

从“游于艺”到“跨于科”：跨界学习观的嬗变与重构*

■孙保辉¹,杨士连²

摘要:“游于艺”作为古典理想型跨界学习观,其内涵在于通过“游”的自由探索状态与“艺”的跨学科整合,实现以社会空间位移为特征的“体游”,知识领域间穿梭、联通为内核的“艺游”,主体与客体、知识与身心融合为旨要的“神游”三重境界。当前,跨界学习在“困于科”的学科制度框架下,存在着学习形式的浅表化与身体退场、学习内容的碎片化与关联弱化、学习目标的功利化与意义虚无等问题。新时代“跨于科”的跨界学习观的建构,需要回溯“游于艺”的本真精神重构跨界学习之“体”,再铸跨界知识之“艺”及追寻跨界本真之“道”。

关键词:跨界学习观;游于艺;跨于科;学习形式;学习内容;学习目标

引用格式:孙保辉,杨士连.从“游于艺”到“跨于科”:跨界学习观的嬗变与重构[J].教育理论与实践,2026(14):3-9.

中图分类号:G420

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2026)14-0003-07

跨界学习强调不同学习领域和对象的互相融通^[1]。跨界学习中个体或群体在不同社会文化实践领域之间移动、互动,并解决由此产生的行动或过程的不连续性^[2]。在当前实践中,跨界学习陷入了悖论倾向:形式日益繁复,内核却难掩空无;目标被寄予厚望,成效却常囿于空泛。追根溯源,问题不在于跨界学习价值取向的偏离,而是支撑这一学习方式的学习观被异化和扭曲。而“游于艺”通过沉浸式跨界学习可促进知识交融与内在贯通,进而成就全面发展人格的古典教育理念。在当前学科体制和效率至上的影响下,针对跨界学习观理念实践中的困境,有必要从中国教育思想的源头出发,以“游于艺”为参照,对“困于科”的现象进行诊断,探讨突破异化、回归本真学习之道的跨界学习观重建路径。

一、游于艺:古典理想型跨界学习观的内涵

“游于艺”语出《论语·述而》,皇侃《论语义疏》指出:“艺,六艺,谓礼、乐、书、数、射、御也”,而“游于艺”

意指人在掌握“礼、乐、射、御、书、数”等综合性的六艺过程中,达到一种身心自由、技艺圆融、人格完满的境界。作为孔子教育思想的教学总纲,其强调学习并非生活的点缀与谋生的手段,而是“技进乎道”的过程,其是一种具身性的、通融的,以“成人”为终极关怀的古典理想型跨界学习观。其精髓在于通过“游”的自由探索状态与“艺”的跨学科整合,实现以社会空间位移为特征的“体游”,知识领域间穿梭、联通为内核的“艺游”,主体与客体、知识与身心融合为旨要的“神游”三重境界。

(一)身体之“游”:作为具身认知的空间实践与身份重构

在“游于艺”的古典理想中,“游”首先是一种深刻的身体实践。子曰:“父母在,不远游,游必有方。”这种以游学为代表的外出活动超越了单纯的地理位移,构成了学习者与世界建立本源性联系的具身认知过程,

* 本文系国家社会科学基金教育学一般课题“以‘向乡性’为核心特质的乡村教师育人能力生成逻辑与提升机制研究”(课题编号: BRA240223)的阶段性研究成果

作者简介:1.孙保辉(1986-),男,河南柘城人,新疆师范大学教育科学学院博士研究生,主要从事课程与教学论研究;2.杨士连(1977-),男,安徽亳州人,四川文理学院教师教育学院副教授,四川高质量发展研究中心学术委员会秘书长,主要从事课程与教学论研究。通讯作者:杨士连。

是知觉、认知和意义生成的根基^[3]。这种学习模式建构的关键特征表现为知识的生成与内化并非脱离情境的纯粹理性思考,而是植根于广阔地理与社会空间中的身体亲历与感知,呈现出鲜明的个体参与或与社会协商特性^[4]。以孔子周游列国为例,其政治哲学体系的建构与教育思想的形成并非依托于书斋中的抽象推演,而是在与各地诸侯、门徒及普通民众的实质性互动过程中,在对复杂政治生态与自然景观的亲身体验中逐步孕育并完善的。通过身体游历的实践形态,可以促使知识超越静态文本的束缚,转化为一种融汇中西的体知——通过身体的“看、听、感、思”来贯通学术思想,最终实现身体、心智与世界的三向统一。

