

教师必读文库

外国教育名家名作精读丛书

WaiGuo JiaoYu MinsJiaMinsZuo JinsDu ConsShu

总主编 冯克诚



(第五辑·第十四卷)

[当代]活动与课程
(Activity Curriculum)

教学原理与教学组织文论选读

中国环境科学出版社
学苑音像出版社

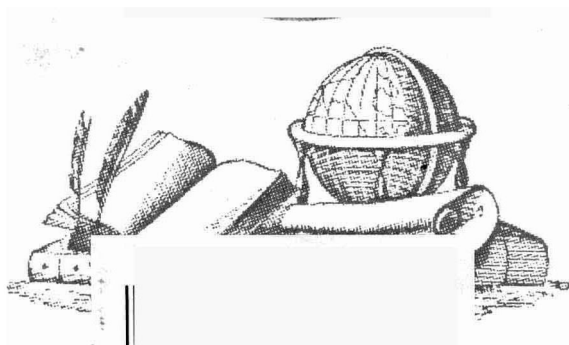
G40
297

教师必读文库
《外国教育名家名作精读丛书》
北京师联教育科学研究所 编 译
总主编 冯克诚

(第五辑·第十四卷)

[当代] 活动与课程
(Activity Curriculum)

教学原理与教学组织文论选读



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学研究所主编. —北京:中国环境科学出版社, 2005. 11

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

I. 外... II. 北... III. 教育名著 - 作品集 - 世界文学 IV. I 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑

[当代]活动与课程教学原理与教学组织文论选读

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社 出版发行
学苑音像出版社

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本:1/32 印张:180 字数:4677 千字

ISBN 7 - 80135 - 736 - 1

全二十册定价:526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C. : 100024 Tel: 010 - 65477339 010 - 65740218 (带 Fax)

E - mail: webmaster@BTE - book. com Http://www. BTE - book. com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遍选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

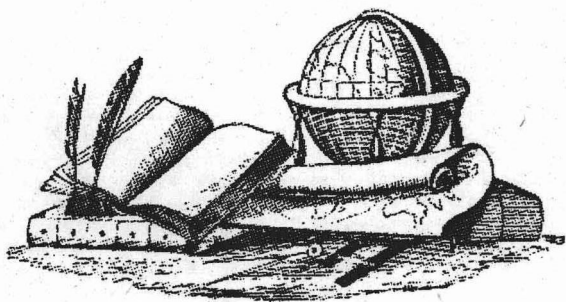
2. 全套分中国卷100种、外国卷100种,每二十种为一辑,共十辑,约200种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者

2005年11月

上 篇

活动课程与活动 教学原理



目 录



外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第十四卷

[当代]活动与课程教学原理与教学组织文论选读

上 篇

活动课程与活动教学原理

“概念重建学派”的活动课程观	(2)
(一)活动课程的理论基础	(3)
(二)活动课程的本质与地位	(6)
(三)活动课程的开发	(10)
活动课程的“概念重建主义”理论与“工具自然主义” 理论和“浪漫自然主义”理论之比较	(11)
(一)活动课程的“概念重建主义”理论与“工具自然主义”理 论之比较	(12)
(二)活动课程的“概念重建主义”理论与“浪漫自然主义”理 论之比较	(14)
“概念重建主义”理论对我国活动课程理论与实践的现 实意义	(15)
(一)活动课程研究的方法论	(16)
(二)活动课程的开发的原则	(16)
(三)活动课程的内容选择与目标确定	(17)
二十世纪前期欧美活动课程论	(17)
(一)活动课程论是以进步教育家新的知识观为直接前提的	(18)

(二)价值论	(20)
(三)儿童中心	(22)
(四)学科课程与活动课程	(28)
皮亚杰的活动教学理论与活动课程建设	(30)
(一)皮亚杰的活动教学论	(30)
(二)活动课程的特点	(33)
(三)根据皮亚杰活动教学理论,结合我国活动课程建设的 实践,特提出如下建议:	(34)

