

## 跨学科主题学习： 课程话语自主建构的一种尝试\*

崔允漷 郭洪瑞

**[摘要]** 跨学科主题学习是义务教育新课程的核心概念,既是亮点又是难点,但它是一个多义词,亟须厘清。在新课程改革语境下,跨学科主题学习的内涵是指以主题学习的方式实现跨科目教学,以培育学生综合性的核心素养。在实际操作中,跨学科主题学习可以划分为两种类型:“科目A跨科目B”型与“科目A跨科目B+”型。跨学科主题学习的四个关键特征表现为以科目之跨为起点,以主题整合为抓手,以实践学习为路径和以素养培育为旨归,强调了其科目学习的逻辑起点,观照了学习内容组织的变革,凸显了核心素养导向下学习革命的表征。从实践策略看,跨学科主题学习应注重实施单元化,以单元作为设计实施的单位和载体;应注重主题意义化,建构有意义的综合性主题;应注重内容结构化,开展指向整合的内容选择与组织;应注重学习实践化,推进知行合一的学习方式变革;应注重评价表现化,嵌入表现性评价变革传统评价方式。

**[关键词]** 跨学科主题学习;综合学习;核心素养;课程话语

**[作者简介]** 崔允漷,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所教授(上海 200062);郭洪瑞,杭州师范大学中国教育现代化研究院讲师(杭州 311121)

习近平总书记在中国人民大学考察时发表重要讲话,强调“加快构建中国特色哲学社会科学,归根结底是建构中国自主的知识体系”<sup>[1]</sup>。聚焦教育学语境,尽管历时二十余年的新课程改革(以下简称新课程)体现了诸多具有中国特色的实践智慧和理论成果。但是,站在建构中国自主知识体系的高度来看,凝练代表课程教材改革领域的话语依然任重道远。《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》(以下简称新方案、新课标)为我们提

供了新的概念或术语。其中,新方案强调各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习(Interdisciplinary Thematic Learning, ITL),并将其作为推进综合学习的重要路径,<sup>[2]</sup>为核心素养时代的课程教材改革指明了新的方向。为了更好地落实新方案、新课标的育人要求,引领中小学开展跨学科主题学习,避免实践中的方向迷失与操作混乱,从内涵、特征、实践策略层面建构跨学科主题学习就显得尤为必要。

\* 本文系教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所2022年度重大项目“中国基础教育课程改革的话语体系研究”(编号:22JJD880027)的研究成果。

## 一、新课程语境下的跨学科主题学习

课程话语建构归根结底要立足本国国情,聚焦正在发生的如火如荼的课程改革实践,并将其置于新课程的语境之中。

(一)义务教育新课程语境下的“跨学科”实质是“跨科目”

在义务教育新课程语境下,理解跨学科主题学习首先应明确何为“学科”。在课程论视域中理解学科应注意区分两个概念:学术学科(academic discipline)和学校科目(school subject),前者是隶属大学学术部门的学习领域或分支,是作为人类知识门类体系的划分而出现的,具有较强的学科结构与逻辑;后者指学校课程中的一个学习领域。<sup>[3]</sup>尽管古代教育中已有“六艺”、“七艺”等学科雏形,但真正意义上的学科源于17世纪以来资本主义的发展与生产力的提高<sup>[4]</sup>,加之“还原分析”的思维范式促进了自然科学的发展,使得中小学开始模仿大学实施分科教学。因此,学校课程的发展是从学术学科到学校科目,有的是直接下移,如数学、物理等;有的则是整合重组,如语文、科学、艺术等。此外,还有一些学校科目是因儿童的全面发展所需而创建的,如劳动。把这些学校科目汇集在一起,进行合理的安排与组织,以便开展分科分班分级教育,这就是课程。因此,学校让教育专门化,课程让学校专业化。由于学科与科目的天然关系,两者(有时还包括课程)在非严格的语境下经常是不分的,如果脱离一定的语境来理解课程、学科与科目,有时会产生歧义。目前,跨学科主题学习存在多重理解的部分原因就在于此。

在义务教育新课程语境中,“跨学科”其实就是指“跨科目”。理由有四:第一,从“跨学科主题学习”的出处来看,新方案要求“各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”,此处的课程指的是科目,如此方能在

每门科目的总课时内进行计算。第二,从新修订的课程标准来看,倡导跨学科主题学习,这不仅传承在学习方式上推进综合学习,而且强调在学习内容上通过主题学习实现科目间的联结与整合,许多科目在国家课程标准层面都进行了“跨科目”的顶层规划与设计。第三,将“跨学科”定义为“跨科目”有利于实现所有科目(包括综合课程)全覆盖(如道德与法治可以跨向语文,科学可以跨向艺术等),避免有些综合课程“以综合自居”而不重视通过“科目之跨”落实该科目“不少于10%课时”的跨学科主题学习。第四,如果此处的“跨学科”是指横跨学术学科,那跨学科主题学习则变成只与编制课程标准的那些学科专家有关,与一线教师无关,因为教师大多是依据各自的科目开展工作的,离开科目的跨学科主题学习是无法在中小学落地的。

