



博士文库

我国现代 中学地理课程 价值与实现

● 仲小敏 // 著

WOGUO XIANDAI
ZHONGXUE DILI KECHENG
JIAZHI YU SHIXIAN



东北师范大学出版社

NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

我国现代中学 地理课程价值与实现

仲小敏 著

东北师范大学出版社
长 春

内 容 提 要

地理课程价值研究不仅为地理课程研究提供了一个新的视角,也是关于地理课程研究的提升,是课程价值研究的具体化。

本书从价值的主客体关系出发,首次对百年来我国中学地理课程价值取向的嬗变进行了研究,探讨了不同时期地理课程价值的定位、价值内容及人们对地理课程价值的认识、创造等事实,揭示了我国中学地理课程价值演变的轨迹、机制、影响因素等。

图书在版编目(CIP)数据

我国现代中学地理课程价值与实现/仲小敏著. —长春:东北师范大学出版社,2007.7
ISBN 978 - 7 - 5602 - 4904 - 9

I. 我… II. 仲… III. 地理课 - 教学研究 - 中学
IV. G633.552

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 073471 号

☐责任编辑:王宏志 ☐封面设计:李冰彬
☐责任校对:陈春花 ☐责任印制:张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号(130024)

电话:0431—85687213

传真:0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市永昌印业有限公司印装

长春市朝阳区义和路 25—1 号 邮编: 130021

2007 年 7 月第 1 版 2007 年 7 月第 1 次印刷

幅面尺寸:170 mm×227 mm 印张:19 字数:340 千

印数:0 001 — 3 000 册

定价:30.00 元

序

我国的中学地理课程从《奏定学堂章程》开始实施，至今已整整一个世纪。在这一百年中，地理课程经历了曲折的发展过程。仲小敏博士的《我国现代中学地理课程价值与实现》一书，从价值的视角对百年来我国中学地理课程的变革进行了历史的扫描，并在历史的、国际的比较分析基础上，构建了当代地理课程价值的内容体系；同时结合当前地理课程与教学改革，探讨了课堂中地理课程价值的实现问题。

本书从价值的主客体关系出发，探索了地理课程价值在多种“课程形态”即“正式课程——领悟课程——运作课程——经验课程”转换过程中人们对地理课程价值的认识、创造与实现的事实，这是本书不同于以往的关于地理课程研究的新视角。

本书的学术价值在于：首先，提出了从地理课程系统、课程教育系统、社会文化系统的微观、中观、宏观三个层次分析的系统思想，有助于从深层次揭示地理课程价值的来龙去脉，也为一般课程价值的分析提供了可借鉴的分析框架。其次，从课程本质的纷争入手，指出了地理分科课程与综合课程的关系，地理课程与教学的关系，并从多种课程形态的视角提出了地理课程的本质。再次，构建的开放的当代地理课程价值内容体系及提出的地理课程价值目标层次系统是一项具有创造性的成果。

本书的实践价值在于：对地理课程价值的历史梳理及价值内容体系的建构，有助于教师在教学活动中明确地理课程价值目标，并将价值教育落到实处；更重要的是为地理课程内容改革日趋科学化提供参考，从而实现课程价值的最大化。

值得一提的是，本书对 20 世纪地理课程价值取向嬗变的研究，是站在“大课程论”的高度，以基础教育改革为根据，从我国不同时期现实社会实际出发，从时代主流知识观和我国文化传统等视角对百年来地理课程价值变革进行反思，反映了本书研究视野的开阔；同时，关于地理课程价值实现的调查研究，既有理论建构，又有实践反思；理论与实际相结合，得到一些有价值的发现和结论，有些工作带有创新性，也因此使得本书表现了很强的理论价值和实

际参考意义。

《我国现代中学地理课程价值与实现》一书，是仲小敏博士在其博士论文《我国现代中学地理课程价值与实现的研究》基础上修改而成的。在攻读博士期间，她全身心投入基础教育地理课程改革研究，参与新课程标准高中地理教材及教师培训手册的编写，并参与中国地图版的新课程标准地理教材的教师培训等工作，表现了极大的工作热情。

