

江西省“十四五”普通高等教育本科省级规划立项建设教材
国家级一流本科课程配套教材
高等院校小学教育专业“AI+ 学习型”新形态教材

扫一扫
学习资源库



小学课程 与教学论

主编◎杨南昌



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

目 录

绪 论 /001

- 一、为什么要学这门课程 /002
- 二、怎么学这门课程 /004
- 三、学习准备 /006

第一章 小学课程与教学概述 /008

第一节 课程概述 /009

- 一、什么是课程 /009
- 二、课程的表现形式 /011

第二节 教学概述 /012

- 一、什么是教学 /012
- 二、教学的基本要素及其关系 /014
- 三、课程（论）与教学（论）的关系 /017

第三节 课程与教学理论的发展历程与趋势 /019

- 一、萌芽期的课程与教学思想 /020
- 二、建立期的课程与教学理论 /021
- 三、多样化时期的现代课程与教学理论 /024
- 四、21 世纪课程与教学理论的发展趋势 /026

第四节 建基于学习创新的课程与教学 /028

- 一、建立“学习—教学—课程”一体化的创新观念 /028
- 二、学习科学关于学习创新的共识观点 /030

第二章 小学课程与教学目标 /039

第一节 课程目标 /040

- 一、课程目标的内涵 /040

二、课程目标的嬗变 /041

第二节 教学目标 /045

一、教学目标的内涵及特点 /045

二、教学目标的分类理论 /046

第三节 小学教学目标的设计与描述方法 /054

一、小学教学目标的设计 /054

二、小学教学目标的描述方法 /055

第三章 小学课程与教学内容 /062

第一节 小学课程与教学的内容特点 /063

一、课程与教学内容的内涵及其层次 /063

二、小学课程与教学内容的结构 /065

三、素养为纲的小学课程与教学内容 /070

第二节 小学课程与教学内容的选择 /073

一、小学课程与教学内容选择的基本取向 /074

二、新课标背景下小学课程与教学内容的选择标准 /076

三、小学课程与教学内容选择方式 /079

第三节 小学教材内容概览 /082

一、新课标背景下小学教材编写理念 /082

二、小学教材内容特点 /083

第四章 小学课程与教学组织 /091

第一节 小学课程的类型与结构 /092

一、小学课程的类型 /092

二、小学课程的结构 /096

第二节 小学课程组织 /098

一、课程组织概述 /098

二、课程组织的原则 /099

三、课程组织的方式 /100

第三节 小学教学组织 /103

一、小学教学组织的内涵 /103

二、小学教学组织的类型 /103

三、小学教学组织形式的改革与发展趋势 /109

第五章 小学课程设计与开发 /114

第一节 小学课程设计与开发概述 /115

- 一、课程设计与开发的内涵及层次 /115
- 二、课程开发的价值取向 /117
- 三、课程开发的基本模式 /118

第二节 小学校本课程的开发 /122

- 一、小学校本课程开发概述 /122
- 二、小学校本课程开发的流程 /125
- 三、国家课程校本化开发 /127

第三节 小学活动课程的设计 /129

- 一、小学活动课程概述 /129
- 二、小学综合实践活动课程设计 /131
- 三、场馆学习活动设计 /135

第六章 小学教学设计 /142

第一节 教学设计概述 /143

- 一、教学设计的内涵 /143
- 二、教学设计过程的典型模式 /144
- 三、教学设计过程的基本要素 /151

第二节 素养导向的教学设计 /152

- 一、素养导向教学的内涵 /153
- 二、素养导向教学设计的典型模式 /154

第三节 小学教学设计的说课实践 /159

- 一、小学说课的要义 /160
- 二、小学说课的实践技巧 /162

第七章 小学教学模式与方法 /167

第一节 小学教学模式 /168

- 一、教学模式概述 /168
- 二、典型的以教为主教学模式 /172
- 三、典型的以学为主教学模式 /176
- 四、综合教学模式 /181

第二节 小学教学方法 /184

- 一、教学方法概述 /184

第八章 小学学习环境设计 /192

第一节 学习环境概述 /193

- 一、学习环境的内涵 /193
- 二、学习环境的特征 /194
- 三、学习环境的类型 /195
- 四、学习环境设计的原则 /197

第二节 学习的物理环境设计 /199

- 一、教室空间的设计 /199
- 二、非正式学习空间的设计 /201

第三节 学习的社会心理环境设计 /202

- 一、学习动机激发与情感支持设计 /202
- 二、课堂参与结构设计 /203
- 三、课堂学习规范设计 /204

第四节 技术赋能的学习环境设计 /206

- 一、技术支持认知与学习的基本原理 /206
- 二、技术赋能的典型学习环境 /209

第九章 小学课程与教学的评价 /215

第一节 小学课程与教学评价概述 /216

- 一、课程与教学评价的内涵 /216
- 二、课程与教学评价的取向 /217
- 三、课程与教学评价的功能 /218
- 四、课程与教学评价的类型 /219
- 五、课程与教学评价的主要模式 /220

第二节 小学教学评价方法 /223

- 一、纸笔测验 /223
- 二、课堂观察 /225
- 三、问卷调查 /227
- 四、档案袋评价 /228
- 五、数据驱动的学习评价 /229

参考文献 /234

第二章

小学课程与教学目标

目标导航

知识目标

1. 了解课程与教学目标的概念与类型。
2. 明晰课程与教学目标的演变历程。

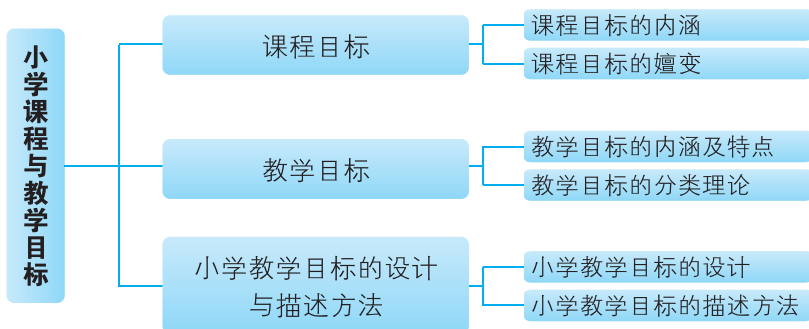
能力目标

1. 能分析并指出新课程标准里小学阶段相关课程教学目标的核心要义。
2. 学会运用教学目标描述方法编写符合学科特点的教学目标，能基于 GenAI 进行人机协同的教学目标描述实践。

素养目标

树牢为党育人、为国育才的目标使命，立志成为能够回应“钱学森之问”、探索创新人才培养的积极行动者。

思维导图



情境
导入

王老师参加教学技能比赛的内容是“长方形和正方形的面积计算”，他想设计以学生为主的教学目标，具体如下：①传授长方形和正方形面积计算的基础知识，确保学生能够掌握面积计算的基本公式；②引导学生理解面积单位的含义，使学生能够在计算过程中正确应用面积单位；③通过实例与练习，培养学生对平面图形度量的数学素养与思维方式。

然而，评委老师点评道：“你设计的教学目标是否真正体现了‘学生为主’？其行主体究竟是教师还是学生？教学目标是一个整体还是相互独立？这三个教学目标的设计依据是什么，是否充分考虑了学情、课程目标、课程内容以及学业质量评价标准？你在设计时是否考虑了教学目标如何评价与测量？教学目标应该如何表述才更为恰当？”

