

小学综合实践活动课程的 实践样态与优化路径

——基于实践共同体的视角

张文超

(西南大学附属小学, 重庆 400700)

摘要:小学综合实践活动课程是新时代落实立德树人根本任务的重要载体,对培育小学生综合素养具有独特的价值。当前,小学综合实践活动课程在实施过程中主要以独立设置的必修课程、时空开放的研旅活动、学科整合的项目学习三种实践样态存在。在实践中,受课程理解、课程资源整合和课程实践条件等诸多因素的影响,三种实践样态分别表现出边缘化、松散化、浅表化等突出问题。基于实践共同体的理论视角,小学综合实践活动课程在实施过程中,需要重塑“联合事业”,确立必修课程主体性地位;重构“共享智库”,助力研学旅行活动课程化建设;重建“介入关系”,推进项目学习深层次实施,进而促进小学综合实践活动课程的高质量实施。

关键词:小学教育;综合实践活动;实践共同体;研学旅行;项目学习

中图分类号:G623 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)01-0050-09

基金项目:重庆市教育科学“十四五”规划2021年度重点课题“双线融合视域下小学课堂教学范式转型研究”(2021-10-215),项目负责人:张文超。

作者简介:张文超,教育博士,西南大学附属小学高级教师。

综合实践活动课程是实现课内外有效衔接、落实素质教育的重要载体。2001年6月,教育部印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》提出“从小学到高中设置综合实践活动并作为必修课程”^[1],开启了综合实践活动课程的探索性实施。2017年9月,教育部进一步颁布《中小学综合实践活动课程指导纲要》,明确综合实践活动的课程性质、理念、目标、内容和实施方式,为综合实践活动课程实施指明了方向。2022年4月,教育部发布《义务教育课程方案(2022年版)》,特别强调“变革育人方式,突出实践……优化综合实践活动实施方式与路径”^[2],综合实践活动课程受到前所未有的重视,成为核心素养导向时代深化课程改革的着力点。小学是综合实践活动课程实施的起始阶段,其课程实施成效对学生的价值观念养

成、思维方式形成、行为习惯培育和动手能力提升等具有深远影响。小学综合实践活动课程是如何实施的?存在哪些突出问题?如何解决当前存在的问题?厘清以上问题对于推进小学综合实践活动课程的高质量实施,进而培育有理想、有本领、有担当的时代新人具有重要的理论价值和现实意义。

一、小学综合实践活动课程的实践样态

综合实践活动是从学生的真实生活和发展需要出发,从生活情境中发现问题,并将问题转化为活动主题,通过探究、服务、制作、体验等方式,培养学生综合素质的跨学科实践性课程^[3]。内容的综合性、方式的实践性是综合实践活动的基本特征^[4],也是判断某一课程是否属于综合实践活动范畴的基本标准。基于

这一标准审视小学综合实践活动课程,发现其主要存在三种实践样态,分别为独立设置的必修课程、时空开放的研旅活动和学科整合的项目学习。

(一)独立设置的必修课程

“综合实践活动是国家义务教育和普通高中课程方案规定的必修课程。”^[3]作为必修课程,综合实践活动是与学科课程并列的课程样态。与学科课程相比,综合实践活动在价值功能上,指向学生的综合素养、价值选择、问题解决能力、创新能力和实践能力;在内容领域上,强调面向生活实际、打破学科界限、进行跨学科知识融合;在实施形式上,注重科学探究、社会服务、动手制作和参与体验,凸显实践育人,成为弥补学科课程功能不足的“另一半”^[5],是基础教育课程体系的重要组成部分。

作为一种独立设置的必修课程,综合实践活动一般以学校教师为主体组织实施。小学阶段,从一年级开始开设综合实践活动课,每周1~2课时。为减轻教师课程开发负担,保证综合实践活动任课教师基本能够落实国家课程指导纲要要求,不少省级教育部门组织专家编写了相关教材,教师根据教材开展综合实践活动教学。在教学程序上,一般采用“主题引领”的模式开展,即围绕“人与自然、人与自我、人与社会”三大领域相关主题进行活动设计,让学生通过动手实践、合作探究,得到结论。比如,围绕“市场体验”主题,设计“市场调查、购物体验 and 广告设计”等活动,让学生通过小调查、小购物和小辩论等实践活动,形成对市场价值与意义的认知,丰富购物体验,进而获取对社会分工和秩序的深刻认识。总体而言,以必修课程样态存在的综合实践活动有相对完善的教材体系、相对弹性的时间安排以及相对固化的教学模式,是小学综合实践活动课程实施的基本样态。

