

大学创新教学:缘起·现状·趋向

王洪才

(厦门大学 高等教育发展研究中心,福建 厦门 361005)

摘要:随着知识经济发展和高等教育大众化的推进,我国高校急需开展创新教学以培养大批创新人才。西方大学重视批判性思维能力和选修制的成功经验为我们提供了有益借鉴。在我国,研究性教学虽然得到了提倡但推动效果并不理想。通过批判性检视发现,推进大学创新教学的核心目标在于实现从“知识中心”向“能力中心”转移,而其前提是超越传统的“教师中心主义”文化制约,还原“学生中心主义”本色,而突破点在于实现理论上创新,即建立多元知识和谐发展观,克服传统的单一知识观弊端,从而为大学广泛开展创新教学扫除思想上障碍。

关键词:大学;创新教学;研究性教学;创新人才培养

中图分类号:G642 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2017)06-0071-09

一 缘起:应答知识经济呼唤与高等教育大众化吁求

(一)知识经济时代要求培养大批的创新人才

在知识经济时代,知识创新已经成为经济增长的根本动力。简言之,如果没有知识的创新作为支撑,单纯依靠劳动力数量增长或资本投入增加已经难以完成经济持续健康发展的使命了。我国社会经济发展正处于剧烈的转型期,特别是面临着“中等收入陷阱”危险,只有通过知识创新和技术创新才能有效地应答经济发展所面临的危机。显然,要进行知识创新和技术创新,就必须培养大批的具有创新精神、创新能力和创新动力的人才,这个责任就历史地落在了高等学校身上。

实事求是地说,我国高等学校在担负这一历史责任面前还存在着很大的差距,最突出的表现是高等学校还没有把培养创新人才放在工作的首位,也没有开展创新人才培养方式的有效探索,特别是在管理观念和管理方式上还不能适应培养创新人才的

要求,为此高等学校亟待进行管理观念和管理方式的转变,以此来带动教育教学方式的转变,从而适应社会经济发展对培养大批创新人才的要求。

(二)高等教育大众化的快速推进要求大学尽快转变教学模式

从高等教育大扩展开始,我国用了不足五年时间就已经进入了高等教育大众化阶段,接着用了仅仅十年左右的时间,高等教育毛入学率就开始向50%大关逼近,这意味着高等教育普及化时代即将到来。虽然这在国际上称之为“后大众化”时代来临,但其共同特点是高等教育机构越来越分化,学生的需求越来越多样化了,高等教育转向了终身化^[1]。目前我国高等学校的教学方式仍然停留在精英时代,即把学生都假设为学习动力强、接受能力强、喜欢钻研的学生,所以教学方式仍然以理论知识传授为主,“老师讲—学生听”仍然是当前大学教学的主导模式。这种教学模式明显不适应于大众化背景下的学生发展要求了,因为越来越多的学生对理论知

收稿日期:2017-04-05

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:王洪才(1966—),男,河北永年人,教育学博士,厦门大学高等教育发展研究中心教授,研究方向为现代大学制度与大学创新教学。

识缺乏兴趣,而且社会对人才的需求越来越趋向于应用化。这迫切要求大学转变教学模式,适应大众化背景下的高等教育发展要求,否则大学教学就是无效的,高等教育就是低质量的。

面对知识经济要求和高等教育大众化进展的趋势,高等学校必须做出有效的回应。换言之,高等学校必须承担起培养创新人才的历史使命,必须进行培养方式的改革,必须把人才培养的重点转向对创新精神和创新能力的培养上,为此就必须改革灌输式的教学方式,开展创新教学探索。显然,开展创新教学探索,一方面需要借鉴国际先进经验,另一方面必须针对我国高等学校存在的突出问题,如此才能有的放矢,才能保证创新教学的有效实施。

二 国际借鉴:批判性思维能力培养与选修制完善

(一)西方文化具有尊重个性的悠久传统,批判性思维能力培养是大学教育基本目标

客观地说,知识经济时代和高等教育大众化是世界高等教育面临的共同课题,但对各国高等教育而言却有颇为不同的意味,因为各国高等教育的发展基础差异甚大,面临着非常不同的政治、经济和文化环境,特别是文化传统不同,从而对培养创新人才命题的解读方式也不同。长期以来,我国高等教育主要向西方学习,特别是向美国学习,因为美国拥有世界上最发达的高等教育体系,拥有世界上最多、最具有竞争力的大学,从而也吸引了世界上最多的留学生和杰出人才向美国高校汇集,因此,我国高等教育在现代化过程中借鉴美国高等教育的发展经验也是一个理智选择。然而,毕竟两国存在着政治、经济和文化巨大差异,高等教育在应答知识经济挑战和大众化压力中所面临的课题也非常不同。

