

中国活动课程论自主知识体系的演进与建构

殷世东，李 敏

摘要：自新中国成立以来，我国活动课程论自主知识体系的创生经历了活动课程论自主知识发轫、自主知识生成、自主知识整合和自主知识体系形成四个阶段。其变革逻辑表现为以活动育人为价值基点，促进了学生全面发展；以课程育人为价值遵循，优化了学校课程结构；以综合育人为价值耦合，提高了学科教学活力；以实践育人为价值旨归，推动了学习方式变革等。在建构中国活动课程论自主知识体系过程中，基于课程整体育人与课程实践育人变革活动课程论话语系统；基于“五育融合”与“五育并举”理念丰富活动课程论话语内涵；基于活动课程与教学知识的概念化规范活动课程论核心术语；基于社会实践语境加强活动课程与教学话语体系形成，逐步建构中国特色活动课程论自主知识体系。

关键词：活动课程论；综合实践活动；学科实践；跨学科主题学习；实践育人

中图分类号：G423.04 **文献标识码：**A **文章编号：**1000-0186(2025)12-0027-10

自新中国成立以来，活动类课程与教学一直是我国课程与教学教育改革的热点话题。在长期的教育改革与探索中，经过总结与提炼，逐步建构了中国活动课程论自主知识体系，指导着活动课程设置与实施。

然而，建构中国活动课程论自主知识体系的过程是曲折的探索过程。为此，厘清我国活动课程论自主知识体系的演进历程，把握活动课程变革逻辑，并由此探究其建构理路，不仅能够总结活动课程的中国经验和中国方案，进一步推进活动课程合理设置与高效实施，提高教育质量、促进学生全面发展，培养“有理想、有本领、有担当”的时代新人，而且能够推进中国特色课程理论和实践创新，从而建构中国活动课程论自主知识体系。

一、中国活动课程论自主知识体系的历史演进

在我国，活动课程论术语主要有课外活动、第二课堂、第二渠道、活动课程、社会实践、综合实践活动、研学旅行、劳动教育、学科实践、跨学科主题学习等，其在课程论方面主要表征为“建起来、活起来、立起来”的历史性发展逻辑。历史性使活动课程论自主知识体系具有一定的连续性，也使该体系在不同的历史阶段反映出不同的社会需求和发展价值导向。因此，根据中国活动课程论自主知识体系创生过程，可以将其历史演进分为四个阶段。

(一) 活动课程论自主知识体系发轫阶段 (1949—1991 年)

新中国刚刚成立后，我国各项事业百废待

基金项目：全国教育科学规划 2025 年度国家一般项目“新时代实践和网络协同育人的模式建构与实践路径研究”(BPA250208)。

作者简介：殷世东，福建师范大学教育学院教授、博士生导师（福州 350117）；李敏，福建师范大学教育学院博士研究生（福州 350117）。

兴。教育面临极大的困境与挑战：一方面，人口众多而人民文化素质相对较低；另一方面，经济社会的恢复和发展急需各类专业人才。关于教育领域首先必须对“接收过来的旧教育作根本性质的改革”，其中，课程改革重点是改革单一的课堂教学形式，增加了课外“活动形式”教学活动。如，1952年，教育部发布《小学暂行规程（草案）》，提出教师要在统一计划下对课堂和课外活动进行指导，促使课内和课外活动配合进行。^[1]^[32]1955年，教育部发出《关于减轻中、小学学生过重负担的指示》，提出要改进课外活动^[1]^[735]，其中课外体育锻炼、课外研究、校会班会等校内外活动完全由学校行政统一领导和安排。同年，教育部首次公布课外活动的专门文件——《关于小学课外活动的规定》，明确了课外活动的每周集体活动的时间、内容和方法，并规定原则上每天进行，保障学生的自由活动时间。^[2]这一时期出现了“用活动代替教学，用经验和体验代替知识传承”^[3]的教育现象，但该阶段“活动形式”的教学尚处于零散性的开展，活动课程论自主知识呈现政策话语多种表述。

1957年6月，第一届全国人民代表大会第四次会议政府工作报告指出，培养“有社会主义觉悟的、有文化的、身体健康的劳动者”，突出教育的政治性、人民性和劳动性。为此，课程改革注重课程思想性、科学性、系统性，加强了劳动教育。1966—1976年，课程改革更加注重劳动教育和社会实践活动教学的开展，加强工业基础知识、农业基础知识等方面教学，削弱或降低学科知识难度和系统性。1978年，教育部颁布《全日制十年制中小学教学计划试行草案》，其中规定“主学”与“兼学”安排。“兼学”主要是学工、学农、学军，使教学、生产、科研结合开展课外活动。1981年，教育部颁布的《全日制五年制小学教学计划（修订草案）》提出了课外活动教学的课时要求。同年，教育部颁布的《中学生守则》和《小学生守则》将“积极参加文娱活动”改为“积极参加课外活动”。针对课外活动教学的开展，就教材与课堂教学的局限性以及社会生产、科技发展与教育之间的复杂性矛盾，有学者将课外活动用“第二课堂”^[4]“第二渠道”^[5]等术语表述；有学者将“第二课堂”置于

