

# 综合实践活动课程的设计与实施

◆钟启泉

**摘 要:** 新课程改革关注课程的整体设计, 旨在确立双重课程——由学科课程与综合实践活动构成的学校课程。本文探讨了双重课程设计的意义及其原则, 综合实践活动课程实施的困惑及其破解之道, 以及课堂教学改革面临的挑战。

**关键词:** 综合实践活动; 双重课程; 设计; 实施

我国的综合实践活动课程立足于从“第二课堂”到“活动课程”的实践经验的积累, 在新课程的架构中确立起自身的课程地位。这在我国课程行政史上是一个划时代的事件, 是课程发展的重要里程碑。反思并推进综合实践活动课程是我们面临的严峻课题。

## 一、双重课程的设计及其设计原则

新的课程改革关注课程的整体设计, 旨在确立双重课程——由学科课程与综合实践活动构成的学校课程。设置综合学习课程的意义, 并不是基于这样的认识构图——针对“知识中心”的“学科课程”而设置“经验中心”的“综合实践活动课程”。人们往往把两种课程对立起来认识, 把学科课程归结为“系统知识”, 综合实践活动课程归结为“生活体验”。然而, 无论学科课程还是综合实践活动课程, 各自都是在学习组织中组织“知识”和“经验”的课程。两者的差异不是“是知识还是经验”的问题, 而在于“知识”与“经验”的组织方式的差异。学科课程是以学科内容为核心组织“知识”与“经验”的; 而综合实践活动是以现实的主题为核心组织“知识”与“经验”的。<sup>[1]</sup>就是说, 综合实践活动是学科课程所排除了的现代社会以及人类与人生的切实问题作为课程内容的, 它为

学生提供了一种学习经验的基本框架。

“综合实践活动是基于学生的直接经验, 密切联系学生自身生活和社会生活, 注重对知识技能的综合利用, 体现经验和生活对学生发展价值的实践性课程”。<sup>[2]</sup>综合实践活动课程贯穿在9年义务教育的3年级至9年级实施。这种课程的实践性、开放性、自主性、生成性, 突出了学生学习的主体地位, 开拓了学生个性发展的空间, 有助于学生创新精神和实践能力的发展。它不用现成的教科书, 而是根据教师的专业判断和学生的自主选择, 来确定现实社会的课题从而展开的问题解决学习。综合实践活动课程以“主题、经验、表达”的非线性单元结构来替代“目标、成就、评价”的线性单元结构。综合实践活动课程立足于这样一种学习观点——“学习是知识和经验的持续整合过程, 并以此而加深、拓宽人们对自我、对周围世界的理解”。<sup>[3]</sup>学生借助调查研究、社会参与等一系列的实践活动, 在合作的探究活动中寻求解决的方法和途径, 发表自己的见解, 从而发展学生对周围世界的兴趣、好奇心, 并形成积极的态度。这样, 学科课程偏重“学科逻辑”——学科领域的知识体系; 综合实践活动课程偏重“生活逻辑”——综合性的知识与经验。这样, 综合实践活动课程作为一种跨学科的“统整课程”, 在课程目标、内容、教师角色、学习形态

钟启泉/华东师范大学课程与教学研究所所长 教授 博导 (上海 200062)

和评价方式上,与“学科课程”都有很大的差异。

综合实践活动课程是新课程改革的重要目标。综合实践活动课程改变知识传递的强势架构,促进

统整课程与学科课程设计之比较

项目	综合课程取向	学科课程取向
课程目标	视学生为完整的个体,提供多元观点来考察事物的能力	强调学术智慧的发展,忽略个体在各方面的成长
课程内容	强调学习的关联性,知识内容的连贯,以便获得完整学习经验	精熟学科知识内容,忽略学生生活经验和社会适应问题
教师角色	课程与教材编选者,学习资源提供者	学科专业者,课程内容执行者
学习形态	动态且多样化的学习方式,培养自主学习、合作沟通和协调的能力	同一时间,学习相同的知识精熟相同的教材,静态独立学习
评价方式	多元化,档案式,真实性评价	强调精熟的标准化测验

资料来源:高强华.学校组织与课程革新[M].台北:台湾师大,2002.371.

