

学科实践的课程论意义、现实困境与实施路径

王 晨，张俊列

摘要：学科实践是核心素养落地的载体及操作路径，有助于实现学科知识与实践活动的融合育人，是对课程知识性质、学习方式、课程形态的革新，协调了学科知识与实践活动、教与学、知识与素养的关系，从而有助于突破长期以来课程理论中存在的诸多二元对立现象。然而，学科实践的落实存在着教师开展学科实践信心不足、学科实践设计线性化、学科实践活动缺乏典型操作案例的引领等问题。通过对学科实践的顶层设计与统筹规划、教研共同体建构、资源保障与支持及教学流程设计等多维路径的探索，为学科实践的有效落地与育人效能提升，提供坚实的理论支撑与实践指引。

关键词：学科实践；新方案；课程理论；核心素养

作为《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“新方案”）中提出的新概念，学科实践是为了解决中国课程改革中理论与实践问题而产生的本土创新，彰显了中国课程理论的特色。为使核心素养由理念框架走向真实的课堂教学，新方案全面强化课程育人价值，指出素养转化的具体路径即为学科实践，其理论意蕴表达了新方案的基本理念与课程思维。

一、学科实践的课程论意义

学科实践作为一种新兴的理论与实践表达，仍处于不断发展与深化的过程中。当前，学者多将学科实践视为一种新的学习方式，但忽略了其在知识论上的双重性，以及作为新课程形态的意蕴。实际上，学科实践是对课程知识性质、学习方式和课程形态的革新。作为一个相对折中的概念，它试图在学科与实践、学与用、知与行之间寻求一种合理平衡，起到融合对立关系的中介作用，为协调课程论中学科知识与实践活动、教与

学、知识与素养等课程关系问题提供了独特的价值。

（一）学科实践作为一种新知识性质的体现

课程领域中学科知识与实践活动二元对立的争论，本质上是对课程知识性质问题的争论，学科实践革新了这一认识，统一了其双重性。关于课程知识性质的论争存在于中国课程理论与实践的整个发展过程。很长时期，教学主要是以学生掌握基础知识与基本技能为目标，在知识观上强调知识的客观性与普遍性。这虽然有助于教学系统传授知识，但是单一维度的知识观使学习过程局限于认知主义框架之中，导致教学以知识授受和技能训练为主要手段，重知轻行占据主导地位。这种模式与人的全面发展目标不匹配，因此2001年开始的第八次基础教育课程改革从知识文本的课程设计走向了自主、合作与探究。然而，这次课程改革在强调活动经验与实践探究的过程中，又出现了忽略知识结构的现象，学科知识被虚化，知识的育人功能被弱化。课程知识性

作者简介：王晨，陕西师范大学教育学部硕士研究生（西安 710062）；张俊列，陕西师范大学教育学部教授（西安 710062）。

质如何从对立走向统一，扬（Young）的“社会实在论”提供了解题思路。其中，“社会”指知识生产过程中人的能动性，反映知识与特定情境的联系；“实在”强调知识本身的客观性，即知识相对于特定情境的独立性，知识的社会属性是内在于其认识论状态的。^[1]学科实践与这一观点相近，学科即知识的实在性，实践即知识的社会性，课程知识不再以静态客观性或动态建构性的单一形态孤立呈现，而是在二者的相互作用下，形成充满活力的互动演进格局。换言之，学科实践试图立足真实的课程知识，超越客观与主观的二元对立，将外在的认识成果与学生的自主建构成果合二为一。

