

【课程探索】

五育融合视域下的学校课程统整： 现实考察与理性省思

王 晨 王洪席

【摘要】课程统整对五育融合的“落地”实施具有重要意义。五育融合为课程统整提供了新的思路 and 契机。根据五育融合的程度和课程统整的向度,学校课程统整方式可以分为育内统整、育间统整、跨育统整及超育统整,通过这种由浅入深、由表及里的统整方式,最终实现学科课程体系向融合型课程体系的过渡与转变。但五育融合视域下的学校课程统整任重而道远,需要回归课程统整的本体之思、深化课程统整的认知之功、明晰课程统整的价值之维、增强课程统整的实践之用,方可真正形成德智体美劳协同育人的课程合力。

【关键词】五育融合;学校课程统整

【作者简介】王晨,山东师范大学教育学部博士研究生,主要从事课程与教学论研究(济南 250014);王洪席,河南大学教育学部副教授,博士生导师,教育考试与评价研究院研究员,教育学博士,主要从事课程与教学论研究(开封 475001)。

【原文出处】《课程·教材·教法》(京),2022.9.79~86

【基金项目】国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学一般课题“学生综合素质评价的理论建构与‘落地’路径研究”(BHA210130)。

五育并举是我国教育改革发展的价值目标,也是培养社会主义建设者和接班人的重要举措。五育并举并非五育之间各自为政、相互独立,而是通过五育之间相互融合、相互促进,实现德育、智育、体育、美育和劳动教育的整体性、综合性发展。五育并举需要以五育融合为手段和路径,五育融合是五育并举的理想化教育样态。那么,五育融合的教育理想该如何转化为教育现实?在我们看来,课程是国家教育意志的重要媒介,也是学校开展教育教学活动的主要依据,课程对五育融合的“落地”具有重要意义。在五育融合视域下,学校课程体系要打破“单打独斗”的分裂格局,通过统整让学科课程“通起来”“融起来”,形成综合协同育人的课程合力。

一、学校课程统整的发展嬗变

(一)三维目标引领下的学校课程统整

2001年,我国颁布了《基础教育课程改革纲要(试行)》[以下简称《纲要(试行)》],标志着我国新一轮基础教育课程改革正式拉开序幕。《纲要(试行)》明确提出此次新课改的主旨与关键,即建构“知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的三维课程目标,并做出“设置综合课程”“体现课程结构的均衡性、综合性和选择性”等课程统整要求。

首先,学科知识的融合是学校课程统整的逻辑起点。已有课程专家开始意识到,知识不应是晦涩抽象且形而上的,而是具有特定的情境性、历史性和文化性,所以要将课程知识放置于特定的教育情境与社会背景之下,以学生生活经验与社会活动为中心组织课程知识,建立起课程知识与社会生活的内在关联,促使课程知识生长于学生个体生命经历之上,赋予课程知识以温度和生命力,引导学生积极理解、吸收,并主动将其内化为个体经验。其次,课程结构的优化是此次课程统整的重要突破口。传统课程结构存在课程数量繁多、结构紊乱、不成体系的问题。新课改对九年义务教育课程进行“整体性”“一贯性”设置,小学阶段以学科综合课程为主、初中阶段秉持分科与综合相结合、高中阶段仍坚持设计分科课程,还增设了综合实践活动课程以扩展课程内容的深度与广度。最后,课程统整开始注重课程内容与时代变革、社会发展的密切联系,认识到课程内容不是永恒真理般的存在,而是与时俱进、吐故纳新的。所以,课程内容需要对学生s的学习兴趣与未来发展予以观照,纳入终身学习所必需的知识、经验与技能。如清华附小的“1+X课程”体系便是新课改背景下课程统整的典型探索案例,以“主题”为统整的核心和依据,“1”是指对国家基础

课程的整体设计,"X"是指体现学校特色与学生个性的特色课程设计,通过学科内、学科间、学科内外等课程整合方式,打通了学科课程之间的界限,拓展了学校课程体系的视野和范围,加深了课程与学生个体、课程与生活需求、课程与社会变革的联结。^[1]不可否认,三维目标引发了我国基础教育阶段学科课程思想的深刻反思与变革,勾勒出一幅课程整合设计的蓝图。然而,此次课程统整难以摆脱落入机械化、形式化的俗套,统整后的课程在实施过程中出现了“教材受到了冷落”“为了情境化而设置情境”“联系实际变成了一种装饰”“收集和处理信息的形式主义”^[2]等问题,先进的课程理念与课程现实之间存在着无法调和的矛盾。

