

教师教材观 研究

陈柏华 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社



教师教材观

研究

陈柏华 著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教师教材观研究 / 陈柏华著. —杭州:浙江大学出版社, 2012. 12
ISBN 978-7-308-10060-1

I. ①教… II. ①陈… III. ①师资培训—研究②教材—研究 IV. ①G451.2②G423.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 120239 号

教师教材观研究

陈柏华 著

责任编辑 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn

封面设计 十木米

出版发行 浙江大学出版社

(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)

(网址: <http://www.zjupress.com>)

排 版 浙江时代出版服务有限公司

印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 15.75

字 数 250 千

版 印 次 2012 年 12 月第 1 版 2012 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-10060-1

定 价 42.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部邮购电话 (0571)88925591

序

近些年来,无论在西方还是东方,围绕教师专业发展而开展的研究热火朝天,涌现的成果铺天盖地,如校本教研、教师评价研究、教育行动研究、教师实践性知识研究、教学观研究,等等,这也是教师走向专业化的标志之一。2011年11月教育部颁布了《国家教师教育课程标准(试行)》,从国家层面对教师专业提出了新的要求,提高了教师的准入门槛和专业水准。这无疑有助于提高教师的社会地位和教师专业的社会认可度。

自2001年启动的新一轮基础教育课程改革,到现在已经走过12个年头。作为国家基础教育课程教材专家工作委员会委员,回想起当初的情形,确实阻力重重。我们常常听到来自一线中小学教师的各种抱怨,如教学内容的过度膨胀,教学方法的过于理想,学生双基的过度弱化,教学评价的过于繁琐,课程标准的模糊抽象,教材内容的臃肿繁杂,等等。

针对这些问题,专家学者、各级教育行政部门大谈要转变教师观念,于是围绕课程观、教材观、教学观转变的话题自然成为大家探讨的焦点话题。

然而令人遗憾的是,研究者的呼吁以及相关研究仅仅停留在纯观念的探讨上,他们缺乏对教师观念现状的了解。这样就直接导致你专家说一套,我中小学教师做一套。这也可能是许多中小学教师反感专家报告的缘故,这也阻碍了课程改革的深入推进。

就教材研究领域而言,我们也经常呼吁教师要转变教材观,要把教材看作“范例”、“拐杖”、“基本方向”,要“用教材”而不是“教教材”。但是我们扪心自问:我们了解教师的教材观吗?我们了解他们在想什么吗?我们知道他们的困惑吗?

由于教师具有什么样的教材观,直接关系到课堂中教师的教和学生的学,直接影响到课程教材编者的意图能否被教师理解和接受的问题,从长远来看关系到培养什么样的人的问题。陈柏华博士的《教师教材观研究》正是基于这一背景而提出来的。

该研究是国内第一个运用质的研究方法对教师教材观开展的系统探究,作者采取先究学理后追事理的技术路线展开研究,既体现了作者的创新思维,也具有很高的学术价值,是一项具体研究探寻普适性的选题,填补了国内教师教材观研究的空白。

从实践意义来看,它对于教材编写者如何更好地理解师生的教材需求,以便完善教材编写,同时也对于教育行政部门开展课程教材培训具有积极的指导意义,而对于教师自身的教学反思和专业发展也具有积极的促进作用。

在研究过程中,笔者首先通过文献分析,对国内外专家学者论及的教材观进行详尽的梳理,归纳出了教材观研究的四个维度——教材目标观、教材内容观、教材结构观以及教材教学观,并运用这一框架对专家学者们探讨的教材观进行了系统分析与归纳,得出了圣经式、经验自然主义、科学取向、结构主义、范例式、人本取向以及建构主义共七种典型教材观。然后运用四维度分析框架,采取质的研究方法对六位小学教师进行了深入而系统的研究,回答了教师到底具有什么样的教材观、它们之间的关系到底如何、哪些因素影响教师教材观的形成以及它们是如何影响教师教材观的形成这些深层次问题。

鉴于本研究是在理论梳理基础上构建起的研究维度,并严格按照质的研究方法选取一定的样本进行访谈和课堂观察,采取三角互证法来保证研究的可靠性,得出了教师教材观在不同维度上的共性、差异及其相互关系,研究思路清晰,资料翔实,过程完整,结论可靠,对同类研究具有很强的借鉴价值。

