

笔谈：学生中心主义与大学教学改革

编者按：几乎每个高校都在倡导“以学生为中心”的办学理念，这让人感到“学生中心主义”时代已然来临。以学生为中心，这是高等教育进入大众化阶段后出现的新事物，对此人们还没有充分地认知，也缺乏真正的应对经验。而2012年的“慕课”年让人感到，我们的大学已经落后于“学生中心主义”时代要求了，因为我们的教学观念、管理方式和教师素质等均停留在传统的以教师为中心的时代。这些观念的差距很可能使我们失去一次教学改革的绝佳机会和与国际高等教育接轨的机会。高等教育无论如何也无法自封起来，必须走向开放，为此必须认识到学生中心主义来临的意义，并用真情来拥抱学生中心主义。本刊特约厦门大学王洪才教授组织了三篇笔谈文章，就“学生中心主义”概念辨析、慕课课程对教学改革的影响以及学生评教实践面临的困境及其出路等问题进行了探讨。现予刊发，以飨读者。

中图分类号：G642

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2014)06-0062-13

何谓“学生中心主义”？

□ 王洪才

一、从“以学生为中心”说起

如果说今天高等教育已经进入了“学生中心主义”时代，一定会遭到许多人围攻，人们会质疑：既然是“学生中心主义”，肯定要“以学生为中心”了，那老师就是“边缘”了，就是“卫星”了，这是否等于要否认教师的作用？而这怎么可能呢？无论何时，教师的作用都应该是主导的！……可以说，持这种反对意见的非常普遍。

出现这种反对意见似乎与某些现实并不合拍。大家知道，现在许多高校都在提“以学生为中心”，这个口号叫得可谓震天响。那么，这个口号意味着什么呢？它是否说明人们已经嗅到了“学生中心主义”时代来临的味道了，意识到“以学生为中心”是不可避免的选择？这个口号本身是否还蕴含着某种道德上的优势从而使人们乐意把它作为一种旗帜而自我标榜？反之，如果大家都觉得“以学生为中心”是有偏颇的，为什么没有人起来反对呢？

不可否认，“以学生为中心”最初出现是有背景

的，是针对某种现象而言的，如在教学中不顾学生的需要一味地照本宣科等。但它也不是对过去都采取全盘否定的态度，如没有明确否定教师的主导作用。正是在这种情况下，人们才有条件地接受了它。但随着时光流转，这个口号已经超出了当时的语境而变成了一个普遍概念。换言之，人们发现它不仅针对当时情境，而且具有广泛的解释力。这意味着它的语境已经扩大了，而且它的内涵也发生了变化。渐渐地，它还掌握了某种话语资源并成为一种合法化机制：教育活动就应该为学生着想，如果不为学生着想的教育就是非法的！也即，“以学生为中心”成为教育活动合法性的基础了。由此可见，它并非简单的学生中心与教师中心之间的演绎。

但人们习惯于传统的思维方式，似乎“以什么为中心”就是“一切围绕它来转”。因为在人们的潜意识中习惯于一元主义，如“天无二日，人无二主”等，这是一种典型的中国式思维，其中透露出专制主义的阴影来。这与西方的平等主义思考是不一样的。这个思维方式在今天是有很大问题的。特别是

收稿日期：2014-05-29

基金项目：教育部哲学社会科学研究重大委托项目“中国特色高等教育思想体系研究”（13JZDW004001）。

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、博士生导师，主要从事高等教育原理与现代大学制度研究。

在后现代社会，为什么只能有一个中心而不能有多个中心？这说明，在今天，一元中心主义面临着合法性危机。^①

我们知道，一元中心主义的实质就是专制主义。专制主义就是以建立主奴关系为基础的，这是与等级制度联系在一起的，其中有一种极权主义的思想色彩，最典型的话语就是“普天之下，莫非王土；率土之滨，莫非王臣”。

而“以学生为中心”的真正含义是什么呢？说到底，它就是以满足学生发展需要为目标，教学活动应该以此为中心，办学水平状况也应该以此作为评价标准。这比笼统地提大学“以教学为中心”、“以教师为中心”或“以科研为中心”更能够站得住脚。“以教学为中心”是教学型大学常提的话语。所谓“以教学为中心”，就应该把教学活动作为大学的中心活动，别的一切活动都附属于它。事实上这个说法就很难成立。教学怎么能够成为中心呢？究竟是课堂教学还是什么样的教学？如果是课堂教学的话，大学能否围绕课堂转？哪个大学能够这样做？进一步说，“以教学为中心”的中心含义应该是把教学质量提高放在中心的位置。它的潜台词是：如果教学质量低的话，大学的价值也就降低了，它的存在的合法性自然跟着降低了。但如何才能保证教学质量？靠教学评估能够完成吗？显然这是存在疑问的。可以说，教学评估是一个困惑世界大学发展的难题。因此，“以教学为中心”的话语是不完善的。

“以教学为中心”是否必然“以教师为中心”？如果“以教师为中心”的话它有两个含义，一者是主张在教学活动中应该以教师为主导，教师主宰教学进程；另一个含义是大学办学应该“以教师的发展为中心”，它的含义就是说办大学需要靠教师，尤其是名师，特别是那些博才多学的大学者。大学应该不断地促进教师在专业上获得发展，这样他们才能以更好的素质进行教学。但这能否自然地延伸出促进学生发展呢？很难说！从理论上讲，学生以大学者为师是一件幸事，但从实践来看，不是每个学生都希望成为学者的，这就是高等教育大众化后出现的价值多元化的情况。尤其在中国，即使在精英教

育时期，成为学者也不是最荣耀的事情，成为大官才是最荣耀的事情。这就让人联想到孙中山在中山大学成立时的讲话：要做大事而不要做大官。^②表面上看，做大官和做大事是两件事，实际上在中国这是一件事，当了大官才是做了大事。在孙中山眼中，“大事”是指具体的事业，显然他内心对官场是一种反感态度的。在今天，学生发展是多途的，决不仅仅是“做学术”的唯一途径，而且这也不可能，因为这不仅要看个人志愿和努力，而且还要看社会需要，是否有这个机会。比如在西方，许多人读了博士之后是渴望在大学里做学术的，因为他们把做学术看成是非常高尚的事情，而事实情况是许多人没有机会做学术，不得不从事与学术无缘的工作。在中国，目前这个情况不是非常严重，相信在未来会越来越严重，这也是为什么要控制博士无限扩张的原因。在这种情况下，我们就必须为学生的前途着想，不考虑学生发展显然是不堪设想的。

“以科研为中心”虽然是遭到普遍批判的，但事实上，今天无论什么样的高校，似乎都在贯彻这一条，这就是一种功利主义的反映。因为科研能够带来实效（比如升格、大学排名），教学、教师、学生都无法带来直接的实效。所谓的实效，就是看得见的办学政绩，而非学生发展了、教师高兴了、教学质量提高了等。

