

关于幼儿园课程的几个问题

——幼儿园教育目标、课程目标及其课程模式

■李季涓

近年来,随着幼教改革的深入,幼儿园加大了课程改革的力度,力图在课程中进一步克服教师中心的现象,更多地关注幼儿的兴趣、需要,关注幼儿的个别差异和不同的发展要求。伴随着这一趋势,被称为“过程模式”的课程范式在我国幼教界引起了广泛的关注,特别是对“瑞吉欧”为代表的“生成型”课程更是反响强烈。但是,不能不看到,新的理念在带来变化的同时也带来了挑战,不少教师感到困惑,提出了许多问题。比如:“一会儿说目标必须在前,一会儿又说目标在过程中生成,到底怎么回事?”“生成课程是以幼儿发展为本,是不是不能再用目标模式了?”“幼儿园教育就是满足幼儿的兴趣、需要,教师在活动中再有什么目标,会不会把幼儿框死了?”等等。到底该怎样来认识这些问题呢?

一、教育目标与课程目标的混同

“一会儿说目标必须在前,一会儿又说目标可以在过程中生成,到底怎么回事?”这一问题里前前提到的“目标”其实不是同一个概念。所谓“必须在前”的目标明显是教育目标之义,而“在过程中生成”的目标则是课程目标的概念。

教育目标和课程目标是两个关系密切但却存在区别的概念,他们分属教育目标体系中的不同层次,课程目标作为教育目标的下位概念,在教育目标的制约下,具体体现课程开发与教育活动的价值取向。

教育目标是教育目的的下位概念。教育目的是对受教育者的质量和规格的总体要求,它构成了教育实践活动的第一要素和前提。教育目标是教育目的的亚目标,它直接决定着课程的性质和方向。在我国《幼儿园工作规程》(以下简称《规程》)所规定的幼儿园教育目标,即“对幼儿实施体、智、德、美诸方面全面发展的教育,促进其身心和谐发展。”它是国家规定的教育目的在幼儿园阶段的具体化,是我国所有幼儿园必须遵循的。这一目标当然是在教育之前即已确定,这是没有疑义的,没有目标指引的教育活动是不存在的。

教育目标的特点是普遍性、模糊性、概括性,要让其实现,需要经过复杂的、多方面的努力,其中,把教育目标转化为具体的课程目标是极其关键的一步。

课程目标是一定的教育目标在课程领域的具体化,课程是实现教育目标的桥梁。由于课程开发者不同的教育价

值取向,在课程开发的三个基本来源——社会的需要、儿童的需要、学科的要求上各有偏重,便产生出了“社会本位”、“儿童本位”、“学科本位”等典型课程观及其他种种折衷性质的课程观,同时也产生出多种相应的课程目标形式。这些课程目标表现出不同的特点或呈现方式,如有的是规定性的,在课程之前预先定下课程结束后儿童应发生的可见行为的变化,这就是行为目标;而有的是唤起性的、非规定性的,不表明学生在学习后会产生什么行为,而宛如是学习的主题或情景,学生围绕它展开个性化的各种反应,如表现性目标;有的是在教育情景中随着教育过程的展开而自然生成的,如生成性目标等等。同时,在不同课程目标下的课程实践也呈现出各不相同的、多种多样的模式,如行为目标对应的“目标模式”,生成性目标对应的“过程模式”等。

应当看到,教育目标转化为明确的课程目标是一个艰苦的创造性工作,决不是一个简单推演的过程,它需要对儿童、对社会、对各学习领域进行深入的研究,缺少任何一方面,课程目标的制定都不可能成功。有时看来没有争议的教育目标,一旦具体化,却看法不一。比如,谁都承认幼儿要全面发展,然而对体、智、德、美的内涵却往往理解各异,为此,幼儿园课程目标以及展开的教育活动常常五花八门。除质的问题之外,课程目标的量也需要一个恰当的“度”,如过多多细,将捆住教师和儿童的手足,但过于概括、泛化,则让教师无从把握。

二、关于目标模式和过程模式

目标模式是一种以应用科学管理的原则而建立的、在课程实践中产生了广泛影响的课程范式。美国著名课程论专家泰勒对这一范式的确立和发展作出了突出的贡献,因此被称为“行为目标之父”。这一范式注重“行为”,以预先确定的精确、具体、可操作的行为目标来预测学生的变化和评价课程的成败。在我国幼儿园教育中,课程长期以来是这样运作的:以课程目标导向来选择内容、组织教育活动、实施教育评价等,这是比较典型的目标模式。这一模式的长处主要在于:

