

# 综合学习的历史嬗变与现代阐释

郭洪瑞, 崔允灏

**摘要:**综合学习的历史嬗变嵌合于学科的发展与成熟之中,其发展经历了前学科时代的混合期、学科时代的发展期和超越学科的变革期。前学科时代的综合学习总体混杂,学习内容尚未专门分化,往往以生存为驱动指向技能学习,缺乏系统的设计,体现为朴素的综合。学科时代的综合学习以“相关说”“经验说”为重要的统整逻辑,同时尝试将二者进行融合,以防止分科教学产生的割裂,并通过设置专门的综合课程,以促进综合学习的制度化。在超越学科的变革期,综合学习的统整逻辑走向了“素养说”,强调由“内容思维”走向“目标思维”,坚持素养立意;强调由“课程设置”走向“方式变革”,建构学科内综合学习、跨学科主题学习、综合课程学习三类综合学习;强调由“单一跨越”走向“多维联结”,超越知识与知识、知识与生活以及知识与自我三种割裂。

**关键词:**综合学习;核心素养;综合课程;课程思维

**中图分类号:**G423.04 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2025)02-0029-07

**DOI:**10.19877/j.cnki.kjgf.2025.02.012

2022年4月,教育部印发了《义务教育课程方案(2022年版)》和16个学科课程标准(以下分别简称“新方案”和“新课标”),标志着我国基础教育课程改革全面进入核心素养时代。新方案提出了“加强课程综合,注重关联”“变革育人方式,突出实践”的基本原则,并在“深化教学改革”部分明确提出推进综合学习。<sup>[1]5,14</sup>在这一背景下,综合学习事关学生学习方式的变革,强调理解与把握学习目标的整体性,并注重知识间的结构化及内在关联,成为培育学生核心素养的重要实践方式。然而,尽管综合学习这一表达频频出现在不同形式的论述中,内涵丰富<sup>[2]</sup>,但其本身仍是一个既熟悉又陌生的词。考量综合学习的历史嬗变有利于我们从课程

史的视域把握其演进脉络,从而进一步阐释素养导向下综合学习的应有之义。

学校教育的演进和发展总是伴随着学科的形成和成熟,综合学习这一概念本身的要义之一便在于打破学科界限,加强知识间的内在关联。可以说,综合学习的演进嬗变是嵌合于学科的发展与成熟中的。从历史演进脉络看,综合学习本身经历了前学科时代的混合期、学科时代的发展期和超越学科的变革期三个阶段。

## 一、前学科时代的混合期:经验传递与技能学习的驱动

人类在漫长的生产劳动中不断探究、不断积累,形成了人类生活中所需的关于自然、社会和

**基金项目:**2024年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“数智化背景下学生的评价素养框架建构与应用研究”(24YJC880044)。

**作者简介:**郭洪瑞,杭州师范大学中国教育现代化研究院、经亨颐教育学院讲师(杭州 311121);崔允灏,华东师范大学课程与教学研究所所长、教授、博士生导师(上海 200062)。

自我的相关知识和经验，这些知识和经验在构成教育内容的同时也在发展中逐渐析出了学科界限，形成了不同的学科体系。现代意义上的学科产生于17、18世纪，在此之前的教育未产生现代意义上具备严密逻辑体系的学科和教科书，综合学习仍处于前学科时代，体现出一定的时代烙印。

(一) 总体混杂，综合学习内容尚未专门分化  
前学科时代的教育属于一种非制度化的教育，尚未从生产生活中分离出相对独立的社会教育机构及制度化行为，也可称之为前学校时期。即便此时出现了古代学校和“六艺”“七艺”等古代学科，但仍缺乏严密的逻辑体系，且多借由文化典籍充当教学材料，教学内容总体呈现朴素的综合特征，尚未专门分化。同时，古代学校缺乏专门从事于教育事业的专职人员，教学上多面向少数群体采取个别化教学的形式，这在一定程度上影响了学科知识的分化与知识体系的完善。而多被排除在教育体系之外的广大劳动人民的学习内容则多为经验性的技能学习，与生产生活密切相关，同样呈现出综合的特征。