综上,跨学科主题学习中的“学科”只能是新方案所设置的学校科目,而绝非学术学科。跨学科实则指跨科目,旨在加强各科目之间的关联,减轻科目内、科目间的知识以及科目内容与生活之间的割裂程度。

(二)理解跨学科主题学习的定位需要厘清三个问题

在义务教育新课程语境下,理解跨学科主题学习需要厘清三个问题,以把握其定位。

第一,如何理解每个科目总课时中10%与90%之间的关系?其一,每一门课程课时的10%与90%共同构成一个科目总课时的整体。因此,我们在内容安排上,切忌把学生要学的所有内容压缩在90%的课时内,然后再另加10%课时的跨学科主题学习。其二,强调10%课时开展“跨学科主题学习”,不等于90%课时的学习就不倡导“综合学习”或“跨学科学习”了。新课程要求所有课程都要推进综合学习,10%课时的跨学科主题学习相当于“特区”,代表一种先行先试的示范。其三,每门科目设置“不少于10%课时”的初衷是,既然一门课程整体推进综合学习那么难,

那就划出一个“综合学习特区”,便于每个科目在课程标准研制、教材编写层面整体规划“跨学科主题”。其四,10%是一个基准,其意义相当于设置60分为及格。如果以满分为100分为例,没有设置60分作为及格线,就意味着学生所得的分数无法解释;有了60分及格线,并不是要求人人考60分,而是至少考60分。“不少于10%的课时”意味着底线要求。我们在解读新课程的跨学科主题学习时,既不应脱离语境“望词生义”,乱套一些与此相关的“跨/超学科……”词汇;也不能将“推进综合学习”仅停留在“跨学科主题学习”上。

第二,如何理解跨学科主题学习的价值导向?主题学习的实质是通过学习有教育意义或价值负载的问题、话题与专题,以实现育人。汉达(Handal, B.)曾指出,数学的主题学习在于强调将数学与现实生活情境相联系,它应该促进体验式和情境式学习并为学习者的学习过程带来个人意义和方向。<sup>[5]</sup>《中小学综合实践活动课程指导纲要》强调了主题学习的方式,推荐了涉及1—12年级的152个主题,并突出强调将“价值体认”作为该学习方式的首要目标<sup>[6]</sup>,这均说明主题学习之关键在于其背后的价值导向的引领。笼统地说,跨学科学习是普遍存在的,只是因一直将其定位在学习方式的变革范畴中探讨,而未探讨其价值负载,也没有被很好地概念化。义务教育新课程将“跨学科主题学习”作为一个课程专业术语,特别是在跨学科学习中加上“主题”两字,就是为了表明其自带某种价值导向。此次新课程倡导跨学科主题学习,其目的就是为了落实核心素养的培育,促进所学知识的素养转化,这是由于跨学科主题学习本身事关“学什么”与“怎么学”,观照了内容组织与学习方式变革,其所具有的整体性、情境性与反思性特征紧扣了核心素养目标的内核。因此,从二者关系看,核心素养是跨学科主题学习的价值导向,跨学科主题学习是核心素养时代学习革命的重要表征。

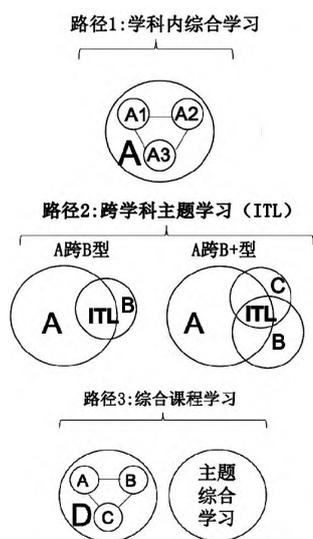
第三,如何理解跨学科主题学习是推进课程综合化和综合学习的中间路径?21世纪初,新课程为了推进课程综合化,在义务教育阶段已经建构并实践了两种综合学习:一是学科内综合学习,如语文综合性学习、数学实践与综合应用等;二是综合课程,如初中科学、历史与社会以及综合实践活动课程等。实践证明,综合课程的科学性与合理性获得了广泛的认同,但在实施过程中遇到教材编写与教师培养等方面的挑战却极大。以新课程推进之初的初中科学为例,全国实验区从刚开始的8个,目前只剩下浙江省1个。基于此,此次新方案修订时在充分肯定综合课程的前提下,经认真讨论与论证,开辟了推进课程综合化的新路径,即跨学科主题学习。它虽没有综合课程学习那么综合,但要比学科内的综合学习更加综合,它的定位就是介于二者之间,因此将它称之为推进课程综合化和综合学习的中间路径。<sup>[7]</sup>

