

# 论小学主题式教学实践的当代价值、困厄及其应对

◆ 高嵩

[摘要] 主题式教学在小学教育中蕴含以互动交往整合学习资源、以情境拓展深化学习过程、以问题探究培育高阶思维,从而达成学生深度学习的当代价值。在目前的教学实践中,部分小学教师受自身知识局限与外界因素制约,陷入了理解误区——仅注重于流程设计和方法选择,逐渐面临实践主体存在的单一化、教学主题选取的泛在化、教学内容组织的零散化及教学评价运行的简单化等现实困境。鉴于此,一线教师需要关照学生实际,并尝试从复杂系统的新视角来审视教学工作:认识教学行为的关联性,寻找适切的教学起点;关注教学过程的场域性,选择规范的教学主题;理解学科知识的逻辑性,呈现完整的教学内容;注重教学文化的共享性,提供全面的教学评价。在这样的过程中,教师通过教学理解的提升以及自身的重新定位,以推进主题式教学实践工作的优化。

[关键词] 小学教育; 主题式教学; 教学改革; 跨学科教学

[中图分类号] G420

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2018) 07-0062-07

主题式教学实践发端于 19 世纪末 20 世纪初的新教育运动,1931 年芝加哥大学教授亨利·克林顿·莫里逊 (Henry Clinton Morrison) 提倡让学生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。1955 年,学者拉瓦尼·汉纳 (Lavone A. Hanna)、格拉迪斯·波特 (Gladys L. Potter) 与尼娃·海格曼 (Neva Hageman) 正式提出“单元教学 (Unit - Teaching)”概念,他们将横断于各学科且基于儿童个体需求的意义整体称为课题,将单元教学理解为聚焦于某项具有社会意义而展开的、有目的的学习体验。<sup>[1]</sup>20 世纪 80 年代,学者鲁斯·甘伯格 (Ruth Camberg) 等人立足“学生本位”和“课程综合”的思想,继续深化并阐释了主题式教学的内涵,认为这是一种以学生为中心的,强调通过广泛的主题探究,而非拘囿于某一学科领域来运作的教学模式。<sup>[2]</sup>进入 21 世纪,我国基础教育领域发生了深刻变化:学科逐渐从强调静态与结构分化形式,趋向动态的、开放性的系统融合;教学思维从教师本位与学生本位的两极化教学取向逐渐转为主体间相互合作的整合性教学思维取向。<sup>[3]</sup>在这种时代背景下,主题式教学作为一种兼具学科内

容重组与跨学科知识联结优势的教学形式,被应用于小学跨学科性质的教学实践中。在取得大量优秀成果的同时,许多小学的实践工作开始偏重于流程设计和方法选择,教师缺少对这种教学形式的整体性理解的现象逐渐显露。澄清小学开展主题式教学实践的当代价值,分析现实困境,并通过规范与改进实践方式来提升教学成效成为具有重要现实意义的事情。

## 一、小学主题式教学实践的当代价值

目前的主题式教学实践活动逐渐被认识为教师与学生在系统论、建构主义理论与多元智能理论指导下,围绕特定教学主题并沿着主题统摄下的一系列有逻辑的子问题而逐渐展开的,通过整合学习资源,深化知识内容,从而帮助学生深度体验学习的过程,克服学习困境,获得全面发展的过程。

### (一) 以互动交往的行为整合学习资源

主题式教学设计中,教学主题的确定需要经历三个相互承接的步骤。首先,教师与学生用头脑风暴形成一个题库,即师生共同选择一个兴趣点,作为头脑风暴相关概念的起点,搜集相关

高嵩/陕西师范大学教育学院博士研究生 (陕西西安 710062)。

材料并建立问题库。其次，在问题库中，师生分析问题清单并逐渐聚焦于一个主题。最终，师生将该主题转化为解决问题的调查，收集事实探索主题的广度，分析可以设置的子问题，逐渐产生如何进行问题解决的方案，并提出一整套科学的思路及观点。<sup>[4]</sup>如此，主题式教学实践能帮助师生更加明确学习的目标和任务，引导师生有步骤地对学习资源进行筛选。

