

大学课堂革命何以可能

——研究性教学的旨趣、实践及其挑战

解德渤, 崔桐

(大连理工大学 高等教育研究院, 大连 116024)

摘要: 提升大学课堂质量是打造一流本科教育的应有之义。当前我国大学课堂亟待经历一场“静悄悄”的革命,但课堂革命何以可能则是学术界与实践界共同面临的一道难题。这场课堂革命突破口在于研究性教学,根本旨趣在于借助立体课堂重新定义大学课堂,从传统单维课堂走向新型立体课堂。研究性教学的实践策略在于运用分类思维重新形塑大学课堂,从笼统的教学模式走向多样化和可选择的教学模式,包括田野式教学、研讨式教学、案例式教学、实验式教学以及启发式教学等。研究性教学的主要挑战在于如何破除教师与学生的主体性恐惧以及学校层面的资源配置问题与制度性阻滞,从改革伦理的视角重思大学课堂革命并重新为大学课堂注入改革的动力。

关键词: 研究性教学; 课堂革命; 大学课堂; 教学改革

[中图分类号]G642.421 [文献标志码]A [文章编号]1673-8012(2020)03-0056-11

一、大学课堂亟待一场“静悄悄”的革命

大学课堂是高等教育人才培养的首要阵地,也是衡量高等教育质量的核心要素,更是建设高

收稿日期:2019-05-28

基金项目:全国教育科学“十三五”规划青年基金项目“中国大学学科建设的历史考察与实践机制研究(1949—2019)”(CIA190277)

作者简介:解德渤,男,河北衡水人,大连理工大学高等教育研究院讲师,硕士生导师,教育学博士,主要从事高等教育基本理论与高等教育政治学研究;

崔桐,女,吉林松原人,大连理工大学高等教育研究院硕士生,主要从事大学课程与教学研究。

引用格式:解德渤,崔桐.大学课堂革命何以可能:研究性教学的旨趣、实践及其挑战[J].重庆高教研究,2020,8(3):56-66.

Citation format: XIE Debo, CUI Tong. The possibility of university classroom revolution: the purport, practice and challenge of research-based teaching[J]. Chongqing higher education research, 2020, 8(3): 56-66.

等教育强国的微环境。正因为如此,大学课堂革命成为一个亟待深入探究的理论话题,也是摆在高等教育工作者面前的一个实践议题。大学课堂革命既是一个世界性的普遍问题,也是当前我国高等教育发展进程中不可绕过的一道现实命题。可以说,大学课堂革命是纾解当前我国高等教育难题的一种现实诉求,也是对知识再生产模式不断更迭的一种历史回应,更是因应后现代大学时代来临的一种长远抉择。

(一) 作为现实诉求的大学课堂革命

诚然,“钱学森之问”拷问的是拔尖创新人才培养的体制难题,但也不免映射出我国大学课堂存在的种种弊病。这些问题将当前大学课堂业已存在的“旧伤”与“新病”暴露无遗。第一,“满堂灌”的课堂教学在较大程度上消磨着教师的教学激情,消耗着学生的学习热情,对教师的教学学术与学生的个性发展少有裨益。第二,“插秧式”的组织形式对师生互动、学生交流造成一定的空间障碍,如何实现师生之间的知识建构、加强师生之间的情感沟通成为传统大学课堂面临的挑战。第三,“低头族”的学生群体开始涌现出来,这是在信息社会背景下大学课堂遭遇的外部挑战,同时也是学生对枯燥无趣的大学课堂的一种反叛。大学课堂俨然成为争夺学生注意力的战场,传统教学方式对此未能提出较好的解决方案,也很难做出实质性的自我修正。第四,“走歪路”的变革方式正在持续消耗着人们对大学课堂变革的热情与期待。当前在许多高校中盛行的无手机课堂、点名式课堂、摄像头课堂、心灵鸡汤课堂等似乎成为扭转现实中课堂困境的某种策略,但这种无奈之举模糊了人们对理想课堂的憧憬,这表明真正的大学课堂革命势在必行。

上述现象无不反映出大学课堂亟待一场较为彻底的结构性的变革,以此来兑现提升高等教育质量的庄严承诺。坦率地说,大学课堂革命不是也不应该是一场轰轰烈烈的改革闹剧,而应该通过寻求一个改革突破口,稳步推进这场意义重大、关乎长远的教育改革实践。在此,我们借用日本著名学者佐藤学“静悄悄的革命”这一说法^[1],加以迁移用以描绘大学课堂革命的总体状态,即这场革命要求我们在大学课堂教学的根本理念、制度设计以及具体措施上做出相应的结构性调整。从这个意义上说,大学课堂革命绝非是一蹴而就的革命运动,而是一场持续蔓延的浸润式教育变革。这是因为大学课堂变革深深嵌套于高等教育实践的文化范畴之中,而这场需要“静水流深”的课堂变革越是缓慢,可能才会越理性、越审慎,也才可能使高等教育变革走上正确的道路,否则难免会有南辕北辙之虞。