下 篇

活动教学与教学活动文论选读

游戏的本质	[东德]内蒂·克里斯滕森(39)
(一)游戏是人类活动的特殊形式	(39)
(二)儿童游戏是他们塑造其生活的独立活动	(43)
(三)儿童游戏是一种创造性活动	(45)
早期游戏理论及对游戏的界说	[美]鲁宾 法国 范登堡(47)
(一)早期的游戏理论	(48)
(二)游戏的剩余能量理论	(48)
(三)游戏的放松和娱乐理论	(51)
(四)游戏的训练(practice)或前练习(pre-exercise)理论	(52)
(五)游戏的复演理论	(54)
(六)对游戏的界说	(55)
(七)结 论	(63)
(八)讨论范围的限定	(64)

20 世纪的游戏理论	[美] 鲁宾 法因 范登堡 (65)
(一) 20 世纪初期的游戏理论家	(65)
(二) 当前的理论家	(83)
(三) 当前其他的理论家	(89)
(四) 将来	(90)
教师和游戏	[法] 米舍莱 (91)
(一) 传统的游戏方法	(91)
(二) 没有竞赛性游戏, 今日的教师能做好工作吗?	(94)
(三) 以游戏为中心的教育活动方法	(96)
(四) 为建立一门游戏教育学而努力	(99)
(五) 教师和学生的培训	(102)
马克思教育观中的工作、游戏与学校 ...	[加] R. 斯莫尔 (107)
(一) 关于童工的六个方面的论述:	(107)
(二) 渐进的方案	(109)
(三) 乌托邦的方案	(109)
游戏在形成学生个性中的作用	[苏] 嘎兹曼 (109)
美国中学的模拟与游戏	[美] 肯尼思·T·汉森 (118)
活 动 教 室	戴维·奥尔金德 (122)
准 备	(122)
灵活机动的分组	(124)
教师的主导作用	(126)
课堂日程的节奏	(130)
纪 律	(130)
课堂教学中的团体活动过程	[日] 片冈德雄 (135)
(一) 课堂教学的构成与过程	(135)
(二) 课堂教学中的行为与结果	(143)
(三) 课堂教学的功能	(148)
(四) 课堂教学以外的制约因素	(155)

开展小组活动学习微型机及其对识知的要求	[美] 诺伦·M·韦布(160)
(一)方法	(161)
(二)结果	(164)
(三)讨论	(167)
儿童自主的特别活动的沿革	[日] 饭田芳郎(168)
(一)人的形成和学校教育观的变迁	(168)
(二)作为“第二学校”的课外活动	(172)
(三)课外活动的课程化	(176)
(四)特别活动和课外活动(部活动)	(178)
(五)特别活动和闲暇时间	(181)
课外活动社会化功能的历史回顾	[美] 卡西亚(183)
(一)政治和历史的作用	(183)
(二)文献的回顾	(185)
(三)结 论	(187)
美国课外活动的历史和现状	[美] 赫维茨 鲍威尔(188)
(一)历史背景	(189)
(二)课外活动的传统问题	(190)
(三)学生文化的变迁性	(194)
(四)课外活动和适切性:一些例子	(195)
(五)学校俱乐部	(200)
(六)学校活动的未来方向	(202)
接触自然界	[苏] H·哈尔拉莫娃(203)
应当关心青少年的课外交往	[苏] E. 达尼林(208)
列宁少年先锋队组织的创建时期	[苏] 普兹洛夫(213)
(一)儿童共产主义组织的建立	(213)
(二)以列宁的名字授予少年先锋队组织	(216)
(三)联共(布)中央关于少年先锋队运动的决定	(220)

(四)伟大卫国战争时期的少年先锋队组织	(223)
童子军	[美]迈因纳(227)
童子团	[美]坎德尔(234)
劳动教育和个性全面发展	
.....	[苏]瓦·阿·苏霍姆林斯基(236)
怎样教育学生热爱劳动?	
.....	[苏]瓦·阿·苏霍姆林斯基(247)

活动课程(activity curriculum)又称经验课程、儿童中心课程。以儿童从事某种活动的动机为中心组织的课程。同学科课程相对。

活动课程的提倡者以美国实用主义教育家 J. 杜威为主要代表。他认为传统的学科课程以学科为中心,不能照顾儿童的需要和兴趣,学科分得过细,又同实际生活距离较远。他主张教育就是生活,而不是生活的准备。要求以儿童为中心组织课程,使课程满足儿童当前的需要和兴趣。于是,他提倡和实验活动课程。

