

“五育并举”学校课程体系的构建及保障

屈 玲 冯永刚

【摘要】“五育并举”教育理念引领课程迭代升级,课程则是落实“五育并举”教育目标任务的核心载体,在落实立德树人根本任务的过程中发挥着关键作用。贯彻教育方针政策、优化既有课程体系和提升学生综合素质,均印证了“五育并举”学校课程体系构建的必要性和紧急性。一般而言,“五育并举”学校课程体系的构建是对课程诸要素进行整体设计与系统规划的过程,学校要在澄清“五育并举”课程体系构建理念的基础上,阐释“五育并举”课程目标的应然之意、推进“五育并举”课程结构的整合融通、组织“五育并举”课程内容的内在逻辑、制定“五育并举”课程的运行方略。为保证“五育并举”课程体系的科学性与适切性,应组建课程审议小组作为五育课程体系的组织保障,融通课程资源作为五育课程体系的条件保障,建立课程“评价—监控”机制作为五育课程体系的机制保障。

【关键词】立德树人;“五育并举”;课程整合;课程体系

【作者简介】屈玲,山东师范大学教育学部在读博士,研究方向为教育基本理论;冯永刚,教授,山东师范大学教育学部博士生导师,研究方向为道德教育哲学、教育基本理论(山东 济南 250014)。

【原文出处】摘自《中国电化教育》(京),2023.12.41~47

【基金项目】本文系国家社会科学教育学一般基金课题“学校立德树人的长效机制研究”(课题编号:BEA190108)阶段性研究成果。

一、“五育并举”学校课程体系的价值诉求

(一)贯彻教育方针政策的内在诉求

课程是将教育政策付诸实践的重要环节,故而构建系统的“五育并举”课程体系成为贯彻教育方针政策的内在诉求。自2018年全国教育大会将“德智体美劳”纳入教育方针后,人们便赋予“五育并举”促进现代教育发展的重任。教育部原部长陈宝生就曾明确指出“五育并举”被视作高质量教育体系建设的重点环节^[1]。2019年《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》更是将“五育并举”列为素质教育发展的内在动力和新时代人才选拔的新课题。此外,“五育并举”的全面育人理念更是与“立德树人”根本任务和2020年《深化新时代教育评价改革总体方案》中提出的破五唯(唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子)观念相契合,可见“五育并举”学校课程为贯彻“立德树人”和推进教育评价改革提供了新思路。

(二)优化既有课程体系的理性审视

从理论和实践的角度理性审视当前既有的五育

课程,发现多数学校的五育课程除了存在把五育简单叠加的现象外,还存在课程的设计和部署衔接性和关联性不足的问题,背离了全面育人的教育宗旨^[2]。学校五育课程总体实施效果差强人意的根本原因在于学校尚未形成一个整体性、融合性的“五育并举”课程体系。因此,为推进我国教育现代化,全面落实“五育并举”育人目标,学校亟待去开发能涵盖德智体美劳全面发展的系统化课程体系,真正实现“五育融合”育人的教育新格局。

(三)增强学生综合素质的关键路径

德、智、体、美、劳育活动旨在全面培养学生的道德、智慧、体魄、审美、实践等多种综合素质。课程作为落实学校教育教学行之有效的载体,承担着“五育并举”育人目标的落实任务。

二、“五育并举”学校课程体系的构建

虽然目前学校都在积极开发和推行“五育并举”课程,但纵观“五育并举”课程实施现状,发现当下“五育并举”学校课程体系需要完善的地方还有很多。多

数学校在课程开发时对课程认识不足,对课程目标制定不科学,在架构课程结构时存在五育融合性不足的缺陷,在组织课程内容时存在碎片化、割裂化问题,在课程教学过程中存在“教什么”与“怎样教”的教学失落。可见,现阶段的五育课程无法达到德智体美劳全面育人效果,究其本因,学校现实中开发和运行的“五育并举”课程还停留在理论层面,尚未真正打开“五育并举”的融合育人格局。因此,亟待澄清课程理念的基础上对五育课程目标、课程结构、课程内容、课程运行进行整体设计与系统规划。

(一)澄清“五育并举”课程体系的理性认识

课程构建理念先行,课程理念是课程体系构建的顶层设计,对课程理念解读的深刻性决定了“五育并举”学校课程构建的具体路径。但目前大多数学校在课程开发前对“五育并举”课程的认识流于表面,对五育课程体系的课程指向、课程准则和课程构建路径没有进行理性认识。

