

# 基于学科实践的教学方式变革

李森, 王雪玮

**摘要:** 在推进新课程改革进程中, 实践育人成为教学活动探索的新课题。基于学科实践的教学方式超越传统主客二元对立的认识论, 不再将知识视为外显的、静态的客体, 而是将其归为人类实践后的系统化概念, 建立知识结构与生存实践的深度联结, 着力培养学生在复杂情境中解决问题的核心素养。这一变革要求教学方式在各个层面平衡好实践本源性与学科专业性的内部张力, 既要破除客观主义知识观导致的教学思维孤立化, 又要消解极端认识论引发的行为模式化, 更要超越实体主义教学造成的组织封闭化。基于此, 教学方式变革亟须以学科实践为方法论支点, 通过构筑立体性教学思维方式、强化以行促知的教学行为和创设开放的实践场域, 以为新时代育人方式改革提供理论指引和实践路径。

**关键词:** 教学方式; 学科实践; 生存实践

**中图分类号:** G42 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-0186(2026)02-0013-09

2022年发布的《义务教育课程方案(2022年版)》, 首次提出“强化学科实践”的育人路径; 2023年发布的《基础教育课程教学改革深化行动方案》, 进一步确立“素养导向的学科实践育人方式”, 标志着基础教育课程教学改革进入新阶段。学科实践以生存实践为基点, 以学科逻辑统整实践过程, 以实践机制活化学科思维, 在学科性与实践性的张力平衡中, 消解“课程程式化”的技术倾向与“反知识教学”的认识偏差, 推动我国教学方式从方法技术层面向本体论层面跃迁。因此, 教学方式变革亟须以学科实践为方法论支点, 通过解构学科实践的内涵特征, 构建立体性的思维方式、生成性的行为方式和开放性的组织方式, 为新时代育人方式改革提供理论指引和实践路径。

## 一、重新认识基于学科实践的教学方式

教学方式实质上是人类生存方式在教学活动中的映射。<sup>[1]</sup>早期人类为传递生存技能, 通过日常生活和劳动实践进行具身教学, 将个体经验转化为群体智慧。由此可知, 教学方式本源上是以前生存实践为核心的生命活动的外显形式, 服务于人类发展的基本需求。随着社会分工的深化与知识的体系化发展, 教育活动逐渐独立并脱离了生产实践。当口传身授的经验难以承载复杂的知识体系时, 教学方式便转变为按学科分类进行的知识传授。此时, 学科逻辑通过概念系统的形式化、方法规则的程序化及价值取向的规范化, 确立其在教学活动中的本体地位。可见, 教学方式既显现生活世界的实践本源性, 又衍生学科本体

**基金项目:** 陕西省教师发展研究计划2022年度重大项目“义务教育新课标背景下教师教学方式变革与创新研究”(2022JSZD003); 海南省哲学社会科学研究基地2022年度课题“教育信息化背景下乡村教师深度教学模式构建与应用研究”[HNSK(JD)22-34]。

**作者简介:** 李森, 陕西师范大学教育学部部长、陕西教师发展研究院常务副院长、教授、博士生导师(西安 710062); 王雪玮, 陕西师范大学教育学部博士研究生(西安 710062)。

的理论特征，二者辩证统一于一体。而在制度化教育进程中，学科逻辑的过度强化导致教学方式既割裂与生活世界的实践联结，又遮蔽知识内蕴的实践品性。

学科实践突破了技能模仿与知识掌握的目标阶段，通过学科逻辑与生命实践的深度融合，指向核心素养的生成。在认识论层面，学科实践一是超越主客二元认知框架，将知识归为人类历史实践中形成的动态认知体系；二是破除符号与实践的实体化对立，重新激活内在于知识中人类改造客观世界的实践智慧与本质力量；三是强调知识只有在主体性实践中才能达成其育人价值。在方法论层面，学科实践为教学方式构建起思维、行为与环境的三维互动机制，整体性思维重塑认知图式，生成性行为驱动知识向实践智慧转化，关系性情境组织则为这一转化提供现实支点。基于学科实践的教学方式，就是要在每个要素中平衡好实践本源性和学科属性的内在张力，使知识传递从符号解码转向生命实践的整体参与，以培育出兼具学科素养与实践智慧的“完整人”。

#### （一）由物质实践解释观念形成的整体性教学思维方式

教学思维方式是教学方式的内核，是师生关于教学存在的“思维途径及其致思导向的理论概括”<sup>[2]</sup>。传统的理论性知识由于实践视角的阙如，拘执于理论知识的语义表达，把知识理解为命题集合<sup>[3]252</sup>，使教学思维自然落入极端认识论的危机，形成重命题传授的教学方式，造成知识与个体的主客观对立。学科实践就是打破语言符号传递的静态教学方式，将认识知识诠释为主体能动的实践显现，将思维、存在和本质的解释置于主观与客观、认识与实践、历史与现实的主客体动态交互中，形成由物质实践解释观念形成的整体性教学，从而发展更有实践性的理论知识和更有理论性的实践知识。

