

魏国栋 吕 达 主 编

新 课 程 改 革 研 究 丛 书

综合实践活动课程开发

李臣之 著

人民教育出版社

魏国栋 吕达 主编

新课程改革研究丛书

综合实践活动课程开发

李臣之 著

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目(CIP)数据

综合实践活动课程开发/李臣之著. —北京:
人民教育出版社, 2003
(新课程改革研究丛书)
ISBN 7-107-16660-3

I. 综…

II. 李…

III. 活动课程—教学研究—中小学

IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 039112 号

人民教育出版社 出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京新华印刷厂印装 全国新华书店经销

2003 年 6 月第 1 版 2003 年 6 月第 1 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 10.25

字数: 257 千字 印数: 00 001~10 500 册

定价: 21.20 元

新课程改革研究丛书

教育部课程教材研究所
中国教育学会教育学分会课程专业委员会
组织编写

本丛书为全国教育科学规划“十五”国家重点课题
《新基础教育课程教材开发的研究与实验》
研究成果之一

编委会主任：韩绍祥 魏国栋
副主任：吕 达
主 编：魏国栋 吕 达
编 委：张廷凯 黄甫全 靳玉乐 徐玉珍
李臣之 任长松 丁朝蓬 张天宝

新课程改革研究丛书



前言

QIAN YAN



全面贯彻党的教育方针，深化教育改革，推进素质教育，是当前我国教育改革的重要任务。课程是学校教育的“心脏”，是实现培养目标的蓝图，是学校组织教育教学活动的主要依据；课程改革是教育改革的核心内容，是提高人才培养质量的关键。1999年6月，改革开放后的第三次全国教育工作会议召开，颁布了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》，明确提出“调整和改革课程体系、结构、内容，建立新的基础教育课程体系”。2001年6月，全国基础教育工作会议召开并颁布了《国务院关于基础教育改革与发展的决定》，进一步提出“加快构建符合素质教育要求的基础教育课程体系”。因此，建立符合素质教育要求、具有中国特色的新的基础教育课程体系，是21世纪我国教育改革的一项迫切任务。

2001年6月，国家教育部正式颁布了《基础教育课程改革纲要（试行）》，并研制了义务教育各个学科的课程标准（实验稿）。教育部计划从2001年秋季开始，用大约五年左右的时间，在全国推行义务教育新的课程体系。2003年4月，人民教育出版社又正式出版了教育部制订的新的普通高中课程方案和15科课程标准（实验）。新一轮基础教育课程改革中，在课程的理念、结构、内容、实施、评价和管理等方面较以往的课程有了重大的突破和创新，对我国广大中小学教师和教育工作者提出了许多新的更高的要求和挑战。

mx646/13

新一轮基础教育课程改革是一项系统工程。其中，教师的素质和水平如何，将是决定课程改革成败的关键。为了保证新一轮基础教育课程改革的顺利实施，教育部提出了“先培训，后上岗；不培训，不上岗”的师资培训工作的基本原则，要求必须切实抓好教育行政部门、中小学校长和教师的培训工作。

为了推进新一轮基础教育课程改革的健康发展，帮助广大教育行政领导干部、教研员和科研人员、中小学校长和教师贯彻落实《基础教育课程改革纲要（试行）》的基本精神，教育部课程教材研究所、中国教育学会教育学分会课程专业委员会组织国内长期从事课程与教学研究的一些中青年学者撰写了这套“新课程改革研究丛书”，分别就新课程改革的一些热点、重点和难点问题进行了深入研究和探讨，涉及新课程改革中理念、内容、结构、实施、评价、管理等各个主要方面。丛书力求站在理论前沿，贴近改革实践，以科学的务实的态度反映当前新课程改革的新理念、新思想和新方法，尤其是针对新课程实施以来学校和教师遇到的问题和困难，理论联系实际，深入浅出，通俗易懂，具有较强的针对性、指导性、实用性和可操作性，符合教育实践工作者的需要。

丛书在撰写过程中，自始至终得到了教育部课程教材研究所和中国教育学会教育学分会课程专业委员会领导的大力支持和帮助；各位作者在繁忙的本职工作之余，放弃休息，辛勤耕耘，付出了很多的心血；人民教育出版社的编审和出版人员又进一步做了精益求精的工作。在此谨一并致以最诚挚的谢意。我们殷切期望广大读者能够提出宝贵的意见和建议。让我们团结起来，开拓创新，求真务实，为建立、健全新的基础教育课程体系，深化教育改革，推进素质教育，做出更大的贡献。

