

DOI: 10.53104/dyjyjj.2025.01.02.004

高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題分析——以公共基礎課程 為例

陳思雨¹

1. 青島大學，山東 青島，266071

摘要：隨著高等教育體系的改革，公共基礎課程在提升學生綜合素質和基本能力方面扮演著重要角色。然而，許多高校的公共基礎課程在教學中存在課程體系與課堂教學目標脫節的問題。這種斷裂不僅削弱了課程體系的效能，還影響了學生的學習體驗和能力發展。本文分析了公共基礎課程課堂教學斷裂的表現及成因，指出課程目標、內容、教學方式和評價體系之間的不匹配，以及教師理解和實施能力不足、教學管理支持不足等問題，導致課堂教學未能有效落實課程體系的育人功能。為了解決這一問題，本文提出了完善課程體系與課堂教學銜接機制、強化課程目標向課堂教學目標的轉化、提升教師課程理解與實施能力、優化教學評價體系並強化過程性評價、以及構建協同推進的課程實施支援系統等建議。研究表明，解決課堂教學斷裂問題能夠提升公共基礎課程教學效果，並支持課程體系改革和高校人才培養品質的提升。

關鍵字：高校；公共基礎課程；課堂教學斷裂；課程體系；教學改革

An Analysis of Classroom Teaching Discontinuities in the Implementation of University Curriculum Systems—A Case Study of Public Foundation Courses

CHEN Si-yu¹

1. Qingdao University, Qingdao 266071, P.R.China

Correspondence to: CHEN Si-yu; Email: ccsiyu0000@sina.cn

Abstract: With the continuous reform of the higher education system, general education courses play a key role in enhancing students' comprehensive quality and basic abilities. However, many universities face the issue of a disconnect between the curriculum system and classroom teaching objectives in the actual teaching of general education courses. This disconnect not only weakens the overall effectiveness of the curriculum system but also affects students' learning experience and ability development. This paper analyzes the manifestations and causes of the classroom teaching disconnect in general education courses, highlighting the mismatch between course objectives, content, teaching methods, and evaluation systems, as well as the insufficient course understanding and implementation ability of teachers and lack of support from teaching management. These factors result in

收稿日期：2025-12-28 返修日期：2026-01-22 錄用日期：2026-02-04 出版日期：2026-02-13

通信作者：ccsiyu0000@sina.cn

引用格式：陳思雨. 高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題分析——以公共基礎課程為例[J]. 東亞教育研究, 1(2): 34-46.

classroom teaching failing to effectively implement the educational functions of the curriculum system. To address this issue, the paper proposes several countermeasures, including improving the connection mechanism between the curriculum system and classroom teaching, strengthening the effective transformation of course objectives into classroom teaching goals, enhancing teachers' understanding of the curriculum and implementation capabilities, optimizing the teaching evaluation system, and reinforcing process evaluation, as well as building a collaborative curriculum implementation support system. The study shows that resolving the disconnect in classroom teaching can improve the teaching effectiveness of general education courses and provide important support for curriculum system reform and the improvement of university talent cultivation quality.

Key words: higher education; general education courses; classroom teaching disconnect; curriculum system; teaching reform

引言

近年來，隨著高等教育改革不斷推進，高校課程體系建設逐漸成為提升人才培養品質的關鍵^[1]。圍繞立德樹人的任務，高校不斷調整課程目標、課程結構和實施方式，強調課程體系的整體性、協同性和育人導向^[1]。在這種背景下，課程體系不再是簡單的課程疊加，而是承載高校人才培養目標的重要載體，直接影響高等教育的育人功能。

在高校課程體系中，公共基礎課程具有廣泛的基礎性和普遍性，是學生素養、能力和價值觀形成的基礎。思想政治課程、語言課程、數學課程和資訊技術課程等公共課程在學生知識結構完善和綜合能力發展中起到了基礎作用。公共基礎課程覆蓋面廣，受眾多，其教學運行狀況直接決定課程體系改革能否真正落地，因此成為檢驗課程體系落實的重要尺規。

從當前的實際情況看，儘管很多高校已制定了完整的課程體系方案，並明確表達了課程目標和要求，但在實際教學中，課程體系的設計意圖並沒有完全轉化為課堂教學行為。課程體系和課堂教學之間仍存在差距，表現在課堂教學對課程目標回應不足、教學內容缺乏整體性、教學方法與課程理念不一致等問題。在公共基礎課程中，教學通常圍繞知識傳授和考試成績，未能充分體現課程體系中的育人導向和能力培養要求，從而形成課堂教學與課程體系實施之間的脫節。

這一問題不僅制約了課程體系的效果，也削弱了公共基礎課程的育人價值。因此，深入分析課堂教學與課程體系之間的差距有助於拓寬課程實施的研究視角，彌補對課堂教學關注不足的空白。從實際出發，分析公共基礎課程中的問題，可以幫助高校準確找出課程改革中的關鍵問題，為改進教學實踐、完善教學管理、提高教學品質提供參考。

基於上述背景，本文聚焦高校課程體系改革，以公共基礎課程為研究物件，分析課堂教學與課程體系之間的脫節。文章梳理相關核心概念和理論基礎，展示高校公共基礎課程教學中存在的脫節現象，深入分析其原因，探討其對課程體系和人才培養品質的影響，並提出改進對策和建議，為公共基礎課程教學改革提供參考。

1 核心概念界定與理論基礎

1.1 核心概念界定

為了明確研究物件和分析範圍，需要對文中涉及的幾個核心概念進行定義。

高校課程體系是指高校根據人才培養目標和教育理念，進行的課程目標、課程結構、課程內容及其實施方式的整體設計^[2]。它不僅體現高校在“培養什麼人、怎樣培養人”上的總體方向，也展示不同課程之間的功能分工、邏輯聯繫和育人導向。高校課程體系強調課程之間的協同，而非單獨的課程。它的有效運行依賴於課程目標在教學中的持續落實。