(三)跨学科主题学习有两种类型:“科目A跨科目B”型与“科目A跨科目B+”型

在关于跨学科主题学习已有的理论建构上,有学者将学科之间的关联与整合程度作为“跨学科”的标志,由此将其划分为单学科型、多学科型、跨学科型等不同类型,倾向于强调广义的“跨学科关联”<sup>[8]</sup>,也有学者将超学科的主题学习纳入广义的跨学科学习<sup>[9]</sup>,这为我们理解跨学科主题学习提供了一定的知识基础。但是,这样的分类是否适合义务教育新课程的语境?以译译为主的概念系统能否适合我国本土的实践呢?

要理解义务教育新课程中的“跨学科主题学习”,最权威的依据应该是新方案、新课标。新方案强调,每个科目须拿出“不少于10%的课时”,以某一科目为出发点,以主题学习的方式将其他科目的内容整合应用于该科目的学习。主题学习以促进儿童发展为宗旨,注重儿童兴趣、社会需求和生活经验,鼓励儿童围绕某一学习主题之下的实践探究和

问题解决,并以此为载体达成经验的建构和生长。依此推论,跨学科主题学习是“跨科目”的主题综合学习,即立足科目A,整合运用至少一门其他科目B的概念、观念和方法,以解决真实情境中的问题。这里的跨学科主题学习主要有两种样态,第一种为“科目A跨科目B”型,即以科目A为主科目,整合另一门科目B的内容进行深化或拓展学习,以主题学习的方式实现跨科目,如语文教师在教游记单元时可以让学 生依据课文画出游览图(与美术整合)等。第二种为“科目A跨科目B+”型,即以科目A为主科目,借由主题对两门以上科目的相关内容进行整合,综合程度更高。如语文教师指导学生演课本剧,可能需要与艺术类科目整合;化学教师指导实验报告的撰写与交流,可能需要与数学、语文等科目整合。(见下图)



跨学科主题学习的定位与类型图

说明:A、B、C、D均指科目。跨学科主题学习既是推进综合学习三条路径中的中间路径,也是新课程在学科内综合学习与综合课程学习基础上新建构的第三条路径。

两种类型的划分依据有:一是从学理上将“跨学科主题学习”与“跨学科学习(综合学

习)”作相对区分。前者是特指的,有规范要求的,强调有价值导向的学习内容和学习方式等,而后者是泛指,仅指学习方式,随时随地都可以开展。二是基于义务教育新课程对“跨学科主题学习”的定位,它是推进课程综合化和综合学习的中间道路。三是便于每个科目在课程标准研制、教材编写层面统筹规划“不少于10%的课时”的落实情况,如果没有这样的规范要求,跨学科主题学习就会成为“空无(null)课程”<sup>①</sup>。四是便于每个科目的教师都能理解并开展跨学科主题学习,使其都可以从两种类型中任选一种入手。

## 二、跨学科主题学习的特征分析

基于上述理解,义务教育新课程语境下的“跨学科主题学习”具有四个特征。

### (一)以科目之跨为起点

跨学科主题学习应以科目之跨为逻辑起点,强调凭借主题整合不同科目的知识、观念与方法,避免单纯强调学习方式变革所带来的“知识缺失”。

从跨学科的历史演进看,以科目之跨为起点是跨学科学习的应有之义。自17世纪现代意义上的学科产生以来,跨学科的实践尝试总是伴随着对于学科知识的反思建构,特别是20世纪以来的两次跨学科运动极大地促进了这一领域的研究发展<sup>[10]</sup>。第一次跨学科运动由一战结束持续到20世纪30年代,主要表征为“方法迁移”,强调跨越学科的边界束缚,将本学科的研究工具和方法迁移应用到其他学科。例如,维也纳学派基于逻辑实证主义将自然科学的研究成果应用于哲学学科的思考。第二次跨学科运动肇始于20世纪30年代末并持续到二战结束,主要表征

<sup>①</sup> 空无课程的概念最初由美国课程专家艾斯纳(Eisner, E. W.)提出,后由弗林德斯(Flinders, D. J.)等进一步明确其理论基础与实践意义,指在学校课程改革中被有意或无意排除于学校课程体系之外的课程。参见:Flinders, D. J., et al. The Null Curriculum: Its Theoretical Basis and Practical Implications[J]. Curriculum Inquiry, 1986, (1).

