

第三章 课程与教学的目标

1. [单选] “教育目的”(educational aims, aims of education)是指教育的总体方向,它所体现的是普遍的、总体的、终极的教育价值。

2. [单选] “教育目标”是“教育目的”的下位概念,它所体现的是不同性质的教育和不同阶段的教育的价值,如基础教育、高等教育、职业教育、成人教育分别具有不同的教育目标。“课程与教学目标”是“教育目标”的下位概念,它是具体体现在课程开发与教学设计中的教育价值,如不同学科的目标、具体教学过程的目标。

3. [简答] 教育目的、教育目标、课程与教学目标三者是怎样的关系。教育目的决定着教育目标的状态、内容和方向,而教育目的又体现了一定的教育哲学的观点。因此,以何种教育哲学为依据、制定何种教育目的,就决定了教育目标以及课程与教学目标的内容、性质与方向。然而,无论以什么教育哲学为依据,在许多场合,教育目的的提出都不过是一般的观念性的。这种提示本身对课程内容的选择、教学过程的展开、课程与教学的评价都难以提供具体的指针。例如“自我实现的人格”、“自律的伦理性格”、“探究精神的发展”、“创造性思维的培养”等等教育目的,是教育过程的长期目标,对于教育活动虽则提出了一般的方向,但同日常的学校和班级中的教学实践并无直接的关系。因此,教育目的必须加以具体化,使之成为同课程开发、教学设计、教育评价活动有直接关系的教育目标。

4. [简答] 教育目标的功能。教育目标的五种功能: (1)明确教育进展的方向; (2)选择理想的学习经验; (3)界定教育计划的范围; (4)提示教育计划的要点; (5)作为评价的重要基础。

5. [单选] 就课程与教学目标而言,其功能主要包括四方面。(1)为课程内容与教学方法的选择提供依据。判断“什么知识最有价值”(课程内容的选择)和“什么方法最有价值”(教学方法的选择)均应以课程与教学目标作为重要依据。(2)为课程与教学的组织提供依据。

6. [单选] “普遍性目标”所体现的是“普遍主义”的价值观。

7. [材料分析] “普遍性目标”取向存在的缺陷。“普遍性目标”取向也存在一些缺陷。(1)这类目标往往缺乏充分的科学根据,受日常经验所局限。这种缺陷在课程论、教学论、心理学成为一种科学之前表现得尤为明显。(2)这类目标在逻辑上往往不够彻底、不够完整,往往以教条的形式出现,表现出一定的随意性。(3)这类目标往往在含义上不够清晰、确立,而且常常出现歧义,容易成为一种“政治游戏”。

8. [单选] “行为目标”是以具体的、可操作的行为的形式加以陈述的课程与教学目标,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:目标的精确性、具体性、可操作性。

9. [单选] “行为目标”在课程与教学领域中确立起来始于课程开发科学化的早期倡导者博比特。

10. [单选] 目标实际上包括“行为”和“内容”两个方面。

11. [单选] 典型的“行为目标”应这样陈述:“给学生一篇文章,学生在五分钟内不靠帮助或参与书,能够识别出它的风格。”

12. [材料分析] 行为目标的涵义、优点和局限。“行为目标”取向在本质上是受“科技理性”所支配的,它体现了“唯科学主义”的教育价值观,它以对行为的有效控制为核心。“行为目标”取向克服了“普遍性目标”取向模糊性的缺陷,在课程与教学领域科学化的历程中作出了积极的贡献。由于“行为目标”具有精确性、具体性、可操作性等特点,当教师将其教学内容以“行为目标”的形式陈述的时候,他们对其教学任务会清楚了,这就便于教师有效控制教学过程。而且,“行为目标”便于教师将其教学的内容准确地与教育督导、学生家长、学生展开交流。更重要的是,“行为目标”便于准确评价,因为“行为目标”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。总之,“行为目标”对于基础知识和技能的熟练,对于保证一些相对简单的教育目标的达成是有益的。“行为目标”也存在许多不容忽视的缺陷:第一,“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。第二,“行为目标”的“还原化”倾向把“完整的人”肢解,人的具有整体性的心理和行为被原子化。第三,人的许多高级心理素质(如价值观、理解、情感、态度、欣赏、审美情趣,等等)是很难用外显的、可观察的行为来预先具体化的。

