

【山东省高等学校教学改革立项项目研究成果】

□ 总主编 / 庞云凤

小学教育专业教育综合教程

小学教学理论

本册主编 / 张良朋 孙式武 王琪



山东大学出版社

【山东省高等学校教学改革立项项目研究成果】

□ 总主编 / 庞云凤

小学教育专业教育综合教程

小学教学理论

本册主编 / 张良朋 孙式武 王琪



山东大学出版社

编写说明

长期以来，我们一直面对着这样的现实：不管是中师生，还是专科生，在接受了三年或五年的小学教育专业教育，系统学习了“教育学”、“心理学”、“教学法”等教育类课程并顺利毕业后，他们之中的绝大多数仍然无法适应小学教师的岗位职责。有的毕业生感叹：“我是从踏上小学教育教学岗位的那一天起，才真正开始学习如何当老师的。在师范学校里学习的那些东西，对于真实的教育教学实践几乎没什么用处！”让我们感到更为窘迫的是，这样的声音其实是很多师范生的心里话。惭愧之余，我们陷入了深深的反思之中：究竟是什么原因造成了这样尴尬的局面呢？

通过调研我们发现，现行教育类课程在设置与实施上存在的许多弊端是造成这种尴尬的重要原因。从课程内容看，现行教育类主干学科的教育学、心理学、教材教法这“老三门”，内容陈旧繁冗，更多倾向于纯理论层面的思辨探讨，严重脱离了小学的教育教学实际，实用性太差，给人以“纸上谈兵”的印象。即使偶有部分内容设计了“技能训练”的实务环节，也因其分量太轻、要求模糊而难以落实。实践部分成了理论的“点缀”，甚至与之疏离，学生体会不到理论的指导价值，所以才发出了“学之无用”的感叹。从课程结构看，现行“老三门”之间缺少沟通，各自为战，难以形成教育的合力共同助推学生的专业成长。最突出的问题是，现行“老三门”之间照搬照抄、无谓重复的内容较多，其中有些是教育学与心理学重复，有些是教育学与教材教法重复，有些是三门课共同重复。从理论上讲，心理学是教育学的基础，教育学是教材教法的基础，教材教法又是心理

学、教育学联系实际的中介环节。但事实上,各科教材为谋求自身结构的完整性而自成一家,造成彼此固守一隅、闭门造车的现状。而且,怎样当好班主任、怎样组织班队活动、怎样进行教育科研等知识的严重缺失,致使我们的学生专业发展很不均衡。从课程实施看,各学校普遍存在着教师照本宣科进行理论灌输,学生死记硬背、食而不化的问题,实际教学很难针对每个学生的真实学情开展有效的理论解读和实践指导,书面作业、纸笔测验仍然“主导”着教育类课程的评价体系。从培养效果看,虽然学生在头脑里积累了较多的教育理论知识,但并没有将之转化成科学合理的认知结构和解决教育教学现场问题的实际才能,学生的发展后劲明显薄弱。

问题如此之多,又如此之难,改变起来肯定是举步维艰。但我们认识到,消极等待只会错失事业发展的良好机遇,只会贻误一届又一届师范生的美好未来。所以,尽管我们水平十分有限,却仍能怀揣着“边破边立,日臻其善”的理想信念与执著精神,积极投入到这次“改变现状,建树愿景”的行动之中。

2005年,我们申报的教学改革立项项目——“小学教师教育的教育专业知识结构与课程体系改革研究”获得山东省教育厅的批准。该项改革的最终目的是整合现有的小学教育专业教育类课程,打破原来的学科界限,构建综合教育课程,取代现有的教育学、心理学、教学法等课程,并以此为提高人才培养的质量服务。经过两年的努力,作为教学改革立项的实验教材,小学教育专业教育综合教程一书终于脱稿。

编写本教材,我们希望体现以下特点:

强调师资培养的课程目标。教育部有关统计资料显示:全国城市、县镇、农村小学教师占的比例分别为17%、19%和64%;农村小学语、数以外其他学科教师占19%,低于城镇的34%;外语、自然、体育、音乐、美术教师所占比例分别为2.5%、2.3%、2.3%、1.5%、1.2%。这组数据告诉我们,小学教师大多在农村,农村小学需要的是“一专多能”的“全科教师”。就广大农村而言,“一专”主要体现在能够胜任语文、数学学科的教学,“多能”主要体现在能

