

ZHIYEJIAOYUMOSHICHUANGXINYUGUIFANGUANLIQUANSHU

职业教育模式创新与规范 管理全书

吉林摄影出版社

职业教育模式创新与规范 管理全书

主编 陈至昂

中

吉林摄影出版社

目 录

第一篇 职业教育发展趋势

第一章 科教兴国行动.....	(3)
第一节 科教兴国的理论基础.....	(3)
第二节 国力竞争与人才竞争.....	(8)
第三节 “入世”加快我国“科教兴国”战略实施	(15)
第二章 WTO 与中国职业教育	(20)
第一节 “入世”给中国职业教育的新机遇	(20)
第二节 WTO 与中国终身教育体系构建	(24)
第三节 “入世”加快中国教育振兴行动	(29)
第三章 领导同志对职业教育的重要讲话	(37)
第四章 职业教育体制改革	(64)
第一节 中国教育体制	(64)
第二节 “入世”推动中国教育体制改革	(67)
第三节 教育体制的创新	(73)
第五章 职业教育法制化	(85)
第一节 依法治教的必要性	(85)
第二节 中国依法治教的进程	(90)
第三节 全面启动“依法治教”方略	(94)
第六章 职业教育产业化.....	(100)
第一节 市场经济与教育产业化.....	(100)
第二节 新科技革命下的职业教育产业化.....	(105)
第三节 教育现代化与教育产业化.....	(113)
第四节 教育法制化与教育产业化.....	(118)
第五节 职业教育产业化实践.....	(122)
第六节 新世纪职业教育展望.....	(141)

第二篇 职业教育模式创新理论

第一章 教育创新的理论基础.....	(153)
第一节 教育创新.....	(153)

第二节	教育创新的哲学基础·····	(164)
第三节	教育创新的经济学基础·····	(169)
第四节	教育创新的科学技术论基础·····	(171)
第五节	教育创新的心理学基础·····	(174)
第六节	教育创新的脑科学基础·····	(177)
第七节	教育创新的人才学基础·····	(180)
第二章	教育目标创新·····	(184)
第一节	教育目标创新·····	(184)
第二节	教育目标创新的内容·····	(186)
第三章	课程的创新·····	(196)
第一节	课程创新的意义·····	(196)
第二节	现行课程体系与教育创新·····	(199)
第三节	课程创新的原则·····	(203)
第四节	课程创新的策略·····	(210)
第五节	课程目标的核心·····	(217)
第六节	职业指导·····	(229)
第七节	课程目标的内涵——综合职业能力·····	(235)
第八节	课程综合化·····	(241)
第四章	教学方法的创新·····	(252)
第一节	教育组织形式·····	(252)
第二节	教学方法的创新·····	(259)
第五章	教育技术的创新·····	(267)
第一节	现代教育技术的基本特点·····	(267)
第二节	教育技术创新的内容·····	(271)
第六章	教育组织管理创新·····	(277)
第一节	教育组织管理创新的意义·····	(277)
第二节	教育组织管理创新的内容·····	(279)
第七章	规范性管理·····	(295)
第一节	学校工作质量管理·····	(295)
第二节	学校组织管理·····	(304)
第三节	人力资源开发与管理·····	(318)

第三篇 课程设置改革

第一章	课程改革的需求分析·····	(331)
第一节	课程改革需求分析内容·····	(331)
第二节	课程·····	(332)
第三节	课程的作用·····	(341)

第四节 课程理论研究·····	(343)
第五节 课程行政主体的多元化·····	(347)
第六节 课程现代化·····	(352)
第七节 课程理念的发展·····	(356)
第八节 课程改革·····	(360)
第二章 课程编制模式与教材·····	(373)
第一节 课程编制模式·····	(373)
第二节 教育目标的制定·····	(376)
第三节 课程体系·····	(378)
第四节 课程组织·····	(383)
第五节 “宽基础、活模块”课程的编制·····	(388)
第六节 专业技能课程教材的编写·····	(449)
第三章 课程改革评价·····	(465)
第一节 课程评价·····	(465)
第二节 课程评价的哲学理论·····	(467)
第三节 课程评价模式·····	(473)
第四节 课程计划的评价·····	(476)
第五节 课程编制指导思想的评价·····	(477)
第六节 课程目标评价·····	(479)
第七节 课程设置评价·····	(480)
第八节 课程改革案例·····	(482)
第四章 课程质量保障·····	(533)
第一节 课程质量保障系统·····	(533)
第二节 课程质量保障模式·····	(536)

