

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

下

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)

第三章 远程教育

第一节 远程教育综述

在远程教育专家德斯蒙德·基更给远程教育下的定义中,从教师和学生状态、教学组织的准备、技术媒体(课程内容的载体)、双向通信的提供、自学的性质几个方面描述了远程教育的基本特征,它们恰恰又都属于教育学的研究范畴,作为教育学的一个分支,母体教育学理论可以为远程教育提供厚实的基础。特别是教育学中的一些主要基本观点,如:学生主体性和整体发展观。

一、学生主体观

传统的教育理论中,教师是课堂的主宰,书本知识是学习的唯一蓝本,教师讲、学生听是教学的唯一模式。在这种状况之下,学生主体积极性的发挥根本无从谈起。现代教育理论研究教学过程中的师生关系,既反对传统教育中以教师为绝对权威的做法,又反对以杜威为代表的进步教育派提倡的“儿童中心”的主张,而形成了各派关于教学过程中师生主客体关系的观点,主要有五类:

(一)教师唯一主体论

主张教师是教学过程的主体,学生是客体。理由是:教育是教育者进行的有目的、有计划、有组织的培养人的活动。教师受过专门的训练,并负有社会所赋予的教育学生的职责,而学生是教师改造和发展的对象。因此,教师是主体,学生是客体。

(二)学生唯一主体论

主张学生是教学过程的唯一主体,教师是客体。认为根据马克思主义哲学的原理,外因是变化的条件,内因是变化的根本。教学活动也是如此:在教学过程中,学生主体内部的积极性就是内因,因此学生就是教学过程的主体,而教师尽管指导学生主体作用的发展,帮助学生主体开展认识活动,但因为教师只是学生变化的外因,仍然不能成为教学过程的主体,而只能是客体。

(三)师生双主体论

包括以下几种观点:一种是教师和学生同时互为主客体论。认为教学过程中,学生是教师的教育对象,教师是学生的学习对象,师生同时都是客体,双方又都无时无刻不在发出主体性行为,而又存在着主体——主体的关系。因此师生是同时互为主客体。另一种观点认为随着教学过程主要矛盾的转换,教师和学生轮流成为主客体。在教师的教为矛盾的主要方面时,教师是主体,学生是教的客体;当学生的学为矛盾的主要方面时,学生是主体,教师是学生学的客体。还有一种观点,在承认教师和学生皆为主体的前提下,又进一步明确规定了两者的主从关系。认为学生主体是认识论意义上的主体,教师主体是社

会学意义上的主体,因而学生是第一位的,最重要的主体。第四种观点认为,师生是教学活动的统一主体。师生都是教学活动的主体,他们的主体地位和作用无法加以比较,而是统一在学生的认识过程和教学的总体目标之中。

(四)教学主体的滑移位错论

认为教学过程中的主体是教与学二者滑移位错的一种运动。教先作为主体,主动地施教于学,在教作为主体时,教是矛盾的主要方面,然后学又自然地与教进行滑移位错变为主体,这时学就成了矛盾的主要方面。

(五)教师主导,学生主体论

主张在教学过程中,教师是主导,学生是主体。学生主体是教师主导下的主体。

对教师和学生在学习过程中的地位和作用问题的研究可以说成了教学改革的关键问题,并且着重于研究学生主体性发挥的问题,倾向于认为:学生是在教师主导下的认识、实践和发展的主体。从而引起了教学重心由教向学的转移。当然这和漠视教师主导作用的“儿童中心”是截然不同的,而是一种融合的新趋势,将教和学作为一种统一的认识活动。

在这一大背景之下,现代教育所提倡的学生主体观主要就是指在教育过程中,要重视发挥学生的主体性。学生主体性,主要是指学生在教师指导下积极主动进行学习时表现出的一种主观能动性。它一方面表现在对外部信息的选择上,受学习动机、兴趣及价值观的推动和支配,表现为自觉性、选择性。另一方面表现在对外部信息的内部加工上,受原有知识经验、认知结构、情感、意志等制约,表现为独立性和创造性。无论从学习动机对学习的重要意义还是从富有创造精神的主体力量培养对于社会发展的重大意义,学生主体性都应得到相当的重视。

