

课程与教学论



类目：教育类
书名：课程与教学论
主编：龚雪 王洪 陈轶嵩
出版社：湖南大学出版社
开本：大 16 开
书号：978-7-5667-4028-1
使用层次：通用
出版时间：2025 年 6 月
定价：48.00 元
印刷方式：双色
是否有资源：有

责任编辑：蔡京声
封面设计：旗语书装

“互联网+”教育改革创新理念教材
教育类创新融合精品教材



教育类创新融合精品教材
“互联网+”教育改革创新理念教材

课程与教学论

课程与教学论

主编◎龚雪王洪陈轶高
湖南大学出版社



课程与教学论

主编◎龚雪王洪陈轶高

湖南大学出版社



教育类创新融合精品教材
“互联网+”教育改革创新理念教材

课程与教学论

主 编 ◎ 龚 雪 王 洪 陈轶嵩

副主编 ◎ 梁 雪 解婷婷 崔 静

方立群 蒋金宏

湖南大学出版社

· 长 沙 ·

图书在版编目(CIP)数据

课程与教学论 / 龚雪,王洪,陈轶嵩主编. --长沙:
湖南大学出版社, 2025. 6. --ISBN 978-7-5667-4028-1

I. G423

中国国家版本馆 CIP 数据核字第 2025TY3411 号

课程与教学论

KECHENG YU JIAOXUELUN

主 编: 龚 雪 王 洪 陈轶嵩

责任编辑: 蔡京声

印 装: 唐山唐文印刷有限公司

开 本: 889 mm×1194 mm 1/16 印 张: 12 字 数: 300 千字

版 次: 2025 年 6 月第 1 版 印 次: 2025 年 6 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5667-4028-1

定 价: 48.00 元

出 版 人: 李文邦

出版发行: 湖南大学出版社

社 址: 湖南·长沙·岳麓山 邮 编: 410082

电 话: 0731-88822559(营销部) 88821174(编辑部) 88821006(出版部)

传 真: 0731-88822264(总编室)

网 址: <http://press.hnu.edu.cn>

电子邮箱: xiaoshulianwenhua@163.com

版权所有, 盗版必究

图书凡有印装差错, 请与营销部联系

前言

“课程与教学论”是教育类专业的一门必修课程，它是在以往课程论与教学论两个学科的基础上整合而来的。本书立足于我国当代基础教育和教师教育的实践，在系统阐述课程与教学基本原理的基础上，紧密结合基础教育课程与教学的实际情况而撰写。

对于小学课程与教学的内容而言，本书不求面面俱到，重点论述当前小学面临的迫切需要解决的突出问题。全书共十章，具体涉及导论、课程与教学设计、课程与教学目标、课程与教学内容、课程与教学组织、课程与教学实施、课程与教学方法、课程与教学评价、课程与教学反思和课程与教学改革等内容。

本书可作为高等院校小学教育专业学生的教材，也可作为其他教育专业学生的拓展阅读教材，还可作为在职教师自学和进修的专业资料。对我国从事课程与教学研究的学者、教育管理者和改革者，亦可以作为其了解课程与教学发展状况、研究课程与教学改革策略的重要参考。

在写作过程中，编者参阅、借鉴和引用了众多学者的观点和成果，采用了许多教师的优秀案例，感谢原作者富有智慧的研究贡献。

限于时间和水平，本书纰漏在所难免，真诚欢迎各位同行、广大读者不吝批评指正。

编者
2025年6月



目 录

第一章	导论	1
第一节	课程与教学的基本含义	2
第二节	课程与教学的关系	8
第三节	课程与教学论的研究任务	10
	思考题	12
第二章	课程与教学设计	13
第一节	课程设计	14
第二节	教学设计	19
第三节	我国基础教育课程设计的回顾与展望	22
	思考题	25
第三章	课程与教学目标	26
第一节	课程与教学目标概述	27
第二节	课程与教学目标的设计	33
第三节	课程与教学目标的表述	38
	思考题	40
第四章	课程与教学内容	41
第一节	课程与教学内容概述	42
第二节	课程与教学内容的选择	44
	思考题	48

第五章	课程与教学组织	49
第一节	课程组织概述	50
第二节	课程类型	57
第三节	教学组织	78
	思考题	86
第六章	课程与教学实施	87
第一节	课程实施	88
第二节	教学过程	99
	思考题	109
第七章	课程与教学方法	110
第一节	教学方法概述	111
第二节	三分钟课堂教学展示法	116
	思考题	123
第八章	课程与教学评价	124
第一节	课程与教学评价概述	125
第二节	学生学业成就评价	137
第三节	教师教学工作评价	145
	思考题	155
第九章	课程与教学反思	156
第一节	教学反思概述	157
第二节	教学反思的主体和内容	160
	思考题	168
第十章	课程与教学改革	169
第一节	课程与教学改革概述	170
第二节	国外的课程与教学改革	172
第三节	我国的课程与教学改革	178
	思考题	185
	参考文献	186

第一章

导 论



学习目标

- 识记课程与教学的概念。
- 了解课程与教学论的研究任务。
- 明确学习课程与教学论的意义。
- 明确课程与教学的关系。
- 掌握课程与教学论的研究方法。

第一节

课程与教学的基本含义

课程与教学论作为教育科学的一个重要研究领域，越来越受到人们的关注。对课程与教学的研究，既是一个理论问题，也是一个实践问题。研究课程与教学问题，首先要明确课程与教学的基本概念。

一、课程概念的界定

不同的人在不同的教学语境里，对课程的理解可能会有很大的不同。事实上，每一门课程定义的背后都隐含着某种哲学假设和价值取向，隐含着某种意识形态以及对教育的理念，从而表明了这门课程最关注的是哪些方面。

（一）几门典型的课程定义

若把多门课程定义加以归类，大致上可分为以下六种类型。

1. 课程即教学科目

把课程等同于教学科目，这种课程定义的历史比较久远。我国古代的课程有“六艺”，即礼、乐、射、御、书、数；欧洲古代的课程有“七艺”，即文法学、修辞学、辩证法、算术、几何、音乐、天文学。事实上，西方的学校是在“七艺”的基础上增加了其他学科，逐渐建立起现代意义上的学校课程体系。最早采用英文“课程”一词的斯宾塞，也是从指导人类活动的各门学科的角度，探讨其知识的价值和训练的价值。这种定义的实质，是强调学校向学生传授学科的知识体系，是一种典型的“教程”。然而，只关注教学科目，往往容易忽视学生的心智、情感、创造性、个性等对学生发展有重大意义的因素。

2. 课程即有计划的教学活动

这一定义把教学的范围、序列和进程，甚至把教学方法和教学设计，即把所有具有计划的教学活动都组合在一起，以图对课程有一个比较全面的看法。例如，我国有学者认为，课程是

指一定学科有目的的、有计划的教学进程。这个进程有量、质方面的要求，它也泛指各级各类学校某年级学生应学习的学科总和及其进程和安排。

但是，这一定义本身也存有疑点。首先，什么是“有计划”？人们对此的理解会有很大差别。例如，有人认为这是指计划的书面文件，诸如课程计划（教学计划）、课程标准（教学大纲）、教科书、教学参考书、练习册以及教师备课的教案。但有人通过对教师的教学活动作了仔细观察后认为，许多教学活动是基于非书面计划来安排的。担任过教师的人都知道，计划的含义比书面计划的范围要广得多。但是如果要把非书面计划也包括在内，那么课程的定义似乎又太宽泛了。其次，把有计划的教学活动安排作为课程的主要特征，往往会把重点放在可观察到的教学活动中，而不是放在学生实际的体验效果上。例如，把检查教师是否落实了某些教学活动作为评价的依据，这会导致本末倒置，即把活动本身作为目的，从而忽视这些活动为学生服务的目的。事实上，我们应该注意到教学活动对学生的学习过程和个性品质的影响，而不是教学活动的本身。

3. 课程即预期的学习结果

课程即预期的学习结果，这一定义在北美地区的课程理论中是较为普遍的。有些学者认为，课程不应该指向活动，而应该直接关注预期的学习结果或目标，也就是把课程定义的侧重点从手段直接转向目的。这就要求课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标，所有教学活动是为达到这些目标而服务。西方课程理论中比较盛行的课程行为目标便是一个典型的例子。

然而，预期会发生的事情与实际发生的事情之间总是存在着一定的差异。实际课程中，预期的学习目标是由课程决策者制定的，教师作为课程实施者，只能根据自己的理解来组织课堂教学活动。课程目标的制定与实施过程在客观上是分离的，两者不可能完全一致。因此，有人提出，目标制定与目标实施之间的差距应该作为课程研究的基本焦点。另外，把焦点放在预期的学习结果上，容易忽略非预期的学习结果。而事实上，师生互动的性质、学校文化等隐性课程，对学生的成长有很大的影响，但这种结果对不同的学生来说可能意味着不同的东西。

4. 课程即学习经验

如果把课程解释为“学习经验”，是旨在了解学生在课程中实际掌握的知识内容。经验是学生在学习活动中思考形成的。课程是指学生体验到学习积累经验的意义，而不是要学生再现的事实或要学生演示的行为。虽说经验要通过活动才能获得，但活动本身并不是关键，因为每个学生都是独特的学习者，他们从同一活动中获得的经验都不一样。所以，学生的学习积累经验取决于他自己做了些什么，掌握到了什么，而不是教师做了些什么。也就是说，唯有学习积累经验，才是学生实际学习到的课程内容。这种课程定义的核心是把课程的重点从教材转向学生。

从理论上讲，把课程定义为学生个人的经验似乎很有吸引力，但在实践中却很难实行。在实际的教学情境中，一个教师如何同时满足几十个学生的发展需求？如何为每一位学生量身定制发展的课程计划？各级各类学校是否还要制定相对统一的标准？此外，这种课程定义也过于

宽泛，它把学生的个人经验都包括在内，导致教师对课程的研究无从入手。

5. 课程即社会文化的再生产

在一些人看来，任何社会文化中的课程实际上都是对这种社会文化的反映。学校教育的职责是再生产对下一代有用的知识和技能。政府有关部门的任务根据国家需要来制定所教的内容，专业教育工作者的任务是要考虑如何把教授的学习内容转化成可以传递给学生的课程。这种对课程定义的实质在于使学生适应现存的社会结构，从而把课程的重点从教材内容、学生角色转向社会需求。

那些认为课程应该不加批判地再生产社会文化的观点，实际上是以社会现状已达到完美状态为基础的，即已不再需要社会文化的变革了。然而，现实的社会文化远非这些人所想象的那样合理。英美国的一些学者指出了社会中存在的大量偏见、不公正现象，他们认为倘若教育者以为课程无须关注社会文化的变革，那就会使现存的偏见和不公正永久化。

