



新世纪高等学校教材
特殊教育学系列教材

Longxiao Kecheng
Yu Jiaoxue

聋校课程与教学



顾定倩/编 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社



新世纪高等学校教材
特殊教育系列教材

1489594

G762.2
014

Longxiao Kecheng
Yu Jiaoxue

聋校课程与教学



顾定倩/编 著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

聋校课程与教学/顾定倩编著. —北京: 北京师范大学出版社, 2011.8

(新世纪高等学校教材. 特殊教育学系列教材)

ISBN 978-7-303-13196-9

I. ① 聋… II. ① 顾… III. ① 聋哑教育—教学研究—高等学校—教材 IV. ① G762

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 149584 号

营销中心电话 010-58802181 58808006
北师大出版社高等教育分社网 <http://gaojiao.bnup.com.cn>
电子信箱 beishida168@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京中印联印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm × 230 mm

印张: 18.25

字数: 335 千字

版次: 2011 年 8 月第 1 版

印次: 2011 年 8 月第 1 次印刷

定价: 30.00 元

策划编辑: 郭兴举

责任编辑: 齐琳

美术编辑: 毛佳

装帧设计: 毛佳

责任校对: 李茵

责任印制: 李啸

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

前言

编写《聋校课程与教学》教学用书是“教育部高等学校特色专业建设”暨“北京师范大学教师教育创新平台建设项目”中的一个子项目。本书可用于高等特殊教育院校或专业的专业课教学，也可作为特殊教育学校教师的教学参考书以及继续教育用书。

之所以立项来编写本书主要有两个原因：一是在刚刚步入 21 世纪我国就开始了新一轮基础教育课程改革，现在已经扩展到高中阶段。这次课程改革在课程设置、教材编写、教学形式、教学方法和教学评价等各个方面引发了重大而深刻的变化。特殊教育学校的课程改革也随之而动。二是 2007 年国家在师资培养上实行了师范生免费培养的政策。这种历史背景对高等院校特殊教育专业的课程设置提出了必须面向特殊教育学校实际、加强师范生专业教学技能训练的新要求。北京师范大学特殊教育专业是国内最先设立的，又是第一个在国内招收免费培养师范生的特殊教育专业，因此，应当在探索专业课程设置改革上再做先行者。

聋教育是特殊教育领域很重要的一个方面。到 2009 年，我国义务教育阶段的聋校有 541 所，占当年全国特殊教育学校总数的 32.4%；在校学生 11.5 万多人，占全国特殊学生总数的 26.9%。经过百年来的实践，聋校在课程与教学方面已经形成自己的传统，有着内在的规律与特点。因此，有关聋校的教育教学一直是国内各类高等院校特殊

教育专业的课程内容。

本教材是根据教育部《聋校义务教育课程设置实验方案》和其他有关文件，参照普通学校课程标准，并结合所有参编者自己的教学工作经验编写的。聋校各学科课程标准尚在征求意见过程之中，编写中也吸收了其中一些表述和内容。全书包括三个部分。第一部分，是关于课程基本原理和我国聋校课程的历史演变，比较全面地介绍了不同历史时期我国不同类型聋校课程设置的情况，特别是分析了新中国成立后历次教学计划和课程计划的变革之处，力图揭示每次课程变革的历史背景及其贡献，说明课程改革总是处于一种历史的进程中，而不是终结。第二部分，是全面介绍《聋校课程实验方案》所列的各门课程和社会实践活动的教学目标和教学内容的基本框架，以及在聋校教学中可以采用的特殊教学方法和需要注意的一些大的问题，而未拘泥于某一个微观教学内容的具体教学法。这样写的目的，是使未来从事特殊教育工作的师范生能够对聋校的课程设置和教学工作有一个比较宏观的认识和了解。至于怎么教一个具体知识点，恐难从书本上学会，真正的教学技能必须在今后的教学生涯中才能获得和提高。第三部分，是说明和分析与聋校教学相关的教学组织形式、教学管理工作和教学设施。

现在，在国家的文件中使用“聋校”和“听力残疾学生”的称谓。本书一方面，使用“聋校”的名称；另一方面，为使书面语简化和通俗而采用了“聋生”一词，但含义上与“听力残疾学生”的概念等同。

