

超学科视域下综合实践活动课程实施研究

潘洪建, 杨金珍

摘要: 有别于学科实践、跨学科主题学习, 综合实践活动具有超学科性质, 超学科设计与实施是综合实践活动课程开发的新方向。综合实践活动超学科实施须把握四个方面: 在活动目标上, 面向生活世界, 培育综合素养; 在活动内容上, 聚焦生活课题, 遵循生活逻辑; 在活动过程上, 开展具身实践, 拓展活动时空; 在活动评价上, 重视生命体验, 关注成长经历。

关键词: 综合实践; 活动课程; 课程实施; 超学科

中图分类号: G423.04 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-0186(2026)01-0013-08

2022年4月,《义务教育课程方案(2022年版)》颁布,原来隶属于综合实践活动课程中的劳动与信息技术两个模块成为两门独立的课程——劳动和信息技术,综合实践活动课程仅保留研究性学习、社会实践两个模块,课程空间大大缩小。综合实践活动课程周课时由以往的2课时下降到1课时,综合实践活动的生存空间缩小。其实,综合实践活动课程已经显示强大的影响力和持久的生命力,这就是综合实践活动课程的理念和旨趣对诸多学科的强势渗透。一些学科将自身的性质定位为“综合性”“实践性”(如科学、语文等科),众多的学科则提出“学科实践”“跨学科主题学习”等概念,可以毫不夸张地讲,我国义务教育的许多学科课程设计与实施已全面进入“综合实践活动”时代。20余年来,综合实践活动课程研究成果丰硕^[1],在当下强调“学科实践”“实践育人”“跨学科主题学习”“超学科学习”的背景下,综合实践活动课程发展面临迭代升级、优化改造的考验。综合实践活动课程应主动把握《义务教育课程方案(2022年版)》颁布

的契机,进入综合实践活动课程实施的新阶段。综合实践活动课程的超学科设计与实施须把握以下四个方面。

一、活动目标:面向生活世界,培育综合素养

(一)走出学科视域,面向生活世界

学科知识是概括化、符号化、系统化的人类经验,是人类理性成就的集中体现。人类原初的经验经过抽象、精练,形成系统的学科知识,自然现象、生活经验的生动、直观与丰富便在抽象过程中隐去,原本充满生机与活力的知识变成了一堆没有生命的符号与结论的集合,远离了真实、丰满、多维的生活世界。由此,学科课程的学习不免枯燥、乏味,难以唤起学生天然的学习热情。胡塞尔(Husserl)认为,最重要的值得重视的世界,是以数学的方式构成的理念存有的世界,也是通过知觉实际地能被经验到的世界,即我们的日常生活世界。伽利略(Galileo)本人是纯几何学的继承人。这种所继承的几何学,这

基金项目: 2020年度国家社会科学基金教育学一般项目“乡村教师公共精神培育研究”(BHA200159)。

作者简介: 潘洪建,扬州大学教育学院教授、博士生导师,中国教育学会中小学综合实践分会副理事长(扬州 225002);杨金珍,江苏扬州市解放桥小学教师,江苏省特级教师(扬州 225000)。

种“直观的”概念化、证明、构成所继承的方式，已经不是原先的几何学了，在这种直观中，它已经把意义抽空了。^{[2]1027}于是，理念化、数学化了的自然不知不觉地取代了原初直观的自然。而事实上，生活世界才是科学知识的最终源泉，只有生活世界才能为科学世界提供沃土。生活世界是科学发展之根。如果说建基于科学世界的学科课程旨在传授人类理性化的文化成就，让学生获得不同领域的知识技能，形成系统化、理性化的学科认识，那么综合实践活动课程则追求生活世界的回归，让学生从理性的天空返回经验的大地，在生活世界的海洋徜徉历练。

