



河北省教师教育教材（试用）

课程与教学论

河北省教师教育专家委员会 编写

河北人民出版社



河北省教师教育教材（试用）

课程与教学论

河北省教师教育专家委员会 编写

河北人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

课程与教学论 / 河北省教师教育专家委员会编写. — 石家庄: 河北人民出版社, 2007. 12

ISBN 978-7-202-04723-1

I. 课… II. 河… III. ①课程—理论—师资培训—教材
②教学理论—师资培训—培训 IV. G42

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 189984 号

书 名	课程与教学论
编 写	河北省教师教育专家委员会
责任编辑	张 琦 贺秀红 王 琳 李春鹏
美术编辑	李 欣
责任校对	付敬华
出版发行	河北人民出版社 (石家庄市友谊北大街 330 号)
印 刷	河北新华印刷一厂
开 本	850×1168 毫米 1/32
印 张	13.25
字 数	325 000
版 次	2007 年 12 月第 1 版 2007 年 12 月第 1 次印刷
印 数	1—9 700
书 号	ISBN 978-7-202-04723-1/G·1539
定 价	20.10 元
版权所有	翻印必究

前 言

教师专业化是当今世界教师教育改革和教师职业发展的共同趋势，它对提高教师的专业地位和社会地位，增强教师职业的吸引力有着积极而重要的意义。教师专业化也是教师完成专业成长，促成学生全面发展的重要保障。而教师资格认定制度是提高教师职业专业化水平的重要手段之一。

进入 21 世纪以来，我国教师教育工作为适应教师专业发展需要，在课程结构与内容、培养模式与方法、教学质量评估与教师资格认定等方面进行了一系列改革实验。在这种大背景下，我省教师教育坚持专业化发展这一基本方向，以教师资格认定制度变革为突破口，把好入口关，深化课程改革，全面提高培养质量，为建设高素质的中小学教师队伍提供制度保障。为此，我们组织省内教育专家，借鉴国内外的优秀成果和课程改革经验，编写了《河北省教师教育教材（试用）》。

此次编写的教师教育用书共六册，分别是《教育原理》《高等教育学》《教育心理学：理论与实践》《大学生心理发展与教育》《中小学生心理发展与教育》《课程与教学论》。本教材作为教师资格认定考试的主要参考资料。《教育原理》《教育心理学：理论与实践》适用于高等学校教师和中小学教师资格考试；《高等教育学》和《大学生心理发展与教育》适用于高等学校教师资格考试；《中小学生心理发展与教育》《课程与教学论》适用于中小学教师资格考试。这套教材同时适用于师范院校在校生培养工作。教材的编写以拓展教师的教育科学视野，增强从教能力为原

则，突出了教育科学研究的实用性与前沿性，强化了教材编写的针对性。全体参编人员坚持用辩证唯物主义观点分析研究教育现象及心理现象，把史与论结合起来，把中与外结合起来，把最新科技成果及本学科最新理论写进丛书；同时，编写人员还关注我国的教育现实，丛书对中国教育问题进行了较为深入的分析，并提出了解决对策。该丛书的编写对提高河北省教师队伍的教育科学理论素养，规范教师素质要求，以及对提高河北省教师队伍的专业化水平，都有着积极的作用。

《河北省教师教育教材（试用）》的编写是在河北省教育厅的直接领导下，由河北省教师教育专家委员会编写。同时丛书的编写工作得到了河北人民出版社的大力支持，在此一并致谢。

编 者
2007 年 12 月

编委会

主 任 韩清林

副主任 贺国庆 鲁忠义 王 升

编 委 (按姓氏笔画为序)

王长华	王守忠	王廷山	王宝周	王俊祥
牛福珍	白晋荣	邢秀茶	江雪梅	齐 冰
阎满富	李士杰	李成淘	朱红素	邱 珂
宋耀武	吴长增	郑 捷	周 瑛	张入波
张振朝	房 海	范永胜	周子光	侯建国
姚玉芳	郭立森	陶晓霞	智 学	程启学
薛彦华				

