



当代教师教育智慧丛书

课堂设计 与教学策略

丛书主编：孙 祥

本册编者：郝占成

教师



华文出版社
Sinoculture Press

 当代教师教育智慧丛书

课堂设计 与教学策略

丛书主编：孙祥

本册编者：郝占成

编委会成员：陈劲涛 李冬梅 孙祥 赵翠霞
贾海龙 郝占成 李斌 苗庆峰 李丽 乔东升
郝春亮 白亚辉 吴秀贤 王绍华 白昊 孙伟
安丽丹 李玲 李音武



华文出版社
Sinoculture Press

图书在版编目(CIP)数据

教师课堂设计与教学策略 / 郝占成编写. —北京: 华文出版社, 2010. 10

(当代教师教育智慧丛书 / 孙祥主编)

ISBN 978-7-5075-3292-0

I. ①教… II. ①郝… III. ①中学—教学研究 IV. ①G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 184164 号

教师课堂设计与教学策略

作 者: 郝占成

责任编辑: 刘峰

出版发行: 华文出版社

社 址: 北京广外大街 305 号 8 区 2 号楼

邮政编码: 100055

电 话: 总编室 010-58336255 责任编辑 010-58336229

印 刷: 三河市航远印刷有限公司

开 本: 170×230 1/16

印 张: 13

字 数: 164 千

版 次: 2010 年 10 月第 1 版

印 次: 2010 年 10 月第 1 次印刷

标准书号: ISBN 978-7-5075-3292-0

总 定 价(10 册): 580.00 元

版权所有, 侵权必究

本书若有质量问题, 请与发行部联系调换

序 言

教育真正的目的是让学生舒展心灵、放飞个性,其过程应该是完整而健康的师生互动,所以必须呼唤智慧的加盟。教育智慧,归根结底是教师的智慧,源于真爱、精于历练、出自博学。

真爱是一切教育智慧的源泉。没有爱就不会有真正意义上的教育。教育之爱首先应是尊重和信任,尊重和信任是开启教育智慧之匙。但在部分教师头脑中,“师长”、“尊者”的封建师徒伦常意识依旧残存,对教育“上施下效”原始内涵的理解还是那么根深蒂固。岂不知,这正是教育者智慧贫乏的表现,是教育者对智慧空虚的无力掩饰。也正是由于这种迂腐的严厉,阻断了师生之间的交流之路,划开了师生之间的情感纽带。久而久之,教育也就偏离了生命的原点。

历练是拥有教育智慧的关键。在教育行进的路上,成功和挫折往往是结伴而行的。成功可以给人带来荣誉和喜悦,而挫折或许能给人更多的思考,往往能够孕育超凡的智慧。经过挫折的历练,教育智慧才会生成。可以说,每一个成功者都曾经经过挫折的历练,他们的脚下也曾经泥泞不堪,然而正是不堪的“泥泞”,才滑出了他们的智慧灵光、丰盈了他们的智慧之库。

博学是汲取教育智慧的渠道。教育智慧源于点滴的学习和深厚的积淀。学习是生命的有机组成,学习和积淀后的博学是汲取教育智慧的渠道。我们不能总是习惯于抱怨没有时间读书学习,而应该从我们自身的状态深刻反省一下,把学习精神渗透到工作和生活中去,让教育智慧之河流淌于我们教育生活的一点一滴、每时每刻。

基于教育对教师教育智慧以上种种的呼唤,《当代教师教育智慧丛书》应运而生。

本套丛书着力打造智慧型教师,把智慧型教育模式应用到教学的每一个细节之中。将培养教师的教育智商,激发教师的教育激情,创新教育方法紧密结合在一起,用最有效、最人性化的智慧型教育方式来吸引

