



综合实践活动课程研究丛书

Zonghe shijian huodong
kecheng yanjiu

综合实践活动 课程研究

张 华 等著



综 合 实 践 活 动 课 程 研 究 丛 书

Zonghe shijian huodong
kecheng yanjiu

综合实践活动 课程研究

张 华 等著

上海科技教育出版社

综合实践活动课程研究

张 华 等著

出版发行 / 上海世纪出版股份有限公司

上海科技教育出版社

(上海市冠生园路393号 邮政编码200235)

网 址 / www.ewen.com

www.sste.com

经 销 / 各地新华书店

印 刷 / 常熟高专印刷有限公司

开 本 / 787×1092 1/16

字 数 / 305 000

印 张 / 20.5

版 次 / 2009年1月第1版

印 次 / 2009年1月第1次印刷

印 数 / 1-2500

书 号 / ISBN 978-7-5428-4403-3/G·2548

定 价 / 36.00元

总序

综合实践活动课程的问题与意义

综合实践活动课程试图解决的问题是发挥生活世界对学生发展的价值,试图追求的意义是帮助学生在反思、体验生活中学会生活、热爱生活。因此,在我国基础教育课程体系中设置综合实践活动不是权宜之计,而是永恒课题。

一、学生的生存危机

任何课程改革,只有从学生的生存状态出发,才是道德的。如果仅从某种社会需要出发,漠视学生的生存状态,那就是工具化的或不道德的,终究会被学生所抵制或抛弃。

我国当前史无前例的基础教育课程改革旨在构建素质教育课程体系,它所针对的问题是“一切为考试而教、一切为考试而学”的应试教育价值观所导致的学生人格的扭曲和生存危机。

学生的生存危机在我国当前的基础教育中已经到了无以复加的程度。

学生不能好好睡觉,健康的权利被剥夺。试想,一个尚处于成长和发育中的孩子,迫于各种学业压力,晚上11点之前无法睡觉,这种“教育”还是教育吗?据上海市医学科学技术情报研究所2004年的抽样调查,上海市中小学生的视力不良率为54.24%,高于2000年的48.66%,比1949年的4.35%,上升了11倍。目前,上海市小学生视力不良率为29.48%,初中生为61.08%,高中生为72.16%。^①须知,作为发达地区的上海,是我国学生学业负担最轻的地方之一。上海尚且如此,广大中西部地区的学生处于怎样的煎熬之中?一个不能保护其儿童健康的社会,是没有前途的。在这种情况下,再去用“头悬梁、锥刺股”的所谓“优良传统”去要求孩子或藉以自慰,是极端残忍的。因此,当前课程改革乃至整个教育改革的基本任务是采取包括立法在内的各种有效措施把孩子的身体从成人的功利主义的驱使中解放出来,让他们好好睡觉,享受应有的健康的权利。

学生不能充分运动、游戏、参与社会实践,生活的权利被剥夺。总体来看,

^① 李雪林、王柏玲:《莫让眼镜代代相传》,《文汇报》2004年6月25日,第1版。

我们的学生没有在生活着——不论在学校,还是在家庭,而是在通过“刻苦学习”为将来的生活做准备。他们不能在充分运动、游戏和参与社会实践中享受生活的乐趣,只能在无尽的“题海”中接受训练、经受苦役。据上海电台新闻频率与华东师范大学心理学系联合调查,上海6岁至12岁儿童中,78%感到“不开心”,63%不愿求助父母,79%认为父母苛求。^① 孩子的哭诉令人心酸:“学生、学生,要‘学’还得要‘生’,可现在我们是生不如死!我实在不明白这种教育能培育出什么样的‘人才’!我感到快要崩溃,身体快要四分五裂……唉,我的人生之路还很长,不能就此倒下。呜呜呜……谁能救救我!”^② 我们的基础教育变成了巴金老人的梦魇:“在我靠药物延续生命的有限的日子里,我始终摆脱不了梦魇的折磨,我给一位朋友写信说:‘使我感到痛苦的是看见孩子们失去他们的童年。’”^③ 教育是学习者所希望的发展行为,是高质量的生活。如果不顾学习者自己的愿望,就无法把学校和监狱区分开来,因为人在监狱里也有发展。当前课程改革乃至整个教育改革的又一基本任务是归还学生过自己生活的权利。

