

论当代主题式教学中的课程知识整合

高 嵩, 陈晓端

(陕西师范大学 教育学院, 西安 710062)

摘要:主题式教学中的课程知识整合即教师围绕主题,对课程知识进行选择性和组织、整体性联结、功能性转化的过程。在当代主题式教学实践中,这个过程应具备满足学生深度学习的价值取向。然而,目前中小学围绕主题进行的课程知识整合工作仍然存在脱离学生发展实际的现实困境。由此,教师需要设计层级化教学主题,预留课程知识组织的空间;优化文本类教学内容,实现课程知识的多维关联;规划体验式教学过程,延展课程知识的迁移空间以深化课程知识整合过程,进而促进主题式教学的良性发展。

关键词:中小学;主题式教学;课程知识整合;学生;深度学习

中图分类号:G423.07 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2020)05-0079-08

主题式教学实践的雏形是1931年由美国芝加哥大学教授亨利·C·莫里逊(Henry Clinton Morrison)教授所提倡的让学生在一段时间内学习一种教材或解决一个问题、以促进其人格发展的单元教学法。20世纪50年代,主题式教学的理念最早在美国提出,当时课程整合运动还没有减弱,学者们创新出以主题教学为代表性的教学模式。1955年,美国学者拉瓦尼·A·汉纳(Lavone A. Hanna),正式提出了主题式教学是聚集于对某一具有社会意义的课题的理解而展开的有目的的学习体验,其中这种课题被视为一个横断各学科且基于儿童个体社会需求的意义整体^[1]。20世纪80年代学者鲁斯·甘伯格(Ruth Camberg)和简·欧雷姆(J. Altheim)继续深化主题式教学的内涵,更加突出学生的中心地位,强调这是通过广泛的主题探究,而非拘囿于某一

学科领域来整合运作的教学模式。^[2]从历史演进来看,主题式教学实质是西方课程整合运动衍生、发展的产物。在主题式教学中,课程知识整合是教师围绕主题对学科课程知识创新性转化的过程,并被逐渐赋予促进学生发展的内涵。

笔者以中国知网作为检索平台,可以检索近三年,以阐述主题式教学实践的期刊论文多达400余篇,表明主题式教学实践在我国仍备受关注。厘清主题式教学中课程知识整合的意蕴,明晰课程知识整合的实践困境并提出改进路径,这对主题式教学在中小学有序开展具有重要意义。

一、何谓主题式教学中的课程知识整合

如果说宏观上的课程整合是一种课程体系重构的话,那么主题式教学的核心环节则是一种微观层次上的课程整合形式,即课程知识整合。教

基金项目:中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“跨学科整合式教学的系统性意蕴及其实践考察”(2018CBWY001)。

作者简介:高嵩,陕西师范大学教育学院课程与教学论专业博士研究生,主要从事课程与教学基本理论研究;陈晓端,陕西师范大学教育学院课程与教学系教授,博士生导师,主要从事课程与教学论研究。

师通过主题式教学实现教材内容的完整性呈现,这是对于传统分科教学中课程知识分裂状况的理性批判。

(一) 课程知识整合的内涵

主题式教学中的课程知识整合是教师围绕“主题”,将学科教材中原有的课程知识按照知识属性与学生发展需要,进行新的选择、连接和转化,以促进学生对课程知识深度理解,提升其学习思维的水平。

首先是教师围绕主题进行课程知识选择。在学校教育中,学科教学时间是相对固定的,教学资源是有限的,课程标准是明晰的。中小学主题式教学是在与传统学科教学进行相互补充、相互促进的过程中开展起来的。任课教师在开展主题式教学时,需要思考教学主题如何设置,围绕主题组织哪些课程知识,为什么要将课程知识整合起来。这是教师对课程知识慎重选择的过程。其次是教师基于主题式教学目标的课程知识整体性连接。依托主题整合起来的课程知识应呈现为具有一定逻辑线索的课程知识体系。这个课程知识体系的形成,并不是在外部形式上拼凑,而更应该体现课程知识内在的整体性,即课程知识容量、性质、意义等维度的协调一致,只有满足了内在整体性特征,我们才能说课程知识被有机联结起来了,而内在整体性的塑造是建立在教师基于主题式教学目标,对课程知识进行深度组织的过程。最后是服务学生的课程知识转化。主题式教学改变了传统讲授式课程知识传递方式,通过活动体验的方式,实现学生对于课程知识的理解和应用。课程知识不再是学生识记的客体,而更多地承担促进学生思维发展的功能。教师在主题式教学中需要创设问题情境,通过情境深度链接课程知识,给学生提供进行课程知识迁移和应用的空间。学生可以联系生活实际,将所学知识运用到复杂问题解决之中,切实提升学习思维。

