



区域农业与农业科教管理创新研究丛书

能力本位教育： 地方农业院校的探索与实践

何云峰 郭晓丽 等 著

中国农业出版社

中国农业出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

能力本位教育：地方农业院校的探索与实践 / 何云峰等著. —北京：中国农业出版社，2016. 6
(区域农业与农业科教管理创新研究丛书)
ISBN 978-7-109-21500-9

I. ①能… II. ①何… III. ①地方高校—农业院校—教学研究—中国 IV. ①S-40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 047475 号

中国农业出版社出版

(北京市朝阳区麦子店街 18 号楼)

(邮政编码 100125)

策划编辑 王森鹤

文字编辑 蔡雪青

中石油彩色印刷有限责任公司印刷 新华书店北京发行所发行
2016 年 6 月第 1 版 2016 年 6 月北京第 1 次印刷

开本：889mm×1194mm 1/32 印张：10.75

字数：270 千字

定价：35.00 元

(凡本版图书出现印刷、装订错误，请向出版社发行部调换)

作者简介

何云峰，男，1973年生，山西翼城人，硕士，山西农业大学公共管理学院教授、硕士生导师。主要从事高等教育学、管理学、教育管理等的教学与科研工作。主持完成山西省软科学项目、山西省哲学社会科学规划项目、山西省教育科学规划项目及山西省教改项目等课题10余项，获省、厅级科研与教学奖10余项，作为第一作者在《光明日报》《中国高教研究》等核心刊物发表论文30余篇。

郭晓丽，女，1979年生，山西河津人，山西农业大学公共管理学院副教授。主要从事高等农业教育管理方面的教学与科研工作。主持和参与山西省哲学社会科学规划项目、山西省高等学校教学改革项目、山西省社科联项目等课题7项，在《高等农业教育》《教育理论与实践》《教学与管理》等核心刊物发表论文10余篇。

陈晶晶，女，1980年生，山西长治人，硕士，山西农业大学公共管理学院副教授。主要从事高等教育学、高等职业教育、课程与教学论等的教学与科研工作，主持和参加山西省教育科学规划项目、山西省教改项目等课题5项，在《中国高等教育》和《中国成人教育》等核心及省级刊物发表论文10余篇。

张丽，女，1982年6月，山西汾西人，硕士，山西农业大学公共管理学院副教授。主要从事高等教育学、高校教师发展研究等的教学与科研工作，主持和参加山西省教育科学规划项目、山西省教改项目等课题7项，在《学位与研究生教育》《黑龙江高教研究》等核心及省级刊物发表论文9篇。

王秀丽，女，1979年生，山西昔阳人，硕士，山西农业大学公共管理学院讲师。主要从事高等农业教育管理、高等教育原理的教学与科研工作，主持和参加山西省教育科学规划项目、山西省教改项目、山西省社科联项目3项，在《高等农业教育》和《教育史研究》等刊物发表论文5篇。

冯敏星，女，1985年生，山西晋城人，硕士，山西农业大学公共管理学院讲师。主要从事管理心理学、高校教师心理的教学与科研工作，主持和参加山西农业大学哲学社会科学基金项目、山西省教育科学规划项目等课题4项，在省级刊物发表论文2篇。

中国农业出版社

本书的出版得到山西农业大学本科专业提升计划资助（2013 年）。

本书主要由山西省高等教育教学改革项目——基于能力本位的公共事业管理专业课程与教学改革（2009 年）、山西省高等学校教学改革项目——高校文科“三课堂”协同、融合、环动人才培养模式实验研究（J2012031）等系列成果集萃而成。

中国农业出版社

[illegible]

“农业科教管理创新研究”作为山西农业大学公共管理学院新近凝练的一个科研方向，团结了一批志同道合的年轻教师，他们有意在这一领域做些研究，而且具有较好的前期积淀，取得过一系列优秀研究成果，目前

正在积极筹建“农业科教管理创新研究中心”。他们多次建议，希望以丛书的形式推出他们的系列科研成果，积少成多、集腋成裘，谋求学科建设和科学研究的“滚雪球”效应。我认为这是一个很好的想法，值得去做，应该得到大力支持与帮助。值此《区域农业与农业科教管理创新研究》丛书开卷之际，该团队带头人云峰嘱我为丛书作总序，我既为这一团队有想法、肯吃苦、愿坚持的精神而感动，又为这一团队的生机与活力而高兴，更希望他们能在农业科教管理创新的理论研究、方法创新上取得新突破，为山西“三农”问题的解决提供全局性、预测性、对策性研究成果，将“农业科教管理创新研究中心”打造成为我省“三农”领域的高端智库。

谨此为序。



2015年4月7日

.....

一项改革事业的深入推进，必须要有明确的改革定位、先进的改革理念、科学的方法做支撑。我们把改革定位在了“如何让专业办学有活力、课程与教学有特色、人才培养有出路”上，确定了“内涵发掘、点上切入、逐个突破、系统提升、特色发展”的改革路径，顺势选择确定了“以培养学生职业胜任力和可持续发展的社会适应力”为特色的能力本位教育理念，选择在高等教育改革领域比较受欢迎的“教育行动研究”为研究范

式，在教育行动中研究、解决专业发展的根本问题，借鉴“扎根理论”方法构建公共事业管理能力本位体系。弹指一挥间，10年过去了，山西农业大学公共事业管理专业的办学与人才培养改革稳步推进，先后4次获得山西省高等学校教学成果奖，其中2010年度、2012年度连续两次获得山西省高等学校教学成果一等奖，而且国家级、省级、校级媒体数十次报道了该专业能力本位协同育人改革的做法。不能说这条路子是一条成功之路，但至少可以说这一教育行动研究探索过程是有意义的，也是富有成效的。

作为本学科专业的带头人，笔者既有意把这一颇具地方农业院校特色的、体现集体智慧结晶的教学学术研究成果分享给同行，也更愿意借此机会就公共事业管理专业办学及能力本位教育改革求教行家里手，期待来日更上一层楼。

其一，对能力本位教育理念拓展。将能力本位教育理念作为与重视“学科知识”传授的传统教育的相对概念来使用，其目的是根据现代社会发展所需人才“胜任职业和可持续发展”所必备的综合素质与能力而进行的教育实践探索。以山西农业大学公共事业管理专业为样例，开展了能力本位教育改革实践探索，从能力体系的建构入手，采用扎根理论的方法，持续进行了2年的公共事业管理领域人才应当具备的能力调查，经过深入分析研究，构建了2个维度、5个范畴、25个能力观测点的公共事业管理专业能力体系，这一能力体系为该专业的能力本位教育改革目标的确定，为课程体系、教学目标、教学内容、教学实施、教学评价等环节的优化设计

与改革，提供了有力的理论与实证支撑。

其二，成果的理论价值分析。成果是在主持完成山西省高等教育教学改革项目、山西省教育科学规划项目、山西省哲学社会科学规划项目等7项省级课题基础上完成的。累计发表相关论文40多篇，涉及能力本位基础研究、能力本位课程与教学研究、能力本位考试与评价研究、能力本位之学生主体性、社团共同体研究等方面主题。

其三，成功的实践价值分析。2013年3月课题组在北京师范大学、北京外国语大学、山西大学、中北大学、太原师范学院、太原工业学院等全国10多所院校开展的“三个课堂”专题调研显示，超过48%的教师仍以单一讲授为主，而接近70%学生欢迎互动式、案例式教学，这意味着本项改革成果具有前瞻意义，具有较大的推广应用空间。

其四，成果的育人效应分析。以多元社会需求为导向，以培养学生职业胜任力与可持续发展的社会适应力为目标的能力本位协同育人模式，收到明显的改革成效，一届届的学生伴随着实验改革的深入推进而快速成长，有的在校期间成功申请国家、省级、校级大学生创新、创业项目，有的成功发表研究报告、学术论文，有的获国家级、省级、校级、院级的各类创新、创业、调研奖项与荣誉，学生考研深造、就业发展捷报频传，受到学校、全省及社会各界的广泛关注。

十年教育行动研究成果得以成书，是公共事业管理专业教师“学术共同体”与学生“学术共同体”协同而成的“师生成长共同体”共同努力的成果，是公共事业

管理专业长期坚持每周“学术沙龙”激情碰撞与心灵交汇的结果，也是团队“一个共担（困难共担）、三个共享（共享智慧、共享经费、共享成果）”科学激励机制结出的新果实。当然，这也只是教育行动研究的一个阶段性小结，许多问题还有待深化和发展，比如能力本位理念还需要与时俱进、不断丰富发展，教育行动研究范式的规范性问题也需要进一步优化，案例教学理念还需要广泛深入实践，教师胜任力模型还有待构建完善，课程资源与办学条件期待更多的投入。

学科带头人何云峰牵头汇集众智设计了全书的整体框架，承担了第四章、第七章内容的撰写，郭晓丽承担了第一章内容的撰写，陈晶晶承担了第三章、第六章内容的撰写，张丽承担了第五章、第九章内容的撰写，王秀丽承担了第八章内容的撰写，冯敏星承担了第二章、第十章内容的撰写。总体内容相对分工，又有交叉，许多内容是在团队相关论文的基础上整理、修改而成的。全书由何云峰、陈晶晶共同统稿，其他老师也参与了统稿的部分工作。

本书引用学界前辈、同仁的学术成果，在此表示深深地谢意！对本书出版提供过帮助与支持的教务处、公共事业管理学院的领导以及公共事业管理专业的历届学生表示深深的谢意与崇高的敬意！当然最应该感谢的还有与我朝夕相处且为本书付出辛劳的同事们及她们的家人对公共事业管理专业团队工作的默默支持与理解。

何云峰

2015年12月18日凌晨于南京

000

一、能力本位教育理念的提出背景	26
二、能力本位教育理念的发展	35
三、能力本位教育理念的内涵	48
第二节 公共事业管理专业能力体系的建构	50
一、研究方法	51
二、研究设计	52
三、实施过程	53
四、公共事业管理专业能力体系	54
小结	63
第三章 能力本位课程论	65
第一节 能力本位课程体系的建构	65
一、能力本位课程体系建构的基本原则	66
二、能力本位课程体系的建构	68
三、能力本位课程内容的选择与来源	73
第二节 能力本位课程教材的选用与开发	81
一、能力本位课程教材开发的指导思想	82
二、能力本位课程教材的内涵要素分析	82
三、能力本位课程教材的结构	83
四、教材编写原则及实践	86
第三节 能力本位课程实施	88
一、能力本位课程实施的取向选择	89
二、能力本位课程实施的过程	90
三、能力本位课程实施的基本保障	94
小结	95
第四章 能力本位教学论	97
第一节 能力本位教学目标确定的依据	98

一、能力本位教学目标的心理学解析	98
二、能力本位教学目标的社会学分析	99
三、能力本位教学目标的教育学厘析	100
第二节 能力本位教学组织形式的择用	102
一、教学组织形式的基本特征	103
二、教学组织形式的内在机理	103
三、能力本位教学组织形式的择用	108
第三节 能力本位教学生态的优化	110
一、开放化的教学时空创设	110
二、交互式的教学关系建立	111
三、网络化的教学载体选择	113
四、多样化的教学方法应用	114
五、创生性的教学策略实施	116
第四节 能力本位教学评价的创新	117
一、发展性评价理念的多维审视	118
二、发展性评价理念的基本蕴含	120
三、基于新理念的能力本位教学评价保障	123
小结	125
第五章 能力本位教师胜任力	127
第一节 能力本位教师胜任力理念层面探索	127
一、胜任力模型的构建方法及步骤	128
二、高校教师胜任力模型的研究现状	129
三、能力本位教师胜任力	130
第二节 能力本位教师的培育策略	141
一、拓宽高校教师引进渠道,实现师资来源多样化	141
二、推进高校人才库建设,激活人才有序流动	142
三、完善高校教师管理制度,促进教师能力提高	143

四、加强高校教师培训指导，提高教师业务水平	144
五、强化教师专业实践，增强教师实践能力	145
小结	146
第六章 能力本位课程创新实践	148
第一节 公共事业管理专业能力本位课程体系的变化	148
一、公共事业管理专业能力本位课程体系	
目标的厘定	149
二、公共事业管理专业能力本位课程体系	
结构的优化	153
第二节 特色化的课程改革实践	158
一、教育管理类课程的特色化改革	159
二、管理类课程的特色化改革	174
三、特色化课程改革的反思	182
小结	184
第七章 能力本位教学模式创新	186
第一节 “三课堂”教学模式概述	186
一、高校“三课堂”的概述	186
二、高校“三课堂”教学现状——基于国内 12 所	
高校的调研	189
三、充分认识“三个课堂”，强化管理，	
增进其协同育人的效应	192
第二节 “三课堂”协同教学模式探索	194
一、有意义接受学习	195
二、研究性教学	197
三、服务性学习	203
四、移动学习	208

第三节 公共管理案例教学探索	209
一、案例教学缘起与发展	210
二、案例教学内涵、要素与价值	211
三、公共管理案例教学的流程控制	214
四、公共管理案例教学的保障	215
小结	217
第八章 能力本位学业评价改革探索	220
第一节 学业评价的多样化实践	220
一、考试评价改革探索过程叙事	220
二、公共事业管理专业多样化的考试评价	224
第二节 “五维一体”学生学业评价体系建构	233
一、评价内容	233
二、评价形式	234
三、评价时空	236
四、评价手段	236
五、评价主体	238
第三节 能力本位学生学业评价改革的保障	239
一、制度保障	240
二、文化保障	241
三、主体的自觉践行	244
四、网络环境的保障	246
小结	249
第九章 学术团队建设	251
第一节 教师学术共同体建设	251
一、发展定位	253
二、团队建设	254

三、运行机制	257
四、组织机制	260
第二节 学生学习共同体建设	262
一、学习共同体的基本含义	262
二、学习共同体的多种样态	262
三、学习共同体的教学设计	269
第三节 师生成长共同体	273
一、师生成长共同体的特质	273
二、师生共同成长、和谐发展对师生双方的要求	275
小结	276
第十章 能力本位育人改革探索及成效	278
第一节 育人成效及成果评价	278
一、育人成效	278
二、创新评价	281
三、推广价值	282
第二节 “学”与“教”的心灵感言	283
一、学生心灵感言与反思	283
二、教师的感受与教学反思	294
第三节 媒体报道	295
一、国家级媒体报道	296
二、省级媒体报道	299
小结	302
参考文献	303
后记	318

第一章 绪 论

21 世纪全面启动的大学生素质教育，其本质就是培养大学生“创造性与适应性”的能力型教育。2011 年时任中共中央总书记的胡锦涛在中央政治局第二十六次集体学习和清华大学百年校庆两次讲话中分别强调，在人才培养上一定要“强化能力培养”，坚持以“能力为重”。这是对现行人才培养存在问题的深刻反思，更是社会发展对高校教学改革的总要求与新要求。2011 年开始在全国范围内实施的“卓越计划”就强调实际工作平台上的经验、体验、技能、技术和知识的协调统一性，注重理论课和实践课相融合，注重综合训练以及创新意识与创新精神的培养、创新能力的训练等。2015 年 5 月，国务院办公厅印发《关于深化高等学校创新创业教育改革的实施意见》（国办发〔2015〕36 号）指出，要“增强学生的创新精神、创业意识和创新创业能力”，“促进学生全面发展，提升人力资本素质，努力造就大众创业、万众创新的生力军”。

公共事业管理专业是一个新兴专业，主要培养能适应我国社会与经济发展，综合素质高，富有创新精神和创新能力的公共事业管理专门人才，尤其要突出实践性、灵活性、个体性和时代性。由于公共事业管理专业就业面的广泛，以及岗位要求高端化、综合化的趋势，对人才的综合素质与能力要求极高。因此，本科教育不应只限于理论知识的传授，而应该更注重创新精神和创新能力的培养，能掌握目前国内外通行的公共事业组织的运作模式，能预测组织未来的发展趋向，并结合目前中国改革的进程与现状，创造性地提供公共产品与公共服务。

第一节 研究背景

公共事业管理专业在西方发达国家的开设有较长的历史，已发展成为一个成熟的专业，并且随着社会分工的细化，该专业在西方发达国家已呈细化的趋势。在我国，公共事业管理专业是由以前一些诸如教育管理、卫生事业管理、文化事业管理等专业合并而成的，长期处于边缘化的地位，因此被人们称为一门“被遗忘”的学科。然而，随着经济与政治体制改革的不断深化，中共十八届三中全会公报指出，全面深化改革的总目标是完善和发展中国特色社会主义制度，推进国家治理体系和治理能力现代化。要建设职能科学、结构优化、廉洁高效、人民满意的服务型政府，需要大量具备专门知识、受过良好专业训练、适应社会进步和时代发展的公共事业管理的专门人才。因此，探明公共事业管理专业的发展轨迹与运行现状，进一步明确专业办学的培养理念，确定其未来改革发展的路径，应是当务之急。

一、公共事业管理专业能力本位人才培养改革的必要性

第二次世界大战结束后，教育教学的本位观经历了知识本位、能力本位、人格本位、素质本位 4 个阶段。其中能力本位教育理念是 20 世纪 40 年代兴起于西方的一种教育思想和方法，经过 60—80 年代的发展，于 20 世纪 90 年代盛行一时。其核心理念是指在人才培养目标和培养内容的设置中，不仅要注重课程理论知识和原理的学习，更要做好一个人能力的培养和挖掘。此处的“能力”为一种综合的职业能力，主要由与本职业相关的知识、态度、经验、反馈等 4 方面内容构成。综合的职业能力将“岗位能力本位”时期某一岗位需要的操作技能知识更加宽泛化，将迁移能力与基本能力涵盖进去，并将能力培养的目标转换为面向职业群的能力要求。以“综合能力为本”的教育更适合新的时

代特征,在“人格本位”“素质本位”提出后,“综合职业能力本位”并未退出历史舞台,它仍然具有较强的教育影响力,对于人的主观能动性的调动,以及教育思想转向人内部潜质的培养与开发具有十分积极的意义。

公共事业管理专业作为一个新兴的专业,其发展历史相对比较短暂。公共事业管理专业缘起于20世纪70年代西方国家“第三部门”的蓬勃发展、规模扩大及职业管理需求。第三部门主要指政府以外的非营利性社会组织或民间组织,具有非营利性、组织性、自治性和自愿性等特点。与现代政府相比,第三部门更能代表公众利益,能够与公众良性互动、沟通与合作。

同一概念在不同的国家有不同的含义与外延,在我国公共事业是指介于政府组织与企业之间的为人民群众提供社会保障的各种福利及福利设施体系。除传统的教育、科技、文化、卫生等社会服务组织外,社会保障、环境保护、治安、人口与可持续发展等部门也相继纳入,公共事业从政府事业向社会公共事业转型。公共事业管理是社会组织为了满足社会全体或部分成员的共同需要和协调发展,采取各种形式,对社会公共事务进行生产调节和控制的过程,是管理学、政治学、经济学等学科在较高层次上的交叉、综合运用管理过程。它承载着“公众的期望和要求”,因此其人才培养应着力于培养满足社会需求的宽口径、厚基础、专业特色鲜明、具有较强的为公众服务能力的复合型管理人才。

这一培养目标强调了社会对以“创造性、适应性”为特色的能力本位人才培养理念为指导的公共管理人才的迫切需求。换言之,为适应社会的需要,公共事业管理人才要具备能适应领域广泛、问题复杂的公共事务管理新形势的能力,要具备综合性的管理能力,而且还要有较强的社会责任感与使命感,只有这样才能更好地适应“国家治理体系与治理能力提升”改革的总要求,才能更好地应对“问题日益增多,情况愈加复杂”的社会公共事务管理所面临的前所未有的挑战。

二、中西方国家公共事业管理专业发展概况

（一）西方国家公共事业管理专业的兴起与发展

公共事业管理成为一种专业教育始于 18 世纪的德国。但是，作为一种专业学位的公共管理教育，被明确提出来并付诸实施，则是在美国。1887 年伍德罗·威尔逊（Thomas Woodrow Wilson）发表了《行政学之研究》的论文，被认为是美国公共管理教育开始的标志。然而，直到 1911 年，纽约市政研究局创办“公共服务培训学校”，美国公共管理教育才正式启动。1924 年，“公共服务培训学校”迁到了锡拉丘兹大学，并与新成立的“马克斯维尔公民与公共事务学院”合并，同时启动了美国第一个 MPA（master of public administration）计划，面向公共管理领域创办了综合性的教育与培训课程。第二次世界大战结束后，尤其是 20 世纪 70 年代以来，随着经济社会的不断进步和科学技术的迅速发展，各种社会问题日益增多，情况愈加复杂，社会公共事务的管理面临着前所未有的挑战，对公共事业管理工作的科学化、专业化要求日益增加。公共事业管理作为公共管理下的一个分支学科也获得了新的发展契机，公共事业管理专业已成为许多国家培养高层次、应用型公共管理人才的主要途径之一。

在美国，公共管理教育的培养目标通常是培养从事公共事务管理和公共政策研究与分析等方面的高级应用型人才，为政府机关和非营利组织培养具有现代公共管理理论和公共政策素养、掌握先进分析方法及技术、精通某一具体政策领域的专业化管理者、领导者和政策分析人才以及中高级职员。这种培养目标决定了在培养过程中，注重对人才实际能力与素养的养成，教学内容面向社会，尤其是公共领域中所面临的实际问题。只有这样，才能适应社会与政府的需求，进而得到社会的重视与扶持。

美国哈佛大学的肯尼迪行政学院（目前全日制在校生 700 人，在职学习的有 650 人）、美国锡拉丘兹大学的马克斯韦尔学院、法国国立行政学院、施派尔德国行政学院、韩国汉城大学公

共行政研究生院、英国伦敦大学政治经济学院等都是培养公共事业管理人才的成功典范。加拿大、澳大利亚、日本、马来西亚、新加坡、泰国、以色列等国也先后开设了公共事业管理课程，培养、培训公务员和公共事务管理人员。国外的公共事业管理实践和教育呈现出一派良好的发展势头，这对于我国公共事业管理专业的建立具有重要的借鉴意义。

（二）国内公共事业管理专业的兴起与发展

中国政府自改革开放以来，一直寻求突破行政体制改革的“瓶颈效应”，实现政府由“善政”升华到“善治”，促进非营利性社会组织或民间组织的充分、健康的发展，完善与成熟，进而鼓励、支持非营利性社会组织或民间组织对公共事务的管理和公共物品的提供。正是在此时代背景下，1996年，东北大学的姜成武教授、云南大学的崔运武教授等在对国外政府体制改革、社会公共事务管理以及高等教育发展与改革模式等情况进行考察后，中国高校开设公共事业管理专业被提上议事日程，1997年根据中国社会改革的现实、高等教育发展的趋势，借鉴西方国家对公共事务管理的先进经验，东北大学、云南大学分别向教育部报告并申请将公共事业管理专业列入本科专业目录。1998年颁布的《普通高等学校本科专业目录》中正式将公共事业管理专业列入管理学下一级学科公共管理类的二级学科，专业代码为110302。1999年秋，东北大学、云南大学两所高校率先在全国招收公共事业管理专业的本科大学生，并确定这一专业的培养目标是“培养具备现代管理理论、技术与方法等方面的知识以及应用这些知识的能力，能在文教、体育、卫生、环保、社会保险等公共事业单位、行政管理部门从事管理工作的高级专门人才”。

对于这个新专业的招生，教育部本想由东北大学、云南大学两校通过4年的专业建设，取得经验后再向全国推广，但由于各高校自主办学的积极性高涨，特别是教育部对各省属高校难以控制，故出现各高校争办公共事业管理专业的势头，并一发不可收拾。全国设置公共事业管理本科专业的普通高等院校，2000年

共 57 所，2001 年共 132 所，2002 年共 196 所，2004 年共 224 所，2006 年共 303 所。1999—2006 年，短短的 7 年时间内，公共事业管理专业的设置高校竟达到了 300 多所，称得上是中国教育史上的一大“奇观”。

三、当前公共事业管理专业建设中存在的主要问题

一个新兴学科专业的起步与发展，必定会遇到许多意料之中或意料之外的困难。在发展公共事业管理学科专业建设方面，更有其独特的“阵痛”。公共事业管理专业正面临着巨大的挑战。

（一）专业认识模糊不清，突出表现在对“公共事业管理”范围的界定存在较大分歧

我国的公共事业是从传统的“事业”演变而来的，传统“事业”的基本内涵和方向对新型公共事业的内涵的确定有着重要的导向作用。传统“事业”主要包括教育、科技、文化、卫生和体育等被认为是“没有生产性收入”“所需经费由国库支出”的社会工作。从事这些社会工作的单位被称为事业单位。然而，我国传统的“事业”或“事业单位”的概念一直以来都存在不规范的问题。目前全国共有 130 万个事业单位，人员规模达到 2 900 多万人，广泛分布在我国科、教、文、卫等 12 大行业、100 多个小的类别中。虽然国家有许多涉及事业单位的法规，但不同法规对事业单位概念和范围的界定并不统一，而且实际应用中的事业单位仍然范围过宽，涉及面广，类别过多。事业单位是我国各类法人中最不规范的社会组织。再加上我国传统的事业管理体制中普遍存在着党政不分、政事不分、企事不分等问题，使得我国传统的事业单位的边界很难界定清楚。另一方面，从传统“事业”演变而来、正在我国形成的新型公共事业，其界定的重要理论基础则是国外的公共事务理论和公共产品理论，尤其是其中的准公共新产品理论。

正因为我国“公共事业”这一概念的形成是传统与现代、本国与外国的理论与实践相结合的产物，所以，人们在对“公共事

业管理”范围的界定上不可避免地存在分歧,进而对公共事业管理专业的定位产生一些模糊不清的认识。例如:许多人对公共事业管理专业的认识仍局限于传统“事业”的范围;有的人把公共事业管理同公共管理混为一谈,或把公共事业管理简单地等同于行政管理;有的人则只能从公共事务理论和公共产品理论出发,把对公共事业管理的理解停留在抽象的理论上,在实践中又重新回到对传统“事业”的认识上。由于对“公共事业管理”范围缺乏统一的、权威的、明确的界定,致使人们对公共事业管理专业认识模糊不清,这将不利于公共事业管理这一新兴学科的健康发展。

(二) 人才培养目标定位狭窄,专业人才的“出口”定位不清晰

对于人才培养目标定位问题,虽然不少高校都开设了公共事业管理专业(表1-1),但不同学校的公共事业管理专业的人才培养目标却大相径庭。高校在开设公共事业管理专业之时,或多或少受到原有专业的影响。有些高校围绕教育部专业目录规定,开设文教、卫生、体育、环保及社会保险5个专业方向(以下简称“教育部5方向”),如师范大学在教育管理专业的基础上设置公共事业管理专业,医科大学在卫生事业管理的基础上开设公共事业管理专业等。或者大胆突破,超出教育部5方向范围开设公共事业管理专业,如新疆农业大学开设房地产公共事业管理,西北农林大学开设人力资源事业管理专业,湖南农业大学依托本校学科优势,开设农村公共事业管理方向等。专业基础背景的不同使得人才培养目标限制在一个狭窄的范围内,导致专业人才的“出口”定位不清晰。概括起来,存在着“变异”与“超前”论、“准公务员”论、“泛管理人才”论3种观点。

“变异”与“超前”论认为,我国所谓的公共事业管理是从国外“第三部门管理”研究中嫁接过来的,是针对中国特有的事业单位而展开的专门研究,具有“变异”特征(席恒,2003)。虽然国外早有“第三部门管理”研究热潮,但由于我国“第三部门管理”并不发达,受体制因素制约,事业单位改革进展缓慢,

表 1-1 公共事业管理专业方向分布情况

文教方向	卫生方向	体育方向	环保方向	社会保险	其他方向
文史类	卫生法学	体育管理	环境经济 与管理	医疗保险	文秘
教育管理	卫生事业 管理	体育运动 管理		健康保险	房地产与 物业
艺术与文 化产业管理	医药企业 管理				健康教育 与媒体传播
文化经纪人	医事法学				城市管理
影视制作	药事管理				人民武装
发行放映	卫生住 处技术与管理				农村公共 事业管理
文化艺 术管理	卫生经济 管理				

资料来源：余敏江，梁莹．关于我国高校公共事业管理专业建设的调查与思考[J]．Journal of US-China Public Administration, 2005 (11): 76-81.

因而大兴“公共事业管理”研究，特别是大规模培养公共事业管理专业人才，实属“超前”（赵立波，2005）。因此，公共事业管理专业应主要培养以“考研升学”为主要目标的“知识发展”型人才。但由于我国研究生专业设置目录中没有公共事业管理方向，只有行政管理、公共管理、公共政策、教育经济与管理等相近专业，因此培养知识发展型公共事业管理专业的人才，存在着“考研升学”障碍。

“准公务员”论认为，我国大规模培养公共事业管理专业人才，就是以培养进入“公务员”队伍的准公务员为主要就业目标，这是适应转型时期建设服务型政府的需要，也是适应我国事业单位改革的需要。但是以培养“准公务员”为目标的人才培养模式，难以得到实证支持。事实上，从公共事业管理专业毕业的本科生进入公务员队伍的规模并不引人注目。我国公务员考试中

并未设置“公共事业管理”专业门槛，考试中行政管理专业比公共事业管理专业更具优势。

“泛管理人才”论认为，公共事业管理专业的培养目标可以比较宽泛，毕业生在工商管理、企业管理、经济管理等领域寻找就业机会，是十分正常的现象，它反映了公共事业管理专业学科基础的宽广性（彭国甫，2004）。但从高校实际运行的公共事业管理专业本科培养计划来看，由于缺乏工商管理、企业管理或经济管理等专业领域相关的实践教学环节训练，其就业率受到明显影响。所以将公共事业管理专业人才培养成为适应众多管理领域的“泛管理人才”，从专业角度而言，是不可行的（唐仁全，2004）。

（三）“基本建设”滞后，不能很好地满足人才培养的需要

专业建设中的“基本建设”在这里主要是指师资队伍建设、教材建设、课程体系建设等方面。

从师资队伍建设方面看，由于公共事业管理专业是一个新建专业，师资缺乏是必然的。目前，公共事业管理专业的师资大多数是从公共管理、行政管理、经济管理、教育管理等相关专业的师资转过来的，或通过这些相关专业的学习培养的，有的甚至完全是“半路出家”，在工作中“边干边学”，“现学现卖”。公共事业管理专业的师资力量薄弱，教师的知识结构还不能很好地满足该专业发展的需要，这是各办学单位普遍存在的一个共性问题。

从教材建设方面看，目前除了高等教育出版社出版的高等学校公共事业管理专业主要课程教材，是专门针对公共事业管理专业而编写的、较为完整的系列教材外，其他的教材大都是各自分散编写的，系统性与针对性不强。而且，公共事业管理专业的教材，受公共管理、行政管理专业的教材影响比较大，这反映出人们目前对公共事业管理及其人才培养的规律还缺乏充分的认识。

从课程体系建设方面看，虽然1998年教育部在新的普通高等学校专业目录中设立公共事业管理本科专业时规定了这一专业的培养目标、主干课程等内容，各办学单位在实践中也以教育部

提出的主干课程为基础来构建各自的课程体系，但由于各办学单位的基础条件参差不齐，在确定课程体系时并不完全是从专业发展需要出发，在很大程度上是根据各自现有的条件来制定的。这样，不同学校同一专业的课程体系差别很大，课程设置比较散乱，公共事业管理发展的规律与特点不能得到很好的体现。这也反映出公共事业管理专业的基本规范问题亟待解决，迫切需要建立一个规范、科学、合理的课程体系，改变目前的混乱状况。

从专业方向看，本来公共事业管理所涉及的领域是非常广泛的，但在实践中，公共事业管理专业方向比较集中于传统“事业”所指的教育、科技、文化、卫生、体育等领域，而目前发展较快、社会需求较大的一些领域，如社会保障、社区管理、城市建设等却很少。因此，如何根据社会经济发展的需要，不断拓宽专业方向，办出专业特色，是各办学单位需要进一步思考的问题。

第二节 研究目的

一个新生事物的成长必定不是一帆风顺的。对于公共事业管理这一专业来说更是如此。一方面，公共事业管理专业“承载着公众的期望和要求”，承担着社会管理的责任，无论从“公共物品理论”还是“公民社会理论”的角度来看，建立市场、政府、社会“三位一体”的社会运行模式迫切需要大量高素质公共事业管理人才；另一方面，与之形成鲜明对照的则是，2013年6月，有良好公信力的第三方教育数据咨询和评估机构——麦克斯公司发布了《2013年中国大学生就业报告》，按就业状况分“红、黄、绿牌”，其中“公共事业管理专业”因其普遍失业量较大、就业率低，且薪资较低，被列为黄牌。公共事业管理人才“理论需要”与“实际需求”之间形成一种“结构性”失衡，陷入深层次危机的状况不容忽视。基于此，地方高校如何培养公共事业管理专业人才理应成为必须厘清的命题。唯有如此，地方高校的公

共事业管理专业方能立足于区域现实，走出一条适应新形势下社会需求的特色化之路。

一、研究对象的择取

地方高校如何培养公共事业管理专业人才，这涉及人才培养模式的问题。人才培养模式涉及招生、培养、就业等环节的一系列活动，是培养目标、课程体系、教学方式等环节一体化的自组织系统。课题组以山西农业大学公共事业管理专业为样例，挖掘、透视公共事业管理专业发展中遇到的问题，并对 2005—2015 十年的改革历程加以梳理，探索基于能力本位为目标的公共事业管理专业育人改革路线。

山西农业大学公共事业管理专业创设于 2003 年，同年开始招生。2003 版的人才培养方案将专业人才培养目标定位为“高级专门人才”，2010 年重新修订专业人才培养方案，将本专业的培养目标定位为“复合应用型人才”，并在课程设置中进行了相应的调整，以“彰显特色，突出比较优势”为原则，形成“通识课程+学科基础课+专业方向课+实践教学+课外技能训练”的“五模块”为主体的人才培养框架。2013 年根据学校专业调整布局，公共事业管理专业从文理学院调整至公共管理学院，专业调整对于整合公共管理学科的师资、教学资源，保障公共事业管理专业的可持续发展具有至关重要的意义和良好的促进作用。

公共事业管理专业从 2003 年成立至今，承担山西省高等教育教学改革、山西省软科学、山西省哲学社会科学、山西省教育科学规划等 20 多项课题，并公开发表论文百余篇，其中核心论文 30 多篇。由何云峰教授主持的山西省高等学校教学改革项目“农科高校公共事业管理能力本位人才培养协同改革探索”获 2012 年山西省高等学校教学成果一等奖，“农科大学公共事业管理专业考试改革与实践”荣获 2010 年山西省高等学校教学成果奖一等奖。另外，还获得相关的省级、厅级教学、科研奖项 10 多项。2009 年以来，编著教材 4 部，李长萍主编、郭晓丽参

编写的教材《大学生社交心理学》由中国农业出版社出版；李长萍主编、何云峰副主编、赵志红参编的教材《管理心理学》由中国农业大学出版社出版；由何云峰主编、张丽参编的教材《现代管理学》由中国农业大学出版社出版；何云峰副主编、郭晓丽、冯敏星参编的教材《组织行为学》由中国商业出版社出版。2009年以来，该专业本科生主持国家级、省级、校级大学生创新项目20项（次），公开发表学术论文近70篇。

该专业在有限的条件下和处于学校办学的边缘学科地位上，以多元社会需求为导向，坚持以增强学生“适应性与创造性”为核心的能力本位教学目标，引导学生在多维目标下动态自然分层，达成了良好的育人效应，毕业生在教育、科技、文化、政府、企事业单位等公共事业管理的岗位上获得良好的就业发展与评价。

简言之，择取这样一个地方院校的公共事业管理专业进行人才培养改革，总结其注重内涵发展的办学特色，同时审视其发展中的困境与问题，对同类院校公共事业管理专业人才培养改革来说，无疑具有重大的现实的样本意义。

二、研究问题的呈现

审视公共事业管理专业现行的学科型专业人才培养方案（教学计划）在规划学生应该掌握的知识结构时，从学科体系对知识的要求考虑较多，对学生将来职业发展的需要则考虑较少或者很难去考虑，公共事业管理专业“教学计划与社会需求不相匹配”的矛盾问题较为突出，成为公共事业管理专业改革亟待破解的一项重大难题。审视地方农林高校弱势地位的公共事业管理专业发展存在的问题，主要表现在人才培养目标定位、课程设置及教学理念与方式等方面。

（一）人才培养目标定位不明，与经济社会发展对多样化公共事业管理专业人才需求脱节

由于公共事业管理专业涉及面广，导致许多高校对公共事业

管理的学科认识不够清晰,专业定位不够明确,专业人才培养特色不明显,从而使专业培养的针对性不强、知识结构的层次性缺乏,相应地,所开课程很宽泛,几乎包含所有管理类专业的核心课程,课程设置体系散乱,本专业的特色和比较优势不明显,毕业生的专业特长和素质也不够突出,与当下对高端化的公共事业管理人才的需求严重脱节。这势必会造成社会、学生及家长对该专业的不良认识,“没有前途的专业,上了又有何用”,导致许多学校第一志愿报考率极低,所录取的学生多为“招生调剂”来的学生,尤其在当前高校毕业生就业难的形势下,专业发展往往陷入前所未有困境,学生发展面临严峻压力。

对于地方农业院校来说,其专业发展形成惯性思维模式,即“各专业人才培养目标定位要突出农科特色”。按理说,突出公共事业管理专业的特色,是目前许多高校的理性选择。到底如何突出特色?突出哪种特色呢?从目前情况看,由于农业行业的特殊性,许多地方农科高校突出的“农科”特色,非但没有形成比较优势,反而为“农科”所累,这很显然与公共事业管理专业科、教、文、卫等广泛就业面向不尽一致。而且,即使突出农科特色,也难以与农林经济管理、农村区域发展等专业形成比较优势的。这一点也为面向农业院校的调查所印证。2007年5月对山西农业大学公共事业管理专业首届毕业生问卷调查显示,73.5%的同学认为农科课程设置过多,农科特色明显了,但就业面却狭窄了。大学生们纷纷建议可在保持“农”的特色基础上,增设一些真正体现公共事业管理专业特点的、能反映社会前沿的课程,要根据社会职业发展新趋势,如教育经济管理、科技经济管理、互联网络管理、会展经济管理等就业的“热门”设置特色专业方向模块设置相应的课程,以增强学生的社会适应性。

(二) 课程体系设置存在偏差,与公共管理岗位入职与可持续发展的能力之需求背离

各高校公共事业管理专业在课程设置上普遍存在“杂而全”的现象,许多高校机械照搬国家教育部颁布的公共事业管理专业

课程培养目标，课程设置“千校一面”“基本雷同”，这与社会新兴管理服务行业对公共事业管理人才的特色化需求严重背离。

从多数农林高校公共事业管理专业人才培养计划与课程设置来看，依然坚持“学科本位”，强调“学科知识”的系统性、学术性，相应采取了“拼盘式”“线性一加法式”的课程设置原则，企图囊括科、教、文、卫等广泛领域的所有知识内容，“博而不专”“广而不精”的万金油形象由此而生，甚至为突出农科特色还添加了一些像农学概论等似能体现行业特色的课程，学生从业到底需要必备哪些能力却不明晰，这种“撒胡椒面式”的偏差的人才培养理念与目标定位，与“现实的公共事业管理专业高端化、综合化，强调知识、能力、素质协同发展”的人才培养新要求非常不相称。上述课程改革理念的偏差，决定了课程设置上“杂而博、课程主线不明晰、课程体系逻辑不清”，许多新生入校常质疑，“这个专业到底能学到什么，将来能干什么”。以笔者所在专业为例，专业创办之初，除“照猫画虎”地设置了国家专业目录中要求的10多门核心课程外，其余课程又是根据有限的条件开设，保证了专业的基本运行，却谈不上对课程体系的逻辑思考，未能形成自觉的课程建设与改革意识，课程内容如何安排、课程间内容如何衔接，都处于一种懵懂状态。

再者，在课程实施与管理上大多坚持“忠实取向”，固守课程蓝本——教材，不能敏捷响应多样化的公共事业管理人才需求。目前，“需求导向”的课程设置与决策机制也未能形成，这在一定程度上降低了高校师生对该专业学科教学的积极性，也降低了社会对公共事业管理专业发展的关注度。

（三）教学过程要素协同不足，与人才培养有赖于系统要素协同发力的要求不符

由于许多高校对“教”与“学”水平的评判，只看讲得好不好、清楚不清楚、考卷分数的高与低，故农林高校公共事业管理专业教师像其他高校文科教师一样难以突破“理论教学中心”“课堂教学中心”“教师讲授中心”的窠臼，学生常抱怨“老师照

本宣科，难获得实际能力”，老师则对之“教学条件不好，实践条件不具备”，最终形成“你讲你的，我干我的；我讲我的，你干你的”“课内与课外脱节，理论与实践脱节，课程改革与教学创新两张皮”“师生关系貌合神离”。教学过程要素协同不足，系统功能“失灵”，具体表现如下：①师生局限于传统的理论课堂，忽视课外教学育人因素，课内课外缺乏有效协同，习惯闭门造车，坐而论道；②师生固守于标准化的书本（教材），注重现成知识的传授与学习，忽视对未定论新知识的关注与吸纳，显性课程与隐性课程缺乏有效协同，班级授课与课外个性化学习协同不多，不利于开阔学生视野，培养创新思维能力；③师生尊崇传统的教师权威、教师中心，在这种习惯下，学生个体满足于知识的被动接受和“一纸试卷定乾坤”的单一结果，师生关系淡漠，缺乏协同，学生应有的主体能动性未得到有效发挥，学习效果不佳；④教师科研与教研顾此失彼，在个体化的教学与研究中，多数教师未能找到二者良性促动、有效协同的切入点，职业生涯发展受挫，缺乏应有的职业归属感与成就感，育人工作热情不高，动力不足。

综上，在公共事业管理专业改革中，如何把班级授课和课外的个性化学习有机结合起来，实现知识、能力、素质协同发展，实现“教与学互动”“课内外结合”“师与生合作”“理论与实践结合”，实现教学资源利用效益的最大化与最优化，既是现代政府公共管理对高端化综合化公共事业管理专业人才培养的现实要求，也是社会公共服务领域对具有较强社会适应力的公共事业管理专业人才的渴求，还是高等学校推动公共事业管理专业健康快速发展的教改需求，更是广大公共事业管理专业学子增强公共事业管理专业自信的最根本的诉求。这正是课题组历时 10 余年课题改革的出发点与归宿点。课题组既致力于公共事业管理专业发展的共性问题，还观照农业行业高校公共事业管理专业发展的特殊性问题，紧扣公共事业管理专业面向领域广泛性、管理理论与技能普适性等特点，以多元社会需求为切入点，坚持“内涵发

掘、点上切入、逐个突破、系统提升、特色发展”的改革总原则，以强化培养学生职业胜任力与可持续发展的社会适应力为改革的总目标。

第三节 研究范式

范式（paradigm）的概念和理论是美国著名科学哲学家托马斯·库恩（Thomas Kuhn）提出并在《科学革命的结构》（The Structure of Scientific Revolutions）（1962）中系统阐述的。它指的是一个共同体成员所共享的信仰、价值、技术等集合。研究范式则是指研究共同体进行科学研究所遵循的模式和框架，包括研究方法、研究对象的设定及研究程序、实验手段、仪器等组成的操作性规范，其首要功能就是为一个科学共同体或学派共同体的学者与新人提供一套解题的方法和研究常规。在教育研究的发展进程中，研究范式随着教育本身的发展而发生相应的变革，同时其他学科的发展也深刻影响着它的发展。

行动研究自 20 世纪 30—40 年代滥觞以来，被广泛应用于组织研究、城市社区研究、教育研究、发展研究等多个领域。与国外多领域、多层次的探讨相比较，国内对于行动研究的关注几乎全部集中于教育领域。与常规研究相比较，虽然两者都属于集体名词，但内部却又有许多不同的流派和观点，存在很强的异质性，行动研究的认识论、价值观、知识和研究技能、甚至研究的过程都与常规研究具有很大的不同，较之教育领域研究的实证主义、解释主义、批判主义 3 大范式，行动研究可谓之为一种“新的研究范式”。

一、行动研究的起源与发展

“行动”与“研究”，常被视为不同范畴的两个概念。前者指实际工作者的实践活动，后者指专家、学者、研究人员的学术性探索活动。谈起行动研究，有必要提到 3 个美国人：约翰·科利尔、科

特·勒温、斯蒂芬·考瑞。这3个人先后提出和推动了行动研究。

最早将“行动”与“研究”这两个概念联系起来的是美国联邦政府印第安人事务局局长约翰·科利尔(John Collier),他在1933—1945年任职期间,在如何改善印第安人与非印第安人之间问题的研究中,提出了由印第安人事务局实际工作者与其他研究人员共同合作解决问题的好方法,并将这种实践者在实际工作中为解决自身面临的问题而进行的研究称为“行动研究”。

第二次世界大战期间,美国因战争而导致物质匮乏,提出了对膳食进行改革的迫切要求,以缓解物质供应紧张的状况。美国著名的心理学家科特·勒温(Kurt Lewin)对家庭主妇进行了研究,研究分为两组。一组让家庭主妇听如何改善膳食的报告,另一组则进行民主讨论和集体研究。结果表明,在膳食改革中,后者取得了明显的效果。据此,勒温提出了“没有无行动的研究,也没有无研究的行动”的著名论断,强调行动与研究间的密切联系,行动研究从此正式诞生。

行动研究作为一种研究方法,对当时美国社会科学各个领域研究都产生了很大的影响。在教育界,被称为“行动研究之父”的美国哥伦比亚大学师范学院院长斯蒂芬·考瑞(Stephen M·Corey)在《以行动研究改进学校实践》中提出,遵循某种科学方法的正规研究对于教育实际往往影响甚微,然而借助行动研究,我们可以看到教育领域中的诸多变化。20世纪50—60年代中期,由于教育研究与教学的分离,行动研究在教育领域曾一度遭到冷遇,但从20世纪70年代起,通过劳伦斯·斯滕豪斯(Lawrence Stenhouse)、约翰·埃利奥特(John Elliott)、斯蒂芬·凯米斯(Stephen Kemmis)等人的努力,行动研究在英国、澳大利亚等国的教育领域迅速得到推崇。目前,行动研究法已在欧、美、澳等国教育界广泛应用。

二、教育行动研究的旨趣与中国化发展

行动研究最初并不是因为教育而提出的,但是,教育的自身

特性决定行动研究在教育领域内将会被赋予丰富的价值意义。教育是一种特殊的研究领域，教与学的主客体构成了教育情景、教育事实的不断变更，这种变更的教育实践使得试图构建普适性规则的研究范式对于理解教育现象可能并不是最有用的，以追求超越时空的“客观知识”和永恒正确的普遍规律为己任的经典主义的研究方法论和定量的研究范式在此并不适用。教育领域的研究阵地有诉求行动研究的适切性。教育行动研究不仅使得教师具有了“研究者”的身份，虽然此身份或多或少要受“学术人”权利的影响，这种被研究的“他者”身份的解放有助于教师们应用实践者的解释性框架公开发表自己的意见，弥补教育理论与实践之间的隔阂。再者，教育行动研究中的“问题意识第一性”并不是抛弃方法，其本身就是一种方法论层面上的探讨，根据不同的研究规范采用不同的研究方法从不同的视角对研究对象进行综合考察，倡导“怎么都行”的方法论多元观，对于教育实践复杂性的灵活性处理提供佐证。教育实践的复杂性决定了教育行动研究最终的未知性，即使如此，教育行动研究仍然为填补“教育理论与实践之间的鸿沟”提供了一种可能性的契机。

从教育行动研究引入我国以及在我国的发展现状来看，教育行动研究本土化的过程主要经历了以下三个阶段。

（一）译介引入阶段（20 世纪 80 年代—90 年代初）

在我国，行动研究的概念最早由中国台湾学者王文科引入，1984 年，杭州大学心理学家陈立先生首次引入中国大陆。1987 年，学者蒋楠通过《行动研究简介》一文向教育领域译介行动研究，王坚红向幼教科研工作者推荐行动研究方法。在此基础上，教育研究工作者走上了了解、认识和尝试行动研究的历程，但由于人们在认识上的不足和理解上的偏差，行动研究还停留在比较肤浅的翻译和介绍层面。

（二）发展推广阶段（20 世纪 90 年代初—90 年代末）

行动研究在我国真正被广大教育研究者关注、应用和推广始于 20 世纪 90 年代。在当时，国内对行动研究进行翻译和介绍的

文章与著作开始逐年增多：有学者通过探讨美英等国教育研究方法的发展历史与趋势，引进教育行动研究方法；有学者通过编译向国内教育研究者和中小学教师推荐行动研究，并试图建立中小学教师在“动手做研究”的基础上从事教育研究的新模式。行动研究在研究方法上的新转向吸引了众多学者与中小学教师的关注。人们在探讨行动研究的特征、意义、原理原则、实施步骤与程序的基础上，探索中小学教育行动研究的实践模式，思考教育实验研究与行动研究之间的异同，在不同学科教学与心理健康教育中尝试采用行动研究方法进行教育研究。“教师成为研究者”的主张引起了人们广泛的关注，部分研究者也开始密切关注行动研究在课堂教学、课程研究、教师专业发展、教育改革以及学校管理等方面的价值与意义。

除了研究者对行动研究的译介和理论上的探讨之外，深入实践领域，鼓励教师与研究者进行“协同研究”成为 20 世纪 90 年代末期最大的呼声。在华东师范大学众多研究者的倡导与引领下，产生了大量的教育行动研究方面的学术成果，特别是一些硕士与博士研究生学位论文，关于行动研究在教育理论与实践、课程与教师专业发展、教育行动研究的特性及其启示等方面的系统研究，为人们进一步认识和接受行动研究理念提供了广泛的理论基础与实践经验。自 1997 年以来，以华东师范大学陈桂生教授为首的一批研究者，在同上海市打虎山路第一小学、无锡市扬名中心小学进行几项课题的合作研究过程中，成立了“教育研究自愿者组合”，探索了适合我国国情与实验学校实际的教育行动研究，并产生了广泛的影响。

（三）教育行动研究的多样化发展与应用阶段（21 世纪初至今）

进入 21 世纪，教育行动研究在我国取得了突飞猛进的发展，行动研究的思潮波涛汹涌，发表的研究成果呈几何级数增长，对教育行动研究的探索、应用与实践呈现出多元化的发展格局，行动研究真正走进了中小学教师的教学生活，掀起了我国教育研究

领域“行动研究运动”的浪潮。具体表现在课堂行动研究、教师专业发展、校本行动研究等方面。

在高等教育领域，教育行动研究主要在教师专业发展、大学课程与教学改革方面应用得比较多。一方面，大学教师应用教育行动研究的方法改进课程教学的工作环境，从实际经验中建构课程理论，并且合理评判课程专业的实践知识。大学教师课程行动研究的功能即在于，在进程课程设计与课程发展的过程中协助其发展，并且使课程的目标更加具体、明确，激发大学教师对于大学教学的研究精神，增加大学课堂教学经验，从而使大学教师的教学与科研达到完美的结合，大学教师能够以更加理性客观的态度来面对教育问题。另一方面，大学教师的教育行动研究提高了大学教师应对教学工作情境问题的能力，促进了大学教师的探究式教学及专业化发展，帮助大学教师树立“教学研究者”的专业地位。总之，教育行动研究的模式使大学教师在自己的教育实践中行动者与研究者集于一体，教育热情与研究意识熔于一炉。行动研究不再只是一种研究方式，而是成为大学教师自己的生活方式，在其中教师与自己服务的对象紧紧联系在一起，并与之共同构成了有生命意义的生活世界。

三、公共事业管理专业教育行动研究的实施框架设计

教育行动研究是行动主体通过对教育社会现象的分析以提升行动的质量。关于教育行动研究的具体实施，无论从技术层面还是从方法论层面，许多著作中给出了若干程序、步骤或模式，一般认为它是由计划、实施、观察、反思组成的螺旋式上升过程。课题组结合国内外关于行动研究范式的理论框架、行动研究的范例，考虑到其研究对象的特殊性，在实践中不断摸索，确定了对于学科专业改革的教育行动研究的相应实施步骤：①明确要研究的教育问题；②确立解决所要研究问题行动的目标与过程；③按研究设计进行教育行动，并对行动进行记录，搜集证据并确认在什么程度上实现了教育目标；④对相关材料进行整理加工，总结

行动与目标之间关系的一般性原则；⑤在教育实践的情境中进一步对这些原则加以检验。总之，其行动研究包括了教学反思—教学计划—教育行动—观察教育客体—反思及再计划这样的—个循环过程。

（一）研究问题的确定与分析

地方高校的公共事业管理专业存在着国内高校公共事业管理专业发展过程中的共性问题，由于自身条件所限，先天优势不足，在发展过程中如何立足于区域现实走出一条满足社会需要的特色之路，这是一种战略性的选择。审视山西农业大学公共事业管理专业，其作为农林院校的非主流专业，自2003年招生以来，在专业建设、人才培养、科学研究等方面取得了一定的成绩，但是专业建设中的问题突显现象也比较严重。鉴于公共事业管理专业“人才培养理念与目标定位的偏差”，以及由此引发的课程体系与教学中的诸多不协调，这些都制约着公共事业管理专业人才培养质量的提高。

在人才培养目标定位上，鉴于公共事业管理涉及面较广，对专业人才培养的具体目标定位上存在模糊化倾向。农科高校公共事业管理专业为了突显自己的“农”科特色，人为地增加了一些诸如农业政策、农村社会学等农科课程，而忽视了专业设置的具体方向，专业发展某种程度上陷入不伦不类的境地。

课程体系设置上，“知识本位”理念偏差决定课程设置“求全”“求博”，而忽视了课程的逻辑建构，导致课程体系不清、主线不明。公共事业管理专业初创时基本是“照猫画虎”设置了国家专业目录要求的核心课程，其余则是根据有限条件开设，甚至为突出农科特色还添加了一些如农学概论之类的能体现行业特色的课程，采取的是“杂烩式”方式，企图囊括科、教、文、卫等广泛领域知识内容，维持了专业的基本运行，对课程体系逻辑、课程内容取舍等则缺乏思考。

具体的教学过程中，片面的“知识本位”理念导致公共事业管理专业教学难以突破“理论教学中心”“课堂教学中心”“教师

讲授中心”的老路。在“教”与“学”的评价上，“知识内容”的考核占据很大比重，教学的各要素之间缺乏有机协同，公共事业管理专业的培养效果难以实现。

（二）研究计划的拟定

鉴于公共事业管理专业发展进程中突显的各种问题，公共事业管理专业的“教育行动研究团队”从2005年起就致力于专业课程教学改革、专业考核评价方式等方面的改革，先后承担了省级教改项目“农科高校公共事业管理专业多样化考试模式的探索与实践”“基于能力本位的公共事业管理专业课程与教学改革研究”“高校文科‘三课堂’协同、融合、环动人才培养模式实验研究”，省教育科学规划项目“大学教学组织形式的嬗变与创新研究”、省哲社规划项目“组织管理视域下高校研究性教学理论与实践探索”等，以项目研究为起点，以公共事业管理专业作为实践研究的样本，在兼顾“知识本位”对知识传授系统性优势的基础上，以社会对学生实际能力需求为切入点，强化“能力培养”这一轴线，凸现课程体系建构的能力本位特色，以“三个课堂”及其教学要素的协同组合为载体，以公共事业管理专业学生知识、能力、素质协调发展为总目标，尝试构建了公共事业管理专业学生知识与能力、素质兼顾的、各要素整合协同育人改革框架（图1-1）。

（三）行动的采取及资料的收集

确定研究计划之后，教育实施主体具体展开研究。当然，研究与行动并不是截然分开的。

在培养目标的定位上，确定了基于能力本位目标的重要转向，强调知识与能力、素质的协同，将培养学生职业胜任力与可持续发展的社会适应力作为重点。具体到理论课程实践上，创构了“专业通识课程群+管理基础课程群+教育管理方向课程群”的特色化课程系统，其中在后两类课程群设计中，坚持“核心课程”与“拓展课程”的协同。“核心课程”保证专业内核，拓展课程则强调“前沿性+职业实用性”，充分体现公共事业管理专

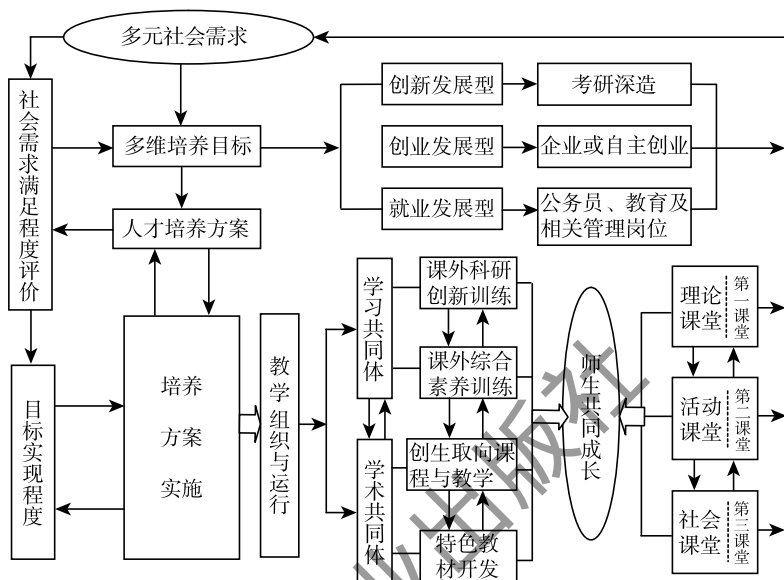


图 1-1 基于能力本位目标的协同育人改革框架图

(该图由公共事业管理专业的学科带头人何云峰设计制作)

业“理实交融”的人才培养新趋势。实践课程体系建设中，借鉴隐性课程、顶点课程等新理念与新思想，创设 4 年不断线的“综合实践课程体系”。一方面，通过规划设计、论文、案例报告、社会调查、方案策划、课堂辩论等形式，强化专业课内的实验、讨论、操作、案例等环节；另一方面，为增强学生“实战”能力，在人才培养方案修订中，强化每一学年的“第二、第三课堂”实践环节。

课堂及教学形式的转换上，创造性地实践了“三课堂”的组织形式，通过“三个课堂”融通、联动、环动，有效地架构起“理论”联系“实际”的桥梁和纽带。具体的教学形式中，体现课程建设的开放性、交互性及动态生成性，形成“以问题为中心”“以综合实践能力培养”为导向、以“发展性评价”为动力的“项目驱动教学模式”，让学生在课程小论文、案例、方案、

课题、辩论、演讲、书评、影评等“项目”的过程中得以发展。“项目驱动”的教学模式在《专业导学》《管理学》《教育科研方法》《经典导读与训练》《教育管理学》《教育学》等具体课程中加以实践。

（四）研究反思与批判

教育理论与实践的关系问题，是一个老生常谈的话题，也是一种久治不愈的顽症。但理论与实践关系的性质，从本质上看是人的认识与实践的关系问题，其实都与作为认识主体的人和实践主体的人相关。从研究的角度来看，教育行动研究使行动过程与研究过程达成一种不可分离的状态，反思贯穿于行动研究的始终，既涉及理论的反思，也涉及实践的反思。作为行动研究的核心要素和基本精神，反思为教师的专业发展提供了很好的机遇。

能力本位的教学改革中，由于教师个体差异，对于理论的理解难免会有所不同，主体之间不同个体的思维定势使得理论与实践之间被人为地设置屏障。再者，教育实施主体作为行动研究者由于自身素质，在从事改革的观念、时间、能力上的不足，从而导致研究中出现了许多没有“问题”的研究，没有“行动”的研究和没有研究等。通过反思，实践主体从原先的认识框架、思维和行为方式的框架中得以“解放”，而这种解放保障了基于能力本位目标的教学改革的实践意义。

基于一所地方院校一个专业的行动研究的意义，还不止于专业建设和人才培养改革的成效，从更广泛意义上讲，这一行动研究结果具有多方面的样本价值与改革借鉴意义。尤其当下国内外本科教育改革中，“教师专业发展”“多样化特色课程建设”正方兴未艾，相信“教育行动研究”的价值会随着高等教育教学改革的不深入，取得越来越多的理论与实践成果，达到更加令人满意的育人成效。或许，这也正是中微观领域的教育教学改革对国家倡导“办人民满意的高等教育”的积极回应，也应是每一位高等教育工作者、高校教师对这一伟大号召的响应。

小 结

公共事业管理专业能力本位人才培养改革强调了社会对以“创造性、适应性”为特色的能力本位人才培养理念为指导的公共管理人才的迫切需求。当前公共事业管理专业建设中存在的主要问题有：专业认识模糊不清，突出表现在对“公共事业管理”范围的界定存在较大分歧；人才培养目标定位狭窄，专业人才的“出口”定位不清晰；“基本建设”滞后，不能很好地满足人才培养的需要。

课题组以山西农业大学公共事业管理专业为样例，挖掘、透视公共事业管理专业在人才培养目标定位、课程体系设置、教学过程等方面遇到的突出问题，结合国内外关于行动研究范式的理论框架、行动研究的范例，考虑到其研究对象的特殊性，在实践中不断摸索，确定了对于学科专业改革的教育行动研究的相应实施步骤，即：研究问题的确定与分析—研究计划的拟定—行动的采取及资料的收集—研究反思与批判。在此基础上，对公共事业管理专业 2005—2015 年 11 年的改革历程加以梳理，探索基于能力本位为目标的公共事业管理专业育人改革路线。

第二章 能力本位教育理念

从 18 世纪 60 年代的“工业革命”开始，到“知识经济”占主导地位的 21 世纪，社会经济的不断发展，人才和人的能力日益成为社会立足的核心竞争力。从世界发展趋势来看，当前国家之间、企业之间的竞争，不再仅仅是资本、资源的竞争，首要的是人才和个人能力的激烈竞争。而教育历来是培养和造就人才、锻炼和提高个人能力的最重要的途径。能力本位教育理念的提出，正顺应了这一历史发展潮流，各级各类教育领域在不同历史时期的实践，使其理论与实践价值被越来越多的教育工作者认可、推崇，并在实践中取得了良好的成效。

第一节 能力本位教育理念的 理论源泉与发展

一、能力本位教育理念的提出背景

（一）社会发展对能力型人才的现实诉求

传统的教学模式是建立在以学科教学为中心基础上的“知识本位”模式。“知识本位”教育是以客观世界作为目标，以传授经验和知识为主，却忽视了学习是个体的内在变化与成长，从而出现学生记住了大量的公式、定律等丰富的知识，却不能熟练运用的状况。从历史的维度看，18 世纪 60 年代兴起的工业革命提高了职业的技术含量，从而要求提高劳动者的受教育和培训的程度。随着工业革命后出现的技术发展与国际竞争的加剧，各行各业的知识和技术更新大大加快，对劳动者的素质和职业能力要求

越来越高,对教育也提出了更高的期望。传统“知识本位”教学模式,已远远不能满足培养同现代化发展要求相适应的高素质劳动者和专门人才。尤其是1957年前苏联人造卫星上天之后,美国教育界产生了极大的震动,教育学者开始反思究竟是哪方面的原因造成了彼此科技发展速度的悬殊,并最终将矛头指向了教育质量问題。当时,人们对教育质量表示了极大的不满,甚至归因于教师的教育教学能力不足。于是,各级教育学者要求改革师范教育,提高教师与教学有效性相关的能力,由此兴起了由“知识本位”向能力本位转变的教育改革,其主旨在于提高教育教学质量。

(二) 多学科发展提供丰富的理论滋养

能力本位教育理念的提出受到多学科发展的影响与启迪。其中,教育与生产劳动相结合、实用主义哲学以及能力本位文化价值观等哲学思想是萌发能力本位教育理念的重要思想源泉,行为主义心理学思潮和基础心理学对能力的研究为其发展提供了重要的思路,教师知识观的转变和掌握学习理论的发展为其描绘了可操作性的路径,科学管理思想以及系统理论则是催生能力本位教育理念的必要的外部环境条件。

1. 哲学发展的启示

(1) 教育与生产劳动相结合

“教育与生产劳动相结合”思想的产生与形成,是由许多学者不断研究、完善、总结而成的。最早提出这一思想的是曾被马克思称为“一个真正的非凡人物”的英国经济学家约翰·贝勒斯(John Bellers),后来空想社会主义者傅立叶(Charles Fourier)、欧文(Robert Owen)以及18世纪末—19世纪初瑞士著名资产阶级民主主义教育家裴斯泰洛齐(Johan H. Pestalozzi)都提出过这一思想,其中欧文将劳动教育作为他“性格形成学说”的核心内容,而裴斯泰洛齐则把劳动教育看成是儿童获得独立生活能力、改善贫困生活状况不可缺少的手段。

在前人的基础上,马克思、恩格斯深刻阐释了教育与生产劳

动的关系，从而得出“教育必须与生产劳动相结合”这一科学结论。马克思、恩格斯所指的“生产劳动”是指物质生产劳动、现代机器工业工厂劳动，而不是手工劳动，“教育”则是指家庭以外的社会教育，主要是学校教育。“教育与生产劳动相结合”的涵义就是建立在机器大工业生产基础上的现代教育与现代生产劳动的结合。这种结合包含两个过程，一个是教育活动、教育内容与生产劳动相结合，另一个则是生产劳动与教育结果相结合。前者表现为工人后代在参加大工业生产的同时，要受到资产阶级的学校教育，学习文化科学知识和生产技术，后者则表现为从生产劳动中创造精神财富。

马克思、恩格斯把“教育与生产劳动相结合”作为培养全面发展的根本途径和唯一方法，甚至认为“生产劳动和教育的早期结合是改造现代社会最有力的手段之一”。随着人类社会实践的发展和社会生产力的提高，生产劳动所要求的劳动技术和文化知识越来越高，这就使本来属于两个不同社会生产部门的独立系统之间的联系越来越紧密。通过教育可以使人们获得现代科学知识，懂得现代生产中的科学原理。一方面，现代教育起着传递科学知识和生产技术的重要作用，是培养和造就具有知识、技能的劳动者的重要手段，高等教育还是发展社会生产的重要阵地；另一方面，通过生产劳动，使学生获得操作生产工具的技能，得到多方面的技术训练，学会在生产劳动中运用科学原理作指导。把生产劳动同教育结合起来，既可以使教育获得科学实践的基础，使感性认识和理性认识、理论和实践结合起来，提高教育的质量；又可以使生产劳动受到科学原理和智力活动的指导，在生产中广泛地运用教育和科技发展的成果，促进社会生产力的提高，推动社会物质生产的发展。可见，如果教育与生产劳动达到了良好的结合，这种结合便可成为改革社会强有力的手段，可以抵制资本主义大工业生产与科学的分离，保护工人阶级及其后代的利益，限制父母把儿童出卖给企业主，保护儿童和少年的受教育权、劳动权，也是抵制资本剥削制度、抵制人的片面发展的

手段，是造就全面发展的人的唯一方法和根本途径。

(2) 实用主义哲学的启示

实用主义哲学强调教育与实际生活相结合，重视学习者的地位和作用，注重个体的个性化，同时又强调应从具体的环境设计入手促使儿童自发完成学习任务。这些主张促使以后的教育学者萌发注重实效、重视个体个性化的能力本位教育理念。

20 世纪 30 年代杜威（John Dewey）与进步主义教育运动秉持实用主义哲学，提出了一些教育主张，诸如强调“教育即经验的改组与改造”“从做中学”“以学习者为中心”等。“从做中学”主张从经验中积累知识、从实际操作中学习，要求学生运用自己的手、脑、耳、口等感觉器官亲自接触具体的事物，通过思考从感性认识上升到理性知识，最后亲自解决问题。这个做法强调教育与实际生活相结合，把学习与应用结合起来，重视学习者的地位和作用。

尽管到了 20 世纪 50 年代末以后，随着进步主义的衰微，实用主义哲学暂时退居二线，但实用主义强调哲学要立足于社会现实，把确定信念作为出发点，把采取行动当做主要手段，已被美国大众广为接受，至今其仍然对美国人的生活方式和求生手段产生着重要影响。

(3) 能力本位文化价值观

20 世纪 90 年代，韩庆祥（1993，1996）对能力本位文化价值观的内涵进行界定。他认为，能力本位指的是与社会主义市场经济体制相适应的文化价值观，它建立在注重人的能力充分正确发挥这一基石之上，人的一切追求、一切活动和一切关系都围绕如何正确发挥人的能力旋转。这里的“能力”不是无所不包，而有其特定内涵：①作为人应具有的一般能力，诸如认识能力、实践能力、正常社交能力和适应、超越环境的能力等；②从事特定社会职业（社会角色）活动所必需的专业技术能力；③个人为集体、社会创造财富的能力。至于个人从社会中非法非道德索取财富的“能力”，只能算是个人的私利占有行为。显然，这里所说

的能力，特指有益于人的合理生存发展、社会职业活动和社会发展的能力。

能力本位的精神实质，在于倡导每个人通过充分发挥其创造能力和独创个性，为社会多做贡献，实现个人的社会价值，因而本质上是与集体主义道德一致的。这主要表现在两个方面：①能力本位主张的是，以每个人的能力发展为目的的积极进取和创造精神，因而它对自我价值的理解是基于对社会创造什么，而不是占有什么，而个人利己主义一般主张孤独个人的至高无上的价值和名利，因而它对自我价值的理解是基于占有什么，而不是创造什么；②能力本位是在坚持人人平等和互相尊重的人道主义原则前提下，主张个人通过发挥其能力为社会多做贡献，并以此确定自己在社会中的地位、价值和尊严，而个人利己主义则坚持以自我为中心来处理人际关系，因而在本质上它反对个人对社会的创造，反对人人平等。

能力本位的价值导向体现在社会和个人两个方面。从社会价值导向的角度来看，能力是社会制度、社会体制、社会组织以及人的经济、政治、文化活动得以围绕其旋转的中心。能力本位要求社会为人的能力发挥提供良好的制度保障和宽松的社会环境，包括有效的机制，正确的政策和措施等。换言之，它要求建立一个以“能力发展”为价值导向的社会体制及其运行机制，并以能力为尺度来评判社会制度、社会体制、社会组织、社会运行、社会活动和社会政策的状况。从个人价值取向的角度来看，能力本位要求每个人把能力最大限度的发挥作为价值追求的主导目标，并积极为此而努力。这种努力主要表现在：①充分挖掘人本身具有但未曾使用过的潜力，做到人尽其用；②充分发挥人现有的能力，做到人尽其能；③有效利用人的能力，做到人尽其才；④努力培养和提高人的能力素质，使其成为社会主义新人；⑤避免其能力使用的浪费，做到合理使用其能力。

建立以能力本位为核心的新文化，是社会主义市场经济的一种本质要求，但它只能逐步得以实现。因为一方面，旧体制下的

“权力本位”和新体制建立初期出现的“物质本位”“金钱本位”的观念，在许多人的头脑中根深蒂固，其产生的根基一时难以铲除；另一方面，能力本位的实现还需要一定的条件，如人们的能力意识的确立、社会分配制度的完善、“权力本位”的弱化、社会的价值导向、以能力为本位的社会运行机制的确立等，这些条件目前还不完全具备。这就使得能力本位的实现需要一个过程。但积极自觉地去确立和实现人的能力本位，却是我们每个人义不容辞的目标、历史使命和社会责任。

2. 心理学发展的启示

(1) 行为主义心理学

行为主义（Behaviorism）是20世纪初起源于美国的一个心理学流派。行为主义主张心理学应该研究能观察和直接测量的行为，反对研究没有科学根据的意识。行为主义学习理论源于20世纪初巴甫洛夫的研究。20世纪30年代其追随者斯金纳（B. F. Skinner）提出操作性条件反射理论。他认为，行为的出现主要是强化的结果，对个人在学习时可能发生的过程，我们只能凭猜测；对学习是否有成效的唯一可信判断，是对个人及其行为的考查。

行为主义的出现，导致了20世纪50—60年代教育中行为主义教育流派的盛行，强调教育就是塑造行为，提倡“程序教学”，积极控制学习行为，要求用行为结果来确定教学目标。在行为主义的影响下，所有要掌握的技能都被系统地分解成更简单的行为要素。通常是以口头的教学开始，接着就是表现所学技能的实践活动，以及紧随其后的正确反馈。如果需要，将会提供额外的指导、实践和反馈循环。这样，就可以使每个师范生掌握全部技能，也反映了教育个性化的要求。总之，行为主义对教师教育的影响体现在两个方面：①增加了目标成就以及对教师具体的任务要求；②通过表现来演示达到目标的情况。在行为主义学习理论的影响下，教师教育的标准开发和评定过程都强调实际操作能力，即能力的外在演示。这一影响引发了20世纪60—70年代的

能力本位运动的产生，并为之提供了切实可行的发展思路。

(2) 基础心理学对能力的研究

在基础心理学领域，能力是人顺利地、完成某种活动所必须具备的那些心理特征。从 20 世纪开始，各路心理学家开始热衷于研究个体的能力，并对能力的结构提出了多种假说。

20 世纪初，英国心理学家斯皮尔曼 (C. E. Spearman) 首先提出了能力的二因素说，认为人的能力由“一般因素” (G 因素)，和“特殊因素” (S 因素) 构成。一般因素是个人的基本能力，也是一切智力活动的共同基础。特殊因素是个人完成各种特殊活动所必须具备的能力。不同特殊因素之间可能彼此互相独立，也可能彼此有些重叠。但斯皮尔曼将一般因素和特殊因素对立起来，受到其他研究者的质疑。1926 年，桑代克 (E. L. Thorndike) 提倡多因素说，认为智力由对抽象概念的适应能力、对社会关系的适应能力和对机械问题或选择问题的适应能力等 3 种成分构成。1938 年，塞斯顿 (L. L. Thurstone) 提出群因素论，认为智力由 7 种因素 (词的理解力、语词运用能力、计算能力、空间知觉能力、记忆能力、知觉速度和推理能力等) 构成，并于 1941 年根据这七种基本能力编制出基本心理能力测验 (primary mental abilities test, PMAT)。

1961 年，英国心理学家弗农 (P. E. Vernon) 提出了能力的层次结构理论。他认为，智力的最高层次是一般因素 (G)；第二层次分两大群，即言语和教育方面的因素与操作和机械方面的因素，叫大因素群；第三层为小因素群，包括言语、数量、机械信息、空间信息、用手操作等；第四层次为特殊因素，即各种各样的特殊能力。1977 年吉尔福特 (J. P. Guilford) 根据智力测验研究结果的因素分析，进一步提出了智力三维结构模型。他把智力区分为 3 个维度：内容、操作和产物。智力活动的内容是智力活动的对象和材料，包括听觉、视觉的材料，以及符号、语义、行为的内容，它们是测验时给予的信息；智力操作指智力的加工活动，它根据测验时所给予的信息内容进行加工，智力操作包括

认知、记忆、发散式思维、聚合式思维和评价；智力活动的产物是指智力加工所产生的结果，这些结果可以按单位计算（单元），可以分类处理（类别），也可以表现为关系、系统、转换和蕴涵。由于3个维度中含有多个因素，因而人的智力可以区分为 $5 \times 5 \times 6 = 150$ 种。