必须指出，中国语言往往是含糊型的，无论是“以学生为中心”还是“以教学为中心”或“以教师为中心”及“以科研为中心”，它们的意思都是不确切的，都有多重意思，既有表面意思，也有深层寓意，常常需要结合具体语境才能理解。

二、“学生中心主义时代”的意味

显然，“以学生为中心”同样也具有多样的含义。之所以提出“以学生为中心”的口号，这实际上是伴随着高等教育大众化出现的，因为新的学生不像传统学生对学习有那么大的热情，也不再把追求学术作为荣耀，在此背景下，必须“以学生为中心”，即根据他们的需求来制定课程和教学并配备

^①后现代主义的思维策略。因为后现代的基本策略就是去中心。在去中心之后就从一个中心变成了多个中心了。

^②不做大官做大事——孙中山总统顾问陈少白其人其事[EB/OL].[2014-05-20].<http://www.zsnews.cn/Backup/2009/09/20/1205714.shtml>.

资源。这正是高等教育大众化理论提出者马丁·特罗发现的事实,即高等教育的性质随着高等教育的入学规模的变化而变化,也就是说高等教育规模扩大不是一个机械扩充的过程,而是在扩充过程中其性质就不知不觉地发生了变化,虽然这种变化很多时候是出乎意料的^{[1](P84-113)}。当然,这也是根本无法预料的,否则就不会出现各种各样的后遗症了。换言之,在高等教育大众化时代根本不可能单纯按照学校意志行事,无法实现以学术为中心,教师也不能再保持权威姿态了,这些都只能在“小而精”的学院中进行实践,当然这种实践成本是高昂的。这一切都说明一个新的时代来临了,这就是学生中心主义时代。在这个时代,学生已经成为校园的主力,它要求必须时时受到关注。不然,一旦发生了动荡,其后果是不可收拾的,如20世纪60~70年代的欧美大学校园发生的故事一样。

学生中心主义时代说到底就是个性张扬的时代^{[1](P308-318)}。在这个时代,传统的规范、传统的行为方式,包括传统的思维模式都面临着挑战,不做认真调整是不行的,因为它无法适应今天的学生要求了。这究竟是校园规模过大造成的,还是年轻人的成长环境变化造成的?很显然,在一个嘈杂的大学校园里,人们心情不免浮躁;今天年轻人生长在信息化的时代,各种非主流信息过多地侵入,使得他们天生就具有一种叛逆的心理;他们对未来前途的担忧,也使得他们心浮气躁。今天课堂上面临的学生“不合作”就已经说明了这个问题。学生在课堂上的“不合作”表现为身在曹营心在汉,人在教室里实际上并未在听课而是在做别的事情。这意味着,传统课堂必须尽快改革,教师观念必须尽快转变,教学管理也必须与时俱进。因为无论何时,如果学生对学习不感兴趣的话,那么教育就是失败的。现在的信息技术手段已经能够支持或支撑教学信息传输方式的变化了,如慕课就是典型事例^[2]。可以说,多方面因素促成了这个新时代的来临,不管我们是否情愿。对于这个新时代,自然有人欢喜有人愁,但无人能够抵挡。我们知道,办学是否成功,教学是否成功,都需要看学生是否满意,学生是否具有学习的热情,否则教育是不成功的。那么教师就需要研究学生,设法满足他们的愿望。如果不这样做行吗?

这一切都是学生中心主义时代来临的征兆。如果不是在学生中心主义时代的话,则可以采取严格淘汰的办法来选择那些只适合读书或听话的学生,这就是传统的学术型大学发展的模式。在今天谁都不敢这么主张了,因为现在学生已经成为了消费者,他们决定着大学的生存,所以大学都希望能够为学生发展服务,对学生发展有利,有助于学生就业,有助于学生身心健康。以学生为中心,不是一定要把学生当成小皇帝一样供奉着,那样的时代实际上是学生专制主义的时代。所以说,学生中心主义是高等教育大众化的产物,它不是说学生变得多么强大了,而是说他们需要被呵护着,他们更加敏感,更容易受伤,于是不得不被保护起来。从这种情况看,这在当下大学校园中已经是比较普遍的现象了。因此,学生中心主义时代已经来临而不是一个未来的事情。

三、几个容易混淆的概念辨析

(一) 学生中心主义是否与教师中心主义相对?

具有教育学基础的人一般都会想到,“学生中心主义”与“教师中心主义”是相对的,这个想法显然有一定道理,因为传统上就是教师中心主义时代。为什么?因为在传统时代,学生知识获得主要依靠教师,教师是博学的象征,也是真理的代言人,而且是道德的楷模,教师为人师表就是这个意思。不过,这主要是指在中国,因为在西方,教师只有学问的符号,没有道德的寓意。但这不意味着教师不进行道德教育或可以没有道德,而是说教师不承担道德教化的责任,因为道德教化有一个专门的机构承担,即教会。在西方,教会的影响深入到社会的各个层面,没有什么人能够逃过宗教的影响。尽管人们并不都信仰宗教,但从道德教化的角度讲,他们都要从属于一定的教会,这对我们而言是很难理解的。在西方中小学中也进行公民教育,公民教育是共同遵守的内容,没有把谁作为道德的化身;而在中国,教师不仅是知识的象征,而且是道德的化身。虽然我还缺乏确切的资料来证明西方的情况,但间接的资料可以佐证这一点。

教师中心主义的具体意味是什么呢?就是课堂由教师做主,教师决定课堂的进程,教师就是课堂

的权威，教师以其专业资质来证明自己具有这一资格，所以拒绝他人干预。这种干预包括社会方方面面的，如政府的、家长或学校的，只有当教师行为出现了重大瑕疵时社会才可以介入，包括道德上的瑕疵和专业上的瑕疵。

教师中心主义存在的基础是学校相对独立，知识体系相对封闭，知识内容相对晦涩。在这种情况下，学生要获得知识就必须由教师这一中介来完成，教师就是知识的阐释者；缺乏了这一中介，个体要获得知识是困难的，或者说是不可靠的。

当知识媒体高度发达起来之后，教师再想作为知识权威的机会已经不存在了，教师不能再作为唯一的知识提供者了，如此，教师就具有了可替代性。特别是知识的类型也多样化了，人们可以对知识进行选择，当学生不再是选拔出来的精英时，教学方式也必须随之转变，否则学生就无法接受和理解。那么，此时必须让学生主动起来，也只有把他们放在中心的位置，教学才可能真正进行。换言之，教学必须适应学生的需要进行，而不能说教师有什么知识就教授什么。如果他们不感兴趣的话，他们是可发声的，单就这一点而言，教师的中心地位就已经丧失了。当他们能够发声而且乐意发声的时候，其中心地位就已经确立起来。除非他们拒绝发声，一旦他们发声，就是对教学质量的直接评价，这是其他评价无法替代的。特别是当他们的声音代表市场的话，其威力就发挥出来了，就使其他参与者不得不重视起来。在此，无论学生是否理性，这些都不是理由，因为无论理性与否，都是质量的象征。

