

東亞教育研究

目 錄

- 1 數字化轉型背景下高等教育知識產權管理措施——以越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學為例
實輝明
- 12 人工智慧技術推廣中的教師接受度與教學適應性研究
張語寧
- 24 “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐困境
王怡萱
- 34 高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題分析——以公共基礎課程為例
陳思雨

DOI: 10.53104/dyjyjj.2025.01.02.001

數字化轉型背景下高等教育知識產權管理措施——以越南胡志明市 國家大學附屬人文社會科學大學為例

竇輝明^{1,2}

1. 人文社會科學大學，胡志明市，71016，越南
2. 胡志明市國家大學，胡志明市，71309，越南

摘要：本研究以越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學為個案，聚焦數位轉型背景下之知識產權管理。採用混合方法：其一，依據既有文獻與前期調查，結合 PDCA（計劃 - 執行 - 檢查 - 改進）架構提出管理措施；其二，進行半結構式深度訪談（校內管理幹部，涵蓋科研管理、資訊化、法務與行政部門），以主題分析補強定量結果；其三，透過問卷（李克特五點量表）評估各項措施之緊迫性與可行性。研究發現：「計劃」面向得分較高，「檢查」相對薄弱；受訪者一致指出資料分散、商業化機制與激勵不足、檢查流於形式等痛點。據此提出四項措施：強化現況分析與資料治理、促進成果商業化、完善檢查與回饋機制、建置透明之獎勵表彰。研究貢獻在於以 PDCA 統整策略並以訪談佐證量化結果，為高校在數位轉型條件下提升知識產權管理之效能提供可操作的路徑。

關鍵字：知識產權管理；高等教育管理；管理措施；數字化轉型背景；教育立法

Management Measures for Intellectual Property in Higher Education Under Digital Transformation: A Case Study of the University of Social Sciences and Humanities, Viet Nam National University Ho Chi Minh City

ĐÀU Huy-Minh^{1,2}

1. University of Social Sciences and Humanities, Ho Chi Minh City 71016, S.R. Viet Nam;
2. Viet Nam National University, Ho Chi Minh City 71309, S.R. Viet Nam

Correspondence to: ĐÀU Huy-Minh; Email: dauhuyminh@hcmussh.edu.vn

Abstract: This study focuses on intellectual property (IP) management in higher education within the context of digital transformation, taking the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City as a case. A mixed-methods approach was employed. First, based on relevant literature and previous research, management measures were developed following the PDCA (Plan-Do-Check-Act)

收稿日期：2025-10-24 返修日期：2025-11-14 錄用日期：2025-11-21 出版日期：2025-12-23

通信作者：dauhuyminh@hcmussh.edu.vn

引用格式：竇輝明. 數字化轉型背景下高等教育知識產權管理措施——以越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學為例[J]. 東亞教育研究, 2025, 1(2): 1-11.

framework. Second, semi-structured in-depth interviews were conducted with university administrators from research management, digitalization, legal, and administrative departments. Each interview focused on policy implementation, use of digital tools, and improvement suggestions. Thematic analysis was used to supplement quantitative results. Third, a Likert-scale survey was distributed to assess the urgency and feasibility of the proposed measures. The results reveal that the “Plan” dimension received the highest score, while the “Check” phase remained comparatively weak. Interviewees highlighted problems such as dispersed data, limited commercialization mechanisms, lack of incentives, and formalistic evaluation. Consequently, four practical measures are proposed: strengthening situational analysis and data governance, promoting the commercialization of research outputs, enhancing evaluation and feedback mechanisms, and establishing transparent reward policies. The study integrates PDCA-based management theory with empirical evidence, offering actionable strategies for improving IP management in higher education institutions under digital transformation.

Key words: intellectual property management; higher education management; management measures; digital transformation; educational legislation

引言

在知識經濟和數字化轉型（越南官方政策檔中對 *Digital Transformation* 的正式譯名，意指以數字技術推動組織治理、教育與經濟活動的轉型）的背景下，知識產權管理變得越來越重要，影響著基於知識的商品和服務的創造和利用^[1]。全球各國政府，包括越南在內，已經頒布了法律架構來保護知識產權^[2,3]。有鑑於知識產權管理在高等教育中的重要性，教育訓練部和國際品質保證組織（包括東協大學網路-品質保證，簡稱 AUN-QA）已經發布了大學的規章制度和標準^[4,5]。因此，越南的許多大學已經制定了自己的知識產權管理規定，其中越南胡志明市國家大學是其中的先驅之一^[6]。

作為越南胡志明市國家大學的重要成員，並且是南部地區的領先研究和培訓機構，越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學¹在推動研究方面具有關鍵地位。該校致力於遵守 AUN-QA 的機構培訓品質標準並擁抱數字化轉型，並認識到知識產權管理是其運作中的重要方面。

作者小組在前期研究中探討了越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理的現況。研究發現，該大學在按照 PDCA 循環管理知識產權方面展現了濃厚的興趣和努力。PDCA 循環（Plan 計劃-Do 執行-Check 檢查-Act 處理）是管理循環中廣泛應用的方法，透過四個階段不斷改進流程和產品品質^[7]。特別是計劃階段得到了最高評價，表明該大學致力於制定與知識產權管理相關的詳細計劃。執行和處理階段也獲得了正面的評價，反映了大學在這一領域的有效執行和改進活動。然而，檢查階段的評分較低，表明需要進一步努力以確保全面和有效的管理。儘管該大學在理解和實施知識產權管理框架方面表現出色，但在理解知識產權需求、實施有效的儲存系統以及激勵利益相關者等方面仍存在挑戰。

越南的研究尚未提出基於管理科學的四大職能來進行的大學知識產權管理措施，這構成了本研究的研究空白。本研究旨在解決這一空白，基於對越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理現狀的深入分析，提出適應當前技術發展趨勢的具體管理措施。

¹ 與世界上大多數國家的高等教育不同，越南存在著「大學（đại học）中的大學（trường đại học）」模式^[8]。在越南國家大學成員大學的情況下，官方使用「越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學」的中文名稱，這在中國教育部留學服務中心（簡稱 CSCSE）的國（境）外學歷學位認證系統中被廣泛使用^[9]。例如：越南河內國家大學附屬語言與國際研究大學（Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội）、越南胡志明市國家大學附屬經濟與法律大學（Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh）等^[9]。

本文架構如下：首先，我們將探討提出措施的原則，包括確保目的性、同步性和客觀性原則，同時考慮目前數位化環境的特性。接著，我們將闡述提出措施的法律、理論和實踐依據，特別關注與新興技術和數字化轉型相關的面向。隨後，我們提出具體的管理措施。這些措施旨在充分利用現代技術手段，提高知識產權管理的效率和效果，從而增強大學在快速變化的教育和研究環境中的競爭力。最後，透過調查研究我們將評估這些措施的緊迫性和可行性，並提出相應的結論和建議。

1 研究設計

定性研究方法在本研究中起到了非常重要的作用，它透過深入分析和綜合各種資訊來為知識產權管理提供科學合理的建議和措施。質性方法基於教育科學和教育管理科學的基本理論框架，同時應用辯證唯物主義和歷史唯物主義的觀點，從法律、理論和實踐三個不同依據出發，對越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學的知識產權管理進行全面而系統的研究。

首先，在法律依據方面，本研究主要參考國家的法規檔和教育部門的指示文件，例如有關知識產權管理的相關法律法規和政策檔。其次，在理論基礎方面，本研究借鏡前期研究的成果。最後，在實踐基礎方面，本研究不僅參考了先前對越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理現狀的調查結果，還考慮了該校在數字化轉型背景下的實際情況和具體措施。基於前期研究的調查結果，本研究確定了在知識產權管理活動中的優點和缺點。此外，該校的資訊科技策略規劃和年度工作計劃也為研究提供了實務依據，特別是在數字化轉型方面的具體措施，例如建設和升級資訊科技基礎設施、增加電子圖書館資源、實施資訊化管理系統和網路安全措施等。這些措施不僅提升了學校的管理效率，也為知識產權管理提供了強大的技術支援和保障。

為了進一步補充問卷資料並深入瞭解管理者對知識產權管理現狀及改進措施的實際看法，本研究同時進行了深度訪談。訪談對象為五名越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學

大學的管理幹部，涵蓋科研管理、資訊化建設、法律事務及行政管理等部門。訪談採用半結構式提綱，每次訪談約十分至十五分鐘，圍繞政策執行、數位工具運用與改進建議三個面向展開。研究團隊在徵得受訪者同意後，對訪談內容進行錄音、轉寫與主題分析，以補充量化資料並提高研究結論的可靠性與說服力。在資料處理過程中，本研究依照質性研究慣例，對受訪者進行匿名化處理，以「M1」至「M5」代稱不同管理幹部的身分，並透過開放式編碼與主題歸納的方式，從原始逐字稿中整理出若干核心概念與主題範疇。

