



一切为了孩子

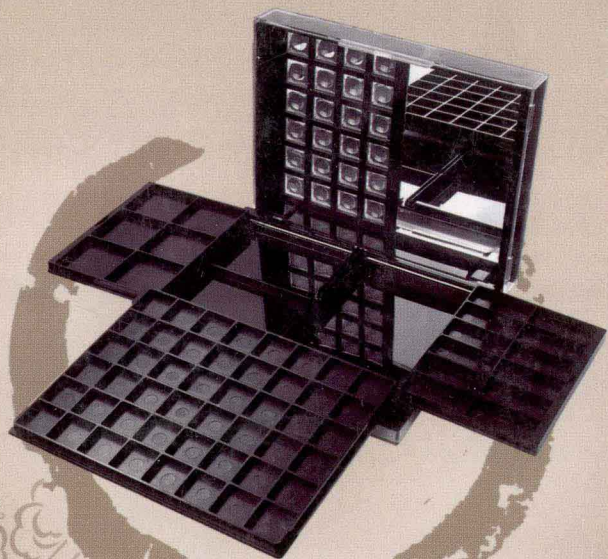
总主编○董新良

课程设计 概论

主 编 董新良 刘 岗

课程设计是指拟定一门课程的组织形式和组织结构。它决定于两种不同层次的课程编制的决策。

KECHENG SHEJI
GAILUN



山西出版传媒集团
山西教育出版社

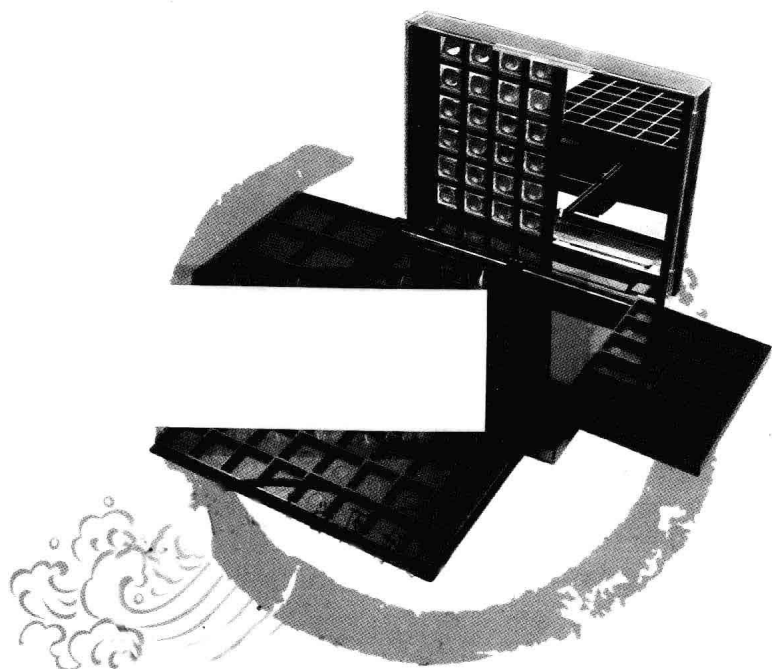
一切为了孩子

总主编 董新良

课程设计 概论

主 编 董新良 刘 岗
副主编 茹秀芳 杜景文 武 松

KECHENG SHEJI
GAILUN



山西出版传媒集团
山西教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

课程设计概论/董新良, 刘岗编著. —太原: 山西教育出版社, 2012. 3

ISBN 978 - 7 - 5440 - 5328 - 0

I. ①课… II. ①董… ②刘… III. ①课程设计 - 概论
IV. ①G423

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 022253 号

课程设计概论

KE CHENG SHE JI GAI LUN

责任编辑 王瑞瑾
复 审 樊爱香
终 审 刘立平
装帧设计 薛 菲 李 珍
印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版传媒集团·山西教育出版社
(太原市水西门街馒头巷7号 电话: 0351-4035711 邮编: 030002)