高凌飏

教授、博士、博士生导师

教育部华南师范大学基础教育课程研究中心常务副主任

2012年4月29日

前 言

每论及课程教材改革,我们都回避不了对教师观念的探讨。因为没有教师观念的积极变革,一切改革都是镜中花、水中月。而在当今课程改革进程中,探讨比较多的一个话题就是转变教师的课程教材观。如有学者提出“建构主义教材观”、“材料式教材观”、“超越知识的教材观”、“人本主义教材观”,等等。无疑,这些理论探讨有助于课程教材理论发展,也可能对教师教材观的变革产生一定积极影响。但由于课程改革的主体是教师与学生,课程教材实施的主场所是课堂,试图以纯粹的学理探究代替对教师教材观的实然研究,势必削弱教师在课程改革中的话语权,掩盖教师教材观的真实性和实践性,阻碍课程教材改革的深层次推进。特别是在基础教育课程改革深入推进的今天,对教师教材观实然状况的研究理应成为教师教育研究领域必须面对的重要问题。正是在这一背景下,笔者提出运用质的研究方法开展教师教材观研究的尝试。

教材观是对教材本质、属性及作用的认识。它涉及教材内容、属性、功能等基本要素,体现了人们对教材价值、功能、评价标准和处置方式的基本主张,涵盖了教材目标、内容、结构及其教学属性等基本要素。因此,我们可以把教师教材观看作是教师对教材的目标、内容、结构以及处置方式的基本看法,包括教材目标观、教材内容观、教材结构观和教材教学观。

为了构建合理的研究框架,本研究首先对已有课程教材研究文献进行了系统梳理,在此基础上构建了教材观研究的四个维度——教材目标观、教材内容观、教材结构观以及教材教学观,并运用这一框架对专家学者所探讨的教材观进行系统分析与归纳,得出了圣经式、经验自然主义、科学取向、结构主义、范例式、人本取向以及建构主义共七种典型教

材观。

然后运用上述四维度分析框架,通过访谈、课堂观察、查看教师日志等质的研究方法,对某沿海发达城市某小学六名小学教师进行了多年的跟踪研究,集中探讨了如下两个问题:

(1)教师具有什么样的教材观?它们的特点、类型及其相互关系如何?

(2)有哪些因素影响教师教材观的形成?其中哪些因素对教师教材观的影响最为深远,它们是如何影响教师教材观的?

对第一个问题的回答主要通过访谈、听课和查看教师教学设计与反思等方式从上述四个维度来进行深描和探究;对第二个问题的研究则重点从地方教育局、学校以及个人专业发展三个层面来分析和诠释。

研究发现:

其一,教师教材观在课程改革前后发生了变化,不同教师变化程度不一。其中对持保守型教材观的教师冲击最大,而对持创生型教材观的教师冲击最小。但就积极影响而言,妥协型教材观教师的收获最大。因为持保守型教材观的教师尽管受到了较大的观念冲击,但是她们仍然不愿意去改变,持创生型教材观的教师由于其教材观符合新课程教材的要求,也就对她们影响不大;而对于妥协型教师观的教师,她们有改变的意愿,在十字路口徘徊之际正好赶上新课程教材改革,这样正好沿着改革的路径前行。

其二,不同教师表现出不同的教材观,可以把它们归为保守型、妥协和创生型。保守型教材观注重教材的“考试功能”,把教材看作教学的近乎“唯一依据”;妥协型教材观认为教材是教师的“左右手”,但在课堂中教师会进行适当“拓展”;创生型教材观把教材看作教学的“范例”、“指引”,在教学中重视内容的“渗透”、学生的“感悟”,重视课外书籍的“教材化”处理。

其三,教师教材观的表现形式与特点比较复杂,它们跟专家宣称的教材观并不完全一致。如保守型教材观并非等同于“圣经式教材观”;妥协型教材观认为教材要使学生热爱生活,主张促进学生的个人发展,也并非完全的人本取向教材观;对于创生型教材观而言,与建构主义教材观也不完全一致,因为前者同时强调教材中确定知识的学习与掌握。

