



基础教育课程教材改革理论丛书

当代综合课程的新范式： 综合性学习的理论和实践

熊 梅 编著

教育科学出版社

794

G632.2
x68



基础教育课程教材改革理论丛书

当代综合课程的新范式： 综合性学习的理论和实践

熊 梅 编著

教育科学出版社
· 北 京 ·

前 言

开发和重构学校教育的课程结构和组织形态，是当代世界各国面向 21 世纪基础教育课程改革的基本趋势。

当代综合课程的复兴，既是历史长期积淀的结果，又是当代世界发展对教育改革的客观要求。当代客观世界与人自身发展的整体化、综合化的本质特征，主客观地决定了当代课程形态发展的学际化、综合化的趋势。因此说，社会与人自身发展的综合化趋势是当代综合课程复兴的内在的动力源泉。

当代综合课程的复兴，也是当代系统教育观念转变的必然结果。全球教育观、学校观、儿童观、知识观、课程观的转变，使得传统的学科课程体系已经无法满足时代发展的需要，迫切要求产生出一种能够弥补学科课程某些缺失的新型的组织形态，以适应 21 世纪社会发展对人的资质和能力的客观需要。

主客观、内外在的发展需要，使综合课程成为当代世界部分国家构建 21 世纪基础教育课程结构的基本趋势。美国、英国、德国近年来兴起的市民资质教育论和人性中心课程正是这

种发展趋势的集中体现。他们从适应 21 世纪急剧变化的多样化社会发展的需要出发,面对国际化、信息化、高龄化、少子化、环境问题等,从培养民主的自立的人、市民、生活者的观点出发,即从培养国际人、国民、职业人、社区人、消费者、家庭人等观点出发,期望通过最大限度地运用所有学问领域和学习领域的成果来改善学校的教育课程,以最大限度地促进人的主体性资质的形成。这种人性的资质,包括理解社会问题的知识、获得知识的方法和技能、人间相互理解的共感能力、社会责任、社会参与意识和行为、自我效力感等。为了实现人间性的资质,课程内容的构成以体现人的本性为目标,强化自然科学、社会科学、人文科学的学问领域之间的学际性,以综合和统合自然、人间、社会、文化的学习内容来建构人性中心课程。通过人性中心课程的开发,使人类成为和平的、民主的人类共同体与地球社会以及国家和切近的社区社会和自己自身生活的行动参与者,从而获得人性的资质和能力。因此说,以培养人性的资质和能力为目标,成为 21 世纪世界一些发达国家综合课程开发的基本趋势。

日本第 15 次中央教育审议会第一次咨询报告(1996 年 7 月 19 日)和教育课程审议会咨询报告(1998 年 7 月 29 日),明确了从 2003 年开始,初等和中等教育阶段将全面实施学校五天工作制,并从 2002 年(小学和初中)、2003 年(高中)开始,将“横断的综合性学习时间”作为新的学习领域而导入到学校课程计划中来。这一课程改革趋势是日本继明治维新以来,面向 21 世纪基础教育课程改革的又一次历史性的变革,它冲破了传统学科课程一统天下的局面,开始从单一的学科性