一切教育都是通过个人参与和分享社会意识而进行的^[5]。这种把身体当作媒介的空间实践活动本质上属于一种社会身份的动态重构。地域边界是身份标识和反映关系性存在的物质前提,学习者离开自己所熟悉的边界环境,步入一个开放且充满不确定性的“异域”,其所固有的社会角色与认知框架会受到冲击,这就为身份的重新协商与建构提供了关键契机。现象学认为,人类是“通过寓居而认知”的,表达为“身体是在世的媒介”“身体是我们在世界上的锚地”^[6]。传统游学里的拜师访友行为不只是为了追求知识,更是一系列庄重的身体仪式,如行礼、恭听、辩难等。在这些仪式化的互动过程当中,学习者通过模仿师长身体姿态与遵从共同体行为规范,在潜移默化中重塑了自身行为习惯与精神气质,完成了从“俗人”向“士”乃至“君子”的身份过渡与内在认同。因而,“游”并非是毫无目的的随意漫游,而是学习者身体嵌入特定社会文化场域,进而通过实践习得并固化新身份,这成为了当时打破社会阶层壁垒、促进个体向上流动的关键桥梁。总而言之,“游于艺”理念中的“游”,初始与核心维度是指身体方面的实践,其深刻揭示了认知、身份与身体体验间的不可分割性,把学习界定成一种鲜活、生动且充满社会互动性的空间实践,这为反思当代脱离情境的抽象化教育模式提供了宝贵的思想资源。

(二)知识之“艺”:作为通儒之学的跨学科知识融通

“游于艺”里的“艺”在传统语境中专门指六艺课程体系,这种依靠“游”所搭建起来的知识网络呈现出古代通儒之学的基本范式,而非西方以认知作为进路的学科知识体系架构^[7]。其着重强调内在逻辑的融通,关注多元知识的相互渗透与整合,具备显著的跨学科特

征,能够培养学生超越认知边界的能力。孔子“君子不器”的相关论述从教育哲学层面揭示出通识教育的本质追求,那就是理想的人格不应像器物那样功能固定、局限自我,而应该通过沉浸于多元之“艺”努力突破专业壁垒,进而达成知识结构的有机整合与认知视野的整体拓展。

六艺课程体系有着内在的有机整合属性,其知识架构突破了单一学科的局限形成独特教学范式,具体表现为伦理教化(礼、乐)、体能训练(射、御)与认知工具(书、数)的系统性融合。在实践过程中各艺科间呈现出显著的协同效应,礼制规范借助乐教来进行情感内化,射术训练蕴含着礼制精神与御术智慧,书学素养构成研习礼经的重要基础,数理思维贯通于乐律推算与御术运用中,这种交互融合的教学机制实现了通识教育的理想目标,促进了知识结构的系统化整合、思维模式的跨领域贯通以及人格修养的全面发展。六艺的教育理念通过培养具备多元知识调度能力的复合型人才,让学习者能够从容应对现实世界的复杂挑战。

六艺昭示的是一种生成性与关系型知识观,即知识的价值并非在于静态的堆积和占有,而是不同知识门类在学习主体“游”的实践中持续被激活、连接与再造,进而涌现出新的意义网络与问题解决方法。这与现代教育因学科高度分化造成的知识碎片化与思维局限化形成了深刻的历史对比,也为当今探索跨学科、超学科整合性教育模式提供了宝贵的思想资源。在六艺这种跨界框架下,学习成为不断构建知识联结、寻求内在统一性的动态过程,终极目标是通过知识彻底融通实现人性的完善与生命的智慧升华。

(三)精神之“游于”:作为生命境界的自由探索与人格养成

子曰:“君子谋道不谋食。耕也,馁在其中矣;学也,禄在其中矣。君子忧道不忧贫。”^[8]“游于艺”的精神旨归超越了对技艺娴熟与知识积累的追求,终极意义是通过“游”这一特殊生命状态实现自由澄明的人生境界与健全人格的塑造。在生活场域,“游”本质上区别于功利性的技能掌握,其要求主体基于“艺”的实践活动,通过沉浸式体验,在享受与探索的过程中突破技艺本身的局限,进而达成主客交融、从容自适的精神高度。这种境界恰如孔子所言“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”中所蕴含的“乐之”真谛。这种“游”之“乐”并非源自外在激励,而是学习者在求知过程中自然生发的

