

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
北京师范大学教师教育研究中心 组织编写
教师专业发展丛书

王嘉毅 主编

课程与教学设计

 高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

G423/8

2007

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地
北京师范大学教师教育研究中心 组织编写

教师专业发展丛书

课程与教学设计

王嘉毅 主编



高等教育出版社

序

教师专业化的问题早已提上日程,但是什么是教师专业化,似乎至今并未弄得很清楚。根据有关专家研究,任何职业的专业化都需要具备以下几个条件:

(1) 必须具备高水平的专业知识和技术体系。

(2) 需要经过长期的专业培养和训练。成熟的专门职业(如医生、律师)的培养都不是短期的,除了学习理论知识外,还都很重视临床实习,在实际中学习解决问题的能力。

(3) 要有较高的职业道德。

(4) 要有不断增强自身专业的能力。在科学技术迅猛发展的今天,不继续学习就不能跟上专业发展的需要,专业人员会变成非专业人员。

(5) 具有高度的自主权。也即专业人员在职业活动中,对于专业事宜的判断和行为具有独立性。

(6) 需要有自己的行业组织,实行行业自律。

根据以上条件,教师专业化就必须做到以下几点:

第一,教师必须掌握所教学科的系统的专业知识和技术体系。这是因为当今科学文化知识发展迅猛,教师如果没有较高的专业知识水平,则很难培养掌握最先进的知识和具有创新能力的学生。因此,当前国际上教师教育的发展趋势也非常强调加强师范生的专业知识的培养。

第二,教师的职业技能需要长期的培养和训练。除了学习与掌握教育理论和技能外,还要经过较长时间的实际操练。我们常说教育是一门科学,要认识教育的规律,就要学习教育理论;教育又是一门艺术,艺术的掌握是要靠练习的。依我的经验,一名成熟的教师大致要经过三个成长时期:一是职前学习时期,主要是学习学科知识和教育原理;二是初职时期,约2至3年,在学校中经过老教师的指导和实际锻炼,逐渐融入教师的角色;三是成熟阶段,约需3至5年,通过自己的教育实践,不断反思,逐渐熟练地掌握教育教学的技能和技巧,成为一名成熟的优秀教师。

第三,任何职业都有职业道德,教师的职业道德尤其重要,因为教师是培养人的职业,是学生心目中的榜样。教师的职业道德就是敬业爱生,严谨笃

学,对学生倾注无限的爱心,对教育事业具有奉献精神。

第四,教师要有不断学习、终身学习的意识和能力,不断提高自己的专业水平。这种学习是自觉的,可以是结合自己的教育工作有目的的学习,也可以根据自己的爱好而学习,以提高自己的素养。素养提高了,对教育本质的领悟就高,思想境界就高,对学生会产生潜在的巨大影响。

第五,教师要有独立地设计教育活动的的能力,不断反思,成为研究型的教师。

当前,我国新一轮的基础教育课程改革对传统师范教育体系提出了严峻的挑战,改革中提出的教师角色的新观念、新理念无疑对教师培养、培训的知识基础和课程产生了重大影响;基础教育课程改革中出现的在职教师严重不适应的情况也对教师教育敲响了警钟,并提出了更高的要求,促使教师培养、培训进行重大改革。而改革的一个重要领域就是教师教育的课程与教学。过去师范生学的是“老三门”:教育学、心理学、教学法,现在已经不受学生欢迎。不是说教育学、心理学、教学法不需要学,而是这些课程内容过于陈旧,再加上脱离教育实际,不能解决教育中的实际问题。因此需要另辟蹊径,建立新的教师教育的课程。同时,近年来随着教师教育研究的不断深入,研究者对教师教育知识基础的认识水平也在不断提高,他们积累了丰富的教师教育知识的学术基础和实践经验,这为重新认识教师培养、培训以及所需要的课程体系的建构奠定了基础。

