

跨学科主题学习： 从关注“跨”到关注“学科”

周 序，崔嘉怡

摘要：跨学科主题学习在实施过程中普遍存在着不同学科“拼盘”的现象，容易导致跨而不合、合而不深的问题。倡导跨学科主题学习，是为了灵活运用其他学科的知识和方法来促进学生的深度学习，而非用“拼接”起来的多个学科来分化学生的学习时间和精力。因此，学科拼盘的思路亟待突破。学科拼盘问题的根源在于，我们误以为跨学科学习就是为了消解学科边界。过分地消解学科边界，会把学科知识的逻辑性、体系性一并打破。学科知识是学生综合能力发展的基础。因此，只有坚持学科立场，才能有效实施跨学科主题学习。

关键词：跨学科主题学习；学科立场；学科拼盘

《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称《课程方案》）提出，“各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”^[1]。跨学科主题学习随之成为中小学教学中的热门词汇。跨学科主题学习要做什么？要打破学科分割的局面。跨学科主题学习做成了什么？好像也只是打破了学科分割的局面。学科边界虽然被打破，但学生的综合能力并未因此而得到有效提升。很多一线教师对跨学科到底应该怎么跨、朝哪里跨、在什么地方跨、要跨出一个什么样的效果等问题，还缺乏清晰的认识，自然也就无法将《课程方案》的倡议转变为实践中的有效策略。出现这样的局面，自然非我们所愿。

一、关注“跨”的跨学科主题学习

跨学科主题学习是目前一线教学中的“新宠”，不少学校都在积极探索有效的实践方案。

跨学科主题学习最大的特点在于，它突破了传统课程的学科边界，强调学科之间的主动跨界，因此关注“跨”是目前跨学科主题学习在实践中的常态。但只强调“跨”而忽视主题的选择和设计，这样的跨学科主题学习显然是不完整的。

（一）“跨”出来的学科拼盘

既然关注的焦点在于“跨”，那就不太好让跨学科主题学习“偏向”某个特定的学科，最好是多个学科融会贯通，打破甚至取消学科边界。于是，一些看不出学科属性的跨学科课程，纷纷走进了中小学课堂。比如，某学校开设的“传统文化面面观”主题课程，包括了唐诗宋词、古典音乐、传统文化饰品等方面的内容，语文教师、音乐教师和劳动教师分别带领学生从不同学科的角度去探索传统文化的一角，以达到“培养学生综合思维”的效果。又如，“家乡地标建筑调查”学习项目，是让学生先通过社会调查的方

作者简介：周序，北京师范大学教育学部副教授、博士生导师，教育学博士（北京 100875）；崔嘉怡，北京师范大学教育学部本科生（北京 100875）。

式了解家乡的地标建筑有哪些，再从历史的角度去探索这些地标建筑是什么时候修建的，然后在美术老师的指导下将其绘制出来，最后通过写作将其介绍给他人。课程的设计者认为，这种“四位一体”的方式，可以培养学生全方位的综合素质。至于“舞龙文化”，设计者的想法是让学生进行成语接龙、画龙的图像、谈龙的历史文化、唱《龙的传人》、进行舞龙运动等，跨越的学科多达5个。但这样一来，跨学科主题学习就成为几个学科硬凑在一起的“拼盘”式学习。可以说，实践中的跨学科主题学习，很大一部分都“跨”成了不同学科的“拼盘”。

（二）“拼盘”并不是真正的跨学科

在“拼盘”式的操作当中，无论是“传统文化”还是“舞龙文化”，都只能算是“话题”而非“主题”。“‘主题’通常是一个相对复杂的综合问题，要综合运用多学科的知识、方法、思路去应对，并在综合解决问题的过程中，获得对事物、对世界的相对整全的认识，形成综合解决问题的意识和能力。”^[2]但在前述实施方式当中，各个学科表面上围绕同一个中心，实则依然是各教各的，语文教师讲解的唐诗宋词和劳动教师带领大家做的传统文化饰品之间并无联系；《龙的传人》唱得好也并不意味着成语接龙能够接得更多。可见，我们只能说各个学科有了一个一致的“话题”，但其实并没有一个共同的研究问题，更不存在统一的“主题”。学科数量虽然多了，但不同学科之间各干各的，并没有交流与沟通，甚至这些学科还多一个不多、少一个不少，并没有真正跨起来，自然也就难以称为跨学科主题学习。而且，不同学科教师从不同视角给学生讲解关于传统文化或者地标建筑的一个侧面，看似面面俱到，但实际上每个学科都涉猎不深。以至于，“跨”的学科越多，学生的时间和精力就越被分散，在各个学科上得到的收获就越少，学习的效果就越糟。

二、关注“学科”的跨学科主题学习

如果把不同学科“拼盘”似地放到一起就是跨学科主题学习，那为什么不干脆让每个学科都缩减10%的课时，然后再把这部分课时集中起来开设成一门或多门综合课程？为什么非得起一

