



# 工大 通

2015 年第六期（总第 13 期）

浙江工业大学教师教学发展中心编

2015 年 11 月 20 日出版

## 本期要目

### 本期聚焦 · 研究式教学策略

研究性教学及其实施要求.....	1
研究式教学策略之一：对话教学.....	7
研究式教学实施策略之二：行动学习法.....	14
研究式教学的实践策略之三：实践教学.....	21

工大教风

教学论文

高校研究性教学的内涵、评价与管理.....	27
-----------------------	----

## 研究性教学及其实施要求

别敦荣

**摘要:** 大学教学大体分为灌输式教学和研究性教学两类。研究性教学是一种在教师的组织指导下学生自主学习、自主实践的教学。它既是一种教育思想观念，又是一种教育教学方式。与灌输式教学不同，研究性教学还包括了问题设计、自由的环境和必要的物质设施等构成要素，而且在组织形式上也表现出自身的特点。推行研究性教学，应当分别从更新教学思想观念、改变教师和学生的教学行为、创新管理和制度、完善条件支持和环境保障等方面做工作。

**关键词:** 研究性教学；大学教学；灌输式教学；高等教育

研究性教学是一种在教师的组织指导下学生自主学习、自主实践的教学。它既是一种教育思想观念，又是一种教育教学方式。当将它看成是教育思想观念的时候，不同的课程、不同的学校都可能会有不同的要求。不同的老师从事研究性教学的方式也是不一样的，但都是研究性教学。只要是体现教师指导和组织，尤其是体现学生自主学习和自主实践教学，就是研究性教学。研究性教学的目的是培养具有创新素质的人才，这种创新素质是学生在自主学习、自主实践的过程中获得的，而不是在教师照本宣科、照屏宣科的教学中可以获得的。

### 一、研究性教学的构成要素

大体而言，大学教学可分为灌输式教学和研究性教学两大类。灌输式教学的构成要素主要包括教师、学生、书本、课堂等，而研究性教学的构成要素则主要包括已转换了角色的教师和学生、书本和实践活动等。灌输式的教师是绝对权威，占用了所有的教学时间，而研究性教学中教师的角色是多种多样的，他既是讲授者、指导者，又是组织者、答疑者，是多种角色的综合；灌输式教学的学生是被动的听众、有限信息的接受者，研究性教学的学生不再是被动的听众，不只是信息的接受者，而是积极的参与者、主动的学习者、问题的探究者。知识分为书本知识和经验知识，书本是知识的载体。书本知识是显性的，经验知识是隐性的，是实践经验。对学生而言，这两类知识都是不可缺少的。但在灌输式教学中，书

本知识几乎就是学生学习的知识,而在研究性教学中,学生既需要学习书本知识,还要掌握自主学习、自主实践的经验知识。

研究性教学还有几个要素是灌输式教学所没有的。第一,问题设计。在研究性教学中,教师要设计问题组织学生围绕问题进行自主学习和研究。每一次上课都要布置下一节课的研究问题,让学生去自主学习、自主研究,然后带着研究的结果以及对问题的疑惑,再来课堂上与教师和其他同学一起交流和讨论。问题研究既可以训练学生的科研方法,又可以训练学生的表达能力,包括书面表达和口头表达能力。课堂交流让学生有机会在课堂上学会说话,学会在正式场所有逻辑地、用规范的科学语言来表达思想。

第二,自由的环境,即教师和学生在课程教学过程中共同自由讨论问题的氛围。灌输式教学是难有自由可言的,在研究性教学中,学生和教师都是自由的,教师提出问题后,学生可以超越书本,超越教师所指定的内容去自由探索。

第三,相应的物质设施。研究性教学还需要有一些相应的配套设施。例如,要有相应的讨论室、活动室,特别是讨论室。研究性教学既有学术报告和讲座,也有小组、个人活动。研究和讨论时需要有小组的讨论室,需要有个人的研究室。大学就要提供有三五个人、十多人、二三十多人的很灵活的讨论室。所以,在研究性教学中,教室的概念不是固定的,不都是一种模式的,它有各种各样的模式。教室是服务于教学工作需要的,应当适应教学的特点。

## 二、研究性教学的组织形式

作为一种不同于灌输式教学的思想观念和教学方式,研究性教学组织形式也是不同的,主要包括:

第一,教师讲授与学生自主学习相结合。研究性教学也有教师讲授,有专门的讲授课,还有配套的讨论课、研讨课,类型很丰富。在课堂上教师讲授的往往是一部分重要的、新的、学生理解起来有难度的内容,学生看得懂的内容、很容易找得到答案的内容,教师是不讲授的。研究性教学的讲授是有学问、有技巧的,绝不像灌输式教学那样,只是照着教材讲。学生在大学的时间是有限的,无论教

师在课堂上如何灌输，都只能将非常有限的信息传达给学生，所以，课堂时间非常宝贵，教师要节省时间，讲授最有价值的东西，同时留给学生在课堂上自主探讨的时间，当然，学生的自主学习也包括课外的学习。教师讲授和学生自主学习紧紧结合在一起，这是一个基本的组织形式。

第二，课内教学与课外教学相结合。研究性教学既包括课内教学也包括课外教学。一门课程的学习不只是在课内，还有课外学习时间，所以，不能将课程教学简单地理解为上课，只计算课内教学时数，否则，学生课外的自学时间、研讨时间就被排除在教学之外了，课内教学和课外研讨就被割裂开了。在研究性教学中，课内教学和课外自主学习研究是紧紧地结合在一起的，是有机统一的，课外学习在课内学习中得到反映和体现，课外学习是课内学习的延伸，是课内学习的展开。

第三，书本知识学习与经验知识学习相结合。书本知识不只是教材知识，还包括其他书本和专业的学术文献知识。经验知识包括教师的经验，同时还有学生自主学习和探索的经验，学生既要学习书本知识，又要学习经验知识。学生自主学习的过程很重要，它是问题探究的过程。问题探究不一定是探究理论上没有解决的新问题，还可以是书本上已经解决了的问题，学生再经历一次科学发现过程，从而了解科学探索各个环节的要求，包括怎样查文献，怎样做实验，怎样归纳数据资料，怎样得出问题的结论等。这是一个必要的过程，经历了就是学习了，这是书本知识和经验知识的结合。有了书本知识和经验知识的结合，学生就有了创造的基本素质。

### 三、推行研究性教学的基本要求

研究性教学在我国大学刚刚得到提倡，具体应当如何实施？大家还不是很清楚，认识上也还有一些偏颇的地方。第一个误区是研究性教学是研究型大学做的事情，不是一般大学做的事情。从欧美国家大学教学变革的过程可知，不是只有研究型大学才可以做，研究性教学是高等教育发展到一定阶段后所有大学的基本教学理念和模式，所有大学都要开展研究性教学。第二个误区是研究性教学是让学生在课堂教学之外做一些研究，平时的课堂还应当是灌输式的。这种认识还比

较普遍，它的问题在于简单化地把教学与研究割裂开了。诚然，大学的教学与研究确实是有分工的，但在研究性教学中，教学与研究的关系不是分裂的，而是一体的。研究性教学中的研究，不是在教学之外做研究，是在教学过程中做研究。第三个误区是只有一部分课程可以开展研究性教学，不是所有课程都可以做。上一轮本科教学工作水平评估标准中对综合性、设计性实验提出了要求，综合性、设计性实验毫无疑问是研究性教学。但并不是说只有实验课才可以做研究性教学，理论课就不可以做。理论课也同样应当进行研究性教学。第四个误区是只有一部分老师可以，不是所有老师都可以做研究性教学。只有研究工作做得好的老师才可以做研究性教学，而其他的老师，工作经验少，在研究上相对还比较弱，就不能做研究性教学，这也是一个认识误区。研究性教学不是说只有研究工作做得好的老师才可以承担，而是所有的老师都要做的。它是大学全体教师的基本教学方式，所有教师，无一例外，都应当开展研究性教学。

因此，研究性教学不只是某一个教学环节、某一些课程的要求，不只是对部分学校，部分教师教学的要求，而应当是所有院校的行为，是具有战略意义的教学改革举措。推行研究性教学改革，可以从以下几个方面做工作。

第一，树立、普及研究性教学的思想观念。在全校普及研究性教学的思想观念，让全校干部教师牢固地树立研究性教学理念，并自觉地在实际工作中实践，干部做好服务支持工作，教师做好教学改进工作。具体来讲，要做到四个“全”：一是全校行为；二是全体教师的行为；三是全体学生的行为；四是全部课程的教学要求。要扭转关于研究性教学的认识误区，从“四全”上普及研究性教学的思想观念，为全面推行研究性教学创造条件。

第二，鼓励教师开展研究性教学。研究性教学关键靠教师，能不能做出来，做到什么程度、什么效果，都需要教师积极主动地去实践。教师可以采取各种各样的办法，每一个教师都可以有自己的做法，可以集体交流和学习、共同探讨该怎么做，怎么样去适应新的要求。所有的课程都可以进行研究性教学，教师可以从第一堂课开始就布置学生做问题研究。课堂大的，可以把学生分成若干小组；课堂小的，学生分组可以少一点。除了小组教学以外，还要布置学生个人研究、思考的问题。有些问题就是为了让学生去读书的，不只是做个实验或做个调查而

已。学生只要超越了教材的学习，天地就广阔的。研究性教学没有固定的模式，教师可以从设计第一节课的教学开始，从抓一个小组的研究开始，从抓一个课题的研究开始。

第三，培养学生自主学习的能力。做好研究性教学，教师是关键，学生是直接的实践者。研究性教学最后要落实到学生的身上。研究性教学的直接结果就是研究性学习，如果学生的学习行为、方式不改变，研究性教学是不可能达到目的的。研究性教学就是要学生由单纯的听课者变成在所有的教学过程中都是主动的积极的参与者、实践者。所以，推行研究性教学，要培养学生自主学习的能力。一是培养阅读文献的能力。研究性教学要求学生将各门学科知识进行相应的综合化理解，通过他们的主动行为、探索过程将知识内化到自己的认知结构中去，变成自己的东西，也就是把书本上的东西内化为自己的素质。所以，要让学生学会阅读文献。二是培养学生搜集文献资料的能力。除了要让学生知道文献在什么地方，什么文献是有价值的，哪些期刊和著作是重要的，还要让学生掌握搜集文献资料的技术和工具。三是让学生学会小组学习。学生不只会一个人学习，还要在或大或小的团队中学习。学会小组学习，就是要学会合作、学会互助、学会求同存异、学会宽容忍让。这些能力和素质都是学生走向社会所必备的。四是让学生学会表达。表达包括语言表达和书面表达。研究性教学要求学生不仅学会口头表达，而且要学会书面表达。这样的学生走向社会才能与人相处，才会与人共事。