我们知道,西方社会自文艺复兴以来一直非常注重个性的张扬,鼓励科学发明和创造,科学家一直享有很高的社会地位。但中国由于受长期的封建专制制度影响,特别是受应试教育的影响,从而不重视创新精神的培养,往往把知识记忆和应试技能放在了教育活动的首位,非常注重经典传承和权威的训诫,思想观念上倾向于保守,对创新思想和创新意识常常采取压抑的态度。所以,在教学中主张师道尊严,主张师生之间上下尊卑伦理关系,而且以严守师法为荣,如果阐发个人独立创见常常被视为离经叛道之举。故而即使有个人创见或提出改革意见,

也一定以古人名义发出,从祖宗那里找到依据,是故托古改制具有悠久的传统,“不重今人重古人”是中国文化的一大特征。相反,西方社会则注重阐发个人独立见解,也表现在对大学自治和学术自由的保护上,特别是表现在对知识产权的保护上。在教育中具有浓厚的理性主义传统,在教学上非常推崇苏格拉底教学法,从而灌输式教学历来是遭到抵制的,这种文化传统就使得创新精神能够得到较大的保护。

就教育理念而言,美国大学广泛提倡以培养学生的批判性思维能力作为大学教育的基本目标^①。这一点与西方的理性主义文化传统是内在契合的。我们知道,亚里士多德曾提出“理性是人的本质”的命题,他也是博雅教育思想的鼻祖,可以说,注重理性思维能力的培养,正是博雅教育传统的体现。在今天美国高校广为流行的通识教育思想,其源头即是博雅教育思想,其核心就是把批判性思维能力视为自由人存在的根本,从而也是大学教育的基本目标。因为他们信奉:批判性思维能力是人获得自由的前提条件,从而也是自由社会建设的基本要求。为了培养批判性思维能力,他们非常注重研讨式教学,并且注重团队精神的训练,从而把自由精神和自律习惯结合在一起,这对于培养具有创新能力的高素质人才而言是非常具有借鉴意义的。

当然,在西方大学中也存在着灌输式教学现象。在历史上,尤其是在教会统治大学时代,灌输式教学还是比较普遍的。但即便在中世纪,大学就已经开始探讨对灌输式教学进行改革。如在中世纪大学普遍采用的辩论式教学方法就是抵消灌输式教学的有效方法,虽然从根本上说这种方法也是服务于经典灌输或宗教教义灌输,但它已经不再是简单的灌输了。大学进入近代之后,以洪堡大学为代表,采用 seminar 教学和实验室教学,成为一种新的改革潮流,它服务于大学从经典知识传授中心到科学知识探讨中心的转型需要。这种新的教学方法的采用,实际上就已经把知识创新放在了大学发展的首位,此举直接推动了德国大学的发展并带动了德国科技的发展,从而使德国在 19 世纪末就已经成为世界科学的中心,也使德国大学成为世界大学学习的榜样。如果没有对德国大学模式的学习,也就没有后来的美国大学的崛起。

(二)美国大学选修制保护了学生学习权利,通

识教育促进了创新精神培养

今天世界高等教育霸主地位当然非美国莫属。如果说德国大学所开创的是一种精英教育模式的话,那么美国大学所开创的则是一种大众教育模式。为了满足大众入学需要,美国大学采用了多样化的入学方式来进行分流,并且在大学内部采用选修制使学生学习兴趣分化,从而适应了学生多元发展需求,这样就保证了有研究志趣的学生进一步深入学习。而发达的市场机制,使美国大学非常注重实用,非常注重教学内容与学生兴趣的结合,从而使学生的探究兴趣得到了保护,这正是我国在进入高等教育大众化之后迫切需要学习的一种经验。

美国大学广泛开展通识教育来培养学生的探究兴趣和批判能力及国际视野。我们知道,通识教育是对自由选修制的一种补充,是为了避免学生只选择容易获得学分的课程而忽视了作为一个公民所需要的基本知识和基本能力的训练。美国大学课程琳琅满目,足以供学生充分选择,无论服务于通识教育的核心课程,还是进一步学习的主修课程,都允许学生自主选择,基本上不存在学生被动选择专业的情况。不仅如此,学生还具有充分的转学机会,即在不同的学习时段,只要达到规定要求都可以转到自己心仪的大学中学习。自然而然,这种转学制度是以学分互认作为前提的,如果没有学分互认的基础,那么自由转学就不容易实现。可见,选修制、学分互认等一系列制度设计,为学生潜能的创造性发挥提供了条件。

在美国,大学办学是以市场需求为导向的,这一办学机制要求大学教师在教学过程中必须以满足学生的兴趣需求为出发点,而不能仅仅从教师个人的学术兴趣出发。因为在教师晋升过程中,教学业绩评价是一个重要项目,如果教师不能得到学生的认可,那么教师的学术生涯就可能要宣告终结^⑤。所以,他们在小心地保持学术标准与学生兴趣的平衡,把尊重学生学习权利放在第一位,通过让学生感受到“学有所值”而达到对教学过程的认可。

