

跨以成人:跨界教育的历史、现实与未来*

李政涛

【摘要】 继终身教育之后,人类教育将步入“跨界教育”的时代。学会跨界是学会认知、学会做事、学会生存和学会共存之外的第五大人类学习的支柱。如何“跨以成人”、“跨界生长”,实现人的全面而自由发展,成为当代教育的基本问题。跨界教育的产生,根植于人及其创造的可能性与多样性;人类存在并经历了教育空间、教育时间、教育内容和教育主体等不同类型的跨界教育。跨界教育的前期研究,围绕着“是什么”、“跨什么”、“谁来跨”、“如何跨”等议题展开。跨界教育的内涵,是一个多元性、层次化的复杂结构,由预设、性质、对象、目标与内容等不同要素综合构成。跨界教育带来新的教育体系,包括教育实践体系、教育理论体系与教育政策体系等。

【关键词】 跨界教育;跨以成人;未来教育

【作者简介】 李政涛,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所所长、教授 (上海 200062)

这是一个以大跨界为标识的社会转型新时代。跨界生存、跨界共生已经成为当代人类的基本生存方式,教育应当为此发挥关键作用。跨界转型时代,问题丛生,但“教育必须从根本上改变才能成为解决问题的一部分,否则教育本身就是问题的一部分”^[1]。教育做出根本改变的方式之一,在于推动跨界学习和跨界教育,使其逐步成为人类学习方式和教育方式的新常态,并在“学会认知(learning to know)、学会做事(learning to do)、学会共同生活(learning to live together)、学会生存(learning to be)”^[2]等已有的人类学习四大支柱之外,增添第五大支柱,即“学会跨界”(learning to cross boundaries)。它贯穿于学会

认知、做事、共同生活和生存之中,进而将基于跨界学习的“跨界教育”推到未来教育最前沿、最核心的位置。

继“终身教育”这一重要的教育思潮及其引发的重大教育变革之后,跨界教育豁然涌现。跨界教育和跨界化社会,是走向终身教育和学习化社会后的又一新趋势和新观念:学会生存,就是学会跨界;终身教育,就是终身跨界。教育就此从“终身教育”步入“跨界教育”的新时代,一个从“学以成人”到“跨以成人”的时代已然来临。未来的教育取决于我们推动这一转变和创生的能力。

奔涌而来的跨界教育,通过消除各种界限,以一种深刻的跨界意识、系统的跨界思维

* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育研究与发展研究所2022年度重大项目“面向高质量教育的五育融合实践路径和理论创新研究”(编号:22JJD880021)的研究成果。

来重新设计教育,为未来人类生存与发展、人类文明迭代赓续,提供一种既接续传统,又更新再造的教育形式。“教育”由此被置于跨界的原则和平台上,重新思想、重新架构每一所学校和每一个教育机构;教育中的人人、事事都将成为跨界教育体系及其运作过程的一部分。在何时、何地、与何种对象跨界,以何种方式跨界,如何在跨界中获得知识,形成素养,以及如何“跨以成人”、“跨界生长”,实现人的全面而自由的发展,成为现时代教育发展、个人成长、社会变迁和文明演进的基本问题。对这一重大问题的探讨和认识,将助推人类从学习型社会走向跨界型社会。一种以教育尺度的树立为起点,以教育责任的承担为核心,广泛涵盖包括学校在内的全社会各主体、各机构的“跨界契约”将随之建立。

一、跨界教育的缘起和意义

跨界教育的产生,根植于人及其创造的可能性与多样性。“教育的价值就在于协助人们发挥或达成人之所以为人的特质”^[3],但人之为人的特质是多样的,而且充满了各种可能。这是跨界教育的前提和起点:从一种可能性跨越到另一种可能性。人具有可能性,才会有跨界和跨界教育的可能。它催生了人的可塑性并导致教育的产生:“由于人类出生的时候尚未发育完全,比起其他动物,也就更能够用教育和社会化的方式加以改变。大多数哺乳动物脱离子宫的时候,就像是已经上釉的陶器出了窑,如果还想再做什么调整,不是刮伤,就是碎裂。然而,人类脱离子宫的时候,却像是从炉里拿出了一团刚熔化的玻璃,可以旋转、拉长,可塑性高到令人叹为观止。”^[4]跨界教育源自人之为人的这种令人叹为观止的可塑性,它导致人的跨界实现:从一种生命的可能跨界到另一种生命的可能,不断重塑自我生命。在这个意义上,人是跨界性生物,是跨界性存在,跨界的需要和

冲动一直深埋在人类的基因里。跨界的实质是对这种需要的满足:跨越人原有的可能,跨越基因的设定,不断走向新的可能。在人工智能催动下,以碳基生命到硅基生命的变迁表明,人的生命的突破式跨界在持续发生。

人的可能性和多样性,造就文化多样性,它“是激发人类创造力和实现财富的最大源泉……提供了多种不同的方法来解决影响我们所有人的问题和评估生活的基本层面:自然生态系统、社区、个人、宗教和心灵”^[5],转化为促进人类可持续发展的宝贵资源,催生了跨文化互动交流的需要,促使不同文化在资源的相互汲取中实现相互跨越,在跨文化中走向文化共生。

(一)教育跨界的类型

人与文化的多重可能性与多种样态,产生了跨界动力和跨界需要,为教育的多样性和跨界教育提供了基础性条件。一部人类史,是一部跨界史;人类教育史,也是跨界教育史。跨界是人类教育的主要推动力。自始至终,教育都是在跨界中演化与发展的,先后出现过不同类型的“跨界现象”,以及丰富多样的“跨界形式”与“跨界内容”。

第一种类型,是教育空间的跨界。最早的教育,发生在群居生活、氏族生活、家庭生活和自然生活里,是非形式化、非制度化的教育。随后“学校”出现,不仅意味着人类教育走向了制度化,而且也彰显跨界现象的产生:从社会教育空间、家庭教育空间向学校教育空间的跨界。它导致以“学校”为单位的公共空间,演变为各类教育资源的集聚中心,成为人类的主要教育空间和教育中心。在教育“学校化”的过程中,学校教育的局限日益显现。人们发现,教育如此复杂的问题,学校教育“独木难支”,注定是“学校”的不可承受之重。在人类教育生活的历史长河里,“学校是生活中的一个插曲,有入口,有出口”^[6],这个插曲无法替代完整教育生活的宏阔交响乐。无论是入口,还是出口,都不足以宽阔到

满足如此复杂多变的人与文化的多重需要；它同时还是一个“接口”，需要和不同的教育插曲、教育空间和教育生活对接。因此，人与文化的多样性产生的人类多元教育需要及其满足，还需要校外教育力量的弥补和配合，并且依托结合家庭、社会 and 自然的力量，形成学校教育力、家庭教育力、社会教育力和自然教育力的四力融合。这种跨界融合的本质是一种溯源开来式的回归，在回归家庭空间、社会空间、自然空间中，找回教育生活中一度弱化甚至丢失的家庭之维、社会之维和自然之维，形成新的家庭教育观、社会教育观和教育自然观，^[7]让它们在当代教育世界还魂再生、重新生根。

