

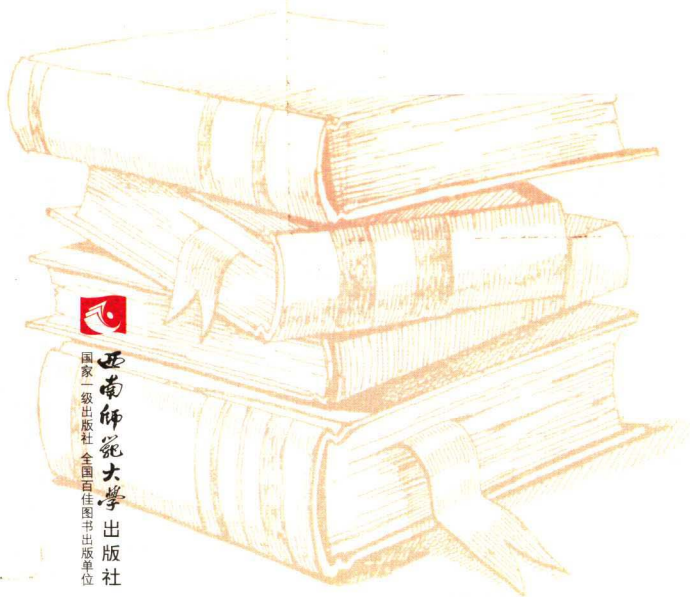
含弘教育学术文丛
HanHong Education

中国百年

刘小红◎著

幼儿园课程的价值审思

——基于课程文本的分析



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

中国百年

刘小红◎著

幼儿园课程的价值审思

——基于课程文本的分析

重庆市本科高校『三特行动计划』学前教育特色专业成果，
重庆第二师范学院科研创新团队『学前教育课程与教学研究团队』
(KYC-cxtd03-20140001) 研究成果。



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

中国百年幼儿园课程的价值审思：基于课程文本的分析 / 刘小红著. — 重庆：西南师范大学出版社，2015.7

ISBN 978-7-5621-7524-7

I. ①中… II. ①刘… III. ①幼儿园—课程—教学研究 IV. ①G612

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 165557 号

中国百年幼儿园课程的价值审思

——基于课程文本的分析

刘小红 著

责任编辑：尹清强

书籍设计： 周娟 尹恒

排版：重庆大雅数码印刷有限公司·周敏

出版发行：西南师范大学出版社

地址：重庆市北碚区天生路 1 号 邮编：400715

市场营销部电话：023-68868624

网址：<http://www.xscbs.com>

印刷：重庆紫石东南印务有限公司

开本：720mm×1030mm 1/16

印张：15

字数：328 千字

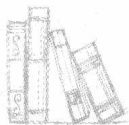
版次：2015 年 7 月 第 1 版

印次：2015 年 7 月 第 1 次印刷

书号：ISBN 978-7-5621-7524-7

定 价：28.00 元

XU 序



十分高兴看到小红的博士论文即将出版成书。与小红结识于一次前往北京的攻关课题答辩,后来她总是来听我给博士生开设的课程,逐渐感受到她对儿童深挚的热爱和对儿童教育问题的关切,以及她求真的学术追求。

这本书,也就是小红的博士论文,从选题到成文、答辩,我都有参与。选题的时候,我就很欣赏她的勇气和创新精神——因为尚没有人对中国幼儿园课程文本做完整的历史研究,对文本内容进行价值分析更是一项艰巨的任务。

该研究在学前教育研究学术史上,可以说富有开创性,并且它既有学前教育改革事件作为研究的明线,又有价值取向的演变作为研究的暗线;既有历史事实的叙述,又有基于史实的分析和论点。