那么，综合实践活动课程目标如何面向生活世界呢？首先，克服活动目标的学科取向。综合实践活动课程目标不能囿于学科知识学习与技能训练，应走出固有的学科视域，超越单一的学科目标，从科学世界走向生活世界，面向广阔的生活世界。直接经验的获得、生活经验的丰富才是综合实践活动课程的旨趣所在。其次，坚持活动目标的生活化。综合实践活动课程目标应坚持生活本位，面向生活世界，因为生活世界是永远事先给予的，永远事先存在的世界。人们确认它的存在，并不因为某种意图、某个主题，也并不因为某种普遍的目标。一切目标以它为前提，即使那在科学的真理中所被认知的普遍的目标也以它为前提，并且已经和在以后的工作中一再以它为前提，并立足它的存在。^{[2]1087}综合实践活动课程目标应向生活开放，服务生活经验的丰富和充实，让学生在不同学科、不同领域的系统学习之外，经历完整、真实的生活，进入多姿多彩、富有挑战、不断创生的生活状态。综合实践活动课程在此意义上能弥补学科课程的不足，平衡学校课程结构，培养全面发展且富有个性的有理想、有本领、有担当的时代新人。

（二）超越学科能力，培育综合素养

新中国成立以来，我国中小学学科课程目标经历了从“双基”（基础知识、基本技能）到三维目标再到核心素养的转变。^[3]如科学课程目标关注点从科学知识、科学能力转向全面科学素养，从掌握知识转向学生的多维发展。20世纪50—60年代关注科学知识的学习，注重系统的科学知识、技能，到了20世纪80年代，随着世

界科学技术飞速发展，学科知识迅速增长，国外一些学者研究发现，科学知识呈几何级数增长，每10年就翻一番，这一变化对学校教育的影响是，仅仅关注知识学习难以跟上时代发展的步伐，于是课程目标的重点转向科学技能的学习与能力发展，技能目标、能力目标成为科学教育的中心。面对21世纪的挑战，2001年后“三维目标”（知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观）成为新的目标追求。对过程与方法目标的强调实质上是能力目标的继续和深化。2017年，普通高中课程改革提出“学科核心素养”的概念，如物理学科的核心素养为“物理观念、科学思维、科学探究、科学态度与责任”，化学学科的核心素养为“宏观辨识与微观探析、变化观念与平衡思想、证据推理与模型认知、科学探究与创新意识、科学精神与社会责任”。五年后的2022年，义务教育课程改革开始使用“学科核心素养”一词，如科学的核心素养为“科学观念、科学思维、探究实践、态度责任”。“学科核心素养”替代了以往的“三维目标”，学科教育开始进入素养时代。纵观诸多科目的学科核心素养，可以看出，其核心素养的构成要素，大多属于能力要素，是不同学科能力的细化或深化。由此可见，学科关键能力、必备品格是学科目标的核心所在，是重点中的重点。一句话，学科课程目标关注的是以学科能力为核心的学科素养的发展。

在进行学科核心素养培养的今天，综合实践活动课程目标何为？这一问题将摆在课程设计与实施者面前，借用莎士比亚（Shakespeare）在《哈姆雷特》中的一句经典台词——“是生存还是毁灭，这是一个值得考虑的问题”。综合实践活动课程目标是尾随学科课程，亦步亦趋运用学科知识，培养学生的学科素养、跨学科素养，还是与时俱进，不断创生？如果是在僵化、封闭的学科课程背景下，综合实践活动课程的上述路向有其合理性。如果学科课程设计已经开始实施学科实践、跨学科主题学习，培养学生的跨学科素养，那么综合实践活动课程则面临一定的挑战。如果仍固守学科知识的运用，发展学生的跨学科素养，无异于将自身等同于学科课程教学，成为学科的附庸，其存在的合理性、必要性则备

受质疑，最终可能导致综合实践活动课程黯然退场。那么，未来综合实践活动课程走向何方？我们认为，综合实践活动课程目标应致力“创新性实践取向”^[4]，需要超越学科能力目标，关注学生综合素养、超学科素养的培育。如果说学科课程的目标范围越来越从学科素养聚焦学科核心素养，从外围走向核心，能力目标不断强化，日益关注重点目标，而作为与学科课程平行的综合实践活动课程，其目标必须走向一条相反的路径，不断扩展目标范围，从多学科走向跨学科，再迈向超学科，培育多方面的综合素养。