第四，更新教学和管理制度。很多教学和管理制度是制约研究性教学的。研究性教学要求学生有大量的课外学习时间，如果教学制度要求学生修习课程太多、课堂教学时数太多、学分要求过多，学生就不可能有时间来自主学习，教师也难以组织起研究性教学。要调整和改革教学制度，使其适应研究性教学的要求。如果工作量的计算只包括课堂教学时数的话，那么，教师只需要把课堂教学时数要求应付下来，就算完成了教学工作量。这样的教学工作量计量办法是不符合研究性教学要求的。还有评价制度，原来的教学评价标准重点考察教师讲课，讲的学生满意就好。这样的标准与研究性教学的要求是不一致的，所以也需要改革。

第五，为教师和学生开展研究性教学提供支持和服务。支持和服务是做好研究性教学的重要保障。研究性教学对教师和学生的要求很高，有时候这种要求往

往往是教师和学生不能自己解决的，需要学校和教务等部门提供相应的支持和服务。这种支持和服务不只是精神上的，还包括诸多具体的要求。比如，如何组织大班的研究性教学，教师没有经验，教务部门应当组织相关探讨，提出一些规范，指导教师的教学，也可以组织相应的教学培训。教学督导、老专家们要在研究性教学上给教师指导，不能按照传统教学的要求来指导，而是要更加注重教师怎么组织教学、学生怎么学习、学到了什么、学生得到了什么样的发展，要从这样的角度来指导教师的教学、学生的学习。图书馆和院系资料室要给教师和学生提供相应的支持，有些资料网上有，就可以普遍使用；有的著作杂志只有一两本，数量有限，教务部门就要提供相应的资料服务工作。推行研究性教学，教务、学工部门不能只是管学生的学籍、考试、思想政治、表现、评奖等工作，还要关注关心学生的学习，为学生进行研究性学习提供各种各样的辅导和帮助，要关心学生的学习基础问题、学习方式问题、学习态度问题等；针对不同年级学生的学习情况和可能出现的各种问题，提供各种不同的支持、服务与帮助。

此外，学校还应提供相应的环境条件保障。要有各种各样的教室、讨论室；学生也应有自己的研究室或工作室；图书馆可以设置各种规模的讨论室，设置各种各样的小隔间，供教师和学生个人学习、研究使用。做好了上述工作，研究性教学就大有用武之地。

（本文摘自《中国大学教学》2012年第8期）

## 研究式教学策略之一：“对话教学”

何丽君

### 一、解读“对话教学”

什么是对话？对话是一种言语活动。是话语双方的不断言说与倾听。进一步引申地看，对话是“真理的敞亮和思想本身的实践”，在对话中，发现所思之物的逻辑及存在的意义。而更深层次地看，对话是一种意识或一种关系状态，是“人与人之间在彼此平等，彼此倾听，彼此接纳、彼此敞开的基础上达成的双方视野的交融。是一种致力于相互理解、相互合作、相互激发、共同创造的精神或意识。”

“对话”已经成为当代社会的关键词之一，在不同的领域。大至国家，小至个体都在追寻着“对话”，人类社会逐步步入一个“对话”时代。

“对话”与作为学校教育主要途径的教学联姻生成一种新的教学形态，我们称之为“对话教学”。“对话教学”相对于传统“独自式”教学而言，是以“沟通性”“对话”为其品行的教学。究其实质，是指师生在真正民主和平等、尊重和信任、宽容和关爱的氛围中，以言语、理解、倾听、反思等互动方式在经验共享中创生知识和教学意义。提升人生品位、境界及价值的教学形态。①“对话教学”是古老教育艺术的复兴，也是对当代社会对话精神呼唤的回应，是探索真理与自我认识的途径，也是个体从狭隘走向广阔的过程。师生对话的核心是师生作为平等主体之间的坦诚相见，是师生双方互相关照、互相包容、共同成长的关系。

“对话教学”不仅是师生之间交往的一种方式，更是弥漫、充盈于师生之间的一种教育情境和精神氛围。具体而言，我们可以从以下方面来把握对话教学：

其一，平等和民主的相伴是“对话教学”的基石。

“交往双方均为具有独立人格的自由主体”是“作为对话、理解和沟通的前提条件”，个体必须具备独立的人格才能成为能够自由言说的主体。而学生能否成为这样的主体，除了自身努力之外则有赖于民主、平等师生关系的建立。

在对话教学中，师生双方享受着同等的“思想”和言说的权利，彼此真诚平等、尊重信任、包容接纳、分享参与，教师提供材料、创设情境、引导对话，学员分享经验、体认意义，师生以研究者的身份互相对话，发表各自不同的见解，彼此提出挑战性的问题。对话不依附于任何一方，也不受任何一方的控制，双方

在不断转换的对话过程中获得理解和沟通，获得精神的交流和意义的分享。师生的对话活动没有特定的原则、模式和方法，它不是按照事先计划好的每一个细节进行操作，而是无规则、不确定的，在教学过程中依据双方经验的增长和精神的变化而变化，知识在教学双方对问题的探讨中不断生成和澄清。对具有“对话”品行的教学交往中，教师具有博大的胸怀，不追从外在权威，他深深地意识到：当共识“是通过反民主、不公正的程序，依靠权力和暴力手段建立起来时”，它是“虚假的，压抑个性的”。反之，当它“以主体间自由认同的方式，通过民主和合理的程序建立起来时，它便是对压制和统治的否定，便是真实的，因为，它排除任何强权与暴力的使用，维护了个体的自由权利，体现了大多数人的意志”。

“真正的权威来自于内在的精神力量，一旦这种内在的精神力量消失，外在的权威也随之逝去”。因而，教师随时倾听一切人的声音，反对用一种观点来排斥另一种观点，也不把个人观点强加于他人观点之上。

其二，共性和个性的张力是“对话教学”的前提。

对话本身意味着差异和冲突、多元和对立，意味着人类“生活的多样性和情感的多层次性”，意味着求同而存异，而对“异”的尊重乃是求“同”的前提与基础，人们在价值话语、情感倾向和意识立场上的分歧和差异也正是真正“对话”存在的前提。教育的前提是差异，如果上一代与下一代之间、教育者与受教育者之间没有差异也就不需要教育，有差异就需要有“对话”，通过“对话”来相互沟通和融合，相互理解和提升。另一方面，对话也需要共性，需要有共同的统觉背景，比如：概念的界定，理解言谈的知识背景等，只有在共性的统觉背景下，双方才能相互理解，对话才能得以发展。对话正是这种社会共性和个性的对立中展开，社会的共通性与个体的差异性互相对立而又互相制约，互相辅助而又互相成就，否定对立两级中的任何一极，这个张力结构也就解体，对话则无法进行。

其三，思维和个性的提升是“对话教学”的核心。

“对话”不是为“对话”而“对话”，其根本目的在于在平等民主的“对话”交往中，唤起对话双方各自既有的知识，倾听个体生命的道德意愿，理解个体境遇的复杂独特，在敞开的视域中思考“真理”、展现“真理”、创造“真理”，进而提升思维能力，完善个性特征。

“作为体系交往哲学理念的‘对话’不仅仅是一种调动学生的教学手段，更是一种尊重学生的教育思想；不仅仅是一种启动课堂的教学技巧，更是一种走进

心灵的教育境界；不仅仅是指教师和学生通过语言进行的讨论与争鸣，更是指师生之间平等的心灵沟通与交流。”正因体悟到“对话”的意义，有学者说：“没有了对话，就没有交流；没有了交流，也就没有真正的教育。”克林伯格也指出：“在所有的教学中，进行着最广义的‘对话’。不管哪一种教学方式占支配地位，这种相互作用的对话是优秀教学的本质性的标识。”在他看来，教学就是对话，教学拥有着对话性格。而判断教学是否是“对话教学”，“不能仅仅依据表面上是否存在一种你来我往的言谈，关键取决于教育者的教育意向与教育过程互动的实质。”“真正的对话乃是一个过程，永无止境，没有终点，没有最后的结论”。在对话中，人们叙述和领悟个体的生命，积淀和交流个体的德行，养育和催生个体的思维。

## 二、“对话教学”技巧之一：提问

上节中，我们探讨了问题的设计，在此，我们特别关注问题的提出，即提问。学问，要学要问。《中庸》云：“博学之，审问之，慎思之，明辨之，笃行之。”学习的关键就在于要有所问，只有“审问”，才能做到有效的习得接受。问题，便是激趣，让学生心中有疑而困，困而后学，学而后知。当学生由疑问产生兴趣注意的时候，便是他们真正开始有效学习的时候。提问的本质就是教师将要传授的学习内容转化为学生想学习的内容，通过提示与学生已有的经验相矛盾的事实、指出学生知识的漏洞等方式来打破学生原有思维的内部平衡，迫使学生尝试重新恢复思维平衡，在此之中，思维便自然而然地展开了。在这个过程中，学生已经形成的概念、他们对某些问题的生活经验和对该问题更科学、更精确的解释之间的矛盾越激烈，新旧知识对比得越清楚，内部的联系越紧密，学生的注意力就会越紧张、越集中。

教师以重点、难点和疑点为中心来设计导引性问题、争论性问题、探究性问题和拓展性问题，在逐层递进的对话过程中引导学生主动生疑，培养学生的科学探究和创造精神。

作为教师，需要具备提问的理论和技巧。在提问中，教师要认识到以下两点：第一，提问是师生共同追求真理的过程。对话策略的重要手段之一就是提问，提问不仅是对问题的解答，更重要的是它是师生共同寻求、发现真理的过程，提问并没有绝对正确的答案，也没有唯一的答案，在求同存异的求真过程中，学生的兴趣得以维持。第二，提问不是教师的专利。老师提问只是提问的一种，而学生

