

# 中小学教师课程设计与教学设计的统整

艾兴,赵瑞雪

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

**摘要:**中小学教师的课程设计与教学设计在目标、内容和过程上都有关联性,但由于中小学教师在设计上存在的种种偏差,导致两者在实践中呈现出割裂的状态。因此,中小学教师需要在理论提升和实践改良的基础上,通过学校层面采取整体性教研、共生性科研和发展性评价等具体策略,逐步实现课程设计与教学设计的统整。

**关键词:**中小学教师;课程设计;教学设计

**中图分类号:**G420 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)05-0075-07

2012年教育部印发的《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》中明确规定课程设计和教学设计能力是中小学教师专业能力的重要组成部分,尤其是随着基础教育改革和课程发展的不断推进,教师的课程设计与教学设计能力显得越来越重要。但中小学教师对课程设计和教学设计的理解和认识仍然存在偏差,一定程度上割裂了课程设计与教学设计的关联。因此,如何正确认识和建立课程设计与教学设计之间的内在关联,进行整体性的设计,对提升教育能力和育人水平,促进教师发展显得尤为重要。

## 一、课程设计与教学设计的内涵及关联

课程设计与教学设计是两个不同的概念,课程设计解决的是“教什么”的问题,而教学设计落实的是“如何教”的问题<sup>[1]</sup>。两者的内涵有所不同,但又紧密关联。

### (一)课程设计与教学设计的内涵

#### 1. 课程设计的内涵

我国学者多从静态的角度分析课程设计的定义,关注课程设计内部的构成。如黄政杰认为课程是“课程要素的选择、组织与安排的方法过程”<sup>[2]</sup>,廖哲勋认为其是“制定课程标准和编制各类教材的过程”<sup>[3]</sup>。国外学者则多从动态的角度阐明课程设计的定义,关注课程设计外部的互动。如伍德沃德(Woodward T.)认为课程设计不是一个逐步走向终点的运动,而是一个始终不完整的、持续的发展循环<sup>[4]</sup>。他强调,在某种意义上课程设计者不需要遵循规定的方向,而是可以根据学生的喜好、特定环境的需求和变化来确定课程目标和进行课程设计。格雷夫斯(Graves K.)认为课程在过程中没有层次结构,也没有完成任务的顺序。教师作为一名课程设计师,可以从框架(framework)中的任何地方开始,只要教师个体认为对课程设计是有意义的,就可以随时开始<sup>[5]</sup>。这种动态意义上的课程设计要求教师在此之前做好充足的准备,即教师要了解课程计划以及其产

收稿日期:2018-11-29

作者简介:艾兴,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

赵瑞雪,西南大学教育学部硕士研究生。

生的背景和学习者的需求。

笔者认为对课程设计的界定和内涵理解,应该将上述“动”“静”两方面进行有机结合。课程设计既包含从课程理论的角度出发对课程内部构成(如课程目标、课程要素、课程结构等)进行设计;也包括从实际情况出发对可能对课程实施产生重大影响的客观因素进行设计,尤其是学情对课程设计的影响,比如学生的实际需求与课程标准中所认为的学生需要是否吻合。据此笔者认为课程设计是教师根据国家的培养目标、有关课程标准和现实情境,对课程的目标、内容、实施、评价等要素进行选择、编排和组织的过程。

## 2. 教学设计的内涵

布里格斯(Leslie J. Briggs)认为:教学设计是分析学习需要和目标,以形成满足学习需要的传递系统的全过程。徐英俊认为教学设计要以学生的需要为出发点和落脚点<sup>[6]</sup>。裴新宁也认为教学设计应该是面向学习者的教学设计<sup>[7]</sup>。另外,随着时代的不断变迁和科学技术的日新月异,各个国家对学生发展的要求也越来越高,最突出的表现就是为了能够适应未来社会的种种挑战,学生要具备创新思维能力,表现在教学设计中就是教师要用自身的创新和批判精神感染学生,引导学生自主思考、自主解决问题。如克林顿(Clinton G.)等认为由于教师经常会面临不知道下一个教学任务或问题该如何设计的状况,这时是否具备创造性思维就显得尤为重要<sup>[8]</sup>。弗吉尼亚理工大学对于教师的教学设计能力十分重视,并且将批判性思维和创新能力作为教师在教学设计中必备的能力。比如其所建立的艺术创新技术中心(CCTA)就是要靠教师的批判性思维和创新能力设计出能“帮助学生成为21世纪具有创新能力的学习者”的教学过程<sup>[9]</sup>。李臣之也认为教师将现有课程材料转变为课堂中具体的教学设计计划的过程是一个再创造的过程<sup>[10]</sup>。可见,教师的创造力是教学设计不可或缺的因素。

