



北大教育经济研究（电子季刊）

Economics of Education Research (Beida)

北京大学教育经济研究所主办

Institute of Economics of Education, Peking

第 12 卷

第 3 期

（总第 44 期）

主编：闵维方；副主编：丁小浩 岳昌君；

编辑：孙冰玉

高校教师教学方法的范式转换及其影响因素

鲍威

（北京大学教育学院/教育经济研究所，100871）

摘要：高等教育教学方式正经历着从“教师中心”向“学生中心”的范式转换和重构。本研究聚焦高等院校课程的教学范式转换趋势及其背后的影响因素。首先，在系统梳理欧美高校课程教学方式的范式转换和改革潮流的基础上，本研究利用高校学生调查数据，分析目前我国各类高等院校的课程教学模式的特征。其次，通过高校教师的访谈，本研究探讨高校教师评估机制、教学资源的充足性、高校教师的学术成长经历和教育观念、学生的学习特质在课程教学方式转换中影响作用及其存在问题。

关键词：教学方法、范式转换、影响因素

The Paradigm shifting and Influence Mechanism of Pedagogy in Higher Education Institution

Bao, Wei

Institute of Economics of Education, Graduate School of Education, Peking University, Beijing 100871, China

Abstract: The paradigm shifting which from “teaching” paradigm to “learning” paradigm is taking hold in higher education. The aim of this study was to explore the paradigm shifting trends of pedagogy and their influence mechanism. First, based on the literature review of reform trends of teaching in Europe and America’s university or college, using data of college student survey, the article analyzed the different teaching characteristics between higher education institutions. Secondly, based on interview data with faculties, this study found that faculty evaluation mechanism, teaching resource, faculty’ personal academic experience and their educational belief, students’ learning characteristics both have significant influence on faculties’ teaching behavior.

Keywords: Pedagogy, Paradigm shift, Influence mechanism

教学环境的重构能够实现学生学习的最大化(Chickering and Gamson, 1991)。^[iv]而其中, 在课程中广泛引入有效教学方法, 是促进学生成功的一个重要环节。虽然在高等教育精英阶段, 传统的以教师为中心的课程教学与指导模式运作顺利, 但随着高等教育的规模扩张、系统结构和财政状况等一系列变化, 传统课程教学模式已陷入种种困境。高等院校课堂不仅面临着课程教授对象的规模激增的挑战, 又需要面对学生在学业能力、学习需求和文化背景方面的多元化冲击。在这样的背景之下, 高校教师已很难继续维系传统的标准化教学模式(Biggs, 1999)。^[v]教学方式面临从“教师中心”向“学生中心”的范式转换和重构(Barr and Tagg, 1995)。^[iii]

本研究将重点聚焦高等院校课程的教学范式转换趋势及其背后的影响因素。首先, 在系统梳理欧美高校课程教学方式的范式转换和改革潮流的基础上, 利用高校学生调查数据, 分析目前我国各类高等院校的课程教学模式的特征。其次, 以教学模式的行为主体, 即高校教师为分析对象, 通过高校教师的访谈, 探讨高校教师评估机制、教学资源的充足性、高校教师的学术成长经历、教育观念、学生的学习特质在课程教学方式转换中影响作用及其存在问题。

一. 高校课程教学方式的范式转换

1. 从“讲授范式”到“学习范式”

人才培养模式改革包括人才培养目标的重新厘定、推进与目标相适应的课程改革和教学方法改革(马凤岐、王伟廉, 2009)。^[iv]在教学改革中, 课程教学方式的完善成为制约其他改革的瓶颈和关键所在。作为教学实施的核心渠道, 教学方法不仅仅是一种程序、技巧, 更是教育教学理念的集中反映(钱国英, 2010)^[v], 是教师将其教学理念付诸实施的方式。

在高等教育精英阶段, 课程教学一般是指对于具备优秀学术潜质, 拥有旺盛学习动机的学生的讲授。而所谓课程评估则依据参照标准, 根据学生对于所教授内容的有效记忆和理解, 确定学生的课程成绩得分。一旦学生出现成绩不佳, 往往归咎于学生的动机与天赋的欠缺, 很少归咎于教学质量的低下。在这种传统的大学课程教学模式中, 教学往往侧重于教师做了什么, 并非学生所学(Altbach, Reisberg, Rumbley, 1999)。^[vi]

然而, 随着高等教育规模的扩张、学生群体的能力和需求的多样化, 聚焦于职业准备的新兴课程和强调实践能力的功能性知识迅速崛起。另一方面, 大学外部利益相关者对于大学教学质量的问责机制的强化等一系列高等教育内外部环境要素的变化, 强调学生为中心和重视学生成功的教育理念开始逐渐渗透, 高校课程教学方式面临着范式转换的需要。

1995年, 巴尔和泰格(Barr and Tagg, 1995)在期刊《变化(Change)》上发表“从教授到学习: 本科教育的新范式”一文, 强调高校课程教学方式中的传统“讲授”范式已面临终结。他们指出, 在传统“讲授”范式的逻辑框架中, 高等院校面临着严重的设计缺陷, 即若不增加相应的资源投入则无法提高产出。而高等院校一旦需要通过扩大班级规模和教师工作量来提升其生产率, 其教育质量将必然面临负面效应。反之, 新的“学习范式”则结束了高校教学中讲授课的特权地位, 其展望高等院校自身也成为一位学习者, 坚持探索如何创造每位学习者的学习。在“学习范式”的框架中, 高等院校的教学功能定位不是转移知识、而是创造

一种学习环境, 提供种种经验, 促使学生的知识发现和知识建构, 使他们成为能够发现和解决问题的学习者共同体的成员 (Barr and Tagg, 1995)。^[viii]

表1 高等教育教学方法的范式转换: 从“讲授范式”至“学习范式”