个叫作跨学科主题学习的名字？很显然，“拼盘”无法解决学科之间边界明显、沟通欠缺的问题。有学者认为，“拼盘”式跨学科主题学习“跨而不合”“合而不深”的特点，往往使其难以让不同学科的知识围绕主题建立紧密的关联。^[3]还有人提醒说，这样一种跨学科的方式，会导致学科融合度低，学生难以从事深度学习，难以产生深刻的跨学科理解的问题。^[4]这都提醒我们，“拼盘”式的跨学科主题学习实施方式亟待突破。

（一）跨学科主题学习应走出综合课程的“舒适圈”

让不同学科发生交叉融合的方式早已存在。自第八次基础教育课程改革以来流行的综合课程、综合实践活动等，都实现了不同学科知识的交叉融合。由于在实践中很难让每个40分钟的课时都拿出4分钟的时间来进行跨学科主题学习，因此很多学校都将《课程方案》所要求的这10%的跨学科时间整合到一起，利用综合实践活动、课后延时服务、校本课程的时间，来“集中”进行跨学科主题学习。但这样一来，跨学科主题学习和已有的综合课程、综合实践活动就没有了区别，可以说是以“跨学科”为名，将不同学科对同一“主题”的考查放到同一时间、同一课堂当中进行，这俨然就是综合课程、综合实践活动的翻版。虽名曰“跨学科”，但到头来都是为综合课程做“嫁衣”。

其实，综合课程在实践中由来已久，许多中小学的课程表当中也都有综合实践活动的安排，它们的目的是和跨学科主题学习一样，也是要培养学生的综合思维、综合能力。但为什么《课程方案》还要专门提出跨学科主题学习？一个很重要的原因在于，已有的综合课程、综合实践活动，都不是“主科”，不属于“考试科目”，因而不受学生、家长乃至教师的重视。所以，语文教师替“生病”的综合课程教师上课的情况多有发生，却很少看到综合实践活动课的教师会帮“有事”的数学教师上课。如果综合课程、综合实践活动因其“副科”身份而难以发挥出培养综合人才的作用，那么我们何以相信以同样方式进行的跨学科主题学习就能取得奇效？“副科”意味着可以“躺平”在舒适圈中，没有考试的压力，也没有“内卷”的氛围，当然也不受重视。所以，跨学

科主题学习若不走出综合课程的这个“舒适圈”，便很难有大的作为。

(二) 跨学科主题学习意在利用其他学科服务于主学科

《课程方案》提出开展跨学科主题学习，绝对不是在玩文字游戏，也并非综合课程、综合实践活动“换汤不换药”的一种称呼，二者有着明确的区别。《课程方案》的规定是，各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习。只需要简单地进行一次句子成分的划分，就可以发现主语是“各门课程”。这意味着，语文学科开展的跨学科主题学习不同于数学，物理学科开展的跨学科主题学习也不同于历史。所以，“各门课程”拿出来的这10%的时间是属于该学科自身的，而不是面向所有学科的。这就要求教师在进行跨学科主题教学的时候，需要将自己任教的学科作为核心学科或者说主学科，是基于这个主学科、围绕主学科去“跨”，“跨”的目的不是用其他学科的内容来“分担”“削弱”主学科的教学时间，而是运用其他学科的知识，利用其他学科的方法，来增强学生对主学科知识的理解、意义的领会，实现对主学科更深层次的学习。恰如有学者所说，跨学科主题学习必须以主干学科为核心，其他学科的内容围绕主干学科运转，为主干学科服务。^[5]所以，跨学科主题学习不能没有主学科，更不能以“融学科”“超学科”为名取消学科边界，搞成了综合性的活动。否则，学科都不存在了，又如何“跨越”学科？

三、跨学科主题学习需要坚持学科立场

跨学科主题学习经常沦为学科“拼盘”，表面上是由于一线教师的操作不到位，但根源其实在于我们对跨学科主题学习的认识还存在着理念上的误区，即认为既然要“跨”，就要跨得“彻底”，就不要再带有原有学科的痕迹。用“拼盘”的方式来落实跨学科主题学习，甚至认为“拼”得越多，就意味着“跨”得越好；或者干脆以综合课程、综合实践活动的方式来落实跨学科主题学习，将不同学科的知识“融”在一起，这样自然就看不出来原有的学科痕迹了。甚至，连授课教师原本是从事哪个学科教学的，都很难判断得清楚。

(一) 掌握学科知识是提升综合能力的前提

主张跨学科主题学习应消解学科边界，否定学科价值的观念，在理论界有着一定的市场，可以说是代表了相当一部分人的看法。有学者说得很明确：“将跨学科学习的立场定位在学科，就模糊了跨学科学习区别于学科学习的独特之处。”^[6]还有观点强调，跨学科主题学习的有效开展，必须先树立“跨学科意识”而不是“学科意识”^[7]。而在实践中，类似的认识很容易导致一线教师将一堂关于《村居》的古诗教学，上成了让学生在美术课上画出“草长莺飞”的场景、在音乐课上通过乐器模拟“拂堤杨柳”的声响、在体育课上用肢体动作模仿“儿童放风筝”的举动等不同学科机械拼接的学科拼盘，甚至还美其名曰“多元符号系统的整合”。^[8]