由物质实践解释观念形成的教学思维方式是释放知识实践性的逻辑使然，因此需要从知识的实践本源出发构建教学观。实践是人类的生存和生活方式。人类知识与经验的产生正是在实践的过程中，由动态的“识知”（knowing）转化为静态的“知识”（knowledge）。换言之，人类为了生存，在社会实践中将客观实在的自然规律、

现象赋予意义感，使其成为知识，因而知识的逻辑形式是指人认识世界的逻辑方式，包含知识构成的逻辑过程和逻辑思维形式。<sup>[4]</sup>教学的基础来源于人类经过多次实践验证的知识，所以教学思维方式不应囿于概念定义的语言传递和掌握，而应立足人的生存实践及其社会条件来理解知识、概念的产生和运用。马克思（Marx）指出，要按照事物的真实面目及其产生情况来理解事物。<sup>[5]76</sup>教学思维方式应始终站在现实实践的基础上，不是从观念出发去解释实践，而是从物质实践出发来解释观念的形成。<sup>[5]92</sup>如此，学生方能触及概念背后难以转化为命题式表述的深层意蕴，从而真正体悟知识对于人的价值与意义。

由物质实践解释观念形成的教学思维方式是挖掘实践性知识的价值必然，强调实践更能充分和根本地把握某个概念，即人类认知中的“只可意会不可言传”。默会知识观认为，认知能力与语言表达能力之间存在着逻辑的鸿沟。<sup>[3]25</sup>语言和词组是人类在实践活动中，为满足群体交流需求而提炼出的高度抽象符号，虽然能指明具体对象，但对象性的意义却无法用语言描述和解释，只能寓居于个体实践活动和行动之中。维特根斯坦（Wittgenstein）认为，实践必须自我表达，要在实际的行为和活动中来展现其意义和规则。<sup>[6]</sup>一些仅仅以语言传递知识的教学方式无法真正诠释概念，而需要依赖学生主体在实践中的直觉和经验，如理解力、领悟力、判断力等。基于学科实践的教学方式聚焦非语言化的概念掌握，引导学生在生活情境中运用实践智慧进行判断，实现认知结构的经验性生长。

#### （二）由学科结构指导实践构建的生成性教学行为方式

教学行为方式是教学思维方式外在的显现，指向学科育人价值的动态生成。以往自主探究的教学方式在实际中总是注重活动形式而忽视学科逻辑，导致教学陷入“伪构建”的困境。学科是主体为了发展需要，通过自身认知结构与客体结构形成的一种具有一定知识范畴的逻辑体系。<sup>[7]</sup>然而，学科并不直接显现其育人性，需要教学行为方式在实践中将结构化的知识转化为个体个性化的认知结构，从而实现学科育人回归“转识成智”的素养追求。学科结构指导实践构建的教学

行为方式靶向学科知识的“浮现性”，即学科结构是人认识世界的生存工具。学科结构不是一定的事实或事实的罗列，而是特定条件下探究实践的陈述。科学的发现只有进入原先深藏于问题的结构、证据、推论和解释，才会向我们揭示该陈述“正确”的不同意义。<sup>[8]</sup>可见，学科结构作为一种有效的认识工具，集问题的结构、证据、推论与解释于一体，依其内部结构，为复杂的专业陈述建立评判标准，并通过深度解析精准把握其核心内涵，进而矫正生存认知偏误与片面。正如杜威（Dewey）所说：“一切反省知识本身都是具有工具性的……离开了知识，我们通常经验的事物便是支离破碎、偶变无常、茫无目标、错误百出的。”<sup>[9]</sup>

由实践构建的教学行为方式，彰显人作为实践主体的价值。马克思主义认为，人的本质是人的实践性，实践规定了人实然与应然的两重性，即人能通过自觉的实践活动，不断产生自身需要的新发展，并扬弃其现存状态。<sup>[10]</sup>学科结构和主体构建的“构”，共同指向教学主体的构成性。前者强调知识习得中认知的持续生成，后者将人定位为教学活动的过程主体。教学如果高擎学科知识的确定性，则极易异化为结论性目标的机械达成，轻视实践方式与主体价值。总之，人不是力求停留在某种不变的东西上，而是处在绝对运动之中。<sup>[11]</sup>因此，学科实践的教学行为方式是以知识为媒介改造主观世界的实践，是主体通过自身重新构建包括他需要的能力、知识结构、思维模式等在内的心智结构的过程。<sup>[12]</sup>实践性的教学方式不是布鲁纳（Bruner）的“模仿专家思考学科结构”，因为专家所知道的绝非学科结构，而是它的探究过程。<sup>[13]</sup>正所谓教师不再是把知识带给学生，而是带着学生走向知识。同时，实践活动所蕴含的生成智慧，从根本上反对单一性、绝对性的教学行为方式来解释复杂多变的生活世界，并且实践中的不确定性能够帮助学生突破静态学科结构的束缚，使其在与学科知识的作用中不断生成新的自我理解。