(二)核心素养导向下的学校课程统整

2014年,《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》首次提出“核心素养”概念。这标志着我国新一轮基础教育课程改革进入深度变革期。在核心素养时代,课程统整应充分发挥课程的教化作用,让学生具备终身发展和社会发展所需的必备品格、关键能力。这一时期的课程统整意识到“学科领域与素养之间的关系不是一一对应的,所有的领域和学科都有助于多种素养的发展,没有一种素养的发展专门只依赖一种学科”。^[3]“核心素养的发展具有长期性,它不可能依靠单项学习活动来培养。而且每类核心素养也无法与某项学习活动完全一一对应,素养的发展需要借助活动的连续统一体予以实现”。^[3]所以,核心素养导向下的课程统整呈现出“纵横交错”的显著特性。核心素养导向下的课程统整包括课程目标的统整、课程方案的统整、课程内容的统整和课程形态的统整等。课程目标统整具体表现为学科核心素养和跨学科课程目标的设计。在学科范围内,将三维课程目标包含的各个要素整合为学生的学科核心素养。在跨学科范围内,围绕跨学科课程主题自上而下分解出单元目标及活动目标,再将这些目标之下学生可能发生的行为或发展的素养自下而上系统整合作为课程目标。课程方案是对学校课程愿景、课程规划的设想与描述,是课程建设与课程实施的指导性纲要。课程方案统整表现为推动学生核心素养向各学段育人目标、各学科课程体系的渗透,以及对学科课程目标、课程活动主题、课程实施方式等进行整体性、一体化设计,使学校课程体系设计真正打通了各个学段的课程脉络。课程内容统整方面增强不同学段课程内容的纵向衔接与不同学科课程内容的横向配合,使课程内容呈现螺旋式上升的状态。课程形态的统整乃是此次课程统整的一项创新。课程界限不再囿于传统的课堂范围,而是

将课程“触角”由校内延伸至社会、家庭之中,如社会公益活动、参观博物馆、研学旅行、家庭亲子活动等,都是核心素养导向下学校课程形态的有益尝试。随着“三维目标”向“核心素养”的发展转型,学校课程实践也在紧跟改革的步伐。如清华附小的“1+X课程”做出了全新的探索,确立了家国情怀、公共道德、身心健康、社会参与、学会学习、国际视野等学生核心素养作为学校育人目标,研制了质量目标指南和课堂乐学手册,指导课程统整,以统一的主题、问题、概念等建立学科课程间的联系,最终将课程整合为品格与社会、体育与健康、语言与人文、数学与科技、艺术与审美五大领域。^[4]核心素养导向下的课程统整是一种全方位、全过程、立体化的统整,课程统整的核心实现了由“优化课程体系”向“培育学生素养”的关键性转折。然而,核心素养的培育仍处在“摸着石头过河”的阶段,学校课程统整便存在着一种难以突破的现实困境,缺乏将核心素养转化为课程要素的可行路径。

(三)五育并举驱动下的学校课程统整

2018年,全国教育大会确立了“五育并举”的教育发展规划。五育并举是马克思主义关于“人的全面发展”理论的时代进步,不仅倡导学生的德、智、体、美、劳全面而自由发展,更倡导五育之间的相互配合、相互促进与规范协调。受到五育协同育人理念的驱动,学校课程统整焕发出新的时代生机,重新作出部署与布局。五育并举主要遵循以一育为中心、其他各育集中渗透的思维,防止走向“边界空泛”“中心虚无”。五育并举反对“激进”“冒失”的课程统整方式,坚持“平衡与充分发展相统一”“连续性与阶段性相统一”“分科性与综合性相统一”“课程的改良性与创新性相统一”^[5]等原则。同时,课程统整“防止五育课程残缺不全”“防止五育课程厚此薄彼”“防止五育课程貌合神离”“防止五育课程绝对平均”,找到五育之间的内在关联与衔接机制,实现五育课程的有机统一与动态平衡。五育并举驱动下的学校课程统整主要采取“概念统整”“主题统整”“现象或事实统整”“方法统整”^[6]等跨学科统整方式,通过淡化学科和五育界限的方式,打破课程设计的固有逻辑,对学科课程内容进行重新“洗牌”,以概念、主题、现象或事实、方法等作为组织中心,形成具有内在知识规律和外在实践逻辑的课程体系。即便走向融合的学校课程体系已初具形态,但基础教育学校的课程统整仍存在诸多理论和实践“缺口”,亟须修补。例如,五育的平衡发展被僵化理解为五育平均化、均衡化的认识误区,五育融合课程异化为五育“拼盘”课程的实践病症等。