因此，在大众化到来的时候，教师中心主义无可置疑地消失了，所能够保留的仅仅是一种怀旧情愫罢了。

（二）学生中心主义隐含的是一种技术中心主义

教育以技术为中心？这显得有点荒唐、不可思议。但技术的影响无处不在，今天的学生中心主义在很大程度上是拜技术所赐。可以设想一下，如果不是技术进步，就不可能存在知识传播手段的发达，就不可能如此强劲地挑战教师的权威地位；如果不是技术的进步，就无法使今天的知识和信息呈几何级数增长；如果不是技术进步，就不可能引起校园内的革命，这个革命就是信息手段的普及，具体而言就是互联网的普及、智能手机的普及。所以，校

园内的技术进步与社会的技术进步如果不是同步的，也是亦步亦趋的，因为校园无法阻挡技术的进步，技术进步会穿越校园之门横冲直闯。今天学生的许多行为变化都与这种技术有关，如果不是信息的发达，今天学生的表现也不会如此。这就是技术进步的影响。

在这里，我们无意说技术进步都是好的、有利的，因为技术是一个双刃剑，既可以谋利，也可以作孽，学生成为“低头族”就是技术的“功劳”，很少人说这是件好事，多半人都认为这是件坏事。因为有了技术，学生越来越“目中无人”了。显然，不仅是学生，一般年轻人都是如此，如果在大街上走，或是任何公共场合，处处都可见低头看手机的人，而且这个人群在迅速膨胀，超越了年龄的界限。这也从另一个方面说明，技术进步是抵挡不住的，问题是该如何适应。当技术肆无忌惮地发威时，人类的思想就会退化，因为人越来越失去自我，越来越被外在的东西控制。所以，信息爆炸不都是福音，同样也是威胁，因为它确实对人的信息处理能力提出了挑战。甚至可以说，人在技术进步面前几乎是无助的，似乎只能去被动地适应，可选择的余地非常小。人被技术控制，这在二十世纪初就已经被西方哲学家广泛讨论，而进入二十一世纪后，这一趋势更加变本加厉，越发不可收拾了。

在技术进步面前，年轻人永远都是幸运儿，一方面是因为他们追慕新潮，另一方面是因为他们对新技术具有更好的领悟能力，而且似乎技术进步专门冲着他们的兴趣来的。这让越是年老的人越感到失落，感到被抛弃了，但又不得不去适应。而且社会的加速发展多半是因为技术进步造成的。技术进步确实带来了许多好处，面对这些好处，谁又忍心拒绝？

可以说，大学校园内的变化，有多少是与技术进步无关呢？师生地位之间的变异，实际上背后的决定因素是技术。

（三）学生中心主义助长了管理中心主义

在教师权威主义时代，管理是一种服务的姿态，因为教师是自主的。而在学生中心主义到来时，管理主义也很兴旺发达起来，因为他们的口号是效率和问责，这两点就打破了教师固有的专业自主和矜持。很简单，学生不爱学习，责任在谁？你不能说

这是学生自己决定的。这个理由是说不通的,人们一定说教师没有让学生喜欢读书,而不是说学生已经是成人了,应该为自己的行为负责。而教师毕竟只在自己的专业方面具有优势,面对学生多样化的需求他是无能为力的。当教师没有惩戒学生的权力时,他的尊严其实就已经消失了。单靠说服是苍白无力的,因为人是功利的,而非真正理性的,或者说没有人是真正为自己长久发展去思考的,人们更喜欢当下快乐。换言之,无论将来怎么样,让我当下不好受就不行。进一步说,人是需要被宠的,如果不被宠的话,他就会感到你就是他的敌人,而不管你是多么出于善意。因为在他的逻辑看来,既然你对我好,就应该让我高兴,让我不高兴,就是对我不好。按照这个逻辑来处理的话,学生自然就是得罪不起的。所以,出现讨好学生的课堂自然就不新奇了。

在这个时候,管理者自然要说话了:你怎么能够让学生不高兴?他们是上帝,是我们的衣食父母,怎么能够不尊重他们?所以,必须让他们高兴!于是就制定出了各种规范讨学生喜欢。这样做的理由很简单,因为学生人多,他们不高兴是不得了的事情,轻则滋事,重则败坏了学校的名声,因此他们需

要被哄着。你如果说希望他们理性,管理者会说你幼稚啊!这就是进入大众化的大学校园的状况。所以,在学生中心主义到来时,大学中的一元中心变成了多元中心。

在这个时候,还有人怀旧时发表感叹说:大学者非大楼之谓也,乃大师之谓也^[3]。这只能是一种怀旧的情愫,不能解决当下的任何问题,因为当时是精英教育,是追慕知识而来;而当下是大众教育,他们并非为追慕知识,而是为了实现自我,无论这种自我多么地不理性。这虽然让人们留恋起当初的小而精的学院教育,而在现在大市场一般的校园中再也找不到往昔的宁静了。再用今天大学类比一百年前的大学,早已经是“物是人非事事休”了。

参考文献

- [1] 王洪才:大众高等教育论[M].广州:广东教育出版社,2004.
- [2] 2012中国国际远程教育大会在北京隆重召开[EB/OL]. [2014-05-20]. <http://www.xuexigang.com/2012/a/60812.html>.
- [3] 梅贻琦.就职演说[A]/杨东平.大学精神[C].沈阳:辽海出版社,1999:235-237.

“翻转课堂”:传统课堂面临的挑战及变革路径

□ 路丽娜

“翻转课堂”已成为时下教育界探索与关注的一个话题,它被比尔·盖茨(Bill Gates)认为“预见教育的未来”,被加拿大《环球邮报》评为2011年影响课堂教学的重大技术变革^[1]。国内学术界对此反映强烈,认为“翻转课堂”颠倒了传统的教学顺序和内容,是学与教的革命^[2]。基于此,我们有必要在认清新形势下传统课堂面临的困境的基础上充分分析“翻转课堂”的优势及其对传统课堂的挑战,为

传统课堂的改革探明路径,促进课堂教学的发展。

一、新形势下传统课堂面临的困境

所谓传统课堂是指以知识系统传授为目的的课堂。传统课堂是精英教育时代的产物,它是教师掌控的课堂,教师是课堂的主人,学生是知识的接受者。传统课堂在精英教育时代发挥了让学生获取

