

学生成长
与
学校变革

总主编：杨小微

Handbook of Children's
Potential Development
Integrative Chinese Language Teaching

儿童潜能发展 教学手册



语文整合教学探索

李晓文 吴玉如 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

上海闵行区进城务工人员随迁子女民办小学基础教育国际合作项目

Handbook of Children's
Potential Development
Integrative Chinese Language Teaching

儿童潜能发展 教学手册

语文整合教学探索

李晓文 吴玉如 著

图书在版编目(CIP)数据

儿童潜能发展教学手册:语文整合教学探索/李晓文,吴玉如著. —北京:北京大学出版社, 2017.1

ISBN 978-7-301-27904-5

I. ①儿… II. ①李… ②吴… III. ①小学语文课—教学研究 IV. ①G623.202

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第003800号

书 名 儿童潜能发展教学手册——语文整合教学探索

Ertong Qianneng Fazhan Jiaoxue Shouce

著作责任者 李晓文 吴玉如 著

责任编辑 朱梅全 姚文海

标准书号 ISBN 978-7-301-27904-5

出版发行 北京大学出版社

地 址 北京市海淀区成府路205号 100871

网 址 <http://www.pup.cn>

电子信箱 sdyy_2005@126.com

新浪微博 @北京大学出版社

电 话 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 021-62071998

印 刷 者 北京大学印刷厂

经 销 者 新华书店

787毫米×1092毫米 16开本 12.75印张 207千字

2017年1月第1版 2017年1月第1次印刷

定 价 42.00元

未经许可,不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有,侵权必究

举报电话:010-62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

图书如有印装质量问题,请与出版部联系,电话:010-62756370

第一部分

整合课建设的文化演化和发展探索 / 003

- 一、综合课程的困顿与缘由 / 003
- 二、整合教学的根本意图和性质 / 006
- 三、困境中潜伏着转折契机 / 009
- 四、整合课建设路径思考 / 011

以语文为主线的整合教学探索 / 020

- 一、在随迁子女学校的迂回探索 / 022
- 二、探索成功启示 / 024

第二部分

一年级语文整合教学活动主题和案例 / 033

- 一、一年级学生成长潜能和学习引导 / 033
- 二、儿歌诵读表演教学 / 035
- 三、观察表达教学 / 039
- 四、一年级教学氛围的营造 / 047
- 五、案例与点评 / 048

二年级语文整合教学活动主题和案例 / 067

- 一、二年级学生成长潜能和发展引导 / 067
- 二、培养小队合作 / 070

三、阅读学习/ 071

四、表演阅读/ 073

三年级语文整合教学活动主题和案例/ 095

一、三年级学生成长潜能和发展引导/ 095

二、适合三年级学生发展的阅读和整合性教学/ 097

三、培养目标调节行为/ 100

四、作文学习的困境和条件/ 103

五、游戏作文教学/ 104

六、课外阅读课内指导/ 109

七、教学案例和点评/ 111

四年级语文整合教学活动主题和案例/ 119

一、四年级学生成长潜能和发展引导/ 119

二、适合于四年级学生的整合性教学/ 120

三、阅读表演探究 / 127

五年级语文整合教学活动主题和案例/ 155

一、五年级学生特征/ 155

二、催化五、六年级学生潜能发展/ 157

三、催化潜能的教学方法/ 161

第三部分

活动参考读物/ 183

儿歌/ 183

低年级童话寓言(可见各版本语文教材)/ 189

中高年级哲理故事(可见各版本语文教材)/ 189

剧本/ 190



第一部分

整合课建设的文化演化和发展探索

突破分科,尝试建设整合课,这一努力一直断断续续进行着,近年来又兴起高潮。有必要反思综合课建设的经历,分析曾经的干扰困惑,认清整合课的意义和发展可能,为进一步探索提供参考。在国内发表的文献中,学者们对整合课有“整合”和“综合”两种提法,多数以“综合课”称呼,而且在官方文件中主要表述为“综合课”。按英文词 integrative,应该译为“整合”,两个词的意思是不同的。本书在谈到国内状况时,就根据教育界惯常的说法表述。