活动课程的基本出发点是儿童的兴趣和动机,以动机为教学组织的中心。一般认为学习者的动机可分4类:①社会动机,即同其他儿童在一起活动的欲望;②建设动机,即对原料加工和建造各种事物的欲望;③探索动机,即好奇的倾向和实验的愿望;④表演动机,即爱好创作和欣赏各种艺术的倾向。活动课程的范围和教材的选择,就围绕着儿童的这些动机来进行。

活动课程主要是帮助学习者解决他们当前认为重要的问题,并且设法扩大和加深他们已有的兴趣和生活经验。教师只是学习者的参谋或顾问,不能预先规定学习者应当学习什么,只是当儿童需要学习某些知识或技能的时候,教师才介绍给儿童。如果预先准备的教材不合学习者的需要,教师就应当改变计划。至于教科书或系统的教材都被认为不过是为解决疑难问题或满足某种兴趣而使用的参考材料。

活动课程不能给学习者以系统的文化科学知识,不利于传递人类文化遗产,甚至连读、写、算的基本工具也不能按部就班有条不紊地帮助儿童掌握。因此这种课程很少被人采用。

从本世纪初博比特(F. Bobbit)发表《课程》("The Curriculum", 1918)、查特斯(W. Charters)发表《课程编制》("Curriculum Construction", 1923),直到本世纪中叶泰勒(R. Tyler)发表《课程与教学的基本原理》("The Basic Principles of Curriculum and Instruction", 1949),逐渐确立起课程研究的主导范式——“科学研究范式”(scientific research paradigm)。该范式是受哲学中的实证主义

(positivism)和自然科学方法论的影响而产生的。60年代末期以来,由于该范式的过分推崇而导致课程中的“技术理性”(technical Rationality)膨胀——重“效率”、重“目标”、重“控制”,最终导致了课程的“非人性化”(dehumanization)。在此背景下,本世纪70年代以来,美国兴起了一股对“科学研究范式”进行激烈反思和重建的思潮,从而诞生了课程研究的“概念重建主义”理论(Reconceptualism)。“概念重建”(Reconceptualization)是美国课程研究中的一种范式转换。它反对课程理念中的泰勒原理(Tylerratlione)、行为主义(包括行为或操作目标、量化评价、掌握学习、任务定时),以及课程中的非历史(unhistorical)和非理论(untheoretical)的特性。”随着“概念重建主义”理论的日趋成熟,其影响也日益深远,最终在课程研究领域形成了超越“科学研究范式”的新的范式——“人文研究范式”(humanistic research paradigm)。

活动课程是“概念重建主义”理论研究的核心内容张华老师首先对该学派的活动课程观进行总体评价;然后将之与“工具自然主义”和“浪漫自然主义”的活动课程理论进行比较,从而对之作出历史和价值定位;最后探讨了该理论对现阶段我国活动课程理论与实践的现实意义。

“概念重建学派”的活动课程观

“概念重建论者”(Reconceptualist)在本世纪80年代以前还是一个十分松散的学术群体。30年代以后,该学派的理论观点日益精致化。据我国台湾学者陈伯璋研究,直至今日该学派内部依然有两个主要倾向,或者说两个支派。其一是基于“现象学”、“存在主义”和“解释学”的理论观点,推崇个体自我意识的觉醒和提升,我们可称

之为“个体取向论者”。该派的主要代表是皮纳(W. F. Pinar)、格林(M. Greene)、休伯纳(D. Huebner)、格鲁梅特 W. Grumet)、威利斯(G. Willis)等人。其二是基于“法兰克福学派”和“知识社会学”的理论观点,认为个体主体价值的实现离不开社会经济和意识形态的约束,应把个体和社会结合起来,我们可称之为“个体—社会统合论者”。该派的主要代表阿普尔(M. Apple)、麦克唐纳德(J. Macdonald)、吉鲁克斯(H. Giroux)、韦克斯勒(P. Wexler)等。我们拟从“活动课程的理论基础”、“活动课程的本质与地位”、“活动课程的开发”三个方面对“概念重建学派”的活动课程观进行评析。