以“全面发展”为指向。“五育并举”学校课程是一种面向中小学全体学生的课程形式,旨在贯通科学与生活,促进全体学生德智体美劳的全面发展。因此,学校需聚焦于“整体育人”课程理念,系统推进课程设计和实践,不仅要基于德智体美劳之五育功能制定适合学生发展的课程目标,更要基于现实生活探索适切的课程结构,通过学科整合、主题学习等多种课程模式探索“五育并举”学校课程实践。

以“理论+实践”为准则。“五育并举”课程具有理论与实践双重属性,知识育人和活动育人共同组成了“五育”课程形式。因此,可将“理论+实践”视作“五育并举”课程体系构建的重要准则。其中活动育人是与知识育人完全不同的课程形式,其更强调学生的“具身体验”,故而“五育并举”课程是一种“室内+室外”相结合的授课形式,不仅有理论知识授受为中心的课堂教学课程,还有研学旅行、项目式学习、主题活动、专题活动等多种综合实践活动课程。

以“融通整合”为路径。“五育并举”并不是让五育各自为政,而是强调要整体推进“五育整合”,体现五育优势互补,发挥五育的协同育人价值^[3],因此,“五育并举”学校课程体系建构过程中,强调以融通整合达成“五育并举”课程目标。在课程设计过程中除了

要兼顾课程的独立性,还要兼顾课程的融合性。从课程论的角度而言,学校课程的融通整合是课程内在的有机契合与联通,而“五育并举”倡导教育的整体性或完整性,强调课程中的五育元素缺一不可。

(二)阐释“五育并举”课程目标的应然之意

课程目标是“五育并举”学校课程的灵魂,引领“五育并举”学校课程体系的构建。学校不能科学制定课程目标,必然严重影响“五育并举”学校课程的育人效果,因此,在拟定“五育并举”学校课程目标前要明确课程目标来源。泰勒在回应目标来源这一问题时,列举了五种目标来源^[4],张华教授和施良方教授等课程专家在探究课程目标基本来源时皆继承了泰勒的经验,将学习者、当代社会和学科三个层面的研究列为课程目标的重要来源,故而在制定“五育并举”学校课程目标时需以此为准则。

一般而言,为确保“五育并举”课程目标制定的科学性和系统性,要综合考虑横向和纵向两个维度。横向维度要求“五育并举”课程以促进学生德智体美劳全面发展为目标。学校在制定“五育并举”课程目标时,可依据布鲁姆的教育目标分类标准将课程目标分为认知层面、情感层面和动作技能层面,如对学生道德观念的树立、劳动技能的掌握、审美能力的培养、健康体魄的养成等等。这三个层面囊括了“五育并举”教育总体目标,其中认知领域涉及德智体美劳的基本认知观念,情感领域包括德智体美劳方面的精神品质和价值观,动作技能领域涉及德智体美劳方面的专业技能与创造能力。而纵向维度则要求“五育并举”课程目标要具有科学性和连续性,总体实现从低年级学段循序渐进地过渡到高年级学段,以避免“五育并举”课程目标衔接性不足的问题。总之,学校在课程制定的过程中需秉持“全覆盖、全阶段”的理念,培养兼具德行、智识、体魄、审美和行知的完整全人。

(三)推进“五育并举”课程结构的整合融通

课程结构不仅是支撑“五育并举”学校课程体系的骨骼,更是将课程目标转化为教育成果的纽带,能将各种课程类型和要素以预定的标准组织搭配,最终形成一个系统稳定的课程形态^[5]。“五育融合”是“五育并举”的实践方法,且“五育融合”强调五育间

的互育、融通,是对学校五育课程割裂化、片面化、简单化的优化,可见“五育并举”课程的本质就是对含有五育元素的学科课程进行整合。

“五育并举”课程整合的基本方法主要囊括学科间整合、跨学科整合与超学科整合三种模式。赫尔巴特的“课程联络论”强调以学科知识为核心,聚焦知识性统整^[6]。因此,“五育并举”课程从知识整合的角度出发,在德智体美劳全方位育人教育目标的引领下破除学科壁垒,并生成跨界课程。“五育并举”课程的跨界整合共包含三个逻辑层次。第一层级是学科间的整合,该种整合形式从“育人”的角度重新审视学科间的相互关系,各学科间以五育知识元素为媒介、基础。第二层级是学科与跨学科领域的整合,跨学科领域的课程融合不是简单的五育课程叠加,而是对学科间相互关联的五育知识元素进行融合,形成综合性的课程形态,该形态下的五育课程整合能拓宽学生的知识视野和能力,但通常具有较长的教学周期。第三层级是学科与超学科领域的整合,与超学科的课程整合倡导教师的学科教学链接学生生活,与五育相关的社会、生活和技术方面的问题是该层次课程整合的主旋律,强调以某一门学科课程的五育知识内容与学生所处的真实性议题相整合。