这些关于能力、智力的研究为能力本位教育理念中“能力”的界定、为能力本位教育理念的提出提供了思路与启发。

3. 教育学发展的启示

（1）教师知识观的转变

教师的知识包括：本体性知识（即学科知识）、条件性知识（即教育学和心理学方面的知识）和实践性知识（即教学经验）3个方面。其中，本体性知识和条件性知识是外在的、易于表达且能够从书本中找到；而实践性知识多是内隐的，不宜于口头表达，但在教师专业发展的过程中起着十分重要的作用。对知识的不同理解决定采用不同的教师教育范式。在20世纪60年代以前，教师教育中重视的是本体性知识，对条件性知识的重视也得到不断强化，但却忽略了实践性知识。60年代以后，出现了知识观的转型，教师教育中以“课程为本”的做法逐渐转化成为“能力为本”，即从重视本体性知识转变为重视实践性知识，更加注重增加教师实践性知识，培养教师的实践性智慧。

（2）掌握学习理论的启示

20世纪60年代，心理学家布鲁姆（Benjamin S. Bloom）提出了掌握学习理论，认为学习任务应当被逐层细化，以“单元”的形式组织学习材料、开展考核评价，借此评定学生的掌握水平。具体来讲，就是将教学任务分成许多小的教学目标，据此将教学内容分成一系列小的学习单元，使后一单元的学习材料直接建立在前一单元的基础上，每一单元都包含一组小课题，它们通常需要1~10小时的学习时间。最终以学生是否达到事先规定的掌握标准，而不是以学生在掌握测验中的名次等级为评价依据。1967年美国教育总署征求改革师范教育的方案，休斯敦大学以

布鲁姆的“掌握性学习”“反馈教学原则”以及“目标分类理论”为依据开发出一套当时称作“能力本位的师范教育”的新方案。这种新的能力本位师范教育方案采取的教学方式就是模块学习。这个新方案同时借鉴了掌握学习理论中“单元”的学习形式，将相同、相近的各项能力进行总结、归纳，构成模块，并根据这些模块设立教学目标、制定教学大纲，最终实施教学。

4. 管理学发展的启示

(1) 科学管理思想的借鉴

20 世纪 20 年代泰勒 (F. W. Taylor) 在《科学管理与工作分析》的论文中提出 4 项管理原则：①工作分析原则，管理层应该开发对每人工作每个要素的精确科学的方法，以取代笼统的指南；②科学培训原则，管理层应科学地选择、培训、教育和开发每个工人，以使人事相宜；③上下合作原则，管理层应与工人合作，以确保工作与计划、原则吻合；④平等分配原则，管理层应确保在管理者与工人之间平等地分配工作和职责。这 4 项原则中的前两个就与能力本位运动直接相关。第一项原则要求把工作仔细地分解成一个个最初的任务，然后再对各任务做认真的研究，这揭示了最有效的任务执行方式。第二项原则强调对雇员进行培训的重要性，也揭示了培训是使人胜任岗位的最有效方式。在泰勒的科学管理思想启迪下，“能力本位教育”理念在实践过程中也主张对教师工作进行仔细分析，并将分析结果具体化为教师必备的能力标准，以标准开发课程，最终确定教师行为的有效性。

(2) 系统理论的新要求

20 世纪 40 年代前后，系统论、控制论和信息论 3 门系统理论的分支学科创立并获得迅猛发展。所谓系统，即由相互作用和相互依赖的若干组成部分结合成的、具有特定功能的有机整体；而系统本身又是它所从属的一个更大系统的组成部分。系统论要求把事物当做一个整体或系统来研究，并用数学模型去描述和确定系统的结构和行为。控制论是研究系统的状态、功能、行为方

式及变动趋势,控制系统的稳定,揭示不同系统的共同的控制规律,使系统按预定目标运行的技术科学。信息论是用概率论和数理统计方法,从量的方面来研究系统的信息如何获取、加工、处理、传输和控制的一门科学。系统科学的发展对师范教育产生了重要影响。这时期电子科学的发展及其在这个领域中的广泛应用促进了现代化教育技术的发展。一些后期的年轻教育学专家试图以现代科学技术的研究成果,特别是控制论、系统论和信息论的研究成果,应用于改革师范教育中。他们主张教师不仅应该成为某一学科专业的学者,也应该成为教育专业的学者,教师应该掌握现代化教育技术,成为教育的临床专家。

上述各学科关于能力的相关研究,给能力本位教育理念提供了丰富的滋养,而且许多理念都在教师专业发展、准教师专业发展研究中得到有效的实践与应用,这也为基于学生的能力本位教育教学理念的改革探索提供了有益的启示与借鉴。

二、能力本位教育理念的发展

(一) 能力本位教育理念的国际动向

自“能力本位教育”这一概念提出之后,出现了众多关于“能力本位教育”的不同称谓,例如能力本位教师教育(competency-based teacher education, CBTE)、能力本位职业教育(competency-based vocational education, CBVE)、能力本位教育与培训(competency-based education training, CBET)、能力本位培训(competence based training, CBT)、能力本位教育(competence based education, CBE)等。这些称谓的变化代表了能力本位教育理念的发展历程,也表明能力本位教育理念经历了由教师教育领域到职业技术教育领域再到整个高等教育领域的转变。

1. 能力本位教师教育运动

第一次世界大战期间,美国大量的民用工业转向军用工业。在工人的转岗培训中,采用了根据“操作能力达标”情况来判定

“职工工作能力”的做法，这可被视为 CBTE 在能力本位职业培训领域的最初探索。一战后，美国把具有 CBTE 雏形的职业培训运用于对军队转业人员的就业培训中。这种培训强调能力掌握的进步而非特定的学习时间，强调学习之前公开说明可以测量的最大能力目标，强调应用技术和与工作相关的学习课程等。

20 世纪 60 年代，在美国，一方面学校中青少年教育任务日趋繁重；另一方面新教师在教育教学实际能力方面准备不足，引起了社会舆论的强烈不满。人们希望通过教育来改造社会，并希望加强师资培训的针对性，使教师既有完备的学科知识结构，又能够妥善处理教育教学活动中的各种实际问题。1965 年，教育总署资助 10 所高校开发培养小学教师的示范性培训方案，这些方案都明确规定了有待学习的能力或行为。主张将对教师工作分析的结果具体化为教师必须具备的能力标准。在这场能力本位的教师教育改革中，造就未来教师的能力成为教师教育的中心任务。与此相应，许多州的教育行政部门重新制定了有关颁发教师资格证书的政策，授证的根据是申请人在操作中表现出来的实际能力，而不只是接受专业教育的时间或从业年限。20 世纪 70 年代初期，能力本位的资格评估和授证程序为测量师资水准、进行选拔和淘汰提供了重要依据。1972 年，美国师范教育协会组成“能力本位师资培训委员会”，专门从事能力本位分析，并以此改进师资培训。从抽象、理论的教学引向直接地处理教学，使其置身于真实或模拟的课堂情景之中，通过对教学行为的不断纵向分析，在整体上掌握进行实际教学和教育的能力。全美成立了 9 个能力本位教育中心，在政府的资助下从事师资培训项目的开发工作，随后成立了一个全国性的合作团体——国家能力本位教育中心委员会，开展协调工作，形成并公布了一套描述和评估能力本位教育方案的准则（criteria for describing and assessing competency-based programs），用于指导改革实践。这些机构的最终成果是产生了 100 个以操作为本位的师范教育模块，起初用于培训师资，并拓展改造用于培养基本能力、进行教学管理、开展成

人教育、生计教育、培训企业内教学人员等。

能力本位思想由高等学校教师教育领域扩展到职业教育与培训领域。能力本位的实质是强调以职业能力为基础，按职业分析和工作分析得来的职业能力本身的结构方式组织教学，重视职业能力的获得，对科学知识强调相关与必须，不强调系统的获得。

2. 能力本位职业教育与培训的实践

能力本位职业教育的兴盛，是 20 世纪 80 年代中后期的事情，是与产业界强烈要求提高劳动者的职业能力相关联的。职业教育与就业需求不直接相关的现象十分严重，只注重知识与理论的获得，而非实际操作能力的掌握。学员在岗位上所表现出来的实际操作能力才是职业能力的体现。主要的英联邦国家（尤以英国、澳大利亚、新西兰为代表）先后根据能力本位教育理念来重新构建国家的职业教育与培训体系。现已广泛普及到欧洲、大洋洲、拉丁美洲和亚洲的许多国家。英国在能力本位的教育运动中，把职业资格评估作为改进职业教育与培训的关键环节。1986 年，“国家职业资格委员会”建立了一种基于能力本位的国家职业资格证书制度——国家职业资格，取代了长期以来多元化的职业资格证书制度。这些由最基础的能力水平到高级的专业水平五级组成的职业资格，适用于包括畜牧饲养、冶炼、制造、交通运输、服务、知识产业等 11 个职业领域。1992 年，又建立普通国家职业资格，广泛开发职业领域需要的职业能力，注重培养综合职业能力，建立普通高教证书与职业资格证书的相互连接。政府通过与雇主合作，目的是建立具有标准参照、全国统一、能力本位、产学合作、终身学习等重要特征的以就业为取向的新职教模式。

为顺应职业教育、培训与工作紧密结合的需要，1989 年，澳大利亚政府成立了国家培训部，由其指导开发国家能力标准，在此基础上建立起能力本位的培训体系。该体系突出强调了培训结果——即学习者实际具有的相应职业能力。这种教育体系所反映的是学习者能否达到行业中具体的能力标准，而不是个人相对于同组中其他人的成绩水平。各行业的国家能力标准明确界定了

八级不同的能力水平，前六级水平的能力与国家资格证书制度具有对应的关系。接受职业教育培训的学生或受训者可直接获取其对应的职业资格证书。

英国和澳大利亚的能力本位的职业教育与培训体系具有很多相似之处。比如围绕产业需要的能力标准开发课程，英国是学习单元，澳大利亚是培训包，由此决定教学目标、教学内容和教学形式，同时也决定了考试形式即学习结果单元。

3. 高等教育领域的能力本位教育

20 世纪 80 年代之前，能力本位教育主要体现在中等教育，特别是中等职业教育领域，90 年代后期开始，高等职业教育以及专业教育也在不同程度上受到能力本位教育观念的影响，特别是伴随着欧洲高等教育一体化进程的加快，能力本位教育在欧洲大陆许多国家受到更加广泛的重视。本书从国际比较的视角，着眼于理念、制度和课程内容 3 个层面，对能力本位教育在高等教育阶段的体现及其特征做出具体分析。

(1) 理念层面

尽管不同国家和地区对能力本位教育的理解存在差异，从理念层面来看，可以大致归纳为两种不同的学派：一种是以美国为代表的行动主义导向；另一种是以德国为代表的综合主义导向。

20 世纪 60—70 年代，美国的能力本位教育特征具体表现为以下几方面：①对特定职业或具体职务所需要的能力做详细分析，并对构成这些能力的主要方面做具体描述；②根据这些描述，将教学或训练内容划分为各个不同的单位，能力的培养主要通过实施不同的单位教学来实现；③对能力掌握的测试或检验不是通过检查学生是否掌握了书本知识或通过课堂考试的方法，而是根据受教育者或接受训练的对象实际的操作情况，特别是完成规定的具体工作任务的结果进行评估。这是一种传统的能力本位教育理念，往往又被称为行动主义导向的教育。

20 世纪 80 年代，在美国还出现了强调完成任务时所需要的最基本的技能或要素为核心的能力导向，这些最基本的能力

往往又被称为软技能。与以往将完成工作任务所需要的能力划分为各种要素或单位,然后根据这些要素或单位编制相应的教育内容或实施训练不同,这种方法仅确定能够带来工作效果的能力或技能,然后根据这些能力提供高水平的教育或训练。最初,这种能力导向只运用于经营学教育活动中,80年代后期逐渐扩大到其他领域。

20世纪90年代开始,在德国和荷兰等欧洲大陆部分国家出现了综合能力导向的学说。这种学说是建立在社会建构主义导向之上的能力教育。它在单纯的刺激—反应学习或教育和训练过程之外,还强调培养个人思考力、社会交际能力、适应复杂环境的能力,特别是知识的创造能力的重要性。这种学说具体包括两个方面:①知识和个人理解力,价值观和技能的结合;②与教育和训练的过程有关,与仅仅重视学生训练结果的行动主义导向不同,它更强调学生自发和主动的学习以及参与训练活动,特别是关注开发学生在从事实际工作中所需要的各种能力,通过学习或训练过程开展的形成性评估,对学生的能力发展给予支援。可见,这一时期,在有关能力的理解、能力教育或训练活动等方面,在某些国家和地区,传统的行动主义导向开始逐渐向强调综合能力的建构主义导向变化。这些变化具体表现在以下几方面:①在培养学生主动学习和进取精神的基础上开展教育或训练活动,更加强调培养学生获得发现问题和解决问题等认知能力;②与传统的主要以个人为单位完成某种工作相比较,更注重培养学生的团队精神以及参与集体共同工作的意识和能力;③对培养学生掌握可持续性学习、主动学习以及终身学习能力也提出了一定的要求。

总而言之,自20世纪60年代开始,有关能力本位教育的理念经历了不同阶段的变化。最初,它首先确定从事某种特定行业或工种需要的能力,然后将这些能力分解为不同的“单位”或“模型”,在此基础上编制各种课程和训练项目。同时,对学生是否达到预先设定的教育或训练效果,要求提供实际的证据或材

料。80年代之后，能力本位教育开始重视并不完全与将来从事的职业或工种直接相对应的一般或广泛技能的培养。近年来，能力本位教育的概念不仅要求学生获得能够从事某种具体工作的能力，同时也注重培养学生掌握能够应对复杂多变的环境，在不同工作环境中完成工作或任务的一般基本能力。不过，值得指出的是，能力本位教育的理念虽然不断发生变化，并不意味着传统的行动主义导向的教育价值观完全从教育和训练活动中消失，也无充分的资料表明建构主义导向的能力本位教育已成为影响所有国家和地区职业教育改革的唯一模式。

(2) 制度层面

从国际比较的视角来看，能力本位教育在制度上的体现大致可以分为两大模式，即盎格鲁·撒克逊型和欧洲大陆型。

A. 盎格鲁·撒克逊型。该模式以美国和英国等国为代表。但即使在理念层面美国和英国之间存在很多共性，但在制度层面，两国之间的差异还是相当明显的。因此，这个模式又可以再划分为美国型和英国型。

(a) 美国型。其特点在于，美国大部分四年制大学教育一般由两部分内容组成，大学的第一、二学年主要提供与学生将来职业不直接对应的自由教育或通识教育，其目的在于培养全人；在此基础上，第三、四学年学生学习专业教育和职业技术教育方面的内容。值得强调的是，诸如农业、秘书、会计、经营等直接与学生毕业后从事的职业直接对应的职业教育多在职业教育机构中开设。这些机构大多是私立短期院校，如社区学院、地方职业教育学院、技术学校以及公立成人教育机构等。与许多国家相似，这些机构基本上是非大学的学院，提供的课程多为市场或地方经济发展服务，特别重视教学内容的实用性。值得指出的是，在美国，这些机构毕业生不仅可以在同类型机构中转学，在满足一定条件下，还可以升入四年制大学继续学习。

(b) 英国型。相比之下，直到1992年，英国的高等教育制度主要由大学和高等继续教育机构构成，职业教育基本上在后者

实施。1992年之后,英国改变“二元制”机构,将高等继续教育机构升格为大学。从形式上,原先的高等继续教育机构与大学同样获得颁发学位的资格,但是与强调理论和提供综合性教育的传统大学机构相比,升格后的高等继续教育机构依然保持重视教育实用性的特点。此外,由于两者机构之间学生的流动或转学等几乎不可能,与美国型存在着极大差别。目前,英国的高等教育机构主要包括3种不同的类型:大学、高等教育学院和继续教育学院。其中,只有大学具有颁发学位的资格,学生在高等教育学院和继续教育学院获得高等教育文凭后,可以转入大学二年级或三年级继续攻读学位课程。与其他两类机构相比,继续教育学院开设更为广泛的职业教育课程,这些课程多以获得职业资格证书为目的,如美容师、汽车修理、秘书等职业资格证书。这类机构提供的教育或训练在英国职业教育中发挥了重要作用。此外,进入大学,特别是高等教育学院的大多数成人学生通常以在职的形式学习,他们尽可能将大学学习内容与自己从事的工作或职业相结合。近年来,由于信息技术的发达,通过网络等方式接受继续教育的人数不断增加。不仅如此,还出现了一些企业大学,主要通过网络技术,以在职人员为对象,提供多种多样的课程。

B. 欧洲大陆型。主要以德国和荷兰等部分国家为代表。从历史上来看,这些国家的高等教育制度与1992年之前的英国一样,基本上都采取二元制。大学机构主要提供综合性的教育,大学教师多从事学术研究;非大学机构主要面向劳动力市场,以培养高度实用性的人才为目的,开设职业教育内容。近年来,两者之间的界限趋于模糊,但非大学机构强调实践性和职业性的特点仍然十分明显。与美国型和英国型相比较,大学机构学习年限较长,而且两者颁发的学位价值也有较大的差异;此外,两者机构之间几乎不存在学生的流动或转学。例如,德国的高等教育制度主要由综合大学、高等专门学院和教育、艺术或宗教等单科学院组成。与综合性大学相比,高等专门学院主要提供企业或学生就业单位的需要职业教育。

（3）课程层面

在不同时代和不同国家，能力本位教育的课程开发的模式同样不尽相同，以下主要参照英国的案例来概括行动主义导向课程开发的特点：①根据不同职业或工种确定完成具体职业或任务所需要的能力，然后根据这些能力制定评估教育或训练活动成果的指标。即在编制或提供详细的学习或训练内容之前，设定期望学习者达到的学习或训练目标以及测定达到目标程度的判断标准；②与传统的按照知识体系或学科内容编制课程方式不同，行动主义导向的课程开发根据学生在特定工作中所需的能力和职业要求，多以模块的形式提供教学内容；③在学习过程方面，学生在教育机构中获取知识固然非常重要，但是更加重视学生通过企业或工作现场的实习，特别是自身参加各种相关实践活动掌握和提高有关能力；④在评估教育或训练成果方面，不是采取传统的课堂试卷测验等方式，而是主要根据实际操作或相关可以证明学习成果的证据，测定学生是否达到预先设定的学习和训练目标。

（二）能力本位教育理念在中国的实践

随着知识经济时代的到来，以及中国加入世界贸易组织（WTO），我国将向社会化、市场化、现代化的方向发展，各行各业对劳动者的素质和职业能力要求变得越来越高，传统知识本位教学模式也远远不能满足现代化发展的步伐，以及对高素质劳动者和专门人才的社会需求。能力本位教育把影响活动的个体的内在品质即能力作为教育目标，把教育的目标指向受教育者本身，能快速提升劳动者的职业能力，提高职业效率。因此，从“知识本位”向能力本位转化是我国经济发展的需要，也是职业教育适应市场经济的需要。能力本位理念一经引入，便在我国的教育领域掀起一股改革的热潮，各种基于能力本位的教育改革不断涌现。

1. 师范教育领域的能力本位教学改革

有研究指出，21世纪初的师范院校在培养学生教育教学能力方面仍旧存在着一些不容忽视的问题（黄正平，2001）：①课程结构不合理，表现为教育类课程门数少、教育理论课程在总学

时中所占比例少,师范院校普遍开设的教育理论课程仅有“教育学”“心理学”和“学科教学论”,而且教育专业课仅占总学时数的7%左右。这种不合理的课程结构,导致师范生的教育理论功底薄弱,制约了他们教育教学能力的形成与发展;②对教育教学能力的培养缺乏科学的整体设计,师范院校对学生教育教学能力的培养基本采用的是同一种以学科教学论课程、“三字一话训练”和教育实习为依托的单一狭窄的培养模式,随着时代的发展,这种模式已不能适应时代对师范生教育教学能力的需要;③教育教学能力的培养缺乏良好的示范性;④培养教育教学能力的实践环节相对薄弱,具体表现为实践时间不足、实践形式单调和实践内容过窄,大多局限于课堂教学讲授基本功的范围内,对于教育教学能力的培养缺乏明确的目标及严格的规范。

上述诸多问题最终导致目前师范生的教育教学能力发展不全面,而且缺乏继续发展的后劲。因此,确立能力本位的基本理念,注重师范生教育教学能力培养,深化师范教育改革势在必行。能力本位师范教育的步骤是:①厘清职前教师教育的培养目标,即加强师范生的教师专业实践能力、强调教育教学的基本技能;②切实进行课程结构调整,增加基础性、综合性、实践性、研究性课程的比重,充分体现实践取向,具体来说,就是依据职业需要和学生发展需要开设课程,注重课程内容与实际的联系,强化学生实践能力的培养,最终让学生学会终身学习、具有扎实的理论基础和丰富的实践性知识;③确切落实教育实践环节。关于实践环节,有人提出:应当加强实习基地的建设,发展师范院校与中小学的合作伙伴关系;延长教育实习时间,并分散到各个学期中进行;合理安排教育实习内容,把“观察—体验—教育见习—教育总结”等几个连续而有特点的教育实习阶段相互连贯,从而加强教育实践环节的教学、提高教育实习的实效性(黄正平,2001;高芳年,2013)。

在师范教育中,实施能力本位教育还可以在教育人事制度中破除教师职业的“终身制”和“身份制”,适当引入竞争机制、

完善教师聘任制，通过开通“下岗”“分流”的渠道，建立与市场经济要求相一致的“能进能出”“能上能下”的用人机制。这一制度的引入，使师范毕业生的质量直接接受用户评判和市场的检验。这就意味着社会将对师范生的能力素质和师范院校的教育水平提出更高的要求。面对新形势，师范院校必须奋发有为，积极应对，深化改革；必须把培养学生的教育教学能力作为重点，提高师范生的整体素质，增强市场竞争力，以自身的特色和优质的教育赢得更大的发展空间。除此之外，还应当加强学生自主学习能力的培养，注重过程性评价。教师不再是简单的知识传授者，而应走进学生学习的现场，为学生的学习提供课程资源，向学生提供咨询并进行管理，对学生学习过程中出现的偏差予以及时矫正。学生则充分展现着自主学习的能力，对自己的学习负责，按照职业标准要求来开展学习活动。学习时间的安排、学习方式的选择、学习资源的获取、学习结果的评价等环节，都真正体现了自己的主体地位。在评价环节，考核内容应当突出对实践能力的追求、注重分析问题和解决问题的能力；考核方式应当多样化（如开卷、闭卷、口试、操作、论文等），甚至可以根据具体情况对多种考核方式进行组合，以取长补短；应当重视过程中的评价，并加大其在学生总成绩中所占的比重，改变当前“一考定成败”的局面。通过评价方式的变革，把学生的学习重心从期末的死记硬背转移到平时的学习过程中来，使学生的综合素质与能力得到发展。

2. 职业技术教育领域的教学改革

与师范教育相类似，中国在 21 世纪初的职业教育也存在着诸多弊端。在教学过程中，教育者更注重学科性的基础知识而轻视知识在经济和社会生活中的实际应用，注重各个课程自身的理论体系完整而轻视教育目标要求的各个课程之间的整合和渗透。在学生的能力培养上，注重对学生专业能力、整体一致性的培养，忽视学生综合能力和个性的培养。在教师和学生的关系上，只注重教师的主导作用而忽视学生的主观能动性。

为了革除这些弊端，职业技术教育领域也开始引入能力本位

教育理念。研究者们普遍认为,能力本位职业教育的实施包括市场调查分析、能力图表的确定、学习包的研发、教学的设计与实施、教学管理与评价 5 个步骤,其特点在于以能力为教学基础、强调学生的自我学习和自我评价、教学上灵活多样、管理上科学严格。具体来说,以能力本位为指导思想促进我国职业教育教学改革,要合理运用职业分析,通过对职业群、相关专业的分析,了解社会对人才的职业能力和个人素质的新需求;在分析结果的基础上吸取模块化的课程设计思想,将原有的长周期课程从形式上转化为相对独立的、几周内即可完成的小型课程;在教学过程中实现学生和教师角色的转变,教师转导师、群体施教转个体施教、备课转课程开发、课堂教学为主转实习场所为主、测试考试转评估,学生也由被动的接受者变为主动的学习者;最后进行能力本位评价,以最初职业分析得到的能力标准为参照去判断学习者是否具备了相应的能力。

高等职业教育能力培养针对的是特定职业岗位或岗位群所必需的“综合的职业能力”,具体包括关键能力、专业技术能力和创新能力 3 大类。其中,①关键能力,在国际上也称为核心能力或普通能力,是指劳动者从事任何一种职业必不可少的基本能力,是指可迁移的技能、促进性的技能;②专业技术能力也称为专业技能,是指受教育者除了具备关键能力为从事多种职业奠定基础外,还必须具有从事职业工作的能力,它是由专业培养目标根据性质、岗位特点而确定的;③创新能力,也可称为拓展能力,是指在技术应用领域中的创新精神和开拓能力,具体说,就是人在提出新思想、研制新产品、开拓新市场、制定新战略、开发新技术、推出新产品等创新活动中所体现出的创新素质水平。

能力为本位的高职教育课程结构模式可以按照不同课程类型组合来划分(刘旭东,2005)。文化课与专业课的结构模式包括“H”型结构、“A”型结构和“X”型结构,每个字母形象地表示文化课与专业课的协调和沟通状态:或并行兼施、或从某个共同目标出发分别实施、或先统一再分流;对应的文化课与专业课

的比例分别为 5 : 5、2.5 : 7.5、3.5 : 6.5。基础课与职业课程的结构模式包括直线式、阶段式和模块式，显示两类课程的关系分别为：一一对接的直线性递进关系、“二年打基础，一年定专业”的分段实施关系，以及以技能形成为主、课程界限模糊的模块式综合课程。

近年来，职业技术教育领域的能力本位教学改革在英语专业职业教育中发展最早、改革持续时间最长、波及范围也最大。在高职英语课程的具体实施过程中，教学指导思想失衡、忽视英语综合运用能力的培养、教学内容与所学专业脱节、考评方式单一等问题同样存在。许多研究者提出，应当从以下几个方面入手。

(1) 调整课程目标

应当进行职业能力分析、课程分析和学生分析，以“应用为主、够用为度”为原则分析学生从事某一职业所必须具备的实际能力。这一实际能力包括英语基本技能、专业英语技能两类。前者是能够满足一般职业活动要求的英语能力，后者是能够在特定的专业活动或情境中将所学的英语知识、技能进行类化、迁移与整合的综合能力。

(2) 调整教学内容与教材

教学内容应当根据各院校实际情况、根据各专业的不同特点与要求进行适应性的调整。教材不仅要重视基础语言技能的训练，更要充分反映学习者主体的需求，与学生未来的生活和岗位密切相关。

(3) 改进教学方法和手段

应以学生自主学习为中心、教师引导学习为前提，引入现代的教学手段、采用灵活多样的教学方法组织教学活动，同时注重课程的实用性，加强校企合作，采用工学结合、项目教学等方式，让学生在实际操作和演练中提升目标岗位的英语技能。

(4) 调整教学评价方式

以能力获得为主要的评 价内容，以过程性评价和终结性评价相结合的方式进 行评价。

（5）加强师资专业化

更新教师的专业知识和教学理念，从而提升教学质量、培养更高素质的专业课教学人才。曾经有研究者（彭腊腊，2008）以黄石理工学院英语教育专业的48名学生为实验对象，比较能力本位指导下的英语教学法课程教学模式与传统教学模式的教学效果，结果发现新的教学模式能够取得更好的教学效果、使学生获得更高的教学技能。

随着能力本位职业教育教学改革不断发展，改革的步伐也开始推进到其他专业的职业教育中。在会计专业的职业教育领域，研究者认为会计专业学生需要具备的专业技能包括对会计学、经济学知识和经济法规的认知和运用能力，对管理、沟通和统计的运用能力以及对各项会计业务进行处理的专业能力。基于能力本位的高职会计专业课程体系应当以综合职业能力为主线，以专业技术能力训练为核心，兼顾学生关键能力和创新能力的培养，淡化公共课、专业基础课和专业课的界限，重新整合课程，使能力培养始终贯穿在整个教学过程中。另有研究者（蔺婷，2014）以财务会计课程为例，阐述了能力本位思想指导下的课程应当以工作过程为导向设计7个教学模块，具体包括筹备资金模块、投资模块、采购与付款模块、生产和存货与仓储模块、销售与收款模块、利润分配模块、财务报表编制模块等。通过考核学生的知识掌握、实训操作能力、学习态度、课后作业等情况，以就业能力为标准，考查学生分析问题、解决问题的能力，实施课程评价。对职业学校机电专业的能力本位教学研究则认为，构建能力本位的课程体系应当删减与特定的教学目标要求无关或者关系不大的内容，增加新技术、新工艺、新知识和新方法等学习内容，将原理性的学习内容和与之对应的实践性学习内容重新组合，实现课程内容由“学科导向”型向“需求导向”型转化。此外，还应当引导学生自主设计学习方案、自主安排学习过程、自主解决学习过程中出现的问题、自主评价学习效果，同时重视学生的自主合作与探究，培养学生的创新精神和创新能力。

3. 高等教育领域的教学改革

能力本位教育理念在师范教育、职业教育领域的成功实施逐渐引起更多教育学者的关注，高等教育领域也开始尝试在能力本位思想指导下进行教学改革。有研究者（丛威，2004）尝试使用问卷调查、专家访谈和教学实验等方法对山东省高等体育教育专业体操专修课的教学现状进行调研，分析了现行教学模式存在的能力培养内容的局限性、能力培养方式的表面性和能力评价指标的非同构性等3个问题，总结出山东省体操专业人才能力结构的7项构成因素，并确立了体育教育专业体操专修课能力培养的教学目标体系，构建了体操专修课能力本位教学模式的基本框架模型。研究最终指出，发端于职教领域的能力本位教学模式，经过改造适合高等体育教育专业体操专修课的教学改革。另一研究者（张忠福，2011）以华南师范大学增城学院为例，对地方高校能力本位课程体系改革进行了探索，认为应当在培养目标、课程体系设置等方面体现“以能力为中心”，同时也要在课程设置中体现学院的办学特色和学科专业特色，强化实践教学，构建科学的实践教学体系、提高综合能力，构建素质拓展课程体系。当然，也有研究者指出，在借鉴过程中，还应当注意以下3点：①在借鉴能力本位教学模式、吸纳其模块式教学的同时，适当保持学科知识的系统性、防止知识体系的严重割裂；②对于过于重视工作技能而忽视品德培养、对实习基地需求量大但学生人数众多无法满足、对个性化培养模式的难度大等方面问题，应当充分考虑自己的国情和校情，而非一味借鉴；③要注意评价者的问题，因为评价者本身的水平和素质会对评价的结果产生非常重要的影响（任国防，2012）。

三、能力本位教育理念的内涵

通过前述各学科关于能力及与能力相关的理论的探究，梳理国际国内关于能力本位教育教学理念称谓、内涵的流变趋势，课题组也结合教育教学实践，面向“大众创业、万众创新”的新时代、社会对教育的新诉求，尝试对能力本位教育教学理念内涵特

质进行诠释与解读。

（一）能力的内涵

中文的“能力”一词，在英文中有不少相对应的表达，如 ability, capability, proficiency 或 competence 等。本书中探讨的“能力”主要是译自英文的 competence 和 competency。值得指出的是，英文 competence 和 competency 虽然都可以翻译为中文的“能力”一词，但两者之间在用法上还是存在着差异（Hager & Gonczy, 1996; Roger, Guthrie & Hobart, 2001）。competence 指能够按照一定的标准完成某一职业中关键的职业任务。关键的职业任务指某一职业中最具典型的工作任务。一般包括 20~30 个典型任务。本书认为，这种对“能力”的理解过于狭隘，它只能看作是对“职业能力”的定义，只是“能力”的一个组成部分，而非全部。“能力”应该是含义更丰富，范围更广阔的一个概念。competency 恰恰符合这一特点，是指选择和运用知识、技能以及态度的组合，去完成特定环境下某一任务所必备的心理特征。

本书认为，在能力本位教育理念中，能力应当是在某一专业（profession）或职业（occupation）中成功执行某一工作或角色的职责（duties）或任务（tasks）所需要的知识、技能、态度和价值观等综合属性的集合体，它既包含顺利完成学习和其他活动任务的个性心理特征，又包括动手解决实际问题的本领（如实验能力、设计能力、计算能力、表达能力等）。

（二）能力本位教育的内涵

在不同层次、不同领域教育研究中，有关能力本位教育的表述也不尽相同。能力本位教育最初主要应用于师范教育和职业教育等职业性、技术性特征显著的教育领域。在能力本位师范教育中，最有代表性的定义是中国台湾学者黄光雄提出的：能力本位师范教育是“一种师资的培养方式，强调学生（师范生）在完成一段师范培养过程中，应获得哪些特定能力（competence），此能力包括知识、技能、态度、价值等。”在职业教育领域，常用能力本位教育或训练（competence - based education, CBE 或

competence - based training, CBT) 等表达。近年来,在某些国家,由于强调大学教育与企业间的合作,也出现了能力本位方法(competence - based approach)教育的提法。此外,在美国和欧洲大陆教育改革过程中,还新出现了能力本位学习(competence - based learning)一词,主要指学习者通过自发和主动的学习掌握一定的能力。

本书则认为,能力本位教育不应局限于职业教育领域所特指的职业技能的培养,而应扩展到整个教育领域,以学生在现实生活中、专业领域中所需要的知识、技能、态度、价值观等一系列综合属性的培养为核心目标。它是一种全面发展的教育,关注的是学生通过能力的开发和培养而实现的知识、技能、情感、态度、价值观等整体性综合素质的全面发展,而并非片面的、纯工具性的技能的教育与训练。

总之,能力本位教育是作为与重视“学科知识”传授的传统教育的相对概念来使用的。其目的不是培养学者或研究者,而是根据现代社会发展所需人才“胜任职业和可持续发展”所必备的综合素质与能力而进行的教育实践探索。能力本位教育作为一种现代教育理念,其在课程设计、学习过程、教学规律以及教材结构等方面都有自己的要求和特点。在教学实践中,只有按照其自身的规律组织和实施教学,才能够培养出满足现代社会需求的复合型的高级专门人才。

第二节 公共事业管理专业 能力体系的建构^①

由于公共事业管理专业广泛的就业面向,且岗位要求的高端

① 本节是在何云峰等人2012年发表的论文《基于能力本位的公共事业管理专业教改路径选择》研究基础上进一步扩大样本数据并重新分析、修正而来,故与该篇文章中的能力体系构成及数据略有出入,特此声明。

化综合化的趋势,对人才的综合素质与能力要求极高,现行的学科型专业教学计划在规划学生应该掌握的知识结构时,从学科体系对知识的要求考虑较多,对学生将来职业发展的需要则考虑较少或者很难去考虑它,公共事业管理专业“教学计划与社会需求不相匹配”的矛盾问题日益突出,成为公共事业管理专业改革亟待破解的一项难题。为此,“以培养学生职业胜任力为基础,以增强人才可持续发展的社会适应力为目标”便成了公共事业管理专业能力本位教育改革的基本理念,也成为其能力体系构建的基本要求。

课题组结合理论梳理、社会调研和具体的教育教学实践,尝试构建一个既包括学生的管理能力、思维创新能力、社会适应能力、自我学习能力和一定的科研能力,也包括动手操作能力和实际应用能力在内的公共事业管理专业学生的能力培养体系,以培养“知识面宽、结构合理”“能力强、素质高”“上手快、后劲足”适应社会发展需要的公共事业管理人才。

一、研究方法

(一) 访谈法

访谈法是研究者根据预先拟好的问题向被调查者提问,以一问一答的方式进行调查的方法。此次能力体系构建的研究中所采用访谈方式包括:面对面的直接访谈以及通过电话、短信、邮件、QQ、网上留言板等方式进行的间接访谈。

(二) 扎根理论

“扎根理论”是一种质的研究方式,由格拉斯(Barney Glaser)和施特劳斯(Anselm Strauss)于1967年提出,“其主要宗旨是在经验资料的基础上建立理论。研究者在研究开始之前一般没有理论假设,直接从实际观察入手,从原始资料中归纳出经验概括,然后上升到理论”。在哲学思想上,扎根理论方法基于后实证主义的范式,强调对目前已经建构的理论进行证伪,特别强调行动的重要性,注重实地观察、深度访谈方法收集资料,强调

从行动者的角度理解社会互动、社会过程和社会变化。本研究借鉴了扎根理论开放式调研的思想，确定当前及未来公共事业管理职业应具备能力，以尽可能确保研究与改革的有效性。

二、研究设计

（一）研究对象

调查涉及 682 名社会从业人员。其中从事公共事业管理类型工作的人员 288 名，包含教育科研领域（学校教师、管理人员、教学辅助人员等）的从业人员有 218 人、环境卫生事业 52 人、科技事业 18 人。除此之外，还有其他社会从业人员 394 人，包括各级各类公务员 175 人、企业员工 219 人。调查对象的性别和地区分布情况为：男性 367 人，女性 315 人；西部（陕西、云南、贵州、重庆等省份）69 人，中部（山西、河南、安徽、湖南等省份）521 人，东部（天津、广东、福建、浙江等省份）92 人。具体人员比例见表 2-1。

表 2-1 调查对象人员职业分布情况表

调查对象	职业划分	职业细分	人数（人）	百分比（%）
社会从业人员	其他社会从业人员	各级各类公务员	175	25.66
		企业员工	219	32.11
		小计	394	57.77
	公共事业管理人员	教育科研领域	218	31.96
		环境卫生事业	52	7.63
		科技事业	18	2.64
		小计	288	42.23
	合计		682	100

（二）研究工具

能力体系构建研究中用到的核心工具是一份访谈提纲。这份提纲包含被调查者的姓名、年龄、性别、职业、地区等人口学变

量,还有一个核心问题,即“公共事业管理专业的学生就业时应该具备哪些关键能力”。

(三) 研究步骤

公共事业管理专业能力体系的构建研究主要包括4个步骤:①应当明确访谈对象的数量与范围,并根据调查内容确定访谈提纲;②采用多种访谈形式进行访谈,并做好详细记录;③运用扎根理论对访谈结果进行质性分析,并得出公共事业管理专业能力体系的基本框架;④对框架结构进行明确的界定,确定最终的能力体系。

三、实施过程

(一) 访谈过程

2010年和2011年的10—12月,课题组分批抽调山西某高校公共事业管理专业受过教育科研方法训练、有责任心的师生总计165人,采用统一的访谈提纲,通过电话、电子邮件、QQ、MSN、网上留言板等间接访谈以及面对面直接访谈等方式进行了开放式调研,并对结果进行了详细记录。学生两人为一组,每组调查者至少调查10个不同岗位的社会从业人员,两年的分批调查共获得原始资料860份。

(二) 资料整理过程

1. 初步筛查

将860份原始数据按照个人信息(尤其是性别、职业、地区等关键信息)的完整与否进行筛查,剔除个人信息不完整的资料178份,共获得有效资料682份,有效率为79.3%。

2. 一级编码

对开放式调研结果进行初步登录,提取出访谈记录中关于能力的关键词,并记录相同关键词重复的频数。同时,采用类似的方法记录调查对象的基本内容,形成第一级的分析结果,即一级编码(开放性译码)。

3. 二级、三级编码

对上一级编码的结果进行综合、归纳，将同属于一个类别的关键词划分到一个范畴内，并根据范畴的具体内容予以命名，形成二级、三级分析结果，即二级编码（主轴译码）、三级编码（选择性译码）。

4. 明确界定

对一、二、三级编码的命名赋予相应的概念界定，确立公共事业管理专业能力体系。

四、公共事业管理专业能力体系

通过对原始访谈数据的三级编码，最终形成包含 2 个维度、5 个范畴、25 个能力观测点的公共事业管理专业能力体系（表 2-2）。

表 2-2 公共事业管理职业领域应具备能力“扎根理论方法”三级编码表

三级编码	二级编码	一级编码		
可持续发展的 社会适应力	认知能力	创新能力	学习能力	思维能力
		洞察力		
	交往能力	沟通能力	语言表达能力	人际协调能力
		团队合作	抗压与调节能力	
	职业基础知识	专业知识	国家政策与法规	管理学知识
职业胜任力	综合管理水平	心理学知识	文化素养	
		决策能力	领导能力	组织协调能力
		应变能力	统筹规划能力	
	职业技能	运用现代 技术设备	社会实践能力	外语水平
		岗位技能	社会调查	信息搜集与处理

（一）可持续发展的社会适应力

社会适应力是指个人为了在社会更好生存而进行的心理上、

生理上以及行为上的各种适应性的改变，与社会达到和谐状态的一种执行适应能力。社会适应力是反馈一个人综合素质能力高低的间接表现，是该个体融入社会、接纳社会能力的表现。在本次调查中所涉及的社会适应力主要包括个体的认知水平与交往能力两个方面，说明在从事公共事业管理活动中，个体的认知水平与交往能力发挥着广泛影响。本次调查结果见表 2-3。

表 2-3 社会适应力各维度频数分布表

能力类型		被提频数	能力类型		被提频数
认知水平	创新能力	82	交往能力	沟通能力	222
	学习能力	67		语言表达能力	96
	思维能力	60		人际协调	54
	洞察力	16		团队合作	37
				抗压与调节能力	23

1. 认知水平

认知水平是个体在认知活动中表现出来的能力水平，是在人脑中加工、存储和提取信息的能力，也是平常所说的智力。根据访谈结果，公共事业管理专业学生应当具备的个体认知水平按照被提及的频次依次为创新能力、学习能力、思维能力和洞察力。

(1) 创新能力

创新 (innovate) 是指以现有的思维模式提出有别于常规或常人思路的见解为导向，利用现有的知识和物质，在特定的环境中，本着理想化需要或为满足社会需求，而改进或创造新的事物，并能获得一定有益效果的行为。创新能力 (innovation ability) 是创造、产生新思想和新产品的能力。一个具有创新能力的人往往能够超脱传统观念的束缚，甩开具体的知觉情境和思维定势，创造性地提出新的思想观念，甚至创造出新的产品。创新能力可以在诸多活动中有所体现：教师可以创造新的教学方法、考评方式，科学家可以提出新的理论模型，艺术家可以创作新的艺

术作品。

（2）学习能力

学习能力（learning capacity）是在学习活动中表现出来的能力，是个体在一定情境下通过反复地经验而使行为或行为潜能产生持久变化的能力，是个体在不同的学习环境中为顺利完成学习所需的认知与非认知方面的知识、技能及态度的总和。学习能力是一项极为基本也极为重要的能力类型，因为学习活动伴随着个体生命、成长的始终，而学习过程却非常复杂，学习内容也非常广泛，学习形式更加多种多样。良好的学习能力能够帮助个体更快地掌握相关知识和技能、更好地锻炼和提高其他方面的能力，进而获得更好的发展。

（3）思维能力

思维能力（ability of thinking）是个体进行分析与综合、逻辑推理和解决问题的能力。其中，分析与综合能力（analyzing & integrating ability）是个体在头脑中把事物的整体和各个部分、各个属性之间相互转化的能力，具体可以划分为分解和整合两个过程。分析能力就是将事物的整体分解为各个部分、各个属性的能力，而综合能力就是将事物的各个部分、各个属性结合起来、形成一个整体的能力。综合是思维的重要特征，综合能力也成为认知能力的一个重要组成，只有把事物的个别属性综合起来才能真正把握事物的本质。逻辑推理能力（logic reasoning ability）是个体运用概念、理论知识来进行推理、判断的能力。逻辑推理能力贯穿于各种学习、研究活动中。例如，学生学习各种理论知识、科技工作者进行科学研究都需要用到逻辑推理能力。问题解决能力（problem solving ability）是指个体应用各种认知活动、认知技能和一系列的思维操作来解决某一具体问题的能力。问题解决能力与个体的分析与综合能力、逻辑推理能力有密切的关联，也与问题解决的策略、个体的经验有直接相关。

（4）洞察力

洞察力（insight）就是人们常说的“透过现象看本质”的能

力，也是对事物或问题进行透彻分析，从而把握复杂事物的发展动态，甚至预测未来的能力。

2. 交往能力

交往能力是个体在交往活动中表现出来的能力水平，是指妥善处理个体与他人之间关系的能力。作为管理人员，交往能力显得尤为重要。良好的交往能力不仅可以为组织赢得大量稳定的客户，创造更大的经济和社会效益，而且会使组织员工诚心诚意干好自己的本职工作，维持组织的持久良性发展。根据交往活动的不同，交往能力也可以进一步划分为语言表达能力、沟通与交流能力、人际协调能力、团队合作能力以及个体的抗压与调节能力。

(1) 语言表达能力

语言表达能力 (language competence) 是指在口头语言 (说话、演讲、作报告) 及书面语言 (回答书面问题、写文章) 的过程中运用字、词、句、段的能力。良好的语言表达能力可以使个体把客观概念表述得清晰、准确、连贯、得体且没有语病。

(2) 沟通能力

沟通能力 (communication skills) 是指个体与他人有效地进行信息沟通的能力。沟通程度是否恰如其分和沟通效益是否最大化是人们判断沟通能力的基本标准。恰如其分，指沟通行为符合沟通情境和彼此相互关系的标准或期望。沟通效益，则指沟通活动在功能上达到了预期的目标，或者满足了沟通者的需要。

(3) 人际协调能力

人际协调能力 (interpersonal coordination ability) 是人与人之间相互依存、相互沟通、相互合作以求发展的能力，是使个人的生存发展不妨碍他人的生存发展，而他人又积极配合个人的生存发展的能力。

(4) 团队合作能力

团队合作能力 (ability of teamwork) 是指建立在团队的基

础之上，发挥团队精神、互帮互助以达到团队最大工作效率的能力。对于团队的成员来说，不仅要有个人能力，更需要有在不同的位置上各尽所能、与其他成员协调合作的能力。

（5）抗压与调节能力

抗压与调节能力（stress toleration）是指个体在社会交往活动中对抗各方压力并调节自己社交心态的能力。在社会交往活动中仅仅具备沟通、表达、协调、合作等能力是不够的，更重要的是要具备足够的抗压与调节能力，拥有良好的社交心态。

（二）职业胜任力

胜任力这个概念最早由哈佛大学教授戴维·麦克利兰（David C. McClelland）于 1973 年正式提出，是指能将某一工作中有卓越成就者与普通者区分开来的个人的深层次特征，它可以是动机、特质、自我形象、态度或价值观、某领域知识、认知或行为技能等任何可以被可靠测量或计数的并且能显著区分优秀与一般绩效的个体特征。但有的学者从更广泛的角度定义胜任力，认为胜任力包括职业、行为和战略综合 3 个维度。其中，职业胜任力是指顺利完成某种职业的活动、处理该职业的具体任务的心理条件。在公共事业管理专业能力体系中，职业胜任力包括从事公共事业管理活动应备的职业基础知识、综合管理能力及职业技能。本次调查结果见表 2-4。

表 2-4 职业胜任力各维度频数分布表

能力类型	频数	能力类型	频数	能力类型	频数
专业知识	89	决策能力	86	运用现代技术设备	63
国家政策与法规	27	领导能力	81	社会实践能力	39
管理学知识	16	组织协调	73	外语水平	30
心理学知识	12	应变能力	66	社会调查	24
文化素养	8	统筹规划能力	14	岗位技能	17
				信息搜集与处理	16

1. 职业基础知识

在《泰阿泰德篇》中，柏拉图认为知识是一种确证的、真实的信念。培根（Francis Bacon）认为“知识是人们深入到自然界里面，从事物本身来研究事物性质而获得的东西”。《中国大百科全书·哲学卷》（1987）中则认为知识是认知主体对产生于人们的日常生活、社会活动和科学研究等认识活动之中的客观对象的正确反映。简而言之，知识就是个体对事物本质的主观表征。知识是能力基本结构中的一个必不可少的组成成分。个体可以运用知识指导自己的活动，也可以在知识的应用、迁移过程中发展自己的能力。知识水平是个体现有的知识掌握水平，是衡量个体能力高低的一个重要指标。根据知识涉及方面的不同，公共事业管理专业学生应当具备的知识可以划分为专业知识、管理学和心理学知识、国家政策与法规、文化素养5个方面。

调查结果显示，大约13%的被调查者认为专业知识是公共事业管理专业学生在毕业时必须具备的能力。专业知识（professional knowledge）是指在一定范围内相对稳定的系统化的知识，是与法律、卫生、教育、文化、科技、档案、人事、财会、交通运输、公检法司、商务与审计、人口与环境等十多个系统与部门日常活动密切相关的基础知识的总称。公共事业管理专业的人才不仅应具有过硬的专业知识，同时应当掌握管理学、心理学等学科的知识（大约4.1%的人这样认为）。因为借助这两个学科的知识，个体能够在“以人为本”的现代社会中懂得如何与人打交道、如何管理他人同时协调他人之间的人际关系。

随着我国法律建设的不断完善，国家政策与法规（policies and regulations）的作用也日益明显。作为一名公共事业管理人员，必须了解和掌握相关的法律法规，严于律己，严格用国家的政策、法规来规范自己的品德，约束自己的行为，全面提升自己的综合能力，努力使自己成为一名合格的公共事业管理人员。

随着社会的不断发展，公共事业管理人员在掌握足够的专业知识、了解国家政策与法规的基础上，还应当具备足够的文化素

养。文化素养（artistic appreciation）是在一定的生理条件的基础上，经过后天的锻炼、学习，在文化知识的理解、掌握以及交流等方面达到一定水平的能力综合体。文化素养不仅仅是对文化知识的理解和掌握，而且是掌握知识后对心灵的陶冶，对真、善、美的感受和体验，更是对人类命运、人的价值、人类生存意义的思考，是用知识造福于人的一种“人文关怀”。良好的文化素养能够帮助个体具有正确鉴赏自然美、社会美、艺术美、心灵美和创造美的观念与能力，成为具备独立人格和社会责任感、具有良好职业道德和博爱之心、符合社会需要的专业人才。

2. 综合管理能力

管理的本质就是追求效率，因此，综合管理能力从根本上说就是个体在各种管理活动中整体表现出来的、提高组织效率的综合能力。综合管理能力包括决策能力、领导能力、组织协调能力和应变能力等。

（1）决策能力

决策能力（decision-making ability）是个体在决策过程中体现出来的能力，是领导者或管理者为了实现组织目标，在提出的几种方法或行动方案中选取效益最大、成本最小的方法或方案，或者对某件事拿主意、作决断、定方向的综合能力。

（2）领导能力

领导能力（leadership challenge）是把握组织的使命及动员人们围绕这个使命奋斗的一种能力。领导能力是一系列行为的组合，这些行为将会促使领导者在团队中扮演“主心骨”的角色，以干练、果断和坚强的形象赢得团队成员的信任，使之愿意在其组织和指挥下完成工作，而不是简单的服从。这种能力是关系到领导者能否具有把握部下的性格、才干，培养下属，进而组织全体人员统一行动的能力，存在于企业、课堂、政府、军队甚至在一个小家庭等各个层次、各个领域。

（3）组织协调能力

组织协调能力（organizational coordination capacity）是熟

悉并善于运用各种组织形式、运用手头的权力开展、组织工作，协调人力、物力、财力，以获得最佳效果的能力。良好的组织协调能力能够达到指挥自如、控制有方，能够实现在同等投入的情况下，以更高的生产效率或更高质量将各种要素投入转化为产品或服务的能力。组织协调能力可以体现在所有的管理活动中，能够反映员工的工作效率和效果。

（4）应变能力

应变能力（adapt ability）是指面对突发情况、意外事件能迅速地做出反应，并寻求合适的方法，使事件得以妥善解决的能力，通俗地说就是应对变化的能力。现代社会处在一个变化多端的复杂环境中，环境的变化往往导致管理工作会遇到许多突发的、非程序性的问题，解决这类问题就需要有足够的应变能力。

（5）统筹规划能力

统筹规划能力（programming ability）是个体在统筹、规划的过程中表现出来的能力，是个体在一定的时间、空间范围内，把管辖范围内的所有工作作为整体进行统一的规划，通盘考虑，统筹所有的人力、物力资源，依据总体目标拟定实现目标的具体方案，并赋予确定的时间期限的能力。

3. 职业技能

技能是指人们通过练习而获得的动作方式和动作系统，主要表现为动作执行的经验。在公共事业管理活动中，被人们普遍认为比较重要的职业技能包括运用现代技术设备、社会实践能力、社会调查、信息搜集与处理能力等。

（1）运用现代技术设备

运用现代技术设备（using current technique and device）是指会操作和使用计算机、智能手机、平板电脑、数码相机、路由器等负责进行信息收集、存储、处理、传输的现代设备，以及各种网络平台、应用软件等现代技术的能力。随着现代社会的发展，这些技术、设备已经变得十分普遍，逐渐在现代人类生活中占据重要地位，甚至部分设备（如手机、电脑）已经成为人们生

活的必需品。操作和运用这些现代技术和设备已经成为现代人的必备技能。

（2）社会实践能力

社会实践能力（social practice skills）是一种将理论知识应用于实践中的能力。大学生社会实践的内容大致可分为教学实践、专业实习、军政训练、社会调查、生产劳动、志愿服务、公益活动、科技发明和勤工助学等多种类型。通过社会实践，大学生可以了解国情民情、关注社会热点、学会服务人民、感悟成才真谛，也可以从在校时期开始就努力缩短与社会的距离，学好为社会服务的本领。2004年，中共中央国务院《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》指出，“社会实践是大学生思想政治教育的重要环节，对于促进大学生了解社会、了解国情，增长才干、奉献社会，锻炼毅力、培养品格，增强社会责任感具有不可替代的作用。”在社会主义现代化建设的新时期，教育的深刻变革使大学生社会实践在高等教育中的作用愈加突出。

（3）外语水平

外语水平（foreign language proficiency）是指个体对外语的单词、语句等书面文字的精通程度，也是个体阅读外语文章、听懂外语表达、运用外语进行书面/口头表达的能力。全球化的趋势使得外语水平成为衡量人才的一项重要指标。

（4）社会调查能力

社会调查能力（ability of social investigations）是指运用调查的研究方法，通过各种可能的途径、针对某种社会现象进行调查，探究其背后蕴藏原因的能力。社会调查能力是进行科学研究的基础能力，是现代社会逐渐看重的一种能力。

（5）岗位技能

岗位技能（occupational skills）是指在各类公共事业管理岗位的职业环境中合理、有效地实践专业知识、完成岗位活动而必备的核心技能，具体可以包括公共部门的财务管理、人力资源管理、项目管理、电子政务管理等。大学生不断提高自己的岗

位技能，一方面是社会发展、组织进步的需要；另一方面也是为自身更快、更好地适应岗位需要做准备。

(6) 信息搜集与处理能力

信息搜集与处理能力 (ability of gather and analyze information) 是指通过各种新兴媒体、各种网络平台间接或直接地获取需要的信息，并将这些信息加以分析、处理的能力。现代社会充斥着各种各样的信息，管理人员如果能够迅速地从“信息海洋”搜集到最有利或最有效的信息并对其进行恰当的处理，将能够抢占先机，寻求管理活动的突破点。

在对原始访谈记录分析、提取过程中，发现被访谈者在谈到从事公共事业管理领域工作应具备能力时，还提到意志品质的内容，如诚实、耐心、有包容心、责任感、有亲和力、吃苦耐劳等，这些内容不符合本研究所限定的能力的范畴，故未予以统计。但此结果也表明，意志品质对于个体工作成功与否发挥着重要作用。

课题组所组织的调查及统计分析，客观地提供了许多公共事业管理专业人才应具备能力的大量信息，对该专业人才以后应朝哪些方面努力也有更多的认识，相信它会对公共事业管理专业的在校大学生未来的就业道路有更好的指导作用，也对新形势下公共事业管理专业的人才培养理念、课程体系、教学方式等的改革提供有益的借鉴与启示。

小 结

能力本位教育理念于 20 世纪 60 年代兴起于美国的师范教育领域，80 年代扩展到英国、澳大利亚等国家的职业教育范畴，90 年代中后期进一步发展到全球的高等教育领域。能力本位教育理念的提出背景有两个：①社会发展对能力型人才的现实诉求；②哲学、心理学、教育学、管理学等多学科发展提供的丰富的理论滋养。国际国内能力本位教育理念的发展都经历了由教师

教育领域到职业技术教育领域再到整个高等教育领域的转变。

课题组以地方农业院校——山西农业大学公共事业管理专业改革为样例，开展了能力本位教学改革探索，从能力体系的建构入手，采用扎根理论的方法，持续进行了2年的公共事业管理领域人才应当具备的能力调查，经过深入分析研究，构建了2个维度、5个范畴、25个能力观测点的公共事业管理专业能力体系，这一能力体系为该专业的能力本位教学改革目标的确定，为课程体系、教学目标、教学内容、教学实施、教学评价等环节的优化设计与改革，提供了有力的理论与实证支撑。

中国农业出版社

第三章 能力本位课程论

所谓课程论，就是人们依据一定的哲学观、教育观，以及心理学、社会学、技术学等方面的认识，所形成的关于课程的基本观点和一般看法，即关于什么是最好的课程，如何处理课程系统诸要素的关系，它是课程开发和管理的指导思想。能力本位教育理念下的课程论不同于传统的课程论，首先，因为课程实际指称学生实际所学到东西，强调适应学生的个体差异，承认学生所获得的全部学习经验，因此它体现了课程论从传统的“教程”向“学程”的转化。其次，因为传统的课程侧重理论知识，往往体现为以学科课程为主。这种课程往往理论知识偏多、偏深，实际技能训练不足，理论与实际相脱节。能力本位的课程内容包括胜任职业所需的知识、技能和态度，直接反映职业岗位或职业角色对从业者的能力要求，一般是经过职业能力分析形成能力标准，再将能力标准转化为课程。其最终课程目标是指向培养富有创造力与适应性的劳动者、问题解决者和终身学习者，因此它又体现了课程论从传统的“知识本位”向能力本位的转化。

第一节 能力本位课程体系的建构

当前，学科本位的思想在高等教育课程中仍占主导地位，能力本位的课程模式基本还停留在概念层面，在专业人才培养计划中仍沿用学科本位的课程体系和课程形式。因此，搞好课程体系改革，必须摒弃一切陈旧的教育教学观念，按照经济社会发展对各类专业人才培养的职业胜任力和可持续发展的社会适应力的根本要求，以现代教育理论为支撑，借鉴国内外先进的经验，构建

强调能力本位的课程观与课程体系。

一、能力本位课程体系建构的基本原则

（一）通识教育与专业教育并重

在高等教育中，通识教育与专业教育的关系一直是一个具有争议的话题。在过去的高等教育中，通识教育和专业教育一直是非此即彼的关系，根据社会经济发展的需要，要么重“通识”轻“专业”，要么重“专业”轻“通识”。但是，过去的历史已经证明，无论是只偏重哪一方面，都会引起相应的社会问题与弊端。实际上，在高等教育中，通识教育与专业教育应该处于同等重要的地位。通识教育主要是对在社会生活中的人的基本知识、能力和素质的培养，而专业教育则是对其未来所可能从事的职业的专门知识、能力和素质的培养。在现代社会中，个体作为社会的一分子，必然要求具备与社会相适应的基本能力素养；同时，个体作为特定岗位的从业人员，还必须具备其所从事职业的专门能力素养。因此，在高等教育中，通识教育与专业教育必须处于同等重要的地位，二者不可偏废。

长期以来，普通高校在教育实践中往往注重了专业教育而忽视了通识教育，从而导致了学生在人文素养和能力结构上存在缺陷，如社会交往能力不强、竞争意识和能力不足、表达能力欠缺等。这些缺陷的存在，不仅对学生个体日后的长远发展造成了一定的影响，也对学生整体形象和发展造成了不利的影响，使学生在就业市场中的形象和竞争力大打折扣。因此，在人才培养中，既要重视专业教育的重要价值，也不能忽视通识教育的重要意义。我们知道，能力本位课程体系中的“能力”，不仅包含职业能力，还包含人在现实生活中应该具备的一般能力。因此，在能力本位课程体系构建中，首要的原则就是要保证通识教育与专业教育的和谐统一。

（二）知识掌握与能力培养并行

知识是能力的基础，基础知识是构建能力大厦的根基。这个

根基牢固与否，决定着能力大厦的高度。因此，在课程体系改革中，必须注重知识基础的重要性，帮助学生拓宽知识面，努力帮助学生打下厚实坚固的基础。

但是，知识只有在转化为能力后才能体现它的价值。现代社会，员工能力的高低成为市场（公司）最为看重的指标。例如，Google 公司更注重员工的创新实践意识和解决问题的能力，经验累积非常必要，而学历高低并不那么重要。大学生应该注重分析问题、解决问题能力的提升，充分挖掘自己的兴趣，了解主修专业以外的知识，使得自己具有更高的素养，从而具备更强的竞争力。

由此可见，在能力本位课程体系构建中，既要注重基础知识的教育，更要突出对学生能力，尤其是实践能力的培养，促进学生知识、能力和素质的协调发展、全面提高。

（三）国际化与本土化相结合

随着全球化的不断深入，课程的国际化已成为高校课程改革的一个重要趋势。课程的国际化是指通过课程全方位的建设，把国际知识、国际观念等整合，融入到课程之中。课程的国际化是全方位的国际化，涵盖的范围很广。它不仅是课程设置和课程内容的国际化，也是课程目标和课程实施的国际化；不仅是课程实施者和课程实施对象知识结构的国际化，也是其观念、意识的国际化。它不仅指课程要立足本国，积极面向世界，敞开国门，吸收、引进他国的优秀文化成果；同时，也要积极地走出国门，将本民族的精华传播到世界。“引进”与“输出”是课程国际化的两个并行的发展方向，只重“引进”轻“输出”或只重“输出”轻“引进”都不能称作真正意义上的课程国际化。

然而，在课程国际化的同时，还必须坚持课程的本土化。任何一个国家、民族都有自身独特的经验、文化、历史和思维方式。因此，在吸收国外优秀文化的同时，还必须防卫其可能带来的对我国自身优秀文化的冲击。从某种意义上说，课程的国际化与本土化应是相辅相成、紧密联系的。一方面，国际化要依赖本

土化存在；另一方面本土化又要借助国际化发展。因此，在课程体系改革中，既要立足于我国的实际情况，又要积极借鉴国外高等教育的先进经验，以建构既符合时代需求、又适合我国国情的课程体系。

二、能力本位课程体系的建构

课程体系是指在一定的教育价值理念指导下，将课程的各个构成要素加以排列组合，使各个课程要素在动态过程中统一指向课程体系目标实现的系统。课程体系是先于教学活动而设定的育人方案，是专业人才培养方案的重要组成部分，是实现人才培养目标的关键。它是由一系列相互联系相互制约的课程，按一定的秩序和内部联系组合而成的，具有一定结构和功能的有机整体。显然，能力本位课程体系是由目标要素、结构要素和内容要素三大要素构成的系统。

（一）能力本位课程体系的目标要素

高等教育的培养目标是生产、建设、管理和服务第一线培养各类型专门人才，能力本位课程体系则是实现高等教育功能目标的一种模式。因此，能力本位课程体系的目标总体上必须服从于高等教育各专业人才培养目标和培养规格，其价值取向应突出就业导向的社会需求、能力本位的职业需求和终身发展的个性需求，最终全面提高学生的知识、能力和素质，促进人格的完善与发展。

能力本位教育是面向生产、建设、管理及服务一线，培养具有综合职业能力和全面素质的技术应用人才的一种教育类型。它有两个特点：①学生已经完成、或基本完成了基础阶段的教育，基本素质已初步形成；②毕业即面临就业上岗，而社会上的每一个职业岗位又都有单位、行业标准，甚至国家制定的就业上岗的条件和标准。美国课程论专家舒伯特（W. H. Schubert）认为，较为典型的课程目标取向大致有4种：“普遍性目标”取向、“行为目标”取向、“生成性目标”取向和“表现性目标”取向。针

对能力本位的性质和任务把“行为目标”取向和“表现性目标”结合起来，即形成一种新的能力本位教育的课程目标取向，称为“行为—表现性目标”取向。这种目标取向，以具体的、可操作的行为形式陈述课程目标，但以教学性目标和表现性目标为课程目标。教学性目标旨在使学生掌握职业岗位所要求的基本条件；表现性目标旨在培养学生的创造性，强调个性化。在这一目标取向，能力本位教育课程目标的确定要考虑学生的需要、社会生活的需要、学科的发展和职业发展4个维度。据此，可以看出，能力本位教育课程目标是一个结构型目标。能力的培养与提高是能力本位课程体系的整体目标，能力包括一般能力和专业能力。一般能力包括认知水平与交往能力。认知水平按照被提及的频次依次为创新能力、学习能力、思维能力和洞察力。交往能力也可以进一步划分为语言表达能力、沟通与交流能力、人际协调能力、团队合作能力以及个体的抗压与调节能力。专业能力也即特殊能力，是在某种专业活动中表现出来的能力。它是顺利完成某种专业活动的心理条件，包括从事各专业活动应备的知识准备、技能掌握及组织管理能力。知识基础可以划分为专业知识、国家政策与法规、文化素养等方面。管理水平包括决策能力、领导能力、组织协调能力、应变能力和统筹规划能力等。技能水平包括运用现代技术设备、职业技能、社会实践能力、社会调查、信息搜集与处理能力等。

能力本位课程体系的目标是培养学生具有某一岗位或岗位群所必需的知识和技能、过程与方法、情感与态度与价值观，具有职业“定向性”的特点。能力本位课程体系的目标“要以具体的、特定的、外显的、可操作性的行为方式陈述”。因此，能力本位课程体系的目标选择与确定必须建立在能力分析和工作分析的基础上，能力分析的目的在于确定人才培养目标和培养规格，选择专业所面向的岗位和岗位群，明确岗位工作的范围与层次；工作分析的目的在于针对职业岗位工作的范围与层次明确各项工作的要求、内容、过程、方法，并分析完成岗位工作所需要的知

识、能力和素质。通过对各项知识、能力、素质的梳理和归纳得到能够胜任岗位工作的各项能力。

（二）能力本位课程体系的结构要素

课程结构是指在学校课程的设计与开发过程中，将所有课程类型或具体科目组织在一起所形成的课程体系的结构形态。这种形态的形成，以既定的课程目标和各类课程固有的价值为依据。课程结构是课程体系的框架，合理的结构，才能保证课程体系的优化。根据结构的属性可将其分为课程的空间结构和时间结构，课程的空间结构是指课程的功能、模式和内容的组织关系；课程的时间结构是指课程开设的时序。课程结构广义上是指课程体系的结构，狭义上是指分项课程的结构。

能力本位课程体系的价值取向是满足就业导向的社会需求、能力本位的职业需求和终身发展的个性需求，促进人格的完善与发展；其核心是培养和提高学生的各种能力。不同的能力不仅来自不同的知识，而且来自不同的知识结构，要有效地培养学生的能力，就必须把高等教育课程结构与工作结构对应起来，从工作结构中获得课程结构。由此可见，能力本位课程体系的结构必定与工作结构相对应。课程空间结构的功能是促进一般能力与专业能力的发展和工作策略与工作经验的增长；课程空间结构的模式是以学生为主体、以改变学生的行为为目标、以行动为方式，遵循“咨询—计划—决策—实施—检查—评估”等工作步骤的行动方式；课程空间结构的内容紧紧围绕典型工作任务，建构技术理论知识和技术实践知识相结合的工作过程性知识，使学生形成适合生产需要的行为。课程时间结构遵循学生的认知规律和职业成长规律，根据行动的难易程度，形成由简单到复杂、由单一到综合的递进关系。能力本位课程空间结构与时间结构的统一，形成了以职业实践为组织原则的课程体系结构，充分体现课程体系的整体性、层次性和功能性，实现课程体系的最优化。

构建能力本位课程体系的结构，应以建构主义思想为理论指

导,以设计导向论^①为依据。能力本位课程的目的旨在获取自我建构的主观知识——过程性知识,一般指经验,并可进一步发展为策略,即以尽可能小的代价获取尽可能大的效益。建构主义理论认为知识只有与自身经验相结合才具有价值,是由学生以自己原有的知识经验为基础,对新信息重新认识和编码,建构自己的理解。显然,课程的目的不是行动,而是通过行动建构学生知识体系和经验体系,能力本位课程体系的结构应为建构学生知识体系和经验体系提供组织保障。不同的能力来自于不同的知识及结构,设计导向论强调的是专业能力,即工作过程性知识,它既包括理论知识也包括实践知识,是两者的有机结合,专业实践是两者之间建立联系的桥梁和纽带,而行动则是两者之间能够建立动态联系的主要方式。因此,以设计导向论为依据无疑是建立能力本位课程体系结构的最佳途径之一。

(三) 能力本位课程体系的内容要素

课程内容的选择,是根据特定的教育价值观及相应的课程目标,从学科知识、当代社会生活经验或学习者的经验中选择课程要素的过程。能力本位课程体系的价值取向是满足社会需求、职业需求和个性需求,促进人格完善与发展,课程目标是实现学生各种能力的培养与提升。因此,高等教育应紧紧围绕人才培养目标和规格,在能力分析和工作分析的基础上,归纳出学生所需要的各种能力,形成以具体的、特定的、外显的、可操作性的行为方式陈述的能力体系,以课程论、教学论的方法将其分解,并依托反映工作本质的典型工作任务设计课程内容。在确定能力本位教育的课程内容时,可以借鉴基础教育的某些经验,但最终还是应该从能力本位教育的本质出发,选择的课程内容必须保证学生

^① 设计导向论是由德国不来梅大学技术与教育研究所(ITB)所长劳耐尔(F. Rauner)在其所领导的一个大型研究项目《以人为中心的计算机集成制造系统》的研究报告《对技术和工作的社会设计:以人为中心的计算机集成制造》中提出的。“设计导向”主要包括两方面内容:一是对“工作和技术的设计”;二是在教学过程中促进学生“设计能力”的发展。

全面素质的发展和达到职业资格要求的能力目标。

素质是以人的天赋为基础，在环境作用下高度内化的基本品质。根据素质的定义，素质的内涵具有层次结构的特性。在第一个层面上，是人的禀赋，即人的先天素质；在第二个层面上，是在先天素质的基础上，在环境作用下高度内化形成的基本品质。这个基本品质取决于3个方面，即对客观事物的认识、对客观事物反应的倾向性和所具备的活动方式。对客观事物的认识显然表现为知识；对客观事物反应的倾向性可概括为品性；所具备的活动方式则是技能。能力是由知识和技能构成的个体经验。因此，素质的基本内涵包括能力和品性。从素质的内涵可知，能力是知识与技能整合的结果，而品性对于能力的形成与发展，起着十分重要的作用，三者的有机统一，形成素质。为了实现课程目标，贯彻落实全面素质教育的指导思想，还需要对能力与品性的形成要素进行分析，并形成课程内容。这种通过分析能力与品性形成要素，确定课程内容的方法称为素质分析。具体方法是针对某一项技能进行分析，列出其全部操作步骤、活动内容、所需的相关理论知识、技能和应具备的品性，提出课程的教学目标和表现性目标考核的评价标准；说明学习过程中用到的工具、设备、材料以及所需的指导人员、应注意的事项等。

能力本位课程体系中，理论知识和实践知识被有机地统一到专业实践过程之中，课程内容围绕完成典型实践任务即行动这个核心形成一个整体。在此过程中，一般能力和专业能力由不连续地分散在专业实践体系中，到连续地收敛到能力体系中，再系统地分散到课程体系的分项课程中，形成了一般能力和专业能力的“分散—收敛—再分散”过程，实现了能力序化^①。由此可见，课程体系内容选择的实质就是能力的分解与序化过程。

能力体系序化意味着课程体系的序化，“分散—收敛”过程

① 序化就是将杂乱无章随机的能力，进行加工、整序、分析综合成人们解决问题的形态，以形成完成的能力体系。

是实现能力和课程体系序化的基础,“收敛一再分散”过程是实现能力和课程体系序化的关键。“分散一收敛”过程是将若干不连续分散的具体的工作能力,整理、概括、归纳为抽象的能力体系;能力体系中的能力不再对应于某项具体实践,而是与专业实践体系相对应。因此,在“收敛一再分散”过程中是以能够反映专业特征具有完整的工作过程的典型专业实践为依据设置课程,以完整的行动模式构建实践过程使课程内容具体化。

三、能力本位课程内容的选择与来源

课程内容是构成课程的基本的、内在的要素,反映了不同的课程价值观、课程结构观以及不同的课程设计观。关于课程内容的概念,国外课程理论主要有两种观点。一种是课程知识社会的观点,认为课程内容是在教育机构范围内要向学生灌输的知识,即课程内容反映了社会权利控制的法则,也就是课程知识或教育知识;另一种是技术学观点,认为课程内容是在一门课程中所教授或所包含的知识,也是指一些学科中特定的事实、观点、法则和问题等。这两种观点都把课程内容局限在间接经验或理论知识,有一定的片面性。“课程内容是课程的核心要素,从总体上讲,课程内容是根据课程目标,有目的地选择的一系列直接经验和间接经验的总和,是从人类的经验体系中选择出来,并按照一定的逻辑序列组织、编排而成的知识体系和经验体系”。可见,课程内容的基本性质是知识,它具有直接经验和间接经验两种形态。直接经验是指与学生现实生活及其需要直接相关的社会知识、自然知识及其技能的总和;间接经验是指理论化、系统化的书本知识。课程内容不等于教材,其内涵应大大丰富于教材。

(一) 能力本位课程内容选择的依据

1. 能力本位课程内容选择的取向

自课程作为独立的研究领域以来,对课程内容的选择一般围绕3种不同取向而展开。

(1) 课程内容即教材或学科知识

这是产生较早而影响相当深远的观点。课程内容在传统上被作为要学生习得的知识来对待。这些知识采取事实、原理、体系等形式构成一定的科目。由于知识的传授往往以教材的形式呈现，所以课程内容就被理所当然地视为上课使用的教材。学科知识具有很强的系统性、完整性，把重点放在学科教材上，优势在于能使教师和学生明确教与学的内容，学习者能有计划、有步骤地学习学科知识，渐次学会科学的思维与活动方法。它有据可依、形成井然有序的局面。然而，学科知识浩如烟海，仅现有的学科门类就有成千上万门之多。造成学校的课程内容拥挤不堪，许多学科削减起来难度很大，不削减则很难增加新的内容。更主要的是，如果把学科知识与课程内容相等同起来，课程内容就成为既定的、先验的和静态的，外在于和凌驾于学习者之上。将会导致课程活动中教师只会关注学科知识（教材），而忽视学习者的心智发展、情感陶冶、思维创造、个性发展。所以，20 世纪后期，这种取向为许多学者所诟病。