(1) 课程目标明确、具体,操作性强,教师能清楚地意识到自己要做什么;

(2) 易把教育目标转化为课程目标,其转化技术也不难掌握;

(3) 教育评价、学生的达成度明白易见,有利于教师、学生明确努力方向;

(4) 有利于教师将教学内容准确地描述,与家长、学校、学生本人进行交流。

但是,这一模式的弊端也是明显的,主要如:学生的发展不可能完全用可观察到的行为来描述,其不可见的态度、情感、价值观等极有价值的东西容易被忽视、被掩盖;而且,外显的行为未必能恰当地代表某种相应的学习发生;过分注重学习结果和目标达成,导致生动的探究性的教育变成了控制性的“加工”产业等等。

针对目标模式的种种弊端,过程模式应运而生。20世纪70年代,英国课程专家斯腾豪斯倡导一种“生成性”目标取向的课程,即“不应以事先规定好了的结果为中心,而要以过程为中心”的课程。这种课程认为学生的行为结果是无法预测的,教育应当“引导人去探索知识”,“变得更自由,更有创造力……”,高度地关注学生兴趣的变化、能力的形成和个性的发展等。但是操作性差成了这种课程模式的致命伤。“斯腾豪斯对课程模式的构建比他对目标模式的批判要逊色得多。他对过程模式的论述还停留在个人经验的基础上。尽管他提出了很好的课程编制的思想,但由于没有具体说明行动方式,也没有能在理论上予以系统概括,使人感到难以把握,因而在课程实践中没有产生什么影响。”(《课程理论》,施良方著,教育科学出版社, P190;以下引用该书仅注页码)这使斯腾豪斯自己设计和领导的人文学科课程“实际效果也并不大,很少有学校采用。”(《课程理论》, P185)目前在幼儿园流行的过程模式课程也都是20世纪60年代后期、70年代初在西方兴起的,它们有多种形式,既有结构性的方案教学,也有行云流水般自然的课程形式,“课程就是所发生的”(Betty Jones, 1970)正是其代表性的课程观。

为了更清楚地认识这两种课程模式,下面将两者作一简单的比较:

比较点	目标模式	过程模式
教育观	教育是实现既定目标	教育使人更自由、更有创造性
知识观	知识是固定的让人接受的信息	是思维的载体
课程目标特点	精细、终极状态	宽泛、动态变化
课程目标来源	分解和对应教育目标	过程中学生的兴趣
课程目标的作用	控制、束缚	引导
课程关注点	目标达成、结果	过程、学生的满足
教学方法	讲授、传递	讨论、探究
教师角色	课程的执行者	参与者、讨论主持人
教师要求	技能性强、短期培训	观念和能力强、要求高、长期学习
学生角色	接受者	建构者、探索者
教学调控手段	目标控制、易操作	过程中的教育原则、难把握
课程效果	明显、快速、满足度低	不明显、长远、满足度高
课程评价	指明明确、评价简易	较模糊,评价较难

三、幼儿园教育中究竟使用哪种模式

由上所述不难看到,两种模式各有利弊。那么,用哪种模式好呢?

首先应当说,由于幼儿园以游戏为基本形式的课程形态不同于中小学的学科课程形态,在课程计划、课程实施、课程评价等方面的灵活度要大得多、宽松得多,因此,幼儿园实施过程模式相对比较容易。如举世闻名的瑞吉欧生成课程、美国的“自然发生”课程、英国的开放课程等,都是过程模式在幼儿园成功实施的典型。而且由前述可以看到,过程模式对培育受教育者健全的人格、主动性、创造性等更有优势,这与今天国家对教育的要求、社会发展的要求、以及儿童自身发展的需要是一致的,因此有条件的话,幼儿园应当积极地推进过程模式课程。

其次,应当看到,评论任何课程模式的好坏都不应当离开它的适宜性。一种课程模式是否实际地产生理想的效果,不仅仅在其本身的理念多么先进,更重要的是要符合教育的实际,要具备实施的可能性。目标模式课程之所以能长盛不衰,至今仍然在课程中占着支配地位,其操作性强、效果明显可见是主要的原因。过程模式的许多观点的确表达了教育的理想,但是它对教师的要求实在太高,其追求的价值比较抽象,因此从我国目前的师资状况、社会意识及其文化价值观念、教育条件等等来看,要完全采用这一模式几乎是不可能的,如果一股风赶潮流的话,最后的结果可能事与愿违。但是,这并不排除幼儿园可以渐进地尝试。美国方案活动专家查德(Sylvia. C. Chard)教授就建议:“如果教师不知道该如何开始以儿童为本位的方案活动(过程模式类型),那么,“从小处着手较佳。”“我会建议每周只进行一两个小时,孩子在其余时间会以另一种很不同的方式工作。这可提供一个机会让教师去习惯讨论会的气氛,并与孩子一起评估以此方式工作的好处。一旦最初所碰到的困难消除了,孩子也在此时热烈地从事他们的工作,教师就可计划一周有一两个下午完全进行这样的教学方式。如果顺利的话,将可迅速地延展到其余时间进行。”(《进入方案教学的世界》,[美]查德著[台]林育玮等译, P116)

