

· 课程理论与教学改革 ·

向“学习范式”转型：本科教育的整体性变革

刘 海 燕

(南京审计大学 高等教育研究所, 江苏 南京 211815)

摘 要: 向“学习范式”转型是发达国家高等教育改革的共同趋势。“学习范式”建立在对“学习”重新认识的基础上,认为大学的使命是产生学习,学生是大学的主体,学生学习是教学过程的中心。“学习范式”强调本科教育的整体性变革,与“传授范式”相比,两者在理论假设、使命目的、教学结构、教学方法、教师角色、评价标准等方面均存在显著差异。中国要建设一流的本科教育,必须向“学习范式”转型,使学生“学会学习”和“教会学生学习”成为提升中国大学本科教育质量的关键。

关键词: 学习范式; 传授范式; 本科教育

中图分类号: G642.0 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2017)01-0048-07

Transformation to the Learning Paradigm: The Overall Change of Undergraduate Education

LIU Hai-yan

(Higher Education Institute, Nanjing Audit University, Nanjing 211815, China)

Abstract: Transformation to the learning paradigm is the common trend of higher education reform in developed countries. Based on the redefinition of learning, the learning paradigm emphasizes that the mission of the university is to produce learning, the students are the main body of the university, and the student learning is the center of the teaching process. The learning paradigm emphasizes the overall change of undergraduate education. Compared with the teaching paradigm, there are significant differences in the theoretical assumptions, mission objectives, teaching structure, teaching methods, the role of teachers, evaluation criteria and so on. In order to build the first-class undergraduate education in China, it should transform to the learning paradigm, making students “learning to learn” and “teaching students to learn” becoming the key to improving China undergraduate education quality.

Key words: learning paradigm; teaching paradigm; undergraduate education

收稿日期:2016-11-15

基金项目:全国教育科学规划教育部重点课题(DIA150301)

作者简介:刘海燕(1977—),女,黑龙江哈尔滨人,南京审计大学高等教育研究所副研究员,教育学博士,从事比较高等教育、大学教学研究。

· 48 ·

“以学生为中心”最初是作为教育方法领域的概念为杜威理论所支持,后经过卡尔·罗杰斯的发展成为一种学习理论。20世纪后半叶,随着建构主义理论的兴起以及高等教育大众化和现代信息技术的迅猛发展,“以学生为中心”不再仅仅是一种教学方法,一种学习理论,而逐渐成为高等教育转型的重要范式——学习范式。美国高等教育研究专家巴尔(R. B. Barr)和塔戈(J. Tagg)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,学生学习都得到了前所未有的关注,挑战了我们对教学的传统看法。^[1]英国学者拉斯特(C. Rust)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,更加关注技能的发展,尤其是通识、可迁移的技能”^[2]。

一、“学习范式”的内涵

目前,“学习范式”(learning paradigm)的内涵还没有清晰、准确的定义,在研究文献中也名称各异,如“以学生为中心的学习”(student-centered learning, SCL)、“以学生为中心”(student-centeredness, SC)、“以学习者为中心的教学”(learner-centered teaching)等。欧洲学生联合会(European Student Union, ESU)使用“以学生为中心的学习”概念,认为“以学生为中心的学习”既是高等教育机构的一种理念和文化,也是为建构主义理论所支持的一种学习方法。它通过教师革新教学方法,促进学生在与教师和同伴的积极互动中进行学习,把学生看作是学习过程的主体,对自己的学习负责,着力培养学生的问题解决能力、批判性思维能力和反思能力。^[3]赵炬明教授则认为,“以学生为中心”的提法更为准确,并指出了SC模式的三个基本特征,即以学生发展为中心、以学生学习为中心、以学习效果为中心。^[4]以学生为中心不是指教师和学生角色、身份、地位的高低之分,而是指教学理念、管理理念、服务理念的转变,教学方法、评价手段的转变。教学的目的、任务不在“教”,而在“学”。^[5]贺武华教授使用了“以学习者为中心”的概念,认为学习者的内涵更为丰富,以学习者为中心的两大基本内涵是以学生为主体和以学生的学习为中心。^[6]上述概念名称的不同,反映了学者们对该概念理解的细微差异和不同侧重,但不论名称如何,对“学生、学习、学习过程和效果”的强调是学者们的共识。