(2) 课程内容即当代社会生活经验

进入 20 世纪后，随着社会发展和科学技术的进步对课程产生越来越深刻的影响，一些课程论专家意识到课程内容应当对社会的需要作出反应。他们通过研究成人的活动，识别各种社会需要，把它们转化成课程目标，再进一步把这些目标转化成学习者的学习内容与活动。杜威（John Dewey）说过：“学校科目互相联系的真正中心，不是科学，不是文学……而是儿童本身的社会生活”。英国哲学家怀特海（A. N. Whitehead）更是认为：“教育只有一种教材，那就是生活的一切方面”。我国教育家陈鹤琴 20 世纪 40 年代提出“做中学、做中教、做中求进步”“大自然、大社会都是活教材”也秉持了这种取向。这种取向的重点放在学习者做些什么上，它关注的是让学习者积极从事某种活动。特别注意课程与社会生活的联系，强调学习者在学习中的主动性。注重以学生的兴趣、需要、能力和经验为中介实施课程，使学习者

在“切身体会”中获得发展。但是，这种取向的缺陷是十分明显的，它往往注重学生外显的活动，而忽略了学生深层次的学习。

(3) 课程内容即学习者的经验

学习经验取向认为，决定学习的质和量的是学习者而不是教材。学习者之所以参与学习，是因为教育环境中某些特征吸引了他，学习就是对这些特征作出反应。学习经验不同于一门课所涉及的内容，而是指学生与外部环境的相互作用。教师的职责是要建构适合于学生能力与兴趣的各种教育情境，为每个学生提供有意义的经验。当学习者能够突破外界强加的东西，对其所接触到的内容进行解读、内化，并在外化的过程中用自己已有的认知结构、情感特征和经验去解读和表征时，即使坐在同一课堂上的两个学习者，也会有两种不同的学习经验。由此，拉尔夫·泰勒(Ralph W. Tyler)推断出“教育的基本手段是提供学习经验，而不是向学生展示各种事物”。

三种课程内容取向不可分离，缺一不可，强调一方而忽视另一方，或用形而上学的思维静止地看待之都是不足取的。只有各种取向的课程内容，在每一个时期和阶段共同作用于学习者身上，才能使学习者得到全面协调的发展。

2. 能力本位课程内容选择的依据

知识是否有价值，主要取决于其是否符合社会、学科的要求和学习者的发展特征。任何单一的依据都不能为明智而又全面的课程内容选择提供基础。课程内容的选择依据主要有4个方面。

(1) 课程目标

课程目标是课程专家、学科专家和教师等在周密思考和认真研究了社会、学科、学习者等方面的特征和需求的基础上形成的，它是对某一阶段学习者所应达到的规格提出的要求，对课程内容的选择起着引导作用。不少学者认为，只要课程目标确定了，课程内容的选择就可以顺势而为了。因此，课程内容的选择应紧扣目标，即有什么样的目标就有什么样的内容与之匹配，不同的目标结构对应着不同的内容体系。

（2）学习者的身心发展水平与规律

课程内容的选择应该关注有关学习者的各种研究，主要包括学习者的需要、兴趣、身心发展特点以及规律等方面的研究，这是课程内容选择的重要考量维度。选择课程内容之所以强调学习者的需要，①因为只有与学习者需要相符合的“内容”才能被他们接受和同化，并能对他们的行为、态度和个性等产生影响；②因为家庭和社区中的日常环境，通常都为学习者提供了相当大一部分教育资源，课程没有必要重复校外已经充分提供的教育经验；③由于需要的存在，将会使学习者产生努力学习的心向和动力。一般而言，凡是能帮助学习者实现发展目的的内容均可选作课程内容。如果提供的是学习者感兴趣的内容，学习者就会主动参与其中并有效地应付学习的各种情境，既节约时间，又能提高学习效率和效能。课程内容的选择还应反映学习者身心发展特征，注意其身心发展的阶段性、顺序性、连续性和整体性对课程内容选择的要求。此外，还必须兼顾他们的年龄阶段顺序和思维发展顺序，以及知识技能的逻辑顺序与教学活动展开的先后顺序。

（3）社会需要

每一个学习者从学校毕业后，必定要步入社会，并成为现代社会的公民。他们的知识结构和水平决定着其能否适应社会和社会生活中扮演的角色。在选择课程内容时，就必须要考虑现实社会的需求，形成一个公民所必需的基本生活能力。随着科学技术在社会经济发展的地位日益突出，当代社会生产劳动与科学技术的联系日益紧密，课程内容需要不断吸收科学技术发展的新成果来丰富自身，这将导致自然科学知识在课程内容中的比重越来越大。因此，许多学者主张课程要依据社会发展需要而定。

（4）学科知识的系统性

由于人类文化遗产一般以学科知识的形态存在的，课程内容必须包含丰富的学科知识。学科知识大致包括学科的基本事实、基本概念与基本原理和方法，它是人类文化中最基本的成分，也

是应用性以及迁移力最强的成分,具有较强的系统性。因而,课程内容不能是零乱的、割裂的知识碎片,而是由古至今、由浅入深、由简到繁、纵横联系、上下贯通的知识整体。它有利于学习者概括能力与认知结构的形成。但是,学科知识不可能原封不动地拷贝和移植到课程中来,还应该把学习者的个人知识、直接经验和现实生活作为对学科知识的重要知识补充。

(二) 能力本位课程内容的来源

能力本位课程内容的选择要依据课程目标、学习者、社会需要和学科知识,其来源是非常广泛和丰富的,大体可分为基础性、主体性和条件性 3 大类课程资源。

1. 基础性课程资源

(1) 教材

教材一直是教学活动所凭借的重要载体。应该看到,无论人们获取信息资源的渠道如何多元、手段如何多样,教材仍然是学校教育中不可或缺的重要课程资源。但在将教材作为课程内容来源时应遵循一条基本原则,即:课程内容既要基于教材,又要超越教材。

A. 基于教材。任何教材都至少包括 3 方面内容:①经过编制者或使用者的、要求学生掌握的事实、概念、命题和原理等事实性知识;②根据特定课程目标确定的、要求学生形成的能力和技能技巧等;③体现在以上知识内容和能力要求之中的人生观和价值取向等精神内容。这些内容的有机组合,就是要求教师在教学活动中,回答“是什么”“如何做”以及“为什么”的系列性问题。只有教师充分明确与把握教材本身蕴含的意图,并洞察教材背后的设计理念,“超越教材”才不会成为一句空话。

B. 超越教材。①教育者要认识到教材只是一种较为重要的基本资源,而并非全部教学内容,教师应该充分利用诸如教学挂图、实物模型、计算机软件、多媒体以及其他相关文本型资料,同时教师需要发掘在教材编制过程中可能有意或无意没有被编制

者选择的大量潜在课程资源,以避免陷入教材的狭小范围之内;
②认识到教师自身也是一座巨大的课程资源宝库,诸如教师个人的知识经验、生活背景、人生阅历、情感、价值观等,为此,教师必须珍视、不断丰富并且开发与利用自己独特的课程资源;
③教师与教材的编制者之间进行充分的对话,通过自己的经验和认识,对教材内容进行调整、改变或加工,以及发现并补充教材中可能存在的“空白”,也就是对教材的“二度创作”。

(2) 社区课程资源

社区课程资源指的是学校和学生所在社区周边环境中蕴含的具有教育教学价值的、有利于课程目标实现的各种资源的总和。社区课程资源是学生学习的对象,是社区内一切可以形成课程的因素来源,以及决定课程实施范围和水平的资源。从功能来看,社区课程资源既包括条件性课程资源,如人力、物力、财力、场地、环境等决定课程实施范围和水平的资源;也包括素材性课程资源,如一些知识、经验、技能、活动方式与方法、情感态度、价值观等直接作用于课程,成为课程的素材、来源和学生学习的对象的资源。从性质上看,社区课程资源既有自然课程资源如自然环境等,又有社会课程资源如人力等与人为因素有关的资源。社区课程资源的开发和利用是社会和教育发展的必然要求和趋势。在当前知识经济快速发展的时代,社区课程资源的开发和利用不仅有利于学校课程的发展,促进了学生的身心成长,还有利于加强学生与社区的密切联系,有助于增强课程的适应性,以及促进学习化社区的形成与发展。

2. 主体性课程资源

(1) 教师课程资源

教师课程资源可分为保障性课程资源和素材性课程资源。

A. 保障性课程资源。将教师作为保障性课程资源是基于教师是课程开发、组织、实施和评价的主体,也是基础性、条件性课程资源开发的主体这一点来说的。而且这些课程资源的开发和利用程度以及效果,也在很大程度上取决于教师课程资源开发的

意识和能力。因为基础性、条件性课程资源即使在客观上再丰富多彩,但是也仅仅是一种静态的、被动的存在,不会主动进入师生的课堂教学活动,所以需要教师的选择、认定和使用。因此,教师是在其他课程资源开发与利用中起关键作用的人力资源要素,是保障其他课程资源价值得以充分发挥的重要条件,是一种重要的条件性课程资源。

B. 素材性课程资源。在教育实践中,教师是一种重要的素材性课程资源载体,其自身承载的知识技能、生活经验、价值取向、人生态度等不仅决定着其自身的发展方向和水平,更由于其与学生微妙的心灵接触,影响着新课程的实施和学生的发展。这些都是重要的素材性课程资源,这些资源很多时候在无意识间就成了学生学习和模仿的对象,对学生的发展产生了影响。

(2) 动态生成性课程资源

动态生成性资源是指在真实具体的课堂教学情境中伴随教学过程产生的,并能够促使教学有效展开的各种教学条件和因素来源。它的表现形式是多种多样的,从形成的动力源来看,它可以分为4种形态。

A. 基于教师的资源形态。即资源的形成是以教师为主的,教师个人的知识、能力、性格、经验、人格、智慧、情感、态度、价值观等,在教学过程中就成为素材性课程资源的重要表现形式,而且在动态生成性资源的产生过程中,教师成为影响资源动态生成的条件性课程资源。

B. 基于学生的资源形态。这包括学生这一主体的经验、知识储备水平、兴趣爱好、差异、生活背景等属于每一个个体特有的资源,也包括学生在教学过程中所提的问题和出现的错误等过程性资源。

C. 基于互动的资源形态。这种资源形态的首要前提就是要承认每个学生都是有差异的独特主体,是自觉能动的主体。而这种动态生成性资源主要就是来源于学生的不同声音,也就是学生从不同的角度提出的不同问题以及不同的解决问题的策略和方

法。同时，在讨论、对话的过程中不断相互启发和质疑，形成新的动态生成性资源。

D. 基于偶发因素的资源形态。课堂教学很大程度上会受到一些外界因素的影响，如窗外的鸟鸣、天气的突然变化、同桌的相互碰撞、争吵等。这些偶然发生的事件，教师如果能够及时调整教学思路、因势利导、灵活应变，就都可以将偶发事件转化为动态生成性资源。

3. 条件性课程资源

(1) 教室和场馆课程资源

教室和场馆课程资源是指学校的教室和学校中其他地方如图书馆、实验室、档案馆、校史馆、科学馆（动植物标本馆、地质馆、农业博物馆）等场馆中蕴含的具有教育教学价值的、形成课程的因素来源与必要而直接的实施条件。它们不仅是学生学习的重要场所，而且对其开发和利用也是三级课程管理的体现和必然要求。

A. 教室是师生开展教学活动最主要的场所。学生有 70% 以上的时间是在教室中度过的，教室里的一景一物都在不知不觉中对学生产生潜移默化的影响，当然这种影响有积极强化作用也有消极作用。

B. 图书馆也可以作为学校教育教学的重要场所和学生学习的重要资源。现代信息技术的迅猛发展迫使图书馆必须进行重大的改革，以适应时代的发展。

C. 档案馆、校史馆、科学馆（动植物标本馆、地质馆、农业博物馆）等也可以作为学校教育教学和学生学习的重要课程资源。

(2) 数字化特色课程资源

数字化特色课程资源主要是指师生在教育教学中，以现代教育技术本身的知识为学生学习的对象，或者以现代教育手段或工具为开展其他知识等方面教与学活动的条件，保障教学的实施或提高教学的有效性。其中，最重要、影响最大的是计算机多

媒体的运用以及网络资源的开发和利用。

A. 多媒体资源。在课程内容中需要增加对计算机网络和多媒体相关知识和技术的学习,它已不仅仅是一种重要的条件性课程资源,还是重要的素材性课程资源。作为一种素材性课程资源,计算机多媒体的运用有其独特的特点,它弥补了纸介质信息载体的局限,实现了空间的瞬时跨越。多媒体技术以其集成性、控制性、交互性、实时性等特点,在学校课堂教学中显示出了极大的优越性。多媒体技术在教学中的广泛运用,有利于激发学生的学习兴趣,调动学生学习的积极性,活跃课堂气氛,提高教学效率。计算机多媒体技术在课堂教学、教师备课、学生自学、个别化教学等方面可以发挥出应有的作用。

B. 网络课程资源。国内外比较有影响的网络课程资源有:尔雅视频、中国大学视频公开课、各类慕课资源等。从功能特点来看,网络课程资源可以划分为条件性网络课程资源和素材性网络课程资源两大类。条件性网络课程资源是指将网络这种信息传输的载体以及其承载的信息作为师生教育教学活动实施的条件,而素材性网络课程资源是指将网络这个载体本身或者网络中传输的信息作为直接学习的对象。网络课程资源集两类功能于一身,它是信息时代赐予教育的丰厚馈赠,学校和教师应该充分挖掘网络资源的巨大优势和潜力,促进教学方式的转变,优化学生的知识结构。

第二节 能力本位课程教材的 选用与开发

能力本位课程教材的选用开发,体现了国家对各类专业人才的职业胜任力和可持续发展的社会适应力的具体要求,也体现了课程目标的职业针对性和教学内容的社会适应性,也是大学生职业生涯发展的基本信息源与行动指南。因此,开展能力本位的高等教育教材选用与开发研究,具有重要的现实意义。

一、能力本位课程教材开发的指导思想

按公共事业管理专业能力体系的要求，充分考虑互联网时代的特征，以及大学生的个性特质，统筹考虑学业、职业、就业和创业的要素，以专业群为基础，以公共事业管理领域的综合化、高端化的需求为出发点，把教材选用开发与课程资源建设结合起来，把教材的选用与教学模式的改革创新统筹起来。

教材作为课程内容的重要载体，其内容确定是由课程观决定的。而不同的课程观，决定了教材内容确定方式与方法的不同。能力本位教育教材内容的确定，是由能力本位教育的课程观决定的。能力本位课程观，就是要改变以知识为基础设计课程的传统，倡导按岗位要求的知识点和核心技能点，以及未来快速转换的社会适应力的培养为课程内容，要求课程实施实现“忠实取向”向“创生取向”的转向，教材体例设计要体现这种课程实施取向的转向要求，而且要把教材建设与互联网资源库的开发与建设链接起来。

二、能力本位课程教材的内涵要素分析

（一）职业能力标准是教材开发的基准

以能力为本位的教材开发基准是职业能力标准。职业能力由一般能力（可持续发展的社会适应力）、专业能力（职业胜任力）组成（第二章表 2-2）。职业能力标准由能力单元群组合，每个能力单元又包含能力要素、实作指标、基础知识、关键能力、鉴定指南、学习资源 6 个内容，它是专业建设、课程开发、教学设计的纲领性文件，是教学组织的依据，也是开发教学材料的基准。

（二）能力单元要素是转换学习目标和内容的依据

以职业能力标准作为开发课程的基准，可以明确课程学习的岗位任务目标，在教材编写时能够准确地使用动词描述出知识目标、技能目标、关键能力，并将职业能力标准中每个能力单元要

素转化成教材内容六要素。即能力要素转为学习工作任务, 实训指标转为技能操作项目, 基础知识转为理论知识, 关键能力转为职业素质, 鉴定指南转为鉴定证据, 学习资源转为学习资源库, 在开发教材中实现课、岗(岗位或职业)一致。

(三) 实践导向的能力本位学习活动设计

需要层次论指出, 个体学习的内在动力是要满足社会需求、生理需求、安全需求、尊重需求和自我实现需求。每个学习者对新知识技能和新态度培养的方法不同, 在能力本位的教材编写中, 针对每个学生的学习特征与学习风格, 应采用研究性学习、互动讨论式学习、服务实践性学习等倡导实践导向的学习方法。围绕“学生主体”设计教材和教学活动, 充分尊重学生的主体性、主动性与创造性, 激发学生学习的潜能与兴趣, 给其预留一定的自主学习空间, 让不同学习者能在其已有基础与水平上, 最大限度地发展自己成就自己。

(四) 运用“标准模式”实施教学鉴定

在能力本位的教学鉴定标准模式中, 采用“诊断式、格式化、终结式、先前能力认可”4种能力鉴定方式, 形成了一个完整的鉴定体系。因此, 在教材编写中, 应将观察、口头问询、书面测试、问卷调查、技能现场展示、第三方评价报告等鉴定形式组合, 开发鉴定工具, 收集关键知识与能力要素依据, 全面考核学生职业胜任力与可持续发展的社会适应力的形塑状况。

三、能力本位课程教材的结构

教材作为教与学的客体, 其结构是由学习观和教学观所决定的。认知心理学的研究表明: 良好的认知结构的形成与教材结构的优劣有着密切的关系。学习心理学家奥苏伯尔(D. P. Ausubel)甚至认为, 学生的认知结构是从教材的知识结构转化而来的。既然学习的本质是学生心理结构的构建, 那么, 就需要按照学生心理结构分步构建的要求, 遵循教学一般过程和具体过程的规律, 采用一定的教学方法, 来进行教材过程结构的设计。在坚

持“总起分叙”“渐进分化”“逐步求精”“协调整合”等原则的基础上，要做到以下几点。

（一）教材过程结构设计应体现设趣、激趣、诱趣和扩趣 4 个教学阶段

1. 设趣

设趣是教师通过分析学生本身的个体需要或者可能的外部诱因，为学生的学习设定学习目标和创设新异的学习情境。教材首先应该通过设置恰当的学习目标，创设问题情境，提高学习者的学习兴趣。

2. 激趣

激趣是激发学生的好奇心和求知欲。在教材中，要注意促使学生好奇心尽快地向求知欲发展，最终通过激趣，使学生形成良好的学习兴趣。

3. 诱趣

诱趣就是诱发学生“生疑—思疑—释疑—再生疑—再思疑—再释疑”的过程。这就需要教材依靠对内容的精心组织、科学安排，对学生产生这种诱惑。针对教学重点、难点，采用恰当教学方法，环环相扣提出问题，诱发学生“生疑—思疑—释疑”，不仅要学生有所知，还要有所思。学生每解决一个问题，就有一种攻坚克难的兴奋，就会多一份成就感与自信心。

4. 扩趣

扩趣是引导学生不断探究，培养创造性思维，引发创新精神。教材过程设计要做到进一步引导学生主动去发现问题，养成质疑、问难的习惯。使学生学习后，再质疑，开拓思维的广度与深度，达到促进学生多向思考、善于发现问题、最终解决问题的目标。

（二）教材过程结构设计应体现学生心理结构构建的一般过程

在理论知识教学过程中，体现习得、转化、巩固、迁移、应用等各阶段特点。在心智技能教学过程中，体现原型定向、原型

操作、原型内化等 3 个阶段的规律,注意运用“知识(前提)—实践模式(原型定向)—独立操作(原型操作)—形成技能(原型内化)”的心智技能形成模式。在操作技能教学过程中,注意体现操作示范、过程讲解、模拟训练、操作整合、实际操作教学特点。在品性养成教学过程中,体现品性养成的顺从、认同和内化 3 个阶段,并把握住认同这个关键环节。在学生素质与能力形成和培养过程中,要体现知识、品性、技能等的类化、迁移与整合的规律,可在教材过程结构设计中,设计出多级整合的过程。

(三) 教材过程结构设计要体现教材逻辑编排与学生心理发展顺序的契合与统一

教材编排上,不仅要体现各构成要素之间的逻辑关系,具有逻辑上的契合性,同时还要在心理结构的连续顺序构建方面,具有强有力的组织作用,让学生能充分利用学习的迁移,迅速把学到的各种经验要素整合成一体化的结构。以能力、素质的形成心理顺序,如:知识(习得—转化—巩固—迁移—应用)、操作技能(操作定向—操作模仿—操作整合—操作熟练)、心智技能(原型定向—原型操作—原型内化)、品性(顺从—认同—内化),以及迁移、整合、类化的心理顺序作为能力本位教育教材的逻辑顺序。

(四) 教材过程结构设计要体现符合能力本位的教学组织形式、教学方法和教育技术

为了达到一定的教学效能,不同的教学目标、教学内容,需要不同的教学组织形式、教学方法和教育技术。为增强对学生“多元能力”的培养,教学组织形式就必然突破传统的班级授课制和单一的“理论课堂”教学,将校园的“活动课堂”和面向社会的“实战课堂”与传统第一课堂有机地结合起来,相应地将接受式学习、研究性学习、服务性学习、项目驱动学习等学习方法有机结合、配套使用。尤其在“互联网+”时代来临的情况下,移动互联的网络教学平台、丰富海量的网络学习大数据平台、即时互动

的网络交往方式，都为能力本位教与学提供了极大便利。那么教材编写的过程中，必然要考虑到教学组织形式和教学方法的多样性以及教育技术的先进性，从而更好地服务于能力本位的教学需要。

四、教材编写原则及实践

依据能力本位教育与教学理论的要求，能力本位教育教材（主要是教科书）的编写需遵循直观性、概括性、具体性、识记性和迁移性原则。

为实现教材总体功能，教材在编写上可采用功能模块的形式，用功能模块保证教材总体功能的实现。章节设计要包含引言功能、学习目标功能、正文功能、外延功能、小结功能、整合功能6大模块。

（一）引言功能模块

包括设趣、与学生原有认知结构衔接、实施先行组织者策略等功能。①设趣，设定新异的学习情境，提高学习者的学习兴趣，这是学习动机形成与发展的先决条件；②与学生原有认知结构衔接，可从知识、技能、品性等方面切入，这个衔接的有效性对于启动学生后续的学习十分关键；③实施先行组织者策略，可帮助学习者排除干扰，确立学习的心向，让学生顺利进入后续的学习。

（二）学习目标功能模块

包括激趣和心理结构定向功能。激趣是激发学生的好奇心与求知欲。心理学家耐特（F. B. Knight）和瑞莫斯（H. H. Remmers）通过实验发现，学习目标明确，可使学习动机和兴趣都处于较高水平。明确的目标使学习者能理解它的价值和意义，也有助于学生心理结构构建的定向，使学生的学习始终处于主动应激的学习状态。

（三）正文功能模块

主要包括诱趣和心理结构构成功能。在正文中，通过生疑—思疑—释疑—再生疑—再思疑—再释疑这一过程，完成知识学

习、技能训练、品性养成，以及迁移、整合、类化等心理结构的系统构建，进而达到提升学生综合素质，培养职业胜任力以及可持续发展的社会胜任力的人才培养目标。

（四）外延功能模块

主要是扩趣，旨在培养学生的创新意识与能力。让学生通过“再质疑”，开拓思维的广度和深度，鼓励学生多向思考，尝试发现问题、解决问题。

（五）小结功能模块

主要功能包括：反思总结学习成果，增强学习兴趣，树立自信心，巩固新构建的认知心理结构。心理学研究表明，让学生及时了解自己的学习进展与成果（即反馈），可强化其进一步学习的心理驱动力。小结功能可以为进一步迁移、整合、类化作好必要准备。

（六）整合功能模块

知识掌握、技能学习、品性养成，需要通过迁移、整合、类化形成能力或素质。教材中的整合功能模块是不可缺少的，具体形式可以是科研创新训练、调查报告、综合能力训练、模拟实习、综合案例分析与展示等。

比如，本书作者群体，以能力本位理念为指导，在《管理学原理》《管理心理学》《组织行为学》等教材编写中大胆实践。在编写内容上进行了创新。特别突出了“宽、新、实”等特点，即：知识面宽，兼收并蓄中外管理科学的优秀理论和方法；内容新而实，反映各学科的最新进展，理论联系实际，符合中国国情，具有可操作性，管理案例选取兼顾中外，强调案例的国际化与本土性结合，管理学案例的选编以新近的具有典型意义的案例为主。在编写体例上进行了创新。教材体系结构设计，强调了精炼、严谨、系统、全面，力求对概念、原理解释精炼准确，同时结合多年的能力本位教学改革与实践探索，设计了包括学习目标、关键术语（中英文对照）、引入案例、复习思考题、案例分析、实践练习设计等与上述教材编写功能相契合的教学环节。把

多年开展本科生“研究性课题训练”的实践练习环节引入，旨在强调教学的开放互动，调动学生活学、活用，实战演练，以期达到理论与实践能力同步提高的目的。另外，部分章节还穿插了小故事、管理心理小测验等，增强了教材建设与能力本位教学的契合性与实效性。

第三节 能力本位课程实施

能力本位课程在设计思路考虑到学生所需的知识、技能和态度，以及与知识本位截然不同的对学习者的能力要求。这种课程设计一般是经过能力分析形成能力目标，再将能力目标的实现转化为课程项目，在项目的训练中培养学生的各种能力。其课程结构打破了传统学科本位的知识体系，不再追求学科体系的逻辑严密性，而是采用模块化的课程结构，以能力培养为主线，按照能力单元或能力要素来开发学习模块，设计课程项目，编制项目的训练内容。其最终课程目标是指向培养高素质、高技能人才。可以看到：①能力本位课程实施的中心是学生而不是教师，因为课程实际是指学生所接受到的知识、技能，而不是教师有意呈现的知识、技能，这种课程实施中心的转移必然导致教师作为知识技能的权威者的角色功能削弱，在能力本位教育体系中，教师成为学生可以利用的学习资源的一部分，成为实践学习的促进者、组织者、引导者、协助者，甚至合作者；②能力本位课程实施强调在实践中学习，通过实践学习达到掌握技能的目的，理论知识不再作为达到目标的唯一标准，取而代之的是适应学生的个体差异，完成达到相应能力标准的任务来证明自己的能力水平。

总的来说，能力本位课程实施更强调学生的通识教育，注重培养学生应用知识的能力；更注重文理渗透，强调建构合理的知识结构，培养终身学习能力与创业实践能力；使课程体系与专业内涵更贴近，使学生实践生活与理论学习更贴近。

一、能力本位课程实施的取向选择^①

(一) 能力本位课程实施的取向

研究课程实施问题,对凸显高校办学理念、衡量教学条件与管理水平、促进教师专业成长与学生综合发展有着重要的意义。课程实施是指把课程计划付诸实践的过程,它是达到预期的课程目标的基本途径。

目前人们对课程实施涉及范围的理解有两种代表性的观点:①课程实施是一个将预期的课程方案付诸实践的过程,在此过程中将涉及从国家、地方、校区直至学校、课堂等各个层面;②课程实施就是教学,持此观点的人认为课程实施就是对课堂教学的研究。根据对课程实施本质的不同认识,一般而言,课程实施有3种取向:忠实取向、相互调适取向及课程创生取向。课程实施的模式很多:“研究—开发—推广模式”认为课程变革是“研究—开发—传播—采用”的线性过程;兰德变革模式将课程变革分为启动、实施与合作3个阶段;帕克斯提出课程变革的情境观,并强调教师可作为课程知识和课程变革的创造者,以促进学生创生新的教学情境。课程的意义不是单方面呈现或传输的,而是通过教师和学生的“自传性思考、叙述性调查、修正性诠释、情境化理解、对话性交互作用所创造的”。蒋亦华(2010)综合学科本位、社会本位、个人本位等提出了建构课程实施专业本位观的五个原则,其中以“丰富专业定位内涵”为前提,胡庆山(2011)提出课程的成功实施需要发挥多元主体的合力。李小红(2009)的专著《教师与课程:创生的视角》综述了教师课程创生的内涵、合理性、理论基础、历史发展,并通过明晰其表现方式与形态,尝试构建教师的课程素质结构要素。韦冬余(2012)论述了课程创生的方法、创生取向课程实施中教师问题的现状及

^① 本部分是根据何云峰、郭小兰在《教育理论与实践》2015年第35卷第21期上发表的论文《S高校公共事业管理专业的课程实施叙事与反思》整理完成的。

消解策略等。目前来看，创生取向的课程实施备受关注，越来越成为研究者的研究课题。

（二）能力本位课程实施取向的确定

课程实施是一个动态的、开放的、并伴有理解和对话的过程。从某种意义上说，课程实施的过程就是从“理想的课程”到“现实的课程”的过程，最终都是通过教师的“教”和学生的“学”得以完成的。课程实施的过程中，课程的设计者与课程的执行者、教的主体与学的主体互动调适、共同建构，这必然涉及实践者的课程理念和个性化的工作。高校的课程实施应依据专业特点，围绕专业定位。然而目前高校的课程实施普遍“重模仿借鉴，轻自主创新；重历史传承，轻尝试探索”，这不可避免会产生一些现实诉求：所设课程的实用性与本科阶段课程不成正比，且缺乏特色；教学模式很难突破传统窠臼，教师参与的积极性有待提高；教学方法手段传统，缺乏变化创新；实践教学涉及面小；评价内容单一，评价手段单调；“硬”科研、“软”教学的明显倾向，使教师忙于搞科研，无暇教学，课堂中教师和学生常处于互相疏散、被动应付的状态。

解决上述这些诉求，前提是更新教育理念。依据课程创生取向，课程不应是预先设置的、独立于实施过程的，而是具有生成、丰富的特点；课程实施也不仅仅是一个在具体的校园情境、班级情境及课程变革计划中调整与适应课程目标、内容等的过程，而是师生在具体的教育情境中根据已有的经验催生、增长出新的教育经验的过程。课程实施的模式不是一成不变的，应根据具体课程内容具体选择。教学是课程实施的核心环节，也是其基本途径。

二、能力本位课程实施的过程

（一）明确师生的双主体地位

在能力本位课程实施中，必须首先确保师生双方都是课堂教学的主体。尽管师生可以充分汲取课程与教学专家、教育行政人

员所提供的课程计划,但真正要使这些计划发挥实质性作用,还要靠师生的交互合作。专家和行政人员所提供的课程计划只是课程实施中师生创生新的教育经验可选择的资源之一。在能力本位课程实施中,教师的主体性获得了应有的尊重,并被完全解放出来。教师的知识、经验、技能等在一定程度上高于学生,当他们向学生进行教育教学时,教师处于一种主导地位。只有当教师的主体性得以充分发挥,他们的需要、兴趣、价值观、经验和课程实施能力才能获得充分体现。学生同样有他们独特的精神世界、价值取向和活动范围,有他们自己的兴趣、爱好、情感、态度,应在课程实施中受到应有的尊重。只有当师生都成为课程实施的主体时,才能使他们真正成为课程实施的主人。只有师生的需要、兴趣、价值观、经验和课程实施能力与既定的课程计划进行理解、碰撞、创生出真正属于他们自己的教育经验,才能使他们的个性得以成长和完善。因此,师生都有权对课程实施发表自己的意见,都理应参与到课程实施中,真正成为课程实施的主人,成为课程实施的最终受益者。

(二) 确保师生之间的真实互动

互动是指在教学活动中,教师与学生之间及学生与学生之间的信息交流、活动交往、相互作用、教学互动。它是以教师为主导、学生为主体、训练为主线、思维为核心为原则;以培养学生的学习能力和创造能力为目的的互动。互动的方式有对话、活动等;互动的内容有情感互动、知识互动等;互动的形式有师生互动、生生互动、群体互动等,从而构成了一个开放式的互动体系。能力本位课程实施要生成新的教育经验,使师生的个性得到成长和完善,必须通过真切的互动才能实现。这一过程是师生真正理解、对话的过程。通过师生之间的真切互动,有助于发挥教师的主导作用,调动学生的学习积极性,真正表达出他们内心的思想,使自身的知识、技能、智慧与他人相碰撞,激发出思想的火花,产出一些创新的灵感,从而可能生成某一个人所不具备的群体智慧,创生出新的教育经验。另外,在真切互动中师生也可

以相互发现问题、分析问题、解决问题。在这一过程中，锻炼了师生发现、分析、解决问题与合作的能力，体验到自己的思想、感情得到了对方的理解、认可，更重要的是一种人格的尊重，也使他们的个性得以张扬、成长和完善。

（三）珍视实践中的具体情境

在能力本位课程实施中，必须珍视实践中教师与学生的具体情境。良好的情境有益于激发学生的学习兴趣，增进学生对学习内容的理解，培养学生的问题意识，激发学生的创新思维，形成学生的良好个性。课堂教学过程也是在一定的情境下发生和发展的，良好的情境能使学生产生良好的情绪，这种情绪可起到激发、维持、加强智力因素的作用，能使学生较好地理解、发现、掌握和应用知识。具体情境中的每一个教师和学生都是不同的，为了使他们得以最优发展，他们需要适合自己的不同课程。只有这样的课程才利于深化实施，为师生接受并对其产生真正实质性的影响。因此，只有特别注重具体情境中师生的不同差异，根据师生的具体特点，并结合既定的课程计划，在他们原有特点的基础上对其加以发展、创生，才能使创生的课程符合他们的实际需要，才能使师生的独特知识、经验、个性、情感得以尊重与张扬，才能使他们的潜能得以发挥出来，使他们的个性得以成长与完善。因此，教师作为课堂教学的设计者和指导者，必须为学习创设良好的情境，以激发学生的情感，启迪学生的心灵，点燃思维的火花，使学生在生动活泼的气氛中学习和掌握知识。

（四）教育经验的形成是合作创造的过程

在能力本位课程实施中，教育经验的形成是合作创造的。合作创造包含两层意思，一方面是合作，另一方面是创造，从而形成合作创造。创造的前提是合作，合作的目的是为了创造，最终只有通过合作创造，才能创生出新的教育经验。能力本位课程实施中，真正适合师生需要的课程是他们自己创生的课程。因此，必须通过合作创造得以重新生成。这就要求师生一方面要合作，

另一方面要进行创造。如果只依靠教师的思想、知识、价值观去创造，最终形成的课程更多的是具有教师色彩的，而把学生排除在课程之外了。然而，学生有自己的思想、个性、价值取向，这是教师不能替代的。并且教育的终极目的是为了学生，创生出的课程是为了对学生产生最终的影响，如果把学生排除在外，就失去了教育的本质意义。同样，如果只按照学生的思想、知识去创造，最终形成的课程更多的是具有学生色彩的，把教师排除在外了也是行不通的。因此，师生应该相互尊重、合作，发挥他们自身的潜能，进行合作创造。

（五）教育经验的形成是动态生成的过程

在能力本位课程实施中，新的教育经验和师生个性的生成是在教师与学生、学生与学生合作、对话、碰撞的过程中，现实生成的、超出教师预设方案之外的一个动态的、螺旋式渐进的过程。它随着教学环境、学习主体、学习方式的变化而变化，根据教师的不同处理而呈现不同的价值，使课堂呈现出动态变化、生机勃勃的特点。新的教育经验的形成必须在具体实践中经过师生的不断理解、调整和改进。因为师生的思想会随着情景的变化而变化，随着问题讨论、理解、探究的深入而产生质的变化，从而萌生出新的思想，进而改进先前的教育经验。如此往复，教育经验的形成是一个动态的发展过程，也只有这样，形成的教育经验才最终会被师生所认可，才能充分发挥教育经验的教育功用，使学生最优发展。师生把他们的个性完全融入真实的情境中，使其个性找到自由的空间，得到释放与发展。他们的个性必须在不断的实践创造、相互作用过程中，与实践不断发生碰撞、交融与生成。师生个性的形成，也随着课程创生的过程，随情境的变化而不断发生变化。因此，要用动态生成的观点看待课堂教学，充分重视师生生命活动的多样性和教学环境的复杂性，把每节课都视作是激情与智慧的动态生成过程。

三、能力本位课程实施的基本保障^①

（一）积极创设开放的教学氛围，不断推动课程创生

教学是课程实施的主要方式，所以对课程管理主要针对教学管理，教学管理包括备课、上课、布置作业、辅导、考核登台教学实施的基本环节的管理，加强对专业规范的管理，这是课程与教学改革协同发展的基础。笔者认为，课程编制与管理权力应适度下放。教学管理的改革应该更加民主化、个性化、人性化、人文化，更加崇尚以人为本，以学生的发展为中心，以教师的专业发展为依托，要大胆突破大学教学的模式化、管理的格式化、评价的显性化的教学管理范式，有效保证教师的学术自由，也给学生创造自由表达，敢于追求的品质与特色，促进学生的全面发展。

（二）努力转变教师的课程观念，提高课程创生素质

课程实施是体现教师课程观念的主要途径，也是促进教师专业成长的重要平台。不断发展的时代要求教师应不断表现出创新能力，其具体表现之一就是利用现有的条件，能动地、艺术地创设可激发学生的探索欲和创造欲的有效问题环境。教师不仅是课程的实施者，还应是课程的开发者、创生者和反思建构者；不仅要树立多元开放和动态建构的课程意识，还要提高整合课程内容并将之有效实施的能力；不仅要勤于进行与文本、学生的对话，还要善于自我对话。这就要求教师应不断更新自身知识结构，主动建构复合型知识体系；加强课程与教学的整合，强化理论与实践的联系；养成热情执着的生活态度，锤炼持之以恒、勇往直前的科研品质；增强批判反思能力，增强自我效能感。

^① 本部分是根据何云峰、郭小兰在《教育理论与实践》2015年第35卷第21期上发表的论文《S高校公共事业管理专业的课程实施叙事与反思》整理完成的。

（三）积极转变学生的学习方式，引导主动学习参与

课程创生取向认为，真正的课程是教师和学生联合创造的教育经验，课程实施本质上是在具体的教育情境中创生出新的教育经验的过程。学生是学习的主体，应成为课堂的重要发言人。学生不是空着脑袋走进课堂的，他们的为数不多的经历与经验应成为有效教学的生长点。课堂教学不应是就原初的课程计划“按图索骥”的过程，而应结合学生的生活经验，真正进行改造，并在此基础上创生出智慧的火花。转变学生死读书、读死书、读书死的被动局面，把人才的高端化、综合化作为培养的特色，通过课堂内外的持续改革赢得学生对主动学习的认同感，并动员或带动更多的学生参与其中。逐步培养学生具有全局观念、整体策划意识、广泛的适应性与终身的学习能力，以优秀人才的输出和事业的创造，来逐步赢得社会的广泛认可。

小 结

能力本位课程体系建构应遵循 3 个基本原则：通识教育与专业教育并重、知识掌握与能力培养并行、国际化与本土化相结合。能力本位课程体系是由目标要素、结构要素和内容要素 3 大要素构成。能力本位课程内容选择的依据有 4 个：课程目标、学习者的身心发展水平与规律、社会需要和学科知识的系统性。能力本位课程内容的来源有 3 大类：基础性课程资源、主体性课程资源和条件性课程资源。

能力本位课程教材开发的指导思想是：按公共事业管理专业能力体系的要求，充分考虑互联网时代的特征，以及大学生的个性特质，统筹考虑学业、职业、就业和创业的要素，以专业群为基础，以公共事业管理领域的综合化、高端化的需求为出发点，把教材选用开发与课程资源建设结合起来，把教材的选用与教学模式的改革创新统筹起来。能力本位课程教材的内涵要素包括 4 方面：①职业能力标准是教材开发的基准；②能力单元要素是转

换学习目标和内容的依据；③实践导向的能力本位学习活动设计；④运用“标准模式”实施教学鉴定。能力本位课程教材结构的设计在坚持“总起分叙”“渐进分化”“逐步求精”“协调整合”等原则的基础上，要做到以下几点：①体现设趣、激趣、诱趣和扩趣四个教学阶段；②体现学生心理结构构建的一般过程；③体现教材逻辑编排与学生心理发展顺序的契合与统一；④体现符合能力本位的教学组织形式、教学方法和教育技术。能力本位教育教材（主要是教科书）的编写需遵循直观性、概括性、具体性、识记性和迁移性原则，章节设计要包含引言功能模块、学习目标功能模块、正文功能模块、外延功能模块、小结功能模块、整合功能模块。

能力本位课程实施倡导创生取向。能力本位课程实施要明确师生的双主体地位，确保师生之间的真实互动，珍视实践中的具体情境，教育经验的形成是合作创造的过程，教育经验的形成是动态生成的过程。能力本位课程实施的基本保障有3方面：①积极创设开放的教学氛围，不断推动课程创生；②努力转变教师的课程观念，提高课程创生素质；③积极转变学生的学习方式，引导主动学习参与。

第四章 能力本位教学论

雅斯贝尔斯（Karl Jaspers）曾经说过，“大学是研究和传授科学的殿堂，是教育新人成长的地方，是个体间富有生命力的交往，是学术勃发的地方。”大学的这种功能更多的是在大学教学过程中体现出来。回顾世界大学教育发展史，可以发现大学教学是一个有生命、有深度、有丰富内涵的探究与创造的过程，具有哲学性、生命性、学术性、实践性与复杂性等特征。然而，“众创时代”来临，大学教学效益受到前所未有的质疑与诟病，到底如何“教”才能适应社会对能力人才的吁求与渴求呢？从纵向的历史维度与横向的现实维度来看，多数大学仍固守“知识本位”教学，这一教学观强调以知识为中心，强调所学知识的科学性、连贯性与系统性，注重新旧知识的联系，轻视对学生能力的培养，以学校为主要学习场所，以班级为学习单位，其目标虽然指向就业，但就业市场没有对其毕业生有任何挑剔的余地。而本书所阐述能力本位教学，恰恰是对“知识本位”教学先天缺陷与不足的弥补。完整的能力本位教学既强调对直接的职业胜任力的培养，更强调对可持续发展社会适应力的培养。本质上来说，能力本位教学就是要突破“知识本位”教学的系统性与完整性，教学目标更强调能力导向，要求教学空间环境更加开放、教学模式范式更具弹性、教学方法手段更加多样，特别注重教学评价的发展性，甚至在学制安排上也要求更加灵活而富有弹性，就是要创造一种有利于学生综合能力培养的氛围，增强教育教学的整体效益。

第一节 能力本位教学目标确定的依据

教学目标是指教学活动所要达到的预期结果，任何一项教学目标确定之后，对教学活动都具有导向、激励和评价等功能。研究如何确定教学目标、怎样表述教学目标，是设计教学目标的主要问题，也是教学取得成功的先决条件之一。教学目标制定出来以后，可以通过不断的信息反馈，纠正教学活动中的偏差；可以使带着明晰的目标去学习，激发学生的学习积极性和主动性，进而增强学习动力；可以考查学生的学习效果和教师的教学表现。由此可见，教学目标在整个教学活动中发挥着至关重要的作用。

能力本位教育教学理念决定了知识基础上的“核心能力”的培养是其主要的教学目标，这是开展能力本位教学的总前提。

一、能力本位教学目标的心理学解析

作为重要的心理学概念，“能力”具有其内在的科学意涵，这是确定能力本位教学目标的重要前提与科学依据。

布鲁姆等人将教学目标分为认知、情感和动作技能 3 个领域，加涅（R. M. Gagne）的学习结果分类理论将教学活动所追求的目标概括为学生的 5 种能力，即态度、动作技能、言语信息、智力技能和认知策略。在 20 世纪末，为克服应试教育的弊端，全面推进素质教育，学生的综合素质大体应包含基础知识、基本技能、基本能力、个性发展等方面知识、能力、素质的全面协调发展。这与教育心理学家对教学目标的表述具有内在的一致性。

本书的能力本位教学目标的内涵，总体上与心理学家的认知是一致的，但同时又充分考虑了高等教育场域下教学目标指向的特殊性，比如教育层次、教育对象、教育属性等有别于其他教育类型的特殊性，即本科教育的层次、对象的成人化、属性的专业

化,而传统“知识本位”的教学哲学观决定了在传统的教育教学视野中,以知识为中心,强调所学知识的科学性、连贯性与系统性,注重新旧知识的联系,轻视对学生能力的培养,知识传授自然而然地被作为教学的首要任务与教学的重要目标,它关注的是知识的获得,教学上讲求的是单一的“授”与“受”的关系,在考核上则直接体现为卷面分数的高低,这种教学目标存在着天然的缺陷,大学生应具备的职业胜任力和可持续发展的社会适应力存在严重缺失。

进一步分析,能力在个体素质结构中,处于纵向维度的关键层次上。换言之,任何一个学生在他的素质结构的纵向维度上,如果他只停留于掌握知识这个层次,那么他的头脑不过是成了储存知识的仓库,他对于解决社会生产和社会生活中的实际问题是无能为力的,大学生个体只有在掌握知识的基础上,具有运用知识、创造性地解决实际问题的能力,他才能进一步加深对知识的理解,而且才能在反复的实践中,不断掌握科学的思想方法,升华和养成科学的精神,他才能由“知识书生”转化为“能力人才”,顺利走向职场,适应科技快速发展、知识不断更新的现代社会。

二、能力本位教学目标的社会学分析

能力本位教学目标的确定,不仅要依据科学的心理学依据,还有深刻的社会现实与历史背景,是顺应时代潮流的。

马克思在《哥达纲领批判》一文中,提出了社会主义社会的个人消费品按劳分配的原则,他明确提出在社会主义阶段,“承认能力是个人的天赋特权”,因为人的能力不同,他们贡献给社会的劳动量就不同,在“作了必要的扣除之后”,他们从社会那里领回来的个人消费品的分量也就不同。现阶段,我国确定的“多劳多得、少劳少得、不劳不得”的社会分配制度下,能力是劳动者个人在按劳分配中以及按生产要素分配中获得正当收入的保证。这就是说个人的能力,除了在按劳分配中获得合法收入之

外，还将在生产要素分配中获得合法收入，个人拥有作为生产要素的技术，同样也是个人能力的具体表现之一。

开发人的能力具有极大的社会价值。我国正处在通过市场经济建设社会主义现代化强国的历史时期，科学技术是第一生产力，人才资源是第一资源。国以才兴，业以才旺，党和国家面对新世纪、新阶段的发展任务与时代挑战，先后确定“人才强国”的重大战略、“创新驱动”发展战略等重大战略。这一系列关键重大战略靠什么支撑呢？不能不提得靠教育对人的能力的开发与培养。人的能力，一方面作为生产力的能动要素，直接参与和作用于社会生产力的发展；另一方面，人的能力，特别是具有高度复杂劳动力的人的能力，是发展科学技术最具决定作用的巨大力量。在当今科学技术日新月异的时代，即使是一般的劳动者，只有具备了相应的职业胜任力和可持续发展的社会适应力，才能立足于充满激烈竞争的社会中。

本质上，重视能力也是社会进步的历史必然，符合人类文化发展的大趋势。纵观人类社会发展史，可以清晰地看到，能力本位反映了人类文化发展的总趋势。“能力本位，符合人类文化由原始社会的群体能力本位向奴隶社会的宗法血统本位，再向封建社会的权力本位，再向资本主义社会的金钱本位，以及向知识经济社会的智能本位转移的发展趋势。”

三、能力本位教学目标的教育学厘析

教学目标，既是教学的出发点，也是教学的归宿，同时又是教学评价的依据。制定好教学目标是提高教学有效性的关键。因此，要提高教学的有效性，首先要制定有效的教学目标。能力本位教学目标，如何才能有效，从教育学层面上还必须遵循几个规律性的原则。

（一）学生主体原则

随着教育改革的深化，大学教学以学生为主体的观念，正在日益为广大教育工作者所接受。学生是认识的主体、发展的主体

和处理信息的主体，是教学过程中的真正主体。教学目标体现为学生个体达到某种规格和标准的程度，那就需要考虑学生的学习需要、现有能力和条件两个方面。一方面，学生的学习需要是怎样产生的？心理学研究表明，学生发展的内在动力是新的需要与原有水平之间的矛盾。新的需要与原有水平之间有差距，就会推动学生努力去学习，即产生学习的需要。学习需要指有关学习的“目前状况与所期望达到的状况之间的差距”，这种差距就是矛盾，有差距才产生学习的需要。另一方面，通过对学生能力和有关条件（含学习资源和学习约束条件）的分析，来估计学生在采取有效教学策略的情况下可能达到的程度和水平，从而恰当地确定课程教学目标。

（二）能力导向原则

能力本位教学与传统的知识本位教学有着本质的区别，它强调大学生职业胜任力和可持续发展的社会适应力的培养，强调综合职业能力和全面综合素质的培养。针对能力本位教学的性质和任务把“行为性目标”和“表现性目标”结合起来，即形成一种新的能力本位教学目标取向，应以具体的、可操作性的行为形式陈述课程目标，制定明确、具体、恰当的教学目标，是有效教学的前提和基础，也是能力培养的标准和标杆。具体化要求，这是指教学目标的表述要明确、具体，应避免含混不清和不切实际，具体明确的教学目标能使学生把握“要学什么”和“学得怎样”，能使教师的教和学生的学都具有明确的目标，进而提高教学效益。

（三）循序渐进原则

教学目标的制定必须遵循教育教学活动的客观规律，要全面考虑各方面的影响因素，循序渐进地综合反映各层次、各阶段的要求，处理好总体性与具体性、长远性与阶段性的关系。从纵向上看，有关学生的任何预期的学习结果，都要通过达到不同层次的要求而实现；从横向上看，不同的学习者达到的目标在层次上又有个体的差异。所以，教学目标的设计要注意层次化的要求，

要反映出学生学习结果的层次性。

（四）专业针对性原则

要根据专业学科类属、性质，确定相应能力要求的教学目标。比如，笔者所在的公共事业管理专业，就通过公共管理综合实训、公共管理实务认知、专项社会调研与科研训练、毕业实习与毕业（设计）论文等实践环节，使学生适应办公自动化，熟练应用管理信息系统，培养学生综合运用所学知识解决公共管理常见问题的能力，训练学生分析问题、解决问题的能力，使学生掌握文献检索、资料查询、社会调查的基本方法，具备进行基本的统计分析的能力，具有一定的语言表达能力和写作能力、科研能力和实际工作能力。通过实践环节中任务的完成，锻炼学生完成任务、克服困难、勇于钻研等动机和意志品质。

教学目标是课程目标的进一步具体化，是指导、实施和评价教学的基本依据。能力本位教学目标的制定应基于国家的教育方针、学校的培养目标和课程目标之间的密切联系，特别要顺应“众创时代”对大学生创新创业能力培养的新要求。

第二节 能力本位教学组织形式的择用

教学组织形式作为实现教学活动的实践载体，是一个结构完整、动态建构的生态实体。然而传统的大学教学组织形式观更多地将其视为一种“名”、一种“形式”，认为教学组织形式是各教学要素机械、静态的组合，这一方面遮蔽了教学组织形式内部结构链条的融通机制，以及要素熵变带来的影响；另一方面也制约了教学组织形式本身的拓展与创新。厘清大学教学组织形式的蕴涵、机理，透析现行大学教学组织形式的特征和质效，对于能力本位教学需要的教学组织形式的选择与创新，具有重要而深远的现实意义。

一、教学组织形式的基本特征

目前,典型的教学组织形式样态有课堂教学、现场教学、习明纳(seminar)、教学沙龙、网络教学、小组教学、学习共同体等,学者从结构论观点、制度学视角、学习生态学视角等不同的理论视角,对教学组织形式进行了多维度的诠释,虽然表述各有差异,但其中内含的一些特征则是相通的。

(一) 主体交往性

教学组织形式,主要是围绕教学活动中的教师与学生之间的互动而出现的,主体间交往过程中的方式、关系决定着教学组织形式的最终表现形式。

(二) 结构性

教学组织形式是以一种要素相互联结的形态呈现的,这种联结通过吉登斯所谓的结构化过程,又表征为一种制度样态,具有了相对稳定性,从而形成固定的组织形式,如个别教学、班级教学等。

(三) 实践性

教学组织形式的存在并不是简单的“符号”集合,而是各要素间进行着真实的动态建构、交互组合,根据任务和情境的变化,对教学组织形式展开适时转变。

二、教学组织形式的内在机理

大学教学组织形式不仅表现为教师、学生、教学内容、教学时空等要素的组合,还是一个由多重结构叠加形成的网络联合体。其中包括为实现教学目标,教师和学生在教学活动中形成的交往形式和互动结构;教学内容及方法在教学过程中展开的步骤和次序;以及教学主体和教学资源在时空中的组合结构。三重结构以不同的线索链条相互植嵌,共同作用,形成较为稳固的组织形式。与此同时,内部与外部要素的不断变化,也给大学教学组织形式带来了挑战和机遇,各种新型的教学组织形式不断涌现

出来。

（一）大学教学组织形式中的三重结构

1. 师生交往的互动结构

大学教学具有哲学性、学术性、生命性、实践性和复杂性 5 类品性，因此大学教学不单是知识传授的过程，更重要的表现为一种师生间生动的交往过程，教师和学生交往中为实现特定的教学目标进行组合，形成了师生互动的结构，并且构成了大学教学组织形式的主轴，教学内容的传授、教学方法的运用以及课堂中教学设施的布置，都要围绕师生的交互结构而展开。而交互结构的形式与体量直接影响着整个教学的效果和目标的达成。国内外许多学者的实证研究都证实了这一点，如美国的格拉斯和史密斯探讨了班级规模对学生成绩的影响，苏珊和斯蒂芬研究了班级组织对能力认知的作用等。

大学教学组织形式中教师与学生的交往互动结构，根据师生之间双方比例、互动形式、关系样态等可以分为一对一、一对少、一对多、多对多 4 种结合方式：①一对一主要是指个别教学制或导师制，教师对单个学生进行教学与指导；②一对少是指小组教学，根据教学目标、任务将学生分成若干小组，教师以小组为单位展开教学；③一对多就是目前普遍使用的班级教学制，一个教师对整个班级进行教学；④多对多在教学组织形式中称之为协同教学、小队教学，即有多名教师协作组成教学团队，对一个班级的学生进行教学的组织形式。

2. 教学过程的次序结构

教学过程是教学活动的展开过程，是指教师借助一定的教学条件，运用适当的教学方法，指导学生掌握教学内容、发展能力的过程。而教学过程的次序结构就是指教学要素和活动的时间序列上的分配组合，也称之为课的结构，它取决于课堂教学的内容、教学方法、学生的认识发展水平以及这节课在教学过程中所处的地位等。长期以来，在教学论中把课的结构看成是一种固定的模式顺序，即：组织教学—复习提问—讲授新教材—巩固新教

材一布置作业。这种结构是一种以教师为主体的教学观念的体现，并没有很好地反映出学生认识活动的心理状态。

教学过程其实是一个动态的连续体和运行程序，但是以纵断面的方式进行审视，则表现为大学教学组织形式中相互连接的教学环节和步骤，显现出各教学要素之间的次序、排列结构。不同次序结构的安排往往与教学方法结合很大程度上型塑了教学组织形式的样态，例如，提出（发现）问题—教师指导—独立研究—互动讨论，这种次序结构适用于习明纳；确定任务—分组合作—师生讨论—归纳总结，这种次序安排则适合小组教学。

3. 教学时空的组合结构

师生的交互、教学过程的展开都是在特定的时空当中进行的，教学时空就为这种教学活动提供了物理载体，它是大学教学组织形式中在场的“缄默者”，教学时空在教学组织形式中一方面表现为具体教学媒介的布置结构和组合形式，例如教室桌椅的摆放方式、电脑、投影仪等设备的安放位置，这种显性的空间布局暗含着“隐性课程”的因子，不仅规制了教学活动的进行方式，而且也发挥着相应的教育作用。另一方面是指教学活动所发生场所的空间位置，其中空间位置又可分为实体的地理位置和虚拟的空间位置，如课堂、校园、实习现场和网络空间等，因此教学场所在空间位置上的不同，往往导致了教学组织形式的不同。

根据教学时空表现形式的不同，从课堂内部座位的排列结构来看，教学组织形式的空间结构可分为：方形或圆形、马蹄形、秧田型、模块型，不同结构下教师与学生的互动方式、频率以及影响程度是不同的。按教学活动发生场所的空间位置来划分，大学教学组织形式有课堂教学、现场教学、教学沙龙、午后茶、咖啡馆以及 BBS 板与聊天室等。随着教学场所的转移，教学内容和方法都发生了相应的变化，教学组织形式的组织性与制度性特征也会进行改变。

从心理学的角度看，时间是学生学习过程中的一个决定性因素。从教育学的角度看，教学时间是影响教学活动的一个重要因

素，控制和改变教学时间在一定程度上也就意味着控制和改变教学活动。因此，在教学实践中，了解、研究教学时间，并根据教学需要对教学时间进行合理分配和控制，是教学设计的一项重要内容。教学时间分配主要依据教学任务、学习规律和教学资源 3 个方面。教学时间还会通过基本概念与能力目标数量、各个学习环节的时间分配、教学活动的教学做合一等三方面影响能力本位教育教材的编写。

（二）大学教学组织形式变革的影响因素

关于制约教学组织形式的因素，学界主要有这样两种看法：①教学组织形式随着社会政治经济和科学文化的发展，以及对人才要求的提高而不断发展和改进；②教学组织形式决定于教学任务和内容，并为完成特定的教学任务服务。但是这种观点只注意到了大学教学组织形式中要素的制约作用，而没有认识到这些因素的发展、变化也为大学教学组织形式的改革与创新提供了可能性，即具有使能的作用。

1. 大学教育目标

大学教学组织形式是围绕特定的教育目标建构形成的，因此大学教育目标的设定、变化，以及实践中对教育目标解释的差异都会反映在教学组织形式的组建和选择上。从大学教育目标演变的发展历程来看，主要包括知识、能力与素质的矛盾，专业与通识的困惑，现代大学教育目标同样面对着这两对关系，因此在实践中有的侧重其中一个方面，有的选择通融兼顾。而这种对于大学教育目标的选择和理解同样存在于教师和学生之间，师生所持的教育目标观直接影响了大学教学组织形式的择用和效果。例如，知识目标导向的教学组织形式更倾向于班级教学形式，能力目标导向的侧重于现场教学、习明纳等方式，素养目标导向的则对沙龙、咖啡馆、茶座等非正式教学组织形式更感兴趣。此外，实践教学过程中，师生间对于教学目标的理解，其相向并不一致，这种差异会导致对教学组织形式的认可与选择发生冲突，从而影响教学组织形式运行的质效。

2. 教学内容与方法

教学内容也是一个制约教学组织形式的因素，是偏重认知还是偏重技能操练，是理论性认知还是事实性认知，是学科课程还是活动课程，都有其相宜的教学组织形式。在选择大学教学组织形式过程中，教学内容本身就是一个很重要的变量，不同学科、课程的教学内容的性质是不同的，有的适合于整体教学、有的适合于个别讨论、有的适合于现场指导、有的适合于自主探究，因此根据课程性质和教学内容的特点、要求，选择或是构建相应的教学组织形式，同时随着教学内容的进程和要求，可以适时对教学组织形式进行动态转换。

教学方法的采用与教学组织形式有着密切联系，在大学教学组织形式的演化进程中，最初都表现为一种教学方法，随着教学方法的不断采用，和其他要素的关系逐渐稳固，进而转变为一种正式的教学组织形式。例如讲授法与班级教学制，研讨法与习明纳等。因此，教学组织形式一方面囿于使用的教学方法，另一方面新型教学方法的运用也为教学组织形式的创新提供了契机。

3. 教育技术的发展水平

技术的变迁对生产、组织形态的作用有时是革命性的，随着多媒体与网络技术的快速发展和广泛运用，传统大学教学组织形式的性质和内涵已经发生了巨大的变化：①教育技术的发展打破了物理教学时空的界限，延伸了教学活动的范围，创建了新的大学教学组织形式，如网络教学、远程教学和虚拟教学社区（BBS板、QQ等）等；②教育技术促进了师生间一对一、一对多的多元互动，为个别指导、个别化教学、研讨教学的实现提供了可能性；③教育技术有助于选用多样化的教学内容和方法，通过特殊的技术手段，转变教学内容的呈现次序以及实现教学内容的动态化，同时利用技术特点，模拟一定的自然和社会情境，有助于教师采用观察法、协作讨论、发现式教学、模拟教学和情境教学等多层次教学方法。

4. 学校教学资源的配置

教学组织形式是教学活动中各要素的组合，受制于学校相应教学资源的水平和条件，因此实践当中教学组织形式的选择，并不能按照理想的方式进行，而是依据现有的教学资源。学校教学资源主要包括物质资源和师资资源两方面，学校的物质资源指的是学校拥有的教室、实验室、仪器设备、教学用具和图书资料等，他们是大学教学组织形式运行的物质基础。例如教室中座椅是否可以灵活摆放，有没有圆形或椭圆形课桌，是否安装多媒体设备等都在某种程度上制约了教学组织形式的选择。学校的师资资源是指学校的教师、教辅人员的数量与水平，在教学组织形式中主要体现为生师比，若教师人数较多、学生人数少，则可以实现小班教学，采用个别教学、习明纳、教学沙龙等教学组织形式，反之就不得不采用班级教学的大型教学组织形式。因此，教学资源的配置情况决定了教学组织形式的实际选择范围和可能性。

三、能力本位教学组织形式的择用

能力本位教学，特别强调对可持续发展的社会适应力的培养，因此在综合运用各种教学组织形式时，一定要符合学生的认知规律，结合其学习最佳需要，进行科学的安排。作为教师必须考虑什么时间、什么情况下运用何种教学组织形式最适宜。

（一）依据课程特征，综合运用多样化教学组织形式

每一种教学组织形式都有其优点和缺陷，不可能同时实现所有的教学要求，并不存在万能的教学组织形式，衡量教学组织形式的标准是与教学内容、方法的匹配和适合程度，而非盲目的“创新”“追新”。因此在选择具体的教学组织形式时，①要依据课程的性质、教学内容的特点和要求，对于那些学习起来容易拉开差距的课程（如数学、自然科学），采用同质结合为特征的教学组织形式，以利于挖掘学生的个人潜力；而另外一些课程，如有关社会问题的课程，采用异质结合为特征的教学组织形式，以利于学生对不同于自己的立场、观点增进了解，提高社会适应能

力。②要根据课程教学的进度,在不同时段按照需求实现教学组织形式的动态转换和变形。在教学的不同阶段,课程内容会出现一些不同特点,如有的适合教师讲授、有的适合师生讨论、有的则需要学生小组合作,这时就需要适时调整并选择相应的教学组织形式。③在以班级教学组织形式为主体的情况下,也要综合运用多种辅助教学组织形式,通过不同方式完成课程教学,更好地实现教学目标。

(二) 注重师生互动,创建多元化个别教学组织形式

个别化是大学教学组织形式发展的一个趋势,究其原因,①缘于弥补班级教学组织形式的不足,注重对学生的因材施教,发展差异,促进个性发展;②作为受教育者的大学生在心智、知识等方面都具有一定的水平,民主意识也在逐渐增强,要求建立平等的师生关系,与教师进行有效的交往互动。良性的师生互动对于激励学生学习兴趣、扩展学生知识、激发创新思维和建立良好师生关系等起着重要作用,而师生互动主要是通过个别化的教学组织形式来实现的,此外历史和实践也证明个别化教学组织形式如习明纳、教学沙龙、俱乐部等对于提高师生互动、促进人才培养成效显著。因此在大学教学中除了改进班级教学,加强课堂内部师生间的互动,如运用研讨教学法、小组教学法等方式外,也要注重课堂外咖啡馆、茶座以及 BBS 板、QQ 等方式的运用。从多方面构建多元化的个别化教学组织形式。

(三) 借助教育技术,创新构建新型教学组织形式

教育技术的飞速发展,为大学教学提供了新型的教学工具、设施,破除了时空的局限,实现了教学内容呈现的集中化和动态化,同时借助声像技术创新地营造、模拟教学情境,使得大学教学组织形式的创新具有了众多可能性。因此大学教学要积极、充分利用教育技术的发展成果,①加强并优化多媒体技术设备的配置,改变课堂空间布局结构,扩充教学信息含量,丰富教学展现的方式,从而为教师改变教学方法,重组教学要素,构建新型教学组织形式提供技术支持和物质基础;②通过技术手段扩展教学

活动的空间，改变师生交往互动的形式，建立网络教学、远程教学、虚拟社区、聊天室、教学博客等新型教学组织形式。

目前，我国大学现行的以班级教学为主、教师讲授为主、以系统知识传授为主的“知识本位”教学，不利于社会对能力型人才的渴求与诉求。而能力本位教学组织形式的多样化、个别化、新型化的择用，恰是对“知识本位”教学缺陷的全新弥补。而基于新理念的教学组织形式的推行，必然要求在教学观念上、师生关系上、教学方法及手段等方面的配套保障。

第三节 能力本位教学生态的优化

生态就是指一切生物的生存状态，以及它们之间和它与环境之间环环相扣的关系。教学生态，是学生和教师共同活动的最基本的生态环境，具有独特的结构体系和生态特征，是教育生态环境的核心区域和学生个性化成长与发展的内存空间，也是师生群体和谐共生的生命舞台。

大学教学场域下，教学的对象是直接面向社会的准工作人员，教学应交给学生基本的生存生活能力以及可持续发展的能力，然而传统的“知识本位”观念下的大学教学生态，是一个僵化的、单一的、师生关系冷漠的生态系统，显然不能适应达成这一教学目标的需要，而倡导“开放化的教学时空、交互性的教学关系、网络化的教学载体、多样化的教学方法、创生性的教学策略”的能力本位教学生态，是对“知识本位”教学生态的优化，正在受到越来越多高校的推广和更多师生的青睐。

一、开放化的教学时空创设

在知识经济和教育全球化、大众化思想的影响下，教学由封闭走向开放已成为一种必然趋势。能力本位教学，着眼于学生生命的整体性，倡导知识与能力、过程与方法、情感态度与价值观的多维目标的观照，而仅依靠传统“课堂中心、教师中心、课程

中心”三中心为主要特征的封闭式教学体系，显然难以满足能力本位多维教学目标的需要，必须突破思维定势，大胆解放思想，更新教学理念，确保大学教学环境由封闭走向开放。

传统意义上，课堂是各级各类学校教学的主要场所，但在“众创时代”仅凭单一的“理论课堂”培养的人才，显然是很难适应“大众创业、万众创新”的现实需要的，大学必须走开放之路，才能实现理论学习与社会实践学习的紧密结合，助力“知识书生”向“能力人才”的转型与生成。在具体的教学实践中，要勇于突破，大胆实践，尤其要拓展课堂时空，要充分利用传统的理论课堂（第一课堂）之外的校园活动课堂（第二课堂）和社会实战课堂（第三课堂），充分利用第二、第三课堂的独特教学功用，引导学生立足静态书本，大胆动手实践，放眼日新月异的社会，面向持续发展的未来。

为发挥“三个课堂”协同融合在能力本位教学中的独特功用，除传统的教室可以成为课堂之外，校园里的实验室、图书馆（室）、博物馆、标本室、体育场、资料室、报告厅、社团活动广场、创业大厅、创业园区、网络中心、科研岗位、管理岗位等也都应该得到充分有效地开发。成为传统课堂有益补充的新的活动课堂，学校应从经费上、教学管理制度上、学制和学时的安排上更加灵活。而且，高校要积极推动产学合作、产教融合、产研合作，充分利用科研中试基地、实验站、研发基地、生产车间、生产基地、管理岗位等企业事业单位各条战线的一线岗位，通过顶岗实践实习、合作研发，充分发挥社会这个大课堂的教育教学资源的优势，进而达到能力本位教学、实践育人之功效，构建产学研协同育人体系，逐步形成“支持线上线下互动、课内课外互动、校内校外互动”，满足能力本位教学需要的开放化的大学教学时空框架。

二、交互式的教学关系建立

传统师生观，是一种控制与被控制、给予与接收的关系，而

新的知识观使得师生观发生根本性的改变：学生是知识的自主建构者、创造者，教师成为学生发展的指导者、促进者、激励者、合作者，师生关系不再是简单的传递—接受—传播—复制的关系，而成为人与人之间深度交流、平等协商的对话协作关系，教育教学活动由此转化为师生共同交流、讨论、共同经历知识和人生意义的生成过程。新的知识观、学生观下，能力本位教学催生大学师生关系的解构与重构。

传统的“知识本位”教学中，多以教师的单向权威式、灌输式传授知识为主，教师多居于主导地位，而学生处于被动接受地位，学生应有的自觉性、主观能动性和创造性，很难得到体现。而能力本位教学核心理念是基于和谐师生关系，双向或多向的网络化的交流观点、思想，不断碰撞出智慧的火花，尤其要充分调动学生的积极性，给学生以更多的发展和表达的机会，教学要发扬民主，提倡“群言堂”，倡导多向信息交流，通过师生、生生的频繁互动、互相启发，激发学生的潜能与智慧，激发起学生跳出传统知识课堂、跳出书本、走出教室，探询、研究、发现，从而不断培养学生综合的素质与能力，既能通过专业的实践，获得直接的职业胜任力，同时还能形成学生可持续发展的社会适应力。通过有目的、有组织的双向或多向信息传递方式的，师生相互交流、相互作用、相互促进，把教师的“教”、学生“学”的主体作用发挥到极致。

能力本位教学要求的交互式的教学关系，要求建立一种平等的、合作的、对话的，利于师生相互切磋、相互启发、积极互动、共同成长的新型师生关系，它是多维的，既有学生与教师的交互，也有学生与学生的交互，还有人与教学媒体的交互。这种交互性的教学关系体现了平等的民主关系，也体现为教学观念、教学内容、教学过程的开放性，还体现了交互形式的多样性。师生除了面对面沟通交流，还可通过电子邮件、即时通讯工具、电话等方式进行交互沟通，通过多向立体多维的交互沟通，充分调动学生学习兴趣，培养学生探索问题、分析问题、解决问题的能力。

力，同时也调动教师教学创新的积极性和能动性。

三、网络化的教学载体选择

当今是一个信息技术普及的时代，网络改变了生产方式、生活方式、组织方式、思维方式，可以说网络无处不在、无时不在，网络教学平台已经成为各级各类教育教学离不开的技术手段与平台载体支撑，这是实现教育现代化、信息化的必然选择。网络教学平台作为一种功能强大、资源丰富、使用便捷的教学依托和教学环境，具有开放性和灵活性的特点，方便个性化的学习，弥补了传统的教学会受到师资水平和办学设施限制的缺点，建构虚拟课堂，联合不同国家不同学校的教师共同授课，通过声音、图像、视频等多媒体展示教学内容，在很大程度上优化了教学环境，改善了教学质量。

能力本位教学倡导教学环境的开放、教学关系的交互，尤其强调在深度广度上开发海量教学资源，实现知识、能力和素质的立体多维的教学目标，而网络化的教学载体以其教育理念新颖时尚、教学方式趣味多样、教学资源信息海量、师生交流即时快捷等特点，成为全球许多网络软件公司关注的焦点，如 MOOCS 的开发、Blackboard 等的开发与推广，国内高校诸如清华大学、上海交通大学等高校也在国际软件巨头甫一推出慕课资源之时，积极参与其中。作为大规模在线开放课程的代表，慕课在短短几年之内，风靡全球，颇受高等院校师生及社会各界的青睐与热议。

开展能力本位教学，必须选择完备的成熟的网络教学平台，应能全面支撑教学活动的各个环节，能帮助教师利用网络设施备课、制作课件，能熟练应用网络手段授课，能利用网络即时便捷的优势，实现师生、生生之间无障碍实时化的互动交流，比如可以随时随地提交作业、批改作业，发布通知、转达讯息，满足不同层次、不同对象、不同年级的学生听课、自学、自我测验等多样化的需求。也就是说，只要搭建了一个好平台，为师生、社会

人员提供基于“时时处处人人”的学习环境、为教师提供人性化的教学服务平台,就能取得能力本位教学锦上添花之效应。除此之外,随着移动互联技术的日臻成熟完善,除专业的网络教学平台的建设与选择外,许多基于网络技术的微平台,如大家比较大众化的QQ、MSN、微信、微博等社交网络交流平台,也兼具强大的教学功能,可以通过构建各类型微型交流群,来实现师生之间的互动交流。比如笔者所在的公共事业管理专业的老师在教学过程中,就充分利用这些社交网络平台,建立了班级QQ群、大学生科创及论文发表交流群、考研交流群等,甚至把大学生频繁使用的智能手机也巧妙地开发为课堂教学中兼具资源与手段功能的微型教学设备,而不是倡导所谓的“无机课堂”,一味禁止课上使用手机,调动大学生学习的积极性,增强大学生利用智能手机学习的自觉性与主动性。

为确保高校网络教学平台的应用效能和管理水平,①要建立科学的引导机制,号召教师更新教学观念,探索教学模式与方法,引导教师将网络教学平台应用于教学活动之中;②要开展形式多样的培训活动,既包括对技术管理人员的业务培训,又包括对教师的使用培训;③要结合网络教学的实际要求,做好网络教学平台与教务管理平台的衔接,提高师生对网络教学平台的重视程度;④是要加强网络教学软硬件环境建设,提高校园网络服务器功率与宽带流量,还要建设先进的多媒体教室和数量充足的计算机机房,以满足网络教学需求。

四、多样化的教学方法应用

教学方法,是教学过程中教师与学生为实现教学目标与教学任务,在教学活动中所采取的行为方式,它体现了特定教育价值观念,必然也受到特定教学内容制约,还受到具体的教学组织形式的影响制约。教学方法涉及教师“教”的方法和学生“学”的方法(学习方法)是“教法”与“学法”的有机统一。也就是说,教法必须依据学法,学法也必须得到教法的有效支持和

指导。

能力本位教学着眼于多元智能的协调开发,注重系统学科知识之外的各种能力的培养,注重知识基础上的能力培养,本质上是知识活化的过程,尤其要发挥各种教学资源、各种教学组织形式下,不同教学时空环境对能力素质的型塑过程。这个知识活学活用、活化为能力的过程,必然要依赖独特的教学方法,而且是多种教学方法的合理组合,才能促进最大限度的转化与活化。因为,每一种具体的教学方法各有自身特点,有其独特的使用范围和使用条件,以及独特的教学效用。换言之,没有放之四海而皆准的方法,一种或几种教学方法不可能适用于一切范围与条件。

而且,教学手段载体、教学时空环境、教师自身特质等因素,也是教学方法选择不可忽略的影响因素。因此,选择教学方法,就要全面地、具体地、综合地考虑各种有关因素,进行权衡与取舍。教学方法多种多样,各有特色,有最基本的哲学方法论、一般的方法论,还有具体到各学科的教学方法,能力本位教学实践中,更多关注具体的教学方法,如研究性学习教学法、服务性学习教学法、移动学习教学法、PBL(问题或项目)驱动教学法、群体研讨教学法,还有启发教学法、案例教学法、现场教学法等,不一而足。而且,这些教学方法由不同的教师应用于不同的对象、不同的场合、不同课程,以及为了不同的目的,还会衍生出许多教学方法的亚类或变种,就连能力本位教学理念批判的接受式、灌输式学习,在许多富有经验的教师的教学过程中,杂合其他教学方法的精髓,如启发、案例等,也就变成了有意义的接受学习,成为能力本位教学不可或缺的方法。这就给教师们提出较高的要求,不能为方法而方法,把方法当摆设,而是要善于扬长避短,因地制宜地选取和活用方法,这也应成为选用某种方法而舍弃某种方法的必要依据。

正所谓“教学有法,但无定法”。要如全国各高校涌现出的不同学科的教学名师一样,植根于自身的学科专业、自己所面对的对象、自己所开展的科学研究、自己所处的教学团队,权变式

