

高职公共 基础课程 教学设计

李亚杰 编著

GAOZHI GONGGONG JICHU KECHENG
JIAOXUE SHEJI


高等教育出版社
HIGHER EDUCATION PRESS

高职公共基础课程

Gaozhi Gonggong Jichu Kecheng

教 学 设 计

Jiaoxue Sheji

李亚杰 编著



高等教育出版社·北京
HIGHER EDUCATION PRESS BEIJING

内容提要

本书系关于高职公共基础课程教学设计的一本专著。全书共分十三章。

首章阐述了教学设计的基本概念、现代教学设计的渊源和发展、高职教学设计体系的构建；第二章，系统简述了高职教学设计的理论基础和方法论基础；第三章研讨了高职教学设计过程及其模式；其后各章依次阐述了高职公共基础课程教学设计的内容：学习需要分析、学习内容分析、学情分析、教学模式、教学策略（教学方法、教学形式、教学媒体的优选优组、课堂教学结构和过程的设计、教学艺术表达、艺术策略设计等）设计、高职教学评价及其设计。本书的最后部分是对高职教学设计自身的评价。

本书注重理论联系实践以及内容的可操作性，力求适应高职教学创新的需要。

本书是高职教师从教和备课的读物，可作为高职院校教育技术培训的教材或参考书；还可供高职院校教学领导者和一般教学管理者阅读，作为教学设计、教学管理的指南。

图书在版编目(CIP)数据

高职公共基础课程教学设计/李亚杰编著. --北京:
高等教育出版社, 2012. 8
ISBN 978 - 7 - 04 - 035895 - 7

I. ①高… II. ①李…②王… III. ①基础课 - 教
学设计 - 高等职业教育 - 教学参考资料 IV. ①G718.5

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 178627 号

策划编辑 边晓娜
责任校对 刘丽娟

责任编辑 边晓娜
责任印制 张泽业

封面设计 赵 阳

版式设计 范晓红

出版发行 高等教育出版社
社 址 北京市西城区德外大街 4 号
邮政编码 100120
印 刷 北京机工印刷厂
开 本 850mm × 1168mm 1/16
印 张 17
字 数 420 千字
购书热线 010 - 58581118

咨询电话 400 - 810 - 0598
网 址 <http://www.hep.edu.cn>
<http://www.hep.com.cn>
网上订购 <http://www.landraco.com>
<http://www.landraco.com.cn>
版 次 2012 年 8 月第 1 版
印 次 2012 年 8 月第 1 次印刷
定 价 35.30 元

本书如有缺页、倒页、脱页等质量问题，请到所购图书销售部门联系调换

版权所有 侵权必究

物 料 号 35895 - 00

前言

中国有句古话:“凡事预则立,不预则废。”(《礼记·中庸》)其中的“预”即事前的构思、谋划和计划,“预”即现代人所说的“设计”。就是说,做任何事情,都要先做好设计。只有事前做好设计,方能成功;否则,就会遭遇挫败。

教学,是有明确目标的育人活动。任何教学活动,事前都是有所构思、计划的。古今中外,有良知的教师在进行其教学活动前,都是有一定的规划和安排的。不过,历史上或者说以往的“教学设计”,都是基于经验的,可以说是“经验型”的教学设计,有许多的主观性、片面性、非科学性。这种教学设计,已不能适应现代信息社会的教学要求。

现代教学设计,自20世纪中叶兴起以来,就是在系统理论和方法指导下的设计。它在极大程度上摆脱了陈旧的教学思想的束缚,树立了崭新的理念,亦即以学习者为本,突出学习者在学习过程中的主体地位,以学习者的“学”作为教学设计的出发点,遵循学习的内在规律。也就是说,现代教学设计完全不同于传统的经验型的“教学设计”,它是在全新的教学理念指导下,以系统理论、传播理论、学习理论和教学理论为坚实的理论基础,运用系统理论和方法分析教学问题,确立教学目标,最优地选择或设计教学媒体和教学过程、教学表达艺术策略,及教学评价、教学设计的评价,以达到教学最优化的理想境界。

教学设计作为教育科学的一门新兴学科,是教育技术理论和实践的核心。它从20世纪中叶诞生以来,其理论与实践有了迅速而深入的发展。在世界范围内,尤其在发达国家,教学设计受到教育界的广泛关注,并获得了广泛而深入的研究和应用。它在推进基础教育理论化的改革中起到了显著的作用。我国是在20世纪80年代中期引进教学设计理论,并开始在中小学进行探索和实践的,已经取得了许多教学、教育成果。

但是,迄今为止,高职教学设计理论与实践的系统研究甚少。

高职公共基础课程,虽然与基础教育课程有着“千丝万缕”的联系,但是,远比基础教育相关课程复杂得多,因而更需要精心的设计,更需要创造性。因此,充分学习、借鉴国内外基于基础教育的教学设计理论,与高职公共基础课程教学实践相结合,以形成高职公共基础课程教学设计的理论框架和实践体系,推进高职公共基础课程教学设计技术理论和实践的现代化、科学化和最优化,就成为高职公共基础课程教师和教研工作者的责任。