本书由高校特殊教育系的教师和聋校教师合作编写，顾定倩统稿。参加编写工作的有：西南大学特殊教育系江小英（第一章）；广东中山市特殊教育学校郑焕艳（第二章）；北京师范大学特殊教育系顾定倩（第三章、第十四章、第十六章）；北京市东城区特殊教育学校（北京市第一聋人学校）宋雯、邢映梅、王相又和北京市第三聋人学校吕雪晶（第五章）；北京市东城区特殊教育学校（北京市第一聋人学校）梁苏燕和刘美玉（第六章）；原北京市第二聋人学校高华、王秋阳和高战荣（第四章），沈晓东、刘洋和李智玲（第九章）；北京市第三聋人学校傅昆和赵艳芃（第十一章），孙艳和薛晓侠（第十二章），杜秋嫻和赵艳芃（第十三章），赵艳芃和刘志利（第十五章）；原北京第四聋人学校李立艳（第七章），刘发茂（第八章），孙联群和鞠晨（第十章）。

北京市东城区特殊教育学校（北京市第一聋人学校）校长周晔和原校长宋晓华、北京市第二聋人学校原校长叶立言和北京市第三聋人学校教学处原副主任于缘缘对本书的编写提出了宝贵的意见；北京师范大学特殊教育系 2009 级研究生孟幻和李艳艳为编写工作做了许多支持性工作；北京师范大学出版社郭兴举编辑为本书的出版付出了辛勤的努力。在此一并表示衷心的感谢！

由于能力和资料有限，本书肯定存在许多不足，恳请读者提出宝贵意见，以利于今后修改完善。

顾定倩

2011 年 2 月 17 日元宵节

目 录

第一章 聋校课程与教学的基本概述 /1

- 第一节 课程与教学的基本概述 1
- 第二节 聋校课程与教学的意义 9
- 第三节 聋校课程与教学的特点 15

第二章 我国聋校课程设置的演变 /20

- 第一节 旧中国聋校的课程设置 20
- 第二节 新中国聋校的课程设置 28
- 第三节 21 世纪我国聋校的课程改革
..... 36

第三章 聋校思想品德课程的教学 /40

- 第一节 聋校思想品德教育面临的
新形势 40
- 第二节 聋校思想品德课程的教学目标
..... 43
- 第三节 聋校思想品德课程的教学内容
..... 45
- 第四节 聋校思想品德课程的教学原则和
教学方式 47

第四章 聋校数学课的教学 /51

第一节	聋校数学课的教学目标	51
第二节	聋校数学课的教学内容	53
第三节	聋校数学课教学的特殊方法	63
第四节	聋校数学课教学需注意的问题	66

第五章 聋校语文课的教学 /70

第一节	聋校语文课的教学目标	70
第二节	聋校语文课的教学内容	75
第三节	聋校语文教学的几种方法	83

第六章 聋校沟通与交往课的教学 /91

第一节	沟通与交往课的意义和教学目标	91
第二节	聋生的有声语言训练	93
第三节	聋生的手语训练	101
第四节	沟通与交往课教学需注意的问题	103

第七章 聋校历史与地理课的教学 /106

第一节	聋校历史课与地理课的教学目标	106
第二节	聋校历史课的教学内容	108
第三节	聋校地理课的教学内容	117
第四节	聋校历史课与地理课教学的特殊方法和 需注意的问题	122

