

学术
文库

慕课时代高等院校 教学改革模式研究

■ 张勤 著



世界图书出版公司

慕课时代高等院校 教学改革模式研究

张勤 著

  世界图书出版公司
西安 北京 上海 广州

图书在版编目(CIP)数据

慕课时代高等院校教学改革模式研究 / 张勤著. —
西安: 世界图书出版西安有限公司, 2017.6(2018.12 重印)
(学术文库)
ISBN 978-7-5192-2945-0

I. ①慕… II. ①张… III. ①高等学校—教学改革—
研究—中国 IV. ①G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 133591 号

-
- | | |
|------|---|
| 书 名 | 慕课时代高等院校教学改革模式研究
Muke Shidai Gaodeng Yuanxiao Jiaoxue Gaige Moshi Yanjiu |
| 著 者 | 张 勤 |
| 责任编辑 | 雷 丹 |
| 装帧设计 | 河北腾博广告有限公司 |
| 出版发行 | 世界图书出版西安有限公司 |
| 地 址 | 西安市北大街 85 号 |
| 邮 编 | 710003 |
| 电 话 | 029 — 87214941 87233647 (市场营销部)
029 — 87234767 (总编室) |
| 网 址 | http://www.wpcxa.com |
| 邮 箱 | xast@wpcxa.com |
| 经 销 | 全国各地新华书店 |
| 印 刷 | 北京虎彩文化传播有限公司 |
| 开 本 | 787mm×1092mm 1/16 |
| 印 张 | 11.875 |
| 字 数 | 200 千 |
| 版 次 | 2017 年 6 月第 1 版 2018 年 12 月第 2 次印刷 |
| 国际书号 | ISBN 978-7-5192-2945-0 |
| 定 价 | 38.00 元 |
-

版权所有 翻印必究

(如有印装错误, 请与出版社联系)

前 言

21 世纪国家综合实力的竞争主要是科技和人才的竞争,归根结底是教育的竞争。党和政府历来十分重视高等教育,近年来,又提出了一系列重要政策和法律法规,为高等教育的健康发展创造了良好的环境和条件,高等教育进入了新的发展阶段,更加重视优化学科结构、提高教育教学质量和办学效益。要特别重视加强教育科学研究,通过理论和实验研究,更新教育思想和教育观念,实现教学改革模式、课程体系、教学内容及教学手段的现代化。然而高等院校教学模式的改革异常缓慢,固化严重。迄今为止,指导教学模式实践的教学理论,决定教学模式效果的教学过程没有大的改进和改善。客观主义的教学理论和“讲授——接受”的教学模式没有根本改变,教师占用大部分时间给学生讲授知识的格局也基本没有改变。

自慕课进入国内以来,教学模式改革遇到了新的契机,慕课改变了教师传统的教授方式与学生的学习方式,在对新技术和新媒介的运用中,也促使了教学理念、教学机制等领域的变革。本书立足于当前高等院校教学现状,以国内外慕课运行实例和研究为基础,全面分析了慕课教学建设的具体内容,最后通过慕课教学实践,提出了慕课时代高等院校教学模式改革的策略。

本书首先概述了高等院校的传统教学模式;之后对高等院校教学模式的现状、问题及存在问题的原因进行分析;梳理了慕课的产生、发展及对慕课发展的研究情况;分析慕课的分类及特征;最后探究慕课时代高等院校教学改革模式及改革对策。

本书共七章约 20 万字,是在吸取前人研究成果的基础上完成的,参考了大量已发表的文章、著作和文献,在此对前人的工作倍感敬佩。由于笔者水平有限,书中难免有疏漏,因此真诚希望读者对本书中存在的问题给予指正。

