

回望：学校德育与 德育课程化研究过程

魏国良

“学校德育与德育课程化”探索,是华东师大二附中在新的发展阶段,为适应当代社会与学生的发展新需要而组织的一项长期研究活动。

这一研究经历了四个阶段:

第一阶段:多样化的德育活动。通过丰富多彩、喜闻乐见的德育活动,改变过去以灌输、说教为主要特征的德育工作方式,提高学校德育的可接受性,从而促使学生的德育面貌得到改善。在这一阶段所组织、开展的多样化德育探索活动中,诸如师生互动式、校家联手式、教社一体式等各种德育活动形式,百花齐放、多姿多彩,为学生乐于接纳、高兴参与,产生了生动活泼的德育效应。而其中,学生社团活动更是受到学生的广泛欢迎,成为这一阶段学校德育的一个亮点。

这是当时十分突出的一项探索,即调整德育活动中教师与学生的关系,将教师指导下的学生自主社团活动作为学校德育的重要载体。这就是说,学生可以按照自己的意愿、喜好与追求,自主设计社团形式、编制社团章程、招募社团成员、聘请指导教师,达到建社各项要求并获得审批之后,便可以独立活动。学生社团的德育活动实现了学校德育完全由教师主导向学生自主教育的根本性转变,真正体现了学校“以学生为本”的德育宗旨。这一宗旨不仅体现于德育受体的学生是本体,更体现于德育活动的组织、参与、施予者也以学生为本体,互教互学、协同活动、共同发展,成为社团德育活动的主要特征。

第二阶段：特色化的德育追求。不同的学生群体组织不同的德育活动，促使发展水平不同的学生获得适合自身需要的发展，这是学校德育第二阶段的主要指向。具体而言，特色化的德育，就是班班有德育特色。这一特色体现在班级德育目标、内容、方式、形式、过程等方面，有强烈的传承性、鲜明的区分性、广泛的联系性与突出的班级“个性”。例如，具有一定“知名度”的“金爱心”、“绿色行动”、“环境形象大使”、“我是中国人”、“手拉手”等班级德育特色创建活动，极大地激活了学生参与德育活动的积极性，使学校班级的德育成为学生德行发展的自主需要。

班级德育特色的构成，源于班主任的德育理念与追求，学生的德育发展水平、特点与需要以及班级可资利用或调用的稳定的德育资源。这就是说，班级德育特色不是班主任“拍脑袋”想出来的，也不是班级学生的某一喜好。学校德育探索的实践证明，班级德育特色是多个因素的综合：诸如班级原有德育传统的借鉴与传承，班主任对“这一个”学生群体德育需要的认知；把特色的形成、明确过程视作班级德育研究课题的探讨、探索过程；特色活动是适合“这一个”学生群体的一个载体，而班级德育所要达成的要求则是综合的，即以一个载体而追求综合效应等等。由此可见，教师“一厢情愿”式的班级“特色”很难达到预期的德育追求。

第三阶段：校本化的德育课程。这一阶段一方面是要推动学校原有“拓展课程”的现代化发展，使校本课程适合当代学生的需要；更重要的是，改进校本课程过于学科化、知识化，使之体现当代社会所要求的人文化、科学化并举的趋向。也就是说，在校本课程中要建立一个基于德育指向或双“趋向”的课程系统。这就是学校自2002年以来大规模的校本课程调整、改造研究。

经过几上几下的研讨与践行，学校初步建立起一个全新的有机的校本课程系统。在所构建的125门校本课程中，既有明确确定位于德育的专门德育课程，也有融合了德育要求的文化课程、科学课程。在此基础上，学校又设计了以“晨晖讲坛”为标志的“短课程集合”，通过宽松的、话题广泛的、无规定学生要求的、无学分设置的课程讲坛，对学生多元德育因素施以潜移默化的影响。诸如“透视台海”、

“为人三件事”、“神秘文化”、“城市名片”、“生命的承重”等话题唤起了学生的极大兴趣,以至于讲堂内一座难求。为什么像这样的并无学分、考评要求的短课程学生会这样欢迎?这正是现阶段学校德育研究的新课题:让学校德育真正走进学生心中。