（二）学科实践作为一种新的学习方式

课程领域研究者认为，学科实践为核心素养时代提供了新的学习方式。崔允漷指出，将学科与实践合二为一，作为学习方式领域的一个专业术语，是我国课程学者的贡献。^[2]此论肯定了学科实践的原创性，并将其强调为一种学习方式。陆卓涛、安桂清将学习理解为儿童主动参与、积极探究的过程，提出学科实践在于变革学习观念，进而使学习方式由坐而论道转向知行合一。^[3]刘艳认为，学科实践是以知识学习为基础，以复杂学习情境和高阶思维参与为基本特征，指向学科问题解决的多维实践学习活动，由此实现知识理解、运用与转化的一种学习方式。^[4]学科实践超越了传统学习方式，强调课程实施情境的复归及真实问题的解决，为机械讲授与形式化探究的问题提供了双向突破。具体表现为两个方面。一是作为实践的学科。从教师教的角度出发，学科作为主体，实践作为限定词，将学科实践转化为“学科如何实践化”的问题，将教学视为学科实践化的过程，力求摆脱知识与实践两张皮的现象，实现学科与实践的具身性整合。二是作为学科的实践。从学生学的角度出发，将学科实践理解为学生实践学科原理的过程，在实践中发展核心素养。学生基于学科原理去理解和实践，通过动手操作和体验掌握学科基本结构，由实践回归学科原理，再将原理应用于实践，实现学科与实践的相互指导和配合。学科实践是在杜威（Dewey）的活动课程、布鲁纳（Bruner）的结构主义等基础上，以学科知识为客观认识起

点，思考知识的性质与价值，通过活动促进学生自发主动地打开知识，在学科基本结构上进行迁移，最终形成一种综合性学习方式，将外部知识转化为内在素养，解决素养转化的难题。

（三）学科实践作为一种新的课程形态

在课程理论中，传统的分科课程与综合课程、学科课程与活动课程的课程形态之间一直存在着矛盾与冲突。分科课程注重知识的系统性和逻辑性，却忽视知识的综合联系；综合课程强调认知的整体性，却忽略知识的逻辑结构和教学效率。学科实践作为一种新型的课程形态，是对课程本质观的更新，也是落实课程内容、优化学习过程、提升学习体验的新形式。就课程内容而言，典型的学科课程大多始于并止于学科内容，核心在于如何选择相关知识并加以有序的组织。^[5]选择和组织并不是决定哪些知识有出场资格或排列它们的顺序，而是要使静态知识通过学生的活动而活化，使外在、现成的知识成为从学生经验中长出和生成的结果。^[6]学科实践联系现实生活，将同一情境下涉及的不同学科知识形成合力，内化到学生自身经验体系中。就学习过程而言，学科实践要求学生像专家那样思考与行动，提出分析问题的路径与得出结论同等重要。^[7]面对情境中的不确定性，学科实践注重与情境产生联系，引导学生自主发现问题、解决问题、建构知识、运用知识，从而理解学科知识结构和学科探究结构的本质，搭建起知识与现实的桥梁。就学习体验而言，学科实践要求为学生提供进阶性学习目标、螺旋式知识内容、驱动型情境任务，使学生体验到以真实场景为基础的实践训练，并通过多元化评价方式和资源拓展加大对主题的思考，使学生的经验体系以渐进的方式逐步完整。因此，学科实践实际上要求知识、技能与人内在的经验相融合，培养学生形成一种稳定的人格特质，这种内化的品格可以称为“灵智”。

二、学科实践落地的现实困境

学科实践是新方案提出的亮点，但在教学实施中面临着认识不充分、发展不平衡的问题。为了解学科实践的落实情况和教学实际中存在的现实困境，本研究以新方案为依据编制调查问卷，对全国 950 位教师开展有关学科实践的认识、设

