

HIGH EDUCATION BRIEFING



高教信息简报

2024年第九期（总期第23期）



高教研究所 教务部

2024年9月

高教信息简报

H I G H E D U C A T I O N B R I E F I N G

编者寄语：

为了让全校教师和管理干部能进一步了解国家高等教育相关政策、高教研究与教学改革的发展动态，以及其他高校改革发展的经验和体会，从理论到实践层面进一步加深对教育教学改革政策的理解，借鉴其他高校成功经验，促进我校开展高教研究，推动教育教学改革，助力我校全面发展，我们特为您奉上《高教信息简报》内参资料。

简报着力提供国家及各省市教育教改资讯、其他高校发展状况及经验介绍、教学研究方法与指导，发布高教领域内优秀期刊简介，配合学校各阶段中心工作临时增设专题性内容，为我校不断深化教育教学改革、强化人才培养质量、提高学科专业建设与发展规划引经据典，提供借鉴。



高教信息简报

HIGH EDUCATION BRIEFING

2024年第九期（总期第23期）

➤ 高教学术前沿

1. 课堂教学面向知识社会的现实审视·····	01
2. “创造的教育”理念下高校课堂教学变革思考·····	17
3. 问题与策略：高校课堂教学听课改革的几点思考·····	24
4. 一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价体系研究·····	30
5. 高校课程评价模式与培养目标达成的逻辑与机制探索·····	35
6. 过程性评价、形成性评价与终结性评价教学实践·····	41
7. 提高高校“四史”课程建设的有效路径研究·····	48
8. 高校思政课教学异化的景观表征与消解路径·····	52
9. 高校劳动教育课程：价值意蕴、现实境遇与消解路径·····	60

► 专题分栏 高教学学术前沿

课堂教学面向知识社会的现实审视

张志文

(山东交通学院 交通法学院, 山东 济南 250357)

摘要: 课堂教学首先属于“社会”范畴,然后才是“教育”范畴。从技术革命到知识革命,课堂教学的价值、目标、方法等也随着社会主导方式的演进而发生着变化。出于对工业技术的尊崇,高校课堂教学误将“教材知识的逻辑”视为“教学逻辑”,呈现了对现代技术的依赖和标准化课堂的崇拜。到了知识社会,高校课堂教学应当审慎拿捏知识的内在逻辑,从课堂教学的生成过程、内容传授和关系处理角度实现价值走向的转变。高校课堂教学要在完成知识认知和发展任务的同时,从学生、教师、学校三个层面促进学生主体性的充分发展。重视知识社会中的教学,意味着教学要回归教育的本质,成为富有道德感、充满梦想的职业。

关键词: 知识社会;课堂教学;生成性教学;学习共同体;教学方法

中图分类号: G642 **文献标志码:** A **文章编号:** 1672-8742(2023)03-0085-15

作为一个新的社会范式,知识社会已悄然临近。在知识社会中,主导力量不再是农业时代的土地、工业时代的资本,而是知识或知识工作者。“这种变化的第一个影响就是教育将成为知识社会的中心,学校将成为知识社会的关键性机构。”^{[1]264}作为学校组织教育活动的主要形式和学生系统学习知识的基本场所,课堂教学是决定大学教育成败的“最后的领域”。原因在于,“对于一种教育系统来说,无论其被要求承担的职能多么‘重要’,所构建的制度多么‘合理’,所确立的目标多么‘和谐’,所编制的课程多么‘科学’,最终都必须过课堂教学这一‘关’”^[2],因此,“教学是当今知识社会的媒介,也是当今知识社会变革的关键媒介”^{[3]143}。在通向知识社会的道路上,从知识社会视角检视高校课堂教学,重新思考课堂教学的价值与目标、过程与方法,并提出相应缮治路径,显得必要且迫切。

基金项目: 全国教育科学“十三五”规划项目“学术市场驱动下的大学教师流动和评价研究”(BIA160118);山东省教育科学“十四五”规划项目“地方高校二级学院的权力型态及法治化路径研究”(2021YB006);山东省教育科学“十四五”规划项目“应用型高校教师评价制度的实证研究”(2021YB134);济南市哲学社会科学项目“‘十四五’时期高等教育高质量发展研究”(JNSK21B02);山东交通学院教学改革研究项目“新文科背景下地方高校法学人才培养的实践趋同与创新路径研究”(2021XJYB14);山东交通学院应用型本科高校建设理论研究专项课题支持项目“应用型本科高校建设的‘元研究’”(YYX20211213)

作者简介: 张志文,男,教授,法学博士,研究方向教育法学理论与高等教育研究。

一、面向知识社会高校课堂教学的价值走向

任何形式的课堂教学总是与其外部社会存在着一种“能量交换关系”。换言之,亦即“外部社会的种种能量输入构成了课堂教学现实的社会基础”^{[2]17},左右着课堂教学的价值走向。既然大学所受的重要影响来自知识模式和社会秩序的变化,那么,高校课堂教学显然也不能置身事外。在工业革命之前,“无论是在西方还是东方,知识一直被视为‘道’的存在,但几乎一夜之间,它就变成了‘器’的存在,从而成为一种资源,一种实用利器”^{[4]17}。工业革命彰显了知识的实用价值,使其从精神层面的“形而上”走向了器物层面的“形而下”。在功利主义和工具理性的驱使下,教学的任务在于对知识的应用与掌握,以班级授课制形式实现着对知识传递效率的追求,教学也变得理性化、分割化,“而师生关系,已经变成了一种理性的、为了知识而建立的关系,失去了其高层次的、精神启迪的意义”^{[5]73}。可是,在知识社会,传统意义上的确定性、客观性知识被一种不确定的、生成性的知识取代了,隐藏在“知识就是力量”背后的逻辑不再是绝对真理,而是转向了知识背后的价值,高校课堂教学的价值走向也随之发生了转变。

首先,课堂教学过程从预成性教学走向生成性教学。在知识社会中,“知识对于工作和生产不只是起支持作用,而是工作和生产本身的重要形式”^{[3]7}。“知识型工人”将成为知识社会的主导性力量。所以,知识社会是一个学习型社会。但是,不同于工业社会开发机器的力量,知识社会挖掘与利用的是人的学习能力、创新能力和思考能力。因此,课堂教学不仅要促进认知学习,还要培养学生关系处理能力,这包括责任意识、认同意识、信任感等。教学不能以将社会和教育排除在外为代价而追求学生优秀的成绩。故而,“关注学生的生存和发展,把知识作为学生发展的手段和条件,通过教学使学生获得主动、持续生长能力”^{[6]9},这应是课堂教学过程的价值担当。

面向知识社会的课堂教学要克服教学的“标准化”^①。因为“标准化”正在剥夺学生的适应力和创造力,而适应力和创造力正是知识社会的根本。然而,“标准化”教学的“始作俑者”是预成性教学模式,这是现代性教学理论倡导的一种标准的、规范的、科学可控的教学过程。在它看来,“教学目的、教学目标都是预先设定好的,并且是可被证实的、普适性的、绝对科学的;教学的进程也是教学展开之前就已经设定好的,教师在教学中只需要忠实地执行即可;教学所采取的方式方法也都遵循普遍主义和科学主义的‘技术理性’取向”^[7]。预成性教学过程以知识传递和知识积累为鹄的,以知识掌握的精确度和数量化作为评价标准。它有助于系统传授学科知识,保证教学过程的顺利展开。不过,过于强调预成性教学,极易割裂、忽视教学本身的丰富性,忽视教学中人的生命性。而这恰恰是知识社会所珍视的学生能力,即“创造

① 至于标准化课堂教学的内容,本文第二部分将进行详细论述与说明。

力、自发性、精深的理解力、批判性思维以及集体智慧多元化形式的发展”^[378]。总之，走向生成性教学，并非是对预设性教学的舍弃；教学不能没有预设，而任何预设都只是为了使教学更能契合知识社会的需要。

与预成性教学不同，生成性教学有效联通了教学与学生的现实生活世界，弥合了教学中人的生命性和教学的丰富性之间的裂隙，将教学中的“人”由“缺场”拉回到了“在场”。这种教学从“人是一种生成性存在”的角度，反对教学过程的机械控制与过度预设，强调教学过程的情境性、丰富性与生成性。知识也不再仅是预成性教学中“被接受”的对象，而成为了培养人的主体精神、理性精神、探究精神的重要条件。局限于高效传授知识的预成性教学，偏离了知识的人性价值，背离了教学“导向人类灵魂觉醒”的指向，在知识社会的背景下逐渐“失宠”。在生成性教学中，更加“注重知识本身对培育人类整体精神和个体精神的内在价值；引导学生学习知识不是为了通过知识的规训而训练出可供使唤的工具，而是让学生通过知识的学习实现精神的超越，超越自然而理解自然，超越自我而认识自我和社会，通过知识追求更有价值的美好生活”^[614]。因此，在向知识社会转变过程中，必须将人置于社会的核心位置，生成性教学不仅帮助学生“发现”知识，而且从知识与生活的际遇中实现着知识的精神价值。

其次，课堂教学内容从“知识型”课堂过渡到“生命型”课堂。任何一种社会都有其代表“人”，知识社会的代表就是“知识人”。“在知识社会中，‘知识人’是社会的符号，是社会的象征，也是社会的旗手。”^[4208]知识社会的“知识人”首先是“专业化”的人，即“受过教育的人”，依赖其各自知识系统在社会生活中扮演不同的角色。同时，这里的“知识人”还需要体现社会的价值观念、信仰与承诺。这种品质渊源于知识社会的内在基因。“知识社会需要一种统合力量，需要一个领导群体，能将地方的、独特的、个别的文化传统整合为共享的价值体系、共同的优秀标准，并相互尊重。”^[4209]反映到课堂教学上，教学不只是认知和智力的训练，同时也是社会性和情感的培养。教学不但要关注学生专业发展还要关注个人发展和专业发展，既要敢于冒险、勇于改革又要保持连续性和安全感。总之，知识社会中“知识人”所应具备的共同体意识、包容性观念、同情心与民主理念等品格，需要在教学情感的濡化中培植与塑造。因此，从课堂教学内容上讲，需要实现从“知识型”课堂向“生命型”课堂的转向。

“知识型”课堂是以知识为中心，而不是以人为中心的课堂。其特点是，将知识作为课堂教育的唯一内容，教师的职责在于向学生最大限度地传授知识，学生的任务是最大限度地从老师和课本中获得知识。^[8]为此，“知识型”课堂遵循技术理性的逻辑，采用科学的逻辑和实证的方法完善课堂组织形式、方法和手段，教育培养出大量统一化、客观化、标准化人才。在整个教育历程中，“知识型”课堂的贡献是不可磨灭的，即使在当下，它的地位仍然不可低估。这种课堂教学受到了主客两分哲学思维的影响，将作为主体的人与作为认识对象的客体区分开来。在“知识型”课堂上，把知识仅仅作为一种认识活动的客体，忽略了学生的主体，漠视了学生生命存在、需

求和发展规律,违背了生命提升的本质。

在知识社会中,“知识人”的专业发展不仅涉及学习知识和习得技能,而且通过专业发展和个人发展,使自己日趋成熟,并发展出其他优秀品质。“生命型”课堂则从学生个体生命成长的意义这一角度去看待课堂教学,通过教学使“学生获得知识、超越文本、体验情感、形成新的知识”^[9],这是一个意义生成的过程。在这一过程中,教学内容不再局限于以知识为中心,而是扩展到整个文化;教师不再仅是知识传授者,而是对话者;学生也从知识的接受者变成了体验者。同时,公共知识也在不断内化为学生的个人知识;个体生命的内在潜质也不断得以体现,体现着对公共知识的创造与超越。所以,“生命型”教学是一个不断追求个体意义新生命、达成个体创新的意义生成过程。作为一个意义世界,“生命型”课堂教学中的教师、学生、知识兼具物质实体与精神存在双重角色,在享受知识的物质馈赠的同时,还追寻着个体的生命意义、生活意义,以及作为整体人所需要的情感、道德伦理、精神等方面的意义,即“人”的意义,而这也恰是“知识人”的必备品质。可见,“生命型”课堂是一个“人”的世界。

最后,课堂教学关系从“个-群”关系延展至“我-你”关系。面向知识社会的教学,学生知识的建构不但包括认知层面的知识建构,更重要的是社会层面的知识建构。在这种教学过程中,所眷注的不仅仅是学生获取知识的结果,还要去探究哪些因素参与了这一过程。不是知识本身而应是获得知识的过程,成为了面向知识社会的课堂教学的聚焦点。不同于以往的知识获取,知识社会的课堂教学“建立在教师和学生的互动和交往基础上的,是师生共同参与,并经过不断的磋商和协调,逐渐达成共识的过程”^[10]。为此,在面向知识社会的课堂教学中,师生关系应由“个-群”关系过渡到“我-你”关系。

课堂教学中师生之间的“个-群”关系意味着,教师是以知识教学为中心,以学生集体为教育对象,师生交往撇开了具体的学生个人。教师个体与学生集体之间的交往成为课堂教学师生交往的主要形式,这在扩大交往面的同时,实际上是师生关系的疏离与抽象化。虽然这种课堂交往关系迎合了培养大规模、标准化人才的需要,但是,知情分离的“个-群”关系使得师生之间在情感、人格方面缺少应有的了解,知识成为了学习者被动接受或吸收、由外向内输入的素材。如此以来,师生关系被简化为知识的传授关系,忽略了师生关系的丰富性。总之,“个-群”式的师生关系消解了人与人之间交往的自由和人的本性,漠视了情感、意志等非理性目标,使得教学与生活分离、人和自然相分离,远离了课堂教学的精神引领和构建。

任何人都必须在社会交往中才能得到发展,没有与“你”的交往,“我”也就从根本上失去了依据,更不用奢谈价值的升华和超越。主体间的“我-你”关系是对主客二元对立关系的超越,意味着交往双方彼此承认,以平等的人格与相同的地位,遵守着共同认可的规范,了解着自我与他我。于此,人与人之间无主客之分,也无操纵与被操纵之虑,达致主体与自然的和谐。师生关系作为一种特殊的人与人之间的关

系,显然也应当是一种“我—你”关系。在“我—你”的师生关系中,双方都是真实的完整存在的人,作为独特的精神个体而交往,这既包含精神运动和成长的相互作用,也有对个人独特性的承认与接纳。这就意味着课堂教学不仅仅是知识传授,“而是更多地创造师生交往机会,让学生在师生关系中体验到平等、自由、民主、尊重、信任、同情、理解、宽宏,同时受到激励、鼓舞、指导、忠告和建议,形成积极的人生态度与情感体验”^[11],形成对个人精神发展的教育性。

可见,在知识社会中,知识不仅是简单的自我生产与复制,而且是在与社会、文化相关联的体系中被认知与理解的。因而,兼具社会能动性^①的课堂教学需要审慎地拿捏知识的内在逻辑,依循知识的意义和可理解法则,在师生相互依赖和互相激发中,造就具备知识社会品格的“知识人”。

二、高校课堂教学面向知识社会的现实审视

在知识社会中,教学不再局限为知识传授,而是变成了一项“崇高的使命”。“知识社会中的教学应当成为人们的第一职业选择,一项由成人知识分子长期从事的工作,一项社会使命,一项可为之奉献终生的事业。”^{[3]56}然而,教学的这种“神圣性光环”在当下的课堂教学实践中被遮蔽了。课堂教学的这些特点,如知识的重复传递、技术的过度依赖、流程的标准化操作等,暗示了其知识社会的要求渐行渐远。

(一)内容审视:将“教材知识的逻辑”视为“教学逻辑”

这是两种不同性质的事物,然而在课堂教学中却存在着混淆。前者指的是遵循教材章节的先后次序设计教学,依照预先设定的方案按部就班地向学生呈现知识内容,所追求的是课堂教学活动的有序性和可控性。相较于前者,后者涵盖的内容要丰富很多。“教学逻辑是教学系统中主客体关系的动态转换逻辑,随着教学过程的展开,教学系统中的知识类型呈现出“教材话语体系→教师话语体系→学生话语体系”的递进顺序,由此,构成了教学系统的知识逻辑、教学逻辑、学习逻辑和认知逻辑四个相互运演的逻辑系统”。^[12]可见,“教材知识的逻辑”只是“教学逻辑”的一个层面,即“知识逻辑”。

“教材知识的逻辑”分成“两步走”来完成。^{[13]66}第一,按照教材章节顺序组织设计教学活动。作为教师教学和学生学习的重要信息资源,教材是教学内容的主要表现形式,也是深化教学改革、保障提升教学质量的重要基础。一般来说,教材编写遵循从古到今、从基础理论到实践应用、从抽象到具体、从简单到复杂的逻辑顺序。在课程教学中,教师习惯于遵从教材知识的逻辑,按照教学时数分配计划,从导论开始一直讲授到最后一章,生怕遗忘或者漏掉某个知识点。第二,为了高效率完成这种“先

^① 课堂教学的社会能动性,即课堂教学的社会功能,是通过学生的发展而与“外部社会”发生联系的。参见吴康宁等:《课堂教学社会学》,南京:南京师范大学出版社,1999年,第11页。

基础后应用”的课堂教学模式,教师主要以陈述的方式向学生呈现知识。“在课堂教学中,教师主要通过陈述性地讲解知识来组织教学,学生从教师的讲解中获得知识。教师陈述的主要是教材知识。”^{[13]70}当然,教师不但按照教材逻辑从头到尾向学生陈述讲解知识,而且对于认为较为重要的知识点,也会不厌其烦地予以重点分析。这种课堂教学逻辑的优点有二:一是保证在有限教学时数内顺利完成知识传递,学生可以掌握相对系统的学科专业知识;二是保持教师的权威形象,系统的知识和有限的时间不会给学生质疑的机会。同时,这也是对大班额课堂教学规模的适应。

这里的课堂教学逻辑是“教师→知识→学生”单向度的知识传递,而完整的教学活动应是“教师↔知识↔学生”相互作用的动态过程。缺少了与学生的情感互动,教师的陈述讲解也只能在知识传递的内容和遍数上多下功夫了;学生是知识的“容器”,教师则成为了知识的“贩卖者”,保证了知识传递的完整性和教学过程的逻辑性,无视了人的向度和生成性教学的价值,“高效有序的教学流程背后隐藏的是对学习个性压抑和对思维发展的忽视”^[14]。“教学不只是单纯的认知活动,同时还是师生之间那种主体对主体所展开的心灵对话和生命实践的交往活动。”^[15]负载知识的教材应为课堂教学的起点而非终点,是师生教与学对话的中介,更不应成为教学的全部。疏离乃至舍弃了教学交往,所传递的知识也只能成为用来应对考试的工具,这对于面向知识社会所需要的智慧、品格等来说,几乎没有任何作用。

(二)方法审视:对现代技术的过度依赖

任何教学活动都离不开教学技术手段的支持与配合。在原始教学阶段需要动作、实物等来辅助教学;到了传统教学阶段则由粉笔、黑板等来配合教学;幻灯、网络等是现代教学阶段的代表。现代教学手段,尤其是现代教学媒体技术,广泛应用于课堂教学^①,引起了教学革命性变化,调动了学生学习兴趣,提高了课堂教学效率,对教学组织、教学理念等也产生了深远影响。课堂教学技术带来的诸多优势不可否认,但同样也不可疏忽相伴而生的问题,其中尤为典型的是课堂教学技术化。“在追求教学科学化的进程中,现代教学在利用技术所带来便利的同时,也不自觉地沿用了无所不能的技术理性和技术化逻辑,陷入到对法规般通则的机械化寻找中。”^[16]技术化不但浸透于课堂教学的全过程,还成为了教学赖以存在的根据和标准。从本质上讲,教学技术只是一种工具,是为课堂教学服务的手段,二者是从属关系。沉湎于技术的课堂教学就会“沦落”为纯粹技术性活动,被置于技术之下的“奴役”状态,失去了其原本拥有的人文向度和本真属性。

课堂教学对现代教育技术的过度依赖主要表现为三点^[17-18]:一是对技术运用行

^① 笔者作为学校教学督导,在近四年听课、教学观摩等诸多教学活动中,没有发现不用多媒体教学技术来讲课的教师,甚至到了“没有使用多媒体就不能讲课”的阶段。于此,笔者无意去否定多媒体教学技术给课堂教学带来的便利与革命。

为的心理依赖。教师对现代教学技术表现出一种强迫或半强迫的心理状态。一方面,出于主观强迫使用教学技术的需要,教师不断寻觅、发现和使用各种新技术,为其带来持续更新课堂教学过程的成就感;另一方面,缺少了教学技术支撑的课堂教学会使老师们手足无措,无法开展正常教学活动。二是对技术“养眼”的精神依赖。相较于“枯燥乏味”的讲授法,现代教学技术更能提升学生的课堂兴致,活跃课堂教学氛围,在热闹雀跃气氛中完成教学预设任务。所以,教师也更热衷于使用“养眼”的教学技术,将复杂抽象的理论知识以视频、动画等形象化的手段展示出来,满足学生快乐听课、愉快学习的需要。三是对技术效用的结果幻想。从教学效果看,能否上好课的确是一门教学艺术。不过,“教学艺术”不能等同于“教学技术”。一味迎合学生感官需要、痴迷于活跃课堂教学气氛的教学技术是对教学艺术的误读与走偏。对技术效用的崇拜带来的只是课堂教学徒有其表的“高效”,遮掩了对课堂教学中“人”的观照。

究其原因,这是基于工具理性的诱惑与怂恿。“‘工具理性’强调手段及其与目的的可能的协调,它是一种只限于对工具而非目的领域的理性。它只追求工具的效率,它的价值由对人和自然的操纵与控制的效率来衡量,而对目的的合理性并不在意。”^[19]正如哈格里夫斯所言:“现代教学技术没有给我们提供任何智慧和道德方面的指导,反而,使我们丧失了与生活世界的人即时互动的能力。无穷的信息和技术的使用给我们带来的只是作出反应的需要而不是相互交流的机会,将我们带进了一个既非完全孤独又没有团体归属感的世界。”^[330]所以,“真正好的教学不能降低到技术层面”^{[20]10},这是面向知识社会课堂教学的基本姿态。

(三)性质审视:对标准化课堂的推崇

标准化是工业社会的伴生品,它的出现和发展顺从于生产力发展的规律。效率和经济性是标准化的核心追求,流水线式生产方式和严格规范的质量监控手段是实现标准化的保证。“在整个工业社会,标准化如同幽灵,弥漫于社会的各个支系,教学也毫无例外地被打上了标准化的烙印。”^[21]随着我国高等教育大众化进程的推进,高等教育也逐渐被规模化、标准化和程序化等工业社会的“技术理性”所侵蚀和俘虏,标准化课堂的出现就是明证。

高效率、可控性、预测性强等特点是标准化课堂受推崇的主因。“在标准化课堂建设中,教学目标、教学内容、教学组织方式与教学评价都按照标准化的模式执行,在这种形态下,教师和学生的个性隐匿在‘标准化’的组织形态中,‘创新’和‘自由’被‘技术理性’排除在外,‘全人发展’裹步不前,形成了客观、机械、封闭、稳定、严密的课堂形态,效率主义、外力操纵、整齐划一、学习者主动性受到约束等成为‘标准化课堂’的内在表征。”^[22]在标准化课堂里,知识屈服了市场价值观,在社会需要、技术和市场力量与个人需求的诱导下,加之有限教学资源带来的供需矛盾,课堂教学也只能“放弃”对“清高”“学问”的探究转向知识传输的高效率表达,只不过,“学生们会感

到自己不过是一些在沿着供应信息和授予学位的教育装配线上行进过程中被灌注知识的物件而已”^{[23][24]}。标准化课堂所培养的学生是“标准化人”，他们被禁锢了思想、僵化了个性。这显然不能应对知识社会的挑战。“知识社会对教育的最大挑战，是对人才的个性、品格、责任感、道德等提出了更高的要求。”^[24]总之，标准化课堂不能培养出知识社会所需要的人才。

可见，课堂教学是与手段相关且与目的有涉的教学场域。错置了教学逻辑，课堂教学只是教材知识的“复制地”；幻像了教学技术，课堂教学会成为喧嚣虚浮的“娱乐场”^①；标准化了教学进程，课堂教学就成了毫无生气的“流水线”。因此，面向知识社会的课堂教学不但要教会学生认知知识，而且还要培养其独创性、完整性、奉献精神等知识社会亟需的素质。

三、课堂教学面向知识社会的路径选择

知识是知识社会真正起支配性的资源、决定性的生产要素。这里的“知识”不再是源于“标准化”学习的产物，或者是仅仅当作让学生记忆的东西，而且还蕴涵了创造知识用于解决问题以及同他人有效交流的能力。“在强调培养学生实践能力和创新精神的今天，教育者不能只把传授知识当成至高使命，被教育者也不应只把承受知识视为终极目的。”^[25]因此，之于知识社会，课堂教学要在完成知识认知和发展任务的同时促进学生主体性的充分发展。进而言之，面向知识社会的课堂教学有着丰富的内涵，关涉到学生、教师和学校三个方面，“面对学生，要培养他们深层次的认知学习、想象力和创造力等方面的能力；身为教师，应具备开展调查研究、在网络和团队中工作以及追求可持续的专业学习的能力；作为组织，应促进问题解决、敢于冒险、在合作中充满信任、有能力应对变化和持续发展提高自己”^{[3]前言3}。

（一）基于学生视角，变革课堂教学方式

“知识社会对人的培养提出了新的要求：培养会学习并且能够发明、革新、创建知识的人。”^{[26]62-69}用哈格里夫斯的话说，这即是教学的新使命“为独创性而教”。其实，这不仅包含对知识的功利性向往，也含有学生对真理的挚爱；既有学生追逐知识的高涨热情，也有对学生人性的释放与张扬。作为联结教材知识与教学目标的纽带，课堂教学方式的合理选择源于对教学实践的谛视，也是完成知识社会人才培养目标的现实诉求。沿着理性主义知识观、经验主义知识观、建构主义知识观和后现代主义知识观的演变理路，课堂教学应当在后两种知识观基础上进行变革，改革知

① 随着互联网尤其是新媒体技术的快速发展，课堂教学出现了技术化、娱乐化、功利化色彩，消解了课堂教学的本真。具体参见刘宗豪：《现代课堂教学的异化与价值复归》，载《教学与管理》2021年第3期；王鹏、王为正：《泛娱乐化语境下课堂教学应何“去”何“存”》，载《教育评论》2017年第1期；武岚：《要谨防课堂教学“娱乐化”倾向蔓延》，载《中国教育学刊》2016年第1期。

识的传输方式和掌握方式,倡导探究学习、发现学习和自主学习,让学生成为固有知识的批判者,为创造和发展新的知识提供良好的教育引导。为此,课堂教学应择取以下三个方式:

其一,回应式教学。这种教学方式是通过了解学生体验学习的方式使教学变得有回应。只有尽可能充分了解学生是如何体验学习的,才能使这种回应式教学产生效果。与预设性教学不同,回应性教学方式虽然也有明确的教学构想,但随着教师进一步了解学生对教学方法、内容和评价尺度等方面的感受,他不得不在课堂教学的某些方面做出改变,这就违背了当初的许多“预设”。为了开展回应式教学,教师一方面需要知晓学生对其行动赋予“怎样的象征性意义”,在某些时候学生的有些反映超出了教师布置该任务的本意;另一方面,要了解学生学习心理上常见的高峰与低谷,可以消除不必要的障碍避免出现消极情绪。教学活动之初预设的目标、方法或精确结果,在回应式教学中可能跑偏。这也使得教学效果评价变得“难以掌控”——“对学生的学习体验作出回应使得你对你作为教师的有效性的评价至少部分地取决于学生对发生在他们身上的事情的感觉”^{[27]27}。于此,课程内容的标准化、教学材料的统一化和评价标准的计量化都会遭到质疑,教师也不再会追求适合于所有场合、所有目标和所有学生的大学教学的唯一方式。尤为重要的是,回应式教学的目标是竭力培养学生敏锐的批判性和勇于质询的思维能力。

其二,“共同体”式教学。就课堂教学组织形式而言,无论是“预成性教学”还是“知识型”课堂,都不是群体共享的。教师按照制定标准将知识传授给学生,学生一定要达到这些标准收受知识。教师与学生只是实现了某个时间段的共处,目的是避免知识重复地被教授,但是两者并没有体验到共同体。“优质教学的后盾是共同体或联系性原理。”^{[20]116}“共同体”式教学既不是以学生为中心,也不是以教师为中心,而是以主体为中心。“在真正的共同体模式中,课堂上教师和学生同时专注一件伟大事物,在这样的课堂上,让主体——不是教师或学生——成为我们专注的焦点,以教师为中心和以学生为中心教育的最优特质获得融合和超验升华。”^{[20]117}“伟大事物”是师生讨论的主题,它不是课本具体知识或解释它们的理论,而是能够萌发或产生系列知识或理论的本源性主题,如法学中的正义观、管理学中的系统论等。在“共同体”式课堂教学中,教师要善于从传授内容中提炼可供师生讨论的主题,该主题应是关联某学科或课程能否存在立足的核心性命题,它兼具“神圣性”,能够触动师生对其“顶礼膜拜”并以伟大事物名义向对方发表其见解。在一个以主体为中心的课堂上,教师的核心任务是要为“伟大事物”提供一种发声能力,学生听到和理解的是“伟大事物”而不是教师的声音。这样一来,师生进入了一个真正的共同体教学之中,它不会滑向学生的或教师的自我之中,而是推动着师生开展更有共识和意义的深层次对话,知识社会所需要的专业信任、集体智慧在这种课堂教学模式中渐次得到了培养。