(二) 课程知识整合的类型

在主题式教学中,课程知识整合的类型有两种,一种是基于学科的课程知识整合,另一种是跨越学科的单元式课程知识整合。

在主题式教学实践中,基于学科的课程知识整合是指教师在仔细研读教材的基础上,教师围绕着特定的“主题”,寻找并拟定一个课程知识概

念或基于一个知识点、一条知识线索,选取教材中相关章节、篇目的课程文本进行适当连接,从而优化学科知识的结构,使课程知识的逻辑呈现更加清晰,传达的文本意义更加有条理,便于学生更加系统地理解和学习课程知识。有国内主题式教学研究基于语文课程提出的单篇经典主题教学、群文主题教学、整本书主题教学,均是以语文教科书及课内外选修教材作为基本载体,在语文课程标准的指导下,分析课程文本知识对学生生命成长的意义,在遵循知识逻辑线索和价值线索的基础上,选定主题,分解主题,进而实现相应的课程文本知识整合。例如,教师在教学处理《林冲棒打洪教头》一文时,以小说三要素中人物形象分析的课程知识学习作为线索,对整篇文章进行合理的文本分割与补充、整理与调序。^[3]

跨越学科的课程知识整合是教师通过对学生进行深入的调查、研究,以学生在学习过程中面对的“成长话题”,学生生活中感兴趣的“生活话题”,课程标准中建议的“发展话题”等作为跨学科单元式主题式教学的“主题”。教师通过对主题进行深度分析后,以不同维度将不同学科教材中的文本知识和学生课外知识深度整合为有机的整体。例如,美国波特兰市的欢乐石中学(Gladstone High School),针对学生英语和科学课学习实际,设置并围绕“关怀哲学”主题,联结英语、科学两门学科课程的相关知识,实施主题式教学;华盛顿温哥华市的哈德森港湾中学(Hudson's Bay High School)的主题式教学,是为了更好地实现学生全面发展,为此建立了校中校,将英语、数学和科学的学习综合在一起。^[4]

二、当代主题式教学中课程知识整合的价值取向

从主题式教学的发展来看,课程知识整合过程越发注重学生的深度学习体验。深度学习是学者费伦斯·马顿(Ference Marton)和罗杰·萨尔乔(Roger Saljo)相对于记忆和非批判性接受的浅层学习所提出的概念。美国研究院(American Institutes for Research)对深度学习的最新解释为学生对核心课程知识的深度理解以及在真实问题情境中应用这种知识的能力。^[5]结合理查德·E.梅耶的学习科学三条基本原理,即双重

