教育教学与管理 2026年第9期
ISSN: 3079-4439

公共应急管理导论案例情境评价一体化教学设计

冉芸，刘亚琼，邓婷，马代鑫
中国民用航空飞行学院，四川广汉，中国

【摘要】针对《公共应急管理导论》中知识讲授、案例任务与学习评价衔接不足的问题，基于成果导向、建构性对齐、情境学习和真实性评价理论，采用文献分析与课程结构梳理方法，界定导论课程能力边界，构建“能力目标—知识支持—案例资源—情境任务—学习产出—评价标准”设计链。围绕五个课程模块，将案例材料改编为难度递进的情境任务，通过分阶段补充信息要求学生检验并修正方案。以民航院校校园复合风险评估单元展示课堂流程，配套设计四级表现量规，说明如何依据学习证据调整任务与反馈。该设计可为导论课程的实践化教学提供参考，教学效果仍需通过后续实施加以检验。

【关键词】公共应急管理导论；核心能力；案例教学；情境任务；表现性评价
【基金项目】中央高校基本科研业务费专项资金资助项目（25CAFUC04048）；中央高校基本科研业务费专项资金资助（26CAFUC04035）

1.引言

《公共应急管理导论》是应急管理专业的基础课程，既要帮助学生理解突发事件、风险、应急准备、响应处置与恢复重建等基本概念，也要引导学生识别复杂情境中的信息、资源、组织与时间约束，并据此作出初步专业判断。在民航特色院校，该课程还需为学生后续理解机场运行中断、航空气象灾害和飞行训练保障等应急场景奠定通用分析基础。现有研究表明，应急管理具有明显的交叉性和实践性，课程体系需要在知识基础、实践训练与能力发展之间形成衔接[1-3]。若课堂仍按教材章节组织概念讲授，学生容易形成分散的知识记忆，却难以转化为风险研判、方案设计、协同沟通和复盘改进等行动。

围绕应急管理教育的实践转向，国内研究已从不同层面展开探索。赵欣基于 OBE 理念构建预期学习成果、应用导向内容与成果考核相衔接的本科教学体系[4]；钱剑安等针对《公共应急管理》课程提出综合改进策略[5]；郭雪松、赵宇讨论了参与式教学与虚拟仿真的实施路径[6]。国际上的下一代应急管理核心能力框架通过多阶段研究形成 13 项能力，强调教育目标与复杂实践需求的对接[7]。已有成果为能力导向改革提供了依据，但落实到单门导论课，仍需回答能力边界、案例任务化以及学习产出与评价标准如何对应。

课程目标如何落实到教学活动与评价任务，是本文设计首先需要处理的问题。成果导向教育以学生能够展示的学习结果作为课程改进和质量评价的依据[8]，建构性对齐要求预期学习结果、教学活动与评价任务保持一致[9]。在具体操作上，逆向设计主张先确定预期结果及其达成证据，再安排教学内容和学习活动[10]。

目标与评价的对应关系，还需落实到学生运用知识的条件。情境认知研究关注知识与活动、情境及文化的联系[11]；真实性学习框架将真实情境、复杂任务、多元角色与视角、协作、反思和真实性评价纳入学习环境设计[12]。据此，案例材料的选择不能只考虑所涉及的知识点，还要明确学生以何种角色、在什么约束下完成任务。

对任务表现的判断需要明确标准。量规通过列明评价维度和表现等级，为复杂能力判断提供参照，并有助于提高评分一致性[13]。真实性评价的五维框架从评价任务、物理情境、社会情境、评价结果或形式和评价标准考察评价与专业实践的接近程度[14]。体验学习对情境化经验、批判性反思和主动试验的讨论[15]，以及主动学习研究对学生参与、协作和问题解决的分析[16]，为任务论证与方案修订提供了参考。本文将学生的分析过程、决策理由和修订记录作为评价依据，而不只检查最终方案。

本文所称案例情境评价一体化，是围绕同一能力目标安排案例材料、情境任务和评价要求。案例保留经筛选、脱敏和教学化处理的事件信息，为分析提供材料。教师据此重组信息，设置角色职责、时间压力和资源