在此基礎上，研究也採用了量化研究方法，以驗證這些管理措施的迫切性和可行性。研究提出了若干管理措施，並透過調查評估這些措施在實際應用中的緊迫性和可行性（在越南的教育管理科學及其他研究領域中，這被稱為「khảo nghiệm」（漢字：考驗）；該術語的使用方式與中文中的「考驗」略有不同）。此調查的目的在於調整不適當的措施，並進一步確認提出措施的必要性與可行性。

調查對象為先前研究中參與越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理現狀調查的管理幹部，不包括教師與研究人員。共有二十名管理幹部參與本次調查，佔前次樣本的 71.43%（即 20/28）。調查方式為問卷調查，透過發送 Google 表單至每位參與者的電子郵件進行。調查內容主要聚焦於該校管理措施的迫切性與可行性。問卷採用李克特五點量表，具體分級意義如下：1 分表示不緊迫／不可行（1.00 - 1.80），2 分表示較不緊迫／較不可行（1.81 - 2.60），3 分表示一般（2.61 - 3.40），4 分表示緊迫／可行（3.41 - 4.20），5 分表示非常緊迫／非常可行（4.21 - 5.00）。雖然樣本數不大，但比例適中，顯示本研究在有限資源條件下的謹慎與努力。這也解釋了為何本研究將量化方法視為輔助方法，管理措施的驗證調查僅具參考價值，建議實際應用時仍需審慎考量，並期待未來研究能在此基礎上進一步拓展。

為了更清楚地呈現深度訪談所得之主題架構與代表性意見，表 1 摘要整理了主要主題範疇、編碼標記與原話節錄。

表 1 深度訪談主題與代表性原話節錄

主題範疇	編碼	內容說明
資料整合與治理	C1	知識產權相關資料分散、缺乏集中管理與分析
商業化與激勵機制	C2	成果具商業潛力，但評估、激勵與轉化機制不足
檢查與回饋流程	C3	檢查流於形式，缺乏數據支撐與具體改進建議

本研究在質性部分進行了詳盡的理論分析與實證探討，以期為該校的知識產權管理提供更科學與全面的指導；而量化部分則為管理措施的可行性與迫切性提供數據支援，使結果更具說服力與應用價值。

在資料處理方法方面，調查所得資料將透過 Python 程式語言進行處理，主要使用 numpy 與 pandas 擴充套件。透過計算平均值、標準差相關係數，這些工具能有效處理並分析資料，確保結果的準確性與可靠性。

2 提出措施的原則和依據

2.1 原則

確保目的性原則：此原則要求所提出的措施集中在管理中應用 PDCA 循環，以實現越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學在教育與研究中對知識產權管理的高效益。

確保同步性原則：知識產權是大學活動中不可或缺的一部分，對大學品質的決定性作用和大學職能的實施至關重要。因此，大學的知識產權是高等教育機構的組成部分。職能實施過程包含多個緊密關聯和互動的元件。因此，在提出措施時，有必要考慮系統中其他因素的整體關係和交互作用。特別需要強調的是，這些措施必須與學校 2021 到 2025 年期間學校管理數字化轉型計劃所具體化的數字化轉型方向保持高度一致。這種同步性確保了知識產權管理措施不僅符合當前的管理需求，還能夠有效

融入學校的整體數位化策略，從而實現管理效率的全面提升和創新能力的持續增強。透過將知識產權管理與數字化轉型緊密結合，我們能夠更好地應對快速變化的教育和研究環境，為學校的長期發展奠定堅實基礎。

確保客觀性原則：所提出的措施應符合大學各單位的普遍現實，基於大學內現有的問題。此外，根據 PDCA 流程應用管理措施時，必須基於大學的具體情況：每個階段的特徵、條件、優勢、困難、長處和弱點。

2.2 依據

2.2.1 法律依據

根據 2008 年 12 月 29 日教育培訓部依據第 78/2008/QĐ-BGDĐT 號決定發布的《高等教育機構知識產權活動管理條例》(簡稱《條例》)第 13 條第 1 款，知識產權活動計劃的製定應基於高校的五年和年度科學技術計劃，並結合高校的發展方向及之前的教育、科學技術和技術和科學活動的結果。知識產權活動計劃應與地方、部會和其他相關領域的策略發展方向一致。

《條例》第 13 條第 2 款規定，知識產權活動計劃的基本內容之一是「預測將產生的知識產權資產並制定年度知識產權活動的財務計劃」^[8]。

《條例》第 4 條規定了知識產權活動管理的內容，其中第 2 款提到「個人、集體、組織和高等教育機構本身對知識產權資產的商業開發」^[8]。知識產權資產的商業開發問題尤其重要，《條例》中有兩條專門討論商業開發，第 11 條關於知識產權資產商業開發潛力的評估，第 12 條關於知識產權資產商業開發的原則。

《條例》第 5 條第 2 款第 f 點規定了負責知識產權活動的專業部門的一項任務：

「檢視和監督高等教育機構內組織和個人對《條例》具體指導檔內容的執行情況，組織年度和五年期的知識產權管理活動的回顧和評估，以製定未來五年的方向和戰略；實施報告製度，並建議獎勵或處理違規的級別和形式。」^[8]

2.2.2 理論依據

知識產權管理的理論基礎在前期研究^[9]中

3.1.2 措施 2：促進研究成果和作品的商業化開發

目標：該措施的目標是將知識和創造力轉化為商業價值，加強與組織、企業和社區的合作，從而促進經濟和社會發展，並為大學的研究和其他活動創造收入。

內容：

- 制定與研究成果和作品商業化開發相關的流程和規定。
- 加強對研究成果和作品商業潛力的識別。
- 注重知識產權保護、市場准入和合約談判。

實施方法：

- 運用數位化平臺，評估、定價並管理具有商業潛力的研究成果和知識產權作品，提高管理效率。
- 建立線上與企業、商業組織、投資者和社區的聯繫與合作網絡，拓展商業化機會。
- 利用新媒體和網路平臺，組織活動介紹、推廣和行銷研究成果和知識產權作品，擴大影響力。
- 透過數位化監控工具，即時管理、監控和評估商業化開發過程，透過數據分析提升商業化結果的經濟價值。

3.1.3 措施 3：重視評估已建立的知識產權管理系統的效果與效率

目標：該措施的目標是完善知識產權檢查工作，確保已建立的知識產權管理系統高效運作。檢查結果是改進工作的基礎。

內容：

- 定義評估知識產權管理系統效果和效率的標準。
- 制定全面的評估計劃，評估知識產權管理系統的效果和效率。
- 按照定義的標準和計劃實施評估過程。
- 組織會議總結並汲取經驗教訓。

實施方法：

- 利用智慧監測系統，確定負責檢查知識產權的部門和個人，制定詳細的檢查計劃，確保檢查的合法性、透明度和客觀性。
- 採用線上培訓和學習平臺，提高參與知識產權檢查的官員和工作人員的能力。
- 運用區塊鏈技術，系統記錄、監控並報告知識產權檢查情況，確保數據的不可篡改和可追溯性。

3.1.4 措施 4：建立獎勵及表彰政策，獎勵有效傳播知識產權法規及識別及申報新知識產權的單位

目標：該措施的目標是激勵和鼓勵各單位積極參與大學的知識產權管理過程（管理單位範圍內的知識產權，包括傳播知識產權法律檔，實施越南胡志明市國家大學的知識產權管理文件，並識別和申報管理範圍內的新知識產權），促進大學內部的競賽活動，從而認可和最大化知識產權的價值。

內容：

- 確定評估員工傳播知識產權法規和識別及申報新知識產權的結果的標準。
- 制定獎勵流程和形式。
- 各單位參與制定適合其實際情況和大學的獎勵和表彰政策。

實施方法：

- 運用資料分析工具，研究、分析和參考類似教育機構或經濟組織中所應用的規定、政策和標準。
- 組織線上座談會、諮詢會和討論會，邀請知識產權管理領域的專家和有經驗的專業人士參與，突破時空限制。
- 利用數位化平臺，制定明確、公平且可行的獎勵和表彰政策，確保政策的透明度和相關方的便利參與。

3.2 提議措施之間的相互關係

上述四項措施旨在實現越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理的高效性。基於對現有管理狀況的調查，作者提出