（三）由复杂情境激发实践智慧的关系型教学组织方式

教学组织形式与教学组织方式存在差异，前者是指师生在时空序列中显性的组合形式，后者

则是指教学活动设计的深层认知逻辑。教学组织方式的核心在于搭建知识世界与现实世界的连接，通过情境创设的中介转化，将学科逻辑融入具体的社会、文化场域之中，形成师生、生生及人与环境的多元交互网络，使学科逻辑与实践逻辑在生活世界中相遇。

就现实形态而言，人类是在不断与环境的斗争中求得生存的。<sup>[14]</sup>教学环境的组织方式在教学过程中承担着双重中介功能，既作为历史经验与现实世界的意义联结场域，又构成学科概念与生活实践的经验转化界面。以往教学从物质实体层面对科学知识占有或记忆，在认识活动中如果只是停留在对事物绝对性概念的把握，则仅能显现对世界的浅表了解。关系型教学组织方式扬弃一般定义的教条，以问题为导引，保持教学环境的结构弹性，容纳学科知识自上而下的解释力投射与实践经验自下而上的反馈修正。正是这种具备结构弹性，容纳双向互动的教学组织方式，让问题解决得以在不同时代实现理论新释和方法创新，从而形成学科逻辑与实践逻辑的螺旋式上升结构。这种双向互动既确保学科知识的理论解释力，又使其具备现实适应性。

就实践过程而言，实践智慧的生成和发展与人的社会属性相辅相成。从人的横向生存维度审视，人是一种群体性、社会性存在。而且，实践的形成包含人与人之间的有序组织架构，蕴含文化规约的主体性、关系性、创造性活动。由此至教学，实践活动的生成包含人的协作性。教学主体在应对问题时，学会与他人协作不仅能呈指数级提升问题解决的效率，更在交互碰撞中超脱个体认知局限，催生出一种源于关系网的独特智慧。马克思认为，生存的个体只有融入人与自然、人与他人、人与社会的交往之中，在创造和形成社会的同时实现自己的本质，才能通达自我的本真生存状态。<sup>[15]</sup>因而，教学组织方式需要为教学主体的实践构建起交往的形式结构及情境，如此才能更好地培养教学主体间的关系，使教师和学生实践中感受精神的共鸣，实现智慧启迪与人格塑造的合二为一。

## 二、学科实践驱动教学方式变革的现实困境

新课程改革以来，学科实践作为教学方式的

又一次革新，较之 21 世纪初对“双基”（基础知识与基础技能，简称“双基”）藩篱的突破，其瞄准“三维目标”中“过程与方法”的程序化及弱化学科知识的积弊精准发力。当前，教学活动仍受客观主义、实体主义等思潮的桎梏，导致思维方式的孤立化割裂知识与其实践本源、行为方式的机械化矮化实践育人价值、组织方式的封闭化阻隔知识与生活世界的关联。唯有厘清教学方式变革的现实困境并追溯其产生的理论根源，方能锚定教学方式的优化坐标，提升教学方式的实践品质。

#### （一）教学思维方式的孤立化：二元论分割知识与知识产生的实践

教学思维方式不仅是教师教学思维的彰显，更是师生思维共振中学生世界观构建的映照。然而，主客二分观下的知识是规律性的、理性的与客观的化身，导致学科知识与知识产生的实践相分离，思维方式走向孤立。

首先，知识与知识产生的实践的分割造成教学的事实与意义脱离。怀特海（Whitehead）认为，从过去的神圣人类知识降低到现在若干学科知识，这标志着教育的失败。<sup>[16]</sup>在以往教学中，对学科知识的推崇，使教学方式沦为孤立的概念讲解和标准化训练，忽视知识生成的实践脉络及其背后所代表的意义，丧失知识应有的活力与价值，成为育人的枷锁。比如，人教版物理教材初中八年级下册第八章第 1 节“牛顿第一定律”一课，教师的思维方式常聚焦牛顿力学定律的文本表述、数学公式的推导，学生则被禁锢在封闭性、理想化、同质化习题情境中的迁移套用，穷究在各类虚拟情境下设定的物体质量、加速度、受力数值的运算细节。这种教学思维方式，对教师而言，盲目依赖固定的方法，失去对教学的发言权和创造力；对学生而言，主客二分的教学思维方式阻碍了其思维的孵化。力学定律从局部现象的观测到普适原理的形成，历经了漫长的实践探索，从伽利略（Galileo）斜坡实验对物体运动初步洞察，到牛顿（Newton）站在巨人肩膀上对力与运动关系的系统整合，其间涉及自然现象的捕捉、实验的设计、数据的分析等关键实践环节，学生却缺乏深入了解，导致其在运用知识时呈现出浅表化的特征。当学生面对如汽车急刹车