(二) 作为历史要求的大学课堂革命

如果说学校教育知识再生产最主要的途径,那么大学课堂则是高深知识再生产最重要的阵地。无论我们承认与否,大学教学理念与实践都在持续经历着知识再生产模式的变迁与重塑,从而引发了始料未及的“静悄悄”的大学课堂革命。

从历史的角度看,农业文明时代的大学教学活动主要属于知识再生产模式Ⅰ,“手工作坊式”的大学课堂天然地选择了个别教学组织形式,通常依靠对经典的重述或阐释来传递知识。工业文明时代的大学教学活动主要属于知识再生产模式Ⅱ,“批量生产式”的大学课堂自然而然地选择了班级授课制的教学组织形式,标准化、程式化的教学内容与教学方法既适应了近代社会的总体诉求,又孕育着后现代大学课堂的变革动力。后工业文明时代的大学教学活动主要属于知识再生产模式Ⅲ,“私人订制式”的大学课堂则呼唤小班化教学组织形式的出现,探究式、个性化的教学内容与教学方法成为当今大学课堂变革的主旋律。不可否认,班级授课制依然是大学

场域主要的教学组织形式,但作为变革趋势的小班化教学正在释放出源于学生内心的教育力量。

从这个意义上说,大学课堂革命从未停歇,且目前正处于从知识再生产模式Ⅱ向知识再生产模式Ⅲ过渡的关键阶段。教学组织形式的变革是大学课堂最直观的变革内容,“教室革命”归根结底体现的是教学内容与教学方法的变革,折射出不同时代背景下人才培养目标的历史变迁与调整。这就意味着大学课堂革命是普遍与特殊的统一,是历史与逻辑的统一,是形式与内容的统一,从而具备了变革的必要性、迫切性与现实性。在此背景下,我们需要回答:大学课堂革命何以可能?这是当前我国学术界与实践界共同面临的一道难题。

(三) 作为长远抉择的大学课堂革命

中国大学已经进入后现代,高等教育大众化乃至普及化要求大学课堂必须对多元化的学生诉求做出回应,从而对强调统一化、标准化的灌输式课堂表现出较为彻底的拒斥态度。当前,在高等教育领域蓬勃兴起的翻转课堂、大学慕课以及课堂研讨等都是对传统式教学的部分矫正。展开来说,翻转课堂是从教学环节上重构教学流程,大学慕课从技术层面为课堂变革带来一股清新空气,而课堂研讨则是在方法层面为发挥学生主体作用提供了一种具体操作。不得不说,上述策略仅仅是从某个角度对传统式教学的诸多弊病做出某种疗治,并非为计深远的长远抉择。我们不妨扪心自问:当前的大学课堂可以面对未来个性张扬的学生吗?可以培养学生应对未来挑战的能力与素养吗?也许我们会得到一个比较悲观的答案。如何从整体层面、长远角度来推进这场“静悄悄”的大学课堂革命,是我们必须审慎思考的重大问题。

相比之下,以研究性教学为典型代表的大学创新教学不仅在知识观、实践观和人才观3个方面深刻批判了传统教学模式所竭力维护的理论基础^[2],而且在实践层面对不同高校、不同学科、不同课程、不同教师以及不同学生更具有适应性与包容性。更为现实的是,研究性教学在较大程度上可以扭转“满堂灌”的教学方式、“插秧式”的组织形式、“低头族”的学生群体以及“走歪路”的变革思路所形成的不利局面。因此,研究性教学理应成为我国当前大学课堂革命的突破口,更应该成为面向未来50年乃至100年高等教育人才培养的长远抉择。2005年印发的《教育部关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》第11条就提出要“积极推动研究性教学,提高大学生的创新能力”,但为什么时至今日大学课堂革命依旧没有取得预期成效呢?不得不说,我们对研究性教学的总体认识存在误读之处,这是大学课堂革命的观念桎梏;对研究性教学的具体实践存在模糊之处,这是大学课堂革命的实践难题;对研究性教学的可能挑战存在不明之处,这是大学课堂革命的条件限制。正因为如此,我们尝试从研究性教学的旨趣、实践以及挑战3个方面整体性地剖析如何推进这场静悄悄的大学课堂革命。