学生不能充分表达自己的观念,探究的权利被剥夺。在我国基础教育中,教科书知识和成人的权力意志具有绝对合法性,而学生自己的观念是被教科书知识所替代的,充其量是掌握教科书知识的媒介。由于学生自己观念的合法性被取缔,致使我国基础教育沦为机械控制和物质生产过程,学生的心灵被物化、创造性被压抑,精神生命日渐枯萎。当许多人醉心于我国学生“基础扎实”的时候,哈佛大学数学系教授、菲尔兹奖获得者丘成桐博士作出如下评论:“常常有人说,中国的教育基础打得比较扎实,只不过学生的创新能力和动手能力比其他国家的学生弱一点。对这种说法我不敢苟同。在10多年前,我招收的中国学生都非常优秀,但是现在的中国学生在哈佛的表现并不那么出色,遇到问题根本无法运用自己所学的知识,甚至是一些名牌大学的毕业生也是如此,他们在哈佛读研究生期间遇到很大的困难,甚至不能继续读下去。”^④ 我

① 李雪林、施嘉奇:《小小孩童“郁闷”多》,《文汇报》2004年5月31日,第6版。

② 金开诚:《孩子为何“以泪洗面”——为祖国的未来呼吁》,《文汇报》2004年3月16日,第5版。

③ 巴金:《致李楚材》,《收获》2004年第1期。

④ 姜澎:《学而优则仕阻碍科学发展》,《文汇报》2004年6月22日。

们所醉心的“基础扎实”的本质是：在一种不正常的训练体制下所日益强化的“应试技能”的扎实；知识源自外部、源自教科书，与个体的经验和生活剥离，是机械的、惰性的；知识的熟练以创新精神的泯灭和人格扭曲为代价。因此，当前课程改革乃至整个教育改革的再一基本任务是归还学生探究的权利，尊重学生自己的观念。

由此观之，我国基础教育的根本问题是教育价值观的扭曲和由此导致的学生学习的异化和教师教学的异化。异化的学习和教学已导致学生的生存危机。

二、一心开二门

针对我国基础教育的根本问题，本次课程改革确立了一以贯之的基本理念：转变学习方式，崇尚创造，让学生在获得个性解放。这里的“学习方式”主要不是关于学习的方法或技术思考，而是关于学习的价值思考：每一个人的学习方式都是其独特个性的体现，课程应尊重每一个人的学习方式的独特性。

在这一基本理念的指导下设置两类课程：学科课程与综合实践活动课程。一心开二门。

学科课程旨在发挥学科知识(学科逻辑)对人的发展价值，它所解决的基本问题是每一个人的心理经验与学科逻辑的关系。综合实践活动课程旨在发挥生活世界对人的发展价值，它所解决的基本问题是每一个人的心理经验与活生生的现实世界(生活世界)的关系。

当面对阳光下盛开的花朵，多愁善感的诗人会把“我”投放到花朵中创造一种诗的境界：“泪眼望花花不语，乱红飞过秋千去”。久而久之，形成文学。理智好奇的科学家会把花朵变成反思和研究的对象：鲜花在阳光下盛开的内在机制是什么？通过借助实验室分析和数学计算，他得出了“光合作用”的假设。日积月累，形成生物学。这就是学科的由来。学科当然有价值，通过它，我不仅可以和早在千年以前的人分享对这个世界的意义的理解，而且可以和远在万里之外的人分享真善美。个人的视界由此超越了特定时空的限制。但无论学科的价值有多大，它也不能代替我的心灵、我的眼睛。面对阳光下盛开的鲜

花,我看到了什么?鲜花在对我说什么?我建构了怎样的鲜花的意义?这就是综合实践活动课程要解决的问题。因此,学科课程与综合实践活动课程不仅是两类课程,更是两种价值、两种视界:一是学科的视界,一是生活的视界。二者不能互相替代,只能互补、联系、整合。

