

大学创新教学理念来源于实践反思

□ 王洪才

摘要：开展大学创新教学是时代对我国高等教育的呼唤。基于个人的教学实践体会，发现传统的理论知识传输模式存在着诸多问题，而最突出问题就是理论脱离实际，无法激发学生学习兴趣。在探索改革传统教学方法过程中，发现传统教学模式在培养目标、课程设计、教学方法上均存在问题。为此，创新教学模式主张变学生‘知识接受者’角色为‘知识探索者’角色，人才培养重心从‘知识获得’变成‘能力培养’，教师任务重在设计恰当的问题情境，使学生能够展开问题探讨，掌握知识获得过程，理解知识的实质。

关键词：传统教学；创新教学；实践反思

中图分类号：G642

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2016)02-0065-05

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：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方法研究。

一、缘起：对传统教学模式的怀疑

最近几年，我的一个主要研究兴趣是探究大学创新教学问题。我之所以产生这一研究兴趣，主要是基于我自身的实际教学经历所产生的感受。我从自身的切身体会出发，发现我们现在流行的大学教学模式基本上是一种知识传授型的，即是以传播已知经验和思想为核心的，通过把它组织成课程，系统地传授给青年学生，目的是让学生接受最先进的

知识经验，一步达到科学的前沿。可以说，这一出发点是非常好的，即希望让青年一代一步跨入学术的前沿，直接逼近科学高峰，从而为人类进步事业做出贡献。但结果常常并不如人意，甚至是非常糟糕的。因为这些先进的知识经验都是非常高深的理论知识，完全脱离了学生的知识经验，无法激发学生学习兴趣，学生因而把学习当成了一个机械任务，仅仅把通过考试、获得好的分数作为学习目标，这就违背了教学设计的初衷。为什么会出现这种事与愿违的情况呢？我在反复思考后认为，这种教学模式从本质上说是违反了人类认识的基本规律，因为我们都是在具有了相当的感性经验基础上才能进入理性认识层次，脱离了感性认识的基础，直接进入理性认识是一种徒劳之举。当我们所传授的知识是高度抽象的、而且是封闭的、与学生的生活经验相脱离的时候，学生就不能体验其中意义和价值，从而就难以激发学生求学兴趣。人在接受抽象知识时，如果没有充分的感性经验作为基础，那么所接受的知识对他而言就是完全无意义的材料。此时就会感觉这些知识就是干巴巴的教条，是一种死知识，除了应付考试之外并无作用。为了应付考试学生不得不把这些东西背会，而在考试之后就基本上忘光了。人们经常说，大学所学知识最后能够应用的不足十分之一，大概与这种知识学习状况具有直接的关系。

我自己在本科阶段也是一个教育学专业的学生，也学习了大量的教育学、心理学、教学论、课程论和教学法等知识，发现这些知识自身确实是成体系的，但对于指导教育教学实践确实是没有多大意义的。我自己的一个特殊背景也加强了的这种认识。我在读本科之前曾在家乡的农村小学做过两年多的代课教师，虽然是业余的，但实践经验加起来也不少，感受也颇深，所以在进入大学之后，发现所学的这些系统的学科知识与我之前的教育学实践几乎没有任何联系。或者说，学科知识太系统了，太

抽象了,几乎看不到实践的影子。因此,就感觉不到这些知识的用处。那时我觉得这些知识学习除了应付考试之外基本上是无用的,因为不能用于解决实际问题。

即使从思维训练的角度而言,我发现这些学科知识的原型都已经出现在马克思主义哲学原理中了,或者说它们都是马克思主义哲学原理在教育学科中的具体推演,而且感觉这些推演远不如哲学原理自身说得那么透彻。这让我感觉教育学知识是空洞无物的,是一种严重脱离实际的学问。当时我们使用的仍然是苏联的教科书体系,我看到这些条条框框就感到头疼。当我们接触到美国教育学专著的时候,感到眼前一亮,因为我们发现美国教育学是来源于生活的教育学,这样的教育学读起来让我们感到非常亲切,似乎这些知识就是内在的,而不是外在于我们自己的。这也使我对教育学的性质产生了一个新的认识,也对传统的教学模式产生了质疑。这也变成了我之后教学改革的动力。