（二）课程定义的不同层次

事实上，不同的课程定义，是指在不同层次上起作用的课程。美国学者约翰·I. 古德莱德(John I. Goodlad)对此做了很精辟的论述。在他看来，人们在谈论课程时，往往谈的是不同层次上的课程。他认为存在着五种不同层次的课程。

层次一：理想的课程，即一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。例如，现在有人提议在中学开设性教育、京剧的相关课程，并从理论和实践的角度论证其必要性，这就属于理想的课程，这种课程的影响取决于是否被官方采纳。

层次二：正式的课程，即由教育行政部门规定的课程计划、课程标准和教材，也就是列入学校课程表中的课程。许多人理解的课程就是这一层次的课程。

层次三：领悟的课程，即任课教师所领会的课程。由于不同的教师对正式课程会有自己认识和理解的方式，所以教师对课程“实际上是什么”或“应该是什么”的领会，与正式课程之间会有一定的差距，从而减弱正式课程的某些预期的影响。

层次四：运作的课程，即在课堂上实际实施的课程。有学者观察和研究表明，教师领会的课程与他们实际实施的课程之间也会有一定的差距，因为教师要根据学生的反应随时调整课程。

层次五：经验的课程，即学生实际体验到的课程。因为每个学生对事物都有自己特定的理解，两个学生听同一门课会有不同的体验或学习经验。

（三）课程的含义

一般来讲，课程是按照一定的社会需要，根据某种文化和社会取向，为培养人所制定和生成的一套有目的、可执行的计划。课程应当规定培养的目标、内容和方法，应当有一套实施的具体策略，也应当具备恰当的评价方法。同时，实施的过程也应看作是课程的一个组成部分，课堂情境中发生的事情、教师和学生课堂中的表现，都是生成新的课程内容与目标的标志。

二、教学概念的界定

（一）我国传统理解中的教学概念

1. 古代典籍中的教学概念

在中国古代，教学不是一个整体的概念，“教”与“学”是各自分离的。《中庸》中有“修道之谓教”，强调“教”的目的和方式。《学记》中则有“建国君民，教学为先”和“教学相长”的提法，在“教”与“学”相对的意义上强调教学的社会作用和教与学的相互促进。许慎的《说文解字》指出，“教，上所施下所效也”，施与效分别有传授、学习之意。此时，教学的传授、教导、教授之含义以及引导学习之功用，是后世一般性理解的基础。

2. 《辞海》中的教学概念

《辞海》中给“教学”下的定义是“教师传授和学生学习的共同活动”。显然，这一定义关注的是教的“传授”含义以及教与学的共同性，作为一种在我国具有典型意义的理解，教学的这种定义对人们后来的教学研究与实践产生了广泛的影响。

3. 《中国大百科全书（教育卷）》中的教学概念

教学是教师的“教”和学生的“学”的共同活动。学生在教师有目的、有计划的指导下，积极、主动地掌握系统的科学文化基础知识和基本技能，发展能力，增强体质，并形成一定的思想品德。这样的定义，不仅反映出这种教学着重于教师的“教”与学生的“学”的相互依存关系，着重于学生的积极主动和整体性的学习发展任务，而且，这里也表现出，教学概念从此前的主要从“教”的一方来定义向从“学”的一方来定义的转变，显示着时代变化的历史印记。

（二）教学概念的不同定义方式

不同的教学定义方式，会产生不同的教学概念，由此反映出人们对教学在理解上的差异。美国学者史密斯 B O (B. O. Smith) 在《简明国际教育百科全书》中，阐述了教学的五种定义的特点。

1. 教学的描述性定义

他对惯用意义的描述以及对词的所指范围的说明，被称为“描述性定义”。教学的描述性定义是：教学就是传授知识或技能。

2. 教学即成功

教学即成功的意思是教学必定涉及、导致学习。根据这样的观点，教学可以定义为这样一种活动，即 X 学习 Y 教的东西。假如，X 没学，Y 就不能算教过。教学不仅意味着双方相互产生某种作用，而且也意味着 X 正在学习掌握 Y 所教的东西。

3. 教学是有意进行的活动

教学是有意识的活动，目的是要引导学习者的学习。这种理解强调教师的意图对于其行为

的重要性,同时这意味着要理解教师的行为,就要了解教师的所思所想、信念及其形成过程等。

4. 教学是规范性行为

规范性教学概念规定教学活动必须遵循某些道德准则。在这里,“教学”并非单指某一具体行为,而是一类活动的统称。

5. 科学的教学定义

在教育科学中,教学的含义是由得到经验证实的有关教学效果的命题来界定的。例如,有学者认为,教学必须符合三个条件:一是教师有目的地引导学生的学习意图;二是说明或表达一些要求学生学习的内容;三是选择恰当的学习认知方式。



教学的基本含义

(三) 教学的基本含义

一般可以从广义和狭义两个层面来定义教学。

从广义上讲,教学是指教学者指导学习者进行的一切有目的的学习活动。这里的教学者主要是教师,也可以是教师以外的人。学习者主要是学生,也可以是除学生以外一些人。

从狭义上讲,教学是指在学校中,教师引导学生进行的学习活动,虽然,主要表现在课堂的范围之内,但随着课堂范围的扩展和教学组织形式的扩大,教学活动的范围也不只局限在课堂。

三、小学教学的特点

以上我们对什么是教学以及教学活动的基本特性做了解释,这是教学活动的共性,教学活动还具有许多共性和个性的方面,譬如学习阶段不同,教学就会呈现不同的个性和特点,以小学为例,小学教学具有以下特点:

1. 形象性

众所周知,小学生的思维方式以形象思维为主(小学低年级尤为明显),他们对外界事物往往是充满了强烈的兴趣和好奇心,自控力较差,在认识事物的过程中,注意力容易分散。另外,从记忆方式看,小学生以机械记忆为主,意义识记为辅(小学中高年级后逐渐向意义识记转变)。因此,为了激发和维持教学过程中中小学生的注意力,小学教学活动从内容选择再到表达和呈现的方式都应该直观形象,这样有利于教学活动的开展。这并非要求教师在教学时不能选择理论性的内容和抽象的表达方式,只是要求教学要充分考虑小学生思维的特点,抓住矛盾的主要方面,即以直观形象为主,以理性抽象为辅。随着小学生身心的发展,尤其是到了小学中高年级,他们的抽象思维随着知识的积累和认知方式的训练,教学活动就应该逐渐由形象直观慢慢地向理性抽象过渡,这既符合小学生认知发展的规律,也是对小学生认知方式的培养和训练,为他们进入下一阶段的学习夯实基础。

2. 综合性

小学生对外界事物的认识不如成人那般精细化,由于知识储备有限,他们的知识结构往往

呈现一种笼统化的格局，即不能很好地进行分析、判断和综合。正是基于此，小学的课程设置不如中学及更高学段那般细化分科，而是以综合性、实践性课程为主。具体到教学上，小学教学也要求具有综合性，即教师在对小学生进行知识教学和技能培养的过程中要广泛涉猎，充分利用小学生好奇心重的特点，旁征博引，要激发和训练小学生的想象力和思维方式，使他们养成在联系观察事物时进行综合思考的习惯，教授知识时不用过度强调专业性，对知识点进行细化和精深，要尽量培养小学生在认识事物时能融会贯通的习惯。小学教学的综合性对小学教师提出了较高的要求，教师要达到教学的综合性，自己首先要成为全科式的教师，即教师不仅在自己的从教课程上要非常专业，而且对小学的其他课程，至少是大部分课程要相当熟悉，能把其他课程融入自己的教育教学中，要能在其他课程上为学生提供指导和帮助。

3. 生活性

陶行知先生的生活教育理论揭示了生活与教育关系的本真，生活教育来自生活，植根生活，为生活所必需，又随着生活的发展而发展。小学生的认知和思维方式以直观形象为主，为促进小学生的认识和理解，小学教学应该密切联系小学生的生活，这种联系不仅要求小学教学在内容的选择上应该生活化，即应该选择那些经典的、反映历史发展和社会要求的、具有现实指导意义和知识储备价值的教学内容，而且应该用符合小学生认识到习惯的、生活化的方式来呈现。如对小学生的安全防火教育，既要小学生认识到当今生活中防火的重要性，又要让其知道生活中各类可能的火灾隐患，更要让他们知道面临火灾时该如何正确应对。这要求小学开展教学活动时，教学内容既要与小学生生活密切联系，又要尽量采用小学生生活中的真实案例来呈现和阐释，正如陶行知先生所要求的那样，生活即教育，社会即学校，教、学、做合一。教师最终要让学生的学习与生活有效融合，让教学鲜活而富有生命力。

4. 反复性

总体而言，小学生的认知能力还不完善和成熟，如注意力容易分散、思维方式以形象思维为主、记忆以机械记忆为主等，这种认知特点往往会导致小学教学的反复性，教学任务很难一次完成，需要反复教学才能实现预期的教学目标。当然，这里指的反复教学不是指照搬式的机械重复，而是指教师要通过反复的讲解、复习和巩固等，实现小学生对同一知识点的有效理解。这种情况在小学低年级比较常见，低年级段的小学生的自主学习能力较差，在进行同一教学任务时，常常需要多次反复教学才能完成。到了小学中高年级，这种反复教学的情况会得到较大改善，尤其是到了小学高年级，学生的知识水平达到了一定的高度，特别是其主体性发展水平的提高和良好学习习惯的养成，反复教学的情况会大幅减少。小学教学的反复性要求小学教师在教学的时候要有足够的耐心，同时，教师要结合小学生的认知规律对教学的方法进行改变，尽量避免在教学中出现无效反复的情况，提高教学效率。

5. 情感性

人具有丰富的情感，不同人的情感状态和情感表达方式是有差异的。由于小学生年龄较小的因素，其不仅具有丰富的情感，而且情感表现特征呈现敏感、脆弱、易变和依附性强等特

征。教学是师生、学生间的交互性活动，教学主体间的情感对教学有着重要的影响。在小学教学中，教师要高度关注小学生的情感。教师只有在教学中正确处理与学生的情感关系，才能有效促进教学，否则这种教学中的情感关系有可能成为开展小学教学活动的阻碍。教师是小学教学活动中情感关系处理的主导者，大多数小学生信任甚至崇拜教师，在情感上对教师有依附性，渴望得到教师的关注、尊重、理解和爱护，这要求小学教师在教学过程中要关注每一个学生，要多与学生沟通，同时也要积极创造条件，让学生之间建立起良好的情感关系，进而营造良好的教学情感氛围。