课程走向跨学科的学校性课程，通过以现实的、社会综合性问题为内容的课程学习，来最大限度地促进儿童人性的形成，促进儿童生存力的资质和能力的形成。

综合性学习时间的创设，不仅促进了基础教育课程结构的变革，而且也涉及到了国家、地方和学校的教育课程行政经营体制、指导、实施和评价等课程系统的变革。综合性学习不仅成为公立学校创办有特色学校课程开发的着眼点，而且成为国家、地方和学校课程经营体制改革的基本出发点。综合性学习的实施，改变了传统的国家大一统的中央集权的经营体制，而走向地方分权的经营体制；学校教育经营体制从传统的划一性、平行性而朝向弹性化、自律性、自主性的方向发展。在课程实施的模式上，力求克服注入式的教学方式，而强调探究性的问题解决学习方式。在课程实施的形态上，从学校扩展到广泛的家庭和社区社会，使学校教育的课程组织形态由封闭性走向开放性。突出多教师合作的合作教学（Team Teaching）指导体制，改变了传统的专职教师单一性、封闭性的特征，从而促进了校内外间教师指导的纵向与横向的有机结合，广泛地发挥了校内外的教育资源。重视对学生学习过程的评价，通过对学生的报告书、作品、讨论的过程和结果的综合性评价，改善教师的指导，促进学生自主性的学习。综合性学习作为异于学科课程的实施方式，它体现了自己的样态特征。

本书以日本正在开发中的综合性学习为视点，通过研究和探讨日本综合性学习的有关政策、理论和实践研究动态，为我国教育课程改革提供一定的咨询。

为了使我国教育理论工作者和实践工作者能够对日本综合

性学习有一个比较全面概括的了解，本书从介绍日本综合性学习的历史经纬出发，系统地探讨了当代日本综合性学习的实施政策、理论研究动态和实践开发状况，并从综合性学习的实施过程的角度出发，对其课程实施的目标、内容、教学、评价进行了系统的阐述，使我国教育工作者从中获得一点启发。

本书共由三部分构成：

第一部分（第一章、第二章、第三章）从历史变迁的视点，探讨了世界综合课程发展的历史轨迹和日本综合性学习的历史变迁，从中阐述了当代综合性学习的时代特征。重点探讨了综合性学习的本质内涵、功能、类型特点，研究了综合性学习与教育课程结构的关系，以及综合性学习的整体结构与儿童心理发展阶段的关系。从文化学、教育学、心理学、政治学、课程学的角度，分析和阐述了当代综合性学习课程开发的理论基础。

第二部分（第四章至第七章）从理论和实践相结合的视点出发，研究和探讨综合性学习的目的与目标、地域教材的开发与编制、课程实施的方式和指导方法、课程评价的视点和方法问题。培养生存力的资质和能力，使学生具有适应当代社会发展的人间性、社会性，是当代综合性学习课程开发基本的教育目标。促进地域素材教材化，是综合性学习课程开发的基本出发点，它不同于学科课程教材编制的特点，而强调从儿童的兴趣、需要出发，有效地开发地域的教育资源。课程的实施突出强调问题解决的探究过程，使学生在具体的问题解决活动的过程中掌握探究的方法。重视学生的自我评价和相互评价，是综合性学习课程评价的核心。

第三部分（第八章）探讨了当代日本教育课程行政经营的体制，分析了综合性学习的合作教学指导体制，阐述了综合性学习有效实施的条件。

目前，日本综合性学习的理论和实践研究方兴未艾，异彩纷呈。本书由于字数篇幅的关系，也只能择其部分进行概要的介绍。书中的偏颇和不足，敬请读者指正。

熊 梅

2000年10月于日本筑波大学研究生院

教育学研究科教育课程学研究室

第一章

世界综合课程的历史经纬

任何事物的出现都有一个产生、发展、成熟的过程，当代综合课程或者说综合性学习的复兴，也经历了这样一个动态发展的过程。本章从历史的角度考察了世界综合课程发展的经纬，力图向人们展示综合课程跌宕起伏的兴衰历程和发展足迹，并从中分析和总结日本综合性学习的发展历史，阐述当代日本综合性学习复兴的时代背景。

第一节

世界综合课程的历史变迁

分析和总结世界综合课程发展的历史，我们可以大致地梳理出如下的基本线索，即经历了萌芽、兴起和发展几个基本阶段。

一、古代的萌芽时期

追溯综合课程的历史,我们可以从古代学校教育课程中找到它的足迹。而且,可以说综合课程在古代学校教育课程中是占有主导地位的。

在中国,古代隋唐时期开始采用的《千字文》,它不单是为了识字教学,而且还包括了封建的伦理道德、自然、社会、历史等方面的知识教学,这在一定意义上已经体现了综合课程的思想。“而且,宋代以后采用的《三字经》的识字教学,也包括了封建伦理道德、天文、历史、地理等内容。”^①因此说,在中国古代社会的学校里已经出现了综合课程的教学。