二、动力:要变灌输式教学为启发式教学

由于我一直怀疑传统的传授式教学模式,所以我一直在努力探索新的教学方法,一有机会就把自己的设想付诸实践。我的教学方法改革的一个基本出发点是:所教知识必须能够与学生的生活经验建立起联系,必须能够对学生的知识结构有所触动,必须能够与学生的职业生涯建立起联系。这样学科知识就必须转化为生活知识,还原到生活中去。在我的下意识中,我同意奥苏伯尔的知识“锚点”理论,即掌握新知识必须能够与已有的知识经验建立联系。我也同意建构主义的理论,即知识掌握过程实际上是学生自己主动建构的过程。我也非常欣赏杜威的“做中学”理论,即只有通过实际做的过程才能体会知识的真谛。但我最钦佩的是他的思维训练术,在这里他把知识获得过程当做一种问题解答过程了。我认为,这就是探究性学习的起源。所以我也认为,传授给学生的知识应该是实质性知识,而非一些形式性知识。我主张要把知识背后所隐含的探索方法传授给学生,使学生能够自己探索。只有当学生学习重点不是掌握具体的知识内容而是知识背后的方法时,才算真正掌握了知

识,因为这个时候知识是他自己的,他自己能够灵活应用的。这时的知识才是一种活知识,因为它是一种能够应用于实际生活的知识,而非仅仅为了应付考试的知识。在此我认为,必须将教师教的体系性的‘大知识’转化为结合学生自身体验的‘小知

识’时教学才算是成功的。这就是我关于知识的一些新看法。这既是我教学改革的重点,也是我教学理论构建的重点。所以,我觉得只学习一些具体条文知识是没用的,只有把握知识背后的思维方法才是有用的。

我最初的教学改革试验是在劳动部主管的一所职业技术师范学院中进行,当时我是作为兼职教授身份负责为这些偏重于职业技术学习的学生讲授《职业教育学》这门公共课。我在这所学校讲授了2个学期,都是大班上课,每个班有50多名学生。对于学校指定的教材,我仅仅是作为参考书使用,因为我觉得根本没有必要把这些知识原本不动地传授给学生,而且我发现这些知识本身是成问题的,既不先进也不实用,当然也不成系统。所以我根据自己的理解确定了新的教学方案,即在原来的知识范围内,确定了新的知识结构。我把对基本概念的理解作为教学的重点,因为当时我比较信奉布鲁纳关于结构性知识的主张。我使用的教学方法是联想式启发法,即讲出一个概念后,让学生开动大脑进行联想,说出它的相近概念和意思,在学生把各种可能的相近的概念都说出后我进行分析比较、归纳总结和系统辨析,最后得出关于所讲概念的定义。这个教学方法大大激发了学生学习的积极性,因为他们感到自己不再是一个被动的接受者,而是主动参与进去了,实际上是开始对概念意思的探究。我的这种理论教学的方法受到了绝大多数同学的欢迎。

不可否认,即使我在努力启发全体学生参与,但仍然有个别同学始终是拒绝参与的,他们上课仅仅是为了应付考试考核的要求,因为平时出勤是成绩评价的一个基本方面。他们上课的时候往往带的是别的书籍,如专业书籍或外语类书籍,上课基本不听,对于同学们的热烈参与表现出无动于衷。换言之,他们根本就不想学这门课程。针对这些学生,开始时我还是采用引导的方式,如提问他们,希望他们对这种新式教学方法感兴趣。但发

现无论怎么努力都难以改变他们的冷漠态度,于是我就放弃了继续努力,因为必须照顾到绝大多数同学。这也说明,我们的教学体制是有缺陷的,这些同学对课程本身是无奈的,他们是没有兴趣的,来上课就是为了通过考试,希望他们参与课堂教学则是一种奢望,因为他们毕业以后就根本不想从事教学。

后来我的教学方法改革又在一所地方师范大学做兼职教授时进行尝试,我根据新的教学内容与教学对象进行了新的设计。这次我讲授的是《德育原理》课程,对象是一年级教育基本理论方向的硕士研究生,一共11个学生。对于这些学生,我是从德育理论发展脉络来讲的,是以问题为导向的,通过介绍德育中问题发生的逻辑和解答思路来讲解一些德育学说的提出过程,从而呈现了理论与现实相结合的整体背景。这样的教学思路得到了学生的认可。因为学生参与的积极性非常高,发现德育原理不是一些知识或教条的灌输,而是非常具有生活情趣,从而提升对德育知识学习的兴趣。