从1903年湖北武昌幼稚园的开办至今,我国专门机构的幼儿教育已经发展了百余年。在1922年进行的学制改革中,幼儿教育正式成为学制系统的一部分,幼儿园课程改革也受到教育界的高度重视。1932年《幼稚园课程标准》的颁布,使中国拥有了第一个自己的专门的幼儿教育课程文件,这标志着20世纪20年代以来中国幼儿教育界所进行的第一次课程改革取得了较大的成果。此后,在不同历史背景下,我国幼儿教育史上陆续进行了几次大规模的幼儿园课程改革,而这每一次课程改革,都是一次课程价值的选择。本书作者正是紧紧抓住这每一次改革的实质——价值的重新选择,对中国百年来几个时期的幼儿园课程的价值取向进行了分析和对比、梳理和反思,基于对历史的反思构建我国幼儿园课程价值体系,提出合于幼儿教育目的和幼儿园课程本质的价值取向。从这点说,这也是一项很有意义的研究。

该书所构建的幼儿园课程价值取向分析框架和指标体系具有比较严密的逻辑性和较强的解释力。以“教什么”“怎么教”导入,以演绎的方法构建课

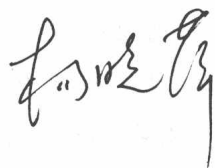
程价值取向的分析体系。分析类别包括课程目标、课程目标叙写方式、课程内容选择、教科书的价值取向、课程内容的组织方式、课程教学模式等,基本囊括了课程价值取向的基本维度。

研究选择内容分析法来分析课程价值问题也突破了以往课程价值研究形成的思辨范式。量化分析方法的中心内容是先把搜集到的文献资料量化,然后根据研究对象的数量来描述它、刻画它,并进一步说明所要研究的问题。迄今中国学前教育研究领域关于幼儿园课程价值取向的研究,往往基于理论思辨或者仅根据“只言片语”定性分析,本书通过对课程文件和课程方案(教科书为主)的具体内容进行大范围的系统计量分析,结合了量化分析和定性分析的长处,能够对幼儿园课程价值取向及其流变进行更深入、全面、客观的审视。

比较值得一提的是,本书对幼儿园课程价值取向的历史考察所形成的结论和反思具有较强的合理性和独到性。

在学前课程多元化发展的今天,本书能为幼儿园课程方案的编制提供借鉴,有助于促进幼儿教育实践领域关于幼儿园应该“教什么”“如何教”的价值反思,引导幼教工作者形成正确的课程价值取向,以保证幼儿园课程从目标设定到课程实施、评价的价值一致性,具有较大的现实意义。

最后,我衷心希望也相信小红能够一以贯之,锲而不舍,孜孜不倦,继续完善和深化与本书相关的研究,在学前教育领域做出更好更多的成果,与大家分享。



MULU 目录

序	
导 论	1
第一章 中国现当代幼儿园课程价值取向的历史渊源	15
第一节 中国传统蒙学思想——幼儿园课程价值取向的历史源头	17
第二节 清末民初的幼儿教育——幼儿园课程价值取向的转折点	21
第二章 价值和合：“单元中心制”时期的幼儿园课程价值取向	27
第一节 “单元中心制”时期幼儿园课程价值取向的形成	29
第二节 “单元中心制”时期幼儿园课程价值取向的表征	38
第三章 学术理性主义与社会适应：“仿苏分科”时期中国幼儿园课程价值取向	61
第一节 “仿苏分科”时期幼儿园课程价值取向的形成	63
第二节 “仿苏分科”时期幼儿园课程价值取向的表征	70
第四章 社会重建主义：“革命文体”时期幼儿园课程价值取向	87
第一节 “革命文体”时期幼儿园课程价值取向的形成	89
第二节 “革命文体”时期幼儿园课程价值取向的表征	92
第五章 学术理性主义：“统编教材”时期幼儿园课程价值取向	107
第一节 “统编教材”时期幼儿园课程价值取向的形成	109
第二节 “统编教材”时期幼儿园课程价值取向的表征	113

