

指向核心素养的跨学科主题学习： 意蕴辨读与行动路向

袁丹

(重庆第二师范学院 教师教育学院, 重庆 400065)

摘要:《义务教育课程方案(2022年版)》明确指出,跨学科主题学习是养成学生核心素养的重要路径。聚焦核心素养的形成,实现跨学科主题学习,首先,需要关注知识边界的交错。在学科知识选择上,从“纵向知识深挖”走向“横向知识联结”;在知识教学内容上,从“掌握学科知识”走向“获取知识结构化”;在知识教学取向上,从重视“学科知识价值”走向重视“学科育人价值”。其次,需要关注生活视界的聚合。在儿童生活观上,从“区隔的生活”走向“整全的生活”;在教学生活观上,从“虚空的生活”走向“情境的生活”;在个体生活观上,从“离身的生活”走向“具身的生活”。最后,需要关注共同体的教学实践。在实践主体上,从“个体”走向“共同体”;在实践理念上,从“被支配”走向“激活自我”;在实践对象上,从“知识世界”走向“意义世界”。

关键词:核心素养;跨学科主题学习;知识边界;生活视界;学习共同体

中图分类号:G423.04 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2022)10-0070-08

新时代教育领域的新形势、新问题、新情况不断变化更迭,这促使教育改革不断向纵深推进。《义务教育课程方案(2022年版)》(以下简称《方案》)直面人民“上好学”的教育需求,进一步明确了“培养什么样的人、怎样培养人、为谁培养人”的教育目标,在修订和完善各学科课程标准的过程中,强调基于核心素养发展要求,遴选重要观念、主题内容和基础知识,设计课程内容,增强内容与育人目标的联系,优化内容组织形式。《方案》特别指出,要设立跨学科主题学习活动,加强学科间相互联系,带动课

程综合化实施,强化实践性要求。^[1]从培养学生核心素养的视角出发,义务教育阶段各门学科都以学科育人价值为标准,筛选具有独特育人价值的学科内容进入教学场域。但是学科的育人价值隐含于学科知识之中,传统的教学方式与学习方式无法充分释放和挖掘学科育人价值,因此,教与学的方式必须变革。义务教育课程标准(以下简称“新课程标准”)对此明确回应,“跨学科主题学习”是养成学生核心素养的重要路径。在各门学科的课程标准中,“教学提示”和“教学建议”提出了“跨学科主题学习”至少要占学科

基金项目:重庆市教育科学“十三五”规划2019年度一般课题“卓越小学教师职前职后一体化培养研究”(2019-GX-438);重庆市高等教育教学改革研究项目“卓越小学教师职前职后协同培养机制的研究与实践——基于教育部‘卓越教师培养计划2.0’视角”(193221)。

作者简介:袁丹,重庆第二师范学院教师教育学院副教授、硕士生导师,教育学博士,主要从事课程与教学论研究。

课程的10%。这指引着一线教师必须改变传统教学方式,转向新的育人方式。聚焦培养学生的核心素养,把握跨学科主题学习的内蕴,探究跨学科主题学习的行动路向,在当下具有重要的理论意义和实践价值。

一、指向核心素养的跨学科主题学习:知识边界的交错

聚焦核心素养的形成,跨学科主题学习的提出,站在学科的立场,要求在知识认知上主动打破学科的藩篱,指引教师兼顾其他学科知识,突破单一学科思维壁垒,在学科知识选择上,从“纵向知识深挖”走向“横向知识联结”,在知识教学实践上,从“掌握学科知识”走向“获取知识结构化”,在知识教学取向上,从重视“学科知识价值”走向重视“学科育人价值”。

(一)在学科知识选择上,从“纵向知识深挖”走向“横向知识联结”

基础教育阶段学校教育的核心在于学科教学,学科教学呈现的方式一般为语文、数学、外语、道德与法治、历史、地理、科学、化学、物理、生物学、艺术、信息科技等课程,在《方案》中,我们可以看见这些课程的类别与科目设置。学科知识是学校课程的起点,其本质是知识的选择问题。无论是“什么知识最有价值”引发的争论,还是“谁的知识最有价值”点燃的碰撞,其实质都在于知识选择标准的差异。

