

高职高专教学参考丛书

高等职业教育课程 教学设计与案例

周国烛 王文博 韩志伟 著



中国轻工业出版社

高职高专教学参考丛书

高等职业教育课程 教学设计与案例

周国烛 王文博 韩志伟 著



中国轻工业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

高等职业教育课程教学设计与案例 / 周国烛等著. —北京: 中国轻工业出版社, 2009. 7

(高职高专教学参考丛书)

ISBN 978-7-5019-6932-6

I. 高… II. 周… III. ①高等教育: 职业教育-课堂教学-课程设计 ②高等教育: 职业教育-课堂教学-教案(教育) IV. G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 053856 号

内 容 简 介

本书系统地阐述了高等职业教育课程教学设计的理论与实践问题。主要内容有: 课程教学设计导论; 高职教育课程与教学的理论基础; 高职教育课程教学设计的理念与模式; 高职教育课程需要的信息分析; 课程教学目标设计; 高职教育课程内容设计; 高职教育课程学习生活方式设计; 高职教育项目课程的设计; 高职教育类学科课程设计; 高职教育课程学习评价; 高职课程教学设计撰写规范与案例; 高职教育课程设计评价。共 12 章。内容丰富, 体系严谨。理论、方法与案例相结合, 实用性强。

本书适合高职高专教师、教学管理人员和领导干部阅读, 也可供高等职业教育研究参考, 还可作为高职教师职业能力培训的教材。

责任编辑: 杨晓洁 责任终审: 张乃东 封面设计: 锋尚设计
版式设计: 王超男 责任校对: 吴大鹏 责任监印: 张 可

出版发行: 中国轻工业出版社 (北京东长安街 6 号, 邮编: 100740)

印 刷: 河北省高碑店市德裕顺印刷有限责任公司

经 销: 各地新华书店

版 次: 2009 年 7 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 720 × 1000 1/16 印张: 15.25

字 数: 290 千字

书 号: ISBN 978-7-5019-6932-6 定价: 28.00 元

读者服务部邮购热线电话: 010-65241695 85111729 传真: 85111730

发行电话: 010-85119845 65128898 传真: 85113293

网 址: <http://www.chlip.com.cn>

Email: club@chlip.com.cn

如发现图书残缺请直接与我社读者服务部联系调换

90164J2X101ZBW

前 言

随着现代科学技术和知识经济的飞速发展，高等职业教育已成为现代高等教育领域中重要的生力军。自 20 世纪末以来，我国高等职业教育呈现出高速增长的态势，占据了整个高等教育的“半壁江山”。目前，我国高等职业教育已从规模发展转向以提高质量、注重内涵建设的科学发展轨道上来。

高等职业教育越来越受到社会普遍的关注已是不争的客观现实，但是目前高职教育仍非优质教育也是一种客观存在。究其原因有很多因素，其中课程改革、课程设计、课程重构、课程开发是最核心、最关键的因素。随着高等职业教育示范院校建设的发展，高等职业教育课程理论和课程设计问题，显得越来越突出、越来越重要。

目前，随着现代教育技术的发展和运用，现代教学设计的理念、理论和方法已在基础教育领域中广泛传播，获得了越来越广泛的应用，并收到较好的效果。但是，在高等教育领域，包括高职教育领域，现代教学设计理念仍未受到重视。实际上，高等教育、高等职业教育的课程和教学远比基础教育更为复杂，更需要应用现代教学设计的理念、理论和方法来谋划和设计，其中既有理念、理论方面的问题，也有极其复杂的实践问题。

本书正是根据这种需要，借鉴了国内外教育领域这方面的研究成果，对高职教育课程设计的理论和方法进行了初步的探索，如能起到“抛砖引玉”之效，则深感欣慰。同时，借此书出版之际，向各参考文献作者表示衷心的感谢。