提问是提问的更高层次类型。一个不会提问的学生，往往是最平庸的学生，没有疑问，没有新的见解，一切都以书本为经典，以教师的讲课为准绳，就不可能有创造，科学也就得不到发展。问题，是学生课前准备的中心。如果学生不是带着问题去学习，自然没有条理，思维处于散乱状态；学生带着问题预习，收集、分析和综合材料，才可以触及学习内容的本质，课前准备才会取到显著成效。具体而言，我们从以下几方面来讨论提问的技巧。

第一，提问的针对性。教师需要考虑问题的辐射面和提问对象的辐射面，不能够总是针对少数几个优等生或差等生提问，也不能够总是提出对学生而言难度过高或过低的问题。Good & Brophy (1987) 研究表明，教师提问时不经常叫落后者回答问题，而倾向于频繁地叫自己认为能干的学生来回答问题。事实上，提问应针对全班，尤其要注意那些成绩相对落后、胆小羞怯、反应不是很积极的学生，给学生同等机会回答问题。与此同时，教师应清楚地了解和正确地估计学生的水平，为学习优劣程度不一的学生设计不同的问题，问题切合学生的爱好和兴趣，难度和复杂程度与学生的认知水平相适应，与学生回答问题的心理准备和愿望相适应。选择哪些学生回答什么问题，教师应事先有一个大概的意向，选取思维发展水平高的学生回答太容易的问题与选取思维发展水平低的学生回答太难的问题一样，都不能达到提问的良好效果。教师只有向全体学生提出难度适中的问题才能引起全体学生的思考和参与，才会刺激学生产生认知驱力，也才能了解学生对教学内容的真正理解情况，进而改进教学。

第二，为学生提供思维的时间和空间。教师提问后至叫答的时间间隔叫等候时，又称第一等候时，Rowe (1986) 研究发现，教师提问后至叫答评价只有 1 秒。而在实验条件下教师的候答时间增至 3 秒以上时，教学效果明显提高。Rowe 发现，适当增加等候时可以增加学生对问题做出反应的数量和每一反应的长度，提高反应的复杂性和认知水平，学生也因此取得更好的考试成绩。Tobin (1987) 也认为，之所以留下等候时带来积极效果，一是为了学生提供了思考的时间，二是为学生创造力有助于思考的宽松气氛，而少于 1 秒的等候时会引起学生焦虑、紧张。导致学习成绩下降。CBorich (1992) 和 Omstein (1992) 则建议：低水平问题教师提问后至叫答的等候时为 3.4 秒，高水平问题教师提问后至叫答的等候时为 15 秒。因此，教师在设计活动或提出问题时，应根据问题难度和学生的水平等灵活掌握等候时，允许学生有时间酝酿及发展其思维的产品，而不要像“急风

暴雨”似地逼迫学生作出立刻的反应。或是急于把答案告诉学生，而应静静等候，鼓励学生思考，鼓励学生讨论、提问，并发动同学们去解答。要知道。短暂的沉默不一定是坏事，只要学生们知道你真诚的问题需要真诚的答复。他们总会在短暂沉默后“胡思乱想”，畅谈起来。

第三，反馈的积极态势。教师的态度直接影响课堂气氛。学生在大庭广众之下接受教师的评价，大多心情比较紧张，教师应该呵护学生的自尊心和自信心，以谨慎态度评价褒贬，以开放心态思考问题。对学生的回答，不管其正确与否，首先要肯定他们的参与，如果教师觉得学生的回答与问题无关(要记住对有关的学生而言，不一定是无关的)，一定要注意避免当众羞辱，嘲讽和挖苦学生，要认识到，发言明显离题可能表明学生本人的困惑，也可能是他等了很久，以至于发言时都过时了。特别是对学习困难生的回答行为。更要从肯定、鼓励的角度作出反馈。如给他们留有更多的思考时间，并使用“你再想想”之类的鼓励性语言。此外，在反馈过程中应特别注意，面部表情往往是个更直接、威胁性的征求意见的手段，尽量少皱眉头，它将阻碍沉默的学生参与讨论。

第四，鼓励学生思维的独创性。教师应该充分展现自己的教育智慧，恰当引导，适时点拨，激励学生更多地奇思妙想，鼓励学生不平凡的想法和回答。古罗马教育学家普鲁塔克认为，学生的心灵“不是一个需要填满的罐子。而是一颗需要点燃的火种。”当学生提出独特意见或想法时，老师应尊重学生的思维方式和观点，分享学生创造的喜悦，一旦创新的“火种”被点燃，不但会增强该学生的反应，而且往往会影响到全体学生，激发起全班学生的创造热情，使他们勇于表达自己的观点，充分发挥他们的创造潜能。

值得指出的是，提出问题后教师可引导学生对问题本身进行评价，比如问题是否有价值?是否已解决?是否有定论?等，这既能帮助学生区别已经解决的知识性问题、值得研究的探索性问题、值得证明的假设性问题等，又可以培养学生寻找问题的良好习惯。与此同时，教师有责任告诉学生，这些理性思考的内容不是绝对正确的信条，它们存在各种不足，学生应批判地取舍，作出自己的选择。

### 三、“对话教学”技巧之二：倾听

任何“对话”都应有“言说”与“倾听”两个侧面，忽略任何一个侧面。都不能构成真正意义上的对话。一个经典研究表明，课堂上约三分之二的时间用于交谈，而三分之二的交谈时间又被教师把持着(Flanders, N., 1970)，而事实上，

倾听者的价值和意义远比人们想象得要高。在教学中。“最重要的不是述说，而是倾听——无条件地、全身心地、共情地倾听。对话者应该打开自己所有的触角。

‘甚至愿意漠视你自己的心智所向往的东西。使它对它没有料到的思想开放’(利奥塔)”。教师通过倾听领悟学生，将学生视为生命体的存在，而非物质或观念的存在，师生彼此心怀一种善意期待，突破思维定势的局限，以积极欣赏眼光对待彼此，真诚听取彼此的观点和意见，变换角色来体验和领悟被听者，承认和接纳被听者个体的特殊性。这对于成功“对话”教学而言尤为关键。

任何言语都糅合了话语主体对事物的理解和思考。尽管话语主体力求使自己的言说更为客观。但话语中不可避免地、或多或少地渗透着个体的创造和加工。之中蕴涵着自身对生活世界的独特体验，这种话语是珍贵的，无法替代的，教师应该创造一个乐于倾听、能够倾听的氛围，师生彼此倾听，走入对方的精神世界。关注对方的独特体验。在倾听中要注意如下三方面内容。第一。倾听学生的欲望和需求。学生在教育生活中的欲望和需求往往不是通过他们的行为，而是通过他们的声音表达出来。它可能是一段叙说、一个句子或者一个简单的感叹词。甚至是一声呼喊和连绵不断的啜泣，倾听、理解和应答这些声音所表达的欲望和需求是教师倾听的重要内容之一。第二，倾听学生的情感。一个善于倾听的教师能细致入微地把握学生情感动向和状态。能迅速准确地从学生发出的各种声音中听出愤懑和悲哀、快乐和喜悦等各种情感。并在教学上作出适当及时的反应、引导和调整。第三，倾听学生的思想。一个具有倾听意识和习惯的教师不会满足于仅仅倾听学生的欲望和情感，他还善于倾听声音背后思想和观念的萌芽。并尽量认可它们的价值和意义。当学生发现教师倾听并认可自己那些隐藏不露、羞于见人的思想时。他们就与教师建立了更深一步的交往关系——思想上的交往。于是，他们对自己充满了自信，真正意识到自己作为一个人而不是作为一个学生的尊严和价值。总之，教师应在倾听学生欲求、情感和思想的过程中，体悟学生的性格特征和个体差异，感受学生的生命感受和精神世界。

在倾听中，我们要能容忍对话中人们的沉默，不轻易打断对方的谈话，教师要深入学生内心，真诚倾听学生的话语，“善听”，而不是“选择性倾听”(只倾听那些能满足其自我需要的声音，排斥和压制那些可能构成自我威胁的声音)、“虚假性倾听”(表面上摆出倾听的姿态，实际上却未在了学生的言说权利，使学生丧失对话交流的兴趣，为此，教师需要掌握一定的倾听技巧。第一。建立与

学生的“友好关系”。作为一名倾听者时，教师要保持诚恳的态度，以一种平易近人、和蔼可亲的形象出现在倾诉者——学生的面前，为学生创造出一种平等的、无拘束的谈话环境，使学生感到教师是可信任的、可倾诉的。对于学生在倾诉过程中流露出的、与自己意见相左的地方，教师也不应该立即批评。而应创造一种可以让学生充分表达自己思想的机会，进而把握学生的心态，了解学生思想的来源，努力使自己从学生的立场上重新审视自己的观点。第二，进行“思考性倾听”。教师在倾听的过程中不对学生的意见进行批评指正，并不是指教师消极地接受来自学生的信息，一味地“听”，而是要进行“思考性倾听”，边听边思考，边听边理解，提高与学生交流的效率，教师可采用“释义”(paraphrasing)的技术进行倾听。释义就是公开地说出自己对他人话语的理解。以便核实这种理解是否正确。一方面。释义的方式可以告诉说话人。你不仅对他的谈话感兴趣，而且还进行了认真的思考。使说话者感到他是受到关注的，也就能进一步倾诉自己的想法和观点。另一方面，在释义过程中，教师向学生表示自己对他话语的理解，以确定自己的理解是准确无误的，也可避免产生误解，进而为师生之间的沟通创造更多的契机，提高交流的效率。此外，还有一些倾听策略，诸如，边听边观察，既要听学生的言语表达，也要注意观察学生的姿势、体态以及情绪变化等，综合多种信息，力图真正听懂对方表达的话语意图，尤其是那些言语未曾表露的隐含意图；或者是在言谈过程中，适时地抛出恰当的问题，边听学生回答边思考，在听的过程中及时分析话语中的信息，进一步提高听的效果。

