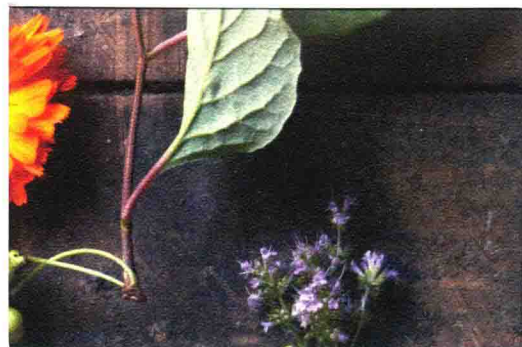



学校课程深度变革丛书

杨四耕主编

娄华英等◎著



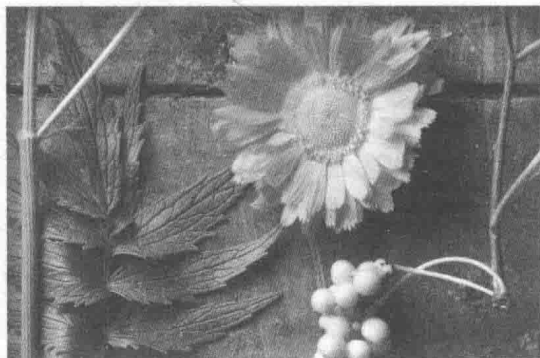
跨界学习： 学校课程变革的 新取向

 华东师范大学出版社


学校课程深度变革丛书

杨四耕主编

娄华英等◎著



跨界学习： 学校课程变革的 新取向

 华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

跨界学习：学校课程变革的新取向/娄华英等著. —上海：
华东师范大学出版社，2018
(学校课程深度变革丛书)
ISBN 978-7-5675-7612-4

I. ①跨… II. ①娄… III. ①小学—课程建设—研究
IV. ①G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 067669 号

学校课程深度变革丛书

跨界学习：学校课程变革的新取向

丛书主编 杨四耕
著 者 娄华英
责任编辑 刘 佳
特约审读 汪建华
责任校对 胡 静
装帧设计 卢晓红 刘怡霖

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海书刊印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 11.25
字 数 181 千字
版 次 2018 年 6 月第 1 版
印 次 2018 年 6 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-7612-4/G·11042
定 价 34.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)



丛书总序

迈向 3.0 的学校课程变革

学校课程变革有三个层次：一是 1.0 层次。这个层次的课程变革，以课程门类的增减为标志，学校会开发一门一门的校本课程，并不断增减，这是“点状”水平的课程变革。二是 2.0 层次。处在这个层次，学校会围绕某一特定的办学特色或项目特色，开发相应的特色课程群。在一定意义上，这个层次的课程变革是围绕办学特色的“线性”课程设计与开发水平。三是 3.0 层次。此层次，学校课程发展呈“巢状”，以多维联动、有逻辑的课程体系为标志，将课程、教学、评价、管理以及师生发展融为一体，这是文化建构与创生层次的课程变革。

当前，碎片化、大杂烩的学校课程变革普遍存在。具体表现如下：

一是不贴地。没有学校课程情境的分析，空降式课程开发，不基于学校实际，没有在地文化意识，不关注孩子们的学习需求，为了课程而课程。

二是无目标。不少学校的改革是为了课程而课程，课程建设不是基于育人目标的实现，脑中没有育人意识，眼中没有育人目标，育人目标与课程目标不能很好地实现对接。

三是无逻辑。没有学校课程的顶层设计或整体规划，学校课程建设只是一门、一门的校本课程的累加，处于“事件”状态，没有形成“整体”气候，没有“体系”意识。没有基于学校的办学理念提出自己的课程理念，办学理念与课程理念一致性比较弱，更别谈基于理念的课程设计、实施与评价的“连结”或“贯通”了。

四是大杂烩。学校虽然开发了很多课程，但对课程没有进行合理的分类，课程之间的关联性与结构性比较弱；杂乱无序的“课程碎片”以及随意拼凑的“课程拼盘”，很难以发挥课程的整体育人效果。

五是不活跃。课程实施方式单一，以课堂教学为主渠道，以学科学习为主范域，以知识拓展为主追求，辅之以兴趣小组、社团活动，对户外学习、服务学习、综合学习、动

手操作等方式用得很少。

六是无评价。没有课程认证与评估，课程开发随意性比较大；课程设计没有具体评价考虑，课程实施效果没有评价支撑，其结果不得而知。

七是弱管理。基于现实因素，中小学对教学管理是抓得很紧的，但因课程开发对学校来说只不过是“锦上添花”的东西，所以大多数学校的课程管理都比较弱，基本不受重视。从现实情况看，中小学教师普遍没有课程意识、课程开发能力比较弱，更不懂得如何管理课程，课程资源意识也比较淡。

