

中小学综合实践活动课程 教师职前培养的反思与改进

张朝珍, 吴迪

(临沂大学 教育学院, 山东 临沂, 276000)

摘要: 中小学综合实践活动课程的实施亟需专业化的指导教师队伍, 但高校师范类专业尚不能满足与之相适应的教师职前培养规模和质量要求。其根源在于指导教师角色的跨学科、复合型定位与高校以分科教师培养为主的现状之间的矛盾, 导致培养方案中综合实践活动课程虚化、能够胜任师范生培养工作的教师教育者不足和培养资源短缺等问题。综合实践活动课程专任教师的培养应从“主教与兼教相结合”的学科专业设置、“必修与选修兼备”的课程结构、多元培养主体的专业协同、“知行互动”的教学过程等方面谋求创新与突破。

关键词: 教师职前培养; 综合实践活动课程; 教师教育; 多方协作; 知行互动

中图分类号: G650 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2023)01-0035-07

基金项目: 山东省研究生教育质量提升计划项目“基于 EBE 的全日制教育硕士教学能力培养模式研究与实践”(SDYJG19211), 项目负责人: 张朝珍; 临沂大学本科教学改革研究项目“卓越教师教学素养的差异化教育模式研究”(B10), 项目负责人: 张朝珍。

作者简介: 张朝珍, 教育学博士, 临沂大学教育学院教授; 吴迪, 临沂大学教育学院硕士研究生。

自 2001 年我国第八轮基础教育课程改革要求实施综合实践活动课程以来, 课程建设已经取得了有目共睹的成就。2017 年教育部发布了《中小学综合实践活动课程指导纲要》, 对中小学综合实践活动课程的性质、基本理念、目标、内容、实施以及管理与保障等方面进行了阐述^[1], 为我国中小学综合实践活动课程改革的“再出发”指明了方向^[2]。在基础教育课程改革实践中, 中小学综合实践活动课程的实施存在着若干制约因素。其中指导教师专业能力不足依然是突出的问题, 特别是农村中小学更是缺乏具有课程胜任力的指导教师, 在一定程度上制约了该课程的有效实施。

由于专任教师的缺乏, 中小学综合实践活动课程的指导教师主要是由班主任或者语文、数学、英语等学科的教师兼任, 导致“综合实践类课程教学难度较大, 缺乏专职教师, 师资力

量薄弱”^[3]。有学者调查发现, 综合实践活动课程兼职教师的课程实施水平明显低于专职教师, 培养专职教师成为中小学综合实践活动课程改革的迫切需要^[4]。《中小学综合实践活动课程指导纲要》明确指出, “要建立专兼职相结合、相对稳定的指导教师队伍……原则上每所学校至少配备 1 名专任教师”^[1]。因此, 中小学综合实践活动课程改革, 除了继续强化兼职教师队伍外, 还需要尽快配备具有综合实践活动课程专业素养的专任教师。一方面, 各级教育行政部门应采取专题性集中培训、组织校本教研等措施, 努力优化中小学综合实践活动课程教师队伍; 另一方面, 承担教师职前培养重任的高校师范类专业也应有意识、积极开展教师职前培养工作, 促进中小学综合实践活动课程教师专业素养的提升。

一、中小学综合实践活动课程教师职前培养的要求

(一) 高素质、专业化、创新型教师培养目标与定位

《教育部关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见》(教师〔2018〕13 号),将卓越教师定位为“教育情怀深厚、专业基础扎实、勇于创新教学、善于综合育人和具有终身学习发展能力的高素质专业化创新型中小学(含幼儿园、中等职业学校、特殊教育学校)教师”^[5]。作为卓越教师培养计划之一的中小学综合实践活动课程指导教师的培养,应按照这一目标定位开展教育活动。除了“高素质”这一教师培养的共性目标外,综合实践活动专任教师的培养还应该体现“专业化知识”和“创新能力”方面的要求。