第四篇 教学方法模式创新

第一章 教学方法·····	(539)
第一节 教学方法概述·····	(539)
第二节 教学方法的分类·····	(543)
第三节 当代教学方法的发展·····	(549)
第二章 教学模式·····	(555)
第一节 教学模式概述·····	(555)
第二节 教学模式的种类·····	(558)
第三节 中国教学模式的发展与变革·····	(562)
第四节 教学模式的发展趋势与应用·····	(568)
第五节 教学设计与多媒体教学工具·····	(570)

第五篇 师资队伍的培养与配制

第一章 新课程对教师角色的挑战·····	(585)
第一节 角色及教师角色·····	(585)
第二节 新课程对教师角色的挑战·····	(586)
第三节 教师转变角色·····	(594)
第二章 教师的新尝试与培养·····	(613)
第一节 新课程基本概念·····	(613)
第二节 积极新尝试及创新·····	(623)
第三节 适应新课程·····	(626)
第四节 现代教师的培养·····	(640)
第三章 校长及其他人员·····	(665)
第一节 学校领导者——校长·····	(665)
第二节 领导方式及领导的有效性·····	(669)
第三节 领导班子的素质·····	(672)
第四节 教育行政机关工作人员·····	(673)

第六篇 教育技术的应用

第一章 教学媒体·····	(681)
第一节 光学投影类媒体·····	(681)
第二节 电声类媒体·····	(690)
第三节 视音频类媒体·····	(695)
第四节 新型数据类媒体·····	(705)
第二章 教学软件·····	(713)
第一节 投影类教材·····	(713)
第二节 录音教材·····	(723)
第三节 新型数据类教材·····	(737)
第四节 多媒体教学软件·····	(749)
第五节 电视录像教材·····	(768)
第六节 电视录像教材制作技术·····	(775)
第七节 校园教育电视·····	(799)
第三章 教学应用系统·····	(811)
第一节 电化教室·····	(811)
第二节 语言实验室·····	(821)
第三节 计算机网络教室·····	(826)
第四节 微格技能训练教学系统·····	(838)

第五节 视听电子阅览室	(841)
第六节 音频无线传输系统	(844)
第七节 校园有线广播系统	(851)
第八节 校园调频广播系统	(860)
第九节 校园教育电视网络系统	(869)
第十节 卫星电视接收系统	(884)
第十一节 校园教学网络工程	(897)
第十二节 院校演播厅(室)	(906)
第四章 多媒体与 internet	(915)
第一节 多媒体计算机	(915)
第二节 多媒体计算机辅助教学模式	(933)
第三节 多媒体 CAI 研究室	(941)
第四节 Internet 网上实用技术	(943)

第七篇 办学形式革新

第一章 学校教育	(957)
第一节 学校发展模式	(957)
第二节 学校内部管理	(964)
第三节 学校发展中的问题	(973)
第四节 学校教育发展趋势	(984)
第五节 学校教育发展案例	(995)
第二章 企业培训与再就业	(1018)
第一节 再就业培训	(1018)
第二节 “人世”后职业培训工作的趋势	(1026)
第三节 企业人才成本	(1028)
第四节 国有企业培训	(1036)
第五节 校企联姻	(1040)
第六节 案例剖析	(1043)
第三章 远程教育	(1053)
第一节 远程教育综述	(1053)
第二节 学习理论	(1057)
第三节 远程教育系统的结构	(1064)
第四节 远程教育的师生观	(1069)
第五节 教学设计	(1085)
第六节 远程教育之学习评价	(1116)
第七节 远程教育之教学管理	(1132)

第四章 自学考试教育	(1147)
第一节 自学教试概述	(1147)
第二节 自考专业考试计划的类型	(1149)
第三节 自考专业考试课程设置	(1150)
附 高等教育自学考试暂行条例	(1151)
第五章 成人教育	(1156)
第一节 成人教育教学论	(1156)
第二节 成人教育教师	(1157)
第三节 成人教育教学课程与教材	(1170)
第四节 成人教育教学模式	(1179)
第五节 教学方法	(1192)
第六节 成人教育教学组织形式	(1210)
第七节 成人教育教学评价	(1219)