听完评委老师的话，王老师恍然大悟，原来设计教学目标要考虑这么多因素。

思考与讨论：课程与教学目标的内涵是什么？如何设计和描述教学目标？

第一节 课程目标

目标是价值理性的集中体现，是指引行动方向的灯塔。在课程与教学设计、开发、实施活动中，课程与教学目标是课程与教学的方向，是教育目的和培养目标的具体化。在课程与教学论的研究中，学者一般从课程目标与教学目标两个方面进行研究。从某种意义上说，教育目的要以课程与教学为中介才能实现。因此，如何把教育目的转化为课程与教学目标，进而指导课程与教学设计、开发、实施活动，是教育工作者需要研究的一项重要课题。

一、课程目标的内涵

课程目标是指课程本身要实现的具体要求，是根据教育宗旨和教育规律提出的课程的具体价值和任务指标。它规定了某一教育阶段的学生通过课程学习后，在发展德、智、体、美、劳等方面期望达到的程度。每一门课程既有一般性的总体目标，又有具体化的学段目标，如《义务教育数学课程标准（2022年版）》明确提出了义务教育阶段数学学习的总目标，根据学生数学学习的心理特征和认知规律将九年的学习时间分为四个学段，在总目标下表述每个学段的具体目标，详见二维码。

课程目标具有整体性、连续性、层次性和积累性等特点^①：整体性是指各类目标彼

① 钟启泉：《课程与教学论》，华东师范大学出版社，2008年，第56页。

此之间相互关联，并非孤立；连续性是指高年级的课程目标总是低年级课程目标的继续发展和深化；层次性指技能和情感目标需要在知识的基础上培养和形成；积累性是指没有低年级课程目标的积累，就难以达到高年级的课程目标。



二、课程目标的嬗变

中华人民共和国成立以来，从基础教育课程改革的价值追求变迁来看，我国小学课程与教学目标大体经历了三个阶段：以追求基础知识和基本技能为特征的“双基”目标阶段；以追求知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观为特征的三维目标阶段；以追求正确价值观、必备品格和关键能力等综合品质为特征的核心素养阶段。

(一)“双基”目标阶段

在课程与教学领域，“双基”目标一般指的是基础知识和基本技能，把这两者作为普通中小学教学内容核心的课程理论，也称为“双基论”，这一课程理论对我国当代的课程实践产生了深刻的影响。

1949年9月，《中国人民政治协商会议共同纲领》明确指出“要给青年知识分子和旧知识分子以革命的政治教育，以应革命工作和国家建设工作的广泛需要”。该纲领成为中华人民共和国成立初期基础教育课程改革的指导性纲领。同年12月，教育部在第一次全国教育工作会议上提出“教育要为生产建设、革命斗争与建设、工农服务”的教育方针。从课程目标来看，受中华人民共和国成立和社会主义改造等外部环境的影响，在借鉴苏联教育经验的前提下，我国快速培养出一大批有政治觉悟、为经济建设需要服务的有文化的劳动者。当时的课程目标旨在使学生毕业后有能力投身于工农业生产。1952年3月18日，教育部在颁布的《中学暂行规程（草案）》中提出，中学的教育目标之一是使学生获得“现代科学的基础知识和技能”，首次明确提出了“双基”概念。并且，同期的《小学暂行规程（草案）》将小学教育定位为实施智育、德育、美育全面发展的教育，其中，智育层面强调“使儿童具有读、写、算的基本能力和社会、自然的基本知识”，已经具有“双基”概念的雏形。改革开放以后，我国先后出台了全日制十年制中小学教学计划、教学大纲和教科书，各学科基本上都强调要突出“双基”教学（见表2-1），“双基”教学目标已成为广大教育工作者所接受的主要目标。

表 2-1 部分学科“双基”教学要求的表现

学科	具体表现
数学	加强数学基础知识和基本技能的训练
物理	加强现代科学技术所需要的物理学基础知识、加强物理实验技能的训练
体育	加强体育基本知识的讲授和基本技能的训练

总的来说,“双基”目标的设立是为了更好地破解当时我国教育基础薄弱、人才质量不高、学生基础较差等问题,重视基础知识的传授、基本技能的训练,追求基础知识的记忆和掌握、基本技能的演习和熟练,使学生获得扎实的基础知识、熟练的基本技能和较高解题能力。

在改革开放初期这一特定的历史背景下,“双基”目标具有一定的合理性和进步性,对于提高教学质量发挥了重要的作用。但“双基”本位的教学在发展过程中片面追求基本知识和技能而忽视了人的全面发展,容易出现“唯知识”“纯技术”“忽视情感、态度和价值观”等教育滞后现象。

(二) 三维目标阶段

从人的全面发展来看,只注重基础知识和基本技能的课程与教学容易窄化教育的本质。为此,2001年6月教育部印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》,明确提出了“三维目标”的课程理念,即要在知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个维度上进行整合的目标要求,强调“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”,这在很大程度上弥补了“双基”目标的不足,也意味着以促进个体成长为价值追求的新一轮基础教育课程改革全面启动。

2001年7月和2003年4月,教育部分别颁布了义务教育和普通高中各学科课程标准(实验),在目标的阐述上,包括了知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观三个方面。其中,过程与方法目标体现了学生学习能力培养的显性要求,情感态度与价值观目标体现了对学生态度养成和人格发展的要求。课程教学改革从“双基”目标走向三维目标,强调了学生发展的“三维”整合性,无论是课程与教学内容、课程与教学实施以及课程与教学评价都发生了一系列的变化。从课程目标来看,新世纪课程改革的首要目标是满足学习者需求、培养学生终身发展能力,重视创新精神和实践能力的培养。《基础教育课程改革纲要(试行)》提出了“具有初步的创新精神、实践能力、科学和人文素养以及环境意识”的培养要求。

可见,三维目标不是对“双基”目标的否定,而是进一步的完善和超越。三维目标把知识与技能作为第一维,意味着课程与教学目标以知识与技能为基础,融入过程与方法、情感态度与价值观,强调教学实践的丰富性,共同作用于人的发展。三维目标相较于“双基”目标,理论更为全面和深入。

(三) 核心素养阶段

步入新时代,当人们重新审视新时期对人才培养的新诉求时,教育开始走向对人的全面回归。2014年3月,教育部在印发的《关于全面深化课程改革落实立德树人根本任务的意见》中,将培养“适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”作为课程目标的归宿,即“核心素养”。这一概念首次提出就被置于深化课程改革、落实立德树人根本任务的重要位置,是修订课程标准、研制学业质量标准的重要依据。

从三维目标走向核心素养，这是教育发展的必然。核心素养是为适应 21 世纪社会变革和实现个人终身发展所应该具备的关键能力和必备品格。核心素养较之于三维目标，既有传承也有超越。教育学者余文森认为，作为核心素养主要构成的关键能力和必备品格，实际上是三维目标的提炼和整合，即把知识技能、过程方法提炼为能力，把情感、态度价值观提炼为品格。能力和品格的形成就是三维目标的有机统一。

2016 年 9 月，中国学生发展核心素养框架正式发布（见图 2-1），该框架以培养“全面发展的人”为核心，包括文化基础、自主发展、社会参与三个方面，凝练人文底蕴、科学精神、学会学习、健康生活、责任担当、实践创新六大素养，具体细化为人文积淀、理性思维、乐学善学、珍爱生命、国家认同、问题解决等 18 个基本要点。各素养之间相互联系、相互补充、相互促进，在不同的情境中整体发挥作用。