综合已有研究成果并结合当前教学设计的变革,笔者认为中小学教师的教学设计是根据课程标准的要求,在课程设计的基础上,将教学诸要素进行创造性的安排,确定合适的教学方案。

### (二) 课程设计与教学设计的内在关联

教学设计是课程设计直接面向的活动,并且任何课程设计,最后都必须通过教学才能得以完成<sup>[11]</sup>,可见课程设计和教学设计相辅相成。结合以上对课程设计与教学设计的内涵分析,两者的内在关联主要表现为以下几个方面。

#### 1. 目标的关联性

课程与教学俨然是两个分工不同的教育环节,课程是教育构建环节,教学是教育实施环节<sup>[12]</sup>。课程设计和教学设计虽然是教育过程中各有侧重的部分,但两者共同指向的都是课程目标,并以此促进学生学习效果的达成。这既取决于课程设计的系统性、完整性和适切性,又取决于教学设计的方法、技巧和水平。我们可以用产品的生产到使用的一连串流程来形容“课程设计”“教学设计”和“课程目标”这三者之间的关系:课程设计就如同设计师要设计出满足人和社会需要的高质量产品,教学设计就如同产品配套实用的条理清晰、简明易懂的说明书,课程目标和学生的学习效果就是运用说明书来使用产品,以使产品能够满足人和社会的需要。可见,实现课程目标、促进学生发展是课程设计和教学设计的共同目标,而教学设计是连接课程设计和课程目标不可或缺的中介环节。

#### 2. 内容的关联性

根据上文中对课程设计与教学设计的界定,课程设计的内容包括课程的目标、内容、实施和评价,而教学设计在对教学过程中各种要素进行组织和编排时,需要以课程设计为依据,进行整体设计,即课程目标、内容、实施和评价的设计在一定程度上决定着教学目标、实施和评价的设计。具体而言,首先在目标的设计上,对同一课程而言,课程目标是教学目标的上位概念,教学目标是课程目标的具体化。课程目标设计的根据是课程标准,立足于学生发展,力求学生实现高质量的学习效果;教学目标的设计是教师根据课程目标和自身教学实际,制定教师教和学生学的目标<sup>[13]</sup>。其次,在实施的设计上,崔允漷认为课程实施在一定程度上就是基于课程标准的教学<sup>[14]</sup>。这种认识如果

付诸行动能够达到两种效果：一方面能够将课程与教学融为一体；另一方面有利于教师在课程实施或者课堂教学的设计中，能够以课程标准为导向，逻辑鲜明地对教学进行整体思考和把握。最后在评价的设计上，不管是课程评价还是教学评价，都是对其目标、内容和实施 3 个要素的评价，并且评价的标准要依据课程标准的要求。可见，课程设计和教学设计在内容的关联性方面的体现都是紧紧围绕课程标准展开诸要素的具体设计。

### 3. 过程的关联性

课程设计和教学设计不是一成不变的，而是在发展中不断变化与生成，并且两者是在相互影响中发生变化的。施良方认为教学过程中有 4 个基本问题：教师和学生之间的关系问题、掌握知识和发挥智力之间的关系问题、教学中的认知与情感之间的关系问题以及接受学习和发现学习之间的关系问题<sup>[15]</sup>。课程实施的过程在某种程度上就是教学过程，所以教学过程的 4 个基本问题，同时也是课程设计过程中需要解决的问题。首先，在课程设计的过程中，由于教师和学生是课程实施的受众，所以设计首先要解决的问题是满足教师教和学生学的需求。其次，课程在学生的接受学习和发现学习中都承担重要的角色，课程不仅是“为了让学生在多种多样的学习场所获得技能和知识而提供的学习经验的总体”，同时课程又在学生解决问题和创新实践能力培养的过程中发挥着重要作用<sup>[16]</sup>。对学生而言，掌握知识和发挥智力同样重要，如何平衡陈述性知识和程序性知识在教材中的比例则是课程设计过程中要解决的一大难题。再次，如赫尔巴特所言“不存在任何‘无教育的教学’”，教学的教育性要求教师在教学设计中要注重培养学生的知情意行。在课程设计中，教师也要重视非智力因素在课程中的重要性，实现教材内容科学性和教育性的统一。