八是低关联。学校课程的各要素之间关联度低，如学校课程建设没有触及课堂教学改革，课程建设与教学有效性的提升没有关系；中小学真正参与课程建设的积极性普遍不高，他们内心里觉得“课程开发浪费时间”，“对提高教学质量没有用”，课程开发在很大程度上还只是行政推动或为了所谓的“办学特色”而已。

林林总总，中小学课程改革的细节问题很多，很值得我们关注。教育部《关于全面深化课程改革，落实立德树人根本任务的意见》指出：中小学课程改革从总体上看，整体规划、协同推进不够，与立德树人的要求还存在一定差距。主要表现为课程目标有机衔接不够，课程教材的系统性、适宜性不强；与课程改革相适应的评价制度不配套，课程资源开发利用不足，支撑保障课程改革的机制不健全等。因此，更深层次地说，迈向3.0的学校课程变革是“立德树人”的深切呼唤。

根据笔者多年的观察与研究，对中小学而言，3.0的学校课程有以下基本特征：一是倾听感，聚焦“原点”，关注学生的学习需求；二是逻辑感，严密的而非大杂烩或拼盘的；三是统整感，更多地以嵌入的方式实施而非简单地做加减法；四是见识感，以丰富学生的学习经历而不以知识拓展或加深为取向；五是质地感，课程建设触及课堂教学变革，教学有效性的提升倚赖课程的丰富与精致。

在迈向3.0的学校课程变革旅途中，中小学可以推进以下六个“关键动作”，扎实、深入推进学校课程变革，形成学校课程变革架构，创生学校文化特色。

第一个关键动作，把儿童放在课程的中央，关注儿童的学习需求与兴奋点。

3.0课程是以学习为中心的课程。捕捉孩子们的兴奋点，点燃孩子们的学习热情，满足孩子们的学习需求是学校课程变革的首要议题。

学习需求是学习的动力，是影响学习品质的重要因素。在一所学校，从学习需求的主体看，我们应关注这样三类学习需求：一是所有孩子的共同学习需求，二是一部分孩子的团体学习需求，三是一个特定孩子的个别化学习需求。学校如何采取合理的方

式,识别、发现、回应、满足、引导学生的学习需求,促进学生发展,是学校课程发展的关键。从学生学习需求的动态发展变化过程去分析、研究学生的学习需求,在学生学习需求的满足与不满足的动态平衡中去研究学校课程架构才有实际意义。在“回归”意义上,学校课程建设把学习需求放在中央,是以学生发展为本的教育理念的具体反映。

学习需求分析是一个系统化的调查研究过程。我们要通过调查全面了解学生的实际情况。调查的对象可以是群体,如一个班级或教师任教的几个班级、一个年段甚至更广;也可以是个体,如某个特别的学生或两个对比的学生。具体调查方法有问卷调查、访谈座谈、测试调查、案例分析、典型跟踪等。不管哪种方法,主要目的是收集相关数据,整理、分析、判断、发现学生现状中存在的问题,并找出问题产生的原因,以便在课程设计中对症下药,确定解决该问题的必要途径。

当然,我们也要注意区分哪些需求是必须满足的,哪些需求不是非满足不可的,哪些需求是需要引导和调整的。杜威说:教育即经验的改造。面对孩子们,我们要思考的是:是不是所有的经验都可以进入课程?怎样的经验具有满足孩子们学习需求的属性呢?实践证明,经验必须满足以下两个条件才能进入课程:第一,经验必须关注儿童生长,必须把儿童放在课程的中央,真正促进儿童的成长与发展;第二,经验必须具有连续性。经验仅仅新鲜、有趣是不够的,散乱的、割裂的和“离心”的经验,是没有意义的,不能作为课程的有机构成。经过设计的“经验”可以从小到大、从自我生活到公共领域。经过精心“改造”过的经验,可以很好地体现“逻辑结构”与“心理结构”的有机统一。换言之,我们的课程设计应该贴近儿童的学习需求,聚焦孩子们的生长点。

第二个关键动作,建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。

丰富的课程比单一的课程更有利于孩子们的人性丰满,这是一个课程常识。如果把课程视为书本,孩子们可能会成为书呆子;如果把课程视为整个世界,孩子们可能会拥有驾驭世界的力量。