一、综合课程的困顿与缘由

自1968年联合国教科文组织与国际教育协会理事会召开第一届整合科学教学改革研讨会以来,科学整合课几乎成为所有发达国家和地区,以及70%以上发展中国家和地区义务教育阶段的共同选择。美国、加拿大等北美国家的科学教育均以整合课为基础和主干。^① 北欧五国在20世纪90年代纷纷发起基础教育改革,不约而同地聚焦本国基础教育质量的提高。为适应科技发展和社会生活的需要,课程内容的改革都趋向于整合化,强化课程之间的联系,培养学生整合分析的能力。^② 日本著名课程专家佐藤正夫认为:整合教学是现代以来各国课程改革的根本问题之一,甚至可以说是核心问题。我国教育部2001年6月颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》强调:改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整

① 尤炜. 追问初中科学课程的“中国问题”[J]. 人民教育, 2013, (2): 35—39.

② 郭丽丽. 21世纪北欧五国基础教育课程改革的背景与特点[J]. 基于学术月刊, 2010, (10): 73—76.

合的现状,加强课程内容与生活以及现代社会和科技发展的联系。具体措施之一,是要求小学阶段以综合课程为主,初中阶段设置分科与综合相结合的课程。2005年开始的基础教育课程改革要求中,综合课程成为重中之重。^①

然而,这一改革难以生根,几十年走走停停。普遍的反映是:缺师资、缺教材、缺教学资源。各类综合课遇到的问题也是各有不同。人文社科类综合课程的问题,是综合课程属于“辅科”,地位不能跟语数外比。教师不愿意承担这些课程的教学,而且这些课程的教学时间也经常被挤占。^②小学科学课的境遇跟人文社科类差不多,都因属于辅科而受忽视。其中的根本原因是:这些科目不考试。科学综合课程在初中的遭遇更特别。不少地区经历了摩拳擦掌的起始和偃旗息鼓的结局。有的地区在分科之外设科学课,因为没有科学课程的考试而悄然撤退。其中,有些地区设法将科学课列入考试来扭转局面,但依然没有成功。有的地区用科学课取代物化生,坚持了数年之后在众多非议声中宣布停止。最强烈的反对理由是:降低了学习水平,考试成绩滑坡。有意思的是,促使教育部门宣布停止科学课程的,居然是众多政协委员的联合行动。2003年,锦州市百余名政协委员联名向锦州市提案委员会递交提案,要求停止科学综合课程,恢复初中的理化生分科课程。武汉从2004年起在初一设立科学综合课程,不到半年,就有众多政协委员在政协会议上呼吁停止科学课,经历了四年的非议,武汉市宣布停止科学课。全国唯一坚持科学综合课程教学的地区是浙江省。浙江的科学课同样也受到学科专家的非议,他们觉得科学课降低了知识要求,担心不利于培养科技人才。1997年,更有在杭的科学院院士为此上书省政府,由此引发了激烈的争论。当时,有关部门采取让各地教委以投票的方式作抉择,投票结果是绝大多数选择坚持。有学者对科学课实验班毕业的学生跟踪评价,结果表明这些学生的发散思维和实验技能有明显优势,在计算和规则运用方面有明显劣势。这一结果虽然一定程度上支持了科学课,但仍然不能去除人们的担心。即使坚持了几十年的浙江科学课,也没有奢望通过整合教学来提高学生的学习成绩。支撑他们行动的理念是不能仅着眼于培养几个科学家,而要提高所有人的科学素养。这是支撑浙江教育界坚持科学课的信念,这一信

① 周丽丽. 中小学综合课程实施的困境及对策分析[J]. 现代教育论丛, 2008, 147, (9): 27—31.

② 唐智松, 蒋娟. 人文社科的尴尬与破解[J]. 教育科学研究, 2010, (11): 50—53.