## 二、中小学教师课程设计与教学设计的割裂

课程设计与教学设计的内涵和内在关联决定了其设计的整体性，然而在教育教学实践中，中小学教师由于认知偏差等原因容易将两者割裂。

### (一) 认识和观念上的偏差

#### 1. 概念不清

中小学教师没有正确理解课程设计与教学设计的内涵是导致两者割裂的根本原因。

首先，在对课程设计的认识上，中小学教师很容易将课程设计与课程编制相混淆。传统的课程开发理论认为课程编制是“那些精心计划的活动总和，通过它们设计出学程或教育活动模式并提供给教育机构作为其学程或教育活动模式的方案”<sup>[17]</sup>。这一定义阐明了课程编制同课程设计一样都具有过程性。虽然都具有过程性，但是课程设计是对课程目标、内容、实施、评价等要素的选择、组织和编排。而课程编制则如陈侠所言，是“实验、研究、编辑和审订教学内容的全过程”<sup>[18]</sup>。简单来说，课程设计面向课程的整体，课程编制则是主要侧重于对课程内容的编制。另外，从教师主体性的角度出发，教师在课程设计中所能发挥的能动性要远远大于课程编制。课程编制从根本上而言是课程专家根据课程标准对课程内容进行严格的筛选和规定，在这一过程中，一线中小学教师很难真正参与到国家层面的课程编制。但中小学教师对自己所任教的课程在课程设计上具有一定的自主空间和创造性，可发挥个体的创造精神，真正践行“课程设计者”的角色。

其次，在对教学设计的认识上，中小学教师要避免将教学设计与教案撰写混为一谈，真正厘清两者之间的关系。具体来说，教学设计是教案撰写的前提和基础。教学设计是理念指引，对教案撰写进行方向把握。这个“方向”指的是教学设计是在何种理论基础或者指导思想的引领下进行整体规划和实施<sup>[19]</sup>。具体来说，教学设计要解决的问题是某一学科在某一学段的教学中，根据某种教育心理学原理，该采用何种教学方式方法，以使达到预期的认知和能力发展水平。而教案撰写更微观，具有操作性，即教师采用具体的教学方法实现教学目标。

#### 2. 关系不明

在认识课程设计与教学设计的关系到上，中小学教师常常会出现这样 3 种情况：一是将课程设计

与教学设计混为一谈；二是认为课程设计是课程专家的事，教学设计才是他们的工作；三是把教学设计看作“主流”，课程设计是可有可无的“支流”。这3种认识误区是导致中小学教师课程设计与教学设计难以统整的主要障碍。因此，如果中小学教师想要实现课程设计与教学设计的统整，在理解两者内涵的基础上，还要认清两者之间的关系。课程设计与教学设计的关系，实际上就如课程与教学的关系一般，相互交织、彼此渗透。20世纪以来，呼吁课程与教学整合的呼声越来越高，两者的整合也成为课程与教学向前发展的必然趋势。美国学者韦迪(R. Weade)用“课程教学”(curriculum instruction)——一个新的学术名词来概括整合后的课程与教学，仅从字面意思就可以看出课程与教学逐渐成为一个不可分割的整体<sup>[20]</sup>。对于“课程教学”这一理念，我国学者张华认为它的内涵有3个方面：一是课程与教学过程的本质都是变革(transformation)；二是教学作为课程开发过程(teaching as a curriculum process)；三是课程作为教学事件(curriculum as a pedagogical event)<sup>[21]</sup>。从上述对“课程教学”内涵以及课程与教学关系的阐述中，我们可以进一步引申出课程设计与教学设计的关系，即：一是课程设计和教学设计过程的本质是改革的规划和方案；二是教学设计的过程就是将课程设计付诸实施的过程；三是教学设计的过程要充分体现课程设计的内容。