第二节

课程与教学的关系

在教育学界，人们不仅在“什么是课程？”“什么是教学？”认识上存在差异和争议，而且，人们对课程与教学两者的关系更是众说纷纭。当前，无论是对课程，还是对教学，在理论研究和实践推动上都存在明显的分野，总体而言，多数学者认为两者具有相对的独立性。课程与教学是教育研究中无法回避的两个重要议题，课程与教学的关系虽然异常复杂且目前尚无定论，但这也正说明了我们要不断探索课程与教学两者关系的必要性。

就目前而言，人们对课程与教学关系的认识主要分为以下几类：

一、彼此独立

持彼此独立观点的人认为课程与教学各有特质，两者彼此独立，互不包含，很少有交集，甚至各执一端，相互平行。如有的学者坚信，“在当代的课程理论中，课程与教学是两个独立的领域，这种观点已经得到广泛的认可”。另外，多伊尔也指出，“在制度水平上，教学与课程很容易是两个分离的领域，两者之间的关系也被认为是线性的”。^①

二、包含与被包含

有人认为，课程是教学的上级概念，教学包含于课程之中。如美国著名的课程理论学者泰勒就认为教学只是课程的组成部分。顺着这种思路，有学者将这种观点具体化，认为“课程实施实际上也就是教学”。^② 与课程包含教学的观点截然相反，有人认为，教学是课程的上一级概

^① 李子建，尹弘飏．反思课程与教学的关系：从理论到实践[J]．全球教育展望，2005，34（1）：50-56，1009-9670．

^② 黄甫全．大课程论初探：兼论课程（论）与教学（论）的关系[J]．课程·教材·教法，2000（5）：1-8，6000-0186．

念，课程包含于教学之中。这种观点可以从一些典型的课程定义里面发现，如有人将课程定义为“指学校教育科目及各科教材，也就是教学内容”。

三、相互交叉

有部分学者认为课程与教学并非彼此独立，也非包含与被包含的关系，而是相互交叉的关系，是你中有我、我中有你的关系。如有学者指出：“课程理论与教学理论之间必然存在着各种联系和交叉重叠部分，课程理论必然会考虑到课程实施问题，而教学理论则肯定会涉及与教学方法相关的教学内容问题。”^① 还有的学者进一步指出，课程与教学肯定存在着相互依存的交叉关系，而且这种交叉不局限在平面的、单向的范围内。

四、循环模式

还有学者认为，上述三种关系都不能完全说明课程与教学之间的关系，他们认为课程与教学应该是互为反馈的延续关系。课程与教学虽然相互独立，但都是教育系统循环活动中的组成部分，彼此产生影响，在互动中相互调适和改良，周而复始，循环往复。对此有学者提出了三个隐喻：隐喻一，课程像是一幢建筑的设计图纸，教学则承担具体的施工任务；隐喻二，课程像是一场球赛的方案，教学则是进行球赛的过程；隐喻三，课程可以被认为是一本乐谱，教学则负责演奏作品。

课程与教学的关系的确非常复杂，这种复杂关系的背后蕴含着众多的原因，譬如关于课程、教学本身的定义，人们都远未达成共识，对二者关系的认识自然分歧更多。又如，解读关系时人们在立场上、视角上和方法上的差异，典型的就学是中“大课程论”和“大教学论”的课程观和教学观。这决定了关于课程与教学关系的争论将长久地存在下去。

我们从实践的角度看，课程与教学相互交叉的观点似乎更值得提倡。从理论研究的角度看，人们对课程与教学各有特质的观点是基本认可的，即课程不等同于教学，反过来同样如此。但认为课程与教学完全独立、彼此无涉的观点明确是站不住脚的，事实上两者的要素和结构中都互有涉及，甚至有许多内容大体相同，只是存在表述的差异而已。至于“大教学论”或者“大课程论”的观点，只不过是不同课程或教学流派的理论倾向的体现，基本不太具有说服力。循环模式看起来挺有道理，但三个隐喻在实践中都面临一些不好解决的问题。对于基础教育实践而言，课程与教学密切联系，但又彼此独立，这种交叉的、联系的、辩证统一的观点可能不仅更容易被教师们接受，而且还有利于推动课程建设与教学改革的实践。

^① 施良方，试论北美教学理论的形成和发展：兼论教学理论与学习理论 [J]，教育研究，1993，14（1）：53-60.

第三节

课程与教学论的研究任务

为了学好课程与教学论这门课程，有必要先了解一下课程与教学论的基本情况。课程与教学论作为教育科学的一门重要的分支学科，基本研究任务有：认识课程与教学现象、揭示课程与教学规律、指导课程与教学实践等。

一、认识课程与教学现象

课程与教学论首要的研究任务，就是认识纷繁复杂的课程与教学现象。关于课程论和教学论的研究对象问题，国内有三种常见观点：

第一种观点是，课程论研究的是课程现象，教学论研究的是教学现象；第二种观点是，课程论研究的是课程问题，教学论研究的是教学问题；第三种观点是，课程论研究课程规律，教学论研究教学规律。

关于课程论与教学论的研究对象的各种观点，有差异也有共性。课程现象、课程问题、课程规律以及教学现象、教学问题、教学规律这些提法，虽然在表述方式上有差异，但并不对立。一般来说，科学研究就是发现和解决问题的过程，问题的发现常常源于对多样现象的观察、概括和提炼，问题的解决则需要遵循和运用规律，同时还表现为发现新规律，因而问题和各种具体现象以及事物的一般规律是相互关联的。举例来说，一个班级 40 名学生，有的学生喜欢学语文，有的爱好数学，这是生活中真实存在的教学现象，在教学论中，可以把这类现象归结为一个问题，即学生学习兴趣问题。研究这个问题，一方面是为了寻找学生学习兴趣产生和变化的规律性，如学生年龄、性别与学习兴趣之间的关系，学业成绩与学习兴趣之间的相互影响作用等；另一方面则是利用规律探寻有效提高学生学习兴趣的教学策略。从现象到问题、从问题到规律，是科学研究不断深入的具体表现。事实上，在课程论和教学论的发展历程中，虽然大家对研究对象的表述方式各有侧重，但各种具体研究活动都注重观察现象、提炼问题、探寻和利用规律，因而具有内在一致性。

概括起来，科学研究是发现和解决问题的过程。照此类推，就可以把课程与教学论的研究对象界定为课程和教学的问题。

二、揭示课程与教学规律

规律是事物发展变化过程中最本质的联系和必然的趋势。揭示课程与教学的规律，这是课程与教学论的基本研究任务之一。在我国的教育历史上，教育家们都在努力探求课程与教学的规律，并有诸多精辟的概括。如中国古代的《论语》《礼记·学记》中总结出的因材施教、教学相长、长善救失、启发善喻等教学规律，至今仍发挥着作用。

课程与教学规律具体存在于课程与教学现象之中，反映在课程与教学过程各个因素之间的

相互关系中，如在课程目标与课程内容方面，直接经验与间接经验、传授知识与思想品德、传授知识与智力发展的关系，教学过程中的教师与学生、自学与讲授、学习与巩固、接受与发现、作业与批改、备课与上课、集体教学与个别指导、“教学有法，教无定法”等现象和联系。

任何事物的运动、变化和发展都有其规律性，例如，一年四季的更迭、生物界的优胜劣汰，就是自然界的客观规律。教育科学研究表明，课程和教学工作同样有其规律性。例如，教学是学校的中心工作和教育的基本途径，课程内容源自人类社会创造的文明成果，儿童身心发展水平制约课程内容的选择和组织，教学效果受到师生积极性的影响等，都是被人类千百年来的实践证实了的课程与教学规律。应该说，自教育产生以来，人们一直没有中断过对课程与教学规律的探索。最初，这种探索主要是基于个人的经验感悟，到了现代社会，则主要借助于专门学科来进行。依托专门学科的研究探讨，人们对课程与教学规律的认识达到了新的层次，即科学认识的层次。也就是说，课程与教学论体现了人类系统地认识课程与教学规律的追求，它承担着帮助人们突破个人经验的局限性，全面、整体、理性和具体地认识课程与教学问题的历史使命。

三、指导课程与教学实践

课程与教学理论来源于实践，同时反过来作用于课程与教学实践。

（一）课程与教学实践的类型

课程与教学实践，是人们有目的地通过改造课程材料和教育设施来提升课程研制与教学实施质量的特殊感性活动。它往往被分为管理、研制和应用三种实践类型。

管理实践，是指教育行政部门或学校行政部门对课程与教学过程的计划、实施和评估总结的组织行为。在我国主要表现为：对课程与教学改革的行政组织领导，对课程与教学材料的行政管理，对课程开发与教学实施的组织领导。

研制实践，包括课程研制及教学设计，是指教育行政官员、课程与教学专家和教师等专业人员，有组织地编制课程与教学材料以及制定教学计划的实际活动。

应用实践，是指学校里的教师和学生根据课程与教学计划，使用课程与教学材料进行的所有教育活动。

管理、研制和应用这三种实践类型是紧密联系在一起，随着课程与教学改革的发展，师生逐渐成为课程研制者，推动着这三种实践的一体化。但是，它们之间又有明显区别的，特别是管理与应用之间的区别比较大。

（二）理论指导实践的基本途径

实践与理论在目的、内容和形式上是区分开的，这决定了它们之间的区别是永恒的。理论指导实践有三种途径，主要是在学者、广大教师和教育管理者之间搭建。

第一种途径是学者直接参与课程与教学管理和应用。通过这一途径，课程与教学论学者可以和教育管理者、教师沟通，从而将课程与教学理论应用于具体的教学实践之中。

第二种途径是教育管理者及教师成长为课程与教学专家。通过这一途径，教育管理者及教师可以系统地学习掌握课程与教学理论，将自己的感性经验上升为课程与教学理论，成长为课

程与教学专家，把课程与教学理论直接应用于自己的实践之中。

第三种途径是学者与教育管理者、教师联合工作。通过这一途径，以课程与教学改革为契机，学者与教育管理者及教师结成伙伴关系，合作开展专题研究，从而实现理论指导实践的目的。

我们需要认识到，理论与实践结合的前提是掌握和创新理论。所以，学习者首先要认真学习和掌握已有的课程与教学论基础知识和基本原理，在完成认识现象、揭示规律和指导实践的研究任务的过程之中实现理论创新。创新理论的根本目的是提高课程质量、促进有效教学和提升学习结果，使学生获得全面发展。所以，我们不能为理论而“理论”，而要在理论学习和研究的过程中，始终落实课程质量、有效教学、学习过程与结果，以呵护学生的身心健康发展。

思考题

1. 试从不同角度理解教学的概念。
2. 试分析课程概念复杂多样的原因。
3. 如何认识课程与教学论的研究对象？
4. 最需要学习和掌握课程与教学论中哪些方面的知识？