课程是一个可延伸的触角。让课程更好地链接生活、链接活动、链接管理以及一切可能的要素,让学校课程纵横交错,能够真正“落地”,这是迈向3.0课程变革的关键手法。

为此,每一所学校都应致力于建构自己独特的“课程图谱”或“课程坐标”。在横向上,将学校课程按照一定的逻辑进行合理的分类;在纵向上,将学校课程按照年级分为不同层级,形成一个适应不同年龄阶段孩子的课程阶梯。具体地说,在横向上,重构学校课程分类,让孩子们分门别类地把握完整的世界之奥秘;在纵向上,强调按先后顺

序,由简至繁、从已知到未知、从具体到抽象,保持课程的整体连贯。这样,我们就可以形成天然的、严密的学校课程“肌理”,让课程有逻辑地“落地”,有利于克服课程碎片化、大杂烩问题。

总之,如何按照一定的逻辑,理顺学校课程纵向与横向关系是学校课程变革需要审慎思考的问题。让课程真实地存在于特定学制之中、特定年级之中、特定班级之中,让每一位教师可以看到自己在学校课程图谱中的位置,每一个家长可以更清晰地知道自己的孩子在学校将学习什么,未来将发生什么,学校将把孩子们引向何方……一句话,课程是动态的课程,而不是静止的名称。

第三个关键动作,具身学习成为课程最核心的实践样式。

真正的学习应是具身的。换言之,只有个体亲身的经历和体验才称得上是学习。课程从本质上说是一种经验。说白了,课程就是让孩子们体验各种经历,并由此将知识以及其他的各种可能转化为自身的经验,实现自身的“细微变化”。

3.0 的学校课程表现出这样两个特点:一是突出孩子们在课程设计、实施与评价中的主体地位,让他们在课程中释放激情;二是从孩子们的角度出发设计课程,以孩子们喜欢的方式实施、评价以及管理课程。这样,课程不是外在于孩子们的,孩子们本身就是课程的设计者、实施者和评价者。

培根说,知识就是力量。这话只说对了一半,确切地说,具身的知识比离身的知识更有力量,能够勾连起想象力的知识比无想象力的知识更有力量,有繁殖力的知识比无繁殖力的知识更有力量,成体系的知识比碎片化的知识更有力量,被运用的知识比没有得到运用的知识更有力量。课程是有设计、有组织的经验系统。在这里,见识比知识更重要,智识比见识更有价值。

在课程实施过程中,让孩子们采用多样的、活跃的学习方式,如行走学习、指尖学习、群聊学习、圆桌学习、众筹学习、搜索学习、聚焦学习、触点学习……但凡孩子们生活世界里精彩纷呈、活跃异常的做事方式,就是课程实施的可能方式,而不仅仅是所谓的概念化了的“自主、合作、探究”。杜威说:“一切学习来自经验。”实践、沉浸、对话、互动、参与、体验是课程最活跃、最富灵性的身影,也是课程实施的最重要的方法。重视孩子们直接经验的获得,通过一系列的实践活动,扩充和丰富孩子们的经验,是 3.0 课程的重要表征。

第四个关键动作,课程不再是“孤军作战”,关联与整合成为课程实施的常态。

关联与整合是 3.0 学校课程变革的关键特征之一。关联与整合强调要以各学科

的独立性为前提对课程内容进行多维、多向的组织。这就意味着,我们要打破学科的固有界限,找出课程要素之间的内在联系,关注知识的应用而不仅仅是知识形式,强调内容的广度而不仅仅是深度。在整合的基础上,加强各个学科之间、课程内容和个人学习需求之间、课程内容和校外经验之间的广泛联系。

一般地说,课程整合有两种常见方式:一是射线式整合,即以学科知识为圆点,根据知识的内在逻辑联系而进行多维拓展与延伸;二是聚焦式整合,即以特定资源为主题,根据学习者的兴趣或经验,以加强孩子们与社会生活的多学科、多活动的关联与整合。从表现形式来看,既有“学科内统整”,又有“学科间统整”;既有“跨学科统整”,又有“学科与活动统整”以及“校内与校外统整”等。

课程是浓缩的世界图景。3.0的课程是富有统整感的课程,是多维连结与互动的课程。不论是学科课程的特色化拓展,还是主题课程的多学科聚焦,都应尽可能回到完整的世界图景上来,努力将关联性与整合性演绎得淋漓尽致,让孩子们领略世界的完整结构。

第五个关键动作,学校弥漫着浓郁的课程氛围,自觉的课程文化是变革的结晶。

课程保障条件的落实、课程氛围的营造以及学校文化的自觉生成,是3.0课程变革的重要组成部分。中小学如何落实课程保障条件、让学校课程氛围浓郁起来?有两点建议值得一提:

一是主题仪式化。孩子们对于节日的喜爱源自天性,几乎没有孩子不喜欢“过节”。每个学期开始前,学校可以集体策划、共同商讨本学期的主题节日。如学校可以推出热火朝天的“劳动节”,引导着孩子们动手动脑,学会观察,搞小研究,孩子们以“种植”为主题,选择不同的植物作为研究对象;可以设计绚烂多彩的“涂鸦节”,针对不同年级开展不同的涂鸦活动,以生动有趣的形式来展现审美情趣,表达情感,激发孩子们的创意,让他们增进环保意识;可以创造生机盎然的“花卉节”,带着孩子们走进大自然,感受花卉的美丽绚烂,搜索和花相关的各种诗篇、成语、民间故事,增长见识的同时提升审美情趣;可以拥有别开生面的“晒宝节”,孩子们在全家的支持下开始搜索各种宝贝,如独立寻找自己的钢琴考级证书,在家人的帮助下寻找爸爸、妈妈小时候的照片,奶奶钟爱的缝纫机,爷爷的上海牌手表等。当然,我们还可以生成趣味无穷的“游戏节”、传递温情的“爱心节”、开阔眼界的“旅游节”……对于孩子们来说,校园节日是难能可贵的课程。

一句话,学校精心准备、周密策划,充分发挥全体教师的智慧与才干,开发具有时

尚、艺术、娱乐等元素的、孩子们喜欢的校园节日，将德育活动通过一个个校园节日展现出来，让丰富多彩的节日活动吸引孩子们，让浓郁的课程文化给孩子们的校园生活留下美好的回忆。

二是空间学习化。迈向 3.0 的课程善于发现空间的“意义结构”，它常常以活跃的空间文化布局诠释“空间即课程”的深刻内涵。现在，我们有很多学校已经意识到了“空间课程领导力”的价值。诸如以下一些做法都是值得我们赞赏的：1. 办学理念视觉化、具象化，充分展示一所学校的文化气质；2. 办学特色课程化、场馆化，让办学特色成为课程美学；3. 教室空间资源化、宜学化，让每一间教室都释放出生命情愫；4. 图书廊馆特色化、人性化，让沉睡的图书馆得以唤醒；5. 食堂空间温馨化、交往化，让喧闹的餐厅不仅仅可以就餐；6. 楼道空间活泼化、美学化，让孩子们转角遇见另一种美……如何最大限度地让校园空间成为课程的有机组成部分，如何最大限度地让每一个物理空间释放教育能量，如何突破教室和校园围墙限制，让社区、大自然和各种场馆成为课程深度推进的生命空间，是 3.0 课程的美好期待。

这意味着，我们应当超越对空间的一般认知，重塑空间价值观念，提升空间课程领导力。通过设计、再造、巧用空间的“点、线、面、体”，促进学校课程深度变革。我们应从实践美学的视角，重新发现学校空间的课程内涵，清晰定位学校的办学愿景、办学理念、内涵特色和育人目标，把无形的教育理念转变为有形的课程空间，通过深入分析学校的内涵发展、办学特色、课程理念，以及学生的多元学习需求，研究不同课程教学活动对空间的功能诉求，从物理设施、学习资源、技术环境、情感支撑和文化营造等维度上，对空间功能进行整体再构和巧妙运营，将课程理念转变为看得见的空间课程，让空间最大程度地满足不同学生的多元化发展需要。

总之，课程是一种文化范式。推动基于课程向度的仪式创意与空间设计，关注学习方式的多变性和场景性、学习时间的灵活性和可支配性、学习空间的多元性与舒适性、学习资源的丰富性和易得性，让所有的时空都释放出教育价值，让所有的时空都成为课程场景，让孩子们学习作品的形成、展示、发布、分享成为校园里最美丽的景观，让时空展示出生命成长的气息和活性，这是 3.0 课程的美好图景之一。

第六个关键动作，聚焦儿童的成长与发展，让课程表现出鲜明的回归属性。

3.0 课程变革具有鲜明的回归属性，无穷点的多维联结聚焦到人的完整发展与灵性生长，回归到“教育即解放”这一“原点”上。

众所周知，课程与儿童的关系是一个既古老又年轻的话题。说它古老，是因为自

从有了学校教育,有关课程与儿童的讨论便应运而生,历史上每一次课程改革都必然伴随着儿童观的思考;说它年轻,是因为随着时代的发展,这个问题会表现出新的形态与新的内涵。可以说,“让课程回归儿童”是 3.0 课程的必然选择。

当前,我们有很多学校在处理课程与儿童的关系问题上显示了高超的艺术与纯熟的智慧:课程目标设计过程凸显内在生长的视角,课程内容设计方面突出课程内容的生命活性,课程结构把握强调纵横交错的系统思维,课程实施探索强调具身学习的人本立场,课程评价与管理彰显儿童的主体地位。