念让他们抛开了应试的紧箍咒。

显然,综合课被归属于当下流传的素质教育,有利于发展学生综合素养,但不利于知识学习和考试成绩。素质教育与应试教育以考试成绩分界,这恐怕是当下中国很多人默会的概念。之所以如此,与文化传统不无关联。从隋朝到清朝,延续了一千三百多年的科举制度,为平民晋升管理阶层打开了直通阶梯,也把学习和考试紧密绑在了一起,赋予了学习—考试的敲门砖价值,这个价值让考试—学习建立了本末倒置的关系,学习就是读书,读书为了考试,考试引导读书。为防止考官主观评分徇私舞弊,明朝成化年间设八股取士制度,要求考生阐述《四书》《五经》,“代圣贤立言”。初起时有督促读书思考的作用,后来格式不断严格,撰文逐渐空虚,八股遂成了死记硬背的代名词。到清末光绪年间戊戌变法时,八股取士制度在延续了四百多年后废除。国考的影响力,时日旷久地沉积,应试读书、死记硬背成了一种文化,让学习与死记硬背绑在一起。这一观点持续影响着后人,在急功近利盛行时会聚合产生更大的影响。对待整合教学,这一观念同样产生着影响。

影响人们对整合教学认识的还有描述这个概念的语词。之前已经提到,在国内发表的文献中,学者们对整合课这个概念有“整合”和“综合”两种提法,更多以“综合课”称呼,而且官方文件主要表述为“综合课”。国内把整合课界定为跨学科的综合课程,与单学科教学的内容和方式都不同。这一定位,决定了要建设一门跨学科知识包容在一起的课程。综合课的任务聚焦在跨学科合并,即把不同学科、不同领域的内容统整在一起。据黄甫全先生的文章分析,整合课停留在合并学科的层面,与解放以后的综合课改革经历有关。比如,1955年把阅读、作文、写字合并成语文综合课;1958年把中国历史、世界历史、中国近代史、现代史合并为历史综合课。^①这样的合并在当时是解决课程分科过细的问题。后来的整合教学背景已经不同,目标应该相应变化,但仍然习惯性停留在课程合并的思维方式上。有关说法在论文中“比比皆是”,“《中国大百科全书·教育》也称,综合课程是‘把若干有关学科合并起来编订的课程。’”^②为什么要建设综合课?不少文献指出,综合课建设源于科学进入了跨学科性的发展,知识的增长方式和人们对知识的认识发生了

① 黄甫全. 整合课程与课程整合论[J]. 课程·教材·教法, 1996, (10): 6—11.

② 黄甫全. 整合课程与课程整合论[J]. 课程·教材·教法, 1996, (10): 7.

变化。为满足跨学科知识教学,需要建设一门跨学科课程。也许,以此判断为依据,整合教学改革就变成了建设一门与学科教学不同的全新课程。作为区别于综合课的课程,分科教学概念相应而生。综合课程是合并跨学科知识的新建课程,如科学课、社会课。分科教学则维持原状,承担着基础知识的教学。

这一综合(跨科)—分科的定位,到语文课程改革时便产生了尴尬。知识技能之间的割裂在语文教学中十分明显,特别需要打破。顺理成章,改变箱格式的语文教学便被称为“语文综合课”。但是,根据综合—分科的分类,语文综合课不知该如何归属,既不是跨学科,又不是分科。因此,这一状况引发了争论。有学者批评语文综合课的提法不科学,也有学者认为除了跨学科的综合,还有学科内的综合。^①这种不置可否的争论披露出的是对整合教学改革的模糊认识。国内也有学者注意到“整合”的含义,指出综合课的内容应该一体化,不该是拼盘式。在分门别类知识达到系统化状态,而跨学科知识系统尚未建立的情况下,组织一体化的综合课内容显然是基础不足的。因此,有学者指出应该允许综合课拼盘现象存在。^②如果为了完成综合课任务而拼盘综合,不仅没能通过整合提高教学效率,还要平添一门新课。这在学生人数多、教师工作量繁重的中国,当然困境重重。

所以,我们必须弄明白整合教学到底意味着什么?为什么要进行整合教学改革?