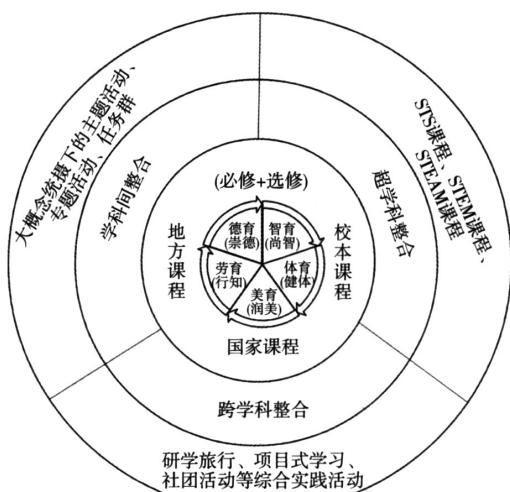
“五育并举”课程结构能在“全面育人”与课程整合之间建立起相互联系(如图1所示)。“五育并举”学校课程是国家课程、地方课程和校本课程三级课程在实践层面的系统优化,为促进五育课程融合,学校

可通过划分不同的学习领域建立“五育并举”课程逻辑。此外,为促进学生德智体美劳相关综合素质的发展,还需在三类课程结构下设置必修课与选修课。其中将传统的学科课程设为必修课,去除重复、冗杂的五育课程内容,提高五育课程效率,为选修课的设置提供时间。选修课则以国家课标为纲,以学生的实际生活为素材,升华五育课程的深度和厚度。学校五育课程整合是落实“五育并举”学校课程的有效路径,故而从学科整合、跨学科整合和超学科整合三个层面重塑课程形态。其一,学科与学科的整合,将主题相同、内容相近的五育内容进行联结,设计生成概念统摄下的主题或专题式的活动式课程。其二,学科与跨学科领域的整合,以研学旅行、项目式学习、社团活动等综合实践活动的形式进行五育课程整合,避免五育知识学习的碎片化。其三,学科与超学科领域的整合,主张以STS课程、STEM课程、STEAM课程等课程形式组织五育课程。

(四)组织“五育并举”课程内容的内在逻辑

“五育并举”学校课程内容是充实学校五育课程体系的重要组成部分,但大多数学校在组织五育课程内容时存在碎片化、割裂化的现象,故而系统而整体地组织课程内容成为架构“五育并举”学校课程体系的关键环节。靳玉乐教授基于泰勒的观点提议将横向与纵向、逻辑与心理、直线与螺旋、渐进与跨越等四种组织模式作为课程内容组织的基本方法^[7],故而“五育并举”课程内容的组织可以此为依据。“五育并举”课程内容涉及德、智、体、美、劳五个层面,是贯穿中小学三个学段的课程形式,强调在组织课程内容时要将五育相关知识内容有机地融合在一起。因此,“五育并举”课程内容在组织过程中不仅要破除学科壁垒和原有知识结构进行课程内容组织,还要综合考虑学生主体的发展情况,循序渐进地加强知识内容深度,以确保学段间课程内容组织的衔接性和递进性,唯有如此才能更高效地组织“五育并举”学校课程内容。

破除学科壁垒是实现“五育并举”课程内容融通整合的关键。“五育并举”课程的学科整合主要包含学科与学科的整合、学科与跨学科领域的整合、学科与超学科领域的整合三种形式。学科间整合形成的



五育课程任教老师通常与教研组根据学生特性和学生需要共同商讨确定艺术、健康、科学、品德、劳技、社会等主题内容,确定五育相关的课程主题后,教师才能为学生精心提炼五育相关知识设计课程内容。学科和人文、自然学科等跨学科领域整合形成的课程以研学旅行、项目式学习等综合实践活动为主,因此课程内容的选择更具开放性,教师需因地制宜地与当地旅游、体育、科技、交通、农林牧渔等场所联合依据课程主题制定适切的五育课程内容方案。而学科与超学科整合形成的课程内容要选取有价值的社会、生活、技术等方面的热点性议题作为课程内容的核心,让其在体验、实践中发现课程价值。