张 勤
攀枝花学院
2016 年 7 月

目 录

第一章 高等院校传统教学模式概述	1
第一节 教学模式概述	1
第二节 教学模式的理论构建	18
第三节 传统教学模式的特点	20
第四节 国内外对教学模式的研究现状	22
第二章 高等院校教学模式的现状及问题	26
第一节 高等院校传统教学模式的主要问题	26
第二节 当前教学改革模式存在的主要问题	33
第三节 慕课背景下高校教学模式亟待变革	35
第三章 高等院校教学模式现存问题的原因及教学改革模式	42
第一节 高等院校教学模式现存问题的原因	42
第二节 高等院校教学模式的改革	47
第四章 慕课的产生及发展	50
第一节 慕课的产生	50
第二节 慕课的发展	68
第三节 慕课的发展趋势	89
第五章 对慕课发展的研究	93
第一节 研究现状	93

第二节 研究分析	97
第三节 研究案例	104
第四节 慕课发展研究的总结与思考	121
第六章 慕课的分类及特征	124
第一节 慕课的分类	124
第二节 慕课的主要特征	134
第七章 慕课时代的高等院校教学模式改革	149
第一节 慕课时代高校教学模式改革的理论基础	149
第二节 慕课在高等院校教学模式改革中的应用	164
第三节 慕课时代高校教学改革对策	179
参考文献	182

第一章 高等院校传统教学模式概述

第一节 教学模式概述

何谓教学模式？教学模式变革经历了何种轨迹？本节将逐一剖析。

一、教学模式概述

什么是模式？教学模式的内涵是什么？其与教学方法、教学方式的关系如何？研究教学模式问题，首先应对此有所了解。

（一）模式的含义与特征

“模式”是英文 model 的汉译名词，还被译为“模型”“范式”“典型”等。“模式”的含义，从词源学 and 不同学科的应用中有不同的解释：

“模式”的基本含义：①尺度、样本、范本、模本和标准；②有组织的事物结构；③一种开展研究的理论图式、解释方案或一种思想体系和思维方式；④经验和理论之间的一种知识系统；⑤再现现实的一种理论性的简化形式；⑥表明任何结构或过程的主要组成部分以及这些部分之间的关系。

综上所述，所谓模式是依据一定的理论基础表征活动和过程的一种模型或形式。一种模式蕴含着一定的理论倾向，代表某种活动结构或过程的范型，模式具有典型性、简洁性、再现性、模仿性、中介性等基本特征。一方面，可以根据一定理论提出具体的操作模型或程序，指导具体的实践；另一方面又可以将实践的经验总结升华，固化为抽象的理论。

（二）教学模式的定义

在理解模式的含义及特征之后，我们来分析“教学模式”的定义，为避免认识上的混沌，并将其与教学方法、教学方式进行简要辨析。

最先将“模式”概念引入教学领域，并加以系统研究的，是美国人乔伊斯（Bruce Joyce）、韦尔（Marsha Well）和康恩（Emily Calhoun），他们在《教学模式》一书中认为：“优秀的教学是由一系列的教学模式组合而成的。”“教学模式就是学习模式，在帮助学生获得信息、思想、技能、价值观、思维方式时，我们也是在教他们如何学习。”“教学的经典定义就是设计环境。学生在与环境的相互作用过程中，学会学习。一种教学模式就是一种学习环境，包括使用这种模式时教师的行为。”这些认识是对其在此前版本中对“教学模式是构成课程和作业、选择教材、提示教师活动的一种范式或计划”的定义的修正，“计划论”的教学模式定义显然过于注重操作而有失理论性。根据乔伊斯的最新定义，教学环境的创设是教学过程的核心。教师通过创设情境，教会学生如何学习，学生通过融入环境，学会如何学习。学生学习能力的提高才是评价教学模式优劣的主要标准，而不是诸如自尊、社会技能、信息、思想及创造力的获得等具体目标的达成。

国内研究者对教学模式的定义主要有四类：一是“理论说”，认为教学模式是在教学实践中形成的一种设计和组织教学的理论，这种教学理论是以简化的形式表达出来的。二是“结构说”，认为教学模式是在一定教学思想或理论指导下建立起来的各种类型教学活动的基本结构和框架。三是“程序说”，认为教学模式是在一定教学思想指导下建立起来的完成所提出教学任务的比较固定的教学程序及其实施方法的策略体系。四是“方法说”，认为教学模式不仅是一种教学手段，而且是从教学原理、教学内容、教学目标和任务、教学过程直至教学组织形式的整体的、系统的、加以理论化的操作样式，即“大方法”。