目 录

第一章 课程与教学概论	(1)
第一节 课程与教学的含义	(1)
第二节 课程与教学的历史发展	(12)
第三节 我国的课程改革	(23)
第二章 课程与教学目标	(41)
第一节 课程与教学目标概述	(41)
第二节 课堂教学目标的设立	(50)
第三节 新课程标准解读	(62)
第三章 课程内容	(71)
第一节 内容的选择	(71)
第二节 课程资源的开发与利用	(77)
第三节 校本课程开发	(87)
第四章 课程组织与实施	(100)
第一节 课程组织与实施概述	(100)
第二节 课程类型与组织结构	(109)
第三节 课程实施的过程	(126)
第五章 教学设计	(138)
第一节 教学设计概述	(138)

第二节	教学设计的过程（上）	（146）
第三节	教学设计的过程（下）	（155）
第六章	教学模式	（174）
第一节	教学模式概述	（174）
第二节	国内外教学模式举例	（182）
第七章	教学策略	（206）
第一节	教学策略概述	（206）
第二节	新课程下学生的学习方式与教师教学行为 转变	（209）
第三节	新课程下的教学策略	（230）
第八章	教学手段	（248）
第一节	教学手段概述	（248）
第二节	传统教学手段的运用	（259）
第三节	现代化教学手段的运用	（265）
第九章	教学艺术	（273）
第一节	教学艺术概述	（273）
第二节	教学准备的艺术	（286）
第三节	课堂教学艺术	（296）
第十章	教育教学研究	（310）
第一节	教育教学研究概述	（310）
第二节	教育教学研究的主要形式和内容	（315）
第十一章	教学反思	（336）

第一节	教学反思概述	(336)
第二节	教学反思的内容	(341)
第三节	教学反思能力的培养	(350)
第十二章	教学评价	(370)
第一节	教学评价概述	(370)
第二节	教学评价的类型	(375)
第三节	教学评价改革	(382)
参考文献		(397)
习题 (一)		(401)
习题 (二)		(406)
后记		(411)

第一章 课程与教学概论

课程与教学作为教育学的重要分支，以探讨课程与教学的原理、指导教师教学为己任，因此，作为教育工作者，首先要搞清课程与教学的含义，课程与教学的发展历史，以及它们之间的关系，以便更好地为当前课程改革服务。

第一节 课程与教学的含义

课程与教学的含义、本质以及它在教师教育中的重要性等，是从事教学工作 and 准备从事教学工作的人员应该首先搞清楚的问题。

一、课程概念

（一）课程概念的学术理解与分析

伴随着人类有目的、有计划、有组织的教育实践，人们对课程的认识逐步扩展、加深和全面。在这一过程中，对课程的认识在整合的基础上也不断地分化，形成了许多不同的对课程的认识和理解。各种不同的认识和理解具有不同的时代特点、哲学假设、价值取向和实践背景，但有一点是共同的，它们都丰富着“课程”概念的内容，扩展着“课程”认识的视野。

在我国，“课程”一词始见于唐代。孔颖达在《五经正义》里为“奕奕寝庙，君子作之”句注疏：“教护课程，必君子监之，乃得依法制也。”据考，这是“课程”一词在汉语言文献中的最早显露。孔颖达用“课程”一词指“寝庙”及其寓意“伟业”，其含义远远超出学校教育的范围。宋朱熹在《朱子全书·论学》

中亦有“宽着期限，紧着课程”，“小立课程，大作功夫”等句。这里的课程含有学习的范围、进程、计划的程式之义。西方课程（curriculum）源于拉丁文 currere，即 race course，意为“跑道”或“民族经验”，即将民族先辈的经验，选择后传给下一代，使其通过学习达到一定的社会要求。

