

第一章 课程与教学研究的历史发展

1. [单选] 1918 年, 美国著名教育学者博比特出版《课程》一书, 一般认为 这是课程作为独立研究领域诞生的标志。
2. [单选] 科学化课程开发理论诞生的社会背景是 20 世纪初美国发生的“社 会效率运动”。
3. [单选] 博比特的科学化课程开发方法可总称为“活动分析”。
4. [简答] 博比特认为课程开发的过程。 博比特认为课程开发的具体过程包括如下 5 个步骤: 第一, 人类经验的分析。 第二, 具体活动或具体工作的分析。 第三, 课程目标的获得。 第四, 课程目标的选择。 第五, 教育计划的制定。
5. [简答] 查特斯的课程开发理论与博比特的区别。 尽管查特斯的课程开发理论与博比特的极其相似, 但二者还是存在一些细微 区别: (1) 查特斯把理想视为课程的有机构成。他指出: “课程是由理想和活动 这两者构成的。”理想不能从现实的人类活动中直接分析出来, 理想是对现实的 超越。而博比特则把活动和经验作为课程的组成部分。 (2) 查特斯强调系统知识。 查特斯认为学习者应认识到知识对生活的意义而追求知识, 他主张通过对人类生 活的分析以确定学科的哪些要素是最重要的, 并将这些要素纳入课程之中。博比 特则更强调人类从事活动所需的经验与能力。(3) 查特斯把课程开发的方法称为 “工作分析”。“工作分析”与“活动分析”在基本精神上是完全相通的, 不过“工作分 析”主要是指对人类的职业领域的分析, 而“活动分析”要来得宽泛, 它不仅包括 职业领域, 还包括非职业领域。
6. [单选] 拉尔夫·泰勒, 是现代课程理论的重要奠基者, 是科学化课程开发 理论的集大成者。因而被誉为“现代评价理论之父”、“现代课程理论之父”。
7. [单选] 泰勒的《课程与教学的基本原理》被誉为“现代课程理论的圣经”
8. [单选] 泰勒在 20 世纪 80 年代初期曾指出, “泰勒原理”“是作为特定环境 条件下的产物而形成的, 并且是为了给处理这类情境提供一种可靠而井然的程 序”。这里的“特定环境条件”主要是指“八年研究”。
9. [单选] 从本质上看, “泰勒原理”的深层价值取向是“技术兴趣”。
10. [单选] 20 世纪 50 年代末至 60 年代末, 西方世界发生了一场指向于教育 内容现代化的课程改革运动, 即“学科结构运动”。在这场运动中诞生了一种新的 课程形态“学术中心课程”。
11. [单选] 杰罗姆·布鲁纳 (Jerome Bruner) 作了题为《教育过程》 (The Process of Education) 的总结报告 (该报告于 1960 年出版), 该报告确立了“学科结构运 动”的理论基础与行动纲领。
12. [单选] 学科结构即是“实质结构”与“句法结构”的统一。

13. [简答] 学科结构的优点。布鲁纳认为掌握学科结构具有四个优点: (1) 掌握学科结构可以使得学科更容易理解; (2) 掌握学科结构有助于记忆; (3) 掌握学科结构是通向适当的“训练迁移”的大道; (4) 掌握学科结构能够缩小“高级”知识和“初级”知识之间的差距。

14. [简答] 课程的基本内涵。在施瓦布看来, 课程是由教师、学生、教材、环境四个要素所构成的, 这四个要素间持续的相互作用便构成“实践性课程”的基本内涵。教师和学生是课程的主体和创造者, 其中学生是“实践性课程”的中心。教材是课程的有机组成部分, 是由课程政策文件、课本和其他教学资料所构成的。课程环境是由除教师、学生、教材之外的物质的、心理的、社会的、文化的因素所构成的, 它直接参与到课程相互作用的系统之中, 是“实践性课程”不可或缺的组成部分。