二、研究性教学的根本旨趣

简单来说,研究性教学就是将研究性元素融入教学活动之中,旨在促进教师与学生的共同发展。研究性教学不仅是一种教学理念,也是一种教学模式,更是一种教学行动。但在此,我们更需要澄清的是,研究性教学的根本旨趣是什么?这是一个前置性命题,也是一个根本性命题。显然,直接回答这个问题并不容易,我们可以从问题的反面进行思索:当下我们对研究性教学存在哪些误读?如果这个问题得以解答,那么研究性教学的根本旨趣这一命题也就迎刃而解了。坦率地说,传统性教学属于灌输式的外倾路径,而研究性教学则属于引导式的内倾路径。研究性教

学的根本旨趣与生命力在于,实现对大学课堂的重新定义,继而克服传统性教学的种种弊端,最终兑现提升高等教育质量的无言承诺。较为普遍的一种认识是,研究性教学就是某些教师在45分钟课堂上将某些课程知识采用自主学习、合作学习或探究学习等方式传递给学生的活动。仔细思量,这种认识包含着最常见的对研究性教学的四重误读,这些误读现象依然落入传统性教学的窠臼,成为制约大学课堂变革的观念障碍,我们应该对此予以辨识并在此基础上揭示研究性教学的根本旨趣。

(一) 研究性教学的适用范围

研究性教学是不是只适用于研究型大学? 研究性教学是不是只适用于部分教师? 研究性教学是不是只适用于教学的某个环节?^[3] 研究性教学是不是只适用于部分专业? 研究性教学是不是只适用于某些课程? 研究性教学是不是只适用于某些学生? 在许多学校与教师的意识和行动中,我们或多或少地察觉到某些偏差。这些误读在很大程度上窄化了研究性教学的适用范围,由此引发的大学课堂变革效果也大打折扣,反过来进一步限制了研究性教学在大学课堂革命中理应发挥的宁静而独特的作用。我们可以通过研究性教学着力推动不同高校、各个专业教学质量的提升,进而为培养相关领域的创新人才提供原初能力与动力。我们可以让大部分学生通过研究性教学拥有参与感、获得感与幸福感,从而让学生自发地热爱学习。我们可以让大部分教师通过研究性教学拥有尊严感、发展感与幸福感,从而让教师发自肺腑地投入教学。概括来说,研究性教学旨在推动大学走向一种全方位、全员式的课堂变革。

(二) 研究性教学的时空概念

研究性教学的时间之维是不是45分钟? 研究性教学的空间之维是不是教室? 这个问题回答起来并不困难。研究性教学不应该被局限在45分钟这个固定的时间概念之中,也不应该被局限在教室这个固定的空间概念之中,否则深具时空延展意义的研究性教学就会被人为地阉割,同时大学课堂革命也不免沦为一句口号。与传统式教学相比,研究性教学通过合理的教学设计,将课前、课中、课后等教学环节有机统一起来,将教室、研讨室、图书馆、实验室甚至研究田野等教学空间有机整合起来,实现了对大学课堂的重新定义,使得狭义的课堂观念迈向广义的课堂观念。换言之,传统式教学是“以课堂为中心”,而研究性教学恰恰就是要大学课堂走向多中心、去中心,符合后现代大学的基本精神。反观现实,当前在高等教育领域异常流行的一句话就是“向课堂要质量”,殊不知,课堂质量的提高基础在课堂,但关键在课外。研究性教学旨在推动大学课堂走向一种跨时段、大空间的时空观念变革。

(三) 研究性教学的主体地位

当下存在一种较为普遍的误解,即教师把研究性教学几乎等同于将课堂交给学生。这种打着改革名义的课堂很可能会从一个泥淖落入另一个泥淖。显然,这是对杜威所倡导“学生中心”的一种误读。“学生中心”的深层含义是以学生的发展为中心,而不是以学生的意愿为中心。在大学课堂管理中,“给学生赋权”不仅仅是教育者的成功,同样也是教育活动以及学生群体的内在诉求与可能期许。坦率来说,优秀教师在建构式的大学课堂之中非常享受思想碰撞所带来的激越与轻松,同时大多数学生也非常享受浸润于课堂之中所感受到的内心充盈与知识力量。然而有一部分大学教师在课堂教学中俨然也是很轻松的,实属“甩手大掌柜”,课堂竟由学生“轮流坐庄”,你讲一节,我讲一节。这样看似赋权实则推卸教师责任的教学很难称之为“研究性教

学”。诚然,大学课堂不是传统式教学固守的“教师中心”,也不应该是偏执的“学生中心”,理应寻找教师与学生的主体间性,抑或确立教师与学生的“双主体”地位。教师在研究性教学中扮演教学内容的设计者、教学进程的引导者以及学生发展的促进者,学生则扮演教学内容的构建者、教学进程的参与者以及自我发展的主导者。研究性教学旨在推动大学课堂迈向一种民主式、双驱动的主体观念变革。