学生、带动学生,从而开发学生学习潜力,实现教师教育智慧的自我突破。

本套丛书针对教师教学中出现的所有问题,提供一整套科学实用的解决方案,努力将教育方式规范化、具体化、可操作化,是培养教师科学教育方式的绝佳教材。

全套图书针对教师教学工作的十个关键环节,按照智慧型教育方式的思路,结合大量优秀教师的教学实践分析,将各种教学技能的理念、功能、类型、策略进行整合创新,同时提出了相对应的智慧型教学解决方案,帮助教师形成个性化教学风格,实现教学技能的全面提升。

全套图书分为十卷,分别从备课、说课、教学模式的选择与应用、课堂教学心理学、课堂设计与教学策略、问题学生与学生问题、课堂管理、因材施教、克服职业倦怠、师德修养等十个教学关键环节介绍了智慧型教育方式的应用。

本套丛书既是一套教育学学术专著;也是一套创新教育方法的通俗读物;既是一套解决教学问题的“医学宝典”;也是一套培养教师科学教育思维的培训教材。为教师教学量身定做一套计划,提供一整组的工具,致力于用最生动的故事、最巧妙的方法,教育出最优秀的学生。



目 录

第一章 课程改革与课堂教学

- 第一节 基础教育课程改革的要求与挑战/2
- 第二节 正确理解课程设计与课堂教学的关系/9
- 第三节 提高教学的有效性/14
- 第四节 教学策略的含义与构成/16

第二章 课堂设计的理论基础

- 第一节 学习理论/21
- 第二节 教学理论/24
- 第三节 现代教学的原则/30
- 第四节 现代教学的模式/34

第三章 教学目标的设计

- 第一节 领悟中,突出教材的目的性、选择性/39
- 第二节 预设中,彰显教材的人文性、工具性/40
- 第三节 挖掘中,把握好教材与“学本”的关系/41
- 第四节 斟酌中,把握好因循教材与“改造”教材的关系/42
- 第五节 明确目标中,搞好教材的弹性预设/43
- 第六节 能力转化中,增加教学内容的厚度/44
- 第七节 吃透文本中,注重教学设计细节/45

第四章 教学内容的设计

- 第一节 教学智慧拓展/49
- 第二节 课堂教学整合/56
- 第三节 课堂教学举例设计/72

第四节	课堂教学评价设计/76
第五章	教学组织的设计
第一节	组织教学过程,从混乱到有序/85
第二节	宽严适度,统一与差异相结合/88
第三节	调控学习步调,从杂乱到整齐/90
第四节	多层互动,从平寂到活跃/93
第五节	问题探询,从偏倚到“正途”/94
第六章	教学方法的设计
第一节	课堂教学准备艺术/97
第二节	情境创设/103
第七章	教学行为的设计
第一节	课堂教学讲授艺术/109
第二节	课堂教学对话与沟通/120
第八章	教学机智的运用
第一节	机智与教学机智/135
第二节	教学机智的表现/138
第三节	教学机智的实现/142
第四节	教学机智的方法/151
第九章	教学资源的利用
第一节	教学资源的种类与特点/163
第二节	人力资源的利用/168
第三节	时间资源的利用/175
第四节	现代信息技术的利用/182
第十章	形成自己的教学艺术
第一节	教师教学艺术形成的要素/188
第二节	教师教学艺术形成的阶段/190
第三节	教师教学艺术形成的方法/192
第四节	教师教学艺术形成的进程/195

第一章

课程改革与课堂教学





当今社会正经历着一场前所未有的深刻变革，在这样一个高新科技不断涌现且更新速度日益加快的变革时代，教育越来越发挥着举足轻重的作用。近年来，世界上很多国家都在进行教育改革，并都不同程度地把改革的重点从宏观的教育制度和政策层面转向了微观的课程层面，试图通过课程改革来调整人才培养模式，提高人才培养质量，从而增强国力和争取国际竞争中的优势地位。2001年6月，教育部正式颁布了《基础教育课程改革纲要（试行）》，我国新一轮基础教育课程改革正式拉开了序幕，基础教育改革进入了新的阶段。