15. [单选] 施瓦布主张, 课程开发的基本方法应是“审议”, 课程审议的主体自然是“课程集体”。

16. [简答] 简述施瓦布的“折中的艺术”。“折中的艺术”是针对具体教育实践情境的特殊性对不同理论进行选择、修改、超越以使其适合“实践性课程开发”之需要的艺术。这种艺术主要包括三种: (1) 把理论的或学术的知识和观点与实践情境的需要和兴趣相对应的能力; (2) 对理论的或学术的知识和观点进行修改以使之适应实践情境的需要和兴趣(这是必要的, 因为现存的理论只能解释世界上一小部分现象, 这样, 使理论与实践一一对应的策略就有局限性); (3) 产生可替代的行动过程并预见该行动过程的道德后果的能力(这是必要的, 因为即使用所有能够想到的方式对现存的理论进行了修改或修正, 这些理论也不能适应世界上大多数现象, 因此就需要超越现存的理论, 产生新的行动方案)。

17. [单选] 实践性课程开发理论与“泰勒原理”在价值取向上已经有了很大差异, 它在本质上追求的是“实践兴趣”。

18. [单选] “概念重建主义课程范式”的本质是对“解放兴趣”的追求。

19. [单选] 在教育史上第一个倡导教学论的是德国教育家拉特克。

20. [简答] 拉特克的教学论具有的特点。拉特克的教学论具有如下三个特点: (1) 以教学的方法技术问题为教学研究的中心。(2) 教学方法和技术既依赖于儿童的心理, 又依赖于学科知识的性质。(3) 确立了“自然教学法”。(4) 如何教授语言和科学是教学论的重要课题。

21. [单选] 1632年, 夸美纽斯用捷克语出版了《大教学论》(Didactica magna) 一书, 目的是阐明“把一切事物教给一切人类的全部艺术”, 本书标志着理论化、系统化的教学论的确立。

22. [单选] 卢梭的旷世教育名著《爱弥儿》被认为是继柏拉图《理想国》之后西方最完整、最系统的教育论著, 影响深远。《爱弥儿》是一部教育小说。卢梭倡导“自然教育”。

23. [简答] 裴斯泰洛齐的直观原理。裴斯泰洛齐继承并发展了夸美纽斯、卢梭等人的观点,

进一步指出“直观是一切认识的绝对基础”。这就是说, 必须从直观出发去形成概念、掌握知识。不过, 裴斯泰洛齐所说的直观并不是夸美纽斯的纯粹被动地接受外界的感性印象的直观。裴斯泰洛齐区分了两种直观: 其一为“被动的直观”, 指对外界的感性印象的接受; 其二为“能动的直观”。

24. [单选] 首次明确指出把心理发展的研究作为教学总原则的基础的是裴斯泰洛齐。

25. [单选] 裴斯泰洛齐本人躬行实践, 他的教学论在某种意义上是其终生矢志不渝进行的教育教学改革实践的总结。他被瑞士人民誉为“人类的教育家”、“人民的导师”、“孤儿之父”。所以, 裴斯泰洛齐对近代教育实践的发展也产生了深远的影响。

26. [单选] 赫尔巴特有选择地继承了前人尤其是裴斯泰洛齐的教学论遗产, 但他的贡献主要在于对前人的超越。

27. [单选] 赫尔巴特认为, 教学是一项塑造儿童心灵的艺术。教师不是像卢梭所说的那样为自然之助手, 而是儿童观念的提供者、“多方面兴趣”的控制者

28. [单选] 赫尔巴特认为, 四个教学的“形式阶段”, 分述如下: 第一阶段, “明了”即清楚、明确地感知新教材。第二阶段: “联合”, 即把新的观念与旧的观念结合起来。第三阶段: “系统”, 即把已建立起的新旧观念的各种联合与儿童的整个观念体系统一起来, 概括出一般概念和规律, 以形成具有逻辑性的、结构严整的知识系统或观念体系。第四阶段: “方法”, 即把业已形成的知识系统通过应用于各种情境而使之进一步充实和完善。