其四,不同教材观在四个维度上的差别大小不一。其中在教材结构观上的差异最小,但在教材目标观、内容观以及教学观上存在较大差异,其中教材教学观上的差异最大。就教材结构观而言,大部分教师赞同主题式编排,个别教师赞同主题与螺旋式相结合的编排体系。在教材目标观上,保守型教材观认为是为了上课与考试的需要,创生型教材观强调为学生当前和将来生活服务。在教材内容观上,保守型教材观过分重视学科知识点的掌握;妥协型教材观倡导“雅俗共赏”、“政治性内容适可而止”;创生型教材观则重视知识的拓展。在教材教学观上,保守型教材观强调“依纲靠本”;妥协型教材观认为“你给什么教材我就怎么教”,课中适当补充其他材料;创生型教材观重视教学内容的“渗透”与“拓展”、教材内容和教材结构的重构。

其五,教材与学生生活相联系是教师对教材的共同看法。不管是持保守型、妥协型还是创生型教材观的教师,都一致认为教材需要与学生的生活相联系,只是认识程度不一。其中保守型教材观认可教材要与学生生活相联系外,同时相信教材的“权威性”,重视当下生活的意义。妥协型教材观和创生型教材观认为教材不仅要体现学生当下生活,还要为他们将来的生活服务,同时主张不同文化、不同地域知识的互补。创生型教材观主张教材需要“来源于生活”,对于那些跟生活关系不大、意识形态浓厚的内容要适可而止。

最后,教师教材观的形成是地方教育局、学校以及个人专业发展等多因素影响的结果,它们经常交织在一起影响着教师教材观的形成,其中个人专业发展对教师教材观的影响最为深远。地方教育局影响教师教材观的因素主要有“统考”、教研员的教材分析“抓重难点”、统一组织听公开课等。上述对教师教材观影响最大的是“统考”,它对于保守型教材观教师的影响大于创生型教材观教师。学校对教师教材观的影响主要包括学校的形象(“声誉”)、校长的评价(“分数”)、科组的活动(“联教”)以及教师之间的互动与探讨(“集体备课”、“闲聊”)。对教师教材观影响最大的是个人专业成长,主要因素有:自己查找与收集资料(“上网”、“看书”),多一些锻炼机会(“上公开课”),去外地交流学习(“听课”),多向经验丰富的教师学习(“跟师傅”),教师个人对教学的总结和提炼(“教学反思”)以及童年轶事(“池中无鱼虾为王”、“阴影”),等等。

这些研究发现对于我们更好地理解教师对教材的认知,深化基础教育课程教材改革,促进教师教材观的积极转变,为教材编写者以及教育行政部门开展教材分析培训和促进教师专业发展具有积极的理论价值和现实意义。

当然本研究仍有许多需完善的地方,如如何凸显教材观的学科性,如何运用意象、专业发展路线、概念图等叙事研究方法来分析教师教材观等,将是后续研究继续探讨的问题。

最后,恳请专家学者、同行及读者朋友们不吝赐教。谢谢!

陈柏华

2012年5月

目 录

第一章 引 论	(1)
第一节 研究背景	(1)
第二节 研究目的和意义	(7)
第三节 研究问题的界定	(7)
第四节 相关术语的界定	(10)
第二章 教师教材观研究维度	(16)
第一节 对教材观研究维度的说明	(16)
第二节 教材目标观	(19)
第三节 教材内容观	(29)
第四节 教材结构观	(35)
第五节 教材教学观	(40)
第三章 教材观研究述评	(47)
第一节 七种主要的教材观	(47)
第二节 对已有教材观研究的反思	(67)
第四章 研究设计与方法	(69)
第一节 研究设计	(69)
第二节 研究方法的确立	(71)
第三节 资料收集的方法	(81)
第四节 资料的整理与分析	(83)
第五节 研究的效度、推论及伦理问题	(85)
第五章 课程实施中的教师教材观	(89)
第一节 教师眼中的新教材	(90)

第二节	六位教师的教材观	(99)
第三节	六位教师教材观特点比较	(157)
第六章	教师教材观成因分析	(169)
第一节	本章分析框架	(169)
第二节	地方教育局对教师教材观的影响	(172)
第三节	学校对教师教材观的影响	(180)
第四节	教师个人成长对教师教材观的影响	(186)
第七章	研究发现、讨论与反思	(205)
第一节	研究发现	(205)
第二节	讨论	(211)
第三节	研究贡献、反思与后续研究	(215)
主要参考文献		(224)
访谈提纲		(238)
后 记		(241)