本书的写作态度是严肃认真的，作者参阅了大量的文献资料，特别是很多历史资料都是第一次引用，是本书“真”之所在；作了大量调查，是本书“实”之表现。可以看出作者在教育哲学、心理学、社会学、文化学等相关领域都有广泛的涉猎，它们铸成了本书坚实的理论基础。

相信本书的出版必将对地理课程的理论建设及当前的地理课程教学改革产生积极的影响，并成为地理教育工作者深入了解我国中学地理教育的历史及我国中学地理课程价值理论与实践的一本重要著作。

王 民

2007年5月



目 录

导 论	1
第一章 现代地理课程价值的诠释	21
第一节 现代地理课程的本质	21
一、课程本质的纷争	21
二、地理课程与地理课程的本质	28
第二节 现代地理课程价值的界说	33
一、价值与课程价值	33
二、价值取向与课程价值取向	35
三、现代地理课程价值的含义	38
第三节 地理课程价值分析的理论依据、框架	40
一、地理课程价值分析的理论依据	40
二、地理课程抉择的机制与分析框架	41
第二章 我国地理课程价值取向的百年嬗变	48
第一节 我国地理课程价值取向嬗变的时期划分	48
一、新中国成立前的时期划分	49
二、新中国成立后的时期划分	49
三、研究的路径与主要内容	51
第二节 新中国成立前的地理课程价值取向特点	53
一、清朝末期的地理课程价值取向特点 (1904—1912 年)	53
二、民国初期的地理课程价值取向特点 (1912—1927 年)	57
三、国民党时期地理课程价值取向特点 (1927—1949 年)	62
四、人们对地理课程价值的认识	73
第三节 新中国成立后的地理课程价值取向特点	76
一、新中国第一代的地理课程 (1949—1986 年)	76
二、新中国第二代的地理课程 (1986—2001 年)	88

三、新中国第三代的地理课程（2001 年至今）	92
四、我国中学地理课程价值取向嬗变的思考	98
第三章 现代地理课程价值内容体系建构	112
第一节 地理课程价值内容体系建构的理论根据	112
一、哲学根据	113
二、课程论基础	117
三、地理课程价值来源的分析	119
第二节 地理课程价值内容体系建构的实践依据	127
一、我国地理课程价值的“历时态”考察	127
二、当代国际地理课程价值的“共时态”考察	134
第三节 我国现代地理课程价值内容体系的建构	138
一、地理课程价值的内容体系与结构	138
二、主要地理课程价值内容的内涵	140
三、地理课程价值的目标层次结构	156
四、地理课程价值的属性与功能	158
第四章 地理课程价值实现及调查研究	163
第一节 地理课程价值实现的分析	163
一、地理课程价值实现的内涵	163
二、地理课程价值实现分析的内容	166
三、地理课程价值实现的调查设计	168
第二节 地理课程价值取向的调查	175
一、学生对地理课的“认识倾向”	176
二、地理教师的“教学行为”倾向	192
三、调查结果的启示与思考	197
第三节 地理课程价值实现的调查	199
一、地理课程实施的效果	199
二、教师的“困惑”和学生的“希望”	206
三、影响地理课程价值实现因素的调查	216
四、对调查结果的讨论	223
第五章 地理课程价值实现的现状问题与对策思考	225
第一节 地理课程价值实现的现状——课堂观察与思考	225
一、基于课程价值实现的课堂观察的内容	225

二、“教学的适当性”与课程理念的转变	228
三、“课的呈现质量”与课的质量	231
四、“对学生的激励”——和谐的对话、交流	232
第二节 地理课程价值实现的现状问题	235
一、教师的课程理念与教学行为的偏差	236
二、教师的教学技能素养有待提高	237
三、教师的课程意识有待进一步加强	240
四、“应试教育思想”根深蒂固的影响	245
第三节 地理课程价值实现的对策思考	246
一、关于地理课程内容改革的思考	247
二、地理教师的发展与培训改革的思考	254
三、地理课程评价改革的思考	262
四、如何关注学生的需要	264
结 论	267
附 录	270
参考文献	284
后 记	293