在主题式教学实践中，从教师方面来看，随着主题式教学实践的深入开展，围绕主题产生的一系列问题所涉及的知识，常常超出单一学科任教师的认知范围，学校中同一学科组的教师、不同学科组的教师不得不进行有效的沟通和交流，逐渐形成常态化的深度合作机制。由此，教师学习共同体以自组织的方式建构起来。教师学习共同体在教学合作中，又逐渐熟悉各种为学生提供的学习资源的质量、探寻学习资源的广度和深度，针对教学实践中存在的问题及不足作全面反思，并对原有学习资源构成因素进行完善、整合与重组，筛选并保留真正服务于教学活动的学习资源。从学生的角度看，学生们为了达成主题式教学的目标，需要开展探究式学习活动，突破以往在孤立的学科学习中思维空间狭窄、获知方法有限等困境的同时，也逐渐学会借助大量辅助式信息资源与多元支持性技术手段，这促进了学习资源的发现与创生。同时，学生可以充分发挥主观能动性，借助自己或者同伴的力量，分析各类学习资源的实用性，熟悉学习资源的稳定性和连续性等特征，甚至可以将与自身发展密切相关的静态学习资源逐渐转化为数字化、交互性、融合态资源，积累并建构起具有全新概念的学习资源空间。

## (二) 以情境拓展的方式深化学习过程

在主题式教学中，教学情境的设置充分考虑了空间构型与时间顺序，帮助学生渐进性融入其中，从而实现知识内容与学生实际生活的紧密关联，深化学习过程，使学生的学习更加富有意义。

主题式教学对学习空间的扩展，可以视为学习场域中交互功能的发挥，知识在场域的交互过程中，逐渐丰富了内涵。皮埃尔·布迪厄（Pierre Bourdieu）指出场域是一个关系性概念，场域可以被定义为在各种位置之间存在的客观关系的一个网络或一个构型。<sup>[5]</sup>在主题式教学中，学科之间相互整合所形成的知识范畴，以及班级里学生组成的不同学习小组构成了课堂教学具有物理属性的

场域空间；每个学生在知识学习过程中与自身生活环境相互作用形成动态、整体化的意识空间，构成了一种心理属性的场域空间。在跨学科知识整合过程中，遵循学科基本原理，知识内容逐渐扩充，知识增长的机制随着知识内容在不同的教学场域空间中交互传递，由物理场域的空间渐进式拓展到学生心理场域的空间，并逐渐建构起来。学生全身心沉浸在学习体验中，形成符合自身实际的认知体系，并逐渐培养自身发展所需要的关键能力。

主题式教学的时间是有序性分配和渐进性延展的。随着教学时间的推移，知识逐渐与学生的生活结合起来，并逐渐被学生所认同和内化。在主题式教学实践中，教学的七个承接步骤已经逐渐成为学者们的共识：教师先进行课程内容主题化改造，再将主题内容问题化，选取问题焦点进行生活境脉化描述，再将生活境脉转换为问题化，问题焦点在师生互动中解决，知识运演以结构化形式开展，最终可以促进学生能力迁移与知识活化，进而循环以上的环节不断改进、完善。<sup>[6]</sup>具体而言，主题式教学可以按照学生的阅读心理或视觉心理，按时间有序呈现教学情境，从而使教学内容成为一个被有效感知的对象。如果学生对先前呈现的一个情境问题还未理解，后面的另一个情境问题又出现了，那么上面呈现的问题情境对学生可能就不具有情境意义。主题式教学的情境创设在时间上既考虑到学生对情境问题的认知时间，也能留给学生充分思考问题的时间，兼顾到学生对于知识内容有效学习的全过程。

## (三) 以问题探究的过程培育高阶思维

主题式的教学设计由一系列问题组成，有助于教师在开放性的组织模式中培育学生的高阶思维，即培养学生较高认知水平上的心智活动或认知能力，逐渐培养知识迁移能力、创新思维能力，从而适应教育发展的新时代对人才素质提出的全新要求。