第六章 自我实现：“领域课程”时期幼儿园课程价值取向	129
第一节 “领域课程”时期幼儿园课程价值取向的生成	131
第二节 “领域课程”时期幼儿园课程价值取向的表征	137
第七章 重返和合：“活动体验课程”时期幼儿园课程价值取向	153
第一节 “活动体验课程”时期幼儿园课程价值取向的生成	155
第二节 “活动体验课程”时期幼儿园课程价值取向的表征	159
第八章 流变态势	175
第一节 课程目标价值取向的历史流变	177
第二节 课程组织形式、内容来源及教学模式的变化	187
第三节 教科书价值取向的分析	193
第九章 历史反思	203
第一节 幼儿园课程价值取向百年流变的整体特点	205
第二节 处理幼儿园课程价值取向影响因素的反思	209
第三节 “传统知识”在我国幼儿园课程中的命运的反思	219
第四节 幼儿园课程中人文精神的反思	224
第五节 打破二元论：确立基于儿童发展的价值“和合”取向	226
第六节 价值慎思：幼儿园课程编制与实施主体应养成的习惯	229

后 记

导 论

1927年,我国幼儿教育现代化奠基者陈鹤琴先生指出“什么东西是幼稚园应当教的,什么东西是幼稚园不应当教的,这种问题是我们首先要注意的”。这实际是关于“什么知识对于幼儿最有价值”的问题。2012年,见证了我国幼儿教育现代化之路的当代幼儿教育专家卢乐山先生在回忆其幼教生涯时提出,“对应当怎么样教育孩子的认识不断在深化,是百年来的幼教不断发展的一条主线”。似乎是历史的机缘交融,当年陈鹤琴先生关于“教什么”的问题与今天卢乐山先生关于“怎么教”的问题,一起构成了幼儿教育的核心问题——幼儿园课程的价值取向问题。美国历史学家巴茨说:“研究教育史可以帮助我们看出目前的重要问题是什么,这些重要问题是怎样出现的,过去曾怎样解决的,过去解决的办法能否用来解决目前的问题,以使我们更为明智地解决目前的实际问题。”因此,本书以课程价值取向为主线,对中国现当代幼儿园课程做相关历史研究,以观古知今,为我国当前和未来幼儿园课程发展提供价值导向。

一、问题的提出

1.“钟摆”现象：中国幼儿园课程发展进程中需要反思的价值取向问题

“钟摆”现象是课程学者们根据课程历史的演变总结出来的关于课程设置、课程设计、课程模式、课程内容、课程管理等方面出现的“钟摆式波动”现象。有学者提出课程演变的“钟摆”现象是一种“矫枉过正”，是值得注目和思索的^①，还有学者把历史上课程改革的失败归因为课程设置的“钟摆”现象：“每一次课程改革运动都基本上是以否定以往的课程设置为开端……又被下一次课程改革运动而否定。”^②

课程“钟摆”现象，在中国幼儿园课程发展的现代化进程中体现得尤为明显：从20世纪二三十年代开始幼儿园课程改革以来，在幼儿园课程实践领域，大致经历了强调儿童中心和主题活动的“单元中心”课程→强调知识的系统学习和智力发展的“学科”课程→强调儿童和活动的“主题”课程的演变。在近百年的幼儿教育现代化历程中，幼儿园课程设置、课程模式等循环往复的“钟摆”现象成了常态。相应地，在理论领域经历了课程理论的价值取向从儿童中心到社会中心再到儿童中心的摆动。有学者总结道：是“社会本位”还是“儿童中心”，一直如“钟摆”一样困惑着人们的心灵^③。为什么会产生这种“钟摆”现象？其背后的历史因素何在？笔者以为，要真正解答“钟摆”之惑，最终解决幼儿园课程价值取向的“钟摆”现象，必须深入幼儿园课程改革的历史中以幼儿园课程价值取向作为主线去做深入研究。

2.“二元对立”与“单向度”取向：幼儿园课程价值理论研究中存在的对立思维

与“钟摆”现象相联系，在学前课程理论研究领域存在着课程价值的“二元对立”与“单向度”取向的价值思维模式。“二元对立”是指把幼儿园课程价值体系中“社会与儿童”“学科与活动”“知识与经验”“知识与能力”等作为相对立的概念，这种对立思维体现在对课程价值取向的分类上，即把课程价值取向分为“社会取向—儿童取向”“学科课程—活动课程”等类别。“单向度”取向是指在对某一过去时期课程取向的总结定性或者对

① 吕达. 中国近代课程史论[M]. 北京:人民教育出版社,1994:349—350.

