

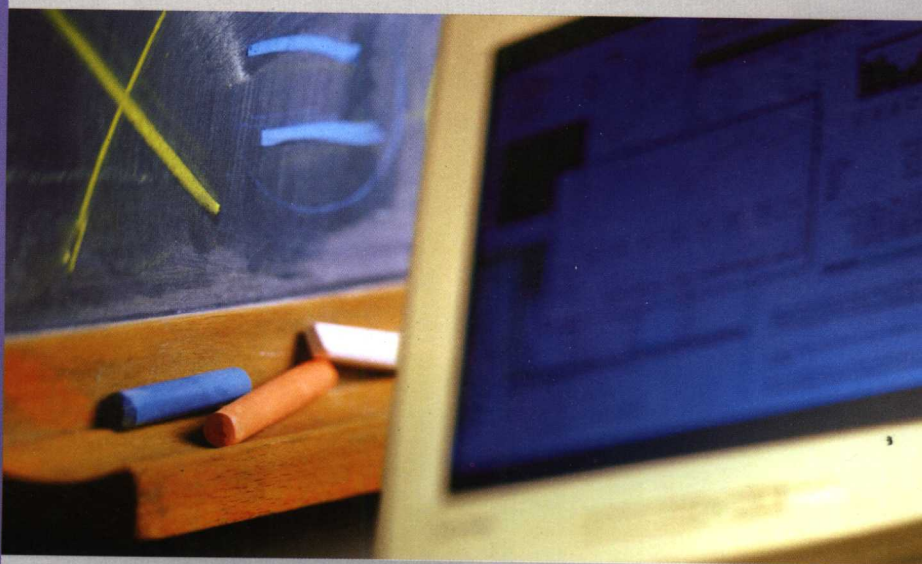
小学教师教育本科段教材

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

首都师范大学初等教育学院 组编

邓艳红 主编 ▶



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

小学教师教育本科段教材

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

首都师范大学初等教育学院 组编

邓艳红 主编



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学论/邓艳红主编. —北京: 首都师范大学出版社, 2007. 1

小学教师教育本科段教材

ISBN 978-7-81064-903-2

I. 课… II. 邓… III. ①课程—教学研究—师范大学—教材
②课程—教学研究—小学 IV. G622.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 005314 号

KECHENG YU JIAOXUELUN

课程与教学论

主编 邓艳红

责任编辑 白光洁

首都师范大学出版社出版发行

地 址 北京西三环北路 105 号

邮 编 100037

电 话 68418523 (总编室) 68982468 (发行部)

网 址 cnuph.com.cn

E-mail master @ cnuph.com.cn

北京嘉实印刷有限公司印刷

全国新华书店发行

版 次 2007 年 2 月第 1 版

印 次 2007 年 2 月第 1 次印刷

开 本 787mm×1 092mm 1/16

印 张 26.75

字 数 449 千

定 价 40.00 元

版权所有 违者必究

如有质量问题 请与出版社联系退换

《小学教师教育本科教材》编委会

编委会主任 谢维和

编委会副主任 王万良 吴凤臣

编委(以汉语拼音字母为序)

陈惠国 陈树杰 傅作梅 高富勤

郜舒竹 黄建平 林立 刘晓玫

吕丹妮 王长纯 王万良 王小华

王云峰 王智秋 谢维和 徐玉珍

赵淑文 朱宝清 范希运 吴登云

序 言

在我国基础教育的改革与发展中，小学教师培养模式的改革恐怕算是最具有挑战的方面和领域之一。一方面，它面临着学历层次提高的要求；另一方面，它也需要适应新的课程标准的改革；同时，小学一线教师的培养机构也在经历着由中等师范院校向大学的转变。所有这些都要求小学教师培养过程中的各个环节和因素都相应地进行改革与调整。在这些环节和因素中，教材的重新建设则是一个非常关键的方面。由首都师范大学初等教育学院组织编写的高等教育自学考试初等教育专业（独立本科段）的新教材，集中了各个方面研究和实践的经验与成果，适应新形势的要求与挑战，经过反复的打磨，形成的一套不仅能够满足高等教育自学考试需要，而且同样适应高等学校小学教师培养和培训的系列教材。它是我国第一套适合于高等教育自学考试初等教育专业本科阶段学习教材，因而是小学教师培养模式建设和教学创新的一项非常有意义的措施，是提高小学教师培养质量和水平的一个重要因素，也是该专业主考学校首都师范大学初等教育学院给所有小学教师提供的宝贵的教育资源。