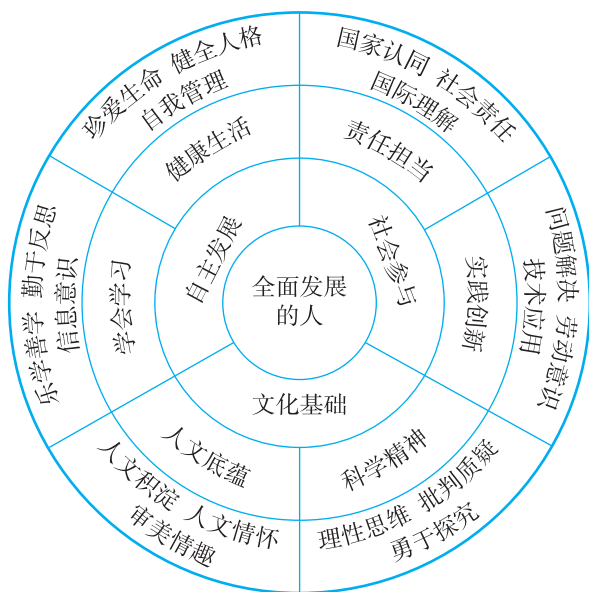


图 2-1 中国学生发展核心素养框架



支架导引

在课程与教学目标的演进过程中，大家了解了教育目标是随着时代的发展不断变化的。在当今时代，你认为 21 世纪需要培养学生哪些核心素养？

不同的国际组织和国家提出了相关的 21 世纪能力与核心素养框架。“核心素养”最早由经济合作与发展组织（以下简称经合组织）于 1997 年启动的项目“素养的界定与遴选：理论和概念基础”中提出。经合组织于 2003 年出版的最终研究报告中将“核心素养”的内涵分为“人与工具”“人与社会”“人与自己”三个素养框架。



在美国，核心素养被定义为“21 世纪技能”，主要包括学习与创新技能、生活与职业技能、信息媒体与技术技能 3 大类共 11 项具体内容。欧盟将核心素养界定为个体达成自我实现和发展、成为主动的公民、融入社会及成功就业所需要的素养。欧盟对每个核心素养从必要知识、技能和态度三方面做出清晰界定。除此之外，还有联合国教科文组织（UNESCO）的“五大支柱说”、日本的“21 世纪型能力”框架等。虽然世界各国在核心素养的表述上不尽一致，但强调的都是教育要培养什么样的人，核心观点大同小异。

随着 2018 年 1 月基于学科核心素养的高中各学科课程标准的颁布及 2022 年 3 月《义务教育课程方案和课程标准（2022 年版）》的印发，中小学各学科确立了学科核心素养目标（见表 2-2），意味着中小学课程与教学改革进入了素养导向的新阶段。

表 2-2 2022 年版课程标准中的中小学学科核心素养目标

学科	核心素养目标
语文	文化自信、语言运用、思维能力、审美创造
数学	会用数学的眼光观察现实世界，会用数学的思维思考现实世界，会用数学的语言表达现实世界
英语	语言能力、文化意识、思维品质、学习能力
道德与法治	政治认同、道德修养、法治观念、健全人格、责任意识
科学	科学观念、科学思维、探究实践能力、态度责任
体育与健康	运动能力、健康行为、体育品德
信息科技	信息意识、计算思维、数字化学习与创新意识、信息社会责任
艺术	审美感知、艺术表现、创意实践能力、文化理解
劳动	劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神

核心素养的提出，标志着我国基础教育正从“知识本位时代”走向“核心素养时代”。基于核心素养的目标观念，将对小学课程教学的革新产生重要的促进作用。具体作用如下。

（1）推动课堂教学的转型。面向核心素养的课堂，是以学生为中心的，基于理解批判、知识建构、迁移运用、主动探究的深度学习课堂。

（2）推进学科课程的改革。课程是培养核心素养的重要载体，可根据核心素养的通用框架去设计各领域框架，也就是学科核心素养，以推进学科课程改革。

（3）完善学科教学评价。面向核心素养的教学评价，更加关注教学过程中学生面向核心素养发展的深度学习，并以此评判教师教学的效果。

总的来说，从“双基”到三维目标再到核心素养，这是一个渐进演变的过程。其

变迁体现了课程教学目标从“学科本位”到“以人为本”思想的转变，从学习外在的知识技能到培养内在的素养的发展转变，从教书到育人的转变。把握了这一发展转变，也就把握了未来课程教学变革的方向。



支架导引

请结合政策文本，尝试用鱼骨图的方式画出中华人民共和国成立以后我国课程与教学目标的演变历程。

第二节 教学目标

一、教学目标的内涵及特点

教学目标是教学活动预期达到的学习结果和标准，是教师教与学生学的目标。它是课程目标的进一步细化，在方向上对教学活动设计起到指导作用，为教学评价提供标准和依据。它表现为学生学习成果及其终结行为的具体描述，如获得某种文化知识，掌握基本的读、写、算技能，产生特定的态度和情感，认同某些价值观，等等。同时，教学目标不仅仅是教师在教学活动开展之前对学生发展变化的一种设想和规定。真实的课堂教学活动的开展也在不断地生成新的目标。一般来说，教学目标具有以下六个特点。



(1) 预期性。在教学活动之前，教学目标能预见到教学活动可能促使受教育者身心方面发生哪些变化。教学目标以教学对象发展现状为基础，但又超越其发展现状，是经过努力可以达到的要求。

(2) 系统性。组成教学目标系统的各具体教学目标都不是孤立的，在追求各具体教学目标时，应该将其放到整个教学目标系统中来确定其地位及价值。

(3) 层次性。教学目标作为一个系统，其内部各组成部分按照其认知复杂程度、技能掌握顺序或情感内化深度，呈现出由低到高、由简单到复杂、由具体到抽象的阶梯式结构。

(4) 可评性。教学目标清晰、明确、具体、可行，有利于其在实践中顺利达成。

(5) 灵活性。教学目标可以因校、因课、因班制宜，由教师根据具体教学实际编制，内容水平可以有一定的弹性，留有余地，以便灵活掌握，获得最佳成效。

(6) 生成性。教学目标的生成性，指其并非完全预设、固定不变。教学过程的不确定性会动态生成新目标，教师需重视这一点并灵活调整教学活动。

下面以人教版小学语文第一册《雪地里的小画家》的教学目标为例，请分析案例中体现了教学目标的哪些特征。

- (1) 会读“的、家、鸡、竹”等 11 个生字，会写“竹、马、牙、用、几”5 个字。
- (2) 借助汉语拼音正确流利地朗读课文，背诵课文。
- (3) 结合插图及板贴，了解小鸡、小鸭、小狗、小马这 4 种动物的爪（蹄）子的不同形状以及青蛙冬眠的特点。
- (4) 通过对冬天冰雪世界的理解，感受大自然的美好。



支架导引

在目标层面，有多个概念表述，比如课程目标、教学目标、教育目标等，请你和小组同学列举出所有相关概念，并对容易混淆的概念进行辨析。

二、教学目标的分类理论

由于小学教学目的和任务的复杂性，在教学实践中，要确定科学正确又便于操作的教学目标，就有必要对小学教学目标进行分解和分类。关于教学目标的分类问题，国内外学者、专家都做了积极的探索，并取得了一定的理论成果。这里针对国内外的教学目标分类理论、分类的着眼点等问题进行分析。

（一）国内教学目标分类

我国教学目标分类研究起步较晚，20 世纪 80 年代起，关于教学目标分类的研究才逐步发展，从“双基”目标（基础知识、基本技能）到三维目标（知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观），再到当今的核心素养（正确价值观、必备品格、关键能力），我国在理论与实践方面都做出了可贵的探索。