导 论

课程价值是课程理论中的一个重要范畴。课程作为一种实践活动，在本质上是一种价值创造活动。因此，课程的价值问题历来是教育理论与教育实践共同关注的一个核心问题。

(1) “什么知识最有价值”：课程价值标准的追问

自英国社会学家斯宾塞 (H. Spencer) 在 19 世纪发出“什么知识最有价值”之始，关于课程的价值问题就成为课程领域的重要问题之一。西方学者有的沿着哲学的思路，有的采取技术的手段开始了对课程的种种探索，前者旨在为课程的抉择提供合乎理性的价值论基础，后者意在为课程的编制提供可操作的分析框架。斯宾塞本人对这个问题的回答是：科学知识最有价值，他衡量知识的价值尺度是“是否有利于完满人的生活”。^①

(2) “谁的知识最有价值”：课程根据、意义的追问

20 世纪中后期，课程研究者意识到课程本质上不是“价值中立”或“文化无涉”的纯粹知识活动。阿普尔 (Michael W. Apple) 认为斯宾塞的问题过于简单，他指出：“教育不是一项中性的事业……而是一种政治行动，无论教育工作者是否意识到这一点，他或她本身就是个政治的存在。”^② “一个更好的表达这个问题的方式要突出教育争论的深刻的政治本质，也就是‘谁的知识最有价值’。”^③

(3) 从“斯宾塞问题”到“阿普尔问题”：课程价值研究的深化

从“什么知识最有价值”到“谁的知识最有价值”，标志着课程研究不仅关注课程的技术和操作层面，而且对课程设置和课程现象背后的根据及意义进行追问，即课程的价值取向问题是课程价值研究的进一步深化。

① [英] 斯宾塞著·教育论 [M]. 胡毅译. 北京：人民教育出版社，1962：810.

② Michael W Apple. 2nd ed. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1990: 11.

③ Michael W Apple. 2nd ed. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd, 1990: 1.

(4) 课程的价值与课程的价值取向：一个不可分割的问题

实际上，当人们在回答“什么知识最有价值”时，不可避免地会带来另一个值得研究的问题：人们是依据什么判断课程价值的？课程的价值与课程的价值取向是一个问题的两个方面。

所以，正如教育价值取向问题“是教育领域中最核心的价值问题”及“是一个根本性的教育价值问题”一样，课程价值取向问题是课程领域最核心的价值问题，“是一个比静观的价值描述和价值分析更为重要的维度”^①。因此，研究地理课程的价值也离不开对地理课程价值取向的研究。

一、论题的缘起

一般认为，课程研究大体上可分为两类：一类是对既有课程之特性的研究，以认识课程事实（包括价值事实和客观事实）为目的；另一类是关于如何设置、编制及实施课程的研究，即以变革课程实际为目的的研究。^② 在以往的课程研究中，对于第一类问题中“客观事实”的研究关注较多，对“价值事实”涉猎较少；对于第二类问题，主要进行的是课程设置和教材编写的研究，对于课程的实施研究很少。

近年来，我国出版的许多教育理论著作中都涉及教育价值问题，教育价值研究为我们研究课程提供了一个新的视角。课程问题是教育的核心问题，课程价值研究是教育价值的微观层面研究，是教育价值研究的具体化，也是关于课程研究的提升。因此，尽管课程价值的研究刚刚兴起，但它已成为当前教育价值理论范畴和课程论范畴共同关注的重要研究论题。

（一）课程的价值研究：理解课程的必然

20 世纪 70 年代以来，由于科学技术的飞速发展，全球环境问题日益凸显，促使人们对教育领域课程研究的科学化、技术化和标准化进行反思，开始审视课程的价值与价值取向问题。认识到课程与生活的关系在以往的课程中并没有得到合理阐释，一是课程内容选择偏向科学世界；二是课程成为意识形态的产物，是权力的象征。因而使课程从生活世界中分裂出来，丧失了其意义之源。因此，联合国教科文组织从 70 年代开始，发表了一系列呼吁教育回归生活世界的报告和文件，如《学会生存》（1972）、《教育——财富蕴藏其中》（1996），确立了教育在社会生活中的地位，提出面向学生的生活世界，彻底改

① 檀传宝. 教育价值取向与教育的本质 [J]. 教育研究, 2001 (3).