为“概念整合”<sup>[11]</sup>,强调弥合学科间的知识割裂,整合形成新的综合(跨学科)概念和结构。可以看出,无论是“方法迁移”还是“概念整合”,跨学科均不是“反学科”,而是与学科构成了互摄共生的对立统一关系。因此,在新课程语境下,跨学科主题学习应以科目之跨为起点,通过主题将科目A与他科目的知识进行整合,开展系统的教学设计。

从核心素养的育人实践看,以科目之跨为起点,为核心素养的培育提供了坚实基础。21世纪以来,以核心素养为关键词的课程变革逐渐从偏重内容到强调学习方式,但这并不代表轻视知识内容的学习。犹如有学者指出的,单一强调方式变革而忽视学科知识学习的现象应当引起学界的冷思考,学科知识本身为关键能力以及核心素养的培育提供了重要的资源和养料。<sup>[12]</sup>在谈及跨学科素养的培育时,拉图卡(Lattuca, L. R.)曾给出跨学科意识、学科视角的欣赏、承认学科限制、适当的跨学科性等7个标准,其中5个标准均涉及对学科立场的坚守,充分说明了跨学科学习中的“学科味”。<sup>[13]</sup>新课程更是凝练了学科/课程核心素养,秉持学科本质观,进一步站在学科即科目立场上强调了学科育人作用的发挥<sup>[14]</sup>,这均体现了跨学科主题学习应当服务于学科育人的实践,坚持以科目之跨为起点。

### (二)以主题整合为抓手

跨学科主题学习的另一特征是以主题为抓手,强调通过主题的方式整合或联结不同学科间的知识,以及学科知识与学生个体、社会需求,以实现育人的意义。

从课程内容的形态来看,以主题为抓手组织课程内容是核心素养时代课程变革的需要。课程组织的抓手不外乎两种:一是学科固有的概念,它是学科细胞,是学科知识的要素,是学科独立出来的标志之一;二是综合性的主题,它反映学生发展需求和社会需求,是学生取向和社会取向的课程逻辑起点。主

题学习的发展史告诉我们,反学科的主题学习已经退出历史舞台,学科学习为回避“象牙塔”的指责也逐渐渗透主题学习。当课程变革导向核心素养培育时,课程既要满足学生与社会的发展需求,还要重视学科知识的育人价值,强调以主题的组织方式落实学科育人。例如,新方案在“深化教学改革”模块中强调“注重知识学习与价值教育有机融合,积极开展主题化等综合性教学活动,促进知识结构化”。<sup>[15]</sup>因此,当观照学生需求的主题进入学科学习语境并成为跨科目学习的抓手时,便于通过真实情境的创设整合学习逻辑与学科逻辑,加深知识学习与学生生活之间的关联,助力学生核心素养培育。

从课程变革的侧重点看,学校课程的变革已从过往的关注内容变革到愈加关注学习方式的变革。这一方面源于突出强调内容变革易造成实施层面的“两张皮”现象,须以学习方式变革作为实践的落脚点;另一方面则在于课程改革视域中的学生立场、建构主义学习观等愈加强调学习经验的结构化组织和学生的自我建构。基于此,在方式变革层面剖析主题学习,其要义便在于以有意义或价值的主题为抓手引领学习方式的选择和设计,强调对学生发展和社会进步的意义。从当下核心素养的育人实践看,以主题为抓手构成诸多学习方式的上位引领,实践中有关学习方式的变革往往表征为问题学习、项目学习等。其实,问题学习是问题导向的,强调具体情境中的问题解决;项目学习是成果导向的,强调作品、制品、产品等结果;主题学习则是更加上位的意义负载、价值导向的,类似问题学习、项目学习等可视作主题学习开展的具体方式。当主题成为核心素养时代学习方式的上位引领时,其也必然应是跨学科主题学习进行内容组织的重要抓手,跨学科主题学习的概念也意在强调这一点。

### (三)以实践学习为路径

如果说跨学科主题学习强调科目之跨体

现了对学科逻辑的重视,那以实践学习为路径则是对学习逻辑的承接,这也应是跨学科主题学习的另一特征。

从实践学习的载体看,主题学习构成了跨学科学习的关键载体。在有代表性的跨学科学习模型中,无论是德雷克(Drake, S. M.)提出的“故事”连续体模型<sup>[16]</sup>,还是福格蒂(Fogarty, R.)的三类十项课程整合模型<sup>[17]</sup>,均强调学生围绕某一主题进行深入探讨,以融合各学科的知识,加强其间的有意义联系。主题学习是出于对分科教育、学科概念系统学习的反动,或者说是为了消弭学校学科学习与学生经验之间的割裂而诞生的,一般可追溯到19世纪末至20世纪初的欧洲新教育运动以及之后的美国进步主义教育运动中的相关实践,其要义便在于强调由学生动手实践超越上述割裂。主题学习往往聚焦真实情境中学生发展需求和社会发展需求,观照学生的生活经验,鼓励学生动手实践、自主探究和建构,这一载体本身便是以实践为径的,继承并发展了杜威的“做中学”的思想。因此,只有基于学生立场,以实践学习为路径,才能将传统的教师讲授转变为新型的学生建构,实践学习由此构成撬动学习方式变革的重要支点。