学科课程与综合实践活动课程互相联系。首先,二者都崇尚探究,都强调学习方式的转变。学科的本质是探究,只有在探究中,学科课程才能促进人的发展。如果只是把学科知识现成地接受下来,那人的心灵会变成人类过去改造环境的战利品的俘虏。^①探究是揭示生活意义的基本途径。探究态度不仅有助于创造理智的、民主的生活,而且有助于抵制生活中的愚昧、迷信和专制。其次,学科与生活互相促进,历史地统一。学科源自生活,并指向于提升生活的意义。生活诞生学科,并为学科所改变。因此,学科课程与综合实践活动课程应当也能够建立内在联系。

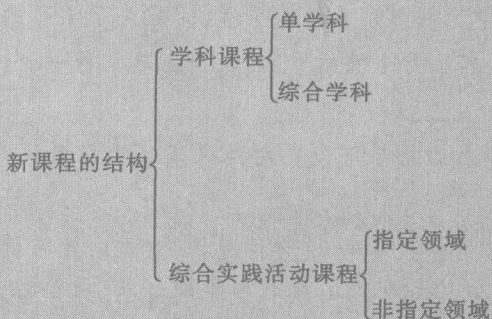


图1 新课程的一种解释框架

由此观之,我国基础教育新课程由学科课程与综合实践活动课程互动构成。学科课程由单学科(如语文、数学、外语、物理、化学、生物、历史、地理、音乐、美术、体育等)与综合学科(如科学、品德与社会、历史与社会、综合艺术等)互动构成。综合实践活动课程由指定领域(如研究性学习、社区服务与社会实践、劳动与技术教育、信息技术教育)与非指定领域(如班团队活动、校传统活动、学生的心理健康活动等)互动构成。

① Dewey, J.(1916). *Democracy and Education*. In Boydston, J. A.(ed.) (1980). *John Dewey's Middle Works*. Southern Illinois University Press, Vol.9, p.195.

学生的个性是一个整体,有助于个性成长的课程也应是一个整体。因此,学科课程与综合实践活动课程的一体化是学生个性成长的内在要求。就综合实践活动课程而言,要基于学生经验生长的连续性原则和生活逻辑的内在要求整体一贯设计,并将学科知识积极运用于生活问题的探究之中。就学科课程而言,要基于探究原则和学科逻辑的内在要求加以重建,并从学科的视界对生活作出独特的解释,建构出独特的意义。

总之,综合实践活动课程只有像学科课程那样具有连续性、有力量,它才在教育上是有意义的;学科课程只有像综合实践活动课程那样具有探究性、生活化、个性化,它才有助于学生个性发展。

三、指导即倾听

综合实践活动课程是探究、体验生活的课程。人的探究性(探究欲望和倾向)源自哪里?

法国思想家卢梭在其旷世名著《爱弥儿》中曾讲过这样一个故事:^①

假如一个科学家带着他的书和仪器被流放到一个荒岛上,他将不会再自找麻烦去研究太阳系、万有引力定律或微积分。他甚至再也不会打开书本;但他再也不会静止下来,直到他把他的荒岛的最偏僻的角落都探索完毕。

从这个故事,我们可以得出“两种需要”的理论。人有两种需要或兴趣:一为自然的需要或兴趣(natural needs or interests),一为人为的需要或兴趣(artificial needs or interests)。前者是人与生俱来、不学而备的需要或兴趣,如上述那位科学家对荒岛的探索,就是出于自然的生存需要或兴趣。后者是人后天在社会化的过程中形成的,如上述那位科学家对太阳系、万有引力定律或微积分的研究。植根于生活的综合实践活动课程首先尊重人的自然的需要和兴

^① Rousseau, J.-J. (1762) (1911). *Emile* (trans. B. Foxley). Dent, London. p.130. Quoted from Darling, J. (1994). *Child-Centred Education*. London: Paul Chapman Publishing Ltd., p.7.