(二)时空开放的研旅活动

研学旅行活动是“由教育部门和学校有计划地组织安排,通过集体旅行、集体食宿方式开展的研究性学习和旅行体验相结合的校外

教育活动”^[6]。作为一种活动课程样态,研学旅行注重让学生接触自然、社会,增进对自然和社会的体验、理解、认识,强调通过探究、动手操作、职业体验等方式,培养学生的生活技能、集体观念、创新精神和实践能力,具有知识综合、内容开放、实践取向的特性,高度契合综合实践活动的要义,是一种复杂的综合实践活动课程^[7]。与综合实践活动必修课程的基本样态相比,研学旅行活动最为突出的优势在于两个方面:其一,在实施空间上,研学旅行超越学校这一单一空间,强调走出校门、走向社会,从更广阔场域、更真实场景去学习,形成更具身化的体验;其二,在研学内容上,研学旅行超越必修课程中的书本知识、间接经验,强调通过研学与旅行相结合的方式,让学生获取对自然的美好体验、对生活的参与体验、对社会文化的深入理解和对不同职业角色的换位体验等。研学旅行活动的这种优势能够弥补综合实践活动必修课程实施中课堂活动的不足,使综合实践活动的特性得以更加彰显,实践育人价值更加凸显。

以研学旅行实践样态存在的综合实践活动,通常由学校组织安排,学生、家长、研学基地、旅行社等多方主体密切合作组织实施。为确保研学与旅行深度融合,达成实践育人效果,小学的研学旅行多以学期为单位,每学期学校集中组织一次。在具体实施时,一般以“任务驱动”的模式开展,即:在研学旅行行前、行中和行后布置不同的研究任务,驱动学生带着任务去旅行,带着研究去体验。其中,行前阶段的主要任务通常是围绕旅行主题,全方位了解相关主题知识,做好旅行任务规划;行中阶段的主要任务是旅行体验、实践探究、合作共研;行后阶段的主要任务是反思总结、形成日记或研究报告,并进行展示、交流和评价。以马铃薯基地研学旅行活动为例,行前任务主要是了解“马铃薯的前世今生”,通过资料收集,全方位了解马铃薯的传播历史、生长特点、后期的加工应用等;行中任务主要是“挖掘马铃薯”,通过劳动体验种植艰辛、掌握劳动技

巧;行后阶段的主要任务是“撰写马铃薯相关主题报告”,深化对马铃薯的研究并升华研学旅行活动的价值意义。总而言之,以研学旅行活动样态存在的综合实践活动是对传统课外活动的一种继承与创新,是校内综合实践活动的一种补充与提升,体现了新时期课程综合化、生活化的发展趋势,是小学综合实践活动课程实施的一种新型样态。

(三)学科整合的项目学习

项目学习,又称基于项目的学习,是指学生在系统学习学科知识的基础上,综合运用多学科学习成就进行自主学习的一种综合性、活动性教育实践形态^[8]。项目学习常以跨学科大概念为研究主题,以真实生活为主题情景,以问题驱动为研究线索,以实践探索为问题解决路径,深度契合综合实践活动“鼓励学生从自身成长需要出发,选择活动主题,主动参与并亲身经历实践过程”^[9]的理念,是一种融学习方式和课程形态为一体的综合实践活动^[8]。与综合实践活动独立设置的必修课程基本样态和研学旅行活动新型样态相比,项目学习最大的优势在于凸显研究性学习,强调“像专家一样探究和学习”,注重研究的规范性与科学性,重点指向综合实践活动问题解决和创意物化课程目标的达成。

以项目学习实践样态存在的综合实践活动,一般以学生为主体,教师、家长及相关领域专家辅助组织实施。项目学习实践需要持续一个过程,所需时间较长,小学在组织实施时,多以年度为单位,每年组织实施一次。在项目学习具体实施时,通常以“问题驱动”模式展开,即按照“界定问题—理解问题—实践操作—成果推介”的步骤进行。其中,界定问题阶段主要是由学生围绕主题进行解读,从自己感兴趣的视角确定研究问题;理解问题阶段主要是由学生通过调研、与专家对话、与小组成员开展“头脑风暴”等方式,形成问题解决方案;实践操作阶段主要是学生按照方案进行实践探究,并在落实方案的过程中动态调整方案,最终形成研究成果;成果推介阶段主要是

