

教育学综合考试复习指导：简答题（七）PDF转换可能丢失图片或格式，建议阅读原文

https://www.100test.com/kao_ti2020/230/2021_2022__E6_95_99_E8_82_B2_E5_AD_A6_E7_c69_230998.htm

61、课程研究的发展演变 课程思想的发展演变： 在课程思想上，历来存在不同的思想流派和观点争论，如形式教育和实质教育之争、博雅教育和实科教育之争、学科中心和活动中心之争、社会本位和个人本位之争，等等。 从本世纪20年代到60年代末，课程研究日益成为教育学研究的重要领域。早期的研究深受实证主义和实用主义的影响，把教学看成是将预先决定好的知识“转让”给学习者的过程。因此，这一时期课程研究的主要特点是受自然科学研究范式的影响较深，强调课程的“技术性”、教学过程的可控制必珂预测性和实用效率，偏重实用任务的改进和实现目的之手段，强调课程的“社会阶层”简单复制功能，忽视教育目的本身即教育本质的研究，对学生和谐自由的发展有所抑制。 进入60年代后，传统的课程理论由于不能适应社会经济和科技发展的需要，受到了严厉的批评和挑战。课程研究开始进入一个新时期，出现了英国教育家斯坦浩斯的“过程模式”和美国教育家布鲁纳的“结构模式”等新的课程流派。美国的结构主义课程模式注重教育本质的研究，并将课程看做一处较为确定的领域，强调课程的更广泛的内容，特别是课程的社会因素。但这一时期的课程研究仍然具有浓厚的社会功能论和实用主义的色彩，强调学习效率，追求社会稳定和价值一致的社会规范，导致结构主义课程理论模式的危机。 60年代末到70年代初，“反学校运动”和“反理性文化”思潮的出现导致一直占统治

地位的科技理性受到猛烈抨击，非理性主义以排斥物质主义和盲目追求经济增长的面貌出现，对抑制人性的学校体制提出批判。这股思潮侵入课程研究，导致了潜课程思潮的产生。

潜课程思潮从人文主义立场出发，对非人性化的、压抑学习者主体意识发展的学校课程进行了反省和批判，从而导致了课程观的进一步深化。

课程设计理论的若干变化：课程设计要解决的问题主要有：根据培养目标应设置哪些课程，如何设置这些课程，各种内容、各种形态课程的结合如何达到最好的效果，各门课程的内容如何兼顾社会、知识和个性发展的需要，等等。当代课程设计发展的趋势是：课程结构日趋合理 课程内容日趋综合化 课程形式日趋多样化

在课程标准的规定上也有了较大的弹性。 62、什么是课程目标？课程目标的规定性？ 1、目的、目标和课程：目的是希冀达到的预期的结果。对预期结果的具体要求就是课程的目标。因此，课程目标就是有关某门教学科目或某项教学活动所要完成的任务的指标体系。一般来说，课程目标可以包括技能、知识、态度和价值观等方面。课程目标是实现教育目的的一种手段，只有在明确提出教育的总目的之后，课程目标才可能清晰化，才可能对整个课程的制订和实施起到应有的作用。 2、课程目标的规定性 不同级类的学校培养目标制约课程目标：同一门课程在不同级类学校中的目标是不同的。就是同级同类学校的同一门课程，由一不同地区教育发展水平的差异和学校之间教学质量的不同，也应当允许在课程目标基本一致的情况下不某些差别。 不同课程的特点制约课程目标：按照一般对课程的分类，可以把课程分为宏观课程和微观课程两类。 根据设置目的的不同，宏观