从新课程的理念看,跨学科主题学习集中体现了实践旨趣。义务教育新课程的两大旨趣在于“综合性”与“实践性”<sup>[18]</sup>,新方案中更是直接强调“加强课程综合,注重关联”、“变革育人方式,突出实践”两条基本原则,并在教学改革层面提出了综合学习和学科实践两大路径<sup>[19]</sup>。无论是综合学习还是学科实践,均强调了实践层面的学习方式变革,与核心素养具有内在的一致性。跨学科主题学习是综合学习的重要路径,须凸显综合学习所强调的知行合一;而学科实践作为一种强调学科典型意义的新型探究,更是强调了实践与学科之间的密切关系,指出学科成于实践,长于实践,为了实践<sup>[20]</sup>,为跨学科主题学习

坚持“学科味”的实际开展提供了具体方案上的参考。因此,立足新课程背景,跨学科主题学习不坚持实践性,就难以有效地坚守学科性,难以凸显学习方式的变革,合格的跨学科主题学习必须以实践为径,体现知行合一。

#### (四)以素养培育为旨归

如何将学科性与实践性紧密地整合起来?其重要之处便是厘清跨学科主题学习的价值旨归,把握其背后的素养导向。

从课程改革的语境看,素养导向利于整合学科性与实践性。传统的分科施教容易导致学生学习兴趣的下降,而以活动课程为载体主题学习改革实践又容易致使知识学习毫无系统,陷入“一英里宽一英寸深”的浅层学习,知识授受和经验生长的目标对立一度使得美国的课程改革陷入“钟摆”效应之中。基础教育课程改革在课程目标层面实现了从“双基”到三维目标再到核心素养的迭代。之所以选择以核心素养作为深化课程改革的目標导向,是因为一方面在于核心素养已成为世界范围内课程改革的DNA;另一方面,素养本身意指学生综合运用所学的知识和技能于真实情境中解决问题的能力,这就在目标层面利于消弭知识与经验的对立,转而从一端到中道,使二者服务于核心素养的培养。同样,对于跨学科主题学习而言,为避免其在强调科目之跨时回退到传统的讲授教学而无视学习方式的变革,也为了避免其在以实践学习为路径时陷入“方法”取向而成为无涉学科知识的虚假实践,跨学科主题学习必须坚持以核心素养的培育为价值旨归。

从新课程的精神看,素养导向贯穿整个新方案。核心素养是本次新方案修订的关键词,代表着课程变革的方向。新方案在提出跨学科主题学习时,更是将其置于“坚持素养导向,体现育人为本”的语境之下。<sup>[21]</sup>如前所述,主题学习的特征又在于其背后所应具备的意义负载与价值导向,因此,核心素养作为跨学科主题学习的价值旨归是课程变革实践

的顶层设计。此外,历史地看,自分科而教的学校制度产生后,消除“学科知识之间”与“学科知识学习与儿童生活之间”的两种割裂成为教育变革探索的重要方向,并分别出现了“相关说”与“经验说”<sup>①</sup>两种整合逻辑。跨学科主题学习是超越两种整合逻辑的尝试,但在实践中仍易陷入“知识学习”还是“经验生长”的“钟摆”困境之中,由此呼唤更加明确的价值导向。坚持以核心素养为价值旨归便源于对这两种逻辑的进一步整合,以利于在目标层面消除困境,使跨学科主题学习紧扣“育人”,这亦是跨学科主题学习演进之路的历史选择。

跨学科主题学习的特征涉及上述四点,同时四个特征之间亦存在密切的联系。以科目之跨为起点强调了跨学科主题学习的逻辑起点,以主题整合为抓手、以实践学习为路径从学习内容组织与学习方式变革两个维度规定了跨学科主题学习的基本样态,以素养培育为旨归反映了跨学科主题学习的价值旨归,由此揭示了跨学科主题学习“从哪里来”、“怎么去”以及“到哪里去”的问题。

### 三、跨学科主题学习的实施策略

新课程背景下,义务教育阶段跨学科主题学习在实践中的开展应坚持以核心素养的培育为旨归,教师要通过仔细研读新课标,将跨学科主题学习真正落到实处。具体来看,应着重从以下五个方面予以考量。