《教师专业发展丛书》就是在这个背景下形成的。北京师范大学教师教育研究中心虽然成立不久,但它拥有北师大培养师资的百年经验,利用教育科学多学科的优势,经过研究编著这套丛书,这是对教师教育课程改革的一次有益尝试,也是为在职教师进一步专业化提供一套学习的资源。从丛书的书目来看,就有耳目一新的感觉,因此我相信,这套丛书的出版,一定会受到教师的欢迎。

顾明远

2006年11月3日

目录

第一章 课程与教学概述	1
第一节 课程的含义	1
第二节 教学的含义	4
第三节 课程与教学的关系	7
第四节 课程与教学在教育中的地位和作用	8
第五节 课程、教学与教师	13
思考题	19
参考文献	19
第二章 基础教育的培养目标与课程改革	21
第一节 我国基础教育的培养目标及其特点	21
第二节 国外基础教育课程改革的主要内容与特点	23
第三节 我国义务教育课程改革的主要内容	28
第四节 我国普通高中课程改革的主要内容与特点	31
思考题	37
参考文献	38
第三章 学生发展与课程和教学设计	39
第一节 学生的发展及其影响因素	39
第二节 学生心理发展的主要理论	42
第三节 课程与学生发展	49
第四节 学生特点与课程、教学设计	53
思考题	58
参考文献	59
第四章 有效学习与课程和教学	60
第一节 学习的含义及其特点	60
第二节 学习理论	63
第三节 建构主义的学习理论及其课程与教学观	73
思考题	78
参考文献	78

第五章 促进学习的评价	79
第一节 传统评价观溯源	79
第二节 认知主义和社会建构主义学习观与评价改革	82
第三节 促进学习的评价应具备的特征与质量标准	84
第四节 促进学习的评价应遵循的原则	90
思考题	93
参考文献	93
第六章 课程与教学目标设计	94
第一节 课程与教学目标设计概述	94
第二节 学期教学目标的设计	99
第三节 单元教学目标的设计	108
第四节 课时教学目标的设计	115
思考题	120
参考文献	120
第七章 教学过程的设计	122
第一节 教学过程的内涵	123
第二节 教学过程的主要环节	134
第三节 教学过程设计的基本程序和典型模式	139
思考题	148
参考文献	149
第八章 教学模式	150
第一节 教学模式的概述	150
第二节 国内外教学模式述评	159
第三节 教学模式的建构、选择和运用	175
第四节 当代教学模式的发展趋势	181
思考题	183
参考文献	184
第九章 教学方法	185
第一节 教学方法的含义与作用	185
第二节 主要的教学方法	199
第三节 教学方法的选择与使用	209
思考题	214
参考文献	214

第十章 教学策略	216
第一节 教学策略的概述	216
第二节 主要的教学策略	221
第三节 教学策略的选择和运用	236
思考题	239
参考文献	239
第十一章 教学媒体的选择与使用	240
第一节 教学媒体概述	240
第二节 教学媒体的发展	249
第三节 教学媒体的选择和应用策略	250
思考题	255
参考文献	256
第十二章 课堂管理	257
第一节 课堂管理概述	257
第二节 课堂秩序的管理	266
第三节 课堂教学的管理	276
思考题	285
参考文献	286
第十三章 教学环境及其设计	287
第一节 教学环境的含义与作用	287
第二节 教学环境的结构与功能	290
第三节 教学环境的设计与优化	299
思考题	321
参考文献	321
第十四章 研究性学习的设计与开展	323
第一节 研究性学习的含义与特点	324
第二节 研究性学习的设计	329
第三节 研究性学习的开展	336
思考题	344
参考文献	344
第十五章 校本课程及其开发	346
第一节 校本课程的含义、意义和特点	346
第二节 校本课程的类型与校本课程开发	352