(一) 活动课程的理论基础

1. “现象学—存在主义—解释学”哲学基础

现象学(phenomenology)、存在主义(existentialism)和解释学(hermeneutics)是本世纪西方最有影响的“热”哲学。其共同特点是对人的主体性进行了充分的、过分的强调——将主体性“本体化”。现象学“以纯粹自我意识”为研究对象,提倡“现象学还原法”与“直觉主义”、通过“意向性”结构的分析把握人的存在真谛——“我在世界之中,世界也在我之中”。存在主义是受现象学影响而产生的。该理论把“个人的存在”作为哲学的研究对象与出发点,认为“存在先于本质”(萨特)——从而将“个人自由存在”本体化,最终得出了“人是绝对自由”的结论——“人是自由的,人就是自由的。我们被判处了自由这样一种徒刑”。解释学作为一种哲学理论是把人的“理解特征”和“生活意义”作为探究的中心议题,其基本功能是“把一种意义关系从另一个世界转移到自己的世界”,这就把“理解”本体化——理解不是“存在”的一种外在表现形式,它就是“存在”本身的生活方式。所以人的主体性和历史性是其哲学的出发点。

“概念重建学派”(尤其是其中的“个体取向论者”)首先将其活

动课程理论奠定在现象学的基础上。他们汲取胡塞尔(E. Husserl)晚年的重要思想“生活世界”和“相互主体性”,并将之发展为其活动课程理论的基石。在胡塞尔的哲学中,“生活世界”(life-world)就是人所直接经验到的世界,它是由人的意向性活动范围及其所造成的周围环境、区域和关系共同构成的,它是任何人活动的总背景,人可以直接经验到这个世界的主体性。“概念重建学派”认为,传统的课程对学生而言是一种强加的、外在的世界。人们通过设定目标,按照工业管理模式组织学习过程、通过目标评定来强化此过程,最终形成的是学生的“工具理性”。因此,新型的活动课程应指向于为学生建立一个活生生的“生活世界”。学生在此“生活世界”中通过自身的主动活动而与外界相互作用,使自身的意义不断提升、经验不断拓展。在这里没有任何强加的成分,到处洋溢着学生能直接体验到的主体性(主观性)。教师与学生的关系已不再是“主体—客体”的关系,而是一种“相互主体”的关系,由此而提升的是“相互主体性”(intersubjectivity)。通过活动课程,学生发展起来的是丰富多彩的主体生活经验和完美的人性。

“概念重建学派”活动课程观的另一重要理论基础是存在主义哲学。其中,“个体取向论者”M. 格林被国外学者称为“拥护存在主义并能清楚地表达和写作的美国教育家”。“概念重建学派”看来,传统课程的基本缺陷之一是“理性至上”或“唯理性主义”,由此导致学生的个性日渐枯萎。因此,通过活动课程不仅仅是帮助个体妥善处理他的存在,更重要的是帮助个体去真实地体验他的存在,从而实现理性与非理性的统一。不论是格林还是皮纳,在其活动课程理论中都非常推崇“个人意志自由”与“存在经验”,并把“自我意识的觉醒”和“学会选择”作为其活动课程追求的最高目标。

最后,“概念重建学派”还把解释学作为构建其活动课程理论的重要方法论。他们认为,课程论作为人文社会科学的范畴,以“价值中立”的态度对其研究恰恰是反科学的,他们推崇解释学所主张的

“主体参与式理解”方法。皮纳在谈及其研究方法时曾列举了四个步骤:(1)以传记的方式(biographical)来解释个人经验,将之为作“本文”(text)来分析;(2)将这种“本文”放入历史文化和社会背景中。从而了解自己背后的“知识结构”(intellectual gestalt);(3)通过他人对自己的反应来认识自己认知的“角度”(lense);(4)对别人有关的生活情形、认知结构及心理因素进行了解。这是典型的尊重人的主体性和历史性的解释学方法(当然,该方法也融入了精神分析方法的因素)。

2. “社会批判理论—知识社会学”的社会学基础“社会批判理论”,是由德国著名的社会哲学学派“法兰克福学派”所建立起来的

该理论认为发达工业社会由于其“技术理性”的恶性膨胀而变成了“单向度的社会”。在此社会中人性被异化,人的需要与价值的合理性被压制成工艺的合理性,从而变成失去自由与创造性的“单向度的人”,(one-dimensional man)。要改变这种状况则需要进行“本能革命”与“意识革命”,从而恢复人性。“知识社会学”则从微观的方面探求了知识形成的社会根源,以及社会组织和权力结构对知识的控制机制。这些理论直接构成了“概念重建学派”(尤其是其中“个体—社会统合论者”)活动课程观的社会学基础。

