

课程内容活动化:学科课程实践的当代路向*

——以思想政治课程为例

■李宏亮

摘要:2017年版的普通高中课程方案和各学科课程标准注重以实践视角反观课程理论与课程制度,思想政治课程“活动型学科课程”的性质定位和“课程内容活动化”的实践策略,既是课程实践从文本讲授中突围的重要探索,也是支撑“完整的人”自我生长的学理诉求。课程内容活动化将促进课程实践成为师生基于经验交往与重构的共同的课程理解行动,引发教学依据、教学逻辑、教学方法和课堂结构的深层变革。

关键词:课程内容活动化;思想政治课程;课程内容;课程实践;课程活动;课堂教学;文本

中图分类号:G633.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2019)20-0035-03

《普通高中课程方案(2017年版)》(以下简称《方案》)秉持活动育人理念,要求“注重学科内容选择、活动设计与学生发展核心素养养成的有机联系……开展多种形式的指导活动”。《普通高中思想政治课程标准(2017年版)》(以下简称《课标》)则明确指出思想政治是“以立德树人为根本任务,以培育社会主义核心价值观为根本目的……综合性、活动型学科课程”,这一性质界定直接将活动提升到课程层面,这对于课堂教学必将产生深远影响,同时也为中小学学科课程实践提供了崭新的课堂变革视角。

一、课程内容活动化:实践与学理的双重期待

《方案》与《课标》是立德树人背景下,素质教育改革进入深水区的时代探索,它们本着为教材服务、为教学服务的原则,突出实践性。在教学指导方面,《课标》强调“课程内容活动化”的实践指向。这一理念是实践发展使然,也是学理演进的必然。

(一)活动是教育实践从文本讲授中突围的重要探索

自新课程改革以来,三维目标的提出,极大地更新了教师对课程目标的认知,对于课堂教学从“知识立意”走向“能力立意”发挥了积极作用。然而,课堂对于知识意义的理解与运用,尚未突破文本讲授的教学窠臼,事实上,能力与情感态度价值观不是简单的依靠“外铄”能够实现的,而需要对学生作为学习者身份的唤醒,需要学生个体自主的内在修炼。课程内容活动化,就是要借助学科内外融合的活动开展,在实践层面重组学科知识逻辑与教学结构,谋求“学习者自主决定与重建的学习框架的学习”^[1]。

(二)活动是支撑“完整的人”自我生长的学理诉求

受应试教育影响,课程实施“崇尚‘知识价值’(分数价值)达到了‘一分抵万金’的地步,却忽略了健全人格的‘素质价值’”^[2]。为此,新课程改革从“完整的人”出发,提出要实现“三维目标”,将“知识价值”提升到“素质价值”层面。

“完整的人”的生长需要“人以一种全面的方式,也就是说,作为一个完整的人,占有自己的全面的本质”^[3]。就课程实践而言,要支撑学生“完整的人”的生长,需要从“素质价值”走向“素养价值”,进而以一种全面而生动的方式,支撑学生必备品质的涵育与关键能力的发展。“一个种的全部特性,种的类特性就在于生命活动的性质,而人的类特性恰恰就是自由的自觉的活动”^[3]。当活动“被看作自我实现,主体的物化,也就是实在的自由,而这种自由见之于活动恰恰就是劳动……劳动会成为吸引人的劳动,成为个人的自我实现”^[4]。可见,在课程中,活动是实现“完整的人”的“全面的方式”。课堂活动不是教师“文本灌输”的道具,而是激发学生个体自我选择、自我设定与自我唤醒,促成师生以及生生之间群体共情、群体协商、群体认同的教育行动。如此,教材的知识学习就成为学生个体“完整成长”的镜像,教与学则成为现实生活观照下的师生交往活动,于是课堂活动便有了自我实现的意蕴。正是从这个意义看,《课标》关于活动型学科课程的性质定位,就在于让课程实施成为师生自觉能动的自我实现的过程,从而促发学科课程从“作为事实”的存在走向“作为实践”的

