

ZONGHE SHIJIAN HUODONG
KECHENG JIAZHI QUXIANG
JIQU GUANLI YANJIU



朱恬恬 著

综合实践活动课程

价值取向 及其管理研究

湖南大学出版社

ZONGHE SHIJIAN HUODONG
KECHENG JIAZHI QUXIANG
JIQI GUANLI YANJIU



综合实践活动课程 价值取向及其管理研究

朱恬恬 著

湖南大学出版社

内 容 简 介

以 F 小学综合实践活动课程为对象,在近两年的实地调研基础上,基于关系型价值取向理论、个人取向和社会取向的课程价值取向分类观点,并按照价值论的理论视角,沿着从课程价值认识、价值选择到价值实现的价值活动全过程思路,全面呈现 F 小学综合实践活动课程价值的实现过程及其价值取向的表现和实现,深入讨论通过综合实践活动课程开发促进学校文化建设的策略。

图书在版编目(CIP)数据

综合实践活动课程价值取向及其管理研究/朱恬恬著. —长沙:
湖南大学出版社, 2017. 3

ISBN 978-7-5667-1237-0

I. ①综... II. ①朱... III. ①活动课程—教学研究—小学—
北京 IV. ①G622. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 276254 号

综合实践活动课程价值取向及其管理研究

ZONGHESHIJIAN HUODONGKECHENG JIAZHI QUXIANG JIQI GUANLIYANJIU

作 者: 朱恬恬 著

责任编辑: 刘 锋

印 装: 虎彩印艺股份有限公司

开 本: 710×1000 16 开 印张: 13 字数: 248 千

版 次: 2017 年 3 月第 1 版 印次: 2017 年 3 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5667-1237-0

定 价: 42.00 元

出 版 人: 雷 鸣

出版发行: 湖南大学出版社

社 址: 湖南·长沙·岳麓山 邮 编: 410082

电 话: 0731-88822559(发行部), 88821173(编辑室), 88821006(出版部)

传 真: 0731-88649312(发行部), 88822264(总编室)

网 址: <http://www.hnupress.com>

电子邮箱: pressliuf@hnu.cn

版权所有,盗版必究

湖南大学版图书凡有印装差错,请与发行部联系

目次

第一章 绪论	1
1.1 问题的提出	1
1.2 研究设计	7
第二章 相关文献综述	24
2.1 课程价值取向研究综述	24
2.2 综合实践活动课程研究综述	41
2.3 现有相关研究小结	48
第三章 综合实践活动课程价值选择的依据	51
3.1 时代背景	51
3.2 国内外同类课程发展背景	54
3.3 F 小学教育发展背景	59
3.4 本章小结	62
第四章 认识价值：综合实践活动课程价值取向的形成	63
4.1 认识综合实践活动课程价值主体的需要	64
4.2 认识综合实践活动课程	70
4.3 认识综合实践活动主客体关系转化的影响因素	75
4.4 F 小学综合实践活动课程价值取向的形成	80
4.5 本章小结	84
第五章 选择价值：综合实践活动课程价值取向的表现	85
5.1 价值选择界说	85
5.2 综合实践活动课程的价值选择及其价值取向	88
5.3 综合实践活动课程价值选择中的冲突	115
5.4 本章小结	118
第六章 实现价值：综合实践活动课程价值取向的成效	119

6.1	综合实践活动课程价值实现的内涵	120
6.2	综合实践活动课程价值实现的过程	123
6.3	综合实践活动课程价值实现的结果	141
6.4	本章小结	160
第七章	课程管理：综合实践活动与学校文化的互动共生	161
7.1	综合实践活动课程发展是学校文化建设的契机	162
7.2	综合实践活动与学校文化的互动共生	164
7.3	本章小结	185
第八章	主要结论与展望	186
参考文献		188
附录：访谈提纲		198
学校领导访谈提纲		198
教师访谈提纲		199
学生访谈提纲		199
家长与社区人士访谈提纲		199
后记		200

第一章 绪论

1.1 问题的提出

1.1.1 研究背景

从2001年9月开始,本着“先立后破,先实验后推广”的行动策略,新一轮基础教育课程改革在国家级试验区进行实验;2002年9月又增加了500多个省级课程试验区;到2005年,全国中小学阶段各年级基本上都进入了新课程改革进程^①。新课程为人们所熟知的特征是“三维目标”(知识与技能、过程与方法、情感态度价值观)、“三级管理”(国家课程、地方课程、学校课程)和“两类课程”(学科课程、综合实践活动课程)。