二、整合教学的根本意图和性质

整合教学意味着什么?这需要从整合教学改革的背景去认识。科学发展过程进入了分门别类研究,知识的迅速增长也需要分门别类地传递。知识迅速发展时分门别类有助于有条理地传授,一旦僵化,弊病就出来了。法国哲学家莫兰应联合国教科文组织“为一个可行的未来而教育”项目之邀写了《复杂理论与教育问题》一书,他说:“科学的学科性的发展不只是带来了劳动分工的优点,它也带来了超专业化以及知识的分割和隔离的弊病;它不只是产生了知识和明了,它也产生了无知和

① 靳彤. 语文综合性学习再认识[J]. 课程·教材·教法, 2008, 28(10): 33—37.

② 丛立新. 综合课程面临的几个问题[J]. 中国教育学报, 2001, (1): 37—40.

盲目。”面对知识专业化带来的知识分割和隔离，“我们的教育体系不是用起矫正作用的东西来抵制这个发展，而是服从于它”^①。很多著名教育研究者早就意识到这个问题，布鲁纳就曾戏称美国学校的课程是“插曲式课程”，把一系列教学单元分得很细，进行得很快，教师像插科打诨的滑稽戏演员。^②曾经鲜活的知识一旦脱离所揭示的事物，分门别类放到课程里，就很难反映创造者的思想，很容易变成用于运算操作、记忆回答的空洞符号。凭借这些符号难以学会认识世界。以布鲁纳在《教育过程》中谈起的一件事为例：请同学们解释潮汐现象，他们通常能够回答是月亮对地球表面的引力作用。但他们不能解释为什么会有迟潮，也不明白为什么地球背着月亮的一面也会有小潮。因为他们不能描述引力如何作用于转动的物体，不能把惯性概念和引力作用概念联系起来。这是因为物理学所学的这些概念是分离的，抽象的公式之间未能建立联系。

割裂式的教学不只是知识分门别类造成的，点状标准化考试、机械性的应试更是重要推手，造成了很多不可思议的知识割裂。以一件令人哭笑不得的真实事情为例：一位江苏省的优秀小学语文教师去外地示范授课，上课时，她先介绍了自己，然后请小朋友用自己的方式跟老师打个招呼。有学生站起来，认真地对老师说：“老师—逗号—您好—句号”。优秀教师吃了一惊，缓过神来对这位学生说：“小朋友，逗号、句号都是书面语言，说话时只需要用停顿来表示，是不说出来的。”她听到的是更让她吃惊的回答：“我们老师说的，把逗号、句号说出来，考试就不会错。”把本来紧密关联的事情硬生生地扯开，在语文类的教学里可能更加严重。读课文时，不思考各段文字蕴含的思想，不关注语言如何表达主题，脱离语境、脱离主题，孤立地找“好词好句”。作文、讨论时，离开学生的经验、感受和思想，聚焦考试标准，照套格式、照搬套路。这样的分割不仅学不好，还会造成思维的问题。所以，在分割隔离情况下，学习成为记忆和照章操作的任务。这样带来的结果是，学习变得无趣无味，掌握知识变得困难，思维、情感和价值观变得与分数毫无关系。因此，整合教学的主要目标是：纠正知识分割隔离状态，让学生在知识的有机联系中学习。突破知识的隔离不等于扩充知识，跨越学科的知识之间未必就存在着有机联系。

① [法]埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮, 译. 北京: 北京大学出版社, 2004: 103.

② [美]J. S. 布鲁纳. 学习与思维[C]. 皮连生, 译. 教育心理学参考资料选辑. 济南: 山东教育出版社, 1986: 183—194.

