

第五章 课程与教学的组织

1. [单选] 课程要素即课程的基本构成,大致包括如下几个方面:第一,概念。第二,原理。原理是科学家通过观察实验而得出的结论。第三,技能。第四,方法。第五,价值观。
2. [单选] 哲学价值观是支配课程的核心要素。
3. [单选] 课程的垂直组织有两个基本标准,即“连续性”和“顺序性”。
4. [单选] 所谓“连续性”,是指将所选出的各种课程要素在不同学习阶段予以重复。例如,在英语课程中,我们将第一单元中所学习的单词或习惯用语在后面的单元中予以重复。
5. [单选] 所谓“顺序性”,是指将所选出的课程要素根据学科的逻辑体系和学习者的身心发展阶段由浅至深、由简至繁地组织起来。
6. [单选] 课程的水平组织的基本标准——“整合性”。所谓“整合性”,是指所选出的各种课程要素在尊重差异的前提下找到彼此之间的内在联系,然后将之整合为一个有机整体。
7. [单选] 学科课程是最古老、使用范围最广的课程类型。
8. [单选] “泛智课程”说产生于文艺复兴时期,由夸美纽斯所创立。该学说的理论基础即是“泛智论”。
9. [单选] “赫尔巴特主义”的创始人赫尔巴特是最早以心理学为科目本位课程提供理论基础的人。
10. [单选] “经验课程”,亦称“活动课程”,或“生活课程”,或“儿童中心课
11. [单选] 三种典型的经验课程理论形态:“浪漫自然主义经验课程论”、“经验自然主义经验课程论”、“当代人本主义经验课程论”。
12. [单选] “浪漫自然主义经验课程论”是十八九世纪流行于欧洲的一种经验课程思潮。其主要代表人物是法国教育思想家卢梭、瑞士教育家裴斯泰洛齐、德国教育家福禄倍尔。
13. [单选] 当时“乡土教育论”的重要代表哈尔尼希提出了“世界科”课程。
14. [单选] 到19世纪80年代,德国教育家、理科教育改革家荣格又提出了体现“乡土教育原理”的“生活共同体”课程。
15. [单选] 支撑“合科教学”的基本原理是以儿童生命为中心的有机发生学原理。“合科教学”的首倡者奥托把个性与自发原理作为其教育学的根本原理,强调儿童兴趣是“合科”的中心。
16. [单选] “合科教育”实际上是一种“综合经验课程”。从实际结果看,这种课程在低年级采用是成功的。

17. [单选] 美国哲学家、教育哲学家约翰·杜威于 19 世纪末 20 世纪初系统确立其“经验自然主义”哲学（实用主义哲学）。

18. [单选] 克伯屈在杜威的教育理论的基础上创立“设计教学法”。“设计教学法”既是一种教学方法论，也是一种经验课程论。

19. [单选] “人本主义经验课程论”将经验课程建立在美国著名人本主义心理学家马斯洛和罗杰斯的心理学理论的基础之上，倡导“合成教育”与“合成课程”。“合成教育”的实质是把情意领域（情绪、态度、价值观）和认知领域（理智知识和能力）加以整合。其核心思想是希望把认知教育与学生自己的生活联系起来

20. [单选] “合成课程”最基本的特征就是整合性。

21. [单选] 可以说“当代人本主义经验课程论”是经验课程发展的最新理论形态，它体现了时代精神的发展趋向。

22. [简答] 经验课程或活动课程有哪些基本特征？（1）经验课程以学习者当下的活生生的直接经验为课程开发的核心（基点），课程目标的基本来源是学习者的经验及其生长需要。（2）在经验课程中，学习者是能动的创造性的存在。（3）在经验课程中，学习者是整体的存在。（4）经验课程重视学习者的个性差异。