必须指出,美国学生普遍能够认真对待自己的学习权利,从而一般不会滥用自己的学术权力,所以,他们在课堂上的表现是比较主动的,一般不习惯于被动地接受灌输,这种主动性就保证了知识获得与能力培养之间的统一。在这种学习过程中,有学术兴趣的学生可以继续学习和深造,没有学术兴趣

的学生可能就会离开校园,这也是美国大学辍学率高的原因。诚然,辍学率高并非什么好事,但它确实维护了学术标准的尊严,从而也维护了大学的学术尊严。在美国,各大学之间并没有一个统一的质量要求,但每所大学都有自己的质量标准,都以自己的特色取胜,这就对大学的创新机制建设发挥了积极作用。而美国大学之间自发组织起来的行业认证机构,对高等教育基本质量维护发挥了重要作用,这也避免了高等教育滥办学的现象出现。

这说明大学创新教学并非一个简单的教学命题,它具有丰富的文化内涵,蕴含着大学制度建设这样的宏大命题。所以,离开了大学所处的文化背景,离开了对大学制度的思考,就很难谈清楚大学创新教学问题。

三 中国现状:研究性教学虽获得了大力提倡,但推进颇为不顺

(一)研究性教学受到了高度重视,但并未形成真正共识

早在上世纪末,培养创新人才命题就已经成为我国政府关心的重大问题,它不仅是第三次全国教育工作会议讨论的核心议题,也是以后历次政府工作报告的重要内容。2005年,教育部正式发文提出了大学要开展研究性教学的号召^[2]。在政府的倡导下,国内学界对研究性教学关注度非常高^[3-5],部分高校也开始了研究性教学改革实践^[6-8],并取得了一系列的经验和教训^[9-10],但总体而言,研究性教学开展并不普遍也不深入^[11]。之所以如此,就在于大学教学工作和科研工作分离的,而且常常是对立的,大学教师往往忙于完成科研指标而忽略了教学的内在要求。诚然,这与大学的教师评价机制、特别是教师职称晋升制度具有密切的关系,因为在对大学教师评价中普遍存在着“重科研—轻教学”的风气。从根本上说,则是因为大学里并没有建设一个良性的教学文化^[12]。

事实说明,这种“重科研—轻教学”的管理方式与高等教育大众化的进展是不适应的。因为随着高等教育大众化的不断推进,获得高等教育入学机会越来越容易,大学生学习动力变成了一个普遍问题。人们也发现,现在大学生对理论灌输的教学模式越来越不能接受了,从而课堂上认真听课的学生也越来越少。事实证明,无论教师如何教,如果不能改变学生被动接受状态的话,教学效果都不可能真正提

高。为此,就必须改变这种“老师讲—学生听”的传统教学模式,必须要增加师生互动环节,必须要开展研讨式教学,即教学中要使学生带着问题来听课,要使学生之间针对问题展开研讨,似乎这是提高教学有效性的唯一有效途径。所以,有研究认为,研究性教学是培养具有研究能力、创新精神和实践能力的人才的必然要求,是促进大学教学和科研结合、实现教学相长的重要途径,是解决当前大学教学问题的主要手段;但同时也认为,它对教师和学生都提出了比较高的要求,认为国外大学教学积累了丰富的研究性教学经验^[13]。另一项研究认为,研究性教学是教师以培养学生的研究意识、研究能力和创新能力为目标,通过教学过程的研究性,引导学生进行研究性学习,从而使学生掌握知识、培养研究能力和创新能力,其特征表现为教学目标的超越性、教学内容的生成性、教学过程的探索性、教学时空的广延性、教学评价的发展性、师生关系的共进性,其过程主要包括开始、展开和评价三阶段^[14]。可见,在这一观点中,掌握知识虽然仍然是教学目标之一,但已经不是重心了,其角色向手段过渡,而研究能力和创新能力培养则是教学活动的重点了。

另有研究认为,研究性教学重在培养受教育者的学习应用能力、团队合作能力和创新发展能力,核心是信息和知识的有效传承,从而提出研究性教学的五大内在特征是整体性、创新性、启发性、情境性和应用性,并提出研究性教学是教育者、知识、教学传播媒介、受教育者、教育效果这五个要素的相互制约、相互作用的结果^[15]。这一观点表明,人们对研究性教学的目标还缺乏一致认识,有研究者倾向于把知识作为手段,研究能力和创新能力作为重点,而另有研究者仍然把教学活动重心定位在知识的传承上,学习应用能力、团队合作能力和创新发展能力是扮演手段的角色。从根本上说,后一种观点没有改变“知识接受说”,没有认识到真正的知识获得过程从本质上讲也是一种探索过程。换言之,它没有接受建构主义的“知识生成说”理念,这对于培养创新能力而言是不利的。