本书除著者之外，还有马红麟、徐红勤、胡昊、朱兰、王建平等撰写了课程设计的案例。由于水平有限，又是初步探索，错漏之处在所难免，敬请读者、专家不吝赐教。

作者于北京电子科技职业学院

2009. 1

目 录

第一章 课程教学设计导论	1
第一节 课程概论	1
第二节 课程的类型	6
第三节 教学概论	9
第四节 课程与教学的关系及设计概述与理念	11
第二章 高职教育课程与教学的理论基础	17
第一节 哲学、社会学与课程	17
第二节 心理学、学习理论与课程	22
第三节 职业教育理论与高职教育课程教学	26
第四节 传播理论与教学系统理论	30
第三章 高职教育课程教学设计的理念与模式	36
第一节 高等职业教育课程的基本特征	36
第二节 高等职业教育课程模式	37
第三节 高职教育课程与教学设计一体化模式	49
第四章 高职教育课程需要的信息分析	51
第一节 课程设计有关信息的收集和分析	51
第二节 高职生学情分析	57
第五章 课程教学目标设计	64
第一节 课程教学目标概述	64
第二节 课程和教学目标的价值取向与目标具体化	66
第三节 课程目标的来源与设计的基本要求	76
第四节 课程目标设计的一般性程序与目标表述	80
第六章 高职教育课程内容设计	87
第一节 课程内容的概念与发展趋势	87
第二节 高职教育课程内容的结构与内涵	90
第三节 高职教育课程内容的来源与选择	98
第四节 高职教育课程内容的组织	101
第七章 高职教育课程学习活动方式设计	105
第一节 学习方式概述	105
第二节 接受式学习与发现式学习	108

第三节	独立学习与非独立学习	113
第四节	高职教育课程学习方式的特点、过程和设计	118
第八章	高职教育项目课程的设计	121
第一节	项目课程概述	121
第二节	高职教育项目课程的设计	123
第三节	项目课程设计案例	126
第四节	高职教育课程情境设计	130
第九章	高职教育类学科课程设计	131
第一节	类学科课程概述	131
第二节	高职类学科课程的一般设计与学习化设计	133
第三节	高职教育类学科课程的整合	136
第四节	高职教育类学科课程设计案例	139
第十章	高职教育课程学习评价	142
第一节	学习评价结构与分类	142
第二节	学习评价的功能和趋势	146
第三节	学习评价中的若干重要问题与基本原则	149
第四节	学习评价的过程与测验考试评价方式	153
第五节	真实性评估	158
第十一章	高职课程教学设计撰写规范与案例	167
第一节	课程整体教学设计与单元课教学设计	167
第二节	《CAD 基础与应用》课程教学设计	173
第三节	《J2ME MIDP 程序开发——手机游戏设计》课程教学设计	181
第四节	《高职实用英语》课程教学设计	187
第五节	《应用文写作》课程教学设计	200
第六节	《创业起步》课程教学设计	212
第十二章	高职教育课程设计评价	225
第一节	高职教育课程设计评价概述	225
第二节	高职教育课程评价的特点和原则	229
第三节	评价高职教育课程设计的指标体系与标准	231
第四节	高职教育课程评价的方法与程序	234
参考文献		238

第一章 | 课程教学设计导论

课程、教学和设计是本书的核心关键词。何谓课程？何谓教学？何谓设计？三者之间又有怎样的关系？这是高等职业教育理论和实践的首要的、最基本的问题。本书的论述，就从这三个关键词开始。

第一节 课程概论

“课程”一词经常出现在教育领域和学校生活中，人们在使用这个词时并不感到困难，在认识和理解上也没有太多的分歧和误解。但是，要为其下一个科学而简明的定义就不那么容易了。从古代学者到现代课程论专家，都颇费心思地从不同角度进行探索和论述，至今仍然是众说纷纭。可以说，在教育领域里，“课程”仍是一个含义复杂、歧义颇多的概念。要研究课程理论和实践、课程设计、课程开发和课程评价等，都必须对课程这一概念的含义有一个清晰的认识。

一、课程的词源分析

“课程”一词源远流长，在我国，它源于唐代。唐代学者孔颖达在其《五经正义》著作中有一条注疏，写道：“维护课程，必君子监之。”到了宋朝，著名学者、教育学家朱熹在其《朱子全书·论学》著作中频频论及课程，诸如“宽着期限，紧着课程”“小立课程，大作功夫”等。他所说的“课程”，即指“功课及其历程”，恰是今日课程论中课程的最基本的含义。1985年出版的《中国大百科全书·教育》对“课程”的定义即为“课业及其进程”，可以说与朱熹的概念是一脉相承的。显然，这个定义是从学习的视角来说的。