跨学科知识的统整。但是,无论偏重“学科逻辑”还是偏重“生活逻辑”,都离不开“知识”和“经验”两个要素。而且,不管是“知识”还是“经验”,都是在学习主体的活动之中、在学习主体间的关系之中形成的。离开了社会关系的孤立的个人,不可能有任何的知识和经验。因此,双重课程需要整体设计,这种设计需要体现两个原则。

第一原则,凸现“生活世界”的价值。现代学校教育割断了“书本世界”与“生活世界”的脉络,使得学生的学习游离于“生活世界”之外,学习成为被动的文字游戏和划一的个人主义竞争,大量学生处于被奴役、被淘汰的处境,丧失了学习的活力与社会意义。学生面对的“书本世界”——传统的分科主义课程,存在着三个断层——与社会、经济、文化的断层;与学生身心发展的断层;与现代学科发展的断层。综合实践活动课程就是针对“书本世界”的三个断层而提出的另一种课程元素(或是课程形态)。综合实践活动课程通过种种综合的策略——内容的综合、场所的综合、时空的综合、指导的综合,追求回归“生活世界”的跨学科的综合实践活动(探究活动、表达活动、交流活动)。<sup>[4]</sup>在新课程的总体架构中,并不否定学科课程的价值,但跨学科的综合实践活动课程的优势,其课程背后的知识概念、课程要素(学生、教师、学习内容、学习环境)及其教育价值,需要充分认

识。可以说,综合实践活动课程跟罗杰斯(C.R. Rogers)的“经验性学习”异曲同工。在罗杰斯看来,认知的过程必须是“课题中心”的。“有意义的学习,总是逻辑与直观、知性与感性、概念与经验、理念与意义的结合。”<sup>[5]</sup>综合实践活动课程的根本特性就在于凸现“生活世界”的价值,因为“只有植根于‘生活世界’,才能表现儿童的体验与交往,才能成为儿童自己的学习、活的学习,才能找到意义之源,才能不断促进儿童个性的生长、变化与发展”。<sup>[6]</sup>因此可以说,第一,综合实践活动是一种新型的课程形态或是课程元素。它以“主题-经验-表达”的单元替代了“目标-内容-评价”的单元。相对于学科课程的“系统知识学习”来说,它是一种“问题解决学习”,即通过问题解决的方法发展问题解决能力的一种学习形态。它是基于学习资源的开放式学习;基于学生兴趣爱好、发挥社区和学校特色而展开的研究性学习、社会实践和社区服务等活动。第二,综合实践活动也是一种新的思维方式和教育哲学的实践。它强调学习不是单纯的吸收知识或是消极的接受,而是一种主动的活动。在这里,学习的主要载体不是教科书而是实践过程本身。综合实践活动课程的学习是在日常生活的问题解决的实践过程中进行的,这种学习包括了参与“实践共同体”的过程中“博学、审问、慎思、明辨、笃行”的实践,也包括了分享这种实践而习得“默会知识”的过程。

第二原则,寻求生活与学术的交融。新的课程改革旨在打破知识与经验的二元对立的状态。生活与学术的交融,应当成为综合实践活动课程设计的基本原则。我国的综合实践活动课程相当于日本的“综合学习”和德国的“事实教学”。日本“综合学习”的定位和德国“事实教学”的整体设计,值得我们借鉴。按照日本《学习指导要领》的规定,“综合学习”的定位是这样的:第一,综合学习是为学校和社区展开独特的教育实践而设置的时间框架。第二,综合学习的目标是:(1)自主发现课题、自主学习、自主思考、主体式判断,以培育更好地解决问题的素质与能力。(2)掌握学习方式与思考方式,培育主体式地、创造性地从事问题解决与探究活动的态度,从而能够思考自己的生存方式。第三,学校根据上述所示的综合学习的目标,诸如在国际理解、信息、环境、福利、健康等横向的、综合性的课题,基于学生的兴趣、爱好的课