通道原理、容量有限原理以及主动加工原理。^①当代主题式教学的课程知识整合过程要符合学生发展实际,并能够激发学生的主体参与性。

(一) 课程知识的适度性选择

课程知识的适度性选择是指教师在主题式教学中要合理控制课程知识容量。课程知识选择应确保充分释放学生认知课程知识的空间。1956年美国心理学家乔治·米勒(George Miller)在其著作《神奇的数字 7 ± 2 :我们信息加工能力的限制》中指出,人类的短时记忆(工作记忆)容量是5—9个信息单元。^[6]教师如果忽视学生学习的基本情况及其认知规律,不断增加课程知识整合的容量不利于学生的深度学习。1983年美国加州大学教授维特洛克(M. C. Wittrock),提出了学生的生成性学习过程,认为学生进行生成学习有两个必要的前提:人们生成对所知事物的意义,总是与他以前的经验相结合,也即理解总是涉及学习者的认知过程及其认知结构;人脑并不是被动地学习和记录输入的信息,它总是建构对输入信息的解释,主动选择一些信息,忽视一些信息,并从中得出推论。^[7]意义学习发生在学习者在学习过程中进行适当的认知加工过程中。学习的前提在于人具有两个信息加工通道:一个是言语通道,负责对言语材料进行加工;另一个是视觉通道,负责图示材料的整合。心理学实验已经证明,感觉通道一次只能加工一小部分材料。工作记忆的这种容量限制对如何开展学习有着重要的启示,即工作记忆不能加工所有进入其中的信息,人们只能对相关材料进行选择关注,并尝试赋予这些材料以意义,受容量加工有限性的限制,人不可能像录像机一样能录入大量的信息。教师在主题式教学中需要充分调控整合后的课程知识容量,保证学生有充足的课程知识学习时间,并且能够激发学生参与知识学习的过程中,而不是被动参与。

适度性的课程知识选择需要维持学生积极的学习投入状态。学生学习是从一种状态向另一种状态的转化。主题式教学需要教师以学习者现有学习状态为起点来设计,在教学过程中让学生经

历若干过渡阶段的提升,最终在教学结束时达到预期的结果状态和目标状态,实现学习者内部心理结构或者外部行为从现有状态向预期状态的转换和发展。这个过程起始于学生对于所学的课程知识内容感兴趣,并在主题式教学中始终维持这种兴趣。有学者统计发现,在西方近20年有关影响学习因素的研究中学生具有的主题统整类知识特别多或特别少时,均不能引起学生的兴趣,但如果恰好知道一些,学生对该主题的兴趣将最大^[8],学习效果也会变得更好。如此,中小学教师的课程知识整合实践是建立在学生学习兴趣与学习投入状态的基础之上的。教师不能随意拟定主题和随意选择课程知识进行整合。

(二) 课程知识的意义性连接

课程知识的意义性关联是指教师在主题式教学过程中,使课程知识合理化、整体化地呈现。当代学校教育中,随着现代信息技术的发展,互联网、多媒体设备的融入,使得教师在主题式教学中对课程知识进行有序组织方面具备了多元化路径。但是教师需要明确的是课程知识并非只是形式上的关联,课程知识的整体性连接需要满足学生对于课程知识符号、课程知识逻辑、课程知识规律的全面、深入理解。

教师需要从更深层意义上理解课程知识的连接问题。一方面,课程知识存在结构连接。在知识的本体结构中,“符号表征与逻辑形式”是两个不可分割的组成部分。任何知识都是以特定的符号作为表征,如“单词”是英语知识的符号、“数字”是数学知识的符号等;知识的逻辑形式则是指知识所能体现的学科思想与学科方法。在知识传递的过程中,教师只有先让学生充分理解知识的符号表征,然后引导学生了解知识组合、排列起来的逻辑形式,这既需要充分的时间支持,也需要清晰的操作顺序作为保障。另一方面,课程知识存在价值关联。例如,认知性教育价值的课程知识旨在增进学生的认知能力,引导学生建构分析与综合、归纳与演绎的思维方式,辅助学生思维从感性走向理性、从具体走向抽象、从形象化走向逻辑化;自我意识性教育价值的课程知识

^① 美国学者理查德·E. 梅耶指出,学习科学有三条基本原理。双重通道原理指人拥有用加工言语、图示材料的单独通道;容量有限原理指每个通道只能加工小部分材料;主动加工原理指意义学习发生在学习者在学习过程中进行恰当的认知加工过程中。

旨在帮助学生增强对自我发展的认知,提升学生感知自身与现实社会的关系,从而获得意义,明确发展的方向;实践性教育价值的课程知识主要培养学生的实践能力,处理这种课程知识时,教师需要提供经过人为选择的、精心设计的内容和问题情境,教给学生多样化的实践方法,引导学生在实践过程中形成一定的思维范式。因此,不同价值取向的课程知识需要分类呈现。