学生主体现以其鲜明的时代特点同样也体现在远程教育过程之中。

从远程教育的定义来看,形式上——“在整个学习过程期间,准永久性地不设学习集体,结果人们通常不在集体中而是作为个人在自学”——自学是远程教育的基本学习方式。从远程教育理论来看,20世纪60、70年代以来,出现了强调学习者学习的自主性和独立性的独立学习理论,美国的魏德迈首次使用“独立学习”的术语来描述大学水平的远程教育。独立学习是学习者自己进行的学习,学生可能得到教师的指导但不依靠教师,而是自主安排学习的课程和进度。他认为独立学习应该是自我安排的、个别化的和自由选择目标的学习。德国的德林认为,远程教育作为一个系统,包括了学习者、社会(立法、管理、家庭等)、辅助机构(远程教育机构)、学习目的、学习内容、学习结果、远程和媒体八个方面。其中并不包括教师,他认为远程教育中几乎没有“教”的特征,主要依靠学生的自主性和独立性。当然,这是一种较为极端的说法,即便在今天,以多种媒体和电子远程模式为代表的现代远程教育虽已得到了迅猛发展,但以函授和广播电视为代表的远程教育尚未被淘汰,并仍以远程教育主力军的面目出现。从远程教育的实践来看,通过现代媒体来实行灌输式的“大头像”的教师当然不能代表现代教育观念中教师应有的形象,这只是对传统学校教育的一种搬家方式,没有体现出借助于现代媒体的远程教育的先进性,也没有体现出远程教育发挥学生自主性、独立性学习的基本特征。

要在远程学习过程中切实地体现出学生主体观,仅有口头上的重视是远远不够的,必

须落实在多方面的支持之上,最主要的是在媒体技术的支持下,确立运用现代教育观念,设计出新的体系。“一切新技术、新媒体、新模式、新系统都要有利于学习者兴趣和学习主动性调动,有利于学习过程的简洁和优化,有利于学习资源的获取、加工、保存、传输和发布”。我们认为,媒体技术对于学生自主学习的支持主要有两个方面,一是为学习者提供丰富的学习资源,发挥一个教师难以发挥的作用;二是支持教师对学生的进行学习进行答疑、咨询。课程对自主学习的支持表现在课程内容的价值取向、课程结构体系与实施的方式方法等。具体地说,课程内容上强调技巧和能力的培养而非知识的简单传授;课程结构由垂直性趋向平面性;课程实施方法上强调启发引导而非灌输;学习资源和环境的利用强调多样化而非单一化。

二、整体发展观

现代教育理论强调学生身心的和

现代教育理论强调学生身心的和现为学生的全面发展和全体学生的发展两个方面。

(一)学生的全面发展

在联合国教科文组织 1972 年推荐的《学会生存》一书中,指出:“把一个人在体力、智力、情绪、伦理各方面的因素综合起来,使他成为一个完善的人,这就是对教育基本目的的一个广义的界说”。这一论述代表了国际教育界对学生全面发展的重视。我国的教育目的也是要把学生培养成德智体美劳全面发展的人。在学生的全面发展问题上,涉及多个方面,这里仅讨论与远程教育关系较为密切的两个方面。

1. 知识和智力、能力的关系。

传统的教育理论把学生当成接受知识的容器,在对待知识和智力、能力的关系上,认为知识的积累可以使智能得到自然而然的发展,似乎知识的积累就是教育的全部。这在凯洛夫主编的《教育学》中可以找到佐证:“在教学过程中,要尽可能地使学生掌握一定的科学知识、技能和技巧,并在这一过程中有计划地使学生的认识能力和才能得到发展。”即便提到了能力发展,也是在知识之后,是知识获得过程中的附属物。

60 年代以来,心理学家们的许多研究证明了智力、能力的发展,并不与知识的数量成正比。因而将学生智力的发展作为教育界的一个重要课题加以研究和实践。

前苏联教育、心理学家赞科夫提出了“一般发展”的概念,为此,他提出了五条教学原则:以高难度进行教学的原则;以高速度进行教学的原则;理论知识起主导作用的原则;使学生理解学习过程的原则;使全班学生(包括最差的学生)都得到发展的原则。其主要目的就是使学生得到“一般发展”(从理论来看,主要部分就是智力的发展,从实践来看,主要着眼点在于发展学生的观察能力、抽象思维能力和实际操作能力。对三种能力发展的着重研究无疑更指向智力的发展)。

