



项目三

幼儿园课程设计的理论依据

学习目标

理解课程目标的层次与价值取向及确定课程目标的依据,掌握幼儿园课程目标的层次;
掌握幼儿园课程的基本内容及其分类,了解课程内容选择的取向和依据;
了解课程实施的基本观点,掌握课程实施的影响因素及幼儿园课程实施的价值取向;
掌握课程评价的类型,了解课程评价的模式,识记幼儿园课程评价的过程。

确定教育目标是课程开发的出发点,不仅能使我们明确课程与教育目的的衔接关系,从而明确课程编制工作的方向,还有助于课程内容的选择和组织,并可作为课程实施的依据和课程评价的准则。

模块一 课程目标

一、课程目标的层次与价值取向

(一) 课程目标的层次

根据课程目标的性质及其与课程的关系,可以把课程目标区分为以下三个不同的层次:

1. 课程的总体目标——教育目的

教育目的是一定社会对受教育者在质量和规格方面的总体要求,是教育工作的出发点和最终归宿。由于各地区、各学校、各学科的实际情况有所不同,以及一些教育工作者对教育目的理解上的差

异,宏观的教育目的在各个教育阶段或不同类型的学校中往往还要有更具体化的表述,这就是各级各类学校的培养目标。培养目标是根据国家的教育目的和各级各类学校的性质、任务而对培养对象所提出的特定要求。教育目的与培养目标在本质上没有区别,只是概括的程度不同。换句话说,培养目标要根据教育目的来制订,而教育目的又只有通过各级各类学校的培养目标才能实现。因此,两者的关系可以说是一般与个别的关系,或是整体与局部的关系。

怎样把教育目的、培养目标落实到学生个体的发展上呢?这就需要课程这一中介。教育目的应在课程的总体目标中得到体现。换句话说,课程的总体目标必须与教育目的相一致,必须反映特定社会对于合格成员的基本要求。这一层次的目标具有较浓厚的社会政治倾向,经常在国家 and 地方的教育法规中予以规定,对整个国家的教育和课程实践工作起导向作用。就课程编制而言,这一层次的目标与课程的关系是比较松散的,是导向性的。它只决定课程的性质和方向,而不会对具体的课程计划有太多直接的影响,并且在总体目标相同的前提下,可以有各种不同的课程类型。

知识链接

泰勒及其《课程与教学的基本原理》

泰勒,1902年4月22日出生于美国芝加哥市,1923年在内布拉斯加大学获得文学硕士学位,1927年在芝加哥大学获得哲学博士学位。在20世纪30年代和40年代,泰勒分别提出两条基本原理:一条是评价活动的原理,其以《成绩测验的编制》为书名,于1934年首次出版;另一条是课程编制的原理,其以《课程与教学的基本原理》为书名,于1949年出版。前者使他被称为“当代教育评价之父”,后者则被视为现代课程研究的范式,并使他被誉为“现代课程理论之父”。其《课程与教学的基本原理》与杜威的《民主主义与教育》是对课程思想和实践最有影响力的两本著作。

泰勒在《课程与教学的基本原理》中详细说明了课程编制的一般原理,并提出了四个基本问题:

- (1) 学校应该寻求达到哪些教育目标?
- (2) 要提供哪些学习经验才能达到这些目标?
- (3) 怎样才能有效地组织这些学习经验?
- (4) 怎样才能确定这些目标是否得到实现?

在泰勒所提出的四个基本问题中,确定目标是最为关键的一步,因为其他所有的步骤都是围绕或紧随目标陈述的。在泰勒看来,如果我们要系统地、理智地研究某一教学计划,首先必须确定所要达到的各种教育目标。这些教育目标将成为选择教学材料、勾勒教学内容、形成教学步骤以及准备测验和考试的标准。

2. 学科领域的课程目标

这一层次的目标是教育目的在特定课程领域的表现。国内外关于课程目标的许多研究都是在这个意义上进行的。特别是在我国,在阐述各级各类学校的课程目标时,所陈述的内容实际上就是学科领域的课程目标。确定某一学科领域的课程目标时要注意:首先,要明确课程与教育目的、培养目标的衔接关系,以便使相应的要求在课程中能得到体现;其次,要对学生的特点、社会的需求、学科的发展等方面进行深入的研究,这样才能使确定的某一学科领域的课程目标行之有效。课程目标有助于表现课程编制者的意图,使各门课程不仅注意到学科的逻辑结构,还注意到教师的教与学生的学。

3. 教育实践中的课程目标——教学目标

在我国,这一层次的目标通常被理解为教学目标。教学目标是进一步具体化了的教育目的和培养目标,教育目的和培养目标只有通过一系列具体的教学目标才能落实到教学活动中去。教学目标又可以进一步划分为某一学科、某一阶段、某一节课的更为具体的目标。

教学任务的完成情况决定着教学目标是否实现和实现程度,同时它也是测量和评价教学质量的指标。经过适当的定性和定量分析,可以用一定的数据表示学生在某一方面的发展水平,以此来衡量学校教学工作的质量。要检验教学工作是否取得预期的成功,也要看既定的目标是否达到。很显然,在教学过程中,教学目标的确定是一个非常重要的环节。

(二) 课程目标的价值取向

我们认为,课程目标是教育目的和培养目标在课程领域的具体化。从一定意义上说,教育目的和培养目标是通过具体的课程目标体现出来的,如何把它们转化为课程目标是课程编制过程中的重要环节。教育目的和培养目标决定着课程目标的内容和表现形式,不同的课程目标价值取向又决定着教育目的的体现程度和方式。任何课程目标总有一定的价值取向,课程目标的价值取向主要是指课程目标所采用的形式,其涉及要不要制订课程目标、制订什么样的课程目标以及如何制订课程目标的问题,而不是指目标的实质内容。近年来,关于课程目标的价值取向,学者们认为主要有以下三种:

1. 行为目标

泰勒指出:“教育是一种改变人的行为方式的过程。”泰勒认为,陈述目标的最有效的形式是既指出要使学生养成的那种行为,又言明这种行为能运用的生活领域或内容。可见,泰勒的课程目标包括行为和内容两个方面。例如,幼儿园美术欣赏活动“京剧脸谱”,其目标设定为能够说出京剧脸谱的大致特征、通过欣赏京剧脸谱能够表达自己的喜好。由于内容是所有课程工作者最为关注的方面,而行为则往往是被忽视的方面,因此,泰勒对课程目标的贡献,是强调以行为方式来陈述目标。也正因为如此,人们把泰勒称为“行为目标之父”。

现在,我们一般认为行为目标是以具体的、可操作的行为的形式陈述的课程目标,它指明课程与教学过程结束后学生身上所发生的行为变化。行为目标的基本特点是目标具有精确性、具体性、可操作性。用泰勒的话说,行为目标的作用是“有助于选择学习经验和指导教学”。行为目标是随着课程研究领域的独立而出现并发展、完善起来的,这种取向一度在课程领域占据主导地位。

但是,如果我们只从表面来理解泰勒所说的行为,那么我们就不能真正领悟泰勒原理的内涵。泰勒对行为的解释与众不同,他认为,行为既包括外显行为,也包括思维和情感等行为主义者不屑一顾的内隐行为。这可以看出他所指的行为,不仅包括知识和能力层面,还包括兴趣和态度层面。因此,我们要把泰勒与纯粹的行为主义者进行区分。

近年来,随着泰勒课程原理的影响不断增长,行为目标几乎成了课程目标的同义词,而且似乎目标越具体越好。但是,在20世纪70年代,泰勒明确表示,课程应关注学生学会一般的行为方式。他指出行为目标应该是清楚的,但不一定是具体的。遗憾的是,这一点往往被人们忽视了。行为目标越来越具体化,其弊端也日趋明显。另外,泰勒指出人们在实践中往往容易犯这样的错误:把目标作为教师要做的事情来陈述,却没有陈述期望学生发生什么变化;列举课程所涉及的各种要素,却没有具体说明希望学生如何处理这些要素;采用过于概括化的方式来陈述目标,却没有指出这种行为所能运用的生活领域或内容。也就是说,每一个课程目标都应该包括行为和内容两个方面,前者是指要求学生表现出来的行为,后者是指这种行为所适用的领域,这样就可以明确教育的职责。

总体来看,在课程领域,从某种意义上说,20世纪是行为目标的世纪。行为目标取向在课程科

学化的历程中作出了重大的积极贡献。由于其具有精确性、具体性和可操作性的特点,因而使教师对教学任务更加明确,便于教师就教学内容准确地与教学督导、学生家长、学生展开交流;更重要的是,行为目标取向便于准确评价,因为它是以具体行为的形式呈现的,所以很容易判断目标是否达成。

然而,行为目标取向自身也存在不容忽视的缺陷。首先,行为目标取向所体现的“唯科学主义”的教育价值观是有缺陷的,受“技术理性”支配的行为目标取向对课程开发、教学设计、人的学习过程都有所控制,所以行为目标是控制本位的;而人的行为之所以是人的行为,就在于这是主体的行为、富有创造性的行为,这种行为具有很大程度的不可预知性。其次,行为目标的还原论倾向把完整的人肢解了,人具有的整体心理和行为被原子化了。再次,行为目标追求目标的精确化、具体化,然而完整的人是不能被分解和具体化的,试图将人的高级心理能力和素质分解开来培养很可能是南辕北辙的。最后,人的很多高级心理素质(如价值观、理解、感情、态度、欣赏、审美情趣等)是很难用外显的、可观察的行为来预先具体化的,这些高级心理素质不是行为,更主要的是意识问题。