其三,体验式教学。从师生参与课堂教学角色分配看,回应式教学是学生“导”、教师“演”,“共同体”式教学是师生同“导”共“演”,到了体验式教学,两者身份关系是

教师“导”、学生“演”。体验式教学是对前述两种教学模式的互助与补充。作为一种存续时间较长的教学方式^①,体验式教学的理论基础是建构主义,它要“还原知识所具有的热情的、个人的和人性的成分”^[28]。具体而言,“体验式教学强调在学生的自主体验中深刻理解知识,尝试将教学重点置于一个仿真情景中,引导学生以体验的方式在情景中发现问题、形成问题、分析问题和解决问题,在此过程中,学生必然会与他人进行协作和沟通,并不断反省和审视自己,从而开发潜能,增长解决实际问题的能力”^[29]。这种主动的学习方式,不仅加深了学生对知识的认知和理解,培养和锻炼了逻辑思维能力、表达能力和创造能力,而且还能够增强其团队协作、合作能力,锻造了团队精神。因此,在学生能力培养上,体验式教学有力地回应了知识社会的关切。当然,在采取这种教学模式时,需要引导学生真正从情感上投入到课堂教学中,唯此教学才会取得成功。

(二)基于教师视角,发展适应性专长

“教学是当今知识社会的核心职业,也是当今知识社会变革的关键媒介,而教师则是知识社会的助产士。”^{[31]43}在知识社会,教师所面临的第一个重要挑战就是帮助学生学会适应环境变化带来的不确定性,培养他们的适应能力。比如,“不是传授一些片断的、零散的、肤浅的事实性知识和程序性技能,而是发展学习者对知识的深度理解;不是给学习者提供唯一正确的答案,而是发展学习者灵活地改变已有知识、批判性思维的能力和考察问题的多元视角;不是将学习看作学习者个体的行为,而是创建学习共同体促进学习者的协作学习”^{[26]62-69},等等。总之,知识社会中的教师,承担着知识社会催化剂的角色,必须建立自己特殊的专业地位,发展适应性专长,增强自己面对知识社会挑战的从容与淡定。

适应性专长是在与常规专长的比较中被提出的。一个循规蹈矩的专业技术人员可以学会某套复杂且精湛的技艺同时能够熟练地加以应用,很难较好适应新环境或解决新问题,这是拥有常规专长的常规专家。而适应性专家不满足于本专业领域的学习,而且主动向其他专业领域拓展,以期适应多变的情景和解决复杂的问题。结合知识社会的课堂教学,“教师适应性专长是在不同情境下懂得‘如何做’与‘为什么做’的运用力、解决力、思考力、判断力等‘学力’与‘人格品性’等”^[30]。详言之,教师教学适应性专长,“首先体现在对待学生方面,对学生的个性发展的关注上,表现出灵活的洞察力与师生交往的情感投入等;在教师个体方面,遵循教师个人良好的个性品性发展,教师作为学习者自身的‘学力’发展;在学科层面,既体现对学科的专业追求,又注重不同学科间可能的联系及学科整合性,着力表现为对学科知识与技能的适应性发展,以及对学科问题的洞察力与解决能力等学力发展;在情境方面,则表现出能够适应不同情境的灵活性,教学适应性专长的稳定性与发展

^① 在我国古代教育思想中,就有体验式教学的做法。体验式教学的理论初成于20世纪初,真正勃兴是在上世纪70年代以后。参见张金华、叶磊:《体验式教学研究综述》,载《黑龙江高教研究》2010年第6期。

性并存等特点”^[31]。

知识社会中的教师发展自己的教学适应性专长应着眼于从以下两个方面：第一，不断进行专业学习。知识社会中的教学内容更丰富，所需要的技术也更复杂，面向知识社会的教师需要努力并持续地进行专业学习，提高专业水平，并能够对自己的专业学习进行自我监控和反思。不过，这种专业学习学的不仅是陈述性知识而且还包括程序性知识与概念性知识，教师适应性专长正是立足于后两种知识基础之上的，并在教学方法上不断创新，如建构主义的学习方式。再者，注重团队合作。“没有任何一个教师可以独自一人应对教学或提高专业水平，所以，教师团队或专业学习团队一起讨论、共同协作、解决问题对教师来说至关重要。”^[315]在团队学习中，“向不同于自己的人学习，公开分享信息——这些都是知识社会的最基本要素，它还包括敢于处于易受攻击的境地、冒险以及乐意相信团队合作和伙伴关系最终会惠及所有的人，包括自己”^[317]。这种品质恰是知识社会的“标配”。第二，提升情感力。即使是最单纯的认知反应活动也是一种情感活动。情感不但是课堂教学的“润滑剂”，也是教学的重要组成部分，或者是社会道德建设的目标和结果。这就要求教师：一要增强责任感。教学为学生进入知识社会获得成功做准备的，它是富于道德感、充满梦想的专业，是促进社会变革的重要手段。教师对待教学不应局限于知识传递，而应从所处时代的社会问题和道德问题解决的视角审视它，使教学成为一种社会使命。二要提高互信度。教学是一种情感劳动。教学的情感纬度意蕴着“在教师与学生之间以及学生与学生之间建立情感纽带——建立一种持久的关系，使学生（以及学生家长）被教师了解并能感受到自己是被教师了解的”^[351]。保持同他人之间良好的关系，才能解读他人细微的情感变化并给予回应，实现情感理解、互信。三要保持安全感。牢固的关系通常生成于变革之中，并在变革中得到发展，但它们最终也根植于基本的安全感之中。在知识社会中，课堂教学面临的挑战与机会并存。勇于改革、敢于冒险是应对知识社会挑战的重要品质，但是，安全感也是教师作为“人”之生存的必需。总之，作为对知识社会所提出的适应性要求的回应，教师要在专业学习和情感理解力上下足功夫，积极应对教学的“专业信任危机”，承担好知识社会的“助产士”角色。

（三）基于学校视角，提供坚强资源支撑

如果说课堂教学是应对知识社会的“阵地”，那么，学校就是为阵地提供支援、保障胜利的“堡垒”。只有当学校在知识社会中扮演“温馨之家”的角色时，教师针对教学的变革才能变得可持续。因此，一个人道的知识社会需要团队或共同体，而学校就是这类角色的承担者，它应是“三重身份”的融合体。

其一，学校应为“学习共同体”。“学校作为专业学习共同体强调三个主要组成部分：学校专业人员之间的合作和讨论；强有力的、持续的关注合作中的教学和学习；收集和评估其他一些信息，不断随时间的改变来探究和评价发展过程及存在的问

题。”^{[3]114}在这样的学习共同体中,人们有着共同愿景和目标,不会开展“应景式”的肤浅变革,而是随着时间发展对共同体进行持续的提高。对于大学来说,将其创建成“学习共同体”,建构一个有效的学习型组织,这也契合“学校改革的哲学”^①。具体来说:第一,建立共享的教学愿景。共享的教学愿景是“学校的哲学黏合剂”,是基于认同和共享基础的教学目标和任务。“共享”不但指称着“师生”共享,也包含“师师”共享。在学习共同体中,各方倾听他人声音与尊重、宽容他人成为常态,他们积极互动,“共同参与到问题的提出、讨论和探究中,使教学更具生成性,学生的学习更有灵活性,在集思广益的过程中,教学相长”^[32]。第二,建立平等互信的交往关系。对话、协商、参与、合作是打造学习共同体的保障。共同体要将其成员由边缘性参与转为核心式参与,依赖于彼此之间平等互信的联系与沟通。于此,学生、教师、校长都是平等关系,每人都是共同体中的“主角”,实现着各自的权利,承担着各自的责任。第三,建立追求卓越的价值指向。卓越并不是谁比谁更优越,而是指无论何等条件下都能尽所能追求最高境界。学习者不再是简单机械的记忆知识,而是逐渐理解、利用、创造知识。

其二,学校应为“关心共同体”。其实,追求卓越的“学习共同体”有可能一味将学生需求放在第一位,“不顾左右而言唯一”的目标实现方式容易将其变成“精神的牢笼”。“共享”和“认同”如果只追求表面的友好和相互之间的和谐,而不是深刻探究参与者之间的分歧,“学习共同体”也会有异化的风险,“集思广益”变成了“集思错觉”。因此,学校除了要系统思考如何成为“学习共同体”以外,也要强调关怀文化和人际关系,成为一个毫无争议的“关心共同体”。这需要做到:第一,知晓真正友好、互惠互利的人际关系的伦理本质。人际关系的建构不能仅仅出于理性交往的需要,还需要爱的温度的烘托。“唯有借助‘爱’,才能实现人与人、人与自然和人与社会的内在关联,建立起亲密而又温暖的联系,并在关系中生成新的自我,并超越了以自我为中心的原有的自我,具有他者意识。”^[33]在充盈着爱的人际关系中,共同体成员才能感受到理解、尊重、认同,才能感受到人与人之间的平等、友爱、和谐。第二,善用调谐人际关系的妥切手段。和谐友好人际关系的建立需要关怀与纪律。大学一方面以关怀作为处事准绳,建立一种平等关系的“关怀”,它不是学校给予师生的“恩赐”,也不是一方对于另一方的“同情”,而是“推己及人”的双向关心;另一方面,用纪律来维持共同体的秩序,避免陷入混乱。第三,瞄准“关心共同体”的初心目标。“关心共同体”是为了实现既定目标而构建的一张人际关系网络。在这里,互相关心的人性思想塑造了良好的人际关系,也传递到了工作中的相互支持、专业上的相互合作、风险上的共同承担,智力培养和情感教学与任务完成并不互相对立,良好关系的建立与高效团队的组建彼此相互依存。于是,在“关心共同体”中,师生在情感的浸润中实现着合作、构筑着团结,获得自我成长与进步。

① 这种哲学有三个原理,即公共性、民主性与卓越性。参见[日]佐藤学:《学校的挑战:创建学习共同体》,钟启泉译,上海:华东师范大学出版社,2010年,第3页。

其三,大学应为“压力共同体”。“知识社会尚处在形成过程中,从工业社会向知识社会的转型刚刚拉开序幕,还没有哪一个国家真正进入知识社会,更不可能存在所谓知识社会中的大学的标准范本。”^[34]因此,虽然我们已经为应对知识社会的教学备下了多种“预案”,但是知识的本质决定了变化也只是瞬间的事情,所以,所储备的诸种手段也只是做到“有备”难以保证“无患”。故而,面向知识社会的教学,大学更应富有抗压性,应为“压力共同体”。为此,学校应做到:第一,变更组织结构。“在知识社会,组织的构建原则一定是责任。知识社会要求组织必须以责任为基础。”^{[4]93}学校必须构建于自身责任之上,而不是构建于权力、命令与控制之上。所以,学校组织结构应是围绕知识设计的,是服务于知识的有效获取、存储、共享和创新。如果学校组织权力违背了知识这一中心任务,会阻碍学校管理的有效运行,减少其应对知识社会挑战的筹码。为此,以知识管理为基础的学校组织应注重分权,采取扁平式的组织结构,弱化行政权力,提高组织参与和应对外界变化的速度;强化授权,给予教师等利益相关人决策权力,使其从组织决策角度思考应对挑战的策略,增强自我意识,提升组织绩效;力主合作,通过正式与非正式的合作,将共同的专业努力融合进持久、相互信任的人际关系之中;促成共享,既可以通过日常随机的成员互动也可以是定期经常的团队会晤,推动信息分享,规避重蹈覆辙,提升应对能力。第二,强化文化塑造。“要使知识型组织真正成为一种有利于知识创新和共享的社会协同系统,仅有技术支持系统更新和由组织结构再造所形成的物质内聚力和环境的协同性支持是不够的,还需要建立一种‘以人为本’的内在激励机制,以形成组织的精神内聚力。”^{[35]176}“在知识社会,文化重建策略是学校变革和教师发展的有效途径之一。”^{[3]148}面向知识社会的学校,需要创建一种以合作、共享、包容为内涵的组织文化。在非约束性个人主义主导下,大多数教师独自进行教学,依赖教师自发意愿的课程革新和教育项目不可持续,不能获得同事支持,教学中个人主义的盛行阻碍了积极的教学变革和课堂革新。教师之间的合作性努力是聚焦、完成教学共同使命的必要前提,有效的合作型文化能使学校这一组织中的成员凝聚在一起,发挥合力,获得预期的效果。知识社会要求团队合作、探究与持续性学习。标准化教学极易导致教师教学的极端竞争,进而形成腐蚀性个人主义。知识的个人垄断正是对个人绩效极度追崇的产物。知识社会中的课堂教学应树立知识共享的观念,运用知识管理冲破知识的个人垄断,从而使每个成员知识为专业共同体所共享,支持和促进教师之间的共同提高。最后,包容是知识社会中课堂教学的“兜底”文化,终极理想是建立一个合作、分享、多赢、规范发展的包容性组织。毕竟,知识社会的种种潜在风险增加了教学预测和评估的难度。塑造和谐包容的学校文化不失为处理风险隐患的有效途径。利益包容是根本,心理包容是支撑,价值包容是彼岸。总之,通过组织结构的重塑和“精神内聚力”的建构,促进教师围绕知识社会中的教学品质这一目标,“在知识共享、协同作业的基础上开展学习和创新”^{[35]178},并将其建设成具有自组织能力的社会协同系统。

四、结 语

“跟技术本身的变化相比,技术所引发的学校与教育的实质、内容、目标上的变化更为重要。这些方面的变化才是真正重要的地方。在教与学的技术方面,哪怕是一丁点的变化,都能产生巨大的效果。”^{[4]192}重视知识社会中的教学,这就意味着教学要回归教育的本质,成为富有道德感、充满梦想的专业。教师不但兼具知识传递者与开发者双重角色,重视教学技术和课程标准,而且要关注和了解所处时代的道德问题和社会问题,这也是复杂性的知识社会对教学的期许。因此,知识社会中的教学不能仅成为教师谋生的手段,而应该是一项充满热情的社会使命。

参考文献

- [1] [美]彼得·德鲁克. 德鲁克管理思想精要[M]. 李维安、王世权、刘金岩,译. 北京:机械工业出版社,2007.
- [2] 吴康宁. 课堂教学社会学[M]. 南京:南京师范大学出版社,1999.
- [3] [美]安迪·哈格里夫斯. 知识社会中的教学[M]. 熊建辉,陈德云,赵立芹,译. 上海:华东师范大学出版社,2007.
- [4] [美]彼得·德鲁克. 知识社会[M]. 赵巍,译. 北京:机械工业出版社,2021.
- [5] [美]杰勒德·德兰迪. 知识社会中的大学[M]. 黄建如,译. 北京:北京大学出版社,2019.
- [6] 程良宏. 生成性教学:作为教学哲学的构建与价值[J]. 全球教育展望,2012(8).
- [7] 李 森,石健壮. 教学思维变革三题[J]. 大学教育科学,2010(5):29-33.
- [8] 孟建伟. 从知识教育到文化教育——论教育观的转变[J]. 教育研究,2007(1):14-19.
- [9] 高闰青. 课堂教学:让学生诗意地存在[J]. 课程·教材·教法,2007(9):14-18.
- [10] 齐学红. 教学过程中知识的社会建构——一种知识社会学的观点[J]. 南京师大学报:社会科学版,2003(1):66-72.
- [11] 金生鈇. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论[M]. 北京:教育科学出版社,1997:27.
- [12] 朱德全,张家琼. 论教学逻辑[J]. 教育研究,2007(11):47-52.
- [13] 别敦荣. 大学教学改革新思维和新方向[J]. 中国高教研究,2020(5).
- [14] 安福海. 在线教学:历史回溯、现实审视与价值引领[J]. 课程·教材·教法,2020(6):66-72.
- [15] 刘振天. 高校课堂教学革命:实际、实质与实现[J]. 高等教育研究,2020(7):58-69.
- [16] 刘景超. 技术时代教学的价值审视[J]. 湖南师范大学教育科学学报,2012(6):7-9.
- [17] 胡 华,何小春. 课堂教学技术依赖症的困境及其超越[J]. 教学与管理[J]. 2020(21):15-17.
- [18] 孙艳秋. 课堂教学中的“技术崇拜”:症候、成因与治理[J]. 2018(7):77-82.
- [19] 李 芒. 对教育技术“工具理性”的批判[J]. 教育研究,2008(5):56-61.
- [20] [美]帕克·帕尔默. 教学勇气[M]. 吴国珍,余 巍,译. 上海:华东师范大学出版社,2005.
- [21] 罗祖兵. 由“标准化”到“个性化”:信息社会中的教学变革[J]. 电化教育研究,2011(9):11-15.
- [22] 吴南中,夏海鹰,黄 娥,等. 课堂形态演进:迈向大数据支持的大规模个性化教学[J]. 电化教

- 育研究,2020(9):81-87.
- [23] [美]乔治·里茨尔. 社会的麦当劳化[M]. 顾建光,译. 上海:上海译文出版社,1999.
- [24] 卓晓辉. 知识社会挑战未来教育——访世界著名教育家、香港大学副校长程介明教授[J]. 科学咨询(教育科研),2003(2):4-5.
- [25] 浩歌. 再谈改到深处是教学[J]. 中国高等教育,2009(5):1-1.
- [26] 王美. 什么知识最有价值:从常规专长到适应性专长[J]. 远程教育杂志,2010(6).
- [27] 斯蒂芬·D·布鲁克菲尔德. 大学教师的技巧[M]. 周心红,洪宁,译. 杭州:浙江大学出版社,2005.
- [28] [英]迈克尔·波兰尼. 个人知识[M]. 许泽民,译. 贵阳:贵州人民出版社,2000:5.
- [29] 王昌,马尚才,刘小玲,等. 建构主义体验式教学在现代管理类课程中的实践[J]. 教育理论与实践,2009(15):53-55.
- [30] 徐金雷,顾建军. 从知识到素养:教师适应性专长构成及发展[J]. 教育发展研究,2020(12):53-59.
- [31] 赵丽. 适应性专长:面向知识社会的教师教学专长反思[J]. 教育研究与实验,2018(2):35-40.
- [32] 李洪修,张晓娟. 大学“学习共同体”的实践困境[J]. 江苏高教,2015(5):46-49.
- [33] 宋晔. 作为共同体的学校及其人际关系的伦理探讨[J]. 河南师范大学学报:哲学社会科学版,2014(3):1-10.
- [34] 王建华. 知识社会视野中的大学[J]. 教育发展研究,2012(3):35-42.
- [35] 汪恽. 大学知识管理研究[D]. 上海:华东师范大学,2004.

Classroom Teaching in Universities: Realistic Review and Path Selection Facing the Knowledge Society

ZHANG Zhiwen

Abstract: Classroom teaching in universities belongs to the category of “society” firstly, and then to the category of “education”. From the technological revolution to the knowledge revolution, the value, goals, and methods of classroom teaching have also undergone changes along with the evolution of the dominant social approach. Out of respect for industrial technology, classroom teaching in universities mistakenly regards “the logic of textbook knowledge” as “teaching logic”, showing a reliance on modern technology and a cult of standardized classrooms. However, in the knowledge society, classroom teaching in universities should carefully grasp the internal logic of knowledge, and realize the change of value trend from the perspective of the generation process, content teaching and relationship processing of classroom teaching. While completing the tasks of knowledge cognition and development, classroom teaching in universities promotes the full development of students’ subjectivity from the three levels of students, teachers, and schools. Paying attention to teaching in a knowledge society means that teaching should return to the essence of education and become a profession with a sense of morality and dreams.

Key words: knowledge society; classroom teaching; generative teaching; learning community; teaching method

来源：【高教发展与评估, 2023, 39(03)】

“创造的教育”理念下高校课堂教学变革思考

吕立杰,李 博,郭洞天

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘 要] 创造力是当代人应具有的核心素养。创造的教育是对人发展的关怀,呼应了高等教育的时代使命,指导高校课堂教学范式的转型。学科核心概念与知识体系是创造力生成的教学“锚点”。促进学科理解与学习迁移,是创造力生成的教学“密码”。指向“创造”的高校课堂教学变革,需要内化学生的学科理解,促进学生构建“专家型认知结构”,协同事实性知识与概括性观念,重塑自主学习,并从学生静听走向积极参与。

[关键词] 创造的教育;高校教学;理解;迁移

[中图分类号] G659.2

[文献标志码] A

[文章编号] 1001-6201(2022)03-0124-07

创造的教育是东北师范大学提出的教育理念,其基本内涵是“倡导注重过程的探究教育,激发基于兴趣的内生动力,养成批判反思的思维习惯,塑造卓越担当的人生品格,构建协同开放的育人模式,凝铸张扬个性的校园文化”^①。基于这样的办学理念,近年来东北师范大学开展了一系列育人方式改革,其中最核心的就是系统的教学改革。本文试图从创造教育对当代大学生的素养塑造、创造的教育理念下教学生成机制及课堂教学的核心要素等几个方面进行探讨,以反思人才培养实践的合目的性与合逻辑性。

一、创造的教育与当代高校育人方式变革

(一)创造力是当代人应具有的核心素养

核心素养是指个体应具备的、能够适应终身发展和社会发展的必备品格与关键能力^②。核心素养并不是固定不变的,而是基于现实需求的变化和人类社会及个体发展的主要矛盾而不断调整更新的^③。因此,在不同时代、不同的社会背景下,核心素养的具体内容具有差异性。21世纪是全球化、知识经济、信息爆炸、科学技术飞速发展的时代,这使得社会面貌与社会发展呈现出与以往不同的新特点,社会愈加复杂,社会变化加快,不确定性增加。在这样的时代背景下,社会对于人们应具备的核心素养提出了全新的要求。

1. 适应力

在当今时代,社会与科技之间正建立起前所未有的紧密联系。以物联网、人工智能、云计算为代表的前沿科技不断实现技术层面上的突破,深刻地改变了人们的生产生活方式。科学技术在为人类社会带来种种便利与创新的同时,也给人们的生活带来一种不确定性。这种不确定性源于科学技术的更新速度不断加快。社会领域的方方面面都面临着日新月异的变化,没有人能预测科技发展的方向,也没有人能判断科技将如何影响社会的未来。

[收稿日期] 2022-01-02

[作者简介] 吕立杰,女,东北师范大学教育学部教授、博士生导师;李博,男,东北师范大学教育学部博士研究生;郭洞天,男,东北师范大学教育学部硕士研究生。

① 刘益春:《秉持“创造的教育”理念 培养具有创造力的教师》,《中国教育学刊》2017年第4期。

② 孙亚玲:《“核心素养”的嬗变与选择》,《云南师范大学学报(哲学社会科学版)》2017年第1期。

③ 屠莉娅:《基于变革社会的视角:核心素养阐发与建构的再思考》,《全球教育展望》2016年第6期。

面对这种充满不确定性的未来,人类必须提高自身的适应力与灵活性,具备持续更新知识与技能的终身学习能力,以适应来自变化莫测的未来社会的各种挑战。适应力是一个人的基本素养,只有能不断适应社会变化的人,才能在社会中更好地生存下来。

2. 迁移力

迁移力是指把在一个情境中掌握的东西迁移、运用到新情境中的能力^①,其作用在于将习得的知识或技能概括化、系统化,形成一种稳定的心理结构,从而便于在新情境中使用。

随着计算机、互联网的诞生与发展,信息产生、传播的速度和规模达到了空前的水平,人类社会迈入到信息社会。在信息社会中,科技与网络不断催生信息与知识的增长,大量的信息与知识涌入人们的生活中,造成了“信息大爆炸”的现象。在这种信息和知识“饱和”的时代,具体的、确定性的知识在一段时间之后很有可能就会变成“无效知识”^②。因此,面对着知识类别、知识结构日益复杂的今天,人们不仅应掌握具体的知识,更应具备知识迁移能力。同时,随着社会的发展,经济与社会的进步越来越依赖于具备跨学科能力的创新人才,而这种跨学科人才的形成离不开对于迁移能力的培养。

3. 创造力

创造力是指产生新颖而有价值的想法的能力^③。随着科技的飞速发展以及知识经济时代的到来,创造力愈来愈成为推动人类进步与社会发展的根本动力。

知识经济是建立在知识与信息的生产、分配和消费基础上的经济形态^④,这种经济形态区别于以土地资源为基础的农业经济和以资金、原材料为基础的工业经济,将创新知识与创新技术看作经济发展的持续动力,强调知识和人才是促进经济发展的决定性要素。在知识经济时代,经济发展对人才素质提出更高的要求,要求人们应具有创新意识、创新思维与创新能力,只有创新型的人才,才能不断地提供创造力,推动经济发展。因此,创造力是当代人应具备的关键素养。

(二) 创造的教育是对人发展的关怀

创造的教育在本质上指向人的创造力的发展,指向当代人应具备的最核心的素养。创造的教育对于个体的成长具有重要意义,不仅仅把人作为教育的对象,更是将人置于教育目的本身。创造是人的本质属性,人的存在与生命意义都在于创造,而创造的教育正是真正站在对人的关怀立场之上,旨在使人创造的本性得到充分发展。正如法国教育家斯普朗格所说,教育的最终目的不在于传授已有的内容,而在于激发出人的创造力量,唤醒生命感和价值感,一直到精神生活的根^⑤。因此,从这个意义上说,创造的教育最根本的目的就是引导人的创造本性,激发其创造力的生成与发展。

首先,创造的教育指向人的超越性的实现。创造意味着超越,即在原有的基础上有所提升、超过。人的创造性的发展实质上就是个体实现主体超越的过程,创造的教育就是通过教育的方式,激发个体从“平庸”走向“卓越”,指引他们追求存在意义的崇高性与人生的卓越性,最终实现自我超越。其次,创造的教育指向人主体性的充分发挥。一切创造都和自由紧密相关,创造的实现必须以自由为基础才是可能的。从本质上讲,创造是个人生命的自我活动,创造的过程就是人主体性发挥的过程,主体性发挥得越充分,人越接近创造性本质的完满实现。创造的教育尊重人的主体性,将学生置于主体的地位,鼓励学生自主地、能动地学习,从而充分实现其自身的主体价值。最后,创造的教育指向人的全面发展。创造的教育的核心遵循是实现人的自由而全面的发展,它通过唤醒人的创造潜能,为实现人的个性自由和全面发展敞开了丰富的可能性。一方面,创造的教育尊重人的个性,关注并促进人作为主体的自由、自觉的发展;另一方面,创造的教育使人对自己的创造本性进行了全面的占有,从而为个体实现全面发展奠定了基础。

(三) 创造的教育呼应了高等教育的时代使命

21世纪是信息和科技的时代,创造、创新成为推动国家发展与社会进步的最核心的动力。于是,世界各国纷纷将科技创新与培养创造性人才纳入国家的发展战略中,国与国之间的竞争在本质上是创新

① 约翰·D. 布兰思福特:《人是如何学习的:大脑、心理、经验及学校》(扩展版),上海:华东师范大学出版社,2013年,第45页。

② 张应强、张洋磊:《从科技发展新趋势看培养大学生核心素养》,《高等教育研究》2017年第12期。

③ 甘秋玲、白新文、刘坚等:《创新素养:21世纪核心素养5C模型之三》,《华东师范大学学报(教育科学版)》2020年第2期。

④ 武毅英:《知识经济及其对高等教育的挑战》,《教育研究》1999年第6期。

林崇德:《培养和造就高素质的创造性人才》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1999年第1期。

能力的竞争、人才的竞争。在这样的时代发展背景下,我国也尤其重视创新人才的培养。《国家教育事业发展规划“十三五”规划》明确指出,“在国际竞争日趋激烈的背景下,人才培养与争夺成为了焦点”,“构建现代教育体系,建设学习型社会,培养大批创新人才,是面对复杂挑战、促进国家发展的关键”^①。

高校是人才汇聚、思想汇集的场所,它为师生、生生之间相互交流、碰撞、产生新想法提供了一个良好的平台。同时,高校的自由、平等、和谐的学术氛围也被视作激发学生创造性的良好外部环境。由此,高等教育被寄予培养创造力、塑造创新性人才的厚望。著名的“钱学森之问”提出了“为什么大学没能构建起培养创新人才的教育体系”的疑问。在钱学森看来,大学应该也有能力承担起培养创新人才的责任,这也从侧面体现了培养创造性人才是高等教育的重要职能和应尽使命。

当下,我国高等教育逐步从大众化向普及化迈进。在高等教育的普及化时代,高等教育普及范围的进一步扩展,越来越多的人获得接受高等教育的机会。不同于大众化时代将培养精英技术人员作为高等教育的目标,普及化时代的高等教育功能指向为大多数人的未来生活做准备^②。创造力不仅是国家发展与经济社会发展对人才要求的表征,更是当代人适应社会变化、获得更好生活应具备的核心素养。因此,秉持创造的教育理念,培养创造性人才是高等教育的时代使命与应有之义。

(四)创造的教育承载着高校课堂教学范式的转型

课堂教学是教育的基本形式,是人才培养的主阵地。可以说,课堂教学的质量影响甚至一定程度上决定着高等教育人才培养的结果。

从历史发展来看,大学一直扮演着知识传播、知识创造的角色,其作用在于保存、整理、传承人类的文明成果和智慧结晶。知识是凝聚着人类文明、人类智慧的重要载体。无论是古典的理性知识还是工业社会以来受到推崇的科学技术知识,都对个体的发展具有重大的意义,也因此成为教育的核心内容。可以说,传播知识是大学的重要职能之一。但问题是,这里的知识的含义是什么?知识中心主义将知识看作固定的、真实的,看作对外部世界运行规律的权威、神圣的解释系统,而不是一种可变动的、可怀疑的、暂时的说明^③。而当下,随着知识数量的指数性增长以及知识更新速度的不断加快,不确定性已成为知识的一个重要特征。延伸知识、发展文明是大学培养人才的重要目的,年轻人可以通过多种途径随时获取各种事实性知识,那么大学的课堂更重要的是让学生学会知识的选择、整合与建构。学生更需要具备的是统摄性广、迁移性强、概括程度高的“核心”知识,而这种知识无法依靠语言的传授获得,它必须依赖于学生的知识建构能力以及创造性思维^④。

面对这样的社会形势,要求高等教育以全新的面貌承担起新的历史使命。社会发展要求高等教育不仅传授知识,更重要的是适应社会变化的综合能力特别是创造力的培养。只有发展学生的知识建构能力和创造力,才能使得学生更好地适应知识、科技、社会的变化。由此,大学的教学功能也需要从传授知识转向培养知识建构与创新的能力,只有变被动接受知识到自我建构和创新知识,才能在知识快速变革的时代背景下成为引领者而非适应者。当然,需要特别指出,培养创造力并不意味着不需要知识,创新并不是空洞的,而是建立在一定的知识和经验的基础之上。解决问题的关键在于如何获得与掌握知识,是采用被动灌输的方法还是在主动探究过程中建构起来的。

二、创造力生成的教学机制

创造力(creativity)是学生可持续发展的核心素养之一,也是知识再生产的源动力。OECD指出:“为迎接2030年,人们应该能够创造性地思考,利用现有知识创造新知识,其主要支撑能力的结构包括适应性(adaptability)、创造力(creativity)、好奇心(curiosity)和开放性思维(open-mindedness)。”^⑤在学校课程教学中,对如何有效培养学生创造力这一问题的理性思考和实践体认,其基础根源在于对创造力生成的教学机制的深刻认知和宏观把握。

① 《国务院关于印发国家教育事业发展规划“十三五”规划的通知》,《中华人民共和国国务院公报》2017年第5期。

② 钟秉林、王新风:《迈入普及化的中国高等教育:机遇、挑战与展望》,《中国高教研究》2019年第8期。

③ 刘振天:《高校课堂教学革命:实际、实质与实现》,《高等教育研究》2020年第7期。

④ 李小平:《知识与大学创造教育——兼论大学创造教育的历史必然性》,《高等教育研究》1998年第6期。

⑤ “OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030”, <http://www.oecd.org/education/2030/oecd-education-2030-position-paper.pdf>.

