

# 教师要在“跨”上做足文章

□ 任学宝

06

《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》规定,“原则上,各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”,跨学科主题学习对教师的跨学科教学能力有什么要求?

跨学科主题学习的提出和明确是《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》的亮点和特色之一,“统筹设计综合课程和跨学科主题学习”“开展跨学科主题教学,强化课程协同育人功能”“各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”等表述,或许将成为引领新一轮课程改革的重要内容。

什么是跨学科主题学习?美国学者鲍克斯·曼斯勒认为:“跨学科学习者将信息、资料、技术、工具、观点和源自两个或两个以上学科的理论加以整合,以创造产品、解释现象或解决问题,所运用的方式一般是单一学科的手段不可能做到的。”也就是说,跨学科概念的提出是基于学科这一初始概念,是在坚持学科立场的基础上打破学科界限,以主题为媒介,通过问题导向的整体设计与实施,促进学生全面发展的教学理念与实践。

虽然“跨学科主题学习”这一概念不是一个全新的概念,教师也因为有了学科概念的存在,理解跨学科主题学习不会有太大困难,但是对于如何理解和定

位跨学科主题学习仍然存在许多困惑。比如,跨学科课程目标如何选择?课程内容如何选择?如何激发学生跨学科学习的兴趣,促进学生开展真实实践、进行真探究?学生关键知识和必要技能缺乏等问题如何解决?等等。

当前的跨学科主题学习存在多重困境,包括领导困境、观念困境、实践困境等,许多学校的跨学科主题学习实施质量一般,具体表现为:

学习目标不明确。一些教师在制定跨学科主题学习的目标时,往往把目标设计得过于宏大和宽泛,不具有针对性和明确性,难以发挥目标的引领功能。缺乏具体目标的引领,跨学科主题学习便陷入“为了活动而活动”的怪圈,学生只是按部就班地从一个流程进入另一个流程,无法将知识转化为素养,降低了跨学科主题学习的教育价值。

支持条件未保障。一是跨学科主题学习的组织性条件未得到保障:时间方面,虽然学校的课表上安排了跨学科主题学习的时间,但难以让学生真正体验“问题提出—问题分析—问

题解决—成果发布—迭代设计”的完整过程;空间方面,大量学校还是局限在教室或校园空间内,将校外空间、物理空间与虚拟空间相结合来开展跨学科主题学习的学校屈指可数。二是跨学科主题学习的师资较为短缺,教师普遍对跨学科主题学习缺乏清晰的认识,不清楚开展过程和应采取的教学方式,常常是将一些零散呆板甚至偏离主题的教学内容生硬地传授给学生。由于时空和师资的双重限制,跨学科主题学习时常沦为多个学科教师在教室进行的“拼盘式”传授,课堂看似热闹非凡,但却缺少有深度、有趣味的问题,学生的探究实际是“假探究”,导致跨学科主题学习流于形式,难以达到预期效果。

学习评价不健全。当前,跨学科主题学习的评价体系还不够健全,没有纳入学校的教育评价体系,对课程实施的效果衡量相对模糊,容易降低学生在跨学科主题学习活动中的获得感、成就感。可以说,缺乏科学有效的评价“指挥棒”,再美好的课程理想也

是空中楼阁。

为了使跨学科主题学习能最大限度发挥育人成效,我们既要在学理上厘清它的内涵和价值,又要在实践上解决实施过程中的诸多困惑。因此,教师想要高质量落实跨学科主题学习,重点要在“跨”上做足文章。

第一个“跨”,是在设计上跨越学科,即聚焦素养目标,坚持学科立场,基于主题有效整合学科内容,实现整体谋划与具体设计相结合。整体谋划方面,教师可以在区域、学校、年级等多个层面,聚焦学生核心素养,结合真实学情,科学研制跨学科主题学习的课程规划及实施方案,系统做好顶层架构。具体设计方面,教师需要主动突破单一学科壁垒,细化学习目标,兼顾“纵向知识深挖”和“横向知识融通”,促进学生从“掌握学科知识”走向“构建结构化、网络化的认知地图”,有效发挥学科的综合育人功能。

第二个“跨”,是在实施上跨越传统,即遵循教育规律,创新课堂教学,探索適切高效的实施路径,实现守正

与创新相结合。教师要拓宽课堂概念、延展学习时空,在以往学科教学的基础上,整体建构跨学科主题学习的一体化课堂,积极探索素养导向的整合式教学方法,依托真实、复杂的问题情境,将学生需要掌握的重要内容有效转化为学生在课内外探究、活动、表达、评价与反思的具体路径,促进学生学以致用、知行合一,有效发挥学科实践育人功能。

