

新型

活动课程指导

严淡如 金卫雄 编著



序

袁金华

1999年6月召开的全国第三次教育工作会议,向各级各类教育,向全社会提出了一个重大的命题,即“全面实施素质教育”。围绕着素质教育的实施有很多文章要做。在教育外部要创造良好的育人环境,有利于受教育者的健康成长;在教育内部要做的事情更多,从教育观念,到课程设置、教材编写、教学设施、教师提高、校园建设等等都要建立起落实以培养创新精神和实践能力为重点的素质教育的新体系。这是一项艰巨浩繁的工作,需要我们广大的教育工作者投入大量的精力,花费大量的时间,还需要社会各方面,包括家长的积极参与配合,才能逐步收到效果。但是,从为国为民的高度看,实施素质教育事关民族,影响全局,正如江泽民总书记提出的“国运兴衰,系于教育”,所以不管改革有多么艰难,都必须坚定不移地坚持下去。

实施素质教育,我认为是在确定新的教育理念,是

在构建新的有利于德智体美和谐发展的教育体系。在这个教育体系中,居于中心地位的是课程,可以说,课程是实施素质教育的核心。我们常说,课程是载体,尤其在中小学,培养什么样的人,主要取决于课程的设置和课程的内涵。我们要培养出素质优良、基础坚实、个性鲜明、具有创新精神和实践能力的一代新人,就必须加快课程改革的步伐,建立起新的、素质教育的课程体系。

近 20 多年来,随着教育的不断深化,也随着国外新的课程理论的传播,我们的课程意识也在发生改变,对过去那种“计划经济模式”的课程结构已深感不满。从中央到地方的教育行政部门围绕着九年义务教育的实施,也作过几次课程计划的调整,但从总体来说,改革的力度还不够,还是属于补补修修的状态,还不能适应全面实施素质教育的要求。当然,课程改革也不能一步到位,也需要在确定课程总体蓝图之后,先易后难,分步推进。比如说,学科课程的构建就需要根据国情,设计多种方案,以适应不同地区的需要,这要有一段时间;而活动类课程,就相对要容易一些,可以放手让地区和学校去搞,各地可以根据自己的实际,创造性地进行这方面的改革试验。这些地方性和学校的改革试验,又能为国家的课程改革提供经验。目前教育理论界对活动类课程还有着不同的认识,认为不必称之为“课”,因为在传统习惯下,一列为“课”,就要有老师教,就要进课堂,这种认识也不无道理。但是,问题的症结并不在于称之为“活动课”,在应试教育的笼罩下,不管学校实施

什么教育,采用什么教育方式,都会让学生窒息。实施素质教育不论是学科课程还是活动课程都应该使学生“活”起来,在各种教育活动中促进学生打好基础,开发潜能,发展个性。活动课程是实施素质教育的重要方面,应该与学科课程相辅相成,共同为了提高学生的素质。

连云港教育学院严淡如、金卫雄两位先生编写的《新型活动课程指导》,是一本涉及现代课程理论和实践的专著,也是一本研究型和应用型相融合的著作。这本书从课程理论的整体出发,对活动课程的来龙去脉、沿革变化,对活动课程的定位和内涵,对活动课程的组织实施等等作了全面的阐述,我认为这是两位先生对现代课程理论的充实和发展。在广大中小学面对着实施素质教育的今天,这本书的出版,是为素质教育大厦的建设添砖加瓦。严淡如等两位先生长期从事教师培训工作,对中小学的现状和需求十分了解。正因为如此,《新型活动课程指导》这本书就编写得既有理论又有实际,既集中了编著者的智慧,又概括了广大教师的经验,目的是为了中小学把活动课程搞好。我相信在这本书的指导下,再通过广大教师创造性的实践,新型活动课程就能够在学校产生重要的育人功效。

前 言

21 世纪中国的基础教育,是充满丰收希望的田野。在即将跨入新世纪的重要历史关头,国务院批转的《面向 21 世纪教育振兴行动计划》为我们描绘了灿烂的前景。中共中央、国务院在全国教育大会上作出的《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,吹响了新的进军的号角。中央的决心,给了我们巨大的鼓舞与坚定的信心。

全面推进素质教育,这是教育现代化交响乐的主旋律。序曲已经奏响,如何发展还要靠数千万教育工作者的努力奋斗。

全面推进素质教育是一场深刻的变革,由“应试教育”向素质教育转变面临着一个艰苦的历程。烟台会议作为深化基础教育改革的一个重要标志,标志着教育教学领域一些深层的改革已经提到了更加突出、重要的议事日程,在中小学形成了素质教育全面启动的态势。