课程即独特的生命体验。一百个孩子,一百个世界。每一个孩子对世界的认识都不一样,课程就是要认可每一个孩子的生命体验,并尊重他们的选择和体验。课程也是可选的发展标志。每一个孩子都有自己的发展高度,每一段路都是一个人生标杆,每一段经历都是一个人生标杆。课程就是要依据孩子的不同实际,开发适合他自己的独特的“生命图景”,让课程真正回归儿童。

说到这里,不由地想起美国课程学者小威廉姆 E·多尔提出的以 Rich(丰富性)、Recursive(回归性)、Relational(关联性)和 Rigorous(严密性)的“4R”课程设计理路,让学校课程变革更符合生命成长的诗性节律。我的推想是,迈向 3.0 的学校课程变革是不是在践行“4R”的课程追求呢?是不是在推进基于文化自觉的课程变革呢?答案是肯定的!

杨四耕

2016 年 11 月 15 日于上海市教育科学研究院

前言

突破“离身学习”的危机

张江高科小学地处张江高科技园区内,周边有中医药大学、中医药博物馆、孙桥农业园区等社会资源,近几年来学校的家长群体也发生着结构性变化,大多有着良好的教育背景,供职于周边高科技公司,其中涉及医药行业的也较为丰富,能为我们提供具有专业知识背景的中医药方面的教育资源。基于这样一个坚实的资源基础,我校开发了《中草药植物探究》这门特色校本课程。多年来,在边研究、边实践、边开发、边修订、边完善的过程中,多路齐发,令课程的内涵不断完善,涉及的内容日益丰富。

在这一过程中,我们发现:本课程既涉及科学领域,也与历史、政治、文学、地理等人文领域有着千丝万缕的联系。为了让学生能够主动地去寻求知识,我们引进了跨界学习理念,立足《中草药探究》课程(以《中草药植物探究》课程为基础发展而成)开展了跨界学习相关实践研究,在此提出基于实践的理解和做法。

一、突破“离身学习”的危机

《中草药探究》课程在我校经过多年的实施和发展,已经成为我们的一大课程品牌,在市、区各级评比中获得了不少奖项。为什么要在课程取得较好的成果之后,再来开展“跨界学习”研究?在阐述这个问题之前,让我们首先了解一下《中草药探究》这门课程的来龙去脉。

中医药文化是中国传统文化的组成部分,具有丰富的人文精神和哲学思想。开展中医药知识进中小学学习的工作,是弘扬民族文化的一个重要方面,对培养青少年的民族自信心和自豪感很有意义。在中小学普及中医药知识,既能使学生了解中医药的博大精深,又可以使学生掌握更多的保健知识,有利于文化的传承和发扬,并助益学生形成良好的生活习惯,进行生命教育。基于以上的思考,我校着手开展《中草药植物探

究》课程的开发与实施，现已开展了数年的实践探究，编制了较科学规范的课程实施方案，初步形成中草药植物探究课程体系。本课程有明确的目标，能体现素质教育的要求，着眼培养学生的探究能力。课程分为“感受中医药文化”“认识中草药植物”“制作中草药作品”“种植中草药植物”“运用中医药知识”“社会实践”等六大学习版块，涵盖全面，层次清晰，既有知识认知方面的内容，又有动手操作实践方面的内容，符合学生的身心发展特点。课程实施主要采用在教师指导下，学生以班级为单位自主探究学习的方式，通过知识学习，实践运用，循序渐进，螺旋上升地感受中医文化、学习中医药知识。

《中草药植物探究》课程自落地实践以来，获得多项成果：课程先后被《文汇报》《解放日报》《上海教育》《浦东教育研究》及多家网络媒体进行报道；课程还先后获得首批“浦东新区学校特色课程”“浦东新区精品课程”荣誉称号；校本教材被评为“浦东新区职工科技创新成果奖”；依托课程的《利用地方资源开发小学中草药植物探究课程的实践研究》课题荣获上海市教科研成果评选一等奖等。

然而，在实践过程中也逐渐暴露出了一些不足，总的来说是科学与人文割裂、知识学习与学习者剥离。

一是科学与人文割裂。本课程既涉及植物科学、环境科学、医学、化学等科学领域，也涉及历史、政治、文学、地理等人文领域。在教学过程中，老师容易受到既定教案和教学材料的影响，往往将两方面割裂开来，如：种植版块通常只是引导学生对中草药植物的生长养护开展科学探究，而对相关的人文知识甚少提及；文化版块中的认识中草药名方，在教学实践中大多只做到知识上的了解，而许多学生更希望能够深入研究名方的配方在科学上的价值，通过科学实验来验证名方的奇效，这在教学中却是一片空白。然而，科学与人文实是不可分割的。中科院院士、著名科学家杨叔子这样说：科学是求真，人文是求善。求真的科学需要求善的人文作为导向，而求善的人文也需要求真的科学作为奠基，两者共生互通，和而不同。可见，科学与人文同等重要，需要在课程教学中共同发挥作用，才能引导学生形成完整的认知、健康的人格。