趣,因为这是人的探究的好奇心的“第一本原”。综合实践活动课程当然不否认人为的需要和兴趣,但强调将之与自然的需要和兴趣结合起来。

杜威继承了卢梭尊重人的自然的需要或兴趣的思想,并将之精致化为四种兴趣、本能或冲动:第一,社会本能(the social instinct),儿童生来就有社会交往的兴趣;第二,建造本能(the constructive instinct),儿童生来就有建造、制作的兴趣;第三,探究本能(the instinct of investigation),儿童生来就有探究或发现事物的兴趣;第四,表现本能(the expressive instinct),儿童生来就有表现自我和世界的兴趣。探究、建造、交往、表现这些在综合实践活动课程中得以充分表现的兴趣。在杜威看来,是儿童与生俱来的自然兴趣。杜威把尊重儿童的自然天性和需要的教育,称为“教育上的天国”。^①

由此观之,人的探究的种子已经先天地埋在了心灵之中。探究和创造是人的自然天性。尊重儿童的自然天性是摆脱教育的专制、进入民主的教育的基本标志。我们由此可以梳理综合实践活动课程的价值基础:

1. 儿童天然具有探究性、创造性,儿童的探究和创造由“惊奇”(wonder)来引导。

2. 儿童的探究性、创造性在程度上是由低级到高级发展和生长的过程,而非“不全则无”的过程。

3. 儿童的探究性、创造性的泯灭是崇拜必然性、程序化、技术化、去情境化的教育的结果。

4. 儿童与成人享有同样的探究和创造的权利,但“成人的研究”有“成人的研究”的价值,“儿童的研究”有“儿童的研究”的价值,尊重“成人的研究”与“儿童的研究”的差异,确立“儿童的研究”的独特价值,是综合实践活动课程的价值基础。

既然儿童天然具有探究性、创造性,那么,在综合实践活动课程中,教师该向学生提供些什么帮助,如何帮助?倾听学生说出他们的想法,站在学生的立场上帮助学生,在任何时候都应绝对避免向孩子强加成人的规范。指导即倾听,倾听着是美丽的。

^① 张华著:《经验课程论》,上海教育出版社,2001年,第78页。

指导即倾听,首先意味着尊重并积极呼应每一个儿童自然天性或潜能的无声的呼唤。儿童的自然天性或潜能不是等待成人贪婪地挖掘的宝藏,而是主动寻求生长、发育的精神的种子。教师和其他成人要“像穆斯林在上弦到来的时候守候月亮上升的时刻那样”,“极其留心地守候着他薄弱的智力所显露的第一道光芒。”^①同时又要积极观察、留意、关心、照料、呵护学生精神的成长。

指导即倾听,还意味着倾听学生自己的观念,并帮助学生在综合实践活动中诞生新的、更精彩观念。任何年龄阶段、任何发展水平的任何学生都是带着自己的观念进入综合实践活动的。因此,教师在指导综合实践活动时应首先倾听学生自己的观念,倾听他们对问题的看法,倾听他们对生活的理解,倾听他们对自己所选择的问题的探究过程和结果的解释。在倾听学生的基础上,运用教育智慧,创设深入探究的情境、条件和契机,帮助学生在探究中诞生新的、更精彩观念。

倾听儿童,即是向儿童学习,欣赏儿童心灵的美丽、神奇和力量。倾听者由此成为学习者、探究者,一种新的指导者角色由此诞生。教师只有与学生同时痴迷于探究时,综合实践活动课程才能真正成功。

倾听儿童,即是创造一种新的教育文化——以相互倾听为基础的文化。教师倾听学生,学生就会相互倾听,民主的教育文化由此诞生。

倾听儿童,不是放任儿童、逃避责任,而是把探究的权利和自由交还给儿童。教师的指导不是限制学生的自由,而是为了学生的自由。

四、热爱生活

生活探究可能有如下三种态度和结果:

第一,探究生活是为了控制、驾驭生活。生活中的人、事、物均为控制对象,为“我的生活”服务的对象。探究生活是为了入侵生活。“我的美好生活”的获得以牺牲别人的生活、利益,以及环境的破坏为代价。这是典型的工具主义

^① [法]卢梭著,李平沅译:《爱弥儿》,商务印书馆,1978年,第46页。

生活观。

第二,探究生活是为了从生活中逃避。生活中的人、事、物均为反思、批判的对象。生活既变化无常,又黑暗、残酷。众人皆醉,唯我独醒。为免遭生活的玷污,最好从生活中逃避。这是悲观主义生活观。