由于现在学校教师主要以分科教师为主,在“学科知识深挖”上,教师具有天然的优势,同时也存在一定的缺陷。一方面,从历史发展来看,学科知识生成的系统化与制度化是人类社会发展进步的自然结果,促进着人才培养机制的变革,有效推动了理论知识的传授和传播。教师是学科教学与制度化教育培养的结果,是凝聚着学科知识的载体。学科教师担当基础教育的教学任务,学科知识的传播是其应为之事。学科课程是学校课程建设的基本依托,是学校课程建设的重要内容。纵观课程发展的历史,中国古代的“六艺”涵盖了礼、乐、射、御、书、数,西方的“七艺”囊括了逻辑、语法、修辞、数学、几何、天文、音乐,近代夸美纽斯以泛智课程“把一切知识教给一切人”,斯宾塞的实用科学课程将数

学、物理、化学、生物学、地理及其他实用学科传授给学生,为学生的未来生活做准备,这些学科课程在传承人类文明、培养社会成员方面的价值是毋庸置疑的。经过精心挑选和编排的学科知识让学生获得了人类的共知性知识,提升了认知与思维等能力,从“自然人”发展为“社会人”。

另一方面,近代以降,知识生成的专门化和精细化推动了学科门类划分越发细致。学科知识越深奥越容易形成“知识壁垒”,各门学科的话语体系相对于其他学科逐渐形成区隔,同一学科的人往往以本学科内独特的“概念”“属性”“规律”等圈划学科“疆域”,致使其他学科的人“望而生畏”。学科知识具有三个基本特点:一是学科知识的系统性。学科领域的知识在不断的积累中,超越前期的零碎、感性与随意,形成固定的概念与话语体系,最终按照一定的逻辑建立学科,以便保存本学科领域的知识,也同时便于知识的代代传递。二是学科知识的内在逻辑性。学科知识是一个知识系统,它由不同但具有一定内在联系的知识单元构成,这些知识单元既相对独立,又相互联系,可以进行推演和发散,实现知识的更迭和进化。三是学科知识的边界明晰性。每一门学科都有自己独特的领域和边界,与其他知识区别开来,并保有自己的研究对象、研究方法和言说范式,以特定的知识发挥自身的价值。^[2]虽然以学科为中心的教学体系在一定程度上促进了专业理论研究的深入,推动了专业知识的生产和传播,但是,在各种知识之间的整体性关联和内在逻辑互洽上,“学科知识深挖”的格局却阻挡了对现实世界中复杂问题的分析解决。

正是基于对“学科知识”存在形式上的利弊辨析,跨学科主题学习提倡对学科知识边界的跨越和交错。当然,我们必须承认,开展学科教学是学校的主导形式,只有不断积累学科知识,才有能力和基础进行跨学科的高水平学习。但是,与此同时,“横向知识联结”势在必行,跨学科主题学习回应了学科知识边界的限制问题,指引教师在知识准备上,主动跨界,实现对分科教学的突破与补充。毕竟,我们的生活世界是整全的,而非割裂的。其一,用“学科叠加”搭建不同学科之间的桥梁。换言之,就是要采用“学科+”的方