第一节

基础教育课程改革的要求与挑战

当前，我国新一轮的基础教育课程改革正在全国积极推进，和前几次课程改革相比，新一轮的基础教育课程改革在课程目标、理念、结构、内容等各个方面都有重大的突破和创新，这对我国广大中小学教师和教育工作者提出了许多新的要求和挑战。



基础教育课程改革的目标

虽然我国基础教育课程已经进行了多方面的改革，但随着时代的发展和社会的进步，基础教育课程中仍存在着一些不容忽视的问题，这主要表现在：

①在课程功能上，过于注重知识的传授，缺乏对于学生如何学会学习、学会生存和学会做人的引导。

②在课程结构上，过于强调学科本位，科目过多，各学科相对封闭而缺乏整合，过多强调课程的逻辑体系而忽视学生的经验。

③在课程内容上，存在着“难、繁、偏、旧”的现象，过于注重书本知识，部分课程内容过于陈旧，缺乏反映现代科技和社会发展的新内容，部分内容脱离学生经验和生活实际。



④在课程实施上，过于强调接受学习、死记硬背、机械训练，实施过程基本以教师、课堂、书本为中心，难以培养学生的创新精神和实践能力。

⑤在课程评价上，过分强调甄别与选拔功能，而忽视了课程的改进、激励和教育功能；评价往往只重视学业成绩而忽视了学生的综合素质和全面发展；只关注对结果的评价而忽视对过程的评价；过于注重量化的方法和传统的纸笔测验，而忽视了体现新的教育思想和观念的新方法；评价主体过于单一，忽视了评价主体的多元的价值取向。

⑥在课程管理上，过于强调集中管理，而忽视了各地发展的差异性、文化的多样性和学校的特殊性，使课程不能够很好地适应各地社会发展的需要和学生多样发展的需求。因此，针对基础教育课程中存在的一系列问题，需要进行全面的改革。课程目标的确定是课程改革的关键，它引导课程改革的方向，并在相当程度上决定课程改革的可接受程度和改革的成败。《基础教育课程改革纲要（试行）》中明确提出，基础教育课程改革要以“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”和“三个代表”重要思想为指导，全面贯彻党的教育方针，全面推进素质教育。这充分明确了基础教育课程改革的指导思想。

在这一思想的指导下，我国基础教育课程改革又提出了一些具体的目标，主要体现在：

①改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。

②改变课程结构过于强调学科本位、科目过多和缺乏整合的现状，整体设置九年一贯的课程门类和课时比例，并设置综合课程，以适应不同地区和学生发展的需求，体现课程结构的均衡性、综合性和选择性。

③改变课程内容“难、繁、偏、旧”和过于重视书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。

④改变课程实施中过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。

⑤改变课程评价过分强调甄别与选择功能的现状，发挥课程评价促进学生发展、教师提高和改进教学实践的功能。

⑥改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增



强课程对地方、学校及学生的适应性。



基础教育课程改革的理念

我国基础教育课程改革目标的制定，符合我国的基本国情，顺应国际课程改革的潮流，蕴涵着丰富、崭新的课程理念，主要体现在如下方面。

1. 追求个性发展。

由于时代背景不同和人们的政治立场、哲学倾向各异，人们在课程的价值取向上也各不相同。回顾课程发展史，可以看出。大致有以下三种不同的课程价值取向：

①突出伦理政治的课程价值取向。这种课程价值取向主要反映了统治阶级对于巩固政权、维护社会秩序的需要。在我国古代社会，孔子的“不学礼，无以立”的思想便是对这种价值取向的真实写照。中国几千年的封建社会都沿袭并充实、发展了这种以伦理政治为价值取向的教育课程体系。在欧洲，封建伦理与宗教教义的结合也体现了这种课程价值取向。