在西方，英国著名的教育家斯宾塞于1859年发表的一篇论文最早使用“Curriculum”（课程）一词，意指“教学内容的系统组织”，该词源于拉丁语“Currere”。因此，西方最早的课程定义是“course of study”（学习的进程）。可见，西方最早的“课程”定义，也是从学的视角来审视的。

可是，后来的许多课程论者往往偏离了这个视角，多从“教”的视角来论述“课程”这个概念，就弄得越来越复杂了。

二、国内外学者对“课程”概念的种种见解

有人统计，关于“课程”的定义，已达百余种。本书不想一一罗列，但

可以稍加梳理归纳，以观端倪。

(1) “学科”说。《辞海》(教育、心理分册)认为，课程即“教学的科目。可以指一个教学科目，也可以指学校的或一个专业的全部教学科目，或指一组教学科目。”《中国大百科全书·教育》则认为课程有广义和狭义之分，“广义指所有科目(教学科目)的总和”，“狭义指一门学科”。美国课程论专家菲尼克斯曾说：“一切的课程内容应当从学术(学问)中引申出来。”“唯有学术(学问)中所包含的知识才是课程的适当内容。”

这种课程定义把课程内容与课程活动过程割裂开来，并片面地强调学科内容，其最大问题是把课程视为外在于学习者的静态的学问，无视学习者的直接经验，否认了学习者的创造性学习。

(2) “经验”说。这种课程定义把课程视为学习者在教师指导下或通过自身的努力获得的经验或体验。著名教学论专家卡斯威尔、坎贝尔、福谢依等均以为课程是学习者在教师或学校指导下“获得的一切经验”。

这种定义的特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置，消解了内容与过程的割裂。但是，却忽视了间接经验的学习，忽视了对人类几千年积累的科学文化遗产的高效的继承。事实上，学生的学习不可能样样都通过亲历来完成。

(3) “内容”说。包括“教学内容”说和“教育内容”说。《中国大百科全书·教育》指出，有的学者认为“课程是教学内容和进程的总和”。这种观点仅从教学角度观察、理解和描述课程，既不全面，也未真实揭示课程的本质属性。“教育内容”说比“教学内容”说有所拓宽和进步，认为课程是“教育内容的总和”，但仍忽略了课程目标、学习方式、学习时空等课程组成要素，仍不够全面、不够准确。

(4) “总和”说。有的学者认为，课程可以理解为“实现各级学校的教学目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和。”这种观点可视为“学科”说和“内容”说的综合，但是，也没有准确而简明地概括出课程的本质属性。

(5) “计划”说。持这种观念者认为课程是“学校的生活和计划”，“是一种学习计划”或“育人方案”。还有的认为，课程是学校提供给“学生得以合乎毕业资格、获得证书或者进入专业或职业领域”的一般性的总体计划。这种观点把课程看做是教学过程之前或教学情境之外的事物，把课程计划、目标与课程实施过程、手段等割裂开来，片面地突出了前者，忽略了学习者的直接经验。

(6) “目标”说。如课程论专家奥利沃认为课程是“一组行为目标”，约翰逊认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”等。这种说法的缺

陷和“计划”说类似。

(7)“活动”说。有的学者认为课程即是“计划形态的学习活动”。但是，他也认为其见解需要一系列诠释或说明。

(8)“课业进程”说。有的著作认为课程即是“课业及其进程”，其中的“课业”容易被误解为“课程的作业”。所以，也不够准确，不能全面揭示课程的本质属性。

上述只是在课程定义方面的主要观点或见解。当然，还可以归纳出另一些见解，这里不赘述。综观上述各种观点或见解，虽然都有其合理的因素，但都未能确切而科学地阐明课程的本质属性。其原因，可能是陷进了就“课程”而论课程的怪圈里。