从小学三年级至高中设置综合实践活动课程是新课改在课程结构设置上的重大突破。综合实践活动是一种以学生的经验与生活为核心的实践性课程,是《国家基础教育课程改革指导纲要》规定的必修课程;它集中体现了我国新一轮基础教育课程改革的基本理念和核心目标。

随着我国新课程改革的推行,特别是《国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要》、教育部《普通高中课程方案(实验)》的颁布,综合实践活动课程的研究发展迅速,受到了相关学者的广泛关注,从理论研究和实践层面等的研究都有出现。在理论研究方面,主要是关于综合实践活动课程的内涵研究,包括定义、地位、内容、性质、特征、实施目标和评价方式等;在实践讨论方面,主要是现状调查、问题分析、政策建议等。

这些研究大多停留在实证研究的层面,证明的是“实然”,也就是着力解决“是什么”的问题,然而对于为什么、怎么办等问题的研究却较少涉及。这

^① 朱慕菊.走进新课程——与课程实施者的对话[M].北京:北京师范大学出版社,2002.

是由于受唯理性主义的影响,在课程研究领域长期呈现“工艺学模式”,人们往往持“科学观”来看待课程问题,在技术层面做了许多工作。但是当在实践中遇到种种带有反思性和前瞻性的问题时,这种经验就显得力不从心了,技术性的课程理论缺乏高远的价值理想和丰富的文化内容。苍白的理论无以对实践起到指导作用,更难以从实践中总结出什么^①。

自博比特(F. Bobbitt)、泰勒(R. Tyler)等学者从不同的角度和立场出发对课程进行了系统的探究之后,特别是在知识社会学的研究成果影响下,人们认识到,课程并不是一个价值无涉的领域,课程在质的意义上是人类对教育及人的发展的“应然”状态的把握,它必然要受到一定价值观的引导,价值关涉性是它的显著特点。正如比彻姆(G. A. Beauchamp)所说:“课程设计的问题,首先是要考虑价值。”即便是课程工程问题“也要考虑价值”^②。课程建设是一个虚实相间的问题,探讨课程建设,必须从价值和事实两个维度展开^③。

综合实践活动是一门实践性、开放性、自主性和生成性课程,基于这种特殊性,该课程强调超越教材、课堂和学校的局限,没有统一的教材,国家在《国家九年制义务教育课程综合实践活动指导纲要》中只规定了课时和一般要求,强调综合实践活动是由国家设置、由地方和学校根据实际开发的课程领域,给予了地方和学校充足的课程开发自主权。但同时,实施该课程也意味着对教师长期依赖教材、教参,照本宣科状况的彻底改变,从课程目标的设定、活动专题的选择到课程资源的获取等课程开发过程的一系列情境都需要教师自己进行判断和选择。然而,由于缺乏课程开发专业知识指导、课程开发任务庞大及其复杂性等,使得广大参与课程开发的教师常常感到无所适从。

综合实践活动课程开发工作是在具体的情景中展开的,其间充满了偶然性和不可预知性,没有先例可循。从这个意义上讲,与其他课程相比,对于该课程来说,以什么观念为指导、选择一条什么样的发展道路显得更为重要,课程的价值取向对课程理论和实践具有前提性意义。

同时,课程开发的主体是人,课程价值取向是课程开发主体在对课程认识、判断基础上的综合自觉选择。而主体在课程开发过程中的判断和选择总是有其自身的价值取向,只不过清晰程度、合理状况不同而已。为此,我们对综合实践活动的研究必须统摄于价值理念。

课程价值取向研究是直接面向实践的理论研究。就研究目的而言,对实践

① 刘旭东,课程的价值取向研究[M].兰州:甘肃教育出版社,2002:3.

② Beauchamp, G. A. Curriculum theory (3rd ed.) [M]. Illinois: The Kagg Press, 1975.

③ 张东娇,课程建设·权力介入·人文精神——缘于价值和事实两个维度的讨论[J].西南师范大学学报(人文社会科学版),2003,29(5):89-93.