“个体—社会统合论者”如阿普尔、吉鲁克斯、麦克唐纳德、韦克斯勒等人几乎都将“社会批判理论”的基本精神以及“知识社会学”的研究成果整合到其活动课程理论之中。他们认为,人的主观能动性自我意识固然重要,但完美人性的发展离不开社会的制约。社会优势阶级总是把学校课程作为“文化资本”(cultural capital)进行不平等的分配,对“文化不利”(cultural disadvantage)阶层施加“符号暴力”(symbolic violence),从而达到社会控制的目的。因此,活动课程应启发学生意识觉醒,在对社会意识形态的批判中使个性获得完美的发展。

3. “人本主义—弗洛伊德主义”的心理学基础

“概念重建学派”几乎都把其活动课程理论建立在现代以人为本主义心理学的基础之上。他们把人本主义心理学的“动机理论”、“自我实现理论”、“人的潜能和价值开发学说”等有机纳入其理论框架之中。此外弗洛伊德主义关于人的情感的研究如“压抑说”、以及精神分析的方法如“深度解释法”(depth hermeneutics)也被纳入其活动课程的理论之中,或作为其研究的重要方法论。

(二) 活动课程的本质与地位

1. 活动课程的本质

“概念重建学派”关于活动课程本质的观点直接决定于其教育价值观的内容。因此,我们需在其教育价值观的总背景上来把握其活动课程本质观。

(1) 活动课程的主体观

“概念重建主义”理论认为,活动课程的主体是学习者与指导者(教师)。首先,该理论认为学习者是思考、感觉和行为的主体具有反省、想象和价值判断的心智能力;学习者的“自我意识”(self-consciousness)是意义产生的源泉。格林认为,人的知觉是由意识所引发,通过反省而将客观事物加以建构而成;而反省作用则又决定着人的自由和独立的可能性,它是以价值判断和意义诠释为基础的。皮纳则倡导学生自我意识的觉醒和提升,认为这既是自我完善的关键,又是促进彻底文化变革的核心。阿普尔认为传统课程研究强调“效率”、“客观”、“预测”和“控制”,这是典型的“技术模式”(technical model),必然导致“社会控制”的倾向,因此必须打破这种模式,在教育过程中适度地承认“冲突”或“矛盾”的价值,给学生以较多的自主性,充分发展学生的“自我批判意识”。

其次,“概念重建学派”认为在活动课程中教师所承担的是“指导者”的角色,教师和学生是“相互主体”(intersubjective)的关系。双方在个性上是平等的。教师需予学生充分的自主权和选择自由。教师的信条是:让教育教给个人自发地和真实地生活,正如他自己本性所要求的那样。

(2) 活动课程的社会观

“概念重建学派”中“个体取向论者”(如格林、皮纳等人)大都受“现象社会学”的影响,认为学习者是一种“社会存在”(socialbeing),学习因而是意义与符号在社会交互作用(social interaction)中产生交换、重构的动态过程。格林认为,个体为了避免使自我陷入孤独而封闭的系统或是进入虚无的世界,必须与他人的“存在”相接触(encounter)而达到意义沟通;与此同时,还与人类历史产生“视界融合”(horizon confusion)——“个体我”展开而与社会历史的“大我”相融合;唯有如此,意义的诠释和创造才有价值。由此看来,“个体取向论者”并不否认个体的社会属性,而只是把“个体存在”作为其理论的出发点与归宿(本体化)。

“概念重建学派”的“个体—社会统合论者”(如阿普尔、吉鲁克斯等人)则主要从“社会批判理论”的观点出发,认为学习者个体与社会整体结构是一种“辩证”过程。阿普尔的社会观经历了由“对应说”向“抵抗说”转变的过程。起初,阿普尔与其他社会学者如鲍尔斯(S. Bowles)和金蒂斯(H. Gintis)一样,主张“对应说”(correspondence theory),认为学校教育与社会结构是一种对应的关系,学校是社会结构的代理机构,学校将优势阶级(统治阶级)的价值规范内化于学习者中并“再生产”(reproduction)劳动场所的社会关系结构,至于学校和学习者则无任何主动性可言。后来,阿普尔与吉鲁克斯日益认识到“对应说”的局限性,认为学生并不完全是预定社会信息的被动接受者,他们“往往创造性地控制所在学校的环境;至少就部分工人阶级子弟而言,他们实际上明显地拒绝服从、尊重权