第八篇 国外职业教育模式与借鉴

第一章 美国职业教育	(1237)
第一节 美国职业教育发展历程	(1237)
第二节 美国高等职业教育社区学院	(1241)
第三节 社区学院办学特色	(1251)
第四节 我国借鉴与启示	(1254)
第二章 德国职业教育	(1256)
第一节 德国职业教育历程	(1256)
第二节 德国教育结构体制与类型	(1257)
第三节 高等职业教育主要机构	(1258)
第四节 职教的基本思想与体系特点	(1261)
第五节 “双元制”培训模式概述	(1262)
第六节 德国职业教育的办学特色	(1278)
第三章 英国职业教育	(1281)
第一节 英国职业教育发展沿革	(1281)
第二节 英国职业教育机构与组织形式	(1284)
第三节 英国职业教育的特色	(1288)
第四节 英国职业教育对中国的启示	(1300)
第四章 澳大利亚职业教育	(1303)
第一节 澳大利亚职业教育发展概况	(1303)
第二节 澳大利亚职业教育体制	(1306)
第三节 澳大利亚 TAFE	(1308)
第四节 澳大利亚职业教育发展经验	(1315)

目 录

第五章 日本职业教育	(1319)
第一节 日本职业教育发展历程	(1319)
第二节 日本高等职业教育的主要机构	(1322)
第三节 日本职教经验	(1333)
第六章 韩国职业教育	(1340)
第一节 韩国职业教育发展历程	(1340)
第二节 韩国职业教育类别	(1342)
第三节 韩国专科学校	(1343)
第四节 产学合作与国家技术资格鉴定体系	(1345)
第五节 韩国高等职业技术教育发展经验	(1348)

第九篇 职业资格证书制度的启示

职业资格证书制度的启示	(1353)
-------------------	--------

第十篇 职业教育规范性管理

第一章 职业教育规范性管理体制	(1367)
第一节 教育管理	(1367)
第二节 教育管理现代化	(1370)
第三节 职业教育管理体制	(1374)
第四节 我国的职业教育行政体制及其改革	(1377)
第五节 职业教育管理组织及其职能	(1382)
第二章 管理模式与运行机制	(1389)
第一节 教育管理模式	(1389)
第二节 学校运行机制	(1405)
第三章 职业教育的发展规划	(1435)
第一节 学校效能是管理追求的目标	(1435)
第二节 发展战略是提高学校效能的重要工具	(1438)
第三节 现代化和市场经济的发展对教育的要求	(1441)
第四节 职业教育的规划	(1446)

第十一篇 附 录

I 职业教育的准则性文件与经验条文	(1467)
II 规范性管理法律法规条文	(1511)

第四章 课程质量保障

课程质量保障是以课程评价为手段,促进课程质量不断提升的活动,是以对完美的教育质量不断追求为核心的质量文化为基础,校内外合作,全面保障课程质量的组织与程序系统,是现代教育质量保障体系的重要组成部分。建立课程质量保障体系对不断提升人才培养质量有十分重要意义。

第一节 课程质量保障系统

一、课程质量保障系统的概述

课程质量保障体系是教育质量保障体系的一个重要组成部分。教育质量保障体系(quality assurance system,简称QA)是教育评价的深化、结构化与体系化。教育质量保障体系的研究是从高等教育开始。自20世纪80年代中期,高等教育质量保障体系的问题提出后,它迅速成为一种国际化的运动,目前已形成了有80多个国家与地区参与的国际性网络。基础教育质量监控由来已久,然而,在高等教育质量保障运动这一思想的影响下,90年代后,基础教育的质量保障问题在世界各国都被提到了更高层次加以研究。近年来,教育质量保障体系的问题在我国也受到了高度重视。全国教育科学“九五”规划课题对义务教育阶段质量保障、高等教育质量保障都作为重要专题予以立项。教育部以及不少省、地的教育行政部门也组织力量从理论与实践的结合上对此进行探索。