够兼教外语、自然、体育、音乐、美术等学科。根据经验,对语、数、外专业方向的学生而言,“多能”更重要,对自然、社会、音乐、美术、体育专业方向的学生而言,能否胜任语文、数学学科的教学更重要。要培养“一专多能”的“全科教师”,培养模式必须坚持“综合培养,分科主修”,普通高师院校分科培养、画地为牢的培养模式是行不通的。从现实看,高职高专小学教育专业的毕业生主要还是面向农村。所以,本教材力求以农村师资的现实需求为着眼点,以增强师范毕业生的职业竞争力为目标,突出教材设置的实用性价值,通过教材的科学规划,培养学生怎样理解和关注小学生,怎样实施语文、数学的教学活动,怎样组织各种班队活动,怎样做好班主任工作,怎样从事小学教育科研工作等方面的教育才干。

重塑优化组合的课程内容结构。总结以往的教改经验教训,我们认为:只有把各系列具体科目看作一个整体进行系统整体改革,某一个要素的改革才能找准自己的方向;若局限于某一学科去改革,成功的几率微乎其微。我们希望以小学教育专业开设的教育类课程(“教育学”、“心理学”、“小学教育科研”、“小学语文教学法”、“小学数学教学概论”)为知识基础,以“重组基础,综合交叉,注重实用”为整合原则,打破原来各学科间的界限,构建横向由“小学活动”、“小学班主任”、“小学教学”、“小学科研”四大模块组合,纵向由“心理学基础”、“课程教学理论”、“教学法指导”、“微格技能训练”、“教育实践”五大部分演进的综合教育课程体系。力图通过这本教材的实施,解决如下问题:综合考虑小学教育特点、学科专业知识与教育专业知识的关系、地位,为学生的专业发展奠定坚实的、科学的课程理论基础;避免分科教学中彼此脱节、画地为牢,内容无意义重复,造成时间上的浪费等现象,减轻学生的考试负担;突出教育的实践性特点,突出从教能力的训练,缩短学生角色转换的适应期。

建构理论与实践的沟通桥梁。中国古代教育家王阳明曾经提倡“知行合一”,后来陶行知先生将之改进为“行知合一”,或者说“行—知—行”这样一种教育理论与实践的新关系。这套教材的编写正

是“行知合一”思想的具体体现,教材中的理论注重基础性、先进性、实用性,都是从实践中结晶出来的教育智慧,是教育的实践性话语。每一段理论都设计了与之呼应的实例或实践活动,让学生充分体验到“理论与实践的相伴相生和相依共进”,从而培养学生把握教育现实的能力,提升学生的理论修养。

打造职业技能的训练平台。职业技能的掌握,绝非一个一蹴而就的过程,大量有针对性的训练不可或缺。本教材中,结合相关内容,在“探究与实践”环节中,精心设计了“微格训练”的题目,从教师职业需求的方方面面来训练提高学生的专业素质。如此“边学边练,学练结合”,能有效地开发学生的职业潜能,完善学生的职业素养。

规划开放探究的教学过程。1996年,由雅克·德洛尔任主席的国际21世纪教育委员会在向联合国教科文组织提交的报告中指出:“教育既应提供一个复杂的、不断变动的世界的地图,又应提供有助于在这个世界上航行的指南针。”编写这本教材既要激发学生从事教师职业的尊严感和幸福感,让学生绘出自己理想中的职业蓝图,又要使之清醒地认识到一个真实的、尽可能完整的教育现实世界。因此,我们在教材编写中融入了很多教育实践活动,以引导学生立足于教育现实的坚实大地,结合所学理论,开创属于自己的教育人生之路。

这本教材是在借鉴、参考和引用国内外大量文献资料的基础上完成的。我们在参考文献中只列出了部分相关的主要书目,其余的限于篇幅未能一一列出,谨此向各位作者表示衷心感谢。

