

序 1

吕必松

理论建设永远是学科建设的关键。在我国对外汉语教学界，多年以来，学科理论的研究似乎已被严重忽视。课程建设是学科建设的基本任务之一，可是关于课程设计的研究，尤其是系统研究，似乎少有人问津。郭睿的《汉语课程设计导论》，可以说是对课程设计进行专门和系统研究的开山之作。在理论研究受到严重冷落的今天，郭睿能够不受心浮气躁风气的影响，静下心来，专心致志地开展理论研究，写成了这部重要的著作，实在令人钦佩。但愿此书的问世，能够激发起学人在这一领域开展进一步研究的热情。

序 2

工欲善其事，必先利其器

崔永华

这是一部运用教育学理论框架分析汉语教学的著作。

这本书有两个重要特点：第一，作者试图用教育学课程论的框架，全面分析汉语作为第二语言教学（对外汉语教学）的课程设计。第二，本书是一种跨学科的研究成果。

先说用教育学课程论框架分析汉语作为第二语言教学的课程（以下简称“汉语课程”）。

教学是通过课程实现的。从有对外汉语教学开始，就有对外汉语教学的课程设计。远的不说，从上世纪 50 年代开始的新中国汉语教学，就已经做了大量的课程设计工作，经过几代人 60 多年的努力，我们已经比较成功地设计出了国内高校针对外国留学生的数十种汉语课程。但是回过头来，从方法论的角度来看，由于业界的知识和能力背景所限，这些课程设计大体上是基于经验和对教育学理论的零星运用进行的，基本没有采用教育学的理论和方法。

我们都明白“工欲善其事，必先利其器”的道理。对于课程设计，教育学早已有现成的、相对成熟的理论、方法（要素、过程、手段）。毫无疑问，如果当初我们掌握和运用了教育学的理论、方法，我们会少走一些弯路，更全面、深入地

认识汉语课程，避免设计中的遗漏、偏差和不足，更高效地达到课程设计的目标，所设计的课程也会更为完善。

亡羊补牢，犹未为晚。在当前汉语国际教育大发展的新形势下，我们需要设计众多针对不同教学对象（不同国别、不同年龄、不同教育水平、不同汉语水平等）、不同教学目标、不同教学类型（汉语专业、汉语进修、汉语速成、沉浸式教学）的课程，这些课程的数量将数倍、数十倍于我们先前所设计出的课程；新课程的课程目标、课程内容、课程实施、课程评价等所涉及的问题，也远远超出了我们的经验和见识所及。为此，当前只有自觉地学习教育学的理论、方法、工具，才能少走弯路，避免继续“在黑暗中摸索”，顺利地达到汉语课程建设和汉语国际教育的宏伟目标。

学习和掌握教育学理论和方法，是汉语国际教育的必由之路，是汉语教学走向科学的必由之路。所以，本书探讨汉语教学的思路，是值得提倡的思路。

再说本书作为跨学科的成果。

本书的另一个特点是作者出身于教育学，是我国著名高校的教育学博士。来北京语言大学后，在为汉语国际教育专业讲授教育学课程的同时，还积极承担对外国留学生的汉语教学工作。这种教育背景和工作环境，为他进行跨学科的研究、思考创造了条件。

我们说了多年对外汉语教学是跨学科的科学，在实践上也取得了不少的进步，主要表现在心理学在汉语作为第二语言的习得和认知方面，以及教育测量学、统计学在汉语测试方面。跨学科人才是进行跨学科研究的基本条件。本学科上述两个方面人才主要践行了两种发展模式，一种是汉语语言学学者学习相关学科的理论、方法，成为跨学科人才；另一种是相关学科的学者跨入汉语教学的领域，成为跨学科人才。从上世纪 90 年代中期以来，两种人才共同为对外汉语教学做出了卓越的成就，成为本学科自立于学科之林的强大支柱。这说明，跨学科的学科建设，有赖于兼具相关领域知识和能力的跨学科人才。

汉语教学多年来一直强调研究“教什么，怎么教”，但是，我们对于教育学中相对应的课程论、教学论却少有关津，直到今天，仍有人以为教学研究不是

什么学问，不能登大雅之堂。令人百思不解的是，我们一方面疾呼要解决“三教”（教师、教材、教法）问题，一方面却对解决“三教”问题的“利器”退避三舍，甚至拒之门外，仍坚持凭着经验、推论，甚至是个人的感受指导汉语教学，坚持让汉语教学继续“在黑暗中摸索”。这种观念必将误自己、误后人、误事业。如前所说，今天汉语教学所要设计的课程的数量和质量，绝对不是凭我们现有的经验和见识能驾驭得了的。同时，不仅汉语课程，教学方法、教学管理、课堂管理、教材编写、教师培养，都远远超出了我们以往的经验 and 推论能力，因而必须借鉴教育学理论方法。如果还是囿于现有的知识和能力天地，在“三教”问题和汉语国际教育的更多问题上，我们将无法摆脱困境。

我们必须解放思想，像请进和借鉴心理学、教育测量学一样，请进教育学，走出语言学、走出语言教学，切实实践跨学科之路，才有出路。从跨学科的角度讲，这本书的研究思路，也值得提倡。

此外，本书的不少地方为汉语课程设计提供了启示。举例如下：

(1) 对对外汉语教学学科性质的追问。

作者认为，前辈学者对对外汉语教学学科性质的看法是基本一致的：是一种第二语言教学或外语教学。但这只是对“汉语教学”的一个类比、归类，并未深刻揭示出本质，缺乏一种结论性的描述。作者认为，学科的本质属性是由该学科的存在价值及其基本构成要素所决定的；追问“汉语国际教育”学科的性质，应该从它的存在价值及其基本构成要素的认定开始；从存在价值来看，汉语国际教育是一门工具学科，从基本构成要素来看，交际性和工具性是汉语国际教育学科的本质属性。

笔者未必认同这种看法，但作者愿意在前人的认识上，进行更深层次的探讨，值得尝试。

(2) 定义汉语课程和汉语课程设计。

作者认为，“汉语课程设计是指对具体一门汉语课程事先进行有意识地安排、规划、操作和评价等，以最大限度地促进学习者汉语综合运用能力的发展。其主

本书的不足可能来源于主观和客观两个方面。客观上，在现阶段，把汉语课程和课程设计装入教育学框架，会遇到很多问题，例如此框架跟原有的基于语言学 and 经验的汉语教学框架的冲突，包括原有框架诸多的缺欠、冗余等等。主观上，作者毕竟还是汉语国际教育的新兵，对原有框架的产生背景、文献的了解，以及教学实践都存在不足。

例如作者在第二章第一节讨论汉语课程的性质时说，（1）汉语课程在外国中小学体现为作为一门外语课的“汉语”，在国内学校中主要体现为综合课（笔者按：国内现在的主要模式，还是分技能教学模式）；（2）汉语课程实施的主要方式是“精讲多练”（笔者按：只说“精讲多练”似过于简单，不同的汉语课程，还有不同的实施方式）；（3）汉语课程是一门以学习汉语言文化知识、技能和策略等为主要内容，以言语交际活动为主要途径，以培养学习者汉语综合运用能力为主要目标的第二语言课程。（笔者按：把汉语知识和技能跟文化知识和技能并列，似不太妥当）。

这几看法，笔者都感到还可以再推敲。

另外，针对汉语教学界，特别是一线教师而言，全书的写作风格显得不够直截，对于一些教育学的原理，有些过于追根寻源。如第一章第二节对泰勒模式的介绍就过于详尽。

瑕不掩瑜。况且，笔者认为“还可以再推敲”的地方，未必是作者不对，我自己未必就能提出成熟的看法。在笔者看来，本书的重要价值在于，作者以教育学者的身份，用教育学理论和方法的利器，剖析汉语课程，无疑会使我们对汉语课程和课程设计有更为科学的认识，会对教师、研究者、管理者认识汉语教学、汉语课程，大有帮助。我们需要更多的此类研究。这种研究，一定会成为推进汉语课程研究、课程设计，乃至汉语国际教育的科学化的强大动力。

工欲善其事，必先利其器。汉语国际教育只有正确选择自己的理论、方法、工具，才能应对所面临的问题，更快地实现自己宏大的发展蓝图。

要包括对课程目标进行清晰界定；对要学的汉语要素知识、汉语技能、汉语交际技能以及汉语文化知识等内容加以适当选择（包括纲领性地确定和具体选定）；将选定的这些内容按照一定的顺序组织起来；建议或设定教学这些内容的过程和方法；鉴别课程整体或各个部分的效果，并通过评价和反馈使相关部分得到调整等。它最终体现为一套经过实践验证的课程计划、大纲、教科书或者教案集。”

这一定义，也许还可以进一步推敲，但是定义明确说明了汉语课程设计的内容和过程，使汉语课程设计不再是个模糊的、难于把握的概念和过程。

（3）汉语课程目标的基本来源和保证课程目标的科学性的具体方法。

作者认为，汉语课程目标有三个来源，即对学习者的研究、对当代社会需要的研究和学科专家的建议；设计汉语课程目标大致都遵循以下几个步骤：需求分析、任务分析、起点确定、环境因素分析、目标表述。

课程目标是课程的导向，采用正确的方法，才能保证制定的课程目标的科学性。

（4）课程内容的选择框架和汉语课程组织方式。

作者认为，汉语课程选择是指课程设计师依据所要达到的汉语课程目标和一定的选择原则，从汉语语法、字/词、功能、情景、话题、语篇等方面来选择最有利于形成学习者交际能力的内容，以构成汉语课程的过程。同时，所选择的课程内容应适合听、说、读、写等技能的训练，也应有情感、态度、价值观和文化意识的渗透。作者认为，汉语课程组织方式是依据一定的原则，将构成汉语课程的各种汉语言要素（语音、词汇、语法等）、技能、情景、功能、话题、策略、文化意识等各种相关内容或活动项目进行横向和纵向的排列组合，形成一定的结构，以更好地实现汉语课程目标。