再有,正因为两类课程各有长短,所以绝对地排斥一种模式是不适宜的。应当看到,尽管各种模式在理论层面的观点相互对立,其支撑哲学彼此冲突,但在实践层面,正如布鲁纳所说的那样,“不同观点的这些差异,在它们所遇到的问题面前,就显得不那么突出了”,它们完全可以在学校教育中各施其长,并存并用,而不是水火不容的。斯腾豪斯本人就认为:“学校教育是掌握技能、获得知识、确立社会价值和规范、形成思想体系等四方面构成的,前两个方面可以用行为目标来陈述。”“表现目标”的倡导者艾斯纳也主张在设计和评价课程时,可准备三类课程目标,除行为目标之外,还有探索性的“解决问题的目标”和开放的“表现性目标”。泰勒自己在意识到过分地细化课程目标、过分依赖课程目标所带来的负面效应后,也曾明确地指出:“目标

应该是清楚的,但不一定是具体的。课程应关注学生学会一般的行为方式,而不是灌输大量具体的知识。因此,“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,而不是作为其对立面。事实上,这也符合斯腾豪斯与艾斯纳等人本来的意图。至于具体采取什么形式的课程目标,这取决于课程所要解决的具体问题。就一般而言,若重点放在基本知识和基本技能上,行为目标的形式比较有效;若要培养学生解决问题的能力,生成性目标的形式比较有效;若要鼓励学生的创造精神,表现性目标的形式较为适合”。(《课程理论》,P89)查德教授也指出,过程模式的方案教学“不需要一定在全校一起实施。方案也可以配合结构性的教学(如以教师为主导的团体活动等)同时在教室中运作……”。(《进入方案教学世界》,P7)美国教育心理学家通过对自闭症儿童受教育经历的研究也表明,不同的教育对象需要不同模式的课程。所谓进步教育的课程模式(过程模式)更适合于那些知道并能决定什么是最值得学习的、具有反思能力的儿童。而反思能力差的儿童往往更能从传统课程(目标模式)中受益。(《儿童的心智》,奥斯汀顿著,辽海出版社,2000年,P154)由此看来,与其简单地评价优劣,不如更多地思考什么样的儿童适合什么样的课程。在我国现实条件下,综合地利用多种课程模式,注意扬长避短,也许是比较合理而可行的。

四、幼儿园课程实施的注意点

1. 教师正确的教育观、儿童观是课程实施的灵魂

教育是否能够真实地促进每个幼儿发展,最关键的因素不在于使用何种课程模式,而是取决于教师,取决于教师是否具有正确的观念和专业的素质。无论在何种模式中,具有正确的价值观的优秀教师的教育行为都有高度的一致性,美国曾有一研究表明,幼教机构中好与差的教师其明显不同有八处:

- (1) 是否在课程中考虑到培养幼儿的自我认识和自信心;
- (2) 是否善于互动、课程中能针对幼儿的需求来设计;
- (3) 是否在计划和安排上有弹性;
- (4) 是否在处理幼儿问题时具有自然而良好的判断;
- (5) 对幼儿思维过程感兴趣的程度是否高于要求反应的准确性;
- (6) 是否能个别观察和与幼儿个别互动;
- (7) 是否培养幼儿彼此互动的能力;
- (8) 是否能协助幼儿对活动进行反思。

而其中最明显的是教师对幼儿深入准确的个别观察能力、与幼儿个别互动的能力。(《Young Children》,1985.11,“Effective Teachers off Young Children”,P51)不难看出,要克服目标模式弊端,要驾驭过程模式的运作,关键的关键是依赖这些素质。在现在幼儿园中,优秀的教师之所以并未陷入到教师中心、儿童被动的状态里去,正是在于他们以坚定的教育信念、良好的专业素质克服了许多外