1. 唐文中主编《教学论》中的教学目标分类观点

唐文中主编的《教学论》^①提出，教学理论研究对基本任务的界定存在双重逻辑框架：其一，基于教学的本体论定位——作为学校教育的核心实践形态与实现教育目的的根本途径，教学任务应涵盖全面发展教育的整体维度，即智育、德育、体育、美育及劳动技术教育的系统性育人目标。其二，基于教学的功能论向度——从价值实现与效能生成的视角出发，教学任务需聚焦五维能力建构，包括基础知识的系统传递、技能技巧的实践养成、情感态度的价值塑造、智力潜能与创造力的发展性培育及健全心理品质与行为习惯的适应性形成。

^① 唐文中：《教学论》，黑龙江教育出版社，1990 年，第 34-35 页。

2. 李秉德主编《教学论》中的教学目标分类观点

李秉德主编的《教学论》^①认为，在对教学的一般目标进行分类时，可以从三个主要的维度展开：第一个是教育目标的组成部分，即德育、智育、体育、美育、劳动技术教育，简称为“德智体美劳”；第二是通过教育教学所要形成的学生个性心理要素，包括知识、智能（智力、能力、创造力）、价值（理智的、道德的、审美的）、情意（情感、动机、态度、意志）和行为（动作技能、行为规范、行为习惯）；第三个是各部分和各要素的发展水平，这一部分涉及对前述两个维度中各个组成部分和要素的发展水平进行量化和评估，包括从低到高、从简单到复杂的不同层次和阶段，旨在明确学生在各个教学目标上应达到的具体水平。着眼于这三个维度进行分类，便可形成一个全面完整的三维立体结构图，如图 2-2 所示。

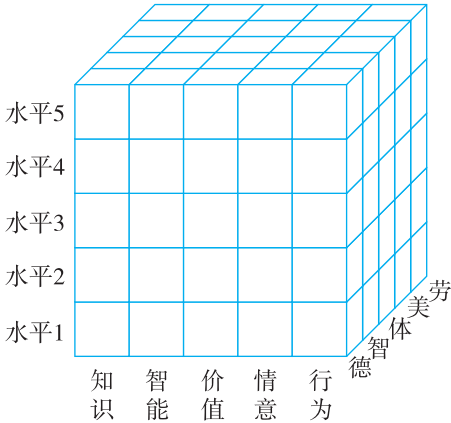


图 2-2 教学目标分类模型

李秉德的教学目标分类体系不仅关注学生的认知和智力发展，还强调了学生的情感、态度和价值观的培养以及实践操作能力的提升。通过明确各个维度和层次的具体目标，教师可以更加有针对性地设计教学活动和评价学生的学习成果，促进学生的全面发展。

3. 课程标准中的教学目标分类观点

我国的课程目标体系经历了一个从强调“双基”，到确立三维目标并重，再到整合升华为以核心素养为纲领的历程。这一历程显示我国的课程目标体系注重人的全面、个性与终身发展。一般来说，完整的课程目标体系包括三类：结果性目标以其明确性和可测性，保障学习效果的达成；体验性目标以其过程性和情感性，激发学习的内在动力和价值感；而表现性目标则以其开放性和创造性，鼓励学生展现个性、发展高阶思维。这三类目标相辅相成，共同构成实现素养导向教学的坚实方法论基础，为新时代课程改革的深化与落实提供了清晰、可行的实践路径。三类目标的具体内容如下。

① 李秉德：《教学论》，人民教育出版社，2001 年，第 58 页。



（1）结果性目标明确告诉人们学生的学习结果是什么，对课程设计所采用的行为动词要求具体明确、可观测、可量化。核心素养导向的结果性目标表述是以学生核心素养发展为根本追求，将具体的学习成果与素养培育目标相衔接的目标描述方式。它不同于传统侧重知识或技能“是否掌握”的表述，更强调学生能运用所学知识、技能解决何种真实情境中的问题，以及在这一过程中展现出的思维品质、价值观念和关键能力。例如，并非简单表述为“学生能背诵古诗”，而是“学生能结合历史背景赏析古诗，并运用诗中意象创作简短文段，体现对传统文化的理解与审美感知”。这种表述既明确可观测的学习结果，又指向结果背后所蕴含的思维方式、价值观念和关键能力，使学习目标与学生长远发展所需的素养形成紧密关联，引导教学从“教知识”向“育素养”转变。

（2）体验性目标聚焦于学生的心理感受和内在体验，强调学习过程中情感态度与价值观的内化。其本质是通过活动引导学生在经历（感受）、反应（认同）和领悟（内化）三个层次逐级深化体验。行为动词如观察、探究、关心、敢于、形成、坚持等明确指向学生的主动体验，而非知识习得结果。新课标以核心素养为统领，将体验性目标嵌入各学科：如语文学科的文化自信、审美创造等素养需通过“学习任务群”实现，数学学科的项目式学习要求学生在真实情境中运用知识，跨学科整合需要锚定科学探究、责任担当等核心素养，设计真实问题链驱动体验。

（3）表现性目标指在教育情境中每一个学生应当有个性化的创造性表现。该目标关注学生的创造精神、批判思维，适合以学生活动为主的课程安排。核心素养导向下的表现性目标，是以学生核心素养发展为核心，聚焦学生在教育活动中展现出的个性化特征，尤其适用于以学生深度参与和主动探究为核心的课程领域，如艺术类课程。这类目标描述的是学生在投身特定活动后所呈现出的与素养发展相关的结果，更关注学生在活动过程中，基于自身认知与经验所表现出的、具有首创性的反应形式和思维路径，而非局限于预设的统一结果。其采用的行为动词，多与学生在活动中如何运用素养、展现素养相关，且结果具有开放性，能充分反映学生的素养发展水平。

目标陈述的基本框架如表 2-3 所示。

表 2-3 目标陈述的基本框架^①

类型	目标水平	行为动词	举例
结果性目标	了解	说出、背诵、辨认、回忆、选出、举例、列举、复述、描述、认识、再认等	认识家庭生活、学校生活、社会生活中的常用字（语文）

^① 钟启泉、崔允漷：《新课程的理念与创新——师范生读本》，高等教育出版社，2003 年，第 75 页。

续表

类型	目标水平	行为动词	举例
结果性目标	理解	解释、说明、比较、分类、归纳、概括、判断、区别、转换、预测、整理等	能概括讲述自己感兴趣的见闻（语文）
	应用	应用、使用、质疑、辩护、设计、解决、拟订、检验、计划、总结、证明、评价等	有意识地利用数学的概念、原理和方法解决现实世界中的问题（数学）
	模仿	模拟、重复、再现、模仿、例证、临摹、扩展、缩写等	用毛笔临摹正楷字帖（语文）
	独立操作	完成、表现、制定、解决、拟定、安装、绘制、测量、尝试、试验等	能拆开简单产品并复原，完成某种产品的简化实物模型的制作并反映其中的部分科学原理（科学）
	迁移	联系、转换、灵活应用、举一反三、换位思考、触类旁通等	能从不同的角度辩证地看待事物，学会换位思考（英语）
体验性目标	经历 / 感受	经历、感受、参加、参与、尝试、寻找、讨论、交流、合作、分享、参观、访问、考察、接触、体验等	参加校园卫生保洁、垃圾分类处理、绿化美化等劳动，适当参加社区环保、公共卫生维护等力所能及的公益劳动，初步体验简单的现代服务业劳动等（劳动）
	反应 / 认同	遵守、拒绝、认同、接受、反对、欣赏、喜欢、讨厌、感兴趣、尊重、爱护等	遵守体育游戏、展示或比赛规则，相互尊重，诚实守信，具有公平竞争的意识 and 行为（体育与健康）
	领悟 / 内化	形成、养成、具有、热爱、树立、建立、坚持、确立、追求等	树立正确的表演观念（艺术）；对学习汉字有浓厚的兴趣，养成主动识字的习惯（语文）
表现性目标	复制	从事、做、说、画、写、表演、模仿、表达、演唱、展示、复述等	能按要求随音乐进行动作模仿、音乐游戏、角色扮演和舞蹈表演等，用身体律动表现音乐的基本要素（艺术）
	创作	设计、制作、描绘、涂染、编织、雕塑、拓印、收藏、表演、编演、编曲、扮演、创作等	合作完成简易工业产品的设计与制作（劳动）；能运用乐器编创并演奏简单节奏和旋律（艺术）