* 本文系江苏省教育科学“十三五”规划课题“新时期高中政治课教学优化的区域实践研究”(课题编号:2016/02/316)的研究成果。

作者简介:李宏亮(1976-),男,江苏高邮人,江苏省南京市教育科学研究所研究员、中学高级教师、博士,主要从事道德教育、思想政治课程研究。

存在,引导学科教学从“外铄”走向促发“内生”,从而促进人与课程的深层交往,实现以“活动”立课程,以“活动”培育人,以“活动”促成自我实现。

二、课程内容活动化引领下的课堂教学之变

囿于知识逻辑的教学存在着过度依赖文本的先天性缺陷,当下的课堂特别是常态课堂,文本讲授依然是主要的教学形态。而“活动型学科课程”的性质定位在学科课程的性质中融入了活动的价值,通过“课程内容活动化”的引领性实践,必将引发课堂教学的深层变革。

(一)教学依据:从作为法定文本的教科书走向基于课程标准的内容整合

新课程改革以来,教材逐渐从法定文本的唯一确定性中走出来,成为最重要的课程资源,教学实践也从“教教材”向“用教材”转变。然而,由于“用教材”做什么、怎么用等实践困惑未能得到上位的学理应答和实践指引,而教材是学科知识的主要载体,导致常态课的教学难以逾越“教教材”的窠臼,依然表现为“用教材教知识”。

《方案》突显了课程内容的关联性,即“关注学科间的联系与整合,增强课程内容与社会生活、高等教育和职业发展的内在联系”。可见,课程内容理解已经具有了更为广阔的社会学视野,呈现为一种整合的态势。以思想政治课程为例,课程内容涉及经济与社会、政治与法治、哲学与文化等社会生活的基本领域,其格局已然超越了学科知识的文本范畴,走向真实的社会,成为学生生活的镜像,这就必然要求课程实施走向活动化。由此,课程内容活动化引领下的教学绝不能仅局限于教材文本,而是要走向基于《课标》的内容整合,走向超越学科知识的课程理解。当然,这里不是要舍弃教材,而是要完成对教材功能与价值的重塑,让教材成为师生教育交往的平台,成为学生认知发展、合作创新、职业体验和人格建构的“范例”,进而引导师生在活动中,借助教材去实现课程理解、达成课程标准,生成新的课程内容。

(二)教学逻辑:从文本的演绎逻辑走向基于议题的逻辑自洽

新课程改革以来,生活化理念引导教师关注生活情境的创设,但是纵观各种公开课可以发现,当下的情境教学在很大程度上只是一种“生活背景教学”,其创设的所谓情境,并不具有教育意义上的情境性,而只是简单的材料背景,缺少情境的带入感,很难促发学生的生活感思与共情。

课程内容活动化主张通过“内容与活动相互嵌入的组合方式……采取社会实践活动的方式学习学科内容”,落实到课堂,就是要从单纯的文本演绎走向课程活动与学科内容嵌入整合的逻辑互构。具体而言:一是从学科观点出发,以学科议题重组课程内容。课程内容转化为情境化学科活动体验的关键在于找寻到内容与活动的嵌入点,并以此为基点,构筑单元或模块课程内容的“族谱树”,实现对线性文本知识的“议题化”改造与重组,这是一个从知识的文本表象走向内在文化逻辑的过程。由此,教师要充分借鉴《课标》设置的34个议题及其所承载的学科观点,结合学情,创设因时、因地、因人而异的学科教学知识(PCK)图谱。

二是从学习者自觉出发,以活动探究重构教与学。文本演绎逻辑的基本教学法是单向传授,而基于议题的内容重组是融入师生经验的“人本交往”。所以,课堂活动必然需要教师、学生与课程的逻辑互洽,其根本出发点是学习者自觉。换言之,在活动化的学科课程实践中,学习者自觉不再是课堂教学的目的,而是课堂教学的起点,更是课堂教与学活动的动力源。

(三)教学方法:从基于文本的单向传授走向基于经验交往的课程理解

新课改倡导合作探究学习,赋予学生自主学习的权利,但囿于卷面考查依然是教学评价的绝对主流,教师依然是课堂的话语掌控者。可以说,学生的自主与合作往往取决于教师是否愿意给学生讨论的话题和机会,学生的探究与分享很多时候只是四人小组前后的“尬聊”。在这里,学习依然是一种被动的跟从,课堂培养的更多是追随者,而非自觉的学习者,更谈不上理性的行动者。