综合实践活动课程教师培养的“专业化”不同于分科建制下各学科教师培养的“专业化”,而是指培养职前教师具有跨学科、实践性的“知能”结构。教育部在《中小学综合实践活动课程指导纲要》的“课程管理和保障”部分指出,开展对中小学综合实践活动课程专职和兼职教师的全员培训,努力提升教师的“跨学科知识整合能力,观察、研究学生的能力,指导学生规划、设计与实施活动的的能力,课程资源的开发和利用能力”^[1]。因此,中小学综合实践活动课程教师培养,在教师知识结构方面应注重文理兼顾;在教师实践能力方面应注重培养教师开发和利用综合实践活动课程资源的能力、指导学生选题和开展活动的的能力、管理和评价学生的能力、团队协作教学的能力;在创新方面应注重培养教师具有跨学科知识整合、课程拓展、教学创新等综合实践能力。

(二) 综合取向的人才培养体系

为实现上述培养目标,中小学综合实践活动课程教师职前培养应构建综合取向、协同发展的人才培养体系,尤其应注重以下三个方面。

1. 注重学科专业的综合化

中小学综合实践活动课程是国家义务教育和普通高中课程方案规定的必修课程,是与语文、数学等学科课程并列设置的跨学科、实

践性课程。该课程的指导教师应依据学情特点和具体问题,组织、管理、指导学生开展跨学科的实践活动。这些活动既涉及整合与综合实践活动课程相关的学科知识,也包括开发跨学科的课程知识和技能,这样的学科知识整合和跨学科开放性对指导教师的胜任力提出了挑战。培养能够胜任这一特殊课程的指导教师,需要在既有的学科教师培养框架下谋求相关学科专业的综合化。

2. 注重课程内容的整合化

综合实践活动课程的建设目标要求指导教师“在设计与实施综合实践活动课程中,要引导学生主动运用各门学科知识分析实际问题,使学科知识在综合实践活动中得到延伸、综合、重组与提升”^[1],但不能用学科实践活动取代综合实践活动。因此,高校教师在进行教学设计时不能采取传统分科教育模式下灌输式的知识点教学,应该依据综合实践活动指导教师的培养目标定位,以学生为中心,对相关课程内容进行重组、加工与整合。整合的类型可以是专题、主题、案例、项目等形式,整合的层级则可以根据不同的主题及学习要求灵活选择。

美国课程论专家雅各布斯根据整合程度将课程整合划分为多学科整合、跨学科整合、超学科整合三种^[6]。多学科整合是指在同一主题下传授不同学科知识,各学科依然保持自己的独立性。跨学科整合是指通过跨学科的主题把不同学科内容融合在一起,原有学科之间的边界不复存在,形成了一个新的课程形态。超学科整合强调以社会生活中的现实问题为课程整合的出发点,超越学科界限,围绕问题融合相关的学科知识,谋求学生个人需要和社会需要之间的协调。综合实践活动课程教师的职前培养要坚持“做中学”的原则,带领师范生模拟中小学综合实践活动课程内容开发的全过程,使他们在课程内容的综合设计与开发过程中充分体验、感悟、理解这门课程的教学特点和课程属性,逐渐提高发现问题与解决问题的能力。

3. 注重教育资源的协同化

教师教育资源既包括人力资源,也包括物力资源,其中教师教育者是中小学综合实践活

动课程教师职前培养的重要人力资源。教师教育者包括高校教师和中小学教师两类群体,他们作为人才培养的重要资源,其协同化既包括高校内部不同院系专任教师的整合聚力,也包括高校教师和中小学教师之间的专业合作。当前,“校地合作协同育人”已经成为师范类专业提升人才培养质量的重要途径。中小学综合实践活动课程的实践性较强,因此中小学综合实践活动课程教师培养,需要优秀的中小学教师参与师范生培养过程,也需要高校、中小学和地方政府三方通过多种方式协同共建实验室、实训基地,拓展物力资源。

