

全国中小学教师培训用书·教育部南京师范大学课程研究中心特别推荐

课程教学理念与实践引领

程振响 王一军/主编

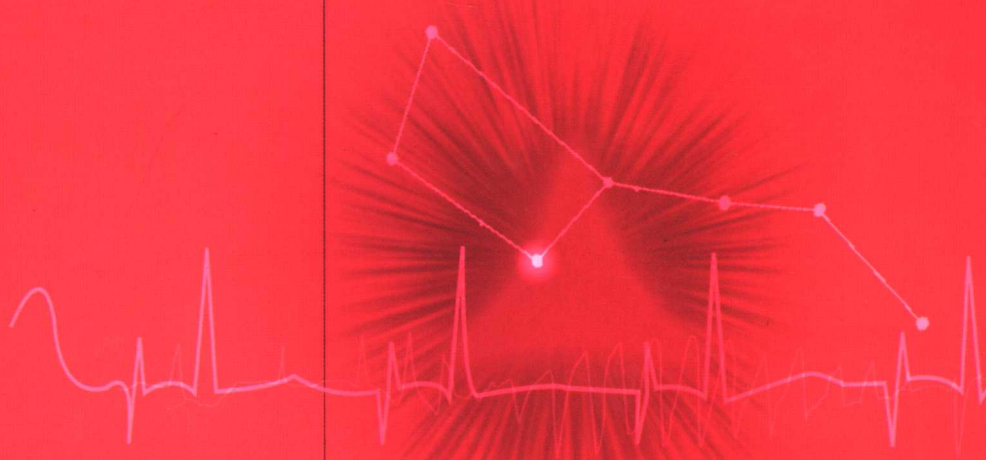
KECHENG JIAOXUE LINIAN YU SHIJIAN YINLING

名 师 工 程 书 系

第1辑

教 师 职 业 生 涯 与 专 业 发 展

丛书主编 程振响 吴永军



 南京师范大学出版社

● 2014 年 12 月 1 日起实施

1000

100

1000

教育部南京师范大学课程研究中心特别推荐
名师工程书系 第1辑

教师职业生涯与专业发展

课程教学理念与实践引领

程振响

王一军 / 主编

丛书主编 程振响 吴永军

南京师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程教学理念与实践引领/程振响、王一军主编. —南京:
南京师范大学出版社, 2006. 12

(名师工程书系. 第1辑, 教师职业生涯与专业发展)

ISBN 978-7-81101-537-9/G · 1036

I. 课... II. ①程... ②王... III. 课程—教学研究—
中小学 IV. G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 160305 号

书 名	课程教学理念与实践引领
主 编	程振响 王一军
责任编辑	朱海榕
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	http://press.njnu.edu.cn
E-mail	nspzbb@njnu.edu.cn
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	南京新洲印刷有限公司
开 本	787×960 1/16
印 张	15.5
字 数	284 千
版 次	2006 年 12 月第 1 版 2006 年 12 月第 1 次印刷
印 数	1-3 600 册
书 号	ISBN 978-7-81101-537-9/G · 1036
定 价	24.00 元

出 版 人 闻玉银

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换

版权所有 侵犯必究

编委会名单

编委会主任 吴康宁

丛书主编 程振响 吴永军

编委会成员(按姓氏笔画排序)

王一军 刘穿石 杨企贤 杨曙明

吴永军 吴康宁 陈 萍 欧阳超英

郝京华 殷亚清 程振响

序

从2001年秋季开始,新一轮基础教育课程改革实验工作正式开始。四年多来,课程改革实验区正在发生深刻的变化,尤其是教师角色正在发生根本性转变,广大教师的教学行为表现得更加民主、开放、灵活多样,学生的学习尽管依然有着传统学习的一些印迹,但不可否认的是,自主、合作、探究式学习渐成趋势。广大校长、教师在学习、领会和实践新课程理念的过程中,不断深化对教育本质的认识,也加深了对教师职业及教师价值的认识,他们业已形成了这样的共识:教师的专业成长是新课程可持续发展的不竭动力。