地选用教学方法，创造性地应用，甚至提出自己独特的教学方法，形成自己独特的教学艺术与风格。也就是说，在能力本位教学过程中，要执着于光荣而神圣的育人事业，如陶行知、李吉林等一大批教育教学改革家一样殚精竭虑，不舍追求，捧着一颗心来，不带半根草去，锻造出为世人所称道的教学方法和教学艺术。

五、创生性的教学策略实施

埃德加·富尔（Edgar Faure）在《学会生存》一书中指出：未来的文盲不是不识字的人，而是没有学会怎样学习的人。可以说，学会学习，培养学生可持续发展的社会适应力，在未来社会，至关重要。而传统教学过程中，仅仅注重了陈述性知识、程序性知识的学习，而忽略了策略性知识的学习。换言之，就是我们培养的学生会背概念原理，会做考试题目，但却不能很好地运用所学分析和解决实际问题。那么，教师采用什么样的教学策略，才能实现“静态知识”向“动态能力”的转化呢？

生成性是用来解释事物的演变过程与发展机制的重要概念，它强调以创生和发展的观点去看待一切事物及其变化。从生成性的角度看，教学过程是在一定教学情境中的生成性活动。生成性是对教学过程非确定性、非连续性和非中心化的诠释，是对教学过程的预设性、程序性和计划性的补充和完善。创生性的教学策略是指教师在教育教学过程中，面临复杂的教学情况所表现出来的一种敏锐、迅速、准确的判断能力，它通过教师的创造性思维和创造性劳动而生成，这种创生能力为教学过程注入了生命活力。而能力本位教学观念，就是要强调在开放的教学时空下，通过师生的多维交互，借助网络化的教学载体平台，应用多样化的教学方法，以未知或不确定性的“问题”为中心展开教学。这一过程，并不只是教师把预设的属于教师知识范围之中的“知识图景”按部就班地传输给学生，而是在师生既有知识、经验的交互沟通基础之上搜寻问题，面对教学过程中难以预料而又必须直面

和及时处理的问题,或者面对处于一时激情状态的学生时,教师需要机智地在瞬间迅速判定,并通过师生的交流、分享与合作,最终解决问题之目标。

能力本位教学策略要体现出应有的创生性,就要做好以下几个方面工作:①坚持教学目标的刚性与弹性相济的原则,为教学的创生留有余地;②重视教学内容的创生,教学中结合学生现有知识、技能、思维水平等实际,合理选择、适当补充、有效重组、灵活使用教材,积极促动知识创生、问题创生以及思维方式创生,特别强调一点,问题创生又是知识创生和思维方式创生之起点,思维方式创生则应是教学内容创生的最高境界;③艺术性地组合使用多样化的教学方法手段,为教学的创生提供必要的方法手段支撑;④积极创造条件,积极催化师生间交互性的教学关系,为教学的创生提供源源不断的创生动力。

创生性教学中,教师不是作为传声筒,而是带着智慧、理性、情感中,作为一个特殊个体,与学生一样平等地参与到充满问题的教学情境和特定意义的创造性生成建构之中。在此过程中,教学对师生而言,永远充满着超乎预设之外的魅力,而不是一开始就知道结果如何。一种源自师生思想自由的魅力,它永远对教师 and 学生的智慧智能构成挑战,并且随时召唤着师生创造力、智慧和才能的涌动与喷发,师生的潜在在富于挑战与激励的创生性的教学情境中不断释放与展现出来。

第四节 能力本位教学评价的创新^①

从本质上来说,评价是一种价值判断的活动。在某种意义上,有怎样的评价体系就会有与之相应的教育内容与效果,教学评价在教学改革与创新中具有重要的导向与激励作用。传统的知

① 本节是根据何云峰、李长萍、赵志红发表在《中国大学教学》2011年第2期上的文章《基于发展性评价理念的“五维一体”学生评价创新》修改完成的。

识本位教学评价，“一纸试卷定乾坤”往往是其不二的评价选择，从评价主体、内容、方式等方面都不能很好满足能力本位教学的多维教学目标考查和全程性系统性的评价考核，这就有必要对传统的评价功能重新进行思考与定位，及时推行与之相适配的“过程与结果并重，教学与评价紧密结合”的基于发展性评价的新理念与新体系，以取得能力本位教学之应有成效。

一、发展性评价理念的多维审视

（一）哲学视角：建构主义理论要求教育评价注重发展性和过程性

建构主义在摒弃了传统教学以学生被动接受、死记课本知识、教师为课堂主宰、学生个性受到严重压抑的传统教学方式后，构建了其素质教育的理论特色。建构主义的学习观，提倡在教师指导下、以学习者为中心的学习，是由学生的内部动机，即好奇心、进步的需要、自居作用及同伴间的相互作用驱动的积极性主动的知识建构过程。它不仅重视知识识记，更重视分析解决问题的素质能力。建构主义教学观认为，教学就是创设学生学习活动的情境，它包括学习活动的组织、学习者心态分析、课堂文化的建设、心理氛围的营造以及个人幸福的关注等广泛内容。建构主义学生观认为，教师的教学就是“为了每位学生的发展”。把学生看成是发展中的人，珍视学生的独特性和培养独特的人。

由此，建构主义也提出了其相应的评价观，其评价的重点在于知识获得的过程，强调怎样建构知识的评价比对结果的评价更为重要。“立足过程、促进发展”成为这种评价思想的集中代表。以对学生学习效果的评价来说，它包括了学生自我评价、学习小组对个人的学习评价、教师对学生激励性评价以及是否完成对所学知识的意义建构的评价。评价内容以重知识记忆向重实践能力、创新能力、心理素质、学习态度的综合考查转向。评价标准从强调共性和一般趋势向重视个体差异个性发展的评价转向。评价方法除了传统笔试，更多倚重多元参照系评价。评价

主体由单极向教师、学生、家长、社会共同参与的交互评价转向。评价重心由只关注结果向形成性评价、促进性评价兼容的方向移动。

（二）心理学视角：多元智能理论强调教育评价的全面性和发展性

美国哈佛大学心理学教授霍华德·加德纳（Howard Gardner）提出的多元智能理论认为，智能是个体解决实际问题的能力和生产及创造出社会需要的有效产品的能力。人的智能不是一元的，而是多元的，而且每种智能在每个人身上的表现程度和形式是不一样的。传统的智力测验是一种单一的智能测验，只能比较好地说明学生在语言和数理逻辑方面的智能发展状况，而不能反映个体智能的全面发展状况。而且，每个人的智能强项是不同的，每个人都可能在一两个智能领域表现很突出，有的表现在语言智能方面，有的则艺术智能优秀。因此，对学生的评价应该是建立在多元的基础之上的，必须充分认识评价给学生带来的心理反应，倡导学习评价“发现闪光点”“鼓励自信心”，让学生保持健康向上的心态，为学生的学习创造良好的心理环境，帮助学生扬长避短，使学生从评价中获得成功的体验。

多元智能理论要求，制定多元化的评价标准，充分发挥学生评价的功能，促进学生身心素质的全面和谐发展；要求评价内容多元化，特别强调知识以外的综合素质的发展，尤其是创新、探究、合作与实践等能力的发展，以适应人才发展多样化的需求，关注被评价者之间的差异性和发展的不同需求，促进其在原有水平上的提高和发展；要求教育评价的实施主体多元化，不仅仅是教师，更重要的是要突出学生的主体地位，让学生始终以主体身份参与其中，清楚地认识自我，不断提高自我教育能力；要求评价方法的多元化，即用多样化的评价方法去评价学生的不同方面，甚至用不同的评价方法去衡量我们每一个个体，目的在于促进每个个体积极主动地发展，进而充分发挥评价的激励功能和促进作用。

（三）教育人类学视角：向往以人为本和多元化发展的教育评价方式

教育人类学认为，人是未特定化的，人具有发展和自我肯定的本质，因而教育的功能就在于发展人的各种潜能，使人主动应付复杂的环境，并进行有意义的创造。人通过文化学习和传递而发展，教育和发展是人的一种存在方式，人的发展与文化的传承和发展是共生、相统一的。教育人类学视角下的人的发展观，更注重体现以人为本和多元发展的理念，把人作为经济和社会发展的本原和核心，把人的发展视为发展的本质、发展的目的、发展的动力和发展的标志，强调人的多元文化背景下的个性化发展和文化的可持续发展。教育的最终目的不是传授已有的东西，而是要把人的传统力量诱导出来，将责任感、生命感和价值感“唤醒”。

基于此，教育人类学评价改革，被认为是一种全新的视角与趋势，即根据一定的价值标准和教育人类学视野下的全面发展观对教育作出的价值判断，因而远远超出了作为一种评价类型所包含的内涵。其本质是指通过评价来促进人及其所承载的文化得以相辅相成、彼此促进、协同发展。为此，它要求在评价标准、评价过程、评价方法及评价结果的处理上都要有利于人的全面发展和文化的传承。它试图对适应“知识本位”需要的传统教育评价观念进行修正和超越，使教育评价走向更加合理和科学，从而有利于发挥教育评价应有的发展性功能。相对于传统的教育评价而言，教育人类学关注的人的发展性评价更注重人文关怀，强调有效引导文化传承和人的和谐发展，承认多样性和差异性是人发展的本质要求。

二、发展性评价理念的基本蕴含

上文通过哲学、心理学、教育人类学等多个维度评价理念探寻，从不同角度概括出评价理念应遵循发展性、过程性、全面性、人本性等特点，可以说是异曲同工，或者可称之为发展性评

价理念的理论源泉。笔者以为,发展性评价是以充分发挥评价对学生学习与发展的促进作用为根本出发点,以融合教学与评价为基础和核心,在关注共性的基础上注重个体的差异发展,通过系统地搜集评价信息并进行分析,对评价者和评价对象双方的教育活动进行价值判断,实现评价者和评价对象共同商定发展目标的过程。发展性评价理念应具有如下蕴含与特征。

(一) 强化发展性功能, 淡化选拔性功能

21 世纪的教育,更加注重培养学生积极的创新意识、实践能力、学习过程情绪体验以及健康的身心品质等综合素质,以为学生终身发展奠定基础。而发展性评价关注的正是学生的进步与成长,而不止于选拔,它尽可能地根据被评价者发展状况的关键信息,正确地判断每个被评价者的发展潜力,为被评价者提出适合其发展的有针对性的建议,让学生根据教师提供的必要的诊断性、反馈性信息,把握自己学习状况的信息,让学生及时调节其学习行为与策略,其着眼点在被评价者的未来的最优发展上。

(二) 提倡寓评价于教学情境与全过程中

发展性评价理念,不仅关注掌握知识、技能的过程与方法,而且更关注与之相伴而生的情感态度与价值观的形成,强调评价的真实性、情景性与过程的开放性。随着发展性评价要求评价内容多元化、综合化的实现,传统单一的终结性评价很难对复杂教育现象做出科学合理的评价,引入一种与教学活动融为一体的情境性评价,可以比较全面、深入、真实再现评价对象的特点和发展趋势等。这一评价方法可对被评价者完成任务的过程和结果进行全面评价,可弥补卷面测验的不足,有利于考查被评价者的综合素质与能力。

(三) 体现人文关怀, 强调民主、平等、协商

发展性评价强调,评价者与被评价者应具有共同的价值取向,对被评价者的发展特征的描述和发展水平的认定,必须是评价者和被评价者共同认可的,体现平等、民主、协商等特点,强调人文关怀和人的和谐发展。教育人类学认为教育评价不能不

带有文化背景，不能不考虑文化因素，忽略文化因素的教育评价不能称其为合理的评价，忽略文化传承谈人的发展也不能称其为真正意义上的发展。与之相适应，要逐步建立符合发展性评价的教师评价体系，把对教师教学评价的关注点由教师的“教”转向学生知识的获得过程、情绪体验以及合作与交流等诸多方面。

（四）提倡多元主体、多样方式、分层次标准的评价

1. 评价主体多元化

评价者不应仅是教师、学生本人，还应包括管理者及与学习成长相关的人等。因为多元评价主体可以为学生的成长与发展提供多角度、多层面的评价信息，而且多元评价主体要与被评价者之间形成双向互动或多向互动，在平等、民主的互动中关注和满足被评价者的成长和发展的需要。同时，被评价者成为评价主体，也有利于提高被评价者的主体地位，发挥自我评价、自我反思、自我教育的功能，促使被评价者健康成长与发展。

2. 评价内容多样化

人才培养以学生的全面发展与成长为根本目的，在关注学生学业成就评价的同时，更加关注学生全面发展的评价，在考查学生知识获得与智能增进的同时，评价体系中有机地增设情感态度与价值观的变化、创新意识与实践能力、分析与解决问题的能力、合作精神与协调能力等方面的评价指标，不断推进考试方式的多样化。要根据考试的目的、性质、对象等，改变过去简单地以“一纸试卷定乾坤”的做法，诸如：研究性学习小课题、现场答辩式、知识竞赛式考试等，根据课程与内容的性质，因地制宜地采用，并对考试结果加强分析，形成对学生的激励性评价意见或建议，促进学生全面发展。

3. 分层次评价

当今时代已进入一个多元价值、多元思维的时代，要求改变过去单一的质量标准，评价标准也应该多层次化，因材施教，因材施教评价，才能给不同被评价者以不同的教学要求与相应的努力方向。也就是说，评价必须尊重被评价者的差异，通过多层次的或

一定弹性的评价标准为被评价者的个性发展与健康成长提供空间。

综上所述得出,发展性评价理念,以其“注重过程性、发展性、强调多元主体、多样方式、分层次的评价”的特质,很好地契合了能力本位教学对知识、能力、素质综合考核评价的根本诉求。因此,在具体的能力本位教学实践中,要积极地探索,大胆实践,不断推进基于发展性理念的能力本位教学评价改革。

三、基于新理念的能力本位教学评价保障

倡导发展性评价,并不一定完全排除传统的教育评价的基本技术和方法,发展性评价强调理念的转向,这必然要求与之相适应的评价体系、教师理念、管理理念、评价手段等的转向、更新与丰富。

(一)全面发展的学生评价体系转向

要按照能力本位教学的要求,在考查学生知识获得与智能增进的同时,评价体系中要有机地增设情感态度与价值观的变化、创新意识与实践能力和分析与解决问题的能力、合作精神与协调能力等方面的评价指标。与之配套的就是要改革单一量化的评价方法,采用灵活多样的质性评价方法,特别重视对学生学习过程的评价,及时发现学生发展过程中的进步与变化,帮助学生认识自我、建立自信,以激发学生内在的发展动力。还要根据考试的目的、性质、对象等,尝试多样化的考试方式,改变过去简单地以“一纸试卷定乾坤”的做法,充分发挥和利用考试的导向作用,对考试的结果应加强分析指导,为学生提供建设性的改进意见,形成激励性的评价意见或建议,以促进学生的全面发展。

(二)对教师的发展性评价转向

要实现对学生的全面的人性化的评价,关键在教师。对学生的发展性评价需要新的教师评价来支撑。能力本位教学要求根据学生全面发展水平的提升来评价教师工作业绩,要把对教师教学评价的关注点由教师的教转向学生学习知识的获得、过程参与、

情绪的体验以及合作与交流等诸多方面，要不断强化教师自我教育、自我监控与自我反思的意识与能力，逐步建立符合发展性评价要求的教师评价新体系。

（三）教育评价管理理念的转向

能力本位教学要求，要逐步建立以学校、学院、系（教研室）共同参与的教學评价制度，逐步转变唯分数论教育质量的传统观念，建立促进教学管理不断发展的评价体系，从学校、学院、系（教研室）、教师和学生等多个层面，周期性地对教学管理中的问题进行评价，改进教学管理，为适应创新人才培养的发展性评价提供管理实践与理念层面的保障。

（四）教育评价手段的升级与更新

积极引进开发多功能“在线评价系统”，可以借鉴国内外已有的计算机辅助评价（computer assisted assessment，简称CAA）成果，大胆建立多功能的“在线评价系统”，逐步实现评价的开放化、即时化，将学习的全过程纳入评价的视野，激发学生关注学习的每个环节，注重过程的锻炼与体验，从过程中反馈存在的问题，不断改进和提高学生的学习和教师的教学，让学生逐步适应信息时代的现代化、信息化的新的评价手段，以满足能力本位教学的需求。

发展性评价作为一种新的评价理念，其特殊性更多地表现在评价价值观的改变以及对评价结果的不同解释和利用上，因此要改变传统“知识本位”教学只顾结果不顾过程、只顾目的不顾手段的评价思路，应关注被评价者为达到目的所采用的方法和途径、关注被评价者在达到目的的过程中获得的经历和体验，倡导深入学生发展进程中，及时了解学生遇到的问题、所付出的努力以及获得的进步，进而对学生的持续发展进行有效指导。同时也应注意，注重评价的过程性与发展性，并不意味着对结果评价的排斥，将终结性评价与发展性评价有机地结合起来，逐步转变唯分数论教育质量的传统观念，从多个层面上周期性地对教学管理中的问题进行诊断评价，为发展性评价的实施提供管理实践与理

念层面上的保障,最终形成与能力本位教学相适配的教学评价新体系与新方式。

小 结

能力本位教学目标的确定有心理学、社会学、教育学 3 大依据。对“能力”所具有的内在科学意涵的界定,是确定能力本位教学目标的心理学依据。从社会学角度来看,能力本位,符合人类文化由原始社会的群体能力本位向奴隶社会的宗法血统本位,再向封建社会的权力本位,再向资本主义社会的金钱本位,以及向知识经济社会的智能本位转移的发展趋势。从教育学角度看,能力本位教学目标的有效性需要遵循学生主体原则、能力导向原则、循序渐进原则、专业针对性原则。

能力本位教学组织形式具有 3 个基本特征:主体交往性、结构性和实践性。大学教学组织形式变革的影响因素有:大学教育目标、教学内容与方法、教育技术的发展水平和学校教学资源的配置。进行能力本位教学组织形式选择时,要考虑:①依据课程特征,综合应用多样化教学组织形式;②注重师生互动,创建多元化个别教学组织形式;③借助教育技术,创新构建新型教学组织形式。

要实现能力本位教学生态的优化,需要做好以下工作:①创设开放化的教学时空;②建立交互式的教学关系;③选择网络化的教学载体;④运用多样化的教学方法;⑤实施创生性的教学策略。

从哲学视角看,建构主义理论要求教育评价注重发展性和过程性;从心理学视角看,多元智能理论强调教育评价的全面性和发展性;从教育人类学视角看,向往以人为本和多元化发展的教育评价方式。可见,能力本位教学评价的创新就在于推行“过程与结果并重、教学与评价紧密结合”的基于发展性评价的新理念与新体系。发展性评价理念具有 4 大特征:①强化发展性功能,

淡化选拔性功能；②提倡寓评价于教学情境与全过程中；③体现人文关怀，强调民主、平等、协商；④提倡多元主体、多样方式、分层次标准的评价。基于新理念的能力本位教学评价保障有4方面：①实现全面发展的学生评价体系转向；②实现对教师的发展性评价转向；③实现教育评价管理理念的转向；④实现教育评价手段的升级与更新。

中国农业出版社

第五章 能力本位教师胜任力

中共十八大把“创新驱动”上升为国家战略，“大众创业、万众创新”成为时代发展的主题，坚持以“能力为重”培养人才成为高等教育教学发展的主要趋势，深入探索实践能力本位教育理念正当其时，因此高校教师必须顺应这一新的发展趋势，以培养创造性人才为己任，立足于能力本位人才培养这一核心目标，尤其要着眼于学生“可持续发展的社会适应力与职业胜任力”的培养，不断提升能力本位教学的水平。教师应该顺应创新的时代潮流，不断更新观念，逐步树立全新的人才观、育人观、教学观、学生观，应逐步成为学生潜能的激发者、学生能力的培养者，还应逐步成为信息的传播者、交流的主导者、机会的创造者、平台的搭建者、资源的提供者。高校教师胜任力越来越受到广泛关注与研究。本章主要借鉴胜任力及教师胜任力的已有成果，首先从理念层面对能力本位教师胜任力进行初步探索，接着从宏观管理层面提出能力本位教师胜任力的培育策略。

第一节 能力本位教师胜任力 理念层面探索

胜任力的概念最初由哈佛大学教授 Mc Clelland 提出，他认为胜任力是与工作、工作绩效或生活中其他重要成果直接相似或相联系的知识、技能、能力、特质或动机。国内外学者均认为教师胜任力的定义应该包括与实施成功教学有关的专业知识和专业技能。高校教师胜任力是指高校教师个体所具备的，与实施成功教学有关的专业知识、专业技能和专业价值观。它隶属于高校教

师的个体特征，是高校教师成功教学的必要条件，也是高校教师教育机构的主要培养目标。

一、胜任力模型的构建方法及步骤

“胜任力模型”通常是指能力素质（或胜任特征）模型，即担任某一个特定的任务角色所需具备的胜任能力总和。这种模型是指能将某一工作中成就卓越与成就一般的人区别开来。采用何种方法构建胜任力模型，以保证模型的科学性和有效性是一个非常重要的问题。学者们提出了许多的构建方法，比如 BEI（行为事件访谈）、层次分析法、灰色决策模型等。

学者们一致认为行为事件访谈法在胜任力要素的揭示上非常有效。Mc Clelland 和 Boyatzis 开发了一个以行为事件访谈法为基础的胜任力模型的开发程序，其步骤如下。

（一）定义胜任标准

以高校自身发展战略为基础，通过将战略目标及工作目标的层层细分，提炼出鉴别高绩效者与一般绩效者的标准。

（二）选择胜任样本

根据胜任标准确定胜任样本，即抽取出一定数量的高绩效者与一般绩效者。

（三）行为事件访谈

该方法采用开放式的行为回顾式调查技术，要求被访谈的对象列出他们在工作中发生的关键事例，包括成功事件、不成功事件或负面事件各 3 项，并且让被访者详尽地描述整个事件的起因、过程、结果、时间、相关人物、涉及的范围、影响层面以及自己当时的想法或感想。访谈者在征得被访教师同意后应采用录音设备把内容记录，随后整理形成行为事件访谈报告。

（四）提炼胜任力

访谈者对行为事件访谈报告进行内容分析，记录各种胜任特征在报告中出现的频次，然后对优秀组和普通组的要素指标发生频次及相关程度统计指标进行比较，找出两组的差异特征，根据

显著性差异特征，确定绩效优秀者的胜任特征。这一步骤的要点是：研究对象集中在出色的业绩者，主要应用访谈资料的主题分析法将分析结果提炼为用行为性的专门术语描述的一系列胜任力。

（五）建立胜任力模型

抽取权重较大的特征合并归类，形成较大类别的胜任力要素，由此建立胜任力模型。

（六）验证胜任力模型

寻找并发展测量这些胜任力的方法，重新选择两组样本对这些胜任力进行检验，以保证测验成功。

二、高校教师胜任力模型的研究现状

（一）国外高校胜任力模型综述

毕斯考夫（Bissechoff）和格罗伯勒（Grobler）等人运用结构化问卷对高校教师胜任特征包括学习环境、高校教师专业承诺、纪律、高校教师的教学基础、高校教师反思、高校教师的合作能力、有效性和领导等8个理论层面进行了因素分析，最后总结出了二因素模型，即教育胜任力（educative competence）和协作胜任力（collaborative competence）。澳大利亚维多利亚州独立学校协会（AISV）的一项调查指出，高校教师胜任力是一个多因素模型结构，由15个因素组成，即沟通能力、计划和组织、工作标准、适应性、人际关系建立、发展友谊、持续性学习、技术或专业知识、辅导、决策、以学习者为中心、质量关注、信息监控、创新、行动发起，这些因素对成功的教学行为至关重要。

（二）国内高校胜任力模型综述

近几年，我国研究人员也通过多种方法从高校教师的素质、能力、人格等方面对我国高校教师胜任力进行调查研究，初步构建了高校教师胜任力模型。

王昱等通过问卷调查，从个性心理品质的角度对高校教师胜任力模型进行了初步研究，认为教师胜任力由创新能力、人际理解力、责任心、关系建立、思维能力和成就导向等因素构成。胡

晓军采用层次分析法对胜任力理论进行了定量研究，确定了包含知识素质、能力素质和人格素质 3 个大类的高校教师胜任力模型。任嵘嵘等对 120 余名学生和老师进行问卷调查，建立了河北省高校教学型教师的胜任力模型，包括专业能力、驱动能力与个人成熟 3 个维度。姚蓉采用问卷调查法和统计方法，包括探索性因素分析和验证性因素分析，构建了湖南省高校教师胜任力模型，包含个性特征、发展特征、教学态度、教学技能、专业技能、关注学生、人际沟通 7 个因素。汤舒俊等采用行为事件访谈法来确定高校教师的胜任力特征，并据此形成胜任力调查问卷，通过小样本调查，对数据进行探索性因素分析，提出胜任力可归为 4 个因子：人格魅力、学生导向、教学水平和科研能力，其中，人格魅力是根本，教学水平和科研能力是两大支柱，学生导向是终级结果体现，验证性因素分析表明该模型拟合良好。首都师范大学的李英武等人研究指出，高校教师胜任力包括情感道德特征、教学胜任力、动机与调节、管理胜任力 4 个因素。蔡晓军认为教师个体中的胜任力构成因素可以用“冰山模型”直观地表示出来，教师个体的经验、知识和技能是显在的表层因素，价值观、态度、习惯、思维方式、工作内驱力、人格特征等作为个人特质的潜在部分往往难以被重视，完整的胜任力模型是个体完成高校教师工作所必须具备的表层与潜在特征的总和。翟海燕提出了高校教师胜任力应由个体维度、工作任务维度与高校发展战略维度 3 部分组成，即“人一岗一战略”三维整合模型，是迄今为止较为完整的胜任力模型。

综上所述，关于教师胜任力模型构建已经成为高校人力资源管理领域的一个研究热点，关于高校教师胜任力的论文与文献数量大幅度增长，有关专家学者已经进行了教师胜任力模型构建的探索，形成了诸多宝贵经验。

三、能力本位教师胜任力

通过查阅高校教师已有胜任特征与模型的文献资料，结合专

业教师在公共事业管理专业十多年来的教学改革实践,对能力本位教师胜任力特征进行了描述、分类、提炼、抽象,构建出能力本位教师胜任力的4大关键要素,即教学创新力、学术研究力、教学领导力、教师影响力。

(一) 教学创新力

能力本位教学要求教师必须具备持续不断的教学创新力。教学创新力是指教师在教学活动中能顺应社会和教育自身发展的趋势,运用自己的智慧,创造性地提出问题、解决问题的能力。具体地讲,这种能力表现在教学活动中就是指教师在达到基本教学要求的基础上树立新的教学观念,开拓新的教学思路,探索新的教学方法,设计新的教学方案,建立学科之间新的联系,发现新的教学规律。这是教师劳动创造性的具体体现和必然要求。因此,教学创新力包含对教师能力的基本要求与创新要求。基本能力是创新能力的基础,运用创新能力进行创造性教学是目的。

1. 完善的知识结构及知识更新能力

知识是能力的基础,教学能力也必然要以宽厚扎实的与教学相关的知识为前提。根据国内外有关教师素质的研究与教师知识的理论分析,我们认为高校教师应具备的知识包括:①本体性知识,即教师所具备的特定的学科专业知识;②条件性知识,即教育教学中所运用的教育学知识(特别是高等教育学及高等教育哲学等)、心理学知识(特别是教育心理学、高等教育心理学及大学生心理等);③实践性知识,即高校教师在实际教学过程中所具有的课堂情境知识以及与之相关的知识,具体地说就是教师教学经验的积累。实践性知识是专家型教师和新教师在知识结构上的本质区别,也是影响两者教学效果显著差异的重要因素;④文化知识,即教师要具有广博的文化知识。

不断学习和更新知识是高校教师的一个重要任务。因此,高校教师要具备知识更新的能力,不定期地更新以上4个方面的知识,特别是本体性知识和实践性知识。

2. 驾驭教学内容及统整教学资源的能力

能力本位教学要求教学内容的开放化，教学资源的丰富性，因此教师就要从整体上把握所授学科的内容，要为学生提供一个开放的学科知识体系，打通学生吸收本学科的新知识、新方法、新材料的通道。教学内容的驾驭能力是教师教学能力的核心，是实现教学目标、完成教学任务的根本保证。具体而言，教师需要具备以下几个方面的能力：处理教材的能力、“理论联系实际的能力、追踪所授学科发展前沿的能力、评价所授学科的能力及学科联系的能力”。

(1) 定位教学内容，理论联系实际

教师要对教学内容作必要的取舍，做到去粗取精；要对教学内容区分主次，合理安排教学的重点、难点和关键；要根据内容主次制订详讲与略讲计划，使详与略相互配合，相得益彰。理论联系实际的含义有两个：①上课时将有关新的社会现象纳入所授学科的知识体系中；②用所授学科的知识解释有关的社会现象。能否理论联系实际也是教师统驭学科内容能力高低的表現。教师在讲课时要有意识地把高度抽象的概念、原则和原理同某一具体的现象和过程联系起来，将所授知识与专业实际结合起来，拓展学生对专业的感性认识，促进学生对专业知识的理解和掌握。

(2) 跟踪学科前沿，评价所授学科

跟踪所授学科发展前沿的能力对高校教师来说尤为关键，因为它对高校教师保持教学的新鲜和活力非常重要。科学发展速度加快的同时，学科也在不断地发展，高校教师要关注本学科的发展动态，及时地了解本学科研究热点，向学生传授本学科的最新知识和最新研究信息。教师要站在较高的角度、从全局来把握所授学科，对所授学科内容的历史、现状、所存在的问题、没有解决的课题等方面要有所认识，在此基础上进行整体评价。较高的学科评价能力意味着教师可以发现别人不能发现的问题，可以使教师产生新奇感和自豪感，并推动教师为解决这些问题去努力工

作,在解决问题的过程中不断地推动自身对所授学科内容的统驭能力。教师较强的学科评价能力不仅是自身知识发展、促进自我统驭学科内容的内在动力,而且也是能力本位教学对教师提出的较高要求。

(3) 注重学科联系,强调知识迁移

学科联系的能力是指教师在讲课时不仅能够在本学科内部前后知识之间建立联系,而且能够在不同学科内容之间建立联系的能力,是综合能力的一种表现。学科之间本身存在着这样或那样的联系。为了建立本学科教材内在的逻辑体系,许多教材可能会忽略对学科之间联系的叙述,教师在讲课时应该将这些内容有机地补充进去。因此,从事自然科学学科教学的教师,要掌握必要的人文科学知识,丰富自己的文化底蕴;从事人文科学学科教学的教师,要掌握必要的自然科学知识,以便于借鉴和利用自然科学的研究方法和研究手段,为本专业的教学和科研提供新的参照系和方法论。较强的学科联系能力,意味着教师具有广阔的知识体系,在讲授时能够旁征博引、左右逢源,利于学生知识内化、开阔视野,增强学生可持续发展的社会适应力。

3. 教学表达与信息沟通的能力

(1) 融通言语与非言语表达

教学表达能力是指教师借助言语和非言语手段传授知识、促进学生全面发展的能力。言语表达能力包括口头语言表达能力和书面语言表达能力两种,言语表达能力是教师最基本的教学能力。它是教师的逻辑思维、组织与处理教材以及运用语言文字等诸方面能力的综合体现。高校课堂上单向沟通居多,因此教师讲课必须做到使用普通话教学,发音准确,语言准确严谨,简明清晰,生动活泼,流畅通达,感染力强,富有启发性,音量节奏适度,合乎逻辑和语法,深入浅出,生动形象,要有抑扬顿挫的节奏感,这对提高讲课效果非常重要。教师的书面语言能力主要反映在板书设计中。板书要做到标题醒目,布局合理,内容简要,字迹端正。这也是对教师教学创新力的基本要求,即我们通常所

说的基本功。非言语表达能力是指高校教师在课堂教学中通过面部表情、手势、身体姿势、体位的变化等方式进行信息交流的能力。教师运用非言语交流信息应做到真切、准确、自然、适度。在课堂教学中，非言语交流与言语交流恰当地结合，可以起到强化或提高言语信息交流的效果。

（2）注重信息沟通

信息沟通是交往的双方心理互动的过程。因此，有效的信息沟通条件是双方的积极参与。能力本位教学要求，上课不应该成为教师自己表演的“独角戏”，而应引导学生积极主动参与教学，要善于激发学生兴趣，启发学生思考。除了课堂沟通，师生教学沟通要延伸到课外，综合利用各种媒介与平台随时随地沟通与教学相关的信息，促发学生学习与进步。

（二）学术研究力

学术研究力是教师有效开展能力本位教学的持久驱动力。在公共事业管理专业能力本位教学探索过程中体会到，只有具备了较强的学术研究力，对公共事业管理学术研究的前沿进行持续的探索，教师在能力本位教学中才能得心应手。

1. 发现和凝练科学问题的能力

发现问题是开展科学研究的第一步，也是开展科学研究非常关键的一步。教师应该能够根据社会发展和科学实践的需要，善于从大量的社会现象、科学研究活动和日常生活中发现并提炼出有价值的科学问题。这对于教师的观察和思维能力提出了较高的要求，教师要做个有心人，掌握有效的观察方法，遵循思维的规律，才能有效地发现和凝练出科学问题。

2. 信息获取和筛选运用的能力

科学研究过程中，教师要懂得获取相关信息资料的途径与方法，要能够有效地判别所获得信息资料的真伪，对信息资料进行整理和分类，筛选出对研究有用的信息。信息筛选能力涉及对计算机的应用能力和专业外语的使用能力等方面，熟练使用一般的办公软件和专业的数据处理软件是保证和提高信息筛选效率的重

要条件，而专业外语水平的提高则有助于更好更快地获得学科前沿信息，为课题研究顺利进行创造有利条件。

3. 设计方案和开展研究的能力

教师在已有知识经验的基础上，根据相关信息进行分析综合、判断推理等，预测问题的发展趋势；并根据课题申报程序和规范，把它设计为一定的研究课题或主题，制定课题研究目标、任务、内容，以及开展研究的技术路线、方法和步骤等。设计过程要求教师具有较强的创新意识和创新能力，提出有创造性的解决问题的方案，这是赢得课题研究支持的重要条件。确定了课题研究方案，明确研究任务以及实施途径、方法以后，教师必须围绕课题研究目标开展必要的科学实验和调查研究等工作，获得真实可靠的数据和信息。实验操作过程对教师的知识和技能以及经验都提出了较高要求，系统精深的专业知识、熟练的操作技能、丰富的实践经验是保证课题研究取得成功的必要条件。

4. 沟通交往和组织协调的能力

科研过程需要团队合作，尤其科研课题一般以团队的形式承担，因此在课题研究过程中，特别是面临那些重大、复杂的研究课题时，必然要求课题组成员进行相互沟通，交流信息，团结协作，共同完成研究任务；有时还需要与课题组以外的相关单位、部门和人员打交道，以充分利用各种资源，促进研究任务的完成。因此，研究的过程需要教师具备有效的人际沟通和交往能力，能协调平衡彼此的各种利益关系。而作为科研课题的负责人，则还需要更强的组织、统筹和协调的能力，才能充分调动课题组成员开展研究工作的积极性，保障研究的顺利进行并取得良好效果。

（三）教学领导力

能力本位教学特别强调行动、实践、现场、互动，这对教师提出了很高的要求，教师就应该锤炼教学自控、教学组织、教学执行等能力。

1. 教学自控能力

教师教学自控能力，是指教师在教学的全过程中将教学活动本身作为意识的对象，不断地对其进行积极主动的检查、评价、反馈、控制和调节的能力。这种能力不仅是教师教学领导力的重要体现，而且是教学领导力发展的必然要求。

(1) 现场控制能力

现场控制能力包括监控评价能力和调节校正能力。监控评价能力即教师在讲课时对自己言行的恰当性、目的性和教育性能够及时意识到的能力。教师的许多教学习惯是在长期的教学过程中，通过经验的积累而逐渐形成的。已经形成的教学习惯可能使教师对自己的行为盲目自信，降低教师对自我教学行为的恰当性、目的性和教育性的意识清晰度。对自我有意识地监测、评价可以及时地打破已经形成的教学习惯。教师对自己的教学活动进行有意识地监测和评价，①要整体把握学科及教材、确立教学目的、设计教学方法、预设教学效果，确立清晰的教学目的；②在整个教学过程中，对各种教学活动的合理性和所产生的效果进行评价。调节校正能力是指教师在教学过程中根据监测和评价的信息主动地调整自我行为的能力，是教师教学自控能力高低的表现。教学自控能力高的教师在教学的过程中能够及时发现学生的反应和课堂中出现的问题，努力调动学生的学习积极性，调整自己的教学节奏和教学行为，随时准备有效地处置课堂上出现的偶发事件。调节校正能力是教师观察的敏锐性、思维的灵活性、意志的果断性等几方面心理特征的综合，是教师成熟的职业心理品质和教育技巧的概括，是教师长期自觉锻炼的结果。

(2) 教学反思能力

教学反思能力是指教师对自己已经完成了的教学活动进行评价的能力。在一堂课或一个阶段的课上完后，有意识地对自己已经上过的课的情况进行回顾和评价，如课堂教学设计是否合理，教学组织是否有序，课堂互动是否得法等，在此基础上仔细分析教学过程中的适切性措施与有待完善的地方，以便提高、改进，

更有效地促进学生的发展。

2. 教学组织能力

教学组织能力是教师有效安排和组织教学活动的能力，是将预先安排的教学内容通过适当的教学方法、途径传授给学生的能力。这里的教学组织能力不是狭义上的“上课”，即组织课堂活动、维持教学秩序的能力，而是指广义上的全过程教学，包括教师教学计划能力、教学设计能力、课堂组织能力等方面。

教学是教师与学生交往互动、共同发展的过程，是师生之间沟通的社会实践活动。教师根据教学计划和学生的实际情况，全面地安排自己的教学工作程序的能力就是高校教师的教学工作计划的能力。高校教师应把工作安排得科学、合理、细致、周密，并能根据计划开展工作、检查质量、总结经验、提高工作效率。教学设计能力要求高校教师根据不同的学科知识及内容、借助恰当的教学技能、讲究教学策略，有效地组织教学活动。课堂组织能力是教师在课堂教学过程中，调动学生学习积极性，维持课堂秩序，创设和谐的教学气氛，引导学生积极学习，顺利完成教学目标的能力。在教学的过程中，教师应做到教学目的明确，尊重学生、灵活应变、因势利导、沉着冷静。较强的课堂组织能力能够保证教育教学工作顺利而又生动活泼地进行，教师必须善于制订计划，通过组织指挥、总结评比、培养和使用骨干等调动学生的积极性。教学组织能力，包含一定的创造性，既需要知识经验，又需要满腔热情，更需要在实践中坚持不懈地研究、总结、磨炼。

3. 教学执行能力

执行力是管理学中的一个专业术语，即在各方面因素综合作用下保证目标实现的有效力。杜萍首次提出教学执行力，是指教学执行者把建立在个人经验和反思基础上的教育理念推向实施、实现教学目标的能力。教学执行力主要包括教学具体化能力与教学创新实践能力两个方面，教学具体化能力是基础层次，教学创新实践能力是建立在基础层次之上的高水平层次的能力。教学具

体化能力是指教师为了实现教学目标，而把教学目标分解成为各种具体的、可供直接施行的措施和办法的能力。具体包括教师能够依据教材、针对不同的学生和时代的变化备课，建立课堂教学常规，合理使用一般教学技能等。教学创新实践能力是指教师在教学目标的指引下，依据课堂执行环境的特点及在执行中出现的情况与问题进行灵活处理的能力，是一种不拘泥于固有的原则灵活变通的能力，集中表现为教师多层次水平的课堂教学机智：如何妥帖恰当地处理教学突发事件；如何顺势而为地引导学生积极探索思考；如何巧妙有效地帮助学生对重点、难点进行深入理解；如何自然流畅地启迪学生展开思维的翅膀，生动愉悦地引导学生步入智慧生发的魅力境界等。

（四）教师影响力^①

能力本位教学区别于传统的知识本位教学，需要教师转变观念，主动践行，教师必须以自身的道德、专业知识及独具特色的个性与魅力对学生产生长久的甚至是终身的影响。

1. 教师职业道德与责任意识

任何一种职业均有其内部约定俗成或明文规定的职业道德，该职业的从业人员必须具备相应的职业道德才能在本职业立足。教育部、中国教科文卫体工会全国委员会于2011年12月印发了《高等学校教师职业道德规范》，对大学教师职业行为提出了全面的倡导性要求和禁行性规定，大学教师应该以此严格要求自己。宽泛地说，大学教师所担负的责任不仅包括对教育事业、学生的责任，还包括对专业学科、国家以及整个社会的责任。具体而言，大学教师应该立足自身岗位树立崇高职业理想，履职尽责，真正关爱学生，严格要求学生，还应该认真贯彻党和国家的教育方针，勇于探索，严谨治学，弘扬科学精神，同时勇担社会责任，主动参与社会实践，自觉承担社会义务，积极提供专业服

^① 本部分是根据张丽2013年在《高等农业教育》第7期发表的论文《大学教师专业影响力：来源、困境与提升》修改而成的。

务。职业道德和责任意识是对大学教师最基本最广泛的要求，践行职业道德，具有强烈责任意识的教师才会受到学生、学界乃至社会的普遍认可，才能发挥其应有的影响力。

2. 专业知识资本

社会学家布迪厄（Pierre Bourdieu）曾提及，在社会场域中个体会形成4种资本：①经济资本（economic capital），即持有多少经济财富；②文化资本（cultural capital），包括各种知识，如学科知识、教学知识、儿童发展知识等；③社会资本（social capital），包含人与人之间的重要社会关系；④象征资本（symbolic capital），指衍生一个人的荣誉和声望，如获得多少奖励与表扬。首先，大学教师对学生的专业影响力在很大程度上是建立在以高深知识为基础的文化优势之上。虽然信息化环境在一定程度上削弱了大学教师在知识占有方面的优势，但信息毕竟不同于知识，作为教师最基本的任务就是向学生传授知识。其次，大学教师的专业知识资本直接决定了其科学研究、知识创新的主要领域和方向，使教师的研究成果独具专业和个人特点。再次，作为社会的一员，大学教师担负相应的社会责任的实际发挥同样基于其在专业知识优势的基础上积极投身现实社会的变革与实践。

3. 教育价值取向

教育活动是非常复杂的一种个体行为，它的价值关涉到过去、现在和将来，关涉到个人、他人、社会、国家、民族、人类，关涉到理智、情感、责任、理想等。教育者从事这样一种价值高度涉入的活动，必须坚持正确和长远的教育价值取向，没有成熟的思想，没有正确、统一、理性的教育价值取向，绝难取得有价值的效果，产生应有的影响。大学教师的教育价值取向包括他对教育本质的看法、对教育目的和作用的认识，必然反映在他对教育带有个性的解读和拷问的过程中，进而反映在教育实施过程中的教师态度、职业道德践行、人格、作风等方面，通过对学生的感染、熏陶，从而影响学生，进而影响整个教育过程。教师可以随时随地通过自己的一言一行对学生进行人生态度、敬业态

度、进取精神、高贵品质、做人准则、待人情感、思想作风、生活理想等方面的教育与影响。教师对学生的这种影响是任何教科书、任何道德箴言、任何惩罚和奖励制度都不能代替的一种教育力量。

4. 教师个性特征与人格魅力

每个人的经历都是独一无二的，大学教师个体经历的自然结果是个体发展的实现及个性形成。教师本身作为一种重要的课程资源，是学生身边的活的、最有感染力的课程资源，应该让学生能从其豁达、坦诚、随和、深思、自律等个性特征中受到自然自觉的教育与引领。热情、和善、真诚、敬业、执着、谦逊、守信、公正等人格特性可以使学生对教师产生信任感。人格高尚的高校教师更是大学生在社会化过程中的榜样和楷模，对大学生的人生观、价值观的形成具有很强的参照性，会对大学生的心理产生强劲的辐射力和同化力，能使大学生受到精神感染，产生心理认同，并在行动上产生趋向性，同时唤醒他们的情感力量，点燃他们的求知欲望，从而使他们实现自我管理。恰如俄国教育家乌申斯基所说：“教师的人格对于年轻的心灵来说，是任何东西都不能代替的有益于发展的阳光……”这种由人格产生的影响力是一种自然的、非权力因素的影响力，对学生的影响和激励作用是巨大而长久的。

教师职业道德与责任意识是大学教师专业影响力的基础，专业知识资本是大学教师专业影响力的直接作用因素，教育价值取向是大学教师专业影响力得以持续的动力，教师个性特征与人格魅力是大学教师专业影响力的辅助。高校教师影响力的四个方面综合作用，共同对大学生、知识领域及整个社会产生有形或无形的影响。

所谓教师的能力是指教师在教育教学活动中形成并表现出来的、直接影响教育教学活动的成效和质量，决定教育教学活动的实施与完成的某些能力的结合，教师能力是教师从事教育活动的专业要求，是教师多种角色、多种专业知识和技能的综合反映。

能力本位教师胜任力的4大要素是相互联系的：①教学创新力是教师从事能力本位教学的前提性能力。教学创新力是教师通过实践将个人智力和教学所需知识、技能转化而形成的一种职业素质，是教师专业素养的真实体现，作为教师的基本能力，教学创新力是教师从事能力本位教学的基本前提，是决定能力本位教学质量的核心因素。②学术研究力是教师深化能力本位教学的基础性能力。学术研究力是教师在科学理论的指导下，运用科学而系统的方法对教学问题、科学问题进行研究的能力，开展学术研究是对教育教学规律与学科发展问题进行的深入探索，有利于教师有效地把学科发展规律传授给学生。③教学领导力是教师开展能力本位教学的过程性能力，能力本位教学的开展、组织与执行离不开教师教学领导力。④教师影响力是教师完善能力本位教学的源动性能力。基于学生就业需求架构能力本位教学本就是出于教师对于社会、教育、学生的责任，教师的职业操守、教育理念、个性特征构成的教师影响力也是持续改进、完善能力本位教学的动力。

第二节 能力本位教师的培育策略

教师是学校教学的最具能动性的因素，适应现代社会对人才的“职业胜任力和可持续发展的社会适应力”培养的要求，高校应对照能力本位教师胜任力的四个维度，从教师招聘、引进、管理、培训、激励等多方面着手，培育和提升教师能力，以更好地服务于能力本位教学育人的要求。

一、拓宽高校教师引进渠道，实现师资来源多样化

人才资源是高校办学的第一资源，切实加强高校师资队伍建设，是当前高校面临的一项重大而紧迫的任务。我国高校每年新入职教师主要是高学历的高校应届毕业生，应届毕业生“从学校到学校”的经历决定了其理论知识背景丰富，但欠缺教育教学能

力和实践技能。在高校教师岗前培训工作缺乏针对性、实效性的情况下，高校教师的教学能力并不乐观。因此，高校应以国家规定的任职资格为基础，制定宏观性和指导性的高校教师聘用基本标准，对教师职业道德、政治思想、学历、工作经历、学术水平等做出基本要求。可以分层次、分阶段地提出本校毕业生不能留本校（或控制比例）等更高要求，解决高校教师来源的“近亲繁殖”问题，从制度层面形成人才有序流动的机制。

人才引进是加强高校师资队伍建设和提高教师队伍素质、促进学科专业发展、提高教学质量的一种快捷、高效的方式。正如梅贻琦先生所说：“所谓大学者，非谓有大楼之谓也，有大师之谓也。”这里的“大师”可以是具备较高科研能力和学术专业水平，在全国有影响力的专家学者，又可以在科研、教学、实践能力方面有特长和发展潜力的青年骨干教师。首先，应大力引进在全国有一定影响，研究方向契合学校学科、专业发展要求的高端人才。高端人才可以担当学校的学科带头人、专业负责人，带领本学科/专业进一步发展，同时，还可以指导本学科的青年教师，使他们的科研、教学、业务水平等更上一个台阶。其次，应积极引进业务水平高，教学能力强，并具有一定科研潜质的青年骨干教师，尤其是一些新专业的紧缺师资。他们是学科发展的新鲜血液和后备力量，可以满足相应课程的授课需要并迅速地提高教学质量。优秀的学术带头人不仅能在各自的学术领域做出突出的成就，而且还能带领一批人去拼搏、去奋斗，形成充满活力并能协同攻关的群体。因此，建设一支优秀的中青年学术带头人队伍对提升整体师资能力与水平至关重要，应制定相关激励政策吸引优秀人才，同时降低优秀教师流入门槛。

二、推进高校人才库建设，激活人才有序流动

通过建立区域高校教师联盟，将教学水平高、科研能力强的高校教师纳入其中进行系统管理和任用，促进优秀人才资源的合理流动和共享，增进学术交流。高校人才库建设首先要制定入库

人才评价标准,以便挑选出真正优秀的教师人才,并组建专业的人才库管理机构来进行管理。人才入库后,结合人才入库自身特点,做好人才分类工作,并通过多种手段来促使人才资源得到合理配置。为了优化人才队伍和人才结构,人才库应实行动态管理,定期考核。对于那些不能胜任岗位的人才要清除出库,并从后备梯队中重新选拔。此外,也可以采取“逐步淘汰制”。人才库建立初期可以尽量吸收较多人员,在后期考核过程中逐步淘汰,精简人员。要建立有效的人才库,首先,各联盟高校应实行真正意义上的学分制和教师聘任制,为建立教师人才库提供平台;其次,实行校际之间的教师互聘,对互聘的教师,学校之间应相互承认其业绩,并与教师的年度考核、职称评审、岗位聘任等相联系。要想提高教师队伍的整体能力,解决专业人才建设的问题,还要坚持“请进来”和“走出去”的培养策略,一方面邀请企业成功人士进入高校参与实践教学环节的指导工作;另一方面定期选择教师进入企业进行必要的培训和学习,增强他们自身的专业素养和实践能力,从而激活胜任能力本位教学的人才有序流动,实现高校之间、高校与企业之间人力资源的优化配置。

三、完善高校教师管理制度,促进教师能力提高

《教育部高等教育司2011年工作要点》指出,要深入推进高等学校“本科教学质量与教学改革工程”,加强高校中青年教师培养培训,建设国家级高校教师发展示范中心。2011年《教育部、财政部关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》也明确指出高等学校应“建设适合本校特色的教师教学发展中心,积极开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务等各项工作,提高本校中青年教师教学能力”。各高校应抓住机遇,根据自身实际,整合现有的教师管理和培训资源,成立教师发展中心,统筹全校教师的发展工作。该中心应为广大教师提供教学、科研等方面的支持服务,成为高校教师间相互交流、合作与资源共享的平台。

要实现高校教师能力的整体提升，还需要进一步完善教师考核评价、晋升职称、学术休假等方面的制度。积极营造教师以教学为本、以培养人才为荣的育人氛围，引导教师加大“教学性投入”。构建教师考核激励机制，加大教学在教师绩效评价机制中的比例，优化和完善教学质量和学术科研的评价指标体系，引导教师将主要精力投入到教育教学改革和人才培养的教学实践中。要更加注重对教师能力培养的体制和机制建设，奖优罚劣，立标杆，树榜样，充分调动起广大教师进行自我培养、自我修复、自我提高的意识和观念。对那些能力强，提升快的教师一定要充分地认可，创造良好的工作条件，配备需要的设备，使他们能够更好地实现自身价值；要帮助他们解决工作和生活中的实际困难，让他们没有后顾之忧，以便更全身心地投身于教育教学当中去。要发挥骨干教师的传帮带作用，只有这样才能整合全部师资力量，发挥教师的合力，从而促进教师队伍整体能力的提高。

四、加强高校教师培训指导，提高教师业务水平

高校教师的职业特点要求其在知识的宽度和深度方面要不断拓展，以实现自身素质的提升和能力的提高，这就需要学校为教师的进修、培训和专业发展创设良好的外部环境和条件，从而促进其知识结构的完善和自身的专业发展。高校应整合现有人事部门、教务部门、现代技术教育等部门功能开展教师培训，并根据教师的职称、年龄、知识结构、经验能力等构建多维度的教师教学技能培训体系，采取多种形式和分类管理的方式开展教师教学技能的指导与培训。具体做法是：①对新入职教师实行有效的岗前培训与指导。由于许多高校的新进教师和青年教师都是非师范类院校的毕业生，缺乏教育理论知识和基本教学技能，所以学校应针对他们开展以教师职业生涯规划、教育教学理论与实践教学技能为主要内容的系统训练与指导，同时，高校应制定制度，规定新进教师必须要安排1~2名指导老师，在教学过程中给予其有效的指导和帮助，新进教师必须跟随有丰富教学经验的教师经

过半年以上的随堂听课学习，经严格考核后，合格者方能从事教学工作；②对在职教师提高教学综合能力进行培训与指导。高校应组织各种旨在帮助提高教师水平的教学活动，可以聘请老教授、教学名师和优秀教师就如何进行教学导入、教学设计、教学资源组织、教学管理、教学交流和教学研究等对在职教师进行专题系列讲座，以更新和丰富教师的教学技能和知识；通过开展青年教师讲课比赛、实行分散听课与集中观摩研讨相结合等方式来培训教师；鼓励教师参加教学研讨会，以实现教师与同行及教师名师共同分享先进的教学理念和教学技能；③建立有效的教师进修和访学制度。进一步深造是教师快速成长的一条捷径，高校要从长远发展与现实需要出发，选送那些求知欲强、学术基础好的中青年教师到国内外知名高校进行短期的专业培训，充分利用外部资源使他们在专业领域内得到提升，掌握学科前沿，达到在短时间内尽快提升其能力的目的，也可以鼓励有条件的教师在职读博读研，改善教师学历结构；④鼓励教师积极参与科研活动。通过科研讲座、课题申报经验交流会等形式，提高教师的科研水平。

五、强化教师专业实践，增强教师实践能力

大学教师必须对自己所承担的专业职责和所从事的专业实践活动具有整体认识，增强各专业实践之间的互动互促，在专业实践活动中发现自身知识的缺陷、能力的不足，从而在工作中不断改进、完善，提高自己的教学与科研能力。首先，教师要主动处理好教学工作、科研工作、社会服务工作之间的关系。三者中，教学工作是最本职的工作，对学生的影响较为直接和广泛。教师主动进行科研工作的同时应具有科研服务教学、教学受益科研的意识；无论从事校内服务工作（如参加委员会参与治校、兼任学校行政职务）还是校外服务工作（如为社区提供公共服务、为企业提供专业服务），教师都不得占用教学科研工作的基本时间或有损教学科研工作的完成，在二者发生冲突的情况下首选后者。

其次，教师在科研、教学和社会服务的选取上应尽量同步，同时三者协调的实践行为理应增强。相关调查表明，一定职称与学位背景的大学教师认为研究方向与讲授内容冲突影响教学与科研发展协调，因此，教师在接受教学任务时要考虑自己的科研取向和科研专长，在研究问题时基于教学，基于学生和课程建设，只有这样才能实现教学科研的互动。大学教师服务社会是以自身专业知识为社会福祉工作，兼职工作应基于专业技术。教师不仅应当更新教育理念，掌握先进的教育手段，更要将其落实在教学、科研、社会服务等专业实践中，通过专业实践锻造自己，提升能力，从而以整体思维、全局视野指导学生获得相应的能力。

能力本位教师胜任力的提升是一个系统工程，既需要拓宽高校教师的来源渠道，把优秀人才吸纳进教师队伍，实现教师能力的“高基点”；也需要高校之间、高校与企业之间建立良好的合作与流动机制，实现优秀师资的合理流动与有效整合；更需要高校立足本校实际情况，制定有效的管理制度强化教师实践，挖掘教师潜力。推动能力本位教学改革，提高高等教育质量乃是提升教师胜任力的目的所在。

小 结

高校教师胜任力是指高校教师个体所具备的，与实施成功教学有关的专业知识、专业技能和专业价值观。它隶属于高校教师的个体特征，是高校教师成功教学的必要条件，也是高校教师教育机构的主要培养目标。通过查阅高校教师已有胜任特征与模型的文献资料，结合专业教师在公共事业管理专业十多年来的教学改革实践，对能力本位教师胜任力特征进行了描述、分类、提炼、抽象，构建出能力本位教师胜任力的4大关键要素，即教学创新力、学术研究力、教学领导力、教师影响力等。教学创新力包括完善的知识结构及知识更新能力、驾驭教学内容及统整教学资源的能力、教学表达与信息沟通的能力。学术研究力包括发现

和凝练科学问题的能力、信息获取和筛选运用的能力、设计方案和开展研究的能力、沟通交往和组织协调的能力。教学领导力包括教学自控能力、教学组织能力、教学执行能力。教师影响力包括教师职业道德与责任意识、专业知识资本、教育价值取向、教师个性特征与人格魅力。

能力本位教师的培育策略有：拓宽高校教师引进渠道，实现师资来源多样化；推进高校人才库建设，激活人才有序流动；完善高校教师管理制度，促进教师能力提高；加强高校教师培训指导，提高教师业务水平；强化教师专业实践，增强教师实践能力。

中国农业出版社

第六章 能力本位课程创新实践

能力本位课程不应是预先设置的、独立于实施过程的，而是具有生成性、丰富性的特点；课程实施也不仅仅是一个在具体的校情及课程变革计划中调整与适应课程目标、内容等的过程，而是师生在具体的教育情境中根据已有的经验催生出新的教育经验的过程。课程实施的模式不是一成不变的，应根据具体课程内容具体选择。如本书第三章所述，能力本位课程实施坚持创生取向。“创生取向”课程实施，是师生在具体的课程教学情境中共同合作、创造新的教育经验的过程。具体来讲，创生课程就是以静态课程教学方案为工具蓝本，强调课程教学过程的交互性、情境性、动态生成性，整个过程就是一个质疑、批判、验证与改写的过程，就是师生合作创造新知识、新经验的过程。本章以山西农业大学公共事业管理专业的课程改革为例，探索能力本位课程体系的变化，总结该专业能力本位课程改革实践经验，以期为高校课程改革提供有益的借鉴。

第一节 公共事业管理专业能力本位课程体系的变化^①

山西农业大学于 2003 年设立公共事业管理专业（教育管理

① 本节内容系 2009 年山西省高等教育教学改革项目《基于能力本位的公共事业管理专业课程与教学改革》的阶段性研究成果。由何云峰、郭晓丽、赵志红、王秀丽以《公共事业管理专业人才培养理念及特色化改革研究——以山西农业大学公共事业管理专业为例》为题撰写论文发表在《教育理论与实践》2012 年第 32 卷第 21 期。

方向), 纵观该专业十多年的发展, 通过比较 5 次人才培养方案的修订, 笔者从课程体系目标的厘定、课程体系结构的优化两个维度上分析了该专业能力本位课程体系的变化。

一、公共事业管理专业能力本位课程体系目标的厘定

课程体系的目标是课程体系的方向, 课程体系目标的准确定位是构建合理课程体系的前提。因此, 公共事业管理专业能力本位课程体系的构建, 首要的是确定课程体系目标。

(一) 公共事业管理专业能力本位课程体系目标制定的依据

1. 学习者需要

课程体系目标的设定是人才培养体系的关键环节, 必须通过学生的学习活动才能实现其价值。因此, 在公共事业管理专业能力本位课程体系目标制定过程中, 必须明确把握学习者的需要, 适应学习者终身学习、职业频繁转化的需求, 以培养完满幸福的“人”为最终追求, 以确保课程体系目标的合理性。学习者作为一个群体, 其需要具有共性; 但作为个体的学习者, 每个个体的需要又有区别于他人的个性。因此, 在公共事业管理专业能力本位课程体系目标设计中, 既要反映该专业学习者群体的共同需要, 又要为每个个体自身发展的需要提供可能性。这就要求课程体系目标的设计既要有一般的原则性与稳定性, 又要具备一定的弹性, 为学习者提供个性发展的空间。这个环节尤其要求对公共事业管理专业学生需要(既包含学生个性发展的需要又包含职业发展的需要)进行深入调查与了解, 充分尊重学生的主体性, 让学生代表积极参与到课程领导团体中来, 为课程体系目标定位的准确性提供重要保证。

2. 社会需要

社会需要是高等教育人才培养改革的外部动力。社会需要涉及的内容非常广泛, 在这里主要讨论社会对学生融入社会生活的要求, 以及社会(市场)对相关专业人才素质的要求。①社会对学生融入社会生活的要求, 主要表现在对学生在现实社会生活中

的一般能力和素质的要求，如道德能力、审美能力、社会适应能力、与人交流的能力等；②市场对专业人才素质的要求，主要是对学生在从事专业活动时所需要的知识、能力和素质等的要求，如专业知识、专业技能、职业道德等。因此，在这个需要层面的研究中，既要研究当前社会对公共事业管理专业学生的一般能力和素质要求，又要特别重视公共事业管理专业就业市场对公共事业管理专业人才专业能力与素质的基本要求。中共十八大明确提出实施“创新驱动发展”战略；2015年国务院常务会议上确定了发展“众创空间”的四项政策措施，为创业教育搭建了新平台；2015年十二届全国人大三次会议上，李克强总理在政府工作报告中首次提出“互联网+”行动计划，国家的这些重大战略决策充分反映出社会对创新型人才培养的新要求。

3. 学科发展需要

学科建设状态及指标是体现一个学校在国内外发展水平的重要标志。而课程体系目标的制定必须在学科发展的框架之下进行。因此，公共事业管理专业能力本位课程体系目标，必须反映公共管理学科发展的要求，主要是公共事业管理学科发展对学生在专业知识、专业技能和专业科学研究能力等方面的要求。在这一需要研究中，公共事业管理专业负责人和公共事业管理学科专家的意见应该是最主要的依据。因为在课程领导团体中，他们对该学科的基本概念、逻辑结构、探究方式、发展趋势以及公共事业管理学科与相关学科的联系等涉及公共事业管理专业学科发展的基本问题有着最为深刻的理解。十八届三中全会提出推进国家治理体系和治理能力现代化，公共管理学专家夏书章据此呼吁加强合作治理研究。这也是未来十年公共事业管理学科的重要研究方向之一。

从微观层面来看，公共事业管理能力本位课程目标体系的确定，应依据公共事业管理专业人才培养体系、人才培养目标和人才培养类型的定位。

公共事业管理是公共管理的一个子领域，是在公共事业组织

特征的基础上研究公共事业组织的活动和管理过程及其规律的学科,其目的是要提高公共事业组织活动绩效,促使公共事业组织更有效地提供公共物品和服务。调查显示,目前我国100所高校对公共事业管理专业学生所授学位大致分3种情况:A类是在管理学院招生培养,授予管理学学士学位,占调查总数的43%;B类是在管理学院或者人文学院、文法学院、政治学院(系)、经济学院等招生培养,授予相关专业学士或管理学学位(如文学、法学、经济学等),以授予专业学士学位为主,占调查总数的36%;C类是在各专业学院招生培养,授予学生各专业学士学位(如教育学、医学、公共事业管理、工学、法学、文学等),占调查总数的8%。可以看出,公共事业管理专业应涉及教育、科学、文化、体育、人口、卫生、环境保护、社会保险、传媒等公共事业,以及水、电、煤气、邮电、通信和公共交通等公用企业的管理。除具备“公共性”和“管理性”之外,专业本身还带有明显的跨学科性、综合性和交叉性等特征。

公共事业管理专业学位授予类型的多样性,从一个侧面表明了我国公共事业管理专业人才培养理念的宽泛性与广延性。尤其,在应试教育向素质教育转变、知识向能力转变、学术性向应用性转变的新形势下,社会诉求的综合化、高端化,公共事业管理人才的培养模式应更多地体现为素质取向而非职业取向,传授与训练多种知识、技术与能力也将成为必然趋势。也就是说,“文理渗透”“理(论)实(践)交融”“跨学科糅合”等应该成为有效本科教育的关键词,“多维复合型”将成为公共事业管理专业人才培养的新向度。

(二) 公共事业管理专业能力本位课程体系目标的制定

能力本位教育理念,强调能力对学生全面发展的重要作用,以能力培养为核心,也并不排斥知识和素质的基础性作用。因此,完整的公共事业管理专业能力本位课程体系目标,应包括对学生知识、能力和素质的全面考量与设定。根据公共事业管理专业“应用性、复合型”人才培养目标的定位,结合公共事业管理

专业发展的实际，以及国内外本科人才培养改革的新趋势，课题组在实践中确定了“厚基础、宽口径、强能力、高素质”人才培养目标的总体指导原则，并以此确定公共事业管理专业能力本位的课程体系目标（表 6-1）。

表 6-1 公共事业管理专业能力本位课程体系目标

一级指标	二级指标	能力体系内涵与要求
一般能力 (可持续发展的 社会适应力)	认知能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培养学生较强的学习能力 2. 培养学生自我知识更新的能力 3. 培养学生敏锐的洞察力 4. 培养学生清晰的思维力
	交往能力	<ol style="list-style-type: none"> 1. 培养学生较强的语言表达能力 2. 使学生形成未来就业所需的沟通能力、人际协调能力、团队合作能力 3. 锻炼学生形成一定的抗压与调节能力
专业能力 (职业胜任力)	职业知识 基础	<ol style="list-style-type: none"> 1. 掌握现代管理科学、经济学、社会科学等现代科学的基本理论、基本知识 2. 了解公共事业管理的发展动态和理论前沿 3. 熟悉并掌握教育经济管理、教育行政管理的基本理论与技能 4. 熟悉国家政策、法规及制度 5. 具备基本的文化素养
	综合管理 水平	具有从事公共事业管理所需的决策能力、组织能力、应变能力、领导能力及统筹规划能力
		<ol style="list-style-type: none"> 1. 熟练掌握适应办公自动化、应用管理信息系统所必需的定量分析和应用计算机的能力 2. 具有进行质量管理、数据的收集和处理，进行统计分析的基本能力
	职业技能	<ol style="list-style-type: none"> 3. 熟悉并掌握教育经济管理、教育行政管理的基本技能 4. 具有较强的社会调查和语言表达能力与写作能力 5. 掌握文献检索、资料查询的基本方法，具有一定的科研能力和实际工作能力

当然,由于各高校所处区域的差异、办学定位的差异、学科优势的不同等实际情况,各校对本校公共事业管理专业课程目标体系的设定,应该针对本地人才需求特点,体现本校的优势与特色。同时,作为学习者个体,由于自身兴趣、个性等差异,对自身发展方向也有自己独特的选择与规划。因此,学校应该提供条件,让每位学生努力实现课程目标体系内化,最终形成自己系统完善的能力体系结构。

二、公共事业管理专业能力本位课程体系结构的优化

课程体系结构,主要指课程体系内容及其相互关系。课程体系内容的选择和组织必须以课程体系目标的实现为原则,选择和组织的过程也是课程领导团体共同审议的过程。公共事业管理专业能力本位课程体系的核心目标是学生综合能力的开发与培养,因此,课程体系结构的优化也应该以学生综合能力的开发和培养为核心目标。

课程体系的整体功能并非课程体系各要素功能的总和。系统论的观点认为,整体大于部分之和。因为构成系统的整体与各部分的机械相加不同,它已具有新的特性与功能,产生新的力量的升华与放大,即合力的作用大于分支力。因此,我们有理由认为,构建科学合理的课程体系,能够较大幅度地整合资源,以有效的教学投入达到最优的教学效果。

课程体系整体功能的增强,要求课程体系结构的优化,课程体系结构的优化主要有两种渠道:一是课程体系各组成成分的自我完善与优化;二是各组成成分间的关联性增强。这些组成部分主要指课程体系内各类型的课程,课程之间的关联与逻辑直接反映了课程体系的整体功能,这是改革的难点与突破点。下文将从这两个维度上解析公共事业管理专业能力本位课程体系结构的优化。

(一) 公共事业管理专业课程体系的优化与特色

公共事业管理专业课程设计与教学实践中,学校有机地引进和借鉴了课程群、核心课程、顶点课程等课程建设思想。山西农

业大学公共事业管理专业在前后五次人才培养方案修（制）订中，坚持了“必修+选修”的基本架构。2010 版人才培养方案进行了以下改革：强化选修课程设置改革，比例提高到 24.5%；充分发挥课程群、建设集约化、系统开放性、成员团队化、连环互动性（师生、师师、生生可以实现连环互动）的特点，对应公共事业管理专业学生需要的知识、能力、素质结构，把知识、方法、问题等方面具有逻辑联系的课程重构成结构紧凑的课程群（链），形成公共事业管理专业特色化的课程架构，即“专业通识基础课程群+管理类基本课程群+教育类领域课程群”。专业通识课程群除外，两大类课程群分别为“核心课程+拓展课程”的结构，核心课程保证专业内涵饱满不缩水，而拓展课程则是根据“文理渗透”“理（论）实（践）交融”“跨学科综合”等思想而设置的课程，兼具前沿性、方法性、职业实用性等特征（表 6-2）。

表 6-2 山西农业大学公共事业管理专业 2010 版
人才培养方案专业理论课程体系

模块	课程类别	课 程 名 称
管理类基本 课程群	核心课程	管理学原理、管理心理学、管理信息系统、公共事业 管理学、管理运筹学、策划学导论、概率论与数理统计
	拓展课程	制度经济学概论、知识管理导论、人力资源开发与管 理、战略管理学文化创意与管理、公务员概论、秘书 学、农村社会学
	核心课程	中国教育史、外国教育史、教育科研方法、教育心理 学、教育学、教育管理学、教育技术学、教育哲学、统 计学及软件应用
教育类领域 课程群	核心课程	课程与教学论、高等教育管理学、教育管理史、教育 政策与法规、教育经济学、教育社会学、职业教育学、 比较教育学
	拓展课程	普通心理学、专业导学、西方经济学、普通逻辑学、公文写作、 大学语文、西方哲学流派、专题讲座、专业英语、实验心理学、心 理咨询与治疗、社交心理学
专业通识 基础群		

创设四年不断线的“综合实践课程体系”，设计了“专业导学（第一学期）—专题讲座（第三、第五、第七学期）”四年一贯的追踪学科前沿的专题系列，引导学生关注现实、关注社会：①学校在实践中课程体系第一学期开展了“本专业学生应具备能力社会调查”，意在通过深入社会一线调查，让学生了解各类公共事业管理岗位能力需求，培养学生的专业兴趣，增强学生学习的能动性、紧迫感及社会责任意识；②强化了包括经典导读与训练、研究性课题训练等两项传统特色项目的科研训练环节；③借鉴为增强学生知识能力“整体结构力”的顶点课程思想，优化改革了毕业实习（论文）环节（表6-3）。

表 6-3 山西农业大学公共事业管理专业 2010 版
人才培养方案专业实践课程体系

	名 称	周数	学分	开设学期
	教育见习	2	2.0	第一学期
科研 训练	本专业学生应具备能力社会调查	2	随专业导学课 进行不计学分	第一学期
	研究性课题训练	1	1.0	第三学期
	经典导读与训练	1	1.0	第四学期
	教育行政管理实习	1	1.5	第四学期
	管理与教育技术训练	1	1.0	第五学期
	教学实习	3	2.5	第六学期
	毕业实习（含毕业论文）	12	12	第八学期

（二）公共事业管理专业能力本位课程体系各类型课程间关系的优化

“结构主义”的一条重要原则就是“关系重于关系项”。因此，与课程体系各组成部分自身的完善与优化相比，各组成部分间关系的调整更能促进课程体系结构的优化。

1. 强化选修课程建设，满足个性人才培养需求

必修课程与选修课程表现的是课程的统一性与选择性间的关系问题。目前，公共事业管理专业课程体系总体表现为统一性过强，选择性不足。选修课程的多少意味着学生选择权的大小，意味着学生自我设计实现的程度，在某种意义上也影响着学生主体性发挥的程度。学生能力的开发和培养必须通过学生主体性的发挥，只有学生真正投入、体验，才可能实现其能力的构建。因此，必须提供多样化的选修课程供学生选择，以满足学生个性发展的需要。同时，每个学生的个性有差异，学习方法和思维方式也各有特色，同样的教学内容和方式对不同的学生产生的效果并一定相同。同样的教育目的和领域，也可以选择不同的教学内容，采取不同的教学方式，在大类中提供不同的课程供学生选择，以满足不同学生的需要。

2. 强化实践课程建设，深化能力本位教学理念

公共事业管理专业的人才培养目标是培养复合型应用型人才，而且这是能力本位教学改革不可或缺的关键环节。因此，公共事业管理课程改革中必须强化实践课程的建设。但从目前情况来看，公共事业管理专业课程体系中理论课程过多，实践课程不足，甚至既有的课程实践环节，也因条件不足、认识不到位等原因很难落实到位，这无疑严重影响着学生实践能力的培养。课题组在进行的能力本位教学改革实验中，结合创新创业时代的大背景，从加强学生自主解决实践问题的意识和团队合作的意识入手，以创新创业训练环节为抓手，课内课外联动，线上线下结合，创新创业互动，按着能力本位改革的内涵要求不断提升学生的综合能力。

3. 强化综合课程建设，弥补分科课程的不足缺陷

在公共事业管理专业现行课程体系中，分科课程处于统治地位，较少开设综合课程。而较强的综合性与实践性是公共事业管理专业人才培养的显著特征，也是社会对公共事业管理专业人才培养的新要求。因此，必须改革现行课程体系，增设综合课程，

尤其是基础综合课程；在分科课程的学习中，也可以根据实际情况采用综合的形式进行教学，发展学生多学科交叉学习的能力，培养学生综合运用多种知识解决实际问题的能力。

课题组在改革中设置了如专业导学、专题讲座、经典导读与训练等综合性较强的课程。专题讲座一门课开设3学期（第三、第五、第七学期），主要解决分科课程综合性不足、前沿性不强等问题，这些课程的实施是全体教师共同完成的，也起到扬长补短之功效。经典导读课，以“百人共读百部经典，促进师生共同成长”为目标，从改革单一的评价机制着手，尝试“师生共读，学生报告，全体教师点评，现场即时互动，博客异步讨论”的方式，实现课程内容与实施的多维综合，效果颇佳，收到广泛好评。研究性课题训练，把教育科研方法课、统计学及软件应用、大学生科技创新活动等有机结合，场所不同，教师互通，授课内容互补，课程实施目标归一，实现了对学生科研创新能力的综合训练，公共事业管理专业学生已经公开发表学术研究论文近70篇。这种以某个主题为中心的综合课程，围绕一个主题选择相关学科内容进行组织和教学的课程，能达成分科课程所不能达到的效果，因此综合课程与分科课程的配套集成，应是课程改革实践的一个有益的尝试。

其实，综合课程并非排斥学科的分类，而分科课程中一门学科的教学单元也可以以综合的形式进行教学。综合课程并非否认学科的设置，而是试图建立各学科的联系，使学科之间的界限变得富有弹性。综合和分化都只是手段和方法，其最终目的都是为了追求更佳的教学效果。因此，在课程设置和教学过程中，应该根据具体情境进行综合和分化的选择，更多时候是两种方法的综合使用，才能达到更好的教学效果。

4. 强化活动课程建设，重视第二、第三课堂的教育功能

活动课程，是指打破学科逻辑组织的界限，以学生的兴趣、需要和能力为基础，通过学生自己组织的一系列活动而实施的课程。这种专题性的活动，有利于调动学生多学科知识的整合应

