

论大学创新教学的理论与实践特征

□ 刘隽颖

摘要: 大学创新教学是从批判视野出发提出的、关于矫正传统教学弊端的理论和实践主张。在理论层面,它秉持建构主义的知识观,明确将创新人才作为培养目标,主张将师生关系建立在平等对话的基础上,强调学生的主体性地位。在实践层面,将课程视为一种实践的、动态发展的过程,将学生纳入课程设计的主体;在教学方法上打破传统“满堂灌”式的教师讲授,引导学生主动学习、重视能力的训练;在教学评价上注重多元化评价和形成性评价。

关键词: 创新教学; 传统教学; 理论特征; 实践特征

中图分类号: G642

文献标识码: A

文章编号: 1672-0717(2016)02-0070-04

收稿日期: 2015-12-06

基金项目: 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“大学创新教学理论与实践机制构建”(15JJD880014)。

作者简介: 刘隽颖(1989-),女,江苏宿迁人,厦门大学教育研究院高等教育学博士研究生,主要从事高等教育基本理论研究。

一、大学创新教学是应教学改革要求而生

我国大学对于创新教学的实践探索已经开展了较长时间,学界对研究性教学、案例教学等创新教学的具体模式也进行了诸多研究,但仍缺少从理论上对于创新教学的整体构建。由于缺乏深入的理论探讨,就可能使创新教学探讨无法深入和持久,就难以发挥真正的实践指导力。大学创新教学作为一种理论,它首先应该有自己的明确的人才培养定位;其次应该提出一套比较完整的理论阐述;再次应该

有自己的教学原则、教学策略;最后还应该有能够落实到实际的具体可行的教学模式。所以,对于创新教学的研究,不能只着眼于具体实践,而忽略上层的理论建构。

所谓大学创新教学,就是站在批判大学传统教学的立场上,提出自己的教学理念与教学方法。那么要想厘清大学创新教学的核心观点与本质特征,就有必要将创新教学与传统教学作比较。本文将通过理念层次的人才观、知识观、师生观与实践层次的课程设计、教学方法、教学评价两大层次、六个方面具体剖析创新教学与传统教学的迥异之处,以探求创新教学究竟意味着什么。

二、大学创新教学对传统教学的理念批判

创新教学与传统教学在教育理念上的分歧是根本性的。这种分歧,集中表现在人才观、知识观和师生观上的对立。

(一)人才观:创新教学以“创新人才”为培养目标

人才观是指对于人才的本质及其发展成长规律的基本观点、基本看法。而大学的人才观,就是大学的人才培养目标问题,即“大学要培养什么样的人才以及如何培养”问题。有学者认为,“人才观对学校课程的影响最为直接也最广泛”^[1]。可以说,有什么样的人才观,就有什么样的培养方式,人才观直接决定了大学的课程设计、教学方法等。

而我国大学的人才培养目标究竟是什么?至今仍没有定论。有学者提出我国本科教育的培养目标是应用型人才,也有国内高校提出要培养创新型人才。就目前国内的本科教育而言,人才培养目标仍处在研究型(学术型)、应用型、技能型人才之间摇摆不定。然而这些只是人才的类型,即将来在社会领域中偏向于什么岗位,并没有真正回答“人才”的内核问题,所以我国大学现今在人才培养上缺少

一个普适性目标,对人才的本质特征缺少思考和把握。正是这种人才培养目标的定位不清,造成了我们的大学教学改革缺少明确方向,不清楚究竟要培养学生哪些能力和素质。因此,传统教学的培养目标基本上是模糊的,这直接导致了大学教学缺少对学生的思维方法训练,在一定程度上导致了本科教学质量的滑坡。

而创新教学首先就要解决人才培养的目标问题,明确提出将“创新人才”作为大学的培养目标。当前社会发展迫切需要知识创新、技术创新,从而实现经济发展方式的转型。可以说,培养创新人才是我国大学面临的严峻使命。所谓“创新人才”,就是“勇于探索、善于创造的人才”,“其根本特征是敢于向传统的价值观念、思想方式和行为习惯进行挑战,并不断尝试进行改进的方法和途径”^[2]。创新人才的核心能力是批判性思维能力,这种思维能力帮助他们善于发现问题、有效地组织资源与手段、积极地解决问题,也帮助他们在各种信息面前作出甄别选择、不随波逐流、形成自己的理性判断。因此在创新教学过程中,更注重激发学生兴趣、引导学生主动进行探究;注重对学生思维能力的高强度训练,而非仅仅是知识的灌输、传递。同时,创新人才往往还具备迎难而上的意志力、清晰的表达能力、娴熟的协调沟通能力等,是一个立体的、饱满的形象,既有创新能力,又有创新精神、创新动力。这就要求创新教学以批判性思维为核心、从多个维度关注创新人才的培养。