美国教育、心理学家布鲁纳曾经指出:“让学生牢牢地掌握具有迁移力的知识结构,是学校教育应当努力的最大课题。”他研究教材结构和知识结构问题,研究直觉思维和发现问题,都是以他的智力发展阶段理论为前提的,即儿童智力发展经历了行为式→图像式→符号式三个阶段。因此有人认为:“布鲁纳是以儿童的认知过程——智力的发展为研究主轴,来构想他的教学论的。”

美国另一位心理学家加涅把知识和能力同时作为学习的前提条件,但他把重点放在能力上,知识只是广义能力的一个因素。他认为,学习所必需的能力是学习的一个重要前提条件。不具备这种能力也就不存在任何学习。这种能力可分为初始能力和终结能力,由初始能力发展为终结能力,前一阶段的终结能力又成为下一阶段的初始能力。当然,另一方面,加涅认为,知识是学习的另一个条件,不赋予某种知识的学习是不成立的。

在众多国外教育心理思潮的影响下,我国在七、八十年代曾经就传授知识与发展智力、培养能力的关系问题进行了一场激烈的争论,主要有三种观点:

(1)知识是智力发展的基础,掌握知识应在教学目的中居首要地位。

(2)智力发展应居教学首位,“发展能力第一。”

(3)知识与智力、能力同等重要。无论何种观点,都不否认发展智力、能力的重要性,以及它们与知识之间的一种相辅相成的辩证关系。

2. 智力因素和非智力因素的关系。

非智力因素(或非理性因素)在教育中的重要性,早已为人们所公认。它一般指动机、兴趣、情感、意志、性格等成分。就智力因素和非智力因素的关系而言,若把整个学习比作一个整体,那么智力因素是直接参与其间的,它是学习的“操作系统”,而非智力因素并没有直接参与学习过程,但却对学习过程起了始动、走向、引导、维持、强化等多种作用,是学习的“动力系统”。因此,智力因素和非智力因素共同决定着学习的成功。

在诸多教育家和心理学家的教育理论和实践中也证明了这点。前面我们曾提到过的赞科夫和布鲁纳的理论和实践对于发展学生的智力、能力作出了很大的贡献,但他们同时也认识到了非智力因素的重大作用。在赞科夫的实验体系中,注重尽量发挥非智力因素的动力功能,以促进智力因素的发展,认为:学生萎靡不振,毫无兴趣地学习材料,记忆效果就差得多;当学生内心世界被触动时,记忆就好得多。

在布鲁纳的实验原则中,动机原则是重要的一条,强调动机(主要是内部动机)是促进学习的真正动力。从教学这一特殊认识活动出发,布鲁纳认为,学生对于新奇的能够胜任的学习活动,往往充满兴趣,充满探究欲望;而枯燥乏味的,过难的学习活动,则会降低学生的学习兴趣,抑制探究意愿。因此,教师对教学内容的安排,必须注意到适度激发学生的学习兴趣,这是动机原则的首要任务。

人本主义心理学派代表罗杰斯强调教学要以人为出发点,强调师生间良好的人际交往,尊重学生,教学过程中注重学生情感、意志等非智力因素的作用,指出:“唯有自我发现及自己喜好的学习才会有意义地影响个人行为,也因此才可以称为学习”。

以上仅说明了智力因素与非智力因素关系的一个方面,即非智力因素促进智力的发展。其另一方面在于,智力活动也可以促进非智力因素的提高。这同样可从众多心理学家的理论和实践中得到验证。

许多教育家和心理学家都将积极的情感作为学生学习的一种重要的内在动力,是促进智力发展的催化剂,在智力发展的过程中,又进一步促进非智力因素的提高。它的机制往往是:求知欲→知识的探求→成功→自我价值的认同→积极的情感体验。经过这一循环又进入:进一步的知识探求→更高的情感体验的良性循环之中。如:布鲁纳主张“发现学习”,引导儿童在艰苦而又有望成功的探究活动之中,获得成功的满足,赢得自信和勇