本书力求在这方面作一些初步探索,着重从高职公共基础课程教学设计的三个层次(即教学系统设计层次、教学过程设计层次和教学产品设计层次)上,以教学过程设计为主,构建高职公共基础课程教学设计的理论框架和实践体系,希望能起到抛砖引玉的作用。

在本书构建和撰写过程中,参考了国内外大量的著作和文献,在此向原作者致以深深的谢意。由于是初步的探索,存在的问题和疏漏在所难免,诚恳地期望得到有关专家、学者、广大高职

院校教师和读者的批评。

本书由李亚杰编著,参加本书编著的还有刘利平、朱兰、尹大川等。

作 者

于北京电子科技职业学院

2012年5月

目 录

第一章 教学设计概述	1	第七章 高职公共基础课程教学	
第一节 课程教学设计的基本概念	1	内容设计	72
第二节 现代教学设计的来源与		第一节 教学内容概述	72
发展	8	第二节 知识、知识结构及其建构	73
第三节 高职公共基础课程及其教		第三节 技能、技能结构及其建构	78
学系统设计	10	第四节 心智技能结构及其建构	82
第二章 高职公共基础课程教学设		第五节 能力、能力结构及其建构	91
计的理论基础	15	第六节 素质、素质结构及其建构	96
第一节 学习理论	15	第七节 设计课程教学内容的	
第二节 教学理论	30	策略	101
第三节 教学系统理论	32	第八章 高职公共基础课程教学	
第四节 信息传播理论	34	模式的选择和设计	115
第三章 高职公共基础课程教学设		第一节 “启发—互动—创新”	
计过程及其模式	37	教学模式	115
第一节 教学设计过程及其		第二节 基于课程模式的教学	
研究法	37	模式	118
第二节 教学设计过程及其模式	41	第九章 高职公共基础课程教学策	
第四章 高职公共基础课程需要分析	44	略设计	143
第一节 学习需要分析及其意义	44	第一节 教学方法优选优组	143
第二节 分析学习需要的程序和		第二节 教学组织形式优选优组	153
方法	47	第三节 教学媒体的优选优组	154
第三节 学习需要的可行性分析	49	第四节 教学媒体的优用策略	161
第五章 高职生学情分析	51	第五节 现代教学媒体的优组	
第一节 学习者的一般特征	51	策略	164
第二节 初始知智能和素质	55	第十章 高职公共基础课程教学结	
第六章 高职公共基础课程教学目		构和过程的设计	167
标设计	57	第一节 课堂教学结构要素	167
第一节 教学目标概述	57	第二节 课堂教学结构的最优化	168
第二节 高职公共基础课程教学		第三节 课堂教学结构的综合	
目标	60	设计	171
第三节 确定教学目标的策略	67	第十一章 学业评价及设计	173
第四节 教学目标的编写	69	第一节 学业评价概述	173

第二节	纸笔考试	175
第三节	发展性学业评价的基本 理念和思想	179
第四节	发展性的即时性评价	187
第五节	发展性的表现性评价	190
第六节	行为观察评价	198
第七节	研讨式评价	206
第八节	发展性对话评价	209
第十二章	高职教学设计的评价	216
第一节	教学设计评价概述	216
第二节	教学设计评价的标准	217
第三节	教学设计评价的实施	221

第十三章	高职公共基础课程教学 系统设计案例	227
第一节	课程教学设计编写模式	227
第二节	“数学(机电类)”课程 教学设计	230
第三节	“应用文写作”课程教学 设计	237
第四节	“职业英语(电子、电信类)” 课程教学设计	243
第五节	“体育”课程教学设计	257
参考文献		264

第一章

教学设计概述

一般来说,高职公共基础课程教师对教学活动进行设计并不陌生,即使在传统教学中,也都经常做教学计划,包括了解培养目标,课程教学要求,做好课程学期(或学年)教学进度计划、单元课教学计划及每课时的教学计划。但是,迄今为止,多数教师都是凭主观愿望,凭教学经验进行策划和安排的,其科学性、合理性和有效性偏低。这种“教学设计”只能称为“经验型”教学设计。现代教学设计,亦即信息时代的教学设计,是一项复杂的教学设计艺术,需要心理学、学习学、教育学及其他相关学科(诸如系统论、信息论、控制论等)的理论和方法作指导,形成其独特的理论和方法,才能更科学、更有效地组织教学,实现教学的最优化。本章主要介绍现代教学设计的基本概念、发展及趋势,现代教学设计的特点,以及构建、实施高职公共基础课程教学设计的意义。

第一节 课程教学设计的基本概念

课程教学设计有着广泛而深刻的内涵,要真正的理解或领悟它,就要从什么是课程,什么是教学,什么是设计说起。

一、课程

“课程”,这个概念经常出现在教育领域和学校生活中,人们在使用这个词时并不感到困难,在认识和理解上也没有太多的分歧和误解。但是,要为其下一个科学而简明的定义就不那么容易了。从古代学者到现代课程论专家,都颇费心思地从不同角度进行探索和论述,至今仍然是众说纷纭。可以说,在教育领域中,“课程”仍是一个意义复杂、歧义颇多的概念。