上述定义各有侧重，本研究倾向于将教学模式理解为在一定教学思想或教学理论指导下，为达成一定教学目标，并指导具体教学实践而建立起来的较为稳定的教学活动结构和程序。这一理解综合了“理论说”“结构说”“程序说”“方法说”的概念精髓，也受到钟志贤教授“所谓教学模式，是指在相应的理论基础上，为达成一定的教学目标而构建的较为稳定的教学结构或

程序”的启发。根据这一定义,教学模式就是理论基础用于指导教学实践的中介,也是实践上升为理论的桥梁。教学模式既包括静态的教学结构,又包括动态的教学程序。教学结构横向体现教学系统中教师、学生、内容、方法和环境等教学要素静态的空间关系,教学程序纵向体现教学活动各个环节中活动步骤的动态的时间关系。

需要说明的是,由于认识上的不统一,人们在实际应用中容易将教学模式、教学方法、教学方式概念混用,在此也进行一些分析。

关于教学方法,不同的学者有不同的定义,比较有代表性的包括如下几种: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。教学方法是为了完成一定的教学任务,师生在共同活动中采用的工作方式。它既包括教师教的方法,也包括学生学的方法。教学方法是完成教学任务而采用的办法,它包括教师教的方法和学生学习的方法,是教师引导学生掌握知识技能,获得身心发展而共同活动的方法。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。教学方法是教师组织和引导学生进行学习,共同解决教学问题,达到教学目的而采用的方式、手段、门路、程序等的总和。

综上,教学方法是教师主导的、指向教学目标的教学方式的总和。教学方法的分类包括语言、实物和活动三个层次,语言为主的方法包括讲授法、谈话法、讨论法等;实物为主的方法包括演示法、图示法等;实践为主的方法包括练习法、读书指导法等。

关于教学方式,学术界有不同的观点,一种认为其与教学方法同一;另一种认为二者不同,分歧在于上位概念的不同。一般更倾向于认为教学方式是教学过程中的具体的活动状态,表明教学活动实际呈现的形式,如讲授法中的讲述、讲读、讲解等。教学方式通常是教学方法的细节或侧面,是组成教学方法的“细胞”。

由此可见,教学模式、教学方法、教学方式是既有联系又有区别的三个概念。其联系体现在三者均指向课程教学目标,均由师生共同参与。其区别是,

教学模式是教学方法的系统化,教学方法是教学方式的体系化,教学方式是教学方法的细节,教学方法是教学模式的组成。从教学任务上区分,教学方式没有独立的教学任务,而教学方法和教学模式的教学任务却很明确。从使用关系上说,同一教学方式可用于不同的教学方法,不同的教学模式也可使用同一教学方法。

(三) 教学模式的要素及特点

1. 教学模式的要素

由于教学活动是教师、学生、内容、方法和环境共同构成的有机整体,因此,一个完整的教学模式至少包括上述五个基本因素,他们彼此联系、相互作用,共同推进教学活动开展。

(1) 理论依据是教学模式的指导。教学理论既研究教学的现象、问题,揭示教学的一般规律,也研究利用和遵循规律解决教学实际问题的方法策略和技术。从具体操作上说,教学理论主要研究“怎样教”的问题。教学理论是关于教学情境中教师行为(如引起、维持和促进学生学习)的规定或解释。它关注的是一般的、规律性的知识,旨在指导教学的实践。不同的教学模式基于不同的教学理论,比如,传递—接受模式的理论依据是行为心理学理论,自学—辅导模式的理论依据是人本主义理论,探究教学模式的理论依据是皮亚杰和布鲁纳的建构主义理论,概念获得模式的理论依据是布鲁纳、古德诺和奥斯汀的思维研究理论,加涅模式、巴特勒学习模式的理论依据是信息加工理论,奥苏贝尔模式的理论依据是意义接受学习理论,现象分析模式的理论依据是建构主义认知理论,范例教学模式的理论依据是人的认知规律理论,等等。

