课程综合化的内涵、特征及形态

卢　雪，李红恩

摘要：课程综合化作为新一轮基础教育课程改革的核心方向，是在系统整体论的指导下，以课程的分化为直接基础，通过对课程结构、内容、组织及实施等要素的协同统整，来改善传统分科课程带来的知识碎片化、学科壁垒化、育人片面化等问题，最终推动课程体系从割裂走向整体。对课程综合化概念的系统阐述，可以提炼出其课程体系的开放性特征、课程要素的统整性特征和课程组织的集中性特征。课程综合化不仅是一种理念层面的价值追求，更需要在“学科内综合—跨学科综合—综合课程”的具体实践形态中逐步落实，从而助力核心素养育人目标的达成。

关键词：课程改革；核心素养；课程综合化；课程整合；跨学科主题学习

《义务教育课程方案（2022年版）》（以下简称“新方案”）和各科课程标准明确要求以核心素养为导向，加大课程综合化的实施力度。课程综合化作为新一轮课程改革的路向选择，对于打破学科壁垒和培育学生多元发展具有重要作用。但当前学界对课程综合化的内涵界定尚未形成统一认识[1]，不同研究对其概念内涵的阐释各有侧重，导致人们在认知层面经常出现对课程综合化的窄化理解。因此，厘清课程综合化的核心内涵、提炼其区别于传统分科课程的独有特征、梳理其不同层级的实践形态，对推进课程综合化的落实具有现实意义。

一、课程综合化的内涵诠释

“课程综合化”一词来源于英文curriculum integration，在汉语中被译为“课程整合”“课程统整”或“课程一体化”等。目前，这一术语的内涵在学界尚未形成明确的共识。因此，为理解课程综合化的内涵，可以从以下三点入手。

其一，课程综合化的哲学基础是系统整体论。简单系统整体论强调系统是一个整体[2]，整体并非部分的简单叠加，而是具有各部分单独存在时所不具备的整体功能与特性，各部分之间相互联系、相互作用、相互依存，共同构成整体的运行逻辑。从系统整体论角度看，课程作为教育系统的核心组成部分，其本身也是一个复杂的有机整体，然而受限于人的认知局限性，不得不人为地将课程拆解为不同的学科门类，继而使课程出现分离特征。首先是科目的激增与孤立。课程体系的高度分化和课程内容的专业化导致不同学科之间呈现“孤岛”现象，致使学科与学科之间出现严重壁垒。其次是课程与社会的脱节。社会的复杂性决定了很多问题需要综合来看，而学科课程往往局限于单一学科的知识体系，且极易

基金项目：2026年甘肃省高校研究生“创新之星”项目“基于跨学科主题学习的中小学课程综合化实施路径研究”（2026CXZX-365）。

作者简介：卢雪，西北师范大学教育科学学院博士研究生（兰州　730070）；李红恩，西北师范大学教育科学学院教授、博士生导师（兰州　730070），中国教育科学研究院教育公平研究中心副主任，研究员（北京　100088）。

脱离社会现实，难以发展学生解决现实问题的综合实践能力。最后是课程与学习者的分离。个体的心理结构具有完整性，但分科课程在拆分知识体系的同时也破坏了学习者完整的心理结构，进而导致个体发展走向片面化与狭隘化。这三个方面的分离造成课程难以实现培养“完整的人”这一理想目标，而课程综合化就是对传统课程体系的纠偏。

