

丛书主编 / 李方

全国教育科学“十五”规划重点课题项目

新课程教学论丛书

综合实践课程 教学论

◎ 李臣之等 著



广东高等教育出版社

| 全国教育科学“十五”规划重点课题项目 |

新课程教学论丛书

丛书主编／李方

综合实践课程 教学论

◎ 李臣之等 著

广东高等教育出版社
· 广州 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

综合实践活动课程教学论/李臣之等著. —广州: 广东高等教育出版社, 2007. 1

(全国教育科学“十五”规划重点课题项目)

(新课程教学论丛书)

ISBN 978 - 7 - 5361 - 3464 - 5

I. 综… II. 李… III. 综合课程 - 教学研究 - 中小学 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2006) 第 165205 号

广东高等教育出版社出版发行

地址: 广州市天河区林和西横路

邮政编码: 510500 电话: 87551163 87557232

佛山市浩文彩色印刷有限公司印刷

787mm × 1 092mm 16 开本 17.5 印张 304 千字

2007 年 1 月第 1 版 2007 年 1 月第 1 次印刷

印数: 1 ~ 2 000 册

定价: 26.50 元

总 序

——新课程实施与高师教育类课程变革^①

李 方

基础教育新课程实施亟须解决的问题是教师的适应问题，而教师的适应问题与教师的教育素养、学科素养和博雅素养息息相关。本文仅探讨基础教育新课程对教育素养所提出的新要求及教育类课程的改革，涉及如下三个研究问题：①新课程对教师的教育素养提出的新要求；②我国高师教育类课程的历史、现状及其不足；③目前我国高师教育类课程的改革。

—

新课程要求教师具备四种素养：①教育素养，与高师的教育类课程有关，主要培养高师生教育教学的知识与能力，使高师生胜任基础教育的教学育人和班主任工作；②学科素养，与学科专业类课程有关，② 主要培养高师生学科专业的知识与能力，使高师生能胜任基础教育某门课程的教学工作；③博雅素养，与通识类课程有关，如公共文化社科课程、公共科学技术课程、公共体育艺术课程等，主要培养高师生高尚的人文精神和基本科学素养，使他们具备较宽广的文史哲社知识，以及一定的体育保健和艺术基础，实现德智体美全面发展；④公民素养，与政治思想类课程有关，如公共政治理论课和德育课，使高师生成为热爱祖国的、具备优良道德品质的公民。上述四种素养中，教育素养是教师职业的独特内涵。

新课程对教师的教育素养提出了新要求。我们这里说的“新要求”，

① 本文系李方主持的全国教育科学“十五”规划重点课题“基础教育课程革新背景下高师教师专业化课程改革研究”（课题批准号：DIA030167）的部分研究成果。李方系全国课程论专业委员会理事、全国教学论专业委员会理事、广东省课程与教学论专业委员会副理事长、广东湛江师范学院教育科学学院院长、华南师范大学“现代教育研究与开发中心”兼职教授。本文发表在《课程·教材·教法》2005年第6期。

② 本文中“学科专业”是一个抽象的概念，泛指汉语言文学专业、英文专业、数学专业、物理学专业等。学科专业类课程指专业主干课程和专业选修课程。

内涵包括两方面：一是以往没有的要求，二是比原有要求更高的要求。研究的复杂性在于原要求和新要求之间界限的模糊性。我们提出“新要求”的主要依据是：我国《基础教育课程改革纲要（试行）》、各学科新课程标准及有关新一轮基础教育课程改革的论文和研究报告。

1. 课程理念的超越与转换

实施新课程，教师必须转变理念，具体内涵是：①在课程概念上，课程不只是文本课程，也是经验课程，是一个动态的、生成的“生态系统”。即课程要超越“书本世界”，将“生活世界”纳入课程的范畴，并以儿童的经验为基础，在教学实践中发展教学内容和建构课程。②在课程目标上，全面提升学生素质，注重发展学生的多元智能与个性，并实现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的三维教育目标；关注课程学习的附学习和附效果。③在课程功能上，不要将课程预先设计的教材或书本视为固定的、先验的“跑道”，而要将其视为达成学生转变的“通道”。具体说来，要打破教材的束缚，跳出书本知识的框框，不要把教材或书本看作是教学目标的具体化，看作是学生获取的对象，而应把教材看作是教师教学的媒体、学生发展成才的工具、开阔知识视野的窗口。④在课程设计上，以学生发展为本，面向全体学生，依据现实生活设计课程，注重培养儿童综合实践能力和社会责任感的活动课程设计。⑤在课程实施上，教师与学生都要转换角色。教师要成为学生学习的指导者、辅导者、服务者、合作者、课程和教学的研究者；具有开发、建构和驾驭课程的能力。学生是学习的建构者、教学研究的协同者，是发展的主体。