这种基于当代教育理念和语言教学理念的对语言教学内容的认识，可以帮助我们在制定教学大纲、编写教材和课堂教学时，更为全面、准确地把握教学的内容。

（5）本书在汉语课程实施和课程评估的论述中，努力运用教育学的理论框架，也是一种值得效法的有益尝试。

以上只是笔者在浏览此书时印象深刻的几点，其他方面，恕不一一详述。

本书的不足之处。

序 3

刘 珣

非常高兴地得知，在出版了《汉语教师发展》一书四年多，郭睿副教授的新作《汉语课程设计导论》，又将问世。这两本书总的特点是侧重从教育学的角度，研究汉语国际教育问题，而这一特点在本领域已出版的大量专著中，还是不多见的，需要加以提倡。

众所周知，与汉语国际教育结缘最深的两门学科，一是语言学，一是教育学。比作一为其母，一为其父，并不为过：二者缺一，成不了我们这个学科。因此，上世纪末在专门讨论学科问题的学术研讨会上，不少人（包括我本人）就认为从本质上来看，我们这个学科应该属于虽然在现在的学科设置上不存在的“语言教育学科”。

由于本领域从业人员大都来自汉语言文学专业、汉语言文字学专业、语言学应用语言学专业、对外汉语专业或外语专业，因而对从语言学的角度研究本学科十分重视，也很习惯，并有大量的研究成果。十多年前，甚至不少人还认为我们这个学科就属于语言学，似乎是单亲家庭的产物。当时本人在一篇文章（《谈加强对外汉语教学的教育学研究》）中曾谈到：“长期以来对外汉语教学界缺乏对教育学理论的系统研究，更缺乏把教育学的普遍规律运用于本学科的研究，至今很少有真正从教育学角度研究对外汉语教学的论著。我们对教育学领域的研究热点所

知不多，甚至基本上没有参加过有关的会议和学术活动；教育学界对我们这个新兴的、而且是非常重要的特殊教学领域似乎也很少关注，我们还没有吸引到更多的教育学家像语言学家们那样与我们共同进行学科的研究”。

今天随着学科研究的逐渐深入，仍坚持我们这个学科只属于语言学这一观点的，已经大为减少了；汉语国际教育是一门综合学科、边缘学科，需要进行跨学科研究，已成为大多数人的共识。但是，在开始重视语言习得、跨文化交际等方面的跨学科研究的同时，对教育学的研究或从教育学的角度从事本学科的研究，仍为我们学科建设的短板。我们希望随着更多的像郭睿博士这样教育学出身的年轻的人才，加入到我们的队伍中来，加强教育学的研究，使这一状况能得到显著的改变。

郭睿副教授的博士专业是“课程与教学论”，他有较好的教育学功底。七八年前刚走上北语的汉语国际教育岗位，就树立起将自己所学的专业知识贡献给汉语加快走向世界这一事业的决心。他知道要从事汉语教学的研究首先必须补上对外汉语教学实践这一课，于是他从听课开始，很快就争取到从事对外汉语课堂教学的机会。作为他在北语人文学院的同事，我深深为他虚心向一线教师们学习、刻苦钻研教学方法和技巧、认真体会对外汉语教学特点的精神所感动。为了实现将自己所学的教育学知识跟对外汉语教学的结合，他同时大量阅读对外汉语教学的文献，了解半个世纪以来学科研究的成果，并开始酝酿本书的撰写。为了磨成这一剑，他花了六七年的时间，数易其稿，终于完成了这本以教育学理论为指导、突出汉语作为第二语言教学特点的汉语课程设计专著。

打开这本书，让我们感受最明显的还有两点：一是作者认真研究的态度。作者阅读了古今中外大量的文献，也收集了大量的资料，丰富的资料虽然使本书略显庞杂，但对年轻的读者说来不无益处。二是作者勇于提出自己的看法。作者在介绍教育学理念的同时，尝试用教育学的观点谈出自己的不同看法，尽管这些看法还有商榷的余地，但它可以启发我们从不同的角度，对老问题做新的思考。

我愿意向我的同行们郑重推荐这本专著。

前 言

一

本书意在从教育学、课程论的视角来探讨汉语教师“如何开设一门汉语课程”，即汉语课程设计。之所以有勇气和信心把它呈现出来，主要基于以下两点认识：

第一，汉语课程设计能力是国际汉语教师的必备素养和技能。随着“汉语国际教育”事业的发展，汉语教师的职责不再限于课堂教学，还应该具有一定的课程设计能力。因为很多汉语教师，尤其是在国外教学的汉语教师，经常面临着根据学习者或合作方要求独立开设一门新课的情况。与此相对应的是，现在的汉语教师培养课程体系中并没有此类的课程或技能培训。汉语教师遇到这种情况时往往是单纯根据既有经验进行，甚至是茫然失措，不能适应工作需要。即便不开新课，汉语教师也需要遵照国外惯例在课程开始前向学生提供一个课程大纲（course syllabus），明确告知学生课程目标、相关课程资源、课程进度和时间安排、课程要求及注意事项、课程评价方式和标准、学习方法建议等。这其实就是教师对所教汉语课程的一个设计。另外，海外各个国家和地区的教学情况、学生水平和进度都不一样，所需要的汉语教材大多都是自己来编写，具体如何操作？这是对国际汉语教师一种新的工作要求。王宏丽（2010）就曾提到这一点。其实这里说的也是汉语课程设计能力。正是考虑到这一能力之重要，国家汉办在2011年颁布的《国际汉语教师培训大纲》中就建议开设“汉语课程与教学设计”这一课程，正对应《国际汉语教师标准（2012年）》模块三“教学组织与课堂管理”中的部分内容。

第二，汉语课程方面的研究是“汉语国际教育”这个学科走向成熟完善的应有之义。课程论和教学论是两个同样重要的领域或视角，都应该得到重视和发展。可是从学科研究现状来看，重点一直在教学理论甚至是教学法领域。课程方面的研究一直比较薄弱，成果很少，探讨汉语课程设计的专著更是少见。相比之下，英语作为第二语言教学领域就出现了很多探讨课程设计的专著和文章（如 Pratt, 1980; Dubin & Olshtain, 1986; Yalden, 1987; Graves, 2000; Richards, 2001; 等等）。因此，我们应该在更高层面（即语言学、教育学、心理学甚至哲学等相关学科研究成果的基础上）从不同的视角来拓展和完善汉语课程的研究。本书就是一个从教育学视角讨论汉语课程设计问题的尝试。

二

本书重点对“汉语课程设计”的原理、程序、方法等方面进行探讨。为了给可能在各种情况下开设汉语课程的教师提供指导，本书重点探讨汉语课程设计的一般程序，包括对汉语课程的认识、对汉语课程目标的界定、对汉语课程内容的选择、对汉语课程内容的组织、对汉语课程的实施、对汉语课程的评价等具体环节。

本书结构是这样安排的：

第一章 绪论，主要是做了一些铺垫性的介绍。第一节主要是对“汉语课程”“汉语课程论”“汉语课程设计”这三个基础性概念进行阐释说明。第二节主要介绍了汉语课程设计的模式，尤其是“目标模式”。

第二章 汉语课程的性质、特点和功能，先是在分析“汉语国际教育”学科性质的基础上认定了汉语课程的交际性和工具性，又分析得出了汉语课程的如下特点：交际性和工具性的统一、技能性、实践性、综合性、文化性等，最后论述

了汉语课程的几个功能：培养学习者的汉语综合运用能力、传递必要的汉语言知识、让学习者了解一定的中国文化等。

第三章 汉语课程目标及其设计，主要讨论了汉语课程目标的内涵、特征、功能、来源等方面，以及设计目标的几个步骤：需求分析、任务分析、起点确定、环境分析和目标的撰写。

第四章 汉语课程内容的选择，先介绍了汉语课程内容选择的内涵和汉语课程内容的构成，然后探讨了汉语课程大纲和语言材料选择的原则和过程。

第五章 汉语课程内容的组织及其设计，依次探讨了汉语课程内容组织的内涵、分类、影响因素、取向、原则等问题，最后探讨了汉语课程组织设计的步骤：确定中心要素、对课程内容进行切分、排列结构单位、具体“知识点”或“课”的组织等。

第六章 汉语课程实施及其设计，主要探讨了汉语课程实施的内涵、取向、影响因素及其设计，汉语课程实施的设计具体包括教学过程、教学方法和手段、教学活动、教学组织形式、教学时间、教学空间等六个方面的设计。

第七章 汉语课程评价及其设计，主要探讨了汉语课程评价的内涵、类型、功能及其设计，在设计部分先介绍了几种课程评价的模式，最后探讨了如何逐步进行汉语课程评价的设计。

汉语教师所面临的教学对象和教学情境不同，课程设计的环节和步骤自然也未必完全一致。即便是本书所呈列的这几个环节，在实际汉语课程设计过程中也并没有这么清晰。它们是动态的、勾连互动的、相互交织在一起的。更何况，汉语课程本身又包括综合课、听说读写等多种课程。鉴于此，第一，本书定位于对各类汉语课程设计进行指导，即书名所示“汉语课程设计导论”；第二，本书尽可能详尽地提供了撰写时所涉猎的主要参考文献，供读者更多地了解“课程设计”的原理、概念和方法，以便结合自己的情况对课程进行个性化设计。

本书是一部既有理论阐释又有实践例证的学术专著，可作为汉语国际教育及相关专业研究生课程教材，也可作为国内外汉语教师或教学机构管理者进行课程设计的参考手册，当然也可作为汉语国际教育专业本科生的参考用书。教材是课程的主要承载，因此本书也可作为汉语教材编写的参考手册。

目 录

序 1 (吕必松)	1
序 2 (崔永华)	2
序 3 (刘 珣)	7
前言	9
第一章 绪 论	1
第一节 汉语课程、课程论和课程设计	1
一、汉语课程	2
二、汉语课程论	7
三、汉语课程设计	10
第二节 汉语课程设计的模式	17
一、对目标模式的认识	18
二、汉语课程设计的“目标模式”	25
第二章 汉语课程的性质、特点和功能	30
第一节 汉语课程的性质	31
一、“汉语国际教育”的学科性质	31
二、汉语课程的性质	39
三、对汉语教学的启示	42
第二节 汉语课程的特点	43
一、交际性和工具性的统一	44