过程的观照,通过实践过程实现价值取向,是当今课程价值取向研究的逻辑终点与实践终点。然而,现有的许多研究,尚缺乏对课程价值取向实现过程的研究,缺少对价值取向实践体现的研究,往往在理论论述的时候,忽略对实践的观照,忽略对实践问题的分析,没有实践的资源支持,没有实践的意识,没有对实践的直接参与,忽略对实践改革的构想。如此一来,价值取向研究本身的价值也会被限制、遮蔽^①。

因此,我们研究综合实践活动将聚焦于对课程价值取向的研究,同时主要关注课程价值取向在整个课程价值实现过程的实践行为中的形成、表现及成效。本书主要探究小学阶段的综合实践活动课程价值取向及其实现,暂时不考虑中学阶段,并以北京市F小学作为研究的个案。因为该小学是北京市综合实践活动课程特色校,取得了一定成绩,具有代表性。但是,该校综合实践活动课程的开发工作刚起步,没有太多经验可借鉴,还处于摸着石头过河的情况,对于课程的定位、发展方向的选择、课程如何整体化和系统化以及如何以课程建设促进学校文化发展等方面都感到迷茫,仍然存在困惑。而课程价值取向的具体指向正是课程开发的整体,它所直接面对的问题是:我们需要课程向何种方向发展,实现何种价值?这与学校所面临的问题不谋而合。只有在解决这一整体性问题后,我们才可能进一步探讨课程开发中的其他问题,相比而言,价值取向问题的研究在课程研究中处于更为上位的研究层面。

1.1.2 研究目的和意义

1.1.2.1 研究目的

在当前社会背景下,在新课改的国家教育情境中,在现有学校文化发展氛围中,综合实践活动如何整合社会需要、国家课程发展需要、学校教育发展规划需要以及学生发展需要之间的关系,选择一条适当的发展道路,成为一个值得我们关注的问题。总结、反思和重构该课程现有的价值取向,对于在实践层面尝试较多,而在价值层面思考较少的课程管理和学校管理来说具有重要意义。鉴于此,本书的研究目的主要包括如下三个方面:

①分析F小学综合实践活动课程价值取向,结合学校的特点,寻求一种更加清晰的课程开发的价值定位。F小学是北京市综合实践活动特色校,已经在课程开发方面做了较多工作,但是在课程开发过程中,学校更多考虑的是选题的广泛性和丰富性,如何挖掘学校优势资源、整合校内外教育资源,如何为

^① 李家成. 关怀生命:当代中国学校教育价值取向探[M]. 北京:教育科学出版社,2006:75.

学校的传统活动注入综合实践活动课程的理念等因素,对课程的价值取向思考较少,课程开发工作比较零散,不成系统。然而,梳理学校现有综合实践活动课程开发的主导取向,使后续课程开发工作系统化,并以此统领整个学校的课程建设和学校文化发展,又是近年来学校领导的期望和不懈的追求。因此,本人在近两年时间内,深入了解该校综合实践活动开发现状及学校需求,决定分析并提炼 F 小学综合实践活动课程的价值取向。

②深入了解 F 小学综合实践活动课程价值的实现过程及其管理,发现问题,以保证更好地实现课程价值。明确的价值取向可以使课程开发的方向和路径清晰化,但是, F 小学在课程实施的过程中如何对课程进行管理,课程开发的过程中存在什么问题,需要如何解决,这与明确课程的价值取向同等重要。

③为学校开发综合实践活动课程提供一个新的思考视角,从整体上规划课程的发展方向,使 F 小学综合实践活动的开发具有整体性、层次性、顺序性。整体性是指有一个课程开发的价值取向,以此为指导,规划综合实践活动课程开发的框架,符合课程价值取向的专题都可纳入框架内;层次性和顺序性是指各活动专题内专项活动的安排可以按其对学生认知水平的要求、包含的知识难易程度等,由低层次向高层次,由低年级向高年级推进,使学校综合实践活动课程开发系统化。

1.1.2.2 研究意义

实现上述三个方面的研究目的使本书兼具理论意义与现实意义。

①理论意义。价值哲学认识论主张从价值角度来探讨人的认识活动,认为在一切文化现象中都体现出某种为人所承认的价值,在文化活动中,“价值”与“选择”两者相互联结,价值通过选择实现。价值学代表人物李凯尔特强调:“我们应从价值的观点解释主体及其在科学的、艺术的、社会的和宗教的生活中的评价的意义。”^① 本书从价值哲学的视角研究综合实践活动课程价值问题,探究主体在课程开发工作中认识及选择价值及课程价值实现等情况,这是用价值哲学的框架来思考和认识课程领域的现实问题,这一应用同时也丰富了价值哲学理论。