此外,“五育并举”课程内容在组织过程中,还要根据不同阶段的学生对五育知识、能力和素养需求的差异性,循序渐进地加深课程内容深度和课程内容重心。在小学低级阶段(1-3)是学生生命发展的基础期,尤其注重学生的具身体验和感官感知,故应选取简单且生动形象的五育知识作为课程内容,其中,审美价值的养成有助于学生更好地想象和感知世界,因此要以美育内容统领整合智、体、美、劳的知识内容。小学高级阶段(4-6)和初中阶段是德行养成的关键期,故课程需以德育知识统领整合智、体、美、劳的知识内容,其中爱国主义教育内容和思想政治教育内容可被视作该阶段的核心课程内容。高中阶段是知识学习的黄金期,更注重强化自身知识体系的构建,故课程内容需要以智育内容统领整合其他各育的知识内容。

(五)制定“五育并举”课程的运行方略

裴娣娜曾明确指出,教学是课程实施的主要途径,教学计划即课程实施的方案^[8]。在“五育并举”课程中“五育融合”是其重要的实践方法,因此教师在现实教学过程中既要考虑五育均衡发展的教育要求,又要寻求五育功能上整合的策略,致使“五育并举”教学陷入了顾此失彼的窘境。为破解“五育并举”课程中的教学失落,即帮助教师知道在“五育并举”课程中“教什么”和“怎样教”,亟待革新“五育并举”课程的教学逻辑和明确五育课程施形态。

“五育并举”课程教学需坚守有价值知识的逻辑。纵使“五育并举”的育人目标不以学生获取知识

的多少作为目的,但对五育而言,德智体美劳哪一类教育离开知识的支撑都无从谈论教育教学,故“教什么”五育知识成为教师亟待思考的问题。斯宾塞认为人们生产生活所需要的科学知识是最有价值的知识^[9]。故而教师应该立足学生当下的发展需要,筛选并构建出具有中国价值且符合学生发展实际的德智体美劳知识体系作为五育知识教学的依据。此外,“五育并举”课程教学还需奉行情境转化的逻辑。“五育并举”课程教学是学生在一定情境内将德智体美劳等相关知识内化为学生素质价值的过程。教师与学生对知识的理解是教学转化的关键,教师唯有理解五育知识才能将知识以情景再现的形式生动展现给学生,而学生唯有完全理解了教师展现的知识才能将其内化为自身的善良、智慧、审美、健康、爱劳动等等素质价值。最后,“五育并举”课程教学还需遵守社会实践的逻辑。五育教学的实践逻辑强调教师在组织五育教学时,要以社会实践为载体,促进学生在社会实践中感知德智体美劳不同维度的内容。

“五育并举”课程实施形态依据课程结构主要分为以下三类,教师可根据五育课程需要采取科学、适切的方式。学科间整合的五育课程主张通过单元主题、模块专题、任务群等形式作为课程载体,使学科呈现出结构化的特征,教师要从多学科中提炼相似的五育知识内容来确定艺术、健康、科学、品德、劳技、社会等课程主题,并根据主题课程的授课需要合理、灵活地安排课程学时和场域。而学科和跨学科领域的课程整合与学科间的课程整合相比教学规模更广,教学周期更长。教师需以研学旅行、项目式学习等综合实践活动的课程形式组织教学,课程一般以月、学期或学年为周期。因跨学科领域的五育课程整合要求多元化、多维度地理解和解决知识问题^[10],故教师在教学过程,要合理设计问题教学情境,以问题驱动课程,让学生在“问”和“做”中学。最后,学科与超学科领域整合的综合课程主张以STS课程、STEM课程、STEAM课程等形式组织教学,该类课程以室外探究为主,以室内讲授为辅,期间的比例分配教师需根据学段需要进行调节。教师要选取有价值的社会、生活、技术等方面的热点性议题并将五育元素注入其中,让学生在体验和真实的社会实