综合实践活动课程目标包括包括多学科、跨学科素养，甚至包括非学科的生活素养。其目标构成公式可简化为：“综合素养=核心素养+非核心素养”。综合实践活动课程除了核心素养，还应注目非核心素养，如日常生活、交往、消费、闲暇、娱乐活动需要的相关素养，如同多元智能，我们不能只关注语言智能、数学逻辑智能，还应关注音乐智能、空间智能、身体运动智能、人际关系智能和自省智能、自然智能，综合实践活动课程应培养学生的多元智能。除了对核心目标的追求（如实际问题解决能力、实践能力），还应关切生活细目标。因为在日常生活中常常是“细节决定成败”“性格决定命运”。健康的身体除了需要吸收大量的蛋白质、氨基酸等营养元素，还需要补充一定的微量元素，尽管这些微量元素不是营养主体，但仍不可或缺，否则新陈代谢无法正常进行，严重者会损害健康。因此，不能低估非核心要素在综合实践活动课程目标中的地位与作用。

二、活动内容：聚焦生活课题，遵循生活逻辑

（一）超越学科问题，聚焦生活课题

无论是学科课程的学习还是活动课程的学习，其学习内容、主题的确定是课程设计面临的基本问题。就学科课程而言，课程学习的对象是一门学科的事实、概念、原理、法则等，这些内容是人类经历长期探索、相对稳定的理智成就。但作为认知结果的学科知识的抽象性、静态性、体系性等特征，使其外在于学生的经验实际，对于学生的生动经验而言往往是一种抽象存在，学

科知识的直接讲授极易导致学生死记硬背、机械练习，苦学后获得的仅仅是考后即忘的惰性知识。教育上有了无活力的概念，这种教育是无用的，更是有害的。腐蚀最好的东西是一种最坏的腐蚀。除了若干罕见的短暂的智慧沸腾的时期以外，过去的教育已根本上受了无活力的概念的毒害。这就是为什么一些没有受过教育的有才智的妇女，她们到了中年却成为社会上最有教养的人。她们从这种无活力的概念的可怕的压力下解放了出来。每一次曾经引起人类巨大震动的思想革命，就是对无活力的概念的一次激情的反抗。^[5]为了使静态的学科知识“活化”，学科课程的设计一般通过创设情境，设置问题，呈现基本概念、原理，组织学生的学习活动。但学科问题是从特定的学科视角出发的，运用学科特有的思维，采用学科特定的表达，是基于某一学科的对自然、社会、人生的探寻，而不是对事物、现象、对象的整体关注与全面追问。一般地讲，学科问题是结构化、去情境的问题，它从真实而复杂的生活情境中以特定的视角剥离出来，用特定的学科语言进行表述，让学生在安全舒适、无须经历任何艰险的教室、图书馆中进行逻辑推导，获取正确答案。学生对学科问题的解答过程犹如纸上谈兵、在黑板上种庄稼，尽管这一过程对于知识的学习是必要的、经济的，但它难以造就优秀的将军与卓越的农民。

综合实践活动课程的主题则不然，它既源于生活，又聚焦生活。有别于学科课程中的学科问题，综合实践活动课程的主题则是非结构化、情境化的生活课题。综合实践活动课程的主题就是从生活中生发出来、需要学生解决的紧迫课题，它是令人困惑的真实存在与难题。它们不仅仅是问题设计者坐在安静舒适的办公室构想出来的，不是删除无关的、迷乱的因素从而凸显关键因素与内在逻辑的甚至隐含答案线索的简单题目。综合实践活动课程主题具有极强的不确定性、复杂性、开放性、跨学科性，它常常超越学科界限，需要突破学科思维，全视角、全方位向问题本身。如“水污染治理”这一主题，可以在诸多学科课程中加以体现：语文课可以描述污染状况，讲述治理污染的故事；数学课用数字呈现污水对生活、生产的影响程度、范围；化学课检测污水

的构成成分，用化学方程式说明污染治理化学反应原理；生物学课从生态环境及其保护切入污染的治理；历史课以历史发展视角探讨污水治理的经验与教训；道德与法治课则从环境伦理、法规政策切入污染治理问题。从上述举例可以看出，不同学科切入该问题的视角，具鲜明的学科色彩。这些学科问题均是单维的、去情境的，是将复杂的问题加以简单化，仅仅是关于污染治理的理智的、学科的思考，而不是污染治理本身。作为综合实践活动课程主题的水污染治理则超越出学科主题，它上升到真实情境的课题，不再单单是书本上、课堂中、实验室里的学科式提问，不是抽象的、想象的水污染治理，而是让学生走出书本世界，走进学校或家庭附近的大河溪流现场，身临其境，探究河水污染治理这一真实课题。在研究性学习过程中，运用所学知识、利用已有经验，多视角、超学科地直面污染问题本身，从平面走向立体，从静态走向动态，从线性走向非线性。关于生活课题对学科问题的超越的经典例示，我们可从那个如何跨越突然出现在前行道路上的难题解决中窥见一斑，更能从学生在教师家长的协助下亲自动手设计、选材、修建、装饰的那个俱乐部的建造中洞见其貌。^[6]