第二章

课程与教学设计



学习目标

- 识记课程设计、教学设计的概念。
- 了解课程设计的层次与取向。
- 掌握课程设计的主要模式。
- 掌握教学设计的内容与方法。

第一节

课程设计

一、课程设计概述

《现代汉语词典》对“设计”的含义界定为：“在正式做某项工作之前，根据一定的目的要求，预先制定方法、图样等。”由此可见，设计是以解决某个问题的实施计划或方案为终点。

课程设计是指按照一定的教育观念、价值取向以及课程内部要素之间的必然联系，对学校课程的整体结构以及一门课程的各构成要素进行的规划与安排，是课程建设系统工程的一个组成部分。

课程设计是课程理论向课程实践转化的桥梁。根据课程设计所承担的任务和产生的结果，我们通常在宏观层面、中观层面和微观层面三个层面上使用课程设计这一概念。

宏观层面的课程设计承担着确立课程设计的基本价值取向，并从整体上勾勒出不同学段的宏观课程结构的任务，其成果主要表现为各学段的课程计划。

中观层面的课程设计是在宏观层面的课程设计所确定的基本理念、基本价值取向的指导下，对构成一门课程的基本要素，如课程目标、课程内容、学习活动、评价程序，有时还包括学习材料、时间、空间和环境、分组情况及教学策略等进行组织与安排，并保持各要素之间的一致性，从而形成某一门课程的课程标准。

微观层面的课程设计是指教师在实施已有课程时，根据教学目的、学生现有水平、课程资源等实际情况对已有课程材料进行重新设计，以利于教学。微观的课程设计类似于教学设计。

二、课程设计的价值取向

课程设计的价值取向涉及课程设计的基本价值选择问题，是人们对课程的总体看法和认识。课程设计的价值取向可以影响课程理论研究者如何设计和分析具体的课程，也可以影响教育实践工作者如何在实践中实施一项具体的课程方案。可以说，任何一个从事教育工作的人，无论是理论工作者还是实践工作者，都有自己的课程设计的价值取向，只不过有的人没有

清晰地意识到。

（一）学科中心的设计取向

学科中心的设计取向是历史最久、影响最大的一种课程设计取向。它注重教学内容，强调对传统文化的继承与传递，通常以逻辑严密的分科课程的形式出现。学习被视为对学科基础知识和基本技能的掌握。教学上以讲授、练习等方法为主，注重学生对学习内容的记忆和重现，并以此作为学习效果评价的标准。

学科中心的设计取向在课程设计上除传统的分科课程设计之外，为了回应时代发展提出的要求和日益增多的批评，吸收了知识形式划分、结构主义心理学的成果，出现了一些新的课程设计形式。如以布鲁纳为代表的学科结构课程设计，强调学科的基本原理、概念、方法。

学科中心的设计取向的优点是有助于学生系统掌握科学文化知识以及进行文化传统的继承，教师的教学及评价易于管理，并且由于学科中心的设计取向实施的历史长，积累了丰富的经验。缺点是学科的封闭性容易造成知识统一体的割裂、脱离现实。

（二）以认知发展为中心的设计取向

认知发展取向的课程很少涉及课程内容，其焦点在于如何去教，而不是教些什么。持这种取向的学者认为，课程的核心是帮助学生发展能用于更广阔背景下的认知技能。因此，他们的首要任务是辨别最有效的智力过程，再为学习者的智力发展提供有利的环境和条件，使学习者通过与环境及学习材料的互动发展认知技能。

该取向的课程设计强调过程和问题解决。所谓过程，或称“问题解决技能”，指借以解决问题的复杂技能。问题的解决靠技能，而技能的掌握要通过问题解决来实现，两者是同一过程的不同侧面。问题解决包括这样一些步骤：识别问题，使解决方法概念化，回想有关资料，建立假设，组织暂定的解决办法，验证。

认知发展取向的理念比较能满足当今时代发展的需要。在知识量激增的情况下，有效认知技能的掌握能够帮助学生学会学习。但同时，该取向课程的实施对实施者提出了较高的要求，而且对于有效智力过程或认知技能问题恐怕也是仁者见仁、智者见智，实际操作起来有一定困难。

（三）人本主义的设计取向

人本主义的设计取向的理论基础是人本主义心理学。人本主义心理学认为自我是需要发现、建立的，因此，人本主义的设计取向着重于学习者的自主发现能力及成长建立能力，课程应该为学习者进一步发现自我提供内容和工具。所以，人本主义取向关注教学内容，但同时也非常注重过程。

人本主义的设计取向倡导按照情意经验作循序安排：第一，组织安排能够使学生关心并感兴趣的活动，满足学生的心理需要；第二，组织安排一些学生希望学习的课题、科目内容和学习任务，激发学生的好奇心；第三，在学习活动后组织具有奖励意义的活动，让学生享受愉快的学习经验；第四，介绍完成某一学习任务的意义及影响，例如掌握知识能带来学习的满足感等。

人本主义的设计取向比较注意学习者的心理需要和兴趣，但忽略了学习的长期效果，其理

论基础比较薄弱，较少关注社会需要。

（四）科技的设计取向

科技的设计取向以行为主义心理学为依据，着眼于学习者在行为上的改变。科技取向重视确立目标，将其视为课程设计的先决条件。科技取向的课程设计又称为行为矫正取向，图的是为学生提供以循序渐进的学习活动为本的有效系统，借以改变学生的行为。

科技的设计取向通常依据以下规则来设计课程：争取学习者的注意，告知学习者有关预期成果，提出任务固有的激发功能，提示引发正确反应，提供反馈，评估表现，提供学习的迁移，保证学习的记忆。除上述规则外，科技取向的课程设计还十分注重教学媒介的运用，如电视机、录音机、计算机等。

科技的设计取向的优点是能够通过合理安排学习次序来提高教学效率，易于监察学习者的进展等。但它较少注意教学环境的改善，对难以程序化的学习任务无能为力，并且有学习较为个人化、社会化程度差之弊。

三、课程设计的模式

（一）塔巴模式

塔巴是泰勒的学生和助手，曾经参加了“八年研究”，在泰勒的基础上对目标模式做了补充发展，将原有的四个步骤加以扩展，形成包括八个步骤的塔巴模式。

1. 诊断需求

课程设计人员必须了解学生的需求，了解学生的不足、缺陷以及背景上的差异。

2. 形成具体的目标

在确定了学生需求的基础上，建立课程所要达到的目标。

3. 选择内容

依据所建立的目标，选择所应当学习的题材和主题。

4. 组织内容

按照学习者的成熟度和学业成就水平，安排学习题材和主题的恰当顺序。

5. 选择学习经验

选择完成题材或主题所需要的学习活动经验，如阅读、调查、访问、实验、观察、听讲等。

6. 组织学习经验

对选定的学习活动经验加以组织，合理安排其内涵及实施顺序。

7. 确定评价的对象与方法

设计适当的方法和工具，评价学生的学业成就，确定目标达成程度。

8. 检查平衡性和顺序性

上述设计完成之后，应当加以试用，以便考验其效果和可教性。然后依学生的需要和能力、教学资源和教学方式加以修正，使其能够符合各个课堂的需要。在多个单元完成后，还要



课程设计的模式

检视这些单元的范围和顺序，归纳这些单元设计所依据的法则，使教师能有效地付诸实施。

一般认为，塔巴的课程设计模式比较适用于社会、历史等课程领域。国内学者指出，塔巴模式的主要特点在于：首先，明确了目的和目标之间的区别，在形成具体目标这一步骤，主要是将一般目的分析成具体目标；其次，强调把一般内容分为具体的学习经验或活动。可以说，塔巴模式是将泰勒模式更为精致化和详细化了。

（二）施瓦布集体审议模式

集体审议模式是美国课程专家施瓦布于 20 世纪 60 年代末提出的。该模式建立在对传统课程探究方式的批判的基础上，提出后在课程理论界引起震动，并对课程实践产生了一定影响。

施瓦布更加强调课程实践的复杂性，认为无论什么样的模式都不可能解决课程的所有问题，课程编制所涉及的多种多样的因素都是互相依存、互相影响的，课程设计应当在实践中进行。

施瓦布认为，研究和制定课程的重点在于以下四个共同要素：

第一，科目内容。科目内容是指作为课程内容的知识。施瓦布提出，作为一般学科的内容与教育上的学科内容是不同的，两者之间不能直接转化，需要通过“审议”才能完成。这对于课程建设是十分重要的一项工作，这一观点实际上与国内学者所说的科学知识 with 学科知识的区别与转化是同样的意思。

第二，学生。课程审议要从学生实际出发。除了学生的认识水平、知识基础、年龄特征之外，还要考虑他们的情感、兴趣、生活背景以及个别差异等。

第三，背景。背景是可能影响学生学习的各种因素。如课堂、学校、家庭、社区、阶级、种族、宗教等。

第四，教师。课程审议要考虑教师的因素。这是施瓦布的集体审议不同于泰勒目标模式课程设计的一个特点，教师不是在课程目标确定之后实施目标的手段，而是确定目的和解决问题整个过程中应当加以考虑的要素之一。

施瓦布认为，虽然共同要素的重要性从理论上说应当是相等的，但在实践中会随着社会发展的具体状况，导致某些因素受到特别的重视，例如进步主义教育强调儿童的需求，回到基础运动、注重科学知识等。

如何依据共同因素制定课程呢？施瓦布提出集体审议的方式，集体审议就是要对共同要素进行慎重思考并且做出协调。他建议成立由校长、社区代表、教师、学生和课程主席组成的“课程小组”，由课程主席领导，通过小组合作进行集体审议，做出有关课程的各种决定。

从实践取向的立场出发，施瓦布认为，课程问题是极为复杂的，要协调、处理好课程问题不可能靠某种现成的理论或规则，而是要依靠“艺术”。他提出，这样的艺术有两类：实践的艺术和择宜的艺术。实践的艺术是指对于个别、特定的要素和情境做出详尽的了解和充分的考察，这样才有可能真正识别实践中的问题所在。择宜的艺术是指对于可能影响课程决定的各种理论依据，从概念术语、逻辑结构、彼此的联系和区别等方面进行透彻分析。在这样的基础上，对于相近的理论和相异的理论分别加以比较，考察各自的“偏见”，以便做出正确的选择和决定。

施瓦布注意到课程的复杂性，并且强调了关注课程实践的思想，这是十分有价值的。但同时，施瓦布的集体审议模式也存在一定缺陷：首先，集体审议模式过于强调“各种实践情境的独特性”，对是否能够存在一般的、可靠的理论持怀疑态度。其次，集体审议模式提倡的“择宜”实质上是对各种理论的折中调和，而各种理论本身的基本假设和价值取向各不相同，采取各取所需的策略容易造成思路上的混乱。最后，集体审议虽说为教师、学生、家长、社区代表提供了发表自己见解的场所，但由于每个人的背景不同，对课程问题很难取得一致的看法。而集体审议要求在所有成员体验并理解的基础上来解决问题，这只能是一种理想，在现实中很难做到。