但这仅仅是伟大交响乐的序幕,还仅仅是有了一种态势。正如总督学柳斌所指出,对此我们不能作过于乐观的估计。素质教育作为一个新生事物仍处于很弱小的地位,素质教育的实施还会遇到许多困难和阻力。

我们是在教育学院搞教师培训工作的。按照师范院校教育科研“应坚持面向基础教育、为基层服务的方向,主动参与中小学校的改革,将实施素质教育作为重要研究课题”的要求,连续5年,在20所初中素质教育试点学校进行了跟踪调研和指导。在实践第一线,对实施素质教育的迫切性和艰巨性都有很深切的体会。试点工作一开始,很多学校把活动课程作为突破口。但这种“应试+活动”的“轰轰烈烈”,并没有带来“扎扎实实”的效果,某种程度上还反而加重了教师和家长对素质教育的疑虑。江苏省教委及时推荐了洋思中学的典型经验,提出素质教育要进课堂,这与后来烟台会议明确以优化教育教学过程为核心的要求是一致的,是认识上的一次推进。但是一种倾向往往会掩盖另一种倾向,活动课程在很多学校还没有落实进课表的情况下,又变得无足轻重了。为了争夺高额交费的学生,不少学校连双休日都占用了,哪还有时间空间顾及学生的活动!分析其原因,不外乎认识和条件的局限。其中,教师课程观念淡薄和缺乏对活动课程基本的了解,也是重要的制约因素。面对这种情况,我们深深感到自己的责任。如何实现李岚清副总理所提出的实施素质教育在“本世纪结束前要取得明显成效”的近期目标?如何将我省提出的“把素质化的基础教育带入21世纪”的口号变为实践?建设高质量的教师队伍,确确实实是全面推进素质教育的基本保证。为此,必须“开展以培训全体教师为目标、骨干教师为重点的继续教育”。

这本书就是为教师全员培训编写的,目的是向在职教师普及活动课程的基础知识,提高执行《课程计划》的自觉性。贯穿全书的意图是:正确理解《课程计划》中的活动课程,遵循《课程计划》的要求,积极实施新型活动课程。同时,尽可能将活动课程研究的动态与成果,简要地介绍给老师们。关于新型活动课程的研究还很年轻,成熟的成果不多。本书编写的理论基础比

较薄弱,恐怕正是致命的弱点。所幸在课程研究所的带动下,全国各师范大学都有一批中青年教育理论工作者投入了这方面的研究,并形成了一个富有生气的群体,取得了不少成果;不少学校,特别是小学,也进行了富有创造性的实验,让我们可以借鉴他们凝聚的心血。没有他们的开拓,我们的摸索是肯定要碰壁的。

感谢江苏省教育科学研究所老所长袁金华先生在百忙之中审阅了书稿,并为本书作序。感谢连云港市的几所素质教育试点学校为本书提供了最新的活动课设计案例。

限于我们视野的偏狭和学识的浅薄,无论是对《课程计划》的领会还是对研究成果的传播,肯定有许多不当之处。这是一本“应急”之作,应的是教师们实施素质教育之“急”。即便是“应急”,书中可能出现的疏误也是不能原谅的。诚请专家和在教育改革前沿的老师們不吝赐教,批评指正。

编著者

1999年6月

目 录

序	袁金华
前 言	
第一章 活动课程的历史发展	
第一节 课程与活动的基本概念	2
一、课程概念的演化	2
二、对“活动”的理解	7
第二节 活动课程的产生及演进	9
一、活动课程的萌芽与先导	9
二、杜威实用主义活动课程的崛起	10
三、对活动课程的否定之否定	12
四、活动课程在我国的影响与发展	13
第三节 新型活动课程设置的背景及意义	17

一、实施素质教育,迎接 21 世纪挑战	17
二、重大突破——活动正式列入课程	18
三、开设活动课程的时代意义	21

第二章 新型活动课程的本质和特点

第一节 国内外学者对活动课程的界说	25
一、国外学者对活动课程的见解	25
二、我国学者对活动课程的界说	27
第二节 新型活动课程的特点	31
一、理论界对新型活动课程特点的概括	31
二、新型活动课程的自主性	33
三、新型活动课程的实践性	35
四、新型活动课程的综合性	37
五、新型活动课程性质的定位	38
第三节 新型活动课程与相关“活动”之比较	39
一、与实用主义活动课程的区别	39
二、与课外活动的区别	42
三、与学科课程活动的区别	46
四、实践中的认识误区与行为偏差	47
第四节 新型活动课程的地位与作用	50
一、关于活动课程的地位	50
二、关于活动课程的作用	54