与“第一课堂”并重的地位，或认为“第二渠道”是指向德智体美劳教育的相对独立渠道，是“第一渠道”课堂教学的补充和延伸。^[6]虽然学者将活动形式的教学定性为“第二课堂”“第二渠道”，但还是没有视其为正式的课程以描述性话语解析与表达。1990年，为全面提高学生的整体素质，国家教委发布《现行普通高中教学计划的调整意见》，并对课程结构进行了调整，即由学科课程和活动两部分组成，其中活动包括课外活动和社会实践活动。^[7]该文件的发布，进一步推动了我国活动课程论自主知识体系从政策话语向学术性规范化的自主知识演进。

（二）活动课程论自主知识体系生成阶段（1992—1999年）

“学科与活动”并行的课程结构不仅标志着课程范式的变革，而且意味着我国活动课程论自主知识体系逐步生成与走上规范化、理论化，其呈现由活动教学形式描述性表述向活动课程范畴的理论确证、由依附属性到独立属性、由散乱表述向规范表述演进。1992年，国家教委公布《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》，首次将“活动”纳入课程计划。^[8]1994年，印发关于《实行新工时制对全日制小学、初级中学课程（教学）计划进行调整的意见》和《实行新工时制对高中教学计划进行调整的意见》的通知，指出要适当调减语文、数学等学科和活动的课时，调整后的《九年义务教育五四学制全日制小学、初级中学课程安排表》将学科类课程与活动类课程设置为国家规定课程。^[9]《普通高中教学计划》则规定了以体育锻炼为主的课外活动和每学年安排2周的社会实践活动。自此，作为课外补充的活动教学被提升到课程高度，并演变为一种有目的、有计划、有组织的新型课程形态。1996年，国家教委基础教育司发布《九年义务教育活动课程指导纲要》，指出活动课程作为实施素质教育的重要载体有其独立性，其具体实施应呈现教育性、趣味性、实践性、导向性、灵活性等原则。同年，国家教委基础教育司印发了《全日制普通高级中学课程计划（试验）》，确立了由学科类课程和活动类课程组成的课程结构。^[10]

总之，该阶段学界围绕活动课程的特点、意

义、目标、设计、实施、评价等方面辩证分析，从课程论视角重新审视了活动教学，肯定了活动课程中“活动”以“体验、整合、开放、自主”^[11]实现实践育人的课程价值。1999年，《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》提出全面推进素质教育，加强课程的综合性和实践性，调整和改革课程体系、结构、内容，进一步明确活动课程的地位和性质。这在一定程度上促进了活动课程论自主知识生成。

（三）活动课程论自主知识体系整合阶段（2000—2017年）

为促进学生全面发展，深入推进素质教育，我国教育学人针对活动类课程话语进行系统整合，提出了“综合实践活动”这一专业术语，其较为科学地规定了我国活动类课程，丰富活动课程的实践样态与促进活动课程理论体系完善，形成了活动类课程自主知识的中国表述。

自20世纪90年代以来，为迎接新世纪挑战，世界各国、各地区都推出了相应的课程举措，其呈现的共同趋势是倡导课程关注学生经验，回归现实生活，追求课程综合化。^[12]为此，针对活动类课程，我国的教育学人进行深入的研究，提出了以“综合实践活动”为专业术语表述活动类的课程。该课程术语的出现从课程论方面进一步规范活动类课程设置与研究成果，其“综合”超越纯粹的活动项目或活动方法统整，强调从自然、社会、自我三个维度突破单一技能型活动课程，注重以交融互渗的综合性行动模式提高学生的实践能力，培养创新精神，被认为是我国第八次课程改革的重要创造。^[13]2000年，《全日制普通高级中学课程计划（试验修订稿）》在必修课方面提出开设综合实践活动^[14]；2001年，教育部印发《基础教育课程改革纲要（试行）》，明确提出综合实践活动这一必修课程。

综合实践活动作为传统单项式活动课程向综合化、领域化新型活动课程转型的重要标志，不仅优化了中小学教育的课程结构，强调了“活动”在课程范畴的育人效能，而且推进了学生学习方式的变革，强化了学科学习与社会、生活、自然、自我等关系问题的整合，拓展了综合课程，推动了课程的综合性发展。为回应现代科学综合化趋势，培养高中生的综合性思维，提高其

社会责任感，教育部于2003年印发《普通高中课程方案（实验）》，并在课程领域划分学习领域、科目和模块，规定综合实践活动包括研究性学习、社会实践、社区服务三大部分^[15]，注重引导学生通过自主探究、实践、观察、调查等方式学会学习。为了深入推进综合实践活动课程有效实施，教育部于2013年颁布《关于推进中小学教育质量综合改革的意见》，提出把热爱劳动、参加社会实践和志愿服务等方面的情况，作为中小学教育质量综合评价的指标之一。^[16]2015年，教育部、共青团中央、全国少工委发布了《关于加强中小学劳动教育的意见》，提出要落实相关课程、组织校内劳动、开展校外劳动、鼓励家务劳动，充分发挥劳动综合育人功能，预示劳动教育要进一步加强。在深化活动类课程改革的过程中，2016年，教育部联合11部委印发的《关于推进中小学研学旅行的意见》指出，研学旅行作为研究性学习和旅行体验相结合的校外教育活动是综合实践育人的有效途径，应与综合实践活动课程统筹考虑。为进一步规范综合实践活动，2017年，教育部印发的《中小学综合实践活动课程指导纲要》指出：综合实践活动应以培养学生综合素养为导向，与学科课程并列设置。这也标志着综合实践活动由实验性开展向常态化实施迈进。中国特色的活动课程论术语进一步专业化、特色化与体系化，这体现了我国活动课程论自主知识的创新活动和发展势能。