二、五育融合视域下学校课程统整的现实形态

五育融合的教育发展理念为学校课程统整的合理“落地”与深入推进提供了新的思路和契机,有助于消解学科课程的冲突和区隔,把握课程之间的内在联系,确立整体性、综合性、全面性的课程思维,形成德智体美劳五育课程的育人合力。根据五育融合的程度和课程统整的向度,学校课程统整可以分为“育内”课程统整、“育间”课程统整、“跨育”课程统整及超育课程统整,通过这种由浅入深、由表及里的统整方式,最终实现学科课程向融合性课程的过渡与转变。

(一)“育内”课程统整

在五育融合背景下,“育内”统整是学校课程统整的逻辑起点,也是实现学校课程统整所不可撼动的牢固根基。想要到达五育课程统整的理想彼岸,“育内”课程统整是不可逾越、不可省略的重要步骤。倘若怀揣急功近利的心态,直接垒砌起五育课程的“高楼大厦”,却忽视育内统整作为“地基”的稳固作用,五育融合下的学校课程统整将有可能因根基不稳而毁于一旦。“育内”课程统整是指各育范围内学科课程的统整,包含了一门甚至多门学科课程。学科课程有类别之分,但也不是毫无关联、不可跨越。育内课程统整保留了学科课程的组织结构与学科逻辑,但又超越了学科课程的内容界限,以某个学科课程为中心,组织其他学科课程知识作为背景性、解释性或拓展性材料纳入其中。这是因为现实世界是一个整体性世界,人类面临的现实问题不是发生于某一学科领域内的,所以解决问题单凭某一门学科课程知识是偏颇片面的。因此,我们需要找到每个学科课程“子集”之间的“交集”,形成育内学科课程的“合集”,才能更加全面综合地考虑现实问题。

“育内”课程统整方式主要包括学科知识的统整和学习经验的统整,旨在模糊学科知识、学习经验的内部界限,在抽象性的学科知识之间和碎片化的学习经验之间建构起内在组织逻辑,设计出跨学科课程的知识网络和经验图谱,使其能直接或间接用于指导生活情境和现实问题。具体而言,学科知识的统整重在将德智体美劳各自范畴内所涉猎的学科核心概念、重要规律和关键法则(如商品的定义、能量守恒定律、三角形的内角和等于 180°)等按照内在关联和逻辑顺序进行统筹和整理,生成纵横交错的课程知识网络。在此知识网络中,每个知识要素都可以作为组织中点向四周发散,辐射出一个局部知识网络。学科知识为学生提供了认识世界所需的基础概念、基本原理和基本范畴,学习经验便是知识与问题产生联结的桥梁。“人们对于自

己和其世界的观念,诸如觉知、信念、价值等都来自经验的建构。我们从经验反省中所习得的观念,成为未来面对问题、议题和情境的资源。”^[7]所以,学生不仅要具备对世界的客观认知,而且要通过累积、反思学习经验形成个体的价值观和信念感。学习经验的统整要先将旧的学习经验统整到新的学习经验中去,以丰富完善新的学习经验图谱,再将最新的学习经验整合到价值意义的系统之中,帮助学生深入理解、理性分析、准确判断。以语文课程中的詹天佑这个人物为中心线索,根据该人物建造铁路的先进事迹,可以引申出与铁路相关的重力、加速度、摩擦力等物理学概念,可以链接到我国铁路事业的发展历史,可以牵涉出詹天佑生平到过的重要地理区域特征,还可以关联到其科学精神、奉献品质等思想品德。学生通过跨学科知识网络形成对人物的全面认知之后,学习经验所在的意义系统启动运行机制,学生将根据自身的价值观念和个体经历对人物的发展历程与价值追求进行评判。可见,“育内”课程统整有利于帮助学生逃离抽象虚幻的知识世界,引导其向真实生动的现实世界求索。