《新课程改革研究丛书》编委会

2003年4月



目 录

MU LU



导 论 综合实践活动课程实践与研究的审视	(1)
第一章 活动、课外活动、活动课程与综合实践活动课程	(7)
一、活动中学	(7)
二、活动课程的萌芽	(11)
三、活动课程的形成	(15)
四、课外活动“课程化”	(24)
五、综合实践活动的产生	(34)
六、综合实践活动课程的意义	(45)
第二章 综合实践活动课程的性质与目标	(49)
一、综合实践活动课程的性质与特点	(49)
二、综合实践活动课程的目标	(60)
第三章 综合实践活动领域的开发	(88)
一、综合实践活动课程的内容结构	(88)
二、活动领域开发的分析框架	(93)
三、综合实践活动领域开发的流程	(100)
第四章 综合实践活动的主题设计	(106)
一、综合实践活动主题设计的依据	(106)
二、综合实践活动主题设计的流程	(110)
三、将活动主题选择与发现的方法教给教师	(121)
四、综合实践活动主题的组织方式	(123)

2 ◆ 综合实践活动课程开发

第五章 综合实践活动的过程	(141)
一、综合实践活动课程实施中的教学要素	(141)
二、综合实践活动的过程	(150)
第六章 综合实践活动的方式	(202)
一、综合实践活动方式的特点与分类	(202)
二、游戏活动方式	(208)
三、探究活动方式	(216)
四、交往活动方式	(224)
五、表现活动方式	(233)
第七章 综合实践活动课程的督导与管理	(258)
一、组织框架的建立	(258)
二、指导教师的督导与管理	(264)
三、学生活动的督导与管理	(269)
四、活动安全的督导与管理	(275)
第八章 综合实践活动课程的评价	(281)
一、综合实践活动课程评价的实质、特点及需要回答的问题	(281)
二、谁来评价? 评价什么?	(284)
三、采用什么标准评价?	(287)
四、如何评价?	(294)
五、评价怎样?	(307)
主要参考文献	(309)
后记	(316)

导论：综合实践活动课程实践与研究的审视

综合实践活动作为活动课程的一种特殊发展形态，在我国新一轮基础教育课程改革中备受关注，《国务院关于基础教育改革与发展的决定》规定中小学设置综合实践活动，^① 国家《基础教育课程改革纲要（试行）》更加明确地将综合实践活动规定为小学到高中的必修课程。^② 由此，综合实践活动课程实践与研究在我国迅速展开。

就实践层面而言，学生普遍对综合实践活动课程感兴趣，积极参与活动过程。部分参与教师感到综合实践活动课程开发有助于自身专业发展，并总结出一些经验，如综合实践活动课程时间集中与分散安排、活动组织形式多元设计、档案袋评价方法等等。尽管如此，综合实践活动课程开发也出现了不少值得认真研究的现象和问题，概括起来，主要有以下四个方面。

1. “课程悬缺”现象

一些学校由于种种原因，无论是课程计划还是课程实践都没有设置、开发综合实践活动课程，致使综合实践活动课程沦为“空白课程”。

2. “课程候补”现象

打着综合实践活动课程的旗帜，做着与综合实践活动课程关系不大的事情。譬如在课程计划表中列入综合实践活动课程，但实际

^① 《国务院关于基础教育改革与发展的决定》，2001年5月29日（新华社）。

^② 教育部：《基础教育课程改革纲要（试行）》，教基〔2001〕17号，2001年6月8日。

2 ◆III 综合实践活动课程开发

开设着英语、奥数、语文等课程，被人们喻为课程开发“两张皮现象”“披着综合实践活动课程外衣”的“候补课程”等等。

3. “低效开发”现象

缺乏有效课程开发的理论指引，学校“盲目开发”“零星开发”“随意开发”综合实践活动，导致课程开发效能低下，出现课程浪费现象。为了方便学生活动管理，一些学校统一计划和实施综合实践活动，活动形式单调呆板、整齐划一；一些学校课时总量安排明显不足，尤其是初中、高中根本达不到国家规定的基本要求；有的学校仅仅安排大量讲座、集会等相对静态的活动替代综合实践活动课程；更有学校搞简单的大综合，把除其他学科必修课程以外的一切活动（包括学校大扫除）都归结为综合实践活动。如此等等设计和实施，既不利于激发学生兴趣，调动学生的积极性，不利于发挥学生的自主性和培养学生的创新精神，也不利于学生联系社会生活和学习生活实际，通过亲身体验进行学习、积累和丰富直接经验，更不利于学生养成科学精神和科学态度，提高综合运用所学知识解决实际问题的能力。

