

基于“情景-建构”的安全生产管理课程教学研究

高越 徐洪雪 张伟

济南大学 管理科学与工程学院, 山东济南, 250000;

摘要: 安全生产管理课程是应急管理专业的必修课, 该课程旨在培养学生了解的安全生产管理的相关理论及内容, 掌握安全评价原则和方法, 了解应急管理体系及其在实践中运用的基本要领。但是在安全生产管理课程的传统理论教学中, 仍存在理论抽象枯燥、与学生应急管理专业核心能力培养脱节、难以内化为实践智慧等问题。所以, 探索一种在理论讲授框架下能有效提升学生应急决策与响应能力的教学模式至关重要, 为改良传统的知识灌输逻辑的教学模式, 本研究通过设计“理论精讲-案例推演-模拟演化-评估决策”的融合式教学模式, 融合“情景认知”与“模拟决策”学习理论, 系统构建了“情景-建构”教学模式, 重塑理论课堂的教与学流程。研究详细阐述了该模式的操作程序与实施要点, 论证了其在促进学生理论思维发展、实现知识意义建构和迁移方面的理论优越性。“情景-建构”模式为课程教学改革提供了一种在不改变传统授课形式前提下, 实现教学理念与方法内在创新的新范式, 能够有效贯通安全管理知识与应急管理能力之间的转化通道, 为培养符合新时代需求的复合型应急管理人才提供了可借鉴的路径, 有一定的理论价值和实用意义。

关键词: 安全生产管理; 教学模式; 情景认知; 建构主义

DOI: 10.64216/3080-1494.26.03.074

引言

安全生产是应急管理工作的主战场之一, 高效应对各类生产安全事故已成为应急管理专业人才必须具备的核心能力^[1]。安全生产管理课程作为应急管理专业课程体系中的重要组成部分, 其教学目标是使学生不仅掌握事故预防的静态管理知识, 更能具备事故动态应急响应的决策与指挥能力^[2]。安全生产管理课程蕴含着丰富的概念、原理、法规和模型(如海因里希法则、事故致因理论、PDCA循环等), 其理论体系是培养学生安全素养与系统思维的基础^{[3][4]}。然而, 在当前的教学实践中, 理论讲授环节极易陷入“重预防、轻应急, 重理论、轻实践, 重知识、轻能力”的困境^[5]。学生被动接收离散的知识, 难以理解理论背后的逻辑与价值, 更无法将之“活化”为分析解决复杂安全问题的思维工具。教学内容与方法与应急管理专业的培养目标契合度不高, 导致学生难以将所学安全管理知识有效应用于复杂、高压的应急实战场景忽视了其作为认知主体的主动建构过程^[6]。

传统的教学模式多侧重于法规条款和事故致因理论的灌输, 案例教学也往往局限于对历史事故的原因回溯与责任分析, 未能构建起面向未来、用于前瞻性决策

训练的“应急情景”^[7]。这种脱节使得学生在面对真实突发事件时, 容易出现“知而不会、懂而不能”的能力困境^[8]。基于此, 本研究旨在回归理论教学的本源, 探索一种在不依赖硬件投入、不改变大班授课形式的前提下, 能够有效激发学生思维活力、促进知识深度内化的纯理论教学模式——“情景-建构”模式, 以为同类课程的理论教学创新提供一种新思路。其核心在于通过对不同演化阶段“情景”的构建与推演, 来训练决策者的研判、决策与响应能力。该理论与应急管理的本质高度契合。本研究基于这一理论, 对《安全生产管理》课程进行了系统性重塑, 旨在构建一个以应急情景为主线、以能力培养为导向的新型教学模式, 以弥补从知识到能力之间的鸿沟。

1 传统教学中存在的问题分析

1.1 教学内容与专业目标脱节

现有课程体系大多移植自安全工程专业, 侧重于安全生产的“常态化”管理, 如安全规程、隐患排查和安全文化建设等, 而对于“非常态”下的应急准备、响应、救援和恢复等环节内容涉及不深, 与应急管理专业“平战结合”的培养要求存在偏差。