23. [论述] 经验课程或活动课程的优点与缺点。经验课程或活动课程的优点是显见的。（1）经验课程强调学习者当下的直接经验的价值，把学习者的需要、动机、兴趣作为课程开发的基点，以学习者的人格发展作为课程的目标，在经验课程中学习者成为真正的主体。（2）经验课程主张把人类文化遗产以儿童的经验为核心整合起来，主张把学科知识转化为儿童当下的活生生的经验，强调教材的心理组织，这样，儿童在与文化、与学科知识互作用的过程中人格不断获得发展，这种课程理念真正找到了文化遗产、学科知识的教育价值。（3）经验课程主张将当代社会现实以儿童的经验为核心整合起来，既把儿童视为社会的儿童、生活于社会现实之中的儿童，又不使儿童拘泥于当前的社会现实、被动适应当前的社会现实，而是着眼于儿童的未来，主张基于儿童的人格发展与当前的社会现实进行改造，应当说这种观点摆正了儿童的人格发展与当前社会生活的关系。不容否认，经验课程的性格使其在教育实践中的推行受到种种限制。首先，经验课程容易导致忽略系统的学科知识的学习。其次，经验课程容易导致“活动主义”，忽略儿童思维能力和其他智力品质的发展。再次，经验课程的组织要求教师有相当高的教育艺术，对于习惯了班级授课制和讲解教学法的教师而言很难适应。

24. [单选] 所谓“综合课程”，是这样一种课程取向：它有意识地运用两种或两种以上学科的知识观和方法观去考察和探究一个中心主题或问题。

25. [单选] 所谓“相关课程”，是指两种或两种以上学科既在一些主题或观点上相互联系起来又保持各学科原来的相对独立。

26. [单选] 社会本位综合课程是以源于社会生活的问题为课程整合的核心，其目的是使学

习者适应或改进当代社会生活。27.[单选]著名改造主义者布拉梅尔德在 50 年代提出了“未来中心教育”的理念。

28. [单选] 布拉梅尔德在“未来中心教育”理念的基础上提出了著名的“轮形课程”的理念。这种“轮形课程”就是典型的社会本位综合课程。

29. [单选] SIS 课程产生的直接社会背景是陷入“价值中立性”误区的科学技术盲目发展所带来的自然环境的破坏和社会生活的异化。这种课程认为,科学技术不是价值中立的,而是价值负载的,自然环境、人造环境、社会环境是交互作用的。

30. [单选] “环境教育课程”产生的直接社会背景是社会发展和科学技术发展的失控所招致的生态系统的破坏和人类生存环境的急剧恶化。目前,“环境教育课程”有两种典型的组织模式,即“多学科模式”和“学科际模式”。“多学科模式”又称“渗透模式”,是将环境教育的目标和内容渗透于各学科之中,各学科将环境教育的目标和内容作为彼此间的关联核心。

31. [单选] “国际理解教育”本质上是“多元主义”教育价值观的体现,这种教育价值观统一了民族性与国际性。

32. [简答] 与“全球化时代”相适应的“全球性教育”的主要目标包括五个方面 (1) 培养儿童的自我理解能力; (2) 使儿童认识到他们是人类的一员; (3) 使儿童理解他们是地球的居民,是地球的从属者; (4) 使儿童理解他们是地球社会的成员; (5) 使儿童养成作为一个人理智地负责地生活的必要的能力。

33. [单选] 克伯屈的“设计教学法”、“当代人本主义经验课程”都可以说是儿童本位综合课程的典范。

34. [简答] 人们倡导综合课程的基本依据是什么?或者说,人们为什么倡导综合课程? 第一,文化或学科知识的发展不是相互隔离、彼此封闭的,而是相互作用、彼此关联的。第二,学生的发展与当代社会生活息息相关。第三,学生的心理发展具有整体性。

35. [简答] 开发综合课程的有效策略。第一,确定作为综合课程组织核心的主题、问题和概念的选择标准。第二,教师与教育行政人员要对综合课程进行恰当规划与合作。第三,开发综合性评估形式。第四,建立单一学科知识与跨学科知识相结合的教师培训计划。

36. [单选] 所谓“必修课程”,是指同一学年的所有学生必须修习的公共课程。这是为保证所有学生的基本学力而开发的课程。选修制度的最初确立是在大学。最早实行选修制的学校是德国的大学,其中最有影响的要数德国著名教育家洪堡于 1810 年创办的柏林大学。

37. [单选] 一般认为正式的选修制是由美国的埃利奥特最先确立起来的。1893 年,以埃利奥特为首的美国“中等学校研究十人委员会”基于充分的调查研究,正式倡导在中学开设选修课程。

38. [单选] “学会选择”必然是个性化教育、个性化课程的基本宗旨。

39. [论述] 必修课程与选修课程的关系。第一,从课程价值观看,必修课程与选修课程之间的关系可以归结到“公平发展”与“个性发展”之间的关系层面。第二,必修课程与选修课程具有等价性,即是说二者拥有同等的价值。第三,必修课程与选修课相互渗透、相互作用,二者有机统一,成为个性化课程的有机构成。