第一章 引 论

第一节 研究背景

一、现实的呼唤

(一) 国外的现状

教材作为课程内容最为集中的体现,直接影响着教师的教和学生的学。尽管当今教材在形式和内容上发生了很大变化,但它仍然是师生课堂教学的重要依据。美国著名教材专家 Marilyn J. Chambliss(1998)估计,“教材决定了全国中小学校教学内容和教学活动的 75%~90%”^①。另有研究表明,“在一些发达国家,学生要花 60%的上课时间来学习教材,并且他们作业的大部分内容就是学习教材。教师 90%的上课时间是依赖教材(Armbruster & Anderson,1988;Driscoll et al,1994)”^②。就连

① Marilyn J. Chambliss. Textbook for Learning;Nurturing Children's Mind. Malden: Blackwell Publishers Ltd. , 1998:1.

② Jaan Mikk. Textbook;Research and Writing. Frankfurt am Main:Peter Lang Publishing,Inc. , 2000:15.

对教科书批评较多的美国课程专家迈克尔·阿普尔也承认,只有教科书才能帮助我们理解教育与经济、政治、文化不平等之间的复杂关系。他认为,“在资本主义市场条件下,无论是在美国还是许多其他国家,它(教科书)是用于买卖的经济商品”^①。这些都说明教材对于课堂教学所产生的深远影响。

瑟瓦(Sewall,1992)认为,“不使用教科书的情况是教学质量低下的一个标志。如果不是不可能的话,假设没有教科书,最起码也是很难取得好的学习结果”^②。拜尔(Beyer,2009)等人也认为,“由于教材详细阐述了教什么和怎么教,教师可以使用这些教材工具来指导他们的教学设计和教学实施。不管是教授课外内容还是课内内容,教师们都会大量使用教材来进行教学”^③。既然学者们认为教材在教学中具有重要的作用,而教材的使用主体是教师和学生,那么,教师如何理解教材在很大程度上决定了教材的价值与功能,影响着课堂中教什么和学什么以及如何教、如何学,最终影响到学生的学习与生命质量。

(二)中国的透视

在我国,教材在教学中历来发挥着非常重要的作用,特别在“一纲一本”的教材管理体制下,教材几乎是课堂教学的全部。在教材形式呈现多样化的今天,教材的功能已经发生了巨大变化,它不再是教师不可更改的“圣经”,而是教学的“范例”、“基本方向”、“拐杖”等。

回顾自1949年以来我国基础教育课程教材的发展,我们可以把它划为六个不同发展时期:(1)1949—1956年:改造旧教育、学习苏联经验时期;(2)1957—1965年:全面探索中国社会主义教育时期;(3)1966—1976年:教育事业受到严重破坏时期;(4)1977—1985年:恢复正常教育秩序

① Michael W. Apple, *Regulating the Text: The Socio-historical Roots of State Control*. Philip G. Altbach, *Textbook in American Society: Politics, Policy, and Pedagogy*. New York: State University of New York Press, 1991: 7.

② Jaan Mikk, *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main: Peter Lang Publishing, Inc., 2000: 16.

③ Beyer J. C. & Davis E. A. Using Educative Curriculum Materials to Support Preservice Elementary Teachers' Curricular Planning: A Comparison Between Two Different Forms of Support. *Curriculum Inquiry*, 2009, 39(5): 679-680.

和初步探索有中国特色社会主义教育时期;(5)1986—1999年:实施义务教育和全面建设有中国特色社会主义教育体系时期;^①(6)1999年至今:新一轮基础教育课程改革全面推进和深化时期。

其中第一阶段主要是对旧课程教材的改造,学习苏联的经验,并且在此基础上编写了第一和第二套全国统一的教学大纲和通用的中小学教材。其中第一、二套教学大纲由教育部分别颁发于1950—1952年和1956年,第一、二套全国通用的中小学教材则分别于1952年和1956年由人民教育出版社编辑出版。第二阶段经历了放权—统一—调整的几个小阶段,首先是允许地方编写一些教材,后来由于各地编写的教材均有贴“政治标签”的倾向,导致教材的基础知识被削弱,教材难度高于学生的理解能力。针对这一现状,中央政府又开始收回教材的编写权,改由教育部组织人民教育出版社来编写。“文化大革命”时期,由于过分强调教学内容与生产劳动相联系,导致教材编写出现了混乱局面。