总体来看，古代教育在实践中体现为综合学习，无论是古代学校中的受教育者还是广大劳动人民，其所学习的内容均未专门分化，缺乏系统的学科体系作为支撑。

(二) 生存驱动，综合学习目标指向技能学习  
前学科时代的教育与生产生活高度融为一体，即便其出现了古代学科，也多与生产生活中的经验总结与技能传授有关。例如：古希腊城邦从准备战争的体能训练中发展出的跳跃、铁饼、标枪、角力等体育文化学科；从祭祀活动中衍生出的器乐、诗歌、舞蹈等艺术性学科；中世纪服务宗教活动及被神职人员垄断的各种学科内容；等等。这些教育内容本身也为生产生活和政治、军事、宗教活动服务，指向技能的学习与应用。从受教育的对象看，以古希腊为例，其由工商业发展而出现的智者学派兼顾多种思想，教授辩证法等，并以论辩能力和修辞能力的训练为中心，更多地服务统治阶级培养人才之需；广大劳动人民多在生产和生活中接受一些朴素的技能教育，或通过传统的师徒授受学习民间的技术技能。<sup>[3]</sup>不难看出，前学科时代的教育本身在实践中体现为综合学习的同时，仍然更多的是生存驱动的，

目标指向经验传递和技能学习。

(三) 经验传递，综合学习方式缺乏系统设计  
前学科时代的综合学习本身缺乏系统的设计。在学制上，前学科时代处于非制度化教育阶段，没有形成系统完整的分班分科分级的学校制度，难以为综合学习的系统设计提供制度上的基础。在学科上，前学科时代未能形成现代意义的学科，缺乏严密的知识体系，学习内容尚未专门分化，教材也常由文化典籍充当，此时的综合并不是打破学科界限的综合，而是原始朴素的综合，因而其本身在系统设计上缺乏学科体系的有效支撑。在从教人员上，前学科时代缺乏专门从事教育事业的专业化人员，且常采取个别化教学的模式传授知识，在系统设计上缺乏从教人员的基础。在相关思想上，虽然古代出现了倡导内容上综合并重的学习思想，但是其本身并不是产生于对分科而教的批判与反思中的。诸多原因使前学科时代的综合学习方式缺乏系统设计，而处于总体混杂的状态。

总之，从打破学科界限这一要义看，前学科时代的综合学习总体混杂、尚未分化，缺乏学科体系的支撑，呈现朴素的综合特征；从观照学习者生活经验来看，前学科时代的综合学习多以技能学习与经验传递作为驱动，与生产生活高度融为一体，在某种意义上也为现阶段的综合学习提供了一定的启示。

## 二、学科时代的发展期：双轨的交替融合与综合课程的设置

自16世纪以来，受文艺复兴、宗教改革、欧洲大陆母语发展等影响，资本主义的生产力与生产关系得以快速发展。伽利略(Galileo)提出的还原分析的实验方法极大地推进了科学革命的发展，自然科学由此不断分化，进而催生了学校教育中的现代学科。中小学开始仿效大学教育开展分科教学，班级授课制不断普及推进，分班分科分级制得以形成并极大地促进了学校教育的制度化和完备化，综合学习由此进入学科时代的发展期。

(一) 从“单科独进”到“跨学科”：综合学习的“相关说”与“经验说”

自然科学等的快速发展推进了中小学分科教

学的深化。然而，学科门类的划分究其根本因循了自然科学的“还原论”思维范式，是以知识的分类为依据的。这就使中小学阶段基于学科逻辑的分科教学在深化发展的同时至少带来了两个维度上的割裂：分科教学的深化带来了学科间知识的割裂，不同学科的知识难以建立有效的联结；学科知识与儿童生活的割裂，分科教学预先将相关知识依照学科逻辑加以组织，从而脱离儿童兴趣与现实生活。<sup>[4]416</sup>基于“整体论”思维范式的综合学习在学科时代的进一步发展便建立在对上述两种割裂的反思和矫正上，并试图建立有效“联结”，也因此产生了“相关说”与“经验说”两种不同的统整逻辑。