式主动跨界,增强不同学科之间知识与方法的相互关联和结合,为学生认识世界、积累知识奠定基础。例如,“数学+X”跨学科主题学习以数学学科为基础,将数学与其他学科联合,共同开展活动。以数学一年级第一单元“生活中的数”为主题设计的“我爱雁小心意卡”活动让一年级的小朋友在美术教师的指导下制作“扣子画心意卡”,音乐教师教唱“放飞希望”校歌,要求学生在视频中展示“说一说”:(1)数一数自己一共用了多少颗扣子?(2)说一说“1922”“2020”“98”等特殊数字的含义。(3)学生说自己还设计了哪些元素?为什么要如此设计?心意卡以校园事物为背景,整个制作过程涵盖了数学、美术、音乐、语文等多学科知识的理解和运用,符合一年级学生的认知规律和特点,以一门学科为主体,横向关联多个学科,形成一个整体,从而落实立德树人根本任务。^[3]其二,用学科融合实现不同学科之间的沟通。基础教育阶段学科教师的担当在于学科知识的传递,而非学科创新,有效地传递学科知识必须基于本学科课程内在的层级逻辑和边界,保证本学科的育人功能和价值。教师是专业学习者与终身学习者的典型代表。在分科教育背景下,要实现跨学科主题教学的要旨,必须从自身的知识“舒适圈”迈出来,意识到自己单一学科思维模型存在的缺口,以“君子不器”为指引,勇于探索本学科与其他学科可能存在的共生点和联结点,在教授某一个学科知识点的时候,分析学生知识蓄积样态和认知水平,能够合乎逻辑地自然关联到其他学科的相关或相近知识或案例,实现学科知识的类比和迁移。例如,统编小学语文教科书五年级下册的《草船借箭》选编自我国的四大名著之一《三国演义》,教师在教学时,除了分析课文的故事情节、人物特点、描写手法等语文要素外,可以推荐学生进行整本书阅读,还可以用地理、物理、数学和天文等学科知识激发学生对科学知识的兴趣,“着墨不多”但“点石成金”,给学生推荐科学方面的书籍和科教频道的科技节目,让学生了解诸葛亮具有的科学知识是如何助其巧妙地“借”到了箭。这样无疑会让学生的知识融会贯通,借助“草船借箭”的经典魅力感受跨学科学习的奇妙,增强学习兴趣。^[4]

(二)在知识教学内容上,从“掌握学科知识”走向“获取知识结构化”

知识是人类积累的对于自然、社会和人类自身的共同理解和记忆,代代相传并辈辈赓续,通过学校教育活动,这些知识再次转化为学生个体的知识储备。学科知识是一个浩瀚的“海洋”,经过“学科内容”“学生兴趣”“社会改造”等不同准绳的筛选,课程编制选取了基于特定目标的知识进入学校课程体系,用以促进青少年的身心发展,促进其实现个体社会化。以学科教学为主线的基础教育,在教学实践中,强调对学科知识的掌握,每一门课程都是教师带领学生在一个个“洞穴”中寻觅宝藏。从学科知识的筛选、课程实施到课程评价,学生掌握学科知识的牢固度、运用学科知识的灵活度都囿于本学科知识领域内。这是学科本位的教学实践观,注重学科知识的内在逻辑体系,忽视知识的情境特征,教授知识的过程与人的认知过程错位,思维过程从抽象到具体,颠倒了人类认识的发展顺序。以现实生活中人们“游览华山”为例,按照认知的基本顺序,应该是由观察感知到的华山高大险峻形成基本的感性认知,然后引发更多的思考,找寻形成华山如此地表特征的地理知识。然而在实际教学中,往往从抽象的地表形态成因入手,学习其特点,然后列举实例来支持关于地表形成的知识要点,这与人们认知地理事物的一般规律相违背。^[5]学科课程知识具有其独特的价值,经过漫长的历史沉淀和积累,已经形成了清晰明确的逻辑思路和内容体系,实践者长期浸润其中,形成了学科课程的思维定式,难以形成全局性理解,一旦突破学科范围就一定会挑战行为习惯的舒适感和安全感。

学科知识是学科素养的载体,是开展课堂教学的重要依托。掌握学科知识固然重要,但学习绝不能止于此,奥苏伯尔认为,学习的本质在于认知结构的重组、补充和完善,这个过程就是新旧知识建立联结和相互作用的过程,即知识的结构化。换言之,学生把知识按照一定的逻辑关系、秩序和方式联结起来,逐渐内化为自己的认知体系。现实世界具有复杂性、整体性和关系性,信息迭代加速,不确定性空前增大,这对人的跨学科理解和解决问题的能力提出了新挑战。

我国义务教育课程体系提出的跨学科主题学习要求学生超越学科界限,获取结构化的知识,促进知识的联结和张力,便于学生记忆、理解和掌握学科知识,也利于学生知识的迁移和应用,形成高阶思维。其一,确定核心概念,统摄学科知识。核心概念是学科知识的重要集结点。厘清这些核心概念的层次性是实现学科知识结构化的关键。上位概念的和下位概念的范围、关系和层级要符合学科知识逻辑,采用示意图或思维导图的方式更能够清晰地呈现出这种关系。其二,明晰逻辑关系,优化教学活动。若是把学科知识当作信息存在的方式,教学活动就会陷入单向知识传递与输送的窠臼。知识必须与“人”相关联才能得以建构,因此教学活动应当重视学生的“学”,将学科知识逻辑和学生认知逻辑统一在学习过程中,创设情境问题,将学习的过程转变为问题探究与解决的经历,学生通过学习经历的体验发展思维能力,生成不同知识之间的联结。