在西方,以综合课程为主的教学状况一直延续到15、16世纪的文艺复兴时期。例如,欧洲的牛津大学、巴黎大学等最古老的学府已经设有文学、法学、神学、医学等当时具有时代高度的多种知识领域的课程,用以传授综合的文化知识。而且,综合大学的设置本身在一定意义上就包含有跨学科综合教育的思想,致力于培养学生具有整体性的知识、技能和实践活动的能力。

古代学校课程以综合课程为主,主要是由时代科学技术和人文知识的综合发展状况所决定的。人类最初对客观世界的认识是从整体上来把握的,早期的科学还没有什么严格的分类,随着自然科学的日益迅速发展,知识的日益分化,对各部门学科的认识深度加强了,知识的领域扩大、延伸了,从而使各门学科达到了今天这样的分化水平。由于人类的知识体系经历了一个“综合—分化—综合”的发展周期,由此对学校的教育课程产生了深远的影响。分析和总结古代萌芽时期的综合课程,主

要表现了如下的基本特点：

(1) 综合课程在学校中占有主导地位。

(2) 知识的综合表现了朴素的、未分化的、混沌的特点，学生通过对某门课程的学习达到对其他相关领域的认识和理解。

(3) 课程的目标不限于知识，而是通过某门课程的学习促进学生伦理道德等方面的和谐发展。

二、近现代的兴起时期

从 19 世纪末到 20 世纪前半叶，是综合课程真正兴起的时期，逐步形成了自身独立的思想体系 and 实践类型。在这一时期，先后出现了知识本位、儿童本位和社会本位三种不同的综合课程范式，其特点主要体现了一元论的思想。而且，每种范式体现了不同的哲学和心理学基础。

(一) 19 世纪末知识本位的综合课程

从 19 世纪末到 20 世纪初的 30 年代和 50 年代，产生了以赫尔巴特为代表的知识本位综合课程，并在此基础上逐步形成了相关课程、融合课程和广域课程。

19 世纪末是综合课程理论和实践真正兴起的时期，主要代表人物是德国的哈尔尼斯、赫尔巴特和齐勒等人。综合课程的思想主要体现在以知识为本，在实践中强调实科教学。

德国的哈尔尼斯 (Harnisch. W, 1787 - 1864) 最早提出了综合课程的设想。他提出小学的课程，“应该由线条画、唱歌、数学、国语、世界科和基督教六门学科组成。其中，世界科是一门综合课程，它包括理科和社会科的内容，如地理学、矿物化学、物质学、动物学、人类学、民族学、国家学、历史学

等。这门课程的教材是按照儿童生活空间的扩大而逐步扩大其知识范围的，其内容由学校与家庭、乡土的村、镇、郡、地方、国家、全球等构成”^②。

知识本位的思想理论，发轫于赫尔巴特和齐勒的“教材联络与教材中心说”，“即把各学科统整起来（integrating）的计划”^③。教材联络与教材中心论的基本观点是：在课程中安排各学科时，要使一门学科的教学经常地联系其他学科的教学，这样，教地理时就非常容易显示出它与历史之间的联系；同样，教历史时联系文学而使历史教学更加丰富充实。赫尔巴特指出：在校外生活中，这些学科内容几乎看不到它们是各自割裂的，那么，为什么在学校里就不能把它们联络起来呢？

教材联络论的基础来源于赫尔巴特心理学的统觉学说（doctrine of apperception），即儿童依据旧观念去学习新观念，由此他们认为不但要用熟悉的历史事实作为学习新的历史事实的背景材料，而且也应该用熟悉的地理资料作为学习新的历史事实的背景材料。此外，联络不仅在于使学习更富有意义，而且还在于使学习更富有兴趣。用所熟悉的东西去认知新的东西，这样一种方式，是早已为实践经验所证明了的常理。