課程體系落實是指將高校設定的課程體系從制度文本轉化為具體教學實踐的過程，涵蓋課程目標轉化、課程內容實施、教學方法使用和教學評價執行等多個環節。課程體系落實不僅僅是課程開設或教學任務完成，還要求課程體系中的育人理念和培養目標在教學中得到體現，重點體現在課堂教學層面。

課堂教學斷裂是指課程體系落實過程中，課程設計的目標與實際教學之間的脫節或弱化^[3]。表現為課程目標沒有有效轉化為課堂教學目標，課程內容在課堂中被割裂，教學方法與課程理念不一致，教學評價沒有反映課程體系的育人要求等。課堂教學斷裂是多種結構性問題在教學中的集中體現。

公共基礎課程是指面向大部分或全體學生，服務于人才培養目標的基礎性課程。它們通常具有廣泛的覆蓋面、較大的教學規模和綜合的育人功能。公共基礎課程主要承擔通識教育、基礎能力培養和價值引導等任務。在高校課程體系中，公共基礎課程不僅支撐專業學習，也是實現課程體系育人功能的基礎，其教學效果對課程體系落實有著顯著影響。

1.2 理論基礎

本研究圍繞高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題展開，需要相關理論作為支撐。課程實施理論、建構主義學習理論以及教育系統論和整體性教學觀為分析課程體系設計到課堂轉化過程中的偏差提供了視角。

課程實施理論關注課程從文本到實踐的轉化過程，認為課程不是在制定後自動實現其育人功能^[4]，而是需要通過教師的理解、選擇和再創造，在具體的教學情境中得以實施。該理論指出，課程方案只是課程實施的起點，真正的課程體現在課堂教學中。如果課程目標、內容和實施策略在教學中被弱化、變形或選擇性執行，課程體系在實施層面會發生偏離。以此理論為基礎，可以聚焦課程體系落實中的問題，從課堂教學層面揭示課堂教學斷裂的內在機制。

建構主義學習理論強調學習是學習者在一定情境中主動建構意義的過程，反對教師單向傳授知識的模式。該理論認為，教學應基於學

習者的認知結構和經驗，通過創設情境、引導問題和互動交流來促進深度學習。從這一視角看，課程體系中的能力培養和素養提升，只有在課堂教學中通過適當的教學方法和學習活動才能實現。如果課堂教學停留在知識講授和結果考核的傳統模式，課程體系的育人理念將難以有效落實，進一步加劇課堂教學斷裂。

教育系統論和整體性教學觀強調教育活動由多個要素構成的複雜系統，各要素之間相互聯繫、相互影響^[5]。課程體系、課堂教學、教學管理和評價機制並非獨立存在，而是共同作用于人才培養目標的實現。整體性教學觀要求在教學實踐中注重課程目標、教學內容、教學方式和評價機制之間的一致性。從系統論角度分析高校課程體系落實問題，有助於突破將課堂教學斷裂簡單歸因於教師個體行為的限制，揭示課程體系設計、管理機制和教學實踐之間的結構性矛盾，為後續分析成因和提出對策提供理論依據。

2 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的主要表現

2.1 課程目標與課堂教學目標脫節

在高校公共基礎課程的教學中，課程目標與課堂教學目標之間普遍存在不同程度的脫節現象。課程體系層面通常明確提出公共基礎課程的育人要求，強調通過課程教學促進學生通識素養、基礎能力和價值觀的提升^[6]，這些目標具有整體性和長期性特徵。然而，在課堂教學中，這些課程目標往往未能被細化並有效轉化為具體的教學目標，課堂教學對課程目標的回應較為有限。

表 1 公共基礎課程課程目標落實情況調查 (n = 428)

調查專案	比例 (%)
教師表示“清楚瞭解”課程總體培養目標	71.5
在課堂教學設計中明確體現課程目標	38.2

課堂教學主要圍繞考試內容展開	64.8
認為課程目標“較為抽象，難以落實到課堂”	52.6
教學目標主要依據教材章節而非課程目標	59.3

從教學實踐來看，課程目標在轉化為課堂教學目標時存在明顯弱化。調查結果顯示，71.5%的教師表示“清楚瞭解”公共基礎課程的總體培養目標，但能夠在課堂教學設計中明確體現課程目標的比例僅為38.2%（見表1）。這一差距表明，教師對課程目標的認知並未自然轉化為課堂教學行動，課程目標與課堂教學目標之間存在明顯脫節。

在具體教學設計中，部分教師更傾向於圍繞教材內容和考試要求設定教學目標。調查顯示，64.8%的教師認為課堂教學“主要圍繞考試內容展開”，59.3%的教師表示其教學目標主要依據教材章節，而非課程目標進行設定（見表1）。這種以內容完成和考試成績為導向的目標設定方式，使課堂教學目標更多指向知識點講解和技能訓練，忽視課程體系中強調的能力培養和價值引領，課堂教學目標顯示出明顯的短期化和工具化傾向。

在公共基礎課程中，課程目標與課堂教學目標脫節還表現在不同教師對課程目標理解和落實的差異。調查結果顯示，52.6%的教師認為課程目標“較為抽象，難以落實到課堂”（見表1）。在缺乏明確操作指引的情況下，教師通常根據個人經驗和既有教學習慣理解課程要求，課堂教學目標缺乏統一的參照框架，不同課堂的目標指向分散，教學重點也隨教師個人理解而變化。這種目標層面的不一致進一步削弱了課程目標對課堂教學的引導作用，增加了課程體系在課堂實施中的斷裂。

2.2 課程內容體系化設計與課堂教學碎片化實施的矛盾

從課程體系設計角度看，高校公共基礎課程通常依據人才培養目標進行課程內容整體規劃，強調知識結構的系統性、內容安排的邏輯

性和不同教學模組之間的內在聯繫。課程方案通過模組化設計、單元遞進或主題整合等方式，試圖構建一個相對完整、層次分明的課程內容體系，使學生在學習過程中逐步形成穩定的知識框架和能力結構。