第三个“跨”,是在保障上跨界协作,即树立成长型思维,凝聚多方合力,建立健全保障体系,实现个体发展与团队协作相结合。要进一步强化不同学科教师间的深入交流,在备课、教学、评价等环节通力合作,提升每一名教师的跨学科主题教学素养。学校要积极变革组织文化,以“跳出教育看教育”的视角,强化家、校、社等教育内外团队的跨界协作,主动拓展课程育人价值,有效保障跨学科主题学习的落地实施。

跨学科主题学习是向学生真实生活的回归,是转变基础教育育人方式的重要抓手。教育工作者需要切实行动起来,学习如何将21世纪所需的调查、应用、合作、研究等技能,无缝整合到课程设计与实施中,帮助学生为应对不确定的未来做好充足准备。

(作者系教育部基础教育跨学科教学指导专委会主任委员、浙江省教育厅教研室原主任)

07

各个学科的课程内容设置具有独立性,有时难以同时支持综合性学习。如果说项目式学习可以突出教学的整体性,那么应该如何利用项目式学习开展多学科融合教学?

## 项目式学习:培养核心素养的优质平台

□ 张增建

两头管、中间闲

目前,在学校教学实践中,项目式学习主要有两种错误模式。第一种是“大任务套小任务”,根本搞不清“主任务”是什么,设置如此多的子任务就是为了搭支架帮学生,但这种任务模式会降低学生学习的主体性和创造性。第二种模式是要求每个组对应完成一个子任务,各自为战。这种情况也折射出许多问题:一是反映出教师的理解有误,以为项目式学习就是热热闹闹的社会实践,缺少任务的驱动性和挑战性;二是整体呈横向结构,不是纵向推进,这也是项目式学习的大忌;三是展示环节时,由于组与组之间任务各不相同无法比较,评价停留在表层。

那么,真正的项目式学习是什么样子呢?关键就是实际操作。在项目式学习的整个过程中,教师的作用是“两头管、中间闲”:在导引(设计并布置任务)、探究(各组具体实施)、展示(评价交流)等环节中,教师只“管”设计任务,包括必要的几条要求;设计好任务之后,交给各组学生同时去做,此时教师必须“闲”;各组完成任务后,教师又要“管”组织评估、展示交流等环节。

改良传统教学生态

目前,项目式学习面临的最大问题是:各学科天然具有独立性,如何完整地去做一个任务?比如,“绘制苏州河导游图”这个项目,不仅涉及地理、语文、英语、历史等学科,还需要市场调研、美术设计等动手实践能力,这就需要学校重新“洗牌”,结构性改良传统教学生态。

此外,项目式学习宜粗不宜细。不管理论还是实操,不管教学还是评价,都不要搞得太过复杂——假如只有专业学者才能看得懂,那么大面积推广必然难以实现。同时,项目式学习本来是针对分科教学弊端设计的,理应超越学科羁绊;如果过于强调学科立场,也难免成为新的“画地为牢、作茧自缚”。

总体来说,教师干预最小化、操作程序简单化、总体方向实用化,应该成为推进项目式学习大面积落地首先需要考虑的三个原则。

项目式学习并不神秘,就是让学生全身心投入去做一件完整的事情。当然,并不是所有的活动都适宜项目式学习——有的适合研究性学习,有的就是一次课外活动——从这个角度来看,项目式学习其实也很“挑剔”。

(作者系山西省教科院教研员)

08

跨学科主题学习可以有以下三种方式:一是学科内统整性学习,二是跨学科的主题式学习,三是多学科融合的项目式学习。在开展多学科融合教学时,如何通过表现性评价进行综合引领?