第八章 聋校科学课的教学 /126

第一节	聋校科学课的教学目标	126
第二节	聋校科学课的教学内容	128

第三节	聋校生物课的教学内容	134
第四节	聋校物理课的教学内容	138
第五节	聋校化学课的教学内容	141
第六节	聋校科学课教学需注意的问题	143

第九章 聋校体育与健康课的教学 /146

第一节	聋校体育与健康课的教学目标	146
第二节	聋校体育与健康课的教学内容	148
第三节	聋校体育与健康课教学的特殊方法	160

第十章 聋校艺术课的教学 /163

第一节	聋校艺术课的教学目标	163
第二节	聋校美工课的教学内容	168
第三节	聋校律动课的教学内容	173
第四节	聋校艺术课教学的特殊方法	179

第十一章 聋校劳动课的教学 /185

第一节	聋校劳动课的教学目标	185
第二节	聋校劳动课的教学内容	188
第三节	聋校劳动课的组织与评价	193

第十二章 聋校外语课的教学 /197

第一节	聋校英语课的教学目标	197
第二节	聋校英语课的教材和教学内容	200
第三节	聋校英语课的教学方法	212

第十三章 聋校综合实践教学的教学 /220

第一节	聋校综合实践教学的教学目标	220
-----	---------------------	-----

第二节	聋校综合实践活动的内容	221
第三节	聋校综合实践活动的实施	229

第十四章 聋校的教学组织形式 /233

第一节	教学组织形式概述	233
第二节	聋校教学组织形式选择的依据	238
第三节	聋校教室座位的排列	241

第十五章 聋校的教学管理 /243

第一节	聋校教学管理的基本概念与内容	243
第二节	聋校教师工作流程及其管理	247
第三节	聋校教学管理的一些工作	251
第四节	聋校的教学评估	256

第十六章 聋校的教材、教学设施与仪器设备 /263

第一节	聋校的教材	263
第二节	聋校的教学设施	266
第三节	聋校的教学仪器配备	269

附 录 /274

参考文献 /278

第一章 聋校课程与教学的基本概述

第一节 课程与教学的基本概述

要了解聋校的课程与教学，首先必须对“课程”与“教学”的概念和理论要有基本的认识。“课程”与“教学”概念的争议较多，其理论流派也是纷繁复杂。

一、课程与教学的概念

(一)课程的概念

在教育领域中，课程是含义最复杂、歧义最多的概念之一。

1. 课程的经典定义

课程著作汗牛充栋，课程定义众说纷纭。综合学者对课程的定义，大致可归为如下四类。

(1)课程即学科知识或教材

这是目前国内比较有代表性和普遍性的观点。它认为课程即学科，既指一门学科，也指学生学习的全部学科。这种说法强调的是学校向学生传授学科的知识体系，知识的载体就是教材，其实质是“教程”。因此，人们常将课程、学科、教材和教科书视为同义。事实上，课程含义最广，而教材更涵盖教科书。^①

(2)课程即经验或体验

这一定义在北美一些国家较为常见，它把课程定位在学生实际学到些什么上，着重指的是学生在学习体验到意义。这种课程定义的最大特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置，从而消除了课程中“见物不见人”的倾向，其缺陷在于有忽略系统知识在儿童发展中的意义的倾向。^②

^① 林宝山，李水源，特殊教育导论[M]，台北：五南图书出版股份有限公司，2000：149.

^② 钟启泉，张华，课程与教学论[M]，大连：辽宁大学出版社，2007：54.

(3) 课程即计划或目标

这种课程定义把所有有计划的教学活动都组合在一起,以期对课程有一个较全面的看法。另一种课程定义为预期的学习结果,认为课程应该直接关注预期的学习结果或目标,要求把课程事先制定一套有结构、有序列的学习目标,所有教学活动都是为达到这些目标服务的。这种课程定义忽视了课程的过程和手段,以及学习者的现实经验。

(4) 课程即活动或进程

把课程界定为活动或进程,是一种生成性的课程观。这意味着课程不再是静止的“跑道”,不再仅仅是需要贯彻的课程计划或需要遵循的教学指南,而是个体生活经验的改造和建构,是自我的“履历情境”,即“在跑道上奔跑”的历程。