但在課堂教學中，這種體系化的課程內容設計往往難以得到完整呈現。受課時安排、教學進度控制和考核壓力等因素影響，課堂教學更傾向於按章節或知識點推進，教學內容被切割為獨立的片段，不同知識點之間的聯繫得不到充分揭示。教師在教學過程中更關注課堂內容是否“講完”，而很少回顧內容之間的邏輯關係，導致課程內容在實施中呈現出碎片化特徵。

在公共基礎課程中，碎片化實施尤為突出。公共基礎課程通常教學班級規模較大，教學任務繁重，教師在有限時間內完成教學任務的壓力較大，容易按教材章節順序推進教學。不同教師對課程內容體系的理解程度也不同，部分教師更多依賴個人經驗進行內容選擇，使得課程內容在不同課堂中的呈現方式缺乏一致性。這種實施方式削弱了課程內容整體設計的引導作用，使課程體系在課堂層面難以形成連貫的教學結構。

課堂教學碎片化還體現在教學內容與現實情境、學習任務之間的聯繫不足。課程體系設計時通常強調知識應用和能力培養，但在課堂實施中，教學內容通常停留在對概念和結論的講解層面，缺乏跨章節、跨單元的綜合運用情境。這種內容實施方式使學生難以在學習過程中建立對課程整體內容的系統認知，也削弱了公共基礎課程在課程體系中的支撐作用。

2.3 教學方式與課程理念不一致

高校公共基礎課程在課程體系設計中強調以學生發展為中心，提倡通過多樣化教學方式促進學生主動學習、深度理解和能力提升。然而，在實際課堂教學中，教學方式與課程理念之間常常存在明顯差距，課程理念未能在課堂中充分體現。

在教學方式選擇上，許多公共基礎課程仍以教師講授為主，課堂教學圍繞知識傳遞和內容講解，學生處於被動接受的狀態。雖然課程

檔中提到啟發式教學、探究式學習和互動式教學，但這些理念在課堂上往往只是口號，教學方式沒有實質性變化。課堂教學多圍繞教材內容按順序展開，師生互動形式單一，學生參與教學活動的深度和廣度有限。

教學方式與課程理念不一致還體現在教學活動設計與課程目標之間的偏差。課程體系強調能力培養和綜合素養提升，但在課堂中，教學活動多集中在知識理解和記憶上，缺乏情境化、問題化和任務化設計，難以引導學生在真實或模擬情境中應用所學知識。這種以講解為中心的教學方式，使課程理念中提到的高階思維培養和實踐能力提升難以在課堂中落實。

教學方式的選擇還受多種現實因素的限制。在公共基礎課程中，班級規模較大、課時有限以及評價結果導向明顯，促使教師更多選擇容易控制和操作的講授模式。即使一些教師意識到教學方式與課程理念之間存在差距，考慮到教學成本和風險，他們也難以在課堂上進行大幅度的教學創新。這種理念與實踐之間的矛盾，進一步加劇了課程體系在課堂教學中的落實困難。

2.4 教學評價與課程目標導向錯位

教學評價是連接課程目標和教學實踐的重要環節，在高校公共基礎課程中對課程體系的落實具有顯著導向作用^[6]。評價體系通過對學習結果和教學效果的界定，直接影響教師的教學決策和學生的學習方向。然而，在實際操作中，公共基礎課程的教學評價與課程目標之間往往存在錯位，評價體系未能充分反映課程體系中的育人要求，從而對課堂教學行為產生偏向性引導。

表 2 公共基础课程教学评价方式使用情况 (多选) (n=503)

教學評價方式	占比 (%)
期末筆試成績	72.4
平時作業完成情況	46.1
課堂出勤與紀律	38.7
課堂參與與過程性評價	21.5

綜合能力或專案評價	12.8
-----------	------

從評價內容來看，公共基礎課程教學評價仍以結果性評價為主，特別是對學生知識掌握和考試成績的考核。調查顯示，期末筆試成績在教學評價中占比高達 72.4%，而課堂參與、過程性評價和綜合能力或專案評價的占比分別為 21.5% 和 12.8% (見表 2)。課程體系中強調的能力培養、過程性發展和價值引領等目標，在評價體系中體現不足，無法通過現有評價方式得到有效呈現和測量。

這種評價結構的失衡使得課堂教學更傾向於圍繞可量化、可考核的知識目標展開。在教學實踐中，教師常根據評價體系的要求調整教學重點，把有限的課堂時間投入到知識講解和應試訓練中。調查顯示，平時作業和課堂出勤等容易量化的評價方式占比分別達到 46.1% 和 38.7% (見表 2)，而對學習過程品質和能力發展的關注相對較少。評價導向的這種偏差客觀上減少了探究式學習、合作學習等教學方式的應用空間，使課程理念與課堂教學實踐之間的差距進一步加大。

在教師教學行為方面，教學評價導向與績效考核之間的關係加劇了課程目標落實的偏差。當教學品質評估和課程考核結果在教師評價體系中佔據重要地位時，教師更傾向於採用風險較低、結果可控的教學方式，以確保評價結果的穩定性。在這種情況下，課程體系中宣導的綜合育人目標難以在課堂中得到充分體現，教學評價逐漸成為引導課堂教學偏離課程目標的重要因素。

教學評價與課程目標導向的錯位還表現在評價回饋功能的缺失。公共基礎課程中的評價結果更多用於對學生學習結果的終結性判斷，較少用於改進教學過程和優化課程實施。評價資訊未能有效回饋到課程目標的細化和教學設計的調整中，課程體系在實施過程中缺乏必要的動態調節機制，教學評價無法發揮促進課程體系有效落實的作用。

2.5 教師教學理解與課程檔精神之間的偏差

在高校公共基礎課程實施過程中，教師對課程檔的理解程度直接影響課程體系能否在課

堂上落實^[4]。然而，在實際教學中，教師教學理解與課程檔精神之間常常存在偏差，這種偏差成為課堂教學斷裂的主要原因之一。

課程檔通常以較為概括和原則性的表述呈現，強調育人功能、能力導向和整體目標，但對如何在課堂上實施缺乏充分的操作性指引。在這種情況下，教師對課程檔的理解更多依賴個人經驗和既有的教學觀念，不同教師對同一課程檔的解讀容易產生差異，進而影響課堂教學的一致性。