新课改以来,综合实践活动在我国各地中小学如火如荼地开展起来,随着课程实践工作的推进,课程研究工作也不断涌现新的成果,学者和教育工作者纷纷就该课程的内涵、地位、内容、操作程序、评价方式等方面展开了研究,但是现有关于综合实践活动课程的研究中,我们很难发现有文献专门探讨该课

^① 李凯尔特. 论哲学概念 [M]. 转引自: 巴克拉捷. 近代德国资产阶级哲学史纲要 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1980: 263.

程的价值取向。因此,本书尝试打开研究综合实践活动课程的一个新视界,丰富综合实践活动课程研究理论。

②现实意义。本书基于F小学的个案,着力于探究综合实践活动课程价值实现的过程及价值实现过程中的价值取向及其管理等问题,实践特征突出,具有重要的现实意义。课程价值取向问题属于哲学层面的研究课题,哲学理论对实践起着高屋建瓴的作用。它来自实践又指导实践,使得实践活动能够在科学、合理的路径中进行。

课程价值取向的研究是课程研究的一个重要方面,指向整个课程开发工作,对其具有前提性的功能。学校综合实践活动是一门生成性课程,与传统课程有现成的教材和教参可以依赖、整个课程开展过程可以按部就班进行有很大的区别,该课程的开发工作中充满了偶然性和不可预知性,参与课程开发的教师需要对其面对的所有具体情境进行判断和选择。由于缺乏整体性的指导,回顾我国综合实践活动课程实施数年来的状况,我们发现,其中存在不少的问题和发展误区。例如,我国综合实践活动课程在指导方面存在指导理念学科论、校本论;指导方式放任自流、包办代替倾向等诸多问题^①。合理的价值取向对综合实践活动课程的定位、建构整体化和系统化的课程开发框架具有重要意义,是课程向正确方向发展的有力保障。

课程是学校教育的重要组成部分之一,是学校教育的主要内容和手段,对课程进行有效的管理是实现课程价值及学校教育价值的重要保障。同时,课程价值取向的研究是探索学校文化建设和发展途径的重要方式,这又正是F小学在综合实践活动课程开发过程中的迫切需求。

此外,F小学的综合实践活动课程是我国开展综合实践活动的一个缩影和典型代表,研究其课程价值取向及其管理问题,能够为该校综合实践活动开发经验在北京市的示范和推广提供重要的信息支持;同时,也有助于丰富我国新课改的经验。

1.1.3 研究的问题

基于上述研究目的,本书从四个关键问题出发,探讨综合实践活动课程价值取向及其管理问题。问题体系如下:

(1) F小学确定综合实践活动课程价值取向的背景是什么?主要问题包括:

^① 陈世滨.综合实践活动课程指导的问题与对策[J].中小学管理,2005,(11):31-33.

①综合实践活动课程开设的社会背景和教育发展背景是什么？

②《国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要》体现的课程价值取向是什么？国外同类课程的价值取向为何？

③F小学的教育价值取向及教育特色为何？

(2) F小学综合实践活动课程价值创造的过程如何？主要问题包括：

①F小学对综合实践活动课程价值的认识为何？

②F小学对综合实践活动课程价值的选择情况如何？

③F小学综合实践活动课程价值实现的过程与结果如何？

(3) F小学在综合实践活动课程创价过程中体现出何种价值取向，其实现程度如何？主要问题包括：

①综合实践活动课程价值选择过程中的价值取向及其与国家课程指导纲要的价值取向的偏差为何？

②综合实践活动课程价值实现过程中的价值取向及其与国家课程指导纲要的价值取向的偏差为何？

③F小学综合实践活动课程价值取向的实现程度如何？

(4) F小学如何实现综合实践活动与学校文化发展的互动共生？

①学校应如何通过当前学校文化引领综合实践活动课程管理？

②学校应如何通过综合实践活动课程开发促进学校文化的发展？

1.1.4 研究对象

本书将在理论分析的基础上，重点跟踪调查北京市F小学综合实践活动课程的开发与实施，思考课程价值取向及其管理问题。该学校创建于1963年，是北京市综合实践活动课程的特色校，以该学校为例开展综合实践活动课程价值取向问题研究，具有典型的代表性。