研究性教学的实质应该是引导学生以研究的方式来学习知识,这如同布鲁纳提倡的发现法教学,换言之,教师通过设计一定的问题情景,让学生在探索过程中获得知识。它与传统教学的区别在于知识不是以教师系统讲授的方式呈现的,而是通过学生在

解答问题过程中获得的。显然,这对教学设计的要求非常高,即必须与学生的经验背景相结合,与学生的能力水平相结合,而且还必须与专业知识内在要求相结合。如此,按照学科逻辑进行的直线式知识内容设计方式是不适合的,它呼唤必须根据实践问题进行跨学科的综合设计。这对教师的综合素质、特别是实践能力素质提出了非常高的要求。

(二)研究性教学进展并不顺利,影响因素是多元的

有学者通过运用问卷调查法对大学教师和学生的调查发现,大学开展研究性教学的现状不容乐观。就造成这种现状的影响因素而言,师生之间的认识虽然存在一定差异,但基本上是一致的。如教师认为影响研究性教学开展的因素依次是教学管理制度、领导重视程度、评价制度和课程与教材,而学生认为是教学管理制度、评价制度、领导重视程度、教师知识能力结构以及课程与教材。可见,师生都把教学管理制度视为第一位影响因素,都把领导重视程度和评价制度放在第二位或第三位影响因素上,只是在顺序上有所不同。另一个不同点是学生认识到“教师知识能力结构”也是一个重要影响因素,而这一点被教师忽略了,这大概是教师的自我保护主义心理在发挥作用。从归因角度看,研究性教学现状不容乐观的主要原因可以分为四个方面:一是管理者认识偏差,重视不够;二是教师认识错位和积极性低,传统心理定势和行为习惯制约,素质滞后,工作时间和精力限制;三是学生思想观念问题,学业负担重,依赖授受式教学,缺乏科学研究素养,实践中的畏难心理;四是学校教学管理不完善,评价机制不合理,教师培训不到位,课程与教材体系僵化^[16]。可以看出,影响研究性教学推进的因素是多方面的,也是复杂的,很难从单方面获得突破。

这些研究成果表明,传统的教学改革设计往往把教学改革当成了教师个人努力的事情,从而对传统教学观念障碍阻力估计不足,对传统教学管理体制产生的屏蔽效应估计不足,特别是对课程结构模型的变革必要性、可能性和现实性缺乏充分分析,也没有对教学观念与实践机制的相互生成机制进行有效剖析,故而难以取得教学改革效果。

针对目前大学教学改革情况,不同学者从不同角度提出了自己的看法。如刘智运提出了“成体系”改革主张^[17];戚业国特别提出了要注重教学的文化

氛围的影响^[18];杨寿堪认为培养创新人才的根本就是从传统的“三个中心”(即教师中心、知识中心、课堂中心)中解放出来,给学生更多的探索空间,发展学生的批判思维能力,使学生由知识消极被动的接受者变为知识积极主动的思考者,并进一步指出关键就是养成刻苦、踏实的学风^[19]。这些意见说明,教学改革不单纯是教学方法变革的事情,而是与教学观念、教学内容、教学管理等一系列制度结合在一起的。

可以说,研究性教学开展并不顺利的事实,客观地说明了大学教学改革缺乏一个有力的理论指导,还没有真正激发人们行为的动力。为此,就需要挖掘构成传统大学教学行为的理论根源,也要找到进行创新教学的理论根据,只有破除了传统教学存在的理论基础,才能在实践中真正推动大学创新教学的开展。

四 核心:从“知识中心”向“能力中心”转移

(一)大学创新教学的前提是从“教师中心”向“学生中心”转变

虽然目前学术界很少人明确提出我国大学传统教学所坚持的就是一种“教师中心主义”逻辑^③,但普遍存在的“老师讲—学生听”的事实说明了“教师中心主义”逻辑的真实存在,甚至是深入骨髓的。这可能是从我国文化传统中带来的,因为我国文化传统中特别强调师道尊严,强调师承关系,如均尊崇孔圣人为师,孔夫子也被汉以后历代君王奉为“至圣先师”,隋唐以来实行科举制度之后又强化了孔夫子的这种“至圣先师”地位。虽然在科举制度废除之后,特别是五四新文化运动和文革之后,孔子在国人心目中的地位受到了不小的贬损,但并未发生根本改变。我国在实行改革开放政策之后,随着国学研究的回潮,孔子的地位再次达到了一个历史高潮。这个现象说明,“尊师重教”传统具有很强的文化基因。

