



安康学院  
AN KANG UNIVERSITY

# 高教研究动态

2017年第1期  
(总第26期)

安康学院高等教育研究室编印

二〇一七年五月二十日

# 目 录

## 【领导讲话】

钟生海同志在学校第四次教学工作会议上的报告（节选）……………（1）

## 【课程改革】

教师课改意愿决定教学品质……………杨 哲（3）

计算机教育改革创新形态：MOOC+SPOC……………李雁翎（5）

## 【教学改革】

教学活动中的交往与灌输：三种教学类型的比较研究……………陈 卓（9）

向“学习范式”转型：本科教育的整体性变革……………刘海燕（16）

专业发展学校管理中联络小组建设的实践与思考……………黄路阳 李支其（21）

## 【英语教学与考研】

安康学院2016届毕业生考研英语成绩调查分析及对策研究……………贡 旭 哈红光（26）

## 【课改信息】

课改观点集锦……………（31）

## 【校内新闻】

学校召开2017“课程教学改革年”工作推进会……………（33）

## 【领导讲话】

# 以课程改革为核心 深化专业内涵建设 着力提升应用型人才培养质量

——在学校第四次教学工作会议上的报告（节选）

钟生海

“深化课程教学改革”是我校下一步教学工作的一项重要任务，学校决定把 2017 年确定为“课程教学改革年”。我们要通过深化课程教学内容、教学方法和考评方式改革，大力推进“课堂革命”，切实提高教师教学的有效性和学生学习的主动性。

学生专业能力的培养主要是靠一门门课程的教学来实现的，再多的教学改革，最终是要落实到课程上，要改到教师的教学和学生的学习上。目前，从教学管理层面看，我校课程教学改革尚处于启动阶段，全面的课改局面还未形成；从教学过程看，还处于传统的学科知识体系传授和以教师为中心的课堂教学范式阶段，职业要求和岗位能力导向体现不够。

这次会议之后，学校将印发《安康学院关于进一步加强课程建设与改革的实施意见》，总体设想是争取再用四年时间，按照产教融合的路径要求，努力实现课程内容与行业产业发展和职业岗位要求对接、教学过程与生产过程对接、教学评价与学生能力发展对接的总目标。为此，我们要扎实推进以下几项工作：

**一是强化组织协调工作。**学校成立以教学副校长任组长的“课程改革”工作领导小组，负责课程改革政策制定及协调组织工作，课程改革实施单位为二级学院，由院长、教学副院长负责推进课程的全面改革工作。从今年开始，课程改革要明确纳入二级学院年度任务清单，提高课程改革在二级学院教学工作评价体系中的权重；要通过教学奖励、选送出国出境研修、教学骨干遴选、岗位职责考核、教学评价、荣誉表彰等政策导向作用，激发教师课改积极性。要落实经费保障，设置课程改革专项经费，每年不低于 100 万元。

**二是优化课程教学内容。**专业课程要基于课程群的理念和教学目标，整体设计教学内容及教学环节，处理好课程之间的衔接，避免课程各自为战，对于围绕专业应用能力培养重组整合的课程，给予一定工作量补助；专业基础课程要按照服务于专业课学习的要求，遵循“先进、有用、有效”的原则，精简内容，够用为度；实践课程要按照与就业岗位对应的应用能力要求重构教学内容模块，彻底改变实验实训教学简单地依附于理论课教学的传统思维习惯，增加综合性、设计性实验及单项实训、综合实训项目比例。

**三是改革教学方式方法。**实施以学生为中心的启发式、合作式、探究式、情境式、项目

化、案例化教学,精讲多练,加大课外阅读、作业训练的比重,做中教、用中学,切实将传统课堂以“教”为主的教学模式变革为以“学”为主,培养学生举一反三、自我拓展的能力。鼓励将现代信息技术与课程教学深度融合,积极推进微课、MOOC 等新型教学资源在教学中的应用,大力支持教师采用“混合教学”模式。重点建设教改示范课程 100 门,采用“混合教学”改革课程达到 200 门。综改试点专业的核心课程要有 80%进入教改示范课程和混改课程建设序列,学校将加大立项论证、过程评价和奖励力度。

**四是改革考核评价方式。**要以专业应用能力考核评价为导向,促进考核目标向能力评价转变,考核内容向应用性转变,考核方式向多样化转变,成绩评定向综合性转变,实现教与学由知识本位向能力本位的转化。未来四年,要继续推进开卷、半开卷、作品、操作等考核方式改革,在课程总门数中所占比例逐步达到 50%以上,充分发挥以考促教、以考促学的作用。

**五是实施毕业论文(设计)综合改革。**教务处即将发布此项工作的实施意见,主要工作有三个方面:第一,推进形式多样化。围绕就业岗位对专业能力的要求,不同专业可根据培养目标制定不同的毕业论文(设计)要求及标准,改变单一的学术论文写作模式。文科类专业以开展社会调查、作品创作为主;理工类专业强调“真题实做”,通过综合性、设计性实验解决生产实际中的问题;艺术类专业强化作品创作、作品展映或舞台表演。第二,实行“双导师”制。大力推行行业企业专家与校内教师组成导师组,共同指导学生选题和调研写作。第三,强化过程管理,优化成绩评定。各类形式的毕业论文(设计)要建立全程时间节点和质量控制节点,确定每个关键环节质量评价的办法,综合运用查重、校外盲审等手段,严守标准“不放水”,充分发挥毕业论文(设计)对专业应用能力的综合训练和提升功能。

**六是深化公共基础课程教学改革。**高等数学、大学物理等大类基础课课程,按照服务于专业能力培养的总要求,构建积木式课程内容体系,针对不同专业类别的人才培养目标要求,优化组合教学内容;继续推进“1+X”大学英语教学改革,各专业学生除必修一年的公共英语之外,开设专业英语必修课和考研考级口语训练公选课;要继续推进健康、兴趣、技能“三位一体”的大学体育课程改革以及“六个一”思政课程综合改革。

**七是抓好教学大纲编制和执行工作。**新一轮人才培养方案即将印发,各二级学院要精心组织编制课内外每门课程、每项活动的教学大纲和实施方案,新版教学大纲要明确教学内容对应的专业“能力清单”,而不是单纯的“知识点清单”。要聚焦课程教学目标,把教什么、学什么,怎么教、怎么学,在达成课程目标中教师和学生的角色和责任是什么,都要科学细致地体现在课程教学大纲中,在授课之前就要发给每个学生,让教学大纲成为教师和学生之间的“契约”,成为教师教学的规范、学生学习的“说明书”,成为学生评教和教师教学绩效考核的核心依据。这个要求与 2016 级人才培养方案同步实施,请各二级学院高度重视。

(本文系钟生海副校长在 2017 年 1 月 12 日学校第四次教学工作会议上的报告节选)

## 【课程改革】

## 教师课改意愿决定教学品质

杨 哲

专业人才培养目标的实现是通过一门门课程达成的。高等学校课程教学,从教学目标制定到内容的选择,从教学组织实施到考核评价,教师发挥着重要作用,可以说决定着课程质量。然而,在地方高校向应用型转变的过程中,课程教学面临许多问题,对教师及教学管理者都提出了挑战。

### 一、课程教学“只见树木,不见森林”

我国不同层次的高等学校办学定位与人才培养目标定位是不同的,一般来讲,主要培养学术型人才、应用型人才、技术技能型人才。人才培养目标定位应与一定的社会需求相适应,因此,人才培养实践中,专业人才培养目标要细化为具体、可操作、可测量的毕业要求,每门课程的任务就是要达成毕业要求中的具体规定。

然而,很多教师没有明白上述关系,缺少对自己所授课程在专业人才培养中作用的研究,缺少对学生的深入了解,致使课程教学脱离专业人才培养的实际。一些教师习惯于只关注自己所授课程,忽视此门课程目标及内容是否契合本专业人才培养,当学生不愿听课或考试成绩较差时,便埋怨“我给你们的知识是我多年研究与总结的结果,你们还不认真学,真是出力不讨好……”。笔者认为,如今的大学课程教学,教师不能再唱独角戏,应树立课程为专业人才培养服务的思想,充分分析和论证课程目标设置与内容选择是否有利于专业人才培养目标的达成。

此外,受学科思维影响,许多课程教学追求体系的完整性,关注知识传授而忽视能力培养,强调理论学习而忽视实践训练,这与应用型、技术技能型人才培养要求相悖。我国高校从1999年扩招以来,毛入学率已接近40%,高等教育已经进入大众化阶段。不同类型的学校学生基础相差很大,一些教师可能忽视了大众教育与精英教育的区别。虽然大学不能简单地充当职业培训所,但大多数大学生毕业后要面向就业已是不争的事实,我们应该为大多数学生想一想,他们需要发展,但他们更需要工作岗位和面包。

### 二、课程考核不利于学生发展

课程考核是检验课程教学目标是否实现的重要方式,决定着课程教学质量与专业人才培养质量。长期以来,许多教师习惯采用期末闭卷考试的方式,因为相对简单,对照评分标准是对是错,一目了然。但是应用型、技术技能型人才的培养,要求教师不断改革课程考核方式,结合人才培养特点与课程性质采用多样化的评价策略,在课程考核过程中减少死记硬背知识的考核,注重考核学生运用知识解决问题的能力,真正实现以考核促进学生能力的发展。

因此,技术技能型人才培养,课程考核中“真题真做”非常重要,一方面能让学生感觉到

知识的“有用”，激发学生学习兴趣；另一方面也引导学生学会运用知识解决生产生活、行业企业中的真实问题，为学生就业创业打下基础。

### 三、学校对课程教学的管理松懈

目前，许多高校对教师课程教学过程的管理比较松散，管理者普遍认为课程教学是教师自己的事，对课程教学监管的主要方式也只是督导及部门领导听课、学生评教。然而，事实上部分教学督导或领导把听课作为任务完成，听课不议课、不评课现象大量存在。

回想上个世纪，高校引进新教师，需要从助教、助实验做起，在导师的指导下，通过反复试讲、评课议课，认为能胜任一门课程教学后才允许上讲台。而如今，很多教师从学校到讲台，缺少基本的教学技能训练环节，教学缺少吸引力，这也加剧了学生厌学教师厌教的情绪。很多院校，采用学生给教师打分的评教方式，有悖于评教是为了促进学生学与教师教的初衷。学生把评教当成一种任务，教师则认为评价是教学管理部门惩治教师的手段，使评教成为教学管理部门难以释怀的“鸡肋”。

因此，学校除了加强常规课程管理外，应重视对教师开设课程的教学内容、教学方式、辅助材料、考核方式与课程改革等情况全方位审查。能否实现课程内容与行业职业需求对接，教学过程与生产过程对接，教学评价与学生的能力发展对接，需要有针对性地引导。同时，学校也要为教师课程教学转型、课程资源建设提供必要帮助与支持。因为地方本科高校转型成败在课程，决定成败在教师。

(转自 2016 年 10 月 18 日中国教育报，作者系安康学院教务处副处长、教授)

## 课改花絮

——3 月 24 日，学校召开“课程教学改革年”推进会，教务处负责同志、各二级学院院长、教学副院长参会，钟生海副校长主持，陈刚校长作动员讲话。

——2 月 27 日、3 月 20 日，教务处分别就评选 2016—2017 学年度第二学期“优秀混改试点课程”和“优秀教改示范课程”做出安排；3 月 16 日、5 月 10 日，教务处分别部署安排“2017 年教改示范课程”和“2017—2018 学年度混改试点课程”遴选工作。

——3 月份以来，广大教师积极申报 2017 年教改项目，申报数量创历史新高，共收到省级教改项目申报书 34 份，校级教改项目申报书 84 份。

——4 月 15 日，思政部老师纪安玲、李峰带领文传学院、化工学院、数统学院近 50 名学生前往汉阴开展“传承家训践行社会主义核心价值观”的实践活动；

——4 月 19 日，外语学院与艺术学院联合召开大学英语转型改革教学研讨会，推动大学英语教学为专业人才培养目标和学生个性化发展服务。

——5 月 5 日，学校举行课程改革沙龙，熊正英教授主持，教务处处长余谦教授讲话，王秋芬、李婷、王贞慧、陈绪敖、付争方、项晓静等六位教师做课改经验交流发言。

# 计算机教育改革新形态:MOOC+SPOC

李雁翎

从国外袭来的 MOOC (Massive OpenOnline Courses) 之风, 引起了中国高等教育界的极大关注, 有关 MOOC 对高等教育的影响、MOOC 对教育工作带来的思考、MOOC 给学习者带来的变化等话题迅速成为业内讨论的热点。时至今日, 国内以“爱课程”为代表的各类形式的 MOOC 平台不断涌现, 数以万计的 MOOC 课程面向学习者开放, “教学名师”纷纷走进了 MOOC 课堂, 在“爱课程”网的“中国大学 MOOC”课程平台中还出现了院士的身影。这样的发展势头, 让教育管理者和一线教师认真思考 MOOC 将让学习发生什么样的“巨变”。本文从一个 MOOC 的学习者和 MOOC 课程建设实践者的角度出发, 谈以下几点看法。