之后我又在一所“985”大学做兼职教授,负责讲授《教育研究方法》课程,对象是高等教育学专业的研究生,学生只有5名。我仍然采用启发式理论教学模式,将教育研究方法前沿知识的方法论知识传授给学生。这次我发现我遇到了一个巨大的挑战。因为这些学生都是跨学科过来的,基本上没有教育学的背景知识,虽然他们为了考试也学习过一些教育学知识,但不过是背一些教育学的条条框框而已,而不能真正理解这些知识的内在含义。对于教育研究方法知识也学习过一些,但仅仅是记住了一些说法而已,对于这些方法怎么应用根本就没有概念。而我传授的是我多年来关于教育研究方法的认识,在这些认识中杂糅了哲学的、社会学的、科学学的、语言学的等多方面知识,尽管我也设计了相应的问题情境,但学生仍然是难以理解的。我突然发现,传统的教学论中所主张的“传授人类最先进知识”这一教条可能是不成立的,因为它是“以知识为中心”设计的,没有考虑到学生的实际接受能力。但我当时不敢肯定自己的认识,认为有可能是生源本身的问题。但不管怎样,我的教学思想产生了一个很大的涟漪。

三、目标:侧重于培养学生自主探究能力

之前我的大学教学改革探索都是在兼职的状态下进行的,因为时间和精力限制,所以没有进行专门地系统探索。我当时的教学方法设计主要是依据我对所教授内容的直觉,即感觉这种知识是什么类型的,就采用什么样的教学方法。在教学内容上是突出知识的前沿性和系统性的,我认为这是对校方学校院系聘请我作为主讲教师的理由,因此当然就有义务把最先进的知识传授给学生。虽然我采用了一些因材施教的方法,但总体上是为了让学生更好地接受知识。这种教学思想直到开始讲授《教育研究方法》课程后才受到挑战。

2004年之后我开始专职从事大学教学工作,而且教授的课程就是《高等教育研究方法》。从本质上讲,高等教育研究方法与教育研究方法的差别不大,但在具体问题上是不同的。我过去所讲的一般性的教育研究方法更为偏重一些基本理论知识方面,而我讲高等教育研究方法时则更偏向于现实应用方面。作为一名专职教师,我觉得我更有责任把最先进的研究方法知识教给学生,我所在的研究院是站在高等教育学术研究前沿的,理所应当把最先进的知识传授给学生。但这样一来所面临的挑战就更加突出了。

在过去进行教育研究方法讲授中,我认为由于那些学生都是从跨学科过来,所以接受起来有难度,但这次教学对象中一大半则是从教育学本科过来的,发现他们在接受我教的内容方面也存在很大的问题。这给我的震撼太大了!我面临的一个最直接的问题是:是否应该把我自己探索的前沿成果直接教授给学生?换言之,正确的教学思想应该是以知识为本还是应该以学生为本?这实际上也是学术性与实用性之争。如果以知识为本的话,学生就应该适应知识自身的要求;如果是以学生为本的话,那么就必须根据学生的实际来挑战教学内容。我在此处产生的矛盾是非常大的。因为教学论上有一个著名假设:任何知识都可以恰当的方法传授给学生!可以说,这个假设是满怀了教育学人的豪情,但我对这个假设是存疑的。不过它仍然促进我反思:难道是我的教学方法不对头吗?我发现,无论采用什么样的方法,如果是高深的理论知识,它永远是

高深的理论知识,它无法完全还原于生活的,而且与学生的生活实际当然是有很大距离的。所以,我又想到最近发展区理论,即教学内容应该掌握在学生通过努力能够接受的水平。而更大的问题是:难道仅仅让学生知道这些前沿的知识就算完成教学任务要求了吗?或者说,学生知道这些前沿知识之后又有什么用?这就涉及到教育研究方法知识的教学定位问题。

从我自己的教学理念说,我不希望学生只是学习一些空疏无用的知识,我希望学生学习到一些真正能够指导自身行动的活知识或真正知识。换言之,学习研究方法目的是为了会做研究。对于那些比较前沿的高深知识,学生自身消化都非常吃力,怎么可能变成一种有效的工具呢?如果他们要真正消化这些知识,就必须具有长期的研究经验积累,有了这个经验之后还必须具备相关的理论知识,而且还必须具有勤于反思的品质,只有这样才能完全消化这些知识。这对于学生而言要求无疑太高了,无异于一种天方夜谭。