学生知识迁移能力能在问题求解中得以提升。在主题式教学中，任课教师最先审视学科的基本观念、关键概念和方法论原理，并以此来建构和组织学科内容，从而方便学生真正理解和把握整个学科的基本结构，也有助于学生所学知识的迁移和运用。例如，20世纪80年代美国以布兰斯·福德（Brans Ford）为首的旺达比尔特认知技术小组开发了贾斯珀问题解决系列（the Jasper Wood-

berry Problem Solving Series) 数学教材, 可视为经典的主题式教学案例。其中一节以“邦尼牧场的救援”为主题“贾斯珀与艾米丽开轻型飞机去邦尼牧场旅行, 途中发现受伤的鹰, 于是全部的问题围绕艾米丽帮助贾斯珀如何把受伤的鹰送到兽医那里得到及时救治才可存活展开。问题包括采取何种路线和方式营救那只鹰、是否有足够的燃料、是否有足够的钱加油、顺风或逆风会带来什么问题, 围绕这些问题教师提供一段辅助录像, 学生可以结合录像进行数学课的学习。”<sup>[7]</sup> 如此, 教师将丰富的数学学科知识凝练为一系列命题, 设计在富有故事性的主题之下, 使教学内容更富内涵和活力, 通过激发问题意识及设置实际问题, 培养学生在理解数学知识中学会知识的迁移与运用。进而克服传统知识本位教学中将教学过程演化为文字符号的传输过程, 将讲授法作为文字符号传输最有效手段的方式; 改变传统意义上所提倡的知识是客观真理, 教师以文字符号赋予知识确定的表现形式, 学生只要简单地通过阅读、记忆来掌握相关的文字符号就可以获得相应的人类历史经验, 并将真理性的人类历史经验定向转化为学生知识的困境。

学生创新思维能力可以在探究式学习中不断发展。美国芝加哥格拉德斯通小学 (Gladstone Elementary school) 根据自身的实际情况, 曾开展过以“我们的社区为什么会有这么高的气喘发病率、我们为此能做些什么”的主题式教学活动, 学生们在研究过程中, 综合运用科学、数学、生理与健康、语文课中学到的知识和技能, 重新建构新的知识基础: 包括气喘病的成因、诱因、预防措施以及治疗手段。<sup>[8]</sup> 在主题式教学开放式的学习活动中, 学生通过对学科深层结构的理解来培养分析各类信息、提出新命题、驾驭知识体系的能力。随着探究学习的深入, 学生获得的知识也逐渐超越课堂教学所预设的范围, 进而达到培养批判性思维与创造性思维的目的。

## 二、小学主题式教学实践的现实困境

小学教师积极践行主题式教学, 无疑是一种自我超越, 是教学理想的充分表达。但是在实际操作过程中, 由于自身知识的局限与外界因素的制约, 有些教师逐渐走入了理解误区, 而忽视主题式教学所蕴含的深度学习价值。因此, 需要理性认识并分析主题式教学实践困境的现实表现。

### (一) 实践主体存在的单一化

在部分小学的主题式教学实践中, 教师由于自身专业知识的局限以及外部支持的乏力, 这项工作逐渐演化为学科教师单一主体的实践。

不同学科教师之间的相互合作存在藩篱。目前中小学中存在的教研方式主要有年级教研和学科教研的方式。前者主要作用在于学生日常生活的管理, 而对于教与学问题的探讨主要在于学科教研。在这种教研方式中存在组别分明、合作范围狭窄的局面。<sup>[9]</sup> 教师的交流多限于单一学科之中, 当教师尝试开始主题式教学之后, 与其他学科教师深度交流的时空受到局限, 相互合作的机制不健全。如此, 教师接受综合知识与教学技能的有效方式主要诉诸师资培训, 而当前师资培训工作又很难及时性、常态化地帮助教师解决实践难题, 任课教师只能固守于自己的思维及学科领域而缺乏有效的沟通与创新。