第四阶段:课程化的德育系统。这是对上述三个阶段德育探索的一次重大的整合,目的在于解决学校德育的过于“活动”、零散而缺乏明显的效应性与可检测性问题。研究认为,这需要借鉴学校学科课程优势:有目标、有序列、有过程、有评价等,将这些特点引入学校德育工作,在保持学校已有德育的活动性、生动性、多样性、社会实践性的同时,汲取学科课程的特点,使得德育如同课程那样具有“四有”特点,提升德育实效性水平。

这样一个整合过程,头绪繁多、牵涉面广,是一项系统工程;要使这一工程有条理、有步骤地推进,产生预期的成效,需要一个完整的设计。因此,学校德育的课程化过程注意抓好以下几个研究:

1. 课题研究

将学校德育课程化作为一个课题来研究,是因为这一探索具有许多不确定因素:能否实现整合、整合的效果如何、是否能做到优势互补等。通过课题研究的假设、预期、尝试、践行等过程,来审视、推究、判断德育课程化的可行性、有效性,是科学的整合策略。基于这一思考,就有了学校的“学校德育课程化研究”课题;依照课题的指导,设计完成了德育课程化方案,按照课题的有序安排推进课题的行动与物化研究。

2. 整合研究

将过去的学校德育探索成果:多样化德育活动、特色化德育追求、校本化德育课程等整合为一个有机系统,是这一研究的一大任务。整合研究的行动目标是:构建德育的学校、年级、班级课程,这是纵向系列;构建专题德育课程、人文化课程、学科的德育与智育等融合课程,这是横向系列;其中,人文化课程是人文课程主题中的德育揭示与升华,而学科课程中的德育融合即学科德育,两者是属于

交叉与融合系列。目前,已经基本完成了这样三个系列的德育课程研究整合,编制完成了 60 余门不同系列的德育课程。

3. 系列研究

即学校德育课程的相关性研究:有哪些课程作为德育专题课程、哪些可以作为交叉课程、哪些是作为融合课程,这是构建学校德育课程的大系,需要切分得清清楚楚,否则就难以形成学校德育课程的整体性特征。因此,围绕国家、上海市的德育目标或要求以及学校的办学目标,将以往的德育实践成果与未来的德育预期结合起来通盘构思学校的德育课程系列,就能产生有分有合、兼顾群体与个体的德育课程特征。

4. 序列研究

学校、年级、班级德育课程的对象应有所不同,这是根据德育课程的通识性、公共性等共同要求,与年龄、需要、发展水平的差异要求所设计编制的德育课程序列。学校德育课程如“走进我们的党”、“体验军人”、“社会调查”等是面向全体学生的,而“南京修学考察”、“感受农事”、“绍兴人文”是面向不同年级学生的,“金爱心”、“绿色行动”等是面向班级学生的课程。这样的序列德育,既体现了学校对不同年龄学生的不同德育要求,也使学生在高中三年的不同年级生活有了不同的德育追求。

5. 转化研究

让已有的德育经验与成果转化为有机的德育课程,是整合学校德育课程资源的一个难题。其关键是重新梳理学校已有的德育,将经实践证明为学生喜闻乐见的、有效的德育“活动”或“工作”,按照课程编制的要求将其设计为一门或几门课程,这就是“转换”。转换后的特征是:具有课程的目标、内容、安排、方法、评价等基本要素。例如,班级德育课程,就是将原有的班级德育活动如班会课,转换成具有课程特征的班级德育,原先每学期十余次班会课,要按照班级的德育目标,事先做好安排,确定每一次课的内容、方式、形式等,这

将改变班会课放任自流、徒然耗费德育资源的境况。

下一步：

在经历了以上四个发展阶段、基本构建起了学校整体性德育课程之后，华东师大二附中德育探索的“下一步”是什么呢？很可能就是对以下一些亟待解决的问题，从理论与实践上给予科学的回答。首先，要回答“学校德育与德育课程化的关系”问题，这包括：学校德育的现代化发展、学校德育与课程化的借鉴等；其次，要回答“学校德育课程化的几个基本问题”，这包括：德育课程化资源、德育课程化转换、德育课程化结构、德育课程化评价等；最后，要回答“学校德育课程化现状与未来发展”问题，包括学校德育课程化的现状、学校德育课程化的协调与深化发展等。