2. 生成性目标

生成性目标是在教育过程中生成的课程目标,其关注的不是由外部事先规定的目标,而是强调教师根据活动的实际进展提出的相应的目标。生成性目标更关注过程。

关于这一思想可以追溯到杜威。杜威认为,目的不应该是预先规定的,而应该是教育经验的结果。目的是在过程中内在地被决定的,而不是外在于过程的。它反映的是儿童经验获得的内在要求,要求教育者根据幼儿的先前经验和活动过程,对幼儿进行了解,形成灵活的、适应幼儿兴趣和当前发展的目标。

英国学者斯滕豪斯则从另一角度来看待这个问题。他认为,学校教育是由四个不同的过程构成的,包括技能的掌握、知识的获得、社会价值和规范的确立、思想体系的形成。如果说在前两个过程中还能用预先设定的行为目标陈述的话,那么在后两个过程中则是不行的。所以,在他看来,课程必须建立在对课堂教学研究的基础上,教师应该是研究者,而不是顺从者。为此,他提出了一种过程模式。也就是说,课程不应该以预先设定的目标为中心,应该以过程为中心,即要根据学生在课堂上的表现而展开。

尽管生成性目标在理论上很吸引人,但它们过于理想化了。首先,现有教师的培养模式与教师职后发展等因素,使教师的生成意识和能力不能适应学生与课程发展的需要。这具体表现为:教师对课堂动态生成不具备敏感性和洞察力,其认为学生的成长就是单纯地积累知识、获得技能的过程;课堂出现“生成性资源”时,教师不善于将其合理转化为生成性目标来拓展课程教学的宽度、广度及深度,生怕超出预设目标导致课堂混乱而难以掌控;教师本身没有创造性思维和灵活的教学方式,并且墨守成规的教学方式施行起来更加得心应手。其次,即便有的老师受过专门的训练,也不一定愿意采用这种方法,因为这需要做大量额外的计划和工作。最后,学生在不了解各门学科体系的情况下,很难知道什么知识对自己最有价值。

3. 表现性目标

表现性目标是美国课程理论家艾斯纳提出的叙写课程目标的一种主张。表现性目标是指学生在从事某种活动后所得到的结果。这一结果不是事先预定的结果,而是为学生提供活动的领域,至于结果则是开放的。典型的表现性目标如“考察和评估《老人与海》的重要意义”“在一个星期里读完《红与黑》,在小组讨论时列出你印象最深刻的五件事情”。可见,这类目标不像行为目标那样是封闭性的,而是开放性的,其重点放在课程活动的结果上。这就可以使教师和学生摆脱行为目标的束缚,使学生有机会去探索、发现自己特别感兴趣的问题或课题。

就上述提到的三种目标,我们可以把生成性目标和表现性目标作为行为目标的补充形式,而

不是其对立面。事实上,这也符合斯滕豪斯和艾斯纳等人的本来意图。至于具体采取什么形式的课程目标,这就取决于这门课程所要解决的具体问题。一般而言,若问题的重点放在基础知识和基本技能的掌握上,则以行为目标为宜;若要培养幼儿解决问题的能力,则生成性目标比较有效;若要鼓励幼儿的创造精神,则表现性目标比较合适。需要注意的是,每一种目标形式在解决某类问题比较有效的同时,也难免产生一些副作用。所以,在采取某些课程目标形式时要特别注意扬长避短的问题。

知识链接

行为目标、解决问题的目标和表现性目标

艾斯纳认为,课程目标的叙写可有三种不同的形式,分别是行为目标、解决问题的目标和表现性目标。解决问题的目标不是把重点放在特定的行为上,而是放在认知灵活性、理智探索和高级心理过程上。他提出,表现性目标是唤起性的,而非规定性的。也就是说,表现性目标不是规定学生在完成学习活动后所习得的行为,而是描述教育中的“际遇”:指明儿童将在其中活动的情境、儿童将要处理的问题、儿童将要从事的任务,但并不指定儿童将从这些“际遇”中学到什么。艾斯纳认为,所有的学习活动都是具体的,所有的课程活动结果都应该是开放的。

艾斯纳所说的表现性目标明显地反映了人文主义的追求,其重视的是人的个性,尤其是教师和学生课程教学中的自主性、创造性。一个表现性目标就好比给学生发出了一张请帖,它为学生提供活动的领域,激起学生学习的欲望,邀请学生去探索、争论他们感兴趣的问题。学生围绕这一目标可以运用过去学过的知识与技能,不断拓展、加深对这些知识与技能的理解和掌握,使之具有个人的特点。同时,他并未完全否定行为目标的合理性,但认为行为目标只适合人的发展中那些较低的层面。因此他以解决问题的目标进一步补充行为目标的不足。然而,表现性目标由于过于模糊,很难起到课程指南的作用。最重要的是,各门学科都有其自身固有的特点,在有些学科领域,采用表现性目标很难保证学生掌握他们必须掌握的知识和内容。

二、课程目标确定的依据

泰勒认为,开展调查研究能为选择教育目标提供有用的信息和知识。那么,应该从哪些基本来源获取教育目标呢?泰勒的观点是:任何单一的信息来源,都不足以提供让学校为教育目标做出全面且理智的决定的基础。每种来源都具有某种可取的价值。在规划任何综合性课程计划时,必须考虑各种来源。泰勒提出的课程目标的三个来源,即对学生的研究、对当代社会生活的研究、学科专家的建议,现已成为课程工作者的共识。

1. 对学生的研究

泰勒认为,对学生的研究应该主要集中在学生的需要和兴趣两个方面。因为学生在校外已获得的教育经验没有必要在学校教育中重复,学校应将精力集中在学生现阶段发展的巨大差距上,指明这些差距即教育需要的研究十分必要。另外,教育是一个主动的过程,它要求学习者自己积极主动努力。如果学习者面对的情境涉及的是他感兴趣的事物,他就会积极地参与其中,学会如何有效地应对当前的情境,并为应对将来不断出现的各种新情境打下基础。

“需要”这一术语有两种基本含义。在心理学领域,它是指为维持有机体的正常健康状态而必须

使有机体内部的张力恢复至平衡的状态。这里所指的学生需要是需要的另一种含义,是代表某种理想常模的概念,这个意义上的需要指实然与应然之间的差距。因此,我们只需发现学生的现状,并将这种状况与公认的常模做比较,便可以确定差距或需要,并据此确定课程目标。但是,学生的需要可能存在于生活的方方面面,很难同时或在单个调查中研究生活的所有领域。所以,我们一般将生活内容分解为一些主要方面,并依次进行调查。泰勒认为,对学生的研究可以从健康、直接的社会关系、社会与公民的关系、消费生活、职业生活和娱乐生活六个方面来调查。由于不同的学校之间、同一学校的不同团体之间在其他方面会有显著的不同,因此,我们不仅要依靠一般的科学研究获取相关年龄儿童的一般信息,还有必要研究具体学校的具体学生,以补充一般性的信息。

什么方法可以用来研究学习者?在泰勒看来,几乎所有的社会调查的方法都能被用来研究学习者的兴趣和需要。比如,教师的观察可以提供大量关于学生的事实,了解学生的学校活动、社会关系、校内习惯等情况。通过对学生的访谈可以了解学生对事物的看法、学生的兴趣、学生的人生哲学观等。问卷是一种获取信息的有效工具,通过问卷可以获取一些真实的信息。在很多情况下还会用到测验。此外,学校和社区所保留的记录也有助于了解某些类型的学生的需要和兴趣。收集有关学生的调查资料并不能自动地确定课程目标,还必须从中发掘有用的信息,并结合其他信息来综合确定目标。另外,在诠释有关学习者的资料时,还必须明确区分适合通过教育来满足的需要和适合通过其他社会机构来满足的需要。例如,关于学生健康的问题,学校课程可以使获得必要的知识、习惯和态度,但这需要家长和社会各界的全力配合。这类目标不可能仅凭学校课程就能达到。

2. 对当代社会生活的研究

工业革命促进了科学技术的迅猛发展,学校要在课程中包容所有有用的知识、技能已不再可能,因此,针对社会生活的意义来选择知识、技能就摆到议事日程上来了。泰勒认为,由于社会生活千变万化,因而学校有必要把精力放在当代社会生活中最重要的方面。

研究社会生活同研究学习者一样,有必要将生活内容分为不同的方面,以便对各个领域进行调查。社会生活内容范围宽泛,分类方法多种多样,就对学习者的研究而言,泰勒认为可以分为健康、家庭、娱乐、职业、宗教、消费、公民生活。他认为,这种分类有利于把整个社会生活分析成一些便于控制的方面,保证不遗漏任何重要的东西。虽说他的具体分类未必适合我国国情,但这种分类方法还是可以借鉴的,因为笼统地说学校课程应适应社会需求。具体来说,研究当代社会生活的方式多种多样,包括观察行为、分析报纸和杂志上的文章、分析前沿思想家对当代重要问题的看法、用社会调查法对社区进行研究、分析不同种类的个人活动、分析各种职业所做的工作等。

那么,怎样通过分析当代社会生活制定教育目标呢?泰勒提出以下建议:第一,通过工作分析和活动分析等方法,分析出复杂的当代社会生活的决定部分及其中的重要方面;第二,通过分析当代生活,揭示使学生有机会运用其在学校中所学知识的领域;第三,致力于使学生理智地理解当代社会生活中的基本原理;第四,研究当代社会生活以揭示教育目标的方向时,特定的教育目标一定要适合特定年龄阶段儿童的兴趣与需要;第五,研究当代生活所制定的教育目标,一定要经过可接受的教育哲学的选择,并与教育目标的其他来源结合起来加以权衡。