② 南京师大“课程的社会学研究”课题组. 简论课程研究的学科方式 [J]. 课程·教材·教法, 1997 (7).

变教育的工具理性价值。

课程领域的问题基本上可以概括为“课程事实问题”与“课程价值问题”两大类。按照问题的分类,对于课程问题的研究存在两种不同的陈述,即“事实陈述”与“价值陈述”。前者需要“证明”,后者需要“辩护”。“课程事实问题”的研究,主要涉及课程开发、编制、实施、评价等,强调研究过程的客观性,追求课程研究的“价值中立”,是传统的课程研究领域;“课程价值问题”主要涉及课程具有什么价值、谁的价值和依据什么确定的价值。注重追究“课程事实”背后的根据问题,是现代课程研究的一种新的动向。“课程的价值取向研究”是一种“理解取向”的课程研究。

20世纪80年代以后,欧美等国的课程论专家的研究兴趣逐渐从“课程开发”转向“课程理解”。所谓课程理解,是对课程现象、课程文本、课程事件的意义解读过程,把课程置于广泛的社会、政治、经济、文化、种族等背景上寻找课程的意义,理解课程所负荷的价值观,理解课程与课程事件的历史、现状与未来的意义,并使得课程研究过程始终建立在这种理解的基础上。^①近年来,我国的课程研究取得了突破性进展,研究的视域大大拓宽,不仅关注课程的编制及操作等,而且注意到了对课程背后的意义进行反思性和批判性的思考。

当代课程论研究的转向对地理课程研究的启示在于:把地理课程作为复杂的文化现象,从跨学科的视角来揭示地理课程变革的深层原因,即对广大地理教育工作者在课程实践中的困惑进行哲学的追问和反思,检验课程价值主体进行价值选择的愿望、需求和观念,辩明它们的社会价值基础和认识论前提,引导主体的愿望、需求和观念朝着正确的方向发展。

(二) 国际地理课程改革的启示

20世纪80年代中期以来,国际地理教育改革风起云涌,欧美等国政府纷纷采取措施,颁布国家地理课程标准,推行国家统一的地理课程等,旨在提高地理课程在基础教育中的地位,力图保证国民具有较高的地理素养。

1. 《地理教育国际宪章》:地理课程价值的定位

近20年来,随着全球化时代世界经济一体化、文化多元化及全球环境问题的日益加剧,地理课程价值的多样性及其扩展使得地理课程的重要性日益为越来越多的人所认识。

地理科学的跨自然科学与社会科学交叉的学科性质,决定了地理课程具有

^① Sears J T, Marshall J D. *Generational Influences on Contemporary Curriculum Thought*. *Journal of Curriculum Studies*, 2000 (2).

培养学生的科学素养与人文素养的丰富内容,地理课程的价值多样性特点十分突出。地理既具有促进个人教育的价值,也可以对国际教育及环境和发展教育作出重大贡献,特别是在对学生进行科学的人口观、资源观、环境观和可持续发展教育、国际理解教育等方面具有独特作用。因此,1992年,第27届国际地理学大会通过了《地理教育国际宪章》,这是国际联合会执行委员会认可的一份国际性专业教育文件。《地理教育国际宪章》包括序言、挑战与反应、地理问题和概念、地理对教育的贡献、地理教育的内容和概念、实施的原则和策略、地理教育研究、国际合作八个部分,指出了地理学对教育在“基本态度和价值观念”、“知识”、“技能”、“国际教育”、“环境教育”等方面的贡献,确定了地理课程的地位及价值取向的基础,即“地理教育为今日和未来世界培养活跃而又负责任的公民所必须”,“地理在各个不同级别的教育中都可以成为有活力、有作用和有感兴趣的科目,并有助于终身欣赏和认识这个世界”;地理学科被列为核心学科,它标志着地理教育在整个教育体系中地位的提高。

