

吕达 丛书主编 普通高中新课程教师教育丛书

中国教育学会教育学分会课程专业委员会组织编写

新建构教育

GAO ZHONG XIAO BEN KE CHENG KAI FA YU
ZONG HE SHI JIAN HUO DONG

高中校本课程开发与 综合实践活动

李臣之 编著
陈铁成



天津教育出版社
TIANJIN EDUCATION PRESS

新课程教育

高中校本课程开发与 综合实践活动

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

王 敏

高中校本课程开发与 综合实践活动

李臣之 陈铁成 著

图书在版编目(CIP)数据

高中校本课程开发与综合实践活动/李臣之,陈铁成编著.
-天津:天津教育出版社,2005.1
(普通高中新课程教师教育丛书/吕达主编)
ISBN 7-5309-4194-1

I. 高... II. ①李...②陈... III. 课程-教学研究-高中
IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 004406 号

普通高中新课程教师教育丛书

高中校本课程开发与综合实践活动

出 版 人:肖占鹏

编 著:李臣之 陈铁成

责任编辑:张纪欣

出版发行:天津教育出版社

天津市和平区西康路 35 号

邮政编码:300051

印 刷:北京市德美印刷厂

版 次:2005 年 1 月第 1 版

印 次:2005 年 1 月第 1 次印刷

规 格:720×1000mm 1/16

印 张:13.375

字 数:233 千字

书 号:ISBN 7-5309-4194-1/G·3592

定 价:20.00 元

序

普通高中教育是在九年义务教育基础上进一步提高国民素质的、面向大众的基础教育,承担着进一步提高国民素质,满足不同潜质学生发展需要,发展学生的科学素养与人文精神、国际视野与民族精神、强烈社会责任感和人生规划能力的重要任务,它要为学生的终身发展奠定基础。普通高中新课程具体体现了普通高中教育性质和任务,具有鲜明的时代性、基础性和选择性。

面向新世纪的普通高中新课程从 2004 年秋季起在广东、山东、海南、宁夏四省区开始实验,随后将在全国范围内逐步展开。这次普通高中新课程改革,是在 1997 年开始的上一轮高中课程改革取得显著实效并已经在全国普遍实施的基础上,为衔接义务教育新课程改革而设计的。新高中课程改革在课程目标、课程结构和内容、课程实施和评价等方面都发生了显著的变化。尤其是在课程设计上引入学习领域和模块设计的概念、在课程管理上引入选课制和学期分段,在课程考核和评价上实行学分制方式等,既为普通高中教育带来新的理念和方式,也使我国普通高中教育面临巨大的挑战。

新高中课程方案和各科课程标准的设计,根据《基础教育课程改革纲要(试行)》的精神,按照素质教育要求,充分体现“以学生发展为本”的现代教育理念,全面考虑和系统规划普通高中新课程的知识与技能目标、能力与方法目标、情感态度与价值观目标;基于社会现实需要和反映,基于学生的经验,反映日新月异的文化科学知识的变化;尊重学生的多样化发展需求,以培养学生思想道德素质为核心,以培养学生的创新精神和实践能力为重点;树立尊重差异、追求个性和鼓励创新的现代教育理念,积极引导主动参与、乐于探究、善于实践,从根本上实现学生学习方式的转变,把学生的学习过程变成主动建构知识的过程,为每个高中生的终身发展奠定基础。

为帮助广大高中教师、校长和教研人员理解新高中课程改革的精神和改革所涉及的各个方面,中国教育学会教育学分会课程专业委员会组织编写了本丛书,包括《高中新课程目标的研究与开发》《高中新课程的结构和内容》《高中新课程与探究式学习》《高中新课程课堂教学改革》《高中校本课程开发与综合实践活动》《高中新课程评价》《高中新课程与教师专业发展》共7册。本丛书由长期从事课程研究的中青年学者和高中教育实践者共同编写,力求在准确把握普通高中新课程方向的基础上,结合实践案例,精辟阐述新高中课程改革的实质和发展方向。

本丛书编写在深入研究领会普通高中课程方案和各科课程标准的基础上,把握高中课程改革的新理念,对普通高中的培养目标、课程结构、课程内容、教材发展、课程实施与评价、校本课程开发、综合实践活动、课程领导与管理、校本课程开发和教师专业发展等方面进行了系统的研究、解析。