## (二) 实践和行为中的割裂

中小学教师对课程设计与教学设计认识和观念上的偏差，也带来了实践和行为中两者的割裂。

### 1. 教学设计缺少课程设计的“根基”支撑

课程设计是对教学过程整体把握和调控的过程，相当于是教学工作的“根基”。所谓“根基不牢，地动山摇”，教学设计缺少课程设计的根基，往往容易出现“只见树木，不见森林”的狭隘性。塞勒(Saylor, J. G)提出了3个隐喻来形容课程与教学之间的关系：隐喻一：课程是建筑图纸，教学是具体施工；隐喻二：课程是一场球赛的设计方案，教学是球赛进行的过程；隐喻三：课程是一首音乐的乐谱，教学是音乐的实际弹奏<sup>[22]</sup>。塞勒的这3个隐喻说明了课程设计首先为教学指明方向，同时教学付诸实践后，根据效果、反馈来评价课程，并进一步完善课程设计。在教学设计中，没有对课程内容设置产生“因何而设”的疑问，只是忠实地按照“标准”和“规训”机械地进行教学设计，难免会出现一叶障目的局限，对教学设计缺少整体感和全局性。换个角度思考，如果教师忽视了课程设计的“根基”作用，教学设计就如同没有舵的船只，学校在评价教师教学设计时，就没有参考的规范 and 标准，教师对其教学设计的改进和完善更无从谈起。

### 2. 课程设计缺乏教学设计的“落地”操作

课程设计如果没有经过教学设计的落实，便只是空中楼阁、象牙之塔。课程设计相比较于教学设计而言，具有较强的理想化特征。课程设计是否能够达到其理想的预期效果，要靠教学设计的实施来验证。霍秉坤等认为课程是理念的探讨，因为“‘课程’关心的是教学‘内容’以及与其相关的内部课题(如思想和心理等)或外部课题(如文化和社会等)”；而教学是行动的开展，因为“教学研究范畴的重点是‘教师’‘学生’‘课堂’，同时多着重教师的活动、学生的能力和行动、活动内容等”<sup>[23]</sup>。理念只有经过实践的检验，才能成为人们的行动指南。同理，课程只有经过教学的实施，课程设计只有经过教学设计的检验，才能够成为规范和索引指导教学、评价教学和修正教学。中小教师在实践中往往是课程设计与教学设计“两张皮”：一方面课程设计被视为绝对正确的真理；另一方面在教师真实的教学中却将其抛掷一旁，只按自己预设的教学目标和教学经验开展教学。因此，课程设计的理论体系没有机会得到实践操作，“根基”作用的发挥也只是纸上谈兵而已。

## 三、中小学教师课程设计与教学设计的统整

认识的纠偏和实践的融合，需要对课程设计与教学设计进行重新审视，中小学教师课程设计与教学设计的统整不是简单的加减法，而是有机融合。

### (一) 中小学教师课程设计与教学设计统整的内涵

课程与教学的关系可以用“和而不同”来概括。有学者认为课程与教学之间的“和”指的是两者

虽然可以独立研究,但却不能各自独立运作,因而二者具有“本源性的一致性和统一性”<sup>[24]</sup>。课程设计与教学设计也是如此,由于两者对彼此的依赖性都很强,所以课程设计和教学设计便不是互相独立、分开运作的。因此,根据两者之间不可分割的关系,中小学教师只有将课程设计与教学设计进行统整,才是遵循课程与教学发展规律之举。

实现课程设计与教学设计的有机融合不是两者的简单相加,而是教师在课程设计时能充分考虑到其对教学设计的适切性,同时在教学设计时又能将课程设计的理念付诸实践,并对课程设计的完善提出合理化的建议,即教师能够在懂得“教什么”的基础上,进一步探究该“怎么教”;在教学的过程中,发现教师的教和学生的学各自存在的问题,尤其是对于教学内容“消化能力”的强弱,并反馈到课程设计中,进一步完善课程设计。我们可以将这个统整的过程概括为教师“想法—行动—反思—再行动”的循环过程。以往教师都会把课程设计和教学设计看成是一把双刃剑,强调教学,难免忽略课程,反之亦然。在教师将课程设计与教学设计加以统整后,课程设计和教学设计就是两把具有不同威力的剑,双剑合璧,强强联手,就能够实现“1+1>2”的效果。