第二种类型，是教育时间的跨界。“终身”是时间跨界的标志：“不管一个人的生命如何短暂，它总是由无数的事件所构成，总是要经过许多的阶段。它总是要有一定的时间跨度。”^[8]如果终身教育出于对“长远利益”的关心，追求的是时间长度或时间跨度，跨界教育则出于对“各方利益”的关注，更倾向于空间宽度和空间跨度。然而，假若只是在空间的意义上理解跨界，会明显低估或窄化对跨界价值的理解：跨界之跨，不只有空间之跨，也有时间之跨。对于个体而言，跨界学习就是终身学习、学习终身，它不再把学习框定在小学、初中、高中或大学等任何一个特定时段，而是将学习的意识与行为、能力与习惯，绵延贯穿于整个一生；在一生中保持自我学习和训练的连续性，进行不间断、跨时段式的学习。而且，它与教育空间的跨界牢不可破地连接在一起：“如果教育要在个人的整个一生中，在个人生活的各个方面发挥我们前边所说的作用……首先就需要使它突破学校的框框，使它占据人类活动的全部，既与工作联系起来，也与闲暇时间联系起来……它不在‘占有’的范围内，而在‘存在’的范围内。”^[9]人的存在，是时空中的存在。跨界现象借此弥漫渗透在教育存在的全部时空。对于社会

而言，跨界教育也是终身教育：它以学习化社会为旨归，集聚生成全社会教育路向，^[10]为个人终身学习提供社会教育基础，帮助个体打破各种教育体制、机制的壁垒，破除原有教育时空的屏障。

第三种类型，是教育内容的跨界。知识是教育内容的核心。为了满足人与文化多样性的需要，人类逐步创制了以分科、分类为特征的多样性知识体系。分科化的知识为每一类型的知识划定边界、设置屏障，导致了画地为牢，并以“最有价值的知识”的名义，突显主流知识或显学知识；有意无意、或隐或显地排斥其他知识，造成存在核心与边缘之分的知识等级和知识分层。例如，中世纪的欧洲，教育的核心内容是逻辑、语法、修辞，其中的语言修辞知识，由于被牧师、文人和政治家等当时占支配地位的行业所推崇和使用，被当作教育内容的核心，也成为“教育成功”的重要尺度：充分理解、灵活运用优美语言的规则和能力。这导致蕴含丰富巧妙语言的文学教育，理所当然地占据了知识体系的核心位置。与之相比，数学教育只是简单的算术和几何学，而不是当今广为流行的统计学。统计学不是那个时代的“时尚知识”：“如果你告诉孔子、佛陀、耶稣或穆罕默德，要先学会统计，才能了解人的心灵、治愈人的疾病，他们一定会觉得一头雾水。”^[11]那个时代的“神学无疑是所有学科中的王道。但到了今天，修辞学乏人问津，逻辑只剩哲学系继续捧场，神学只剩神学院大力支持。但有越来越多的学生有兴趣或是强迫学数学。走向精确科学(exact science)的趋势势不可挡”^[12]。它推动自然科学知识脱颖而出，处在20世纪知识序列中的优先位置，在获得傲视群雄的地位同时，还形成了一种裁度其他学科知识价值的标准，达不到标准要求的学科知识，要么承受嘲弄鄙视，要么被迫“整改”，不然就有被逐出学科圣地的危险……这种画地为牢、唯我独尊的现象，催生打破学科知识，进入跨学科甚

至超学科的需要。主导跨学科研究的预设是:每一类知识体系,都有其所见所能和所不见所不能,需要以某一学科知识的所见所能,去弥补另一学科知识的所不见所不能,为此,“必须探索主流知识模式之外的其他各种知识体系。必须承认和妥善安置其他知识体系,而不是将其贬至劣势地位。对于发现和认识其他世界观保持更加开放的态度,世界各地的社会可以相互借鉴,相互学习”^[13]。可见,跨学科的前提,就是承认知识体系的多样性。跨学科的实质,在于以开放的态度,拆解边界、打破屏障,进行学科跨界和知识跨界。正是在这个意义上,缘起于20世纪初德国的“合科教学”运动,以及1920年在美国发展起来的“活动课程”中的科学—技术—工程—数学(Science, Technology, Engineering, Mathematics,以下简称STEM)教育等,都是人类历史上教育内容跨界的代表。这种基于知识跨界的教育内容跨界,是知识转型并促进教育变革的主要动力之一。^[14]

第四种类型,是教育主体的跨界。如果把主体定位于“教师”,则先后经历了三类跨界。一是从正式教师到非正式教师的跨界。教师的身份和地位,最初来自官方考核、任命或认可,且接受过专业培训,教师被局限于小众和特殊的群体。后来,随着由信息技术推动的泛在教育出现,教育不再局限于校园、教室和教师,教师也因此不再限定于学校这一形式化或正式化机构,扩散到各种社会机构,任何人可以在任何时间、任何地点、学习任何内容,网络就是校园、移动终端就是课堂,能者即为教师。此外,家校政社协同育人观念的日渐盛行,家长作为教育者的身份和作用,也日益凸现,非正式教师不仅在规模、群体,而且在作用上也显著增强。针对这种正式与非正式教师之间的跨界,朗格朗(Lengrend, P.)很早就指出:“在某一时刻和某些条件下对教学和训练负有职责的任何人都是教育工作者。显然这是教师的职责,但它

也是医生、牧师、工头、工程师、农业示范者以及政治、工会或合作组织负责人的职责。家长就首先是教育工作者,而且今后将更是如此,而在承担此类职责的其他人之中,即使他们本人经常并不意识到这一点,我们也应该把大众传播媒介的管理人员和主要主办者包括在内,他们通过广播、报纸、电视和银幕,对塑造思想、心灵和精神的贡献极大。”^[15]这是一种“人人皆可跨界成为老师”的人类教师体系的新格局。二是从人师到机师的跨界。在智能时代,由人工智能创造的教育智能机器人开始承担教师的职责,具备了教师的能力,发挥了教师的功能,这种新型“机师”得以与“人师”共进课堂,同上一堂课,人类步入双师协同育人的新时代,^[16]实现了人师向机师的跨界。三是从现实教师到虚拟教师的跨界。随着教育元宇宙的出现,时空被重新剪裁、拼贴和折叠,引发人类角色与身份的跨界折叠或重叠,不同的人与事、角色和身份通过跨界,促成前所未有的诸多重组、穿梭与切换。例如,一种前所未有的虚拟教师出现在课堂上,^[17]这是人类教师角色和身份的又一大跨越:从现实到虚拟的跨界。这是另外一重意义上的双师协同育人。

倘若把主体转换为“学生”,在农业时代和工业时代,以教师为核心的教育者是居高临下的主体,以学生为代表的受教育者是被动的客体。20世纪出现的儿童中心论、学生中心论,将学生推至中心位置,赋予其主体地位,“双主体论”就此出现:学生从教育的客体跨界为教育的主体。同时要求教师主体走出自我中心,跨界了解学生主体需求。和虚拟教师类似,元宇宙时代也将出现虚拟学生,“同学”的内涵被重构,形成现实同学和虚拟同学在交互跨界中互动共生新格局。