了相對獨立但緊密相關且相互支持的管理措施（圖1）。因此，僅關注一兩項措施並不能確保系統和同步實施。具體如下：

措施1旨在提高大學知識產權規劃的有效性，確保計劃更切合實際。該措施為後續措施的實施提供了方向和基礎。

措施2涉及大學知識產權的實施，在最大化知識產權價值方面扮演重要角色。此措施的結果是評估知識產權管理有效性的重要指標。

措施3旨在完善大學內部的知識產權檢查工作，指導並提供必要的資訊以評估、同步和改善知識產權管理系統。

措施4旨在提高大學內部知識產權改善過程的效率，激勵和鼓勵遵守知識產權法規，進而提高知識產權管理的有效性。

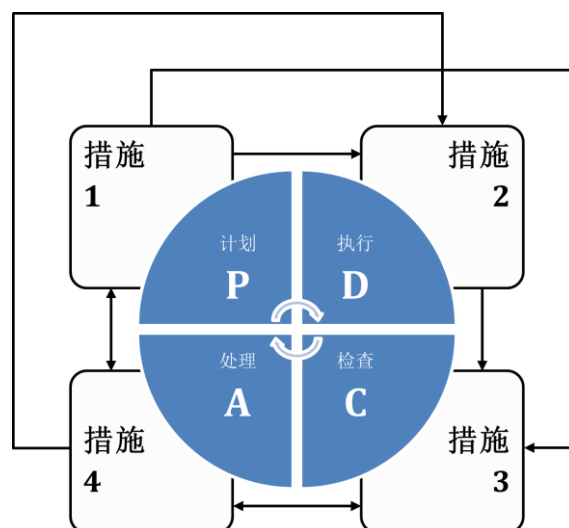


圖1 提議措施之間的相互關係

4 調查所提措施的迫切性與可行性

透過調查研究所提措施的緊迫性和可行性，得出的數據如下表所示：

表2 調查所提措施的緊迫性和可行性結果

序號	措施/內容	緊迫性		可行性		皮爾遜積矩相關係數
		平均值	標準差	平均值	標準差	
1	重視在知識產權規劃中分析現狀	4.50	0.40	4.30	0.55	0.48 (Sig = 0.031 < 0.05)
1.1	收集資訊並分析現有知識產權現狀、知識產權管理現狀和具體需求	4.35	0.49	4.45	0.60	
1.2	評估和預測影響知識產權管理的內部和外部因素	4.65	0.49	4.15	0.67	
2	促進研究成果和作品的商業化開發	4.40	0.30	4.32	0.33	
2.1	制定與研究成果和作品商業化利用相關的程式和規定	4.20	0.41	4.30	0.47	
2.2	加強識別研究成果和作品的商業潛力	4.25	0.44	4.10	0.31	
2.3	重視知識產權保護、市場准	4.75	0.44	4.55	0.51	

人和合同談判						
3	重視評估已建立的知識產權管理系統的效果和效率	4.44	0.34	4.41	0.34	0.519 (Sig = 0.019 < 0.05)
3.1	確定檢查知識產權管理系統有效性和效率的標準	4.40	0.50	4.35	0.49	
3.2	制定全面檢查知識產權管理系統有效性和效率的計劃	4.45	0.51	4.50	0.51	
3.3	按照確定的標準和計劃進行檢查	4.55	0.51	4.50	0.51	
3.4	組織總結會議，總結經驗教訓	4.35	0.59	4.30	0.47	
4	建立獎勵和表彰政策，獎勵有效傳播知識產權法規和識別及申報新知識產權的單位	4.28	0.44	4.10	0.22	
4.1	確定評估向職員和勞動者傳播知識產權規定以及識別和報告新出現的知識產權的結果的標準	4.40	0.60	4.30	0.47	
4.2	制定獎勵和表彰的程式和形式	4.45	0.60	3.70	0.47	
4.3	單位參與制定獎勵和表彰規定，以適應單位和學校的實際情況	4.00	0.32	4.30	0.47	
總計		4.41	0.25	4.28	0.26	

整體來看，各項措施的緊迫性和可行性平均值分別為 4.41 和 4.28，均處於高水準。透過比較緊迫性和可行性的數據，可以看出各項措施在這兩個方面的評分有一定的差異。整體上，措施的緊迫性評分普遍高於可行性評分。這表明，雖然這些措施被認為是非常必要的，但在實施過程中可能面臨一定的挑戰，需要進一步優化和調整以確保其順利實施。

措施 1：「重視在知識產權規劃中分析現況」在緊迫性和可行性方面均獲得較高評價。緊迫度平均值為 4.50，標準差為 0.40；可行性平均值為 4.30，標準差為 0.55。尤其是子內容「評估和預測影響知識產權管理的內部和外部因素」在緊迫性方面得分最高，平均值為 4.65，

標準差為 0.49。而子內容「收集資訊並分析現有知識產權現況、知識產權管理現況和具體需求」在可行性方面得分較高，平均值為 4.45，標準差為 0.60。值得一提的是，這項措施不僅獲得了最高的整體評價，而且與數字化轉型密切相關。這表明，在知識產權管理中引入數字化轉型是非常合適的。一位受訪管理者提到：「現在資料散在不同單位，要找起來其實不太方便。」(M1) 另一位補充：「要做規劃，還是得先把底層資料整理好。」(M3)

措施 2：「促進研究成果和作品的商業化發展」在緊迫性和可行性方面也表現出很高的評價。緊迫度平均值為 4.40，標準差為 0.30；可行性平均值為 4.32，標準差為 0.33。其中，子

內容「重視知識產權保護、市場進入和合約談判」在緊迫性和可行性方面均表現突出，分別為 4.75 和 4.55。有受訪者說：「老師有成果，但大家不太知道商業化要找哪個部門。」(M2) 也有人指出：「流程有點多，走起來不太順。」(M4) 馬來西亞高教部自 2009 年推行《國家技術轉移與商業化政策》以來，要求大學建立標準化的技術轉移流程與 KPI (如專利申請量、授權金額)，顯著提升了研究成果商業化的制度化程度^[12]。此外，NUS 採用明確的收益分享制度 (如 50% 歸發明人、30% 歸學院、20% 歸學校)，有助於提升研究人員參與成果轉化的誘因^[10]。

措施 3：「重視評估已建立的知識產權管理系統的效果和效率」在緊迫性和可行性方面均獲得高度認可。緊迫度平均值為 4.44，標準差為 0.34；可行性平均值為 4.41，標準差為 0.34。特別是子內容「按照確定的標準和計劃進行檢查」和「制定全面檢查知識產權管理系統有效性和效率的計劃」在可行性方面得分最高，均為 4.50。一位行政幹部表示：「檢查有做，但有時比較偏程式性。」(M4) 另一位說：「如果能跟後續資源配合，大家會更有動力。」(M1) TRIUP 法亦被視為提升泰國高校教師參與發明揭露與成果轉化的重要動力來源，因其透過賦予研究人員更大權利，提高了商業化誘因^[13]。

措施 4：「建立獎勵和表彰政策，獎勵有效傳播知識產權法規和識別及申報新知識產權的單位」雖然在緊迫性和可行性方面得分略低，但仍處於較高水準。緊迫度平均值為 4.28，標準差為 0.44；可行性平均值為 4.10，標準差為 0.22。其中，子內容「制定獎勵和表彰的程式和形式」在可行性方面得分相對較低，平均值為 3.70，標準差為 0.47，需要在實施過程中進一步考慮和優化。此數據反映了管理者對現實挑戰的清醒認識，可從制度障礙與資源條件兩方面解釋。首先，制度障礙源於現行的獎勵框架。根據本校及上級 (胡志明市國家大學) 的《獎勵規定》，獎勵體系主要圍繞傳統的「勞動競賽」(thi đua) 指標，授予「勞動先進」(Lao động tiên ti ến) 等普適性榮譽，並未針對知識產權的商業化等特殊貢獻設置專門評價維度^[14]。如受訪者 M5 所擔憂的，在現有框架下制定全新的、與市場價值掛鉤的標準，極易因「標準

不清楚」而引發公平性質疑。其次，資源條件限制也相當突出。M2 提到「預算不多，推起來有點難」，點明瞭設立專項獎勵基金的財政壓力。同時，前期研究發現的「檢查」環節薄弱^[9]，導致缺乏系統性的績效數據來支撐獎勵的發放，進一步降低了該措施的可操作性。

透過比較各項措施的迫切性和可行性，特別是在措施 1 和措施 3 上發現了顯著的正相關性 (分別為 0.484 和 0.519)，這表明管理者認為這些措施既緊迫又可行，是優先實施的關鍵措施。

這些發現為制定和實施知識產權管理策略提供了重要依據，確保各項措施不僅被認為是緊迫且可行，還能在實際運作中取得良好效果。

5 討論與結論

本研究基於法律基礎、理論研究和實際情況分析的結果，提出了關於越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學知識產權管理的四項措施。這些措施分別是：

- 一、重視在知識產權規劃中分析實際狀況；
- 二、加強研究成果及作品的商業開發；
- 三、重視檢視已建立的知識產權管理系統的有效性和效率；
- 四、制定獎勵和表彰政策，對在普及知識產權規定和識別、申報知識產權方面表現突出的單位進行表彰。

調查結果顯示，這四項管理措施對於管理主體而言均具有必要性與可行性。如果校內管理主體能全面實施這些管理措施，將有效提升知識產權的質量。本研究主要集中於質性分析，樣本較小，未來仍需進一步驗證。

值得一提的是，這是越南首個基於知識產權管理實際情況，並從教育管理科學的四大職能 (「計·組·導·檢」或 PDCA) 出發提出高校知識產權管理措施的研究。以往的相關研究，如 Phạm Thị Thúy Hằng (2018)^[16] 與 Lê Thị Thu Hà、Nguyễn Thành Khang (2017)^[17]，雖探討了越南大學的知識產權活動與管理模式，但多採用文獻分析與定性方法，缺乏基於教育管理理論框架的系統化實證分析。本研究正是在此基礎