40. [单选] 所谓“直线式课程”,是将一门学科的内容按照逻辑体系组织起来,其前后内容基本上不重复。所谓“螺旋式课程”,是将特定学科内容在不同学习阶段重复呈现,同时利用学生日益增长的心理的成熟性,使学科内容不断拓展与加深——“螺旋式上升”。

41. [单选] 螺旋式课程的最初倡导者是美国著名心理学家、教育学家布鲁

42. [单选] 杜威提出了“附带学习”的概念。

43. [单选] 克伯屈认为,整体性学习应包括三个部分:“主学习”(即直接学习)、“副学习”(即相关学习)和“附学习”(即间接学习)。

44. [单选] 杰克逊于 1968 年出版了《班级生活》一书,在该书中杰克逊首次提出了“隐性课程”这一概念。

45. [单选] 如果说显性课程是学校教育中有计划、有组织地实施的“正式课程”或“官方课程”的话,那么隐性课程则是学生在学习环境(包括物质环境、社会环境和文化体系)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。这当然是非正式的、非官方的课程。

46. [论述] 怎样开发隐性课程? 第一,课程开发者与实施者要增强反省意识。第二,课程开发者与实施者要基于对学生的理解而创设自由、民主、开放的教育情境。第三,课程开发与实施者要明确隐性课程的主要范围或类型,有针对性地进行开发与设计。第四,课程开发者与实施者要有选择地利用哲学、社会学、心理学等领域的研究成果。

47. [单选] 在教育史上,最先采用班级授课组织形式的是 15 世纪末德国的一些人文主义学校。然而最先在理论上将班级授课组织确立起来的则是捷克著名教育家夸美纽斯。

48. [单选] 夸美纽斯第一个为采用班级授课组织提供了理论依据。

49. [简答] 班级授课组织的基本特征。班级授课组织具有如下四个基本特征: 第一,学生被分配于各自固定的班级。第二,教学在规定的课时内进行。第三,教学一般分学科进行。第四,教学内容

根据国家规定的课程标准加以确定。概括起来说,班级授课组织即是将学生分配到固定的班级,教师在规定的课时内进行分科教学,教学内容根据国家规定的课程标

50. [单选] 在人数特别少的学校里,也有几个学年的学生归入同一个班级的,这种组织形式被称为“复式教学”。

51. [单选] 在基础教育阶段,每个班级的学生人数一般认为以 35~40 人左右为宜。

52. [单选] “道尔顿计划” (亦称“道尔顿制”), 是美国教育家帕克赫斯特 1920 年在马萨诸塞州的道尔顿市公立学校里形成、实施的。

53. [单选] “文纳特卡计划” (亦称“文纳特卡制”), 是美国教育家华虚朋在“道尔顿计划”的基础上经过多方面修改而创立的一种个别化教学组织形式。

54. [单选] 文纳特卡计划与道尔顿计划有共同的出发点, 都是为了使教育“真正适应儿童的个别差异”。

55. [简答] 个别化教学体系的五个特征: 凯勒在 1968 年发表的《老师, 再见!》一文中系统阐述了其个别化教学体系的五个特征。(1) 以掌握为指导。(2) 学生自定步调。(3) 教师用少量几次讲课来激励学生。(4) 使用指导性教材。(5) 安排学生助理。

56. [单选] 一部分是班级的所有学生参与共同学习过程的课时, 这被称为“核心教学”。

57. [单选] “降低学力水准”是与留级相反的做法。这种做法为了使每一个学生达到标准, 降低了学力水准、放慢了教学速度。

58. [单选] “能力分组”是一种历史悠久的教学组织形式, 它是根据学生的能力差异进行编班, 将具有相同能力的学生编进同一个班级。59. [单选] 所谓“同步学习”是在教师的直接指导下整个班级的学生一起进行的学习。60. [单选] 所谓“分组学习”, 是把整个班级分成许多小组, 以小组为单位进行的自主性的共同学习。