（一）创造力的本质探源

谈及创造力,在近20年内国内外学者对创造力的定义内涵、影响因素、生成机制、培养策略等问题进行了广泛性、多学科性的深入研究。创造力,顾名思义,就是一个人产生有价值的创造性行为的能力。但何为创造性?何为有价值的创造性行为?

1. 创造力的定义内涵

我国心理学家朱智贤认为,创造能力是“产生新思想、发现和创造新事物的能力”,“它是成功地完成某种创造性活动所必需的心理品质”,它“与一般能力的区别在于它的新颖性和独创性”^①。林崇德教授认为,创造力是“根据一定目的,运用一切已知信息,产生出某种新颖、独特、有社会或个人价值的产品的智力品质”^②。梅耶(Mayer R. E.)在《创造力研究五十年》中指出,创造力体现为某人创造一种独特的、有用的产品^③。美国学者米哈里·契克森米哈赖(M. Csikszentmihalyi)认为,“创造力是指一项文化符号领域中的改变过程”^④,是“改变既有领域,或是将既有领域转变成新领域的任何作为、理念或产品”^⑤。无论是心理学、管理学,或是教育学,都强调了创造力应具有“新颖、独特”之内涵。

2. 创造力的影响因素

从生理学角度来讲,现代脑科学研究表明,人的右脑与创造性个人行为本质相关联,人的左脑与创造性思维行为本质相关联;从心理学角度而言,中国科学院心理研究所学者在对中学生的一项研究指出,“心理健康水平高者其创新意识和竞争心较心理健康水平低者高”^⑥。从社会学角度来看,台湾有学者认为,影响创造力发展的因素包括四个生态系统:小系统、中系统、外系统、大系统。小系统是指个人特质,中系统是指家庭及学校环境,外系统是指工作的组织环境,大系统是指社会文化及价值引导;同时强调,个人特质和家庭学校环境是影响创造力发展的主要因素^⑦。由此不难总结出,人的创造力的发展受个人特质与外部环境的双重影响。在学校课程教学中,教师应基于学生的认知结构特点和身心发展水平,构建丰富而有意义的教学情境,最大限度促进学生在具身学习场域中萌发创造意识、激发创造潜能、发挥创造活力。

（二）创造力的生成逻辑

在充分把握创造力的定义内涵和影响因素后,在教学中如何培养学生创造力,成为更值得探讨的问题,即创造力生成的教学机制如何。谈及此,不得不首先分析创造力的生成机制。“创造力的根源正是在于人的本质。”^⑧人类的本质是自由自觉的人类劳动,创造力融合并贯穿于人类劳动中,并以人类劳动这种物化的形式表现出来。在进行认识自然和改造自然的社会性活动时,为追求并实现一定的共同目标,人类总会在长期实践中创造出新的劳动生产工具、改进劳动手段与劳动方式,并在劳动中依据人的目的追求,不断调节改善造物,从而使人类在漫长的进化过程中持续地完善自我。由此,人的本质就是不竭的创造力,而创造力的产生最根本取决于人的创造性潜能。每位学生都具有不同程度的创造性潜能,教育教学正是开启这扇“大门”的“金钥匙”。

1. 创造力生成的教学“锚点”:学科核心概念与知识体系

在教育教学中,哪些要素可被称为“促进创造力生成的核心”?要回答这个问题,不得不对专家的认知结构和思维方式进行深入研究,从而形成基于比较视角的启示。所谓专家,就是一类具有专业能力和专业素养的人,他们能对人类文明发展中的各类自然现象和社会现象进行深刻而精准地解释。专家之所以具有高效、高质的问题解决能力,并不是他们拥有异于新手的天赋和技巧,而是源于其头脑中积累的知识基础和知识相互之间形成的特殊联结及贮存形式。“学习理论认为,专家头脑中的知识是清晰

① 朱智贤:《心理学大辞典》,北京:北京师范大学出版社,1989年,第78页。

② 林崇德:《培养和造就高素质的创造性人才》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1999年第1期。

③ Mayer R. E., “Fifty Years of Creativity Research”, Sternberg R. J., Handbook of Creativity, New: Cambridge University Press, 1999, pp. 460.

④ 米哈里·契克森米哈赖:《创造力》,杜明城译,台北:时报文化出版企业股份有限公司,1999年,第18、40页。

⑤ 米哈里·契克森米哈赖:《创造力》,第18、40页。

⑥ 王极盛、丁新华:《中学生创新心理素质与心理健康的相关研究》,《心理科学》2002年第5期。

⑦ 叶玉珠:《创造力教学——过去、现在与未来》,台湾:心理出版社,2006年,第9页。

⑧ 阿瑞提:《创造的秘密》,钱岗南译,沈阳:辽宁人民出版社,1987年,第531页。

的、有关联的、结构化的。”^①各学科包含的知识数量之庞大而繁杂,决定了专家不可能将学科内的每个知识点都“原封不动”地纳入自己的知识库中,而是在学习的过程中,理解专业新知并根据自己的经验,对其予以加工整理,所有“有价值的知识”经过专家的自主建构后,就会形成一种特有的“专家知识认知结构”。这种结构清晰而有序,且能更好地“系”住各类学科知识、问题情境、专业现象和实践应用。因此,相对于新手而言,专家会更长时地存储、更便捷地提取各类概念与规律、现象与经验、情境与应用等。

那么,这种“专家知识认知结构”的核心支架是什么?哪些知识可被称为认知结构中的“锚点”?可以肯定的是,众多学科知识(现象、概念、规律等)都是由一些基本的学科核心知识(现象、概念、规律等)“扩散”出来的,即学科核心概念和知识体系是专家知识认知结构中的核心支点。专家所拥有的结构化知识是“围绕重要概念而联系和组织起来的”^②。这个重要概念是可以统摄众多下位概念的上位概念,因此具有基础性、统领性、可迁移性等特点。例如,电动力学的知识体系,是以麦克斯韦方程组(Maxwell Equations)这一核心物理规律为基础而建立的,静电场的物理规律、静磁场的物理规律、电磁波的传播规律、电磁波的辐射规律等四部分知识内容都是由麦克斯韦方程组在特定物理情境的限制条件下,经过理论分析、逻辑运算和数学处理而演变和衍生的。因此,麦克斯韦方程组作为核心概念,可将各物理概念(如静电/磁场、电/磁多极矩等)、物理规律(如亥姆霍兹方程、达朗贝尔方程等)、物理方法(如镜像法、分离变量法等)、物理情境(如有界空间、理想导体等)及物理应用(如波导、谐振腔等)牢牢“系”住,众多物理知识及知识间牢固的联结方式便构成电动力学的完整知识体系。由此,创造力生成的教学基础是学科内容,而学科内容的关键支点便是学科核心概念与知识体系。

2. 创造力生成的教学“密码”:促进学科理解与学习迁移

当新手掌握了学科核心概念和知识体系(即完整、有序的学科内容)后,在面临一个崭新的情境时,他们一定能够快速而准确地解决问题吗?显然未必。专家与新手的区别,并不完全取决于具备优质的学科核心概念与知识体系与否,因为这一要素仅是决定了学科知识结构的优劣,或是作为创造力生成的基础而存在。如果说“像专家一样学习”的核心在于学科核心概念与知识体系,那么“像专家一样思考”的核心则在于学科理解与学习迁移。

首先是学科理解。理解作为认知的基础和前提,贯穿于任何知识的习得和能力的形成。理解通常是基于理解者的自身经验而展开的,同时也受被理解对象的影响。理解本质上是一种思维活动。学科理解是对学科本质及其价值的基本认知,包含对学科发展史、学科思想方法、学科育人价值等的认识。专家拥有优质的学科理解力,根本在于两点:第一,是对学科知识的理解。学科知识是学科思想的重要载体,学科理解必然要基于对学科知识的理解。专家在学习学科新知时,会对知识进行加工、解构、重组等,通过理解对学科知识中的重点要素和核心思想进行提取,并纳入整合至原有的认知结构中,经过改造后的学科知识变为有价值的“专家型知识”,繁多而有序的“有价值的专家型知识”便组成了“专家型学科核心概念与知识体系”的基础,同时也是学科理解的基础。第二,是对学科思想的理解。每个学科都有其独特的学科思想,学科思想的差异性在本质上体现着学科知识体系、逻辑思路、核心观念、发展历史等方面的差异性。对于从不同视角深度认识一个现象的本质或准确解决一个问题的思路,不同的学科思想相互之间也会形成一定的借鉴或补充关系。从某种意义上讲,对学科思想的理解是对学科本质的理解,因此这种理解也要基于对学科知识的深入认知,即“学科思想理解”是“学科知识理解”的“高阶处理和集成”。

其次是学习迁移。学习迁移指的是一种学习对另一种学习所产生的影响^③。那么,学科的学习迁移就是将一个学科的核心知识和本质思想应用至其他学习过程的行为。学科的学习迁移要以相似问题情境为基础,强调不同问题之间具有的相同或相似元素。从能力角度来讲,不同学科之间所需的基本能力是相通的,例如数学学科所包含的数理计算能力、归纳演绎能力、空间想象能力等,在物理、化学等理工学科中应用广泛;从方法角度来讲,不同学科问题的处理方法具有相似之处,如物理学科的质点模型与化学学科的分子结构模型在本质上都源于理想化模型这一思想方法;从逻辑角度来讲,相似学科所涉

① 吕立杰:《大概念课程设计的内涵与实施》,《教育研究》2020年第10页。

② 约翰·D. 布兰思福特等:《人是如何学习的》,上海:华东师范大学出版社,2013年,第33页。

③ 何先友:《教育心理学》,北京:中国人民大学出版社,2019年,第134页。

含的学科问题可以利用相似的分析逻辑来解决,如电动力学和量子力学,都是从某一核心物理规律出发^①,基于不同情境条件的限制进行分析演绎,从而衍生出更多的物理规律;从思维角度来讲,用一门学科所衍生出的思维观念,去为解决其他学科问题提供不同的视角,如利用耗散结构理论所蕴含的物质观和能量观来解释一些教育现象的生成及演化机理,会使问题解决得更生动、更深刻、更具象。

由此,专家同新手的差别不仅在于他们头脑中所贮藏的知识数量之多少和知识体系之完备与否,还重点在于专家能够掌握知识与知识、情境、现象、应用之间的有序关系。正是由于这些关联性,才能产生深入的学科理解,在学科知识理解与学科思想理解的前提下明晰知识适用的情境,即产生学习迁移,从而方可生成创造力。

三、实现创造力培养的高校课堂教学变革方略

“大量的原型储备积累、善于联想和激活原型的能力是培养学生创造性顿悟能力的着力点。”^②创造力对学生的发展起到了至关重要的作用。各学科知识体系庞大而繁杂,都决定了迁移能力的重要性,而迁移能力产生的标志就是创造力的生成。另外,培育创造性人才的关键在于培养创造性思维,表征创造性思维的本质在于创造力的生成。因此,依托学校课程体系和课堂教学培养学生的创造力,是学校教育的重要任务之一。

但是,长期以来,学校都是以“把人类积累的知识传授给学生”作为教学的主要任务,强调知识学习的顺序性、系统性和以学科为中心,注重教师在教学中的主宰作用^③。这样的教育教学模式所追求的并不是激发学生的创造性潜能或培养学生的创造性思维,而是更关注于学生掌握知识的数量和速度。同时,教师为了在有限时间内将更多的学科知识传授给学生,就不得不将知识内容进行精简化、结构化处理,将教学设计予以封闭化、程序化处理,这种教学模式的运行在本质上是忽视或抑制了学生创造力的生成与发展。

“逻辑的理性的教学组织往往排斥创造力所需的教學隐喻和学生非理性的思维表达。”^④如何解决这一传统教育教学模式所带来的潜在疾患,打破束缚学生创造力产生的桎梏,成为众多教育教学理论研究和一线实践工作者所必须思考的问题。而课堂教学作为学校教育教学工作的主阵地,发挥着传递知识经验、提供对话平台、促进交流合作等作用与价值。因此,高校可采取内化学科理解、融合深度思考、重塑自主学习“三段一体”的方式,在“创造的教育”理念的指引和驱动下革新课堂教学理念、创新课堂教学模式、深塑课堂教学价值。

(一)内化学科理解:促进学生构建“专家型认知结构”

促进学生“像专家一样学习”的核心在于让学生掌握学科核心概念,形成完备知识体系,培养学生“像专家一样思考”的核心则在于促进学生形成学科理解力、提升学习迁移力。学科理解形成的前提是对学科知识的理解。大量“被理解的知识”按照一定逻辑联结,构成有序的学科知识体系,形成学科理解的基础与载体,同时,也正因学科理解,才能清楚地知道知识在什么情境下才能被使用,即学习迁移的产生。因此,促进学生构建“专家型认知结构”的核心在于学科理解。在以“创造的教育”为理念的高校课堂教学,除了要关注学科知识本身外,更应关注学习这些知识的原因所在,以及这些知识背后所蕴含的本原性内涵。例如,在化学学科的教学,以“元素概念的学习”为例,传统的讲授更关注“元素是具有相同的核电荷数的一类原子总称”这一定义性的化学知识,不能反映出对学科本质的教学,但当教学关注对“元素是对化学物质宏观组成成分的一种表征”的讲授时,“元素概念”便具有了学科功能,即“形成认识化学物质组成成分的元素视角”。学生一旦形成了这种视角,就会利用这种观念来“基于元素测定任何化学物质的组成成分”,学习迁移就此产生。而在学习迁移的背后,是内化的学科理解,是对超越学科知识本身而产生的思维方法、观念意识形态上的再认知^⑤。

① 电动力学的核心物理规律是麦克斯韦方程组;量子力学的核心物理规律是薛定谔方程或海森堡方程。

② 张敬威、于伟:《非逻辑思维与学生创造性思维的培养》,《教育研究》2018年第10页。

③ 张旺、杜亚丽:《两种人才培养模式的反思与启示》,《东北师大学报(哲学社会科学版)》2016年第5期。

④ 刘华杰、崔岐恩:《我们的教育有利于创造力的培养吗——对创造力阻滞因素的审视》,《教育发展研究》2010年第6期。

该教学事例来源于东北师范大学化学学院郑长龙教授、陈彬教授等开设的《化学学科理解》课程。

(二)融合深度思考:事实性知识与概括性观念相协同

生成与发展学科理解力的基础和前提,在于深度思考学科知识内容和知识体系。深度思考是对知识的深加工,是将学科知识由表及里地纳入认知结构中的思维过程。第一,对事实性知识进行深度思考。课堂教学,不能由于过分关注学生创造力的生成,而忽略对基础性、事实性、系统性知识的讲授。事实性知识是搭建学科理解的“原材料”。在“创造的教育”理念的引领下,对事实性知识的传输不能仅拘泥于讲授法、实验法等常规教学方法,而是要从学生的认知结构出发,将新知与学生过去经历的、学习的、体认的“生活经验”相结合,创新教学模式,开展基于学生经验的教学设计,使学生置身于兴趣驱动和现实情境的场域中,开展“创造的学习”。第二,对概括性观念进行深度思考。概括性观念反映着一门学科独有的学科思想方法,它是大量事实性知识经思维凝练、适用于解决相似问题的产物,同时也是统领众多具有迁移属性知识的认知。课堂教学在传授事实性知识之外,还应通过各种方式促进学生概括性观念的形成,这也就要求教师要将学科固有知识同其他学科知识、生活经验现象等进行联结和比较,在学科理解和学习迁移的实践中将学科大概念(Big Ideas)、跨学科概念等观念上的认知传递给学生。因此,“创造的教育”理念下的课堂教学,要将事实性知识的传输与概括性观念的传授协同并行,

(三)重塑自主学习:从静听走向参与的课堂教学变革

“创造的教育”之内涵在于,“倡导注重过程的探究教育,激发基于兴趣的内生动力,养成批判反思的思维习惯,塑造卓越担当的人生品格,构建协同开放的育人模式,凝铸张扬个性的校园文化”^①。作为发挥着重要文化价值的隐性课程,其强调为学生的自主探究而设计、为学生的真正理解而教学。重塑自主学习,就是让学生从“静听的客人”转变为“参与的主人”,创设真实情境、提出真实问题、关注真实应用、促进真实学习、构建真实教学。首先,课堂教学应将教学设计从“线性”改造为“非线性”,关注在教学过程中学生的动态学习效果、问题和质量,不以知识传递的数量为导向和目标,而依据学生对知识的理解程度,及时调整教学节奏;其次,重视同学生的合作交流,教师不再是课堂的主导者,而要积极创设和谐、融洽、包容的课堂环境,通过学生间的小组合作、小组主题汇报等教学方式让学生成为课堂中“真正的主人”,实现由静态知识的传授向动态的探究学习的转变;再有,注重对学生的过程性、多元性评价,打破唯分数论,不仅考查学生对知识的掌握和理解程度,还要关注学生具备将学到的知识迁移到其他情境问题中的能力高低。同时,学生在不同学科中参与自主探究的形态也不尽相同,自主学习更要基于学科独有的知识体系和思维方法,从而充分体现学科功能和学科本质。

Reflections on the University Classroom Teaching Reform Under the Concept of “Creative Education”

LV Li-jie, Li Bo, GUO Dong-tian

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Creativity is the core quality contemporary people should possess. Creative education pays attention to human development, echoes the mission of the times of higher education, and leads the transformation of university classroom teaching modes. The core concept of discipline and knowledge system serve as the teaching “anchor” of creativity generation and promoting disciplinary understanding and transfer learning serves as the “code”. The reform of university classroom teaching towards “creativity”, requires internalizing students’ disciplinary understanding and promoting them to form the “expert cognitive structure”. It also needs to coordinate factual knowledge with general concepts, thus reshaping independent learning and encouraging students to move from listening to active classroom participation.

Key words: Creative Education; University Teaching; Understanding; Transfer

来源:【东北师大学报(哲学社会科学版),2022(03)】

^① 刘益春:《秉持“创造的教育”理念 培养具有创造力的教师》,《中国教育学刊》2017年第4期。

问题与策略：高校课堂教学听课改革的几点思考

关振国 杨 鹏 韩 敏

摘 要：听课是提升课堂教学质量的重要环节和策略。文章在阐述听课涵义与价值的基础上，指出高校课堂听课在“听课主体、‘备听’环节、听课过程、听课结果”等方面存在的问题，并从实际出发，从听课“规制建构、强化针对、及时反馈、制定标准”几个方面提出了深化高校听课改革的策略，为从根本上解决当下高校听课过程中发现的问题，提升高校课堂教学质量提供参考。

关键词：“精听细评”；课堂教学；听课改革；教学质量

高校教学质量是衡量一所高校整体办学实力的重要标志，是评判一所高校综合实力的重要指标，高校教学质量的优劣直接影响着学校未来的办学走向，决定着教师职业成就感和职业自信的高低。课堂教学听课是提升高校课堂教学质量的一个重要策略，通过听课对教师教学质量评价的初衷不只是为了证明教学质量的高低，而是为了改进和提升教师自身的教学质量^[1]，发挥对课堂教学的评判、甄别、改进和提升作用，使教师及时发现课堂教学中存在的问题和不足，从而针对性实施课堂教学改革，总体提升高校课堂教学质量。那么，在高校课堂教学中，听课的确切内涵是什么？听课究竟具有怎样的价值？当前听课存在哪些不足？什么样的听课标准才算高效达标？

一、听课的涵义与价值

1. 听课的涵义

听课是学校促进教师专业发展^[2]和提升教学质量的主要途径之一。所谓听课，是在尊重教育教学规律的前提下，以提升教学质量为目

标，由同行、专家、督导、领导干部、教研人员、专任教师为主体，为了解教师课堂教学现状、发现教学中存在的问题，通过提出针对性指导性建议或意见来改进并提升课堂教学质量的课堂教学监督推进工作。为避免逻辑错误，使论述的问题更有针对性，特别强调本文所论述的听课仅限于高校维度。

2. 听课的价值

(1) 对高校教师的监督与鞭策。听课不是走形式走过场、不是扰乱课堂、不是刁难老师，更不是为简单完成工作任务敷衍了事，听课一个最重要的目的就是发现教师在课堂教学中存在的显性、隐性问题，并通过课后主客体之间友好协商、探讨与交流，达成针对性解决问题的方案、思路和策略，以期改进课堂教学中存在的缺点和不足，达到真正提升课堂教学质量的目的。从当前来看，相当一部分高校教师教学准备不充分，包括备课不认真、上课不严肃、辅导不到位、考试乱应付，结果整体教学质量不高、教师缺少成就感、学生缺少获得感，其中一个最重要的原因就是课堂教学过程中缺少听课主体的及时点评与监督，致使教师上课缺

关振国，西北农林科技大学马克思主义学院教授；杨 鹏，西北农林科技大学马克思主义学院教授；韩 敏，西北农林科技大学马克思主义学院讲师。

少压力和责任感，将课堂教学当成一项任务草草完成，以至于很多高校教师处于零压力的“躺平”状态，“当一天和尚撞一天钟，得过且过”，严重影响了高校课堂教学质量。因此，从当今高校课堂教学面临的现实问题出发，对高校课堂教学实施针对性、目标性、指导性听课，可以最大限度使教师在目标性听课考核评价的指挥棒下，带着任务、带着目标、带着压力全身心投入到提升备课质量、加强教育教学、深化教学改革、提高教学质量中去，听课能够对高校教师课堂教学发挥监督与鞭策作用。

(2) 对课堂教学的甄别与矫正。相对于基础教育课堂教学，高校课堂教学更具有思想性、理论性、自由性和灵活性。在课堂教学过程中，部分教师由于工作经验、能力、思想、眼界等方面存在着不同程度的差距，对一些问题的讲解或多或少存在着一定的偏差、不足或不到位的情况，对概念或原理的阐释不精准，可能会出现一定的争议，这必然会导致课堂教学深度不够所出现明显的知识、观点和理论偏颇。因此，听课专家对高校教师尤其是年轻教师进行适时听课，可以及时对课堂教学进行科学判断和精准甄别，发现课堂教学中存在的不足问题，并通过与上课教师友好探讨和交流，对存在的问题提出改进建议和措施，帮助上课教师及时矫正问题，从而保证高校教师在课堂教学中观点正确、逻辑严密、思路清晰，从根本上克服或避免教学常识性问题的发生。

(3) 对教学质量的提升与推进。高校课堂教学听课不是一种可有可无的形式，而是通过听课发现课堂教学中存在的问题和不足，对课堂教学提出指导性建议和意见，从而帮助教师改进课堂教学，提升课堂教学效率、效度和质量。高校课堂教学听课评课对教学质量的提升主要体现在两个方面：一方面是把听课评课作为激励教师不断进取、不断上进、不断完善自己的方法和策略，通过听课评课，使教师内驱力得以驱动和爆发，强化职业责任感和进取心，使教师全身心投入到课堂教学中，为课堂教学各环节做好充分准备，为提升课堂教学质量做

好铺垫和积累，助力教师提升课堂教学质量；另一方面，通过评课主体针对性地听课和点评，可以及时发现教师在课堂教学中存在的不足，并提出针对性的意见和建议，帮助教师推进课堂教学改革，从而达到提升课堂教学质量的目标。由此可见，不论从主体还是客体的角度来看，实施积极的、有针对性的课堂听课，都可以最大限度提升课堂教学质量。

二、当前高校课堂听课存在的问题

当前，各类不同高校都将提升课堂教学质量作为一项重要工作来抓，并对听课作出了明确的规范和要求，包括听课主体、听课任务、听课数量、听课目标，同时还提供了一定的经济补助。各高校实行专家听课制度虽已有一段时间，积累了一定经验，但仍然存在诸多问题^[3]，通过对全国112所不同类型高校387节课堂听课实录的调研，我们发现高校课堂教学听课普遍存在的问题，主要体现在以下四个方面。

(1) 听课主体随意性强。其一，听课主体结构具有随意性。一般来讲，专业的人做专业的事更为科学合理客观，取得的效果更为显著。但从调研结果来看，相当一部分高校对听课主体的任命和选拔随意性强，87.62%的高校听课主体为跨院系退休教师、其他学院的教师、学院或学校非任课行政岗位领导，这些听课教师存在的一个共性问题就是非专业。其二，听课主体听课过程具有随意性。何时听课、听谁的课、听何种课、听课标准、课后点评都具有随意性。很多听课主体在听课后提出来的建议缺少指导性，比如有的听课教师经常把注意力放在教学课件上，提出课件字体大小问题、图片多少问题，还有个别教师提出声音大小等一系列无关紧要的问题。而教师在授课过程中内容是否完整、观点是否正确、案例是否具有说服力、授课方法是否恰当等这些问题却很少涉及，对于授课教师的指导缺少针对性，缺乏启发性，授课教师收效甚微。其三，对听课主体缺少监督考评。听课主体是否专业、有否提出改进意见、有否做好听课记录、有否整理

好听课反思和总结、听课主客体之间有无协商探讨、有无达成课堂改进意见，都缺少有效的监督与考评，造成了“只听不评、只听不改、只听不进”的乱象。听课主体随意性强，一方面对专业教师授课缺少指导性，对甄别、改进和提升课堂教学质量价值有限；另一方面，非专业教师担任听课主体不服众，在点评过程中容易引发授课教师与听课教师之间基于学科不同而导致的学术观点冲突和矛盾；同时，相当一部分评课主体线上隐身听课，尽管有听课记录，但是对课堂教学缺少及时有效的反馈和指导，未能从根本上达到提升课堂教学质量的目的。

(2) 听课前缺少“备听”环节。当前相当一部分听课主体只是为了完成预定任务，对于听课并没有做好充分的准备工作，包括到哪里听课，听什么学科，听什么年龄段老师的课，听课的目标是什么，听课评价的标准是什么，这些都没有做好提前“预习”，抱着完成任务的心态，跟着感觉走，只是匆匆做好听课记录就算完成任务。主体缺少听课计划，具体表现在：其一，听课准备不充分。到哪里听课、听谁的课、为什么要听课、听课要完成什么任务，这些都没有一个明确的计划，以至于造成无效低效听课，对于教师改进教学、提升教学质量没有任何帮助，使听课最终沦为形式。其二，听课过程缺少评价标准。听课主体在听课之前一般要准备好听课评价量表，作为评价教师上课质量的依据和标准。但实际听课过程中，相当一部分听课主体缺少评价量表，以至于在听课之后无法做好和被听课教师之间的有效互动，甚至很多听课人员只是对课件进行简单点评，不能让上课教师信服，对于教师改进教学并没有起到实质性作用，更不能从根本上提升课堂教学质量。其三，听课点评不够精准。由于部分听课主体的非专业性，因此听课结束后无法对教学内容做到精准性评价，在与上课教师互动交流时只能凭感觉“照葫芦画瓢”，点评缺少针对性和专业性，从而导致听课主体与上课教师之间存在着一定的认知不对称，而没有达成听课的目标。这些都是“备听”不到位不充

分的具体表现。

(3) 听课过程缺少针对性。相当一部分听课主体是非专业教师，由于学科的限制，很多听课主体对所听课程也是心里没底，更谈不上对跨专业知识的了解和点拨，听课只是为完成学校安排的听课任务。不管听懂与否，都会在听课笔记上做好记录，以随时应付学校相关部门的检查。调查数据显示，76.43%的听课教师在听课中缺少针对性，文科听理科、体育听思政、工科听文科、理科听体育，听课过程很到位，整个过程也似乎很完整，听课结果却不尽如人意。主要表现在：其一，听课内容缺少针对性。听课主体由于与听课学科不对称，所以即使是完成了听课任务，对于专业化的课堂教学也没有起到实质性推动作用，听课教师最大的收获就是依照学校要求完成了听课任务，而对学科教学并没有发挥实质性指导作用，所以从学科的角度来讲，听课主体做了无用功。其二，听课指导缺少针对性。由于听课主体在听课过程中存在所听内容的错位，加之不了解相关学科教学大纲、教学重点和难点，所以整个听课过程可能会偏离教学内容和主题，在点评中谈及一些不疼不痒的小问题，不但没有达到听课的目的，甚至还可能会给上课教师带来不必要的干扰，听课主客体之间也易因此产生矛盾、冲突和误解。其三，评课观点缺少针对性。听课结束后缺少针对性的评课会造成教学指导思想混乱。尤其是非专业的听课教师在听课中对授课教师提出来一些跨专业跨学科甚至是有争议的建议，包括教学方法和教学思路，并将其作为“真理”对授课教师进行灌输，会造成教学指导思想的混乱。