(四) 研究性教学的知识观念

在知识观上,传统式教学强调系统知识的传授,秉持客观主义的知识观,不少研究性教学的摇旗呐喊者则对系统知识传授采取了较为彻底的批判立场,推崇相对主义的知识观,甚至将建构主义的教学理念推向极致。实际上,这是对研究性教学知识观念的片面化理解,也容易将大学课堂置于一种知识不确定的境遇之中。实事求是地说,大学课堂不能回避确定性知识,更不能脱离不确定知识。如果大学课堂不强调确定性知识的传授,而是一味地强调知识的建构性,那么高深知识很容易滑入虚无的深渊。反过来,如果大学课堂缺少不确定知识的渗透,而是单纯强调知识的传递性,那么高深知识不仅丧失其独有的魅力,也会因为知识传输过程中的“损耗”而导致大学课堂教学效果不佳。正因为如此,真正意义的研究性教学秉持的是一种综合知识观。在此知识观之下,“学生可以系统地了解已有知识结论,并且他们对已有知识的学习不是被迫的、填鸭式的,而是通过研究这一形式主动建构出来的,是真正地掌握了这些知识,从而为未来的研究奠定了坚实的基础”^[4]。研究性教学旨在推动大学课堂走向一种温和式、整合式的知识观念变革。

(五) 重新定义大学课堂

依循上述分析,我们可以做出这样一个基本判断:研究性教学的根本旨趣在于借助“立体课堂”重新定义大学课堂,使其从传统单维课堂走向新型立体课堂。展开来说,传统单维课堂通常是以知识传递为中心、以教室空间为中心和以教师角色为中心,学生很容易被塑造成统一的、标准化的模型。从这个角度来说,“教育活动最大的误区是教育者过于执着于自己的目标,而无视受教育者的主体感受,从而把外部目标当成了教育活动的强迫目标,受教育者在这一目标前只能服从”^[5]。相比之下,“立体课堂”不是平面的、一元的,而是立体的、多元的课堂教学格局,由此迈向多维的教学目标、广阔的课堂空间以及多样的教师身份,可以根据学生的不同需求及潜能进行教育,并使得不同的潜能得以充分地挖掘和实现,即学生个体心灵的解放与塑造。如此一来,研究性教学就具备了兑现大学课堂革命时代承诺的认识基础。

那么,“立体课堂”的可能图景是什么样子的呢?首先,在第一课堂理应鼓励教师开展大学创新教学,探索研究性教学模式,主要通过分组讨论、小组汇报或案例教学等方法来激发教师的教学热情、提高学生的学习兴趣和“立体课堂”的基础向度;其次,在第二课堂理应依托先进的教学媒介、实验设备以及其他教育资源,开展线上学习、实验观察或课余教学活动,以此来培养学生的自主学习和动手操作能力,这是“立体课堂”的延展向度;再次,在第三课堂理应依托科研项目或实习实训基地,加强学生的科研规范训练、接触社会实践前沿,据此来培养学生的科研潜质或实践品质,这是“立体课堂”的纵深向度。如此,研究性教学就大大拓展了传统大学课堂在适用范围上的疆界,并通过打造“立体课堂”极大拓展传统大学课堂在时空维度上的边界,进一步模糊传统大学课堂在主体维度上的界限,并超越传统大学课堂在知识维度上的二元对立。因此,重新定义大学课堂是研究性教学的根本旨趣所在,这就为大学课堂革命做好了充足的理论准备。

三、研究性教学的分类实践模式

(一) 研究性教学的总体行动选择

目前,大学课堂革命已经在国内许多高校陆续启动,并已取得阶段性的成果^[6],其中尤以四川大学最为典型。总体来看,大学课堂革命以研究性教学为突破口,并辅以相应的配套措施,其行动选择主要包括以下几点:第一,在课程设置上,为大学一年级的学生开设“新生研讨课”,初步形成探究学习、合作学习的基本意识;第二,在教学内容上,以问题为中心的教学设计日益受到教师的重视,教师通过创设一定的问题情境或模拟相应的知识场景,拉近知识学习与学生经验世界的距离,由此引发学生的好奇心与学习兴趣;第三,在教学方式上,以MOOC、SPOC为代表的线上教学、混合式教学、翻转课堂等业已成为改革新宠^[7],启发式教学、互动式交流、探究式讨论等方法越来越多地被广大师生悦纳;第四,在教学组织形式上,“小班化”教学或者“大班授课、小班研讨”抑或“中班授课、小班研讨”逐步成为大学课堂革命的共识;第五,在课堂环境上,以教学软件、空间设计和信息集散为核心的“智慧教室”成为大学课堂革命的重要标志,也是推进研究型教学向纵深发展的重要条件;第六,在师生关系上,从垂直式的人际关系逐步走向扁平化的人际关系成为大学课堂变革的必然趋势。大学课堂革命是一场涉及课程设置、教学内容、教学方式、教学组织形式、课堂环境以及师生关系等多个维度的结构性变革,其变革的精髓恰恰在于研究性教学。