当然，作为高等教育自学考试用书，这套教材在编写过程中，始终坚持了以考生为本的基本原则。在熟悉和了解小学教师的实际与小学教师参加自学考试的特点的基础上，在掌握和认识高等教育自学考试规律和基本要求的实践中，这套教材在整体结构的安排，各本书的体例，章节的顺序，以及内容的组织、文字的写作等方面，均充分考虑了高等教育自学考试的考生的实际需要和特点。同时，这套教材不仅在形式上考虑了小学教师考生的学习特点和实际，而且，在内容上也结合了当前小学教师面临新课程标准要求的实际需要，包括整个书目的选择、教学目标的制定，以及教学内容的安排等，都在一定程度上体现了当前基础教育，特别是小学教育改革与发展的要求。而在这些方面，我个人感到比较突出的主要有以下几个方面。

第一，重视小学教师研究能力的培养与训练。

与以往中小学教材不同的是，这套教材在强调小学教师在教材教法方面的学习与训练以外，还非常重视小学教师对于各个主要学科的教学研究。例

如，这套教材中将过去比较传统的小学语文、英语和教学教材教法的课程，分别拓展为《小学语文教学研究》、《小学英语教学研究》和《小学数学教学研究》，由此突出了小学教师培养和训练中研究能力的锻炼和提高。这与当前中小学教师队伍建设和新课程的要求是非常一致的。如果说，过去我们常常将学科知识、教育教学的知识与能力，以及道德修养三个方面作为合格教师的基本条件，那么，随着时代的发展和教育的改革与变化，研究能力也将越来越成为一个合格教师的必要条件。不会研究课程、教材和学生的教师，绝对不是一个合格的教师。而这套教材正是非常敏锐地看到了这一点，并且在教材体系上进行了这样的改革与创新，应该说，这种改革是非常必要和及时的。这里需要特别说明的是，有的人也许会认为，小学这样简单的教学还需要什么研究吗？如果我们这样来看这个问题，这样认识小学教师的工作，那真是极大的误解。根据教育学的基本理论和个体成长的规律，小学阶段的儿童的成长对他一辈子的影响都是十分关键的，而在这个阶段的教育也是最复杂的，我们甚至可以认为，它可能比在中学和大学的教育对个体的成长都更加重要。因为，正是在这个阶段，儿童开始形成了他的各种习惯，特别是对学习和外部世界和社会的基本态度。这种习惯和态度对于他而言，将是一辈子的事情。从发展心理学的角度看，小学阶段的儿童所经历的发展阶段也是比较复杂的，其中的变化也是丰富多样的。因此，它对于教师的研究能力和教学水平的要求也是非常高的。特别是要求教师能够结合教学，对儿童和青少年本身，包括他们的成长规律、学习规律与特点等，进行深入细致的探讨和研究。

第二，注重培养和提高教师的素养。

大量实践证明，中小学教师不仅需要具有比较丰富的学科知识和理论，掌握熟练的教学技能，而且，也需要具备非常高的综合素养。这种综合素养往往是看不见，摸不着的，但是，它又常常是在各个方面发挥作用的。它是一种显性的知识，更是一种隐性的知识。它体现在一个教师的观念之中，也常常表现在教师的思想和方法中。这套教材非常清楚地看到了这种需要，因而也加强了这个方面的建设。例如，《数学的观念、思想和方法》一书，正是比较充分地体现这个特点和取向。而且，历史类的教材也是帮助教师形成这种综合素养的非常有效的途径，包括中外教育史和中国文学史。这里需要特别提出的是，小学教师的培养与中学教师的培养模式是有所不同的，培养规格也是不同的。一般而言，小学教师往往是一种全科性的培养，而中学教师则更多是一种专科性的培养，因而两者的知识和理论结构是不同的。作为