面向生存最直接的活动与其说是“对话”，不如说是“倾听”。倾听，需要时间，需要习惯，需要兴趣，需要方法，更需要一种能力。教师应怀着深深的谦虚和忍耐，以一颗充满柔情的爱心，满怀信心和期待地“倾听”那些生命之音，在“倾听”中生成对于教学生活世界的使命感；在“倾听”中治疗我们多“思”、多“言”、多“作”的弊病；在“倾听”中学会“思”，学会“言”，学会“作”。唯此才能提升“对话”的层次和教学的质量。

总的来看。“对话教学”使“教学伦理和教学思维发生了革命性的变化”，它符合对话时代的精神，是新型教育理念的体现，也是现代教学改革的方向。在“对话”教学中，教师尊重学生的差异与个性，给予他们自由言说的空间，听者和说者时常相互异位，教学过程成为你来我往的对话、讨论乃至争论的交往过程，在这个过程中，平等民主的师生关系得以构建，敏锐创新的思维能力得以提高。

## 研究式教学实施策略之二：行动学习法

何丽君

1945 年，“行动学习之父”英国曼切斯特大学的雷格·雷文斯(Reg Revans)教授在《煤矿企业的回炉、教育和培训计划》中提出行动学习法，1983 年在《行动学习计划的确认》中，他回顾了早期提出这个概念的经历，并与管理发展类似经验进行了比较。当 Revans 教授还是剑桥的物理学家时，他就注意到，科学家们往往是在他们的研究小组中提出问题并研究解决办法，小组成员间互相帮助、学习和支持。他从中认识到这一方法在教育领域中的应用价值，并开始了对行动学习法的探索。后来，当他从教育领域来到企业界时，把行动学习法带到了管理培训领域。先后创建了矿业职工学院的行动学习计划、HIC 行动学习计划(Hospital Internal Communications Project)和 GEC 行动学习计划(General Electric Company Programme)。在 Revans 看来，成功的管理者并不是埋首案头，待学富五车之后，再将所学知识付诸于实践。而是一边实践一边学习，同时又一边学习一边实践，他们将行动和学习有机融合起来。鉴于行动学习在培训经理人员国际实践中的显著效果，行动学习法很快流传到世界各地，包括北美和南美(Isabel R., 1999)、欧洲(Nicolas R., 1999&Ake R., 2000)、中东(Shimo M., Sherri C. Galit G&Tali R., 2000)地区、并在商业(Yury B., 2000)、人力资源管理(Peg T., 2002)、电子业(Scot B. &Laura D., 2001)、公共服务业(Charles B., 2001)等领域得到广泛的推广，使行动学习法得到不同程度的发展(Yury B., 2002)。本研究将行动学习法引入高等教育，试图在行动学习中丰富大学生的知识经验系统，提升大学生的思维能力和团队合作能力。

### 一、解读“行动学习”

什么是行动学习呢？行动学习指的是通过行动实践学习。即在一个以学生增长知识，提高能力，转变观念、情感和态度为目标的背景环境中，以学生面临的重要问题为载体，学生在合作中反思自己的经验和行为，互相学习和质疑的活动过程。其主要特征在于以下几点。

其一，主体性。在行动学习中，学生既是教育教学过程中的实践主体。又是行动学习小组中的学习主体，学生自己主动提出问题，经过学习、反复思考和研

讨,逐步理解问题并制定解决问题的方案,最终付诸行动,在行动过后的下一阶段学习中,学生把遇到的问题再提出来,供学习小组讨论,进而形成“问题——研究——行动——新问题——再研究——再行动”的动态学习过程,如此不断反复,构成行动学习的全过程。在这个过程中,学生充分发挥主体性,每个成员都积极参与到每个环节之中,依靠小组和集体的力量合作学习,创造性地发挥个人潜能,而教师只是参与者,是学生的协作者和合作伙伴。因而,行动学习在本质上是一个以学生为中心的过程。通过学习主体的主动参与。学生感受到了自己在教学中的地位和作用,提高其在教学中自我学习的欲望,从而真正地融入到教学中去。在专业知识的学习中获得丰富的理论知识,在对实际问题的探究中提高发现问题、分析问题的能力,在问题解决中丰富自身的经验系统。

其二。合作性。行动学习以形成学习小组的方式组织学习,也就是说,学生在问题解决时,要与小组其他成员互相交流经验,相互启发。团队各成员间经验和理性的发散、碰撞、整合本身就是一个生动的创造性过程,在这个过程中,学习小组成员的充分互动促进了小组的团队建设。成员之间增强了相互理解,提高了沟通能力,展现了团队合作,体现了社会活动能力,也促使他们在如何思考、如何感受、如何规划行动方面不断获得新的体验,进而加深对问题的理解。

其三,实践性。在行动学习中,学生们带着学习的目的面对现实问题,而不是模拟已经发生过的实际情形。学生通过对以往行为的反思。生成新的理论认识。实现自己经验的改组、改造和新生,进而形成解决实际问题的好方案。由于学习和讨论紧密联系社会实践,小组研究的成果能够直接运用于社会实践,并在研究和实践中不断获得改进,从而进一步调动了学生们的积极性。成功架接了理论和实践联系的桥梁。

其四,反思性。真正的学习过程并不是新思想的接受,而是对自身行动和他人行动的自主觉察和反思,在反思与行动相互联系、不断循环的基础上,认知复杂的世界,建构将来的行动。行动学习不是简单地主张在做(行动)中获得新知识和新能力。而是强调个体经验对学习的意义,更关注对以往经验的总结与反思,期望通过对过去事件的思考,寻求对过去事件的理解,从深刻反思中获得经验的提升,提高界定问题、分析问题及解决问题的能力。可见。行为学习法不是简单的“从做中学”。而更是“从反思中学”。是两者的有机融合。

在行动学习中,教师不再是知识的唯一来源,学生也参与知识的生成和建构

过程。学生和教师在知识的生成过程中相互分享，彼此理解，形成一个“相互依赖的系统”，“在这个活动系统中，对于他们在干什么、这在他们的生活意味着什么，对他们的共同体意味着什么，参与者有着共同的理解”(Roth, 1998)。

## 二、行动学习的实施

在行动学习中，教师信任学生具有研究的潜在素养，相信学生在研究中能够形成科研意识和能力。引导学生在一入学就涉入研究，让学生充分发挥他们的观察力、想象力、思维力和创造力，从已知的事实或现象中推导出未知。积极主动地去探索隐藏着的本质和规律，从中发现事物发展变化的规律性，培养学生的综合思维能力。行动学习法并非局限于一种固定模式，在此，我们主要从课题选择、人员配置、流程实施和成果评估 4 个方面对高等教育中的行动学习进行论述。

### 1. 课题确定

课题确定对行动学习成功与否起着非常重要的作用。具体而言，课题确定可遵循以下步骤。

初始，引导学生对教学内容进行研究。中国现代哲学家冯友兰认为：把常识和科学中的某些基本概念和命题，进行逻辑的概念分析，帮助人们把已有的概念弄得更加清楚，使人们清除理智上的困惑。在学术研究中有其重要意义。初始阶段，教师可引导学生对教学内容进行研究。帮助学生自觉地建构概念和概念系统。输理思想和理论体系，这一过程实质就是引导学生自学。这是最为宽泛意义上的“发现”学习。学生所获得的知识尽管都是人类已经知晓的事物，但如果是学生依靠自己的力量引发而来，对于学生来说，这仍然是一种研究，准确地说，是通过把事物整理就绪使自己成为一个研究者。在这个过程中，教师在有系统地简介课程内容和要求后，提出一系列问题(这些问题本身有一定的内在联系，将之串联就能够构成这门课程的体系)，把这些问题分给若干个由有共同兴趣成员组成的团队，每个团队成员深入研究其中的一个问题，小组成员之间可以互相讨论，但每个人必须独立完成一个从检索数据、搜集文献、拟定提纲到撰写报告的完整过程。

其次，引导学生参与自己科研项目。随着学生们对研究过程的逐步了解，教师可以将学生引入自己的科研小组。理工科的学生应有机会成为由教师和研究生参加的研究小组的成员，人文学科的学生应有机会研究与教师研究项目有关的原始材料，让学生面对陌生领域寻找答案。体验真正的科研。

最后。鼓励学生独立进行科研。随着大学生课程学习的进展。他们的学习经验应该越来越接近研究生的活动,高年级的大学生可以从事同研究生一样复杂的研究。此时,教师可以从自己的科研项目中取出一个较为独立的子课题,放开手让学生独立地从事研究,让学生体验独立研究的全过程.从方案设计、寻找数据到批判分析数据、提出自己的观点等。学生在全面经历科研后,其科学精神和研究素养将得到极大的增强。

总的来看,课题确定应该循序渐进,根据学生的情况引导他们不同程度地参与科研,学生在研究中锻炼沟通交流能力、反应能力、收集分析理解和运用资料的能力,养成互相合作的良好习惯,培养民主风气。另一方面,学生通过对某一点的深入研究,了解这一领域的研究方法,形成对科研的感性认识,提高了学习兴趣,积累了科学知识,丰富了科研体验,培育了科学精神,提升了思维能力,且由于问题的内在联系。整个研究过程与学生对知识体系的掌握并不构成矛盾。

## 2. 人员配置

行动学习法由若干人员形成一个学习共同体。之中有学生。也有教师。

一是学生。生生之间的互动合作是成功行动学习必不可少的重要因素。生生互动方法之一就是根据“异质”分组原则把学生分成一个个具体的合作学习小组。所谓“异质”分组.就是把学习成绩、能力、性格、家庭背景等方面不同的学生分在一个合作小组内。这样。小组内的学生在能力、个性、性别等方面是不同且互补的,以便于学生之间互相学习、互相帮助,充分发挥小组作用。要提高生生互动合作的效率。课堂设计就要考虑异质合作小组的成员规模。美国学者约翰逊等人认为,小组规模在 2~6 个人为宜,人数太多会给小组活动带来许多不便. 人数少一些的小组可以保证小组成员能够彼此学得更快一些. 对彼此工作的支持也会更大一些。我国学者刘吉林、王坦认为,异质合作小组的规模是不确定的, 2 人、3 人或 4 人组成的学习小组是最普通采用的形式. 而多于 6 人的小组就需要有一位有才能的领导者。瑞万斯研究了行动学习小组的规模和几个著名的行动学习计划,他认为最大的行动学习小组不超过 22 人, 比较合适的人数每组可以是 4~5 个人。顶多 9~10 个人。从这些研究中, 我们可知, 行动学习中一组 2~8 人是相对较好的小组规模。