(2) 教学目标是教学模式的核心。教学目标指教学模式所能达到的教学效果,是对教师对某项教学活动在学生身上将产生什么样的效果所做出的预先估计。教学目标决定着教学模式的操作程序和师生在教学活动中的组合关系,也是教学评价的标准和尺度。正是由于教学模式与教学目标的这种极强的内在统一性,决定了不同教学模式的个性。

(3) 操作程序是教学模式特定的逻辑步骤。操作程序指既包括教学内容的展开顺序,又包括教学方法的运用顺序,还包括师生心理活动的产生顺

序等。操作程序规定了师生在教学活动中应该先做什么、后做什么,以及各步骤应当完成的任务。操作程序将师生的活动有机联系在一起,共同指向教学目标。

(4) 实现条件是教学模式实践的现实基础。实现条件包括教师、学生、教学内容、教学手段、教学环境、教学时间、教学策略等。只有条件具备,教学模式才能真正得以实施和起效。

(5) 教学评价是达到教学目标的评价方法和标准。各种教学模式是否完成其特有的教学任务,必须通过相应的教学评价予以检验和判断。

2. 教学模式的特点

基于定义和要素分析,不难看出教学模式的五个明显特点:①指向性。教学模式的指向是教学目标,反过来,教学目标也是决定教学模式设计的最重要因素。智育的或者德育的目标,对课程教学模式的要求是不同的。②操作性。教学模式是教学理论的具体化和固化,是基于教学理论的教学行为框架,它比教学理论更加便于教师理解、把握和运用。③完整性。教学模式是理论与实践、结构与要求的完整统一,理论依据、教学目标、操作程序、实现条件、教学评价有机统一,缺一不可,必须完整实施,既注重理论,又强调方式、方法。④稳定性。教学模式是长期、大量教学实践活动的理论概括和规律性总结,并不针对具体的学科教学内容,具有概括性和普适性。⑤灵活性。教学模式总是随着一定社会的发展,与当下的经济、政治、文化以及人们的思想和教育需求相联系,因此具有时代性。教学模式的操作程序总是指向特定的教学活动,而教学活动本身具有动态性,因为操作程序也会根据实际教学情境灵活变通。

教学模式的建构必须体现上述特点,既考虑目标的指向性、实践的操作性,又考虑结构的完整性,并能根据学科性质、教学内容、教学条件和师生状况,进行及时调整,以增强主动适应性。

二、教学模式的分类

关于教学模式的分类,国内外学者有不同的标准,这里选取几种比较有代表性的分类进行分析。

（一）乔伊斯的教学模式分类

国外学者以最早进行教学模式研究的乔伊斯和威尔的分类体系最具代表性，他们根据教学模式的理论根源将其区分为四种类型 21 种模式：

1. 信息加工型教学模式：强调通过获得及组织资料，认识问题并找出解决的办法，形成概念及表述它们的语言来提高人的内在动力从而理解世界的方法。属于信息加工型教学模式的有塔巴创立的归纳思维教学模式、布鲁纳创立的概念获得教学模式、卡尔康创立的归纳教学模式、施瓦布创立的科学研究教学模式、萨奇曼创立的探究训练教学模式、普瑞斯里等创立的记忆术（帮助记忆）教学模式、戈登创立的集思广益教学模式和奥苏贝尔创立的先行组织者教学模式等 8 种。

2. 社会型教学模式：利用一起工作的人们形成的整合力量来构建学习群体。属于社会型教学模式的有 D·约翰逊提出的学习中的合作者教学模式、R·约翰逊等提出的积极的相互配合教学模式、斯拉文等提出的有组织的探究教学模式、杜威提出的团体调查教学模式、F·沙夫特提出的角色扮演教学模式、欧里文提出的法理学探究教学模式等 6 种。

3. 个人型教学模式：注重个体的独立，从而使人们更清晰地意识到自己对自己命运的责任。属于个人型教学模式的有罗杰斯创立的非指导性教学模式、马斯洛创立的增强自尊教学模式等 2 种。