(三)注重实践与反思的人才培养过程

注重“实践性”是综合实践活动课程与语文、数学等学科课程的主要区别。经验的获得与不断丰富既离不开充分的实践体验,也需要不断深入的主体性反思。教师职前培养也应该依循实践性原则,引导师范生在实践中反思,在反思中改进,将学习、体验、反思和改进有效连接起来。2011年,教育部发布了《教师教育课程标准(试行)》(教师〔2011〕6号),提出明确要求:小学职前教师要“了解学科整合在小学教育中的价值,学会设计综合性主题活动,创造跨学科的学习机会”;中学职前教师要“了解活动课程开发的知识,学会开发校本课程,设计与指导课外、校外活动”。这说明,职前教师要成长为综合实践活动的组织者、指导者和促进者,需要具备课程设计能力、资源开发能力以及管理与指导学生的能力。高校教师需要转变教师培养理念,创新教学组织形式和教学方法,充分发挥师范生的学习主体作用,为学生提供丰富的课程实践机会,在课程内容设计、活动开展、管理与评价等方面注重师范生的临场表现和切身体验,组织师范生站在中小学教师的角度去体验综合实践活动的设计和实施过程及其相应的指导要求。通过模拟角色互换、换位思考,在沉浸式学习、体验式学习中强化实践反思,深入地理解综合实践活动课程的基本原理和立德树人的教育意义。

二、中小学综合实践活动课程教师职前培养的现实问题

综合实践活动课程教师需要具备“多元化

知识结构、善于以活动主题为线索整合多种知识,能够实现异质性知识的相互融合”等专业素养^[7]。但教师职前培养环节还不能有效地实现这一目标,在不同程度上存在着以下问题。

(一)综合实践活动类课程虚化

教育部2011年发布的《教师教育课程标准(试行)》,在小学和中学职前教师教育课程设置中针对“学科教育与活动指导”分别提出了“小学综合实践活动”和“中学综合实践活动”的课程要求^[8],强调高等师范院校要承担起综合实践活动课程教师职前培养的任务。目前我国师范类专业课程设置主要包括三个模块:一是公共基础课程,主要培养师范生掌握走上教师工作岗位所需要的综合性文化知识;二是学科专业课程,主要培养师范生掌握从事学科教学所需要的学科专业知识;三是教育专业课程,主要培养师范生掌握毕业后从事教师职业所必需的教育理论与教学技能。随着2017年《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的颁布和实施,高校师范类专业大多依据认证要求对课程结构进行了调整。调整后的课程体系架构主要由四个模块构成:一是通识教育课程,相当于原有的公共基础课程;二是学科基础课程;三是教师教育课程;四是技能训练和实践类课程。调整后的课程体系强调了学科基础课程所占的比重,如师范类专业认证二级标准要求学科专业课程学分不低于总学分的50%。大量的学科课程进一步挤占了综合实践活动课程的存在空间。许多高师院校没有开设专门培养中小学综合实践活动课程教师的核心课程,仅设置“基础教育改革与研究”等相关课程。综合实践活动课程教师职前培养缺乏有针对性的课程体系,而综合实践活动课程教师应具备的跨学科综合素养就难以通过职前教育得到培养和提升。在现有的师范类专业培养方案中,综合实践活动相关课程往往被设置为选修课,而且会根据学生选课人数的多少确定开课与否,学生基于学分制下的“收益最大化”的考虑,会优先选择与中小学语文、数学、外语等“主科”课程相关的选修科目,致使该课程的开设“忽隐忽现”,不具有连贯性和常态化。这一现象与综合实践活动课程教师数量少、入职门槛相对较低的现状密切

相关。近几年发布的中小学教师招考、招聘政策体现出明显的重视“专业性”而轻视“师范性”的价值取向,强调师范生必须具备某一学科背景。对于主要参照基础教育课程设置和用人单位需求培养职前教师的师范类专业而言,专业培养方案中的综合实践活动课程成为事实上的“低阶课程”,忽视和弱化了这一特殊类型教师的培养。