1. 课程的词源分析

“课程”一词源远流长,在我国,源于唐代。唐代学者孔颖达在其《五经正义》中有一条注疏,写道:“维护课程,必君子监之。”到了宋朝,著名学者、教育学家朱熹在其《朱子全书·论学》中频频论及课程,诸如“宽着期限,紧着课程”;“小立课程,大作功夫”等。他所说的“课程”,即指“功课及其历程”,恰是今日课程论中课程的最基本的含义。1985年出版的《中国大百科全书·教育》对课程的定义即为“课业及其进程”,可以说与朱熹的概念是一脉相承的。显然,这个定义是从学习的视角来说的。

在西方,英国著名教育家斯宾塞于1859年发表的一篇论文最早使用“curriculum”(课程)一词,意指“教学内容的系统组织”,该词源于拉丁语“currere”。因此,西方最早的课程定义是“course of study”(学习的进程)。可见,西方最早的“课程”定义,也是从学的视角来审视的。

可是,后来的许多课程论者往往偏离了这个视角,多从“教”的视角来论述课程这个概念,就

弄得越来越复杂了。

2. 国内外学者对“课程”概念的种种见解

有人统计,关于“课程”的定义,已达百余种。本书不想一一罗列,但可以稍加梳理归纳,以见端倪。

(1)“学科”说。《辞海》(教育、心理分册)认为,课程是“科学的科目。可以指一个科学的科目,也可以指学校的或一个专业的全部教学科目,或指一组教学科目。”《中国大百科全书·教育》则认为课程有广义和狭义之分,“广义指所有科目(教学科目)的总和”,“狭义指一门学科”。美国课程论专家菲尼克斯曾说:“一切的课程内容应当从学术(学问)中引申出来。”“唯有学术(学问)中所包含的知识才是课程的适当内容。”

这种课程定义把课程内容与课程活动过程割裂开来,并片面地强调学科内容,其最大问题是把课程视为外在于学习者静态的学问,无视学习者的直接经验,否认了学习者在学习过程中自我生成、自我构建的创造性学习。

(2)“经验”说。这种课程定义把课程视为学习者在教师指导下或通过自己的努力获得的经验或体验。著名教学论专家卡斯威尔、坎贝尔、福谢依等均以为课程是学习者在教师或学校指导下“获得的一切经验”。

这种定义的特点是把学生的直接经验置于课程的中心位置,消解了内容与过程的割裂。但是,却忽视了间接经验的学习,忽视了对人类几千年积累的科学文化遗产的高效的继承。事实上,学生的学习不可能样样都通过亲历来完成。

(3)“内容”说。“内容”说包括“教育内容”说。《中国大百科全书·教育》指出,有的学者认为“课程是教学内容和进程的总和”。这种观点仅从教学角度观察、理解和描述课程,既不全面,也未真实揭示课程的本质属性。“教育内容”说比“教学内容”说有所拓宽和进步,认为课程是“教育内容的总和”,但仍忽略了课程目标、学习方式、学习空间等课程组成要素,仍不够全面、不够准确。

(4)“总和”说。有的学者认为,课程可以理解为“实现各级学校的教学目标而规定的教学科目及其目的、内容、范围、分量和进程的总和”。这种观点可视为“学科”说和“内容”说的综合,但是,也没有准确而简明地概括出课程的本事属性。

(5)“计划”说。持这种观念者认为课程是“学校的生活和计划”,“是一种学习和计划”或“育人方案”。还有的认为,课程是学校提供给“学生得以合乎毕业资格、获得证书或者进入专业或职业领域”的一般性的总体计划。这种观点把课程看做是教学过程之前或教学情境之外的事物,把课程计划、目标与课程实施过程、手段等割裂开来,片面地突出了前者,忽略了学习者的直接经验。

(6)“目标”说。如课程论专家奥利沃认为课程是“一组行为目标”。约翰逊认为课程是“一系列有组织的、有意识的学习结果”等。这种说法的缺陷和“计划”说类似。

(7)“活动”说。有的学者认为课程即“计划形态的学习活动”。但是,他们也认为其见解需要一系列诠释或说明。

(8)“课业进程”说。有的著作认为课程即“课业及其进程”,其中的“课业”容易被误解为“课程的作业”。所以也不够准确,不能全部揭示课程的本质属性。

上述只是在课程定义方面的主要观点或见解。当然,还可以归纳出另一些见解,这里不赘述。综观上述各种观点或见解,虽然都有其合理的因素,但都未能确切而科学地阐明课程的本质

属性。其原因,可能是陷进了就“课程”而论课程的怪圈里。

3. 课程概念的新见解

我们认为,应当把课程这个概念置于整个教育的大范围、大系统、大视野里来观察、抽象和概括。什么是教育?教育是育人的大事业,是引导每个人从“自然人”转化为“社会人”的大事业。每个人在这个历程中都要学习、完成一定的学业,从而具备或达到就业或创业的要求。而学业则是由一系列称之为“课”的学习领域构成的。所以,我们认为“课程”应定义为“学习领域及其历程”。其中,“课”即学习领域,“程”即历程、进程、过程等,以历程最为贴切。这个定义可以涵盖上述观点和见解,并言简意赅地揭示出课程的本质属性,而且又回归到最初定义“课程”的视角,即从“学”或“学习者”的角度来定义“课程”。这个课程定义涵盖了“学科”说和“经验”说,把继承性学习和创造性学习,间接经验学习和直接经验学习,理论知识学习和实践训练结合、统合起来;同时,这个定义也包含了“内容”说、“总和”说、“活动”说、“课业进程”说,因为“学习领域及其历程”不但包含了这些观点或见解,而且清晰地揭示了课程的本质属性。