综上所述,课程包括多方面含义,它既是指教学的内容(学科、活动等)、安排、进程和时限,也包括课程标准和教材。换言之,课程是教学内容和进程的总和。^①

2. 课程的层次

有学者针对课程实施的不同层次阐述了对课程的理解。美国学者古德莱德(Goodlad, 1979)提出,人们在谈论课程时,往往谈的不是同样意义上的课程。他认为有五种不同层次的课程。①理想的课程指由一些研究机构、学术团体和课程专家提出的应该开设的课程。②正式的课程指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。③领悟的课程指任课教师所领会的课程。由于不同教师对理解的课程与正式的课程之间会有一定的距离,从而减弱正式课程的某些预期的影响。④实行的课程指在课堂上实际实施的课程。教师理解的课程与实施的课程之间会有一定的差距,因为教师要根据学生的反应随时进行调整。⑤经验的课程指学生实际体验到的东西。每个学生对事物都有自己特定的理解,因此会有不同的体验或学习经验。^② 美国课程专家格拉索恩(Glatthorn, 1987)认为课程可以根据教学实施程度分为六个层次:建议的课程、书面的课程、支持的课程、被教的课程、施测的课程和习得的课程。这六类课程涵盖的层面包括课程政策、课程目标、学习方案、学习领域、学习科目、学习单元及教材。

3. 课程的类型

在课程理论与实践,典型的课程类型包括以下六种。

① 王策三. 教学论稿[M]. 北京:人民教育出版社,1985:202.

② 靳玉乐. 新课程改革的理念与创新[M]. 北京:人民教育出版社,2003:69.

(1) 学科课程与经验课程

学科课程是以文化知识(科学、道德和艺术)为基础,按照一定的价值标准,从不同的知识领域或学术领域选择一定的内容,根据知识的逻辑体系,将所选出的知识组织为学科。^①经验课程,亦称“活动课程”“生活课程”或“儿童中心课程”,是围绕着学生的需要和兴趣、以活动为组织方式的课程形态,即以学生的主体性活动的经验为中心组织的课程。两者可以取长补短、相辅相成。

(2) 分科课程与综合课程

分科课程是一种单学科的课程组织模式,它强调不同学科门类之间的相对独立性,强调一门学科的逻辑体系的完整性。^②综合课程是这样一种课程取向:它有意识地运用两种或两种以上学科的知识观和方法论去考察和探究一个中心主题或问题。^③分科课程反映知识的系统性、逻辑性和专业性,综合科课程反映知识间的内在联系,二者无法相互取代,具有互补性。

(3) 显性课程与隐性课程

显性课程是学校教育中有计划、有组织地实施的“正式课程”或“官方课程”,其通常是体现在学校课程表中的课程。隐性课程则是学生在学习环境(包括物质环境、社会环境和文化体系)中所学习到的非预期或非计划性的知识、价值观、规范和态度等,是非正式的、非官方的课程。显性课程与隐性课程共同构成学校课程的全貌,二者相伴而生。强调显性课程与隐性课程并重成为当前课程内涵发展的趋势之一。

(4) 必修课程与选修课程

必修课程主要是指同一学年的所有学生都必须修习的公共课程,是为保证所有学生的基本学力而开发的课程。选修课程是依据不同学生的特点与发展方向,容许个人选择,是为适应学生的个性差异而开发的课程。学生的发展既有共性又有个性,所以必修课程与选修课程必须相互结合。

(5) 预设课程与生成课程

预设课程是由教育者按照一定的目标在课程实施之前经过精心设置的课程。生成课程是指课程内容未经预先设定,而是在学生的学习和教师的指导过程中形成的一种课程形态。教师是学习者学习的积极支持者、引导者和平等的合作者。预设课程体现对文本的尊重,生成课程体现对学生的尊重,二者对立

^{①②③} 钟启泉,张华.课程与教学论[M].大连:辽宁大学出版社,2007:215,241,230.

统一。课堂教学既需要预设课程,也需要生成课程。

(6) 国家课程、地方课程与校本课程

国家课程主要价值在于体现国家的教育意志,确保学生学习的权利。地方课程主要价值在于满足地方社会发展的现实需要,调动地方参与课程改革与课程实施的积极性。校本课程是通过对本校学生的需求进行科学评估,充分利用当地社区和学校的课程资源而开发的多样性的、可供学生选择的课程,主要价值在于展示学校的办学宗旨和特色。三者都是课程结构中不可或缺的重要组成部分。我国的基础教育改革以国家课程为主,同时强调地方、学校对课程改革的主体参与,倡导因地制宜、丰富多彩的地方课程和校本课程。