印 装 晋中市万嘉兴印刷有限公司

开 本 890 × 1240 1/32

印 张 7.5

字 数 207 千字

版 次 2012 年 3 月第 1 版 2012 年 3 月山西第 1 次印刷

书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 5328 - 0

定 价 22.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。电话: 0354-3961630

I 目录

第一章 课程设计概述	1
第一节 课程设计的含义与任务	2
第二节 课程设计的基础与取向	7
第三节 课程设计的要素与程序	21
第二章 基础教育课程改革与国家课程设计	26
第一节 我国基础教育课程改革的背景与目标	26
第二节 基础教育课程改革中的国家课程设计分析	29
第三节 教师成为课程设计者的角色分析	39
第三章 课程目标设计	46
第一节 课程目标概述	47
第二节 课程目标设计的依据	57
第三节 课程目标设计的技术	63
第四章 课程内容设计	79
第一节 课程内容概述	80
第二节 课程内容的选择与组织	87
第三节 教材编制与使用	99



第五章 教学设计	113
第一节 教学设计概述	113
第二节 教学设计的要素和原则	121
第三节 教学设计的模式与常见问题分析	132
第六章 教案与学案	152
第一节 教案及其设计	153
第二节 学案及其设计	175
第七章 课程评价设计	193
第一节 课程评价概述	194
第二节 教师教学评价及其设计	200
第三节 学生学习评价及其设计	211

第一章 课程设计概述

内容提要

课程设计是将课程基本理念转化为课程实践活动的“桥梁”，是课程理论在应用层面上最重要的范畴之一。本章立足于理论层面，主要对课程设计的基本概念框架进行梳理。第一节主要介绍课程设计的含义与任务；第二节分析了课程设计的基础以及三种代表性的设计取向；第三节主要介绍了课程设计的要素与程序。

当前，我国新一轮的基础教育课程改革对传统的教师角色提出了新的挑战，要求教师从课程计划的“忠实执行者”转变为“决策者”和“实践者”，由经验型教师转变为研究型教师，这就要求教师要有独立的设计和调适课程的能力。掌握课程设计的一些基本原理，有助于教师进一步理解国家基础教育课程目标、内容和结构的变化与发展，有利于提高教育教学的质量。同时，有利于促进教师完成“角色”转变，成为课程改革的推动者。



第一节 课程设计的含义与任务

一、课程设计的含义

课程设计，《简明国际教育百科全书·课程》给出的定义是：“课程设计是指拟定一门课程的组织形式和组织结构。它决定于两种不同层次的课程编制的决策。广义的层次包括基本的价值选择，具体的层次包括技术上的安排和课程要素的实施。”

要完整、准确地理解课程设计这一定义，还必须明确以下几点：

（一）课程的组织形式和组织结构

课程组织是指将构成教育系统或学校课程的要素，加以安排、联系和排列，妥善地组织成有机联系的课程结构。主要包括两个方面。一是构成课程的诸要素有机组合成一门具体的课程。课程要素即课程的基本构成，一般包括目标、内容、学习活动及评价程序等，这些要素以课程目标为核心有机组合，就构成了一门完整的课程。由于课程设计时所依据的教育价值取向以及所遵循的技术程序有所差异，课程要素之间的组合形式就会有所差异，并形成不同形式的课程类型。如我国义务教育初中学段的科学课程，就采用了两种形式的课程组织：1. 将科学设计为综合课程的形式；2. 按学科设计为生物、物理、化学的分科课程形式。

二是不同形式的课程相互组合构成某一教育系统的课程结构体系，即在既定时间内，如一学期、一学年或一学段要安排哪些类型的课程，这些课程类型之间如何进行顺序组合与结构安排。

如何组织课程，正是课程设计所要解决的关键问题。

（二）课程设计与课程编制

在西方课程论比较发达的国家，“课程设计”“课程编制”与“课

程开发”这几个概念的使用是相当普遍和频繁的，而且彼此之间往往没有十分确定的区分或者清楚的界定。

我国的课程论学者则试图对上述概念做出区分。一种普遍被人们接受的观点认为，课程编制强调完成一项课程计划应该涉及的整个过程，它包括确定课程目标、选择和组织课程内容、实施课程和评价课程等阶段。“课程开发”则由“课程编制”“课程编订”或“课程建设”等词发展、演进而来，与课程编制基本同义。课程设计作为课程所采用的一种特定的组织方式，它主要涉及课程的目标以及课程内容的选择和组织。换言之，课程编制是包括课程设计、课程实施和课程评价在内的一个不断改进的过程，而课程设计主要是指课程计划的制订，只有在计划完成后才能实施和评价。

需要指出的是，上述区分仅仅是从课程研究过程的展开顺序来划分的。如果从所涉及的课程要素来看，无论是课程设计还是课程编制，都包含了对课程目标、课程内容、教师与学生交互作用以及课程评价等要素的处理。