第三,探究生活是为了融入生活、热爱生活、使生活更美好。首先要反思生活,直面生活中的问题。生活尽管是美好的,但也不能简单地接受下来和现成地投入进去。要看到生活中的问题,运用智慧和想像去解决问题,创造可能的、更加美好的生活。其次,要形成关系认知和关系伦理,与生活中的人、事、物建立共生、互荣、和谐的关系。“我的生活”与“别人的生活”相互依存、荣辱与共。这是一种新型的乐观主义生活观。

综合实践活动课程的意义显然莫基于第三种生活观。这种生活观的核心是反思的生活态度、探究能力以及关系认知、关系伦理。为体验这种关系认知、关系伦理,让我们欣赏一个叫做“掷海星者”的美丽故事——

我走在海滩上。人们在拾着退潮后散落在岸边的贝壳和海星。当走过拾贝者、拾海星者们翻滚的锅旁时,我注意到远处一个长长的身影。一个男人目不转睛地注视着沙滩上的什么东西。最后,他蹲下来将一个物体掷过飞溅的波涛。

当我终于走近,我看到那个男人又蹲下来了。在一个沙子和淤泥坑里,一只海星笨拙地伸出它的胳膊,从令人窒息的泥浆里爬出来。那个男人敏捷而又温柔地拾起它,迅即扔到远处的海里。“它可能还活着。”他对我说。我有点尴尬。他注意到没有别的什么人冒险来到这么远的海滩。“你也拾吗?”他边问,边指着躺在岸边奄奄一息的生命,轻轻地说:“只捡这样的,而且只为了生存。”“有什么用呢?”我指着远处火锅冒出的滚滚炊烟说。“至少这一只海星还有生的希望。”他平静地答道。^①

“掷海星者”听到了海星的呼喊,觉醒了对海星的责任。“至少这一只海星还有生的希望”,这是关系伦理的体现,是综合实践活动课程所崇尚的生活态度。

① [加]马克斯·范梅南著,李树英译:《教学机智——教育智慧的意蕴》,教育科学出版社,2001年,第45页。略有改动。

五、本丛书的由来与计划

2000年11月,受教育部基础教育司委托,我承担了两项国家基础教育课程改革项目——“综合实践活动课程的理论基础和实验研究”以及“研制3~6年级综合实践活动指导纲要”。嗣后,这两个课题又忝列为全国教育科学“十五”规划国家重点课题“国家基础教育新课程的研究、实验与推广”的分课题。2004年3月,我所申报的“小学综合实践活动课程的理论与实验研究”又获得霍英东教育基金会第九届高等院校青年教师基金的资助。本丛书即是上述课题的研究成果。

我计划以我和我的课题组的研究成果为基础,生成5~8种综合实践活动课程的著作,献给我钟爱的教育领域。已经考虑成熟的选题包括:“研究性学习的理想与现实”;“综合实践活动课程研究”;“小学综合实践活动课程案例研究”;“初中综合实践活动课程案例研究”;“高中综合实践活动课程案例研究”;“综合实践活动课程专题研究”;“国外综合实践活动课程研究”等。这些著作力求真实反映学生的声音、教师的声音以及研究者对教育的关切。



让儿童自由探究生活

18 世纪以后特别是 20 世纪以来的学校教育的基本特征是尊重儿童过自己生活的权利并把生活探究作为学校课程的重要内容。我国当前课程改革确立的“回归生活”的理念是顺应历史趋势和时代潮流的举措,这不仅不是轻视知识,反而是在孜孜追求知识学习的意义。它摒弃了诸如“吃得苦中苦、方为人上人”之类带有明显专制制度性格和把教育仅作为为虚幻的未来生活做准备的“准备教育观”,代之以将教育植根于火热的现实生活,帮助学生有勇气也有能力直面自己生活的“生活教育观”。在此背景下,综合实践活动课程应运而生。“让儿童自由探究生活”是综合实践活动课程之本质的基本概括。