目 录

第三节 校本课程的开发与设计	355
第四节 校本课程的实施与评价	360
思考题	365
参考文献	366
后记	367

“宽着期限，紧着课程，小立课程，大作功夫。”宋朝陈鹤也写到：“后生为学，必须严定课程，必须数年劳苦。”从以上这些可以看出，在我国古代，“课”的含义是学习的内容，“程”的含义是进程或步骤，“课程”的含义是功课及其进程^①。

英语中的课程“curriculum”一词是从拉丁语的“currere”派生而来的，意为“跑道”或“沿着道路跑步”的意思。在西方，夸美纽斯首先使用了“课程”一词^②。1657年，他为泛智学校设计了三类课程，期望在泛智学校，学生“可以学习当前和将来生活上所需要的一切学科”。可见，夸美纽斯是把课程看作是一切学科的。1859年，英国著名教育家斯宾塞(H. Spencer, 1820—1903)在其出版的《什么知识最有价值?》中多次使用了课程一词，其含义是指“教学内容的系统组织”。

20世纪初，美国实用主义教育家杜威则把课程看作是经验。他认为，“一切学习都来自经验”。他指出：“当我们用经验这个字眼表达教育的时候，有一个考虑就特别突出。凡能称为一门学科的，不论数学、历史、地理或一门自然科学，必须一开始就从属于日常生活经验范围的那些材料中得来的。”^③随后，美国学者博比特(F. Bobbitt)于1918年出版了《课程》(Curriculum)一书，标志着课程作为一个独立的研究领域的诞生。博比特认为，课程是提供学生的全部经验，不论有无指导，只要能提供个人能力发展的经验，都属于课程。他进一步指出，课程是一套特意调制的有指导的训练经验，学校用它来补充及完成教育任务。博比特的观点和杜威比较接近，课程的含义也进一步拓展了，在他们这里，课程已成为活动，是促进学生发展所有经验。可见课程的外延已扩大了许多。

二、几种典型的课程定义

不同的课程定义，不仅反映了不同的课程观，而且反映了不同的教育观，并对教育教学过程也有不同的影响。下面就是几种典型的课程定义。

(一) 课程即教学科目

这种看法认为，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”^④。在很多情况下，人

① 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996:2

② 廖哲勋,田慧生. 课程论新论. 北京:教育科学出版社,2003:30

③ 杜威教育论著选. 赵祥麟,王承绪译. 上海:华东师范大学出版社,1981:366

④ 辞海(教育、心理分册). 上海:上海辞书出版社,1980:5

们将课程分为广义课程和狭义课程,但也认为课程是教学科目。“广义指为了实现学校培养目标而规定的所有学科的总和,或指学生在教师指导下各种活动的总和,如中学课程,小学课程等。狭义的指某门学科,如数学课程、历史课程等。”^①这种观点更多强调的是学科知识,认为课程就是某门类的学科知识。

(二) 课程即教学内容及其进程

这种观点认为课程就是教学内容及其进程。《中国大百科全书》教育卷认为,课程是“课业及其进程”^②,也有学者认为“课程是教学内容和进程的总和”^③。

(三) 课程是预期的学习结果

这种观点关注的是结果。通常,教育者对学生经过学习后产生的结果会有某种期待,这些期待就是课程。这种观点在美国、加拿大等国比较盛行。

(四) 课程是学习经验

这种观点重点关注的是学生在学习过程中实际学到些什么。它强调学生在学习或活动中体验到的意义,而不是活动本身^④。因为每个学生的经历、特点等各不相同,在学习或活动中获得的经验也不完全一样。因此,只有学习经验才是学生实际认识到的或学习到的课程。

(五) 课程是社会文化的再生产

这种观点认为,课程是特定社会文化的反映。其基本假定是,个体是社会的产物,教育就是要使个体社会化。课程应该反映各种社会的需要,以便使学生能够适应社会。^⑤

(六) 课程即社会改造

这种观点认为,课程不是使学生适应或顺从社会文化,而是要帮助学生摆脱现存社会制度的束缚。因此课程的重点应该放在当代社会的问题、社会的主要弊端、学生关心的社会现象等方面,要让学生通过社会参与形成从事社会规划和社会行动的能力。学校的课程应该帮助学生摆脱对外部强加给他们的世界观的盲目依从,使学生具有批判的意识。