通过这本教材的编写,我们深深感到,小学教育专业综合教育课程的学科建设是一项十分艰巨复杂的任务,它需要更多的人付出长期的辛勤劳动。现在我们把这本并不成熟的教材呈现出来,目的在于向各位专家、同仁和广大学生求教,期望大家的批评指正带给我们更多的启示,促进我们继续研究和深入探索。

“小学教育专业教育综合教程”编写组
2007年4月

目 录

第一章 课程概论	(1)
第一节 课程概述	(2)
一、课程与课程论	(2)
二、课程论的心理学基础	(5)
三、决定课程的几个基本关系	(8)
第二节 课程的基本范畴	(13)
一、课程目标	(13)
二、课程内容及结构	(15)
三、课程的设计层次与模式	(18)
四、课程的实施	(19)
第三节 当代课程改革	(22)
一、当代课程改革的背景	(22)
二、我国课程改革的基本思路	(23)
三、我国课程改革的基本路径	(24)
第二章 小学课程	(26)
第一节 我国现行小学课程的层级结构	(26)
一、义务教育课程计划	(26)
二、课程标准	(28)
三、教材	(29)
第二节 小学语文课程标准与语文教材	(43)
一、我国小学语文课程的发展	(43)
二、《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》简介	(45)

三、小学语文课程标准教材	(49)
第三节 小学数学课程标准与数学教材	(70)
一、我国小学数学课程的发展	(70)
二、《全日制义务教育数学课程标准(实验稿)》简介 ..	(79)
三、小学数学课程标准教材	(89)
第三章 教学基本理论	(96)
第一节 教学概述	(97)
一、教学的意义	(97)
二、教学的任务	(98)
第二节 教学活动的本质与模式	(99)
一、教学活动的本质	(100)
二、教学模式	(101)
第三节 小学教学原则	(104)
一、小学教学原则的概念及其意义	(104)
二、小学常用的教学原则体系	(107)
第四节 小学教学方法	(130)
一、教学方法的分类	(130)
二、小学教学方法的分类概述	(134)
三、几种教学方法分类简介	(135)
四、当代教学方法发展的基本特点	(148)
五、教学方法的选择运用	(151)
第五节 教学组织形式	(155)
一、教学组织形式的概念及其意义	(155)
二、教学组织形式的改革	(155)
第六节 教学手段	(159)
一、教学手段的概念及其发展	(159)
二、传统教学手段	(160)
三、现代化教学手段	(160)
四、应用现代化教学手段应注意的几个问题	(161)

第七节 课堂教学艺术	(162)
一、课堂教学艺术的特点	(163)
二、影响课堂教学艺术风格形成的因素	(167)
三、课堂教学艺术风格的形成与发展	(170)
四、课堂教学艺术的种类	(172)
五、教育机智的概念及其表现	(177)
第四章 现代教学理论	(191)
第一节 教学与发展理论	(192)
一、教学与发展理论的产生背景	(192)
二、教学与发展理论的基本观点	(192)
三、教学与发展理论的教学方法	(194)
四、教学与发展理论的影响与评价	(196)
第二节 掌握学习理论	(196)
一、掌握学习理论的产生背景	(196)
二、掌握学习理论的基本观点	(198)
三、掌握学习理论的教学步骤	(200)
四、掌握学习理论的影响与评价	(201)
第三节 有意义学习理论	(202)
一、有意义学习理论的产生背景	(202)
二、有意义学习理论的基本观点	(202)
三、有意义学习理论的教学方法	(204)
四、有意义学习理论的影响与评价	(205)
第四节 建构主义理论	(207)
一、建构主义理论的产生背景	(207)
二、建构主义理论的基本观点	(208)
三、建构主义理论的教学方法	(209)
四、建构主义理论的影响与评价	(210)
第五节 情境教育理论	(212)
一、情境教育理论的产生背景	(212)

二、情境教育理论的基本观点	(213)
三、情境教育理论的实施要点	(215)
四、情境教育理论的影响与评价	(216)
第六节 尝试教学理论	(217)
一、尝试教学理论的产生背景	(217)
二、尝试教学理论的基本观点	(218)
三、尝试教学理论的操作模式	(219)
四、尝试教学理论的影响与评价	(221)
参考文献	(223)