泰勒提出的把对社会生活的研究作为制定目标的基础遭到了各种批评,主要有:其一,有批评者认为当代活动本身无法证明这些活动是值得追求的,有些活动也许是有害的,可能得关注如何消除它们,而不是在学校里教学;其二,要素主义者认为,由于人生是持续变化的,因此培养学生解决当今问题的能力会使他们无法应对长大成人后将遇到的问题,因为问题到那时已经发生了变化;其三,进步主义者指出,对于当代生活中的一些重大问题和成人所从事的一些共同的活动本身,儿童既无兴趣又不关心,假设将其作为某一特定年龄段儿童的教育目标,就会忽略以儿童的兴趣和需要为获取目标之基础的重要性。泰勒认为这些批判主要针对只从对当代社会生活的研究中获取教育目标的做法,只

要不把对社会生活的研究成果作为选择目标的唯一来源,而是把它与其他信息来源结合起来考察,并用大家公认的教育哲学和学习理论加以甄别就可以避免上述批评。

3. 学科专家的建议

很多学校把学科专家对课程目标的建议看作典型的课程目标的来源。因为教科书经常是由学科专家编写的,而且基本上也反映了他们对学校应该达到的教育目标的看法。但是,有许多人对此提出了质疑与批评。他们认为,学科专家提出的教育目标技术性、专业性太强,对大多数在校学生不适用。因为学科专家往往把学生看作将来在这一领域从事高深研究的人,而不是把这门学科视作基础教育的一个组成部分。泰勒认为,学科功能包括两个方面:一个方面是这门学科本身的特殊功能,另一个方面是这门学科所能起到的一般的教育功能。学科专家应考虑的是这门学科对一般公民有何用处,即讨论这门学科的一般教育功能,而不是该学科的特殊功能。因此,在利用学科专家的建议来确定课程目标时,要向学科专家提出这样的问题:“这门学科对那些以后不会成为这一领域专家的年轻人有什么功用”;或者说,“这门学科对一般公民有什么功用”。这可以避免学科专家提出过于专业化的课程目标,从而突出该学科的一般教育功能。

上述三种课程目标的来源各有其可取的价值,它们是交互起作用的,对任何单一因素的研究结果都不足以成为课程目标的唯一来源。如果过于强调某一因素,就会走向极端。课程史上出现过的学生中心课程、社会中心课程、学科中心课程就是典型的例子,它们基本上都是以失败而告终的。

因此,课程编制者在确定课程目标时需要注意克服两种倾向:一种倾向是仅凭个人经历过的点滴经历而认定课程目标应该是什么;另一种倾向是对理想状况与现实情况之间的差距没有做出科学分析,便认定课程目标应该是什么。

三、幼儿园课程目标的层次

(一) 纵向结构

幼儿园课程目标从纵向结构的逻辑关系来划分,包括终极目标、年龄阶段目标和教育活动目标三部分。

1. 终极目标

终极目标是教育目的在幼儿园阶段的具体化,它反映出幼儿园人才培养的规格与要求,对于儿童的全面发展提出了更具体的规范,表明了教育影响下显现出的幼儿发展变化,能全面指导幼儿园的教育教学工作。终极目标是幼儿园课程的宏观目标。

《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》)第一章第三条规定幼儿园的任务是:“贯彻国家的教育方针,按照保育与教育相结合的原则,遵循幼儿身心发展特点和规律,实施德、智、体、美等方面全面发展的教育,促进幼儿身心和谐发展。幼儿园同时面向幼儿家长提供科学育儿指导。”

真题链接

(2019年上半年统考)幼儿园的双重任务是()。

- A. 保教幼儿和服务家长
- B. 看护幼儿和服务家长
- C. 培养习惯和传递知识
- D. 保育和教育幼儿

《规程》第一章第五条规定幼儿园保育和教育的主要目标是:“①促进幼儿身体正常发育和机能的协调发展,增强体质,促进心理健康,培养良好的生活习惯、卫生习惯和参加体育活动的兴趣。②发展



幼儿智力,培养正确运用感官和运用语言交往的基本能力,增进对环境的认识,培养有益的兴趣和求知欲望,培养初步的动手探究能力。③萌发幼儿爱祖国、爱家乡、爱集体、爱劳动、爱科学的情感,培养诚实、自信、友爱、勇敢、勤学、好问、爱护公物、克服困难、讲礼貌、守纪律等良好的品德行为和习惯,以及活泼开朗的性格。④培养幼儿初步感受美和表现美的情趣和能力。”

应该注意,这里规定的是主要目标,以四个方面为主线提出,但并不意味着幼儿的发展只局限于这些内容。例如,发展幼儿与他人友好相处的交际能力、自律能力,开发创造性思维和创新精神,萌发环保意识,培养对环境的适应能力等,都属于幼儿素质发展内容,也都是现代社会所需要的素质。

2. 年龄阶段目标

年龄阶段目标是终极目标在幼儿园各年龄段的具体化,它是由一系列相互联系、逐步递进的单元目标构成的。单元目标又可以分为内容单元目标和时间单元目标两种。《3~6岁儿童学习与发展指南》(以下简称《指南》)对各年龄段各领域的目标都做了具体规定。例如,健康领域的目标之一“具有基本的生活自理能力”,在《指南》中对各年龄段都做了具体规定,如表3-1所示。

表3-1 “具有基本的生活自理能力”的年龄阶段目标

3~4岁	4~5岁	5~6岁
(1)在帮助下,能穿脱衣服或鞋袜。 (2)能将玩具和图书放回原处	(1)能自己穿脱衣服、鞋袜、扣纽扣。 (2)能整理自己的物品	(1)能知道根据冷热增减衣服。 (2)会自己系鞋带。 (3)能按类别整理好自己的物品

3. 教育活动目标

教育活动目标是指某一具体教育活动的目标,它是最具体的目标,也是各领域目标的下位概念。幼儿教育任务和培养目标都要通过一个个具体教育活动而实现。每个主题教育可包括若干个具体教育活动,可以是综合性的,也可以侧重于某个教育领域内容。不管如何组合,具体教育活动目标都要落实学段目标和贯彻主题教育目标,并密切针对幼儿身心发展的实际水平和需求,在最近发展区内开发其潜能。

(二) 横向结构

横向结构指每一纵向层次的课程目标都可从三个角度加以确定,分别是内容目标结构、领域目标结构和发展目标结构。

1. 内容目标结构

从内容目标结构看幼儿园课程目标,每一纵向层次的目标都包括体育、智育、德育、美育的目标。这四方面的目标互相联系、互相结合,是一个有机整体,形成了内容目标结构。

2. 领域目标结构

从领域目标结构看幼儿园课程目标,每一纵向层次的目标都可分为健康、语言、社会、科学、艺术五大领域的目标,从而形成了领域目标结构。各领域的内容相互渗透,从不同的角度促进儿童情感、态度、能力、知识、技能等方面的发展。

在各大教育领域中,又包括不同的内容类别。例如,健康领域分为卫生保健、体育活动、心理健康;数学领域分为数概念、10以内的加减运算、量的感知和几何形体、时空关系的认识以及感知集合(物体归类);科学领域分为生命科学、环保科学、科技产品、科学现象;社会领域分为社会意识、社会环



境、人际关系、社会行为、社会文化；音乐领域分为唱歌、律动、音乐欣赏、器乐演奏；美术领域分为绘画、手工、作品欣赏。要按照上述领域和类别，分别确定教学内容和要求的分类目标。

3. 发展目标结构

从幼儿身心发展看幼儿园课程目标，每一纵向层次的目标都包括身体动作发展、认知发展、情感发展、社会性发展等方面的目标，从而构成了幼儿的发展目标结构。按照布卢姆的教学目标分类学来划分，包括认知、情感、动作技能三个领域，如图 3-1 所示。其中，认知目标包括知识、理解、运用、分析、综合、评价；情感目标包括接受、反应、形成价值观念、组织价值体系、形成价值情绪；技能目标包括观察、模仿、练习、适应。

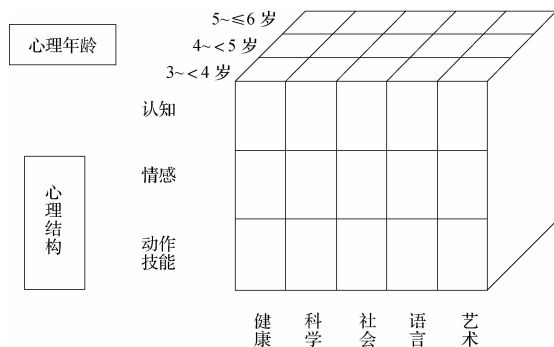


图 3-1 幼儿园课程目标的三维立体结构模型

模块二 课程内容

一、课程内容概述

课程内容解决的是教什么和学什么的问题。对课程内容的理解往往取决于怎样理解课程。关于课程本质的认识，大致上可以分为学科中心和经验中心两大类，相应地，对于课程内容也有两种理解。学科中心的观点认为课程内容是指学科中特定的事实、观点、法则等，它们主要体现在教材中；经验中心的观点认为课程内容是指学生通过实际的教学过程和教学环境应该获得的认识、态度、行为方式等，它们存在于学生参与的教学活动中，存在于教学活动所涉及的问题领域、课题和科目中。综合上述两种观点，可以将课程内容理解为一整套以教学计划的具体形式存在的知识、技能、价值观念和和行为，它们是根据社会为学校制定的目标而设计的。