在“以组织变革促教师发展，以教师发展促学生发展，师生互动发展推动学校发展”的办学理念指导下，F小学形成了民主和谐的发展氛围，成就了一支德能兼备的干部、教师队伍，教育教学质量高，艺术教育特色凸现，学生综合素养较好，学校的整体办学得到家长的称赞、社会各界的认可。该校先后被评为区教育教学先进校、北京市中小校园环境示范学校、北京市教育科研先进学校、北京市金帆艺术团单位、首都文明单位标兵、全国精神文明建设先进工作单位等，在市区有一定的影响。

1.2 研究设计

1.2.1 关键概念界定

1.2.1.1 综合实践活动

《国家九年义务教育课程综合实践活动指导纲要（3—6 年级）》指出，综合实践活动是基于学生的直接经验、密切联系学生自身生活和社会生活、体现对知识的综合运用与实践性课程。综合实践活动包括信息技术教育、研究性学习、社区服务与社会实践、劳动与技术教育等领域。

综合实践活动课程是一种经验性课程、活动课程，因而，活动就是其基本形式。F 小学正是根据这种理念来开设综合实践活动课程的。学校在日常课程中分别开设了劳动技术教育及信息技术教育课程；同时，学校跨越了四大课程领域的界限，每学期会以专题活动的方式，将研究性学习渗透于社区服务与社会实践、劳动技术教育、信息技术教育，或由社会实践与社区服务统筹研究性学习、劳动技术教育、信息技术教育，或从劳动技术教育、信息技术教育领域切入研究性学习、社区服务与社会实践，通过开展专题活动，整合四大领域课程内容。这类专题活动每学期会开发 1~2 个，分别在不同年级实施。

我们认为，这类专题活动课程更符合综合实践活动课程的理念与特点，体现了综合实践活动的生成性、综合性、实践性、活动性等。因此，本书将 F 小学在各年级以专题形式开发的专题活动课程称为综合实践活动课程，将学校过去几年开发的十个专题活动作为我们研究其综合实践活动课程的具体内容，不再考虑学校分科开设的劳动技术教育及信息技术教育等课程。

1.2.1.2 综合实践活动课程价值取向

（1）价值

以价值取向为抓手，对综合实践活动课程价值创造过程进行研究，首先要求我们准确把握“价值”的内涵。何谓“价值”？简言之，价值就是事物对于人，更确切地说，是客体对于主体的“意义”。这一结论，得到了大多数价值学说学者的认同。但具体如何理解“意义”的存在和实质，在不同的哲学体系中有不同的回答，主要存在“观念说”“实体说”“属性说”“关系说”等观点^①。

^① 李德顺，价值论 [M]，北京：中国人民大学出版社，2007：37。

“观念说”把价值看作人类的一种精神现象,属于人的旨趣、情感、意向、态度和观念方面的感受状态。“实体说”认为价值是一种独立存在的实体或现象体系,人们最终可以在世界的某个地方或某种状态中找到它的终极存在。“属性说”认为价值是实体所具有的属性。“关系说”认为价值是一个关系范畴,指相互联系和运动所产生的一定的作用和影响。

“关系说”的认同者或多或少都会受马克思关于“价值”阐述的影响,马克思认为“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的”^①。这一阐述至少表达了三个意思:价值形成源自于主体需要,价值形成的条件是客体具有满足主体需要的属性,价值形成的实质是主客体之间需要与满足关系的不断生成^②。客体的属性,决定了价值的可能性空间;主体对客体及其自身需求的认识,决定了其对客体的价值取向;对主客体关系生成过程的认识,决定了价值实现的可能性。

我们比较赞同将价值理解为一个关系范畴。在此认识的基础上,我们进一步确定了思考价值问题的思维结构,即考察实践中的价值关系时,首先应该厘清价值主体及其需求、价值客体的属性,以及主客体的关系等问题。

何谓“课程价值”?陆志远认为,课程的价值是指课程作为客体能满足主体需要的性质,课程的存在、作用及其变化对于一定主体需要及其发展的适合。通俗地说,课程的价值就是课程对于人和社会的意义^③,是对个体和社会一定需要的满足^④。基于我们思考价值问题的思维结构,我们认为课程价值应该包含三个方面的内容:课程价值的主体,即个人和社会;课程本身的属性;课程主体与课程在价值实践中的关系。