（二）国外教学目标分类理论

关于教学目标的理论探究，国外已经形成了很多经典理论，并且很多理论至今仍然对实践发挥着重要的指导作用。归纳起来，国外教学目标分类理论有以下几种，即本杰明·布鲁姆等人的目标分类理论、罗伯特·加涅的学习结果分类理论、巴班斯基的教学目标理论。



1. 布鲁姆等人的教学目标分类理论

美国教育学家布鲁姆长期从事教学目标分类研究，他于1956年出版了《教育目标分类学》，该书一经问世就对教育领域产生了广大而深远的影响，为教育、教学理论研究提供了重要的理论依据，使“教育工作者第一次可以系统地评价学生的学习”。

布鲁姆把教学目标分为三大领域，即认知领域、情感领域和动作技能领域。认知领域包括记忆、理解、应用、分析、评价、创造六个亚类；情感领域包括接受、反应、价值的评定、价值的组织、价值或价值体系的个性化五个亚类；动作技能领域包括知觉、准备、有指导的反应、机械动作、复杂的外显反应、适应、创造七个亚类^①（见表2-4）。

表 2-4 布鲁姆等人的教学目标分类体系

学习目标层次		特征	可参考的动词
认知领域	记忆	对信息的回忆	复述、排列、背诵、辨认、回忆、选择、描述、标明
	理解	用自己的语言解释信息	分类、叙述、解释、鉴别、选择、转换、区别、估计
	应用	将知识运用到新的情景中	运用、计算、示范、改变、阐述、解释、说明、修改
	分析	将知识分解，找出各部分之间的联系	分析、分类、比较、对照、图示、区别、检查、评析
	评价	根据一定标准进行判断	鉴别、比较、评定、判断、总结、证明、说出……价值
	创造	整合各要素，形成一个新颖的、有内在联系的整体，或者形成一个原创性的产物	生成、设计、原创
情感领域	接受	对环境正在发生的事情的低水平知觉	选择、描述、追踪、给予、发问、把握、指明、找出、命名、点出、应用
	反应	由经验引起的新的行为反应，由学生主动参与	遵守、支持、编纂、使一致、讨论、书写、帮助、标明、表现、实习、呈现、阅读、背诵、报告、选择
	价值的评定	学生将特殊的对象、现象或行为与一定的价值标准相联系	完成、描述、细分、解说、形成、初创、邀请、参加、验证、提议、选择、分享、研究

① 安德森、索斯尼克：《布鲁姆教育目标分类学 40 年的回顾》，谭晓玉、袁文辉译，华东师范大学出版社，1998 年，第 1 页。

续表

学习目标层次		特征	可参考的动词
情感领域	价值的组织	纳入新的价值观，形成自己的价值系统	完成、申辩、说明、归纳、指明、统整、修饰、命令、组成、准备、关联、合成
	价值或价值体系的个性化	表现出与新价值观一致的行为	建立、分辨、影响、倾听、修改、表现、实践、提议、提高品质、重改、服务、解决、应用、验证
动作技能领域	知觉	运用感官获得信息，了解与某动作技能有关的知识、性质与功用，以指导动作	描述、使用、抄写、理解、解释、研习
	准备	稳定活动的准备，包括心理定向、生理定向和情绪准备（愿意活动）。知觉是其先决条件	选择、建立、安置
	有指导的反应	能在教师的指导下表现有关的动作行为，包括模仿和尝试改正错误动作	制作、复制、混合、依从、建立
	机械动作	经过一定程度的练习，学习者的反应已形成习惯，能以某种熟练和自信水平完成动作	操作、装卸、练习、变换、修理、固定
	复杂的外显反应	包含复杂动作模式的熟练动作操作。操作的熟练性以准确、迅速、连贯协调和轻松稳定为指标	组合、修缮、专精、解决
	适应	练就的动作技能具有应变能力，学习者能修正自己的动作模式以适应特殊的装置或满足具体情境的需要，这是高度发展水平	改正、计算、示范
	创造	学习者在学习某动作技能的过程中形成了一种创造新的动作技能的能力	制造、设计、发展、筹划、编辑

布鲁姆认为，复杂的行为可以分解为比较简单的行为，教学目标可以用可见的行为来表示，以使教学效果变成可测量的东西，能清楚鉴别，从而把握教学目标的达成度。具体而言，这表现为以下几个特征。

（1）用学生外显的行为来陈述目标。只有外显行为是可观察的、可测量的。像“培养学生审美能力”这类目标太一般化了，难以确定学生是否真正形成了这方面的能力，只有像“形成创造一首诗歌的能力”才是可测量的，因而只有后者才能用来作为目标。

（2）目标结构层次化，各类目标依据学生的行为按简单到复杂的顺序排列，呈现出明显的层次性。前一目标是后一目标的基础，后一目标包含前一目标，由较低级的目标到较高级的目标逐渐提升。

（3）目标分类学适用范围广，布鲁姆的目标分类学是超越学科内容的，任何学科、



任何年级均可使用，为教师确定教育目标提供了设计思路。

2. 加涅的教学目标分类理论

加涅在 1965 年发表《学习的条件》，根据学习结果将教学目标分为五个类别：智慧技能（intellectual skills）、认知策略（cognitive strategies）、言语信息（verbal information）、动作技能（motor skills）和态度（attitude）。这五个类别为教学活动提供了目标参考，即培养学生这五种能力。

（1）智慧技能，是指学习者通过学习获得了使用符号与环境相互作用的能力。例如，使用语汇和数字这两种最基本的符号，进行阅读、写作和计算。言语信息是回答“是什么”的知识，而智慧技能则与知道“怎么办”有关。它对学生能力的要求主要是理解、运用概念和规则，以及进行逻辑推理的能力。智慧技能由简单到复杂，由低级到高级可分为辨别、概念、规则、高级规则四个亚类（见图 2-3）。

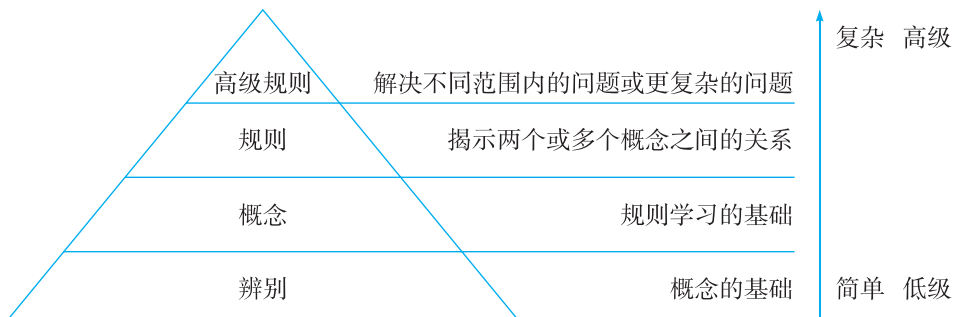


图 2-3 智慧技能四个亚类^①

“辨别”是区分两个不同的刺激。学会辨别是形成概念的基础，因为只有辨别事物间的不同特征，才能进一步发现事物的共性。“概念”就是根据某些共同的属性将事物和观点进行分类。例如，把蝙蝠识别为哺乳动物；在一组词汇中，将同义词、反义词归类。概念的学习是规则学习的基础，概念一般以词或符号来表示，“规则”以言语命题或句子来表达，揭示两个或更多的概念之间的关系。加涅所谓的规则可以是一条定律、一条原理或一条已确定的程序。“高级规则”是由一些相对简单的规则所组成的复杂规则。它适合于解决不同内容范围的问题或是更复杂的问题，因而具有更广泛的应用性，对人的思维能力要求更高。作为一种学习结果，高级规则是学习者在解决问题过程中的思维产物。