## 一、MOOC 催生教育改革

“改革”, 从汉语词语上理解, 是指改变旧制度、旧事物而形成新制度、新形态乃至新事物。“教育改革”当然不是改掉“教育”, 走向了“非教育”, 而是改变了旧教育模式, 形成了新教育模式, 它是使教育实现“有意义的转变”为标志的。教育改革也有着显见的具体效应或结果, 意味着教育的最初状态与以后状态的明显不同, 教育环境的创新与改革带来的是根本性的改变。MOOC 正是这样带来教育改革的新形态。正如北京大学李晓明教授所说: “慕课这样的技术, 对于帮助解决当下中国最应该解决好的几个教育问题, 比如提高教育质量、促进教育公平、控制教育成本等, 将起到重要的作用。”通过 MOOC 课程实践我们确实也有这样的体会。

(1) MOOC 建设在一定程度上提升了教学质量。从学校的层面上看, 一个学校把自己的课程推向“公众”, 要在已有课程中进行精心筛选和打造, 将能够代表学校水平和特色的课程放到线上, 这就确定了 MOOC “出身名贵”, 质量效应显而易见; 从教学团队的层面上看, 在 MOOC 建设过程中, 课程团队一定要对“教学理念”和“课程设计”做深入研究, 为保证不同的学习者达到目标, 要精心凝练课程内容, 对数万学习者的学习行为的跟踪要不断给出解决方案。在 MOOC 实践中, 课程团队有了前所未有的集中度和向心力, 这种课程建设行为不再是“一般性日常教学”活动, 已经远远超过课堂教学组织范畴, 成为团队教师的一种自觉教学活动管理, 每位教师几乎每天都要参与学生讨论和答疑。再者, 在进行课程讲授内容的录制过程中, 每一位教师都非常认真地组织教学内容, 以最好的教学状态参与课程的录制, 极大地保证了教学的效果, 自然也起到了“提高教育质量”的作用。

(2) MOOC 建设也是促进教育公平的手段之一。优秀的课程面向社会开放, “教学名师”登上讲台, 拆除了名校的围墙、打开了名师的教室, 不用上“北大”“清华”等名校, 学生即

可聆听最高学府名师授课,获得课程学业证书,这是 MOOC 最大的优势。它使教育资源匮乏的地方可享受到优质教育资源,教师队伍不完善地区也可以得到补充,学习者可直接、快速地获得先进理念和技术。与此同时,不同层级资源又可汇集和再建,不断推进课程资源建设,也不断地扩大受益者。

(3) MOOC 建设为控制教育成本带来了可能。教育技术的发展,在课堂中应用信息技术支撑教学,已成为每个高校教育改革的一项常态工作。MOOC 平台的综合性和应用对象的广泛性,解放了校际壁垒和课堂阻隔,也解放了原来的网络教学方式的一课一平台方式。从而解放课程,真正做到了开放、普世的教育。如果每个学校不再投入人力、物力建设各自的网络平台,而将精力专注于建设课程,只是将优质课程放在已经成熟的 MOOC 平台,将会减少大量的人力和物力开支。若在教育管理部门统一管理下,对课程门类和课程数量进行规划,做到课程建设“多品种、少重复”,建设成果“平台共享、教学资源共享、老师资源共享、教学成果共享”,教育成本将会大大降低。“在现代网络信息技术的支持下,我们能够看到利用慕课低成本实现全民义务基本高等教育的前景。”

(4) MOOC 建设扩大了教育范围,为教育均衡助力。MOOC 是一所低门槛、无围墙、也无国界的“大学”,其教育的规模超乎想象。以“中国大学 MOOC”为例,其平台已经开放的课程中,名校的课程占总课程数的 80% 以上,每门课程的平均数有 16000 名学习者,最高课程学习者同时在线 140000 人,而且相关的数据还在不断攀升。从这些数据不难看出:MOOC 现如今已经成为学习者的一个环境良好的学习去处、学习方式和学习交流空间;其范围和规模将随着课程平台管理水平的不断提升和课程内容质量不断提高而日见增长。尽管现在全世界真正算得上慕课也就 1000 门左右,已经开出慕课的学校不到 300 所,但这些数字都将会越来越大。

## 二、建设 MOOC 要敢于突破传统

MOOC 的到来,改变的不止大学,还有老师。即使是对新生事物始终乐观看待的老师,也一时间不适应这个突然开放并迅速变化的“教与学”形态。

以我们的“数据库技术及应用”MOOC 课程为例,我们的课程团队是 2012 年开始思考有关 MOOC 建设问题的,各种传统教学习惯的束缚使我们起步很晚。特别是在与北京大学李晓明教授的多次交流中,使我们逐渐清晰了课程建设方法,也明确了课程建设方案。最终的总体思路就是:突破传统,面向多用户,课程重组,内容重建,以“一托三”教学模式建设“数据库技术及应用”MOOC 课程。

大数据时代,“数据”不仅是一种资源,“数据”更是一种能源。那么我们怎样去挖掘和占有这些“数据”资源,又怎样去获得这些“数据”能量,“数据库技术”便提供了获得“数据”资源与能量的基本技能。于是,“数据库技术及应用”课程便成为大数据时代人们普遍需要的一门核心性知识课程,一门基础性的技术课程,一种基本工作与生活的技能。

学习这门课程,一定要树立“数据意识”,对有关“数据库”的基本概念和基础理论要有一定的了解,在理解概念的基础上要掌握技术与方法,建立“数据库”的观念,这样才能更好地进行“数据”采集、整理、输入、查询、分析及利用。这里的关键在于要学会“动脑”,也



要学会“动手”，动手与动脑一致，思维与技术相得益彰，这是本课程的理想境界。

### 1. 课程知识体系

“数据库技术及应用”课程的知识体系由数据库基础理论、数据库设计、数据操纵、数据库系统控制 4 个知识单元构成。数据库基础理论重点放在“数据”“数据库”“数据库系统”等概念的解析上，着重于这些概念的先导与树立，让概念成为统领全部教程的核心主题词，培养大数据时代的数据意识，培养包括“数据库技术”在内的信息社会与信息生活的思维“模式”。树立对“数据”的使用方法论，即若利用“数据”，就要面对形形色色的海量数据，首先要筛选、搜集有用的“数据”，为之建立一个存储的“仓库”。如何摆放存储，不仅需要确认和采集数据对象，还需要建立“数据库”的结构模型。而如何使用“数据库”，则会触及对数据的操纵、计算的方法与对数据库的系统控制方法。因此，基础理论知识模块，就是以“数据”为思维主导，抓住“建”和“用”两个思路来树立“数据库观念”。

在现实世界中，信息结构十分复杂，应用领域千差万别，而设计者的思维也各不相同，所以数据库建模的方法和路径也多种多样。但是在数据库建模的生命周期中，基于“抽象思维”，采用约简、聚类、分解等方法就能够将一个复杂的客观现实形式化地描述出来。这些数据库的建模思想就是计算思维能力的培养。

数据库技术中的数据操纵所依据的无论是传统的集合运算（并、交、差、笛卡尔积），还是专门的关系代数（投影、选择、连接），其实质都是计算思维很好的体现。数据操纵所实现的数据存储、数据维护、数据查询操作，是由 SQL 语言控制操作，进行关系代数计算而得。若想聚集数据、分析处理和维护管理，我们要掌握数据库操作技能，也一定要熟悉这些“计算”的基本方法。

DBMS 系统控制功能中关系的完整性约束，保证了数据处理过程中数据的完整性和一致性；并发调度的可串行性思想，成功地实现了多用户共享同一个数据库。在数据施加封锁时，封锁的粒度越小，并发性越高，事务的处理速度越快，但系统代价越高，而封锁的粒度越大，系统处理代价越小；事务之间的并发程度降低，事务的等待时间就会延长，这些问题解决都需要用到辩证的思想去进行处理。深入理解系统控制的实现原理，会加速对“数据库技术”的掌握。

### 2. “一托三”的教学模式

本课程的教学模式，采用的是“一托三”的模式，即一个主课堂教学，三个不同的实验平台的实验教学。

主课堂教学讲授的数据库基本概念、数据库设计、数据操纵、数据库系统控制以及数据编程。主课堂的内容不局限某个数据库管理系统，案例兼容多个平台。本课程分别提供 ACCESS，SQL Server，Visual FoxPro 三种不同数据库管理系统软件为实验环境的实验教程。学习者可根据实验条件进行有针对性地选择，可以根据实验视频教程来指导实验。

## 三、MOOC+SPOC 课程组合

在“数据库技术及应用”课程建设过程中，“中国大学 MOOC”为课程实现提供了极好的支持，其平台的友好性，使我们的课程可以方便、快捷地面向公众。而且其平台的功能使得我

们的教学活动非常顺利地得以实现,一万多人的课堂没有让我们感到教学“压力”,且让我们真正享受到网络共享的魅力,也解开了我们以前的种种疑惑。我们通过课程实践,看到了课程发展的未来。

“MOOC+SPOC”是“中国大学 MOOC”一种特别的课程开放形式,它是 MOOC 课程生命的“营养液”,也是“助推器”。因为有了 MOOC,使得许多高校可以开设 SPOC;又因为有了 SPOC 课程,MOOC 课程也增强了功能,可一课多用,也可一课多态。就“数据库技术及应用”课程而言,MOOC+SPOC 形态会使许多高校受益。

(1) 开设同名课程的高校可以在此 MOOC 基础上开设适合自己学校的 SPOC,引导学生进行“网络课程”的学习,同时也可补充适合本校师生的教学内容,再通过“翻转课堂”进行深入学习,使教学内容及效果最佳。

(2) 开设“数据库原理”课程难度不大的高校,通过在此 MOOC 基础上开高级 SPOC,一方面用于教学补充,一方面可以使用我们的实验视频进行教学。

(3) 开设“大学计算机”课程的高校,如果没有专门开设“数据库技术及应用”课程,一定有一章节讲授“数据库技术”,由于课时的限制内容很难翔实,通过在此 MOOC 开设 SPOC,可以让学生更全面地了解数据库知识结构和相关技术,进行深度学习。

(4) 开设“信息管理”类课程的高校,若没有“数据库技术及应用”课程,在教学过程中会有大部分内容要讲授“数据库技术”,由于这类课程多半是文科专业,实践操作的训练是非常重要的,通过在此 MOOC 开设 SPOC,不仅仅可以让学生全面的了解数据库知识结构和相关技术,同样可以引领学生进行数据库应用系统开发。

我们在 MOOC+SPOC 课程的实践中,有 10 余所高校参加了我们 MOOC+SPOC 工作组,大家虽然开设课程名称不同,却各自找到了从 MOOC 中可获得的“养分”,积极建设自己的 SPOC,同时也为 MOOC 增加了不同层次和不同内容的新的课程资源,推动了原有课程的改进。

MOOC+SPOC 正在迅速改变教育,无论你接受不接受,事实上它正在让教学发生巨变。我们教学一线的教师理应从中感受到至少一点点“恐慌”,多一些思考。李晓明教授说:“教育理应允许所有人随时访问任何可用资源;理应允许所有分享者都能找到对应的学习者;理应允许人们展示困惑,并让所有人知道他们正面临的挑战。”

MOOC 是“网络课程+学生自助式互动”学习模式。而这种“MOOC+SPOC”是“网络课程+本地大学教师深度参与”教学模式。这种“松散耦合的组织和学习行为”也许就是计算机教育改革新形态。

(转自《中国大学教学》2016 年第 12 期,作者系东北师范大学计算机科学与技术学院教授)

**【教学改革】**

# 教学活动中交往与灌输：三种教学类型的比较研究

陈 卓

## 一、问题的提出

“交往”与“灌输”，这两个词在教学研究中出现的频率相当高。教学中的灌输古已有之，近代以来对灌输式教学的批判一直不绝于耳，到目前已较为系统化；随着哈贝马斯的交往行为理论被引入中国，教学中的交往问题已经成为热点，出现了一系列专著，就“交往教学论”“交往教学研究”“交往中的建构”“教育性教学交往论”等相关问题进行了深入研究。教学活动过程是复杂而多变的，如何界定教学活动中“交往”与“灌输”的涵义，妥善处理两者的关系，对于深入理解教学活动的特点、教学过程的本质是大有裨益的。