(二)缺乏具备胜任力的教师教育者

中小学综合实践活动课程的开放性、整合性、实践性等特点,要求高校的教师教育者具有相应的综合实践活动课程开发与设计能力,但是大部分高校都缺乏能够胜任这一培养任务的专任教师。从我国师范类专业的组织模式看,具备教育实体性质的教师教育学院的数量较少,而各专业的师范生培养则基本归属于高校各院系,能够对综合实践活动课程教师职前培养发挥实质性作用的部分高校教师也往往分属于不同的二级学院,导致培养力量分散且彼此缺乏沟通与合作。综合实践活动课程在我国中小学校实施的历史相对较短,在一定程度上也影响了高校教师教育者对基础教育领域这一新型课程的研究投入。同时,由于这些高校教师本身就是师范教育分科培养的,习惯于采取教师主导的授受式教学模式,教学内容偏重理论轻视实践,无法保证教师培养质量。

经过多年的努力,我国的中小学综合实践活动课程已经取得了一定的经验,产生了一批优秀的实践指导教师。但中小学综合实践活动课程在实践中仍然存在着学科教师对综合实践活动课程的“继母”心态^[9],出现学生体验缺乏、主题设计偏重学科知识、部分教师将综合实践活动课程视为课外活动、学科拼凑、活动中的知识浅化、精英教育等问题^[10]。这些问题不仅反映了中小学综合实践活动课程教师专业能力的不足,也说明职后教师观念的偏颇,使得中小学校难以为师范生的综合实践活动课程提供实践教学环节的专业支持。总之,教师职前培养所需要的教师教育者的专业水平亟待提高。

(三)教师职前培养资源短缺

按照《中小学综合实践活动课程指导纲

要》的要求,综合实践活动的支持体系既包括实验室、专用活动室、创客空间、实践基地及各类教学设施等物质资源,还包括典型案例和鲜活经验以及综合实践活动资源包等网络课程资源。综合实践活动课程要求从学生的真实生活出发,从生活情境中发现问题,通过探究、服务、制作、体验等方式培养学生的综合素质。因此,教师教育者在职前培养中就要帮助师范生在设计、开发、参与、体验、探究活动中领悟课程实施的基本要求,提升师范生指导中小学生的专业胜任力。实践类学习活动的开展需要技术手段、实验条件和社会资源的支持。目前师范类专业在综合实践活动课程所需要的现代化实验室和综合实训、实验条件建设方面,主要和其他学科如科学教育、劳动教育等课程共享,但整体的物质资源投入尚不能满足学生对这一课程的学习要求。

此外,综合实践活动课程教师的培养需要依托一定数量的、具有相应课程资源的中小学综合实践教育基地。虽然很多地区建设了由地方政府投资或社会机构投资运营的综合实践活动基地或研学营地,但基地的设计和布局主要是满足一定区域中小学生的综合实践活动,尚不能为高校提供师范生培养所需的课程资源和实训平台支持。

三、中小学综合实践活动课程教师职前培养的改进

中小学综合实践活动课程教师职前培养问题的根源在于该课程教师角色的跨学科、复合型定位与高校以分科教师培养为主要目标之间的矛盾。为满足基础教育课程变革对综合实践活动课程专任教师的迫切需求,高校应该坚持“整合性”原则,在学科专业设置、课程结构调整、教育资源开发、教学方案设计等方面进行改进与优化,以提高教师职前培养质量。

(一)“主教”与“兼教”相结合的学科专业设置

在2001年教育部发布的《基础教育课程改革纲要》(试行)的基础上,2017年出台的《中小学综合实践活动课程指导纲要》依据时代发展和教育的需要对原有的课程体系进行了更新和拓展,其中的“职业体验”“社会服务”