教师与学生之间的互动方式较为薄弱。笔者在2017年9~10月, 随机对10名来自3个不同省区的6所小学从事主题式教学实践的教师进行访谈。他们都表示, 小学生在主题式教学中, 提供建议的机会较少, 学生无法提出教师认为有价值的主题, 也很少参与主题式教学内容的选择。由此看来, 在教学观念中, 传统的教师中心论思想仍然具有一定影响, 教师很容易成为主题式教学的“监督者或独裁者”, 主题式教学对于教师来讲, 并未成为一个有意义的教育过程。教师迷恋于改进其现有的技术, 却无法获得新观点, 也不能体会到与学生之间理智而融洽的伙伴关系。总体上来看, 主题式教学中的教与学被异化为一套较为机械的东西, 这对于教与学的主体双方在精神上都是一种痛苦与折磨。

### (二) 教学主题选取的泛在化

教学主题的制订关系整个教学实践的成败, 正如同埃德蒙德·胡塞尔 (Edmund Husserl) 提出“生活世界”概念时的严谨态度, 主题本身应具有科学性的内涵和教学理性的边界。在目前的小学主题式教学实践中, 教学主题的生成缺乏科学的选题依据和评审程序, 以泛在形式存在。

教师对于学生经验的过度追求, 以及对知识本位的误解是教学主题泛在的原因之一。小学教师仅仅关注在自己创设的教学情境中, 引导学生通过观察与思考, 提出自己感兴趣或关注的困境, 然后由小组交流, 全班集体汇总, 归纳整理后确

立活动主题。<sup>[10]216</sup>但是并没有考虑如何将主题与知识教学有机结合起来,于是许多主题诸如“爱书谈自律”“理解南海困境”“自由选择座位”……嵌入到教学中,这些主题诚然关切学生的现实生活,但是完全打破学科界限的教学主题难以在各个学科中实际开展。多元化的主题虽然在一定程度上反映出教师对教育空洞主义形式的批判,但是我们却不得不反思,知识是我们赋予经验里有规律性的事物以意义和结构建立起来的模式,而如果试图极端化地根据学生的社会活动与教学的关系来主导教学,只一味满足学生对于生活经验的积累,就会误解知识是什么和知识怎样被学生掌握,这样的教学也难以称之为有效的。

教学主题的泛在也与教师对教学主题本体意义的理解较为浅显有关。有些一线教师认为,教学主题的制订是开放性的:课程内容重复的结点、学生的兴趣、生活困境都可以被制订为教学主题。基于现实的教学案例可以发现,有些主题的设置并不符合本校学生的实际生活,不能促进学生深度学习的实现。这主要表现为城市小学常常漠视学生对于本土文化的了解转而引导学生研究并不熟知的西方文化;忽视农村学生对于所在场域内的乡村生活的学习,转而选取城市元素来组织教学;也出现了诸如本应在初中教授的物理学知识,却以主题形式被设置在小学教学中的现象。例如,有些教师在小学一年级开展了“文明德国”主题教学实践,主要子课题包括“德国旅游攻略”“德国交通与工业”“德国学校与教育”“德国艺术与体育”……教师选择的主题与本地区、本学校学生的实际生活相差甚远,有些甚至超越了本学段学生的认知范围,主题的意义难以在实际教学场域中得到深层次构建。尽管这样的主题式教学发挥了促进学生理解文化遗产、拓展生活视野的作用,但是对于培养学生某一学段应该具有的认知能力以及培养学生将所学知识与现实生活相互联系,进而运用知识解决实际困境的能力来说无疑是不利的。

### (三) 教学内容组织的零散化

长期以来,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

力的不足又造成主题式教学内容设计的统而不一以及教学内容以碎片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<sup>[11]</sup>中,教师设计了三部分内容。第一模块为“烧薯片”,即教师通过一系列的化学实验向学生们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,借此向学生们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,向学生们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、水果对身体健康的作用。在这节主题课程中,我们很容易发现,模块一更像是初中化学课专题学习,模块二又陷入初中生物学专题学习,只有模块三是小学品德与社会的相关知识内容的拓展。主题统摄的内容仅仅是知识边界的不断拓展,学科界限逐渐模糊,大量纷繁复杂的知识被嵌入课堂。这样的教学实践可以在校本课程或综合实践活动课程中进行,但确实也无法帮助学生系统化地建构认知体系。