小学教师，由于学生的特点不同，往往需要具有更加全面的知识、理论和能力，从这个角度看，这种综合性的素养常常是十分重要的。如何全面地掌握各个学科的知识，特别是融会贯通地应用这些不同的知识，了解各个学科知识和理论之间的关系，对于小学教师来说，可能比单纯某一个方面的学科知识更加重要。

第三，适应新课程的特点和要求。

我国目前正在进行和实施的中小学新课程改革和新的课程标准的建设，对于我们过去的课程和教材都是一个新的挑战，它要求在课程建设和教材编写方面相应的进行调整和改革。在这次新课程标准的建设中，比较突出的特点就是非常关注青少年学生的需要，体现了以学生为本的思想和原则：增加了综合活动实践课。这对于我们许多小学教师来说，也是一个新的挑战。现在这套教材正是非常及时地抓住了这种变化，特别加强了这个方面的建设。例如，《小学生综合实践活动》的教材，以及《小学生心理发展与心理健康》的教材正是反映了这种新的要求，适应了新的课程标准对小学教师的要求，也为小学教师应对这种挑战提供了非常直接的帮助和支持。应该说，这种综合实践活动课的建设是一项非常需要研究和探讨的课程。而且，小学的综合实践活动与中学的综合实践活动课又是有所不同的。如何抓住小学综合实践活动的特点，的确不是一件容易的事情。而丛书的编写者大胆地进行了这个方面的尝试，并且产生了比较好的效果，这一点是值得鼓励和赞赏的。

显然，希望在一个简短的序言中将这套教材的各个方面都详细地进行介绍是不可能的。但是，作为一个关注我国基础教育改革与发展的教育工作者，欣喜地看到它的出版，进而借这个机会表达自己的一点想法和体会，也算是一种参与吧！这里，我还要特别感谢北京市教育委员会和北京市高等教育自学考试委员会的领导、支持和非常具体的指导帮助。我也要感谢首都师范大学的领导，特别是首都师范大学初等教育学院的领导在组织编写这套教材中所付出的辛勤劳动和大量科学细致与认真的组织工作。当然，我一定要感谢这套丛书的各位编写者的努力，以及首都师范大学出版社领导、本套书的责任编辑，没有他们的智慧和踏实的工作，没有他们的大力支持，整套教材的出版也是不可能的。

但是，在最后我还应该说明的是，一套教材无论如何的出色，也总是有它的不足的。它不可能囊括小学教师所应该具有的所有知识、理论和素质，也不可能完全反映所有小学教师教育研究的全部观点与看法。更重要的是，它不可能完全代替教师本身的教学实践和工作，更不能取消教师本人的

创新。一套教材的真正的效果，还应该取决于教师的教学工作，依靠教师对教材的研究和应用。如果说，教材只是一种教学资源，那么，这些资源能否真正发挥比较大的作用，产生更大的效益，还需要依靠教师本身的实践。

谢维和

2004 年 4 月 27 日

于励耘楼

目 录

第一章 概 述	1
第一节 课程论与教学论的研究对象	1
第二节 课程论与教学论的学科结构	11
第三节 课程论与教学论的学习意义	12
第二章 课程与教学论的学科基础	17
第一节 课程与教学论的哲学基础	18
第二节 课程与教学论的社会学基础	24
第三节 课程与教学论的心理学基础	28
第三章 课程与教学的历史发展	38
第一节 西方课程的历史变迁	38
第二节 西方教学的历史变迁	44
第三节 我国课程的历史变迁	48
第四节 我国教学的历史变迁	51
第五节 新世纪课程与教学发展展望	57
第四章 课程设计	63
第一节 课程设计概述	63
第二节 课程设计的基本依据	66
第三节 课程设计的基本模式	72
第四节 国家新课程改革中的课程设计分析	79
第五章 课程目标	111
第一节 课程目标概述	111
第二节 课程目标的设计	119
第三节 课程目标的表述	125
第六章 课程类型与结构	129
第一节 课程类型	129
第二节 课程结构	140
第七章 学习内容的选择和组织	148
第一节 学习内容的理解	149
第二节 学习内容选择的不同取向	151