	讲授范式	学习范式
使命与目标	<ul style="list-style-type: none"> • 提供或递送指导 • 知识从教师向学生的传授 • 课程或项目的提供 • 完善课程讲授质量 • 实现多元化学生群体的学习机会 	<ul style="list-style-type: none"> • 创造学习 • 促进学生的知识发现和知识构建 • 构建有效的学习环境 • 完善课程的学习质量 • 实现多元化学生群体的学业成功
成功的判断标准	<ul style="list-style-type: none"> • 学习的多样化 • 投入、资源 • 学生进入课程时的水准 • 课程的发展与扩大 • 资源的数量与质量 • 入学、收入的增长 • 教师或讲授的质量 	<ul style="list-style-type: none"> • 学习的多样化 • 学习&学生成功的成果 • 学生结束课程时的水准 • 学习技能的发展 • 成果的数量与质量 • 学习成长或效能的聚合 • 学生或学习的质量
讲授/学习的结构	<ul style="list-style-type: none"> • 分裂化、教学构成部件先行于整体 • 固定时间框架内的多样化学习 • 50分钟教学单元, 三学分课程 • 课程开始与结束时间的规定 • 一位教师、一间教室 • 独立的学科或院系 • 材料覆盖式 • 期末测评 • 由教师对全部学生评分 • 私密性评估 • 学位等同于学分的累积 	<ul style="list-style-type: none"> • 整体化、整体先行于教学构成部件 • 固定学习框架内的多样化时间投入 • 学习环境 • 环境准备取决于学生 • 任何学习经验都具有运作成效 • 跨学科/院系 • 特定的学习成果 • 课程开始/期中/期末测评 • 学习的外部评估 • 公开性评估 • 学位等同于知识和技能的证明
学习理论	<ul style="list-style-type: none"> • 知识存在于外部 • 知识的块状化组成; 由教师传递-学生接受 • 知识的累积性与线性化 • 符合知识仓库的隐喻 • 以教师为中心、由教师主导的学习 • 需要教师和学生的“存在” • 充满竞争性和个人主义的教室与学习 • 才华和能力的稀有性 	<ul style="list-style-type: none"> • 知识存在于每个人的头脑中, 并在个体经历中形成 • 知识是构建的、创造的 • 学习是框架的嵌套和互动 • 符合学骑自行车的隐喻 • 以学习者为中心, 由学习者主动的学习 • 要求“主动”学习, 并非学生“存在”的要求 • 学习环境和学习是联合的、合作的、支持性的 • 才华和能力的丰富性
生产率与资金提供	<ul style="list-style-type: none"> • 生产率的定义: 生均每课时的成本 • 为每课时提供经费 • 教师是首要授课者 	<ul style="list-style-type: none"> • 生产率的定义: 生均每学时的成本 • 为学业成果提供经费 • 教师是学习方式和学习环境的首要设计者
角色功能的本质	<ul style="list-style-type: none"> • 教师与学生独立行动并且互相孤立 • 教师对学生进行分类 • 行政人员为教师和讲授过程提供服务和支持 • 任何专家都能教课 • 直线式管理; 互不关联的行为者 	<ul style="list-style-type: none"> • 教师和学生, 包括其他事务人员团队运作 • 教师提升每位学生能力和才华 • 所有行政事务人员是创造学生学习和成功的教育者 • 强化学习是极具挑战性和复杂性的 • 多方参与式管理; 独立行为者之间的团队运作

【来源】Barr and Tagg, 1995

表 1 概括了新旧两种教学方式范式的特征及其内涵界定。从中可以发现, 与传统的强调以教师为主体, 重视知识的传授和累积, 教学过程中师生间互相割裂的讲授范式不同, 学习范式走向了建构主义, 将教学目标定义为学生的优质学习和学业成功。在学习范式的教学过程中, 学习者成为主体和知识建构者, 主张教师与学生之间的互动、合作、支持性关系。并且, 学习范式已经打破了传统课堂教室、固定课程时间框架的约束, 学习者的学习经验的获取已不局限于教室内提供的机会, 而是寻求每位学生最为合适的方式的学习, 体现了学习环境和学习时间的多样化和弹性化。

与“学习范式”相类似,许多学者也提出了应强调“以学生为中心”的教学模式,依据学生学习需求和特质开展教学活动。高和凯姆伯(Gow & Kember, 1993)通过教师访谈和问卷调查发现,教师教学模式存在两大类型:以学生为中心的促进学习型和以教师为中心的知识传播型。知识传播型教学导向则强调学科内容,教师作为知识传授者,将准确清晰的讲授视为良好的教学。而所谓促进学习型教学导向,指的是教师侧重于学生学习,在教学中作为学习辅助者,通过课堂互动等方式,提升学生学习兴趣,发展学生能力。^[viii]维米尔(Weimer, 2002)提出,教师实施以学生为中心的教学模式,需要面临五大关键问题:(1)师生之间的权力平衡;(2)课程内容的功能;(3)教师的角色定位;(4)学习的责任;(5)评估的目的和过程。^[ix]此外,金子元久(2007)强调,高校教学管理中存在着强调学生学习过程的规制与学生学习过程的自律的两种截然不同的取向,而高校教学实践则是在上述不同取向之下的策略与工具的选择。^[x]

2. 我国高校课程教学方式的现状

长期以来,我国高校课堂教学的基本模式可以说是“单向灌输式”占主导地位。其主要特点是:一是将教师定位为活动主体,学生为课堂的附庸;二是学生的思维活动以教师思维为中心,学生缺乏主动思维的时间和空间,由此导致学生的思维惰性;三是学生被动地获取静态知识和信息,并且这些知识和信息是单向的;四是缺乏师生间交流;五是课程教学组织比较简单,教师对教学内容和形式的控制力强(潘成云, 2001)。^[xi]此外,也有相关学者通过国际比较和中外合作办学教学模式比较,发现我国高校课程教学基本沿袭“教师传播知识,学生机械接受知识”的课程教学模式;过分强调教材和教学大纲作用,导致课程教学模式单一化,并扼杀教师授课的主观能动性;偏重记忆,不注重实践操作能力培养;教学工具主要停留于教材、黑板、粉笔等载体和手段;课程考核基本以考试为主,考试范围完全局限于教科书框架,存在重记忆、轻理解、重理论,轻实践的倾向(杨惠芳, 2003; 叶光煌, 2007; 真虹, 2007)。^{[xii][xiii][xiv]}

随着质量提升成为新阶段我国高等教育发展的核心理念,如何完善教学方式,在高等院校教学改革中的重要性和紧迫性日趋凸显。2012年,教育部颁布《关于全面提高高等教育若干意见》,倡导“创新教育教学方法,倡导启发式、探究式、讨论式、参与式教学”^[xv]在这样的背景之下,不同类型的院校根据自身的发展定位和人才培养目标,在推进课程教学方式改革方面进行了不同的探索和策略选择。