（2）认知策略。加涅认为认知策略的学习结果与解决问题的层次有关，学习者借助认知策略调节他们自己的注意、学习、记忆和思维等内部过程。学习者的认知策略指挥他自己对环境中的刺激物予以一定的注意，对学习的事物进行选择 and 编码，对所学内容进行检索。作为认知策略学习的结果，学习者能根据过去所习得的规则，经过内在思维过程而创造新的或更高层次的规则，提出解决问题的方案。总之，认知策略

^① 加涅：《教学设计原理：第五版修订本》，王小明译，华东师范大学出版社，2018 年，第 64 页。



是学习者调控自己学习过程的方式，是学生学会如何学习的核心成分。

（3）言语信息，作为一种学习结果，言语信息是指学习者通过学习以后，能记忆诸如事物的名称、符号、地点、时间、定义、对事物的具体描述等具体的事实，能够在需要时将这些事实表述出来。信息在知识体系中是最基本的“建材”或“基本词汇”，这是进一步学习的先决条件，是培养智力技能的基础。

（4）动作技能。加涅认为动作技能实际上有两种成分：一是描述动作的规则，即动作的程序；二是因练习与反馈逐渐变得精确和连贯的实际肌肉运动。因此动作技能是一种习得能力，如能写字母、做体操、跑步等。

（5）态度。加涅认为态度是通过学习形成的影响个体行为选择的内部状态。态度有三类：第一类态度是期望达到的教育目标，如希望儿童和蔼待人、为他人处境着想等；第二类态度包括对某类活动的积极偏爱，如听音乐、阅读等；第三类是有关公民身份的态度，如爱国、愿意承担公民义务等。

表 2-5 呈现了五类习得能力的作用、行为类型、案例。

表 2-5 五类习得的能力

能力	作用	行为类型	案例
智慧技能	进一步学习与思维的组成成分	表明智慧运算怎样在具体条件下进行	用拟人的修辞手法描述一个物体
认知策略	控制在学习和思维中的行为	用有效方法解决各种实践问题	归纳出三角形的概念
言语信息	为学习提供指导，有助于学习迁移	陈述传达信息	能够完整陈述“水的沸点是 100℃”
动作技能	对运动操作起中介作用	在各种背景下进行操作活动	跑步
态度	改变人的行为选择	对一类人、物或事的行动方向	喜欢阅读

运用该分类系统，除了评价一门课程形成的各种能力之外，还包括下列作用：①该分类系统有助于将同类性质的具体目标组合在一起，因而减轻了设计整个教学方法的工作负担；②目标的组合有助于明确所研究的课程各部分的顺序；③将目标组合成各种能力，可以用来规划成功的学习所需要的条件。

3. 巴班斯基的教学目标分类理论

苏联教育家巴班斯基根据总的教育教學目的，提出“综合规划和具体确定课堂教学任务”的课题学说，对教学中较为具体的任务（目的）作了分类，下面是其规划方案。

（1）教养任务。帮助学生形成理论知识和该学科所特有的专业技能技巧。知识包括事实性知识、概念性知识、规律性知识和理论知识；技能指学习－组织技能、学习－

信息技能、学习－智力技能。

(2) 教育任务。教师应设法掌握对学生进行共产主义教育的各个基本方面：培养他们的辩证唯物主义世界观，进行思想政治教育、劳动教育、道德教育、美育和体育。

(3) 发展任务。发展学生的智力、意志、情感和动机（需要、兴趣等）。



知识窗

鲍良克的教学目标分类理论

南斯拉夫教学论专家弗拉基米尔·鲍良克在其所著《教学论》中认为，教学任务作为希望达到的教学过程的结果是三个方面的：物质的、功能的和教育的。他把教学的物质任务和功能任务划归教养的范畴，并作了具体的分析。

他指出教学的物质任务与获得各门学科所研究的客观事物的知识（包括事实和概括）有关，而按质量的不同可把知识分为下列等级：记忆性的知识、再认性的知识、再现性的知识、运用性的知识、独创性的知识。教学的功能任务与发展大量的、不同人的、不同类的能力相关，而根据人的活动范围的不同可将能力分为以下种类：感觉和知觉能力、体力的或实践的能力、表达能力、智慧能力。

第三节 小学教学目标的设计与描述方法

一、小学教学目标的设计

小学教学目标设计的依据主要有学习者发展的需要、社会对人才的需求和学科内容特点等因素；同时，小学教学目标设计还需要依据一定的原则。

(一) 小学教学目标的设计依据

1. 学习者个性的需要

教学的目的在于促进学习者的身心发展，因而学习者的需要是确定教学目标的基本依据。教学目标的制订需要结合学生的兴趣、身心发展阶段及其特点、已有知识经验基础等，从而使教学目标立足于学生的最近发展区，让学生能在教学中能有所收获和成长。

2. 社会对人才的需求

教育教学的发展受制于社会政治、经济、文化的发展水平，同时，教育通过有目的、有组织的活动培养人才，为社会进步服务。从国家教育目的到课程目标的逐级细

化说明了国家、社会的发展趋势，以及需要学生具备的品格和能力。所以，教学目标的设计既要微观落实，也要保持宏观思考，与教育目的、课程目标等要求保持一致性。

3. 学科内容特点

小学教学目标的设计必须依据学科内容特点，这是由课程标准的根本要求和教学实践的科学性决定的。不同学科的核心素养与知识结构存在显著差异：语文重在语言建构与人文浸润，数学强调逻辑思维与符号运算，科学注重探究实践与实证分析。若忽视学科特质，教学目标易流于空泛，无法精准指向学生关键能力的培养。因此，深入把握学科内容的独特性，是确保教学目标具体、可测、与课程理念高度一致的必然要求。

（二）小学教学目标的设计原则

1. 整体性原则

整体性原则，即要以系统性思维，整合教育目的、课程目标、学生发展、教材内容等，形成目标系统。教学目标设计既要从宏观分析社会发展对人才培养提出的新要求，也要落到观察学生的兴趣、个性特点等实处，使一节课的教学目标与一学期的课程安排乃至整个学段的课程目标层层关联，形成整体。

2. 发展性原则

发展性原则，即教学是以促进学生和教师发展为主要目标的。教学目标的设计应当符合学生的认知发展需求。所以，教学目标需要落在学生的“最近发展区”内，使学生以现有的经验为基底，再继续进行学习。因此，教学目标还具有引导性，指引学生前进的方向。

3. 可操作性原则

可操作性原则，即教学目标的表述是外显的、具体的、可评测的。教学目标是教师和学生共同协作需要达成的结果。教师在描述目标时，应当减少使用“掌握”“了解”等词，而是以具体行为、明确的学习程度等代替它们，使目标更清晰，更容易达成，这也更能达成“教—学—评”的一致性。