一些教師對課程文件的理解停留在表面，將其視為教學管理和檢查的依據，而未深入把握文件中的育人理念和改革意圖。在教學實踐中，教師傾向於延續原有的教學模式，選擇性吸收甚至忽視檔中的新理念和要求，使課堂教學在內容組織和方式選擇上偏離課程檔的精神。這種理解上的不足，使課程檔難以在課堂教學中發揮實質性引導作用。

教師教學理解與課程文件精神之間的偏差還與教師專業發展支持不足有關。公共基礎課程教師通常承擔較重的教學任務，參與課程研討、教學培訓和課程共同體建設的機會較少，對課程體系整體設計的參與度低。在缺乏系統培訓和持續支援的情況下，教師難以將課程檔中的宏觀要求轉化為具體的教學策略，課程檔所期望的改革目標在課堂實施中逐漸被弱化或消解。

3 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的成因分析

3.1 課程層面原因

3.1.1 課程標準與課程方案的操作性不足

在高校公共基礎課程體系中，課程標準和課程方案是課程實施的重要依據，其操作性直接影響課堂教學對課程體系的回應程度。然而，在實際運行中，部分公共基礎課程的課程標準和課程方案偏重宏觀原則，缺乏對課堂教學的具體指導，限制了課程體系在教學中的有效落實。

課程標準和課程方案通常對課程性質、目

標和基本要求作出總體規定，但在目標分解、內容組織和教學實施路徑上多以概括性表述為主，對課堂教學中“如何落實”“如何轉化”沒有明確說明。這種設計方式增強了課程方案的靈活性，但也導致教師在實際教學中缺乏清晰的操作參照，課程目標難以轉化為課堂教學目標和教學活動。

在公共基礎課程中，課程覆蓋物件廣、教學情境複雜，課程方案操作性不足的問題更加突出。儘管課程標準提出了能力培養和素養提升的要求，但未明確不同教學單元、不同教學階段的重點任務，教師通常只能依賴教材結構或既有教學經驗組織課堂。這樣，課程體系層面的整體設計難以在課堂中呈現，課堂教學容易演變為對教材內容的線性講解。

課程標準和課程方案的制定過程中，通常更多考慮制度規範和管理需要，忽視了課堂教學的實際情況。課程檔在教學實施指導上缺乏針對性，使教師在面臨課時緊張、班級規模大等實際限制時，難以依據課程方案進行有效調整，只能選擇較為穩妥的教學方式完成教學任務。操作層面的不足使得課程標準和課程方案在課堂教學中的引導功能被弱化，成為課堂教學斷裂的重要課程層面原因。

3.1.2 課程體系頂層設計與實施指導脫節

在高校課程體系建設中，頂層設計通常承擔著明確人才培養目標、統籌課程結構和規範課程運行的重要功能^[5]。然而，在公共基礎課程的實際實施過程中，課程體系頂層設計與具體實施指導之間常常存在脫節現象，導致課程體系在向課堂教學轉化時缺乏有效支撐。

高校在課程體系構建中普遍強調整體規劃和目標引領，通過課程結構調整和模組設置體現人才培養理念。但這些設計多停留在制度和方案層面，缺乏對課程如何在課堂中實施的指導，忽視了不同課程之間在教學層面的協同作用。頂層設計傳遞到課堂教學過程中缺少直接銜接的仲介機制，使課程體系的整體要求難以被教師準確理解和落實。

在實施指導層面，教學管理部門對公共基礎課程的指導更多集中在教學任務安排、教學進度管理和教學品質檢查等事務性內容，對課

程體系理念的解讀和教學實施路徑的引導相對有限。課程體系中的育人目標和改革要求未能通過系統化的實施指南、教學示例或教學支援機制傳遞至課堂層面，教師在教學實踐中難以將宏觀設計轉化為具體教學策略。

課程體系頂層設計與實施指導脫節還表現在課程改革推進方式上。一些高校在課程體系調整過程中，強調制度更新和檔發佈，但對後續實施過程中的跟進指導、過程評估和動態調整缺乏重視。公共基礎課程教師在面對新的課程要求時，缺乏持續的專業支持和實踐回饋管道，課程體系改革在實施層面容易流於形式。頂層設計與實施指導之間的斷層，使課程體系難以在課堂教學中形成穩定的落實機制。

3.2 教師層面原因

教師層面的因素在高校公共基礎課程課堂教學斷裂中起著直接作用。教師課程理解能力不足以及教學慣性與課程改革理念之間的衝突是制約課程體系有效落實的重要原因。

部分教師對公共基礎課程的認識停留在完成教學任務和落實教材內容的層面^[7]，對課程在整體體系中的功能定位缺乏系統把握。課程體系中強調的育人目標、能力導向和價值引領，未能轉化為教師教學設計和課堂決策的依據。在實際教學中，課程目標往往簡化為知識講授目標或考試要求，教師較少從課程體系整體視角審視課堂教學在人才培養中的作用，導致課堂教學難以回應課程體系的整體設計。

教師長期形成的教學慣性與課程改革理念之間存在明顯張力。公共基礎課程教學中，部分教師習慣於以講授為中心、以教材為主線的教學方式，這種模式在長期實踐中形成了相對穩定的教學路徑和操作經驗。當課程體系改革強調學生主體地位、能力培養和教學方式轉變時，教師難以及時調整觀念和實踐，傾向於在既有教學框架內“消化”新要求，而非進行實質性改變。

在教學評價和工作壓力的現實情境下，教師對改革理念的接受呈現出選擇性特徵。面對教學任務繁重、教學效果考核結果導向明顯等限制，教師更傾向於採用風險較低、可控性較強的傳統教學方式，以確保教學進度和評價結