二是知识学习与学习者剥离。老师们忙着完成既定的教学方针和任务，却令教学陷入了“离身”知识的危机：学生学习知识，是离开了具体情境，离开了完整结构，离开了人文情怀的。学生处于“被学习”的状态，不关心知识的来龙去脉和知识的现实情境。知识的记忆属性被强化，学习的探究属性被弱化，忽略了丰富多样的实践性的学习方式，这使得学生的学习抽象化、割裂化、碎片化、无情化，因而陷入被动的循环

当中。

面对这样的现实,我们呼吁,让“知识”对学生产生真正的意义,让学生能够主动地去寻求“知识”。这就需要我们提供新的学习思路——“跨界学习”。“跨界”从字面意义上看,指的是“跨越一定的边界”,信息时代,在互联网的迅猛冲击下,传统社会架构正在分崩离析,传统的专业“边界”正日渐模糊,“跨界”思维激发和席卷着众多新技术、新产品,渗透进一个又一个传统产业,改变着我们身边的社会。而随着教育部《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》的颁发和实施,以及“核心素养”的提出,知识、品格、能力和立场态度等方面的综合表现受到空前重视,标志着以知识为中心的学科教学转向以核心素养为核心的综合育人。为适应这一要求,实施跨界教学,引导学生跨越自己原先学习的边界,向外界学习并寻求多元素交叉的学习方式,促进深度学习成为必然的发展趋势。教师具备跨界意识和跨界教学的能力,才能胜任发展学生核心素养的时代重任。在课程改革日趋深入的当今,“跨界学习”有着怎样的意义价值?如何开展相关教学实践?“跨界学习”又能为师生带来什么?对于这些问题,也许存在着不同的观点,从不同角度出发,得到的认识也会不同。基于《中草药探究》课程的“跨界学习”实践研究由此拉开了帷幕。

二、回归身、心、灵一体的学习

在“跨界学习”中,老师引领学生根据学习主题,整合学习资源,采用多种学习方式,通过一系列有针对性的跨界交叉活动,最终达到学习效果,并获取创新灵感。在活动中,学生“玩转”学习:搜索学习、聚焦学习、群聊学习、圆桌学习、众筹学习……“知识”不再是冷冰冰的书本文字,而是具有丰富实际意义的信息,学生在活动中探索知识,在现实中运用知识,身体、大脑、情绪、情境相互融合,形成自身的认知。“跨界学习”是站在学生立场上开展的主题化、具体性的学习,具有拓展眼界、激发灵感、挖掘潜力、提升能力的特点。根据所跨之界的不同,大致可以分为八种类型:

1. 跨学科之界。也就是围绕主题,多学科、多领域融合开展实践探究活动。教师打破学科限制,从学科融合的角度创新探究活动的实施策略,加强课程与学科间的融合互动,有利于活动的顺利实施,有利于学生综合素养的不断发展。

2. 跨教材之界。我们不把教材作为唯一的教学组织依据和教学资源,而是根据教师自身对教学主题的理解,以及学生自身的需求与想法、问题与期待,对包括教材在内的一系列教学资源进行重组与重构,来帮助学生寻求真知,建构属于自己的知识

结构。

3. 跨教室之界。我们努力让课堂不再局限于教室以内,引领学生走出教室,走入与探究主题相关的地方——亲近自然、走进社会、链接生活……教室不是学生学习的整个世界,而是要让学习发生的地方都成为教室。

4. 跨时间之界。也就是打破固定课时的局限,根据学习主题的特点以及学生的学习需求,对于一些需时较长,或实践难度较高、较繁琐的活动,适当延长学习时间,而对于需时较短的活动则适当缩短学习时间,进行“长短课”灵活安排。

5. 跨标准之界。我们以学生在学习过程中的新发现、新需求、新突破为学习目标指向,打破囿于标准的固化思维,尊重与满足学生合理的学习需求,不断提升学习的主动性与积极性。

6. 跨认知之界。跨界学习需要打破以往学习目标指向、学习策略单一的界限,围绕主题,运用多元学习方式,使用多种认知策略,进行深度的整合学习,达到学习结果的实现。

7. 跨身份之界。如何打破师生身份的固有界定,让家长、学生、校外专业人员有机会成为教师,教师也有机会作为学生,形成相融、相合、相交的身份互换,擦出灵感火花,使教与学相生相长。