收稿日期:2014-05-29

基金项目:教育部哲学社会科学研究重大委托项目“中国特色高等教育思想体系研究”(13JZDW004001)。

作者简介:路丽娜(1986-),女,甘肃庆阳人,厦门大学高等教育发展研究中心博士研究生,主要从事高等教育理论研究。

知识成为有别于普通劳动者的精英阶层的作用。然而，随着知识经济社会的到来、高等教育大众化的不断推进以及信息技术的发展，传统课堂已不再适应新的教育形势。

（一）传统的知识授受观与创新人才培养理念格格不入

知识经济时代强调创新，培养具有创新能力的高素质人才是知识经济时代对教育的要求，体现在教学中就是要激发学生的自主性，培养学生的批判思维能力，让学生具有创新意识和创新能力。然而，传统课堂教学观是一种以授受式为主的教学观，这种教学观下的教学主要由教师向学生传授人类已经积累的知识与经验^[3]，学生是接受式学习，不能对知识持有怀疑态度，更不能批判。学生参与课堂的程度是有限的，仅在认可现有知识基础上紧跟教学进度理解、接受知识，因此学生的自主性很难被激发，久而久之便养成了被动接受的习惯，对来自书本和教师的知识都持一种本能的接受态度，认为它们是正确和标准的，学生不再具有独立的人格和批判思维能力，更无法谈及创新意识和能力的培养。

（二）传统的统一化教学无法满足大众化阶段人才培养多样化的要求

传统课堂是高度统一化的教学，对同一个专业的所有学生提出统一的培养要求，采用统一的教学模式，确立统一的评价标准^[4]。这种教学以教师讲授式为主，基本适应精英教育阶段学生培养的要求，但在大众化教育阶段，为了让每个人都能够参与学习，激发学生的求知欲望，教育必须关注人才培养的多样化和特色化，进行因材施教。显然，这是传统统一化的教学所无法胜任的。

（三）信息技术的发展使知识的获取可以超越课堂

传统课堂旨在传授系统知识，然而这种价值在今天陡然下降。以慕课为代表的大规模的视频在线课程不断发展，网络覆盖面和网络技术不断强大和先进，智能手机、平板电脑广泛运用，各种各样的搜索软件也在产生和发展，这一切都为信息获得提供了便利，都在挑战课堂在知识传授中的地位。网络所承载的知识内容的丰富性和趣味性、学习时间的自由性也在深深地吸引着学生，学生已不再需要单纯通过课堂获取知识。因此，传统课堂的吸引力逐

渐消减。

二、“翻转课堂”的优势及其对传统课堂的挑战

“翻转课堂”其表现形式主要是由教师创建视频并提出问题，学生课前自主学习视频内容、查找资料并进行自学，小组讨论深化理解，课堂上师生面对面交流，学生汇报学习成果，教师引导、点评和答疑解惑^[5]。“翻转课堂”利用信息技术手段颠覆了传统的教学顺序和师生关系，让学生成为课堂的主人，实现了课堂内外一体化，教与学相互辅助，师生相互对话进行教学，从教学组织、课程设计、教师角色、学生心理及教学管理等各个方面对传统课堂形成挑战。而其中最主要的挑战表现在对传统课堂所盛行的知识观和支配传统课堂的教学观念的挑战及对教师教学能力的挑战，特别是对教师所具有的信息素养的挑战。

（一）“翻转课堂”的优势

1. “翻转课堂”是以问题为导向的教学

与传统课堂模式化教学不同，“翻转课堂”是以问题为导向的，将学生置于一个以问题为线索的教学环境之中。教师创建的视频材料不仅包含学生需要学习的知识，更是一个蕴含着悬念与问题、能够激发学生学习和探究欲望的教学环境。课堂教学则是一个提问、讨论、答疑解惑的过程，不论是学生提问还是小组讨论都是围绕问题进行的，在讨论中解决问题并产生新的问题从而不断解决。可见，问题是贯穿于“翻转课堂”教学的一条主线，教学内容是以问题的形式呈现并在问题解决中生成的，教学过程是围绕问题进行的，教学方法的运用旨在解决问题，教学环境是适于问题探究的。在问题的探究和解决中，学生学会思考和学习，主动建构知识。

2. “翻转课堂”将学生主动探索和教师指导融为一体

“翻转课堂”颠倒了传统的教学顺序，也打破了传统教学以教师课堂讲授为主的教学方式，让教学成为学生主动探索、教师指导学习的过程。无论是课下对视频材料的学习还是课堂中的问题讨论、解决，学生都是居于中心地位的，学生依据自身

的思考和需要查阅资料,提出问题,并基于自身的理解进行讨论,建构知识。教师只是起引导者的作用,通过教学材料引导学生进入教学情景,激发学生思考,课堂上组织学生探究讨论而非告诉学生答案。在这个过程中,学生是探索者和建构者,教师则是组织者、指导者、帮助者和促进者,指导学生进行有意义的探索,保证学生的探索不偏离主题。学生主动探索和教师指导相融合,使得课堂不再仅仅彰显教师的教学进度,而是关注学生的学习效率,真正实现了以教师为主导、学生为主体的教学。

3.“翻转课堂”充分利用网络工具进行教学

“翻转课堂”教学分为课下和课堂两部分,课下教学无论是教学视频的制作创建、学生对于视频资料的学习还是师生、生生之间的交流沟通都是依赖于网络平台进行的。信息技术和网络工具的运用一方面提高了教学效率,使得大量的学习和探究可以借助网络平台在课堂之外进行,另一方面使学生的学习更加人性化、自由化。而教师对于学生学习情况的掌握也更加及时全面,可以了解到学生观看视频的时间、节奏、进度和回答问题的情况,从而了解学生的学习方式和习惯、对知识的掌握情况甚至学生学习的难点、关注点,从而有利于教师更好地因材施教。教学由传统课堂教师的一点发射到各个学生的“线状”变成师生、生生之间相互交汇的“网状”,实现了个性化教学。

(二)“翻转课堂”对传统课堂的挑战

1.传统课堂标准化的知识观受到挑战

不同的教学观最终体现的是不同的知识观。传统课堂的知识观认为,知识“表征一个现存的、孤立的、独立于认识者的真实世界,而且只有当知识正确反映这个独立世界时才被认为是真实的。”^[6]既然知识是客观的、独立于认识者的,那么自然是有标准答案的,是不能随意建构的。因此,传统课堂的知识都是专家根据知识的脉络遵循一定的逻辑结构编纂的,学生学习和接受这些象征着权威、科学的系统知识。表面看起来学生掌握了标准化知识,但其实学生感受到的知识是空的、“高大上”的,没有与现实生活联系起来,学生不知如何将知识转化为能力以促进个人发展。“翻转课堂”基于学生的需要和思考建构知识,以事实证明知识是可以个性化的,学生有能力建构知识。