例如作为研究型大学,“985”工程院校不仅在课堂中积极引入网络、多媒体等现代化工具,在教学方法方面也积极探索。相关研究指出,这类院校的教学方法改革主要表现在三方面:(1)鼓励学生主动探索的研究性教学;(2)实行案例教学法、问题教学法、启发式教学法、讨论式教学法、合作学习等模式;(3)通过导师制,缩小班级规模等方式,开展注重个性化的教学方式(尹宁伟, 2012)。^[xvi]部分高职高专院校针对其培养应用性人才的目标定位,在课程教学中引入工作场所学习和实习实训环节,模拟实际工作环境。也有部分高职院校在教学环节设计中引入学习者中心的理念。教学中,教师鼓励学生开展自主性设计学习,从而实现理论和应用的有效结合,并且尝试将相应的职业或专业证书的获取作为学生课程考核指标之一(杨钊, 2012)。^[xvii]

陆根书等(2010)以凯姆伯(Kember)编制的“教师教学观量表”为基础,通过高校学生问卷调查,分析高校教师教学观的结构特征。研究发现,教师教学观存在五个维度:(1)

教师教学应该激起学生的内在兴趣,关注其学习需求的“关心激励”;(2)教师应拥有丰富的学科知识的“学科知识”;(3)教师教学要帮助学生形成批判性思考和分析问题能力的“问题解决”;(4)教师运用多媒体组织教学的“多媒体”;(5)教师将学科知识传授给学生的“传授知识”。虽然越来越多的高校管理者、研究者、以及教师开始意识到课程教学方式对于促进学生学业成就的影响作用,但遗憾的是,在实证层面,现阶段针对我国高校课程教学方式展开系统分析的研究积累依然薄弱。^[xviii]

3. 课程教学方式的影响因素

课程教学方式在一定程度上是教师个体的行为选择。教学行为是教师在教学时的表现,是在特定的外在教学情境下,教师根据自己的素养选择教学模式及自己的角色,并由此产生的教学行为(郑燕祥,2001)。^[xix]

教学方式在很大程度上取决于教师个体的教育理念。在高等教育阶段,美国 NCRIPAL 项目(全国高等教育教学完善中心,the National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning)提出情境筛选理论(Contextual Filters Model),强调课程教学选择是教师学术专业领域专业知识与教师个体的学术经历、教育理念、学生观之间的互动产物。甚至少数研究者在考察高等教育阶段教师教学行为时,将视角聚焦于教师的教学重点是侧重于课程的学术内容还是学生学习(Kane, Sandretto & Heath,2002)。^[xx]阿克塞尔罗德(Axelrod, 1973)提出两维的教学方式分类,将教师划分为说教型(didactic teacher)和唤起型(evocative teacher)。他指出前者倾向于传授学生知识,而后者则倾向于鼓励学生去发现知识。^[xxi]而沿用该分类模式,爵莱赛尔(Dressel,P, 1980)指出,唤起型教师存在的取向包括:学科取向、个人取向、发展学生心智取向、学生的全人发展取向。他据此提出相应的四种教学类型:学科中心的教學类型、教师中心的教學、学生中心的认知教學类型、学生中心的情感教學类型。^[xxii]贾维斯(Jarvis,P.,1985)则是將教学方式划分为教师控制的说教模式、强调教师引导与学生反应的苏格拉底模式、教师侧重于学生学习经验创造和学生学习自我责任的促进模式。^[xxiii]

相关实证研究,例如以上介绍的高和凯姆伯(Gow & Kember,1993)的研究发现,教师的教学行为选择与其本人信奉的教学目标、教学态度、教学理念密切相关。对于采用学生促进型教学行为的教师,往往将自身定位为学习的促进者,高度关注学生的学习,并深信教师应该激发学生的学习动机。而采用知识传播型教学行为的教师,则认为对于学科知识的理解能帮学生适应未来的专业工作,并将自身定位为知识的传播者。^[xxiv]也有研究发现,相对于资深老师,教龄较短的老师更倾向于采用学生中心的主动学习(student-centered or active learning)教学方法。调查发现,57%的年轻教师在课堂中引入小组讨论,而在资深教师中该比例仅为36%(Lindholm, Szelenyi,Hurtado ,& Korn, 2005)。^[xxv]

教学行为的选择与教师所属的学科领域密切相关(Dressel & Marcus,1982)。^[xxvi]这种关联性在教师教学目标和教学重点取向的调查中得到证实,获得了美国 NCRIPAL 项目的支持(Smart, Feidman & Ethington, 2000)。^[xxvii]相对而言,硬性学科的教师倾向于采用教师中心的教學模式,而软性学科的教师倾向于学生中心的教學方式(Prosser & Trigwell,1999)。^[xxviii]当然,也有研究指出教学行为的选择与教师本人的学术训练经历有关。教师在教学方式的选择中倾向于模仿自己曾经的老师所采用的教学方法(Lattuca & Stark, 2009)。^[xxix]

虽然教师的课程教学行为是个人选择,但该选择并非完全取决于教师个体的因素,而是多层因素综合影响之下的产物。为此可以发现,教师在不同背景之下所选择的教學行为会出现

不同的取向 (Lindblom-Ylanne, Trigwell, Nevi, & Ashwin, 2006) [xxx]。格拉萨(Grasha, 1994)通过对 550 位教师的调查发现, 课程教学行为的共性影响因素包括课程特质 (例如必修或选修科目、主修或辅修科目)、学生的程度 (学年) 和所属院系的规范。 [xxxii]张应强 (2010) 指出, 在上世纪 80 年代, 中国高校的助教进修班、以教研室为主要载体的教学方法探讨和“以老带新”传承机制, 在训练和提升高校教师的教学能力发挥了重要作用。然而近年这种机制的功能已基本消失, 导致教师教学能力的下降。 [xxxiii]

拉图卡和斯塔克 (Lattuca & Stark, 2009) 指出, 在组织层面, 教学方式的选择受到院校或系所的发展目标、院校教学传统、管理结构、教学设施和经费资源、教学辅助人员等因素的牵制。从外部环境而言, 教学方式受到政府、市场、高等教育资格认证委员会、专业学科委员会的制约。 [xxxiiii]例如, 针对我国高校教学评估制度对于教师教学行为的影响效应, 相关学者通过教师和学生的问卷和访谈调查分析发现, 虽然教学评估对于完善院校硬件设施和增加教师教学投入方面的影响效应显著, 但在促进教学方法改进方面的作用性却较为模糊。调查显示, 针对评估对教学方法的促进作用, 教师给予很大的认可 (81%), 但学生的认同度则相对较低 (59%)。 [xxxv]