(4) 听课结果反馈不及时。部分听课主体，尤其是非专业主体在听课过程中缺少对学科内容的基本常识性了解，对于教学内容、思路、方法很难提出针对性建设性建议，为避免尴尬的产生，听课不与授课教师单独交流就匆匆离开教室，造成了听课没有及时反馈的情形，这就必然导致无效听课，对提升课堂教学质量不能发挥指导性作用。总体来看，听课结果不能及时反馈的原因可作如下归纳：其一，完成

任务应付了事心理。很多评课主体甚至包括学校领导干部在内，普遍认为听课就是为了完成工作任务，只要去听课并做好听课记录，随时迎接检查就算完成任务，至于点评能省则省，甚至认为很多时候说不如不说。其二，避免触碰“烫手山芋”心态。由于听课主体多元化，甚至相当一部分属于跨学科退休教师或没有教学经历的行政干部，对自己所听课程不熟悉不了解，所以听课尽量避免点评，毕竟对于自己不熟悉的领域可能会言多必失，尽量避免与授课教师产生不和谐不愉快的尴尬局面。其三，老好人心态。作为听课主体，不管怎样，与被听课的上课教师之间毕竟是一个单位的同事，听课如果说得过多，可能会造成面子上过不去的窘境，说得少了又有点不知所言的尴尬，所以为了避免这一问题的出现，相当一部分听课主体采取了“好人”战术，那就是尽可能多说好话、多谈客套话，要么少提建议和意见。

三、深化高校课堂听课改革的策略

(1) 建构严格的听课规制。听课是教育教学过程中一项严肃的工作，是高校教学中一个重要环节，也是高校提升教学质量的重要方法和策略。听课的目的是发现教师课堂教学中存在的问题，并根据具体情况针对性解决问题，从而达到改进教师教学、整体提升课堂教学质量的目的，因此要正确认识听课的必要性、重要性和严肃性。强化课堂听课的严肃性，一般来讲，高校要做好如下工作：其一，制订严格的听课计划。包括听课主体队伍的构成，听课学科、听课时间、听课任务、听课记录、听课反思、听课总结几个部分。从听课队伍构成来看，要选择有一定教学经验的老教师或者各单位以教学为主型的教师担任听课教师，而且尽量做到听课教师学科专业化、对口化、精准化，尽量避免跨学科听课；从听课时间来看，基本上要覆盖整个学期，包括学期初、期中和期末几个主要时间点；从听课任务来看，要明确听课目标和拟解决的问题，要带着任务听课，增

强听课的时效性；从听课记录反思和总结来看，听课主客体的思路要尽力保持一致，认真做好每节课听课记录、听课反思，做好每学期的听课总结。其二，严格实施听课计划。制订听课计划只是完成了第一步工作，更重要的是严格实施听课计划，将听课计划落到实处。具体来讲，就是要做到真听、真评、真交流、真互动、真改进、真提升，真正做到听有所获、听有所思、听有所进、听有所悟，而不是走马观花，走形式走过场，要将听课与考评紧密结合，并作为奖惩的重要标准和依据。其三，严格听课监督考评。即对听课主体实施严格的监督和考核评价。就监督而言，就是要对听课主体实施严格的监督和督促，是否有听课计划，是否完成听课任务，是否与上课教师进行交流，是否提出宝贵意见和建议，是否有听课记录、听课反思和听课总结，被听课教师在教学中是否有明显进步，课堂教学质量是否有所提升，这些都可以作为具体内容进行监督；从考核评价的角度来说，就是每学期或者每年对听课主体进行考核评价，考核评价的主体包括学生、被听课教师，以及教务处、教师发展中心与相关行政部门的负责人，通过民意测验或者赋分制考评，来决定听课主体是否合格、是否真正完成了听课任务、是否真正对教学起到了推进作用。

(2) 制定听课评价标准。一次完整有效的听评课一般由课前准备、课中观察和课后评价三个依次相连的环节构成，三个环节依次继起，环环相扣，任何一个环节出现问题都会影响到听评课的质量和效果^[4]。因此，听课主体除了个人与听课内容保持学科相同相近外，还要制定一个客观科学具有可操作性的评价量表，评价量表主要包括：听课教师“备听”评价环节、上课教师的教学评价环节、听课主客体的交流互动环节。其一，听课教师的“备听”评价。听课教师听课之前，要对所听课程内容、上课教师情况等做好充分的“热身”，这就是我们通常所说的“备听”，这是听课教师听课前必须做好的准备工作。一般来讲，听课教师“备听”环节要由听课教师对自己做出客观评价并科学

赋分。其二，上课教师的教学评价。针对上课教师的评价，主要包括师德、教学能力和教学质量三方面内容。师德具体包括教师的政治素养和道德品质，包括有坚定正确的政治立场，正确的世界观、人生观、价值观、政治观和是非观，以及仁爱之心、一视同仁、关爱学生、富有耐心、循循善诱、讲求方法等。教学能力具体包括教师课堂组织能力、语言表达能力、驾驭问题能力、逻辑思维能力、师生互动能力、传授知识能力、教法探究能力、突发问题处理能力等方面。教学质量包括教学目标达成度、教学检测合格率、教学质量满意度、学生反馈认可度等几个方面。其三，听课主客体的互动评价。包括听课主客体之间有无开展互动、互动主题是否聚焦、互动观点是否具有创新性、互动结果是否满意、问题解决是否达成共识、主客体沟通是否默契愉快。在对课堂环节分类评价基础上，实施科学分类赋分，比如对听课教师“备听”评价赋20分，上课教师的教学评价赋60分（包括师德15分、教学30分、教学质量赋15分），听课主客体的交流互动赋20分。再根据每一项中的具体内容，将每一项的分数进行细化，使听课评价标准尽量做到科学合理，达到提升课堂教学综合效果的最终目的。

（3）加强听课的针对性。针对当前高校课堂教学中听课过程的随意性而导致的无效低效听课，必须强化听课过程的针对性。做到针对性听课，高校要做好如下几点工作：其一，针对性做好学科对应。也就是说要坚持听课教师学科或专业与所听课程或学科尽量保持一致的原则，尽量避免听课主体跨学科听课，以免造成不必要的人财物和时间浪费，使听课更有针对性，以便对于教学质量的提升具有指导意义。其二，针对性做好“备听”工作。为保证听课有所收获，听课主体在听课之前要做好“热身”工作，听课主体对听课内容要做好充分的预习和思考，包括教学内容、教学大纲、教学重难点和关键点、教学方法和手段，通过“因听而备”的准备工作，听课主体可以从所听课的内容中预先发现问题，并在教学内容中做好标识，

在听课过程中和上课教师形成观点对比和碰撞，在听课后针对听课中存在的疑点难点问题，随机和上课老师进行交流，这样既化解了困惑，拉近了和上课教师的距离，同时又能够使听有所获，实现听课主客体针对某个问题的“双向奔赴”与情感共鸣，以避免产生不必要的交流尴尬。其三，针对性做好课后点评。让专业的人做专业的事，听课主体听专业相同或相近学科的课，可以避免由于非专业而造成的课程评价的“冰点”。专业化的听课主体在听课之后，可以围绕课堂教学中的某个焦点热点问题和上课教师展开讨论甚至辩论，可以对上课教师发挥启迪引导和触发灵感作用，使上课教师对讲授的问题进一步深入思考，从而增加课堂教学的思考空间，挖掘课堂教学中的合理性成果。

（4）及时反馈听课结果。教师听课应重点把握好听课前要明确目的、听课中有效记录课堂观察信息、听课后及时撰写报告，并进行反馈这几个环节^[5]。听课，对于听课主体本人来讲，通常包括完成听课任务和对被听课教师进行指导的双重任务，而相当一部分教师只有听课环节，缺少指导环节，其实质并没有全面完成真正的听课使命，致使被听课教师只被听课，没有得到指导。所以不论对于听课主体还是上课教师来讲，都没有实现预期目标。因此，高校相关部门必须对听课主体做出明确要求，将听课结果及时向被听课教师进行反馈。具体来讲：其一，强化听课教师责任和效率意识教育。强调听课主体的责任意识，不做“老好人”，不怕“得罪人”，强化听课主体的职业自信，理直气壮、客观、科学、合理、公平、公正地听课、评课和导课，加强与上课教师的及时沟通、协调、反馈和交流探讨，加强听课主客体之间的积极互动。其二，听课主体要及时反馈。听课主体在完成听课任务后，要将听课感想、意见和建议及时与上课教师沟通，提出指导性意见和建议，坚决避免“听而不导”“你好我好大家好”“老好人”现象的出现，使听课不仅仅是为了完成任务，更重要的是发挥指导作用，解决课堂教学中存在的问题，切实发挥听课所具有的甄

别判断和提升课堂教学质量的作用。同时做到听课主客体之间互学互进，使课堂教学朝着良性轨道健康运行。其三，听课主体在反馈中要言之有物。专业化的听课主体，在听课后的反馈中，一定要言之有物，坚决避免避重就轻。也就是说听课主体的点评要避免套话、空话、大话、假话，要从实际出发，从发现的问题出发，以解决问题为目标，用专业化的、具有启发性和导向性的语言对上课教师进行针对性指导和点拨，同时围绕相关问题展开理性和民主讨论，使评课更具有科学性、规范性。

总体来看，建构科学合理的高校课堂听课制度，深化高校课堂听课改革，是一个比较复杂的过程，不只是听课主体因素的问题，更重要的是高校管理层面的问题，没有规矩不成方圆，各高校要从学校自身的实际出发，强化高校教学改革，建构并实施严格的听课制度，在

实践中一以贯之并做到常态化，才会从根本上提升高校办学质量，提升学校办学影响力。

参考文献：

- [1] 陈磊，朱金秀，丁小庆. 新时代高校教师教学质量评价的改革与实践 [J]. 中国大学教学, 2024 (4) : 68-74.
- [2] 刘莹，付钰. 基于知识图谱分析的教师听课研究 [J]. 教育理论与实践, 2022 (17) : 31-35.
- [3] 田立清. 高校专家听课现状分析 [J]. 职业技术, 2017 (1) : 57-58.
- [4] 巨鹏. 有效听课评课“三步曲”[J]. 中国教育学刊, 2020 (8) : 103.
- [5] 林红. 高校思想政治理论课教师听课互评的探索与实践 [J]. 高教论坛, 2018 (11) : 43-45, 124.

来源：【中国大学教学, 2024(07)】

一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价体系研究

苗 苗¹,王本灵²

[1.徐州工程学院 高教研究与评估中心,江苏 徐州 221018; 2.江苏师范大学 文学院,江苏 徐州 221000]

摘要:一流课程建设背景下,应用型本科高校课程评价体系建设对于提升教学实效、培育优秀人才具有重要意义。在实践中,要完成评价范式转换、评价理论重构、评价实践梳理等内容。在评价范式转换方面,要转变价值取向,确保课程评价与课程内容的一致性;明确主体定位,打造“管办评”一体化评价范式;切换评价视角,突出评价的多元性、开放性和回应性。在评价理论重构方面,要形式与实质重构,提升评价可靠性;静态与动态重构,突出评价变化性;定量与定性重构,彰显评价灵活性。在评价实践梳理方面,要打造顺畅和谐的评价生态、优化全面立体的评价方法、进行及时科学的评价反馈。

关键词:一流课程建设;应用型本科;课程评价;理论重构

doi: 10.3969/j.issn.2096-2452.2024.02.014

中图分类号:G642 文献标识码:A 文章编号:2096-2452(2024)02-0084-05

一流课程是应用型本科高校育人的有力抓手,也是向“双一流”高校标准看齐的重要着力点。一流课程,能够代表应用型本科高校最高水平的高精尖课程,在推进应用型人才培养实践上具有指引性意义与示范性价值^[1]。同时,一流课程建设也推动了应用型本科高校课程评价体系的改革与重构,通过对传统评价体系进行改革,使评价体系与课程建设更加契合,这对复合型人才的培养有积极助益。由此,一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价体系亟待范式转换、理论重构与实践梳理。

一、一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价范式转换

课程评价范式涵盖课程评价体系的基本框架与逻辑载体,评价范式转换意味着应当对应用型本科高校课程重新厘定价值取向、主体定位以及评价视角。

1.转变价值取向,确保课程评价与课程内容的一致性

传统课程评价的价值取向立足于对学生的学习成绩进行评价,即由成绩为主导的课程学习成果来评价学生对课程的适应性。传统课程评价具有终结性导向,容易使学生陷入为了追求高分而机械

收稿日期:2023-12-29

作者简介:苗 苗(1981—),女,江苏徐州人,徐州工程学院高教研究与评估中心讲师,硕士。

王本灵(1975—),男,江苏徐州人,江苏师范大学文学院讲师,博士。

基金项目:江苏省高等教育学会评估委员会高等教育质量保障与评价研究课题(编号:2021-C142)。

化记忆、模板化发展的泥沼,培养的人才也难以适应社会动态发展,这与应用型本科高校课程建设以及人才培养的初衷背道而驰。应用型本科高校课程建设以应用型人才培养为立足点,由相关一流课程培养的人才具有较强的社会适应性,同时具备将理论转化为实践技能的能力^[2]。据此,要结合应用型本科高校课程的特点来完成评价范式转换,确保课程评价与课程内容具有价值取向上的一致性。

一方面,要在一流课程评价范式转换中实现价值取向的转变,即需秉持立德树人的根本目标,厚植育人情怀。一流课程并不仅仅在于教授先进的理论与实践知识,更在于在教育过程中融入品德培养,使应用型本科高校的学生成长为社会的栋梁之材。由此,在评价体系建设中,不能忽视对态度、品德的考察,避免“重才轻德”。

另一方面,还应将公共利益纳入范式转换的价值取向体系中。公共利益的价值取向与立德树人的目标在课程评价体系中构成了“一体两面”,立德树人是应用型本科高校培养人才的目标,而公共利益导向则是应用型本科课程建设以及评价的归宿。同时,公共利益价值取向也回应了一流课程建设的出发点以及课程评价体系重构的立足点。在实践中,借助更精细的度量以及更完备的标准来考察学生的学习情况,是实现课程评价体系重构的具体执行策略,可谓“术”,但这并非课程评价体系重构的关键^[3]。一流课程建设的初衷在于“道”,也即为全国乃至世界提供符合公共利益、服务公共利益的教育内容,而其评价体系重构的关键是衡量相关教学设置以及教学实施能否实现预期的转化效果及转化效率。

2.明确主体定位,打造“管办评”一体化评价范式

一流课程评价体系中的主体具有多元化特点,只有各主体各司其职、通力合作,方能优化“管办评”的一体化评价体系范式。

首先,一流课程建设应由政府相关部门牵头构建顶层设计,政府在其中的主体角色是公共价值的保护者。成熟的一流课程评价体系是一流课程建设的有机组成部分,具有较高的应用推广价值,能够为应用型本科高校人才培养提供借鉴与参考。

一流课程建设需要打破学术垄断的藩篱,在更广范围内不断验证优化。政府应在一流课程建设中积极作为,通过持续监管、定期抽查等形式不断促进一流课程评价体系的建设和。

其次,一流课程建设有赖高校的引擎驱动,应用型高校作为办学组织者,应积极发挥主体作用,促进一流课程建设与评价的贯通。高校应通过人才引进、项目挖掘等渠道将课程评价体系改革纳入一流课程一体化建设框架。

最后,社会评价机构也有着不可忽视的影响力,是评价体系建设客观公正的保障。一流课程评价中的等级评价、排名评价等方式尽管具有一定可信度,但若由第三方权威机构出具,或由专家匿名评价则有更强的说服力。同时,一流课程建设中培养的应用型人才最终必然走向服务企业产业、建设社会的道路,社会评价从现实层面对一流课程建设做出实质性的反馈,是课程评价体系建设中不可或缺的主体评价之一。由此,可加强横向联系,整合具有课程评价体系建设经验的第三方机构资源,在此基础上组织开展的一流课程评价将更具科学性。

3.切换评价视角,突出评价的多元性、开放性和回应性

切换评价视角也是课程评价体系重构中范式转换的重要维度。评价视角决定了评价的角度,对评价结果的影响不容小觑,而切换评价视角则能够为评价范式构建提供更多元、更开放及强回应的反馈。

首先,评价视角应注重多元性。一流课程建设涉及不同学科,其开展内容与形式更是百花齐放,只有多元的评价视角才能为评价体系的构建提供方向指引。多元性的评价体系构建包括但不限于参与评价主体的多元化以及评价指标的多元化等^[4]。总之,多元性的评价视角是避免一流课程评价形式化片面化的关键。

其次,开放性也是切换评价视角的有效关注点。开放性与课程评价的形成性评价有较高的耦合度,开放性的评价视角意味着在一流课程的评价中减少想当然式的定论评价,而是秉持开放的眼光展开评价。同时,开放性的评价视角也为鼓励性的积极教育提供了切入点,在同样的呈现中,开放性

评价更关注其积极的一面,这对一流课程的评价建设无疑是有所助力的。

最后,评价视角的切换中应为回应性留下空间。回应性代表着一流课程评价体系要服务于进一步的课程改革与完善,利用回应性为一流课程优化提供有效的建议,促进课程评价与课程设计改革的正向螺旋上升循环。

二、一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价理论重构

范式转换厘定了一流课程评价体系重构的总体方向以及基本框架,理论构建则为评价体系的进一步优化提供了有效支撑以及执行依据。课程评价体系的理论重构并非无中生有,而是在经典课程评价理论上结合一流课程建设背景深挖理论内涵,完成理论架构的丰满与一流课程个性需求的并轨。

1. 形式与实质重构,提升评价可靠性

一流课程评价体系理论重构首先落脚于形式与实质的重构。形式重构即注重建立标准化的课程评价体系,通过完善的评价流程设计,确保课程评价的规范化、科学化和客观性。而实质重构则强调要将评价工作落实到课程内容建设、课堂教学方法、课程教学资源等维度,最大化地提升评价工作的完善性和充分性。只有实现评价形式与评价实质的重构,才能够真正打造与应用型本科院校一流课程特色相契合的评价体系,推进一流课程高质量发展,为学生综合素质的提升奠定基础。在实践中,一方面,一流课程评价体系建设应关注实质问题,通过行之有效的评价手段和评价渠道收集有效的评价信息。而评价实质的关键在于构建合理的评价指标并设置科学的权重配比,这要求一流课程在评价启动前就要立足宏观目标与中观目标,统筹进行整体性架构设计,而非进行随机的评价。另一方面,形式与实质在一流课程评价体系中并驾齐驱。此中的形式并非华而不实的形式主义,也不是不切实际的武断评价,而是要通过形式的多样性打开思路,为一流课程建设的有效评价提供实质支持。围绕一流课程建设提升育人水平、适应社会人才培养需求等实质目标,可通过不限于卷面评价的多样化形式获取更丰富的评价材料,同时运用不同

层面的评价材料相互验证以提升评价可靠性。

2. 静态与动态重构,突出评价变化性

传统的课程评价体系往往遵循静态化的思路,即通过定论式的评价为课程确定分数、等级等评价结果^[5]。静态的评价往往能够记录某一时刻的呈现状态,但忽略了课程建设的发展性以及教育需求的动态性。由此,在课程评价体系的理论重构中,评价的静态与动态属性可进行重新考量。应用型本科高校一流课程静态评价属性,需透过某个时间点所展现出的一流课程教学状态、教学效果,深层次探析学生的理论知识学习及技能掌握情况,以此来有效提升评价工作的流动性和实效性。而一流课程动态评价重构,则应以辩证性思维审视某一阶段内课程开展情况,科学化地对学生进步情况、互动效果、课程目标实现进行评价。实现静态评价与动态评价重构,充分突出评价工作变化,及时发现并解决一流课程建设中存在的各类问题,推动一流课程持续改进创新。

一方面,静态评价仍是课程评价体系中不可或缺的部分,但静态评价应以切片式的理论形态存在,即采用小而精的即时评价、抽查评价等方式,及时了解一流课程建设状态,聚拢评价焦点,而非将评价的设置与开展桎梏于繁琐的行政流程中。同时,静态评价也意味着充分考虑一流课程建设背景的特殊性,为一流课程设置独立的且相对稳定的评价标准,促使一流课程及时获取有效反馈,而非朝令夕改使一流课程建设后续乏力。另一方面,课程评价体系的动态性并非完全与静态评价相对立,静态评价的连续性与延展性构成了动态评价的有力驱动。同时,动态评价立足于评价解读以及应用的持续效用,更强调以发展性的眼光看待评价对象,既肯定一流课程的优势,也看到一流课程的提升空间,持续致力于将一流课程打造为育人品牌。此外,动态评价还需结合社会动态变化的需求,根据社会需求的侧重点在一定范围内有序调整评价权重乃至评价指标。

3. 定量与定性重构,彰显评价灵活性

定量与定性相结合是主流课程评价常见的方法。但传统课程评价中,虽兼用了定量和定性的方法,但两者之间存在一定的割裂,主要表现为定性

与定量方法运用的形式化以及拼凑化。如在卷面考察中同时出具主观题和客观题,在评估中同时包含定量指标和定性指标,虽然形式上体现出了定量和定性的评价,实质上并未脱离单一的评价形式。

一流课程建设背景下,在进行应用型本科高校课程评价体系理论重构过程中,应找准定量与定性理论重构新的着力点。一方面,定量与定性应回归课程评价的本质。一流课程评价应追求客观的衡量标准,同时通过因材施教、因地制宜,预留一定的灵活空间为特殊情况的主观解释预留弹性。定量评价通过确定的选项以及明确的答案范围,在缩短评价时间的同时也有效拓宽了评价范围,是高效的评价方式。同时,定量评价也有利于将一流课程整合至相对统一规范的评价框架内,便于一流课程建设的方向性改革。但定量评价也有颗粒度不高、针对性不强等不足,而定性评价正好可以弥补这一缺憾。另一方面,定量与定性应弥补形式单一的不足。定量和定性无需在同一评估形式中集中体现,实际上出于定性与定量评价定位的不同,两者的生硬拼凑反而适得其反。应结合定量的客观性特点以及定性的针对性特点来丰富评价形式,如采用调查问卷进行一流课程的民意评价,采用一对一访谈或集体座谈会收集定性评价。再如利用访谈、观察、案例分析等方式对一流课程建设情况进行评价,综合考量教师、学生、管理者等多方参与主体的意见,真正实现不同维度主体意见的充分整合,让定量评价与定性评价实现精准对接,这不仅有助于建立完善化的评价体系,还能够立足课程建设实际及师生教学诉求推进一流课程建设改革。

三、一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价实践梳理

课程评价实践是对一流课程建设评价体系范式以及理论的践行,也是评价体系行之有效的落地关键。评价生态、评价方法与评价反馈为课程评价实践梳理提供了指引。

1. 打造顺畅和谐的评价生态

良好的评价生态在某种程度上决定了一流课程评价体系实践的顺畅度以及有效性,而良好评价生态的营造贯穿课程评价的全过程。在一流课程评价开始之前,需要强调一流课程建设对应用型本

科高校发展的重要意义,提升各方重视程度。在一流课程评价体系运行过程中,更要有理有据,通过出台各项细则说明、解释规范等及时排除疑问^[6]。

具体而言,打造顺畅和谐的评价生态需要从明确评价目标、强化组织管理、制定评价指标、实施动态评价等方面展开。首先,明确评价目标。即立足一流课程教学目标、应用型本科高校育人定位、学生学习诉求等因素,设定一流课程评价体系,确保课程评价工作与人才培养计划的逻辑一致性,这对于发挥评价体系对提高教育质量的反哺作用十分重要。其次,强化组织管理。建设一流课程评价体系应以完善的组织管理机制为前提条件,在实践过程中要组建评价小组,明确小组成员的分工,加强沟通协调,推动评价主体之间的信息共享,最大化形成评价合力,为一流课程高质量发展奠定基础。再次,制定评价指标。定量与定性评价是一流课程评价体系建设的重要方面,评价主体要结合一流课程建设的具体要求,结合应用型本科高校的发展特色,制定涵盖课程设计、教学内容、课程资源、教学方式、课程效果等在内的评价指标体系,充分保证评价工作的立体性,对实现教学质量提升起到督导作用。最后,实施动态评价。将评价工作贯穿于一流课程建设全过程,通过动态化地收集、评估、监测课程教学反馈信息,对整个教学过程进行实时监测,帮助教师及时调整教学方式,排查课堂教学环节中出现的問題,推动课程持续改进。

2. 优化全面立体的评价方法

丰富有效的评价方法是评价范式的要求,也是评价理论中形式与实质、定量与定性整合的实施方向。

首先,可通过互评的评价方式提升一流课程的评价有效性。顾名思义,互评即互相评价,其评价互动关系可体现在师生、学校与社会、学校与教师等之间。譬如,教师可对学生的—流课程学习与参与情况做出评价,学生也可对教师实施—流课程的态度以及水平等方面做出评价。同时,学校则可通过定期回访了解—流课程在社会中的实践转化效果,社会企业等机构组织也可对学校的一流课程建设水平做出评价。通过双向乃至多维的互动评价,提升—流课程建设中的平等话语权,有效避免—流

课程建设教师主体等一言堂的情况。值得注意的是,互评中也要充分考虑评价主体的特点,如处于青春叛逆期的高校学生可能出现的感性评价与概括化的极端评价等,适当采用匿名、结果双盲等评价方式保障评价的客观性与公平性。

其次,可利用比赛等良性竞争活动有效检验和评价一流课程建设的结果。应用型本科高校课程建设着重关注课程的实践效果,而相关的竞赛与比赛为其搭建了平台。比赛中本身设有评价环节,相关评价结果既能在某种程度上体现出应用型本科高校一流课程建设的育人成果,也可以为一流课程评价提供纵向横向的多维参照。如相比于相应课程成为一流课程前的教学效果,或其他应用型本科高校未纳入一流课程的相近课程相比,一流课程能否凸显出优越性可成为评价分析的关注点。

最后,一流课程评价体系建设的评价方法应覆盖全面。全面的评价方法并不意味着面面俱到地使用各种评价方法,而是结合应用型本科高校的专业特色开展评价。如工科类一流课程,可对课程产出的模型等结果进行评价,也可对模型产出过程中的团队合作态度、学习能力以及创新精神等维度展开评价。

3. 进行及时科学的评价反馈

评价反馈是评价实践不可或缺的环节,也是一流课程评价体系建设构成闭环的关键。一流课程评价体系建设不能为了评价而评价,最终仍需落脚到评价应用与反馈中。一方面,应用型本科高校的一流课程品牌需要在学生实际的社会实践中体现,将相关评价意见和建议反馈给学生,让学生理解和认同一流课程建设的育人理念,进而调整学习侧重点并取得短期的实际进步,获得长远的实用技能。同时,一流课程建设评价还应在应用型本科高校之间充分交流反馈。另一方面,由学生等个体在微观层面参与的一流课程评价也应打通由下至上的反馈路径。学生作为应用型本科高校一流课程最直接的体验者与参与者,其反馈意见对一流课程的改进提升有明显的积极意义。可通过数据拟合、质性

分析等方式对大范围的学生评价进行凝练,进而获取有应用价值的反馈。一流课程评价反馈或可为应用型本科高校在思政育人以及理论转化上提供启发。除了在预定的评价实践中获取一流课程的评价反馈,应用型本科高校也可主动出击,例如通过课程午餐会、有奖征集等形式获取更全面的一流课程建设反馈。

四、结语

综上所述,课程评价体系是一流课程建设的有机组成部分,一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价体系的重构有助于摆脱传统评价的桎梏,使课程评价有效促进一流课程建设水平的提升。课程评价范式转换、理论重构与实践梳理构成了一流课程建设背景下应用型本科高校课程评价体系优化的逻辑进路,可从转变价值取向、明确主体定位、切换评价视角实现课程评价范式转换,从形式与实质、静态与动态以及定量与定性角度切入课程评价理论重构,通过评价生态、评价方法以及评价反馈促成课程评价实践梳理。

参考文献:

- [1] 张敏,曹显兵.质量文化建设背景下高校课程教学评价改革的路径探析[J].北京教育(高教),2023(6):65-66.
- [2] 魏道江,郑俊杰.发展性标准下高校课程质量评价的证据推理方法[J].湖北文理学院学报,2023(4):67-73.
- [3] 叶兴艺,李彦运.高校课程评价模式与培养目标达成的逻辑与机制探索[J].改革与开放,2022(15):52-57.
- [4] 郭锦鹏,余立.面向工程教育专业认证的高校课程评价方法改革与实践[J].数字印刷,2022(4):117-123.
- [5] 刘粉,薄祥雷.弹性BP神经网络在高校课程评价分析系统中的应用[J].赤峰学院学报(自然科学版),2019(2):52-55.
- [6] 吉丹丹,王玉秀.美国高校课程评价体系对我国外语教学的启示:以康考迪亚大学教育学院为例[J].学周刊,2018(29):15-16.