2. 综合课程和综合实践活动课程的教学能力

在新课程体系中增设了综合课程及综合实践活动课程，这是新课程在结构上的重大变革。由于我国高师培养的是学科课程教师，缺乏综合课程与综合实践活动课程的教学训练，所以，目前中小学出现无人肯教综合课程和综合实践活动课程的状况。因而新课程对高师的专业设置提出了新问题，同时也给高师教育类课程如何培养学生的综合课程和综合实践活动课程的教学能力提出了新要求。特别是综合实践活动课程的教学，要求教师具有较强的教学活动组织能力。例如，能因地制宜、灵活多变地组织教学，还要创设“信息化”、“生活化”、“人文关怀”、“激励学习”的教学氛围，并充分发挥“教学共同体”的协同和陶冶作用。

① 即预定目标之外的学习和收获（效果），为杜威、克伯屈等教育家所倡导。

3. 课程教学与现代教育技术整合的能力

旧课程仅要求课程教学与现代教育技术结合,借助现代化教学手段提高课程教学的水平。我国《基础教育课程改革纲要(试行)》明确提出,“大力推进信息技术在教学过程中的普遍应用,促进信息技术与学科课程的整合”。这里的“整合”是一个新提法,是一个比“结合”具有更高要求的新概念。它不仅要求教师善于借助现代教育技术提高新课程的教学质量,而且要求教师能有效利用信息技术开发适应学生学习需要的课程,并将课程与现代教育技术融为一体,将课程文本和信息技术看作教学对话、反思、研讨的媒体和手段,并实现课程教学时空开放性、课程教学资源网络化、资源形态超文本。

4. 学习指导能力

提高教学质量的关键是指导学生掌握有效学习方法,培养学习能力。旧课程的实施“过于强调接受学习、死记硬背、机械训练”^①,严重影响学习效果。新课程要求学生转变学习方式,注重发现式学习,倡导以学生自主探究、互助合作、体验感悟为特点的新的学习方法。这就要求教师必须懂得学习方法,研究学习方法,善于有效地指导学生的学习,并培养学生的学习能力。

5. 教育研究能力

2004年3月,华南师范大学教育科学学院学生对华南师范大学、广州大学、广东教育学院343名应届本科毕业生进行关于高师毕业生对新课程适应性的调查,有70.5%高师生认为,教师很有必要提高教育研究能力,有68.5%高师生认为,教师从事教育科研能促进教学^②。这说明高师生已意识到教育科研能力是新课程教师的必备能力。与旧课程比较,新课程的教学具有高度的复杂性和创造性,如注重学生创新精神和实践能力的培养,强调课程回归生活、适应儿童,关注儿童的个性发展等。教师从事新课程教学就意味着要面对许多前所未有的新情况、新问题,需要自己在实践中探究,并创造性地加以解决。所以新课程教师要具备较强的教育研究能力。

6. 国际教育视野

我国基础教育课程改革是在教育全球化时代进行的,吸取了各国课

^① 教育部. 基础教育课程改革纲要(试行), 2001. 9.

^② 李芷若等. 当前高师教育对基础教育课程改革适应性的调查报告. 2004年3月, 华南师范大学教育科学学院打印稿.