三、课程概念（定义）的新见解

我们认为，应当把课程这个概念置于整个教育这个大范畴、大系统、大视野里来观察、抽象和概括。什么是教育？教育是育人的大事业，是引导每个人从“自然人”转化为“社会人”的大事业。每个人在这个历程中都要学习、完成一定的学业，从而具备或达到就业或创业的要求。而学业则是由一系列称之为“课”的学习领域构成的。所以，我们认为“课程”应定义为“学习领域及其历程”。其中，“课”即学习领域，“程”即历程、进程、过程等，以历程最为贴切。这个定义可以涵盖上述观点和见解，并言简意赅地揭示出课程的本质属性，而且又回归到最初定义“课程”的视角，即从“学”或“学习者”的角度来定义“课程”。

这个课程定义涵盖了“学科”说和“经验”说（或“体验”说），把继承性学习和创造性学习，间接经验学习和直接经验学习，理论知识学习和实践训练结合起来、统合起来；同时，这个定义也包含了“内容”说、“总和”说、“活动”说、“课业进程”说，因为“学习领域及其历程”不但包容了这些观点或见解，而且清晰地揭示了课程的本质属性。

四、课程内涵的发展趋势

20世纪70年代以来，课程内涵发生了一些明显的变化，归纳起来，出现了以下一些新的趋势。

(1) 从强调学科内容到凸显学习者的经验或体验。教育界越来越清醒地认识到过分强调学科内容，往往会使课程成为控制学习者的工具，不利于发挥学习者的主体性、积极性和创造性。为了切实保证和促进学习者的充分发展，必须把学习者的发展置于课程的中心，越来越重视学习者活生生的亲历的经验或体验。这种趋势在高等技术教育中就更为明显、更为迫切。高等职业技术教

育,作为培养高技能型人才的教育,其课程理念更应当注重课程内涵发展的这个趋势。同时,学科类课程也要加强教学改革,加强互动式教学,使高职生尝试“独立”探索知识的经验或体验。

(2) 从强调课程目标、计划到关注课程过程的价值。过于强调课程的目标、计划,必然会把课程实施过程中的非预期性因素和教育价值排斥于课程之外。人的最本质的属性是创造性。只有充分关注,并随时利用出现的创造性、非预期性因素的创造性价值,才能最佳地实现累积的育人价值。因此,应该把目标、计划整合到具体的、现实的教学情境中,以促进学习者主体性和教师主导性的创造性的发挥。

(3) 从强调教材为单一教学内容到注重师生、教材、媒体、环境多因素的整合。片面地强调教材作为课程唯一的内容,甚至目标、计划,会导致把教材等同于课程的曲解。注重把课程当做学习者的经验、经历,强调课程过程方面的价值,必然会把课程视为师生、教材、媒体、环境持续互动、互相作用的动态情境,从而使课程成为一种可变动的“生态系统”,更有利于学习者的可持续性发展。

(4) 从只重视显性课程,到显、隐性课程并重。所谓显性课程,即是指学校有计划、有组织地实施的课程,而隐性课程则是指学生从学习环境(校园环境、社会大环境和人文体系)中获得的非预期或非计划的知识、智慧、价值观念、情意和态度等。隐性课程是影响学习者发展的重要因素。为了培养新型职业人才,必须谋求这两类课程的和谐统一,充分发挥隐性课程的积极作用,同时,尽可能地减少其负面的影响。

(5) 从只重视校内课程,到注重校内外课程的整合。现代社会,信息渠道越来越多样,越来越发达畅通,使得社会变革速度空前加快。在这种背景下,课程的变革已不能局限于学校内部,“封闭式管理”显得苍白无力,只能谋求校内外课程的整合、互补。高等职业教育和社会职业领域密切相关,尤其要重视校内外课程的整合。

(6) 课程的活动方式亦即教学方式,从“以教为中心”到“以学为中心”。在课程教学中,师生角色真正做到“以学生为主体,以教师为主导”,由单一的传授式变为生动活泼的互动式,从强迫的灌入式变为主动的内化式。

(7) 课程的设计由强调统一化、标准化到强调个性化、特色化。育人也是一种创造性的活动。人,既有共性,又有个性。课程设计应遵循这一规律。固然,统一化、标准化可以为课程教学或教育带来许多方便,促进学习者共性的发展,但只强调统一化、标准化,就会导致忽视个性的发展,违背人的天性,压制人的创造性。比如,标准化考试能体现学习评价的“公平性”,但是