上，補充了這一研究空白，透過對實際情況的深入分析和基於管理科學職能的建議，提出了更具操作性的管理措施。

對於越南胡志明市國家大學，上級的法律檔和指示應具體化為適合越南胡志明市國家大學情況的詳細指導文件。同時，加強知識產權管理的培訓、研討會和經驗分享，以提高相關人員的意識和管理能力。越南胡志明市國家大學知識產權與技術轉移中心應發揮其作用，支持會員學校的知識產權管理，並在實施知識產權管理標準評估過程中提供持續的支援。

對於人文社會科學大學領導班子，需要加強對知識產權需求的調查、現狀評估和趨勢預測，同時推進研究成果和作品的商業開發。應重視知識產權管理系統的檢查和評價，並對在知識產權創造和管理（如普及知識產權規定、申報知識產權）方面表現突出的單位和個人給予獎勵。

各部門的管理人員應持續提升管理能力，積極參與培訓、研討會和經驗分享活動，並在其管理範圍內運用 PDCA 循環進行知識產權管理。需普及知識產權規定，提升員工的相關知識水準。

對於人文社會科學大學的教師和研究人員，應不斷提升自身專業水準，積極參與科學研究和學術發表，參與知識產權的保護和商業開發。

總而言之，全面實施這些措施和建議，不僅將提升知識產權管理的質量，還將為越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學在當前教育發展和國際化背景下的全面發展作出重要貢獻。此外，本研究提出的管理措施不僅適用於越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學，還可為其他高等教育機構在知識產權管理方面提供借鏡與參考。

致謝：感謝 DU'ONG Minh-Quang（楊明光）副教授，教育學院院長，在研究的各個階段給予了寶貴的指導和建議。

參考文獻：

- [1] 甄紅線, 王璽, 方紅星. 知識產權行政保護與企業數字化轉型[J]. 經濟研究, 2023, 58(11): 62-79.
- [2] 韓嘉年. 「一帶一路倡議」背景下我國跨國電子商務知識產權保護研究[J/OL]. 爭議解決, 2024, 10(1): 513-522. DOI:10.12677/DS.2024.101069.
- [3] 王金強. 知識產權保護與美國的技術霸權 [J/OL]. 國際展望, 2019, 11(04): 115-134+156-157. DOI:10.13851/j.cnki.gjzw.201904007.
- [4] ASEAN UNIVERSITY NETWORK. Guide to AUN-QA Assessment at Institutional Level Version 2.0[M]. 曼谷, 2016.
- [5] 越南教育培訓部. 2017年5月19日第12/2017/TT-BGDĐT 號《高等教育機構品質評估規定》[M]. 河內, 2017.
- [6] 胡志明市國家大學. 2015年2月6日第84/QĐ-ĐHQG 號《胡志明市國家大學知識產權管理條例》[M]. 胡志明市, 2015.
- [7] 黃蘭珍, 王景濤, 吳秀君, 等. PDCA 循環法在中藥處方品質改進中的應用[J/OL]. 國際醫藥衛生導報, 2022, 28(11): 1615-1618. DOI:10.3760/cma.j.issn.1007-1245.2022.11.032.
- [8] 越南教育培訓部. 2008年12月29日第78/2008/QĐ-BGDĐT 號《高等教育機構知識產權活動管理規定》[M]. 《政府公報》第21+22期, 2009年1月12日. 河內, 2008:1268-1276.
- [9] DAU HUY MINH. Intellectual Property Management in the Context of Digital Transformation at the University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City[J]. Scientific Journal of Tan Trao

University, 2024, 10(3): 661-678. DOI:10.51454/tckh.v10i3.5405.

[10] 新加坡國立大學. Policies Relating To University Intellectual Property[Z/OL]. National University of Singapore, 2009. <https://www.nus.edu.sg/tti/docs/default-source/default-document-library/nus-ip-policy-010109-v110309.pdf>.

[11] YU X. Intellectual Property Management in Universities for Building a China ASEAN Education Community[J/OL]. International Journal of Frontiers in Sociology, 2024, 6(6): 86-93. DOI:10.25236/IJFS.2024.060614.

[12] AZMI I M. Intellectual Property Policy and Academic Patenting In Malaysia: Challenges and Prospects[J]. Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities, 2014, 22(S): 1-20.

[13] CHUA S H, VACHANAVUTTIVONG C. The Thai Bayh-Dole Act: Decentralizing IP Ownership in Government-Funded Research in Thailand: July 2022[R/OL]. (2022-07). https://aippi.org/content/uploads/2022/07/July-Newsletter_Thailand_Law-Case-Notes.pdf.

[14] 胡志明市國家大學. 2024年8月6日第1020/QĐ-ĐHQG 號《關於頒布〈越南胡志明市國家大學競賽獎勵工作規定〉的決定》[M]. 胡志明市, 2024.

[15] 胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學. 2025年7月29日第1212/QĐ-XHNV-TCCB 號《關於頒布〈越南胡志明市國家大學附屬人文社會科學大學競賽獎勵工作規定〉的決定》[M]. 胡志明市, 2025.

[16] PHẠM THỊ THÚY HẰNG. Mối quan hệ giữa hoạt động sở hữu trí tuệ và năng lực sáng tạo của trường đại học - Định hướng trong bối cảnh quản lý sở hữu trí tuệ ở trường đại học Việt Nam[C]. Tập huấn Hoạt động Sở hữu trí tuệ ở trường đại học. 胡志明市: 胡志明市師範大學, 2018.

[17] LÊ THỊ THU HÀ, NGUYỄN THÀNH KHANG. Quản trị tài sản trí tuệ ở các trường đại học của Việt Nam[J]. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Văn Lang, 2017, 10: 27-38.

[18] 越南國會辦公室. 2018年第42/VBHN-VPQH 號《高等教育法合併文本》[M]. 《政府公報》第107+108期, 2019年1月29日. 河內, 2019: 56-107.

[19] 中國留學服務中心. 學歷學位認證正式申請 [EB/OL]. 留學服務平臺. (2023)[2024-07-07]. <https://zwfwbl.cscse.edu.cn/authentication/app?certificateform=1>.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjyyj.2025.01.02.002

人工智慧技術推廣中的教師接受度與教學適應性研究

張語寧¹

1. 華中師範大學，湖北 武漢，430079

摘要：人工智慧技術快速發展，在教育中的應用不斷加深，對課堂教學形式和教師專業實踐產生明顯影響。在這一背景下，教師是人工智慧技術進入教學實踐的關鍵主體，教師的接受度和教學適應性直接關係到技術應用的實際效果和長期使用情況。本文以人工智慧技術推廣中的教師教學實踐為研究對象，對人工智慧在教育中的應用背景進行系統梳理，明確教師接受度和教學適應性的基本內涵，並從認知、情感和行為三個層面對教師接受度的具體表現進行分析。

在此基礎上，結合國際調查資料和國內相關研究成果，本文分析教師接受度對教學適應性的作用方式，以及教學適應性對人工智慧技術應用效果的影響。研究結果表明，教師對人工智慧技術的認知理解和情感態度，是其形成教學適應性的必要條件。教師在教學中形成的適應經驗，又會通過實際教學效果不斷提升其對技術的認可程度。兩者在教學實踐中相互作用，推動人工智慧技術由外在引入轉向課堂中的穩定運用。

研究還發現，不同地區和不同學科教師在接受度和教學適應性方面存在明顯差異，技術應用效果受到教育條件和學科特點的影響較為明顯。基於上述分析，本文從政策引導、技術培訓、學校支持和教學環境建設等方面提出改進建議，為人工智慧技術在教育教學中的應用提供參考依據。

關鍵字：人工智慧技術；教師接受度；教學適應性；教育技術應用；教學改革

A Study on Teachers' Acceptance and Teaching Adaptability in the Promotion of Artificial Intelligence Technologies

ZHANG Yu-ning¹

1. Central China Normal University, Wuhan 430079, P.R.China

Correspondence to: ZHANG Yu-ning; Email: yn_zhang3286@126.com

Abstract: With the rapid development of artificial intelligence technology, its application in education has continued to deepen, bringing clear changes to classroom teaching and teachers' professional practice. In this context, teachers are the key actors in bringing artificial intelligence into teaching practice, and their level of acceptance and teaching adaptability directly affects the real outcomes and long-term use of the technology. This paper takes teachers' teaching practice in the promotion of artificial intelligence technology as the research focus. It reviews the background of artificial intelligence applications in education, clarifies the basic meaning of teacher acceptance and teaching adaptability, and analyzes the concrete expressions of teacher acceptance from the cognitive, emotional, and behavioral levels.

收稿日期：2025-12-05 返修日期：2026-01-30 錄用日期：2026-02-09 出版日期：2026-02-13

通信作者：yn_zhang3286@126.com

引用格式：張語寧. 人工智慧技術推廣中的教師接受度與教學適應性研究[J]. 東亞教育研究, 1(2): 12-23.