（三）课程设计既是一种技术决策的过程，又是一种价值上的深思熟虑

在技术层次上，课程设计涉及对课程目标、科目内容、学习活动经验及评价程序等要素进行优化组合，采用不同的处理方式就可以形成不同形式的课程。但是，在技术上选择什么样的组织形式与组织方式，是要受设计者对课程的性质以及资源依据的选择所制约的。这种选择应该是理性和逻辑思考的结果，是一种价值上的深思熟虑。目前，大家已经对作为课程设计决策的资源依据达成共识：它们分别为有组织的学科内容、接受课程学习的学生、社会。至于选择哪一种或哪几种资源依据作为课程设计的主要基础，这要取决于设计者对课程的性质、目的与功能的价值认识。

综上所述，课程设计就是在某种教育价值取向的指导下，采用一定的技术程序和手段对课程的组织形式与组织结构进行科学的规划与



安排。

二、课程设计的层次与任务

从课程设计所承担的任务和产生的结果来分析,课程设计大致可划分为宏观、中观、微观三个层次。不同层次的课程设计有不同的侧重点,会产生不同的结果。^①

(一) 宏观的课程设计

宏观的课程设计主要解决课程的基本理念与宏观结构的问题。在我国,该层次课程设计的主体是代表国家意志的教育行政部门,其设计结果是形成官方的课程文件——课程计划,如我国 1992 年颁发的《九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划(试行)》和 2000 年修订的《全日制普通高级中学课程计划(试验)》等。

课程计划一般由制订计划的指导思想、培养目标、课程设置、考核办法和课程管理方式等组成。其中,课程设置包括课程结构、课程安排及课程设置的说明,是课程计划的主体部分。课程结构规定着开设学科的类型和开设方式。例如,围绕小学教育目标或者初中教育目标,必须对各学段的课程做出整体的安排,包括显性的和隐性的课程、必修的和选修的课程、学术性的和非学术性的课程、活动性的和非活动性的课程、综合性的和非综合性的课程、人文的和自然的课程等。课程结构还要确定这些课程之间的相互关系及比例配置。课程安排主要包括规定学科的顺序、各门学科的教学时数以及学年编制和学周安排等。

另外,课程计划也包括各类课程的合理运行与实施,以及对实施这些课程的评价等。

课程计划体现着国家对学校的统一要求和质量标准,是学校进行教育教学工作的依据,在学校教育教学实践中具有重大意义。关于我

^① 丛立新:《课程论问题》,教育科学出版社,2000 年版,第 255 页。

国基础教育课程计划的内容详见第二章第二节。

（二）中观的课程设计

中观的课程设计是在宏观课程设计的基础上，将宏观课程计划进一步具体化的过程，核心任务是选择与组织教学内容。

1. 课程内容的选择

课程内容的选择是指从某些学科领域去选择课程的材料。例如我们可以选择数学、语文、历史、物理、化学、音乐、美术等作为主要的课程内容，也可以选择数学、语文、历史、社会、科学、艺术等作为课程的主要内容。在学科领域内，例如化学课程，既可以以化学的基本概念和基本原理作为化学教育的主要内容，也可以选择诸如能源、环境、材料、资源等社会问题中的化学知识来作为化学教育的主要内容，还可以选择空气、水、燃料、食盐、塑料、纤维等生活中的化学问题作为化学学习的主要内容。每一种不同的选择所代表的价值取向，以及某价值取向怎样确定教育内容都属于课程设计研究的范畴。

2. 课程内容的组织

课程内容的组织是指按照什么样的顺序来组织所选内容材料。它包括两个方面：一是内容材料的水平组织，如在初中一年级开设了语文、数学、英语、地理、历史等学科，这几门学科之间就包含着一种水平组织的原则；二是内容材料的垂直组织，重点是研究该年级与其他年级相应水平的关系，如初中一年级学生学习内容的小学学习内容和初中二年级学习内容的关系等。以数学中几何的学习为例，小学低年级阶段主要通过对具体实物的测量、折叠等方法来初步感知几何；高年级阶段主要是对简单图形的认识和计算；初中阶段由认识简单图形转化为学习抽象的几何图形；高中的立体几何、解析几何是初中平面几何的深化和发展。

中观层次的课程设计主体可以是国家、地方、学区或者学校，在我国则以国家为主，具体操作者通常有政府的教育官员或由政府委托的专家和学者。其结果是形成各门课程的课程标准、教材等。课程标