从上面的介绍可以看出,有关课程的定义是仁者见仁、智者见智,很难有

① 王道俊,王汉澜. 教育学. 北京:人民教育出版社,1988:156

② 中国大百科全书(教育). 北京:中国大百科全书出版社,1985:207

③ 王策三. 教学论稿. 北京:人民教育出版社,1985:202

④ 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题. 北京:教育科学出版社,1996:6

⑤ 同上。

一个统一的看法。但这并不影响课程的改革与发展。因为这些定义都从不同的侧面揭示到了课程的本质,对我们认识、把握课程的本质与特点是有帮助的。

第二节 教学的含义

教学是一个使用频率很高的词语,也是一个看法尚未完全一致的词语。教学是教育现象中最基本的活动,也是教育活动中最基本的概念。对教学的不同理解,直接影响着对教学本质、教学过程、教学规律的理解和认识,影响着对教学模式、教学方法的选择和应用,影响着对教学效果的测量和评价。

一、教学含义的历史演变

“教学”也是一个复合词,而且二者在商代的甲骨文中就已经出现。从甲骨文来看,“教”字来源于“学”字,教的概念是在学的概念的规定性中加上了又一层规定性。许慎在《说文解字》写到:“教,上所施,下所效也。”教学两字连用,最早见之于《尚书·兑命》:“教学半”。孔颖达的解释是:“上学为教(音 xiao);下学者,学习也。言教人乃是益己学之半也。”《学记》引用它作为“教学相长”的经典依据,指出“学然后知不足,教然后知困,知不足然后能自反,知困然后能自强也。故曰:教学相长”。宋朝的蔡沈对此作注:“学,教也……使之自学,学也;终之,教人,亦学也。”说明其词义只是教者先学后教、教中有学的单方向活动。因此,这里所说的“教学”并不是现代意义上的教学,而是指教的人的教与学。

19 世纪末 20 世纪初,随着现代学校的发展,特别是国外班级授课制的发展,对教师及其教提出了新的要求,“怎样教”受到了重视,于是“教授”一词逐渐流行,教学不单纯指教的人的教与学,还包括了教的过程以及各种不同的教学方法。

1917 年,我国著名教育家陶行知先生留学美国归来。他考察了国内许多学校,对当时学校教育中“先生只管教,学生只管受教”的状况极为不满,他批评道:“论起名字来,居然是学校,讲起实在来,却又像是‘教校’。这都是因为重教太过。”他主张“教的法子必须要根据学的法子……先生的责任不在教,而在学,教学生学”。因此,他极力主张把“教授”改为“教学”,并将“教授法”改为“教学法”。在这里,教学的含义是教学生学。

1949年以后,我国全面学习苏联教育学。苏联教育家认为,教学一方面包括教师教的活动,另一方面也包括学生学的活动,于是教学就演化为教师的教和学生的学相统一的活动。目前,我国大多数学者所讲的教学都是这种含义。

在英语中,与“教学”意义相同或接近的词有 teach, learn 和 instruct。teach 和 learn 最早表达的是同样的意思,可以通用^①。learn 来自 lernen 一词,lernen 意思是学习或教导,而派生出 learn 后,有学习内容的意思。teach 来源于古英语中 taecan 一词,意思是教,而 taecan 又是从 taikjan 一词派生来的,意思是拿给人看。与 teach 有关的词还有 token,其意思是符号或象征。所以 teach 的意思是通过某些符号或象征向某人展示某事物,利用符号或象征唤起其对事件、人物、观察、发现等的反应^②。在这里,teach 与使教学得以进行的媒介相联系^③。