其二，课程综合化以课程分化为直接基础。在汉语中，“综合”一词具有双重释义：一是“不同种类、不同性质的事物组合在一起”，是以达到整体性或统一性为目的的；二是从逻辑学角度来看，“分析”与“综合”“是把事物的各个部分联结成整体加以考察的方法”[3]。辩证逻辑把“分析”与“综合”看作认识过程中相互联系的两方面，并把它们当作一种辩证统一的思维方法。可见，课程综合化的直接基础是课程的分化。从课程发展历史来看，早期的知识传授往往带有混沌综合的特质[4]，如中国古代的“六艺”虽涉及不同领域，但在培养“君子”的整体目标下是融通的；西方的“七艺”同样基于自由教育这一整体目标。然而，随着近代科学革命的爆发，知识爆炸式增长，对知识精确性和专业深度要求的提高催生了课程的分化，分科课程成为主导形态。这种分化是知识深入发展的必然阶段；没有这种分化，知识的根基便无法筑牢。[5] 然而，分科课程在推动知识深度发展的同时也造成了诸如内容交叉重复和学业负荷加重等问题。于是，从19世纪开始，以“知识本位”“儿童本位”“社会本位”为中心的课程综合化作为对课程分化的回应和更高层次人才发展需求的满足再次兴起。进入20世纪90年代，突破学科壁垒，推行课程综合化逐渐受到学界广泛关注，并逐步成为21世纪“素养本位”下基础教育课程改革的主流方向。[6]

其三，课程综合化注重实现从课程结构到课程内容的全方位系统性综合[7]，从课程组织形态到课程实施方式、从课程实施过程到课程实施成效的整体性综合。就课程结构和课程内容来说，课程综合化包括三个母层和九个子层。三个母层为基于学科内的综合化，基于跨学科的综合化，基于综合课程的综合化。基于学科内的综合化包括学科内知识综合、学科内经验综合和学科内过程综合[8]；基于跨学科的综合化包括主题式综合、项目式综合、现象式综合；基于综合课程的综合化包括相关课程、融合课程和广域课程的综合。[9] 这些不同的课程类型构成了由浅入深的课程综合化结构形态。对课程组织形态与实施方式而言，课程建构需要始终兼顾学科逻辑、社会需求与学生发展三者的动态平衡。在具体的课堂实践中，课程综合化还体现为学习方式和教学模式的运用综合。对学习方式综合化而言，学生需突破被动接受式学习，进而转向对体验式、沉浸式和探究式等不同学习方式的灵活运用；对教学模式综合化而言，教师需超越单一讲授，综合运用启发式、情境式等多种教学方法。对课程综合化的实施成效而言，其不仅要达到学生心智结构的综合，也要达到学生价值观、思维结构的系统性综合，从而实现学生的全面发展。

综上所述，课程综合化是在系统整体论的指导下，以课程的分化为直接基础，通过对课程结构、内容、组织及实施等要素的协同统整，改变传统分科课程带来的知识碎片化、学科壁垒化、育人片面化等问题，最终推动课程体系从割裂走向整体。

二、课程综合化的基本特征

课程综合化的核心要义在于对分散的学科知识进行统筹整合，实现学科、社会与学习者的协同契合；从宏观上看，课程综合化关乎人们对社会整体的认知建构；从微观上看，课程综合化涉及教与学的转变。由此，对课程综合化的研究与思考，推动的是整个课程体系的重构。在课程体系的重构中，不同知识之间需要围绕某一中心建立内在联结，形成环环相扣的知识图谱，从而打破分科课程“各自为政”的局面，这是课程综合化的最终目的。而这种结构性课程体系反映出来的正是课程综合化所具有的基本特征。

（一）课程体系的开放性特征

所谓开放性，主要是指课程综合化的结构性课程体系既可与外部环境进行信息交互，也能实现体系内部各构成要素间的互通联动。传统的课程体系表现为多层次的封闭。这种封闭使学科边界越发固化，导致整体课程体系僵化且缺乏活

力。纵观课程发展历史，课程从封闭走向开放是大势所趋，课程综合化正是顺应了这一趋势，其开放性特征体现在对内开放与对外开放两个维度。一方面，就结构性课程体系内部来说，这种开放性表现为对原来课程分化的批判，注重学科与学科之间、学科与社会之间、学科与学习者之间信息的交互，注重课程体系整体性功能的发挥。另一方面，结构性课程体系对外界信息的开放意味着课程不再局限于课堂边界，而是主动衔接社会生活、现实问题与时代发展动态。通过吸纳社会热点、生活经验、地域文化及前沿知识等多元外部资源，打破传统课程固有的狭隘边界，让课程内容始终保持鲜活。同时，对外开放还体现为课程系统与家庭、社会等外部育人场域的深度联动，整合多方教育资源，拓宽学习者视野，丰富育人载体。