当前,全国各地都已全面进入课程改革。尽管课程改革取得了较大的成绩,但是,我们应该看到,基础教育课程改革是一项工程巨大的涉及到方方面面复杂关系的社会变革,那种以为课程改革能一蹴而就的思想是极其幼稚和有害的;同样,那种对课程改革悲观失望,抱着“红旗究竟能扛多久”的思想也是非常有害的。我们应当站在国家利益、民族未来的战略高度对课程改革坚定信心,坚定不移地深化和推进这一伟大的事业。

基于这样的考虑,教育部南京师范大学课程研究中心与南京师范大学教科院、江苏省教育科学研究院、江苏教育学院教育管理体系决定组织编写“名师工程书系”,这套书系围绕教师的生命成长尤其是专业发展这一主线,分层次、多角度地展开专题论述,力求体现“服务教师,铸就品牌”的理念。这套书系包含若干套丛书,每套丛书又围绕不同的亚主题展开。本套丛书系第1辑,主题是“教师职业生涯与专业发展”。应当说,这一尝试是十分有意义的。尽管目前社会上也有许多关于教师的图书,但本书系还是具有鲜明特色的。

本套丛书以“成长为一个优秀教师”所必备的能力与智慧为中



心,剖析了教师专业发展过程中的几个关键层面,关注广大教师生命成长中的热点、难点和困惑点,帮助广大教师进行职业生涯的规划与设计。丛书通过对一批优秀教师成长轨迹的总结,从中提炼出他们赖以成长的主要因素,为广大教师“培根厚本”成为新一代优秀教师提供了一个坚实的平台。在写作风格上,丛书在理论的呈现方式上,注重理论与实践相结合,基本上做到了理论联系实际,既有基于大量实践案例支撑的理论阐述,又有对实践案例的深刻剖析,从而彰显出书系的品位和档次。

丛书的编写队伍比较强大,他们既有来自高校但长期深入中小学一线从事基础教育课程研究的专家学者,又有来自中小学一线的特级教师、骨干教师。相信这样一支编写队伍能够奉献给广大教师一套精品。

吴康宁

2005年11月

前 言

作为教育改革的核心内容,课程改革被认为是因应未来资讯化、科技化与国际化社会需求的主要举措之一。我国当前实施的新课程,无论是教育理念、课程结构还是具体课程形态,与传统课程相比,都发生了质的变化。正因如此,广大教师在为新的课程文化欢呼之余,也多少陷入了课程实践的迷乱之中,如何在理想与现实的张力中找到平衡点,以实现课程重建乃至教育重建的整体期许,是当前课程改革面临的重要课题。从狂热中安静下来,倾听理性的低语,是教育工作者目前应有的心态。简言之,教育工作者需要寻求课程改革的实践理性。

我国正在进行的课程改革,实际上就是一种教育文化的变革,是一个长期的艰苦探索过程。新课程方案和标准勾画了课程改革的美好愿景,但这愿景与现实之间存在巨大的反差,如果在实践中我们把愿景作为现实目标,试图在短期内实现课程的彻底改变,无疑只能是一种奢望。应当把新课程作为教育对话和教育探究的平台,在这个平台上,每个学校都要基于自身的传统,不断积累经验,同时不断丰富新课程的文化内涵。要明白,只有经过几十年甚至上百年的努力,才能最终重建课程文化,实现课程改革的美好愿景。

新课程的人本取向意味着教师作为课程开发主体的觉醒,进而意味着教师作为专业主体具有了合法的地位。教师的这种主体价值首先在于教师的知识和经验具有了课程意义,其教育活动体现了自主性;其次,教师拥有了专业发展的权利,其教育活动体现了自身的发展性。这就要求课程改革必须观照教师自身。现实的实践诉求应当是基于教师、相信教师、引领教师,真正发挥广大教师的积极性和创造性,强化他们作为课程改革主体的地位,让他们在肩负重任的同时拥有相应的权利。