二. 研究设计和调查说明

本研究将分析视角针对高校教师的课程教学行为。首先利用学生问卷调查数据分析, 考察我国不同学科、不同类型院校和不同学年的课程教学方法选择取向、教学方法对于学生学业成就的影响。其次则是通过高校教师的访谈分析, 考察教师教学行为背后的影响机制。图

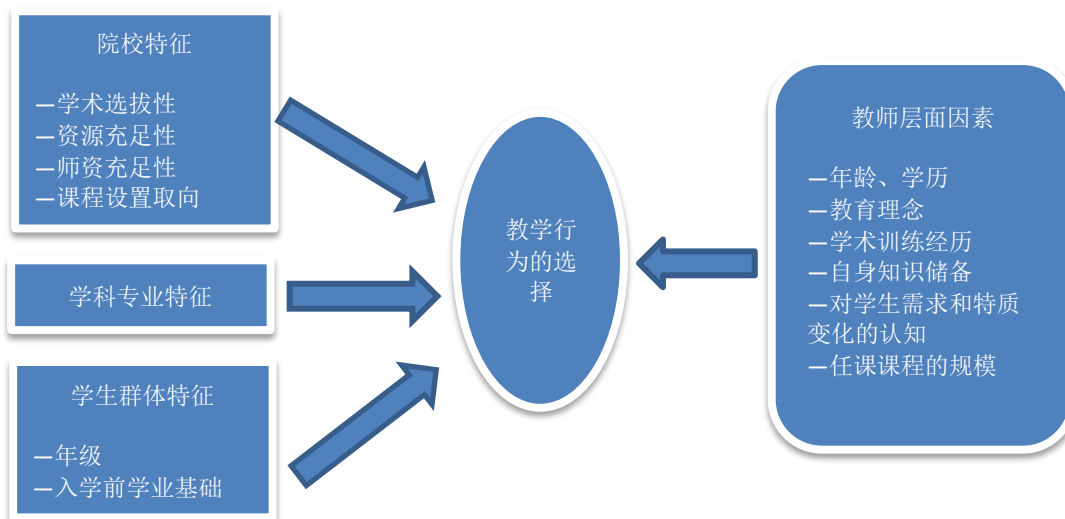


图1 研究分析框架

1

显示了本研究的分析框架。基于以上对于先行研究的梳理, 研究假设, 高校课程教学行为的选择并不单一取决于教师层面的因素, 而是受到包括院校组织特征、学科特征、授课学生群体特征和教师层面在内的多方面因素的影响。本研究在探讨上述问题时, 尝试结合定量与定性两种研究方法, 分别采用学生问卷调查与教师访谈展开分析。

首先, 本研究数据来源于 2010 年北京大学教育学院实施的《首都高教质量与学生发展》监测项目的本专科生调查数据, 分析教学行为选择背后的院校特征、学科特征以及学生群体

特征的影响作用。该次调查本专科部分实际返回有效问卷 36,502 份。样本分布从学历层次看,本科生占 76.5%, 专科生占 23.5%; 学科专业分布为工科 37%、理科 10%、社科 32%、人文 20%。调查院校总计 80 所, 其中 985 院校 7 所, 211 院校 18 所, 普通市属本科院校 29 所, 民办(含独立)本科院校 4 所, 高职院校 22 所。

表 2 概括了问卷中对于教师教学行为测量的相关变量名称、各变量包括的子题项及其信度指标(标准科隆巴赫 α 值)。具体分析中各类教学行为得分为相关子题项的得分均值。相

表2 高校课程教学行为相关变量的定义说明

指标	变量定义	信度指标
规制型教学	重视学生的出勤考评(1—5)	0.634
	要求学生课前预习和课后复习(1—5)	
	除考试之外, 要求学生提交研究报告或读书笔记(1—5)	
互动型教学	课堂中加入互动环节, 注重学生参与(提问、讨论)(1—5)	0.800
	提供案例或事例讨论(1—5)	
	让学生在课堂上完成独立研究的陈述(1—5)	
课外反馈	将修改后的作业反馈给学生(1—5)	0.718
	课后向学生提供辅导答疑(1—5)	

【注】信度指标为标准科隆巴赫 α 指数

关解释变量的定义为: (1)院校的学术选拔性: 采用五阶段尺度, 985 院校=5、211 院校=4、一般公办本科院校=3、民办本科院校=2、高职院校=1; (2)资源充足性: 分别使用两个指标, 其一经费充足性采用生均支出指标, 其二教学实验设施充足性来自学生问卷调查中学生对于院校教学实验设施的评价(4=满意、3=比较满意、2=不太满意、1=不满意); (3)师资充足性: 生师(含专业教师和行政人员)比指标; (4)课程设置取向: 应用性取向、广深性取向、基础性取向, 赋值使用因子得分; (5)入学前学业基础: 以毕业高中类型为代理指标, 重点或示范高职=3、普通高中=2、中职学校=1。

其次本研究尝试采用质性研究的方法, 从教师的视角考察教学行为选择背后的影响因素。作为现今社会科学研究方法之一的质性研究, 是指以研究者在自然情境下采用多种资料收集方法, 对社会现象进行整体性探究, 使用归纳法分析资料和形成理论, 通过与研究对象的互动, 对其行为和意义建构获得解释性理解的一种活动。该方法适用于研究者对不熟悉的现象进行探索性研究, 能够归纳手段自下而上地建构理论, 通过小样本个案调查, 深入细致地描述和分析微观层面问题。^[xxxv]本研究分别对 10 位现职的北京市普通高校教师进行了独立访谈。访谈对象的选择中, 本研究充分考虑了访谈教师在性别、从教经历、职称的多样性。但在学科方向, 考虑到学科间显著的教学方法差异, 访谈对象主要集中在社会科学领域。访谈采用结构化访谈(又称标准化访谈: Standardized Interview)的方式, 事先确定访谈提纲, 在统一的访谈提纲框架内进行访谈。访谈提纲涉及问题包括, 教学课程的目标设定、课程实施的教学方式选择及其原因、课程的理想教学方式及其实现的障碍所在、教学方法培训经历、自身学习经历所接受教育方式对自身教学方式选择的影响、当前高校学生群体的学习取向变化。表 3 概括了 10 位访谈教授的基础信息。

表 3 独立访谈对象的基础信息一览

访谈对象	性别	从教时间	职称	学历	课程方向和课程规模
T1	女	24 年	教授	博士	商业银行业务管理(40 人)
T2	男	26 年	教授	硕士	商业银行经营管理(60 人)