(一)课程质量保障体系的概念

课程质量保障是教育质量保障的一个重要组成部分。教育质量保障体系是在工商业全面质量管理思想的影响下、适应以简政放权为重点的教育改革的需要、以对完美的教育质量不断追求为核心的质量文化为基础,校内外合作,全面保障教育质量的组织与程序系统。

就其思想来源来说,教育质量保障运动的兴起与产生于工商业的全面质量管理思想有着重要的联系。20世纪60、70年代是工商业界所谓的“质量革命”的年代。发端于本世纪初的质量管理思想60年代中期发展到全面质量管理阶段。全面质量管理(Total Quality Management,简称TQM),简单地说,就是通过对企业生产活动的全过程、全方位和全员参加的质量管理活动,从企业工作的各个方面、各个环节保障产品质量达到或超过顾客满意标准的系统的质量保障方法。这一思想启发了各国政府,并影响了他们的政策走向。教育质量保障体系,从高等教育质量保障体系的建立开始,由此,逐步地被引入教育管理的实践。

从教育内部来说,教育质量保障体系的建立都与政府教育管理权限下放联系在一起。

荷兰政府在 1985 年发表了题为:《高等教育:质量与自治》的文件,在这份文件中,政府允诺“如果大学能够保证其质量的话,政府将给其以更大的制定学位与课程计划的自主权。”显然在这里高等教育质量保障体系被当做高等教育管理改革的一个必要步骤。从 80 年代后期开始澳大利亚的教育改革强调,政府对学校教育的管理重点要放在对教育的管理上,而不是学校的行政管理上。为此,澳大利亚各州政府逐步地把人事、聘任、预算以及财务等学校行政管理权限交还给了学校。与此同时,政府包括联邦政府在内加强了对学校课程设置的指导、建立了学校教育最低标准、恢复了学校证书考试制度,并在这一基础上积极地开展了教育质量保障体系的研究。教育管理权限下放是当代教育改革的一个重要趋势,而在这一过程中,建立教育质量保障体系是在学校有较大自主权的时候政府能控制教育质量的有效手段。这是当今教育质量保障体系在世界主要国家受到重视的最主要原因。

除了教育的改革的需要外,在一些国家基础教育质量低下,教育工作不尽人意,引起社会各界的关注与批评。这也是政府与教育界人士下定决心建立有效教育质量保障制度的重要动机因素。战后半个多世纪以来,随着文化科技的发展,教育日益从社会的边缘走上了中心地位。进入 80 年代中期以后,特别是自 90 年代以来,“就世界主流而言,教育的处境颇为尴尬:一方面系统规模迅速扩展,日趋庞大;另一方面,经费不足的问题却日益突出。”“同时,由于教育的大众化以及国际交流日益频繁、竞争不断加剧等原因,人们对教育的关注和期望都达到了前所未有的程度。”代价不菲的教育的质量究竟如何?人们如何才能有效地保持教育质量?这些问题遂成社会舆论的一大热点,有效保证教育质量成为社会各界共识。

上述各种因素结合在一起,到 80 年代中期,在许多发达国家,形成了一场由政府主导的高等教育质量保障运动,其影响很快波及一些发展中国家。高等教育质量保障研究由此发端,成为世界高等教育管理研究的新热点。基础教育质量监控有着较长的发展历史,然而,在现代意义上教育质量保障体系是在高等教育质量保障推动下发展起来的。在上述背景下,各国的基础教育界也不甘落后积极地开展了基础教育质量保障体系的理论与实践研究,从而推动了基础教育质量保障运动的发展。

现代教育质量保障体系是以人们对教育质量不断追求为基础的。尽管在“教育质量是什么?”这一看似简单的问题上,教育研究人员已经耗费了不少心血,且至今为止仍然是歧义互见、未能取得一致看法,然而,“质量就是生命”的观点,则是人们一致的共识。教育质量保障体系正是建立在这一共识基础之上,为实现人们对质量追求而进行的活动。

教育质量保障体系在各国并不完全相同,但是,一般地说,它是受政府的支持,并在政府资助下开展活动的。通常,教育质量保障体系可分为外部保障体系与内部保障体系:教育质量外部保障活动由全国性或地区性的专门机构承担。对基础教育来说,这一保障机构是直接隶属于政府教育行政部门的,它代表教育行政部门对学校教育质量进行检查、监督或质量审计。

