

内部资料  
免费交流

京内资准字0609-L0057号  
北京交大印刷厂印刷

# 中国教育科研参考

2015年 第 1 期  
总第(347)期

中国高等教育学会编

2015年1月15日

## 目 录

论“以学生为中心” .....	刘献君 (02)
教学改革如何制度化	
——“以学生为中心”的教育改革与创新人才培养特区在中国的兴起 .....	周光礼 黄容霞 (07)
以学生为中心的教育: 一个重要的战略转变 .....	李培根 (17)
以学生为中心的本科人才培养思考 .....	李泉鹰 (19)
“以学生为中心”的本科教育实践误区及引导原则 .....	陈新忠 李忠云 胡 瑞 (22)
高校“以生为本”“以师为本”问题的审思 .....	何根海 (28)

编者的话: 1952年卡尔·罗杰斯首次提出“以学生为中心”的理念, 并用其解释一切教育和教学, 将其应用到本科教育层面, 带来了本科教育基本观念、教学方法和教学管理的系列变革。半个多世纪过去了, “以学生为中心”的理念正在从深层次影响着我国的本科教育教学改革, 着眼于学生发展的教学目标, 关注学生学习投入的教学过程, 促进学生创新意识与创造能力的教学结果, 提升教育质量的学生评教活动, 等等, 本科教育教学改革的开展全面而深入。为此, 本刊以“‘以学生为中心’的教育教学改革”为选题, 集中选编若干国内外相关文章, 供读者参阅。

主 编: 王小梅      本期执行主编: 范笑仙      责任编辑: 聂文静  
地 址: 北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部  
邮 编: 100082      电 话: (010) 59893297  
电子信箱: gaoyanbianjibu@163.com

# 论“以学生为中心”

刘献君

2012年7月14—15日，中国高等教育学会院校研究分会和华中科技大学共同举办了“院校研究——以学生为中心的本科教育变革”国际学术研讨会，来自国内外的近400名学者出席了会议。与会学者对会议主题高度认同，并进行了广泛、深入的探讨。笔者从会议主题提出、会议准备到参加研讨会，用了半年时间学习、思考“以学生为中心”，本文将自己的认识整理如下。

## 一、为什么要提出“以学生为中心”

2011年4月，胡锦涛总书记在清华大学百年校庆上的讲话中指出，不断提高高等教育质量是高等教育的生命线。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出，提高质量是高等教育发展的核心任务，是建设高等教育强国的基本要求。高等教育的质量涉及方方面面，但人才培养质量、教学质量是根本。那么，我国高校的教学状况、教学质量究竟如何？

在2003—2008年我国普通高等学校本科教学工作水平评估中，笔者曾到几十所高校参加评估，观察了包括“985工程”大学、“211工程”大学、地方本科院校在内的100多个没有评估专家听课的课堂，感触最深的是“学生眼睛不亮”。教师的讲授没有吸引和打动学生，师生之间缺乏互动、交流，不少学生在玩手机、睡觉、听音乐，显得心不在焉。

为具体了解课堂教学情况，笔者于2007年10月16日组织有关研究人员，对一所“985工程”大学的课堂教学情况，采用跟班听课的方式进行实地观察，随机抽取了30个课堂，调查情况如下：共计选课1604人，实到1352人，出勤率84%。迟到160人，占10%；早退36人，占2%。认真听课725人左右，占45%；做笔记233人，占15%；玩手机69人，占4%；睡觉109人，占7%；心不在焉、交头接耳270人，占17%；做其他事150人，占9%；吃东西20人，占2%；接电话3人，听音乐4人。不同年

级到课率：一年级95.6%，二年级80.7%，三年级68.7%，四年级26.1%。

麦可思的一项调查也表明，70%的学生认为教师的讲课不吸引人，上课单调。

这种状态很难达到提高教学质量的目的。为深入了解情况，笔者在评估期间召开过多次教师座谈会，向教师们提出问题，与他们进行探讨。其中之一是：现在有了印刷术，有了互联网，我们还要讲课，讲课的目的是什么？一些教师对此作出了比较正确的回答，但部分教师表示：“为什么要讲课，没有想过，按照规定的教学大纲讲就完了。”教师讲课，没有想过为什么要讲课，不是说教师讲课没有目的，而是表明他们将教学、讲课本身当作目的，将手段当成目的。教学、讲课是手段，目的在于学生学习。学生学习了就有教育，没有学习就没有教育。因此，笔者认为，从这个意义上看，没有确立“以学生为中心”的教育观念、教学方式，是影响教学质量提高的一个关键因素。

在中国和西方，体现“以学生为中心”理念的教育、教学思想古已有之。无论古今，大凡成功的教育教学实践都有意识或无意识地体现了“以学生为中心”的理念。例如，在《论语》中，孔子有很多论述，“学而不思则罔”“温故而知新”“不愤不启，不悱不发”“三人行，必有我师”“多闻，择其善者而从之”“古之学者为己，今之学者为人”“有教无类”等等。《礼记·学记》中提出：“教也者，长善而救其失者也。”“长善救失”，就是要让学生身上“善”的因素生长出来，用“善”的因素去克服“不善”的因素，把教育、教学的本质说透了。古希腊时期苏格拉底的对话式教学、“产婆术”，古罗马时期昆体良的修辞教学，也是“以学生为中心”的典型表现。

那么，为什么自近代以来的教育又忽视了“以学生为中心”呢？其主要原因是：

首先，班级教学制的影响。近几百年来，教育

观念、教学方式改变的典型之一，是夸美纽斯提出的班级教学制。班级教学制把学生组织成班级，由一位教师面向班级统一授课。班级教学制的提出和实施，大大提高了教学效率，但同时也对师生关系产生了负面影响，带来了种种弊端。

其次，工业革命的影响。300年前开始的工业革命，使机器取代人力，大规模工业化生产取代个体手工业生产。工业革命不仅引起生产组织形式的变化，社会结构的变革，带来了城市化，改变了人们的思想观念和生活方式，而且改变了教育观念、教学方式，特别是加速了班级教学制的形成，开始了人才培养的工业化批量生产方式。

再次，中国的特殊国情。近代以来，中国经历了亡国灭种的危机，拯救中华的情结已渗入国人骨髓。带有强烈目的性、知识性的学习迅速演变成经世致用的技术训练，使得我们的学习和教育带有浓厚的培训色彩，而对科学的理解大多停留在功利的层面。近几十年来，先是政治挂帅，政治压倒一切；后是以经济为中心，导致物质至上；高等教育迅速大众化之后，则是为达到基本的教学条件而忙碌，难以尽下心力，探求教育教学理念、规律和方法。

此外，和基础教育相比，高等教育领域更加缺乏对教育教学规律、方法的探讨。中小学教师大多毕业于师范院校，学习过教育理论，具有探索教育教学的兴趣、能力。大学教师大多来自非师范院校，没有接受教育学的专门训练，也没有养成探索教育教学的兴趣，因而极少进行教学研究、探索。从现实来看，基础教育领域对“以学生为中心”的教学已进行了多年的探索，以基础教育为主要研究对象的教育学也将重点放在教学、课程的探索上，而以高等教育为研究对象的高等教育学的重点则放在大学治理、管理上，很少研究大学的教学、课程等。在美国，高等教育研究项目中80%以上的关涉学生的学习，而在我国，这一比例还不到20%。

那么，现在为什么高等教育领域开始重视对“以学生为中心”的教育理念、教学方式的探索呢？这主要是因为：

首先，信息技术的影响。《教育规划纲要》明确指出：“信息技术对教育发展具有革命性的影

响。”当代信息技术创造了跨时空的生存方式、工作方式和学习方式，使大学的学生超越了传统教育和传统课程与教学模式。信息技术一方面挑战大学的基本功能，推动大学从单一的教学功能向教学、科研、社会服务的综合功能转变，另一方面将改变教学模式、学习方式。信息技术，特别是网格技术的发展，网络化的多媒体教学，使教学、学习可以不受时间、地点、条件的限制。学生增加了选择的自由度，可以选择教师、学习内容和学习进度。学生获得了参与教学过程的主动性，能够与世界各地的教师交流，主动与教师探讨重点、难点问题，享受丰富的教学资源。因此，教育信息化的使命不是要用信息技术武装传统教学，强化和巩固传统教学模式，而是要超越以教师讲授、灌输为特征的传统课堂教学模式，促进学习方式的历史变革，实现传统课堂向高效“学堂”的转变。从以教师为中心的知识灌输型教学模式向以培养和提高学生自主学习、团队学习、创造性学习能力为中心的个性化教学、导学模式转变，是高等教育从工业时代走向信息时代必须完成的历史性变革。

其次，是心理科学、教育科学发展的结果。教育学的发展以心理学的发展为基础。近几十年来，心理学的长足发展对教育教学理论产生了深刻的影响，其中影响最为深刻的是建构主义的产生。提出建构主义的重要学者之一是瑞士的皮亚杰。皮亚杰坚持从内因与外因相互作用的观点来研究儿童的认知发展。他认为，儿童是在与周围环境相互作用的过程中，逐步建构起关于外部世界的知识，从而使自身认知结构得到发展的。儿童与环境的相互作用涉及两个基本过程：“同化”和“顺应”。儿童的认知结构是通过同化与顺应过程逐步建构起来的，并在“平衡——不平衡——新的平衡”循环中不断丰富、提高和发展。在此基础上，人们进一步认识到，知识是社会实践和社会制度的产物，或者是相关社会群体互动和协商的结果，人们的观念、意识和文化对社会的建构有着十分重要的作用。在建构主义的基础上，形成了建构主义学习理论，其基本观点是：以学生为中心，强调学生对知识的主动探索、主动发现和对所学知识意义的主动建构，同时注意文化环境等因素对学生发展的影响。以“学生为中心”就是建立在建构主义学习理论之上的。

再次，是国际高等教育发展的必然趋势。1952年，卡尔·罗杰斯首先提出了“以学生为中心”的观点。20世纪中期美国学者提出了“以学生为中心”的本科教育理念，引发了本科教育基本观念、教学方法和教学管理的系列变革，给高等教育带来了巨大的影响。1998年联合国教科文组织在 World Education Conference 宣言中提出“高等教育需要转向‘以学生为中心’的新视角和新模式”，要求国际高等教育决策者把学生及其需要作为关注的重点，把学生视为教育改革的主要参与者，并预言“以学生为中心”的新理念必将对21世纪的整个世界高等教育产生深远的影响。在本次国际学术研讨会上，美国杜肯大学威廉·巴罗内（William Barone）教授认为，美国、欧盟和中国先后实现了高等教育大众化，大学不再是只招收优秀学生和实行精英教育的地方，如何让众多学生成为主动的学习者，让他们对自己的学习更负责，是不同国家面临的共同问题。

因此，我国提高高等教育质量，必须进行一次教育理念、教学方式的变革，确立“以学生为中心”的教育理念、教学方式，从而提高学生的学习质量，使学生在知识、能力和素质上获得全面提升。

## 二、怎样理解“以学生为中心”

怎样理解“以学生为中心”？“以学生为中心”不是指教师与学生角色、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”。“以学生为中心”，最根本的是要实现从以“教”为中心向以“学”为中心转变，即从“教师将知识传授给学生”向“让学生自己去发现和创造知识”转变，从“传授模式”向“学习模式”转变。因此，学校要从“课堂、教师、教材”“老三中心”，向“学生、学习、学习过程”“新三中心”转变，真正关注学生的学习。教学方法是达到教学目的服务的，目的决定方法。学习是一个“自主构建”“相互作用”和“不断生长”的过程，凡有利于学生自主发现和构建学问，有利于学生主动发现和解决问题，有利于学生自主学习的方法就是好方法。

“以学生为中心”，是以学生的学习和发展为中心。“以学生为中心”，笔者认为应强调三个

“着力于”：

第一，着力于学生的发展。教育的根本问题是人的问题，人的发展问题。教育通过对人的成长的引导，从而促进人的发展。“以学生为中心”，就是在教育教学中，要着力于学生的发展。人的发展有其自身的规律，其中的重要规律之一是，人的发展既有连续性，又有阶段性。这是因为，心理是脑的机能，脑和神经系统的发育是心理发展的直接前提和物质基础，而脑和神经系统是按一定的次序和过程发展的。人的思维、情感、意志等的发展，与脑的发展密切相关，而人的理想、人生观和思想品德的发展，又直接依赖于思维、情感、意志的发展。环境对人的发展产生一定的影响，而人所面临的环境，随着人的年龄的增长，从事的主要活动的变化而发生改变。从心理机能发展上看，人的任何心理现象都是一个从量变到质变的过程。因此，人从出生，婴幼儿期，小学，中学，大学，到就业后，每个阶段都具有不同的发展内容。而且人的发展具有不可逆性，前一阶段发展好了，才能顺利地走向后一阶段的发展。大学教育，首先要了解人在大学阶段发展的内容，以及现在大学生发展的状况，遵循人的发展规律，从而推进大学生的健康发展。

第二，着力于学生的学习。促进学生的发展，要通过学生的学习来实现，学生在学习中发展，在学习中提高。学习，是一种精神活动，是人的一种内在需求，是人类的一种生存方式。着力于学生的学习，首先要满足学生学习的需要。学习的需要包括发展成人的需要和求职成才的需要。其次要遵循学习的规律。在教学中，“教”是手段，“学”是目的。与人的发展相同，人的学习有其自身的规律。建构主义学习理论将人们对学习的认识推向了一个新阶段。建构主义学习理论认为，学习过程是学习者主动构建知识的过程；学习活动是学生凭借原有的知识和经验，通过与外界的互动，主动地生成信息的意义；学生对知识的理解不存在唯一的标准，而是依据自己的经验背景，以自己的方式构建对知识的理解。因此，学习是自主构建、相互作用、不断生长的过程。即学习过程不是教师简单传授知识的过程，而是学生根据外在信息，通过自己的背景知识，自我构建知识的过程；外部信息（包括教师的讲授）本身没有意义，意义是学习者通过

新旧知识和经验间反复、双向的相互作用过程构建而成的；教学应把学习原有的知识经验作为新知识的生长点，引导学习者从原有的知识经验中不断生长出新的知识经验。

第三，着力于学生的学习效果。教育要遵循人的发展规律和学生的学习规律，同时，教育又有自身的规律。例如，教育具有非决定性、非线性、非线性的特点，教师讲课与学生学习之间并没有直接的决定关系。因为各种知识进入大脑之后，要经过内化，才能化为自己的知识结构、思想、灵魂。内化靠谁？靠自己，谁也代替不了。现在教学的问题恰恰出在这里。一些教师认为，“我不讲学生就不懂”，只顾自己讲，总以为自己讲了学生就接受了，就学习了。这是影响教学效果的十分重要的根源之一。因此，教学中，教师要了解学生，了解学生的个性，进行针对性教学，学生是千差万别的。同时，要通过教学评价，了解学生的学习效果。教学评价的重点应该是“学”，学生的“学习效果”，而不是“教”。应该将评价结果及时向教师反馈，让教师了解自己教学中存在的问题，从而不断改进教学，提高教学效果。

“以学生为中心”提出以后，部分教师、管理人员中存在种种疑虑、误解。确立“以学生为中心”的教育理念，要消除种种误解。

例如，“以学生为中心”是否把学生的地位看得太高了？这里没有地位的高低之分，“以学生为中心”是由大学的职能所决定的。大学的职能是教学、科研、社会服务，核心是培养人才。因此，大学的使命是“育人为本，质量第一”。陈赓大将在创办“哈军工”时打了一个十分恰当的比喻。他说，办大学就像办一个食堂，学生是来吃饭的，老师是炒菜的，我们这些人（领导者、管理者）都是端盘子的。办大学是为了培养学生，为了学生的学习、发展，在这个意义上，“学生就是大学”。

“以学生为中心”是不是否定了教师的主导作用？“以学生为中心”，是以学生的学习和发展为中心，学生学习要通过自己的内化，要发挥自己的主观能动性，但教师在促进学生学习和发展中起着十分重要的作用。这是因为，我们的眼睛看不见自己的眼睛，只能看到别的东西。人往往看不清自己，如要看清自己，则要把自己推开，跳出来，再