《课标》强调“促进知行合一,凸显活动型学科课程的实践性与参与性”,可见,课程内容活动化意味着教学方法将从基于文本转向基于活动的开展来取舍和重构,“活动的最初意义在于引发人与群体的自我发现与期待,而活动的另一个价值则在于可以实现人与群体的相互确证”^[5]。由此,课堂活动是全体在场者的活动,活动指向课程与师生的教育交往,促进学习者的自觉生长。这就要求:一是教学方法应利于个体体验的获得与优化。例如,单纯的文本讲授缺少学生作为经验个体的“在场”,代之以学导式教学法,则可以融入更多学生自我经验的审视,若辅之以情境教学,则师生的经验对话就能更充分、更丰富、更真切。二是教学方法应利于交往协同性的发生与增强。当下的课堂活动多止于表层的“动起来”,对于活动中人与课程的交往、交往中人与人的协同,还缺少有效的方法支撑。以合作学习为例,四人小组讨论是一个普遍形式,但如果只是形式化的小组聊天,没有问题式教学的生发机制引领,没有合作探究式学习的平台支撑,那就很难真正实现师生对课程理解的分享与交往,师生对课程的建设性参与则更难以企及。三是教学方法应利于反思性学习的形成与发展。学科核心素养是学生学科价值观念、必备品格与关键能力的综合,它依赖于学习者自主决定与重建学习框架,“对世界进行分解和分析是必要的,但各种分门别类的教育在一个学生身上最终应该发生整合的作用”^[6]。可见,整合式教学应是未来课堂变革的重要方向,如芬兰基于现象的主题教学、国内探索的(PBL问题式学习、项目式学习)等,都已呈现出促进学生反思性学习的整合趋势。

(四)课堂结构:从文本依附式的线性结构走向基于场景的多维立体结构

新课程改革将教材定位为最重要的课程资源,促发了教师在教学中对教材进行重组,然而多数课堂只是局限于“框、目”之下的前后知识点顺序微调,很少涉及文本背后的知识文化与思维逻辑的重塑。这种线性课堂结构不仅固化了教学的程式,还固化了师生的思维,抑制了教与学的创造性与灵动性,从而使课堂教学缺失了节奏之美、文化之韵和生成之趣。

课程内容活动化的实践指引对课堂结构提出了根本性的变革诉求。以思想政治课为例,在学科核心素养中,无论是科学精

神还是公共参与,都无法在线性结构中获得滋养。科学精神是人们在认识与改造世界过程中表现出来的精神取向,而公共参与则是在具体社会参与中明晰社会责任与担当,因此,它们在客观上都需要课堂摆脱片段式的线性结构的制约,以多元的富有教育价值的生活场景为依托,全景打造学生社会生活的课堂镜像,多维展示并支撑学生的教育交往,从而使课堂成为“教师和学生、课堂与社会、线上与线下文化资源充分交流、互动、融合的公共空间”^[7]。这种基于场景的课堂结构是多维立体的,它不再局限于单一课时的知识学习,而是转向以场景为依托,以活动为平台的价值、知识、能力和素养等场域的交互。这样的课堂可以是以政治学科为主体的跨学科的知识结构,可以是以学习者为中心的主体间性的要素交往结构,可以是以活动纵向延续为特征的系列活动链,还可以是学习任务驱动的结构化的活动群等。总之,课程内容活动化下的课堂结构,将会克服以“课—框—目”为主要形式的“课时主义”的线性结构弊端,表现为以“主题—探究—表达”为主要形式的单元式甚至是模块式的多维立体结构。

三、践行课程内容活动化应避免的课堂误区

《方案》与《课标》将活动提升到课程层面,是对学科课程与活动课程、课程理论与课程实践的跨越式整合,有着强烈的实践意义。然而,它本身并不是直接的实践方式,需要教师在课程理念与实践策略层面去具象理解和践行,避免形成误区。