第三章 新型活动课程的目标及实施

第一节 新型活动课程的目标	61
一、系统中的活动课程目标	61

二、贯穿在活动课程中的德育目标	64
第二节 新型活动课程的结构	67
一、《课程计划》对活动的分类	67
二、新型活动课程结构多面观	73
三、活动课程的调整	75
第三节 活动课程的基本要求和实施规范	76
一、《课程计划》的基本要求	76
二、活动课程的实施规范	78
第四节 活动课程的教学原则	81
一、关于活动课程教学原则的探索	82
二、扬长互补原则	85
三、主体创造原则	86
四、加强德育原则	89
五、因地制宜原则	91
六、空间开放原则	92
七、全体参“做”原则	93
第五节 活动课程的教学方法和组织形式	94
一、教学方法的一般含义	95
二、活动教学法	96
三、亲知与躬行——获取直接经验	97
四、开放教育、现场教学和协作教学	99
五、活动课程的组织形式	103
第六节 活动课程的考核与评价	107
一、学生成绩的考核与评定	107

二、对实施活动课程的综合评价	112
第四章 新型活动课程中的教师角色	
第一节 活动课程资源最活跃的要素	118
一、课程资源是实施课程的必要条件	118
二、教师是课程资源中最活跃的要素	119
第二节 教师在活动课程中的地位和作用	120
一、树立活动课程的教师观	121
二、活动课程中教师角色的转变	122
第三节 活动课程师资建设	125
一、加强活动课程教师的培训	126
二、开发利用社会智力资源	131
第四节 教师指导学生活动的的能力	133
一、教育能力的传统解释	133
二、活动课程教育能力的重组	135
三、活动课程中教师个体的发展及评价	137
第五章 各类活动课程的设计	
第一节 活动课程的教学设计	140
一、教学设计的特点与程序	140
二、活动课程设计的新思路	145
第二节 晨会(夕会)	150
一、设置晨会(夕会)的基本要求	150
二、设计晨会(夕会)活动应注意的问题	155
三、晨会(夕会)设计示例	158

第三节 班团队活动	164
一、设置班团队活动的基本要求	164
二、设计班团队活动应注意的问题	170
三、班团队活动设计示例	173
第四节 体育锻炼	177
一、设置体育锻炼活动的基本要求	177
二、设计体育锻炼活动应注意的问题	180
第五节 科技文体活动	183
一、设置科技文体活动的基本要求	183
二、设计科技文体活动应注意的问题	187
三、科技文体活动设计示例	189
第六节 社会实践活动	193
一、设置社会实践活动的基本要求	193
二、设计社会实践活动应注意的问题	198
三、社会实践活动设计示例	200
第七节 校传统活动	202
一、设置校传统活动的基本要求	202
二、设计校传统活动应注意的问题	205
三、校传统活动设计示例	209

参考文献

第一章

活动课程的历史发展

国家教委^①1992年公布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》(以下简称《课程计划》),首次将“活动”纳入学校课程,这是我国基础教育课程的重大改革,也是我国课程理论的新的的发展。为了区别于教育史上曾经有过的以杜威为代表的实用主义活动课程,我们将《课程计划》中的活动,称之为新型活动课程。

指导和组织新型活动课程,首先要了解与活动课程相关的最基本的概念,了解新型活动课程产生的历史背景和现实基础。活动正式列为课程,是我国基础教育改革的重要成果,是为实施素质教育,迎接21世纪挑战,在课程领域的重大突破。这一突出成果化为广大学校和教师的实践,将使我国的基础教育跻身于世界的前列。

^① 现教育部,下同。

第一节 课程与活动的基本概念

一、课程概念的演化

(一)课程概念的发展脉络

课程(curriculum)这一概念,源出拉丁语,原意是“跑道”的意思。19世纪中期,斯宾塞把它引入教育理论领域。而最早用汉语“课程”一词翻译的是日本学者(1880年),是从我国古代典籍中采取这一用语的。唐代孔颖达的《五经正义》中,有“教护课程,必君子监之,乃得依法制也”之句。宋代朱熹的《论学》篇,也有“宽著期限,紧著课程”之语。古人所言的“课程”,还不是一个理论术语,与后来从西方引进的近代的“课程”也不是同一概念。但都表明,东西方的教育在这一方面的探索源远流长。作为教育的重要理论概念,并引起关系重大的理论争论,这是近代开始的事。随着“课程”这一概念内涵的越来越丰富,人们对其本质的认识也越来越全面深入。

“课程”一词,一般有两种解释,也就是说有双重的含义。第一种含义是指“所有的学科的总和”或“学生在教师指导下各种活动的总和”,这是广义的解释;第二种含义,则指称一门具体学科或一类活动,例如我们可以把语文、数学称为开设的具体课程,这是狭义的解释。两种含义都常用,具体指称的事实则不同。这是在接触或使用“课程”这一概念时需要加以区分的。第一种含义有许多不同的解释,反映了对概念本质的不同认识。所以理论上探讨课程的概念,主要争议是前者。