## 表现性评价“加持”融合教学

□ 王凯

聚焦核心素养、加强课程综合、突出实践属性是《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》体现出的重要特征。如何有效落实作为本次新课改重点和亮点的跨学科主题学习,成为摆在一线教师面前的现实挑战。

要想更好地设计和实施跨学科主题学习,首先需要厘清其本质与带来的变化。与一般学科教学不同,跨学科主题学习是基于学科特征的跨界交互学习,是为培养学生跨学科素养而整合学科内容开展学习的主题教学活动安排,具有整合性、探究性、开放性等特点。从实践来看,跨学科主题学习的出现带来了学校课程的几个变化。

一是优化了各学科结构。跨学科主题学习在认可现行分科课程基本体系的前提下,进一步加强了学校课程体系各学科之间的横向关联与衔接,也促进了学科内部知识的关联性和结构化,形成了指向每一个学科的“90%+10%”新结构。

二是拉长了跨学科主题学习的时间。跨学科主题学习设计的关键在于需要利用学科知识进行现实生活的问题提炼和问题解决。那么,什么时候需要设计和实施跨学科主题学习呢?当面对现实问题单一学科无法解决时,需要从多个学科角度去思考、分析、设计和优化解决方案;促进各学科之间的关联因素,在新的层次通过新的活动,认识和把握学科结构及其关联性。因此,学习者需要建立跨学科视角,在新的主题活动中开展学习,相当于拉长了跨学科主题学习的时间,变革了传统的教学时空安排。

三是还原了学习的探究本质。在跨学科主题学习过程中,需要学习者以学科核心知识和思想方法为主干,整合并运用其他学科的相关知识和方法,围绕既定的中心主题、任务、

项目、问题等,开展综合性探究活动,这种方式体现了学习的自主性,也还原了学习的探究本质。

四是提供了真实的情境。跨学科主题学习强调创设真实、复杂的问题情境,贴近学生生活,激发学生兴趣,这与传统教学偏于符号认知、记忆训练等不同。因为真实情境的存在,学生在学习过程中能够重历知识产生的过程,从而填补知识符号与鲜活生活之间的裂缝。

五是赋予了实践的角色。在跨学科主题学习设计中,学生的学习历程是重要的逻辑主线。与传统的倾听者、观察者定位不同,在跨学科主题学习中学生被赋予实践者的角色,他们既是问题的观察者、提出者,也是问题的分析者、解决者,会有更为真切的主题参与感。

在厘清上述变化的基础上,要设计和实施好跨学科主题学习,还需要秉持“教—学—评”一体化的基本思路。从跨学科主题学习的本质来看,其与表现性评价相辅相成,有着内在的一致性。从跨学科主题学习的对象来看,表现性评价针对的是居于课程核心、需要深入理解的目标,这些目标需要通过真实情境中的任务来落实并检测。表现性任务是真实世界中的任务,具有情境性、复杂性,学生在完成任务时必须进行建构反应,因此需要持久理解的目标、真实情境的任务和评分规则,这就构成了表现性评价的基本要素。从跨学科主题学习的基本特征来看,表现性评价具有以下特征:真实情境、建构反应、直接检测表现、评分规则。真实情境是指表现性评价任务的真实性,即生活场景中的直接任务或改编性任务;建构反应表示在表现性评价中学生需要建构答案而不是选择答案;直接检测表现指表现性评价任务引出学生在评价目标上的

相关表现之后,评价者可以直接参照标准或表现样本进行观察与评价,减少对学生表现的臆断;评分规则是一种对复杂表现进行专业化判断的工具,同时也能告诉学生什么才是好的表现。由此可见,表现性评价与跨学科主题学习有着诸多相通之处,两者相互支持、相互依存,能够更好地体现“教—学—评”一体化。

基于表现性评价的“加持”,在跨学科主题学习的设计中可以进行适当的“目标前置、评价先行”。一是选定学习主题,可以通过“学科中哪些主题需要通过跨学科视角来审视和学习”“哪些主题的认识和理解需要其他学科观点的支持”“哪些主题与学生的现实生活有关联”等问题的分析来确定。二是确立学习目标,根据所选定的主题内容,结合课标要求,在确立学习目标时,重点关注学生跨学科素养的培育,阐述清楚学生达成目标后的实际表现。三是进行评价设计,将学习目标转化为评价目标,并细化为可观测的具体表现;根据目标设计表现性评价任务;制定与评价任务相匹配、清晰可测的评分规则。四是安排具体任务,依据所选定的主题进行任务化,建议以学生感兴趣的驱动性问题为导向,安排总任务和分项任务,明确完成任务需要形成的作品和成果。五是开展学习过程,在教师指导下,学生根据所设定的长短课时以及相应任务,依序推进展开自主或者合作学习。六是实施评价反馈:一方面,在任务完成的中间阶段,师生可以借助所研制的评分规则进行及时反思;另一方面,任务完成后师生需要针对目标达成进行整体分析和反馈,这样能够形成过程性与终结性相结合的完整评价信息,为后续改进提供更多支持。

(作者系北京教科院课程中心副主任、研究员)