（四）活动课程论自主知识体系形成阶段（2018年至今）

这一时期，我国活动课程论自主知识体系形成，并逐步完善，整体呈现专业化与多样化辩证发展态势。活动课程论术语出现了综合实践活动、社会实践、研学旅行、劳动教育、学科实践、跨学科主题学习等专业性表达。活动课程聚焦“自我、自然、社会”的关系，注重“活动”的育人效能，以发挥活动育人和课程育人的整体功能，在活动课程论的建构中，彰显了活动课程论自主知识体系支撑我国活动课程设置、实施与变革的价值，实现了活动课程的育人效果。

伴随《中国学生发展核心素养》发布，以培养全面发展的人为核心，聚焦文化基础、自主发展和社会参与三个模块，培育学生六大核心素

养，这在某种意义上催化了我国活动课程论研究从一般的课程属性拓展至学习领域和教学范畴，其自主知识体系建构也以立德树人为基准，转向一种致力过程性存在、社会化培养、跨学科实践、内涵式发展的多模态话语体系。2018年，习近平总书记在全国教育大会上强调，要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节，努力构建德智体美劳全面发展的教育体系。这不仅开创了“五育并举”的新教育模式，而且肯定了以“社会实践教育”为重要表征的活动课程的独特育人价值，奠定了社会实践活动、研学旅行、劳动教育、学科实践、跨学科主题学习等活动课程论话语专业化与多样化辩证发展的总基调。2020年3月，中共中央、国务院印发《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》，将劳动教育从综合实践活动中分离出来，正式纳入国家课程体系，并对劳动教育提出了新要求。同年7月，教育部颁布《大中小学劳动教育指导纲要（试行）》，进一步强调劳动教育的课程属性与开设的必要性。2022年，教育部颁布了《义务教育课程方案（2022年版）》和《义务教育劳动课程标准（2022年版）》，明确规定劳动与综合实践活动同道德与法治、语文、数学、外语等科目同属国家课程，强化学科实践，要求各门课程用不少于10%的课时开展综合性跨学科主题学习。学科实践、跨学科主题学习、项目式学习等术语的出现进一步丰富了我国活动课程论自主知识体系的内涵。

二、中国活动课程论自主知识体系的演进逻辑

（一）价值基点：指向活动育人，促进学生全面发展

人为什么要活动？是人的本质显现。^{[17]94}新中国成立以来，无论是未定位为课程范畴的活动课程，还是成为正式的活动课程，从未否认“活动”是一个相对独立的影响人成长与发展的关键要素。事物的质的规定性是由它内部的特殊矛盾规定的，而这种特殊的矛盾就构成一事物区别于他者的本质。^[18]在我国的活动类课程之中，活动本身的多样性与育人目标统一性之间，同活动属人的本体性与活动育人的价值性之间的矛盾，共

同指向活动育人，以促进“完整的人”培养这一价值基点。我国活动课程论自主知识体系的变革在深层次蕴含着早期“活动”的工具属性向人性价值的回归，并超越哲学意义上主客体相互作用的行为或动作过程，聚焦学生活动的主体性与完整性。这对唤醒学生的内在自觉，促进学生全面发展具有重要意义。一方面，有利于把握“活动”与“课程”的张力，实现学生全面发展的价值回归。人的活动是能动的，自由自觉的活动恰恰构成人的类特性。^[19]1992年，国家教委基础教育司颁布的《普通中学课外活动指导意见（草案）》强调，课外活动是发展学生兴趣和特长、促进学用结合、提高自主实践力的重要载体。^[20]活动课程本身建基于部分具有教育教学意义和课程规范属性的特殊“课外活动”，而原初以课外活动为主要表征的多样性活动本身，在某种意义上决定了活动课程的全面育人性和多元发展性。“活动”对人的作用具有潜隐性，常在主客体交互作用的外部对象化过程中实现自我，而活动课程对学生的影响是有形的，主要以发展性活动目标激发学生在活动过程中的主体性，并依托相对完整的课程体系和持续建构的教学模式，形成活动经由课程思维向促进学生全面发展目标转型的特殊转换机制。这有助于把握活动课程中“强与弱”的张力，促使多元化、规范性活动支撑全人教育，实现“完整的人”培养的课程再建构。另一方面，有助于锚定“属人”与“育人”的定力，促进活动育人的价值内化。人的发展是一个不断从潜在可能向现实发展的转化过程，活动在这个过程中起决定性作用。^[21]活动绝非个体纯粹的行动或行为集合，而是以生活世界为原点，强调个体作为实践主体经由思考、观察、探究、调查等运行模式解决真问题，揭示人本身的决定性因素。劳动、实践是最基本的人的活动，形成人的活动的一般构成要素。^{[17]147}活动促使抽象、静态的事物还原到人本身，使活动属人的本体性成为“育人”的绝对力量，活动课程专业术语的变迁，整体推进了活动育人效能的具象化，促进了学生的全面发展。