本丛书编写站在理论前沿,反映当前课程改革的新理念、新思想、新方法。具体特点是:既有国际视野,又观照本土背景,重视案例的分析;紧扣课程方案和课程标准精神实质,针对高中学校教育教学,面向师生,面向实际;深入浅出,通俗易懂,具有针对性、实用性、指导性。本丛书可作为高中教师继续教育教材和新高中课程改革学习参考材料使用。相信广大高中校长和教师,以及一切关心高中新课程改革的同行和朋友,能够从本丛书有所助益。

作为丛书总主编,我对整套丛书的指导思想和框架设计负责,并对各卷书稿进行了大体的统稿。至于各卷的具体体系和内容阐述,是各卷作者各自的研究成果,毫无疑问,相应的权利和责任属于他们。在深化课程改革、推进素质教育的大方向下,努力阐发独到的学术见解,我想不仅应当容许,而且是值得提倡的。高中新一轮课程改革实践才刚刚拉开帷幕,新课程所带来的理念、设计和方法等,都还需要在实践中得到检验和进一步完善。本丛书还有许多不完善的地方,敬请各位同行朋友提出意见和建议。我们将继续关注高中新课程改革的进展,不断充实内容和案例,以便更好地为广大高中教育工作者服务。

吕 达

中国教育学会教育学分会理事长

中国教育学会教育学分会课程专业委员会主任

教育部课程教材研究所常务副所长

2004年11月

前言

新高中课程从理念、结构、内容、方式到评价,较之过去有了较大的变化。

“校本课程开发”作为新高中课程改革的一大亮点,对落实“三级课程管理”政策,推进课程民主决策有着重要意义。“综合实践活动”作为新高中课程结构的重要组成部分,占据十分重要的位置。仅就学分规定而言,大于我国传统主干课程语文、数学、外语任意两门之总和。

但是,高中历来是我国课程改革的难点、重点,社会赋予学校课程改革的责任和压力远非九年义务教育所能比拟。相比之下,社会对传统考试科目的关心远胜于校本课程开发和综合实践活动课程建设。或者说,校本课程开发和综合实践活动课程开发相对处于社会压力的边缘,学校教育工作者往往无暇或无力顾及这些边缘地带。

因此,落实校本课程开发和综合实践活动课程建设的理想,让课程开发有效转化为对学生成长的意义,高中课程改革遭遇着比九年义务教育更多的复杂性和现实性,高中的教育实践者面临着巨大挑战。

迄今为止,人们对校本课程开发和综合实践活动课程开发的相关理论做了认真的探讨,取得了丰硕成果。但是,相对于高中课程改革的特殊形势,仍然需要以这些研究成果为基础做进一步探索。

本书希望从八个方面展开讨论。一是“基础与关系”,从历史和现实角度探讨高中校本课程开发和综合实践活动课程建设的必要与必然,回答校本课程开发与综合实践活动建设之间的关系。二是“实质与宗旨”,辨析相关概念内涵,明确校本课程开发和综合实践活动课程的实质与意义。三是“情景分析与目标研制”,讨论情景分析的基本技术和目标研制的主要内容。四是“内容开发”,探讨高中校本课程开发范围、类型以及综合实践活动课程内容特点和运作方式。五是“个案分享”,从“实做”层面介绍校本课程开发过程与方法。六是“基于校本课程开发的综合实践活动”,立足“生存教育”案例分析高中综合实践活动课程开发过程和方法。七是“支持系统”,从“领导与督导”角度分析课程开发的保障条件。八是“校本课程开发评

价”,讨论评价的取向和技术。

坚持整体的、逻辑的、发展的观点,理解和分析校本课程开发与综合实践活动课程的实质、开发技术和方法;理论解释和个案分享的结合;课程开发实践指导与课程开发行动研究经验升华结合,是本书主要特色。

本书是广东省教育科学“十五”规划重点课题“广东省基础教育综合实践活动课程开发行动研究”(批号:JZA02033)阶段性成果。适合课程理论工作者、中小学课程开发实践者、各级教学研究人员以及师范院校学生阅读,也适合教师教育机构开展培训活动之用。