准是对课程计划的贯彻落实，它从整体上规定某一门课程的性质及其在学校课程体系中的地位、教学目的、任务、内容范围以及选择内容的主要依据、编排学科内容的顺序等。课程标准还应安排教学时数、教学活动和课外活动、作业量和测验、考试要求，以及教学方法选择与运用的建议等。课程标准既是教师教学工作的指南，也是编订教材、测量学业成绩和评价教学质量的基本标准。

下面以我国 2001 年 7 月颁发的由教育部制定的《全日制义务教育数学课程标准（实验稿）》为例，它由四部分组成：

（1）前言：阐述本门课程的性质与地位、课程的基本理念、课程标准的设计思路。

（2）课程目标：按照国家的教育方针以及培养目标的要求，从知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个方面阐述本门课程的总体目标与学段目标。

（3）内容标准：主要列举了各阶段学生应该掌握的数学学科知识。

（4）课程实施建议：主要包括教材编写建议、课程资源开发与利用、教学建议和评价建议。教材是课程标准的进一步展开和具体化，是课程标准规定下的课程内容在教学活动中转化的产物。

（三）微观的课程设计

微观的课程设计是在上述两个层次之外的，更为具体化的课程设计层次，即教师对课程的再设计，又称教学设计。影响微观课程设计的因素主要是学生的已有知识水平及学习状态、教师的自身条件和可以运用的课程资源等。

值得指出的是，在我国的教育研究与实践中，对于课程与教学之间关系的认识存在着两种不同的理解：一是大教学小课程；二是大课程小教学。^① 所谓大教学小课程，即认为教学是上位概念，课程包含

^① 陈旭远：《课程与教学论》，东北师范大学出版社，2002 年版，第 45 页。

于其中。这种观点隐含有课程等同于教学内容的趋向。长期以来我国受苏联教育模式的影响,采取中央集权制的教育体制,课程由国家统一制定,学校、教师、学生等只关心“怎么教”的问题,而在“教什么”的问题上缺乏自主权,实际上就是这种“大教学小课程”观念的体现。所谓大课程小教学,即把课程理解为上位概念,课程的内涵和外延都相对扩大。这种观点在北美影响较大。在这种观念下,课程是实现教育目标的蓝图和规划,教学就是这种规划的具体实施过程。目前,我国正在推行的基础教育课程改革正是在“大课程小教学”理念的基础上实施的。

因此,根据我国基础教育课程改革的基本精神,可以将教学设计理解为微观层面的课程设计,是教师在教学实践层面对课程目标、课程内容、课程实施过程和课程评价等要素的具体处理与规划。其结果是形成具体的教学计划以及单元教案和学案。

以上课程设计的三个层次相互依存、相互制约,构成了立体式的学校课程体系。然而,长期以来我国的课程政策是以集权制为主的,课程的宏观及中观设计基本为国家垄断,教师实际上是国家课程的忠实执行者,微观课程设计所能发挥的实际作用是非常有限的。随着基础教育课程改革的实施,国家课程、地方课程和校本课程相结合的课程结构正在形成,教师在课程设计中的专业自主权也逐渐得到增强。教师不仅可以根据学校、学生、教师自身的特点对国家课程进行校本化的处理,也拥有了结合本学校的培养目标、办学特色和学生的需要与兴趣开发校本课程的空间。因此,微观层面的课程设计应为教育工作者,特别是中小学教师所重视和关注。

第二节 课程设计的基础与取向

“课程就是要传递给学生预期的与非预期的信息、技能和态度,传递的内容来自一些相互关联的来源:学科内容、学习者的兴趣与需要、



社会与文化的需求等。由于这些来源的复杂与丰富，课程不可能全部容纳，选择便成为课程设计的难题。”^① 这些不同的来源构成了课程设计的基础，在课程设计中，不同的人会有不同的选择，形成不同的课程设计取向。

一、课程设计的基础

影响课程设计价值选择的因素主要包括三个方面——学科发展、学生特点和社会需要，这就是课程设计的三大基础。

（一）课程设计的学科基础

所谓学科，指的是学术的分类，即一定科学领域中一门科学的分支，如自然科学中的物理学、生物学，社会科学中的历史学、教育学等。学科知识是课程内容的重要来源，是做出课程设计决策时最常用的资源依据。因此，如何看待学科内容及其教育价值对课程设计是十分重要的。