②适应社会生活的课程价值取向。这种课程价值取向是伴随着资本主义的兴起和发展、学校教育范围的扩大以及社会对劳动者素质要求的提高而产生的。它主张课程要着眼于学生适应当前和未来生活的需要。英国学者斯宾塞提出“什么知识最有价值”的问题，并以一门知识对“为完满生、活做准备”的尽责程度作为衡量该门知识价值的标准，又以此为标准来选择、设计学校课程，正是这种价值取向的体现。因此，它更注重课程的实际价值，具有功利主义的倾向，特别强调实用学科在课程体系中的作用。

③强调个人发展的课程价值取向。这种课程价值取向强调课程对学生个体发展需要的适应和促进。个性是人的道德、体力、智力、审美意识、敏感性、精神价值等品质的综合，是一种“复合体”，是不能把某一种或某几种品质从完整的个性中分离出来孤立培养的。在个人发展问题上，现代课程论主张协调发展，即课程应致力于学生智力与人格的协调统一发展，以形成学生丰富自由的个性。

我国的基础教育课程改革充分体现了重视学生个人发展的价值观，提出“一切为了孩子的发展”，这从《基础教育课程改革纲要（试行）》设置的较为完整的课程目标中可见一斑。它在重视学生对基础知识、基本技能学习的同时，更强调



学生的个性发展，着眼于未来，强调培养学生的独立思考、想象、创新、自我探究等能力，全面提高学生的素质。

2. 体现多元价值。

随着科学技术的进步以及交通、通信工具的发展，世界各国的交流日益频繁，而我国又是一个多民族的国家，因此正确处理国际性文化与民族性文化、主流文化与非主流文化间的关系成为非常关键的问题。多元主义价值观体现在基础教育课程改革中，就是强调认识、理解并尊重：国内和国际间的文化差异，并将全球相互依存的理念同地方行动联系起来。

二十世纪八十年代以后，随着地方课程、校本课程在我国的兴起，少数民族地区先后出现了民族区域课程，一些学校开设了乡土课程、民族文化课程等，这些课程的开设使民族传统文化与现代文化在学校教育中融为一体。《基础教育课程改革纲要（试行）》中关于设置综合课程和课程管理三级体系的规定，给地方尤其是少数民族地区的教育带来了更大的发展空间。同时，学校教导学生的不只是以主流文化和优势文化为核心的巨型文化，还要教导学生学习周围生活的其他微型文化；不仅少数民族的学生要学习主流文化，而且主体民族的学生也要学习少数民族的非主流文化。

不仅如此，多元价值观体现在基础教育课程改革中，还应重视处理国际性文化与民族性文化的关系。只有在尊重民族文化差异性的基础上才能展开国际交往；只有在与异民族、异文化的不断交往过程中，本民族、本文化的自我意识才能不断提升，本民族、本文化的个性才能不断完善。

体现多元价值观的课程不单是文化知识的传授，也是一种观念、一种过程、一种生活和一种承诺，透过态度和技能的发展，促进个人以多元方式去知觉、理解、评价、信仰和行动，造就个人生存、相处、合作等多种能力。基础教育课程改革的这一理念，有利于迎接全球化时代日益严峻的挑战。

3. 强调主体教育。

学校课程重返生活世界，找回失落的主体意识，这是当代课程发展的一个重要理念。二十世纪的课程主要隶属于科学世界，甚至陷入了“唯科学主义”的误区。主体教育观强调科学世界向生活世界回归以及两者的融合，弥补因科学世界与生活世界的隔离而导致的意义失落和主体性的泯灭。

从本质意义上说，主体教育观就是强调自然、社会和人课程体系中的统一，使自然、社会和人成为课程的基本来源。这样，学生有机会走向自然，并在



感受、认识和探索自然的过程中，谋求对自然的伦理精神、审美体验和求真意识的统一；有机会与现实社会生活保持密切联系，开阔视野，增长社会经验；有机会关注自己的个人知识，在自我感受和体验中获取知识。