内在愉悦,在探索真理过程中获得的心灵的解放与满足,标志着学习活动完成了从外在要求到内在需求、从功利任务到审美体验的本质性转变。在这种精神自由探索的过程中,个体逐步构建起以“君子”为范型的人格理想。当学习者通过“游”的实践与“艺”的习得突破专业壁垒与认知局限后,便能够达到“七十而从心所欲,不逾矩”的圆融境界,表现为既能深入特定技艺的堂奥,又能超越具体技艺的桎梏,进而以开放的知识视野与创新的思维范式应对现实挑战。这种以实现主体精神解放的探索活动,其本质在于通过“游于艺”的多元文化实践,将学识积淀与生命体验熔铸为学习者内在的自由品格。学习者的人格建构不再是社会规训的简单映射,而是转化为主动统摄知识体系、涵养心性修为、安立生命意义的主体自觉。

传统文化不仅反映在具体的事物上,更是反映了事物背后凝聚的时代价值和人文元素^[9]。作为儒家教育体系的重要实践范式,“游于艺”构建了一个从身体感知到知识整合,最终实现精神超越的完整教学闭环。通过“游”“艺”“于”三个相互关联、层层深化的实践维度,将儒家以人格完善为核心的教育理念转化为可操作的实践路径。由此,真正的跨界学习本质上是一场贯穿身体、心智与灵魂的生命体验过程。

二、困于科:跨界学习观的异化表征

跨界学习着重不同知识主体间的会话与传递,是知识碰撞、认知突变、价值重构以及成果创新的过程,注重多元交叉并向外界学习^[10]。其特别关注动态的边界突破与融合,核心理论框架形成于21世纪初的国际研究,理论发展从起初组织协作的工具性研究逐渐演化为教育创新的核心策略。当前,教育作为多元文化传承的载体,在“内卷化”社会背景下出现了功能异化,形成了单一价值观强化的机制^[11]。在这样的制度语境下,跨界学习理念也呈现出异化倾向,具体表现为从“游于艺”向“困于科”的转变,一方面是固化的学科边界划分,另一方面是科学主义范式里对效率的过度追求。当前研究引入了西方理论框架,却缺乏对中国传统教育思想的深入挖掘与哲学反思,因而难以揭示异化现象的深层成因,这种困境本质上反映了工具理性对学习本真价值的侵蚀。

(一)从具身游历到离身认知:学习形式的浅表化与身体退场

在“困于科”的学科制度框架下,现代教育呈现出

与“游于艺”所蕴含的体知传统截然相反的离身性特征。学习过程被简化为纯粹的思维活动,作为认知载体的身体在教育场域中被系统性边缘化,进而导致跨界学习形式的浅表化。

首先,学科规训加剧了跨界学习的浅表化。标准化的学科规训体系通过空间固置机制将学生身体纳入精确的时空编排。具体来讲,一是表现在学习空间的单一化。现代教室的核心功能在于通过身体管控实现知识传递效率的最大化。学生被要求保持静坐姿态,这使得学生与生俱来的探索本能及多感官协同的认知潜能受到抑制。通过规训式的在场,使跨界学习往往停留在概念层面的简单嫁接,而缺乏身心融合的深度体验,身体的“缺席”与“退场”直接消解了认知的具身基础与情境特质。二是表现在知识体系的均质化。人类知识的结构化、系统化是我国课程运动的内核,且是课程实践所暗含并起主导功能的关键因素,具体表现为教材知识结构化、教学过程结构化和教学方法结构化^[12],这使得跨界学习困囿于知识的单向度灌输,只讲求知识的分科化传授,知识性质指征表现为学科化、科学化,知识以学科为贮存单位被人为分割到均质的课堂空间,知识内容呈现静态性、孤立化的名词形态。