来源:【河南牧业经济学院学报,2024,37(02)】

高校课程评价模式 与培养目标达成的逻辑与机制探索

叶兴艺 李彦运

摘要:我国高等教育进入普及化阶段。提高教学质量,促进学生全面发展,是高校未来工作的重点之一。从整体角度看,高校的培养目标关系到教学工作的开展,课程评价模式的选择和课程评价的实施与培养目标的达成息息相关。文章梳理课程评价模式和培养目标的内在逻辑,分析当前课程评价模式存在的问题,并基于此提出相应的解决方法,期望能为提高高校人才培养质量提供一定参考。

关键词:高校;课程评价模式;培养目标;逻辑与机制

一、问题提出的背景

在基础教育普及化背景下,我国高等教育入学率不断提高,高校面临质量和数量难以兼顾的困境。建立科学合理的课程评价模

式,采取过程性评价方式有助于解决传统学业评价中长期存在的问题。促进学生的全面发展,是推进教育现代化、建设教育强国、办好人民满意的教育的重要内容。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出,要“改进教育教学评价。根据培养目标

和人才理念,建立科学、多样的评价标准。”2020年,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》指出,要改革学生评价,促进德智体美劳全面发展。

课程评价在社会上引起广泛关注,学界对相关问题进行广泛研究,提出当前课程评价中存在的问题并指出正确的评价应建立在合理的标准上。

在课程评价指标方面,刘福元(2019)认为,高校课程评价指标应该是二元分布的,要体现教师与学生的双主体地位。^[4]在课程评价成果方面,徐彬、刘志军(2019)认为,课程评价要消解二元对立,体现多元沟通,充分发挥教师和学生的评价主体作用。^[5]

在课程评价存在的问题方面,吴凡(2017)提出,在课程目标实施和评价过程中,课程目标和评价存在不匹配问题,实际情况与预计目标存在落差。^[6]姜红、王艳珍(2016)认为,高校课程评价在评价主体、评价对象、评价反馈等方面都存在问题。^[7]张强(2020)认为,现行课程评价机制存在评价手段单一、课堂评价缺失、重诊断轻激励等问题。^[8]

由此可见,课程学习是一个持续性过程,课程评价也应该贯穿学习全过程,才能全方位评价学生的学和老师的教,促进教学质量的不断提升,实现教学目标。但是,就现有研究来看,虽然有学者就课程评价的标准、模式和存在的问题进行分析,但是并未就课程评价模式与培养目标达成的逻辑与机制进行研究。而正确客观的评价对达成培养目标、培养符合国家和社会发展要求的人才具有重要

意义。因此,笔者就课程评价模式对培养目标达成的内在逻辑进行研究与阐述,对如何通过课程评价模式的改变从而促进培养目标的达成进行探讨,并提出建议。

二、高校课程评价模式与培养目标达成的逻辑

1. 课程评价模式的选择以培养目标为导向

在实际教学过程中,确立培养目标早于实施课程评价。从培养目标角度看,教学过程应当基于实现既定培养目标实施教学。当前,课程评价模式有泰勒模式、CIPP模式、回应模式、差距模式等,不同模式在内涵、取向和搜集材料的方法等方面都存在显著差距。作为教学活动的一部分,选择与采用课程评价模式、实施课程评价都是为达成培养目标而进行的。课程评价要从培养目标出发,评价内容和评价标准要符合培养目标的要求。由此可见,课程评价的各个环节,比如,评价标准的采用、评价工具的选择都必须以培养目标为导向。

2. 课程评价模式影响培养目标达成

课程评价模式对达成培养目标具有重要的意义和作用,一个好的目标如同一面鲜明的旗帜,为主体指明行动方向,并规定相应的检验标准。^[9]课程评价效果与培养目标的达成之间有着紧密的联系,采用合适的课程评价模式能在很大程度上提高评价效率。而高效合理的评价反馈给教师和学生,能促进他们纠正教学和学习中的不足。因此,课程

评价模式对培养目标的达成具有积极作用。同样,如果课程评价模式的选择不符合教师和学生发展的要求、不能适应社会发展,或者不注重课程评价模式的重要性,就很有可能对培养目标的达成产生不利影响。课程评价和培养目标的制定都是教学过程中的重要环节,并且相互影响、相互制约。

3. 课程评价模式和培养目标之间存在双向循环关系

培养目标是关于人才培养的目标,培养目标具有普遍性和特殊性。普遍性是指培养目标的制定不能脱离社会发展的大环境,要通过分析社会发展的需求,勾勒学生未来发展愿景。而特殊性是指在一定背景之下要根据培养目标制定的主体的特点,有的放矢地进行研究和制定。培养目标的制定包括搜集信息、掌握规律、预测趋势等。在培养目标制定过程中,过去课程评价模式的选择、课程评价实施效果的反馈、评价主体和客体的反馈都是重要的信息。将这些信息进行总结和提炼,对今后的培养目标制定也具有积极意义。同样,培养目标中蕴含的预测趋势也能体现在课程评价中。课程评价不仅要着眼于当下,对教学情况进行信息搜集,还应该发挥导向作用,放眼未来,引导培养学生终身学习的能力、实践的能力、理论与实践相结合的能力。课程评价模式的选择影响培养目标的达成,过去模式中有效的部分和未完全发挥作用的部分都对今后培养目标的制定具有导向作用;而培养目标中具有前瞻性的部分也能影响课程评价从发展的、长远的角度对教学

进行评价,二者相辅相成、相互影响。

三、当前高校课程评价模式存在的问题

1. 重结果轻过程

评价是一个既有延续性又有阶段性的过程。从延续性看,评价关注的是在发展过程中的情感态度和行为表现;从阶段性看,评价关注的是每一阶段的学习效果,包括智能的与情态的效果。^[10]教学是一个持续的过程,对教师而言,包括制定教学计划、实施教学、教学实施反馈等步骤。对学生而言,教师的课堂讲授和课外实践学习会使他们发生心理上和行为上的持续改变。因此,要在授课过程中对学生各方面进行评价,才能全方位体现学习成效和成果。当前的课程评价主要采取终结性评价,并不对学生的过程性评价。因此,学生的学习成果通过期末考试难以完全体现出来。教师还会采用计算平时成绩的方式对学生的考勤情况、作业完成情况进行考核,但是,期末成绩仍然占据总成绩的较大比重。这种课程评价方式忽视了教学过程中学生的发展性,学生对问题的解决能力、创新能力、心理素质、情感与态度的改变与发展均未涉及。

2. 重理论轻实践

德国哲学家康德将教育分为自然性的教育和实践性的教育。自然性的教育是关于人和动物共同方面的教育,是导向功利的。而实践性的教育或者道德性的教育则是把人塑

造成生活中的自由行动者的教育,是导向个性的教育。^[11]高校是保存、传递和创造知识的教育机构,对高校学生来说,在大学不仅要学习自然科学和人文科学,还要锻炼实践技能,提高实践能力,为将来的职业发展做准备。《中国教育现代化2035》提出推进教育现代化的八大基本理念,其中之一就是要求更加注重知行合一。由此可见,课程评价不仅要重视学生的理论知识水平,还要对学生的实践能力进行评价,以促进学生的全面发展。然而,目前高校运用人文社科课程评价模式对实践能力进行评价较为困难。一方面,学生实践能力的提升是发展的、动态的过程,需要教师在教学的不同阶段对学生进行评估,这就对教师的能力提出了更高的要求。其次,与理论能力相比,学生的实践能力更难量化,评价时难以采取量化的手段。最后,对实践能力进行评价的标准欠缺,实践能力包括组织能力、表达能力、协调能力、社交能力等多方面,从学生的发展等各个维度进行综合实践能力评价的标准体系尚未建立。

3. 重形式轻内容

课程评价具有改进教学实践、促使教学方法变革、提高教学质量、促进教师和学生发展的功能。从这个角度看,课程评价不仅仅是从形式上完成评价的一项任务,还需要注重评价的内容,也就是教师和学生的发展。然而“我们过分地重视和强调了那些以目标、计划、材料和内容等为存在形态的看得见摸得着的外在的‘课’,而在根本上忽视了以师生为主体的教学行动、学习过程、多边发展等

动态和内在的‘程’”。^[12]课程评价的形式和内容没有达到辩证的统一。课程评价内容要通过课程评价形式表现出来,但并不意味着完成了课程评价的形式就实现了课程评价的内容,课程评价不能简单地走个过场。然而,实际教学中,课程评价却往往易流于形式。一方面,缺乏课程评价的标准,无法根据合理的标准对学生进行科学发展性评价,导致课程评价内容空洞。另一方面,学生和教师对课程评价的重要性认识不足,对课程评价的态度较为消极。因此,学生和教师在这一评价过程中并没有得到问题反馈结果与能力提升。这样“走过场”式的评价,并没有触及评价的真正实质。

四、建立有助于培养目标达成的高校课程评价模式

1. 高校课程评价要具备发展性

培养目标的确立与当前的政治环境、社会经济发展状况和学校内部的情况是分不开的。符合一定时期的人才需求而制定的培养目标是课程评价的起点和基础,课程评价模式也应符合社会发展的要求,并随社会需求的变化而相应变化。因此,课程评价不仅要注重结果,还要注重发展和变化过程,将终结性评价与形成性评价有机结合起来。学生是发展的人,课程评价对学生的成长形成连续监控,对学生的发展情况进行追踪。一是发挥学生的主观能动性。对学生来说,课程学习不是被动的,而是在教师的引导下主动地

对课程内容进行探究。这是一个理论能力和实践能力不断提高的过程。学生在不同的发展阶段具有不同的特征,是对学生进行评价的重要依据。二是要注重教师的引导作用。教师在课程评价中具有重要作用,教师如何进行课程评价、采用何种课程评价方法、如何进行课程评价都会直接影响课程评价的效果。因此,课程评价中,需要教师在不同的阶段都对学生进行积极引导。一方面,使学生往正确的方向发展。另一方面,促进培养目标的达成。三是要以学生为本。培养人是目的而不是手段,课程评价最终是为了人更好地发展,在这一发展过程中,教师和学生都要对自身有更好的了解,并通过课程提高各方面的能力。

2. 课程评价要具备系统性

课程评价不是孤立进行的,不能为了评价而评价。课程评价并不是一个孤立、无关联的环节,而是与教学过程中的诸多要素相互联系、相互影响、相互配合的整体。从系统角度看,课程评价包括评价主体、评价客体、评价标准、评价过程、评价反馈与完善等各个环节。这些环节紧密关联且相互影响,任何一个环节出现错误,都有可能对课程评价目标的达成造成消极影响。所以,课程评价模式要具备系统性。也就是说,课程评价不能忽略任何一个环节和要素,要最大化利用现有资源,兼顾课程评价中的各要素,使之更好发挥作用,实现课程评价的整体功能。首先,课程评价模式要注重评价和评价反馈。通过合理的评价以及反馈改进形成评与改的良性

循环。这就要求教师和学生、评价和实施评价、评价目标和实际结果等要素之间形成有效互动。其次,要着眼于整体,以培养目标为导向,注重课程评价的整体效益。厘清各个环节要素之间的关系,把握课程评价的规律,对课程评价实施过程中起决定性作用的部分着重把握。通过更多元的形式、更高效的方法、更科学的标准为课程评价的效果赋能,从而最大限度地发挥课程评价的效果。

3. 课程评价要定性和定量相结合

课程评价是一个持续的过程,每一个阶段都有特定的内容和形式。学生学习成果的体现,既有隐性的,也有显性的;有些容易测量,有些难以量化;有些要使用测评工具,而有些则要借助教师的工作经验。因此,面对课程评价的不同要求,仅使用单一的方法并不合理,而是需要借助多种工具。课程评价的定性评价是指对相关的因素进行数量方面的描述、分析、计算;课程评价的定量评价是指对相关因素进行性质分析,做出价值判断。定性评价是一种相对客观和科学的方法,会使用到数理统计方法,而定性评价要求透过现象看本质,对评价对象进行价值判断。需要注意的是,在实际评价中,具体采用何种评价要在实践中依据实际情况灵活地进行改变,并且要与学生的状态、课程的设置、学校的实际情况等进行适配,盲目地采用某一种方法有可能会影响课程评价效果。另外,要注重课程评价评级体系的构建。但并不能在课程评价中主观随意地设立标准和方法,也不能忽视课程评价的原则。总之,要采取定

性评价和定量评价灵活结合的方式,防止评价结果具有较大主观性,也要避免方法采用上的随意性。

五、结语

学生是发展的人,以发展的眼光对学生进行评价,有利于对学生的人格进行塑造,培养出合格的社会主义建设者和接班人。高校的课程评价模式和培养目标之间达成是息息相关的,二者相互影响、相互促进。科学合理的高校课程评价模式能促进高校培养目标更好地达成。因此,要解决当前高校课程评价模式中结果和过程、理论和实践、内容和形式之间的矛盾,建立具有发展性、系统性、灵活性的课程评价模式,抓好课程评价工作。

参考文献

- [1]世界银行.2018年世界发展报告 学习实现教育的愿景[M].胡光宇,赵冰,译.北京:清华大学出版社,2019.
- [2]林静.形成性评价在高校课程评价中的应用[J].现代教育管理,2011(9):66-68.
- [3]管弦.高校课程评价的国际比较与借鉴——基于学生价值体验的视角[J].高等理科教育,2017(3):67-71,66.
- [4]刘福元.二元维度下高校课程评价的通用指标设置——回归“评价”的原初效用[J].现代大学教育,2019(5):103-111.
- [5]徐彬,刘志军.指向核心素养的课程评价探析[J].课程.教材.教法,2019,39(7):21-26.
- [6]吴凡.我国研究型大学课程目标与课程评价问题研究——基于“985工程”高校大学生学习经验调查[J].中国高教研究,2017(10):98-102.

[7]姜红,王艳珍.高校课程评价存在的问题及改进对策[J].人力资源管理,2016(1):123-124.

[8]张强.基于教学全过程的课程评价在高校中的实践与思考[J].高教学刊,2020(1):71-73.

[9]王严淞.论我国一流大学本科人才培养目标[J].中国高教研究,2016(8):13-19,41.

[10]高凌飏,钟媚.过程性评价:概念、范围与实施[J].上海教育科研,2005(9):12-14,59.

[11]李长伟.康德的实践性教育:强制与自由的悖论[J].教育学报,2019,15(4):10-25.

[12]刘振天.高校课程改革和课程建设切忌重“课”轻“程”[J].中国高等教育,2017(17):49-52.

[基金项目:2020年度广西高等教育本科教学改革过程立项项目“基于培养目标的高校课程过程性评价研究与实践”(项目编号:2020JGA164)]

(作者单位:叶兴艺单位为广西民族大学、东盟学院/中国—东盟研究中心;李彦运单位为广西民族大学政治与公共管理学院)

来源:【改革与开放,2022(15)】

过程性评价、形成性评价与终结性评价教学实践

孙晶 刘新

【摘要】对学习过程 的广义学习成果、学习动机、态度、表现等 进行的评价为过程性评价；对渐进达成课程目标所进行的学习成果评价为形成性评价；对课程目标达成情况的评价为课程的终结性评价。以机械类专业课“控制工程基础”为例，聚焦课程目标达成、高阶能力培养、学生自我调节与反思、学习或教学过程调整、自驱力激发、学习效果干预、师生个体成长等关键要素，对三种评价开展了教学实践。

【关键词】课程目标 过程性评价 形成性评价 终结性评价 教学实践

过程性评价、形成性评价和终结性评价是系列有相关性的教学行为或教学活动组成的集合，知识积累、能力达成、课程目标达成、高阶能力培养、师生反馈、学生自我调节或反思、学习或教学过程调整、非智力因素激发、自驱力激发、学习效果干预、师生个体成长等构成该集合的关键要素，近年来受到越来越多专业和教师的关注。实践过程中，三种评价或被误解为多种考核形式的加权计分，或被照猫画虎做成四不像，或干脆混为一谈。

一、课程目标

阐述三种评价，有必要对课程目标进行分析和说明。传统课程目标通常包括知识、能力和素养三类，其中：知识目标为对知识的低阶认知，层次上属于“记忆、理解”，常用“描述、识别、表达、说明”等动词描述程度；能力目标为对知识的高阶认知，层次上属于“应用、分析、评价、创造”，常用“解决、比较、判断、设计”等动词描述程度；素养目标主要包括道德、社会、责任、人文（审美）、工程素养及身心健康等。可见，传统课程目标对知识的低阶认知和高阶认知进行了分开处理，即低阶认知对应知识目标，高阶认知对应能力目标。

随着我国工程教育专业认证工作的开展，课程目标更强调能力目标。要注意的是，这里能力目标内容上依旧包含知识“记忆、理解”层面的低阶认知和知识“应用、分析、评价、创造”层面的高阶认知。认证理念下对标能力的课程目标的达成基于知识的低阶认知到 高阶认知的过程，不能片

面理解为仅对标传统课程目标的能力目标，即没有知识的“记忆、理解”层面的低阶认知，就无法实现知识的“应用、分析、评价、创造”层面的高阶认知。

本文教学实践基于大连理工大学机械类专业课“控制工程基础”，因此首先给出其课程目标：

1. 知识能力目标：理解和掌握经典控制领域有关建模的基本概念与理论，并使用其对动态系统进行建模。

2. 分析能力目标：掌握时频域内动态的、系统的分析方法，并能对机械系统的稳定性、快速性和准确性进行判断与分析。

3. 设计能力目标：应用经典控制理论的基本理论和分析方法对机械系统进行评价与校正。

4. 工程素养目标：着眼于大学生情感态度价值观的塑造，使学生明确作为社会主义事业建设者和接班人所肩负的责任和使命。

课程目标 1 的能力要素为使用经典控制理论对动态系统进行识别与表达，对应知识的低阶认知（理解、掌握、建模）。课程目标 2 的能力要素为使用经典控制理论对机械系统的性能进行判断与分析，对应知识的低阶认知（掌握）和高阶认知（判断、分析）。课程目标 3 的能力要素为应用经典控制理论与方法对动态系统进行评价与校正，对应知识的高阶认知（应用、解决、校正）。

从该课程目标可知，对标能力的课程目标实现了从对经典控制领域基本概念与理论的低阶认知（理解、掌握、建模）到对机械系统的高阶认知

收稿日期：2024-03-05

基金项目：国家质量工程项目“控制工程基础（双语）国家一流课程建设”“控制工程基础虚拟教研室建设”；辽宁省教改项目“面向大学生情感态度价值观塑造的工科课程思政建设与实践”

作者简介：孙晶，大连理工大学机械工程国家级实验教学示范中心主任、教授，工学博士；刘新，大连理工大学创新创业学院院长兼书记、国家级工训中心主任、教授、博士生导师，工学博士。

(判断、分析、应用、解决、校正)的过程,就是说,没有对经典控制领域基本概念与理论的低阶认知,就无法实现对机械系统的高阶认知。

二、从三种评价到专业认证

对学习过程的广义学习成果、学习动机、态度、表现等的评价为过程性评价。如某门课有平时作业和课内实验。平时作业成绩组成中,90%为作业内容准确性成绩(广义学习成果),5%为是否按时提交作业成绩,5%为作业书写质量成绩;课内实验的成绩组成中,90%为实验设计、数据采集与现象分析成绩(广义学习成果),5%为实验预习情况成绩,5%为实验态度(包括实验出勤)、实验安全、实验操作等成绩。上述5%对应的成绩评价都不是反映学习成果,而是激发学习动机、端正学习态度、改善学习行为。课程的平时作业和课内实验成绩即为过程性评价。

过程性评价的广义学习成果不一定对应课程目标,它更宽泛,只要是习得即为过程性评价的学习成果。简言之,过程性评价的广义学习成果包括对标课程目标的学习成果和非对标课程目标的学习成果。

为渐进达成课程目标所进行的学习成果的评价为形成性评价。如某个时间点(如开课第三周)或某个教学内容(如某章节)结束时,通过某种方式(如随堂测试、课后作业)对学生在该时间段或针对该教学内容的学习成果即某个课程目标进行评价,即形成性评价。如某门课程有6次随堂测试用来评价学生针对课程目标2的教学内容的学习程度。基于6次随堂测试成绩,师生分别开展教与学的改进。6次随堂测试的循序渐进开展是为了达成课程目标2,因此6次的任意一次评价的对象都不是课程目标的最终要求,即6次随堂测试属于形成性评价。与过程性评价的广义学习成果不同,形成性评价的学习成果对标的是课程目标(渐进式达成)。

对课程目标达成情况的评价为课程终结性评价。如某课程直接评价课程目标的期末考试或项目报告,都属于终结性评价。要注意的是,形成性评价和过程性评价中,直接对标课程目标达成的那部分评价应计入终结性评价。如某次大作业的部分内容为“请结合第三章内容进行有关可持续发展方面的论述”,或课程设计要求学生“通过团队合作完成设计任务”,这些针对非技术能力的评价很难在对标终结性评价的期末试卷中考核,只能通过形成性评价或过程性评价完成。所以,这部分成绩属于对标课程目标达成评价的终结性评价。

综上,过程性评价的对象为学习过程中广义的学习成果和学习动机、态度、行为,实际上是过程质量控制评估;形成性评价的对象是为循序渐进达成课程目标的阶段性学习成果;只有基于最终学习产出成果对课程目标达成情况进行的评价才是终结性评价;过程性评价和形成性评价中,用来直接评价课程目标达成的部分才能计入终结性评价(称为支持终结性评价的过程性评价或形成性评价),不能简单把随堂测试、课后作业、实验、期中考试等成绩加权后一并计入终结性评价。

与课程目标是一门课程的终结性能力类似,毕业要求为专业培养人才毕业那一刻的终结性能力,因此为评价毕业要求是否达成,同样存在过程性评价、形成性评价和终结性评价。

如我国《工程教育专业认证自评报告撰写指南2024版》中,对过程性评价进行了如下说明:可根据整个学习过程中相关的教学环节(如理论教学、实验教学、课程设计、实习、毕业设计等环节)说明专业教师如何开展过程性跟踪与评估。又如,《工程教育专业认证标准2022版》中,形成性评价出现在第一部分:对学生在整个学习过程中表现进行跟踪与评估,并通过形成性评价保证学生毕业时达到毕业要求。再如,《工程教育认证通用标准解读及使用指南(2022版)》中,对终结性评价进行了如下说明:毕业要求达成情况评价是通过收集和确定最具代表性、最能表征专业毕业要求内涵的学习成果的相关评估数据,并对这些数据进行定性或定量的统计分析和结果解释后,对毕业生达成毕业要求的情况做出的评价。

用于终结性评价的数据有两种,一是直接用于评价终结性能力的的数据,如期末考卷,一是形成性评价和过程性评价中可用于直接评价终结性能力的的数据,如某次阶段测试成绩或大作业中的非技术能力成绩、团队合作完成项目过程中学生的行为表现成绩等。下文详述形成性评价和过程性评价的特征、方法及实践,终结性评价从中可见。

三、过程性评价的特征、方法及实践

1. 过程性评价的主要特征^[1-8]

为便于教学一线教师理解,在不改变内涵的前提下,将此部分引用文献的理论性描述做适当调整。形成性评价部分文献引用情况同此。

特征1:针对学生个体学习特征进行评价,而非面向全体学生的全局评价。

特征2:将课程全学时周期划分为不同阶段,以阶段性教育过程为评价单元,获得基于评价单元的过程性评价结果,实现学习效果的全程干预。

特征3:课程全学时周期内,师生针对每次评

价结果互动,以此形成各自的反馈数据,完成学生自我调节与反思,以及学习或教学过程的主动调整。

特征 4:师生均为评价主体,教师评价学生,学生评价自身。

特征 5:通过教师对学生非智力因素的评价,如对学生的情感态度价值观的评价,引导学生从表层学习走向深度学习,激发学生的自驱力,树立正确的学习动机;通过学生对自身的评价,加深对课程知识的理解,知晓学习的意义和价值,提升学习主动性,改进学习方式和投入度。

2. 过程性评价的主要方法

(1) 基于课堂的过程性评价:课堂表现、课堂提问、课堂测试等

不要将“课堂表现”狭义理解为出勤情况,教师应更多关注学生课堂参与度或活跃度,以此评估学生的学习态度和效果。可通过信息化工具获得课堂参与度或活跃度数据,以及学生反馈。课堂提问不局限于“个别”提问,也可采用信息技术,将提问扩展到全体学生。随机、简单的课堂测试可及时评估学生本节课的学习情况,阶段测试则可对阶段学生学习效果进行评估,通过阶段测试分数、师生评价与互动获得不同阶段的测试成绩。阶段测试属过程性评价,但要说明的是,如果阶段测试是对应某个课程目标,并可评价该目标达成的最终要求,则阶段测试又属于该课程目标的终结性评价,即该过程性评价为支持终结性评价的过程性评价。

(2) 基于课后的过程性评价:课后作业、研究报告、课外项目等

过程性评价涉及的课后作业、研究报告或课外项目不能是单次的,应具有反复性与及时性,这样师生才能对每次作业、报告或项目的评价有多次互动和反馈,才能在动态过程中针对个体学习状况进行调整。同样,如果课后作业、研究报告、课外项目等学生学习产出对应某个课程目标,并可评价该目标达成的最终要求,也应作为该课程目标达成评价的数据,即该过程性评价为支持终结性评价的过程性评价。

综上,过程性评价包括学生学习态度、学习表现、学习效果等内容,当评价的学习效果反映某个课程目标达成的最终要求时,可作为课程目标的终结性评价,即为支持终结性评价的过程性评价。对于支持终结性评价的过程性评价所对应的知识内容,不应在期末考试中设置考核点对其重复评价。目前有些学校、专业的课程成绩包括平时成绩与期末考试成绩,但平时成绩占比较小(如

10%),且几乎甚至全部为学生出勤分值。若能重视过程性评价,如增加课程总成绩中支持终结性评价的过程性评价成绩比例,就能从根本上解决“一考定终身”传统评价方式忽视学生学习过程的弊端。

3. 过程性评价的教学实践

课程“控制工程基础”是重要的机械类专业课。“控制工程基础”全学时周期划分为 4 个阶段,每阶段对应一个课程目标(过程性评价特征 2),如表 1 所示。每次阶段测试聚焦一个完整的大知识点,且能评价学生达到对应课程目标的程度水平。其中,阶段测试 4 是期末考试。各阶段学习不是孤立的,它们构成课程“控制工程基础”完整的知识和能力体系;期末考试结果产出反映学生对该课程全部知识的应用能力,直接对应课程的终结性评价。

该门课程学生成绩为:前 3 次阶段测试占比 60%,第 4 次阶段测试即期末考试占比 30%,课程思政大作业占比 10%。第 4 次阶段测试即期末考试成绩有 10 分为针对实验态度的过程性评价,不计入终结性评价,即不参与课程目标达成评价,但参与学生的最终课程成绩。

表 1 课程“控制工程基础”知识框架及 4 次阶段测试

章名称	课程目标
Chapter 1 绪论	知识能力目标
Chapter 2 控制系统的建模	
阶段测试 1:对第一阶段学习情况和成果进行过程性评价(计入终结性评价成绩)	
Chapter 3 时间响应分析	分析能力目标
阶段测试 2:对第二阶段学习情况和成果进行过程性评价(计入终结性评价成绩)	
Chapter 4 频率响应分析	分析能力目标
阶段测试 3:对第三阶段学习情况和成果进行过程性评价(计入终结性评价成绩)	
Chapter 5 控制系统的校正	设计能力目标
阶段测试 4 即期末考试:对第四阶段学习成果进行终结性评价,对实验内容进行过程性评价(评价实验态度,不计入终结性评价成绩)	

针对前 3 次阶段测试设计“阶段测试成绩单与个人问题分析表”,该表由客观成绩单和主观个人分析表构成。客观成绩单包括该阶段对应的课程目标、具体题号及其知识点、分值、得分情况和扣分情况及失分率等内容,由授课教师和助教填写;主观个人分析表包括针对每次阶段测试结果的个人剖析和下阶段学习主要举措等内容,由学生本人填写,如表 2 所示(过程性评价特征 1、3、4)。

这样做的意义和作用有三。首先,由于最后一次阶段测试即期末考试仅考最后阶段的课程内容,因此减少了学生期末压力;其次,每次阶段测试仅聚焦某个完整的大知识点,有利于强化大知

识点的学习、夯实大知识点的掌握程度；最后，这种考核方式给予学生希望，如某次阶段测试的分数低了，还有下次阶段测试，会给学生希望，而不是让他们在失望中放弃、在放弃中否定自己（过程性评价特征 5）。

本质上看，这种考核评价属于基于课程学习的过程性评价，其中的学习效果评价（阶段测试成绩）兼顾了课程目标的终结性评价。本研究样本为 67 名学生（2023 年秋季学期该门课程获得课程成绩的学生人数）。3 次阶段性测试中，每名学生均填写“第 n 次阶段测试成绩单与个人问题分析表”，同时教师给出针对学生个体的点评和反馈（过程性评价特征 1）。

表 2 课程“控制工程基础”阶段测试成绩单与个人分析表

“控制工程基础”第 3 次阶段测试成绩单与个人分析表					
课程目标 2 分析能力目标 掌握时频域内动态的、系统的分析方法，并能对机械系统的稳定性、快速性和准确性进行判断与分析。					
姓名		学号			
题号	知识点	分值	得分	扣分	失分率
一、选择题	频率响应基本概念	20			
二、简答题	频率特性	10			
	开环伯德图	25			
二、计算题	最小相位系统	5			
	稳定裕度计算	15			
三、画图题	对数幅频特性渐近线绘制	25			
	合计	100			
个人剖析与未来举措					

过程性评价特征 5 是该评价最重要也是最难操作的特征。下面根据阶段测试成绩及基于分析表的师生互动情况，具体阐述该特征的重要意义和价值。

(1) 前 3 次阶段测试成绩始终很好(10 人, 占比近 15%)