第四阶段又可分为两个小阶段:1977—1980年间主要是恢复重建,再度统一,继续实行课程教材国定制;1981—1985年间则是调整修订课程大纲,酝酿课程多样化和教材审定制。^②自1985年的《中共中央关于教育体制改革的决定》和1986年的《中华人民共和国义务教育法》颁布以来,一纲一本的课程教材机制被打破,教材逐渐出现多样化的格局。

第六阶段起始于1999年6月15—18日召开的自改革开放以来的第三次全国教育工作会议。会议颁布了《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,提出了要“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,试行国家课程、地方课程和学校课程。改变课程过分强调学科体系、脱离时代和社会发展以及学生实际的状况……教材与当地经济社会发展的适应性”^③。在这一背景下,我国于2001年正式启动了新一轮基础教育课程改革,颁发了《基础教育课程改革纲要(试行)》,明确指出:“教材改革应有利于引导学生利用已有的知

① 石筠弢:《我国基础教育课程教材政策发展50年》,载课程教材研究所:《课程教材改革之路》,人民教育出版社2000年版,第142—149页。

② 石筠弢:《我国基础教育课程教材政策发展50年》,载课程教材研究所:《课程教材改革之路》,人民教育出版社2000年版,第145页。

③ 教育部:《中共中央、国务院关于深化教育改革 全面推进素质教育的决定》,1999年。

识与经验,主动探索知识的发生与发展,同时也应有利于教师创造性地进行教学。教材内容的选择应符合课程标准的要求,体现学生身心发展特点,反映社会、政治、经济、科技的发展需求;教材内容的组织应多样、生动,有利于学生探究,并提出观察、实验、操作、调查、讨论的建议。”^①教材的内容、功能的变革势必对“依纲靠本”的教师教材观产生一定冲击。

在这一阶段,《基础教育课程改革纲要(试行)》对教材的多样化问题进行了明确界定:“实行国家基本要求指导下的教材多样化政策,鼓励有关机构、出版部门等依据国家课程标准组织编写中小学教材。”^②基于这一政策的导引,多家出版社参与了教材编写,不同版本的教材呼之即出,“教材多样化”的格局基本形成。据石鸥(2009)的统计分析,“截至2008年,共有84家出版社开发的新课标教科书通过教育部审定,进入实验区……自2004年秋季开始启动高中新课程实验。为顺利推进新课程实验,教育部组织编写并审查通过了14个学科274册教材供实验区学校选用”^③。

教材的多样化对于促进课程教材发展,增强教材对地方的适应性,扩大地方教育行政部门、学校和教师对教材的选用权具有积极意义,同时也为教师处理教材预留了一定发挥空间。

课程改革最终要落实在课堂上,落实在教师和学生身上,没有教师 and 学生的认同,改革的“理想”只能是美好的“乌托邦”。就教材而言,其使用对象是教师和学生,它跟一般书籍的不同之处在于它需要教师提供“脚手架”。因此,教师如何理解教材将会直接影响到教材在课堂中的作用与价值。

一般而言,对于任何一项变革,不可能所有人都持赞成态度。我国台湾学者单文经(2000)认为,由于“一、改革幅度太大;二、未有明显可期的效益;三、教学文化与改革的互斥性;四、配套的措施难臻完善”^④,都会