1.2 案例教学滞后于实战需求

教学案例多为静态剖析，功能停留在“以案说法”的警示教育层面，缺乏让学生深入其中、进行动态决策的设计。案例本身也更新缓慢，缺乏针对新型风险（如大型化工园区复杂事故链、极端天气事故风险）的应急情景，导致教学与当前面临的真实风险场景脱节。

1.3 考核方式无法衡量应急能力

传统的期末笔试主要考查学生对理论知识和法规条款的记忆与理解，无法有效评估学生在应急状态下所亟需的信息研判、科学决策、资源调度、沟通协调等关键能力。这种考核方式反过来也强化了学生的应试学习倾向，忽视了对自身综合能力的训练。

2 模式构建的理论基础与核心内涵

“情景-建构”教学模式的提出，植根于两大经典学习理论。其一为情景认知理论，该理论主张知识并非抽象的孤立存在，而是植根于特定的活动、情境和文化背景之中。学习只有在与其应用情境产生关联时才具有意义。这启示教学者必须将理论讲授从枯燥的概念推演中解放出来，将其重新置于生动、具体的历史、案例或问题情境之中，让学生理解理论的来龙去脉与实际价值。其二为建构主义学习理论，其核心观点是学习并非知识的简单传递，而是学习者基于原有经验和认知结构，主动加工新信息、形成新理解的意义建构过程。教师角色应从知识的权威授予者转变为学生意义建构的引导者与促进者。

基于上述理论，“情景-建构”教学模式的内涵得以确立：它是指在理论课堂的边界内，教师通过精心设计的多维情境作为认知锚点，以环环相扣的问题链为驱动引擎，引导学生经历从感知现象、分析冲突到抽象概括、形成理论的完整思维历程，最终促成其自主、协同地构建起系统化知识框架的一种教学范式。其根本目标是实现教学重心从“教”向“学”的转移，从“传授结论”向“历练思维”的升华。

3“情景-建构”教学模式的操作程序与实施策略

该模式的操作是一个动态、连续的循环过程，由四个核心环节有机串联而成。

首要环节是创设多维情境，奠定理论底色。教师需摒弃直接呈现定义与结论的做法，转而挖掘并呈现理论

所蕴含的鲜活情境。这包括追溯理论产生的历史情境（如通过“博帕尔事故”引出过程安全管理的极端重要性），剖析蕴含现实矛盾的案例情境（如设置安全投入与短期效益冲突的管理困境），展示蕴含规律的数据情境（如提供事故统计图表以启发学生自行发现海因里希法则的雏形），以及提出引发思辨的两难情境（如探讨“绝对安全是否可能”以引入“可接受风险”概念）。情境的创设是为理论的出场铺设必要的认知舞台。

继而，进入设计问题链，激发认知冲突环节。问题是思维的发动机。教师需根据既定情境，设计一套逻辑严密、层层深入的阶梯式问题链。问题链应从表层的“发生了什么？”（现象描述）推进到分析层的“为何会发生？”（因果探究），再跃升至抽象层的“这反映了什么普遍规律？”（理论提炼），最终抵达反思层的“该理论的适用边界何在？与其它理论有何关联？”（批判与整合）。这一系列问题旨在不断挑战学生的前概念，制造认知冲突，从而激发其强烈的探究欲和解决问题的内在动机。

随后，教学进程步入引导探究建构，形成理论框架的关键阶段。在此环节，教师不再是知识的独白者，而是学生思维进程的组织和精加工者。通过组织讨论、对比辨析不同学生的观点，教师引导其在思维碰撞中逐步逼近科学概念的本质。在此基础上，教师利用板书或思维导图等工具，将学生零散的、感性的认识进行系统化、条理化的梳理与整合，师生协同构建出清晰的理论知识图谱。教师的角色在此刻转化为“画龙点睛”，进行总结性精讲，强调重点，廓清模糊认识，并适时补充理论的前沿发展，最终完成知识的专业化与结构化建构。

最后，通过理论化评估与迁移巩固环节实现教学闭环。评估不再局限于对记忆准确性的考查，而是聚焦于知识建构的质量与迁移应用的能力。课堂中可通过即时提问、概念辨析或“一分钟论文”等进行形成性评价。课后则布置具有挑战性的理论迁移任务，如“请运用韧性理论，分析某企业在新冠疫情冲击下的安全表现”等非标准答案的论述题或案例分析。此类任务迫使学生在全新的情境中调用和运用新建构的理论，从而实现知识的深度巩固与转化，完成从“懂”到“用”的飞跃。