好在已经有了十余年的探索，继续推进学校德育课程化有基础、有效果、有成就，因而也就有了长足进步的可能与努力实现的信心。只要执著地坚持下去，“下一步”就会呈现在我们每一个人的面前。

现代学校德育课程化 建构研究(课题)

华东师大二附中

一、研究缘起与价值

1. 研究缘起

学校德行教育是与学校学科教育并驾齐驱的两大任务,也是培养未来一代合乎社会要求人才的两大驱动引擎。近几十年来,对学校德行教育,从目标、内容、方法到途径,应该说进行过反复研究,因而被人们称为学校德育的“老”问题。其中,德育实效性更是被人们不断提出、讨论、探究的老问题。其所以“老”,在于学校德育工作或活动中一直存在的诸如随意性、零散性、灌输性、时效性等问题并未真正解决,虽然常常被人们诟病,但迄今为止尚未找到较为理想的解决之道。因而问题也就只能年复一年地提出,甚至影响了学校德育在长期实践中形成的生活化、体验化、参与化等特色所产生的良好效应。如何推动这些问题的解决?人们开始关注学校教育的两大引擎之一的学科教育:其任务的明确、组织的有序、实施的适切、检测的可靠,正是一直以来学校德行教育所缺乏的。如果借鉴学科教育课程化某些优势,也许能够解决德育所存在的问题。于是,就有了学校德育课程化研究的提出。

2. 研究价值

学校德育课程化是借鉴学科教育之长,以补学校德育之短,改

善或提升德行教育的有序性与有效性。这就是说,在学校德育的生活化、体验化、参与化等基础上,借鉴学科教育的有序性、有效性等特色即课程化,尝试推动一直困扰学校德育的诸多“老”问题得到解决。这样既能保持德行教育之长,又能汲取学科教育之长,两“长”并举,将开创学校德行教育长足发展的新局面。

二、研究目标与内容

本课题包括七项研究,即德育课程化目标、含义、结构、策略、评估、课程设计及课例等研究。

(一) 学校德育课程化目标研究

1. 研究目标

本课题通过构建德育课程化体系,改变以往德育的随意性、零散性、低效应性弊病,形成系统有效的现代学校新型德育景观。

2. 研究假设

学校德育实现课程化,将有助于解决或改变学校原有德行教育长期困扰人们的一些矛盾或不足,开创一个崭新的发展面貌。具体而言,通过一系列的“转化”,实现全体教师参与德行教育的可能性、学校德行教育活动的科学性,为最终解决德行教育的有效性问题的奠定坚实的基础。原有学校德育工作或活动的这些“转化”包括:

(1) 德行教育目标转化为可分解的各课程目标。

即将宏观的、抽象的、概念化的、指向式的德育目标或要求转变为微观的、具体的、案例化的、情趣化的课程目标。

(2) 德行教育任务转化为可制定的各课程任务。

即将明确的、指标式、评判式的德育任务转变为可商榷、置换、变通、有一定自由度的课程任务。

(3) 德行教育组织转化为可调控的各课程组织。

即将行政式的、灌输式的德育组织活动转变为设计、配置、创设、实施等丰富多彩的课程组织形式。

(4) 德行教育实施转化为可操作的各课程实施。

即将教育、教导式的德育实施活动转变为形式活泼、景观生动、得心应手的课程实施活动。

(5) 德行教育效应转化为可量度的各课程效应。

即将难以量化的德育指标、成效转化为参与度、成果化、实践性、知识性等可检测的课程评估方式。

(二) 学校德育课程化含义研究

准确地解读“学校德行教育课程化”，明确其含义，能提高学校德育课程的整合水平并改善组织、实施学校德行教育课程的指向性。

1. 关于“化”

“化”是程度、特征、过程。“程度”，指广度、深度；“特征”，指是否具有特殊的表征、征候；“过程”，指按照某一流程设计、组织、实施、检测等。

2. 关于“课程化”