(三)在知识教学取向上,从重视“学科知识价值”走向重视“学科育人价值”

学科是知识形态、活动形态和组织形态组成的统一体。其中学科的知识形态是学科的核心,学科的活动形态是学科的基础,学科的组织形态是学科的表现形式。^[6]学科知识是人类认知逐步深入与分化的产物,表现形式主要是间接经验,其容量巨大,逻辑层级清晰,体系比较完整,有利于人类文化知识的积累和传承。学校选择的学科知识仅仅是庞杂的学科领域中的“沧海一粟”,是青少年认识自然、社会和自我必备的基本知识。学科知识的掌握有助于学生认知世界、认识生活、体验审美、启迪智慧。学校传授学科知识的主要功能不在于学科知识的创新和突破,而在于关注学科的育人价值。

每个学科对学生的发展都具有一定的价值和意义,学校是培养人和教育人的机构,教育目标必须回答“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”三大问题。学科知识的价值是毋庸置疑的,放到学校的场域中则必须考虑学科知识的育人价值,即学科对学生核心素养形成的价值。新课程标准特别注重学科知识在育人方面发挥的功效益和作用,引导一线教师将关注的焦点落到学科育人价值的实现上。学科育人价值并不是显性呈现

的,而是需要教师主动挖掘、揭示和凝练,渗透到教学实践的各个环节。以小学语文课程为例,其价值在于培养学生在积极的语文实践活动中建构文化自信、语言运用、思维能力、审美创造的核心素养。其一,以学生本位认知视角解读潜隐于学科知识背后的育人价值。学科本位的教学取向偏重学科内部知识之间的建构与关联,学生本位的教学取向则倚重学科知识促进学生个人成长与发展。后者更注重观照学生个体知识框架的形成,旨在依托学生个体日常生活经验积累和丰富个性化的语言经历和体验,有利于学科核心素养的培养。其二,以意义世界建构实现学科实践的育人价值。区别于学科立场倾向单纯学科能力的培养,学科育人价值则更加关注学生价值观、人生观和世界观的养成。学科课程学习是学生认知世界、自然、社会的工具和通道,也是学生构筑自我“精神世界”的手段和方式,在学科知识学习过程中,学生的精神图景不断充盈和丰富,“精神世界”逐渐得以完满和拓展。

二、指向核心素养的跨学科主题学习:生活视界的聚合

推动核心素养的形成,跨学科主题学习要注重生活视界的整合,将学科知识的学习与儿童的生活世界紧密联系,打破直接知识与间接知识的鸿沟,情境选择、问题聚焦、认知指导、结果评价都要观照儿童的现实生活,在儿童生活观上,从“区隔的生活”走向“整全的生活”;在教学生活观上,从“虚空的生活”走向“情境的生活”;在个体生活观上,从“离身的生活”走向“具身的生活”。

(一)在儿童生活观上,从“区隔的生活”走向“整全的生活”

在分科课程依然是学校教育主流的背景下,学科教师遵循学科知识的特点在教学中传授知识。学科教授的知识具有深度,有学科的存在才有跨学科与超学科的必要,因此,学科知识的学习是基础。学科的划分是人为的,是对知识的分类和聚集,但生活并没有被划分为不同学科的生活,而是整全和同一的。没有人的生活可以明显看出某部分属于某学科,生活涵盖学科应用的方方面面。人们在处理生活中的事务时也并非单一

地运用某一学科的知识和技能来解决，这也许是知识世界与生活世界的不同。对于正在学习成长中的儿童而言，学习学科知识是一步步奠定生活基础、学会生存与生活的过程，学科教师理应在儿童生活观上首先从“区隔的生活”中走出来，树立起“整全的生活观”。教育要引领儿童对美好生活的向往，引发儿童对未来生活的期待，引导儿童对可能生活的想象。