由于 teach 和 learn 是由同一词源派生出来的,前者与教学得以进行的媒介相联系,后者与所教的内容相联系,因此二者逐步演化成为两个含义不太相同的概念。目前,英语中的 learning 更多的是指学生的学,teaching 更多的是指教师的教。有时也将 teaching and learning 连起来用,就指教师的教和学生的学了,从而接近我国的教学一词。

至于 instruct,其含义与 teach 接近,但也不完全一样。在英文里,teach 多与教师的行为相联系,作为一种活动;而 instruct 更多的与学习情景有关,作为一种过程^④。因此在美国教育研究协会(AREA)中,teaching 是与教师教育在一起的,而 instruction 是与 learning 连在一起的。也有人认为 teaching 主要用于具体的、实际的训练,instruction 更偏重于理论的、指导的方面^⑤,但在很多情况下,二者是同义词,可以互相代替。

二、几种典型的教学定义

关于教学的界定,可以说是众说纷纭、莫衷一是。其中比较有代表性的界定有:

-
- ① 施良方,崔永涛.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究.上海:华东师范大学出版社,1999:7
 - ② 施良方,崔永涛.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究.上海:华东师范大学出版社,1999:8
 - ③ Smith B O. Teaching and definitions. In: T. Hussein(Eds). The international encyclopedia of education, research and studies. 9. 1985
 - ④ 施良方,崔永涛.教学理论:课堂教学的原理、策略与研究.上海:华东师范大学出版社,1999:8
 - ⑤ 吴立岗.教学的原理、模式和活动.南宁:广西教育出版社,1998:6

(一) 教学是教师的教

这种观点主要从教师、教育者的角度理解、界定教学的含义,认为教学就是传授知识和技能,是向受教育者传递经验、文化等。

(二) 教学是学生的学

这种观点认为,教学的主要任务是学生的学,因此教学就是学生在教师指导下,有目的有计划地学习的活动,或者是在教师指导下、在掌握知识的过程中发展能力的活动,并且在此过程中增强体质,形成一定的思想品德。

(三) 教学是教师的教和学生的学相统一的活动

这种观点认为,教学是教师的教和学生的学共同组成的双边活动,或者是二者相统一的活动。在这个活动中,学生掌握一定的知识和技能,提高认识能力,同时身心获得一定的发展、形成一定的思想品德。这种观点的代表人物有我国教学论专家王策三教授、苏联教学论专家斯卡特金、达尼洛夫等。我国《教育大词典》也是这种看法。

(四) 教学是教的人指导学的人学习的活动

这种观点强调教学过程中学生的主体地位,认为教师的教从根本上还是为了学生的学,为了学生的发展。它强调教学是教的人指导学的人学习的活动^①,即教师指导学生学习的活动,或教师引起、维持、促进学生学习的行为^②。在这里,教和学不是并列的,而是递进的,教是为了学,二者具有层次性^③。

(五) 教学是教师和学生的交往活动

近年来,随着交往理论的发展,也有学者认为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相统一的活动^④。并认为这种交往是发生在师生间的一种特殊的交往活动,是专门组织的,以特点文化价值体系为中介,以人与文化的双重建构为核心,以完成预定任务为目的的师生交往活动^⑤。

① 李秉德. 教学论. 北京:人民教育出版社,1992:2

② 施良方,崔永邵. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究. 上海:华东师范大学出版社,1999:13;田慧生,李如密. 教学论. 石家庄:河北教育出版社,1996:1

③ 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年. 北京:人民教育出版社,2001:55

④ 张华. 课程与教学论. 上海:上海教育出版社,2003:73-75

⑤ 李定仁,徐继存. 教学论研究二十年. 北京:人民教育出版社,2001:58

第三节 课程与教学的关系

课程与教学的关系对教师的教学工作有一定的影响,也是本书的核心概念。但二者的关系也处在争论之中,没有统一的看法。而明确二者的关系对于教师创造性地开展教学具有重要意义。