在总结前人研究的基础上，美国学者芬斯特马赫和索尔蒂斯提出了三种教学方法：经理教学法、促进教学法和自由教学法。经理教学法把教师看作一位执行经理，依据这种教学法，课堂教学是一个复杂的过程，教师的职责在于通过使用最好的方式手段帮助学生取得一定的学习效果。就这种教学法而言，精心拓展课程教材和研究教学效果是非常关键的，这有助于教师的课堂管理和提高学生的学习产出。促进教学法看重学生已有的知识储备，同时非常重视在教学中对学生已有经验的运用。支持这种教学法的教师注重在教学中投入感情，他们坚信教学是一个培养学生个性的过程，帮助他们自我理解和自我实现。自由教学法认为，教师是一位解放者，打开学生的心灵之门，让思想获得自由。教师通过教学，培养和帮助学生成为全面发展、知识渊博和道德自觉的人才。上述三种教学方法并不是互相分离的，它们具有很多共性，同时，它们之间的差异也是非常明显的。实际上，芬斯特马赫和索尔蒂斯的分类涉及教学中的“交往”与“灌输”的关系，经理教学法、促进教学法和自由教学法三者分别对应于人们常说的“灌输式教学”“交往式教学”和“交往 - 灌输式教学”。

任何一种教学活动都应包含以下 5 个要素：知识观、学生观、教学目标、师生关系和教学方法。无论是教哪个年级、哪个专业，或者采用哪种具体的方式方法授课，教学活动都可以通过这五个方面来描述。同样，也可以根据这五个要素对灌输式教学、交往式教学和交往 - 灌输式教学进行分析。具体内容见表 1。

知识观和学生观是教学目标得以形成的基础。作为教学活动中不可或缺的要素，学科知识与学生、教师都直接相关。换言之，学科知识一方面表征了教师的知识领域，同时也决定了学生通过教学所能学到知识的广度与深度。这里隐含着这样一些问题，即：什么样的东西可以被

看作知识？我们如何掌握知识？知识的正确或者错误对我们意味着什么？这些问题与教学过程息息相关，它们将对教学实践产生深远影响。鉴于此，可以借助表1，从教学目标、师生关系和教学过程三个维度，对灌输式教学、交往式教学和交往-灌输式教学三种教学类型进行分析，从而较为深入和系统地分析教学过程中交往与灌输的关系。

表1 三种教学类型的五个要素比较

	灌输式教学	交往式教学	交往-灌输式教学
知识观	知识就是目的	知识促进学生发展	知识培养健全人格、批判精神
学生观	生是一张白纸,具有极强可塑性	生是丰富多样的人,具有自主性	生是社会人,需不断完善其社会属性
教学目标	掌握知识	学生的自我实现	通过掌握知识促进个体发展
师生关系	以师为中心,忽视学生的自主性	以生为中心,强调师对生的尊重	师生平等,教师是“平等中的首席”
教学方法	以封闭强制方式传授知识	关注学生的个体性、多样性	借助伟大作品,培养社会意识

## 二、教学目标

对于知识的不同看法，实际上隐含了对教学目标的不同理解。交往式教学和交往-灌输式教学都非常重视教学中“人”的要素（只不过二者强调的方式有所区别），而灌输式教学则更强调知识的获取。换言之，对知识的掌握是灌输式教学的首要目的，交往式教学和交往-灌输式教学还追究学科知识本身之外的目标。具体表现在以下三个方面：

第一，灌输式教学将习得知识作为教学目标。在灌输式教学看来，知识都是外在的，与教师和学生都不相干；在来学校之前，学生在知识上都是空白的。知识在灌输式教学法中是指具体的知识，它是由互不关联的事实、观点、话题以及学科领域构成，通常以一种可测量的结果形式表现出来。如果要用客观、标准化的测验来确定学生是否学到了知识，那么考察这些事无巨细的知识就显得很有必要。当主张灌输式教学的人声称他们的目标包括真实性、成长和自我实现时，其根本的意思是，有些问题必须得到解决。比如，我是谁？我属于什么群体？我的根在哪儿？其他人如何看待我的身份？我到底要做什么样的人？这些都是身份认同的问题，涉及自我是如何形成的，以及如何被他人所理解。

而交往式教学不支持对学生进行思想、意识形态以及信仰的灌输，在道德教育领域，杜威等教育家们专门提出了“无灌输的道德教育”。与灌输在意图上的封闭性、僵化性相比，“无灌输的道德教育”体现出开放性、发展性两个特点。但是，如果不向学生施加任何影响，文化意识和国家身份意识如何养成？在学生的成长过程中，当教师向他们讲述国家成长的故事，当教师要求他们尊重国旗以及其他的象征物，当他们了解了国家在武装冲突中所付出的牺牲，当他们学会了某些歌曲并进行了宣誓，他们不可避免地受到了外界的思想、意识形态的影响，这些东西渗入了他们的国家和文化意识之中。

实际上，哪怕是以自由主义为立国之本的美国也信奉这样一个信念：通识教育有助于民主和国家意识的保持。无论是联邦政府还是州政府，都有权利和义务确保国家的存续，并捍卫

国家所代表的理念。作为这种权利的一部分,国家要设立学校为国家未来的公民提供受教育的场所,让他们了解国家的历史以及这个国家所代表的原则和理念,并且要让他们在这些原则和理念受到威胁的时候挺身而出。这样,国家就找到了向年轻人灌输思想和理念的合理性。从“实然”状态来看,灌输是教学过程中不可避免的现象。

第二,交往式教学强调学生个体的发展。从理想类型的角度看,交往式教学与灌输式教学分别位于教学活动的两极,这一点也体现在教学目标上。在前者看来,学生在知识上并非一张白纸,相反,他们在入学之前已经具有大量的知识,持有一定的见解。这些知识和见解与正规学校课程里学到的不尽相同,它们产生于鲜活的生活。就学生而言,这些知识更真实。

交往式教学要求教师不仅仅要关注学生的个体经验,而且要注意用什么方法将学生的个体经验与学科知识相关联。教师的作用在于帮助学生对已有的知识形成自觉的意识,并同新的知识结合起来,换言之,就是统合学生在入学前所认识的世界和学校,而极力向他们介绍的另一个世界。要统合好这两个不同的世界,需要重视学生的特点:他们的过去、经验、忧虑、恐惧、兴趣、长处和短处等。值得注意的是,交往式教学不仅需要关注学生过去的经历,还需要帮助学生学会运用他们上学以前所获得的知识 and 见解。

可见,交往式教学最为关注的是对学生的了解;师生关系和教学目标也很重要,但是这两个因素都必须以了解学生为前提。所以,采用交往式教学的教师往往倾向于让学生自由挑选喜欢的书籍阅读,要求学生记日志,以促进反思阅读的内容和阅读感受,想象将来要成为什么样的人。在某种程度上,尊重学生个体就是尊重学生对于世界的感知,这些感知奠定了他们日常生活的基础。

第三,交往-灌输式教学将知识作为促进学生发展的工具。交往式教学对于个性和个人选择的过度强调可能会有损学校教育最为根本的目标,即增进年轻人之间相互的理解并在他们之间形成一个价值共享的纽带。需要一种新的教学方式,将知识学习和学生个体发展协调统一起来,这就是交往-灌输式教学。在交往-灌输式教学看来,学生掌握知识和发展个性,两者是并行不悖的。他们主张让学生掌握形式和内容都较为完备的知识,并伴随着教学“风格”的熏陶,培养学生的推理能力、判断能力并达到道德行为的完善。这样便可以为做好必要的准备,以便让他们去追求高尚的理想和实现人类诸多的可能。

交往-灌输式教学与灌输式教学都认为知识是核心要素,但两者也存在明显区别。灌输式教学将获取知识看作教学的目标。因此,在它看来,教学目标和知识是同等重要的。但是,交往-灌输式教学却不把追求知识当作教学的目标,获取知识只是要让学生更好地理解人类积淀下来的智慧。正如英国教育家和哲学家帕斯莫尔所言:“一个有教养的人,不能不去接触人类思想的伟大传统——比如科学、历史、文学、哲学、技术等等——要熟知这些传统,就必须首先接受教育,必须学习一门学科,必须被领进知识之门,……教师希望开发的批判能力就是好让学生批判性地去接触传统。”

交往-灌输式教学培养的不只是一个知识渊博的人,还要培养坚持公正、充满爱心、思维创新、举止得体以及献身于人类进步的人。交往-灌输式教学主张,教学目标的基础是宏伟而高尚的理想。哈佛哲学家和教育家谢弗这样理解交往-灌输式教学的理念:“教育的目标必须

包含判断习惯养成、品德培养、标准的提高、促进理解、品味提高与能够区别善恶、充满好奇与善于质疑、追求时尚和提高美感、渴求新理念和探求未知”。

### 三、师生关系

师生关系涉及教师和学生之间发生的所有联系。教师是否意识到学生掌握知识的重要性?为此是否需要和学生保持距离,而不用考虑学生个人的兴趣爱好?或者教师必须关心指导学生并和学生建立朋友的关系?教师是否认为了解学生的内心世界是成功的关键,而且对于他们的反馈也需认真对待,唯有如此才可能更好地帮助学生形成强烈的批判性思维和高尚的情操?这些分别代表了不同的师生关系,并且体现在不同的教学类型之中。

第一,灌输式教学强调教师的中心地位。由于知识在灌输式教学中的核心地位,教师的作用仅仅在于充当知识的传递者,他们的任务就是把知识从书本移植到学生的大脑里。在这个过程中,教师可能会通过提问法,鼓励学生寻找问题的答案;也可能按照严格的科学探究方法,让学生自己提出问题,提供答案。不管具体的手段如何,只要能给学生的知识之库谨慎地添加新的知识和理解力,就可以让学生的思考越来越深远。

教师的期望是将学生引进人类所有的知识发现和智慧宝库中。为此,教师安排学生从动手实践到理论抽象,再回到动手实践。教师的教学方法变动不居,从介绍本主题的最新进展,到历史性地追溯和自传介绍,抑或是将本学科的知识与其他学科的知识巧妙地关联起来。具体的方法可以是多样的,但都围绕着一个核心,那就是获取知识。

在灌输式教学中,教师好像是某条生产线的经理,学生被作为原材料进入生产线装配,最后成为有学识的人。与其说教师是这一过程的真实组成部分,不如说他们仅仅是这一过程的操纵者。教师看起来成为了教学过程的局外人,而不是实际的参与者。他们仅仅是对内容和学生的活动进行控制。

第二,交往式教学重视学生的自主选择。在灌输式教学中,教师作为先知者把知识传授给学生,担负着学习的指导责任;交往式教学提出了相反的主张。这种教学方式将最核心的选择权赋予了学生,由他们选择应该学习什么内容,何时以及用什么方法学习,以及谁来作教师。这种情况下,教师的责任就是促进学生更好地选择,帮助学生利用好所学的知识来促进个人的发展。

交往式教学是一种吸引人的教学法,因为它明确阐述的是为什么要将个体置于这一教学活动的中心。一定的教学目标与交往式教学是不可分割的。采用交往式教学的教师,所要培育的是一种真实性,促使每个学生真实地成长为独一无二的自己以及人类的一员。古德曼是交往式教学的典型代表,他认为我们可以完全根据年轻人自己的选择来教育他们,无须任何干预。如果不能满足学习者的需求、欲望、好奇和幻想,那么任何学习都不可能有效,甚至无法学到任何东西。

实际上,交往式教学并非不重视教师的作用,而是在知识与情感两者的取舍上,它更强调后者。例如体现交往式教学思想的关爱教育学就强调,师生关系应当置于首要地位,教师对学生的尊重十分重要。罗杰斯的非指导性教学也体现了这一特点,他甚至都不愿意用“教师”这个词,而代之以“促进者”。“促进者”在教学中的作用不是指导而是帮助,他们把每一个学

生都当作具有自己的独特经验和情感的人,而不是等待接受某些知识的容器,与学生建立起一种真诚的、信任的相互关系,为学生创造一种“安全的”心理氛围。具体表现为:第一,帮助学生澄清自己想要学习什么;第二,帮助学生安排适宜的学习活动与材料;第三,帮助学生发现他们所学东西的个人意义;第四,维持某种有益于学习过程的心理气氛。在实践领域,最能表现这种教学方法的是尼尔创办的夏山学校。尼尔的著作《夏山:儿童培养的新途径》对这种学生主导、选择为本的教学方式给予了生动的描述。到了21世纪,夏山仍一直在坚持学生中心式的教学模式。

第三,交往-灌输式教学认为教师是“平等中的首席”。交往式教学对学生个性的发掘和培育给予了很大关注,事实上,这也是自我发现和自我实现本身所蕴涵的潜台词。交往式教学主张学生应该经历一个自我发现和自我实现的过程,这就需要给学生很多自由的选择。这看似不错,但还需要解决一些问题,例如如何教育那些年纪尚轻、还不能自我选择的学生?如何面对那些由学生做出的脱离学校教育的选择?对于那些偏执、卑鄙、暴戾的学生,给他们什么样的自由?这些问题让教师不得不采取措施限制实际教学过程中给予学生的个人自由。自由与限制之间应当有一个平衡,正如交往与灌输之间的平衡一样。