29. [单选] 作为知识传递过程的教学和作为善的意志之形成的道德教育就是统一的, 这就是“教育性教学”的理念。

30. [单选] 赫尔巴特的教学论主要是过多强化了教师对教学过程的控制作用, 对学生的主观性的发挥重视不够, 从而陷入“教师中心论”; 过多强化了学科的重要性, 对学生的活生生的经验重视不够, 从而陷入“学科中心论”。

31. [单选] “教育就是从外部对心灵进行塑造”, 可简称为“塑造说”或“外烁说”, 其典型代表是赫尔巴特。

32. [单选] 杜威是从过程的意义上理解、从经验的意义上理解知行关系的, 在这个意义上, 知与行是直接统一的。

33. [单选] “儿童中心论”则满足于儿童兴趣和能力的自发性, 排斥对儿童心智的训练, 这就从另一个方面阻碍了儿童的发展, 与学科中心论具有同样的错误的根源。

34. [单选] 杜威毕生倡导并实施的经验课程形态是“主动作业”是指“复演社会生活中进行的某种工作或与之平行的活动方式”。

35. [简答] 主动作业的特点。主动作业具有三个特点: (1) 它适合儿童经验生长的要求。(2) 它源于社会生活, 充满了具有社会性质的事实和原理, 可以代表社会的情境。(3)

它作为科学地理解自然的原料和过程的活动中心,可以不断指向科学的逻辑经验的发展

36. [单选] “理性主义”强调理智的适切性(这处理智或多或少是与生俱来的),强调与理智相关的人的心理的结构认知过程,因而在对学习和教学设计研究方法上“量的研究”不占主流,“质的研究”则成为重要方式。

37. [单选] 桑代克是美国科学教学论的奠基人、开创者。是教育心理学的创建者。

38. [单选] 拉伊和梅伊曼倡导“实验教育学”、“实验教学论”,主张把教育科学研究建立在生物学、生理学、实验心理学的基础上,运用实验、观察和统计方法,从而使教育学成为“科学的教育学”——“实验教育学”。

39. [单选] 加涅和布里格斯是 70 年代认知性教学设计理论的代表人物。

40. [单选] 英国著名哲学家、教育家斯宾塞在 1859 年发表的一篇著名文章《什么知识最有价值》中最早提出“curriculum”(课程)一词,意指“教学内容的系统组织”。

41. [单选] 所谓“隐性课程”(hidden curriculum),是指学生在学习环境中所学习到的非预期或非计划性的知识、价值观念、规范和态度。这类课程当然是非正式的、非官方的,具有潜在性和隐蔽性。

42. [单选] 那些在课程变革过程中被学校和社会有意或无意排除于学校课程体系之外的课程,艾斯纳称为“虚无课程”。 43. [单选] 在教学过程中,教师和学生都是主体,而且是人格绝对平等的主体。教师与学生之间的关系是主体与主体之间的关系——“交互主体的关系”。

44. [单选] 课程与教学分离的认识论根源是二元论。

45. [单选] 杜威在其实用主义认识论的“连续性”原则的基础上消解了传统教育中课程与教学的僵硬对立。杜威认为,课程与教学的统一在本质上是由经验的性质所决定的。

46. [单选] 如果说杜威关于课程与教学论的整合是以“实践兴趣”的追求为核心的话,那么当今课程与教学论的整合则以“解放兴趣”为核心。

第二章 课程开发与教学设计的基本模式

1. [单选] “目标模式”是以目标为课程开发的基础和核心,围绕目标的确定及其实现、评价而进行的课程开发模式。它也被看作是课程开发的经典模式、传统模式,其主要代表是由有“现代课程之父”称誉的拉尔夫·泰勒所创立的泰勒模式。

