

课程整合：为儿童的意义创生而动

柳夕浪（江苏海安县教育局，江苏 海安 226600）^①

摘要 基础教育课程必须整合，人们对此作了很多努力。课程整合的实质是帮助儿童建立知识与生活的有机联系，促进意义创生。组织主题探究性学习、创设综合性活动平台、聚焦核心概念等，有助于避免课程整合陷入简单拼凑、肤浅的误区。

关键词 课程整合；主题探究性学习；综合性活动平台；核心概念；意义创生

中图分类号 G63

文献标识码 B

文章编号 1002-2384 (2013) 05-0004-03

一

基础教育课程整合的必要性是显而易见的。

每门学科总有着特定的问题和视角，学科思维总是带有明显的分析性特征。学科日益分化，知识不断增长，各个领域、各个行业、各方面的力量对基础教育课程的诉求不断增多。据统计，要求纳入基础教育课程各类专题教育就有50多个。而儿童学习的时间是有限的，大家都来基础教育课程抢“地盘”，瓜分课时，不仅违反基础教育的规律，也行不通。而事实上，实践中的问题是综合性的，无论学科的力量多么强大，现实问题的解决都不可能局限于在某一学科范围内。如果我们想获取对真善美的深度理解，就必须超越单一学科的范围，采取跨学科的方式。

更需要关注的是，现代社会变革速度加快，公司变得越来越小，职业流动性不断增强。每个人在组织里的分工不再是固定的，也有可能会在相关甚至根本不相关的行业之间流转，原有的专业身份逐渐淡化，通常不存在传统意义上的固定不变的对口就业，职业对人的灵活性、适应性，对人的综合性素养提出了更高的要求。采取分科方式，力图把学生培养成为学科专家，已难以适应现代社会的需要。

二

改革开放以来，我国基础教育课程整合的历史可以追溯至上世纪80年代的整体改革。那时在强调快出人才、早出人才、出好人才的背景下，由于单科改革的推进，引发了学科间的不平衡。如北京的马芯兰老师开展的小

学数学教学改革，差不多用三年的时间就完成了小学五年的教学任务，但这样一来，小学语文怎么办？初中怎么办？这就需要其他学科教学、相邻学段的配套改革，于是提出了整体改革的命题，一时间，包含学制、课程教材、课堂教学、考试评价制度在内的多方面配套性的整体改革成为一种时尚。

1986年，东北师范大学附中开始了“初中综合课程和综合教学的研究实验”。1987年，中央教科所在广东省南海市召开了“中学综合理科教育研讨会”。1988年，上海市进行课程教材改革，开始倡导综合课程，包括社会科和综合理科。1993年，浙江省开始在初中进行综合理科实验等。这些已经不是学科间的配套改革、同步推进，而是注重有关学科内容的有机融合，成为真正意义上的课程整合的先行者。

新一轮基础教育课程改革的亮点之一就是设置品德与生活、品德与社会、思想品德、历史与社会、科学、综合实践活动等综合形态的课程。它在整个基础教育课程框架内凸显综合课程的地位，对综合课程进行了顶层设计，着力将课程整合向前推进。

可见，课程整合一直是基础教育课程改革的主旋律。说到课程整合，鲜有人不认同，并且，我们从来没有放弃对它的追求。

三

但在我国，课程整合更多地止步于纸上谈兵。譬如初中科学，恐怕只有极少数省份仍在坚持实验、全省推

注释：①作者现借调教育部基础教育二司。

进,许多地区早已无奈地“举起了白旗”。显然,它在实践中遇到了前所未有的阻力:教师的知识与能力欠缺,很少有全能的教师;资源缺乏,特别是没有好的有机整合的教材;教师自我身份危机,不属于哪个学科,评职称遇到障碍;教学评价也遇到困难等等。而其中更为深层次的原因是实践中的统整流于肤浅,包括综合实践活动在实践中也常常被瓜分为几个方面,以割裂的方式实施,背离了设计者的初衷。如何寻找更好的契合点,促进课程内容的有机融合,避免“大杂烩”式的、表面的、肤浅的学习陷阱呢?近年来,人们对此作了许多有益的探索。