二是教师。分组后,责任教师参与并协助组织研讨的全过程,具体而言,教

师应该扮演两种角色。第一，培训专家。教师通过对培训过程的设计来激发、促进和辅助学生进行内部学习：机智灵活地引导学生综合、分析和解决问题，创设和实现良好的学习气氛和环境，推动各小组不断剥离研究专题的表层，把研究实践指向最关键最本质的问题，向学习者提供各种学习模式，帮助学习者学会如何学习，促使每个学习者进行有效学习。教师与学生随时取得联系，了解他们的困难，并适当给予帮助和鼓励，引导他们围绕专题去寻找、综合和处理数据，与此同时，关注学生在研究过程中冒出的创造性思维火花。将大量精力和时间用来保护学生的思维。即注重引导学生在查阅大量资料之后提出的不同意见，鼓励学生勇于做文本的“持不同意见者”，进而提高学生的批判思维和创新能力。并将学生不同意见作为进一步学习和讨论的材料。第二，专家。为了配合教学工作的开展，教师要积极开展研讨专题调研。尽可能地掌握与所学专题有关的情况和问题。从专业的角度指导学习小组进行行动学习，提供解决问题所需要的知识，并鼓励学习者质疑和发问，提出一些深刻的批判性问题。可见，行动学习法对教师提出更高的要求。要求教师懂得学习心理学、教育学、领导学和专业学科等多方面知识和技能。才能适应此项工作。

值得注意的是，在教学时要对学生骨干进行预培训。系统介绍行动学习的原理和策略。并进行反复的小组研讨催化技能的训练，这是成功开展行动学习的基础。

### 3. 制定和执行流程

在指导学生进行研究实践中。教师的引导应从“扶”到“放”，遵循循序渐进的原则。首先，教师建立起期望行为的模式，并依据模式引导学生，学生一旦理解这种模式，教师便减少帮助，放手让学生自己去尝试、去体验。此时，教师的作用是组织、观察，适当的点拨与及时的“推波助澜”，促使学生内化，使学生在没有帮助的情况下独立地解决问题。具体而言，流程如下：

一是集中教学。集中教学的任务在于：其一。理解行动学习方法，建立小组团队；其二，听取教师介绍专题领域的相关研究；其三，通过小组研究和全体学习者研讨会，将专题分解为子课题，并将子课题分解为每个人的研究题目；其四，小组各自制定详细研究计划和活动计划。

二是实际操作+集中研讨。这个阶段主要有两个方面的学习任务。其一，分散的实际考察或实验，学习者们将研究方案付诸于实践，为解决实际的问题去搜

集大量实践实证资料。其二，专题研讨会，比如，每 20 天左右集中研讨两天左右，一方面，听取相关深入专题讲座，通过课堂讲授、专家对话、案例教学、异地考察等形式，抓住实践中突出的问题，多角度启发学生。使学生对实践“问题”有更深入的感性认知和理性思考；另一方面，在学生和教师、学员和学员之间，以小组的形式围绕“问题”开展学习研讨会。学生揭示、分析他们已有缄默知识的过程就是学生反思自身行为和思想的过程，教师鼓励学生陈述自己的问题和原因，迫使他们将自己“做”的事情“说”出来，而其他成员则作为支持者，对陈述者的问题进行质疑，进行多频率的交互式沟通和建设性争议。在交互式沟通和建设性争议中，学生们开放地、直截了当地表达自己的观点，接受来自不同背景、专长、观念和视野参与者的不同意见，相互尊重，恪守辩论的黄金准则（如果你期望他人与你讨论，你必须首先愿意与他人讨论；如果你期望别人倾听你的观点，你就必须仔细倾听他人的观点）。深入地探索问题。在不同观点的碰撞过程中，大家共同研讨研究问题的性质、解决方案、困难等，吸取小组成员的各种建议和思想，设计出新的改进方案，当方案再返回到后继分散考察或实验时，研究和学习过程就变成了一个“经验获取——建设性争议——理论修正——经验获取”循环往复、思想与实际操作互动的过程。在这个过程中，学生用概念、判断、推理等较为规范的形式呈现自己缄默的知识，并用编码、格式化、结构化，规范化的语言使其系统化、逻辑化、外显化、清晰化，学生探索未知的好奇心得以增强，思维能力更为全面和深刻，问题解决方案更为新颖。

三是成果撰写和成果评估。在个人学习研究报告和各小组子项目研究报告的基础上，最后完成总研究报告。而在成果评估时，评估者、评估方式和评估内容的多样化，有助于提高评估结果的客观性和全面性。首先，评估者来自于各个方面，比如，学校领导、专家学者和其他同学等不同层面。其次，评估方式多样化，比如，小组座谈，结构式访谈，书面资料收集和实地现场考察等，这些都不失为良好的评估方式。再次，评价内容从个人评价转变为团队评价，对团队共同活动的成效进行评估，而非对个体活动成效进行评估。

#### 4. 总结反省

行动学习过程中需要不断地总结和反思，才能确保学习团体持续不断地改进。一般而言，可以通过以下方面来总结与反思行动学习的运转良好与否：是否通过不同渠道收集到真实的信息和资料；是否有足够和合理的时间使团队成员有机会

讨论他们的问题：每位学生能否站在别人的角度来看问题；是否能明确问题并使用探索和讨论的技巧；能否识别建设性争议给人带来的收获等。在不断总结反省中，正确评价行动学习当前的运作状况，珍惜和重视获得的成就，从以往的和别人的经验中学习，尤其是从错误和挫折中吸取经验。使学习团体在提出问题～建设性争议～解决问题中不断改进、持续发展。逐步成长为能自主学习、自我监控、自我管理和自我促进的有效学习团队，学生个体也在这个过程中获得经验的丰富、知识的获得、能力的提升。

行动学习要取得成效。教师就要激励学生积极承担在完成共同任务中个人的责任，彼此互相学习、相互信任、分享经验、共享智慧、取长补短、共同提高，只有学生们主动行动、积极思维、密切合作，行动学习才会达到提高学生思维能力和合作能力，丰富学生内在经验和理论知识的预期效果。

（本文摘自《高等学校教师教学有效性研究》）

## 研究式教学的实践策略之三：实践教学

何丽君

### 一、解读“案例教学”

据中国《词源》记载，“例”为确定之成例，“案”为已成之旧案，合而称之为“案例”，可见，“案例”用已发生或被记载对案例内涵的认识不同。管理案例教学专家 Charles. I. Cragg 认为：“案例，就是一个商业事务的记录；管理者实际上面对的困境，以及做出决策所依赖的事实、认识和偏见等都在其中有所显现”。而法律案例教学专家则认为案例是指“一个实际的法律事件，以说明某一理论原则，证明某一法律观点或反映司法实践中的各类问题。”案例教学专家理查特(Richer, A. E)说：“教学案例描述的是教学实践，它以丰富的叙述形式，向人们展示了一些包含有教师和学生的典型行为、思想、感情在内的故事。”……迄今为止，尚没有对案例权威的、得到普遍认同的界定。作者认为，案例(Case)是基于一定的教学目的，用一定的视听媒介(如文字、录音、录像等)所描述的含有问题或疑难情境在内的真实生活情景和典型事件，具体说来，案例具有如下几个关键特征：其一，目的性。每个案例都有明确的目的，目的规定着案例的选择方向和使用原则，有着特定的学习内容。与此同时，所有案例都有一个共同的基本目的，即为学生提供模拟现实的情景，使他们在研究复杂情境中获得锻炼，提高分析与解决问题的能力。其二，真实性。劳伦斯指出：“一个好的案例是一个把部分真实生活引入课堂。从而可使教师和全班学生对之进行分析和学习的工具。”托尔(Towl, A. R. )说：“一个出色的案例，是以实际生活情境中肯定会出现的事实为基础所展开的课堂讨论，是进行学术探讨的支撑点。”可见，良好案例是真实社会生活的“镜子”，逼真地反映情境的复杂性，增强学生的感性认识，激发学生的探究兴趣，形成强大的说服力量。其三，典型性。在纷繁复杂的客观现象中，案例不应是特殊情境中的特殊事件，而应在同一类事件中具有代表意义，反映客观事物的本质和内在联系的现象。代表事物的主要矛盾和矛盾的主要方面。在理论与实践的沟壑之间架设一道桥梁，并对后期同类事件的解决产生迁移价值。其四，问题性。教师根据教学目标的要求，结合学生的身心特点和水平。从全局和整体的观点，由简单到复杂，系统、分层次地有序编排案例问题，激发学生的

学习兴趣，引起学生的深思和争论，培养学生的开放意识、创造精神和批判性思考能力。

什么是案例教学法呢？哈佛工商学院将案例教学界定为：教师与学生直接参与，共同讨论工商管理案例或疑难问题的教学方法。国内学者郑金洲给案例教学定义如下：以案例为载体，基于一定的教学目标。选择一定的教学案例从事教学的一种教学法；它以学生的积极参与为特征，强调师生对案例素材共同进行探讨，并写出案例分析报告；它与案例为本的课程的关系更多地体现为内容和形式的关系。靳玉乐则认为，案例教学是在教师的指导下，根据教学目的的要求，对案例进行调查、阅读、思考、分析、讨论和交流等，提高学生分析问题和解决问题的能力。加深他们对基本原理概念的理解。可见，案例教学法是根据一定的教学目的，师生围绕某个或某几个案例进行讨论。以提高学生领悟、理解和掌握理论知识的能力和素养。案例教学以探究为取向。主张学生以类似科学研究所的方式去获取知识、应用知识和解决培养创新精神和实践能力；以合作为基础，在一个学习者的共同体中，每个成员都分担着学习的责任。

## 二、案例教学的实施

在建构主义理论者看来。学习环境由“情境、协作、会话和意义建构”四种要素构成，基于此，我们从“情境”“协作”“会话”和“意义建构”四方面入手来探讨案例教学在高等学校教学中的应用。