（二）超越学科逻辑，遵循生活逻辑

从内容组织来看，学科课程内容的组织要体现连续性、顺序性与整合性。连续性是指直线式地陈述主要课程要素，在不同学段予以重复，让学生有机会反复学习。顺序性强调后续经验建立在先前经验的基础上，同时更深入、更广泛地展开；整合性是指加强学习经验之间的横向联系，以形成统一的观点。连续性、顺序性更能体现学科逻辑，不同科目在内容组织方式上有所不同，如历史科目依照年代顺序，物理科目依次展开为力学、热学、光学、声学，社会科目从家庭、学校、社区到国家、世界，几何先具体例证，再抽象概括等。当然，中小学学科内容的组织还要考虑学生的心理特点与发展水平，兼顾社会发展与科技进步，但遵循学科内容的逻辑顺序是课程内容组织最基本的要求，否则会导致课程组织的混乱与无序。

综合实践活动课程则不同，尽管它需要运用学科知识解决实际问题，但内容组织遵循的不是

学科逻辑，而是生活逻辑。综合实践活动课程强调生活逻辑的综合，要求让学生在自由、开放的真实生活学习情境中，在主动的实践中综合运用所学知识解决问题，真正将知识整合、内化为可用的知识。这不同于学科课程有意识地将两种或两种以上的学科知识整合在一起的课程组织形式，也不同于基于学科基础协调其他学科共同合作的跨学科学习形式。^[7] 因为其主要目的不是获得一门学科的基本概念、思想与方法，不是掌握一门学科的基本成就，而是要淡化学科立场，跨越学科边界，超越学科逻辑，面向真实生活，回到事情本身。^[8] 正是由于学科逻辑固有的先天缺陷：囿于学科自身的概念、符号、逻辑，远离外部火热的生活，脱离学生的经验实际，学科之间相互隔离，孤立、封闭的学科课程外在于学习者的兴趣、经验与需要，学习者感受不到学习的快乐，难以发现学习的意义。在此背景下，活动课程应运而生，蓬勃发展。因此，综合实践活动课程要走出学科的逻辑世界，超越学科内融合，关注学生生活经验的积累、丰富、改造，从跨学科融合走向超学科融合。^[9] 在此意义上，综合实践活动课程设计要遵循生活逻辑。

那么，什么是生活逻辑？众所周知，生活不是静止不动的，而是不确定的，不断生成，难以预设，生活充满无数机会与选择、希望与挑战、矛盾与冲突。综合实践活动课程应面对、回应、参与这样的世界，不能止于或固守学科逻辑。综合实践活动课程内容是超越学科边界的。超学科不以学科为基础，但运用削减的理论、概念、方法讨论共同问题。^[10] 其活动内容选择需要“从复杂的实践事实入手，遵循事实逻辑，根据实践发展和实际解决问题的需要进行取舍”^[11]；其活动内容组织应依据学生的生活经验、成长中的问题与烦恼、兴趣与志向确定活动主题，选择、运用相关学科的成就，处理人与人、人与自然、人与技术的关系^[12]，以真实而复杂的课题、项目、任务为中心组织活动内容，让学生在亲身体验、经历、探索中解决真实问题，丰富直接经验，培养问题解决与实际工作能力，增长才干，磨炼意志，塑造人格。需要指出的是，这里的生活经验、生活逻辑必须是儿童的经验、儿童的生活，不能是成年人的经验与生活，如“校园文化建