如上不同类型的跨界教育,已经在不同世代,以不同方式,在不同程度上发生。步入以智能命名的新时代后,这一态势正以加速度方式发展,无论是跨界的主体,还是跨界的

内容和形式,都在以几何级数增长。这一切源于智能时代带来的人类社会的突变:原有生活方式的变迁进化,已有职业谱系的渐次崩溃与消亡,先前的学科体系、知识体系难以适应新的需要。“当今世界相互联系、相互依存,各种变化使得复杂性、紧张不安和矛盾冲突达到了前所未有的程度,并由此产生了不容忽视的新的知识前景。”^[18]最关键的不适应,是人的不适应:“现在,没有哪个成百年来经过缓慢的进化过程逐渐形成的传统类型的人能再适应个人和社会的新情况。”^[19]从今往后,没有哪一个人能够依赖已有的生活边界成为适应这个世界的人,成为一个合格的公民和幸福的人。如果再持守原有的领域界域、学科疆界和生活边界,墨守成规,止步不跨,注定要被自己的边界之墙挡在通往新世界的大门之外,被逐出时代的洪流。正是社会和时代的变迁,引发了跨界性的生活方式,出现普遍性的跨界挑战,产生弥散性的跨界焦虑或跨界排斥,引出更加丰富的跨界需要,让更多人不得不跨界,不能不学会跨界,这构成当代人类教育的新的出发点之一,推动人类教育的又一次时代变迁:属于跨界教育的时代已然降临,这是继终身教育之后的又一个新时代。

(二) 跨界教育的当代使命

当代,人类需要在跨界时代重新规划教育图景和社会图景,走向跨界教育和跨界型社会。跨界教育为传统教育问题的解决带来了新的总体方案。朗格朗发现,自第二次世界大战以来,各个西方国家的教育变过来变过去,既没有求得内部的平衡,也没有获得满足现代社会需求的令人满意的答案。它无疑证明:如果不求助于一种新的教育概念,求助于对教育的重新认识,充分考虑人对训练、教学、进展的普遍的新需要,就无法得到对这些问题的终极答案,任何努力也将徒劳无功。他为之提供的教育概念是“终身教育”。现在看来,仅有终身教育,要想全面、系统且一劳

永逸地解决如此繁复多变的的教育问题,远远不够,还需要有别的答案,这个答案就是“跨界教育”。朗格朗指出:“在教育这一方面,就好像是一组不同的个人由于偶然的机会被置于同一个模子中,不得不尽最大的努力去协调常常是互不相容的种种需求。在学校、家庭、工厂、培训班或工会所受的教育中,个人作为生产者、消费者、公民,接受着其目标和结果并不吻合的讲授、教导和各种训练。”^[20]之所以出现各种互不相容的需求、诸多目标与结果的不吻合或者吻合度缺失的问题,在“终身”不够之外,还存在“跨界”不够的根源。个人、群体或者机构的多元化需求及其需求的满足方式,要么被现行的教育观念、教育制度限制在特定的界域而无法满足、施展,要么被各种偏差、对立、矛盾和冲突所裹挟而难以自拔——它们都与林林总总的跨界缺失、跨界障碍有关。我们已经为之付出的努力,例如,教育综合改革(教育内部各子系统、教育内外两大系统的跨界)、普职融通(普通高中教育与中等职业教育融通发展)、普特融合(普通学生与特殊学生一起学习)、(不同类型教育的跨界)、大中小学一体化教育(不同学段教育的跨界)、五育融合(不同教育目标的跨界)、STEM教育(不同学科教育内容的跨界)和跨界学习(不同学习方式的跨界)等,都是作为解决方案的“跨界教育”的一部分。其实,朗格朗为解决普遍教育问题所提出的终身教育方案,已经为跨界教育的出现埋下了伏笔:“基于这种概念,现在把各类各级教育活动加以往往是密封式的相互隔绝的许多障碍将不得不消除,让位给充满生气的、有目的的相互交流。从今以后,就能把教育看成是一个统一的有机体,其中的每一部分都有赖于其他部分,而且只有在与其他部分发生联系时才具有意义。如果失去一个部分,那么这个有机结构的其他部分就会失去平衡,而且没有哪一个部分能代行其分担的具体职能。”^[21]要打破相互隔绝的诸多障碍,建立起

教育“统一的有机体”,恰恰是跨界教育能够完成,也只有跨界教育才能完成的重大使命。

承担了这一重大使命的跨界教育,把跨界置于教育的正中央,赋予其核心枢纽的位置:教育即跨界,跨界即生长。跨界和跨界教育视角下人类教育的历史得以重新书写:这将是一部基于跨界、围绕跨界、为了跨界和在跨界中的教育史。人类教育就此出现了重大转向:从“学以成己”、“学以成人”转向“跨以成己”和“跨以成人”。

跨界教育的意义和任务,不止于教育。跨界教育也是影响人类生活、推动社会转型和人类文明变迁的新路径。它有助于打破韦伯(Weber, M.)剖析的理性化、科层化所致的各种牢笼,以及普遍存在的马赛克化、网格化、箱格化,让持续的跨界流动,高频度、高节奏的跨界学习、跨界对话、跨界劳动和跨界生活以及高强度的跨界竞争,成为日常生活与社会文化的新常态:无人生不跨界,不跨界无人生;无社会不跨界,不跨界无社会。通过跨界,让不同的个体与社会最大限度拓展人生的边界与社会文化的边界。过去,终身教育力图解决的重大社会问题,是从几代人的关系中产生出来的问题,隔代之间的交流和交往处于一种由相互隔离、对立导致的不良状态,以致在很多情况下父子之间、师生之间的关系到了无法对话,甚至实际没有对话的程度;今日,跨界教育解决的社会问题,除了代际对话和代际跨界问题之外,也更多指向于社会各种不同界域之间的分域区隔、认知盲区、理解障碍、认同困境和信息茧房,无法协同式推进人类文明的发展等瓶颈难题。即使是拥有巨大变革潜能的被广为推崇的数字技术,“能够促进知识和信息的分享”,但它也能够“对知识多样性、文化包容性、私人空间与隐私构成重大的伦理安全威胁”,^[22]从而造成新的分化与对立。对此,跨界教育致力于推动将新的社会分工与分配建立在充分跨界流动的背景下,借助跨界活力赋予个人和整

个社会文明新的活力,最终克服界域无知,戒除自以为是的界域傲慢、界域偏见,走出习以为常的界域惯习,根深蒂固的界域依赖,打破无处不在的跨界阻力;它存在于外部世界,也深根于自我深处,学会带着界域惊异与跨界激情,在跨界中沟通和对话,在跨界中劳动和生存,在跨界中可持续发展,拥有在各种界域间建立建设性联系的个体内生力和社会发展力,并借此进一步彰显社会教育力^[23]、社会跨界教育力在社会发展中的独特作用。这可能形塑出“好社会”的新标准:具有强劲的社会跨界力、社会教育跨界力,从而具有强大的跨界共生力。

二、跨界教育的研究图景和知识谱系

跨界教育的出现,早有端倪。前期的相关研究和实践积累,围绕着跨界教育“是什么”、“跨什么”、“谁来跨”、“如何跨”等议题展开了多方面探究。

(一)跨界教育“是什么”

其一,将跨界教育作为一种新的教育类型,其内涵与外延,包括但超越了跨界教学、跨界学习,走向跨界教育。这是一种综合性的教育体系,涵盖教育模式(本土化与国际化)的跨界互补、知识体系的跨界融合(学科交叉与知识创新),以及人才培养各方的跨界合作(校企合作、工学结合),^[24]它试图充分融合不同教育类型的优势基础,形成更为综合、灵活、多元、互补的教育形态。无论有何种形态,跨界教育的本质,都是一个过程,而非一个结果;它既表示一种状态,又表示一种方式,还标志着一种融合。^[25]换言之,跨界教育的教育过程、教育状态抑或教育方式,具有先天的未完成性和开放融合性;其二,将跨界教育作为一种新的教育目的,培养学生通过跨界的思维、跨界的学习、跨界的工作、跨界的合作,成为全面且可持续发展的复合型人才。^[26]其背后仍然有对学生本位的彰显,^[27]