2.传统课堂知识授受式教学观受到挑战

观念是行动的向导,“翻转课堂”无论是教学顺序的颠倒还是教学手段的革新,其最终都体现了一种教学观的转变。传统课堂注重教学的知识传承价值,视教学为教师引导学生获取知识的特殊认识过程,在教学操作上,强调教学过程的标准化、程序化、规范化和精确化,视教学活动为可精确预设、程序化操作的标准流程^[7]。“翻转课堂”强调学生通过主动探索建构知识,教学过程是遵循学生思维和对问题的理解帮助学生解答疑惑建构知识的过程,不具有规范化和程序化的操作流程,教学结果是不可预设的。“翻转课堂”这种开放式的教学颠覆了传统课堂教学以标准程序传授知识的观念。

3.教师的教学能力受到挑战

教师的教学能力主要表现为三个方面:所学科的知识(能教),教育专业的知识和能力(会教),教育专业精神(愿教)^[8]。传统课堂教师的教学能力主要体现在具有对学生负责的精神、具备专业知识和演讲能力。在“翻转课堂”中,教师不仅要讲解知识,更要启发引导学生,组织学生进行讨论,因此教师不仅要具备专业知识,还需要对知识深层次的把握和理解,能够理论联系实际,具备良好的沟通能力、组织协调能力,更需要对教学的激情。如视频材料的制作就不仅要求教师能够在较短时间内完整地呈现知识,突出重点,更重要的是所组织的教学内容能够引发学生思考,激发学生的问题意识,这就需要教师深厚的专业功底、良好的引导能力以及理论联系实际的能力。课堂教学过程的答疑和讨论要求教师能够激发学生的学习热情并以良好的组织能力保证讨论有效,甚至要求教师具备跨学科的知识背景回答学生的问题。而这一切的前提就是教师对教学要有激情,如若教师兴致不高,学生自然无精打采、萎靡不振。这种教学能力的要求对于教师长期以来形成的固有的教学能力是极大的挑战。

4.教师的信息素养受到挑战

信息技术已经渗透到现实生活的各个角落,包括教育领域,MOOCs的出现就是一个典型例证。“翻转课堂”的出现与信息技术和网络的发展息息相关,它所体现的教学顺序的颠倒、个性化教学皆

因为信息技术的发展而成为可能,视频材料的制作更体现较高的技术要求,信息技术所带来的视觉和听觉感受也是传统教学所不能比拟的,可以说是信息技术催生了“翻转课堂”。信息技术的巨大作用对于教师的信息素养提出了较高的要求,传统教师一支粉笔、一本教材就可以组建课堂的教学模式已经发生了变化,教师若不能积极主动地应对这种挑战则将面临巨大困惑,将会导致其教学效率不高,知识更新频率较低。因此,教师只有不断提高信息素养才可能应对挑战,吸引学生。

三、基于“翻转课堂”理念的传统课堂教学变革路径

“翻转课堂”的出现为我国大学教学改革提出了崭新的课题。如何应对“翻转课堂”对大学教学提出的各种挑战?我们认为必须从知识观与课堂教学方式的转变和信息平台建设入手,构建新的课程和教学体系,从根本上提升教师素质。

(一) 将传统的知识观转变为建构性的知识观

对于“什么知识最有价值”这个问题的探讨似乎从未停止过。英国学者斯宾塞认为科学知识最有价值;赫斯特认为有助于发展心智的知识最有价值;美国著名教育家杜威认为最有价值的知识是与儿童生活相联系的经验^[9]。在高等教育大众化和以学生为中心的时代,只有基于自身学习而生成和建构的知识才最有价值。所谓生成的知识即通过学生的学习领悟被学生所掌握和内化了的,而不是直接接受的知识。只有这样的知识才是学生可应用的知识,而要产生这样的知识就必须将传统的标准化知识观转变为建构性知识观。建构性的知识观认为知识具有个体性、社会性、情境性和相对性(主观性);知识是人们对客观世界的一种解释、假说或假设,它与自身发生的情境紧密相连;学习者对知识的理解只能由学习者自身基于自己的经验背景而建构起来;知识是活动、情境和文化的产物,是学习者相互对话与协商的产物^[10]。

知识观的转变正是教学方式转变的关键和基础。基于这样的知识观而产生和形成的教学观,首要的是应该明白学生是有能力通过主动思考建构知识的,教学要教会学生如何建构和生成知识,因

此要重在激发学生的探究欲望和学习兴趣,引导学生通过探究一步步生成知识。这种教学观是生成性的教学观,教学是通过创设一定的教学情境,师生互相合作探究,在分享与交流中发现新知、构筑经验、建构知识的过程^[11]。

(二) 转变传统教学方式,构建以学生为中心的课堂

1. 创设以问题为导向的教学情境

“教学的本质不是知识的交接,而是一场由师生共同演绎的生活事件,教学过程是建构课程文本中的事件和当下的课堂生活事件之间关联的旅程,教学只有成为一种事件时才可能发挥促进学生建构智慧与德性的功能。”^[12]这足可见在教学中事件的重要性。事件在教学中也是一种情景,是基于某个问题产生的情景。教学中只有设置了恰当的问题情景才有可能将师生联系起来。这个问题情景的设置不是随意的,而是基于特定教学内容可以被学生理解和接受且与学生生活密切相关的。这主要表现在:“一是该问题与现实生活中发生的困难相联系,即为解答当下生活困惑而设;二是与其过去的生活经历发生关联,从而使学生能够借助先前的知识经验进行新知识建构,而先前的知识经验就成为知识建构的脉络;三是与学生未来发展前景发生联系,即学生知道学习活动是有目的的;四是与专业发展联系起来,即使学生体会到学习是一种高水平的学习,是站在科学前沿的学习,而不是漫无目标方位的学习。”^[13]而且,这样的问题是可以由浅到深、由表象到本质一步步地思考解决的,教师可以引导学生从自身的经历和感受出发思考,通过查阅资料、课下和课堂讨论、师生互动等方式逐步探究和解决。

2. 采用对话式教学

教学的本质是“在主体间平等对话的基础上,师生之间、生生之间共同合作与探究,并在有效的教学情境中共同生成知识,共同创造教育经验的过程。”^[14]相比传统课堂,“翻转课堂”最大的特点之一在于创设了对话式的教学环境和教学平台,运用了对话式教学方法。“对话是主体间以语言符号系统为中介进行的交往”^[15],是获得彼此间信息的重要途径,只有师生之间不断通过对话合作探究才可能推动课堂教学情境的发展。这种教学方法的运用

首先需要民主、平等的环境和氛围。其次,教师既要有强烈的倾听意识,又要能够巧妙地引导学生主动发言展示成果或者提出自己的见解和看法,其他同学提问、争论解答疑惑或者组织小组讨论,在小组讨论的基础上再进行集体讨论,鼓励学生大胆发言、自由争辩,在争辩中产生思想的碰撞,在思想的交流和碰撞中解决问题,建构知识。