| 目 录 |

第一章 基础与关系 1

- 一、高中校本课程开发的基础 1
- 二、高中综合实践活动课程的基础 11
- 三、关系和联系 24

第二章 实质与宗旨 28

- 一、校本课程开发：认识上的变化 28
- 二、高中综合实践活动课程的理解 39
- 三、共同的追求 43

第三章 情景分析与目标研制 54

- 一、情景分析：校本课程开发的重要环节 54
- 二、情景分析策略 57
- 三、校本课程开发目标研制 63
- 四、高中综合实践活动课程的目标 72

第四章 内容开发 76

一、高中校本课程开发内容 77

二、高中综合实践活动课程内容 90

第五章 校本课程开发:个案分享 100

一、校本课程开发方案 100

二、进入教学过程的校本课程开发 109

第六章 基于校本课程开发的综合实践活动 129

一、课程开发背景与目标设计 129

二、课程内容与课型 132

三、活动项目例举 140

四、评价与督导管理 165

五、生存教育活动成效 170

第七章 支持系统:领导与督导 176

一、校本课程开发的领导 176

二、高中综合实践活动课程督导 186

第八章 校本课程开发评价 195

一、取向 195

二、实做 199

后 记 207

第一章 基础与关系

任何课程开发政策和课程形态的产生总是依据一定的规律,反映一定的时代要求。认识这些规律和时代特性,有助于提升课程实施者对课程变革的认识水平,坚定课程变革的信心,持续开展课程变革。作为高中新课程变革两个重要领域,“校本课程开发”^①与综合实践活动课程建设之间有着密切的关联,讨论这种关联,有助于课程实施从“整体”和“系统”角度,实现新课程变革的理想。

一、高中校本课程开发的基础

就历史和比较的角度而论,我国高中校本课程开发政策的出台,吸取了课程发展历史经验,遵循了世界课程变革的基本规律,反映了我国课程管理政策的现实需求。

(一) 历史:课程开发策略在变化中

任何事物的产生都离不开自身长期发展的历史过程。

从20世纪50年代末起,世界上很多国家的政府或教育行政部门都推行了全国性的大规模的课程改革,其中影响最大的是美国课程改革。“二战”以来,美国教育经历了几次重大变革,一些重要的课程改革思潮直接指导和影响这些改革,成为历次变革的理论基石。如20世纪

^①校本课程开发与学校本位课程开发在本书做同义使用,具体区别见第二章。

60年代的学科主义课程改革,70年代的人文主义学科课程改革运动,对世界各国的教育产生了深远的影响,其他国家随后也进行了课程改革,形成了全球性的课程改革潮流。在课程发展史上,这一波及众多国家的课程改革被称为“新课程运动”。

“新课程运动”是针对“二战”后到20世纪50年代末期美国流行的“生活适应教育”思想而提出来的。第二次世界大战结束后,美国社会发展的重点从战时状态转入建设时期,为了解决国内各种社会问题,美国中小学也在探讨如何调整课程内容。1944年美国教育政策委员会发表了题为《为美国所有青年的教育》的报告。该报告指出,教育必须满足青年发展的十大迫切需要:经济及职业技能、健康的体魄、社区及公民责任、家庭责任、消费技能、科学技能、文学艺术与音乐技能、消遣活动、道德价值、推理能力。1945年6月,在美国联邦教育局会议上,查尔斯·A·普罗瑟提出了“生活适应教育”的主张,目的是为了能够更好地使所有的美国青年过上称心的民主生活并成为有益于社会的家庭成员、工作者和公民。“生活适应教育”运动的主要思想是:学校教育目标不应仅限于学术方面,而应满足学生社会职业的各种需要;反对统一、固定的课程,采取多样化的课程以满足学生及社会的多种需要;衡量学生进步不能仅以其在学科中所掌握的抽象概念为依据,还应包括那些通过参与家庭、工作及公民活动所获得的各种技能。受《为美国所有青年的教育》和“生活适应教育”运动的影响,“二战”后美国中小学课程以多样化、趣味性和实用性为主要特征。

“生活适应教育”最显著的影响不是它本身的教育思想,而是来源于由它而产生的相应的、强烈的批评。批评者往往是来自大学和学院的自然科学专家,他们批评美国的教育过于追求实用性,是极端功利主义的,甚至是反理智的,是“软性教育”。美国的科学课程也过于追求实用性,缺少学术性。这些自然科学专家们断言,美国中小学科学课程不能为学生接受大学课程学习作好准备,并要求从总体上全面修改中小学的科学和数学课程。

真正促进美国课程专家进行新课程改革运动的原因,是1957年前苏联成功地发射了第一颗人造地球卫星。此前,1956年8月美国全国科学基金会报告,前苏联于1955年培养的科学家是美国的两倍,但没有引起美国政府的足够重视。前苏联的卫星挑战,震惊了称霸世界的美国。美国突然意识到自己科技领先地位的动摇,并把这归咎于教育的失败。1958年国会迅速通过了《国防教育法》,其中强调要改革学校课程。美国的学科专家认为美国教育质量下降的原因是政府过多地把课程权力交给了学校和教师,因此提出应由国家组织各方面专家来开发课程,认为这是提高教育质量并赶超前苏联