开展跨学科主题学习，培养学生的核心素养，在儿童生活观上，要观照儿童的生命成长。其一，要把儿童当作目的，不是手段。学科知识需要代代传递才能延续，但是儿童学习学科知识绝不仅仅限于此。儿童不是学习的机器，不应该采用简单机械的训练和重复来学习，儿童是一个个鲜活的生命，生命需要生动而丰富的经历和体验，需要实现情感升华、意志提升、价值丰满，既有忙碌充实的当下生活，也有诗意浪漫的远方。儿童要在灵动的生活世界里生活，作为整全的个体去创造自我和发展自我，而不只是在理性的学科世界里生存。其二，要把儿童当“儿童”，不是成人。儿童不是“小大人”，儿童眼中的世界完全不同于成人眼中的世界。学科知识是成人世界的内容，儿童学习成人世界的知识需要“二次编码”，即需要转换成儿童视角的“语言”“思维”“行动”等。成人需要为儿童适度留白，学会放权和等待，学会“在背后远远地引领”。成人也曾经是儿童，成人不应该忘记自己曾经是儿童。在对待儿童成长上，儿童始终是“儿童”，成人要关心儿童独特的心灵世界。

(二) 在教学生活观上，从“虚空的生活”走向“情境的生活”

教学生活是学校生活的主要表现形式，教学生活的主要内容是对学科知识的学习。当下的教学生活遵循着某种机械论的逻辑，师生之间的世界彼此区隔。一方面，教师被赋予“社会代言人”的角色对学生进行规训，以塑造儿童的成长；另一方面，教师自身也接受了来自社会、文化、制度的规训和压力。就此师生双方在教学生活中都彼此封闭，生命意义没有交集，围绕知识的获取，共同追寻以可量化的、确定的学科知识占有比率，最终体现在符号化的学习成绩上。师生都专注于学科知识的传递与接收，很少有空闲

去交流情感，学生的精神成长受到影响。

跨学科主题学习，以现实生活中的情境为起点，以解决具有实际意义的问题为学习归宿，引导师生探讨知识的迁移、综合、运用与交叉，这正是本次新课程标准提出的重要观点。其一，问题来源于现实生活情境。由于学科知识主要以间接知识的形式呈现，教师在课堂教学中常常以语言描述、视频呈现或现场模拟等方式创设情境，激发学生的想象，引导学生解决虚拟的问题。这些问题可能发生在学生身边，也可能未发生在学生周围。受制于学生认知能力与水平，不同学生对学科知识的掌握程度就会不一样。跨学科主题学习的问题来自学生的真实场景，能够促发学生对真实问题的感受，吸引学生主动探寻解决问题之道，“做中学”真正得以实现。其二，在情境中解决现实问题。核心素养要落地必须强调解决问题能力的培养，要善于发现和提出问题，要有解决问题的兴趣和热情。跨学科主题学习从现实生活的情境中挖掘主题，并形成可以进一步探索和研究的问题，驱动学生在实践中获取真知，在活动中学会竞争与合作，掌握依赖与沟通的方法，运用新兴技术和传统技术，提升学习能力。特别是在新冠肺炎疫情发生期间，不少学校探索利用疫情中人们面临的问题为突破口，尝试跨学科主题学习的开展。例如，“家庭蔬菜种植园的设计与搭建”，让学生利用家庭平时剩下的蔬菜和现成材料，研究种植容器的设计和家庭种植，尝试进行家庭蔬菜种植园的设计与搭建。以“资源整合”为可迁移的核心大概念，实现跨学科主题学习。学生通过应用小学三到六年级的科学知识体验创造的过程。学习对象为六年级学生，涉及科学、数学、信息技术、美术等学科知识。这样的跨学科主题学习让学生面临真实情境问题，主动解决生活中的问题，综合运用各学科知识，选择制订合理的解决方案，在复杂环境中落实方案的具体行动，达到了核心素养培养的目的。

(三) 在个体生活观上，从“离身的生活”走向“具身的生活”

每个学生都是一个鲜活的生命，都有着各自不同的生活经历和感受。传统教育观把学生视为一个群体，不容易关注到每个学生的个体差异，在教育教学中更是奉书本知识为圭臬，迷恋于书

