

全国 2010 年 4 月自学考试课程与教学论试题

课程代码: 00467

一、单项选择题(本大题共 30 小题, 每小题 1 分, 共 30 分)

在每小题列出的四个备选项中只有一个是符合题目要求的, 请将其代码填写在题后的括号内。错选、多选或未选均无分。

1. 提出课程开发的“工作分析”方法的教育家是(A)1-8
A. 查特斯 B. 奥利沃
C. 博比特 D. 施瓦布
2. 10 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“学科结构运动”, 在这场运动中诞生了一种新的课程形态, 即(D)1-13
A. 进步主义课程 B. 要素主义课程
C. 永恒主义课程 D. 学术中心课程
3. 在教育史上第一个倡导教学论的教育家是(A)1-25
A. 拉特克 B. 赫尔巴特
C. 夸美纽斯 D. 斯太克
4. 赫尔巴特提出的教学的“形式阶段”包括明了、联合、系统和(D)1-39
A. 复习 B. 呈现
C. 拓展 D. 方法
5. 杜威在其 1902 年出版的著作中曾针对传统教学割裂儿童与学科而使儿童完整的经验被肢解的问题, 提出在经验的基础上真正使儿童与学科统一起来。这本不朽名著是(A)1-45
A. 《儿童与课程》 B. 《民主主义与教育》
C. 《我的教育信条》 D. 《明日之学校》
6. 现代课程之父泰勒在 20 世纪初所创立的课程开发模式被看作是课程开发科学化运动的产物。其课程开发模式被称为(A)2-76
A. 目标模式 B. 过程模式
C. 表现模式 D. 普遍模式
7. 斯滕豪斯认为, 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(B)2-91
A. 目标原则 B. 过程原则
C. 评价原则 D. 组织原则
8. 奥苏贝尔学习理论最根本的特点是关注课堂教学中学生真实的学习状况, 提出了(C)2-102

本文档资源由考试真题软件网 (down.examebook.com) 搜集整理二次制作!

- A. 接受学习 B. 发现学习
- C. 有意义学习 D. 解决问题学习
9. “学生渴望认知、理解和掌握知识, 以及陈述和解决问题的倾向”, 指的是奥苏贝尔所说的(B)2-109
- A. 好奇心 B. 认知驱力
- C. 附属驱力 D. 自我驱力
10. 维果茨基在其“文化—历史心理理论”的基础上提出了著名的假设理论是(C)2-127
- A. 潜在发展区 B. 实际发展区
- C. 最近发展区 D. 现有发展区
11. 奥苏贝尔讲解式教学的设计原则是(D)2-105
- A. 高速度原则 B. 高难度原则
- C. 小步子原则 D. 逐渐分化原则
12. “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’。”这指的是(B)3-164
- A. 行为目标 B. 生成性目标
- C. 表现性目标 D. 体验性目标
13. 在课程发展史上, 关于学校课程与社会生活关系问题存在三种典型观点, 它们是被动适应论、主动适应论和(C)4-186
- A. 统一论 B. 平行论
- C. 超越论 D. 独立论
14. 进入 20 世纪 70 年代以来, 课程的内涵发生了重要的变化, 课程开始从强调学科内容到强调(C)1-54
- A. 课程目标 B. 课程计划
- C. 学习者的经验 D. 学习过程的价值
15. 赫尔巴特主义课程论是属于(C)5-216
- A. 综合学科课程 B. 经验课程
- C. 科目本位课程 D. 学术中心课程
16. 课程要素即课程的基本构成, 大致包括以下几个方面: 概念、方法、技能、价值观与(A)5-211
- A. 原理 B. 过程
- C. 学生 D. 教师