目前幼儿园课程内容的分类方式大致有以下几种：

1. 按照活动对象的性质划分或者按照学科与心理相结合的方式划分

《纲要》中把幼儿园的教育内容分为健康、语言、社会、科学、艺术五个领域，这是以幼儿活动的对象及其所规定的活动类型为标准来划分的。

2. 按照基本学习课题或者问题领域划分

国际 21 世纪教育委员会提出，面对未来社会的发展，教育必须围绕四种基本的学习——学知、学做、学会共同生活和学会生存来重新设计、组织。在这种思想的影响之下，有人将幼儿园课程内容分



为学生生活、学学习、学做人等。

3. 按照幼儿的主要活动形式或者围绕关键经验的活动划分

欧美一些国家的幼儿园课程根据幼儿的主要活动形式,把课程内容分为游戏、工作、唱歌、律动、感觉训练、故事、实物观察、烹饪等。一些以皮亚杰理论为指导的学前教育方案,把课程内容视为能给幼儿提供“关键经验”的各种活动,如凯米课程以皮亚杰对经验的划分——物理经验、社会经验、数理逻辑经验为基础,将包含着三类经验的日常生活、传统活动和来自皮亚杰理论启示的活动作为课程内容。

4. 按照幼儿心理发展领域划分

英国的幼儿园课程内容是从幼儿身心发展的角度划分的,具体分为七个发展领域,分别是自我意识、社会能力、文化意识、交际能力、动作与感知能力、分析和解决问题的能力、美感与创造意识。围绕上述领域选择适合幼儿的活动和游戏并加以组织,就构成了幼儿园课程。

有关幼儿园课程内容的分类方式远不止上述这几种。问题的关键不在于对课程内容如何分类,而在于各种课程框架之下的内容是否可以保证幼儿的基本学习,是否能够为幼儿的发展提供适宜的学习经验。

二、课程内容选择的取向

自课程作为独立的研究领域以来,对课程内容的选择一般围绕三种不同取向而展开。

1. 课程内容即教材或学科知识

这是产生较早而影响相当深远的观点。课程内容在传统上被作为要学生习得的知识来对待,这些知识以事实、原理、体系等形式构成一定的科目。由于知识的传授往往以教材的形式呈现,因此课程内容就被理所当然地视为上课使用的教材。

无论是我国历史上的“六艺”,还是欧洲中世纪初的“七艺”等,都从实质上确定了课程内容是系统化了的知识的观点。中华人民共和国成立后的几十年里,基本上是把课程内容作为学科教材来处理的。就国外而言,诸如历史上形形色色的要素主义、永恒主义教育学者等,都竭力主张“课程内容即学科知识”。即使在今天,世界各国仍然把学科知识作为课程的主要内容。

学科知识具有很强的系统性、完整性,把重点放在学科教材上,其优势在于能使教师和学生明确教与学的内容,使学生有计划、有步骤地学习学科知识,渐次学会科学的思维与活动方法。然而,学科知识浩如烟海,仅现有的学科门类就有成千上万种,造成学校的课程内容拥挤不堪,许多学科削减起来难度很大,不削减则很难增加新的内容。更重要的是,如果把学科知识与课程内容等同起来,课程内容就成为既定的、先验的和静态的,将会导致课程活动中教师只会关注学科知识(教材),而忽视学生的心智发展、情感陶冶、创造思维、个性发展。因此,在 20 世纪后期,这种取向招致许多学者的诟病。

2. 课程内容即当代社会生活经验

进入 20 世纪后,社会发展和科学技术的进步对课程产生越来越深刻的影响,一些课程论专家意识到课程内容应当对社会的需要做出反应。他们通过研究成人的活动,识别各种社会需要,把它们转化成课程目标,再进一步把这些目标转化成学生的学习内容与活动。杜威说过:“学校科目的互相联系真正中心,不是科学,不是文学……而是儿童本身的社会生活。”英国哲学家怀特海认为:“教育只有一种教材,那就是生活的一切方面。”我国教育家陈鹤琴 20 世纪 40 年代提出的“做中学、做中教、做



中求进步”“大自然、大社会都是活教材”也反映了这种取向。

人是具有社会性的人,教育是具有社会性的教育,把当代社会生活经验作为课程内容无疑具有一定的合理性。问题是社会生活经验是纷繁复杂、良莠并存的,应该选择哪些社会生活经验作为学校课程的内容呢?一些学者认为,选择社会生活经验的根本问题,在于认识学校课程与社会生活的关系,历史上曾出现过被动适应论、主动适应论、超越论等观点,就是由于对这个问题有不同认识。

这种取向的重点放在学生做些什么上,而不是放在教材体现的学科体系上。它关注的不是向学生呈现什么内容,而是让学生积极从事某种活动;特别注意课程与社会生活的联系,反对过于详细的分科教学,强调学生在学习中的主动性;注重以学生的兴趣、需要、能力和经验为中介实施课程,使学生在切身体会中获得发展。但是,这种取向的缺陷是十分明显的,它往往注重学生外显的活动,而忽略了学生深层次的学习结构。事实上,每个学生从活动中获得的意义及其理解方式是各不相同的。课程活动中对外显活动的过分关注,必然会只注意到表面上的热闹,而忽视学生的内在体验和情感,往往会偏离学习的本质。

3. 课程内容即学习经验

泰勒在其课程原理中使用“学习经验”这一术语,而当课程目标的基本来源主要是学生的需要时,学习经验就成为课程的主要内容。

学习经验取向认为,决定学习的质和量的是学生而不是教材。学生之所以参与学习,是因为教育环境中某些特征吸引了他,学习就是对这些特征做出反应。学习经验不同于一门课所涉及的内容,是指学生与外部环境的作用。教师的职责是要建构适合于学生能力与兴趣的各种教育情境,为每个学生提供有意义的经验。当学生能够突破外界强加的东西,对其所接触到的内容进行解读、内化,并且用自己已有的认知结构、情感特征和经验去解读和内化时,即使坐在同一课堂上的两个学生,也会有两种不同的学习经验。由此,泰勒推断出“教育的基本手段是提供学习经验,而不是向学生展示各种事物”。

当然,课程内容取向于学生经验时,必然会增加课程编制与开发的难度。因为教师无法全面清楚地观察和了解每一个学生的真实体验和心里特点,难以感知和把握影响其心理的特定环境及其他因素。这往往会导致课程内容受学生的支配而削弱教师对课程内容的控制、引导与评价。

把学习经验作为课程内容,必须树立以下几个基本观念:

(1) 学生是学习主体。每一个学生,都有其独立的人格尊严,都有主宰自己命运的权利。课程不仅要让学生学到知识技能,而且要为学生提供一种促使他们自己去学习的情境,使之成为一种满足学生人生成长和个性整合的自由解放过程。

(2) 学生创造社会生活经验。学生不仅接受社会生活经验,而且通过日常生活、班级活动、师生交往等,生成个人知识和同伴文化。

(3) 学生是课程的开发者。当学生的主体地位确立之后,他们就不再是别人为其准备好课程的被动接受者,而会与教师和其他学生一同创造、开发自己的课程。

以上三种课程内容取向不可分离,缺一不可,强调一方而忽视另一方,或用形而上学的思维静止地看待都是不足取的。只有各种取向的课程内容在每一个时期和阶段共同作用于学生身上,才能使

学生得到全面和谐的发展。

三、课程内容选择的依据

一种知识对幼儿是否有价值,主要取决于它是否符合社会、学科的要求和幼儿的发展特征。任何

单一的依据都不能为明智而又全面的课程内容选择提供基础。课程内容的选择依据主要有以下四个方面:

1. 课程目标

课程目标是课程专家、学科专家和教师等在周密思考和认真研究社会、学科、学习者等方面的特征和需求的基础上形成的,它是对某一阶段学习者所应达到的规格提出的要求,对课程内容的选择起着引导作用。不少学者认为,只要课程目标确定了,课程内容的选择就可以顺势而为了。因此,课程内容的选择应紧扣课程目标,即有什么样的课程目标就有什么样的课程内容与之匹配,不同的课程目标结构对应着不同的课程内容体系。

2. 幼儿的身心发展水平与规律

课程内容的选择应该关注有关幼儿的各方面研究,主要包括幼儿的需要、兴趣、身心发展特点及规律等方面的研究,这是课程内容选择的重要考量维度。

(1) 选择课程内容之所以强调幼儿的需要,主要有以下几个原因:一是只有与幼儿需要相符合的内容才能被他们接受和内化,并对他们的行为、态度和个性等产生影响;二是家庭和社区中的日常环境通常都为幼儿提供了相当大一部分教育方面的发展资源,课程没有必要重复校外已经充分提供的教育经验;三是需要的存在,将会使幼儿产生努力学习的心愿和动力。

(2) 一般而言,凡是能帮助幼儿实现发展目的的内容均可选作课程内容。如果提供的是幼儿感兴趣的内容,幼儿就会主动参与其中并有效地应对学习的各种情境,这样既能节约时间,又能提高学习效率和效能。尽管幼儿的兴趣是课程内容选择的一个重要方面,但也不能以幼儿的兴趣为唯一依据。

(3) 课程内容的选择还应反映幼儿身心发展特点,注意其身心发展的阶段性、顺序性、连续性和整体性对课程内容选择的要求;还必须兼顾他们的年龄阶段顺序和思维发展顺序,以及知识技能的逻辑顺序与教学活动展开的先后顺序。

