

基础教育新课程
教师教育系列教材

综合实践活动 课程的管理与评价

郭元祥 主编

姜平 唐丽 鲜望清 沈旻 等 编著



高等教育出版社

基础教育新课程教师教育系列教材

综合实践活动课程的管理与评价

郭元祥 主编

姜 平 唐 丽 鲜望清 沈 旻 等 编著



高等教育出版社

内容提要

作为一门新增设的课程,综合实践活动课程对学生、教师如何进行管理与评价是一个亟待解决的问题。本书以综合实践活动中问题解决为取向,理论指导和案例辅助结合,立足课程实施,着重阐述了如何对综合实践活动课程进行管理,在综合实践活动课程中如何开发课程资源以及在综合实践活动课程中如何对学生、教师、学校进行评价。

本书可作为一线教师接受综合实践活动课程培训和继续教育的教材,也可作为各级各类师范院校相关专业的教材,对于从事综合实践活动课程的管理者、研究者也是一本很好的参考书。

图书在版编目(CIP)数据

综合实践活动课程的管理与评价/郭元祥主编. —北京:高等教育出版社,2003.9

ISBN 7-04-012390-8

I. 综... II. 郭... III. 活动课程-教学研究-中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 058981 号

出版发行	高等教育出版社	购书热线	010-64054588
社 址	北京市西城区德外大街 4 号	免费咨询	800-810-0598
邮政编码	100011	网 址	http://www.hep.edu.cn
总 机	010-82028899		http://www.hep.com.cn
经 销	新华书店北京发行所		
排 版	高等教育出版社照排中心		
印 刷	北京奥隆印刷厂		
开 本	787×960 1/16	版 次	2003 年 9 月第 1 版
印 张	15.5	印 次	2003 年 9 月第 1 次印刷
字 数	230 000	定 价	16.60 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题,请到所购图书销售部门联系调换。

版权所有 侵权必究

主编及部分作者介绍

郭元祥 博士、教授，华中师范大学教育科学学院课程与教学论教研室主任、教育部基础教育课程改革专家组成员。近5年来，在中小学开展新生活教育、主体性教育改革实验。主持教育部人文社会科学“十五”规划项目“学习方式的变革与学生实践能力发展研究”、教育部基础教育课程改革重大研究项目“九年义务教育阶段综合实践活动的研究与设计”等科研项目。作为综合实践活动项目组总负责人之一，开展《综合实践活动指导纲要》的研制和实验研究工作。著有《生活与教育》、《主体性教育的理论与实践》、《小学活动课程的设计与实施》、《综合实践活动课程：设计与实施》、《教育逻辑学》等5部专著，在《教育研究》、《课程·教材·教法》等刊物上发表研究论文多篇。

姜平 湖南省长沙市开福区教研员，教育部基础教育课程研究湖南师范大学中心兼职研究员，湖南省课改领导小组省级课改专家组成员。参加工作以来，先后获国家级、省级、市级成果30多项。在国家级、省级刊物发表文学散文和教学论文10多篇。新课程实施以来，主要负责国家新设置的综合实践活动课程的教研工作，其综合实践活动课程实施经验先后经《人民教育》报道和中央教育电视台播放，并参与编写了《体验新课程：综合实践活动》、《综合实践活动课程的实践探索》。

唐丽 柳州市小学语文教学研究会副理事长，现任柳州市教育科学研究所教研室副主任。主要研究方向为小学品德与生活、综合实践活动学科教学及基础教育课程改革小学教育评价研究。广西《小学综合实践活动课》教材编委及分册主编，柳州市地方教材《学会口语交际》教材分册主编。曾参与目标教学、创新教育、综合实践活动等多项课题研究，撰写专题论文10余篇。

总 序

《基础教育课程改革纲要(试行)》的颁布,标志着我国基础教育进入一个崭新的时代——课程改革时代。《纲要》从课程目标、内容等方面提出了改革的着眼点和最终归宿——“为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展”。这一基本的价值取向预示着我国基础教育课程体系的价值转型。新课程顺应时代发展的需要,决心彻底扭转传统应试教育的弊端,以培养学生健全的个性和完整的人格为己任,努力构建符合素质教育要求的新的基础教育课程体系,明示了课程改革的基本理论。