教育质量的内部保障体系是由学校为提高教育质量与配合外部保障活动而建立的组织与程序系统。它与教育质量的外部保障机构相互合作以完成教育质量保障的任务。

教育质量保障体系是全面保障教育质量的组织与程序系统。它渗透于教育活动的全

过程,并在教育活动进行的全部环节为教育质量提供全方位的保障服务。

教育质量保障体系是现代教育评价的深化、结构化与体系化。这体现在教育质量观的全面性、教育质量保障活动的全员性以及为教育质量保障服务的全过程性等方面。所谓教育质量观的全面性指以全面发展的观点看待教育成果;所谓教育质量保障活动的全员性指全体教职员工以及学生在高度质量意识基础上,对教育质量保障活动的广泛参与;所谓为教育质量保障服务的全过程性指在教育活动的全时间段的开展的质量保障活动。

课程是实现教育目标的基本途径,保证教育质量的关键就是要保证课程质量,正是在这一意义上,课程质量保障成为人们关注的重点就不足为奇了。所谓课程质量保障就是以课程行政主体为关键,以教师广泛参与为基础,以外部课程质量监控和学校内部不断追求课程质量完善相结合的活动。它对提升课程质量有十分重要意义。

(二)课程质量保障的理念

源于工商业界的全面质量管理和诸如 ISO9000 等质量认证活动,是以企业对客户作出质量承诺,以及对生产过程作出严格的规范,以取得客户认可与信任为特征的。然而,当人们把这些思想引入教育质量管理时,实践告诉我们,教育与工业生产有重要差别:对教育而言,每一学生都是有差异的;教育,尤其是基础教育其效果是滞后的。因而,学校对社会作出的任何质量的承诺,其意义十分有限。对教育质量的管理来说,更有意义的是探索一种能促进学校教育不断发展,质量不断提高的机制与体制。在这一认识的基础上,课程质量保障活动相信,对任何一所学校、任何一种教育来说,最好只是一时的标志,更好是永恒的追求。课程质量保障最大的价值在于帮助学校做得更好,促进学校课程的不断完善。从注重质量承诺,发展到注重质量提升,这就是现代课程质量保障活动的最重要的特征。

正因为课程质量保障最大的价值在于帮助学校做得更好,促进学校课程的不断完善,因而,它认定,只有依靠学校和教师自身的努力,才有可能真正实现保障与提高学校考察质量的目标。从世界范围来看,在教育质量保障中各国共同的做法是建立内外结合的一套运作机制。这套机制相信,内部动力比外部压力更为有用,因而,在整个过程中,它坚持“内外结合,以外促内”的原则,通过外部活动的运作,帮助学校内部不断的完善。在课程质量保障的过程中,它把课程质量的完善看做是学校 and 教师自我控制的一个过程,是一个学校和教师在自我激励的基础上对课程进行自我评价、自我诊断,并在这一基础上的自我调节的活动。

1. 自我评价。自我评价应当是课程质量保障中的一个重要组成部分。在课程质量保障中,学校应本着以评促建的原则。学校内部的课程评价不应该只是简单的自我评定等级,而更应当是自我诊断的活动,以不断发现学校课程设置与实施中的问题,使学校的课程建设更有针对性与实效性。

2. 自我调整。自我调整是学校和教师在课程自评的基础上自我调节的一种活动。学校和教师发现了自己存在的不足,并在此基础上确定了需要改进的地方,于是,他们就能不断地调整课程结构,更新课程内容,改进自己的教学,从而使学校课程日臻完善。

3. 自我激励。课程质量保障体系认为,学校和教师可以而且应当是自我激励的。政府应当相信学校有发展与提升自己的能力,只要政府能够给学校以必要的支持和条件保

证;学校应当鼓励教师更新他们的知识,提高他们教学与教学科研的能力。诸如教师职务提升等奖励制度应当是成就导向的。这就是说,应当根据教师的成就而不是根据他们的资历对教师进行奖励。如同对学生一样,奖励而不是惩罚对他们更有意义。