第三节 学习内容选择的依据和原则	158
第四节 课程内容的组织原理	165
第八章 课程实施	170
第一节 课程实施概述	170
第二节 影响课程实施的因素	174
第三节 课程实施的基本模式	178
第四节 课程实施的范围与层次	180
第九章 教学设计	185
第一节 教学设计概述	185
第二节 教学设计的过程	190
第十章 教学过程	226
第一节 教学过程的本质	226
第二节 教学过程的基本规律	232
第三节 教学过程的基本阶段	240
第十一章 教学组织形式	248
第一节 教学组织形式概述	248
第二节 教学的基本组织形式——班级授课制	255
第三节 教学的辅助形式和特殊形式	262
第四节 当代国外教学组织形式的改革	264
第十二章 现代教学技术	269
第一节 现代教学技术概述	269
第二节 现代教学技术的特点和功能	275
第三节 现代教学媒体的选择和应用	279
第四节 现代信息技术与课程的整合	285
第十三章 教师与反思性教学	293
第一节 什么是反思性教学	294
第二节 反思性教学的实践过程	301
第三节 实施反思性教学的制约因素及应对策略	306
第十四章 课程与教学评价	316
第一节 课程与教学评价概述	316
第二节 课程与教学评价的典型模式	324
第三节 课程与教学评价实务	330
第十五章 教学艺术	338
第一节 教学艺术概述	338

第二节 教学语言艺术	341
第三节 教学板书艺术	347
第四节 组织教学的艺术	352
第十六章 国外主要课程论与教学论流派	357
第一节 国外主要课程论流派	357
第二节 国外主要教学论流派	361
第十七章 我国基础教育课程改革	382
第一节 课程与教学改革的国际趋势	382
第二节 我国新世纪基础教育课程改革的基本内容	388
第三节 课程改革的焦点和难点问题	401
后 记	412

第一章 概 述

学 习 指 导

学习本章，应注意了解课程论与教学论的研究对象，掌握“课程”与“教学”的概念，理解课程论与教学论的相互关系，总体把握本教材的内容结构，充分认识学习本课程的重要意义。其中，掌握“课程”与“教学”的基本概念是本章学习的重点，“课程”概念、课程论与教学论的关系是本章学习的难点。

《课程论与教学论》是小学教育专业的一门重要的专业基础课程，是对课程论和教学论这两个相对独立而又具有内在的“胎联式”关系的学科进行的整合。

第一节 课程论与教学论的研究对象

一、教学与教学论

教学论形成于 17 世纪到 19 世纪之间，一般认为，捷克教育家夸美纽斯（J. A. Comenius）的《大教学论》（1632）标志着教学论的诞生，而德国教育家赫尔巴特以实践哲学和心理学为基础构建的《普通教育学》（1806）则标志着教学论发展的成熟。

简单地讲，教学论是关于教学的理论。那么，什么是教学呢？汉语中的“教学”一词的语义演化大致分四个阶段：

（一）教即学

在古汉语中，“教”与“学”各自独立存在，并在殷商时期的甲骨文中就已出现。“学”使用频繁，而“教”使用较少。一般认为，“教”是由“学”字引申而来，内含有“学”之义。二者的最早连用可追溯到《尚书·

兑命》中的“敦学半”，意为教别人也是促进自己学习的一种有益方式。因此，古代文献中常见二者的互通与混用，教只是促进内省的一种方式。

（二）教授

清末废科举、兴学堂，大量留日学生回国和聘用日本教师授课，促使赫尔巴特的思想由日本传入我国。清政府颁布的《钦定学堂章程》、《奏定学堂章程》中开始大量使用“教授”、“教授法”二词，且教授法成为师范学堂学生必修的功课。

（三）教学

民国初年，我国学术与文化风气开始转为向欧美学习。陶行知等留美归来的学者大力倡导美国进步主义教育家杜威先生的思想，批评当时的学校教育“先生只管教，学生只管受教”，呼吁要变“死的教育”为“活的教育”，强调“教的法子必须要根据学的法子……先生的责任不在教，而在教学，教学生学”。并极力主张师范学校的“教授法”改为“教学法”，以体现师生互动及重视学生学习之意。从20世纪20年代开始，“教学”一词盛行开来。