设”这样的综合实践活动课程主题不符合儿童的生活经验与逻辑，它属于成人化经验与逻辑。

三、活动过程：开展具身实践，拓展活动时空

（一）超越符号认知，开展具身实践

随着文字的出现，文化的演进，技术的发展，人类知识文化成就越来越以文字的形式加以保存和传递，语言、文字、符号成为人类文化成就的主要载体。历经古代希腊、罗马、中世纪，“三艺”“四艺”不断演进，到了文艺复兴时代，原来相对稳定、笼统的学科部类开始急剧分化，现代意义上的“学科”纷纷建立，且日趋完善。在今天，学科分门别类，其数量已达数百门之多，每一学科均界定各自的领域，有着各自的研究对象、方法、概念、符号，形成了各自的知识体系。依据学科部类的划分，学校教育按照知识领域和学科门类，建立起学科课程体系，如语文、数学、物理、化学、历史、地理、艺术等科目，这样的课程设置对学生的课程学习产生了重大而深刻的影响。由于不同科目具有不同的事实、概念、原理、法则，其课程设计所使用的语言、文字、符号亦各不相同，每门科目有着各自的概念体系与表达方式，形成一个个孤立、封闭的符号世界，学生学习课程就是逐步熟悉、进入这些由文字、符号、公式、话语构成的世界。尽管学科学习可以采用阅读、讨论、实验、操作等方法，可以进行多样化学习如当下倡导的学科实践、跨学科学习无疑有助于丰富学生的学科学习方式，但学科课程学习的主要的学习方式仍是符号认知，是基本学科符号的课程学习。书本知识学习是认知素养发展的主要途径^[13]，符号的理解、掌握、运用是学科学习的核心任务。一些学科复杂的符号体系成为学生学习前行道路上的巨大障碍，这是学业差生产生的根本原因，因为符号习得是一个长期而艰巨的过程。

与以往的符号认知学习为核心的学科课程不同，综合实践活动课程的学习倡导走出由符号构成的世界，直面真实、火热、立体、多维的生活世界。综合实践活动课程要求学生走出单维的、僵化的符号世界，全身心投入真正的生活，展开多样的具身实践。真实的生活远非线性的、逻辑

的符号世界，是多姿多彩、起伏跌宕的，需要切己体察，亲身经历，存在先于本质，人生没有先于个体、固定不变的先验本质，人的本质是个人选择、奋斗、创造的结果，生活的内在特征决定了综合实践活动课程学习的具身性、实践性、创造性。尽管学科课程学习中可以开展学科实践、跨学科主题学习，但这些“实践”是在学科之内展开的，是以学科知识学习、掌握为目的，学科实践仅仅是学科知识领会与掌握的手段。同时，学科实践往往是去情境的“模拟”，仅仅是“似真”，是简化了的、结构化了的实践，是在压缩了的虚拟情境中演习演练而已，非真实的生活。因此，学科实践无法与综合实践相提并论。综合实践活动课程中的实践是身体在场的具身实践，是真实、复杂的，综合实践本身不是手段，而是目的。综合实践活动就是真实的生活，它面向事物本身，沉浸其中，在行动中创造，在协作中生长。^[14]课程学习就是生活过程，生活过程就是课程学习，正如庄周梦蝶，人蝶一体，难以区分，课程与生活完全融为一体。

（二）突破学科教学程式，拓展活动时空

伴随学科课程设计的完善与精致，学科课程教学越来越走向成熟、丰富，其主要标志是建立了多种多样的学科教学模式，如有学者以学习理论为依据，梳理出 25 种教学模式，这些模式又被归为四个大类：信息加工教学模式、行为修正教学模式、社会互动教学模式、人格发展教学模式。^[15]在科学探究教学领域，先后涌现诸多模式，如发现学习模式、探究学习模式、探究一训练模式、探究一研讨模式等。此后，随着建构主义心理学蓬勃发展，又提出一些新的模式，如支架式、抛锚式等模式。我国先后涌现自学辅导教学模式、先学后教模式、情境教学模式等。诸多模式有着各自的风格、特色与追求，有着特定的理论基础、操作流程、实施策略。可以说，教学模式的研究为学科课程的教学提供了一套套特色鲜明、可以遵循的教学程式，对学科课程教学产生了重大影响，为提高学科教学质量提供了切实有效的范式。同时，教学组织形式的完善与丰富，也为教学活动的组织、开展提供了诸多有效的、可行的选择，大大地丰富了学科课程教学活动。