(二) 知识观: 创新教学主张知识是个体建构的过程

传统知识观坚持知识的客观性、普遍性(即普遍的可证实性)和中立性(即价值无涉)三特征^[3]。既然知识是一种客观存在的形态,那么“教”就是要教师准确无误地呈现知识,“学”就是要学生准确无误地接受知识。正是在传统知识观的影响下,形成了以知识传授为基本特征的教育观。同时,知识是外在的、自成体系的,学生先前的知识结构和经验与这种知识体系是相互分割的。所以,传统教学就完全是从知识到知识的传递过程,缺少学生在其中创造性、主体性的参与。

在传统知识观的主导下,我们传统的教学论产生了三方面的误区。第一,它主张将“人类最先进的

知识”传授给年轻一代。这种主张是否仍符合时代背景亟待考证。在知识爆炸、迅速更新的当下,大学还能否将“最先进的知识”直接传递给学生?学生是否还需要掌握这种“最先进的知识”?第二,传统教学论还强调知识的系统性。这种系统性,集中表现在教科书的逻辑体系上,从章到节,从总论到分论。因此,教科书的体系,由教师照搬、原封不动地变成学生脑海里的知识体系。最后,传统教学以书本知识为教学的主要内容,容易造成一种“书本知识就是知识的全部”的误解。且不说书本知识仅仅只能展示人类浩瀚知识海洋的一瓢,更重要的是这种观念导致了传统教学很少涉及书本知识以外的内容,忽略了对学生而言极为重要的实践性知识。

与此相反,创新教学持建构主义的知识观。首先,知识是主客体之间(即个体与客观世界)之间相互作用的结果,是一个双向建构的过程,“其实质在于学习者的已有知识结构在与新的知识信息的交互作用下的再组织与再创建”^[4]。所以说,知识并不是外在的、与学生个体经验毫不相干的客观存在,而恰恰是个性化的、个体所有的。那么,知识建构的过程必须是学生主动地、积极地进行内外部经验的交互与碰撞的过程,从而实现自身知识的更新与完善。其次,知识是与个体需要密切相关的,是实用的、有价值的。学生正是因为现实实践中遇到了真实的问题,产生了困惑,而自己已有的知识无法解答这种困惑,才会激发他们强烈的求知欲,投身到知识的探究中去。最后,知识建构的过程是一个实践的过程。创新教学要求在教师的引导下,学生开展自主学习、自主探究,主要通过发现问题、搜集资料、实地调研、实习实践、讨论展示等环节,在实践的过程中建构起自己的知识。

这一知识观势必要颠覆传统的教学方式,将学生的主体性提到前所未有的高度。同时,也转变了传统观念“重理论轻实践”的倾向,重新认识实践活动之于知识构建的重要性。

(三) 师生观: 创新教学强调学生主体、主张平等对话

传统教学中师生关系的基本模式就是“教师教、学生学”。虽然学界提出了“以教师为主导、学生为主体”论,但这种“主导-主体论”将两个不同范畴的概念放在一起,不仅违反了逻辑规律,而且

在实践中也无法超越“教师中心论”的惯习,即教师仍居于主导地位,学生所拥有的主体地位也是由教师赋予的,仍然是一种依从性地位^[5]。所以说,传统教学背后是一种“教师权威”的观念在作祟,即教师就是专家,就是知识的化身,从而由教师主导整个课堂教学、掌握话语权也无可厚非。

传统师生关系也仅仅以书本知识为中介,教师教的是书本知识,学生学的也是书本知识。这种师生关系很少能够延伸到书本之外的现实生活中,所以容易导致老师教的“死”、学生学的“死”,这种死板就是因为教师不能够帮助学生将课堂所学与生活实践联系起来,解决学生的具体问题。同时,师生关系集中于课堂之上,往往学生与教师在课后就没有更多地接触与交流。