因为课程理论和流派很多，关于课程的理解与解释是多种多样的，归纳起来主要有六种不同的课程定义：

1. 课程即教学科目。指学生学习的全部学科——广义的课程，或者指学生学习的某一门学科——狭义的课程。

2. 课程即有计划的教学活动。指教学的范畴、序列和进程甚至教学方法和技术等，把所有有计划的教学活动组合在一起谓之“课程”。

3. 课程即预期的学习结果。直接关注预期的学习结果或目标，而所有的教学活动都是为这些目标服务的。

4. 课程即学习经验。指内化为学生经验的东西，学生实际学习到、体验到的东西。

5. 课程即文化再生产。任何社会文化中的课程，事实上都是（也应该是）这种社会文化的反映，一方面课程反映着文化，课程实施过程也是一种文化的再生产过程。

6. 课程即社会改造的过程。课程不应使学生适应或顺从于社会文化，而应使学生摆脱盲目依从外部强加给他们的世界观，学生应在规划和实施课程的过程中发挥主要作用。

上述定义之所以如此不同，原因有三，一是概括的范围大小不同，有从狭义的角度定义课程，将课程理解为学科、计划、活动等，如学习计划、教学计划、学习内容和学习结果的总计划、学校计划等。有的是从广义的角度定义课程，将课程理解为“经验”，如“有关人类经验”，“学校指导下所获得的全部经验”等。二是有的是从静态的角度论述，有的是从动态的角度定义，“通

过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果”。三是偏重课程的某一方面论述。有从课程构成要素去论述的，也有从课程功能去论述的，有强调学生学习的最终结果的，有强调课程实施过程的。

要理解课程，必须明了课程必须要回答的如下问题：

1. 期望学生通过受教育而发生哪些变化，即学校应该达到哪些教育目标？

2. 为实现教育目标，使学生发生预期变化，应该提供什么样的经验与活动？

3. 为实现教育目标，使学生发生预期变化，应该如何设计和组织这些学习活动？

4. 学生在受教育后发生了哪些变化，其中哪些是预期的变化，哪些变化是非预期的，即在促成学生发生预期变化、促成教育目标的实现上的有效性如何？因此完整的课程概念包括课程目标、课程内容、课程组织（实施）和课程评价。我们需要将上述课程定义放进课程目标、课程内容、课程方式、课程评价中进行讨论：

（1）课程目标：即通过课程希望学生发生的预期变化，具有一种教育构想和蓝图的功能。

（2）课程内容：即为实现教育目标、达成学生预期变化而组织起来的学与教的内容和经验。在狭义的课程概念中主要指学科与活动的知识体系和经验内容，在广义的课程概念中泛指学校指导下所获得的全部经验，包括书本知识与社会生活体验，符号性的间接经验与非符号性的直接经验，是学校建立起来的有潜力的人类经验。

（3）课程方式：即为传递课程内容所进行的组织和设计。在狭义的课程概念中主要指教学计划，教学进程、顺序、阶段，教学组织形式和方法等；在广义的课程概念中还包括学习计划、学

习方式、学习过程、学习方法，不仅是教学原则、方式和操作，而且是一种将教师、学生、学科结合在一起的情境与活动，是一种“生气勃勃的活动流”。

(4) 课程评价：即是否实现课程目标、达成学生预期变化所进行的价值判断及其判断方式。在狭义的课程概念中主要是指对学科知识掌握的情况或称基础性学力所进行的价值判断，在广义的课程概念中主要指对学生素养形成或称发展性学力所进行的价值判断。

因此我们认为广义的课程概念是指学校教育中为学生提供和重建的人类知识和经验的总和。其中课程内涵既包括课程目标、课程结构、课程内容，也包括课程实施、课程评价、课程管理等；其外延不仅包括显性的课程计划、科目、活动，也包括隐性的教师影响、师生关系、校园文化等；不仅包括预期的目标、教学和学习，也包括非预期的目标、教学和学习。这是一个完整的、多维的课程概念，也是一个动态的课程概念。

狭义的课程概念是指学科或活动的总和，指教学计划、教学进程，指教学内容的组织等某一个方面。在传统的教学论著作中将课程列为教学的一部分就是采纳了狭义的课程定义。

(二) 课程概念的理解与日常概念区分

由于我国教学中长期缺乏课程意识，不少教师只懂得教学组织、教学方法等，许多改革停留在教学方法层次上，对课程理解存在着种种误区，常见的有三种类型：一是将课程理解为学科，二是将课程理解为教材，三是将课程理解为教学计划和教学大纲。下面一一分析。