信息化时代,获得信息成为极其容易的事情,但捕捉信息变得更难,获取信息的便利未必让人变得更聪明。如果不会加工,反而可能淹没其中不能思考。早在信息难得的古代,孟子就说过:“尽信书,不如无书。”当代法国哲学家莫兰看到信息时代教育遇到的难题,将知识放在信息背景下重新界定,他指出:“知识只是作为信息间建立联系和把信息纳入背景的组织才成为知识。信息则构成分散的知识的碎片。”^①因此,信息化时代,更需要加工信息的能力。若只会接受信息,不会加工组织,方便地接触一大堆信息时反而使人容易变得不聪明。知识反映了人类对世界和自己的规律性认识,只有把信息符合规律地组织起来,才能感悟到知识。当进一步能用知识去解释自然界和社会生活中相关现象之间的内在联系时,知识就内化了,成为可用以思考的心理工具,就能去解决问题。所以,在知识教学意义上,整合教学是要为学生学习搭建信息合理组织的场合。

布鲁纳在批评原子化的细分课程时指出:“学习的目的就是在前后关联之中获得知识,以使这种知识被创造性地运用。孤立的知识越多,它们之间的联系就越困难——除非我们能把这些知识压缩成为更概括的序列。这不是一切知识都能行得通的。”^②掌握相关领域知识的专家看到书本呈现的信息,就可以唤起相关的信息,在知识大背景中定位所见信息。因为他们脑中建立了知识的组织,可以自动超越所见的信息。初学知识的学习者没有这样的联想能力,他们即使完全理解了原理规则的语言表述,也不能达到深刻理解的程度。一般人不大去意识自己脑子里的信息加工反应,也不注意各人脑子里信息解读的差距。知识水平高深者不大了解初学者解读信息的状态。在反映实行科学课的异议时,科学课的力推者浙江省原教委主任邵宗杰提到:“初中科学课程这件事情,学历和权位越高的越反对,学生很高兴,教师不赞成;教过的教师赞成,没教过的教师不赞成;初中教师容易接受,高中教师不赞成,大学教师更反对。”^③这在一定程度上反映了综合课程建设的难度和教学适应性。学段越高,突破现有分科知识体系越难。越不接触学生的学习状态,越容易低估学生学习的可能性。看来,教师对综合课教学的信心与知识掌握

① [法]埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮,译. 北京:北京大学出版社,2004:104.

② [美]J. S. 布鲁纳. 学习与思维[C]. 教育心理学参考资料选辑[C]. 皮连生,译. 济南:山东教育出版社,1986:189—190.

③ 尤炜. 追问初中科学课程的“中国问题”[J]. 人民教育,2013,(2):37.

程度无关,从教材角度难以认识学生学习的可能性。教材编写本身很难为中小學生搭建一个立体的、动态的、能够提供充分信息的支架。因此,超越教材呈现的信息正是整合教学的工作空间。知识技能在自然环境中、在生活中存在着根本的相互关联性。把知识置于能够显示其特定信息组织的背景中教学,有助于让学生理解知识的内涵。

整合教学不仅符合规律性知识的性质,而且也符合人的学习技能。人的脑子拒绝把握一堆碎片,当面对零敲碎打毫无内在联系的知识时,人领悟不到其中的意义,只会因为混乱而疲劳无趣。面对脱离运用场景的技能训练时,人难以感受操作的章法和规律,只会因为空洞抽象而感到枯燥和无所适从。所以,整合教学会降低学习难度,但不是降低学习水平。合适的整合教学应该能够提高学生的学习水平。整合教学不是要以放松学习来培养素质,也不是要以忽视素质来提升学习成绩,而是要鱼与熊掌兼得。知识本身就是一群信息的整合,理解就意味着把握整合。因此,整合是为了提高教学质量,整合教学是在分科教学中就应该追求的。分科不等于分隔,综合课也不等于整合。如果把不能建立有机联系的知识 and 方式放在一起,只会增加麻烦——或者因为内容空洞而让活动方式没有对象,或者因为内容跳来跳去而使学习变得糊涂。

三、困境中潜伏着转折契机

当下,尤其需要通过整合性教学改革提高教学效率,提高学生的学习兴趣和水平。这是因为,中国社会经济条件的普遍改善,竞争带来的普遍的学习压力和厌倦情绪既形成了提高学习内在动机的紧迫要求,也带来了发展内在动机的可能。