由学生对创意设计进行物化表达,并与专家、教师、同学、家长进行现场互动,在评价、答疑、对话过程中实现对整个项目学习的评价、总结和反思。概而言之,项目学习以学生为主体,以问题为基础,以学科整合为内容,以科学探究为方法,注重学生的问题解决能力、实践能力和创新能力培养,是小学综合实践活动实施的一种典型样态。

二、小学综合实践活动课程实施的突出问题

综合实践活动课程实施的三种样态在关照综合实践活动价值体认、责任担当、问题解决和创意物化目标方面,整体发挥功能而又各有侧重,构成了小学阶段综合实践活动课程实施的整体框架。作为新型课程,综合实践活动课程三种实践样态在实施中面临一些共性问题,如综合实践活动课程设计问题、资源开发问题以及教师素养问题等,同时,因复杂的历史和现实原因,每一种课程样态面临的突出问题又各有不同。找准这些突出问题,就抓住了综合实践活动课程实施的“牛鼻子”,对于新时期综合实践活动课程的高质量实施具有重要意义。

(一)综合实践活动必修课程边缘化

必修课程是党和国家意志的体现。综合实践活动作为国家规定的必修课程,承担着落实立德树人根本任务、培育学生综合素养的重任,理应成为中小学的主要课程并得到无条件的贯彻执行和实施。但从实践层面来看,综合实践活动必修课程在地位上还存在被边缘化的倾向。一是综合实践活动必修课开设“有名无实”。《中小学综合实践活动课程指导纲要》在关于课程实施的课时安排中特别规定:小学一至二年级,平均每周不少于1课时;小学三至六年级,平均每周不少于2课时^[3]。但从调查来看,全国综合实践类课程“缺课时”的现象严重,“开齐”“上足”情况令人担忧^[10]。许多小学为应对上级检查,在学生课程表上会体现综合实践活动必修课课时要求,但在实际操作中,

受“分数至上”思想影响,综合实践活动必修课课时多被语文、数学等主要学科挤占,常常是以综合实践之名,行学科教学之实。二是综合实践活动必修课实施“有形无神”。综合实践活动是一门能力综合、实践突出、内容开放的跨学科实践性课程,在课程目标和实施方式上与学科课程有着明显的差异。但从课堂观察发现,多数小学的综合实践活动课仍按照分科课程实施思路,由教师主导课堂,用视频观看替代操作体验,用知识性结论替代探究性成果,空有综合实践之形,却无综合实践之神。三是综合实践活动必修课研究“有教无研”。组建学科教研组、开展学科教学研究,是小学学科教学质量的重要保障。实施小学综合实践活动课程要求组建专兼结合的教师队伍,但在调研中发现,多数小学综合实践活动课教师以兼职为主,其日常教研主要集中于主教学科,对于综合实践活动课,仅完成形式上的教学任务,鲜有教师进行专题教研,教研互促尚存在一定的差距。

(二)综合实践活动研学旅行松散化

研学旅行活动是纳入中小学教育教学计划、校内校外衔接实施的综合实践活动。教育部等11部门在《关于推进中小学生研学旅行的意见》中指出:“学校根据学段特点和地域特色,逐步建立小学阶段以乡土乡情为主、初中阶段以县情市情为主、高中阶段以省情国情为主的研学旅行活动课程体系。”^[6]但从实践层面来看,研学旅行综合实践活动的课程体系呈现出松散化的迹象。一是研学旅行综合实践活动课程结构未做整体规划。结构决定质量,研学旅行作为综合实践活动课程的新型样态,需要基于综合实践活动课程目标进行课程架构。但多数小学在认识上尚未将研学旅行上升为“课程”,并未对研学旅行进行课程架构,而是为了活动而活动,把研学旅行简单交给旅游公司实施。公司出于便利原则,多组织自然景观参观和少数场馆体验,缺乏“自然类、历史类、地理类、科技类、人文类、体验类”全领域的系统规划。二是研学旅行综合实践活动课程资