第一章

课程概论

本章主要涉及课程概述、课程的基本范畴、当代课程改革三方面的内容。通过本章的学习，你应能：

- 了解历史上几种不同的课程观，课程论的心理学基础，决定课程的几个基本关系。

- 对课程的基本范畴（目标、内容和结构、设计层次与模式、实施）形成自己的认识。

- 结合实际，把握当代课程改革的新动向。

“课程”一词在中文中最早见于唐宋年间。唐孔颖达在《五经正义》里为《诗经·小雅·巧言》的“奕奕寝庙，君子作之”句注疏，“维护课程，必君子监之，乃得依法制也”。南宋朱熹在《朱子全书·论学》中有“宽着期限，紧着课程”、“小立课程，大作工夫”等语句。在学校教育中，课程的原初意蕴主要是指学科内容学习的进程。随着社会的发展和人们对教育本质认识的不断深化，对课程的理解也在相应地发展变化着。

第一节 课程概述

一、课程与课程论

任何教育都涉及“教什么”的问题，这是课程所要解决的问题。对课程的定义可谓是仁者见仁、智者见智，很难达成共识，不同学者对课程有不同的观点。

（一）几种不同的课程观

课程观是人们对课程、课程价值的基本看法和认识，是对课程所涉及的一系列问题（如课程的本质、课程的价值、课程的要素与结构、课程中人的地位等基本问题）的根本看法。课程观支配着课程设计、课程实施，影响甚至决定着学生今后的发展。纵观课程发展史，主要有以下三种典型的课程观。

1. 知识或学术理性主义课程观

这种课程观把课程视为“学科”或者“知识”，认为课程的价值在于为学生的未来生活提供充足的理性准备。尽管这种课程观的表现形式多样，但其基本观点依然是共同的，即课程是为儿童未来成人生活做准备的一种手段，因此，必须为学生提供有用的科学知识。比较有影响的代表人物有夸美纽斯、斯宾塞和布鲁纳。夸美纽斯认为“教育是生活的预备”，由此他提出实施“泛智主义”的学科课程。斯宾塞把“生活预备”的知识中心课程推向了极端。他认为，世界上的一切活动都离不开科学知识，科学知识在指导人们生活的各种活动中具有最高的价值。据此他确定了以注重传授科学知识为主的课程体系，表现出的课程观是以适应社会生活为价值取向，因而特别强调实用学科在课程体系中的地位。20世纪50年代后的学科课程的设计与实施也同样受到“生活预备”的课程价值观的支配，以布鲁纳为代表的“学科结构”课程理论，侧重以人类所积累的文化知识中最具有学术性的理论知识，重视学科知识的逻辑顺序和结构，主张以学

科的基本结构为中心来编订学校课程,以便使学生获得有价值的系统的知识体系。

多少年来,我国基础教育的课程呈现出比较明显的知识中心的理性主义倾向。在课程理论上,固守“课程即学科”或“课程即教学科目的总和”的观念,在课程价值上,把知识的重要性推向极致。目前,在国内,这种课程观仍然是最具代表性和广泛性的。其主要表现为现在人们仍然普遍认为课程就是学校课程表中所列出的各种教学科目。然而,这一观点只关注知识,往往容易忽视学生的心智发展、情感体验。个性的培养和创造力的发挥等一系列对学生成长有重大影响的维度,正是由于这一点,以知识为中心的课程观正越来越多地受到人们的批判。现在我国的基础教育课程改革正在改变这种课程观,典型的表现就是把综合实践活动纳入正式的课程之中,这说明把课程等同于知识或教学科目是不全面的。

2. 经验或自我实现课程观(学生中心课程观)

这种观点是在对以知识为中心的课程观进行批判和反思的过程中逐渐形成的。这种课程观包括经验的课程观和自我实现的课程观。经验课程观由来已久,最早可追溯到以卢梭为代表的自然教育。在课程问题上,卢梭认为:“不要对你的学生进行任何种类的口头教训,应该使他们从经验中去取得教训。”卢梭强调儿童通过经验去学习,通过活动去学习,反对死读书。杜威几乎完全继承了卢梭的上述观点。他倡导的经验课程观强调儿童在课程中的中心地位,注重经验和活动对儿童生长与发展的价值。在杜威看来,课程应关注儿童的现实生活和成长过程,课程应从学习者的角度出发设计,强调直接经验的价值,反对把书本知识作为结论直接教给学生,只有那些真正为学生经历、理解和接受了的东西,才称得上是课程,进而认为课程就是学习者本身获得的某种性质或形态的经验。他认为“经验”比知识对儿童的生长意义更大,以儿童的天性为中心,以儿童的经验为中心,是其课程观的两个基本中心。