2. 地理课程的教育价值与“价值教育”的契合

“在当代西方,价值教育如同我国当前的素质教育思潮一样,是一种影响极为广泛、实践的形式具有多样化的一种教育思潮。”^①自20世纪80年代以来,价值教育日渐成为美国、英国、澳大利亚、加拿大等国教育改革的主流,基础教育的地理课程改革的价值取向定位也努力迎合这一潮流。正如美国教育学者皮特·克勒蒂(P. Keleti)所著的《从行动到交往:哲学、文化与教育中的价值、方法与目的》(1988)指出:在当代,实施全面的价值教育是全球化趋势下的必然选择,而当代美国教育特别是美国的基础教育正是这种教育的体现。^②1994年,美国正式颁布了《地理为了生活:国家地理标准》(Geography for Life: National Geography Standards),并将地理确定为学校的核心课程写进1994年3月国会通过的《2000年目标:美国教育法》(Goals 2000: The Educate America Act),地理成为与科学、数学同等重要的学校课程,而且很多州已把地理课的学习作为大学入学的必要条件。^③

英国在《1988年教育改革法》中明确了教育改革的主要方向就是致力于所有儿童的“道德、社会、精神、文化”(简称MSSC)方面的发展,确立了“国家课程”(national curriculum),地理被列为基础课程之一。1996年正式

① 王坤庆. 论价值、教育价值与价值教育 [J]. 华中师范大学学报(人文社科版), 2003 (4).

② P Keleti. *From Action to Interaction: Values, Methods and Goals in Philosophy, Culture and Education* [M]. New York: Peter Publishing, Inc, 1988: 21.

③ 仲小敏, 宫作民. 20世纪末美国地理教育发展的思考 [J]. 中学地理教学参考, 2001 (7~8).

颁布了《英国国家地理标准》(National Geography Standards), 2000 年重新颁布了修订的《国家地理课程》, 突出了可持续发展、全球公民、价值观和态度以及区域知识四个因素。^①

总体来看, 当代世界各国地理课程所追求的价值是多元的, 不仅追求政治、经济、科技、文化及道德等方面的价值, 而且十分注重“人的自身发展的价值”, 特别是在西方, 从当代社会所面临的困境出发, 对地理课程的价值范畴有明显拓宽的趋势, 如将精神教育、环境教育、生存教育、公民教育、国际理解教育等都纳入了地理教育的视野, 体现了地理课程的教育价值与“价值教育”的契合。我国如何借鉴国际地理教育发展趋势, 合理拓展我国中学地理课程的价值内涵, 充分发挥地理在培养现代合格公民的独特价值是一个值得研究的问题。

(三) 我国地理课程理论、实践发展的需要

1. 我国地理课程理论建设的需要

课程是实现教育目的的手段, 地理课程作为学校实现教育目的的手段之一, 首先要回答的是“为什么教”或“为什么学”的问题, 其次才是“教什么”、“如何教”的问题, 即地理课程的价值问题是第一位的问题。对地理课程价值问题的研究有助于促进地理课程理论研究的深入。

当前, 我国正处在一个重要的转折时期, 各种文化思潮异常活跃, 课程与教学理论可谓流派纷呈。这一方面为我们的课程改革提供了理论支撑; 但另一方面, 由于大多数课程理论是从西方“移植”过来的, 人们对这些理论的理解存在较大差异, 因而给人们的课程实践造成了一定困惑。例如, 目前多数中学地理教师表示对地理课程中有关“国际合作的价值”不太理解, 对“国际理解教育”与“可持续发展教育”、“全球意识教育”之间的关系不清楚。另外, 关于课程价值取向的众多说法, 如“以人为本”、“以学生发展为本”、“以育人为本”、“以学生为中心”等搞不清楚。