限制，将阅读材料转化为需要学生作出判断的任务。评价标准在任务设计时同步明确，用于判断学生产出中呈现的概念运用、决策依据与修订过程。上述安排构成“能力目标—知识支持—案例资源—情境任务—学习产出—评价标准”设计链。

本文主要讨论三方面问题：导论课程的能力边界，知识模块和案例资源向情境任务的转化，以及依据学习证据开展评价与课程改进的方法。以相关理论文献和课程知识结构为分析依据，先界定基础性能力目标，再按应急管理全过程归并课程模块，明确各模块的任务、学习产出与评价标准，并用典型单元说明课堂安排。本文为教学设计研究，未以学生作品评分、前后测或跨班级比较检验实施效果，所提出的方案及其适用条件仍需在教学中验证。

2.核心能力结构与设计原则

2.1 导论课程的能力边界

导论课程处于专业学习的起点，其能力目标不宜直接等同于岗位胜任要求，也不宜追求对各类应急技术的熟练操作。课程宜聚焦概念理解、关系分析、初步设计、理由论证与复盘修正，使学生能够识别问题结构、使用基本工具、提出初步方案并说明依据。目标设置既要体现应急管理全过程的基本特征，也要控制训练难度，为后续风险管理、应急预案、危机沟通和应急决策等课程预留进阶空间。

2.2 五类基础性核心能力

五类能力以应急管理全过程为纵向线索，以核心能力研究强调的教育—实践衔接和行为可观察性为参照[7]，并结合导论课知识结构与学生起点加以重组，不是对岗位能力清单的直接压缩。

系统分析能力关注事件类型、应急环节及其相互影响，要求学生能够运用基本理论解释事件结构。风险识别与评估能力以危险源、承灾体、暴露度、脆弱性和应对能力为要素，形成有依据的风险优先序。方案设计与应急决策能力要求学生在时间、信息和资源约束下提出初步方案，并说明可行性、代价、替代选择与局限。组织协调与风险沟通能力体现为识别不同主体的职责、信息需求和行动边界，形成清晰的协同与沟通安排。复盘评价与持续改进能力则要求依据行动结果、新增信息和反馈修正判断，提出预案、流程或资源配置方面的改进建议。法律规范、数据质量、隐私保护和技术工具适用性作为贯穿性要求，嵌入各类任务与评价。

2.3 一体化设计原则

课程设计需把握四项原则。目标对齐是基础，能力目标应采用可观察的行为动词，并与任务要求和评价标准逐项对应。情境约束用于呈现真实工作中的权衡，任务应包含角色、时间压力、信息不完备和资源限制。难度按照“结构化任务—半结构化任务—综合情境”逐步提高，并允许学生依据反馈返回修订。证据可见要求学生形成风险清单、决策备忘录、资源配置表、新闻通稿或复盘报告等具体产出，评价依据产出中的表现证据展开，而不以课堂印象或参与次数代替能力判断[13,14]。