从更高的高度来看自己。教师的作用就在于帮助学生把自己推开，跳出来，从更高的高度看自己。从我多年的教学经验来看，教师至少可以从三个方面发挥主导作用：一是选择教育资料，信息时代，教育资料浩如烟海，教师通过编教材、讲授、提问、讨论等选择教育资料，给学生的学习导向。二是激活知识，知识是死的，教师通过教学激活知识，引起学生学习的兴趣。兴趣是最好的老师，学生一旦体验到学习的乐趣就会有继续学习的动力。三是促进思考，通过多种方式，调动学生学习的主动性、积极性，进行深入思考，从而将外在的知识内化为自己的知识结构，增强能力，提高素质。“以学生为中心”的教学，难度更大，要求更高，教师需要付出更大的努力。

“以学生为中心”的教学，是否可以取消讲授法这一教学方法？“以学生为中心”的教学没有特定的教学方法，凡是有利于学生学习，有利于提高教学效果的方法，都是好方法。我们应该根据教学目的、教学内容和教学要求，选择或创造恰当的方法。在“以学生为中心”的教学中，讲授法仍然是一种主要的教学方法，但不能照本宣科，仅仅进行一种“传授”，而应以问题吸引学生参与学习，通过师生互动、生生互动，达到学习的目的，收到好的学习效果。运用讲授法时，主要看教师讲什么，怎么讲，是否适合学生的需要，能否激发学生自主学习。

“美国是小班上课，中国不少是大班上课，大班上课如何实现‘以学生为中心’？”这是本次国际学术研讨会上，一位中国与会者提出的问题。一位美国教授回答了这一问题。他首先介绍，美国同样有大班上课，有的课堂多达几百人。接着，他放了一段录像，介绍一个大班上课的课堂如何实现互动。在这个大班课堂上，教师首先提出一个难度很大的问题，并给出了三个答案，其中一个答案是正确的，让大家选择。课堂上马上显示出学生答题的结果。随后，教师让回答正确的学生三五成群地给其他同学讲解。课堂气氛十分活跃，调动了学生们参与、互动的积极性。因此，大班授课同样可以实现“以学生为中心”的教学。

### 三、如何实现“以学生为中心”

这次国际学术研讨会形成的共识之一是，实现“以学生为中心”的本科教育变革，是一种范式的

改变，必须全面、整体、协调推进。

1. 转变教育思想、观念，全方位进行设计。实现“以学生为中心”是对教育本质的深刻认识，是教育思想、观念的一次变革，是从以“教”为中心向以“学”为中心的一次转变。现在大学的领导、教师、管理人员，都是在以“教”为中心的教育体制下培养出来的，因而以“教”为中心的观念根深蒂固。从国外深造回来的领导、教师，或接受博士教育，或从事学术研究，对本科教育了解不多。因此，我们要来一次教育思想的深入学习，重新认识教育，认识教育思想、观念、方法，逐步转变教育思想、观念、方法。我们应当认识到，学校教育作为一种活动，是向学生提供学习服务，学生通过自己的理解、消化而接受学习服务并凝结在自己身上，进而实现学生本人及其家庭、社会的需要。学校的方方面面都应该设想：如果把学生的学习放在第一位，我们将以怎样不同的方式做事？我们应转变思路，在有利于学生学习、发展的思维之下设计自己的工作。

校院两级领导要心系学生，深入学生，深入课堂，了解学生的学习情况，研究解决学生学习中存在的有关问题，制订有利于学生学习的政策、制度，创设有利于学生学习的环境、文化氛围，为学生的成长创造广阔的空间。

在学生工作中，要将管理学生转变为服务学生，将学生辅导与学术指导、学生事务与学术事务紧密结合起来，从而有利于指导学生学习。要探索有利于学生学习的组织管理形式，如书院制、导师制等。华中科技大学文华学院创设了潜能导师制，帮助学生发掘自己的优势潜能，进行学习设计和人生规划，取得了好的收效。

学生的学习不仅局限于课堂，学校对学生学习的影响是整体的、潜移默化的。因此，学校其他各方面工作的制度、方法，以及工作态度，都要从有利于、服务于学生的学习出发。

2. 教师要转变教学方式、方法和手段。在实现“以学生为中心”的转变中，无疑教师负有重大的责任。除上述教育思想、观念的转变以外，要特别关注课程改革和教师培训。课程是核心，培训是关键。

课程是教育教学活动的基本依据，是实现学

校教育目标的基本保证，是学校一切教学活动的中介。在课程改革中要特别关注课程结构和教学方法的改革。结构决定功能。要根据学生学习的目的建立合适的课程结构，以满足学生学习的需要。课程结构变革要以人为本，着眼于学生的全面发展，注重培养学生的创造力和创新能力，注重发展学生的个性，培养学生自主学习的能力。当前，根据大学生的学习状况和学习需要，特别要加强文化素质教育课程，开设批判性思维课程，创设个性化课程，重视实践性课程。要根据学生的学习状况，选择、创建合适的教学方法，以提高学生的学习效果。在本次国际学术研讨会上，美国加州大学洛杉矶分校西尔维娅·乌尔塔多（Sylvia Hartado）教授具体介绍了合作学习、学生作报告、团体项目、学生作业互评、回顾思索类写作/日记、体验式学习/实地研究，以及学生选定课题和课程内容，利用学生的调查来推动学习等教学方法，使与会人员受到启发。

教师的培训、发展，是一所大学成功的必要元素。在本次国际学术研讨会上，美国加州西来大学校长黄茂树博士强调，要通过教师培训来实现教学卓越，让个人与大学的使命连接，重点对新聘教师进行科技整合的教学以及主动、探究式教学培训。教师职业是学术职业，需要具备两种学科的知识，一是本学科的专业知识，一是教育学科的知识。要通过建立学校教师发展中心、举办培训班等多种方式，组织教师学习教育理论，探讨教学方法，并进行一些先进的教学方法的训练，从而使教师得到提高，自觉转变教育观念，运用先进的教学方法。

3. 加强对学生学习的指导。学生是学习过程的共同创造者，在教学过程中，加强对学生学习的指导十分重要。对学生学习的指导，应着重体现在以下两个方面：

首先，要开展立志教育，帮助学生立志，调动学生学习的主动性、积极性。如果学生没有学习的主动性、积极性，不可能取得好的学习效果。因而帮助学生立志很重要。学生立志体现了共性与个性的结合，社会贡献与个人发展的结合，道德与科学的结合。立志教育可以从四个方面展开：一是认识自我。通过各种榜样、名人名言、专业发展等激励学生认识立志，认识自我。二是选择志向。学校要创造广泛的空间，让学生参与多种实践，进行多

# 教学改革如何制度化

——“以学生为中心”的教育改革与创新人才培养特区在中国的兴起

周光礼 黄容霞

引论：为什么许多轰轰烈烈的教学改革开展之后都无疾而终

这是困扰世界各国教育改革者的一个难题。对于这个问题，人们有不同的解释。一种观点认为，教学改革之所以没有取得应有成效，是因为人们没能“跳出教育谈教育”，只限于教学内容和方法的改革，回避了教育制度的改造与建设。教育制度的变革是教学改革的前提，而教育制度的变革又受制于宏观的政治—社会结构，在政治—社会结构难以根本改变的情况下，单方面进行教育教学改革，不可能取得任何成效。另一种观点则认为，教学改革

之所以难以为继，是因为大多数教学改革总是使教育工作者成为改革的牺牲品而不是变革的力量。教师和行政人员是变革的主动力量，只有他们普遍采纳新的逻辑和认同，才能真正产生持续有效的教学改革。因此，教学改革的关键是让“变革”成为教育工作者的一种生活方式。

第一种观点主张制度环境的重要性，主张把教学改革置于社会变革的总体框架中；第二种观点则强调行动者个体认同的作用，主张通过细致的认同建构破坏旧有逻辑，创造新的制度逻辑。从社会运动的角度看，前者是一种工具性的运动，旨在对政

样尝试，在反复比较中选择自己的志向。三是阶段规划。有了志向以后，要从现在开始，通过努力学习，去实现自己的志向。大学阶段仍然是准备阶段，首先要做好大学阶段的学习规划，为志向的实现打下坚实的基础。四是坚持不懈。对自己志向的实现，学生要有充分的自信，要努力实践，在实践中克服困难，排除干扰，坚定不移地走下去。

其次，要引导学生掌握正确的学习方法，学会学习。长期以来，学生处于以“教”为中心的教学模式之下，习惯于被动接受，不会提出问题，缺乏研究的能力。“以学生为中心”的学习实质上是一种研究性学习，学生和教师共同参与研究，在研究中学习。因此，要帮助学生熟悉新的教学方式，主动参与、主动交往、主动提问、主动探索，在研究中自主学习。当然，这需要一个过程，也需要学校各个方面作出努力。

4. 改革制度，调整政策。制度、政策具有导向功能，十分重要。国家政策、学校制度应从“以学生为中心”出发，有利于学生学习和发展的政策、制度应该坚持，不利于学生学习和发展的政策、制度则应该调整、改革。

首先，对国家政策应该进行审视，加以调整。例如，现在评价一所学校，大多以院士的多少，具有博士学位教师比例的多少，科研经费和获奖的多少，百篇优秀论文的多少等等为标志，因而学校领导的主要精力也放在这些方面。对教学的评价，也侧重于投入、条件、师资等方面，而反映学生学习状态、学习效果的指标则不多。近几年来，政府为提高教学质量，采取了很多措施，如设立教学成果奖、精品课程、教学名师等。这些对激励教学应该说产生了一定的作用，但要从“以学生为中心”的视角进行审视，深入了解这些举措实施的后果，重新进行思考，不断加以调整、改进。

对学校制度同样应该加以审视。学籍管理、考试制度、学位制度、奖励制度等等，都应该加以调整，以更好地促进学生的学习、成长。

院校研究应体现“以学生为中心”，院校研究人员在推进“以学生为中心”的转变中应发挥重要的作用。

（刘献君，华中科技大学学术委员会副主任，文华学院院长，教授，湖北 武汉 430074）

（原文刊载于《高等教育研究》2012年第8期）

治—社会结构进行挑战，并在新的治理结构的形成过程之中努力施加政策影响；后者是一种认同性的运动，旨在对占支配地位的文化代码进行挑战，通过行动者之间的互动产生角色认同。我们认为，两者均有可取之处，如何把它们结合起来以形成更具解释力的理论框架，这是本文讨论的重点。我们认为，这两种观点是一个问题的两面，双方从不同的角度解释了“教学改革如何制度化”的问题。前者分析了作为外部制度环境的政治—社会结构如何通过同构机制塑造组织行为，权力和合法性是推动教学改革广泛扩散的动力。后者则阐释了制度体系内部行动者如何利用制度逻辑可变性影响角色认同，再造制度逻辑和重新定义个体角色认同是教学改革制度化的关键。为了验证这种综合性理论框架的解释力，我们对创新人才培养特区在中国大学的兴起进行历史分析，从人与制度互动的角度阐释教育改革的动力机制。

### 一、“以学生为中心”的本科教育改革：一种制度逻辑的建构

大学自中世纪产生以来，就肩负着提供教学的使命。发展到20世纪以后，大学建构出一套精致的“以讲授为基础”的教学体系，形成了本科教育的经典范式：“传授范式”。在“传授范式”下，大学的使命在于让教师把知识传授给学生。大学的角色是提供一系列的课程以保持高质量的教学，促使教师致力于在自己的领域知识更新。一旦有新的知识或相关需要，大学就会设立新的课程。20世纪60年代的“信息革命”破坏了“传授范式”的制度逻辑，以及与之相关的教师的角色认同。最近30年来，本科教育范式正在悄然发生改变，一种新的范式逐渐代替旧有的范式。在新范式下，大学的目的在于“教”，而在于真正让每一位学生以最有效的方式“学”到东西。大学的角色从提供教学转向为学生自主发现和建构学问创造环境，使学生成为能够发现和解决问题的学者。如果说传授范式主要是为了优化教师福利和促使教师成功，那么学习范式主要是为了更高效地促进学生学习。

制度逻辑是一套信仰系统，它构成了行动者的认同并为实际行动提供指南。新逻辑取代旧逻辑的关键是新逻辑的理论化程度，许多学者为“学习范式”的系统化做出不懈努力。在这些学者之中，做

出开创性贡献的是瑞士心理学家让·皮亚杰（Jean Piaget）。作为发生认识论的创始人，他对儿童认知发展过程中新知识的形成机制进行了卓有成效的研究。皮亚杰认为，儿童认知形成的过程是：先出现凭直觉产生的概念，这些原始概念构成思维的基础，在此基础上经过综合加工形成新概念，建构新结构，这种过程不断进行，构成儿童认知发展的不同阶段。从认知发生的机制上来看，认知发展涉及到图式、同化、顺应和平衡四个方面。所谓图式，即人的认知结构，最初来自于先天遗传，以后在适应环境的过程中，不断变化、丰富和发展，形成本质不同的认知结构。所谓同化，即个体把外界信息整合到自己原有认知结构中的过程。所谓顺应，即外部环境发生变化，而原有认知结构无法同化新环境提供的信息时所引起的儿童认知结构发生重组与改造的过程。如果说同化是认知结构数量的扩充，那么顺应就是认知结构性质的改变。个体就是不断地通过同化与顺应两种方式，来达到自身与客观环境的平衡，这就是认识领域的建构主义理论。这种理论强调，个体的主动性在建构认知结构过程中发挥了关键作用。皮亚杰的理论在世界各地迅速传播，直接塑造了20世纪的学习理论。在建构主义的指引下，新的学习理论强调，知识不是通过教师传授得到的，而是学习者在一定的情境下，借助教师和学习同伴的帮助，利用必要的学习资料，通过意义建构的方式而获得的。学生是信息加工的主体、是意义的主动建构者，而不是外部刺激的被动接受者和被灌输的对象。教师的角色不再是传递知识的权威，而是学生建构知识的积极帮助者和促进者。师生是学习过程中平等的参与者和对话者。这种理论从根本上动摇了本科教育的“传授范式”，为“学习范式”奠定了坚实的逻辑基础。

皮亚杰的思想首先被美国教育家所强化，布鲁姆（Benjamin S. Bloom）、布鲁纳（Jerome S. Bruner）等人在建构新的教学逻辑中做出了重要贡献。布鲁姆的“教育目标分类学”尤其影响深远，它使教育工作者有史以来第一次可以系统地评价学生的学习，并认识到以往过分强调“知识”的片面性。1956年，布鲁姆发表了“教育目标分类：认知领域”，提出思维的六个层级：知识（对具体事实的记忆），领会（把握知识材料的意义，对事实进



行组织，从而搞清事物的意思），应用（应用信息和规则去解决问题或理解事物的本质），分析（把复杂的知识整体分解，并理解各部分之间联系，解释因果关系，理解事物的本质），综合（发现事物之间的相互关系和联系，从而创建新的思想和预测可能的结果），评价（根据标准评判或选择其他办法）。其中，知识和领会属于“低阶学习”，应用、分析、综合、评价才是“高阶学习”，“低阶学习”不利于创造性思维的发展，“高阶学习”才能培养人的创造力。本科教育的“讲授范式”只能产生“低阶学习”，无法培养学生的创造思维；“以学生为中心”的“学习范式”，以发展区分“高阶学习”为目标，有利于激发学生的创新精神、培养学生的创新能力。在“低阶学习”和“高阶学习”的基础上，西方学者将本科生的学习法进一步概念化，即两种学习法，一种是靠重述和对原文的遵奉去积累知识，一种是教师通过质询的方法使学生获得知识。前者依赖于模仿与记忆，可称之为“浅层学习法”；后者依赖于学生内在的智慧，是为“深层学习法”。

1983年，美国教育质量调查委员会发表了《国家处在危机中：教育改革势在必行》的报告，直接推动了“以学生为中心”教学逻辑的传播与扩散。报告认为，美国往日在商业、工业、科学和技术创新方面遥遥领先的地位，正受到全世界竞争者的挑战，但美国的教育现状令人担忧，教育质量不断下降。美国教育因不能有效地促进学生发展及不能培养创新人才而使国家处于危机之中。报告建议立即采取行动，重建学习体系，全面提高教育质量。这一政策框架引导了最近30年美国本科教学改革。作为《国家处在危机中》的回应，20世纪80年代以后，卡内基教育促进基金会主席博耶推出了著名的《美国大学教育：现状、经验、问题与对策》的报告，报告指出，美国大多数的教授热衷于采用讲授的方法，学生只是被动地接受教师传递的信息，这是美国大学教育最不可取的地方。“当我们参观上课的班级时，教师站在讲台上，一堂课45分钟或50分钟中的大部分时间是教师在讲，只有少数例外。”博耶认为，大学教育意味着学生积极主动地学习和有条理地探索研究，以发展自己独立思考和运用知识的能力。他引用阿德勒的话说，“所有真