新中国成立后，我国的教育理论界受苏联影响。苏联教育学家凯洛夫主编的《教育学》指出：“教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学）。教和学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。”迄今为止，我国的教育论著虽对“教学”下了各种定义，但“教学是教师教与学生学的统一”这一核心思想仍然被绝大多数研究者沿用。

（四）教学即教

当“教”与“学”构成“教学”之后，就出现了一词多义现象。有人把它作为对立关系的复合词，有人把它用作偏正关系或支配关系的复合词。在多数人将“教学”理解为“教+学”时，也有学者提出了不同意见。崔允漭在《教学理论：课堂教学的原理、策略与研究》中指出：教学实践确实是由教和学两种活动所构成，彼此不能分割，但是它们二者在理性思维中是可分的；“教的行为”是教学理论的中心问题，其中又包括两大问题，即“教是怎样影响学的”、“怎样教才是有效的”；尽管有些人声称自己反对把教学理论分解为教论和学论，但实际上他们讨论的依然是教论。因此，他把教学（教）规定为“教师引起、维持与促进学生学习的所有行为。”

杨龙立、潘丽珠也指出：当教学语义专指教的意思时，并非不涉及学，而是把语义上的重点与核心置于教；教授、教育等词未见“学”字不代表大家不重视学生或学习。事实上，教育理论界在讨论教学原理时，明显偏重教的方面的学问，而非均衡等同地论述教师之教和学生之学，同时，对

学习的探讨已多半转到教育心理学、学习心理学之中。因此,“学”字不仅在“教学”中是一个赘字,而且还是语义混淆的根源。于是他们建议,如果单指教的意思时,少用教学一词而只用一教学或用教授、教导及授业等词,以减少语义混淆的发生;如果一定要用教学一词,则要明确和均等地指涉教与学。

教学一词从“教即教”、“学即学”到二字连用再到“教学即教”,似乎形成了一个循环,但实际上,陶行知先生所倡导的“教学”仍是“教学生学”,其语义重心始终在于教。不过,古代的“教”只重视教者自身的内省,当代的“教”既强调教师自身内省又注重促进学生的内省。从另一方面看,教学实践的确是教与学的双边共同活动,“教之于学如同卖之于买”,但目前有多种学科在对之进行研究,而作为教学论研究对象的教学,只有被视为偏正词或支配关系的复合词时,才能更准确地成为教学论展开的逻辑起点。我们没有必要因为教师的教应充分考虑学生的主体性而坚持将“教学”界定为“教与学的统一”,同时,由于“教学”已成为约定俗成的教育术语,我们也不赞同回避它、不用它。在此,我们借用崔允漭的定义来界定作为教学论研究对象的“教学”:教学即教师引起、维持与促进学生学习的所有行为。教学论既不应是教育哲学的翻版,也不仅仅是一种“处方”,而是一种“实践性理论”(杨小微,2002)。从教师层面来研究“为什么教”、“教什么”、“如何教”、“教得怎样”,这是教学论的四个基本问题。

二、课程与课程论

课程论是以课程问题为研究对象,来实现认识课程现象、揭示课程规律和引领课程实践等目的的教育科学理论。一般认为,美国课程专家博比特(F. Bobbit)1918年出版的《课程》一书,标志着课程作为专门研究领域的诞生,而拉尔夫·泰勒(Ralph Tyler)的《课程与教学的基本原理》(1949)标志着课程理论的形成。

(一) 课程

“课程”在我国最早出现于唐朝孔颖达的《五经正义》之中,但与现代意义接近的“课程”一词始于宋代朱熹的《朱子全书·论学》,意指“功课及其进程”。在西方,课程(Curriculum)源于拉丁语,原意为“跑道”,在英国著名哲学家、教育家斯宾塞(H. Spencer)的《什么知识最有价值》(1859)一文中最早提出,意指“教学内容的系统组织”。