3.课程内容与情境任务设计

3.1 模块、能力、任务与评价的对应关系

表 1.《公共应急管理导论》课程模块、核心能力、情境任务与评价标准映射表

课程模块	核心知识	目标能力	情境任务	学习产出	主要评价标准
应急管理基本概念与理论	突发事件分类、应急过程、基本理论与分析框架	辨析概念，解释事件结构与过程关系	比较两类突发事件的演化过程和管理重点	概念图、事件过程图、比较报告	概念使用准确；过程关系完整；解释有依据
风险识别、评估与应急准备	危险源、承灾体、暴露度、脆弱性、应对能力、应急预案	构建风险链，确定风险优先序，检查预案要素	评估民航院校校园复合风险或公共场所风险并审查预案	风险清单、风险矩阵、预案审查表	要素识别完整；排序有依据；措施与风险匹配
组织指挥与资源协调	组织体系、指挥关系、资源调配、社会参与	辨明主体职责，协调行动并配置资源	在信息逐步更新的桌面推演中，协调主体职责与资源安排	指挥关系图、资源调度表、决策日志	职责明确；考虑资源限制；方案可执行
危机沟通与响应处置	信息核验、受众分析、信息发布、现场响应与秩序维护	核验信息，针对受众沟通并协调处置	模拟新闻发布，协调发布内容与现场处置安排	事实清单、发布提纲、问答清单、行动方案	事实核验准确；表达符合受众需求；回应与行动一致
恢复重建与复盘改进	恢复需求评估、恢复优先序、绩效评价、数字工具适用性	拟订恢复方案，判断工具适用性并提出改进	比较恢复方案，检查技术工具的数据、隐私与适用风险	决策备忘录、恢复方案、工具风险清单、复盘报告	恢复安排有依据；工具风险辨识恰当；改进建议具体

课程内容重构不是压缩知识，而是改变知识的组织方式。传统章节以概念类别为序，该设计则以专业问题为线索，将相关概念组织到同一任务中。同一能力可在多个模块反复训练，一个模块也可能涉及多种能力；表1呈现的是主要对应关系，而非封闭的一对一映射。依据应急管理全过程，课程整合为五个模块，重点呈现知识、能力、任务、产出与评价标准的对应关系。

技术工具适用性在表1中集中置于第五模块，用于展示其在恢复评估和复盘中的典型应用；实际教学中还应贯穿风险评估、指挥协调和信息发布等模块。

3.2 案例资源的任务化改造

案例选择需要同时考虑事件的代表性和课堂任务的要求。除与课程知识相对应外，材料还应保留分析所需的关键数据、不同主体的职责差异以及需要权衡的决策问题，并便于后续更新。只有事件经过，学生难以据此讨论方案的依据与局限。本文将案例整理为事件概况、信息材料包、角色卡、问题链、任务单和评价量规六项构件。事件概况限定讨论范围，材料包提供基础资料；角色卡写明职责和信息权限。问题链引导学生辨认事实、分析约束并比较方案，任务单规定提交成果，评价量规说明成果质量的判断标准。

民航院校校园强降雨案例可据此组织。信息材料包包括校园平面图、降雨预报、重点场所人员分布、可调用物资及资源到达时间，供学生分析风险和资源约束。教师按校级统筹、保卫、后勤、实验室管理、飞行训练保障和学生事务等职责设置角色卡，由小组协调各方需求，提交风险矩阵、行动优先序和资源配置表。任务要求不仅是完成表格，还包括说明判断所依据的材料以及尚不能确认的信息。

参与式教学与情境模拟的相关研究为案例的动态呈现提供了参考[6]。在小组形成初步方案后，教师可补充天气变化、道路受阻、通信中断、资源延迟或舆情变化等信息，要求学生检查原有判断是否仍然成立，并说明需要调整的措施及其依据。每次补充的信息应对应具体的判断或决策问题，便于比较方案修订前后的差异。教师据此判断方案在条件变化后的可行性，以及学生修正判断的依据是否充分。

3.3 任务难度的递进安排

任务难度既与情境的复杂程度有关，也与教师提供的步骤提示有关。课程前段采用结构化任务，借助表格和明确步骤训练概念辨识与基本工具使用。在此基础上，中段转向半结构化任务，逐步减少步骤提示，由学生在既定目标和约束下选择分析路径。课程后段再设置综合情境，要求小组统筹风险、资源、组织和信息。“单项分析—局部方案—综合决策”的递进，应体现在学生能够处理的问题及其说明理由的能力上，而不只是填写更复杂的表格。各阶段学时和难度可结合学生已有表现与课程总学时调整。

4.课堂组织与教学实施

4.1 课堂教学流程

课堂可按“案例呈现—概念建构—任务决策—成果论证—复盘改进”安排。教师先交代事件范围和初始信息，再结合任务讲解所需概念与分析工具。小组依据角色职责，在规定时间和资源条件下提出方案，并记录主要判断及其依据。成果论证时，通过汇报与交叉质询比较方案，重点讨论分歧来自事实判断、假设条件还是资源取舍。复盘环节要求学生依据新增信息和反馈提交修订说明。教师应指出概念误用、证据缺口以及措施与资源条件不相符之处，帮助学生明确修订内容。