(二) 几种常见的研究性教学模式

固然,上述研究性教学的总体行动选择值得不同类型的高校借鉴学习,但具体到不同专业、不同课程以及不同教师,仅有总体策略是远远不够的,研究性教学的分类实践问题必须得到较为完整的解答,所以我们需要进一步探寻研究性教学在“立体课堂”中可能使用的教学策略或方法。有学者从国外具体实践的角度将研究性教学归纳为案例教学法(Case Methods of Teaching)、基于问题解决的学习(Problem-solving Studying)以及基于问题的学习(Problem-based Learning)3种模式^[8]。也有学者从个案分析的角度将研究性教学总结为问题探讨学习、课题项目研究以及小组合作学习3种模式^[9]。还有学者从不同学科差异的角度将研究性教学划分为适合于人文社会科学的研讨式教学、适合于自然科学的实验教学以及适合于工程技术学科的现场教学3种模式^[10]。也就是说,学术界和实践界对研究性教学模式的认识是逐步深化的。前两种划分方式属于归纳式思维,类型划分并没有穷尽,且不同类型之间存在一定的交叉或重叠,从而排他性特征不明显。如基于问题解决的学习与基于问题的学习在核心要素方面具有较大的重叠性;问题探讨学习和课题项目研究属于上位概念,包含作为下位概念的小组合作学习。尽管第三种划分方式对研究性教学的分类实践颇具启发意义,但是某种教学模式不应该是某个学科的“专利”,即演绎式思维容易导致对丰富教学实践的“剪裁”。正因为如此,我们需要在上述划分方式的基础上重新思考分类维度,以确定研究性教学的具体实践策略,即运用“分类思维”重新形塑大学课堂。

(三) 构建研究性教学模式坐标系

与研究性教学紧密相关的维度主要包括教学活动和教学内容两个方面。就教学活动而言,研究性教学可能采取理论取向,也可能采取实践取向。前者是一种自上而下的教学思路,后者则

是一种自下而上的教学思路,它们都属于研究性教学在实际运行中表现出来的外部形式。就教学内容而言,研究性教学的对象与载体均指向知识,涵括验证性知识与探索性知识两种。前者强调的是确定性知识,后者侧重的是不确定性知识,它们都属于研究性教学在知识层面上暗含的内容。如此一来,我们以教学活动为横轴、以教学内容为纵轴构建关于研究性教学模式的坐标系,从而形成代表不同实践策略的4个象限(如图1)。

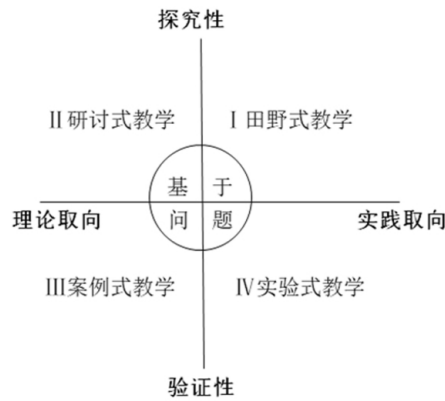


图1 研究性教学模式的四个象限

第一象限是教学活动的实践取向与知识属性的探究性所形成的区域,我们将这种研究性教学模式称为“田野式教学”(Field Teaching)。“田野式教学”是将课堂搬到“田野”或者说是现场的一种教学活动,让学生在企业、工厂、科技馆、博物馆、医院、村庄乃至野外等真实的生活场景中萃取问题,学生的经验世界或生活世界成为研究性教学的知识生长点与能力增长点。这种教学模式常应用于地理学、人类学、农学、临床医学以及一些工程技术专业等。就现实而言,这种实践式教学严重缩水,学生的实践能力得不到有效培养,这是我们必须反思并着力改变的教学痛点之一^[1]。这种教学模式具有独特的教学空间与实践价值,但因“田野式课堂”对场地具有特殊要求,所以通常不会作为某个专业或某门课程一以贯之的教学模式。

第二象限是教学活动的理论取向与知识属性的探究性所形成的区域,我们将这种研究性教学模式称为“研讨式教学”(Seminar Teaching)。“研讨式教学”自1810年柏林大学创建之时就成为一种重要的研究性教学模式而延续至今。“研讨式教学”不止可以发生在传统的课堂上,我们也可以将课堂搬到研讨室、沙龙、食堂、咖啡厅、草坪以及湖畔等,即校园的每一寸空间、每一个角落都可以成为研究性教学的阵地。这种教学模式在人文社会科学与自然科学中具有较大的通用性,但需要教师在教学设计环节确定适切的研讨主题,在研讨过程中给予适当的指引,在研讨结束时对学生合理评价与观点升华,进而激发学生对相关问题的深入思考与持续探讨。