然而,这一教育术语在其历史发展进程中却发生了多种变化,诸多学者依据不同的基本假设和价值取向对课程予以了不同的界说,使其成为教

育领域里最复杂的现象之一。正如美国学者斯科特 (R. D. V. Scotter) 所指出的, 课程是一个用得最普遍却定义最差的术语。

《国际课程百科全书》曾列举了九种最具代表性的课程定义: ①课程是学校为了训练团体中儿童和青年思维及行动方式而组织的一系列可能的经验 (Smith, et al., 1957); ②课程是在学校指导下学习者所获得的所有经验 (Foshay, 1969); ③课程是为了使学生取得毕业资格、获取证书及进入职业领域, 学校应提供给学生的教学内容及特定材料的总体计划 (Good, 1959); ④课程是一种方法论的探究 (Westbury and Steimer, 1971); ⑤课程是学校的生活和计划……一种有指导的生活事业; 课程成为构成人类生活能动活动的长河 (Rugg, 1947); ⑥课程是一种学习计划 (Taba, 1962); ⑦课程是在学校指导下, 为了使学习者在个人的、社会的能力方面获得不断的、有意识的发展, 通过对知识和经验的系统改造而形成的有计划和有指导的学习经验及预期的学习结果 (Tanner, 1975); ⑧课程基本上包括五大领域的训练学习: 掌握母语并系统地学习语法、文学和写作、数学、科学、历史、外国语 (Bestor, 1955); ⑨课程是关于人类经验的范围不断发展的、可能的思维方式——它不是结论, 而是结论产生的方式, 以及那些所谓真理的结论产生和被证实的背景 (Belth, 1965)。^①

一些课程研究者则做了较为粗略的归纳, 如塞勒 (J. G. Saylor) 和亚历山大 (W. M. Alexander) 总结出四种主要的课程观: 课程即学科 (科目) 或教材; 课程即经验; 课程即目标; 课程即计划。奥恩斯坦 (Allan C. Ornstein) 和汉金斯 (Francis P. Hunkins) 则归纳出最为流行但近乎极端的两种课程观 (课程即行动计划或书面文献; 课程即对学习经验所作的处理) 和三种处于它们之间的课程观 (课程即系统; 课程即研究领域; 课程即学科内容或内容组成)。^②

综观种种归纳, 将课程视为学科、视为计划、视为经验, 是其中三种影响较大的最具代表性的课程定义。

1. 课程即学科。这是一种比较古老、传统、通俗的定义, 尤其在我国所产生的影响比较广泛。这种定义方式多以知识为中心, 其课程设计类型为学科课程。显然, 这是一种过于狭窄的、静态的课程观。

2. 课程即计划。这是一种动态的但线性化的课程观, 大多数行为主义

^① Arieh Lewy. The International Encyclopedia of Curriculum, 1991, P. 15.

^② [美] 艾伦·C. 奥恩斯坦 & 弗朗西斯·P. 汉金斯. 课程: 基础、原理和问题 [M]. 柯森主译. 南京: 江苏教育出版社, 2002.

者和系统管理者赞同此定义。如塞勒 (J. Galen Saylor) 认为, 课程就是“为受教育者提供一系列学习机会的计划”, 威尔斯 (J. Wiles) 和邦迪 (Joseph Bondi) 认为“课程是由目标去决定何种学习重要的计划”。我国很多课程理论学者也往往用“蓝图”、“规划”等等术语比喻课程, 或辅之以构成要素借以说明课程的本质。

前面两种定义还存在着一个共同的缺陷, 即他们都将课程视为外在于学习者的、预设的一种产物, 容易导致对学校中那些无计划的、非正式的、隐蔽的课程的忽视, 导致对教师和学习者自身经验的忽视。