主张对学生“能力本位观、生命发展观、多元智能观与行动导向观”^[28]的强化培育;其三,将跨界教育作为一种新的培养路径,既指向学生培养,也朝向教师发展,形成促进师生成长的“跨界路径”。

(二)跨界教育“跨什么”

“跨界”的“界”可以理解为“界限”、“边界”和“界域”,如主张教育应该跨越种族、种群、地域、学科、知识、课程等多方面界限,让教育与所有文化工作者相结合,与文化和政治相结合,建构边界教育学(Border Pedagogy)。^[29]边界的划分和界定,出现了各种领域,每个领域都是一种类型的“界域”,表现为教育领域(界域)、学科领域(界域)和空间领域(界域)等,因而有普通教育与职业教育、高等教育与基础教育等教育类型领域的跨界;有自然科学、社会科学、人文科学等学科类型领域的跨界,有不同国家、地区、学校、社会、社区和家庭等空间类型领域的跨界等。

进一步下移,如下移到职业教育领域,对“界”的理解则更为多元,出现了“三界说”、“四界说”和“六界说”。“三界说”包括职业教育知识边界、物理边界和社会边界;^[30]“四界说”可概括为“产教融合、校企合作、工学结合、知行合一”,欲打破产教分离、校企分离、工学分离以及知行分离的教育模式、办学模式、教学模式和认知模式,本质上是“主导型跨界、主体型跨界、核心型跨界、文化型跨界”^[31];“六界说”则提出对六种界限的跨越:“一是跨越教育与职业之界,二是跨越学校与企业之界,三是跨越学习与工作之界,四是跨越中职与高职之界,五是跨越职业教育与‘其他类型教育’之界,六是跨越教育学与‘其他相关学科’之界。”^[32]又如,下移到教学领域,从教学形式的角度,读出“界”的“界线”之义,既包括学校或区域的界线,也涵括线上教学空间与实体校园空间的界线;^[33]从教学内容的角度,“界”倾向于“界限”之义,具体指专业界限、学科界限或知识界限,它们常常互

为一体:在跨专业、跨学科界限之中,跨越彼此知识的界限。

在如此纷繁庞大的跨界教育体系里,相对而言,学科跨界是聚焦点,核心是跨学科教育和跨学科教学。

在跨学科教育的层面上,它被视为“基于一定的教育思想与理论,高等学校通过整合两门或两门以上学科形成一组课程,以问题与项目为纽带把关联的学科知识予以统整,促进学生运用跨学科知识与方法解决综合性问题、提升高阶思维能力的一种教育实践形态”^[34]。这表明,跨学科教育既是一种教育思想,也是一种教育实践形态,更是一种教育变革手段。它强调以问题导向为核心,打破单一学科育人的传统逻辑,转向“基于学科交叉的人才培养研究和跨学科教育”,^[35]关注学生基于跨学科知识与方法解决实际问题的跨界思维能力,以更好地认识和解决人类社会发展的复杂变化及其背后的矛盾与挑战。跨学科教育由此被视为依托课程与项目平台培养复合型人才的重要路向。

在跨学科教学的层面上,强调要“以主学科为根基,依托问题贯通与学科外溢现象,将主学科与相关辅学科关联起来,最终达成学科育人目标的一种复合教学形态”^[36],实现“学科经验跨界”和“教学内部重构”^[37]。在全球范围内的跨学科教学中,从核心主题来看,涉及跨学科组织变革、跨学科专业学位设置、STEM教育与智能化教学、跨学科性评估与预测、可持续发展教育;从变革趋势来看,从建设跨学科课程和教学转向塑造学生的跨学科元认知能力,由复杂现实问题和学科自组织模式驱动转向整合式创新驱动,从多学科教育研究范式转向会聚科学教育研究范式等。^[38]

(三)跨界教育“谁来跨”

关于跨界教育“谁来跨”,涉及跨界主体,即跨界者。虽然,作为受教育者的学生和教育者的教师,都是最重要的跨界主体。但

当下的研究热点还是在教师身上,并在跨界身份、跨界学习和跨界教学等三个方向上分别展开。

就跨界身份而言,首先针对高等学校“教育者”身份的跨界融合。跨界教育不再满足于高等教育机构中由专门的教师团体来开展教育教学工作,而要求吸收来自社会各行各业的职业精英担任兼职教师或课程顾问,共同参与高等教育的教学全过程;此外,跨界教育也要求高等学校教师主动跨出学校教育的边界。一方面,强调将理论知识运用于企业咨询、研发和管理之中,贡献高等学校教师对社会生产过程的经验与智慧;^[39]另一方面,倡导作为教师教育者的教师,要成为教育研究者与教育实践者之间的“跨界人”,^[40]加强专业领域在大学与中小学、理论与实践、不同劳动方式之间的跨界,完成教师教育者双重素养结构的建构。^[41]

就跨界学习而言,大量研究集中在中小学教师群体。跨界教育的研究与实践催生教师的跨界学习需求,拓展了跨界学习的方式。

在教师跨界学习的目的和意义上,一个普遍共识已经达成:跨界学习是促进教师自我发展和专业成长的重要手段。作为一种“横向式”或“扩展式”的学习过程,它打破了传统“纵向式”的教师共同体参与学习的模式,通过超越教研组、学校乃至地区的组织和学习边界,加强教师的跨界思维与跨界教学能力,^[42]助推教师从“身份赋权”到“素养胜任”的转变,成为“跨界的能动者”^[43]。其中的关节点,是将跨界学习过程中的反思与收获转化、内化为教师的素养与能力,应用到具体教学情境和育人环节之中。因跨界学习而来的教师素养和能力的形成过程,也被置于跨文化背景下深究,^[44]这是一种作为全球公民的教师跨文化技能培养过程^[45]。此外,还有对教师跨越课程和项目的能力和多语言能力发展的专门研究。^[46]跨界学习对于教师专业发展的助推作用,也与教师培训结合起

来。如有关中小学教师培训机制中的跨界学习研究,尤其是农村教师的跨界学习,提出跨越大中小学的资源界限和城乡社区的物理边界,构建具有跨界互动特性的农村教师合作伙伴关系及其运行框架。^[47]这类研究或许会推动当前农村教育和农村教师的研究与发展,找到新的突破方向,形成以跨界学习为视角的研究新格局、实践新路径。

在促进教师跨界学习的支撑方式上,一是内容支撑,为教师跨界学习提供具有跨界内涵的内容,内含知识跨界、能力跨界和价值跨界三个方面。^[48]二是机制支撑,相应机制的引发、维持和推动是焦点之一。^[49]教师跨界学习机制包括跨界学习的设计、组织实施和转化应用,^[50]或者表现在识别、协调、反思以及转化四个方面^[51]。三是技术支撑,先后出现在线学习如何支撑教师的跨界学习,通过跨越他们习惯性的界限和其中的规范来促进专业发展,^[52]教师在在线专业发展的跨界学习中的互动如何影响教师相关实践改进,等等。^[53]还有教师与技术共同合作设计写作课程^[54]等方面的研究。