部条件限制,“心怀教育大目标,随时调整小目标,接纳幼儿新目标”,有意无意地融合多种课程模式,将教育目标、课程目标巧妙地变成幼儿的兴趣和需要,按《规程》的要求“注重个别差异,因人施教,引导幼儿个性健康发展”,取得了良好的效果。相反,如果缺乏正确的教育观、儿童观和与此相应的专业能力的话,即使采用过程模式也难免不照葫芦画瓢,未必能把握其本质的理念和精神,“生成”课程说不定会变为“放牛”课程,因为“儿童学习过程中自由发挥的程度是由教师的媒介作用的质量所决定的”。(《蒙泰梭利幼儿教育手册》,李季涓译,[台]桂冠出版社,1994,序P7)

同时还应当看到,每一个教师都会对教育目标最终是否能够在幼儿园实现起重要的影响作用,“真实的教育目的存在于千百万教育过程当事人的教育行为之中”。(《教育原理》,陈桂生,人民教育出版社,1996)因此,要从根本上提高幼儿园教育的质量,一定要在提高教师的思想素质和业务素质上下工夫,寄希望于一种什么模式来根本解决问题是不实际的。

2. 课程目标是不可缺少的

目标模式由于过分强调目标导向而造成教师中心、教案中心,忽视幼儿兴趣、需要,压抑幼儿主体性,从而使课程变成了一个忽视过程的、从固定目标开始,最后又回到固定目标去的封闭系统。那么,是不是错在课程有目标或课程受到教育目标的制约呢?如前所述,教育是有目标的,课程要把教育目标变为现实的桥梁。因此,任何课程模式也必然是有目标的,只不过目标的表现形式不同而已。与在教育过程之前规定明确细致的目标相比,过程模式的目标由于是生成式的,则更多地表现为教育过程中各阶段的方向或教育情景的产物,其对于课程的价值也“在于它们的挑战性,而不在于它们的终极状态”。(《课程理论》,P86)这样教师的注意力便不集中在固定目标的达成上,而“集中在教育过程与目的之间逻辑一致的程度”。(《课程理论》,P82)如斯腾豪斯的“人文学科课程”,“就把课程计划的一般目的确定为:加深理解人类行为和社会情景及其引起的有争议的价值问题。”在这一目标下,他设计了若干原则去保证过程与目标的逻辑一致,如“应该在课堂上与学生一起讨论研究有争议的问题”;“主要方法应是讨论,而不是讲授”;“讨论时应保护参与者不同的观点,而不是试图达成一致的意见”(《课程理论》,P184)等等,瑞吉欧学前课程的创始人马拉古兹也清楚地勾画出其课程的目标:“落实儿童权利”;“有利于儿童经由连续不断的与他人及其他文化的区别和融合的过程,而形成创造性的智慧,使儿童有机会透过自由的学习方式而获得个人独特的思考方式和对事物的敏感度”;“让创造力、知识和求知欲能永远伴随在孩子发展的旅程中”,等等。(《孩子的一百种语言》,[台]光佑公司,张军红等译,1999,P206,P24)他们通过把目标深入到每个教师的心中,从而使生动灵活、充满变化的儿童活动始终沿着理想的大方向发展。美国幼教专

家卡洛·科贝尔在《生成课程》一书的前言中很精辟地谈到：“生成课程”这个词的每个词都是很重要的。“生成”就是强调课程计划必须是从孩子和成人的生活中，特别是从孩子自身的兴趣中生长出来，它提醒我们孩子的自发性需要一个他们能够自由游戏和学习的空间，而“课程”则表明教师的存在，计划的存在。自发性与计划性，这是生成课程的两个侧面。（《Emergent curriculum》, by Elizabeth Jones and John Nimmo, NAEYC, 1994）显然，任何一个侧面的缺失都会损害儿童，损害教育，损害课程本身。

3. 满足幼儿的兴趣和需要不是幼儿园教育的终极目标

幼儿教育必须尊重幼儿的兴趣和需要，这是没有疑问的。但是，如果认为“幼儿教育就是满足幼儿的兴趣、需要，教师在活动中再有什么目标，就把幼儿框死了”的话，那就片面了。

首先，从教育的宏观角度来看，幼儿的兴趣、需要只是目标的三个来源之一，社会的要求也是目标最主要的制约因素之一。如同教育的社会制约性是不以人的意志为转移的一样，教育目标要摆脱社会的制约也是不可能的。忽视目标中的任何一方都会破坏幼儿园教育目标的可行性、科学性。因此，不能说幼儿园教育只是为了满足幼儿的兴趣、需要。当然，仅仅强调社会要求是片面的，因为那样不仅让幼儿得不到发展，被强调的社会一方也不可能得以预期的满足。过去我们在这方面犯过很多错误，忽视幼儿身心发展的特征和规律，违反教育的科学规律，教训是深刻的。但是，这决不意味着教育可以完全不考虑社会的需求，仅仅追随儿童的兴趣和需要（而实际上，儿童的兴趣和需要也不是超社会的）。认清社会的需要，把幼儿培养成国家需要的人，对幼儿园教育来说是一个事关方向性的重要问题。