用，有利于培养学生的综合能力与素质。课题组大胆提出并推动“三课堂”协同、融合、环动的改革，在学科课程学习的基础，开设各种形式的活动课程，如各类专题讲座、学术报告、学术沙龙以及专题讨论等，组织课外的活动课程，通过项目驱动、任务驱动、创意作业驱动，极大地激发了学生学习的积极性、创造性，培养了学生的责任感，第二、第三课堂的教育功能得到充分的体现。

实践中，要善于利用各种课程独特的教育功能，要清醒地认识到：学科课程主要按照学科的逻辑体系进行学习，有利于学生基础知识和基本技能的掌握，但容易脱离生活实际，不易调动学生学习积极性；而活动课程往往按照学生兴趣、需要确定教学内容，可以激发学生的学习积极性，培养学生的思维方式、价值观念、行为习惯、综合能力等，但缺乏严格的计划，不易使学生系统掌握科学知识。二者互为补充，才是实践中的上策。

第二节 特色化的课程改革实践^①

课程建设是教学基本建设，在大学育人过程中处于基础地位。日本筑波大学教育学研究会在《现代教育学基础》中指出，课程的本质在于它是人格形成的实践过程中进行内容的手段；是将目标化为手段的转化力。课程就是在实际展开的场所通过对教育目标的反复探讨，产生出无限的新目标，从而开拓创造过程的。可见，课程是实现教育目标的手段，一所大学、一个学院、一个专业，其课程的结构、数量与质量都直接决定着这所学校、这个学院、这个专业人才培养的水平，重视课程建设，准确把握当前国内外课程改革的总趋势，结合地方农业院校的特色与优势，课题组在山西农业大学公共事业管理专业进行办学实践，紧

^① 本部分材料来源于山西农业大学公共事业管理专业 2014 年国家教学成果奖申报材料，网址为：<http://jpkc.sxau.edu.cn/jxcg/index.asp?id=1>。

紧抓住课程改革这个“牛鼻子”，师生协同合作，进行主要核心课程的多样化改革探索。具体情况是：教育管理类课程群中选择“教育科研方法”“教育学”“教育管理学”“专业经典名著导读”“中国教育史”“教育哲学”6门课，在管理类课程群中选择“管理学原理”“策划学导论”“专业导学”“专题讲座”“统计学及软件应用”5门课，共11门课程进行了基于“创生取向”课程实施的改革探索与实践。

一、教育管理类课程的特色化改革

（一）“教育科研方法”的特色化改革

众所周知，“教育科研方法”是一门实践性很强的课程，仅理论上的熟知是远远不够的，更重要的是各种方法的实训。如何利用有限的课时，让学生既“知”又“会”，无论对于教师还是对于学生而言，都是一项难度极大的挑战。公共事业管理专业何云峰教授和他的教学团队知难而不畏难，历经十年的探索与实践，总结出一套上好该课程的有效方法，成效明显。

1. 改革理念

“做学合一”的教育理念和“以学生为本”的指导思想。该课程在第三学期开设，一方面因为学生经过一年的学习，已具备了最基本的专业知识；另一方面，方法类课程是该专业的基础课程，该课程的开设可为以后两年多的专业学习奠基。为使理论与实践有机结合，该课程采用“做学合一”的教育理念，边学边做，边指导边评价，边纠正边反思，边体悟边深化，学完做完评价完，整个课程教师由“讲”到“导”，学生由“听”到“做”，学生主体性得以充分调动，教师课堂组织能力等专业素质也得到展示和提高，课堂氛围搞活了，各教学资源充分挖掘和利用了，教学成果顺其自然地生成了，整个教学过程浑然一体。

顺应当前课程改革的潮流，借鉴后现代教学思想，本课程的开设采用“以学生为本”的指导思想，着眼于学生的终身、全面和个性发展，意在使学生在掌握最基本的选题、设计、收集、分

析、整理资料等科研方法的基础上，培养学生的动手实践能力、创新思维水平，提高学生的问题意识和解决问题的能力。

2. 改革做法

在课程开设之初，教师便向学生讲明该课程的重要性及对学生的要求、本课程的课时安排和总的课程内容结构以及该课程的考核方式，以便使学生对本课程的学习有基本的把握，进而提高学生的重视程度和学习的积极性。该课程采用期末考试与平时作业相结合的考核方式，不同的是平时作业占 70% 的大比例，平时作业并非一次性提交、一次性考核，而是随着上课及学生整个作业的过程进行考核的，平时作业贯穿整个课程，且是以小组合作的方式完成的。这究竟是一项怎样的作业呢？那就是完成一个完整的研究课题，撰写一份要素齐全、方法科学、格式规范的调研报告，并对研究成果进行总结反思。一个完整的教育研究包括选题—研究设计—搜集资料—整理分析资料—撰写研究报告—研究反思—评价考核等阶段。教师理论讲授也是按照这几个阶段进行的，在讲完“选题”这一部分内容时，将全班同学分成各小组，每组 4~5 人，每组设组长一名，负责统管、协调组内事务，各组都是在学习委员的组织下自愿结合的。分好组后，教师要求各小组按照其理论上讲解的选题来源和要求自行选题，任务布置下去以后，下一次课上教师让各小组汇报选题情况，并对所选题目进行分析和指导。接下来老师讲解选题设计等内容后，会紧接着让各小组利用课后时间完成课题设计等阶段的内容，并在课堂上完成汇报和相关指导。最后，课程结束了，调研报告也就完成了。调研报告以类似学位论文的形式呈现，教师对研究报告提出了规范性的格式和内容上的要求，如格式上对各部分字体和字号有所要求，内容上字数要求 10 000 字以上，必须有文献综述、并必须凸显一种研究方法，研究方法要在附录中有所交代，用调查法要有调查问卷和访谈提纲，用观察法要有观察提纲等。

为防止各小组成员有“搭便车”现象，最后各小组的研究总结和反思中各成员不仅要研究过程及课程开展状况进行评价，

而且,还要标明自己所在小组中所做的具体工作。最后的平时考核按满分 100 分计,平时成绩权重为 70%,闭卷卷面考试权重 30%,满分 100 分。过程性考核分数设置如下:①报告内容(60 分),文献综述(10 分)+研究设计(10 分)+调查结果(15 分)+分析讨论(15 分)+对策与建议(10 分);②问卷设置(20 分),与报告主题切合(8 分)+维度划分清晰(8 分)+问题陈述简明扼要(4 分);③团结协作程度(10 分),每个成员都完成 500 字左右科研训练小结(说明贡献与收获),按贡献大小排名;④字数不少于 10 000 字(10 分),工作量饱满+版式规范。课程学习的目标和课程内容的各个环节都在评价中都得到了凸显。

教师在评价完各小组的调研报告后,还要按照各小组的表现,对各小组及作品进行再评价,评出一、二、三等奖并予以奖励。最后教师会把每一届的作品都装订成册,做成精美的课题报告集。在此基础上,教师还进一步指导,鼓励学生完善报告、争取发表。

3. 改革效果

该门课程改革的效果是非常明显的。大多数学生都表示,通过这门课程的学习实实在在地领会了科学研究所需要的严谨、扎实、务实、创新的要求,掌握了最基本的研究过程和观察、调查、收集分析资料等方法。此外,同学们在感言中一致表示,自己与人合作和交往能力得到了显著的提高,生生、师生之间的沟通更加频繁了,关系更加和谐、融洽了,良好的学习风气也在不知不觉中形成了。任课教师也表示,“自己不是单纯地在教学而是在与学生共同成长。学生的潜力是无尽的,创造力是无穷的。要想给学生一碗水,自己必须有一缸水。在教的同时,自己必须不断去学习,向书本学,向学生学。经过这门课程的训练,自己不仅‘以学生为本’的教学观念得到认证和强化,而且课堂组织能力也得到提高”。

《教育研究方法》课程的改革效果,不仅体现在课程的最后

作业与考核上，而且还体现在后续的学习与衍伸上。在科技创新方面，学生主持创新创业项目 20 项（次），其中国家 2 项，省 5 项；发表学术论文近 70 篇；获省“兴晋挑战杯”铜奖（2013）1 项、三等奖（2007）1 项，校级“兴农挑战杯”获奖 10 多项。一个专业的学生能有如此多的研究成果，也受到广泛关注，这与该课程严格的专业训练有直接关系。

（二）“教育学”特色化改革

“教育学”是一门理论与实践相结合的课程，如何在有限的 50 个课时内让学生既掌握该课程的基本理论，又得到实践技能的训练，如何既学又做，无论对于教师还是对于学生而言，都是一项难度极大的挑战。公共事业管理专业的赵志红老师和陈晶晶老师先后承担该课程的教学任务。经过多年探索实践，先后开展了“辩论+书评+演讲+影评+翻转课堂”五合一特色化课程改革。

1. 改革做法

（1）辩论式教学

提前公布辩题，现场开展辩论。如：围绕“教育功能”这个主题，以班组队，就“家庭的经济条件和教育条件哪个对孩子更重要”论题展开，通过正反方的交锋，直接参与的同学得到锻炼，观摩比赛的同学也对教育学理论有了更深入的思考。

（2）阅读式教学

推荐名著，撰写书评，择优发表。结合教育学类课程研究实际，教师向学生推荐薛涌《北大批判》、蔡美儿《虎妈战歌》、黑柳彻子《窗边的小豆豆》、刘伟《哈佛的中国母亲》等当代教育名著，鼓励学生把所思所想写成书评，并向学校刊物《教学信息》投稿，先后有 10 余篇次作品发表。

（3）演讲式教学

提前公布思考的问题，随机抽取学生阐述演讲。借鉴美国大学教学中的演讲式，布置了“教育的意义”“师生关系的意义”等学生感兴趣的话题，进行课外思考，随机点名、即兴演讲，阐述

对这些问题的看法,训练了学生的思维、表达及临场发挥的能力。

(4) 电影化教学

观看经典电影、纪录片,课堂师生互动。结合具体课程内容,引进了学生喜闻乐见的形式——电影《美丽的大脚》《最美乡村教师》等优秀影片,鼓励学生看电影,谈感受,教师点评,师生、生生互动。

(5) “翻转课堂”教学

提前安排内容,组织学生备课、讲课,师生点评。“翻转课堂”教学有两种形式:①非正式讲课,即课堂上针对一些较容易的内容,给学生安排一定的自学时间,之后让学生自行讲授,每人一个小问题,学生讲完之后教师总结、点评;②正式讲课,即课堂上给学生布置讲课内容(每个学生讲完整的一节,讲课时间20~25分钟),安排一周的时间准备,让他们课下查资料、备课、练习,并选出学生评委,在课堂上每人要在规定的时间内把自己准备的内容讲出来,之后学生评委点评,最后教师给予点评,指出问题,提出建设性的建议。

2. 改革效果

该课程的改革,取得了较好的效果。一方面在理论与实践相结合的教学过程中,学生掌握了扎实的理论知识,获得了一定的实践经验,为其在校的学习和未来的继续深造、就业打下了一定的基础。另一方面,不同的教学形式对学生的能力培养起到了不同的作用:通过辩论式教学,锻炼了学生思维能力、应变能力、口头表达能力等;通过阅读式教学,锻炼了学生的思考能力、思辨能力、写作能力;通过演讲式教学,锻炼了学生的演讲能力和临场发挥能力、语言组织能力;通过电影化教学,锻炼了学生思考能力、批判能力、表达能力等。通过翻转课堂教学,教会了学生如何对纷繁复杂的备课资料进行归类整理,如何将其撰写成教案,如何将书面语的教案转换成适合讲授的口头语言,充分锻炼了学生对材料的分析整理能力、口头表达能力、临场发挥能力以及对课堂的驾驭能力。

（三）“教育管理学的”特色化改革

“教育管理学”作为山西农业大学公共事业管理专业的专业必修课之一，一直受到教师和学生的重视。由张丽、赵志红等老师承担该课程的教学任务，历时7年，师生协同探索，逐步形成教学特色。

1. 改革做法

（1）日常教学融入案例，案例教学特色明显

为了避免教育管理学课程内容机械重复管理学原理中的管理理论，本课程在简要介绍管理学重要理论的基础上，侧重于分析说明“教育”管理的特殊性，结合管理基本理论和教育自身规律阐释教育领域不同方面和不同对象管理的具体原则、策略与措施。在日常教学中全面融入案例、实例，通过教学引导学生参加课堂讨论、课外学习。除了在课堂讲授过程中结合教材中的经典案例，章节内容结束之后，教师还会呈现一些综合性案例，要求学生结合所学内容分析案例中的问题，思考、寻求解决问题的策略与具体方法，使同学们在灵活运用所学知识的过程中把教材上的“死”知识“变活”，成为自身认知结构中的一部分，使同学们体会到学之所用，提高解决实际问题的能力。

学期中，还会安排案例分析与讨论课，案例可以由教师、学生根据自身经历到的或看到的、了解到的教育管理实际、实践整理而成，也可以从其他参考资料中摘取；案例既可以是管理实践的具体做法，也可以是现象、问题、困境等。确定一定数目的案例后组织学生分组，每组选择一个案例，课外进行充分的合作学习，包括分析讨论、整理论点、汇总观点，课堂上集中时间展示小组学习的结果，同时接受其他小组同学的质疑、提问，进行论辩、解释和说明。

（2）开展机关助岗实习，近距接触管理实践

山西农业大学公共事业管理专业（教育管理方向）学生到所在学校党委机关助岗实习既是该专业的实践环节之一，也是教育管理学课程实施的重要组成部分。

A. 实习准备：任课教师组织安排，学生预先做好准备。教育管理专业任课教师作为机关助岗实习指导教师全面负责实习班级的组织工作，在开课之初告知学生实习安排与要求，使学生心中有数，在课程理论知识学习的过程中打好基础，有所关注，同时逐步确定实习所报岗位，而不是临时仓促盲目地确定岗位、到达岗位。另一方面，结合日常教学做好学生的思想工作，使同学们重视助岗实习，抱着实践、学习的态度投入实习，而不仅仅是好奇和一时热情。

B. 实习开展：学生联系实习导师到岗，实习时间灵活机动。班干部负责将实习班级的有关情况（如学生人数、所报部门及岗位、学生课程表等）提交到机关党委，机关党委组织各实习单位根据情况合理统筹安排实习内容。学生自主联系实习指导教师，确定实习时间（实习指导教师和学生协商后灵活确定，原则上不安排在期末）及内容。学生按时或按需助岗实习，在实习指导教师的指导下承担一定的工作任务，学习相关的管理知识。实习期间学生结合所看所思，与任课教师或实习指导教师交流确定实习论文方向与题目，按要求高质量完成论文。论文可以独立完成，也可以根据选题需要与其他同学组成小组，在调查研究的基础上完成。后者的研究论文成绩可以同时作为所有小组成员的课程论文成绩。

（3）改革课程考核方式，实现全面性全程化

考核是教学效果的评价环节，一门课程的考核往往最受学生关注，决定学生学习的态度、状态、努力程度。高校文科课程常常会落入学生“平日不认真，考前背笔记，考试抄笔记，考后忘笔记”的怪圈，考核未能发挥出对学生学习积极性、主动性、能动性、创造性的调动作用。本课程尝试通过考核改革打破这种怪圈。

A. 兼顾理论学习与实习表现。考核的全面化，把实习纳入课程考核中，既考查学生理论知识的掌握程度，运用理论知识分析问题的能力，也考查学生的动手实践能力、解决问题的能力。

B. 兼顾平时表现与期末考试。考核的全程化，重视通过课堂表现、回答问题等日常考查对学生平时学习的引导，平时表现

做好详细记录，适度加大平时成绩的比重。注重考核形式的多样化，如结果展示、课堂辩论等。

2. 改革效果

(1) 活化了学生的知识，开阔了学生的视野

该课程实施之初，教师明确整体的教学目标和教学安排，很有目标感，并且在学期结束复习的时候也是按照每一讲的大体思路来进行的，事半功倍，受到学生的欢迎。同时，在课堂上教师还结合课本知识讲了很多案例，学生都积极自愿参与到讨论中来，交换不同的思想和意见，从而使学生的视野也更加开阔。有很多学生也反映丰富的案例使这门课变得不再枯燥无味，并希望教师能尽可能多提供一些与生活实际相联系的实例，这样会给课程锦上添花，使知识活起来。

通过教师讲案例，学生分析案例、师生讨论案例，师生之间、学生之间交换不同的思想和意见，学生的视野更加开阔。每次案例分析与讨论课结束之后，教师还会听取学生对于案例课时安排、组织环节、评分要求等细节方面的意见和建议，以便不断地完善案例课的组织与教学。

(2) 深化了所学知识，提高了学生的综合能力

同学们普遍感到能在二年级结合课程内容进行教育管理实践实习是一次难得的机会，在实习中表现出认真、主动、积极的态度。通过实习，学生们普遍反映熟悉了教育管理的日常事务性工作，对教育管理的理论知识有了具体深刻的认识。有些学生结合在实习机关的实践和所发现的教育管理问题撰写了课程论文，提高了发现问题、分析问题乃至解决问题的能力。

(四) “专业经典名著导读”特色化改革^①

山西农业大学公共事业管理“专业经典名著导读”课，由整

^① 本部分内容是根据刘信阳、何云峰、郭晓丽发表在《中国农业教育》2014年第2期的文章《高校“专业经典名著导读”课程实施探微——以山西农业大学公共事业管理专业为例》修改完成的。

个专业教师团队承担教学任务，以“原汁原味读经典”为宗旨，以“师生共同参与”为保障，以“百人共读百部经典，促进师生共同成长”为目标，从改革单一的评价机制着手，尝试“师生共读，学生报告，全体教师点评，现场即时互动，博客异步讨论”的方式，圆满实现教学目标，逐步形成了经典导读课别具特色的教学模式。

1. 改革过程

(1) 公共事业管理专业的“专业经典名著导读”课分为3个环节、5步骤

3环节为：课前准备—课堂实施—课后总结；5步骤为：教师教学设计—学生选书阅读—课堂汇报讨论—课后反思交流—课程总结完善。本课程采用过程性的多元评价方式，评价最终结果以量化计分的形式呈现，具体实施过程如下：

(2) 课时安排

本课程的整个实施过程是一以贯之的。具体课时安排如下：课程因考虑到学生基础知识的积累等原因，设在大三上学期的，总共36课时，一次课2课时，即18次课。第一次课，介绍此门课程开设的用意和大致的实施安排，就此安排征求学生意见并与学生一起制定完善的评价指标，形成完整的课程实施方案。第二次课，以某一本书为例，介绍经典名著的阅读方法。第三至第九次课，不再集中上课，为学生阅读时间。但每周各指导教师必须召集各组成员会面交流一次，一是就读书的进度进行追踪，二是对读书过程中出现的问题进行及时的指导。第十至第十八次课为课堂汇报环节，经学生自愿报名和班内协商，准备充分的同学先做报告，每人报告和讨论、答辩时间控制在10分钟内，每次课进行11~12名同学。汇报完的同学要求及时把读书报告、思想火花及学习心得上传到博客上，供教师同学交流讨论。最后，再留出两周的时间进行课后交流，各教师统一检查博客交流及课程小结情况，给学生做最后的评分，至此，课程才算结束。

（3）教学设计

主要包括4个方面，概括为“四设计”，即：明确课程开展的目的、意义，确定教学文本——书目的遴选，选择合适的组织形式，确定评价方式、细化考核指标。这一阶段，首先由担任教育类、心理类、管理类的5位公共事业管理专业教师，在共同探讨的基础上，从众多中外经典书目中选出43本，并大致规划了课堂组织形式和评价方式，然后由该课程的主讲教师何云峰教授广泛征求学生意见，并与学生一起制定具体的评价指标，最后把完整的课程实施方案公布于众。

（4）学生选书阅读

共5位指导教师，分别为3位教育管理类专业教师、1位心理学类专业教师、1位管理学类专业教师，他们各自推荐不同的书目，每位老师大约推荐10本，学生可根据自己的兴趣选择自己喜欢的1本书，相应地也选定了自己本课程的指导教师。在课外阅读过程中，为方便学生及时解决阅读中的问题，加强对书目的理解，指导教师每周安排固定的时间把大家聚在一起进行交流，有7周的读书时间。在考核上，本门课程实行百分制，自购书（借书）10分，小组成员合作交流、互动状况10分，读书笔记（不定时抽查）10分，读书数量情况（读完否）10分，本环节得分由各指导教师自评。

（5）课堂汇报讨论

5位教师齐上阵，共同聆听学生的读书汇报，可提出疑问和指导建议等。在形成读书报告（8000字以上）并提交给评委老师的同时，学生以PPT的形式把原著的精华在10分钟内呈现给大家，报告没有固定规范，既有对书本内容的总结，也有自己的思考与质疑。课堂上学生畅所欲言，各抒己见，亮点纷呈。在对其内容有大致的了解后，教师和学生（尤其是读同一本书的同学）对汇报学生的展示进行提问、辩论、交流。时不时会有慕名而来观摩学习的教师，让整个课堂气氛更加热烈，充满生气。读书报告25分，PPT制作展示15分，本环节最终得分取5位老

师的平均分。

(6) 课后反思交流

课堂上的时间毕竟是有限的,作为教师助手的各班团委员早在课程开设之初就建立起“读经典博客”,并把用户名和密码告知师生。大家把各自的报告内容及思想火花上传到博客上,师生们相互评议,在评议中反思交流。博客参与 10 分,各导师根据本组学生参与状况自评。

(7) 课程总结完善

每位同学在课程完结后,形成学习体会与课堂总结,大约 500 字左右,也上传到博客上,全体教师随机抽选部分学生参加结课研讨,并就下次课的教学工作提出完善意见。课程小结 10 分,结课研讨不占分,由各自指导教师评分(表 6-4)。

表 6-4 “专业经典名著导读”课程实施及评分量化表

实践环节	学生活动	教师活动	评价元素及量化
课前准备	在领悟课程设置和程序的基础上,根据自己兴趣选书、购书、读书(笔记及交流)、PPT 制作	根据现有条件设计课程、遴选书目,教授阅读方法,指导学生合理规划读书进度、科学阅读,调动学生积极性	自购书(借书) 10 分 小组合作互动 10 分 读书笔记 10 分 读书数量 10 分
课堂实施	汇报者:提交读书报告,进行读书汇报——PPT 展示,进行讨论与答辩 其他学生:聆听汇报,大胆提问,积极思考,参与交流	引领师生、生生组内组间追问,加强师生沟通,进行课堂调控	读书报告 25 分 PPT 制作展示 15 分
课后总结	参与课后博客讨论,及时小结	创设讨论交流平台与情境,鼓励大胆发言,及时总结、完善	博客参与 10 分 课程小结 10 分

2. 改革效果

该课程的实施，改变了传统的以讲代导的教学方式，形成了较为开放的教学体系。期间，学生根据自己的兴趣爱好，实现了更加自主的个性发展。教师也实现了由“主讲者”向“主导者”、由“演员”到“导演”的角色转换。名著导读课引导着师生共同成长和进步。

(1) 专业经典导读课，导出学生自主、个性和终身发展

该课程开设的目的不在于让学生读好一本书，而在于让学生在导读课中学会读书的方法，体味读书的乐趣，实现自主发展、个性发展和终身发展。在课程实施过程中，虽有教师的全程引导和量化标准的过程性评价，但从选书到阅读再到最后的 PPT 报告，都是学生自主选择、自主学习、自主发现、自主探究和自主创造的结果。虽然习惯了被老师“牵着鼻子走”的学生在自主发展的过程中的体验是“痛苦”的，但在这痛苦的摸索中，学生们收获了益于自主发展的、必将终身受益的能力。在最后的课程学习心得中，70%的学生都提到：阅读及报告的过程是痛苦的，但是在课程结束以及看到自己课业成绩的一刹那，内心充盈的是满满的收获与感动，大家都坦言这将是一门因受益匪浅且终生难忘的课。

在课程中，学生们根据自己的兴趣选择了教育学、心理学和管理学的书目，多样化的选择彰显了学生的兴趣和个性，引导着学生走向更加个性化的发展轨道。有位考上心理学研究生的学生说道，自己原本没有考研的意向，更不明确自己到底想往哪个方向发展，最后选择考心理学并且选择应用方向，很大程度上归因于自己在名著导读课上读完勒庞的《乌合之众：大众心理研究》后产生的兴趣。

名著导读，引导学生体验“读书好”的乐趣，使其养成“好读书”“读好书”的习惯，为学生终身发展奠定基础。同时，导读课将引导贯穿在长期的阅读过程中，将读书变为一种生活方式，引导他们摒弃外界的喧嚣和浮躁，走向宁静致远的生活。

(2) 专业经典导读课, 导出教师角色转变和专业发展

在师生一起探讨学习的过程中, 教师经常会进行自我反思: 为什么以前从来没有真正地走近学生, 更没有发现学生无穷的潜力呢? 而今, 教师意识到学生是潜力无穷的。转而, 会在今后的教学过程中给学生更多自由发挥的空间, 会经常与学生一起探讨, 共同学习, 逐渐变成学生乐于信任的“好伙伴”, 变为“合作者”和“平等中的首席”。

该课程的独特之处还在于调动了该专业所有的师资。这不仅出于课程开展的需要, 更是基于教师专业发展的必要。本专业5位教师中, 因年龄、教龄的差异, 教学经验方面也存在差异。在导学课开设过程中, 教师们就课程开展的问题在一起交流、观察、学习, 在实践过程中反思和进步, 尤其是对于年轻教师而言, 该课程是促进其专业发展的有效途径。

(五) “中国教育史”特色化改革

“中国教育史”课程作为公共事业管理专业的入门课程, 主要研究中国教育发生、发展的历史, 其主要目的在于揭示中国教育发生、发展的历史规律, 为当今的教育提供借鉴。从性质来看, 该课程是一门理论性较强的课程, 要求养成学生深厚的理论功底。自公共事业管理专业建立以来, 先后由何云峰、王秀丽老师承担该课程的教学任务。在课程的教学过程中, 几位老师逐步形成了以教师讲授为主、学生阅读经典和学生小组合作讲授部分内容为辅的课程改革特色。

1. 改革做法

教师讲授为主是“中国教育史”课程一以贯之的教学方法。但是, 该课程的讲授并不是传统意义上的讲授, 而是教师“思想”的体现。换言之, 就是教师在接受基本知识的基础上, 给学生介绍大量的学科前沿知识。比如, 在讲授“先秦儒学”这一部分, 不仅讲授孔子、孟子、荀子的教育思想, 而且给学生介绍儒学在中国古代发展的几个阶段及其特点, 中国近代以及现代学者是怎样研究中国古代儒学的。再比如, 讲授“书院”这部分内容

时,对当今学者对书院的研究进展讲授非常多。这样做,不仅可以使学生熟知教育史的基本知识,而且能让学生了解教育史学科发展的前沿,开拓了学生的知识视界。同时,在该课程的讲授过程中,教师也会综合近现代学者的观点形成自己对中国教育发生发展历史的看法,促使师生思想产生共鸣。

“读史使人明智”,该课程在教学过程中积极倡导学生阅读中国教育经典,包括先秦时期的经典《论语》《学记》《大学》、颜之推的《颜氏家训》、韩愈的《师说》,以及近代思想家的经典著作,如钱穆的《国史大纲》。通过对这些经典的阅读,学生可以与古人“对话”,深入了解教育史上各种人物的思想,并将这些思想铭记于心并转化为自己行动的指南。这样的做法也不失为一种课程改革的思路。

为了培养学生的教学技能技巧,该课程采用了学生讲述部分教学内容做法。具体而言,将学生分为小组,然后将教学内容分配给每个小组,小组通过不同的分工,如找资料、写教案、讲授等几个环节,最终每个小组指定一个人作为小组代表在课堂上讲授相关内容。这样的做法,一方面使学生熟知教学内容,另一方面可以初步锻炼学生的教学技能,有利于培养学生的自主学习能力和生生之间的合作能力。

2. 改革效果

该课程的教学改革在最初阶段并没有显现出“立竿见影”的效果。因为从具体做法上看都是比较传统的方法。但是,从长远来看,该课程的改革还是取得了一定的成效的。就所采用的讲授而言,学生逐渐体会到教师的讲授可能与传统的讲授的差异,逐渐产生了对该课程的兴趣。而且在高年级的考研准备中,学生也体会到思想比基础知识更重要。学生所阅读的经典在考研复试中也能体现其价值,有助于学生在众多复试者中脱颖而出。安排学生讲授教学内容,可以帮助学生掌握教学技能技巧,以便在毕业后的面试中发挥自如,免于怯场。这些改革效果虽然很零散,而且也因人而异,但是假以时日,它的成效会“无限放大”。

（六）“教育哲学”特色化改革

“教育哲学”课程作为公共事业管理专业的方向选修课，在教材上选用了由石中英所著、北京师范大学出版社出版的《教育哲学导论》一书。自公共事业管理开办以来，该课程教学任务主要由郭晓丽老师承担，在具体的课程教学中，以课堂讲授为主，同时辅之以书评、影评与课程小论文的形式进行。

1. 改革做法

教师讲授为主是“教育哲学”课程一以贯之的教学方法。但是，此教学并非传统的教学，而是“教师思想”的呈现。鉴于“哲学”的晦涩、模糊，在课程教学中，教师侧重于通过某些具体案例来分析具体哲学思想的体现，使哲学完全生活化。例如，在“人生境界与教育”一节的讲述中，针对中国历史上儒、道、佛三家人生境界学说，如果单就“境界”谈“境界”问题，似乎有些形而上了，学生在接受之时没有可依靠的载体，理会起来比较费劲。再者，“境界”的抽象容易给人一种“海市蜃楼”之感。针对“人生之境界”，教师从影视作品中寻找“人生境界之根据”。针对儒家，借由影视作品《孔子》，分析孔子的生平、传经布道的历程，寻求孔孟思想所弘扬的主题，并从孔孟的儒家思想开始，经由董仲舒“罢黜百家、独尊儒术”到宋时朱熹“理学”的历程，从旧儒家到新儒家，儒家一以贯之的主题“经天纬地，建功立业”。针对道家的人生境界说，则从影视作品《射雕英雄传》中王重阳、丘处机的“全真教”寻求思想依据。儒道的人生境界是两种截然不同的人生境界，如果说儒家强调“加法”，有所获取的话，道家是则是强调“减法”，有所减损。佛家作为一种舶来品，其人生境界说侧重于“八戒”，最终目的则在于追求“生命之花向无限的宇宙开放”。三种类型的人生境界说共同构筑了中国国民复杂的民族性格。对于此等“高深”“艰涩”的学说，唯有将之“生活化”“具体化”，方可为学生所“理解”“接受”；唯有将之与学生的心扉“对接”，方可为学生所“敞亮”。教师讲授的主题只有同学生已有的认知结构相联系之时，教学才可发生

“实质性的、有意义的联系”。

除讲授教学外，课程论文与影评也是《教育哲学》课程中采用的实践教学方式。“我是谁”是“哲学”中亘古不变的话题，也是让人摸不着头脑的一个主题。针对“我是谁”，要求学生对自己作一个清晰的自画像。学生从说明文的角度来叙述我的成长历程，从议论文的角度分析“我应该如何”，从杂文的角度分析“我之一瞬间”。多样化的解释构筑了多样化的“人生解说”，虽然最终“我是谁”并没有一个明确的结论，一个“永远讨论不尽的话题”。影评也是课程中采用的一种实践教学方式，要求学生参看经典影视作品，诸如《辛德勒名单》《肖申克的救赎》《海上钢琴师》《钢的琴》《蝴蝶效应》等作品，分析人性之深，并达至心境之清明。

2. 改革效果

经过几年来的改革实践，“教育哲学”课程改革效果良好。学生能够发自内心地接受它、理解它、并与它对话。学习思想，并非思想的学习，而是思想的相互交流，是人与人之间建构对自己富有意义的理解过程。哲学永远没有尽头，永远是一种反思性的、螺旋性的转换过程。教育哲学亦是如此。福柯（Michel Foucault）说，哲学是一种邀请，一种引导，一种交流，一种对话，教育哲学亦是如此。只有脱下冠冕堂皇的外衣，只有从高高在上的神坛走下来，教育哲学方可真正回归田野。借用某位学生的话语作为对“教育哲学”课程改革的总结，“在人海里，‘我是谁’是重要的，它是金字塔的石级、紫禁城的深宫、尼罗河的滔滔一般象征着你的高度、深度和跨度。但在天地之间‘我是谁’并不重要，我只能做到属于自己的顶天立地的那个我，谁能张狂地顶起多高，世界就会有多大”，“脚踏实地，乃至无极！”

二、管理类课程的特色化改革

（一）“管理学原理”的特色化改革

“管理学原理”是公共事业管理专业的重要专业基础课程之

一。自 2006 开始,历时 9 年,何云峰承担该课程的特色化课程教学改革任务。

1. 改革过程

(1) 课前征集意见,突显教学民主

“管理学原理”课程的第一节课,任课教师就向学生征集课程实施的意见和建议,学生提出了很多合理化建议:以理论为基础实践,提高动手能力;考试形式多元化,等等。学生的建议收集回之后,教师将其进行细致的整理,设计出了该课程的很多创新性环节。

(2) 采用全新教材,吸引学生兴趣

教师结合学生实际和自身以往的教学经验,选取了任课教师主编的一部新教材。与以往理论性极强的教材不同的是,该教材形式很活泼,每章开篇是一个小故事,本章管理学的知识在细细分析这些小故事时差不多都有对照,且与后面的理论有一个比较完美的结合与弥补。而且,该教材特意增加了实践练习环节,这是与其他教材相比不一样的地方。

(3) 巧设实践环节,调动学生参与

在“管理学原理”课上,任课教师安排了多个实践环节。刚开始的时候,因为没有经验,很多学生在搜集资料的时候感到迷茫,不知道该从哪里入手,更不知道该怎样和管理学原理有机结合起来。当然也不乏条理清晰者,一种娓娓道来的舒服感以及很自然地与书上原理的完美契合给老师、学生留下了很深刻的印象。随着课程的深入,很多小组已经能够做到驾轻就熟,有的小组不再是单纯讲解,而是用更生动的情景剧活跃了课堂气氛;有的小组别出心裁辅之以道具,让实践练习环节展示得更完美;还有的小组担心大家对他们的讲解有疑问,特地在黑板上对关键词语进行标注;甚至在第三次的实践练习时还有两个组大胆采用辩论对抗的形式,有理有据、有始有终,辩论场面精彩不断,虽然在论据上还有待进一步完善,但大胆的尝试已经很让人欣喜了……从一开始的拘谨到后来形式多样和丰富多彩的内容。还有的

小组甚至突破性地选择全英文讲解的形式，虽然学生们听懂一个全英文的讲述还是有很大问题，但是他们都被这种新颖的方式所吸引。在谈感受环节，学生们争先恐后地说出自己的收获，一种乐在其中的收获和感觉油然而生。

实践练习环节不仅是将理论用于实际，更是一个个人魅力展示的最好平台，许多平时默默无闻、羞答答的学生在讲台侃侃而谈，一举一动颇有大家的范儿，滔滔不绝，犹如大江之水奔流不息。

课程最后一个环节是综合性案例分析与展示，尽显学生多方面才能。每个小组的同学都做了非常充分的准备，有 PPT、讲稿，甚至还有视频、表演。丰富多彩的内容，极富创意的形式，诙谐幽默的表演，将每个学生的才能发挥得淋漓尽致。

（4）结构化全程性考试，全面检验学生的综合水平

该课程的考核也与以往考试有很大不同，它改变了以往由一张试卷定分数的单一的考试方法，采用多种方式对学生的平常学习及综合能力进行多方面考查，考试形式更加自由灵活。考核是综合性、结构化、全程性的。

考试包括平时成绩和期末考试成绩两部分。平时成绩包括：上课时课后案例分析与期末幻灯片案例展示两部分，占总成绩的 30%；期末考试试卷成绩占总成绩的 70%。比例得当而协调，既能有效的考查学生对理论知识的学习情况，又能很好地展现学生的动手动脑能力及综合素质。

平时成绩由各个小组成员合作完成，课上每个案例由每组成员讨论形成一致的结论，每个案例派一个成员上台展示，各组成员轮流展示，每个案例做完后形成案例报告。幻灯片的展示也以小组为单位完成，为保证每个学生都参与进去，各成员都要上台展示合作成果。既使每个学生的动手能力与表达能力得到了充分的展示，又增强了团体合作能力，加强了学生之间的思想沟通与交流，也增强了师生之间的沟通与了解。

期末考试试卷采用闭卷考试形式，但与以往试卷相比也有所

突破。试卷是教师根据课堂的重点内容和当下管理实际而出的。不仅仅是以往的论述与简答题，增加了单选题，案例分析题与对读书笔记的考查。单选题在更加自由的基础上注重对细节和概念的考查，更能反映出学生对课堂学习的深入与细致情况；案例分析采用课堂上已讲述过的案例，考查大家对已讲过的知识的总结巩固能力；读书心得一题占5分，就是考查学生是否认真读过教师提到过的管理学方面的专业书籍，养成良好的读书习惯。

2. 改革效果

许多学生表示，自由灵活的考试方式既达到了考查学生的平常学习及综合能力的要求，又让学生从中得到了学习与锻炼。虽然总体感觉学得比较辛苦，但欣慰的是，通过辛苦的努力，收获大于付出。每个人学到的，不仅仅是课本上的东西，在实践中，在团队合作中，在与教师一次又一次的思维碰撞中，每个人心里都有沉甸甸的收获的喜悦。“因为有一位愿意不断改进教与学方式的老师，所以学生的学习习惯也在不断地改变着。”一位同学在学习反思中如是说。

（二）“策划学导论”特色化改革

“策划学导论”是公共事业管理专业的一门专业选修课，适逢该专业进行基于发展性评价理念的考试改革，要求任课教师大胆改革，创新教学形式和考核方式，何云峰、张丽等教师先后承担该课程的教学任务，积极地进行教学与考试方式的改革探索。

1. 改革过程

该课程是一门实践性很强的课程，在教学过程中，教师改变了传统的教师讲学生听的方式，在教学过程中，讲了策划学的一般原理之后，让学生自己选择自己熟悉的项目来进行设计并写出书面的设计方案，教师边设计边指导，直至方案符合基本的要求，最后由教师进行讲评，让学生看到自己设计的长处和不足。经过一个学期的教学和训练，学生发现、分析和解决问题的能力大大增强，这就为创新课程结业考试打下了基础。

为了体现课程的实践性，发挥学生课堂教学的成效，期末采

用了学生分组进行策划方案设计的考核形式，从选题到资料查找、收集、分析以及调查，教师对每一组学生都会进行悉心的指导，对每组策划各环节严格把关，多次反复修改，最后的策划方案以规范的形式呈现出来。以策划方案为基础，每组学生都制作了 PPT 文件。考试形式主要通过现场答辩来进行。考试现场，邀请了教育管理学的教师做评委，各组对自己的策划方案陈述并通过 PPT 文件播放之后，评委教师提出问题让学生答疑。之后，评委老师对策划方案进行评价，提出一些建设性的意见和建议，并进行现场打分，避免了单个老师评分的随意性。

通过考试前的精心准备和考试现场的陈述及答疑，学生不仅了解了策划学的相关知识，而且亲身体验了策划的相关环节，对策划的基本流程有了一个感性的认识。通过电脑 PPT 文件的制作，学生的电脑制作技术也得到了相应的提高。在策划方案的制作过程中，每组学生分工、协作，既发挥了每个学生的特长，也培养和锻炼了学生的合作意识和合作精神。

2. 改革效果

“策划学导论”这一课程的教学和考查方式的尝试受到了学生和教师的认可和肯定，也锻炼了学生发现问题和分析问题的能力以及初步的解决问题的能力。在个人小结中，有的学生写道：“感谢老师这样的考核方式，这样的考核不仅锻炼了同学们的合作能力，同时充分发挥了大家的主观能动性，让大家有更多自由，对自己感兴趣的项目进行符合自己的策划。实践环节锻炼了学生的概括与总结能力，上台解说 PPT 时不仅锻炼了自己的口才，同时也让学生更清楚地了解了小组项目。”“就如何老师所言，‘在我的手底下学习，就别想偷懒’，在整个学习的过程中，我们也真切体会到了，尤其是在大家通力合作时，为了达到老师的要求，大家也会崩溃，甚至还埋怨老师，对老师提的各种要求不理解。但当我们把成果拿出来时，当老师对我们一再夸奖与表扬时，我们也不敢相信我们真正做出来的东西会是这么好，感谢老师。”

（三）“专业导学”特色化改革

“专业导学”课，作为近年新增设的一门专业基础课程，也属于入门课程。虽然只有 8 学时，但通过教师团队集体授课，了解了本专业的专业定位、专业发展历史、专业前景、专业培养目标、培养模式、课程设置，明白如何学好本专业课程，为大学四年的学习和生活做了重要的铺垫。经过 4 届学生的实践摸索，形成该课程的“教考融合”的教学特色。

1. 公共事业管理职业能力本位调研

教师要求学生在对专业了解的基础上，运用简单的调查方式（如：信函、电子邮件、QQ、直接方谈等）调查公共事业管理领域应具备的综合能力，采访不少于 10 个不同岗位（科、教、文、卫等领域）的管理人员，要以图表的形式，翔实呈现调研情况：被调查人性别、年龄、职业、职务、岗位、该岗位具备的能力，然后要对应备能力进行统计分析，按重要性排序，然后写成一个 1 500~3 000 字的调查报告。

2. 绘制大学生学习规划图

据调查，很多大学生对自己的发展规划并不明确，这种情况严重地影响到了学生对自身的准确定位，甚至影响将来的生活和对社会的适应。为了使学能更有效、更有目的地规划自己的大学生活，教师多次通过 QQ、电子邮件和短信的方式，对学生的思想和规划生涯做出指点。有时甚至和学生分享很多名人的故事，多次通过和学生代表聊天了解班级情况。不仅关心学生的学习工作问题，还关心学生的生活。而且在学生完成规划作业的过程中，教师还义务抽课余时间不厌其烦为学生授课讲解疑惑，使所有学生都深刻地认识到大学规划的重要性和意义。

当学生通过教师的讲解意识到大学生活规划的重要性并积极地投入规划工作时，却遇到了很多困难。主要表现为：目标不明确，实现目标的过程不具体，规划过于空洞等。为了让规划工作更具实践意义，教师经常发短信或聊天反复为学生讲规划注意事项，甚至和学生讲出完成自己大学目标会有奖励的承诺，极

大地激发了学生的积极性。

在规划前，教师强调向老师、学长、家人学习或一起研究讨论，努力做到有效规划。学生通过和老师、家长讨论初步制作了自己的规划图，再将规划图与他们分享，不断地修改和订正。通过上网和走访调查社会热点专业或行业，按小组开展公共事业管理专业能力本位调查，挖掘自己的兴趣爱好。这样的规划使学生的理想与学校、家庭甚至是社会紧密地联系在一起。

经过近两个月的时间，经过谨慎而细致的修改，一张张详细而完美的规划呈现在大家面前，学生们既激动又感动。制作完成上交的那一刻，学生们也发自内心地理解了这两个月里，教师对学生的严格要求和良苦用心，并下定决心努力达到自己的大学生活目标。

（四）“专题讲座”特色化改革

“专题讲座”是公共事业管理专业的一门专业选修课，教师团队集体授课。通过本门课程的学习，要求学生理解、掌握学科前沿问题，把握社会热点问题，拓宽理论思维及研究视域，提高分析问题及解决问题的能力以及对问题的深刻性认识。

该课程的考核采用口试方式。内容上的要求是：就专题讲座的相关内容，结合公共事业管理研究与发展的实际，进行拓展及深度阐发；也可汇报自己在公共事业管理专业领域有精深研究的问题，均可以作为考试（口试）内容，选题新颖，内容集中、充实，但一定要有自己的思考与独到见解。列出参考文献，不少于10篇，并提交纸质版作业。表达上的要求是：语言表达准确、客观，流畅。PPT制作的要求：内容精炼概括，图文并茂，并列上主要参考文献。笔记的要求是：课内+课外的学习笔记。除上述要求外，在口试过程中，要求全体任课教师参加点评，并选出学生评委和记分员。

（五）“统计学及软件应用”特色化改革

“统计学及软件应用”这门课程属于山西农业大学公共事业管理专业的专业基础课。在公共事业管理专业的课程改革实践

中,为了进一步落实统计软件应用方面的教学、提高学生对统计软件的实际操作水平,该门课程的培养目标被重新界定为:在掌握基本统计学知识的同时,学会统计软件的基本操作方法,并通过一定课时的实验确保人人都会操作统计软件。在这一课程培养目标的指导下,授课教师冯敏星从课时分配、教学内容及教法、考核内容及方式3个方面进行了教学改革。具体改革做法总结如下。

1. 改革做法

(1) 增加软件操作教学的课时比例,落实实验教学课时

该门课程为4学分、64课时,其中课堂教学占48课时,实验占16课时。以往的教学过程中,16个课时实验课基本形同虚设,48个教学课时几乎全部为理论教学。因此,在新的课程培养目标明确之后,授课教师将课堂教学的48个课时中专门划拔出8个课时用来介绍统计软件的基本操作方法,并空余2个课时组织课堂教学现场数据的搜集、整理与分析演练。剩余的38个课时才是统计理论知识的讲解。另外,由于公共事业管理系缺乏相应的实验基地,且学校的机房资源紧张,于是授课教师根据软件操作教学的进度,给学生安排5~8次不同难度的实验,要求学生3人一组,于课后自行上机操作,并完成相应的实验报告,以保证16课时的实验教学能够确切落实。

(2) 降低理论教学难度,结合软件的实际操作开展教学

在新的课程培养目标要求下,统计学理论知识的教学难度也进行了适度的调整。授课教师结合自身以往的学习经验以及自身近年来的科研经验,以“实用性”为原则,挑选在日常管理、研究活动中常用的一些统计原理及其相应的软件操作方法进行讲解。对于其他过于艰深、难懂、不常用的统计原理则仅作简单介绍或暂时舍弃,与此同时也会告知学生这些软件其被舍弃的原因,并提议对该部分内容感兴趣的同学于课后进行自主学习。这样精挑细选后的教学内容更加适合学生的实际需要和理解水平,更容易被学生所接受。

(3) 降低统计理论考核比重，提高实验报告考查操作比例

与教学内容的调整相适应，《统计学及软件应用》的考核方式也发生相应的变化。授课教师大胆地将期末理论考试的考核比重降低至 50%，而将平时的考核成绩的比例增加为 50%。在平时成绩的考核中，多次实验报告的成绩占据重要的位置，平时的考勤和课堂发言、提问则成为参考依据。这样的考核比例分配，明确地体现了以培养学生软件操作能力为主的课程目标，减少了文科学生对数学的天然恐惧，让公共事业管理专业的学生能够放下心理负担，认真学习、扎实演练，实现最终的人才培养目的。

2. 改革成效

经过一系列的教学改革及实践，公共事业管理专业学生对该门课程的学习积极性与往年相比明显提高，而且对于统计软件都有了基本的认识和操作能力，为他们后续的课程学习和课题研究提供了全新的方法和手段，极大地提高了他们的综合素质。

三、特色化课程改革的反思

公共事业管理专业特色化课程改革是基于“多元需求”的特色课程设置转向，注重将核心课程与拓展课程协同，特色教材开发与课程实施协同，倡导基于“创生取向”的课程实施，将研究性教学与授受式教学、服务性学习结合起来，将“学习共同体”与“学术共同体”相整合，旨在发挥群体动力作用，取得了显著的成绩。然而，在总结成绩的同时，课题组也发现课程改革中还存在很多亟待解决的突出问题。

(一) 高校教学管理偏重规范性，忽视创新性，影响课程创生的深广度

高校的课程与教学改革，逐步淡化对学生的“分数”评价，但这与现行的教学管理强调的规范性可能存在着不完全一致性。在传统的课程与教学中，强调标准的教案、规范的程序，强调对

教师的规范化要求，而对学的主体——学生的能动性的发挥却缺乏必要的强调。在实际的改革中，一些课程因其课程内容的广博性、课程考核的开放性及学生的主体性、能动性的极大调动，颇受师生欢迎。但教学改革的风险性、不确定性以及改革的渐进性，显然与学校对专业课程与教学的显性的规范性评价要求有一定距离，传统的规范化的管理氛围必然直接影响着专业课程与教学改革的深广度。

（二）师生课程制度话语权缺失，影响课程改革的顺利推进

在我国现代大学课程制度中，教师和学生的课程权力是经常被忽视的。广大师生在很多情况下只是课程制度的被支配者，只需要执行由教育主管部门决策和制订好的课程计划，参与课程决策、开发和编制的机会与权力非常小。他们在课程中的权力地位不断下降，不仅参与课程开发、编制的权力缺失，甚至教师在课堂教学中具体的教学方式和风格都要受到行政人员的管理、监督。也就是说，大学师生只是大学课程制度构建与改革中相关政策和措施的被动接受者，几乎被完全排挤在大学课程制度之外，没有话语权。这就使得他们无法将新的教育理念贯彻到自己所教的课程中，导致课程改革难以顺利推进。

（三）教师囿于忠实取向的课程实施，缺乏进行课程创生的意识和能力

国内的课程实施是自上而下展开的，长期遵循的“研究—开发—传播或推广”的模式使教师自觉或不自觉地形成一种观念或习惯，即教师只需完成教材所规定的教学内容和要求即可。这种观念或习惯导致教师仍高度依赖已有的课程文本，低估了学习者已有的认知能力和知识经验，轻视了学习者心理世界的差异性。一些教师对课程的无意识改变造成对所教内容的不恰当拓展，以致学生培养出现偏差。另外，实践中教师的课程创生被演化为课程实施层面的创生，课程目标、课程内容、课程开发、课程评价等层面的创生被排斥在外，从而大大窄化了课程创生的范围、内容和方式。

（四）传统的接受式学习方式占主导地位，学生参与研究性、开放型课堂积极性不高

受凯洛夫教学思想的影响，国内教育界通常认为课程要以一门学科的基本知识和基本技能为核心，学生掌握了“双基”，也就等于发展了智力。该校的公共事业管理专业课程与教学改革进行得如火如荼，但仍有一部分甚至大部分学生认为课堂是教师讲课的“天地”，“我只要带着脑袋去教室就行了”，缺乏参与教学、投入研究的意识与行动。长此以往，忠实取向的课程实施中，教师的主导地位将课程实施引向了原封不动执行教学计划的过程，在实施过程中相互调适及创造性少，教师的课堂渐失激情、缺乏互动，学生接受了“理论”，遗忘了“创造”。

（五）课程改革所需的教学资源短缺，严重影响到课程改革的实际效果

丰富的教学资源是高校课程改革得以顺利开展的重要物质基础。然而，现阶段高校课程改革所需的教学资源短缺较为严重。受国家和地方政府财政投入不足及高校扩招带来的规模膨胀等因素影响，课程改革的场所大都局限于课堂，部分课程实践教学环节所需的综合实验室紧张，甚至缺乏，诸如此类的状况屡见不鲜，必然严重影响到课程改革的实际效果。

小 结

公共事业管理专业能力本位课程体系目标要依据学习者需要、社会需要和学科发展需要而制定。根据公共事业管理专业“应用性、复合型”人才培养目标的定位，结合公共事业管理专业发展的实际，以及本科人才培养改革国内外的改革新趋势，课题组在实践中确定了“厚基础、宽口径、强能力、高素质”人才培养目标的总体指导原则，并以此确定公共事业管理专业能力本位的课程体系目标。公共事业管理专业课程体系的优化主要有两种渠道：①课程体系各组成成分的自我完善与优化；②课程体系

内各类型的课程间的关联性增强。公共事业管理专业能力本位课程体系各类型课程间关系的优化主要表现在：①强化选修课程建设，满足个性人才培养需求；②强化实践课程建设，深化能力本位教学理念；③强化综合课程建设，弥补分科课程的不足缺陷；④强化活动课程建设，重视第二、第三课堂的教育功能。

重视课程建设，准确把握当前国内外课程改革的总趋势，结合地方农业院校的特色与优势，课题组在山西农业大学公共事业管理专业进行办学实践，紧紧抓住课程改革这个“牛鼻子”，师生协同合作，进行主要核心课程的多样化改革探索。具体做法是：教育管理类课程群中选择“教育科研方法”“教育学”“教育管理学”“专业经典名著导读”“中国教育史”“教育哲学”6门课，在管理类课程群中选择“管理学原理”“策划学导论”“专业导学”“专题讲座”“统计学及软件应用”5门课，共11门课程进行了基于“创生取向”课程实施的改革探索与实践，均取得了显著的成效。在特色化课程改革的过程中，课题组也发现很多亟待解决的突出问题：①高校教学管理偏重规范性，忽视创新性，影响课程创生的深度；②师生课程制度话语权缺失，影响课程改革的顺利推进；③教师囿于忠实取向的课程实施，缺乏进行课程创生的意识和能力；④传统的接受式学习方式占主导地位，学生参与研究性、开放型课堂积极性不高；⑤课程改革所需的教学资源短缺，严重影响到课程改革的实际效果。

第七章 能力本位教学模式创新

第一节 “三课堂”教学模式概述^①

21 世纪科技、经济、社会大变革对教育提出新的挑战。发达国家为适应 21 世纪知识经济对知识人才的要求,提出“全人发展”的教育理念,形成三个课堂并重的教育趋势。然而,对于高校“三课堂”学者们众说纷纭,曹屯裕、王占九、潘菊素、夏家莉等主张“课内+课外+实践”型,郭厚良提出“课本+实践+课余”型等,审视上述学者的研究成果,笔者发现:①很多学者对“三课堂”的划分没有一个统一的参照对象,致使“三课堂”在划分上存在不清晰;②因为没有统一的参照标准,致使划分的“三课堂”不连贯,在概念界定上不具有一致性;③“三课堂”作为高校向社会输送人才的一条重要渠道,很多学者并没有全面系统地揭示其运作机制,现实的应用状况及改进对策也不十分清晰。鉴于先前对“三课堂”研究的“不清晰、不一致与无机制”等问题,我们对高校“三课堂”从宏观上进行了重新的界定,并对其在现实中的运行状况进行了调查研究。

一、高校“三课堂”的概述

(一) 高校“三课堂”的内涵界定

1. “三课堂”理念内涵

高校的“课堂”不能仅仅局限于传统的“理论课堂”,“教”

① 本节是根据何云峰教授指导的公共事业管理专业 2009 级学生步秋艳的学士学位论文《高校文科“三课堂”融合发展的教学理念》修改而成的。

和“学”也不仅仅是书本上格式化的知识。现代社会的学习应该超越传统课堂、教材、作业等的局限,开始关注“理论课堂”之外的自然、世界、社会等,“三课堂”让师生在广阔视野中去找寻、探究与发现,让“教学生活”时刻与丰富多彩的外部世界保持联系与沟通,让大学生在开放的教学体系中、在扎实的社会调研实践中、在通联世界的网络平台中,自主学习、自主探究、互动交流、快乐成长,最终形成“三课堂”协同育人的效应。

2. “三课堂”理念的扩展

当站在高等教育发展全局的高度上理解“三课堂”的意义,从宏观、中观、微观三个层面上全方位、立体化理解“三课堂”,不仅拓展了“三课堂”理念的内涵与功能,而且对于破解高校人才培养与社会需求的脱节、理论与实践脱节的问题大有裨益。①“高校—研究院所—产业单位”的一体化是社会对高校办学的诉求,是“三个课堂”在宏观层面的表现形式;②高校内部人才培养体系的总体设计强调教学中的“产学研”一体化,特别学校通过实验、实践教学平台搭建、创新创业能力基地的建设等,强化实践教学,实现对理论教学的深化,这是“三课堂”在中观层面的表现形式;③如前所述的“三课堂”基本内涵,这是具体到每门课程的教学,要根据实际情况,实现由第一课堂向第二、第三课堂延伸与拓展,实现“三课堂”的融合。最终,促动学校与社会的互动融通,推动人才培养通过“理论—实践—理论—实践”螺旋上升,真正实现高校办学与社会需求的结合,实现理论与实践的结合,实现学生素质能力提升与社会对人才需求的结合。

(二) 高校“三课堂”的具体界定

1. 理论课堂——“三课堂”融合发展的基石

“理论课堂”类似于我们常提到的“传统课堂”,在性质上可以将其归于“显性课程”,即指大学生在大学期间所完成的由公共基础课、专业基础课、专业必修课及专业选修课等基础理论知识所组成的课堂。一个被激烈竞争的时代所承认的合格大学生,

必须具备扎实的基础理论知识，而夯实理论基础最有效的场所便是高校的理论课堂。在高校中，这一课堂主要是以教室为载体，通过教师的讲解、学生的自省与师生之间的多向互动等多重方式使学生获得基本的理论知识。理论课堂的载体虽较为固定，但其运作形式却颇为多彩，如，班级分小组进行讨论的“研讨式”学习，学生自由组合的“研究性”学习，班级辩论赛，师生互换角色的“交互性”学习等。总之，理论课堂所得将为学生在日后的实战训练中打好扎实的基础。

2. 活动课堂——“三课堂”融合发展的训练场

活动课堂，是指以大学校园范围内的各种课外文体活动、科技创新等丰富多彩的活动组成的课堂总和。这一课堂的活动范围主要是在大学校园内，其活动内容却隐含在校园的方方面面。这一课堂的主要产出是学生综合素质的提升，学生实干能力的锻炼，让大学生成为理论知识扎实、内涵、能力、素质兼备的现代大学生。活动课堂产出的途径多种多样，如高校倡导有能力、有意向的学生创办各种类型的社团，吸引不同兴趣爱好的学生加入，如曲艺社团、演讲协会、模拟法庭等；以高校为主办单位举办各种如“科技作品竞赛”“校园歌手大赛”“校园街舞大赛”“校园围棋王者争霸赛”等大型活动；每年定期举办如“宿舍文化节”“学雷锋月”等具有某种特定意义的活动；倡导学生利用现代先进科技与网络手段进行科技创新等。活动课堂可以让有不同兴趣与爱好的学生在自己喜欢的活动中发挥所长、增长才干、磨砺自己、快速成长。

3. 实践课堂——“三课堂”融合发展的实战场

实践课堂，是指以社会为平台由高校所搭建的具有社会性质的校外实战课堂总和。具体来说，这一课堂不同于前两者：理论课堂是以教师为主导，学生为主体；活动课堂则是以高校为平台，学生积极参与；而实践课堂的实践者是学生，承办者却关乎社会与高校两个方面。在这一课堂中，学生需要运用理论课堂中所得的理论知识，与在活动课堂中形成的素质与能力，在真实情

景下的进行实践与实战。为达到这种理想的效果,就需要高校与社会进行协同合作。如,农林院校在暑期组织学生到农村地区实地考察,深入基层,了解在课本上学不到的“农林”现状;商务院校积极组织学生到企业、单位等一线参与管理、财经、商务等具有挑战意义的实战项目;医学院校的高年级学生往往都被送往各地各级医院实习,向真正身经百战的医生学习,通过接触实际病例,与患者零距离接触,不断积累识别病例、对症下药的经验等;师范院校的“准教师”被派遣到小学、中学进行一段时间的支教活动,通过脚踏三尺讲台,重新审视“人类灵魂工程师”的责任与担子,等等。通过上述这些具有实战性质的实践课堂,没有指导与彩排,让学生真正体会到未来职业岗位的需求与责任。

二、高校“三课堂”教学现状——基于国内 12 所高校的调研

该调查研究以高校文科理论课堂、活动课堂、实践课堂即“三课堂”为维度设计出 3 套问卷,分别对高校管理者、教师、学生进行调查,并于 2013 年 3 月份在北京师范大学、华东师范大学、华中师范大学、北京外国语大学、天津商业大学、山西大学、山西师范大学、山西农业大学、中北大学、太原师范学院、太原工业学院、山西农业大学信息学院 12 所院校同时开展调研,涉及“985 工程”院校、“211”院校及地方高校。共发放问卷 540 份,收回 517 份,其中:学生问卷 350 份,有效问卷 337 份,有效率为 96.29%;教师问卷 120 份,有效问卷 113 份,有效率为 94.17%;管理者问卷 70 份,有效问卷 67 份,有效率为 95.71%。

(一) 教学内容形式:师生供需不尽一致,固守传统的现状亟待改变

调查显示,只有 47.38% 的学生认为所学理论知识对长远发展有用,而 52.62% 的学生则认为所学理论知识对长远发展用处

不大，或者无用，但从一周的到课率情况看，九成以上的学生能达 84.52%。像这样，过半学生认为所学的知识对自己的长远发展“用处不大”或“没有用处”的同时，却能保持较高的到课率的原因就在于许多高校教材内容滞后、教师授课方式单一，学生已经对千篇一律的教学模式产生厌倦，但为了应付老师的“点名”考勤，不得不按时上课。这种外在的约束，虽然管束了学生的行动，但未必能取得预期的教学效果。

调查显示，在学生易于接受的课堂教学形式中，按重要性程度排序依次为：师生互动（33.77%）、案例教学（31.37%）、教师主讲（14.60%）、研究性教学（14.40%），其中前两项比例达到 65.14%。说明师生互动、共同参与的案例教学方式，是学生比较喜欢且易于接受的教学方式之一。教师主讲作为传统主流方式仍会受到学生的重视，研究性教学也比较受学生欢迎；对“现行高校教师所采用的主要课堂教学形式，按重要性程度排序依次为：教师主讲（28.89%）、师生互动（28%）、案例教学（15.56%）、学生主讲（14.67%）、研究性教学（11.11%）、其他（1.78%）。对比“学生对教学方式的诉求”与“教师所能提供的教学方式”，可以发现教师与学生之间的需求存在差异与冲突，具体表现为以下几点。

1. “师生互动”的课堂教学形式被很多教师所采用，且学生易于接受

这反映出“师生互动”的课堂教学形式在实践中的效果是良好的。至于为什么学生较青睐这一课堂教学形式，是值得教师认真思考的。可能因为，这一方式的氛围比较自由宽松，便于师生轻松交流碰撞，激发智慧火花，可以大大拓展学生的思维与视野，增强教学效果。

2. 传统“教师主讲”的课堂教学形式仍被很多教师采用

但从调查问卷反馈情况来看，学生不喜欢老师“照本宣科式”的主讲，单一的“教师主讲”备受学生挑战，而有老师也为充分发挥学生主体作用，采取“学生主讲”办法，但学生又着实

不喜欢,两个方面反映一个本质相同的问题,老师对教学创新的动力不足,热情不高,值得深思。

3. “案例教学”在学生中备受欢迎

但由于受多种因素阻碍(如工作量大、不易操作等),许多老师不常采用,也反映出教师教学改革的积极性不高。

4. 新颖的“研究性”的课堂教学形式

在培养学生创新力和综合素质与能力方面有其独特优势,但需要高校管理当局要营造较好的、适宜于研究性学习的文化氛围,在教学管理上采取得力的举措。

(二) 教学活动安排:时空安排有失均衡,三课堂协同育人功能亟待优化

调查显示,绝大部分学生对第二课堂的社团活动是有积极热情的,73.40%学生参加了各类社团活动,41.65%的大学生参与了“文体娱乐”活动,25.44%参加了“社会公益”活动、16.21%参与了“专业学术”活动、9.73%参与了“创新创业实践”活动。“文体娱乐”类的活动有利于丰富学生课余生活,锻炼身体,提升综合素养有不可或缺的好处,但面对日益严峻的就业压力,还应有过硬的专业素养、创新创业能力、社会公益意识等,才能更好地适应社会,从调查数据来看,各高校学生参与社团活动往往任凭兴趣爱好参加,还缺乏必要的引导,社团活动的隐性课程的功能还未得到应有重视与有效开发。

访谈显示,教学活动安排上的主要问题表现如下:①课内课外不够协调,大一、大二学生除理论课外,有大量的时间在参与社团活动、班级活动和学校活动。对于课时相对较少的学生来讲,“额外”的活动着实丰富了他们的课余时光,但对于课时较多的学生来讲,则缺少参与感兴趣的课外活动的时间,也有同学甚至放弃上课而去参加活动。处理课业与课外活动关系,成为困扰许多学生的“大问题”;②学期之间有失均衡。高校将大部分专业课安排在大三、大四,学校主要考虑低年级进行通识基础和专业基础的学习,进入高年级学习专业。但却忽略了大学生学习

的特殊性，应留给大学生足够的时间，供大学生自由支配，让大学生自主发展和成长，将近半数的大学生选择“大四”第一学期考研，忙于考研课程学习，而一些本应继续学习的专业课程则“无暇顾及”，形成了不必要的缺失；③大四第二学期，学生也面临着毕业实习、论文（设计）与求职的冲突与烦恼，本应认真对待的毕业论文（设计），往往是草草了事。

调查显示，近85%的学生是参加过社会实践活动的，这说明高校在学生参与社会实践方面发挥了一定的积极作用。但仔细分析，76.42%大学生表示“参加，并不多”，21.8%的大学生则没有参与过任何类型的社会实践活动。①高校在促进学生参与社会实践的人力、财力、物力上投入不够，同时也由于怕集体活动组织潜在的安全风险，许多高校因此选择了“不组织，或少组织”；②由于学校组织教育引导不到位，缺乏有效的活动策划与设计，学生没有兴趣，缺乏参与的积极性与主动性。当问及“你觉得如何才能将理论知识应用到实践当中，实现由‘知识学生’到‘能力员工’的转变？”时，半数以上学生认为，要多多参与社会实践，才能实现将所学真正得到用处。这些都是不容忽视的问题。

调查也显示，57.14%的教师所教科目有实践课程的安排，并明确这对于学生理解与巩固理论知识是具有积极作用的。经过部分访谈发现，实践课程的教学形式也是多样化的。比如，小组学科知识竞赛、沙龙、辩论、案例讨论等增进师生、生生交流，拓宽了学生视野，提升了学生综合素养。还有些教师未能主动安排第二课堂的实践类活动，部分原因在于其教学组织能力有限，更多的是由于课时安排和教学管理上没能充分考虑实践活动开展的条件保障，挫伤了教师创造性地开展教学改革的积极性与主动性。

三、充分认识“三个课堂”，强化管理，增进其协同育人的效应

在教育教学中，“三课堂”的协同育人效应越来越得到广泛

的认可,通过调查与访谈,结合山西农业大学公共事业管理专业的实践,从管理的角度提出建议与希望,期待能对增进“三课堂”协同教学改革有所助益。

(一) 深刻认识、充分重视“三课堂”的协同育人功能

文献研究、访谈调查,以及课题组的实践体会,对三课堂的育人作用有认识,但还不深刻、不全面,如片面强调某种活动和社会实践在创业能力培养中的作用,而又忽视了第一课堂的主渠道作用,或者将某些文体类活动窄化为第二、第三课堂活动。“三课堂”教学是一项复杂的系统工程,既要学校层面整体考虑安排,也要从专业发展层面进行安排,不仅要确定每门专业课程第一课堂的教学内容和教学方式,也要确定第二、第三课堂的专业知识主线、载体形式等。在人才培养方案的制(修)订中,要统一规划、统筹安排,系统设计,要将“三个课堂”整体纳入教学管理体系,既要考虑专业间的区别,又兼顾专业的共同点,扩展第二、第三课堂的包容性,尤其要充分利用第二、第三课堂的教学载体,积极发展校园活动、社会实践活动载体,进一步拓宽学习载体,不仅仅是关注理论知识的教学,而要把提高学生整体综合素质和创新能力协同纳入人才培养的总目标和教学过程的诸环节。

(二) 优化措施,激发教师投入“三课堂”教学的积极性

三个课堂联动需要每一位教师的教学工作从传统的课堂延伸到校园、社会,那势必增大工作量。学校在管理中要充分考虑三课堂教学改革的特殊性,科学认定和计量教师的“三个课堂”教学改革的工作量。导向作用必然激励教师投入“三课堂”教学,尽力做到有准备、有设计、有思考、有研究,切实推动第二、第三课堂教学质量提高,增强三课堂协同育人效应。

从专业层面来看,“三个课堂”的知识具有递延和层次性。“三个课堂”的教师不是同一位教师时,往往会因为课堂在时间上的分割,形成指导上的相互独立甚至矛盾。因此,在对这些工作量的认定中,应该对第二、第三课堂的教学与活动效果制定相

应的评价方法,对优秀的“课堂”活动进行表彰奖励。这种认定和评价体系的建立,是引导教师之间相互交流和沟通的基础,促使指导教师产生交流的意愿和提高指导水平的需求。只有不断加强指导教师间的交流,才能提高“三课堂”的协同育人效应。

需要强调的一点是,“三课堂”虽然在时间、空间上有相对独立的划分,但就专业教学的系统性和学生学习的完整性来说,“三个课堂”在内容上应该是交叉、融合的。在实践中对“三课堂”载体的多元化的探索,仅是一种尝试和开始。时下各高校越来越重视第二、第三课堂的创新创业教育,但在三课堂的充分融合和无缝衔接上,还有很长的路要走。实际除了激发教师的积极性,还有充分调动学生学习的主动性和积极性,而且在学制、学期的安排上也大胆突破与改革,形成三课堂教学改革配套的激励机制。只有从激励、考核、保障等管理层面予以充分考虑,建立长效机制,才能不断将“三课堂”教学模式的探索改革不断推向深入。

第二节 “三课堂”协同教学模式探索

构建高校文科“三课堂”教学模式,能够实现教学主体、教学时空、教学资源等各个要素在不同层次上的融合,从而生成一种动态平衡的优化的结构方式。山西农业大学公共事业管理专业改革以第一课堂“授受式学习”为基础,重点发挥第二、第三课堂的“研究性学习”等的优势,以走向社会的“服务性学习”“移动学习”为补充,通过“三课堂”协同联动、四种学习方式的协同整合,有效弥补“学科本位”“知识本位”学习的缺陷。学生通过做课程小论文、案例、方案、课题、调研、辩论、演讲、书评、影评等开放式的“项目”,活化知识,体验思想;让师生通过多向交互,形成以“创生取向”为特色的课程与教学内容,动态激发与生成大学生的综合素质与能力,让学生在服务中了解社会现实、反思学习缺失,砥砺优秀品质、培养社会责任。

一、有意义接受学习

美国著名的认知心理学家戴维·奥苏伯尔（David Ausubel）提出，与机械学习相对立的“有意义接受学习”，意指新知识的学习与学习者认知结构中有关旧知识建立一种实质性的非人为的联系过程。“有意义接受学习”在于习得意义，引起认知结构中非暂时的组织变化。简言之，有意义接受学习不仅是记住和背诵用语言文字所表达的知识的词句，也是理解和掌握前人或他人对客观事物的属性和规律性东西的认识，并将他人的认识转变成自己的认识。它既需要学习者有意义的学习心向，也需要向学习者提供有潜在意义的材料。

目前教学改革提出应改变过于注重知识传授的倾向，但这并不是要教师的知识传授、学生的接受，而是应改变单纯、被动传授知识的模式，纠正过于孤立、机械、单一地传授知识，侧重培养学生利用所学的知识分析问题、解决问题的能力以及进一步获取知识的能力，通过教学活动实现知识的传承、迁移和发展，实现学生有意义的接受。有意义接受学习过程中，蕴含着对学生综合素质与能力的培养，而要使其在教学过程中真正发挥其价值与作用。具体实践操作步骤如下。

（一）科学设计先行组织者，激发有意义的学习心向

有意义的学习心向，是影响有意义学习的重要因素。教学要以激发学生产生对学习的兴趣和情感为先导，积极情感易于调动并发挥学生学习的主体性。而结合学生的认知与教学内容，设计恰当的先行组织者，就是一个有效的教学策略。先行组织者（advanced organizers）是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料，它以通俗的语言呈现，并且能清晰地呈现学生已有知识和新的学习任务之间的关联性。它也可用其他形式来呈现，如文字材料、形、声材料、陈述形式的介绍，或者问题、图表等形式引入，激活已有知识同时，使其产生适度的矛盾与困顿，当已知变成未知，无法解释时，学生也就产生了学习的心向与兴趣，成为

其学习新知的内在动力。如“管理学”“心理学”“管理心理学”等课程的教学导入案例的设计，“教育学”“实验心理学”教学中视频材料的呈现，“普通心理学”“社交心理学”等课前与学生密切相关的心理小测验，“知识管理”“教育学”等课程教学一周新闻汇报评论、三句半、脱口秀等形式，公共事业管理教学改革实践中多样化地设计了先行组织者，大大激发学生学习兴趣，形成稳定的学习心向。

（二）巧妙运用同化模式，合理建构新旧知识联系

学生能对以定论形式存在的知识进行再创造是创新能力的萌芽表现，要在有意义接受学习中实现这一点，就需要教师积极引导学生在处理学习材料上主动付出必要的努力，尝试多维度多角度观察学习材料，使这种材料同已有的知识融会贯通起来，根据已有知识审视新的学习。落实到具体教学实践中，可采用同化模式来积极建构新旧知识的联系，其主要操作步骤大致如下：感知新知—激活已知—联结新知，在明确已知与新知的关系后，发挥已知作用，为已知与新知的空间关系定位，建立空间结构的逻辑关系，即上位、下位或并列组合关系，形成框架结构。建构新旧知识的联系，关键在于它能够抓住知识的中心与要领，统揽全局，打破已有知识结构，对所学知识以新方式组合，进行信息组块活动，从而形成知识网络，为构建新的认知结构体系奠定基础。这是新一轮知识学习的固着点和生长点。在公共事业管理专业各门课程的教学改革实践中，鼓励学生在已有认知结构基础上，不断形成各学科、各门课程的“知识树”或“知识架构图”，达到有意义学习的目标。

（三）科学引导内化整合，促使意义生成、知识活化

能力素质的形成，离不开知识储备与高效转化，而要高效、创造性地运用知识，就需要学生对知识有深入理解、内化。在教学中，我们还需要通过拓展、深化、迁移应用等练习，来使建构的新知识进一步理解和内化。通常采用如下步骤：①学生用自己语言阐释新近习得的知识；②组织学生互评他人答案或解决方

案,鼓励学生创造性提出教材之外的替代解决方案与方法;③多角度、多方位改变概念、原理和规则,应用情境,尽可能接近学生实际生活经验;④独立解决综合性问题,综合应用多个知识点(概念、原理)解决问题,而且是巧妙的反复整合,促进知识活化。公共事业管理专业的教学改革实践中往往采取每一节课的课前提问,或者课中随机提问,创造机会让学生在消化的基础上重复阐述已学理论或观点,再由师生点评、质疑,在管理学、心理学、管理心理学等课程的考试中,充分发挥接近生活实际的管理或心理案例的情景作用,这样深化了、活化了所学知识,帮助学生形成系统的网络化的知识结构。

总之,在有意义的接受学习过程中,孕育创造力的萌芽。这种萌芽过程不一定会外显为个人能力的表征,但至少是在学习中为今后的创造做好准备、提供必要条件,是综合能力与素质的形成的起始点与生长点。

二、研究性教学^①

当前,大学教师的教学思想和教学实践仍受统一的教材和教学大纲的束缚,而对新技术、新进展缺乏必要的关注。教师惯于满堂灌,通常是“PPT 和一张嘴,从头灌到尾”,大学生则是“下课拷 PPT,考前背笔记,考罢全忘记”,俨然,学生成了接受知识的容器。大学教学理念陈旧落后,已成为制约大学能力型人才培养的“软肋”,诉求新的教学理念,已成为大学教学改革的共识。而研究性教学作为一种为世界各国推崇的教学新理念,日益受到国内诸多高校的青睐,也成为课题组在教学实践中主动应用的教学方法。