大部分此类学生将“个人剖析与未来举措”作为对老师正向响应的窗口。某学生第 2 次阶段测试个人分析表中写道：“知识是拿来运用与实践的，真正将理论概念装进自己的脑袋、理解掌握，才能真正将课堂(所学)化作自己的能力。今后会继续加强复习与知识的串联，对所学内容进行融会贯通”。该生 3 次阶段测试成绩分别是 90、99、94，他能在第 2 次阶段测试分析表上留下这样一段话，说明他对课程学习达到了兴奋和热爱的程度。该生第 4 次阶段测试也即期末试卷成绩为 98 分。

(2) 3 次阶段测试成绩总体呈上升趋势(22 人, 占比近 33%)

某同学针对第 1 次阶段测试写道：“综合题型中的拉氏变换和计算能力需要加强。希望下次能弥补这次欠缺，更好地发挥。很喜欢上您这门课，

没考上及格属实不好意思，我会认真反省”。针对第 2 次阶段测试写道：“这一次测试相比于上一次来说取得了一点儿进步，但还是在一些基础的地方失去了不该失去的分，本次测试中，在劳斯稳定判据的计算上失的分最多，整体上还是在计算方面失去的分数多。结合上次和这次测试，我应该加强计算方面的练习，还有巩固前面学过的知识。希望下次能取得更好的成绩”。针对第 3 次阶段测试写道：“不知不觉这门课就结束了，爱上这门课又要说再见了。我在后面的复习过程中，牢固前期所学的内容，补充自己前面的不足，又要好好复习下面的内容，给自己的这门课画上完美的句号。非常感谢老师给我们上这一门精彩的课程”。该生最后期末试卷成绩是 94。这是一名起点较低的少数民族学生，3 次阶段测试从 56、到 70、再到 76，一直到期末试卷的 94。通过教师与该生随后进行的线上沟通可知，对老师的感谢实际上是因为他由此建立了自信。

(3) 3 次阶段测试成绩均不佳(起起伏伏 12 人+始终低分 23 人, 占比近 52%)

某学生前两次随堂测试分别是 49 分和 67 分，结果第 3 次又回到 46 分。综合他 3 次阶段测试成绩，如果他期末总成绩够 50 分，最终成绩就及格。他第 3 次阶段测试分析表写满了对自己大学学习状态的不满和懊悔，最后一句话让我们又看到他的信心和希望：“但是我认为，我还有机会，去努力补上”。该生第 4 次阶段测试也就是期末试卷成绩 85 分，这个成绩对他而言，一定是努力付出的结果，整个测试过程给了他希望。

成绩公布后，该生与教师在线上互动中说：“我后面有了明确的方向，我想了想应该我考上这么好的大学后可能没有新的目标来认真学习，几乎每个课都是 70 分左右混了过去，但是在上了你的课以后，大学的知识不再是我高攀不起的，只要认真跟着老师走能学会的。我就有了信心，想去拼一把考个研究生。所以谢谢老师帮我重新拿到了信心”。

(4) 教师的鼓励助力学生自驱力激发

教师在全班 67 名学生中的 43 名同学最后一次阶段测试个人分析表上写了类似这样的话：“约个定：期末 90+?!”“争取下次冲进 80+! 90+也可以!”“最后一次要考到 80+，也可以试试 90+!”。这种来自教师的鼓励即为师生针对评价结果的互动，并形成反馈。

对所有收到这种带有约定性质鼓励话语的学生成绩进行统计，如表 3 所示。由表 3 可知：33 名同学接收到约定和鼓励信号，在随后期末考试

中达到了教师给出的目标成绩,占比 77%。越是成绩好的学生,这种约定和鼓励越有效,如 A 类和 B 类。对成绩有起伏的 C 类学生,起伏的成绩说明他们有潜力,因此约定和鼓励有效。对于 3 次阶段测试成绩始终低分的 D 类同学,约定和鼓励有效、无效各占一半,他们更需要被教师关注:① 要关注那些鼓励无效的 D 类学生,因为他们很艰难,如入大学以来累计的拖欠很大,如对某门课程有学习障碍。因此,一门课鼓励无效,可以下一门课接着鼓励,一次鼓励无效,可以两次鼓励;② 也要关注那些鼓励有效的 D 类同学,他们付出了很大努力,甚至远多于 ABC 类学生付出的努力才实现了目标成绩,及时肯定和持续关注,对他们是非常有必要的。

表 3 阶段测试成绩不同类学生对教师给出目标成绩的响应

类别	有效	无效
A 类:3 次阶段测试成绩始终高分	6	0
B 类:3 次阶段测试成绩上升趋势	12	2
C 类:3 次阶段测试成绩起起伏伏	8	1
D 类:3 次阶段测试成绩始终低分	7	7
合计	33,占比 77%	10,占比 23%

如果这次教学实践中,教师对全体 67 名学生都给予这种约定和鼓励,全体学生的成绩是否发生变化? 是否有更多学生因此改变学习态度? 表面看,这种鼓励是提高了成绩,实际上它让学生感到被老师关注,这是与老师达成的约定,他们要达标、要兑现目标成绩。自驱力在约定兑现过程中被激发。激发学生自驱力的过程就在日常教学乃至整个人才培养全过程的各细微之处。学生自驱力的激发,根本上说是课程思政,此次教学实践做到了通过过程性评价完成专业课课程思政教育。

四、形成性评价的特征、方法及实践

1. 形成性评价主要特征^[1, 9-12]

特征 1: 聚焦课程或教学目标的递进式达成情况,并对其进行评价。

特征 2: 通过课程或教学目标各阶段的达成情况评价,学生清楚自己当下的知识、能力水平,激发自驱力,促进自我调节,有效改善学习的预期结果,保证终结性能力的达成。

特征 3: 评价过程中产生的各种反馈有助于教师改进教学,在反馈过程中实现师生个体共同成长。

2. 形成性评价主要方法

(1) 基于课堂的形成性评价: 课堂表现、课堂提问、课堂测试等

课程全教学周期内,教师记录学生课堂表现,同时基于记录情况进行个体分析,关注学生的学

习效果是否达到教学要求,并对学生进行提醒、鼓励、认可等指导。

课堂提出的问题是针对教学目标的递进式问题,通过问题的回答,教师对学生达到教学目标要求的程度做出评估,并根据达成情况及时调整,保证该节课教学目标的达成,并最终保证课程目标的达成。

针对教学目标或课程目标设计课堂测试的题目,每次测试评价对于课程目标达成情况应是递进式、形成性评价。师生对课堂测试成绩进行分析并给出反馈: 学生改善学习方法,教师改进教学方法或内容。形成性评价的课堂测试成绩不计入课程目标的终结性评价数据,仅是过程性评价成绩。换句话说,形成性评价的课堂测试成绩不能用于课程目标达成评价,但可作为过程性评价成绩计入学生的课程成绩。

(2) 基于反思的形成性评价: 个人总结、学习计划、学习地图等

根据教学目标或课程目标将课程教学周期分割为若干阶段,学生各阶段结束时根据形成性评价结果即学习效果情况提交个人总结。总结要有明确的针对教学目标或课程目标的达成情况及原因分析,包括学习成果、达成程度、困难所在、改进举措等。教师对个人总结进行评价并给出反馈,对需要帮助的学生要采取恰当有效的方式进行干预。

课程之初,教师宣讲课程目标、教学大纲、教学日历及课程主要内容,学生根据个人情况列写学习计划。计划的列写要针对各时间节点,包括课堂和课后投入程度、个人关注内容的期望值及课程目标达成程度等。课程进行过程中,师生共同调整学习计划,给出师生不同视角的调整原因,并在后续教学中反馈。

课程学习进程中,教师引导学生绘制各核心知识点学习地图,根据地图绘制情况,发现学生个体针对某知识点的能力达成弱项,教师给出提升或达成能力的建议,学生给出个人举措。学习地图既可面向单个知识点,也可面向整门课程。面向整门课程的学习地图要与学习计划区分,前者侧重知识点,后者侧重时间节点。

建议教师给出上述三种模式的模板,如对于个人总结给出总结提纲,对于学习计划表给出时间节点,对于学习地图给出核心知识点及低阶认知目标和高阶认知目标。通过模板引导学生,以获得有效能力达成评价数据,进而实现有价值的教学反馈,保证课程目标最终要求即终结性能力的达成。

3. 形成性评价教学实践

课程“控制工程基础”理论性强,知识点抽象,学生普遍存在学习困难。因此,教学全周期内设计 Puzzle Vote 环节。每次课结束前,由学生实时选出该节课没有理解的知识点并完成线上投票。该节课主要教学目标(形成性评价特征 1)以 3 个选项的形式给出,要求学生选且只能选出 1 个该节课没有学懂的选项。教师根据投票情况补录讲解视频并发给全体学生。

选项设计方面,聚焦具体知识点,不概述、不笼统,即把教学目标具体化,让学生明晰教学目标(形成性评价特征 1)。学生的困惑“这节课我究竟学会了什么”即为该节课的教学目标,因此通过选项设计直指教学目标。与其生硬地向学生宣讲每节课的教学目标是什么,不如通过选项设计一目了然。

学生根据投票结果得知个人当下的能力和水平,不仅明确自己最不明白的知识点是否是共性问题,还能推断出如果自己有多于 1 个不懂知识点在全班范围内位于什么层次,这能有效激发学生自驱力,促进学生自我调节学习状况(形成性评价特征 2)。

教师根据投票结果制作 5 分钟以内的讲解视频,既不能过长,也不能过短。过长,演变为课堂复现;过短,未必起到作用。学生课后随时根据视频补充学习课堂没学懂的知识点,这种模式打散了由不懂知识点滚动而成的雪球,有效改善学习的预期结果(形成性评价特征 2)。

所有基于投票结果的短视频均留存,形成反馈教学资源库。该资源库一方面始终向学生开放,贯穿整个课程学时周期,成为学生温故知新或课程回顾的重要资料;另一方面,教师根据历年资源库情况,或根据历年投票结果,分析困惑知识点存在的原因,据此建设教学内容,改革教学方法(形成性评价特征 3)。

上述教学实践具备形成性评价的 3 个主要特征。由于 Puzzle Vote 不直接评价课程目标是否达成,因此不参与终结性评价。大部分形成性评价不参与终结性评价,因此,导致形成性评价的执行并不乐观。常规认知中,评价总要被量化到学生的终结性评价中,似乎只有被量化,才有做这项评价的动力。无论教学评价是评教还是评学,其终极指向都应是学生能力提升。量化评价固然便于操作,但非量化评价对学生能力的提升往往意义重大。

从评价方法看,该教学实践属于基于课堂学习效果的评价,即通过问卷方式获得学生个体的

学习效果。对该门课程来说,教师设计了贯穿课程全学时的嵌入评价与交互反馈,评价由师生共同参与,学生向教师反馈每节课学习情况,教师根据学生反馈再给学生新反馈。对学生而言,该评价不是学的终结,而是明确各阶段的学习成效,改进学习方法、提高学习能力的载体。对教师而言,该评价不是教的终结,而是通过形成性评价了解学生个体达成情况,因材施教,保证所有学生达到课程目标最终要求的载体。对专业而言,全部教学环节中,全体教师针对各自教学环节的特点,采用不同形式设计形成性评价。这种落实到每门课程或不同教学环节的评价终将以点成线,成为专业 4 年人才培养周期内完成的形成性评价。该评价进行过程中,实现了教与学不断迭代、教与学的方法改进、师生能力的共同提升。

五、小结

三种评价提及的集合要素繁多,目前教学实践尚不够全面和完善,仅兼顾或实施一二,略有所得:

(1) 课程目标达成情况评价为课程终结性评价。目前大多数专业课程终结性成绩实际包含两部分,一是直接用来评价课程目标的期末考卷成绩,一是形成性评价和过程性评价不直接评价课程目标达成的部分,如考勤、随堂测试等在内的平时成绩。应从评价对象(学习成果和广义学习成果)、是否直接评价终结性能力两个主要角度对三种评价进行有效区分。

课程“控制工程基础”考核方式为:4 次阶段测试(第 4 次为期末考试,且有 10 分钟针对实验态度的评价)、课程思政大作业。该门课程三种评价和学生成绩单最终成绩为:

① 过程性评价:4 阶段测试及前 3 次阶段测试个人分析表;

② 形成性评价:第 4 次阶段测试即期末考试成绩中针对实验态度的 10 分评价 + Puzzle Vote 过程;

③ 终结性评价:第 1 次阶段测试成绩评价课程目标 1、第 2 次与第 3 次阶段测试成绩评价课程目标 2、不包括 10 分实验态度的第 4 次阶段测试即期末考试成绩评价课程目标 3;课程思政大作业成绩评价课程目标 4;

④ 学生成绩单的最终课程成绩为:课程成绩 = (阶段测试 1 + 阶段测试 2 + 阶段测试 3) ÷ 3 × 60% + 阶段测试 4 × 30% + 课程思政大作业 × 10%。

(2) 过程性评价和形成性评价均改善的是学习者的学习质量,均对终结性评价有正向影响,两

种评价成功与否的衡量标准是学生高阶能力提升。学生高阶能力的提升体现在终结性评价上。

(3) 教师的信念和态度是三种评价得以有效实施的重要保证。

(感谢天津大学胡绳荪教授、中国工程教育专业认证机械类专委会秘书长王玲教授对本文的理论指导。)

参 考 文 献

[1] 李志义,黎青青.过程性评价与形成性评价辨析[J]. 高等工程教育研究, 2022(5): 6-11.
[2] MEYERS JOEL, JUDITH PFEFFER, VICKI ERLBAUM. Process assessment: a model for broadening assessment[J]. The journal of special education, 1985(1): 73-89.
[3] 高凌飏.过程性评价的理念和功能[J]. 华南师范大学学报(社会科学版),2004(6):102-106+113-160.
[4] 谢同祥,李艺.过程性评价:关于学习过程价值的建构过程[J]. 电化教育研究,2009(6):17-20.
[5] PARK I, M KIM. A case study on the operation of process-

based evaluation in COVID-19[J]. Journal of curriculum integration,2021(2): 57-77.

[6] 吴维宁.过程性评价的理念与方法[J]. 当代教育科学, 2005(16):38-41.
[7] 张蕤,徐鹏,方明峰.基于过程性评价的、多元的地方综合性高校课程考核方式[J]. 重庆理工大学学报(社会科学), 2014(4):129-133.
[8] 朱新卓,严芮,刘寒月.基于过程的教育质量及其评价[J]. 高等教育研究, 2015(5):78-85.
[9] BLACK P, WILIAM D. Inside the black box: raising standards through classroom assessment[J]. Phi delta kappan, 2010(1):81-90.
[10] 冯晓辉,闫素峰.形成性评价中各教学要素之间的相互关系[J]. 科技信息(科学教研), 2007(17):185.
[11] Council of Chief State School Officers(CCSSO). Revising the definition of formative assessment[R/OL]. [2023-12-12]. <https://lccsso.org/resource-library/revising-definition-formative-assessment>.
[12] 王旂旒,史骁,杨韩涛,等.地质类课程的贯穿式学习与评价[J]. 中国地质教育,2024(1):1-4.

On Teaching Practice of Process Assessment, Formative Assessment and Summative Assessment

Sun Jing, Liu Xin

Abstract: Process evaluation is the evaluation of generalized learning outcomes, learning motivation, learning attitudes, learning performance, etc. in the learning process. Formative evaluation is the evaluation of learning outcomes for gradually achieving curriculum objectives. Summative evaluation is the evaluation of the achievement of curriculum objectives. Taking the specialized course in mechanical engineering, “Fundamentals of Control Engineering” as an example, focusing on key elements such as achieving curriculum objectives, cultivating advanced abilities, self-regulation and reflection of students, adjusting learning or teaching processes, self-motivation stimulation, intervention in learning outcomes, and individual growth of teachers and students, teaching practices were conducted on the three evaluations.

Key words: curriculum objectives; process assessment; formative assessment; summative assessment; teaching practice

(责任编辑 骆四铭)

来源: 【高等工程教育研究, 2024(04)】

提高高校“四史”课程建设的有效路径研究*

■田馨¹,李嘉莉²

摘要:“四史”是包括党史、新中国史、改革开放史和社会主义发展史的统称。“四史”课程是高校思想政治理论课课程体系的重要组成部分。自全国高校开设“四史”课两年多来,积累了一定经验,也存在着教学内容相对单薄、教学团队有短板、教学方式较为落后、教学管理不够规范、评价体系有待完善等问题。着力打造高校“四史金课”应丰富课程内容,彰显课程的深厚文化底蕴;强化队伍建设,形成相对稳定的教学团队;创新教学方式,提高教学吸引力和实效性;加强制度建设,提高教学管理规范化水平;完善课程评价,构建动态多元的评价体系。

关键词:党史;新中国史;改革开放史;社会主义发展史;“四史”课程;课程内容;队伍建设;教学方式;制度建设;课程评价

引用格式:田馨,李嘉莉.提高高校“四史”课程建设的有效路径研究[J].教育理论与实践,2024(9):37-40.

中图分类号:G641

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2024)09-0037-04

“四史”课程是高校思想政治理论课课程体系的重要组成部分,是当代大学生的选择性必修课,也是高校立德树人的关键课程。“四史”是包括党史、新中国史、改革开放史和社会主义发展史的统称,“四史”内容各有侧重,但整体讲的就是中国共产党为人民谋幸福、为民族谋复兴、为世界谋大同的实践史。按照教育部2021年《关于在思政课中加强以党史教育为重点的“四史”教育的通知》要求,全国各高校已全面开设了“四史”课程,但在实际运行过程中也存在着一些问题。因此,我们必须不断优化“四史”课程建设,提升教学效果。

一、“四史”课程在高校思想政治理论课程体系中的定位

思想政治理论课是落实立德树人的关键课程。“四史”课程可以为思想政治理论课提供有效的话语供给和坚实的历史依据,进一步增加思想政治理论课的思想深度和历史厚度,引导学生形成深刻的历史认知和坚定的历史自信。

(一)课程目的在于引导学生树立正确的历史观

在高校开设“四史”选择性必修课的目标,是加强对青年大学生的历史观教育,提高历史素养,教育引导能够运用大历史观看待中国的历史、现实和未来,树立历史自信和文化自信。首先,要帮助学生树立历史发展的整体性观点。学习党史、新中国史、改革开放史、社会主义发展史的落脚点,就是要让学生了解中国共产党人的道路选择、奋斗历程、伟大贡献与艰辛探索,进一步明确中国特色社会主义道路的优越性和必然性。其次,引导学生学会运用马克思主义的立场、观点和方法去认识和评价历史。这有助于培育学生的批判性思维,提高其分析问题和解决问题的能力。

(二)课程的性质是选择性必修课

教育部《关于在思政课中加强以党史教育为重点的“四史”教育的通知》明确规定,“四史”课程是选择性必修课。首先,这门课程是一门必修课,任何学生在大学期间都必须学习的一门课程。其次,这门课程又可由

* 本文系山西省高等学校教学改革创新项目“以‘四史’教育为主题的思政课选择性必修课建设研究”(项目编号:J2021301)的研究成果。

作者简介:1.田馨(1996-),女,山西太原人,山西财经大学马克思主义学院科研助理,主要从事思想政治教育研究;2.李嘉莉(1986-),女,山西沁源人,山西大学新闻学院副教授、硕士研究生导师,主要从事价值观教育研究。

学生自主选择,学生可以在“四史”课中选择一门来学习。这种方式既满足了学生个性化发展的需求,又有助于提高学习兴趣和积极性。

(三)“四史”课程与其他相关课程的关系

“四史”课程是高校思想政治理论课程体系的有机组成部分,承担着特殊的教学使命。在具体教学中,既要处理好整体和部分的关系,也要处理好与各门课程的关系。首先,要处理好与“纲要”课和“概论”课之间的关系。两门课程的教学内容具有很强的共通性,它们彼此独立,但也存在交叉。同时,“四史”课程也是对“纲要”课程的延续和深入,而非对“纲要”课程的简单复制。其次,要厘清“四史”课程与传统史学类课程的关系。“四史”课程是一门非纯粹的历史学科,是帮助学生确立正确的历史认知、建立高度的历史自信的重要课程^[1]。“四史”课程在德育育人方面的作用更为明显,它注重传授知识,更注重其价值导向的引导作用,旨在帮助学生树立正确的历史观、党史观。

二、推进“四史”课程建设中存在的主要问题

当前,不少学校的“四史”课程建设在取得成就的同时也存在着一些问题,影响了“四史”课程的教学效果,值得引起高度关注。

(一)“四史”课程教学内容相对单薄

高校开设的“四史”课程在教学内容方面还存在以下不足:首先,教学内容缺乏宏观规划,未能形成具有独特性的教学内容体系。教师往往以“四史”教育读本为核心构建教学内容,但如果仅将此作为教学主要内容,那么在逻辑的严密性、内容的可读性、视角的独特性等方面略显单薄,一定程度上影响了教学效能。教学内容视角单一,未能彰显“四史”课程的教学特点。其次,教学资源供给相对匮乏,未能展现教学内容的丰富性。“四史”蕴含着丰富的历史事件、典型事迹等育人资源,是“各种知识、经验和智慧的总汇”。“四史”课程的教学资源开发相对滞后,使得教学内容缺乏充分的历史和现实支撑,更谈不上丰厚的文化滋养,使教学过程难以得到学生的喜爱和认同。最后,教材使用尚未统一,未能展现课程教材建设的体系性。目前,高校思想政治理论课教材都是中央马克思主义建设与研究工程重点教材,而“四史”课程由于时间短,还没有统一编写的权威教材,造成教材建设各自为战,资源建设共享不足的情况,不利于进一步形成支撑教材应用的配套教学资源。

(二)“四史”课程教学团队存在短板

近年来,高校都在配齐建强思政课教师队伍,极大

程度上缓解了教师队伍总量不足的问题,但是由于“四史”课程是新开课,部分学校对其存在认知偏差,导致在教学团队建设中存在短板。首先,教学团队的专业性、稳定性不足。当前,思政课教师主要由专任和兼任两部分构成,专任教师的人事关系在马克思主义学院(或思政部),兼任教师主要是辅导员、校内外兼职教师。而多数高校并未设置“四史”课程教研室,未能配置专任教师,导致上课教师来源多样、学科背景复杂,这就势必影响课程的专业性、稳定性,影响教学质量的提高。其次,师资培训和交流提升的机会不多。目前,高校思政课教师理论学习、实践研修都有明确的要求和专项经费支持,而“四史”课程教师交流和培训机制不健全,导致教师在教学方法和教学内容上难以互相借鉴和学习,也就带来教学能力的欠缺,对教学内容把握不准,教学规律理解不深,教学过程推进不力。

(三)“四史”课程教学方式较为落后

当前,各高校“四史”课程教学方法上存在的问题主要有:首先,课程教学方法单一。在“四史”课程教学中,有些教师过于依赖讲授法,较少采用小组研讨、演讲辩论、情景模拟等多样化教学方法,较少利用现代化信息技术和网络资源进行授课。在教育方法上的可持续性有待加强,只顾在规定时间内完成规定的教学任务,忽略了不同学生在思想和接受能力上的差别,没有做到因材施教、因人施教和因地制宜^[2]。同时,出于安全、经费等因素,带领学生去党史教育基地等开展实践教学,难以覆盖到全部学生。其次,教学方式较为落后。由于“四史”课是选择性必修课,从选课学生来看,同一个授课班级的学生来自于不同专业和不同学科背景,这对授课教师分析学情、组织教学和采用不同的教学方式等都带来极大的挑战。

(四)“四史”课程建设教学管理不够规范

规范的教学管理是保证课程教学质量的必然条件。开设“四史”课程的部分高校,课程教学管理不够规范,存在一些问题。首先,课程设置不统一。部分高校对“四史”课程开课学期缺乏统一规划,部分学校甚至每个年级开课都不一致;对学分要求也不能做到一致。存在自然班授课与合班授课并存、直接安排与学生选课并存的现象,使学生无所适从,也降低了学生对该课程的重视程度。其次,教学要求不明确。部分高校“四史”课程已经列入人才培养方案,已经安排授课教师,但对课时多少、讲授进程快慢、考核方式等没有明确要求。甚至个别高校把“四史”课插入某一门思政课中,要求教师在这

门思政课规定课时内同时讲完“四史”课程,忽略了知识的有序衔接和学生的接受能力,或者把二者融合起来讲授,完全由教师个人决定,导致教学难以统一。最后,教师课堂管理意识薄弱。较为常见的是由于师资力量不足,多数高校“四史”课程采用专题授课方式,往往一个班级、一门课由多位教师进行讲授,教师走马灯似地更换,学生又来自于不同专业。这样不仅降低了学生的课堂归属感,也大大影响了教师的课堂管理责任意识。

(五)“四史”课程评价体系有待完善

当前,对“四史”课程建设存在不足的重要原因在于,缺乏科学完善的符合课程特点的评价指标体系,这就导致学校难以把握课程建设进度,教师难以知晓课程建设质量,对课程建设造成消极影响。首先,缺乏符合课程特点的评价指标体系。一套科学合理的课程评价指标体系,可以为教师改进教学方法、提高学生学习效果提供有力支持。当前,多数高校的“四史”课程建设中,缺乏符合课程特点和教学规律的科学动态评价指标,教学效能难以得到更为直观、高效的呈现。其次,缺乏评价过程的互动性和评价结果的客观性。在评价指标存在缺陷的同时,评价过程也缺乏互动性,教师处于绝对主导地位,学生成为单一、被动的考核对象。存在着重结果轻过程、重分数轻内涵、重数据轻感受的现象,这些现象往往由于评价主体互相隔离缺乏交流而产生,也使得评价结果缺乏客观性,削弱了学生学习“四史”的积极性和主动性。

三、高校“四史”课程建设的路径

(一)丰富课程内容,彰显课程的深厚文化底蕴

对“四史”课程内容进行多层面的充实丰富,彰显课程的深厚文化底蕴是本课程建设的基础。首先,要健全完善课程教材体系。作为大学生的必修课,“四史”应该有独立的教材体系,要把权威读本的内容进行教材转化,帮助教师和学生把握这门课程的重点内容、难点问题和教学要求,把目前的“四史”教育读本转化为教材体系,确保课程教育的权威性和规范性。其次,要加强配套教学资源建设。“四史”教育内容主要以历史事件、历史人物、历史实践和历史经验为中心,注重引导学生在学的过程中牢固掌握好马克思主义历史观和正确党史观。要结合教学体系,充分开发本土文化资源、实践教学资源、线上资源等,构建充实教学案例库、视频库等资源体系,夯实“四史”教学的文化底蕴。最后,要彰显教学内容的时代性。在教学过程中要把握历史规律,做到以史

论今,把握未来。要充分与时代热点、未来趋势相融合,将对历史规律的理解与当前形势和未来发展紧密结合,打通过去、现在和未来,彰显教学内容的时代性。

(二)强化队伍建设,形成相对稳定的教学团队

加强高校“四史”课程师资力量建设,构建稳定的教研团队,是稳步提升当前高校“四史”教育水平的关键。首先,要进一步优化教师队伍的学缘结构。有序吸纳中国共产党党史、中国史、世界历史以及科学社会主义与国际共产党运动史等专业背景毕业生,充实到思想政治理论课专兼职教师队伍中来,增强师资储备,从主体维度出发,加强“四史”课程教师队伍整体素质提升,从根源上解决师资力量不足、政治素质不高的问题^[3],改变目前主要以兼职教师为主的情况。其次,成立专门的“四史”课程教研室。建立由专家领衔、老中青相结合的教师团队,针对课程教学重难点,定期开展“集中研讨提问题,集中培训提高素质,集中备课提高能力”为主题的教研活动。最后,提升兼职教师队伍质量。一方面,要充分利用社会上的优秀师资和学术资源,邀请相关领域的专家学者参与“四史”课程教学,为师生提供更高水平的学术讲座和实践指导。另一方面,要注重兼职教师队伍质量建设,通过开展专业性的课程教学培训,提高兼职教师总体教学水平。

(三)创新教学方式,提高教学吸引力和实效性

充分利用现代信息技术,不断改革教学方法,创新教学模式,是提高“四史”课程效果的必然路径。首先,用好互联网、大数据等信息技术,创新教学方式。让ChatGPT可以作为“四史”课教学的辅助工具,链接、创建各类丰富的教育资源,为学生提供一个开放、自由、包容的人工智能教学环境。让元宇宙赋能高校“四史”课,探索“元宇宙+‘四史’课”的虚实发展样态,打造参与式、沉浸式课堂教学。其次,鼓励教师采用理论与实践、线上与线下、课堂教授与文献研读相结合的方式开展教学,充分利用好教育部举办“同上‘四史’思政大课”,推动“四史”课借助全国高校思政课教师网络集体备课平台实现优秀教学资源共享。最后,加强“四史”课实践教学,规定实践课时,划拨实践教学专项经费,利用全国各地丰富的红色教育资源,促进学生在“行走”的思政课上树立知史爱党、爱国的坚定信念。

(四)加强制度建设,提高教学管理规范化水平

加强“四史”教育需要学校进行科学完善的制度安排,实现教学模式规范化、教学管理制度化,这是强化

“四史”课程建设的保障。首先,要完善“四史”课程建设的具体制度。当前,各高校对四史课程建设的原则性制度基本确立,但在具体环节落实上还存在不足。因此,需要进一步完善“四史”课程建设的具体教学规则,将每个环节都落实到位,特别是针对“四史”课程建设中的重点难点问题如学分设置、考核方式、开课流程等更要明确规定,保证课程建设有据可依,实现环环推进。其次,要明确“四史”教学的主体责任。“四史”课程建设成果最终还是要通过教师教学过程和结果体现。因此,在明确教学环节规则的基础上,对教师在教学管理、考核等重要环节中的职责定位必须明确。最后,要通过制度强化激励机制。当前,“四史”课程建设中教师积极性不高,往往由于制度缺乏有力的激励机制,使教师参与课程建设后投入与回报不成比例,更容易将“四史”课程视为临时性任务。

(五)完善课程评价,构建动态多元的评价体系

课程评价是提高教育教学质量,检验学生学习成果的重要环节。由于“四史”课程的特殊性,要建立适合课程特点的动态多元评价体系。首先,要注重过程性评价。将过程性评价贯穿于“四史”课程教学的始终,关注学生在学习过程中的表现,如课堂参与、作业完成情

况、课题研究等。其次,丰富评价模式。充分运用笔试、口试、实践操作、小组讨论等形式,全面考查学生的知识掌握情况和能力发展,适时融入学生自我评价与合作评价。引导学生自觉反思学习过程中的得失,鼓励学生之间的合作与交流,使他们在相互评价中取长补短,共同进步。最后,要丰富评价内容。不仅要关注学生对历史知识的掌握,也要关注他们在历史事件中的思考、分析能力以及价值观念的培养。尤为重要的是,要关注学生在“四史”学习过程中表现出的情感态度,如对历史的敬畏、对英雄的敬仰等。通过评价引导学生树立正确的历史观、民族观和国家观,厚植家国情怀。

参考文献:

- [1]薛焱.历史自信融入高校思政课教学刍议[J].学校党建与思想教育,2023(14):60-62.
- [2]王铁成.构建新时代“四史”教育常态化机制论析[J].思想理论教育导刊,2022(11):134-139.
- [3]张文剑.加强新时代高校思政课教师队伍建设的三重维度[J].思想理论教育导刊,2022(8):112-117.