正的学习是主动的而不是被动的。学生要用脑子去思考，而不仅仅是记忆。学习是一个发现的过程，在这个过程中主体是学生而不是教师。”其后，博耶又推出了具有全球影响的“重建本科教学”系列报告。在《重塑本科教育：美国研究型大学之蓝图》（1998）中，博耶明确提出，研究型大学必须加强本科教学，把学校办成“以学生为中心”的研究型大学，最大限度地提高学生的智力和创造能力。报告建议以“研究性学习”替代简单的知识传授，着力培养学生的创新能力。在《重塑本科教学：博耶报告三年回顾》（2001年）和《博耶八年回顾：本科教育的十个优秀指标》（2006年）中，博耶重申了“以学生为中心”的教育改革及研究性学习。

博耶系列报告直接推动了美国“学习范式”的理论化，为本科教学改革创造了一种新的制度逻辑，为教师建构了一种新的角色认同。新旧制度逻辑的冲突集中在四个方面：第一，本科教学的目标。在传授范式下，大学是提供教学的机构，教师通过学科课程向学生传递知识。在学习范式下，大学是产生学习的机构，教师通过创设高效学习环境引导学生自主发现及建构知识。第二，评估标准。在传授范式下，评估的标准是“教”，评估重视投入、忽视产出。在学习范式下，评估的标准是“学”，评估重视学习产出和学生成功的程度。第三，教学结构。在传授范式下，教学结构“原子化”：“只见树木，不见森林”。教学和学习的各个部分是离散的：大学原子式地将课程和教师编入一个个相互独立的、缺乏交流的部门和学科专业中。由相关学科专业组成的学术部门是大学完成教学工作的结构基础。在这种教学结构中，跨学科的学习难以产生。在学习范式下，教学结构“整体化”：“既见树木，更见森林”。教学和学习的各个部分是整体的和跨学科的：大学的课程结构和讲座不再是必不可少的，它们是可以变通的。学期、课堂、实验室、教学大纲，甚至班级本身，都不再是标准的或强制的活动，而是可以自由选择。第四，大学教师角色。在传授范式下，大学教师被认为是通过讲课来传播知识的课程专家。他们是教学体系的主体，是教学活动的行动者，是知识的权威。在学习范式下，教师只是学习环境的设计者，

他们研究和应用最好的方法来促进学生学习和成功。跨学科工作小组模式和团队学习模式成为了学生学习的主要模式。总之，随着制度逻辑和角色认同的转变，大学组织结构正在发生改变。团队合作和共同治理逐步代替了传授范式下的单一治理和独立作业，学习成效的外部评估取代了教师的课内评分，多元共治的格局正在形成。

## 二、创新人才培养特区在中国大学的兴起：1978~2012

中国大学对“学习范式”的回应就是设立创新人才培养特区。作为一种新的教学改革形式，创新人才培养特区采纳了源自西方大学所创制的“以学生为中心”的制度逻辑。改革开放以来，中国本科教育改革的总体趋势是打破专业教育人才培养模式和刚性的教学管理制度，实现从“以专业为中心”的教育向“以学生为中心”转变。这种趋势在制度上的反映就是创新人才培养特区在中国大学的兴起。自1978年中国科技大学首创“少年班”以来，创新人才培养特区在中国大学遍地开花，并呈现出由重点大学向一般大学扩散的趋势。2010年前后创新人才培养特区建设进入鼎盛时期。据初步统计，中国80%以上的重点大学都成立了创新人才培养特区。其中，比较有影响的创新人才培养特区有：浙江大学的“竺可桢学院”、北京大学的“元培学院”、清华大学的“清华学堂”、复旦大学的“复旦学院”、南京大学的“匡亚明学院”、中国科技大学的“少年班学院”、华中科技大学的“启明学院”。中国大学普遍设立创新人才培养特区固然有绩效驱动因素，但更重要的是受制度因素的推动，特别是国家在推动创新人才培养特区建设方面发挥了重大作用。只有从制度过程的角度，才能很好地解释大学组织的行为。教学改革的制度过程（制度化）主要包括国家行为和组织模仿，一方面，教学改革受到国家政策的强烈影响，国家的强制在塑造大学行为方面发挥重要作用；另一方面，随着一些大学率先启动教改实验，它们的实践通过强制和模仿等“制度同构”机制在组织场域内进行快速传播。下面，我们从一个纵向的角度回溯创新人才培养特区的制度化过程。

### 1. “少年班”：创新人才培养特区的萌芽（1978~1984年）。中国创新人才培养特区建设可

以追溯到1978年中国科技大学创办的“少年班”。20世纪70年代以后，随着建构主义的全球扩散，重视基础、加强学生主动性的本科教育逻辑得到普遍认同。1972年，著名的华裔诺贝尔奖获得者李政道回国访问，深感中美高等教育的巨大差距，遂向毛泽东提议加强基础创新人才培养。1977年，中国重新恢复高考制度以应对日益严重的人才危机。1978年，在国务院副总理方毅的支持下，教育部批准同意中国科技大学创建“少年班”，并允许其自主招生。作为大学内部一种新的组织形式，“少年班”实施相对独立的教学计划，学生先修完基础课，再根据自己的兴趣和特长自主选择到具体院系进行专业学习。中国科技大学的政策创新为其他重点大学所效仿，一时掀起了创办“少年班”的热潮。1984年前后，北京大学、清华大学、复旦大学、南京大学、北京师范大学、吉林大学、西安交通大学、华中工学院（现为“华中科技大学”）等12所重点大学获批开办“少年班”，创新人才培养特区实现了第一次传播扩散。

为什么是中国科技大学而不是其他重点大学率先进行组织创新？组织社会学认为：社会声望高、资源充裕的组织比那些社会声望不高、资源有限的组织更具有创新性。中国科技大学在新中国高等教育体系中具有特殊的地位，它应国家的重大战略需求（两弹一星）而诞生，受到中央政府的高度重视。作为中国科学院所属大学，中国科技大学在成立的第二年即被指定为国家重点大学。中国科技大学率先进行创新人才特区建设，与兼任中国科学院院长的方毅副总理的支持分不开。这也从一个侧面说明，政府在中国大学制度创新中发挥重要作用。在“少年班”教改推动下，中国大学在1978~1984年间进行了“强化基础的教学改革”。这次改革旨在加强学生的学习基础，增强其学习的主动性，确保师生在教学过程中的活力。改革的重点是课程改革，主要有三个方面的内容：第一，重视基础理论，注意学科的系统性，努力体现理论联系实际的原则；第二，反映了国内外科学技术的新成就、新理论，删除了繁琐陈旧的内容，做到了“少而精”；第三，注意课程内容的由浅入深，循序渐进，便于学生自学。

然而，这次改革是在“以专业为中心”的逻

辑下进行的，改革并没有触动本科教育的“传授范式”，激发学生学习主动性和积极性的改革目标未能实现。值得指出的是，“少年班”是一定历史时期的产物，在缺乏办学自主权的时代，它为大学探索创新人才培养模式提供了机会，其积极意义在于强调教学改革应贯彻因材施教的原则。然而，“少年班”模式过于强调早慧少年的先天素质而不是突出人才培养本身。实际上，许多学校在办学实践中发现，所谓“天才儿童”实际上并无过人之处。20世纪90年代后，“少年班”模式在许多大学都不了了之。

2. 突破专业教育模式：创新人才培养特区的探索（1985~1999年）。1984年，浙江大学创办的工科混合班是真正意义上的创新人才培养特区。浙江大学是国内著名的理工大学，为了改变传统狭窄口径的专业教育模式，增强学生的实际工作能力，浙江大学将教学改革的突破口放在了工程训练领域。1983年，浙江大学对本校28个工科专业的教学计划与16所兄弟院校相关专业的教学计划进行了同型比较，得出一个重要结论：数理基础的薄弱严重地影响了工科人才培养的质量；教育过程的“一刀切”模式不符合因材施教原则，不利于培养创新人才。1984年秋，浙江大学率先推出了工科创新人才培养特区：工科混合班。不同于“少年班”侧重选择早慧儿童，“工科混合班”是在入学新生中选拔5%的优秀工科学生，并将不同专业的学生混合在一起。“工科混合班”按照“加强基础、淡化专业”和“起点高、内容新、进度快、着重培养能力”的理念进行设计。为了实现这种理念，“工科混合班”采取了如下政策措施：第一，实行理工交叉，让优秀的工科学生接受严格的理科训练；第二，实行因材施教，为学生配备高水平的专业导师；第三，实行政策倾斜，为混合班配备最好的师资和资源。为了将“工科混合班”体制化，浙江大学突破了原有建制，专门成立了教学二科作为混合班的常设管理机构，直属教务处，兼有管理、联络和研究职能。这是一种难能可贵的制度创新。

1985年，“中共中央关于教育体制改革的决定”正式颁布实施，提出要扩大和落实大学办学自主权。办学自主权的落实激励更多的大学探索创新人才培养模式。1985年，复旦大学针对大学专业划

分过细、学生知识面过窄，启动了学分制改革。20世纪90年代初，复旦大学进一步提出了“宽口径、厚基础、重能力、求创新”的新思路，希望通过选课，使专业开放、学科开放，从而形成跨学科教学的机制。20世纪80年代，华中科技大学率先在全国提出“第二课堂”的概念，主张在教学计划之外组织和引导学生开展各类具有教育意义的第二课堂活动。与传统的第一课堂不同，第二课堂强调以学生为主、因材施教，充分发挥学生的主动性、积极性和创造性。1994年，华中科技大学又提出大学人文素质教育的概念，为通识教育在中国的传播奠定了基础。人文素质教育与通识教育都坚持教育要指向人的灵魂。人文素质教育与第二课堂一脉相承，它们都强调学生的主动性，重视知识的内化和精神的自我建构。在这些理念的引导下，华中科技大学涌现出Dian团队、联创团队等数十个具有全国影响的课外创新团队。1988年，北京大学启动了“加强基础、淡化专业、因材施教、分流培养”的教学改革。1994年，北京大学开办了文科试验班和理科试验班，试图打破过窄的专业界限，让学生受到更加宽广的基础教育。1989年，南京大学成立了基础学科教学强化部，不久后改为“大理科试验班”，旨在通过多学科综合培养知识面广、工作能力强的人才。为了推广强化部的办学经验，进一步打破专业人才培养模式，1998年，南京大学组建了基础学科教育学院。值得指出的是，各重点大学积极创办创新人才培养特区与1898年启动“挑战杯”全国大学生课外科技作品竞赛也有一定关系。

在重点大学的引领下，中国大学兴起了新一轮教学改革热潮。这次教学改革核心是突破过窄的专业教育，增强学生学习的主动性和积极性，提高学生适应社会的能力。主要政策措施是管理体制变革。教育部通过落实大学办学自主权，将教学管理权限下放，增强高校教学工作的适应性和灵活性。然而，这次教学改革只实现了“以专业为中心”向“以学科为中心”的转变，“以学生为中心”教学范式并未彰显出来。在“传授范式”没有改变的情况下，任何“跨学科”的教学改革都不可能取得成功，因为教师、课程、教学已经被固化在各个学科专业之中，而学科、专业被认为是固定的、永恒的。

3. “以学生为中心”的本科教育：创新人才培养特区的扩散（2000~2012年）。突破“传授范式”需要不断探索新的结构和方式，教学改革需要整体构思。世纪之交的变革情势为这种改革提供了可能性。1998年5月，江泽民在北京大学校庆100周年上发表重要讲话，指出在知识经济时代，培养创新人才事关国家兴衰成败。同年8月颁布的“中华人民共和国高等教育法”提出，高等教育的使命在于培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才。1998年12月，教育部发布了“面向21世纪教育振兴行动计划”，正式提出中国高等教育改革的新方向是：培养造就一批高水平的具有创新能力的人才。2000年，教育部启动了“新世纪高等教育教学改革工程”，重申要培养具有创新精神、实践能力和创业精神的高素质人才。其后，教育部又实施了“高等学校教学质量与教学改革工程”，旨在全面推进教学改革，初步形成有效提高学生实践能力、创业能力、创新能力、国际竞争力的新型本科教学模式。

在这种政策环境下，许多大学纷纷改革学校内部组织结构，推广和改进创新人才培养的经验。2000年，浙江大学在工科混合班、工程教育高级班、创新和创业教育管理班的基础上，成立了“竺可桢学院”。在“竺可桢学院”的构架下，浙江大学将“工科混合班”的成功经验推广到文理科大类的优秀学生，设立了文科实验班和理科实验班。文理科实验班的培养计划如下：第一年成立文理基础平台的通识教育，第二年按学科大类培养，学生可以自主选择专业，第三、第四年在专业学院进行个性化培养，实行导师制。其后，“竺可桢学院”又不断增加新的项目，先后增设了金融实验班、公共管理强化班、计算机共建班、医学实验班、求是班等，学生覆盖面越来越广。2001年，北京大学启动“元培计划”。“元培计划”的第一步是成立按照文理大类招生的“元培计划实验班”。2007年，为了全面改革学习制度，实行教学计划和导师指导下的自由选课学分制，实验班升格为“元培学院”。2005年，复旦大学成立复旦学院。2006年，南京大学在基础教育学院的基础上，成立匡亚明学院。2008年，华中科技大学在前期教改的基础上，创办了独立建制、直属学校管理的启明学院。

把创新人才培养特区建设推向高潮的是“珠峰计划”（2009）和“试点学院”（2011）。“珠峰计划”即国家“基础学科拔尖学生培养实验计划”，是教育部为回应“钱学森之问”而推出的一项创新人才培养计划。2005年，钱学森发出了“为什么我们的学校老是培养不出创新人才”的感叹，这就是著名的“钱学森之问”。钱学森自己回答了这一问题：没有一所大学能够按照培养科学技术发明创造人才的模式去办学，没有自己独特的创新的东西，老是“冒”不出杰出人才。钱学森的自问自答引发了社会各界对中国本科教育的反思。为了回应社会各界的关注，2009年，教育部联合中组部、财政部启动了“珠峰计划”。该计划以数学、物理、化学、生物、计算机等5个基础学科为试点学科，通过在校内动态选拔特别优秀的学生，配备一流师资、提供一流学习条件、提供充足的支持经费，培养基础学科领域的领军人物。“珠峰计划”选择了北京大学、清华大学、复旦大学、中国科技大学、南京大学、上海交通大学、浙江大学等19所全国著名大学开展拔尖创新人才培养实验。在“珠峰计划”的支持下，中国科技大学成立了少年班学院（2009）、上海交通大学成立了志远学院（2009）、清华大学启动了清华学堂人才培养计划（2009）、吉林大学成立了唐敖庆班（2009）、北京航空航天大学成立了华罗庚班（2009）、西安交通大学成立了基础学科拔尖创新人才实验班（2010）、武汉大学成立了弘毅学堂（2010）、南开大学成立了伯苓班（2010）、山东大学成立了泰山学堂（2010）、兰州大学成立了萃英学院（2010）、中山大学成立逸仙班（2010）、北京师范大学启动了励耕计划（2010）。“试点学院”即“教育教学改革特别试验区”，是国务院为了回应“钱学森之问”而直接启动的创新人才培养特区计划。该计划主要包括四个方面的内容：第一，创新大学管理体制机制，扩大学院在教学、科研、管理方面的自主权，实行教授治院制；第二，改革学术职业管理制度，激励教师把主要精力用于教书育人，实行教师聘任制和年薪制；第三，改革人才的招录与选拔机制，实行自主招生制度；第四，创新人才培养模式，尊重学生主体地位，激发学生学习的积极性和主动性，实行“以学生为中心”的教学