而创新教学要求将师生关系建立在平等对话的基础上,打破教师权威,强调学生主体性。学生首先是“学”的主体。“学生主动学习……是西方大学现代教育理念中最根本的一条。学生上大学是学生自己来学习,是学生由不懂到懂,由不会到会,由会得不多到会很多的过程。这是教师不能代替的,只能由学生自己来完成”^[6]。这就表现在学生对于知识探究的积极性、主动性上。同时,学生也可以是“教”的主体。在知识探究的过程中,学生同教师一道,为自己设计课程、调整教学安排,在解决问题的过程中构建自己的知识体系;在学生与学生、学生与教师相互交往的过程中,他们又是彼此的老师,相互激发,促进学学相长、教学相长。而教师的作用,是要变主导为引导,引导学生发现问题、引导学生合作探究、引导学生最终找到解决问题的合理途径。这种引导,主要是通过不断地追问、促进学生不断反思来实现。

创新教学中的师生关系也不仅仅局限于课堂之上的书本知识的传授,而是更多地体现在实践活动中。此时,学生与教师的交往是深入的、全面的,既有传统教授业解惑的一面,也有求知精神、科学态度的熏陶。当然,这种新型的师生关系,对教师提出了更高的要求。

三、创新教学对传统教学实践上的转变

教学理念上的分歧,最终落脚到教学实践上。传统教学还是“以知识传授为本”的模式,而创新教

学则“以知识探究为本”,从课程设计、教学方法和教学评价三方面可以发现后者对于前者的颠覆。

(一) 课程设计: 创新教学引入学生参与、注重动态发展

传统教学的课程设计多数情况下还是按照教材的系统和逻辑安排整个课程。这种逻辑往往是一种演绎式的推理方式,“从一些最基本的公理、原理出发,推出下一级的理论,然后再运用这些理论来分析实际问题”^[7]。在教学中,学生最先接受到的也就是最抽象最上级的公理、原理,而由于学生缺乏实际经验,导致他们很难真正理解这些原理并内化为自己的知识。所以,学生的学习过程更多地是依靠“死记硬背”。传统教学的课程设计还强调知识的系统性、连贯性、完整性,课程的设置是一环扣一环的,倘若学生在哪一环节尚存问题,他就很难继续跟上课程进度。而课程又是以同样的形式、同样的内容、同一时间内面向全体学生的,因而无法兼顾到学生的个体需求。同时,教师控制着整个课程设计。教什么、如何教,都是依照教师的经验及个人倾向而决定。对学生而言,课程是客观的、标准化的,可能与自己的实践经验完全脱节。

创新教学的课程设计,将课程看作一种“实践”的存在,它是一个动态发展的过程,不是既定不变的,而是在学生、教师、现实世界的三者互动过程中生成的。教师事先设计好的教学内容会根据实际情况、学生需要不断地进行变化;学生也成为课程设计的主体之一,他们可以将自己遇到的实际问题与教学内容结合起来,与教师共同开发可供探究的新课题、新领域,而不再单单是课程的被动接受者。所以说,课程也是个性化的,是密切回应学生个人经验、个体需求的,为了学生的发展而“量身定制”的。

创新教学课程设计的逻辑与传统教学的演绎式恰恰相反。以案例教学为例,作为创新教学的一种模式,它的课程设计遵循的是一种类似归纳式的思维方式。学生首先接触到的是实际的情景性的问题(案例),在对问题进行深入剖析、提炼的基础上,在教师的引导下,学生设计出解决问题的合理方案,通过自主探究、调研寻求答案。而最后,学生对自己的实践经验进行总结,教师也从理论的高度进行系统梳理,“这时理论学习就不再是从外部灌输进去的,而是从实践经验中、问题解答过程中生发

出来的”^[8]。

（二）教学方法：创新教学强调激发学生主动探究、突破教师传统角色

长期以来，我国大学的教学活动是僵化的、死板的，师生双方都感受不到教与学的兴趣与激情。造成这种情况的外部因素很多，比如大学“重科研轻教学”的取向、教师评价方式等，但就教学本身而言，传统的“灌输式”的教学方法最直接地导致了这种“死气沉沉”。现在的大学课堂，很多教师都在照本宣科、“照屏宣科”，一份教案、一份课件可以“应对”好多年的教学任务。而学生究竟能“接受”多少也尚存疑问，因为这样的课堂教学并不需要他们过多地参与，因而造成了很多学生平时不学、考前突击、照样可以顺利通过课程的局面。四年的大学学习经历，对学生思维能力训练的强度可能还比不上中学阶段，如果说中小学是应试教育，那么大学未尝不是。