“设计制作”等活动方式,体现了新时代育人背景下综合实践活动课程与劳动教育、美育等课程相互强化、全面育人的价值取向。

2020年,中共中央、国务院印发《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》,提出把劳动教育纳入人才培养全过程,设置劳动教育课程,形成具有综合性、实践性、开放性、针对性的劳动教育课程体系,确定了“家政学习、社区服务、职业体验、服务性劳动”等劳动教育的内容与要求^[11]。2022年,教育部印发《义务教育课程方案和课程标准(2022年版)》,将劳动教育内容从综合实践活动课程中独立出来,出台了相应的《义务教育劳动课程标准》,提出了劳动课程要培养学生的劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神等核心素养目标。这些要求都强化了综合实践活动与劳动课程之间的密切关联,说明综合实践活动课程与劳动课程在育人目标方面具有一致性。同时,综合实践活动课程的部分主题还具有美育价值。例如在“研学旅行”“设计制作”等活动方式的实施中,教师可以组织学生参加各种社会文化活动,丰富学生的文化知识和审美体验。又如在古典建筑、戏剧舞蹈、脸谱服装、节日庆典等传统文化主题活动中,教师可以帮助学生了解传统文化符号及其象征意义,引导学生领悟传统文化中蕴含的中华民族情感,培养学生的审美情趣。

虽然综合实践活动课程具有上述教育整合功能和特有的综合育人价值,但是学界对是否设置“综合实践活动教育专业”存在分歧。高师院校能否像重视培养中小学语文教师、数学教师一样重视培养中小学综合实践活动课程教师,设置“综合实践活动教育专业”?关于这个问题,研究者有着不同的认识。有学者认为,“综合实践活动”不是一个独立的专业,期待师范院校通过传统的“职前培养”方式解决中小学综合实践活动课程实施的师资问题是不现实的^[12]。与之相反的观点是,师范院校只有以相关专业为基础,开设综合实践活动教育专业,才能更好地完成这种“新型和宽口径师资的培养”。虽然这两种看法各有其合理性,但是一个不容忽视的现实是,我国长期以来的师范教育传统是以分科教师培养为主要目标,

当前的培养框架依然如此,师范类专业也难以在短期内改变这一现状。对大部分高校的师范类专业而言,将综合实践活动作为一个教育专业加以设置尚存在着若干实施困难,但是忽视这一专业方向的教师职前培养又与既有的教师教育政策和教育实践需求相悖。

在高师院校既有的学科教师培养框架整体不变的情况下,可以在培养中学教师的二级学院的专业培养方案中要求师范生将中学教育中某一分科教育作为未来职业选择的“主教”学科,将综合实践活动课程作为“兼教”学科。同时,以培养小学教师为主的教师教育学院,要注重引导师范生选择将综合实践活动课程作为“主教”学科,同时将小学阶段的某一学科教育作为“兼教”学科,以增强师范生的综合实践能力和求职竞争力。“主教与兼教相结合”能够为职后发挥不同学科教师之间的协同指导作用奠定基础,这既体现了综合实践活动课程设计和实施的开放性、综合性对指导教师之间优势互补、协同育人的现实要求,也体现了改革的渐进性。随着培养条件的具备,高师院校可以考虑设置“综合实践活动教育专业”。

(二)“必修”与“选修”互补的课程结构

从必修课程与选修课程的关系看,必修课程是为了保证学生的基本学力,要求所有学生必须修习的课程,选修课程是适应学生的个性差异,允许个人选择的课程。在我国中小学的三级课程管理体系中,综合实践活动课程在设计之初就表现出与地方课程和校本课程的密切关联,国家既赋予了它作为国家课程、必修课程的课程性质,又授权地方教育机构和中小学校,可以在《课程纲要》的指导下自主开发和实施。这一要求反映在师范类专业的培养方案中,就是如何定位其必修或选修的课程性质问题。在目前的师范类专业培养方案中,受师资力量缺乏和学生选修人数的影响,大多数高校是以专业选修课的方式设置这一课程,而且课程开设往往时断时续,弱化了这一课程的地位,影响到未来专任教师的培养。如果说师范类专业的培养目标是未来的中小学教师,那么作为服务于中小学教育的高校师范类专业,应该在培养方案中将“综合实践活动课程的设计和实施”“课程与教学论”“校本课程”等基础课