4. “片面开发”现象

单纯从“某一角度”设计和实施综合实践活动，缩小综合实践活动课程开发范围，进而降低了综合实践活动课程的整体功能。如不少地方和学校，基本上以研究性学习为开发取向。

实践问题归根结底来源于认识问题。之所以综合实践活动课程开发过程中出现种种值得关注的现象，一方面源于课程开发者对课程开发实践认识不到位，另一方面与综合实践活动课程开发理论探索不够密切相关。

1. 对“课程开发实践”认识不足

一是对课程实践难度认识不足，课程开发机会把握欠佳。综合实践活动课程是新课程改革中综合程度最高、课程内容范围最广的课程领域，是由国家设置，地方、学校根据实际开发的课程形态。

相比其他课程领域,国家对综合实践活动课程控制权力减少,从课程目标设计到课程内容选择、课程方法确定、课程评价策略选择,学校拥有较大自主权。这意味着双重含义:学校课程开发机会增加,学校课程开发难度相应加大;难度就是机会,机会遭遇着困难。如果学校(地方)对综合实践活动课程开发双重性认识不足,必然导致开发的随意性和盲目性,或者持观望和等待态度。

二是一些教研与督导部门对综合实践活动课程开发实践认识不够。向学校派发课程文件只是在课表上作些调整,没有组织教师认真学习研究课程性质和开发策略。或者,只讲文件精神,很少谈课程开发思路,更少言课程开发实践。结果,学校教师不清楚为何要设置综合实践活动课程,以及如何开展等问题,只是要求上级下发教材,忠实执行。也许出于这些原因,综合实践活动课程才被人们喻为“三无课程”(无课程标准、无教材、无教研员)。

三是课程开发者对综合实践活动课程的实践历史认识缺乏,认为它是“一门全新的课程”,失去了借鉴相关经验和做法的勇气和机会。

四是学校课程开发者对综合实践活动课程的实践过程、技术和方法缺乏认识。大部分学校都要求上级主管部门制定具体实施方案,要求加强对这门课的具体指导,要求完善课程实施具体措施。这些要求似乎有一定的道理,但不一定完全合理。因为综合实践活动课程实践过程、技术和方法本身就是一个实践的过程。

2. 相关理论探索不够

课程控制减少,学校课程开发机会增加,“过程性课程开发行为”关照度必须提高,否则课程开发张力难以释放。“越是在教什么的问题上发生了重大变革或重大更新的情况下,如何教的问题越意味着百倍的艰辛。”^① 综合实践活动课程开发充斥着较多的复杂

^① 杨启亮:《课程改革中的教学问题思考》,载《教育研究》,2002年第6期。

4 ◆ 综合实践活动课程开发

性，不仅仅是“如何教的问题”需要理论关照，包括“教什么”“为什么要‘教什么’”“‘教什么’怎么样”等问题都需要有深入细致的探讨。^① 理论研究者不能因为综合实践活动课程开发的机会在学校和地方，就弱化了研究的责任；不能因为有了综合实践活动课程开发的理论架构，就淡化了具体的实践问题的探讨。否则，实践工作者的确会遇到百倍艰辛和苦恼。

就综合实践活动课程研究目前状况而言，下列问题需要认真的理论思考。

一是课程价值认识的关照。综合实践活动课程并非完全是一个“全新”的课程，它的价值追求和意义实现早已有了漫长的历史。它是在原有发展基础上的进一步发展，而且，除我国外其他许多国家都在发展。我们需要弄清楚这一发展过程，弄清楚它现有的发展状况。只有这样，才能历史地、现实地、发展地、理性地把握综合实践活动课程存在的价值和开发的现实意义，不至于让课程开发实践者过分感到随意和迷茫。

二是课程目标设计的关照。我国综合实践活动课程目标设计注重宏观描述，留给地方、学校较大的整合空间，如何依据地方和学校实际，设计恰当适宜的目标，是理论研究需要关注的重要问题。尤其对于习惯沿“课程计划——课程标准——教材——教学——考试”路向执行课程政策的教师，更是需要课程目标设计策略、方法的指导。