(三) 课程知识的顺序性迁移

课程知识的顺序性迁移是指教师在主题式教学实践中,引导学生深度理解课程知识的过程,也是一种由课堂内的课程知识认知到联系生活的课程知识应用的转化过程。

这种知识迁移主要分为两个相互承接的步骤,即内部关联迁移与外部拓展迁移。内部关联迁移是指教师帮助学生在新知识体系内部完成的具象知识抽象化过程与抽象知识具体化应用过程。这时,学生的思维加工仍然停留于新知识所隶属的课程知识结构内部,是一个复杂概念、一个单元甚至是一个学科等。内部关联迁移一般包括:基于知识原始形态的良好问题解决,进而脱离知识原有形态的迁移,但始终没有超出阶段学习、单元学习或者单一学科学习的范畴。这个步骤充分调动了学生对知识学习的整体性思维。外部拓展迁移主要是指教师帮助学习者脱离新知识结构局限,在复杂情境刺激下,面对综合性问题进行远迁移或者高级应用。这些问题通常是高于知识原始形态的非良好问题,且主要存在于真实情境或发生于真实的生活之中。^[9]外部迁移充分调动了学生将所学知识运用到实际生活中的思维能力。内部关联迁移与外部拓展迁移发生的基础在于学生对于新授知识的深度理解,内部关联迁移向外部拓展迁移的转化是一个由量变到质变、螺旋式上升的过程。由此,教师的课程知识整合是一种由内到外的整合,是先由学科内部的教材内容组织、改进发起的,然后逐步结合学生的生活实际补充相关的课程知识内容。

三、当代主题式教学中课程知识整合的现实困境

在当前的中小学主题式教学实践中,教师围绕主题进行的课程知识整合过程仍然存在与学生

发展实际不相适应的现象,导致学生无法清晰感知、理解以及应用课程知识,其学习思维得不到充分的训练和显著的提升。

(一) 课程知识集装箱组合,学生的知识需求被忽视

许多中小学仍存在一种现象,什么课程知识都可以生成主题,什么样的主题都可以建构为体系,主题式教学以泛化的形式存在。学科课程知识被迅速扩充、拓展,这种大容量的课程知识逐渐打破学科固有的逻辑,也打破了课时的限制,多样化的课程知识像集装箱一样被组装起来。这样的组合方式极易对学生造成新的学习负担,压抑学生的学习兴趣。

在单一学科的主题式教学中,任课教师总希望用加法的思维来设计主题式教学的内容。例如,有些中小学语文教师认为,有些课文学生学完后,拓展空间很大,教师可以充分利用这些课文让学生进行新的拓展性阅读,以达到深化主题,同时又扩大学生阅读量的目的。如一位语文教师在“感受美好的大自然”的主题单元教学中,课文是学习有关春天的两首古诗,在学完了课文内容后,继续让学生到《必背古诗80首》中寻找、学习描写春天的古诗,让学生来学学、说说、背背。他们认为,这样的学习不仅是对课文学习的补充,也有利于主题性学习;不仅加深了学生对课文的学习,也开阔了他们的阅读视野。^[10]课程知识拓展的确在丰富学生阅读、提升阅读能力方面有一定意义,但是这种样态的知识扩充并不是基于学生的学习需求来进行思考设计的,只是教师单方面做出的课程知识内容追加,忽视了学生身心发展的实际。其结果很容易异化为教师盲目增加课程知识容量,学生在有限学习时间内承受了更多的认知负荷。这对于学生的全面发展收效甚微。

跨学科主题式教学在形式上突破了学科的界限,开展较为灵活,也可以容纳更丰富的课程知识。然而,当前的跨学科主题式教学往往缺乏学校一体化布局,实践主体仍然只是各门学科的任课教师,教师之间彼此孤立,使教学开展常常出现课时的矛盾。比如,有些承担跨学科教学的英语教师发出这样的感慨:有限的课时不利于跨学科主题式教学的开展。既然是跨学科的主题式教