如何看待学生,是课程改革的又一实践命题。学生始终是发展中的人,所谓为学生的发展服务,实质在于用适合学生的方式促进学生的发展。当前新课程实施中,出现了一些实践的误区。如有的教师一味迎合学生的原有经验水平,追求表面的学生自主而使教学“低龄化”;有的教师片面理解学生的个性发展,追求



所谓的动态生成而使基本素养教育“边缘化”。学生的认识水平不能提高,获取新知的能力不能养成,学生的有效发展就是一句空话。因此,在尊重学生的同时充分发挥教师的指导和引领作用,在满足学生个性需要的同时强化普适性教育,才是新课程实践应有的理性选择。

对新课程理念的理性把握,是新课程有效实施的关键,同时也是广大中小学教师的实践困惑。基于这样的思考,本书试图在当代课程教学研究的语境中,在理论与实践两个层面对新课程理念进行解读,为广大中小学教师的课程理解提供一种参照。

我们所理解的课程理念就是一些关键词,这些关键词不仅形成了新课程的语境,也拓展了课程教学理论与实践的基本范畴。所以我们并没有孤立地解释一个个理念,而是把意义上有紧密联系的理念结成 23 对加以解读。以课程教学理念所关涉的课程教学要素为线索,本书分六个部分编写,具体分工如下:“课程教学设计专题”王一军、王俊,“课程教学目标专题”王九红,“课程教学实施专题”王俊、王九红,“学习方式转变专题”薛源,“课程教学评价专题”赵正新,“教师专业发展专题”蒋玉琴、王俊、王九红。全书的整体设计与统稿工作由程振响、王一军共同负责。

本书是集体合作的产物。在编写过程中先后召开了四次编写统稿会,在集体讨论、反复研究的基础上,对文本进行加工和修改。在撰写过程中,参阅了有关著作者的书籍和文章,都在书中加了标注,对此,谨向原著作者致谢!南师大出版社总编辑助理徐蕾、责任编辑朱海榕为本书的出版付出了辛勤劳动,在此一并表示感谢。

由于编写者视野与水平的局限,书中存在的问题很多,不当之处在所难免,恳请广大读者不吝指正。

编者

2006 年 11 月

目录

Contents

序/1

前 言/1

课程教学设计专题/1

- 理念 1 人本与校本/2
- 理念 2 统整与综合/14
- 理念 3 领域与模块/27
- 理念 4 统一与选择/36

课程教学目标专题/46

- 理念 5 全面与个性/47
- 理念 6 预设与生成/56
- 理念 7 回归与超越/65

课程教学实施专题/76

- 理念 8 执行与创生/77
- 理念 9 赋权与问责/87
- 理念 10 规范与自由/97
- 理念 11 协同与独立/106
- 理念 12 现场与细节/116



学习方式转变专题/127

理念 13 体验与建构/129

理念 14 自主与探究/138

理念 15 合作与对话/154

理念 16 活动与实践/168

课程教学评价专题/179

理念 17 差异与多元/180

理念 18 过程与结果/188

理念 19 理解与沟通/198

教师专业发展专题/204

理念 20 场域与共生/205

理念 21 德性与智慧/213

理念 22 行动与反思/221

理念 23 引领与分享/227

课程教学设计

专题

从一般意义上来说,课程设计是指决定课程的过程及其所依据的各种理论取向,具体行为表现为拟定课程的组织形式和组织结构,既指某一具体形态课程的设计,也指某一教育阶段课程的整体设计。课程设计既要考虑历史、哲学、文化、政治、心理学、经济等众多影响因素,也要悉心关注课程决定中所有独特的问题,以及诸如目标、学习经验或内容、组织、教学、评价、课程改革等一般性问题。课程设计的价值取向不同,课程的属性和具体形态也不同,从课程属性来说,主要有学科本位课程、社会本位课程和儿童本位课程;从课程形态来讲,主要有分科课程和综合课程,其中也包括选修课程和必修课程。当代中小学课程设计流派纷呈,但也表现出共同的理念追求,主要表现在以下几点。