4. 课程内涵的发展趋势

20世纪70年代以来,课程内涵发生了一些明显的变化,归纳起来,出现了以下一些新的趋势。

(1) 从强调学科内容到凸显学习者的经验或体验。教育界越来越清醒地认识到过分强调学科内容,往往会使课程成为控制学习者的工具,不利于发挥学习者的主体性、积极性和创造性。为了切实保证和促进学习者的充分发展,必须把学习者的发展置于课程的中心,越来越重视学习者活生生的亲历的经验或体验。这种趋势在高等技术教育中就更为明显、更为迫切。高等职业技术教育,作为培养高技能型人才的教育,其职业(专业)课程理念更应注重课程内涵发展的这个趋势。同时,学科类课程也要加强教学改革,加强内容的针对性,加强启发式、互动式教学,使高职生尝试“独立”探索、建构知识的经验或体验。

(2) 从强调课程目标、计划到关注课程过程的价值。过于强调课程的目标、计划,必然会把课程实施过程中的非预期性因素、教学生成和教育价值排斥于课程之外。人的最本质属性是创造性,只有充分关注,并随时利用出现的创造性、非预期性因素的创造性价值,才能最佳地实现累积的育人价值。因此,应该把目标、计划整合到具体的、现实的教学情境中,以促进学习者主体性和教师主导性的创造性的发挥。

(3) 从强调教材为单一教学内容到注重师生、教材、媒体、环境多因素的整合。片面地强调教材作为课程唯一的内容,甚至目标、计划,会导致把教材等同于课程的曲解。注重把课程当做学习者的经验、经历,强调课程过程方面的价值,必然会把课程视为师生、教材、媒体、环境持续互动的动态情境,从而使课程成为一种可变动的“生态系统”,更有利于学习者的可持续发展。

(4) 从只重视显性课程,到显、隐性课程并重。所谓显性课程,即指学校有计划、有组织地实施的课程,而隐性课程则是指学生从学习环境(校园环境、职业环境、社会大环境和人文体系)中获得的非预期或非计划的知识、智慧、价值观念、情感、意向和态度等。隐性课程是影响学习者发展的重要因素。为了培养新型职业人才,必须谋求这两类课程的和谐统一,充分发挥隐性课程的积极作用,同时,尽可能地减少其负面的影响。

(5) 从只重视校内课程,到注重校内外课程的整合。现代社会,信息渠道越来越多样,越来越发达畅通,使得社会变革速度空前加快。在这种背景下,课程的变革已不能局限于学校内部,“封闭式管理”显得苍白无力,只能谋求校内外课程的整合、互补。高等职业教育和社会职业领

域密切相关,尤其要重视校内外课程的整合。

(6) 课程的教学过程和活动方式亦即教学方式,从“以教为中心”到“以学为中心”。在课程教学中,师生角色真正做到“以学生为主体,以教师为主导”,由单一的传授式变为生动活泼的互动式,从强迫的灌入式变为主动的内化式。

(7) 课程的设计由强调统一化、标准化到强调个性化、特色化。育人也是一种创造性的活动。人,既有共性,又有个性。课程设计应遵循这一规律。固然,统一化、标准化可以为课程教育带来许多方便,促进学习者共性的发展,但只强调统一化、标准化,就会导致忽视个性的发展,违背人的天性,压制人的创造性。比如,标准化考试能体现学习评价的“公平性”,但是不能发现人才的最本质的属性——创造性,甚至不能考核出人才的智能高低和特点,它可以用作社会上大规模挑选人才的初试或进行某种评价,但用在学校课程的学习评价上,就不一定合适,不利于发现、发展学生的创造性。当然,课程设计统一化、标准化也不利于教师实施创造性的教学。因此,应提倡课程设计和课程实施的个性化、特色化。

5. 课程结构

为了更深刻地了解和把握课程的内涵,更全面地理解课程的概念,有必要对课程的组成要素进行概要分析。

从系统化的观点来分析,课程也是一个复杂的动态系统,由许多结构要素组成,如图 1-1 所示。主要结构要素有:课程目标、课程内容、课程媒介(体)、课程活动方式和课程评价。

(1) 课程目标。课程目标或称学习目标、教学目标,即课程所要达到的、促进学习者身心发展的预期结果或成果,既包括课程的整体目标(认识目标、智能目标和情感态度价值观目标),还包括一系列具体的学习目标。

任何课程目标,都可以分解为一系列中期目标、短期目标,或分解为中、小目标,组成目标体系,通常由课程标准或课程大纲、教学大纲体现。

(2) 课程内容。课程内容或称学习内容、教学内容(学习领域、范畴等),是从相应的学习领域(学习客体、对象)经过筛选、组织的文化科技等内容。学科性课程内容是从其学科领域选择、组织形成的;职业类(项目类)课程内容,则是从其职业领域(或行业领域)的工作任务和过程分析、选择、归纳和整合确定的。

课程内容通常由课程标准、材料、参考书、学习任务书或指导书等体现出来。

(3) 课程活动方式。课程活动方式或称课程学习方式、教学方式,主要指学习者如何学习和引导者如何引导学习者怎么样学习的问题,是由学习活动的类型、方式方法以及课程运行的空间、时间和程序等因素构成的总和。