它不能发现人才的最本质的属性——创造性，甚至不能考核出人才的智能高低和特点，它可以用做社会上大规模挑选人才的初试或进行某种评价，但用在学校课程的学习评价上，就不一定合适，它不利于发现、发展学生的创造性。当然，课程设计统一化、标准化也不利于教师实施创造性的教学。因此，应提倡课程设计和课程实施的个性化、特色化。

五、课程的结构

为了更深刻地了解和把握课程的内涵，更全面地理解课程的概念，有必要对课程的组成要素进行概要分析。

从系统论的观点来分析，课程也是一个复杂的动态系统，由许多结构要素组成，如图 1-1 所示。主要结构要素有：课程目标、课程内容、课程媒介、课程活动方式和课程评价。

(1) 课程目标。或称学习目标、教学目标，即课程所要达到的促进学习者身心发展的预期结果或成果，既包括课程的整体目标（认知目标、智能目标和情意目标），还包括一系列具体的学习目标。

任何课程目标，都可以分解为一系列中期目标、短期目标，或分解为中、小目标，组成目标体系，通常由课程标准或课程大纲、教学大纲体现。

(2) 课程内容。或称学习内容、教学内容（学习领域、范畴等），它是从相应的学习领域（学习客体、对象）经过筛选、组织的文化科技等内容。学科性课程内容是从其学科领域选择、组织形成的；职业类（项目类）课程内容，则是从其职业领域（或行业领域）的工作任务和过程选择、归纳和整合确定的。

课程内容通常由课程标准、教材、参考书、学习任务书或指导书体现出来。

(3) 课程活动方式。或称课程学习方式、教学方式。它主要指学习者如何学习和引导学习者如何学习的问题，是由学习活动的类型、方式方法以及课程运行的空间、时间和程序等因素构成的总和。

(4) 课程媒介。或称学习媒介、教学媒介。它包括传统媒介（如板书、实物、模型等）和现代媒介（如影视、计算机课件、多媒体、网络等），也包括指导或引导学习者学习的教师。教师不但引导学习者的学习活动，而且其治

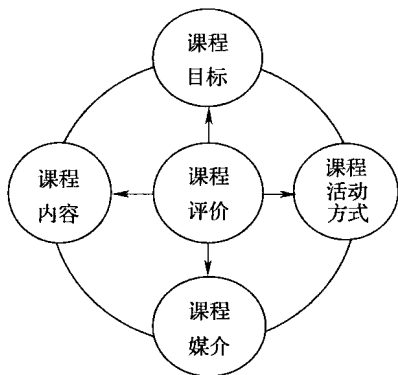


图 1-1 课程的结构组成

学活动、魅力也会潜移默化地影响学生的学习素质、非智力品质（情感、意向、态度、品格等）的修养。

（5）课程评价。即对课程本身价值的评估。课程评价可通过反馈渠道对前述四个结构要素进行调控，并使课程的整体效果达到或趋近最优。

第二节 课程的类型

高等职业教育课程类型与普通高等学校课程类型相比既有共性，又有个性。普通高校课程多属于学科类课程；而高职教育课程则多属于职业类课程（如项目课程等），即使是学科类课程，也是应用性的。

一、学科课程和经验课程（体验课程）

1. 学科课程

它是以科学文化知识（科学、道德、艺术等）为基础，按着一定的价值标准，从不同的学术或知识领域选择一定的内容，根据认知的逻辑关系（形式逻辑、审美逻辑）组织的课程。这类课程历史最悠久、使用范围最广泛，可区分为科目本位课程、学术中心课程和综合学科课程。

（1）科目本位课程。是由各自体系独立、互不联系的科目组成的课程。如我国古代的“六艺”（礼、乐、射、御、书、数）；古希腊、古罗马的“七艺”（文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐）等。

（2）学术中心课程。是指由专门学术领域开发的课程。它是课程内容现代化的产物。其基本特点是很强的学术性、结构性和专门性，不仅尊重学术逻辑、而且注重发展学习者的问题解决能力和探索创造精神。