源未实现有效开发。研学旅行与学校所处地域的研学资源高度相关,挖掘研学资源,建设稳定的研学基地,是架构研学课程体系的关键条件。但许多学校尚未把研学基地资源纳入学校研学旅行活动进行整体设计,利用研学基地资源开展常态化研学旅行活动更是鲜有考虑。三是研学旅行综合实践活动课程内容尚未有序统整。开展研学旅行时,学校应“根据学生不同年龄特点的发展需求、不同地区的办学定位和不同学段素质教育的需求,制定本学校各学段、分学期切实可行的研学旅行课程”^[11],但许多学校在实施研学旅行时,通常会组织不同年级学生一起参加相同内容的研学旅行活动,未充分考虑学生的年龄差异和知识能力基础,研学内容的差异性和衔接性有待进一步提升。

(三)综合实践活动项目学习浅表化

项目学习强调问题驱动、持续性探究和成果完善与发布,指向具有概念性质的核心知识,注重学生对知识的迁移和深度理解,是一种深度学习的综合实践活动课程。但从实践层面来看,项目学习综合实践活动尚存在浅表化的突出问题。一是项目学习设计未指向核心知识。核心知识是指向学科本质或促进人类对世界的理解的关键概念和能力。核心知识的再建构是项目学习的主要目标,其主要表现为学生能够在新的情景中迁移、运用、转换和产生新知识,并且要在行动中体现出来,运用各种知识和周遭的各种资源来解决实际问题^[9]。但在一些项目学习中,往往只有活动而没有目标或者活动与目标脱节。活动看上去热闹有趣,但没有指向背后隐藏的核心知识,也缺乏核心知识的再建构。二是项目学习过程未体现深度探究。持续化探究是项目学习的一条黄金准则。实施项目学习意味着学生要像一个真正的科学家、工程师、作家、数学家、新闻工作者一样,遇到真实问题,并在问题情景中经历持续的实践进而获取材料、解决问题。但在一些项目学习中,在追求让学生多出成果的目标导向下,指导教师和家长往往直接

提供样本和操作流程甚至直接代劳,而没有让学生经历分析和探究问题以及制作作品的过程,实践性探究成为一种浅表性的尝试与形式上的符号。三是项目学习结果未实现意义重构。意义是对问题表象的本质追问与解答,既涉及对于关键概念的本质理解,也涉及概念背后的价值追问。意义重构需要在项目学习中,教师能够基于学科知识又超越学科知识,从不同学科知识中抽离其本质特征,进而从更高层次、更深层次去把握概念的内涵与价值。但由于学校教师的专业局限,导致一些项目学习成果停留在学科知识层面,仅是学科知识的拼盘,鲜有涉及超越学科的关键概念解读和深层次的价值挖掘。

三、小学综合实践活动课程实施的优化路径

小学综合实践活动课程不同样态表现出的边缘化、松散化、浅表化等突出问题,是综合实践活动课程地位、课程内容和课程实施在实践层面的折射,找准其原因并科学施策是解决问题的关键。从本质上讲,小学综合实践活动必修课程样态的边缘化,是因为教师、家长和社会成员多元主体在课程理解上还未形成共识;研学旅行活动样态的松散化,是因为学校、家庭、社会多维场域的研学资源在课程内容上还未得到有效统整;项目学习样态的浅表化,是因为教师组织、家长参与和社会成员支持等多种行为在课程实施上还未能实现有效交互。解决问题需要考虑综合实践活动课程实施中多元主体、多维场域和多种行为的复杂特性。实践共同体是莱夫(Jean Lave)和温格(Etienne Wenger)首先提出的概念,指的是有着共同追求,能够共享某一领域的信息与话题,并通过互动深化该领域知识和专业技术的团体^[12]。“联合事业”“共享智库”和“相互介入”是实践共同体的关键要素,也是解决发生在社会情景中实践者之间学习问题的分析框架。从实践共同体的视角审视小学综合实践活动课程实施问题,发现其“联合事业”“共享智库”和“相