第三象限是教学活动的理论取向与知识属性的验证性所形成的区域,我们将这种研究性教学模式称为“案例式教学”(Case Teaching)。可以说,案例式教学通过设定或模拟某种情景,大大缩短了教学场景与生活场景之间的差距,学生能够将自己置身于某种知识场景之中,有助于设想解决问题的可能方案。这种教学模式实现了对传统大学课堂的改造,目前广泛应用于管理学、法学、医学以及工程技术等相关专业与课程之中。许多学生都会发问:专业知识学习到底有什么用?这揭示了学生只是知识的消费者而不是知识的建构者,知识距离他们当前的生活世界与经验情景有些遥远,从而引发了对知识实用性的质疑。与田野式教学相比,案例式教学适用范围更

广,且对理论知识传递具有特殊功用。

第四象限是教学活动的实践取向与知识属性的验证性所形成的区域,我们将这种研究性教学模式称为“实验式教学”(Experimental Teaching)。实验式教学就是把课堂搬到实验室,学生借助一定的实验设备和相关材料,观察实验对象的变化、探寻实验现象背后机理的教学方法。这种方法大多应用于物理学、化学、生物学、材料学以及地质学等自然科学领域,能够让学生参与到知识生产之中,领略发现知识的魅力与惊喜,培养学生的科学精神,在技术层面有助于实现“由科学而达至修养”的洪堡理想。需要注意的是,实验式教学对实验设备、教师水平都提出了较高的要求,且当前实验教学的学分、课时仍需要在教学管理制度层面做出相应的规范或调整,实验式教学也是任重道远。

需要澄清的是,坐标系的原点就是问题,“以问题为中心来组织教学是实施研究性教学最好的路径”^[12]。它与上述4种模式具有千丝万缕的内在联系,正因为存在相交部分,所以可以作为一种嵌入模式与其他模式进行有机整合。从另一个角度来看,它又具有属于自己的区域范围,不失为一种相对独立的教学模式,我们将其称为“启发式教学”(Heuristic Teaching)。“启发式教学”是一种传统的研究性教学模式,从孔子和苏格拉底那里都可以寻找到该模式的教育价值,它在大学课堂革命的背景下依然可以焕发出新的时代光彩。进一步说,启发式教学是与灌输式教学完全相对的概念,教师可以在各种课堂场景中自如地通过创设一定的问题情境,引导学生积极思维、动手操作,最终培养学生逻辑思维能力和问题解决能力。这说明启发式教学是一种适用范围最广的研究性教学模式,教师应该认真把握并积极贯彻。

总体而言,我们应该站在大学创新教学的立场上,以更为广阔的视野来理解和践行研究性教学,重新定义并重新塑造大学课堂。研究性教学的5种模式并不是专属于某类高校、某个专业、某门课程,而是根据教师、学生、教学内容乃至课堂环境所做出的适切性选择。

四、研究性教学可能面临的挑战及其突围

固然,以研究性教学为突破口的大学课堂革命需要我们做好充分的理论准备,设计相应的分类实践方案,但完成这些工作并不预示着这场课堂革命就一定是一帆风顺的,毕竟在具体实践中会遇到各种各样的问题或挑战。倘若我们不能识别可能存在的挑战并找寻到突围策略,那么很可能会因为我们对研究性教学抱有盲目乐观的态度而葬送了这场令人期待的课堂革命。研究性教学的主要挑战,在于如何破除教师与学生的主体性恐惧以及学校层面的资源配置问题与制度性阻滞,我们必须从改革伦理的视角重新反思大学课堂革命,并重新注入大学课堂改革的动力。

(一) 来自教师的挑战

教育不是一件简单的事情,它复杂而神圣,其神圣的扮演者或演绎者就是教师。毕竟,课程与教学都要依靠教师来完成^[13]。研究性教学对教师心理、教师能力以及教师素养都提出了前所未有的要求,这使得不少教师都抱有畏难情绪。第一,研究性教学要求教师能时时面对学生的提问、质疑乃至挑战。此时此刻,教师究竟能不能接受那个面对学生而不知所措的自己?这实际上就是源于教师内心的一种恐惧心理。在这种心理作祟以及考评制度束缚之下,部分教师对研究性教学的排斥心理也就不难理解。第二,研究性教学要求教师对整个活动过程进行合理的教学设计、恰当的过程引导以及科学的考核评价等,这就使得研究性教学效果在很大程度上取决于教

师的个人能力。第三,研究性教学要求教师付出比传统式教学更多的时间、精力以及汗水,还要求教师拥有教学智慧、投入教学热情以及怀揣教学信念,所以不少教师索性还是“走老路”,毕竟传统性教学对他们而言更加轻车熟路,省时省力。这都是研究性教学在教师主体身上可能遇到的现实问题。