那么,综合实践活动课程是否需要借鉴学科课程教学模式及其研究成果,建立一套套类似于学科课程教学模式的活动课程教学程式?纵观一些综合实践活动课程方案,我们可以看到这样的尝试与努力,如情境导入、探究新课、学生实践、成果展示、课堂总结等,我们认为,这样的做法背离了综合实践活动课程设置的旨趣。综合实践活动课程实施过程的设计应彰显综合实践活动课程的动态性、开放性、生成性,应超越学科教学程式,超越固定不变的流程、步骤。灵动发展的综合实践活动课程如果依循事先设计的流程执行,无异于作茧自缚,这样的综合实践活动课程必定缺乏活力、了无生气。当然,对于长时段、大型的综合实践活动课程实施过程,可以划分活动阶段,如成都韩晓英、颜莉等老师指导的“茶文化”主题活动划分为四个阶段——四面出击、亲历茶事、融汇创意和春耕秋实。^[16]其具体活动不必预设活动步骤,让具体活动在过程中展开、流动、生成。同时,综合实践活动课程的时空应具有一定的开放性。不少学校、班级顾虑学生安全,在教室里上综合实践活动课程,存在综合实践活动课程学科化问题。实际上,理想的综合实践活动课程的时空应超越固定的课表安排,拓展时空,集中与分散、课内与课外相结合,除了主题生成课、活动方法指导课、成果汇报课在教室里开展,绝大多数综合实践活动课程应走出学校,迈向广阔的自然、社会,家校社协作^[17],学校教育与社会教育协同^[18],班主任、科任教师与家长志愿者合作^[19],引导学生在真实、鲜活、生动的生活中学习与实践,丰富直接经验,提升综合素养。

四、活动评价:重视生命体验,关注成长经历

(一) 超越学科理性,重视生命体验

就学科研究而言,不同学科有着不同的研究对象、方法、路径及表达方式。换言之,不同学科从不同的视角观察、审视、介入世界,从而形成独特的理解世界的不同方式。基于学科分野的学科课程是学科取向的,它强调不同学科的思维与理解。学科教学旨在训练、养成不同学科观察世界、认识世界、改造世界的角度与方式,形成

不同学科的核心素养,培养不同的学科思维。学科课程在关注学科知识、学科思维、学科理性的同时,容易忽视有着不同经历、体验、追求的学生个体,由此学生个体淡出学科课程与教学的视野,生命、生活、经验被边缘化,学生生命遭致遗忘。而事实上,学生首先是一个生命存在,需要真实的生活体验,其次才是学科学习与理性发展。有别于学科课程对学科概念、知识的中心关注,综合实践活动课程则更加关注学生整体,包括学生的认识与情感、理性与非理性、身体与心灵,更加关切学生生命的完整体验。然而,在生活和运动面前,概念思维常常无能为力。概念思维最能适应在死寂、静止的世界中,在由机械性统治的情性物质世界中的运用,而且在这里它取得了极大的成功。凡是没有个性、没有内在性,而只有死寂的表面的地方,科学和逻辑都有实用和理论价值。可是当它们扩展其作用于这样一个世界,其中一切的事物都在运动,它们就割裂实在,虚构实在的图景。^{[20]630-631}生命的根本特征是直觉、体验、绵延。科学所向往的,是一种静态的世界,它把流动的时间化归为空间关系;在它看来,绵延、运动、生命和进化不过是虚构,对它们都作机械的解释。生命和意识不能从数学、科学和逻辑方面来探讨,用通常数学—物理方法研究和分析这种课题的科学家,是把它们摧毁和破坏了,没有理解它们的意义。形而上学者不能给人关于生命和意识的科学知识;哲学是对实在的直接洞见,而且必须保持如此,即哲学是真正的世界观,是直觉。直觉是生活,即能反省的实在和直接的生活。^{[20]631}

那么,综合实践活动课程评价如何关注学生的生命体验呢?首先,活动安排与实施是否多样化。一般而言,丰富多彩的活动有助于让学生在经历多种活动中获得多种体验,丰富学生的生命直觉与体验。对于生命,我们既无法像几何学那样,以抽象的方式从外部去把握它们,也无法用它们去解决他人在生活中遇到的问题。人人都必须从自己内部解决自己的问题,都必须为了自己去解决这些问题。^[21]其次,活动是否具有一定的深度。综合实践活动课程实施不宜浅尝辄止或流于形式,导致生命体验缺失、肤浅。相对而言,持续的、螺旋上升式的综合实践活动课程实施更