教育和科技的重要途径。这次的课程革新计划的实施也一反传统的地方和学校的课程开发模式,而是启动了国家课程的开发和推广模式。国家科学基金会为这次的课程革新计划在财力上提供了大量的支持。新课程开发机构组织了一批在学科领域享有很高声誉的专家,集中开发了一批以学科知识为中心的新的课程。新课程强调学科知识的严密结构和学会探究新知识的方法。要素主义的课程和结构主义的课程为这次课程改革提供了重要的思想。这就是以美国为中心的、波及英国等一些国家的“新课程运动”。

在“新课程运动”中,一些从事自然科学的教授和课程理论研究的专家学者们,在大力批判了过去以“生活适用教育”为思想的编制的实用性课程之后,为学校编写了一些以知识为中心的学科课程。这些课程,国家教育委员会委派那些从事理论研究的课程和学科专家学者来编写,而实施课程的中小学教师被排斥在编写队伍之外。这就出现了一个奇特的现象:专家学者不了解学校 and 学生的要求而编写了一些教材难度远远脱离教学实际的、学生难以接受的学科课程,学校教师不了解专家编写意图、又没有接受必要的培训而实施这些难度较大课程,政府人员既不参与课程编制又不具体实施课程而进行课程的指导评价。有人统计,美国当时编写的高中教材,只有25%的高中生能够接受,75%的学生接受不了。在这种情况下,课程编写者、课程实施者和课程评价者三者之间既脱节又相互制约。这种人为的因素,使新课程改革运动没有形成良性的发展,在实施课程的过程中,各种弊端便显露出来,并被一些理论工作者所认识和承认。当时极力倡导新课程运动的结构主义课程论的代表人物、美国著名教育家布鲁纳于1971年发表了《教育过程再探》,公开承认自己的课程改革失败,说“在开始阶段过于理想主义了”,只考虑智育和培养科学家、工程师“实在是天真无知的”。此后,一些课程专家不再单纯强调学科的课程结构,而在注意学科知识结构的同时,更多地注意学生的个体需求和学校的实际情况。在这种形势下,各种课程流派也不再像从前那样尖锐对立,中小学课程编制出现了综合化的趋势。同时,专家在课程编制时也注意听取学校和教师的意见,课程编制权又逐渐开始下放。20世纪70年代初,美国的课程专家和学校的教师也在探索新的课程开发途径,出现了许多新兴的综合课程。

应该说,新课程强调发挥学生学习主动性,要求学生主动地发现知识而不是被动地接受知识,同时加强学科基本概念和基本理论的学习,这些初衷是正确的,专家们开发的课程也很符合当时美国政府的需要,但事实上并没有如人们想像的那样取得理想的效果。经过检查与反思这一阶段的课程改革,发现新课程有以下问题:1.这些课程由于过分强调理论知识,削弱了教材

的实用知识和基本技能,使教学内容太抽象化和理论化,脱离知识的实际应用价值;2.过于强调特定学科的知识结构,造成了知识之间分离和专业化,割裂了学科之间的综合性和关联性;3.由于新课程是由专家开发的,中小学教师很难准确把握教学。新课程运动暴露了国家课程开发模式的缺陷,很多国家课程在实施过程中遇到的阻力导致课程改革失败。

1973年7月,在英国召开的教育研究革新中心(CERI)国际课程研讨会上,菲吕马克(Furumark)和麦克米伦(MacMillan)两位学者第一次提出了“学校为基础的课程开发”一词,并成为会议讨论的中心议题。此次会议之后,校本课程开发在英、美等一些发达国家受到广泛重视,各国很快进行了实质性的校本课程开发与实施的工作,取得了一定的成果。后来,校本课程开发由西方发达国家兴起并逐渐向其他国家渗透,最后演变成了一场关于课程改革的运动。在以后的二十多年里,西方许多国家政府把全部或部分课程编制权下放到基层学校,学校教师有了较多课程编制的自主权,这逐渐形成了一股世界潮流,这股潮流被称为“校本课程开发运动”。