齐勒（Ziller. J, 1817 - 1882）按照赫尔巴特联络论的逻辑，得出了如下结论：不但要把一些适当的学科联络起来，而且有可能用某一门学科来作为联络所有其他学科的核心。这种紧密或强化教材联络的理论被称为“教材中心论”（theory of concentration）或者“中心统一法”，它是面向一定的教育目的中心，不断地谋求多种学科内容的相互关联和统一。齐勒期望通过学科内容的统一来保证儿童人格的统一，主张在小学低年级以儿童语言为中心教材，将各个学科统一起来。在教材的排列上，他主张复演人类文化的形成过程，先安排只有过去的文

化史可以看到的单纯内容。

教材联络论和教材中心论的思想，后来对其他国家以至历史发展带来了深远的影响。在第二次世界大战前的 10 年里，有许多人实际上是根据与赫尔巴特的概念出入不大的教材联络论去考虑统整课程（integrated curriculum）问题的。但赫尔巴特的教材联络论并非没有局限性，主要表现出如下的基本特点：

（1）他从知识的一元化思想来统整学科，不仅具有一定的片面性，而且，我们也可以看到并非所有的学科都是易于互相支持的，譬如说，为了给学生以一种整体化的经验，科学与文学的联络除了在少数场合是自然的以外，往往流于牵强附会。

（2）统整的主体是教师而不是学生，教师向学生提出的是已被联络和统整起来的知识。这是一种接近于机械论的实在的教育哲学的逻辑。这种从大人的、外在的形式去寻求课程的统整，对于学生来说是没有意义的。

（3）20 世纪 30 年代到 50 年代，赫尔巴特的知识本位的综合课程得到了进一步的发展，其重要标志是出现了“关联（correlation）课程”、“融合（fusion）课程”和“广域（broad-field）课程”，并在理论和实践方面进行了广泛而深入的研究。在理论研究方面，一些学者开始著书立说，关注综合课程的研究。据 C. W. 那德森对当时教育索引的调查统计，从 1931 年到 1936 年，与综合（integration）课程研究相关的公开发表的论文情况是：1931 年 8 篇、1932 年 2 篇、1933 年 7 篇、1934 年 13 篇、1935 年 22 篇、1936 年 20 篇。可见，综合课程的思想已经开始为人们所关注。

在实践方面，综合课程的改革成为中等学校关注的焦点。1932 年，美国进步主义教育协会组成之一的“中等学校课程检讨委员会”（Commission on Secondary School Curriculum），针对

社会发展的综合化趋势提出了进行大规模的知识协同教学的必要性,进而强调学科间的学际的(interdisciplinary)综合。与此同时,知识本位的综合课程作为一门学科开始在一些国家的中等学校中出现。如美国、英国、德国、日本在中等学校相继开设了以自然科学和社会科学为对象的理科、社会科。具体出现了如下三种类型的综合课程。

一是相关课程(correlated curriculum),“系指让两个或两个以上的科目,建立共同的关系,但各科目仍保持其原来的独立状态”^④。如国语和历史等关联。它有两种设计方式,一种是以某一学科为中心,让另一学科去配合。这种形式常是某一科的逻辑结构相当固定,另一科目则比较有变化。另一种方式是找出几个共同的主题,每个科目都选教与此一主题有关的内容。不论采取那一种方式,寻求科目间的关联,必须要找出关联的焦点,这个焦点可以是事实、原则、理论、规范或技能。相关课程所要联络的内容,可以在课程设计时便预定下来,也可由教师临时彼此联络,建立关联。由于学科仍维持独立状态,各科有其自己的组织中心,教师都要向学生提供系统的知识,相关往往破坏了各科知识的系统性,特别是各科分别由不同教师教授时,障碍更大。相关课程并没有让各科知识统合起来,只是让各科知识发生了联系。