On this basis, drawing on international survey data and related domestic research findings, the paper examines how teacher acceptance influences teaching adaptability and how teaching adaptability affects the outcomes of artificial intelligence use in teaching. The findings show that teachers' cognitive understanding of artificial intelligence and their emotional attitudes toward it are necessary conditions for the formation of teaching adaptability. The adaptive experiences teachers develop in teaching practice further strengthen their recognition of the technology through actual teaching results. These two factors interact in teaching practice and promote the shift of artificial intelligence technology from external introduction to stable classroom use.

The study also finds clear differences in acceptance and teaching adaptability among teachers from different regions and disciplines, indicating that the effects of technology use are strongly shaped by educational conditions and disciplinary characteristics. Based on these analyses, the paper proposes suggestions from the perspectives of policy guidance, technical training, school support, and the construction of teaching environments, providing reference for the application of artificial intelligence technology in education and teaching.

Key words: artificial intelligence technology; teacher acceptance; teaching adaptability; educational technology application; teaching reform

引言

隨著人工智慧技術的快速發展，教育領域正在發生巨大變化。人工智慧在課堂教學中有廣泛的應用前景，逐漸成為提升教育品質的重要工具。智慧化教育資源、個性化學習路徑推薦、自動化評估系統等技術正在改變傳統教育模式^[1]。然而，儘管人工智慧在教育中具有巨大的潛力，其推廣和實施仍面臨許多挑戰，教師的接受度和教學適應性是決定人工智慧是否能成功融入課堂教學的關鍵因素^[2]。

本研究旨在探討教師在人工智慧技術推廣過程中的接受度和教學適應性。教師在教育過程中起著核心作用，他們對新技術的態度和使用能力直接影響技術在課堂中的應用效果。因此，瞭解教師面對人工智慧技術時的接受態度、適應過程及其影響因素，對於人工智慧教育技術的推廣至關重要。本研究將分析教師接受度的構成、影響因素和教師適應性面臨的挑戰，探討如何提升教師對人工智慧技術的接受度及其教學適應性。

本研究的意義在於通過分析教師接受度和教學適應性對人工智慧技術推廣的影響，為教育管理者提供理論依據和實踐指導，幫助其在政策制定、教師培訓和技術支持等方面採取有

效措施，促進人工智慧技術在課堂中的應用，提升教學品質。研究結果也可以為其他教育技術改革提供借鑒，推動智慧化教育的全球推廣。

本文將回顧人工智慧在教育領域的應用背景和發展現狀，分析教師在使用人工智慧技術中的接受度和適應性，探討影響教師接受度和適應性的因素。最後，根據研究結果，提出優化教師接受度和教學適應性的策略建議。本研究結合國內外相關理論和實證資料，為推進人工智慧技術的教育應用提供可行方案。

1 人工智慧技術在教育中的應用背景

人工智慧（AI）技術作為一種模擬人類智慧的技術，近年來在多個行業中取得了進展，尤其在教育領域展現了潛力和影響力。人工智慧的起源可以追溯到 20 世紀 50 年代，隨著計算能力的提升、資料分析技術的革新和演算法的優化，人工智慧在教育領域的實際應用在近幾年獲得了廣泛的發展。儘管人工智慧在其他行業的應用較為廣泛，教育作為一個高度依賴於人類互動和學習的領域，人工智慧技術的引入會引發深遠的變革。

人工智慧在教育中的應用可以追溯到最初

期的輔助工具階段，最早的應用主要集中在自動化評分系統和教學助手上。早期的教育應用依賴於人工智慧在傳統教育流程中的補充作用，說明教師減輕工作負擔，提高效率。隨著深度學習、自然語言處理、智慧推薦系統和資料採擷技術的發展，人工智慧在教育中的應用已從單純的自動化功能擴展至更複雜的教學支援系統，如智慧輔導、個性化學習推薦、即時學習資料分析等。這一轉變提升了教學效率，也推動了教育方式和學習體驗的創新，能夠更精準地滿足學生個性化的學習需求。

人工智慧在教育領域的應用已經涵蓋多個重要領域。智慧教學系統利用 AI 技術，通過對學生學習過程、行為和成績的即時監測，能夠動態調整學習內容和教學方法，依據每個學生的學習進度和能力水準，提供個性化學習路徑。通過演算法分析，AI 可以為每個學生推薦最適合的學習資源，並即時調整學習進度，說明學生克服學習中的困難。學習分析系統基於學生行為資料進行深度挖掘和分析，為教師提供學生學習情況的全面回饋，說明他們及時調整教學策略，從而提高教學效果。AI 驅動的教育機器人和虛擬教師在一些課堂中發揮著重要作用，除了進行知識講解和問題解答外，還能與學生進行互動，增強課堂學習的參與感和趣味性。

國內外的人工智慧教育應用研究發展迅速，許多國家已將人工智慧技術引入課堂教學實踐。美國的 Knewton 公司開發了一個基於人工智慧的個性化學習平臺，該平臺通過深度學習演算法和資料分析為學生提供定制化的學習內容，在多個學科領域取得了顯著的應用效果。英國的 Squirrel AI 公司利用深度學習技術為學生提供個性化輔導，幫助學生針對性地提升其薄弱環節的能力。這一技術的應用，在一定程度上克服了傳統教育中因師資不足造成的個性化教育難題。中國在人工智慧教育方面也取得了顯著進展，尤其在智慧教學系統和個性化學習的應用上，湧現了如學而思網校、猿輔導等 AI 驅動的線上教育平臺。這些平臺利用大資料和 AI 技術，為成千上萬的學生提供線上輔導和學習支持，形成了強大的教育生態，推動了教育資源的平等化與普及化。

國內外學者對人工智慧在教育中的應用進行的研究，集中在幾個方向：如何提升教學品質、如何促進學生個性化學習、如何緩解教師資源短缺等問題。部分研究探討了人工智慧在輔助教師教學中的潛力，認為 AI 能夠有效提高教師的教學效率、減少工作負擔，並提供精確的教學回饋。其他研究則聚焦於人工智慧在評估和回饋中的應用，研究如何通過 AI 自動評分、學習進展預測等功能幫助教師和學生調整學習策略。許多學者也在關注 AI 在教育中的倫理問題，如數據隱私保護、技術適應性以及教師培訓等挑戰^[1]。

儘管人工智慧技術在教育中的應用面臨一定的技術和實踐挑戰，應用前景依然被廣泛看好。隨著技術的不斷發展，人工智慧在教育中的作用將更加突出，尤其在個性化學習、教育輔助工具和學習效果評估等方面，AI 為教育帶來了創新機會。人工智慧不僅能提供精準的學習支持，還能幫助教師優化教學方法、提高課堂互動性，為學生提供更高效、更符合個人需求的教育體驗。隨著 AI 技術的成熟和廣泛應用，教育將逐步進入更加智慧化、個性化的新時代，更好地適應學生需求，並推動教育模式的革新。

人工智慧在教育領域的應用正逐步深化，覆蓋範圍和應用場景不斷擴展。從個性化學習到教育評估、從課堂輔助到教學回饋，AI 技術不僅是輔助工具，也成為提升教育品質、創新教學方法和實現教育公平的重要手段。隨著技術進步，未來教育將更加智慧化、個性化，更好地滿足學生和教師需求，推動全球教育模式的變革。

2 教師接受度的概念與影響因素

教師接受度是指教師對新技術、新方法或新工具的認知、態度、意願和實際應用程度。在人工智慧技術推廣的背景下，教師的接受度直接影響該技術能否有效應用於課堂教學，進而影響人工智慧技術在教育領域的普及和效果。教師接受度不僅僅是對新技術的簡單認知，它涉及教師對新技術的情感反應、對技術價值的認同以及是否能在教學實踐中有效使用。教師的接受度可以視為一種綜合性的認知和行為反

應，通常包含教師對新技術的感知、態度、行為意向和實際應用等多個維度。

教師接受度的理論框架可以借鑒技術接受模型(TAM)來理解^[3]。TAM模型中，感知易用性和感知有用性是影響技術接受度的兩個關鍵因素。感知易用性是指教師認為新技術在操作和使用上是否簡單易懂，是否能在實際教學中不增加過多的工作負擔；而感知有用性則指教師認為使用新技術能夠有效提升教學效果，幫助學生更好地學習，或提高教學效率。基於這一模型，教師的接受度不僅與他們的技術能力密切相關，還與他們對新技術能帶來哪些實質性教學改變的預期緊密相連。

創新擴散理論(IDT)為教師接受度的理解提供了另一個理論框架。創新擴散理論強調，新技術的接受程度受其相對優勢、相容性、複雜性和可試性等因素的影響。如果教師認為人工智慧技術能夠有效解決他們在教學中遇到的實際問題，且這種技術與現有教學方式相容、容易操作，那麼教師的接受度就會較高。教師對技術的接受程度還受到外部環境的影響，包括教育政策、學校文化和技術支持等因素。