改经验和先进理念,与国际基础教育课程改革与发展大趋势相吻合。因此,教师要立足现实,放眼世界,拓宽教育视野,才能深入理解新课程,做新课程的主人。

以上“新要求”注重新理念和课程教学能力,反映了教师职业专业化的新走向。早期的教育,是一种任何社会成员都可以从事的社会现象,而不是仅限于少数受过专门学习和训练的人才能从事的专门事业。学校产生以后,教育才成为专门事业,这时教师职业才形成。随着社会生产力和文化科学的发展,教育活动和教学内容日益复杂化,教育思想、理论形成,从事教师职业需要有一定的学识和教育技能、教育经验,但仍以学识为主。17世纪夸美纽斯的《大教学论》,19世纪赫尔巴特的《普通教育学》,是教育教学成为专门学问的标志。教育工作越来越突出教育知识、方法和技能,教师职业趋向专业化。知识“爆炸”和科技革命的出现,导致人才培养目标和模式的多元化,教学内容快速更新,教学方法、手段、媒体和教学组织形式急剧变化。“无论从要达到的目标和要掌握的内容来看,还是从要使用的方法来看,教师职业都变得更加复杂了”^①。教师职业专业化程度比以往更高。进入学习型社会,教育全球化、网络化时代,人才培养目标和模式转型,教育技术、方法换代,要求教师确立新的教育理念,以适应学习化社会新型人才的培养。同时,由于教育活动中的科技因素和能力因素增多,使教师专业化指标越来越走向“硬”,越来越不可替代。^②

国际上,20世纪80年代以来是教师教育改革的时代,教师专业化是改革的共同目标。美国《教师专业化标准》(National Board for Professional Teaching Standards)(1989)是明确阐述教师专业化标准的典型文件。它表达了如下五个命题:^③ ①教师接受社会的委托负责教育学生,照料他们的学习。具体要求包括:认识学生的个别差异,并采取相应的措施;理解学生的发展与学习的方法;公平对待学生;教师的使命不停留于学生认识能力的发展。②教师了解学科内容与学科的教学方法。具体要求包括:理解学科的知识是如何创造、组织并同其他领域的知识整合的;能够运用专业知识把学科内容传递给学生。③教师负有管理学生的学习并

① 拉塞克和维迪努著,从现在到2000年教育内容发展的全球展望,马胜利等译,北京:教育科学出版社,1992:267。

② 曾几何时,人们只要懂得学科专业知识就可以立即去当教师,把教育素养看作是单纯的个体教育实践经验的积累。只要有文化,谁都可以到中小学代课。学不学教育专业课程无所谓。

③ [日]佐藤学著,课程与教师,钟启泉译,北京:教育科学出版社,2003:245~246。

做出建议的责任。具体要求包括：注意集体化情境中的个别化学习；鼓励学生的学习作业；定期评价学生的进步。④教师系统地反思自身的实践，并从自身的经验中学习。具体要求包括：验证自身的判断；征求他人的建议，以改善自身的实践；参与教育研究，丰富学识。⑤教师是学习共同体的成员。具体要求包括：同其他专家合作提高学校的教育效果；同家长合作推进教育工作；善于运用社区的资源与人才。

不难发现，美国的教师专业化标准是针对教师的教育素养提出来的。这些标准要求教师确立新的教育理念，公平对待学生，注重学生的学习与全面发展，熟悉学科内容，并掌握教学方法，努力提高自身的教育教学能力，认真管理学生的学习，并善于指导学生学习，善于反思自身教育实践，积累教育经验和积极参与教育研究，在学习共同体中加强合作，培养协调各方面教育影响力量和资源的能力。这些标准在一定程度上反映了当前国际教师专业化的新取向，与我国新课程对教师的新要求有许多吻合之处，对拓宽高师教育类课程改革视域也有参考价值。

二

新课程对教师教育素养的新要求主要是通过高师教育类课程教学来达成的。我国最早的教育类课程是教育学、心理学、教授法（即早期的学科教学论^①）。1903年清政府将这三门课程纳入高师课程体系，作为公共必修课程，始见于1903年清政府颁布的《奏定优级师范学堂章程》。^②当时的优级师范即高等师范。1913年，在中华民国教育部公布的《高等师范学校课程标准》中，明确规定在“本科”的“国文部”、“英语部”、“历史地理部”、“数学物理部”、“物理化学部”、“博物部”均开设“心理学及教育学”，其中，教育学还包括教育史、教授法、学校卫生、教育法令等科。^③“五四”运动前后，陶行知任教于南京高等师范学校，提出以“教学法”取代“教授法”，于是，高师原先开设的“教授法”课，改为“教学法”课，当时的教学法课程实际是分科教学法课程。1939年，当时的教育部规定开设“分科教材教法研究”，以取代原先开设的分科教学法。1946年又明确规定分科教材教法研究属专业训练科目之一。1949