第二节 课程质量保障模式

一、课程质量保障的主要模式

由于课程质量保障体系是作为教育质量保障体系组成部分最近发展起来的领域,因而,课程质量保障模式基本上还是运用教育质量保障模式。就基础教育质量保障模式而言主要有合同模式和输入、过程、输出系统保障模式等。

(一)合同模式

这一模式强调,教育质量的保障可以通过对合同的保障而得到实现。近年来,在澳大利亚与美国等国家开始出现了一批所谓“合同制学校”,有时也被译作“特许学校”。合同制学校由学校广泛讨论的基础上确定自己的办学目标与培养规格,并提出为达到这一目标所需要政府提供的条件。上述方面被政府认同后,由学校与政府签订合同,政府根据合同的要求为学校提供条件,同时,定期对学校进行质量检查。1995年澳大利亚维多利亚州在建立合同制学校方面就积极地进行了探索。到1997年2月止,美国已设立四百余所合同制学校。在1997年2月4日的国情咨文中,克林顿提出:到2000年,在全美要设立3000所合同制学校,以促进美国基础教育质量的不断提高。

合同制模式是注重教育产出的保障体系,对学校产出的规定依学校的不同而不同,依州政府观念的转移而转移,目前人们还很难对其作出全面的判断。

(二)输入、过程、输出系统保障模式

输入、过程、输出系统分析方法在系统论被引入教育科学后已一再被人们提及。在教育质量保障体系设计中也成了广泛运用的模式。在构建学校教育质量保证体系时,香港教育统筹委员会在其发表的第七号报告书“优质学校教育”中认定:“学校教育质量指标,可分三方面来说:输入指标;过程指标;产出指标。”其中输入指标属中性指标,用以显示学校的基本状况数据,过程指标用于检视学校行政运作(如学校管理)及教学过程中表现(如课程设计、课外活动等)。关于产出指标,香港教统会具体地列出了三项:学生学业成绩;学生自信;家长、教师与学生对学校的总体观感。对学校产出指标,香港教统会特别强调“增值”的观念,即学生入学时与接受学校教育后成绩增进的幅度。由此可见,个性质量是这一体系所关注的一个重要内容。

由于教育质量保障体系本身还是处在探索研究中的重要课题,目前尚没有充分的实践依据可以对这些模式的得失做出评价,为此,就不再对此作进一步的讨论。

第四篇

教学方法模式创新

第一章 教学方法

第一节 教学方法概述

一、对教学方法的理解

对教学方法的观念,人们有不同的解释。目前在我国有代表性的观点有:“教学方法是指为达到教学目的,实现教学内容,运用教学手段而进行的,由教学原则指导的,一整套方式组成的,师生相互作用的活动。”教学方法是“为了完成一定的教学任务,师生在共同活动中采用的手段。既包括教师教的方法,也包括学生学的方法”。“教学方法是教师组织学生进行学习活动的动作体系”。“教学方法,是在教学过程中,教师和学生为实现教学目的,完成教学任务而采取的教与学相互作用的活动方式的总称。”这些理解和解释,各有所长,也各有所短,为我们深入理解和把握教学方法的观念奠定了基础和提供了启示。

二、教学方法的实质

教学方法的观念由“教学”和“方法”两个观念构成,其中“教学”是关键,“方法”是核心。

教学在广义上是指教的人指导学的人以一定文化为对象进行学习的活动;狭义上则专指学校教学,是为达成教学目的,教师组织和引导学生学习掌握专门内容的活动。显然,在教学中,学生的学习是根本,教师组织指导不可少,教学目的是方向,学习对象是特定的。

方法是认识和改造“自然界、社会现象和精神现象的方式、手段”。马克思主义哲学认为,科学方法与现实本身的客观规律是一致的,只有通晓一般规律,才能正确对待自然界、社会现象和精神现象,才能有正确认识和改造它们的方法。因此,把握教学方法必须把握教学中一般性的学习规律。同时教学既有一般性的一面,又有具体性的一面,所以教学方法既包括了手段和方式,又体现为教学过程结构程序。