（二）价值遵循：课程综合育人，优化学校课程结构

从学校课程的视角来看，我国活动课程论自

主知识体系以强化课程综合育人属性、催化课程综合设置、优化学校课程结构为基本价值遵循。“活动”课程化是活动课程与教学论科学化、规范化发展的基本要求。20世纪90年代，我国首先对普通高中的课程结构进行了调整，“活动”以课外活动与社会实践活动并列的初级模式融入基础教育课程体系，自此打破了学科课程一元存在的结构形态。活动与学科从属于两套不同的实践体系，二者的关系、比重、实施等方面不平衡可能会造成某些阻碍。但事实上，我国基础教育课程改革整体呈现学科课程与活动课程之间既相互独立又彼此联系的发展样态，活动课程的教育性、规范化、专业化发展同学科课程的科学化、综合化和整体化发展相适应，其中课程作为一种实施媒介或场域，在整体上创生了“五育融合”的课程理念，强化了“五育并举”课程实践，凸显了中小学课程的主体生命立场和育人价值存在。

从活动课程理论发展来看，将“活动”纳入课程范畴，这不仅拓展了活动育人的实践路径，反映了我国课程实践的新发展，而且表征了学科课程与活动课程交融而非消融的存在模式，催化了活动课程论自主知识体系多元均衡发展。其一，有利于重塑学科课程与活动课程的关系。活动课程是为指导学生获得直接经验和即时信息而设计的一系列以教育性交往为中介的学生主体性活动项目及方式。^{[17][61]}从课程政策文件来看，“活动”从初始以弥补学科课程的不足、拓展学生思维视野、践履社会责任为主要目的的外部形态，到突破活动层面、深入课程教学、与学科课程合力促进学生全面发展的“课程”话语演进过程，推进了课程心理逻辑与科学逻辑的统合，实现了学校课程结构的相对平衡。同时，活动课程与学科课程并存的现有课程结构，并非意味着独立的活动课程或学科课程的消融，反而指向一种交融关系。活动课程关注学生作为实践主体的交往实践，侧重基于主体间经验交往的课程理解，突出实践属性，以强化学生的实践体悟，丰富实践经验，但完整活动过程又需要学科内在构成要素的支撑，以保证活动科学性，获得教育性经验。同时，活动的过程与结果在某种程度上能够深化学科知识、拓展学科方法、培养学科思维。学科课

程重视学科知识的逻辑体系，凸显科学属性，但学科素养的培养又需要活动课程所蕴含的跨学科思维和实践特性，以促进学生的生活世界与学科科学世界之间的链接和融通。由此，活动课程论自主知识体系的演变在某种意义上重构了课程的过程价值与整合意义，提高了课程的育人效能。其二，有助于建构经验与实践导向的课程体系。课程不是一种“作为事实”的存在，而是一种“作为关系、过程和价值”的实践样式。^[22]活动课程与教学在新时代的新发展突破了综合与分科的二元结构，综合实践活动、劳动教育、学科实践等活动课程专业术语的出现及其实施进一步催化了实践取向与经验导向的课程生成模式。实践取向的课程强调知识的迁移运用，注重经由学生主体的对话、实验、调查、分析、反思等系列行为，把握知识的发生发展过程，使课程价值回归育人本身。经验导向的课程尊重学生经验的发展价值，强调从学生的已有经验和未来经历、直接经验和间接经验的关系角度理解课程，促使课程能够引起学生的某些积极变化，激活素养培养潜能。

（三）价值耦合：课程“五育融合”，增强学科教学活力

从学科教学的变化审视我国活动课程论自主知识体系的变革，通过课程“综合”达成课程“五育融合”，进而实施“五育并举”。活动课程论自主知识体系的多元化发展打破了学科育人系统的结构性沉默，催化了知识生产模式向跨学科和学生生活转型的教学方式变革。

教育目的在于培养有智慧且完整的人，真正的教学是发展学生的智慧与生命。^[23]“综合”则是一种把不同且有关联的事物加以融合或将不同事物的某部分属性联结为一个整体加以考量的思维方式。在学科教学领域，活动课程与教学的综合属性在一定程度上改变了人们对于教学过程的简约化认识，强调了知识教学的跨学科性及其与学生生活的联系，共同聚焦知识图谱的完整建构，以唤醒综合育人，促进智慧生成，达成“五育融合”。其一，推动了学科教学理念的变革，突出了跨学科知识与智慧生成的联结。学生在对知识的反思中，展现的是对自我的一种认识，是自我同一性的形成过程。^[24]活动课程与教学的变