综合学习的“相关说”着眼于不同学科知识间的有效联结，可看作学科中心，尤以赫尔巴特（Herbart）及其弟子的思想为代表，主张强化各学科之间的联系，以学科内容的选择、统整和设计为出发点。在赫尔巴特看来，教育应以儿童德性及意志的陶冶为终极目的，这种“教育性教学”的观点建立在对于儿童经验、思辨、审美、同情、社会、宗教多方面兴趣的观照上，同时基于此选择合适的教材和内容并促进其间的联系，完成儿童人格的统整。<sup>[5]</sup>赫尔巴特的弟子齐勒（Ziller）等人所持的“中心统合说”则强调以某一中心学科为“联结”的基点，由于其认同“文化复演说”的相关理论，同时强调儿童德性的陶冶，故将道德等“意念教材”作为中心学科，并以文化发展史的顺序将相关学科内容加以统整。<sup>[6]64</sup>

综合学习的“经验说”发端于欧洲的新教育运动，后波及美国并发展为进步主义教育运动，是19世纪末20世纪初综合学习的重要思想。比利时的德可乐利（Decroly）教学法、德国的合科教学、美国的经验课程，均是此统整逻辑的代表。不同于“相关说”，“经验说”强调以整全的儿童为出发点，对所需学习的知识内容进行统整，因而是儿童中心的。例如，德可乐利主张加强教育与生活的联系并注重环境对于儿童的刺激作用，打破了传统的分科体系，将课程划分为关于个人的知识与关于环境的知识两大类，在教学中以个人生活为中心组成教学单元进行教学。<sup>[7]</sup>当然，由于儿童本身的生命与经验是未分化的、

综合的，那以儿童的经验为出发点，教学与学习的内容同样也是综合的、打破学科界限的。进步主义学派代表人物杜威（Dewey）意图消解儿童心理与学科知识之间的对立。认为经验即实验和尝试，是主动与被动相统一的，既涉及儿童主动的活动，又包含这一活动本身所承受的结果和反馈<sup>[8]</sup>，单纯的活动并不是经验，提出教育即经验持续不断地生长和改造，因循“活动—经验—知识”的心理逻辑。

学科中心的“相关说”与儿童中心的“经验说”在某种程度上体现了传统教育学派与现代教育学派各种形式的对立。前者强调学科内容的选择、统整和教授，注重学科逻辑，是一种预成论，即预先将学科知识加以统整之后传授给儿童。后者强调儿童经验对于学科知识的选择和构建，注重心理逻辑，是一种内发论，即依照学生的经验在学习过程中对学科知识加以统整。不难看出，“相关说”并不是不考虑学生的兴趣，“经验说”也并不是全然不顾学科知识的内在逻辑，二者不是完全对立的，只是代表了综合学习不同的逻辑起点。对于儿童来说，前者是由外而内的“预成教授”，后者是由内而外的“内发构建”，也由此演化出了综合课程和活动课程两种不同发展逻辑的课程模式。

## （二）从单一逻辑到融合逻辑：“相关说”与“经验说”的融合

虽然综合学习的两种学说都观照了学科知识与儿童经验，但由于统整逻辑起点的不同，仍在实践中容易偏向学科中心与儿童中心相对立的一端，“相关说”易导致综合学习过程中儿童兴趣和学习动机被忽视，“经验说”则易导致围绕儿童的主观主义倾向，从而忽视系统学科知识的累积。特别是第一次世界大战以来，教育的社会意义、国家意义愈加得到重视，“经验说”受到了更多的批判。总体来看，20世纪综合学习的重要探索之一便是实践端上的“相关说”与“经验说”的融合，德国的学科群教学与文化科合科教学，美国的广域课程与核心课程成为综合学习两种统整逻辑融合的重要代表。