二是融合课程(fused curriculum),“系将有关科目合并成为一个新的学科。在合并后原来科目不再单独存在”^⑤。如地球科学是由地质学和地理学合并起来,生物学是由动物学和植物学合并起来。在本世纪20年代,美国高中的课程,开始出现了将植物学、动物学、生理学、解剖学原来独立的教育科目合并为生物学,成为高中普通教育的科目。此外,音乐、体育融合为唱游,物理、化学融合为理化。真正的融合是有机的化

合不同科目的内容，而不是不同科目内容的混合并列。目前的中学所开设的自然科学和社会科学只是有关科目内容的混合，而并非是真正的融合课程。

三是广域课程 (broad-fields cueeculum)，“广域从字面上看是指广大的领域，这是和个别学科比较而言，坦那和坦那 (Tanner & Tanner, 1980, 473) 两人，将广域课程当做统合整个知识各科目的方法，例如社会、美国研究、普通科学、物理科学、语文、艺术、工艺都属广域课程的学科。”^⑥他们认为广域可用指不同知识分支的统合，例如物理科学和生物科学统合为自然科学，人类在文学 (戏剧、诗歌、小说)、艺术 (音乐、绘画、雕刻、建筑及其他)、舞蹈和哲学上的成就，统合为人文科目 (humanities course)。生态学则统合了化学、生物、农学、地理、经济、政治、社会、地球科学等科目。广域课程的作用，除了让不同科目的内容建立起联系外，尚可解决学校课程的拥挤现象，让学生对于整个较大知识领域有统合的观点。

在这种课程思想的影响下，世界许多国家的中小学课程结构中开始出现了综合文科和综合理科，打破了传统课程结构整齐划一的单一学科课程的局面，出现了复合的学科课程。

(二) 20 世纪初叶经验本位的综合课程

19 世纪末至 20 世纪初，受杜威进步主义教育思想的影响，整个世界掀起了儿童经验主义的教育思潮，它是针对传统学科课程将知识割裂开来的弊端而兴起的。

根据儿童经验或团体生活统整起来的课程，曾有各式各样的名目，如“统整的” (integrated)、“经验的” (experience)、“活动的” (activity)、“单元的” (unit) 和“设计的” (project) 课程。这些课程中无论哪一种，都根源于儿童自身直接的生活活动。杜威主张学校教育生活化，认为学习即生活，学习是与

生活相关联的。他强调教育是经验的连续的改造，也就是说教育是主体和环境的相互作用的经验的过程，因此，教育应该重视学生的生活经验和兴趣需要，并以此作为统整课程的核心。

1896年，杜威夫妇（John & Mary Dewey）在芝加哥大学设立实验学校，课程系基于人类的四种冲动：“A. 社会冲动：与他人分享经验的欲望；B. 建造冲动：例如游戏、韵律、假装及将原始材料转变为物品形式的欲望；C. 探究及实验冲动：例如发现事物；D. 表意或艺术冲动：这是沟通和建造兴趣的精细化及进一步表达。”^⑦实验学校要用这些基本冲动让儿童去说、做、发现、创造，这些活动打破了传统的学科教材的界限。因此，如果要从儿童正在经历的活动出发来安排生活的话，那么，就必定要从社会遗产中汲取大量的资源，去满足儿童的需要或实现他的目的。由儿童去达到一种亲自设计的统整，这与赫尔巴特派的由老师向学生提供已纳入逻辑结构的统整是完全不同的。在课程依据儿童生活活动的情况下，当然无论什么预先统整和预先计划的学程（course of study）都是不合适的。以学生生活经验作为课程统整的形态，史密斯等人（Smith et al., 1957, 271-90）从两个角度来观察活动课程的特点，其一是独特点，其二是本质特点，前者用区别活动课程和其他组织形态，后者是活动课程的本质，不过其他课程组织形态也可能具备。史密斯等人认为，活动课程的独特点主要表现在如下几个方面：