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。^[7]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,随着知识观的转变,心理学和信息技术的发展,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。^[8]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。^[9]各种教室内外与校园内外的经验,都有助于学生学习。^[10]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。^[11]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,大学为了学生而存在,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。^[12]过去我们曾将“以学生为中心”视为“以消费者为中心”,这种提法把学生看作是学习过程中的消费者,使学生的学习动机建立在投入一回报的基础上,损害了以学生为中心的真实要义。真正强调学生的主体地位,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。^[13]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。托马斯·库恩(T. S. Kuhn)指出,范式作为科学方法论的重要概念,提供的是一种基于对世界根本看法的方法论体系而不只是某种具体的研究方法。^[14]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”转型既是近百年来

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环境挑战、提高质量的急迫诉求。“学习范式”和“传授范式”作为两种不同的教学范式,在诸多方面都存在着明显的差异。

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。大学教育是一系列离散的、不相关的3学分课程教学的集合,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。“无

论何处,高等教育都是依托3学分课程进行运转的,大学教师非常习惯这一模式,以致看不到它的局限性,认为一切都是理所当然的。”^[15]大学步调整齐划一,所有的硬件设施、管理结构和师生日常活动均依托3学分课程来建构。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。大学为应对新挑战,必须衍生出更多的离散机构和课程,形成了强大且刻板化的结构,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。大学不再聚焦手段,如课程和授课等,而是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。整体支配部分,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自身的学习程度,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,课程和课堂结构有很强的变通性,包括学期、学季、课堂、实验室等,甚至连班级本身也不再是标准结构,可以自由选择。总而言之,“学习范式”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。”^[16]“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,教师的角色更像是演员,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,更像是教练和协助者。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。教师需要承担更大的责任,“要求教师不仅精通学科内容知识,还需要掌握学科教学法知识。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”^[17]。教师需要对教学进行批判性的反思。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。对此,古斯金(A. Guskin)指出:“我们深陷质量的资源定义中,以致很难面对大学教育的结果,学生的学习。”^[18]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:发达国家的实践和中国大学的诉求

向“学习范式”转型是发达国家高等教育改革的

共同趋势,尽管这种转型仍然在路上,还面临着诸多的困惑与挑战,但从其对大学、教师和学生的影响来看,十分值得我们认真研究和借鉴。

1. 发达国家的实践

21世纪伊始,欧洲高等教育界出台了一系列的政策、项目和制度,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(ECTS)。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”^[19]。同年,欧洲学生联合会和国际教育协会(Education International, EI)联合启动了“教育新范式:以学生为中心的学习”项目(T4SCL),旨在为欧洲大学向“学习范式”转型提供建议、策略和方法。^[20]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”(PASCL),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。^[21]2015年,欧洲高等教育质量保障协会(European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA)重新修订了《欧洲高等教育区质量保障标准与指导纲要》(ESG),修订后的《纲要》强调了大学开展“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。^[22]

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旨在提升大学教育质量的重大改革运动——教学改革运动和学习成果评估运动^[23],直接推动了大学从“传授范式”向“学习范式”的转型。

首先,在学生发展和有效教学研究方面,成果卓著。一大批著名学者,包括阿斯汀(A. W. Astin)、奇克林(A. W. Chickering)、乔治·库恩(G. D.