4. 阶段性原则

学生的发展具有阶段性，同样，教学目标的设计也需要结合学生的发展阶段，突出各个阶段的特点，并且注重各阶段之间的衔接连贯，保持总目标的一致性。同时，设计“个性化”教学目标需要划分目标阶段，基础目标描述所有学生普遍达到的水平，进阶目标旨在鼓励和引导学有余力的学生探索知识的更深层次。

二、小学教学目标的描述方法

教师上课之前要精心设计教学方案，其中包含一项重要工作，那就是教学目标的

制定。只有事先科学、清晰、准确地描述好课程教学的目标,才能确保课程教学的顺利开展。在表述具体教学目标时,应依据不同学科的要求,结合学习内容的特点,选择恰当的目标表述方法。下面是三种较为典型的教学目标描述方法。

(一) 行为性目标的陈述新模式——ABCD 模式



ABCD 模式举例

行为性目标是指通过教学形成的可观察、可测量的具体行为来陈述的课程与教学目标。最早关于行为性目标的表述是泰勒提出的“双向分析法”,指明学生的学习目标应包含“行为”和“内容”两方面,“行为”即在特定学段应培养什么行为,“内容”即每一种行为指向具体的学习领域或内容。20 世纪 60 年代,罗伯特·马杰进一步提出行为性目标的陈述不应只包括“行为”和“内容”,还应囊括“表现”“条件”“标准”三大要素。“表现”即表现出可观察的、具体的行为,“条件”即行为表现时所需的环境、资源、设备等条件,“标准”即衡量学习者学习结果的标准。随着行为性目标研究的深入,行为性目标陈述的新模式形成了。这一新模式被称为 ABCD 模式,包括“对象”“行为”“条件”“程度”四个要素^①。

(1) 对象 (audience, A): 阐明教学对象,通常是学生,如“学生形成……”“学生设计……”等。

(2) 行为 (behavior, B): 说明通过学习,学习者应能做到什么(行为的变化);一般是动宾结构,如“能发现月字偏旁的表意特点”“能找出作者观察的动词”等。

(3) 条件 (condition, C): 说明上述行为在什么条件下发生,通常指环境、设备、信息、时间及人的因素的限定,如“从小虫子的语言中感受做一只小虫子的烦恼和快乐”“借助插图流利地讲述故事”等,条件一般可以是“在什么地区”“在什么时间”“在什么帮助下”等。

(4) 程度 (degree, D): 规定达到上述行为的最低标准(即行为改变的程度),如“能区分给出图片中的长方形和正方形,正确率达 90%”“表达有条理,语气、语调适中”等。

教师在日常实际的教学设计中,不一定每一个教学目标描述都要严格套用 ABCD 要素。在目标表述中,只有学生的学习行为是最基础的部分,不可省略,其他几个要素可根据实际情况灵活选择。



支架导引

请你根据行为性目标陈述的新模式,试举一例,并分析其 ABCD 四个要素。

^① 何克抗、林君芬、张文兰:《教学系统设计(第2版)》,高等教育出版社,2016年,第65页。

在行为性目标陈述时，需要特别注意，教学目标的行为主体是学生，而非教师。教学目标指向的是教学活动之后学生的学习结果，且教学目标的行为动词必须是具体的。行为性目标陈述的其他注意事项如下。

(1) 在陈述学习目标时，应全面考量与目标相关的各类行为，这些行为需紧密围绕核心素养目标展开。不仅要涵盖学生在文化基础层面应具备的人文底蕴与科学精神，以及在自主发展维度所需的学会学习和健康生活能力，还应包括学生参与过程中应展现的责任担当和实践创新态度。通过明确这些与核心素养各方面相对应的行为，教师能够更精准地指引学生的学习进程，从而保障学生达成符合核心素养要求的预期学习效果。

(2) 采用操作性行为动词进行客观陈述。使用具体、明确、可操作的行为动词来描述学生的学习行为和学习结果。例如，“识别”“描述”“判断”“应用”等动词可以帮助教师明确学生的学习要求，并为学生提供清晰的学习指导。同时，这种描述方式也使得学习目标的评估更加客观、可量化，有利于教师及时了解学生的学习进度和结果。

关于教学目标的行为动词，可以参考本章第一节课程与教学目标的分类理论，例如布鲁姆教学目标分类体系中关于认知、情感、动作领域的动词及课程标准中小学课程目标体系关于结果性目标、体验性目标、表现性目标的动词。

(二) 内外结合表述法

行为性目标的陈述方法主要关注外在的行为变化，却相对忽视了学生内部心理的发展，“内外结合表述法”则弥补了这一不足。这一方法由美国学者诺曼·格朗伦在《课堂教学目标的表述》一书中提出。具体而言，“内外结合表述法”是指内部心理与外显行为相结合的目标表述，先用描述内部过程的术语（知道、理解、欣赏、尊重）表述一般性目标，然后列举反映这些内在心理变化的外显行为表现作为具体实例（见图2-4）。在实际教学中，学生内在的能力与情感是难以观察的，为使教学目标陈述清晰具体可操作，达到可以观察的程度，应在描述内在能力和情感变化之后，将这一变化的目标具体化为外在行为的样式。比如“领悟《桥》中老汉的奉献精神”，这是教学目标的情感领域的

领悟水平。但“领悟”是一个内部过程，每个人掌握的标准不一，难以直接观察和测量。所以需用可以证明“领悟”水平的行为实例来进一步说明，如“用自己的话转述老汉在洪水来时的行为及精神”“能列举2~3个与老汉一样具有奉献精神的人物”。有这些实

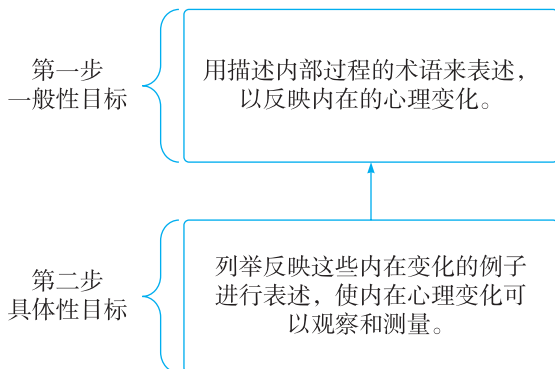


图 2-4 内外结合表述法步骤

例的补充，教学目标从抽象变为具体，从表述内部过程的“一般性目标”具体化为表述外显实例的“具体性目标”，教学目标的“领悟”因此变得可操作、可测量。

（三）表现性目标表述法

虽然内外结合表述法兼顾了学生的内心变化和外在行为，但事实上，很多教育活动的培养成效并非立竿见影，学生的内在能力、情感等目标往往需要在长期的教育实践活动中培养。为此，美国课程学者马克·艾斯纳提出表现性目标，区分了教育的两种目的，一个是使学生掌握现成的文化工具，另一个是培养学生的创造性反应。他将前者归为教学性目标，后者归为表现性目标。教学性目标有明确的学习任务及应习得的具体行为，与行为性目标大致相同；而表现性目标与教学性目标完全不同，虽然它明确规定学生应参加的活动，但不精确规定每个学生应从这些活动中习得什么。表现性目标的结果是开放的，旨在培养学生在活动中表现出来的个性化、创造性，以及对问题的思考力、探索欲。例如，“培养学生在英语学习中热爱中国文化”，表现性目标的表述可以是以下形式。

主动用英语向来自不同国家的小伙伴介绍中国传统节日习俗；
尝试用简单的英语制作关于中外节日差异的手抄报；
主动查阅英语版的中国节日资料并在班级展示。

上述例子都没有强调要达到的结果如何，重点是在学生参与活动的过程中，关注学生的经历体验。值得注意的是，表现性目标虽然给学生提供了创新发展的空间，但它只是作为教学目标具体化的一种补充形式，教师不可顾此失彼，过于重视表现性目标而忽视了教学性目标的培养。