革历程表明，活动与学科的关系从前者对后者的辅助拓展作用延伸至双向供给、互为镜像的综合形态。知识并非孤立存在，不同学科知识间可以借助某种中介形成一种独具生命价值的关联，而“活动”这一概念的引入，优化了学科教学在学生知识学习向智慧生成中的作用机制，加强了学科间的渗透力，提高了学生的综合能力。同时，活动与学科之间双向供给、互为镜像的综合育人所表征的跨学科教学理念论证了学生融通五育、获得完整经验的可能性与可行性，有助于信息整合向意义增值的转化，提高思维活力，开展关联性教学。其二，促进了学科教学实践的革新，强调了学科知识与学生生活的融合。教学不是游离于生活世界之外的活动，而是与生活融为一体的一种社会实践活动。^[25]活动课程论自主知识体系的发展揭示了“活动”对学科教学的方法论意义，其超越了传统以传授知识、习得技能为主要目的的静态教学模式，催化了面向学生生活、基于生活经验、丰富生命体验的发展型教学。同时，学科知识为学生提供了“活动”对象，其超脱纯粹的知识组合或学科综合，加强了学习过程与生活的联系，肯定了学生与学科、生活与生命间不可替代的整体特性。这有助于发挥课程综合育人的群聚效应，形成知识与生活交融导向生命主体的智慧型教学。

（四）价值旨归：激活实践育人，推动学习方式变革

社会生活在本质上是实践的。^[26]“实践是教育的基石，没有实践就没有教育。”^[27]我国活动课程自主知识体系由“课外补充”话语、“课程描述性”话语、“理论创新”话语向“自主知识”话语的演进历程，表征了以激活实践育人为价值旨归，推动了学习方式变革。实践是基于现实、改造现实的具体行动，而课程意义上的活动依托实践，并以教育性对话和社会性交往为媒介，指向教育性实践，即强调活动主体与活动客体在社会场域中的交互作用，其作为一种融探究、实验、服务、制作、体验等要素于一体的学习方式，促使学生在实践的基础上，经由活动完成与自我、自然和社会的多维建构，促使学生发展的可能性向现实性转化。

具体而言，我国活动课程论自主知识话语体

系形成具有重要的学习方法论意义，催生出研究性学习、项目式学习、跨学科主题学习、实践（学科）方式学习等育人方式出现。其一，研究性学习作为综合实践活动的重要组成部分，重在引导学生在探究真问题的过程中深化体验性实践、反思性实践、综合性实践，以提高学生的自主学习能力，推动学习空间向度向开放、动态、立体的社会场域转化，提高社会适应力。其二，作为活动课程论专业术语的综合实践活动既是一种综合型课程形态，又是一种实践导向的学习方式，这在一定程度上彰显了活动课程的跨学科实践学习的理念，创生出跨学科主题学习方式。其三，活动课程是一种以问题解决与任务完成为抓手的课程。各类活动课程都倡导丰富多样的实践方式，强调亲身参与和动手实践，注重引导学生从现实生活的真实需要出发，获得丰富的学习体验，深化个体经验。活动课程与教学的发展历程表明，有生命力的活动依托鲜活的生活，推动实践向经验、理论迈进，并指向更高层次的实践，促使实践方式学习成为一种发展自我、实现自我的意义性存在，能够持续推进以实践育人为基准的学习方式再优化与再建构。

三、中国活动课程论自主知识体系的建构理路

（一）基于课程整体育人和实践育人，变革活动课程论话语系统

相较于专业化的学术体系和学科体系，话语体系是大众化（被某一共同体所认可）的知识表达，相当于“建材”^[28]。课程论话语是课程思想理念的表征和课程实施的行动指南，是建构中国活动课程论自主知识体系的价值追求，其明确了活动话语系统的变革方向。其话语不同于一般性语言系统，超越了基本语词所构成的整体性语言框架，更象征着一定的话语权力。习近平总书记指出，中国特色的关键在于“两个结合”^[29]。历史实践表明，坚持“两个结合”是建构中国活动课程自主知识体系的关键点和着力点，其在活动课程与教学领域，强调要紧紧围绕立德树人根本任务，把马克思主义基本原理同中国活动课程实际相结合、同中华优秀传统文化相结合，以推动理论与实践共进，与文化共融，从而建构有魂、有