认为只要打破了学科界限，将不同学科的内容融为一体，便能促进学生综合能力的提升，这不过是一种一厢情愿的美好想象罢了。

杜威(Dewey)的“做中学”就是一种典型的打破学科界限的课程模式。杜威认为：“学校科目互相联系的真正中心不是科学，不是文学，不是历史，不是地理，而是儿童本身的社会活动……教育最根本的基础是在于儿童活动的的能力……使儿童认识到他的社会遗产的唯一方法是使他去实践，使他从事那些使文明成其为文明的主要的典型的活动。”^[9]然而，杜威这种以实践而非学科为核心的课程，带来的却是美国基础教育质量的全面下降。江苏省南京市在21世纪初进行的课程改革，采取的也是减少学科教学时间，增加综合能力培养所占比重的做法，却因此导致了“南京高考之痛”^[10]。古今中外的经验教训都告诉我们，脱离学科知识去提升综合能力，这条路是难以成功的。因为综合能力的提升，必须以学科知识为前提，需要让学生在熟练掌握学科知识的基础上，让各个学科的知识能够融会贯通，能够进行跨学科的迁移和运用。所以，学科知识的掌握程度，是决定学生综合能力发展状况的基础。不坚守学科立场，则学科知识的传递将陷入混乱。

(二) 学科知识的跨界运用是提升综合能力的保障

长期以来，我们习惯性地学科知识和综合

能力对立起来，“要知识还是要能力”“从学习知识转向提升能力”等说法，让很多一线教师误以为综合能力的提升不需要借助学科知识。在“片面应试”的大环境下，知识学而不知其用、考后就忘等现象，更是刺激着人们的神经，让人觉得知识积累和能力提升是教学的两个不同方向，必须二者择其一。但所谓学科知识的掌握，并不意味着死记硬背、纸上谈兵、知其然不知其所以然，而是要求学生做到深入理解、学以致用、洞悉知识的来龙去脉，如此方可谓知识的“掌握”。当学生理解了“意识可以能动地指导人们改造世界”，便可将这一政治课当中的知识迁移到“资产阶级革命”这一历史单元当中，去理解为什么“思想解放是社会变革的先导”^[11]；当学生了解了地理学科关于海陆变迁和大气含氧量变化的内容，便可将相应知识点迁移到生物课程当中，认识到为什么“生物的适应性是进化的结果”。可见，当学生真正理解了学科知识，能够将其举一反三、迁移运用的时候，综合能力的提升，就会自然而然地实现。

可见，学科知识的跨界运用是提升综合能力的保障。既然如此，那么坚持学科立场便成为必然。跨学科主题学习的特色虽然在于“跨”，却是基于学科的“跨”，是以主学科知识为核心内容的“跨”。只有坚持学科立场，才能够让“跨”的思维、知识和方法更好地为“学科”服务。

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，2022：11.
- [2] 郭华. 跨学科主题学习的意义与特征 [J]. 中国基础教育，2022（4）：19.
- [3] 温小军. 论“拼盘”式跨学科主题学习 [J]. 湖南师范大学教育科学学报，2024（2）：30.
- [4] 张紫屏. 跨学科课程的内涵、设计与实施 [J]. 课程·教材·教法，2023（1）：67.
- [5] 王卉，周序. 跨学科主题学习的理论意义及其实现：基于《义务教育课程方案（2022年版）》的思考 [J]. 广西师范大学学报（哲学社会科学版），2023（3）：87.
- [6] 夏雪梅. 跨学科项目化学习：内涵、设计逻辑与实践原型 [J]. 课程·教材·教法，2022（10）：80.
- [7] 杜尚荣，田敬峰. 跨学科课程建设的三重逻辑 [J]. 课程·教材·教法，2023（8）：24.
- [8] 穆建兴，熊桂兰. 沿“读诗—赏诗—创诗”三阶路径开展跨学科主题式诗歌教学：以昌宁县澂水镇中心学校为例 [J]. 云南教育，2025（38）：15.
- [9] 杜威. 学校与社会·明日之学校 [M]. 赵祥麟，任钟印，吴志宏，译. 北京：人民教育出版社，1994：9-10.
- [10] 吴非. “不是爱风尘，又被风尘误”：反思南京教育界的一场讨论 [N]. 南方周末，2004-09-16（14）.
- [11] 杨琦蕙. 如何用大概念统领高中政治制度史教学：以“资产阶级革命与资本主义制度的确立”为例 [J]. 中小学教材教学，2024（6）：45.

（责任编辑：孟宪云）