（二）课程要素的统整性特征

课程要素的统整性是课程综合化区别于传统分科课程的核心特质。首先是课程目标的统整。传统分科课程往往聚焦在对单一学科知识的传授与技能的训练，各学科目标相对独立，甚至可能存在一定的冲突与重叠，这导致学生在学习过程中难以形成对学习目标的整体认知。而课程综合化强调将知识、技能、情感、态度、价值观等多维度目标进行有机融合，构建一个指向学生全面发展的整体目标体系。其次是课程内容的统整。这是课程综合化统整性的核心体现。传统分科课程的内容按照学科逻辑进行组织，知识呈现割裂状态，学生难以看到知识之间的内在联系。课程综合化则打破学科壁垒，依托特定逻辑线索，对不同学科的相关内容进行筛选、重组与融合，构建起具有内在逻辑关联的整体内容结构。再次是课程实施的统整。课程综合化的有效实施离不开对教学方法、学习方式等实施环节的统整。在教学方法上，教师需要综合运用讲授法、探究法等多种教学策略。在学习方式上，鼓励学生进行自主学习、合作学习和探究学习，引导学生在真实或模拟的复杂情境中，综合运用多学科知识解决问题。最后是课程评价的统整。课程综合化需要打破传统分科评价中单一纸笔测试的局限，坚持将过程性评价与结果性评价相结合，构建涵盖知识掌握、能力发展、素养生成的多维度综合评价体系，既关注学生对不同领域知识的掌握程度，也追踪学生在问题解决过程中的思维发展与素养生成。

（三）课程组织的集中性特征

课程综合化常被人们片面地理解为因避免分科课程的专一精深，而去追求知识的广博繁杂，但事实并非如此。课程综合化一方面注重知识的内在统整，另一方面也强调构成结构性课程体系的各种知识要有一个统一的主题、概念或问题等作为组织课程体系的中心，这正是其集中性特征。无论是基于学科内、跨学科还是综合课程，课程综合化下的课程目标、内容等的设计都需要围绕某一中心展开。与该课程中心相联结的技能、思维与方法等都应有机融入课程设计与实施。纵观课程综合化发展历史，也有诸如齐勒（Ziller）的“历史中心统合论”、赖因（Rein）的“文学中心统合论”、杜威（Dewey）的“儿童中心统合论”[10]等以某中心组织课程的例子。尽管不同学派的切入点不同，但大多都试图依托某一集中点将分离的学科联结起来组织课程。从系统原理角度出发，将学科间的关系置于一个完整的主题、概念或问题中进行集中性认知，可以避免课程的综合成为知识的大杂烩，确保课程围绕统一的中心进行有序联结。

三、课程综合化的结构形态

课程综合化不仅是一种理念层面的价值追求，更需要在上述基于“学科内综合—跨学科综合—综合课程”的具体实践形态中落实。

（一）基于学科内的综合化：打破学科内部割裂，筑牢综合化根基

基于学科内的综合化是课程综合化的基础形态，核心是在不打破学科边界的前提下，对本学科的知识、经验与过程进行系统性统整，以解决传统分科课程中学科内部知识碎片化的问题，帮助学生构建完整的知识体系，形成逻辑思维。由于部分研究常将课程统整与分科课程置于对立面，在一定程度上制约了在学科内部开展综合化实践的可能性。实际上，现代学科分类体系是人类智慧的结晶，学科始终是学校课程教学不可替代的资源和基础。