二、技能性	44
三、实践性	45
四、综合性	46
五、文化性	47
第三节 汉语课程的主要功能	49
一、培养学习者的汉语综合运用能力	49
二、传递必要的汉语言知识	50
三、让学习者了解一定的中国文化	51
第三章 汉语课程目标及其设计	53
第一节 对汉语课程目标的基本认识	54
一、汉语课程目标的历史发展	54
二、汉语课程目标的内涵	58
三、汉语课程目标的特征	62
四、汉语课程目标的功能	63
第二节 汉语课程目标的基本来源	64
一、对汉语学习者的研究	64
二、当代社会需要研究	66
三、学科专家的建议	68
四、汉语课程总目标的择取	69
第三节 汉语课程目标的设计	70
一、需求分析	71
二、任务分析	77
三、起点确定	82
四、环境分析	85
五、目标的撰写	94

第四章 汉语课程内容的选择	106
第一节 对汉语课程选择的基本认识	107
一、汉语课程选择的内涵	107
二、汉语课程内容的构成	111
第二节 汉语课程选择的原则	127
一、汉语课程大纲选择的原则	128
二、汉语课程材料选择的原则	133
第三节 汉语课程内容选择的过程	141
一、汉语课程大纲的选择	141
二、汉语课程材料的选择	151
第五章 汉语课程内容的组织及其设计	164
第一节 对汉语课程组织的基本认识	165
一、汉语课程组织的内涵	165
二、汉语课程组织的分类	166
三、影响汉语课程组织的几个因素	171
第二节 汉语课程组织的取向和原则	172
一、汉语课程组织的取向	173
二、汉语课程组织的原则	175
第三节 汉语课程组织的设计	182
一、确定课程组织的中心要素	182
二、对课程内容进行切分	191
三、排列结构单位	196
四、具体“知识点”或“课”的组织	200

第六章 汉语课程实施及其设计	204
第一节 对汉语课程实施的基本认识	205
一、汉语课程实施的内涵	205
二、汉语课程实施的取向	207
三、影响汉语课程实施的主要因素	209
第二节 汉语课程实施的设计	211
一、教学过程的设计	212
二、汉语教学方法和手段的设计	223
三、汉语教学活动设计	233
四、汉语教学组织形式的设计	240
五、汉语教学时间的设计	248
六、汉语教学空间环境的设计	254
第七章 汉语课程评价及其设计	260
第一节 对汉语课程评价的基本认识	261
一、汉语课程评价的内涵	261
二、汉语课程评价的类型	263
三、汉语课程评价的功能	267
四、汉语课程评价主体	268
第二节 汉语课程评价的设计	269
一、既有的几种课程评价模式	269
二、汉语课程评价的设计	274
主要参考文献	285
附录 《新概念汉语》课程的设计	307
后记	331

第一章 绪 论

阅读前思考:

1. 听到“课程”“汉语课程”这些概念，你会想到什么？有没有看到过对它们的学术性的阐释？
2. 你是否了解吕必松先生提出的对外汉语教学的“总体设计”和崔永华先生提出的“教学设计”？
3. 如果让你开设一门汉语课，你凭经验觉得应该从哪几个方面入手？

第一节 汉语课程、课程论和课程设计

汉语课程是汉语课程理论体系的奠基性概念。汉语课程论是研究汉语课程性质、目标、内容选择、内容组织、实施、评价等方面的理论。汉语课程设计则是在一定的课程理论指导下确定汉语课程目标、选择汉语课程内容大纲和材料、组织排列所选的课程内容、实施课程计划、评价所设课程的有效性等一系列活动。正确理解这三个核心概念及其相互之间的关系，是进行汉语课程设计理论建构和实践操作的前提。

一、汉语课程

要理解“汉语课程”，应先对“课程”有一个基本了解。

(一) 课程的内涵

在课程论领域，对课程内涵的探讨主要集中在两个角度：一是从词源的角度，二是从各个时期各个国家教育学者对课程理解的分类综述上。考虑到本书的应用性，我们这里主要从第二个角度理解课程。如果把所有的课程定义列出来，足有几十种，我们选取部分定义列举如下：^[1]

“课程是教学内容及进程的总和。”(王策三, 1985: 202)

“按照一般的理解，课程一词指的是学校教学内容。”(陈侠, 1989: 17)

“课程是指所有学科的总和，或学生在教师指导下各种活动的综合；狭义的课程是指一门学科或一类活动。”(《中国大百科全书·教育》)

“课程是一系列的科目。”(Oliva, 1982: 5)

“课程是学习者在学校指导下所学得的一切经验。”(Foshay, 1969)

“在学校建立一系列具有潜力的经验，目的是训练儿童和青年以群体方式思考和行动。这类经验被称为课程。”(Smith et al., 1957)

“课程是个别学习者在教育方案中的所有经验，旨在达成广泛的目的及相关的特殊目标，其设计依据理论研究的架构，或过去及现在的专业措施。”(Hass, 1980)

“课程是有组织的一系列有意义的学习结果。课程指定(或至少是预定)了教学结果，但未指定达成结果所需的手段。”(Johnson, 1967)

“课程是通过有组织地重建知识和经验而得到系统阐述的有计划、有指导的学习经验和预期的学习结果，在学校的帮助下，推动学习者个人的社会能力不断地、有目的地向前发展。”(Tanner & Tanner, 1975)

[1] 部分外国学者所给的课程定义转引自黄政杰：《课程设计》，台湾东华书局，1991：66-68；江山野主编：《简明国际教育百科全书·课程》，教育科学出版社，1991：65。

“学校传授给学生的，意在使他们取得毕业、获得证书或进入职业领域的资格的教学内容和具体教材的总计划。”(Good, 1959)

“课程是一种学习的计划。”(Taba, 1962: 214)

“课程是为学习者提供各种学习机会的计划。”(Saylor et al., 1981: 8)

“课程是学校的教育方案，包含下列因素：学习方案；经验方案；服务方案；潜在课程。”(Oliver, 1977: 8)

“课程，作为一种学校借以实现其目标，完成其任务的主要手段和媒介，其本质内涵是指在学校教育环境中，旨在使学生获得的、促进其迁移的进而促使学生全面发展的、具有教育性的经验的计划。”(郝德永, 1997)

看到如此多的课程定义，读者肯定会有一种无所适从的感觉，尤其是初次接触“课程”的读者。到底哪个定义是对的？也就是说，最终对课程的理解“落脚”在哪里？其实，这些定义无所谓对错，都在某个方面触及了课程的实质，但又失之片面。出现这种情况，其一是因为课程本身是复杂的，学者们所关注的视角和重点不同，定义自然也不相同；其二是因为这些定义都是学者们在特定的情境中提出来的，不可避免地带有主观或客观的局限。指望简明扼要地给课程下一个准确全面的定义是很难的。

那么我们怎么样理解课程呢？只能是对这些课程定义进行分类梳理，找出代表性的观点。综合学者们对课程定义进行分类梳理的成果，本书把各种课程定义归为以下五种，作为理解课程内涵的基本维度：

1. 课程即学科科目；
2. 课程即学习经验；
3. 课程即计划；
4. 课程即学习结果或目标；
5. 课程即文化再生产。

(二) 汉语课程的内涵

汉语教学是汉语作为外语或第二语言的教学，与一般的学科有很大的不同。因此，相比于一般意义上的课程，汉语课程内涵和范围就小多了。同时，在本领

域内，马箭飞（2004：56）也曾对汉语课程内涵进行界定，认为对外汉语课程至少有以下几个方面的含义：课程即学习过程，即语言的内化过程；课程即有计划的教学活动；课程即教学科目；课程即文化意识的改造。在此基础上，结合有关课程内涵的论述，我们把汉语课程分别理解为**学科科目、学习经验、计划、学习结果或目标、文化再生产**等几种含义。

1. 汉语课程即学科科目

作为学科科目的汉语课程是将汉语课程视为一个学科或学习领域。其范围是指作为一个学科的汉语教学所包含的内容，包括语音、词汇、语法、汉字、功能、情景、任务、话题等，其实就是我们所谓的汉语教学大纲，包括语音、词汇、语法大纲等语言知识，听说读写等语言技能、情感等策略，文化意识等。

在国内，从上世纪50年代开始，大部分地区的汉语课程主要是以学科科目的形式存在。在“对外汉语教学被普遍认同为一个独立学科”之前，我们主要依据的是“现代汉语”学科和语言学，同时也考虑了第二语言学习的特点。随着汉语课程教学的发展，“对外汉语教学”成了一个学科。除了之前的语言要素知识和语言技能外，该学科还增加了功能、任务、话题、情景等，以及策略和文化意识等内容。在国外，作为外语的汉语课程更是一门典型的学科科目。无论是只有一门综合课，还是包括综合课在内的一个汉语课程体系，其内容都没有超越“对外汉语教学”学科所包含的内容。整个汉语课程体系无非就是把原来的综合课各部分内容“扩充”“放大”了而已。比如现代汉语语法课、现代汉语词汇课、现代汉语语音汉字课、中国文化、中国哲学课、中国概况课、中国人文地理课、中国历史课、中国文学课。

作为学科科目的汉语课程强调向学习者传授汉语本体方面的内容。它重视汉语知识体系的传授和听说读写等语言技能的训练，有利于给学习者打下较为全面的基础，但比较容易忽视学习者在实际生活中运用汉语进行交际的需要。

2. 汉语课程即学习经验

作为学习经验的汉语课程是学习者与教学环境之间的相互作用，将汉语课程视为在语言内化过程中学习者所产生的经验和结果，即学习者的学习经验。这个

层面的汉语课程强调学习者独特的学习经验及其在此过程中所体验到的意义，比如学习者在学习汉语过程中获得的成就感和领略中国文化过程中的新奇感，以及在语言实践活动中感受到的交际能力的提升等。

作为学习经验的汉语课程体现为各种各样的汉语学习活动，以及类似参观旅游的语言实践活动。每个学习者都是独特的个体，从语言实践活动中获得的经验各不相同，其最终收获取决于自己在活动中的表现。积极主动者收获多多，消极被动者收获寥寥。这种收获并不一定表现为具体汉语知识的掌握。一线的汉语教师都知道，很多学习者汉语知识掌握得并不好，但在语言实践活动中表现出来的交际能力却很高。

这个层面汉语课程的重心从汉语知识内容转向了学习者个人的经验获得（包括认知、技能和情感等各个层面）。理念虽好，实际操作起来却不容易，关键是汉语教师对每个学习者的收获和进度难以掌控，评价起来也很难操作。