中国历史上有不少教育孩子刻苦用功的说法,如“铁棒磨成针”“笨鸟先飞”“悬梁刺股”“吃得苦中苦,方为人上人”等。现如今,师长们会发现,这些曾经激励了一代代书童的话语对现在的孩子失去了影响力。这是因为,上学已经不是需要珍惜的难得机会;除了少数贫困地区,很多人已经不需要通过读书来改变生活状态了;此外,很多孩子从小娇养,吃苦耐劳能力弱,作业成为一桩非常劳累的事情。我们通过对全国十五个区域两万多中小学生的调查发现:学习的内在动机(学习兴趣)普遍低;从小学起,升学已经成为努力学习的第一位理由;应试压力在经济条件较

差的地区较强,同时厌学情况也较强。^① 竞争激起了强烈的应试行动,升学成为学生学习最为重要的理由时,学生对学习的兴趣被抑制。强烈的外在动机引导和压力,激烈的竞争给学校学习带来了内在的矛盾冲突。当青少年开始思考人生意义时,不少老师听到了这样的话:为什么我要下功夫学习?有必要那么费劲吗?尽管“考上好学校”成为最重要的努力学习的理由,但学生们生活无忧,而且价值多元带来了自尊满足的多途径,“考上好学校”已经不能产生多少动力了。在竞争压力下,没有足够理由努力时,退缩是最方便、最保护脸面的行为。这种情况下,最具有学习潜在动力的,唯有对学习本身的兴趣。因为喜欢而投入学习——这是心理学家最推崇的内在动机,是自主学习的最高水平,其动机作用力持久而健康。内在动机常常沉浸于学习本身的快乐,马斯洛称之为“高峰体验”,类似中国古代哲人所说于功名利禄之外的无我境界,在身心合一的体验中不断自我超越。强烈的内在动机是所有成大器者的共同特点。除了超个体的责任感,游戏般探索的兴趣是促使人坚持不懈的主要力量。

生活条件的改善会使为谋生而学习的动机疲软,悬梁刺股的读书劲头很难再现。即使父母保留着“吃得苦中苦,方为人上人”的观念,孩子也很难受父母叨叨影响。学习懈怠了,这是社会转型带来的观念的变化。可能造成学习动力遭遇困境,也可能促使学习动力产生进步,催化内在动机。真正应验了那句老话:祸福相依。竞争社会氛围激起外在动机,伴随外在动机卷起的过强压力抑制了很多莘莘学子的内在动机。这在当今已是社会上下众所周知、学校老师普遍挠头的问题。生活条件普遍改善,读书不再为谋生,这又为培养内在动机间接创造了机会。真可谓上帝在一个地方关上了门,又在另外一个地方打开了一扇窗。但是,这扇窗不会自动打开,需要人类灵魂工程师营造,整合教学应是开启这扇窗的合适路径。学习内在动机培养的依据在学习者自身。如果让学生在有意义的关联中学习,会营造出让学习者体验智慧活动和挑战的乐趣的学习环境,这有利于激活学生学习的内在动机。

^① 李晓文,王晓丽.全国十五个地区儿童学校生存状态调查分析[J].华东师范大学学报(教育科学版),2014,32(1):20—31.



四、整合课建设路径思考

(一) 以核心知识为主线自然展开

必须明确,建设整合课或综合课的目标不在设立新的课程,而是为了改变教学箱格化问题,包括对方法和知识两方面的探索。知识的本质是对信息的合理组织,“知识点”并非是“点”,而是一个有机的组织,区别只在知识的组织框架大小不同。“知识”与“知识的有机联系”是同义语。因此,分科知识本身并不必然造成箱格化,跨学科综合的知识也未必就保证了整合。这一努力经历了多年,认识前车之鉴对后来者永远是有价值的。