产生于新教育运动时期的合科教学反思了学科界限对于知识的割裂，主张废除分科而教的授课体制，转而从学生的学习兴趣、经验出发来组

织课程。显然，这是综合学习“经验说”的重要尝试。而学科群教学则以“相关”的逻辑对合科教学进行了一定的矫正，将原有学科依照学科逻辑统整成较大的学科群，并在学习的过程中观照学生的学习兴趣和动机和经验。例如，学科群教学的主要倡导者赛弗特（Seyfert）便将学科群划分为语文历史学科群、数理学科群、艺术学科群等。<sup>[4]512</sup>与之相似，文化科合科教学本是一种合科教学的形式，但加入了历史顺序的重要线索，并在文化科内部划分成若干个文化科单元，不同单元在学习过程中围绕单元主题统整相关学科的知识进行教学。不难看出，比起激进的合科教学，上述两种综合学习的形式均在“经验说”的基础上考量了学科逻辑的重要性，体现了两种统整逻辑的融合趋势。

广域课程与核心课程是美国一战后重要的综合学习实践形式。“广域”一词本身强调的是学科领域的范围，凸显了“相关说”的学科逻辑。有学者在讨论综合课程的概念时常把相关课程、融合课程、广域课程、核心课程依照不同学科之间联结的程度排列，视作学科中心的综合课程形式。<sup>[6]211-212</sup>其实，美国的广域课程实践本身体现了“相关说”与“经验说”融合的意蕴，其本身也存在着不同的形成逻辑。其一是从学院发展而来的广域课程实践，一般先将学科统整成较大的学科领域，然后在该学科领域内由学生的经验和兴趣出发统整学习内容，开展综合学习，常见的方式包括基于现实问题的统整、基于文化概念的统整等。其二是由中小学教学发展而来的广域课程实践，更加强调从儿童的经验出发，围绕相关主题统整不同学科领域的课程内容，借以开展综合学习。前者是某一学科领域内的统整，后者是跨学科领域的统整，前者的逻辑起点是学科领域，后者的逻辑起点是儿童经验。相比于广域课程，核心课程的统整更加彻底，前者可看作学科领域的统整，后者则被视为学习领域的统整，范围更大，同时观照了社会的现实性问题，使社会这一维度愈加成为综合学习的重要考量。但是，正是由于其范围扩大，核心课程的内容构成也变得难以把握。

此外，布鲁纳（Bruner）领导的学科结构运动强调了学科基本结构的重要性，关注了知识间

的联结，同时主张采用发现学习法，鼓励学生自主开展探究，从而观照了儿童的经验 and 兴趣。罗杰斯（Rogers）所倡导的体验课程可视为人本主义课程体系中的综合课程实践探索，通过以各种实践性活动加强认知课程与情意课程的联系，实现学生对所学知识的真切体会与实践应用。这均在某种程度上暗含了“相关说”与“经验说”两种逻辑相融合的意蕴。

（三）从“实践探索”到“制度设置”：作为综合课程的综合学习

自20世纪70年代以来，新的科技革命带来了科学技术的进一步发展，同时催生了大学专业学科的进一步重组，一些新的交叉学科开始出现。受科学技术进一步发展的影响，科学教育愈发地得到中小学的重视，STS教育由此成为一种新的潮流。STS教育是科学（science）、技术（technology）、社会（society）三个元素相融合的教育简称，由于涉及的学科广泛，因而进一步推进了综合学习相关实践的开展，不少国家也围绕STS教育设置了综合课程。值得一提的是，STS教育不同于以往面向少数精英的教育形式，是面向全体学生的，且在全世界范围内造成了广泛的影响，成为原有理科课程的重要补充，极大地促进了综合学习的制度化。

自20世纪80年代以来，世界各国及国际组织大都将综合课程视为推进学校课程改革的重要议题。例如，联合国于1986年召开国际教育大会，指出为应对社会急剧变化而引发的挑战，学校教育应更加注重课程的综合化。1988年，英国颁布《教育改革法》，强调学校的课程计划中应加入附加课程，包括信息技术、家政、第二外语等，且往往借由其他科目的教学来实现。<sup>[9]</sup>德国在各州的教学大纲中倡导“跨学科教学”<sup>[10]28</sup>。我国于80年代末和90年代初在上海和浙江等地试行综合课程的设计，并于2001年在《基础教育课程改革纲要（试行）》中明确提及要设置综合课程。<sup>[11]</sup>日本于1998年起规定在全国课程体系中增设综合学习课程等。<sup>[12]</sup>随着课程综合化运动的不断开展，以综合课程为载体的综合学习得到了进一步的发展，成为各国课程方案及学校课程表中的重要组成元素，制度化随之不断成熟，综合学习的变革也由此呈现从实践端的教学变革