4.2 典型单元设计：民航院校校园复合风险评估

突发事件风险评估单元采用民航院校校园复合风险情境。案例总体设定为持续强降雨引发校园低洼区内涝，并伴随局部供电中断；评估范围包括宿舍、实验室、地下空间及飞行训练保障设施。学生在信息不完整、资源有限的条件下，对各区域风险进行排序，说明行动优先序及初步措施。选择这一情境，是为了将风险链、暴露度、脆弱性和应对能力等概念用于重点区域保护、资源配置和信息发布的分析。单元按2学时（90分钟）设计，具体安排见表2。

表2所示流程与六项案例构件相衔接。事件概况交代持续强降雨背景，校园图及人员、设施等资料组成信息材料包；角色卡明确小组内各角色的职责。问题链围绕风险识别、优先序判断及方案修正展开，任务单规定风险矩阵、资源配置表和决策备忘录等产出。教师在任务决策环节补充停电、道路受阻和资源到达时间，依据量规评价学生的风险分析、决策理由与修订过程。

该单元不追求唯一答案，而要求学生以材料证据和分析工具支持判断。不同小组可

形成不同的行动优先序，但必须说明风险排序、资源约束和替代方案。教师不以方案是否吻合预设答案作为唯一标准，而关注风险要素是否完整、决策理由是否充分、措施是否衔接以及方案能否随信息变化修正。

表 2.民航院校校园复合风险评估教学单元设计

教学环节	时间	教师活动	学生活动	学习产出与过程记录
案例呈现	10 分钟	提供事件概况、校园图及降雨、人员与设施信息，发放角色卡和任务单	识别事件边界、关键信息和待解决问题	问题清单、信息缺口清单
概念建构	20 分钟	讲解危险源、承灾体、暴露度、脆弱性、应对能力和风险矩阵	标注风险要素，形成初步风险链	风险链草图、概念关系说明
任务决策	30 分钟	补充停电、道路受阻和资源到达时间，提示约束	完成风险排序、行动优先序和资源配置并说明依据	风险矩阵、资源配置表、决策备忘录
成果论证	20 分钟	组织汇报与交叉质询，从证据、逻辑和可实施性反馈	陈述方案、回应质询、比较不同方案	汇报记录、质询回应、修订意见
复盘改进	10 分钟	公布后续情境变化，引导分析假设与局限	修正优先序，完成个人反思	方案修订稿、个人复盘记录

4.3 课堂外实践任务的课程化处理

校园安全隐患排查、应急预案审查、新闻发布模拟、桌面推演和演练观摩均可纳入实践环节，但须转化为课程任务，明确能力目标、工作步骤、提交成果和评价标准。例如，隐患排查应提交点位记录、风险等级与整改建议；预案审查应提交要素缺口及修订依据；演练观摩应记录指挥关系、信息流和资源流，而非仅写感想。实践活动进入“任务—产出—评价”链条后，才成为可评价的课程学习。

5.学习评价与持续改进

5.1 评价维度、证据与标准

学习产出、学习证据与评价标准需要区分。学习产出是学生提交的概念图、风险清单、决策备忘录或复盘报告；学习证据是产出中可观察的概念运用、分析路径、决策理由和修订过程；评价标准用于判断上述表现达到的质量水平。三者分别回答“提交什么”“从中看到什么”和“据何判断”。

评价应覆盖知识理解、情境分析和方案表达。章节测验判断概念与方法掌握程度；风险清单、决策备忘录和资源配置表观察分析与设计能力；桌面推演和新闻发布模拟观察协同与沟通表现；个人复盘报告判断学生能否识别假设、偏差与方案局限。评价要求应在课程开始时说明，使任务、学习过程与评分标准保持一致。