时人体前倾这类司空见惯却蕴含力学原理的生活实践时，难以激活大脑中的知识储备，无法洞察事物表象和内在规律背后的因果关联与知识缘起。

其次，知识与知识产生的实践的分割造成学科思维的固化。知识产生于人类实践过程中，而非以学科形式被人直接发现，学科仅是后期认知深化的阶段性产物。而在现实教学中，教学思维方式陷入学科概念的逻辑自证，一味寻求普遍性的因素所构成的概念，而不是引导学生在概念使用过程中通过实践思维的推论形成的整体观念。比如，当前对第一次工业革命的教学存在明显的学科壁垒。统编历史教材九年级上册第七单元“第一次工业革命”一课，聚焦蒸汽机改良、工业制度兴起及社会变革等的爆发条件。人教版地理教材七年级下册第九章“欧洲西部”一课，则涉及欧洲便利的海上交通和煤炭资源分布。事实上，英国丰富且易开采的煤炭资源为蒸汽机提供了关键动力，便捷的海上交通运输促进了工厂选址与产业集聚，从而使新兴工业城市迅速崛起，最终推动第一次工业革命的整体进程。然而，在实际教学中，教师的思维受困于学科中心的囹圄，未能将两门知识有机结合。这种学科割裂导致学生学的思维方式在历史课上沦为事件编年史记忆，地理课上降格为资源与交通分布记忆库。学生既能复述瓦特（Watt）改良蒸汽机的关键节点，也能标注欧洲煤田位置，却无法搭建第一次工业革命的完整观念架构，难以理解二者交织何以成为现代文明的原点。当教学用学科框架肢解实践孕育的知识整体时，概念便沦为符号游戏，使学生丧失跨域融通的思维能力。

#### （二）教学行为方式的机械化：知识型与教学观错位弱化实践成效

教学行为方式是开展实践活动的具体外在形式，其形态深受现代知识观的影响。然而，当前知识型与教学观深层错位导致实践取向异化为认识活动的附庸，忽视了实践育人的内蕴，行为方式的实践环节走向了机械。

知识型是一个时期所有知识生产、辩护、传播和应用的标准<sup>[17]</sup><sup>19</sup>，影响着教学观的变革。现代科学知识的迅猛发展，解构了教会形而上学抽象性和绝对性的知识，将科学知识的客观性、普遍性奉为圭臬。至 20 世纪中叶，知识爆炸推动

后现代知识型崛起,走向对绝对真理观的批判,强调知识的情境性与实践性。这种转型要求学校教育从单纯知识技能积累转向核心素养培育,因而教学行为方式积极引入自主合作探究,并向学科实践的纵深领域大步迈进。但在真实教学中,现代知识型主导的教学观仍占据主流。剖析“填鸭式”教学行为方式这一顽疾存续的深层缘由,科学知识在很大程度上被看作思维的静态产物,而这一产物表现形式便是命题。相较于旨在培育学生核心素养的教学目标而言,命题传授的教学目标更易完成。反观实践型的教学行为方式,其实施过程往往被误解为充满偶然性、无序性乃至混乱性,教师难以精准把握教学节奏与成效,也就不具备教学观层面上的价值优先性。已有的实践活动中,学生的实践也是在教师讲授后进行简单应用或者亦步亦趋模仿教师的实验顺序。一个活动称为实践,必须满足复杂性、融贯性、协作性这三个基本条件。<sup>[18]</sup>作为教学场域的实践,学科实践同样需要遵循这些条件。首先,学科实践是需要学生对行为作出谋划、考虑、推算和判断,进行合理的选择,并根据实际情况与他人协作完成其任务,具有主动追求和选择的本性。<sup>[19]</sup>其次,一种有目的的实践行为背后有一套系统的知识基础的存在,不存在没有任何知识基础的有目的实践行为。<sup>[17]204</sup>学科实践更是要求实践的学科理论性,因而从严格意义上讲,不是所有的实践性的行为方式都可以评定为学科实践。比如,在体育课上,教师如果只是让学生自由活动、跑步,没有从运动人体学角度对人体运动时呼吸节奏、人体供能系统关系等的锻炼原理进行引导,也不符合学科的实践。