互介入”的理论框架与综合实践活动课程实施中的多元主体、多维场域和多种行为高度契合,可以为破解小学综合实践活动课程实施中的突出问题提供路向参照。

(一)重塑“联合事业”:确立必修课程的主体性地位

实践共同体理论中的“联合事业”,指的是实践中的各主体围绕实践目标,经过协商而形成共同愿景^[13]。综合实践活动课程设立的初衷是打破传统的学校单一空间、教师单一主体、学科知识单一内容的育人形态,形成一种家庭、学校、社会多维场域,家长、教师、社会成员多元主体,跨学科知识多种内容的全时空新型育人形态。家长、教师和社会成员作为综合实践活动课程实施的实践共同体,是否形成共同愿景,决定着课程实施能否形成合力。确立综合实践活动必修课程的主体性地位,需要重塑“联合事业”,统一多主体的教育认识,建立协商机制,做实主体行动。

1. 统一多主体教育认识,形成对于综合实践活动必修课程的理性认知

家长、教师和社会成员由于文化水平、职业角色不同,对综合实践活动课程的理解也存在差异。推进必修课程的主体性回归,首先需要在家、校、社主体间达成共识,形成对综合实践活动必修课程的理性认知。一方面,家长、教师和社会成员在实践育人理念上达成共识。应该说,新课程改革实施二十余年来,在素质教育的大方向及“培养什么样的人”上,家、校、社有着高度一致性,但在“如何培养人”这一问题上则存在一定分歧,应试教育、分数至上、刷题应考的观念与行为仍有一定市场。所谓统一主体教育认识,即要在“如何培养人”上树立实践育人的观念,明确实践在学生认识事物和价值观念形成中的关键作用,形成对于如何育人的正确认知。另一方面,家长、教师和社区人员在综合实践活动课程价值认识上达成共识。事实上,实践育人并非综合实践活动课程的独有价值,学科课程中也有实践活动,但这些学科实践活动内容局限于学科知识,目的是

通过学科内的实践,发展学科核心素养。而综合实践活动强调的是超越学科知识,通过科学实验、调查研究、动手操作、参与体验等多种实践活动,培育学生的综合素养,在人的发展上具有独特贡献。通过教育观念的宣传引导、家长课堂的理念讲座、课程纲要的深入学习,彰显综合实践活动课程的独特价值,引发课程实施各主体在思想层面高度重视综合实践活动课程,可以为综合实践活动的主体性回归奠定认知基础。

2. 建立多主体协商机制,确保综合实践活动必修课程的发展方向

家长、教师和社会成员在综合实践活动课程实施中是地位平等而专长不同的主体。推进必修课程主体性回归,需要建立多主体协商机制,发挥不同主体的育人优势,规范各主体的课程实施行为。一方面,家、校、社各主体充分协商,为综合实践活动必修课程实施提供便利。目前,必修课程是以学校为主体、课堂活动为实践形式组织实施,但其中的体验、调查、探究等活动仍以课前实践和课后作业形式进行,这需要家庭和社会主体的支持与配合。另一方面,家、校、社相互规约可以遏止综合实践活动的随意实施行为。现代学校教育不是一种封闭式教育,而是与家庭、社会广泛接触且深度融合的教育。学校综合实践活动的实施既要受教育行政部门颁发的课程纲要的规约,同时也要受家长、学生等受众层面的监督,建立共同体协商机制能够有效规约学校教师在综合实践活动课程实施中的行为。比如,建立多主体参与的学校层面课程指导委员会,实行课程开放周等活动,既能获取有益建议为综合实践活动课程准确定位,又能规约主体行为,确保综合实践活动必修课程按规定方向发展,不偏航,为综合实践活动主体性回归提供机制保障。

3. 落实多主体课程行动,提升综合实践活动必修课程的实施成效

综合实践活动必修课程的实施主体是学校,但并不意味着家庭和社会在行动中缺位。

推进必修课程的主体性回归,在行动上需要家、校、社协同,着力于必修课程的实施成效。一方面,在学校课程体系中赋予综合实践活动课程“主体地位”。学校课程体系是国家课程的校本化表达,体现着各类课程的学科地位和关联逻辑。学校在进行校本化课程体系设计时,应广泛调研学生和家長需求,征询社会教育专家意见,赋予综合实践活动主体地位。比如,西南大学附属小学的“三级两翼”绿色教育课程体系中,综合实践活动课程是与基础学科课程、社团活动课程并列的三级课程之一,凸显了综合实践活动的价值与定位。另一方面,在综合实践活动课程实施中赋予综合实践活动“主科待遇”。学校在综合实践活动实施中,除“开齐”“上足”,保证专业教师队伍和规定课时外,更要着眼于“高质”要求,充分利用家长和社会专业力量,组织专题研究,推动联合教研,提高实施成效。比如,西南大学附属小学在推进综合实践活动实施中,深度借助西南大学教师教育学院专家力量,利用国际合作“中加互惠学习项目”平台,把“综合实践活动必修课程课堂化实施”作为研究课题,组建中外联合教研共同体并定期上课交流研讨,形成了综合实践活动必修课教学策略,极大提升了综合实践活动必修课教学质量,为综合实践活动必修课程的主体性回归提供了行动模式。