1. 学科价值对课程设计的影响

课程设计的学科基础首先要考虑的就是学科的价值。历史是我们文化传统的载体，数学是我们解释现实世界的语言，文学是人类伟大思想的宝库等，这些都是在课程设计时面向学科所进行的思考。不同的时代，不同的人对学科价值的认识是不同的，所提出的课程主张也就截然不同。在文艺复兴时期，出于对“人”的赞美，提倡个性发展和思想自由，在智育上特别强调“人文学科”的价值，使得文学、绘画、诗歌、音乐等学科成为代表性的课程。而1859年英国著名教育家斯宾塞在其出版的《什么知识最有价值》中，则旗帜鲜明地强调自然科学知识最有价值，提倡以自然学科知识为核心的课程体系。在今天，关于学科价值的争论仍然存在，而且直接影响到课程的设计。

^① 吕立杰：《国家课程设计过程研究——以我国基础教育“新课程”设计为个案》，教育科学出版社，2008年版，第36页。

2. 学科分化与知识更新对课程设计的影响

随着“知识革命”时代的到来，各个科学领域都取得了前所未有的发展，新的学科不断涌现，知识更新越来越快。今天，人们受到来自四面八方各种知识和信息的“狂轰滥炸”。这些信息和知识有时互不协调，甚至自相矛盾，让人无所适从。这一切对教育，特别是对课程设计提出了新的挑战，需要课程设计者不断地询问“什么样的知识才是最有价值的”，也需要不断地重新评估他们所认为最有价值的知识。

以数学学科为例，一方面，基础数学在更高层次上向各方面渗透，另一方面，更多地针对实际、解决实际问题的新的应用数学分支不断出现。尤其是计算机的出现，不仅使数学具有技术的特点，可以直接为技术提供服务，而且也改变了数学研究的内容和方法，使得数学在研究领域、研究方式和应用范围等方面得到了空前的发展。数学的这种飞速发展，势必会影响到数学课程的设计。在课程内容方面，数据处理、概率统计、线性规划、算法、优化、离散数学等内容越来越受到广泛的重视。

（二）课程设计的学习者基础

课程的基本职能是要促进学生的身心发展，将了解学生的发展特征与需求作为课程设计的基础是毋庸置疑的。课程设计者要综合考虑不同层次学生的发展程度、思维和行为方式、兴趣与情感需要，甚至包括家庭和社会文化因素，并以此为基点来选择和规划课程的内容与学习的方式。

1. 要按照全面发展的要求均衡设计课程

按照全面发展的要求均衡设计课程体现在课程设计的如下层面：

在宏观层面，每一门课程在课程结构体系中都有各自独特的作用，我国中小学关于全面发展的要求是从德、智、体、美、劳五个方面加以规定的，并相应地设计了均衡的课程门类。如德育包括品德与生活、品德与社会、思想品德等；智育包括语文、数学、科学、物理、化学、



生物、历史与社会、地理等；体育包括体育、体育与健康等；美育包括艺术、音乐、美术等；劳动技术教育包括综合实践活动。

在中观和微观层面，全面发展的要求则表现为对不同学科课程目标的规定，从知识与技能、过程与方法以及情感态度与价值观三个方面建立了学生发展的基本标准。三个维度的目标没有主次之分和轻重之别，彼此交融、相互渗透。

2. 要依据学生年龄和心理特征设计课程

心理学研究表明，学生的身心发展具有阶段性特征，不同的发展阶段，个体所具有的身心发展特点有所不同。以小学生为例，一般称6~12岁儿童为学龄儿童。进入一年级的儿童正处于从快速成长到相对平稳发展的过渡时期，心理发展和社会发展的转变是小学初期学生的主要特征。在认知发展方面，按照皮亚杰认知发展阶段的划分，小学生的思维发展进入具体运算思维阶段，但在发展高级认知行为的同时，仍然保持了前一思维阶段的特点。在社会情绪发展方面，研究表明，年幼儿童主要通过社会比较来学习社会规范以及各种适宜的行为方式。随着年龄的增长，他们也倾向于利用社会比较来评价和判断自己的能力。到二三年级时，学习困难的儿童就倾向于产生较差的自我概念，并开始了螺旋式的下降过程。在小学阶段学习较差的儿童，他们很容易形成消极的学业自我概念，并在以后的小学高年级和中学阶段表现出较差的学习成绩。