本知识的传递，教育场所的相对固定与封闭导致教育教学行为的“离身化”。这是笛卡儿的“身心二元论”的体现。认知与身体未建立直接的联系，将身体与认知区隔开来，认为身体仅仅是知识的某种载体，高阶思维同身体的构造、感知觉以及环境之间处于离散样态，强调对学生心智的规训与培养，忽视身体对心智发展的反作用力。^[7]这样的离散视角导致了个体生活的“离身”，并认为学习过程潜隐于大脑之中，从外在来看，学习肇始于大脑的刺激输入，依存于大脑的信息加工，终结于大脑的心智输出，与身体无涉，这无疑遮蔽了与学习生活过程相伴的情绪情感、认知、思维、意志等心理表征。身体被异化为知识的“服务员”和“搬运工”，成为学习的“奴婢”。这种去情境化的学习方式导致身体教育价值的湮没，是对学习体验整体性的忽视，是对身体经验之意义与价值的漠视。

相对于“离身认知”，“具身认知”主张知觉、身体与世界的协调，人通过“体认”知觉世界，与世界产生联结。跨学科主题学习正是基于对“具身认知”理论研究成果的汲取与应用，用主题联结知识、生活与学习，从“离身的生活”转向“具身的生活”，将身体视为学习的资源，身体通过与外界的交互产生经验、体验与感悟，助推高阶思维产生，促进对抽象概念的理解和掌握。其一，身心统一的学习活动设计。跨学科主题学习开展的过程是身体与认知双向传输、双向嵌入的过程，学生参与其中，打破静态学习样貌，调动身体的各个器官和部位，与外界产生互动，心理动作反馈与多元身体参与相交融，动态地认知世界，与环境发生反复互动，积累身心统一的学习体验和经历，从而完成学生知识的建构。其二，以结构化反思增强学习成效。跨学科主题学习旨在发展学生的核心素养，按照具身认知论的观点，学习者通过知觉感悟和亲历体验来把握事物的意义，直面现实生活中的真实问题，同时又在特定情境中缓和与平衡认知冲突。当学习者在特定学习主题的指引下开展学习活动时，以往的学习内容和学习环境不能适应当前解决问题的需要，产生的认知冲突催迫着学习者反思总结自己的身体行为、心理体验、观察到的情境、接触过的人与思想，这个过程有别于单一学科知

识的学习过程，有助于学习者学会方法迁移，获得情感体验，实现深度学习。^[8]

三、指向核心素养的跨学科主题学习：共同体的教学实践

跨学科主题学习的实现过程不仅仅有个人的深度参与，更有教师与学生、学生与学生在实践过程中的合作与沟通。每个从现实情境中提出的问题都有赖于教师的悉心指引和学生的团队合作才能得到顺利解决。在实践主体上，不再是个人的“单打独斗”，而是抱团成为“实践共同体”；在实践理念上，学生不再处于“被支配”地位，而是“激活自我”；在实践对象上，学生不再是面对抽象的“知识世界”，而是寻找丰富充盈的“意义世界”。

（一）在实践主体上，从“个体”走向“共同体”

学习是一项实践性非常强的主体活动，个体学习的成果主要依赖自身的勤奋与刻苦，但同时也离不开与他者的对话与辩驳。“独学而无友，则孤陋而寡闻。”个体学习行为可以加强学科活动中对知识的深度学习，但是在“被箱格化的”学科知识中，学习不应该成为一种复制，而应该在纵深发展过程中借鉴多学科的知识和方法。这种借鉴恰恰是跨学科主题学习区别于学科学习的特点。个体单独的学习活动往往只注重自身的学习成果，缺乏与他人的交流与协商，少有真理与思想的交锋，学生专注于学科知识的获取，少有联系社会现实问题的机会，成为“精致的利己主义者”在所难免。

新课程标准强调在学科知识的关联与重组中提炼现实议题，设计跨学科的主题学习活动，其旨趣在于实现学生与周围世界的沟通和联结，契合核心素养对“社会担当”的要求，引发学生对社会责任的观照，培养学生的担当意识与家国情怀。其一，以“共同议题”凝聚学习共同体。学习共同体是一种包含周围成员及其实践活动、共同的话语、共同的资源系统的学习环境，在其中成员面对真实富有挑战性的任务时，获得教师、同伴、专家的帮助和支持，通过适应性学习方式达成学习目标、形成主体身份、促进健康成长。^[9]跨学科主题学习因着要解决的“共同议题”