① 也有人称为学科教学法。我国20世纪80年代开始使用这一名词，它是一个抽象的概念，泛指语文教育学、英语教育学、数学教育学等。

② 舒新城编。中国近代教育史资料（中册）。北京：人民教育出版社，1979：690~704。

③ 舒新城编。中国近代教育史资料（中册）。北京：人民教育出版社，1979：737~748。

年以后,“教育学”和“心理学”这两门课程名称一直沿用至今。而“分科教材教法”课程则沿用到“文化大革命”前。“文化大革命”期间,高师的“教育学”、“心理学”和“分科教材教法”三门课程均遭受严重破坏和扭曲,直到“文化大革命”结束后才恢复正常开设。1980年,“分科教材教法”发展为“学科教学论”(或“学科教育学”)。1985年以后,增开“电化教育学”课程(后来改为“教育技术学”课)。1993年又增开师范生教学技能训练课程(含“三笔字”、“普通话”等)。目前,高师教育类课程体系大致由教育学、心理学、教育技术学、教学基本技能训练、学科教学论(不同专业的高师生,修读不同的学科教学论)和教育实习等课程构成。其中,学科教学论具体包括:中学语文课程教学论、中学数学课程教学论、中学英语课程教学论、中学思想政治课程教学论、中学物理课程教学论、中学化学课程教学论、中学生物课程教学论、中学体育课程教学论、中学音乐课程教学论、中学美术课程教学论等等。对照新课程对教师提出的新要求,这一课程体系至少存在如下缺失:一是欠缺学习理论知识及培养学习(含研究性学习)指导能力的课程;二是欠缺培养综合课教学能力和综合实践活动指导能力的课程;三是欠缺专门的培养教育教学研究能力的课程;四是欠缺小学课程教学论。^①诚然,教育类课程体系的演变是一个历史的发展过程,受学科发展水平和现实条件的制约,因而无论多大力度的改革都不可能一蹴而就,只能在现时可行的条件下逐步改革和完善。

从教材内容上看,存在的问题更为突出,主要表现在:

1. 缺乏与时俱进的教育新理念

长期以来,我国高师教育类教材受苏联教育类教材的陈旧观念影响根深蒂固。例如,我国近50年出版的教育学和学科教学论教科书,普遍强调“教师主导作用”、“以间接经验(书本)为主”和“课堂教学是基本的教学组织形式”等观点,凸显教师中心、书本中心和课堂中心的理念。

2. 理论脱离实际

目前许多教育类教材,如教育学、心理学、学科教学论等,理论脱离实际的弊端比较突出,主要表现在:①比较注重教材的理论体系和学科知识结构,忽视中小学教育教学现实条件和学生的学习情境;②分析问题往往从书本到书本,间接经验多于直接经验,或以概念论概念,缺

^① 我国于20世纪90年代取消普通中等师范学校,培养小学教师的任务自然由高师承担,所以高师教育类课程改革也应考虑小学教师的培养问题。

少典型的教育实例；③满足于对那些已被公认为必须实施而且已普遍实行的教育活动做存在必要性的论证，对复杂多变的教育活动做些空洞的、刻板的条条款款的规定；④几十年不变地遵循“目的一意义—地位—作用—任务—内容—过程—阶段—原则—方法—途径—形式”这一教材体系结构去描述多元化的非线性的教育现象。

3. 以学科知识阐述为中心

现行教育类教材都注意学科知识结构的分析，将知识点看作是学生的学习目标和任务，侧重于基本概念、知识与原理的确定性的描述，忽视教材对学生的指导性、引导性、启迪性的作用；讲求知识的精确与理论的完备，强调知识的权威性，忽视教材的人文性、生命性、反思性及知识的不确定性与开放性；缺乏思想活力与智慧价值，不能与学生展开心灵的对话，不能启迪思考、激励探究，因而抑制了学生主体意识与质疑创新精神。