② 郝德永. 课程研制方法论[M]. 北京:教育科学出版社,2000:9.

③ 李子建,杨晓萍,殷洁. 幼儿园园本课程开发的理论与实践[M]. 北京:人民教育出版社,2009:15.

未来课程模式规划时,采用单向度路径,如把民国时期学前课程定性为“儿童中心”或“活动”课程,把新中国成立后的幼儿园课程描述为“学科的”“知识的”“社会的”等等。这种划分有其合理性和价值,但是极易使人们产生一些思想误区:一种误区表现为,学科课程一定是社会本位的,一定是知识至上的,一定是忽视儿童心理发展规律的;活动课程一定是儿童经验中心的,一定是情感、能力至上的,一定是符合儿童心理发展规律的。另外一种误区表现为一种刻板印象,即认为儿童中心或活动中心课程才是科学合理的课程,与学科、知识学习、价值灌输相关的一定是社会本位的课程,是不科学、不合理的课程。

总之,“二元对立”与“单向度”取向的价值思维是人们对学前课程进行历史总结的结果,因而,我们若要有说服力地去修正这一价值思维,必须更进一步深入幼儿园课程史中去。

3.“学前教育的春天”^①:当下幼儿园课程改革中存在的隐患

2010年3月4日,《光明日报》在《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》正式发布前已刊文称“《规划纲要》把加快发展学前教育作为国家战略性任务提出,预示着我国学前教育的春天已经到来。”^②随后的两年中,在各种学术期刊、报纸乃至行政官员的讲话中,“学前教育的春天”频频出现,感染和温暖着与之相关的人们的情绪情感,撩起人们对我国学前教育发展前景的无限希望和期待。这个“春天”确非妄言,然而,需要我们注意的是,春天并非只有万物复苏欣欣向荣的景象,春天也恰是百病滋生的季节。因此,如何使学前教育真正历经“春华”,赢得“秋实”,我们必须对“学前教育的春天”里的一些隐患有清醒的认识。

(1) 隐患之幼儿园课程问题在学前教育改革中的弱视甚至缺位

在走向春天的进程里,一个最大的隐患便是“需要”与“缺位”的悖境。“需要”指的是学前教育事业迅猛发展对优质课程的需要,“缺位”指的是改革政策与行动中对幼儿园课程问题不够重视的现象。

在政策文本及领导讲话中,改革更指向学前教育的外围因素,强调基于政府可作为的体制层面,本处于学前培养体制核心地位的幼儿园课程问题未被这场恢宏的学前教育改革纳入蓝本之中。这不仅从《规划纲要》和“国十条”中可以看出,更在刘延东关于学前教育的部署及教育部三年行动计划的督查内容里体现明显。刘延东部署的任务包括“办

① 周华. 学前教育的春天已来临[N]. 光明日报, 2012-3-4.

② 周华. 学前教育的春天已来临[N]. 光明日报, 2012-3-4.

园体制、投入体制、管理体制、用人机制和工作机制”^①；教育督导部门对督查内容做出的明确规定包括“政府责任落实、教师队伍建设、经费投入、安全管理”。然而任务设定与督查评价中均未涉及幼儿园课程相关的问题，这与迅猛发展的学前教育事业对优质课程的需求形成了冲突。

这一冲突的解决，要求学前教育研究者，不能仅欢庆于出台的政策、满足于增长的幼儿园数量、增加的幼儿教师数量，更要关注立于人性、合乎目的与规律的教育问题，要关注政策无法解决的科学问题——譬如幼儿园教育质量问题，而教育质量的保障便是合乎教育目的的课程。所以，在政策从幼儿园办园、管理等外围体制着力时，学前教育研究者们必须承担起关乎内在培养体制核心的幼儿园课程改革与深化的责任。