(2) 价值取向

价值取向是价值哲学的重要范畴,然而对于价值取向的研究,学术界并没有像对待价值问题那样给予充分的关注。人们共同使用了价值取向的概念,但含义却并不相同。

学者们关于价值取向概念的界定大致如下:“价值取向是价值主体在进行价值活动时指向价值目标的活动过程,反映出主体价值观念变化的总体趋势和发展方向”^⑤;“价值取向是指一定的主体基于自己的价值观在面对或处理各种

① 马克思,恩格斯,马克思恩格斯全集(第19卷)[M].北京:人民出版社,1965:406.

② 阮青,价值哲学[M].北京:中共中央党校出版社,2004:46.

③ 陆志远.论价值是课程论的逻辑起点[J].海南大学学报(社科版),1991(2):31-34.

④ 王燕.课程价值取向之“应然”:兼评传统基础教育课程价值取向之偏差[D].南京:南京师范大学硕士学位论文,2003.

⑤ 阮青,价值哲学[M].北京:中共中央党校出版社,2004:160.

矛盾、冲突、关系时所持的基本价值立场、价值态度以及所表现出来的基本价值倾向”^①；“价值取向是主体在价值选择和决策过程中的一定的倾向性”^②；“所谓价值取向，是指人们在实际的价值选择中所遵循的基本原则，所体现的基本趋势，所服从的基本规律”^③；“价值取向就是人们在一定场合以一定方式采取一定行动的价值倾向”^④；“价值取向是指某一个人所信奉的，而且对其行为有影响的价值标准”^⑤；“价值取向是在价值选择过程中决定采取的方向”^⑥；“价值取向是指人们按自行的价值观念对不同价值目标所作出的行为方向的选择”^⑦；“价值取向是一种主体的价值选择的倾向性，是主体依据自身的价值标准和利益需求，为实现价值理想而进行的甄别性、取舍性的选择”^⑧，等等。

基于学者们的上述定义，我们可以将价值取向的内涵归纳为以下几个方面：①价值取向是指价值主体的取向，以主体的需要为基础；②价值取向是主体价值观念的外在表现；③价值取向发生在价值选择和决策活动中；④价值取向是对客体价值选择的取向；⑤价值取向最终指向价值目标；⑥价值取向的表现形式是价值行为的选择。因此，我们认为价值取向是价值主体为了满足自身的需要，实现一定的价值目标，在其价值观念的影响下，对客体价值进行选择的行为中表现出的价值倾向性。

（3）综合实践活动课程价值取向

课程价值取向影响人们对课程的整体认识，它对课程开发过程的各个环节如课程目标的确定、课程内容的选择、课程实施以及课程评价等都有着至关重要的作用^⑨。

在价值及价值取向界定的基础上，我们认为：综合实践活动课程价值取向是指学校在综合实践活动课程开发活动中，为了实现一定的课程目标和教育目的，根据课程价值主体的需求和课程的性质，教师在其价值观的支配下，选择综合实践活动课程实践行为的价值倾向性。

为了进一步理解该概念，并在此基础上更清楚地认识我们的研究内容，我

① 徐贵权. 论价值取向 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 1998 (4): 40-45.

② 李德顺. 价值学大辞典 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1995.

③ 冯俊. 哲学家·2008 [M]. 北京: 人民出版社, 2009: 20.

④ 袁贵仁. 价值学引论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1991: 350.

⑤ 汝信, 黄长著, 沈世鸣. 社会科学新辞典 [M]. 重庆: 重庆出版社, 1988: 401.

⑥ 马志政. 哲学价值论纲要 [M]. 杭州: 杭州大学出版社, 1991: 339.

⑦ 毛信德. 当代中国词库“价值取向”条目 [M]. 北京: 航空工业出版社, 1993.

⑧ 张晓. 改革开放以来我国小学德育课程价值取向变迁的研究 [D]. 济南: 山东师范大学硕士学位论文, 2010: 6.

⑨ 刘志军. 课程价值取向的时代走向 [J]. 教育理论与实践, 2004 (10): 46.