作者单位:田馨 山西财经大学马克思主义学院,山西 太原 邮编 030012;李嘉莉 山西大学新闻学院,山西 太原 邮编 030006

Effective ways to Improve the Construction of the “Four Histories” Course in Universities

TIAN Xin¹, LI Jia-li²

(1.College of Marxism, Shanxi University of Finance and Economics;
2.College of Journalism, Shanxi University)

Abstract: “Four Histories” is a general term that includes the history of the Party, the history of New China, the history of reform and opening-up, and the history of the development of socialism. The “Four Histories” course is an important part of the ideological and political theory curriculum system in universities. Since the “Four Histories” course was introduced in universities nationwide more than two years ago, a certain amount of experience has been accumulated, but there are also problems such as relatively thin teaching content, shortcomings in the teaching team, relatively backward teaching methods, insufficient standardization of teaching management, and imperfect evaluation system. To create a “Four Histories Golden Course” in universities, we should enrich the content of the course to highlight its profound cultural heritage, strengthen team building to form a relatively stable teaching team, innovate teaching methods to improve teaching attractiveness and effectiveness, strengthen institutional construction to improve the standardization level of teaching management, and improve course evaluation to build a dynamic and diverse evaluation system.

Key words: history of the Party; history of the New China; history of the reform and opening-up; history of the development of socialism; “Four Histories” course; course content; team building; teaching methods; institutional building; curriculum evaluation

来源:【教育理论与实践,2024,44(09)】

高校思政课教学异化的景观表征与消解路径

李 霄 秦在东

摘要：将大数据、云计算、人工智能等技术所形塑的影像元素作为前沿技术手段和新型教学方法运用到思政课教学改革创新和提质增效中，已成为当前思政课教师的必然选择。然而，部分思政课教师因为对前沿技术手段和新型教学方法所呈现的工具与艺术性表象过度迷恋，而将教学引向景观社会，导致思政课教学中的部分真实情境被景观所遮蔽，教学主体性隐匿、教学内容程式化以及教学方式形式化等问题凸显，进而导致思政课教学陷入自我向度、价值向度和实践向度的分离，偏离了思政课落实立德树人根本任务的目标。将高校思政课教学驱离由“景观”所编织的表象世界，需注重思政课内涵式发展要求，实现思政课教学在以“我”为主体的“自我向度”、以内容为引领的“价值向度”和以现实为导向的“实践向度”三重维度的回归，重构思政课教学的“真实境遇”，使思政课教学与立德树人根本任务同轨而行。

关键词：立德树人；高校思政课教学；景观社会理论；教学异化；消解路径

中图分类号：G641

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2024)05-0028-08

“‘互联网+’模式随着大众媒介的不断进步以及各行业在新技术条件下的发展要求，得到不断融合与应用。”^[1]伴随大数据、云计算、VR、人工智能等技术的发展应用，高校思政课教学形式有了全新演绎。高校大部分思政课教师利用前沿技术手段和新型教学方法革新课堂教学方式，通过模拟真实场景以增强受教育者的体验感和互动性，创设了富有沉浸感、多维度、跨时空的具象教学情境，切实增进了思政课教学的现实性与针对性。然而，部分思政课教师因过分迷恋前沿技术手段和新型教学方法所呈现的工具与艺术性表象，导致思政课教学方式趋向景观化，从而使思政课教学中部分真实情境被景观所遮蔽，教学主体性隐匿、教学内容程式化以及教学方式形式化等问题日益凸显，思政课教学陷入自我向度、价值向度和实践向度间的分离，偏

离了思政课落实立德树人根本任务的目标。如何在高校思政课教学中避免景观的大量堆砌和规避“影像依赖”，已成为当前学界讨论的热点。

一、景观社会理论的要义及本质内涵

“景观”一词是法国著名作家、马克思主义理论家居伊·德波在其著作《景观社会》中所论及的核心概念，其原意指的是景象或奇观，同时也指一种主体性、有意识的“表演”与“作秀”。居伊·德波继承了马克思关于商品社会中人的异化本质的拜物教理论，并在书中对景观概念进行了创造性阐发，将其概述为一种社会关系的再现。他认为“景观并非是一个图像集合，而是人与人之间的一种社会关系，通过图像的中介而建立的关系”^[2]⁴。在这种“新

收稿日期：2024-04-01

基金项目：教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“社会主义核心价值观更好融入大中小学课程教材研究”（19JZD047）。

作者简介：李霄，法学博士，河南科技大学马克思主义学院讲师，主要从事思想政治教育原理研究；洛阳，471023。秦在东，华中师范大学马克思主义学院二级教授、博士生导师，湖北高校思想政治教育管理发展研究中心主任；武汉，430079。

质社会关系”中，“整个社会生活显示为一种巨大的景观的积聚，直接经历过的一切都已经离我们而去，进入一种表现”^[33]。“景观的在场导致了社会本真存在的遮蔽。”^{[2]14}在德波看来，景观与真实已然对立，感性的可供观看的表象取代了真实，当代社会存在的主导性本质衍化为一种被展现的图景性。由此可见，德波所提出的景观社会批判模式，为人们展示了一个颠倒再颠倒的景观世界。他所界定的景观社会，其实质在于社会存在的表象化，景观社会就是景观异化的社会。

（一）分离：遮蔽真实的景观异化

“分离”是居伊·德波对马克思“异化”范畴的异构措词，意欲指出景观异化的特质势态。在景观异化的社会里，“人们的生活被区分为‘现实’与‘景观’两个部分，世界的统一性遭遇了前所未有的持续丢失，现代景观的巨大扩展体现了这种丢失的全部”^[4]。由马克思提出的“人与劳动产品的异化”“人与其自身的异化”“类本质的异化”“人与人的异化”这四种异化表现形式^[5]，转变为“影像与真实生活的分离”“主体与客体的分离”“人与人及人与自我的分离”^[6]。这些分离彻底遮蔽了现实社会的本真存在，从而导致了现实的分裂和碎片化，真实生活在景观中仅仅作为了“上演”的片段。认知与实践的不可分割性被打破，集成图片或影像逐步成为了知识叙事和社会叙事的“上演”中介。在景观中，所有的社会生活和人为的革命的再现都被写在充满谎言的权力语言中，被机器所过滤。

由此可见，居伊·德波的分离观是在马克思异化理论的基础上提出的一种带有鲜明批判取向的理论模式。其核心要义在于指出分离即是景观的全部，分离的事实造成了错觉与伪意识的社会景观，而这种景观极易将人们的认知误导进一个“颠倒再颠倒的世界”。由集成图片或影像的“上演”所赋形的伪构境和伪场景，为人们提供了一个被隔离的“虚假世界”，一张张干瘪的图片赫然成为“虚假知识”传播的真实支撑。简言之，景观创造了一种“伪真实”，形成了一种无知觉的更深层的控制，它消解了主体的“反抗”和“批判性否定”，使人只能单向度地默从。

（二）景观社会与高校思政课教学的逻辑关联

将大数据、云计算、人工智能等技术所形塑的影像元素作为前沿技术手段和新颖教学方法运用到思

政课教学改革创新和提质增效中，已成为当前思政课教师的必然选择。但是，如此一来，部分思政课教师便不自觉地陷入了对由图片堆砌或影像的“上演”所构建的表象世界的过分迷恋，导致图片堆砌或影像的“上演”不可避免地充斥在思政课教学的各个环节中，使得高校思政课教学的景观性愈发明显。

不可否认的是，在教学创设过程中，教学主体往往寄希望于通过前沿技术手段和新颖教学方法来增强教学吸引力，营造引人入胜的表象情境以获得他者承认。依据教学行为的指向，我们可以将这类表象情境分为三种形态，即自然性、工具性和艺术性。自然性是指教学主体通过纯粹的情感表达，展示自我价值以获得他者承认，例如在课堂上通过获得掌声、点头等方式产生共鸣；工具性是指教学主体借助技术工具创造出某种表象，试图以此影响他者并获得他者承认，例如采用形式化的互动等多样化教学方式；艺术性则是指教学主体通过对教学过程的艺术化加工处理，力求达到教学美感的生成与创造，增强教学的吸引力，例如运用数字技术增强课程视觉魅惑等。若单纯依据对“表象”的理解，表象应当被视为一个中性词汇，并且教学活动本身也确实包含了自然性、工具性和艺术性。但当教学主体将工具性和艺术性的构建推至教学的主位，自然性与其他要素悄然退场时，表象便完成了擢升，从而将教学引向了景观社会，表象成为了景观，统摄了教学的全部。教育者对表象的迷恋遮蔽了教学的本真，阻断了教学与生活的联系，并将他者承认、自我承认和交互承认简化为仅追求他者承认。教学主体对他者承认的过度关注使教学异化为一种“表演”，导致受教育者沉醉于观赏教育者制造和操控的景观性演出，这种迷恋性的“看”意味着默从、分离和孤独。“观者只是被简单地设想为一无所知、无所应答者。那些总在观望下一步会发生什么事的人永远不会行动起来的，这显然就是观者的情形。”^{[3]13}如此，教学便进入了一种限制状态。

当教学主体在思政课教学中极力追求上述三种表象情境的应用时，景观便在教学过程中自然显现。这导致思政课教学中的表象与真实相分离，教学活动被表象所吞没、所统摄。表象因其具有勾魂摄魄的灵性，因而对教育者与受教育者形成强大的诱惑和视觉冲击，正如德波所指认的：“一切可以作用于

人的感官以生成捕捉心灵的表象建构和制作，都是景观生产。”^[7]而这样的教学“表象建构和制作”无疑会使受教育者成为一无所知、无暇思考的观众。这显然违背了思政课讲道理的本质。思政课应当通过教育者与受教育者的互动配合，达到“沟通心灵、启智润心、激扬斗志”^[8]的实际效果。如果我们对所看到的东西没有任何思考，那么我们的“看到”便缺乏实质意义。“看”是人脑反映客观事物的特性与联系、揭示事物对人的意义与作用的思维活动。只有当视觉刺激经过眼睛传递给大脑，大脑接收后通过与自我经验融合和思维造形，我们所看到的事物才能被真正赋予意义。例如，当我们看到一棵树时，大脑便会对这棵树不断地臆造，通过我们的思维，这棵树被认定是树，否则它留下的仅仅是一种色彩的感觉而已。“只要我们去思索树的外观刺激，那么这棵树对于我们来说最多不过是一片绿斑，而这种绿斑，即使没有外在动力，我们的眼睛自己也能产生出来。”^[9]当教学过程中思考让位于外在因素，个人经验被隐匿时，受教育者便走向了无思，教学主体也一同被景观所宰制和奴役。如果思政课教学仅仅为了营造外在的华丽，陷入追求他者承认的教学倾向，通过令人眼花缭乱的工具与艺术性表象构建，将教学衍化为一种表演，这就意味着思政课教学将逐渐陷入由伪构境和伪场景所编造的“虚假世界”，课程各要素将面临多方面的分离和异化。

二、当下高校思政课教学异化的景观表征

习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会上明确要求“推动思政课建设内涵式发展”，也就是要“推动思想政治理论课改革创新，不断增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性。”^[10]目前，要想真正增强思政课的思想性、理论性和亲和力、针对性，必须将思政课教学根植于教育者与受教育者的真实情境之中。然而，由于教育者对工具与艺术性表象所带来的外显价值过分迷恋，依赖外显价值以获得他者承认成为了部分思政课教师教学的重要手段，这导致思政课教学中的部分真实情境被景观所遮蔽，思政课教学的本真被逐渐驱离，遮蔽了教学过程中其他要素的存在与意义，从而偏离了思政课落实立德树人根本任务的目标。

（一）与自我分离，教学主体性隐匿

在高校思政课教学中，如果外显价值成为普遍追求的目的，并贯穿于教学的全过程，这可能会导致教育者过分关注外显的教育效能，从而隐匿自我的主体性，变成只为满足他者需求而存在的存在体。随着主体权力让渡给外在，教育者便会与真实的“我”相分离。

对外显价值的过分追求，使教育者倾向于借助前沿技术手段和新颖教学方法来构建教学过程。教育者乐此不疲地编织工具与艺术性表象以塑造教学，用大量堆砌的图片或影像来替代教学的创新，而受教育者则在不断地“看”前沿技术手段和新颖教学方法所堆砌的图片或影像的交替变化时，很容易被景观夺目的影像、图片等所吸引。正是由于看到受教育者被吸引和感动的良好效果，教育者才将自我主体性让渡于前沿技术手段和新颖教学方法所带来的教学方式，寄希望于通过前沿技术手段和新颖教学方法所堆砌的图片或影像不断地吸引受教育者的视觉注意。这样一来，景观便完成了对教学主体的控制，颠覆了“我”与真实的“我”之间的关系。教学主体将自我隐匿在为了获取他者目光的展示性授课背后，这也间接地异化了教学目的。如果教育者过度追求“获取他者目光”，那么从受教育者来说则表现为对“看”的迷恋。在西方哲学视阈中，“看”可以概述为两个核心问题：“是谁看”和“怎样看”，这两个问题都涉及“看”的主体权力。在教学主体与景观的关系中，尽管教学主体是制造“看”的一方，但景观实际上掌握了“看”的主动权，消解了教育者与受教育者在“看”时的对话、判断与思考。如此，教学变成了前沿技术手段和新颖教学方法的展演，“出现的就是好东西，好东西就会出现”^[12]。教育者通过工具与艺术性表象的堆砌以获取他者承认，这导致教育者将自我变成旁观者，对表象形成完全依赖，使“看”成为一种最无主体性的机械掠影，而本应占据主导地位的教学主体被景观所支配和控制，主体成为缺乏主动性的被动物，致使教学主体混淆了对教学的真实需求。当不断营造表象仅仅是为了获得承认时，即使观看者不在场，教育者依然会按照期望获得承认的固定习惯进行自我管理，这意味着教学主体性受到了严重的限制。正如德波在其实验电影中所想表达的那样，当电影影像突然消失，观众

依然在场并保持着与电影的固定秩序。追求获得外显价值原本旨在让教育者更好地发挥主体性,在认识自我并实现自我的过程中获得来自他者与自我的相互承认,然而,对外显价值的迷恋则导致教学中的主体与他者之间出现了不对称的关系,他者成为了教学的主导,教育者的主体性被对外显价值的追求所压制,这最终导致教育者与自我产生了分离。

(二) 与价值分离, 教学内容程式化

与其他课程相比,思政课在教学内容的设定上更加注重价值引领。但思政课的价值性并非孤立存在,它需要通过完整且强大的内容体系来展现。只有坚持将价值性与内容相结合,才能使受教育者认同教学内容,并自觉地将教学内容与自我行为联系起来。在思政课教学过程中,教育者对外显价值的过度迷恋而导致主体性隐匿之后,必然会将教学引向程式化,以追求表象替代真实,从而遮蔽课程的内在价值。因此,思政课教师在教学过程中不能仅仅局限于知识的传授,也不应当将教学的注意力集中在工具与艺术性表象所带来的视觉盛宴上,否则,会在无形中偏离自身探索知识的热情与焦点,“间接地消弭学习知识的心向,进而可能会忽视‘景观’背后所蕴含的教学知识及其逻辑意义”^[11]。因此,通过内容塑造实现价值引领是思政课教学的重要落脚点。然而,当教育者错误地将获取他者承认定位于对工具与艺术性表象的追求时,教学便开始逐渐沦为一种程式化的展示性演出。从追求外显价值的角度出发,想要留痕,就必须采用前沿技术手段和新颖教学方法来解决“如何教”的问题。毋庸置疑,“如何教”和“教什么”一直是思政课教学关注并探讨的重点,但如果教育者忽视了“教什么”,只关注“如何教”,就会使教学呈现景观性,用表象取代内容的真实,而忽视教学应有的引领价值。教育者对前沿技术手段和新颖教学方法的追求取代了知识的传播,繁复的变化形成了景观堆砌,虽然这些变化使课程精美且具有视觉吸引力,但如果课程只注重营造视觉吸引力,那么将遮蔽教学内容。教学内容是实现思政课引领价值的核心,教育者若过分关注表象,便会导致思政课偏离其核心价值,将教学打造成“流水线”,其中各种营造视觉冲击的元素成为了“流水线”上不可或缺的配件,进而将“如何教”程式化为千篇一律的模式。部分思政课教师试图通过不断复

刻流行的教学方法以获取他者的承认,过度关注课堂的即时效果,用热闹和丰富的形式取代了内容的深度,用互动式教学体验取代了教学内容的完整性,用他人的生活感悟取代了自我与受教育者的情感共鸣。甚至有部分思政课教师对互动内容的时间进行了严格的规定,分毫不差地将预设好的内容呈现在各个不同的班级教学中,将自己变为重复程序的机器,使教学内容成为预定好的脚本。

诚然,通过精心设计的表象来获取他者承认无可厚非。但获得他者承认不应仅依赖于表象而忽视内容的丰富与深刻。为了让受教育者“看到”自己的教学能力,迎合教学评价指标,或者让评价者“见证”教学的创新,而忽视内容的深刻性,只会让教学“看起来很美”,并被具体化为某种技术性标识或狭义的符号化表征。受教育者在追寻表象的狂欢中将“逐步丧失深度思考能力,降低价值判断能力,造成价值立场混乱,丧失对崇高价值的信仰与追求动力。”^[12]

(三) 与实践分离, 教学方式形式化

在德波看来,“如果说景观看似仅仅作为技术设备入侵了社会的话,那么,这种装备绝不是中性的,而是适合其整体运转的恰当手段。在此等技术发展完善的时代,如果社会需求仅能通过其作为中介来实现,如果社会管理以及人们之间发生的一切关系只能通过快速的信息传播的技术力量作为中介来维系的话,那么,就是因为这种‘传播’本质上是单向的”^{[3]5}。由此可见,如果思政课教师过分关注前沿技术手段和新颖教学方法的应用,那么思政课教学将呈现出景观的显性特征,教学将被引向单向度,使受教育者陷入无意识的麻木状态,被动地接受前沿技术手段和新颖教学方法作为教学方式所带来的一切。随着教学方式的不断更新,教育者对表象的迷恋将逐渐取代实践中的诸种关系,导致教学从实践指向转化为外在的“装扮”,进而造成教学与实践的分离与异化。在思政课教学中,教学方式的运用旨在更好地促进教育目标的实现,完成思政课立德树人的根本任务。前沿技术手段和新颖教学方法是教学的辅助工具而非最终目的。然而,在实际教学过程中,“炫技”越来越得到教育者的认同。虽然“炫技”旨在凸显教学的信息化特征和手段的多样性,却未能深入触及教育双方的真实生活情境,因此无法将教学内容有效融入日常生活实

践中。与实践相分离的教学方式必然导致教学形式化。“形式化是指一种只关注事物的表象而不分析其本质的思想方法和行为表现。它机械、公式、刻板地处理问题,丧失了内容与形式的统一性。”^[13]“教育的形式化正是始于其本质成为问题之时”^[14],它带给学生的不再是包罗万象的整体教育,而是混杂的知识。教学方式的形式化即为一种景观,它间离了教学与实践的关系,阻断了实践与教学的相互佐证。教学形式化将原本动态的、从实践中来并指导实践的互动简单化为静态的手段堆砌和知识拼接。这样的思政课教学,尽管课堂表面上看似丰富有趣,但实际上却是虚无、空洞和无意义的,会人为地将教学引向无思。这背离了思政课教学的初衷。

思政课是一门具有强实践性的课程,其教学方式的运用旨在让受教育者在真实任务或问题的驱动下,在反复实践的过程中发现教学知识与实际生活的内在关联,从而完成知识的内化与外化。然而,教学方式的形式化倾向会将教学活动分解为相对独立的部分,割裂实践与现实生活的紧密联系,使实践变成纯理论性的实践,从而失去实践的真实指向。受教育者因此只能看到抽象的实践,而无法触及真实的生活。教学方式的形式化,如同一种“着相”的景观,它使教育双方的注意力从生活的真实状态转移到由繁杂教学方式所构建的表象之中,从而让人感受到“伪真实”的存在。这种外在的“华丽”不仅会使教学仅限于让受教育者萌发一时的触动,而且还将阻断教学持久生命力的延续,让受教育者丧失通过实践所能体认到的永久感动。一种真正能感人肺腑、令人受益匪浅的思政课教学,应该如夸美纽斯所言:“教师和学生双方都没有烦恼感或厌恶,而是双方都引为最大的乐事;它是彻底地而不是肤浅地、浮华地进行教学的艺术,这种教学能导致真正的知识、文雅的道德和最深厚的虔信。”^[15]

三、消解高校思政课教学异化景观的主要路径

景观的在场使高校思政课教学陷入了“两张皮”的难题。由于教学过程中教育者对前沿技术手段和新颖教学方法所呈现的工具与艺术性表象的过分迷恋,导致教育者自身与受教育者均被孤立,

教学本真被遮蔽,教学活动变成了一种刻意被展示出来的表演和作秀,使思政课教学与立德树人根本任务异轨。故此,高校思政课应当通过以“我”为主体的“自我向度”、以内容为引领的“价值向度”、以现实为导向的“实践向度”的回归,将景观解蔽,消解异化,破解“两张皮”难题。

(一)以“我”为主体,强化思政课教学“自我向度”的回归

在技术迭代迅速、手段日新月异的当下,教育者对自我主体的认识往往迷失在获得他者承认的旁人视角中,将教学过程中的主体性和主体地位让渡给前沿技术手段和新颖教学方法的变革,而忽视了作为第一人称的自我意识。这动摇了教学活动开展的前提和基础,使教学变成了迎合他者的工具,导致教育者“自我向度”的失落,使人作为自主学习的主体异化为技术与方法成为教学的主宰。在我国传统教育思想中,从自身出发的“立己”始终是教学活动的逻辑起点,主体意识的觉醒或自觉是确保教学良好运转的前提条件。从教育者角度出发,教育者本身必须高度重视自我意识的觉醒与自觉,这样才能有效地缓解在教学过程中的“自我向度”失落,将景观驱离思政课教学,使教学回归理性,唤起主体对于内在的自我觉醒,不断改造自己,提升自我修养,以实现自我价值。纵观高校思政课教学景观化的种种现象,其根源在于教育者过于追求他者承认,将教学良好效果的实现寄希望于对前沿技术手段和新颖教学方法所呈现的工具与艺术性表象的营造,从而无形中忽视了对自我的关注与探索。

那么,如何将教学的关注点转向自我向度?简而言之,就是教育者要在教学中确立自我,从自我出发来促进教学,避免受其他外在条件的干扰而遮蔽自我主体性。教学与自我是一个双向互动的过程。教育者通过向内探索教学内容,实现对于自我存在的感知与认识,建立自信,避免本末倒置,最终使自我稳固地立足于教学活动之中。这一方面要求教育者树立“自我是教学过程的主人”的主体意识,并明确自己的地位。通过思考诸如“我是谁”“我与他者有何不同”“我的认识如何”“我应如何设计教学内容”等一系列问题,构建教育者自我意识的基础。另一方面,教育者在教学过程中要时刻进行自我反省,在不断的反思中,充分认识自我,努力缩

小现实自我与理想自我之间的差距,而不能忽视对自我主体的探索,仅将教学寄希望于工具与艺术性表象的更新上。

外部良好教学生态的创设,对思政课教育主体“自我向度”的回归起到了关键作用。教育者作为教学过程中不可或缺的因素,应该始终从自我出发,激发内在的主动性和内生动力。高校思政课教学陷入景观化的原因之一在于外在环境的压力,这导致思政课教师丧失了自主选择权。“基于专业伦理内蕴建构治理体系,增强教学生态的选择性,才能从根本上缓解绩效压力对教师专业自主造成的束缚。”^[16]获得选择权是教育者探索自我向度的重要途径,确立选择权意味着教育者对自我职业拥有自主抉择权,这也能激发教育者的自我意识觉醒和自我感知。如果淡化教育者的自主选择权,就意味着教育者无法获得权威参照和相应的规范来调整自我价值判断和选择路径,难以充分发挥“师者,传道授业解惑”的现实功能。

(二)以内容为引领,推进思政课教学“价值向度”的回归

“思想政治教育内容是思想政治教育系统的核心要素,是新时代思想政治教育发展的重要议题。”^[17]因此,思政课教师需要深化课程教学内容,以培育时代新人为己任。这要求教育者具备系统思维,在思政课教学内容的构建中回归主位,解蔽因对前沿技术手段和新颖教学方法所呈现的工具与艺术性表象的迷恋,构建完整的教学内容体系,以实现价值引领。系统的思政课教学内容是确保思政课科学发展的重要保障之一。科学地构建高校思政课的教学内容体系,需要拓展视野,全方位考虑社会需求与思政课教学各要素之间的相互联系。构建思政课科学优化的内容系统,一方面要求思政课教学内容兼具历史性与时代性。历史的不同发展阶段催生出不同的时代主题,社会全方位的革新要求高校思政课教师紧跟时代步伐和社会变革的趋势,不断调整思政课的教学内容,使其处于动态变化之中。因此,思政课教师应始终坚持“两个结合”的原则,在课程内容的设计中高屋建瓴地解答中国之问、世界之问与时代之问,深入阐释党和国家的创新理念,并将中华优秀传统文化进行现代性转化。在教学过程中,思政课教师应注重从宏大的视

角出发,将思政课教学的系统图景展现在受教育者面前,形成思政课教学内容的宏观层面。另一方面,思政课内容的构建应始终关注人本身。任何教育都始终围绕人这一主体展开,有助于人的全面发展的思政课教学内容,才是恰当的内容。为此,思政课教学内容应将受教育者的政治素养、思想素养与心理素养统一纳入系统建构中,关注受教育者的内在获得,为受教育者创造一个丰富的内在世界。此外,教育者还需要具备转化思维的能力,构建生活式教学内容体系。当前,思政课教学部分内容因其“在党和政府的运筹帷幄,属于高语境的话语体系,具有高度的凝练性和概括性”^[18]。从受教育者的接受角度来看,高度概括的话语因其抽象性,可能会干扰受教育者对内容的理解和记忆,从而使其陷入形而上的迷思。高校思政课应当形成受教育者所喜爱并认同的理论,“要确保理论能够转变为人们在认识世界和改造世界过程中的强大思想武器”^[19]。这就要求教育者应当始终站在受教育者的立场上,尊重并满足他们的需求,在凝聚价值共识方面寻找一种融通的方式,将抽象的教学内容有效转化为与受教育者具体、现实的生活实践相结合的内容,将“大”道理转化为“小”生活,帮助受教育者将教学内容与自我现实生活经验相结合,有效地回应受教育者最关心、最迫切的问题。此外,教育者也应该从日常生活出发,从自我的生活中去理解和探索教学内容与日常生活的契合点,而不是把自己当作旁观者,以旁观者的视角审视思政课教学。任何个体,在遵循社会规范的同时,均会以“我”为出发点,思考与自身发展相关的问题。“只有当人类的个体性一定包括在个体和全体(理性、社会、文化、世界)的特殊关系之中的时候”,“才会有实在的个体性存在”^[20]。因此,思政课教育者在构建教学内容时应注重其价值性,以实现价值引领。

(三)以现实为导向,推进思政课教学“实践向度”的回归

实践是思政课教学的基础。无论何种思政课,在方式的选择上,都应将实践作为重要的教学指向,而不是将教学注意力集中在前沿技术手段和新颖教学方法的应用上。没有任何思想或观念可以仅通过简单的告知就从一个人传递给另一个人。当观念被简单告知时,对于接受者来说,它已不再是活生生的

观念,而只是一个给定的事实。当高校思政课需要被受教育者理解时,必然要与实践紧密结合。实践是思政课教学不可或缺的手段。作为具有强大实践导向作用的思政课,应当区别于其他纯粹知识或技能获得的教学模式,规避浮于表面、临渊羡鱼的教学手法,通过实践来丰富教学方式。这不仅符合现实受教育者的实际需求,而且与我国传统理念相契合。在我国的传统伦理观念中,诸如“知行合一”、“坐言起行”等都是对实践重要性的最好诠释,而对于如何入世尤其受到广泛讨论,强调“躬行”的实践指向也为当前思政课教学带来了新的意义和价值。实践性的教学方式能够促进教学内容在教育者与受教育者之间有效地传递和转化。随着思政课教师对教学思考的不断深入,越来越多的教育者开始尝试使用情境教学的方式来增强思政课的实践导向。因此,教育者在思政课教学过程中应当采取适当的策略,在不同学科之间、课程与课程之间、课程与现实生活之间架起桥梁、建立联系,如此便可使受教育者更好地认识和把握知识的深层涵义,洞悉表象之下的本质,并与自我经验相结合,继而突破教材与课堂的局限,有效地将课程内容进行迁移。真实情境的营造能够让课堂变得生动,从而最大限度地激发受教育者的兴趣和促进他们对课程内容的思考。“情境最为核心的价值在于恢复知识的生命力。”^[21]因此,我们应当从大观念与群体智能的角度来推进思政课教学“实践向度”的回归。