1. 组织主题探究性学习

主题的特性在于它的研究性,对于师生来讲,都没有现成的答案,需要大家共同去探究。同时具有一定的开放性,一方面,主题涵盖的内容可以随探究的过程而逐步明确,可以滚雪球式地发展;另一方面,研习的时间没有严格的限定,可以数天,可以是几周,也可以是一学期甚至一年以上。比如:北京市第二实验小学组织一个年级的学生围绕具有开放性的大主题,如“大话四合院”、“眼睛”、“水”等,将主题研究课排进课表,打破固定的班级授课制,全年级学生重新划分小组,走进社会大课堂,引导学生从不同的角度进行探究,采取自己喜欢的方式,对探究过程及结果进行记录、分析、整理、交流,为学生提供产生创意的舞台。全科教师参与指导,在促使学生形成“大视野”,形成“广阔而博大的世界观”的同时,也促使教师学会多学科角度思考。这样的主题探究既有广度,也有一定的深度。

2. 创设综合性活动平台

将活动转化为课程,搭建促使多学科元素卷入、多方力量积极参与的活动载体。学生各方面的知识、技能、情感、态度在自主活动中得到综合运用和提升。

譬如:北京十一学校取消原来的音乐、美术课,开设以戏剧为主的艺术课程,共设八个类别14个模块,如《花木兰》音乐剧、《嘎达梅林》音乐剧、《雷雨》话剧、《贵妃醉酒》京剧、影视编导与制作等等,每个剧目至少需要四、五十人。每个学生自主选择角色,完成一幕表演,同时还要完成作曲、配乐、美工等其他任务。每年学校举行艺术节,几十个剧组向全校师生展演几十台戏剧,同学、家长、社会人士观摩,分享艺术节的快乐。在这样的舞台上,学生的艺术素养得到了提升,同时,他们经历了成功也经受了失败,体验到竞争也学会了分工合作,感受到崇高也认识到什么是丑恶……

再如:浙江宁波北仑区淮河小学开设儿童动漫创意课程,从小学低年级到高年级,形成了自己的儿童动漫课程系列。学校从学生的兴趣点或问题出发,通过头脑风暴确定主题单元,组成创作团队,围绕剧本创作、造型设计、场景设定、分镜头、动画制作、配乐配音等不同环节进行设计制作,整合语文、数学、美术、音乐、信息技术等多个学科,打破学科界限,结合多元智能来组织教学。学生创意来源于现实生活、虚拟世界、现实与虚拟的结合,学校通过每学期确定一个主题大单元活动,按照主题阅读文化指导、主题系列活动文化、主题学科教学和主题环境文化四个板块进行总体设计。同时,将动漫元素(包括情景、形式、符号、手法等)融入学科教学,并在学科教学中丰富动漫的内涵,两者相互促进。如配乐配音与音乐学科整合:由音乐教师指导学生编制简单的背景音乐,通过学校的合唱队、器乐队来演奏,让具有语言表演天赋的学生进行配音。学生通过配乐配音等,提升了自己的音乐素养和语言素养。在课程开发中,不只是艺术学科,而且思想品德、语文、数学、计算机等多学科元素都卷入其中,得到有效整合。

3. 聚焦“大概念”

越是基本的,越具有普适性,综合性也就越强。譬如近年来人们认为,科学教育在教学内容的选择上,最重要的不是让学生标识和记住大千世界中的种种事物与现象、扩大知识面,而是让学生学会进行必要的分类、抽象、排列、推断,抓住事物内在的联系。学校教育无法使学生接触所有的学科知识,必须聚焦核心概念的教学,跟进核心概念及进展过程,以帮助学生理解与生活、工作有关的事件和现象。以英国科学家温·哈伦为首的科学院联盟的专家团队指出,从幼儿园到初中,儿童的科学教育可以围绕14个大概念来组织教学。其中,科学概念十个:(1)宇宙中所有的物质都是由很小的微粒构成的。(2)物质可以对一定距离以外的其他物体产生作用。(3)改变一个物体的运动状态需要有净力作用于其上。

(4)当事物发生变化或被改变时,会发生能量的转化,但是在宇宙中,能量的总量是不变的。(5)地球的构造和它的大气圈以及在其中发生的过程,影响着地球表面的状况和气候。(6)宇宙中有无数个星系,太阳系只是其中一个星系——银河系中很小的一部分。(7)生物体是由细胞组成的。(8)生物需要能量和物质的供给,为此它们经常需要依赖其他生物或与其他生物竞争。(9)遗传信息在生物体中一代代地传递下去。(10)生物的多样

性、存活和灭绝都是进化的结果。另外还有四个关于科学的概念：(11) 科学认为每一种现象都具有一个或多个原因。(12) 科学上给出的解释、理论和模型都是特定的时期内与事实最为吻合的。(13) 科学分析的知识可以用于开发技术和产品，为人类服务。(14) 科学的应用经常会对伦理、社会、经济和政治产生影响。