们需要明确以下几个问题：

第一，课程开发主体和课程价值主体的区别。课程价值主体是指与课程之间具有价值关系的所有的社会组织和个人，即社会主体和个人主体，主要包括国家^①、学校、教师^②、课程专家、学生、家长等等。每一个主体对课程都有不同的需求和认识，他们都可能对课程价值取向产生影响。其中，主要的价值主体是国家、教师和学生，国家属于社会主体，教师和学生属于个人主体。由于综合实践活动课程的核心价值观是“为了每一位学生的发展”，所以本书中的课程价值个人主体主要考虑学生，暂时不考虑教师。因此，本书中综合实践活动课程价值主体主要指国家这一社会主体和学生这一个人主体。

就我国目前课程开发状况来看，并非所有的课程价值主体都参与到课程开发的过程中。虽然课程的开发工作要全面考虑课程价值主体的需求，但课程开发活动的主体主要是国家、学科课程专家、学校教师代表。他们在衡量课程价值主体的需求后，基于一定的价值观，对课程价值进行选择，决定开设什么课程、具体课程的内容、课程的组织和实施方式等。因此，课程的价值取向代表课程价值主体的取向，但主要表现为课程开发主体的价值取向。课程价值取向的实现最终落实在学校和教师的课程实施行为中，教师最终将课程开发过程中的课程价值选择反映到课程实施行为中，通过课程实施实现课程价值。综合实践活动课程是由学校自主开发的课程，国家只规定了课程大纲，整个课程开发过程的实践行为基本由学校自主选择，可以说综合实践活动课程的开发主体主要是学校教师。

第二，课程价值取向的分类。在广泛调研国内外学者对课程价值取向类型研究的文献后，我们发现，目前国内外学者普遍认可的分类是将课程价值取向归结为知识本位的价值取向、社会本位的价值取向、学生本位的价值取向。

在本书中，我们将综合实践活动课程价值取向分为社会取向和个人（学生）取向，而不探究其知识本位取向。这是因为：一方面，从价值哲学的视角来看，价值取向是价值主体的取向。因此，按照价值主体的类型对价值取向进行分类比较恰当。前面我们已经提到，课程价值的主体包括社会和个人，是指与课程发生关系的所有的社会组织和个人，主要包括社会、学校、学生。而学

①. 本书中社会组织这一课程价值主体中只讨论国家这一社会主体，不再具体考察其他社会组织的课程价值需求，本书中所提到社会本位中的“社会”均指向国家层面，因此，社会主体与国家主体，或社会本位与国家本位可以在同等意义上使用。

②. 教师作为个体，对课程价值也会有诸如通过课程获得自身专业素质提升、课程开发经验的积累等方面的需求，但这不在本书的考察之列，本书中将学校和教师相提并论，意为教师就是学校的代表，本书中提到的学校主体指的就是学校教师主体。

校的任务是按照一定的社会需要培养人^①，他们也是将课程价值取向在课程选择行为中反映出来，最终实现课程价值的实践人。因此，学校的价值取向必须兼顾社会和学生的价值需要，可以说，学校在课程价值的选择过程中是偏向于满足社会的需要还是偏向于满足学生的需要，决定了学校的课程价值取向是社会取向还是学生个人取向。另一方面，知识本位取向的价值主体仍然是学生。知识本位取向的学者们主张课程的主要功能是通过最有价值的学科教学提高个体的认知能力，早期较为传统的知识中心取向主要强调为学生提供系统的、逻辑的学科结构和学习材料。从价值哲学的视角来看，知识本位取向所言的知识价值主体仍然是学生，他们强调的课程的价值是偏向于满足学生的需要，通过知识促进学生的发展。同时，综合实践活动是综合性活动课程，其课程实践过程需要综合运用各学科知识，对某类学科知识结构的系统化和逻辑性的把握不是该课程开发的重点，同时综合实践活动课程更多强调学生实践能力的培养，知识习得并非其主要目的。因此，我们在探究综合实践活动课程价值取向时暂不考虑知识本位取向，而是将课程价值取向区分为个人取向和社会取向。