## (二)中小学教师课程设计与教学设计统整的途径

中小学教师要将课程设计与教学设计进行有机统整,既需要理论的提升,更需要实践中的改良。

### 1. 理论提升:课程理解与教学理念的结合

在理论提升方面,中小学教师需要提升课程意识与理论水平,并与教学理念进行有机结合,形成课程与教学整体设计的思想和观念。首先,中小学教师需要树立正确的课程观念。课程设计作为“根基”,它的实然状态不应该是悬置在半空中,而应该通过教学设计过程“落地生根”。教师应该超越“作为事实”的课程理解,确立“作为实践”的课程理解<sup>[25]</sup>。因此,教师需要在“课程设计如何落地”这一问题上进行深度思考。“落地”即是“落”在学生身上,也就是说课程设计如何能够满足学生的身心发展需求,这就要求教师十分熟练地掌握学习心理的相关理论,并将其运用到课程设计中。其次,课程理解是对“教什么”的认识,教学理念是对“怎么教”的认识。按照郭元祥的观点,“教什么”不应局限在知识经验层面,更是教学生如何做人、如何生活等价值观念;而“怎么教”考虑的问题就是什么方法能达到“教什么”的目的,所以教师的课程理解和教学观念本身都是对学习过程的思考,而不单单是对知识经验的二次加工。教师在明确了课程理解和教学理念具有一致性的基础上,才能促使课程设计与教学设计进行统整。这种统整是在教师具备正确的课程观念之后,将其充分地体现在教学理念当中,从而使教学实施的过程中有理论的支撑,兼具艺术性和科学性。

### 2. 实践改良:教学与学术的结合

在理论层面有所提升之后,教师在实践中要做一名行动研究者,即将教学的过程看作是学术研究的过程。在这一过程中,教师不断发现课程设计与教学设计中存在的问题,对课程设计与教学设计进行反馈,从而促进课程设计与教学设计的不断完善。教师的教学与学术相结合,简称教学学术,是“从教和学的问题中提取出所要研究的课题,通过使用适合学科认识论的方法对其进行研究,并将研究成果公开,使其应用于实践,对结果进行交流、反思、同行评价,让同行在此基础上进行建构”<sup>[26]</sup>。中小学教师的教学学术与其说是一种学术研究形式,不如说是对课程设计与教学设计的改良。首先,教师在教学中发现教学内容或教学方式与学生认知水平或接受能力之间的不适应性,接着找到问题的症结所在,分析到底是在课程设计或教学设计的哪一个环节出了问题。如果是在课程设计环节出现了问题,就要根据现实反映的情况,修改课程内容或者课程实施的形式;如果是在教学设计环节出现了问题,就要先找到教学内容或是授课方式是否存在漏洞,进而反思其根源是不是课程设计中存在弊病,防止出现地基没打稳、楼房容易倒的局面。由此可见,教学学术的分析逻辑是串联起课程设计与教学设计的桥梁,也是教师在循环往复的螺旋式研究过程中不断总结课程与教学经验、不断深化课程与教学认识的重要途径。

## (三)中小学教师课程设计与教学设计统整的策略

实现中小学教师课程设计和教学设计的统整,不仅需要教师自身做出努力和改变,学校层面也

要提供相应的支持。

### 1. 整体性教研促进学科建设

中小学教师实现课程设计和教学设计统整的主要目的是推进学科建设,这不仅需要教师提高所教学科的教研能力,更需要以整体性教研促进学科建设。整体性教研指的是具有相似属性的学科(如数学、物理和化学;语文、历史和政治;音乐和美术等等)之间根据学情分析状况,在课程的目标、实施及评价和教学重难点及形式上的沟通交流,以取长补短、切磋琢磨的方式,加强学校学科的整体建设。在参与整体性教研的过程中,首先,学科教师可以清楚地了解学生是如何理解相似属性的知识经验以及理解的情况如何,进而反思这种情况在自己任教的学科中呈现何种状态,造成这种状态的原因是什么,之后集中讨论学生在相似学科学习过程中学习方式的交互影响。其次,在对影响因素进行深入探讨和分析后,教师能够逐步反思自己采用的教学方式对学生理解知识带来的积极影响和消极影响,尤其是反思该如何优化教学方式以提高学生对相似属性知识的整体理解,比如对于中学数学教师而言,应该思考如何通过提高学生对数学知识的理解力,以使他们较为容易地理解物理和化学中的相关知识。再次,教师在整体性教研之后,加深对所教学科本质的认识,从而具备基于学科属性的课程理解力,明确课程实施的目标和方向,并且能够选择正确的方法和策略开展教学活动,从而提高课程设计与教学设计整合的效果,加强学科建设。