大概念可以分解成若干小概念。如将能量的概念分解为：能量有不同的形式，不同形式的能量之间可以转换并保持总量不变；能量可以通过物质以不同的形式传递（声是能量的一种形式）；能量是维持我们生存和发展所必需的，我们要尽可能地避免浪费能源，并把能量保持在人类可用的形式上。

核心知识具有统摄性，是整个教学活动的母体，它能把课堂知识串联起来，使之成为有机关联的链接；具有内核性，位于最中心圈层，其他知识依次排在它的外围；具有衍生性，具有生发力，最有活性，是其他知识依附的主根。这样的课程整合能较好地体现广度与深度的统一。只是这样的整合尚处在假设阶段，我们还难找到实践中的范型。不过，它启发我们，在课程整合问题上，不是简单地做加法，在综合性的教学实践中，不是追求大容量，而是聚焦更少、更高、更清晰的核心概念。必须是“更少”，因为儿童必须有充分的时间和机会，进行更深入的探究，避免选择大量的主题，纠缠于大量细节。而“更少”需由“更高”保证，否则儿童所见非常有限，就成了“井底之蛙”。而“更清晰”，不仅是课程设计指导作用发挥的前提，也是科学内在品质所要求的——科学本来就拒绝含糊不清。

在上述三个有关课程整合的探究中，组织主题探究性学习，侧重于学习方法的变革；创设综合性活动平台，侧重于学习载体的变革；聚焦“大概念”，侧重于学习内容的变革。它们提供给我们思考课程整合的不同路径。

四

对课程统整的进一步思考，需要回到课程统整的出发点，关注为什么整合的问题。我们或许习惯于谈论知识的整合、学科的整合、领域的整合，但不应该忘记这些整合归根结底是为了儿童。要关注儿童是如何看世界的，如何面对自己的生活的，课程与教学如何促进儿童更加完整地面对他们的生活世界，更加有效地处理他们所面临的现实问题。知识尤其是科学知识对儿童的成长是不可缺少的。但当知识完全局限于某种固定的学科

体系中，成为冷冰冰的书面文字、公式、符号，师生围绕着“空间和时间上都是那么遥远的”东西反复进行着讲解一练习，进行着符号、公式的推导、演算，不要说是体认它们在现实生活中的价值，可能连这些文字、公式、符号所表示的内容也不得而知，这样的知识学习与知识应用的情境与现实生活是割裂的，对学生来说是没有意义的。对事物来说，重要的是其之于人的意义；对人来说，重要的则是能否领悟到事物之于人的意义。课程整合的关键是学科知识与儿童生活的整合，它的实质便是帮助儿童建立书本知识与生活世界的有机联系，或者说在与世界的联系中创生知识的意义；而真正的课程整合是在学生自主学习活动中实现的，并不是成人一相情愿进行规划的产物。从上述主体探究性学习、综合性活动平台中，我们完全可以看出这一点。有时，我们总是想着对儿童的学习进行详细的规划，而面对综合性学习，感叹没有全能的教师。其实，我们最需要思考的是怎样的统整、规划是合理的，是有助于儿童的意义创生的。

“纸上得来终觉浅，绝知此事要躬行。”直接体验到的，通常才是深刻的，终身难忘的。但每个人的经历总是有限的，我们不可能事事都去经历。日常生活与学校课堂是有着实质性差别的不同情境。日常生活引进课堂，已经不是原本意义上的，往往是模拟性的、假想性的，与直接的生活体验是不一样的。每个人碰到的生活问题又是千差万别的，课堂有这么大的容量吗？生活问题进课堂，通常不得不转化为文字、图像等，不是原生态的，必须精心加工，使之符合课程与教学的特点；同时，需要引导学生从不同的学科角度去透视、分析、把握。所谓“做中学”，需要寓“学”于“做”，手脑并用，不断经由实物操作，经由表象操作，转化为符号操作，并反过来，经由表象操作，促进实物操作的内化、理性化，不断提高处理现实问题的能力和水平。否则，只能退缩到常识层面，还有可能陷入谬误之中。将活动转化为课程，需要在转化上下工夫，使之服从于超越常识的要求。对于主题探究学习，在引入多元、多角度思考的同时，还要注意整合之后的重新分析。有时我们需要在分科与综合之间进行转换。而核心概念的教学所面临的最大挑战是如何帮助儿童有效面对科学概念与日常生活概念之间的矛盾与冲突，提升概念建构的水平。课程与生活的整合，不是简单地将生活问题引进课程、引进课堂，还需要以多学科的概念、思维方式介入生活问题之中。

（编辑 林 飞）