制度。北京大学（物理学院）、清华大学（理学院）、上海交通大学（机械与动力工程学院）、中山大学（管理学院）、华中科技大学（光电科学与工程学院）、中国科技大学（物理学院）、浙江大学（基础医学院）等17所重点大学列入试点学院改革范围。由于国家的积极推动，加上重点大学的示范效应，在学习、竞争和合法性压力作用下，其他大学纷纷效仿这些先行者，创新人才培养特区在各级各类大学迅速传播，组织趋同现象显著。不但省属重点大学设立了创新人才培养特区，如湖北大学成立楚才学院；而且地方性学院也设立了创新人才培养特区，如襄阳学院创立孔明学院、聊城大学成立羡林学院。2012年8月29日，教育部、中科院又启动“科教结合协同育人行动计划”，该计划以培养创新人才为目标，以提高学生科研实践能力为重点，以建立高校与科研院所协同机制为保障，努力实现高水平科学研究与高质量人才培养的相互支撑。首批50余所高校与80余家中科院研究所结对组建协同育人平台，成为创新人才培养特区新的组织形态。

综上所述，从1978年到2012年中国大学教学改革的总体趋势是：打破专业教育人才培养模式和刚性的教学管理制度，推动人才培养从“以专业为中心”向“以学生为中心”转变。在“自上而下”的政策推动下，外部压力为制度内的行动者创造了机会，使他们能够批评既有的传统，并不断地宣传新的逻辑和角色认同。创新人才培养特区30年的演变，昭示了“传授范式”和“学习范式”两种制度逻辑的非兼容性，改革者倡导的“学习范式”逐步扩散并成为中国大学常规化的逻辑。

### 三、创新人才培养特区的制度化：制度性利益的建构与实现

1978年，创新人才培养特区在中国大学还只有零星的探索，然而，到2010年前后却突然风靡一时，究竟是什么因素促使这种教学改革为中国大学所采用并普遍地扩散开来？这是教学改革的制度化问题。所谓教学改革的制度化，指的是一项具体的教学实践获得普遍认同而扩散的过程。制度化是任何教学改革持续有效的关键。探讨教学改革如何制度化，关键是分析一项组织实践产生及扩散的动力机制。

1. 经济过程与制度过程：教学改革制度化的两种解释路径。对教学改革制度化的传统解释来源于经济学理性主义。经济学理性主义视角将制度扩散的原因归为“效率”和“理性”，认为教学改革的扩散过程是一个经济过程：大学采用创新人才培养特区的制度模式是组织自身理性决策的结果，是场域的竞争机制迫使大学采用这种绩效最大化的改革策略以求在激励的竞争中获得生存与发展的机会。然而，创新人才培养特区是一种“效率最大化”的教学改革吗？迄今为止，还没有任何可靠的实证材料支持创新人才培养特区与创新人才培养之间存在很强的相关关系。事实上，人们对创新人才培养特区是否真能培养拔尖创新人才存在持久的怀疑。刘献君和张晓东关于“少年班”办学绩效的研究为这种怀疑提供了依据，如其所言，“从组织绩效看，少年班精英人才成效与重点大学普通人才培养成效差异不是很明显，至少不能明显地看出精英学院的组织绩效。”由此可见，经济学理性主义不能很好地解释创新人才培养特区在中国大学的兴起。

社会学新制度主义提供了另外一种解释。社会学新制度主义反对效率和竞争是所有组织变迁（制度化）背后动力这种思想，而强调教学改革的扩散是一个制度过程。组织结构及其变迁源于“权力”和“合法性”，国家、市场等外部因素在大学建立创新人才培养特区中发挥了重要作用，这种改革正是通过“制度同构”机制进行传播与扩散。这种理论有助于解释为什么那些并不会使绩效最大化的组织形式可以成长起来和繁荣昌盛。社会学新制度主义认为，一旦一种组织形式是嵌入（制度）性的，其生存与繁荣的能力就较少依赖绩效，而较多地依赖其所传播的可靠的秩序意义。“钱学森之问”的冲击使创新人才培养特区获得公众和政府的广泛认同而日益制度化，最终成为中国大学场域中的标准组织形式。组织形式标准化的根源不是竞争，而是处于支配地位的专业精英散布一种单一规范标准的权力之结果，是管理者模仿那些取得了显著成功的组织形式的自然倾向之结果，是政府强制其他组织遵守其要求的权力之结果。创新人才培养特区30年的发展似乎支持了这种解释逻辑：具有自我意识的改革精英积极引进“以学生为中心”的制度逻辑，

并游说管理者支持“少年班”这种“最好”教学改革模式。这种模式最早在一所声望卓著的重点大学实施。其后，由于创新人才培养特区在重点大学迅速发展而受到公众的关注和国家的支持，其他大学对重点大学的这种模式和实践所获得的声望和收益十分羡慕，这种羡慕很快促使它们进行模仿，创新人才培养特区的实践因普遍扩散而制度化。

2. 制度性利益：创新人才培养特区起源与转型的动力机制。尽管社会学新制度主义比经济学理性主义在创新人才培养特区制度化问题上更具解释力，但是这种解释还不完整，它并没有解释中国大学为什么要选择创新人才培养特区的组织形式而不选择其他类型的组织形式。要解释这个问题，必须综合两种解释范式的优点。我们既要关注那些对组织发展产生影响的外部权力结构与机会场域，也要关注组织精英利用环境优势谋求自身利益和组织利益的活动。为此，我们引入制度性利益的概念。所谓制度性利益是指在制度环境的约束下行动者可合法谋求的利益。制度性利益的建构与实现是大学变革的驱动力。

教学改革的制度化可以定义为一项教学创新通过某种渠道在大学场域中进行交流和传播的过程，教学创新的传播要依赖大学与大学之间的竞争性。要解释一个大学采纳新的教学模式的原因，必须将大学置于具体的时空背景下以及其所处的组织场域中，特别关注大学管理者和大学组织在制度性利益建构中的能动性。当然，尽管我们强调组织可能追求他们自己独特的利益，但是他们是在受到强有力的制约情况下追求他们自己的利益。在很多情况下，制度性利益是预先就由法律或市场过程给定的；但是在某些情况中，这些制度性利益又是渐渐形成的，是在特定结构和空间背景中逐步建构而成的。在特定的制度环境中，存在显著的权力结构和机会空间，这是行动者的行动舞台。总体而言，行动者是一种受行动舞台制约的开拓者和创新者。

(1) 权力结构与制约。任何一个社会，处于主导地位的组织对从属组织都具有显著的影响力。在中国，最重要的处于控制地位的组织是政府。要对创新人才培养特区的制度起源与变迁进行分析，首先需要对制约组织的权力中心进行分析。教育制度的形成是在一个更大的权力和社会结构场域中发

生的。制度分析旨在确定和描述这些场域，并揭示它们如何影响和制约其中的行动者。在创新人才培养特区的案例中，有三个主要的权力中心对教学改革的领导者所面临的环境产生了决定性影响。

政府是制约中国大学教学改革最重要的权力中心。中国高等教育资源的配置是行政主导的，大学运行所需资源主要由政府提供，政府可以通过强制或提供激励机制将自己的意志强加给大学。尽管大学具有越来越多的办学自主权，但在行政配置资源的构架下，大学不得不实施政府赞同的政策，努力迎合政府的偏好。事实上，弄清这种控制性的结构性权力，是大学走向成功的关键。20世纪50年，中国政府推行“全面学苏”的国策，对口式专业教育模式在各大学处于独尊地位。在这种历史背景下，那些能够有效满足国家重大战略需求的大学常常被政府列为全国重点大学，享有特别优惠的政策与待遇。从1954年确立中国人民大学、北京大学、清华大学、北京农业大学、北京医学院、哈尔滨工业大学等6所大学为全国重点大学，到1978年指定88所大学为全国重点大学，政府的赏识成为大学沉浮的决定性因素。改革开放之后，尽管大学获得了有限的办学自主权，但满足政府的期待和需求依然是大学的生存之道。在“少年班”的创制上，中国科技大学在评估关键政府官员（国务院副总理方毅）偏好之后，积极表现自己，让政府相信自己能够培养满足国家需要的拔尖创新人才，从而得到政府官员得认同和积极回应。20世纪90年代后，政府通过一系列“项目”“工程”“计划”激励大学探索创新人才培养模式，直接推动了创新人才培养特区在各个大学之间的传播。

用人单位也是影响大学教学改革的权力中心。随着计划经济向市场经济转型，用人单位尤其是国有企事业单位在中国社会结构中占据了有利位置。由于大学要把毕业生直接输送到各用人单位，用人单位成为了大学的一种关键资源。作为利益相关者，用人单位通过直接或间接的方式对大学组织行为产生了实质而深刻的影响。在“钱学森之问”的讨论中，有一位著名的大学校长对“钱学森之问”做出了一种发人深思的回答：为什么我们的学校不能培养创新人才？这是因为我们的社会不需要创新人才！曾几何时，我们的企业无意于研发新技术，

热衷于购买国外淘汰的生产线。凭借廉价劳动力、国外淘汰的生产线，在中国依然能够赚钱。由于我们长期处于国际产业链的低端，导致整个社会的创新动机和创新欲望不强，企业不需要创新人才，大学即使培养出创新人才也没有用武之地。但随着人口红利的消失以及国外对中国逐步强化技术壁垒，创新驱动发展成为了中国的战略选择。产业需要转型升级，企业应成为技术创新的主体。在这种背景下，社会期望大学培养创新人才。正如恩格斯所言，社会一旦有技术上的需要，这种需要就会比十所大学更能把科学推向前进。社会的新需求对大学创新人才培养特区建设起到了积极的推动作用。

有声望的重点大学是第三个重要权力中心。中国高等教育体系是一个金字塔形的等级结构，“985工程”大学处于金字塔的顶端。随着市场经济的确立，竞争逻辑在大学场域中逐步确立，实现竞争优势、避免劣势的同型竞争十分激烈。创新人才培养特区在中国大学的兴起源于大学之间相互竞争性的效仿行为。组织彼此之间会通过各种信息渠道进行广泛的监视，一旦一个显要组织开始一种新的行动过程，场域中的其他组织如果认为这种新的行动过程是有效的，就极有可能采纳这种行动过程。在中国高等教育系统中，有很多制度性的交流平台，如教育部直属高校咨询会议，大学管理者可以方便了解其他大学的改革项目，这激励着大学之间的制度传播与扩散。对于层级较低的地方大学来说，与有权力、有声望的“985工程”大学保持一致是获得生存与发展的有效保证。当地方大学借鉴“985工程”大学成功的创新实践时，它们之间因学习模仿而趋同。实际上，各个大学的决策者在面临复杂问题时，都会寻求政策制定的捷径。其中一个重要的捷径是选择那些已经在别的大学被证明有效或有前途的方案。正是由于“985工程”大学在大学场域中占据了有利位置，使其有能力把它们的意志输出给其他大学，从而对其他大学的行为产生实质而深刻的影响，这是中国大学同质化的一个重要原因。

(2) 改革者的能动性。组织行为受到环境中权力结构的制约，组织可以通过解释环境控制外部影响。权力结构对组织的行动进行制约，同时也为创新性行动者提供机遇。改革者不是环境的被动接

受者，而是能动的创造者。

为了对创新人才培养特区在中国大学的兴起进行分析，有必要提出一个组织内行动者模型。行动者必须理解和评估组织内外部环境，并采取行动以维持或改变其组织。为了简化环境，行动者会创造一种新的世界观。这种世界观往往会根据行动者的利益进行建构。在社会转型时期，中国大学场域受到环境的巨大冲击，导致规则的重构。一个行动者在场域中占有的位置，往往是变革的思想根源。在办学自主权的扩大和落实的背景下，处在大学领导位置上的改革者提出了设立创新人才培养特区的思想。在中国，特区是突破旧的制度逻辑的灵丹妙药，先行先试是其突出特点。创新人才培养特区扩大了大学的自主性，增强了改革者的权力，正是这种制度性利益不断驱动改革者建构新的世界观。

“985工程”大学纷纷创建人才培养特区实质上是一种利益驱动行为。当创新人才培养特区的观点获得权力拥有者的认可而取得合法性时，改革者就可能获得政治资源并在场域中占据关键位置。当其他大学观察到改革者的收益增加，它们就会产生以收益为基础的模仿行为。当这样做的大学达到一定数量时，创新人才培养特区就会日益制度化，并迅速扩散开来。“985工程”大学处于自身利益采纳创新人才培养特区，其他大学模仿跟进。当追随的大学达到一定数量时，创新人才培养特区就被界定为场域中成功的行为，成为一种新的制度逻辑和角色认同模式。

教学改革制度化的关键是新的世界观的理论化。改革者提出新的教学模式，但要有步骤地将这些观念向大众传播，必须进行社会动员。改革动员最行之有效的机制是将新的世界观理论化。“理论化通过促使潜在采纳者加强对相似性的理解，以及提供有待被采用的行为模式的基本原理，增加可被接受的范围。”理论可能肇始于学术研究人员、大学管理者等众多人士，也可以通过论文、会议、论坛等各种方式进行传播。理论化比模仿更为重要，因为它使新的逻辑和认同可以被人们所理解，也正是在这个意义上，我们说教育理论是教学改革的先导和灵魂。

总之，制度性利益是我们分析的中心主题，这种解释框架出发点是把组织定位于其所处的组织场

域中。组织是在外部环境制约下追求他们自己的利益。这个解释框架最大的特点是：在承认制度环境约束的前提下，把行动者的利益、信念和活动纳入进来，强调行动者的能动作用，强调制度性利益的驱动作用。

#### 结语：走向改革教育学

教学改革制度化意味着改革创新成果被成功传播和复制。影响教学改革制度化的因素很多，大而言之，有两个方面：一是宏观制度环境，二是行动者变革能力。制度环境与行动者之间存在松散的耦合关系。探讨教学改革制度化，首先必须承认大学是一个复杂的开放系统。开放系统意味着组织的结构和行为从根本上是由环境因素决定的。教学改革在一个地方成功，固然离不开好的理念，但更大程度上取决于使这些好的理念可以生根、发芽、成长壮大的环境。没有体制的本质性变革，大规模的可持续的改革就难以发生。其次，我们还必须意识到改革者是能动的创造者。承认制度环境对教学改革的约束作用，并不否认行动者的能动性，行动者可以对大环境施加积极影响，使之朝好的方向转化。改变组织周边环境的关键是提升改革者的变革能力。

教学改革的最终驱动力是制度性利益。制度性利益的实现受制于改革者自身的能力。加强改革者的能力建设呼唤一种新的教育学：改革教育学。改革教育学不但重视教育理论，而且重视行动理论。理想主义情怀加上现实主义行动是改革教育学的特点。一方面，改革教育学讨论教育改革，我们要追问：改革的动力是什么，它的利益需求是什么？谁

来主导改革？改革的结果对谁有利？回归常识、回归日常实践是改革教育学的行动逻辑。另一方面，以教育促进人性的自由发展、通过教育改造社会是改革教育学的判断逻辑。改革教育学以个性的自由发展为出发点，解放人所具有的创造性活力，使他们摆脱各种客观力量的压制。但同时，改革教育学也强调公共利益，主张学生应该将社会责任置于重要地位。改革教育学倡导“以学生为中心”的教育，这并不意味着只重视个人利益，而是强调把个人发展与社会责任很好地协调起来。

教育让社会更美好是改革教育学宗旨。传统教育学信奉教育的保守性，认为教育是保存和延续人类经验的活动，任何与传统有冲突的教学活动都不被允许。教育旨在传承种族经验，重新复制一个与过去一样安定的社会。改革教育学强调应该对与传统有冲突的教育活动持宽容态度，教育不应该只是维持社会“现状”，而应该通过教育来建设新的社会秩序，以教育革新推动社会变革。迈克尔·富兰有言，那些致力于教育改革的人，就是那些致力于社会发展的人；那些致力于社会发展的人，就是那些致力于社会进步的人！教育的失败将会使国家处于危机之中，大学应该敢于建立一个新的社会秩序。有道君子，以为然否？

（周光礼，中国人民大学教育学院教授，北京100872；黄容霞，中南财经政法大学发展规划部助理研究员，湖北武汉 430073）

（原文刊载于《高等工程教育研究》2013年第5期）



# 以学生为中心的教育:一个重要的战略转变

李培根

“钱学森之问”引发了国内高教界对我国高等教育过去发展模式的反思以及对未来发展与改革的思考。毋庸置疑,这些反思与思考对于未来我国高等教育的发展是有裨益的。长期以来,我们的高等教育本质上是“以教师为中心的教育”,学生在此过程中基本上处于被动地接受知识的地位。“以学生为中心的教育”之理念在国外一些大学已经受到关注并得以推行,但在国内显然还没有得到教育界的广泛认同,甚至还存在着这样和那样的误读。本文就此问题略述己见。