总之，“学前教育的春天”能够历经真正的“春华”，迎得全面的“秋实”，这个核心的问题是决不可忽视的——什么是适宜的幼儿园课程。

(2) 隐患之幼儿园课程价值取向在政治话语与文化惯性中的迷惘

大力发展学前教育的背景，以及改革聚焦外围体制、忽视课程内核，使幼儿园课程处于相对不变的静态。在这样的情境里，政治话语、文化惯性同时作用，带给幼儿园课程立场和价值判断的冲突。

首先，政策条文与政治话语较为强盛时，较易导致教育研究独立品性的销蚀。政策导向通常影响教育界的研究方向。这一点在中外教育历史中都有史实为证：当政治话语淹没或引领学术话语的时候，恰说明学术研究的衰弱是教育实践的危机。今日，政策强力自然是好事，但当研究仅围绕政策条文及与之相关的领导人讲话，危机便来了。越是这样的时候，越需要加强学前教育发展中关于幼儿园课程改革及深化问题的研究，以避免政治话语过度影响学术研究。

其次，文化惯性强大。中国几千年的文化传统中，有自己独特的关于幼儿教育的观念，这些观念作为一种文化基因和惯性，不自觉地影响和引导着幼儿教育者（包括家长、教师等学前课程内容实施主体）的价值立场和行为取向。这种中国文化传统的惯性，影响的恰恰是幼儿园课程最直接的实施者，他们的课程观念和取向与中国传统蒙学同根同源——倡导德性涵养、重视读书识字。而这种价值取向一直持续地影响着幼儿园课程实践层面。与之相应的另一种文化惯性，是中国学前教育研究的文化传统——依附“他者”

^① 参见2010年12月1日全国学前教育工作电视电话会议上刘延东的讲话。

的惯性。今天的社会背景里，“他者”主要指以美国为主的西方学者的研究结果和观点。深受这种文化惯性影响的又通常是幼儿园课程的决策主体及主要编写者。如此，两种文化惯性在课程决策主体和课程实施主体之间拉引形成了一种“钟摆”现象，尤其是在社会转型和文化多元、信息多元的社会背景下，这种“钟摆”现象呈现更加迷乱之势。在此形势下，我们需要兼顾历史和现实地研究课程，以形成科学、明确的价值判断，指导学前教育改革的深化，进而对整体学前教育事业发展形成核心保障。

总之，在今天国家大力发展学前教育的社会背景之下，致力于幼儿园课程价值研究，既是抓住机遇，加强这一领域学术研究的需要，更是解决这一背景所蕴藏的隐患的需要、保障学前教育发展任务达标与学前教育质量提升的需要。

在今天国家大力推进学前教育发展的现实背景中，研究历史、借鉴得失，对深化学前课程改革、保障学前教育改革“春华秋实”有着十分的必要性和非常的意义。

二、研究设计

1. 历史分期

对于史学的研究，历史分期十分重要。在我国教育史学的历史上，对中国教育史的分期主要提出过以年代和社会形态发展分期、以阶级斗争线索分期、以教育实践过程分期和结合年代、社会形态与教育实践分期^①等几种分期方法。以年代分期存在的问题是不同年代间教育存在着延续现象，因而常常难以充分反映教育变革；以社会形态发展分期存在的问题是社会形态的认定本身就存在争议，并且在某些历史阶段社会形态呈交叉、重叠的复杂状况，致使以社会形态发展分期就拙于表现教育发展一以贯之的线索；而纯粹以教育实践分期，教育的变革明晰可见，却又模糊了教育变革与历史年代、社会形态变迁的关系。因此，发展到今天，学界在分期标准上的共识一般为以教育实践过程为主，也对历史年代和社会形态的更替有所依傍，即主张在分期时既依傍通史的分期，又要突出教育实践的探索。