教育要适应社会需要会不会影响对幼儿兴趣、需要的重视呢？应该说，社会发展与人的自身发展是辩证统一的，马克思主义关于人的全面发展的学说表明，教育目标完全可以在这种辩证统一的关系中找到最恰当的表达方式。但是必须看到，在不同历史阶段，因社会发展状况不同，教育在适应社会需求和满足儿童个体需求上不一定是平衡均等的，二者的侧重会有所变化。一般来说，当巩固政权是社会的中心任务时，如社会动荡时期或战争时期，教育目标会明显侧重于社会政治的需求，而难以顾及儿童的理想发展；当经济建设是社会的中心任务时，教育目标会侧重于“人力”生产以体现教育的经济价值，而个体发展目标，如儿童的天赋潜能的开发、主动性、创造性的发展等被包含在为社会培养“人力”的目标中而加以体现，当社会物资生产水平、科学文化水平高度发展，社会民主化程度达到相当高度时，教育目标中的社会需求会趋于隐蔽、间接，儿童个体全面发展的目标才会变得鲜明突出，成为关注的焦点。因此，从社会主义初级阶段的我国现实出发，为实

现中华民族的振兴，实现祖国的繁荣昌盛的社会实际需求无疑地将决定和影响一代年轻人的个体发展方向，幼儿教育应当在这样的宏观定位中引导每个幼儿的发展，而不应完全脱离社会现实来抽象地谈幼儿的个体需要（尽管它们并不矛盾），尤其在今天社会发展呼唤着人的创新精神和主体意识的时代。

从微观层面来看，在幼儿园课程的具体教育活动中，幼儿的兴趣和需要作为个体态度的重要成分，作为其学习的内部动机的重要成分，则是教育必须首先考虑的。因为课程在这一下层次上已经具体化，而不像在上位层次中，个体的发展被包含在了教育与社会的协调中。幼儿的需求和发展已经成为课程的中心指向，这不仅因为幼儿的兴趣能有利于教育活动的有效进行（这是过去目标模式中重视兴趣的最主要的出发点），更重要的是，这是对幼儿人格、权利的尊重，对幼儿主体性、个性的尊重。兴趣和需要的发展是幼儿自身发展的需要，是其现实发展的重要部分。可以说，忽视幼儿兴趣和需要的教育不是以人为本的教育，任何发展性教育都是建立在高度重视幼儿的兴趣、需要的基础上的。

但是，满足幼儿的兴趣和需要本身并不是幼儿园教育的终极目标，而只是实现终极目标所必需的。幼儿园教育的目标是让幼儿获得体、智、德、美诸方面全面、和谐的发展，而不仅仅限于他们兴趣、需要的满足。另外还需要说明的是，幼儿的兴趣和学习是互为因果的，不应视兴趣为活动的绝对的先决条件。美国教育心理学家奥苏贝尔指出，“动机与学习之间的关系绝非一种单向性的关系”。（《教育心理学》，邵瑞珍主编，上海教育出版社，P296）这即是说，教育不仅要激活幼儿原有的兴趣，也要不断培养新的兴趣，因为幼儿毕竟不可能认识到所有适合他发展的有价值的东西。在有些情况下，有效的教育能以富有吸引力的成果让幼儿尝到甜头，从而产生对新对象的学习兴趣，有了兴趣之后又反过来促进进一步的学习。因此，扩展、引导幼儿兴趣的发展同样是重要的，一味地等待幼儿的兴趣产生是消极的。

实践证明，在幼儿园课程实施中，让教育目标、课程目标与幼儿兴趣、需要的满足比较好地统一起来的最有效的途径是努力提高教育的个性化水平。具体地说，就是确保幼儿园教育环境的多样性、选择性，确保幼儿在课程中的自由活动，特别是自由游戏，幼儿园应对此引起高度重视。在教师这里，则如蒙台梭利所说的那样，要指导幼儿，却又不让他们过多地感到教师的存在。在这样的教育环境中，教育目标将通过环境的潜移默化而得到实现。当幼儿在按自己的兴趣选择，按自己的意志判断、决定的时候，在获得表现自己能力的机会和条件的时候，在自由地游戏、表达、想像、创造的时候，课程就在实施，课程的目标就在这一过程中变为现实。

（作者单位：200062 华东师范大学前教育学院）