所谓“大观念”,即为“对个别的事实和技能赋予意义和连结的重要概念、主题、问题、观念。大观念具有广泛的联系性和辐射性,强有力的适用性和迁移性,是提出问题、思考问题和解决问题的有效工具”^{[22]89-97}。以大观念为线索,并通过情景创设将高校思政课教学方式引向实践,需要做到以下几点:首先,大观念为思政课情境化教学提供了逻辑主线。随着情境教学的展开,大观念扮演了组织者的角色,将情境教学中的各种要素以清晰的逻辑连结起来,形成一条贯穿于思政课教学中的主线,确保教学内容能够准确传达教育者想要表达的意义。其次,利用大观念将思政课教学与受教育者的个体经验对接,使受教育者更好地融入学习过程。受教育者智慧和认知的成长是一个不断适应环境并做出调整的过程,他们会参照环境中客体的价值与意

义来确认自我发展的方向。因此,创造与受教育者个体经验紧密相连的问题情境,有助于激发受教育者内在的学习动力。最后,通过大观念对教学情境进行结构优化,创设能够引发受教育者认知冲突的情境。“认知冲突是指认知发展过程原有概念(或认知结构)与现实情境不符时在心理上所产生的矛盾与冲突。”^[23]它能有效激发受教育者解决问题的兴趣以及探索未知领域的热情。求知作为人类的本能,每位受教育者都会对超越自身认知范围和未知领域的知识产生好奇心和探求欲望。

所谓“群体智能”,“指的是自然界的有机体通过彼此间的交互而涌现出超越个体智能水平的智能类型”^[24]。“教育视域中的群体智能,是指群体中各成员围绕共同的学习任务或是问题解决展开协作学习,进行充分交流互动,通过知识的分享与应用,所产生的高于个体所拥有的理解事物和解决问题的能力。”^{[22]89-97}在高校思政课教学中,构建群体智能的关键步骤涵盖两个方面。第一,开展协作学习。通过小组或团队的形式,让受教育者在与同伴共同完成相关任务的过程中发挥各自的优势。在这个过程中,教育者与受教育者之间、受教育者相互之间会发生思维碰撞,而思维碰撞的过程正是受教育者将思政课教学内容吸收、内化并外化的过程。思维碰撞往往伴随着认知冲突,受教育者在协作解决这些冲突的同时,可以将抽象的概念具体化并与自我经验相结合,从而更有效地实现教学目的。第二,创设包容性的思政课课堂环境。包容性的课堂意味着营造一个多样且和谐的情境氛围。由于受教育者之间存在个体差异,他们在思政课课堂中的收获及对问题的理解程度和角度会各不相同。因此,教育者需要在确保思政课教学主线不动摇的前提下,尊重并接纳个体差异,创造出—个让受教育者感到舒适自在且能与教育者建立良好情感联系的教学环境。

参考文献

- [1] 曹辉,张雨晗.“景观社会”理论视域中的教学情境及其生态构建[J].教育学术月刊,2020(3):101-105.
- [2] [法]居伊·德波.景观社会[M].张新木,译.南京:南京大学出版社,2017.
- [3] [法]居伊·德波.景观社会评论[M].梁虹,译.桂林:广西师范大学出版社,2007.
- [4] 孙金菊,赵乐.数字算法技术下性别议题的呈现——基于德波景观社会理论的思考[J].北京青年研究,2023(3):

- 36-43.
- [5] 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集:第三卷[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,编译.北京:人民出版社,2002:268.
- [6] 刘莉.居伊·德波对“景观”幻象的批判路径及其当代价值[J].华南师范大学学报(社会科学版),2017(2):40-45.
- [7] 张一兵.居伊·德波景观批判理论的历史生成线索[J].马克思主义与现实,2020(4):103-111.
- [8] 习近平在中国人民大学考察时强调:坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N].人民日报,2022-04-26(1).
- [9] [奥]赫尔曼·巴尔.表现主义[M].徐菲,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1989:43.
- [10] 《习近平总书记教育重要论述讲义》编写组.习近平总书记教育重要论述讲义[M].北京:高等教育出版社,2020:28.
- [11] 肖银洁,吕宏山.教育数字化赋能高校教学新形态的风险审视与纾解路径[J].大学教育科学,2023(2):24-32,92.
- [12] 秦在东,靳思远.“泛娱乐主义”思潮的生成机理、危害及其治理[J].思想理论教育导刊,2020(11):92-96.
- [13] 李芒,易长秋.STEM教育的困境与审思[J].中国远程教育,2022(9):27-33,79.
- [14] [德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1991:45.
- [15] [捷]夸美纽斯.大教学论·教学法解析[M].任钟印,译.北京:人民教育出版社,2006:7-8.
- [16] 陈雪强,靳玉乐,徐学福.学习主体“自我向度”的失落与回归[J].教育科学,2021(5):32-38.
- [17] 项久雨,龚安静.中国共产党思想政治教育内容建构:历程、逻辑、进路[J].中共中央党校(国家行政学院)学报,2022(10):45-53.
- [18] 秦在东.社会主义核心价值观融入日常生活的理论再认与策略设计[J].学校党建与思想教育,2022(21):7-11.
- [19] 李辉,冯东东.新时代思想政治教育的战略思维[J].思想理论教育,2023(11):50-55.
- [20] [法]亨利·列斐伏尔.日常生活批判(第1卷)[M].叶齐茂,倪晓晖,译.北京:社会科学文献出版社,2018:137.
- [21] 郭艳芳.情境的二重性与中介作用——探讨促进学生发展的情境教学路径[J].四川师范大学学报(社会科学版),2021(7):126-131.
- [22] 于泽元,那明明.情境化学习:内涵、价值及实施[J].华东师范大学学报(教育科学版),2023(1).
- [23] 林崇德,胡卫平.思维型课堂教学的理论与实践[J].北京师范大学学报(社会科学版),2010(1):29-36.
- [24] 何静.人工群体智能是否可能? [J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2020(5):90-96,186.

Landscape Representation and Dissolution Path of Alienation in Teaching Ideological and Political Theory Courses in Higher Education Institutions

LI Xiao QIN Zaidong

Abstract: With the continuous deep integration of image elements shaped by big data, cloud computing and artificial intelligence with the teaching of ideological and political theory courses in higher education institutions, it has become an inevitable choice for educators of ideological and political courses to promote the reform and innovation of the teaching of ideological and political theory courses and to improve the quality and efficiency with the help of cutting-edge technological means and novel teaching methods. However, some educators are overly confused by the tools and artistic appearances presented by cutting-edge technological means and novel teaching methods, and lead the teaching to the landscape society, resulting in part of the real situation of Ideological and Political Theory Classes' teaching being obscured by the landscape, and problems such as the concealment of teaching subjectivity, programming of teaching content, and formalization of teaching methods are highlighted, which makes the teaching fall into the separation of the self, value and practice, and deviates from the goal of implementing the fundamental task of moral education and cultivating people in Ideological and political teaching courses. To drive the ideological and political teaching of higher education institutions away from the superficial world woven by "landscape", it is necessary to pay attention to the connotation-oriented development requirements of ideological and political courses, realize the return of ideological and political teaching in the three dimensions of "self-dimension" with "I" as the main position, "value dimension" led by content, and "practice dimension" oriented by reality, rethink the "real situation" of ideological and political teaching, so that the teaching of ideology and politics courses is on the same track with the fundamental task of cultivating morality and educating people.

Key words: moral education; ideological and political teaching in higher education; landscape social theory; pedagogical alienation; path of dissolution

来源:【大学教育科学,2024(09)】

高校劳动教育课程:价值意蕴、现实境遇与消解路径*

■刘冬冬¹,张卓²

摘要:实现高校劳动教育目标,发展高校劳动教育其关键在于构建和实施高校劳动教育课程。而构建高校劳动教育课程,首先需要厘清高校劳动教育课程的价值意蕴,并为其合理性进行辩护,主要表现为高校劳动教育课程坚持以“人的全面发展”为价值基础,将“立德树人”作为价值目标,走向“具身化发展”的价值取向。但是,高校劳动教育课程在开展过程中却面临着课程意识滞后、课程设置片面化、课程实施主体缺位以及课程评价不完善等诸多现实困境。高校劳动教育课程困境的消解,需要高校提升课程意识、优化课程设置、加强课程实施主体支撑、构建课程评价体系。

关键词:高校;劳动教育课程;课程意识;课程设置;课程实施主体;课程评价体系

中图分类号:G642.0

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2023)15-0007-05

2020年3月中共中央国务院颁布的《关于全面加强新时代大中小学劳动教育意见》和7月教育部印发的《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》等文件都明确指出,“把劳动教育纳入到人才培养全过程,贯通大中小学各学段,贯穿家庭、社会、学校各个方面,与德育、智育、体育、美育有机融合”,这些颁布的政策文件为新时代全面开展劳动教育提供了根本指导。教育活动要以课程为重要载体,也是课程的生动演绎^[1],劳动教育的实施以劳动教育课程为载体,以高校为主要场所,通过建设和实施高校劳动教育课程来达到高校劳动教育的目标和促进高校劳动教育发展。

一、高校劳动教育课程的价值意蕴

课程是一种价值涉入的实体,实质上是一种价值判断和选择的结果^[2],建设和实施高校劳动教育课程首先需要厘清和辨析高校劳动教育课程的价值。

(一)价值基础:坚持人的全面发展

我们党和国家的教育方针和新时代人才培养质量规格要求,必须培养全面发展的社会主义建设者和接

班人。教育要造就的不是只在某一方面得以发展的某一类人,而是培养全面发展的人^[3]。马克思指出,“造就全面发展的人和提高社会生产的唯一方法是教育与生产劳动相结合”^[4]。此外,党的教育方针也强调实现人的全面发展,其关键在于教育与生产劳动相结合。在高校场域中,教育与生产劳动相结合的产物和载体是高校劳动教育课程,而人的全面发展为高校劳动教育课程建设提供了重要基础。所以,高校劳动教育课程建设要以“人的全面发展”为价值基础,丰富劳动教育本质内涵以及拓宽其表现形式,使得劳动教育内容逐渐渗透和内化于各育之中,从而实现“五育融合”。

(二)价值目标:落实立德树人

“培养什么样的人”和“为谁培养人”是一切类型的教育所必须回答的首要问题,也是所有高校面临的根本问题。在2019年全国教育大会上,习近平总书记指出,“育人的根本在于立德,将立德树人的效果视为衡量和检验学校一切工作的基本标准”。立德树人就是要求高校坚持以德为先,将育人和育才相结合,从而培养

* 本文系江苏省高校“大学生劳动教育”一般专项课题“新时代地方高校劳动教育课程体系建设研究”(课题编号:2021JDKT091)的阶段性研究成果。

作者简介:1.刘冬冬(1989-),男,江苏泰州人,宿迁学院教师教育学院教育学博士、讲师,主要从事教育领导与管理研究;2.张卓(1996-),男,河南南阳人,南京大学教育研究院博士研究生,主要从事教育政策研究。

出德才兼备的高素质人才。而课程是高校人才培养的主要渠道,也是实现高校人才培养目标的重要载体,即高校人才培养是通过不同类型的课程实施来承载。高校劳动教育课程作为高校劳动教育的一种课程形态,其蕴含丰富的劳动美德思想,以劳动教育课程为载体来培养人才,充分发挥高校劳动教育课程的育人功能,其本质是实现立德树人。

(三)价值取向:走向具身化发展

课程价值取向是指在特定价值观的关照与指导下,人们在开发和选择课程中所表现出来的一定倾向性^[5]。劳动教育课程不是“离身性”“去身性”的课程,而是课程走向“具身化”发展和建构的过程,主要呈现出具身性、情境性、生成性等特征属性^[6]。第一,具身性要求劳动教育课程要对传统课程排斥身体参与,给大脑灌输特定知识,反复在大脑中强行记忆外来的间接性经验的弊端给予否定和摒弃,实现解放身体束缚,强调身体参与并经历经验本身,从而达到一种身体与心理合一、手脑并用的交融状态;第二,情境性要求劳动教育课程要尽量脱离以课堂、教材为主的“知识世界”,重新回归于以学生、活动为主的“生活世界”。在学生自身的经验基础上,激发学生的兴趣,并参与其中以及互动,使得新旧经验发生联结,实现人与外部环境信息能够互动,从而来理解劳动教育课程情境;第三,生成性强调劳动教育课程是在真实情境中建构,并让学生在真实的劳动体验中树立劳动价值观,掌握劳动教育的知识和技能。

二、高校劳动教育课程的现实境遇

构建高校劳动教育课程,一定程度上能够保证立德树人的根本任务得以落实,从而满足人的全面发展的需要,甚至能够使得课程育人的功能得以发挥。但是,高校劳动教育课程在实施环节仍然面临着课程意识、课程设置、课程实施主体以及课程评价等诸多现实困境。

(一)课程意识滞后

高校不同主体之间存在着劳动教育课程意识滞后现象,一定程度上影响了高校劳动教育课程实施的效果,具体表现为:一方面,对劳动教育课程重视不足。从高校角度来讲,高校一味只注重专业课程的教学,而对开展劳动教育课程给予忽视,这就使得高校难以开展劳动教育工作,甚至难以培养学生的劳动教育观念;从教师角度来说,任课教师都偏重于对学生的专业课教

学,而对劳动教育课程不够重视,甚至在劳动教育课程与专业课程相结合方面缺乏相应的整合能力,这就导致劳动教育课程在教师的实际教学过程中处于“边缘化”的尴尬局面。另一方面,对劳动教育内涵认识不到位。对高校和教师而言,许多高校和教师对劳动教育内涵认识不深入,片面地将劳动教育理解为是一种获得经济利益的手段、简单技能训练和惩罚学生的措施,这就使得学生掌握狭隘的劳动技能,其劳动教育育人功能尚未真正充分发挥与体现,同时,一定程度上也对实施劳动教育课程产生影响。对高校学生而言,学生对劳动教育内涵认识不到位,主要表现为:一是学生把劳动教育简单认为是体力劳动,这种体力劳动是低层次的,没有脑力劳动高级,从而使得他们不愿意参加劳动,更有甚者鄙视体力劳动;二是学生对劳动教育认识出现偏差,他们将劳动教育当作是为了实现自身利益、达成某种目的的手段。

(二)课程设置片面化

近年来,随着劳动教育越来越受到重视,高校也陆续开展劳动教育课程,但是由于高校对劳动教育认识不清、课程定位不准、课程内容缺乏顶层设计,致使其劳动教育课程设置片面化和简单化,易流于形式。主要表现为:第一,高校劳动教育必修课程开设不足。部分高校尝试将劳动教育课程设置且编排在各专业培养方案中,但是由于劳动教育课程的教学内容和教学方法不明确、教学大纲不具体、教材缺失以及劳动教育课程开设的经费不足等原因,使得高校劳动教育课程处于边缘化,最终导致高校劳动教育必修课程出现开设不足或未开设的情况。第二,劳动教育难以与公共基础课程、专业课程内容有效深度融合。一方面,高校缺乏劳动教育融于公共基础课程、专业课程的顶层设计和系统规划,同时,公共基础课程、专业课程中所包含的劳动教育元素很难挖掘,劳动教育元素与公共基础课程、专业课程的契合点难以寻找,使得劳动教育内容难以渗透到公共基础课程、专业课程中。另一方面,由于高校专业课程教学通常偏向于专业技术技能传授,追求“真”,而劳动教育课程偏向于价值导向,追求“善和美”,如何将劳动教育课程与专业课程有效融合,使得专业课程彰显其“真善美”的价值取向,确实具有一定的实施难度。由此可以看出,劳动教育与公共基础课程、专业课程无法深度融合。第三,劳动教育活动课程设置窄化。虽然部分高校利用学年内或寒假期间,以集

体劳动为主,通过“劳动周”和“劳动月”等不同的形式去开展和实施高校劳动教育活动课程。但是,他们却将劳动教育活动课程视为一种简单的劳动认知方式,并且以单一的社会实践活动为主要形式,简单地对学生进行碎片化知识灌输和行为实践,学生的劳动体验感不强,甚至对劳动教育活动课程内容缺乏完整的规划与设计,从而导致劳动教育活动课程设置窄化。

(三)课程实施主体缺位

高校劳动教育课程实施的核心支撑和主要主体是高校教师^[7]。而目前大多数高校劳动教育课程主要由思政课教师、辅导员、班主任或专业课教师临时担任,加之劳动教育教师尚未有明确定位,劳动教育师资保障政策不健全,职称评定体系不完善,教学资格认证缺乏行业指导以及社会化兼职教师选聘渠道不通顺等现实问题,从而导致高校缺乏相应的劳动教育专任教师。另外,由于高校教师自身普遍存在着劳动教育意识观念不强,劳动教育理论知识和专业技能欠缺等原因,从而导致劳动教育教师课程实施意识和专业能力不足。另外,家庭、社会参与不足也是影响劳动教育课程实施的重要因素,具体表现为:对家庭而言,绝大部分家长比较重视孩子的学习成绩,而较少关注或忽视自己孩子的体力劳动与生产劳动,乃至部分家长对孩子娇惯、溺爱的剥夺孩子参与劳动的机会,使得劳动教育更加边缘化,最终导致孩子出现不爱劳动、不会劳动的状况,这在一定程度上影响了高校劳动教育课程的实施效果;对社会而言,社会用人单位、企业很少关心大学生的劳动教育课程表现成绩,而是简单将劳动教育视为学生的一种本能,尤其是招聘、任用、激励和考核等环节,更多地关注大学专业课程的掌握情况,不重视学生在专业课程中所掌握的劳动技能以及形成的热爱劳动的态度。同时,高校劳动教育课程实施缺乏校外社会资源为依托,甚至没有充分整合和利用社会资源,这也会影响高校劳动教育课程实施的效果与进度。

(四)课程评价不完善

确保高校劳动教育课程质量达成和检验高校劳动教育课程实施效果,关键在于构建健全完善的劳动教育课程评价体系^[8]。目前,我国高校劳动教育课程评价体系不完善,具体表现为:首先,从评价主体角度来看,大多数的高校劳动教育课程评价主体以公共基础课程教师和专业课程教师为主,并承担高校劳动教育课程评价职责,而行业企业、高校、实践单位等其他主

体尚未能有效参与劳动教育课程评价,主要呈现出评价主体一元化的特征,使得劳动教育课程评价的客观性难以得到保证;其次,从评价方式上来看,高校劳动教育课程评价仍然一直沿用公共基础课程、专业课程通常所采用的考试分数或实践操作考查的方式进行评价,却很少、甚至不关注学生劳动教育过程评价和取得劳动成果评价,一定程度上会影响高校劳动教育课程评价的科学性;再次,从评价标准角度来看,高校还没有制定统一的劳动教育课程评价标准,在实际实施高校劳动教育课程评价中,教师的主观意愿占比偏大,劳动教育课程评价质量难以保证,一定程度上影响了劳动教育评价结果的合理性与客观性;最后,从评价效果角度来看,高校劳动教育课程评价更多关注选拔性评价和结果性评价,而没有重视劳动教育课程发展性评价和过程性评价。

三、高校劳动教育课程困境的消解路径

推进高校劳动教育课程建设与实施是一项复杂而系统的工程,不仅需要进行顶层设计,立意高远,而且更需要直面问题症结,脚踏实地。因此,需要对高校劳动教育课程困境进行消解。

(一)提升课程意识:加强高校对劳动教育课程的重视,提升师生对劳动教育内涵的认识

提升高校各主体的劳动教育课程意识,是保障高校劳动教育课程实施的前提。而提升高校各主体的劳动教育课程意识和加强对劳动教育内涵理解,一方面,要求高校从大学生思想政治教育体系的高度与提高大学生思想政治素质的高度,来设计与安排高校劳动教育课程,填补大学生劳动教育的“空白”,加强高校重视劳动教育课程,同时,高校要以高校劳动教育课程对教师、学生所发挥的积极作用为主要的宣传内容,大力宣传高校劳动教育课程,不断强化高校对劳动教育课程的关注,从而能够引起高校的重视。另一方面,加强高校师生认识和理解劳动教育本质内涵,从而有助于顺利实施劳动教育课程,具体表现为:对高校教师而言,通过报告、讲座、会议等多种方式,将劳动教育理论、制度和政策传授给高校教师,从而有利于他们更好地理解劳动教育以及认识到劳动教育的育人价值;对高校学生而言,通过邀请校内外劳动模范、大国工匠等优秀人士给学生开展讲座,或者组织学生观看劳动模范精神、工匠精神等相关主题视频,使学生在潜移默化中受到劳动教育的熏陶和影响,从而来加深理解和认识劳

动教育,进而不断提升学生的劳动教育能力。

(二)优化课程设置:独立开设且开足劳动教育必修课程,构建劳动教育渗透课程,推动劳动教育活动课程建设

优化劳动教育课程设置,既要结合劳动教育的自身规律、专业特点,又要考虑到学段的差异和学生的差别,按照整体谋划、分层系统推进原则,明确高校劳动教育的必修课程、渗透课程以及活动课程之间的分工,从而构建完善的劳动教育课程体系。首先,独立开设且开足高校劳动教育必修课程。一是高校要调整各专业人才培养方案,将劳动教育必修课程作为基础性课程纳入其中,在大学生学习和生活等各方面全面贯彻劳动教育,真正促进高校学生参与到劳动教育中来;二是在高校每学期的课程教学计划中合理安排劳动教育必修课程,以保证开设且开足劳动教育课程。在地位上,确保劳动教育课程与专业课程处于同等的重要地位;在功能上,劳动教育课程对专业课程发挥功能互补的作用;三是按照必修课程标准和具体要求开设劳动教育必修课程,编写劳动教育课程教学大纲,设置相应的课时与学分。其次,加快建设高校劳动教育渗透课程。劳动教育渗透课程是在考虑公共基础课程和专业课程自身学科特点的基础上,将劳动教育内容有机深度渗透、融入到公共基础课程、专业课程中,从而实现公共基础课程、专业课程的知识传授与价值导向有机统一。具体表现为:一是高校将劳动教育内容渗透到公共基础课程中,从思想层面积极引导大学生树立正确的劳动价值观念,形成崇尚和尊重劳动的意识;二是高校将劳动教育内容融入专业课程中,尤其是在专业课程教学中,不仅进行专业知识技能传授,同时,也潜移默化地培育高校学生劳动教育精神、工匠精神、劳模精神,形成积极的劳动情感体验和甘愿吃苦耐劳的工作态度。最后,推动劳动教育活动课程建设。高校劳动教育活动课程是将劳动教育内容有机融入到高校学生的校内外学习生活和社会实践过程中,通过有序地组织学生开展劳动,让学生在真实的劳动实践体验过程中习得劳动教育理论知识、锻炼劳动教育技能、形成工匠精神。

(三)课程实施主体支撑:配齐专兼结合的劳动教育教师,鼓励家庭、社会共同参与劳动教育课程实施

高校劳动教育课程顺利实施主要依靠高校劳动教育教师,具体来说,就需要配齐专兼结合的劳动教育教

师,不断提升高校教师劳动教育课程意识与能力。第一,出台劳动教育教师资格,制定劳动教育教师队伍的选拔标准,将符合相关资质资历的教师遴选到劳动教育专任教师队伍中来,通过一系列政策、制度的倾斜和扶持,提高教师的重视程度,鼓励更多教师成为劳动教育专任教师。第二,高校积极探索通过校企合作、产教融合等方式,利用社会资源聘请企业、行业专业人士或大国工匠、劳动模范等社会优秀人才担任劳动教育兼职教师,以此充实劳动教育教师队伍。第三,通过报告、讲座、会议等多种形式来培训劳动教育教师,提升他们的劳动观念意识。同时,以学习观摩、结对师徒的方式帮助劳动教育教师加深对劳动教育课程内容和课程方法的理解、运用,从而增强他们的劳动教育课程实施意识和提升劳动教育课程实施能力。另外,高校要调动家庭、社会的积极性,充分发挥他们参与高校劳动教育课程实施的作用。具体来说,在家庭方面,高校劳动教育课程需要与家庭建立联系机制,通过多种方式来增强家长的劳动教育观念与意识,与家长取得共识与支持,让大学生在家庭生活中养成热爱劳动、保持体力劳动和生产劳动习惯,从而为高校劳动教育课程实施减少阻碍与困难;在社会方面,社会用人单位、企业应该关注大学生劳动教育课程表现成绩,将学生在高校掌握的技能,形成的工匠精神、爱岗敬业的劳动态度和劳动习惯,作为社会用人单位、企业招聘、任用人才的首要条件,甚至是作为社会用人单位激励、业绩考核的有效做法,从而促进高校顺利推进劳动教育课程实施。

(四)构建课程评价体系:建立多元主体评价组织,采用多样化的评价方式,制定劳动教育课程评价标准,坚持过程性与发展性相统一的评价

评价是一切教育活动的难点,也是高校劳动教育课程链中最为关键的环节^[9]。高校劳动教育课程评价应该关注对高校学生的劳动观念、劳动状态、劳动技能、团结合作等劳动素养进行整体性评价,这就需要构建多元主体评价组织,采用多样化的评价方式,制定劳动教育课程评价标准,坚持过程性与发展性相统一的评价,从而构建科学有效的课程评价体系。第一,构建多元主体评价组织。高校应该加快建立以公共基础课程、专业课程教师为主,相关行业企业的负责人、校外实践基地导师、辅导员以及行政人员等共同参与的多元主体评价组织。第二,采用多样化的评价方式。劳动教育课程类型的多样性、差异性在一定程度上决定了

不同的劳动教育课程评价方式。对劳动教育必修课而言,通常采用书面评价方式偏重于考核学生对劳动教育观念、劳动教育意识以及劳动教育精神的理解;对劳动教育活动课程而言,采用定性、定量相结合的评价方式,侧重对学生个体在劳动过程中的真实体验与表现进行考核以及学生劳动出勤率、劳动质量、劳动效果等方面实行等级计分制考核。第三,制定劳动教育课程评价标准。基于大数据时代的教育测评模型构建范式,同时,结合学段目标和内容以及大学生的成长发展规律和特点,高校进行劳动教育课程评价标准的制定,以确保劳动教育课程评价的客观性、合理性与科学性。第四,坚持过程性与发展性相统一的评价。过程性评价强调对高校开展劳动教育课程的整体情况进行动态实时评价和不间断评价,以及时发现高校劳动教育课程实施过程中存在的偏差与不足,并分析其原因和提供解决路径,最终确保劳动教育课程顺利推进,以促进大学生全面发展的价值理念,推动高校劳动教育课程以选拔性评价向发展性评价转变。

参考文献:

[1]范涌峰.新时代劳动教育课程的现实样态与逻辑路向[J].教

育发展研究,2020,40(24):28-35.

- [2]徐继存.学校课程建设的辩证逻辑[J].教育研究,2018,39(12):48-55.
- [3]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯选集:第三卷[M].北京:人民出版社,2012:670.
- [4]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第五卷[M].北京:人民出版社,2009:56.
- [5]杜建群,杜尚荣.大学生创新创业课程的价值取向与目标定位[J].教育研究,2018,39(5):63-66.
- [6]宋岭,张华.具身化课程的核心特征及其故事性建构[J].课程·教材·教法,2019,39(2):37-43.
- [7]鲁扬,姜雪纯.新时代高校劳动教育课程建构初探[J].学校党建与思想教育,2022(15):50-53.
- [8]刘向兵,张清宇.中国共产党建党百年以来对劳动教育的探索[J].国家教育行政学院学报,2021(7):28-37.
- [9]翁伟斌,王刚,余宏亮,等.“劳动教育的当代诠释与实践路径”专家笔谈[J].内蒙古社会科学,2021,42(2):182-195.

作者单位:刘冬冬 宿迁学院教师教育学院,江苏宿迁 邮编 223800;张卓 南京大学教育研究院,江苏南京 邮编 210000

Labor Education Curriculum in Universities: Value Implication, Realistic Circumstances and Resolving Paths

LIU Dong-dong¹, ZHANG Zhuo²

(1.School of Teacher Education, Suqian College;

2.Institute of Education, Nanjing University)

Abstract: The key to achieving the goal of college labor education and developing college labor education is to construct and implement labor education curriculum in universities. To construct the labor education curriculum in universities, first of all, we need to clarify the value implication of the labor education curriculum in universities, and defend its rationality. The main performance is that the labor education curriculum in universities adheres to the value orientation of “all-round development of human beings” as the value basis, and takes “moral cultivation” as the value goal, and moves towards “personalized development”. However, in the process of carrying out the labor education curriculum in universities, there are many practical dilemmas, such as the lag of curriculum consciousness, the one-sided curriculum setting, the absence of curriculum implementation subject and the imperfect curriculum evaluation. For the resolution of the dilemmas of the labor education curriculum, universities should enhance the curriculum awareness, optimize the curriculum setting, strengthen the support of curriculum implementation subject, and build the curriculum evaluation system.

Key words: universities; labor education curriculum; curriculum awareness; curriculum setting; curriculum implementation subject; curriculum evaluation system

来源:【教育理论与实践,2023,43(15)】



高教研究所 教务部



高教研究所 教务部

电话：0431-81310822

地址：吉林省长春市高新技术产业开发区博识路168号