与经验课程观类似的是人本主义的自我实现的课程观。人本主义

课程理论极为推崇学生中心课程，但它的重点不是放在学生的认知上，而是放在学生的情感上，代表人物罗杰斯认为教育的目的在于使学生从中获得个人意义。因此，课程的职能是为每个儿童提供自我实现、自由发展的经验，这一课程理论把学生的自我实现视为一种基本的需要。

这一课程观突出的特点是把学生的直接经验置于课程的中心地位，从重视知识和理性发展，到重视儿童的存在、儿童的经验活动的价值，以及强调课程作为儿童自我实现的中介和手段，从而消除了课程中“见物不见人”的错误倾向，把课程关注的重点从教材转向学生个体，这无疑是课程观的一大进步。但是这一观点却忽视了间接经验和系统知识在儿童发展中的重要意义，从而降低了教育教学的质量。

3. 社会改造课程观

社会改造主义课程论批判儿童中心课程理论夸大了儿童个人的自由，把重点放在当代社会的问题、社会的主要功能、学生关心的社会现象，以及社会改造和社会活动计划等方面。因此，与儿童中心课程理论相对应有人也将其称为社会中心课程理论。这种理论不太关注学科的知识体系，而认为课程应该围绕当代重大的社会问题来组织，帮助学生在社会方面得到发展。这种课程理论的核心观点是：课程不应该帮助学生去适应社会，而是要建立一种新的社会秩序和社会文化。其主要代表人物之一布拉梅尔德（H. Brameld）认为，课程是实现未来理想社会的运载工具，所以，他认为人类学习的任务和目标乃是要统一到社会改造的意义上来。

社会改造主义的课程论有两个值得注意的特点：第一，主张学生尽可能多地参与到社会中去，因为社会是学生寻求解决问题方法的“实验室”。在改造主义者看来，传统的课堂教学固然有其价值，但重要的是要使学生将其所学运用于社会，此外，学生也可以从社会中学到很多东西。第二，课程要以广泛的社会问题为中心，应以解决实际社会问题的逻辑而不是学科知识的逻辑为主线来组织课程，使课程

与社会生活联系起来,增强学生适应和改造社会生活的能力。学校的课程尤其要关心城市问题、犯罪问题、家庭破裂、种族歧视等社会问题。学校课程应该给学生认识和解决这些问题提供一定的背景知识,并把这些问题的联系成为一个整体。这一课程观开辟了课程研究的新方向,可以培养学生对社会问题的批判和改造意识,但取消了课程问题的独特性,在实践中也很难实行。

(二) 课程论

顾名思义,课程论就是研究课程的专门理论。从不同的课程价值观和理论基础出发,在课程史上出现了不同的课程观或课程理论流派,在课程论的研究领域,主要集中在对这些不同课程理论流派的研究。但根据所要解决的问题,课程论在研究的内容上还可以分为两个层面。

第一个层面,是关于课程基本理念方面的探讨,是人们对于课程的最根本的认识,通常由一些思辨性较强的题目,以及相应比较概括化和抽象化的理论性观点及其说明、论证构成。例如,课程的终极目标是什么?课程的基本价值是什么?课程的实质是什么?课程的结构应当是什么样的?课程的内容应当包括什么?等等。

第二个层面,是关于课程设计或编制方面的探讨,通常由一些操作性很强的要求、步骤、原则、方法等的说明和规定构成。例如,课程的具体目标怎样建立?课程的结构如何确定?课程的内容怎样规划?课程的实施如何展开?课程的结果如何评价?等等。