果的穩定性。這種現實理性在一定程度上強化了教學慣性，使課程體系改革理念難以在課堂層面落地，進一步加劇了課程體系與課堂教學之間的斷裂。

3.3 教學管理層面原因

在高校公共基礎課程實施過程中，教學管理層面對課堂教學具有重要引導和規範作用。然而，教學督導與評價機制導向偏差和教學管理碎片化等問題，削弱了課程體系對課堂教學的整體引導作用，成為課堂教學斷裂的重要管理層面原因。

當前高校對公共基礎課程的管理重點，仍集中在教學秩序、進度和規範執行等方面，督導內容多以課堂紀律、教學流程和教學材料完整性為主要考察指標，對課程目標落實和教學品質內涵的關注相對不足。在這種評價導向下，教師往往將教學管理要求理解為“按時完成任務”和“保證課堂規範”，而不是思考課堂教學是否真正服務於課程體系的育人目標，導致教學行為更多回應管理檢查而非課程理念。

教學評價結果在教師考核和績效分配中的功能定位，也強化了結果導向。當教學評價主要依據學生考試成績、課程通過率或教學事故情況時，教師傾向於選擇有利於穩定評價結果的教學方式。這種以可量化結果為核心的評價導向，使課程體系中強調的過程性發展、能力培養和價值塑造難以通過管理機制得到有效支援，課堂教學逐漸偏離課程體系目標。

教學管理碎片化也是影響課程體系落實的重要因素^[8]。在公共基礎課程教學管理中，課程建設、教學運行、教學評價和教師發展等環節由不同部門負責，缺乏系統統籌和協同推進。各管理環節側重點不同，資訊溝通不暢，導致課程體系要求在傳遞過程中被分割和弱化。教師接收到的管理信號呈現出多重甚至相互矛盾的導向，難以形成圍繞課程體系目標的穩定教學預期，進一步加劇了課程體系落實的斷裂。

3.4 學生層面原因

在高校公共基礎課程課堂教學斷裂的形成過程中，學生層面的因素同樣重要。學習動機功利化和課堂參與度不足，削弱了課程體系在課堂層面的落實效果。

部分學生對公共基礎課程的認知更多停留在“必修課程”和“獲得學分”的工具性層面，學習目標主要是通過考試、完成學業要求，而非提升能力或發展綜合素養。在這種功利化學習動機的影響下，學生對課程內容的學習投入呈現明顯選擇性，對與考試關聯度較低但與課程目標密切相關的內容關注不足。這使課堂教學難以形成與課程體系目標相匹配的學習氛圍，課程體系的育人功能在學生層面缺乏回應。

學習動機功利化還反向影響課堂教學。當學生主要以成績和學分為學習目標時，課堂教學容易變成應試訓練和重點講解，教師在教學設計中傾向於迎合學生的功利化期待。師生之間這種互動模式，使課程體系中宣導的探究式學習、能力培養和價值引導難以展開，進一步加深了課程體系與課堂教學之間的脫節。

課堂參與度不足是公共基礎課程中普遍存在的問題。由於課程規模大、課堂人數多，學生在課堂中的參與機會有限，部分學生逐漸形成被動聽課甚至消極應付的學習狀態。缺乏有效參與使得學生難以通過課堂活動構建對課程內容的整體理解，課程體系設計中強調的學習過程和體驗難以實現。這種參與度不足不僅影響教學效果，也加劇了課堂教學斷裂的表現。

3.5 外部環境因素

除課程、教師、教學管理和學生因素外，外部環境也對高校公共基礎課程課堂教學運行產生深刻影響^[8]。考核制度以及升學、就業壓力在一定程度上塑造了課程體系落實的情境，並對課堂教學行為形成持續的約束。

高校教學長期處於以結果評價為核心的制度環境中，課程學習成效通常通過考試成績、通過率等指標進行衡量。考核導向在公共基礎課程中尤為明顯，課程考核結果不僅影響學生學業評價，也與教師教學評價和課程品質認定相關。在此背景下，課堂教學更容易圍繞考試內容和評分標準展開，課程體系中強調的能力培養和過程性發展目標難以在考核制度中體現，削弱了課程目標對課堂教學的引導作用。

升學和就業壓力也對公共基礎課程教學產生間接影響。對於學生來說，在升學和就業競爭的環境下，課程學習往往被置於功利性目標

框架中，公共基礎課程更容易被視為與專業發展關聯度低的“過渡性課程”。這種認知使學生在課堂中的投入有限，進一步加劇課堂教學對課程體系目標回應不足的問題。

從教師角度看，升學與就業導向也會影響教學決策。在外部評價體系強調畢業率、就業率和學生滿意度的情況下，教師往往傾向於降低教學風險，強化應試內容和基礎訓練，以確保教學結果的穩定性。這種壓力使課堂教學更難承擔課程體系的綜合育人功能，公共基礎課程在課程體系中的基礎作用被弱化，從而推動了課堂教學斷裂現象的形成。

4 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的現實影響

4.1 課程體系整體效能弱化

高校課程體系的價值最終體現在課堂教學的實際運行中^[2]。當公共基礎課程在教學過程中出現目標轉化不足、內容實施割裂、教學方式和評價導向偏離等問題時，課程體系作為整體設計的效能難以充分顯現。課堂教學斷裂的持續存在使得課程體系在運行中逐漸失去其應有的整體協調功能。

課程體系雖然在檔層面保持結構完整，但由於課堂教學未能形成穩定的實施路徑，各課程之間的銜接被削弱，課程目標難以通過教學活動逐步落實。公共基礎課程在課堂中的實施往往呈現出各自為戰的狀態，課程之間缺乏必要的呼應和協同，課程體系停留在形式層面，未能轉化為有實際引導力的教學系統。

這種整體效能的弱化在公共基礎課程中尤為明顯。公共基礎課程本應在高校課程體系中發揮基礎支撐和價值引領作用，通過系統的教學過程促進學生通識素養和基本能力的發展。然而，當課堂教學斷裂成為常態，公共基礎課程的功能逐漸被壓縮為完成任務和獲得學分，其在課程體系中的基礎性地位難以得到充分體現。