就跨界教学而言,更多侧重于教师从事跨界合作教学的影响因素研究,^[55]如对可持续的跨学科联合工作的关键因素——知识共享、扩展性学习的机会、适应不断变化的工作关系以及克服合作——的系统性障碍等的研究。^[56]也有教师跨越校内校外边界的教学行为对教学信念的影响因素,^[57]以及保证教学信念连续性的研究^[58]。还有关于STEM综合教学法,^[59]以及如何支持教师跨学科教学的专业身份认同,^[60]教师教学中角色的“跨界转换”等的深入研究^[61]。

综合来看,已有的跨界教育研究图景,其视野主要限定在跨界教学和跨界学习,而非跨界教育。即使触及了跨界教育,或者以跨界教学、跨界学习替代跨界教育,或者对于这一新的教育类型,在人类教育变革、社会发展和人类文明变迁中的重大意义和价值,尚

未充分认知;没有在更为宽阔和广远的视野下,尤其是没有在社会转型、生存方式和育人方式转型的意义上,加以理解和探究。此外,跨界主体依旧局限于教师和学生,跨界教育只是与学校中的教师与学生相关的教育,而不是和人人相关的教育。此外,已有的不少成果,或多或少还是在“跨界现象”,而不是“跨界教育”层面的研究,由此看来,跨界教育现有的知识谱系,需要增添新的研究视角,转换新的研究重心,打开新的研究空间,带来新的研究图景。这说明,跨界教育的研究与实践本身,无论是内涵、意义,还是实现路径、未来趋向等,都需要打破已有的边界或界限,进入新的界域空间。

三、跨界教育的内涵和意蕴

如前所述,已有跨界教育的研究图景、思想视野及其勾勒的知识谱系,尽管提供了不可缺失的基础,但依然有继续拓展打开并推进深化的空间。首要的深化点,在于何谓“跨界教育”?对跨界教育内涵的厘定,需要做出两个方面的区分:一是跨界现象与跨界教育;二是跨界教育与非跨界教育。

就跨界现象与跨界教育的关系而言,前述所言的各种跨界现象,或多或少已经具备了跨界教育的内涵与特性。然而,不仅跨界现象及相应的跨界行为和跨界内容不等于跨界教育,至少,不是所有的跨界现象都是跨界教育现象,而且,教育中的跨界、借助教育的跨界也不完全等同于跨界教育。教育中出现的跨界现象,不一定都具有教育性或育人价值。

就跨界教育与非跨界教育的关系来说,如下问题需要做出整体、清晰的回答:跨界教育与非跨界教育,或者与以往别的教育相比,有何不同?答案的获取绝非易事。跨界教育不是对传统教育的简单延伸,它不仅包含着对教育本身的理解,更与每个人未来生活方

式和成长方式采取什么新的态度、持有什么新的理念、运用什么新的技术和方法等有多方面的深度牵连。它与终身教育一样,能为我们理解和认识个人在一生中、在社会中显示其新的意义,展现其生命价值赋予新的可能,并为个人命运的抉择、社会前景和人类前途的发展方向,提供新的价值锚,打开新的生长空间,带来新的可能性。这种可能性,在个人这里,是跨界学习和跨界生长;在社会那里,是跨界教育和跨界型社会。

跨界教育的内涵和意蕴,是一个多元性、层次化的复杂结构,由预设、性质、对象、目标、内容等不同要素综合构成。

在预设上,跨界教育以承认人、社会与文化体系的可能性、多样性及各自的局限性为前提,存在四重预设:其一,人类有跨界的需要,这种需要根植于人类生命中的基因,也是人类文明演进的密码;其二,人人皆有跨界的可能性,所谓人具有“可塑性”,也可以理解为“可跨性”;其三,跨界具有育人价值,具有生长性——跨界带来人的生长,当然,这种因跨界而来的育人价值仍然只是一种可能性,要把可能变为现实,需要提供教育基础、创造教育条件;其四,教育是满足人类的跨界需要、实现跨界可能、促进跨界生长、实现跨界育人价值的基本手段。

在性质上,跨界教育是一种整体性、系统性的新型育人方式,不应将其限定为一种具体的教育、教学或学习的类型、内容和手段。这是由“跨”、“跨越”、“跨界”带出的育人方式。它蕴含了一种视角,即“跨界”视角;蕴藏了一种思维,即“跨界”思维。以跨界为视角和思维审视教育,如果说,终身教育被看成一体连续性的教育,跨界教育则可以被视作穿越、跨越或转换性的教育。它最初被纳入“教育目标”,“跨越”本身构成了这种教育的目标之一:“学会跨越”;接着化为“教育手段”:以跨越的方式育人、成人;继而进入“教育过程”:让所有教育者和受教育者共同终身

经历一个跨越的过程、在跨越中共同生长的过程,同时也是综合融通的过程。因而跨界教育与终身教育、综合素质教育变成了互释、互构与互成的融合共生体。这是一个围绕着“跨界教育”的交互生成式的育人关联体,其表现为:最初作为一种视角和思维,之后化为目标,变成手段,形成过程,最终结成跨界育人的共同体。

在对象上,跨界教育的对象,与人人有关,既针对学生这样的受教育者,也涵盖作为教育者的教师、家长及所有的成年人。如同终身教育一样,跨界教育对象遍布全社会的每一个角落,属于每一个群体与个体。人人都需要跨界、可以跨界,且需要接受跨界教育,跨界教育因此与人人、时时、处处有关,这将是一个全民接受跨界教育,汇聚为全社会跨界教育的新时代。

在目标上,跨界教育的根本目标是实现跨界的育人价值,这个价值的核心就是“跨以成人”,终极目标是“人的全面而自由的发展”;以此方式,解决不同界域之间,如不同学科、知识、职业、身份之间的各种分离与屏障,造成的片面发展、断裂成长和割裂生长,在“跨以成人”中实现学以成人、教以成人,成就全面和自由发展的人。它的出现,将“跨”、“教”、“学”与“做”之间结合起来:“跨”既将教与学连接,成为嫁接者和中介者,本身也是教和学的新目标——培养跨界之人,在学跨界和做跨界中成为通过终身学习,走向终身跨界学习的跨界人或跨界者。这里的“做”,是一种实践,是“做跨界”的实践,它助力人人都跨越自己的无知,跨向未知,跨出新知,跨出具有“自我跨界力”和“终身跨界力”的新生命。跨界教育的根本价值有二:一是帮助个人跨越自身原有的边界,跨出原有的可能性,跨向新的边界,打开新的可能的自我教育方式;二是提升全社会的“跨界教育力”,成为提升“社会教育力”,走向“全社会教育”的重要目标和实践路径。如此,一个以跨界教育、跨

界型社会为标识的“未来已来”。它推展出的前沿课题是:教育如何帮助个人及组织适应跨界时代,既能够在跨界中获得知识和能力,也拥有在不同界域之间随时、随地且终身持续跨越的能力;社会又该如何为实现这个新目标承担教育责任。以往,“获取何种知识以及为什么、在何时、何地、如何使用这些知识,是个人成长和社会发展的基本问题”;^[62]如今,如何在跨界中获得知识,在何时、何地、如何跨界,如何高质量跨界,彰显育人价值的跨界,则是个人成长、社会发展和未来教育的基本问题。