此外,教学内容的碎片化又导致教师的教学过程变得无序。许多小学教师缺乏必要的跨学科知识储备,也缺少相应的支持系统,教师逐渐将碎片化知识作为符号性认识工具,脱离知识运用的具体情境,忽视知识教学与学生经验的意义关联,回到传统程序化的知识传授过程。以知识符号认识观作为指引的教师又逐渐趋向对符号化知识的肯定和追逐中,努力使学生在课堂教学中最大限度地占有知识。这种由教师依据主观经验选取的、缺乏整体性特征的知识作为支撑的,追求程序化、效率化的教学工作,不但没有突破学科原有边界,甚至还远不如传统意义上“分科教学—学科本位—知识本位”的教学对促进学生全面发展的价值。

### (四) 教学评价运行的简单化

主题式教学在促进学习资源丰富化、教学方式多样化的同时,也使学科教师很难制订合理化的评价方案,一部分教师呈现浅显化评价取向,缺乏对整个教学过程的规范思审。笔者在J市X镇L小学经历半年的小学实习,发现有些教师对主题式教学采取的主要评价方式实际是对学生活动展示的评价,并将评价指标划分为“展示活动形式新颖”“活动目标适中,符合学生年龄特点”“学生展示难易度,完成质量”“学生展示过程自然大方”。仔细分析这些评价指标,内容宽泛,重

复交叉现象严重，且没有规范的逻辑体系。还有的学校虽然制订了主题式教学的学生自我评价项目书，却只是追求尽可能多地罗列评价项目，让学生根据自身发展情况选择“优秀”“良好”“及格”等选项。由于评价指标的浅显化，教师对学生的要求也逐渐降低。“满堂夸”“满堂奖”的情况屡见不鲜，教学评价逐渐陷入了什么都行、什么都好的误区。<sup>[12]</sup> 缺乏科学基础，带有明显主观色彩意味的评价也无法真正诊断学生的学习困境。

也有一部分教师忌惮于评价体系的创新所带来的挑战，仍然接受传统教学中以知识评价方式为主的思维，逐渐将主题式教学评价引入知识确证评价的误区。例如，某些地区的学校为弘扬传统文化，开展了民间诗歌、民间俗语、剪纸、泥塑等技艺型的民俗文化主题式课程，教师倾向于通过纸笔测验或口头问答的评价方式，来检测学生对民俗文化知识的掌握情况。还有许多学校开展了经典诵读主题课程，教师仅仅以知识竞答作为测评方式来评价学生的学习。在这样的评价方式中知识再次成为衡量教学成功与否的主要指标，使教师与学生仍然呈现对立局面，学生在评价过程中的被动地位和消极作用尽显，评价仅仅成为一种单向度的管控力量。知识确证取向的教学评价尽管在一定程度上强化了学生的知识学习，但这种单一价值取向的教学评价与学生全面发展的培养理念相互背离，也难以与时代精神相一致。

### 三、小学主题式教学实践的改进路径

理想型的主题式教学实践应是在特定场域、特定时空，由特定实践群体达成共识性意愿后，逐渐开展起来的，那么这种教学实践可以视为客观环境与行为主体多元关联的微观社会系统。如果发起主题式教学实践的教师能真切感受其中的系统属性，并基于此，较为谨慎地采取教学行动，无疑能优化当前的实践工作。

#### (一) 认识教学行为的关联性，寻找适切的教学起点

教学行为的关联性是指教师的教学行为在主题式教学实践的复杂系统中表现出的与同事合作、领导支持以及学生学习行为之间的整体性特征。我们可以从著名社会学家塔尔科特·帕森斯(Talcott Parsons)的社会行动结构理论中，体会到这种行为的系统性意蕴：行动者有为之奋斗的目标，行动者在追求目标时有可供选择的手段，手段的