### (三) 教学组织方式的封闭化: 实体主义阻碍知识与生活经验整合

生活世界并非预先规定的外部领域,而是主体与环境互动所生成的关系场域。<sup>[20]</sup>人的认知源于解决情境问题的实践需求,而非获取固定知识。生活世界是一个活生生的实践领域,一个需要实践智慧的世界。然而,教学组织方式的创设常常独立于生活世界,致使教学不能基于日常生活经验与变化的外界联通,这样的教学也只会陷入重复的经验。

实体主义造成教学组织方式的封闭有两种表

现形式。一方面是教学情境的设计与现实世界脱嵌。后现代主义认为,知识具有境遇性,离开了特定的境遇,既不存在任何知识,也不存在任何主体和认识行为。<sup>[17]142</sup>然而,在现实教学场域中,实体主义的教学组织方式仍然使知识孤立于生活实践情境,导致教师未能充分认识到生活情境是教学发生的背景性因素,反而常常困于教材和试题中的情境假设,忽视了教材、试题情境的选取往往滞后于实际的生活世界。这就导致教学组织方式的情境根据已有文本循环往复设计,难以与现实生活实践贯通。比如,外研版英语教材初中七年级下册第6单元“Around town”的教学中涉及问路的情境,教师仍固守课本句型让学生进行角色扮演,未融入智能手机导航时代的新需求,如向路人验证电子路线准确性、查询实时公交等现实场景,导致学生熟悉课本却无法应对现代生活情境。此外,高度情景化的生活经验暗含不需要经过结构化的加工和去简单情景化的建设,便可以随意进入课程和课堂。<sup>[21]</sup>这就导致实践情境无法从零散、浅表的生活中跳脱出来,致使学生难以深度理解知识的系统性和实用性。

另一方面是教学关系的组建趋于程式化。自倡导合作学习以来,教学组织方式便悄然发生了改变,师生关系也由“主导—主体”的关系走向复杂的多元关系。<sup>[22]</sup>小组合作学习虽成为教学的常态,却陷入为了合作而合作的困境,使学生的合作多流于表面。合作的首要前提是主体的真实需要,只有在面对实践情境中依靠个体力量难以解决时,人才会选择依靠他人和集体。在已有的合作组织方式中,狭小的教学空间限制了合作的广度,难以为合作提供实践场域,割裂了课堂与生活的联系。同时,有限的教学时间也阻碍了合作的深度。真正的实践协作充满了生成和变数,而不是课堂内短短几分钟便可以解决的。如此的教学组织方式带有明显的技术理性色彩,窒碍知识与生活经验的整合,压抑学生的主体性。

### 三、基于学科实践的教学方式优化路径

在知识爆炸时代,人类的生存已不再依赖知识积累量,而是需要解决真实问题的智慧型素养。这种素养的内涵已经走出了知与行、学与实践的二元对立,追求认知与非认

知、逻辑与德性的统一。<sup>[23]</sup>基于学科实践的教学方式就是要对教师的思维逻辑、教学活动和场域进行全方位实践导向的变革,以既有的学科概念体系为坚实基础,让学习者将自身实践视为终极目的,进而形成实践的自觉和素养的提升。

(一) 构筑立体性教学思维范式,溯源知识的实践衍生脉络

基于学科实践的思维并非让教师以实践活动取代讲授法、探究法等教学方式,而是为教师提供整体性、立体化的教学思维,让知识的传授可以遵循从实践中提取抽象概念,再将概念运用到实践中去的思维方式。

首先,教师要探寻知识的整体性纵向脉络。具体来看,教师要从生存实践中引导学生发现概念,并让学生思考知识在不同历史实践中的局限性,使其知识学习不再局限于书本,而是与现实世界相互关联、相互印证。因此,教师应积极转变教学思维方式。一是要挖掘概念背后的实践起源,赋予概念鲜活生动的表达形式,将学科史置于人类实践史的背景中。这就要求教师具备更深层的学科素养、历史视野和生活实践智慧,不仅可以将概念与具体生活联系,还能够将其置于不同历史时期人类的生产方式、生活方式、社会制度等方面,找出知识在实践中的起源和发展线索。比如,教师讲解勾股定理时,可以从古人建房需确保墙体垂直入手,若墙角非直角,会因受力不均引发隐患,故通过探究直角三边关系,用两边推算第三边长度来判定直角,实现建筑结构的稳定。二是要深入概念背后的过程性实践,将学生带入概念的探究、论证、反思及构建进程之中,从实践的现象中逐渐提取核心概念。比如,教师可以组织学生探究不同边长的直角三角形,测量并记录三边数据。通过多组数据分析对比,引导学生发现两直角边平方和等于斜边平方的规律。这种基于测量实践的探索过程,既深化了对勾股定理本质的理解,又建立了数学原理与建筑测量等现实问题的联结。