不可否认,“教师中心主义”逻辑曾几度受到质疑,如在20世纪上半期,随着杜威教育思想传入中国,“学生中心主义”思想开始在国内教育界风靡一时,那么传统的尊师重教文化就不可避免地被怀疑。到20世纪末,随着我国高校的学分制改革实践渐次推开,“学生中心主义”思想再次复活。特别是在本世纪初,随着“学生评教”制度的普遍推行,“学生中心主义”思想才有了真正的生长根基^[20]。但它与大学“以科研为中心”的管理文化之间是冲突的。换言之,

之,大学要提高科研水平,就必须倚重教师。而且人们也认为,即使大学要提高教学水平,也必须依靠教师才行。是故,如同中小学教学中曾面临的“教师主体”与“学生主体”的争论一样,大学教学中也面临着究竟是“教师中心”还是“学生中心”争论。因为教师与学生的重要性均不能忽视,最后人们不得不采取调和或折衷的办法来解决,如提出“教师主导、学生主体”、“(师生)双主体”或“双中心”来调解。但如果大学教学要把学生发展作为主要目标^④,就必然要以学生为中心。即大学教学不能再从教师的学科兴趣出发了^⑤,必须要考虑学生的发展需求,应该根据学生发展需求重新组织教学内容和设计教学方法。如此,传统的按照学科逻辑设计教学内容的方式和以讲授式作为教学的主导方法的教学模式就必须进行改革,因为两者都是从教师的视角出发进行设计的。因为只有教师才有学科的发言权,教师决定教学内容选择,进而也决定教学方法的选择。

大学创新教学是以培养创新人才作为目标的,创新人才的基本特征是具有创新精神和创新能力,显然,这两者都非传统的讲授式教学所能够完成的,都必须从学生的兴趣激发开始,使学生具有探索精神和探究能力。因而,大学教学必须从关注学生的兴趣出发,此即大学教学从“教师中心”向“学生中心”转移的基本理由^[21]。我们知道,“听话型”学生是无法成为创新人才的,只有那些敢于大胆探索的学生才可能成为创新人才。其探索精神和创新能力的培养起点就在于探究兴趣的激发,当他们的探究兴趣被激发之后,探究活动就容易变成一种自主的行为,如此探究能力就得到了培养。当他们从探究过程中获得了乐趣,这种乐趣就会转变成一种深入探究的动力,从而他们的探索行为就容易转变成一种自觉的行为,于是他们的创新精神就得到了培养。如果他们把创新作为一种精神追求,那么他们实质上就已经成为了一种创新型人才。

(二)大学创新教学的核心目标是实现从“知识传授”向“能力发展”转变

当大学以知识传授为中心时,教师自然是知识的主宰者,因此不可避免地要遵循“教师中心主义”的逻辑。但如果要培养学生的创新精神和创新能力,那么知识获得就不再是目标而转变为手段了。换言之,知识必须根据学生发展需要进行重新选择和组织,如此自然就转向了“学生中心主义”逻辑。

所以,“学生中心主义”隐含了“能力中心主义”逻辑。是故,只有当大学教学重心从“教师中心”向“学生中心”转变之后,大学教学才可能实现从“以知识传授为中心”向“以能力发展为中心”转变。“学生中心主义”要求教学不能把教师意志作为主导逻辑来组织教学,而是必须依照学生的学习兴趣来组织教学,同时教学也不能再满足于知识的传授与获得了,应该把学生能力培养放在中心位置,特别是把创新能力与实践应用能力放在优先的位置上进行考虑。

虽然人们对“教师中心”与“学生中心”的理解存在歧义,特别是对“学生中心”理解的歧义最大,但总体上人们接受了这个变化趋势。因为在高等教育进入大众化阶段之后,学生的异质性大大增强,教师再也无法按照原来的统一模式进行授课了,为此必须照顾到学生的个性差异,必须考虑到学生的个性发展需求。人们一般不同意“以学生为中心”就是一切依照学生的意愿而行,但认同教学应该以最有利于学生发展的方式进行^[22]。如此,教学内容、教学方法和教学过程不能再完全由教师说了算,而是必须尊重学生的学习意愿,实行个性化教学,特别是要开展小班化教学。