(二)重构“共享智库”:助力研学旅行活动课程化建设

实践共同体理论中的“共享智库”指的是固化了的、共同的资源以及共同体成员之间用于协商意义和便于学习的行话、术语^[13]。换言之,“共享智库”指的是实践共同体所拥有的可以共享的资源以及彼此间交流沟通的行业话语。研学旅行活动是校内外结合的教育形式,在学校、家庭、社会多维场域中具有丰富的共享资源,因而整合不同场域的共享资源,使之课程化,便成为学校研学旅行活动质量高低的决定性因素以及研学旅行活动课程发展的优化路向。研学旅行活动课程化即是以课程设计的思路去规划研学活动、整合研学资源,使

其目标、内容、实施和评价保持课程的内在逻辑一致。其中,课程内容的结构化是课程化建设的关键环节,而内容结构、活动主题及资源使用效率则是衡量课程内容结构化的重要指标。助力研学旅行活动的课程化建设,需要以学校为主体,重构家庭、社会场域可以共享的场地资源、教师资源和管理资源,整体设计研学旅行活动体系,合作完善研学旅行内容,切实保障研学旅行活动有效实施。

1. 重构场地资源,整体设计研学旅行活动体系

研学基地是研学旅行活动开展的具体场域。学校基于域情、校情、生情,利用包括科技场馆、自然景观、红色资源、科研院所、工厂企业等自然人文社会资源建立研学基地,并围绕育人目标进行场地资源整合,形成研学活动体系,是研学旅行活动课程化的先决条件。一方面,学校要基于研学旅行活动目标,主动对接在地社会机构,建立稳定的研学旅行活动基地。学校在基地建设时,眼界要宽,一切与自然、历史、地理、科技、人文、体验等相关的社会资源都可以作为研学资源进行考虑,同时要有主动协商的态度与意识,尽可能多地建立合作基地,丰富研学类型,增加研学旅行活动内容的可选择性。另一方面,学校要基于自身和学生实际,精心遴选、整合研学资源,形成精品化研学旅行活动体系。横向层面,结合学校主题教育及培养目标,选择研学领域,基于领域规划研学旅行主题;纵向层面,结合学生生理心理特征,选择適切主题,基于主题规划研学旅行路线。比如,苏州平直教育集团以学校思想政治教育为主题,结合地域文化特色及研学基地实际,分年级打造出四条经典研学路线——红色经典传承路线(一至二年级)、江南稻香劳动实践路线(三至四年级)、苏式文化寻根路线(五年级)、百年老校学府游历路线(六年级),实现了研学旅行活动的主题化与序列化^[14]。

2. 融合教师资源,合作完善研学旅行活动内容

教师是研学旅行活动的组织者。研学旅

行活动中的教师包括校外研学基地教师和校内指导教师。深入实施研学旅行活动,需要学校融合不同场域的教师资源,合作设计适切的研学主题活动内容,这是实现研学旅行活动课程化的内在要求。一方面,校内外教师要明确分工,发挥不同主体课程内容开发专长。研学旅行活动中,校内教师具有了解学情的优势,这种优势使其在研学旅行活动中能更好地组织学生和选择合适的教育方法,校外教师则具备相应的专业知识、专业技能,两种主体联合,在活动组织和实施上更能保证学生安全、保证体验效果。另一方面,校内外教师充分合作,实现不同主体、不同场域的功能互补。校外教师在负责专业指导的基础上,提前介入活动行前和行后任务的拟定,进而设计行中活动,从而提高活动过程中任务的针对性;校内教师全面了解校外研学内容,在适合学段、适合项目和活动价值上提出建议和指导,帮助校外教师优化主题活动内容,提高活动实施的適切性。由此,通过校内外教师分工合作、整合不同场域资源,形成优质的研学旅行活动主题内容。