一是关注人的主体的回归。当代教育把人的发展作为核心,强调教师和学生是课程的意义建构者,把促进人的自我实现作为课程设计的目标。因此,“以人为本”成为课程设计的核心理念。这种回归人的主体的课程,强调具体实践情境中课程诸要素如教师、学生、教材、环境等的有效整合,从而选择学校本位课程开发策略。“人本”与“校本”成为当代课程教学设计的重要理念,“人本”是一种价值取向,“校本”则是一种策略选择,人本思想体现在学校本位课程开发之中。

二是关注整体的人的发展。针对学科中心课程造成人的片面追求知识习得和智力发展的缺陷,当代课程设计更关注人的智力与精神世界的协同发展,关注人与自然、人与社会的和谐发展。因此,课程综合化成为当代课程的重要选择。综合课程把基于真实世界的问题解决作为促进人的整体发展的途径,从而将人的发展与自然、社会的发展联系起来,将人的智力发展与人的自我实现联系起来。综合课程采用的是课程统整设计思路,在这个视野上,课程设计就是课程统整。“统整与综合”成为当代课程设计的鲜明特征。

三是关注人的共同文化素养的同时,关注人的多元发展。全球化进程的不断推进,一方面不断扩大人类交往的空间,使人类相互的依存度不断增长,另一方面也进一步促进了文化的多元性。反映在当代课程设计上,表现为对基础性和多样性的共同追求,既关注共同文化素养,突出“共同核心课程”,又关注人的多元发展,突出课程的选择性。因此,当代课程结构发生了显著的变化,由单纯的学科发展为由学习领域、科目、模块三个层次构成。模块的出现,一定程度上



改变了原有的课程组织形式,既有利于课程的综合化,也为实现课程的个性化提供了基础。同时,当代课程的选择性明显加强,课程结构在适应不同地方、不同学校、不同学生等方面,具有一定的变通性、选择性,使课程具有了一定的适切品质。“领域与模块”、“统一与选择”是当代课程设计的典型结构特点。

本专题围绕“人本与校本”、“统整与综合”、“领域与模块”、“统一与选择”,就当代课程教学设计理念,从理论与实践两方面进行必要的阐释。

理念 1

人本与校本

背景提示

自欧洲文艺复兴运动起,人本主义教育思想就在教育发展史上占据了重要的地位,但人本主义作为课程哲学却是进步主义教育运动的产物。杜威所创建的经验自然主义范式和 20 世纪 60 年代末作为对结构主义课程范式的反动而诞生的人本主义课程范式,都高扬“以人为本”的旗帜,关注人的自我实现。人本主义课程理念集中体现在马斯洛“事实与价值融合”的价值论中,他认为课程的功能不仅仅是提供知识,而是通过知识达到人的个性自由和解放。在马斯洛看来,真正把事实和价值统一起来的人是其潜能和价值得到充分发挥和实现的人,即自我实现的人、具有丰满人性的人。因此,课程和教育的根本目的就是达到人的自我实现,形成丰满人性。课程专家麦克尼尔说:“自我实现的理想是人本主义课程的核心。”^①有意思的是,结构主义课程范式的主要人物如布鲁纳、施瓦布等在 20 世纪 70 年代以后都发生了明显的人本主义转向,他们的后期思想成为人本主义课程范式的重要组成部分。布鲁纳在《教育的适切性》一书中,对结构主义课程理念进行了深刻的反省,提出了具有人本主义精神的课程观——“适切性课程”理念。他认为适切性课程所指向的问题是人們如何恢复首创精神并意识到自身的本领,如何行动起来诱导人们想要学习。一旦做到这一点,课程就将成为另一问题——课程将不被看作一门学科,而被视为学习与使用知识的一个门径。这是课程理念的深刻变革。“适切性课程”把社会经验变成课程的有机构成部分从而超越了传统的学科课程,课程的功能也由此发生变革:它不仅传承文化,而且改造社会。