其次,教师要联通知识的立体性横向网络。实践活动具有立体性的特质,而认知过程必然伴随视角的选择性聚焦,这正是二者在存在方式上的根本差异。认识活动呈现概念的原子化解析,而实践则以现实问题为起点,自然衔接不同领域

的知识体系,如此学科之间概念的异质性和耦合性通过实践这一载体实现融合。以往的教师教学思维是从认识概念出发指向实践的学科思维,但实践思维要求教师不能局限于本学科,而应立足现实问题,深入剖析概念之间的内在联系。这意味着,教师的教学思维方式必须从学科中心转向问题中心,达成从整体到部分的认识,并实现从单一学科思维向跨学科实践思维的转变。一方面,教师要激发生活实践思维,驱动学科思维。教师要真正提高学科实践思维,就要打通生活实践思维和专业工作思维的界限。就像帕尔默(Palmer)所认为的,教师在完整的、不分裂的自我中,编织一张如此具有凝聚力量的网,用于把学生、学科和自我统统编织到一起,每个人生活实践经历的每个重要线索都得到尊重,这样一种内部整合的自我,才能够建立优秀教学所依赖的外部联系。<sup>[24]</sup>可见,教师开展实践活动的关键在于实现生活世界的实践理性与学科思维的辩证统一。教师作为主体,在参与生活世界的具身性实践中,通过实践本体的自我重构,在教学研究中形成批判性反思的教学自觉。当教师在生活实践中不断回味,才能更好地理解学生思维,并在教学设计阶段,站在整体生存实践的视角,思考如何将实践问题融入教学主题中,引导学生从多维度看问题,认识到不同学科知识在解决实际问题中的协同作用。另一方面,教师要深入了解不同学科的研究方法与思维模式,打破学科思维壁垒。真实的实践问题是整体的、情境的、具有跨学科性质的问题,绝不是单一学科便可以解决应对的。为此,教师一是要学会在生活实践问题中,主动思考不同学科思维的解决方式,来唤醒跨学科思维;二是要持续学习,拓宽自己的知识边界。同时,要多与其他学科教师合作,实现学科知识、教学方法的共享,拓宽教学视野。

(二) 强化以行促知的教学行为,推动实践环节的进阶生成

人的生存活动是通过实践方式展开的,因而也需要由实践来阐释。<sup>[25]</sup>在学科实践中,实践指向认识,并将认识看作实践基础上的认识世界和认识自我的交互作用过程。<sup>[26]</sup>学生作为实践主体,只有真正进入实践活动,才能不断解决主体内在的认知矛盾,实现其自身的发展。

首先,实践活动需指向强烈主体意向性。实践主体以“善”作为根本性的价值追求。麦金太尔(MacIntyre)将实践区分为内蕴于实践自身结构之中的善,以及外显于实践活动结果的善。<sup>[27]</sup>教学方式若要切实达成实践方向的实质性变革,关键在于实现学生主体善与实践内在善的统一。一方面,实践活动设计要贴合学生的内在善。内在善是个体参与实践的深层驱动力。学科实践活动需紧密联系学生的生活实践,因为其蕴含学生独特的兴趣、潜在的困惑及未发展的能力。通过精准把握学生已有经验和实践活动挑战性的合理设定,让学生在亲身体验及解决问题的过程中,完成主体的自我塑造。另一方面,实践活动的设计要融合学生的外在善。外在善与学生在社会中的角色和成就有关,因此学科实践活动的设计要有意识地让学生感受其自身的社会价值。例如,在语文经典古诗词品析中,可以设计“为与诗词意境契合的特定景区或文化街区撰写宣传文案”的实践环节。这项任务要求学生不仅要理解诗词内涵,还需思考如何将古典之美转化为吸引公众的创意表达。当作品获得认同时,学生能切身感受到个人所学转化为服务社会的力量,从而超越单纯的文本赏析,认识到自身所肩负的社会使命。

其次,实践活动需紧扣任务群的推进。在以往教学实践中,探究式的教学方式虽然一直致力于激发学生主动性,让学生真正“动起来”,但是教师过度遵循系统化的流程,导致学生在其严格引导下亦步亦趋地完成各个既定步骤,学生看似参与到知识的构建过程,实际上却陷入了程式化、模式化及单线程的教学方式中。为此,教师需以任务群组织实践活动。任务群设计要在学科逻辑上呼应知识体系内部的关联性,在认知维度上契合人类实践活动的普遍过程。具体而言,教师需构建一个由核心学习任务引领、多个子任务有机协同的实践活动。该任务群摒弃线性的固定流程,转而允许并鼓励学生基于自身在探究中产生的真实想法和需求,自主规划实践路径,为学生提供更为广阔的自主探索空间。任务群下的探究,把认知活动还原至整个生存实践活动中,从整体上来理解认知的发生过程,更能体现认知活动的生存论意义。<sup>[28]</sup>