(二)“育间”课程统整

与“育内”课程统整相比,“育间”课程统整扩展了育内课程统整的学科范畴,实现了各育课程的交互和渗透。“育间”课程统整强调德育、智育、体育、美育和劳动教育五个领域课程不同的功能和作用,既不能厚此薄彼或顾此失彼,也不可相互对峙或相互冲击。究其原因,人的社会活动不是某个单项素质或能力能够完成的,而是各个方面相互作用、相辅相成的结果。人的素质和能力也不是由某育单独决定的,而是德智体美劳五育融合下的综合产物。所以,即便是神圣的教育也没有代替学生决定应该选择什么、舍弃什么或者重视什么、轻视什么的课程权利。“育间”课程统整需要遵循五育平等和五育融合两大原则,表现为基于各育课程又跨越各育课程的理想样态。通过各育领域内课程的关联和整合,将课程的分作用力汇聚成五育课程合力,培养学生广泛的课程适应力、深刻的课程理解力和丰富的课程想象力。

“育间”课程统整仍是对学科知识与学习经验的整合,但其涉及的学科范围更为广阔。“育间”课程统整是以某育课程为核心,其他育内课程发挥辅助协调作用,丰富学生对核心课程的认识和体验。这需要精细化考量“主育”课程与“辅育”课程的设置比例,既要凸显“主育”课程的主题,又要恰到好处地发挥“辅育”课程的作用,保证“辅育”课程不因内容过于繁杂而冲淡课程主题,或组织形式过于

花哨而“喧宾夺主”,力求既统筹全局又突出重点。需要特别注意的是,育间课程统整切忌盲目将所有学科课程内容囊括其中,开展无组织、无目的、无中心的“三无主义”整合,看似“什么都整合”,实质上等同于“什么都没整合”,只是对课程内容换了一种排列组合方式而已。“育间”统整就变成了对课程统整思想的“异化”和“滥用”,将导致课程统整秩序的失衡和课程体系结构的紊乱。如调研中发现某市A小学开设了以“军人风采”为主题的课程,设置了“认识军人”“描绘—歌唱军人”“扮演军人”三个分课程主题。其中,“认识军人”主要是向学生介绍军人在军营中的生活状态,如军人种类、工作性质、日常训练、个人内务、生活作息等,引导学生形成对军人职业的初步认识;“描绘—歌唱军人”是指学生根据了解到有关军人的知识,画出自己心目中军人的英雄形象,并学习演唱军歌,以加深对军人的了解;“扮演军人”是指引导学生选取军人的工作或生活片段进行角色扮演,加深对军人生活的亲身体验。“军人风采”的课程宗旨是让学生形成对军事领域的基本认知,融入美术、音乐与表演等课程形式,有助于深化学生对军人生活的理解和体验,培育学生的知识融通和动手实践等综合能力。

(三)“跨育”课程统整

“跨育”课程统整与育间课程统整均主张破除德智体美劳五育课程的壁垒,二者的不同之处在于:“育间”课程统整聚焦淡化各育课程间的绝对边界,强化课程内容与组织形式的共通性、互补性;“跨育”课程统整在此基础上提出了更高的要求,即凸显统整课程的问题解决和实践应用效能,深化课程内容与社会生活的关联,培养学生发现问题的意识和应对问题的能力。课程统整的既往经验示意我们,“当有价值的知识被限制在学科专家所倡导的学科及其他的主流文化,以有利于学科分立的方式组织课程,并且成为未来‘资产’的累积和文化装饰品时,就会产生两种现象:第一,易导致年轻人相信重要的知识是抽象的,是远离他们生活的;第二,剥夺了他们的学习机会,使他们无法将知识组织和运用于他们所关心的议题中。”^[7]也就是说,课程统整本身不是目的,关键在于强化学生对知识的深度理解和广泛迁移,通过课程的桥梁与纽带作用指导学生的生活实践,建立起学生个体经验与未来社会生活的内在联系。

“跨育”课程统整方式是以社会或个体生活中的活动主题或现实问题为中心,在主题和问题的选取过程中要经过大数据的海量收集、互斥性筛查、结构性组织等,锁定普遍存在、极具争议或者反映时代发展特征的典型性、代表性话题。学校基于