三是课程内容建构的关照。综合实践活动课程内容具有不确定的特点，有关活动领域、活动主题需要地方、学校根据实际予以“填写”。这对习惯于按照确定性课程内容实施教学的教师而言，的确是非常困难。因此，教材已经成为综合实践活动课程开发者普遍

^① 参见李臣之：《综合实践活动课程实施：复杂性及取向》，载《课程·教材·教法》，2002年第11期。

关心的大事。但这是否意味着理论工作者要为课程开发实践者编撰出教材呢？显然，理论工作者很难研究出适合地方、学校实际的“教材”，这是综合实践活动课程性质所不允许的。也许，课程内容建构的方法、行动支持与反思才是理论研究者需要研究的。

四是课程开发思路与技术的关照。什么样的开发思路适合什么地方、学校？开发过程中需要运用哪些技术？诸如：“活动领域形成”“活动主题组织形式”“主题活动过程引导”“如何评价课程效益”等等，都需要研究者与地方、学校合作，通过行动去回答。

五是课程开发保障机制的关照。国家以法定形式确立“课程地位”，建议课程时间总量；地方、学校怎样将综合实践活动课程地位落到实处、保证课程有效实施，需要建立相关保障机制，相关研究亦需配合。

鉴于综合实践活动课程开发过程中出现的种种值得关注的课程现象、问题及成因，本书分八章，就八个相互联系却又彼此独立的专题展开讨论，并不期望能够解决上述全部问题，只是想穷尽作者自身肤浅的现实思考，竭诚服务于从事综合实践活动课程研究与实践的教育教学研究人员、学校教师、教师教育研究人员和实践者。

第一章，活动、课外活动、活动课程与综合实践活动课程。遵循历史与发展的思路，简要分析活动与学校教育合一与分离，阐述活动之教育/课程地位的朴素思考、理性提升与强化过程，考察综合实践活动课程的源流，帮助人们理解综合实践活动课程从何处来，明确综合实践活动课程的历史与现实意义。

第二章，综合实践活动课程的性质与目标。结合当前综合实践活动课程研究的成果，概括综合实践活动课程的性质、特点和目标。

第三章，综合实践活动领域的开发。结合课程开发实际经验，分析综合实践活动领域开发流程与框架。

第四章，综合实践活动的主题设计。结合校本课程开发理论，

6 ◀III 综合实践活动课程开发

升华综合实践活动课程经验，讨论活动主题设计的依据、过程、方法以及综合实践活动主题组织形式。

第五章，综合实践活动的过程。吸取活动课程实施的经验，借鉴国外综合活动实践经验，研究综合实践活动课程实施要素和过程。

第六章，综合实践活动的方式。参考活动方式研究成果，多角度考察综合实践活动方式的特点与分类，着重分析综合实践活动四种方式：游戏活动方式、探究活动方式、交往活动方式和表现活动方式。

第七章，综合实践活动课程的督导与管理。研究内容涉及督导与管理组织框架的建立、指导教师的督导与管理、学生活动的督导与管理、活动安全的督导与管理。

第八章，综合实践活动课程的评价。基于综合实践活动课程评价的实质、特点，明确综合实践活动课程评价需要回答的主要问题，着重探讨谁来评价、评价什么、评价的标准、评价的组织以及评价怎样等问题。

本书力所能及的是：基于当下研究成果与实践反思，着重讨论综合实践活动课程开发的历史脉络、现实思路及问题把握方式。权且作为综合实践活动课程开发者思维的原料或者开发实践的“酵母”，但仍然不是具体的措施。因此，本书也可以看作是“综合实践活动课程开发引论”。

第一章 活动、课外活动、活动课程与 综合实践活动课程

吸收、实验、改造、创新一直是教育研究和实践的共同任务。以史为镜使人明智，既可避免共同任务执行过程中简单的“拿来主义”和机械否定，又能尊重和超越过去，赋予教育行为鲜明的时代内涵。从人们惯常使用的“活动”到今日学校教育领域极力倡导的“综合实践活动课程”，其间历经了一个漫长的历史过程。认真、客观地考察相关课程史实，对于正确地认识综合实践活动课程从何而来、变化的内涵是什么、将要到何处去，甚至对于科学、有效地设计和实施综合实践活动，使其更好地为学生发展服务，都有重要意义。

一、活动中学

活动课程、综合实践活动课程虽是近两个世纪的盛行之物，但其重视“活动中学”的教育实践现象却可以追溯到人类社会形成之初。随着社会发展的需要以及人们对“活动中学”理解的逐步加深，相关课程理论认识开始出现。