就教学中的师生关系而言,多尔在分析其后现代课程观时提出的“平等中的首席”这一概念颇具启发性。“平等”与交往式教学主张的师生关系一致,“首席”则符合灌输式教学中对教师作用的重视。多尔明确地指出:“作为平等者的首席,教师的作用没有被抛弃,而是得以重新构建,从外在于学生情境转化为与这一情境共存。权威也转入情境之中。”在教师权威的转换过程中,“风格”发挥着重要作用。教师的计划远不止简单地讲解课本上的内容,他要追求的是开发教学内容,使学生从学习中产生好奇心和怀疑精神,尊崇事实和真理,丰富想象力和创造力,将本学科的研究与其他学科的研究关联起来。为实现这些目标,教师应当为学生提供角色示范,做出表率。一旦提供角色示范,教师的风格就已经形成。

风格在交往-灌输式教学中尤其重要,尽管其他两种教学法并未忽视它。交往-灌输式教学要求教师具有自己的风格,并且能够让学生感知到。如果没有风格,交往-灌输式教学也就失败了。例如,如果教师自己不是批判性思想者并且从未在自己的课堂例证过批判型观点,那么就不太可能成功地向学生传授批判性思维。教师风格对交往-灌输式教学十分重要的另一个原因是,在很大程度上它决定了将要学习的知识和技能是解放了思想还是用枯燥而不相关的事实和技能困住了思想。彼得斯在探讨他所谓的科学或历史学科教学的“程序原则”时,阐述了他对“风格”的理解:“学习科学不仅仅是了解了事实和弄懂了理论;而是要学会根据程序原则,参与公众生活。因此,何谓接受过科学教育?接受了科学教育就意味着你吸收了这些程序原则,并借此去积累、批判和发展科学知识。”这些程序原则在个人风格中体现明显。教师不仅要展现这种风格,还要引起学生关注风格,并且鼓励学生模仿。

#### 四、教学过程

教学过程的理论所要回答或解决的问题主要有两个:一是关于过程的性质问题,包括教学过程与其他自然、社会诸过程的联系和区别问题等;二是关于过程的结构、环节、阶段、程序等,即模式问题。笔者这里关注第一个问题。教学过程的性质(或者“本质”)是教学论中的

重大理论问题,先后出现了“认识说”“特殊认识说”“儿童发展说”“双边活动说”“多质说或复合说”“认识-实践说”“认识-发展说”等诸多观点。实际上,一种说法可能难以囊括教学过程之全貌,可以从三种教学类型的角度,深化对教学过程的认识。

第一,灌输式教学强调传授知识。灌输式教学强调课堂教学的管理,核心在于通过有效的教学活动帮助学生熟练地掌握知识。在这个过程中,教师只不过是通過一些复杂的教学程序让学生掌握知识,这些知识的来源多种多样,如课本、电影、互联网、教科书、教师的讲解以及讨论等。灌输式教学强调教学过程中基础性的教学技能,因为这与学生的背景特征(如家庭环境、社会地位)无关,也与学科性质和学校的类型互不相干。教学过程的重点是在计划性学习时间里提高有效性学习时间的比重,这些技术包括对学生课堂作业的监督、避免学生上课闲聊、维持活跃的课堂气氛等,同时还需要通过愉快的方式,指出学习的难点之所在,为他们排忧解难。

这个教学过程中伴随着这一个重要问题:知识的道德性。批评者认为,由于灌输式教学过度强调掌握学科知识,忽视了对知识的应用,或者说学校教育的其他目的,其中包括身体的健康、情感的幸福、生活技能(例如管理信贷、就业能力等)的获取以及在民主社会中履行公民职责的能力。在现实生活中我们不难发现,那些知识渊博的人可能会从事一些道德沦丧的行为,德国法西斯就是一个很好的例子,社会生活中的政治、商业丑闻也证明了这一点。知识本身不足以成为教学的目标。教学活动中的很多方面,如知识的正确运用、德性的养成、对年轻人的关心、对弱势群体的关怀等,都应该受到同样的重视。

当然,对于那些肯定灌输式教学的人而言,上述批评存在对“知识”性质的误解。因为在他们看来,无知既是产生迷信、偏见的原因,也是道德沦丧、堕落的根源,甚至是一切社会问题产生的基础。正所谓“知识即美德”,要改造社会、改良人性、敦化风俗、消除邪恶,基本的途径是发展教育、传播文化、普及知识,使人人成为有知识的人,从而成为有道德的人。因此,教学过程中不仅不能削弱知识,反而应当优化对知识的选择、深化对知识的加工,做到知识教学“入脑入心”“外化于行”。

第二,交往式教学关注学生的个体性和多样性。在交往式教学看来,灌输式教学忽视了很多非常重要的东西,如个体的本性和兴趣、不同学科的特殊性以及学校内由于地理、文化、经济等因素导致的不同需求,这些是交往式教学所强调的。交往式教学强调学生健康人格的形成,认为对学科知识的掌握也要服务于这一目的。教师要帮助学生获得自我意识和“原真性”,要帮助他们自我实现。即使在学生的学校教育完成之后,也能沿着自身的轨迹成长。教师需要深入地了解学生,要建立对于学生个人情况的主动意识。

交往式教学为理解今天的教学思想提供了一种特别的研究视角。它把学生发展当作第一要务,把教师对学生的了解置于优先地位,它最具代表性的主张是多元文化和多样性的问题。学校的职责是促进人们对于人的差异性的理解与尊重。最为典型的差异问题是种族、民族、性别、特殊教育和性取向等。围绕着上述主题反复争论的问题有:种族和民族问题是否是实现机会平等的实际障碍?如果是,用什么办法才能消除这些障碍?个人是否因为同时享有少数民族身份和一个国家的公民身份而感到骄傲?特殊教育儿童是否应该随班就读?对于同性恋者,是



否也应该给其与异性恋者相同的法律地位以及社会身份?为追求公平而帮助那些在种族、民族、性别、特殊教育和性取向等方面受到不公正待遇的人,政府干预教育或职业部门的做法是否合适?在学校讨论和辩论上述问题是否合适?如合适,应如何引导?

上述这些问题属于当前的“社会热点问题”,这些问题引发了激烈的争论和冲突,几乎遍及全球,在各国政治、经济和社会的论坛中,都属于重量级话题。事实上,有关这些议题讨论甚至争论已经成为当今时代的一种常见现象。由于这些问题具有争议性,因此要用一种不具争议的方式来展现这种教学法的教育意义,这的确是一个挑战,而交往式教学为此开辟了一条新的路径。

第三,交往-灌输式教学主张借助伟大作品培养社会意识。对多元文化主义与多样性的兴趣并非交往式教学的专利,交往-灌输式教学也关切如何在学校环境中处理好诸如种族差异、文化差异和性别差异等问题。两者的区别在于,交往式教学强调的是个人,以便实现自我真实性和自我实现等目标;交往-灌输式教学更多关注社会层面的政治、意识形态和社会公平等问题,它将上述差异性作为课程组成部分,让学生研究、讨论并最终实践和应用,它通常带有明显的政治倾向,所以社会公正因素是交往-灌输式教学重点探讨的对象。在交往-灌输式教学看来,教学的过程也就是学生成为文明社会成员的过程。通过教学,学生参加到奥克肖特所说的“人类对话”中,继承杜威所说的“丰富的文明资本”。知识就是这些认识和理解所构成的丰富的文明资本的象征,年轻人借助这些知识才有能力参加人类对话。

与交往式教学不一样的地方还在于,交往-灌输式教学坚持这样的观点:一个有价值、有能力的人,必然通晓人类千万年经历艰辛而获得的宝贵知识。因此,交往-灌输式教学坚信,我们还没有自由到可以将人类的知识弃之不用的时候,因为我们对自由的理解,我们能够做出智慧的自由选择,全都取决于我们对人类知识尤其是伟大作品的理解和掌握。伟大作品蕴含着复杂和精巧的思想,对于培养批判性的辨识力、想象力和深远洞见都是重要的。伟大作品的广度和深度需要一种同样广度和深度的风格,从而让教师能够在风格上做学生的角色示范,展现出高标准思想和行动,供学生仿效。

总之,交往-灌输教学关注的是在构建和追求教学目标的过程中,人类的智慧遗产是如何体现的。这就是说,交往-灌输式教学法的教学目标与知识密切关联,而交往式教学法却不是这样。如果教师在教学过程中设计了一个冲突,让学生通过在网上查看哈佛大学桑德尔教授的《公正》公开课视频,思考功利主义与义务论的关系。考虑到有的同学可能对此并不感兴趣,主张交往式教学的教师这时可能会允许这些学生去查看自己感兴趣的其他视频;但主张交往-灌输式教学的教师则不会允许学生的自由选择,因为如果一个人要掌握价值观判断方面的人类成就,功利主义与义务论就是必须学习的,因此,教师布置的任务就没有讨价还价的余地。

(转自《中国高教研究》2017年第2期,有删改;作者系浙江警察学院社科部副教授)

# 向“学习范式”转型：本科教育的整体性变革

刘海燕

美国高等教育研究专家巴尔指出,20世纪初,高等教育正在经历一场从“教”到“学”的范式转型,无论是欧洲的博洛尼亚进程,还是美国的高等教育质量认证,学生学习都得到前所未有的关注。英国学者拉斯特也表示,“有一种范式的转移,从关注‘教’转向关注‘学’,超出了修辞学的意义,更加关注学生技能的发展”。

## 一、“学习范式”的内涵

目前,“学习范式”的内涵还没有清晰、准确的定义,在研究文献中名称各异,如“以学生为中心的学习”、“以学生为中心”、“以学习者为中心的教学”等等。本文使用了巴尔和塔戈提出的“学习范式”概念。“学习范式”与传统的“传授范式”相对应,旨在推动大学教师从传授知识向让学生自己发现和创造知识转变。首先,“学习范式”是建立在对“学习”重新认识基础上的。当今时代,学习内涵已经得到了极大的丰富和拓展,新的学习理论认为,学习和发展是共生的,学习是一种综合、整体的转化活动,是涵盖个人认知、技能、价值观和态度的全面学习。学习不仅是知识习得更是知识创造,是学习主体在与广义环境的交互中生成经验和创造知识。各种教室内外与校园内外的经验,都有助于学生学习。学习既是过程,也是这个过程的结果,既是手段,同时也是目的,既是个人行为,也是集体努力。其次,“学习范式”强调学生的主体地位。学生是大学的主体,也是学习的主体,大学因学生而存在,大学的主要目的是为学生提供学习,学生利益高度优先,大学的任何行动、计划和决策都应从学生中心的角度来审视。大学应该把学生看作是学习过程中的参与者,学习动机应是挑战学生已有的观念和态度。第三,“学习范式”强调教学过程中“学习”的中心地位。教育改革必须致力于消解主要依靠教的体系,回归主要依靠学的体系。教的目的在于引发学,学是最终目的,教是手段,只有学发生了,教才是有效的教,学没有发生,教就没有发生。应通过赋予“学”在教学过程中的中心地位,让学生成为积极的参与者,对自己的学习负责。“学习范式”强调从学生的体验和收获出发,革新教学方法和手段,注重学生能力的培养。第四,“学习范式”的转型需要整体性思维。范式作为科学方法论的重要概念,提供的是一种方法论体系,而不只是某种具体的研究方法。向“学习范式”转型,犹如一个生态系统的变革,应以大学课堂教学模式、教学方法变革为核心,带动整个大学文化、使命与目标、教学活动、教学管理、评价体系、资源配置、支持系统方方面面的变革,甚至是外部环境包括政府政策导向和话语体系的革新。

## 二、“学习范式”和“传授范式”的差异

从“传授范式”向“学习范式”转型既是心理科学和教育科学发展的共同结果,也是高等教育应对外部挑战、提高质量的必然诉求。两种不同的教学范式存在诸多明显差异。

**1. 理论假设。**在“传授范式”下,知识被定义成可由教师传授的内容,教师是学科领域的专家,传授知识的主体,学生被看作是被动接受知识的容器,学习被认为是知识累积的过程,是吸收越来越多的知识。在“传授范式”中,教师控制学生的学习行为,认为智力和能力是稀缺的,学生必须通过个人的努力才能取得成功。而在“学习范式”下,学生被教师看作是学习的主体,是积极的知识发现者和建构者,课程学习是知识生成的过程。学习不是累积和线性的,而是观念网络的编织与交互的过程。学习环境和学习活动都是以学生为中心,学生积极参与教学过程,掌控自己的学习,塑造自己的学习路径。“学习范式”认为学生的能力和才干无处不在,每个人都是促进自我成功的设计者。教师要充分发挥学生的潜力,促进每个学生的进步和成功。