确立的主题和问题(如全球气候变暖、教育“双减”政策等),充分调动德智体美劳全领域范围内多学科课程知识资源及课外资源(社区资源、学校资源、教师资源、家长资源等),确定课程统整的主线和特定情境,以此为组织核心整合课程内容、设计课程结构,建立起立足课程本身而又面向社会发展的融合型课程体系。有的社会科课程在跨育课程统整方面的做法对我们有一定的启发,社会科课程标准要求围绕十大主题整合学科课程内容,分别是“文化”“时间、连续与变化”“人、地域与环境”“个体发展与自我认同”“个体、群体与公共机构”“权力、权威与管理”“生产、分配与消费”“科学、技术与社会”“全球关联”“公民理想与实践”。^[8]社会科课程统整设计的主题高度贴近社会问题,既促进了多学科课程知识的融会贯通,也强化了课程知识与社会生活的联系。对于学生而言,社会科课程无疑起到了拓宽知识视野和丰富社会经验的双重作用。

(四)“超育”课程统整

“超育”课程统整方式的特殊性在于由“课程本位”转向“学生本位”的统整思维。有别于以往课程统整让学生更好地学习课程知识、让知识在真实生活情境中找到用武之地或深化学生对个人和社会议题的理解等目的,“超育”课程统整的价值追求是为了促进学生各项素质与能力的综合发展,以满足新时代教育对于学生“全面而个性化发展”的价值期许。这揭示着课程统整本身的价值意义不再凌驾于人的发展的价值意义之上,课程从冰冷的知识海洋走向有温度的现实生活,从机械的客体世界走向灵动的主体世界,彰显了以学生发展需求为主、为学生成长发展服务的课程宗旨。

“超育”课程统整方式将育人目标作为学校课程体系的设计依据和评价标准。育人目标是学校教育发展的方向,也是现代社会对学生成长期许的体现。学校课程统整以育人目标为核心,遵循一种“自上而下”的设计和“自下而上”的反馈相结合的整体性、过程性统整思维。“超育”课程统整将学校育人目标转化为具体的课程目标,基于课程目标选择课程主题板块、课程内容、设计课程活动及确定课程组织形式。并且,在统整课程实施过后评价学生的综合素质发展程度,以此作为衡量课程统整现实合理性的标准和依据,以便及时进行反馈、调适与改进,不断增强课程体系的科学性与适切性。如某市D中学以培养“勤于实践、善于创新、敢于担当的未来人才”为育人目标,紧紧围绕学校的育人目标来架构课程。学校课程体系整体分为“基础课程+延伸课程”,基础课程主要包括国家课程和地方课程,用以奠定学生的基础知识与学习能力。延伸课程

则是对国家、地方课程的融通与实践,包括“经典诵读”“英语阅读播报”“探究出来的科学”“口风琴”“编程课程”等学科延伸课程,以及“社团实践训练”“STEAM课程”“研学观天下”“思维训练”等综合延伸课程,引导学生在课程活动中践行理论知识,提升学生的实践能力与创造能力。

三、五育融合视域下学校课程统整的理性省思

五育融合视域下的学校课程统整是新时代学校教育发展的美好愿景,但这一愿景的实现过程错综复杂、任务繁重。五育融合视域下的课程统整格局尚未真正形成科学的部署规划,存在诸多难题亟待化解。为了走出这一现实困境,我们要直面五育融合视域下的课程世界,走出课程统整的经验定式和现实迷雾,回溯至课程统整的理性源头处进行深刻省思。

(一)回归课程统整的本体之思

五育融合视域下学校课程统整的本体之思,源自基础教育学校对五育融合和课程统整的现实指导性需求。当基础教育学校始终对课程统整的内在逻辑和自有秩序心存疑虑时,回归本体的思考与探源不失为一个明智之举。五育融合视域下课程统整的本体之思便是对五育融合和课程统整本质的抽丝剥茧、寻本溯源。回归课程统整本体的理性思考,需要厘清两个问题——“何为五育融合?”“何为课程统整?”唯有从根源之处着手寻找答案,才能将五育融合视域下的学校课程统整引向正确的实践道路。