8. 跨文化之界:突破封闭式的、以知识传授为目的的课程文化局限,给予课程以开放的视野,让课程成为学生探求未知世界的乐园,通过课程赋予学生关涉幸福的教育。

基于上述八种“跨界学习”的具体类型,我们在《中草药探究》课程中率先开展了实践研究,有了些许认识和感触。

三、“走心”的课程研究

原本就以主题综合探究实践形式开展的《中草药植物探究》课程,正合适作为“跨界学习”生根、发芽、成长的温床,我们便将课程改名为《中草药探究》,去掉了名称中“植物”二字,开展更为深入的课程研究,将课程理念向“跨界学习”“深度学习”“全景学习”方向进一步转变,对已有的课程体系进行重新审视,重新架构,突破原有的视域和框架,引导学生经历身体、心灵、知识、情境于一体的学习,跨越学科之界,跨越课堂之界,跨越身份之界……能够不断扩展视野,综合运用各种知识和能力去探索,强化学习的探究属性,关注知识的现实情境,最终指向创新思维的发展,进而引动未来的课程

变革。

第一,研究目标的确立。为保障研究的顺利进行,成立了以校长为组长的实践研究小组,规划立足校本的研究目标,开发和建设系列特色项目。组织具有较强创新意识、研究能力的骨干教师担任研发组成员,首先通过文献研究、小组研讨等方式,确立了“跨界学习”的三个研究目标:

1. 明确“跨界学习”之类型,提升《中草药探究》课程的品质。确立课程中的八种“跨界学习”类型,即:跨学科之界、跨教材之界、跨教室之界、跨时间之界、跨标准之界、跨认知之界、跨身份之界、跨文化之界,深入研究“跨界学习”的内涵、特征、形式、实施途径、方法,以及评价模式,全面提升《中草药探究》课程的教学品质。

2. 建构“跨界学习”之模型,活跃《中草药探究》课程的图景。以培育和提升学生的创新素养为目标,通过跨界探究活动,引导学生学会多角度、多层次地从整体上认识事物,尊重自然,热爱生命,科学对待人与自然的关系,自觉传承、发扬中医文化。让课程变得更有生活气息,更有人文情怀,更有应用空间,更有学习热情,更好地实现课程育人的目标。

3. 挖掘“跨界学习”之价值,实现《中草药探究》课程的诉求。挖掘潜能,激发思维,培养学生的创新意识和综合探究能力。在中草药探究的学习领域让学生经历跨越各种边界、多元素交叉的探究活动,从问题聚焦到学科建模,再到问题解决的全过程。让学生全程参与到真切的实践中去,开展身体、心灵、情境于一体的学习,在学习知识的过程中学会学习,拓展眼界,挖掘潜能,激发创新思维,体会到创造的快乐和方法,提升创造能力,传承并发展古老的中医文化。

总之,通过本项目的开展,探究教师专业发展方式,促进教师专业实践、信念,以及对课程、学生的理解及本体性知识、专业知识和技能的发展。在教学的自主性、自觉能动性、创造超越性和独特性四个方面有明显变化,从而进一步提高教师的课程开发与实施能力,提升教师的专业素养,加强学校课程的教育深度。

第二,研究路径的制定。本项目采取“理性聚焦——整体建构——多维切入——深度推进——提炼升华”的研究路径,具体如下:

1. 文献研究,理性聚焦。这是本项目研究的第一阶段:研究团队首先开展文献研究,明确“跨界学习”的理论内涵和实践价值;然后,结合实际,梳理已有的“中草药探究”的课程内容,提炼若干有研究价值又适合小学生探究的学习主题;接着围绕主题设计跨界的、逐渐深入的探究活动,让学生有机会接触真实生活中可能面临的各种综合

问题,通过探究式学习,找到解决方法;同时,初步开展与国外学校的学习交流,“走出去”和“请进来”相结合,开拓师生的视野。

2. 把握类型,整体建构。这是本项目研究的第二阶段:对第一阶段实践过程中积累的过程性资料进行整理,形成系列活动设计、实施过程、学生评价等文本;对实践过程进行总结和反思,明确课程实施过程中跨界的类型、意义、具体做法、注意事项等,初步探索《中草药探究》课程中的跨界教学模式;此外,进一步开展国际交流,初步建立定期合作交流关系,初步构建国际交流师生选派机制,进一步开放师生视野和心态,初步培养学生的跨文化理解能力。