3. 协同管理资源,切实保障研学旅行活动实施

组织管理是研学旅行活动顺利和有效实施的重要保障。由于研学旅行活动是校外教育活动,其实施涉及路线的合理规划、课程的精心设计、食宿的统一安排、安全的有力保障等大量工作,加之小学生年龄较小,自理能力自控能力较弱,使其外出研学的组织实施难度加大,导致许多小学不愿实施、不敢实施或零星实施。解决这一问题需要协同组织管理,利用家长和社会人员的管理资源,优化配置,促进课程的灵活实施。这是研学旅行活动课程化落地的有力保障。一方面,学校充分利用家、社人力资本,做好常态化研学活动的组织实施。学校可以在研学旅行活动体系框架下,精选人员充裕、经验丰富的优质研学基地,缩小学生规模,制订活动预案,分年级组织学期研学旅行活动。另一方面,学校赋予班级权限,调动班级家委会做好班级层面研学活动的

组织与实施。学校可以提供研学课程及研学基地课程单,由家委会选择项目,家长自愿参加,自担安全职责,灵活组织和实施研学旅行活动。以此,家、校、社分级分层协同管理资源,保障研学旅行活动常态化和灵活实施,丰富学生多种场域活动体验,实现研学旅行活动课程化的落地。

(三)重建“介入关系”:推进项目学习深层次实施

实践共同体理论中的“相互介入”意味着实践共同体的成员处于一个相互介入的关系网络中,依靠这种互动产生共享某一事物或问题的意义^[13]。项目学习样态的综合实践活动课程实施中,主要存在学校教师、家长及社会人员等多种行为主体,每一种主体的角色定位和专长不同,使其在项目学习实施中的行为表现及介入方式也有所不同。推进项目学习深层次实施需要重建项目学习主体间的“介入关系”,使各主体厘清角色定位各尽其职、聚焦关键环节各扬其长。

1. 项目学习各主体厘清角色定位各尽其职

项目学习是以学生为中心的综合实践活动,教师、家长、社会人员围绕学生的探究项目而发生关联,各方有着不同的定位与职责。从项目学习深层次实施而言,教师是项目学习的设计者、组织者,而非专业指导者。教师的专业领域有限,在项目学习中不是无所不知、无所不能的专家,因而应从专业指导者角色转变为项目学习的设计者和组织者,其主要任务是设计项目选题,做好项目小组内成员、家长、专家的协调沟通工作。家长是项目学习的参与者,而非局外人和包办者。基于小学生的能力特性,合作探究式的项目学习需要家长有限介入,参与活动过程的安全管理,提供必要的条件支持,这要求家长既不能做一个局外人,对学生项目学习过程不管不问,浅化项目实施,同时也不能大包大办,替代学生实践,虚化项目成果。社会专业人员是学校或家长聘请的项目专家,是项目学习的指导者而非挂名者。项目学习强调研究性意识培养,这需要学生了

解专家解决问题的思路与经验,因此社会专业人员应以自己的专业优势,为学生提供专业知识方法的指导和经验分享,培养学生的研究意识,而不是做象征意义上的项目学习挂名者。以此,实践共同体各方明确职责定位,在项目学习中做到守界而不越位,才能更好地凸显学生中心地位,推进项目学习的深层次实施。

2. 项目学习各主体聚焦关键问题各扬其长

创设真实驱动的问题、引导学生深度探究与合作、注重学生的成果导向是项目式学习的关键环节^[15]。深层次的项目学习意味着问题的深入挖掘、学生的深度参与和成果的深层次表达,这需要项目学习实践共同体聚焦关键问题,发挥专业特长,深入交互。教师作为项目学习的设计者和组织者,在项目选题和问题设计时要聚焦学生高阶思维,使驱动性问题基于生活情景,同时又向有意义的学术目标看齐,指向学科核心知识。比如,以“快递中的信息安全”为主题的项目学习,教师的问题设计既要涵盖学科知识能力要求,又要能够引领学生形成正确的情感态度和价值观,可以设计“快递与我们日常生活有什么联系”“快递为什么成为泄露人们隐私的主要途径”“快递隐私泄露给我们生活带来什么影响”“人们对个人隐私泄露有什么反应”等系列问题,促成知识的结构化。家长作为项目学习参与者,在支持学生参与项目学习的过程中,要聚焦学生的探究与合作,为学生全程深度参与实践,与其他主体、场域实现有效交互,创造条件、提供保障。比如,在项目学习中,为学生的研究购置相关仪器材料、联系专家学者、提供查询工具等。社会专业人员作为项目学习指导者,在指导学生开展项目研究时,要在关注过程的同时,重点聚焦项目成果的深层次表达,在项目成果表达的方法、内容、价值上给予深入指导,在引领学生高质量完成研究成果的同时,促进其跨情景的能力迁移。比如有关“垃圾分类”的项目学习,社会专业人员既要让学生了解垃圾分类的价值、意义和方法,更要引导学生关注垃圾来源以及垃圾的商业价值等深层次内容研究,