（3）综合学科课程。是把两门或多门以上的学科整合起来，形成一门新的学科课程，如物理化学、技术美学、艺术哲学等。

学科课程的显著特点是：有助于传承人类科学文化遗产；有助于学习者获得系统的文化科技知识，掌握方法；有利于组织教学与评价；有助于提高教学效率。但也有许多欠缺之处如容易轻视或忽略学习者的需要、兴趣、经验或体验；忽略火热的当代社会生活和现实需要；导致教学的单调、乏味；不利于课程改革等。

2. 经验课程或体验课程，亦称活动课程或生活课程

它是以发挥学习者主体性活动为中心而组织的课程。经验课程重视学习者直接经验或体验，以开发学习主体潜在的价值为目标，以培养具有高技能和丰富个性的人才。学习者的需要、兴趣、经验或体验是经验课程的主导。

与经验课程相应的学习活动应是发现式的、尝试性的。这种课程教学是

建立在学习者兴趣、“好奇”、“发现”等天性的基础上，其基本构成因素是兴趣、新奇、探索，而基本表现形式是以感知觉为先导的活动教学和实操教学。

经验课程的基本特点：

(1) 它是以学习者活生生的直接经验为课程开发核心的，课程目标源于学习者成长、发展的需要。学习者通过与学习情境的交互作用，在解决所面临的各种问题的过程中建构经验，内化为素质，发展其人格。社会生活经验和学科知识的学习，只有以学习者的直接经验为基础，并满足其需要和兴趣，才能成为经验课程的组成部分。

(2) 在经验课程中，学习者可直接参与学习活动的构想、设计、实施和评价，能更多、更好地发挥其主体性。

(3) 在经验课程中，学习者是整体性地存在，并全身心地参与学习过程，是知、情、意的统一，是思维与行为的统一。因此，在这种课程中，学习者的需要、兴趣、动机发展与其智能结构的发展、思维能力（解决问题的能力）的发展、操作能力（行动能力）的发展是同等重要、并相辅相成的。

(4) 经验课程承认并关注学习者个性的差异，并在尊重个性差异的基础上开发、构建和实施课程。

因此，经验课程的特点是显而易见的。但它也不是毫无欠缺的。首先，它易忽略系统知识的学习，实施者如沉醉于学习者当前的偶发性冲动，往往会忽略系统知识的教育价值；其次，经验课程容易导致“活动主义”，忽略学习者知识、技能的内化从而忽略学习者深层次的心理品质的发展。最后，经验课程的设计、组织和实施，需要教师高超的教育艺术，实施起来需要有一段艰难的历程；如果认识不到这一点，而流于表面化、形式化很可能适得其反，收不到实效。

二、分科课程与综合课程

1. 分科课程

分科课程是一种单科性知识组织构成的课程，它强调不同类学科之间的相对独立性和一门学科体系的完整性。

2. 综合课程

综合课程是人们根据需要有意地运用多种以上学科（或课程）的知识观和方法论，来考察和探究一个中心课题或主题。因此，它是一种多学科或多课程整合为一门课程的课程组织模式，它强调学科或课程之间的相关性、可统合性。若其中心主题或课题源于学科知识，则这种综合课程称为“学科本位综合课程”；若中心主题或课题源于社会生活现实，则课程就称为“社会本位综合

课程”(包括职业本位综合课程);若中心课题或问题源于学习者本身的需要、兴趣、热爱、动机、经验等,则该综合课程即为“经验本位综合课程”。

现代科技和文化发展呈现高度分化和高度综合并驾齐驱的趋势。因此,分科课程与综合课程共存的局面是必然的。

三、核心课程和边缘课程

所谓“核心课程”,是每个学习者必修的以社会生活或职业领域为核心的学习领域课程。高等职业教育的核心课程,即为培养高职生核心职业能力的必修课程。随着社会经济科技、文化等方面的高速发展,新的学科、职业不断涌现,他们的倡导者和支持者强烈要求将他们纳入学校的课程结构体系当中。但是,由于学习者在校学习时间和资源等方面的原因,这些要求不可能都得到实现。于是,必然会提出学习者都应该学习哪些共同的课程,即“核心课程”;同时,又根据学习者的差异、教育目标的差异,以及环境条件的差异,还可以开设哪些相关的、针对性较强的课程,亦即边缘课程。