计、开展意愿等方面的调查。从调查结果来看,各地各校虽积极落实国家政策要求,但仍存在一些问题。

(一) 教师开展学科实践信心不足

回望中国教育实践,学科知识与实践活动交替上场所导致的“钟摆现象”虽产生了理论争鸣与实践问题,但也为学科实践的登场提供了一定的实践基础。然而,调查显示,约43.05%的教师认为自身专业素养不足,32.11%的教师表示缺乏设计和实施学科实践的时间与能力。尽管教师普遍理解学科实践,但在实施上表现出信心不足。约24.00%的教师甚至拒绝开展学科实践,表现出“消极性抗拒现象”^[8]。这反映出部分教师对学科实践表现出一种虚假认同的观望态度,并未成为主动的学习建构者,而是满足于新方案要求的被动执行者。作为课程实施的主体力量,教师的内在动机与专业能力直接影响学科实践的推进。学科实践的开展对教师的能力提出了很大挑战,需要教师突破原有经验,及时更新知识结构,转换原有的角色定位,实现认识理解学科实践与实施学科实践相统一,转变学科知识教学的认知规约和以往单一评价模式的思维定式等。这些挑战和要求导致了教师缺乏开展学科实践的信心。

(二) 学科实践设计线性化

学科实践旨在通过丰富开放的活动,让学生在具体情境中运用所学知识,它具有情境性、综合性等特性。然而,教师在实际教学中多采用线性化设计。调查显示,77.05%的教师主要实施单一学科的学科实践,仅22.95%的教师实施跨学科主题学习。由此可见,多数教师缺乏跨学科思维和知识整合能力,无法满足学科实践的需求,难以实现其育人价值。这种线性化设计体现在目标、任务和评价设计上。在目标确定方面,多数教师虽考虑核心素养,但忽略了目标的进阶性,导致课程目标简单粗略,缺乏层次性和渐进性,难以引导学生深度学习。在任务设计方面,教师缺乏对课程协同育人的考虑。学科实践应以主题为引领,联结现实生活,追求跨学科知识的综合,但目前教师多局限于单一学科,知识呈现出封闭性。在评价设计方面,56.53%的教师采用评价量表,46.32%的教师采用纸笔测验。教

师缺乏针对学科实践的评价方式,难以体现与一般教学评价的区别,对学生发现和解决问题、知识迁移、应用反省、创造性思维等维度的评价考虑较少。

(三) 学科实践缺乏典型案例的引领

对广大一线教师而言,学科实践的开展需要有效的、典型的操作案例的引领,但当前课程专家所提供的学科实践资源存在着高度理论化的特征。教育理论者与教育实践者之间的认知隔离,使得学科实践难以完成由理念向实践的转换。学科实践自身特点决定了其资源供给一方面要丰富多元,另一方面要与当时当地的社会生活相关。^[9]然而,一线教师及学生在话语表达中被忽视的现象,导致学科实践从设计源头就缺少教学中的实践性经验,教师也无法依靠自身能力将理论话语生成或转化为实践课例。目前,学科实践开展时间过短,可供参考的典型案例比较缺乏,教师也未能及时关注到最新的学科实践操作指引。因此,多数教师只是将学科实践的理论观念简单粗略地应用于实践,聚焦于各种外在形式上,忽略了具体的教与学过程,未能立足学校自身课程发展的实际情况与具体问题。例如,有些教师只是在新方案颁布的背景下套用了学科实践的相关术语,将包装好的课程复制粘贴,追求新话语所带来的短期效益,缺乏契合学校的特色资源,也并未发挥社区中科技馆、博物馆、美术馆等各式各样科教艺术文化场所的教育服务功能^[10],导致学科实践在实际应用过程中的随意化、零散化和形式化。另外,学校层面也并未以实践者的行动姿态去主动理解与转化学科实践的相关理论。具体而言,学校并没有组织学科实践教研团队,所提供的培训针对性与操作性不强,也未能建设辅助学科实践开展的案例资源库或教师交流平台等。

三、学科实践落地的实施路径

从学科知识的保存与传递,转向核心素养的培养与发展,学科实践重新探讨了学科育人的价值,回归了课程理论中学科育人的出发点,而育人正是课程建设的逻辑起点和价值归宿。针对学科实践在落实过程中存在的现实困境,从学校与教学层面出发,建构切实可行的操作策略,破解