因此，各门课程在不同年级的出现和出现的方式，就要以学生的年龄特点和心理特征为依据。在宏观层次上，从课程结构设计中的学段划分上就充分体现了这一特点，小学阶段以综合课程为主，初中设置分科和综合相结合的课程，高中主要是分科课程为主。如小学低年级阶段设置了语文、数学、品德与生活、体育、艺术等学科和领域，主要以综合课程为主，考虑了低年级学生的学习特点和实际状况，有利于刚进入小学的儿童能顺利实现幼儿园与小学的衔接。中高年级将品德与生活分解为品德与社会、科学两个领域，增加了外语和综合实践活动两种课程。在中观层次上，主要体现在课程内容的逐步深化，

由形象思维向抽象思维的转化。如几何在小学阶段主要以观察具体实物来学习,中学阶段则重点利用空间想象、抽象思维来解决问题。

此外,对学习的理解和认识也是课程设计基础的重要组成部分。如在学习过程中,学习者是主动的还是被动的?在课程实施之前,学习者是否已经具备了一些经验或技能?这些经验或技能在学习过程中会有什么样的作用?对这些问题的回答也会对课程设计产生广泛的影响。

(三) 课程设计的社会基础

学校存在于具体的社会环境中,它无法摆脱社会环境的影响。学校课程作为社会文化的组成部分,承担着保存与传递社会文化、重建社会或使个体社会化的功能,因此,课程设计必然要受到社会政治、经济等方面因素的影响或制约。一方面,社会上占支配地位的阶级或阶层,总是要通过课程与教学的实施来维护他们的利益;另一方面,学校课程与教学的思想总是与一定的社会背景相联系。

以当今社会为例,下述社会现象对学校教育,尤其是对课程设计无疑具有重要的影响。

1. 职业的分工与变化

随着信息技术的革命与知识经济的到来,社会的经济形态和行业结构发生了显著的变化,一些行业逐渐被淘汰,而一些行业正在崛起。职业的分工越来越细,变化越来越频繁,这就使得无论是提供宽泛的还是专门的职业培训,都已经无法培养学生掌握终身受用的就业知识和就业技能,一个人不得不按照学习—工作—再学习—再工作的流程来重新安排自己的一生。“终身学习”不再是一个口号,它已经变成现实。因此,课程设计就不得不考虑这种变化趋势,将课程的价值与目标之一定位于培养学生形成正确的生活就业态度和终身学习的能力。

2. 信息技术的挑战

随着信息技术的发展,尤其是互联网的迅速普及,人们的社会生活发生了巨大的变化,人们的沟通、交流和信息传播打破了传统的地



域、时空限制。这种变化对学校教育的影响具有两面性，一方面，信息技术的广泛普及在拓宽学生视野、丰富学生知识方面形成了一条颇具影响力的教育渠道，但同时诸如色情、暴力等丑恶现象也借助信息技术手段而严重侵蚀着学生的心灵，给学生的成长带来了诸多负面的影响。因此，如何利用好这把双刃剑，需要我们精心地分析技术的教学要素，将其嵌入整个课程计划中。

3. 多元化的价值观念

随着社会的变迁和科技的发展，我们正在进入一个价值观念多元化的时代。一方面，新旧价值观念的冲突和更替层出不穷；另一方面，多元化的价值观念常常是相互抵触的。例如，国家要求学校和教师向学生阐明烟酒的危害，但是学生却在电视、杂志等大众媒体上目睹铺天盖地的烟酒广告。因此，如何在政治的、经济的、伦理的和社会的多元价值观念中把握和确定社会要求倡导的价值观念，势必影响到课程内容的选择及实施。

4. 诸多社会热点问题

诸如地区差异、社会公平、环境污染、基因工程、毒品和犯罪等，一系列的社会问题都有可能成为制约课程设计的因素。以环境污染为例，由于我国环境保护的基础比较薄弱，加上人口剧增和粗放型的发展方式所产生的巨大压力，环境问题已经成为制约我国经济发展和社会全面进步的重要因素。课程设计就需要考虑如何在环境保护方面发挥应有的作用。如教育学生正确理解环境、能源与生活方式的动态关系，让学生明白环境保护关系到国家的长远利益和人民群众的切身利益。

总之，由于社会各方面的巨大变化对教育提出了新的社会和政治要求，课程设计就不得不适应这种历史性的变化，教育目的、科目结构与课程内容等也应随之发生变化。

二、课程设计的取向

尽管大多数课程设计者提倡将学科内容、学习者特征以及社会需