“课程”这一概念,既然由来已久,它的内涵与外延也必然在历史发展的过程中,随着人们实践与认识的不断深化,而有所

变化。

笼统地看,大体有这样一条脉络:古代所谓“课程”,实际多指“学程”。古代教育者认为教的本义就是指导“学”,我国的《学记》里就有“虽离师辅而不反”的追求。同古代重“学程”相比,近代课程则近于“教程”。提及课程,多从“教”的角度着眼,较多涉及“学科设置”、“教学内容”、“教学进程”、“教学计划”等内容。课程概念也进一步理论化了。围绕课程本质的认识,提出了种种课程理论,对跨世纪的学校教育产生了巨大的影响。传统的课程概念,主要就是指近代的课程概念,尽管对这一概念的解释各不相同。

未来的课程概念,又向何处发展呢?专家指出,有向“学程”转化或称为向“学程”回归的趋势,其内涵与外延也有整合化、立体化与多样化的倾向。当然也有专家指出,当前课程概念泛化的倾向不利于对课程本质认识的深化与提高。

(二)国内外对课程概念的代表性解释

自课程作为教育学的一个概念之后,人们从不同的教育观出发,对此作出了众多的解释。对课程概念的不同解释,反映对课程本质的不同认识,即不同的课程观。

国内外学者在对各种代表性的课程定义予以比较之后,归纳出了影响最大的主要的课程观。

1. 塞勒和亚历山大归纳的四种课程观^①:

- (1)课程即学科(科目)或教材;
- (2)课程即经验;
- (3)课程即目标;
- (4)课程即计划。

^① Saylor, J. G. & Alexander, W. M., Planning Curriculum for Schools, New York: Holt, Rinehart, 1981, 1974. 2 ~ 6.

2. 奥恩斯登和亨金斯归纳的五种课程观^①：

- (1)课程即行动(活动)计划(或书面文件)；
- (2)课程即安排学习者的经验；
- (3)课程即进程或系统；
- (4)课程即学科或学习内容有关的东西；
- (5)课程包含计划、系统和学习领域。

3.《国际课程百科全书》的归纳。

该书列举了九种代表性的课程定义,类似上述概括的有^②：

“课程是一种学习计划”；

“课程即学习者在学校指导下获得的全部经验”；

“课程基本上由五大学科领域组成”；

“课程通过对知识经验的系统再现,有计划地说明人类的学习经验和预期的学习结果,使学习者在学校的指导下,能够有意识地不断地发展其个人——社会能力”。

4. 我国学者的归纳。

我国学者也对课程定义集中予以分析,施良方在《课程定义辨析》中归纳了六种定义：

- (1)课程即教学科目；
- (2)课程即有计划的教学活动；
- (3)课程即预期的学习结果；
- (4)课程即学习经验；
- (5)课程即文化再生产；
- (6)课程即社会改造的过程。

① Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkins, Curriculum: Foundations, Principles, and Issues, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey 1988. 6~7.

② Arich Lewy(ed.) The International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon Press, Oxford, 1991. 15.

以上列举的课程的定义^①是教育史上影响较大的几种代表性的解释。

将课程视为学科,是比较古老的、传统的看法,也是比较通俗的提法。欧洲中世纪的“七艺”(文法、修辞、辩证法、算术、几何、音乐、天文学)和我国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数),都是将“学科”作为课程的主要形式。这种课程观以知识为中心,其课程设计主要是学科课程的设计。以学科教育为主的甚至为唯一的近代学校教育,“课程即学科”的课程观长期居于统治地位。翻开我国的《辞海》和《中国大百科全书》,也是沿用这样的传统解释。

对这种课程观提出异议的是杜威(1859~1952),20世纪20~30年代,杜威提倡将教材心理化,按儿童的心理序列组织课程。将课程视为经验的定义,曾拥有很多支持者。他的继承者克伯屈,还有一些教育家,都把课程看作是“学生在学校或教室中与教师、环境、教材等人、事、物交互作用的所有经验”。一些人文——审美主义者也赞同这种观点。活动课程的理论与改革尝试由此产生。虽然杜威和克伯屈的实验未能一直坚持下去,但对课程的认识与改革,影响是很大的。

加涅等人不赞成把课程说成是经验。他们认为课程是教育者试图达到的一组教学目标或希望学生达到的学习结果,是“一种预期学习结果的结构化序列”。在50年代,大多数行为主义者和系统管理论者又拥护泰勒等人的观点,将课程视为计划。他们认为,课程总是一种行动计划,这个计划包括目标、内容、活动和评价等等。受这种观点的影响,我国学者也常常用“蓝图”、“规划”比喻课程。

① 资料转引自李臣之《试论活动课程的本质》,《课程·教材·教法》1995年第12期。