(4) 课程媒介(体)。课程媒介(体)或称学习媒介(体)、教学媒介(体),包括传统媒介(如板书、实物、模型等)和现代媒介(如影视、计算机课件、多媒体、网络等),也包括指导或引导学习者的教师。教师不但引导学习者的学习活动,而且其治学活动、魅力也会潜移默化地影响学生的学习素质、非智力品质(情感、意向、态度、品格等)的修养。

(5) 课程评价。课程评价即对课程本身价值的评估。课程评价可通过反馈渠道对前述四个结构要素进行调控,并使课程的整体效果达到或趋近最优。课程评价可以区分为奖罚性评价和发展性评价。实践说明,奖罚性评价只能推动少数人,多数人没兴趣。现在,兴起一种“发展性评

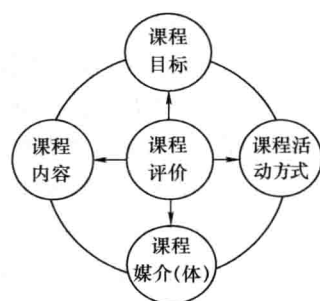


图 1-1 课程结构

价”,从人的发展角度,评价者和被评价者共同制订发展计划,完成后再一起评价。这是一种个性化的评价,会成为一种发展方向。

6. 课程的类型

高等职业教育课程类型与普通高等学校课程类型相比既有共性,又有个性。普通高校课程多属于学科类课程,也有应用性的;而高等职业教育课程主要是应用性(职业)的。

(1) 学科课程和经验课程

1) 学科课程,是以科学文化知识(科学、道德、艺术等)为基础,按着一定的价值标准,从不同的学术或知识领域选择一定内容,根据认知的逻辑关系(形式逻辑、审美逻辑)组织的课程。这类课程历史最悠久、适用范围最广泛,可区分为科目本位课程、学术中心课程和综合学科课程。

科目本位课程,由各自体系独立、互不联系的科目组成的课程。如我国古代的“六艺”(礼、乐、射、御、书、数);古希腊、古罗马的“七艺”(文法、修辞、逻辑、算术、几何、天文、音乐)等。

学术中心课程,指由专门学术领域开发的课程。它是课程内容现代化的产物。其基本特点是有很强的学术性、结构性和专门性,不仅尊重学术逻辑,而且注重发展学习者的问题解决能力和探索创造精神。

综合学科课程,是把两门或多门以上的学科整合起来,形成一门新的学科课程,如物理化学、技术美学、艺术哲学等。

学科课程的显著特点是:有助于传承人类科学文化遗产;有助于学习者获得系统的文化科技知识,掌握方法;有利于组织教学与评价;有助于提高教学效率。但也有许多欠缺之处,如容易轻视或忽略学习者的需要、兴趣、经验或体验;忽略火热的当代社会生活和现实需要;导致教学的单调、乏味;不利于课程改革等。

2) 经验课程或体验课程。经验课程或体验课程,亦称活动课程或生活课程,是以发挥学习者主体性活动为中心而组织的课程。经验课程重视学习者的直接经验或体验,以开发学习主体潜在的价值为目标,以培养具有高技能和丰富个性的人才、学习者的需要、兴趣、经验或体验为主导。

与经验课程相应的学习活动应是体验生成型的、发现式的、尝试性的。这种课程教学是建立在学习者兴趣、“好奇”、“发现”等天性的基础上,其基本构成因素是兴趣、新奇、探索,而基本表现形式是以感知觉为先导的活动教学和实操教学。

经验课程的基本特点有:它是以学习者活生生的直接经验为课程开发核心的,课程目标源于学习者成长、发展的需要。学习者通过与学习情境的交互作用,在解决所面临的各种问题的过程中建构经验,内化为素质,发展其人格、社会生活经验和技术知识的学习,只有以学习者的直接经验为基础,并满足其需要和兴趣,才能成为经验课程的组成部分;在经验课程中,学习者可直接参与学习活动的构想、设计、实施和评价,能更多、更好地发挥其主体性;在经验课程中,学习者是整体性存在,并全身心地参与学习过程,是知、情、意的统一,是思维与行为的统一。因此,在这种课程中,学习者的需要、兴趣、动机发展与其智能结构的发展、思维能力的发展、操作能力的发展是同等重要并相辅相成的;经验课程承认并关注学习者个性的差异,并在尊重个性差异的基础上开发、构建和实施课程。

因此,经验课程的特点是显而易见的,但也不是毫无欠缺的。首先,它容易忽略系统知识的学习,实施者如沉醉于学习者当前的偶发性冲动,往往会忽略系统知识的教育价值;其次,经验课程容易导致“活动主义”,忽略学习者知识、技能的内化,从而忽略学习者深层次的心理品质的发