第三，综合实践活动课程个人取向与社会取向的内涵。按照价值取向的主体来划分课程价值取向意味着个人取向是指课程满足学生个体发展的需要，而社会取向是指课程满足社会发展的需要。然而，由于教育的社会功能具有间接性的特点，也就是说，教育对社会发展的作用不是直接的，教育满足社会需要是通过培养人参加社会实践来实现的^②。教育要发挥出社会功能必须经过一个过程，首先要将相应的知识技能、政治意识形态和某种文化特质传授给个体，规范引导其发展，然后，由这些承载着知识技能、政治意识形态和某种文化特质的个体进入社会实践的各个领域发挥作用，显示出教育的社会功能^③。因此，我们可以说学校教育对社会主体需求的满足主要通过对学生主体社会实践能力的培养表现出来，作为学校教育核心的课程也是如此，所以我们将综合实践活动社会价值取向界定为课程对学生社会性发展需求的满足。

要界定课程价值的社会取向和个人取向的具体内涵，我们还必须明确学生社会性发展与个体发展的含义。郑淮在其博士学位论文《场域视野下的学生社会性发展研究》中对此进行了深入分析，本书中将采用其论文中的概念。文中指出人既具有个性，也具有社会性，个性和社会性是人自身发展的两个不同方面。人的个性是人的个体性的表现，个性是一个人不同于其他任何人的独特行

① 孙喜亭，教育原理 [M]，北京：北京师范大学出版社，1993：46.

② 孙绵涛，论教育功能与人的素质 [A]，人的素质（1999）论文集 [C]，1999，12：67-73.

③ 王道俊，扈中平，教育学原理 [M]，福州：福建教育出版社，1998：49.

为方式的综合,也称为人格。在汉语中,“人格”一般被理解或解释为人的个体的才性、气质、品质、德性、能力等内在特征的规定性,这些规定性的总体与西方的个性概念是一致的。社会性主要是指人在具体社会场域中表现的社会属性和实践能力,包括社会性特征的构成要素和体现方面,作为个体应对社会生活情景和事件的稳定特性,它是人从出生后在社会生活过程中,由于群体生活、与别人交往而逐步形成的那些社会特性,表现在自己的社会认知、社会情感、社会交往、社会适应、社会自我、道德品质等方面。个性主要特征是人的特殊性和能动性,社会性主要特征是人的共同性与依赖性。社会性发展就是人的社会属性系统的不断完善和社会参与能力的逐步提高^①。个体发展是指个体属性系统的发展与进步,也就是个性发展。

关于社会取向和个人取向的具体内涵,尤其是它们在课程领域的具体指向,前人已有相关阐述,但尚无统一认识和权威界定。艾斯纳(E. W. Eisner)和瓦纳斯(E. Vallance)在讨论课程价值取向时^②,其中社会重建取向指向的是社会取向,强调课程为学生提供分析社会问题、获得群体经历及社会责任感意识的机会;自我实现取向指向个人取向,认为课程的功能是推动学生个人自由和发展,而学生的情感领域(如情绪、态度和价值观)和认知领域(如知识和技能)的优先级最高。奥利瓦(P. F. Oliva)关于学生的需要分的四种类型分别是身体需要、社会心理需要、教育需要和发展任务的需要^③。泰勒(R. Tyler)认为学生需要的类型为健康、直接的社会关系,包括家庭生活及其亲朋好友的关系、社会公民关系,包括在学校和社区的公民生活、消费者方面的关系、职业生活及娱乐生活。帕森斯(T. Parsons)认为学校的社会化功能表现在两个方面:一是个体的社会化,社会化可以概括为培养个体的义务和能力,义务包括履行广泛的社会价值标准和社会担任角色的义务,能力包括履行社会角色的技能与与他人交往相处的能力;二是他们在社会中的角色分配。教育是通过培养个人的承诺感与能力来实现社会化功能的^④。

在前人研究的基础上,我们初步归纳了综合实践活动课程社会取向和个人取向的内涵,如表1-1所示。此表是我们利用NVivo软件对收集到的F小学综合实践活动的文本材料进行与价值取向相关的开放式编码的参考依据,在此基础上,我们需要深入考察F小学综合实践活动课程具体满足了学生哪些方

① 郑淮. 场域视野下的学生社会性发展研究 [D]. 重庆: 西南大学博士学位论文, 2007: 38-47.

② Eisner, E. W., Vallance, E. Conflicting conceptions of curriculum [M]. California: McCutchan, 1974.

③ Oliva, P. F. Developing the curriculum (8th ed.) [M]. Boston: Allyn & Bacon, 2008.

④ 厉以贤. 西方教育社会学文选 [C]. 台北: 五南图书出版有限公司, 1992.