教師接受度的影響因素複雜多樣，主要可以分為個體因素、社會因素和技術因素三個方面。個體因素包括教師的年齡、經驗、教育背景和對新技術的興趣等。研究表明，年輕的教師往往對新技術更加開放，接受度較高，而年長的教師可能由於技術經驗較少或對新技術的認知不足，表現出較低的接受度。教師的自信心、技術使用能力、教育理念以及對教學創新的態度也對接受度有重要影響。教師如果對技術抱有積極的態度，認為技術能夠為課堂教學帶來有益的改變，那麼他們的接受度就會較高。

社會因素對教師接受度的影響也很重要。社會因素包括教師所在教育機構的支持、同行教師的影響、教育政策的推動以及社會文化的接受度等。如果教育機構為教師提供了充足的技術培訓、設備支援和技術支援服務，教師的接受度通常較高。同行之間的互動也對接受度產生影響。同行的鼓勵與示範作用有助於提高教師對新技術的認同，尤其是當有經驗的教師首先嘗試並成功應用新技術時，其他教師往往更願意接受和嘗試。教育機構的領導者和管理

層需要為教師提供支援和激勵，創造一個開放、包容的技術應用環境。

技術因素是影響教師接受度的重要因素之一。技術的易用性和功能性是教師是否願意採納新技術的決定性因素。如果人工智慧技術能夠簡化教學流程、提高教學效率，並且操作簡便、穩定可靠，教師更容易接受並積極運用該技術。相反，如果技術過於複雜或與現有教學體系不相容，教師的接受度就會降低。技術的可定制性和個性化也是教師接受度的重要考量因素。教師希望使用的技術能夠根據不同學科和教學需求進行調整和優化，因此，能夠提供個性化功能和適應性強的人工智慧技術往往更容易被教師接受。

教師對新技術的態度與接受度密切相關。態度通常表現為教師對新技術的情感、認知和行為反應。情感層面的態度指教師對新技術的好惡，認知層面的態度則是教師對新技術的理解和接受程度，行為層面的態度則表現在教師是否將新技術應用到實際教學中。教師的態度往往受其對新技術的知識瞭解、對技術能帶來效果的預期，以及對技術是否能解決教學難題的判斷影響。因此，教師的態度與接受度緊密相關，教師如果對新技術有積極的情感反應，並且相信技術能有效提升教學品質，他們的接受度就會顯著提高^[4]。

教師的接受度是多因素共同作用的結果，受個體、社會和技術因素的交互影響。通過分析教師接受度的影響因素，教育管理者和技術推廣者能夠制定更有效的支援措施，提升教師對人工智慧技術的接受度，從而推動其在教育中的應用。

3 教師教學適應性的定義與測評維度

在人工智慧技術逐步進入課堂教學全過程的背景下，教師教學適應性問題越來越突出，並成為判斷人工智慧是否真正發揮教學支持作用的重要標準。與傳統教學環境相比，人工智慧支持下的教學在教學工具、課堂組織方式、教學決策依據和師生互動形式等方面都發生了

明顯變化。這些變化改變了課堂教學的運行方式，也對教師的教學觀念、教學能力和專業角色提出了新的要求。在這種情況下，教師教學適應性不再只是一般意義上的教學能力，而是教師應對技術變化和推動教學轉變的重要能力表現。

從概念上看，教師教學適應性是指在教學環境、教學技術和教學任務發生變化時，教師能夠通過調整教學理念、教學方式和教學行為，保持並提升教學品質和教學效果的能力。在人工智慧技術背景下，這種適應性不僅體現在教師是否能夠使用技術，還體現在教師是否能夠理解技術、掌控技術，並將其融入教學目標、教學內容和教學過程之中。教師教學適應性強調的是一個持續變化和不斷調整的過程，而不是對某項技術的簡單接受或短期應對。

從內容結構看，教師教學適應性具有明顯的綜合性和發展性特徵。它既包括教師對人工智慧技術的認知和操作能力，也包括教師在教學實踐中調整教學結構和教學角色的能力。在人工智慧支持的教學環境中，一部分教學決策開始依賴資料分析和演算法建議，教師需要在技術資訊和專業判斷之間作出選擇。這對教師的教學適應性提出了更高要求。因此，教師教學適應性不僅體現為技術使用能力，也體現為教學專業判斷能力。

在分析教師教學適應性時，相關研究通常從技術適應性、教學方法適應性和學生適應性等方面進行考察。技術適應性關注教師對人工智慧技術的理解和使用情況，包括是否能夠操作智慧教學平臺、學習分析系統和教學輔助工具，是否能夠理解技術生成的資料和回饋資訊，並將其用於教學決策。技術適應性既反映教師的技術熟練程度，也反映教師對技術在教學中作用的認識水準。

教學方法適應性是教師教學適應性的重要內容。人工智慧技術的應用往往要求教師調整原有教學方式，例如減少單純講授，增加對學習過程、學習任務和學習體驗的關注。教師是否能夠利用人工智慧提供的資料支援重新設計教學活動，調整課堂結構，增強師生互動和學生參與，是判斷教學方法適應性的重要依據。如果教師只是將人工智慧作為原有教學方式的

輔助工具，而未改變教學結構，就難以體現真正的教學適應性。

學生適應性強調教師對學生學習變化的感知和回應能力。人工智慧技術會改變學生的學習方式、學習節奏和學習路徑，例如學生通過智慧平臺進行課前和課後學習，課堂學習更加側重交流和應用。在這種情況下，教師需要瞭解學生在智慧學習環境中的學習情況和學習需求，根據學習資料和學生回饋調整教學內容和教學節奏。教師是否能夠根據學生差異提供有針對性的教學支援，是教學適應性的重要表現。

在教師教學適應性的研究中，已有研究採用多種測評方法。一些研究通過問卷調查構建教學適應性量表，從技術使用、教學設計和課堂實施等方面測量教師的適應水準。另一些研究通過課堂觀察、教學反思文本分析和訪談等方式，考察教師在實際教學中的適應行為。這些研究顯示，僅依靠單一維度或靜態測評難以全面反映教師教學適應性的真實情況，更全面的過程性分析有助於理解教師在人工智慧教學環境中的實際表現。

4 人工智慧技術對教師接受度的影響分析

4.1 人工智慧技術特性對教師接受度的影響

在人工智慧技術推廣過程中，技術本身的特性是影響教師接受度的重要條件。教師是否願意在課堂中使用人工智慧技術，並不完全取決於政策要求或管理規定，而更多取決於教師在真實教學情境中對技術的直接體驗和個人感受。技術是否好用、是否有用、是否貼合教學需要，是教師判斷人工智慧技術價值的主要依據。

相關國際教師調查研究顯示，教師對教育技術的接受度與其對技術易用性和教學支持價值的感知關係密切。在 OECD 開展的 TALIS (Teaching and Learning International Survey) 調查中，不少教師將“操作複雜”“增加教學負擔”視為影響其使用教育技術的重要原因^[2]，而認為技術“有助於改進教學”“減少重複性工作”的教師，其使用意願明顯更高。結合相關國際研究結論，可以概括教師在評價人工智慧

技術時普遍關注的技術特性（見表 1）。

表 1 教師對人工智慧技術特性的關注重點（基於國際調查結果整理）

技術特性	教師感知的重要程度
操作是否簡便	高
是否減輕教學負擔	高
是否契合現有教學流程	較高
技術運行的穩定性與可靠性	較高
技術功能的先進性	相對較低

注：根據 OECD TALIS 調查及 UNESCO 教師數字能力相關報告整理。

從表 1 可以看出，教師在評價人工智慧技術時，更關注技術在教學中的實用性和可操作性，而不是技術本身是否先進。操作是否簡便、是否能夠減輕教學負擔，是影響教師接受度的重要因素。如果人工智慧技術學習成本較高，或需要教師投入額外時間進行培訓，教師容易產生排斥情緒，使用意願會降低。如果技術能夠在較短時間內掌握，並直接服務於教學任務，教師更容易形成積極體驗。

人工智慧技術與現有教學流程的匹配程度同樣會影響教師接受度。教學活動具有穩定性，教師在長期教學中形成了較為固定的教學方式。如果人工智慧技術能夠在不改變整體教學結構的情況下融入課堂，教師更容易嘗試使用；如果技術應用要求對課程安排、教學節奏或評價方式作出較大調整，教師往往會持謹慎態度。

技術運行的穩定性和可靠性也是教師建立技術信任的重要基礎。課堂教學對秩序要求較高，技術故障或資料錯誤可能直接影響教學進程，削弱教師對技術的信任。一旦技術被教師認為不穩定或難以控制，其接受度和持續使用意願都會下降。

人工智慧技術特性通過影響教師的使用體驗和價值判斷，直接影響教師接受度的形成過

程。技術是否易用、是否有用、是否相容教學實際、是否運行穩定，是教師評價人工智慧技術的重要方面。只有當技術設計貼近教學實際，能夠為教師提供持續的教學支援，人工智慧技術才能獲得教師的認可，並在課堂教學中得到應用。