（三）斯腾豪斯过程模式

斯腾豪斯反对目标模式，特别重视知识的性质和内在价值，以及学习知识的活动的内在价值。因此，他认为课程开发的主要任务就是要选择知识和活动。什么样的知识和活动是具有内在价值的呢？斯腾豪斯引用了拉思提出的鉴别具有某种内在价值的活动的 12 条鉴别标准作为参考。

①在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动允许儿童在活动过程中做出自己的选择，并能对选择所带来的结果做出反思，则这项活动比其他活动更有价值。

②在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动在学习情境中允许学生充当主动的角色而不是被动的角色，则这项活动比其他活动更有价值。

③在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动要求学生探究各种观念，探究智力过程的应用或探究当前的个人问题或社会问题，则这项活动比其他活动更有价值。

④在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动使学生涉及实物教具（即真实的物体、材料与人工制品），则这项活动比其他活动更有价值。

⑤在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动能够由处于不同能力水平的儿童成功地完成，则这项活动比其他活动更有价值。

⑥在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动要求学生在一个新的背景下审查一种观念、一项对于智力活动的应用或一个以前研究过的现存问题，则这项活动比其他活动更有价值。

⑦在所有其他条件相同的条件下，如果一项活动要求学生审查一些题目或问题，这些题目或问题是我们社会中的人们一般不去审查的，是典型的被国家的大众传播媒介所忽略了的，则这项活动比其他活动更有价值。

⑧在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动使儿童与教师共同参与“冒险”——不是冒生命或肢体之险，而是冒成功或失败之险，则这项活动比其他活动更有价值。

⑨在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动要求儿童改写、重温及完善他们已经开始的尝试，则这项活动比其他活动更有价值。

⑩在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动使学生使用与掌握有意义的规则、标准及准则，则这项活动比其他活动更有价值。

⑪在所有其他条件相同的情况下，如果一项活动能给学生提供一个和别人分享制定计划、

执行计划及活动结果的机会，则这项活动比其他活动更有价值。

⑫在所有其他活动相同的情况下，如果一项活动与学生的表达目的密切相关，则这项活动比其他活动更有价值。

按照斯腾豪斯的思想，这些标准在课程实施的过程中同样发挥作用。这样一些标准，显然与其他课程设计的模式有较大差别，但如果辅以起码的条件，在实际上的确可以承担起通常意义上课程设计的任务。

斯腾豪斯对于知识和活动内在价值的重视表现出“不问收获问耕耘”的倾向，如果选择的知识和活动是真正合理的，那么课程也就必然是有质量的，无须服从于人为制定的目标，更无须用目标来衡量。这样的思想不仅独到，还能够深刻地反映出课程的本质特点和存在意义的，而且在课程设计增强的技术色彩日益现状下，这种思想也有助于我们保持清醒和冷静。

第二节 教学设计

教学设计始于对教学工作的描述和分析。教学设计的人员以教师为主。有效的教学设计是教学成功的必要条件。

一、教学设计概述

教学设计是连接教学理论与教学实践的桥梁，是教学中的一个重要环节。

（一）教学设计的含义

教学设计是教师运用系统的观点和方法，以各种学习理论与教学理论为基础，依据教学对象的特点和一定的教学观念，对教学目标、教学内容、教学方法、教学策略、教学评价等环节进行的规划与安排。

教师的教学设计能力是在日常教学中通过体验、思考、实践等方式逐步形成的，是开展实施教学活动的基础和前提，是提高教学质量、实施素质教育的重要保障之一。

（二）教学设计的基本特点

教学设计是根据教学目的与要求，以学习者为出发点，对教学活动进行全面细致的安排和精心巧妙的设计。简言之，教学设计是关于“教什么”和“如何教”的一种操作方案。教学设计具有以下的基本特点。

1. 超前性

教学设计是在教学活动之前进行的，是事先对教学活动所做出的一种安排或策划。也就是说，设计在前，活动在后。设计必须在活动之前完成，具有一定的超前性。教学设计就是对教学活动的事先安排。由于设计还没有实施，无法落实解决新方法，只是设想或预测相关

问题的解决方法。

2. 系统性

教学设计强调运用系统方法,把教学过程视为一个由诸要素构成的系统,可以保证教学过程设计的完整性、程序性和可操作性。在现代学习理论和教学理论的指导下,对教学目标、教学过程、教学内容及教学策略等进行科学的剖析,才能保证教学设计能获取优化后的教学效果。

3. 创造性

创造性是教学设计的一个基本特点,同时也是教学设计的最高表现。教师依据自身的经验,对教学目标、教学内容、教学方法、教学策略、教学评价等进行独特的规划与安排,这个设计过程是新颖的、独具特色的。教学设计的过程是一个创造性的过程,一个有经验的教师很快会“悟”到自己的设计思路是否正确,这是工作中的直觉。思想的丰富性、问题解决方案寻求中的新颖性以及独特性都来自教学设计者的创造性。

二、教学设计的内容与方法

传统的教学设计就是为上课所进行的一系列课前准备工作,也就是备课。在传统教学中,要求学生从同一起点出发,使用相同的大纲,设置相同的课程,采用固定的教材。在统一的教学目标引导下,进行着相同的教学活动。

系统理论指导下的现代教学设计,在最大程度上摆脱了传统教学思想的束缚,树立了崭新的教学理念——以学习者为中心,突出学习者在学习过程中的主体地位,要以学习者的“学”为教学设计的出发点。

(一) 教学目标设计

教学是一个有目的的活动。教学目标是人们对教学活动结果的一种主观愿望,是对完成教学活动后,学习者应达到的行为状态的详细具体的描述。它表达了学习者通过学习后的一种学习结果。教学目标的表述应是明确的、具体的,可以观察和测量的。一般把教学目标分成认知、动作技能和情感三个领域。

教学目标设计的步骤如下:

第一,钻研课程标准。课程标准是教学设计的依据,它规定了教学的方向。

第二,分析学生已有的学习状态。教学设计的服务对象是学生。学生学习的效果与学生已有的知识基础、学习的态度、学习的能力、学习的倾向性是紧密相连的。

第三,确定教学目标分类。教学目标的确定要注意层次分类。通过教学要达到的目标不仅仅是知识与技能目标,还要关注学习过程与方法、情感态度与价值观层面的目标。

第四,列出综合性目标。列出目标的同时也需要关注目标的综合性是否得当。教学是一个复杂而综合的过程,因而教学目标的设计要充分考虑到育人的复杂性和综合性。

第五,表述具体的行为目标。这是教学目标设计的最后一个环节。

(二) 教学内容设计

成功的教学设计需要教师用系统而生动的方式将教学内容有序地组织起来,帮助学习者了

解教学内容的内在顺序,全面准确地理解所学的内容。

教学内容集中体现在课程标准(教学大纲)和教科书中,教学内容的设计过程就是教师认真研究课程标准(教学大纲)、教科书,选择与组织内容的过程。教学内容设计应根据教学目标的要求,结合学习者的实际水平,对教学内容进行再加工。对选定的教学内容还要进行序列化安排,使之既符合学科本身的逻辑,又合乎学习者认识发展的顺序。

(三) 教学过程设计

所谓教学过程的设计就是用流程图的形式简洁地反映分析和设计阶段的结果,表达教学过程,直观地描述在教学过程中教师、学习者、学习内容、教学媒体等基本要素之间的关系,给教师提供一个有重要参考价值的教学设计方案。

教学过程设计的要求有以下几点:

第一,选择贴切的内容。要在合适的时间选取合适的教学内容以实现教学目标。与教学目标关系不大的内容要删除。另外,还要注意内容的选择要在学生能接受的水平,否则不能取得预期的效果。

第二,考虑到知识的逻辑顺序和学生的认知规律相结合。学生的学习活动只有在符合他们认知发展规律的基础上才能进行。教学中知识体系的逻辑顺序与学生的认知顺序是不完全一致的。学科里的基础性问题未必是学生掌握起来容易的问题,因此,应当合理安排教学内容出现的次序,使之符合学生的认知规律。

第三,合理分配时间。教学是在有限的时间里进行的。学生注意力的集中程度也是因年龄而不同的。从心理学的角度来分析,一般情况下,通常7~10岁的儿童大约能够持续集中注意力20分钟,10~12岁的儿童大约能够集中注意力25分钟,12岁以上大约能够持续30分钟。因此,合理安排教学环节的时间,会使教学设计在执行中得到保证,使教学目标顺利实现。

第四,精心设计教学环节。教学是一个复杂的整体,不能简单地被肢解为生硬的几个步骤。在教学设计时要考虑各个教学环节的有机衔接,做到既突出重点,又兼顾实现整体教学功能。要考虑到学科不同、知识类型不同、教学目标不同以及学生的学习基础不同等因素。

(四) 教学方法和媒体设计

教学方法和教学媒体密切相关,一般情况下,教学方法都离不开教学媒体的配合。教学方法是完成教学任务而采用的方法,它包括教的方法和学的方法,是教育实践工作者引导学习者掌握知识技能、获得全面发展而共同活动的方法。教学方法的设计应有利于知识的传播,能力、情感、态度等的培养。在教学方法上,既要考虑如何教给学习者已经概括了的社会基本经验,又要考虑教给学习者怎样有效地去获得这些经验的方法。在学法上,既要考虑怎样指导学习者去获得已有的知识和经验,又要考虑怎样指导学习者建构知识。

教学媒体是传递教学信息的工具,它直接沟通教与学两个方面。教学设计中媒体的含义是十分广泛的,包括语言、文字等传统媒体和投影仪、计算机、电视、网络等现代媒体。教学媒体的选择需要综合考虑几个方面的因素:

第一,依据教学目标选择教学媒体。根据不同的教学目标选择教学媒体,如认知类的教学目标可选择动画、图片、模型、幻灯等教学媒体开展教学;情感类的教学目标应选用表现手法

多样、艺术性强和感染力强的媒体；技能训练类的教学目标应选用电视录像等媒体。

第二，从学习者的实际出发选择教学媒体。在选择教学媒体时，要始终把学习者放在中心地位，使学习者的积极性、主动性得以充分发挥。例如，小学生与中学生是有很大的区别的。小学生由于抽象思维的水平较低，所以在选择教学媒体时，设计者应首先考虑那些直观性强、表现手法简洁明了、易于分辨事物的主要与次要部分的媒体，如图片、投影、模型等。而对于中学生，由于其具有一定的逻辑思维能力，可考虑表现手法较复杂、展示教学信息连续性强的媒体，如：电影、电视、录像、语言实验室教学系统等。