#### (一)实施单元化

实施单元化,即对于至少10%的跨学科主题学习而言,其教学样式必定是以主题单元显性化呈现的。这是因为,一方面,跨学科主题学习应以核心素养培育为价值旨归,这

本身呼唤单元教学<sup>[22]</sup>;另一方面,以单元为跨学科主题学习单位也便于对各个科目中的10%课时的落实情况进行评估或监测。

跨学科主题单元的建构可借助对课程目标的分析。强调在设计跨学科主题学习时不应仅将目光局限于不同学科的某个知识点间的微观关联,而是应该提高站位,优先从课程/学段目标、学业质量,即从核心素养的要求切入,思考学科育人层面的有意义关联,确定单元主题的名称和内容。例如,在义务教育新课标中,道德与法治课程中强调的责任意识下的主人翁意识和担当精神与语文课程中的文化自信就可以结合起来进行思考,尝试在两个科目间建构一个主题为“我爱祖国母亲”的单元。主题单元建构还应选择适切的统摄中心,包括大任务、大问题、大观念等。例如,统编教材语文八年级下册第五单元有四篇游记课文,写作任务是“学写游记”,教师可以基于此素材,组成一个跨学科主题学习单元,如创设一个真实情境中的大任务,并由此来组织学生学写游记的学习经验,其中子任务可以设计成基于课文画游览图,那就可以与艺术或信息技术科目整合。

#### (二)主题意义化

主题意义化,即强调基于A科目的锚点整合B或更多科目的相关内容,确立一个有意义的主题,落实核心素养的培育。这一方面是由于新课程中主题学习的内核在于其背后的意义负载与价值导向,直指核心素养这一育人目标;另一方面则在于只有站在育人高度思考主题,才能避免实践中无关科目考量的“为主题而主题”以及无关学生发展需求的“为跨学科而跨学科”。

主题意义化的实现首先便是要立足课程标准,通过研读新课标的课程/学段目标、学

<sup>①</sup> “相关说”强调加强相关学科知识间的“联结”,将预先整合好的学科知识教授给学生,突出学科逻辑,以防止不同学科知识之间的割裂;“经验说”强调依照学生的经验在学习过程中对所学内容加以整合,突出心理逻辑,以防止学习和生活的割裂。

业质量、内容要求等,明确主题所意蕴的价值导向——核心素养。尤其注重从核心素养的整体性出发,关注共通性核心素养的培育,并挖掘其育人意义。推进主题意义化还要立足主科目,关注主题与主科目课程核心素养之间的关系,在保证“学科味”的基础上建立知识之间的有意义联结。同时,主题育人价值的发挥还有赖于对学情的研究,确保以主题为抓手组织的单元内容能够联结学生的生活经验和已有知识。例如,历史课程标准中示例的跨学科主题学习之一为“历史上水陆交通的发展”<sup>[23]</sup>,这便凸显了主题选择的“历史味”和交通发展这一学生熟悉的生活情境,并考虑了对地理、科学等其他科目知识的整合,利于更好地培育历史学科所培育的以及更具共通性的核心素养。

### (三)内容结构化

内容结构化,即用一个有意义或价值负载的主题整合两门及以上的科目内容,并将其设计成“有组织的学习经验”,以便实现联结学习与深度学习。内容结构化是新课程背景下实现核心素养育人目标的必然诉求,从结构化视角进行内容组织有利于平衡课程组织逻辑,建立多样联结,进而秉承课程思维实现核心素养时代内容组织的专业引领。

实现内容结构化的重要思路之一是坚持素养本位与学生立场。在核心素养时代,课程内容的结构化实则是学习经验的结构化,既指向是什么的经验,也涉及为什么和怎么做经验。这就要求教师在进行教学设计时超越传统的知识本位,站在学生学习经验建构的立场上,以终为始思考学生需建构什么样的经验以及怎样建构,在核心素养育人目标的统领下,统整设计知识内容和探究方法。

实现内容结构化还应坚持以主题为抓手,按需整合三种结构化路径(即强调以学生前备知识为基点纵向归纳建构;强调以学科概念为基点纵向演绎建构;结合真实的具体活动横向整合)。<sup>[24]</sup>跨学科主题学习强调以

主题学习的方式实现“跨科目”,其结构化组织方式应当是“纵横交叉”的,教师在设计时应选择上述归纳建构或演绎建构的一种,同时以主题为抓手,借由真实情境中的探究活动设计实施。例如,在实施科学跨学科主题学习时,以“能量”这一跨学科概念(观念)为出发点,设计主题为“感受生活中的能量”,演绎建构声能、电能、光能、热能等,并借助信息技术工具进行观察和记录。