3. 汉语课程即计划

作为计划的汉语课程是指负责汉语教学的教务人员或者教师根据社会交际需要和学习者的兴趣，对汉语教学目标、内容、方法、活动以及评价等方面所做的一种教学安排。它强调对汉语教学预先制订一个计划或规划，整个课程都是可预期的。汉语教学管理部门每学期初都发布的本学期的教学计划和汉语教师所教课程的授课计划，都属于计划层面的汉语课程。

作为计划的汉语课程本身就有很大的弹性。它可以宏观到整个学校、孔子学院，甚至国家汉办的汉语教学计划，也可以微观具体到某位汉语教师的学期教学计划，甚至一堂课的教学计划。当然，它主要体现为书面的、正式的汉语教学计划。

这种课程可以严格按照预先制订的计划实施汉语教学，优点是能保证一定的教学质量和效果，缺点是容易走向僵化，兼顾不到汉语教学过程中随机创生的教学机会。

4. 汉语课程即学习结果或目标

这个层面的汉语课程被看成一系列汉语学习结果或者目标的组合。它强调预期的学习结果或目标，而较少关注过程和手段。它往往先确定一个总的汉语教学

目标，然后再把总目标细分为一套有序列的具体学习目标。比如国家汉办组织编写的《高等学校外国留学生汉语教学大纲·短期强化》所规定的教学目标体系：

教学类型	教学目标
短期强化	总目标：完成一定量的交际任务项目的学习，掌握相应的语言要素、言语技能和相关文化知识，提高汉语交际能力。
	初级目标：能运用汉语进行日常生活和学习范围内初步交际活动，并可进行简单的社会交际。
	中级目标：能比较自如地运用汉语进行日常生活、学习、社会交际范围内的一般性交际活动，并可在一定的工作范围内进行交际。
	高级目标：能比较得体地运用汉语进行较高层次的学习、交际活动和工作，并能够在一定专业领域（如商贸、外交、文化等）内进行交际。

其实在初级目标、中级目标和高级目标下面仍然有更具体的教学目标，直到它们达到清楚而明确的程度，且具有可操作性，就像生产线中的操作规程和产品规格一样。同时，这种学习结果或目标往往由决策者来决定。一线汉语教师只是实施者。这容易造成学习结果或目标的制订与实现过程的分离。

这个层面的汉语课程倾向于精确预测、控制各种问题，有利于科学管理和实现目标，但它过于重视课程结果或目标的实现，而忽视实现过程的合理合法性。比如有教师对汉字“安”的解释：有女人有房子就“安”心了。这样虽有利于学习者记住，但未必符合真实的字源字理。^[1]

5. 汉语课程即文化再生产

这个层面的汉语课程被看成对学习者的中国文化的传播。语言是文化的载体。从某种意义上说，学习汉语言本身就是学习中国文化。Brown(1994: 25)曾说，当你讲授一门语言的时候，你就在传递一个复杂的文化习俗、价值观、思维方式、情感、行为系统。最近国家一直强调“文化软实力”，在客观上强调了汉语

[1] 这种解释被一些研究者称为“新说文解字”，支持者和反对者皆有。详情可参阅李香平：对外汉字教学中的“新说文解字”评述，《语言教学与研究》2006年第2期。

课程的“文化再生产”这层意思。也正因为如此，汉语教学才成为一项“国家和民族的事业”。同时，汉语课程的特殊性质也决定了其本身就是文化再生产。汉语的语音、词汇、语法、汉字，听、说、读、写等都可以产生文化影响，另外还有专门的文化课、中华才艺课。

这个层面的汉语课程强调教授中国文化和培养学习者的汉语思维。它不仅要求开设专门的中国文化课，而且要求在汉语课上加大文化教学的比重，突出汉语的文化内涵。重视文化课是应该的，如果重视不够，则会影响言语交际能力的提高；过于重视，则会有上成文化课之嫌，那就脱离了“汉语教学是一种言语技能教学”的本质。比如1993年初夏青岛会议有学者提出，对外汉语教学已不能反映和概括教学现状，应更名为“对外汉语与文化教学”^[1]。也有学者（李文生，1993）认为：“对外汉语教学的学科内容应是汉学，而不仅仅是语言培训。”这些观点促使1994年底召开了“对外汉语教学定性、定位、定量问题座谈会”。

正如学者们对“课程”的多元化理解，这几种解释也是从不同的视角来谈的，无所谓对错。这也说明，汉语课程是一个复杂的存在，想用寥寥几句话就把它说清楚，几乎是不可能的事情。但因为我们这里探讨的是汉语课程设计，对其内涵有必要进行明确：在本书中，汉语课程主要是为实现特定目标而设计的一个汉语学习计划（包括目标、内容选择和组织、实施的方式方法、评价等部分），以及在此计划基础上所实施的各种活动。

二、汉语课程论

“课程与教学论（对外汉语）”是“汉语教学”对应的上位学科。它主要包括“汉语教学论”和“汉语教学的课程论”两个部分（或者叫两种视角）。“汉语教学论”主要研究汉语教学的性质、目的、方法、技巧等一些问题。“汉语教学的课程论”主要研究“汉语教学”这个领域内的各种课程问题。为表述方便，在厘清“对

[1] 见会谈纪要，转引自周思源：论对外汉语教学的文化定位，载《语言文化教学研究》，华语教学出版社，1996。

外汉语教学”“汉语教学”“汉语作为第二语言教学”等几个术语的基础上，我们把“汉语教学的课程论”简称为“汉语课程论”。同时，汉语课程论作为一门学科课程论，与英语课程论、语文课程论等学科课程论一样，又属于普通课程论的下属分支学科。其内涵、性质、理论等都受到普通课程论的制约性影响。因此，我们要认识汉语课程及其理论，也应先了解普通课程论。

（一）课程论

1. 课程论的内涵和层次

课程论即有关课程的理论。课程定义的多样性直接形成了多样化的课程理论。比如在“课程即教学科目”这个定义上就有学科结构课程论、要素主义课程论和永恒主义课程论等。在“课程即学习经验”这个定义上就有杜威（John Dewey）的经验课程论和施瓦布（Schwab, J. J.）的实践课程论等。在“课程即目标”这个定义上就有博比特（Bobbitt, F.）的课程论、查特斯（Charters, W. W.）的课程论和泰勒（Tyler, R. W.）的课程论。

从立新（2000：9）根据所要解决的问题把课程理论分为两个层面：一个层面是对课程基本理论问题的探讨，是人们对课程最根本的认识，通常由一些思辨性较强的命题、相对比较概括化和抽象化的理论性观点及其说明和论证构成。这属于比较宏观的层面。比如课程的性质是什么、课程的终极目标是什么等等。另一个层面是对课程设计的探讨，通常由一些操作性很强的步骤、原则、方法等的说明和规定构成。这属于比较微观的层面。比如如何确立课程目标、如何选择和排列课程内容等等。把课程理论分为两个层面是为了使其清晰化，便于把握，而实际上两个层面之间的相互联系是主要的、必然的。微观层面的课程设计需要宏观层面的理论理念来指导，而宏观层面的理念则通过微观层面的课程设计来体现。

本书对汉语课程论的论述主要探讨课程的第二个层面，即汉语课程设计的问题，同时也会涉及对汉语课程某些基本问题的探讨，比如汉语课程性质。

2. 课程论与教学论的关系

在教育学中，与课程论离得更近的是教学论。二者统称为课程与教学论。它们之间是什么关系呢？最普遍的认识为：课程论研究“教什么”，教学论研究“怎

么教”。这个表述稍改一下可能更好，即课程论重点研究“教什么”，教学论重点研究“怎么教”。Saylor et al. (转引自施良方, 1996: 139) 曾提出过有关课程与教学关系的三个隐喻，值得我们思考：隐喻一，课程是一幢建筑的设计图纸；教学则是具体的施工。隐喻二，课程是一场球赛的方案，这是赛前教练员和球员一起制定的；教学则是球赛进行的过程。隐喻三，课程可以被认为是一个乐谱；教学则是作品的演奏。这都属于经验性的认识。其实，课程论也有对“怎么教”的探讨，即“课程实施”部分。教学论中也有对“教什么”的探讨，即“教学内容”部分。既然如此，那到底是什么关系呢？笔者认为，从理论的角度看，课程论和教学论都是属于描述教育实践活动的的话语系统。^[1] 针对某一具体的教育实践活动而言，比如汉语教学，课程论与教学论两套话语系统可以相互解释。也就是说，课程论的各个部分基本都能用教学论的话语来解释。比如汉语课程实施在某种程度上讲（主要途径）就是汉语教学。反过来，教学论的各个部分也基本都能用课程论的话语来解释。比如汉语教学评价在某种程度上也可以称为汉语课程评价。如果从实践的角度来看，所谓“课程与教学的关系”是针对同一个活动实体的两个不同视角的关系。比如汉语课程论和汉语教学论就是分别从课程和教学的角度对汉语教学活动进行分析研究。

（二）汉语课程论

汉语课程论既包括对汉语课程基本问题的研究，也包括对具体的汉语课程设计的探讨。但本书重点探讨的是后者，即具体的汉语课程设计。

因为“汉语国际教育”这个学科比较年轻，^[2] 而且其研究重点又在具体的教学方法方面，所以，汉语课程论方面的研究成果不太多，也不系统。其主要成果有两本课程规范、两本论文集和一些论文等。两本课程规范即王钟华主编的《对

[1] 课程论和教学论各属于不同的话语系统，但在具体研究中经常有学者交叉使用，比如夏红梅（2003: 2）提到：“不管怎么说，课程是教学必要的程序。”

[2] “汉语国际教育”是2012年教育部整合了原对外汉语和中国学等学科专业而确定的一个新的名称。本书中对“汉语国际教育”学科的讨论，不仅包含原有的“对外汉语”学科，而且在很大程度上以“对外汉语”为原型，尤其是在论述到2012年以前时。