展。最后,经验课程的设计、组织和实施,需要教师高超的教育艺术,实施起来需要有一段艰难的历程;如果认识不到这一点,而流于表面化、形式化很可能适得其反,收不到实效。

(2) 分科课程与综合课程

1) 分科课程。分科课程是一种单科性知识组织构成的课程,强调不同类学科之间的相对独立性和一门学科体系的完整性。

2) 综合课程。综合课程使人们根据需要有意地运用多种学科(或课程)的知识观和方法论,来考察和探究一个中心课题或主题。因此,它是一种多学科或多课程整合为一门课程的课程组织模式,强调学科或课程之间的相关性、可统合性。若其中心主题或课题源于学科知识,则这种综合课程称为“学科本位综合课程”;若中心主题或课题源于社会生活现实,则课程就称为“社会本位综合课程”(包括职业本位综合课程);若中心课题或问题源于学习者本身的需要、兴趣、热爱、动机、经验等,则该综合课程即为“经验本位综合课程”。

现代科技和文化发展呈现高度分化和高度综合并驾齐驱的趋势。因此,分科课程与综合课程共存的局面是必然的。

(3) 核心课程和边缘课程。所谓“核心课程”,是每个学习者必修的以社会生活或职业领域为核心的学习领域课程。高等职业教育的核心课程,即为培养高职生核心职业能力的必修课程。随着社会经济科技、文化等方面的高速发展,新的学科、职业不断涌现,他们的倡导者和支持者强烈要求将他们纳入学校的课程结构体系当中。但是,由于学习者在校学习时间和资源等方面的原因,这些要求不可能都得到实现。于是,必然会提出学习者都应该学习哪些共同的课程,即“核心课程”;同时,又根据学习者的差异、教育目标的差异,以及环境条件的差异,还可以开设哪些相关的、针对性较强的课程,亦即边缘课程。

核心课程是课程结构体系中居于核心位置的具有生命力的课程,它与围绕它而设置的边缘课程形成有机的、内在的联系。

按照课程的价值观,核心课程可分为社会取向的核心课程、学科取向的核心课程以及综合取向的核心课程。高等职业教育的核心课程主要有社会取向、经验取向和综合取向3类核心课程。

7. 必修课程与选修课程

所谓“必修课程”是指同一时间由学校规定所有学生都必须修习的课程,也是保证所有学生的基本学历而开设的课程;而“选修课程”,则是学生根据自身的需要、兴趣、特点而选修的课程,也是为适应学习者个性差异而开设的课程。

从课程价值观来看,两种课程之间的关系,可以归结为“公平发展”和“个性发展”的关系。“公平发展”的理念,是指所有学习者都有接受实质上公平教育的机会;而“个性发展”的理念,则是指每个人都有接受适合其智能发展和个性特点的教育的机会。

这两种课程还具有等价性,即拥有同等的价值,不存在主辅、高低之分,两种课程相互渗透、相互作用,形成有机的统一。

8. 显性课程与隐性课程

一般来说,显性课程是学校教育中有计划、有组织地开设的“正式课程”;而隐性课程则是学习者在学习环境(包括社会环境、校园环境、物质环境、文化环境等)中所得的非预期或非计划性的知识、理念、情意、态度、道德观念、价值观念、个性品质、行为规范等,具有“潜在性”的特点。两种课程共同构成课程的全貌。

要充分了解 and 重视隐性课程的特点和作用。

1) 隐性课程的影响具有弥散性,亦即其影响无所不在。在同一个学习环境中,每一个学习者都是一个主体,其心灵特性都是独特的,不同的主体会解读出不同的意义,往往会超出教育者的预料之外。

2) 隐性课程的影响又具有持久性,例如一个学校的优秀的学风会影响其学生一辈子的治学之风。很多隐性课程都是通过心理的无意识层面对学习者产生影响的,例如对情感、态度、人生目标、价值观等方面的影响都是潜移默化的、持久的。

3) 隐性课程的影响既可能是正面的、积极的,也可能是负面的、消极的。教育者应努力发挥其积极影响,减少消极影响。

4) 隐性课程的内容既可能是学术性的或职业性的(学术观点,职业技能、技巧等),也可能是做人的(如品德、品位、道德准则、人际交往方式等)行为规范性的。

9. 专业课程与公共基础课程

(1) 专业课程。一般是指直接进行专业知识和技术技能教育的课程,以及相关的技术基础课程。

(2) 公共基础课程。一般也常称之为通识课程,包括素质教育类课程(如思想修养、政治理论课程、体育课程、心理学课程等)、科学与文化课程(语言类课程、数学等基础科学课程)。

二、教学

教学是一项有明确目的的,亦即育人的人类实践活动,是教师教和学生学的共同的、统一的、互动的活动。其根本目的在于使学生发挥主体性,学会学习,不断地掌握新的知识、技能,发展其智能,并内化为一定的素质,提升其品格。从信息论的角度来看,教学则是通过信息传播使学生有计划地、高效地接受、加工、繁殖以至创造新信息,以达到特定学习目标的活动。教学与教育两个概念既有联系又有区别。教育一词的覆盖面较广,涵盖了一切与人类学习有关的活动,既包括学校中的系统的教学教育活动,也包括家庭教育、社会教育、个人自我教育等。学校要使学生高效学习,尽快地达到学习目标,就必须对学习活动的周密地、精心地设计和安排,创设优良的学习条件和环境。故称这种有目标、有组织、有计划的教与学的活动为教学。教学的重要特征,就是其目标的指向性、计划性和组织性。