其一，“情境”。情景创设需要关注案例的呈现。教育家杜威曾经说过：“教学形式应多样化，要服务于教学内容、教学目的和学生的自主发展。”教师应该根据案例材料的内容和教学目标的要求。灵活多样地采用适当的呈现方式。比如：文字材料呈现、口头描述、学生表演、运用多媒体技术再现等。这个环节一般用时3~5分钟。而案例呈现的最佳时机。则要根据案例内容的长短、学生的基本素质和教学时间的宽裕情况来灵活确定。比如：案例篇幅较长、学生分析案例的能力较差或上课的时间比较紧张，就可以在课前展示案例，这样有利于学生充分地阅读案例、查找相关资料、个人预习分析。

案例呈现后，教师需要指导学生进行阅读和分析。指导阅读目的不是要求每个学生都要采用或模仿这种方法。而是以此为鉴，结合自己的实际和喜好，找到最适合于自己的阅读方法。一般而言，阅读案例可分两步走：先粗读而知其概貌，再精读而究其细节。粗读阶段的主要任务是迅速掌握案例的全貌，尽快进入案例

情境,确定自己是否需要特殊的理论和信息准备,留意需要详细阅读和深入思考的细节等。而在精读中,学生有必要把这些信息加以归类,明确条理,理清关系,在此基础上思考:这是什么类型的案例?它跟曾经学习过的哪些理论知识有关?案例编写的意图是什么?案例中的主要矛盾是什么?矛盾冲突的焦点是什么?关键问题是什么?此时,可以在案例的空白处做些眉批和夹注,点出体会与心得,得出个人初始“答案”和“结论”。为进一步小组讨论交流创造条件。

其二,“协作”。成功的案例讨论需要学生形成一个学习者共同体,在这个共同体中,既洋溢着信任、合作、悦纳的气氛,又充满着质疑、批判、对话的精神,它是成功进行小组案例讨论的前提和保障。教师要精心安排,激活学生“协作”技能,引导学生思维碰撞,提高学生分析问题、解决问题、创造性表达自己观念的能力,增强与人相处、与人共事的人际交往能力,感受观念背后基于个人经验的判断、直觉、智慧和洞察力,促进隐性知识的获得。

案例教学中协作以小组为单位,一般而言,小组划分可采用“人数适中、组内异质、组间同质、分工明确”的策略。第一,人数适中。小组规模太大,不利于管理,也不利于成员之间的交流合作;小组规模太小,不利于教学高效开展,不利于形成优势互补、气氛热烈的小组讨论氛围。小组规模在 6—8 人较为适宜。第二,组内异质、组间同质。组内异质是指同一小组内的各成员具备各自的特点,优势互补,共同提高。分组时。男女比例、学习基础、兴趣爱好、个性特征等要合理搭配。而组间同质指的是各学习小组之间的实力应大致相当。小组之间如果实力太悬殊,不利于小组之间的辩论、反驳等交流活动的展开,不利于小组之间的公平竞争。第三,分工明确。小组成员的分工一般由组员之间民主协商产生,每个小组至少应有三个基本角色:组长负责召集组员,安排讨论进程,鼓励人人参与,避免话语霸权,协调组内人际关系,并当好师生之间的沟通桥梁;记录员记录小组讨论的具体进程、小组成员发言内容,本着忠实的原则,不对发言进行价值判断,防止信息的衰减和误差;汇报人代表本小组在全班交流的时候。向全班师生汇报本小组讨论的结果。

小组划分后。在小组讨论之前,教师应告诉学生小组合作探讨的目的是什么,如何展开;教给学生必需的合作技能,如人人参与、积极发言、尊重对方、善于倾听等;指导学生把新信息与学生已有的知识经验结合起来,为学生尽快地找到解决问题的切入口提供必要的帮助。在小组讨论之中。教师通过问题引导学生分

析的角度、指引学生分析的方向、管理学生分析的时间。具体说来，教师可以从如下三个角度设计问题，促进小组讨论：第一，案例概述型问题，引导学生对案例进行全面、多角度把握，加深他们对案例的理解。如：“案例讲述的是什么事？你认为案例的关键问题是什么？案例中的疑难问题是什么？”第二，理论分析型问题，引导学生将所学的理论和案例联系起来，深化对理论的理解，提高对案例情境的认识。如：“我的原理和知识如何帮助我们理解这个案例？案例所提出的问题和我以往的知识经验有何相同和不同之处？”第三，实践决策型问题，这类问题主要是针对案例中出现的具有典型性的情境提出的。发展学生的分析、推理、判断和决策能力，并对他们以后处理类似的实际问题有一定借鉴价值。这类问题如：“如果我是案例中的人物，我该怎么办？我为什么要这么做？驱使我这么做的假定、信念和理论是什么？这个方案的可能后果和风险是什么？备选的方案又有哪些？”在小组讨论之后，教师要指导学生撰写案例分析报告。学生案例分析报告要有深度。围绕曾讨论过的、感触最深的案例问题记述小组得出的结论、分歧，深入思考案例中的主要问题，而非简单重组拼凑同学的发言。

其三，“会话”。小组研讨后，各小组对案例的关键问题和主要问题形成了各自解决的方案或结论。但全班学生对于案例问题的解决还没有形成共识，班级“会话”是形成教学结果的重要环节。在班级“会话”中，首先由各小组的汇报人发言，陈述本小组对案例问题解决的方案和结论。然后由本小组其他成员对发言者遗漏和不完善之处做出补充。在“会话”过程中，教师充当着“导演”“导游”和“协调员”的角色。通过各种办法促进学生思考，阐述观点，在问答中不断吸收各种观点的可取之处，形成各种有效的解决案例问题的方法。在此，就按班级“会话”的开局和展开谈谈“会话”的策略。

常言说“万事开头难”“良好的开端是成功的一半”。良好宽松的氛围，有利于启发学生思维。班级“会话”的开场白既不能过于冗长，也不能过于简单，教师要不失时机地加以指点，把讨论引向健康有序的轨道。具体而言，教师可以采用以下几种模式进行。模式一：充分肯定。有所侧重。在学生前期表现的基础上，教师充分肯定学生们前期工作，相信每一位同学都会有自己的鲜明观点和见解，对那些准备充分或者观点有个性的同学，运用眼神（或事先打招呼）使其作开路先锋，主动发言，充当“破冰船”，抛砖引玉。模式二：积极激励，调动欲望。充分肯定案例讨论的意义，增加学生们自我实现和表现的欲望，激励“勇敢者”

争先恐后的发言。对发言内容不一定要求特别严谨或详尽，重在营造出乐于发言的激烈气氛。模式三：按部就班，点兵点将。教师可按照一定规律点名发言。如依学号进行，或按座位顺序等，对学生造成一定压力，进而创造活力。当然，此举可能遇到点“哑炮”，形成尴尬局面，这就需要教师准备对应之策，避免陷入冷场。

在班级“会话”展开的过程中。教师允许学生答错问题、异想天开、挑战权威。营造充满“心理安全”和“心理自由”的课堂教学心理氛围。一般而言。教师可采用以下几种方法来加以引导：方法一：顺势诱导。教师根据课堂发展态势，随时提出新的问题，反问式诱导同学发言，起到提醒和催化的作用。方法二：巧妙转折。背离主题、在一些枝节问题上纠缠不休，或是长时间将话题集中在案例的某一方面，会使人产生沉闷和厌倦的感觉，不利于案例讨论的深入进行。教师可采用下述方式推动讨论。一是自然而然式。比如：“你的确提出了一个很好的新问题，我们大家是不是来讨论一下……？”自然而然地促使讨论方向发生转变。二是突变式。在讨论中教师打破正常讨论的节奏和话题，故意非常突然、剧烈地转移讨论的主题。如“我想问你们一个不同的问题”。偶尔采用这一出其不意的做法，会极大地震动学生的思维定势，从而迸发出乎意料的创造性见解。三是阶段总结式。在讨论过程中，教师适当回顾讨论的进程，使人感到讨论的不断深入。比如“前期我们总结了如下观念，……。他们是否仍然有效呢？”等。教师可以把这些阶段性的结论简要地写在黑板上，以此作为深入讨论的象征和进一步讨论的依据。方法三：以静制动。教师保持沉默，以信任的眼光注视同学，用耐心增强学生的信心，沉默时间要适度。在蓄势待发中寻找突破点。

其四，“意义建构”。教师引导学生进入自主建构阶段。将讨论的激情和思维的理性相融合，把理论知识和“实践”经验融入学生原有的知识经验体系之中。教师引导学生从不同角度反思所学内容与学习过程。鼓励学生在新的相似情境中迁移、扩展知识与技能。帮助学生实现从感性认识到理性认识的飞跃，完成从表象向本质的思维转换。进一步提高学生分析、解决实际问题的能力，促成科学世界观、人生观和价值观的树立。

“意义建构”并没有固定的格式，花的时间不要太多，言简意赅，可以从如下几个方面来进行小结。内容之一：简单归纳大家发言的基本观点，引导学生抓住知识间联系，绘出知识网络图或表，促使学生获取科学、清晰的整体了解；内

容之二：评析讨论中的观点，指明哪些富有创造性，哪些有失偏颇，哪些可以进一步深入思考，指明学生忽视、遗漏和挖掘不深的问题，引导学生批判性地分析和评价各类观点和主张，抽象概括出原则性、方法性和策略性的结论，使学生更深刻地把握问题实质，为学生实现知识、能力和态度的迁移，创造性地解决新问题打下基础；内容之三：激发学生对案例教学进行反思。学生对课前准备、案例讨论中的分析、讨论以及和同伴的合作、成果展现等方面进行反思。值得指出的是，教师赞赏视角独特、观点新颖而又能有效解决问题的办法，这将促使学生对问题解决方法的设计大胆假设。又小心求证，标新立异，又自圆其说，而这正是培养创造性思维所必须的。

总的来看，案例教学是涉及教学目标、教学内容、教学过程、教学评价、师生关系等的系统变革。其目标在于巩固知识、培养能力、提高素质，从而提升教育质量。当然，没有一种教学方法能有效地适应任何教学，案例教学也只能在一定的范围内发挥其作用，它适用于复杂知识、专业知识的教学内容，适用于进入“形式运算”认知发展阶段的教学对象，适宜于旨在培养学生能力为主的教学目的。与此同时。与任何其他方法一样，案例教学也存在着一些需要进一步探索和解决的问题。比如：如何在合作支持和质疑批判之间、在预设性和非预设性之间、在实践有限和理论深度之间寻找一个良好的交融点，保持一种微妙的张力和平衡？如何促使师生建立与案例教学相适应的教育信念？如何建立一门学科完整的案例库等还有待进一步探讨。