1. 关注学生作为“整体的人”的发展。人类个体的存在是一个整体性的存在。个体存在的完整性不是多种学科知识杂烩的结果,亦不是条分缕析的理性思维的还原。第一,“整体的人”的发展意味着智力与人格的协调发展。新课程努力改革既有课程过于注重知识传授的倾向,把统整学生的知识学习与精神建构作为具体改革目标之一,力图通过制定国家课程标准的形式代替一直沿用的教学大纲,把“过程与方法”作为与“知识与技能”、“情感态度与价值观”同等重要的目标维度,承认学习过程的价值,注重在过程中把知识融入个体的整体经验,转化为“精神的力量”和“生活的智慧”。第二,“整体的人”的发展意味着个体、自然与社会的和谐发展。新课程从整体主义的观点出发,贯彻自然、社会与自我有机统一的原则,致力于人的自然性、社会性和自主性的和谐健康发展,以培养人格统整的人。例如,新课程的一个亮点——综合实践活动课程,其内容的选择和组织就是围绕学生与自然的关系、学生与他人和社会的关系、学生与自我的关系三条线索展开。

2. 回归学生的生活世界。教育是发生在师生之间的真实生活世界中的社会活动,课程是学生的课程,课程教学应该在学生的生活世界中关注教育意义

的建构、在现实生活中关注师生之间的对话与理解,追寻富有意义的、充满人性的教育。新课程强调要“加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系,关注学生的学习兴趣和经验”,这从课程内容的角度确定了课程改革与学生生活的联系,认为课程不再是单一的、理论化的、体系化的书本知识,而是向学生呈现人类群体的生活经验,并把它们纳入到学生的生活世界中加以组织,赋予课程以生活意义和生命价值。新课程还注重学科知识体系的重建,凸现课程综合化的趋势,努力软化学科界限,展开跨学科的对话,强调综合性、加强选择性并确保均衡性。因此,新课程从结构上也倡导了一种回归生活世界的教育,所体现的不是分科的学科知识,而是综合的跨学科的知识 and 学问,注重社会生活、关照学生的经验和个体差异性,保证每位学生全面、均衡、和谐地发展。

3. 寻求个人理解的知识建构。课程教学必须建构知识与人之间的一种整体的意义关联,使之对个人的成长和发展产生意义。新课程首先确立了新的知识观,积极倡导学生“主动参与、乐于探究、勤于思考”,以培养学生“获取新知识”、“分析和解决问题”的能力,充分表明新课程不再视知识为确定的、独立于认知者的一个目标,而是视其作为一种探索的行动或创造的过程。其次,新课程把转变学生的学习方式作为重要的着眼点,要求在所有学科领域的教学中渗透“研究性学习方式”,强调要尊重学生学习方式的独特性和个性化。再次,新课程还力图构建具有个人意义的评价方式,建立发展性课程评价体系,要求“发挥教育的评价功能,促进学生在原有水平上的发展”,将评价视为评价者与被评价者共同建构意义的过程,强调通过学生的主体参与发展自我反思能力,以提升评价的个人发展价值和保障知识生成方式的个性化。

4. 创建富有个性的学校文化。对于课程改革来说,不仅仅意味着内容的更新、完善与平衡,更为重要的是意味着理想的“学校文化”的创造。学校文化的变革是课程与教学改革中最深层次的改革,“学校文化”的再生正是课程改革的直接诉求和终极目标。新课程正在致力于建立民主的课程管理文化,“实行国家、地方、学校三级课程管理,增强课程对地方、学校以及学生的适应性”,并提出开发校本课程,主张学校拥有课程自主权、教师是课程开发的主体、具体学校是课程开发的场所,这最能反映学校的具体情境和学生的学习需求,体现学校的特色和发展风貌。“三级课程管理”的理念赋予教师参与课程开发、管理课程的权力,有利于建设合作的教师文化,促使教师积极参与课程开发,展开交流和对话,打破原有独立作业的教学形态,培养教师的团队合作精神,逐渐在参与改革的教师之间形成“伙伴式的团队文化”,实现共同的教师专业成长。学校一旦形成民主的管理文化和合作的教师文化,整个学校就会显示出蓬勃的发展生

