的奴隶,维系于实在。它只能像奴隶那样‘模仿’它面前的实在”^①。虽然实用主义并不可靠,但这句话是对的。如若方法不对,知识就会成为可以奴役人的力量。所以,实用主义才要去“‘软化真理’……使真理‘不再那么严格’,简言之,就是把真理从逻辑思维的限制中解脱出来”,“如果思维被解放出来,必定会变成自身对象的创造者,而且,实现这一目标的唯一手段,就是为其赋予一种可以制造或建构的实在”^②。这样,也就使知识(或真理)“摆脱它的绝对性和不可侵犯性,摆脱这种固定不变的状态”,“把真理变成可以分析、可以解释的东西”^③。虽然我们并不主张歪曲或任意建构知识,但如何把前人的知识变成学生可以切己体察的对象,确实是课程与教学要研究的核心问题。

教育社会学家伯恩斯坦区分了两种常见的课程类型:集合型与整合型。集合类型的课程,“各项内容处在一种彼此封闭的联系中……各种内容得到非常清楚的界定,而且彼此之间相互独立”^④。在整合类型课程中,“各种内容并不是各自为政的,而是彼此之间处在一种开放的关系中”^⑤。这两种课程类型正是学科课程及其对立面。伯恩斯坦用“分类”的强弱来表示界限的清晰程度。“分类和构架越强,教育的联系就越趋于等级性和例行化,而学生则越受到忽视,几乎没有什么地位和权利”^⑥。换言之,在学科课程那里,学生是被忽视的。学科课程内容的系统性、严谨性、自足性,以及严肃的、高水平的课程学习要求都令学生感受到自己的散漫、渺小、无知,其主动性和创造性很难体现;与此相反,整合编码则要求教师“能够容忍知识和社会联系的模糊性,并对其有一定的欣赏能力”^⑦。即:鼓励那种模糊学习与社会生活界限的活动,而且,“按照整合编码,必须通过与一定范围的他人相联系,才能够获得角色的知识”^⑧,因而必须联结多学科、沟通校内外。在这个意义上,跨学科主题学习的主张与伯恩斯坦所说的整合类课程有相似之处。它主张学生主动跨越学科壁垒,联系社会生活,建立起与他人、社会的广泛联系与相互依赖关系,在综合应用知识的过程中成为知识的主人而不被知识所束缚、奴役,能够有自信、有能力进入未来社会生活。

在这个意义上,可以说,跨学科主题学习的设立,兼有伯恩斯坦所说的集合型与整合型课程的特点,也理性地解决了实用主义想要把神圣知识拉下“神坛”的意图,让学生能够在学科课程学习中,真正作为学习主体去学习和理解学科知识。

在我们看来,跨学科主题学习并不神秘,也不是新鲜事物。它的孕育、产生都与现代学校的分科设置课程有关,是现代学校自觉改造课程体系的努力。在它之前有设计教学法、问题解决、项目化学习,有日本提出的综合实践时间,有我国的综合实践活动,有芬兰的现象教学,等等,不可尽数。与这些研究与实践探索一样,在义务教育阶段提出的跨学科主题学习,也是现代学校在分科课程背景下,解决整体育人问题的一种课程探索。也许,随着教育实践的发展、理论研究的深化,我们还会探索出能够更好解决这一问题的其他举措。当然,也许在未来的某一天,人类社会发展到相当的高度,不再需要学校,也不再需要学科课程,那么,我们现在面临的问题也就不再是问题了。

[责任编辑:罗银科]

① 爱弥尔·涂尔干《实用主义与社会学》,第 117 页。

② 爱弥尔·涂尔干《实用主义与社会学》,第 117 页。

③ 爱弥尔·涂尔干《实用主义与社会学》,第 118 页。

④ 麦克·F·D·扬主编《知识与控制:教育社会学新探》,谢维和等译,华东师范大学出版社 2002 年版,第 63 页。

⑤ 麦克·F·D·扬主编《知识与控制:教育社会学新探》,第 63 页。

⑥ 麦克·F·D·扬主编《知识与控制:教育社会学新探》,第 74 页。

⑦ 麦克·F·D·扬主编《知识与控制:教育社会学新探》,第 82 页。

⑧ 麦克·F·D·扬主编《知识与控制:教育社会学新探》,第 82 页。