学, 就应挖掘其他学科的课时一起来完成。然而, 被挖掘了课时的学科教师是否愿意参与这个主题式教学呢? 如果不愿意英语教师占用他们的课时进行教学, 那么又出现了工作量的不平衡问题。如何权衡这些矛盾, 这是跨学科单元主题式教学实践面临的一大挑战, 需要学校在安排课时全面地给予考虑和支持。^[11] 如此, 教师将大容量、打破学科边界的课程知识在没有充分课时保障的条件下呈现给学生。学生无法清晰取舍什么样的知识才是自己应该掌握的, 知识学习的需求和兴趣受到抑制。

(二) 课程知识机械化拼盘, 学生的知识理解被淡化

任课教师在开展主题式教学时, 需要从学科的角度, 明确知识学习目标, 或者从学生发展的角度, 明确学生应该具备的核心素养目标, 这样开展的主题式教学才是目标明确、富有意义的。然而, 在当前的主题式教学实践中, 教师对于课程知识的联结过程存在围绕单一主题的机械拼盘与粗糙化、简单化拼接的现象, 不能让学生深刻理解课程知识的意义。比如, 有语文教师在教授人教版三年级课文《蜜蜂》时, 仅仅从文章题目出发, 以“蜜蜂”作为教学主题, 组织相关学科的知识。教师以视频《动物世界》作为激趣导入, 直观的画面, 激发了学生的好奇心与求知欲; 再以歌曲《小蜜蜂》结尾, 鼓励学生创改歌词, 小组合唱新曲, 展示自己的个性作品。教师将语文、科学、音乐、美术等学科知识进行融合重组, 既对本单元的学习主题作总结与提升, 又打破课内与课外、校内与校外的壁垒, 让学生能够在丰富多彩的活动中学语文、用语文。^[12] 这样的主题式教学不可谓不丰富, 教师注重将不同类型、不同学科的知识融合进一个主题, 将不同的文本章节组合到一起, 但是所忽视的是联结这些课程知识的问题和线索。如果没有一条合理的主线, 而仅仅靠一个所谓话题的统领, 就容易造成课程知识的简单化拼接, 课程知识的内在整体性并没有被教师所关注。其结果是, 重点课程知识的布局、呈现被主题式教学丰富的活动形式所湮没, 学生很难从一系列的活动体验中强化对重点知识的学习, 而仅仅为了参与活动而活动, 完全模糊了对课程知识理解的过程。

(三) 课程知识模块式区隔, 学生的知识迁移被限制

长期以来, 课程知识通常被认为是学校中各门课程教材所承载的内容, 有着严格的学科界限。教师常常接受分科教育和知识教学的培训, 各门学科教师不断地追求学科教学的纵深化和知识体系的专业化, 真正投身于主题式教学实践时, 即会面临如何系统化、统整化开发知识的难题, 教师能力的不足又造成了主题式教学中课程知识的统而不和, 课程知识被迫以模块化的形式存在于课堂中。在一节有关食品安全的小学主题课程^[13]中, 教师设计了三部分内容: 第一模块为“烧薯片”。教师通过一系列的化学实验向学生展示燃烧后的薯片是什么样的, 然后与学生一起通过实验仪器制作果汁、牛奶等饮料, 借此向学生展示食品添加剂的知识。第二模块中, 教师引入“医生课堂”主题, 向学生展示食品营养的知识。第三模块为“认识更多健康的食品”。教师安排学生交流蜂蜜、蔬菜、水果对学生健康的作用。这种跨学科的课程知识整合仍是以三个模块将不同类型的课程知识区隔开来的, 第一模块呈现人造食品中有害成分的相关知识, 第二模块呈现食品营养方面的知识, 第三模块呈现食品促进人体健康方面的知识, 课程知识贴近学生的生活实际, 能够激发学生的学习兴趣, 这样的设计对于学生在课程知识的认知方面是非常有帮助的。然而, 不足之处是, 跨学科主题式教学的主题为“食品安全”, 本节课的课程知识属于实践性教育价值的课程知识传授, 教师却没有搭建起一组贯穿整节课的问题情境或探究流程, 只是让学生分割在不同的知识模块中进行有限的活动参与。学生缺失完整性的情境体验与自主建构课程知识的系统化过程, 限制了学生迁移所学知识解决相关复杂问题, 提升课程知识应用能力的时间和空间, 这样的主题式教学设计虽然非常精彩, 但是依然在学生深度学习方面显得功能不足。