教学活动是教与学的双边活动,包括了教师的教授和学生的学习,所以教学方法就包含了教法(教授方法)、学法(学习方法)、教与学的方法以及教学方法。这样,更深入更全面的理解应该为:教学方法是為了达成一定的教学目的,教师组织和引导学生进行专门内容的学习活动所采用的方式、手段和程序的总和;它包含了教师的教法、学生的学法、教与学方法。教法,是教师为完成教学任务所采用的方式、手段和程序;学法,是学生在教师指导下获得知识、形成技能、发展能力和发展个性过程中使用的方式;教与学方法,是指在教学过程中教师为了完成教学任务所采用的工作方式和学生在教师指导下的学习方式。

三、教学方法观的嬗变

在过去的几个世纪里,由于世界观价值观的转变带来教学观的转变,最终导致了教学

方法观的擅变。文艺复兴以后,人类的世界观价值观,从以神为本转到了以人为本,在以人为本的观念中,又从以成人为本转到了以儿童为本。

在这一背景下,教学观念也产生了根本性的转变,从以神为中心转到了以儿童为中心。在中世纪,占支配地位的教育的根本目的是培养神的虔诚的信徒,以凌驾于现世之上的神为中心。它实质上是一种彼岸世界的终极关怀,终极关怀是一种精神关怀。人们相信,现实世界的贫穷、痛苦是由人类原罪决定了的,是必然的,但成为虔诚的信徒,死后灵魂就能进入天堂,获得永生的幸福。这样,现实的贫穷和痛苦,就不是贫穷和痛苦,而是一种幸福。后来科学技术不断发展和应用,工业生产不断扩大,与之相适应的现代学校逐步产生和发展,教育目标是使儿童有一技之长,掌握进工厂当工人所必须的科学基础知识和基本技能,这是典型的社会经济价值取向,因为教师是成人,代表社会,教师就成为教育教学的中心。这样的教育教学只解决了知识、技能这些获得物质享受的手段问题,没有解决儿童的信仰、道德和理想这些精神安慰的目的问题。儿童从学校出来后,成了畸形发展的“单面”人。针对这些问题,教育教学开始从成人中心转向儿童中心。儿童是发展的,发展潜能是无限的,教育的根本目的是实现儿童的潜能。这实质上是一种此岸世界的终极关怀,为的是使人在现实世界获得物质满足的同时获得精神满足,成为一个现实生活中的幸福者。

在教学方法观上,西方教育界在古代比较重视“教法”(teaching method)。后来随着学习心理学的兴起,来了一个重大转向,转到比较重视“学法”(learning method)。有人敏锐地看到这两种提法中的态度均是走极端的,是十分偏颇的,因而主张“教与学方法”(methods of teaching and learning)。到了本世纪中期,教学是“传授知识经验”的观念被超越,“教学是一种引导过程”的观念开始流行和确立起来。人们更多的是提“教学”(instruction),而对“教”和“学”进行了限定;随之而来在方法上强调教学中教与学的统一,强调教学中的引导特性,开始提倡和使用教学方法(methods of instruction)。这样的转变,不仅仅是理论上的,而且是实践上的。

在我国,一贯的观念是重视“教授方法”。到20世纪,随着欧美进步教育思想在我国的传播,人们开始重视“教学方法”。20世纪20年代,陶行知先生主张把“教授法”改为“教学法”,为此还在南京高等师范学校校务会议上辩论了两小时,不能通过,他因此愤而辞去该校教育专修科主任的职务。后来,苏州师范学校带头采用“教学法”一词,逐渐通行起来。这种改变是重要的,但是所提的教学法的实质是以“教”为中心的。到了20世纪80年代,随着整个国家的改革开放,西方儿童本位的教育教学观念和理论广泛传播,引导人们对传统的教学方法观开展了新的探讨,并在理论上开始重视和提倡以“学”为主的教学方法。

四、教学方法和教学内容关系

教学内容是“学校传授给学生的知识、技能、技巧、思想、观点、信念、言语、行为、习惯的总和”。在西方则一般是指“进入学校教学活动领域的文化”。具体是“指一门课程中包含的特定事实、理念、原理和问题等”。

实际上,学生的学习就是教学内容内化为学生发展结果的过程,这是一个从外到内的过程,是不会自动完成的,必须借助于一定的教学方法。不同的内容,是以作为学习主体