选择和目的的实现由密切关系的来自生物条件的情境制约，引导行动者选择手段和目标的一系列的规范与价值观。<sup>[13]</sup> 这为一线教师提供了思考主题式教学实践中教学行为发起的具体思路，倘若师生目标具有一致性，行动价值和规范可以彼此认同、遵守与践行，那么主题式教学的实践就会有其合理性。

首先，由于教师个体知识的局限，主题式教学的开展需要教师在团队合作中实现，至少需要两个或多个学科组的参与。对于参与的问题，团队成员能形成合作方案，制订出一个学期或者一个主题单元的负责人，并能议定团队合作的方式与时间。其次，教学行为的改变，需要充足的时间和空间才能实现，这取决于学校和上级领导能够提供实施课堂教学创新实践的多方面支持。再次，教学行为的发起是为了达到一定的目标，这主要来源于教师对教学实践的反思，更确切地说是对学生学习困惑的记录和分析。最后，教师教学行为的发起，至少要建立在一次或多次班会的基础上，征求学生的意见，达成主题式教学的共同意愿，制订主题式教学“任务书”，拟订教学计划。如此，主题式教学的开展就不再是教师主观化的自发行为，而更多成为集体影响下的文化自觉行为，这便是主题式教学较为适切的发起点。

#### (二) 关注教学过程的场域性，选择规范的教学主题

主题式教学的主题制订是充分凝练教学过程中三大场域所体现的共同要素的过程。这三大场域可以描述为教学发起是在学生的心灵场域，教学具体实施是在课堂场域，教学深化则立足于师生共处的社会场域与文化场域。教师首先需要在教学工作中诊断学生在学科学习中遇到的实际问题，明晰可以通过主题式教学帮助学生解决问题的学习要素。其次，教师要立足于课堂和学校能够给予支撑的教学资源，提供一种资源整合方案，这种方案设计的过程是充分考虑并筛选切实能够帮助学生解决学习困难的且学校可提供的资源要素的过程。再次，教师要充分考虑学校所处的社会环境与文化环境，凝练一种贴近学生实际生活，便于让学生理解所学知识的文化要素。最后，教师需要耐心地在一种循序渐进的过程中，记录和归纳三大场域中相互契合的要素，并将其整合为结构化的教学主题。如此，教学主题的选择就具有了内在的逻辑性，并且更加聚焦，避免

教学主题选取泛在化的危险。

在清华附小的主题式教学实践中，有很多事例可以揭示关注教学过程场域性对选择教学主题的关键作用。例如，在学校的美术课程中，学生每节课按照阅读教材、教师示范、亲自动笔的传统学习流程，来完成教材中的美术作业，而他们掌握的是一堆美术知识的碎片，画了一堆与自己生活无关的作品。教师通过诊断问题发现帮助学生解决问题的关键在于体验式的绘画过程。紧接着，美术教师发现学校中的树木可以成为学生绘画的对象，并且可以在小学生中提倡爱护树木的文化氛围，有利于学生参与对树木的观察和写生中。于是每年春天，教师让学生走到校园中，选择一种植物去观察、了解。鼓励学生每周带着尺子、美术本、画笔走到植物身边，从初春到暮春到初夏，随着树木的生长进行记录。然后教师将美术教材中的技能、技法融入对学生的绘画指导中，于是“与附小的草木共生长”的教学主题得以确立。<sup>[14]</sup>在这个实际案例中，我们不难看出，任课教师敏锐地捕捉到了学生在知识学习中的困惑和需求。学生在掌握系统的美术知识，形成知识体系后，教师要充分关注学校场域可以利用的资源，并逐渐聚焦到学校春天到夏天最能让学生感受到自然之美的一草一木；然后，教师巧妙地将树木的生长与学生成长的文化价值观念结合起来，学生在呵护树木成长的过程中，也静下心来真切感悟自身生命的伟大意义。这样的过程也带给学生心灵上的震撼，并激发出他们的学习热情。在主题确立过程中，任课教师找到了教学过程三种场域中的共同要素——生命成长。这样的要素提炼是将教学视野超脱于具体学科，而更加立足于学生本身的。如此，美术课堂教学由学校原先沿袭的刻板、机械的流程转化为在同一情境之中的，回归学生现实生活的感悟过程，“与附小的草木共生长”的教学主题就不再是一个装点门面、堂而皇之的话题，而真正成为服务于学生学习，帮助学生成长的规范化主题。