学科实践落实过程中的现实困境,是推动学科实践真正落地、实现核心素养育人目标、促进课程改革正向发展的有效路径。

(一) 学科实践的顶层设计与统筹规划

新方案规定,每门学科原则上要留出10%的时间开展跨学科实践,这对教师的认知和能力都是很大的挑战。单靠教师的个体理解难以实现学科实践的科学设计与有效实施,因此需要学校从整体出发,系统规划学科实践的开展路径。学校应立足自身发展状况,以纵向整合全学段、横向整合全学科、系统安排课时为基本思路,对学科实践进行统筹式整体设计。通过这种方式,可以打破学科之间的壁垒,实现学科实践一体化,确保课程的科学性、系统性与稳定性。同时,学校应制定“规划实施—问题发现—指导反思—修改推广”的实施流程,明确各环节的关联性和统一性,鼓励教师在操作过程中发现问题并及时解决,从而增强教师的教学自信心和实践能力。此外,学校还应建立明确的管理流程,保障学科实践的科学设计与规范实施。通过顶层设计,学校可以为教师提供清晰的指导方向,避免学科实践的随意设计与盲目实施。例如,学校可以组织跨学科团队,共同探讨学科实践的主题和内容,确保其设计既符合课程方案和课程标准,又能满足学生的实际需求。

(二) 学科实践的教研共同体建构

建构学科实践教研共同体是保障教师合作开展实践、避免重复劳动的重要举措。学科实践需要解决“不接地气”的现实难题,就要建构多元教育主体间共通的话语情境。教研共同体的人员组成应包括高校专家、一线教师、教研员、学校领导、学生、家长及行政机构人员等。各主体在共同体中发挥不同的作用,通过相互交流与合作,联结与整合异质教育资源,形成关于学科实践的教育行动网络。在共同体中,教研员作为理论与实践之间的中介人物,能够帮助学校及教师立足课程发展的实际情况,实现理论与实践的双向对话。通过这种方式,教师可以更好地理解学科实践的理论基础,并将其应用到实际教学中。例如,高校专家可以提供前沿的教育理念和方法;一线教师可以分享实践经验;教研员在理论与实践之间充当中介桥梁,使专家和教师正向沟

通,共同推动学科实践发展。此外,共同体的交流功能也非常重要。通过定期的教研活动、研讨会和交流会,教师可以分享自己的经验和困惑,互相学习、互相启发,从而提升整个共同体的实践水平。例如,学校可以组织跨学科的教研活动,让不同学科的教师共同探讨如何将学科实践融入教学中,实现资源共享和优势互补。

(三) 学科实践的资源保障与支持

学科实践的实施是一项复杂的系统工程,需要丰富的资源支撑。其中,典型案例示范和智能网络平台的搭建是两个重要的资源保障形式。一方面,学校应通过典型案例示范为教师提供实践参考。在目前学科实践案例资源匮乏的情况下,学校可以激励教师开发具有校本特色的案例。例如,北京市三帆中学的生物学、化学、地理学科的教师,合作设计了“水与生活”主题活动^[11];浙江省杭州市翠苑第一小学开展的“六一贸易节”活动,贯通了小学学段且进阶式融入数学学科元素^{[12]50-51};浙江省杭州市学军小学依据问题和任务支架两种路径生成的“清河坊·访河坊”主题活动^{[12]58-64};等等。学校在案例开发的基础上,对案例进行整合,同时多方收集其他学校或研究人员所开发的案例,形成来源多样且有针对性的综合案例库,为教师开展学科实践提供案例资源保障,从而激励教师主动参与,增强自我效能感。另一方面,智能网络平台的搭建为学科实践的管理与实施提供了技术支持。智能网络平台应具备多种功能模块,为学科实践的统筹规划、方案设计、评价反思等提供服务和保障。例如,在统筹规划上,平台可以设计与管理流程相符的功能模块,帮助教师解决不同环节遇到的问题;在方案设计上,平台可以与案例库相结合,为教师提供结构化的资源分类指引;在评价反思上,平台可以设定评价标准,方便教师检验学科实践的实时质量,并为教学反思提供依据。此外,平台还应具备交流功能,实现教、研、训一体化,推动共同体人员间的交流与合作。