一、“回归生活”的教育意义

我国当前课程改革所倡导的“回归生活”的理念在教育史上具有里程碑式的意义。

首先,“回归生活”的理念不仅弥合了学科知识与日常生活的割裂,而且消泯了儿童与成人的对立。这是该理念的价值论意义。

学科知识与日常生活割裂的本质是学科精英与普通大众的分离。而这种“割裂”与“分离”正是社会中一部分人控制另一部分人的权力关系滋生的土壤。而弥合了这种“割裂”和“分离”既使日常生活具有了反思性,又为学科知识找到了意义源泉,由此为一个民主而健康的社会奠定了基础。

儿童与成人对立的本质是社会不同阶层的对立。社会阶层之间对立愈剧,儿童与成人间的鸿沟就愈深。而且,儿童与成人的对立又会反过来强化甚至生成社会阶层间的对立。教育“回归生活”意味着尊重儿童生活的权利,儿童在学校里不仅可以合法地过自己的生活,而且能积极地参与成人的生活。

其次,“回归生活”的理念不仅发现了“日常生活”这个无穷尽的教育资源,而且发现了“现实世界的视野”这种新的思维方式和认知方式。这是该理念的认识论意义。

探究与体验围绕人的衣、食、住、行而形成的日常生活不仅构成学习的意义基础,而且就是学习本身。只有学科学习而没有生活乐趣的“苦行僧式”的学校教育本质上是君主专制时期“科举文化”和 18、19 世纪大工业兴起时期“教育准备说”在今日的复演。杜威曾深刻指出:“学习?肯定要学习,但生活是

首要的,学习是通过这种生活并与之联系起来进行的。”^①日常生活本身就是教育资源。这意味着学校课程内容是个有机联系的整体,而不只是几门孤立的学科。学生因而在学校里要享受并反思自己的生活;参与并探究与成人共享的社会生活;有意识地把学科知识与日常生活恰当联系起来,运用学科知识参与并服务社会。至于“日常生活”这个教育资源(课程资源)以相对独立的形态呈现,还是渗透、融化在学校生活之中,这本身并不是最要紧的,可以视具体情境的需要而定。

“现实世界的视野”即是学生自己的心灵在与现实世界的直接际遇中探究、体验世界,理解、融入世界的思维方式。无论山川湖泊、花鸟虫鱼等自然世界中的“事物”,还是雷雨闪电、雾月光风等自然现象,抑或世态炎凉、人际交往、社会关系等人类社会生活或人为世界,学生都可以用自己的心灵去体验和探究,并由此建构自己的思想和情感。这种“现实世界的视野”的价值是学科知识所无法替代的。客观主义的知识观、意识形态化的科学技术和功利主义的教育观逼迫学校教育陷入单一的“学科知识视野”之中,这就逼迫学生只能间接地通过别人的视野看世界。教育由此成为向儿童的心灵“储蓄”别人的观点的过程。儿童的心灵由此成为别人的观点的受纳器,自己的思想被强行边缘化。学科知识不仅成为判断现实世界真假的标准,而且替代了世界本身,世界由此被强行简单化,其丰富性、复杂性不见了。这是人的心灵和世界的双重异化过程。当学校教育选择“现实世界的视野”,这意味着学生直接探究与体验活生生的现实世界,这时,可以把相关学科知识暂时“悬置”起来,侧重反思“我眼中的世界是什么”;学生借助相关学科知识探究与体验现实世界,并比较“我的思想”与学科知识所体现的“别人的观点”之异同;学生借助“现实世界的视野”探究与体验学科知识,由此发现学科知识的现实基础;学生基于“学科知识的视野”,暂时“悬置”“现实世界的视野”,遵循学科逻辑,直接探究与体验学科知识,“以学科观学科”,由此发现学科知识的内在价值。这就是学校教育中“现实世界的视野”与“学科知识的视野”之互动过程的基本内容。这些方面不存在线性的固定顺序,而是视不同年龄阶段学生的发展特征、每个学生的认知风格及不同学科的特殊性等具体情境特点而复杂地交织在一起。