第三，根据教学媒体的特性和教师自身的实际情况。每一种教学媒体都具有不同的特性和功能，各种媒体在色彩、立体感、表现运动、表达声音、可控性、反馈机制等方面都是不相同的。教师必须熟悉教学媒体的操作技术。在选择教学媒体时，设计者首先应考虑教师对该媒体的利用能力，如果教师的操作控制能力较强、媒体的应用水平较高，则可以选择一些功能较全、操作较复杂的媒体。

（五）教学评价设计

评价活动应贯穿于教学活动的全过程，是检验教学效果和调整教学过程的重要手段。合理设计教学评价，对于促进教学目标的达成和提高教学设计的科学性、有效性都有着重要作用。

对学生学习的评价，既要关注学生对知识和技能的掌握，又要重视学生综合运用能力的发展，同时还要重视学生在学习过程中的情感态度和参与表现。这就要求教师设计好自己的教学评价体系，因为科学的教学评价体系是实现课程目标的重要保障。教师在进行教学评价时，要结合自己的教学目标、教学内容和学生的学习环境以及学生的个体差异等因素，设计适合自己的教学和学生学习的评价工具，制定切实可行的评价标准。

第三节

我国基础教育课程设计的回顾与展望

我国以往的课程设计积累了很多经验，这是值得我们总结、继承和发展的，今后的课程设计要在以往经验的基础上进行。在新的时代背景下，课程设计无法适应新时代的要求，迫切需要改变。继承成功经验的同时克服其不足，是我们分析我国课程设计的特点和未来发展的基本出发点和立足点。

一、新中国成立以来我国课程设计的回顾

从1949年至20世纪末，我国课程设计的研究与实践走过了半个世纪的历程，回顾这段时期的课程设计与实践的特点，总结历史经验教训，对于进一步发展课程研究具有重要意义。

（一）课程设计研究从无到有、从零散到逐渐系统化

早在 20 世纪 20 年代，我国就有课程设计研究的相关论文问世，课程设计在我国已有了一定的发展。中华人民共和国成立后，由于全面学习苏联教育理论，出现了教育理论中“只见教学、不见课程”的情况，课程设计研究处于缺失状态。这种情况一直持续到党的十一届三中全会，而这一时期，正是国外课程理论流派纷呈、迅速发展的时期。

党的十一届三中全会以后，随着我国对课程研究的逐渐重视，我国的课程设计体系研究也得到了恢复和发展，从此我国课程设计研究走上了一条从无到有、从零散到逐渐系统化的道路。

（二）课程设计体制以统一的模式为主

中华人民共和国成立后，我国的课程设计长期按集中统一的模式进行。课程计划为教学计划、教学大纲、教科书的编写所取代，而教学计划、教学大纲、教科书的研制又完全成为教育行政部门、学科专家和专职教材编写人员的事。结果是全国大多数地区使用统一的教学计划、教学大纲和教材。这种课程设计模式有利于政府相关部门控制课程的制定和实施，有利于确定高一级学校选拔人才时所用的标准，但这种模式的弊端也是明显的，即很难顾及不同地区和不同发展水平学生的特点，导致在具体的实施过程中缺少弹性。

20 世纪 80 年代末，我国开始允许上海、浙江等地自行设计课程计划，鼓励一些大学和研究机构编写不同版本的教材，开始尝试实行“一纲多本”，为以后的课程改革探索积累了经验。

（三）课程设计取向以社会中心取向为主

1949 年以来，我国的课程设计主要是以社会中心为取向的，但在不同的历史时期侧重点又有所不同：改革开放前主要为政治目标服务，改革开放后则主要为经济建设服务。

这一点鲜明地表现在课程计划的表述当中。例如，国家教委于 1992 年公布的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（试行）》指出，课程计划的指导思想是“遵循教育要面向现代化、面向世界、面向未来的战略思想，贯彻国家的教育方针，坚持教育为社会主义建设服务，实行教育与生产劳动相结合，要对学生进行德育、智育、体育、美育和劳动教育，以全面提高义务教育质量”，同时“为社会主义建设培养各级各类人才奠定基础”，而具体到教学大纲层面的设计中，课程设计往往是遵循内容本位，即按学科知识的逻辑体系组织教学内容。从总体上看，形成了“社会本位是理念上的追求，内容本位是设计操作的必要”的局面。至于学生发展这一维度，虽然也有表述，如“设计必须面向全体学生，注重全面打好基础，同时也要充分体现因材施教的原则，促进学生个性的健康发展”，但相对而言，其在实际中处于次要地位。

二、当前我国课程设计的特点

随着我国教育改革的推进，课程改革越来越受到重视。人们越来越认识到课程改革是教育改革的核心，教育目标的实现要通过课程这一载体。2001 年，教育部发布了《基础教育课程改革纲要（试行）》和义务教育阶段各学科课程标准。新一轮的课程改革进入了实验阶段。新一

新一轮课程改革是对以往课程改革的继承与发展,既吸收了以往课程改革的成功经验,也在课程取向、目标、结构等方面有诸多创新。因此,新一轮的课程改革代表着我国课程设计的发展方向。

(一) 课程设计取向上的特点

新一轮课程改革基于对学生个人发展与社会进步之间关系的辩证认识,在课程设计取向上以学生发展为本,以创新精神和实践能力的培养为重点。课程设计取向的特点具体表现在以下四个方面。

1. 增强课程的适应性

新一轮课程改革继承了以往研究的成果,把课程结构的调整作为课程改革的具体目标之一。新一轮课程改革优化了课程设置,除学科课程之外,自小学三年级开始至高中,增设综合实践活动课并将其作为必修课,初中“应努力创造条件开设选修课”高中“要设置丰富多样的选修课程”,从而建立了学科课程、活动课程、必修课程、选修课程的合理并存的课程结构。另外,新一轮课程改革明确施行三级课程管理体制,纵向的课程结构上以国家课程为主,给予地方课程、学校课程以适度的空间,以增强课程对地域、学校差异的适应性。

2. 体现基础性与探究性

在当今信息时代的背景下,知识数量飞速增长,知识更新的周期大大缩短,学生步入社会后,之前在校学习的知识迅速落伍。这一现象反映了在课程内容的设计上,就是要“精选终身学习必备的基础知识和技能”,突出课程内容的基础性、范例性,使学生在学校有限的受教育时间内学习最具实用的技能。此外,还必须改变学生的学习方式,培养学生在已有基础上终身学习的能力。

3. 注重生活性

新基础教育课程改革在总的课程目标下设立三方面的分目标,具体规定了对学生知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的要求,使学生不仅掌握终身学习必备的学科基础知识、基本技能,而且了解、体验、掌握如何提出问题、分析问题、解决问题的方法与过程,同时形成健康向上的情感态度与科学合理的价值观。实现这一目标的关键就是要加强课程内容与学生生活的联系,关注学生的学习兴趣和经验,使课程真正回归生活。

4. 加强课程的综合化

课程综合化是当前国际课程改革的重要趋势之一,20世纪80年代中期在我国逐渐引起了重视,对它的研究也自此展开。因此,新一轮课程改革在以往成功经验的基础上,把课程综合化推向深入,将综合课程置于课程结构的重要地位。

(二) 课程设计模式上的特点

我国以往的课程设计体制以集中统一为主,所设计的课程往往不能满足不同地区、不同学校的需要。课程设计的参与面较窄。以学科专家为主,这也是导致课程设计的学科主义倾向的原因之一。在课程设计的模式上,则表现为目标模式占主导,这就自然摆脱不了目标模式所固有的一些弊端。针对这样一些问题,新课程在设计上注重汲取课程理论研究的新成果,在克服上述弊

端方面起到了一定的作用。新课程在设计体制、模式上表现出关注实践、集体审议的某些特点。

1. 建立在较充分的理论研究和调查研究的基础上

新课程的设计是在较充分的理论研究和调查研究的基础上完成的。早在 1996 年 7 月，教育部基础教育司就组织六所大学和中央教科所的课程专家，对九年制义务教育的实施状况进行了全国范围的调查研究。调查结果发现，课程上确实存在着一些不符合素质教育要求、不适应新时代对人才培养需要的情况，从而把基础教育课程改革提上了议事日程。1997 年教育部基础教育司进一步组织专家开展基础教育课程改革的前期研究工作，对 20 世纪 80 年代以来的国际国内的基础教育课程改革情况进行了比较研究，这就使新课程的设计有了较为牢固的理论和现实根基，保证了课程设计的科学性。

2. 构建了具有广泛参与性的课程开发共同体

我国以往的课程设计多由行政部门和出版机构共同发起，以学科专家为主体，课程专家和广大实践工作者的参与有限，其他社会人士的参与机会就更少了。这使得课程的学科主义倾向较重，难以体现先进的课程理论的指导，往往脱离中小学的实际。新课程在设计上突破了参与主体的局限，在纲要、课程标准、教材的开发编写上吸收了大学的教育、课程和心理专家、教学研究人员、中小学校长、一线教师等具有广泛代表性的人员的参与。并在提出初稿后，向社会各界人士征求意见。具有广泛参与性的课程开发共同体的形成，提高了课程设计的适应性，促使了社会各界对课程改革的理解和认同。

3. 汲取多种课程设计模式的优势

我国以往的课程设计模式以目标模式为主。目标模式是课程设计的经典模式，其对现今的课程设计依然具有重要的指导意义，但目标模式有它自身的缺陷。各种课程设计模式没有绝对的优劣之分，不同的课程设计模式之间相互取长补短将更有利于实现优质的课程设计。此次新课程的设计便在目标模式的基础上，吸收了过程模式关注过程，集体审议模式注重课程设计中多元主体的参与、对话的优点。对多种课程设计模式的整合，有助于更好地满足快速发展的社会需求和学生个体发展的需要。

思考题

1. 试述课程设计的不同取向的特点。
2. 评价主要的课程设计模式。
3. 谈谈你对“教师参与课程设计”的看法。
4. 分析教学设计的内容与方法。
5. 如何认识当代我国课程设计的特点？

第三章

课程与教学目标



学习目标

- 识记课程与教学目标、行为性目标、生成性目标、表现性目标的含义。
- 了解布卢姆教育目标分类理论。
- 理解课程与教学目标设计的基本原则和步骤，课程与教学目标表述的基本方法。

第一节

课程与教学目标概述

目标是一切活动的出发点与归宿，它支配、调节着活动，任何活动都是围绕着实现一定的目标而进行的。教育是一种有目的的社会活动，自从教育诞生以来，教育目标一直指导或影响着课程与教学。

一、课程与教学目标的含义

（一）课程与教学目标的内涵

人们要把握课程与教学目标的含义，首先要理解什么是“目标”。《现代汉语词典》中，把“目标”定义为“想要达到的境地或标准”。在英语中，objective 原意为“流水线上生产出的产品”，引入教育领域后，它的含义转变为“用预期达到的教育结果来支配教育行动的思想”。