机,逐渐营造出一种充满学校特色、丰富多彩的环境文化,更好地促进学生的主体发展、培养身心的和谐发展。

新课程秉持全新的课程改革理念,在课程目标、课程功能、课程结构、课程内容、课程实施、课程评价及课程管理等方面都发生了重大变革,较原来的课程有了重大创新和突破。新课程的实施是我国基础教育战线一场深刻的变革,新的理念、新的教材、新的评价,强烈冲击着现有的师范教育体系,对广大教师和教育工作者提出了更高更新的要求。教师自身的理论素养和实践能力是决定课程改革成败的关键。这就需要中小学教师必须迅速走进新课程,理解新课程,确立一种崭新的教育观念,改进原来习以为常的教学方法、教学行为和教学手段,重新认识和确立自己的角色,改变课堂专业生活方式,提升课程意识,提高教师专业化水平。

由高等教育出版社出版发行的《基础教育新课程教师教育系列教材》,以基础教育课程改革的新思想、新理念为指导,贯彻《纲要》关于教师培养和培训的基本精神,旨在促使教师更快地适应新课程理念下的学科教学。这套系列教材由参与基础教育课程改革的专家、教学法专家、各师范大学和省教育学院的教师或教研员以及实验区一线的优秀教师共同参与编写。教材所涉内容既充分反映了课程教学方面的最新进展和研究成果,又贴近一线教师的教学实践,为教师在职培训和师范院校本科生的学习提供了系统的学科教育观念、教学设计的策略以及课程教学的科学性知识。它既可作为教师在职培训的优秀教材,也可作为师范院校本科生乃至学科教学论硕士研究生的主要教学参考书,是广大教师更新教育观念、理解新课程标准、提高教学艺术的重要参考读物。本套系列教材的基本特点在于:

第一,以解读学科课程标准为立足点。这套教材充分体现基础教育课程改革纲要的基本思想,把新的课程标准的各项要求融入其中,紧密结合目前课程改革的经验和教师培训的需求,吸取各学科教学论的最新科研成果,既立足当前需要,又放眼长远发展,力图准确把握学科教育发展的脉搏,分析和介绍各学科教学的内容和特点,勾勒出学科教育教学的整体轮廓。教材所表达的学科教学发展的最新理论将对我国学科教学的转型产生一定的促进作用,而其分析和介绍的学科教学的实践模式亦将对我国新的课程与教学实践产生一定的促进作用。

第二,以加强新课程教师教育为出发点。本套教材从教师实用的角度解析新的课程标准,以培养适应新课程和新教材的新型教师为出发点,本着为中小学教师教学服务的原则,极力凸现如何使教师尽快适应新课程理念下的各学科

教学。教材不仅展开了充分的教学理论阐述,而且提供了较为直接的可供读者使用的新课程典型案例和资料,具有较强的示范性、实用性和指导性,是一线教师进行备课、教学等实际工作的有力助手,有利于积极促进教师教学方式与学生学习方式的根本变革。

第三,以实现学科重建为最终归宿。这套系列教材由70余册著作组成,涵盖基础教育的所有学科,分别针对小学和初中两个层次,根据学科教学论的内容,如教学策略、学习论、教学与学业评价等,全面阐释和分析了学科教学的一般理念和设计范式,呈现出一种崭新的学科样式。就整套教材来看,它是目前同类图书中最新的、最系统的产品,具有较高的质量和权威性,它的出版大力推动了我国学科教学论的理论研究和实践探索,也有效地推进了学科教学过程的优化。

教师发展是课程开发的中心。希冀广大教师以主人翁的姿态积极投入到实践新课程的浪潮之中,与新课程共同成长;盼望新课程的实施,进一步促进教师专业化水平的提高和教师教育事业的发展。让我们共同期待着中国基础教育课程改革的圆满成功!