学科内综合化聚焦本学科知识的内在关联，

从物理学和信息科学的网络连接模型来看，单一的知识类型犹如学科内容的节点。学科内知识综合的理论结构可推演为点对点的“单次综合”、线性延展的“综合链”以及闭合循环的“综合环”（见图1）。“单次综合”是指学科内两种单一知识类型之间建立的直接连接，是整合学科内知识系统的基本路径，基本完成了知识从“孤立”向“关联”的状态跃迁。“综合链”是指学科内多种知识类型按特定逻辑顺序串联，每个节点仅与相邻的前置或后置节点发生直接交互的线性模式。“综合链”赋予某一知识类型（图1中的知识B）前馈和反馈的双向共振，可以称之为“综合链热点”。“综合环”指多个知识节点首尾相连形成闭环，代表知识的循环与再生，这是知识统整中最高级的形态。最高级别的知识统整是对所有知识类型的整合，是知识与实践交融的结果。教师只要理解并顺应这种由简单链接走向复杂网络的整合规律，就能真正把握知识生产的关键，就能培养出真正具备系统思维、整合能力的复合型人才。

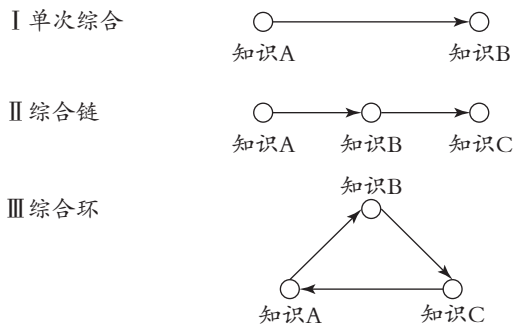


图1　知识综合的理论结构（知识A、B、C分别代表不同的知识类型）

学科内经验综合基于杜威的儿童中心论，注重将学生的生活经验作为学科知识的组织中心。学科知识本身源于人类对生活实践的总结，而传统学科教学往往忽视知识与学生生活的联结，导致学生难以理解知识背后蕴含的现实意义。学科内经验综合可以打通儿童生活经验与学科知识联结，从而调动学生学习动机、拓宽学生经验范围，践行“知识源于生活、用于生活”的理念。教师在进行课程设计时，可以从学生真实的生活情境中提取贴合学科知识的经验生长点，将抽象的学科知识附着在学生可感知的生活经验之上，让原本孤立的书本知识与学生的生活经验形成有机联动，让学生借助自身经验完成对学科知识的内化与重构。学科拓展阅读、故事法、角色扮演、情境创设、生活探究、案例分析等都可以作为常用的学科内经验综合方式。

学科内过程综合注重从“课程内容”到“教学过程”的焦点转移，通过整合“教、学、评”环节，实现教学过程的一体化。传统教学中，教师“教”、学生“学”与评价“考”之间彼此脱节，难以全面反映学生的学习过程与综合能力。学科内过程综合要求教师将教学方法、学习方式与评价方式进行统整，构建“教—学—评”一体化的教学模式。其中，学科内过程统整的策略可以包括情境教学、探究学习、过程性评价等。

综上所述，学科内综合具有灵活机动的特点，对课程资源的依赖程度较低，教师可以在现有的课程大纲下开展进阶教学，这使得这种综合形式能够常态化、高频次地应用在课堂中。但学科内综合对教师的专业造诣、课堂管理水平等均有较高的要求，在教学内容繁杂、升学压力较大且课时相对紧张的现实条件下，难以实现持续深入推进。

（二）基于跨学科的综合化：强化学科间关联，淬炼问题解决能力

随着新课程改革的不断深化，课程综合化的内涵在跨学科综合化实践中得以进一步拓展，具体包括主题式综合、项目式综合、现象式综合三种核心类型。主题式综合在新方案中表征为跨学科主题学习。以往，课程综合化的实施主要依赖综合课程，与学科和教师的关系不大。而新方案提出了“原则上，各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”[11]，这一要求意味着目前每门课程都需要加强学科联系，从而带动课程综合化实施。据此，综合课程将不再作为课程综合化的主要路径，学科同样也可以采取综合的方式开展跨学科主题学习。跨学科主题学习是围绕既定的主题，将两门或两门以上学科的知识、方法与技能等进行有效融合的学习模式，其目的在于调动学生多学科视角，提升分析问题、解决问题的能力。它一方面打破了学科界限，另一方面又立足学科，不破坏学科内部知识的系统性，是一种全新的课程综合化范式。