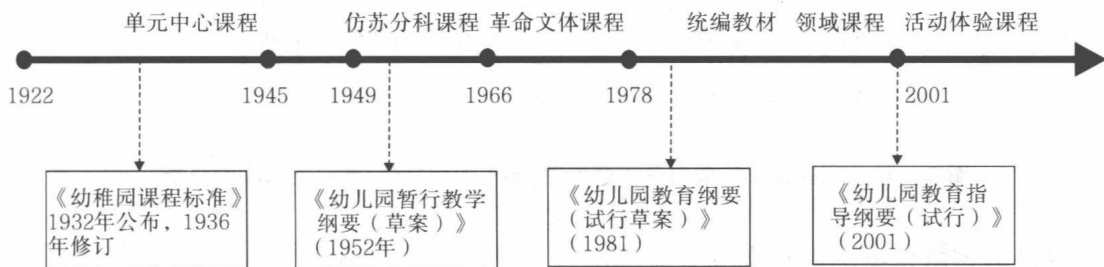
本研究在分期上也参照这个标准，以“学前课程变革”的实践为主线，依傍教育通史和社会形态更替。

首先，基于研究的必要性与可能性，本研究的起始时间定为 1922 年——新学制颁

^① 杜成宪，邓明言. 教育史学[M]. 北京：人民教育出版社，2004：106.

布,正式确立了幼儿教育的独立地位。之所以以这一时期作为研究我国现当代幼儿园课程价值取向的历史起点,原因有二:一是1922年以前,我国关于幼儿园课程文本、教学材料及关于课程的研究评述等资料都很稀少,至今未能占有充分的材料,因此,与其求全面的肤浅,不如暂时放弃之,待今后寻找到资料后再做专门研究。二是19世纪二三十年代是中国幼儿教育现代化的第一步。五四运动之后,科学、民主的思想旋风般强劲登陆中国,杜威等人在华关于实用主义教育思想的演讲也顺应风潮很快沁入人心,推动了以陶行知、陈鹤琴等一批知识分子、教育斗士对儿童教育、幼儿教育以课程为核心的改革运动。对于幼儿教育来说,这一次大规模的本土探索,是从形式到内容最全面、最彻底的一次变革。从变革的理论基础到精神实质都满溢着现代化的色彩,与现代幼儿教育的属性相符。因此,本书把这段时期作为我国幼儿教育现代化的肇始,开启对现当代幼儿园课程价值取向演变的研究。

幼儿园课程价值取向的历史研究最直接、最基本要依托的历史事实自然是课程变革的实践。关于幼儿园课程变革主要有三段论、四段论两种观点,各有其据。本书把标志学前课程变革的政策文本作为第一界标,然后考虑主要研究对象——课程文本的存在和使用时期来进行历史分期。大致做如下划分:

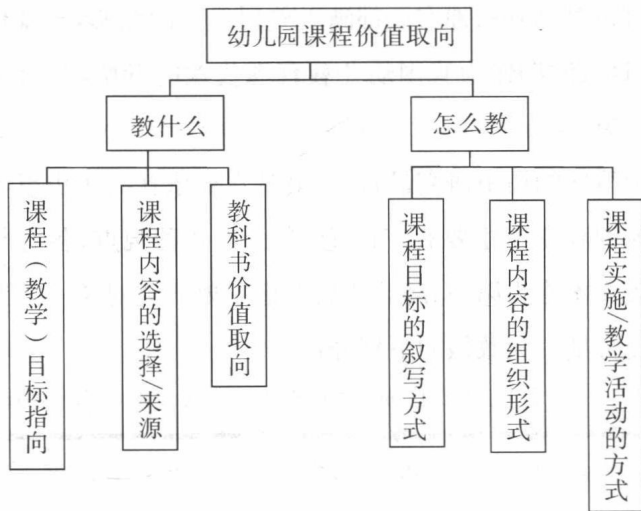


图一 1922年我国幼儿园制度确立以来学前课程发展图示

如图一所示,研究首先按照社会形态发展分为三大段,即1922年至新中国成立,新中国成立至改革开放,改革开放至今。在这三大段内部,又有具体划分:新中国成立前的学前课程把一直贯穿的单元中心课程作为分析对象,不再独立分析抗战期间国共两党统治区学前课程的价值取向;第二阶段分析“文革”前模仿苏联的分科课程,“文革”期间以上海和北京等地出版的革命文体为样本,分析这一特殊时期学前课程的价值取向;第三阶段即改革开放以后,20世纪80年代初的统编教材为一种典型代表,90年代初人民教育出版社出版的幼儿园领域课程作为一个分析样本,2001年以后根据《幼儿园教育指导纲要(试行)》编写的课程方案也列入分析样本——同样选择人民教育出版社出版的一套课程文本作为分析对象。

2. 幼儿园课程价值取向的分析框架

根据国内外关于课程价值取向及教科书价值取向研究与分析的成果,幼儿园课程目标及一直以来关于幼儿园课程价值取向问题上存在争议的问题,我们认为幼儿园课程价值取向最终还是通过“教什么”“怎么教”体现出来。在“教什么”层面,一般体现在课程(教学)目标指向、课程内容的选择/来源及教科书价值取向之中;在“怎么教”的层面,体现在课程目标的叙写方式、课程内容的组织形式和课程实施/教学活动的方式上。见图二:



图二 幼儿园课程价值取向分析框架图(基于课程文件/教科书文本的分析)

(1) 确定所依据的课程取向分类标准

本书对不同时期幼儿园课程价值取向的界定采用艾斯纳和瓦伦纳的分类标准。艾斯纳和瓦伦纳把课程价值取向分为五个类别,分别是学术理性主义取向、认知过程发展取向、科技取向、自我实现取向和社会重建—适应取向。根据需要本研究排除科技取向。

学术理性主义取向的课程主张应该提供学生以人类所面对的基本的概念、事物和问题,教育的基本功能应该是通过最值得学习的科目提升学生的文化成长。在课程目标上强调知识的学习和文化的传递,在课程组织形式上强调学科结构,在所有课程要素中更强调教学内容,尤其是被普遍认为有价值的学科知识。

认知过程发展取向的课程主张教育的目的或课程目标不在于教给学生具体的知识和教育内容,而是训练他们解决问题的能力。课程和教学策略应着力于促进学习者认知过程的发展,课程组织应该是问题中心的。

自我实现取向的课程强调个人成长,认为课程的作用在于为每一个学习者提供令人满意的完全经验;主张课程内容要选择要反映个体经验和兴趣;主张课程目标应采用动态的、个人的及及有关过程的术语表达出来。

社会重建—适应取向的课程主张课程对社会需求的强调程度应高于个人需求;主张教育的基本目标是对社会改革和社会未来发展负责任;主张课程要关注真实的社会事件,把课程作为社会变迁的媒介;课程内容通常充满价值批判意味。

(2)各分析维度与课程价值取向的关系

第一是课程目标与课程价值取向的关系。根据米勒和塞勒关于课程取向的分析^①,其中课程目的指向基本技能和科目知识的掌握时,课程取向为科目取向;课程目的指向特定能力的学习时,课程取向为以能力为本的学习取向;课程目的主要为价值灌输时,相应课程取向为文化传递取向——强调文化传统价值、工作伦理、爱国主义等。当课程主要目的主要指向发展理性能力与发展复杂问题解决能力时,课程立场属于互动立场即探究/决策后设立场,相对应课程取向分别为认知过程取向、学科取向和民主公民权取向。当课程主要目的指向自我实现、自我超升、社会牵涉和社会变迁(社会关联)时,课程立场属于转化立场,相对应的课程取向分别为人文主义取向、超越个人取向、社会变迁取向。在教育中,传递立场的课程取向强调语言的逻辑和精确使用,明确的目标表达——具体程度;互动立场的课程强调成长作为教育目的、问题解决及不同发展阶段、发展性;转化立场的课程强调生态或相互依赖观点及个人的内在或较高的自我。