有助于学生获得深刻的人生体验与生命感悟。

(二) 超越纸笔测试, 关注成长经历

以认知发展为主的学科课程学业成就评价, 一般采用纸笔测验方式, 学科课程学业成就测验是依据课程标准和学业质量标准, 遵循纸卷编制的要求制作的评价工具。一般来讲, 学科纸笔测试包括主观性试题和客观性试题两大类。主观性试题允许、鼓励学生自己组织、表达各种材料和观点, 没有标准答案, 对学生的反应没有严格明确的规定, 因而学生的反应可以是多样的, 评分规则比较模糊, 操作性不强, 评分的主观性、随意性较大。这类题型包括论文题、问题解决题等。客观性试题具有良好的结构效度, 对学生的反应限制较多。有对错之分, 评分规则清楚明白, 容易掌握。这类题目包括选择题、填空题、匹配题和是非题等。他们具有不同的功能, 适当平衡, 科学编制, 能保证评价的效度、信度, 较好地反映学生学科学习的成就水平。纸笔测验特别是客观性试题效率高, 可以同时测试众多个体, 并处理与分析大批量的数据。

有别于学科课程, 综合实践活动课程具有开放性、动态性、综合性、实践性, 其课程学习的评价应该特别关注学生的真实情感体验与成长经历^[22], 综合实践活动课程评价不宜采用传统的学科类纸笔测验。由于综合实践活动课程坚持过程取向, 其评价不能简单地以成败论英雄, 所以, 适用于综合实践活动课程评价的方式主要是成长记录袋。成长记录袋评价又称档案袋评价, 是指收集、记录学生活动过程的有关材料, 以及学生的作品及其反思等。成长记录袋能客观反映学生的成长经历, 评估学生真实的活动水平。成长记录袋又分为过程型与产品型两种类型。其中, 过程型成长记录袋主要记录学生参与综合实践活动的努力与进步, 反映学生阶段性学习的活动成果, 如学生参与活动的日记、周记、图片、照相、录音、录像等, 学生制作设计的初稿、半成品、样品等资料。成果型档案袋评价的目的就是向家长、同学和全校展示汇报自己的活动成果, 证明自己的学习成就, 能代表学生综合实践的水平, 如小发明、小创造、小制作、小视频、海报、标语、倡议书、宣传手册、调查报告等。典型产品能表现学生综合实践活动的成就与水

平^[23], 体现学生的创造精神、动手能力以及解决实际问题的能力。

参考文献:

- [1] 吕晓娟, 王强, 马飞. 我国综合实践活动课程研究: 回顾与展望 [J]. 中国教育科学, 2022 (2): 126.
- [2] 胡塞尔. 胡塞尔选集 [M]. 倪梁康, 选编. 上海: 上海三联书店, 1997.
- [3] 张春莉, 贺李. 改革开放 40 年我国教育教学创新的回顾与展望 [J]. 教育史研究, 2019 (1): 13.
- [4] 林崇德. 教育促进创新人才发展的理论思考和实践探索 [J]. 中国教育科学, 2024 (5): 6.
- [5] 王承绪, 赵祥麟. 西方现代教育论著选 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 115.
- [6] 凯瑟琳, 坎普, 梅休, 等. 杜威学校 [M]. 王承绪, 赵祥麟, 赵端瑛, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2007: 191-196.
- [7] 方凌雁. 困境与突破: 论综合实践活动课程视域下的跨学科学习 [J]. 江苏教育研究, 2022 (13): 60.
- [8] 岳伟. 论教育科学研究的跨学科交叉融合 [J]. 中国教育科学, 2022 (1): 32.
- [9] 李红梅, 罗晓航, 罗生全. 课程融合育人: 理论、结构、实践三重逻辑摭论 [J]. 中国教育科学, 2021 (6): 90.
- [10] 刘小宝, 刘仲林. 跨学科研究前沿理论动态: 学术背景和理论焦点 [J]. 浙江大学学报 (人文社会科学版), 2012 (6): 23.
- [11] 孙宽宁. 综合实践活动的价值反思与实践重构 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (5): 44.
- [12] 靳玉乐, 林浩扬, 胡瑜洁, 等. 未来课程的变革趋势 [J]. 中国教育科学, 2023 (6): 48.
- [13] 陈佑清, 毛齐明. 知识学习的素养发展功能及其实现机制: 基于“以发展论知识”视域的理解 [J]. 中国教育科学, 2023 (6): 3.
- [14] 杨日飞. 行动、实验与协作: 杜威实用主义教育哲学的意蕴 [J]. 教育史研究, 2021 (1): 133.
- [15] 乔伊斯, 威尔. 当代西方教学模式 [M]. 丁证霖, 赵中建, 乔晓东, 等编译. 太原: 山西教育出版社, 1992: 代序.
- [16] 潘洪建. 中学综合实践活动指导 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2011: 76-77.
- [17] 高闰青, 田道敏. 家校社协同育人的意义、现实问题及机制建设 [J]. 中国教育科学, 2023 (5): 136.
- [18] 王晓璇. 陶行知“创造的社会教育”思想及其对构建终身学习体系的启示: 纪念陶行知先生诞辰 130