最后,实践活动需形成反思性实践闭环。亚里士多德(Aristotle)将实践看作关于人类实际活动与生活的反思行为。<sup>[29]</sup>反思和实践虽不是同时进行,但只有反思才能发觉实践中的默会知识,从而指向更高阶的认知。这就要求,一方面,教师要引导学生学会实践反思。为此,学科实践活动要设置阶段性反思节点,从而引导学生对实践过程中的思维、方法进行全面反思。教师可以通过一系列开放式问题,如什么样的问题你发现难以解决?如果再给你一次机会,你将如何改进?让学生思考自己实践中的行为并进行记录。同时,教师可以通过课堂讨论的方式,让学生之间共享反思结果。学生在与他人交流中,获取不同的视角,帮助其发现实践中遗留的潜在问题,以及整合实践中形成的理性经验。另一方面,教师需完善实践活动中的表现性评价,从而促进学生认知与非认知能力的协同发展。教师应根据学科核心素养来确定表现标准,将合作、操作等非认知能力转化为可观测的行为指标。在评价方式上,采取学生自评、同伴互评、教师观察相结合的多主体互证方式,并将阶段性评价数据及时嵌入在多个反思节点上,以为学生提供及时且个性化的改进建议。

### (三) 创设开放式教学实践场域,助力知识与生活深度融合

学习的真实发生,就是加强学校内部及学校与外部之间的联系。<sup>[30]</sup>基于学科实践的教学组织方式,就要为知识与生活世界重建“境遇”,促使学生在鲜活且多元的情境中发展应对未来生活的能力。

首先,拓展实践场域的多元维度。《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》中提出,要拓展实践育人和网络育人空间和阵地。教学空间作为特殊的社会空间,要将其置于社会实践中,既涉及学科性立场,也涉及空间性立场。<sup>[31]</sup>然而,传统的教室割裂了教学空间和社会实践的关系。为此,关系性的教学组织方式既要扎根于真实生活,又要经由学科的结构化加工,方能将生活实践转化为有效的教学情境。一方面,学校要建立虚拟教学实践空间,打破现实空间限制。教师通过利用虚拟现实、增强现实等技术,将抽象的科学原理以生动、立体的形式呈现出来。比

如，在虚拟现实技术中，观察细胞的分裂、生物体的成长等，以便让学生更加直观地感受微观世界。另一方面，学校要整合企业、社区等多方资源。学科实践不应仅仅局限于校园单一的物理空间，还要构建多层次、多类型的实践场域体系，促使学生在具体的生活情境中实现知识的迁移与应用。

其次，教学时间的合理分配。人的主观能动性深嵌于实践活动。然而，当前学校教学对于课堂时间的管理，使教学时间被严格规划和精细分割，教师也更愿意将有限的时间投入到知识教学中，致使学科实践活动流于形式。为此，学校要根据学科实践活动合理调整教学时间。一是要推行弹性课时制。鉴于学科实践活动在主题复杂度、操作难度等方面存在差异，教师可以根据不同活动需求设定不同课时。为此，学校要赋予教师自主调配课时的权力，允许教师有更多自主权安排学科实践活动，学生也相应有自己的时间进行实践。二是鼓励学科实践活动的时间延伸至课后。这样，学生可以有充足的时间开展个性化的活动，形成课内外一体化、连续性的实践学习时间链。三是要加强关联课程的整合。对于具有跨学科的教学内容，学校可以将相关学科的课时进行合并。学生可以在一个相对完整的时间内，从多个学科的角度去思考和解决实践问题。同时，集中的时间安排，也有利于教师之间的交流与合作。

最后，深化实践协作的互动机制，回归教学活动的关系性本质。交往是人的存在形式和生存方式，其实质是形成超个人的社会组合。<sup>[32]</sup>学科实践活动也需要对交往协作的方式进行组织。在以往的教学组织中，小组合作成为交往的一种主要形式，往往呈现出一种较为单一的对话式合作形态，缺乏协作的内在动力。而学科实践活动要求当学生在面对个人无法解决的实践问题时，形成自发的、真实需求的协作，如此才能在合作过程中实现知识的共享、思维的碰撞和能力的提升。基于此，教师在组织学科实践活动时，要提高实践的复杂性，设置分层任务目标，引导学生逐步深入探索。例如，教师可以设计阶梯式任务群，初级任务由学生独立完成，进阶任务则需学生合作整合多个初级成果才能完成。此外，在数

智时代，协作的主体与形式正经历着变革，其范畴已不再局限于人与人之间的互动，信息化工具已为开展学科实践活动提供助力。这就要求，教师在教学设计时加入数智元素，并提供相应的平台支持，以培养学生运用数智技术解决真实问题的能力。