根的中国活动课程论自主知识体系。

具体而言，一是要扎根中国教育，把握马克思主义基本原理与活动课程实践的融合点，推进课程实践育人。话语是实践的表征。在推进中国式现代化建设的时代背景下，人的发展问题是教育现代化的核心问题，由此，中国活动课程论自主知识体系发展的高质量是促进学生主体全面发展的高质量，是以立德树人根本任务为话语方向，以核心素养培养为话语主题，以课程实践育人为话语表达实现价值体认的建构过程。马克思“从费尔巴哈的抽象的人转到现实的、活生生的人”^[30]，首先确定了人的活动性和实践性，并认为人的活动是人的存在方式，实践又是对人的本质规定，而生产劳动同智育和体育的结合是造就全面发展的人的唯一方法^[31]。因此，中国活动课程理论话语系统的变革需扎根中国教育，坚持活动课程话语的实践导向，注重解释中国现象与发展经验，提升活动话语的发展活力，以及活动课程的实践育人效能；要坚持用马克思主义的立场、观点和方法分析与构建“有魂”的活动课程话语生命体。二是要立足国家认同，找准马克思主义基本原理与活动课程文化的契合点，促进课程整体育人。话语是文化的载体。每个命题的意义和有效性都受到语言系统的限制，每个命题都有自己所属的语言系统。^[32]马克思主义基本原理同中华优秀传统文化中的活动文化和课程文化相结合是建构中国特色活动课程论自主知识体系的核心要义。由此，中国活动课程理论话语体系的建构首先要立足国家认同，坚持文化主体性，要肯定中华优秀传统文化的价值，并从全球教育的大视野和高站位把握学生活动实践的共性以及课程整体育人的属性，发挥好文化所特有的凝聚力和塑造力，要能够基于传统，结合实践，实现时代与传统的对接。“同自己时代的现实世界接触并相互作用”^[33]，是回应和解决时代问题的理性沉思。这就要求新时代活动课程理论话语系统的变革要扎根中国活动教育文化，坚守育人定位，要能够基于传统，结合实践，实现时代与传统的对接，构建有根的活动课程理论话语系统。

（二）基于课程“五育融合”“五育并举”理念，丰富活动课程论话语内涵

自新中国成立以来，我国对活动课程与教学

的发展进行了持续探索，并运用多种术语表述。语言状态中的一切都是以关系为基础的。^[34]以课程思维凝聚活动育人活力，强化课程育人属性，以达成“完整的人”培养目标，这不仅构成了实现中国特色活动课程话语再生产的基本逻辑，也凸显了“五育融合”“五育并举”课程理念引领活动课程论知识体系变革的价值。课程是“活动”的一种特殊表现形式，而活动课程中的活动话语是一种趋向关系性和功能性的存在，这就要求活动话语的建构要强化活动与学科、生活、社会、自然等多元素的关联，促使各模块间交互渗透，要基于“五育融合”课程理念丰富活动话语内涵，推进“五育并举”，达成指向学生核心素养培养的相对平衡。

话语内涵属于超越语式的语意，其通过语域得以实现或表现。我国活动课程论自主知识体系扎根中国活动实践语域，按照其来源划分，可分为维稳型话语和变革型话语。前者强调一种前话语形式向多个方向转化，形成多种话语变体的转化型话语生成模式，如综合实践活动衍生出劳动技术教育、信息技术教育；后者则侧重基于活动的某一性质或与他者的关系而创生的生成式话语模式，如“第二渠道”、研学旅行。因此，中国活动课程论自主知识体系的建构要把握好“活动”与课程的张力，要基于“五育融合”与“五育并举”理念重构活动课程的人文价值，重建活动课程的生命理念，重塑活动话语的专业表达。一方面，要拓展维稳型话语，促进活动话语的专业化发展。活动话语本体是人的思维对实践现象进行悬置、还原后形成的元话语。关注活动、实践、劳动等话语本体在课程领域的语式变体和核心语意，要培育“大活动”视野，把握活动与德智体美劳之间的关系，要厘清活动与课程的关联价值，发挥好课程实现“五育并举”的媒介作用，推进活动话语走向专业趋向的深度变革，实现活动话语结构化。二是要丰富变革型话语，推进活动话语体系的多样性发展。在课程领域，活动是一种“目中有人”并把学生作为具体的人、发展的人、成长的人的过程，因此，为丰富我国活动话语类型首先要基于“五育融合”理念确立为学生全面发展服务的共识，要立足生命的整体性，有机结合自然、社会、自我属性，生成新型

话语表达，还要基于中国活动实践，并以其绝对优势建构能够实现五育之间辩证统一发展的活动话语体系。

（三）基于活动课程知识的概念化，规范活动课程论话语专业术语

语言从未发现对象，却在建构对象。^[35]话语内容创新是建构中国活动课程论自主知识体系的关键支点，其要求围绕活动课程与教学的知识与概念，经由具体实践，获得理性认识，并发挥累积效应，逐步拓展活动话语的核心内容，最终在活动课程领域达成自主知识体系的建构。概念化是意义建构的认知过程和神经活动，其狭义上重点聚焦与语言行为相关的概念系统。^[36]在某种程度上，活动课程论自主知识体系的建构是一种在教育领域反映“活动”存在形式和运行规律的科学，而“所有科学努力的目标是要形成一个知识总体，即知识系统，建造科学系统的砖瓦是概念”^[37]。因此，在知识与概念及其与活动话语的关系上，活动话语体系是由一系列概念组成的知识集合，其强调要关注活动本体属性、育人价值和发展意义。这就要求活动话语体系的建构过程要突出问题意识，注重概念运用，要基于活动知识的概念化，促进知识再生产，拓展话语核心内容，着力打造系统化、理论化与规范化活动话语体系。