主体教育观要求课程内容打破狭隘的科学世界的束缚，谋求自然科学课程和人文课程的整合，把科学、艺术和道德融入人的生活、人的成长过程中，使学生的“个人知识”及其自身特殊的文化世界在学科课程中占有重要位置；同时还要要求在课程实施中，注重教学双方在平等基础上的对话与沟通，使学生在体验性、探索性的框架下进行自主性、创新性的学习。这一理念在我国《基础教育课程改革纲要（试行）》和基础教育课程改革实践中都有充分的体现。

4. 注重教育民主与公平。

二十世纪中叶以后，人类教育进入了大众时代，大众时代的教育谋求教育的平等与高质量，追求教育的民主与公平理念。它有两方面的含义：第一，教育民主与公平意味着教育要使每个人都应平等地接受高质量的教育；第二，教育的民主与公平还意味着课程权利的分享，意味着课程由统一走向多样。

我国新一轮课程改革的一个重要目标就是要建立国家、地方和学校的三级课程管理模式。另外，当前深化课程改革过程中所遇到的种种教育热点问题，诸如：择校问题、义务教育阶段经费筹措问题、重点中学存废问题、民办学校与私立学校的问题等，都表明了人们对教育民主与公平的认识与渴求，也充分说明教育民主与公平的理念已经深入到我国基础教育课程改革之中。



新课程环境下的新要求

基础教育的课程改革带来了新的课程理念和新的教学模式，对整个教育教学及其学校管理都提出了诸多新的要求，尤其是对教师和学生的教与学提出了新的挑战。

1. 基础教育课程改革向教师提出了更高的要求。

基础教育课程改革向教师提出了许多方面的更高要求。首先，新课程要求教师转变角色：由知识的传授者转化为促进者，由管理者转化为引导者。其次，新课程要求教师掌握新的技能，具备课程开发的能力、增强对课程的整合能力、指导学生开展研究性学习的能力、提高信息技术与学科教学有机结合的能力、广泛利用课程资源的能力等。再次，新课程要求教师改变教学策略，即由重知识传授



向重学生发展转变、由重教师“教”向重学生“学”转变、由重结果向重过程转变、由统一规格教育向差异性教育转变。最后，新课程还要求教师适应新的工作方式，即教师间要紧密合作、要改善自己的知识结构、要学会开发和利用课程资源。

在对于教师的诸多新要求中，要求教师更新观念、转变角色是至关重要的。当前，对于教师的职业期望不仅表现在：对待教育事业上，要热爱教育，献身教育；对待学生上，要教书育人，为人师表；对待教师集体上，要团结协作，勇于探索；对待自身上，要严谨治学，学而不厌。而且，社会各个方面对于教师的期望和要求需要教师扮演许多不同的角色，这种角色要求包括：作为文化知识传递者的教员角色、学生集体的管理者或领导者角色、作为学生及社会示范的榜样角色、作为学生的朋友角色和父母角色、心理医生角色、研究者角色、人际关系的艺术家角色、模范公民角色以及纪律的執行者角色、替罪羊角色、交通警察角色、法官角色、计时员角色等。而在新课程改革的背景下，要求教师更应成为创新型的教师。创新型教师应具备以下的教育观念：