其次,数智技术加速了跨界学习的身体退场。数字化技术形式上打破了物理壁垒,但同时也推动了学习目标的私事化与强预设性,加剧了教育公共空间的解体。其在扩大教育可及性上具有工具价值,但构建的是一种更为彻底的“去身体化”认知环境。数字化技术催生学习的主体成为电脑,而不再是学生,使知识呈现信息化、符号化倾向,丧失了知识所应具有的主观性、经验性和隐喻性。学生经由屏幕与界面进行交互,取代了亲临其境的多感官沉浸,知识以高度抽象、碎片化的符号流呈现。在真实场域中,因缺失身体所承受的张力与所获致的默会理解,这种“指尖上的跨界”极易滑向信息的浅层拼贴,而非深刻的意义建构与身份转化。尤其是传统的规训技术与数字技术结合后生成了更为隐秘的“规训—控制”机制,表现为对个体的数字化虚体、身体进行精确化治理,使个体成为放纵身体和欲望的主体^[13],学生真实的身体主体开始分裂。因此,现代跨界学习虽有跨界为名,其离身内核却与“游于艺”的理念相悖。当学习脱离身体的亲身践履,便从一种丰满的、生成性的生命体验萎缩成为一种单薄的、占有式的“知识消费”。

(二)从六艺融通到学科割裂:学习内容的碎片化与关联弱化

与“游于艺”所追求的通儒境界形成鲜明对比,当代教育体系在“困于科”的范式制约下,形成了严密的学科壁垒。这种高度专业化的发展模式在提升专业深度的同时,也导致了知识整体性的瓦解,表现为学习内容的碎片化与知识间有机关联的弱化,以致跨学科主题学习难以实现真正的融会贯通。

首先,学科壁垒催生了知识的碎片化。学科门类是学科体系的基本构成要素,是学科内容的基本负载实体。当前,随着学科边界的固化和日益精细的专业划分,使得各学科为维护自身纯粹性构建了独特的话语体系与方法论,无形中形成了相应命题导向范式。学生被塑造为某一狭窄领域的“专家”,丧失了知识领域间建立联结触类旁通的通儒能力。而跨界学习也往往停留于形式上的课程拼凑,而非不同学科范式间深度对话与创造性的整合。

其次,工具理性弱化了知识的关联性。传统上,教育价值的衡量主要依据外在可量化的效用进行评判,如考试成绩、科研产出等,知识失去了启迪智慧、涵养人格的内在目的,沦为达成预设功利目标的一种资本。传统教育观念将普通教育的学生异化为“机器”,将职业教育的学生降格为“劳动力”^[14]。这是因为,当知识被赋予明确用途的时候,其内在的丰富性与开放性便遭到了压制,基于好奇心的自由探索与无功利的精神漫游变得不合时宜,这导致跨界学习流于形式的繁复与翻新,教学形式呈现“杂糅化”与“复杂化”的趋向^[15],极易扭曲为一种工具性知识拼凑式的组合优化,而非出于对世界整体性理解的渴望。

现代教育的知识图景已经从六艺有机整体变成了一个精致又封闭的“知识仓”。学生即便可能涉及多个不同学科,但也很难把哲学之思、科学之真和艺术之美融会在心里。这种知识的碎片化堆积不但无法培育应对复杂世界所需要的综合智慧,反而会加剧学生学科思维的局限,这和“游于艺”所倡导的通过知识融通实现人的自由与整全发展的育人理想背道而驰。

(三)从成人到成材:学习目标的功利化与意义虚无

“游于艺”最终目的是要实现成人,是培育出德性圆满且精神自由的整全人格。而在现代性“困于科”的规制以及其中内嵌的工具理性影响下,教育的核心目标异化为“成材”,也就是把学生塑造为符合市场规模、

满足特定社会分工需求的标准化人力资本。这一目标的根本性置换让学习活动被强烈的外部功利的动机驱使,进而导致了其内在价值的湮没和生命意义的空无。

首先,评判标准的功利化促使学习价值的外化。在“成材”逻辑的影响下,知识或技能的价值不再取决于能否启迪心智、涵养性情,学习不再是“为己之学”,而是彻底沦为“为人之学”。为迎合外部评价体系,学生和知识建立的不再是沉浸其中的审美与探索关系,而是一种精于计算的工具性利用关系,具有功利化的强预设性。但预设的计划只是一般的指导,其意图“模糊”,并不是用来贯彻或遵从的特定程序^[16]。这使得学习的自由愉悦感被焦虑的竞争压力所替代,在这种评判标准的加持下,跨界学习成为加速追逐功利化的手段与工具,不仅未能破除应试教育的壁垒,反而加剧了教育取向的内卷与叠加。