- 周年 [J]. 教育史研究, 2021 (2): 118.
- [19] 王廷波, 熊梅. 综合实践活动协同教学的问题与对策 [J]. 课程·教材·教法, 2010 (8): 20.
- [20] 梯利. 西方哲学史: 增补修订版 [M]. 葛力, 译. 北京: 商务印书馆, 1995.
- [21] 柏格森. 创造进化论 [M]. 肖聿, 译. 北京: 华夏出版社, 1999: 13.

- [22] 潘洪建. 跨学科主题学习与综合实践活动关系辨析 [J]. 当代教育科学, 2024 (12): 7.
- [24] 钱新建. 综合实践活动表现性评价的认识、开发与运用 [J]. 课程·教材·教法, 2015 (5): 49.

(责任编辑: 刘启迪)

Research on the Implementation of Comprehensive Practical Activity Course from a Transdisciplinary Perspective

Pan Hongjian, Yang Jinzhen

Abstract: Different from disciplinary practice and cross-disciplinary thematic learning, comprehensive practical activity has an transdisciplinary nature and the design and implementation of transdisciplinary activity is a new direction for the development of comprehensive practical activity course. The basic paths for the implementation include orienting towards the real world and cultivating comprehensive competency in terms of objective, focusing on life issue and following the logic of life in terms of content, carrying out embodied practice and expanding the time and space of activity in terms of process, and emphasizing life experience and paying attention to growth experience in terms of evaluation.

Key words: comprehensive practice; activity course; course implementation; transdisciplinary

人教期刊参考文献格式规范

一、普通图书、论文集、会议录、报告等

[序号] 主要责任者. 题名: 其他题名信息 [文献类型标志]. 其他责任者. 出版地: 出版者, 出版年: 引文页码 (当整体引用时不注).

[1] 罗杰斯. 西方文明史: 问题与源头 [M]. 潘惠霞, 魏婧, 杨艳, 等译. 大连: 东北财经大学出版社, 2011: 15-16.

二、学位论文

[序号] 主要责任者. 题名 [文献类型标志]. 学位授予单位所在地: 学位授予单位, 学位授予年: 页码 (当整体引用时不注).

[2] 张玉峰. 高中物理概念学习进阶及其教学应用研究 [D]. 北京: 北京师范大学, 2016: 15.

三、专著中析出的文献

[序号] 析出文献主要责任者. 析出文献题名: 其他题名信息 [文献类型标志] // 专著主要责任者. 专著题名: 其他题名信息. 出版地: 出版者, 出版年: 析出文献页码.

[3] 马克思. 对和平的激进看法 [M] // 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第19卷. 北京: 人民出版社, 2006: 5.

四、期刊中析出的文献

[序号] 主要责任者. 题名: 其他题名信息 [文献类型标志]. 刊名, 年 (期): 页码 (阅读型参考文献的页码, 著录文章的起讫页; 引文型参考文献的页码, 著录引用信息所在页).

[4] 于涵, 任子朝, 陈昂, 等. 新高考数学科考核目标与考查要求研究 [J]. 课程·教材·教法, 2018 (6): 21.

五、报纸中析出的文献

[序号] 主要责任者. 题名 [文献类型标志]. 报纸名, 出版日期 (版数).

[5] 郭戈. 编好教材是提高教学质量的关键 [N]. 中国教育报, 2018-12-26 (9).

六、网络资源

[序号] 主要责任者. 题名 [文献类型标志/文献载体标志]. (更新或修改日期) [引用日期]. 获取和访问路径.

[6] 教育部关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见 [EB/OL]. (2014-03-30) [2015-04-15]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7054/201404/167226.html>.