施瓦布则从实践兴趣的课程指向出发,创建了实践的课程范式。在实践的

① 转引自单丁:《课程流派研究》,山东教育出版社 1998 年版,第 155 页。

课程范式的视野中,教师与学生都是意义的创造者。“教师即课程”,教师不是孤立于课程之外,而是课程的有机构成部分、课程的创造者、课程的主体。学生同样是课程的有机构成部分,是课程的创造者和主体,学生并不从事那些与其生活相隔离的所谓“课程设计”,而是通过其全部生活经验参与到改造课程的过程之中。这样,对学生而言,创造和接受课程变为同一过程,该过程导致儿童成长、成熟和能力增强。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,这四个要素间持续的相互作用便构成“实践的课程”的基本内涵。“实践的课程”的主要方法是“审议”,审议是在主体之间进行的,课程审议的主体自然是课程集体,他建议以学校为基础建立课程集体,该集体由校长、社区代表、教师、学生、教材专家、课程专家、心理学家和社会学家构成,他特别建议在课程集体中产生一位主席来领导课程审议的进程。这种课程范式把课程探究、课程开发甚至课程评价统合起来,并将统合的基础置于具体实践情境中。在这里,课程开发的主体就不只是课程专家或学科专家了,课程集体或审议集体成为课程开发的主体,在课程集体中,教师和学生是核心,教师和学生的需要、兴趣和问题是课程审议的核心问题,这些问题是因人而异、因情境而异的,因此,施瓦布的理想中的课程开发基地自然是每一所特殊的学校。这种课程开发因而可被称为“学校本位课程开发”即校本课程开发。与之相联系,斯腾豪斯课程开发的“过程模式”提出“教师作为研究者”,也意味着学校成为课程研究和开发的中心,校本课程开发也是“过程模式”的必然要求。

案例解析

锡山高级中学,90%的教师来自农村,98%的学生是农家子女。近年来,学校充分发挥教育资源优势,以其鲜明的办学特色、多样化的课程,使这所农村中学充满生机与活力。

学校应该设置哪些课程?学校拿出“校本课程计划”让学生参与校本课程的设置。以前学生常“吃”的那些“配餐表”,重又放在他们的面前,一些校方看来很重要的课程,如“自行车维修”、“就业指导”等被学生毫不客气地拿掉,学生写上了自己需要的“交际课”、“心理辅导课”、“学法指导课”等。接着,学校根据育人目标及学生的需要,提出了校本课程的总体目标为:学会交往,在合作中学习;学会自信,养成自我认同感和坚毅的品质;学会探究,学习一门综合或探究性课程;掌握一项健身技能和一项闲暇技能;具有现代中国人的意识。同时,明确了限选、任选两类课程的框架,限选课为阅读技能指导、英语听力、心理辅导、研究性学习方法。任选课分四类列出了建议菜单:科学素养类如环境资源、生命科学、学习策略等;人文素养类如美学初步、文学欣赏、新闻采访与写作等;身心健康类如心理辅导、围棋、旱冰等;生活职业技能类如实用美术、插花艺术、烹饪、科学裁



培等。最后,经过集体审议、整合确定了54门具有学校特色的课程。学生在每类课中任选2~3门,成绩评定采用学分制,每位学生三年所学课程的最低分为35分,其中限选课为10分,任选课为25分。