知识是思维的内容，也是思维的结果，而话语与思维具有内在统一性，且在不同时期具有不同的表征形式。这就要求活动课程理论话语体系的建构过程，要明确核心概念，侧重揭示新时代背景下活动概念所反映的事物本质，要进一步明晰“活动”的经验逻辑和价值意义，促进活动课程与教学知识概念化，并基于本土实践多维思考，从而获得对相关知识的深度理解，促使活动课程理论话语核心内容的革新。具体而言，一方面，要把握活动属性，提炼核心概念，提高话语内容的解释力。拓展活动话语核心内容要坚持以“活动”的核心概念群为支撑，要厘清活动的根本属性和基本范畴，并以此为基准提高概念的辐射力，推进自主概念的建构。在活动课程论自主知识体系建构方面，要锚定活动概念这一最小构成单位，要聚焦能够正确反映活动本质属性的“真概念”^[38]，即强化源于实践的认识、融入实

践的思维、归于实践的检验，避免活动课程理论话语体系的“空心化”，还要提高活动概念的概括性，深化活动育人的发展性功能，提高话语内容的解释力。另一方面，要立足本土实践，促进知识再生产，提升话语内容的支撑力。一切知识都是概率性知识，只能以假定的意义来确认。^[39]知识以符号形式存在，其意义则是潜隐其中的价值系统，是知识的内核，而知识概念化为推进活动话语的意义建构与实现知识再生产提供了新思路。这就要求在规范活动课程论话语专业术语方面，应明确活动知识的“无形”存在形式，把握教学这一实践场域，并立足中国实践加强活动育人知识及知识再生产的关系研究，提升话语内容的支撑力，要处理好活动课程与教学关于学生成长的价值问题，推进原创性活动理论的建构。

（四）基于社会实践语境，加强活动课程论自主知识体系建构

实践是确保话语生命力的现实基点，生命力主要表征为话语的思想性、解释力和辐射力，而立足中国社会实践语境，突出政治话语引领、学术话语阐释、实践话语传播的多主体建设，是推进中国活动课程论自主知识体系建构的关键举措。话语具有意向性和社会建构性，其建构实践离不开话语主体对社会现实镜像的观照。^[40]^[35]话语体系是话语主体在特定社会语境与实践场域中传递思想、凝练经验的外在表达形式，因此，中国活动课程论自主知识体系建构需坚持中国立场，聚焦中国活动课程的发展优势，传播中国教育经验，要明晰话语主体，深入主体对话，明确素养主线，并应经由实践语境转换，促进活动话语重塑，以彰显话语优势，促进话语传播。不同活动课程与教学话语主体统一于发展“完整的人”的基本立场，基于不同视角、优势和思考，共同聚焦活动课程与教学话语自主建构。

其一，要研究中国活动课程问题，突出政策话语引领，把握“活动”发展的话语方向。话语反映并建构着社会的过程和结构。^[40]^{序1}中国社会语境是在社会主义核心价值观引领下立体多维的场域结构，因此，中国活动课程论自主知识体系的建构也要坚持社会主义制度，要立足服务中国式现代化的立场，体现我国教育理念、社会文化，彰显解决我国教育问题的实践样态，突出活

动课程理论话语体系对我国教育事业的反哺作用。其二，要融通中外活动教育理念，强化学术话语阐释，达成“活动”育人的话语共识。习近平总书记提出，要“着力打造融通中外的新概念新范畴新表述”^[41]。活动课程论自主知识体系的建构是一个持续发现问题、变革完善实践的过程。要在解释中国活动课程与教学发展的基础上，有机融通中外活动教育理念，积极吸收外部实践的成功经验，提高活动课程论的解释力。其三，要解释中国活动教学现象，促进实践话语传播，提高“活动”价值的话语认同。理论与实践的转化不会自动发生，其根源于理论与实践两大主体间的相互需要，依托转化意识、转化式思维、转化能力和转化机制。^[42]活动课程话语逻辑的自治自证归根要聚焦实践本身，要以能否回答中国活动课程实践问题是否引领活动课程与教学发展为基本尺度，要持续推进以需求为导向的实践性转化。同时，活动课程论自主知识体系的构建肩负着向世界解释中国活动课程理论，让世界了解中国活动课程与教学的“走出去”使命。这就要求要提高活动话语的辐射力，要求教育学人深化学生作为具体的人、现实的人、活动的人的自主建构理念，并依托一线实践和活动经验自觉关注、总结、凝练、揭示活动教学现象和活动课程规律，发展活动课程论自主知识，从而建构中国特色活动课程自主知识体系。