大体而言,学者们对课程与教学的关系有四种不同的看法。

一、包含关系

(一) 教学包含课程

我国一些学者认为,课程是教学的基本组成部分之一,所谓课程实质上就是教学的内容及其组织,课程是教学的方案,而教学则是课程的实施。因此在一些教学论著作中将课程作为其中的一章,与教学过程、教学方法等并列。

(二) 课程包含教学

美国有学者认为,课程领域、课程规划、课程编制、教学设计与情境教学之间是逐级包含的关系。

我国也有学者认为,相对而言,课程的范围要宽广一些,因此应树立大课程论的观念,并认为课程论体系包括课程论、教学论、学科教学论和教育技术学四个分支学科。在课程中,课程的实施就是教学。

二、相互独立关系

美国著名的课程理论专家坦纳认为,课程与教学是两个独立的领域,而且这种观点已经得到广泛的认可。

也有学者指出,从制度上看,教学与课程应该是两个不同的领域,两者之间的关系也是线性的。因为课程实际上是制度化的(the institutional curriculum),是特定社会在特定历史时期规定并实现的合法化的学校教育内容,具体体现为官方的课程文件(课程标准、课程指南、教科书等)。

我国也有学者认为,课程与教学是教育实践的两个领域,课程理论和教学理论是教育学科中的两个不同的分支。

三、交叉关系

很多学者认为,课程与教学是互相交叉的,课程为教学提供了基本内容,

教学是课程在课堂层面的实施。

四、循环联系

这种观点认为课程与教学存在互为反馈的延续关系。课程与教学虽然是分开的,但它们是相互循环的,二者之间彼此相互调适与改良。

五、以学生学习为出发点考虑课程与教学关系

从上面的分析可以看出,课程与教学之间的关系是十分复杂的,这和人们对课程和教学概念的认识有关,也与教学活动本身的复杂性有关。但不管二者的关系如何复杂,对于教师来说,在实际的教育教学工作中,既要考虑课程的目标、课程的要求,还要考虑学生的学习过程和学习特点,当然还必须考虑自己的教学过程和教学方法。因此,对每位教师来说,必须将课程与教学看成是教育活动的连续体。在这个连续体中,教师是最主要的、必须将课程与教学通盘考虑的人。只有这样,教师才能做到创造性地教学,才能够根据学生的学习完成教的任务,达到教的目的,也才能实现课程设计者的目的。

教学设计与课程设计所关注的侧重点有所不同。尽管教学设计也要考虑社会因素的影响,但它更为依赖学习心理学,因此更加关注来自学生特征和学校环境的微观因素的影响。而课程设计的考虑学生学习的同时,更多地要考虑宏观的社会因素和不同学科特点的影响。在本书中,我们尽力将课程与教学予以融合,因此更多地以学生的学习作为思考课程设计和教学设计的基础。

第四节 课程与教学在教育中的 地位和作用

课程与教学的主要目的是什么?在教育中有什么作用?所处的地位是怎样的?要回答这些问题,首先必须了解教育的目的,然后看课程与教学和教育目的的关系。

教育目的是一个国家教育的总目标,是一个国家的教育活动在实现各种具体教育目标时的终极性追求,它同时也是一种教育模式最基本的价值取向,是教育活动中的“哲学”,它体现着教育的理想,对全部教育活动起着导向的作用。

一、传统教育目的观

在教育目的这一问题上,不同时代、不同国家的观点不完全相同。其中最具有代表性的观点有下面几种。

(一) 个人本位论

个人本位论认为,教育目的在于弘扬个人的价值,注重人的身心和谐发展,使受教育者的本性、本能得到发展。这一派以法国的教育学家卢梭、瑞士的教育家裴斯泰洛齐、美国教育家帕克以及人本主义者罗杰斯等为代表。