想要理解五育融合与课程统整的本质,需要结合其现实教育来源加以阐释。何为五育融合?人的社会生活并非分别发生于德、智、体、美、劳某一个独立空间,参与社会活动所调度的知识与经验也不存在绝对界限,而是始终以整体性思维与综合能力的外化形式作用于现实生活问题。所以,五育融合不是德智体美劳的简单拼凑、机械组合,而是打碎各自的边界,发现各育之间的“连接点”,彼此关联、相互渗透、水乳交融、浑然一体,创生出一个新的有机整体。何为“课程统整?”在我们看来,课程不仅要为学生的未来生活做好知识储备,也要用于指导当下的实践活动。用于指导个体实践活动的课程不应局限于理论知识范畴,更不该是碎片化、割裂化的形式,而是课程知识与个体经验、社会生活的有机统一,才能够指导学生解决复杂多变的现实问题。因此,课程统整应是对学科知识、生活经验与社会问题等要素的系统整合,使分割散乱的课程要素按照一定的组织逻辑进行统筹设计,建构起知识与经验相结合、个体活动与社会发展相一致的课程体系。由此可见,五育融合视域下学校课程统整的本质是在德智体美劳全面发展教育理念的驱使下,促进知识、经验、社会活动等课程要素有机

融合,以期发挥课程的综合育人功能。

(二)深化课程统整的认知之功

五育融合视域下的课程统整有待深化,学校现有的课程统整模式难免招致诸多争议和质疑之声,所以深化课程统整的认知之功乃是达成课程统整共识、推动课程统整进程的必要条件。认知是个体认识客观世界的过程与结果,是对事物本质内涵的理解、判断与内化。课程统整的认知是对其理论内涵的正确把握与合理转化,是一种特殊的认识能力和手段。但课程统整的认知受到个体认识基础、认识能力等内在因素及社会发展水平、教育规律等外在因素的制约,往往存在一定的滞后性和偏差性,所以,深化课程统整的认知绕不开认知理性的浸润与涤荡。基于理性的课程统整认知聚焦如何客观理解五育融合的内涵,如何基于特定教育背景下正确把握课程统整的规律。它将一切融入课程理性的光辉之中,促使学校课程统整规范化运行,又防止课程理性的过度泛滥,束缚课程统整的发展空间。

提升五育融合视域下课程统整的认知能力,需要具备两个特性:一是坚持认知的客观批判性。认知理性强调怀有质疑的精神、坚持批判的态度、追求知识的真理与探索客观的规律。这就要求我们在课程统整认知发展过程中保持理性审视、敢于发出合理质问,规避盲目的权威崇拜与随波逐流的思维倾向。这是因为学校课程统整不是脱离课程现实的,也不是“放之四海而皆准的”,关键在于具有针对性和现实应用性。所以,课程统整的认知要凭借追求真理的态度和理性判断的思维,才能令统整方式与课程现状高度匹配,避免走向“教条主义”“形式主义”的统整。二是正视认知的非完备性。变革是世界上唯一不变的永恒真理,事物正是在变革中不断趋于完善。即便把课程看作一个实体,它也不是永远僵死不变、停滞不前的,而是会受到特定教育要求和教育环境的影响而产生变革的。这意味着人的认知也难以追求静止与完备,应随着事物的发展变化而不断更新。五育融合是一种新兴的教育发展理念与育人模式,五育融合的理论探索更是处于“现在进行时”而非“现在完成时”。人们对于课程统整的认知基础与认知结果不是可靠且一致的,认知能力与认知手段也是不够完满的。这意味着基于五育融合视域的课程统整始终存在着我们无法穷尽的不完善甚至不可知部分。因此,我们对于课程统整的认知是一个持续探索、深化和超越的过程,需要在学校课程统整的实践中不断改进和完善。

(三)明晰课程统整的价值之维

价值是一种维系“人的需求”与“物”之间某种

特定关系的重要枢纽,价值立场是人在这种特定关系中持有的价值目标与价值标准。价值对人的外在行为具有导向作用,能够支配人的行为动机并调控人的社会实践活动。所以,五育融合视域下的学校课程统整应恪守正确的价值立场,坚守服从这一立场的规则和底线,甚至不计眼前的利弊得失,而是着眼于教育的长远发展。