钟启泉(教授 博士生导师)

2003年1月于华东师范大学

综合实践活动课程呼唤教师的课程意识

(代序)

郭元祥

随着基础教育改革的不断深化,教师的角色和专业自主能力越来越受到应有的重视,新一轮基础教育课程改革也对教师素养提出了越来越高的要求。具有全新教育理念与课程生成能力已成为人们对新型教师的基本要求。在这种改革背景下,具有课程意识成为教师成熟的重要标志之一。然而,长期以来,由于受计划经济体制、课程统一管理以及教师职前培养模式等因素的影响,大多数中小学教师在课程实施中始终是“忠实的执行者”,缺乏必要的课程意识和课程生成能力。因此,从一定意义上说,基础教育课程改革强烈呼唤教师的课程意识,而综合实践活动课程的性质及其价值决定了它更加强调教师课程意识的重要性。

一、什么是课程意识

(一) 课程意识及其意义

课程意识是教师的一种基本专业意识,属于教师在教育领域的社会意识范畴。美国教育家麦克唐纳(Macdonald J)认为,教育活动系统是由教育目标系统、课程系统、教学系统和管理与评价系统构成的,教师要合理地展开教育活动,需要对四大基本系统形成完整清晰的理念和认识^①。其中,教师对课程系统理解、把握乃至创造的程度,反映了教师的课程意识状况和课程建设能力水平。20世纪70年代以来,美国课程理论中出现了两种代表性的观点,一是“教师即课程”,二是“教师作为研究者”。前者强调教师的课程意识,认为教师只有进入课程,才能实施课程,才能使静态设计的课程转化为动态的课程实施;后者强调教师的课程意识要建立在研究的立场上,以研究的方式展开课程实施过程,才能表现出有效的课程行为。

^① Zeis R S. Curriculum: Principles and Foundations, 1976, p. 10

作为一种特定形态的社会意识,课程意识是教师对课程系统的基本认识,是对课程设计与实施的基本反映。它包括教师对课程本质、课程结构与功能、特定课程的性质与价值、课程目标、课程内容、课程的学习活动方式、课程评价,课程设计和课程实施等方面的基本看法、核心理念以及在课程实施中的指导思想。课程意识作为对课程存在的反映,其基本形式是观念层面的,在本质上就是教师教育行为中或明确或隐含的课程观与课程方法论(相当于在课程实践中特定的世界观和方法论),是以课程观为核心形成的、对教育活动体系中课程系统的一种整体认识。

教师的课程意识不是可有可无的,明确的课程意识支配着教师的教育理念、教育行为方式、教师角色乃至在教育中的存在方式。没有明确的课程意识的教师,总是把课程视为一种“法定的教育要素”或“法定的知识”,视为一种不可变更的系统,而在课程系统面前无所作为,仅仅是“给定的课程”的忠实执行者。而具有课程意识的教师则以自己对课程的独特理解为基础,从目标、课程、教学、评价等维度来整体规划教育活动和行为方式,从而成为动态课程的生成者。因此可以说,课程意识意味着“教师即课程”,教师是课程的动态构建者、课程的生成者。

(二) 课程观影响着课程意识

教师的课程观不同,课程意识的明确与合理的程度就不同,教师对自己在课程中的定位,以及教师对预先设计的“静态课程”的态度和处理方式也就不同。从课程意识的角度看,教师课程意识的生成需要明确课程观的基本问题。