题,体现社区和学校特色的课题方面,立足于本校实际展开学习活动。<sup>[7]</sup>日本中小学教师在综合学习的实践过程中形成的种种单元设计——调查研究型单元设计、综合表达型单元设计、社会参与型单元设计、策划实践型单元设计、合作交流型单元设计,就是整体设计的典型案例。<sup>[8]</sup>人的一切活动和经验的特征就在于建构意义、发现意义。所以,安彦教授强调,综合学习不仅要重视“体验”,还要关注“理论”。如果说,小学低、中年级以未分化的体验性学习为中心的话,那么,从小学高年级开始,就不能仅仅停留于“体验”了,“体验”与“理论”之间的“往复运动”是不可或缺的。<sup>[9]</sup>德国基础教育的课程除了宗教、国语、数学、体育、艺术(音乐、美术)之外,还有“常识教学”。“常识教学”包括社会科、理科、生活科、家政科等学科和课外活动、道德,是以“儿童的生活现实”为线索来设定教学的课题的。巴伐利亚州(2000年)“事实教学”的整体设计是,首先,把“儿童的生活现实”区分为8个纵横向课题——“我们自身的课题”、“我和我的经验”、“愿望与需求”、“共同生活”、“与自然的生活”、“时间与空间”、“环境探究”、“乘自行车”(仅3、4年级)。其次,把“学习领域”划分成7个横向学习领域:“身体与健康”、“个人与社会”、“时间与历史”、“乡土与世界”、“劳动与闲暇”、“自然与技术”、“动物与植物”。然后,把纵向课题放在横向领域里形成一个矩阵,从中选定具体的单元课题。这种课程重视儿童的体验和经历,同时,又置于跨学科的学术知识的背景之下来把握“儿童的生活现实”。<sup>[10]</sup>这样,自然就达到了体验与理论、生活与学术的交融。

## 二、综合实践活动课程实践的困惑及其超越

新的课程尽管冲击了传统的学科组织,并且正在颠覆传统的教学实践方式,但综合实践活动课程的实施仍面临种种挑战。

第一,认识层面的困惑。作为教学内容的“学校知识”,总是包含了明示知识与默会知识,或者说,理论知识和体验知识的。换言之,双重课程要实现学术知识与生活体验的统整。如果分科课程仅仅关注学术知识,综合实践活动仅仅关注生活体验,都是一种偏差。这是因为,离开了“经验”的“知识”不过是单纯的“信息”;而离开了“知识”的“经验”不过是单纯的“体验”。

第二,实践层面的困惑。(1)功利主义与精英主义取向。一些学校随意拔高综合实践活动的学习目标,在选题上往往脱离学生的现实生活,偏于科学前沿的所谓“高精尖”的科学论题,缺乏学生情趣和生活气息。(2)知识主义与技能主义取向。一些学校把综合实践活动课程混同于学科教学,甚至把综合实践活动课程的目标肢解并落实在各门学科大目标上,导致“学科化”的教学设计和管理。(3)活动主义与体验主义取向。一些学校把学科教学的“系统知识习得”和综合实践活动课程的“生活体验积累”二元对立化,对后者放任自流,满足于“唱唱跳跳”的“为活动而活动”的盲目实践、浅层实践。综合实践活动课程必须满足如下条件:一是组织问题解决型教学。通过四个“学习环”(理解与计划、行动与分享、省思、思考与修正)的展开,学生可以从不同视角来解析问题,没有单一的标准答案;<sup>[11]</sup>二是直面有现实感的问题。从事真实性的学习课业,学生的问题都是现实生活中所遭遇的问题,而且在解决问题的过程中有真人真事参与;三是形成合作学习的网络。这样,有助于改进由于学科分化而产生的知识分割,把各个领域的学习关联起来,提升学习的现实性和效率。

第三,制度层面的困惑。许多学校并不重视综合实践活动课程。课程改革不仅是把一种课程元素替代另一种课程元素,双重课程要素需要嵌入支持性的体制、机制之中,才能获得发展的根基和动力。

我国的课堂教学改革面临严峻挑战。课程实施中出现的“素质教育轰轰烈烈,应试教育扎扎实实”的局面表明不抛弃“灌输教学”和“分层教学”,综合实践活动课程就没有立足之地。

“灌输教学”尽管遭到严峻批判,但在现实中依然长盛不衰。“灌输教学”为什么会长盛不衰呢?其一,作为一种教育和学习的方法,简便省事,而且在应试社会里长久流行;其二,灌输之对象——“知识”本身重要,而在整个学习活动中“思考和判断”、“兴趣、爱好、态度”等同“知识”之间的内在关联并不清晰;其三,充分调动“知识”的教学方法相当复杂,要求教师高度的专业性。“灌输教学”的要害在于目中无人,一味灌输无系统性、无关联性、无意义的片断“知识”,而且所学知识停留于“书本知识”,不能转化为问题解决力。