传统教学以班级授课为主要形式，教师讲授为主要教学方法，甚至是唯一的教学方法。教师是课堂教学的主导者，掌握着全部教学内容与教学进度；学生是被动的知识接受者。讲授法以知识传递的效率为主要考量，教师的一份教学计划要面向全体学生，故教学一定程度上只能照顾大多数学生；学生在有限的课堂时间内，也无法充分发挥主体作用。同时，教师讲授还是以书为本，以教科书或者自编教材为知识的主要载体，采用的是一种从理论到理论的教学方式。可以说，讲授法在一定时期内有其先进性，但在很大程度上也遏制了学生的主动性，在今天对于创新人才的培养渐渐形成了阻碍。

而在创新教学中，首先需要打破的就是这种传统的“满堂灌”式的教师讲授方式。教师对于理论知识的讲解只是辅助性的，教学的重点是帮助学生发现问题、解决问题，侧重于能力的训练。因此，更多地需要教师设计讨论、实验、调研、报告等教学环节，引导学生不拘泥于教科书，着眼于现实生活中的实际问题，自主探究，形成自己的认识。

在创新教学中，有三方面问题值得注意。一是教师的作用。较之于传统教学，创新教学对教师提出了更高的挑战，教师的课程设计直接影响了创新教学的实际效果。这就要求教师要有对实践问题、学生需求的敏锐捕捉能力；启发学生发现问题、寻求解

决之道的引导能力；联系实践部门、组织学生合作探究的协调能力。可以说，教师将不再是传统的“教书匠”，而将变身为“全面手”。二是课上课下的互动。创新教学的课堂远远不是四五十分钟的上课时间，而是将重点放在学生课外的学习投入。传统的上课时间将更多地担负起交流、呈现、讨论、进一步激发问题的职责；学生只有在课下付出更多的精力自主学习，才能在课堂上更好地展示自己。通过这种翻转，重新激发学生对于探究知识的兴趣。三是大学内部组织的协调。创新教学仅仅依靠教师的努力是远远不够的，也需要系（所）、学院、教务处、科研处等部门的共同协调与协助，为学生联系实践的基地、提供实验的场所，为创新教学的开展创造客观条件。这也是要求大学重新重视教学工作，将人才培养作为大学的第一任务。

（三）教学评价：创新教学推崇多元化评价和形成性评价

“教学评价”一词如今多用来指政府或社会对于大学整个教学工作的质量评估，而本文仅探讨大学层面对于教学效果的评价。传统教学主要采用纸笔考试的形式，考察学生对书本知识的掌握程度、记忆程度；稍微开放一点的，采用课程论文的形式，考察学生对于某些专题的认识深度。这种评价方式还是以知识接受为本位的，无法评价学生其他方面的能力。同时，传统教学更多地使用总结性评价，以预先设定好的教学目标为基准，对学生达成目标的程度进行评价。

创新教学更注重对学生能力的评价，而非仅仅是知识水平的评价。学生发现问题的能力、合作沟通的能力、独立思考和表达的能力，都是评价的重要部分；与此同时，还综合考量学生的探究精神、态度等。所以在创新教学的评价中，关注的维度更加多元，而有很多维度又不是可以用量化的方式来衡量，故教师更多地采用质性的评价方式，辅以量化评价。

与总结性评价相比，创新教学更重视形成性评价的作用，通过了解学生对于每一步教学安排的接受程度、存在问题，及时地、不断地调整下一步的安排与策略，以更好地实现师生之间互动、实现课程的动态发展，从而充分发挥创新教学的效果。

（下转第77页）

让教师引导学生用科学的思维方式思考问题、解决问题,在问题解决的过程中建构知识,如此学生在课堂上学习到的探究能力、在课堂上未尽的问题都可以带到课外继续探究。这样,本科生科研就不再是一种空谈,而是实实在在的有问题需要研究和可以研究的;导师制也不再仅仅只是一种制度,学生带着问题才有了和老师交流的基础,导师对学生的指导才能够有的放矢;小班化教学也才能真正发挥其应有的作用,而非只是人数的减少。