显然,对“知识中心”和“能力中心”的理解都不能绝对化,因为“以知识为中心”也并非完全不培养能力(如应试能力),只不过它不利于创新能力培养,也不利于实践能力培养;而“以能力为中心”也并非不需要掌握一定的知识,因为不掌握一定的知识就很难培养出什么能力来的,问题的关键是该以什么样的方式来掌握知识。如果认识到能力培养过程实质上是一个行为模式主动建构的过程^⑥,是在探究过程中生成的,那么就不能采用机械训练方式或进行灌输式教学,因为知识储存并不能自动转化为能力。一般而言,行为模式主动建构过程首先是一个对事物运行原理进行理解的过程,然后根据事物运行原理要求而不断调整自我思维方式和行为习惯的过程。当一个人形成了对事物的稳定的、正确的反映模式之后,相应能力就形成了。从这个意义上说,能力培养成功实质上就是一种良好行为习惯的形成。对事物原理的理解过程,也就是一个知识获得过程。只不过这里的知识不是靠死记硬背储存起来的,而是在与事物本身的互动过程中建构起来的,这实际上就是一种探究式学习或研究性学习的过程。可以说,这就是研究性教学开展的理论基础。

所以,在大学生的能力谱系建设之中,首先是理解能力的培养,其次是思维能力的培养,再次是交往能力的培养,最后是动手能力的培养。如上所述,理解能力实际上就是对事物本身的感知和领悟能力,所以在很多时候它就是指对事物运行的基本原理的理解,也即对事物内蕴的关键知识点的把握。也只有在对事物运行的基本原理理解之后,才能正确地思维,才能培养起科学的思维能力。交往能力是建立在正确的理解和科学的思考基础上的,因为这样才能有效地沟通。动手能力也就是操作能力,这也是在正确地理解操作规程之后建立起来的,没有科学的理解与思考和有效的沟通,操作能力是培养不起来的。

(三)大学创新教学对教师的知识与能力提出了很高的要求

目前,人们对大学教学应该从“教师中心”向“学生中心”转变、从“知识中心”向“能力中心”转变所持的异议并不多,问题是该如何进行具体实施。在此无法绕过的一个理论难题是:实施“以能力发展为中心”的教学该以什么样的知识为基础?以及教师拥有什么样的知识才能实践“以能力发展为中心”的教学改革?一般认为,掌握原理性知识更具有创新能力,如美国心理学家布鲁纳所提出的结构性知识和教育心理学中所提出的元知识。这意味着教师需要具有深厚的理论积淀,并且具有丰富的实践经验,如此他才可能把原理性知识传授给任何一个学生,因为他能够针对每个学生的特点施以不同的教学方法,进行个性化的指导。这就意味着教师首先必须成为一名学科专家。那么,一个更直接的问题就是:如果教师无法成为学科专家的话,怎么来实施“以能力发展为中心”的教学?这同时也对大学管理体制提出了一个问题:传统的教师招聘资格是否仍然有效?我们知道,传统的大学教师招聘的一个理所应当的前提是:教师都应该是所教授学科的专家同时又是该学科的教学法专家!事实显然远非如此。这就提出了一个问题:我们该如何改进博士生培养计划?这意味着目前博士学位并非是获得教职的充分条件。

客观地说,如果没有长期的学术积累是很难成为一门学科专家的,没有教学实践的磨练也很难成为合格的教师。目前我国的博士学位获得者仅仅代表在某一学科方向受过专门的学术训练,即他在某

一问题领域已经具有了某种识见,能够运用规范的方法来证明自己的识见。因此,一个博士学位获得者仅代表他受过了某种科学的训练,具备了解决某一领域专业问题的基本能力素质,但并不代表他已经对该学科知识体系真正掌握了,更不代表它已经实现了对学科知识体系的超越。当然也不代表他已经具备了将学科知识熟练地应用于实践问题解决的能力以及将学科知识有效地传达给学生的能力。显然,如果要弥补这些不足,就必须在博士生培养计划上进行大幅度的改进。

这样,开展创新教学就面临如下一些基础性条件要求:首先,教师应该是某一学科领域最前沿知识的拥有者——这是他作为专家的条件;其次,教师也应该是热衷于学科前沿知识的传授者——热爱教师行业;再次,教师应该明白该如何传授这些知识——懂得教学的基本原理与方法;最后,教师必须知道学生发展需要什么样的知识、如何接受这些知识和如何衡量学生接受知识的程度,这意味着教师必须能够与学生进行有效的沟通,能够对学生提供有效的指导。很显然,这四个基础条件都是目前开展大学创新教学所面临的基本困难。

五 未来趋向:从单一知识观走向多元知识观

(一)大学创新教学面临传统知识观的挑战

必须指出,传统教学是建立在“宏大知识”观基础上的,因为它把学科知识作为最好的知识,并不关心学生生活所需要的知识,从而它带有一种很强的理论癖好,即认为唯有理论知识才是最重要的知识,既不关注与学生发展和未来职业生涯息息相关的“中观知识”,也对学生在成长过程中所建构出的“微观知识”采取漠视的态度,特别是对学生适应社会所必需的缄默知识也采取视而不见的态度。这种单一化的知识观正是传统教学模式形成的理论根源。创新教学则从鼓励学生主动探索出发,不仅承认学生自我探索生成的微观知识的价值,也不怀疑在社会团体中所获得的中观知识的价值,因此它是建立在多元知识观基础上,认为对个体成长具有直接意义的是“微观知识”,特别是个体所建构的缄默知识,这种知识融合了个体的个性特色。它主张教学内容和课程设计应该定位在“中观知识”上,这样才能与学生的“微观知识”发展建立有效的对接。不然,教学就难以激发学生的兴趣,学生就不可能真心参与教学,当然教学质量和效果就难以预期。