（1）儿童兴趣决定了内容和结构。即儿童自身感受的兴趣（felt interests）、感受的需求（felt needs），而不是成人替他设想的。根据活动课程的理论，儿童总是主动地从事某些事情，教师的责任便是去发现他的兴趣，进而在兴趣之上建立教育活动。儿童由活动中又出现新的兴趣，导向新的活动。教师的角

色是很独特的，他第一个责任在于找出个人和团体的主要兴趣，然后协助儿童找出最有价值的兴趣来学习。最有价值的兴趣，是指对个人和团体生活最有用的，且能导向兴趣的发展和成长的。

(2) 共同学习是由于共同兴趣所造成。由于儿童兴趣是老师教什么，学生学什么的第一个限制因素，因此，普通教育或共同学习惟有在儿童兴趣相似时才有可能。基于这个原因，活动课程不一定会有共同学习计划。学科课程和活动课程的组织形态，其共同因素都可能事先确定和计划，活动课程对共同因素的计划是属偶发的、随机的。

(3) 事前准备是需要的，但并非严密计划。由于儿童兴趣作为教学计划的起点，活动课程自然是不能事先计划的。事先确定活动，意指儿童兴趣必须遵循这些活动，从而偏离了儿童真正的兴趣。虽然教师不难事先决定儿童的所作所为，不过有些方面教师有责任去对学生进行引导，一是他必须和儿童个人或团体一起找出兴趣所在；二是他必须引导儿童评价找出的兴趣而进行选择；三是他必须协助儿童计划及其行动，以追求兴趣；四是他必须引导儿童个别地或集体地评价完成的活动。这些任务教师都需要事先准备，思考自己的行为、可能兴趣的相对价值、可能用到的材料，也要注意儿童的生长、发展及团体结构和互动关系。

关于活动课程的本质特点，史密斯等人共指出如下五点^⑧：

一是师生合作计划。在活动课程中，活动是由师生合作计划的，师生合为一个团体，选择工作领域，界定遇到的问题，计划有关的活动，实施并评价所从事的工作。这种作法的理由，是基于学生兴趣及学生成长均有赖于课程之计划。在参与

中,学生实现目的,同时发展其问题解决和探究的能力。学生因而获得了知识,获得了方法和满足感。

二是社会导向含糊。活动课程包含了有意或无意的社会导向。由于任何课程都不可能是社会中立的,所以任何教育计划在施教上都有其社会立场,问题只在于此社会立场是否为有意的或一致的设计。学生的兴趣受一定的社会价值观念所左右,当学生的兴趣出现了多种倾向时,便需要按照一定的社会标准进行选择。因此说,活动课程的内容有意或无意地带有社会的目的和价值。

三是问题解决为主要方法。活动课程主张学习过程不是单纯地告知必要的知识和过程,因为问题的答案并不是重要的。由于问题解决是活动课程的核心,学科内容只是变成解决问题的手段而不是目的。

四是课外活动不太需要。活动课程与其他课程组织形态比较起来,可能不太需要为学生安排课外活动,因为这种课程组织形态是以学生兴趣作为课程设计的基础。在每个选中的活动中,有许多机会让学生兴趣获得发挥,让个体需求获得满足。当然某些儿童需求是由学校特别安排来照顾的,例如生命及健康的维护方面,每年总要安排消防演习及健康检查,这些需求或许不是儿童感到有趣的,但学校课程非有不可。

五是特殊需要以特殊学科来满足。在小学早期,学生的兴趣也有可能落在学科内容的学习,例如读、写、算等技能,此时便须安排时间使这些技能获得进一步发展。这种学习可能是非正式的、极有弹性的,也需要以问题来激发动机。当学生兴趣、需求及能力不断分化时,更需要为他们安排其他科目。

总之,基于上述特点,在实施上仍需要有配合的措施,诸如师资的广博性,时间和空间的弹性化等等。