课程与教学目标是指人们对课程与教学活动预期的结果，它受教育目的、培养目标的制约和影响。课程与教学目标是国家或学校为实现培养目标而安排的教育内容及要求学生达到的受教育程度，是培养目标的分解，是师生行动的依据。课程与教学目标的内涵有两个基本点：一是，它是一种预期，体现了学校教育是一种有组织、有计划的活动，尽管并非所有的教学目标都是预设的，但在教学中预设仍然要占有突出的位置；二是，这种预期蕴含着一种教育价值，课程与教学目标的确定实际上是教育主体的一种价值选择。

（二）课程与教学目标系统

课程与教学目标实际上是一个由具有递进关系的各类目标而组成的系统，课程与教学总目标、学科教学目标、学期（或学年）教学目标、单元教学目标和课时教学目标共同构成了课程与教学目标系统，如图 3-1 所示。

课程与教学总目标就是教学目的，是指在一定阶段的教学活动结束后期望学生达到的最终结果，居于课程与教学目标系统的最顶端，对学科教学目标、学期（或学年）教学目标、单元教学目标和课时教学目标具有指导作用。

学科教学目标是指某一课程在教学上所要达到的总体标准和要求。任何一种或一级学校教

学中都存在若干门课程，学科课程目标是课程与教学目标在各学科教学中的具体化。

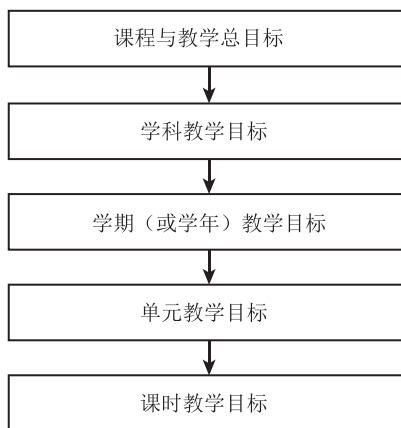


图 3-1 课程与教学目标系统示意图

学期（或学年）教学目标是指某一课程在一学期（或一学年）内所要达到的标准和要求。

单元教学目标是指一门课程各单元教学的具体要求。一门课程一般被分解成若干个单元，教师按照单元来组织教学。

课时教学目标是每个课时教学的具体要求。课时是教学活动的基本单位，一个单元的教学往往需要几个连续的课时来完成。因此，每个课时的目标是对单元目标的进一步具体化。课时目标一般由教师参照所教科目的课程标准和教科书，结合学生的实际情况而制定。

（三）课程与教学目标和教育目的、培养目标的关系

教育目的是指教育的总体设计，是一个国家、一个社会对各级各类教育培养人的总体要求，具有总体性、概括性的特点，对各级各类学校都具有广泛的适应性，对各种形式的教育和教学活动都有指导和制约作用。教育目的是根据不同社会的政治、经济、文化、科学、技术发展的要求和受教育者的身心发展状况来确定的，这是教育工作的出发点和最终目标。但是教育目的是宏观的，要进一步落实教育目的，还必须明确培养目标。

培养目标是根据教育目的及学校的性质和任务制定的各级各类学校的具体培养要求。培养目标是教育目的的具体化，它与教育目的是具体与抽象的关系。例如，《基础教育课程改革纲要（试行）》规定了新课程的培养目标是“要使学生具有爱国主义、集体主义精神，热爱社会主义，继承和发扬中华民族的优秀传统文化和革命传统；具有社会主义民主法制意识，遵守国家法律和社会公德；逐步形成正确的世界观、人生观、价值观；具有社会责任感，努力为人民服务；具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识；具有适应终身学习的基础知识、基本技能和方法；具有健壮的体魄和良好的心理素质，养成健康的审美情趣和生活方式，成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人。”在教育目的的总指导下，各级各类学校的培养目标是不同的。

课程与教学目标是培养目标的进一步细化。培养目标是一种笼统的、原则性的规定，具有指令性和稳定性的特点。课程与教学目标则侧重于课程与教学活动本身，是课程与教学活动预

先确定的结果和标准，是具体而明确的要求，因而对课程与教学活动起着指导作用。

教育目的、培养目标、课程与教学目标是不同层次的教育目标（如图 3-2 所示）。教育目的最具概括性、层次最高、指导范围最广。培养目标次之，针对的是一个学段或一种类型的学校，对教育目的的解释具有独特性和针对性，也可以体现一所学校的办学指导思想和办学特色。课程与教学目标是具体的，其制定必须要考虑教育目的、培养目标的要求。

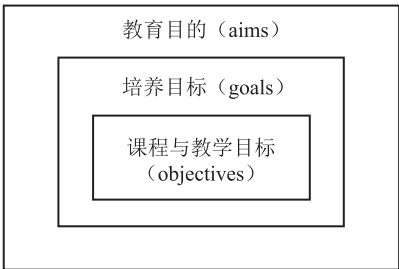


图 3-2 教育目的、培养目标、课程与教学目标的关系



二、课程与教学目标的功能

具体来说，课程与教学目标主要有标准、导向、激励、聚合四种功能。其中，标准功能是课程与教学目标的基本功能。

（一）标准功能

标准功能，就是课程与教学目标对课程与教学检查、评估产生的标准作用。首先，课程与教学目标是对学生学业成绩进行测量和评估的基本标准体系，它规定了通过教学活动、学生的学习结果应达到的要求。通过课程与教学目标，可以衡量学生在知识与技能、情感态度与价值观等方面的发展状况。其次，课程与教学目标是课程计划进行检查、评估的基本标准体系。最后，课程与教学目标也是对教师教学情况进行检查和评价的基本标准体系。

（二）导向功能

课程与教学目标是课程与教学活动的预期结果，它在一定意义上制约课程与教学活动的方向，对课程和教学过程起着指引作用，使教学中的师生活动有明确的共同指向。课程与教学内容、课程实施与教学过程、课程与教学的评价、教学方法的选择、教学手段与媒体的使用、教学时数的安排等，都要依据课程与教学目标来确定。因此，课程与教学目标被教育理论家们称为教学活动的“第一要素”。

（三）激励功能

从社会心理学的角度来看，目标不仅仅是一种预期结果，也是一种期待，是激发人们追求结果的动机的诱因。课程与教学目标同样是一种期待，具有激励功能。在教学开始时，以恰当的形式向学生明确地陈述具体的课程内容与教学目标，能激发学生对学习新内容的期待和达到学习目标的欲望，从而调动学生学习的积极性和主动性。实践证明，有无明确的课程与教学目标的激励，学生的学习态度是绝对不同的。当学生明确了学习目标之后，就会了解自己与学习

目标的差距，树立良好的学习态度，努力学习。

（四）聚合功能

课程与教学目标还有聚合功能。课堂是一种生态环境，课程与教学目标是课堂中各要素的联结点 and 灵魂，能把各种要素聚合起来，形成和谐的课堂状态，使教师在课堂上教学生态化，从而发挥出最佳的课程与教学整体效能。

三、课程与教学目标的基本方向

我国学者借鉴外国经验，将课程与教学目标分成普遍性目标、行为性目标、生成性目标、表现性目标四种基本方向，其中行为性目标作为课程教学目标影响最大、使用最广泛。

（一）普遍性目标

普遍性目标是基于经验观、哲学观或伦理观、意识形态或社会政治需要而引出的一般教育宗旨或原则，这些宗旨或原则被直接运用于课程与教学领域，成为课程与教学领域一般性、规范性的指导方针。简单来说，普遍性目标就是以抽象的、普遍的形式来陈述的课程与教学目标。普遍性目标有两个基本特点：一是普遍性，适用于各种各样的教学情境；二是模糊性，表述是模糊、不明确、不具体的。普遍性目标适合于作为高层次的课程与教学目标，特别是作为终极性目标来使用。

普遍性目标是一种古老的课程与教学目标，起源时间可以追溯到中国古代的先秦时期、西方的古希腊和古罗马时期。例如，我国古代经典文献《大学》提出的“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”的教育宗旨就是典型的普遍性目标，是几千年来一以贯之的教育目标。柏拉图提出的培养“哲学王”（即理想国的统治者）、斯宾塞提出的“教育为完满的生活做准备”等都属于普遍性目标。从上述列举的教育目标中，我们可以看出普遍性目标所体现的是“普遍主义”的价值观，是一般性的宗旨或原则，能够运用到所有的教育情境，其适用范围广、灵活性强，但同时也存在模糊性、随意性强的局限。

（二）行为性目标

行为性目标一度在课程与教学领域占据主导地位。行为性目标是以具体的、可操作的行为的形式来陈述的课程与教学目标，它指明了在课程与教学过程结束后学生身上所发生的行为变化。与普遍性目标相比，行为性目标具有精确性、具体化和可操作的特点，能有力地提高教学效果。行为目标也有其缺陷，主要表现在三个方面：一是，行为目标是预设的，容易忽视教学过程中生成的变化；二是，更多地关注行为结果的变化，容易忽视学生心理倾向与能力的变化；三是，过分强调可测性，容易淡化对学生的情感、态度、价值观的培养。

行为性目标的产生是有其深刻的历史背景的。20 世纪上半叶是一个“科学至上”的时代，这种时代精神在教育领域的反映是“教育教学科学化”运动。这一时期，行为主义心理学占主导地位，强调外显的行为变化。因此，从课程与教学的角度来说，20 世纪是行为性目标的世纪。确立行为性目标在课程与教学论领域的地位始于美国课程专家博比特，而真正为行为性目标奠定理论基础的是泰勒。泰勒在 1949 年发表的《课程与教学的基本原理》中进一步系统阐

述了“行为性目标”的理念。泰勒认为，每一个课程与教学目标都应该包括行为和内容两个方面，而在实际教学中“行为”往往被忽略掉了，他主张用“行为方式”表述课程目标。例如，“能用普通话朗读、不读错字，能比较流畅地朗读，能在朗读时读出感情”等都是具体的行为性目标。20 世纪 50 年代和 60 年代，美国著名教育学家、心理学家布卢姆、克拉斯沃尔等人继承和发展了泰勒的行为性目标思想，创立了“教育目标分类学”，这是行为性目标的一个范例，把“行为性目标”发展到了一个新的高度。