而聚集了教师和学生，打破了常规课程学习中的个人边界，共同思考、一起行动，形成了学习共同体。其二，以“共同行动”融入学习共同体。在共同的行动中，学习共同体呈现出“协商”“异质”“脱域”“多重互嵌”等特征，学生成为团队学习效果达成的责任人，通过互动交流、协商合作，融入其中，人人参与，各负其责，从边缘性参与走向主动应对，抛弃简单机械的记忆思维模式，远离“刷题”的功利性学习动机，逐步促进高阶思维的形成，在理解、分析、应用、评价和创造等一系列学习行为中形成关系紧密的学习共同体。学生作为社会性的人，因之而成为合群的个体，在社会交往中成为独立成长与合作发展的时代新人。^[10]

(二) 在实践理念上，从“被支配”走向“激活自我”

学科知识的形成符合人类知识积累与发展的特点，是人类文化与智慧的凝结。人类认识世界的过程交织着分析与综合、发散与聚焦等多种思维方式。跨学科主题学习不是对学科课程的抛弃与远离，也不是对学科课程简单的点缀，而是以学科课程为基础的超越。没有学科知识的学习，就没有跨学科主题学习。但是在实践理念上，学科学习的方式主要以教师传递、灌输与讲授等方式为主，学生则重在接受、消化与储存。师生处于支配与被支配的关系之中，教师“让”学生做，教师“使”学生明白，教师“助”学生理解，学生始终处于比较被动的状态，学生的话语权比较微弱。新课程标准提出的跨学科主题学习意在破解学生在自己的学习过程中主动权被剥夺的难题，让学生成为自己学习的主人，体会到学习的意义和深度，在学习共同体中，释放自我学习的天性，解决实际问题。

在实践理念上，跨学科主题学习的学习方式总是不断地发挥学生的主体性、主动性和积极性，改变教师在教学实践中的“一贯做法”，避免教学实践的“自动驾驶模式”，学生的地位从“被支配”转向“自我激活”。其一，以“问题域”打破学生的认知平衡。跨学科主题学习始于“问题域”的呈现，深入分析和探讨问题能够引发学生已有认知与新问题之间的“认知障碍”，引导学生去挖掘事物的本质属性，横向联结与综

合实践则能够拓宽视野，形成更为宽阔的认知。学科课程的任务重在本领域知识的螺旋式上升的积累，而跨学科主题学习从问题的提出就横跨两个或两个以上学科，具有综合化、情境化等特点，有利于学生进行知识与思维方法的多向迁移，提高学生综合运用多学科、跨学科以及超学科知识解决实际与实践问题的能力。其二，以“项目化”激发学生的活力。基于问题与情境的项目化学习（Problem - Based Learning，简称“PBL”）让学生面对一个真实情境中的驱动问题，激发学习兴趣，组成学习共同体，解决问题的过程模拟学科专家研究工作的开展过程，充满挑战性和不确定性。成员参加协作性的活动，一同找寻解决问题之道，独立发挥自身的潜力，经过对知识的应用与检验、选择与判断，逐步获得综合思维能力的提升。^[11]

(三) 在实践对象上，从“知识世界”走向“意义世界”

跨学科主题学习根植于学科学习之中，未必需要等到学科课程学习完毕再开展跨学科学习，而是与学科学习同步共振，进行整体设计与系统实施，与学科课程相伴始终。不同之处在于学科课程在实践对象上，主要以理解“知识世界”，形成学科思维，积淀学科理解。跨学科主题学习在实践对象上，主要以面向“意义世界”，与社会生活与经验建立联系，体现核心素养“实践创新”维度中“劳动意识”“问题解决”“技术应用”等要素在学生个体上的养成。因此，跨学科主题学习的学习方式具有独特性、整体性和复杂性。