4.2 教師接受度的實際表現：認知接受度、情感接受度、行為接受度

在人工智慧技術逐漸進入課堂教學的過程中，教師接受度並不是單一不變的態度，而是通過認知、情感和行為等多個層面表現出來的過程。這些層面相互關聯，在真實教學情境中呈現出不同狀態，共同反映教師對人工智慧技術的實際接受情況。分析教師接受度的具體表現，有助於理解教師在技術應用過程中的心理變化和教學選擇，也有助於進一步認識教學適應性問題。

從認知層面看，教師對人工智慧技術的接受體現在對技術的理解和判斷上。認知接受度主要表現為教師是否瞭解人工智慧技術的基本概念、主要功能和教學應用方式，以及是否能夠認識技術在教學中的作用。在教學實踐中，不少教師已經認識到人工智慧在支援個性化學習、輔助教學決策和提高教學效率方面的價值，對其進入課堂持理性態度。同時，也有部分教師對人工智慧的認識仍停留在表層，將其視為普通教學軟體或資訊化工具，沒有充分理解其可能帶來的教學方式變化。這種認知差異，使教師在面對人工智慧技術時形成不同判斷基礎，並影響其後續態度和行為。

在情感層面，教師接受度表現為教師在接觸和使用人工智慧技術時產生的情緒反應。情感接受度既可能表現為期待、興趣和主動嘗試，也可能表現為緊張、不安或抗拒。在實際教學中，一些教師將人工智慧看作改善教學條件和減輕工作負擔的工具，對技術應用抱有積極態度，願意進行探索；也有教師因學習新技術帶來的壓力、課堂不確定性增加或對自身教學能力的擔憂，對人工智慧保持謹慎態度。在缺乏培訓和支援的情況下，教師容易將技術使用視為額外任務，這種負面情緒會削弱其接受意願，並影響使用持續性。

在行為層面，教師接受度最終體現在教學實踐中。行為接受度主要表現為教師是否在課堂中實際使用人工智慧技術，以及使用的頻率和方式。有的教師會將人工智慧融入教學設計、課堂活動和教學評價，使技術成為日常教學的一部分；也有教師雖然在認識上認可技術價值，在情感上並不排斥，但在教學中使用次數較少，更多處於嘗試或被動使用狀態。這種現象反映出行為接受度常常受到時間安排、技術支持條件、教學任務壓力和評價要求等因素影響。

需要注意的是，認知接受度、情感接受度和行為接受度之間並不存在簡單的對應關係。教師對技術的理解不一定會帶來積極情緒，情緒上的認同也不一定會轉化為穩定使用行為。在人工智慧技術推廣過程中，如果缺乏實踐支援和制度保障，即使教師在認知和情感層面對技術持積極態度，也可能難以在課堂中持續應用。這種層面之間的不一致，是當前人工智慧教學應用中常見的現實情況。

4.3 案例分析：不同地區、不同學科教師接受度差異分析

在人工智慧技術推廣過程中，教師接受度並未表現出一致狀態，而是在不同地區和不同學科之間呈現出明顯差異。這種差異與教育資訊化基礎、技術支援條件和制度環境有關，也與學科教學特點和教師專業背景密切相關。結合國際調查資料和國內研究結果，可以較為清楚地呈現教師接受度在不同情境下的差別。

從地區角度看，教師對人工智慧及相關教育技術的接受度，整體上表現為資訊化條件較好地區高於資訊化條件較弱地區。OECD 發佈的 TALIS 調查資料顯示，在數位化基礎較好的國家和地區，大約有 60% - 70% 的教師表示願意或已經在教學中使用數位技術和智慧教學工具；而在資訊化基礎相對不足的地區，這一比例多在 40% - 50% 左右。國內相關研究也顯示，在數位校園建設較成熟、技術支援較完善的地區，教師接觸人工智慧教學工具的機會更多，其認知水準和使用意願普遍較高。

在中國背景下，《中國教育資訊化發展報告》指出，不同區域在智慧教學平臺建設、技術支援服務和教師培訓條件方面存在明顯差異。

一項覆蓋多省的教師調查顯示，在資訊化條件較好的地區，約 70% 的教師表示願意嘗試或持續使用人工智慧教學工具；而在資訊化條件相對不足的地區，這一比例約為 45% - 50%。這說明，地區層面的技術條件和制度支持對教師接受度具有重要影響。

從學科角度看，不同學科教師對人工智慧技術的接受度也存在較穩定差異。國際研究普遍發現，理工類和資訊技術相關學科教師對人工智慧和數位教學工具的接受度高於人文社科類教師。TALIS 調查結果顯示，在 STEM 學科教師中，約 60% - 65% 對教育技術持積極態度並願意使用；在人文社科類學科中，這一比例多在 40% - 50%。國內高校教師調查也呈現出相近情況，理工類教師更常將人工智慧技術用於實驗模擬、作業批改和學習資料分析，人文社科類教師更多將其作為輔助工具，對深入應用持較為謹慎態度。

為直觀呈現不同地區和不同學科教師接受度差異，結合國際調查和國內研究結果，對相關情況進行整理，如表 2 所示。

表 2 不同地區、不同學科教師人工智慧技術接受度差異對比（基於已有研究整理）

維度	教師群體	接受度表現（比例區間 / 特徵）
地區差異	資訊化條件較好地區教師	約 60% - 70% 表示願意或持續使用人工智慧或數字教學工具
	資訊化條件較弱地區教師	約 40% - 50% 表示願意使用，謹慎態度較明顯
學科差異	理工類 / STEM 學科教師	約 60% - 65% 對人工智慧教學應用持積極態度
	人文社科類學科教師	約 40% - 50% 持積極態度，多用於輔助教學

交叉特徵	資訊化條件較好地區的人文社科教師	接受度明顯高於資訊化條件不足地區同類教師
	資訊化條件較弱地區的理工類教師	接受度高於同地區文科教師，但受條件限制明顯

注：資料根據 OECD TALIS (2018/2022)、UNESCO 教師數字能力相關報告及國內多項教師人工智慧應用研究的共識區間整理。

從表 2 可以看出，教師對人工智慧技術的接受度同時受到地區條件和學科特點的影響。地區資訊化水準在一定程度上會放大或減弱學科差異。在技術條件較好的地區，人文社科類教師對人工智慧的接受度明顯高於資訊化條件不足地區的同類教師；在技術支援有限的環境中，即便理工類教師具備較好的技術基礎，其應用深度和持續性也會受到限制。

5 教師教學適應性的實踐與挑戰

在人工智慧技術逐漸進入課堂教學全過程的背景下，教師教學適應性成為影響技術應用效果的重要因素。從教學實踐看，教師教學適應性並不只是會不會使用技術的問題，而是教師在真實課堂中不斷調整教學觀念、教學方式和教學行為的過程。人工智慧技術在教學中顯示出提高效率和改進教學的作用，但在實際應用中，教師仍遇到多方面困難，這些問題在一定程度上限制了技術的深入使用。

在人工智慧技術推廣過程中，教師教學適應性的主要困難體現在教學觀念和教學角色的變化上。人工智慧技術進入課堂後，一部分教學決策開始依賴資料分析和系統建議，教師的角色逐漸從知識講解者轉向學習引導者和教學設計者。但在長期教學經驗和教學習慣影響下，不少教師仍以講授為主要方式，對人工智慧技術多採取附加使用方式^[5]，將技術作為輔助工具，而不是教學結構的重要組成部分。這種觀念與技術使用要求之間的差距，使教師在適應過程中產生不適感，影響教學調整效果。

在操作層面，教師在適應人工智慧技術時也面臨現實困難。人工智慧技術的使用對教師的資訊素養和資料理解能力提出了更高要求。教師不僅需要掌握基本操作，還需要理解系統提供的資料和分析結果，並將其用於教學安排。這對部分缺乏技術背景的教師來說存在一定難度，容易產生緊張和不安感。人工智慧技術更新較快，教學平臺和工具不斷變化，教師需要反復學習新系統，教學適應過程容易出現反復和停滯。

教學時間和工作負擔也是影響教師教學適應性的重要因素。在技術推廣初期，教師需要投入額外時間學習技術、調整教學設計和進行課堂嘗試，這些投入在短期內難以直接體現教學成效。在教學任務繁重、科研和行政事務壓力較大的情況下，教師容易將技術應用視為增加負擔，從而減少持續使用的意願。一些教師在適應過程中出現中斷或回到原有教學方式的情況。

教學評價和管理導向也會影響教師教學適應性的形成。當教學評價仍以教學進度、考試成績和課堂秩序為主要標準時，教師在嘗試新教學方式和技術應用時需要承擔一定風險。在缺乏明確支援和容錯機制的情況下，教師更傾向於選擇熟悉的傳統教學方式，以降低評價不確定性。這種評價方式與人工智慧教學應用之間的不一致，使教師難以形成穩定的教學調整行為。