践中养成德智体美劳的综合素质。

三、“五育并举”学校课程体系的保障策略

“五育并举”学校课程体系是发挥“五育并举”教育体系效能的重要策略,为保证“五育并举”课程体系组织与运行的科学性与适切性,应组建异质共存的课程审议小组作为五育课程体系的组织保障,融通多维交互的课程资源作为五育课程体系的条件保障,建立动态生成的课程“评价—监控”机制作为五育课程体系的机制保障。

(一)组织保障:组建异质共存的课程审议小组

组建异质共存的课程审议小组是“五育并举”课程体系的组织保障,课程审议的建立专注于各类课程问题的解决。施瓦布认为,集体审议是处理课程现实难题的有效途径,并将课程审议视作课程实践的关键环节。里德和韦斯特伯基于施瓦布“集体审议”观点的基础上,从课程开发的角度阐述了课程审议,他们认为课程审议意指众多课程开发者针对实践过程中面临的教育问题屡次斟酌探讨,最后一致得出科学适切的解决方案的过程^[1]。因此,确立课程审议小组成员、明确集体审议责任成为课程审议组织建立的重要内容。

集体审议不是个人参与的结果,而是集体共同协商并最终确定合理课程对策的结果。一般而言,五育课程的编制既涉及深厚教育理论的引导,又涉及领导者的牵引和教学实践的支撑,故而课程审议小组成员的层次结构应综合考虑理论性、领导性和实践性,自下而上地创设学校五育课程审议集体。学校五育课程集体审议的成员应包含具有深厚理论基础的外聘教育领域专家团队,具有领导决策经验的领导班子,如校长、教研组长、年级组长、各学科组长,以及具有丰富实践经验的普通一线教师构成,其中鉴于教师课程执行的参与度极高,由此决定了教师课程审议身份的核心地位。

集体审议的职责即集中审议“五育并举”课程建设的总体目标、大致结构和资源分配比例等内容^[2],五育课程审议小组成员如何高效、科学地合作成为审议的重中之重。就五育课程相关内容的审议流程而言,要按照由理论到实践的原则,即外聘专家团队指导教师制定科学的五育课程相关内容,同时校长

等领导班子发挥统筹领导作用,监督并指导五育课程相关内容的具体落实,而各科一线教师则负责具体五育课程相关内容的实施。环环相扣的五育课程审议小组任务分工明确,从源头上确保了课程实施的科学性、合理性与适切性。

(二)条件保障:融通多维交互的课程资源

融通多维交互的课程资源是“五育并举”课程体系的条件保障,能帮助五育课程破除学科壁垒,实现“五育融合”。知识与课程的关系紧密相连,斯宾塞、布鲁纳等为代表的学科中心主义将知识视作课程的核心,郭元祥教授把知识的内在结构分为符号表征、逻辑形式、意义系统,且强调人们对知识的内在构成加以分析,有助于知识教育教学深层价值的实现^[3],可见,“五育并举”课程的本质是知识,课程资源的融通需凭借知识内在结构与其他学科资源的融通为契机。

其一,基于知识“符号表征”的课程资源融通。“符号表征”是知识特定的表现形式,在“五育并举”课程运行过程中势必触及知识成果的传递,因此,为保障五育课程体系的高效运行,需从各学科中筛选出与德育、智育、体育、美育、劳育相关的学科知识进行最基本的资源整合,其中,各学科知识内容的筛选标准需以五育特性为重要依据,即德育以精神、情感和品质的培养为依据;智育以基础知识与技能的传授为依据;体育以增强体魄和健全人格为依据;美育以培养审美和创造美为依据;劳育以劳动观念和技能的培养为依据。把筛选出的五育课程各类资源,按照不同的五育主题,划分位不同的课程内容。以德育课程资源整合为例,首先从语文中选出关于爱国主义、诚实守信等传统的美德知识,从历史中择取中华民族的奋进史等知识内容,并进一步依据“德育”不同的主题分类整合课程资源。

其二,基于知识“逻辑形式”的课程资源融通。逻辑形式是知识构成的法则,成为学生学习成就体系化、结构化的枢纽^[4]。知识学习的过程除了涉及分析、归纳等逻辑过程,也涉及判断、推理等逻辑形式,不同学科具有不同的逻辑形式。基于“逻辑形式”的课程资源融通要求,五育课程可与其他学科思维方式相融通,为“五育并举”课程活动的创新提供新思路,如将语文中的想象思维和逻辑思维,数学