将当下的项目与做人做事建立关联、与个人生活和社会实践建立关联,促成深度的知识运用。由此,家长、教师和社会专业人员围绕项目关键环节形成一种新型介入关系,整体提升项目学习综合实践活动课程的实施成效。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 基础教育课程改革纲要(试行)[J]. 学科教育,2001(7):1-5.
- [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育课程方案(2022版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2022:5.
- [3] 中华人民共和国教育部. 中小学综合实践活动课程指导纲要[EB/OL]. (2017-10-30)[2022-08-29]. http://www.gov.cn/xinwen/2017-10/30/content_5235316.htm.
- [4] 王勇. 综合实践活动课程实施的现实思考[J]. 课程·教材·教法,2019(4):122-125.
- [5] 张华. 体现时代精神的综合实践活动课程:理念与实践[J]. 人民教育,2017(22):40-43.
- [6] 教育部等11部门关于推进中小学生研学旅行的意见[EB/OL]. (2016-12-19)[2022-08-29]. http://www.gov.cn/xinwen/2016-12/19/content_5149947.htm.
- [7] 殷世东,程静. 中小学研学旅行课程化的价值意蕴与实践路径[J]. 课程·教材·教法,2018(4):116-120,115.
- [8] 郭华. 项目学习的教育学意义[J]. 教育科学研究,2018(1):25-31.
- [9] 夏雪梅. 项目化学习设计:学习素养视角下的国际与本土实践[M]. 2版. 北京:教育科学出版社,2021:10-11.
- [10] 郭洪瑞,雷浩,崔允灏. 忠实取向向下综合实践类课程实施问题与对策研究[J]. 课程·教材·教法,2020(4):23-30.
- [11] 陈光春. 论研学旅行[J]. 河北师范大学学报(教育科学版),2017(3):37-40.
- [12] J. 莱夫, E. 温格. 情景学习:合法的边缘性参与[M]. 王文静,译. 上海:华东师范大学出版社,2004:6-7,40-56.
- [13] 李子建,邱德峰. 实践共同体:迈向教师专业身份认同新视野[J]. 全球教育展望,2016(5):102-111.
- [14] 张萍. “活色生鲜”:浅议小学阶段大思政课课程的构建与实践探索[J]. 中国教育学刊,2022(4):101-103.
- [15] 高巍,高艳. 项目式学习:劳动教育实施的创新路径[J]. 教师教育学报,2022(2):85-92.

Practical Pattern and Optimization Direction of Comprehensive Practical Activity Curriculum in Primary Schools: From the Perspective of the Community of Practice

ZHANG Wenchao

(The Primary School Attached to Southwest University, Chongqing 400700, China)

Abstract: Comprehensive practical activity curriculum in primary schools is an important way to implement morality education in the new era, and has unique value in cultivating the comprehensive literacy of primary school students. At present, the comprehensive practical activity curriculum in primary schools has three forms: independent compulsory curriculums, study tours and integrated project-based learning in disciplines. In practice, due to effect of many factors such as course understanding, course resource integration and course practice conditions, the three practice patterns show some prominent problems, such as curriculum marginalization, loose research activities and superficial project learning. From the theoretical perspective of communities of practice, in the process of implementing the comprehensive practical activity curriculum in primary schools, it is necessary to reshape the “joint cause” and establish the subjective status of compulsory curriculums, to reconstruct the “shared think tank” to help the curriculum construction of study tour, to rebuild the “intervention relationship” and to promote the in-depth implementation of project-based learning to ensure the high-quality implementation of comprehensive practical activity curriculum in primary schools.

Key words: primary education; comprehensive practice activities; a community of practice; study tour; project-based learning

责任编辑 邓香蓉