对于上述问题, 地理课程理论应作出时代的应答。但由于新中国成立以来我国中学地理教育理论受苏联教育思想的影响, 很少从“课程论”角度思考教学问题, 地理课程理论基础十分薄弱。研究的方法一般是“试编”和“试用”的技术的、经验的方式, 较少涉及价值取向问题; 研究的层次一般集中在“教材”这一微观层次, 很少从课程的编制、教科书的编写到课程的实施的“大课程”角度考察课程的价值与实现问题。

20 世纪 80 年代中期以后, 地理课程改革步伐加快, 新中国成立以来国家

^① 毕超. 英国 200 年修订版《国家地理课程》的新变化 [J]. 中学地理教学参考, 2002 (4).

正式颁发的地理教学大纲或课程标准共有 13 个, 其中 9 个都出自这一时期。面对频繁的课程改革, 地理课程理论显现出“难为”与“无为”的尴尬。地理课程编制中“较多凭经验办事, 缺少理论支持和深入研究。现有的研究较多是‘如何教好, 如何学好’, 缺少宏观和深入的分析”。就地理课程改革实践看, “思路有待进一步搞清, 这反映在对我国地理课程改革的经验教训总结不够, 对国外改革了解不透, 对中学地理课程改革的发展趋势把握不稳, 致使我国地理课程改革目标不明确, 凭经验办事, 经常摇摆。”^①

因此, 研究地理课程的价值与价值实现, 可以揭示百年来我国地理课程变革的机制, 把握未来地理课程变革的脉搏, 为当前及未来的地理课程改革寻求一个合理的价值论基础, 即为地理课程理论研究的深入进行提供实践基础和方法论武器。正如富兰所说, “只有提高我们对教育变革整体的意识和洞察力, 我们才能有所作为”。^②

2. 提高地理课程实践认识的需要

20 世纪 90 年代初, 由于高考取消地理考试科目, 许多地区的中学地理教学秩序及教师队伍受到了极大冲击^③; 而“对地理学科教育价值缺乏广泛的社会认同是导致地理学科地位低下的一个极为重要的原因。”^④ 为此, 广大地理教育工作者, 包括一线中学地理教师纷纷发表文章, 呼吁社会重视地理课程。可以说, 关于地理课程价值的思考(更多的是探讨“地理教育的价值”或“地理教学的价值”)已成为我国基础地理教育研究中最具有“反思性”的热点问题。

但众多关于地理课程价值的“反思”研究基本停留在“地理课程有什么价值”上(回答“what”问题); 虽然也有研究者指出造成地理课程不被重视的原因(回答“why”问题), 但都没有揭示出问题的深层原因。如判断地理课程价值的知识基础及价值观念是什么, 换句话说, 是在什么背景下、依据什么标准决定了地理课程的什么价值。这就需要从哲学的价值层面思考地理课程问题, “对教育实践寻根究底的反思, 把一切关涉到教育的观念、制度、行为都纳入到理性的批判之中”^⑤。

① 王民. 我国中学地理课程面临的问题与改革思路 [J]. 中学地理教学参考, 2001 (4).

② [加拿大] 迈克·富兰著. 变革的力量: 透视教育改革 [M]. 中央教育科学研究所、加拿大多伦多国际学院译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 3.

③ 编者按. 地理高考该不该取消 [J]. 地理教学, 1993 (2).

④ 袁孝亭等. 对我国中学地理教育存在的几个主要问题的认知 [J]. 中学地理教学参考, 1999 (10).

⑤ 石中英. 教育哲学导论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 44.