(三) 改变评价方式,保障创新教学的实施

“创新教学”的实施需要相应的评价方式作为保障,包括对学生的评价和对教师的评价。对学生的评价要改变以学生知识接受能力为评价标准的现状,着重考察学生的创新思维能力,如可以通过让学生合作完成一个研究课题、针对一个问题做出论述等方式考察学生的问题解决能力。同时,也不能以一次性卷面考察的结果作为结果,而应该动态的、持续地考察,以发展性评价促进学生的学习发展^[5]。对教师的评价则首先要改变重科研、轻教学的现状,使得教师能够有精力、有积极性投身教学,把教学看成一项有热情值得用心去做的事情而非简单的任务完成。只有这样,创新教学才能够真正进行下去。

参考文献

- [1] 郝克明.造就拔尖创新人才与高等教育改革[J].中国高教研究,2003(11):7.
- [2] 吴松强.创新人才培养的文献综述及理论阐释[J].现代教育管理,2010(4):69.
- [3] Guilford J.P.Cognitive styles:what are they? [J].Educational and Psychological Measurement,1980(40):715-735.
- [4] 徐晓媛,史代敏.拔尖创新人才培养模式的调研与思考[J].国家教育行政学院学报,2011(4):82.
- [5] 熊丙奇.高校创新人才培养的两大误区及调整策略[J].中国高等教育,2008(5):28-30.
- [6] 卢晓东.如何破解“钱学森之问”?——兼论创新人才培养与大学教学改革[J].中国高校科技,2011(7):9-10.
- [7] 王洪才.大学创新性教学的本质与实践策略[J].中国高等教育,2012(12):13.
- [8] [英]大卫·帕尔菲曼.高等教育何以为“高”——牛津导师制教学反思[M].冯青来,译.北京:北京大学出版社,2011:32.
- [9] 梅贻琦.大学一解[J].清华学报,1941(1).转引自陆一,史静寰.志趣:拔尖创新人才培养的基础[J].教育研究,2014(3):53.
- [10] 刘智运.创新人才的培养目标、培养模式和实施要点[J].中国大学教学,2011(1):13-14.
- [11] 王洪才.论大学创新教学的三要素[J].复旦教育论坛,2012(4):41.
- [12] 孔凡代.创新性课堂教学之研究[J].教育探索,2000(11):16.
- [13] 陆一,史静寰.志趣:拔尖创新人才培养的基础[J].教育研究,2014(3):48-54.

(责任编辑 陈剑光)

(上接第73页)

创新教学的评价方式对大学传统的教学管理提出了挑战。为保证教学效果,必须有制度上的保证,能让教师更多地将精力投入教学之中,重视学生实践活动与理论教学的结合,转变“重科研轻教学”、“重理论轻实践”的风气,使大学重回人才培养之道。

总之,创新教学之于传统教学,有“破旧立新”之意义。本文从理念和实践两个层次、六个方面论述了创新教学对传统教学的批判与颠覆,以此来揭示创新教学的本质特征。只有在本质明晰的基础上,才能在教学改革中推动创新教学具体模式的发展,进而促进我国大学创新教学体系的构建。

参考文献

- [1] 王伟廉.试论宏观高等教育思想对高校课程的影响[J].中

国地质大学学报(社会科学版),2001(3):40-43.

- [2] 王洪才,高馨.论创新人才素质特征与高校办学定位[J].现代大学教育,2008(5):81-86.
- [3] 陈克现,王世忠.一种后现代的逻辑:知识观与大学课程[J].现代教育科学,2009(6):68-70.
- [4] 吕林海,汪霞.创新型的大学教学模式构建的理论思考——基于知识观、学生观、课程观、教学观的四维度审视[J].江苏高教,2008(1):61-64.
- [5] 胡弼成.教育主体评议[J].大学教育科学,2008(2):66-71.
- [6] 别敦荣.大学教学方法创新与提高高等教育质量[J].清华大学教育研究,2009(4):95-101,118.
- [7] 叶信治.大学课程的“实践观点”[J].江苏高教,2003(1):33-36.
- [8] 王洪才.运用生成性案例,实现创新性教学[J].中国高等教育,2013(19):44-46.

(责任编辑 陈剑光)