## 一、“以学生为中心的教育”——关乎大学办学的核心理念

目前高等教育界似乎已有共识,大学办学不能仅为一些类似论文、科研项目与成果、重点实验室之类的指标所驱动。大学的办学理念核心还是围绕“培养什么样的人”及“如何培养”那样的问题。一所大学,如果不解决办学核心理念的问题,即便在一些显性指标上能追求“卓越”,那也只是“失去灵魂的卓越”,其发展也不可能持续和长久。

“以学生为中心的教育”旨在培养能够自由全面发展的人。之所以提“以学生为中心的教育”,乃是因为传统的教育模式都是以教师为中心的。不仅教学的体系和课程内容是由教师制定的,即使是教与学的活动(包括实践活动)也是在教师给定的框架中进行的。在这种情况下,学生的自主和能动意识受到很大限制,其创造意识也受到抑制。马克思倡导人的自由发展,他在《共产党宣言》里说:“……在那里,每个人的自由发展是一切人自由发展的条件。”他还说:“一个种的全部特性,种的类特性就在于生命活动的性质,而人的类特性恰恰就是自由自觉的活动。”(《1844年经济学哲学手稿》)。毛泽东又言,“人对客观世界的认识,由必然王国到自由王国的飞跃,要有一个过程。”“自由是必然的认识和世界的改造。由必然王国到自由王国的飞跃,是在一个长期认识过程中

逐步地完成的。”(1960年的《十年总结》)伟人所言,虽非专指教育,但给教育的启示是巨大的。如何使学生能够“自由发展”?如何使学生更好地实现从必然王国到自由王国的飞跃?如何使学生成为既有益于社会又最适合他自身的“自己”?“以学生为中心的教育”就是答案。

“以学生为中心的教育”是一种从教育意义上的真正对人的生命意义的尊重。既然以学生为中心,就不是把学生当作被动接受知识的机器,而是把学生作为教育活动的主体。

“以学生为中心的教育”是真正地从根基上认识高等教育。是从人的存在、生命的意义之根基上认识教育。从这个基点看,教育是真正从学生“成人”的目的而非手段上认识教育。

“以学生为中心的教育”是学校对学生大爱、真正以学生为本的体现。这样的教育要求教师常常“无我”地、更多地站在学生的立场、从学生的角度进行教育活动,要求教师对学生要有真正的爱。反之,“以教师为中心的教育”恰恰是教育者过度“有我”的表现,即使教师主观上有一份对学生的爱,如果只是以自己为中心,多少也是一种扭曲的爱。

“以学生为中心的教育”是培养学生创新精神、培养多样化人才的根本途径。胡锦涛总书记在庆祝清华大学建校100周年大会上的讲话中提到“要注重更新教育观念,把促进人的全面发展和适应社会需要作为衡量人才培养水平的根本标准,树立多样化人才观念和人人成才观念……积极营造鼓励独立思考、自由探索、勇于创新的良好环境……”他还“希望同学们把全面发展和个性发展紧密结合起来”“在正确处理个人、集体、社会关系的基础上保持个性、彰显本色”。“以学生为中心的教育”就是要启迪学生的心灵,开启学生的潜能,就是要培养学生的自由独立之精神。方如此,才能有多样化的人才,才可能使更多的学生成才。

显然，这是对过去模式化教育的一种否定。

由此可见，“以学生为中心的教育”实则是从更深的层次上认识教育，因此它自然是教育的核心理念问题。

## 二、“以学生为中心的教育”——关乎大学精神与文化

人们都认为大学精神与文化的重要性，很多人甚至认为当今中国高等教育的严重问题乃是大学精神的缺失，更有人直指大学“精神虚脱”。其实，精神缺失或“精神虚脱”恰恰是因为大学未能从根基上、从本质上认识高等教育。而“以学生为中心的教育”，如前所述，正是从根基上、本源上去认识高等教育。

对大学精神有不同的理解，或者说人们常常从不同的视角去看待大学精神。从教育的目标和对象上看是“人本”，从教育行为与活动上看是“求是”，从教育活动的特质与表象上看可能是“自由”与“独立”等等。但无论从哪个角度看，“以学生为中心的教育”都是大学精神的良好体现，即是说它从多方面都体现了大学精神。“以学生为中心的教育”是真正的以学生为本；“以学生为中心的教育”旨在挖掘学生的潜能，驱动学生的好奇心，绝对有益于“求是”；“以学生为中心的教育”更能在学生身上体现出自由独立之精神。

文化对于一所大学而言也至关重要，它往往和学校的传统有关。笔者所在的学校很多人以及一些校友都谈到，我们以前培养的人干活不错，但创新和领导精神不够，我们培养出来的学术领袖、政界领导、企业家都不太多。可以设想，如果今后推行“以学生为中心的教育”，我们的毕业生肯定能够更加自由全面的发展，肯定能够更有个性，更能彰显本色。我们的学校文化中肯定也多一些自由、独立、个性、活跃、引领的色彩。这样的文化难道不是未来我们所需要的？

## 三、“以学生为中心的教育”——关乎学校未来发展的战略

每一所大学都重视其发展战略。大学，尤其是研究型大学，通常都重视学科建设，重视研究平台的建立，重视重大研究方向的确立，重视人才引进等等，这些理当如此。但如果仅限于此，而不重视教育模式的转变，那就是战略的重大失误。

从长远看，影响一所学校声誉的最重要因素是什么？其实不是论文、平台、获奖等。最重要的因素是她的毕业生在社会上的总体表现，或者说是她培养的社会杰出人才的总体状况。人们之所以认为哈佛、耶鲁、北大、清华是杰出的，不是因为记住了他们发表了多少优秀论文、获得多少科研成果、具有多少大的平台，而是因为知道在各个领域都活跃着他们的杰出毕业生。既如此，高等学校的发展战略就应该更加重视人的培养，实质上就是办什么样的教育的问题。

如果推行“以学生为中心的教育”，使学生在学校期间能够自由发展，能够最大限度地发挥自身的潜能，未来学生就能够成为最适合他自身的“自己”，就能够对社会有更大的贡献，高校毕业生也能够在社会上有更好的表现，这难道不是更有利于提高学校的声誉？这难道不是学校最重要的战略问题？如果仅仅从一些时下关心的指标出发，仅仅从短期效果（新的教育模式的效果只有从长时段方能显现）审视，那样制定出的战略绝对愧对学校的未来。

## 四、推行“以学生为中心的教育”——需要消解的误读

笔者注意到，一部分人可能对“以学生为中心的教育”存在误读，需要逐步加以消解。下面对容易引起误读之处略作说明。

“以学生为中心的教育”并非不以教师为本。一些人以为强调以学生为中心固然是以学生为本，却忽略了以教师为本。的确，学校中的“以人为本”主要体现在学生和教师身上，学校肯定应该一样地关注、关心教师的方方面面，“以学生为中心的教育”丝毫不否认更不排斥对教师的人文关怀。在教育活动中强调“以学生为中心”，是从教育者的角度而言的。对于教育者而言，最大的以学生为本恰恰就应该是“以学生为中心的教育”。

“以学生为中心的教育”并非是对学生的放任。除了传授知识外，教师的启迪和引领作用较之“以教师为中心的教育”模式更为明显，因为教师的作用对于学生而言更有针对性。正是因为有针对性，启迪和引领才能真正发挥作用，而做到对学生有针对性，惟有“以学生为中心的教育”。

“以学生为中心的教育”并非只是一个教学方法问题。教学只是教育中的部分活动。不仅在课堂

# 以学生为中心的本科人才培养思考

李泉鹰

近百年来，学界有关“教师中心”还是“学生中心”的论争从未停止过。原因何在？因为这一论争不只是为了结一个师生关系问题，还涉及到教育关系如何构建，教育教学改革如何取舍，教学内容、教学方法、教学方式、教学管理和考试评价方法如何抉择等诸多问题。理论争鸣仍在继续，理性抉择已刻不容缓。2012年实施的《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》（以下简称“高教三十条”）大力倡导以学生为中心的创新型人才培养，并明确提出：“改革教学管理，探索在教师指导下，学生自主选择专业、自主选择课程等自主学习模式。创新教育教学方法，倡导启发式、探究式、讨论式、参与式教学。促进科研与教学互动，及时把科研成果转化为教学内容，重点实验室、研究基

教学中，在学生的实践活动中、课外活动中、以及学生的自教育和自学习中，教师都应该尽可能推及“以学生为中心的教育”。此外，这种模式要求教育者真正从骨子里“以学生为中心”，要求教育者从过度“有我”向“无我”的转变。由此而导致的变化必将波及课程体系与内容、教学方法、实践环节、教育管理、教育文化等。

“以学生为中心的教育”并非忽略对学生基础和共性知识以及基本道德的培养。基本道德、共性知识等是人类的文明成果，将之传授给学生是教育者的责任。只不过是，在传授的过程中，教师更应该站在学生的立场上，从学生的角度，更有针对性地施予学生，如此方能有更好的效果。这正是“以学生为中心”的意义。

“以学生为中心的教育”并非不要求学生适应社会的需要。这种教育模式当然有利于培养学生的个性，但并不意味着学生可以天马行空、独往独来。教育者也要引导学生适应社会的需要，真正融入社会。

“以学生为中心的教育”并非弱化教师的作用

地等向学生开放。支持本科生参与科研活动，早进课题、早进实验室、早进团队。改革考试方法，注重学习过程考查和学生能力评价。”对此，我们如何理解？本文拟就此谈点粗浅的认识和看法。

## 一、坚持以学生为中心：本科人才培养创新的理性选择

师生关系是教育教学改革或教育关系构建的内在依据。本科人才培养究竟坚持“以学生为中心”还是“以教师为中心”？理论界可谓仁者见仁、智者见智。传统教育思想的推崇者认为，既然大学是探究高深学问的场所，教师又是高深学问的占有者，那么就应该在本学科专业领域具有发言权、选择权和决定权。亦即说，教师对复杂的高深学问最为了解，所以也最有资格或权力决定开设什么样的

而否定他们在执行教育理念和教育活动中的主导地位。恰恰相反，这种教育模式对教师的要求更高了。不仅要求教师更具爱心，教师的教学或教育活动应该更具艺术性，同时教师的工作量也更大了，因为他们必须面对千差万别的个体。如果无差别地面对学生群体，自然轻松许多，但那就不是真正的“以学生为中心”了。在庆祝清华大学建校100周年的大会上，其教师代表李艳梅教授讲得非常好：“对于教师而言，每名学生都是唯一，都需要你去发现、去欣赏、去雕琢。我总是微笑地面对学生，希望他们也微笑着面对人生、充满信心地迎接未来。”这句话也在一定程度上说出了“以学生为中心的教育”的真谛。教师对每个学生真要做到“去发现、去欣赏、去雕琢”，可要付出很多。教师的主导作用和学生的主体作用，看起来似乎是矛盾的两面，却完全可以统一在“以学生为中心的教育”活动之中。但愿这两面的光芒交相辉映在大学之中。

（李培根，华中科技大学校长、中国工程院院士，教授，湖北武汉 430074）

（原文刊载于《中国高等教育》2011年第13/14期）

课程, 以及这些课程的教学进度与方法选择, 也最有资格判定哪些学生完成了课程学习并达到了既定标准。而学生是高深学问的初学者, 因为他们还不够成熟, 不能做出理性的选择和明智的判断, 所以只能听从教师的安排。可见, 传统教育思想支配下的大学教育, 不是学生说了算, 而是学校和老师说了算; 忽视学生的选择权, 忽视学生个性, 追求刚性和整齐划一, 是传统大学管理的显著特征。

在现代教育思想支持者的眼里, 师生关系则是另外一番图景。他们认为, 大学生业已成年, 已具备自主规划、自主学习、自主建构和发展的能力, 教师应尊重和信任学生, 真正把学生当成高等教育的当事人和选择主体, 而不应把自己扮演成学生的家长和监护人, 包办代替学生行使选择权、学习权和发展权。在他们看来, 大学生是高等教育的“消费者”和大学的“顾客”, 应在诸如教师聘任与晋升、课程组织与实施、课程教学评价等方面享有一定的发言权; 大学生应享有选择学什么的自由, 决定什么时间学习和怎样学的自由, 以及形成自己思想的自由。

众所周知, 教师与学生都是大学的当事人, 具有同等的地位, 应分别享有“教学自由”和“学习自由”, 任何权威和权力都不可以剥夺和扼杀这种自由。无论是教师对学生“学习自由”的掠取, 还是学生对教师“教学自由”的颠覆, 抑或其它外部力量对“教学自由”和“学习自由”的肢解或破坏, 都会使大学内部权力生态失却平衡。教师可以广泛地控制“学术活动”, 但绝不能操纵整个“教育过程”, 因为教师只拥有“教学自由”的特权, 而“学习自由”的特权在学生。遗憾的是, 当下我国高校人才培养的主动权几乎掌握在教师手中。教师类似雕刻家或工匠, 教育过程演变成教师对学生这一“原材料”进行加工的过程, 这种加工兴许会受到原料自然特质的限制, 但最后结果通常是雕刻家意志和构想的再现。

大学教育的真谛和使命是为学生洞开一扇门, 点燃学生的兴趣, 拓宽学生的视野, 挖掘学生的潜力, 提升学生的能力, 延展学生的发展空间, 让学生“成为他自己”。教师不应扮演成教育的“控制者”, 而应成为学生发展的“协助者”“合作者”和“引路人”。

## 二、落实学生选择权: 本科人才培养坚持以学生为中心的必要条件

教育的性质类似“农业”, 不像“工业”。然而, 长期以来, 人们普遍将教育视为一种以理性为基础和出发点的“类工业”过程, 即教育目的事先被预设, 教育过程中各种可能性为一种可严格预期的运作模式所替代, 教育行为被严格控制, 教育结果相应地成为教育计划的附属品, 作为教育主体的学生的选择权经常被扼杀。在这样的教育舞台上, 学生不是“主角”, 而是扮演时常不被关注甚或被忽视的“配角”。教师和学生都是教育的主体, 教师可以也应该是教育舞台的主角, 但学生更应该是教育舞台的主角, 因为一切教育最终都是为了学生的发展, 教师表演的目的是帮助学生更好的表演。可事实远非如此, 在教育过程或课堂教学中, 教师一个人“讲到底”或唱“独角戏”已成为一种习惯, 一切都是在按计划好的方案进行, 学生或受教育者“人在剧中, 行在局外”。这样的教育教学, 不利于发挥学生的主观能动性, 也不利于激发和挖掘学生的兴趣和潜能, 更不利于学生自主发展。

学生选择权的落实是一个深刻的理论命题和复杂的实践命题, 当前应着力解决几个关键问题: 一是扩大学校招生自主权。目前, 部分大学正在试行自主招生, 这是一种可喜的变化, 但变的范围过小(比如, 试点学校少, 用于自主招生的名额少, 招生考试方式单一, 等等), 难以满足绝大多数学生自主选择学校的愿望, 学生参加自主招生并如愿以偿者寥若晨星。二是增加专业选择的机会。我国实行统一高考招生制度, 学生选择专业的空间非常有限, 学生所学专业通常是填报高考志愿时就被固定, 入学后很难转专业或可转专业的比例很低。学生在对所选学校、专业不甚知情的情况下所做的抉择, 很难说是明智的和理性的, 所选专业也难保是学生感兴趣的专业。三是拓展课程选择空间。目前, 我国大学普遍实行学分制, 但学生选择课程的空间十分有限: 选修课的比例不高; 可选的课程数量少, 即课程选择阙小、选择项数量非常有限; 课程选择的限制条件多。四是适当扩大学生选择任课教师的范围。当下, 大学普遍是学校统一安排任课教师, 尤其是公共课、学科基础课和专业课的任课教师, 学生很少有机会甚或根本没有机会, 根据自

己对教师的了解并结合自己的实际，选择自己中意的教师。五是提高学生学习的自由度，即学生可以根据自身条件，选择学习地点、学习时间和学习进度。

### 三、课程教学立足于学生发展：本科人才培养坚持以学生为中心的关键

教育与人类社会共生共在，课程又与教育共生共在。自大学诞生以来，其人才培养就没有离开过课程及其教学。可以说，课程教学质量是人才培养质量的根本保证。提高课程教学质量不易，它需要解决一系列复杂问题，其核心是解决谁来教（教学主体）、教什么（教学内容）和怎么教（教学方法）三大主干问题。