鉴于此,高校应该把培养教师的“教学勇气”作为当前的重要课题,把开展“教学工作坊”作为提升教师能力与教师素养的现实路径,把完善“教学激励制度”作为解决教师后顾之忧、鼓励教师投身研究性教学的制度保障。

(二) 来自学生的挑战

与传统性教学相比,研究性教学更加彰显学生的主体地位,学生对研究性教学的态度直接关乎大学课堂改革成效。就现实而言,研究性教学对学生心理、学生投入以及学生能力均提出了较高要求。第一,大多数学生在耳濡目染中习惯了教师讲、学生听的教学方式,而对大费周章的研究性教学则抱有抵触甚至排斥的心理。一个奇特现象可能会出现:采用研究性教学方式的课程“门可罗雀”,采用传统性教学方式的课程却“门庭若市”。第二,研究性学习需要学生积极思考、查阅资料、分组研讨、实地调查或者做实验,这要求学生投入大量的时间和精力。如何引导学生自发地学习,是研究性教学必须考虑的问题。第三,从知识本位走向能力本位是研究性教学对传统性教学最大的矫正,但研究性教学要求学生具备相应的独立思考能力、动手操作能力、合作精神与研究意识,这对于不少学生而言是一大挑战。

由此来看,高校应该鼓励教师开展研究性教学,同时警惕学生避重就轻,避免出现“劣币驱逐良币”的现象。教师合理设计教学内容,引发学生的学习兴趣,使学生注意力维持在教学活动中,沉浸在教学场景中。学生应努力实现从被动学习向主动学习转变、从浅层学习向深度学习转变,培养自我负责的精神,锻炼自己的各项能力,体验青春奋斗的力量。

(三) 来自资源配置的挑战

研究性教学是一种充满魅力的教学模式,但该模式的运用需要我们在硬件设施、信息技术、人力支持等方面配置、整合和优化教学资源,这些都需要充足的教学经费予以支持。第一,高校需要建立或改造一批移动教室、“智慧教室”、研讨间以及实验室等,如四川大学投入2亿元打造403间“智慧教室”和公共空间,努力创设学术殿堂式的教学环境^[14]。第二,当前的研究性教学呼唤信息技术与教育教学的深度融合,这就需要高校提供相关的信息支持并引导教师尝试使用混合教学、翻转课堂等方式,通过技术手段的变革将教师从繁杂的知识讲解中部分解放出来,从而为开展研究性教学提供相应的知识基础,并争取一定的时间。第三,研究性教学最常用、适用范围最广的当属研讨式教学,采用大班授课或中班授课之余,需要通过小班研讨的方式使得教学活动走向深化。这需要根据班级规模配备一定数量的教学助手,这些助教可以从高年级学生中进行遴选,这是研究性教学必须积极整合的人力资源。第四,学校每年都必须制定相应的教学预算,并逐步加大对教学工作的投入力度。在此需要说明的是,学校与其每年重奖1位教学名师100万,倒不如拿这100万奖励10位探索研究性教学卓有成效的教师,从而真正让研究性教学落地生根,让提升本科教育质量掷地有声。

(四) 来自相关制度的挑战

研究性教学呼唤大学课程教学制度做出相应变革,然而原有的某些制度惯习与根深蒂固的

制度文化难免对研究性教学的具体实施带来一定的挑战。就制度惯习而言,人们对科研评价与教学评价的制度偏好在一定程度上建构了重科研而轻教学的事实;学生的考核评价制度往往沿用刻板、僵化的命题方式,而人为忽视了对学生在创新思维能力、动手操作能力以及合作精神等方面的考察。这些对研究性教学的具体实施而言都是不容回避的制度难题,其中涉及的制度伦理问题更值得我们深思。正如罗尔斯所强调的“正义是社会制度的首要价值……只要它们不正义,就必须加以改进和废除。”^[15]显然,上述两种制度安排对教师与学生而言都是不正义的,不符合制度伦理。倘若学校规定校级教改项目相当于省部级课题,且在职称晋升、评优先选中享有优先权,第一个普遍存在的制度难题就可得以纾解。如果学校能够完善学生考核评价制度,以考试变革带动教学变革,就可以倒逼研究性教学工作的稳步推进。如果平时采用研究性教学,考核依然采取机械式考试,那么研究性教学必然面临破产,这也是我们必须正视的制度伦理问题。