### (四)学习实践化

学习实践化,即旨在解决真实情境中的问题而开展的跨学科主题学习必然以实践探究作为重要路径,并借由相关实践活动促进学生核心素养的培育。以实践学习为路径既是跨学科主题学习的关键属性之一,又是其落地于实践的重要切入点,与核心素养所具有的情境性、实践性具有内在一致性,且直接关乎新课标所倡导的学科实践理念。

学习实践化的要点之一便是要强调在具体实践中进行学习。教师应鼓励学生“做中学”、“用中学”、“创中学”,聚焦真实情境中的问题解决,突出学生在具体活动中的自主建构、动手操作和实践探究。例如,在“学写游记”这一语文学习任务中设置游览图绘制活动;在“碳中和”相关化学跨学科主题学习中设置低碳出行方案设计活动等。当然,依循学科实践的理念,在跨学科主题学习实施过程中要立足主科目强调实践探究活动的学科典型性,使得实践育人与学科育人达成叠加效应。推进学习实践化还要注重在探究实践中整合自我建构与社会建构。新课程背后的重要学习观之一便是建构主义,同时整合了皮亚杰(Piaget, J.)提出的“同化”、“顺应”、“图式”所凸显的自我建构以及维果茨基(Vygotsky, L.)所强调的以语言和符号等高级心理机能为依托的社会建构<sup>[25]</sup>,由此提出“自主、合作、探究”的理念。学科实践是对“自主、合作、探究”的升级迭代而不是否定替代。因而,在跨学科主题学习中可将自我建

构与社会建构嵌入探究过程之中,设置自主学习、学后反思、小组合作、师生合作等学习环节与任务,达成自主的实践、合作的实践与反思的实践,助力学生在探究实践中实现深度学习,培育核心素养。

#### (五)评价表现化

评价表现化,即以表现评价作为“支架”引领并考量学生在跨学科主题学习中的实践,让核心素养培育过程“可视化”。核心素养的评价需要表现性评价,“教一学一评一致”的原则也呼唤课堂评价从“对于学习的评价”向“为了学习的评价”与“作为学习的评价”转型,强调评价成为跨学科主题学习的“支架”与“监理”,实现评价育人。

在跨学科主题学习中推进评价表现化的切入点之一在于变革传统的纸笔评价方式,注重运用表现性评价。要以核心素养为指引,结合课程标准以及主题实践中可能涉及的活动等,确定具体的可测可评的表现目标;依托表现目标创设真实情境中的表现任务,如前文提及的“写游记”、“设计低碳出行方案”等;编制表现量规,并在量规中划分不同的成就水平,以该跨学科主题单元下的问题解决以及任务完成的程度为重要维度;同时还应鼓励学生参与表现性评价,设置学生自我评价、同伴互评等环节。

由于跨学科主题学习活动以单元为运作单位并着重强调学生的实践探究,不同于传统的学科内综合学习常将表现性评价作为其中一个环节的穿插,跨学科主题学习中的表现性评价更易贯穿教学设计的整体环节,以表现性评价的整体设计整合学生的学习过程,实现单元内过程评价与学习过程的整合。因此,跨学科主题学习的评价表现化要注意转变评价角色,将评价任务前置,以评价作为素养落地的“监理”,镶嵌于整个教学过程之中,实现“教一学一评一致”。此外,评价表现化的另一着力点在于借助技术赋能收集多维视角的评价数据,使评价扩展到“难以测

量的素养”<sup>[26]</sup>,尤其强调过程数据的收集。

综上,跨学科主题学习是核心素养导向下推进课程综合化和综合学习的中间路径,也是在学科综合性学习、综合课程两条路径基础上我国课程人自主建构的第三条路径,它深刻体现了新课程所倡导的“综合性”与“实践性”的理念,以主题学习的方式统整跨学科实践中的“方法迁移”和“概念整合”,促进跨学科实践走向真实问题解决、服务素养培育的新范式,这不仅在“学什么”的内容层面捍卫了学科育人的目标旨趣,同时在“怎么学”的方法层面提供了新课程实施的又一具体锚点。跨学科主题学习为我国以课程话语为标志的自主知识体系建构,以及凝练中国智慧与方案提供了有益尝试。