3. 进行以学生发展为目标的教学反思

传统教学由于其教学评价是以学生获得知识的多少、对所学内容的熟练程度为评价标准的,因此课后学生主要记忆知识、练习所学内容。这种方式能够让学生熟悉所学习的内容,但并没有起到对课堂进行反思的目的。而且在传统课堂中针对教学的反思主要是教师的责任,而“翻转课堂”的教学理念是以学生为中心,学生是课堂的主人,他们需要在课堂上积极主动地进行思考,通过写反思日志等方式总结课堂所学习的内容,反思其中的问题和收获,分析自己的参与度、困难与不足,并进一步思考,发现和提出新的问题。这是一个学生主动学习的过程,也是一个学习习惯的训练和养成过程。教师也要对课堂教学做出反思,在观察学生适应性以及学习效果的基础上进一步调整教学。

(三) 充分有效地利用信息网络工具提高教学效率,改善教学效果

信息技术和网络的发展对教育领域的影响已经势不可挡,MOOCs的风靡就充分展现了这个势头。《纽约时报》称2012年为MOOC年^[16]。MOOCs让随时随地学习成为可能,让更多的人有机会领略到大师的教学风采,也让国际化、世界范围的交流成为可能。这对于传统课堂的变革是莫大的福音。传统课堂在技术知识以及教学手段等方面都可以借鉴和利用MOOCs的已有成果,甚至可以综合多门课程多个教师的所长,改变课堂教学。窥一斑而见全貌,从MOOCs的发展我们可以看到信息技术和网络的发展对课堂教学所产生的积极影响,并且

必须充分地加以利用。比如,可以利用信息技术掌握每个学生的课程选择、在线学习时间和节奏、在线交流情况等,通过这些数据分析学生的行为模式、学习习惯和学习方式以便因材施教,改善学生的学习效果。当然,我们也反对“唯技术论”,应根据教学的切实需要而使用相应的技术手段。

参考文献

- [1] 官芹芳.可汗学院翻转课堂[J].上海教育,2012(17):27-31.//张昶,蒙泽察.“导学案教学”与“翻转课堂”的价值、限度与共生[J].全球教育展望,2013(7):10.
- [2] 刘荣.翻转课堂:学与教的革命[J].基础教育课程,2012(12):28.
- [3] 庞国斌.从授受走向互动生成:现代大学教学观反思与重构[J].辽宁师范大学学报(社会科学版),2008(2):60.
- [4] 周连君,庄绪德.论高等教育人才培养模式的转变[J].中国成人教育,2006(12):21.
- [5] 李思瑶.将“翻转课堂”搬上云端“拆下围墙”创新教学模式——复旦首推课程《大数据与信息传播》上线MOOCs平台[N].科技日报,2014-1-27(7).
- [6] 郑大年.知识观·学习观·教学观——建构主义教育思想的三个层面[J].全球教育展望,2006(5):33.
- [7] 何基生.教师教学观念和和行为转变的困境与对策[J].教育理论与实践,2009(1):42.
- [8] 张应强.大学教师的专业化与教学能力建设[J].现代大学教育,2010(4):37.
- [9] 李定仁,徐继存.课程论研究二十年[M].北京:人民教育出版社,2004:23.//纪德奎,姚军.从“潮课”现象看高校选修课程开发的困惑与抉择[J].高等教育研究,2013(7):67.
- [10] 袁维新.从授受到建构——论知识观的转变与科学教学范式重建[J].全球教育展望,2005(2):20-21.
- [11] 温雪梅.基于建构主义教学观的探究式课堂教学设计[J].大学教育科学,2013(5):34-35.
- [12] 陈晓端,龙宝新.回归事件:后现代有效教学的使命[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2007(2):104-105.
- [13] 王洪才.论大学创新教学的三要素[J].复旦教育论坛,2012(4):44.
- [14] 陈晓端,毛红芳.试论有效教学的课堂文化构建[J].当代教师教育,2009(1):7.
- [15] 徐朝旭.从建构到对话中的建构——认识本质的重新审视[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2003(4):89.
- [16] 李曼丽.MOOCs的特征及其教学设计原理探析[J].清华大学教育研究,2013(4):14.

论高校学生评教中学生主体性的发挥

□ 江 利

当前高校中的学生评教活动开展得如火如荼，然而，其实效却一直饱受质疑，究其原因在于学生在评教活动中主体地位缺乏，具体表现为评教功能定位偏离了学生的身心发展实际，评教程序缺乏对学生的人文关怀，学生评教结果处理有悖于学生利益诉求。这一切都与我国高等教育市场发育不成熟、传统文化观念的束缚、评教制度设计中缺乏权利与责任平衡的意识等等有关。为此，要更好地激发学生参与评教，就需要从转变观念和完善评教过程做起，致力于形成健康的学生评教氛围，最终构建一个畅通的学生评教对话平台。

目前，学生评教已经被广泛作为高校进行教师绩效考核和实施质量管理的重要手段。然而，学生作为评教的主体却普遍出现了消极倦怠的现象，甚至视评教为“一分钟的游戏”^[1]，如何调动学生评教的积极性更是困扰着不少高校。深入研究高校学生评教，更好地激发学生参与评教的热情，发挥其保障教育质量的作用，是当前高等教育改革与发展面临的一个重要课题。

一、学生在评教活动中的主体地位

(一) 学生学习权的时代诉求

随着信息时代的到来，知识开始呈爆炸性增长，知识不再具有传统的权威性和绝对性，而是根据学习者的经验和文化建构的。此时，知识逐渐走向平民化和大众化，上大学已不再是少数人的特权。网络技术的发达延展了学习的时间和空间，高等教育大众化消融了大学生作为社会智力精英的优势，学习开始成为21世纪学习型社会中每个人胜任未来社会发展挑战的终身事业。在今天，教师逐渐卸下了知识卫道者的光环，大学教育也不再停留

于引经据典的口传心授，而学生也逐步从传统的以教师、教材和课堂为中心的传统教育中解放出来，学习成为一种以内在驱动为基础的活动。由此，学习权成为未来每个人的基本权利，广泛地植根于教育与学习的活动之中。评教是教与学互动的关键纽带，学生拥有时代赋予的评教话语权。

(二) 现代教学观的内在要求

在现代教学观中，最显著的特征是从教师为中心的 knowledge 传授转向以学习者为中心的师生互动建构^[2]。此时，教学是知识建构与生长的双边动态活动。教师有效推进教学进程的依据与改进教学质量的动力，无不依赖学生评教这个重要的对话机制，而保障学生的话语权是基本前提。只有这样，教师才可能将学生意见内化到教学进程和自我发展中。此外，现代教学观中衡量质量的首要标准和最高标准是学生发展，学生评教实质上不仅仅是检验教师课堂教学的表现，还是学生基于自身需求与投入，叩问发展成效的一次自我检阅。因此，学生评教无论从指标构建还是程序运行上，都应该遵循以学生为中心的逻辑，积极发挥学生的主体性。否则，通过学生评教保障教育质量不过是一个伪命题而已。