①创新型教师是终身学习者。教师作为“传道、授业、解惑”者，正是借助于文化知识的传授，使社会道德和传统价值观念得以延续，使人类创造的一切文化科学知识得以继承和发展，作为创新型的教师不仅应是一部内容丰富的教科书，更应是一本常读常新的教科书。过去我们讲，作为教师要给学生一杯水，自己必须要有一桶水，现在看来，给学生一杯水而自己只有一桶水是远远不够的，教师应是一条小溪、一条小河，应不断地进行自我更新、自我创造，不断地“充电”、提高。教师学而不厌、诲人不倦、乐而忘忧的求知精神会成为学生学习的榜样，给学生以积极的影响。未来的学习是终身学习，只有学会学习的人，才有资格和能力成为新时代的主人。新的时代，对于拥有学会学习能力的人是一个充满机遇的时代，而对于不会学习的人来说，则是一个伴随着失业、贫穷与绝望的时代。将教师工作视为一门专业，早在1966年联合国教科文组织在巴黎召开的“教师地位与政府间特别会议”上就提出了。教师的专业化不仅是保证教师质量的需要，也是提高教师社会地位的要求，因而，教师要不断学习专业知识，不断学习如何教的学问。创新是终身的，教师的发展也是终身的，因此教师要成为终身学习者。

②创新型教师是积极的研究者。创新型教师应是专家型的教师。教师的劳动是一项复杂性劳动，也是具有较大自主性的劳动，而教师工作的复杂性和较大的



自主性恰恰是教师劳动创造性的基础。面对各种各样的学生，作为创新型教师，不仅要使学生掌握必要的知识，还要发展他们的各种能力，培养他们丰富的情感和健全的人格。而教育过程并不能按机器大生产的方式加以标准化、规格化，这就要求教师要根据不同学生的特点、爱好与个性特长，采取针对性措施，以使每个学生都得到充分的发展。创新是实践的，只有在实践中才能体现出创新的认识与能力，也只有在实践中通过对问题的探究才能将创新的思想转化为现实。教师应在自己的岗位上，边学习边研究，以专家的眼光审视已有的理论与实践中的问题，走创新之路，从而使每个课堂都成为实验室，使每个教师都成为研究者。

③创新型教师是深刻的反思者。创新是一种超越，一种不断超越自我、不断走向新的更高境界的状态。对每个人而言，还有许多潜能没有得到发挥。研究表明，人类未开发、利用的大脑潜力高达90%。人的潜能需要自己来开启，要抱着积极的心态去开发。只有不断地否定自我、超越自我，才有可能不断地走向新的成功。教师应通过对工作以及与同事交流中表现的批判性反思，不断提高自身创造性思维的能力，使自己不断走向成熟，走向成功。

④创新型教师是主动的变革者。在传统教育观念的影响下，教师作为传递知识的权威者与学生作为接受知识的聆听者的角色定位，决定了教师在工作中往往具有一定的保守性，因而在教师队伍中不思进取、墨守成规、抵制教育教学革新等现象往往普遍存在。教师是教育变革取得成效的关键。创新绝不可能是自我封闭的，在当前高速发展的时代，如果教师再以“无所不知、无所不能”的知识的权威者与文化的“代言人”的姿态出现，将会是滑稽可笑的。教师应树立开拓创新的意识，应不断地探索和创造，在教育教学中主动变革，在变革中走向成熟：教育改革要求教师要不断学习、不断研究、不断反思、不断变革，从而使教育过程既是学生成长的过程，也是教师发展的过程。

2. 新课程要求学生转变学习方式。

这里提到的“学习方式”，不仅是指通常意义上的学习方法、规则和策略，更包含了学习意识、态度、习惯、品质等个性品质在学习行为中的表现。学习方式一般分为“接受学习方式”和“发现学习方式”两大类。

在接受学习中，学习内容以定论、结果等形式直接呈现出来，学习者是接受者；而在发现学习中，学习内容以问题、活动等形式间接呈现出来，学习者是发现者。转变学生的学习方式就是改变原有的过分强调单一的“接受学习方式”，按照课程改革的思想观念，将课程内容、教材知识以问题的形式呈现出来，把发