其次,功利目标导向助推了学习个体内在意义的虚无。在现代复杂的社会组织中,生活探险不能与知识探险分离,同样,知识探险也不能与生活探险相分离。统一考试、排名、认证制度像精密流水线把拥有丰富个性的学生加工成规格统一的“产品”,其中难以量化的品质则被系统性忽视,如批判性思维、审美情操、道德勇气及对知识本身的热爱等。学习目标被窄化为在既定赛道的“胜出”,而非探索生命的精神世界,这直接造成学生内在动机的萎缩和精神世界的贫瘠,也使得跨界学习目标与过程容易被外在功利所遮蔽,跨界学习成为客观知识传递的脚手架。在课堂教学中,表现为实践方式单一化、实践路径限定化和认知程度浅表化,即将跨界学习观束缚在了知识融合、知识关联的工具性范畴,弱化了知识生态成人的育人性。

当成材观念压倒成人理念的时候,学习就和其最根本的意义生成功能相脱离了,学生或许能够掌握非常娴熟的技能,却没办法回答“为何学习”以及“何为美好生活”这样的终极追问。这种意义上的空无状态是“困于科”所带来的最深刻的异化后果,其让学习活动失去了安顿生命、滋养灵魂的终极关怀,背离了“游于艺”所指向的通过求知来实现人格完善与生命超越的崇高目的,进而陷入了深刻的精神危机,这也为跨界学习观的重构赋予了重大使命与意义。

三、跨于科:跨界学习观的重构路径

文化不仅是一种共同的符号,或者是写满为反复

出现的问题提供解决方案的目录,其更是过去时代积淀下来的共同精神财富^[17]。新时代“跨于科”跨界学习观的建构绝非简单地打破学科边界式的技术改良,而是需要回溯“游于艺”的本真精神,以“游”的精神和“艺”的融通性,驾驭和重构“科”的知识,打破学科边界、专业壁垒及知识固化,形成异质领域的有效联结,直面智能时代复合型人才需求,进而实现方法论与价值论的实践统一。

(一)回归具身:重构跨界学习之“体”

为克服离身认知所导致的学习浅表化,新时代跨界学习观的首要任务是推动学习活动从“脖颈以上”的抽象思辨向全身心参与的“具身游历”回归。这要求系统打破封闭教室的物理与概念围墙,将学生置于真实、复杂的社会技术情境中,实现学习之体的重构。

首先,构建融合性学习场域,促进具身认知与知识体系的有机统一。《义务教育课程方案(2022年版)》明确强调“强化课程综合性和实践性”,并倡导“加强课程内容与学生经验、社会生活的联系”,推动学科知识与真实情境的深度融合。教学问题犹如柏拉图洞穴语言的“影子”,并非组织内部自发产生的,教学观念本身是社会现实条件的产物,困囿于教育场域自行解决的教学问题是浅表化的。为此,应当创新性地运用现代信息技术教育手段,积极探索新技术背景下学习环境与方式的变革,注重真实情境的创设,创设具身参与为标准的虚实共生学习范式,从而在技术赋能中培养完整的人。具体而言,可借助基于定位的移动学习应用、增强现实技术以及真实工作情境中的项目式教学活动,促使抽象符号表征与学生的身体感知、空间行为形成直接映射。例如,湖北枝江英杰学校借助智能平台,深度融入课堂互动、精准教学与实时评价等环节,开展系统“数字人导师”的个性化辅导、“智能备课助手”的高效备课支持及“课中评一键扫描”的实时学情反馈,将课堂从传统讲授转向人机协同、精准高效的智慧学习场域。在这种人机协同育人的过程中,学生身体由传统教育中被规训的对象升维为感知外部世界、参与知识交互及实现认知建构的主体,知识学习通过具身体验得以动态生成与内化吸收,进而在技术创新与人文关怀的张力中实现了教育的平衡^[18]。