气,从而产生进一步探究和“发现”的兴趣。与此相似,赞科夫主张“高难度教学原则”和“高速度教学原则”,要使学生有兴趣学习并产生进一步学习的兴趣,不是靠轻轻松松、没有难度的学习来完成的,而必须付出相当努力克服学习障碍,通过在紧张的、具有相当难度的智力活动中获得成功的过程才能完成。前苏联合作教育派同样认为:只有依靠教学过程和知识本身的魅力来吸引学生,使学生感到乐趣和自豪,他才会积极主动地学习,激发起学习的兴趣,从而使学习成为真正快乐的学习。

(二)全体学生的发展

使全体学生都得到发展,这句话的背后实际上蕴含着学生个体的充分发展的含义。它涉及到教育上一个古老但是永恒的课题——因材施教。

为了解决这一课题,从最早最单纯的口耳相传的个别化教学形式,到集体化教学形式的代表——班级授课制的出现,到伯克(Burk)个别学习制、文纳特卡制、道尔顿制的出现,直至凯勒(Keller)个人学习系统的诞生,人们一直在探索着一种最有利于学生个性充分发展的教育组织形式。与意图实现“全体学生发展”而实际上恰恰造成“个别学生发展”或“全体学生平均发展”的集体化教学形式相比,远程教育为真正实现个别化教学,促进全体学生的发展创造了条件,并且也符合当今国际社会“全民教育”的理念。对一般意义上的个别化教学而言,凯勒认为,与集体化教学形式相比,个人学习系统有五大特点:

- (1)学生自定学习步调,能按适合自己能力和时间要求的速度来完成教程;
- (2)学生必须达到一单元的教学要求,才被允许进入下一单元新内容的学习;
- (3)讲授和演示激发学习动机的作用,而不是传授关键信息;
- (4)强调使用书面文字进行师生之间的交流;
- (5)使用“督学”,便于反复测试,立即批分,给予必要的学习指导,促进教学过程中人际关系方面的学习。这其实也反映出了其他个别化教学的特点。

远程教育条件下的个别化教学更好地体现出了上述特点,基于现代教学信息传播技术之上的远程教育交互学习方式的建立,使个别化教学的真正实现得到了保障。目前,在远程教育中正在走向运用的交互学习方式有:利用广域网在师生和学生之间进行实时交互的协同化学习方式,如可视电话系统、电视会议系统、计算机网络系统等,利用局域网、利用多媒体计算机进行人机非实时交互的个别化学习方式,利用计算机互联网中的电子邮件、电子公告牌等也可作为交互的一种有效手段。随着这些新技术在远程教育中的应用,将促使个别学习更好实现。

第二节 学习理论

学习理论是揭示人类学习活动的本质和规律,解释和说明学习过程的心理机制,指导人类学习,特别是指导学生的学习和教师的课堂教学的心理学原理或学说。

远程教育与学习理论的关系似乎更直接地表现为作为远程教育支撑的教育技术与学习理论的关系。

一、行为主义学习理论

行为主义学习理论有很多,较有代表性的有华生的学习习惯说、赫尔的系统行为理论

和斯金纳的操作性条件反射学说。行为主义学习理论认为:学习者的行为是他们对环境刺激所作出的反应;所有行为都是习得的。因而,他们把一切学习的心理现象都归结为刺激——反应的联结;把所有的学习都归结为刺激——反应联结的组成;在学习问题的研究方向上,注意学习者外部现象与外在条件的探索,忽视内在过程与内部条件的研究;强调邻近和强化在学习中的价值。故而行为主义学习理论又可统称为“刺激——反应的联结说”,其中,斯金纳的理论与远程教育的发展关系最为密切。

根据斯金纳的“操作条件说”,一切行为都由反射构成,学习就在于形成条件反射。

将此理论运用到教育上,斯金纳提出并实施了程序教学。他设计了教学机器和程序教材。每卷教材被分成许多框面,每个框面的答案印在了第二个框面上,使得学生不能看着答案答题,而需翻至下一框面时才能看到,以强化前一框面的学习。依此类推。这样,程序教学的程序是:框面的呈现(刺激)→学生答题(反应)→从下一框面得到反馈,如反应错误,向学生指出错误原因,继续学习;如反应正确,顺利进入下一框面的学习(强化)。