第二,课程内容的选择与课程价值取向。课程内容的选择是课程设计的核心问题,“选择什么”及“依据什么选择”深刻地体现着课程的价值取向。而“什么知识最有价值”的问题依旧是课程选择的焦点问题,在对知识的选择上基本按照知识、儿童、社会三个要素来考虑取向问题。李子建、黄显华根据巴罗、史北克、马殊及斯塔福德的分析,把选择知识的取向归纳为四类:内在价值与文化,用途、关联和现实,知识的形式,个别学生的需要与兴趣。

这四种取向事实上是关于课程内容选择的起点和依据:“内在价值”取向的持论者主张把“是否具有内在价值”作为课程内容选择的标准。他们把“内在价值”与“外在实用价值”相对,强调理性和真理的价值。如皮特斯认为科学、数学和历史等学科是追求真理的活动,具有内在价值;班托认为文学是一种有价值的追求等。“文化”取向论者主张把社

^① 参见 Miller, J. P. & Sellar W. (1985). Curriculum: Perspectives and Practice. New York: Longman. 及李子建、黄显华,课程:范式、取向和设计[M]. 香港:中文大学出版社,1994:83-93.

会文化传统/系统作为课程内容选择的源泉。“用途、关联和现实”论恰恰与“内在价值”相对,以“是否具有实用价值”“是否与现实相关”作为选择课程内容的依据。如巴比特、查斯特以理想的社会成人为依据,通过“活动分析法”和“工作分析法”,寻求人类生活所需要的知识内容,进而确立课程内容。只是,这种“用途、关联”取向还要分析“对谁有用、与谁相关”的价值问题。“知识形式”取向反映了传统理性主义立场的知识观,基于这种知识观的课程内容把绝对的、普遍的、客观的和永远不变的学术理性知识作为选择的起点和来源。“个别学生的需要”取向把儿童的兴趣、需要、成长作为选择课程内容的起点和标准。

对艾斯纳和瓦伦纳的课程取向分类而言,课程内容选择与课程价值取向的关系表现为主张学习学科基本知识以培养学习者兴趣才能,并认为课程内容应包括主要学科(文理科),其基础、永恒、最具影响力的知识、作品和思想的课程内容选择体现了学术理性主义的课程价值取向;以学习者的兴趣和需要作为课程内容来源之一的主张体现了自我实现或个人关联取向;重视课程内容中的启发性问题设置及心智发展而非知识本身的观点体现了认知过程取向;社会适应取向强调课程内容与社会需要相配合,社会重建取向认为课程内容应强调分析和解决具有争议性的社会问题。

第三,教科书价值取向与课程价值取向。教科书价值取向也是课程编写主体价值选择的深层次反映。教科书内容所蕴含价值取向较之课程目标、课程设计等是一种较为隐性的课程价值,但同时,因其蕴含在课程内容材料如故事、儿歌等中,更能深刻、直接地作用于儿童,影响甚至塑造着儿童价值观念、个性的形成,是最需编写主体谨慎对待的环节。

第四,课程目标的叙写方式与课程价值取向。关于课程或教学目标的叙写方式,在课程与教学论研究的学者们那里也是非常重要的课题。除了以泰勒、布鲁姆等为代表的行为目标的叙写外,还有艾斯纳建议“表意目标”的叙写及汤姆斯关于“经验目标”的叙写。^①

行为目标是指课程教学目标是针对具体而可操作的行为以规定的形式加以陈述的,侧重指明经历课程与教学过程后,学生身上所发生的行为变化及其程度,具有具体性、精确性、可操作性的特征。行为目标的叙写方式基本采取 ABCD 式:根据布鲁姆、马杰等的教学目标分类,完整的课堂教学目标一般包含四个要素——行为主体(Audience)、行为动词(Behavior)、行为条件(Condition)和表现程度(Degree),简称 ABCD 式。^②

① 李子建,黄显华.课程:范式、取向和设计[M].香港:中文大学出版社,1994:216,229.

② 施良方,崔允漷.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M].上海:华东师范大学出版社,1999:138-143.