三、设计

现在,“设计”一词已广泛应用于人类生活的各个领域。因此,对“设计”一词的理解也是众说纷纭。人类为了更好地生存和可持续发展,总是人为地有意识地改造环境和塑造自身,亦即改造生活的空间、环境和条件(物质的和精神的),同时提高自身的智能和素质。为此,就不断地运用思维尤其是创造性思维,构思出种种改造世界、塑造自身的规划、蓝图或模型,并提出付诸实施、实现的方案。这种创造性的活动,就称为设计。

关于“设计”的概念,有很多的观点和论述,这里不一一赘述。在现代设计科学、美学和艺术科学中,设计被赋予了越来越广泛的内涵。从现代观点来说,“设计”既是一种实践的形态,又是一种理论的形态,被应用于产品的创造和生产、环境建设、科学技术、教育、美学及文艺作品、企业及商业策划等各种领域。凡有创造性活动的地方,就都有设计。通俗地说,设计是在活动之前,根据预定的目标,对活动所进行的一种策划和安排。

设计的主要特征,是其超前性、预测性、想象性、创造性、臻美性以及动态性。设计在前,活动

在后。设计必须在活动之前完成,故具有超前性。设计又是对解决创造性问题或事物的一种构思,所以又具有预测性。设计是创造新事物或新产品的构想,就必然包含设计的丰富想象性和求新求异的创意创造性。设计是在某种理念和需要的指导下构思的理想化方案,要化为实际的产品,往往要经历不断地调整、完善,因此又具有动态性。设计作为一种创造性活动,是物化美、创造美的手段和过程,因此还具有臻美性。

四、教学设计的定义和内涵

教学设计是依据对学习需求的分析,提出解决教学问题的最优方案,使教学效果最优化的系统决策过程。

教学设计是以现代学习理念、教学理论、传播理论和系统理论为基础,应用系统科学的观点和方法,调查、分析教学中的问题和需求,确定目标,构建教学过程,选择教学策略和教学资源,评价其结果,从而使教学效果达到最优化。

从这个定义可知:

- 1) 教学设计的根本目的是教学效果最优化。
- 2) 教学设计的理论基础是现代学习理论、现代教学理论、传播理论和系统理论。
- 3) 教学设计的基本依据是对学习需求的科学分析。
- 4) 教学设计的内涵包括:分析教学中的问题和需求;确定教学目标;构建教学过程,选择教学策略和教学资源;评价其结果。
- 5) 教学设计的任务与成果,是提出教学问题的最优设计方案。

第二节 现代教学设计的来源与发展

现代教学设计从 20 世纪初至今,经历了萌芽、诞生和发展的各个时期。

一、教学设计学科的产生和构建

自从人类社会诞生学校教育以来,人们就把精力主要放在探索和研究学习机制和教学机制上,对教学过程涉及的学生、教师教学内容、教学策略方法、教学手段和教学环境等各个要素进行了经久不息的、大量的研究,取得了丰硕的成果,但对整个教学过程和各个细节的安排,基本上是凭经验来决定的,也就是说对教学的决策和具体安排仍然是经验型的。

直到 1990 年,才出现了现代教学设计萌芽。目的是创建一套与设计教学活动有关的理论知识体系,以实现比较科学的教学设计。但由于当时条件的限制,现代教学设计的构想只能处于一种萌芽状态。

教学设计概念的产生可以追溯到第二次世界大战时期。为了适应战争的需要,美国军队为了加速对士兵掌握先进武器的技术培训,将学习心理学的研究成果应用于培训教学实践上,这是应用系统教学设计理论的初步尝试。战后,由于心理学及其相关的科研成果的不断涌现,系统论、信息论和控制论的创立和应用,教学设计的一般原理也随之产生。20 世纪 60 年代末 70 年代初,系统的教学设计在美国等发达国家先后展开,并取得了可观的成果,标志着教学设计作为一门学科的正式诞生。

在现代教学设计发展,以及形成教学设计学科的过程中,美国布鲁纳(J. S. Bruner)提出的

“认知结构”理论、斯金纳(B. S. Skinner)提出的“程序教学”理论,布卢姆(B. S. Bloom)提出的“教育目标分类”和“教学评价”理论、戴尔(E. Dale)提出的“经验之塔”理论、奥苏伯尔(D. P. Ausubel)提出的“有意义学习”的观点、加涅(R. M. Gagne)提出的“内外结合”和“教学内容的分析与组织”理论,苏联巴班斯基(H. K. Babahckun)提出的“教学过程最优化”理论等,对现代教学设计理论体系的建立,都做出了重大的贡献。

二、教学设计学科的发展

20 世纪中、后期,是教学设计学科愈来愈蓬勃发展的时期。经过教育技术专家,教育设计理论学者广泛而深入的研究,提出了几百种教学设计模型,现代教学设计的理论与实践不断地向前发展。

从当前国内外教学设计领域的研究现况分析,教学设计将向三个方向发展。

1. 以“教”为中心的教学设计(TID)

这一方向主要研究如何“教”,帮助教师提高教学质量和教学效率,教好学生。20 世纪 80 年代以来,加涅吸收了行为-联结学习理论和认知学习理论的各自优点,提出了联结-认知学习理论,为教学设计提供了新的理论基础。