其次,嵌入实践共同体,在跨界协作中复归“体知合一”。真正的跨界学习并非知识的简单叠加,其需通

过身体力行的实践活动,在不同领域间建立起深刻且默会的关联,这就要求把学习嵌入跨学科的实践共同体,借助“合法的边缘性参与”(Lave & Wenger, 1991),使学生在共同实践中默会地吸收共同体的文化、思维方式和价值取向,就如同学生在参与真实的科研项目、社会实践或艺术创作工作坊一样,实践表征为“以行求知、以行证知、以行成知”的渐进认知历程^[19]。同时,要充分利用“教室在窗外”的第二课堂学习、通过乡村自然学习、志愿服务、社会实践等多种形式^[20],创设真实活动为载体的情境场,引导学生“做中学”“用中学”“创中学”。例如,清华附小昌平学校打造“公园里的学校”,走出了一条从“利用资源”到“生成课程”的探索之路,将“课堂小天地”延展至“天地大课堂”^[21]。其借助真实情境实现学科核心概念的主题提炼、基于真实社会议题的主题开发、基于学生兴趣与问题的主题创生,进而实现了核心素养多维融合。“天地大课堂”的本质是将“体游”的空间实践与“艺游”的知识整合在公共资源这一真实情境中有机统一,从而让学习摆脱教室的物理空间的教室制度阻隔,迈向“神游”意义上的意义生成与人格滋养。以身体的物理参与为能动,以课堂知识与真实情境的双向反馈为过程,通过亲身参与、模仿、协作以及反思等行为,学生不仅能够获得专业技能,更能内化为一种融合认知、情感与伦理的整体性智慧,从而实现从“知”到“行”的转化,进而复归“游于艺”所倡导的“知行合一”的教育境界。

教育需要回归“具身”本质的学习,要重新扎根于生活世界,借助情境化的深度体验让学生的身体在跨界探索过程中重新成为敏锐的感知器、灵活交互的界面和深刻意义的生成之源。

(二)超越割裂:再铸跨界知识之“艺”

跨界学习作为一种帮助学生“通过树木见到森林”的工具与手段,是一种教会人掌握如何运用知识的艺术^[22]。针对当前学科教学中可能存在的“知识碎片化”问题,新时代跨界学习需超越简单的知识拼盘模式,走向以核心主题为引领的深度整合,围绕具有生成性与现实意义的大观念,将多学科知识熔铸为探索复杂现实问题的有机整体,在课程结构与学习方式上复现“游于艺”所蕴含的融会贯通的教育智慧。

首先,以大观念为引领,重构知识的跨界网络。教育教学中的认识主要是间接经验^[23]。跨界学习也以间

接经验为基础,强调编织新的知识网络,以最优解对“强有力的知识”进行筛选与整合,采择出人类目前“最好的”知识服务人类“最紧要”的需求。因而,跨界学习需要超越零散知识点的堆积,通过各门课程要求的用不少于10%的课时开展跨学科主题学习,强化结构化的学科知识整合,构建能够回应真实世界复杂性的认知框架。这并非简单叠加不同学科内容,而是围绕如“可持续发展”“系统平衡”“共同体治理”等跨学科大观念新组织学习内容,使自然科学、社会科学与人文科学在共同问题解决中形成对话与互补。这一路径与六艺围绕“成人”这一旨归,将“礼、乐、射、御、书、数”融为一体所体现的整体育人观有着精神上的相通性。在此框架下,各学科知识不再是孤立的事实,而是为解决共同问题提供的互补性思维工具,知识间的内在逻辑得以重建,并以此提升学科边界的自我繁殖性^[24],即在新的领地周边实现新的跨界,强化边界知识的交融与交格。

其次,通过项目式学习,实现知识跨界的创造性重构。知识的价值在于生活情境中的使用^[25],主题融合的有效路径在于设计真实的跨界学习项目。在这样的学习过程中,教师并非单向的干预者,而是在和学生进行着丰富、美好和复杂的但也困难的多层次、建构性对话^[26]。师生在面对如“设计一座生态城市”等复杂任务时,必须主动调用、筛选并整合工程、环境、经济、美学等多维知识。这种教学过程并非被动接受,而是主动的意义建构与创造性应用,旨在促使学生完成从“知道什么”到“能用知识做什么”的根本性升华,在实践中体认知识作为互联生态的本质。例如,上海市将项目化学习作为推动义务教育育人方式改革的重要举措,以学校活动项目、学科项目、跨学科项目为主要载体,探索通过项目化学习高质量落实国家课程方案、课程标准的教学新样态,形成以项目化学习推动素养培育和义务教育新课程新教材实施落地的实践模式。项目化学习的过程本质上是社会协作共同创造的过程,因而有必要通过跨界学习扩大课堂知识的社会性开放程度,通过发挥教育权力的社会分配机制,加强社会多元主体的跨界协作统整,强化跨界学习对课堂知识在客观世界的改造能力。同时,在坚持学科立场的基础上,要健全跨学科主题学习、大单元、大观念等跨界活动的话语表述,借助跨界学习推动知识在技术领域、生活社区等