再次,“回归生活”的理念不仅确立了生活探究与体验的独特方法,而且实现了学科教学方法的革命。这是该理念的方法论意义。

① [美]约翰·杜威著,赵祥麟译:《学校与社会》,载[美]约翰·杜威著,赵祥麟、任钟印、吴志宏译:《学校与社会·明日之教育》,人民教育出版社1994年,第45页。

教育现代化的历程不仅伴随着学校教育中儿童地位的确立、科学方法和态度的引入,还意味着教育向生活的回归、学校与社会之间藩篱的拆除、生活探究与体验的方法在学校教育中的登场。像动手操作、亲身体验、问题解决、谈话讨论、参与服务等日常生活中的典型方法和态度,像木工、金工、缝纫、烹调、市场营销等与日常生活紧密相连的典型职业中的设计、操作、实验等方法和态度,均已成为现代教育方法的有机构成。与此同时,学科教学方法发生了深刻变革:不再只是作脱离生活实践的思辨、推论和冥想,而是将积极动手操作与生活经验相联系。学科知识由此走向情境化。杜威曾深刻指出:“‘知识’科目不但不和主动的作业对立,而且代表实际作业的理智化。我们要更坚定地掌握这个原理。”“除非作为做的产物,否则就没有所谓真正的知识和有效的理解。”^①这样,科学、艺术、道德与日常生活的方法论层面的联系空前紧密了。

我国当前基础教育课程改革贯彻“回归生活”理念的一个重要举措是从小学至高中设置综合实践活动课程。综合实践活动课程就是学生运用自己的知识和经验探究生活的课程。^②它不仅探究“世界是什么”,还探究“世界会好吗”。作为学校课程体系的一部分,它与分门别类的学科课程相互作用,形成一个有机整体。

二、世界是什么

无论我国的综合实践活动课程,还是世界上如美、英、德、法、日等国所积极推行的“设计学习”、“综合学习”等与我国综合实践活动类似的课程,我们甚至由此追溯到20世纪初以来欧美“新教育”、“进步教育”倡导的学生的各类名目繁多的探究活动,其中占很大比例的内容是让学生亲自探究“世界是什么”、“天为什么下雨”、“种子为什么发芽”、“手机为什么不用电话线”、“我乘坐的校车为什么跑得这么快”,如此等等,均属此列。

当综合实践活动课程着眼于探讨“世界是什么”的时候,它必然处于“我眼中的世界是什么”与“世界本来是什么”的张力之中。首先,世界总是通过每一个人的心灵而呈现自身,因此,真实的情况是:每一个人心中的世界都是有

① [美]约翰·杜威著,王承绪译:《民主主义与教育》,人民教育出版社2001年,第292-293页。着重号为原文所加。

② 钟启泉:《综合实践活动课程的设计与实施》,《教育发展研究》2007年第2期。

差异的,尽管可以在交流中对世界的认识达成某种共识(这就是“客观的认识”)。科学家眼中的世界未必比售货员更真实些,只能说在科学研究这个特定的领域更专业些。我们亦不必因为连“地球围着太阳转”这个浅显的道理都不懂就怜悯哥伦布之前的历史上的人们,历史的前进总是悲剧性地遗弃许多值得珍惜的有价值的东西。先人们眼中的世界是什么,我们永远无法知晓,只能通过他们创造的文明隐约推测,同情地理解。其次,世界不仅通过成人的心灵而呈现,还通过儿童的心灵而展露。成人眼中的世界未必比儿童更真实些,只能说更成熟些、社会意义更大些。尊重并珍视儿童心灵和儿童心灵中的世界的价值,是教育进入现代民主时期的基本标志。再次,每一个儿童心灵中的世界都是有差异的,尽管他们分享了“儿童时代”这个人生发展特定阶段的共同性。尊重每一个儿童的心灵及其世界的价值,不仅是个性化教育的基本要求,而且是真正的教育思维——珍视独特性——的核心。