(三) 学生消费者观念的价值导向

我国《高等教育法》第五十四条明确规定高校学生应当按照国家规定缴纳学费^[3]。这说明学生已经从过去的接受政府提供福利性高等教育转变为在一定程度上购买学校提供的高等教育服务了。学生由于分担了教育成本而成为教育的核心利益相关者。高等教育大众化使得学生的需求层次多样化，学生消费者身份要求高校赋予学生更多话语权来表达自己的利益诉求。在我国市场经济日益走向成熟的背景下，学生把自己当作消费者的意识越来越强，越来越多地关注学校的发展并希望参与学校的管

收稿日期：2014-05-29

基金项目：教育部哲学社会科学研究重大委托项目“中国特色高等教育思想体系研究”(13JZDW004001)

作者简介：江利(1988-)，女，湖北黄冈人，厦门大学高等教育发展研究中心硕士生，主要从事高等教育学研究。

理。学生消费者观念提醒人们：高校的生存与发展必须立足于良好的教学质量和服务意识；学校领导必须走“亲民”路线，要积极主动地收集学生的建议和自觉地接受学生监督，充分发挥学生的主体地位。

二、学生在评教活动中主体地位缺失的表现

(一) 学生评教功能定位偏离了学生的身心发展规律

学生评教是学生对教师的课堂教学质量进行价值判断。需要明晰的是，学生评教结果与教师教学质量是两个相关而不同的概念，不同的价值主体的评教标准是不同的。质量保障的原则应该拒绝在单一指标或者证据的基础上来评价^[4]。因此，学生作为单一的评教主体不可避免地存在着获得教学质量信息不全的局限性。然而，不少高校学生评教功能定位偏离了学生的身心发展阶段，忽视了学生评教的局限性，将学生单一评教结果粗暴地用于教师提职、晋级、加薪与获奖的考核指标之中，却不重视评教的发展性功能，致使评教反而成为钳制教师创造性的镣铐，以至于不少教师对学生评教持消极悲观论调，从而对其缺乏尊重与认可。

(二) 学生评教程序运行缺乏对学生的人文关怀

大学作为现代社会中最典型的文化机构，它内部的情感和精神关系远甚于利益关系^[5]。高校的教育政策和实践都在传递道德态度和价值观^[4]，高校的任何一项政策和实践本身都兼具管理品性和教育品性。学生评教不仅要发挥促进教师教学质量提升的管理效用，还应发挥培养学生主体性的教育价值。然而，在实践中，学生评教的管理品性发挥有余，而对教育品性的重视则非常不足。这主要表现在：评教工作由学校教务处遥控领导，出现问题无法及时咨询；评教前缺乏相关人员培训和相关精神宣传，信息沟通不对称成为影响学生评教的症结^[6-7]；学生对其它辅助评教措施一无所知；评教问卷设计缺乏学生参与，指标“大而全”，不仅没有学科针对性，还超出学生评教能力范围；评教组织形式更是采用强迫性的“懒政”思维，因为它规定了学生如果不评教就不能看成绩和选课。

诸如此类问题，使得学生评教成为高校刚性管

理手段，评教的强制性与统一性掩盖了评教的文化性和情感性。学生没有意识到参与评教是保障教学质量的一部分，没有认识到自己是客观准确评教的最终受益者，认识不到评教不仅是一种权利还是一种责任。相反，他们在评教中心生反感，甚至认为管理者劳民伤财，认为自己成为了行政人员管理教师的监控器。

(三) 学生评教结果处理悖逆学生利益诉求

虽然学生被作为学生评教的核心利益相关者^[8]，但从评教结果处理来看，并未体现出学生的主体地位。不少高校在课程结束后以“学生评教之后才能看成绩”作为交换条件，要求学生对课堂教学质量进行终结性的评价。在评教结果的转化上，管理者对评教结果过分地敏感^[9]。管理者害怕诱发学校内部矛盾，于是就牺牲了学生的利益诉求，既没有公开分数以供后来的学生选课作参考，也没有为教师提供具体的改进教学建议，唯独反馈给教师一个笼统的分数。只要学生评教分数不是很差，大多数教师都处在安全地带，即使对评教分数低的教师，学校也没有采取实质性的对应策略。管理者对评教信息的收集和结果处理都是粗放式的，这强化了学生对评教的消极认识，从而将自己视为局外人。

三、影响学生评教中学生主体性发挥的主要因素

(一) 高等教育市场发育不成熟

首先，虽然市场逻辑已经渗入高等学校，但是我国仍然实行计划办学，高校内部管理体制没有根本性的改变；其次，我国刚刚从精英教育转向大众化教育阶段，高考依旧是千军万马过独木桥，高校仍然是教育供需失衡的卖方市场；再次，我国高校学生转学机制不完善，学生缺乏用“脚”给学校教育质量投票的灵活机会。

虽然学生已经是购买教育服务的消费者，但由于我国教育市场发育不成熟，学生仍然处于被动地位，高校并没有面临着将学生评教与高校的生存与发展联系起来紧迫性。而国外教育市场发展相对成熟，私立教育发达，市场在教育资源配置中发挥基础性作用，从而学校将学生评教视为质量的有效保证和有效证据。当然，完善的教育市场已经

超越了纯粹的市场逻辑，所以需要警惕简单地奉行“顾客是上帝”的观点。我国高校虽然开始视学生为“消费者”，但这仅仅是预示着一种新的办学风尚的出现，并未真正形成气候。

（二）传统文化观念的束缚

我国的学生评教制度是从西方引进而非本土产生的，它的引进对我国师生观念产生了重大挑战。学生评教是在西方大学自治传统下产生的，师生之间强调平等性。我国儒家思想中师道尊严观念深深扎根在民族文化之中，教师作为“传道授业解惑者”是不容置疑的，根本不提倡学生拥有评价教师的资格。而引进学生评教就是对传统的师生伦理观念的严峻挑战，它强烈地冲击着传统的教师权威，造成教师心理落差和思想负担。

此外，学生在评教时潜意识中偏好中庸思想，抱着不为难老师和不让老师难堪的心理。所以，尽管引进了学生评教机制，但由于教师和学生之间缺乏民主平等的精神和作风，从而学生评教仍停留在表面层次。

（三）高校管理者在评教制度设计中缺乏权利与责任的平衡意识

有效学生评教不仅要使学生产生“从心而发”的评教义务感，同时还要有保障评教权利的良好环境。权利与义务必须有“数量上的等值关系，功能上的互补关系，运行机制上的制约关系”^[10]。在西方大学传统中，学生评教是学习自由的题中之义，评教制度是基于以学生为中心的逻辑来设计的，因而非常注重学生的权利与义务的平衡。