4. 行为系统型教学模式：以社会学习理论为基础，将人类看作能够自我调节、自我实现的有机系统。属于行为系统型教学模式的有布鲁姆创立的掌握学习模式、古德等创立的直接教学模式、史密斯等创立的模拟学习模式、班杜拉等创立的社会学习模式、斯金纳创立的程序教学模式等 5 种。

（二）小安格林的教学模式分类

美国人小安格林将教学模式分为两类：以群体为定向的教学模式和以个体为定向的教学模式。

1. 以群体为定向的教学模式，其理论依据是“假定所有学生都具有同样的教学问题，存在于学生之间的任何差异都被认为没有多少意义，教学发生在大规模的、由教师教导的群体之中”。典型代表是“传统模式”和“学间模式”。“传统模式”下，所有的教学活动都在教师指导下，在课堂内进行。

“学问模式”下，学生在教师的指导下，跟着教师“做中学”。

2. 以个体为定向的教学模式，其理论依据是“每个儿童都是具有特定的指挥能力和教学需求的独特个体”。以个体为定向的教学模式的代表包括“系统模式”“开放课堂模式”。“系统模式”就是以系统方法设计教学方案以对待个别差异，这种模式有很多变式，如“个别处方教学”“按需要学习方案”和“个别指导教学”等。“开放课堂模式”是学习者凭自己的兴趣自订学习计划，教师因人、因时、因地实施教学的教学模式。

上述两大类四种模式的分类，主要从对学生的看法、教与学的关系，以及教学组织形式进行划分。从教与学的自由度进行区分，“传统模式”最为刚性，教师和学生都有严格的计划和要求，“学问模式”体现了教师的教学自由，却忽视了学生的学习自由，“系统模式”考虑了学生的个性，却牵制了教师的主体性，“开放课堂模式”则最为弹性，师生均享有充分的教学自由。

（三）我国教学研究者的分类

我国学者对教学模式的分类比较有代表性的包括如下几种。

王策三教授以教学活动的主客关系为依据，将教学模式分为三类：一是师生系统地传授和学习书本知识的教学模式；二是教师辅导学生从活动中自己学习的教学模式；三是折中于两者之间的教学模式。三类模式中，第一类属于主客模式，教师为主，学生为客；第二种属于主导—主体模式，教师主导，学生主体；第三种为主体间性模式，教师和学生均属于主体，属于“双主体”教学模式。

吴也显教授依据课堂教学中教与学两个主体的关系所构成的不同结构，将教学模式由低到高分记忆、理解、思考三种不同水平。记忆模式下的师生关系是单向反馈的结构（“注入式”或“填鸭式”），理解模式下的师生关系是双向反馈的结构，思考模式下的教学关系是师生之间、学生之间、学生与自身之间多向反馈的结构。

可见，关于教学模式的分类，由于分类角度的不同，其结果呈现也不同，换言之，多角度的分类方式产生了多样化的分类结果。概括而言，教学模式的分类主要采用两种途径，一是按功能分，以教学目标、任务、条件和作用等外部因素为分类依据，二是按结构分，以教学程序、组织形式、动力因素

及其所遵循的基本指导思想等内部因素为分类依据。更多的分类是结合二者，大体包括：

哲学模式：以认识论为主要依据，如赫尔巴特模式、杜威模式、凯洛夫模式。

心理学模式：以学习类型和学习理论为参照，如按学习情境和任务分（经典条件反射和操作条件反射）、按学习方式分（接受学习和发现学习）、按学习心理机制分（有意义接受学习和机械学习）、按学习内容分（语文学习、数学学习）。乔伊斯的教学模式分类是典型代表。