課程體系整體效能的削弱還影響課程改革成效的呈現。高校在課程體系層面投入大量精力進行理念更新和結構調整，但課堂教學未能

有效承接這些改革要求，課程改革成果難以通過教學實踐和學生發展得到驗證。久而久之，課程體系改革容易流於制度層面的調整，其對教學品質提升的實際作用受到限制，也影響了課程體系持續優化的現實基礎。

4.2 公共基礎課程育人功能受限

公共基礎課程在高校人才培養體系中承擔著通識教育、基礎能力培養和價值引領等育人功能，其效果依賴於課程目標在課堂教學中的落實。然而，課堂教學在目標、內容和方式上出現斷裂時，公共基礎課程的育人功能往往難以充分發揮。

公共基礎課程的育人要求常被壓縮為知識傳授和技能訓練，課程的價值引導和綜合素養培養功能在課堂中被弱化。由於課堂教學目標更多指向短期學習結果，學生難以形成對課程整體價值的穩定認知，公共基礎課程在引導學生形成正確價值觀和健全人格方面的作用受到限制。

課堂教學斷裂還影響公共基礎課程育人過程的連續性。公共基礎課程應通過循序漸進的教學安排，在不同學習階段對學生產生持續影響，但在課堂教學碎片化的情況下，課程內容和教學活動之間缺乏內在銜接，育人功能難以通過系統教學過程逐步顯現。學生對課程的理解往往停留在零散知識層面，難以將所學內容轉化為穩定的能力和素養。

公共基礎課程育人功能受限還表現在課程吸引力和認同度的下降。當課堂教學更多圍繞應付考試展開時，學生容易將公共基礎課程視為與自身發展關聯度低的“任務性課程”，對課程學習投入不足。這種消極認知進一步削弱了公共基礎課程在育人體系中的作用，使其難以發揮應有的基礎性和引領性價值。

4.3 教師教學專業發展受阻

課堂教學斷裂不僅影響課程體系和學生發展，也制約了公共基礎課程教師的教學專業成長^[7]。教學專業發展本應建立在對課程目標的深入理解、對教學實踐的持續反思以及對教學方式的不斷改進之上，但當課程體系要求難以在課堂中有效落實時，教師的專業發展空間被壓縮。

教師往往被迫將主要精力投入到完成教學任務和應對考核中，教學實踐更多圍繞“如何講清知識”“如何保證考試通過率”展開。長期處於這種教學狀態，教師難以將課堂作為教學探索和專業反思的場域，教學行為趨於程式化和經驗化，專業成長逐漸停滯。

課堂教學斷裂削弱了教師參與課程建設和改進的積極性。當課程體系設計與課堂實踐缺乏有效銜接時，教師容易將課程改革視為外在要求，而非自身專業發展的動力。教師對課程檔和改革理念的理解停留在執行層面，缺乏將其轉化為教學創新的主動意識，教學專業發展更多表現為對既有模式的維持，而非能力結構的提升。

公共基礎課程教師在教學評價體系中的結果導向壓力，也限制了其專業發展路徑。在評價機制強調穩定性和可控性的背景下，教師進行教學嘗試和方法創新的風險成本較高，探索性教學活動容易被視為影響教學效果的不確定因素。這種環境使教師在專業發展過程中傾向於規避風險，減少教學創新，從而形成對課堂教學斷裂的適應，而非突破，教師教學專業發展的內生動力受到抑制。

4.4 學生學習獲得感與能力培養不足

課堂教學斷裂對學生學習體驗的影響，最直觀地體現在學習獲得感的下降和能力培養效果的不理想上。公共基礎課程本應通過系統、連續的教學過程，幫助學生建立穩定的知識結構，提升基本能力，並在學習過程中形成積極的學習體驗。然而，當課堂教學目標模糊、內容割裂、評價導向單一時，學生在課程學習中往往難以感受到清晰的成長路徑。

學生更多感受到的是零散的知識輸入和頻繁的考核壓力，而非能力逐步提升的過程。課堂教學圍繞單個知識點或考試要求展開，學習任務缺乏整體指向，學生難以將不同課堂內容聯繫起來理解課程價值，學習過程呈現出“完成任務式”的特徵。這種學習體驗容易使學生產生投入與收穫不對等的感受，學習獲得感下降。

課堂教學斷裂還直接影響學生能力培養的實際效果。公共基礎課程強調的理解能力、思

維能力和綜合運用能力，通常需要通過持續的課堂互動、情境化學習和過程性引導來實現。但在以講授和結果考核為主的課堂環境中，學生參與學習活動的機會有限，能力培養缺乏實踐土壤，課程學習停留在知識結論的接受層面，能力提升難以得到保障。

長期來看，學生學習獲得感不足還會反向影響其學習態度和行為。當公共基礎課程被反復體驗為“收穫有限”“意義不明確”的課程時，學生對課程的認同感降低，學習投入減少。這種消極迴圈不僅削弱了公共基礎課程的育人功能，也使課程體系在學生層面的效能進一步下降。

5 破解高校公共基礎課程課堂教學斷裂的對策建議

5.1 完善課程體系與課堂教學的銜接機制

破解公共基礎課程課堂教學斷裂問題的關鍵在於打通課程體系設計與課堂教學實施之間的銜接通道^[10]，使課程體系能夠在課堂中形成穩定的運行機制。為此，需從制度安排和運行機制層面對課程體系與課堂教學之間的關係進行優化。

首先，應在課程體系層面強化對課堂教學的指引，將課程目標、內容與教學實施要求進行更清晰的轉化。課程體系設計不僅要回答“設什麼課程”“達成什麼目標”，還應通過課程實施指南、教學建議等形式，明確課程目標在課堂教學中的落實路徑，降低教師在目標轉化中的理解成本，為課堂教學提供操作框架。

其次，應建立課程體系落實的仲介機制，增強課程體系與課堂教學之間的聯結。可以通過課程負責人制度、課程教學團隊等方式，推動課程體系要求在教學層面的協同落實。通過集體研討和經驗交流，引導教師在共同理解課程目標的基礎上開展課堂教學，減少隨意性和分散化。