(一) 大学研究性教学的理念向度

研究性教学是通过研究性教学过程,引导学生进行“研究性

^① 本部分是根据何云峰在《中国大学教学》2009 年第 10 期发表的文章《大学研究性教学的发展路向及模式建构》修改完成的。

学习”，从而让学生掌握知识、培养研究能力和创新能力的教学理念。可以说，这一教学理念是对传统大学教学理念的现实超越与应然转向，其新的理念向度显示出其在能力本位人才培养中的独特优势。

1. 教学时空：从“封闭性”走向“开放化”

研究性教学视野绝不局限于课堂、教材、作业等，而是能随时把师生引向对外在的社会与自然世界的关注之中，师生得以在更广的视野中寻找、发现与研究，教学活动时刻与生动活泼的外在世界保持密切联系，大学生们可根据需要到图书馆、实验室、实习基地等场所，或者深入社会调查研究，或者利用网络平台进行学习交流等，大大拓展了现行的教学时空，有利于开阔学生的视野与思维空间。

2. 教学过程：从“被动性”走向“创生性”

研究性教学作为一种以“问题”为中心的教学，意味着这种教学是创生性的，而不是按部就班的表演，要求学生能够主动地提出问题，并进行自主不懈地探究，进而得出结论，并有所创造。研究性教学过程的展开不是教师把现成知识与结果直接呈现给学生，而是有针对性地选择探究主题，设置问题情境，引导学生发挥主动性，让他们自主地分析、解决问题，激发不懈探索的激情与动力，以及学生在过程之中的体验、感受与发展。除基础知识与基本理论学习，研究性教学可能关注学科或课程中一直悬而未决的重大理论问题，也可能关注与学生当前或将来生活密切相关问题的解决，教与学内容的不确定性，决定了其教学过程是在师生、生生的互动中创造生成的。

3. 教学主体：从“单向主导”走向“平等交互”

在传统教学中，教师是智者、是知识的权威、是教学的中心和关键，学生从属于教师，学生的学习完全在教师的主导之下进行，而研究性教学打破了“权威”的霸权，使“学”的主体的“独特性探究和创造性发现”得以确认，同时也要求“教”的主体有一种宽容的态度和开放的胸襟，倡导教学过程应是通过师生

民主、平等交往方式来共同塑造教学内容和共同享受“教学生活”。形成一种教学相长、共同成长的师生关系，师生在自由、民主的教学氛围中进行交流和深层对话，充分激发起了学生主体在建构意义知识过程中的能动性与创造性，促进学生的全面和谐发展。

4. 教学方式：从“呆板单一”走向“灵活多样”

与授受式教学相比，研究性教学的表现形态具有不确定性，这促使其追求的根本目标不再是丰富或增进学生确定不变的知识，而是增强学生以知识为基础的对开放世界的问题意识、大胆的探索精神与创造性的研究能力。它是在一种动态、开放、民主的氛围之中进行的。也就是说研究性教学不需要固定不变的教学形式，或者说某种单一的固定不变的教学形式是根本行不通的，而是要因地制宜地根据教学情境灵活选用启发式、案例式、参与式等教学方式，学生可以从问题出发，在教师引导下自由探究，既获取知识，又产生问题意识，形成研究习惯，增强研究与创新能力。

5. 教学评价：从“终结性”走向“发展性”

发展性评价以充分发挥评价对学生学习与发展的促进作用为根本出发点，以融合教学与评价为基础和核心，在关注共性的基础上注重个体的差异发展。这正与研究性教学不谋而合。研究性教学，不仅注重评价学生掌握知识的情况，而且扩大到学生学习习惯的养成、创新意识的增强、研究与创新能力的培养，不局限于学生学到的具体的知识，而是扩展到学生进一步探究创造的欲望与热情，不局限于对学生考试成绩的关注，而是放眼学生解决问题能力、创造品质和合作精神等的本领上。

（二）大学研究性教学模式建构实践

理念必须走向实在化，这是当前大学教学的迫切要求，探索实践可行的模式就成为实施该理念的落脚点。一般来说，研究性教学大体可分为3个阶段，即确立问题阶段、实践体验阶段和成果交流阶段。这3个阶段并不截然分开，而是相互交叉推进的。

在实践中，笔者所在的山西农业大学公共事业管理专业能力本位教学改革课题组依据学生“问题”解决或“任务”完成在时空上的变换，尝试提出与能力本位教学适配的研究性教学由低到高的5个层次的教学模式，即课堂问题探讨、课内外结合专题研讨、群体研讨—成果展示、课外自主“学研”、KAB创业教育模式。

1. 课堂问题探讨模式

课堂教学中改变了以往“教师滔滔不绝地讲授，学生默默地聆听”的教学方法，通过典型的、能给学生以启迪的问题分析与探讨，引导学生自主探寻问题的解决方法与技巧。课题组成员所担任的公共事业管理专业核心课程教学中，主要是通过巧妙设置问题，创设问题情境，维持学生学习兴趣、激活学生思维，一个个问题的解决成为整个学习过程的牵引力。根据教学的重点内容，每堂课设置3~5个难度适中、能引起学生兴趣、同时又能及时解决的问题，在授课中适时提出，教师给予必要的引导，通过学生之间的互动，最后得出比较满意的结论。这一模式打破了大学课堂沉默现象，让学生发现自己的不足，有利于及时调整学习策略，增强课外自主“学研”的兴趣与创新精神。

2. 课内外结合专题研讨模式

教学中，对学生有兴趣但又相对较复杂的题目，采取“课上确定题目—课下研究—集中交流—问题解决”的路线。这一模式要求教师在课堂教学中抛砖引玉，根据相关教学内容创设问题情境，激发学生发现问题，并激发他们探索的动机，指导学生课外搜集文献资料、正确选择科学事例或探索事实，引导学生寻找问题的解决方案，促使问题得到解决，乃至有创造性地得以解决，促使学生认知结构完善，为以后在新情境下解决问题做好准备。

3. 群体研讨—成果展示模式

这一模式主要是为检验学生综合应用能力，为学生提供一次全方位的展示机会，以利大学生整合学习资源，进一步提升综合应用知识的能力，充分体现“研究性学习”开放性、过程性、探

索性、交互性等特点。在经过 5 个或 6 个学期的专业学习之后,学生已具备一定专业知识与理论基础,需要有一个综合应用知识与展示专业综合素质的机会。课题组结合国家、省级等各类研究项目,分设若干子课题,让学生组成研究小组进行自主研究,主要包括课题探究、研讨、总结汇报(论辩)等环节。其中,课题研究环节持续 1 个月至 1 个学期不等,持续时间相对较长,小组之间通过研讨、交流、合作及子课题方案的论证,直至形成研究成果;成果展示环节,是群体研讨最终表现形式,时间相对较短,一般集中 2~3 小时完成,是在前一阶段基础上进行的,要经过展示会的筹备(场所布置、人员安排、日程安排等)、展示成果(学生小组为主体展示本组研究成果,并要现场质疑与论辩)、评价(裁判仲裁、专家点评、学生自评等组成)。学生在参与了这一个模式的实践后,反映“这种教学模式,打破常规,让学生在研究中学习,增强了大学生的学习积极性,提高了综合素质”。

4. 课外自主“学研”模式

大学生自主发现问题、确定题目、搜集资料、制订研究计划、实施研究计划,最终撰写成研究报告。自主学研,就是学生自主学习,独立从事和完成某项课题的整个研究过程,包括提出问题,确定研究课题,开展研究,最后提交研究成果(论文或生产成品)。在这一模式中,问题涉及的范围较广,可以是学生在学习书本理论时发现的新问题,也可以是他们在社会实践中发现的新问题,可能来源于自然界、社会生活,各学科门类均有涉及,大学生提出问题的自由性很大,使大学生的个性特点得以最大限度地施展与发挥。笔者所在的山西农业大学为鼓励学生科技创新,已坚持 10 年资助大学生开展科技创新,有许多同学已获得发明专利和各类科技奖。在自主学研过程中,有些同学也可能随着问题研究的深入,限于实验与资料条件等,便主动地参与到教师的相关课题中去,既为教师课题增添了新生力量,更重要的是让学生在参与教师科研项目过程中接触到学术发展的前沿动态,激发大学生的探索欲与无穷创造动力。

5. KAB 创业教育模式

山西农业大学具有良好创新创业教育传统,系全国“大学生 KAB 创业教育基地”,还被授予“大学生 KAB 创业俱乐部”资格,拥有一批 KAB 师资队伍,学校以选修课的形式面向学生开设了大学生 KAB 创业基础课程,该课程有别于传统的教学方法,是以学生为中心的、互动式、参与式的教学方式和学习方式,有利于激发学生自主意识。公共事业管理专业在教学改革中,也充分利用这一机遇与平台,积极组织本专业学生开展创新创业训练,积极申报大学生创新创业项目,积极开展创新创业实践,收到明显效果。

实践表明,全面推行研究性教学,要从人才培养方案、教学管理、教学资源、网络教学平台建设等方面为研究性教学的探索与实践提供有力支持;要增强教师教学改革的自觉性与主动性,促使教师将教学与科学研究紧密结合,不断提高研究水平,不断锤炼教学艺术,逐步打造成一支适应研究性教学的专业化教师队伍;要让学生转换被动学习的思维模式,培养其自主“学研”的习惯与能力,切实营造符合开展研究性教学的大学教学场域,真正把研究性教学的理念贯穿到教学工作的各个环节,最终达到提高人才培养质量的目的。

(三) 研究性教学质量保障策略

大学研究性教学是教育活动中师生的主体性实践,不可能是一种硬性规定,我们可以倡导研究性教学,但却无法强迫研究性地“教”与“学”。我们可以在不同层次上尝试研究性教学,但要深入推进大学研究性教学要努力做到以下 4 个方面:①要抛弃片面化、简单化、形式化的认识与研究倾向,多层面观照,整体性把握;②要改变“理念上重视、政策上滞后、管理上落后”的倾向,不断完善保障机制,建立开放式教学体系;③要改变教师教学理念经验化、固执化的倾向,倡导教师专业化,追求教学艺术化;④要改善学生不良的学习心理习惯,改革考试评价内容、形式单调呆板化的倾向,以评价的过程性、发展性引导学生转变

学习方式,激发学生能动性 with 创造性。

总之,研究性教学作为一种新型实用的教学理念与方式,需要整个社会用人及评价机制的转换,需要得到全社会的理解与认同,需要教育行政部门积极倡导与推动,需要高等学校、管理者、教师、学生“四位一体”的默契配合和协同努力,努力营造一种具有“研究性”特质的大学教学氛围。

三、服务性学习^①

进入 21 世纪,兴起于美国的服务性学习也引起我国教育界的广泛关注,许多高校在教育教学中成功地进行了服务性学习实践探索。综合上述观点,课题组在实践中总结提出,服务性学习就是经过精心组织的,以学生服务地方和社会为主要形式,在课程中开展服务,在服务中贯穿课程学习,既能满足地方和社会的需要,又能促进学生自身的发展的一种新型学习方式。本书将在服务性学习本土化实践的基础上,深入解读中国语境下独特的表现形式、独特教育价值及其特色化的长效机制。

(一) 独特表现形式

具体来说,服务性学习在我国的实践可以总结为 4 种类型。

1. 社会实践活动中的服务性学习

通常在假期进行,持续时间较长,且与学生所学课程紧密相关。它有多种形式,如环保服务、支教服务、科技支农服务、社会调研等。

2. 课程教学活动中的服务性学习

有 3 种形式,即服务性学习课程群、教学实习模块和科研训练计划。

3. 志愿服务活动中的服务性学习

通常在特殊节日或周末开展,持续时间较短,形式不限,如

^① 本部分是根据陈晶晶、何云峰发表在《中国成人教育》2015 年第 15 期的文章《服务性学习:理念阐释、价值重估及机制建构》修改完成的。

清扫校园、募捐物品、资助孤儿、敬老院服务、义务献血等。

4. 自发创业实践中的服务性学习

是高校学生在创业实践中结合地区实际，采取适当方式服务地方经济发展，既无固定时间要求，持续时间和服务形式也无明确规定。

（二）独特教育价值

1. 教育哲学视角：服务性学习是促进教育与劳动相融的新型教育机制

从哲学角度看，服务性学习是促进教育与劳动相融的新型教育机制。“教育必须与生产劳动相结合”，这是社会主义学校教育的一个基本原则。知识的全部功用就在于被有效地运用于社会的各种实践之中，任何已有的知识若是不在实践中被得到充分的运用，就会失去作为知识的价值，更不会自动翻生出新的有用的知识。对学生而言，学习书本知识只是“获得能力”的“准备阶段”；一个人的“真才实学”是在实践中、在运用所学的知识解决现实问题的过程中逐步获得的。但是，在一个较长的时期里，这一原则在高校并没有得到很好的贯彻。传统的学习方式脱离于社会生活，规避与生产劳动相结合，学生不能真正地深入社会实践中体验丰富多彩的现实社会，而是聚集在学校里啃书本、背教条，这种“学究式”的学习方式使得高等教育失去了生机和活力。与之相反的，服务性学习却特别注重社区服务与课程学习的整合，主张在课程学习中开展服务，在服务中贯穿课程学习。无论是社会实践活动中的服务性学习，还是课程教学活动中的服务性学习，抑或是志愿服务活动 and 自发创业实践中的服务性学习，都能够将课程学习与社会实践、生产劳动有机地结合起来，这才是“真正的教育”“有用的教育”。

2. 教育经济学视角：服务性学习是一种低成本高回报的优质教育资源

迄今为止，有关教育与经济关系问题的研究，主要是以人力资本理论为依据的。服务性学习同样也可以从人力资本理论中找

到理论支撑。人力资本是体现在人身上的资本,即对生产者进行普通教育、职业培训等支出和其在接受教育的机会成本等价值在生产者身上的凝结,它表现在蕴含于人身中的各种生产知识、劳动与管理技能和健康素质的存量总和。根据该理论,学生在学校里获得的知识技能是其人力资本的一部分,它是带来一定经济收入或其他收益的源泉,其收益率高于物质资本的收益率。高校能够为学生提供各种资源来发展和提高其智力、体力与道德素质等,使其形成更高的生产能力。而服务性学习正是这样的资源之一。一方面,服务性学习可以帮助学生诸多能力的形成和提高,如对所学知识的应用能力、解决问题的能力、与他人交流、沟通与合作的能力等,这些能力能够提高其人力资本存量,使其适应未来升学和就业的需要。另一方面,由于服务性学习非常注重学校与地方的合作,使得学校易于了解地方政治、经济、文化等方面发展的最新动态,培养出的人才更易为地方所接受,“在减少结构性失业及提高就业率方面,有其经济性的功能”。可以说,服务性学习是一种低成本高回报的优质教育资源。

3. 教育心理学视角:服务性学习是一个获取实践经验的新型教育载体

从心理学角度看,库伯(David Kolb)的经验学习理论可以为服务性学习提供强有力的理论支持。库伯认为经验学习过程是由4个适应性学习阶段构成的环形结构,包括:具体经验—反思性观察—抽象概念化—主动实践。①具体经验是让学习者完全投入一种新的体验;②反思性观察是学习者在停下的时候对已经历的体验加以思考;③抽象概念化是学习者必须达到能理解所观察的内容的程度并且吸收它们使之成为合乎逻辑的概念;④到了主动实践阶段,学习者要验证这些概念并将它们运用到制定策略、解决问题之中去。经验的获取必须要经过这四个阶段的循环过程才能完成。经验学习理论中四阶段循环往复的目的既是强化和提升获得的经验,也是方便学习者能够根据各种学习情境灵活做出选择。可见,这一理论非常注重在实践中获取经验。服务性学习

非常注重社区服务与学术学习相结合，在服务性学习过程中，学生个体性实践经验的获得正是通过不同形式的实践完成的。因此，服务性学习又是一个获取实践经验的新型教育载体。

4. 教育社会学视角：服务性学习是一个实现个体社会化的重要教育途径

从社会学角度看，服务性学习是实现个体社会化的一个重要教育途径。所谓个体社会化是指个体在社会环境影响下，认识和掌握社会事物、社会标准的过程。通过这个过程，个体得以独立地参加社会生活。一句话，社会化即是个体由一个“自然人”变成“社会人”的过程。社会化的目的不仅是使人学习和接受社会文化，获得人的语言、思想、感情，掌握基本生活技能，学会一定的生产技能，懂得社会规范，明确生活目标，适应社会，成为社会的一分子，而且使上一代人的思想、技能、经验能传给下一代，使人能继承和发展文化遗产，维持代际关系，在适应社会的基础上改造社会，把社会不断推向前进。而服务性学习将课程学习与社区服务相结合，让学生在校期间有部分时间可以进入社会，在深入各种真实环境的过程中了解社会对个体的期望、要求与限制，因此可以使学生较早了解个体社会化的整个过程，甚至较早实现自身的社会化。而学生所服务的地方也可以在接受学生服务的过程中帮助学生社会化的形成。

（三）特色化长效机制

通过对公共事业管理专业能力本位教学改革实践经验的提炼和总结，本书提出了推行服务性学习的长效机制。

1. 加强总体规划，形成完备体系

为了使服务性学习能够在高校长期有序地开展，各高校要进一步加强服务性学习的总体规划，把服务性学习作为课程体系的重要组成部分和巩固理论教学成果的重要手段，在课程设置、实践基地建设和教学科研等方面，精心凝练学科方向，整合优势资源，形成比较完备的服务性学习体系。各高校要将学生的课程学习和服务、理论和实践紧密结合起来，引导大学生走出校门，深

入社会,开展社会实践、教学实习、科研训练、社会调研、生产劳动、志愿服务、公益活动等内容丰富的服务性学习活动。

2. 建立导师制度,提高服务水平

指导教师对高校学生的服务性学习来说是至关重要的,要想使服务性学习取得成效,必须建立相应的导师制度,提高服务水平。①各高校可以要求讲师以上职称的教师兼任学生服务性学习的指导教师;②将服务性学习相关理论和技能的学习纳入教师职后培训体系中,定期对其进行培训,培养教师的服务意识和能力;③还要给各指导教师提供相应平台,鼓励教师之间围绕学习心得和指导经验多多开展交流,提升指导质量;④为了激励广大教师指导学生服务性学习的积极性,高校可以将教师指导学生服务性学习的工作量按一定比例折合成课时,纳入年终教师教学工作量的计算范围,以增强服务性学习指导工作对广大教师的吸引力。

3. 建立实践基地,搭建良好平台

服务性学习不是一种短期行为,更不是突发行为,因此,各高校应根据自身的特点和学生的实际需要,建立服务性学习实践基地。由于服务性学习主要在校外实施,因此服务性学习实践基地以校外实践基地为主。服务性学习实践基地是高校学生在校期间结合课程学习、走出校门、服务社会的重要场所。在基地,通过开展各种服务性学习活动,可以加深学生对所学课程的认识,增强学生服务社会的意识和能力。高校要重视服务性学习实践基地的建设,主动与地方企事业单位联系合作,为学生的服务性学习搭建良好的平台。在此基础上,高校可以主动与地方企事业单位签订服务性学习实践基地建设协议书,以约束双方认真履行协议内容。

4. 确立保障机制,实施科学管理

高校服务性学习要想长期有效地开展,保障机制是必不可少的。

(1) 制度保障

高校服务性学习必须建立一系列完整而规范的管理和考核制

度：①要制定服务性学习的课程管理制度，对服务性学习的课程教学计划、大纲、学分及课程设置等做出具体规定；②制定一系列确保服务性学习实施效果的管理制度，如服务性学习组织管理制度、服务性学习指导教师管理制度、服务性学习学生管理制度、服务性学习基地建设与管理制度的等。

（2）经费保障

服务性学习的实施离不开必要的经费支持。①各高校应从学校经费中划拨出一部分作为服务性学习专项经费，支持各学院学生的服务性学习活动；②鼓励长期接受服务的地方企事业单位以捐赠、资助的方式对大学生的服务性学习提供经费保障；③高校、地方企事业单位要对在服务性学习中表现突出的团体和个人进行表彰和奖励。

（3）机构保障

高校可在分管学生工作的校团委和学生处设立服务性学习管理机构，由校团委书记或学生处处长任组长，各学院分管学生工作的党委副书记任副组长，各学院辅导员具体组织实施，并明确各级管理机构的职责。

四、移动学习

移动学习是在数字化学习的基础上通过有效结合移动计算技术使学习者可以随时随地进行学习的全新学习方式。移动学习被认为是一种未来的学习模式，或者说是未来学习不可缺少的一种学习模式。学习者不再被限制在电脑桌前，可以自由自在、随时随地进行不同目的、不同方式的学习。移动学习的特点决定了移动学习和传统教育相比具有独特的优势，主要表现在以下几方面。

1. 可以随时随地学习

学习者能在任何地点、任何时间、以任何方式学习任何内容，这种独特优势是其他学习方式所望尘莫及的，极大地满足了“总在线”的学习需求，这也奠定了移动学习在未来学习中的重

要地位。

2. 可以充分利用琐碎的时间学习

移动学习以其独有学习的碎片性的特点，为学习者提供了学习知识的便利，使学习者可以充分利用琐碎的时间，掌握一个相对完整的知识组块。正如面对一堆看似杂乱无章知识碎片，经过每天一片、一点的摄入和积累，最终会形成一个完成的知识拼图一样。

3. 满足了个性化的学习需求

移动学习的交互性可以实现信息及时的双向流通，有利于培养学习者的交流沟通能力，激发学习者的学习热情，发展学习者的个性，有利于提高学习者的学习成绩和信心。

4. 可以消除心理负担

从心理学角度看，对于一些性格内向、容易害羞等的学习者来说，移动学习能够弥补传统课堂和面对面学习中遇到的一些尴尬的场面，驱除交流的胆怯心理，从而轻松的学习和交流。

由于经济条件的改善，智能手机、iPad 等移动互联设备，在大学生应用比较普遍。而且，互联网也提供了诸多免费的互动式学习平台，如 QQ、微信、MSN、博客等，学校也购买有向学生免费开放的学术资源库，这些都为学习者提供了理想的学习资源。公共事业管理专业的教学改革中充分利用了网络平台沟通交流的即时性、便捷性。教师可以面对若干交流群组，如大学生创新创业交流群、毕业论文指导群、教师的教学共享群等，还可以随时随地利用一切时间发布课程信息通知、和学生交流互动，学生可方便提交作业、查阅老师批改意见，可以满足学生个性化的提问。教师与学生一对一交流，也可以一对多辅导，提高教学效率，移动学习已呈现出与传统教学无可比拟独特优势，也将会在未来的教学中发挥着不可替代的作用。

第三节 公共管理案例教学探索

案例教学已经成为管理类专业最受欢迎的教学模式之一，山

西农业大学公共事业管理专业也在能力本位协同育人改革中进行了粗浅的实践，在管理类、管理心理类、教育管理类部分核心课程中进行了案例教学实践及案例素材库的初步建设，结合自身实践及国内公共事业管理专业案例教学改革的新趋势，尝试从案例教学缘起与发展、案例教学的内涵要素与价值、公共管理案例教学流程及保障等几方面进行总结。

一、案例教学缘起与发展

19 世纪 70 年代哈佛大学法学院院长兰德尔（Christophet Columbe Langdel）教授首创了案例教学法（case method of teaching）。它最先运用于法学和医学教育，其后运用于管理学和其他学科领域，后流传于欧美和其他国家。

美国哈佛商学院（Harvard Business School）于 1920 年成立了案例开发中心。次年，出版了第一本案例集。哈佛大学商学院对案例教学在美国大学教学领域的推广普及发挥了非常重要的推动作用。从 1955 年起，在福特基金会的资助下，哈佛商学院连续 11 年举办了为期 8 周的案例教学暑期研讨班，前后有 200 多位管理学院院长和资深教授参加，极大地促进了案例教学在全美管理学院中的开展，案例教学几乎成为美国所有的专业和职业教育中在职前培养学生专业 and 职业素养的一种主要方法。如今，在哈佛商学院，所有的课程都用案例教学，肯尼迪政府学院 60% 的课程用案例教学。商学院的学生两年中要学习 400~600 个案例，肯尼迪学院的学生两年中学习 100~140 个案例。从全球视野看，管理学的各个分支学科教学中都存在案例教学的方式，从而成为现代管理教育的重要手段。

1980 年，我国引入案例教学，目前已在管理学、法学和其他学科领域的教学中广泛应用，MBA 教学更是广泛采用了案例教学模式。近年来，案例教学也被广泛应用到公共管理类课程教学之中，教师借助管理实践中的案例，将学生置身于具体的管理情景中，为学生提供广阔的思维空间和与实战相似的实习氛围，

使学生尽可能地接近甚至融入真实的管理世界，以培养学生的公共管理能力。

二、案例教学内涵、要素与价值

（一）案例教学内涵

案例教学，是以理论联系实际为宗旨、学以致用为目的，遵循教学目的要求，针对教学内容，选择恰当案例，并以案例为基本素材，将学习者引入一个特定的真实情境中，通过师生、生生之间的双向和多向互动，积极参与，平等对话和研讨，促使学生充分理解问题之复杂性、变化性、多样性等属性的教学形式。其侧重点是要培养学生的批判反思意识、分析和解决实际问题的能力及团体合作能力。简言之，案例教学强调教学情景的真实性、教学过程的探索性、教学主体的互动性、教学效果的创生性，这就使得学生学习的主动性与自觉性得到极大调动。

案例教学使用的案例是一种描述性的研究文本，案例通常以叙事的形式呈现，它基于真实的生活情境或事件。人们编制案例的明确目的是为了进行充分的讨论，因此，案例总是试图比较客观而又多维地承载事件发生的背景、参与者和大量的细节等信息，力求情境的真实性，以引发持有不同观点的学生对案例进行主动的分析和解读，培养学生形成多元化观点的意识，使学生意识到，对于大多数实际问题的分析和解决完全依赖于问题解决者的特定视点。

（二）案例教学要素

从学者们对案例教学的定义中我们可以看出，案例教学包含了3大要素：案例、教师、学生。

1. 案例

从上述定义可知，构成案例的3个要件是：①案例必须是真实的；②案例总是基于仔细而又认真的研究基础上编制而成的；③案例应能培养学生形成观点多元化的意识，让学生明白，大多数实际问题的分析和解决，完全依赖于问题解决者的特定视点。

2. 教师

进行案例教学的教师，其知识渊博程度、经历是否丰富、是否受过案例教学训练、教师个人的性格等因素对于案例教学的成功有着重要意义；教师的案例教学实践不仅要体现以学生为中心，更要注意引导学生针对案例的实质进行讨论和研究。在案例教学过程中，教师要尽量扮演好4种角色：①导演，引导学生积极思维；②教练员，因材施教；③触媒，利用各种技巧激发学生之间的活跃论辩；④备用信息库，随时解答疑问。

3. 学生

应主动改变传统教学模式下形成的思维习惯，由“受众”变为主动的“参与者”，这就要求学生必须做好课前准备，阅读案例材料，熟悉案例情景，思考案例问题，课上要积极参与，大胆与他人展开辩论，兼收并蓄，主动借鉴他人的有益想法。通过长期专门训练，学生应变能力、协作能力、解决实际问题能力得到了提高。

（三）案例教学的功能

相对于传统的“传授—吸收”教学模式来说，案例教学是一种全新的教学模式。它涉及教育思想和观念的更新和教学目标、教学内容、教学过程、教学评价一系列环节的变革。联合国教科文组织对课堂讲授、案例研究、研讨会等九种教学方法进行研究发现：案例研究的教学方法综合效果名列第一。案例教学的功能主要体现在以下几点。

1. 促使教师关注公共管理改革实践

公共管理作为一种新的理论范式，兴起于20世纪80年代经济全球化和信息化背景下，西方发达国家推行的新公共管理运动，它是对传统公共行政模式的继承和超越。在我国，30年来的政治体制改革和社会管理体制改革也催生了大量的标志性事件，这些事件大都蕴涵着丰富的公共管理理念。这就需要教师以专业的眼光去观察、收集、梳理、分析曾经发生和正在发生的有案例价值的事件。教师要经常关注媒体、政府网站，及时发现有价值

的线索,不断跟踪收集相关报道和评论,编辑制作成教学案例。

2. 有利于激发学生学习的能动性

案例教学呈现文本故事、具有现场感图片、视频音频资料等,试图创设一种身临其境的在场感,吸引学生注意力、兴趣点与兴奋点,激发学生积极思考,引发不同观点的争论和交锋,而且教师与学生处于相对平等的地位。案例教学,尤其强调学生先行,学生是课堂的中心,当学生完全进入到课堂、融入案例情景后,往往能快速将知识点传输到大脑中,激发持久的兴趣,学生必然将课上讨论自然地延伸到课下,自主地阅读、查找相关的书籍和资料,甚至实地考察等,长久坚持,学生自然会形成关注社会,尤其关注转型时期中国的经济社会发展中涉及公共管理事务的方方面面,有利于理论与实践的互动、转化与升华。

3. 提高学生的公共管理实践能力

工商企业管理教育案例教学实践的成功经验,对于培养未来公共管理者具有同样的功能。公共管理案例教学,是以尊重客观实践与现实社会环境为前提,强调对实际管理问题分析、探讨与解决之策的理性思考。在教学中,学生通过这种积极的、独立的、多向度的理性思考,深化拓展知识领域,使理论教学走向更深层面,帮助未来公共管理者学会对公共管理实践中出现的情况分析思考,使学生不仅在模拟的情况中获得担任公共管理者的体验,而且意识到作为公共管理者所遭遇问题的复杂性和多变性,以及解决问题的困难性,并深刻体会到,只有努力提高自己的管理能力,才能应对未来的挑战,从而达到培养适应社会主义市场经济需要,具备社会信息调研、沟通协调、公共策划和文案处理的能力,具有良好的敬业精神和职业道德,在企事业单位、行政机关从事公共管理工作的专业的综合素质人才。

(四) 案例的来源

教学案例有6种主要来源渠道:文献、档案记录、访谈、直接观察、参与性观察和实物证据。

从实际情况来看,公共管理教学案例的来源一般有3个:

①中外学者专门为公共管理教学编辑出版的案例选编；②师生收集整理媒体报道的公共管理领域发生的重大典型事件，编辑加工成的案例；③师生深入实际对相关事件进行实地调研，获得第一手素材，再通过对素材的加工整理，编辑而成的案例。

具体应用中，无论哪一个来源获得的案例，都需要根据教学目的、教学计划、教学对象、教学环境对其进行编辑加工，以增强案例教学的针对性和实效性。

三、公共管理案例教学的流程控制

（一）案例选择

案例选择是整个案例教学过程的起点，是案例教学能否成功的先决条件。只有选择了合适的案例，才有可能搞好案例教学。案例选择一般应该把握如下原则：①真实性原则，通过对公共管理领域的事实案例本身复杂性的研讨，让学生获得真正的实践经验与能力；②完整性原则，所选案例应对公共管理事件的背景、原因、时间、地点、情节和过程等信息有完整交代，而不应只是事件抽象化、概括化的说明；③时效性原则，案例必须与现实社会生活联系密切，学生才容易从自己所处的社会环境去理解案例事件发生的背景，才会有身临其境的体验感；④本土化原则，尽量选择中国的案例，甚至可以选择本校所在的省份或城市的案例，甚至可带学生现场调查、体验，这样容易让学生更好地理解和掌握案例所揭示的理论与经验；⑤典型性原则，教师要善于从专业的角度，以敏锐的眼光和嗅觉去捕捉公共管理领域的典型事件，使之成为供公共案例教学使用的典型案例。

（二）案例编辑

教学案例是一个描述或基于真实事件和情景而创作的故事，它有明确的教学目的，学习者经过认真的研究和分析后会从中有所收获。一般来说，公共管理教学案例的编辑应该注意把握以下4个原则：①案例编辑要突出教学目标与主题。案例编辑必须要紧紧围绕明确的主题来展开，主题要有理论分析空间与教学价

值；②案例编辑要体现出案例的可读性，案例编写语言要流畅，文字、声音、图片、影像等设计合理、衔接自如；③要带着问题编辑案例。要在案例之中暗含问题，不设置所谓标准答案，以问题可辩性来引发学生的争论与交锋及持久深入的思考；④要根据对象、课时、课程等，考虑案例的深浅、时数控制、案例篇幅及呈现形式。

（三）案例讨论

案例讨论是案例教学的中心环节，其本质在于通过学生之间的讨论将真实世界引入课堂，在有限的时空里，以有限信息造成一种“可控情景”，以便于学生尽可能充分地观察、参与、学习、分析和表达。具体操作中，应把握以下原则：①有准备原则。师生带着共同教学的目标做好充分准备是开展案例讨论的前提条件，尤其学生要认真阅读、深刻理解、把握案例主旨与中心思想，了解案例细节，查阅补充材料，撰写发言提纲；②坚持学生中心原则。管理学家爱德华·伯克说，“在案例讨论中教员应鼓励学生更多地提出解决问题的办法，教员必须假定不存在唯一最佳办法”“案例是要由学生来讨论的，教师对此应抱着超然的态度”，要充分尊重学生在案例讨论中的主体地位；③引导与鼓励原则。教师科学引导，充分激发学生的热情，恰当控制讨论节奏，把握讨论的主题主线不偏离，及时对学生观点进行梳理、提炼、点评。

四、公共管理案例教学的保障

（一）构建公共管理案例库

所谓“案例库”（case database），简单地说，即是一个由众多数量、种类的案例汇集、整合而成的资源库或数据库。但这一资源库或数据库不是杂乱无章的，而是有序的，是根据实际的需要，按照一定的运作模式构建起来的。从广义上讲，案例库可分为研究案例库、教学案例库和案例素材库，或是三个子库的集合。

案例库建设是开展案例教学的基础。在哈佛大学肯尼迪学院设有公共政策案例库和公共政策案例中心。该中心设有专门的案例编写小组，有6名案例编写员。除少数任课教师自编案例，肯尼迪学院绝大部分的案例是由这个小组的专业人员编写的。哈佛大学肯尼迪政府学院的案例库中有1800个案例，每年还要新增20个左右。在公共管理的教学实践中，除要引进和使用发达国家的公共管理案例以外，更应该高度重视本土化公共管理案例库的建构，积极加强全国性、区域性、院校间的合作共享，努力实现资源共享与交流。比如，所在公共事业管理专业，在前期的改革实践中，主要通过师生合作，通过互网络搜集国内外成熟的案例、采编具有典型意义的公共管理事件案例、师生利用寒暑假深入调研农业公共管理一线的生动案例，进而编辑为可用案例。目前看来，案例库建设还处于起步阶段，所采用的案例往往零散随机，对于案例库建设的组织架构、共享机制、流程设计、质量控制、效果评估等理论问题涉入尚浅，或者没有涉及。

现在，许多高校已经开始建构公共事业管理案例网上交流平台。平台建构的目的在于寻找传统案例教学模式的创新和突破，利用互联网资源、技术，构建集网上管理、实时互动、情景模拟于一身的案例课程交流平台，激发学生的专业学习热情，提高学生处理专业问题的能力。学者宋瑛璐提出三模块管理案例网络平台构建思路，包括案例管理模块、案例学习模块、案例教学评价模块等。与传统案例教学相比，网上交流平台的建构突破了时间、空间的限制，平台可以形成互动学习、个别学习、群体学习等多种学习形式。这给当前公共管理案例资源库的建设，提供一种融新知识、新技术、新方法和新思维于一体的新思路。

（二）提升案例教学师资队伍的水平

师资队伍建设，是成功实施公共管理案例教学的关键。①应定期或不定期地组织案例教学方法交流与培训，开展与公共事业管理专业有关的案例教学交流和研讨，组织案例教学观摩或授课比赛，开展校际公共事业管理案例教学研讨，以提高公共事业管

理案例教学技巧和技能；②聘请国内外公共事业管理领域资深教育专家讲授，或与教师座谈案例教学经验，提升教师的案例教学实践技能；③加强学校与各类公共管理部门的合作，鼓励教师以多种形式参与公共事业管理社会实践，同时邀请社区、社会团体等公共事业管理部门的工作人员走进校园，展开工作交流与学术研讨，还可以聘请校外有丰富管理经验且有一定职称的人士担任案例教学兼职导师。总之，学校教学与社会管理的互通、协同，可以全方位地提高公共事业管理人才的培养质量。

（三）提升案例教学地位，增强学生积极性

笔者所在的公共事业管理专业在人才培养设计中，充分考虑到能力本位型人才培养改革的总要求，倡导通用管理类课程、教育管理类课程都要尝试开展形式多样的案例教学，倡导重实践的教学氛围，根据本科生的实际基础与知识储备情况，采取了循序渐进式的案例教学方法，即“小案例+实践性案例+期末综合案例”的案例教学模式，且采用学习共同体的模式完成这些案例。而且，鼓励学生开展公共管理岗位能力本位调研活动，自主搜集案例、编辑制作案例，让学生这个过程中发现问题，不断加深对公共事业岗位的理解与共识，创造条件让学习共同体的学生以共同体为单位，在课内课外、线上线下展开深入的案例讨论、课上适当展示。教师要善于在讨论过程中捕捉学生发言的“闪光点”，对学生提出的新思路、新观点，要及时加以肯定，突出强调学生分析讨论的多样化的视角与方法，逐步将讨论引向纵深，帮助学生提高分析和判断能力，增强学生的自信心和学习积极性。这样经过反复训练，由浅入深、由易到难，让学生从校园走向社会，从理论走向实践，使得他们更加适应公共管理岗位对人才需求的高端化、综合化的总要求。

小 结

高校“三课堂”包括理论课堂、活动课堂和实践课堂。理论

课堂是“三课堂”融合发展的基石，活动课堂是“三课堂”融合发展的训练场，实践课堂是“三课堂”融合发展的实战场。本课题采用问卷调查法，以国内12所院校为调查对象，总结出高校“三课堂”存在的问题：从教学内容形式上看，师生供需不尽一致，固守传统的现状亟待改变；从教学活动安排上看，时空安排有失均衡，三课堂协同育人功能亟待优化。在教育教学中，“三课堂”的协同育人效应越来越得到广泛的认可。结合调查与访谈的结论，从管理的角度提出“三课堂”发展的建议：①深刻认识、充分重视“三课堂”的协同育人功能；②优化措施，激发教师投入“三课堂”教学的积极性。

构建高校文科“三课堂”教学模式，实现教学主体、教学时空、教学资源等各个要素在不同层次上的融合，从而生成一种动态平衡的优化的结构方式。基于山西农业大学公共事业管理专业改革实践，以第一课堂“授受式学习”为基础，重点发挥第二、第三课堂的“研究性学习”等的优势，以走向社会的“服务性学习”“移动学习”为补充，通过“三课堂”协同联动、4种学习方式的协同整合，有效弥补“学科本位”“知识本位”学习的缺陷。

高校文科“三课堂”教学模式要实现有意义接受学习、研究性教学、服务性学习和移动学习四种学习方式的协同整合。有意义接受学习的具体实践操作步骤是：①科学设计先行组织者，激发有意义的学习心向；②巧妙运用同化模式，合理建构新旧知识联系；③科学引导内化整合，促使意义生成、知识活化。研究性教学的理念包括：①教学时空从“封闭性”走向“开放化”；②教学过程从“被动性”走向“创生性”；③教学主体从“单向主导”走向“平等交互”；④教学方式从“呆板单一”走向“灵活多样”；⑤教学评价从“终结性”走向“发展性”。研究性教学由低到高的5个层次的教学模式是：课堂问题探讨模式、课内外结合专题研讨模式、群体研讨—成果展示模式、课外自主“学研”模式和KAB创业教育模式。服务性学习有4种表现形式：

社会实践活动中的服务性学习、课程教学活动中的服务性学习、志愿服务活动中的服务性学习和自发创业实践中的服务性学习。其独特的教育价值体现在：①从教育哲学视角看，服务性学习是促进教育与劳动相融的新型教育机制；②从教育经济学视角看，服务性学习是一种低成本高回报的优质教育资源；③从教育心理学视角看，服务性学习是一个获取实践经验的新型教育载体；④从教育社会学视角看，服务性学习是一个实现个体社会化的重要教育途径。移动学习和传统教育相比具有独特的优势，主要表现在：①可以随时随地学习；②可以充分利用琐碎的时间学习；③满足了个性化的学习需求；④可以消除心理负担。

案例教学已经成为管理类专业最受欢迎的教学模式之一，山西农业大学公共事业管理专业也在能力本位协同育人改革中进行了粗浅的实践，在管理类、管理心理类、教育管理类部分核心课程中进行了案例教学实践及案例素材库的初步建设，结合自身实践及国内公共事业管理专业案例教学改革的新趋势，尝试从案例教学缘起与发展、案例教学的内涵要素与价值、公共管理案例教学流程及保障等 3 方面进行了总结。

第八章 能力本位学业评价 改革探索

第一节 学业评价的多样化实践

学业评价是学校教育的基本环节，科学的学业评价体系能充分调动学生的学习积极性与创造性，激发学生的求知欲望，同时帮助学生正确认识自我、评价自我，促进学生在原有水平上得到发展。《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》（1999年6月13日发布）指出，传授知识、培养能力、提高素质是教育教学的3大要点。依据评价指导行为的原则，学生学业评价以知识、能力、素质哪一个维度为主要考核指标，将决定人才培养的目标、方法、措施、途径等，对促进学生发展、改进教学实践具有重要指导功能。因此，基于能力本位理念的评价改革探索，不能仅停留在对学生知识水平的考核，而是要侧重综合素质能力的考核，公共事业管理专业教学改革课题组历时十年进行学生学业评价改革探索，现总结如下。

一、考试评价改革探索过程叙事

公共事业管理专业学生学业评价改革之所以取得了一定成效，有多方面的原因，如改革目标明确、改革理念的更新、师生之间的配合等，除此之外，最难能可贵的是，公共事业管理专业学科带头人何云峰老师（以下简称“何老师”）带领教学团队坚

持开展多样化考试评价改革实践^①。其改革历程大致可分为4个阶段。

（一）矛盾冲突（2002—2004年年底）

2002年刚开始任课，所教科目有职业教育心理学，职业教育学。何老师很重视考试的真实性，对学生要求非常严格。然而，在第一次的职业教育学的课程论文考核（一人一篇）中，有些同学为了应付考试，随意瞎写，这让何老师“很受伤”，于是何老师在第二次考试中，改革了以前的考核办法，进行了全班分组，采取小组发言汇报的新形式，注重团队间完成课程论文的过程考核，这样既降低了考试的难度，又更好地培养了团队合作精神。

2003年，公共事业管理专业开始招生，何老师作为专业教师，开始了中国教育史的教学。在中国教育史第一次的卷面考核中，有6个同学卷面分数不及格，面临“挂科”危险，于是何老师把他们叫到办公室进行了批评教育，然后做出了一个“异常”的举动，对他们说“可以补到60分，下不为例”。何老师这样的做法显然是不符合学校教师规范要求的，可以说是“比较危险”的举动，但何老师却这样做了，或许有悖职业道德，但是何老师认为“他们是第一届学生，一门课程的考试不能因为这几分而毁了学生对前途的自信。”何老师出于对学生成长发展负责的态度，采取了“不合常规”的做法，把学生引导到一个正确的学习轨道上来，仅此而已。何老师介绍，正是当时的困惑与矛盾成为他之后持续进行考试改革的不懈动力。

此事之后，何老师的考试理念开始发生了变化，更多地去考虑如何通过评价这个指挥棒有效激发学生学习的主动性。后来的多样化考试改革，体现了几个朴素而管用的想法：①考试并不是

^① 本节内容是根据2014年山西农业大学公共管理学院张丽老师指导的杨文杰的学士学位论文《高校教师如何巧用评价“指挥棒”——对何老师的叙事研究》修改而成的。

为了让老师思考如何去考倒学生,而是学生学习成果的展现;②两难情境,学生考试不及格也难,学生考试得高分也困难;③分数只是一种手段和作用,老师要毫不吝啬分数,擅用结构化的分数来激发学生的学习意愿。同时,深受前辈李老师“A+B(开卷+闭卷)”相结合的考试形式和开放性的全案例式考试的影响,何老师对中国教育史第二次课程考试进行了改革,采用了研究式开卷考试,全场考试分为10个大题,学生选5个完成,限时3个小时,各个大题之间有很大的跨度,考查的主要是中国教育史的知识结构框架,给学生两周的准备时间。此次考试的效果比起单纯的以考查知识为主的应试考试好得多,老师将10个研究式问题告诉学生之后,学生们通过查找资料、组织材料、形成自己的观点,在这个过程中学生不仅将书本上的知识复习和巩固了一遍,更重要的是掌握了本学科的研究方法,培养了分析问题、解决问题的能力,达到了学生学业评价的基本目的。这样的考试方式将学生从书本中、从单纯的知识中解放出来,侧重于考查学生的能力,受到学生的好评。2004年8月,何老师参加了《人民日报》关于“素质教育:改变‘考试定终身’”话题讨论时,提出应“更重视平时考核”理念,得到认可,从而形成了该专业评价改革理念的初步构想。

(二) 小试牛刀(2005—2009年3月)

经过前一阶段学生学业评价的实践,何老师试图将实践经验上升到理论的高度。2005年1月,何老师在《山西高教研究》发表《高校文科课程“结构性考试”模式构建研究》,基于何老师几年来的教学评价改革探索,针对文科考试存在的弊端,何老师在考试改革的理论上有了初步的认识,主要包括以下几个方面:①课题成绩制。教师根据课程内容和教学要求,提出相关的课题,学生通过分组搭配完成课题;②课题辩论成绩制。课程教学过程是一个教师和学生互动的过程,通过把考试和平时课堂互动相结合,鼓励学生积极参与课堂互动;③实习实践成绩制。要求学生把专业知识和实践相结合,将相关的实习考核计入成绩;

④期末考试成绩制，就是普通的期末考试，但是考试内容更加灵活，考查的知识结构更加完整。

山西农大《教学信息》专门对何老师的考试改革进行了总结性的报道，何老师对公共事业管理专业多样化考试模式的成功实践，调动了学生学习的积极性，增强学生学习的趣味性，培养了学生的研究能力与创新能力。在文科结构性考试研究的基础上，何老师对考试评价理论进行了总结、提炼、升华，成功申报了2005年山西省高等学校教学改革项目《农科高校公共事业管理专业多样化考试改革与实践》。

（三）理论成熟（2009年3月—2012年年底）

何老师经过从实践到理论再到实践的过程，将发展性评价理念很好地贯彻到学生学业评价中，以达到学生能力培养的目的。公共事业管理专业学生学业评价取得了良好的效果。何老师进一步将这些做法上升到了理论的高度，以《学生评价转向——基于发展性评价的视角》为题在《教育理论与实践》2009年第3期发表了文章，针对评价改革中存在的问题，结合自身的改革实践，从哲学、心理学、教育人类学等学科视角，阐述了发展性评价理念的内在蕴含与时代价值，并对改革实践进行了更加自觉的、科学的系统思考与建构，这种倡导“过程和结果并重、教学与评价紧密结合”的评价新理念，使公共事业管理专业的考试改革有了科学依据。2010年，何老师牵头申报的《农科高校公共事业管理考试改革与实践》，获得山西省高等学校教学成果一等奖，并在《中国大学教学》（2011年第2期）发表了《基于发展性评价理念的“五维一体”学生评价创新》，从评价内容、评价形式、评价时空、评价手段、评价主体等5个维度阐述了评价改革理念，华东师范大学编辑出版的《中国高等教育新进展（2011）》专门介绍了山西农业大学公共事业管理专业“五维一体”的考试评价改革的做法。从理论到实践，得到广泛认可，标志着何老师关于发展性评价理论改革的成熟与自觉，在公共事业管理专业改革中取得良好的教学与育人成效。

(四) 扩展辐射 (2012 年年底至今)

在何老师对于考试评价理论与实践成功探索的基础上，他领导的教学团队也在学习和借鉴他的考试方法，很多教师都主动地进行考试改革实践探索，创造性地进行多样化考试改革，特别注重平时的管理与考核，实现了“学中带考，考中有学，实现教（学）考结合”，实现了对学生学习态度、学习方法、学习能力及对知识掌握水平、视野的开阔度、思维的灵活性等全方位的考核，引导学生更加注重平时的过程学习。每次课程考试都更加人性化，让学生提要求，老师根据学生诉求拟定考试与教学方案，提出了“开+闭”结合的试卷形式，创造性地实践了研究性课题训练、案例分析选择题、科研文献标示题目、研究式开卷考试题、材料分析题、教学反思题、实验设计题、现场展示式考试、面试模拟、职业规划图制订、教案编制、书评（影评）、课堂史料（知识）分享、“我的大学文集”编纂等考查学生能力的开放式、实战化的考试评价做法。比如：在“管理学原理”课上，根据上课前征求学生的意见，确定教学与考核方式为“实践练习+综合案例分析+试卷+管理学博客文章”全程案例教学方式。在“教育科研方法”课上，坚持研究性课题训练（占总成绩 70%），在讲课与学生课题小组各环节（选题、研究假设确定、文献综述、问卷设计、数据的统计分析、研究报告撰写、研究反思等）分项细化训练同步进行，要求总量不少于 10 000 字，以此为基础，鼓励学生积极投稿发表，申报大学生科技创新项目，实现了教（学）考合一，考试评价贯穿教学的始终。具体各门主要课程多样化考试改革实践情况见表 8-1。

二、公共事业管理专业多样化的考试评价

公共事业管理专业考试评价改革作为能力本位教育教学改革的重要组成部分，坚持不懈，持续不断，从进行每学期的记录与反思，涉及平时考试与期末考试比例，每学期的创新做法，以及题型的安排，比较典型考题的呈现，还有记录的班级和任课教师

信息等。限于篇幅，此处仅仅整理每门课程考试比较稳定成熟的考试改革做法，对更详细的内容作删节处理。

**表 8-1 2006—2015 年公共事业管理专业主要课程
“综合性—结构化—发展性评价”实施情况**

课程 名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
专业导学	<p>8 个学时的课程，主要进行整体定位，了解管理学、教育学、心理学等课程的学习方法与方式，并结合实践进行学习，既是学习，也是考核，学中带考，考中有学</p> <p>1. 对学生分组，要求每组学生选择专业领域 10 各相关岗位进行公共事业管理专业所需能力调研，并要求有统计、图表，提出对培养方案的建议</p> <p>2. 要求学生对自己的大学生涯作缜密的学习与生活规划，规划具体到每一学期每一个月。同时结合具体的课程教学将大学生涯规划中的目标具体化实施。要求在学期结束之前完成。目的是要解决大学生入学初期，甚至大学四年迷茫的难题，让学生明确发展目标，增强发展动力</p>	
管理学原理	平时成绩（60%）	闭卷（40%）
	<p>上课前征求学生的意见，确定教学与考核方式为“实践练习+综合案例分析+试卷+管理学博客文章”全程案例教学方式</p> <p>1. 要求速读“管理学原理”，重新审视心目中的管理学，加强对管理学理论的重新认识，开展管理学博文竞赛（数量、质量综合评比）</p> <p>2. 结合 2014 年本专业新开发的特色教材《现代管理学》12 章内容，充分运用其中新开发的 12 个实践练习环节，让学生成立“学习共同体”，自主选择 3 个案例开展研究</p> <p>3. 期终综合案例分析报告会。要求学生选择最新案例作 PPT，对案例进行深度分析，每个小组派出一名评委，评出案例分</p>	<p>选择题、基本概念、配伍题（管理学名词英汉配伍、管理思想家及其管理思想配伍）；案例综合分析题（案例分析）</p>

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
人力资源管理	作业选作 (3 个) (35%)	A 闭卷+B 开卷 (65%)
	<p>作业 1: 我的职业生涯规划 (必做)</p> <p>作业 2: 工作分析表的制作</p> <p>作业 3: 职务说明书的制作</p> <p>作业 4: 某公司业务主管招聘广告拟写</p> <p>作业 5: 劳动合同的拟定</p>	<p>A 闭卷: 选择题、简答题、名词解释</p> <p>B 开卷: 论述题, 2010 年国家中长期人才发展规划纲要 (2010—2020 年) 颁布, 请你结合我国的实际情况, 谈谈颁布这一文件的重要意义。并就做好新世纪人才开发工作谈谈你个人的具体设想与建议</p>
教育科研方法	课题训练 (70%)	闭卷 (30%)
	<p>坚持研究性课题训练, 在讲课安排上与学生课题小组各环节 (选题、研究假设确定、文献综述、问卷设计、数据的统计分析、研究报告撰写、研究反思等) 分项细化训练同步进行, 要求研究报告总字数不少于 10 000 字; 同时向山西农业大学学报投稿; 积极争取列入院级优秀调查报告; 遴选申报大学生创新训练项目; 努力把特色培育办成亮点</p> <p>因为要求较高, 所以加大考核权重比例为 70%</p>	<p>侧重于学科必要知识点的考查, 尝试全客观题型, 对课题训练作为补充, 旨在考查学生批判能力、反思能力、建议能力等</p> <p>1. 题型: 填空题、选择题、判断题、配伍题、文献标示填充题</p> <p>2. 特色: 在所有题型之外, 增加附加题</p> <p>本专业已连续 8 届开展教育调查课题训练, 虽然已取得许多可喜进展, 受到比较广泛关注, 但在课题训练管理过程中, 也确实还存在许多未曾预料到问题与不足</p>
教育项目策划	<p>总体内容安排: 课程前半部分讲述教育项目策划的基础理论, 后半部分则是开展创生式的课程与教学改革。课程一开始就安排学生开始项目策划, 讲完理论后进行策划方案展示, 学生成主讲, 教师则成为点评嘉宾, 各小组派代表担任评委</p> <p>发展性评价: PPT 策划案例展示+基础知识竞答。重点考核能力素质, 同时兼顾理论基础知识, 现场考试, 即得出学生的最终成绩。在此过程中, 学生收获的不仅仅是成绩, 更多的是现场的师生、生生碰撞与互动, 学生活学活用知识的能力、表达能力、计算应用能力、批判反思能力等均得到有效提升</p>	

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
策划学导论	平时成绩 (50%)	开卷 (50%)
	策划创意、策划案写作与策划展示 评判标准: 方案文本 40 分, PPT20 分, 展示 20 分, 理论知识 10 分, 个人小结 10 分	基础知识开卷考试
教育学	平时成绩 (导入方案 20%+创意作业 20%)	闭卷 (60%)
	1. 将两班学生分为 17 组, 进行课前导入, 内容为当堂课所讲内容, 形式自定, 并提交导入方案 2. 高校教师形象调查分析; 高校师生关系调查分析; 高校教师成长分析报告; 书评 (影评); 撰写教育学教案; 课堂辩论等	考题类型: 单选题、名词解释、简答题、论述题、材料分析题
比较教育学	平时成绩 (30%)	研究式开卷 (70%)
	课堂讨论、或课程论文, 或学生将课堂内外知识点结合起来宣讲	考核方式采用研究式开卷考试形式, 考试前一周将研究式试题告诉学生, 让他们先根据试题内容查找资料, 然后在规定时间内解答, 以考查学生综合分析问题能力、逻辑思维能力和写作能力
中、外国教育史	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	课堂史料分享交流、课程小论文等	本课程因其是专业基础课程, 故采用闭卷考试的形式。但是在闭卷中也有体现学生对问题的分析和解决问题的能力, 如论述题: 试述蔡元培“思想自由, 兼容并包”思想及其对现代大学改革的借鉴意义; 中世纪大学的特点及其对当代大学的借鉴意义等

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
教育哲学	平时成绩 (30%)	开卷 (70%)
	<p>课程论文：《我的画中镜像》《我是谁》《客观真理是绝对的真理与相对真理的辩证统一》《休谟说“感觉之外一切不可知”如何理解》《我从哪里来，我到哪里去？》</p>	<p>本课程采用开卷考试形式，要求学生自行通过各种途径查找资料，并在规定时间内作答</p> <p>如论述题：理性既是“教学”在逻辑上之所以可能的基础，也是教学实践的重要手段和工具。从某种意义上说，教学不仅是外在的知识传递与掌握，更是师生双方借助于理性进行的一次次“探险”。分析教学的理性基础，探究师生双方如何借助理性超越自我，获取“理智愉悦”的路径选择</p>
教育心理学	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	<ol style="list-style-type: none"> 1. 日常考勤 2. 随堂提问 3. 课堂案例分析 4. 教育心理学案例设计 5. 课程论文 	<p>本课程采用闭卷考试，题型涉及名词解释、简答题、论述题</p> <p>论述题中要求学生寻找 3 本 2000 年以后出版的教育心理学教科书，对这些书的目录作如下分析：</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 它们关于教育心理学的研究对象与任务的看法有何相同与不同之处 2. 比较它们的目录，分析各书涉及的内容异同以及它们与本书的异同 3. 根据本教材学到的观点，对所找教科书的体系、内容选择和安排作出适当的评价

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
教育管理 学	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	1. 出勤考核+课堂提问+课堂自愿发言 2. 课堂读书分享环节 3. 案例分析与讨论 4. 教育管理岗位双导师实习实践	考题类型: 名词解释、简答、论述题、案例分析
课程与 教学论	平时成绩 (40%)	闭卷 (60%)
	课程论文《我的大学》 要求: 采用自传式个体评价法全面总结自己大学三年的生活, 字数 3 000 字	试题类型: 单选题、名词解释、简答题、论述题、材料分析题
	平时成绩 (20%)	闭卷 (80%)
	编写一份教案	试题类型: 名词解释、填空题、单选题、简答题、论述题
专题讲 座	平时成绩 (20%)	PPT (80%)
	要求自行查阅某一专题, 并涉及一个完整版的影像文件	课程主要通过 PPT 形式进行考核, 要求学生根据教师讲授内容设计 PPT, 并选取 3 名学生作为评委进行打分, 学生 PPT 展示时间为 5 分钟。课程考核涉及内容呈现、教学笔记、语言流畅性等方面, 教师评委与学生评委平均评分作为学生最后的成绩
普通心 理学	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	课堂发言、讨论、课后作业 要求学生结合章节所学内容, 在教师每章内容讲授之后, 就每一章节内容作一网络结构图, 理解每一章节的知识脉络 课程论文: 请应用社会心理学的理论, 对当今社会你感兴趣的社会现实予以分析	考试题型: 选择、填空、判断、简答、论述

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
社会心理学	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	课程论文：请应用社会心理学的理论，结合当今你感兴趣的社会现实予以分析	考试题型：选择、填空、判断、简答、论述
实验心理学	平时成绩 (40%)	开卷 (60%)
	1. 考勤+课堂提问 2. 随堂案例分析：应用信号检测论的原理分析生活中常见的信号检测现象，如：目击证人辨认的准确性、医生诊断的准确性、生产流水线检测产品的准确率、地震预测的准确性等 3. 随堂实验：参照巴特利特记忆实验的基本过程设计实验步骤，选出 4 组约 45 名学生参与实验，体验心理学实验的乐趣	考试题型：论述题、案例分析、实验设计
统计学及软件应用	平时成绩 (50%)	闭卷 (50%)
	1. 课堂提问 2. 随堂案例分析：现场征集数据、现场进行软件操作、分析数据 3. 软件操作的实验报告：按照不同的数据分析要求进行问题的编制、数据的搜集和录入，然后进行软件操作和数据的分析，最后将数据分析结果以数据分析文件（电子版）、数据分析实验报告（手写纸质版）等形式予以呈现。整个学期共三次，由各班分组合作完成	考试题型：选择题、选择填空题、判断改错题、图表制作题、计算题

(续)

课程 名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
社交心理学	平时成绩 (40%)	开卷 (60%)
	<p>1. 课堂提问</p> <p>2. 随堂案例分析: 社会测量法的现场实施、分析及报告 (需要各班分组合作完成)</p> <p>3. 模拟面试</p> <p>(1) 学生自愿分组, 每组设置一种应聘岗位, 组内同学分别扮演面试官、面试者, 另有部分同学扮演观察员 (评判各组的面试过程并打分)、组织者 (组织整个模拟面试活动的正常有序进行), 这四种角色均需完成一份纸质版的模拟面试计划书, 描述自己所作出的具体准备</p> <p>(2) 利用 4 个课时让各组同学当众完成面试的全过程 (面试—打分—讨论—公布结果及原因), 观察员为每一组的表现打分, 组织者负责面试活动的秩序、衔接</p> <p>(3) 部分学生发表感言, 教师对活动进行整体点评</p> <p>(4) 学生提交面试后的感受 (纸质版)</p> <p>4. 课后作业: 分析自己社会交往中的三个问题, 并结合所学知识进行原因分析, 最终提出解决对策 (每位学生单独完成)</p>	<p>考试题型: 简答题、论述题 (2 选 1)、案例分析题 (4 个不同社交范畴的案例)</p>

(续)

课程名称	评价结构及比例	
	过程性、发展性评价	期末评价
管理心理学	平时成绩 (30%)	闭卷 (70%)
	1. 随堂提问 2. 随堂案例分析 3. 翻转课堂：部分内容由学生分组讲解	考试题型：选择题、名词解释、简答题、论述题、案例分析题 例如，其中一个简答题设置为，请结合管理心理学的相关知识，回答下面的问题：如果说“三个臭皮匠顶个诸葛亮”，那么六个臭皮匠是否更厉害？为什么
知识管理导论	平时成绩 (50%)	开卷 (50%)
	每节课 6 名同学开放式知识分享，教师现场点评，充分发挥这个环节的育人作用	参照公务员考试题目，设计全案例分析论述题 2015 年春季学期的考试题： 1. 论述题 (2 题选做 1 题，满分 40 分) (1) 从知识管理的视角谈谈对大学生创新创业教育的启示 (2) 请谈谈您自己应用中国最大知识基础设施工程—CNKI 学习与研究的心得体会 2. 材料分析题 (满分 60 分) 请以“互联网+”为背景，结合材料提示，大胆设想并描述你近期非常关注和思考过的传统行业的改造，或还未曾诞生的行业发展的新设想与新创意 (字数要求不少于 600 字)

第二节 “五维一体” 学生学业评价体系建构^①

作为大学教学的关键环节, 学生评价发挥着重要的导向作用, 从根本上影响着学生对学习内容和方式的选择。传统的学生评价“只重学习结果的评价, 而忽视了过程发展的关注”, 主要表现为内容局限、题型呆板、方式单一等问题。基于“发展性评价”理念的学生学业评价“强调有效发挥评价的改进和促进功能, 促进学生潜能、个性、创造性的发挥, 促使学生全面发展”。经过十年改革探索, 山西农业大学公共事业管理专业成功地进行“五维一体”学生学业评价体系建构。

一、评价内容

在评价内容上, 由“知识主导型考核”转向“知识、能力、素质协调发展型评价”。

课程考核不再局限于书本理论知识, 而是加强了对知识运用能力及综合素质的考核, 要求学生在掌握基本概念(原理)的情况下冲破课堂、教材的限制, 主动去涉猎专业前沿知识和新动态, 把对知识的理解推测、分析运用和问题解决能力的获得作为考查重点, 要在广阔的视野中实现与相关学科知识的良性互动、融会贯通与优势互补。在实践中, 公共事业管理专业对传统的客观题型进行重新开发设计, 重在考查对知识的灵活运用, 重点是加大了主观题题量与得分权重, 设置如概念辨析、案例分析、材料分析、论述题、名著评介、学科学习反思等新题型, 在部分课程考试中还尝试“研究式开卷考试”, 要求学生在“专题文献研

^① 本节是根据何云峰、李长萍、赵志红发表在《中国大学教学》2011年第2期上的文章《基于发展性评价理念的“五维一体”学生评价创新》修改完成的。

究十教材”的学习基础上，开卷完成具有研究性特征的题目；在管理、心理类课程考试中，尝试“案例式开放型考试”探索，把案例研讨、名著导读、策划方案设计等纳入考查范围，着重考查学生运用知识分析、解决问题的能力；除了通过将知识点+学科研究前沿问题相结合的“研究式考试”方式，还有一些课程通过给学生布置作业的方式进行学业评价，如教育学课程，教师给学生布置的作业题目是“我的大学”，这一题目看似与教学内容的相关性不大，但是通过学生对自己大学生活的梳理，可以深入了解学生四年来的心理变化过程，教师可以根据学生的心理变化有针对性地进行教学和心理辅导，不仅有利于学生身心的健康发展，而且有利于建立和谐的师生关系。

上述的评价内容和方式突破了传统的以知识点为核心的单一的考核方式，可以考查学生对知识的灵活运用，提高学生分析问题、解决问题的能力，促进学生身心健康发展。

二、评价形式

在评价形式上，由“单一的试卷形式”变为“综合式的‘闭+开’试卷形式”。

传统试卷考核，要么采用全闭卷形式，要么采用全开卷考试形式，题型也多以填空、选择、判断、名词解释为主，形式比较单一。这在一定程度上导致学生只啃书本，学习处于被动状态。因此，该专业进行评价形式的创新，通过以下评价方式对学生进行学业评价：

1. 实行“A+B制”

即A部分为闭卷，以客观题型为主，以考核学生知识要点的灵活掌握情况，B部分为开卷，为主观案例、材料、分析等（分值占40%左右），完成闭卷部分统一交卷后，即可参考有关书报资料完成开卷部分。这一看似简单的做法，却给了学生自由发挥的空间，起到了督促学生开拓性和研究性学习的作用，而不是止于现成知识的记诵，学生视野得到拓展，分析解决问题能力

得到有效训练。

2. 课堂呈现评价制

在经典导读课程的教学和评价中，主要采取了学生阅读经典后，通过 PPT 展示心得体会的评价形式，在这一过程中，学生既拓展了知识面，又涉猎了专业的经典著作；不仅锻炼了归纳总结能力，而且提高了制作 PPT 的水平；打破了传统的试卷考试形式，增强了学生学习的兴趣。

3. 课题成绩制

即教师根据课程和学生特点，结合教学要求、教学进度给出题目或学生自定题目，教师指导并提出具体考核要求，学生相应地完成一定的课题任务，据此打分。还鼓励学生将研究成果整理出来，投稿，对于在各种刊物上公开发表的论文，另加奖励分。这样激发了学生学习兴趣，增强了学生自学能力，培养了学生分析、解决问题的能力。

要适应未来工作要求，就要把教学与实习，理论与实践，课堂与课外相结合，即要求教师对学生进行基本概念、基本理论教学的同时，要辅之以大量与教学内容相结合的案例，并且要积极创造条件，使学生走出学校和课堂，参观、实践及锻炼。期间，学生所进行企事业单位实习及调查总结，均进行考核，记成绩。

4. 课堂辩论成绩制

教学过程是一个教学相长、教师与学生、学生与学生之间互相交流、共同提高的过程。这就要求教师在教学过程中，注意采用启发式、讨论式教学，以调动学生求知的主动性和积极性。具体讲，老师在上课前，可要求学生预读教材，选读相关参考书目，并提出思考题，在此基础上安排组织教学，要求学生根据自学准备情况，或上讲台阐述，或共同讨论，并根据讨论、辩论、阐述情况酌情打分。这样可以活跃同学思维，活跃课堂气氛，促进同学互相学习、共同上进，培养学生独立思考的能力。

5. 作业展示性评价制

在一些课程的考核中，教师采取了作业展示性评价。如前所

述的教育学课程，教师就采用了布置作业的考核方式，这种考核方式不只是要求学生交了作业就可以有成绩，学生交了作业之后，将完成情况较差的作业反馈给学生，让他们精心修改。修改之后，教师将学生的作业整理排版，印制成作业文集。这种作业展示性评价突破了传统作业巩固知识的意义，不仅可以提高学生学业水平，同时也有利于养成学生认真、严谨的学习习惯。当学生许多年后再看到这一文集后，回想当年的大学生活，对学生的触动会非常之大。

三、评价时空

在评价时空上，由“有限时空和单一方式考核”转向“‘1+X’的开放时空和结构化灵活考核”。

为降低学生因考试集中、复习量大而形成的过度的压力，体现对学生的人文关怀，同时也为激发学生平时自主学习的兴趣与动力，本着“既不降低对学生知识系统性的考查要求，同时还要给学生以自主学习空间”的主导思想，将教学与考试融合，实现理论与实践联动，把考试融入教学全过程。研究者实践总结出

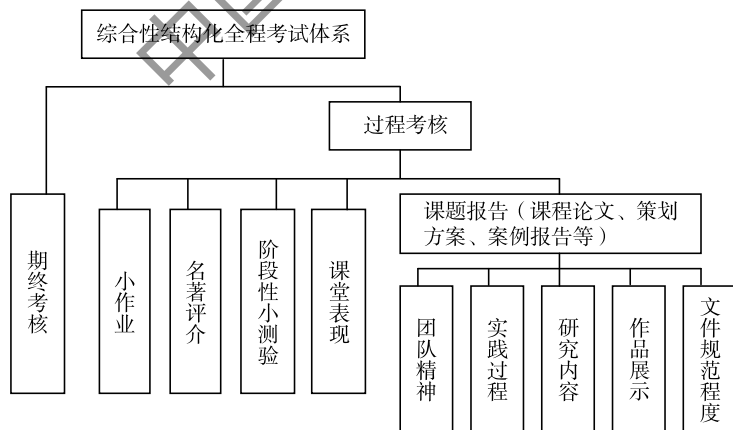


图 8-1 综合性结构化全程考试体系

“1+X”开放式、结构化的灵活考核方式,即“1”是指期终试卷考核,“X”则是可灵活设置的考核形式,如案例报告、项目策划展示答辩、研究性课题、名著评介、阶段性小作业(测验)、现场操作、教案制作、现场讲课等。各课程可因地制宜、灵活设置或增减考核项目(图8-1)。如,管理类课程考试,在传统项目基础上增加了名著导读、案例分析报告、期末现场讲评;教育管理(方法)类课程考核中,除基础理论知识考查外,以团队的方式在一学期中完成研究课题或项目方案、调查报告等,期末集中展评。

四、评价手段

在评价手段上,由“传统式、单一化考核为主”转变为“现代式、多样化的考核为主”。

管理现代化、信息化对公共事业管理专业人才提出新的要求与挑战,改革中制定了公共事业管理专业学生对考试新手段的要求,学生必须熟练应用WORD、EXCEL、POWERPOINT等办公软件,熟练应用网络及期刊数据库进行文献检索等。在平时考核中,教师对学生完成的课题报告、策划方案、案例报告等从主体内容文献检索、问卷制定、数据统计、图表制作、版式处理、PPT制作与演示、现场答辩等方面进行考查。课题组已建立和正在完善公共事业管理核心课程的试题素材总库、管理类案例素材库,已开发出单机版试题生成器,实现了海量素材题库自主生成标准化试卷,还以此为基础研发了基于B/S模式的在线考试系统,其基本流程为:增加题库—制定试卷—安排考试—学生考试—手动判卷—自动阅卷—统计成绩,逐步实现评价的开放化、即时化,让学生逐步适应信息时代的现代化、信息化的新的评价手段。总之,全方位结构化的考核,增强了评价工作的有效性,也拓展了学生学习领域,素质能力明显提高,许多学生一毕业便表现出较强的适应性。

五、评价主体

从评价主体来看，学生由“被动的、封闭式”的个体考试对象转变为“主动的、开放式”的考试新主体。

传统的考试主体是个体的学生、教师（教师集体组织），教师在大学考试中具有绝对的权威，学生只能屈居绝对服从的地位，对考试事项是没有发言权的，这不符合知识信息时代创新人才培养的要求。受知识管理理论、学习型组织理论、团队学习理论等的启发，笔者认为，教学与考试的主体不仅仅是单个的封闭式学生个体，更应是一种团队协作式、互动式、开放式的集体，当然也包括单个个体。除个体的教师与学生外，学生集体（小组）也应成为考试的重要主体之一。实践中进行了3个层面的改革：①按“发展性评价”理念要求，由教师和学生共同商定学生的发展目标，共同商定教学与考试方案；②在部分课程考核中，让小组也成为考核主体之一，将个体考核置于小组集体中进行，主要是为考查其团结协作精神、沟通应变能力、团队体验等，以实现多元评价目标；③让学生担任考试评判者，如案例报告、策划方案展评，考评组是由各小组选出的一名代表与教师共同组成，充分凸显了学生的主体性。

文献表明，西方大学学生评价往往很重视平时考核的作用，不是一张考卷定乾坤，最注重的是学生积极活跃的参与教学，在成绩中占比例最大的是学生自己努力完成的论文或设计，其有效地引导学生主动学习，其创造性也得到充分发挥。“五维一体”评价改革，弥补了“只顾结果不顾过程、只顾目的不顾手段”的终结性评价的不足，特别关注了被评价者为达到目的所采用的方法和途径，关注了被评价者在达到目的的过程中获得的经历和体验，倡导深入学生发展进程之中，及时了解学生遇到的问题、所付出的努力以及获得的进步，进而对学生的持续发展进行有效指导，体现了对大学生的人文关怀。可以说，这一改革成果与国际先进理念是具有内在一致性的。

全面的发展性学生评价的目标,具有层级递进性、连续发展性、螺旋提升性,它是由低级到高级渐进发展的过程,因此在实际工作中既要重视评价结果,更要重视评价过程,要实现“终结性评价”与“发展性评价”的配套使用,实现学生知识、能力、素质的协调发展。改革必须经历一个过程,这就要求必须迅速转变管理理念和教师理念,逐步建立一种全方位的教学评价体系,转变“唯分数论教育质量”的传统评价观,从多个层面上周期性地对教学中的问题进行诊断把脉,为“发展性评价”的有效实施提供管理实践与理念层面的保障。与之相适应,还要逐步建立符合发展性评价的教师评价体系,把对教师教学评价的关注点由教师的“教”转向学生知识的获得过程、情绪体验以及合作与交流等诸多方面。最终,形成“过程与结果并重,把考试融入教学全程”的学生评价新理念和教学新体系,引导学生由“被动应试学习”向“主动研究学习”转变,促进学生综合素质全面协调发展,从而达到能力本位教育的目标。

第三节 能力本位学生学业评价改革的保障

学业评价是学校教育的基本环节,科学的学业评价体系能充分调动学生的学习积极性与创造性,激发求知欲望,同时帮助学生正确认识自我、评价自我,促进学生在原有水平上得到发展。传统的学生学业评价以学生的成绩为中心,忽视了学生的素质、能力的习得和培养。能力本位学生学业评价强化发展性功能,淡化选拔性功能;提倡寓评价于教学情境与全过程中;体现人文关怀,强民主、平等、协商;提倡多元主体、多样方式、分层次标准的评价。能力本位学业评价的新要求,不仅要求评价相关利益主体不断更新理念,还需在制度、文化、环境等方面给予保障与支持。

一、制度保障

改革开放总设计师邓小平曾经指出：“制度好可以使坏人无法任意横行，制度不好可以使好人无法充分做好事，甚至走向相反面。”人们常把高校学生学业评价中存在的一些问题（如考核方式单一、标准过于统一、内容陈腐、教师改革的积极性不高等）归咎于任课教师。其实，这是不正确的。在主观上，教师虽然脱离不了干系，但归根结底是制度不合理。因此，我们要用制度的思维方式，从制度的角度来思考、分析和处理学生学业评价中存在的问题，建立一整套科学、规范、切实可行、能够充分调动广大教师积极性的管理规章制度，为教师客观、公正、准确地评价学生的学业情况保驾护航。