如此,创新教学就对传统的人才培养理念提出了挑战,要求我们必须确立新的人才培养目标^①。长期以来,我国高校本科人才培养目标定位是模糊不清的,都没有把创新人才培养作为核心目标,从而也没有把批判性思维能力培养作为大学教学的中心任务,直接导致了本科教育中灌输式教学模式的盛行。只有明确提出本科教育以培养创新性人才作为我国大学人才培养的核心目标,才能在教学中把批判性思维能力培养作为中心任务来抓。

(二)大学创新教学面临传统教学管理体系的挑战

我们知道,当前教学改革中面临最大的问题即大学校园中盛行的“重科研—轻教学”的风气,这导致了教师无法投身教学改革探索。从根源上说,这种风气是大学管理中简单化、机械化、一刀切管理方式造成的。在当前大学管理中,量化管理占据了主宰地位,它造成了一种重量不重质的风气。当量化管理无法反映大学教学的内在特点时,教学就在无形中被弱化了;当大学管理不分学科性质采用统一管理方式时,就必然会造成管理的机械化状况;当大学管理不能尊重教师的个性化追求、采用一刀切的管理方式时,教师自然就不乐意投身教学改革,因为教学改革就是要充分发挥教师的个性特长。说到底,这一切都是大学过度行政化的后果,是大学长期以来没有按照大学的内在规律办事的结果。这意味着,如果大学不回归学术本位,不真正尊重教师的学术权利,就无法吸引教师投身教学改革。所以,如果不改变现有的大学管理模式,就无法真正实施创新教学。

所以,从根本上说,大学创新教学的目的就是要激发学生的创造性,使学生的学习权利得到充分尊重,使他们对知识探究产生内在的兴趣,使他们具有主动建构自身能力的积极性与勇气,这也是大学教学管理体系改革的逻辑起点。但这一切都需要以教师积极性调动为前提。因为大学教学管理体系最终要通过课程建设、教学方法以及教学评价方式的系统改革,使大学的人才培养过程重新转向以学生为主体,以解决实践问题为导向,以提升学生批判性思考能力、解决问题的实际能力为目标的轨道上来,而教师无疑应该是这一过程的领导者。如此,不调动教师的积极性,创新教学过程就无法实践。

因此,大学创新教学实践是一个系统变革,它需

要从人才观念转变开始,以知识观念转变为中介,达成教学观念变革,最终落实到大学教学管理体系改革上。大学创新教学主张,重视微观知识地位是创

新人才培养的理论基础,尊重教师的学术权利是创新教学实践基点。否则,教师的积极性就难以发挥,学生的创新能力就难以培养起来。

注释:

- ①批判性思维能力培养并不等同于历史上所谓的“形式训练说”,因为批判性思维能力培养并不排斥对知识的学习,但是非常注重学习的方式,即不把知识接受本身作为目标,而是以建构自己的独立认识框架为目标,所以不能用“形式教育与实质教育”对立来解释批判性思考能力培养问题。而且,自启蒙运动以来,西方学术界从来都没有反对批判性思维能力培养,因为他们非常注重人的独立性,而独立性集中体现在批判性思维能力的养成上。如果用“形式教育与实质教育”对立来解释基础教育是成立的话,那么用来解释高等教育就不成立。西方历史上确实有古典教育与科学教育的冲突,但两者都不排斥批判性思维能力的培养。
- ②说到底,选修制的根本含义在于尊重学生的学习权利,这也是选修制在美国大学运行比较有效的原因。在我国,选修制往往流于形式,因为学生权利并未受到尊重与重视,虽然学生评教制度提升了对学生学习权利的重视,但这种重视是有限的,还未构成一种根本的制度。这与教学自由观念有关,因涉及到国情问题,无法在此问题上深究。
- ③教师中心主义逻辑,其含义是教什么、怎么教和教给谁由教师决定,因为教师是以专家的身份出现的,它具有评判什么知识是先进的和怎么教是对的以及谁可以学习的权力。
- ④大学教学目标固然是多元的,但育人是第一位的,因为培养人才是大学的基本功能或首位职能,其它目标如知识传承并不属于一种独立目标,因为它服务于育人需要,服务于社会发展需要,不能为传承而传承。
- ⑤大学教学一般是从教师的学科兴趣出发的,这种学科兴趣是出于教师对学科的忠诚,这使教师容易形成一种理论的偏好,很少考虑学生的就业需要和社会实践需要。我们知道,优秀的教师一般都能够自觉地站在学生发展需求的角度来设计课程,这就是自觉走出教师中心的表现。
- ⑥能力培养虽然是一个学生主动建构的过程,但教师提供适当的条件和适时的引导以及及时的辅导也非常重要,师生之间关系实际上是一个外因与内因的关系,学生主动努力是内因,教师适时引导是外因,不能认为学生“主动建构”就不需要教师的引导和帮助。
- ⑦我国教育改革文件中把创新人才培养作为一种理想目标提出的,还不是一种实践操作目标,原因在于可行的实践方案或缺。事实上,“以问题为中心”的研究性教学就是培养创新人才的最佳方案,因为它不是一种现成结论的呈现与接受,而是需要学生主动参与探索,在探索过程中就培养起了学生的批判性思维能力。