走向制度端的课程设置。

总体来看,综合学习的制度化以世界范围内专门的综合课程的设置为重要标志,除了源于科学技术的发展所导致的学科的进一步交叉和重组,同时也源于在教学层面对以往综合学习相关实践的反思。以“相关说”为主导的分科式综合学习容易导致学生学习兴趣的下降,以“经验说”为主导的主题式综合学习又容易致使知识学习毫无系统。鉴于此,在课程内容层面,对于综合学习的内容进行更加系统的筛选和设计也就催生了以设置综合课程为标志的综合学习制度化进程。此时的学校教育也呈现出“有分有合”的局面:一方面分科课程占据一定的地位;另一方面关注“双轨”的交替融合。综合课程的制度化设置也表征为两种类型:一是以学科逻辑为起点的整合课程,突出强调知识间的跨学科联系;二是以心理逻辑为起点的非学科的综合课程,往往强调通过主题学习的形式加以开展。

### 三、超越学科的变革期:素养导向下综合学习的进阶统整

进入21世纪以来,随着人们越来越意识到信息化、全球化、学习型社会所带来的挑战,“关键能力”“必备品格”等成为世界各国课程改革中所关注的重要问题,核心素养愈加成为学校课程的育人目标,成为综合学习的重要导向,综合学习的统整逻辑由“相关说”“经验说”走向了“素养说”。核心素养导向下,综合学习进一步拓展了统整的边界,超越了单纯学习内容上的和学科界限上的统整,进入超越学科的变革期,强调“联结”引领下的学习方式变革。特别是新方案与新课标所强调的综合学习便体现了“素养说”的统整逻辑,其主要特征有以下三点。

(一)从“内容思维”到“目标思维”,强调综合学习的素养立意

学科时代的综合学习实践集中体现了教育变革史中的“教育—教学”思维范式,往往聚焦应然状态下“教师应该教授什么”“学生应该学习什么”,以此达成教学层面的内容设计,其本质上是一种“内容思维”。“内容思维”引领下的综合学习贯穿学科时代的始末,注重解决教育变革的两大问题,即“教学内容整合”与“教学方式

变革”。“相关说”与“经验说”的统整逻辑便由此而来,在内容设计上达成“跨学科”以及综合课程的制度化设置也由此成为学科时代综合学习的重要表征。自2001年新课程实施以来,我国基础教育课程改革历经20余年,其重要演进之一便是在目标层面实现了从“双基”到“三维目标”再到“核心素养”的迭代,在思维范式层面实现了从“教育—教学”走向“课程—教学”<sup>[13]</sup>。“课程—教学”思维聚焦育人目标,强调从应然的“教师应该教什么”转向实然层面的“学生能够学会什么”,其本质上是一种“目标思维”。

在此思维的引领下,核心素养导向的综合学习将学生核心素养的培育视为综合学习的目标,超越了“相关说”的知识学习目标和“经验说”的经验成长目标,从而使两种逻辑的融合在目标层面有所凭依,易于避免20世纪两种逻辑的融合在实践中的失衡,在目标层面实现了从二元对立的一端到充分统整的中道。<sup>[14]</sup>核心素养可被理解为学生在真实情境中解决问题的能力,是关键能力、必备品格与价值观念的统整,其本身所具有的整体性、情境性、反思性等,也与综合学习具有内在的一致性。基础教育课程改革的重要成就之一便是凝练了学科与课程核心素养,这使其与核心素养一道构成了课程目标的层级体系,将核心素养嵌入了各个学科的课程教学之中<sup>[15]</sup>,这为综合学习指明了育人方向。