還需在教學管理層面強化對課程體系落實過程的支持與引導。教學管理不應僅關注課堂運行是否規範，而應更多關注課程目標在教學中的體現情況，通過過程性督導和回饋機制，

引導教師調整和優化課堂教學實踐。通過“設計—實施—回饋—改進”的迴圈，建立穩定有效的銜接關係，緩解課堂教學斷裂問題。

5.2 強化課程目標向課堂教學目標的有效轉化

課程目標能否在課堂層面得到有效轉化，直接決定公共基礎課程課堂教學是否能夠回應課程體系的整體要求^[9]。破解課堂教學斷裂問題，需要將“目標轉化”作為教學改進的關鍵，使課程目標真正成為課堂教學設計與實施的依據。

首先，應推動課程目標從宏觀表述向可操作的課堂教學目標轉化。公共基礎課程的課程目標通常具有綜合性和長期性特徵，缺乏必要的分解和細化，教師難以直接落實。通過將課程目標分解為階段性目標、單元目標和課時目標，可以說明教師明確每一階段課堂教學的定位，使課堂教學目標既服務於教學活動，又指向課程體系的整體要求。

其次，應引導教師在教學設計中建立課程目標與課堂教學目標之間的對應關係。課堂教學目標不應僅依據教材章節或教學進度，而應圍繞課程目標進行反向設計，在明確“希望學生最終獲得什麼”的基礎上，選擇教學內容、方法和活動。通過目標導向的設計，促使教師關注能力培養和學習過程，而非僅以知識完成度作為教學成效的衡量標準。

同時，應通過教學支援機制提升教師目標轉化的能力。可以通過教學培訓、課程研討和示範課程等方式，引導教師理解課程目標的內涵及其在課堂中的實現路徑，增強教師在目標分析和教學設計方面的專業能力。通過共同研討和經驗交流，說明教師形成穩定的目標轉化範式，減少目標設置的隨意性。

還應將課堂教學目標的落實情況納入教學評價和回饋體系。關注課堂教學目標與課程目標的一致性，引導教師持續反思和調整教學設計，使目標轉化成為課堂教學的常態要求。通過制度引導與支援相結合，推動課程目標向課堂教學目標的有效轉化，為緩解課堂教學斷裂提供保障。

5.3 提升教師課程理解與課程實施能力

教師在公共基礎課程教學中扮演著重要角色，其對課程的理解和實施能力直接影響課程體系的有效落實。為了解決課堂教學斷裂問題，需要提升教師對課程的全面理解，並加強將課程目標轉化為具體教學實踐的能力。

首先，教師需要通過專業發展活動加深對課程體系和目標的理解。這包括課程大綱、課程標準和教學設計理念的理解，而不僅僅是掌握具體知識點。高校應定期組織教師進行課程檔解讀與教學研討，幫助教師從廣泛角度理解課程的育人目標及其在課堂教學中的體現。通過研討會和同行評議等形式，增強教師對課程整體目標的認同感，使其能夠從宏觀層面把握課程設計意圖，並轉化為具體教學目標和策略。

其次，提升教師課程實施能力要求他們不僅掌握教學方法，還要靈活運用不同教學模式和策略，以適應課程目標的要求。教師應通過參與不同類型的培訓、觀摩示範課程和教學實踐，提升教學方法和課堂管理能力。教師應根據課程目標和學生需求，合理選擇講授、討論、案例分析等教學方式，促進學生的主動學習和深度理解。

教師的課程實施能力還需要通過回饋機制持續改進。高校應建立完善的教學回饋機制，通過課堂觀察、學生評教、同行評審等方式，對教師的教學效果進行綜合評價，發現問題並提供改進建議。鼓勵教師進行課堂反思和總結，系統梳理經驗與問題，形成自我評估和不斷改進的能力。

最後，教學管理部門應為教師的課程實施提供必要的支持，包括教學資源、條件優化和合理的時間安排。高校應為教師創造支持性強、開放包容的教學環境，讓教師有足夠時間和空間進行創新和專業發展，從而推動課程目標的高效落實。

通過這些多維度的舉措，教師的課程理解和實施能力得到全面提升，有效緩解課堂教學斷裂問題，確保課程體系能夠在課堂中持續、高效運作。

5.4 優化教學評價體系，強化過程性評價

教學評價體系是課程體系順利落實的關鍵組成部分，其直接影響教師的教學行為和學生

的學習動力。為了破解公共基礎課程課堂教學斷裂的問題，必須優化教學評價體系，強化過程性評價，確保評價機制與課程目標的高度契合，推動課程目標的全面落實。

優化教學評價體系應著重調整評價內容和標準。當前許多高校公共基礎課程依賴期末考試這一單一評價方式，這種結果性評價無法全面反映學生的成長過程和能力提升。應將評價重點從期末考試轉向過程性評價，關注學生在學習過程中各階段的表現，包括課堂參與、作業完成情況、團隊合作等。通過多元化的評價方式，更全面考察學生在知識掌握、思維能力、創新能力等方面的表現。

強化過程性評價要求教師在課堂中不斷進行即時評價，以便及時發現學生的學習問題。教師應將課堂討論、案例分析、小組合作等納入日常評價內容，確保評價不僅局限於考試成績，還能覆蓋學生的思維能力、實踐能力和綜合素養。教師可以通過隨堂測驗、回饋和輔導等形式，定期評價學生進展，幫助學生獲得及時指導，避免期末考試評價失衡帶來的偏差。

過程性評價應注重自評與互評機制的引入，鼓勵學生參與評價過程。通過自評與互評，學生可以反思學習過程，並從同伴評價中獲得回饋。這不僅能增強學生的主動性，還能提高他們對課程目標和學習過程的認知水準，進一步促進能力提升。高校可以通過學習日誌、反思報告等方式培養學生的自我監控和評價能力，使學生關注學習進程和表現。