**2. 使命目的。**就大学使命而言,在“传授范式”中,大学的使命是“提供教学”,通过教师将知识传授给学生,关注“教学的生产力”;手段即为目的,大学通过设置各种学位和课程来维持高质量的教学,当新知识领域出现时,大学就会提供新的课程。而在“学习范式”中,大学的使命是“产生学习”,关注“学习生产力”;目的决定方法,大学努力通过多样化的手段创设支持性的学习环境,让学生发现和建构知识,成为问题的发现者和解决者,促进学习质量的提高,让学生获得成功。就教学目的而言,在“传授范式”中,教学目的是教师传递知识,学生吸收和积累知识,教师很少被要求关注学生学的怎么样,他们认为学习是学生自己的责任。在“学习范式”中,教学目的是创设支持性的学习环境,让学生将信息和先前的知识重构形成新知识,并去实践它。教师需要了解学生学的怎么样,帮助学生学习是他们的责任,而且与学到知识相比,帮助学生获得学习能力和应用知识的能力更为重要。

**3. 教学结构。**“传授范式”的教学结构是离散式的,大学学位只是意味着学生花费的时间和积累的学分而已。教和学相互分离,部分先于整体而存在。在“传授范式”下,大学把教师和课程归属到一个个相互独立、缺乏交流的学术部门,这些学术部门本应是相互关联的、完成大学使命的结构性基础,最终却变成了封闭的、自我防御的堡垒,任何力图打破常规的学习活动,如合作授课、跨学科课程等最终往往以失败而告终。“学习范式”的教学结构则是整体性的,大学通过聚焦学生学习成果来整合大学教育的各个环节和部分。大学以学习成果为导向,设计整合性的教学项目和活动,鼓励跨学科、跨院系的合作,促进学生投入学习。大学学位意味着学生已经具备了毕业所要求的知识和技能,学生可以通过多样化的学习路径和方法去实现最终的学习成果,学习时间可根据学生学习程度因人而异。无论何时、何地,采取何种方式,只要达到了符合学位的知识和技能要求,就可以获得相应的学分。在“学习范式”下,对于如何组织学习环境和学习经历没有一个标准答案,只要能帮助学生获得预期的学习成果,任何学习环境和教学结构均可尝试。

**4. 教学方法。**“传授范式”中教师主要依赖讲授法,强调对课程内容的阐释和讲解。虽然教师也会使用团队合作和讨论等积极的教学方法,但只是作为讲授法的一种补充。“这些积极教学方法的使用,是教师不经反思的跨范式借用,是一种教学目的和教学实践的分离,这些教师并没有接受‘学习范式’的教学理念和假设,只是借用了这种范式的教学方法而已。”“传授范式”的学习环境充满竞争性,奉行个人主义。“学习范式”主要运用积极的教学方法,如讨论、小组学习、合作学习、探究学习等,虽然也会使用讲授法,但讲授的目的不是为了传递信息,而是作为组织学生学习的桥梁和纽带,着重对学生的理解进行评论。“学习范式”的学

习环境充满挑战,却又是相互合作、相互支持的。

**5. 教师角色。**在“传授范式”下,大学教师被看作是学科专家,课程的中心,通过讲授来单向度地传递知识,很少要求对教学进行批判性反思。教师期望学生自我激励。教学管理模式以直线管理和独立运行为主,主要服务于教师教学。而在“学习范式”下,大学教师被看作是学习环境的设计者,教师努力去创设支持性环境,以激发学生的学习动机,帮助学生设定学习目标,制定学习计划,与学生互动,关注学生进步,评估学习成果。要求教师不仅精通学科内容知识,还需要掌握学科教学法的知识。学科教学法知识是学科知识以及关于如何教和学的知识的综合,只有具备了学科教学法知识,教师才能够创造支持性的学习环境,通过提出更好的问题、概念、思想,展示深度学习所需要的挑战性材料,进行分析综合,促进学习成功。在教学管理模式上,“学习范式”更强调团队合作和共同治理,大学所有的人都是教育者,服务于学生的学习和发展。

**6. 评价标准。**在“传授范式”中,质量评价标准主要基于输入与资源,大学管理者关注的是入学人数、大学收入、师资队伍、课程和项目等。教师教学评价也主要从“教”的层面进行,如评价课程组织是否合理,课程内容是否适合,课堂准备是否充分,是否尊重学生的问题等,很少从“学”的层面去进行反思和评价,考试主要用于了解学生对知识内容的理解度和掌握度。而在“学习范式”中,质量评价主要基于学生的学习成果,关注大学毕业生所应具备的知识、技能和素养及其继续学习的潜能,关注大学教育环境对学生学习的影响力。相比输入评价模式,结果评价模式能够提供更多关于学生学习的信息,对大学教学改进产生重要的影响。在“学习范式”下,教师会经常评价学生的学习,不仅评价学生对学习内容的掌握,更重要的是评价学生的学习方法,运用知识的有效性,通过评价去激发学生的潜能。

### 三、向“学习范式”转型:发达国家的成功实践

21 世纪伊始,欧洲高等教育界积极推动大学向“学习范式”转型的实践。1999 年,欧盟启动了博洛尼亚进程,要求大学必须从学生学习成果的角度来重新思考高等教育的改革,并推动建立了基于学习成果的学分转换和累积体系。2009 年,欧盟各国教育部长级会议发布的《鲁汶公报》中正式提出了“以学生为中心的学习”和高等教育的教学任务,指出“我们重申高等教育机构教学任务的重要性和以改善学习成果为目的的课程改革的必要性。以学生为中心的学习方式要求给学习者充分的自由,要求采用新的教学方法和学习方法,要求建立有效的学习支持和指导体系”。同年,欧洲学生联合会和国际教育协会联合启动了“教育新范式:以学生为中心的学习”项目,旨在为欧洲大学向“学习范式”转型提供建议、策略和方法。2013 年,欧洲学生联合会又启动了“以学生为中心的学习的同行评价项目”,旨在构建同行评价体系,评估欧洲大学履行“以学生为中心的学习”的实践成效,培育以学习为中心的大学文化。2015 年,欧洲高等教育质量保障协会重新修订了《欧洲高等教育区质量保障标准与指导纲要》,强调大学开展“以学生为中心的学习”对保障和提升大学教育质量的重要性,增加了对大学开展“以学生为中心的学习”的评估力度和要求,对大学的学习项目设计、学习成果评估开展、学习路径的灵活度、学生学习投入度、对学生个性化需求的满足度、教学手段和方法使用的多样性和创新性、学业支持和指导情况、师生互动情况、可利用的学习资源等都提出了更加明确的导向和质量要求。

美国素有以学生为中心的传统,在经历过 20 世纪 60、70 年代的高等教育大众化发展、

80年代的质量危机后,美国高等教育领域启动了两项重大改革运动——教学改革运动和学习成果评估运动,直接推动了大学从“传授范式”向“学习范式”的转型。首先,一大批著名学者,开展了卓有成效的理论研究,他们提出的学生投入、大学影响、有效教学、教学学术等理论对美国大学教与学的文化变革产生了重要的影响,使大学重新开始关注学生的学习。其次,重视学习成果评估和就读经验调查。在美国政府和教育认证组织的推动下,大学积极开展学习成果评估,并使其成为规划大学课程、教学和开展评价的基准,成为大学内部质量控制的重要依据。据统计,美国75%的大学建立了针对所有本科生的学习成果评估系统,80%的大学设立了院校研究所,以收集学习效果评估资料。大学学习支持体系亦日渐完备,几乎每所大学都设有学习指导中心,拥有专职的学习咨询队伍,以帮助学生顺利完成学业。第三,重视教师专业化发展,推进有效教学实践。自1962年密歇根大学创建了首个“学习与教学研究中心”后,美国大学纷纷成立了“教学促进中心”、“教学卓越中心”、“教学发展中心”等机构。这些机构在为大学提供高质量的教育培训和教学支持,制定有效教学标准,促进教师革新教学理念、教学方法,提升教师教学能力等方面取得了显著的成效。据统计,从1980年末到2000年,美国大学的讲授课比重呈现出明显下降的趋势,而合作学习、小组学习、反思学习、自我评估等学习形式所占比重不断上升。第四,在教学管理上,重视学生个性化发展和学习自由。一是不断完善选课制、学分制和导师制。二是充分利用信息技术,丰富优质学习资源。无论是MTI和耶鲁提供的优质在线课程,还是斯坦福大学引领的慕课风潮,都在无形中促进着大学教学要素的改变,为学生提供了更灵活、多样化的学习路径。

#### 四、向“学习范式”转型的路径探索

美国著名建筑师和思想家富勒曾经说过,不要妄图向船头用力去改变大船的航向,应该向艉翼用力(艉翼是附在大舵尾部的小舵),很小的力量就能改变大船的航向。巴尔和塔戈也指出,向“学习范式”转型就好比高等教育这艘大船的艉翼,能起到“四两拨千斤”的功效。

**1. 尝试运用“学习范式”下新的话语体系。**新的话语体系有助于我们按照新的思维模式去思考和行动。在当前我国的大学话语体系中,人才培养模式改革、教学经费、教学改革、教学模式改革、教育质量监控、教学质量评估、教学水平评估等都是我们耳熟能详的词汇。按照这样的话语体系,我们关注的是师资队伍建设和教学模式改革、教师教学水平提高、教学方式方法改进、教学管理制度设计、大学硬件条件等。然而,早在1966年科尔曼等人的研究就发现,课程支持、师资情况以及硬件条件等学校投入要素在决定学生学习成就上没有起到重要的作用。课程、师资以及硬件条件等要素并没有直接影响学生的发展,而是通过学生学习行为间接地对学生发展发挥作用。因此,应按照一个新的模式去思考和行动,尝试使用新的话语体系,减少对教学目标、教学质量、教学计划等的讨论,取而代之的是探讨如何产生高质量的学习,探讨学习成果、学习环境、学习投入、学习体验、学习支持、学习自由等。运用新的话语体系,有利于我们从以学生为中心的视角出发,思考和重构整个大学教学的生态系统。

**2. 建立基于学习成果的质量评估模式。**建立基于学习成果的质量评估模式,是大学向“学习范式”转型牵一发而动全身的关键点。学习成果评估通过对学生学习成果进行定义和测量,来控制整个高等教育制度和大学的具体教育行为。对大学而言,学习成果评估能帮助大学明确核心价值取向,树立从学习者角度制定大学人才培养方案的理念和思维方式。大学应以学习成果为导向,整体设计、构建课程体系,定期评估学生就读经验、学习成果的达成度,并基于评

估证据促进自身进行持续性的质量改进。明确学生学习成果能帮助教师从关注教什么转向关注学生学什么,了解教与学的差距,精心设计学习活动,选择有意义的内容,并促进学生参与;能帮助学生增强学习的主动性和积极性,成为有目的、自我管理的学习者。在教育管理层面,学习成果评估结果能影响高等教育政策的制定和拨款的倾向性,更好地发挥评估的导向作用和功能。

**3. 促进大学教师教学的专业化发展。**教师教学的专业化发展是大学向“学习范式”转型的重要根基。在“学习范式”下,教师必须转换教学思维,更新对教学的认识。大学教学的起点和终点都是学生学习,教学更准确地应被理解为“教师指导和帮助学生学习的过程。”“学习范式”需要教师更加了解学生的情况,关注学生的学习方法、学习体验和学习效果,不断反思教学给学生带来的影响,并以此改进教学。促进教师的专业化发展,需要对教师开展系统性、结构性的培训,让教师掌握创新性的教学方法,包括团队学习、案例教学、问题解决学习、研讨学习等,以为学生营造批判性的学习环境,引发学生的主动学习和深度学习,培养学生的批判性思维和终身学习能力。但在现有体制环境下,能否树立教学学术理念,健全教学学术评价与保障制度,促进教师专业化发展,复归大学的教学中心地位恐怕是先决条件。惟其如此,才能让教师把课程教学看作一种严肃的智力行为,一种学术成就和一种创造。

**4. 培养大学生的自主学习能力。**大学向“学习范式”转型,对学生的角色定位也应有重新认识。学生应从无知被动、受操控的教学对象,转变成为拥有自我观念、态度、期望和需求等内在力量的学习主体。学生自主学习能力的高低,是大学向“学习范式”转型成功的关键。大学需要着重培养学生的自主学习能力,提供支持性的学习环境,帮助学生树立正确的学习目标,掌握科学的学习方法,合理规划学习路径,充分利用各种学习机会和培养平台,主动投身学习。大学应重视研究性学习的开展,鼓励师生深层互动,共同参与研究,在研究中培养学生的自主学习和批判性思维能力;鼓励营造挑战性的学习环境,允许学生有尝试错误,进行自我控制、自我修正的机会;以教育增值的视角,加强对学生的学习指导,鼓励每个学生的成长和进步,增进学生对“学习范式”的了解和认知。

