

高职教师如何进行有效备课

吴 昀

(河南应用技术职业学院 河南郑州 450000)

【摘要】高等职业教育是我国职业教育体系中的高层次教育,也是我国教育的重要组成部分,高职教师肩负着为经济社会发展培养高水平高素质的技术技能型人才的使命,如何有效备课,传授知识和技能是教师重要的工作之一,本文从传统备课的“教师中心”和“学科本位”困境入手进行分析,基于课程创生理论,提出了有效备课的方法。

【关键词】高职教师;有效备课;课程创生理论;PBL法

DOI: 10.18686/jyyxx.v3i7.50434

传统备课中,我们总是遇到各种各样的困境,长期单调的备课,让教师慢慢失去了检视问题的镜子。苏霍姆林斯基曾说:“如果你想让教师的劳动能够给教师带来一些乐趣,使天天上课不至于变成一种单调乏味的义务,你就应当引导每一位教师走上从事研究这条幸福的道路上来。”那如何才能指引教师把备课当做一门艺术,让备课成为一种享受呢?需要从理论和问题层面进行分析,并提出有效备课的方法。

1 课程创生的理论

20世纪70年代西方学者曾一度对课程实施进行过长期的研究,试图弄清课程改革的实际情况、课程实施的有效性 with 教师对课程的态度有何关系。1977年,美国学者富兰(Fullan M)等人提出了“教师的课程创生”理论,按照教师对课程实施的影响将课程实施划分为三种取向:忠实取向、调适取向、创生取向。由此,“创生”一词遂被首次使用。在备课中,教师不可避免地将受到自身课程实施取向的影响,持有不同取向的教师,在制定课程目标、选择教学方法、准备课堂内容等方面都会有不同的表现。下面,就让我们具体分析一下不同课程实施取向将对教师的备课造成怎样的影响。

1.1 得过且过取向

得过且过取向是较为保守和消极的一种实施取向,有这种取向的教师将教学实施过程视为一种“讨价还价”,认为教学目标都是较难实现的,也不认为教师对课程实施有很大的影响,思想上缺乏进取心,行动上多是“当一天和尚撞一天钟”的悲观表现。因此,持有这种取向的教师,在备课中表现出应付敷衍的态度,只是单纯的解释教材内容,将自己定位成学生与教材之间的传话器,尽可能地避免问题和矛盾的产生。这种取向将课堂教学变成了一种平和的交易过程,而非知识的传授过程。就这种取向的现实假设而言,其本身就是一种较为悲观和极端的界定。在教师职业发展、专业培训不断进步的今天,这种取向已逐渐失去了自己的阵地。

1.2 忠实取向

相比得过且过取向,持忠实取向的教师则认为教学实施过程要尽可能忠实反映课程设计者的意图,要严谨达成课程专家设定的教学目标,忠实取向的教师虽然对课程持积极态度,但依然未能意识到教师态度对课程实施的影响,认为自己仅仅是课程被动的“消费者”和忠实的执行者。因此,在课程实施中,这类教师往往过度迷信所谓的“权威”,而缺乏因材施教的创新意识,缺乏对于课程和学情的统筹分析,也很少独立思考和反思教学过程。从理论角度分析,刚入行的新教师和教材的“绝对拥护者”们是忠实取向的主要群体,但就现实而言,真正忠实教材的课程实施十分罕见,教师受到外界或自身的各种影响势必会对教材进行各种调适,以适应各自的教学活动。

1.3 调适取向

持调适取向的教师相对于前两者,则更多认为课程实施是“协调中的变革”,认同教师对于课程实施有效性有一定影响,课程实施的过程应该是设计者和实施者共同调适后的过程。教师在实施课程的过程中,应结合课程情境对课程目标、课程方法、课题组织模式和实施方法进行适度的调适,以达到最优的效果。持这种观点的教师在备课过程中,会依据学情不同,对教学资源进行调整,但因每位教师的专业背景、教学特点等不同,解读课程的能力也存在一定差别,因此实施的效果也各不相同。这种观点的教师在教学中会不断调整力求教学和学情相互适应。虽然调适取向已经在某种意义上将教师从课程的忠实执行者和消费者转化为了课程的改造者和调整者,但距离新课改要求的教师角色转化还有一定差距,并且这种取向尚未引入学生参与备课,仍是单一的教师课程观。在现实生活中,有丰富经验的优秀教师多采取这种课程取向。

1.4 创生取向

最后,创生取向的教师认为,除了课程设计者和实施者,在课程实施过程中,其实还存在着一个重要的角色,那就是学生。课程实施过程从本质来说应该是学生和教师共同合作的结果,是教学相长,联合创造一种新的教学经验的过程。与前三种观点不同,课程计划不再只是一个既定框架,而是一个不断发展变化的资源,在创生取向中,