（本文摘自《高等学校教师教学有效性研究》）

# 高校研究性教学的内涵、评价与管理

陈小鸿

(浙江工业大学 高教研究所, 浙江杭州 310032)

**摘要:**高校对研究性教学在培养创新性人才中的重要性已普遍形成共识,但在学校层面对研究性教学的评价、管理的研究有待加强。本文从解读研究性教学的内涵入手,探讨研究性教学的评价和管理问题,以期推进高校的研究性教学。

**关键词:**研究性教学;教学改革;创新人才培养

目前,我国高校对研究性教学在培养创新性人才中的重要性已普遍形成共识,对研究性教学的模式、方法等也进行了实践。但总体上高校对研究性教学的评价、管理的研究还不足。本文从解读研究性教学的内涵入手,深入探讨研究性教学的评价和管理问题,以期推进高校的研究性教学。

## 一、研究性教学的内涵

研究性教学是在教学过程中教师创设一种类似科学研究的情境和途径,指导学生选择和确定与学科相关的问题进行研究,使学生在独立的主动探索、主动思考、主动实践的研究学习过程中,吸收知识,应用知识,解决问题,获得新颖的经验和表现具有个性特征的行为,从而提升学生的各方面素质,培养学生创造能力和创新精神的一种教与学互动的实践活动。

作为一种教学思想,研究性教学是在综合美国布鲁纳的“发现学习模式”和瑞士皮亚杰的“认知发展学说”基础上构建的。其基本观点认为学生学习的过程与科学家的研究过程在本质上是一致的,教育者应激励、引导和帮助学生像“科学家”一样,去主动发现问题、分析问题、解决问题,并在这样的“探究”过程中获取知识、训练技能、培养能力,特别是培养创新能力,发展自己的个性。大学研究性教学实质上是将科学领域的研究方法引入大学课堂,使学生通过类似科学家的研究过程理解科学概念和科学规律的本质,并培养学生科学探究能力的一种教学思想。学生通过各种研究活动,包括观察、测量、制作、实验、假设和交流等,来获取知识、领悟科学的思想观念、掌握科学家研究自然和社会所用的方法。

作为一种教学过程,研究性教学并不只是教师把预先设计的属于教师知识范围之中的知识图景如何有效地、按部就班地传输给学生的过程,而是师生在既

有知识、经验的相互沟通的基础上寻找、发现问题,借助于一定的新知识去共同谋求解决问题的过程。教师不是作为传声筒,而是作为一个带着理智、情感、智慧的与学生平等的个体,参与到超越简单知识接受的、深层次的、充满问题的教学情景的创造性建构之中。在研究性教学过程中,强调学生主动探究问题的动机的培养和探究方法与思路的发展,即思维力的发展,至于学生是否掌握某个具体的知识并不重要,关键是能否对所学知识有所选择、判断、解释、应用,从而有所发现、有所创造,并形成自己独到的见解。因此,研究性教学过程,即是教师与学生之间、学生与学生之间、教师之间在尊重独特性、欣赏差异性的过程中合作创造知识的过程。

作为一种教学模式,研究性教学是建立以研究为基础的教学模式,其最基本的要求是教师研究性地教,学生研究性地学。教师把研究的思想、方法和取得的新进展引入教学活动,以研究的形式组织教学活动,打破原有凝固的学科逻辑和机械的顺序;学生积极参与研究,在研究中学习,养成独立思考和批判精神。师生在教学中建立民主平等的关系,打破传统教学的单一讲、听、记的教学模式,变注入为引导,变被动为主动,变单向传授为双向多向交流,变立足讲台为立足学生,从而有意识地去启发、引导学生应用研究型思维(创新思维)和探究性学习去理解、去思考、去发现、去体验、去总结,以培养创新能力。高水平的教学是以研究为基础的教学,它立足于将学生培养成善于观察新事物、新现象的发现者。因此,研究性教学是一种培养创造性人才的新途径。

作为一种教学方法,研究性教学是以“问题”为中心,以培养学生的“问题意识”为主要目标,以强调科学原理形成过程并突出学生获得知识的自主性和研究性为主要特征的多种教学方法的创造性综合。它在强调教学内容的过程性、发展性、前瞻性、研究性和综合性的基础上,引导学生以类似于科学的研究的方法掌握知识,增强学生自身参与知识建构的积极性和主动性。然而,研究性教学并不奢望把每个学生都培养成学术研究的“专家”,而意在让每个学生都能自我“想问题”,能独立思考、判断、评价、选择、创造,视野开阔,最终落实到对社会、自然世界以及自我人生的价值与意义的关注之中。因此,“研究性教学”,其“研究性”实际上并不是一种外在的强加给教学的品性,而只是一种切合于教学内在要求的教学品性的凸显与强化。

综上所述,笔者认为研究性教学的本质属性在于教学内容的“问题意识”和

教学方法的“研究性”，整个教学过程是一个重过程、重应用、重体验、重全员参与的过程，具有主体性、合作性、研究性、开放性和创新性的特征。这样理解研究性教学，既不把它定位于某种具体的教学方法，也不仅仅把它理解为某种具体的操作模式，它既是一种指导教学实践的理论或思想，同时也赋予了在方法上和程序上的可操作性。

## 二、研究性教学的评价

高校开展研究性教学的重要性、紧迫性，已勿庸置疑，但至今推广的范围仍然有限。究其原因之一，就是评价体系尚未建立。为了保障研究性教学在一个好的氛围和框架下得以真正实现，笔者认为与以前的传统评价体系相比，学生的学业评价，教师教学的绩效评价，应该实现以下转变。

（一）学生的学业评价应从评价目标、评价方法、评价主体、评价标准和评价制度五个方面进行转变

评价目标由原来单一性的知识技能测评转向加强对学生的综合性的知识技能的测评，突出对学生的既有知识的创造性运用、加工、组合能力的评价。在研究性教学中，不再以掌握知识为目的，而是以此作为培养学生的科学素质、训练学生的创造性思维能力、掌握学习方法和研究方法的手段。尤其重视评价学生的研究与创新能力及其成果，主要包括参与研究学习的态度、在研究学习过程中的体验、掌握科学的研究方法和技能、创新精神和实践能力的发展状况以及学习的结果。

评价方法由“一考定全局”的传统终结性评价转向形成性评价和终结性评价相结合、课内教学与课外自主学习相结合的全程评价。尤其重视“诊断性评价”和“形成性评价”，体现教学评价的全面性、导向性、实效性、过程性和发展性特点。采用习题作业、问题讨论、随堂测验、项目训练（小论文、小设计等）、社会调查等方式，加强教学过程中平时学习情况的考查，提倡开卷、半开卷、口试、论文答辩等多样化的考核方式，多方面地测量学生能力水平，测量学生全面的综合素质和能力，即使是书面考试也应尽量减少繁琐细碎、开中药铺似的考试命题形式，采用开放性的、需要学生创造性解答的试题形式。

评价主体由单一的教师主体转向教师、学生本人、同学等多元化的评价主体。尤其重视学生在学习过程中的自我评价和自我改进，使评价成为学生学会实践和反思、发现自我、欣赏别人的过程。具体可采取从学生自我评价、小组集体评价、

教师评价到师生合作民主评价的学生评价流程。最终的评价应该既包括等级定量式的评价,也包括描述性定性的评价。这份最终评价要反馈给指导教师和学生本人,既可用于各阶段的形成性评价,也可用于终结性评价。它可以在某个课题研究中多次进行,每一个评价阶段本身就是鉴定、引导、促进学生发展的过程。评价标准由知识本位转向学生发展本位。在以知识为本位的课程价值取向影响下,强调知识为中心,注重知识的系统性,学生只是接受知识的被动容器。在研究性教学中,强调以人为本,以学生为主体,以实践能力与创新精神为培养目标,特别注重怎样发现、培养、坚持、强化学生的兴趣爱好和好奇心,在广泛选择中提供一种以“学生的发展为本”的评价标准。这种评价标准尤其关注学生研究创新的发展潜力,注重方法而非结果。因为在大学的教学过程中,传授必要的知识是重要的,但更重要的是使学生养成正确的学习方法和很强的自学能力,培养学生的科学精神和健全的人格。所以,研究性教学不只是为了选拔与甄别,而是要发挥激励和导向作用,通过评价促进学生更好地全面发展。

评价制度特别是考试制度,由单一、封闭转向多元、开放。尤其强调考试的灵活性、自主性、有效性、综合性,形成激励广大学生积极进取、勇于创新的氛围。在研究性教学中,学生学业成绩的构成实行多元化,将各种形式的平时考查成绩和期末考核成绩按一定比例综合成为课程总成绩,特别重视与评价学生的创见和研究与创新能力及其成果。每门课程考核评价方案应在开课时公开地告诉学生,甚至引导学生参与方案的制订过程。让学生主动参与评价,及时了解其在自我建构知识体系的过程中取得的进展和成功,又能真实地知晓其不足,充分体现学生在自主学习中的主体地位。应把传统的课外活动纳入正规的教育教学体系中,建立必要的考核、规范和激励措施,如设置研究性学分等。

(二) 教师教学的绩效评价应从评价目的、评价主体、评价模式、评价指标和评价方法五个方面进行转变

教师评价的目的由提高教学效能转向促进教师专业发展。传统的教师评价以“提高教学效能”为主要目的,通过衡量结果、评判等级、明确职责、奖优罚劣或去除不称职的教师来保证教学质量的提高(它通常与教师聘任、提升、增薪等人事决策相联系)。其基本理论假设:一是现行教育中存在低效的教学和不合格、不称职的教师;二是在可预见的时间内,要使这些不合格的教师提高教育质量到预期水平,主要依靠实施奖惩和施加外部压力。这种教师评价体系尽管在历史上