当前,我国新一轮的课程改革在教学目标、教学内容、教学方式、教学评价等方面都提出了新的理念,同时在课程资源开发、教学内容设计、教育方法选择等方面,也赋予教师较大的自主权和选择权。但在实践中我们发现,习惯于“忠实执行课程”的教师们,对“课程标准”(或者“教学参考书”)没有对“课时”进行规定表示不满;对于新课程标准中对有些内容的降低要求不知道该如何处理。与此同时,通过在实验区进行课堂观摩及跟教师们座谈,我们发现,教师们在课堂上的教学行为与平日口头上或书面(文章、教案)表达的并非一致,有的相差甚远。许多教师对于新课程理念还只是停留在口头上,对于教材、课程资源、课堂教学中的师生关系、教学方法、教学评价等都存在着价值取向上的偏差。

课程是实现学校教育目的的手段,是学校教育的核心,具有“牵一发而动全身”的功效,这就决定了课程目标的确立、课程内容的选取、课程的实施和评价都充满了价值判断,体现着人们一定的价值理念和价值追求。因此,探究课程的价值,不仅能揭示课程背后的价值基础,有助于从深层次理解课程发展的性质和方向,而且还有助于彰显地理课程的独特价值,提高社会对地理课程的认同度;更重要的是可以帮助地理教师廓清地理课程的价值,有利于地理课程价值的实现。

地理课程作为独立学科在基础教育中的法定地位基本稳定,但在学校实践中其地位却因多种复杂原因而大打折扣。因此,要寻求支撑其课程地位的解释,彰显其课程价值是支撑课程生命力的重要基础,只有提高人们对地理课程独特价值的认识,地理课程的地位才能夯实起来。



二、研究进展

(一) 课程价值、价值取向的研究进展

1. 国外现代课程价值、价值取向的研究

20世纪70年代前,人们对于课程的价值及其取向的研究主要是在哲学流派的争论之中。在此以后,英国的伯恩斯坦(B. Bernstein)、迈克·扬(M. Young)、法国的布迪厄(Bourdieu P.)、美国的阿普尔(M. W. Apple)、吉鲁(H. Giroux)等新教育学社会学派或课程社会学派,开始探讨课程知识的选择与社会意识形态、文化再生产等之间的联系,为课程价值的研究提供了新的视角。当代,国外关于课程价值取向的研究主要涉及以下几方面内容:

(1) 不同哲学流派的课程价值取向的研究

哲学作为课程的第一理论基础,对于课程的目标、内容和组织形式、评价

等的影响极为重要。所以,国外教育哲学流派的课程主张始终是人们关注的热点。爱伦 C. 奥恩斯坦 (Allan C. Ornstein, 1991) 曾指出:“课程目标是有价值取向的,以哲学信仰为基础。”^① 他提出四种公认的教育哲学:永恒主义、要素主义、进步主义和改造主义^②,并对它们各自的“哲学基础”、“教育目的”、“知识”、“教育的角色”、“课程关注点”、“相关的课程趋势”六个方面进行了比较研究;在此基础上,将上述四个教育哲学流派中的“永恒主义”和“要素主义”归为传统哲学,“进步主义”和“改造主义”归为当代哲学,并比较了它们在“社会和教育”、“知识和学习”、“教学”、“目的和计划”四个方面的观点和主张。^③

(2) 课程价值类型与课程价值取向的类型研究

关于课程的价值类型与价值取向的类型研究是课程价值理论的主要内容。20 世纪 80 年代,美国学者米勒 (Miller) 根据人们对课程和教学的一些具体问题的认识,提出七种课程取向类型:即行为取向、学科取向、社会取向、发展取向、认知过程取向、人本主义取向和超个人取向。后来,普瑞特 (Print, 1993) 在前人研究的基础上,把课程取向划分为五种:即学术理性主义取向、认知过程取向、人本主义取向、社会重建主义取向和技术学取向。^④ 泰麦吉 (Harriet Talmag) 从价值的角度,提出了五类与课程评价有关的价值,即内在价值问题、工具价值问题、比较价值问题、理想化价值问题和决策价值问题。^⑤

对于这种分类研究的意义,早在 20 世纪 70 年代,国外就有学者指出:“尽管有关课程取向的问题在课程分类和课程理论方面存在一些冲突,但是在课程取向方面建立起来的一些模式,对于研究课程的人们来说,用其认识具体课程的一些特征,要比一般的哲学观点,如实用主义、现实主义、理想主义有更多的实用价值,也比那些诸如学生中心、学科中心或社会中心等关于课程的

① [美] 爱伦 C. 奥恩斯坦, 费朗西斯 P. 汉金斯著. 课程: 基础、原理和问题 (第 3 版) [M]. 柯森主译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 36.