课程实施不再是技术化、程序化的过程,不再是课程计划的忠实还原,也不是稍加修改,而是一个真正的创造过程。学生的合作探究、批判反思、生生对话等都在创造和建构着课程,这种取向也是最具灵魂、最积极的一种课程取向,对于破除传统备课中普遍存在的教师中心困境、目标预设困境等有很大帮助。

北京师范大学的李小红博士,基于课程实施的“创生取向”提出了“教师的课程创生”理论,进一步对教师对课程实施的创造性作用进行了描述,在其文章中对“教师的课程创生”理论做了如下定义:教师的课程创生是指教师根据本地本校的实际情况、自己的知识经验和能力优势、学生的兴趣爱好和发展水平等,在整个课程运作过程(包括课程决策、课程开发、课程实施、课程评价、课程研究等)中通过批判反思而实现的对课程目标、课程内容(包括文本内容和非文本的内容)、课程意义、课程资源和课程理论的持续地主动地变革、建构和创造。因此,在备课中,教师应具备全局意识,自觉、主动地变革课程各要素以达到促进课程完善、教师成长和学生发展的目的。因此,教师的备课应充分发挥师生双主体的能动性和创造性,树立多元开放动态的课程观,摒弃单一封闭静止的课程观,课程是有生命的,而赋予它生命的正是师生在课程实施过程中的共同建构和创造。

2 传统备课中的困境

2.1 “教师中心”困境

在传统以教师为中心的备课中,容易忽视学生作为学习主体的存在,而以教师教学为主体,学生的“解题能力”不断提高,却在遇到实际问题时束手无策。脱离了现实生活而沉浸在无边的题海世界,成为了学生全面发展道路上的桎梏,也同时在某种意义上阻碍了教师更深层次的教学工作。

“教师中心”的备课困境主要体现在以下几个方面:

(1) 忽视学生对知识探究能力的培养。教师本着让学生掌握所有知识点的目的,备课往往以讲师讲授为主,重视结果的获得,因为有了结果,就很容易判断教学活动的成败。但是这种重视过程的教学方式,却在另一个方面反映出,我们一直在忽视让学生真正掌握知识的获得过程和探究问题的能力。欲速则不达,如果长期以往,将会使学生对老师产生依赖感,不能主动探究和解决新的问题。

(2) 忽视学生动手能力和实践操作能力的培养。动手能力和实践操作能力,并不是单纯指学生亲自动手做化学、物理实验,而是要求学生以问题为中心,自己动手,以解决问题为目的组织实践活动。教师中心困境在这一方面,往往表现为教师为学生设定实践目的、方式、方法等,学生只是单纯的重复教师的动作,而未能领悟动作背后的知识运用。

(3) 忽视学生合作能力的培养。独立思考固然重要,

合作学习才是现实生活所需要的。脱离了生活而一味强调成绩先后,一味鼓励独立思考,显然是不可行的。现代社会,对于合作的需求越来越多,而传统的教师中心说却将学生变为了一个个封闭的个体,与教师系统保持单线联系。这既不利于知识的传播,也形成了学习系统的封闭循环,对于学生的合作能力培养十分不利。

2.2 “学科本位”困境

传统的“学科本位”思想割裂了各学科知识之间的固有纽带,让学生对于知识的接受只停留在学科内部,而非现实生活。教师更多关注的是如何向学生传授本学科的基础知识和基本技能,备课局限于本学科的知识链、训练点,而忽视了与其他学科交叉共通之处,对于学科之外的课程资源很少顾及和考虑,使备课陷入“学科本位”困境之中。

在备课中,由于陷入“学科本位”思想,教师所思考最多的是如何完成既定的教学目标,如何牵引、讲清楚某个知识点,而非弄明白某个现实中具体的问题。教师扮演着不可替代的、绝对权威的评判者。所有教学过程都是教师在备课中设置好的,包括提问、问题答案都已经是在案的剧本,上课变成了一种排练,学生只能跟着教师事先准备好的思路走。教师已经预设好了本堂课的教学目标,并按部就班的按照自己设计的方式引导出预设好的目标,对于突然出现的情况不能做出很好的反应,为了不打乱已有的教学预设,而放弃了很多可能生成的新的更符合学生现状的教学目标,这对于课堂教学来说成为了一种无形的损失。

3 有效备课的方法

3.1 学生中心说

学生中心说成为了解决教师中心困境的一剂良药。学生中心说,要求教师引导学生建构自身的知识体系,将传统教学中的教师讲授为主转变为师生之间的教学互动。

(1) 有效利用“学生”这一重要课程资源。可能很多教师还只知道利用教材、教辅等课程资源,而没有意识到学生才是教学活动中最为重要的资源,并且这一资源的丰富性是教师在教学设计中无法预料的。学生这一课程资源不仅可以弥补教师在预设教学目标时的某些缺失,更能从某种层面上排除教师在备课中遇到的死角。我们知道,经验丰富的老教师非常注重跟学生之间的互动,并能重复利用学生这一资源进行备课,比如让学生在课前查阅相关资料,组成讨论小组,在课后对教师的课程进行反馈跟踪等,都对教师的教学能力提升起到了重要作用。