T3	女	28 年	副教授	硕士 (美国高校)	企业战略管理 (80 人)
T4	女	15 年	副教授	硕士	人力资源管理 (40 人)
T5	女	9 年	副教授	硕士	大学生心理素质教育 (600 人)
T6	男	10 年	副教授	硕士	大学生心理素质教育 (40 人)
T7	女	5.5 年	副教授	硕士	会展旅游开发与管理 (60 人)
T8	女	4.5 年	副教授	博士	文学概论 (60 人)
T9	女	2 年	讲师	博士	企业战略管理 (99 人)
T10	女	0.5 年	讲师	博士	社会心理学 (41 人)

三. 分析

1. 院校的课堂教学方法选择

图 2 显示了不同类型高等教育机构在教学方法选择中呈现的不同取向。

首先在强制型教学方法的选择方面,学术声望处于国内顶尖地位的 985 院校中,规制型教学方法受到了很大的排斥。教师并不倾向于采用出勤率考评、课外预复习以及相关作业等严格管御手段,强化学生的学业投入。相比之下,学术选拔性较低,学生生源质量相对较差的高职院校和民办本科院校,面对学习习惯和学习自觉性相对较差的学生群体,则倾向于这种教学方法的选择。

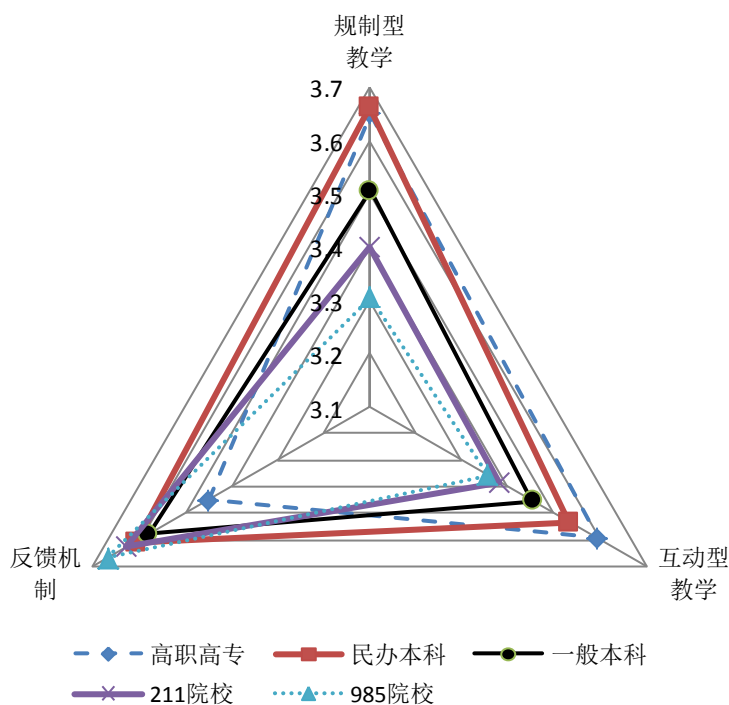


图2 不同类型高等院校的教学方法取向

其次在互动型教学方法的选择中,值得关注的是,目前较为普遍引入这类教学方法的高等教育机构并非 985、211 等研究型大学,而是侧重于实践应用性人才培养的高职高专院校和民办本科院校的教师在课程教学

中积极引入互动环节, 增加案例教学、学生独立研究陈述等。

至于课外反馈机制, 显而易见 985、211 院校通过课后向学生提供辅导答疑和将修改后的作业反馈给学生等途径, 打破了传统课堂场域和课程时间的框架约束, 通过师生在课外的互动和学术交流, 促进学生的学业发展。而高职院校在这方面的运作则相对滞后。

表 4 概括了采用多元线性回归模型, 对规制型教学方法、互动型教学方法、课外反馈机制教学方法选择影响因素的分析。研究表明, 院校组织特征、学科特征和学生群体特征分别解释了上述三种教学方法选择变异的 23.7%、31.8%、20.3%。

表4 课程教学方法选择影响因素的多元线性回归分析

	规制型教学方法 标准回归系数Beta	互动型教学 标准回归系数Beta	课外反馈机制 标准回归系数Beta
学术选拔性	-.033 ****	-.039 ****	.042 ****
生均支出对数化	-.053 ****	.011	.029 ***
生师比	-.016 **	.018 ***	.020 ***
院校组织特征			
教学实验设备的充足性	.123 ****	.113 ****	.175 ****
课程—应用性	.263 ****	.291 ****	.154 ****
课程—广深性	.091 ****	.184 ****	.074 ****
课程—基础性	.202 ****	.169 ****	.212 ****
系科特征 (以 工科为参照 系)			
人文	.134 ****	.188 ****	-.037 ****
社会科学	.055 ****	.188 ****	-.088 ****
理学	.011 *	-.008	.011 *
学生群体特征			
年级	.022 ****	.044 ****	-.012 **
入学前学业基础	-.007	.023 ****	.045 ****
调整后的R2	.237	.318	.203
F值	620.688****	931.584****	510.484****
样本数	23981	23950	23999

【注】显著性水平: * 10%、**5%、***1%、****0.1%

对于规制型教学方法的选择, 院校的学术选拔性越低、经费资源约薄弱, 生师比越低, 选择这种教学方法的倾向更为明显。并且, 院系的课程设置存在应用性和基础性取向, 对规制型教学方法的引入具有显著的促进作用。此外值得注意的是, 虽然没有通过显著性检验, 学生入学前学业基础与规制型教学方法呈负向关系, 即对于学业基础薄弱的学生, 院校越趋于选择这种管御式的教学手段, 从而强制学生的学业参与。

互动型教学方法的选择, 更多集中在低学术选拔性, 以培养实践应用人才为发展目标的高等院校。该类教学方法的选择与院校经费资源的充裕度之间并不具有显著的关联性, 但院校教学实验设备的充足度对该类教学方法的选择具有显著的影响作用。此外, 从学生层面来看, 学生群体的学业基础越扎实, 其学年越高, 院校则更倾向于引入这种以学生为主体的教学范式。

至于课外反馈机制的引入, 研究发现学术选拔性越高的院校, 相对更重视突破课堂和教学时间的框架, 强化课后教师和学生的学术交流。这种教学方法的选择与院校的经费资源、师资、教学实验设备之间存在显著的关联。并且在课程取向方面, 虽然三个课程取向均对课外反馈机制的引入具有显著的正向影响, 但从标准回归系数来看, 课程的基础性导向对这种方法引入的促进作用更大。