**5. 构建灵活、弹性、开放的大学学习框架。**大学学习框架是大学教学管理制度的表征,构建灵活、弹性、开放的大学学习框架是大学向“学习范式”转型的重要保障。“学习范式”应更关注学生的需要,以学生学习需求设计课程、组织教学,在学习内容、方式、节奏以及学习地点上给学生更多选择的自由。一直以来,中国大学刚性的教学计划和管理,使大学学习框架具有强大的封闭性和保守性,阻碍了学生的学习自由和发展。大学向“学习范式”转型,应建立灵活、弹性、包容、开放的教学管理和学习制度。如扩大自主招生范围,探索更加开放和灵活的入学制度;尊重学生的需要和兴趣,完善转系和转专业制度;继续推进完全学分制,建立基于学习成果的学分转换和累积制度,允许学生在先前学习的基础上灵活进入各种教育项目,持续不断地学习;充分利用现代信息技术、互联网等手段丰富课程资源,完善“自助餐式”的选课制度;促进学期制的弹性化等。总之,其最终目标是使学生有机会、有能力以适合需要的方式自主构建学习路径,对自己的学习负责。

(转自《高等教育研究》2017年第1期,有删减;作者系南京审计大学副研究员、博士)

# 专业发展学校管理中联络小组建设的实践与思考

黄路阳 李支其

**摘 要：**专业发展学校（Professional Development School）是20世纪80年代中期以来美国教育改革中出现的一种教师培训的新形式，设立联络小组是美国专业发展学校（PDS）的管理类型之一，为我国专业发展学校建设提供了成功的经验。本文结合国内实践论述了在专业发展学校管理中建立联络小组的意义，探讨了联络小组的建立方式和运行机制，指出了联络小组建设需要解决的主要问题和解决办法，希望在专业发展学校管理方式的本土化方面起到抛砖引玉的作用。

**关键词：**专业发展学校；管理；联络小组；校长助理

“专业发展学校（Professional Development School）是20世纪80年代中期以来美国教育改革中出现的一种教师培训的新形式。它并不是建立一所新学校，而是在原有中小学基础上，与大学合作形成的一种新功能。”1986年美国霍姆斯小组发表研究报告《明日之教师》，首次提出建立专业发展学校的设想，“认识到教学和师范教育之间的相互依赖的关系，还意味着要建立一个新的场所来训练未来的教师。这就是专业发展学校，它类同于医学教育中的教学医院。在这里，实习教师、行政领导与大学教研人员共同建立起伙伴关系，致力于提高‘教’与‘学’的质量。”受该报告的影响，美国大学教育学院与中小学合作建立了大量专业发展学校，在提高美国教师教育质量和促进中小学教育的改进方面取得了显著的效果。“1997年，全美共有600多所教师专业发展学校，到2002年已达到1000多所，几乎遍及美国各州。”美国专业发展学校还传播到法国、澳大利亚、加拿大、日本、新加坡等其他国家。借鉴美国专业发展学校理论与实践的积极成果，首都师范大学2001年5月开始在北京市建设首批5所教师发展学校，以此作为探索中小学教师教育改革的尝试。此后，“中国教育学会教师发展学校于2004年开始建设。”部分师范院校与中小学建立合作关系，共同开展师范生的培养，建立了类似于美国PDS的伙伴合作学校。无论是侧重职前教师教育的专业发展学校，还是侧重于在职教师培训的教师发展学校，都存在如何建立合理的管理制度，实现有效运作的问题。本文参考安康学院建设专业发展学校的实践探索，对专业发展学校管理中联络小组建设进行探讨，希望在专业发展学校管理方式的本土化方面起到抛砖引玉的作用。

## 一、建立联络小组的意义

设立联络小组是美国专业发展学校（PDS）的管理类型之一，联络小组成员由大学教师和

中小学教师共同组成,“联络小组以及他们产生的个人间的接触是联系专业发展学校伙伴关系中中小学与大学的一条重要途径。”联络小组是专业发展学校中联系大学和中小学的桥梁和纽带,是大学和中小学之间信息和意见交流与传达的最佳渠道,是各项工作落到实处的执行者,在专业发展学校的管理中发挥着十分重要和不可替代的作用。在国内专业发展学校建设实践中,联络小组的建设并未受到充分的重视,我们应当充分认识到联络小组在专业发展学校建设中的重要意义。

### **(一) 为师范生搭建全方位、常态化的实践教学平台,提高了职前教师教育的质量。**

1. 顺利完成师范生的教育见习、实习工作。师范生的教育见习、实习安排和落实是许多大学感到比较困难的工作,但是在专业发展学校,联络小组成员之间建立了深厚的感情和良好的协作关系,在工作中相互大力支持,师范生的教育见习、实习通过联络小组能够得到顺利安排。安康学院的联络员和专业发展学校的联络员在学期初共同查阅中小学的工作计划,提前安排合适的见习时间,并及时解决见习中出现的各种问题。大学的联络员作为在专业发展学校实习的师范生的指导教师,负责根据专业发展学校的要求(如人数、专业)安排实习生,并与专业发展学校的教师共同做好实习生的学习指导和日常管理。

2. 组织系统的课外实践活动。安康学院小学教育专业通过联络小组在小学聘请实践教学指导教师,安排二年级学生每二周由大学联络员带队到专业发展学校实践教学指导教师课堂上观摩教学一个上午。大学联络员了解到专业发展学校开展社团活动缺乏指导教师,主动做好大学和专业发展学校的沟通工作,组织三年级师范生担任专业发展学校书法、音乐、舞蹈等社团指导教师,并由专业发展学校发给聘书,指导教师利用课余时间每周辅导一个下午,既丰富了中小学的校园文化生活,促进了中小学生的全面发展,也让师范生得到实践锻炼,提高了课外活动组织能力和学生管理能力。

3. 实现实践教学的常态化。联络小组根据大学和专业发展学校的教学实际,随时安排师范生到专业发展学校真实课堂中观摩和实践,如《学校德育原理》、《小学生心理健康与辅导》等课程组织师范生观摩课堂教学,同指导教师交流,把试讲环节放在中小学真实的教学情境中开展。大学的联络员了解到专业发展学校、地方政府开展教学竞赛、示范教学,即组织学生前往观摩。联络小组还组织大学生参与并协助专业发展学校开展多项课外活动,如文化周、英语角等活动。

通过联络小组卓有成效的工作,为师范生搭建了全方位、常态化的实践教学平台,在培养师范生教育教学实践能力上效果显著,安康学院小学教育专业以联络小组开展实践教学成果为基础,申报立项陕西省大学生校外实践教育基地建设项目1项。

### **(二) 引入专业发展学校力量改进大学的管理和教学。**

1. 聘请专业发展学校校长参与管理。通过联络小组,大学教育学院聘请专业发展学校的校长担任教育学院教学委员会委员,参与教学管理,依据基础教育改革的要求,对大学的教学改革提出建议。大学还可以聘请专业发展学校校长担任专业指导委员会委员,参与专业建设,特别是在人才培养方案编制时参与讨论和审定,就人才培养目标和课程设置提供有价值的意见。



2. 聘请优秀中小学教师担任兼职教师,建设专兼结合的教师队伍。安康学院通过联络小组,在专业发展学校聘请校外实践教学指导教师,指导教师接纳师范生到自己课堂听课,并加以指导。通过联络小组,聘请优秀中小学教师担任课标解读、教材分析等课程的教学,担任学生毕业论文指导教师。小学教育专业开展的“教师教学技能大赛”“专业能力测评”也聘请专业发展学校的领导、教学能手或经验丰富的教师担任评委。

### **(三) 有力推进了对专业发展学校的多方面服务,受到专业发展学校的欢迎。**

1. 协助专业发展学校开展校本教研。中小学普遍缺乏高学历教师,教师多数缺少开展研究的基本训练和实践经验,大学高学历的联络员积极参与专业发展学校的校本教研,协助专业发展学校申报市、厅级课题,指导教师开展研究和论文撰写,联系大学专家参加专业发展学校课题的开题报告会和结题鉴定会。

2. 借助联络小组对专业发展学校教师进行培训,全面提高教师综合素质。联络员自己并组织大学专家到专业发展学校开展教师培训。大学举办的各种与中小学教育教学相关的学术讲座联络员可以通知专业发展学校的教师来聆听,大学邀请的专家还可以被邀请到专业发展学校做学术讲座。

3. 帮助专业发展学校解决具体困难。部分专业发展学校存在教师缺口,通过联络小组协调,选派优秀毕业班学生项岗实习,缓解了专业发展学校教师缺乏的压力。专业发展学校开设部分课程(如心理健康教育课),建立心理辅导室,缺乏师资,联络员发挥专业优势,自己或联系大学教师承担这部分工作。

4. 向专业发展学校开放大学的教学设施。某专业发展学校计划举办“亲近科学”社会实践活动,但当地缺乏相应设施,大学联络老师听说后,多方联系,安排专业发展学校的师生搭乘大学校车到大学的“秦巴生物标本馆”参观,在大学老师的讲解下,专业发展学校的学生表现出极大的兴趣,得到了一次难得的与大自然亲密接触的机会,明白了自然界是如此的丰富多彩。

## **二、联络小组的建立方式和运行机制**

### **(一) 大学选派优秀青年教师以适当的兼职身份担任联络员**

选派联络员是联络小组建立的首要问题,在美国专业发展学校中“在大学这一边,联络小组成员通常是一个大学教员,以兼职身份每周一次亲临学习学校,有时他也会参与专业发展学校的研究或其它性质的研究活动,在有些情况下,大学的某些课程是在实习教学中进行的,联络小组的成员是实习生的指导员,那么他就会更经常地去实习学校。”这里需要解决选派哪些大学教师,委以什么兼职身份二个问题。有学者提出大学教师担任教师发展学校的校长或顾问,安康学院根据自己地方院校的实际,经过慎重考虑,决定选派35岁以下的优秀青年教师挂职中小学校长助理,担任专业发展学校联络员。为落实这项工作,安康学院与合作学校多次协商,做了细致的说明工作,专业发展学校领导充分理解这项工作的目的和同容,同意合作,并为挂职教师提供办公条件,方便其工作。

选派35岁以下优秀青年教师挂职校长助理、担任联络员有四个方面的优点:一是他们从

校门到校门,缺乏行业实践经验,不了解基础教育的实际情况,需要到中小学实践锻炼,增加行业经验,成为双师型教师;二是他们年纪轻,精力充沛,工作热情高,喜欢与人接触,没有多少面子上的顾虑,容易融入合作学校教育教学和教师群体中,与专业发展学校教师建立亲密的关系。三是教育见习、实习等实践类课程主要由他们承担,担任联络员可以让他们把联络员工作和教学工作结合起来,直接和专业发展学校联系安排实践教学,有利于实践教学顺利开展。四是安排联络员挂职中小学校长助理有助于增加他们的荣誉感,调动其工作积极性,也让他们在参与专业发展学校的各项活动时有身份支持。

## **(二) 专业发展学校的联络员是教务主任或教学副校长**

在美国专业发展学校中“中小学一边,联络员一般是某一班级的教师,他负责安排实习生的实习、专题讨论会。”在我们专业发展学校管理实践中,多数大学联络员与专业发展学校的教务主任组成了事实上的联络小组,个别情况与专业发展学校主管教学副校长组成联络小组。总结以往的经验,我们认为大学联络员与专业发展学校的教务主任组成联络小组是最优的选择,中小学教学副校长工作忙,年龄大,与大学青年教师之间存在职级和年龄不对等的现象,影响双方间的工作联系和个人间密切关系的建立。中小学教务主任直接负责全校的教学组织和安排,具有与大学合作开展活动的工作需要和积极性,以及组织安排活动的权力,也与担任联络员的大学青年教师年龄和职级相近,容易对接,形成良好的私人关系。鉴于大学与中小学的合作活动一般是同时有多名大学师生、中小学师生和班级参与,中小学班级教师仅能组织本班的活动,不能组织全校或全年级的活动,他们担任联络员不能起到应有作用,所以不宜担任联络员。

## **(三) 联络小组建设需要制度化规范化**

尽管大学联络员与专业发展学校的联络员建立起密切的私人关系,实现了工作良好开展,但是联络小组的建立更需要文本从制度上给予正式确认。在大学与中小学建立专业发展学校的正式协议文本中应该明确规定大学派遣教师以一定的兼职身份与合作中小学教务主任或教学副校长组成联络小组,详细规定联络小组的工作职责。同时,大学聘任专业发展学校的联络员为兼职教师,发给聘书,专业发展学校亦聘请大学联络员为顾问或校长助理,同样发给聘书。如果在专业发展学校建立的协议文本中没有建立联络小组的内容,作为补充,可以单独制订建立联络小组的文件。

## **(四) 充分发挥联络小组的作用**

联络小组是联系大学和中小学之间的桥梁和纽带,是专业发展学校各项工作的具体安排者和实施者,只有充分发挥联络小组的作用,才能保证专业发展学校的正常运行,提高职前教育教育质量,实现在职教师专业发展,促进中小学教育教学改革,联络小组成员必须定期会面,随时联络。大学方面的联络员以兼职身份每周一次亲临学习学校,至少应一个月与中小学联络员会面一次,就需要协调解决的事项交流意见,采取措施,特别是在学期或学年初,根据两校的学期或学年工作计划制定专业发展学校工作计划,以避免工作的盲目性,如避免师范生见习、实习安排可能与中小学日常活动冲突。遇到紧急事件,联络小组成员要随时会面,或通过