在内容上,跨界教育之“跨”的内容,属于需要人人跨越的界限和界域:可能是一种特定的时段,如自身所处的某一时代、某一特定的空间(自己的住宅、公寓);可能是某种习惯的交通工具;更可能是自己喜爱或擅长的学科、知识、经验与方法,以及语言方式、行为习惯;还有可能是沉浸其中的职业、阶层,角色或身份,以及成就和地位等。每个人都可能习惯于在自己的界域里深居简出,与“邻域”老死不相往来,结果在不知不觉间把“界域”变成了“监狱”,化为“自己把自己关起来并且须臾不可离开的个人意识的监狱”,^[63]终身受困其中,形成“界域固化”、“界域傲慢”而不自知……这或许就是制约人的全面发展的界域根源。跨界教育所具有的如上丰厚意蕴表明,它必定包含着果敢、抉择、牺牲、毅力和坚持,无论什么样的跨界教育,都需要一系列复杂的信息,及持续终身的训练和练习等。

总之,跨界教育,是在进入跨界时代的社会转型大背景下,为了满足人的多元跨界需要,打破各种界域屏障,以“跨以成人”为育人目标,挖掘和实现跨界的育人价值的教育,是一种基于跨界、依托跨界、为了跨界和在跨界中育人、成人,同时助推人类迈向跨界型社会的教育。

跨界教育的提出,发出了一种召唤:今

日及未来的教育,要有可持续发展的生命力,就必须与跨界建立积极有效的内在联系,把跨界视为一种建构性力量而不是破坏性力量,充分彰显和发挥跨界的教育力量。在把教育视为贯穿人的一生因而持续终身的过程的同时,也应看作在不同界域之间跨越、穿梭和转换中完成自我持续进化与生长的过程。因此,教育工作者应尽一切努力,摒弃任何把原有经验与思想、视角与框架、观念与方法画地为牢或自我设限的习惯,努力以各种方法促进教育对象积极、机智且有效参与不同领域的行为,不管这种跨界是发生在自我原有的界域,还是发生在与他为之联系的外部界域。同时,为之提供跨界认识、跨界思维和跨界自觉,充分发挥他们的跨界能动性。

四、跨界教育和未来教育新体系的构建

如同所有教育改革的新思潮、新趋势一样,跨界教育的兴起,势必带来只有它才可能带来的教育新体系。教育的任务如此重大,教育的过程和要解决的问题如此复杂,不论是终身教育,还是跨界教育,总要为之提出并构建一个体系化的方案来整体解决,才能最终证明自身的行之有效的。这一体系化的跨界教育方案,应当是实践体系、理论体系与政策体系等三大体系的兼容并蓄,它们分别指向跨界教育的实践逻辑、理论逻辑和政策逻辑,共同融汇为跨界教育的整体逻辑。

(一)跨界教育实践体系

第一大体系,是跨界教育实践体系。它由价值体系、目标体系、评价体系、课程体系、教学体系、教研体系、教师培养体系等组成。以价值体系为例,“跨界”蕴藏育人、成人的伟力,给人以成长和成人的力量,因此,跨界教育具有丰富且独特的育人价值:通过“跨界”,为学生进行跨界奠基。它为学生丰富对所处的变动不居世界的多重理解与认识,在这个世界中形成、实现自身意愿,提供多元界域,

满足跨界需要,激发跨界动力;学会跨界思维,掌握跨界策略,形成跨界习惯,生成唯有在跨界和跨界教育中才可能获得的经历、体验与能力,在生命的持续丰富和充实中,最终成长为具有终身跨界力的“跨界人”。跨界教育的如上育人价值,也可以转换到“核心素养”的层面上思考,跨界之人具有“跨界综合素养”,融合了态度、情感、价值观,以及思维和审美等不同维度。例如,具有“跨界激情”、“跨界思维”和“跨界美感”……这一新的素养体系,有可能为方兴未艾的核心素养与学科核心素养的研究和实践,提供来自跨界教育的新视角和新启示。

再以目标体系为例,基于跨界教育特有的育人价值及其内含的“跨界素养”,围绕“跨以成人”的核心目标,深化为如下具体目标。

一是唤醒和满足跨界需要。如前述所言,跨界教育的产生,根植于人及其创造的可能性与多样性,因此成为满足和实现人的多重可能性的育人方式。当教育者引领受教育者不同界域穿梭转换之时,既是对受教育者不同方面潜能与需要的唤醒,也同时满足并提升了他们多元性的基本需要,“让人类的智力、道德、审美能力诸方面发展为目标的活动都有用武之地。一个人可以读书、谈话、散步、扩大对宇宙及其规律的了解、看剧、演戏、演奏和歌唱、绘画、写生、朗诵或听朗诵诗歌;通过这些活中的任何一个,一方面,他能够愉快而有益地度过属于他支配的空余时间,另一方面,更为重要的是他能借以表达自己生命中的基本需要。〔64〕通过思维需要、情感需要和审美需要等多种核心需要的满足,战胜身心各种形式的无能,克服已知的生命界限,击穿不同生命阶段特有的天花板,持续拓展生命成长的界域。

二是萌发和增值跨界体验。依托现代元宇宙技术,跨界教育通过提供并创造各种界域,为师生“找到通向另一个、另一类或另一些感官体验的门户,在不同界域体验之间,如

不同身份穿梭转换过程中,丰富、拓展人类体验的广度和深度,实现‘体验增值’”。^[65]它预设了出自跨界教育的一种判断“好教育”的新标准:能否让人类的生命体验和教育体验获得最大限度的增值,进而导出源自跨界教育的独特育人方式:以跨界的方式,在孕育体验、催生体验、创造体验和扩展体验中成己、成人和育人。

三是赋予和强化跨界能力。这类能力的根本是“跨界力”。具体包括想象力、交互力、协同力、思维力。

想象力。如何跨界、如何更好跨界的过程,是一段或多段奇妙的想象之旅,充满对异域的畅想与眺望,灌注了丰盈的想象,注定成为想象力持续且无限扩展的旅程。

交互力。这是不同界域之间交互生成的能力,如在不同学科、不同知识体系、不同学习方式、不同身份角色、不同时空以及不同职业之间的穿梭、跨越或转换,进而生成新知识、新思维和新方法,完成自我更新、自我再造的能力。

协同力。跨界教育中实现的各种界域的跨越,引发的不是界域之间非此即彼式的相互割裂、相互舍弃,而是连接与协同,是只有相互协同才能建构出的“界域共同体”,才能发挥和实现跨界具有的育人价值。其中,如何在所跨越的各界域之间建立联结,形成具有融合力的界域协同关系,是这一关键能力的基本要求。

思维力。这是以“跨界思维”为标识的特殊能力。它蕴含的思维方式是关联式思维、整体融合式思维、综合渗透式思维和多向互动生成式思维,它能够将不同界域关联、整合起来思考,实现不同界域间的相互渗透融合,避免将不同界域割裂开来、对立起来。

想象力、交互力,协同力和思维力,被集聚为“跨界力”,这是跨界教育特有的育人新目标:培育有跨界力的新人,也是跨界教育带来的育人新方式:以跨界方式培育跨界之人。

四是养成和内化跨界习惯。与“跨界力”相应,还有“跨界习惯”。如跨界想象的习惯、跨界交互的习惯、跨界协同的习惯和跨界思维的习惯等,只有真正转化为日常生存习惯,跨界意识与跨界能力才能长到跨界者的身上,培育出理想的跨界人:时时处处都可以跨界,每时每刻都走在跨界的路上。