3. 社会需要

每一个学生从学校毕业后,必定要步入社会并成为现代社会的公民。他们的知识结构和水平决定其能否适应社会 and 在社会生活中扮演的角色。在选择课程内容时,就必须考虑现实社会的需求,形成一种公民所必需的基本生活能力。随着科学技术在社会经济发展中的地位日益突出,当代社会生产劳动与科学技术的联系日益紧密,课程内容需要不断吸收科学技术发展的新成果来丰富自身,这将导致科学技术知识在课程内容中的比重越来越大。因此,许多学者主张课程要依据社会发展需要而定。

众所周知,教育是为未来社会培养人才的,如果仅仅从现存社会的需要出发来选择课程内容,不可避免地会出现人才培养滞后于社会发展的问題,使得学生一跨出校门便成了时代的落伍者。因此,课程内容的选择不能单纯考虑现存社会的需要,还要着眼于未来社会发展的需要,要适度超越现实社会需要。

4. 学科知识的系统性

由于人类文化遗产一般是以学科知识的形态存在的,因此课程内容必须包含丰富的学科知识。学科知识大致包括学科的基本事实、基本概念与基本原理和方法,它是人类文化中最基本的成分,也是应用性以及迁移力最强的成分,具有较强的系统性。因此,课程内容不能是零乱的、割裂的知识碎片,而是由古而今、由浅入深、由简到繁、纵横联系、上下贯通的知识整体。这样才有利于学生概括能



力与认知结构的形成,达成知识的心理学化和主体化。但是,学科知识不可能原封不动地移植到课程中来,还应该把课程目标、学生的身心发展和社会需要作为学科知识的重要补充。

模块三 课程实施

一、课程实施概述

关于课程实施,主要有两种观点影响较大。

一种观点认为,课程实施问题就是研究一个课程方案的执行情况,课程实施的研究重点是考察课程方案中所设计内容的落实程度。这种观点是将课程方案看作固定的、不可变更的,实施就是一个执行的过程;作为课程执行者的学校和教师,应当很好地理解和运用课程,忠实地执行课程方案中规定的项目;而实施的效果如何,决定于课程执行者对课程方案的理解水平及其落实程度。

另一种观点认为,课程实施是作为一个动态的过程而存在的,课程实施是把一项课程改革付诸实践的过程。实施的焦点是实践中发生改革的程度和影响改革程度的那些因素。课程实施问题不只是研究课程方案的落实程度,还要研究学校和教师在执行一个具体课程的过程中是否按照实际的情况对课程进行了调整,以及影响课程改革程度的因素。

以上是两种比较典型的对课程实施的认识。可以说,对课程实施的不同认识,导致了课程实施的策略选择、课程实施的取向以及实施过程中问题解决方式的不同。持第一种观点的人更倾向于以国家或地方为中心来推行改革,认为改革的过程即忠实地执行计划的过程;持第二种观点的人则强调在一个连续的、动态的实施过程中,将学校、教师、学生作为改革的主体,赋予其更多的自主权来实施变革,认为没有课堂教学层面的改革,就不可能有真正的新课程实施,新课程改革的核心是课堂教学改革。

尽管人们对课程实施的认识不一,但至少在以下三个方面已形成共识:

- (1) 课程实施是将编制好的课程计划付诸实践的过程,是实现预期的课程理想、达到预期的课程目的、实现预期教育结果的手段。
- (2) 课程实施是通过教学活动将编制好的课程付诸实践。
- (3) 课程实践的焦点是实践中发生改革的程度和影响课程实施的那些因素。

在我国,国家所规定的课程都是经过一段时间的研究、实践和论证而形成的,从总体上看,具有科学性和可行性。但是,由于我国地区之间的差别较大,导致在实施的过程中不可避免地会带来一些问题。因此,在理解课程实施问题时,应当注意课程计划是可以进行调整和修改的。判断课程实施的成败也不应以对原有计划的执行程度为标准,而应关注在执行过程中教师在特定的情境下对课程计划所做的修改。

综上所述,我们认为,课程实施是将课程计划付诸实际教学的实践历程。

二、影响课程实施的因素

课程实施是把课程计划付诸实践的过程,它是达到预期的课程目标的基本途径。课程实施是受多方面因素影响的,这些因素既有促进方面的,也有阻碍方面的。探讨这些因素,有利于促进新课程计划的实施,有利于提高课程的质量。

1. 课程计划本身的特点

课程计划往往是对原有课程的一种变革,而课程实施则是把课程计划付诸实践。因此,课程计划





本身的特点就是影响课程实施的因素。

(1) 课程计划的和谐性与相对优越性。和谐性是指与流行价值取向和行为方式之间的一致性程度,课程计划的制订不仅要考虑未来社会的发展,还应考虑现实社会的要求,只有课程计划与社会需求和公众的认识相吻合,它才能被人们接受。相对优越性是指与原有课程相比,新制订的课程计划是否具有长处,是否在某种程度上能够克服原有课程的某些弊端。

(2) 课程计划的可传播性与可操作性。可传播性是指向各地学校推行的难易程度;可操作性是指使用时的方便程度。再完美的课程计划,如果超出课程实施者的能力范围,或偏离学习者的身心特点,也是不能有效实施的。例如,美国于20世纪70年代组织许多课程专家编制了一个看起来严密而合理的课程计划,但它在实际实施中却收效甚微,最后以失败告终。这种课程被人称为“没有星星的天文学,没有花朵的地理学”。

因此,在课程实施中,首先,我们要以未来社会的发展与需要为导向,以现实社会的需求为基础,确定合理的课程目标,在课程实施者力所能及的范围内,推行质量高且易于操作使用的课程计划;其次,课程计划不是一个封闭的、一成不变的体系,应该具有开放性,能根据不断变化的现实和实践中不断发现的新问题加以改进和完善。

2. 课程决策者与实施者之间的交流与互动

一般而言,课程实施与课程决策者、教育学者和来自教育实践中的教师这三方面密切相关。

课程决策者多从政治意义上看待课程实施,他们能认识并在工作中强调其重要性,但很少顾及实际运作中可能遇到的困难与问题。

教育学者是思想者与课程实施的指导者,他们能提供建议和信
息,分析各种方案与措施,总结得失,解释失误,但他们对实施中的特殊要求了解最少也最没有兴趣。

教师是课程实施最直接的承担者,课程实施与他们的切身利益相关,并且他们对实施中的问题最有发言权。

仅仅由课程决策者制订的课程计划是不能有效实施的。因为决策者制订课程计划,教师实施课程计划,在这种决策者是组织者、教师充其量只是参与者的情况下,课程计划往往被认为是政治权威行为,而且由于决策者往往缺乏对教育实际的深入了解,教师就会对这样的课程计划的可操作性持怀疑态度而不愿意去实施它。随着民主化的推进以及保证课程计划的科学性的要求,现在决策者开始注意发挥教育学者的作用,因而课程计划便成了决策者与教育学者共同研究的成果。但随着课程改革的深入发展,这一点还是远远不够的,没有来自教育现场的教师的参与,课程计划就很难制订得符合实际,因此也就难以得到教师的认同。只要教师认为不合理,他们就可能以消极的方式对待课程实施,使课程实施难以取得成效。

因此,交流与互动对课程实施的成功有极为重要的作用,这里既包括决策者、教育学者、教师之间的交流与互动,也包括教师与教师之间的交流与互动。通过交流,决策者、教育学者可以把隐含在课程之中的一些基本理念、价值取向向教师表达,可以提供一些有利于课程实施的建议,还可以介绍其他地区和学校课程实施的情况,帮助教师更好地理解 and 实施课程计划。决策者、教育学者也可以从教师那里得到更多关于课程实施中的问题、建议,从而有利于改进课程计划,使课程计划更加完善。教师之间的交流与互动可以使他们了解各自实施课程计划的情况、存在的问题,以及一些值得借鉴的实际经验等。

总之,要让课程决策者、教育学者和来自教育实践中的教师这三方都成为课程实施的主体,明确整个课程实施的原因、目的、过程和结果,自始至终地参与课程实施,才能共同提高实施的效率。

3. 教师的观念与能力

教师是最直接的课程实施者,教师参与课程实施的积极性与主动性的高低对课程实施的成败起



着关键作用。没有教师积极主动的参与,哪怕是最微小的课程改革都不可能获得期望的结果。这其中,有两个因素在起决定作用,即教师的观念与能力。

(1) 教师的观念。教师的观念即教师对课程实施的态度。面对一项新的课程计划,教师通常会产生产三种反应:抵制、冷漠和接纳。如果教师认为新课程的实施会危及他们自身的利益,如地位、荣誉、能力等,他们就会产生忧虑与挫折感,从而采取抵制态度;如果他们认为课程计划是由上级部门制订和决定的,他们只是被动的承担者与执行者,且实施成败与他们的关系不大,他们就会冷漠应对;如果他们意识到了课程实施的重要性,并把自己看作课程实施的主体,课程实施的成败与他们的努力紧密相关,他们就会积极主动地参与。

(2) 教师的能力。教师的能力是指教师具备的实施课程的知识、技能和技巧。教师的能力会直接影响课程实施的结果,因为教师只能以自己的知识为基础,在自己的能力范围内实施课程计划。一方面,社会的发展与知识的更新加快,不断对教育提出新的要求,教师只有不断提高自己,才能跟上社会发展的步伐;另一方面,新课程计划往往会对教师实施课程计划提出新的要求,教师也必须提高自己,才能适应这种要求。在这种适应中,教师不只要使自己的知识不断地更新,更重要的是掌握更多的技能、技巧。