2. 高校课程教学行为选择的影响因素—基于教师的视角

(1) 对学生群体变化的认知

对于扩招前后高校学生群体的变化,被访谈教师指出,虽然扩招后学生群体呈现性需求多元化,思维活跃,知识面和视野更为开阔的特征,但存在如下三方面的问题:

其一是学习主动性和学习参与的减退:“以前的学生比较听话、自觉,学习主动性比较强。课后也比较愿意投入学习,也有主动找老师的。现在的学生,除了少数有兴趣的,不少学生比较被动,不是很愿意积极主动参与。他们也听课,好像也安安静静的。但在思维跟随课程和教师授课流动方面、积极主动思考等方面,都不像以前学生那么明显”(T1);“扩招后学生课堂学习的积极性降低了”(T2);“感觉学生现在跟过去比,阅读偏好和阅读数量都降低了。学生更愿意上网看视频或者看漫画”(T8);“现在学生不怎么喜欢预习,……课堂上会根据内容有提问环节,但学生有时候反映比较平”(T1)。

其二是学业基础的下滑:“原来我曾经讲授双语课程,现在学生英语一届不如一届,当年我们是要求CET-6级,后来就不成了,英语程度都在降低”(T3)。

其三是求职压力之下学生知识需求的功利化:“扩招后的学生在学习上目的性更强,这不是贬义,而是说某种程度上忽视了对知识的广博吸取、充分掌握,过分关注考试等。这与社会压力等方面有关”(T10);“模拟操作、职场实习的(学生)积极性提高了,学生知道,职场经历和模拟操作训练更为用人单位所重视”(T2)。“具体到课程学习,学生学习的功利性特别强,……学生自己感觉压力很大,找工作压力很大”(T3)。

(2) 互动型教学方法的普遍引入

本研究的十位访谈对象中,无论资深教师,还是新入职的教师均在常规的课堂讲授教学方法的同时,不同程度地引入了互动型教学方法。其中具有代表性的参与互动型教学方法包括:①典型案例的讲解:“在进行教学方式选择时,会着重加强典型案例的讲授方法”(T1)。②学生在课程中的陈述发表:“要求学习本课程的所有学生每人有不少于8分钟的个人陈述。个人陈述题目和要求会结合课程内容设计,在每节课程结束前提出来,让学生自行认领,回去准备。也可以由学生根据课程内容自行选择题目,做好相关准备。下次上课前,到教室前进行陈述和演示”(T1)。③在课程教学中增加师生互动要素:“在课堂讲授的同时,尽可能地实行师生之间的互动,如课堂互相提问、小专题讨论、学生分组讨论、学生演讲答疑等”(T2)。④课堂讨论:“讲授只是知识传授的第一步。课堂讨论会引发学生的深度思考,与实践结合。我课程中会用现实中的例子来向学生提问。上节课讲程序,就拿GOOGLE的招聘程序,让学生扮演GOOGLE的HR,来自主设计招聘程序……学生讨论十分热烈,甚至争论。学生很踊跃,课程都发短信,继续讨论。这个挺好”(T3)。⑤在课堂教学中引入学生自主研究:“让学生做结合课程和自己未来希望从事的职业,进行个性化追踪调查和访问,这个对学生考验挺大的,学生要自己设计题目,自己访问,自己整理和写出思考,最后交给教师。教师会根据学生状况进行指导,跟学生实际结合。也为下一轮教学做些准备”(T4)。⑥学生的角色扮演等体验式学习:“比如我讲沟通模式理论,让学生在其中进行角色扮演,让学生去表达扮演过程中的想法和感受,增加他们的体验性。学生会把自己思考的东西分享给其他同学”(T5)。⑦实地考察等现场式学习:“我讲授会展旅游的会议旅游的时候,就带着学生实地参观国家会议中心,请国家会议中心经理给学生讲会议中心的设施和会议流程;我讲授展览旅游,就带着

学生去参观国家博物馆(设立小组,带着问题)或者参观北京著名的展览会,现场调查旅游者,鼓励学生自己发现问题,再回到课堂讨论”(T7)。

然而,对于互动型教学方法选择的内在目标,不同访谈者提出了不同的理解:①依据课程特征,确定教学方法:“该课程是实践性很强的课程,商业银行的运行管理又跟政策性结合很紧密,…。此外,因为在校的本科生一般都不熟悉商业银行的实际状况,会在讲授过程中,注意结合国内外的相关政策,引入实际事件进行讲解”(T1)。②基于引发学生学习兴趣和积极性的目标:“本人认为互动型教学模式易于引起学生的学习兴趣,从而调动学生学习的积极性,有利于学生对本课程知识的掌握”(T2);“中国的孩子创新意识比较少,但是老师引导的话,能够引导出来.老师就是挖渠的人,学生会受到很多很大影响”(T3);“吸引学生注意力,激发学生的学习兴趣”(T10)。③旨在为学生提供体验式学习:“因为这门课程本身更多的是体验性\思考性课程,知识性内容有,但是必须转化为学生做和想的部分,实现学生内在的变化.所以更多采用互动的方式,让学生更多体验式学习”(T5)。④构建师生之间互相认可、互相接纳的关系:“教学过程中,师生双方应建立一种尊重、理解和真诚的关系,教师和学生彼此悦纳和认可,使师生关系既是教学关系,又是朋友关系。在心理相容、安全、接纳、相互尊重的授课氛围中,学生更容易以开放、合作、参与的态度对待教师的教学行为”(T6)。⑤强化学生参与,提升教学成效:“学生对教学的参与程度和积极性将直接影响教学效果。因此,在教学过程中,要充分调动学生的参与热情,提升学生的投入程度,师生互动、学生主动。这一点体现了实践育人主体的参与性、体验性和主动性”(T6);“调动同学们的课堂积极性、参与性与创造性,使他们发挥自己的能力,真正地将所学转化为己用”(T9)。⑥引入以学生为主体的教学范式:“以学生为主体,根据学生的需求及时调整教学策略和方法”(T10)。

(3) 理想教学模式的认知及其运作障碍

访谈中,被调查教师针对理想的教学模式提出了自身的界定,这些理想教学模式所包括的要素有:①理论教学与实践训练的有效结合;②在课堂中更多引入互动式教学模式;③采用专题和真实案例,课堂教学与职场训练的结合;④小班教学,为学生增加更多体验与思考;⑤采用开放式课堂讲授,学生评价不受传统考试制度的限制。