(四) 学科实践的教学流程设计

学科实践的真正落地在于教师。针对当前问题,除了学校层面进行顶层设计和资源支撑,还需要进一步凝练开展学科实践教学的一般流程,以便教师参考。这个一般流程可以从确定主题、

明晰目标、任务设计、活动过程、评价反思五个环节入手。第一，确定主题是学科实践的起点。主题的确定应结合课程标准、学生需求及社会生活三个方面，选择有现实意义和学科价值的问题或情境，贴近学生生活。同时，主题需要具备学科关联性，源于学科核心概念或关键问题。第二，明晰目标是学科实践的关键。目标设计应强调学生从静态知识到动态素养的转化，注重学生认知过程的进阶性和认知结果的发展性。教师需要将主题拆解为清晰、有序、递进的学习目标，从基础知识技能的学习到思维态度的养成，再到素养的积淀，逐步提升学生的能力。第三，任务设计是学科实践的重点。任务设计需要遵循概念线索或主题活动原则，前者以学科大概念为线实现内容结构化，后者以学生能够主动参与的、有情境的复杂问题^[13]统筹学科内容。两类原则下的任务设计都应加强课程内容的内在联系，建构层层递进、螺旋式上升的问题链，是以通过大问题引领小问题逐级深入，实现从现象到本质的深化。第四，活动过程是学科实践的核心。教师需要创设真实情境，引导学生自主探究与合作学习，并根据学生表现动态调整教学策略。学生在实践中发现、分析并解决问题，并通过展示与交流，分享学习成果。第五，评价反思是教学闭环的重要环节。教师需要借助信息技术手段采集学生的多模态数据，以此为依托开展情境导向评价，精准勾勒学生的学习轨迹。同时，引导学生自我监控与反思，促使其从被动接受评价转变为主动参与学习。

参考文献：

- [1] 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，2019：48.
- [2] 崔允漭，张紫红，郭洪瑞. 溯源与解读：学科实践即学习方式变革的新方向 [J]. 教育研究，2021 (12)：60.
- [3] 陆卓涛，安桂清. 学科实践的内涵、价值与实现路径 [J]. 课程·教材·教法，2022 (9)：74.
- [4] 刘艳. 学科实践：作为一种学科学习方式 [J]. 教育研究与实验，2022 (1)：58.
- [5] 崔允漭，邵朝友. 试论核心素养的课程意义 [J]. 全球教育展望，2017 (10)：24.
- [6] 郭华. 知识是个百宝箱：论现代学校的知识教学 [J]. 北京大学教育评论，2021 (4)：70.
- [7] 柳夕浪. 实践型课程：基础教育课程新形态 [J]. 课程·教材·教法，2022 (6)：18.
- [8] JANAS M. Shhhhh, the dragon is asleep and its name is resistance [J]. Journal of staff development, 1998 (1)：19.
- [9] 蒋立兵，王依然. 跨学科主题教学的实践困境与超越路径 [J]. 当代教育科学，2023 (7)：39.
- [10] 石烨，李太平. 社会教育体制化：提出缘由、内涵特征与实现路径 [J]. 中国教育科学，2024 (6)：80.
- [11] 邢晓明，董素君，刘小荣. 初中地理、生物、化学跨学科主题教学的实践探索：以“水与生活”为例 [J]. 地理教学，2022 (22)：40-43.
- [12] 郭华，等. 跨学科主题学习：是什么？怎么做？ [M]. 北京：教育科学出版社，2023.
- [13] 郭华. 跨学科主题学习及其意义 [J]. 文教资料，2022 (16)：23.

(责任编辑：孟宪云)