因而,教师观念的转变和教师能力的提高是提高课程实施质量的重要方面,要做到这一点的一个有效策略是采取多种方式使教师认识到改革的必要性与重要性,并建立激励机制。这就要树立以师为本的观念,尊重教师,把教师真正当作课程改革的主体,重视他们的各种尝试,即使教师的改革尝试失败了,也不能加以指责、打击,而是保护他们的积极性,承认他们为改革做出的努力。要关心广大教师的生活,提高他们的社会地位,使他们免除后顾之忧,全心投入新课程实施。另一个策略就是教师培训。教师培训要改变过去单纯地以技能为中心的培训模式,不能仅围绕增进教师的知识和经验进行,要认识到态度的形成和观念的转变更为重要。因此,教师培训应以提高专业化为重点,以态度和观念的更新为基础,使教师在转变观念的前提下,掌握一些实施课程计划的技能、方法与策略。因为只有转变观念和态度的基础上,才能使教师产生内在参与的热情,从而提高培训的实效,增进课程实施的效果。此外,教师培训的措施应该多样化,除传统的定期培训、脱产进修外,还可以采取如订阅报刊、举办研讨会或学习班、校际观摩等形式。

4. 课堂教学模式和评价学生方式

课堂教学模式也是影响课程实施的因素。过去的教学主要以教师为中心,不能充分发挥学生的积极性与主动性,课程实施没有取得很好的成效。现在,以教师为中心的教正向以学生为中心的学转变。在教与学的互动中,教师的自主性加强了,他们会依据自己的教学能力、教学风格、洞察力和想象力,从不同的角度对课程提出自己独特的见解,充分展现自己的创新意识。而在学生积极主动的参与下,课程不再是外在于学生的经验,而成为学生的一种积极的内在体验。这样,课程的含义大大扩展了,课程实施也就更富有成效。

对学生学习结果的评价是影响课程实施的另一因素。如果只采取单一的考试作为评价尺度,课程实施就会陷入只围绕考试而不顾及其他方面的局面。我们过去恰恰是由于把考试作为唯一尺度,把升学作为唯一标准,因而在课程实施中只重视知识的传授,并且只以考试大纲规定的知识点为传授重点,而忽略了课程其他方面的丰富的教育内涵。在这点上,国外的经验也许可供我们借鉴,如从纸笔测试转向操作性测试与观察等;记分方法除了百分制外,还采用等级制;许多国家还有校外评价系统,通常在某一具体学龄段结束时进行,其目的在于为学生升级或获得资格证书提供依据。评价手段的多样化也有利于课程的实施。

5. 外部因素的支持

外部因素包括政府机构和社会各界。政府机构是影响课程实施的重要力量,学校的课程计划与

学校所在地的需要的一致性越强,就越能得到当地政府的支持。国家和地方政府政策的倾斜、财政和物质资源的供给、技术援助等,可以使课程实施获得强大的政治和经济保证。社会各界(如新闻媒介、社会团体、学生家长)的理解和支持,也可以成为推动改革的无形动力。新闻媒介的宣传,可以扩大课程实施的影响;家长的理解与支持,是课程实施取得实效的一个重要方面。例如,我们一直谈“减负”问题,要取得实效,社会和家庭就必须做出相应的行动;否则,就难以落到实处。目前,许多国家都鼓励家长和社区成员参与课程实施,甚至包括商务部门、非政府组织等。此外,各方的积极参与,也可营造出热烈的氛围,从而激发更多的人参与到课程实施中来。

总之,课程实施不仅是教育部门的事情,也是全社会的一项工程,只有各方面都积极参与,课程实施才能取得理想的效果。

三、幼儿园课程实施的价值取向

在将课程计划转化为教育实践的过程中所持的观念倾向,就是课程实施的价值取向。课程实施在我国也是一个相当现实的问题。课程计划在执行过程中的情况如何,会受到多种因素的影响,其中课程实施的价值取向就是一种非常重要的因素。

在课程实施中存在着不同的价值取向。课程专家经过研究,概括出三种课程实施的取向,即得过且过取向、适应或改编取向、忠实或精确实施取向。在幼儿园课程实施中,这三种取向也基本存在。

(1) 采取得过且过取向者,往往对要实施的课程计划及其能达到的预期目标缺乏信心,“走一步,看一步”,因而他们更多的是回避问题而不是朝向目标。这种课程实施的步骤是在过程中临时决定的,方向也是不确定的,因而其结果也是事先无法预料的。

(2) 采取适应或改编取向者,往往根据实际情况来确定实施程序,他们一般有三种做法:一是基本上按照课程计划实施,只做局部变动以适应课程设计者的意图;二是相互适应,即课程设计者和课程实施者双方都或多或少地改变一些看法,以便相互都能适应各自的情况;三是实施者完全根据自己的兴趣来修改课程计划,不去适应课程设计者的意图。

(3) 采取忠实或精确实施取向者,往往基本遵循课程设计者建立起来的一套程序和要求,能忠实地反映课程设计者的意图并使之达到预定的课程目标。

以上三种课程实施的价值取向中,得过且过取向是不足取的做法,这种做法对幼儿的发展是不利的;后两种取向各有特点,要根据实际情况来选择。在课程目标相当明确而又具体、实施计划比较完善、外部干扰因素影响较少,以及教师科研水平不是很高的情况下,采取忠实或精确实施取向可能会更有效;而在课程目标不那么具体明确、实施步骤没有明确规定、外部因素变化较大、教师具有较强科研能力和较高素质的情况下,适应或改编取向也许更容易为人们所接受。在我国,幼儿园教育与中小学教育不同,很少使用全国统编教材,幼儿园有很大的课程决策权,尤其是在当前幼儿园课程百花齐放、各种课程方案纷纷涌现的情况下,作为课程实施者,要对各种因素进行判断,采取合适的课程实施取向。目前,幼儿园课程实施中采取适应或改编取向的较为多见。

模块四 课程评价

课程评价是课程论研究的一个重要领域,也是课程编制过程的一个重要环节,其根本目的在于保证课程开发与设计的合理性。

一、课程评价概述

正规的课程评价发端于20世纪初的课程开发与教育实践,兴盛于20世纪五六十年代,20世纪70年代后越来越受到人们的重视,逐渐发展成为一个专门的、跨学科的研究领域。从泰勒正式提出这一概念开始,课程评价逐渐引起了人们的广泛重视,也标志着课程评价领域趋于成熟。

课程评价的定义是一个颇有争议的问题,这主要与评价发展的不同时期人们对评价的理解不同有关。例如,有人认为评价就是测验,有人则认为两者有本质的区别。有“课程评价之父”美誉的泰勒把评价看作对课程目标实际达成程度的描述,而后来的评价专家则大多认为评价还应是做出价值判断的过程,如美国教育评价标准联合委员会1981年对评价下的定义是:对某一对象(方案、设计或内容)的价值或优点所做的系统探查。此外,还有人提出“评价即研究”。

就当前情况看,提到“评价”时,人们大都把它与“判断”“价值”等概念联系起来。因此,从普通的字面上的意义来说,所谓课程评价,就是以一定的方法、途径对课程的计划、活动及结果等的价值或特点作出判断的过程。

二、课程评价的类型

课程评价的类型是指以一定的标准为依据而划分的课程评价种类。明确课程评价类型,一方面有利于澄清人们在课程评价分类体系认识上的分歧,使课程评价更加明晰,加深人们对不同形式课程评价特殊性及其一般性的认识;另一方面有利于人们根据具体的课程情境选择最合适的课程评价方法,最大限度地发挥课程评价的功能与作用。

按照不同的划分方法,课程评价可分为不同的类型。

- (1) 按照评价对象的不同,课程评价可分为学生评价、教师评价、教材评价和学校评价。
- (2) 按照评价方法的倾向性的不同,课程评价可分为量化评价与质性评价。
- (3) 按照评价主体的不同,课程评价可分为自我评价和外来评价。
- (4) 按照评价目的的不同,课程评价可分为诊断性评价、形成性评价和总结性评价。
- (5) 按照评价的参照标准或评价反馈策略的不同,课程评价可分为绝对评价、相对评价和个体内差异评价等。

总之,课程评价的划分维度与标准不一而足,课程评价的种类也随之五花八门。限于篇幅,本书主要介绍几组幼儿园课程实践中常用的课程评价类型。

(一) 诊断性评价、形成性评价和总结性评价

1. 诊断性评价

诊断性评价又称准备性评价,是在课程活动开始之前或进行之中对学生的准备情况或特殊困难进行的评价。它主要是对教育背景存在的问题及其原因作出诊断,以便对症下药。诊断性评价的作用有以下两个:

- (1) 确定学生的学习准备情况,明确学生发展的起点水平,为课程设计提供依据。
- (2) 明确学生的发展差异,以便因材施教。
- (3) 诊断个别学生在发展上的特殊障碍,以便在课程中采取补救措施。

一般来说,教师对学生进行诊断性评价借助的手段主要有过往的相关成绩记录、摸底测验、智力测验、态度和情感调查、观察、访谈等。

2. 形成性评价

形成性评价又称过程评价,是在教育过程中为调节和完善课程活动、引导教育过程正确高效地进



行而对学生学习结果和教师的教育效果所采取的评价。与诊断性评价不同,形成性评价一般是在教育活动进行过程中开展的,其主要作用有以下几个:

(1) 引导学习活动的方向。实施形成性评价必须明确规定每个学习阶段的学习目标及其评价项目,划分出学习单元和具体课时,因此可以对课程活动起到导向的作用。

(2) 强化学生的学习。形成性评价能对学生是否已经达到阶段性目标、达到的程度如何做出判断,从而肯定学生已有的发展成就、增强学生的自信心、提高学生的学习兴趣,起到强化学生的学习行为的作用。

(3) 及时发现问题并提供矫正方案。通过形成性评价,教师和学生可以及时发现课程实施过程中存在的问题与困难,并通过对问题和困难的分析,寻找产生问题和困难的原因,从而制订解决问题、克服困难的措施。

真题链接

(2019 年下半年统考)在教学过程中,王老师随时观察和评价幼儿的行为表现,并以此为依据调整指导策略。该老师采用的评价方式是()。

- A. 诊断性评价 B. 标准化评价 C. 终结性评价 D. 形成性评价

3. 总结性评价

总结性评价又称结果评价,是在某一相对完整的教育阶段结束后对整个教育目标实现的程度作出的评价。例如,期中和期末考试、毕业会考等均属此类评价。其主要作用有以下两个:

(1) 考查学生群体或每个学生的整体发展水平,为各种评优、选拔提供参考。

(2) 总体把握学生掌握知识、技能的程度和能力发展水平,为教师和学生确定课程起点提供依据。

诊断性评价、形成性评价和总结性评价的比较如表 3-2 所示。

表 3-2 诊断性评价、形成性评价和总结性评价的比较

比较项目	诊断性评价	形成性评价	总结性评价
作用	查明学习准备情况和不利因素	确定学习效果	评定学业成绩
主要目的	合理安置学生,考虑区别对待,采取补救措施	改进学生的学习过程,调整课程方案	证明学生已达到的水平,预测其在后续课程学习中的情况
评价重点	素质、过程	过程	结果
手段	特殊编制的测验、学籍档案和观察记录及分析	经常性检查、作业、日常观察	考试
测试内容	必要的预备性知识、技能的特定样本,学生生理、心理、环境的样本	课题和单元目标样本	课程和教程目标的广泛样本
试题难度	较低	依课程任务确定	中等
分数解释	常模参照、目标参照	目标参照	常模参照



续表

比较项目	诊断性评价	形成性评价	总结性评价
实施时间	在课程或学期、学年开始时，或课程进程中需要时	在课题或单元课程结束后，经常进行	课程或一段教程结束后，一般每学期 1~2 次
主要特点	针对性	前瞻性	回顾性

（二）绝对评价、相对评价和个体内差异评价

1. 绝对评价

绝对评价又称目标参照评价，是以教育目标为基准，对每一个评价对象达成目标的程度所做出的价值判断。绝对评价的目的是确定学生的实际水平，明确学生的发展状态与教育目标之间有无差距及差距有多大，从而把教师和学生的注意力吸引到实现教育目标上来，避免学生之间、教师之间因相互比较方法的差异而造成精神紧张、压力过大。学校经常采用的毕业会考就是最典型的目标参照评价。

2. 相对评价

相对评价又称常模参照评价，是在评价对象的群体中，对每个个体在群体中所处的相对位置所做出的价值判断。相对评价的目的是比较学生与他人之间的差异，以确定其成绩的好坏及其在团体中所处的位置，并为下一步的课程指明方向。相对评价的作用有两个：一是有利于在群体内作出横向比较，其常作为选拔和甄别的依据；二是有利于评价对象在相互比较中判断自己的位置，从而激发竞争意识。学校经常采用的根据考试成绩对学生排名次，或者中考和高考等都是最典型的相对评价。

3. 个体内差异评价

个体内差异评价又称个人发展参照评价，是以评价对象的自身状况为基准，就其自身的发展情况进行纵向或横向比较所做出的价值判断。该评价类型充分考虑了学生的个体差异，有利于减轻学生的心理负担和压力，从而增强其自信心，强化其学习动力，但它不能确定其达标程度及在评价群体中的相对位置。

总之，多种评价类型各有其优缺点，在实际操作中采用何种评价方法，必须具体问题具体分析，从而选择最合适的评价方法。

三、课程评价的模式

（一）课程评价模式的定义

课程评价模式的定义有以下两个：

(1) 课程评价模式是指一套具体实施评价的方式，是为人们提供进行具体课程评价时可以效仿的范例。一种特定的评价模式不仅包含了评价者对评价的取向，而且规定了评价的具体操作方式。

(2) 课程评价模式是指评价人员或研究者依据某种教育理念、课程思想或特定的评价目的，选取一种或几种评价途径所建立起的相对完整的评价体系。它对评价的实施作了基本的说明。

总之，这两种定义都说明，运用一种具体的课程评价模式，实际上就是按照某种特定的课程评价取向或教育理念，运用一套特定的程序对具体的课程进行诊断和判断。

（二）代表性的课程评价模式

国外自 20 世纪 60 年代以来出现的各种课程理论都将课程评价作为一个重要的领域进行探索，形成了各具特色的评价模式，而国内由于对课程评价的理论与实践研究起步较晚、基础薄弱，尚未出

现真正意义上的评价模式。综观国内外对课程评价模式的研究，比较集中且有代表性的课程评价模式主要有目标评价模式、目的游离评价模式、CIPP 评价模式、外观评价模式、差距评价模式等，每一种模式都具有其自身的特殊价值，也存在一定的局限性。在对这些评价模式全面了解的基础上，取各模式之长、避各模式之短，可以弥补课程评价理论研究中存在的不足，避免课程评价实践中存在的误区。

1. 目标评价模式

目标评价模式是在泰勒的评价原理和课程原理的基础上形成的。评价原理可概括为七个步骤：确定教育计划的目标、根据行为和内容来解说每一个目标、确定使用目标的情境、设计呈现情境的方式、设计获取记录的方式、确定评定时使用的计分单位、设计获取代表性样本的手段。泰勒的评价原理是以目标为中心来展开的，其主要是针对 20 世纪初形成并流行的常模参照测验的不足而提出的。

泰勒的课程原理可以概括为四个步骤：确定课程目标、根据目标选择课程内容、根据目标组织课程内容、根据目标评价课程。其中，确定目标是最为关键的一步，因为其他所有步骤都是围绕目标而展开的。这也是为什么人们把它称为目标模式的原因。在泰勒看来，如果我们要系统地、理智地研究课程计划，首先必须确定所要达到的目标；除非评价方法与课程目标相切合，否则评价结果便是无效的。由此可见，评价的实质是要确定预期课程目标与实际结果相吻合的程度。目标评价模式强调要用明确的、具体的行为方式来陈述目标。评价是为了找出实际结果与课程目标之间的差距，并可利用这种信息反馈作为修订课程计划或修改课程目标的依据。由于这一模式既便于操作又容易看出结果，因此很长时期在课程领域占有主导地位。但是，由于它只关注预期的目标，而忽视了其他方面的因素，因此受到了不少人的批评。

2. 目的游离评价模式

目的游离(goal-free)评价模式是斯克里文针对目标评价模式的弊端而提出来的。他认为，评价者应该注意的是课程计划的实际效应，而不是其预期效应即原先确定的目标。在他看来，目标评价模式只考虑到预期效应，而忽视了非预期的效应(副效应或第二效应)。

斯克里文主张采用目的游离评价的方式，即把评价的重点从课程计划预期的结果转向课程计划实际的结果上来。评价者不应受预期的课程目标的影响。尽管这些目标在编制课程时可能是有用的，但不适合作为评价的准则。目的游离评价中，评价者要收集有关课程计划实际结果的各种信息，不管这些结果是预期的还是非预期的，也不管这些结果是积极的还是消极的，只有这样，才能对课程计划作出准确的判断。

然而，目的游离评价也受到不少人的批评。其主要的问题是：如果在评价中把目标搁在一边而去寻找各种实际结果，很可能会顾此失彼，从而背离评价的主要目的；此外，目的完全游离的评价是不存在的，因为评价者总是会有一定的评价准备，游离了课程编制者的目的，评价者很可能会用自己的目的来取而代。严格地说，目的游离评价不是一个完善的模式，因为它没有一套完整的评价程序，所以有人把它当作一种评价的原则。

3. CIPP 评价模式

CIPP 是由背景评价(Context Evaluation)、输入评价(Input Evaluation)、过程评价(Process Evaluation)和成果评价(Product Evaluation)这四种评价名称的英文首字母组成的缩略词，这种模式是斯塔弗尔比姆提出的。他认为，评价不应局限在评定目标达到的程度上，而应该是为课程决策提供有用信息的过程，因而他强调为课程决策提供评价材料。

(1) 背景评价，即确定课程计划实施机构的背景，明确评价对象及其需要，明确满足需要的机会，诊断需要的基本问题，判断目标是否已反映了这些需要。

(2) 输入评价，主要是为了帮助决策者选择达到目标的最佳手段而对各种可供选择的课程计划

进行评价。

(3) 过程评价,主要是通过描述实际过程来确定或预测课程计划本身或实施过程中存在的问题,需要对计划实施情况不断加以检查。

(4) 成果评价,即测量、解释和评判课程计划的成绩。它要收集与结果有关的各种描述与判断,把它们与目标及背景、输入和过程方面的信息联系起来,并对它们的价值和优点作出解释。