17. 把学生的在校学习时间分成各部分, 在不同的学习时间安排不同的课程类型, 由此形成一个课程类型的组织体系。这种课程类型的组织体系称为(C)5-214
- A. 课程要素 B. 课程组织
C. 课程结构 D. 课程目标
18. 最先在理论上将班级授课组织确立起来的是捷克著名教育家(D)5-257
- A. 裴斯泰洛齐 B. 福禄贝尔
C. 赫尔巴特 D. 夸美纽斯
19. 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, 这是非正式的、非官方的课程, 可称为(D)5-253
- A. 直线式课程 B. 螺旋式课程
C. 显性课程 D. 隐性课程
20. 学生之间不交换信息, 每一个人自主展开问题解决的学习, 这种学习形式称为(B)5-268
- A. 分组学习 B. 个别学习
C. 同步学习 D. 交错学习
21. 从课程计划到课程实施之间还有一个过渡环节, 这个环节通常称为(D)6-271
- A. 课程计划 B. 课程变革
C. 课程实施 D. 课程采用
22. 以一定的方法对课程或教学的计划、活动以及结果等有关问题作出价值判断的过程, 称为(A)7-307
- A. 课程与教学的评价 B. 课程与教学的实施
C. 课程与教学的目标 D. 课程与教学的内容
23. 要求脱离预定目标, 以课程计划或活动的全部实际结果为评价对象, 尽可能全面客观地展示这些结果, 这种评价称为(B)7-311
- A. 目标本位评价 B. 目标游离评价
C. 形成性评价 D. 总结性评价
24. 力图把复杂的教育现象简化为数量, 进而从数量的分析与比较中推断某一评价对象的成效。这种评价称为(D)7-312
- A. 效果评价 B. 内在评价
C. 质的评价 D. 量的评价

25. 主要受艺术、人文学科、社会理论的影响而产生, 揭示了“量的研究”之“客观性”假设的虚假性甚至欺骗性, 确立了研究者价值参与的合理性, 尊重研究对象之个别性与独特性, 摧毁了“多数”对“实在”的专断。这种课程研究的方法称为(B)8-335

A. 量的研究方法 B. 质的研究方法

C. 纵向研究方法 D. 横向研究方法

26. 建立在日常交往基础上的、由主体与主体之间所结成的丰富而生动的日常生活构成的世界, 称为(C)8-338

A. 科学世界 B. 儿童世界

C. 生活世界 D. 成人世界

27. 认为人的心灵在知识形成过程中处于绝对支配地位而外部世界则没有任何独立性, 那么这种建构主义就是(A)8-347

A. 激进建构主义 B. 社会建构主义

C. 信息加工建构主义 D. 社会文化认知观

28. 从研究内容看, 正在超越课程开发研究, 趋向课程开发与课程理解研究的整合; 从研究方法看, 正在超越量的研究, 趋向量的研究与质的研究的整合。这是(C)8-331

A. 教学研究的发展趋势 B. 文化研究的发展趋势

C. 课程研究的发展趋势 D. 社会研究的发展趋势

29. 在理念层面, 建构主义认识论正在取代客观主义认识论而成为教学领域的基本观念; 在技术层面, 信息技术的迅猛发展正在引起教学领域的深刻变革; 在基础层面, 教学论已不再只是教育心理学的应用学科, 其研究开始置于多学科的基础之上。这是(A)8-345

A. 教学研究的发展趋势 B. 文化研究的发展趋势

C. 课程研究的发展趋势 D. 社会研究的发展趋势

30. “泛智课程说”产生于文艺复兴时期, 其创立者为(C)5-215

A. 赫尔巴特 B. 斯宾塞

C. 夸美纽斯 D. 卢梭

二、简答题(本大题共 5 小题, 每小题 6 分, 共 30 分)

31. 简述卢梭发现教学论的基本内涵。1-30

答: 卢梭的发现教学论具有如下三个内涵:

(1) 发现是人的基本冲动. 卢梭认为人天性好动, 在好动这一天性的基础上发展出好奇心, 好奇心是人寻求知识、发现知识的动力;

(2) 发现教学的基本因素是兴趣与方法。贯穿卢梭教学论的一个中心思想是: “问题不在于告诉他一个真理, 而在于教他怎样去发现真理。”由这个中心思想卢梭得出了关于良好教学(或教育)的一个基本原则: “问题不在于教他各种学问, 而在于培

养他有爱好学问的兴趣,而且在这种兴趣充分增长起来的时候,教他以研究学问的方法;

(3) 活动教学与实物教学是发现教学的基本形式。既然活动是儿童的天性,儿童在活动中产生对世界的好奇心,在活动中发现了世界也认识了自己,所以倡导活动教学在卢梭看来就是必然的;

(4) 发现教学指向于培养自主的、理性的人格。卢梭提倡发现教学,其终极目的是培养儿童自主的、理性的人格。

32. 试述非指导性教学的基本特征。2-142

答: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。

33. 在对评价领域的发展历史进行四阶段划分时,古巴和林肯认为第一、二、三代评价的缺陷是什么?7-317

答:在对评价领域的发展历史进行四阶段划分时,古巴和林肯认为第一、二、三代评价的缺陷是:

(1) “管理主义的倾向”古巴和林肯认为,在上述三代评价活动和评价理论中,教育管理者与评价者之间的传统关系很少受到挑战;

(2) “忽视价值的多元性”。美国自有史以来,其价值观即建立在所谓“文化大熔炉”的基础之上,这个基础的实质事实上就是“基督教伦理”,学校强调的“文化遗产”,就是“盎格鲁—撒克逊的基督教”遗产,而所谓的“客观评价标准”“科学评价工具”,都植根于这样一种价值标准之中;

(3) “过分依赖科学范式”。对评价者来说,他们有充分的理由像其他社会科学工作者那样,积极采用和模仿自然科学中的实证探究方法。

34. 简述学科课程的局限。5-219

答:

学科课程具有如下缺陷或限制:

(1) 由于学科课程是以知识的逻辑体系为核心组织起来的,这容易导致轻视学生的需要、经验和生活。代表着成人的世界、体现着成人的意志的逻辑知识与儿童的世界、儿童的需要和经验并非直接同一,过于强调逻辑知识势必导致漠视儿童的现实的需要和经验,导致死记硬背。再者,儿童的生活是一个有机整体,这个整体不能人为分解为“数学部分”、“语文部分”、“化学部分”、“历史部分”,等等,因此,过于强调学科课程也有可能导致肢解学生完整的生活。

(2) 每一门学科课程都有其悠久的学术传统、都有其相对独立和稳定的逻辑系统,这容易导致忽略火热的当代社会生活的现实需要。

(3) 学科课程也容易导致单调的教学组织和划一的讲解式教学方法。

学科课程变革起来难度较大,学科课程不是价值中立的,它体现着不同社会群体的利益,当某些学科纳入课程体系之后,既得利益者就会抗拒变革。再者,由于社会政治经济需要和市场价值的差异,不同学科课程之间存在着等级差别,这也阻碍着课程变革。

35. 客观主义认识论的内涵是什么? 8-346

答:

客观主义认为,“客观实在”是外在于人的心灵的、不以人的意志为转移的,知识即是对“客观实在”的摹写或反映,知识的真理性是由其与“客观实在”符合的程度决定的,知识因而是客观的。教学过程即是传递客观知识的过程。由“客观主义”知识观必然派生出决定论的知识观和还原主义知识观。所谓“决定论”,是指知识是由“客观实在”所决定的,“客观实在”是第一性的、起决定作用的。作为知识传递过程的教学也具有客观性,它也是由客观规律所决定的,教学结果完全是可预期的、可重复的。因此,教学应遵循客观规律、遵循固定的程序和步骤。这是行为主义教学设计理论的基本观点。所谓“还原主义”,是指复杂的知识可以被还原为、解释为一些简单的单项知识,而这些简单的单项知识组合起来即可获得较高层次的知识。这显然是程序教学对知识的基本看法。

36. 试分析生成性目标的价值取向及它的优势与局限。 3-166

答:生成性目标的价值取向:

“生成性目标”取向本质上是对“实践理性”的追求。它强调学生、教师与教育情境的交互作用,正是在这种交互作用中不断产生出课程与教学的目标。“生成性目标”是过程取向的。

生成性目标的优势:

“生成性目标”取向消解了“行为目标”取向所存在的过程与结果、手段与目的之间的二元对立。当过程与结果、手段与目的被内在地统一起来之后,课程与教学目标就是学生在教育过程中、在与教育情境的交互作用中所产生的自己的目标,而不是课程开发者和教师所强加的目标。学生有权利也能够决定什么是最值得学习的,当学生从事与自己的目标相关联的学习的时候,他们会越来越深入地探究即已有的知识。

生成性目标的局限:

(1) 运用“生成性目标”就意味着教师要能够与学生进行有意义的对话。但大多数教师并没有受过这方面的训练;

(2) 即使有许多教师受过对话方面的训练,有些人也可能不运用这种互动性教学方法,因为这需要额外的计划和努力。教学,对许多教师而言,是一种工作,而不是生活的使命;

(3) 即使许多教师把教学视为其生活的使命,他们也很难同时与一个班级的几十名儿童展开对话;

(4) 学生有时并不知道学习什么对他们是最好的,他们需要教师告诉他们应当做什么;

(5) 基于“生成性目标”的课程与教学太开放了,学生可能永远都不会费神去发现像语法、代数、物理学等必要学科的适切性。

37. 论述建构主义教学观。 8-351

本档资源由考试真题软件网 (down.examebook.com) 搜集整理二次制作!