中的抽象逻辑思维和逆向思维,艺术中的创新思维和形象思维等与五育结合,形成彩绘创造墙、人工智能实验室、戏剧社团、学军学农等创造性教育活动。

其三,基于知识“意义系统”的课程资源融通。知识的“意义系统”是指知识对人的精神、情感、价值观皆具有启迪作用,而基于“意义系统”的课程资源融通需以学生知识技能的培养、多元价值观的形成和综合素质的发展为旨归。纵使学科间的知识存在不同程度的关联性,但有些课程资源的融合会因相互冲突产生负面效应^[15],因此,为追求深度的课程资源融合,要考虑五育与各学科整合的合理性,学科间逻辑的统一性,以及整合课程质量的优质性。

(三)机制保障:建立动态生成的课程“评价—监控”机制

建立动态生成的课程“评价—监控”机制是“五育并举”课程体系的机制保障。评价机制用以发现问题,能在课程编制、课程决策和课程实施过程中给予改进信息;监控机制则用以解决问题,能对课程起调整、修正的作用^[16]。

“五育并举”课程评价机制会对课程决策、课程设计、课程实施三个方面进行评价。在“五育并举”课程决策方面,会对课程目标的适切性、课程计划的可行性、课程标准的科学性等等进行全方位的考察。在“五育并举”课程设计方面,则会对课程结构的科学性以及课程内容的组织与筛选是否适用于学生,课程结构的设计是否符合课程特点等等进行科学测评。在“五育并举”课程实施方面,要对课程实施是否落实了课程目标、教师在课程实施时的表现是否得到了广大学校群体的认可、学生在课程中是否得到了全面发展等方面进行评价。其中,对学生的评价是课程评价的重要环节,为了评判学生是否得到全面发展,不仅要制定“素养本位”的课程评价标准,还要以“过程性评价”的方式综合考察学生在“五育并举”课程中德智体美劳五个方面的素养发展状况。当然评价过程中要以教师、家长、学生以及社会成员多方联评的方式全方位评价学生,以保证评价的真实可靠性。

“五育并举”课程监控机制通过监控课程运行来判断“五育并举”课程效果是否有效、科学,不仅能为

学校教师提供理论指导,还能基于课程问题调整并改革既定课程方案。为确保“五育并举”课程监控机制的准确性,课程监控的主体结构要呈现多元性,不仅包含一线各学科教师,还包含领导、课程专家、校长。校长、分管教学领导、外聘课程专家和一线教师共同成立课程监管中心,定期就“五育并举”课程运行的监控要点举行商讨会议,进行反馈调控,以及时了解五育课程真实执行动态并就相关课程问题提供解决策略,落实课程的过程管理。

参考文献:

- [1]陈宝生.建设高质量教育体系[N].光明日报,2020-11-10(13).
- [2]李政涛,文娟.“五育融合”与“教育新体系”的构建[J].中国电化教育,2020,(3):7-16.
- [3]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,2021,41(3):4-9,22.
- [4][美]拉尔夫·泰勒著.罗康,张阅译.课程与教学的基本原理[M].北京:中国轻工业出版社,2014.6.
- [5]黄甫全.现代课程与教学论[M].北京:人民教育出版社,2014.192.
- [6]杨德军.整合与超越:三级课程整体建设研究的框架、路径与思考[M].北京:首都师范大学出版社,2015.41.
- [7]靳玉乐.课程论[M].北京:人民教育出版社,2015.219-221.
- [8]裴娣娜.现代教学论基础[M].北京:人民教育出版社,2015.196.
- [9][英]斯宾塞著.胡毅译.教育论[M].北京:人民教育出版社,1962.43.
- [10]钟柏昌,刘晓凡.论“五育融合教育”[J].中国电化教育,2022,(1):86-94,104.
- [11]罗尧成.研究生教育课程体系研究[M].广州:广东高等教育出版社,2010.105.
- [12]施良方.课程理论:课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,1996.200.
- [13]郭元祥.综合实践活动课程与教学论[M].北京:人民教育出版社,2013.44.
- [14]汪丽梅.知识观变革:教学方法改革的内在推动力[M].武汉:华中师范大学出版社,2018.114.
- [15]陈文新,贾彦琪.中小学课程建设深度融合的动因、困境和路径[J].湖南师范大学教育科学学报,2019,18(3):88-93.
- [16]代建军.我国课程运作机制研究[M].南京:南京大学出版社,2013.112-121.