总体而言，课程与教学目标的描述应该注意以下几点。

（1）整体性。首先，课程与教学目标的制定是一个复杂的系统设计过程，整体性指的是在设定和描述目标时，要考虑到课程的全面性和系统性，从单元目标到课程总目标，再到教育阶段的长期目标，都应该是一个有机整体，彼此相互关联、相互支持。其次，整体性还强调学生的全面发展。目标不仅应关注知识技能的传授，还应包括情感态度、价值观、创新能力、批判性思维等多方面素质的培养。这些目标应该相互衔接，以“立德树人”为根本任务，以“育人”为最终目的。

（2）灵活性。课程与教学目标的描述方式多种多样，但从具体实践教学上来看，并不存在哪种方法最有效。方法都是理想化的蓝图，教师在面对课程与教学目标设计时，理应根据学生实际学情、教材具体内容等多种因素灵活考虑哪种方法相对适合，或者哪些方法相结合更有效。

（3）层次性。课程与教学目标层次性指目标表述应尽可能与学习结果的不同层次相适应。要使目标层次化，可以应用布鲁姆等人的教育目标分类理论，将目标分为不

同类别、不同层次，从而方便教学评价，促进目标达成。



AI 导创

实践活动：人机协同设计教学目标

在教学目标设计中，教师可以与 GenAI 协同进行教学目标的撰写、评价修改与优化，提升教学目标的科学性。推荐使用 DeepSeek、Kimi、文心一言等大语言模型工具。以下步骤供参考。

步骤一：初步设计

先自行选择小学某一学科课程内容，应用本章所学知识，结合新课程标准要求，小组协作或独立尝试撰写一堂课的完整教学目标。

步骤二：对比与评价

(1) 目标对比。就你所选的课程内容，指令 GenAI 生成教学目标。例如，输入提示词“请结合 2022 年版课程标准的语文核心素养目标要求，拟定小学语文课文《猫》的教学目标”。将 GenAI 生成的教学目标与你自己撰写的教学目标进行对比。

(2) 目标评价。将步骤一中你设计的教学目标上传至选定的 GenAI 工具中，输入提示词，如“ABCD 教学目标描述模式包括四个要素：教学对象、行为动词、行为条件和表现程度，简称 ABCD。请你结合 ABCD 行为目标描述模式评价我们拟定的教学目标，并给出具体的优化建议”。

步骤三：审核与修改

根据 GenAI 的评价和修改意见，仔细审核每一条建议是否和课程标准相符合，据此修改和完善上述初步的教学目标。

步骤四：迭代优化

通过更加细致的提问，引导 GenAI 更加精确地提供教学目标的修改意见。例如，“你认为这个教学目标里使用的动词是否明确表达了学生要达到的行为变化，如果有模糊不清的动词，应该用哪些词汇来替换呢？”。

步骤五：进阶探索——设计专属智能体

如果觉得通用 AI 工具未能满足你的期望，那么可以尝试创建一个用于教学目标设计的专属智能体。智能体是一种专注于在特定领域内实现特定目标的 GenAI 工具。通过灵活配置智能体的人设和回复逻辑，可以确保其遵循你期望的原理和策略，精准地修改和优化教学目标。智能体设置步骤如下。

- (1) 选择一个合适的智能体平台或系统，例如“扣子”。
- (2) 点击创建智能体，输入智能体的名称与功能介绍。
- (3) 配置智能体的人设与回复逻辑，可以使用平台推荐的“通用结构”模板来设

置“角色”“目标”“技能”“ workflow”“输出格式”“限制”。设置时，需要根据一定的教育理论来指导设计，例如，输出格式中设计的教学目标要符合“ABCD 教学目标描述模式”的规范。设置完成后，点击“自动优化提示词”。

(4) 进一步优化智能体。根据你的实际需求，可以选择性地从“模型设置”“技能”“知识”“记忆”“对话体验”等方面探索与设置智能体，例如，为智能体添加一些文本(课程标准、教材、优秀教学目标设计案例)，进一步确保其生成内容的准确性。

(5) 预览和调试。从真实使用者的角度跟智能体进行对话，预览智能体的输出结果，根据结果不断调试“人设与回复逻辑”，以提高其在实际应用中的准确性和效率。

(6) 监控和迭代。定期监控智能体的表现，根据一段时间的使用效果，对智能体进行迭代和更新，以不断优化其在教学目标描述方面的性能。



概念导出

1. 概念提取

学习完本章后，大家能否回答本章开头的案例问题？有没有理解教学目标及其描述的核心要义？能否把学习到的理论运用到教育和教学实践中？请总结、思考和提炼本章的大概念。

(1) 我理解的教学目标描述核心要义：_____

(2) 我理解的课程与教学目标的嬗变历程：_____

(3) 我理解的素养目标：_____

(4) 其他：_____

2. 反思分享

可以和小组成员一起交流你获得的其他大概念，也可以将自己的所思所得发布在线上课程讨论区，或通过其他方式分享自己的学习体会。

3. 深化迁移

为了深化理解和巩固本章所学的内容，可以进一步和小组协同开展以下活动。

(1) 寻求机会，在线或面对面访谈一名小学教师，了解其在教学实践中设计教育目标的感受和体会。

(2) 认真阅读某个学科课程标准，思考如何依据课程标准中的目标与教材内容设

计单元教学目标，并使用 GenAI 对你设计的单元教学目标进行修改。



拓展导学

钱学森之问

“为什么我们的学校总是培养不出杰出人才？”这一被称作“钱学森之问”的深刻命题，源自钱学森晚年对中国教育的深切思考，亦折射着课程与教学目标的价值追求。作为享誉世界的科学家，钱学森亲历了中西教育的差异。他归国后发现，国内教育长期囿于应试化、功利化的窠臼，学术环境趋于保守，学科壁垒森严，科研人员“只敢重复他人的结论”，导致原创性成果匮乏，大师级人才难现。这一现象背后折射出多重困境：教育过度追求标准化答案，抑制了学生的批判性思维与创造力；高校专业划分过细，缺乏跨学科融合的视野与机制；科学与人文素养割裂，艺术教育沦为升学工具，难以滋养科学创新的灵感。钱学森主张的“大成智慧学”提倡打破学科界限、贯通文理，认为唯有在开放包容的学术生态中，才能孕育颠覆性创新。对此，教育改革亟须回归育人本质：基础教育需减少机械训练，鼓励独立思考与非常规解法；高等教育应构建跨学科平台，营造师生平等争鸣的学术文化；评价体系须破除“唯分数论”，为原创研究提供容错空间。

钱学森之问不仅是对教育的叩问，更是对国家创新能力的深层关切。回答这一命题，需要教育者以“培养完整的人”为目标，重塑自由探索、人文与科学交融的成长土壤，让年轻一代在敢于质疑、跨界融合中成长为真正的“破壁者”。唯有如此，钱学森所期待的“杰出人才”方能不断涌现，支撑起民族复兴的创新脊梁。



推荐阅读

- 1.《布卢姆教育目标分类学——分类学视野下的学与教及其测评：完整版》，安德森等编，蒋小平、张琴美、罗晶晶译，外语教学与研究出版社，2009年。
- 2.《课程改革：新世纪的国际视野》，和学新，等著，中国社会科学出版社，2017年。
- 3.《义务教育课程方案与课程标准（2022年版）》。



《义务教育课程方案与
课程标准（2022
年版）》