(二) 教学的概念

教学作为一种活动,贯穿于人类社会发生和发展的过程中。

1. 教学的经典定义

关于教学的定义,古今中外有多种多样的解释,概括起来有三种经典的解释。

(1) 教学即教师的教

这类观点认为教学就是传授知识或技能的活动。例如,教学指“教师把知识、技能传授给学生的过程”^①。布鲁纳认为,教学是通过引导学习者对问题或知识体系循序渐进地学习来提高学习者正在学习中的理解、转换和迁移能力。^②

(2) 教学即学生的学

这类观点认为教学即促进学生学习知识或技能的活动。例如,加涅认为,教学就是用于促进内部学习的一系列外部事件,其最终目标就是促进学生在言语信息、智力技能、运动技能、认知策略和态度五个方面的发展。教学的每一个阶段都应该随着学习结果和内部条件的变化而变化。^③

(3) 教学即教师教和学生学的交互活动

这种观点依据教师和学生主体间的相互关系,认为教学就是师生之间、生生之间的相互作用、彼此合作和共同参与,是促进学生智能发展和人格培育的

① 现代汉语词典[M]. 北京:商务印书馆,2005:691.

② 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海:上海教育出版社,1990:187.

③ [美]D. H. Schunk. 学习理论:教育的视角[M]. 南京:江苏教育出版社,2003:390~391.

活动。例如,“教学指教师教授和学生学习的共同活动”^①。事实上,教学是教和学的有机活动的整体,其间存在着内在的交互作用,绝不能简单地把教学视为教和学的相加。

2. 教学的概念

概括地说,教学是教师与学生以课堂为主渠道的交往过程,是教师的教与学生的学的统一活动。通过这个交往过程和活动,学生掌握一定的知识技能,形成一定的能力态度,人格获得一定的发展。教学既是科学,又是艺术。^②

(1) 教学是教与学的统一

教与学是相互依赖、对立统一的。首先,教不同于学。教主要是一种外化过程,学主要是一种内化过程。正因为教师与学生之间、教与学之间存在差异,教师与学生之间的交往才有价值。其次,教与学互相依赖。教与学之间互为基础、互为方向。在教学情境中,不存在没有教的学,也不存在没有学的教。最后,教学过程是师生间的交往过程。学生有其独立的人格和独特的精神世界,自愿地、创造性地和有选择地参与教学过程。教师“闻道在先”,担负着教学过程的组织者、引导者、参与者、合作者、促进者和研究者的职责。因此,在教学过程中,教师和学生都是主体,而且是人格绝对平等的主体。

(2) 教学既是科学又是艺术

教学的科学性体现在它必须要符合自身内在的客观规律,不能违背规律进行。教学首先要传授专业知识,应该是一门科学。同时,教学只有在充分认识并遵循人的身心发展规律的基础上进行才能完成。以人的身心发展规律为研究对象的生理学和心理学等学科,构成了教学的科学基础。教学的艺术性是指教学要体现教师的主体能动性的发挥,体现教师与学生之间复杂的思维情感的变化创生过程。教学是教师与学生之间自由的交往过程,充满了师生之间、生生之间认知的、情感的和价值观念上的冲突和融合。教学是一种富有创造性的活动,是一种艺术鉴赏和艺术创造的过程。教师只有不断追求和完善自己的教学,才可能使自己的教学上升为一种科学与艺术。

3. 教学概念的层次

实际上,人们在谈论教学时,往往谈的也不是同样意义上的教学。我国学者王策三从五个层次对以往教学的概念做了归纳。第一种,最广义的教学。一切学习、自学、教育、科研和劳动,以至生活本身,都是教学。第二种,广义的教

① 辞海:教育心理学分册[M].上海:上海辞书出版社,1985:5.

② 钟启泉,张华.课程与教学论[M].大连:辽宁大学出版社,2007:58.