项目式综合是以问题或任务为驱动，使学生

在真实多样的情境中，运用多学科知识，使用适切的策略方法，在探究和实践中解决真实生活问题的学习活动。[12] 项目式综合和主题式综合的内涵接近，育人目标一致。随着学生知识储备的丰富、探究能力与综合思维的提升，主题式综合可以升华为项目式综合。主题式综合强调知识的输入与简单输出，而项目式综合则需要实现知识的综合输出以及迁移应用，其综合化程度更高。因此，无须将主题式综合和项目式综合视为两个界限清晰的不同概念，可以将主题式综合视为项目式综合的初级阶段。相对而言，主题式综合适用的学段更低，任务和实施难度也更低；而项目式综合任务复杂度、实施难度更高，更适配小学高段及中学阶段的学生。

现象式综合主要从生活中的“现象”出发，将学科学习置于广阔的社会背景之下，学生综合不同学科的知识，在与人协作中锻炼分析问题和解决问题的能力。相较于主题式和项目式综合，其综合化程度更高，更强调从完整的生活现象切入，而非预先设定明确的主题或任务。这更能体现出现实问题的原生性与复杂性，引导学生自主从现象中挖掘问题、拆解问题，自主调用不同学科的知识来搭建问题解决路径。

综上所述，基于跨学科的综合化既注重各学科自身的知识逻辑，又通过学科间的互动互补，帮助学生跳出单一学科的思维局限，学会从多个维度审视和解决复杂问题，使学生逐步具备适应未来发展所需的综合能力。不过，跨学科综合化对教师协作能力以及课程资源整合都提出了更高要求，学校可通过组建跨学科教研团队、建立互联网开放资源库、搭建协作教研平台、统筹调配教学资源等方式保障实施效果。

（三）基于综合课程的综合化：超越学科框架，构建全新课程逻辑体系

综合课程是课程综合化发展到较高阶段的产物，其更加注重超越学科本身的逻辑，建构一种全新的课程范式，形成全新的课程逻辑。依据综合化的程度不同，综合课程可以分为相关课程、广域课程和融合课程三类。

所谓“相关课程”，是指在保留原来学科独立性的基础上，通过一些共同主题或观点，将两种或两种以上的学科相互联系起来 [13]，使教学顺序相互照应。相关课程和主题式学习有些类似，都是聚焦某一中心进行内容统整，进而优化学生的认知结构。但二者在实施深度与组织结构上仍存在细微差别。相关课程更倾向于通过课表编排或教学进度的同步，在学科间建立“平行关联”；而跨学科主题学习往往是阶段性的、以解决具体问题为导向的临时整合。例如，相关课程通过精心的教学设计，使学生在学习地理课中的“气候”一节时，物理课能同步讲授热力学基础知识，从而在不同学科间实现知识的互证与呼应；而跨学科主题学习更多地是围绕“气候”这一主题集中开展一段时间的专项探究，不需要调整教学进度。

所谓“融合课程”，是将相关学科知识融合为一门新课程。融合课程并不是将几门学科进行简单堆砌与拼凑，而是超越了各学科的固有逻辑，从而形成了全新的课程范式。相较于相关课程，融合课程的综合化程度更高。就现行课程实施的实际情况来看，融合课程的落地与普及程度整体偏低，症结在于课程设计环节面临多重现实阻碍。长期以来，学科通常被认为是相互独立的，怎样将不同学科的内容加以统整，建构全新的理论逻辑，是一项较难解决的问题。融合课程的开发困境，绝非只局限于对学科知识本身的融合。从社会视角来看，不同学科背后实则对应着特定群体的权益诉求。学科跨界融合会冲击现有格局下稳定的利益分配，打破各群体之间既定的平衡关系，进而引发利益博弈与矛盾分歧，这在一定程度上制约了课程融合的推进与发展。