参考文献：

- [1]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（1949—1981）[M]. 北京：中国大百科全书出版社，1984.
- [2]课程教材研究所. 20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编：课程（教学）计划卷 [G]. 北京：人民教育出版社，1999：235-236.
- [3]张建文. 基础教育课程史论 [M]. 北京：人民出版社，2011：152.
- [4]徐洪涛. 努力开辟第二课堂 [J]. 人民教育，1983（11）：29.
- [5]万莲美. 要建立两个渠道并重的教学体系 [J]. 人民教育，1984（5）：11.
- [6]张凤韬.“第二课堂”的管理 [J]. 师范教育，1985（7）：22.
- [7]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（1991）[M]. 北京：人民教育出版社，1992：866.
- [8]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（1996）[M]. 北京：人民教育出版社，1997：135.
- [9]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（1995）[M]. 北京：人民教育出版社，1998：142-144.
- [10]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（1997）[M]. 北京：人民教育出版社，1997：144.
- [11]李臣之. 活动课程的再认识：问题、实质与目标 [J]. 课程·教材·教法，1999（11）：3-4.
- [12]张华，等. 综合实践活动课程研究 [M]. 上海：上海科技教育出版社，2009：3-4.
- [13]朱慕菊. 走进新课程：与课程实施者对话 [M]. 北京：北京师范大学出版社，2002：21.
- [14]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（2001）[M]. 北京：人民教育出版社，2001：449.
- [15]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（2005）[M]. 北京：人民教育出版社，2005：1127-1130.
- [16]《中国教育年鉴》编辑部. 中国教育年鉴（2014）[M]. 北京：人民教育出版社，2015：997.
- [17]李臣. 活动课程研究 [M]. 北京：教育科学出版社，1998.
- [18]毛泽东. 毛泽东选集：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，1967：283-284.
- [19]马克思. 1844年经济学—哲学手稿 [M]. 刘丕坤，译. 北京：人民出版社，1979：50.
- [20]国家教委基础教育司. 普通中学课外活动指导意见（草案）[J]. 课程·教材·教法，1992（2）：3-4.
- [21]叶澜. 教育概论 [M]. 北京：人民教育出版社，1991：226.
- [22]郭元祥. 综合实践活动课程与教学论 [M]. 北京：人民教育出版社，2013：29.
- [23]怀特海. 教育的目的 [M]. 庄莲平，译. 上海：文汇出版社，2012：1-3.
- [24]扬. 未来的课程 [M]. 谢维和，王晓阳，等译. 上海：华东师范大学出版社，2003：序10.
- [25]殷世东. 综合实践活动课程与素质教育 [M]. 合肥：中国科学技术大学出版社，2009：20.
- [26]马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集：第1卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，编译. 北京：人民出版社，1972：18.
- [27]殷世东，龚宝成. 中小学社会实践研究 [M]. 合肥：黄山书社，2012：72.
- [28]崔允漷，周文叶，雷浩，等. 中国基础教育课程改革学术话语体系的自主建构 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2024（11）：154.
- [29]习近平. 在文化传承发展座谈会上的讲话 [J]. 求是，2023（17）：4-11.

- [30] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集: 第 4 卷 [M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 编译. 北京: 人民出版社, 1972: 236-237.
- [31] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集: 第 5 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2009: 557.
- [32] 凯根. 三种文化: 21 世纪的自然科学、社会科学和人文学科 [M]. 王加丰, 宋严萍, 译. 上海: 上海人民出版社, 2010: 7.
- [33] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第 1 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 220.
- [34] 索绪尔. 普通语言学教程 [M]. 高名凯, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 170.
- [35] 伽达默尔. 伽达默尔集 [M]. 严平, 编选. 邓安庆, 等译. 上海: 上海远东出版社, 2003: 15.
- [36] 文旭. 语言、意义与概念化 [J]. 深圳大学学报 (人文社会科学版), 2022 (1): 32.
- [37] 费尔伯. 术语学、知识论和知识技术 [M]. 邱碧华, 译. 北京: 商务印书馆, 2011: 125.
- [38] 冯契. 哲学大辞典 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 2001: 304.
- [39] 赖欣巴哈. 科学哲学的兴起 [M]. 伯尼, 译. 北京: 商务印书馆, 1991: 195.
- [40] 费尔克拉夫. 话语与社会变迁 [M]. 殷晓蓉, 译. 北京: 华夏出版社, 2003.
- [41] 习近平. 习近平著作选读: 第 1 卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2023: 150.
- [42] 李政涛. 交互生成: 教育理论与实践的转化之力 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 184-188.

(责任编辑: 刘启迪)

Evolution and Construction of Autonomous Knowledge System of Activity Curriculum Theory in China

Yin Shidong, Li Min

Abstract: Since the founding of the People's Republic of China, the construction of autonomous knowledge system of activity curriculum theory in China has gone through the stages of the initiation, generation, integration and formation of autonomous knowledge. Its transformation logic is manifested as taking activity-based education as value basis and promoting comprehensive development of student, taking curriculum education as value principle and optimizing school's curriculum structure, taking comprehensive education as value coupling and improving the vitality of disciplinary teaching, and taking practice-based education as value orientation and promoting the transformation of learning method. During the construction, it is imperative to transform the discourse system of activity curriculum theory based on the overall and practice-based education of curriculum, enrich the discourse content of activity curriculum theory based on the concept of integrating and promoting the five domains of education, standardizing the core terminology of activity curriculum theory based on conceptualization of activity curriculum and teaching knowledge, and strengthen the formation of activity curriculum and teaching discourse systems based on the context of social practice, thus constructing the system with Chinese characteristics.

Key words: activity curriculum theory; comprehensive practical activity; disciplinary practice; interdisciplinary thematic learning; practice-based education