“分层教学”也是为“应试教育”服务的。从世界



范围看,“分层教学”在欧洲各国曾一度盛行于20世纪60-70年代,但由于它是一种违背民主主义的“歧视教育”,很快就被废弃了。普及“分层教学”之所以成为东亚国家特有的现象,就是因为这些国家仍然崇尚“应试教育”,强调竞争和效率。然而,“分层教学落后于时代”。<sup>[12]</sup>关于“分层教学”的效果,美国学者曾经在20世纪70-80年代作过大量的调查研究,表明“分层教学”的无效性和危险性。美国加利福尼亚大学的奥克斯(J.Oakes)根据一连串有关分层教学实证调查研究,在她的《守护分层教学:学校是如何建构不平等的》一文中得出“分层教学”带来负面的教育效果:(1)分层教学同一般的预想相反,无助于学生的学力提高。特别是对“下位组”学生来说,分层教学是危险的。(2)分层教学进一步扩大了学生之间的学力落差。无论“学习机会”还是“学习环境”,“上位组”学生都比“下位组”学生优越。(3)分层教学对少量“上位组”学生有效,对多数“上位组”学生和“中位组”学生无益,对“下位组”学生有害。就是说,对学校整体学力的提高无益。奥克斯进一步指出,“分层教学是种族歧视的手段”,是“时代错误的现象”。<sup>[13]</sup>

课堂教学改革的成败取决于教师“教学观”的改造。教学不是一种自然现象。就是说,教学非但不是跟时代、社会、文化毫无关联地产生的现象,而且恰恰是跟时代、社会、文化有着千丝万缕联系的人类现象。教学也决不是什么单纯的“特殊的认识活动”,而是一种交织着活生生的生活体验、科学认知、精神成长的过程。进一步说,教学是基于教师和学生沟通合作的一种创造性活动,一种兼具科学性创造与艺术性创造的活动。在综合实践活动课程的实施中,倘若能够倡导如下三个原理,将有效地破解“灌输教学”和“分层教学”,并且有助于形成“探究知识的共同体”。

1.差异原理。在现代社会中,人由于其民族、阶层、性别、年龄以及残疾与否等等而纳入差异化、等级化的框架之中。这种支配性的框架谓之“差异政治”。只要存在差异政治,通过学校教育推进平等化的见解就不过是一种幻想。布迪厄(P.Bourdieu)揭示,学校教育就是借助差异化,使阶层和性别歧视得以再生产的装置:弱势阶层子女既被剥夺了主流文化,又被剥夺了自身集团的文化。由于这双重的剥夺,使得弱势阶层子女处于支配文化的压迫之下。<sup>[14]</sup>

在学校教育中学生的多样性受到尊重是特别重要的。学校是种种差异相互碰撞、多样价值观相互影响的舞台。这就要求从弱势群体的视点出发,改革教学内容与教学方法,使学校成为创造新世界的场所。教育不仅应当重视学生的差异性,还要营造丰富的有利于学生与环境交互作用的学习环境。

2.参与原理。不是由教师片面灌输的教学,而是学生基于自己的言行,主动地参与的教学谓之“参与型教学”。也叫“双向型教学”、“体验型教学”。在这里,学生不是知识的旁观者,而是知识的参与者。学校知识不只是普适性的概念、规则和结论,学生的生活及其个人经验与知识,也成为课程内容的有机构成。教学不是教师面对教科书的独白过程,而是师生在对话中共同参与知识建构的过程。

3.合作原理。新的教学方式不是基于划一教学的学习,而是每一个人的多样性得以交流的“合作性学习”。合作性学习排除个人主义竞争,拥有多样的能力与个性共存、共生,相互交流差异的“互惠学习”。这里所谓“合作”,一方面,不是陷入同质化,而是彼此承认他人的他者性,另一方面,不是归结为异质共处,而是共同面对当前的课题,有组织地实现共同的目标。而“竞争”往往体现为一种“野蛮形态”,一味追求个人利益,自始至终带来弱肉强食、优胜劣败的敌对关系和敌对行为。不过,也存在面对共同的目标相互角逐的“人性形态”的竞争。在这里,竞争本身成为合作。在应试教育体制下打着尊重学生主体性的旗号,使得个人主义竞争愈演愈烈。“从竞争走向合作”,这是教学改革的主题。在开克服竞争主义的同时,不停留于教师指导学生合作的框架,而且追求师生合作的教学创造。在合作性的探究活动中,学生有机会领悟人际关系的规范,学会团队沟通的技巧,积累集体生活的经验,分享集体思维的成果。这些都有助于学生社会性的成长。