“课程”之“课”，原指督促、授教，后来指学校执行或设定的学科教育门类；“课程”之“程”，是指一门课的方向、长度、流程、要求等。而课程化，是说学校按课程组织教育的广度，或者说学校具备课程特点的状况，或者指学校教育具有按课程实施的过程等。

3. 关于“学校德育课程化”

这一概念应有广、狭两义。

广义而言，学校德育课程化是将学校教育的所有构成都纳入德育课程，主要指学科教育与德行教育都按照课程来组织、实施，即学科课程中实施德育、德行教育要求按照课程来组织教育活动。

狭义而言，学校德育课程化仅指学校德行教育按照课程组织、实施教育活动。其中的“化”，就是学校德行教育按照课程设计、组织、实施、评估的程度、特点与过程等。

(三) 学校德育课程化结构研究

构建学校德育课程,需要组织一系列研究来促使其“化”的形成,它包括:

1. 学校德育课程系统研究

这一研究将要构建一个学校德育课程系统,包括三种水平:

(1) 以某一内容、对象为德育指向的课程,如“虚拟法庭”课,通过一系列虚拟法庭活动来学习法制、体验守法情操;“走进我们的党”以要求入党的学生为对象,让这部分学生了解党、认同党,做好入党的准备。

(2) 以某一载体、平台为德育实施的课程,如以社团为载体,可以设计众多的德育课程,如文化寻访、公益服务、社会调查等,其德育内容与要求不尽相同。

(3) 以整个学校德育课程化为研究对象,构建整体性德育课程框架。如,根据不同对象设计的德育课程,根据德育不同内容设计的德育课程,根据德育不同载体设计的德育课程,根据德育与其他各育关系设计的交叉课程等。

2. 学校德育课程对象研究

这一研究是依据校本课程“个性化”、“主体化”要求,针对不同发展水平与需要设计的德育课程,如:

(1) 面向新生的“认同”课程,这一德育课程的目的在于让新生尽快适应学校生活、开始新的发展。可以通过老生带领新生的方式、看学校录像或者戏剧化、情景化的方式来组织。

(2) 面向毕业年级学生,可以设计认识社会、社会交往等一类课程,比如“为人三件事”(做人、做事、交友)课程,让学生提前做好走向高一级学校或未来社会的心理准备。

(3) 面向中、低年级的发展设计课程,如,认识自我、他人、从何处起步、怎样塑造自己等课程,把发展主动权交给学生。

3. 学校德育课程内容研究

这一研究是对现今国家、社会、学校德育的诸多要求整合为具体的德育课程内容,借助课程使这些德育内容得到具体而微的贯彻。如:思想政治、品德人格、行为习惯等,这些内容,从教育的可接受性、主体性与主动性上说,都需要通过喜闻乐见、生动具体的载体及设计来实施教育。如果将“行为习惯”直接命名为课程,就不一定被学生主动接纳。

4. 学校德育课程载体研究

这里的“载体”是指承载课程的地方、东西等。好的载体能使教育要求或内容自然而然地被学生接受。根据载体的不同性质,以其为德育课程的载体所产生的效应有所不同。如:

(1) 参与性载体,如戏剧社、动漫社等情景化、戏剧化(虚拟化)、活动化。

(2) 自主性载体,如学生社团、论坛一类。

(3) 研究性载体,如社会、环境问题研究一类。

(4) 环境性载体,如室内外环境的故事化。

(5) 文化性载体,如上海老房子一类。

5. 学校德育课程形式研究

德育课程形式大致可以分为:

(1) 紧密型课程,即以课堂为主要载体的德育课程,如“从‘理论’、‘代表’到‘发展观’”课程。

(2) 紧密一松散型课程,即既有课程学习、也有课外实践活动的课程,如“牵手”一类志愿者课程。

(3) 松散型课程,即学生有比较大的参与自由度,并且内容也较为宽泛的课程,如“晨晖讲坛”。

6. 拟完成 60 余门德育课程转化与设计

(1) 学校德育专题课程(10 门):