3. 建构经验,多维切入。这是本项目研究的第三阶段:在理论学习层面,对初步形成的课程文本进行进一步筛选和提炼,形成“中草药探究”跨界学习活动课程,包括原则、目标、内容、体系、实施等在内的课程体系。在此基础上通过专家指导、交流、论证等建构《中草药植物探究》课程中的跨界教学模式,并以此模式指导再实践,进行课程的深度变革。在国际理解层面,形成稳定的国际交流合作关系,定期选派师生开展国际交流,学生在中草药课堂中的英语表达、交流能力将会有所提升,达到既立足传统,传承古老文化,又放眼世界,加强和不同国家、地区的人们相互理解、相互包容的能力和心态。在资源建设层面,在校园中建设中医药文化长廊,改建校园绿化,增加中草药植物的比例,学校图书馆增设中草药相关图书,建设中草药科普实践馆,为学生提供丰富有趣的多媒体和实物资源,获取社区相关教育教学单位专业支持,等等,改变学生学习方式,激发学生主动学习的兴趣,进一步满足学生多元发展需求。

4. 交流探讨,深度推进。这是本项目研究的第四阶段:一方面,定期开展教学展示、研讨等活动,让老师不仅作为教学的实施者,更以主人翁的教学姿态关注课程的发展,关注学生的发展,主动参与课程的修改与完善,对学生学习发展的情况、对自己教学活动的效果、对自己与学生的互动等情况不断地进行反思与探索;另一方面,定期开展课程培训活动,由课程组负责人牵头,以“跨界学习”的思维和实践推动教师专业成长,组织任课教师进行交流,或邀请专业团队对任课教师进行培训,丰富教师的知识、能力结构,共同探讨出新的教学理念、新的课程方案、新的教学方法,于交流中取长补短,共同提高,深度推进“跨界学习”实践研究步伐。

5. 总结评价,提炼升华。这是本项目研究的总结阶段:通过设计与各个主题实践活动配套的评价手段、方法,结合访谈、问卷等方式进行总结评价,关注学生在学习过程中的实际表现、情感状态、知识能力发展状态、活动感受,等等,收集相关过程性资

料,结合活动实施过程、活动成效等方面进行总结,从中提炼实践经验,予以推广,促进其他学科及课程的改革。

四、活跃的学校课程图景

“跨界学习”是基于网状的丰富的知识结构,顺应时代趋势和社会需要,有利于学生创新思维的培养,淡化学习边界的课程。其整合、开放、灵动、生活化的特征与学校“多元、开放、统整”的课程理念不谋而合。具体的课程图景如下:

第一,“跨界学习”的类型、模式与特征初步形成。我们在综合学习目的、学习内容、学习方式、学习主体等方面,将“跨界学习”大致分为以下八种类型:跨学科之界、跨教材之界、跨教室之界、跨时间之界、跨标准之界、跨认知之界、跨身份之界、跨文化之界。阐述了每一类跨界的理论意义和实践价值,通过“实践——总结——反思——改进——再总结”这样的途径形成了若干种跨界的教学模式。如在“跨教材之界”这一类,老师们通过思考、辨析,明确教材之于教学实践的真正价值,了解教材的本真意义。在这样的认识基础上研究教材,研究学生,从学生的角度出发跨越教材界限,改进教学实践,形成了“旁逸斜出”“牵线搭桥”“不拘一格”等多种教学模式。其他跨界类型中也形成了各具特色的不同教学模式,实现了学生学习兴趣与学习能力的双赢,同时,也令校本课程得到拓宽和延伸。

“跨界学习”的教学特征也在研究中逐渐浮现出来,初步形成。总体上看,在教学目标的确立方面,“跨界学习”的教学目标更注重知识的拓展与整合,知识综合运用能力、探究能力的培养,人与人之间情感目标的确立,教学目标具有很强的生成性,让学生充满生命活力,懂得生活意义。在教学内容的选择方面,“跨界学习”不再局限于系统化的单一学科知识,而非常重视各学科间的知识联系,还要观照学生的“生活经验”,教学内容更加注重生命的独特性、整体性和学生实践境遇性的尊重。在师生角色与教学行为方面,“跨界学习”中的教师既不是课堂中的主角,也不是配角,学生既不是知识的被动吸纳者,也不是能力的受训者,演变成“教师的学生”“学生的教师”,在活动中,师生共同参与、平等交往,通过对话、交流、合作等方式交互影响,达成目标,实现价值。在教学结果的评价方面,“跨界学习”教学结果不只是重视知识与能力,更加强调教学中的人文因素,重视评价者与被评价者的主体参与、评价主体与评价客体之间的相互建构。

第二,“跨界学习”实践研究促进教师教学行为发生转变。通过文献检索、理论研