实践场景的应用,加强知识学习与学生经验、现实生活、社会实践间的联系,从而实现人才培养从外在可用性“成材”向具备内在才能“成才”的教育转化。

超越割裂的本质是推动知识观从碎片式占有转向理解性联系。通过主题融合的深度跨界,学生得以亲身参与知识网络的编织,重铸六艺精神,将学问转化为生命智慧与创造能力的融合,进而实现基本原理、智慧的“道”与具体方法、技能的“术”的统一。

(三)扬弃功利:追寻跨界本真之“道”

学习不仅是获取知识的途径,更是人类与自然达成和谐共处的方法,是确立人之为人的尊严与仪态^[27]。为此,必须克服因“学科本位”所导致的学习目标异化与意义虚无问题。子曰“见利思义”并视之为“成人”即理想人格的必备品质,强调功利追求必须受道德的约束。新时代跨界学习的最高宗旨在于对功利主义价值观的辩证反思与积极扬弃。这就要求超越“成材”的狭隘框架,通过构建协同共生的学习生态系统,将教育重新锚定在“成人”这一根本宗旨上。

首先,构建以协作共同体为核心的探究模式,重塑学习的社会性本质。教育的真正使命在于“成人”,而非“筛选”。以协同共生的理念破壁而行,关键在于构建一种以共同体协作为核心的新型探究模式,从根本上革新那种依赖排序的竞争机制,代之以综合性团队课题、跨年龄段导师制,以学校为主体打造的“学校—社区—企业”等多主体集群联动的跨界学习网络。这种共同体平台的伙伴式互助学习对于教师来讲,可以帮助教师走出“舒适区”,利用已有资源突破外部环境限制,在合作性和创造性学习中获得职业成就感。同时,其使学习不再是孤独的竞赛,而演进为多主体与共同体相互赋能、共同进化的共生过程。在此生态中,学生能力的发展摒弃了零和博弈的逻辑,转而通过深度参与集体实践,在实现个人价值与服务社会的统一中,滋养一种健全的主体间性认知。通过以上社会性协作的开展,可以调动学生主动与社会的实践性对话潜能,避免学生在学术性的、远离实际的知识与呆板的、狭隘的、仅仅是“实用的”实践间作出选择^[28]。

其次,指向生命意义的生发,回归学习的完整意向。扬弃功利并非全盘否定工具价值,而是使其统摄于人的全面发展的更高目的。跨界学习应引导学生在解决真实、有益于社群发展的课题过程中,自然达成对知

识与技能的掌握与迁移。当学生亲身感受到所学能够切实改善环境、帮助他人时,学习的“有用性”便与深层的“意义感”深度融合。正如斯宾塞将关乎自我保存的活动视为知识的首要价值,当代教育需要融合“为社会发展做准备”与“为个人生活做准备”的双重取向^[29]。这种利他性、社会性的实践是激发学生内在学习动机、克服意义空虚的有效途径,让学生体验到作为社会存在者的完整价值,是在当代培养“仁智兼备”的健全人格的可行路径。通过构建协同共生的学习生态,使跨界学习成为一场始于兴趣、成于协作、终于人格完善的意义追寻之旅,以此培养出既能卓越做事,更能仁爱待人、心怀社会的自由而完整生命个体,从而真正实现教育“使人成为人”的本真使命。