#### 参考文献:

- [1] 坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地 走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N]. 人民日报,2022-04-26.
- [2][15][19][21] 义务教育课程方案(2022年版)[EB/OL]. <http://www.moe.gov.cn/srscsite/A26/s8001/202204/W020220420582343217634.pdf>.
- [3] Stengel, B. S. "Academic Discipline" and "School Subject": Contestable Curricular Concepts [J]. *Journal of curriculum studies*, 1997, (5); Deng, Z. *School Subjects and Academic Disciplines: The Differences* [M]. London, New York. Routledge. 2012. 50—63.
- [4] 佐藤正夫. 教学原理[M]. 北京:教育科学出版社. 2001. 63—98.
- [5] Handal, B., Bobis, J. Teaching Mathematics Thematically: Teachers' Perspectives [J]. *Mathematics education research journal*, 2004, (1).
- [6] 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知[EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srscsite/A26/s8001/201710/t20171017\\_316616.html](http://www.moe.gov.cn/srscsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html).
- [7] 郭洪瑞,等. 试论核心素养导向的综合学习[J]. *全球教育展望*, 2022, (5).
- [8][16] Drake, S. M., Reid, J. L. Integrated Curriculum as an Effective Way to Teach 21st Century Capabilities [J]. *Asia Pacific journal of educational research*, 2018, (1); Jacobs, H. H. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* [M]. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. 1989. 99—101.
- [9] Beane, J. A. *Curriculum Integration: Designing the Core of Democratic Education* [M]. New York: Teacher College Press, 1997. 49; 伍红林,田莉莉. 跨学科主题学习:溯源、内涵与实施建议

- [J]. 全球教育展望, 2023, (3).
- [10] Klein, J. T. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*[M]. Detroit: Wayne state university press, 1990. 24—25.
- [11] 刘小宝. 论“跨学科”的谱系[D]. 合肥: 中国科学技术大学, 2013.
- [12] Deng, Z. Constructing ‘powerful’ Curriculum Theory [J]. *Journal of Curriculum Studies*, 2021, (2).
- [13] Lattuca, L. R., et al. Developing a Measure of Interdisciplinary Competence [J]. *The International Journal of Engineering Education*, 2013, (3).
- [14] 崔允漷. 学科核心素养呼唤大单元教学设计[J]. 上海教育科研, 2019, (4).
- [17] Fogarty, R. Ten Ways to Integrate Curriculum [J]. *Educational Leadership*, 1991, (2).
- [18] 安桂清. 论义务教育课程的综合性与实践性[J]. 全球教育展望, 2022, (5).
- [20] 崔允漷, 等. 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).
- [22] 崔允漷. 素养本位的单元设计, 助力各国进入“素养时代”[J]. 上海教育, 2021, (32).
- [23] 义务教育历史课程标准(2022年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2022. 45.
- [24] 张紫红, 崔允漷. 论课程内容结构化: 内涵、功能与取径[J]. 课程·教材·教法, 2023, (6).
- [25] 何克抗. 建构主义——革新传统教学的理论基础(上)[J]. 电化教育研究, 1997, (3).
- [26] 崔允漷. 试论新课标对学习评价目标与路径的建构[J]. 中国教育学刊, 2022, (7).

## Interdisciplinary Thematic Learning: An Attempt to Construct the Curriculum Discourse

*Cui Yunhuo & Guo Hongrui*

**Abstract:** As the core concept of the new curriculum of compulsory education, interdisciplinary thematic learning is both a highlight and a difficulty; however, it is a polysemous term that needs to be clarified urgently. In the context of the new curriculum reform, the connotation of interdisciplinary thematic learning indicates interdisciplinary learning through thematic learning so as to cultivate students’ comprehensive core competencies. In terms of practical operation, interdisciplinary thematic learning can be divided into two types: the type of Subject A crossing Subject B, and the type of Subject A crossing Subject B +. Interdisciplinary thematic learning has four key characteristics: starting from the cross-subject approach, focusing on theme-based integration, taking the path of practical learning, and aiming at competence cultivation. It emphasizes the logical starting point of subject learning, heeds the changes in the organization of learning content, and highlights the characterization of the learning revolution under the guidance of core competencies. From the perspective of practical strategies, interdisciplinary thematic learning should focus on implementing the unit-based approach, and use units as the carrier of instructional design and implementation; lay stress on utilizing the significance of the theme, and construct meaningful and comprehensive themes; attach importance to the construction of content, and select and organize integration-oriented content; lay emphasis on learning by practice, and promote the reform of learning methods that integrate knowledge and action; and place much importance on the assessment of learners’ performance, and embed performance-based assessment to transform traditional assessment methods.

**Key words:** interdisciplinary thematic learning; integrative learning; core competencies; curriculum discourse

**Authors:** Cui Yunhuo, professor of the Institute of Curriculum and Instruction (Key Research Institute in University), East China Normal University (Shanghai 200062); Guo Hongrui, lecturer of the Chinese Education Modernization Research Institute, Hangzhou Normal University (Hangzhou 311121)

[责任编辑:武芳]