社会学模式：以社会学理论来构建教学方法体系，如英国艾雪黎（Ashly）提出的班级教学理论模式体系。

管理学模式：以课堂教学组织和管理出发进行分类，如苏联巴班斯基的教学过程最优化体系、布鲁姆的掌握学习模式。

教育学模式：以教学中师生的主体地位和教学关系为依据，如小安格林、王策三、吴也显教授关于教学模式的分类均属于此。

基于不同的分类角度，必然产生不一样的分类结果，比如基于学习理论的教学模式分类产生了乔伊斯所描述的四大类 21 种教学模式，基于教学论的分类产生了问答、授课、自学、合作、研究等教师的主导性渐次减弱，学生的主动性逐渐增强的教学模式。基于教育哲学的分类（祝智庭教授认为，教学模式在本质上是一种教育文化的差别，因此提出了这一分类框架），对各种文化中所蕴含的价值观（个体主义与集体主义）和认识论（客观主义与建构主义）两个基本变量进行取值，便可产生四种不同的教育文化类型：个体主义—客观主义、个体主义—建构主义、集体主义—客观主义、集体主义—建构主义。由此，可以认为，美国的文化基本处于个体主义—客观主义向个体主义—建构主义迁移的阶段，日本和我国的典型教育文化本质上都是属于集体主义—客观主义的。受祝智庭教授启发，钟志贤教授提出了新的分类框架，即根据教学活动性质（接受—探究）和教学组织形式（个体—群体）进行划分，将教学模式分为“个体—接受、群体—接受、个体—探究、群体—探究”四大基本类型，其中探究性质的教学模式是建构主义倾向的，接受性质的教学模式是客观主义倾向的。理清教学模式的分类，可以增进我们对高校教学模式的认识和分析。

三、国内外典型教学模式

国内外教学模式开发很快,乔伊斯和韦尔的《教学模式》一书,就列举了24种,这24种模式是从上百种模式中挑选出来的。国内的教学模式也是形式多样,但功能上基本限于传授和学习书本知识这一类。借鉴时须有所选择,不可照搬照抄。笔者在此选取介绍的几种模式是国内外教育中所采用的,且在处理知识和操作、理论和实践的关系及提高教学效率方面有独到之处的,对于高等院校教学改革模式的构建研究有一定的借鉴意义。

(一) “习而学”的教学模式

“习而学”教学模式是20世纪50年代著名桥梁学家茅以升先生提出的工程教育教学改革的设想。众所周知,理论与实践、“通”与“专”的关系问题一直是困扰应用性专门人才培养的一个重要问题。可以说,上至工程院院下到职业学校的每一次教学改革都会引发这方面的争论。早在50年代茅以升先生就对当时工程教育的“先学而后习”(先学习理论,后实习操作)的教育模式中,处理理论与实践两者关系的几个基本立论提出了质疑。理论是基础,实践是工具。所以教学中“先要头脑搞通,然后双手去做”,“最基本的理论”最先讲,“最专门的实习”在最后做。理论学习是启示智慧的,是一切专业教育的基本。只要有了理论,对于各种专业,经过实习就能触类旁通。所以教学要从最基本的自然科学讲起。以实习来帮助理论,不是以理论来贯穿实习。茅以升认为,在这样的立论下,理论的作用被不恰当地夸大,造成了种种弊端:①理论与实际脱节。毕业生缺乏实践能力,只能“纸上谈兵”。②“通才”与“专才”脱节。毕业生往往是半生不熟的通才。即只是书本上的“通”,无法达到实际上的“专”。③科学与生产脱节。所学理论以科学逻辑体系为本,不以生产为本。学科间是相互独立的,而生产是多学科综合的,两者存在着矛盾。为此,他提出了“习而学”教育模式。

1. “习而学”教育模式的基本思想

(1) 加强实践经验的获取,凡实践性知识和技能应在生产现场修习。最能帮助学生专业学习的办法是让他明了现场实际情况,而非专业“基本”理论。

(2) 先实践后理论。“凡属业务课程之理论根据,应在完全明了实际

应用后再行修学，先从‘知其然’，而后达到‘知其所以然’。”