### （三）理解学科知识的逻辑性，呈现完整的教学内容

学科知识的逻辑性，主要是指在主题式教学的开展过程之中，教师在教授知识时要理解学科知识内在的逻辑结构，从而使知识在重新排列之后，仍然能够有序融合为一个整体。在此过程中教师一方面要根据不同类型的学科知识内容，合

理选择整合策略形成综合结构的知识文本或教学方案。实际上，知识综合过程仍保持着适当分类的知识系统，其相互之间是密切联系的，因为知识不存在绝对界限，但存在相对的领域，如语言知识与艺术知识能很好融合，数学知识与科学知识也能找到联结点。在相关领域内遴选和组织知识，才有利于学生对于知识的迁移、运用，使学生对于各学科概念、原理、方法之间的异同点有更好的理解。另一方面，要关注教学方法的运用，教师需要合理分析知识的主要特征，区分陈述性知识与程序性知识、显性知识与隐性知识，在理解知识类型特征的基础上，逐渐创新课程授受方式，并寻找到保证学生自主探究的持续性和连贯性的知识逻辑主线，避免由于教学行为所导致的综合化教材的肢解。

济南市历城区的主题教学实践给予我们很大的启示。该市区小学的主题式教学源于国家课程与地方课程的学科之间出现了大量的知识重复现象，为了减轻学生负担，在保证课时量不变的情况下，学校依据学科知识类型对重复的课程内容进行删减和整合。然后，教师将学校设置的国家课程“科学”“品德与社会”“综合实践活动”和地方课程“环境教育”“安全教育”“传统文化”等相关内容整合为“科学”为知识逻辑主线的A主题，以“品德社会”为知识逻辑主线的B主题，实施主题教学。学校在各学科组和师生共同协商之后，颁布完整的主题课程建构方案，保证知识内容的完整性。教师根据整合后的方案，继续对教学内容分析，设计主题生成课、方案设计课、方法指导课、实践探究课、成果展示课、反思评价课六种基本课型。以主题生成课为例，教师实施教学的流程为：创设情境，引出主题；独立思考，提出问题；小组合作，交流问题；交流展示，归类问题；教师指导，形成课题；选择课题，组建小组；交流评价，拓展延伸。<sup>[10]216-307</sup>在这样的教学设计中，教师始终保证学生自主探究的知识逻辑，并且注重对相关教学环节生成的知识内容的整理和归类，使知识始终具有完整的结构框架。

### （四）注重教学文化的共享性，提供全面的教学评价

教学文化的共享性是指在主题式教学运行过程中，学生个人文化、师生合作文化、集体互助文化的彰显和交互过程。只有保障文化的共享性

才能激发和维持学生全身心体验学习的过程，帮助他们提升解决学习困难的能力。

一方面，教师需要创造教学文化共享的氛围。教师需要创造机会，根据班级中学生的特点和共同面临的学习问题，在合理分配课堂教学时间的前提下，将学生分成若干学习小组，尽可能提供所有学生在各自小组中均有机会参与的学习任务。同时给予每个学习小组以及组别之间一定的学习交流时空，相应的教师在充分了解不同组别学生的学习行为的基础上，不断给予其清晰的教学反馈。在整个主题式教学开展过程中，保证师生之间信息传递是畅通的、全面的，教学的开展能在师生之间所建构起来的和谐教学文化氛围中进行。