(二) 社会本位论

社会本位论认为,人是社会的产物,教育就是要使受教育者成为社会需要的人。因此,教育目的在于培养符合社会要求的人,教育的根本目的在于使受教育者掌握社会的知识和规范。社会本位论者以法国的实证主义哲学家孔德、德国的那托尔普及法国的教育社会学家涂尔干等为代表。

(三) 文化本位论

文化本位论者认为教育目的在于传承文化,创造文化,主张用“文化”来统筹教育、社会、人三者之间的关系,其最终的目的在于唤醒人们的意识,使其具有自动追求理想价值的意志,并使文化有所创造,形成与发展新的文化。这一派以德国的狄尔泰、斯普朗格为代表。

(四) 生活本位论

生活本位论者主张教育要为未来的生活做准备,生活应当是教育价值的核心,教育的目的应当围绕“完满生活”展开。这里所说的“完满生活”不仅指物质条件方面,还包括怎样对待自己的身体、怎样培养心智、怎样做一个好公民、怎样合理利用自然资源而增进人类幸福等广阔内容。生活本位论者以英国著名的教育家斯宾塞和美国的教育家杜威为代表。

以上是国外最有代表性的几种教育目的观。无论哪种观点,其关键区别实际上在于教育主要是以社会的需要为本还是以个体的需要为本,主要是为了促进社会的发展还是为了促进个体的发展。

二、当代社会的教育目的观

20世纪中叶以来,教育目的问题引起了国际社会的普遍关注和高度重视。特别是联合国教科文组织积极组织各国力量,根据当代社会的发展特别是教育在当代社会中的作用和人的发展中的作用,研究并提出了一系列新的对世界各国具有指导意义的教育目的观。

（一）培养完人

联合国教科文组织提出,教育首先要培养“完人”。他们认为,教育不能只让人获得“片段知识”和“理智工具”,而是要培养“完善的人”,完善的人包括“体力、智力、情绪、伦理等各方面”。“培养完人”的目的是学会生存。他们认为,人的生存是一个无止境的完善过程和学习过程。因为人的一大特点就是他的未完成性,所以他必须从环境中不断地学习那些自然和本能所没有赋予他的生存技术,为了生存和发展,人需要不断地学习,也就是终身学习。

（二）学会学习

联合国教科文组织认为当代教育最主要的目的是使受教育者学会学习,即教育要使学习者“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”。这一思想已被世界各国所认可,并被称为现代教育的四大支柱。

1. 学会认知

这里的认知不仅指“知识”,也包括个体在社会化的过程中需要了解的一切认识的对象。它不仅是书本上的、课堂上的知识,也包括学习各种社会学习规范,掌握学习的工具、求知的手段。它要求教育要培养学生强烈的学习动机,探求未知的好奇心,实事求是的科学态度,科学的人文精神,掌握举一反三的科学方法。

2. 学会做事

要求教育要培养学生的创新精神和实践能力,要从传统意义上的掌握某种狭窄的劳动技能,转向注重培养劳动者的综合能力,不仅要发展学生的智力,还要培养学生的社会行为技能,包括处理人际关系、解决人际矛盾、管理人的群体等能力;要在“求知”的过程中,培养适应未来职业变动的应变能力和在工作中的革新能力。

3. 学会共同生活

联合国教科文组织认为,当今社会,交往、合作、互动是人类最基本的生存方式,因此教育要培养学生使之学会共同生活。学会共同生活,首先要了解自身、发现他人、尊重他人;要学会关心、学会分享、学会合作。学会共同生活,不只是学习一种社会关系,同时也意味着学习人和自然的和谐相处。而这些并非都是从书本中学习,也包括参与目标一致的社会活动,学会在各种“磨合”之中找到新的认同,确立新的共识,并从中获得实际的体验。

4. 学会生存

联合国教科文组织认为,学会生存是学习的主要目标和教育的根本目的。学会生存超越了单纯的道德、伦理意义上的“做人”,而是要通过教育,使适合