外汉语教学初级阶段课程规范》和陈田顺主编的《对外汉语教学中高级阶段课程规范》；两本论文集即李杨主编的《对外汉语教学课程研究》和李泉主编的《对外汉语课程、大纲与教学模式研究》；论文如李杨的《略论教学大纲》等。这些成果主要是对课程设置和各个课型的性质、目的、教学原则和方法等方面的探讨，较少涉及“课程设计”这一课程论的重要领域。然而“课程设计”恰恰又是课程论的研究重点，即汉语课程论研究的重点是“如何设计一门汉语课程”的问题。它包括以下几个步骤：汉语课程目标的确立、汉语课程内容大纲和语言材料的选择、汉语课程内容组织的设计、汉语课程实施的设计和汉语课程评价的设计。

虽然到目前为止汉语教学界针对“汉语课程设计”还没有系统化的研究成果，但在既有的各种研究中，却存在很多相关的思想。比如胡希明（1991）论述教材的新定义时就谈到：“例如有一位教口语的老师，负责教一组学员学习，他就不用一本“指定”的教科书。首先他要了解学员的情况，知道他们想学什么；然后再根据他们的需要，去选择适当的基本用书，可能是一本，也可能是好几本；再以这基本的资料为主，配合适当的学习经验与教学的环境，进行教学。”其实这已经是汉语课程设计的经验性描述了。

在与“汉语课程设计”对应的英语作为第二语言的课程设计领域，则已经取得了很多相关研究成果，比如 Dubin & Olshtain（1986）、Brown（1995）、Graves（2000）和 Richards（2001）等学者的专著。国内英语课程教学界也有相关专著，比如夏纪梅（2003）的《现代外语课程设计理论与实践》。这些成果都可供我们在设计汉语课程时参考。

三、汉语课程设计

前文提到，课程设计是课程理论的核心内容。所以，在宏观了解汉语课程论的基础上，我们有必要对“汉语课程设计”有一个深入的理解。

（一）汉语课程设计的内涵

我们先了解一下“课程设计”，然后再尝试理解“汉语课程设计”的内涵。

1. 课程设计 (Course design)

正如对“课程”有不同的理解一样，中外学者对“课程设计”也从未有一致的认识，更没有普遍认同的内涵界定。正因为如此，除了 *course design* 外，西方学者还较多使用 *course construction*、*course development*、*course making*、*course building*、*syllabus design*、*program design*、*instruction design*、*material design* 等术语。西方文献中也存在 *curriculum design*、*curriculum construction*、*curriculum development*、*curriculum making*、*curriculum building* 这类的表述。当然，这些术语更多出现在普通教育文献中，即没有具体学科背景的一般课程与教学文献中。国内学者也较常用课程开发、课程发展、课程建构、课程编制等术语。但这些术语所涵盖的范畴基本一致，即都包括课程目标、课程内容的选择和组织、课程实施、课程评价等阶段或步骤。在普通教育界的相关研究中，张廷凯（2003：3）对“课程设计”的界定更清楚全面一些，既指出了内涵，又指出了所涉及的范畴：课程设计，既要对学校教育的培养目标做出说明，还要对学校中要教的科学文化以及其他内容做出纲领性的规定；既要阐明课程的认知任务，还要建议或规定课程要应用的各种方法，阐明课程和教学策略之间的关系；既要对课程整体和各个组成部分做出必要的说明，还要鉴别课程的各个部分所能起到的作用，通过反馈和评价对课程内容及其使用做出调整。具体到语言学界，Candlin（1984：29-46）认为，课程设计（*course design*）主要是对语言学习的性质、目的、过程、评估、教师和学生的作用等问题做出一般的阐述。Nunan（1991）认为，课程设计主要负责教育项目的计划、实施、评估、管理和行政工作，而且还指出课程设计包括课程计划、实施、评估和管理几个方面。^[1]夏纪梅（2003：2）认为：“课程设计就是对教与学这个程序各个方面、各个阶段、各个环节的设计。”显然，这些定义都可以作为我们界定汉语课程设计的参考。

[1] Candlin 和 Nunan 的观点皆转引自束定芳等编著：《现代外语教学：理论、实践与方法（修订版）》，上海外语教育出版社，2008：135-136。

2. 汉语课程设计

吸取“课程设计”的基本要义，再结合汉语教学的特点，我们这样界定汉语课程设计：

汉语课程设计是指对具体一门汉语课程事先进行有意识地安排、规划、操作和评价等，以最大限度地促进学习者汉语综合运用能力的发展。其主要包括对课程目标进行清晰界定；对要学的汉语要素知识、汉语技能、汉语交际技能以及汉语文化知识等内容加以适当选择（包括纲领性地确定和具体选定）；将选定的这些内容按照一定的顺序组织起来；建议或设定教学这些内容的过程和方法；鉴别课程整体或各个部分的效果，并通过评价和反馈使相关部分得到调整等。它最终体现为一套经过实践验证的课程计划、大纲、教科书或者教案集。

这个定义主要包括三层意思：

第一，汉语课程设计主要是为最大限度地促进学习者汉语综合运用能力的发展而对汉语课程事先进行有意识地安排和规划。但它并不止于纸面设计，还包括操作性的课程实施活动（主要途径为课堂教学）和活动结束后的评价，否则就无法知晓课程的成功与否和质量高低。也就是说，直到汉语课程结束，才算基本完成了设计。

第二，这种安排和规划的成果主要体现为一套课程计划、大纲、教科书或者教案集。

第三，它主要包括课程目标的确定、课程内容的选择、课程内容的组织、课程实施以及课程评价等几个范畴或主题。

（二）汉语课程设计的三个层次

汉语课程设计有广狭不同的三个层次：

1. 宏观层次的汉语课程设计

宏观层次的汉语课程设计主要是对汉语课程一些基本问题的回答，包括课程的总体目标、结构、性质等。其设计主体是汉语教育主管机关（如国家汉办、语言学校等）。其表现形式是课程大纲或者教学大纲等。比如《国际汉语教学通用课

程大纲》(以下简称《大纲》)就是一个宏观层次的汉语课程设计。《大纲》2014年进行了修订,修订后的《大纲》认定国际汉语教学课程的总目标是:“使学习者在学习汉语语言知识与技能的同时,进一步强化学习目的,培养自主学习和合作学习的能力,形成有效的学习策略,最终具备语言综合运用能力。”而且认为:“语言综合运用能力由语言技能、语言知识、策略、文化能力四方面内容组成。其中语言技能和语言知识是语言综合运用能力的基础;策略是提高效率、促进学习者自主学习和发展自我能力的重要条件;文化能力则是培养学习者具备国际视野和多元文化能力,更得体地运用语言的必备元素。”同时,《大纲》参照《国际汉语能力标准》还把总目标和课程内容划分为六个等级。这实际上是规定了汉语课程教学的类别和结构,以及每一类别总的性质和地位。如果用课程论的视角看待,2002年国家汉办颁发的《高等学校外国留学生汉语教学大纲:长期进修》《高等学校外国留学生汉语教学大纲:短期强化》《高等学校外国留学生汉语言专业教学大纲》等三个教学大纲,也属于宏观层面的汉语课程设计。

2. 中观层次的汉语课程设计

中观层次的课程设计主要是在宏观层次课程设计的基础上对具体各门课程的性质、目标、内容进行界定、规划、安排,以及在此基础上实施并评价。其设计主体是汉语教学的学科专家团队或者较为优秀的汉语教师。其表现形式是具体某门课的课程标准或教学大纲、教科书等。比如《一年级口语课课程规范》(以下简称《课程规范》)基本上就是一个中观层次的课程设计。《课程规范》在第一部分明确界定其性质:“口语课是一门以培养学生在实际生活中运用汉语进行口头交际的单项技能训练课。”在“口语课的目的和任务”部分提到:“初级阶段口语教学目的不是要求学生系统地、详尽地掌握有关汉语口语的知识,而是要他们尽快地掌握汉语口语这一工具。培养他们在交谈中能以贴近中国人的话语及语速(每分钟150-160字)随想随说,语音、语调正确自如,词汇、语法使用合理恰当,符合汉语的口语表达习惯,使汉语真正成为学生的第二口头交流思想的工具。”这就是“课程目标”。在“口语课的内容及要求”

这一部分提出，教学内容包括词汇部分、会话部分、词语注释部分、练习部分和文化背景部分。这属于“课程内容”。“口语课教学环节与教学方法参考”则属于“课程实施”的范畴。“口语课测试参考”属于“课程评价”部分。另外，《对外汉语教学初级阶段教学大纲》包括教学对象、教学时间、教学目的、教学要求、教学原则、课程设置与教学安排、考试等七项内容，也可算作一个中观层面的汉语初级综合课的一个设计。

3. 微观层次的汉语课程设计

微观层次的课程设计主要是对具体某一节课的设计，包括课程目标、教学内容和材料、教学方法策略、评价方式等。这个层次的课程设计更多被称为“教学设计”。微观层次课程设计的主体是一线汉语教师。其表现形式是教案或教学设计。^[1] 比如《新实用汉语课本》配套的《教师用书》，其中的每一课都可被视为一个微观层面的汉语课程设计。比如第七课《你认识不认识他》的课程设计包括八个部分：一、教学目的；二、教学步骤和建议；三、内容说明；四、课本语法和注释；五、语音教学；六、教师参考语法知识；七、教师参考文化知识：人名的翻译；八、综合练习册中听力练习的录音材料与参考答案。一线教师为设计主体的课程设计即是教案，如北京师范大学张和生给《这件衣服怎么样——买东西》(十二课)设计的教案(参阅吴勇毅等, 2003: 239-241)。

在汉语课程设计的三个层次中，本书主要探讨的是中观层次的课程设计，即如何设计一门新课。具体表现为该门汉语课程的大纲、计划和教案集等。

(三) 与本领域几个相关概念的关系

在汉语教学领域，与“课程设计”相关的概念有以下几个：吕必松(1986；1996)提出的“对外汉语/第二语言教学的总体设计”、陈灼(1991)提出的“中级汉语课的设计”、李爽(1993)提出的“对外汉语教学的课程设计”、武惠华(2006)提出的“汉语课程教学设计”以及崔永华(2008)提出的“对外汉语教学