学生享有了课程的选择权,学习的自主性、积极性大大提高。在《电视制作与播音采访》课上,他们扛着摄像机,走进学生生活,采撷了校园里一朵朵教育改革的春花;“校园视线”、“青春写真”、“周末生活”在无锡电视节目策划大赛中频频获奖。校本课程对学生的学习生活产生了重要而深远的影响,从学校小小“电视台”走出去的学生,有的考入北京广播学院,有的成为大学电视台节目主持人。校本课程为学生发展提供了广阔的空间,“新闻采访与写作”、“电脑制作”、“网(主)页设计”为农家孩子打开了一扇扇了解信息社会的窗户,演讲与辩论课使不善言谈的孩子变得活泼开朗……

校本课程向教师提出了一个极具挑战性的问题,“怎样开出学生喜欢的课?”实践证明,教师群体中蕴藏着巨大的积极性和创造力,人人参与课程改革,全校100多位教师提交方案80多份,每一个人都想在这场竞争中掂出自己的分量。优胜劣汰,每一门课都要接受“市场”检验,受欢迎者上,不受欢迎者下,教师们感到一种压力,一种责任,一种渴望,甚至是一种冲动。学科教师要开课,骨干教师要开课,后勤、行政人员也要开课,校园里充盈着一种积极追求成功的氛围。在课程开发中,校长和教师体验到自己所享有的课程权力,以及这种权力所需要承担的责任和义务;为了开好课、上好课,许多教师主动外出深造学习,不断充实和完善自己,教师的专业水平在校本课程开发中不断得到提高。

锡山高级中学是较早从学生自身发展需要出发,进行校本课程开发实践探索的学校之一,既有理论建构,也积累了丰富的经验,受到教育行政部门及广大专家的充分肯定。锡山高中的校本课程开发案例主要给我们以下几点启示:一是学校教育共同体通过校本课程开发实践明确了自己的教育哲学,有利于形成教育合力以减少教育冲突甚至相互抵消的现象,有利于提高学校的教育质量,有利于学校特色的形成。二是学生享有课程选择权,体现了学生在受教育中的自主性与学习自由;同时,学校给学生提供多样化的课程,丰富了学生的学习体验与学校经验,为学生的全面而生动的发展提供了课程保障。三是由学生代表参与课程的审议,由学生的选学人数决定选修课程是否开设,充分确立了学生的主体地位,而且促进了学校管理的民主化。所有校本课程采用学分管理,也促使学校课程管理走向校本化。四是学校相关人员体验到自己所享有的课程权力以及这种权力所需要承担的责任,实现了权力与效能的统一。同时,校长和教师享有一定的专业自主权,极大地调动了办学和教育的能动性。校本课程开发向教师

的自身素质提出挑战,这又促进了教师的专业发展。五是学校课程资源的充分开发和利用,不仅是在物质层面,更重要的是教师自身的资源和学生的经验与潜能,从而真正做到了学校教育的统筹发展,也为学校的可持续发展创造了无限的空间。

理念阐释

课程开发的主体之一是学生,是处于发展中的人,强调课程“以人为本”,就是强调课程的一切活动都要为学生的发展服务。这需要确立满足学生发展需要的课程设计理念,需要基于学生作为人的自我价值实现确定课程目标,需要从学生已有经验出发实现课程内容与其现实生活的融合,需要赋予学生个体自主学习的权利。因此,这就必然带来课程观、学生观以及学习观的转变。