布卢姆等人根据教育目标分类的对象和应遵循的原则，将教学目标分成认知、情感、动作技能三大领域，每一个领域的目标按照从低级到高级顺序分成若干层次。

1. 认知领域

认知教学目标从低到高依次分为知识、领会、应用、分析、综合、评价六个层次（图 3-3）。

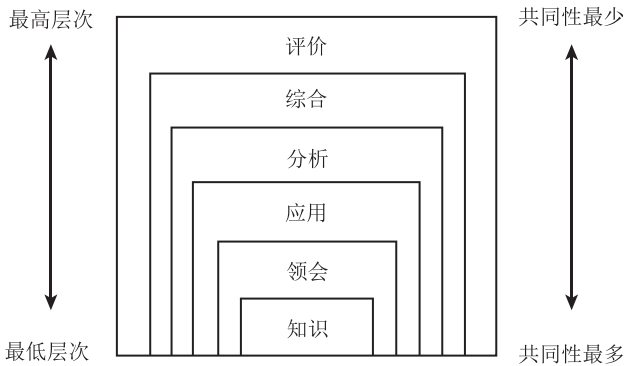


图 3-3 认知领域教育目标分类层次结构示意图

2. 情感领域

克拉斯沃尔将情感教学目标分为接受或注意、反应、价值评价、价值的组织、价值或价值系统的性格化五个层次（图 3-4）。

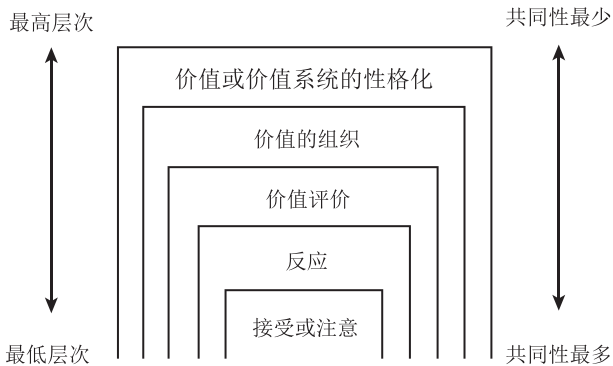


图 3-4 情感领域的教育目标分类层次结构示意图

3. 动作技能领域

辛普森将动作技能教学目标分为知觉、准备状态、引导下的反应、机械化动作、复杂的外在反应、适应和创作七个层次（图 3-5）。

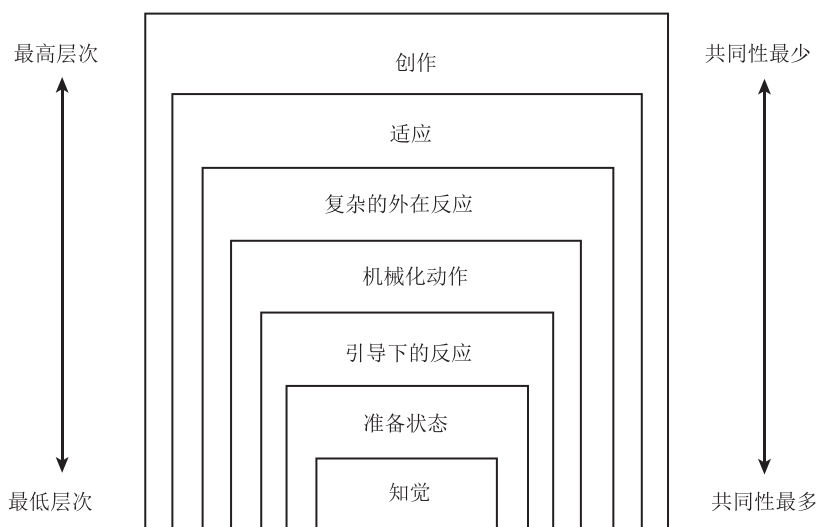


图 3-5 动作技能领域的教育目标分类层次结构示意图

（三）生成性目标

生成性目标不是由外部实现的预定目标，而是随着教育过程的展开在教育情境中而自然生成的目标。生成性目标的理论源于杜威“教育即生长”的命题，认为教育是儿童经验的不断改造，是儿童的生活和生长，生活、生长和经验改造本身就是教育目的。目标不是预先设定的，而是在活动过程中表现出来的。在杜威看来，良好的课程与教学目标应具备这样几个特征：第一，它必须根据受教育者个人的固有活动和需要；第二，它必须能转化为与受教育者的活动进行合作的方法；第三，教育者必须警惕所谓一般的和终极的目的。

英国著名课程论专家斯腾豪斯认为，真正的教育是使人类更加自由、更富有创造性，教育的本质是“引导”。课程目标不是外部事先规定的目标，而是在教育情境之中的教育过程的展开自然生成的目标，也就是根据学生在课堂上的表现而展开。它关注的是学习活动的过程，而不像行为性目标那样重视结果。比如在教学中，学生学习的最重要的结果是“尝试”，尝试进行制作、绘画、演奏等，对这些尝试的评价应着眼于创造，而不是根据事先规定的标准来进行评价。生成性目标的实施关键在于教师的综合教育素质。

生成性目标最大的特点在于它的生成性，它是在问题解决过程中形成的，是人的经验生长的内在要求，是教学过程中由学生、教师与环境的相互影响与作用的产物。如果说行为性目标关注的是结果，那么生成性目标关注的则是过程。教学过程既是预设的，同时又是生成的。生成性目标的最大优点在于为学生的自由生长提供足够的空间。生成性目标也有它的缺陷，就是过于理想化，这种目标的提出和最终达成更多地依赖教师个人的专业素质。

（四）表现性目标

表现性目标的首倡者是美国的课程专家艾斯纳。表现性目标是指每一个学生在具体教育情境中的个性化表现，它追求的是学生反应的多样性。它关注的是学生在活动中表现出的某种程度上的创新性反应，而不是事先规定的结果。一般来讲，它只为学生提供活动的领域，而结果

则是开放的。因此，表现性目标的特点是开放性、差异性和创造性。

艾斯纳认为，在艺术教育领域里，预先设定的行为性目标是不适用的，因而提出了表现性目标作为补充。艾斯纳区分了两种不同的课程与教学目标——“教学性目标”和“表现性目标”。“教学性目标”实际上就是行为性目标，是预设的学生在某一学习活动结束后的行为结果。它的目的在于使学生掌握现成的文化，这种教学目标对于大多数学生来说是共同的，而“表现性目标”主要是描述学生在教学过程中、在具体情境中所做出的个性化表现，旨在培养学生的创造性，强调学生的个体性。

艾斯纳曾给出了一些表现性目标作为例证：解释《失乐园》的意义；考察《老人与海》的重要意义；通过使用铁丝与木头展示三维形式；参观动物园并讨论哪里有趣。艾斯纳强调，这些目标并不期望指明学生在参加这些教育活动后能做什么，“而是识别学生将遭遇的形式”。这样，对表现性目标的评价就不能像行为性目标那样，追求结果与预期目标的一一对应。正如艾斯纳所说：“一个表现性目标既向教师，也向学生发出了一份请帖，邀请他们探索、追随或集中争论他们特别感兴趣或对他们特别重要的问题。表现性目标是唤起性的，而非规定性的。”表现性目标不同于行为性目标，表现性目标并不指出学生从事某些学习活动后所获得的行为改变，表现性目标所描写的是学生受教育的经历，它并不关注学生在活动之后能做什么、做得如何，而是看学生在学习活动中的表现。

表现性目标体现了当今时代对个性化、多样性的追求，成为各国课程与教学改革的一个重要目标。我国的新基础教育课程改革就特别强调“改变过于注重接受学习、死记硬背、机械训练的状况，提倡自主学习、探究学习、合作学习，强调培养学生的创新精神和实践能力”。作为新课程亮点的“综合实践活动”更是为学生的自主性、创造性的培养提供了最好的平台，而所有这些都离不开表现性目标。随着课程与教学价值的日益显现，表现性目标会越来越引起人们的关注。

第二节

课程与教学目标的设计

一、课程与教学目标的来源

明确目标的来源是设计或确定课程与教学目标的基础。课程与教学目标的来源主要有四个方面：学生的需要、对当代社会的研究、学科发展的需要、生态的需要。

（一）学生的需要

研究学生的需要是确定课程与教学目标的首要依据。对学生的研究通常包括以下三方面内容。

1. 分析学生的现状

对学生的现状进行分析的一个较好的方法是“分解法”，即先把学生的生活现状分解不同

的样本，然后依次调查每个样本的主要方面，并记录下来。泰勒提出，可以将学生的现状分为以下几个方面：①健康；②直接社会关系，包括家庭生活以及和朋友、熟人之间的关系；③社会——公民关系，包括在学校和社区中的公民生活；④消费生活；⑤职业生活；⑥休闲生活。这个调查需要注意学生的年龄差异和个体差异，以便了解到学生的真实情况。这类研究通常由两部分组成：第一，发现学生的现状；第二，将这种状况与公认的常模做比较，以确定差距或需要。

2. 了解学生的兴趣和个性差异

兴趣在学生的学习中有着重要的价值。那些符合教育期待的兴趣会成为有效教学的出发点，而那些不符合教育期待的、目光短浅的、狭隘的或不恰当的兴趣，则反映出学生想获得有效教育而需要的差距。学生在校学习的过程不仅是一个社会化的过程，而且也是一个个性化的过程。课程与教学目标的确定要充分考虑学生个性发展的需要，要具有一定的选择性、生成性。

3. 分析学生的年龄特征和学习能力

课程与教学目标一般是由成人制定的，由于成人与学生在思维方式、水平等方面存在极大的差异，容易导致教学目标的“成人化”，致使目标失真。所以要对学生的学习特征与风格、接受能力、知识基础等方面进行调查，在分析学生学习能力和条件的基础上设计出合理的课程与教学目标。

（二）对当代社会的研究

学生的学校生活过程是为明天走向社会做准备的过程，实际上就是学生社会化与个性化的过程。课程与教学目标必须紧密联系社会生活，反映社会生活的需求。要做到这一点就必须研究当代社会生活。

确定课程与教学目标时必须与当代社会的特征相一致，因此，要特别关注以下几点：一是经济的全球化。当今经济发展的重要特征是各个国家之间的分工与协作，知识经济已成为经济发展的重要推动力。课程与教学目标必须重视学生国际视野的开阔与创新精神的培养。二是文化的多样性。这种文化的多样性实际上是指民族性与国际性的统一。课程与教学的基本功能是传承文明，在坚持课程与教学的民族性的同时，必须具有国际理解的意识。三是社会信息化。人类社会逐渐走向信息化，信息化影响和改变着人们的生活方式、工作方式和学习方式。课程与教学目标必须重视学生信息素养与信息能力的培养。

此外，有些目标不可能仅凭学校的课程与教学就能达到，例如学生的心理健康问题，学校的课程与教学可以使学生获得必要的知识、习惯和态度，但这需要家长和社会各界的全力配合。

（三）学科发展的需要

学校教育的一个重要功能就是系统地向学生传授基础知识和基本技能。学科是知识最主要的载体。确定课程与教学目标必须考虑学科的发展，使课程与教学既要传承文明，又要引领发展。

确定课程与教学目标要考虑学科发展，主要有两方面的含义：

一是充分考虑学科知识传递与发展的需要。学科知识的典型类型有三类：第一类，自然科