(二) 规律:淡化两极,力求平衡^①

菲吕马克等人提出“学校为基础的课程开发”之后,英美等发达国家高度重视,并逐渐形成一种与国家课程开发相呼应的课程开发策略。^②

校本课程开发策略的迅速发展与人们对国家课程开发策略固有弊端的逐步认识是分不开的。20世纪60年代中后期始,自上而下的“研究——开发——推广”的国家课程开发策略,逐渐受到社会、技术和经济空前迅速变革的巨大挑战,人们对这种课程研制模式的效果感到失望,普遍认为这种课程研制模式有诸多自身难以克服的弊端:

第一,课程开发权力过度集中,容易造成教育资源的巨大浪费和教育效益严重下降,进而导致教育变革能力严重萎缩。

第二,由于课程开发的绝对主体是国家课程管理者和课程及学科专家,这种行政型或专家型课程决策不可能从整体上把握课程开发系统,不可能使课程多层次、多途径、全方位地满足社会发展和学生发展需求。

^①参见李臣之:《校本课程开发:背景、实质与条件》,载《教育导刊》,2001年第12期。

^②国际上典型的课程开发策略主要有三种。其一,国家课程开发,采用“研究——开发——推广”的开发模式,课程计划、课程标准、教材编写由国家规定,并通过法令颁布执行,地方政府和学校无权变更;其二,地方或校本课程开发,采用“实践——评估——开发”的模式,课程不仅由国家决定,地方和学校对课程也有较大的自主权,国家制定课程标准和计划,学校依据国家课程计划结合地方实际和学校培养目标,制定教学计划;其三,国家、地方和学校共同开发。

第三,课程开发者与实际的课程执行者之间缺少应有的紧密联系,形成课程开发与实施的“两张皮”状态,抑制了学校教师参与课程开发的积极性与创造性,降低了课程改革对于学校教育的实际效能。

第四,国家课程带有普遍适用性和较长的周期性,难以反映学校的特殊性,缺乏灵活性,也不足以在课程中及时吸纳新信息,反映社会生活的变化,课程文化严重滞后于社会变革,尤其是不能及时反映科技进步的成果和当地社会生活与社会发展需求的实际变化。

第五,国家课程开发主要依靠课程和学科专家设计,课程计划、课程标准、各学科教学大纲、教科书主要由专家拟订和编撰,从而使课程设置难以摆脱“学科课程”的局限,各门学科之间缺乏联系,每门学科因从本学科知识逻辑出发难以割舍,不可能从社会实践、学生情况及教育效果出发,致使课业负担居高不下。

由于“国家课程开发”的上述固有弊端,加之教育民主运动的深入,社会需要更多的人参与课程决策,下放一些责任和权力给学校成为可能,同时教师专业发展需要参与课程开发。“校本课程开发”逐渐显示出它特有的地位,它致力于教育权力与资源的重新调整和优化配置,旨在提高课程规划与实践的效益,增强学校课程适应社会变革的能力。实践也逐渐证明,校本课程开发策略的确有助于增强学校的自主权,使学校保持对其周围环境的敏感性;有助于设计适宜于地方和学校的课程,构建具体的教学方案,进而使课程开发满足地方社会及学生的需要;有助于教师的自我实现和成就感的焕发。由此,20世纪70年代以来,校本课程开发策略在西方主要发达国家十分盛行。

实际上,课程开发活动总是不同程度地发生在国家、地方和学校这三个层次上,因此,相应出现三种课程开发基本样态,其一是课程决策职责与权力集中在国家层次,如图1-1;其二是课程决策职责与权力集中在地方层次,见图1-2;其三是课程决策职责与权力集中于学校层次,见图1-3。由于权力和责任集中在这三个层次的课程开发均有各自的优势和弱势(见表1-1),所以,这三种样态在课程开发实践中并非绝对独立存在。伴随着课程实践的发展,课程理论认识水平的提高,三者开始融合。因此,不同国家、不同历史时期实际发生课程开发活动,表现在国家、地方和学校三个层次课程开发责任、地位及相互关系各不相同,相应地出现三种基本样式不同类型的“融合”模式。