四、当代主题式教学中课程知识整合的改进路径

主题式教学中知识整合过程不是教师对课程知识的简单拼接, 也并不意味着教师对单一信息来源或者知识本身的复杂化改进或者深度加工, 而

是更加注重教师在开展主题式教学时,在主题设计、文本内容选择、教学实施的关键环节中,时刻关注课程知识对于学生发展的意义,以及其是否可以促进学生深度学习的问题。

(一) 设计层级化教学主题,预留课程知识组织的空间

在主题式教学中,教学主题不是一个简单的话题,它包括学生在主题研究中涉及的基本学习内容、交流活动和观点。^[14]从长期的教学实践中,教师能够体会到单一化的教学主题很难为课程知识组织提供帮助。因此,教师需要认识到教与学友好型关系的建构需要师生之间达成一致性的价值取向,合适的主题设计需要师生全方位的参与、合作。教师与学生经过集体协商将单一化主题分解为若干子问题,由此为课程知识有机组合提供适度的空间。

在主题的设计中,可以借鉴结构主义哲学的思维来进行课程知识的深度组织。结构主义强调整体对于部分来说是具有逻辑上优先的重要性。因为任何事物都是一个复杂的统一整体,其中任何一个组成部分的性质都不可能孤立地被理解,而只能把它放在一个整体的关系网络中,即它与其他部分联系起来才能被理解。主题式教学开展之初就要教师确定合适的问题群。一级主题的选定满足两个准则:其一,主题在符合法定学生知识内容的范围中筛选;其二,主题是学生感兴趣的。教师以整体化思维建构的教学主题善于将单一化、简单化的教学主题分解为按照逻辑线索排列的问题群或子主题,并且在此框架下,选择和布局相关的课程知识。此外,教师在教学主题的设计中还须注重共时性理念。正如费尔迪南·德·索绪尔(Ferdinand de Saussure)曾指出,共时是指同时要素间的关系。一个系统内部各要素之间的关系是相互联系、同时并存的,即在主题设置的过程中,教师要充分考虑主题分解之后,课程知识的容量问题,即需要分解为适度数量的子主题,尽量在完整的、连续性时间段内只呈现一个教学主题及其分解出的二级问题群。这样不仅有利于教师在有限的时间内投入备课,也有利于学生在一段时间内学习全部关联性课程知识,更容易使学生自主建构知识框架,帮助学生迁移和运用所学课程知识解决复杂问题。总而言之,

教师与学生充分协商后以系统化、层级化形式设计教学主题,能够为课程知识整合提供有效的空间和支架。

(二) 优化文本类教学内容,实现课程知识的多维关联

教师在主题式教学过程中,至少还需要从三个新的角度思考文本内容的呈现问题。首先,教师可以将多重性质的课程知识“分类化呈现”。在主题式教学过程中,围绕主题组织的课程知识类型是多样化的,有事实性知识、概念性知识、程序性知识、策略性知识和信念性知识等不同的知识类型:事实性知识强调的是社会实际生活中的事实性知识;概念性知识揭示类别、图示、模式和原理;程序性知识重在体现过程;策略性知识需要体现方法;信念性知识揭示学生对学习的认识。因此,教师在主题式教学实践中需要对不同类型的知识作分类处理,从而使学习内容更加明晰、具体、丰富。其次,教师注重图文知识的“一体化呈现”。主题式教学中教材文本的来源,通常是教师对于学科教材或者其他知识内容的选取、组织和再加工。在内容重组过程中,教师要注意将图示与相应的文字说明相邻呈现,而非分离呈现在不同的页面或电子屏幕上。例如,在一节高中地理课堂中,教师在呈现“空气在上升过程中逐渐冷却,水蒸气液化为小水滴,小水滴堆积成云”的案例时,将这一段解释性文字,与所配图片相互分离,这样的布局,使学生在文本与图示之间来回翻看,增加了无关认知的加工。最后,教师将大信息容量的课程知识“分段式呈现”。以理查德·梅耶描述的“闪电雷暴形成”教学动画为例,这样一组主题式教学动画,连续播放大约2.5分钟,连续呈现的方式对于学生来说,速度过快,以至于无法明晰闪电雷暴形成的16个关键步骤,以及各个步骤之间的因果关系。问题的核心在于,学生缺乏足够的时间对“闪电雷暴形成”的因果模型进行认知加工,所以梅耶指出,将这组动画知识“切块式”呈现为16组片段,每个片段含大约10秒的动画和一到两个句子,每个片段的下方都设置“继续”按钮,学习者可以根据自己的需求控制动画播放的顺序。^[15]如此,学生能够充分调配感觉通道,在有限的时间内接受定量的知识,完成对知识整体的