起着一定的积极作用,但难以促使教师培养学生的创新精神和实践能力,不利于教师的专业发展和整个教师职业的专业化。因此,研究性教学教师评价的主要目的要转向促进教师的发展,转向通过诊断问题、提供教师优缺点信息、鼓励改进,帮助教师不断提高业务素质与专业水平。正如斯塔夫比姆所说,评价最重要的意图,不是为了证明,而是为了诊断和改进。

教师评价的主体由他评转向他评和自评相结合的多元主体。传统的评价主体主要是领导、同事等,教师本人被视为被动的测评对象。其实,教师既是评价客体,又是评价主体;既是评价的接受者,又是评价的参与者。为保证评价的公正性和客观性,本着既保护学生选择和评价教学的权利,又保护教师个性风格和改革创新的精神,评价主体的选择要体现多元化。学生是教学活动的直接参加者和自主学习的主体,对课程教学质量最有发言权,应加大学生对教师教学绩效评价的力度。在保留原有“他评”主体(即学生、领导、专家、同事等)的同时,引入教师自评主体,重视教师自我反馈、自我调控、自我完善、自我认识的作用,鼓励教师主动、积极地参与评价,从而最终实现学校、教师、学生的共同进步以及三者的全面发展、协调发展和共同发展。

评价模式由奖惩性评价转向发展性评价。传统的教师评价模式是通过对教师工作表现的评价,对于被评价教师区分优劣、分出等级,并做出解聘、降级、晋级、加薪、增加奖金等决定。这种模式往往以奖励和惩罚为目的,只对教师过去的工作表现、已具备的素质条件以及已有的工作绩效进行判断,关心评价的最终结果。由于大部分教师的工作表现既不符合奖励的要求也不够惩罚的条件,因而,评价结果只能引起少数人的响应,而不能引起全体教师的重视,只能调动部分教师而不是全体教师的积极性。发展性教师评价模式是在对奖惩性等教师评价模式的扬弃中产生的,它是以促进教师的专业发展为目的,以形成性评价为主,注重教师的未来发展,注重教师的个人价值、伦理价值和专业价值,要求激发被评价对象内在的动机,提高全体教师的参与意识和积极性。评价指标由常规性转向多样化。传统的教师评价指标构成,一般有课程组织、信息传递、师生互动、课堂气氛、激发兴趣等常规性指标。对于研究性教学来说,对教师教学绩效评价,不同类型的课程和教学方式应有不同的评价内容,除了常规性指标以外,还要有展示学科发展前沿、评价不同流派学术观点、引入教师最新科研成果等反映现代大学教学特点以及教师教学个性风格、教学改革创新成分的指标,实现评价指标的多样化。重

点应该放在研究性教学的组织情况、课堂的参与互动、课题或项目设计的实际关联性和创新性等方面。

评价方法由偏重量的评价转向质的评价与量的评价相整合的评价。传统教师评价主要采用量化考核的评价方法。量化考核是对教师的行为进行数量化的处理,以数据的形式对教师工作状况作出评价结论。这种定量的评价,操作比较方便,易对结果进行判断比较,在一定程度上对学校管理、教师发展起了积极的作用,但是这种方法有着随意性甚至是不合理性,某些定量对教师各项工作分值、权重的确定缺乏科学依据,对于难以量化的因素如教师的教学效果、专业化发展程度、职业道德、创新能力等复杂因素则无法衡量,往往使教师工作的生动性、丰富性以及鲜明的个性特征被泯灭在一组组抽象的数据中,丢失了教育中最有意义、最根本的内容。而质的评价正好弥补了这些缺陷。质的评价具有浓浓的人文关怀的气息,体现出对人的充分尊重与关爱,能调动评价者与被评价者的主观能动性,突出评价的激励功能。研究性教学的教师绩效评价,应该是质的评价与量的评价相整合的评价。

### 三、研究性教学的管理

开展研究性教学是一项系统工程,需要上下重视并切实采取措施加以引导和管理。从国家层面看,2005年教育部就明确提出了开展研究性教学的要求,在《教育部关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》的第十一条中表述为“积极推动研究性教学,提高大学生的创新能力。”并在国家级教学名师、国家精品课程评比以及教学改革项目、教学成果评审中给予了相应的政策导向。笔者认为,目前研究性教学存在的问题主要是在学校层面上,如相应的教学与教师管理制度、教师的知识与教育理念的更新、教师教学业务水平的提高以及适当的资金投入等,解决这些问题的关键是学校要加强引导和管理,建立适应研究性教学需要的运行机制。

#### (一) 充分发挥学校对研究性教学的管理职能

学校要根据国家教育部门有关规定,制定研究性教学的鼓励性政策,组织学校层次的研究性教学的推进和实施;协调各种社会力量,开发和利用广泛的教学资源,为促进研究性教学服务;动员广大教师、学生以及行政人员参与研究性教学,赋予他们各自的职责和任务;制定研究性教学规范和评价标准,为推进研究性教学的工作奠定基础;举办教师培训活动,组织经验交流,增强教师的研究性教学的

意识,提升教师的研究性教学能力;转变教育教学观念,完善管理制度等等。

教务处是高校本科教学管理的主要职能部门,在推进研究性教学工作中起着承上启下的重要作用,要强化调查研究、政策指导、协调服务、督导评估等宏观性、方向性、智囊性、服务型职能。特别要强调对院系的研究性教学服务和评估的职能,从而保证稳定、高效、灵活地推进研究性教学。(1)积极推动研究性教学的理念融入人才培养方案。培养方案和教学计划的修订要以提高学生素质和培养创新能力为宗旨,倡导研究性教学的理念,建立相应的激励机制和投入保障机制;贯彻大教育观,强调课内学习与课外学习结合、显课程和潜课程结合、理论与实践结合、科研与教学结合;强调通过各类课程、本科生科研计划、其他专门培养计划和课外活动等方式,切实加强对学生的科学生产能力、创新能力、实践能力、解决问题能力的培养。(2)在保证正常的教学秩序的同时,不拘泥于教学常规,确保师生教学需要而采取灵活多样的教学形式,包括课时长短、地点转换、形式变化、内容调整等。(3)改进对教师的教学评估机制,鼓励教师的研究与创新,摆脱单一的教学评价标准和评价模式,包括课堂教学评价和对教师工作的奖惩措施,都应充分考虑、尊重教师的教学创新。

## (二)大力加强从事研究性教学的教师队伍和管理队伍建设

加强研究性教学的教师队伍建设。首先,学校要转变观念,认识到研究性教学在实现从传统教学模式向现代教学模式转变中的重要意义,把研究性教学作为创新人才培养的重要途径,建立体现研究性教学精神的教学工作规范,特别是教师聘任制度和任职规范。其次,要注重提高教师的研究创新能力与实践能力。研究性教学的主要目的不是传授现有的知识而是培养学生综合能力尤其是创新能力。因此,教师本身的科学研究能力和创新能力是研究性教学有效实施的基础。再次,要重视加强教师的教学理论学习和教学方法训练。只有通过先进的课程理论学习、系统教学方法训练,加上自身的科研实践和知识积累,教师才能把研究性课程组织好,真正达到学生研究创新能力和思维培养的教学目标。

加强研究性教学的管理队伍建设。首先,教学管理者特别是高级教学管理者要成为教育教学的学习者、研究者,成为“技术官僚”或“学术官僚”。通过教学管理人员管理品位与格调的提升,使管理者以学术化、研究性的视野重新认识教学管理活动的目标、途径和方法,推进教学管理学术化建设。其次,高校应尽快推行教育职员制,建立稳定、合理的教学人员和管理人员之间的流动机制,建设一

支了解教学、崇尚教学、能上能下的、具有行政管理经验和学术风范的职业化、专业化的队伍。应积极选派有学术背景和专长的教师充任教学管理角色,把研究理念、学术思想带进管理活动,以推动管理创新、建立学术管理文化。

### (三)努力完善研究性教学的激励与保障机制

建立有利于教师积极开展研究性教学的激励机制。在教师职称晋升和岗位聘用时考虑教学因素,对于教学效果好的教师,给予政策上的倾斜;在工作量计算、教师的岗位与任务考核等方面为教师开展研究性教学提供条件保证,如对教师指导学科竞赛等课外活动记入工作量、对指导学生参加课外科技竞赛获奖的教师给予奖励等;设立教学研究与改革基金,资助教学研究与改革试验项目,通过评选“教学建设与改革项目”、遴选“研究性教学示范课程”等措施,鼓励教师进行教学研究和创新,探索构建大学本科教学的新思路、新模式;完善教学成果奖励制度,奖励那些在教学的各个环节上深入开展建设与改革的成果,充分激发教师的教学积极性和创造性,将培养学生实践能力、创新意识与创新能力的思想落到实处。

逐步完善促进本科生积极参与研究的机制。在教学管理上,适当压缩本科生课程计划总学分数,为本科生科研提供必要的空间;为从事科研的本科生开设与科研相关的课程,为促进学生更快地了解研究、高效地进行研究奠定基础;设立本科生科研学分,凡参加一定时间的探究活动,提交研究报告或者研究论文,经评价合格者,可根据从事科研工作的工作量,给予不同的学分;设立本科生的科研项目,由学生自己提出项目方案,包括研究性项目和创造性设计工作,根据方案向学校提出申请,获得资金后独立完成项目研究。

加大投入,为研究性教学的深入开展提供条件保障。学校在实验室建设、实验教学运行与仪器设备维护、校园网建设、图书资料建设、适宜于研究性教学的课程和教材建设等方面应加大经费投入;实验室和计算机房等要对本科生开放,为学生创造研究性学习的条件与环境;设立学术讲座基金,为院系聘请国内外知名教授、学者、企业家等来学校开设各种前沿讲座与研究性学习课程提供经费支持。

(本文摘自《高教与经济》2008年第3期)

传教 学工道

引发展工路

浙江工业大学教师教学发展中心

地址：浙江省杭州市潮王路 18 号存中东楼

邮编：310014

电话：0571-88871056

网址：[www.jxzx.zjut.edu.cn](http://www.jxzx.zjut.edu.cn)

邮箱：[jiaoxzx@zjut.edu.cn](mailto:jiaoxzx@zjut.edu.cn)

教学爱好者 QQ 群：150921474



教师教学发展中心  
Center for Faculty Development