表 1-1 国家课程开发、地方课程开发和学校本位课程开发的优势与劣势^①

	优 势	弱 势
国家本位课程开发	容易集中全国各方面的人力物力资源;保证课程开发的学术研究基础;国家行政推动课程变革力量强大;把握和体验社会对教育的总体需求。资源供给容易实现。	注重学科知识体系,课程内容容易脱离生活实际;难以适应学生个体学习需求;不容易反映地方区域性教育需求;学校之间、教师之间缺乏横向沟通;开发周期太长。
地方本位课程开发	承上启下转化国家课程改革精神;反映地方区域性教育要求;体验地方本土特点;整合地方课程资源;集中地方课程开发人力;充分发挥对学校课程开发的指导作用。	难以照顾学校个别差异;难以准确反映学校自身实际教育需要;不能体现学校自身的历史、特色和周边社会现实;课程专业人力资源不很充沛;难以照顾学生个别差异。
学校本位课程开发	容易体现学生现实需要,整合社会生活相关内容;便于实现校内师生间、教师间的交流和沟通;锻炼和提高教师的专业能力、激发教师工作兴趣和热情;容易形成学校内部激励和支持气氛;打造教师团队,形成新的工作方式。	寻找课程开发外部专业支撑很困难;学校内部评价与社会评价差距较大;学校教师课程开发能力亟待提升;如果学校人力、物力资源及社区参与不足,课程开发活动难以进行;学校之间发展不平衡越来越明显。

这种“融合”与一个国家的课程管理制度密切相连。课程管理是各级教育行政部门和各级学校行政机构对课程进行必要管理的一项重要职责。课程管理体制是一个国家管理课程的基本制度。一个国家的课程管理体制决定着国家、地方、学校各自享有的课程决策权大小,也影响着课程开发的程度。国家集权制的课程管理体制,地方、学校是无法进行课程开发的。地方分权管理课程时,地方行政部门往往赋予学校更多的课程管理权,校本课程开发成为可能。有了课程的管理权,也就有了课程的决策权,课程开发才有了可能。

国家的课程管理体制是与当时的政治体制相对应的。国家的政治体制可以典型地分为中央集权、地方分权、集权与分权结合三种类型。与之相适应,世界各国中小学的课程管理体制也大致分为相应类型。由于不同国家政治体制产生不同课程管理体制,世界各国课程开发样态融合的样式也各不相同。

^①国家本位课程开发、地方本位课程开发和学校本位课程开发与目前流行的国家课程开发、地方课程开发和校本课程开发同义使用。具体区别见第二章。

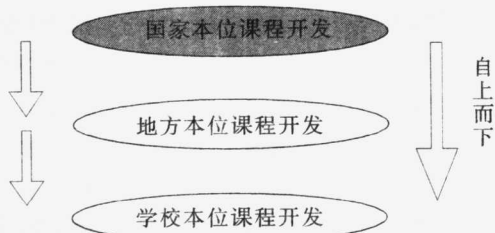


图 1-1 样态 I :集中在国家层面的课程开发

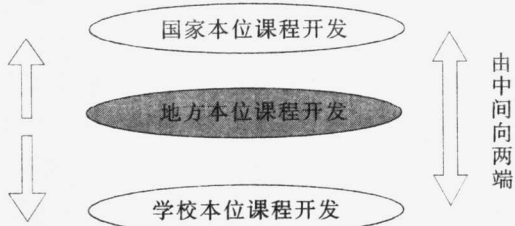


图 1-2 样态 II :集中在地方层面的课程开发

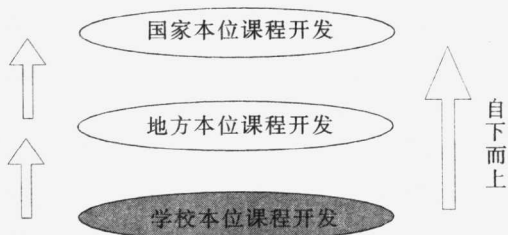


图 1-3 样态 III :集中在学校层面的课程开发

从 20 世纪 80 年代末开始,原来课程决策和责任过分集中在国家层面的国家^①,逐渐立足样态 I,融合样态 II 和样态 III,将一些决策权和责任下放到学校或地方,如前苏联 1987 年公布的新实验教学计划,用“选修课”形式改组当时的教学计划。两年后制定《国家中等学校基础教学计划》,供各地学校以此为基础,编制适合本校具体情况的教学计划。法国国民教育部于 1991 年颁发《高中教学改革的建议与决策》,将课程划分为五大板块,提倡“模块”

①实行这样的课程管理体制的国家有法国、前苏联、日本、芬兰、比利时、西班牙、奥地利、中国等。其主要特点是:建立全国统一的课程领导机构;制定全国统一的课程标准与课程规划;国家教育机关统一编制和审定教材;举行全国或地域性的统一毕业或升学考试等。