1. 坚持高水平教师给本科生授课。自教育部《面向21世纪高等教育教学内容和课程体系改革计划》推进以来，大学十分重视教学内容和课程体系改革，通常是花大量时间和精力讨论课程设置问题，而对谁来讲授这些课程和选择什么方法教授这些课程则很少列入讨论议题。众所周知，课程设置或课程体系只是一些彼此关联的不同课程的“静态组合”，它本身并不对学生产生作用和影响。只有当教师或学生参与其中，这种静态的课程组合才能活化。课程设置的重要性是无可置疑的，无论怎么重视它也无可厚非，但若因此而忽视传授者的存在价值则是不可取的。毫不夸张地说，课程设置的最终能否获得全然释放和彰显，关键还在于什么样的人来教、怎样教以及师生互动的程度。

教师重科研轻教学，即相对关注科学研究和自己的学术声望而不太关心教学，是今天大学较为普遍和较为突出的问题之一。科研无疑是大学之根，但育人则是大学之本。大学教师的科研可以也应该走在教学的前面，但科研的最终目的是促进教学和提高教学水平。目前，人们已普遍认识到：学校若不把教学当成最基础、最根本的工作，领导精力、师资力量、资源配置、经费安排和工作评价若不体现以教学为中心，教师若不立足于教学或着力于教学与科研良性互动，那么作为大学第一要义的育人就是一句空话。正是因为教师之于人才培养具有如此重要的意义，“高教三十条”里大力倡导高校制订具体办法，把教授为本科生上课作为基本制度，将承担本科教学任务作为教授聘用的基本条件，让最优秀教师为本科一年级学

生上课。鼓励高校开展专业核心课程教授负责制试点。倡导知名教授开设新生研讨课，激发学生专业兴趣和学习动力。完善国家、地方和高校教学名师评选表彰制度，重点表彰在教学一线做出突出贡献的优秀教师。定期开展教授为本科生授课情况的专项检查。诚然，让高水平教师给本科生上课是理性的、明智的，但还需激发教师的教学积极性，因为后者比前者的影响更为深远。

2. 建构以学生发展为导向的结构优化的课程体系。从理论上讲，大学各学科专业的课程设置是多类型的、多层次的，不同类型、不同层次的课程构成一个有机的整体，彼此肩负着不同的使命，又相互围绕共同的人才培养目标密切关联在一起。但从现实来看，目前大学各学科专业人才培养目标不明确，课程设置类型和层次混乱，彼此关联不紧密，不同课程简单堆积或组合的现象颇为严重，学生学习这样的课程所掌握的难免是割裂的、不系统的知识，而非相互融通的知识体系。我们认为，大学本科的课程设置应以学生发展为导向，加强公共课的基础性和导引性，增强通识课的关联性与融通性，强化学科基础课与专业课的整体性和系统性，增加选修课的弹性和选择性。在课程教学上，学科基础课的教学要将经典的、最有价值的学科基础知识系统地传授给学生；专业课和选修课的教学要打破教材固化的知识体系，尽可能按专题进行，便于教师将本学科专业的前沿知识和自己的最新研究成果纳入教学内容。

对于大学课程，还有一个问题很容易被忽视，甚或绝大多数人没有意识到，那就是大量的“称不上大学课程”的课程挤进入了教学计划，在大学讲堂粉墨登场，这种课程主要表征为：或粗浅，或陈旧，或滞后，或浮华，丧失了大学课程应有的学术性、专业性和人文性等本质特征。因此，大学在设置课程时，必须高度重视大学课程由谁来选择、大学课程怎样选、大学课程如何认证三个问题。如果不能很好地解决这三个大学课程选择的本位性问题，那么我们就难以确保那些真正的大学课程进入课堂，完全有可能将那些没有价值或价值不高的知识强塞给学生。对学生而言不仅意味着浪费时间和生命，同时也意味着错过了学习一门“称得上大学课程”的课程机会。

# “以学生为中心”的本科教育实践误区及引导原则

陈新忠 李忠云 胡瑞

20世纪90年代末以来，面对大幅扩大的招生规模和缴费上学的招收制度，我国高校逐渐引进美国“以学生为中心”的教育理念，尝试变革本科教育的教学方法和管理方式，以期提高大众化阶段的高等教育质量。“以学生为中心”的本科教育观念及改革给我国高等教育实践带来了一股清新之风，取得了一些可喜的转变。但并未因此在全国高校推广普及，也没能扭转高等教育质量被社会公众普遍质疑的局面。探寻“以学生为中心”的本科教育历史渊源与理论内涵，反思我

国“以学生为中心”的本科教育实践误区，明确“以学生为中心”的本科教育发展取向，对于深化高等教育改革、提升高等教育质量具有重要的理论价值和实践意义。

## 一、“以学生为中心”的本科教育渊源与内涵

20世纪中期美国学者提出的“以学生为中心”本科教育理念引发了本科教育基本观念、教学方法和教学管理的系列变革，给世界高等教育带来了巨大影响。这一理念的产生有着深厚的历史渊源和独特的理论内涵，并且经历了实践的反复与诘责。

3. 课程教学要着力于教会学生学会学习和自主学习。出类拔萃的学生绝大多数是自己“学会”的，极少是教师“教会”的。教师虽然闻道在先，虽然是专业知识的先知者和传播者，但高深的学问和深奥的专业知识仅靠教师的传授是远远不够的。过去，教师绞尽脑汁和煞费苦心地向学生传授毕生所学，但最终发现学生还是学得不够多，不够深。尤其是当今社会正处在一个知识爆炸、知识共享、即时查询、即时通讯的时代，一切领域都发生着空前的、全方位的、令人难以想象的巨大变革。在这样一个时代，知识衰减周期缩短、时效性递减，人的一生不再是一个一次性“充电”与“放电”的过程，而是一个不断“充电”与“放电”的过程，教师最重要的不是设法将自己掌握的有限知识全部传授给学生，而是着眼于教会学生如何在知识的海洋里自主攫取。学历文凭仅代表一个人的静态能力，而学习能力才是一个人的动态能力。从这个意义上说，教师要聚焦于学生知识库更新能力的培养，而不是一味地倾囊相授自己的知识和学问。

学生会学习的关键在于掌握学习方法。不过，学习有法又无定法，即学习方法因人而异，因学科而异，因专业而异，因课程而异，具有特殊性或个别性，难以放之四海而皆准。但是，某些学习原则与认知图式，根基于认知心理，遵循了认知原

理，具有一般性和共通性意义。古之名师授徒皆重学法，像孔子说的“学思结合”，像韩愈力举的“钩玄提要”，像苏轼提倡的“一意求之”，像朱熹强调的“熟读精思”。诸如此类的学法，均具有普适性价值。学习和闻道在先的教师，就是要教会学生这些具有一般性、普适性和共通性的学习方法。学习方法的选择正确与否，直接关系到学习的效果。大凡读书之人或多或少都有过如此的经历和体会：阅读一部名著或经典著作，总想背记一些精彩章句或思想观点，但不久又将其还给了作者。究其原因，关键在于未对所读之书进行重新建构，或在读书时欠缺批判性思考。对此，爱因斯坦曾深刻指出：“知识，只有当它靠积极的思维得来，而不是凭记忆得来的时候，才是真正的知识。”批判性或探究性学习一本书，会使读者在脑海里形成一本“同又不同”的书，即“一本有新的发现、新的补充、新的修正、新的完善、新的升华的书”。当然，学习是循序渐进的，学习方法的掌握也是递进式的，往往先是吸纳性学习，再是批判性学习，然后是创造性学习，经验丰富的教师懂得如何教会学生这三种学习耦合并进。

（李泉鹰，广西民族大学教育科学学院院长，教授，广西南宁 530006）

（原文刊载于《中国高等教育》2012年第20期）

### （一）“以学生为中心”的本科教育渊源

“以学生为中心”的教育理念发轫于古希腊的理性人本主义传统，经由欧洲文艺复兴时期世俗人本主义和费尔巴哈生物学人本主义的补充，发展成为现代西方非理性人本主义支配下的教育观念。

“以学生为中心”的教育观是人本主义思潮与心理学、教育学相结合的产物，是对“科学本位论”和“社会本位论”教育观的批判与抗争。19世纪末，针对实施义务教育后教育规模急速扩张带来的学生群体极度分化，美国教育家杜威（John Dewey）从实用出发，将卢梭（Jean Jacques Rousseau）“以天性为师，而不以人为师”的教育理念付诸实践，提出以“儿童中心”取代“教师中心”和“教材中心”，强调学生学习的需要、兴趣、主动性和能动性。杜威认为，“这是一种变革，一场革命，一场和哥白尼把天体的中心从地球转到太阳那样的革命。在这种情况下，儿童变成了太阳，教育的各种措施围绕着这个中心旋转；儿童是中心，教育的各种措施围绕着他们而组织起来”。1952年，在哈佛大学教育学院举办的“课堂教学如影响人的行为”学术研讨会上，美国心理学家卡尔·罗杰斯（Carl R. Rogers）首次提出“以学生为中心”的观念，并用其解释一切教育和教学，将其应用到本科教育层面。1998年10月5-9日，在联合国教科文组织召开的世界高等教育巴黎会议上，183个国家的政府代表共同通过了题为《21世纪的高等教育：展望和行动》的大会宣言。宣言指出，“在当今日日新月异的世界，高等教育显然需要‘以学生为中心’的新视角和新模式”。这标志着“以学生为中心”的本科教育理念逐渐成为全世界越来越多教育工作者的共识。

### （二）“以学生为中心”的本科教育内涵

在杜威看来，“以儿童为中心”的教育是把儿童从书本记诵中解放出来，通过参加生活使儿童经验的数量扩充、运用经验指导生活的能力增强。简言之，教育就是生活、生长和经验的改造。罗杰斯提出的“以学生为中心”的教育源起于自己“以病人为中心”的医道，是基于个人特征的个别化教学，是人本主义的教育表现，对杜威的教育观既有继承又有发展。在罗杰斯眼中，教授活动（teaching）是一种相对不重要的活动，“以

学生为中心”的教育是通过非指导性的教学方法（nondirective teaching）促进学生变化和学习，培养“完整的人”（whole man），即“身躯、心智、情感、精神、心灵融会一体”的人，“他们既用情感的方式也用认知的方式行事”。罗杰斯认为，“以学生为中心”的教育注重学生生活与学习能力的提高，而不是知识的原始积累；“唯一受过教育的人是已学会怎样学习的人，已学会怎样适应和变化的人，已认识到任何知识都不是完全可靠、唯有探索知识的过程才是安全的基础的人”。综上所述，“以学生为中心”的本科教育是指高等院校的教育者为培养富有生活和学习能力的高层次人才，改变传统的“教师中心”和“教材中心”教学模式，充分尊重学生的权利和兴趣，调动学生的积极性和主动性，利用非指导性的教学方法在生活和学习实践中引导大学生增长才干、成为完人的教育教学活动及过程。

### （三）“以学生为中心”的本科教育实践

“以学生为中心”的教育实践始于儿童教育，逐步扩展到中学教育和大学教育。20世纪20年代，杜威的“儿童中心论”深入人心，美国的每所中小学校都不同程度地开展了教育试验；30-40年代，“儿童中心论”成为美国的主流教育理论，欧洲、亚洲和北美洲其他国家的一些中小学校也开始进行以儿童为中心的课程试验。第二次世界大战后，“儿童中心论”陷入低谷；1957年苏联人造卫星上天，美国上下共同指责“儿童中心论”造成了教育质量滑坡。50年代后期，美国联邦政府强调基础学科的重要性，注重编写教科书、练习册和教辅资料，致力提高学生学业成绩和学校教育标准，使美国教育逐渐重归以教师为中心的轨道。20世纪60-70年代，美国在校生人数急剧增长，学生对教育不满的情绪高涨，“学生消费者至上”的观念形成，于是引发了第二轮以学生为中心的教学改革。然而，60-70年代美国以学生为中心的教学“是教育中得胜最快的，也失败最快的”。1983年4月，美国教育部长泰雷尔·贝尔（Terrel Bell）创立的国家卓越委员会发布报告《国家在危机中：教育改革势在必行》，严厉指控以学生为中心的理念是一股上涨的平庸主义，威胁着国家和公民的未来，号召美国教育重回以教师为中心的轨道。20世纪90年

代以来，为改变学生学业成绩依旧下滑的局面，美国一些学者提出将“以学生为中心”和“以教师为中心”的教学结合起来并身体力行，其中西奥多·R·塞瑟（Theodore R.Sizer）建立的“要素学校”（Essential Schools）是将两者结合起来的最好典范，成为美国教育改革的重要组成部分。

## 二、“以学生为中心”的本科教育十大实践误区

近年来，我国本科教育引进美国“以学生为中心”的理念，关心学生需求，注重实践教学，编写生动教材，搞活课堂气氛，邀请学生评教，鼓励学生动手，教学面貌有所改观。然而，不少教育者在“以学生为中心”的施教过程中还存在诸多误区，制约了施教效果，偏离了教育方向，亟待克服和引导。

### （一）教育理想的民族缺失

杜威“以儿童为中心”的教育理想是培养自由成长的儿童，罗杰斯“以学生为中心”的教育理想是培养能够实现自我价值的青年。在改革开放的新时期，我国大学本科教育引进美国“以学生为中心”的理念，不少教育者也将培养“自由成长”“彰显自我价值”的人才作为自己的教育理想。其实，杜威、罗杰斯等人的教育理想并非是对大同世界的人才构想，并不适用于所有的社会和国家；其产生有着深刻的历史原因和社会根源，鲜明地打上了时代和阶级的烙印；培养符合与维护资产阶级制度的人才，张扬自由、民主、平等、博爱的社会价值是他们教育理想的终极追求。对于拥有五千年悠久文明史的中华民族而言，我国教育者也有贯通古今的教育理想。从《礼记·大学》的“正心、修身、齐家、治国、平天下”到张之洞的“非育才不能图存，非兴学不能育才”，从蔡元培的培养“‘自由之意志、独立之人格’的民主社会的建设者”到毛泽东的培养“有社会主义觉悟、有文化的劳动者”，为国家、民族、人民、集体而育才是广大中华教育者的共同理想。在利用西方教育理念进行“以学生为中心”的教改实践中，我们要警惕和遏制教育理想民族缺失的趋势。

### （二）教育思想的本土偏离

罗杰斯“以学生为中心”教育理念的提出，依据是马斯洛（Abraham H. Maslow）的需要层次理论，指导思想是人本主义。在我国大学本科教育“以学生为中心”的改革实践中，大多教育者也把

需要层次理论和人本主义作为行动指南，奉为金科玉律。殊不知，马斯洛是以“人的本性是中性的、向善的”为前提演绎提出了需要层次理论，这种理论是一种乐观主义的美学；他离开社会实践谈人们的需要层次，将需要层次看成是一种机械上升的运动，忽视了思想教育的力量和人的主观能动性。而人本主义假设人应该对自己的行为负主要责任，认为人有能力决定自己的命运和行动方向，过分强调了人的天赋和中心地位，忽视了环境和教化的作用。我国教育改革者没有认真挖掘和汲取传统教育中关于“以学生为中心”的思想精华，却情有独钟地把片面的西方教育理论作为指导思想，将使我们的教育实践与本土特色渐行渐远。

### （三）教育目标的避高趋低

培养什么规格的人才是大学本科教育的重要目标，这一目标的定位影响着本科教育的施教取向和各种举措。在高校扩招冲击大学本科固有培养模式的形势下，在大学教育目标无所适从的局面下，我国高等教育人士引进美国“以学生为中心”的教育理念，以适应多数学生知识文化水平、激发大多数学生兴趣和爱好为基调，旨在提高学生以行动能力为核心的全面文化素质，培养社会需要的未来职业人才。这一改革和转变中，部分大学逐渐放弃了“精英教育”的目标，堂而皇之地承担起大众化普及式高等教育的任务。与以往精英教育相比，“以学生为中心”的本科教育更加注重学生基本生存动手能力、社会交往能力和职业实践能力的培养，淡化和忽视了高等教育的本质——高深知识的教与学。把大学生假设为游离于社会之外的培养对象，将大学生进入职业和步入社会的基本行动能力作为臆想的教育目标，“以学生为中心”的本科教育呈现出目标避高趋低、行为庸俗化的趋向。