3. 课程即学习者的经验。这一定义受到当代众多学者的青睐。杜威根据其实用主义经验论, 把学生的学习视为经验的不断改组, 重视学生的兴趣和需要, 反对按严密的逻辑序列组织课程, 提倡将教材心理化, 按儿童的心理序列组织课程。经验观提出后, 涌现出很多支持者, 如卡斯威尔 (H. Z. Caswell) 等人指出, 课程即学生在学校或教室中与教师、环境、教材等人、事、物交互作用的所有经验; 谢菲尔德 (S. Shepherd) 和雷根 (Ragan) 认为, “课程由儿童在学校的引导下所获得的持续不断的经验组成”; 哈斯 (Hass) 也主张“课程是个体在教育计划里所获取的全部经验”。从理论上讲, 将课程看作经验是很有说服力的, 它消除了课程中“见物不见人”的倾向, 将学习者置于课程的中心, 顾及到预期与非预期的经验。但是, 这一定义的包容量过大, 涉及学生学习的整个过程和结果, 使“课程”几乎成为“教育”的同义语; 而且人们对经验的理解也容易出现偏差, 往往过于重视学生的个体经验, 而相对忽视人类共同经验。

定义众多显示课程领域各种观点充满活力, 但也为相互沟通, 尤其是课程专家与课程工作者之间的相互沟通, 带来了麻烦。奥恩斯坦和汉金斯指出: “我们定义课程的方式, 在很大程度上反映了我们对它的处理方法。”古德莱德 (John I. Goodlad) 区分的五个层次课程有助于我们理顺不同的课程观。

(1) 观念层次的课程 (ideological curriculum)。即被研究机构、学术团体和课程专家所倡导的纯粹形式的课程。

(2) 社会层次的课程 (social curriculum)。即由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材, 即正式课程。

(3) 学校层次的课程 (institutional curriculum)。学校有关人员根据学校特色和需要对社会层次的课程进行选择 and 修改而形成的课程, 通常以学科的形式组织起来。

(4) 教学层次的课程 (instructional curriculum)。即教师规划并在课堂

上实际实施的课程，它体现了教师对课程的理解和实际运作。

(5) 体验层次的课程 (experiential curriculum)。即学生实际体验到的课程，它是所有课程中最重要的课程，使被内化和个性化了的课程。

(二) 课程问题

课程问题是课程论的研究对象。所谓课程问题，是指反映到研究者大脑中的、需要探明和解决的有关课程的理论困惑和实践疑难。

“现代课程理论之父”拉尔夫·泰勒 (Ralph Tyler) 在其著作《课程与教学的基本原理》(1949) 中，提出了四个课程基本问题：

1. 学校应该试图达到什么教育目标？
2. 提供什么教育经验最有可能达到这些目标？
3. 怎样有效组织这些教育经验？
4. 我们如何确定这些目标正在得以实现？

这四个基本问题构成了课程论的经典框架。它们在课程理论研究与课程实践过程中，可以演化为众多的具体课程问题。

我国课程论学者黄甫全先生认为，各种各样的课程问题若从主客体之间的三种关系的维度可划分为认识问题、价值问题和操作问题；若从理论主体与实践主体的分立维度又可分为理论问题和实践问题；而从有无科学研究价值的角度还可分为常识问题和科学问题。所谓常识问题，虽是人们课程实践中遇到的矛盾和疑惑，但已是前人和他人已经探明和解决了的，只需查阅文献资料就能明了；而科学问题不仅需要查阅文献，还需要专门的科学研究才能探明和解决。科学问题一般表现为两种类型：一是老问题新含义，如课程是什么？怎么组织？怎样评价？等等这些永恒的课程问题，在新的社会条件下需要探讨其新的含义；二是新问题新含义，即特定时代条件下的课程问题，如课程怎样多媒体化等等。这些新问题可能转化为永恒的问题，也可能被时代所淘汰。^①

以哈里德·拉格 (Harold Rugg) 为首的美国课程编制委员会曾于 1930 年提出了美国当时需要考察的 18 个“课程问题”，如，学校教育主要打算以人生的哪个时期为其终点？课程如何才能为有效地参与成人生活做准备？奥恩斯坦在 1987 年又列举出 15 个较新的基本问题，包括：^②

^① 黄甫全. 简析课程论的主要任务、研究对象和基本内容 [J]. 课程·教材·教法, 1997 (12).

^② [美] 艾伦·C. 奥恩斯坦 & 费朗西斯·P. 汉金斯. 课程：基础、原理和问题 [M]. 柯森主译. 南京：江苏教育出版社，2002.