斯金纳的刺激——反应理论及其据此而形成的程序教学思想对教育技术的影响相当大。计算机辅助教学(CAI)可以说是程序教学的延伸,它克服了教学机器难以实现快速反应、容量小、不能记忆等缺点,继承和发展了使用机器设备控制学习过程的理念,其人机交互作用和灵活性促进了个别化教学的发展,是对于教学机器的一种进步。因此,人们认为,“从发展教育技术的角度来看,斯金纳的历史贡献在于把程序教学运动重新推向高潮,并使行为科学和教学技术的结合进入了一个更为密切的阶段”。

其影响还表现在对教育技术理论研究的贡献,即使“该领域的研究从仅仅重视媒体的使用,扩展到同时重视对学习行为方面,从注重教学刺激物的设计,发展到对‘学’的强调。”

二、认知学习理论

与行为主义者相反,认知心理学家认为,是个体作用于环境,而不是环境引起人的行为。环境只是提供了一种潜在的刺激,它能否受到注意或被加工,完全取决于学习者内部的认知结构。认知学习理论所着重研究的并不是外显的刺激和反应,而是研究个体处理其环境刺激时的内部过程,即它强调主体的认知功能和已有知识经验或心理模式在学习过程中的主观能动作用。

认知学习理论中对远程教育发展作出较大理论贡献的主要有布鲁纳的“认知——发现说”、奥苏贝尔的有意义言语学习理论以及信息加工学习理论。

(一)布鲁纳的“认知——发现”说

布鲁纳认为,新知识的获得是一种主动的、积极的认知过程。这种认知过程以已有的有关知识和经验所构成的认知结构为基础,或者接受比以前更精练的知识,或者接受与以前的认识相反的知识。因而,学习不在于被动地形成刺激——反应的联结,而在于通过主动发现来形成认知结构。

对学生学习的这种理解导致了布鲁纳在课程观上主张建立学科的基本结构。他在《教育过程》中提出了“教材结构”和“学科结构”的概念,这种结构是由学科知识中的基本概念、基本思想或原理组成的。结构的建立具有一定的“迁移力”和“生成力”,并且有助于

教学内容的现代化。

在学校教育目的观上,布鲁纳提出了五大目标,学校应该:鼓励学生们发现他们自己的猜测的价值和改进的可能性;发展学生们运用“思想”解答问题的信心;培养学生的自我推进力;培养“经济地使用思想”,促进学习者一种寻找关联和结构的驱动力;发展学生理智上的忠诚。

在教学方法上,布鲁纳主张运用发现学习,“发现不限于那种寻求人类尚未知晓之事物的行为。正确地说,发现包括用自己的头脑亲自获得知识的一切形式。”“学习就是依靠发现”(《教学论的定理》),教学过程就是教师引导学生发现的过程。“人唯有凭借解决问题或发现问题的努力才能学到真正的发现的方法。”发现学习的基本过程可以分为四个阶段:带着问题意识观察具体事实;树立假说;上升到概念;转化为活的能力。

尤为重要的是,布鲁纳提倡学习过程中的动机原则,通过对学习的内在动机的激发和培养,使每个学生都具备良好的学习状态。其中好奇心可认为属第一需要,即使在有机体的紧张状态不存在的时候,它也使有机体保持着积极性。这是生理性的“动物驱力”之外的认知需求所决定的。与学习有关的认知需求包括:①从加快了的认知和理解中获得满足;②发挥才人全部心理能力的迫切要求;③正在发展着的兴趣和专注;④从个人与他人的认知一致中获得的满足;⑤从个人在认知或智力方面的优势中获得的愉快;⑥对个人能力或成就的感觉;⑦“相互关系”的发展,包括个人对其他人的反应,以及同他人为共同达到某个目标而共同工作的需要。

布鲁纳学习理论的基本思想正如莫里斯·L·比格所概括的:“第一个主题是,知识的获得,不管它的形式如何,都是一种积极的过程。第二个主题是一个人是通过把新来的信息和以前构成的心理框架联系起来,积极地构成他的知识。”

(二)奥苏贝尔的有意义言语学习理论

奥苏贝尔不仅研究学习的过程,而是将过程和结果结合起来,探讨学生认知结构的形成以及据此进行相应的教学。针对布鲁纳的观点,他认为,有意义才是衡量学生学习是否有价值的标准,并不在学习是发现学习还是接受学习。在他看来,无论是接受学习还是发现学习,都有可能是机械的,也都有可能是有意义的。如果教师教授得法,并不一定会导致学生机械接受学习;同样,发现学习也并不一定是保证学生有意义学习的灵丹妙药。有意义接受学习可被认为是课堂教学中学生的主要形式,对它的研究比对于发现学习的研究更具现实意义和推广价值。