Kuh)、帕斯卡雷拉(E. T. Pascarella)、特雷兹尼(P. T. Terenzini)、博耶、李·舒尔曼(L. S. Shulman)等人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。在这些理论指导下,美国高等教育界发布了一系列的重要研究报告,诸如《投身学习:发挥美国高等教育的潜力》、《重建本科教学:美国研究型大学的蓝图》、《学习再论:大学聚焦于学生经验》等,更是直接推动了大学向“学习范式”转型的实践。

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。^[24]美国高等教育界广泛开展了全国性的学生就读经验调查,包括“大学生就读经验调查”(College Student Experience Questionnaire, CSEQ)、“全国学生参与度调查”(National Survey of Student Engagement, NSSE)、“研究型大学就读经验调查”(Student Experience in the Research University, SERU)等,促进了大学对学习的关注和对教学的持续改进。大学学习支持体系亦日渐完备,在美国大学学习指导协会(National Academic Advising Association, NACADA)的统筹下,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,以帮助学顺利完学业。

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。在2013—2014年全美大学教师调查中,82.8%的教师报告在全部或大部分课程中使用了讨论式教学法。^[25]

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。一些大学甚至设立个性化专业,允许有特别需要的

学生提出个人的学习计划和课程组合,发展个性化的专业和学习方向。二是充分利用信息技术,丰富优质学习资源。无论是MIT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。

2. 中国大学的诉求

“大学一直是以一种教的范式在运行,是一个提供教学的机构,然而,今天微妙而又深刻的是,大学正在向一个新的范式转型,成为一个产生学习的机构,这改变了大学的所有,‘教会学生学习’和使学生‘学会学习’正成为美国高等教育发展中最响亮的两大口号。”^[26]从发达国家的高等教育向“学习范式”转型的实践看,“学习范式”对大学、学生和教师都产生了深刻的影响。对大学而言,“学习范式”有利于重塑大学的教学文化,认同“教学学术”的理念,促进大学进行持续性的自我改进,不断提升本科教育质量。对学生而言,“学习范式”能够增强学生的学习自主性和选择权,满足个性化发展的需要,让每个学生都能以适合的方式获得学业成功。“学习范式”还有利于激发学生的学习动机和学习参与度,促进学生在“传授范式”下很难获得的高阶思维的发展。对教师而言,“学习范式”有利于提升教师的教学职业兴趣,开展有效教学,进行批判性反思,促进专业化发展。

2015年,国务院印发了《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》,以推动和实现我国从高等教育大国到高等教育强国的历史性跨越。在“双一流”建设中,一流的本科教育是重要的基础。但当前中国大学的本科教育质量正遭遇着严峻的冲击,与一流本科教育相距甚远。大学校园中功利主义、浮躁之风盛行,“重科研、轻教学”严重弱化了大学的教学地位,“课堂教学虚化”、“有教无学”、“低效教学”现象比比皆是。输入式的质量评价导向和工程化思维驱使大学将注意力集中在各类资源的竞争和获取上,包括争取各类项目、课题、排名、“帽子”人才等。大学已经忘记了初心,难以回归大学之道,真正关注学生的学习和发展。在大学本科教学中,“重教师的教、轻学生的学;重教师的单向讲授、轻师生双方的互动;重学生对知识的记忆、轻学习的主动建构;重教学内容、轻教学方法;重课程和课时数量、轻学生学的质量;重课堂教学、轻课外应用”等一系列问题正成为各学校普遍面临的窘境。^[27]因此,要建设一流的本科教育,推动大学向“学习范式”转型应成为重要的视角和切入点。大学应遵循高等教育发

展规律,以学生学习和发展为中心,进行系统性的变革,推动大学从关注“教”走向关注“学”,真正打造一流的本科教育。

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(R. B. Fuller)曾经说过,不要妄图向船头用力去改变大船的航向,应该向舵翼用力(舵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。^[28]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舵翼,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(J. S. Coleman)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。^[29]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。^[30]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“教师教学生学习的过程”,也就是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层学习,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,回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。^[31]

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宏观表征,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,以学生的学习需求和期望设计课程和

组织教学,在学习内容、学习方式、学习节奏以及学习地点上给学生更多选择的自由。一直以来,中国大学基于专业实体的资源配置模式,刚性的教学计划和他管理,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,应建立更加灵活、弹性、包容和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。

参考文献:

- [1][7][26] BARR R B, TAGG J. From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education[J]. Change, 1995, (6): 13-25.
- [2] RUST C. The Impact of Assessment on Active Learning[J]. Active Learning in Higher Education, 2002, (3): 145-158.
- [3] European Student Union. Student Centered Learning an Insight into Theory and Practice [EB/OL]. <http://www.esu-online.org/pageassets/projects/projectarchive/2010-T4SCL-Stakeholders-Forum-Leuven-An-Insight-Into-Theory-And-Practice.pdf>.
- [4] 赵炬明. 论新三中心:概念与历史——美国 SC 本科教学改革研究之一[J]. 高等工程教育研究, 2016, (3): 35-56.
- [5] 刘献君. 论以学生为中心[J]. 高等教育研究, 2012, (8): 1-6.
- [6] 贺武华. “以学习者为中心”理念下的大学生学习力培养[J]. 教育研究, 2013, (3): 106-111.
- [8][9][10] ACPA&NASPA. Learning Reconsidered: A Campus-wide Focus on the Student Experience [EB/OL]. https://www.ohio.edu/recreation/resources/upload/Learning_Reconsidered.pdf.
- [11] 胡乐乐. 联合国教科文组织重磅报告:重新认识知识、学习和教育[EB/OL]. <http://learning.sohu.com/20160305/n439471846.shtml>.
- [12] 刘小强,蒋喜锋. 学生学习视野中的高校教学质量建设研究[J]. 教育研究, 2012, (7): 77-81.
- [13] 郭思乐. 从主要依靠教到主要依靠学:基础教育的根本改革[J]. 教育研究, 2007, (12): 15-20.
- [14] 冯向东. 高等教育研究中的“范式”与“视角”辨析[J]. 北京大学教育评论, 2006, (3): 100-108.
- [15][18][28] 转引自 BARR R B, TAGG J. From Teaching to Learning—A New Paradigm for Undergraduate Education[J]. Change, 1995, (6): 13-25.
- [16] MURRAY K, MACDONALD R. The Disjunction between Lecturers: Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice[J]. Higher Education, 1997, (3): 331-349.
- [17] HUTCHINGS P, SHULMAN L S. The Scholarship of Teaching: New Elaborations, New Developments [J]. Change the Magazine of Higher Learning, 1999, (5): 10-15.
- [19] 欧洲高等教育部长会议. 鲁汶公报——2020年前的博洛尼亚进程[J]. 李靖等,译. 大学研究与评价, 2009, (7): 91-94.
- [20] European Student Union. Student-centred Learning Toolkit [EB/OL]. <https://www.hochschule-trier.de/fileadmin/groups/99/PDF/SCLToolkit.pdf>.
- [21] European Student Union. Peer Assessment of Student Centered Learning [EB/OL]. <http://pascl.eu/about/>.
- [22] ENQA. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area [EB/OL]. [http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20\(2\).pdf](http://www.enqa.eu/files/ESG_3edition%20(2).pdf).
- [23] 刘海燕. 美国大学“教”与“学”改革运动及启示[J]. 复旦教育论坛, 2016, (1): 100-106.
- [24] 林杰. 美国大学教师发展的组织化历程及机构[J]. 清华大学教育研究, 2010, (2): 49-56.
- [25] HERI. Undergraduate Teaching Faculty: The 2013-2014 HERI Faculty Survey [EB/OL]. <http://heri.ucla.edu/monographs/HERI-FAC2014-monograph.pdf>.
- [27] 王严淞. 凝聚共识 交流理念 分享实践——“一流大学本科教学高峰论坛”综述[J]. 中国高教研究, 2016, (7): 14-20.
- [29] 转引自周廷勇,周作宇. 高校学生发展影响因素的探索性研究[J]. 复旦教育论坛, 2012, (3): 48-55.
- [30] 杨院. 学习模式:大学生学习质量形成的路径选择[J]. 江苏高教, 2014, (3): 80-82.
- [31] 肯·贝恩. 如何成为卓越的大学教师[M]. 明廷雄,彭汉良,译. 北京:北京大学出版社, 2007: 161.

(本文责任编辑 曾伟)