(一)确立具有丰富人本价值的课程观

传统思维中,我们一直把课程理解为传递人类文化的工具,实质上是强调课程内容自身的价值,这是一种知识本位的课程观。问题在于,人类知识本身并没有自在的目的,只有把知识当作一种工具引导学生去了解社会生活情境,适应社会生活,形成推动社会进步的能力,才有其真正的意义。从这个意义上来说,学校的课程设置如果忽视儿童的心理特点和发展需要,不能与儿童已有经验发生关联,就难以实现预设的课程目标。早在19世纪初,杜威就曾指出:“儿童为实现学校的道德理想提供了唯一可以使用的手段和工具,课程的学科内容无论有多么重要,无论作了多么审慎的选择,倘若不按照个体自身的活动、习惯和愿望加以改造的话,就没有明确的道德内容。我们必须弄清历史、地理和数学在心理学上意味着什么,也就是说,在我们从中发掘其种种道德可能性之前,它们都是个人经验的方式。”^①杜威这里所说的“学校的道德理想”就是学校教育的社会责任,从他的论述中我们不难理解,课程的社会价值只是一种潜在的可能性,这种可能性必须通过学生的个人发展来实现。我们强调彰显“人本”价值的课程观,就是强调学生个人价值与社会普通价值的统一,强调通过学生个人价值的实现最终实现教育的社会价值。就课程本体来说应从知识本位走向学习经验本位,从“传递中心课程”走向“对话合作课程”,真正赋予学生作为课程主体的发展权利。

^① Dewey. J., 1897, Ethical Principles underlying Education. 参见杜威,赵祥麟译:《学校与社会·明日之学校》,人民教育出版社1994年版,第160页。



(二)形成彰显个体发展意义的学生观

在人类发展的历史长河中,无论是西方文化还是东方文化,在相当长的历史时期内,都没有赋予儿童作为人的合法地位和尊严,而只是把他们作为成人的附庸,作为改造和开发的对象。在西方教育史上,洛克就曾把儿童的天性喻为没有痕迹的白板或柔性的蜡块,可以任人随心所欲地书写或塑造。他说,人之初生,心灵犹如“一张白纸,上面没有任何记号,没有任何观念”。在他看来,一个人所以成为这样或那样,绝不是先天禀赋决定的,而是后天教育的结果。^①这种关于人之千差万别取决于教育的论断,显然过高估计了教育的作用,没有认识到遗传、教育、环境在人的发展中的相互作用,同时也使我们对儿童作为学生的认识走向误区。所以,美国著名的文化学者尼尔·波兹曼(Nell Postmen)指出:“多少世纪以来,儿童接受的始终是旨在使他们‘变好’的教育,也就是说使他们压抑天然的充沛精力的教育。当然,儿童从不觉得他们喜欢这样的常规训练。”^②卢梭、杜威、皮亚杰等先哲们以他们的智慧发现了童年,使我们认识到儿童的需求必须根据他们现在是什么、而不是将来是什么来决定。但是,现实的教育依然是按照所谓“将来是什么”的成人意愿来训练学生的,作为教育者往往是想当然地控制儿童进入某个阶段,按不同的年龄区别对待不同的儿童,目的是要促使儿童的身心发展达到他们的实际年龄该达到的水平。在他们看来,同龄儿童的身心发展水平是相同的。然而无论是从生物学还是从社会学的角度来看,这种思想都是不科学的。因为每个孩子都有他们自己的发展速度,个体之间存在一定的差异,正是这种差异要求我们关注不同的个体。正如人类学家蒙塔古(Ashley Montagu)所说:“以平等的方式对待不平等是最不公正的待人方式。”^③

课程改革应确立新的学生观,即要赋予儿童作为人的合法地位和权利,在为学生提供均等学习机会的前提下区别对待每一个学生,从他们的现实需要出发帮助他们学习,服务他们的发展,同时研究每一个体的特点,提供适切性的课程,使他们基于自身的经验和条件获得最佳的发展。

(三)构建突出学生经验价值的学习观

与传统的学生观相适应,传统的学习就是指知识和行为规范的接收,对学生

① 参见戴本博主编:《外国教育史(中)》,人民教育出版社1990年版,第71~72页。

② 尼尔·波兹曼,吴燕荪译:《童年的消逝》,广西师范大学出版社2004年版,第69页。

③ [美]弗雷其特·W. 帕克等,谢登斌等译:《课程规划——当代之取向》,浙江教育出版社2004年版,第132页。