2. [单选] 在泰勒看来,确定教育目标是课程开发的出发点。

3. [简答] 教育目标是什么? 它又是如何确定的呢? “目标即有意识地选择的目的, 也就是学校教职员所向往的结果”。这种目的 和结果的确定要依据三个来源: 第一, 对学习者的研究。对学习者的研究, 是经由两个步骤而实现的: 一是了解学生现状; 二是把学生的现状与可接受的常模作比较从而找出差距。 第二, 对当代生活的研究。对当代生活的研究之所以成为教育目标的来源, 泰勒认为这首先是由现代社会的特点所决定的。 第三, 学科专家的建议。可见, 泰勒对学科专家的建议的看法, 是要求学科 专家站在学科的立场上, 从更广阔的教育视野出发而提出教育目标的。

4. [单选] 学习经验是指学习者与他能够作出反应的环境中的外部条件之间 的相互作用。

5. [简答] 选择学习经验的一般原则。 在《课程与教学的基本原理》一书中, 泰勒提出了选择学习经验五条一般原则: 第一, 为达到既定的教育目标, 给学生提供的学习经验必须既能使学生有机会实践该目标所隐含的行为, 又能使学生有机会处理该目标所隐含的内容。 第二, 学习经验必须使学生在从事教育目标所隐含的行为的过程中获得满足 第三, 学习经验所期望的反应是在学生力所能及的范围之内的, 即是说, 学 习经验应该适合学生目前的水平及其心理倾向等等。 第四, 有许多特定的经验能够用来达到同样的教育目标。 第五, 同样的学习经验通常会产生几种结果。

6. [单选] 泰勒提出了学习经验的两种组织。一种是“纵向组织”。另一种是“横 向组织”是指不同领域的学习经验之间的联系, 如五年级地理课与五年级历史课 提供的学习经验之间的联系。

7. [单选] 关于有效地组织学习经验的标准, 泰勒认为有三个。第一个标准 是“连续性”, 是指“直线式地重复主要的课程要素”。第二个标准是“序列性”。第 三个标准是“整合性”, 它是指“课程经验之间的横向联系”。

8. [单选] 所谓评价, 在泰勒看来, 本质上是确定课程与教学计划实际实现 教育目标的程度的问题。

9. [单选] “过程模式”是由英国著名课程论专家斯腾豪斯系统确立起来的。

10. [单选] 至于目标模式本身, 在斯腾豪斯看来, 把目标模式普遍应用于课程开发, 存在两个基本障碍: 一是目标模式误解了知识的本质; 二是目标模式误解了改善课程实践的过程的本质。斯腾豪斯认为, 对于训练行为技能来说, 目标模式是很适用的, 它通过分析使要形成的操作行为明晰化, 从而促进了训练过程, 如在军队中和工业界, 使用目标取得了很明显的成功。但对于知识的学习来说, 目标模式显然是不适宜的。

11. [单选] 斯腾豪斯提出, 课程开发的任务就是要选择活动内容, 建立关于 学科的过程、概念与标准等知识形式的课程, 并提供实施的“过程原则”。

12. [单选] 关于“过程原则”, 其本质含义在于鼓励教师对课程实践的反思批 判和发挥创造作用。

13. [单选] 课程开发的过程模式是通过对知识和教育活动的内在价值的确认, 鼓励学生探

索具有教育价值的知识领域、进行自由自主的活动。

14. [单选] 20 世纪五六十年代崛起于世界各地的“新教学论”的教学设计模式，其中包括布鲁纳的教学设计模式、瓦根舍因为代表的范例教学设计模式、赞科夫的发展性教学设计模式；70 年代加涅的教学设计模式、奥苏伯尔的教学设计模式。

15. [单选] 在教学设计上，布鲁纳主张“发现学习”。

16. [单选] “中间语言”（middle language），即是指只是谈论某一知识领域的结论，而不是集中于知识的探究本身。“中间语言”教学只重视学科的现成结论，却舍弃了结论由以获得的探究过程。

17. [单选] 布鲁纳曾提出了一个著名的假设，那就是：“任何学科都能够用 在智育上是诚实的方式，有效地教给任何发展阶段的任何儿童。”