13. [单选] 布卢姆认为完整的“教育目标分类学”应包括“认知领域”、“情感领域”、“动作技能”领域。

14. [简答] “认知领域”将人的认知教育目标依由简单到复杂、由低级到高级的顺序分为几类? 第一类:知识(knowledge)。包括对特定事物和普遍事理的回忆,对方法和过程的回忆,或对某一式样、结构或环境的回忆。第二类:领会(comprehension)。包括表明理解交流内容中所含的文字信息的目标、行为或者反应。第三类:应用(application)。指在特殊和具体情境中使用抽象概念。第四类:分析(analysis)。指把材料分解成各个组成部分,弄清各部分之间的相互关系及其构成方式。第五类:综合(synthesis)。指将各种要素和组成部门组合起来,以形成一个整体。第六类:评价(evaluation)。指为了某种目的,对观念、作品、答案、方法和资料等的价值作出判断。

15. [论述] 布卢姆等人的“教育目标分类学”对教育领域有哪些突出的贡献 第一,“教育目标分类学”为教育理论与实践提供了一个启发性的概念框架。第二,“教育目标分类学”创造性地处理了教育学与心理学的关系。布卢姆等人的“教育目标分类学”也招致不少批评,人们认为它存在如下缺陷。(1)把课程与教学目标分为认知、情感、动作技能三个领域,这似乎是人为的。因为在人的发展中这三个方面是互相紧密地联系在一起的。(2)目标分类并未充分贯彻逻辑一致性原则。例如“知识”、“分析”一类的行为目标,显然是依据信息的形式而分为亚类行为目标的;而“评价”的亚类行为目标显然是依据评价标准的性质进行分类的。(3)各行为目标彼此之间以及行为目标与亚类行为目标彼此之间界限十分明确。(4)布卢姆等人认为“教育目标分类学”具有层次结构,这值得怀疑。(5)“教育目标分类学”的超学科性也受到了认知科学的挑战。

16. [单选] “生成性目标”则是教育情境的产物和问题解决的结果,是学生和教师关于经验和价值观生长的“方向感”。“生成性目标”的渊源可以上溯到杜威“教育即生长”的命题。

17. [单选] “生成性目标”取向本质上是对“实践理性”的追求。

18. [单选] “表现性目标”是指每一个学生个体在与具体教育情境的种种“际遇”中所产生的个性化的创造性表现。

19. [单选] 表现性目标的例证:“解释《失乐园》的意义”;“考察与欣赏《老人与海》的重要意义”。

20. [单选] “表现性目标”本质上是对“解放理性”的追求。它强调学生的个性发展和创造性表现,强调学生的自主性和主体性,尊重学生的个性差异,指向于人的自由与解放。

21. [论述] 艾斯纳的课程目标观与斯腾豪斯的课程目标观的异同。(1)他们都反对把课程目标技术化的倾向,明确提出教育及课程本质上的价值问题。(2)他们都以人的自主发展作为课程目标取向的根本,注重人的自主性、创造性、个体性,注重课程情境的具体性。在学生个人和社会既有文化的关系上,他们都强调个人接受既有文化的个性化,强调个人对文化的创造性发展。(3)在前两点的基础上,他们都不主张完全取消“行为目标”,或者说他们都注意吸收“行为目标”所表达的内容对人的发展的作用,只是认为“行为目标”只能概括人的较低层面的素质,因而强调用高层次的“生成性目标”或“表现性目标”整合“行为目标”,使之成为总体上的人的发展服务。(4)鉴于高层次目标和人的发展的本质的不可控制性和不可预测性,他们所主张的目标表述都采取了一种开放式的形态,不强求统一的规格和标准,而重视课程活动及其结果的个体性、差异性,一切视教师、学生和教学情境的具体情况而定,因而,在关于课程评价的问题上,他们都不约而同地主张一种批评、鉴别式的评价方式。必须看到,艾斯纳和斯腾豪斯在课程目标观上也存在重要区别。首先,他们对课程问题把握的切入点不同。其次,他们所追求的教育价值观也有区别。综上所述,课程目标的发展存在着两个突出的区别。一是关于目标的性质问题,即课程目标的制定究竟是一个技术性问题抑或是价值性问题,或者更准确地说,是技术性和价值性哪个更为重要的问题。

22. [单选] 当课程以满足学习者的需要,促进个性发展为直接目的的时候,当课程开发以学习者的需要为基点、强调学习者的需要的优先性的时候,这种课程就是“儿童中心课程”或“经验课程”。