奥苏贝尔有意义言语学习理论的核心是有意义学习必须以学习者原有的认知结构为基础。所谓认知结构,是指学生现有知识的数量、清晰度和组织方式。显然,每个学生的认知结构是不同的,要求教师事前充分掌握。为此,他提出了先行组织者策略,意在通过与教材内容相关的具有一定抽象性、概括性和包摄性水平的引导性材料帮助学生确立有意义学习的心向。

先行组织者策略就是在向学生传授新知识之前,先呈现一个短暂的具有概括性和引导性的说明,其目的是:一是为新知识的学习提供可利用的固定点,唤醒学习者认知结构中与新知识有关的旧知识或旧观念,增强旧知识的可利用性和稳定性。二是说明新旧知识之间的本质区别,增强新旧知识之间的可辨别性。

奥苏贝尔还研究了影响学生学习成绩的三大成就动机,即认知的内驱力、自我提高的内驱力和附属的内驱力。其中认知的内驱力与学生学习关系最为密切,它以获得新知识、得到新信息、解决新问题而得到满足,因此,要提高学生的认知内驱力,必须唤起和激发学生对学习内容的认知兴趣和求知欲望。

认知心理学认为学习是一个认知结构积极形成的过程,这一过程中,学习必须是有意义的,而且要求按照一定的目标达到某种程度。而每个人的认知结构是有所不同的,就使不同的学生产生了不同的学习过程。为了使学习适应不同学生的认知结构水平,认知学习理论强调动机的作用,强调具有吸引力的学习情境的创设,强调学生的主动学习,这和行为主义只重学习结果不重学习过程是截然不同的,而且对远程教育中教育技术的应用颇有启发。我们的教育必须对学生的学习过程有细致的研究,对学生的不同认知结构有充分了解,对学生和学习过程的研究更甚于对教材的开发,对学习结果的片面追求。而在远程教育中,这点较之一般的面授教育更易受到忽视。教育技术的开发和应用必须建立在对学生学习过程研究的基础之上,否则就是本末倒置了。

(三)信息加工学习理论

信息加工理论是传统认知理论与行为主义刺激——反应学习理论融合的结果,它主要吸收了信息论和控制论的许多理论思想,把学习看作是信息的加工、贮存及运用的过程。

信息加工学习理论特别强调把学习看作对符号信息的加工编码,把人的认知过程与计算机对信息加工的过程结合起来进行研究,提出了人工智能的理论。该理论奠基人西蒙教授认为,认知活动既然是信息加工的过程,那么,同样是信息加工理论的计算机程序就可以具备人的思维的那些特点。希冀通过揭示计算机程序设计的奥秘了解人类的学习过程,因为作为“人为事物”的计算机可与人脑相比拟。计算机完全能模拟人的思维,反过来说,人类的各種学习,包括死记硬背的、理解的、范例的、发现的,等等,都可以在计算机上加以模拟。信息加工理论与计算机理论的结合,使计算机模拟人脑思维成为可能,也为计算机辅助教学的发展奠定了基础。

三、建构主义学习理论

西方一些心理学研究工作者认为,行为主义和认知主义者中的一部分人主要采取的是客观主义的传统,如行为主义认为学习就是通过强化建立刺激与反应之间的联结;认知主义中的信息加工理论认为世界是客观实体及其特征和客观事物之间的关系所构成。学习就是使外界的客观事物(知识及其结构)内化为其内部的认知结构。

建构主义学习理论是继行为主义和认知主义之后的进一步发展,而且它是向着与客观主义相对立的另一方面发展。认为,世界是客观存在的,但对于世界的理解和赋予的意义却是由个人自己决定的,每个人以自己的经验为基础建构客观现实世界。

从近年来崛起的建构主义理论中,我们能清晰地看到皮亚杰关于主客体相互作用理论、维果茨基的心理发展理论、杜威的经验性学习理论、布鲁纳的认知结构理论等的深刻影响。

(一)建构主义的基本学习观

1. 主动性。一方面,建构主义者认为学习是学习者主动地建构内部心理表征的过程。