最後，教學評價結果應與教師的教學改進和課程調整密切相關。高校應加強教學回饋機制建設，將過程性評價的結果及時回饋到教學設計和改進中。教師可根據評價結果調整教學策略，優化內容呈現和教學方法，從而更好地實現課程目標。

通過優化教學評價體系，特別是強化過程性評價，可以促進學生能力全面發展，提升課程目標落實效果，緩解課堂教學斷裂問題，推動課程體系高效運行和持續改進。

5.5 構建協同推進的課程實施支援系統

要有效破解課堂教學斷裂問題，僅依靠教師或課程體系的改進是不夠的，需要構建協同

推進的課程實施支援系統。這個系統應涵蓋課程設計、教學管理、教師支持、學生參與等多個方面，形成課程實施的全方位支撐機制，確保課程目標在教學過程中的落實。

課程設計與教學管理應形成有效協同。高校需要加強教學管理部門與課程開發團隊的合作，確保課程體系的設計與課堂教學實際需求緊密對接。在課程設計階段，應邀請教師參與課程目標的制定和內容安排，使課程方案既具科學性，又符合實際可操作性。教學管理部門應根據課程目標和教學大綱的要求，定期評估課程實施效果，確保課程目標轉化不偏差。通過課程評估和回饋機制，及時發現實施中的問題，調整課程內容、方法和評價方式，確保管理與實踐有效協同。

教師的專業發展應得到系統支援。高校應建立全面的教師培訓和教學支援系統，說明教師提升教學設計和實施能力。系統包括定期的教學培訓、經驗交流、課堂觀摩等，幫助教師理解並落實課程體系要求。通過教學工作坊、學術交流等活動，鼓勵教師共用經驗，探索創新教學方法，提高課堂教學有效性。高校還可以提供資源和技術支援，如教學平臺、線上工具和素材庫，幫助教師克服資源限制，提升教學品質。

學生的積極參與是構建協同支援系統的重要環節。學生不僅是課程學習的受益者，也是課程實施的參與者。在課程實施過程中，學生的回饋、參與度和學習動機對教學效果至關重要。高校應為學生提供個性化學習支持，如學術輔導、學習諮詢等，幫助學生克服學習困難，提升效果。同時，鼓勵學生參與課堂設計和回饋，使其在教學過程中發揮主動性，增強對課程目標的認同感和投入感。

高校可以通過跨部門協作機制，形成課程實施的系統性支持。課程開發、教學管理、教師支援和學生服務等部門應緊密配合，共同推動課程目標落實。通過跨部門協作，能夠精準識別問題並提供支持。例如，資訊技術部門可支援線上教學平臺，學生事務部門可提供學習資源和輔導，教學督導部門可開展教學檢查和回饋。這種跨部門的合作確保公共基礎課程得到多方面支持，增強課程實施效果。

通過構建協同推進的課程實施支援系統，高校能在課程設計、教師發展、學生參與和教學管理等方面形成合力，推動公共基礎課程有效實施，緩解課堂教學斷裂問題，確保課程目標有效落實，提升課程體系整體效能。

6 結論與展望

本文分析了高校公共基礎課程課堂教學中的斷裂問題，探討了其成因、表現及其對課程體系和教學效果的影響，並提出了相應的對策建議。研究表明，課堂教學斷裂的根源在於課程目標、內容、教學方式和評價體系之間的失配，教師課程理解和實施能力不足，以及教學管理機制存在缺陷。課程體系設計與課堂教學實施之間缺乏有效銜接，導致公共基礎課程未能充分發揮其育人功能和基礎作用。

在應對這一問題的過程中，本文提出了優化措施，包括完善課程體系與課堂教學的銜接機制、強化課程目標向課堂教學目標的轉化、提升教師課程理解與實施能力、優化教學評價體系並強化過程性評價、構建協同推進的課程實施支援系統等。這些建議為高校改進公共基礎課程教學提供了具體的操作路徑，並為推動課程體系改革和提升教學品質提供了理論和實踐依據。

本研究存在一定局限性。研究主要依賴文獻綜述和已有資料分析，缺乏大規模的實證研究和案例分析，未能全面考察不同高校、不同課程類型的具體情況。提出的對策建議在實際操作中可能受到資源、政策和管理環境等因素的影響，如何在不同情境下落實這些建議仍需進一步探討。

未來的研究可以從以下幾個方面展開：一是加強公共基礎課程教學實踐的實證研究，特別是跨校區、跨學科的比較研究，進一步驗證本研究提出的對策建議的有效性；二是深入探討課堂教學斷裂問題的多維度成因，探索教學品質監控和回饋機制在課程實施中的作用；三是開展針對教師和學生的長週期跟蹤研究，探討教學改革措施的長期效果與可持續性。

公共基礎課程的教學改革是一個系統工程，需要多方共同努力，從課程設計到教師培

訓、從教學評價到管理支援，各環節的有機協同是提升課程效能的關鍵。通過不斷優化課程體系及實施機制，高校可以為學生提供更豐富

的教育體驗，促進其全面發展。

參考文獻：

- [1] 中華人民共和國教育部. 教育部關於深化本科教育教學改革全面提高人才培養品質的意見[Z]. 北京: 教育部, 2019.
- [2] 鐘啟泉. 課程論[M]. 北京: 教育科學出版社, 2007.
- [3] 張華. 課程與教學論[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [4] STENHOUSE L. An introduction to curriculum research and development[M]. London: Heinemann, 1975.
- [5] FULLAN M. The new meaning of educational change[M]. New York: Teachers College Press, 2007.
- [6] BIGGS J, TANG C. Teaching for quality learning at university[M]. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- [7] Shulman, Lee S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J]. Journal of Education, 2013, 193(3): 1-11. DOI: 10.1177/002205741319300302.
- [8] COHEN D K, BALL D L. Instruction, capacity, and improvement[J]. United States: American Psychological Association (APA), 1999.
- [9] 教育部. 普通高等學校本科專業類教學品質國家標準（試行）[Z]. 北京: 教育部, 2017.
- [10] TYLER R W. Basic principles of curriculum and instruction[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。