参考文献:

- [1]王洪才,曾艳清.英国高等教育后大众化现象及其经验[J].教育发展研究,2010,(1):65-69.
- [2]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[EB/OL].(2005-01-07)[2017-04-03].http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_1615/200708/25595.html.
- [3]许云凤.探究式教学与传授式教学辨析[J].教育探索,2006,(7):22-24.
- [4]姚利民,史曼莉,康雯,等.大学研究性教学理论基础研究[J].大学教育科学,2008,(4):55-58,105.
- [5]阮秋琦.以研究性教学培养创新性人才[J].中国大学教学,2008,(12):23-25.
- [6]袁威.本科教学中的探究式教学模式构建[J].产业与科技论坛,2016,(23):174-175.
- [7]沈宇丹,张淑辉.探究式教学在本科教学中有效应用的困境与策略——以山西财经大学农林经济管理本科教学改革为例[J].农村经济与科技,2016,(23):297-299.
- [8]谷家扬,刘为民.对高校“研究性教学”研究与探索的思考[J].扬州大学学报(高教研究版),2012,(5):78-82.
- [9]冯锐,张君瑞.高校研究性教学现状调查及其思考[J].扬州大学学报(高教研究版),2009,(6):73-77.
- [10]陈佑清,吴琼.为促进学生探究而讲授——大学研究性教学中的课堂讲授变革[J].高等教育研究,2011,(10):94-99.
- [11]何云峰.大学“研究性教学”的发展路向及模式建构[J].中国大学教学,2009,(10):81-83.
- [12]王洪才.论大学教学文化的缘起、难题与出路[J].四川师范大学学报(社会科学版),2015,(3):73-80.
- [13]姚利民,史曼莉.大学研究性教学的必要性与可行性[J].湖南师范大学教育科学学报,2008,(6):62-65.
- [14]李宏祥,姚利民,史曼莉,等.大学研究性教学内涵、特征和过程[J].湖南社会科学,2008,(5):172-175.

- [15]陈兵.论研究性教学的本质、特点与要素[J].教育与职业,2009,(3):96-97.
- [16]姚利民,康雯.大学研究性教学现状与原因分析[J].中国大学教学,2009,(1):19-23.
- [17]刘智运.制约创新人才培养的传统教学方法非改不可[J].中国高等教育,2008,(22):23-24.
- [18]戚业国.大学创新人才培养体系改革的深层次思考[J].中国高等教育,2010,(17):16-19.
- [19]杨寿堪.从教与学的关系看大学创新人才的培养[J].北京师范大学学报(人文社会科学版),2002,(3):108-112.
- [20]王洪才.论大学生评教中的文化冲突[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2014,(3):146-152.
- [21]刘海燕.向“学习范式”转型:本科教育的整体性变革[J].高等教育研究,2017,(1):48-54.
- [22]王洪才.何谓“学生中心主义”? [J].大学教育科学,2014,(6):62-66.

Origin, Status Quo and Trend of Innovation Teaching in China's Higher Education

WANG Hong-cai

(Research Center of Higher Education Development, Xiamen University, Xiamen, Fujian 361005, China)

Abstract: With the development of knowledge economy and popularization of higher education, Chinese universities and colleges have an urgent task of teaching innovation in order to train a great number of innovative talents. Western universities and colleges have been providing us a series of good experience on critical thinking training and elective system building. In China, the inquiry teaching has been put into practice, but not quite effective. Critical perspective shows that the core of innovation teaching is the transformation from knowledge-centered to capability-centered, with a precondition as transferring teacher-centrism to student-centrism. The breakthrough lies in the innovation of theory, i.e., to establish concept of harmonious development of diversified knowledge rather than single knowledge in order to create a good environment for innovation teaching practice in universities and colleges.

Key words: university; innovation teaching; inquiry teaching; train innovative talents

[责任编辑:罗银科]