与课程意识关联最紧密的课程观是生成的课程观,并首先应该拒斥的是管理主义课程观。管理主义课程观倾向于把课程视为一种“法定的教育要素”或“法定的知识”。课程就是静态的存在,课程实施不过是对静态课程的模板化复制的过程,教师无须过多地去追问课程本身的合理性,不必去思考这种课程对特定背景下的学校和学生是否具有适应性。它往往表现为三种基本观点:一是认为课程是由教育权力部门制定,并由指定或委托的专家设计的。从而,课程成为具有法定意义的教育要素,教师乃至学校在课程中的基本权力特别是教育专业自主权被无情地剥夺,或者是教师不自觉地放弃,教师和学校被排斥在课程的形成过程之外。二是依附和接受的观点。教师把课程作为“法定的知识”来接受和传递,依附于权力,依附于课程设计专家。在课程实施过程中,教师把课程及相关法定的课程载体(如教学大纲、教科书等)奉为“圣经”,不敢也不能越雷池一步,“紧扣教材”便成为多少年来公认的教学常规。三是课程实施的“忠实取向”。课程实施的忠实取向强调教师是课程的“忠实执行者”,它不希

望也不要要求教师在课程面前有所作为。在“忠实取向”的课程实施观看来,教育权力部门和课程设计专家制定和设计的课程便是具有普适性的理想课程,课程是“公共的知识”、“共同的知识”或“普遍法则”,教师只要将这些内容原封不动地传递给学生,课程目标就实现了。管理主义课程观强调了课程中的国家权力、国家意志和专家权威,但其根本缺陷在于忽略了教师和学校的课程权力。

生成的课程观超越了管理主义课程观,认为课程对教师而言,不是给定的一成不变的教育要素,而是教师可以变更的与教师的人生阅历、教师独特的教育理念、师生所处的独特的社会环境和教育情景直接关联的教育要素。规定性仅仅是课程一个方面的特性。生成的课程观强调以下三个基本命题:第一,教师是课程的创生者。生成的课程观注重教师在课程问题上的基本权利,把教师看成是课程由静态设计到动态实施并进入学生生活领域的重要要素和设计主体,这是由教师的专业自主权决定的。第二,教师进入课程,或者“教师即课程”。教师不是教育权力部门和课程专家的附庸,而是时刻以自己的教育知识和教育理解为根据,改造预设的课程,教师就是课程本身。这也是不同的教师教同一课程导致不同效果的原因之一。教师自身的“前认知结构”往往以某种“默会”的方式进入预设的课程,把预设的课程变成“真实的课程”。没有课程意识的教师,往往缺乏对预设课程进行这一重要的再创造过程。第三,课程实施的“创生取向”。在课程实施过程中,教师时刻联系着学生的生活经验和学生生活领域中各种有意义的背景,并以此改造“给定的知识”。在生成课程观指导下的课程实施,对预设的课程内容进行了一系列的变更,或充实,或替换,或增删,或拓展,或提炼。从这个意义上说,不仅“教师即课程”,而且“学生即课程”。但只有具有课程意识的教师,才能在课程实施过程中使学生进入课程,才能使日常生活和学生的“生活世界”进入课程。总之,生成的课程观念尊重了教师的专业自主权,尊重了学生的主体地位,尊重了师生的日常生活和学生的“生活世界”。

二、课程意识由哪些部分构成

教师的课程意识是以课程观为核心构成的一系列意识。一般来说,教师的课程意识由以下基本部分构成。

(一) 主体意识

鲜明的课程意识强调教师时刻把自己和学生看作是课程的主体,把自己和学生置于课程之中。主体意识成为课程意识的基本构成之一,是由课程的本质

特征决定的。从课程实施的角度来看,课程在本质上是一种“反思性实践”^①。反思性实践是一种创造意义的过程,是师生共同参与的、在特定的社会性环境和文化环境下重建意义结构的过程。离开了师生对课程意义的重建与创造,即离开了主体意识的发挥,课程对人的发展价值也便无从体现。因此,课程意识的基本构成是主体意识,它内在地包含着两个不可或缺的方面:

第一,学生是课程的主体。学生是课程的主体,一方面是指学生的现实生活和可能生活是课程的依据,另一方面是指发挥学生在课程实施中的能动性,学生创造着课程。课程本身具有“过程”和“发展”的涵义,学生在课程之中,意味着学生只有通过与被作为课程的东西进行对话,才能发生素质的变化和发展,反思现实的生活方式,并努力建立一种合理的可能生活方式,从而成为课程的主体。从表层看,课程是由特定的社会成员设计的,但从深层上看,课程是由学生创造的。课程不完全是设计者预设的发展路径,学生也不是完全地通过对成人生活方式的复制成长的,因此,不应把课程及其教材看作是必须毫无保留地完全接受的对象,而应发挥学生对课程的批判能力和建构能力的作用。那种视课程为“法定知识”或“圣经”式的文本而不准越雷池一步的观念,早该摒弃了。

第二,教师是课程的主体。教师是课程的主体,一方面是指教师是课程实施的主体,另一方面教师就是课程的创造者和开发者,“教师即课程”。教师在课程实施过程中,时刻用自己独有的眼光去理解和体验课程,时刻将自己独特的人生履历和人生体验渗透在课程实施过程之中,并创造出鲜活的经验,这些鲜活的经验是课程的一部分,从这个意义上说,教师不仅是课程的创造者和开发者,而且本身就是课程的内在要素。教师作为课程的主体,意味着对教师专业权利的尊重。

主体意识一方面要求教师在课程实施过程中时刻把学生放在首位,一切从学生需要出发,从学生实际出发,从学生发展出发,根据学生主体发展的要求,选择课程内容,处理课程内容,变革学习方式。另一方面,要求教师发挥专业自主权,将自己有益的人生体验和感悟、独特的有价值的经验有机地融入课程内容之中,并且不断地创造课程实施的新经验,探索有效的教育教学策略。

(二) 生成意识

鲜明的课程意识拒斥“接受主义”课程观,要求教师把课程视为一种动态生成的教育要素。之所以生成意识是课程意识的基本构成之一,是因为课程本身

^① 单丁著. 课程流派研究. 济南:山东教育出版社,1998. 312~313

不是一个静止的完全预设的不能变更的教育要素。课程是可以预设的,但课程的发展价值并不是一旦预设,就能够完全实现的。课程的内在价值需要师生在课程实施过程中,在与特定的自然环境、社会环境、文化环境的能动作用中实现。课程的生成意识要求教师突出以下基本行为:

第一,对预设课程的批判与创造。课程首先是预设的,是教育管理部门、学科专家、课程专家、课程审议者等以对学生和社会的研究为基础设计开发而成的。教师在课程实施过程中,首先面临的基本任务是理解和把握预设课程的基本规范和普遍要求。但由于课程设计者预设的课程是以对学生、对社会普遍性研究和一般特征的把握为基础的,因而,预设的课程只能是一般意义上的要求,不可能规定具体情景下的课程实施,因此,教师在课程实施过程中完全有空间和可能对预设的课程进行“再创造”,即对课程目标具体化,对课程内容进行选择、增删,对学习方式进行创造性设计,甚至对预设课程中不合理的方面进行批判,在批判的基础上重建课程。

第二,课程意义的动态生成与重建。任何完善的课程目标和课程价值,都是在课程实施过程中逐步实现的,可以说,课程的意义和价值是动态生成的,而不是预设的。预设的课程目标只是一种蓝图或设想,只有在课程展开的过程中,在师生互动、师生与环境的能动作用中才能实现。因此,教师把握课程的不同维度的目标,结合特定的教育情景,联系学生经验和实际,动态地生成课程价值,就显得十分重要。在课程目标实现的过程中,教师有时还需要根据学生的发展实际,重建课程对学生发展的意义。

鲜明的课程生成意识要求教师完整地把握知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观等不同维度的课程目标,注重结合教材和学生实际,对课程目标作精细分解与设计,并时刻关注课程目标的达到程度和学生的发展状态。更重要的是,教师要为课程目标的实现不断地对预设课程进行创造性的处理,为学生主动发展留下足够的发展空间。

(三) 资源意识

鲜明的课程意识拒斥“圣经”式的教材观,要求教师确立课程资源意识,认识到教材仅仅是课程实施的一种文本性资源,而且是可以超越、可以选择、可以变更的。教材仅仅是课程的一种重要载体,但不是课程的全部。任何课程的实施,都需要利用和开发大量的课程资源。可以说,教师课程意识的强弱,往往集中地表现在教师对待教材的态度与处理教材的方式上。强烈的课程资源意识要求教师具有以下基本教育行为方式:

一是创造性地利用教材。教师如何看待教材,如何利用教材,首先取决于

他的教材观。具备鲜明课程意识的教师,仅仅把教材看作是师生对话的一个“话题”,一个引子,或者一个案例,而不是课程的全部。在对教材的处理方式上,具有课程意识的教师善于结合学生的实际,联系学生经验和社会实际,“用”教材而不是“教”教材,紧扣课程标准而不是紧扣教材。多少年来,那些要求教师“忠于教材”、“紧扣教材”的教条,也许到了该终结的时候了。

二是利用与开发多种课程资源。课程资源的重要价值在于为学生的发展提供了多种发展机会、发展条件、发展时空和发展途径。因为学生的发展不仅仅是通过教材、通过教室或课堂来实现的,课程意义的生成离不开学生的“生活世界”,离不开学生的日常生活,也离不开他们的生活经验和社会背景。课程资源开发不仅仅是课程设计者的任务,也是教师的重要职责,因此,鲜明的课程意识要求教师利用与开发各种教材以外的文本性课程资源、非文本性课程资源,为课程价值的实现、为学生的发展提供多样的可能的平台。

三、教师课程意识如何生成

从理论上说,每个教师都具有自己的课程意识,其教学行为都是或明或暗地受到一定课程意识的支配,但问题是是否每个教师都具有鲜明合理的课程意识,是否与当前时代发展的要求相一致。教师鲜明合理的课程意识不是自发产生的,而是自觉生成的。笔者认为在当前基础教育课程改革背景下,教师鲜明而合理的课程意识的生成需要建立在以下基础之上。

(一) 切实转变课程观

鲜明而合理的课程意识的形成,是建立在自觉的有意识的观念转变基础之上的。合理的课程观对教师的课程意识、教育行为起着指导作用。只有课程观念发生了合理的转变,才可能生成合理的课程意识。在合理的教育理念指导下的教育行为才有可能自觉的有意识的教育行为。如果教师依然把课程仅仅视为“知识”、“学科”、“教材”,把自己视为制度化课程的“忠实执行者”,把教材视为“圣经”式的教学根本,那么,教师鲜明合理的课程意识是不可能产生的。

在当前基础教育课程改革背景下,转变以课程观为核心的教育理念,成为广大教师走进新课程的重要任务。广大中小学教师需要超越以往种种狭隘的课程观,确立整合的课程观、生成的课程观、实践的课程观、发展的教学观,并在此基础上,完整地把握课程价值和课程目标,妥善处理课程内容与学生经验、社会与科技发展的关系。用新的课程理念指导自己的教学行为。

(二) 养成反思性实践能力

教师的反思性教育实践能力是课程意识生成的基础。反思是一种自觉的

行为,是自我建构教育理念的过程,只有反思才有意识的觉醒,教师反思的是自己在教育教学过程中的理念和行为。正在课程改革实验区兴起的“教师讲自己的教育故事”等活动,就是教师开展的一种自我反思活动。教师的反思性实践是以自我为研究对象的一种研究活动,是对自我教育理念的辩证否定。通过自觉反思,教师的课程意识逐步明确。

教师的反思性实践是一种以自我的教育观念和教育行为为对象的研究,是为了解决教师面临的教育教学问题而进行的反思性研究,是对学校真实的教育事件的反思性研究,是通过教师的学校生活进行的反思性研究。从这个意义上说,反思性实践是教师进行校本研究、生成课程意识的重要策略。

(三) 重建学校课程制度

教师课程意识的生成需要合理的制度作保证。制度直接影响着教师课程意识的形成,也规定并约束了教师的教育行为,因此,在当前课程改革背景下,教师课程意识的形成,客观地要求学校进行课程教学制度的创新。对多年来已习惯的教学制度、教学常规、课程教材管理等方面的制度逐一分析,改革不符合当前基础教育发展要求的制度与常规,制定新的规范,在学校建立起一种符合时代精神的全新的课程文化。