程设置为必修课程,将“综合文科”“综合理科”“基础教育改革研究”“课程开发与评估技术”等相关课程设置为选修课程。这种安排体现了师范类专业“产出导向”的专业认证理念和培养要求,能够引发高校教师对中小学综合实践活动课程教师职前培养的重视,提升该课程在师范生培养过程中的贡献度,为综合实践活动课程教师职前培养奠定坚实的基础。

(三)多元培养主体的专业协同

通过大学、政府、中小学校(“U-G-S”)三位一体协同育人机制培养教师已经成为教师教育领域的共识,但就综合实践活动课程教师职前培养而言,高校师范类专业和中小学校在综合实践活动课程建设方面各自探索、分散发力的问题依然十分明显。因此,教师教育需要根据综合实践活动课程教师职前培养的要求,加强高校和中小学校双方的教育资源共建共享,拓展协同育人的路径。

首先,共建教师专业共同体。高师院校采取“双导师制”培养师范生已经积累了一定的经验,但主要体现在学科类教师的培养中。高校要有意识、有计划地从中小学校遴选有综合实践活动课程实施经验的教师,聘请其作为师范生的兼职教师,参与本科生乃至研究生阶段的综合实践活动课程教学设计与学生指导工作。高校任课教师也要经常到中小学去观摩、参与研讨、体验该课程的设计和 implementation 过程,联合中小学教师开展教学研究与经验交流,充分了解《中小学综合实践活动课程指导纲要》发布以来的课程建设经验和典型案例,为师范生的培养提供接地气、生动鲜活的实践资源。同时,充分发挥自身的理论优势,帮助中小学教师提炼、总结综合实践活动课程的实施经验,在合作研究中相互启发共同发展,提高育人水平。

其次,联合开发案例,建设课程案例库。优质、丰富的综合实践活动课程案例既是师范生培养的重要手段,也是中小学课程改革经验的总结。高校教师和中小学教师要合作梳理、加工课程案例,建设分门别类、丰富多样的案例库,在教学资源开发和案例库的建设过程中,及时将各具特色的典型案例引入师范生的培养过程。通过案例教学,帮助师范生掌握综

合实践活动课程核心理念与实施要求。

再次,协同共建综合实践活动基地。由于研究力量的缺乏和专业性不足,归属地方的综合实践活动基地提供的课程模块,尚存在着课程内容缺乏系统性、活动主题缺乏基本的课程要素、偏重活动形式轻视课程内容等问题,影响到课程实施的质量。高校应该主动参与地方综合实践活动基地的共建、共享。共建、共享活动主要包括联合开发一系列特色课程、合作培养指导教师队伍、不断完善课程资源库,以及分工协同承担课程资源的开发,以打造示范性综合实践基地,为教师职前培养与职后培训一体化提供优质的教育资源,奠定坚实的基础。

(四)“知行互动”的教学过程

师范生要成长为能够胜任综合实践活动课程开发与教学工作的指导教师,就要具备扎实和丰富的专业知识,也要具备教学实践能力。在职前培养环节,高校教师要引导师范生在“知”(理论知识)的丰富和“行”(实践行动)的深入中不断提升专业素养。

首先,在“实践探究”“体验反思”中实现深度学习。高校教师在综合实践活动课程的教学过程中要体现这门课程的实践性特点,将学生分为若干小组,运用翻转教学、任务驱动、角色扮演、PBL 教学、项目学习、案例学习和现场学习等多元化的教学手段与方法,引导学生模拟中小学综合实践活动课程方案设计、研讨、探究实施、公开展示等教学活动,以深化职前教师对课程的深度领悟和理解。

其次,加强课程基础理论的学习。由于中小学综合实践活动课程既没有如语文、数学等学科课程那样的课程标准,也没有国家审定的统一教材,其选题的开放性、课程内容的创造性、实施过程的生成性等特征,要求高校教师既要培养师范生的实践能力,还要培养师范生的课程反思能力,而后者离不开扎实的理论基础和学理支撑。高校任课教师应注重设计以课程与教学基本理论、《中小学综合实践活动课程指导纲要》、基础教育改革专题等为主要内容的理论学习环节,引导师范生在理论学习和实践体验的互动循环中增强综合实践能力。