长期以来，我国高教管理都在一种强调行政权力的制度环境中运行，教师和学生缺乏对制度创新和建设的参与热情。高校为保证参评人数，常常牺牲学生作为评教权利主体的自愿性，忽视了学生的主体地位；即使是让学生参与管理，也往往是形式重于内容。比如，管理者通过发邮件收集学生的评教意见，只是负责将邮件发下去，而对于能否收集到意见并不怎么关心；而学生常常滥用评教权利，因为没有明确相应责任；当教师利益受到损害时也没有恰当的申诉机制。这样的结果就难免使学生评教流于形式。

（四）教师在科研压力之下疲于应付学生评教

教学与科研是高校教师工作的两个方面，在理

论上是相辅相成的，在实践中却出现了漂移^[11]。因为在大学排名和教师考核中，科研都是占主导地位的，学校和教师自然都把主要精力用于科研。学生评教仅指向教师教学，教学绩效又难以测量，而教师首先需要应对的是眼前的科研指标的精细化管控，于是就出现了教师对教学难以兼顾、甚至怠慢的现象。目前的学生评教基本上是一种终结性的评价，并没有与教师专业发展联系起来，自然而然，教师在压力之下就会产生抵触与防备心理。在这种情况下，他们一般都疲于消极应付学生评教，根本谈不上重视学生在评教中的主体地位。

（五）学生评教的理性判断能力不足

在关于学生评教问题的讨论中，一个争论的焦点是学生是否具备理性判断能力。学生评教是带有明显的主观价值判断的活动，然而在应试教育之下成长起来的学生，其理性判断能力明显不足。学生习惯于被动接受，缺乏探究精神和对学习自由的热情，也缺乏自我选择和自我管理能力，常常将自己依附于老师，对教师的作用寄予过高期望。不少学生在评教中“薄责于己，厚责于师”，屡现报复心理和游戏心理。教师由此对学生的评教能力缺乏信心，学生在评教中应有的主体地位受到现实的拷问。

四、学生评教中发挥学生主体作用的路径选择

（一）转变对学生评教的观念，形成健康的学生评教文化

无论从学生消费者观念的趋势还是从新的大学生教学观出发，都要求学校必须从管理角色走向服务角色，学生必须从被管理者转向主动参与者，学校、教师、学生之间的任何一层关系都要从对立走向对话，在平等和相互尊重的平台上交流。学生评教观念唯有如此转变，才能发挥学生的主体性。

教师要从为学生长远发展服务的思想出发，把学生评教作为了解学生需求的重要渠道，及时地根据学生的反馈信息做出合理的教学调整。学生要本着为自己负责的精神养成健康的评教观，不能认为“课程结束了，评教就与我无关了”。否则，学生总在错位地为自己上一级学生不负责任的评教行为买单。管理者更应该本着以学生为本的管理理念，积

极调动学生参与评教的积极性,同时又要立足于学生身心发展的阶段,不能把学生意见当成管理决策的唯一依据。

(二)完善学生评教程序,构建畅通的对话平台

程序正义与否是一切事件可能产生公正有效结果的前提条件^[12]。高校要优化学生评教,有必要对学生评教程序本身进行一次反思性评价。具体而言,应从以下几方面进行检视和完善:

第一,评教问卷的设计。在课程开始初,教师应向学生阐明课程目标和安排,以及学生所应做的准备工作,学生可向教师表达对课程的期待和要求,在师生双方信息有效沟通的基础上共同参与制定评教问卷,并由学科专家小组进行完善。专家要对问卷设计的科学性严格把关,使问卷设计与学生的认知能力相匹配,并符合教育教学规律。最后,应将问卷提交给管理者,同时反馈给教师和学生。

第二,评教工作的组织。在评教工作初期,主要应营造健康的评教氛围,促进管理者、教师、学生之间的有机互动。因此,宣传不是简单宣读“测评工作说明”和“学生测评注意事项”等走过场行为,而应让学生深入了解评教问卷生成过程、评教工作组组织程序、评教数据分析方法以及评教信息反馈原则等,以此增强学生对评教制度的信任和合作意愿。由于评教风气不仅可以检验学校的教学质量,也可以检验学生的综合素质,因此可以将评教活动开发为隐性课程,如就“学生应如何做好评教”等组织主题班会等,通过丰富多彩的活动彰显评教提升学生素质的内在价值。在评教实施时,应成立由教师、学生、专家、管理者组成的评教工作小组,做好学生评教的统筹工作,不能搞一周式雷厉风行的学生评教,要发挥好评教联络员的带头和监督作用,保证测评工作的严肃性。

第三,评教结果的反馈。评教结果的处理方式及结果的使用是学生评教的关键环节,评教如果止

步于课程结束时的终结性笼统评价和反馈,即使教师有改进教学的意愿,也找不到有建设性的意见。因此,评教结果的反馈要精细,以便于教师在对比中发现自己的优点和不足。评教结果反馈到各学院后,不能仅仅作为惩罚的依据,以此对分数较低的教师进行约谈和听课,而要组织专家共同分析原因和提出改进建议。此外,学院还应以评教为契机,表扬先进,分享经验,提高教师队伍的整体水平。如此,方可将学生评教的消极作用降低到最小,对教师的专业发展发挥积极作用,从而教师也会对学生评教抱积极拥护的态度。

参考文献

- [1] 赵慧君,耿辉. 高校学生评教倦怠现象及其归因分析[J]. 高教发展与评估,2001(1):60-68.
- [2] [美]詹姆斯·杜德斯达. 21世纪的大学[M]. 刘彤,屈书杰,刘向荣,译. 北京:北京大学出版社,2005:15.
- [3] 中华人民共和国高等教育法[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_619/200407/1311.html,1999-1-1.
- [4] [美]E·格威狄·博格. 高等教育中的质量与问责[M]. 毛亚庆,等译. 北京:北京师范大学出版社,2008:13.
- [5] 宋丽慧. 学生参与——转型时期高校管理的视野[M]. 北京:北京大学出版社,2007:145.
- [6] 周继良. 破译高校学生评教问题症结之新解——基于信息不对称理论的检视[J]. 教育科学,2010(12):30-38.
- [7] 孙碧平. 信息不对称对高校学生评教的影响[J]. 教育评论,2009(4):35-37.
- [8] 孟凡. 利益相关者视角下的大学学生评教制度研究[D]. 武汉:华中科技大学,2010.
- [9] 杨蓉. 基于受益人视角的学生评教研究[D]. 上海:华东师范大学,2011.
- [10] 徐显明. 法理学教程[M]. 北京:中国政法大学出版社,1999:263.
- [11] [美]伯顿·克拉克. 探究的场所:现代大学的科研和研究生教育[M]. 王承绪,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:227-232.
- [12] 沈宗灵. 法理学[M]. 北京:高等教育出版社,1994:49.

(责任编辑 李震声)