六艺作为一种培养人的社会活动,契合了教育的实用性与道德教化功用,奠定了“跨于科”学习观的初始状态。诚然,六艺具有特定的阶级性和时代性,而跨界学习所要汲取的是其“精神内核”而非外在形式。对“困于科”的现状审视是对“游于艺”的价值回溯,真正的跨界绝非边界的形式性跨越,而是旨在将身体体验、知识融通与生命意义重新统合于学习过程中的教育范式变革,灵魂在于重拾“游”的精神内核——一种身心与世界深度互动的,融贯了“乐之”境界与“君子不器”人格理想的自由、愉悦与创造的状态。

参考文献:

- [1]王明娣,冀晓雨.论跨界视域下劳动课程资源开发[J].课程·教材·教法,2024,44(6):19-25.
- [2]AKKERMAN S F,BAKKER A.Boundary Crossing and Boundary Objects[J].Review of Educational Research,2011(81):132-169.
- [3]李康.教育中的身体认识:基于现象学视域[J].教育理论与实践,2025,45(16):3-8.
- [4]汉纳·杜蒙,戴维·艾斯坦斯,弗朗西斯科·贝纳维德.学习的本质:以研究启迪实践[M].杨刚,等译.北京:教育科学出版社,2020:28.
- [5]约翰·杜威.我的教育信条[M].彭正梅,译.上海:上海教育出版社,2017:1.
- [6]郁振华.人类知识的默会维度[M].北京:北京大学出版社,2012:125.
- [7]李景林.教以“养”为先:中国学术与教育之“通”性基础的重建[J].天府新论,2025(2):65-71.
- [8]孔子.论语[M].张燕婴,译注.北京:中华书局,2006:244.
- [9]陈云龙,任建英.中华优秀传统文化教育发展的探讨[J].课程·教材·教法,2019,39(12):89-95.
- [10]张进宝.跨界邀请学习:一种社会性学习新方式[J].现代远程教育研究,2022,34(1):56-62.
- [11]倪娟,沈万里.新型社会“内卷式”竞争中的教育困境及其破解路径[J].江苏社会科学,2025(3):118-126,242-243.
- [12]李政涛.活在课堂里[M].上海:华东师范大学出版社,2023:87.
- [13]王志斌,于伟.以自我技术抵抗技术统治:数智时代深度学习的挑战与重构[J].中国电化教育,2025(6):44-51.
- [14]祁占勇,王艺霏.“完整的人”:智能时代职普融通的人学使命[J].教育研究,2025,46(6):87-99.
- [15]郑鑫,蒋晨曦.跨学科主题教学中的教师跨界学习[J].教育学报,2025,21(1):131-146.
- [16]小威廉·多尔.后现代课程观[M].王红宇,译.北京:教育科学出版社,2000:22.
- [17]麦克·F·D·扬.知识与控制:教育社会学新探[M].谢维和,朱旭东,译.上海:华东师范大学出版社,2002:236.
- [18]刘洁.AI重新定义教育:理念重塑、逻辑重建与场景重构——第五届《教育研究》论坛综述[J].教育研究,2025,46(8):156-159.
- [19]杨小微,吴佳.知行关系视域下的课程实施路径探寻[J].课程·教材·教法,2023,43(3):18-26.
- [20]王素云,冯建军.真实性:一种解读新时代道德学习的新取向[J].中国教育学报,2025(2):102-108.
- [21]刘建伟.天地大课堂中综合育人:清华附小昌平学校“奥森跨学科主题课程群”建设的探索[N].中国教育报,2025-11-17(006).
- [22]怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2022:6.
- [23]王策三.教学论稿[M].北京:人民教育出版社,2005:116.
- [24]孙元涛.教师跨界学习的三重追问[J].教育发展研究,2023,43(10):3.
- [25]The National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine.How People Learn II:Learners, Contexts and Cultures[M].Washington, DC:The National Academies Press,2018:7-14.
- [26]格特·比斯塔,赵康.测量时代和人工智能时代的教育:基于主体化教育展开的对话[J].教育研究,2025,46(5):55-67.
- [27]钟晓媛.对跨学科概念“结构与功能”的思考与审视[J].课程·教材·教法,2025,45(10):153-159.
- [28]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2019:150.
- [29]黄炎培.黄炎培教育文集(第一卷)[M].北京:中国文史出版社,2023:9.

作者单位:孙保辉 新疆师范大学教育科学学院,新疆 乌鲁木齐 邮编 830017; 杨士连 四川文理学院教师教育学院,四川 达州 邮编 635000