TID 强调教学目标的实现,具有完整的理论体系和可操作性强的特点。它有利于教师主导作用的发挥,但不利于发挥学生的主体性,不利于培养创造型人才。

2. 以“学”为主体的教学设计(LID)

这一方向主要研究如何“学”,强调学生对知识的主动发现、主动吸收内化、主动探索和智能结构的主动建构。

LID 的理论基础是建构主义学习理论,强调学习过程的最终目标,是完成知识意义建构。它可以调整学生的主体性、创造性,发挥学生的认知主体作用;但易忽视教师的主导作用,以及教学目标对学生学习的宏观调控作用。

3. 自动化教学设计(AID)

它是由梅瑞尔(David Merrill)最先提出来的。由于教学设计需要多方面的知识,要花费较多的精力和时间,在进行创意创造性活动的同时又要做许多重复性的工作,对于任课教师是极烦琐的,如果能实现教学设计的自动化和智能,就会显著减轻教师的工作量,为教学设计的实施带来方便。现在,由于各种智能指导系统的开发,多媒体计算机的普及和计算机网络环境的实现,使 AID 的实现成为可能。这种设计又称为基于信息技术的系统教学设计。

三、我国教学设计的现状与发展

我国是在 20 世纪 80 年代中期引进现代教学设计理论和方法的。现在,它已在全国广泛传播,并列入教学技术专业的主干课程,其理论和实践的研究正蓬勃兴起,并取得众多初步成果。

具有中国特色的有关教学设计理论的研究成果陆续发表,诸如燕国材《教育十论》(教育人本论、学生主体论、IN 结合学习论、心理内化论、个性教育论、素质教育论等),查有梁的《教育模式》,阎承利的教学最优化通论和《教学最优化艺术》,段继扬的《创造性教学通论》等,为建立中国教学设计学提供了理论支撑。

在实际操作中,目前可把 TID 和 LID 结合起来,形成 T—LID 模式,充分发挥前两者各自的优势,克服它们的局限性,以适应“学为主体,教为主导”的基本教学模式的需要。今后,应在加强

人工智能、教学设计理论和教学信息处理等领域研究的基础上,开发适合面向未来的 AID 产品。

高职公共课程教学设计,目前研究得不多,应当尽快借鉴基础教育教学设计的理论和实践,结合高职公共课程教学的特点,探索其理论框架和实践体系,以促进高职公共课程教学最优化。

第三节 高职公共基础课程及其教学系统设计

高职公共基础课程教学设计是整个教学设计学的一个分支,也是高职现代教育技术学的一部分。它是针对高职公共基础课程教学系统进行教学设计的学问。

一、高职公共基础课程教学的特点

(1) 学习目标更为明确宏远。中学学习是为德智体美劳发展奠定基础的学习,往往是为进一步升学而学;高职公共基础课程学习则是为获得德智体美劳全面可持续发展并形成(或构建)某种专门智能结构和成才素质的学习,是为了学习高职专业课做准备,是为了成为高素质技能型人才奠定基础,是为了就业和创业做准备的学习,目标更加明确,更加宏远。

(2) 高职公共基础课程教学内容更为专高新,更具时代感。其发展、变革受社会发展对人才培养的客观要求、科学技术和人文发展的规律和水平,高职生身心发展特征、教师群体的水平以及办学的物质技术条件等因素制约,其中科技发展的制约作用更直接、更突出。因此现代高职公共基础课程教育内容要适应现代科技发展的趋势;知识信息剧增,科学概念变革速度加快;科学发现和技术发明日益加剧;产品更新换代周期愈来愈短;学科高度分化和高度综合加快;科技整体化、综合化越来越明显。因此,高职公共基础课程教学内容呈现出新的鲜明的特点:基础性、职业性、前沿性、综合性、实践性、探索性。

(3) 高职公共基础课程教学过程,与基础教育相比,呈现出很多明显的特征,集中表现在职业性、行业性、阶段性、创造性、开放性和自主性等方面。

(4) 高职课程结构,与基础教育相比,有更明显的层次性、多样性、交叉渗透性、综合性等。因此,高职生选课就有了广泛的选择性,同时也产生了选课的科学合理性和最优化等。

(5) 高职公共基础课程教学形式,与基础教学相比更加丰富多彩,也更具特点。主要体现在多样性(课堂教学、实践教学、项目训练、综合训练等)、互补性(各种形式互相依存、互相补充)和层次性(依据学生在学习中的独立性程度可分为:传习性、自主性和研究性三种层次)等方面。

仅从上述五个方面分析就可以看出,高职公共基础课程教学与基础教育的教学相比,有其显著的特征。因此,高职公共基础课程教学设计自有其特殊性,需要广大的高职公共基础课程教师和高等教育专家、学者来努力探索。

现代高职公共基础课程教学设计,应以现代高职教学理念为指导,以高职学习理论、高职教学理论、信息传播理论和系统科学理论为理论基础,运用系统论的方法和观点,调查、分析当代高职公共基础课程教学中的需求和问题,确定高职公共基础课程教学目标,构建最优的教学过程,选择或策划最优的教学模式、教学策略和教学资源,并随时评价其结果,从而使教学效果达到最优化。

二、高职公共基础课程教学设计的理念

所谓“理念”,是指理性领域的看法、观念和信念。它是旧哲学中的一个名词,柏拉图、康德、