#### 参考文献：

- [1] 李森, 王天平. 论教学方式及其变革的文化机理 [J]. 教育研究, 2010 (12): 67.
- [2] 刘守华. 文化学通论 [M]. 北京: 高等教育出版社, 1992: 329.
- [3] 郁振华. 人类知识的默会维度 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2022.
- [4] 郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学 [J]. 课程·教材·教法, 2009 (11): 21.
- [5] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1995.
- [6] JOHANNESSEN K S. The concept of practice in Wittgenstein's later philosophy [J]. Inquiry, 1988 (3): 359.
- [7] 孙绵涛. 学科论 [J]. 教育研究, 2004 (6): 52.
- [8] 韦斯特伯里, 威尔科夫. 科学、课程与通识教育: 施瓦布选集 [M]. 郭元祥, 乔翠兰, 主译. 北京: 中国轻工业出版社, 2008: 190.
- [9] 杜威. 确定性的寻求: 关于知行关系的研究 [M]. 傅统先, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2019: 205.
- [10] 鲁洁. 实然与应然两重性: 教育学的一种人性假设 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 1998 (4): 3.
- [11] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第46卷: 上册 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1979: 486.
- [12] 鲁洁. 教育: 人之自我建构的实践活动 [J]. 教育研究, 1998 (9): 15.
- [13] 梅逊. 西方当代教育理论 [M]. 陆有铨, 译. 北京: 文化教育出版社, 1984: 161.
- [14] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存: 教育世界的今天和明天 [M]. 华东师范大学比较教育研究所, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996: 26.
- [15] 姜琳琳. 马克思实践生存论视角下的信仰解读 [M]. 北京: 人民日报出版社, 2020: 30.

- [16] 怀特海. 教育的目的: 汉英双语版 [M]. 靳玉乐, 刘富利, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2016: 161.
- [17] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2020.
- [18] 程亮. 教学是麦金泰尔意义上的实践吗? [J]. 教育研究, 2013 (5): 121.
- [19] 孟强. 从表象到介入: 科学实践的哲学研究 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2008: 19.
- [20] THOMPSON E. Mind in life: biology, phenomenology, and the science of mind [M]. Cambridge MA: Harvard University Press, 2007: 13.
- [21] 扬. 把知识带回来: 教育社会学从社会建构主义到社会实在论的转向 [M]. 朱旭东, 文雯, 许甜, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2019: 3.
- [22] 李森, 廖婧茜. 新中国中小学教学方式的变迁与展望 [J]. 教育研究与实验, 2024 (6): 90.
- [23] 张良. 素养教学论: 化知识为素养 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2022: 63.
- [24] 帕尔默. 教学勇气: 漫步教师心灵 [M]. 方彤, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2019: 44.
- [25] 邹诗鹏. 实践: 生存论 [M]. 南宁: 广西人民出版社, 2002: 81.
- [26] 冯契. 认识世界和认识自己 [M]. 上海: 上海人民出版社, 2011: 21.
- [27] 麦金太尔. 追寻美德: 道德理论研究 [M]. 宋继杰, 译. 南京: 译林出版社, 2011: 239.
- [28] 肖根牛. 杜威的实验观念论研究: 基于对康德先验观念论的批判 [M]. 南京: 江苏人民出版社, 2023: 215.
- [29] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 苗力田, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1990: 119.
- [30] 威伦, 哈奇森, 博斯. 有效教学决策 [M]. 李森, 王纬虹, 译. 北京: 教育科学出版社, 2009: 135.
- [31] 马飞. 从实体到关系: 重申教学空间的内涵、特征与发展进路: 面向数智时代的思考 [J]. 电化教育研究, 2024 (7): 66.
- [32] 韩民青. 哲学人类学 [M]. 北京: 当代世界出版社, 2000: 79.

(责任编辑: 孟宪云)

## Teaching Method Transformation Based on Disciplinary Practice

Li Sen, Wang Xuewei

**Abstract:** In the new curriculum reform, education through practice has become a new topic for teaching activity exploration. Teaching method based on disciplinary practice transcends traditional epistemology of subject-object dichotomy, no longer regards knowledge as external and static object but as a systematic concept after human practice, establishes deep connection between knowledge structure and survival practice, and endeavors to cultivate students' core competency of solving problems in complex real-life context. This transformation requires teaching method to balance the internal tension between practice originality and subject professionalism at the level of each element. It is necessary to eliminate the isolation of teaching thinking caused by objectivist view of knowledge, dissolve behavioral pattern triggered by extreme cognitive theory, and go beyond organizational closure caused by materialistic teaching. On this basis, it is urgent to take disciplinary practice as methodological fulcrum for the transformation and construct a three-dimensional way of thinking, strengthen the teaching behavior of promoting knowledge through action, and create open practice field, so as to provide a feasible path for the optimization of teaching method.

**Key words:** teaching method; disciplinary practice; survival practice