### （四）教育活动的儿童思维

“学生中心”教育理念的形基础是“儿童中心”教育理论，杜威和罗杰斯关注更多的是儿童教育活动。虽然罗杰斯将“以学生为中心”的教育理念应用于本科教育，但其理念产生于对问题儿童的长期观察和实验，他本人及其他学者按照“以学生为中心”理论开展的教学试验也大多选择在中小学校进行。因此，我国教育者在引进美国“以学生为中心”的教育理念时，看到的大多是儿童教育的



案例、体会和经验总结，以其指导本科教育改革时难免带有儿童思维的倾向和色彩。“以学生为中心”理念下的本科教育活动儿童思维主要表现在三个方面：其一，对象设想的儿童思维，即教育者把大学生看作世事懵懂的中小學生一样来选择活动的主题、设计活动的预期；其二，教学组织的儿童思维，即教师把大学生当作儿童一样看待来指导学生加入活动，以及思考、动手、合作、发言等；其三，结论引导的儿童思维，即教师对大学生活动所应获得的知识和技能的引导仅仅停留在儿童层面，没有达到大学生应有的深度。

#### （五）教学内容的删繁就简

适应学生水平、满足学生需求是“以学生为中心”的基本要求，这必然带来教学内容的调整和重构。在学生知识文化素质普遍下降的情况下，调整和重构教学内容可能引起新一轮的学生素质下降，从而导致恶性循环的危机。20世纪80年代初，美国大学入学考试委员会的学术性向测试（SAT）表明，1963—1980年的学生成绩逐年下降，语文平均下降50多分，数学平均下降近40分，物理、英语等学科的成绩也在不断下降，优秀学生的人数和比例也都明显下降。为此，许多本科院校不得不大量削减原定授课内容，开设数学、科学、写作、阅读等方面的补习课程，其中数学补习课程占全部数学课程的1/4，一度曾达到72%。我国也不例外，面对高校扩招带来的生源大幅增加和学生素质低下，大多院校在“以学生为中心”的改革中正在想方设法编写简约教材、减少课程学时、简化教学内容、淡化专业教学。美国大学简约教学使“毕业生的平均测验成绩更低了”，我国大学教学内容的删繁就简也将带来新的危险。

#### （六）教学方式的引人娱乐

调动学生学习兴趣、促进学生自主学习是“以学生为中心”教育观的主要主张，这一观念引发了教学方式的转变。杜威在教育实验中运用复制和再现生活的方式，以生动的实践激发学生自己去体会和获得生活的经验；罗杰斯在教育实验中运用自然引导的“非指导”法，将学生步步深入地引向知识的殿堂。两人虽然教学方式有所差异，但都达到了促使学生自我探索真知的目的。在我国高校“以学生为中心”的改革中，这样成功的例子为数不多，

相反，却出现了一股引人娱乐的教学风潮，并且大有蔓延上涨之势。一些教师为了激发大学生参与教学活动，课堂上放片子、讲故事，纵谈中外野史，大发雷人雷语；有的组织一些与探讨专业知识无关的课堂活动，故意让学生消闲；有的将学生拉到野外，打着参观体验的旗号让学生游览；还有的将课堂当作自己见闻感受的演讲阵地，向学生听众要掌声。教学方式引人娱乐的倾向冲淡了大学生探求高深知识的氛围，留给大学生以“课堂热闹、课后空荡”的遗憾。

#### （七）教学过程的散乱无序

非指导性教学方法是罗杰斯“以学生为中心”教育理论的核心，它不允许教师对学生有任何人为的制约。上课伊始，教师不知道这节课会涉及什么内容，会产生什么样的问题。只有当学生提出了各种不同问题之后，在教师的“促进”之下，通过讨论，澄清和形成了大家共同感兴趣的问题，教师才明确了教学的方向。由于罗杰斯倡导的非指导性教学方法没有一个明确规定的程序，更没有比较固定的方法，教师的工作显得盲目而被动，通常会产生手足无措的感觉。方法的模糊性使得我国教育者在“以学生为中心”的改革中难以效仿，拙于操作，教学过程趋于散乱无序。大学教师在“以学生为中心”的实践中，大都经历了“征求问题—明确问题—引导探索”的教学实验。这一实验的反复进行吻合了“以学生为中心”的理论要求，是较为彻底的模仿式改革，但带来了教学过程的散乱无序，使得教学行为耗时低效。

#### （八）课外生活的放任自流

实用主义者杜威认为“教育即生活”，实际上是弱化了课堂教育的力量，把课余生活看成了比课堂更为重要的教育组成部分。人本主义心理学家罗杰斯反对教给学生书本知识，认为“凡是教给别人的东西，相对地都是无用的，对于他的行为极少或竟根本没有影响……能够影响一个人的行为的知识，只能是他自己发现并化为已有的知识……教的结果不是毫无意义就是可能有害”。他们虽然轻视或批评课堂教学，但创建理论执意改善的对象仍是课堂教学。在“以学生为中心”教育理论指导下，大学教师运用“生活方式”重组课堂，利用非指导性教学方法引导课堂，使“课堂”呈现出“课

外化”的趋向。经历了“课外化”的“课堂”教与学，教师更加大胆地用“学生中心”理论作指导，让学生在课外生活中放任自为，成为真正的“中心”；学生也想脱离教师拿捏牵强的教导，张扬自我，任意作为。在师生双方不谋而合的意向下，大学教育改革中的课外生活成为教育者较少关注、学生闲暇玩乐的一片“自由”天地。

#### （九）教育评价的片面倚重

大学本科教育“以学生为中心”的改革和“学生消费者至上”观念的盛行导致了大学管理者对学生的倚重，他们逐渐把学生意见作为决策和工作的参考，让学生参与教师教育评价。“学生评教”表达了学生对教育教学的意愿，反馈了教师教育教学的情况，一定程度上保障了学校教育教学的正常秩序，被许多大学奉为基本制度和常规工作。

然而，部分大学过分看重“学生评教”，将评教结果用于教师考核，与年度考评等次、教学工作量折算、年终奖金分配等挂钩。有的大学实行一票否决制，把教师在“学生评教”中的得分序位作为其申报高一级职称的重要条件，对落后在一定范围的教师予以一票否决。

#### （十）教育主体的学生独挡

在“以学生为中心”的教育理念下，学生是唯一的教育主体。杜威认为，学生的知识获得主要来源于自己对生活的实践和体验，教师只是起到提供条件、组织教学的作用；罗杰斯则进一步明确否定了教师对学生获取知识的直接教导作用，认为教师的责任主要是“为学生创造一种轻松的、可接受的课堂气氛”，至于学习那是学生自己探索的事情。在他们二人眼中，教师都处于学生之后的边缘地位。受他们教育思想的影响，我国教育者在“以学生为中心”的本科教育改革中也将学生置于大学教学的突出地位，把学生当作大学教育的唯一主体。行为表现上，教育者将学生的需要和愿望作为教学的第一需要和追求，将学生的意见和建议当作第一参考意见和行动策略，将最好的设施让学生第一享受，将最优的资源向学生第一倾斜，充分尊重学生的选择，最大程度地满足学生的要求。尤其在教学上，学生扮演着课堂上的主要角色，发挥着自我获取真知的主动性；而教师则退居其次，不再是系统知识的传播者和传统课堂的主讲者，仅仅起着组

织、点拨和引导的作用。

### 三、“以学生为中心”的本科教育引导原则

“以学生为中心”的改革是新时期大学本科教育从我国学生思想文化状况和高等教育规律出发的必然选择，也是今后相当长一段时间内我国高等院校必须重点开展的一项工作。走出现有“以学生为中心”的本科教育实践误区，我们需要坚持以下基本原则：

（一）借鉴西方教育理论与尊重我国教育实际相结合

教育理论是教育实践的基础和依据，其选择正确与否直接影响着教育实践的方向和结果。我国现代教育理论中有不少“舶来品”，“以学生为中心”的理念便是其中之一。以美国为代表的西方发达国家现代大学建设的历史长久，成效显著，形成了比较完备的教育理论，借鉴其先进的教育理念原本无可厚非。然而，我们对于西方的理论不能顶礼膜拜、亦步亦趋，照搬照用、不加改造。南京师范大学教授吴康宁认为，“没有任何一种以外域的历史与现实为基本背景的思想，可以圆顺地解释我们本土的现象，有效解决我们本土的问题……对于真正想进行有思想的学术研究的人来讲，宝贵的资源不在别处，就在研究者的本土境内与本土实践，就在研究者生活于斯、感悟于斯的这块土地上”。因此，立足中国文化和实际，在理论上进行特色创新是我国教育者的迫切使命。在理论创新方面，马克思主义的中国化为我们树立了楷模。在“以学生为中心”的理论改造和运用中，我们要吸取美国教育理论的精华，关注西方教育理论发展，驱除唯西方理论是尚的心魔，克服浅尝辄止的惰性，同时也要深入国情和高等教育实际，创建具有自我特色的完善理论体系，指导本科教育改革切实有效地健康开展。

（二）延伸理论应用范畴与遵循学生身心规律相结合

任何一种理论都有特定的对象和应用范畴，超越适用的对象群体和范围领域就难以产生预期效果，甚至出现负面效应。“以学生为中心”的理论源于对儿童的实验、观察、思考和总结，对以美国为代表的西方社会的儿童教学确实发挥了一定的促进作用。20世纪50年代以后，虽然罗杰斯将其延伸

至大学本科教育，但如何与原来“儿童中心”的理论有所区别并衔接发展一直没有形成系统的理论。这使得美国“以学生为中心”的本科教育一直处于摸索之中，我国借鉴和引进后部分大学的改革实践也不断陷入思想和操作的误区。扭转这一局面，我国教育者必须将美国“以学生为中心”的理论与大学生的身心发展规律结合起来。大学生是处在18至22周岁的青年，与中小学生相比，生理发育基本成熟，感觉、知觉更趋深刻，定向注意力更为持久，逻辑能力有较快发展，科学思维力有很大增强，独立意识更为鲜明，学习动机更为明确，兴趣特点更为集中，道德感、理智感、审美感进一步发展，同时面临着自豪与自卑、理想与现实、自尊与认同、独立与依赖的自我矛盾和各种差异。高等教育一方面要适应大学生身心发展的特征，另一方面要促进大学生德智体美等方面全面发展，这正是高等教育个性规律内涵的两个方面。大学教育对象的特殊性要求大学教育在“以学生为中心”的改革中必须处理好四对关系，即：大学生生理发展与心理发展的关系，大学生全面发展与个性发展的关系，大学生基础发展与专业发展的关系，大学生个人发展与社会发展的关系，帮助大学生摆正知识学习、能力发展和科学研究的位置，教会大学生学会生存、学会学习、学会做事、学会创造。

#### （三）激发学生求知潜能与满足社会需求目标相结合

从杜威和罗杰斯“以学生为中心”理论的形成基础、主要内容和实验结果看，他们全心关注学生个体的内在世界，全力激发学生个体的求知潜能。他们认为，“以学生为中心”的教育应高度重视传统教育所忽视的人类心理世界的“另一半”，即人的情感、勇气、自尊、自信等非认知领域。正像人本主义心理学家马斯洛所言：“这种教育将更加强调人的潜力之发展，尤其是那种成为一个真正的人的潜力；……强调满足人的基本需要；强调向自我实现的发展。这种教育将帮助‘人尽其所能成为最好的人’。”在单一目的指向的引导下，“以学生为中心”的教育重视学生独特潜能的挖掘与提高，极少关心社会需求及其人才标准，培养了大批富有“自我精神”“自我意识”的非理性青年。“以学生为中心”的新颖理念值得借鉴，但其忽略了学生

个体的生长起点和社会实际，忽视了学生个体的生存环境和外部世界，导致了学生的自由化发展，人才培养目标与我国社会对人才的要求有较大差异。我国是一个统一的多民族国家，也是一个正在崛起的社会主义国家，人民群众普遍具有优秀的爱国主义传统和强烈的热爱集体意识。在我们国家的高等院校进行“以学生为中心”的教育改革，必须充分考虑国家和社会的实际情况，将激发学生潜能与满足社会需求结合起来，培养具有爱国精神和集体意识、富有创造精神和创新能力的优秀高层次人才。

#### （四）重视学生主体地位与重视教师主体地位相结合

“以学生为中心”的教育把“学生”作为唯一主体，关注学生的意愿、情感、个性和价值观。杜威等眼中的“以学生为中心”其实是以学生个体为中心，他们将学生个人的需要、表现、自由看成是教育的全部，过分强调个人的价值。罗杰斯认为：“个人对其自我理解、对其自我概念与态度和自我指导行为的改变具有巨大潜力。”从这一认识出发，学生个体的“自我”实际上就成为整个教育的核心，成为教育的出发点与归宿。这样一来，“以学生为中心”的教育就要求学校让学生拥有绝对的“个人自由”，反对对学生的任何约束力。在他们看来，学校应该是学生个体为所欲为的所在，只有如此，学生优异的“先天潜能”才能够充分地得到实现。在“以学生为中心”的教育中，教师仅是帮助学生探索可能答案的人，是学生学习的鼓励者和帮助者，而不是传统教育中的训练者和教导者。轻视教师地位和作用大大降低了学生的学习效率，使学生的学习效果大打折扣。作为特殊的社会活动，教育应将教师和学生看作同等重要的两大主体。教师是教育教学的主体，学生是学习活动的主体。我国教育者在“以学生为中心”的本科教育改革中要将学生的主体地位与教师的主体地位有机结合，妥当处理。由于大学生仍是心智并未完全成熟的求知者，大多时候，我们仍需将教师的主体地位置于第一，以便充分发挥教师教育的主导作用和对学

#### （五）改革教学方法手段与培育特色教育理念相结合

教学方法手段的转变是我国“以学生为中心”

# 高校“以生为本”“以师为本”问题的审思

何根海

高校教育的“以人为本”是现代大学教育哲学观的体现，它表达了一切为了学生，一切依靠教师，一切归师生共享的理念。落实高校“以人为本”的教育理念就是要坚持“以生为本”和“以师为本”，坚持以学生和教师为考虑学校一切问题的根本，实现“以生为本”与“以师为本”的有机统一，这样才能促进学校内外各种关系的和谐与学校各项事业的科学发展。

## 一、高校的教育教学应以学生为本

教学是师生参与的共同活动，要使教学达到理想的效果，教师必须树立以学生为本的思想，在教

本科教育改革的鲜明表现，也是学习借鉴美国教育理念及其理论的明显成果。在教学方法上，我国“以学生为中心”的本科教育主要运用了罗杰斯的非指导性教学法，通过创设环境、学生探讨、教师引导的方式指导学生自己去积极主动地获取知识；在教学手段上，我国“以学生为中心”的本科教育则主要采用了杜威的生活实践和实验试验的做法，通过基地实践、科学实验、社会活动等手段引导学生自己去勇敢无畏地探索知识。这些方法手段虽然收效较好，但大都是西方国家的照搬照用，我们自己的改造和创新较少。要让“以学生为中心”本科教育在我国生根，必须将改革教学方法手段与培育特色教育理念有机结合。我们在改革中培育有中国特色的教育理念，就要从我国的教育历史和现实中挖掘“以生为本”的观点、思想和理论。我国是世界教育的发源地之一，名家荟萃，思想纷呈，各种各样的教育观点和教育理论一般都能在国内找到源头或同流。尽管我国没有最早明确地提出“以学生为中心”，但相似或相近的观点依然很多，如“因材施教”“以人为本”等。继承我国优秀教育传统思想，创新教育理论，用中国特色教育理念引领“以学生为中心”的改革，我们的本科教育质量才会有根本的提高。

学中了解学生，尊重学生的发展需要，充分调动学生的积极性、创造性。这样方可实现培养全面发展人才的教学目的。

1.“以生为本”就是要确立学生在高校教育教学中主体地位。学生在学习中既是认识的主体、实践的主体，又是发展的主体。为此，高校要确立学生在教育教学中的主体地位。

首先，把学生主体性发展作为教学的首要目标。建构主义学习理论认为，学习是一个积极主动的建构过程，学习者不是被动地接受外在信息，而是主动地根据先前认知结构有选择性地知觉外在信