又以评价体系为例,由于跨界教育赋予教育以新内涵,拓展了原有教育的边界,必然会生成新的教育评价标准。任何评价标准的实质,都离不开某种特定的视角。既作为一个理念,也作为一种视角的跨界,把教育想象和理解为一个系列化、阶段化的连续跨界的过程。可以说无教育不跨界,无跨界不教育。以此视角看教育,一种“好教育”的评价标准得以诞生:是否有助于满足人的跨界需要,提升人的跨界能力?与之相连,什么是好学校、好课程和好课堂?什么是好学生与好教师?这一系列的评价尺度都将随之改变。比如,作为充满无限跨界可能的学生,“好学生”就是具有强大自主跨界学习力的学生,“好教师”则是兼有既跨界学习力和跨界教育力,善于激发学生跨界潜能,助推其把潜能变为现实,进而拥有跨界素养的教师。还可以跨界为视角看高质量教育,为之赋予“高质量跨界”的新标准:高质量教育,离不开高质量的跨界,离不开高质量的跨界教育,有了高质量跨界教育,才可能走向高质量教育。此外,已有的评价方式,如综合素质评价、过程性评价和增值性评价等,都随之在跨界教育这一新平台、新层面上,得以重新理解、设计和推进,转向跨界素质评价、过程性跨界评价、增值性跨界评价等。

(二)跨界教育理论体系

第二大体系,是跨界教育理论体系。已有跨界教育实践存在的诸多割裂、碎片和无序状态,根源之一,在于缺乏体系化清晰的理论指南与理念牵引。由于是新生事物,跨界教育的理论体系尚处在萌芽状态,对于构成

这一理论体系的基本概念、基本范畴、基本问题和研究方法论等的研究,特别是有关跨界教育的育人价值、教育目标、教育过程、教育评价等核心问题的研究,才刚刚起步。本文就是起步阶段迈出的一小步,它的发展方向与终极目标,是形成来自跨界教育、彰显跨界教育、属于跨界教育的知识体系。其卓然而立的前提,是围绕“人”、“实践”、“教育”等基本概念,聚焦“教育与人”、“教育与社会”、“教育与自然”、“教育与技术”等基本理论问题,提出只有依据跨界教育的视角与方式,才可能形成的理论认识与理论方案。这意味着,跨界教育的出现,有可能改变教育基本理论、教育学原理,甚至整个教育学的理论体系和知识体系。该体系的作用在于,一是对跨界教育实践可能出现的现实问题,例如,对跨界教育的泛化及其价值的无限拔高,以及跨界过程中产生的边界繁重增生、越界替代、跨界无序、跨界无根、跨界失根、为跨界而跨界,忽视成人育人才是其终极价值而导致的本末倒置等实践误区等,展开理性反思与批判;二是贯穿渗透在教育实践全过程,成为不同教育实践体系理论依据;三是为可能的“跨界教育学”的建构做好充分的酝酿铺垫;四是基于创造性的中国本土跨界教育实践经验,创生中国跨界教育学,融入中国自主教育学知识体系,成为中国教育学学科体系、学术体系与话语体系的内在构成。

(三)跨界教育政策体系

第三大体系,是跨界教育政策体系。跨界教育的政策积累并非空白。若以跨界教育为视野,无论是我国的《中国教育现代化2035》、《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》、《深化新时代教育评价改革总体方案》等,还是联合国教科文组织先后发布的《学会生存——教育世界的今天和明天》、《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变?》、《学会融入世界:为了未来生存的教育》、《共同重新构想我们的未来:一种新的

教育社会契约》等重大教育政策文件 and 研究报告,都已然具有了鲜明的跨界取向和跨界思维。例如,为了建立全民终身学习的制度环境,《中国教育现代化2035》要求“建立国家资历框架,建立跨部门跨行业的工作机制和专业化支持体系”^[66]。为了深化考试招生制度改革,《深化新时代教育评价改革总体方案》提出要“探索建立学分银行制度,推动多种形式学习成果的认定、积累和转换,实现不同类型教育、学历与非学历教育、校内与校外教育之间互通衔接,畅通终身学习和人才成长渠道”^[67]。同样,联合国教科文组织的历次重大文件,也渗透了跨界意识和跨界思维。如“学会生存”的实质是学会跨界生存,“反思教育”中的反思,其实也是跨界反思,包括对学校与校外机构等教育机构之间的跨界现状和跨界过程的系统反思;“学会融入世界”的内核之一,是打破人类这个生命物种和地球的其它生命物种的对立,在跨物种之间的和谐生存、跨界共生中保护生态文明,进行生态教育。“共同重新构想我们的未来”发出了“我们亟须一起重新构想我们的未来”,这个未来是只有通过跨界才可能迎来的未来,需要的是教师、大学、青少年、相关团队与企业、政府首脑、财政部门、国际组织与非政府组织通过积极参与前瞻对话和协商协调,让全球各国、各群体、各机构为共同承担教育责任,订立共同的契约与承诺,^[68]实质上,这是一份典型的“跨界契约”,它力图推动以全球为单位的跨界教育,在跨界中形成全球范围内的“全政府”,强化多部门协作的功能,发挥各界主体能动性,在彼此跨越链接的过程中,携手投身于变革教育的共同行动。

未来的教育政策走向,一是融入,将这些政策中的跨界理念,融入各级各类教育之中,转化为现实的跨界教育力;二是整合,既提取并整合现有政策文件中的跨界观念,进一步聚焦放大,也汇聚经济政策、文化政策、技术政策等相关领域的跨界理念,在政策的

意义上,将跨界教育和跨界经济、跨界文化和跨界技术的政策法规融通起来,实现不同领域政策的“跨跨融合”,在“各跨其跨”的同时,促进“跨跨与共”,最终“跨界共生”;三是研制,制定推动“跨界教育体系”建设的专项教育政策,统领和推进跨界教育改革。

当下的跨界教育仍然处于概念界定、理念明晰和实践探索的初级阶段,还是一段刚刚开启的新篇章,一座刚刚浮现的新桥梁,一条刚刚出现的新道路,至少是一个刚刚冒出的新路标,它指向的远方,是为人类实现更美好生活,迈向更美好的社会,提供一个可能的建设方案:建构一个全方位、全过程、全路向渗透跨界教育理念和原则,实施一种与社会的跨界转型、跨界升级,最后建成跨界化社会而紧密联结的教育。

参考文献:

- [1] UNESCO. Learning to Become with the World: Education for Future Survival[EB/OL]. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374032>.
- [2] 联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 2014.
- [3] 李弘祺. 学以为己: 传统中国的教育[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2017. 14.
- [4][11][12] 尤瓦尔·赫拉利. 人类简史[M]. 北京: 中信出版社, 2014. 10, 244, 243.
- [5][13][18][62] 联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变?[M]. 北京: 教育科学出版社, 2017. 29、31、21、16.
- [6][8][9][15][19][20][21][63][64] 保罗·朗格朗. 终身教育引论[M]. 北京: 中国对外翻译出版公司, 1985. 54、3、55、80、30、51、52、135、58.
- [7] 叶澜. 溯源开来: 寻回现代教育丢失的自然之维——《回归突破: “生命·实践”教育学论纲》续研究之二(下编)[J]. 中国教育科学(中英文), 2020, (2).
- [10] 李政涛. 当代教育发展的“全社会教育”路向[J]. 教育研究, 2020, (6).
- [14] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [16] 李政涛. 智能时代是“双师”协同育人的新时代[J]. 当代教师教育, 2021, (1).
- [17] 李骏翼, 等. 元宇宙教育[M]. 北京: 中译出版社, 2022.
- [22][68] 张民选. 如何面对世界危机、教育危机和不确定的未来?[M]. 人民教育, 2022, (20).
- [23] 叶澜. 社会教育力: 概念、现状与未来指向[J]. 课程·教材·教法, 2016, (10).
- [24] 唐衍军, 蒋尧明. 跨界教育理念下的新文科会计人才培养[J]. 财会通讯, 2021, (11).
- [25] 欧阳修俊, 张传燧. 教育学跨界研究探析[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, (3).
- [26] 徐冰. “跨界教育”对高校人才培养模式的影响研究[J]. 浙江工商职业技术学院学报, 2013, (2).
- [27] 王一舒, 王卫星. 融入“跨界教育”理念 构建会计实践教学体系[J]. 财务与会计, 2016, (4).
- [28] 陈彩凤. 跨界理念下高职国际物流类课程一体化教学设计[J]. 教育与职业, 2014, (11).
- [29] 亨利·A·吉罗克斯. 跨越边界——文化工作者与教育政治学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002. 3.
- [30] 徐珍珍, 刘晓. 基于跨界属性的职业教育理论体系: 价值取向与研究展望[J]. 职教通讯, 2014, (31).
- [31] 张健. 职业教育跨界理论: 本质、价值与内涵[J]. 中国职业技术教育, 2022, (9).
- [32] 何应林, 顾建军. 职业教育跨界研究初探[J]. 中国职业技术教育, 2012, (36).
- [33] 王晓波. 教育 4.0: 跨界思维下教育的融合创新——专访中国教育技术协会常务副会长张少刚[J]. 中小学信息技术教育, 2017, (5).
- [34] 伍超, 等. 跨学科教育的三重审视[J]. 浙江社会科学, 2020, (8).
- [35][39] 范新民, 高志怀. “一带一路”倡议下跨界融合人才培养与创新创业教育路径[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2018, (2).
- [36][37] 龙宝新, 高柏. 论跨界教学的内涵、运转与创建[J]. 现代基础教育研究, 2021, (2).
- [38] 张炜, 等. 全球跨学科教育研究的特征与趋势——基于Citespace的数据分析[J]. 高等工程教育研究, 2020, (1).
- [40] 龙宝新, 陈晓端. 跨界人: 教师教育者的身份定位及其关键素养[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2020, (6).
- [41][43] 王鉴. 跨界的能动者: 教师教育者专业成长路径探析[J]. 中国教育学刊, 2019, (7).
- [42] 王晓芳. 从共同体到伙伴关系: 教师学习情境和方式的扩展与变革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2015, (3).
- [44] Harrison, C. Boundary Crossing during Pre-service Teacher Training: Empowering or Hampering Professional Growth?[J]. Cultural Studies of Science Education, 2018, (13).
- [45] Witt, A. Post-pandemic Futures of Global Citizenship Education for Preservice Teachers: Challenges and Possibilities[J]. Prospects, 2022, (5).
- [46] Cooper, B., et al. Curriculum Mapping as a Boundary Encounter: Meeting the Demands of Multiple Agendas [J]. Educational Research for Policy and Practice, 2021.
- [47] 戴伟芬. 论跨界互动特性的农村教师合作培训[J]. 教育研究, 2016, (10).
- [48] 王乐. 跨界: 教师专业发展的社会化策略[J]. 教育理论

与实践,2018,(5).

[49] 陈向明. 跨界课例研究中的教师学习[J]. 教育学报, 2020,(2).

[50] 何莉. 跨界学习:促进教师专业成长的新探索[J]. 中小学管理,2020,(9).

[51] 金星霖,王琳媛. 跨界学习理论的起源、内涵、机制及其本土验证——以职校教师在企业实践中的学习为例[J]. 职业技术教育,2021,(31).

[52] Kynigos, C., Kalogeria, E. Boundary Crossing through In-service Online Mathematics Teacher Education: The Case of Scenarios and Half-baked Microworlds [J]. ZDM-Mathematics Education,2012,(44).

[53] Robutti, O., et al. Teachers' Involvement in Designing MERLO Items: Boundary Crossing [J]. Digital Experience in Mathematics Education,2021,(7).

[54] Cooper, J., et al. Didactic Metadata Informing Teachers' Selection of Learning Resources: Boundary Crossing in Professional Development [J]. Journal of Mathematics Teacher Education, 2020,(23).

[55] Pinto, A., Koichu, B. Implementation of Mathematics Education Research as Crossing the Boundary between Disciplined Inquiry and Teacher Inquiry [J]. ZDM Mathematics Education,2021,(53).

[56] Krishnamoorthy, G., Ayre, K. Sustaining Interdisciplinary

Work in Trauma-informed Education [J]. Australian Education Research,2022,(49).

[57] Vale, C., et al. Beliefs and Practices of Secondary Teachers Crossing Subject Boundaries to Teach Mathematics Out-of-field [J]. Mathematics Education Research Journal,2021,(33).

[58] Vale, C., et al. Teaching Across Subject Boundaries in STEM: Continuities in Beliefs about Learning and Teaching [J]. International Journal of Science and Mathematics Education, 2020,(18).

[59] Leung, A. Boundary Crossing Pedagogy in STEM Education [J]. International Journal of STEM Education, 2020,(7).

[60] Hobbs, L. Teaching "Out-of-field" as a Boundary-crossing Event: Factors Shaping Teacher Identity [J]. International Journal of Science and Mathematics Education,2013,(11).

[61] Johnson, H. L., et al. Boundary Transitions Within, Across, and Beyond a Set of Digital Resources: Brokering in College Algebra [J]. Digital Experience and Mathematics Education,2022.

[62] 李政涛,等. “元宇宙与未来教育”笔谈[J]. 基础教育, 2022,(2).

[63] 中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL]. http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm.

[64] 中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html.

Becoming a Good Person by Boundary-Crossing Means: The History, Reality and Future of Boundary-Crossing Education

Li Zhengtao

Abstract: After lifelong education, human education will enter the era of "boundary-crossing education." Learning to cross boundaries is the fifth pillar of human learning besides learning to know, learning to do, learning to be, and learning to live together. How to achieve all-round and free human development by "becoming a good person by boundary-crossing means" and "growing up by boundary-crossing means" has become a basic problem of contemporary education. The emergence of boundary-crossing education was rooted in humans and the possibility and diversity of their creation; humans existed and experienced different types of boundary-crossing education, such as educational space, educational time, educational content and educational workers. The previous research into boundary-crossing education was conducted on the basis of such topics as "what boundary-crossing education was," "what it covered," "who practiced it," and "how it was practiced." Connotatively, boundary-crossing education is a diversified and hierarchical structure, which is composed of different elements, such as presupposition, nature, object, goal and content. It has brought about new educational systems, including the educational practice system, the educational theory system, and the educational policy system.

Key words: boundary-crossing education; becoming a good person by boundary-crossing means; future education

Author: Li Zhengtao, Dean and professor of the Institute of Schooling Reform and Development (Key Research Institute in University), East China Normal University (Shanghai 200062)

[责任编辑:郭丹丹]