最初的努力可以见之以布鲁纳在20世纪60年代初主持的美国中小学教学改革。布鲁纳强烈主张纠正知识教学箱格化的弊病,他提出知识结构问题,组织科学家编写教材,根据知识的结构把高年段的知识下放至低年段,探索螺旋式课程,尝试采取适合于不同年龄儿童的教学方式呈现知识,尝试发现法让学生像科学家那样感受知识,培养内在动机。布鲁纳主持的改革因费时多、难度大而草草结束。奥苏泊尔弥补布鲁纳改革的不足,提出了“接受法”,根据学生对知识的认知结构提供先行组织者,引导同化加工学习。布鲁纳组织编写教材和设计教学的探索,是通过重新组织知识和知识教学,在学科内部形成整合。比起布鲁纳,奥苏贝尔聚焦学生学习的知识加工过程,寻找有助于建立学生整合性加工的教学方式。奥苏贝尔提出的三类同化学习模式,正是整合加工的学习结果。其中第三类“并列结合”同化加工,正是跨学科的整合,不过奥苏贝尔是探讨教学观念和方法的变革,并未探讨整合课教材建设。他的努力主要在推进教学合理化。我国有关综合课的一些提法,如认知情感整合、课内与社会整合,这些都是在纠正教学方式的割裂。

也许因为教学习惯的惯性,仅改变教学方式较难产生持久广泛的影响力,需要借助课程建设产生作用。有学者归纳了综合课建设的三种情况:①用综合课取代分科课程,彻底打破传统知识体系。这类课基本在幼儿园和小学低年级范围内尝试,称为“全课程”。这些年,这方面的尝试在我国小学受到广泛的关注。②综合课成为与分科并列的单独一门学科,作为分科教学的必要补充。这类课以一系列

主题组成课程内容,比如,以“水”为主题组织教学内容。中小学设置的科学探究课和人文社会综合课即是这类课程。^③不独立设置课程,根据需要在各学科教学单元中进行相关学科的组合教学。^①无论上述哪一类,最关键的问题恐怕首先是如何建设整合课的内容。所以需要考量,如何才能形成整合。

70年代中期,法国教育部长哈比(René Haby)主持的初等和中等教育改革闻名于世,课程将历史、地理和公民课合并,改变编年史结构,由农业、运输、人类与城市、人类与环境等一系列主题构成。后续的跟踪调查发现,学生们对历史阶段印象模糊,大多数学生不知道法国大革命爆发于哪一年。所以哈比的课程改革因不力而停止。^②美国的社会科课程改革以历史学科为核心来架构人文社会课程体系,这受到美国社会科学家迈克尔·慧兰(Michael Whelan)观点的引导。迈克尔·慧兰认为:人类的生存在本质上具有历史含义。个人与个人、个人与群体的关系,人文地理、经济政治等都具有历史含义:都经历着实实在在的变化,留下了历史的轨迹。^③反观哈比改革的失败,可以获得的教训是:跨学科的知识组织需要有承载知识的逻辑线索,否则学生没法留下深刻印象。历史是人文社会事件发生和演化的痕迹,历史本身就自然而然存在着内在关联性。

因此,根据历史整合相关学科的知识就比较合理。可见,整合需要选择能够产生组织作用的知识为核心,依仗核心知识为主线或轴,组织相关知识技能形成整合。当能够合理组织知识技能时,教学才可以自然而然展开。选择具有组织作用的核心知识或主题至关重要。换句话说,整合的核心是课程的内容、知识,有了核心知识,才有教学的明确目标,从核心知识出发,才能够有构思整合的基点,在此基础上选择和设计相关的教学形式,形成有机的整合。换言之,缺失核心知识,没法有实在和清晰的教学目标,难以构思整合,只可能搭没有实质性整合的拼盘式架子。基于这一思考来评判三类综合课整合性探索的可能与努力方向:

第一类,彻底打破知识体系的整合课。在目前情况下,科学发展和知识整理能力都未达到跨学科系统化程度,已自成体系的学科之间很难建立跨学科知识体系。只有在基础性强、交汇渗透性强的知识教学中,才有可能建立跨越分科的整合课。

① 沈晓敏,有宝华.综合课程的范式解析[J].课程·教材·教法,2000,(10):37—40.

② 张肇丰.中小学社会学科综合课程研究(上)[J].课程·教材·教法,1999,(4):14—17.

③ 李稚勇.社会中心·学科中心·学生发展中心[J].外国中小学教育,2009,(3):12—20.