一个典型的事例颠覆了我的传统教学观念。我有一个学生,她的本科专业是学习教育学专业的,毕业后参加过三年的中学教学实践,所以在我的课堂教学中表现得比较活跃。我在教学过程中分配了她做一个“访谈法”研究专题,即让她通过网络和书籍收集一些该方面的资料,给同学们做一个关于“访谈法”的专题报告。因为她有中学教师的教学经验,所以在讲授内容和形式上都比较规范,教学语言也比较生动形象,同学们公认教学效果比较好,我对她的表现也颇为满意。但当毕业论文需要运用访谈法时,发现她不会应用,即不知道该从何处着手。我一下子发现了传统的知识传授式教学的弊端,因为我们只注重理论知识传授,而忽视了实践性知识的传授,只注重最终结论传授,而不注重知识获得过程,特别是忽视了个人亲身体会这一环。我认为这是传统教学最大的弊端。如此,学生对知识的理解掌握都是纸面上的,而非实质性的。所以,我觉得仅仅纸面上的掌握是绝对不行的,必须能够转变为学生的行动才是真正掌握。这就启动了我的教学改革实验探索,实验目标是把理论知识转变为情境性知识和学生可操作的知识,最终能够使学生自己能够做,在做的过程中体会知识的真正

含义^[1]。为此我独创了生成性案例教学方法^[2]。

随着实验的深入,我愈发体会到我们传统的教学目标是成问题的,因为传统的教学目标仅仅是完成知识传授的任务;我们对人才的概念是模糊的,没有把人才概念具体到实际问题的解决能力的培养上。我们的教学观也是错误的,认为“传授最先进的知识就是教学的使命”是不切实际的,因为即使最先进知识,如果不是学生努力后可以掌握的,就是无效的知识,特别是该命题与大众化学生素质变化情况也是不适应的。我们的课程观也是有问题的,我们课程观仍然是传统的“知识储备”说,即大学学习知识是为了一生的需要。显然,这种说法已经落后于终身教育时代要求了。我们大学里学习的知识远远不能满足一个人终身发展的需要,所以大学里的许多知识不仅当下没有意义,将来更没有意义。如果把大学的知识框住了学生今后的视野的话则更是抑制了人的发展。因此我们必须转变教学观念,必须改变人才观、课程观,必须改变教学模式,否则就与时代发展要求格格不入了。那么该如何进行改变呢?新的教学观念是什么呢?

四、理想:使创新成为一种生活方式

我把自己产生的这种新的系统教学观念称为创新教学观念,它就是针对传统的大学教学观念而言的。虽然人们对传统教学模式缺乏系统的表述,但人们在行为中已经表达了传统教学模式是什么了。从根本上说,大学传统教学模式没有脱离杜威所批判的“三中心”范畴,即以书本知识为中心,以教师为中心,以课堂教学为中心^[3]。所以,针对传统教学观念,大学创新教学观念的重心就是把“知识传授”转变为“知识探究”,把“知识接受”转变为“能力培养”,我认为,这种教学就是在“以问题为中心”方式下实现的^[4]。知识不再强调它的系统性和前沿性,而是强调它的适用性,是学生自己能够应用的知识。在这里强调学生通过探究来建构自己的知识,而学生的能力培养就是在这一探究过程中实现的。这种人才就不再是过去的所谓的理论型或应用型人才,而是一种创新性人才。我们认为,只要是能够创造性地回答实践问题或理论问题都是创新性人才。同时我们还认为,学生把自身的经验创

造性地结合进知识体系的过程也就是知识创新的过程,这个创新过程是在自己解答理论问题或实践问题过程中进行的。

所以,创新并非科学家的专利,也可以成为每个人的生活方式。只要每个人都在积极地更新自己的认识经验过程就是一种创新知识的过程。大学的课程设置,应该集中于终身学习能力的培养上,而非所谓的全面知识和最先进知识的传授上。整个教学方法设计,都应该以相关问题背景设计为主,引导学生开展主动探究,而非被动地接受知识。学生应该以一种知识探究者身份出现,不能仅仅以知识接受者的身份存在。教师就不再是现成知识的传授者,而应该是问题背景的设计者、研究过程的指导者、学生疑难的咨询者和研究结果的评价者,师生不再是传统的师

道尊严关系,而是一种团队合作关系^[5]。这种新型教学关系才能真正促进学生投身于知识的探究性学习中。

参考文献

- [1] 王洪才.关于应用型研究生培养模式改革的实验报告[J].复旦教育论坛,2010(4):47-52,57.
- [2] 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.
- [3] 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,2002(3):108-112.
- [4] 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):13-15.
- [5] 王洪才.论大学创新教学的三要素[J].复旦教育论坛,2012(4):41-45.

(责任编辑 陈剑光)