4. 以教师“怎样教”为研究重点

现行教育类教材基本上是从教师的角度来探讨如何教，较少涉及如何学。例如，教育学和学科教学论主要研究教的原理、目标任务、过程原则、方法形式和工作基本环节。至于学习理论、学习方法，以及教师如何指导学生学习则较少论述。教育技术学主要阐述教的辅助技术手段。教育实习和教学技能训练主要阐述教的训练。心理学涉及学习理论较多，但仍以教课如何注重学生心理为着眼点，目标在于如何提高教的效果。

三

针对上述问题，高师教育类课程改革应充分考虑教育类课程的历史与现状，以及基础教育新课程实施中出现的新情况、新问题，并正确分析改革的可行条件，否则改革可能会停留于“口号”和“理论”层面，或流于形式主义。^① 笔者认为，为了达到新课程对教师的新要求，高师教育类课程较理想的改革思路是：①增加教育类课程门数，满足培养中小学教师教育素养的要求；②制定新的全国统一的课程标准；③出版新形态教材（每本教材配制“导学光盘”、“学习卡”、“学习网站”）；④大幅度增加活动教学和学习指导的时间；⑤彻底转换课程教学模式，增加社

^① 近50年来，我国高师教育类课程曾经历过多次变革，但大多只停留在课时和课程教学上，许多突破性的改革设计，只停留在理论上而未予实施。

会实践环节,将教学与实践、行动与研究有机结合起来;⑥采用多元化的教学评价方式。当然,这是力度相当大的改革,是跨越式变更,需要高师领导、教学管理者、教师和学生形成共识,特别是要转变传统的教育理念,强化“师范性”,加大人力与财力的投入,并在制度、条件和时间上给予保证,才有可能实施。然而,就目前我国高师教学管理体制及实现条件而言,较可行的只是课程设置、教材研制和课堂教学上的初步改革。

1. 完善教育类课程体系

根据新课程对教师教育素养的新要求,我们针对性地对高师教育类课程进行改革。①将教育学、心理学置于整个教育类课程框架体系中的基础和重点地位来加以建构。为此,首先必须明确它们的性质。关于这个问题,学界大致有三种观点:一种认为是理论课程,一种认为是应用课程,还有一种认为既是理论课程,又是应用课程。我们认为,无论从它们在整个教育科学体系里的地位还是从教学实践的需要来看,它们都是基础理论课程,其他教育类课程是以它们的理论为基础,向各自领域的广度与深度拓展、向具体应用延伸的。因此,根据新课程对教师的新要求,教育学、心理学教材的改革目标,重点应放在加强学科的知识性、理论性,注重反映国内外新的研究成果,并结合新课程的实施去分析问题,注重转换高师生的教育理念和拓展其国际视野。②教育技术学的改革目标应强化应用性内容和操作性实践,以提高高师生的课程教学与教育技术的整合能力。③将学科教育学改为新课程教学论(含小学各科新课程教学论、中学各科新课程教学论),①改变过去学科教学论只对中学不对小学,以及学科专业知识与教育学知识通过“教学法”简单相加的教材内容,力求做到以新课程教学为基础,使学科专业知识与教育科学理论在更深层次和更广范围上的整合,并加强对高师生的学科课程教学理念、课程开发与设计等方面的引导,以提升高师生的学科课程的教学能力,以及对课程的开发、建构与驾驭的能力。④加强教学基本技能训练,使高师生具有扎实的教学基本功,防止出现当前由于重视高师生的理念和能力而忽视其教学基本知识学习和基本技能训练的错误倾向。⑤为了适应新课程实施的需要,扩充高师教育类课程的门类,新增综合课程教学论(也可以具体为科学课程教学论、艺术课程教学论、技术课

① 李方主编的《新课程教学论丛书》是李方主持的全国教育科学“十五”规划重点课题“基础教育课程革新背景下高师教师专业化课程改革研究”的部分研究成果。

程教学论)、综合实践活动课程教学论、研究性学习课程教学论,以提高高师生综合课程的教学能力和综合实践活动的组织能力;还新增新课程学习论、教育科学研究方法等课程,^①以提高高师生的学习指导能力和教育研究能力。