再次,实施体现综合实践活动课程特色的

发展性评价。综合实践活动课程的评价应体现以学生为中心的理念,以促进学生成长为目的。教师职前培养应淡化终结性评价,采取以过程性评价、表现性评价为主的考核方式,通过评价让学生及时获得关于学习过程的反馈,达到不断改进的目的。在教师评价、学生自评和同学之间的他评等评价方式的联合使用中,高校教师要注重引导师范生对活动选题、活动方案设计、活动实施过程中的各种表现和活动成果、项目完成情况等方面进行评价和思考,帮助师范生领悟课程设计要求、课程实施目标以及教育的真谛,帮助师范生树立正确的课程价值观。

最后,高校教师要注重运用现代教育技术手段丰富学生的课程学习体验,如采用虚拟仿真技术开展职业体验、考察探究活动,以及利用大学的智慧教室与中小学校合作探索“慕课1+1”教学模式。通过这些措施不断改进综合实践活动课程教师的职前培养。

参考文献:

[1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《中小学综合实践活动课程指导纲要》的通知[EB/OL]. (2017-09-27) [2022-10-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html.

[2] 洪明,杨正刚. 综合实践活动课程改革“再出发”的政策走向——基于新版与旧版指导纲要文本的比较[J]. 课程·教

材·教法,2019(4):110-115.

[3] 郭洪瑞. 义务教育综合实践类课程实施困境与改进策略——基于四川省调查数据的分析[J]. 教师教育学报, 2022(4):94-104.

[4] 李小红,姜晓慧,李玉娇. 小学综合实践活动教师的课程实施:结构、水平与类型[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2019(4):104-115.

[5] 中华人民共和国教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划2.0的意见(教师〔2018〕13号)[EB/OL]. (2018-09-30) [2022-10-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201810/t20181010_350998.html.

[6] JACOBS H H. Interdisciplinary curriculum: design and implementation[A]. Association for Supervision and Curriculum Development, 1989:79-99.

[7] 赵蒙成. “立德树人”视域中综合实践活动课程的品质提升[J]. 课程·教材·教法,2019(12):49-55.

[8] 中华人民共和国教育部. 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见(教师〔2011〕6号)[EB/OL]. (2011-10-08)[2022-10-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html.

[9] 张华. 综合实践活动课程研究[M]. 上海:上海科技教育出版社,2007:25.

[10] 朱立明,冯用军. 综合实践活动课程:教师理解的现实偏颇与应然路向[J]. 教育科学研究,2018(12):61-65.

[11] 中共中央 国务院关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见[EB/OL](2020-03-20)[2022-10-26]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2020/content_5501022.htm.

[12] 丁静. 综合实践活动课程师资问题研究[J]. 课程·教材·教法,2004(8):75-78.

[13] 方家峰,殷世东. 综合实践活动课程专职教师职前培养:问题与设想[J]. 乐山师范学院学报,2008(11):33-36.

Reflection and Improvement on the Pre-Service Training of Teachers of Integrated Practical Activities in Primary and Secondary Schools

ZHANG Chaozhen, WU Di

(College of Education, Linyi University, Linyi, 276000, China)

Abstract: The implementation of integrated practical activity curriculum in primary and secondary schools urgently needs professional teachers, but the current normal majors cannot provide suitable teacher training of pre-service teachers based on the quantity and quality. The reason lies in the contradiction between the interdisciplinary and compound positioning of the instructor's role. The current situation of universities focuses on the training of disciplinary teachers, which leads to the integrated practical activity curriculum “weakened” in the training program, lack of teacher educators who can train pre-service teachers and the shortage of educational resources. We need to seek breakthroughs through “combination of full-time and part-time teaching” major setup, “compulsory and optional” curriculum structure, professional coordination of multiple culturists, and the teaching process of “interaction between knowledge and action”.

Key words: pre-service training of teachers; integrated practical activity curriculum; teacher education; multi-party collaboration; knowledge-action interaction

责任编辑 秦 俭