[1] 意欲详细了解课堂教学设计的读者可参阅崔永华：《对外汉语教学设计导论》，北京语言大学出版社，2008。

设计”。另外还有孙德坤（1996）提出的教学过程的几个步骤：1. 调查学习者的学习目的，判断其学习特点以及当前的语言水平；2. 根据学习者的学习目的、学习特点和当前水平制订教学大纲；3. 根据教学大纲选择课文并将其排列成序；4. 确定教学方法；5. 实施教学；6. 评估教学效果。这几个步骤中虽然没有出现“设计”等字眼，其实是讲的汉语教学设计。几位前辈学者提出的这几个概念与本书的课程设计有重叠的成分，尤其是吕必松提出的总体设计、崔永华提出的教学设计、孙德坤提到的教学过程的步骤，以及武惠华提到的汉语课程教学设计，与本书讨论的“课程设计”有相当程度的重合，尤其是在理念上是相通的。但也有不同的地方。笔者妄揣浅陋，尝试理解一下这几个概念。

1. 与“总体设计”的关系

吕必松（1996：84）把第二语言教学的总体设计定义为：

第二语言教学的总体设计就是根据语言规律、语言学习规律和语言教学规律，在全面分析第二语言教学的各种主客观条件、综合考虑各种可能的教学措施的基础上选择最佳教学方案，对教学对象、教学目标、教学内容、教学途径、教学原则以及教师的分工和对教师的要求等做出明确的规定，以便指导教材编写（或选择）、课堂教学和成绩测试，使各个教学环节成为一个互相衔接的、统一的整体，使全体教学人员根据不同的分工在教学上进行协调行动。

吕必松（1996：87-94）还提到“总体设计”的程序和方法：分析教学对象的特点；确定教学目标；确定教学内容的范围和指标；确定教学原则；规定教学途径；明确教师分工和对教师的要求。

结合吕必松先生的整个理论体系，笔者对“总体设计”这样理解：第一，“总体设计”是其所提出的第二语言教学全过程和全部教学活动的四大环节之一，其余三个环节分别为教材编写（或选择）、课堂教学、成绩测试。第二，“总体设计”意在整个教学活动之前或前期制订一个总体的教学方案，是一个纯粹的方案，具体的活动（比如教材编写、课堂教学、成绩测试等）是在“总体设计”完成之后进行。我们用一个实例来看。上海外国语学院对外汉语系（1986）为零起点一年

制留学生基础汉语教学制订的总体设计共包括六个部分：一、教学的目的、要求和基本原则；二、“大循环”“小循环”的教学模式；三、教材设计；四、课型设计；五、教学方法；六、测试。很明显，这是一个对整个汉语教学活动的纸面设计。而本书的“汉语课程设计”属于一系列活动，从设计目标开始，经选择内容、组织内容、实施、评价等各种活动全部完成，汉语课程设计才算完成。需要说明的是，吕必松（1996：93）在其“总体设计”的解释中也提到了“课程设计”，并将其看作总体设计的核心内容，联结总体设计和教材编写及课堂教学的中心环节。不过，这里的“课程设计”是指针对特定的教学类型和具体的教学对象，参考前面谈到的课程类型，制订课程设置计划。这层意思虽然也可以称作“课程设计”，但在普通课程论界更多被称为“课程设置”。

2. 与“汉语教学的课程设计”的关系

在汉语教学领域直接讨论课程设计的文献不多，陈灼的《试论中级汉语课的设计》和李爽的《试论对外汉语教学的课程设计》是其代表。陈灼（1991）把“中级汉语课”的设计分为“中级汉语课的性质和目标”“教学方法”“教材编写”“课堂教学”等四个部分或步骤。很明显，陈灼老师的设计跟本书所谈的课程设计基本上是一回事，只不过缺少了几个程序，或者说程序步骤不同而已。

李爽（1993）认为，在对与对外汉语教学有关的各种内部和外部因素进行全面分析的基础上，根据总体设计规定的教学目标、教学内容和教学原则，决定开设哪些课程和课型，并对这些课程/课型的具体教学目的、教学任务和教学要求以及它们之间的关系做出规定，从而形成一个完整而严密的课程系统。整个这样的一个计划过程，就叫课程设计。李爽（1993）也提到，对外汉语教学课程设计的内容应包括以下几项：设置课类；划分课型；分配课时；规定每一课型的具体教学目的、教学任务、教学要求，明确各课程/课型之间的关系。

很明显，除了课程设置（即设置课类、划分课型、分配课时）这层意思外，李爽的“课程设计”与本书所提出的中观层面上汉语课程目标的设计很相近。因为只涉及课型的具体教学目的、教学任务、教学要求，对课程内容选择、排列、

具体实施和评价等没有涉及。而这些都是本书“汉语课程设计”所要探讨的内容。

由此也可以看出，李爽的“课程设计”和吕必松的“课程设计”基本是一致的，主要是指课程设置。李爽还涉及了各种具体课型的教学目的、任务和要求。陈灼的“中级汉语课的设计”则与本书的课程设计概念非常接近。

3. 与“汉语教学设计”的关系

汉语教学界直接对“教学设计”进行探讨的文献也不多，其中崔永华所编著的《对外汉语教学设计导论》可被视为到目前为止对该问题研究的集大成者。崔永华（2008：3）在其专著中对“教学设计”界定如下：

教学设计以优化教学效果为目的，依据教育学、心理学、传播学和相关学科的理论，运用系统方法，分析教学系统中各个要素及要素之间的联系，据此确定教学目标，建立不同层次的教学方案，设计的对象包括课程计划、课程标准、教材、多媒体课件、课堂教学方案等。

崔永华还提到教学设计的层次：以系统为中心的层次、以产品为中心的层次和以课堂为中心的层次。

可见，教学设计也有广狭不同的三个层次，而且基本可以对应课程设计的三个层次。教学设计与课程设计有共同之义，也有区别。共同之义在于都是一种科学的规划和设计，区别在于视角和侧重点的不同。本书所探讨的“汉语课程设计”主要是中观层次的课程设计，可基本等同于“以产品为中心的层次的教学设计”。

笔者认为，课程设计与教学设计的区别类似于课程论和教学论的区别，即二者的研究对象和内涵都是一致的，区别只是在于研究视角和重点的不同。

第二节 汉语课程设计的模式

从理论层面讲，课程设计的模式不少，有目标模式、过程模式、情境模式和解放模式等等（参阅菲力普·泰勒等，1986；李子建等，1996：143-180）。但汉

语课程不同于知识类课程，是一种技能课程，是一种目的性较强的第二语言课程。在这种情况下，过程模式、情景模式和解放模式对汉语课程的启示性意义大于操作性意义，也很难应用在汉语课程领域。

从另一个角度来看，虽然学习者学习汉语的目的各异：有的要深造，用目的语学习某种专业；有的为了阅读某一领域的文献从事研究；有的为了担任汉语教师或者翻译；有的为了从事外交、经贸方面的工作；有的单纯为了了解一下中国文化或者到中国旅游。但有一点是共同的，他们都有目的，而且目的性非常强。这就决定了汉语课程必须从学习者的学习目的出发，围绕目的来进行。从这一点来说，目标模式恰好适合在汉语课程设计中应用。

一、对目标模式的认识

目标模式（the objectives model）是以目标为课程设计的基础和核心，围绕课程目标的确定及其实现、评价而进行课程设计的模式。主要代表模式有泰勒模式及其以后的各种变通模式，还有当前国际上比较流行的 BET 模式、BTEC 模式和“Lernfeld”模式等课程设计模式。

（一）泰勒模式

泰勒模式又叫泰勒原理（Tyler Rationale），被公认为是课程设计原理最完美、最简洁、最清楚的阐述（张华，2000：10），因此广受教育界欢迎，被誉为课程设计的“小圣经”（mini-Bible）（McNeil，1990：78）。

1. 泰勒模式的产生背景

1930年前后，美国遭遇经济大萧条，人们找不到工作，因此绝大部分年轻人被迫进入学校“充电”，想学习一些职业技术类课程。但是当时的美国高中还有很深的传统色彩：其课程都是为学生升入大学而准备的学术性课程。对那些仅想学一些技术或不想升入高校深造的学习者来说，当时的课程及其体系不仅缺乏弹性，而且很不公平。学校当局想改革这种课程体系，但又不想影响因改革而剥夺一些优秀学习者升入大学的机会。针对这一困境，美国进步主义教育学会（Progressive

Educational Association) 对中等教育展开了长达 8 年 (1934-1942) 的调查研究, 史称“八年研究”。泰勒 (Ralph. W. Tyler) 恰好负责这一课题中“课程评价”部分。

“八年研究”横贯美洲大陆几十所学校, 各地情况不同, 对教育的观点看法也不一致。因此, 最好的办法就是让各个学校根据自己的情况进行课程设计。为了使每一所学校在课程设计时有据可依、有章可循, 泰勒提出了一套适用于课程设计的基本原理。

2. 泰勒模式的内容

在总结前人研究成果的基础上 (如 Charters, 1923; Bobbitt, 1924 等)^[1], 泰勒认为, 任何一门课程的设计都应该回答以下四个问题:

第一, 学校应该达到哪些教育目标? (What educational purposes should the school seek to attain?) 第二, 提供哪些教育经验才能实现这些目标? (What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?) 第三, 怎样才能有效地组织这些教育经验? (How can these educational experiences be effectively organized?) 第四, 我们怎样才能确定这些目标正在得到实现? (How can we determine whether these purposes are being attained?)