1. 课程就是学科

我们习惯于从日常意义上把课程理解为一门门具体的学科，课程就是学科，学科就是课程，成为我们非常典型而普遍的对课程的基本认识。

学科与课程有着非常紧密的联系。学科确实是我们学校教育中所呈现出来的重要课程形态之一，也是教师日常工作中每时每刻必须面对的；学科门类、学科知识、学科教学等作为课程设置、课程内容、课程方式进入课程中。然而课程与学科是两个完全不同的概念，课程不仅仅是学科，也不止于学科。

仔细分析，这里的“学科”有两种不同的理解。一种是独立于课程之外的“学科”的理解。每一门学科都有自己独立的知识体系、结构方式和表意符号，相对于课程而言是一种客观存在，即它并不依赖于课程而是独立于课程之外的。因此从课程的角度来认识学科，学科是一种非常重要的课程资源，但它是否进入课程和如何进入课程却必须遵循课程组织和设计的内在逻辑。如物理学科知识中的科学知识能够成为课程内容，要根据课程的需要与逻辑进行重组，即根据教育教学规律和学生心理发展规律进行知识重组，以便适合于教师的教与学生的学。这里的重组就是“如何进入课程”的问题。课程历史上不断引发争执的课程内容的逻辑顺序与心理顺序，也就是如何组织与设计课程的问题。

二是对已进入课程的“学科”的理解，即具体的语文、数学、外语等，也即通常所说的学科课程。从课程设置和课程结构的角度看，分科作为课程设置的一种思路，但并不是唯一的部分。中小学的课程设置既可以分科设置，也可以综合设置，而无论是分科设置还是综合设置，都需要学科、活动、环境等课程因素的参与。事实上，即使是在十分典型的分科课程体系之下，学校所提供给学生课程门类和课程资源也是多种多样的：既有学科性的课程，也有跨学科的课程；既有学术性的课程，也有实践性、生活性的课程；特定的学校文化实际上也是一种广义的课程。从课程实施与操作的角度看，无论是分科特征非常明显的学科课程还是综合性很强的实践活动，课程的操作与实施首先是教师与学生的一种互动过程，是教师与学生之间、学生与学生之间

的对话、交流与沟通，是一种积极的课程文化与知识意义的构建过程。当我们把课程作为一种学科来认识时，就会忽视甚至抹杀课程的这种本质特征。

2. 课程就是教材

从“课程就是学科”，非常容易推出“课程就是教材”的命题，而对“课程就是教材”，也同样可以进行延伸与扩展：把课程实施理解为根据教材教学，把课程改革定位于教材编写，在过去教学资源短缺、知识信息封闭的情况下，教材（教科书）成为课程实施的唯一蓝本。相应地由“学科中心”就引申出“教材中心”，或者“教科书中心”。这是我国教育工作长期存在的一个现状，因此人们容易出现错误的理解。

从课程编制的逻辑顺序来看，首先需要厘定的前提条件是培养目标，根据培养目标来确定课程目标，根据课程目标来确定课程标准，根据课程标准来编写教材，最后才是教材的审定与选用。在这样一种逻辑顺序中，课程标准是一个核心，决定教材的是课程标准，它将培养目标与课程目标具体化，同时成为教材编写的基本依据。课程标准是基本的、统一的、法定的，而教材则是课程标准的具体体现，可以是多样化的、开放的、市场化的。课程标准的制订是一种国家行为，教材的编制是一种社会（市场）行为，而教材的选择和使用则是一种学校行为。课程改革的目标是以学生的发展为本，还是以教材的编制为本，也就不言自明，也就是说课程标准比教材更重要，教师需要的是引领学生达到课程标准，而不是“教教材”。因为教材不是标准，仅是课程资源。当我们把课程理解为教材时，比教材更上位、更重要、更核心的培养目标、课程目标、课程标准等就无法进入我们的课程概念。