深度加工。

(三) 规划体验式教学过程, 延展课程知识的迁移空间

在主题式教学过程中, 教师还需要意识到知识内容与学生生活实际相互衔接的深层次问题。首先, 要丰富学生对于人类已有知识经验的认识, 教师通过围绕主题和主题之下的问题脉络, 在合理的时间布局下, 创设一系列与学生生活世界紧密相关的情境, 学生能够迅速回忆与自身的经验产生某种程度上的关联, 如此知识不再是僵化、机械地嵌入学生的头脑中, 而是通过全身心经验后被感知和内化。其次, 也需要改进师生之间的交往方式, 突破传统意义上以纸质书本作为媒介的学习平台, 以及局限于某一地域的课堂空间。在主题式教学中, 教师尝试采用活动教学方式, 创造带领学生深入学校周边的社区、工厂、医院等社会场域实地学习的机会, 在实际的场域中, 学生与教师面对面交流, 生生之间也增加了即时性分享的机会, 知识传递开始具备多维性, 学生在潜移默化的具身体验中, 批判性选择和接纳知识。再次, 基于网络、多媒体的深度学习技术同样可以在主题式教学过程中发挥作用, 多媒体创设的虚拟情境为学生的具身体验节省了时间, 延展了空间。正如心理建构变化论所描述的: 有趣性(类似情境兴趣)只有在不断放入的重复体验中, 才能激发个体兴趣的发展。^[16]主题式教学过程如果能够呈现不同方式, 以激发学生对某一问题有趣性的反复体验, 将有助于学生稳定持久兴趣的养成。所以主题式教学过程越是体验式的, 学生越容易将所学的课程知识与现实生活结合起来, 课程知识的学习也更加具有意义。

主题式教学中课程知识整合过程的持续性研究是为了应对学生在这种教学模式中存在的浅层化学习现象, 旨在唤醒学生全身心投入的学习状态, 不断提升学生课程知识迁移与问题解决能力。“课程知识整合”不仅是停留在理论层面的构想, 还须依赖一线教师在思考自身专业发展以及学生学习需求的条件下, 以更加负责任的态度投身于主题式教学实践。唯有如此, 才能真正实现以学生深度学习为旨归的规范化、有意义的课程知识整合, 进而提升主题式教学在促进学生发展方面的功能。

参考文献:

- [1] Hanna Lavone, Agnes. Unit Teaching in the Elementary School [M]. New York: Rinehart, 1955: 177-183.
- [2] Camberg R, Others A. Learning and Loving It: Theme Studies in the Classroom [M]. New Hampshire: Heinemann, 1988: 102.
- [3] 窦桂梅. 小学语文主题教学研究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2015: 153-264.
- [4] Barunger J, Hart-Landsberg S. Crossing Boundaries: Explorations in Integrative Curriculum [M]. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, 1994.
- [5] 崔允漭. 指向深度学习的学历史案 [J]. 人民教育, 2017 (20): 43-48.
- [6] 彭聃龄. 普通心理学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 219-223.
- [7] 陈琦, 刘儒德. 教育心理学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 187-190.
- [8] Durik A M, Harackiewicz J M. Different Strokes for Different Folks: How Individual Interest Moderates the Effects of Situation Factors on Task Interest [J]. Journal of Educational Psychology, 2007 (3): 597-610.
- [9] 刘哲雨, 郝晓鑫. 深度学习的评价模式研究 [J]. 现代教育技术, 2017 (4): 12-18.
- [10] 陆俊利. 单元主题教学: 主题式课程整合案例研究 [J]. 甘肃教育, 2019 (2): 48.
- [11] 汤慧慧. 跨学科融合式单元主题教学实践研究——以小学英语学科为例 [J]. 教育参考, 2019 (2): 89-97.
- [12] 刘婷婷. 巧妙整合追求实效——单元主题教学初探 [J]. 小学教学参考, 2019 (9): 9-10.
- [13] 林波. 小学主题教学活动 35 例——基于核心素养 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2017: 33-37.
- [14] Patricia L. Roberts, Richard D. Kellough. 跨学科主题单元教学指南 [M]. 李亦菲, 等, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 47.
- [15] 理查德·E. 梅耶. 应用学习科学——心理学大师给教师的建议 [M]. 盛群力, 丁旭, 钟丽佳, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2016: 66-71.
- [16] Silvia P J. Interest and Interests: The Psychology of Constructive Capriciousness [J]. Review of General Psychology, 2001 (5): 270-290.

(责任编辑: 刘启迪)

On the Integration of Curriculum Knowledge in Contemporary Thematic Teaching

Gao Song, Chen Xiaoduan

(School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an Shaanxi 710062, China)

Abstract: The integration of curriculum knowledge in theme-based teaching refers to the process of teachers selecting, connecting and reconstructing curriculum knowledge around themes. The implementation contemporary thematic teaching needs to meet students' value orientation of deep learning. However, at present, the integration of curriculum knowledge around the theme in primary and secondary schools is still separated from the reality of student development. Therefore, teachers need to design hierarchical teaching themes and reserve space for curriculum knowledge organization, optimize the text teaching content and realize the multidimensional correlation of course knowledge, plan the experiential teaching process and transfer space of course knowledge, deepen the process of curriculum knowledge integration, thus to promote the positive development of thematic teaching.

Key words: primary and secondary schools; thematic teaching; curriculum knowledge integration; students; deep learning

《中小学教材教学》2020年第4期目录

▶ 卷首语		
不断增强编好统编教材的使命感和责任感.....	孙蚌珠	
▶ 统编教材		
高中统编教材《中外历史纲要(下)》教学设计策略 ——以《古代世界的帝国与文明的交流》为例	戴羽明	
初中统编《道德与法治》教材解读的内涵解析.....	袁小梅	
统编语文中年级教学的童话与想象.....	沈 恬	
统编语文教材识字内容的编排与教学 ——以一年级教材为例.....	郭京威	
▶ 课程研究		
从教育体系、人才培养体系上尽快补齐劳动教育这块短板	雷克啸	
▶ 教材研究		
高中物理教科书使用的原则.....	梁 旭	
科学教科书中插图的类型、编制原则及其作用	王海英	
小学科学教科书中科学探究的范式:倾向与特色 ——基于中美日小学科学教科书“电磁铁”内容的比较	首 新 林长春	
▶ 学科教学		
《义务教育俄语课程标准》实施现状与分析.....	冯雅菲	
提升科学思维“深刻性”品质的教学策略.....	蔡千斌	
探析基于单元教学设计的高中生物学概念教学	李胤宁 杜变变	
学生命题:让深度学习真实发生.....	沈玉红	
新时代少年儿童近视成因和防控探索.....	陈灵世 梁贝霓	
▶ 教学研究		
拾级而上的教学艺术境界.....	郑义富	
科学教师课堂提问的策略研究.....	林兆星	
▶ 学科核心素养		
指向素养培育的高中思想政治学科研学旅行的设计与实施	骆新华	
习题教学应把关键能力和核心素养放在首位	卢 玲 董 军	
▶ 数字化教学		
信息技术下分层教学再认识.....	胡 佳	
大规模在线教育教学的系统化实施研究与规范.....	陈加敏	