答：建构主义教学观的基本内涵可概括为如下三个方面。

(1) 学习在本质上是学习者主动建构心理表征的过程，这种心理表征既包括结构性的知识，也包括非结构性的知识和经验；

(2) 教师和学生分别以自己的方式建构对世界（人、社会、自然、文化）的理解，对世界的理解因而是多元的，教学过程即是教师和学生世界的意义进行合作性建构的过程；

(3) 建构主义学习环境由情境、协作、会话和意义建构四个要素构成；建构主义的教学策略是以学习者为中心的。

四、材料分析题（本大题 16 分）4-201

38. 下面记录的是苏格拉底与青年尤苏戴莫斯的一段关于“正义”的对话：

“虚伪是人们中间常有的事，是不是？”苏格拉底问。

“当然是，”尤苏戴莫斯回答。

“那么，我们把它放在两边的哪一边呢？”苏格拉底问。

“显然应该放在非正义的一边。”

“人们彼此之间也有欺骗，是不是？”苏格拉底问。

“肯定有”，尤苏戴莫斯回答。

“这应该放在两边的哪一边呢？”

“当然是非正义的一边。”

“是不是也有做坏事的？”

“也有”，尤苏戴莫斯回答。

“那么，奴役人怎么样呢？”

“也有”

“尤苏戴莫斯，这些事都不能放在正义的一边了？”

“如果把它们放在正义的一边，那可就是怪事了。”

“如果一个被推选当将领的人奴役一个非正义的敌国人民，我们是不是也能说他是非正义的呢？”

“当然不能。”

“那么，我们得说他的行为是正义的了？”

“当然”

“如果他在作战期间欺骗敌人，怎么样呢？”

“这也是正义的。”尤苏戴莫斯回答。

… …

自考备考三件套：
自考笔记、
真题及答案、
录音课件！

“既然我们已经这样放了，我们就应该再给它划个界限：这一类的事，做在敌人身上是正义的，但做在朋友身上，却是非正义的，对待朋友必须绝对忠诚坦白，你同意吗？”苏格拉底问。

“完全同意”，尤苏戴莫斯回答。

这段对话反映了教学方法中的哪一种典型方法？这种方法的基本内涵是什么？其性质如何？组织与引导这种

教学方法需要什么策略？

答：这段对话反映了教学方法中的共同解决问题型教学方法。其基本内涵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。这种教学方法的基本特点是教师和学生民主参与教学过程，教学过程能够发挥教师和学生这两类主体的积极性。共同解决问题型教学方法包括“教学对话”和“课堂讨论”两种基本形态。运用共同解决问题型教学方法也需要具备一定的条件，那就是学生必须在具备了一定的基础知识的情况下，对所讨论的问题有一定的了解和洞察的前提下，才能对这种教学方法更有效地利用。否则，教学对话和课堂讨论可能很难开展，即使开展起来也有可能非常肤浅、流于形式。鉴于此，在教学实践中常把提示型教学方法与共同解决问题型教学方法结合起来使用，通过前者使学生获得一定的基础知识，通过后者使所学知识不断深化、真正成为发展资源。

在这个对话里，苏格拉底首先姑且承认尤苏戴莫斯关于“正义”问题的见解，然后基于尤苏戴莫斯的见解而引出种种新的问题请他回答，最终使尤苏戴莫斯意识到自己最初的关于“正义”的见解是不完善的、愚蠢的，从而愿意“收回已说过的话”。通过对自己的已有见解的“破”的过程，也就深化了对问题的认识，这不仅为真理的确立奠定了基础，而且本身就是确立真理的过程。

自考备考三件套：
自考笔记、
真题及答案、
录音课件！

考试课件网：<http://www.examebook.cn/>

——我们专业提供自考易考题库课件集、自考免费电子书、自考历年真题及标准答案！

考试真题软件网：<http://down.examebook.com/>

——我们专业提供自考历年真题及答案整理版、自考考前模拟试题！

考试学习软件商城：<http://www.examebook.com/>

——为您提供各种考试学习软件课件更为便利的购买通道！