(3) 教育多阶段，多周期。教学计划把四年学习分作四个独立而又连贯的小阶段。每一年上半学期的课程在现场修习，课程为实践性质。下半学期在学校课堂学习，课程均是认识性质。每一年为一个周期，所学知识和实践技能相对完整成套。每修完一年课程后，便应能担当某一阶段的任务，任务随阶段上升趋于复杂，课程也随学年上升趋于高深。如修完一年可担当初级技术员，二年担当技术员，三年助理工程师，四年工程师。茅以升认为这种教学计划更宜于职业技术学校。

2. 教学模式

(1) 内涵和步骤

与“习而学”教育模式相对应，教学模式也有自身独特的框架和步骤。就是教学按自然的学习规律，从外表到内核，从片段到整体，从简单到复杂。同一性质的内容分几个阶段进行，往复轮回，螺旋上升。即先实习，实验（现场），后理论学习（学校课堂），再实践巩固（现场），再理论抽象。他认为最理想的教学过程应是每一教学内容都实习与理论学习轮回往复于现场与教室之间。由于实际推行困难，采取半年实习，半年理论学习的设计，将实践与理论相对集中地进行。为补救其不足，在现场设教室供进行适当的理论指导之用，帮助实习教学；在学校设实习场所或试验室供帮助理论学习之用。

(2) 理论基础

“习而学”教学模式的理论基础是哲学的认识论。人类认识发展的一般规律是“实践—理论—实践”，教学活动中学生知识的获取也是一种认识过程，也应遵循这一规律。茅以升先生认为，实践是认识的开端。遇新事物，最初知道的总是它的作用，后来经过探究才逐渐地领悟其真相，知其所以然。所以，“先知其然，后知其所以然”，不但是教学的当然程序，也是研究一切事物的方法。

(3) 特征

①以实践为基础进行理论教学。从实践到理论，从“术科”到“学科”，从技术到科学。先有实际经验，再学抽象理论，这样对理论的了解更为透彻完整。

②理论和实际的结合是现时现地的。学习内容紧接有关的实习, 实习与理论配合得由简单到复杂, 由易到难, 由低级到高级。不以四年级的实习来验证一年级的理论, 不以学生的理论来结合教师的实践。理论随时有实践背景, 以理论来贯通实践, 以实践来发挥理论。

(二) 任务式教学模式 (Task-based approach)

任务教学法最初作为交际式语言教学的方法之一, 产生于 20 世纪 80 年代末, 是外语教学界提出的“过程教学大纲”(process syllabuses)的产物。旨在把语言教学真实化, 把课堂社会化。任务教学的基本思想就是“干中学”, 通过学生参与活动, 而不是靠老师或书本, 使学生体验语言在日常生活中解决问题、处理矛盾时的适用方式。侧重培养语言的运用能力而不仅仅是语言的习得。后来这一教学方法作为一种模式为其他学科的教学所借鉴。

1. 任务式教学模式的含义

在职业教育领域, 任务式教学模式是指以完成某一实际任务为中心, 展开一系列教学活动。学生在教师指导下, 面对真实世界的挑战, 在完成任务过程中进行学习。偏重于包括智力在内的多种技能的训练, 特别适合培养职业能力、态度的教学。在职业教育能力本位(CBE)的课程模式中, 较多采用以任务为中心的教学。职业教育的 CBE 课程开发中, 通用的做法是利用《DACUM 表》确定教学内容和教学策略。由工作分析(job analysis)确定岗位职责(duty)和综合能力, 再由任务分析确定职业任务(Task)和相应的专项能力(skill)。最后, 以任务(或专项能力)为教学单位(称为模块)确定教学活动。

2. 理论基础

任务式教学模式的理论基础是教学的“活动中心说”。“活动中心说”是以批判传统式的“向书本学”的教学思想为基点提出的, 代表人物是美国进步主义教育家杜威。主张通过直接经验进行教学, 教学的基本原则是“做中学”。杜威认为, 真理和生活需要分不开, 探求真理不能脱离实践经验。那么, 要让学生获得知识经验和发展, 就需要让学生参与各种实践活动, 在“做”中学。学生的一切学习都来自经验的改造。任务式教学强调学生在完成任务的活动中学习, 属于活动教学范畴。