同伴互评和学生自评适合形成性反馈，但不能替代教师的专业判断。小组任务应配套个人决策说明或反思记录，以区分共同产出与个体学习；需要多次修订的任务可保留初稿、反馈和终稿，形成学习档案。

5.2 四级表现量规

表 3.《公共应急管理导论》学习成果四级表现量规

评价维度	优秀	良好	合格	待改进
系统分析与知识运用（20%）	概念准确，能整合知识解释事件结构、过程关系和关键约束	主要概念准确，能说明典型事件的主要关系	掌握基本概念，但知识联系和系统解释较弱	概念混淆，难以形成连贯分析
风险识别与分析（20%）	风险链完整，证据充分，排序依据清晰并考虑不确定性	识别主要风险，排序基本合理，存在少量遗漏	能识别显性风险，但分析较表面	关键风险遗漏，判断缺少证据
方案设计与决策（20%）	方案完整可执行，充分考虑时间、资源和替代方案	方案总体可行，能说明主要决策依据	提出基本措施，但衔接性和可操作性不足	措施零散、逻辑矛盾或脱离约束
组织协调与风险沟通（15%）	职责清晰，信息准确，沟通对象、内容与策略匹配	分工较清楚，信息表达基本一致	能完成基本表达，但针对性较弱	职责混乱，信息不准确或表达失当
规范与工具运用（10%）	规范和工具运用恰当，能识别数据、隐私与适用边界	使用基本正确，能说明主要限制	能引用相关规范或工具，但与方案结合不足	规范依据缺失，工具使用不当或缺少判断
复盘评价与持续改进（15%）	能识别假设、偏差和方案局限，并据反馈提出具体改进	能发现主要问题并提出相应改进	以过程复述为主，改进建议较笼统	缺少反思，未能根据反馈修正方案

量规以五类核心能力为主线，设置系统分析与知识运用、风险识别与分析、方案设计与决策、组织协调与风险沟通、复盘评价与持续改进五个能力维度，并将规范与工具运用作为贯穿性维度。四级描述采用可观察的行为和产出特征，避免仅以“较好”“一般”等词语评分。表 3 权重为建议配置，可随学时、考核结构和任务覆盖频次调整。

形成性反馈可直接使用等级描述；需要换算课程成绩时，可将四级分别赋4、3、2、

1 分后按权重加权，具体比例由课程考核方案确定。小组产出与个人产出分别记录，同伴互评用于修订，不直接替代教师评分。

5.3 评价结果对课程改进的反馈

持续改进不能只看期末平均分，而应回到具体能力和任务。教师可按模块汇总各维度表现，判断低水平结果集中于哪个环节。若多数学生能识别风险，却无法说明资源配置依据，应加强优先序规则、约束分析和方案比较；若沟通方案信息准确但受众区分不足，则应增加受众分析和问答回应任务。改进应落实到案例材料、任务说明、工具讲解或反馈方式，而非笼统增加课时。下一轮教学继续使用同类证据检验调整效果，形成“目标设定—任务实施—证据分析—设计修正”的闭环。

6.实施条件与适用说明

6.1 课程团队的协同设计

课程团队需共同维护能力目标、任务模板和评价标准。协同备课不仅统一进度，还应讨论模块间的能力递进、案例信息难度、产出可评价性和量规使用的一致性。涉及风险分析、法律规范、信息传播和技术工具的案例，可邀请相关学科教师审阅；团队还可对同一份学生作品共同评分，以校准等级标准。

6.2 案例与实践资源的稳定供给

课程案例宜模块化、脱敏化，保留时间线、角色关系和资源约束，删减与学习目标无关的细节。案例库应记录适用模块、难度等级、所需学时、产出形式与常见误区，便于复用和迭代。校内实训平台以及消防救援、医疗卫生等资源可提供任务材料和观摩条件，但外部资源须经过课程化处理，不能以参观或讲座替代学习任务。