第六章 课程实施与教学过程

1. [单选] “课程实施”作为一个主要的研究焦点始于 20 世纪 60 年代末 70 年代初, 其直接起因源于对“学科结构运动”的反思。

2. [单选] 凡课程及相应的教学在有意识的教育安排下所发生的一切变化, 皆可称为“课程变革”。

3. [单选] “课程实施”是把某项课程变革计划付诸实践的具体过程。

4. [单选] “课程采用”所关注的焦点是是否决定采用某项课程计划。

5. [简答] 古德莱德提出的课程的五个层次。(1) 理想的课程。(2) 正式的课程。(3) 理解的课程。(4) 运作的课程。(5) 经验的课程

6. [单选] “理解的课程”、“运作的课程”和“经验的课程”则进入了课程实施阶段。

7. [简答] 课程实施的研究意义可具体分解为如下四个方面。第一, 为了了解课程变革的

实际。第二,为了理解教育变革失败的原因。第三,为了对学习结果以及影响学习结果的可能的决定因素作出解释。第四,为了不至于将课程实施与课程变革过程的其他方面(如课程采用)相混淆。

8. [单选] 课程实施的取向集中表现在对课程变革计划与课程实施过程之关系的不同认识方面。

9. [单选] 课程实施有三个基本取向,即“忠实取向”、“相互适应取向”与“课程创生取向”。

10. [单选] 在忠实取向看来,“课程”一词的涵义是指体现在学程、教科书、指导用书、教师的教案或课程革新方案中的有计划的内容。

11. [单选] 忠实取向在本质上是受“技术理性”(“工具理性”)所支配的。

12. [单选] 相互适应取向视野中的教师则是主动的、积极的“消费者”。

13. [单选] 课程创生取向(或课程创生观)是课程实施研究中的新兴取向。这种取向认为,真正的课程是教师与学生联合创造的教育经验,课程实施本质上是在具体教育情境创生新的教育经验的过程,既有的课程变革计划只是供这个经验创生过程选择的工具而已。

14. [单选] 课程创生观认为,教师的角色是课程开发者。

15. [单选] 从研究方法论的角度看,持课程创生取向的研究者更倚重“质的研究”。16. [单选] 课程创生取向在本质上是受“解放理性”所支配的。

17. [简答] 如何评价课程实施的三种取向? 首先,三种取向各有其存在价值,因为它们从不同方面揭示了课程实施的本质。其次,三种取向各有其局限性。再次,从忠实取向到相互适应取向、再到课程创生取向,意味着在课程变革中从追求“技术理性”到追求“实践理性”、再到追求“解放理性”,这体现了课程变革的发展方向。

18. [单选] 始于20世纪50年代的“学科结构运动”所采用的也是“研究、开发与传播”模式。

19. [简答] “研究、开发与传播”模式存在的两个根本缺陷。(1)该模式假设教育改革是科学本位和技术驱动的,教师是专家(或相当于专家的人)所开发出的课程计划的被动接受者,教学技术可以准确地从一个情境传递到另一个情境。基于这种假设所开发出的课程本质上是“排斥教师的”,因此在教育实践情境中很难被理想地付诸实施。(2)该模式线性化的四个步骤——研究、开发、传播、采用——彼此之间是分离的、原子化的,结果导致这四个方面的功能日益专门化,每一个功能都发展自己的“专家群”,这些专家与课堂中的教师的距离则与日俱增。结果,专家为教育改革中的问题提供了详尽的答案和解决问题的方略,而具体教育情境中的教师则从未碰到过这些问题。

20. [论述] 课程变革的特征。特定课程变革的特征是影响课程实施的基本因素,属于这方面的因素包括如下四种。(1)课程变革的需要和適切性 这里的“需要和適切性”是指课程实施者所意识到的需要。课程实施者对课程变革的需要越大,课程实施的程度也就越大。

(2) 课程变革目标与意义的清晰性 这里的“清晰性”是指课程变革计划的应用者对课程变革的目标与意义的理解程度。对课程变革的目标与意义的理解程度越大,课程实施的程度也就越大。(3) 课程变革的复杂性 这里的“复杂性”是指课程实施者所需要的课程变革的难度以及变革的程度。适合实践者所需要的课程变革的复杂性越大,课程实施的程度越大。(4) 课程变革计划的质量与实用性 这里的“质量与实用性”是指课程变革计划所要求的、所提供的课程资料的质量和可利用性。课程实施者必须意识到课程资料将会适合其需要,并且是实用的和可利用的。课程变革计划的质量和实用性越高,课程实施的程度也越大。

21. [单选] 富兰在 1992 年的著作中曾归纳了成功的校长的六种策略,这就是:(1) 强化学校的合作性文化;(2) 利用不同的科层机构刺激和增强文化变迁;(3) 鼓励教职员的发展;(4) 对文化规范、价值及信念进行直接而经常的沟通;(5) 与他人分享权力并提高个人责任感;(6) 利用符号表达文化价值。