现、探讨、研究等认识活动凸显出来，让学生在自主发现问题、探究问题、获得结论的过程中，形成其独特的学习方式。

在当前的社会条件下，学习方式的转变还体现了终身教育和不断完善自我的必然要求。一次受教育便终生享用的状况已成为过去，因为“教育正在越出历史悠久的传统教育所规定的界限。它正逐渐在时间上和空间上扩展到它的真正领域——整个人的各个方面”。在这个知识不断升级换代的时代，再没有一种技能或一门知识可以为人服务一辈子。在这种不断变化的世界里生存和发展，唯一的选择就是学会学习。昨天的文盲是不识字的人，今天的文盲是不会使用先进设备的人，而明天的文盲将是不会学习的人。未来的学习是“终身学习”，人的学习不应该只限于人生的某一阶段，而应该贯穿人的一生。终身学习不仅应成为个人生活中的重要内容，而且应成为一种生活方式。终身教育强调的是不间断的发展和持续的发展，包括教育的各个方面、各项内容，强调教育的整体性和各个部分的有机联系。

在实现终身教育的学习化社会里，每个人在一生中都将面临着学习内容、形式、时间、地点的多种选择，学习已完全不同于消极被动的接受教育的学习，而应是自觉、自主、自动的学习。



第二节

正确理解课程设计与课堂教学的关系

课程与教学的基本内涵及其相互关系二直是存在着争议的问题，而正确理解课程与教学的内涵及其相互关系是有效推进基础教育课程改革的基础。



课程与教学的基本内涵

有关课程的概念，不同的研究者或实践者从不同的角度出发，给予了不同的定义，大致而言，对课程的理解可以概括为如下几个方面。



①课程是教学科目及其包含的知识。这种观点的思路是：学校开设的每门课程应该从相应的学科中精心选择，而且应该按照学习者的认识水平加以编排。作为知识的课程，通常表现为课程计划、教学大纲、教科书等看得见、摸得着的客观存在物。当课程被认为是知识付诸实践时，往往存在着只关注教学科目的具体知识的现象，虽然课程本身具有严谨、完整、系统和权威性的特点，但课程是外在于学习者，凌驾于学习者之上的，学习者在课程面前是被动的接受者的角色，因此容易忽视对学生个性的培养。

②课程是学习经验。这种观点是在对前一种观点进行批判和反思的基础上形成的。这种观点认为，将课程看做知识，容易导致“重物轻人”的倾向。经验是学生在对所从事的学习活动的思考中形成的，把课程定义为学习经验，是试图把握学生实际学到的内容。当课程被认为是经验时，课程往往会从学习者的角度出发去设计，它强调了学习者是学习的主体。这一观点虽然注重个人经验的获得，但在实践中由于定义过于宽泛，在实施过程中会有一定的困难。

③课程是活动。这种观点的基本思想是：课程是人的各种自主活动的总和，学习者通过与活动对象的相互作用而实现自身各方面的发展。它强调学习者是课程的主体，以学习者的兴趣、需要、能力、经验为中介来实施课程。但是这种课程也往往会把重点放在可观察到的教学活动中，而不是放在学生的实际体验上。

④课程是预期的目标和学习结果。这种观点认为，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，即要把重点从手段转向目的。这种定义重视目标的明确性和引导性，但同时却固定了学生的学习结果，不利于学生进行创造性的学习。

以上关于课程的定义，都不同程度地涉及了课程的本质，类似的定义还有很多。二十世纪七十年代以来，随着各国课程改革的不断推进，对于课程概念内涵的理解出现了许多新的趋势，这主要体现在：从强调学科内容到强调学习者的经验和体验；从强调目标、计划到强调过程本身的价值；从强调教材的单因素到强调教师、学生、教材、环境四因素的整合；从强调显性课程到强调显性课程与隐性课程并重；从强调“实际课程”到强调“实际课程”与“空无课程”并重；从只强调学校课程到强调学校课程与校外课程的整合。

对于教学概念的理解，如同对课程的理解多样，同样存在着分歧，在古今中外有关的教育论著中，在使用这个词时，含义也不尽相同。从教学的起源来看，无论是东方还是西方，教和学都是一体的。中国的“教”起源于“学”，“教学”