——“走进我们的党”等学生青年党校的德育课程。

- “让我们携手同行”等青年团主题团日德育课程。
- “‘理论’、‘思想’与‘发展观’”等基本政治观德育课程。
- “虚拟法庭”等法制思想德育课程。
- “模拟联合国”等国际政治德育课程。
- “体验军人”等军训德育课程。
- “感受农事”等学农德育课程。
- “社会寻访”、“认识鲁迅”等社会实践德育课程。
- “牵手”等志愿者服务德育课程。
- “叩问与触摸”等社会调查德育课程。

(2) 学校交叉课程(11门):

——“晨晖讲坛”,多元主题课程(含德育主题讲座,如“为人三件事”等)。

——如“你有文化吗”等大文化类课程。

(3) 年级德育专题课程(3门):

——如“认同与接纳”等年级德育课程。

(4) 班级专题课程(30门):

——如“二附中学生形象自我设计与塑造”等班级德育课程。

(四) 学校德育课程化策略研究

学校德行教育的课程化,应讲求组织、设计的策略以提高或改善其有效性。

1. 总体规划

学校德行教育课程化的推进,受制于以下因素:学校的办学目标、学校的德育传统、学校及其所在地的德育资源、学生的德行发展状况、家长的德行素养与要求以及教师德行教育素养等。根据这些因素综合地规划学校德行教育课程,对德行教育课程进行广泛的可行性研究,而不是闭门造车、虚应故事。

2. 讲求结构

德行教育课程应通过一个结构来建构学校德育的所有课程,这

就是一个德育课程系统。这将实现课程组织的有序、有效以及资源的最大化利用。课程结构有不同分类:

(1) 核心课程与周围课程。

核心与周围是主次之分;核心课程承担德行教育的主要任务,周围课程承担拓展任务。

(2) 主干课程与枝叶课程。

主干与枝叶是主体与派生之分;主干课程是德行教育主要内容的划分,枝叶课程是其延伸。

(3) 紧密型课程与松散型课程。

按照课程的实施形式划分,严格按照学科课程的方式组织实施(课堂、讲授、作业等),即紧密型课程;有课程设计,但在实施中形式活泼,动化、活化、趣化,例如有讲座、演剧、报告、调查、访问等,属于松散型课程;介于两者之间的是半紧密、半松散型课程,即讲讲、做做、演演等。

3. 推动转化

梳理、盘点学校原有德育活动,将有课程趋向或特点的原有德行教育活动,转化为具有课程外貌、特征的课程,这是就近转化。也可以将几项德育活动合并,重新拟定课程名称,这是合并转化;将活动化德行教育,重新考虑其目标、要求、内容等,冠之以课程命名,这是顺势转化。

4. 打造品牌

学校德行教育课程应有不同,这一不同是由学校定位、传统等因素决定的。这样,学校德行教育的个性化、特色化、品牌化就有了基础。品牌的打造经历“优化——特色——专有——品牌”过程,也是其“辨识——知晓——公认——知名”的被认同过程。打造的方法是“人无我有、人有我好、人好我优、人优我新、人新我特、人特我专”。

5. 解剖范例

通过精心设计的德行教育课程范例来指导面上的课程设计、编

制,是较便捷的办法。解剖可以从课程结构的完整性、课程实施的有序性、课程方法的多样性、课程活动的有趣性以及课程效果的实验性等方面来进行;也还可以从学生对课程的态度、效应来解剖。

(五) 学校德育课程评估研究

对学校德育课程进行定期评估,是为了促使德育课程实现其课程预期、促进各德育课程的自我完善,也是为了学校德育课程系统的协调发展。

1. 德育课程评估要求研究

(1) 适切性、主动性,这是就德育课程对象来说的:是否适合特定德育对象、对象是否积极主动参与。

(2) 设计性、方案性,这是就德育课程本身来说的:德育课程是否见诸完整的课程设计方案、是否具备课程要素。

(3) 活动性、丰富性,这是就德育课程组织来说的:课程组织形式是否动化、活化、丰富化。

(4) 感悟性、体验性,这是就德育课程效验来说的:是否见诸主观陈说、客观表达,是否实现物化。

(5) 区别性,这是就德育课程间的可辨识、有个性上说的:课程间是否易于区分、识别。

2. 德育课程评估方式研究

德育课程评估将通过三种方式对将开设、已开设的德育课程进行评估:

(1) 专家组评估,设立学校德育课程化建设专家组,定期对学校德育课程的设计、开设予以评估,以推进学校德育课程的健康发展。

(2) 德育主管部门评估,通过学校德育行政途径,对已开设的德育课程进行全程跟踪、检测、考评,形成与学科课程相近的评估活动。

(3) 学生代表评估,即定期由学生代表座谈或组织问卷调查,

对已开设德育课程的发展状况进行了解、评估。

3. 德育课程评估表达研究

借鉴校本课程星级评估系统,以星级作为德育课程评估的表达,拟设计五种星级指标,分别标值为五星级、四星级、三星级、二星级、一星级等。

(六) 学校德育课程设计研究

一门德行教育课程,至少应包括如下几部分:

1. 课程名称

即用一个富有吸引力的标题唤起学生关注、显现课程特征、区别其他课程。

2. 课程目标

即课程的指向,借助一个表达结构来显示:“通过……,获得(形成)……”

为了提高开设课程的必要性,可以有表明课程背景、价值的一些话。

3. 课程内容

需通过一个完整的系列来表达,即将哪些东西组合为一个课程学习系列,需要精确到课时(一学期一般为15—18周),是课程设计的主干部分。

4. 课程方法

课程将通过何种途径、策略、方法来实施。需要具体罗列主要的几种方法或途径,并说明每一方法对应于何种内容的学习。

5. 课程评价

对学生参加课程的学习成效进行评估。可以有分数式、等第式

等;要说明采取某一评价方法的根据。

(七) 学校德育课程课例研究

德育课例研究是对德育课程的具体而微的研究,即从解剖一堂课的设计入手,研究其科学性、可行性、有效性水平,教师通过德育课例的撰写逐步改善其德育研究性素养。一份课例通常包括如下结构:

1. 课例名称

明确标志一门德育课程中某一堂课的名称,可以以内容、活动、互动方式等为名。

2. 课例设计

对“这”一堂课的设计,包括目标、内容、策略、过程、效果的设计,其中,策略与过程的构想应翔实而具体。

3. 课例实施

设计是构想,实施是课的实践过程。即通过叙述再现课的启动、推进与终止等全貌。

4. 课例思考

对设计与实施状况作理性思考,以获得认识的深化与升华。

三、研究方法与过程

(一) 研究方法

1. 文献研究

对学校历来开展的德育工作、活动的资料以及学校所在社区的德育资源进行梳理、分类研究,以便转化为课程或进行新的德育配置。

2. 行动研究

编制德育课程实施方案,通过方案的事实,检测、调整、改善原有方案,使之科学化、有效化。

(二) 研究过程

1. 德育文献研究阶段(2005年12月—2006年2月)。
2. 课题方案编制阶段(2006年2月—2006年3月)。
3. 课题组织实施阶段(2006年3月—2006年12月)。

四、研究成果

1. 《现代学校德育课程化研究》主报告。
2. 《华东师大二附中德育课程》学校德育课程汇编。
3. 《德育课程化案例研究》(100例)。

“走进我们的党”课程设计

蒋建国 杨 冰

一、课程目标

通过本课程的学习,进一步深入学习探讨党的“十六大”会议精神,深入贯彻江泽民同志关于教育问题的谈话,以及全国教育工作会议和上海教育工作会议精神,深入学习“三个代表”和“科学发展观”等重要思想,以素质教育为主线,加强高中学生团员及入党积极分子的党的基础知识以及邓小平同志建设有中国特色的社会主义理论的学习,使他们加深对党的性质、宗旨、纪律以及党员义务与权利等方面的理解,加深对邓小平理论的理解,加深对“三个代表”和“科学发展观”等重要思想的认识和理解,坚持四项基本原则,坚持自主教育主动发展,提高入党积极分子的政治思想素质,为党组织输送合格党员。

二、课程结构

本课程包括三个板块:

1. 党的基本知识培训

将从青年学生的心理特点和学生实际出发,深入浅出,循循善诱,从不同的角度和层次对学员进行党的理论和政策的教育。通过系列讲座,使学员们深入了解党的基本知识,加强对邓小平理论、“三个代表”重要思想体系、精神实质等方面的学习和