（一）完善学生学业评价运行机制

由于学业评价在教学过程中的重要性，高校各级教学管理部门必须从具体的纷繁复杂的教学过程控制中解放出来，把对教师课堂教学行为的管理重心从过去的对教学过程的严密监控转移到对学生学业评价监管上来，增加教师在课堂教学管理和学生学业评价上的自主性；教学行政管理职能部门应该把更多的精力转移到加强教学基本设施、教学技术、师资等硬件的建设和管理上来，积极探索和发展各种教学技术、方法，积极研究和构建与新型人才培养相适应的管理规章制度。完善与学生学业评价相关的各项管理规章制度，优化教学资源配置，加强现代教学技术建设，利用现代教学技术改善学生学业评价环境，丰富学业评价方式。

（二）建立学生学业评价约束机制

①改革传统的教学检查制度。教学检查除了对课堂教学检查外，应把教师对学生课内课外学习情况的考查作为教学检查的重中之重，并给予实践教学更多的关注，以此约束教师的教学行为，使教师教学的注意力指向和集中于学生学习过程考查和实践能力、创新意识的培养，使教学目的直指人才培养目标；②改革

教师教学质量评估制度。把学习过程考查纳入教学质量评估标准和评估方案中，并作为重要指标进行评估，重构学生学业评价质量评估指标体系，把过程考查和能力评价作为评估的重点，试卷质量只作为评估指标体系的一个重要指标，引导教师主动参与教学方法和学业评价方式改革，促进多样化学生学业评价体系的形成；③加强师德教育，大力提倡爱岗敬业、乐于奉献的精神，引导教师树立优良的师德师风，充分认识学生学业评价在实现人才培养目标过程中的重要性，提高教师自我约束、自我管理的意识和能力。

（三）健全学生学业评价激励机制

①改革教师教学工作量计算办法，与教师教学质量评估和学生学业评价质量评估结果挂钩，尤其要细化教师对学生的平时、过程考核的激励，既调动教师改革和干好工作的积极性，又体现公平、公正的原则；②建立对师生的信任机制，必须给予基层教学管理人员和教师考试评价改革创新的自主权，给老师创造评价方式创新的自由度，这样可以增加教师的责任感。责任感和使命感加上良好的制度保证，驱使他们必须尽职尽责做好工作。反之，如果缺乏必要的信任，用一些条条框框束缚他们的思想和行为，他们的积极性就会受到挫伤，责任感就不会强。

另外，学生学业评价制度的功能是在具体的教学过程中彰显出来的。再好的制度，如果没有得到认真的实施，其功能是体现不出来的，甚至起副作用。所以，学生学业评价在实施过程中，一定要按照评价的各项制度认真实施，将每一项制度落到实处，真正发挥评价制度的效用。

二、文化保障

评价是学校和教师达到改进教育愿望的一种途径和方式，一个好的评价体系的建立对提升教育质量有至关重要的作用。但是，我们在实际的学校工作中不难发现，一个新的评价体系在学校里并非总能被欣然接受，即使这个评价体系本身具有高技术含

量和科学性。是什么让学校里的成员对评价本身持有保守、不信任甚至抵抗等态度呢？“评价文化”就是一个很值得考虑的重要因素。评价文化作为学校文化里的一部分，从不同的角度渗透着对学校文化和学校评价的影响。从一定意义上说，评价的成功不仅仅在于有技术含量的评价过程和结果本身，而且还在于有与之共同发展的良好评价文化的建立。

（一）评价文化建立的前提：评价主体成员的身份确认

社会学家鲍曼（Zygmunt Bauman）认为，“身份意味着归属，这种身份的建构必然需要个体去寻找自己能够归属的共同体，获得身份所象征的知识、关系、资源等，在这个意义上，身份同时又是知识，是‘社会结构境脉中的行动者的一种习得经验’，人拥有某种身份，不仅意味着拥有某些头脑中的知识，拥有一个社会标签，更意味着只有知道在某种情境下做出某种行动，才能取得共同体的认可，或者说符合身份。”在评价中，教师、学生、学校管理者等都充当着重要的角色，各有身份，他们实质是评价和被评价的结合体。如果我们刻意把组织成员或组织成员里的一部分划分为被评价者，那么就会导致评价的被动性和消极性，这时候所谓的这些“被评价者”就会不自觉地在自己内心建立起“我和未来的评价理想或者评价目的没有太大的关系”，“我的身份仅仅是一个被别人评价的身份，我仅是评价的接受者”，“我和评价者之间是有隐性等级存在的”等不良心理或态度。这样的不良心理或态度随着工作或学习压力的增大特别是评价的深入，可能会变得严重起来，如果没有被所谓的“评价者”所意识到的话，那么也许这些所谓的“评价者”在评价中不经意的言行就会被所谓的“被评价者”误解，直至出现不信任甚至抵抗的态度。让组织中的每个人都参与进评价中，让评价组织里的每一个人目标明确，并获得归属感，这是学校评价文化建立的重要前提。

（二）评价文化建立的主旨：评价共同愿景的确立

从组织学的视角看，学校就是一个组织，当一个组织立志要

从不确定中走出时，创造与所有组织成员所预期的文化相一致的文化成为组织发展的关键点，这就需要在组织内部搭建起共同愿景。共同愿景来自于组织成员内在的需要，即是组织成员自愿达到的目标或实现的理想，而不是由外在强制实行的组织目标。按照彼得·圣吉（Peter M. Senge）的说法，它不是一个想法，而是在人们心中的一股令人深受感召的力量。个人愿景的力量源自一个人对愿景的深度关切，而共同愿景的力量源自共同的关切。

评价共同愿景的确立，首先，需要考虑学校组织内所有成员的需要，包括学生、教师、管理者甚至学生家长，评价使命和评价目标的确立是愿景搭建的重要内容，因为不同的评价使命和目标影响着教师、学生、管理者等对评价的关注程度和时间精力的投入。其次，构建评价信念和评价规范也是共同愿景达成必不可少的要素。不论是外部评价还是内部评价，良好学校评价文化的共同愿景总是指向于激励学生发展和教师素质提升、促进教育质量和保证学校可持续发展的。只有当全体人员建立了对评价的共同理想和“未来图景”以后，才会齐心协力地为“未来美好图景”去真诚奉献和投入。

共同愿景的搭建实际也是评价价值、评价理想、评价规范等的挖掘、提炼和实现的过程，从这个意义上说评价愿景的搭建不是一蹴而就的。评价愿景的搭建需要集思广益，最终确定一个大家认为比较贴合学校实际的评价愿景，这样的愿景才能得到大家的共同维护。

（三）评价文化建立的手段：阶段性成果的宣传与良性竞争文化的建立

1. 阶段性成果的展示与宣传

评价活动是一个动态的过程，在评价过程中需要及时的反馈和改进，这时，学校需要把通过评价实施而发生的明显变化有意识地向评价内部成员和外界机构展示宣传，一方面可以让内部人员产生自豪感、荣誉感和归属感，利于激励内部人员产生向心力和为之继续奋斗的精神；另一方面，也可以让外界机构更多地认

识学校，了解学校发生的新变化，让外界意识到这所学校或者这个评价组织生命力之所在。

2. 与评价相一致的良性竞争文化建设

这里的竞争是指向有利于评价组织里所有成员发展的良性竞争。良性竞争文化建设主要措施就是设立与评价相配套的特色激励机制。良性的竞争文化会让组织成员在竞争和交流中相互学习，并产生满足感和归属感，使学校评价组织中形成信任、合作的氛围。但需要明确的是，配套的特色激励机制要把握好度，需要因评价活动难易程度、评价内容等设立针对不同方面、不同人员的激励机制，并使之固定。

“评价是构建和谐文化的有效途径，是推动个体发展的动力机制。校园评价文化折射着学校的价值取向、办学宗旨与管理风范。”良好学校评价文化的培植有利于消除对评价本身的不信任、消极、甚至抵抗的态度，从而建立起教师、学生、管理者、家长等成员对评价的信任和合作，为学校评价的研究、实施和深入开展，为组织内人员实现发展和学校的可持续发展都提供了有利保证。

三、主体的自觉践行

能力本位学生学业评价以发展性评价理念为指导，积极倡导评价主体的多元化。践行多元化评价主体的理念要求学校管理者、教师和学生具有强烈地参与学生学业评价的意识；要求管理者和教师具备多主体共同协作完成学业评价任务的能力（主要是教师）；要求教师掌握一定的学业评价的知识和技术。

（一）转变评价观念

评价观是指评价主体对学业评价性质、目的、功能等的态度与看法，受社会历史环境及评价主体自身先前经验、价值观念、思维方式等的影响。评价主体的观念决定着评价主体的态度，继而决定着评价主体的行为。评价主体的评价观念主要存在两大偏差：①以评价的选拔功能掩盖所有功能，各评价主体对待学生的

学业评价，皆认为评价的目的在于判断学生学业成绩的优劣，进而分出三六九等，把选拔看作学业评价的主要功能甚至是唯一功能；②以自身的需要代替价值主体的需要，各评价主体在进行学业评价时，往往从自身需要出发对学生的发展和变化做出价值判断。究其原因，主要是评价主体缺乏强烈的参与评价的意识，评价主体的观念仍然停留在传统的奖惩性评价层面。能力本位学生学业评价要求学校管理者、教师和学生都要积极主动参与到评价中来，管理者为学业评价提供客观公正的评价制度与环境；教师应从单一的结果评价转向以过程评价为主的全面评价，从注重学生成绩转向注重学业质量；学生应积极配合学校管理者和教师的评价工作，转变功利主义的理念，积极参与学业评价。

（二）提高评价能力

主体的评价能力是指评价主体所具有的能够顺利完成学业评价任务的个性心理特征，主体评价能力的高低直接影响着学业评价活动的效率。对于教师来说，教师不再只是单纯的、唯一的评价主体，除了具有进行学业评价的相关能力如制定评价方案、实施评价活动等的能力之外，还应具备统筹协调其他评价主体、分析处理来自其他评价主体的评价信息、与其他评价主体建立良好合作关系等的能力。对于学生来说，应具备进行自我评价和对同伴进行评价的能力，此外，还应具备吸纳其他评价主体的评价信息以改进自己学业的能力。能力本位学生学业评价要求评价者应具备以下两大方面的能力：①各自进行学业评价的评价能力，包括制定评价方案、搜集评价信息、处理评价信息的能力；②与其他评价主体进行交流协作的沟通能力，这是多元评价主体运作对各评价主体能力提出的新要求。多元评价主体运作要求各评价主体既分工又合作，要求各评价主体间形成良性的互动机制和对话机制，要求各评价主体间实现信息的交流和资源的共享，因此，各评价主体应具备与其他评价主体在学业评价过程中进行相互交流、协商、合作，完成评价任务的能力。

（三）掌握评价技术

评价技术是评价主体在学业评价运作过程中所必备的操作方法和技能，是评价主体完成评价任务的必要条件。各评价主体，特别是学校管理者和教师应掌握以下关键的评价技术：①课程标准分解技术。教师应掌握课程标准的分解技术，其中涉及课程目标的把握与转化、表现性标准的制定等，可以采用学业评价与课程标准一致性分析程序和方法；②评价标准制定技术，评价标准是设计评价任务的重要根据，是搜集评价证据的重要参考，是判断评价结果的重要依据。各评价主体应了解评价标准的制定技术，以更好地、更准确地理解和把握评价标准。在制定评价标准过程中，可以采用专家法、因素分析法、实验验证法等方法；③评价任务设计技术，评价任务是根据评价需求所选择的用于搜集评价信息的工具和方法，有的评价任务是单一的或现成的，评价主体只需要根据一定的评价要求进行选取或修改，有的评价任务是复合的或是生成的，评价主体必须具有较强的评价能力和情境适应能力；④评价信息搜集技术，评价信息的搜集需要评价主体准确把握评价任务中呈现的评价信息点，需要评价主体能够针对不同的评价信息的类型选择合适的观察、记录、保存评价信息的工具，各评价主体应通过日常的培训和练习掌握评价信息搜集技术；⑤评价信息处理技术，评价信息的处理包括评价信息的整理、反馈及使用，这也是各评价主体必须熟练掌握的关键评价技术之一。在进行评价信息的处理时，各评价主体可以更多地借助计算机网络系统。

四、网络环境的保障

评价作为一种价值判断活动，同样需要将互联网的创新成果融合进来，应充分发挥网络平台的信息交流、资源共享、远程培训功能，使评价得以有效实施。

（一）网络平台的信息交流

信息交流功能是网络平台具有的基本功能，指网络平台为各

评价主体间评价信息的交流提供可以操作的平台和路径。信息交流功能是确保各评价主体之间的关系链得以顺利形成的首要条件,为各评价主体间物质、能量、信息的互动提供了路径支持。一方面,各评价主体可以通过网络平台即时反馈搜集到的评价信息,使各评价主体之间的评价信息得到多向流通,以使每个评价主体能够掌握更加全面的评价信息,在评价信息处理时做出更加准确的判断。另一方面,各评价主体可以通过网络平台即时反馈在评价运作过程中出现的问题,包括各评价主体在学业评价运作中碰到的技术性难题、各评价主体在协作时就某一问题出现的分歧等,都可以通过网络平台进行相互之间的沟通、协商,形成多元评价主体的最大合力。信息交流功能可以通过固定交流模块和即时讨论模块来实现,其中,固定交流模块主要用于各评价主体间定期评价信息的反馈及评价运作情况的交流,即时讨论模块主要用于各评价主体在学业评价运作过程中对有关评价问题进行咨询和沟通,以及对优秀评价经验的分享。

(二) 网络平台的资源共享

资源共享功能是网络平台具有的重要功能,指网络平台为各评价主体提供评价信息资源和评价技术资源的共享服务。资源共享功能可以统筹分配各评价主体占有的评价资源,使评价资源得到优化使用,实现各评价主体间的优势互补,为维持各评价主体间的相互协作关系提供资源上的支持。从多元评价主体内部各评价主体之间来看,多元评价主体中的各评价主体在学业评价运作过程中尽管有着平等的权利和地位,但不可否认,每个评价主体所拥有的评价资源却是不平等的。网络平台的资源共享功能可以促进评价资源从“强势”群体向“弱势”的流动,缩小评价主体在评价知识积淀和评价信息储备上的差距。从不同多元评价主体结构之间来看,网络平台的资源共享功能使各个多元评价主体所占有的评价资源得到彼此的分享与借鉴,包括制定的评价标准、设计的评价任务、搜集评价信息的方法、形成的评价报告等。尤其是评价任务,可以通过整合多元评价主体积累的评价任务建立

评价任务库，方便各评价主体在设计评价任务时进行选取和借鉴。资源共享功能主要可以通过评价信息资源共享模块和评价技术共享模块实现。评价信息资源共享模块主要是借助数据库分类存储各种学业评价资料，包括各种政策文件、评价书籍、各评价主体生成的评价方案、评价方法等。评价技术共享模块主要是利用多媒体技术存储各种学业评价方法、技能教程的视频资料，供各评价主体交流学习。

（三）网络平台的远程培训

远程培训功能是网络平台具有的特色功能，指通过网络平台为各评价主体提供有关评价知识和评价技能的培训。远程培训功能可以弥补多元评价主体引进大量非专业评价人员所带来的评价技能低下的不足，为多元评价主体协作完成学业评价任务扫清因评价主体自身评价能力不足带来的障碍，为多元评价主体的运作提供技术上的支持。通过前文的分析，要保证多元评价主体在学业评价中的顺利运作，各评价主体应具备“课程标准分解技术、评价标准制定技术、评价任务设计技术、评价信息搜集技术、评价信息处理技术”五大关键评价技术。这对于大多数评价主体甚至是教师来说，都是极其不易的，需要经过专门的培训。而网络平台的远程培训功能通过多媒体远程教学为各评价主体提供了方便快捷的学习渠道。从服务方式的角度看，远程教学模块主要包含两个模块：①“双向实时会议式教学”，这是对学校教育的模拟，临场感强、交互性好；②“人一机多媒体信息库交互式教学”，这属于多媒体信息检索方式，主要特点是教师的角色被多媒体教学信息库代替，教学不受时空限制。通过网络平台的远程教学，为各评价主体提供学业评价运作的相关技能培训，并对各评价主体实施多主体的学业评价提供远程指导，保障多元评价主体的有效运作。

有了健全的评价制度作保障，建立了评价文化，在畅通的网络环境中，加上主体的自觉实践，能力本位学生学业评价体系的实践将会更加有效。在这里要注意一点，健全保障体系的关键在

于执行,如果没有好的执行力,保障体系再健全也是枉然。因此,在不断更新学生学业评价理念的基础上,重要的是在教育教学中积极探索实践能力本位学生学业评价模式,以确保保障措施落实到位,最终实现能力本位协同育人改革的总目标。

小 结

公共事业管理专业学科带头人何云峰教授带领教学团队坚持开展多样化考试评价改革实践,经历了矛盾冲突(2002—2004年年底)、小试牛刀(2005—2009年3月)、理论成熟(2009年3月—2012年年底)、扩展辐射(2012年年底至今)4个阶段。公共事业管理专业考试评价改革作为能力本位教育教学改革的重要组成部分,坚持不懈,持续不断。

“五维一体”学生学业评价体系是基于“发展性评价”理念构建的,该评价体系由评价内容、评价形式、评价时空、评价手段和评价主体5方面构成。其评价内容由“知识主导型考核”转向“知识、能力、素质协调发展型评价”;评价形式由“单一的试卷形式”变为“综合式的‘闭+开’试卷形式”;评价时空由“有限时空和单一方式考核”转向“‘1+X’的开放时空和结构化灵活考核”;评价手段由“传统式、单一化考核为主”转变为“现代式、多样化的考核为主”;评价主体让学生由“被动的、封闭式”的个体考试对象转变为“主动的、开放式”的考试新主体。

能力本位学生学业评价改革的保障体系要从制度、文化、主体、环境四方面构建。从制度方面看,要完善学生学业评价运行机制,建立学生学业评价约束机制,健全学生学业评价激励机制。从文化方面看,评价文化建立的前提是评价主体成员的身份确认,评价文化建立的主旨是评价共同愿景的确立,评价文化建立的手段是阶段性成果的宣传与良性竞争文化的建立。从主体方面看,践行多元化评价主体的理念要求学校管理者、教师和学生

具有强烈地参与学生学业评价的意识；要求教师具备多主体共同协作完成学业评价任务的能力；要求教师掌握一定的学业评价的知识和技术。从网络环境看，应充分发挥网络平台的信息交流、资源共享、远程培训功能，使评价得以有效实施。

中国农业出版社

第九章 学术团队建设

任何一个事物的发展都是偶然与必然相遇的结果。公共事业管理专业在山西农业大学的创办既是高等教育大众化背景下高校扩招的必然结果，也与山西农业大学特定时期、背景下的环境、氛围息息相关。山西农业大学公共事业管理专业由文理学院牵头依托学校教育行政管理岗位的一批优秀高等教育管理人员与研究者申报而成的，2003 年获批设置专业并招收首届学生，2013 年 7 月由于学校进行学科专业资源优化整合，专业由文理学院调整至公共管理学院。作为农科院校的弱势学科，公共事业管理专业存在着学科基础薄弱、硬件设施缺乏、专职师资数量少等方面的先天不足与缺陷，但在十几年的发展历程中，专业不等、不靠、不要，开拓了一条注重学术团队建设的内涵式发展的道路。公共事业管理专业的教师与学生围绕教学与研究活动，充分发挥主体能动性，致力于学术共同体与学习共同体的建设，取得了来之不易的办学与育人成效。

第一节 教师学术共同体建设

“共同体（Community）”是一个社会学概念，由德国学者斐迪南·滕尼斯（Ferdinand Tönnies）最初提出。滕尼斯认为，共同体就是基于自然意志，如情感、习惯等，以及基于血缘、地缘关系而形成的一种社会有机体。德国社会学家马克斯·韦伯（Max Weber）认为，在个别场合、平均状况下或者在纯粹模式里，如果而且只要社会行为取向的基础是参与者主观感受到的情感或者传统的共同属于一个整体的感觉，这时的社会关系，就应

当称作为‘共同体’。英国现代思想家鲍曼认为，共同体是指社会中存在的、基于主观上或客观上的共同特征而组成的各种层次的团体、组织，既包括有形的共同体，也有无形的共同体。我国社会学学者吴文藻先生直接把“共同体”解释为以感情、血缘等为纽带的“自然社会”。虽然不同学者对共同体概念的表述存在这样或那样的差异，但总的说来，其所描述的共同体的内涵与实质是相同的。“共同体”是一个由多人组成的群体，群体成员之间具有社会性依赖关系，他们共同讨论、决定、定义着共同体，并为共同体所影响，获得归属感。

追溯历史，苏格拉底、柏拉图和亚里士多德等古希腊先哲和孔子、孟子等儒家先贤的传道、授业过程及组织，已经具备了学术共同体的雏形。但“学术共同体”这一概念是20世纪英国哲学家布朗依提出来的，他在《科学的自治》一文中首次使用“学术共同体”，他把全社会从事科学研究的科学家作为一个具有共同信念、共同价值、共同规范的社会群体，并称之为学术共同体。而库恩认为，学术共同体是由一些有专长的实际工作者组成，他们由他们所受教育和训练中的共同因素结合在一起。他们自认为也被认为专门探索一些共同的目标，也包括培养自己的接班人。韩启德认为，所谓的学术共同体就是指一群志同道合的学者遵守共同的道德规范，相互尊重、相互联系、相互影响，共同推动学术的发展，由此而形成的群体。马骁认为：由遵循同一范式的学术人所组成的科学研究群体，在这种范式的约束和自我认同下，其成员掌握大体相同的文献和接受大体相同的理论，并拥有相近的价值、观念和目标。综上，学术共同体是指致力于某一学科知识领域的学者群体，他们共享着某种价值和文化、态度和行为方式，也就是所谓的“学术部落”。学术共同体成员在学术理念、学术精神、学术关怀、学术操守方面有一个相互的认同和行为规范，以学术活动为中心而构成一个“圈子”。学术共同体是学者与其他人相互依赖、探究、交流和协作的一种学术活动方式或平台，强调共同信念和愿景的树立，强调分享各自的见解，

鼓励探究以达到深层的理解与认同。

公共事业管理专业专职教师经历了从无到有、由少到多的过程。2005—2007年每年招聘专职教师1名，初期的主体代课教师为学校高等教育管理岗位的科研人员，同时在学校范围内统筹相关院系教师、行政管理岗位科研人员代课，还从外校聘请少数优秀教师担任一些开放性专业课程的教学工作。2009年从高等教育管理岗位转职教师1名，2011年聘入新教师1名，在文理学院专职教师人数最多时共计6名。专业成立初期由于专职任课教师较少，教师之间相互联系并不紧密，有关教学与科研的交流也很少，系里每位教师严格意义上讲都充当着缺乏应有归属感的“孤独的教书匠”，各行其是。2009年新转入的专职教师何云峰是本专业的开创者之一，他于2009—2010年在外进修学习的经历与见闻让其视野得到开阔，返校后逐步组织、推动系教学与科研活动的开展。公共事业管理系最初的集体活动主要是安排学院行政活动、教学行政事务，同时探讨教学问题、穿插科研话题、期刊情况等，在陆续开展的过程中，大家渐渐意识并体会到教研活动对于凝聚教师人心、推动专业发展的潜在作用，遂在公共事业管理专业正式转入公共管理学院后有意识地强化了学术研讨活动，同时优化完善了相关的运作机制。在学术带头人带领与推动下，以周“学术沙龙”为形式的学术研讨活动至今历时2年多不断线，为本系教师专业发展注入了生机与活力，已经成为学术共同体的具体组织形式。

一、发展定位

在团队发展定位上，兼顾学科方向与成员基础，统筹规划，锁定农业科教管理为主的研究领域。

公共事业管理专业在2003年申请批准之时侧重于教育管理方向，2013年调至公共管理学院后，为适应学校转型升级与特色化改革发展的需要，更好地服务现代农业产业和区域经济社会发展，在校、院及教务处的统筹指导下，公共事业管理系按照国

家文件、学院相近专业的既定方案，对公共事业管理专业的人才培养方案进行了调整，以凸显广谱式公共管理的优势与特点，完善了对公共管理基本课程的修订与设置，与之同时，学术共同体也在原有的比较零散的科研基础上明确了发展方向，即围绕农业科教管理创新开展研究，同时积极筹措推动农业科教协同管理研究机构的成立。公共事业管理系教师依托学术共同体得以组织为团队，已被学院列为院级科研创新团队，得到学校、学院、科研处等单位及领导的大力支持与帮助。

截至目前，团队带头人、系主任与其他成员已经在农业产学研用协同创新、农业高校效能管理、农业职教与人力资源开发等方面取得了系列成果，成功申报山西省软科学项目、山西省高校哲学社会科学基金项目、山西省哲学社会科学规划项目、山西省社科联重点课题、山西省青少年和青少年工作研究课题、山西省教育科学规划指令性课题、山西省高等学校教育教学改革项目等省级课题 20 多项，在中文核心以上期刊发表文章 26 篇，完成专著及教材 8 部，获省社科优秀成果、省高校科研优秀成果等 10 多个奖项。

学院提出，希望“农业科教管理创新研究”作为学院新的一个科研方向，希望团队能在农业科教管理创新的理论研究、方法创新上取得新突破，为山西“三农”科技教育管理问题的解决提供全局性、预测性、对策性研究成果，将团队打造成为我省“三农”领域公共管理类的高端智库。

二、团队建设

在团队建设上，带头人引领，以团队成员的良性竞争为驱动力，形成实体团队、虚拟团队互为补益的颇具生命活力的团队发展势头。

（一）能力与热情兼备，是学术带头人胜任力的关键

学术带头人在“学术共同体”建设中起着关键性的作用。公共事业管理专业教师团队的学术带头人何老师作为本专业的初创

者之一，对于学科建设与专业发展具有天然的使命感。2010年外出进修返校后，虽然依旧在同一所学校，作为专职教师的他却具有了与往日在管理岗位上不同的工作环境与心境。从职能部门的管理岗到文理学院的教师岗，辛苦琐碎的管理工作事务大量减少，属于个体的自由时间大大增加。再者，身为教师的心境相对纯净，个人发展目标主要是实现教师专业发展，具体体现为追求职称晋升。为此，何老师开始与本系教师合作研究攻关，撰写发表论文，一方面指导科研动机较强的教师围绕立项课题开展研究、产出论文；另一方面发动、指导其他教师申报课题、撰写论文。在此过程中，本系教师逐渐“集结”到一起“共同”做事。在何老师与系主任的鼓励与带动下，年轻教师或快或慢渐入轨道。2013年何老师顺利晋升教授，内心一直怀揣着的管理创新与实践的理想，加之热心助人的个性，还有年轻人对构建学术团队的热切期待，促使他主动担当起了学术带头人这一角色，带领、组织年轻教师推进教研、科研等学术活动。强烈的事业心、乐于创造的学术激情，加之较强的组织管理能力使他能依靠自身的先发优势，组织团队成员开展教研、科研活动，实现团队科研“起跑”与“发力”。何老师对国家有关高等教育的方针政策具有准确的识读能力、对高等教育发展的潮流与趋势具有敏锐的判断能力，对研究问题的把握具有一定的前瞻性，因此能够高屋建瓴地对团队成员的研究方向与领域进行规划、指导，从而起到带领团队发展的引导作用。

何老师对学科发展、专业发展、个体发展均持有长远眼光，并致力于构建团队认可的共同愿景，让团队成员感觉跟他干“有奔头”“有出路”。他能够充分肯定并鼓励团队成员的优势，在此基础上帮助成员规划个体发展的长期目标、制定具体的阶段性目标，对团队成员研究中出现的问题、困惑能够积极回应，多途径寻找解决策略。管理过程中能向其他成员请教，“不怕丢面子”，使其他成员有展示能力的机会与自信，更重要的是创造了团队中平等、和谐、交流互动的氛围，使团队能够开诚布公、精诚

合作。

（二）合作与竞争，是“实体团队”生命力的根本

学术共同体以公共事业管理系教师为主体，6名教师具有教育学、心理学学科背景，相近的专业背景与熟悉的研究领域为教师相互交流提供了基础。团队成员均为硕士研究生以上学历学位，接受过系统的科研训练，经过助推，能够实现科研的快速起步。这个团队的天然的优势就是，团队主体人员多性格随和，与人为善，容易和谐相处；有责任感、事业心，且具有集体观念，能够协同做事。

在学术共同体的建设过程中，学术带头人帮助实体团队成员明确个体发展目标，在此基础上协同定制具体学术研究任务。经学术带头人与团队成员所共同认可并达成一致的目标任务，充分考虑大家已有的基础，而且能巧妙地与团队的大方向保持高度契合，从而确保了团队成员的工作积极性与参与度。团队背景下的“学术研究任务”，通常是有时间进程的规划，最大限度地避免完成过程中的自由散漫与拖延性，在研究任务的分配上，针对成员的学历结构、职称结构、工作年限结构乃至研究兴趣与个体特征合理分工与协作，使每个人都能扬长避短，做最适合自己的事情，做自己最擅长的事情。对于理论功底较好的成员，要求其汲取经典理论文献的营养，进行理论研究；对于外文基础较好的成员，建议其适当关注外文资料，选择有关文献共享，同时研究外文论文的主要方向与写作范式，并尝试外文论文的写作；对于材料驾驭与整理能力强的成员，可以让其承担大宗文本的整理以及部分日常管理与应用文本的写作；对于基础较好、思维细密的成员，让其承担团队成员论文的精细加工。通过合理分工，本系教师在团队中均能找到自己的最佳位置，在工作中能够很好地与他人合作，实现了团队成员的优势互补，极大地增强了团队的凝聚力与战斗力。学术共同体的良性运作直接推动了其成员的专业发展，2013年至今5名团队成员实现了职称的梯次晋升。置身于学术共同体的成员相互之间既能够相互分享学术领域有趣的逸

闻、遵循的规范、共同的价值，也能够相互影响、相互促动，从而实现成员之间良性的竞争。

（三）开放与借力，是团队壮大的重要外在助推力

公共事业管理专业发展中形成的“学术团队”，具有相处融洽、人员精干等优势，但其同样也存在学缘结构接近、学科结构雷同、性别结构失衡等不足，加之现代社会“知识综合化”趋势对学术组织的运作方式和学者的工作方式产生的影响，决定了学者们不能只固守一方，不涉足他们自己的专业之外的学术领域。学术共同体只有具有开放性才能适应环境不断发展，跨学科的交往成为学术发展的一个有力的新“增长点”。

公共事业管理专业的“学术共同体”秉承“团结一切可以团结的力量，开门增智”等发展理念，以“任务驱动型团队”，积极邀请海归高级专家分享国际国内强势优势学科团队运作的机制和成功经验，开阔科学研究视野，增强团队建设的信心与动力；邀请本校本院其他专业如经济学、法学、农林经济管理等新进博士，传经送宝，提供多学科的知识与理论背景；邀请英语专业的老师，弥补外语不足的问题；面向校内外同行，与具有高等教育管理专业背景的辅导员、其他系的教师，本校马克思主义学院、经管院、农学院、文理学院、信息学院的教师开展跨学科的交流与对话，从研究视域、研究角度、文本阅读等方面充实团队知识资源，共同围绕课题展开研究。团队还积极邀请省科技厅、省农科院现代农业研究中心、县农业局等工作经验丰富的专家为“学术共同体”支招，以获取更多实践领域的信息，促进团队科研的针对性与生命力。同时在此过程中，注意避免团队成员无限制地增加，基本保持在以团队成员能够基本理解团队专业知识为度。

三、运行机制

在团队运行过程中，不断探索改进，建立运行、利益、激励“三位一体”的学术团队管理机制。

（一）周报与审丑：是团队可持续发展的基本运行机制

建构完善的学术运作机制，促动“积极性学术共同体”的生成。公共事业管理系自2013年11月开始实行定期学术沙龙的研讨机制，至今已坚持近70次。沙龙时间通常选择在实体团队成员都没课的某个时段，时长通常为3~4小时，每周一次。学术研讨不限议题，主持人简单回顾、总结近期工作之后，主要为团队成员汇报本周研究进展及存在问题。发言者汇报进展、陈述内容、抛出问题，其他人针对其存在的问题发表看法、提供思路、提出建议等。整个过程并无预设，参与人员打破等级与专业界限，随时可以发言与提问，且每个人都有发言机会。定期学术沙龙的“周报”制，在开展初期曾给长期散漫拖沓的团队教师带来很大的压力，甚至引发教师的反感、畏难与抵触情绪。在逐步开展的过程中，经过工作推动的过程强化与成果产出的结果强化，团队带头人与实体成员慢慢感受到了“周报”的有效性。

团队的“审丑”制，多针对团队成员的论文写作、申报书撰写、书稿完成等展开，有时是针对不足的激烈批驳，有时是针对路径的合理性建议，有时还会是“手术式”的深度剖析与不顾情面的连续追问，通过多种形式促进问题的解决，推动研究的进展。

当然，“学术沙龙”初期也曾因学术带头人不在场而有所中断的“回弹”现象，学术带头人通过严肃的批评与语重心长的引导，让团队成员认识到团队在自身发展中的不可或缺性，团队活动持续坚持的重要性。带头人为让大家思想上引起重视，初期次次特意强调，学术沙龙与老师们眼里流程般的“例会”有着本质的区别，能够督促每一个人研究与进步，让大家明白“强迫—习惯—自然”的转换过程，让大家实现从“要我干”，到“我应干”，再到“我愿干，我想干”的顺利转变。经过一段时间的适应，大家逐渐意识到“无论水平高低、信息多少”都照常开展，不因其他事务而放弃“学术沙龙”的交流，一种机制的“形式”教育功能在这里也得到充分体现。学术沙龙开展两年多来，团队

师生成果明显增加。因其成效显著,学术沙龙吸引了本院及外院多名教师前来参加,有的教师甚至长期坚持,引起学院乃至学校的关注与重视,受到广泛好评并被寄予厚望。

（二）共担与共享，是团队大协作的核心利益机制

公共事业管理团队以“个人发展—专业发展—学科发展”三位一体的发展目标建立学术共同体的共同愿景,注重激发团队成员的个人发展目标,同时强调个人发展与专业发展的共生关系,使得团队成员有目标、有动力、有干劲。

在团队历时两年多的运作过程中,共同体内部形成了“一个共担,三个共享”的运作机制,具体为:“共担困难,共享智慧、共享成果、共享经费”。①共担困难,团队从来不回避问题,鼓励成员将研究中存在的问题及时提出来,集体共同研讨、交流求得突破,必要的时候甚至邀请外校、院专家把脉问题,从而多渠道发现问题、解决问题;②共享智慧、共享经费、共享成果,在“共担困难”的过程中,团队成员实现了显性知识与隐性智慧的共享,思维得以碰撞,思路得到开阔,从而解决科研中遇到的种种难题。共同利益的合理分配是良好合作的基础,在成果署名上,以实际贡献为主要标准,兼顾科研成果的交叉性,体现成果的“集体性、团队性”,团队倡导集体意识与观念,鼓励合作基础上成果与经费的共享。何老师以身作则,不仅在自己课题的研究过程中注重团队成员力量的凝结,提供总体指导、具体把关,而且还补助课题组产出论文的成员相应的经费支持。在他的带领下,其他课题负责人均采取了类似做法,实现课题、论文、成果等多方面的交叉与合作,逐渐构建起了互利、共享、共赢的团队文化,促进团队良性运作。

（三）勉励与奖励，是团队协同发展的重要激励机制

针对团队基础相对薄弱且起步晚的情况,学术共同体在运作过程中逐渐形成了以质量为主导、以数量为辅助,以精神激励为主体、以物质奖励为辅助的激励机制。

科研方面,在强调科研产出的前提下,团队引导成员重视科

研究成果的质量,合理定位“农业科教创新管理”“高等农业教育”等领域与方向,注重研究方法的拓展、成果质量的提高。平日工作中,学术带头人对于每个成员工作中的辛劳和成效都会予以回应、肯定和鼓励,小到沙龙周记的撰写,会对记录方式与风格进行点评;大到论文的用稿,会拔高到成员写作水平、研究积累等方面进行肯定。学术共同体注重知识共享行为的激励,鼓励成员主动分享近期了解到的信息和学习到的知识,推进团队内部知识的流动。正是在这种肯定进步、鼓励共享的氛围下,团队成员能够保持个人信心,挖掘自身潜力,从而有了一点一滴的学术进步,并能够在团队中分享智慧、分担任务,与团队共同成长。学术共同体把握学校、学院有关科研团队的扶植政策与资助机会,积极筹集科研资金与补助,对产出团队成员的平时工作与科研成果进行奖励。为了奖励的公平、公正与长效性,团队成员共同讨论制定了《公共事业管理系科研奖励暂行办法》,依此对团队成员的论文、著作、教材、项目、获奖、学生项目指导、沙龙周记记录等工作结果进行奖励。

四、组织机制

在学术组织机制上,充分利用网络平台,组织多样化多向度的交流,创造生动活泼和谐融洽的良好团队氛围。

(一) 多媒介的交流平台

交流与互动是学术共同体成员进行科研合作的前提和基础。为了第一时间获取相关知识资源,探讨科研问题与困惑,团队积极利用各类信息技术辅助交流与互动。团队建有“公事共享”QQ群作为交流互动平台,团队成员随时随地将所看到的关于国家政策、科研动态、教学探索、学习体会、工作感悟乃至于精神励志等方面的文章或链接传至群共享,从而建立团队知识与数据库,包括与专业相关的理论知识、经典文献、事实数据以及由专家经验得到的启发性知识,如该领域内有关的定义、定理以及常识性知识等。成员可以随时随地利用知识库补充知识。QQ群方

便了成员的科研交流与互动,在线成员有困惑可以及时探讨,有问题能够及时解决。离线成员上线后还能够浏览内容,明确新思路与进展。成员可以就专业、学科、个人发展中的重大事项交流看法、达成共识。除了专业交流,共同体平日的通知、公告等也会通过短信、飞信、QQ、微信群等平台予以告知,充分利用网络时代的多种媒介服务学术运作。

(二) 多样化的交流形式

自由探究在学术共同体内部是很必要的。学术共同体学术氛围的营造,除了前面述及的学术沙龙(地点为办公室,主要参加人员为教师),还包括师生家庭沙龙(地点为教师家中,主要参加人员为教师、指导学生)、工作晚餐(地点为餐厅,主要参加人员为教师,有时包括研究生及参与课题研究的本科生)等,此处重点介绍后两者。

1. 师生家庭沙龙

多围绕论文选题进行。沙龙上,教师开一个头,提起一个话题,接下来,学生展开话题,进行充分讨论。话题很宽泛,既有学术上的探讨,也有生活上的观照;既有社会政治、经济、文化等方面的动态,又有教育上、特别是高等教育上的热门话题。整个过程中,独白与群言,争论与谈笑,相映成趣。看似漫谈式的交流,实则同样有教师研究方向的明晰与明确、学生研究想法的肯定与质疑等。

2. 工作晚餐

通常以团队或成员的特殊事件为由,或者围绕新工作的开局与任务的布置,或者以某个课题的开展为中心,有时在阶段性工作完成时举办,参与者在就餐与闲谈的轻松氛围中就研究方法、学术精神、科研态度、研究方向等话题展开交流。工作晚餐多由发起者买单,席间边吃饭菜,边谈公事,气氛更为轻松活跃,也更能起到增进感情、拉近距离的作用。在此过程中团队集体意识得以增强,同时对下一阶段的工作方向与目标有所明确,提高士气。

另外,团队还鼓励成员代表团队参加校院集体活动,培育成

员的集体意识与相互之间的信任关系。

第二节 学生学习共同体建设

一、学习共同体的基本含义

学习共同体（learning community），也称学习者共同体（community of learners），是一种发展中的教学隐喻，它直接与“学习是知识的社会协商”这一学习隐喻相对应。其理论假设包括社会建构主义和分布式认知，强调知识的社会建构性特征，知识是分布或存在于团队（共同体）中的。学习共同体概念的关注焦点是学习的社会情境，情境对认知和学习动机激发具有普遍效果。研究者认为，关注学习的社会性方面，是认知革命的第二次浪潮。认知革命的第一次浪潮是关注个体性的思维和学习方面，不太强调感情、情境、文化和历史因素的作用。在第二次浪潮中，研究者们重新思考了社会、文化和历史情境的认知功能。对学习共同体研究的兴趣，许多是源于对非正规学习环境中成功学习现象的分析。在这种学习环境中，如学徒活动中，很少有正规的教学活动，学习者参与某种学习，并不是花大量的时间简单地记忆别人所教的内容。在学习共同体中，学习者所获得的是计划、组织自身研究和问题求解的机会，是为达成重要目标而进行协作学习和协同工作的机会。

综上所述，所谓学习共同体是为完成真实任务/问题，学习者与其他人相互依赖、探究、交流和协作的一种学习方式。它强调共同信念和愿景，强调学习者分享各自的见解与信息，鼓励学习者进行探究，以达到对学习内容的深层理解。学习者在学的过程中，与同伴开展包括协商、呈现自己的知识、相互依赖、承担责任等在内的多方面的合作性活动。

二、学习共同体的多种样态

日本东京大学佐藤学教授在其著作《静悄悄的革命》一书中

明确提出 21 世纪的学校是“学习共同体”的学校。“学习共同体”是由学习者和教师（或助学者）共同组成的，以共同完成学习任务为目的，以学习过程中共同体成员的互动、交流与分享为主要方式，以促进成员全面共同成长为目的的一种学习载体与平台。它与传统教学班和教学组织的主要区别在于强调人际心理相容与沟通，在学习中发挥群体动力的作用。建构主义认为，在学习共同体中，学生的知识不是通过教师传授而得到，而是在一定的社会文化背景下，借助教师和学习伙伴等的帮助，利用必要的学习资料和手段，通过学习过程中的意义建构而获得。教师则转变为教学的指导者和辅助者。建构主义者对“学习共同体”理论的诊释，大大颠覆了传统师生关系——教师讲解、学生听课，有利于调动大学生主动学习，培养自主学习的能力，为大学课程与教学改革辟出一片新的天地。

（一）交流研讨式的课堂学习共同体

课堂直接体现大学的办学理念，是人才培养目标实现的最前沿领域。当今的大学课堂，在教学设计方面，许多教师对教学目标、教学重难点、共享知识库、教学支撑环境、教学环节、师生互动方式等缺乏设计；在教学实施方面，许多教师教学方式单一，倚重于“知识的传输”，熟悉的话题多讲，缺少研究的领域少讲，甚至不讲；在教学评价方面，以识记目标为主，对于知识内化与运用、情感的发展与能力的培养重视不够。

课堂学习共同体，首先设计共同的学习目标，通过研究整合教师“教”的目标与学生“学”的目标，对学生的知识与能力、过程与方法、情感、态度、价值观等方面提出明确要求，引导学生关注集体目标，主动承担责任，同时制定明确的合作规范，落实每位学生的任务，组织相应的评价体系，保证学生通过课内外学习达成以上目标，并具有参与课堂的主动自觉性。为建构有效协商对话机制，根据教学目标设定学习任务、划分学习小组、建立反馈机制等，并要求学习任务应明确、小组分工应高效、反馈时间应及时。课堂研讨式学习共同体的学习专题展示与研讨包括

以下具体环节。

1. 学生讲

在课程的实践教学环节，每个学习小组选派一名学生负责利用 PPT 介绍本小组的学习成果，包括选择主题或论题、学习过程具体分工、思考与学习的成果等。通过“讲”，督促学生对学习内容在熟悉掌握、严密论证的基础上予以概括、提炼。展示的过程对学生的语言表达能力、仪态仪表等均是一个综合的锻炼，学生讲也能激发学生主动思考与参与，给课堂带来活力。

2. 教师评

教师首先倾听每个小组代表的讲解后即兴点评，针对学生专题中的疑难问题及时提出解决方法，即佐藤学所说的教师上课三件事——倾听、串联、反刍。倾听团队每一个学生的发言，“信赖和期许每一个学生的发言都是精彩的。任何一个学生的思考与挫折都应当视为精彩的表现来加以接纳。倾听每一个学生的困惑与沉默，正是课堂教学的立足点”。其次，点评每一个团队的长处与不足，并提出改进意见。在此基础上，教师再将自己的思考与学生分享。学生与教师对同一专题的不同思考形成对比与张力，大大拓展了学生的学习内容。

3. 学生评

学生不仅听课，还对其他小组的成果当面进行评议。主要聚焦三点：其他小组的优点与不足；小组存在困惑的解决建议；自己从中学到了什么。这样，不仅使学生明白了各自的长处、不足以及今后努力的方向，同时也会使师生取得共识。

课堂交流与分享，为学生学习提供了真实的学习情境，使学生的文本性内容接受教师及全班同学的观摩及考验。当创设的学习情境与学生带入的生活经验及已习得的文本知识相关联时，学生的创造性思维就易被激活，其同情、友善、分享乃至质疑等道德体验与科学思维亦能同时获得。课堂交流与分享能够形成好学、团结、共享的课堂氛围，给予学生的是一个自在无忌的表达空间，有利于课堂中民主自在环境的营造。学生还可以通过课程

博客、QQ群等与教师、同学分享个人或小组的学习与研究体验、方法、技能、思维方式、学习反思等，在交流互动中实现学习。学生赞同他人的思想、观点，会将其同化到自己原有的经验中；不认同其思想、观点，就通过意义协商，改变自己原有认知结构，建构新的认知结构。

（二）自发任务型的宿舍学习共同体

宿舍学习共同体，是由同宿舍同学组成的学生团体，宿舍成员间在相同的学习目标之下分享资源，相互交流合作，共同完成学习任务。

1. 宿舍学习共同体的特征^①

宿舍这一特定环境下舍友的朝夕相处决定了宿舍学习共同体比之其他共同体具有如下特征。

（1）成员彼此了解，熟悉程度高，信任程度强

宿舍成员了解各自的特长、兴趣、不足等，且通常建立有较为亲密的关系，愿意并乐于表达自己的看法、分享自己的资源。这有利于每一个成员充分融入共同体，提高宿舍学习共同体的凝聚力。

（2）成员权利平等，能够相互尊重、求同存异

比之班级大集体，宿舍集体规模较小，舍友之间权利平等，宿舍共同体每个成员都具有最充分的话语权，有机会表达自己的想法与感受。不可否认，地区、家庭背景、性格等方面的差异决定了宿舍成员之间的差异性，但个体差异在相互了解的基础上受到尊重与认可的可能性更大，当然产生争辩也是难免的，这在一定程度上也有助于思维的训练与学习的推进。共同的学习目标会促使宿舍学习共同体成员之间在充分交流的基础上“求同存异”，推进学习任务的完成。

^① 本部分内容是根据公共事业管理专业2010级吴芳芳的毕业论文《高校宿舍学习共同体研究》修改完成的。

2. 宿舍学习共同体的运作

考虑到学生课外学习的时间与空间、交流与对话、研讨与探究的便利，公共事业管理专业的教学改革中相关课程教学中以“宿舍学习共同体”为单元。基本上每个宿舍6人一组，学习单元由学生自由选择，强调学生选择自己感兴趣的学习专题作为小组共同学习与研究的专题内容。主要是共同进行文献研读与专题概述、具体问题的分析、研究反思，把过去随意的“卧谈”或“侃大山”，与有意义的专题学习与研究结合起来进行。通过这一环节，学生惊喜地发现，自己在这个共同体中获益良多，不仅仅把宿舍当做休息的地方，更当做重要的学习空间；公共事业管理专业学生中就出现过宿舍“好一窝”现象，同一宿舍几乎全部考研的案例，这也正体现了宿舍共同体的独特教育功能与作用，这些都大大调动了学生参与学习共同体的积极性。

上述任务全在课外完成，宿舍学习共同体成为课堂学习共同体的重要补充，两个共同体形成必要的互动。通过宿舍共同学习完成课程作业，宿舍同学之间的融洽度大大提高，宿舍的学习文化逐渐形成，共同体倡导的合作学习、协作共享、集体智慧等特点与优势在此得到充分体现。

（三）导师引领型的学习共同体

导师学习共同体，是师生在双向选择的基础上构建的学习共同体。它强调学生参与研究探索的亲身体验，注重培养学生发现问题、分析问题和解决问题的能力，在以科学研究的方式开展学习的过程中，对学生的思想品德、学习、研究进行全面指导与促进。考虑到毕业生最后一学期需要兼顾毕业论文、研究生复试、找工作等事情，会应接不暇。公共事业管理专业在大三第二学期期末就安排学生选择毕业实习（论文）指导教师，在大四第一学期，导师根据学生的去向选择分别进行相应的指导：针对考研学生主要是院校及专业选择、应战心理的辅导，而对选择就业的学生主要是提前进行本科毕业论文的选题、调研、写作等方面的指导。

1. 共同体成员

导师引领型的学习共同体是一个以学习者和助学者为主体组成的现代社会群体，其成员为导师与学生。二者具有受教育程度、背景、兴趣等方面的“差异”，师生、生生之间通过良好的互动、对话，处理任务完成中遇到的问题，创建一个和谐的学习共同体。

(1) 导师

在导师引领型的学习共同体中，导师扮演着非常重要的角色，是知识传递者、情感交流者和共同体管理者，既要从思想和心理给予指导，又要对科研素养进行培养。导师通过课题、导师课等多种方式与学生进行交流，在这个过程中同时实施指导教育功能，对学生创新能力、探究能力、合作意识、人生观和世界观进行培养。在整个过程中，导师应注意在整个教学过程中以发展学生的独立思考能力和主动探究意识为核心，注意把积极发展学生合作能力和全面发展学生个性相结合，塑造学生完善的人格。在导师引领型的学习共同体中，导师是关键因素，其引领作用不可或缺。

(2) 学生

学生在导师引领型的学习共同体中是学习者，是获得全面发展和提高素质的主体，处于教学系统的核心地位，具有独立性、能动性和创造性，因此在构建共同体学习成员时，应注意以下几点。

A. 充分发挥学生的主体性。在学生对导师进行了解的基础上，师生之间进行双向选择，在特殊情况下，还可建立流动机制，让学生和导师形成一个最佳组合。

B. 强调成员构成上的异质性。考虑学习成员的个体差异、年级差异等，构成多层次的共同体，充分发挥不同年级、不同经验的成员的专长，彼此之间进行交流与协作，鼓励高年级学生将自己的知识、经验和教训传授给低年级学生，低年级学生在生活和学习中遇到困难可以向高年级学生求助、问询，在不同年级的

学生之间建立起基于同一导师的同门情谊,形成资源、信息共享,组建一个友好互助的学习共同体。

C. 生生互动。共同体各成员之间进行丰富的信息交流,包括知识、情感、态度、需要、兴趣、价值观等方面,通过这种广泛的信息交流,实现师生间、生生间的互动,相互沟通,相互作用,相互补充,在有效的互动中谋求共同愿景的实现。

2. 学习任务及共享资源

学习共同体以完成共同任务为目的,导师学习共同体主要围绕学生发展中的就业、考研、毕业论文等任务,兼顾导师课题及项目,共同体任务与师生利益密切相关,客观上要求教师与学生根据实际情况制定出清晰、现实的路线图,通过路线完成任务,这也是成员凝练共同愿景的过程。通过清晰的共同愿景激励成员保持实现目标的信心,共同承担责任,统一意识与情感,在写作中完成富有挑战性的任务。

在完成学习任务的过程中,导师共同体成员共享学习资源,包括提供学习、支持学习与改善学习事物的一系列对象。它不仅包括学习内容和学习资料,还包括参考者、媒体、策略、方法、环境条件等因素。如导师不仅为学生提供可参考的文献与书籍,还积极为学生的调查提供合理可行的调查对象人选等。在开发学习资源的过程中,应充分考虑学习者的主体性、学习的差异性及其交互性。导师学习共同体定期组织导师组会,这种面对面沟通思想的方式十分高效,有利于培养学术创新能力、加强师生之间情感和思想交流。导师引领型的学习共同体一方面充分利用开放式的网络学习资源与数字资源,另一方面充分利用网络平台架设交流和学习平台,如QQ群、飞信群、微信群等,为共同体成员提供学术性支持、认知性支持和人际性支持,促进共同体成员之间在社会性交互中实现知识建构和身份建构。

3. 导师学习共同体的实施过程

经过多年摸索,导师及其所指导的学生组成导师学习共同体,围绕公共事业管理专业的本科生毕业论文展开以下几个阶段

的学习。

(1) 提出问题、明确任务阶段

导师通常会在前期查阅文献的基础上拟定若干题目，然后召集所指导学生选题并定题。问题提出与任务的确定既要考虑教师已有的研究基础，也要考虑学生的兴趣和生活经验，这样才能调动学生参与、研究与探索的积极性。

(2) 探究问题、解决问题阶段

教师在这一阶段的主要工作是适时地提供技术上的支持与必要的针对性的指导，使学生围绕问题进行探索的过程中体验创造的乐趣。

(3) 相互讨论、共享信息阶段

学生通过信息资源的共享来重新审视自己的探究过程，深入反思自己在学习过程中可取的方面和欠缺的方面。此时，导师应该做批评性的指导者，使学习者认知策略和自我意识得到进一步完善，实现动态的持续发展。

(4) 整理文件、形成作品阶段

在这一阶段，学习者对自己的作品做改进和完善，针对上一阶段的评价中的不足进行修改完成论文，获得解决问题的自我效能感。论文的完成过程既强调个体努力，更注重导师学习共同体中成员间的相互学习、鼓励，使学生在此过程中能够体验到共同体中的情感归属，从而促发其学习动力。

实践证明，本科生在导师学习共同体这种环境中能通过多渠道获取知识、并将学到的知识加以综合应用于实践，发展学生独立思考能力和主体能动意识，进而促使他们形成积极的学习态度、人生观和世界观，培养学生的创新精神与实践能力，并促进学生合作意识与合作能力的形成。

三、学习共同体的教学设计

(一) 学习共同体教学的建构机理

“学习共同体”教学模式是在整合传统教学模式优点的基础

上，创建的一种具有共享性、实践性、交互式、生态化等特点的教学新环境，并形成独具特色的 5 阶段教学模式。如图 9 - 1 所示。

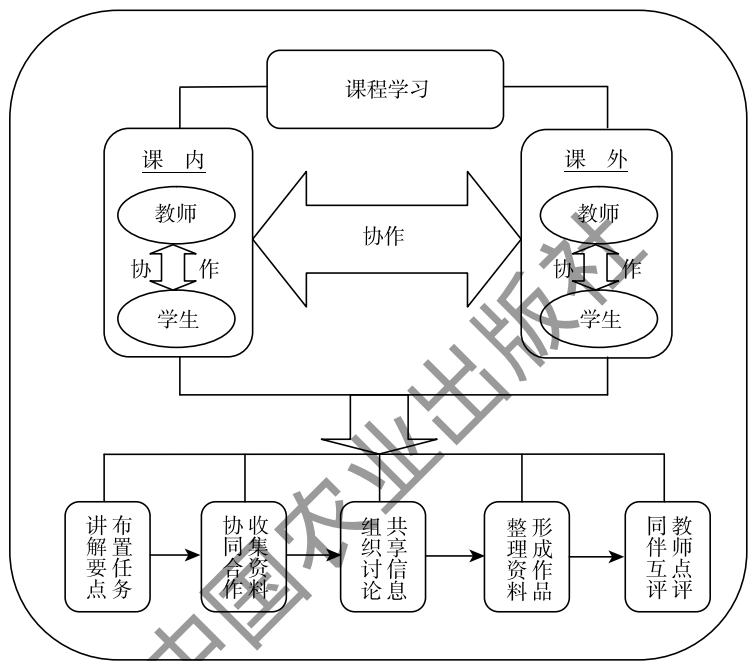


图 9 - 1 “学习共同体”教学模式

该模式突出了“学习共同体”的协作特点。

1. 时间上的协作

即课内和课外的协作。课堂上的理论知识与方法在教师的讲解下，主要通过学生课外大量的实践性学习来达到真正理解的目的。

2. 主体间的协作

(1) 学生之间的协作

课内和课外的活动都以共同体成员的协同合作进行，经过持续的沟通、协商以及自我反思，在协同中体会课程学习过程

的创造性特质,进而完成教学任务。

(2) 师生间的协作

学习者在整个学习过程中都能得到教师的指导、帮助,在这种模式下“教学相长”的思想得到了真正体现,表现为师生间一种良性互动的协同合作关系,同时,由于接受程度的不同,自然形成了共同体中不同层次的学习者,优秀的学生也有意无意地承担了教师“教”的职能与角色,学生之间的知识共享成为共同体的一个重要表现形式。

(3) 课程间的协作

课程学习是理论学习与实践活动协同作用的过程,要充分发挥课程学习在提高学生综合应用能力方面的作用,就必须与其他课程的教学进行很好的协同配合。

由此可见,“学习共同体”模式强调促进学生的“学”,课内和课外并重,让学生在接近于自然状态的语境中,通过丰富的理论知识学习与实践活动,以及由此产生的师生之间、学生之间的交流互动与意义协商,让学生在实践中理解抽象的理论知识,在运用中培养多方面能力。在这种教学模式下,知识是学生在不断的协作实践中通过体验,发现和创造构建起来的,学生是认知的主体,是知识意义的构造者,而教师的作用只是鼓励学生自主发现并解决问题,从而促使学生进行知识建构。

(二) 基于“学习共同体”的五阶段教学模式解析^①

在“学习共同体”理论的指导下,公共事业管理专业的多年能力本位教学的实践基础上,提出基于“学习共同体”的5阶段教学模式,每一个阶段是对前一个阶段活动的总结和拓展,同时又为后一个阶段活动的展开奠定基础。

1. 剖析要点,创意任务

这个阶段由教师主导,教师把要讲解的新知识与精心设计的

^① 本部分内容是根据宋兰娥、何云峰在《教育理论与实践》2013年第6期发表的论文《英语写作课“学习共同体”的建构探索》修改完成的。

“创意作业”项目巧妙地结合，目的是让学生在主动参与活动的过程中领会所学知识的要点；教师要根据学生所要学习的内容，结合学生的兴趣爱好与生活经验布置课题、案例等项目化的任务，使学生乐在其中地完成任务。

2. 协同合作，收集资料

这个阶段需要师生、生生之间的协同合作，以学生为主、教师为辅，教学不再局限于第一课堂，而是延伸到第二课堂、甚至第三课堂，教师的任务是适时提供认知工具、指导和技术等必要的学习支持，随时为学生完成创意作业答疑解惑，学生则围绕创意任务，采用共同体的协作方式学习，通过实地调研、图书馆、网络等多种渠道查阅和收集相关信息，并对资料、数据等进行汇总、整理。

3. 汇报讨论，共享智慧

这一阶段要充分体现学生的主体地位，教师扮演倾听者、指导者的角色，具体活动以小组的形式进行（每组5人为宜）。各“学习共同体”要把自己收集到的研究数据、资料等在共同体内进行研讨整理后，进行初级阶段的研究成果展示，包括主题、内容、方法等。由此，通过现场的展示汇报，师生的点评、质疑与建议，形成信息资源的共享，智慧的共享，确定学生创意任务的努力方向与目标，在此过程中，也有效地促进了学生自我认知策略和自我意识的形成，还有利于增强学生综合分析和解决问题的能力。

4. 汇总整合，实现创意

在前一个阶段，汇报展示和共享智慧的基础上，进入学生独立完成创意任务的阶段，教学可延伸至第二、第三课堂，学生根据在信息共享阶段教师或同伴对自己的质疑与建议，进行系统的构思、研究、撰写、修改，直至完成创意作业，实现创意目标。从教育心理学角度来看，这一过程是学生已有经验与新知识之间建立链接与联系的过程，这是学生获得融会知识必经阶段。

5. 综合评价，建议反馈

经过前四个阶段的学习，学生通过学习共同体已经完成在老

师指导下的创意任务,在“学习共同体”活动中,作品质量如何,最终的裁判权不完全在教师,小组成员首先自我总结反思,总结收获与体会,组内互评,给出相应评分,形成书面的总结,老师根据作品为该小组总体打分,然后再根据同学的总结及现场表现,分别给分,并给予学生书面反馈意见与修改建议,促进学生进一步后续学习,改进完善,或公开发表,或参加科技作品竞赛,或申报各类大学生创新创业项目等。

总之,“学习共同体”以其固有的特点与传统课堂教学相结合,不仅能促进各种相关学习资源的合理利用,促进学生对理论知识的系统理解,还能有效地为学生提供一个相互交流的平台与机会,这也正是能力本位教学最基本的内涵要求。公共事业管理专业课程与教学中案例、项目、课题、策划方案展示等的完成,主要通过这种基于“学习共同体”的五阶段教学模式完成的。

第三节 师生成长共同体

共同体强调人际的心理相容与沟通,在于发挥群体动力的作用。基于此理念,课题组在实践中进行了学生教师“学术共同体”与“学习共同体”创构实践,“两个共同体”协同发展,融合发展,逐步把共同体理念运用到师生活动,以整个社会背景为后盾,以校内外资源为依托,以师生个体及群体的共同成长为价值取向与追求,通过师生对话、交流、协作、反思等,自愿组合形成的师生组织,就是高校师生成长共同体。

一、师生成长共同体的特质^①

(一) 参与的主体性

师生成长共同体活动的实施者和参与者都是师生自身。这就

^① 本部分内容是根据刘信阳、何云峰在《高等农业教育》2014年第4期发表的论文《论高校“师生成长共同体”》修改完成的。

意味着成员不仅具有享受活动成果的权利，而且还有对活动的组织、开展负责的义务。因此，对共同体成员提出了更高的要求，即参与要有主体性，师生活动参与都必须是自觉、自主、自愿的，并且必须切实融入到活动中去，作为成长共同体整体必不可少的一分子。

（二）知识的共享性

师生成长共同体的活动过程实质上就是知识共享的过程。从知识共享的机制看，①在共同体中，教师、学生因关注领域及信息获取渠道的不同，各自都携带了大量的信息，这种异质性为知识共享提供了强大的信息源；②彼此的沟通，拓宽了知识流动和传播的渠道，使知识的交流与更新贯穿于活动始终；③随着共同体的发展和影响力的增强，知识的接受群体也逐步扩大，知识接收者对知识进行吸收、整合和重构便形成了新一轮知识的共享过程。

（三）活动的交互性

活动的交互性之所以能实现，主要依赖于3个因素：成长共同体内个体的差异性、共同体的系统开放性、共同体管理的民主平等性。组织活动的交互性也表现在3个层面：①个体间的交互，师生、师师、生生间交互；②个体与群体的交互，无论教师还是学生个人都可以自由地参加一个以上的师生成长共同体组织和活动，实现个体与不同群体的互动；③群体之间的互动，除个体不同的群体参与所带来的零星的群体交流外，各成长共同体也有意地加强沟通合作，取长补短。

（四）成长的渐进性

在师生成长共同体中，师生的成长都沿着从旁观者、同伴到成熟的示范者这一轨迹前进，即从边缘参与者到核心成员，从“学徒”到“新手”逐渐成为“专家”的过程。这就决定了共同体成员有机会通过合法的边缘性参与学习、活动和身份确立。“合法”指随着时间的推移和经验的增加，合法使用共同资源的程度，“边缘性”指成员在共同体中对有价值活动的参与程度和

离核心成员的距离。

（五）系统的开放性

系统的开放性包括3个方面：①活动时空的开放性，高校生成长共同体突破时空限制，既有机地将实体的“三课堂”融合起来，又借助信息技术实现了异地沟通；②系统准入性，师生成长共同体强调参与的人员身份的多样性，能够以开放的胸怀接纳各方参与者；③系统的开放性还体现在活动内容和目标的丰富和开放性上，活动面向更广泛的社会需要，跨越学校教育与社会生活的鸿沟。

二、师生共同成长、和谐发展对师生双方的要求

（一）教师：观念转变与实践探索

教师是成长共同体的参与者、指导者，也是受益者之一，对其发展起重要作用。首先，教师要改变教育观念。要树立正确的人才观，培养德、智、体、美全面发展，知识、能力、素质协调统一的创新型人才。要树立新的教学观，变“演员”为“导演”，变单向灌输为双向交流，给学生更多的空间和关怀，实现真正的以学生为本。其次，以问题为驱动，探索实践课程。以问题为驱动，便于深入探究，但在实施时，要注意基础知识的夯实以及课程方案的灵活性、可操作性，使课程更具生成性，改变照本宣科的局面。最后，要创新评价机制。对于学生学业评价，应以促进学生发展为目的，终结性评价与过程性评价相结合，在书面考试的基础上讲求多元化。

（二）学生：主动参与及主体发挥

学生是成长共同体参与的主体，因此，对其发展有不可替代的作用。为使共同体不断壮大，①应该发挥主体意识，理性参与活动。成员应找好自己的位置——共同体组织中不可或缺的一分子，以主人翁的态度对待共同活动，加强内部协作，积极为活动的开展及共同体制度的完善与建设献计献策，不做有损于共同体声誉的事，努力创新活动，提高组织与活动质量，增强共同体内

部凝聚力；②要重视比较优势，实现群体发展，共同体结构已从基于同质性到基于异质性转变，追求的不仅仅是步调的统一，而是具有个性的主体的相互协调，和谐共生，因此，在共同体组建之初应该本着“组内异质”的原则，吸收各具特色的成员，在活动中，不排除异己，发挥兼容并包的大学精神，尊重各种观念，鼓励思维发散；③加强网络利用，摆脱地域限制，随着共同体理论的发展和网络的普及，共同体成员实现了由生活在同一地域到成员关系的“脱域”，由网络连接的共同体成员可摆脱距离的限制，对同一主题进行沟通交流，甚至可以网上完成一些活动模拟，像“网上交流和在线帮助”“专题学习网站”等都为共同体发展提供动力。

上述两个“共同体”是联通互动的，教师在“研”“教”中成长，学生在“研”“学”中成长，教师指导学生，学生帮助教师，二者互促互助，甚至许多学生与教师的合作并未因毕业而止，上研的同学均与“学术共同体”的教师们保持良好联系与合作，共享新知识、新进展。共同体由“实体”变“虚拟”，但最终是师生均取得实实在在的共同成长。

小 结

公共事业管理专业教师学术共同体建设的发展定位是：将学科方向与成员基础，统筹规划，锁定农业科教管理为主的研究领域。在团队建设方面，带头人引领，以团队成员的良性竞争为驱动力，形成实体团队、虚拟团队互为补益的颇具生命活力的团队发展势头。在运行机制方面，建立运行、利益、激励“三位一体”的学术团队管理机制。在组织机制方面，充分利用网络平台，组织多样化多向度的交流，创造生动活泼和谐融洽的良好团队氛围。

学习共同体是为完成真实任务/问题，学习者与其他人相互依赖、探究、交流和协作的一种学习方式。学习共同体有三种样

态，即：交流研讨式的课堂学习共同体、自发任务型的宿舍学习共同体、导师引领型的学习共同体。“学习共同体”教学模式是在整合传统教学模式优点的基础上，创建的一种具有共享性、实践性、交互式、生态化等特点的教学新环境，并形成独具特色的5阶段教学模式，即：①剖析要点，创意任务；②协同合作，收集资料；③汇报讨论，共享智慧；④汇总整合，实现创意；⑤综合评价，建议反馈。

共同体强调人际的心理相容与沟通，在于发挥群体动力的作用。基于此理念，课题组在实践中进行了学生教师“学术共同体”与“学习共同体”创构实践，“两个共同体”协同发展，融合发展，逐步把共同体理念运用到师生活动，以整个社会背景为后盾，以校内外资源为依托，以师生个体及群体的共同成长为价值取向与追求，通过师生对话、交流、协作、反思等，自愿组合形成的师生组织，就是高校师生成长共同体。师生成长共同体具有参与的主体性、知识的共享性、活动的交互性、成长的渐进性和系统的开放性五大特质。师生共同成长和谐发展对师生双方的要求是：从教师来说，要进行观念转变与实践探索；从学生来说，要主动参与及发挥主体性。

第十章 能力本位育人改革 探索及成效

在基础薄弱、发展空间受限的条件下,针对人才培养目标定位趋同、课程体系设置偏差、教学过程要素协同不足等问题,山西农业大学公共事业管理专业于 2005 年 10 月正式启动专业办学与人才培养改革,历时 10 年,走出一条地方农科院校非主流专业“低起点、内涵式、特色化”的改革新路。

公共事业管理专业教学改革团队从初期对能力本位教育理念的不断思考和凝练,到中期应用基本理念进行深入的教学改革实验实践,直至最终逐渐形成“以培养学生职业胜任力与可持续发展的社会适应力为目标”的能力本位教学模式,收到明显的改革成效,一届届的学生伴随着实验改革的深入推进而快速成长,他们有的在校期间成功申请国家、省级、校级大学生创新创业项目,有的成功发表研究报告、学术论文,有的获国家级、省级、校级、院级的各类创新、创业、调研奖项与荣誉,学生考研深造、就业发展捷报频传,受到学校、全省及社会各界的广泛关注,教师“学术共同体”也不断取得科研学术与教学学术的协同发展、快速发展。

第一节 育人成效及成果评价

一、育人成效

历时十多年的实验实践,本校 2003—2013 级公共事业管理专业、山西农大信息学院 2007—2009 公共事业管理专业的学生受益,校内其他专业及校外也有一定的应用受益。

（一）人才培养成效

1. 科研训练

公共事业管理专业学生持续开展“研究性课题”训练，已编印 8 辑《公共事业管理专业研究性课题训练报告集》，以此为基础，不断延伸拓展，公共事业管理专业学生已经成功申请 22 项（次）国家、省级、校级大学生创新创业项目，并在《教育理论与实践》《中国农业教育》《煤炭高等教育》等全国性学术期刊公开发表学术论文，仅 2012—2015 年，学生就发表近 70 篇学术论文、调研报告，另外还有学生 100 多人次参与获省、校、院各级创新、创业、调研奖 40 多项，学生的发现问题、分析问题及解决问题的能力得到提高。

2. 考研深造

在历年考研中，公共事业管理专业学生凭借自身较好的综合素质，被教育学、教育经济与管理、行政管理、心理学、金融学、法硕等多学科录取，共有 52 人考取研究生，其中 1 人考取世界知名高校悉尼大学，18 人被华东师范大学、西北工业大学、陕西师范大学、西南大学、东北师范大学、华中师范大学、华南理工大学、武汉理工大学等 985 或 211 高校录取，约占考研人数的 37.5%，公共事业管理专业的毕业生在国内各高校工作的达 10 多人。

3. 综合素养

公共事业管理专业学生积极参与学校、学院组织的各级各类实践、调查、支教、文体、公益等活动，并获得了多种奖项，表现出良好的综合素养。其中，共有 6 名学生获得山西农业大学共五届“双十之星”，其中刘信阳同学获得 2012 年中国大学生自强之星提名奖，11 名学生获省级三好学生、省级优秀毕业生、省级优秀共青团员、省级优秀学生干部等省级以上奖励。

4. 就业去向

公共事业管理专业开展基于能力本位目标的协同育人改革，根据多元社会需求进行培养目标定位的转向，多维的培养目标已

初显效果，毕业生大多活跃在国内高校、教育行政部门、政府部门、金融、煤炭、医院、出版社等大型企事业管理岗位，有的在大型企业驻外机构任职，有的在基层乡镇村官岗位服务，还有的成功创业发展，就业去向多样，发展良好。

（二）校内外应用

1. 校内应用成效

2006—2013年，学校反映本科教学工作动态的《教学信息》刊物，9次向全校推荐公共事业管理专业开展的全程案例教学、研究性教学、经典导读与训练、多样化考试改革等教改做法。同时由该专业教师“学术共同体”指导完成的关于课程设置、学习动机、隐性逃课、专业导学课的开设等10多篇教育教学类专题调研，为学校教学管理工作提供了有益启示与借鉴。

本校近20多个文科类本科专业及面向全校的公共选修课都曾借鉴该课题组提出的“创生取向”课程教学理念，开展“三个课堂”联动，教学过程诸要素协同，进行生动有效的教学改革实践，如在英语专业组织英语社团活动，原汁原味演话剧，调动了学生课外自主学习的积极性与能动性；艺术设计专业师生协同、课内外协同，开展山西民间“世界非物质文化遗产”调查，加入现代设计元素，推出布老虎等设计作品，并进行了市场化探索，让学生在“三个课堂”的联动学习中，提高了能力，增强了素质，还有学生主持了国家级大学生创新项目；思想政治理论课开展“三课堂”联动教学，激发学生平时学习、关注社会家国天下的责任感。还有一些非文科专业的教师，对成果也进行了借鉴。如植物保护等农科专业借鉴“三课堂”教学做法，提出“三维互动”教学模式。

2. 校外应用成效

山西农大信息学院推广“教考合一、做学合一”教学做法。太原师范学院等数10所省内外高校借鉴本成果中“发展性评价、创生课程与教学、三课堂联动模式”等理念做法，均有良好反馈。

二、创新评价

成果是在主持完成山西省高等教育教学改革项目、山西省教育科学规划项目、山西省哲学社会科学规划项目等 7 项省级课题基础上完成的。累计发表相关论文 40 多篇,涉及能力本位基础研究、能力本位课程与教学研究、能力本位考试与评价研究、能力本位之学生主体性、社团共同体研究等方面主题,其中在核心期刊发表学术论文 26 篇,被引达 298 次,下载达到 1 万多频次。

其中,成果已被北京大学、北京师范大学、中央民族大学、复旦大学、南开大学、西北农林科技大学、大连理工大学、湖南大学、中南大学、哈尔滨工业大学、华中科技大学、华东师范大学、吉林大学、中南大学、山东大学、兰州大学、电子科技大学、中央财经大学、北京交通大学、华中师范大学、苏州大学、天津医科大学、东北林业大学、中国矿业大学、西南大学、南京理工大学、陕西师范大学、湖南师范大学、东北师范大学、南京师范大学、上海外国语大学、南昌大学、华北电力大学、中国石油大学、西安电子科技大学、华中农业大学等 36 所 985 或 211 高校学者引用达 60 多次,被包括 10 所 985 或 211 院校在内的硕博论文引用达 59 次,其中所引文献为核心期刊论文 40 多篇次。

经万方知识脉络分析(2007—2013 年),本成果 5 篇(次)论文列为同类研究 10 篇经典文献之一,3 篇(次)被列为 10 篇研究前沿文献之一。

华东师范大学编辑出版的《中国高等教育研究新进展》(2009、2011),曾专题介绍山西农业大学公共事业专业“五维一体”的发展性评价的经验,以及学生学业评价理念的研究探讨等。

具体创新点(此处相关数据均经 CNKI 检索)如下。

(一) 研究方法创新

在《高等理科教育》(RCCSE 中国核心期刊,2012.04)发

表《基于能力本位的公共事业管理专业教改路径选择》，系统阐述本科能力本位教育理念，在全国同类院校首次运用“扎根理论”方法，构建2大维度、5个范畴、32个能力观测点的公共事业管理专业能力体系（2015年做了进一步修订）。