另一方面，在主题式教学中，学生都愿意共享教学文化的前提在于教学的评价能给予这样的空间。在传统教学评价中，无论是知识本位评价，还是能力本位评价，都过于强调甄选功能，忽视了教学评价本应具有导向与激励功能，压抑了学生的学习兴趣。因此，在主题式教学实践中，教师首先要突破传统意义上单极化评价理念，坚决抵制将学生发展作简单化和表面化分析，把对学生发展的评价演化为一组组抽象数据的现象。其次，主题式教学中需要建构学习过程本位的教学评价。教师除在评价形式方面要注重课堂教学评价、单元教学评价、学期教学评价相结合以外，最主要考虑的应是将改善学生学习困境的具体化评价指标纳入评价体系中，合理制订评价方案，分配教师评价与学生自评的权重，逐渐形成具有本学校特色，且较为规范的指标体系。最后，在教学过程本位评价体系的建构过程中，各个学科教师之间、教师与学生之间应该形成良好的话语氛围，在真诚会话中，每个人都向他人开放，真诚地认为对方的观点是有道理的，并且站在对方的角度去理解对方及其所说的一切。这种教学理解意味着主题式教学实践主体从自我中心主义转向他人中心，意识到个人的他者性或所学课程材料中的学术他者性，从而能丰富教学评价的意义。

当前的小学主题式教学实践越来越突破单一学科学习的边界，而逐渐深入跨学科的知识统整范畴，逐渐从教学形式创新转变为学生深度学习的支架。这就要求广大小学以及一线教师逐渐改变传统的教学理念，以更加开放化的姿态投入实

践工作中来，提升教学理解，转换对主题式教学在顶层设计、主题遴选、内容整合、有效评价全过程的机械操作思维。依托我国核心素养体系的规划与建构，恰当把握机遇，使主题式教学实践模式也逐渐突破封闭型结构，并因地制宜地推动教师与校外科研人员联合，校内教师合作，学生与学生互助，使实践工作在更加开放与民主的对话氛围中得以不断深化和完善。

[本文系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”（项目编号：2018CBWY001）阶段性研究成果]

### [参考文献]

- [1]HANNA L A ,POTTER GLADYS L ,HAGEMAN NEVA. Unit Teaching in the Elementary School [M]. NewYork: Rinehart ,1955: 177 - 183.
- [2]CAMBERG R ,OTHERS A. Learning and loving It: Theme Studies in the Classroom [M]. NewHamp shire: Heinemann Educational Books Inc ,1988: 102.
- [3]张广君. 当代教学的热点问题: 价值论的视角 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社 2007: 48 - 70.
- [4]FOGARTY ROBIN. 多元智能与问题式学习 [M]. 钱美华 许晶晶 王丽娜 译. 北京: 中国轻工业出版社 2005: 78 - 81.
- [5]皮埃尔·布迪厄, 华康德. 实践与反思: 反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 2004: 131 - 147.
- [6]袁顶国 朱德全. 论主题式教学设计的内涵、外延与特征 [J]. 课程·教材·教法 2006( 12) : 19 - 23.
- [7]陈琦 刘儒德. 当代教育心理学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社 2007: 198 - 200.
- [8]JONES BEAU FLY ,RASMUSSEN CLAUDETTE M ,MOFFITT MARY C. 问题解决的教与学: 一种跨学科协作学习的方法 [M]. 范玮 译. 北京: 中国轻工业出版社 2004: 135 - 152.
- [9]高嵩 苏海峰. 学科教研的现实困境及其改进 [J]. 现代教育 2016( 5) : 33 - 35.
- [10]郭淑慧. 统整理念下的小学主题课程构建研究 [M]. 济南: 山东大学出版社 2015.
- [11]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.
- [12]周序. 十年来教学评价改革成绩与问题反思 [J]. 中国教育学刊 2011( 10) : 19 - 22.
- [13]科瑟 刘易斯 A. 社会学思想名家 [M]. 石人 译. 北京: 中国社会科学出版社 ,1990: 637.
- [14]龚桂梅. 小学语文主题教学研究 [M]. 北京: 人民教育出版社 2015: 294.

(责任编辑 付燕)