② [美] 爱伦 C. 奥恩斯坦, 费朗西斯 P. 汉金斯著. 课程: 基础、原理和问题 (第 3 版) [M]. 柯森主译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 42.

③ [美] 爱伦 C. 奥恩斯坦, 费朗西斯 P. 汉金斯著. 课程: 基础、原理和问题 (第 3 版) [M]. 柯森主译. 南京: 江苏教育出版社, 2002: 64.

④ 马云鹏. 国外关于课程取向的研究及对我们的启示 [J]. 外国教育研究, 1998 (3).

⑤ Harriet Talmage. *Evaluating the Curriculum: What, Why and How*. National Association for Secondary School Principals, 1985 (5): 1~8.

提法要精确得多。”^①

可见，国外对于课程价值取向研究已经突破传统的“学生中心”、“学科中心”或“社会中心”的纷争。

(3) 关于课程实施中学生和教师的价值取向的研究

近20年来，西方心理学出现了继“行为主义心理学”和“认知发展心理学”之后的“第三力量”学习理论，即“现象学”（有时也称“人本主义心理学”），该学派特别强调“教—学”过程中学生和教师的价值取向的研究。^②例如，“价值澄清派”的代表人物拉斯（Louis Rath）和他的同事概括了价值形成的七个过程：即自由选择，从多个选项中选择，经过深思熟虑后的选择，重视和坚持作出的选择，证实选择，按选择行事和重复。他们基于“如何做”的价值形成给教师的教学活动设计了各种各样的对话策略、写作策略、讨论策略和活动方案。^③

另外，著名的现象学家亚伯拉罕·马斯洛（Abraham Maslow）提出了一种关于人类的六种需要，即生存的需要、安全的需要、爱和归属的需要、尊重的需要、认识与理解的需要以及自我实现的需要，强调了这些需要对“教”与“学”的明显意义，提出了关注学习者的三个原则。^④

“现象学”或“人本主义心理学”的研究表明，西方的课程价值研究已经从课程研制开发伸向了课程实施阶段，从技术操作旨趣转向了课程实施主体——学生和教师，开拓了新的研究视角，具有启发意义。

(4) 关于课程评价的价值取向研究

课程评价对课程编制及课程实施都具有极其重要的意义。但由于课程评价本身的复杂性，要寻求一种具有科学性和可操作性的评价方法十分困难。因此，课程的评价问题一直是没解决的课程难题，也是人们始终关注的研究“热点”问题。爱伦·C·奥恩斯坦（Allan C. Ornstein）讨论了“评价取向”问题，概括了评价的类型及模式。对于评价类型，他从不同角度提出以下几种：评价的科学主义取向与人本主义取向（也称“功利主义取向”与“直觉主义取向”）。

① 马云鹏，国外关于课程取向的研究及对我们的启示[J]，外国教育研究，1998（3）。

② [美]爱伦·C·奥恩斯坦，费朗西斯·P·汉金斯著，课程：基础、原理和问题：第3版[M]，柯森主译，南京：江苏教育出版社，2002：135。

③ [美]爱伦·C·奥恩斯坦，费朗西斯·P·汉金斯著，课程：基础、原理和问题：第3版[M]，柯森主译，南京：江苏教育出版社，2002：137。

④ [美]爱伦·C·奥恩斯坦，费朗西斯·P·汉金斯著，课程：基础、原理和问题：第3版[M]，柯森主译，南京：江苏教育出版社，2002：136。