23. [简答] 将当代社会生活的需要确定为课程与教学目标,至少需要贯彻三个条件。(1)民主性原则。(2)民族性与国际性统一的原则。(3)教育先行原则。

24. [单选] 当课程以满足当代社会生活需求、以维持或改造社会生活为直接目的的时候,当课程开发以当代社会生活的需要为基点、强调当代社会生活的需要的优先性的时候,这种课程就是“社会中心课程”。

25. [单选] 当课程将学科发展视为直接目的的时候,当课程开发以学科知识及其发展为基点、强调学科知识的优先性的时候,这种课程即是“学科中心课程”或“学科本位课程”。

26. [简答] 确定课程与教学目标的基本环节。确定课程与教学目标大致包括以下四个基本

环节。第一,确定教育目的。第二,确定课程与教学目标的基本来源。第三,确定课程与教学目标的基本取向。第四,确定课程与教学目标。

第四章 课程内容与教学方法的选择

1. [单选] 1859年,英国著名哲学家、社会学家、教育学家斯宾塞提出了“什么知识最有价值”的著名命题,这可以说是课程论发展史上第一次明确提出了课程选择的问题。

2. [单选] 恰当处理学科知识与课程内容的关系意味着既要尊重学科知识的内在的逻辑体系的要求,又要尊重儿童的心理发展的内在要求,实现学科逻辑与儿童心理逻辑的统一。

3. [单选] 人本主义哲学认为在课程选择中没有理由强调科学的优先性。科学、艺术、道德是人类文化的不同领域,彼此间存在差异,但不能因此而否认这些领域间的内在联系。因此,在课程选择中承认并尊重科学、艺术、道德等领域彼此间差异的同时,应自觉将这些领域整合起来。

4. [单选] 第二阶段(开始于20世纪中叶以后)对应于新技术革命(第三次技术革命)和信息时代。在这个阶段,科学与技术的关系表现为对等与融合的关系。

5. [单选] 90年代以来,世界课程改革的一个重要动向是重视技术课程(特别是信息技术课程)并谋求技术课程与科学课程的融合。

6. [单选] “学术中心课程”实现了概念原理的知识与过程方法的知识的统一。

7. [单选] 选择社会生活经验的根本问题是如何认识学校课程与社会生活的关系问题。在课程论发展史上,关于学校课程与社会生活的关系问题存在三种典型的观点,即“被动适应论”、“主动适应论”、“超越论”。

8. [单选] 主动适应论认为个人与社会是互动的、有机统一的,教育与社会是互动的、有机统一的,学校课程不仅适应着社会生活,而且还不断改造着社会生活。

9. [单选] 社会改造主义教育哲学是在杜威的经验自然主义教育哲学的基础上发展起来的。

10. [单选] 当教育及课程的主体地位真正确立起来之后,学校课程与其他社会生活经验的关系就是一种对话、交往、超越的关系。学校课程主动选择社会生活经验,并对社会生活经验不断批判与超越,而且还不断建构出新的社会生活经验。这就是“超越论”的基本观点。

11. [简答] 课程选择的基本环节。概括地说,课程内容的选择大致包括四个基本环节:(1)确定课程价值观,其核心是回答“什么是受过教育的人”;(2)确定课程目标,这是课程价值观的具体化;(3)确定课程选择的三种基本取向之关系,即确定作为课程内容的学科知识、当代社会生活经验、学习者的经验三者关系,对这种关系的认识取决于特定的课程价值观;(4)确定课程内容,即选择出与特定课程价值和课程目标相适应的课程要素。

12. [单选] 提示型教学方法是教师在课堂上通过各种提示活动(如讲解、示范等)教授课程内容、学生接受并内化这些内容的方式。

13. [材料分析] 提示型教学方法具有内在的教育价值与局限性。提示型教学方法具有内在的教育价值,在一定的条件下它具有其他教学方法、教学手段所不可替代的教育功能。首先,人是一种文化存在,在有生之年继承并发展人类在漫长的文明史中所积累起来的文化遗产是人的一种人生使命,提示型教学方法能够使人们在短时间内理解并接受大量文化知识,这适应了个人与社会的发展需求。其次,提示型教学方法能够充分体现教师的主体性和主导作用。再次,在提示型教学方法中学生也可以充分调动其理智与情感的主动性、积极性。应当对提示型教学方法的局限性作出充分估计。首先,提示型教学方法有助于人的认知能力的发展,却不利于人的操作能力的发展。其次,提示型教学方法有助于人的接受能力的发展,却限制了人的发现探究能力的发展。