（一）活动与教育/课程相融

人类社会始于劳动，始于对食、住、行等基本需要的关注，逐步发展到对各种观念与艺术的思考和追求。随着历史的发展，劳动、游戏、笑话、比赛以及人们广为接受的某种形式的放松活动，都成了人类文明的一部分。教育与人类文明不可分割。

考古学家发现在最早、最原始的文化中就有玩具的制造。在世

界各地、各个历史时期都有各种形式的玩具被发现。^① 在孩子的意志、理解力、好奇心、仿效和创造性不受干扰的情况下，他们能够创造出令人信服的东西。孩子们会按照心中的构想去发明或模仿曾经见到或想到的事物及行为，并在这些行为中制造出玩具或游戏规则。在人类早期文明中，成人制造玩具也许并非他们的需要，而是因为他们注意到孩子们制造玩具和游戏的现象。

比赛，更是人们儿时好玩的表现或折射。正如一些孩子比另一些孩子更喜欢玩一样，一些成人也对比赛表现出好恶。比赛难以压抑，它也是人类天性，是文化的一部分。从 6 000 多年前尼罗河畔的古埃及到古希腊，人类把越来越多的时间和精力花在复杂的成人游戏和比赛上。随着成人游戏和比赛的发展，制定比赛规则就成了必然之事。甚至到今天，国际奥林匹克委员会还在不断地完善体育运动规则。

劳动，是人类得以生存和发展的决定性因素，“劳动创造了人本身”已成为至理名言。

通过劳动、比赛、游戏等活动方式来教育孩子的必然性也是源于人类的天性和社会发展历史。劳动生成教育，教育通过劳动过程中经验的仿效和传习而进行，比赛、游戏等活动方式伴随于劳动过程，是有效的教育途径。从原始部落的教育状况可以发现远古社会在实际活动中进行教育的一般情况：儿童生下来就处在游猎生活之中。夏天成人外出打猎，把小孩放在摇篮挂在树上，五六岁以后的儿童做一些传统的、具有狩猎意义的游戏，如模仿打熊、搬家等。再大一些进行身体锻炼，学习跳高、滑雪技能并培养勇敢精神。十二岁以后，他们开始跟老人从实际狩猎中练习打小动物，十

① 参见 Ward Sybouts and Wayne J. Kreapel, *Student Activities in the Secondary School: A Handbook and Guide*, Westport, Connecticut, London, 1984, p. 3.

五六岁开始学习打驴，等到能完全打猎时就算完成了训练任务。^①可见，此间的教育融于实际活动之中，此间的教育课程也是消融于活动之中的。

（二）活动被排斥在教育/课程之外

伴随社会生产力水平的提高，出现了文字，产生了学校。融于活动的教育日益专门化和制度化，原始社会那种长者指导儿童通过活动获得经验的教育模式发生了革命性转变，代之以系统化知识授受为主要形式。产生于公元前2500年左右的埃及宫廷学校，广泛采用灌输、机械记忆和重复练习的方式教授文学、天文、地理、几何等知识。古巴比伦、印度、中国的学校亦是这样。尽管如此，一些思想家如亚里士多德也很重视具体经验在教学中的作用，他认为在教育上，实践必须先于理论，甚至主张，学会一件事的唯一方法就是动手去做。在古希腊教育实践行为中，无论雅典还是斯巴达都很注意竞走、掷枪、角力等，学生自治组织在希腊开始出现。不过，这些活动已经开始成为课程以外的活动，其课程意义相当于我们今天所使用的“课外活动”。

到中世纪，骑士教育部分地继承了通过活动进行教育的传统，学生在日常生活和交往中学习生活礼节、处世艺术，也学习骑马、游泳、射箭、角力等，旨在效忠领主、取悦贵妇。中世纪的欧洲大学也强调辩论，学生可以有充分的社交和自治机会，如当时意大利曼图亚（Mantua）地方费尔特雷学校（Vittorina de Feltre's School）就将竞技、游戏和身体的锻炼规定为日常工作。但是，毕竟僧侣们获得了知识的垄断地位，因而教育本身也渗透了神学的性质。《圣经》与《教义问答书》几乎是唯一的教材，学校教学严重忽视社会实践，

^① 参见毛礼锐等编：《中国古代教育史》，人民教育出版社1979年版，第9页。