电话、网络交流,自主或通过学校层面解决问题。

### (五) 联络小组工作需要得到大学和中小学的组织支持

尽管高效的联络小组能够组织安排专业发展学校中大学与中小学合作活动,解决其中存在的一些具体问题,但是,大学中承担教师教育的教育学院的领导要与专业发展学校的领导(校长、书记)保持经常的接触和沟通,共同确定合作的主要内容和方式,协商解决联络小组成员因职权等原因难以解决的问题,为联络小组的工作提供组织支持。

## 三、联络小组建设中需要解决的问题

在专业发展学校建设中存在缺乏政策性支持、稳定的资金来源、大学和中小学的文化冲突等多方面的问题。专业发展学校联络小组建设除以上共同的问题外,面临的主要问题是:如何对联络员的劳动进行评价,调动他们的工作积极性;在专业发展学校中担任联络员的大学教师和中小学教师,付出了很多的时间和精力组织双方的合作活动,并取得了良好的效果,他们的工作应该得到充分肯定,并获得相应的奖励。

(一) 大学对于担任联络员的青年教师,应该给予一定的工作津贴,也可以计算一定的教学工作量,或社会服务工作量,并与职称评定挂钩。《安康学院职称评审中科研成果计分办法》规定“教师经学校批准在行业企业兼职锻炼一年以上且有效工作日不少于 40 天(上述人员认定以学校文件为准,且服务的过程资料及日志记录齐全)记 20 分”。从职称评定的角度对联络员给予支持。

(二) 联络小组的工作实践显示,因为工作积极性和能力不同,大学联络员投入的时间和精力有很大不同,工作效果也差别明显,因此对大学联络员的工作进行严格考评和奖励是十分必要的,我们设想组成有大学和专业发展学校管理人员组成的考评小组,通过个人述职和调查了解的方式,对联络员进行考核,考核等次分为不合格、合格、良好和优秀,根据等不同等次给予不同的工作津贴,以便在较大程度上调动他们的工作积极性。

(三) 对于中小学的联络员,建议大学方面要主动与中小学领导协商,由中小学给予津贴,或者由大学方面直接给予津贴。安康学院在实际工作中,聘请中小学联络员担任实践教学指导老师,教学技能比赛、教学能力测评等活动的评委,发给相应的劳务费,既建立了兼职教师队伍,又在一定程度调动了中小学联络员的工作积极性。

(转自《当代教师教育》2016 年第 3 期,作者黄路阳系本校教育学院院长、教授;李支其系本校教育学院讲师)

## 【英语教学与考研】

# 安康学院 2016 届毕业生考研英语成绩 调查分析及对策研究

负 旭 哈红光

**摘 要:** 我校 2016 年考研录取人数达到历史新高,但与兄弟院校相比仍有一定差距。研究发现,英语成绩的学科差异与学科控制线显著相关,人文管理类考生英语成绩较好,理工农科类英语成绩较差,但后者的英语控制线明显低于前者,录取出现倒挂现象。由此看来,未来考研录取人数(学术类)仍将集中在理工农科类院系,人文管理类院系将长期处于配角地位。对于艺术体育类学生,英语基础差仍是考研的主要障碍。由于二区英语控制线低于一区、专技类硕士英语要求低于学术类硕士,为提高考研录取率,应引导学生报考二区院校,鼓励艺术体育类学生报考专技类硕士。研究表明,我校不同科类学生考研所面临的竞争,以及英语学习现状均存在明显差异,与之相适应,不同院系的英语教学应各有侧重。英语是理工农科类和艺术体育类学生的薄弱学科,所在学院应教育引导重视英语学习;学校可考虑为有意考研的学生开设专门班次,增加《大学英语》课时,帮助他们完成长线的考研英语准备。此外,CET-4 是高考英语和研考英语的过渡性考试,我校每年仍有 10% 左右毕业生选择继续深造,学校应当重视学生 CET-4 的学习指导。

**关键词:** 安康学院; 考研英语; 英语教学

升本以来,我校高度重视毕业生的考研工作;对于学生而言,在就业压力难以缓解的状况下,通过考研继续深造也是一种不错的选择。最近几年,学校考研录取人数稳中有升。据统计,2013 年全校有 106 人被国内外高校录取为研究生,2014 年有 102 人被录取为研究生,2015 年 89 人被录取为研究生,2016 年 146 人被录取为研究生,2016 年考研录取人数达到历史新高。研究生录取人数的攀升,反映了学校师生做出的巨大努力,但就毕业生数量来看,我校考研录取人数仍然偏低。为查找原因,笔者对 2016 届学生考研情况进行了较为深入的研究。

## 一、16 届毕业生考研英语成绩及大学英语教学状态

**(一) 16 届毕业生考研英语成绩。**本研究中的数据处理使用了 SPSS 和 MATLAB 软件,目前,这两种软件在科研中被广泛使用,且效度信度较高。为弥补数据统计分析的不足,全面真实地找准考研学生录取、落选的主要因素,笔者调查了我校被录取的近百名学术类研究生,这些学生覆盖了学校的所有院系。结合从教务处获取的考研情况记载,笔者对 2016 年各二级学院考取学术类研究生的英语成绩进行统计整理,形成安康学院 2016 年学术类研究生入学考试英语平均成绩统计表(见表 1)。

需要说明的是,外语学院毕业生考研不在本研究范围之内,所涉个别毕业生跨专业考研,其英语成绩对本项研究没有意义。经管学院按院系调整之后情况统计,16 届没有被录取为研究生的,所以表 1 不涉及经管学院。艺术学院的艺术教育专业属于文科类专业,学生考研英语成绩较高,使得整个艺术学院的英语平均成绩有所提高,但这并不代表艺术类学生真实的英语学习状态;实际上,艺术学院 16 届艺术类学生考研录取人数少,成绩亦不理想。此外,本研究不涉及专技类硕士考研英语成绩,专技类硕士考研英语要求比学术类硕士要求低。所以,最近几年考取专技类硕士的人数持续增长。

表 1 安康学院 2016 年学术类研究生入学考试英语平均成绩统计表

数统学院	教育学院	化工学院	外语学院	文传学院	体育学院	政社学院	电信学院	艺术学院	旅环学院	农生学院
53.45	59.86	52.67	62.20	55.57	39.14	54.1	56.42	49.17	55	51.75

表 1 显示,教育学院考研英语成绩最高,农学、化工等院系英语成绩最低,文科院系高于理工科院系。但比较考研录取的英语成绩控制线发现,农学、化工等理工科专业英语控制线明显低于人文、管理学科。我校农生学院、化工学院考研上线人数高于教育学院等文科类学院,形成倒挂现象。理工科学生考研,研究方向选择余地大,英语成绩控制线较低,录取率高,这一状况表明,我校学生考取学术类研究生仍将集中在理工农科类院系,人文管理类学科考研将长期处于配角地位。

**(二) 我校大学英语教学状况。**通过分析 16 届考研英语成绩,笔者发现,我校毕业生英语水平与全国平均水平基本一致。表 2 是考研英语成绩描述性统计量表,量表显示,2016 年一区英语控制线平均分数为 39.95,二区为 36.95,我校 16 届毕业生考研英语成绩平均分是 53.41,考虑到未录取考生英语成绩的坠沉作用,我校毕业生考研成绩基本上与全国控制线持平。为提高考研录取率,今后应引导学生报考二区院校。

表 2 描述性统计量表

	均值	标准差	N
pm1	39.9490	5.81213	98
pm2	36.9490	5.81213	98
m	53.4082	8.77419	98

表 3 相关性统计量表

	pm1	pm2
Pearson 相关性	0.265	0.265
显著性 (双侧)	0.008	0.008
平方与叉积的和	1312.041	1312.041
协方差	13.526	13.526
N	98	98

各学科考研英语成绩控制线是不同的,控制线差异反映了各学科录取比例的差异,以及该学科考生英语学习现状的差异。表 3 是考研英语成绩与学科差异相关性统计量表,量表显示,在一区、二区, Pearson 相关性系数都是 0.265,显著性 (双侧) 值 0.008 ( $P < 0.01$ ),表明我校考研英语成绩的学科差异与学科控制线显著相关。比如一区院校农学类英语成绩控制线是 34,我校农生学院被录取的考研学生平均英语成绩为 51.75;而文学类英语成绩控制线是 53,文传学院被录取的考研学生的平均英语成绩为 55.57。也就是说,农学类考生英语成绩低于文学类考生英语成绩,而他们却比文学类考生远远高出考研录取的英语成绩控制线。实际上,英语教

学中存在这种学科差异,很早就被英语教师所注意。教师反映文科院系的《大学英语》课程,授课效果要好于理工科院系。但由于理工科专业的英语控制线低,考研录取率反而比文科高很多。就 16 届毕业生情况看,农学、化工等专业毕业生考研潜力仍然很大;而教育、文学、经管等专业的学生,尽管学风好、学习主动性强、考研成绩高,但由于英语成绩控制线高,学生提高英语成绩难度大,因此,考研提升空间不大。

为进一步研究我校大学英语的教学情况,笔者采用 SPSS 软件,按照一区、二区控制线(pm)来查找各学科考研英语成绩分布情况,发现各学科考研英语成绩大体上是正态分布的,高点一般都在 55 分周围。学科控制线的差异导致分布有所偏移。研究结果表明,考研英语成绩反映我校大学英语教学情况良好。我校 16 届考研英语平均成绩为 53.40,根据笔者不完全统计,16 届毕业生中被录取为学术类硕士的人数接近百人,录取比例和成绩分布也同样证明了我校大学英语教学状态良好。

笔者访谈发现,体育学院的学生反映英语基础差影响了考研;艺术学院 16 届美术学、音乐学学生没有考上学术类研究生的。艺术体育类学生考研情况不理想,英语基础差是主要原因,不少考生专业课成绩尚可,但英语成绩达不到控制线要求。2016 年艺术体育类考生的英语成绩控制线均为 34(一区)、31(二区),这在各学科中是最低的,并且对于报考专技类硕士的英语要求更低。因此,今后应鼓励艺术、体育类学生报考专技类硕士。

## 二、关于考研英语成绩影响因素的调查和分析

本研究使用“逐步回归分析法”查找影响考研英语成绩的显著因素。逐步回归的基本思想是将变量逐个引入模型,每引入一个解释变量后都要进行检验,并对已经选入的解释变量逐个进行检验。当原来引入的解释变量由于后面解释变量的引入变得不再显著时,则将其删除,以确保每次引入新的变量之前回归方程中只包含显著性变量。这是一个反复的过程,直到既没有显著的解释变量选入回归方程,也没有不显著的解释变量从回归方程中剔除为止,从而保证了最后所得到的解释变量集是最优的。作者使用 MATLAB 中的 stepwise 对收集到的数据实行逐步回归分析。在进行“回归分析”前,笔者首先对 16 届考取学术类硕士的近百名学生进行调查,获取原始数据,包括每名学生的 CET-4 成绩、CET-6 成绩、是否在大三选修过英语类课程、背诵考研单词表、完成近 5 年考研真题、参加过考研英语辅导班、使用作文模板、考研英语成绩等八项内容,再整理为表 4。表 4 为原始数据,没有办法被 MATLAB 直接识别,笔者对表 4 的数据进行技术处理,形成表 5。表 5 中自变量为 1-7 列,设定为 X1-7;应变量是第 8 列,设定为 Y。限于篇幅,这里的原始数据和改造数据只涉及局部。然后,将表 5 数据导入 MATLAB 进行逐步回归计算,得出逐步回归分析结果(见图 1)。

表 4 考研英语成绩影响因子数据表(局部)  
Part of investigation data

CET-4	CET-6	在三年级选修过英语类课程	背诵考研单词表	完成近 5 年考研真题	参加过考研英语辅导班	使用作文模板	考研英语成绩
467	377	YES	YES	YES	NO	YES	65
440	356	YES	YES	YES	YES	YES	62

421	0	NO	YES	NO	NO	NO	50
420	0	NO	YES	NO	YES	NO	49
471	423	NO	YES	YES	YES	YES	76
456	433	YES	YES	NO	YES	YES	67
482	426	NO	YES	YES	NO	YES	70
430	388	NO	YES	NO	NO	NO	57
426	400	YES	YES	NO	NO	YES	60
380	0	NO	YES	NO	YES	NO	38
415	0	NO	YES	YES	NO	NO	53
433	412	NO	YES	NO	YES	YES	50
425	401	YES	NO	NO	NO	NO	44
414	0	YES	YES	YES	YES	NO	49
376	0	YES	YES	YES	YES	YES	34
437	413	NO	YES	NO	NO	NO	46
421	0	NO	YES	NO	NO	NO	54
466	426	NO	YES	YES	NO	YES	69
472	431	NO	YES	YES	NO	YES	67