(二)从“课程设置”到“方式变革”,强调综合学习的边界拓宽

受前述“内容思维”的影响,综合学习实践在学科时代未发展的重要表征便是注重课程方案中关于综合课程的设置,包括学科类的整合课程与非学科类的综合实践课程。然而,由于综合课程在实施过程中遇到的教材编写、师资培训等问题,推进相关变革变得难上加难。这就使在综合学习的变革场域内,专家设计的“内容”变革“容易走得很快”,而需要教师落实的学生学习方式变革却步履维艰,“两张皮”的顽症在课程实施中尤为明显,在育人层面思考学习方式的变革成为综合学习在素养时代演进的重要方向。前述“相关说”与“经验说”的统整逻辑分歧也导致了课程内容的本质究竟是“学科知识”还是“活动经验”的争论,新方案注重课程内容的结构化

组织,强调课程内容的本质既不是学科知识,也不是活动经验,而是学生的学习经验,这些经验既包括知道什么,也包括知道为什么和怎么做,由此将系统的知识技能学习与真实情境中解决问题的能力运用统整了起来,并通过学习方式的变革加以实现。这强调要通过学习方式变革促进课程内容(即学习经验)的结构化组织,为“学科知识”与“活动经验”之争提供融合统整的第三条道路。<sup>[16]</sup>因此,核心素养导向的综合学习不再仅关注“教什么”的课程设置问题,而是从制度化的课程设置走向关注“怎么学”的方式变革。

凸显方式变革的综合学习恰当地统筹了“分”“合”关系,既回归学科,重视系统的知识学习,又超越学科,将综合学习的边界拓宽到了学科内,强调知识间的整合,从而将综合学习的理念嵌入学校课程专业实践中,变学校教育为系统的三类综合学习,即学科内综合学习、跨学科主题学习、综合课程学习<sup>[14]</sup>,这也成为新课程所构建的三种综合学习类型。学科内综合学习强调该学科知识内容的联结、关联以及基于此的单元设计教学;跨学科主题学习是指由一门学科整合其他至少一门学科的知识、观念或方法而开展的相关主题学习<sup>[17]</sup>,新方案规定,“原则上,各门课程用不少于10%的课时设计跨学科主题学习”<sup>[11]</sup>;综合课程学习则依据某一学习领域而开设一门独立的综合性课程并展开学习,如既涉及综合文科课程、综合理科课程(如科学)等基于学科逻辑的整合课程,又包括综合实践活动课程等非学科类的综合课程。

(三)从“单一跨越”到“多维联结”,强调综合学习的视角转换

综合学习的制度化与综合课程的发展相伴相互,综合课程这一概念本身属于学科课程,与分科课程构成一对概念,综合亦着重强调以学科逻辑为中心的跨学科取向。但是,由于以学生经验的内发建构为导向的活动课程在实践过程中又往往必然实现跨学科,因而部分学者又将活动课程(经验课程)纳入了广义的综合课程这一概念范畴中<sup>[6]59-89[18-19]</sup>,进而使综合课程表征为前述提及的整合课程和非学科类综合课程两种类型。核心素养导向的综合学习强调目标思维引领下的学习方式的变革,在此导向下,综合学习不再限于

学科上的单一跨越,而是强调多维联结的建立,犹如综合学习要进行三个对话——“与主题对话”“与地区人们或教室里的同伴对话”“与自己对话”,由此实现合作的、反思的学习。<sup>[20]</sup>

核心素养导向的综合学习本质在于联结引领下的学习方式变革,从强调学科性单一跨越的内容设计视角转向强调多维联结建立的学习变革视角。具体来看,这一视角的转换主要强调建立三种联结以超越三种割裂:一是学科知识间的割裂;二是学科知识与社会生活的割裂;三是学科知识与学生自我的割裂。前两种割裂源于对“相关说”和“经验说”的进一步统整,第三种割裂则涉及核心素养的培育须经由学生的反思性学习养成<sup>[21]</sup>,学会反思有利于建立“知识与自我”之间的联结,其本身也是学生“学会学习”的重要体现。因此,素养导向的综合学习须着重建立三种联结:知识间的联结、知识与生活的联结、知识与自我的联结。这依赖教学层面的系统设计。