然而,教师均谈到了无法实现理想教学模式的主要障碍。首先,从个体层面而言,这种障碍来自教学者,即教师自身资质的限制和挑战。例如,一位被调查教师指出“这种理想化的教学模式,其实对老师自身要求挺高的。现在学校教师很多自己也不一定有商业银行的实战经验。我还好,有多年银行的实际工作经验,而且曾经到大的国家级的银行挂职锻炼过,在组织这种教学模式时也要随着国内外政策和业界变化不断更新”(T1)。其次,在个体层面,学生相关实践经验和知识积累的不足,也会在一定程度上限制其学习参与:“课程最大的障碍可能还是在学生的经历有限。在校学生实际上没有社会经验,更没有银行方面的相关经验,所以学生有时候不是很理解,主动参与意识也没那么强。而大的银行由于业务特点,一般也不太可能接受学生到银行真实顶岗实习,所以这可能是我这个课程的难点”(T1);“学生前期阅读范畴局限,缺乏相关知识认知”(T8)。

其次,在院校组织制度层面,障碍主要来自于教学资源、传统教学制度等方面。首先是师资人员不足和课程授课学生规模过大,导致相关教学方法丧失操作可能性。例如,被访谈教师谈到:“本系教师人数不够,每个老师承担教学任务较重,因此有些课不得不合班上,…”(T8);“主要原因在于是大班课。人数和场地是制约这一教学模式完全实现的主要

障碍”(T6);“学校教学安排不太可能给这种课程安排小班教学,也没有那么多师资”(T5);“其实企业的工作性质决定了,不可能一大班学生都能提供体验机会”(T4)。其次是课程教学的实践培训平台的缺失:“当前,在实习基地、模拟操作环境方面还存在较大差距”(T2);“现在环境非常复杂,学生很需要企业的真实环境,企业家进入会很有帮助。现在与企业联系的环节缺少平台…”(T3)。此外,研究发现相关经费的短缺也是,制约课程理想教学模式实现的瓶颈之一:“(增加实践教学)学生外出,需承担额外的费用和安全风险”(T9);“现在在有资金的问题,也有人的问题。教师走出去,企业家请进来。说起来容易,做起来难,现在缺少这种现实支持条件”(T3)。另外,院校教学制度安排中的时间框架和现有考试制度,也在一定程度上制约了高校课堂内多元化教学模式的引入:“方法性、操作性的业务知识课程,需要减少课堂理论教学课时,增加讨论、模拟操作、职场实习等的教学时间”(T2);“目前(职场中的学习)组织起来比较有难度,学校时间跟职场时间需要匹配”(T4);“目前的考试模式在某种程度上有约束。不能让同学们灵活地接受知识,而不得不记住很多知识性的东西。但这些东西往往考试结束就忘记,从而导致学生认为在大学的学的东西没有用”(T9);“学校对学生的考核方式比较死板,平时要有三次测验成绩,所以项目小组形式的作业点评只能每学期开展一次”(T10)。

四、讨论与政策性启示

课程教学方式,并不能简单理解为课程知识传递和内化的一种工具或程序,其不仅直接影响学生的学业成就,另一方面也能在不同程度上激发学生的学业参与,由此间接提高学生的学业成绩或能力素养的提升。然而在后大众化阶段,随着高等教育内外部环境的剧变,传统的以教师为主体的讲授范式正在面临逐步解体。取而代之的是,以学生为主体,以教师和学生创造学习环境,共同形成知识建构的新的课程教学范式日趋崛起。在这样的背景之下,本章利用高校学生调查数据,分析高校课程教学方式的取向及其影响机制,并利用教师访谈分析,考察教师教学方式选择行为背后的多层面影响因素。其研究发现可归纳如下。

首先,不同类型高等院校的教学方式选择呈现出规制型、互动型、反馈型的多元化取向。值得关注的是,以985、211院校为代表的研究型大学,虽然在课外反馈机制方面形成自身特色,但在规制型教学和互动型教学方面均滞后于其他类型的高等教育机构。换言之,这类院校教师在课程教学中,一方面对学生的规制性学业参与持宽松态度,对于学生学习参与采用非强制性干预的教学模式,另一方面也没有积极引入以学生为主体的,强调参与互动特征的教学模式。究其原因,与目前研究型大学教师中普遍存在的“重研轻教”倾向有着不可切割的关联。由于这类院校教师将更多精力投注于学术研究或研究生教育^[xxxvii],导致本科教育投入遭遇挤出效应危机。教师无论在对于学生学业的严格要求,还是构建体验性、自主性学习环境方面均投入不足。

相比之下,高职高专院校和民办院校教师却在采用规制型教学模式的同时,积极引入互动型教学范式。这种教学模式的选择取向在一定程度上反映了,这类院校在人才培养中所处的相悖境地。具体而言,民办院校和高职高专的目标定位为实践应用型人才的培养,这使得这类院校在教学环节中重视实践培训平台的建设,以及以体验、参与为中心的教学模式。但与此同时,这类院校又普遍面临着学生群体入学前学业基础薄弱,并且学风相对较差的问题,这使得院校教师不得不通过出勤率考评、课程前后预复习的强调、以及学生提交读书笔记或研究报告等形式,强化学生的学习投入。

其次,课程教学方式的选择,与院校组织特征、系科特征以及学生群体特征有着密切的关联。研究发现,在控制学科专业方向的基础上,无论是规制型教学、互动型教学、课外反馈机制都在受到课程设置体系取向影响的同时,在不同程度受到院校教学资源,包括师资、经费、设备的牵制。不仅如此,院校学生群体的学业基础、授课对象学生的学年也会对教学方式的选择有所影响。

此外,课程教学方式也是教师个体的行为选择,但这种个体行为选择不仅受到教师个体层面相关要素的影响,其理想教学模式的实现,也遭遇学生群体特质变化和院校组织制度和资源配置的影响。研究发现,在高等教育经历大规模扩张后的中国,高校教师对于授课方式的理解,已经突破了传统以教师讲授为主,侧重于单向灌输的教学范式,而是开始尝试积极引入强调学生参与、体验、主动学习的教学范式。然而在现实中,这样的教学实践普及,依然面临重重阻碍。这其中扩招后学生群体存在的学习主动参与性、学业基础的下滑,以及知识追求的功利化趋向,教师自身实践经验积累的不足,课堂教学规模人数过高、师资队伍、教学资源和实践培训平台的不足、传统教学制度中对于学生评价、课程时间框架等因素都在不同程度,约束了新教学范式在课堂教学中的有效渗透。