其实, 这四个问题可以简化成四个主题, 即确定教育目标、选择学习经验、组织学习经验、评价学习结果。我们可以用一个示意图来表示:

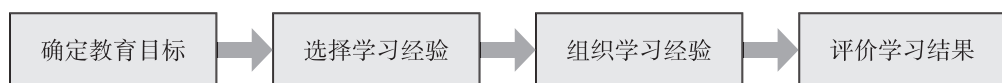


图 1-1 泰勒课程设计模式 (参阅泰勒, 1994: 35)

我们来看泰勒对这些问题的分析:

(1) 学校应该达到哪些教育目标

这其实是一个如何确定课程目标的问题。泰勒当然主张“通过调查研究的方式”。于是又出现了另一个问题: “哪些来源可以被用来取得有助于确定目标的信

[1] 参阅 [美] 拉尔夫·泰勒著, 施良方译:《课程与教学的基本原理》, 人民教育出版社, 1994: 8-11。

息?”泰勒的答案是折中的:“要对教育目标的抉择做出明智的判断,必须有来自3个方面的信息:(1)对学生的研究;(2)对当代社会生活的研究;(3)学科专家的建议。然后再用教育哲学和学习理论对选择出来的目标进行筛选。Popham & Baker (1970: 81-100)曾把此过程用下图来表示:

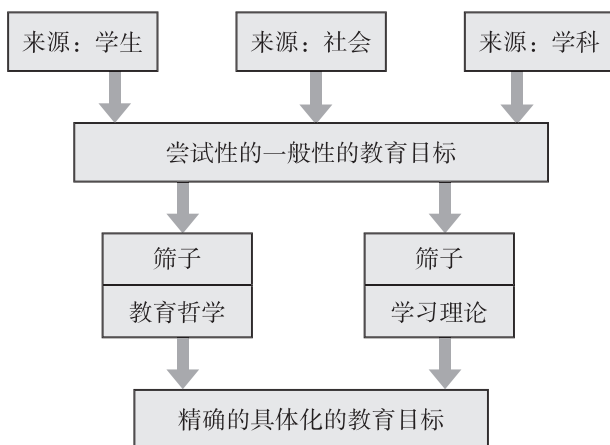


图 1-2 泰勒确定教育目标过程图(参阅泰勒, 1994: 18)

然而,这三个来源怎么进行具体研究呢?泰勒也分别给出了答案:在对学生的研究方面,主要是确定学生在教育方面的需要。如何确定这种“需要”呢?泰勒认为:“这类研究大多包括两个部分:第一,了解学生的现状;第二,把学生的现状与公认的常模做比较,以确认差距或需要。”在对当代生活的研究方面,泰勒主张把生活分成各个不同的方面,以便对各个领域进行调查。对当代生活的一种可行的分类是:(1)健康;(2)家庭;(3)娱乐;(4)职业;(5)宗教;(6)消费;(7)公民。在学科专家的建议方面,学科专家应考虑的是这门学科对一般公民有何用处,即探讨这门学科的一般教育功能,而不是该学科本身的特殊功能。即学科专家应回答“这门学科对那些不会成为这个领域专家的年轻人的教育有什么贡献?”这里已经涉及普通教育和专业教育之间的关系了。

泰勒认为,从这三个来源获得的教育目标是一些暂时性或尝试性的目标,要

从中选出少量能够达到的、真正重要的目标，还需要经历教育哲学（或宗旨）和学习理论两个筛子的筛选。

（2）提供哪些教育经验才能实现这些目标？

这其实是一个课程内容选择的问题。为此，泰勒提出了五条原则：1. 为了达到目标，学生必须具有使他有机会实践这个目标所隐含的那种行为的经验。2. 学习经验必须使学生由于实践教育目标所隐含的那种行为而获得满足感。3. 学习经验所期望的反应，是在有关学生力所能及的范围之内的。4. 有许多特定的经验可用来达到同样的教育目标。5. 同样的学习经验往往会产生几种结果。

（3）怎样才能有效地组织这些经验？

这其实是一个课程组织的问题。就是如何排列已选择好的课程内容。泰勒提出了三项主要的准则：连续性（continuity）、顺序性（sequence）和整合性（integration）。连续性是指直线式地重申主要的课程要素。顺序性强调每一后继经验建立在前面经验基础之上，同时又对有关内容进行更深入、广泛的探讨。整合性是指课程经验的横向关系。这些经验的组织应该有助于学生逐渐获得一种统一的观点，并把自己的行为与所学习的课程要素统一起来。

（4）我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？

这其实是一个课程评价的问题。泰勒认为：“评价过程实质上是一个确定课程与教学计划实际达到教育目标的程度的过程。”所以，评价的第一步就是要界定目标。第二步是要确定使学生有机会表现教育目标所隐含的那种行为的情境。第三步要编制评价工具或手段。当然，还需要确定这些方法是否客观、信度如何等。

总之，泰勒模式以其简明、系统以及实用性强等特点迅速走向世界，几乎影响了其后的每一个课程论学者。

（二）后泰勒时代的目标模式

泰勒之后，还有很多学者（如 Tabá, 1962 : 12 等）也都提出过课程设计的目标模式。但就笔者看来，后来提出的这些“目标模式”都是对“泰勒模式”的修

补，并没有实质性的不同。影响较大的有 Tabá、Wheeler 和 Tanner 等对课程设计的研宄（参见泰勒，1994：37）。Tabá（1962：12）将泰勒模式的四个步骤加以细化、具体化，扩展为七个步骤，但在实质上没有什么改变，仍以目标为核心，只是区别了目的和目标的区别以及增加了教学的部分。Wheeler 的贡献是将课程设计改成圆周式、循环式，有利于将评价结果反馈到第一步中。Tanner 夫妇的贡献是将泰勒模式进行了立体化，因为他们认为课程目标、课程选择、课程组织以及课程评价等问题是相互影响、相互依赖的，且又都受教育哲学观的影响。

Saylor et al.（1981：200）也曾提出过一个课程设计的程式，主要包括四个阶段：1. 通过基础性的数据分析确定主要目的、领域和目标（Setting major goals, domains, and objectives through basic data analysis）；2. 设计一个与目标一致的课程计划（Designing a curriculum plan or plans consistent with major goals, domains, and objectives）；3. 进行课程实施（Anticipating curriculum implementation/instruction）；4. 设计课程评价（Planning curriculum evaluation）。Taylor（2003：18）也认为课程设计是一个循环系统：1. 现状分析/需求分析；2. 制订课程纲要或框架；3. 规划并开发详细课程；4. 实施/采用新课程；5. 开发并完善课程评估体系。从实质上说，这两种程式或思路仍然是以目标为中心，属于目标模式。

（三）当前国际流行的几种课程设计模式

当前国际上比较流行的课程设计模式都来自于职业教育领域，主要有北美地区广泛应用的 CBE 模式、英国和澳大利亚等国广泛应用的 BTEC 模式和德国广泛使用的“Lernfeld”模式等几种。

1. CBE 模式

CBE（Competency-based Education）模式，有时也叫 CBET（Competency-based Education and Training）模式和 DACUM（Develop a Curriculum）模式。它是一种以岗位需要的职业综合能力为目标、以个人原有能力为基础，注重自学、自评和严格科学管理的课程设计模式。该模式的关键环节是通过职业分析形成一个 DACUM 表。DACUM 表由纵向排列的综合能力和横向排列的专项技能构成，反

映了胜任某个职业岗位所需要的全部能力和技能。典型的专业综合能力分 8—12 类，每类包括 6—30 项相互关联的专项技能。

具体的职业分析活动由学校聘请职业领域的专家和一线职工代表组成职业分析委员会，先把某些职业的岗位工作分解成若干职责（Duty），然后再把职责分解成若干任务（Task）。职责是从事某个职业的主要活动，包括一系列相互关联的综合能力；有了职责，就可以把相应的综合能力确定下来；任务是在一定时间内进行的活动，是能观察到的工作单元，有明确的开始和结束，包括一系列相互关联的专项技能；有了任务，就可以把相应的专项技能确定下来。在某一类综合技能内，把专项技能按照从简单到复杂、从易到难的顺序排列，最后形成 DACUM 表。

以 DACUM 表为基础，其中的综合能力就是 CBE 课程的目标和评价标准；其中的专项技能及其所需要的知识、经验、态度和反馈等所构成的教学模块或单元（即 Learning Package），就是课程内容（包括 3-5 项描述、学习活动、相关资料等）；该模式强调学习者在自己原有能力基础上根据自己的掌握速度在现场自学，不限定学习时间，对学习者的能力表现及时反馈，科学、客观地评价和严格管理。

2. BTEC 模式

BTEC（the Business and Technology Education Council）原指英国商业与技术委员会，现已合并升级为 Edexcel Foundation。因其主要任务之一就是负责课程设计（包括编写课程大纲），该组织设计课程的过程就被称为 BTEC 模式。作为英国现代职业课程设计的典型代表，BTEC 模式被“全世界 130 多个国家的 7000 多所教育机构操作运行”（曹毓刚等，2010）。

该模式的整体思路是先由行业协会制订职业标准，再根据职业标准制订课程标准，最后按照课程标准进行教学。

课程目标具体包括专业能力和通用能力两部分。专业能力是指针对某一职业的能力，通过完成教师布置的课业和其他任务形成；通用能力是指从事任何工作的人，要想成功都需要掌握的跨职业的、可迁移的有助于终身学习和提高的能力，通过课堂学习、完成课业和社会调研等来形成，具体包括自我管理和自我发展的能力、与人共事相处的能力、交流通信的能力、完成任务和解决问题的能力、

运用数字技术的能力、运用设备和软件的能力、创新和设计的能力。专业能力是 BTEC 课程的核心，通用能力是 BTEC 课程的特色。

课程大纲是以职业岗位为依据，根据雇主协会提出的职业资格标准，由职业专家和课程专家共同确定，每两年调整一次；课程编排主要采取模块组合，即一个专业的课程被视为一个学习单元，若干学习单元再构成不同的模块，一个或若干个自由组合的模块组成一个岗位的学习内容；课程实施实行弹性选课和学分制。课程实施以学习者为中心，灵活开放，鼓励学习者主动学习、大胆质疑和独立思考，也提倡教师进行个性化教学；学习者的成绩通过一项或一系列有实际应用背景的任务（即课业）来考核评价。

3. 德国“Lernfeld”模式

与 CBE 模式和 BTEC 模式不同，德国“Lernfeld”（学习领域）模式则是以完成某种职业任务的行动过程（即工作过程）为导向，注重职业行动过程和学习过程相结合（即“学习领域”），以学习者为主体，旨在培养职业行动能力的一种课程设计模式。“学习领域”是指向职业任务的行动过程，经过教育教学理论加工，由学习目标描述、学习内容陈述和一定学习时间组成的主题学习单元。一个“学习领域”往往对应着某个职业的一个典型工作任务。