四、综合实践活动课程强烈呼唤教师的课程意识

综合实践活动课程是新一轮基础教育课程改革中广大中小学教师面临的新课题。综合实践活动课程作为一门体验性课程、实践性课程、综合性课程,具有强烈的生成性特征。可以说,综合实践活动课程的设计与实施,比其他任何一门课程都强调教师的课程意识。

第一,它要求教师切实转变长期以来形成的“学科本位”的课程观,形成实践的课程观,正确认识综合实践活动课程的性质。如果教师仍然抱着“教”综合实践活动课程的观念,很难落实好这门课程。

第二,综合实践活动课程要求教师切实确立主体意识,发挥学生的主体性,尊重学生的生活经验、发展需要、兴趣和爱好,并作为活动的组织者、引导者、参与者,与学生一起在活动中发展。

第三,综合实践活动课程要求教师具有生成意识。综合实践活动课程不是一种预设的课程,它比任何一门课程都强调过程,注重引导学生从生活中生成活动主题,在活动中发展。可以说,综合实践活动的生成性也要求教师具有创新精神和实践能力。

第四,综合实践活动课程要求教师具有资源意识。综合实践活动课程的实

施没有现成的“教材”，它要求教师具有明确的课程资源意识，注重引导学生关注生活、关注现实，从现实生活中发现问题，提出活动主题，开发和利用广泛存在的课程资源。那种寄希望于依据某一“教材”就可以上好综合实践活动课程的惯性思维，与新课程是有距离的。

可喜的是，从国家级课程改革实验区实施综合实践活动课程的情况来看，教师的课程意识正在形成。当读到一个个充满个性的活动案例时，我们不仅为孩子们提出问题的新颖性、开展活动的积极性和创造性而激动，而且也教师们不断清晰起来的课程观念和课程意识而兴奋。我相信，随着综合实践活动课程的实施，那种偏重“圣经”式的课程观、“教书匠”式的教学行为的时代将一去不复返。

前言

综合实践活动课程的设置,不仅体现了国家基础教育课程结构的变革,而且还将涉及国家、地方、学校三级课程管理体制、学校教学活动组织、教师角色转化、学生学习方式以及课程实施与评价等多个领域的变革。

综合实践活动课程的管理打破了传统的国家统一集权的体制,倡导自主性、多元化、人文性、弹性化的管理模式,有利于学校文化重建;综合实践活动的组织与实施,破除了传统意义上的“教材”,倡导课程资源的开发与利用,使学校、家庭、社区教育教学有机整合;综合实践活动重视对学生实施发展性评价,尤为关注实践活动的过程性、自主性、生成性和综合性,鼓励探索多样化的、有利于学生成长的评价办法;综合实践活动强调对教师和学校的评价,并努力使评价真正发挥激励教师成长、促进教师专业化发展和学校发展的重要作用。

由此可见,综合实践活动课程亟待规范、科学的管理与评价方法。为此,我们在充分整合、利用首批国家级课程改革实验区关于组织实施综合实践活动课程的成功经验基础上,针对目前课程实验中教师们普遍关注的、在实施中遇到的问题以及解决这些问题的策略,编写了此书。

本书包括综合实践活动课程的管理策略(鲜望清执笔)、综合实践活动课程资源的开发与利用(肖国刚、汪明春、陈秋红执笔)、综合实践活动课程中的学生评价(唐丽执笔)、综合实践活动课程中的教师评价(沈旻执笔)、综合实践活动课程中的学校评价(姜平执笔)等五个专题。在编写过程中,力图通过理论引领、答疑解惑、案例分析、资料呈现、问题思考等途径,研究和探讨综合实践活动课程的管理与评价方面的问题,为广大一线实验教师加深对这门课程的认识和理解“搭桥铺路”。

本书由湖北、湖南、广西等地市教科所、教研室,以及湖北沙市北京路小学、