6.3 课堂组织与教师反馈能力

情境教学要求教师既能把复杂事件转化为难度适当的任务，也能依据学习证据给出具体反馈。任务过度简化会失去真实约束，过度复杂则使初学者无从入手；反馈若只给结论，学生也难以修正。因此，教师需掌握信息分层、角色设置、约束设计和量规评分等方法，并通过试用调整任务。大班教学可采用固定小组、分批汇报、抽样质询和在线提交，同时保留个人说明或反思记录。

在民航特色院校，案例可逐步替换为机场运行中断、航空气象灾害、飞行训练保障、机坪安全等场景。替换时应保持导论课的基础性定位，以风险识别、资源约束、协同沟通和复盘修正为训练重点，不把岗位级专业操作直接移入本课程。

7.结论

本文围绕导论课程的基础性定位，梳理五类核心能力与五个课程模块的主要联系，提出案例任务化、信息分阶段释放和任务难度递进的教学安排，并以四级表现量规明确评价要求。案例、情境任务与评价之间的联系，体现在学生依据案例材料完成分析、论证方案，并根据反馈作出修订。风险清单、决策备忘录和复盘记录等产出，可供教师判断学生的概念运用、方案依据与修订质量。

该设计面向应急管理专业本科导论课程，可通过场景替换适应民航院校的行业特色教学需求。高强度指挥训练、专业技术操作和跨机构实战演练仍应由后续课程或专门实训承担。不同学校需根据学时、学生基础和实践条件调整任务难度、案例类型与评价权重。研究尚未通过前后测、作品评分数据或跨班级比较检验教学效果，现阶段的讨论限于设计方案及其实施条件。后续可结合学习档案、量规评分一致性、课程目标达成度和访谈资料，考察任务难度是否适当、评价能否反映目标能力，以及学生能否在新情境中运用所学。

参考文献

[1] 冯双剑，李尧远.应急管理学科建设调查分析及建议[J].中国应急管理，2022（8）：66-77.
[2] 欧阳振华，王琼，易海洋，等.新时代实战应用型应急管理专业人才培养体系实证研究[J].中国安全科学学报，2023，33（5）：26-34.
[3] 王丽，陈文涛，关文玲，等.面向国家需求的应急技术与管理专业人才培养体系研究[J].中国安全科学学报，2024，34（5）：9-16.
[4] 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（3）：266-271.
[5] 钱剑安，周汝，王静虹，等.《公共应急管理》的 SWOT 分析及其靶向综合施策[J]. 中国安全科学学报，2023，33（11）：8-15.
[6] 郭雪松，赵宇.应急管理类课程的参与式教学探索：理论模型与实践路径[J].现代

教育技术，2025，35（7）：99-108.
[7] FELDMANN-JENSEN S, JENSEN S J, SMITH S M, et al. The next generation core competencies for emergency management[J]. Journal of Emergency Management, 2019, 17(1): 17-25.
[8] TAM M. Outcomes-based approach to quality assessment and curriculum improvement in higher education[J]. Quality Assurance in Education, 2014, 22(2) : 158-168.
[9] BIGGS J. Enhancing teaching through constructive alignment[J]. Higher Education, 1996, 32(3): 347-364.
[10]DAUGHERTY K K. Backward course design: Making the end the beginning[J]. American Journal of Pharmaceutical Education, 2006, 70(6): 135.
[11]BROWN J S, COLLINS A, DUGUID P. Situated cognition and the culture of learning[J]. Educational Researcher, 1989, 18(1): 32-42.
[12]HERRINGTON J, OLIVER R. An instructional design framework for authentic learning environments[J]. Educational Technology Research and Development, 2000, 48(3): 23-48.
[13]JONSSON A, SVINGBY G. The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences[J]. Educational Research Review, 2007, 2(2): 130-144.
[14]GULIKERS J T M, BASTIAENS T J, KIRSCHNER P A. A five-dimensional framework for authentic assessment[J]. Educational Technology Research and Development, 2004, 52(3): 67-86.
[15]MORRIS T H. Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model[J]. Interactive Learning Environments, 2020, 28(8): 1064-1077.
[16]PRINCE M. Does active learning work? A review of the research[J]. Journal of Engineering Education, 2004, 93(3): 223-231.