### 2. 共生性科研打造研究团队

中小学教师若想要实现课程设计与教学设计的统整,仅靠一个人的单打独斗是远远不够的,需要教师团队的共同努力形成研究共同体。佐藤学认为学校改革只能从内部发生改变,即从构建“学习共同体”开始<sup>[27]</sup>。而针对提升教师课程设计与教学设计能力的“学习共同体”,是一个以课程设计与教学设计为研究主体的研究共同体。在研究共同体中,教师的身份是对自身和同事的教学实践进行相互反思、相互学习的“反思性实践家”(reflective practitioner),这种身份要求共同体中的教师们关注学生的发展需求及其产生的相应情境<sup>[28]</sup>。本着这种身份所赋予的责任,教师在开展研究时,作为“设计”过程的课程与教学要求教师在过程中应该注意“外在表现”,即教师并不是按照课程标准和教学大纲的实施方案,而是在学生个体的学习经验与教材内容相互冲突与妥协的过程中,研究共同体中的教师根据学生的“外在表现”,不断反思与交流、协作与商讨,共同制定改善课堂教学质量的课程体系及相应的教学方案<sup>[29-30]</sup>。如果说整体性教研对教师课程设计与教学设计统整而言是一种教研手段,那么研究共同体则是作为一种科研手段以实现两者的有机统整。相比较于整体性教研,研究共同体更加强调以教育科学的研究范式对于课程设计与教学设计中出现的问题进行系统的分析和论证,其目的不仅是为了解决已经出现的问题,更是为了摸索课程设计与教学设计的规律和方法,从而使学校的课程规划与教学实施能够有条不紊地进行。

### 3. 发展性评价促进能力发展

实现中小学教师课程设计与教学设计的统整需要有相应的评价机制作为保障,即在对教师的评价中将课程与教学领导能力作为评价准则,促进教师将两者进行统整。关于教师的课程领导力,有学者认为其内涵包括4个方面,即“教谁向何处去”“教学什么”“如何教学”以及“教学怎样”<sup>[31]</sup>。这种观点一是将教学领导力包含在课程领导力之内,也就是课程领导的“教什么”决定了教学领导的“怎么教”;二是暗含着教师的课程领导和教学领导能力在某种意义上就是课程设计和教学设计能力。在一定程度上,将课程领导力和教学领导力作为教师能力评价的重要指标,有利于加强教师对提升课程与教学设计能力的重视程度,激励教师形成整合课程设计与教学设计的观念意识。简单来说,教师“教什么”是否正确合理,直接影响教师“如何教”是否行之有效。如果教师在“教什么”的问题上出现差错,其必然影响“如何教”的效果,反之亦然。“教什么”(课程设计)与“如何教”(教学设计)在教师能力评价体系中的关系可以用“皮之不存,毛将焉附”来加以概括。因此,构建以课程领导和教学领导能力作为评价标准的教师能力评价体系,除了加强教师的能力意识之外,更重要的是通过利用奖惩机制敦促教师明晰课程设计与教学设计之间相互依存的关系,使之能积极主