18. [单选] 布鲁纳用“表征”（representation）或“表征系统”（representation system）的概念来表述儿童认知发展的特征。

19. [单选] 三类表征系统分别是：行为表征、图像表征和符号表征。

20. [单选] 在儿童发展的早期，他们从完全采用行为表征过渡到图像表征

21. [简答] 发现学习论的内容。发现学习，就是不把学习内容直接呈现给学习者，而是由学习者通过一系列发现行为（如转换、组合、领悟等）发现并获得学习内容的过程。它具有如下一些特征：第一，注重学习过程的探究性。第二，注重直觉思维。第三，注重内部动机。

22. [单选] 自居作用是指儿童由于对理想人物的憧憬而力图提高自身同理想人物的类同性。

23. [单选] 奥苏伯尔提出了有意义学习的概念。机械学习的心理机制是联想，而意义学习的心理机制则是同化。

24. [简答] 有意义学习产生的条件。一种学习如何才能是有意义的呢？奥苏伯尔认为，有意义学习必须符合三个条件：一是学生具有有意义学习的心向，即表现出一种积极把新的知识与自己认知结构中已有的适当知识关联起来的心理倾向；二是学生认知结构中具有同化新知识的适当知识基础；三是要学习的新知识本身具有逻辑意义，而不是随意编造的无意义材料。

25. [单选] 例如，学习已经掌握了“三角形”的概念和面积计算公式，再学习“等腰三角形”的概念与面积的计算公式时，原有“三角形”概念和面积计算公式就成为上位观念，新学习的“等腰三角形”的概念与面积计算公式成为下位观念。这样新旧观念相互作用导致的学习便是下位学习。

26. [单选] 儿童在熟悉“萝卜”、“菠菜”、“西红柿”等下位概念之后，再来掌握“蔬菜”这一概

念时,就是一种上位学习。

27. [单选] 中学生在理解电压与电流的关系时,可以与自己认知结构中所熟悉的水位差与水流量的关系作类比,从而便于自己的理解。这就是并列结合学 28. [单选] 奥苏伯尔所提倡的讲解式教学,为达此目的,奥苏伯尔提出了两条教学内容安排的原则,即逐渐分化原则和综合贯通原则。

29. [单选] 为了激活新旧知识之间的实质性联系,提高已有知识对接受新知的有效影响,奥苏伯尔提出了“先行组织者”策略。

30. [简答] 据研究,先行组织者在三个方面有助于促进知识的学习和保持 (1) 如果设计得当,它们可以使学生注意到自己认知结构中已有的那些可起固定作用的概念,并把新知识建立其上; (2) 它们通过把有关方面的知识包括进来,并说明统括各处知识的基本原理,为新知识的接受提供了一种脚手架; (3) 这种稳定的和清晰的组织,使学生不必采用机械学习的方式。

31. [单选] 奥苏伯尔后来进一步发展了这一概念,提出:组织者既可以在学习材料之前呈现,也可以在学习材料之后呈现;在抽象性、概括性和包摄性水平方面既可以高于学习材料,也可以低于学习材料。奥苏伯尔还区分了两类组织者:一类是说明性组织者,用于提供适当的类属者,它们与新的学习内容产生一种上位关系。另一类是比较性组织者,既可用于新观念与认知结构中基于类似观念的整合,又可用于增加看似相同而本质不同的新旧观念之间的可辨别性。由于在学校学习中,学生对学习内容完全陌生的情况是很少见的,学生对新内容往往既感到陌生又觉得熟悉,因此很容易引起混淆,比较性组织者可以起提高新旧知识可辨别性的作用,从而保证学生获得精确的知识。奥苏伯尔对此也进行过实验研