(2) 尊重学生是有独立思想的人。很多陷入“教师中心”困境的教师,实际是将他的学生看成了知识的贮存器。人和电脑不同之处,在于人能不断地重构自身的知识结构,创造新的知识,而非简单的储存处理外部信息。每一个学生都是不同的,教师应注重学生的个性发展,帮助其建立属于自己的知识体系,才能跳出“教师中心”困境,使学生获得更广阔的发展空间。

(3) 发挥学生的能动性, 创造课程价值。教学设计应充分发挥和调动学生的主观能动性, 教师可以创造性地运用教材设计教学, 从授人以鱼到授人以渔, 让学生不仅能掌握知识, 熟练的运用知识, 更能创造新的知识。

3.2 PBL教学法

1969年, 美国神经病学教授 Barrows 率先提出了 PBL 法, 并快速成为国际上流行的教学方法, 打破“学科本位”这一困境, 我们可以选择现在比较热门的以问题为导向的教学方法 (Problem-Based Learning, PBL)。PBL 教学法中, 教师需要从现实世界遇到的真实问题出发设定教学环境, 而这类问题往往是复杂的、有意义的问题, 以单一学科知识无法有效解决。讲师在设定完教学环境和任务后, 将学习者投入真实的问题当中, 并给以必要的“脚手架”, 让学习者通过自主探究和团队合作来解决真实问题, 进而解决蕴含在问题中的学科知识, 形成解决问题的技能和自主学习的能力。

PBL 教学法可以有效解决“学科本位”困境, 其步骤包括: “教师课前提出问题——学生查找资料——分组讨论——教师总结”, 学生在解决问题过程中不仅要自主学习学科知识, 还需要查阅课外资料, 这不仅锻炼了学生的归纳总结能力, 还有利于培养学生的自主学习精神。在

PBL 教学法中教师退隐为“教练”, 而将学生推上了主舞台, 在关键时刻“教练”给予必要的点拨和指导, 学生自主使用课程资源等“脚手架”进行问题解决和任务的完成。这样的教学方法充分发挥了学生的主观能动性, 去解决真实世界的问题, 教师不再是唯一的知识库, 而变成知识建构的促进者、学科专家、信息咨询等角色, 更多地鼓励学生独立完成课程任务。PBL 教学法要求教师不单具备本学科的知识, 还应合理地组织利用相关学科的知识解决实践问题。让备课突破学科壁垒, 站在解决问题的角度进行教学资源的重组。

综上所述, 教师在备课过程中应秉持课程创生的理念, 突破“教师中心”和“学科本位”的困境, 采用“学生中心”和 PBL 等教学方法, 组织课程资源, 设计课堂活动, 鼓励学生采用自主探究的学习方式, 完成师生对知识的共同建构。

作者简介: 吴昀 (1987.6—), 女, 河南平顶山人, 硕士研究生, 助教, 研究方向: 职业教育, 教育技术。

基金项目: 河南应用技术职业学院校级教学改革项目: 基于教师教学能力大赛的新时代教师教学能力培育实践性研究。

【参考文献】

- [1] 苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 杜殿坤译. 北京: 教育科学出版社. 1984: 494.
- [2] Fullan, M, et al.(1977). Research on Curriculum and Instruction Implementation. Review of Educational Research, Vol. 47, No. 3.; Snyder, J et al.(1992). Curriculum Implementation. In P. W. Jackson (ed.) Handbook of Research on Curriculum. NY: Macmillan Pub. Co. 418-427.
- [3] 林进材. 教学研究与发展[M]. 台北: 五南图书出版公司, 1999: 271.
- [4] 张华. 课程与教学论[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000: 340.
- [5] 李小红. 论教师的课程创生[J]. 高等教育研究, 2005 (11): 5.
- [6] 赖艳妮. 传承与创生: 少数民族文化与基础教育课程整合研究——以龙胜族自治县 M 校为例[D]. 桂林: 广西师范大学, 2014.
- [7] 孙玉锋. 初中数学校本课程开发初探[D]. 济南: 山东师范大学, 2008.
- [8] 姚永明, 柳玉婷. 高校思想政治理论课教学“四态微改革”探析[J]. 江苏高教, 2021 (6): 99-102.
- [9] 甘春晖. 情境型启发式教学法在高校思政课混合教学模式中的实践运用[J]. 教书育人 (高教论坛). 2020 (9): 92-94.
- [10] 鲁奕利. 生命化: 高校“金课”教学改革的理性路向[J]. 教育观察, 2021, 10 (13): 48-51.
- [11] 吴岩. 建设中国“金课”[J]. 中国大学教学. 2018 (12): 4-9.