2. 增加教育类课程学分

增加教育类课程的学分是提高高师生教育素养的根本保证。目前,世界上教师教育大致有三种模式:一是独立的高师办学模式,是与普通大学并行的高师教育,招收中等教育毕业生。如中国、俄罗斯、日本等国家。我国高师教育体制沿袭苏联体制。二是在大学中设立教育学院承担培养中小学教师的任务,如美国。这是一种大学后的高师教育,招收大学毕业生修读。三是上述两种模式兼而有之。我国的独立高师模式与国外的大学设教育学院模式的主要目标都是培养中小学教师,两者主要区别是:前者是学科专业课程与教育类课程同时或同一阶段实施,后者是两种课程异时或不同阶段实施,学科专业课程训练在前,教育类课程训练在后。我们认为,这两种模式各有利弊,关键在于教育类课程学分的多少。由于学科专业课程比教育类课程历史悠久,学科发展较成熟,门类较多,内容难度较大,需用较多的时间进行修学与训练,所以学科专业课程学分较多,这是毫无疑义的。然而,学科专业课程与教育类课程的比例究竟如何分配才能确保教师专业化标准的达成,各国不同做法。多年来,国际教师教育发展的一个显著趋势是教育类课程课时和学分比例增大。在一些发达国家,如美国、日本,教育类课程大都在10门以上,课时与学分呈现出与公共课、学科专业课三分天下之势。^②不仅如此,美国教师教育课程在20世纪末还出现学科专业课程教育学化的倾向以及教育类课程与学科专业课程趋向融合的势态。^③在某些国家,教育类课程的学习和训练约占总学时的20%~33%。我国目前大多数高师的教师教育类课程的学分比例偏低,如华南师范大学教育类课程的学分分配是:^④公共教育学3学分,一学期共60学时;公共心理学2学分,一学期共40

① 目前,李方除主编本套《新课程教学论丛书》(7本)外,还有刘海涛、李方总主编的《科学课程教学论》、《艺术课程教学论》已由华南理工大学出版社2004年出版,《现代教育技术学》已由广东高等教育出版社2006年出版,以及《基础教育学》(李方主编)和《心理学探新》(程甫主编),后两本书由人民教育出版社即将出版。这是本文作者在新课程实施背景下对高师教育类课程改革的重要探索。

② 刘启静. 中外教师培养的教育课程设置比较. 东北师大学报, 2000 (5).

③ 郭志明. 美国教师教育课程改革. 国家教育行政学院学报, 2004 (1).

④ 引自华南师范大学2002年本科教学计划书。

学时；公共教育技术学 3 学分，一学期共 60 学时；学科教学论 3 学分，一学期共 60 学时。教学基本技能训练 1 学分。实习 6 周，6 学分。教育类课程训练共 18 学分，约占总学分的 11%。可见，教育类课程的学分较低。这或许是目前我国高师毕业生未能较好地适应基础教育新课程的一个重要原因。因此，我们主张将教育类课程的学分提高到约占总学分的 18% 左右。我们曾与华南师范大学教务处的领导商讨过，这一比例还不至于影响学科专业课程的教学，而且在现行高师体制下是可以实施的。

3. 确立多元化课程目标

现行教育类课程目标大多只重视专业思想教育和认知领域，不利于高师生多元智能的发展，也不利于培养学生的学习兴趣，难以适应新课程的需要。因此，在课程的编制与实施上，我们要确立多元化的课程目标，具体目标类别包括：①通过对基础教育新课程新理念的阐释来增进高师生对新课程的理解，帮助他们建构符合新课程需要的新理念；②引导他们养成正确的教育情感、态度、价值观；③既要记忆和掌握教材，也要使学生运用教材去实现自身的发展；④培养多元教育能力，包括新课程的教學与开发能力，和学生沟通与对话的能力，“用教科书去教”而不是“教教科书”的能力，分析学生问题与解决学生问题的能力，学习与学习指导能力，交往与活动组织能力，教育研究与创新能力，班级管理与家庭社会教育力量协调能力，教育媒体运用与制作能力等；⑤关注附学习和附效果；⑥教育类课程不应单纯为当教师做准备，也应力求生动、充满人文关怀与启迪理性思考的乐趣，注重个性发展。

4. 拓展课程教材意义

在基础教育新课程新理念的启示下，高师教育类课程教材也被赋予新的含义。所以，在课程的编制与实施时，要善于拓展课程教材的意义，以便于广泛利用课程资源，实现多元化的课程目标。①内涵不确定性。教育类课程教材编制与实施时也应体现“动态性、发展性、创新性”的课程内容观。“以课程的形式确定下来的文本和知识，并非固定的、一成不变的，而是构成式的，也就是说，是在特定的时间、特定的地方应回答特定的问题的需要而产生的。”^① 据此，教育类课程的教学不宜照本宣科，或要求学生死记硬背教材知识点，要善于理论结合实际，灵活运用。②外延宽广性。不要将学生的视野局限在书本上，要以开放的姿态拓展学生的学习思路，引导学生关注社会，广泛收集学习信息资源，并加以

① 李方. 论高师本科教育科学课程体系的设计. 华南师范大学学报, 2002 (1).