14. [单选] 提示型教学方法主要包括四种形式:“示范”、“呈示”、“展示”、“口述”。

15. [单选] “示范”,是教师向学生作出一定的活动、行动、态度以供学生仿效的教学方法。

16. [单选] 社会学习理论的主要代表班杜拉(A.Bandura)提出了“模仿学习说”。

17. [单选] 被模仿的榜样的行为所受到的强化同样可以影响模仿者的行为,班杜拉把这叫做“替代强化”。

18. [单选] “口述”,是通过语言而提示课程内容的教学方法。

19. [单选] 共同解决问题型教学方法是通过师生的民主对话与讨论而共同思考、探究和解决问题,由此获得知识技能、发展能力和人格的教学方法。

20. [单选] 苏格拉底的“精神助产术”是教学对话的范型。

21. [简答] 教学对话的性质与策略。苏格拉底的对话法为教学对话提供了典范,我们可以据此进一步归纳出教学对话的性质。教学对话就是通过教师的提问、激励与引导,学生自我思考、自由表达自己的疑问和见解,由此而获得知识技能、发展能力与人格的教学方法。教学对话是师生共同解决问题型教学方法的基本形式之一。进一步理解教学对话的性质还需明确以下几点。(1)教学对话是以教师指导为特征的。(2)教学对话旨在促进学生的发展。教学对话与学术对话也有一定的区别。(3)教学对话以学生的自由思考、自由表达为特征。

22. [单选] 对话情境是教学对话产生和维持的基本依托。

23. [单选] 自主型教学方法是学生独立地解决由他本人或教师所提出的课题,教师在学生需要的时候提供适当帮助,由此而获得知识技能发展能力与人格的教学方法。

24. [简答] 自主型教学方法的作用。晚近的教学研究表明,只要运用恰当,自主型教学方

法会获得种种积极效果。(1)自主型教学方法可以提高掌握知识技能的效果。学生从事自主学习,一般可以更自觉、更深刻、更持久地掌握知识技能。(2)自主型教学方法可以促进学生形成良好的学习态度与习惯。(3)自主型教学方法可以提高学生的自主学习能力。(4)自主型教学方法有助于消除学生学习成绩的两极分化。

25. [简答] 怎样运用自主型教学方法?抑或说,如何组织学生的自主性学习活动? 这需要注意以下几个方面。第一,确定适合于自主性学习的课题。第二,准备有助于自主性学习的学习手段。第三,分配适合于自主性学习的课程。第四,估计学生在自主性学习的过程中可能遇到的困难。第五,正确评价自主性学习的过程与结果。

26. [单选] 共同解决问题型教学方法适合于“集体思维过程”的运用,适合于社会态度的养成。

27. [单选] 人本主义教育哲学以人的自主性人格的发展为核心,所以非常强调自主型教学方法。

28. [论述] 三种典型教学方法之间的内在联系。首先,三种教学方法彼此之间相互渗透。提示型教学方法并不排斥学生学习的能动性、主动性,否则这种方法会导致人的机械被动学习,从而压抑人的发展。共同解决问题型教学方法可以说是整合了教师与学生两方面的主体性。自主型教学方法也不排斥教师的指导和帮助。其次,三种教学方法彼此之间相互作用,形成一个连续体。当不同教学方法视具体教育情境的需要而优化组合、恰当运用的时候,它们彼此之间会在相互作用中形成一个连续体。对任何一个学习者而言,三种学习方式都是必要的,尽管不同学习者在三种学习方式的偏好上有差别。从已出现的各种教学哲学流派来看,大多数只是对不同的教学方法和相应的学习方式有相对侧重而已,并不是只强调一种方式方法、绝对排斥其他方式方法。

29. [单选] 教学方法的选择是根据特定课程与教学目标的要求以及课程内容的特点,对提示型教学、共同解决问题型教学、自主型教学等方法作出取舍与搭配,以形成一个教学方法体系或结构的过程。这意味着教学方法的选择最起码要符合以下三方面的要求。第一,教学方法的选择要适合特定课程与教学目标。第二,教学方法的选择要适合特定课程内容。教学方法与课程内容是内在统一的。因此,教学方法的选择与课程内容的选择也存在内在关联。第三,所选择的教学方法要形成一个拥有内在统一性的体系或结构。