表 5 整理后数据(局部)  
Part of the preprocessed data

CET-4	CET-6	optional course	word	old exams	training course	essay model	score
467	377	1	1	1	0	1	65
440	356	1	1	1	1	1	62
421	0	0	1	0	0	0	50
420	0	0	1	0	1	0	49
471	423	0	1	1	1	1	76
456	433	1	1	0	1	1	67
482	426	0	1	1	0	1	70
430	388	0	1	0	0	0	57
426	400	1	1	0	0	1	60
380	0	0	1	0	1	0	38
415	0	0	1	1	0	0	53
433	412	0	1	0	1	1	50
425	401	1	0	0	0	0	44
414	0	1	1	1	1	0	49
376	0	1	1	1	1	1	34
437	413	0	1	0	0	0	46
421	0	0	1	0	0	0	54
466	426	0	1	1	0	1	69
472	431	0	1	1	0	1	67

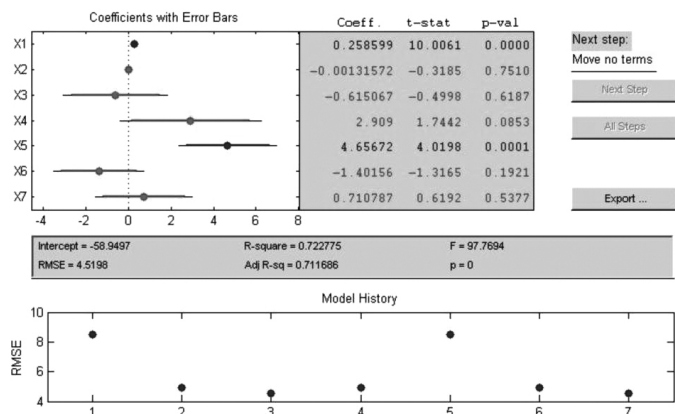


图 1 逐步回归分析结果

分析图 1 可以看出以下问题： $t$ -stat 是  $T$  检验值 = 回归系数 / 标准差， $t$ -stat 值越大，表明自变量与应变量的关系越明显。 $p$ -val 为假设机率，统计学根据显著性检验方法所得到的  $p$  值，一般以  $p < 0.05$  为显著， $P < 0.01$  为非常显著，其含义是样本间的差异由抽样误差所致的概率小于 0.05 或 0.01。图 1 中的  $p$  值都是极小的，误差概率低。从图 1 看出，对于结果产生影响的自变量主要是 X1 和 X6。对应的就是“CET-4 成绩”和“是否做过考研历年真题”两个自变量。后者与考研成绩的关系是十分明显的。但是 CET-4 成绩，这个自变量容易让人忽视。调查数据经过计算表明，16 届毕业生录取为学术类硕士的英语成绩与他们在校期间的 CET-4 成绩紧密相关，这与教师平时的教学观察基本一致。通过考研英语成绩分析，可以看出在今后的针对性复习中，应重视学生的 CET-4 学习指导，CET-4 成绩可以预测考研成绩。

### 三、调查结论和教学对策

基于对 16 届考研英语成绩分析，笔者认为，我校理工农科类、人文经管类和艺术体育类学生考研所面临的竞争，以及英语学习现状均存在明显差异。理工农科类英语学习状况较差，但总体竞争相对较弱；人文经管类英语学习状况较好，但总体竞争较强；对于艺术体育类考生，英语成绩仍是他们考研的主要障碍。在今后较长时间内，农学、化工、电信等专业学生考研成功的机会要大于教育、经管、文学等专业学生，并且这种差距还有可能进一步拉大。

据此，我校理工农科类院系、人文经管类院系和艺术体育类院系的英语教学应各有侧重。理工农科类考生英语成绩较差，所在学院和英语教师应帮助学生端正学习态度，不断提醒同学们重视英语学习，鼓励有继续深造愿望的同学早做准备，力争理工农科类院系在考研上实现更大突破。人文经管类考生英语基础较好，但考研英语成绩控制线相对较高，所在院系在帮助学生提高专业课成绩的同时，对学生英语学习仍不可忽视；英语教师应在答题技巧上给予学生更多指导，也可帮助学生选择专门的考研英语培训机构进行强化训练。艺术体育类学生继续深造的意愿很强，但英语是他们考研的制约瓶颈，所在学院应注意营造英语学习氛围，针对有意向考研的学生，开设专门班次，适当增加《大学英语》课时，在专业教师的辅导下，帮助他们完成长线的考研英语准备，以此改变这类学生无法实现读研梦想的窘境。

此外，CET-4 考试是高考英语和研考英语的过度性考试，考虑到我校每年仍有 10% 左右毕业生选择继续深造，学校应当重视 CET-4。忽视 CET-4，不仅会影响学生就业，还会影响到优秀生的考研继续深造。

(作者负旭系本校外语学院讲师；哈红光系本校外语学院院长、教授)



**【课改信息】**

## 课改观点集锦

(高等教育研究室搜集整理)

### 大学对话教学模式设计与应用策略

贵州大学安世遨教授：对话教学是扬弃传统独白式教学的一种教学新形态和新范式，而对话教学模式则是对话教学的实践范例和样式，它通过简化、微缩的方式呈现对话教学的基本框架。案例教学的性质和特点使其与对话教学具有天然的联系。结合教学过程的基本要素，经过关键环节与概念的提炼与取舍，可以设计出一个基于案例的对话教学模式。在大学教学实践中有效运用这一模式，需要恪守对话的理念与精神，辨识真假对话，重构教学主体角色与关系；以案例为载体，以对话为核心，将对话融入教学全程；融合对话要素，创设对话情境，建设对话教学生态；培育对话机智，造就对话涨落，实现对话创新。（资料来源：《中国高教研究》2017 年第 3 期）

### 美国高校顶石课程形态

西北工业大学李辉研究员、张学良博士：顶石课程由英文 Capstone courses 翻译而来，它巧妙地将建筑的“顶石”术语与心理学“顶峰体验”概念结合起来，引申到本科课程领域，类似于开设一门高级习明纳（seminar）课程，为临近毕业的本科生提供整合、总结大学所学知识的机会，它增强了学生本科所学的“整体力”。由于课程目标的一致性，顶石课程是对这一类型课程的总称。顶石课程遵循人本主义教学论、建构主义教学论，呈现出学生对知识获取的过程取向与自主建构特征，对提高美国本科教学水平和人才培养质量发挥了积极作用。顶石课程的功能，一是整合过去所学相对片段式的知识，二是为未来“真实”世界做好准备。“帮助学生达到工作或攻读研究生的水准，为走上工作岗位或继续深造做准备；它是大学前几年学习的积累和延续，形式上尽可能让学生以合作方式进行”。该课程通过研究具有一定难度和深度的真实项目或问题，促进对所学专业知识进行有效整合，培养发现问题、批判性思维、语言表达以及应用所学解决问题的能力，并获得享受成功带来的顶峰体验。（资料来源：《中国高教研究》2017 年第 3 期）

### “现代汉语”课程适当增加方言例证教学探索

江苏师范大学史艳锋教授：高校“现代汉语”课程中适当增加方言例证的讲授比例，不仅可以增加大学教师的授课魅力，还可以对大学生的学习起到积极促进作用。引入方言例证授课

可以缓解“现代汉语”课堂教学的枯燥之处,增加教学的新奇感;可以使知识浅显化,更便于听课者消化、接受,进而提高汉语、文学教学质量。引入方言例证教学一定程度上丰富了大学生对语言现象的认识,更易于摸清楚语言现象的来龙去脉,把握普通话的特征。此外,还会直接激发大学生投身科研的热情。(资料来源:《中国大学教学》2016 年第 10 期)

## 多要素融合下课堂教学方式的构建

黑龙江中医药大学曹净植博士等人:把先进的教育理念运用到具体学科的教学,把多种要素有机结合,形成有效的课堂教学方式,才能促进受教者开展信息的组织和整合,提高学生的实践能力。确定课堂教学目标,明确教师的角色定位和技能,选择有效的教学行为,在课堂中综合运用多种教学手段对于构建课堂教学方式具有重要的意义。(资料来源:《黑龙江高教研究》2016 年第 10 期)

## 大学课堂对慕课の利用:关于 SPOC 的探讨

武汉大学文学院陈国恩教授:慕课视频的高质量、学生学习的自主性,使慕课其具有传统课堂教学所不具备的优势,但也存在师生直接互动不足的缺点。SPOC 利用慕课的资源,再与课堂面授结合起来,在一些课程中可以实现优势互补。具体的实施中,要注意向学生展示 SPOC 的优点,并在课程的结构设计、面授内容、成绩考核及课程管理方面采取一些特别的措施,方能取得比较理想的效果。SPOC 比较适用于公选课,而对基础专业课则宜持谨慎的态度。(资料来源:《中国大学教学》2016 年第 7 期)

## 构建大学生学术论文写作渐进式培养模式

青海师范大学人文学院陈文祥教授:当前国内高校大学生学术论文写作,存在诸多不利于提升学生论文写作能力的因素,如缺失有效指导、缺乏循序渐进指导、缺乏奖优惩怠机制等。笔者认为,可以在高校确立和推广一种大学生学术论文写作能力提升的渐进式培养模式。这种模式是通过为“学术论文”准确定性、引导学生阅读高水平学术论文,实现论文指导的渐进性和连贯性,完善学生论文写作激励机制等步骤来实现的。实施这一模式还需要关注以下几个相关问题:一是精简论文写作数量,重视质量;二是可合并的课程论文,由前后两门课程教师进行持续指导;三是制定能体现渐进性、阶段性的论文写作规范和要求;四是毕业论文选题从课程论文中产生。(资料来源:《中国大学教学》2015 年第 10 期)

**【校内新闻】**

## 学校召开2017“课程教学改革年”工作推进会

2017年3月24日，学校在江南校区第一会议室召开“课程教学改革年”工作推进会。校长陈刚、副校长钟生海、教务处负责同志和各二级学院院长、分管教学副院长参加会议，会议由钟生海主持。

教务处处长余谦对课改“实施方案”进行解读，电信学院、文传学院分别就本学院课程教学改革经验、2017年课改推进思路作专题发言。之后，陈刚校长讲话，对课改工作提出要求：一是坚定不移地推进课改。通过课改提升教学质量，促进“一流学院、一流专业”建设，促进学校转型发展；要推出一批教师，选出一批课程，发挥示范引领作用。他指出，课改涉及到课程目标、内容、评价、教材建设等多方面，其中课程目标是课改起点，必须围绕专业培养目标，明确本课程在培养学生知识、能力、素质等方面的贡献；要紧跟社会经济、行业企业发展动态改革教学内容，要开发与选用适合我校应用型人才培养的教材。二是坚定不移地以职业能力培养为导向。他强调，职业能力导向符合我校人才培养定位与应用型人才培养特点，我校课程改革必须以职业为导向、对接岗位，要把产教融合、校企合作作为推动课程改革的基本路径。三是坚定不移地强化方法训练和能力培养。改变传统的灌输式教学方式，强化学生发现问题、分析问题、解决问题的方法训练和能力培养，由知识传授模式转向能力培养模式，从“知识传授中教方法”转变为“在方法能力训练中传授知识”。四是坚定不移地以案例、专题为单元组织课程教学。课程改革要从知识传授逻辑转变为能力培养逻辑，坚持以问题、案例等教学方式完成部分或大部分课程教学目标；要结合教材收集优选大量相关资料，优化重组教学内容。

钟生海作会议总结，要求各学院要统一思想、高度重视，深刻领会陈校长的讲话精神，切实把讲话精神落实到课程教学改革工作中去。他还就改进管理机制、促进课程改革提出四点建议：一是教师承担课程改革任务与教师的职务职级、岗位职责挂钩；二是教师开展课程改革情况与评优评先挂钩；三是教师承担课程改革任务与外出进修学习挂钩；四是教师参与课程改革情况与二级学院40%奖励绩效挂钩。他要求各学院加强对教师的课改指导，通过“课改沙龙”、课改培训等形式，让具有课改经验的教师现身说法、分享经验，让教师会改、能改好；要充分运用好校、院两级教学督导，加强课程改革工作的指导与检查，确保“课程教学改革年”各项目标任务顺利完成。

（高等教育研究室根据校园网新闻整理）

## 征稿启事

《高教研究动态》是由安康学院教务处编辑出版的内部交流刊物。本刊致力于高教动态介绍、高教理论研讨，立足学校转型发展和内涵提升，为培养高素质应用型人才服务。本刊关注高教改革与发展问题，推介本校相关研究成果，热忱欢迎有关“院校研究、院系管理、人才培养、学科建设、专业建设、课程建设、教学改革、教师队伍建设、教风学风建设、学生工作研究”方面的投稿（研究论文、经验交流、成果介绍、对策建议均可）。投稿一律采用电子版形式，本刊有权对拟采用稿件作修改或删减。投稿一经采用，本刊将按规定支付稿酬。

投稿邮箱：gjzx@aku.edu.cn

联系电话：0915—3261965

联系人：胡老师