有效整合与利用。因此,教材内容除了本学科“三基”外,还重视交叉学科或相邻学科的有关信息的整合,融入通识教育(或博雅教育)内容,重视校园文化、社会资讯(尤其是网络资源)等教学内容的优化整合,开发多元文化整合课程。还要发挥教育类活动课程(经验课程)和潜在课程的作用。加强实践环节和不同形式的教学活动,如现场教学、备课、听课、评课、试教、模拟课堂教学训练、课外兴趣小组活动等等。

5. 贴近新课程教学实践

新的教育类课程教材的编制与实施,要善于倾听新课程教学试验的呼声,让高师生去感悟中小学教育生活的真实意义。①加强理论的实证性,彻底改变过去教育类课程教材理论脱离实际的状况。对理论观点的论证,尽量从实际出发,同中小学新课程的具体实践紧密结合起来,注重用中小学教育实践中的客观数据和实例来证明理论观点,以增强理论的说服力,避免用理论证理论的抽象说教。②抓住热点问题和典型案例。通过引导高师生透视当前新课程实施中的热点问题。剖析教育实践中的典型案例,让学生感觉置身于真实的教育场景中,以深化他们对基本理论的学习和理解,激发他们关注、探究教育实践问题的兴趣和热情。③挖掘实践经验。要深入挖掘新课程的实践经验,尤其是新课程的实验成果,并有意识地诱导高师生回忆自己受教育的历程,以此作为学习与反思的出发点。

6. 改革课程教材行文方法

新的教育类课程教材的编写,须突破传统教育类课程教材那种千篇一律的格式化的“是什么(概念)—为什么(理论分析)—怎么办(具体要求)”的阐述模式,采用灵活多样的结构和行文方法。①对话与启迪。应如循循善诱的智者,通过对话与人文启迪来创造更广阔与更深刻的话语空间。现行教育类课程教材编写者的一个认识误区是将教材视为规定性、描述性知识体系,企图通过理论陈述来直接增加学生对教育的认识。可事实表明,呆板的理论陈述,难以深入学生的心灵。所以,新教材要精心设计启发教学和对话技巧,以激发学生的反思与追问,唤醒他们被目前程式化的教材所麻木了的意识,使之重新审视新教材,并建构新的认识。②探究性。既有相对成熟的理论观点的阐释,又有尚未定论的、有待探究的内容,不以独断的姿态告诉学生什么是对,什么是错;教材上的知识是供师生思索与探究的材料,是自由学习与平等对话的参与者,它没有必要也不可能对所有问题都做出完满的回答;相反,它有必要通过设疑,提出一些有争议的问题来挑战学习者,激发他们求知与

探索的欲望。允许不同的声音、多元的思维展开讨论甚至碰撞。③生动性。打破过去教材文本的那种呆板沉闷的平铺直叙的罗列方式,力求生动活泼,使丰富深刻的内容与生动流畅的文字表达相辅相成。如在教材中汇入教育经典、名言名句、重大理论争鸣、国外教改动向、我国教改经验教训、现实热点问题探讨等等,可增强文本的可读性与吸引力。④改革“思考与练习题”的形式。可通过“个案分析”、“方案设计”、“自我评价”、“反思与问题”等栏目来促进学生进行建构性学习,提高学生运用理论知识去观察、分析、评价实际问题的能力。

7. 转换课堂教学模式

教育类课程教学改革的难点是课堂教学模式的转变。障碍主要有两点:一是传统的“三中心”理念在教师和教育管理人员思想中根深蒂固,二是高师扩招造成的大班级教学。因此,转变理念和小班教学是当前课堂教学模式改革的突破口。就目前高师教学条件而言,任课教师能做到的只是转变理念,“把课堂还给学生”,“让课堂充满生命活力”和“发展信息”,改革教学方式方法,令课堂教学的形式、方法和手段多样化。新的课堂教学模式要吸收建构主义教学中的有益成分,借鉴后现代教学理念倡导的交往、互动、沟通、对话、反思、阐释、解构、建构等方法,①实现教学方法上的更新与超越;要倡导多媒体优化组合教学和网络教学,还要“围绕交互主体性、建构主义和生态学观念组织教学”②。

① 李方. 后现代教学理念探微. 教育研究, 2004 (11).