动地创新整合两种设计的方法途径,促进教师自我推动式地提升专业水平。

#### 参考文献:

- [1] 乌美娜. 教学设计[M]. 北京:高等教育出版社,1994:11,16-19.
- [2] 黄光雄,蔡清田. 课程设计——理论与实际[M]. 南京:南京师范大学出版社,2005:20.
- [3] 廖哲勋. 课程学[M]. 武汉:华中师范大学出版社,1991:119-120.
- [4] WOODWARD T. Planning lessons and courses (Designing sequences of work for the language classroom) || What are our freedoms and constraints? [J]. 2001, 10.1017/CBO9780511732973(8):212-242.
- [5] GRAVES K. Designing language courses[M]. Boston MA: Heinle & Heinle, 2000: 3-4.
- [6] 徐英俊. 教学设计[M]. 北京:教育科学出版社,2001:7-8.
- [7] 裴新宁. 面向学习者的教学设计[M]. 北京:教育科学出版社,2005:11.
- [8] CLINTON G. HOKANSON B. Creativity in the training and practice of instructional designers: The Design/Creativity loops model [J]. Education Technology Research and Development, 2012(1): 111-130.
- [9] NEWBILL B P L. Instructional design as critical and creative thinking: a journey through a jamestown-era native American village [J]. TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning, 2010(5):27-37.
- [10] 李臣之. 课程实施:意义与本质[J]. 课程·教材·教法,2001(9):13-17.
- [11] 施良方. 课程理论:课程的基础、原理与问题[M]. 北京:教育科学出版社,1996:140-148.
- [12] 丁念金. 课程内涵之探讨[J]. 全球教育展望,2012(5):8-14,21.
- [13] 韩和鸣. 课程目标问题探讨[J]. 教育理论与实践,2006(1):62-64.
- [14] 崔允漭. 课程实施的新取向:基于课程标准的教学[J]. 教育研究,2009(1):74-79,110.
- [15] 施良方,崔允漭. 教学理论:课堂教学的原理、策略与研究[M]. 上海:华东师范大学出版社,1999:74-119.
- [16] COLIN J. MARSH, Key concepts for understand curriculum[M]. London: RoutledgeFalmer, 2004: 4.
- [17] TAYLOR P H, RICHARDS C. An introduction to curriculum studies[M]. Windsor: NFER Publishing Company,1979: 48.
- [18] 陈侠. 课程论[M]. 北京:人民教育出版社,1989:17.
- [19] 吴彦良,张朝红. 基于教学设计思想的教案编制探讨[J]. 现代教育技术,2010(S1):22-26.
- [20] WEADE, REGINA. Curriculum 'n' instruction: The construction of meaning[J]. Theory Into Practice, 1987(1):15-25.
- [21] 张华. 课程与教学整合论[J]. 教育研究,2000(2):52-58.
- [22] SAYLOR J G, ALEXANDER W M, TABA H. Curriculum planning for better teaching and learning[J]. American Journal of Education, 1954: 258.
- [23] 霍秉坤,叶慧虹,黄显华. 课程与教学:区隔与连系之间的探讨[J]. 全球教育展望,2010(6):25-30.
- [24] 杨启亮. 课程改革中的教学问题思考[J]. 教育研究,2002(6):49-53.
- [25] 郭元祥. 课程理解的转向:从“作为事实”到“作为实践”——兼论课程研究中的思维方式[J]. 课程·教材·教法,2008(1):3-8.
- [26] 王玉衡. 美国大学教学学术运动[M]. 北京:北京师范大学出版集团,2012:58.
- [27] 佐藤学. 构建“学习共同体”的学校改革[J]. 中国德育,2007(1):8-12,15.
- [28] 佐藤学,钟启泉. 学校再生的哲学——学习共同体与活动系统[J]. 全球教育展望,2011(3):3-10.
- [29] 佐藤学,钟启泉. 课程研究与教师研究[J]. 全球教育展望,2002(9):7-12.
- [30] 佐藤学,钟启泉. 课程的语言与实践[J]. 外国教育资料,1999(5):19-24.
- [31] 李臣之. 校本转化中教师课程领导[J]. 课程·教材·教法,2014(8):79-85.

## Integration of Curriculum Design and Instructional Design for Primary and Secondary School Teachers

AI Xing, ZHAO Ruixue

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** The curriculum design and instructional design of primary and secondary school teachers are related in terms of objectives, content and process. However, due to the various deviations in the understanding of primary and secondary school teachers, the two show a split in practice. Therefore, primary and secondary school teachers need to adopt specific strategies of overall teaching and research, symbiotic research and developmental evaluation through the school level after the theoretical improvement and practical improvement, and gradually realize the integration of curriculum design and teaching design.

**Key words:** primary and secondary school teachers; curriculum design; instructional design

责任编辑 唐益明