完整的课程论应当包括以上理论性和实践性两个方面的内容,但从理论研究和实践发展的实际来看,这两个方面往往又是分离的,某些研究侧重基本理念方面,另一些研究侧重应用方面。如何把两个方面的研究紧密结合起来,是课程论今后应着力解决的问题。

二、课程论的心理学基础

(一) 心理学是课程论发展的必要基础

课程的重要目的之一就是通过教育与教学促进学生个体的发展,

因此,课程研究者必须对学生的认知规律和学习过程的本质有所了解。不顾学生个体的特点而编制的课程,其效果可想而知。假如只用成人的眼光来看待课程,不了解学生是如何看待和组织课程内容的,那么任何让学生掌握这些课程内容的努力都是徒劳的。所以,心理学历来就被课程研究者当作课程抉择的依据。例如,以布鲁纳为代表的学科结构课程理论就是以皮亚杰的结构主义发生认识论和儿童认知发展阶段理论作为其直接的理论基础。有学者认为将课程论建立在心理学基础之上,是课程论成为独立学科的主要条件。

心理学成为一门独立的学科以来,从来没有形成一个大一统的理论体系,而是呈现各种理论流派纷纷出现、盛衰交替的局面。不同时代、不同流派的心理学对课程产生的影响也是各不相同的。纵观世界心理学发展史,行为主义心理学、认知心理学和人本主义心理学三大心理学流派对课程发展产生了重大影响。

(二) 心理学对课程发展的主要影响

课程心理学基础研究表明,心理学对课程的影响,突出地表现在课程编制的各个方面。

1. 心理学原理有助于确定课程目标

“现代课程之父”、美国教育家泰勒认为,要对教育目标的抉择作出明智的判断,必须有来自三个方面的信息,其中之一就是对学生生理和心理特点的研究。泰勒还建议,对已选择出来的目标进行筛选必须使用两个筛子——教育哲学和学习心理学理论。他指出,“所提出的教育目标要经过第二道筛子的筛选,这道筛子是学习心理学所提示的选择教育目标的准则。教育目标即教育宗旨,是经学习而得到的结果。除非这些教育宗旨是与学习的内部条件相一致的,否则它们作为教育目标是没有价值的”。泰勒把心理学作为过滤各种提出的课程目标的“筛子”之一,即通过心理学剔除那些经过课程学习无法达到的目标,现已得到广泛的认同。

2. 心理学原理有助于课程内容的选择

在课程内容的选择方面,根据心理学原理需要遵守以下几个

原则:

(1) 动机在学生学习中具有重要作用。内在动机比外在动机的学习效果要好些。

(2) 学生的主动参与对学习效果关系重大。参与既包括外显的也包括内隐的。

(3) 学生在面临问题时进行认真思考,才能从中获得满足感。应当鼓励学生尝试各种新的解决问题的方法。

(4) 难易适中的问题才能激发学生的学习积极性。

总的来说,课程编制者在选择课程内容时,不仅要根据教材的难易程度,而且要根据这些教材对学生思考能力所提出的挑战程度。

3. 心理学原理有助于课程内容的组织

关于课程内容的组织问题,历来有两种不同的观点。一种主张课程内容组织的逻辑程序,另一种主张课程内容组织的心理程序。前者认为课程教材内容按严密的逻辑程序进行组织比儿童自己无组织的生活经验重要得多;后者认为儿童是起点,是中心,儿童的生长和发展便是课程教学的最终目的。这两种观点都采取了非此即彼、二元对立的思维方式,因此,都有其片面性。泰勒在分析了逻辑程序与心理程序的关系之后,采取了一种折中的态度。他提出,课程组织应遵循三个原则:(1) 连续性。连续性是指直线式地重申主要的课程要素。(2) 顺序性。顺序性强调的不是重复,而是强调后继的内容要以前面内容为基础,同时又对有关内容不断增加深度和广度。(3) 整合性。整合性是指各门课程的横向关系,使儿童通过各门课程的学习形成一种统一的观点,并把自己的行为与所学内容统一起来。

关于心理学与课程的紧密联系,杜威在他的《儿童与课程》一书中有过这样形象的描述:“心理学的考虑也许会遭到忽视或推在一边,但他们不可能被排除出去。把它们从门里赶出去,他们又从窗子里爬进来。”