由此看来,旨在探讨“世界是什么”的综合实践活动课程本质上是追寻“儿童心中的世界是什么”。我们可以将所有这类儿童探究活动大致地称为“事实形态的”综合实践活动课程。这类活动的独特价值表现在:第一,儿童文化的独特性和儿童的个性自由在探究世界的过程中获得充分体现;第二,儿童的探究精神和创造性在探究世界的过程中获得充分发展;第三,世界的复杂性得到还原和尊重。世间一草、一木、一粒微尘都比我们想像的要复杂。复杂的世界不仅通过成人而且通过儿童予以表达。还世界以复杂、还儿童以个性是综合实践活动课程的重要诉求。

儿童在综合实践活动课程中探究世界的途径至少有两条。第一条途径是儿童在生活情境中产生困惑并提出问题,明确问题并将问题上升为探究课题,提出解决问题的假设,明确解决问题的假设并制定详尽的探究计划,根据预定计划展开探究过程、验证假设或修正假设并最终解决问题。这是一种在操作世界的过程中探究世界的途径。该途径是启蒙运动以后受科学的影响而发展起来的。杜威经验自然主义哲学将这条途径在理论上进一步系统化、精致化,并在“进步教育”实践中加以推广,这就是著名的“反省思维”(问题解决)的“五步法”。第二条途径是儿童进入世界并倾听、观察世界,通过反思而描述、记录世界的“诉说”。这是一条古老的探究世界的途径,无论我国儒家倡导的“天人合一”、“泛爱万物”的思想,还是道家的“静观玄览”、“以世界观世界”的认识论,以及佛教跳出世间、让“我”与世界彻底解脱、彻底自由的思想,均对这条途径作出过贡献。当今西方欧洲大陆流行的现象学和存在哲学所倡导的悬置既有成见、让世界让事物“在场”并“诉说”的思想亦是该途径的重要

认识论基础。如果说第一条途径是“科学地”探究世界,那么第二条途径则是“艺术地”探究世界。这两条途径各有其独特价值、具有互补性。

正如事实和价值无法分离,“探究世界是什么”和“为什么而探究”是紧密相连的。“事实形态”的综合实践活动课程在实践中存在的最大问题是试图进行“价值中立”的探究,由此导致的结果是:或者使探究变得肤浅而无意义,或者在探究世界的同时破坏世界,走上“反意义”和“反教育”的途径。“单纯注重事实的科学,造就单纯注重事实的人。”^①“科学的‘危机’表现为科学丧失其对生活的意义。”^②因此,只有把“探究世界是什么”和“为什么而探究”自觉联系起来,才能更好地发挥“事实形态”的综合实践活动课程的教育价值。

三、世界会好吗

林林总总的综合实践活动课程的第二类主题以追寻学习的意义为直接目的,倡导通过参与、反思、服务、保护、完善世界的行为而探究、体验世界,这类主题最关心的是“世界会好吗”。无论是我国综合实践活动课程中的“社区服务与社会实践”,还是20世纪80年代以来欧美诸国积极倡导并使之制度化的“服务学习”(service learning),均属此列。如“保护家乡的小河”、“走进空巢老人”、“盲人行路难”、“如何与同学友好相处”、“如何与父母沟通”就是典型的旨在使世界变得更好些的综合实践活动课程。

这个世界会好吗?这是个全球伦理问题。学生在综合实践活动课程中不仅信奉世界会变得更好些,而且相信“我”和“我的同伴们”能够为此做些什么。而这种信念又是通过行动而体现的。这种综合实践活动课程所体现的价值观是:第一,人在世界中,世界也备于我心中,人与其生活的世界休戚与共、唇齿相依;第二,人有勇气、有能力修复这个被破坏了的世界,使之变得日益完善;第三,人有勇气、有能力看护这个世界,使尚未被破坏的世界保持完好。

由此观之,追问“世界会好吗”的综合实践活动课程是通过看护和完善世界的行动而探究世界本质的。它始终通过“反思性行动”而追求价值与意义——人如何与世界和谐相处。这种综合实践活动甚至隐含着这样的方法论态度:人只有改善了世界才能真正认识世界。它因而建基于实践理性和行动伦理。我们可以将这类活动大致称为“价值形态”的综合实践活动课程。这类

① [德]胡塞尔著,王炳文译:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,商务印书馆2001年版,第16页。

② 同上,第15页。