(一)关注课程内容的教育性,避免活动的空壳化

《课标》为每一个必修模块内容都提供了活动议题,在实践中要避免简单移植,误以为课程内容活动化就是学生按照议题动起来,为活动而活动。事实上,每一个学科课程都有着完整的内容体系和价值设计。就思想政治课程而言,它围绕“中国特色社会主义”的理论主线设计了若干议题,以帮助师生全面了解其开创、发展的历史进程,培养学生的社会主义核心价值观。因此,教师在组织教学活动时,要深刻理解课程内容所承载的价值引领、素养奠基的教育内涵,理解每个议题指向的课程内容与价值逻辑。据此,需要教师基于学科核心素养的培植,参照议题来设计活动,而不是把活动等同于议题的简单使用,只有这样才能让课堂活动不走形式、不走过场,在表面的言行“动起来”之中,融入内在思维与情感的“活起来”,从而支撑学生在教师指导下以“活+动”的形式,主动而富有个性地学习课程内容,重构自己的学习框架,以达成理性而有价值的课程理解。

(二)关注课程实践的丰富性,避免活动的单一化

作为课程理念和实践策略,课程内容活动化关注的是内容与活动的相互嵌入,它不否定活动和内容的相对独立性,更不是要求所有的课堂教学都要以活动的形式呈现,因此,在实践中,要避免过度强调活动(特别是显性学生活动)在课堂教学中的存在,以为教学就是组织学生活动,以学生活动代替学科教学。就思想政治课程而言,讲授式教学、阅读教学和社会实践等都是其课程实践的重要形式。同时也要明确,即使是课堂学生活动,其形式也是多种多样的,学生小组讨论、探究交流只是其中的常用形式,学生的自主阅读、课堂冥想、情景剧表演以及主题辩论等都是很好的活动形式,尤其是那些指向思维碰撞和情感价值领

悟的“隐性活动”,更需要得到教师的尊重与支持。

(三)关注课程活动的设计性,避免活动的随意化

课程内容活动化意味着活动是基于课程内容的教学设计,是达成课程理解的重要路径,因此,活动实施要避免“课时主义”下因循苟且式的设计,也要避免完全放手给学生的做法。一方面,《课标》中议题是基于学科课程价值与内容体系精心设计的,虽然它可以直接被借鉴和使用,但是这些议题只是理论的普适性的活动选题,教师要将其转化为实践的具体的课堂活动,还需要从整体上理解议题的内在逻辑,并据此从单元乃至模块层面,构建课堂活动的活动体系,实现教学活动的系列化和结构化呈现,避免以“课时主义”肢解议题的逻辑关系,使完整的议题体系变为单一课时教学中孤立的讨论话题。另一方面,关注课程活动的设计性,意味着教师需要采取“置身于其中的设计”(Designing Within)方式,既要让活动的设计向所有学生开放,尊重并吸纳学生的经验与思考,也要呈现教师作为社会和成人世界代表所必须掌控的活动价值定位和课程内容约束,避免以发挥学生主体性为名,弱化教师的主导作用和育人担当。

课程是“一代人努力界定自我与世界的场所”,是“复杂的会话(Conversation)”^[8]。课程实践其实就是师生基于经验交往与重构的共同的课程理解行动,这一行动既是经验的、个体的,也是科学的、关系的,更是价值的、实践的。“活动是生命的本源意义之一,生动的人格必然属于全面活动着的个体”^[9]。课程内容活动化正是在这个意义上,努力促成学科课程从“作为事实”的存在转向“作为实践”的存在,以厘清并展望学科课程实践的未来方向。

参考文献:

- [1]钟启泉.基于核心素养的课程发展:挑战与课题[J].全球教育展望,2016,(1):3-25.
- [2]钟启泉.“学校知识”与课程标准[J].教育研究,2000,(11):50-55.
- [3]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(42卷)[M].北京:人民出版社,1979.123.96.
- [4]马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(46卷下)[M].北京:人民出版社,1979.112-113.
- [5]李宏亮.新班主任:在班级活动中成长[J].江苏教育(班主任),2017,(10):14-18.
- [6]郑子曲.现代综合与综合教育[J].教育研究,2002,(3):58-62.
- [7]李宏亮.课堂教学中的“文化衰落”及其矫正[J].中国教育学报,2017,(4):62-66.
- [8]Pinar,W.F.,Reynolds,W.M.,Slattery,P.,Taubman,P.M.Understanding Curriculum[M].New York:Peter Lang Publishing,1995.847-848.
- [9]辜伟节.中学生班集体建设与活动[M].南京:南京师范大学出版社,1999.33.

作者单位:江苏省南京市教育科学研究所,江苏南京 邮编 210002