从课程资源的角度来看，毫无疑问教材是一种重要的课程资源，但并不是唯一的课程资源。学校教育中的课程资源极为丰

富，既有教科书、教学辅助用书、图书资料、图片模型、音像软件等显性课程资源，也有教师影响、师生关系、校园文化等隐性课程资源。打开校门，走进社会，地理、历史、文化、经济、社会等方面的课程资源更加丰富多彩。

教材（教科书）作为课程资源所提供的仅是一种符号式的、抽象性的间接经验，学生的发展还需要更为真实的、情境性的、丰富的、复杂的、交互性的课程资源，以直接经验的获得、以参与和体验为主要方式的课程资源。当我们把课程简单地理解为教材时，比教材更广泛、更丰富、更多样化的课程资源就无法进入我们的课程视野了。

3. 课程就是教学计划与教学大纲

在我国学校教育中长期流行、高度普及、影响最大的课程术语就是“教学计划”与“教学大纲”。

认为“课程就是教学计划与教学大纲”，表面上看是一种日常意义的课程认识，实际上在我国不仅有课程理论而且有课程实践的支撑，说到底是一种制度化、体制化的日常观念。

所谓教学计划，是由国家制订的关于教育教学工作的统一文件，其主要内容包括学科设置、教学顺序、各学科教学课时数、学年的编制等。学校的性质和类别不同，相应地有不同的教学计划。所谓教学大纲，是教学计划的明确化、具体化、操作化，即将教学计划中的每门学科，以纲要的形式规定教学目的、教学任务、知识范围、教学重点与难点、顺序或结构，并对教学进度和教学方法提出原则的要求。教学大纲体现了国家对每门学科教学的统一要求和具体规格，是教科书编写、教学管理与教学操作的基本依据。因此，课程就是教学计划与教学大纲，是最接近课程本身意义的认识和理解。教学计划与教学大纲几乎涉及到学校教育制度中关于教育教学的方方面面，实际上是将课程设置、课程结构、课程内容、课程实施与课程管理等以“计划”与“大纲”

的方式进行了规定和要求。但从现代课程理论来看，这样的一种课程概念有以下三方面的缺陷：

一是教学计划与教学大纲主要是从教育者（包括教师）的角度对教学的范围、教学的科目、教学的进程、教学的重点难点等所做出的规定和要求，是以“教”为主线对课程操作流程和操作要点的一种描述，体现的是一种“教的过程”与“教的结果”的统一。但实际上“教的过程”与学生“学的过程”之间有很大的差异，“教的结果”与学生“学的结果”也有很大的差异。是从“教”来看“学”还是从“学”来看“教”，是以学生的学习过程和学习结果作为课程操作的出发点和归宿点，还是以教师的教学过程与教学结果为课程操作的出发点和归宿点，体现的是完全不同的课程理念。

二是教学计划与教学大纲为教科书的编制和教学操作提供了基本的依据，提供了统一性的要求、规定和规格，具体、明确、可操作。但统一性的要求多，创造性的空间小，原则性强，灵活性差，刚性过强，弹性不够。它形成和产生的是一种标准化、齐步走、大一统的教学，要适应不同地区、不同学校、不同教师甚至不同学生的实际，就面临着巨大的困难。而现代课程理念要求将统一性与多样性结合起来，将国家规定的基本学力与学生发展的无限潜力结合起来，将基础性学力与发展性学力、创造性学力结合起来，既有统一的、明确的、具体的要求，又留有较大的生发、拓宽与创造的空间。

三是教学计划与教学大纲还只是一种抽象的课程概念，观念形态的课程概念，书面的课程概念，强调控制的课程概念，不是真实的、具体的、多样的、活生生的课程概念。真实的、具体的、多样的、活生生的课程发生在学校中，发生在课堂中，发生在活动中，发生在师生相互作用的过程中。因此缺少社会文化背景、缺少过程、缺少情境、缺少教师与学生的教学计划与教学大