进行课程设计时，第一步首先对确定的工作进行任务分析，即通过选取合适的专家，在工作现场对某一职业在企业实践中的典型工作任务的完成过程进行分析，并加以详细描述，形成“行动领域”。第二步是将“行动领域”转化为“学习领域”，即通过教育教学论和方法论，将已确定的行动领域转化为具体的学习目标与学习内容，并将技术标准、法律法规、职业资格要求融入到“学习领域”中。第三步是设计“学习情境”，即将“学习领域”的内容按照职业教育的教学要求和工作过程规范，组织详尽的学习目标、学习任务、教学流程、学时安排与学业评价标准等。

此外，还有联合国劳工组织开发的 MES (Modules of Employable Skills) 模式，跟上述几种课程设计模式大同小异。很明显，当前国际流行的这些课程设计模式也都是典型的目标模式。

二、汉语课程设计的“目标模式”

我们认为，无论是在理念上，还是在程序上，“目标模式”都可以用在汉语课程设计上。加之其本身简洁、清晰，也很容易为汉语课程设计者理解、接受和使用。

（一）“目标模式”可以指导汉语课程设计

目标模式可以指导汉语课程的设计，而且非常适合。主要原因有三：

1. 目标模式是课程设计逐渐摆脱经验并走向科学化、理论化的里程碑。汉语课程的设计也正处于这一阶段。汉语课程教学经历了近 60 年的开拓探索和经验积累期，开始走向科学化，“目标模式”的引进可以加速其科学化进程。

2. 目标模式的诞生正是管理走向科学化和行为主义风行一时的时候，其本身也蕴涵着科学化教学的理念。比如目标模式的目标，往往以行为目标为主，否则怎么明确界定并与结果进行比较呢？汉语教学乃至语言教学在本质上就是一种技能教学，比较适合行为主义的理念和模式。因为技能就是通过行为表现出来。所以，对于指导汉语课程的设计来说，目标模式甚至比指导其他知识类的课程更合适、更恰当。

3. 英语作为第二语言（外语）课程设计模式的“目标”实质也为我们提供了有力的旁证。综合 Dubin & Olshtain（1986）、Brown（1995）、Graves（2000）、Richards（2001）和夏纪梅（2003：41）等学者的研究，英语作为第二语言（外语）课程设计主要包括需求分析、制订目的和目标、选择内容（材料开发）、组织内容、设计评价等环节。显然，这种语言课程设计的模式同样属于目标模式。

（二）汉语课程设计的“目标模式”

以上文所述的目标模式为基础，参照英语作为第二语言课程设计的步骤，结合汉语课程的特点，我们提出以下这个汉语课程设计的目标模式：

1. 汉语课程观的陈述

汉语课程观是设计者对汉语课程教学本质的认识，主要包括对汉语课程性质、

特点和功能等方面的认识，也涉及语言观、语言学习观、教学观、学生观等理念。观念决定行为。汉语课程教学观直接决定着汉语课程设计的总方向以及每一个步骤。比如，将汉语教学看成是知识及其传递，必然导致结构取向的课程设计，旨在让学习者掌握汉语语法结构体系。相反，将汉语课程教学看成是言语交际技能的形成过程，就容易偏向功能和情景取向的课程设计。学生观的不同也会对课程设计产生重大影响。以前我们往往把学习者看成是记忆的“容器”或有待训练的“客体”，各个国家的学习者，无论其背景、个性、兴趣、爱好、需要等方面的差异有多大，都来适应我们的教学。现在我们普遍把学习者看作是具有独特背景、需要和个性的“主体”，主张针对具体的学习者来确定目标、选择其需要或感兴趣的内容、利用其身心发展规律和母语背景等。这些都是汉语课程观的组成部分。所以，汉语课程设计的第一步就是要求课程设计者明确自己的汉语课程观。

2. 汉语课程目标的确定

汉语课程目标的确定，需要经过针对性的调查研究。首先我们需要调查了解学习者想学什么，即学习者需要；其次我们需要调查了解学习者将来在职业活动中必须要完成哪些任务，即社会需要；最后确定如果满足这些需要，应在汉语知识技能体系中选取多少内容。比如，我们接手一个汉语学习班，首先应该了解：学习者学汉语的目的是什么？想学什么？是偏重文化、口头交际，还是某项具体技能？等等。如果学习者志在做一名汉语教师，那么我们就应该调查汉语教师这种职业需要哪些基本素质和要求，即确定一名合格的汉语教师需要掌握的知识和技能有哪些。只有在此基础上，才能形成科学合理的汉语课程目标。

3. 汉语课程内容的选择

目标确定好了，下一步就是依据目标对课程内容进行选择。考虑到汉语课程内容比较多，在课程设计时应考虑先确定一个内容大纲，这个大纲包括汉语语法大纲、功能大纲、情景大纲、词汇与汉字大纲，以及策略和文化大纲等。

经过课程大纲的选择和组织，汉语课程的“骨架”基本确立。但一个完整的汉语课程并不止步于此，还包括大量实用而又富有趣味的语言材料或活动。这是汉语课程的“血肉”。当然，语料或活动可以直接从相关出版物上选取，也可以

根据课程目标进行编写。只有把这一步完成后，汉语课程才算得上一个“有血有肉”的生命体。

4. 汉语课程内容的组织

选择好汉语课程内容以后，紧接着就是对所选内容的排列。汉语课程不是随意乱堆的杂合体，而是有一定逻辑顺序的生命体。好的汉语课程应该依据一定的原则将选择好的课程内容排列起来，以形成汉语学习的累积效应。当然，最简单的就是按照课程内容本身的逻辑顺序排列起来。大部分汉语课程都是这样组织的。当然也可以根据学习者需要的顺序排列，也可以将两个或两个以上的组织标准合并起来，以兼顾不同的方面。

5. 汉语课程的实施

汉语课程组织完成后，一份书面的汉语课程计划就基本设计好了。汉语课程的实施就是将前面设计好的汉语课程付诸实施，以实现课程目标。那么，怎样才能保证所设计的汉语课程得到有效实施呢？这就需要研究影响汉语课程实施的各种因素（包括社区因素、学校因素，以及课堂内的各个因素等），并在此基础上对实施过程、方法、组织形式、时间、空间等方面进行有效设计。

6. 汉语课程评价

汉语课程实施完以后，有没有起到作用？有哪些经验或教训？这些都需要一个重要的程序或者步骤来验证，即课程评价。这里我们首先应该有一个全面辩证的评价观，注意区分学业评价和课程评价、形成性评价和终结性评价等概念。然后再选择适当的评价方法对课程进行评价，最后根据评价结果对课程进行修改，以保证汉语课程目标的实现。

汉语课程设计是一个系统设计，各个步骤都相互牵扯和影响。设计过课程的管理者或教师都知道，真实的汉语课程设计过程并不一定能做到步骤清晰地渐次推进，而有可能各个步骤几乎同时进行。设计者不得不同时面对目标的设计、内容的选定和组织、实施方案的确定和评价方案的设计等，显得非常杂乱。有时可能还要回过头来重新再修改，甚至推倒重来。经常发生的情况是，费了好大劲终于确定了某个部分或步骤，结果因为其他部分或后面的步骤行不通，而不得不从

头再来。比如在选择课程内容的时候才发现之前确定的某项目标有问题，需要回头重改。当然，如果某个部分或步骤设计得好，也有利于其他部分或步骤的设定。比如设定的汉语课程目标具有很强的操作性，自然有利于课程内容的选定，也有利于课程评价方案的设计。整个课程设计的过程就是在这样走一步退半步的前思后想中、各个部分相互“妥协”中完成的。虽然在实践中如此，但为了理论阐述的清晰，我们挑出这几个实质性的步骤和程序，以供读者在进行汉语课程设计时参考。

我们把这六个步骤画成一个图，以更清晰地描绘汉语课程设计的模式：

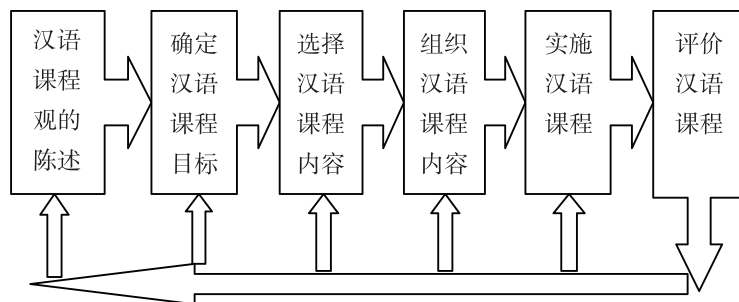


图 1-3 汉语课程设计模式

一般来讲，大致经过这么几个循环式的步骤，一门汉语课程基本就可以“出炉”了。在具体操作时，设计者没有必要从头到尾一步一步地走向最终的课程设计方案（如图 1-3 所示），而是可以根据自己情况从任何一个步骤开始。比如，对原来的课程不满意，发现了很多问题，可以从这些问题出发重新进行安排设计。Lewis & Miel（1972：178-187，转引自 Saylor et al., 1981：93-96）就提到过这样一种基于问题解决的课程设计方法，其基本步骤如下：感知问题（Sensing of a Problem）——分析问题（Analysis of a Problem）——确定目标（Goal Determination）——采纳、修正既有课程或开发新课程（Adopting, Adapting, or Developing Curriculum）——实施（Initiation）——评价（Evaluation）——定型（Stabilization）。这个课程设计的程序当然不是从确定目标开始，而是从课程实施中出现的问题开始，但它仍然是目标模式的一种变通形式。

无论采用哪种方式完成了汉语课程的设计，它也只是一个暂定的方案。且不说其他步骤，单单课程实施就是一个无法预计的、富有挑战性的动态过程。任何一个活动的开展都会引起我们对课程设计本身的思考。甚至可以说，课程实施就是由对早前已完成的设计始终不断地修正和完善组成的。由计划到实施，由实施再到计划……汉语课程就是在这种反复修改和打磨的过程中逐步完善的。因此，我们认为，汉语课程是一个不断进步的过程，是一个不断改善的方案，是“常用常新”的。汉语教师应以创造性的态度来设计和使用汉语课程。

复习思考题：

1. 结合你自己对汉语教学的认识，谈谈你对汉语课程、汉语课程论和汉语课程设计这三个基本概念的理解。
2. 课程设计在汉语国际教育领域还是个新事物。你认为它对汉语国际教育学科的价值和意义何在？
3. 简述汉语课程设计的目标模式。结合你自己的汉语教学经历，试述其合理性和实践价值。