22. [单选] “效能感”是指教师对成功地实施课程变革计划的自信心和相应的态度,这种自信心和态度是建立在一定的知识、技能和能力的基础之上的。

23. [单选] 一项课程变革计划能否得到成功实施,取决于该课程变革计划本身的特征、学校的特征、学区的特征、外部环境的特征四类因素间交互作用的状态与水平。课程实施取得成功的基本条件是:(1) 四类因素缺一不可;(2) 四类因素间交互作用的状态和水平是理想的,即是说四者之间具有内在的一致性,其动态交互作用能够产生合力。

24. [单选] “教学过程是教师与学生以课堂为主渠道的交往过程”。

25. [单选] 教师与学生是“交互主体的关系”。

26. [材料分析] 在教育史上,关于教学过程的本质存在两种极端的观点。一种是观点是“教师中心论”,认为教学是教师中心、课堂中心、教材中心的,教师在教学过程中是绝对的权威,学生是课堂中的“静听者”、“服从者”。另一种观点是“学生中心论”,认为学生是教学过程的主宰,学什么、怎样学、为什么学完全是学生自己的事,教师的本分是绝对地服从儿童的需要,一切围着儿童转,随时听候儿童的召唤。这两种观点有共同的错误的根源,那就是对教学过程中教师与学生的关系的问题采取了二元对立的思维方式。“教师中心论”把教师视为教学过程的主体,学生则是客体。“学生中心论”把学生视为教学过程的主体,教师则是客体。这两种观点都根本否认教学过程中教师与学生的平等的交往关系。这样,教学就变成了一种控制活动,这种控制活动受“工具理性”所支配。因此,在这两种观点中,不仅作为客体的一方是被扭曲了的,即使是作为主体的一方也是被扭曲了的。这两种观点是与指向于“交往理性”或“交互主体性”的教学的交往本质论根本对立的

27. [单选] “学生特殊客体论”。这种观点与“教师中心论”相比有所进步,但并未脱离“教师中心论”的窠臼。因为学生尽管具有“自觉能动性”尽管是“特殊的”,但当他被置于客体地位的时候,他的“自觉能动性”不过表现在怎样做客体方面。

28. [单选] 教学理论与实践还存在一种观点,认为教学认识过程的本质是间接性,即是说儿童的认识是以间接经验为主,教学的主要目标是指向于儿童间接经验的学习。

29. [论述] 儿童的认识是以间接经验为主。儿童和成人一样,其认识同样遵循着间接经验和直接经验辩证统一的规律。所不同的是,这条规律在儿童认识过程中的表现形态与成人有别。儿童所学习的间接经验也是基于其直接经验并为了其直接经验的,这与成人完全相同,所不同的是儿童学习的间接经验是经过系统设计并以课程的形态呈现出来的,而成人学习的间接经验则未必如此。儿童在体验自然与社会、探究知识的过程中所表现出来的创造的快乐和发现的兴奋感,与成人在科学研究、艺术创作、生活生产过程中所表现的创造、发现等心智活动同样真实,所不同的是成人的创造、发现具有更大的社会意义和实践价值,而儿童的创造、发现则更多地表现为“再创造”和“再发现”,因此更具有教育价值和身心发展的价值。认为儿童的认识以间接经验为主,直接经验仅起辅助作用,这种观点极易导致的实践后果是用体现于教科书中的间接经验替代儿童当下的直接经验,从而忽视儿童的直接经验的教育价值。其实,只有当间接经验真正转化为儿童的直接经验的时候,它才具有教育价值,才能成为人的发展资源。当间接经验脱离儿童的直接经验或者使儿童的直接经验仅处于辅助地位的时候,那么这种间接经验非但不会促进发展反而很有可能抑制发展。

30. [简答] 忠实取向视野中的教学设计具有的特征。(1) 教学设计是一种工程、一种技术。教学设计“工程”与建筑工程、机械制造工程没有根本的区别。(2) 教学设计本质上是“排斥教师的”。(3) 学生被孤立于教学设计之外。

31. [单选] 在相互适应取向看来,课程与教学的关系再也不是线性的目的与手段的关系,而是非线性的互为目的、互为手段的关系。

32. [单选] 因此,在课程创生取向看来,课程与教学是有机整合于一体的。课程不是别的,而是教师与学生在教学过程中自己创生的,专家所提供的课程资料并不是严格意义上的课程,不过是教师与学生创生课程的一个资源而已。