课程可分为普通课程、职业课程和专业课程等，这些课程又可作为理论课程和实践课程的分类。这些课程的目标应各有不同。对理论知识、技能、能力等的掌握往往用“认知类目标”来标示；对实践方面的能力则用“实践类目标”来标示。普通课程的目标一般应以认知类目标为主，职业课程则应以实践类目标为主，专业课程则兼有两类目标。微观课程分类可以有多重分类标准。以普通课程为例，可以把它分为7类课程，这7类课程的目标互不相同，大致存在着三种情况：第一种情况，语言文化类课程（本国语、外国语、文学等），以文化知识教育为主；数学科学类课程（数学、物理、化学、生物、天文、地理等），以科学知识教育为主；历史社会类课程（中外各种历史、考古、法律、经济等），以历史和社会科学知识教育为主。这些课程的实践类目标较少，学习结果一般易于测量。第二种情况，包括哲学政治类课程（哲学、政治理论、时事政策等）和道德伦理类课程（思想品德、行为修养、意识形态等），这两类课程的认知类目标表现为树立某些观念，实践类目标是看其言行，学习结果不易测量。第三类情况，包括艺术体育类课程（体育、美育的技能与欣赏等）和思维论理类课程（逻辑、论证和方式、方法等），这两类课程的认知类目标有所降低，实践类目标增多，但因为这些课程的职业性和专业性的成分较重，学习结果也不易测量。

63、什么是课程内容？知识观与课程内容？

课程内容：课程内容是进入学校教育领域的知识、技能、价值观念和行为规范，是学校教育的内容，是希望学习者在学校环境中获得的全部经验。课程内容是整个教育活动的基础，教师的教、学生的学都建立在这个基础之上。没有课程

内容，教学活动便失去了意义。在教育思想中，关于知识的本质的观点制约着课程内容的选择。有一种观点认为，知识是存在于学习者之外的客观的原理、规律、理论，等等。教育就是要使学习者逐渐学会这些知识，使学习者掌握这些知识并且按照这些知识世界。按照这种观点，课程就是学习的客观对象，它不依赖学习者而存在，并且不受学习者处理事实材料和组织经验时的独特方式的影响。与上述观点相对立的另一种观点认为，知识是个人头脑的创造物，是个人在形成和组织经验时形成的一处包含着各种解释、意义和记忆的异常复杂的个性化的东西。这种观点不承认知识的客观性，而认为知识服从于个人的解释，并强调知识对于每个人都是不同的。这种观点主张课程中知识的完全相对性，认为课程内容并不描述客观现实，只是某个社会群体所持的比较一致的知识。上述两种观点在实践上对课程的形式产生了不同的影响，一种观点认为应向学生提供课程，另一种观点认为应同学生一起安排课程。

64、现代课程理论关于课程组织的四种取向。

从内容入手的取向，事先确定教学大纲，根据大纲列出教学内容清单，并事先划分每项内容的课时。这是一种线性的演绎的方法。从学习入手的取向，以分析学习者的特征和课程目标的具体要求为基础，是一种由外在的需要而决定课程组织的方法。从关系入手的取向，这是一种比较新的方法，主要适用于终身教育发展的需要，它把课程大纲看成是教育的各个要素，是经常性协商的产物，大纲要根据参加者之间的不同关系而随时修改。从过程入手的取向，这种课程组织模式较适合于那些以训别和理解为中心的领域，这些课程一般没有具体的知识形式作基础

，例如人文和艺术学科。它试图弥补目标模式的局限性，因而重视教学内容的多样性和个体教师的自主性，通过详细说明内容和过程中的各种原理和方法来设计课程，而不涉及行为目标。

尽管有以上不同的课程组织取向，但课程组织要解决的主要问题都是一样的，即课程门类的选择和组合、课程内容的编辑和排列。

65、课程门类的选择和组合的原则和形式。 基本原则： 应保证学校培养目标和任务的实现 应正确反映学科之间的联系，保证各门学科前后的连贯性和相互联系性 应考虑学生对学习的心理准备水平。 形式：

单科独进式（连贯式）：在一段时间里集中学习一门学科，优点是教学活动的组织较为容易，对成人教育有较好的效果，但不宜在中小学采取这种方法。

多科并进式（平行式）：各门课程都有较长时间的连续、系统的教学过程，有利于知识技能的掌握和认识能力的发展，相互联系的各门课程之间还可以彼此补充和促进。 100Test 下载频道开通，各类考试题目直接下载。详细请访问 www.100test.com