上述研究发现,即便对于未来高等院校教学方式的完善而言,也具有一定启示性。2012年教育部出台《关于全面提高高等教育质量的若干意见(又称高教三十条)》,提出将人才培养作为提高之类的首要工作,并强调开展教学方法大改革的必要性。^[xxxvii]然而依据本研究的发现,教学方法改革不仅在于教育管理部门和院校管理层面的高度重视,更为关键的是从多层面的系统改革设计和推进。教学范式的完善,其前提在于充分了解学生群体的特质变化,有针对性的选择有效教学方式,在于强化师资队伍建设、保障师生比的相对平衡、控制课堂学生规模的过度膨胀、强化教学资源和相关实践学习平台建设。并且,更重要的是在教学制度层面,为教学方法的完善与改革提供更为宽松的操作空间。

参考文献:

- ⁱ Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. . Applying the Seven Principles for Good Practice Undergraduate Education [M]. San Francisco: Jossey-Bass,1991.
- ⁱⁱ Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- ⁱⁱⁱ Barr, R. B., and Tagg, J.. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education[J]. Change, 1995,27(6): 12-25.
- ^{iv} 马凤岐、王伟廉.教学方法改革在人才培养模式改革中的地位[J],中国大学教学, 2009 (3): 11-13.
- ^v 钱国英.大范围改革教学方法 推动人才培养模式创新[J]. 中国高等教育, 2010(11).
- ^{vi} Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution[R]. Retrieved from UNESCO:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183219e.pdf> (2012-10-6 检索)
- ^{vii} Barr, R. B., and Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education [J]. Change, 27(6): 12-25.
- ^{viii} Gow, L. and D. Kember.. Conceptions of teaching and their relationship to Student learning[J]. British Journal of Educational Psychology,1993, 63, 20-33.
- ^{ix} Weimer, M.. Learner-centered teaching: five key changes to practice[M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.
- ^x 金子元久.大学的教育力:何を教え、学ぶか[M],東京:ちくま新書、2007.
- ^{xi} 潘成云.高校课堂教学模式的选择[J],扬州大学学报(高教研究版), 2001 (12) .
- ^{xii} 杨惠芳.从中西对比看我国高校教学方法与教学手段的改革[J],教育探索, 2003 (8) :71-73.
- ^{xiii} 叶光煌.中外合作办学教学特点的比较与借鉴[J],集美大学学报, 2007 (3) : 79-83.
- ^{xiv} 真虹.中美大学课堂教学比较研究[J], 高教发展与评估, 2007(2) :106-111.
- ^{xv} 教育部. 教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见(教高(2012)4号)[Z], Retrieved from http://www.gov.cn/zwqk/2012-04/20/content_2118168.htm (2012-10-17 检索)
- ^{xvi} 尹宁伟.我国本科教学改革新动向:以“985”工程高校为例[J].教育发展研究, 2012 (11): 71-76.
- ^{xvii} 杨钊.以就业能力为新的使命:高职高专院校组织变革的案例分析[J].教育发展研究, 2012 (13/14) :65-74.
- ^{xviii} 陆根书、程光旭、杨兆芳.大学课堂学习环境论:课堂学习与大学生学习及发展关系的实证研究[M]西安:西安交通大学出版社。
- ^{xix} 郑燕祥.教育的功能与效能[M],台北:广角镜出版社有限公司, 1991.
- ^{xx} Kane, R., Sandretto, S. & Heath, C.. Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics[J]. Review of Educational Research, 2002,72(2), 177-228.
- ^{xxi} Axelrod, Joseph. The University Teacher as Artist[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1973.
- ^{xxii} Dressel,P.L..Improving Degree Program[M]. San Francisco:Jossey—Bass, 1 980.
- ^{xxiii} Jarvis, P. . Thinking critically in an information society: A sociological analysis. Lifelong-Learning[J], 1985, 8(6): 11-14.
- ^{xxiv} Gow, L. and D. Kember.. Conceptions of teaching and their relationship to Student learning[J]. British Journal of Educational Psychology,1993, 63, 20-33.
- ^{xxv} Lindholm, J.A., Szelenyi, K., Hurtado, S. & Korn, W.S. .The American College Teacher: National Norms for the 2004-2005 HERI Faculty Survey[R], Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA,2005.
- ^{xxvi} Dressel, P.L. and Marcus, D. (1982) Education as a humanizing experience. In P.L. Dressel and D. Marcus (Eds) On teaching and learning in college: Reemphasizing the roles of learners and the disciplines[M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 32-65.
- ^{xxvii} Smart, J. C., Feldman, K. A., and Ethington, C. A.. Academic Disciplines: Holland's Theory and the Study of College Students and Faculty[M], Vanderbilt University Press, Nashville,TN,2000.
- ^{xxviii} Prosser, M. and Trigwell, K.. Understanding learning and teaching[M]. Buckingham: SRHE and Open University Press,1999.
- ^{xxix} Lattuca, L.R. & Stark, J. S.. Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context (2nd edition)[M]. San Francisco: Jossey Bass.2009.

-
- ^{xxx} Lindblom-Ylänne, S., Trigwell, K., Nevgi, A. & Ashwin, P. (2006). How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context. *Studies in Higher Education*, 31,285–298.
- ^{xxxii} Grasha, A.F. . A matter of style: The teacher as expert, formal authority, personal model, facilitator, and delegator[J]. *College Teaching*. 1994(42): 142-149.
- ^{xxxiii} 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): 35-39.
- ^{xxxiiii} Lattuca, L.R. & Stark, J. S.. *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Context* (2nd edition)[M]. San Francisco: Jossey Bass.2009.
- ^{xxxv} 张妍.本科教学评估对高校发展的影响研究: 高校内部利益相关者的视角[J],清华大学教育研究, 2009 (2): 54-59.
- ^{xxxvi} 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京: 教育科学出版社, 2001.
- ^{xxxvii} 文东茅、阎凤桥、鲍威.2007 年首都高等教育质量与学生发展状况调查报告[R].2007 (内部资料)。
- ^{xxxviii} 教育部. 教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见(教高(2012)4号)[Z], Retrieved from http://www.gov.cn/zwgk/2012-04/20/content_2118168.htm (2012-10-17 检索)