CIPP 评价模式考虑了影响课程计划的种种因素,可以弥补其他评价模式的不足,相对来说比较全面。但它的操作过程比较复杂,因此难以被一般人所掌握。

4. 外观评价模式

外观(countenance)评价模式是由斯塔克提出的。他认为,评价应该从前提条件、相互作用和结果三个方面收集有关课程的材料。前提条件是指教学之前已存在的、可能与结果有因果关系的各种条件;相互作用是指教学过程,主要是指师生之间和同学之间的关系;结果是指实施课程计划的效果。对于这三个方面的材料都需要从两个维度——描述与批评做出评价。描述包括课程计划打算实现的内容和实际观察到的情况这两方面的材料,评判包括根据既定标准的评判和根据实际情况的评判两种。

按照外观评价模式,课程评价活动要在整个课程实施过程中进行观察和收集资料。它不限于检查教学结果,还注重描述和评判在教学过程中出现的各种动态现象。由于它把课程实施过程前后的材料作为参照系数,这比以前的评价模式更为周到;但它把个人的观察、描述的评判作为评价的主要依据,很可能会渗入个人的主观因素;此外,前提条件、相互作用和结果因素三者的界限并不是绝对的,因此相互作用或教学过程本身会存在很多的前因与后果。

5. 差距评价模式

差距(discrepancy)评价模式是由普罗弗斯提出的。他指出,一些评价模式只重视几种课程计划之间的比较,没有注意该计划本身所包含的成分。事实上,一些自称在实施某种课程计划的学校,并没有按照该课程计划来运作,所以,这类计划之间的比较并没有什么意义。差距评价模式旨在揭示课程计划的标准与实际的表现之间的差距,以此作为改进课程计划的依据。

差距评价模式包括以下五个阶段:

(1) 设计阶段。在这一阶段要确定课程计划的标准,以此作为评价依据。

(2) 装置阶段。在这一阶段要了解所装置的课程计划与原先打算相吻合的程度,所以必须收集已经装置的课程计划的有关方面(包括预期目标、前提条件和教学过程)的材料。

(3) 过程阶段。过程阶段又称过程评价,在这一阶段要了解导向最终目的的中间目标是否达成,并借此进一步了解前提条件、教学过程、学习结果的关系,以便对这些因素作出调整。

(4) 产出阶段。产出阶段又称结果评价,在这一阶段要评价所实施的课程计划的最终目标是否达成。

(5) 成本效益分析阶段。成本效益分析阶段又称为计划比较阶段,在这一阶段需要对所实施的计划与其他计划进行比较,其目的在于表明哪种计划最经济有效。

在差距评价模式中,除了最后一个阶段,前四个阶段都需要找出标准和实际表现,然后比较两者之间的差距,探讨造成差距的原因,并据此决定是继续到下一阶段,还是重复这一阶段,或者是终止整个计划。

差距评价模式注意到课程计划应该达到的标准(应然)与各阶段实际表现(实然)之间的差距,并关注造成这种差距的原因,以便及时作出合理的抉择,这是其他评价模式所无法比拟的。但是在应该达到的标准与实际表现之间,会遇到许多价值判断的问题,这是一般评价手段难以解决的。



四、幼儿园课程评价

幼儿园课程评价是针对幼儿园课程的特点和组成成分,分析和判断幼儿园课程价值的过程,即评估由于幼儿园课程的影响所引起的变化的数量和程度。

(一) 幼儿园课程评价的作用

幼儿园课程评价的作用大致有以下两个方面:

(1) 幼儿园课程评价可以满足教师、课程专业人员、幼儿园行政管理人员及其他负责课程编制的人员的需要。通过课程评价,检验或完善原有的幼儿园课程,或者开发和发展新的幼儿园课程。

(2) 幼儿园课程评价可以满足幼儿教育政策制定者、幼儿园行政管理人员及社会其他成员获得教育方面信息的需要。通过对课程中各种成分及它们之间关系的分析或者通过对不同课程的比较,对课程的实际效果进行评定,从而对课程是否值得推广、在什么范围内推广以及如何推广等得出结论。

(二) 幼儿园课程评价的人员

幼儿园课程评价的人员由谁担任,取决于幼儿园课程评价的目的、种类,以及评价的人员与被评价者的利益关系等因素。例如,如果幼儿园课程评价的目的是总结性的(如向教育行政部门做有关课程发展的报告、决定课程的优劣等),那么幼儿园课程评价的人员应从那些不受评价对象制约和影响并具有评价知识和经验的人中去选择;如果幼儿园课程评价的目的是形成性的(如为幼儿园课程编制和改进提供指导意见、发现幼儿园课程实施中存在的问题等),那么评价的人员应从那些接近评价对象并具有评价知识和经验的人中去挑选。

(三) 幼儿园课程评价的标准和指标

在评价课程时,需要有能衡量课程设计、课程实施状况和课程效果的标尺。课程评价的标准就是这种衡量的标尺,而评价指标则是评价标准的具体化。

从一般意义上说,课程评价理当客观、公正和标准化,课程评价的标准和指标也应规范化。但是,课程评价是极为复杂的工作,它对课程的价值做出判断,而价值是相对的,不同的价值观会对同样的课程作出不同的判断。因此,从不同的价值观出发,就有可能运用不同的评价标准和指标作为课程评价的标尺;不同的目的、不同的方式所做的课程评价也会运用不同的评价标准和指标作为课程评价的标尺。

例如,在对以目标模式设计的幼儿园课程的效果进行评价时,常以课程确定的行为目标作为课程评价指标,这些课程目标本身比较行为化和具体化,从上一级指标到下一级指标,由多层次的指标构成一个完整的指标体系,课程目标中所确定的许多具体的、可观察的行为,都是评价这种课程效果的指标。

又如,在对某一以幼儿经验为主展开的主题活动的效果进行评价时,评价指标就不会十分具体,常常会采用无记名方式,让一些评价人员根据其经验,运用等级评定方式评估各要素在评价指标中的重要程度,以此作为评价该课程效果的依据。在对同一主题活动的实施状况进行评价时,则可在课程评价专家的指导下,以教师为评价主体,由幼儿园园长、其他教师、学生家长以及其他人员参与评价,从而发现、分析和解决课程实施过程中的问题,使课程实施的状况得以改进。

项宗萍根据因果关系模型及一些相关因素分析,提出以下对教育过程进行评价的指标^①:

^① 项宗萍,从“六省市幼教机构教育评价研究”看我国幼教机构教育过程的问题与教育过程的评价取向[J].学前教育研究,1995(2):31-35.



1. 教师对儿童活动的安排

- (1) 让儿童使用玩具材料的时间占非餐点时间的比重。
- (2) 让儿童自选玩具材料与操作内容的时间占学与玩时间的比重。
- (3) 伙伴可交往时间占非餐点时间的比重。
- (4) 安静、纪律与等待时间占非餐点时间的比重。
- (5) 非学前技能的学与玩时间占非餐点时间的比重。
- (6) 无目的、无材料、无教师差异的自由活动时间占非餐点时间的比重。

2. 教师行为

- (1) 教师在一日活动中对儿童亲切温和与尊重儿童人格的态度与用语。
- (2) 教师听儿童说、关注儿童情绪态度变化的频度。
- (3) 教师对儿童积极肯定评价的频度。
- (4) 教师参与儿童学与玩的频度。
- (5) 教师面向每一个儿童的行为取向。
- (6) 教师完全脱离儿童活动的时间占非餐点时间的比重。

3. 儿童活动的积极性

- (1) 儿童在园的言语伴随频度。
- (2) 儿童在园的伙伴交往频度。
- (3) 儿童在园的无所事事的行为频度。

项宗萍认为,运用这些指标能使评价所致力于改进的方向与促进儿童发展的方向一致。

(四) 幼儿园课程评价的过程

在幼儿园课程评价中,人们对课程存在不同的价值取向,对课程评价的取向也有不同的看法。因此,在评价过程中会运用不同的评价模式,采用不同的评价技术。这就是说,评价过程无法完全被规范化。

但从较为宏观的层面上看,幼儿园课程评价的过程大致可分为以下五个阶段:

(1) 确定目的。在这一阶段,课程评价人员要确定评价什么,并由此决定如何设计评价方案。课程评价人员要详细说明评价的目的,要识别评价是在哪些政策和限制条件下进行的,要决定评价在哪个课程范围(如是整个课程计划,还是某一课程领域)中进行及如何安排评价的时间,要认定在实施评价后所达成的决策程度,等等。

(2) 收集信息。在这一阶段,课程评价人员要认清评价所需的信息来源,以及能用于收集这些信息的方法、途径和手段。

(3) 组织材料。在这一阶段,课程评价人员要对所收集到的信息进行编码、组织、储存和提取,使之有效地运用于评价。

(4) 分析材料。在这一阶段,课程评价人员要选择和运用适当的分析技术,对经由处理的材料进行解释。

(5) 报告结果。课程评价人员要根据课程评价的初衷,决定课程评价报告的性质,包括报告的阅读对象,报告的形式(是正式的,还是非正式的;是描述性的,还是以数据分析为基础的;等等)以及有关报告的其他事项。



思考练习

1. 简述课程目标的价值取向。
2. 如何确定幼儿园的课程目标？
3. 简述幼儿园课程目标的层次。
4. 幼儿园的课程内容包括哪些方面？
5. 简述课程内容选择的取向。
6. 简述幼儿园课程内容选择的依据。
7. 影响课程实施的因素有哪些？
8. 幼儿园课程实施的价值取向有哪几种？
9. 简述目标评价模式的步骤。
10. 试述幼儿园课程评价的过程。