32. [单选] 自我提高驱力是指学生希望凭借自己的才能和成就获得相应社会地位的动机。

33. [单选] 一般说来,在儿童早期,附属驱力是他们的主要学习动机。

34. [单选] 将单音节联成复合音节;将单词组成句子;外文单词翻译等,这些都属于言语联想学习。

35. [单选] 加涅区分了五类学习结果:理智技能、认知策略、言语信息、动作技能、态度。这五类学习结果之间,并不存在复杂性、等级性的序列关系,其次序是随意安排的。

36. [单选] 动作技能即动手操作的能力,如幼儿学习绘画和写字的技能、学生学习外语发音的技能、学习使用实验设备的动手技能。

37. [单选] 加涅所说的这一概括阶段,即通常学习理论中所讲的迁移。

38. [单选] 范例方式的主要倡导者是德国著名教育家、教学论专家瓦根舍因(M·Wagenschein)和克拉夫基(W·Klafke)等。

39. [单选] 研究认为,范例的基本特征有三个,即基本性、基础性和范例

40. [材料分析] 施滕策尔确定的范例方式教学过程的一般程序。(1) 范例性地阐明“个”的阶段;(2) 范例性地阐明“类型”和“类”的阶段;(3) 范例性地掌握法则性、范畴性关系的阶段;(4) 范例性地获得关于世界(以及生活)关系的经验。

41. [单选] 维果茨基在其“文化—历史心理理论”的基础上提出了著名的“最近 发展区”的理论假设。

42. [单选] 赞科夫所讲的一般发展是指儿童的心理的一般发展,是儿童整个 个性的发展,或者说是儿童心理各个方面的发展。赞科夫认为,这种一般发展应 当成为学校教学的首要目标,“教学要在学生的一般发展上取得尽可能大的效 果”。

43. [单选] 以 行 为 控 制 为 取 向 的 教 学 设 计 模 式 , 首 推 斯 金 纳 (B.F.Skinner,1904—1990) 的程序教学模式。

44. [单选] 斯金纳的程序教学由于借鉴使用了普莱西所发明的教学机器,因 而也常常被称为“机器教学”。

45. [单选] 由于刺激 A 多次伴随刺激 A' 出现,它逐渐地就会被机体作为 A' 的信号,因此后来当刺激 A 单独出现时,也会引起反应 B。传统的行为主义者 即持此学习观,“没有刺激便没有反应”是他们的名言。这类学习的实验证明,即 是巴甫洛夫的经典条件反应实验。由于这类学习是由刺激引发产生的,因此斯金 纳把它称为“应答性学习”。

46. [单选] 当饥饿的白鼠按开关时给予食物,食物便是正强化物。

47. [单选] 负强化物即厌恶刺激,是有机体力图避开的那种刺激。例如,当 处于电击状态下的白鼠按开关时停止电击,停止电击就是负强化物。

48. [简答] 程序教学的设计要遵循的原则。 程序教学的设计,要遵循这样几条原则: 第一,积极反应原则。 第二,小步子原则。 第三,即时强化原则。 第四,自定步调原则。 第五,低错误率原则。

49. [单选] 美国心理学家、教育家罗杰斯创立的“非指导性教学”模式,是以 人格发展为取向的教学模式的典型代表。

50. [单选] “自我实现”是所有人本主义教育家为之心仪的教育目标。

51. [单选] 这种“自我实现的人”是罗杰斯“非指导性教学”的人格理解,是罗 杰斯所倡导的教育的根本宗旨。

52. [简答] 非指导性教学的基本特征。 非指导性教学的基本特征可概括如下:(1) 极大地依赖于个体成长、健康与适应的内驱力,坚决排除各种有碍于学 生成长和发展的障碍。

(2) 强调情感因素,强调教学情境的情感方面而不是理智方面。要求教学要 尽可能直接进入学生的情感世界,而不是借助理性的方法去干预或重组学生的情 感。(3) 强调学生“此

时此刻”的情形，而不关心他过去的情感和经验。（4）强调本身就能促进学生经验生长的人际接触和人际关系。

53. [单选] 罗杰斯不愿意使用“教师”（teacher）一词，而代之以“促进者”（facilitator）。