20世纪60年代以来,教学实践从行为主义范式,经由信息处理范式,过渡到建构主义范式。就是说,从控制学习者行为的行为主义,转型为学习者自身挑战客观世界、发现其价值与意义,从而再建客观世界之意义的建构主义。综合实践活动课程的发展需要这种教学范式的转型,而社会建构主义的理论为综合实践活动课程的教学艺术提供了重要的视点。比如,托马塞洛(A.C.Tomasello)的“文化学习”说,把

学习视为人类社会特有的提升文化品位的“文化性实践”，而不是单纯基于模仿与训练的学习。<sup>[15]</sup>波兰尼(M. Polanyi)的“人格知识”说，主张科学知识的所有侧面都渗透着“训练有素的人格参与”，大凡知识都是以“明示知识”与“默会知识”为两极的连续体，一切的认知情境都包含了这两极的要素的混合物。<sup>[16]</sup>乔纳森(D.H. Jonassen)的“知识阶段”说，主张知识学习的“三阶段模型”：从初级水准的知识习得开始，然后经过第二阶段——高级水准的知识习得，再到第三阶段——专业水准的知识、技能。<sup>[17]</sup>在这里，重要的是习得知识的结构化程度与教学的艺术。行为主义的教学手段可能适应于初级阶段的知识习得，但在自主建构知识的高级阶段，正如“脚手架”说、“认知徒弟制”说、“辅导”说等概念表明的，学习者是在自主地干预客观世界的同时，从其体现出的多样

的关系性之中来建构客观世界的意义的。这种过程类似于日本传统的“守-破-离”的“技艺锻造”说。<sup>[18]</sup>这里的“守”指徒弟原原本本地学会师傅技艺的阶段。“破”是指徒弟在学会师傅技艺的过程中，苦苦寻求自身特色的阶段。“离”指的是徒弟超越师傅达于独特的技艺，青出于蓝而胜于蓝的阶段。西方学者的“学习生态”说，指媒体实践与媒体素养渗透于整个社会的状态谓之“人工生态系统”。未来数十年，种种形态的（学校、公民馆、图书馆、博物馆和出版、广播、因特网、基于项目的实践共同体等）实践共同体将会产生，可以视为一种学习与实践的人工生态系统。<sup>[19]</sup>这些教学理论从“知识的能动建构”出发，强调“学习环境的建构”等等，都是支撑教师的决策与行为所需要的。

（责任编辑 林 岚）

#### 参考文献

- [1]佐藤学.课程论评[M].东京:世织书房,1996.446-447.
- [2]教育部.国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要(3-6年级)[Z].待发布修改稿.教育部.国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要(7-9年级)[Z].待发布修改稿.
- [3]弗雷斯特·W·帕克.课程规划——当代之取向[M].谢登斌,等译.杭州:浙江教育出版社,2004.285.
- [4][7]小川哲男.综合学习的课程设计[M].东京:东洋馆,2000.113,30-31.
- [5][16]J.H.Gill,田中昌弥.走向学习的学习——新的教育哲学的尝试[M].东京:青木书店,2003.45,47.
- [6]张华,李雁冰等.研究性学习的理想与现实[M].上海:上海科技教育出版社,2004.19.
- [8]钟启泉,安桂清.研究性学习:理论基础[M].上海:上海教育出版社,2003.133-238.
- [9]安彦忠彦.以课程开发推进学校改革[M].东京:明治图书,2003.92.
- [10]市村博.问题解决学习的教学与评价[M].名古屋:黎明书房,2003.197-198.
- [11]琼斯,等.问题解决的教与学[M].刘佩云,等译.台北:高等教育出版,2003.63.
- [12][13]佐藤学.分层教学的问题何在[M].东京:岩波书店,2004.31-36.
- [14]日本教育方法学会.现代教育方法事典[M].东京:图书文化,2004.65.
- [15]佐伯胖.“学习”的涵义[M].东京:岩波书店,1995.85-88.
- [17][18]梶田正己.授业智慧[M].东京:有斐阁,2004.166,167.
- [19]山内佑平.数字化社会的素养——教学沟通之设计[M].东京:岩波书店,2003.222-224.

#### Design and Implementation of Integrated Curriculum of Practical Activity (ICPA)

Zhong Qiquan

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: The new curriculum reform pays attention to the whole design of curriculum and intends to establish dual curriculum which is composed of subject curriculum and ICPA as school curriculum. The paper probes the meaning and principles of design of dual curriculum, analyses the difficult position and resolving approach during implementation of ICPA, pinpoints the shift of teaching paradigm that the development of ICPA needs.

Key Words: integrated curriculum of practical activity, dual curriculum, design, implementation