（二）教学理念创新

在全国同类高校教学改革中首次倡导并实践基于“创生取向”的课程教学理念，在2015年8月在《教育理论与实践》发表《关于S高校一个专业的课程实施的叙事与反思》，系统总结课题组所在公共事业管理专业“创生取向”课程教学改革的做法。

（三）课堂组织创新

在《中国大学教学》（CSSCI、中文核心，2012.08）发表《农科高校“三维互动”开放式教学模式初探》，率先在全国同类院校中提出并实践“三个课堂”的教学组织形式，集成考虑课堂、课程、学习方式的协同效应。

（四）学业评价创新

在《中国大学教学》（2011.08）发表《基于发展性评价的“五维一体”学生评价创新》，首次提出“五维一体”的发展性评价新体系。

三、推广价值

山西省教育厅充分肯定成果的理论与实践价值，连续两届获山西省高等学校教学成果一等奖；知名院校298次引用，证明成果具有潜在理论价值；全国同类院校应用成效证明其同类院校的推广价值。2013年3月在北京师范大学、北京外国语大学、山西大学、中北大学、太原师范学院、太原工业学院等10多所院校就“三个课堂”专题调研显示，超过48%的教师仍以单一讲授为主，而有接近70%学生欢迎互动式、案例式教学，这意味着本项改革成果具有前瞻意义，具有较大的推广应用空间。

第二节 “学”与“教”的心灵感言

公共事业管理专业能力本位教学改革探索，走的是“教育行动研究”的路子。按照教育行动研究的范式要求“按研究设计进行教育行动，并对行动进行记录，搜集证据并确认在什么程度上实现了教育目标；对相关材料进行整理加工，总结行动与目标之间关系的一般性原则；在教育实践的情境中进一步对这些原则加以检验”，作为研究者、行动者，公共事业管理专业的老师们及历届的同学们克服困难、创造条件、携手前行，在进行大胆实践实验的进程中，他们用心实践、用心体悟，在前行的路上留下一串串稚嫩的改革印记，这是历史的记载，更是师生心灵的交汇点。

下文呈现的“学”与“教”的心灵感言，均来自于多样化课程特色改革过程中，借此分享与大家。

一、学生心灵感言与反思

10多年的教学改革实践中，历届公共事业管理专业的学生对于发生在自己身边的改变都颇有感触，也最有发言权，因为他们不仅是教学改革的体验者，也是最终的获益者。以下感言摘自《专业导学》《管理学原理》《知识管理导论》《经典导读》《教育科研方法》《教育项目策划》等课程收回的感言实录。

（一）“行动过程”的感言

在能力本位教学理念的指导下，公共事业管理专业课程教学都发生了悄然的改变：或者将理论知识与更多地与社会时事、生活实例相融合，或者将教学活动的主体真正转移到学生身上、由学生自己来学习、讲授课程内容以及学习心得。教学方式的改变，带来的是学生精神面貌的改变、能力素质的显著提高。

1. 专业导学：以“精细规划”为学生“指明方向”

大学第一年，公共事业管理专业的教师们就在第一学期的

《专业导学课》上传达能力本位教学理念。这个只有 0.5 个学分、8 个课时的课程，却成为公共事业管理专业学生能力本位课程系列的开幕大戏。公共事业管理专业 2013 级学生的专业导学课要求学生为自己精心制作一份“大学四年学习生活规划图”，这一规划图需要结合家长、老师和同学们的建议，考虑自身发展需要，制订切实可行的行动计划。当这个规划图明确后，学生就能够明白自己在大学 4 年将要做什么事、将要锻炼哪方面的能力，同时也更容易接受其他课程的实践活动。

公共事业管理专业 2013 级在校生陈琳和范若冰说，“刚开始时，很多同学对自己的发展规划并不明确……老师们多次通过 QQ、电子邮件和短信的方式，对大家的思想和规划作用做出指点……明白了规划制订的方向后，学生们纷纷行动起来，制订属于自己的大学规划。有的深入图书馆，查取自己将要阅读的书单；有的约出学长、学姐，细细询问大学的具体事宜；还有的不时与老师家长促膝谈心，希望写出最适合自己的完美规划……经过近两个月的时间，经过谨慎而细致的修改，一张张详细而完美的规划呈现在大家面前，同学们既激动又感动。制作完成上交的那一刻，我们意外地感到自己的大学不再那么迷茫，脸上洋溢着成功的喜悦。”^①

2. 管理学原理：以“全程案例”促学生“能力发展”

管理学原理课程改革特色，在于授课的全程进行案例教学，并且以学生自发组成的“学习共同体”为单元进行案例研析。逐年进行，不断完善，不断深入，不断推陈出新。

公共事业管理专业 2011 级学生徐莹总结道：“一个学期下来，我们共进行了 5 次案例分析，从上海染色馒头事件到通用公司管理机制，再到国家三个中长期战略发展规划纲要，每一次都

① 该内容摘自公共事业管理专业 2013 级学生陈琳，范若冰撰写的文章《精细规划，为大学生活指明“航向”——公共事业管理专业〈专业导学〉教改侧记》，来源于山西农业大学教务处网站。

是经过小组的精心讨论，小切入、深挖掘，查阅各种资料，结合所学理论，从理性的高度，深入挖掘出每个案例背后深层次的东西。”

公共事业管理专业 2012 级学生赵晓杰则提到，“随着案例实践练习环节逐步深入展开，很多小组显然开始放得开了：有的小组不再是单纯讲解，而是用更生动的情景剧活跃了课堂气氛；有的小组别出心裁，辅之以道具，让实践练习环节展示得更趋完美；还有的小组生怕大家对他们的讲解有疑问，特地在黑板对关键词语进行标注；甚至在第三次的实践练习时有两个小组大胆采用辩论对抗的形式，有理有据、有始有终，辩论场面精彩不断，虽然在论据上还有待进一步完善，但大胆的尝试已经很让人欣喜了……从一开始的拘谨到后来形式多样和丰富多彩的内容，还有的小组甚至突破性地选择实践练习环节中用全英文讲解……大家都被这种新颖的方式所吸引了，也被这位同学的勇气所震撼了！^①”

学生们通过案例的准备、讲解，不仅能够学到课程中的理论知识，而且能够锻炼搜集、整理信息的能力、理论联系实际的能力和语言表达的能力。

该课还开辟有博客平台（<http://blog.sina.com.cn/u/2660147097>），老师要求学生针对所学教材发表读后感言，还展开“管理学散论”博文竞赛等。许多学生都表示，在学期末重新翻开课本时发现，每个知识点历历在目，有趣的案例分析场景如在眼前，一篇篇洋洋洒洒的博文，理论与实践结合效果显现出来。

3. 知识管理导论：以“课堂翻转”展“学生风采”

知识管理导论，对于山西农业大学公共事业管理专业 2011

^① 该内容摘自公共事业管理专业 2012 级学生赵晓杰撰写的文章《全程案例实践 促发兴趣能力——公共事业管理学院公共事业管理专业〈管理学原理〉特色教改侧记》，刊登在山西农业大学教学信息 2013 年第 4 期上。

级的学生来说是一门新课，也是一个极富挑战的课程。教师要求学生结合教材内容选择题目进行讲解，也可以将教材内容拓展、自选讲题。30 分钟的讲解让学生们费尽心思，从内容到形式的不断突破、不断创新也让他们的独特风采展现得淋漓尽致。

公共事业管理专业 2015 届毕业生张慧萍在她的教改侧记中就记录了身边同学们的反应，“上过该课的马涛说，老师的教学让你感觉身临其境，对某个问题的探讨就好像我就是那个主人公一样，那个时候我的思维必须转动起来，设身处地、切合实际地去分析那个问题，特别受益。黄文学说，喜欢老师的教学课堂，是因为我能够真切表达我自己对某个问题的看法。魏小敏说，老师的课堂上总是充满了挑战和冒险，如果你不努力在课余做工作，那就只能在课堂上丢人了。王莹说，这个课堂真的翻转了，哪里有老师这样上课，对我而言很有挑战，我必须努力做足功课才能跟上老师、同学的思维。”^①

4. 经典导读：以“读书报告”搭“知识情感”

在系列教学改革中，经典导读课程也做出了相应的调整：将教学主体转换为学生，请学生根据自己的喜好选择、阅读过某一本名著后再进行梳理、报告，一方面报告经典、名著中陈述的观点，另一方面交流自己的感受与看法。该课程十分注重课堂监控、鼓励创新，涌现出如申姣姣、崔强、吕俊达等一个又一个“吃螃蟹”的同学。

公共事业管理专业 2009 级学生刘信阳认为，经典导读与训练课“以其科学的理念、独到的形式、有序的程序、有效的控制，形成了较为完备的教学模式……既是一次大胆的尝试，又是一次创新与突破”。

对于课后的收获，刘信阳总结道“这门课程不仅解决了我们

① 该内容摘自公共事业管理专业 2011 级学生张慧萍撰写的文章《“翻转课堂”转出别样教学效果——公管专业〈知识管理导论〉课教改创新侧记》，来源于山西农业大学教务处网站。

阅读量不足、专业基础不深的问题，而且拓宽了我们的视域，提高了我们的文化素养……通过课堂报告及讨论，不但增强了同学们的实践、表达与创新能力，而且增进了师生、生生之间知识与情感的交流。”^①

5. 教育科研方法：以研究性课题锻炼科研能力

公共事业管理专业的《教育科研方法》课程不仅从理论上给学生讲授具体的科研方法，而且注重从实践中锻炼科研方法的应用能力。每个学习小组参与一项具体的研究课题，按照“选题—研究设计—搜集资料—整理分析资料—撰写研究报告—总结和评价”等阶段依次进行实践，通过整个实践过程锻炼学生的科研能力。2006年以来，《教育科研方法》结业考试卷中总会出现一个论述题，要求总结自己参与研究性课题的经验。

现将部分学生的感言摘录如下^②。

[2005级付强]在整个调研活动的过程中，我们发放问卷，并到图书馆上网，利用所学的文献索引寻找与我们所研究客体相关的文章或著作，并仔细阅读，对我们的研究有很大帮助。我们用调查的数据与参考文献相结合，理论联系实际，最终得出我们的研究报告。在调查的过程中，我们增强了与陌生人交流的勇气和能力，使自己得到锻炼，并且在编写最后的调研报告时，由老师为我们讲述了报告论文的规范格式、表格在文中的应用及需要注意的方面、文章的结构布局等，使我们受益匪浅。

[2009级李朋飞]一个团队完成项科研任务，一个导演完成一部电影，一个小孩完成他自己设计的积木……这些，这其中的过程，都是他们珍藏的回忆。如今我们也完成了一个课题，看着这一行行文字，一个个表格，一份份问卷，我很感慨。刚开始，

① 该内容摘自公共事业管理专业2009级学生刘信阳撰写的文章《问渠那得清如许，经典源头活水来——记山西农业大学公共事业管理专业首次经典导读与训练课程》，刊登在山西农业大学教学信息2012年第5期上。

② 摘录于2006、2010、2011、2012、2013年山西农业大学《公共事业管理专业研究性课题报告集》。

我们对它有浓厚的兴趣，我们曾经热烈的讨论，满怀信心的查资料，但慢慢地感觉它有点乏味，也有对它有意无意地忽略，磕磕绊绊中走到了最后，最终在紧张的协作中完成。感受最多的还是团队合作力量和在团队合作中的那份动力，最后的排版，我们在机房从上午9点一直待到下午4点，直到最后的完成，如果我一个人的话，是如何也坐不住的。感谢亲爱的伙伴们，和你们在一起的时候让我感觉有无穷的动力与快乐。

[2010级刘玉萍] 通过这次的课题研究，我得到一些感悟和收获：大学生活我们应该抓住一些有用的时光，为自己的人生积累一些经历，让大学生活更加充实，让大学不至于成为流水，太过匆匆；时间是挤出来的，争取每分每秒，才能不虚走大学路；理论联系实际，课本知识必须在实践中加以体会，加以凝固，实践得真知；通过查找大量文献，阅读大量文献，开阔了视野，获得了很多知识；体会到了合作的重要性，任何事情不是一个人能独立完成，要善于借助他人的力量，群策群力。

[2011级张慧萍] 这次科研过程是我走进山西农大以来觉得最有意义的一件事，它全方位地锻炼了我的能力与素质。首先，我的心理承受能力得到了极大提升；其次在管理团队的过程中，让我明白了团队合作的重要性与迫切性；再次，我的人际协调能力、语言交流表达能力、逻辑思维能力、写作编辑能力、计算机运用能力、统一的组织协调能力、专业的术语表述能力都得到有效提升，同时也增长了知识，提升了自信，开阔了视野。

[2012级张小利] 人生就是要不断从实践中感悟，正如，从课题的实践操作中我获益匪浅一样。从课题中我深刻体会到，只有带着解决问题的心态去研究，才有现实的意义与价值，而“大学生课外阅读”课题正是我们身边要解决的实际问题。我们对此进行了深入研究与探索。深入实践才能体会实践的艰辛，体会到做课题并不是一个简单过程。我们要学会在琳琅满目的文献中分辨、筛选，其中最精髓的部分为我们所用。我们要对回收的问卷进行一张张、一道道题的统计。我们也要几个小时，甚至一整天

的静坐在电脑旁，一边思考，一边撰写……但是，我们很开心。因为，一万余字洋洋洒洒的论文呈现出来时，我们看到了自己辛劳的结晶。回头再看看一路的奋斗历程，就会有种感动与欣慰。我自豪我有一支给力的团队，对于我的分配与督促，她们总是积极的接受与配合，并积极完成任务，在实施过程中也总是积极沟通交流，才保证了我们课题的圆满完成。

（二）学生参与多样化考试的感言

在发展性评价理念指引下，公共事业管理专业以学生学业考核改革为抓手，以“过程性、结构性、全程化”的考核促动了“教考合一、考学结合”，有效地激发了学生学习的主体能动性，也深深地触发学生学习观念的转变，使他们对大学的师生关系也有了新的认识。

1. 专业导学：以“社会调查”助学生“长见识、长才干”

2011—2015年的五年间，公共事业管理专业的专业导学课持续以“社会调查”为考核办法，要求学生从事公共事业管理工作的人员进行调查，并对调查结果进行初步整理、报告。“这种陌生的、新潮的考查方式”曾让初入大学的新生们措手不及，但在任务驱动下，同学们不得不开动脑筋、行动起来，一路摸索，一路前行，在蹒跚中学步，开始了人生中第一次社会调查。在经过不断的尝试—失败—再尝试之后，每个学生最终都能勇敢地挑战自我、顺利完成考核任务，增强自主学习与动手能力，锻炼理论分析、实例研究、应用写作等多方面的基本能力，以及在调查过程中应对各类突发事件的处置和应变能力，培养了耐力、激发了潜力，能力素质在不知不觉中得到了锻炼。

2. 管理学原理：以“案例报告式考核”提升“学生素质”

管理学原理是公共事业管理专业的一门核心课程，在考核方面，授课教师将小组的案例报告表现作为最终考核成绩的一大部分。除此之外，这门课程的考核还包括其他方式，其中最为典型的有两种：一个是学期末的综合性案例报告，另一个则是结合平常的案例教学而精心调整过的期末闭卷考试。

对于综合性案例报告，公共事业管理专业 2011 级学生徐莹总结说，“有了平时案例分析的经验作基础，每个小组都有有条不紊地策划着……我们组研究杭州汽轮有限责任公司的成功史，学到了好多新的名词——CIO、手脚企业、躯干企业和大脑企业……王霞组研究肯德基发展历程，赵丽霞组分析吉利收购沃尔沃事件，郭晓琳组研究富士康跳楼事件。印象最深的是研究汾酒集团成功因素的郑洋博组，他们在杜牧的《清明》一诗和古典的音乐声中开始分析，这样的形式令人耳目一新……整个过程井井有条，在上面讲解的小组也精彩万分，现场掌声此起彼伏，每组的研究内容都吸引众人眼球，让观众们都为之一叹”。

这些案例最后也被要求发布在公共的博客平台上（<http://blog.sina.com.cn/u/2660147097>），供所有师生课后继续学习、评价，现截取其中一个案例，见补充材料 10-2-1。

补充材料 10-2-1

创新在企业中的作用

公共事业管理专业 1102 班

沈宏娇 李肇东 宋四千 马超

创新有 3 层含义：第一是更新，第二是创造新的东西，第三是改变。作为企业的一种基本职能，创新在经济、商业、技术、社会学以及建筑学领域中有重要地位。在经济背景中，企业经营的一般目标是“通过满足市场所反映的社会需要来获取利润”。手机行业就是一个很好的例子，苹果公司敏锐地发现了人们对触屏产品的潜在需求，创新出 iPhone、iPad 等产品。结果这些产品风靡世界，苹果的股价也从 100 美元一度飙升到 600 多美元。反观手机行业曾经的领头羊诺基亚，正是因为没有及时意识到消费者的这种潜

在需求，在竞争中败下阵来，渐渐失去消费者的宠爱。自苹果推出 iPhone 到今年 4 月，诺基亚市值已下降近 700 亿欧元。

技术创新是企业创新的主要内容，企业中出现的大量创新活动是有关技术方面的，它是一个企业增强市场竞争力的重要途径。技术水平是反映企业经营实力的一个重要标志，企业要在激烈的市场竞争中处于主动地位，就必须顺应甚至引导社会技术进步的方向，不断地进行技术创新。德国西门子公司经过深入研究，认为楼宇节能改造的潜在需求巨大，于是大力发展楼宇节能技术。有了这些技术后，西门子没有坐等客户，而是主动帮助客户挖掘其潜在需求。方法颇为特别：客户不必承担任何费用，楼宇节能改造的资金和技术全部由西门子投入，用节能收益弥补项目成本。由于节能收益远大于项目成本，双方都能受益。就是通过这种能源合同管理模式，西门子已在全球范围内帮助改造了超过 6 500 座大楼，节能总额超过 10 亿欧元。

管理制度的创新也是企业创新的重要内容之一。索尼创建于二战后的一片废墟之中，然而，这家曾经创造过日本品牌神话的企业，却在 21 世纪初开始出现了衰退，如今已俨然成为一位迟暮的老人。最先出现问题的是索尼引以为傲的支撑业务——彩色电视机，20 世纪 90 年代末，电视机开始出现从 CRT 显像管向液晶和等离子面板过渡的技术趋势，按照索尼的创新能力，应该在当时就推出平板电视，但索尼的管理层却犹豫不决，没有做出转型的决定，2003 年，索尼的危机在业绩上彻底反映出来。索尼公布的业绩显示，电视机这一主营业务在 2002 年第四季度出现了高达 9.26 亿美元的巨额净亏损，开启了索尼电视业务连续 8 年亏损的序幕。

综合上述 3 个例子，我们小组认为，一个企业要想在竞

争中取得领先，必须要重视创新对企业发展的作用，不断提高企业的自主创新能力。^①

备注：公共事业管理专业 1102 班学生张慧萍对该组案例报告的评价是：“总体上来看，他们组对本次案例是做了一定准备的，整体感知思路清晰，用 3 个案例分别描述了创新的作用，以及从不同的维度如理念、科技、管理制度 3 方面的创新，以苹果、诺基亚、西门子和索尼等世界大牌公司为例，颇具国际视野！从沈宏娇本人的案例陈述上来看，声音洪亮，气场相对较足，能看出她比较能稳场和热场的能力！但在报告过程中，一直拿着资料、把自己的脸都堵住了，和同学老师的眼神交流比较缺乏，肢体语言比较少。”

对于期末的闭卷考试，公共事业管理专业 2009 级毕业生刘信阳评价说：“单选题在更加自由的基础上注重对知识的灵活应用能力的考查，更能反映出同学们对课堂学习的深入与细致情况；案例分析采用课堂上已讲述过的案例，考查大家对已讲过的知识的总结巩固能力；名著评介 1 题占 5 分，就是看看同学们是否认真读过老师提到过的管理学方面的名著，对于平常学习认真的同学来说，答好不在话下。”

总之，授课教师始终希望能够通过多样化的考核方式对学生的综合能力进行评价，而学生们经过这样的锻炼也取得了很大的收获。

公共事业管理专业 2008 级刘慧曾表示说：“管理学原理课程，在传统教学的基础上有了新的变革与创新……通过这次学习，我们充分运用了信息化手段，使管理学学习融入生活，让知识形象化，在学习中也意识到了团队合作的魅力，感受到了这种活跃气氛和积极精神带给我们的乐趣。”

① 该内容摘自公共事业管理专业 2011 级学生沈宏娇等撰写的博文《创新在企业中的作用》，来源于公管 2012 的博客。

3. 经典导读：以多种方式报告读书心得

经典导读课的教学虽然以当场的读书报告为主，但却同时兼顾到购书、读书笔记、PPT 展示、博客参与等多项计分环节。学生们可以在多种方式下报告自己的读书心得，与老师或同学形成思想的碰撞与交流。相应的考评细则也新鲜出炉，成为指导学生提高自身能力的指南。

公共事业管理专业 2009 级学生刘信阳曾经评价说：“本课程的考核评价是在课程进行中根据学生的综合表现给出的，更加公平、公正、合理。在课程开始前老师就制定出了清晰而明确的课程考核细则，有助于教学的切实开展。增强了同学们的实践、表达与创新能力，而且增进了师生、生生之间知识与情感的交流，有助于良好学习氛围的形成^①。”

经典导读课同样设置了一个公共的博客平台（<http://blog.sina.com.cn/u/2767494893>），学生们的读书报告在这个博客平台上同样能够查询到，也给他们创造了一个继续讨论的机会，让他们在课下把课堂上意犹未尽的讨论深入下去，同时也使学生把读书热情、思考热情延续了下去。许多学生都表示，这种考教合一、考学合一的形式，是有生以来感触最深的考核方式，“课堂即时讨论，博客异步互动”做法，其意义已经远远超过了一门课程的本身。

总之，经过一系列严格训练后，公共事业管理专业的学生已经能够独立进行案例分析、项目策划，独立开展课题的研究、完成合格的学术论文，甚至在学术期刊上公开发表，这不仅是对学生能力素质的检验，也是对能力本位教学改革效果的肯定。从目前已掌握的毕业生的相关表现与良好发展，与学生在校期间的能力本位的训练不无关系。

^① 该内容摘自公共事业管理专业 2009 级学生刘信阳撰写的文章《问渠那得清如许，经典源头活水来——记山西农业大学公共事业管理专业首次经典导读与训练课程》，刊登在山西农业大学教学信息 2012 年第 5 期上。

二、教师的感受与教学反思

在能力本位教学改革中，如果学生是近距离的体验者和最大的获益者，那么教师就是直接的执行者和共同的获益者。教学改革的落实离不开教师的精心设计和严格执行，而教改的过程及成效同样给教师带来极大的收获。

（一）对教学过程的感受

在十多年的教学改革过程中，公共事业管理专业教师共同参与与最多的是“经典导读”课。这门课程从最开始的选购名著环节就需要每位教师提供名著清单，在交流读书心得时也有各位教师的现场聆听和点评。因此在提起能力本位教学改革时，所有的教师最先想到的就是这门课。

张丽老师将该课程的实施方式与自己读研期间的经典导读课程进行了比较，感到“在这次的经典导读课程中，教师真正地发挥了‘导’的作用：列书目时，教师只是‘导’，只是避免学生选书时的盲目，真正‘读’的还是学生，展示读书报告的也是学生；读书报告展示之后，教师再度发挥‘导’的作用，对读书报告者给予点评，肯定其优点，在此基础上对其尚待完善的方面提出要求或希望。在整个进程中，教师从一开始就把选择的权利赋予学生。每个同学都可以根据自己的需要，结合自己的兴趣选择自己要读的书，突出了学生的主体需要，体现了内容上的差异性。对学生的一系列要求如购书、读书、做读书笔记、做读书报告（带PPT）等引导学生真正回归经典，进行深度阅读并进行反思。学生在这个过程中无法复制别人的成果，只能真实参与，且在参与中进行主体性体验。”

公共事业管理系主任郭晓丽曾经总结说：“课堂教学的基本过程是一种师生之间共同体悟、移情、感受、理解、融通的过程。学生和老师在这门名著导读课程中充分利用课堂和网络条件实现师生之间、生生之间的多向交流。从学生身上，我能感受到他们的那种思维的火花以及对于世事的洞察。”

（二）对考核方式的感受

在多年的公共事业管理专业考试与教学改革中，公共事业管理专业教师王秀丽也尝试了多种考试方式，如课程论文、课堂讨论、期末开卷、“A+B”制开闭卷结合等。在为 2005 级英语专业开设的教育学课程考试过程中，教师王秀丽采取了平时作业与学期论文相结合的考试方式：平时作业将所学理论加以应用；学期论文题目固定，在同一主题下展示学生思考问题的不同视角，培养学生分析和解决问题的能力。在 2007 级比较教育学课程考核中，她实践了“研究式开卷”考试，运用一些具有时代性、争议性的问题考查学生对问题的分析能力、培养学生的思维能力。在中外教育史课程考核中，她运用了“开十闭”的试卷形式，以闭卷内容考查学生对知识的识记，用开卷题目考查学生对知识的应用分析能力。在《教育项目策划》的课程考核中，何云峰教授为了体现本课程的实践性、发挥学生课堂教学的成效，采用了根据自愿及涉及问题的相似性原则进行分组的方法，让学生进行教育策划方案设计。课程的考试采用学生对策划方案的 PPT 文件进行现场报告、现场答辩的方式进行，通过这种考试，极大地减轻了同学们的考试焦虑，调动了过程学习的积极性。

总之，在经历了能力本位教学改革之后，教师们进一步认识到团队合作进行研究的重要性，认识到学生的无限潜力，进一步打开了教学视野，转换了教学思路，增强了实践教学能力，同时也见证了学生的成长和发展。这一系列的改革尽管仍旧存在诸多不足，但已然形成了一个双赢的局面，对师生双方都裨益良多，值得继续改进、推广下去。

第三节 媒体报道

山西农业大学公共事业管理专业能力本位教学改革的一系列举措不仅在教师和学生中有着良好的口碑，而且也得到了新闻媒体的广泛关注。

一、国家级媒体报道

中国高等教育学会的官方网站——中国教育改革发展网曾经于 2014 年 2 月 27 日发表一篇题为《山西农大践行能力本位育人新模式》的报道^①，对山西农业大公共事业管理专业特色化育人改革的目的、模式以及成效进行了介绍。这篇报道随后于 2014 年 3 月 4 日被中国民办高等教育信息网转发。

山西农大践行能力本位育人新模式

时间：2014-2-27

针对高校文科教学理论与实践脱节的问题，山西农大何云峰教授带领公共事业管理专业团队创造性地进行能力本位育人模式的持续探索，已经连续 2 次获山西省政府颁发的教学成果一等奖殊荣。

该专业强调以能力素质培养为主轴，知识、能力、素质协调发展。他们的做法意在增强学生所学知识的针对性与实用性，强调人才培养社会适应性。为此，何老师团队提出“三个课堂”理念，将课堂由教室移到校园，由校园走向社会，将课内知识、课外活动、社会实践三者融为一体。相应地，学生学习也由“被动接受”变为“研究式学习、服务式学习和移动式学习”，考试评价则由终结性评价转变为强调过程的“发展性评价”。

做中学、做中研、做中乐成长。学生通过做生涯规划实践、小论文、案例分析、规划方案、调研报告、创新课题、辩论、演讲、书评、影评、创办社团等“项目”，甚至参加学生社团共同体的活动，2009—2013 年该专业学生共主持各类项目 19 项（次），其中国家级 2 项、省级 5 项（次）、校级 12 项（次），

^① 中国教育改革发展网·山西农大践行能力本位育人新模式 [EB/OL]. http://www.hie-edu.org/fzdt_detail.php?id=5323. 2014-2-27.

2012、2013 年共发表论文 38 篇, 88 人(次)获创新、创业、调研奖 22 项, 15 名考取 University of Sydney 及 985、211 高校硕士, 有的参加全国大学生骨干培训并赴韩访问、有的获中国大学生自强之星提名奖、有的主持国家大学生创新项目、有的成为全国大学生优秀志愿者、有的在工作岗位上成为业务骨干, 涌现出优秀代表近 200 人(次)。

教科研协同结合, 为全方位育人提供新动力。老师们把研究中的心得体会与成果, 源源不断地输入“三课堂”的育人活动中, 以该专业“研究性课题训练”为例, 自 2006 年开始连续 7 届, 超过 360 多名同学参加训练, 累计完成 100 多万字的研究报告, 研究范围涉及教育学与教育管理 20 多个研究领域, 10 多篇报告还被学校教育教学管理层重点关注与推荐, 许多学生成为老师的科研助手, 还有学生在中文核心期刊发表论文。已在省外某著名大学读研的刘信阳如是说, “上何云峰老师的《教育科研方法》课印象很深刻, 他倡导‘做学合一’, 整个课程由‘讲’到‘导’, 学生由‘听’到‘做’, 学生主体性得到充分调动, 课堂氛围搞活了, 课内外各种教学资源充分挖掘和利用起来了, 整个教学过程浑然一体。的确是很辛苦, 但确实非常有收获”。

2014 年 3 月 31 日, 科技日报的第 7 版发表了题为《山西农大: “三个课堂”培育学生会学能做好就业》的报道^①, 并被人民网原文转发。

山西农大: 三个课堂培育学生会学能做好就业

怎样才能培育出不仅学得好, 而且能力强, 适合社会就业需求的人才? 山西农大近些年不断进行创新教改, 不断取得了新成果。3 月份, 山西农大公共事业管理学院的应届毕业生正在各地

^① 科技日报·山西农大: “三个课堂”培育学生会学能做好就业 [EB/OL]. http://digitalpaper.stdaily.com/http.www.kjrb.com/kjrb/html/2014-03/31/content_254319.htm?div=-1. 2014-3-31.

实习。初步摸底显示，该院公共管理专业今年的毕业生中，18人报考985、211等名校研究生，目前已有15人达预估分数线，8人已经签约青岛啤酒、富士康、苏宁电器等大型企业担任文管人员，7人正在备考公务员。2013年该院毕业生就业率为92%。

“三个课堂”联动，激发育人活力

针对过去“教授讲，学生听，考试背，用不会”的古板教学方式，山西农大公共管理学院大胆实践总结出融课内知识、课外活动、社会实践紧密结合的“三个课堂”教学法，将课堂由教室移到校园，由校园走向社会，相应地学生的学习方式由“被动接受”变为“研究式的学习、服务式的学习、移动式的学习”，构建了“三个课堂”融通联动的特色教学模式，极大地增强了学生所学知识的针对性与实用性，提高了人才培养的社会适应性。

在山西农大公管学院有一个“大学课程与教学研究中心”，这是一个以何云峰教授为主任的年轻教师为主体的教研科研团队。“敢想、敢闯、敢试、敢干”是他们的口号，求新、求变是他们的追求。何云峰老师成功实践了“全程案例教学”法、“做学合一，理论实践协同教学”法、“大班课—现场即时互动，博客异步讨论”教学法、“项目策划方案教考一体化”教学法，张丽老师成功实践“理论+实践”双导师协同教学法，赵志红成功实践“阅读+辩论+书评+影评”四位一体的协同教学模式。他们把相应的考试不再是“一纸试卷定乾坤”，而是转变为“注重对学的过程、学的方法、学的态度的‘发展性评价’的新模式”。在课程研究与实施过程中，老师们把这样的课程称之为“创生课程”，意在体现课程建设的开放性、交互性及动态生成性。而对学生的要求则加大了做生涯规划实践、小论文、案例分析、规划方案、调研报告、创新课题、辩论、演讲、书评、影评、创办社团等“项目”。

教研科研互促，创新成果兼得

高校常会听到老师为升职称的科研指标而犯愁，这是高校

“重科研，轻教研”的现实写照。许多老师多年力拼“科研”而成效甚微，走入职业发展的“死胡同”。

在基础薄弱、投入有限的情况下，何云峰团队从“教学改革研究”入手，坚持“教改研究”与“学术研究”的协同，在专业发展中寻找课题，不断总结升华，像滚雪球一样，教研、科研项目 and 成果汨汨而来。他们成立了旨在提高研究能力协同的教师“学术共同体”，在全校率先组织社科“学术沙龙”，共同体成员近年先后主持省级以上科研与教学项目 23 项，获得教研、科研成果奖 19 项（次），主、参加编写教材 8 部。

教研科研互促出成果，更为全方位育人提供了新的动力。老师们把研究中得来的心得体会和成果，源源不断地输入“三课堂”的育人活动中。

以该专业“研究性课题训练”为例，自 2006 年开始连续 7 届，超过 360 多名同学参加训练，累计完成 100 多万字的研究报告，研究范围涉及教育学与教育管理 20 多个研究领域，10 多篇报告还被学校教育教学管理层重点关注与推荐，许多学生还参与了教师课题，成为教师的科研助手，还有学生在全国中文核心期刊发表论文，在教材编写与课程开发上也充分发挥学生的能动性，实现师生的共同成长，同学们亲切称其为“师生成长共同体”。何云峰教授也因之在 2012 年、2013 年连续获校十佳“大学生创新创业优秀指导教师”。

二、省级媒体报道

2014 年 2 月 28 日，黄河新闻网——晋中频道以《山西农大打造能力本位育人新模式》报道主持人何云峰教授主导公共事业管理专业教改团队特色教改经验^①。

^① 黄河新闻网——晋中频道：山西农大打造能力本位育人新模式 [EB/OL].
http://jz.sxgov.cn/content/2014-02/28/content_4215976.htm. 2014-02-28.

山西农大打造能力本位育人新模式

2014-02-28 07:45:06

“山西农大‘三个课堂’教学法效果真好。整个课程由‘讲’到‘导’，学生由‘听’到‘做’，学生主体性得到充分调动，课堂氛围搞活了，接受这样的教学，确实有收获”。近日，原山西农业大学学生，现已上研的刘信阳同学说。

针对高校文科教学理论与实践脱节的问题，山西农业大学何云峰教授带领公共管理专业团队，持续探索能力本位育人新模式，收效显著，已经连续2次获山西省政府颁发的教学成果一等奖殊荣。

该专业强调以能力素质培养为主轴，知识、能力、素质协调发展。他们的做法意在增强学生所学知识的针对性与实用性，强调人才培养的社会适应性。为此，该团队提出“三个课堂”理念，将课堂由教室移到校园，由校园走向社会，将课内知识、课外活动、社会实践三者融为一体。相应地，学生学习也由“被动接受”变为“研究式学习、服务式学习和移动式学习”，考试评价则由终结性评价转变为强调过程的“发展性评价”。

做中学、做中研、做中乐。学生通过做调研报告、创新课题、辩论、演讲、书评、影评、创办社团等“项目”，甚至参加学生社团共同体的活动，接受知识，提高能力。2009至2013年，该专业学生共主持各类项目19项（次），其中国家级2项、省级5项（次），2012、2013年共发表论文38篇，88人（次）获创新、创业、调研奖22项。

教研科研协同结合，为全方位育人提供新动力。以该专业“研究性课题训练”为例，自2006年开始连续7届，超过360多名同学参加训练，累计完成100多万字的研究报告，研究范围涉及教育学与教育管理20多个研究领域，许多学生已成为教师的科研助手。

此外,太原晚报于2014年3月2日以《山西农大:课堂搬到社会,学生表现突出》为题,报道课题组主持人何云峰教授主导的注重能力素质培养的特色教改经验^①,随后被国内知名网站,如新华社网山西频道、新民网、汉丰网等网站全文转载。

山西青年报在2014年3月7日以《山西农大教师“研学合一”教学方法受关注》为题,报道课题组主持人何云峰教授带领学生完成近百万字报告的教学改革事迹^②。

山西日报于2014年3月14日以《能力本位模式两拿全省一等奖》为题,报道了山西农业大学公共事业管理专业能力本位育人模式改革连续两次获取省政府颁发的教学成果一等奖殊荣^③。

2014年4月10日,山西日报发表了一篇题为《模式变了,能力强了》的新闻报道^④,对山西农大公共事业管理专业的教学模式改革方法及成效进行了介绍。之后,这篇报道先后被中国学网、中国高教改革与发展网等网络平台转发。

2014年12月18日,山西日报发表报道了《大学作业里的秘密》^⑤,以文科大学生作业量及作业形式为视角,比较了中美两国文科教育方式的差别。报道中提到的山西农业大学公共事业管理专业何云峰教授的教育方式与美式教育极其神似,他对自己所带文科生的作业要求量大、类多、标准严、质量好,虽然学生们最初的反应均有些“苦不堪言”,但最终都会因自身能力的锻炼、素质的提高而感到“苦尽甘来”“乐在其中”。这篇报道先后被人民网、新华网、新民网、南报网、中国青年网、中国教育之

① 张晓丽.山西农大:课堂搬到社会学生表现突出 [N].太原晚报,2014-03-02.

② 李艳艳.山西农大教师“研学合一”教学方法受关注:教师带领学生完成近百万字报告 [N].山西青年报,2014-03-07.

③ 方亮.能力本位模式两拿全省一等奖 [N].山西日报,2014-03-14.

④ 山西新闻网.模式变了,能力强了 [EB/OL].http://www.sxrb.com/sxxww/xwpd/gnxw/3769548.shtml.2014-4-10.

⑤ 山西日报数字报.大学作业里的秘密 [EB/OL].http://epaper.sxrb.com/shtml/sxrb/20141218/136360.shtml.2014-12-18.

声、中国网、中华网、微言网、山西新闻网、河北教育网、湖南教育网、南方网等 21 家国家级、省级网络媒体全文转载。

小 结

能力本位育人改革探索取得了显著的成效：其人才培养在科研训练、考研深造、综合素养、就业去向四方面取得了显著的成效；校内其他专业及校外也有一定的应用受益。能力本位育人改革的具体创新点体现在研究方法、教学理念、课堂组织和学业评价四方面。从国内理论与实践反响看，本项改革成果具有前瞻意义，具有较大的推广应用空间。

公共事业管理专业能力本位教学改革探索，走的是“教育行动研究”的路子。按照教育行动研究的范式要求“按研究设计进行教育行动，并对行动进行记录，搜集证据并确认在什么程度上实现了教育目标；对相关材料进行整理加工，总结行动与目标之间关系的一般性原则；在教育实践的情境中进一步对这些原则加以检验”，作为研究者、行动者，公共事业管理专业的老师们及历届的同学们克服困难、创造条件、携手前行，在进行大胆实践实验的进程中，他们用心实践、用心体悟，在前行的路上留下一串串稚嫩的改革印记，这是历史的记载，更是师生心灵的交汇点。

山西农业大学公共事业管理专业能力本位教学改革的一系列举措不仅在教师和学生中有着良好的口碑，而且也得到了国家级、省级新闻媒体的广泛关注。

参 考 文 献

- 白红梅, 2008. 发展性评价的教育人类学解读 [J]. 民族教育研究 (2): 108.
- 白燕, 1996. 改革第一课堂活跃第二课堂延伸第三课堂 [J]. 现代中小学教育 (6): 10.
- 鲍曼, 2003. 共同体: 在一个不确定的世界中寻找安全 [M]. 欧阳景根, 译. 南京: 江苏人民出版社: 2.
- 彼得·圣吉, 1998. 第五项修炼——学习型组织的艺术与实务 [M]. 郭进隆, 译. 上海: 上海三联书店: 4.
- 边国英, 2007. 学术的影响因素分析 [J]. 北京大学教育评论 (4): 167-172.
- 蔡晓军, 2009. 高校教师胜任力模型分析综述 [J]. 教育与职业 (15): 165-166.
- 曹屯裕, 2008. 建立与高技能人才培养目标相匹配的三个课堂联动的实践教学体系 [J]. 教育与职业 (11): 20-22.
- 曹望成, 等, 2001. 农业院校师资队伍队伍建设若干问题的探讨 [J]. 高等农业教育 (2): 77-78.
- 苒光锤, 李福华, 2010. 学术共同体的概念及其特征辨析 [J]. 煤炭高等教育 (5): 36.
- 陈博, 2014. 高校教师学术共同体的知识创新能力建设研究 [J]. 高教探索 (3): 168.
- 陈朝旭, 2014. 高校公共事业管理案例教学制约因素与对策分析 [J]. 航海教育研究 (2): 83-85.
- 陈恩, 2009. 新形势下高校第二课堂建设的思考与探索 [J]. 浙江纺织服装职业技术学院学报 (2): 112-115.
- 陈晶晶, 何云峰, 郭晓丽, 2015. 镜鉴与长入: 地方高校教学中慕课资源的利用研究 [J]. 煤炭高等教育 (2): 58-61.

- 陈晶晶,何云峰,马瑞燕,2012.农科高校合作学习的实践研究[J].教育理论与实践,32(30):41-43.
- 陈晶晶,何云峰,马瑞燕,2014.农科高校大学生创新创业能力培养的实践与反思[J].中国成人教育(9):59-61.
- 陈晶晶,何云峰,2015.服务性学习视阈下农科高校实践育人长效机制建构[J].山西高等学校社会科学学报,27(4):101-104.
- 陈晶晶,何云峰,2015.创业教育如何与专业教育深度融合[J].中国高等教育(8):51-53.
- 陈晶晶,何云峰,2015.服务性学习:理念阐释、价值重估及机制建构[J].中国成人教育(15):5-7.
- 陈晶晶,马瑞燕,何云峰,2015.地方高校创生取向课程实施的叙事研究[J].河北农业大学学报(农林教育版)(1):16-20.
- 陈力予,2013.大学生参与型社会实践模式研究[J].吉林师范大学学报(人文社会科学版)(5):76-80.
- 陈庆合,2003.论能力本位教学体系的支持系统[J].职教论坛(6):18-19.
- 陈庆合,2003.论能力本位教育与职业能力的形成[J].职教论坛(16):4-7.
- 陈庆合,2004.能力本位教育的四大理论支柱[J].职教论坛(12):8-15.
- 陈向阳,2009.基于多学科视角的产学合作教育分析[J].教育与职业(11):8-10.
- 陈小鸿,2008.高校研究性教学的内涵、评价与管理[J].高教与经济(3):7-11.
- 陈玉琨,1999.教育评价学[M].北京:人民教育出版社:20-21.
- 陈玉祥,2001.教学组织形式的分类问题[J].盐城师范学院学报(4):103.
- 池敬铭,1989.大学教学应以学生为主体——大学教学论的一点探讨[J].上海高教研究(2):75-77.
- 丛威,2004.山东省高等体育教育专业体操专修课能力本位教学模式构建研究[D].北京体育大学硕士学位论文.
- 崔华静,李军靠,2012.建构主义视阈下大学课堂学习共同体的建构[J].中国农业教育(2):89-92.

- 代蕊化, 2005. 课堂设计与教学策略 [M]. 北京: 北京师范大学出版社: 17, 40.
- 邓义桂, 2008. 高校考试中存在的问题与对策研究 [J]. 高等农业教育 (5): 35-36.
- 董鹏中, 2012. 美国高校服务性学习运行机制的探究 [J]. 教育与职业 (17): 93-95.
- 董文惠, 2014. 大学教师教学专业化建设研究 [D]. 曲阜师范大学硕士学位论文.
- 杜萍, 田慧生, 2007. 论教学智慧的内涵、特征与生成要素 [J]. 教育研究 (6): 26-30.
- 杜威, 1990. 民主主义与教育 [M]. 王承绪译. 北京: 人民教育出版社.
- 杜威, 1994. 学校与社会明日之学校 [M]. 赵祥麟, 等, 译. 北京: 人民教育出版社.
- 范如永, 2013. 高校教育对教师知识和能力的要求分析 [J]. 成功 (教育) (1): 8-10.
- 冯敏星, 王秀丽, 张丽, 2015. 高校青年教师工作压力与心理健康的关系研究——基于山西省某农科高校的调查 [J]. 中国农业教育 (2): 77-81.
- 冯敏星, 王秀丽, 张丽, 2015. 农科高校青年教师心理健康水平: 基于模式的比较 [J]. 中国农业教育 (1): 63-67.
- 冯倩倩, 王海欣, 2015. 高校课程改革特点与趋势分析——结合北京大学课程改革实践 [J]. 北京教育 (高教) (9): 70-71.
- 高芳, 2013. 能力本位教育视角下的职前教师教育改革 [J]. 教育评论 (2): 48-50.
- 高贵如, 张素罗, 董淑湛, 2014. 实践路线图构筑专业建设——以河北农业大学公共事业管理专业建设为例 [J]. 高等农业教育 (10): 59-61.
- 古隆梅, 2008. 探析能力本位教育在高职英语教学改革中的应用 [D]. 西南大学硕士学位论文.
- 郭德红, 纪向荣, 2007. 案例教学的要素与方法 [J]. 衡水学院学报 (2): 107-110.
- 郭德红, 2008. 案例教学、历史、本质和发展趋势 [J]. 高等理科教育 (1): 22-24.
- 郭芬云, 常丽丽, 2006. 大学课堂教学交往的缺失与追寻 [J]. 教育理论

与实践 (2): 40-42.

郭厚良, 2000. 高等教育第三课堂的设想 [J]. 高等建筑教育 (1): 13-14.

郭文莉, 等, 2004. 创新人才培养研究与实践 [M]. 北京: 高等教育出版社: 9-10.

郭晓丽, 何云峰, 2012. 能力本位: 地方高校公共事业管理专业实践教学的目标导向 [J]. 教育理论与实践, 32 (27): 51-53.

郭彦丽, 2011. 美国服务性学习教育对我国高等教育的启示 [J]. 中国电力教育 (13): 12-14.

韩立福, 2004. 全面发展性学生评价观——一种面向未来教育的评价理念 [J]. 教育理论与实践 (3): 21-25.

韩庆祥, 1993. 能力本位论——兼论社会主义市场经济的文化建设 [J]. 中州学刊 (6): 134-136.

韩庆祥, 1996. 能力本位论 [J]. 中国人才 (1): 18-20.

韩庆祥, 1996. 能力本位论与 21 世纪中国的发展 [J]. 北京大学学报 (5): 12-23.

韩庆祥, 2002. 论能力本位价值观与建立一个能力社会 [J]. 山东社会科学 (1): 64-68.

何云峰, 丁三青, 2012. 大学教学的品性、发展困惑及改革路径选择 [J]. 中国高教研究 (4): 104-107.

何云峰, 冯敏星, 郭晓丽, 2012. 基于能力本位的公共事业管理专业教改路径选择 [J]. 高等理科教育 (4): 103-107.

何云峰, 郭晓丽, 赵志红, 王秀丽, 2012. 公共事业管理专业人才培养理念向度及特色化改革研究——以山西农业大学公共事业管理专业为例 [J]. 教育理论与实践, 32 (21): 3-5.

何云峰, 李长萍, 赵志红, 2011. 基于发展性评价理念的“五维一体”学生评价创新 [J]. 中国大学教学 (2): 61-63.

何云峰, 李长萍, 2005. 高校文科课程“结构性考试”模式构建研究 [J]. 山西高教研究 (1): 25.

何云峰, 2009. 大学“研究性教学”的发展路向及模式建构 [J]. 中国大学教学 (10): 81-83.

何云峰, 2009. 学生评价的转向: 基于发展性评价的视角 [J]. 教育理论与实践 (学科版) (3): 16-18.

- 何云峰, 2010. 大学“研究性教学”: 国际向度、本土实践与现实反思 [J]. 教育与现代化 (4): 29-33.
- 何云峰, 2010. 隐性课程的理论探讨 [J]. 教育理论与实践, 30 (2): 50-52.
- 何云峰, 2015. S 高校公共事业管理专业课程实施的叙事与反思 [J]. 教育理论与实践 (21): 43-45.
- 何云峰, 2015. 农林院校创业教育的发展困境及改革路径 [J]. 河北农业大学学报 (农林教育版) (5): 47-51.
- 何云峰, 等, 2013. 现代管理学 [M]. 中国农业大学出版社: 100-120.
- 贺国庆, 1998. 德国和美国大学发达史 [M]. 北京: 人民教育出版社: 58.
- 胡弼成, 廖梅, 2002. 试论现代大学教学组织的辅助形式——洛可可沙龙与伦敦咖啡馆的启示 [J]. 高等教育研究 (2): 77.
- 胡东芳, 2010. 从“教”者走向“学”者——论教师内涵性专业发展路向及其实现 [J]. 教育发展研究 (12): 71-76.
- 胡明珍, 2009. 教师成长力源于研究态势 [J]. 教书育人 (10): 27.
- 胡庆山, 等, 2011. 主体间性视角下体育课程实施多元主体融合 [J]. 北京体育大学学报 (2): 87-91.
- 胡晓军, 2007. 高校教师岗位胜任力的评价方法研究及其应用 [J]. 理工高教研究 (3): 60-63.
- 华东师范大学教育系, 杭州大学教育系, 1994. 现代西文资产阶级教育思想论著 [M]. 北京: 人民教育出版社: 116.
- 黄福涛, 2012. 能力本位教育的历史与比较研究——理念、制度与课程 [J]. 中国高教研究 (1): 27-32.
- 黄甫全, 2000. 大课程论初探——兼论课程 (论) 与教学 (论) 的关系 [J]. 课程·教材·教法 (5): 1-7.
- 黄国英, 2006. 论课堂教学中师生情感互动的价值 [J]. 当代教育论坛 (4): 25-27.
- 霍力岩, 等, 2005. 多元智力理论与多元文化教育 [J]. 比较教育研究 (11): 12-16.
- 季银泉, 2009 课程与教学论 [M]. 南京: 南京大学出版社: 53.
- 加涅, 等, 1999. 教学设计原理 [M]. 皮连生, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社: 50-56.

- 江必新, 2013. 推进国家治理体系和治理能力现代化 [N]. 光明日报, 11-15.
- 蒋宏潮, 李存, 2002. 素质教育与高校教师观念的转变 [J]. 思想教育研究 (5): 28-30.
- 蒋满秀, 钟世安, 2004. 论大学教学组织形式的发展趋势. [J]. 高等教育研究 (12): 24.
- 蒋亦华, 2010. 大学课程实施: 专业本位的价值取向 [J]. 现代大学教育 (4): 103-109.
- 景生辉, 2010. 能本管理: 现代人力资源管理的新思路 [J]. 发展 (9): 33.
- 赖红梅, 2008. 浅论杜威“从做中学”的理论内涵及对我国基础教育的启示 [J]. 当代教育论坛 (8): 32-34.
- 蓝志勇, 2006. 美国公共管理学科的发展轨迹及其对中国的启迪 [J]. 中国行政管理 (4): 82-87.
- 李德才, 2008. 教学内容创生多维性的探析 [J]. 黑龙江高教研究 (10): 153-155.
- 李方, 2005. 课程与教学论 [M]. 南京: 南京大学出版社: 118, 206.
- 李萍, 钟明华, 1998. 教育的迷茫在哪里——教育理念的反省 [J]. 上海高教研究 (5): 22-25.
- 李小红, 2009. 教师与课程: 创生的视角 [M]. 广西师范大学出版社: 46-48; 143.
- 李燕凌, 杜宝贵, 欧阳晓东, 2004. 高校公共事业管理专业学科建设现状与发展 [J]. 高等农业教育 (6): 48.
- 李永刚, 何云峰, 2013. 大学教学组织形式的内在机理及择用机制 [J]. 教育理论与实践, 33 (9): 12-14.
- 李长萍, 2005. 构建交互性教学的条件 [J]. 山西农业大学学报 (社会科学版), 4 (2): 135-138.
- 李长萍, 2007. 论交互性教学的内涵及特征 [J]. 教育理论与实践 (4): 45-47.
- 梁红, 2003. 大学教师文化素养的内涵及提高 [J]. 现代大学教育 (2): 50-53.
- 廖霞, 康玉唐, 2005. 杜威“从做中学”教学原则评析与启示 [J]. 企业家天地 (5): 87-88.

- 林崇德, 申继亮, 辛涛, 1995. 教师素质构成及其培养途径 [J]. 中国教育学刊 (6): 19.
- 林坚, 2010. 教育行动研究: 教师专业发展的理想路径 [J]. 齐齐哈尔大学学报 (哲学社会科学版) (2): 156 - 157.
- 林远辉, 2009. 双语教师文化素养研究 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文.
- 蔺婷, 2014. 基于能力本位的高职财务会计课程设计研究 [D]. 临汾: 山西师范大学硕士学位论文.
- 刘创, 2004. 能力本位: 内涵不断拓展的现代教育理念 [J]. 广西社会科学 (2): 176 - 178.
- 刘建华, 2012. 能力本位: 职业学校教学的基本价值趋向 [J]. 现代教育 (5 - 6): 72 - 73.
- 刘世文, 李百敏, 2001. 多媒体与网络技术对教学的影响 [J]. 高等理科教育 (2): 43 - 44.
- 刘铁芳, 2003. 试论研究性教学 [J]. 天津市教科院学报 (6): 3 - 8.
- 刘先锋, 2008. 高校教师胜任力及发展策略初探 [J]. 中国成人教育 (2): 93 - 94.
- 刘信阳, 何云峰, 郭晓丽, 2011. 高校“专业经典名著导读”课程实施探微——以山西农业大学公共事业管理专业为例 [J]. 中国农业教育 (2): 70 - 74.
- 刘信阳, 何云峰, 2014. 论高校“师生成长共同体” [J]. 高等农业教育 (4): 44 - 48.
- 刘旭东, 2005. 谈高职教育能力本位课程体系的构建 [J]. 辽宁高职学报, 7 (5): 32 - 34.
- 刘莺, 2010. 教育行动研究的回顾、现状与展望 [J]. 太原师范学院学报 (社会科学版) (2): 114 - 115.
- 刘长海, 2005. 论服务性学习对大学生社会实践的启示 [J]. 高教探索 (3): 20 - 21.
- 刘智运, 2006. 高校研究性教学的特征 [J]. 江苏高教 (2): 150.
- 龙宝新, 2013. 论教师的专业学习力 [J]. 当代教师教育, 6 (1): 41 - 46.
- 罗秋兰, 等, 2012. 高校教师教学能力提升的妨碍因素及对策研究 [J]. 教育与职业 (36): 80 - 82.

- 罗仙金, 2003. 简析建构主义教育理论及教学方法 [J]. 福建教育学院学报 (1): 90-91.
- 吕纪增, 张予英, 2002. 高校教师教学能力分析 [J]. 河南教育学院学报 (哲学社会科学版) (3): 100-103.
- 马骁, 2009. 学术共同体及其组织理论研究 [D]. 淮北: 淮北煤炭师范学院硕士学位论文.
- 马晓强, 都丽萍, 2002. 教学组织形式的嬗变与网络教学 [J]. 教育研究 (4): 51.
- 马云鹏, 2000. 小学数学课程实施的个案研究 [J]. 课程·教材·教法 (4): 2-10.
- 欧阳辉祥, 2012. 论导师制大学生学习共同体的构建 [J]. 考试周刊 (4): 158-159.
- 潘凡, 2014. 以马克思主义人学观引领当代思想政治教育实践 [J]. 赤子 (2): 80.
- 潘洪建, 2015. 教学行动研究: 旨趣、问题与应对 [J]. 当代教育与文化 (2): 42-47.
- 潘菊素, 2008. “三课堂”联动 培养高技能人才 [J]. 中国高教研究, (5): 82-84.
- 庞世俊, 姜广坤, 王庆江, 2010. 能力本位教育理念对职业教育的理论意义与实践启示 [J]. 中国大学教学 (10): 21-23.
- 彭聃龄, 2011. 普通心理学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社: 404-433.
- 彭克宏, 1989. 社会科学大词典 [M]. 中国国际广播出版社.
- 彭腊腊, 2008. 能力本位职业教育在英语教学法课程中的应用 [D]. 华中师范大学硕士学位论文.
- 戚先锋, 2006. 库伯的经验学习理论——研究中小学教师继续教育的新视角 [J]. 继续教育研究 (2): 10-11.
- 秦朝晖, 2014. 大学语文课程“学习共同体”的构建 [J]. 中国成人教育 (8): 134-136.
- 任国防, 2012. CBE 教育模式对普通学科教育的启示 [J]. 河南师范大学学报 (哲学社会科学版) (5): 217-219.
- 荣荣, 刘卫东, 2013. 高校教师的自媒体发言与大学生思想引导 [J]. 新闻知识 (9): 17-18.

- 闪茜菁, 2009. 构建能力本位型大学生社会实践模式 [J]. 安庆师范学院学报 (社会科学版), 28 (9): 102-106.
- 单婷婷, 2014. 基于能力本位教育理念下的高职英语课程模式的研究 [D]. 吉林农业大学硕士学位论文.
- 单志艳, 2007. 如何进行教育评价 [M]. 北京: 华语教学出版社: 10.
- 单中惠, 2002. “从做中学”新论 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 20 (3): 77-83.
- 舍恩, 2008. 培养反映的实践者 [M]. 郝彩虹, 等, 译. 北京: 教育科学出版社.
- 沈小碚, 2003. 教学组织形式研究的发展及其问题. [J]. 西南师范大学学报 (1): 79.
- 盛连喜, 2008. 高校师资建设应更加制度化 [J]. 教育与职业 (6): 19.
- 施良方, 2003. 课程理论——课程的基础、原理与问题 [M]. 北京: 教育科学出版社: 28.
- 史传林, 2009. 公共管理教学模式探讨 [J]. 教育与职业 (20): 101-103.
- 司林波, 2015. 公共管理案例库开发的流程设计、质量标准及使用研究 [J]. 佳木斯大学社会科学学报 (5): 192-194.
- 宋兰娥, 何云峰, 2013. 英语写作课“学习共同体”的建构探索 [J]. 教育理论与实践 (6): 53-55.
- 苏恩泽, 1986. 课堂讲授的四大作用 [J]. 思想教育研究 (10): 98.
- 苏晓玲, 2011. 浅析能本管理 [J]. 才智 (7): 354-355.
- 泰勒, 1994. 课程与教学的基本原理 [M]. 施良方, 译. 北京: 人民教育出版社: 49-50.
- 汤舒俊, 刘亚, 郭永玉, 2010. 高校教师胜任力模型研究 [J]. 教育研究与实验 (6): 78-81.
- 汤晓丹, 2007. 基于能力本位的高职会计专业课程设置研究 [D]. 浙江师范大学硕士学位论文.
- 唐克军, 2008. 英美学校推进服务性学习的策略 [J]. 外国中小学教育 (9): 63-66.
- 陶康乐, 2014. 群体动力视域下大学生学习共同体知识共生的路径——以C学院为例 [J]. 纺织服装教育 (4): 98-101.
- 滕尼斯, 1999. 共同体与社会——纯粹社会学的基本概念 [M]. 林荣远,

- 译. 北京: 商务印书馆: 58-65.
- 田继忠, 支爱玲, 2006. 谈杜威的教育思想及其启示 [J]. 宁夏教育科研 (2).
- 童乃诚, 2012. 校企合作新视阈——构建服务性学习模式 [J]. 湖北职业技术学院学报, 2 (15): 8-12.
- 汪明, 张睦楚, 2015. 迈向学习与创造齐头并进式大学教学论研究之道 [J]. 继续教育研究 (1): 110-112.
- 汪霞, 2002. 课程研究: 从现代到后现代 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文.
- 王斌华, 2010. 学生评价: 夯实双基与培养能力 [M]. 上海: 上海教育出版社: 68.
- 王冰蔚, 2001. 能力本位职业教育探讨 [D]. 华中师范大学硕士学位论文.
- 王春玲, 1997. 大学生思维能力培养初探 [J]. 岱宗学刊 (2): 89-92.
- 王河江, 巫丽君, 何晓柯, 2014. 公共事业管理多元适应性人才培养模式研究——基于胜任力理论的思考 [J]. 北京航空航天大学学报 (社会科学版), 27 (5): 108-113.
- 王敏, 吴江, 曾光霞, 2005. 公共事业管理专业建设中存在的问题及对策 [J]. 高等农业教育 (3): 67-69.
- 王素琴, 赵永行, 2008. 交互性教学理论内涵及应用对策 [J]. 内蒙古师范大学学报 (教育科学版) (21) 11: 46-49.
- 王秀丽, 何云峰, 张丽, 2015. 高校教师评价的困惑、归因及超越 [J]. 高等农业教育 (4): 50-53.
- 王昱, 戴良铁, 熊科, 2006. 高校教师胜任特征的结构维度 [J]. 高教探索 (4): 84-86.
- 王占九, 2010. 高职英语专业“主导+主体+三个课堂”教学模式的研究与实践 [J]. 消费导刊 (1): 152-153.
- 王作亮, 2014. 建构课堂学习共同体提升师范生实践智慧 [J]. 中国高等教育 (10): 58-60.
- 韦伯, 2000. 社会学的基本概念 [M]. 胡景北, 译. 上海: 上海人民出版社.
- 韦冬余, 2012. 创生性课程与教学——创生取向课程实施与探究教学论 [M]. 华中师范大学出版社: 11-27.

- 吴刚平,李茂森,闫艳,2014.课程资源论[M].北京:北京师范大学出版社:47-49,77-78,122-126,130-133,155-157,181-182.
- 吴力群,何建设,2002.洞察力:机遇、风险与信息[M].厦门:厦门大学出版社.
- 吴绍春,2001.两种考试观的比较——美国林肯大学没有“一张考卷定乾坤”[J].交通高教研究(4):38-41.
- 吴云鹏,2012.案例教学的生成性探析[J].教育评论(5):87-89.
- 席龙胜,2012.高校教师教学能力提升的策略探讨[J].经济研究导刊(27):305-307.
- 夏家莉,刘细发,黄茂军,2009.三课堂联动的教学体系构建与管理模式探索[J].电化教育研究(11):91-93.
- 夏锦文,程晓樵,2009.研究性教学的理论内涵与实践要求[J].中国大学教学(12):25-28.
- 向蓓莉,2011.教育的行动研究:看见脉络中的人与教育问题意识[J].教育学报(6):47-58.
- 徐辉,季诚钧,2004.大学教学概论[M].杭州:浙江大学出版社:173-174.
- 徐延宇,2013.建立高校教师教学能力提升的有效机制[J].中国高等教育(21):48-50.
- 许骏等,2002.CAA研究的新领域——技能测试自动化[J].电化教育研究(1):33-37.
- 薛珊,2010.高校教师关键胜任力研究[J].科技创新与生产力(4):61-63,66.
- 雅斯贝尔斯,1991.什么是教育[M].邹进,译.北京:生活·读书·新知三联书店.
- 严圣明,2014.公共事业管理专业人才培养创新模式研究——基于新旧专业目录比较的角度[J].福建江夏学院学报(1):112-118.
- 杨静,段作章,2007.“主动习行”与“从做中学”——颜元与杜威教育思想比较研究[J].河北师范大学学报(教育科学版),9(5):43-46.
- 杨冰,2014.后喻时代大学教师的核心能力分析[J].北京联合大学学报,28(2):5-8,17.
- 杨光富,张宏菊,2008.案例教学:从哈佛走向世界——案例教学发展历史研究[J].外国中小学教育(6):1-5.

- 杨广云, 1997. 大学教学论体系的构建——潘懋元学术思想研究之三 [J]. 高等教育研究 (5): 12.
- 杨列勋, 2005. 哈佛大学肯尼迪政府学院课程与学位结构分析 [J]. 公共管理学报, 2 (3): 83-91.
- 杨伟才, 2007. 马克思人学理论及其当代价值 [J]. 马克思主义与现实 (3): 180-182.
- 杨先花, 2005. 对教育行动研究的反思——从教育主体角度来探讨教育理论与实践的关系 [J]. 湖北民族学院学报 (哲学社会科学版) (4): 69-72.
- 杨晓奇, 李如密, 2013. 生成性教学美: 意蕴、特点与创生 [J]. 教育理论与实践 (7): 57-60.
- 姚慧, 2004. 关于能力本位与创新能力培养的探讨 [J]. 煤炭高等教育 (2): 72-73.
- 姚蓉, 2008. 高校教师胜任力模型构建初探 [J]. 科技情报开发与经济 (30): 186-189.
- 叶素梅, 2008. 高等农业院校农学专业课程改革体系研究 [D]. 重庆: 西南大学硕士学位论文.
- 叶泽滨, 1995. 制约教学组织形式的因素 [J]. 中国教育学刊 (4): 36-37.
- 于莎, 2014. 成人终身学习能力构建研究 [D]. 成都: 四川师范大学硕士学位论文.
- 余承海, 姚本先, 2005. 论高校教师的教学能力结构及其优化 [J]. 高等农业教育 (12): 53-56.
- 虞刚, 2013. 基于职业教育能力本位的教学目标制定 [J]. 上海公安高等专科学校学报 (5): 16-19.
- 苑英科, 1998. 适应性与创造性: 大学素质教育内涵的一种本质概括 [J]. 中国电力教育 (2): 19-20.
- 曾繁仁, 2007. 马克思主义人学理论与当代美育建设 [J]. 天津社会科学 (2): 95-101.
- 翟海燕, 2011. 高校教师岗位胜任力评析——基于个体、任务、战略三维整合模型的研究 [J]. 中国高等教育评估 (2): 19-21.
- 詹先明, 2009. “学术共同体”建设: 学术规范、学术批评与学术创新 [J]. 江苏高教 (3): 13.

- 张冬苹,林正,2010.浅谈马克思主义人学观对思想政治教育有效性的启示[J].商品与质量(9):140-141.
- 张克新,朱成科,2008.教育行动研究——理想的方法论变革与应然的合理性期盼[J].河北师范大学学报(教育科学版)(8):9-12.
- 张丽,何云峰,马瑞燕,2014.地方高校教师专业发展中的教学与科研关系探微[J].高等农业教育,20(8):47-50.
- 张丽,何云峰,王秀丽,2015.大学教师教学影响力弱化的多学科归因[J].煤炭高等教育(1):65-69.
- 张丽,何云峰,2012.地方大学教师专业发展的叙事研究——以某省属大学Y教师为个案[J].中国农业教育(4):52-56.
- 张丽,何云峰,2015.高校教师教学影响力弱化的释读与应对[J].黑龙江高教研究(4):76-79.
- 张丽,何云峰,2015.高校课堂场域中教师语言的育人作用微探[J].山西高等学校社会科学学报(6):100-103.
- 张丽,何云峰,2015.窘境与化解:文科研究生学术素养培养中导师责任论析[J].学位与研究生教育(8):26-30.
- 张丽玉,2007.美国能力本位教师教育运动研究[D].福建师范大学硕士学位论文.
- 张良,曹俊军,2005.试论能力本位的教学目标设计[J].湖南师范大学教育科学学报(6):35-37.
- 张雯,2004.以马克思主义人学观审视当代美育建设[J].知识经济(1):31.
- 张秀清,2010.基于能力本位的高职英语教育[J].教育与职业(23):111-112.
- 张燕,2012.高中信息技术教师专业知识研究[D].东北师范大学博士学位论文.
- 张云飞,李秀红,2009.大学生社会实践中非理性因素的渗透[J].现代教育管理(1):79-81.
- 张陟遥,2011.研究生社会适应力培育路径探析[J].江苏高教(4):89-91.
- 张忠福,2011.地方高校能力本位课程体系改革的探索与实践——以华南师范大学增城学院为例[J].河南科技学院学报(10):91-95.
- 张祖忻,1992.教学设计[M].上海:上海外语教育出版社:38,

43-48.

赵黎, 2010. 评价的呼唤: 学校良好评价文化之培植 [J]. 当代教育论坛 (1): 39-40.

赵枫, 2008. 我国大学课程改革研究综述 [J]. 中北大学学报 (社会科学版) (1): 81-85.

赵晖, 2015. 高校学生社会适应力培养模式研究 [J]. 现代教育管理 (4): 106-109.

赵祥麟, 王承绪, 2006. 杜威教育名篇 [M]. 北京: 教育科学出版社: 104.

郑仓林, 2011. 论能本管理及其策略 [J]. 人力资源管理 (4): 202-203.

郑代良, 杨吉兴, 2007. 对高校公共事业管理专业的反思 [J]. 怀化学院学报 (6): 2009-2011.

钟启泉, 王霞, 王文静, 2008. 课程与教学论 [M]. 上海: 华东师范大学出版社: 72.

周远清, 1998. 加强大学生文化素质教育要逐步规范化和制度化 [J]. 高等教育研究 (4): 4-8.

朱欣, 2012. “以学生为中心”教育理念的历史审视与价值定向 [J]. 现代教育管理 (4): 6-9.

朱新武, 2013. 高校教师教学能力提升存在的问题与对策 [J]. 教育探索 (6): 124-126.

朱元春, 2007. 对教师教育中教育实践的重新审视 [J]. 教师教育研究 (5): 35-39.

佐藤学, 2003. 静悄悄的革命 [M]. 李季涓, 译. 长春: 长春出版社: 164.

佐藤学, 2010. 学校的挑战: 创建学习共同体 [M]. 钟启泉, 译. 上海: 华东师范大学出版社: 105-107.

Cohen L&Manion L, 1980. Research Methods in Education [M]. London: Routledge.

David C Mc Clelland, 1973. Testing for Competence Rather Than for “Intelligence” [J]. American Psychologist (1): 1-4.

David C. Berliner, 1988. The Development of Expertise in Pedagogy. Charles W. Hunt memorial lecture [J]. American Association for Teacher Education. New Orleans, La, February 17.

- Elliott J, 1991. Action Research for Educational Change [M]. Buckingham: Open University Press.
- Kemmis S, Mc Taggart R, 1988. The Action Research Reader [C]. Geelong: Deakin University.
- MCCELLAND D C, BOYATZIS R E, 1980. Opportunities for counselors from the competency assessment movement [J]. The Personnel and Guidance Journal (1): 368 - 372.
- Richards J, Lockhart C, 1996. Reflective Teaching in Second Language Classroom [M]. 北京: 人民教育出版社.
- Susan J. Rosenholtz, Stephen H. Rosenholtz, Classroom Organization and the Perception of Ability [J]. Sociology of Education, 54 (2): 132 - 140.
- T·胡森 [瑞典], T. N·波斯尔斯韦特 [德], 2006 教育大百科全书 (第一卷) [M]. 重庆: 西南师范大学出版社: 605.
- Wallace, M, 2000. Action research for Language Teachers [M]. 北京: 人民教育出版社.

后 记

2015年年底书稿交由中国农业出版社编校，当时忙于南京农业大学的访学事宜、2016年度新课题申报以及年终工作总结等，2016年上半年又忙于办理新西兰访学事宜，以至于书稿的重要环节后记部分拖到了现在，实为惭愧。

恰好，近期参加了留学基金委主办的“2016年高等教育教学法出国研修项目（农业类专业）”在上海华东师范大学举办的2周的行前培训，让我又萌生了些许新的想法，借此以记之，以为本书付梓画上一个圆满的句号。

短短15天的时间里，22位专家为我们做了15场专题报告、2场实操训练，为每位老师做了一次“微格教学”测试，这些环节的安排，使我获益匪浅。授课的既有独具人格魅力的大学校长，又有高等教育界的长江学者、教授，还有播音主持领域的著名专家，更有学员喜爱的教育信息技术专家。这些专家、学者从不同视角给了我们新鲜的、实用的、现代教师必备的教育教学新理念、新技术、新方法。在此背景下，审视我们的研究，我感到“能力本位”教育教学的实践探索，切合了当下高等教育教学改革的主流与趋势。我与专家们及同行的学员们分享了“能力本位”教育的做法与育人成效，得到了赞许。专家们在报告中指出，全球化时代必须树立

国际化的教学视野，信息化时代必须掌握先进的教育信息技术与软件，网络化时代必须树立全新的教学资源观、教学观、教师观、学生观。对照这些要求，我深切地感到存在的差距：我们的视野与思维还不够开阔，我们对教学新技术的掌握还很不娴熟，对教学新理念的理解还比较碎片化，教学的责任感与使命感还没有很好地建立起来。通过名师们的言传身教，我深刻地领悟“教学具有无限的乐趣与魅力”“好的教学是可以设计出来的”“课原来也可以这样教”“教师不仅要去做演员，更要做导演”，教师职业是一项“走心”的事业，我们不仅要注重教学职业规范，还要与时俱进、因材施教，大胆开展教学创新，努力做一名学生敬重的、喜爱的、佩服的，愿意追随的好老师！

上海学习期间，我也见到了几位我们公共事业管理专业在沪杭学习工作的毕业生。5月19日，培训休假一天，王培珂、郑静两位同学（夫妻）邀请我到他们工作的地方参观，也巧遇包连旭在浙江警官学院培训、姬宏宝赴沪杭考察洽谈业务，师生相聚非常开心。一天的行程虽然非常紧张，但我既感受到了“人间天堂”之盛景，也亲眼看到了我们熟知的阿里巴巴、网易、康恩贝、娃哈哈、吉利汽车等知名企业，感受到浙商之低调务实。值得一提的是，作为第一届毕业生的王培珂已在浙江畅堂网络股份有限公司担任营销总监，师生一路畅聊，培珂侃侃而谈，给我介绍国内外互联网业界的发展，驻杭世界知名企业的故事，高科技企业的发展趋势，以及其所在公司的良好发展前景……给我留下了“低调务实、为人谦逊、能力出众”的印象。培珂的爱

人郑静同学也在杭州华业高科产业园有限公司有很好的发展，表示能为老师做科技创新政策研究提供帮助支持。20日下午在繁忙学习之余，又见到了在华东师范大学攻读高等教育学博士的李永刚同学，我与永刚可以说既是师生关系，更有朋友式的友谊，每次电话、见面总有聊不完的话题。那日我们几个小时的聊天，从我的培训、他的博士学习，聊到高等教育工程学的课题……谈到可能合作研究的空间时，充分展现出他越加深厚的理论功底与广博的学识。

其实，几年来我们常常会听到毕业生的消息，公共事业管理专业2013届毕业生刘信阳今年考取华东师范大学高等教育学博士生；公共事业管理专业历届毕业生中有董耿、马丽丽、刘鹏飞、王素琴、杨光、何宗元、刘巧梅、丁海奎、吕长久、陈占强、王晓晶、张盈盈等10多位同学在高等院校工作；2016届学生考研更是实现历史最好水平，李新煜同学考取南京大学高教所硕士研究生、贾嫚同学考取北京理工大学硕士研究生、孟亚欢考取大连理工大学硕士研究生、王雯考取四川大学硕士研究生、王菱考取西北工业大学硕士研究生、李美珍考取陕西师范大学硕士研究生、吕晓爽考取华中师范大学硕士研究生、程成考取南昌大学硕士研究生、胡莹心考取加拿大温莎大学硕士研究生。看到毕业生们“青出于蓝而胜于蓝”，一个个不论在学术领域、商业领域，还是各级各类管理岗位等都蒸蒸日上，作为老师自是欣慰与骄傲！

集结成书，只能算作对前期“能力本位”教育实践探索的阶段性小结。当然，这些都是公共事业管理专业

的老师们及历届同学们克服困难、创造条件、携手前行、用心实践、用心体悟而取得的来之不易的成果。这是我们在前行路上留下的一串串稚嫩的改革印记，这也是我们砥砺前行新的扬帆起航点。

学无止境，教无定法，我们惟有不懈努力，持续探索，不断创新，不断实践，才会让我们的“教育行动研究”保持青春活力。同时，也期望能我们能为蓬勃发展的高等教育教学理论与实践锦上添花，为培育更多优秀人才尽我们的绵薄之力。

何云峰
2016年5月23日于南京