学。教学已不再是某些自发、零星和片面的影响，从内容到形式都体现出有目的、有领导、经常而全面的影响。第三种，狭义的教学。这指的是教育的一部分和基本途径，通常所说的教学或教学的主要特征表现得最典型的就是这种教学。第四种，更狭义的教学。在有的场合下，教学被理解为使学生会各种活动方法和技能的过程。第五种，具体的教学。以上四种类型的教学，都是教学的抽象。可是事实上，教学都是具体的，都是与一定的时间、地点和条件相联系的。^①

二、课程与教学的关系

由于课程与教学两者词义上的复杂多样性，以及文化传统特别是教育传统的影响，课程与教学的关系问题历来是现代教育理论与实践中之令人困扰的重大问题。

(一) 课程与教学关系的争论

关于课程与教学的关系有着长期的争论，可以归结为以下几种典型的观点。

1. 小课程与小教学观的二元分离

这种观念认为，课程与教学是教育实践的两个领域，两者之间是相互独立和相互分离的关系。课程是在教学过程之前、教学情境之外预设的目标、内容与计划，是单一、僵化的制度课程；教学是忠实地执行课程计划、传授教学内容的方法、手段与过程。最有代表性的说法是：课程是指“教什么”，是目的和内容；教学是指“如何教”，是方法和手段。

2. 大教学观

这种观点从教学的立场出发，将课程视为教学内容。这在我国 20 世纪八九十年代的教学论著作中有鲜明体现。在这种对课程与教学的理解中，课程往往是教学内容的代名词，属于教学的一部分；课程也往往被具体化为教学计划、教学大纲和教科书三部分。

3. 大课程观

这种观点认为课程所涵盖的范围要宽于教学，课程是一项完整的系统工程，它由前期研究、课程设计、课程开发、课程实施及课程评价等几个阶段组成，其中的课程实施即教学，因此，教学是课程系统的一个部分。这种看法自 20 世纪中期以来广泛盛行于欧美。我国新一轮基础教育课程改革在一定程度上也体现出大课程观的倾向。

^① 王策三. 教学论稿[M]. 2 版. 北京: 人民教育出版社, 2005: 84~86.

4. 课程与教学整合观

这种观点认为课程与教学密不可分，不能孤立地存在，必须把它们综合起来进行整体性研究。课程与教学整合的观念发端于20世纪初杜威的实用主义思想。西方学者对课程与教学的关系已形成一些共识：课程与教学既有关联，又是各不相同的两个研究领域。课程强调每个学生及其学习的范围，教学强调教师的行为；课程与教学存在着不仅仅是平面的、单向的和相互依存的交叉关系；课程与教学不可能在相互独立的情况下各自运作。课程与教学相互转化、相互促进，彼此有机地融为一体，课程与教学不再是并列的关系，而是整合为一体。^①因此，美国学者韦迪用一个新的术语来概括，这就是“课程教学”。

(二) 课程与教学的关系

课程在本质上是一种教学事件。教学在本质上是一种课程开发过程。以学生和教师的发展为宗旨的教育应既保持课程与教学的相对独立性，又使二者内在统一。^②

1. 课程与教学过程的本质是变革

课程与教学过程的进行总包含着对内容的某种方式的变革。^③在“制度课程”层面，课程与教学对内容的变革是为了更忠实有效地传递社会对学校教育的期望。譬如，课程标准、教材等书面课程文件的变革内容是为了便于教师和学生的教与学，教学过程中对内容的简化则是为了便于学习者接受。在“体验课程”层面，教师与学生在具体教育情境中不断变革和创造内容，从而不断建构自己的意义，这是人的主体性充分发挥的表现，也正是课程与教学过程本质的反映。

2. 教学作为课程开发过程

当课程与教学重新整合起来后，教学就不只是一种人际交流过程，而是课程开发过程。在课堂教学中，教师与学生的主体性充分发挥的过程即是教师和学生现场“创作”课程事件的过程。教师能够在课堂上创作课程事件并引导课程事件的进行，是因为他们具有对课程内容的认识和信仰，对学生的学习和动机的观念。教师的知识或理论是事件构成的，即围绕着真实的课堂事件而组织起来的。学生在与课程事件的相互作用中创生着自己的课程，以其独特的方式建构着意义。

3. 课程作为教学事件

当“体验课程”取代“制度课程”成为教育的核心时，课程不仅仅是静态的书

① 王敏勤. 课程与教学的关系与整合[J]. 中国教育学报, 2003(08): 26.

② 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 485.

③ 钟启泉, 张华. 课程与教学论[M]. 大连: 辽宁大学出版社, 2007: 70.