课程统整作为学校教育工作中的重要公共领域,应克服功利主义、形式主义和机械主义,正确定位课程统整的价值与功能,树立科学的价值思维和正确的价值共识,避免价值错位和价值游移将课程统整引入歧途。从课程统整的价值目标来看,人的发展才是课程统整的出发点和落脚点。然而,部分学校的课程统整是为了迎合上级教育行政部门对“五育融合”的要求,这种“为了统整而统整”的做法实际上陷入了“工具主义倾向”的思维桎梏,违背了五育融合的教育初衷,甚至不惜以牺牲课程的教育性为代价。五育融合是一种教育理想和教育格局,课程统整是实现五育融合的重要实践路径,但无论是五育融合还是课程统整本身都只是手段而不是目的,根本目的在于促进学生全面性、综合性发展。这才是我们在审视课程统整时应有的价值自觉。从课程统整的价值评判标准来看,课程统整应能够不断满足学校教育教学的现实需要。好的课程统整不是将学校原有的综合类课程重新冠以“融合课程”的标签,也不是直接照抄照搬他者的经验或剽窃他人的课程成果,更不是“机械主义”的统整,只知严格遵照既定的统整方案与模式开展行动,忽视学校的课程实际需求。课程统整必须是既源于学校课程实际,又超越学校课程实际的;既不能脱离课程实际的土壤,也要通过课程体系再造来推动学校的改革发展。

(四) 增强课程统整的实践之用

五育融合视域下的学校课程统整既是一个理论探源问题,又是一个现实应用问题。课程统整是促进学校教育改革发展的重要实践性活动,学校课程统整的实践之用应作为一种自觉的追求。如果学校课程统整只是停留在五育融合育人模式的理想蓝图,或成为高悬于学校教育教学上方的空中楼阁,却始终令人难以企及、难有体会,就会走向课程统整的理想主义和虚无主义。因此,只有将学校课程统整的实践理性内嵌于学校课程统整的过程中,方可真正实现五育融合对学校课程统整的价值引领和实践指导,提升学校课程统整的效率与效能,实现整体育人、全面育人。

五育融合视域下学校课程统整的实践理性包含以下两层深意。一是指要基于学校课程现实。

荣格说过:“医生的任务就在于治疗一个特定的病人,而不是治疗一种抽象的疾病。”^[9]五育融合视域下的课程统整亦循此理。即便五育融合作为新时代的教育产物,其内在理路与思维逻辑具有创生性和异质性,但也不可全然要求学校课程统整另起炉灶、重新建构,而是在原有课程体系的基础之上合理性继承、创造性转化与创新性发展。根植于学校课程现实基础的统整才能与教师教学和学生保持密切关联,深化其对课程的理解和体验,同时,也有利于减轻课程统整的工作力度与任务难度,规避突如其来“再造式”统整潜藏的经济风险与教育危机。二是指统整后的课程有效“落地”。学校课程统整蕴含着对学校课程体系重构的美好期盼,同时也表达着课程育人增效达能的根本诉求。“学校课程理想的预设和描绘绝不是为了画饼充饥或封闭于观念王国中孤芳自赏,而是要付诸实践,转化为学校课程现实;否则,即使再美好的学校课程理想也是一种乌托邦。”^[10]所以,统整后的课程体系是否能够有效实施是学校课程统整过程中需要时刻自我反思与自我质疑的问题。课程统整要结合学校的育人目标、教师的课程理解与实施能力及学生的认知水平、学习能力等因素,增强课程与实际情况的适切性与匹配性。

参考文献:

- [1] 窦桂梅. 新课改背景下课程整合的实践探索: 清华大学附属小学“1+X 课程”育人体系建构的案例研究[J]. 教育研究, 2014(2): 154-159.
- [2] 余文森. 新课程教学改革的成绩与问题反思[J]. 课程·教材·教法, 2005(5): 3-9.
- [3] 安桂清. 基于核心素养的课程整合: 特征、形态与维度[J]. 课程·教材·教法, 2018(9): 48-54.
- [4] 窦桂梅, 胡兰. 基于学生核心素养发展的“1+X 课程”建构与实施[J]. 课程·教材·教法, 2015(1): 38-42.
- [5] 孟万金, 姚娟, 苗小燕, 等. 新时代德智体美劳“五育”并举学校课程建设研究[J]. 课程·教材·教法, 2020(12): 40-45.
- [6] 郝志军, 刘晓荷. 五育并举视域下的学校课程融合: 理据、形态与方式[J]. 课程·教材·教法, 2021(3): 4-9.
- [7] JAMES A BEANE. 课程统整[M]. 单文经, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 9, 13.
- [8] 美国国家社会科学协会. 美国国家社会科学课程标准: 卓越的期望[M]. 高峡, 杨莉娟, 宋时春, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 15-21.
- [9] 荣格. 未发现的自我[M]. 张敦福, 赵蕾, 译. 北京: 国际文化出版公司, 2007: 13.
- [10] 徐继存. 学校课程建设的辩证逻辑[J]. 教育研究, 2018(12): 48-55.