新课程标准强调跨学科主题学习，希望教育实践以现实议题为出发点，通过对知识世界和现实世界的联结，学生在多学科思维与超学科思维的共同参与中，实现知识迁移与应用，解决真实问题。跨学科主题学习决定了学习方式的多样性，也决定了实践对象的独特性，从学科课程面对的“知识世界”转向丰富充盈的“意义世界”。^[12]其一，基于儿童“前理解”的意义还原。跨学科主题学习是联结知识的符号世界与儿童意义世界的过程，儿童通过学科课程学习掌握的“客观知识”需要调用个体已有的知识经验进行解构、重塑与同化，用常识进行再阐释，在情境

中再现意义,把知识转化成儿童思维的对象,在意义抓取中将知识串联成线、重组成片、编织成网,实现思想方法的意义提升。其二,基于“视域融合”的意义协商。跨学科主题学习是对知识意义的社会化建构,儿童、教师、社会、知识在对话交往中不断碰撞、融合,进行意义交流与协商,让学生获得对知识应用与迁移的经验和经历。不同来源的经验和理解处于同一个互动时空,跨学科主题学习的过程融合了不同学科思维、不同个体、不同领域的意见和声音,个体能够感知到他者的认知差异,有认同也有冲突。在认同与冲突发生的节点上,儿童的经验不断被重新打破、编码与重组,意义协商发生之时正是儿童成长之节点,也是跨学科主题学习的奇妙之处。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2022:5.
[2] 孙宽宁. 学科课程建设的边界与整合[J]. 当代教育科学,2017(4):5-8.
[3] 胡兵,冯伊娜.“数学+X”跨学科主题探究学习的

实践与研究[J]. 陕西教育(教学版),2022(Z1):73-74.

- [4] 余娜. 融合学习在小学语文教学中的实践[J]. 江西教育,2022(16):60-61.
[5] 杨利娜. 从学科知识本位向基于情境的地理教学转变:以“地貌”专题为例[J]. 中学地理教学参考,2022(1):41-43
[6] 王凯,郭蒙蒙. 学科课程群:概念辨析、类别梳理与系统设计[J]. 课程·教材·教法,2020(11):4-12.
[7] 叶浩生. 身体与学习:具身认知及其对传统教育观的挑战[J]. 教育研究,2015(4):104-114.
[8] 宋耀武,崔佳. 具身认知与具身学习设计[J]. 教育发展研究,2021(24):74-81.
[9] 郑葳,李芒. 学习共同体及其生成[J]. 全球教育展望,2007(4):57-62.
[10] 纪河,朱燕菲. 继承与创新:由共同体走向学习共同体[J]. 中国远程教育,2019(10):74-79.
[11] 钱旭升. 论深度学习的发生机制[J]. 课程·教材·教法,2018(9):68-81.
[12] 汪树林. 知识教学:迈向儿童的“意义世界”[J]. 江苏教育研究,2013(10):26-30.

(责任编辑:曹 昞)

Inter-subject Thematic Learning Towards Core Competencies: Meaning Recognition and Directions for Action

Yuan Dan

(School of Teacher Development, Chongqing University of Education, Chongqing 400065, China)

Abstract: *Compulsory Education Curriculum Program (2022 Edition)* clearly points out that “inter-subject thematic learning” is an important path to develop students’ core competencies. Focusing on the formation of core competencies, to realize the inter-subject thematic learning, we need to pay attention to the intersection of knowledge boundaries first. It is necessary to change from “vertical knowledge digging” to “horizontal knowledge connection” on the selection of subject knowledge, from “mastering subject knowledge” to “getting structured knowledge” in the content of knowledge teaching, from attaching importance to “subject knowledge value” to attaching importance to “subject education value” in the orientation of knowledge teaching. Secondly, we need to pay attention to the aggregation of life horizons. It is important to transfer from “separated life” to “whole life” on the perspective of children’s life, from “fictional life” to “situational life” in teaching life view, from “life away from the body” to “life with embodiment” on the perspective of individual life. Finally, we need to pay attention to the teaching practice of the community. it is essential to alter from “individual” to “community” on the subject of practice, from “being dominated” to “activating the self” in terms of practical concepts, from “knowledge world” to “meaning world” on practical targets.

Key words: core competencies; inter-subject thematic learning; knowledge boundaries; life horizon; study community