就制度文化而言,如何创设一种契合研究性教学的文化^[16],这是每一所大学、每一位教师都应该审慎思考的重大问题。显然,当前我国大学还缺乏这样的制度文化,即没有形成具有弹性空间的课程文化、具有严格标准的教学文化、具有欢快氛围的课堂文化。臃肿的课程体系使得学生“不是在上课,就是在上课的路上”^[17];不严格甚至“灌水”的教学标准使得学生形成“无论努力与否,考试都会过关”的惰性心理;死气沉沉、毫无活力的课程氛围让教师感受不到教学的幸福,学生也感受不到学习的乐趣。这种根深蒂固的制度文化不能逐步扭转的话,研究性教学自然会陷入一种令人期待且又使人苦恼不已的两难境地。因此,研究性教学呼唤大学必须在制度层面做出系列变革,进而营造出具有良善品格的教学文化、课程文化以及课堂文化。

综上所述,当前我国大学课堂亟待经历一场“静悄悄”的革命,而这场革命的突破口在于研究性教学。研究性教学的根本旨趣在于构建立体课堂,重新定义大学课堂。研究性教学的实践策略在于运用分类思维,重新形塑大学课堂。研究性教学的主要挑战在于如何破除教师与学生的主体性恐惧以及学校层面资源配置问题与制度性阻滞。我们有理由相信,研究性教学将引发一场宁静而广泛的大学课堂革命,大力提升本科教育质量未来可期。

参考文献:

- [1] 佐藤学. 静悄悄的革命: 课堂改变, 学校就会改变[M]. 李季湄, 译. 北京: 教育科学出版社 2014: 1.
- [2] 解德渤. 大学创新教学的三大理论批判[J]. 现代教育管理 2018(6): 103-107.
- [3] 别敦荣. 研究性教学及其实施要求[J]. 中国大学教学 2012(8): 10-12.
- [4] 周序, 张祯祯. 我们需要什么样的研究性教学: 关于“一流教学”建设的思考[J]. 吉首大学学报(社会科学版) 2018, 39(6): 131-137.
- [5] 王洪才. 心灵的解放与重塑: 个性哲学的终身教育论[M]. 北京: 教育科学出版社 2011: 13.
- [6] 杨冬. 大学研究性教学改革的阻力及其化解[J]. 重庆高教研究 2019, 7(3): 98-109.
- [7] 解德渤, 王洪才. “慕课”对我国高等教育的挑战[J]. 江苏高教 2015(3): 71-74.
- [8] 赵洪. 研究性教学与大学教学方法改革[J]. 高等教育研究 2006(2): 71-75.
- [9] 单佳平. 大学研究性学习模式探究: 以宁波大学为例[J]. 宁波大学学报(教育科学版) 2007(5): 54-56.
- [10] 王洪才, 等. 大学创新教学理论与实践: 后现代大学的来临及其回应[M]. 北京: 科学出版社 2018: 184-186.
- [11] 杨兴林. 大学本科教学方式的回归与创新[J]. 重庆高教研究 2017, 5(2): 3-9.
- [12] 刘伟. 以“问题”为着眼点, 积极推行研究性教学[J]. 中国高等教育 2010(1): 48-49.
- [13] 潘懋元, 蔡宗模, 朱乐平, 等. 中国高等教育改革发展 70 周年: 回顾与前瞻: 潘懋元先生专访[J]. 重庆高教研究 2019, 7(1): 5-9.

- [14] 谢和平. 以课堂教学改革为突破口的一流本科教育川大实践[J]. 中国大学教学 2018(12):17-23.
- [15] 约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988: 1.
- [16] 刘茂军. 文化语境视域下的我国大学“研究性教学”探析[J]. 国家教育行政学院学报 2016(9):74-77.
- [17] 解德渤. 大学创新教学的实践误区及反思[J]. 中国大学教学 2018(8):70-74.

(责任编辑 杨慷慨 张 腾)

The Possibility of University Classroom Revolution: The Purport , Practice and Challenge of Research-based Teaching

XIE Debo ,CUI Tong

(Institute of Higher Education , Dalian University of Technology , Dalian 116024 , China)

Abstract: To improve the quality of university classroom is the essential meaning of building a first-class undergraduate education. At present , the university classroom in China needs to experience a “quiet” revolution , but the possibility of classroom revolution is a common problem faced by the academic and practical circles. The breakthrough of the classroom revolution lies in the research-based teaching , and the fundamental purpose is to redefine the university classroom with the help of three-dimensional classroom , from the traditional one-dimensional classroom to the new three-dimensional classroom. The practical strategy of research teaching is to reshape the university classroom by using the classified thinking , from the general teaching mode to the diversified and optional teaching mode , including the field teaching , discussion teaching , case teaching , experimental teaching and heuristic teaching. The main challenge of research teaching lies in how to break the subjective fear of teachers and students , as well as the problem of resource allocation and institutional block at the school level. The university classroom revolution has to be reconsidered from the perspective of reform ethics and the reform power has to be brought into the university classroom.

Key words: research-based teaching; classroom revolution; university classroom; teaching reform