核心课程是课程结构体系中居于核心位置的具有生成力的课程,它与围绕它而设置的边缘课程形成有机的、内在的联系。

按照课程的价值观,核心课程可区分为社会取向的核心课程、经验取向的核心课程、学科取向的核心课程以及综合取向的核心课程。高等职业教育的核心课程,主要有社会取向、经验取向和综合取向3类核心课程。

四、必修课程与选修课程

所谓“必修课程”是指同一时期由学校规定所有学生都必须修习的课程,也是保证所有学生的基本学力而开设的课程;而“选修课程”,则是学生根据自身的需要、兴趣、特点而选修的课程,也是为适应学习者个性差异而开设的课程。

从课程价值观来看,两种课程之间的关系,可以归结为“公平发展”和“个性发展”的关系的层面。“公平发展”的理念,是指所有学习者都有接受实质上公平教育的机会;而“个性发展”的理念,则是指每个人都有接受适合其智能发展和个性特点的教育的机会。

这两种课程还具有等价性,即拥有同等的价值,不存在主辅、高低之分。两种课程相互渗透、相互作用,形成有机的统一。

五、显性课程与隐性课程

一般来说,显性课程是学校教育中有计划、有组织地开设的“正式课

程”；而隐性课程则是学习者在学习环境（包括社会环境、校园环境、物质环境、文化环境等）中所学得的非预期或非计划性的知识、理念、情意、态度、道德观念、价值观念、个性品质、行为规范等，具有“潜在性”的特点。两种课程共同构成课程的全貌。

要充分了解和重视隐性课程的特点和作用。

（1）隐性课程的影响具有弥散性，亦即其影响无所不在。在同一个学习环境中，每一个学习者都是一个主体，其心灵特性都是独特的，不同的主体会解读出不同的意义，往往会超出教育者的预料之外。

（2）隐性课程的影响又具有持久性，例如一个学校的优秀的学风会影响其学生一辈子的治学之风。很多隐性课程都是通过心理的无意识层面对学习者产生影响的，例如对情感、态度、人生目标、价值观等方面的影响都是潜移默化的、持久的。

（3）隐性课程的影响既可能是正面的、积极的，也可能是负面的、消极的。教育者应努力发挥其积极影响，减少消极影响。

（4）隐性课程的内容既可能是学术性的或职业性的（如学术观点、职业技能、技巧等），也可能是做人的（如品德、品位、道德准则、行为规范、人际交往方式等）。

第三节 教学概论

在教学领域中，教学是最常用的词汇，但它也是比较复杂需要深化理解的概念之一。要研究课程教学、进行课程设计和教学设计，必须对教学这个概念及其本质属性有一个清晰的认知。

一、“教学”的词源

早在我国殷商时期的甲骨文中就有“教”与“学”二字。两字连用，就构成词汇“教学”，当时一本著作《书·商书·兑命》写道“敷（xiào，同教）学半”。而后《学记》中说：“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也。”即无论是自学，还是教人，都是学，学与教是相互依存、相互促进，辩证统一的。《学记》还明确指出：“建国启民，教学为先。”根据考证，真正指教师“教”和学生“学”并融为一体的“教学”一词，出现在宋代欧阳修的文章中。他在为胡瑗作墓表时写道：“先生之徒最盛，其在湖州学，弟子来去常数百人，各以其经传相传授，其教学之法具备，行之数年，东南之士，莫不以仁义礼乐为学。”其中的“教学”与当今的教学概念涵义相近。

在西方,“教学”是由英文词“teaching (instructing)”与“learning”一起构成的,尽管两词在形式上不如汉语“教学”一样连接得那样紧密,成为一个词,但由于二者在意义上密切难分,所以在教育著作和文献中,常以合成形式“teaching learning”的形式出现。

二、教学概念的涵义

教学,是师生在同一教学情境中的教与学的交往过程和统一活动。通过这种过程和活动,使学习者掌握一定的知识技能,发展其智力和能力,形成一定的情意和态度,养成一定的人格。