所谓“广域课程”，即统整同一领域或相关领域的多个学科，从而形成覆盖范围更广的课程领域。[14] 广域课程和融合课程在统整逻辑上具有相似之处，二者都是将不同学科按照某一组织中心统整为一个新的课程整体，与此同时被统整的学科会失去其独立性。然而，两者的核心区别在于综合化的广度不同。融合课程的综合范围大都局限在与学科有关的领域，而广域课程不再局限于传统学科范畴，其包容性更强，能够统整人类一切知识与认知领域。例如“我们的地球”这样的主题可以串联多元知识板块，实现跨领域全方位整合，这类课程便是典型的广域课程。但就现实而言，只要开设分科课程，广域课程就难以

真正形成。想要构建广域课程，就必须消解各分科课程的边界，将各类分散、独立的学习内容统筹融合。

对学校课程体系而言，基于综合课程的综合化是对现有分科课程框架的系统性重构，它能够从根本上改变学生知识碎片化的问题，帮助学生建立起对世界的整体性认知，提升学生解决复杂问题的能力。但这种形态对课程开发的整体设计、参与人员的跨学科素养以及配套资源的供给要求较高，推进难度也较大。在新课程改革初期，我国在全国范围内设立了8个初中科学试验区，发展至今只剩下浙江省1个试验区。[15] 同时，相关调研数据表明，国内综合课程普遍存在课时配置不足的问题，缺时课高达47.1%[16]，也充分说明彻底突破学科壁垒的综合课程在落地实施中仍存在诸多现实阻碍。因此，综合课程的推进不能盲目追求一步到位，需要结合学校实际条件逐步探索，可以先从局部的内容统整入手，积累课程开发经验，逐步完善全新课程体系的构建，不宜在条件不成熟时强行全面展开，避免陷入形式化推进的困境。

总体而言，从学科内到跨学科再到综合课程，课程综合化的每一种实践形态都有其独特的育人价值与适用场景。一线教育工作者应当立足实际办学条件、学生发展需求与自身能力水平，灵活选择合适的课程综合化实践方式，逐步探索出符合本校实际的课程综合化实施路径，从而真正实现课程综合化从理念到实践的落地生根。

参考文献：

[1] 张学鹏，段月芬. 课程综合化的内涵、认识问题与实践原则 [J]. 教学与管理，2024（3）：66-71.

[2] 于金申，卜玉华. 从还原论到超复杂系统论：未来学校研究的方法论转向 [J]. 中国电化教育，2024（3）：78.

[3] 陈至立. 辞海：第7版 [M]. 上海：上海辞书出版社，2020：1160.

[4] 郝文武. 教育哲学研究 [M]. 北京：教育科学出版社，2009：113.

[5] 李臣之，纪海吉. 新中国综合课程改革的回顾与展望 [J]. 中国教育科学，2020（3）：43.

[6] 李红恩，卢雪. 课程综合化的三重逻辑 [J]. 课程·教材·教法，2026（2）：39-48.

[7] 许建领. 高校课程综合化的渊源及实质 [J]. 教育研究，2000（3）：51.

[8] 刘登珲. 课程统整的概念谱系与行动框架 [J]. 全球教育展望，2020（1）：47.

[9] 钟启泉，汪霞，王文静. 课程与教学论 [M]. 上海：华东师范大学出版社，2008：152.

[10] 有宝华. 综合课程论 [M]. 上海：上海教育出版社，2002：64，67.

[11] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案（2022年版）[M]. 北京：北京师范大学出版社，2022：11.

[12] 钟灵滋，张良. 跨学科项目式学习的实质、理念与设计策略 [J]. 中小学教材教学，2025（1）：28.

[13] 张华. 课程与教学论 [M]. 上海：上海教育出版社，2001：267.

[14] 靳玉乐. 课程论：第2版 [M]. 北京：人民教育出版社，2015：243.

[15] 郭洪瑞，崔允漷. 再论新课程中的跨学科主题学习 [J]. 全球教育展望，2024（5）：19.

[16] 郭洪瑞，雷浩，崔允漷. 忠实取向下综合实践类课程实施问题与对策研究 [J]. 课程·教材·教法，2020（4）：27.

（责任编辑：穆建亚）