4 讨论与分析

“情景-建构”模式的本质是一场课堂“权力”的转移：从“教师的独角戏”转向“师生共同的智力探险”。其创新性体现在：

(1) 在讲授中实现了“以学生为中心”。它并未推翻讲授形式，而是重构了讲授的内涵。教师的“讲”更多是建立在学生“思”与“议”的基础之上，是对学生思维成果的总结与提升。实现了理论教学的“高阶性”：它将教学目标从“记住”提升到了“理解”、“应用”、“分析”和“评价”的层面，有效培养了学生的批判性思维和理论联系实际的能力。

(2) 具有很强的普适性与可行性。该模式不依赖额外的教学资源，主要依赖教师的教学设计能力，适用于大多数理论性强的文科、社科及管理类课程，推广门槛低而潜在收益高。

5 模式的价值与实施挑战

“情景-建构”教学模式的核心价值在于，它在不颠覆传统讲授形式的前提下，实现了课堂权力结构与教学逻辑的根本性变革，将一堂课从“教师的独角戏”重塑为“师生共赴的智力探险”。它成功地将教学目标从低阶的“记忆”提升至高阶的“理解、应用、分析与评价”，显著促进了学生批判性思维与理论联系实际能力的培养。此外，该模式主要依赖教师的教学设计能力而非硬件投入，因而具备极强的普适性与可行性，易于在各类理论性课程中推广。

当然，模式的有效实施也对教师提出了新的挑战。教师需实现从“知识权威”到“课程设计师”与“思维引导者”的角色转变。这要求他们投入大量精力进行情境资源的开发、问题链的精心设计以及课堂对话艺术的锤炼。未来的研究与实践可着眼于建设学科化的“经典教学情境库”与“问题链设计范例”，并配套开展相应的教学法工作坊，为教师提供切实支持，推动该模式从理论构想走向广泛而深入的教学实践。

本研究构建的“情景-建构”教学模式，是对纯理论课堂教学改革的一次深入探索。它通过将情境、问题、思辨与建构有机融合，有效地将抽象的理论知识转化为

待探索的、有意义的认知对象，从而极大地激发了学生的学术好奇心和思维主动性。当然，该模式对教师提出了更高的要求，需要其从“知识权威”转变为“课程设计师”和“思维引导者”，需要投入大量精力进行情景筛选、问题链设计和课堂互动组织。未来研究可进一步开发针对《安全生产管理》课程各核心章节的“标准情景库”与“经典问题链”，并为教师提供相应的教学法培训，以推动这一模式从理论构想走向广泛的教学实践。

参考文献

- [1] 吴超. 面向新质生产力的安全类专业人才培养模式研究[J]. 安全, 2025, 46(02): 64-73.
- [2] 张婉妮, 侯云超. 新时代背景下应急技术与管理专业教学体系构建探讨[J]. 知识窗(教师版), 2023, (8): 27-9.
- [3] 赵婧昱, 卢世平, 邓军. “全灾种, 大应急”需求下应急技术与管理专业课程体系建设探讨[J]. 教育教学论坛, 2022, (10): 33-6.
- [4] 吴晓涛, 赵晓雪. 新时代我国应急管理人才分类培养模式研究[J]. 河南理工大学学报: 社会科学版, 2023, 24(4): 53-60.
- [5] 赵欣. OBE理念下应急管理本科教学体系的构建与实践[J]. 上海理工大学学报(社会科学版), 2024, 46(03): 266-71.
- [6] 杨申奥, 霍非舟, 申炎华, et al. 大安全大应急需求下应急管理专业课程体系构建[J]. 安全, 2025, 46(09): 78-83.
- [7] 王陶. 基于移动互联网环境的“应急技术与管理”课程学习模式研究[J]. 互联网周刊, 2023, (22): 63-5.
- [8] 李海君, 杨月巧, 刘京会, et al. 基于OBE理念的应急管理专业实践教学体系探索[J]. 安全, 2023, 44(10): 69-73.

作者简介：高越，（1992.05-），女，汉族，山东淄博市人，讲师，博士研究生，安全生产管理与风险评估。