（六）进行教育教学改革与做好系统配套建设相结合

我国大学本科教育“以学生为中心”的改革不仅仅是理念的引进、方法的转变，而且是一项系统工程，需要做好相关配套建设。首先要做好顶层设计，拟定改革方案，确保改革有条不紊；其次要进行教师培训，建立一支具备教改素质的教师队伍，保证教改正常开展；第三要进行学生教育，让学生充分了解教改的思想、流程、做法和预期效果，以便学生积极参与；第四要进行教材建设，让学生在教改中有所依据，增强获取知识的效果；第五要营造氛围，让校内外的所有人员都了解教改的意义和途径，便于自觉主动地给予支持等。“以学生为中心”的改革对于高等教育来说仍属新生事物，为保证改革富有成效，仍需先行试点，尔后推广。这一改革要及时组织督导考察和评价研究，在研究中进行，在进行中研究，认真分析进展情况，总结经验，汲取教训，才能不断推动教改深入进行。

（陈新忠，华中农业大学高等教育研究所副教授，湖北武汉 430070；李忠云，华中农业大学党委书记、教授，湖北武汉 430070；胡瑞，华中农业大学高等教育研究所讲师，湖北武汉 430070）

（原文刊载于《中国高教研究》2012年第11期）

息，建构当前事物意义。学生的主体性正是在这一认识过程中获得发展的。也就是说，在教学过程中，教师提供给学生的只能是文本和知识的“载体”，最高明的教师也不可能把一种叫做“知识”的东西直接放入某个学生的脑细胞中去，教师借助各种教学手段表达出来的“文本”只是为作为主体的学生提供了一种比较适合其认知发展水平的认识对象，学生获取和掌握这些知识，必须通过自己的重组、改造和丰富，即自我构建，使这些“知识”和“载体”成为自己的生成知识，在这个过程中，学生的自主性、能动性和创造性，即主体性，起着极为重要的作用。发展学生的主体性并不是教学活动的附加目的，而应是教学的首要目标和有效教学的内在根据。

其次，增强学生的主体意识，培养学生的主体人格。学生主体意识的强弱，从某种意义上说，决定着学生对自己身心发展的自知、自控、自主程度，从而决定其身心发展水平。强化学生的主体意识，确立、尊重学生的主体地位，已成为当今世界高校教改的潮流。我国20多年来主体性教学改革的实践也表明，现代教学应坚决地改革传统的“以教师为中心”的师本教学模式，构建“以学生为中心”的生本教学模式，尊重学生的主体地位，让学生真正成为教学活动的主体。主体性教学在促进学生主体性发展的同时也塑造和培养了学生的主体性人格。学生的主体人格培养包括：一是要善于激发学生的求知欲，培养学生的学习兴趣；二是帮助学生树立正确的世界观、人生观、价值观；三是重视学生良好意志品质的培养，如对学习的热情执著、高度的自信心和坚韧不拔的精神等等。

第三，让学生在创造性活动中学习。活动是主体与客体的相互作用过程，是主客体相互作用的桥梁和中介。皮亚杰认为：“个体的认识起源于活动，活动在个人的智力和认知发展中起着重要作用。”活动是主体性生成的源泉，是主体能力发展的前提条件，是个体主体性发展的决定因素。“教学离开了活动问题，就不可能解决任何一项教育、教学、发展的任务。”因此，教师必须树立“以活动促发展”的教学观念，尊重、鼓励学生的各种自由、自觉的活动，必须根据一定社会的要求和个体主体性发展的一般规律，通过精心设计各种教学活动，加强对个体学习活

动的规范、组织和引导。《学习的革命》一书主张改革目前让学生坐在教室上课、做作业然后参加考试的教学方式，创设广阔的健康向上的学校大舞台和社会大舞台，引导学生自我投入、自我选择并全身心活动起来的教学方式。一方面，让教室活动起来，“你的教室将很少有完全的宁静，分享以及相互交流是一种轻松气氛的关键部分。”另一方面，把整个社会、整个世界当作教学资源使用，“以后，我们会看到世界会被我们当作教室来使用”。如果我们能创设学校活动中进行教学的大舞台，让学生积极投入、热情参加、自我实践，那么学生自身的能力和奇迹都可以通过自身活动展示和创造出来，更能实现主体性的拓展。

2. “以生为本”就是要着力培养学生的实践能力与创新能力。“以生为本”作为一种教学理念，可通过课堂教学、实践教学、创新教育、技能培训，使学生成为有知识、懂专业、会技能、能创新的应用型人才，促进学生的全面发展。培养学生的实践能力与创新能力，首先，理念上必须更新。要积极寻找和探索更符合学生愿望，更适合学生个性，更有利于发展学生潜能的教学理念和教学制度。如在教育观念、教学内容、课程建设、教材建设、教学方式、教学评价、创新创业教育等方面，注重发挥学生潜能，打破学科专业界限，构筑适合学生知识素质能力拓展的人才培养模式。其次，加强实践性教学环节。2012年3月教育部颁发的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中强调高校要“强化实践育人环节”。应增加实践教学比重，完善课内实践教学内容、方式和评价体系，应积极建立与科研院所、行业、企业联合培养的机制，突显理论联系实际、理论指导实践的教學目的。应注重毕业实习环节，毕业实习可以和学生就业创业结合起来，从而培养和提高学生的实践能力、创新能力和就业能力。第三，加强各种技能培训，组织丰富多彩的实践活动，提高学生的综合能力。如校企合作教学、嵌入式实习实训、职业技能竞赛、学生创新创业竞赛、各种职业技能考试、普通话大赛、演讲比赛、大学生辩论会等。第四，为学生提供就业服务，创造就业机会。学校应将获得的就业信息及时传达给学生，经常性地组织学生参加各种供需见面会，使学生这个教育教学工作的需求主体、消

费主体的主观愿望得到充分尊重，需求得到充分满足。

3. “以生为本”就是要树立新型的学生管理观。“社会经济的变化与科学技术的革新，使教育革新成为迫切需要着手进行之事。教育科学的研究、教育技术的进步以及世界人民的不断觉醒，使教育革新成为可能之事。”社会改革需要教育组织的充分参与，高校与其环境之间、教育系统与整个社会之间的相互作用，是教育改革中至关重要的“动力装置”。学生管理在这一“动力装置”的推动下正进行着由被动管理变为主动服务，由封闭育人到市场机制，由知识教育到实践创新的改革。

首先，树立新型的学生管理观要改变高校管理者的思维方式。“以生为本”是树立正确学生教育管理指导思想的基础，任何管理行为总是在一定的指导思想下进行的，而这种管理思想又为教育管理者的价值观念、对管理对象的认识态度等所决定。在高校教育教学管理中坚持“以生为本”，就必然会把学生作为管理工作核心和动力，从而树立以学生为中心的管理指导思想，这也是做好学生教育管理工作的最根本的保证。因为学生教育管理工作的各个环节和各项措施，学生内部各种组织职能的有效发挥，各种管理目标的有效完成，都需要通过学生的活动来实现，离开学生这个主体，高校学生教育管理活动就失去了存在根据和发展动力。

其次，注重保护和激发学生的主动性、积极性和创造性。人的主观能动性是人类积极、主动去探索和改造客观世界的一种属性。现代科学研究表明，人类至今只不过是利用了自己潜能的很少一部分。因此，创造各种条件，尽可能充分调动学生的能动性，使他们主动积极地投身到教育活动中去，为实现学业目标和人生目标而努力奋斗，这就成为学生教育管理的中心任务。要做到这一点，就必须回归到“以生为本”，从尊重学生、关心学生、理解学生开始，对学生进行教育引导和服务引导，培养学生的主人翁意识，激发他们的主动性、创造性，让学生民主和平等地参与到教育管理活动中来，努力使学生与学校融为一体。

学生教育管理要“以生为本”，并不是要淡化或拒绝“法治”。教育管理中的规章制度是高校管理的依据，它既规范学生行为又保护学生合法权

益，是高校和学生管理实际的需要。“生本”与“法治”是教育管理过程中的一个统一体，如果说“法治”是运转的车轮，那么“生本”则是往轮胎里充气，往轮轴里注润滑油，二者相辅相成，互相促进。

## 二、高校的改革应以教师为本

办学之道，教师为本。教育的改革，学校的发展，关键在教师。只有坚持以教师为本，不断强化教师在学校改革发展工作中的主体地位，才能建立一支师德高尚、业务精湛、素质优良、充满活力的教师队伍。

1. “以师为本”就是要确认教师是学校改革发展主人的地位。西蒙·施瓦兹曼曾经说过：“大学基本上是追求知识的学者的团体”。梅贻琦先生也同样说过：“大学者，非谓有大楼之谓也，有大师之谓也”。在世界范围内流行的大学评价与排名，在人们谈到一流大学的时候，最为重要的前四项指标是：学术声誉、学生选择、师资队伍和经费资源。学术声誉始终处于第一位，而一个大学的学术声誉，从根本上讲是由其作为学者的教师和所培养的学生所作出的科学贡献来决定的。教师之于大学的重要意义，无可争辩地使其处于大学组织构成要素的“主人”地位。因为“大学的前途，就其协调传统与革新和职能而言，应多取决于成千上万个教师的价值观。”然而，现实的情况是令人忧虑的。大学组织的科层化倾向，导致了行政人员持有权力之剑，而教师仅能享受理论意义上的尊重，教师的“主人”地位还没有真正落到实处，一些高校“学而优则仕”的“官本位”价值取向得到相当部分教师的认同，这对大学的发展及提高大学的学术声誉是极为不利的。可见，建设一流的高校，就应该确立教师是学校发展的真正主人的教育管理理念。

不可否认，仅仅只有教师对大学组织的正常运转是不够的，支持大学组织系统的运行还需要有行政管理人员、教辅和服务人员，他们都是大学组织这一有机体中不可缺少的要素。“要办好一所学校，干部和教师都是必要的和重要的。但是，两相比较，应当把教师摆在前面，干部的作用和意义也就得到了更好的体现，干部要主动地为教师服务。”“干部队伍重要性的表现首先就在干部是否对教师积极性、创造性能爱护好、发挥好，能高度

重视教师队伍的建设，干部队伍建设得如何，一个主要的方面就是通过教师队伍建设的状况来考虑和判断。”这充分体现了一名大学校长对教师作为“主人”地位的清醒认识。

2. “以师为本”就是要确立教师在学校教学、科研工作中的主体地位。教师是学校教学科研工作的主体，是缘于教育质量的高低、教学效果的好坏直接取决于教师的素质和水平；是缘于教师是学校教学工作的实施者，是教学质量的保证者，是学科专业建设的执行者，是学术科研的主持者，是实施全面素质教育的实践者，是学校办学目标与办学理念的落实者；是缘于教师通过“治专业”，遵循大学组织属性可为人才培养保驾护航；通过“治学问”，藉高水平学术研究可为人才培养奠定基础；通过“治学风”，彰显自由民主精神可为人才培养营造氛围；通过“治教学”，可发挥学生主体作用培养创新型人才。从“以师为本”视角看，就是教师在“四治”上发挥主体性作用，在教学、科研、学科专业建设、参与学术事务决策与管理、学校改革等方面享有充分的自主权。学校领导水平的高低，领导效果的好坏，关键在于能否充分尊重教师在学校教学、科研工作中的主体地位，重视和调动教师在教学科研工作中的人性因素，发挥他们在学校教学科研工作中的主体作用。但一些事实表明：很多校领导在管理中非常强调组织机构的完善、计划方案的周密、规章制度的健全，非常关注学生的入学率、就业率，却偏偏没有很好地重视教师在教学科研工作中的人性因素和主体地位。有些校领导甚至把教师放在被制度约束和利益驱使的“打工仔”的位置上，采取“胡萝卜加大棒”的管理方式，殊不知权力与规章制度是一种外在的规律性因素，如果不与人们通过心灵沟通，感情认可，从而在自觉自愿的情况下发挥潜在的积极性和内在的自律性，所起的作用是极为有限的。

3. “以师为本”就是要树立教师是学校改革发展第一资源的理念。以科学的发展观和人才观指导高校的改革和发展，要求我们必须牢固树立教师是学校改革发展第一资源的教育理念。

第一，树立教师是高校改革发展第一资源的理念。要做到这一点，学校必须注意强化“三个意识”：首先，学校各级领导应牢固树立教师为本的

办学意识。统一思想、统一认识、统一行动，把教师队伍建设当作学校改革和发展的根本大计来抓，牢固确立教师在学校改革发展过程中的主体地位，制定出符合实际的方针、政策和措施并认真加以落实。其次，学校各级管理、服务部门要强化以教师为本的服务意识。教师队伍建设是一项复杂的系统工程，要把这项工作做好，需要全校上下的共同努力。各级管理部门要牢固树立教师第一的观点，积极为教师服务。最后，强化教师的主体竞争意识。充分调动教师广泛参与推动学校改革发展的积极性，这是教师队伍建设的核心，因此在实际工作中，应充分挖掘教师的潜力，不断强化教师主体竞争意识。

第二，为教师创造良好的发展环境。对教师的尊重也就是对知识的尊重，对科学的尊重。具体到高校领导管理层来说，就是对教师进行人本管理，即进行“以尊重人、关心人、关爱人与人的生命为出发点”的管理，具体来说，就是从思想上把他们当作学校的宝贵财富，尊重和爱护他们，让他们能够在学校的教育教学改革中自由地、充分地发挥自己的创造性，施展自己的抱负与才华；从精神上激励他们，建立一整套奖励机制，及时对在教育教学改革与发展中，获得优异成绩的教师给予表扬和奖励，评优评先晋升方面优先考虑；从物质利益上关心他们，通过分配制度的改革，体现公平竞争、效益优先、多劳多得的原则，把精神鼓舞和物质奖励完美结合起来；从工作条件上便利他们，创造较好的工作、学习和生活条件，合理安排思想教育和业务学习时间，营造宽松和谐的校园生态，使他们专心致志地从事教育和科研工作；从生活上解决他们的后顾之忧，诸如帮助他们解决住房、家属安置、孩子上学等问题。积极营造鼓励教师干事业、支持教师干成事业、帮助教师干好事业的用人环境，切实做到事业留人、待遇留人、感情留人和环境留人。

第三，加强学科带头人的培养和学术梯队建设的力度。学科带头人的培养可从三个环节进行。一是结合学科建设培养学科带头人，通过学科带头人队伍的建设，把学科建设和梯队建设推向更高的层次和目标；二是形成学科带头人的年龄梯队，通过“人才工程”实施人才梯队建设，形成年龄结构合

理的学术梯队；三是帮助确定学科带头人培养的阶段性目标，学科带头人的培养是一项长期的系统工程，它具有动态管理的时代特点，需要有不同阶段的培养规划，实现培养目标。同时，要通过扶持政策不断推出新人，充分利用国家、省、市、校设立各类专项基金和培养计划，对青年骨干教师特别是优秀拔尖人才给予重点支持。同时要结合高校优秀教学成果奖励制度、科技奖励制度等措施，促进年轻骨干教师和学科带头人的成长。

第四，不断加强师德师风建设。随着时代的迅猛发展，社会对教师素质的要求也越来越高，崇高的职业道德、精湛的技术水平、团结互助的协作精神，都是未来教师必不可少的素质。面对知识经济的挑战，作为既是知识传播者又是知识创造者的高校教师，必将面临教育思想、教育观念的深刻变革。教师必须转变教育思想，树立新的教育观念，才能适应未来的挑战，担负起教育改革的重任。我

们认为，加强师德师风建设，教师必须树立适应市场经济的教学观和学生观；树立为地方经济建设服务的责任感，克服科学研究的纯学术性倾向，面向经济建设主战场，走产学研用相结合的道路；树立全面素质教育的观念，不仅教学生学会学习，而且教学生学会做事，更要教学生学会做人；树立国际化开放教育观，紧跟国际前沿，直面国际合作、交流与竞争，提高自身素质。这样才能使广大教师真正把高尚师德当作为师之根，把教书育人当作为师之本，把开拓创新当作为师之重，把世界眼光当作为师之需。也只有这样，高等教育质量才得以保证，学生全面发展才能得以实现，校内外各种关系才能和谐，高校才能健康可持续发展。

（何根海，池州学院院长，教授，安徽池州247000）

（原文刊载于《国家教育行政学院学报》2012年第10期）