综合学习历经前学科时代的混合期、学科时代的发展期进入了21世纪超越学科的变革期,内涵意蕴不断丰富。在坚持立德树人、素养立意的新课程时代,综合学习本身既是一种学习理念,又是一种教育实践,深度嵌合于学校教育的专业实践中,强调借由联结引领下的学习方式的变革实现学生学习经验的结构化。素养导向的综合学习仍然是一个动态成长与发展的过程,应继续坚持以学生核心素养培育为旨归,实现进阶统整。

#### 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.
- [2] KLEIN J T. Integrative learning and interdisciplinary studies. [J]. Peer review, 2005 (4): 8-10.
- [3] 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础:第3版[M]. 北京:教育科学出版社,2014: 12.
- [4] 佐藤正夫. 教学原理[M]. 钟启泉,译. 北京:教育科学出版社,2001.
- [5] 赫尔巴特. 普通教育学[M]. 李其龙,译. 北京:人民教育出版社,2015: 14, 29.
- [6] 有宝华. 综合课程论[M]. 上海:上海教育出版社,2002.

- [7] 吴式颖. 外国教育史教程: 第3版 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2015: 288-297.
- [8] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 153.
- [9] 袁桂林. 英国1988年教育改革法案述评 [J]. 外国教育研究, 1989 (1): 48-51.
- [10] 杜惠洁, 舒尔茨. 德国跨学科教学理念与教学设计分析 [J]. 全球教育展望, 2005 (8): 28-32.
- [11] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知 [EB/OL]. (2001-06-08) [2021-05-14]. [http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk\\_167343.html](http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8001/201404/xxgk_167343.html).
- [12] 日本文部科学省. 小学校学习指导要领 [EB/OL]. (1998-12-14) [2020-05-06]. [http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/cs/1319941.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1319941.htm).
- [13] 崔允漭, 周文叶, 雷浩, 等. 中国基础教育课程改革学术话语体系的自主建构 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2024 (11): 154-170.
- [14] 郭洪瑞, 张紫红, 崔允漭. 试论核心素养导向的综合学习 [J]. 全球教育展望, 2022 (5): 36-48.
- [15] 崔允漭. 追问“核心素养” [J]. 全球教育展望, 2016 (5): 3-10.
- [16] 崔允漭, 郭洪瑞. 跨学科主题学习: 课程话语自主建构的一种尝试 [J]. 教育研究, 2023 (10): 44-53.
- [17] 郭洪瑞, 崔允漭. 再论新课程中的跨学科主题学习 [J]. 全球教育展望, 2024 (5): 13-24.
- [18] 张华. 关于综合课程的若干理论问题 [J]. 教育理论与实践, 2001 (6): 35-40.
- [19] 高有华. 21世纪综合课程论 [M]. 西安: 陕西旅游出版社, 2003: 64.
- [20] 佐藤学. 静悄悄的革命: 课堂改变, 学校就会改变 [M]. 李季涓, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 89-114.
- [21] 钟启泉. 能动学习: 教学范式的转换 [J]. 教育发展研究, 2017 (8): 62-68.

(责任编辑: 刘启迪)

## Historical Evolution and Modern Interpretation of Integrative Learning

Guo Hongrui, Cui Yunhuo

**Abstract:** The historical evolution of integrative learning is embedded in the development and maturity of discipline. It has gone through mixed period in pre-discipline era, development period in discipline era and transformation period beyond discipline. In pre-discipline era, integrative learning is generally mixed and learning content hasn't been specifically differentiated, often taking survival as driving force and pointing to skill learning, lacking systematic design, and demonstrating simple mixing. Integrative learning in discipline era takes relevance theory and experience theory as important integrated logic, tries to integrate the two to prevent the separation of subject teaching, and sets up special integrative courses to promote the institutionalization of integrative learning. In the transformation period, the integrated logic of integrative learning has moved towards "competency theory", emphasizes the shift from content thinking to object thinking and adheres to competency orientation, emphasizes the shift from curriculum design to method transformation and constructs three types of integrative learning of integrative learning within discipline, interdisciplinary thematic learning and integrated curriculum learning, and emphasizes the transition from single crossing to multidimensional connection and transcends the three types of fragmentation of knowledge and knowledge, knowledge and life, and knowledge and self.

**Key words:** integrative learning; core competency; integrative curriculum; curriculum thinking