① 教育部:《基础教育课程改革纲要(试行)》,2001年。

② 教育部:《基础教育课程改革纲要(试行)》,2001年。

③ 石鸥:《新中国60年中小学教材建设之探析》,《湖南师范大学教育科学学报》2009年第5期,第8页。

④ 单文经:《析论抗拒课程改革的原因及其对策——以国民中小学九年一贯课程为例》,《教育研究集刊》2000年第45期,第15—34页。

影响到教师对课程变革的抵制。杨明全(2003)则认为,教师对课程的抵制可以归结为:文化层面的抵制、制度层面的抵制以及技术层面的抵制。^①其中文化层面的抵制指群体教师固有的信念、态度、价值、习惯以及行为规范等对课程改革的抵制,如教师中心对学生中心的抵制、教师个人备课方式对集体备课方式的抵制,等等;制度层面的抵制主要是在面对新的课程教材评价和管理制度时所产生的抵制,如旧的教学大纲观念对新课程标准理念的抵制、传统的高度集权式课程管理体制观念对三级课程管理模式的抵制等;技术层面的抵制则是教师对课程改革具体实施策略的抵制,如教师对自上而下的课程变革策略的抵制。正因为教师可能对课程改革产生抵制,因此课程教材的政策性文件对课程教材的要求以及专家学者所倡导的课程教材理念并不等于教师对课程教材的实际看法。为了真正推进课程改革,只有深入到教师群体中去,才能了解他们对教材的真实想法,有哪些因素影响教师教材观的形成以及妨碍课程改革的顺利实施等。从另一方面来看,我们的教材本身是否存在内容、方法、价值等方面偏离课程改革基本方向的问题,以及课程改革本身是否也有一些不切实际和不利于师生成长的因素,也值得我们反思与研究。

二、理论的诉求

从课程开发角度来看,教材是第三个发展阶段(课程计划→课程标准→教材)。综观课程研究领域,理论研究更多的是在课程层面,而对教材理论的研究少之又少。如博比特(Bobbitt, 1918)^②运用活动分析法以针对成人生活而编制的课程、查特斯运用工作分析法编制的目标取向课程、泰勒(Tyler, 1949)^③的“主导课程范式”以及布鲁纳(Bruner, 1958)^④的“结构主义课程”等,这些更多是从课程层面上的研究。

① 杨明全:《革新的课程实践者》,上海科技教育出版社 2003 年版,第 184—208 页。

② Franklin Bobbitt. *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin, 1918.

③ Ralph W. Tyler. *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 1949.

④ [美]布鲁纳:《布鲁纳教育论著选》,邵瑞珍、张渭城等译,人民教育出版社 1989 年版。

由于课程最终是在课堂中实施的,而教材又是课程实施的重要内容载体,教师如何理解和处理教材就直接影响到课程在多大程度上得以落实。正如美国课程专家古德莱德(Goodlad,1979)所言,课程可以有五种形态:理想的课程、官方的课程、感知的课程、运作的课程与体验的课程。^①课程实际所发挥的作用,主要存在于最后两种课程之中,也即教师对教学材料的理解、选取和使用。施瓦布(Schwab,1970)针对课程研究领域的困境提出了“实践的课程观”,他认为要使课程领域能够得以复兴,我们应该把主要精力由追求理论转向“实践—准实践—择宜”的艺术。^②当然他所说的“实践”并非是课程理论的对立面,他倡导理论应该来自于“实践”的探究,而且这种理论是“复数”形式,因为它来源于复杂的教育教学情境。但事实上我们对课程具体表现形式的教材究竟如何被教师所理解知之甚少,这可能跟教材理论研究的缺乏不无关系。

英国人文主义学者斯坦豪斯(Stenhouse,1975)提出了课程开发的“过程模式”,认为“教师即研究者”。他说:“课程研究与开发应该属于教师,只有这样才能使课程在实践中得以很好实施。”^③美国课程专家派纳则认为除了在科学和数学教育中还存在传统的课程开发外,在其他课程中的“课程开发”概念已经成为过去时,“今天的课程领域开始为理解(understanding)所占有”^④,当前课程需要进行概念重构。多尔则一反泰勒的三R原理,提出了丰富性、回归性、关联性和严密性的四R课程观,走向理解的、生成的、情境化的课程发展模式。

维布瑞纳(Weinbrenner,1992)^⑤明确指出,当今对教科书的研究存在三大缺失,其中之一就是理论上的缺失,他认为直到现在为止,我们仍然缺乏详尽而公认的“教科书理论”;另外就是“经验上的缺失”——对师

① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社1996年版,第9页。

② [美]Ian Westbury & Neil J. Wilkof:《科学、课程与通识教育——施瓦布选集》,郭元祥、乔翠兰主译,中国轻工业出版社2008年版。

③ Lawrence Stenhouse. An Introduction to Curriculum Research and Development. London: Heinemann Education Books Ltd., 1975: 142.

④ [美]威廉·F.派纳等:《理解课程》,张华等译,教育科学出版社2003年版,第6页。

⑤ 黄显华、霍秉坤:《寻找课程论和教科书设计的理论基础》,人民教育出版社2002年版,第168页。