1. 教与学是对立的统一

教不同于学。在教学情境中,教师教与学生学,是同一过程的两种不同的过程行为。教师与学生之间、教与学之间存在着差异。从教育心理学来讲,教主要是知识技能的外化过程,而学则主要是知识技能的内化过程。正是因为师与生、教与学之间存在着差异,师生之间的交往、交流和互动才有其价值。从传播理论来说,如图 1-2 所示,信息的传播者(教师)和接受者(学生)都是信息传播的主体。

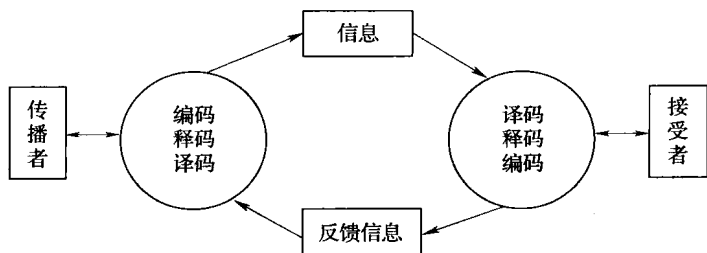


图 1-2 知识信息传播模式

信息接受者不是被动地接受信息,而是对信息能作出积极的反应,即教学过程是一种双向的信息传播过程。

2. 教与学是互相依赖的

即教与学共生、共存;互为基础,互为方向。在教学情境中,师教就意味着学生学,学生学也内含师教,是同一过程、同一活动的两个方面;缺一个方面,另一个方面也就不存在。

3. 教学过程和活动,是师生之间相互的交往、作用和互动的过程

在教学过程中,师生都是主体,而且是人格绝对平等的主体。教学目标实际上就是学习目标,从这个角度看,学生才是最根本的主体,教师则应是主导。教学过程如同排戏过程,学生是主角,教师则应是导演。教师“闻道在先”。担负着教学过程的组织者、引导者、咨询者、促进者、教练者职责。而

学生是主演者、知识技能积极吸收者、内化者。师生之间是复杂的、多向的互动关系。

第四节 课程与教学的关系及设计概述与理念

课程与教学的关系问题是困扰现代教育理论与实践的重大问题。20 世纪的教育,曾经以课程与教育的分离为特征。20 世纪后期至今,重新整合课程教学已成为时代发展的要求。

一、课程与教学关系的六种见解

(1) 独立论。即课程与教学彼此独立,互不包含或交叉。如坦纳夫妇说:“在当代的课程理论中,课程与教育是两个独立的领域。”

(2) 包含论。即认为课程与教学是一种包括的关系,有两种看法:大教学小课程,即课程被包含于教学之中,如前苏联及欧洲大陆的一些国家;大课程小教学,将教学视为课程的一个结构要素,视为课程实施的过程,主要在英语国家流行。如图 1-3 所示。

(3) 同中心论。即认为课程与教学是相互依赖的,实际上类似包含论,如图 1-4 所示。

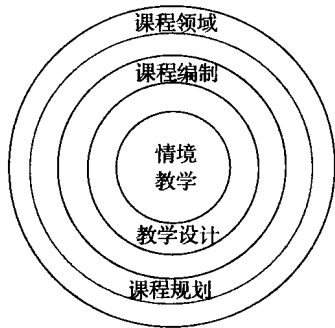


图 1-3 大课程小教学

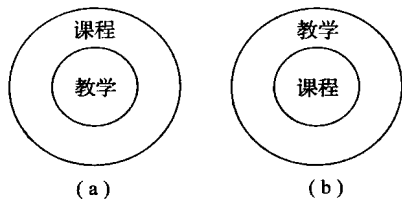


图 1-4 同中心论

(4) 循环论。即认为课程与教学相对独立,但存在互为反馈的延续关系。循环过程:课程决定→教学决定→实施与评价→根据成效→修正课程决定→调整教学。这一过程周而复始,永远延续。即课程与教学相互影响、决定和反馈,形成一种循环关系。如果精心设计和实施,则可能形成螺旋式提升;反之,也可能遭遇挫折。循环论的模式如图 1-5 所示。

(5) 连锁论。即认为课程与教学是缠绕或连锁在一起的两个系统,互相密不可分,如图 1-6 所示。任何一种将两者分开的企图都将是有害的。