② [加] 大卫·杰弗里·史密斯著. 全球化与后现代教育学. 郭洋生译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 6, 149.

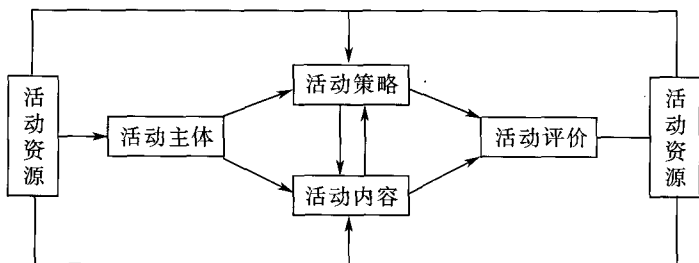
前 言

综合实践活动作为我国基础教育新课程结构一个独立的课程领域，对促进学生素质发展有着举足轻重的法定地位。

综合实践活动课程自2001年秋季在国家级实验区实施以来，随着其相关理论不断地丰富和发展，实践过程中产生的问题也不断得到解决，但仍然留下不少问题，同时在实践中又产生了一些新问题。这些新旧问题是否能够得到妥善解决，在很大程度上影响到综合实践活动课程的有效实施。

我们不期望能够解决综合实践活动课程实施过程中所面临的全部问题，仅仅依托于教育部教育科学“十五”规划课题“经济特区综合实践活动课程开发行动研究”，对影响综合实践活动课程常态化实施的几个关键的“教学”问题做些探讨。本书就是该课题研究历程中的部分内容。

本书无意探讨综合实践活动课程教学与综合实践活动课程实施的联系和关系，唯鉴于综合实践活动课程的特殊性质，尝试从“课程实施”角度理解综合实践活动课程“教学”，将“活动主体”、“活动内容”、“活动策略”、“活动评价”、“活动资源”视为综合实践活动课程教学过程必不可少的要素，它们共同构成一个“教学”系统（见下图）。



综合实践活动课程教学要素关系图

目前，教师和学生综合实践活动课程教学中的主体地位已基本达成共识，本研究主要基于综合实践活动中“师生关系”深化“活动主

体”。因为综合实践活动课程教学要素通过“过程”、在“过程”中发生联系和建立关系，也鉴于“过程”也是综合实践活动课程实施核心理念，因此，在成文时将“综合实践活动课程教学过程论”置于首位。同时，考虑到教师是综合实践活动课程教学的研究者，现今教师素质的养成以及角色转变也要在研究过程中实现，也因为综合实践活动课程教学过程与课程行动研究过程多有类似之处，故而将“研究方法”置于书末。于是，就有了本书的叙述的整体框架。

本书整体框架由深圳大学李臣之教授设计，参加本书撰写的人员及分工如下：

李臣之撰写第一章，第三章第一、四节，第四章第一、二节；西南大学教育科学研究所张家军博士撰写第二章；广东教育学院苏鸿博士撰写第三章第二、三节，第七章；深圳市南山区教育科学研究中心教研员刘道溶撰写第五章；深圳市南山区教育科学研究中心教研员李禾田撰写第六章；深圳大学课程与教学论专业研究生梁云凤撰写第四章第三节。最后由李臣之修改、定稿。

深圳大学课程与教学论研究生王妮、何娟、邓谨、吕海波分别阅读了部分章节，校正或调整了部分文字和语句。

本书的撰写参考了学界同仁大量研究成果，在此表示衷心感谢！

由于时间仓促，本书一定存在诸多不足之处，请各位同仁批评赐教。

李臣之

第一稿 2006 年 2 月；

第二稿 2006 年 10 月