在應對這些問題時，外部支持對教師教學適應性具有重要作用。系統化、貼近教學實際的技術培訓是教師進行教學調整的重要基礎。圍繞課堂情境和教學設計開展的培訓，有助於教師理解人工智慧技術在教學中的作用，明確技術與課程目標之間的關係，降低技術使用的不安感，增強教學信心。

學校層面的支持同樣影響教師教學適應性的形成。學校是否提供穩定的技術支援、充足的教學資源和合理的時間安排，會直接影響教師進行教學嘗試的意願。通過教學團隊建設、教學交流和經驗分享，教師可以在集體環境中逐步理解和接受人工智慧教學方式，減輕個人適應壓力。

在更大的環境中，政策導向也會影響教師教學適應性的長期發展。當人工智慧教學應用被納入課程改革和教學品質提升的整體安排，並形成清晰而持續的政策支持時，教師更容易將技術使用視為自身專業發展的組成部分。如果政策目標變化頻繁，技術推廣缺乏連續性，教師的教學適應過程往往難以穩定推進。

6 教師接受度與教學適應性之間的關係

在人工智慧技術進入課堂教學的過程中，教師接受度與教學適應性並不是彼此分開的狀態，而是在教學實踐中同時出現、相互影響的兩個方面。教師對人工智慧技術的態度和認同程度，會影響其在教學中進行調整和改變的意願；教師在教學實踐中形成的適應經驗，也會影響其對技術的看法和評價。這兩者共同影響人工智慧技術能否在課堂中持續使用。

6.1 教師接受度對教學適應性的影響

教師接受度是教學適應性形成的重要條件。教師在認識和情緒層面對人工智慧技術的態度，會影響其是否願意投入時間和精力，對教學方式和課堂結構進行調整。當教師認可人工智慧技術在教學中的作用，並對技術使用持較為積極的態度時，更容易在教學中嘗試新的課堂組織方式和教學做法，從而逐步形成教學適應性。

國際教師調查資料對這一關係提供了支援。OECD 開展的 TALIS (Teaching and Learning International Survey) 2018 和 2022 調查結果顯示，教師對數位技術的態度與其教學行為調整存在明顯聯繫。在 TALIS 調查中，對教育技術持積極態度的教師中，60% 以上表示在教學中嘗試過調整教學方式或課堂結構，以配合技術使用；而對技術態度較為消極的教師中，這一比例明顯較低。這說明，教師對技術的認知理解和情緒認同，為其進行教學調整提供了重要心理基礎和行動動力。

教師接受度還會影響教學適應性的深度。認知接受度較高的教師，更容易理解人工智慧技術在教學中的作用，在教學設計中主動思考

技術與課程目標、學生需求之間的關係。情感接受度較高的教師，更願意在教學中進行嘗試，即使在使用初期遇到問題，也更願意通過反思和調整提升教學適應水準。

6.2 教師教學適應性對人工智慧技術應用效果的影響

在教學實踐中，教師教學適應性會影響人工智慧技術的應用效果。教學適應性較強的教師，能夠根據課堂情況和學生學習回饋，調整人工智慧技術的使用方式，使技術更好地服務於教學目標。在這種情況下，人工智慧技術不只是輔助工具，而是成為支援教學決策和改進學習過程的重要手段。

已有研究表明，當教師在教學設計和課堂組織中具備較強適應能力時，人工智慧技術的教學價值更容易顯現，技術使用效果也更容易得到教師的正向評價。有研究指出，在能夠根據學生學習資料調整教學策略的教師群體中，超過一半以上的教師對人工智慧教學效果給予積極評價。這說明，教師教學適應性會影響技術應用效果的呈現，並通過教學體驗影響教師對技術的態度。

在教學實踐中，一些教師在初期對人工智慧技術態度較為謹慎，但隨著教學適應性的提高，其對技術的看法會發生變化。當教師在課堂中感受到人工智慧在減輕教學負擔、支持學生學習或改善課堂互動方面的作用時，其接受度會逐步提高，形成“適應—回饋—再接受”的過程。

6.3 教師接受度與教學適應性在技術推廣中的作用關係

從教學實踐看，教師接受度與教學適應性在人工智慧技術推廣中形成持續互動關係。教師接受度為教學適應性提供起點，教學適應性通過教學效果不斷影響教師對技術的評價，兩者在教學過程中不斷相互作用，推動技術從被動引入走向課堂中的常態使用。

結合前文對不同地區和不同學科教師接受度差異的分析可以發現，在技術支援條件較好、教師接受度較高的教學環境中，教師更容易進行教學調整，並形成較為穩定的教學適應行為。在技術條件不足、支援有限的環境中，即使教

師具備一定技術認知，其教學適應性的發展也會受到限制。這表明，教師接受度與教學適應性是在具體教學情境中共同發揮作用的兩個方面。

7 提高教師接受度與教學適應性的策略

在人工智慧技術不斷進入教育教學的過程中，提高教師接受度和教學適應性已成為技術能否真正進入課堂的重要條件。從教學實踐看，教師對人工智慧技術的態度和適應能力，並不是完全由個人決定，而是在政策引導、制度安排和教學環境等多種因素影響下逐步形成的。因此，提升教師接受度和教學適應性，需要在政策層面、學校層面和課堂層面同時推進。

在政策層面，政府和教育主管部門的引導對教師接受度和教學適應性具有直接影響^[6]。明確、穩定的政策方向，有助於教師形成對人工智慧教育應用的基本認識，減少技術使用中的不安和猶豫。將人工智慧技術應用納入教育數位化建設和課程改革整體安排，在政策檔中清楚說明技術應用的教學價值和發展目標，可以引導教師將人工智慧視為自身專業發展的組成部分，而不是臨時任務或額外負擔。同時，在制度設計上，為教學嘗試和教學創新預留空間，在教學評價和教師考核中認可人工智慧教學實踐，可以減少教師在使用新技術時的心理壓力，提高其使用意願和行動積極性。

在高校和教育機構層面，系統的培訓和支援是提升教師接受度和教學適應性的基礎條件。相比只強調技術操作的培訓，更有效的做法是將培訓內容與具體教學情境結合，引導教師理解人工智慧技術在課堂中的使用方式和教學意義。通過案例分享、課堂示範和教學反思等形式，幫助教師將技術使用與課程目標、教學內容和學生學習情況聯繫起來，有助於降低技術使用的不確定感，提高教師的教學信心。同時，穩定的技術平臺、及時的技術服務和清晰的操作說明，也能夠減少教師在教學中的顧慮，為其形成較為穩定的教學適應行為提供保障。

在教學環境和教學文化層面，學校管理方式和同伴支援對教師接受度和教學適應性具有重要影響。開放、包容的教學氛圍，有助於教師在嘗試人工智慧技術時形成較為積極的心理預期。當學校管理層鼓勵教學探索，允許不同形式的教學嘗試，並為教師提供交流空間時，教師更容易在實踐中逐步提升教學適應能力。同伴支持同樣重要。通過教學團隊建設、教研活動和經驗分享，教師可以在交流中減少個人壓力，形成對人工智慧教學的共同認識，推動技術使用從個體嘗試轉向集體實踐。

從整體看，提高教師接受度和教學適應性是一項需要持續推進的系統工作。只有在政策層面形成清晰方向，在學校層面提供穩定支援，在教學層面營造有利環境，教師才能在人工智慧技術應用過程中保持積極態度並不斷調整教學實踐，為人工智慧技術在教育中的深入應用提供現實基礎。

8 研究結論與實踐啟示

綜合前文分析，本文圍繞人工智慧技術推廣背景下教師接受度和教學適應性問題展開系統討論，重點從技術特點、教師態度、教學實踐和制度環境等方面，分析人工智慧技術在教學中的應用現狀和運行機制。研究結果顯示，教師接受度和教學適應性在人工智慧技術進入課堂教學過程中起著重要作用，兩者共同影響技術使用的深度和實際效果。

從研究結論看，教師對人工智慧技術的接受度並不是單一態度，而是通過認知、情感和行為等多個方面表現出來。教師對技術價值的理解和認同，是其是否願意在教學中進行調整和嘗試的重要條件。在此基礎上，教學適應性成為教師將技術轉化為教學資源的重要環節。研究表明，教師接受度對教學適應性具有明顯影響，而教學適應性又會通過教學實踐效果反過來影響教師對技術的態度，兩者在教學實踐中形成持續互動。同時，不同地區和不同學科教師在接受度和適應性方面存在差異，這說明技術應用效果受到教學環境和教學情境的明顯影響，人工智慧技術推廣不僅是技術問題，也涉及多方面條件的配合。

在肯定研究結論的同時，也需要看到研究本身存在一定不足。本文主要基於已有調查資料和相關研究成果展開分析，未通過大規模實證調查對教師接受度和教學適應性進行量化檢驗，研究結論在一定程度上依賴已有研究的共性判斷。人工智慧技術在教育中的應用仍在不斷變化，不同技術類型和應用場景之間差異較大，本文未對具體技術形式進行更細緻比較。後續研究可以結合具體課堂情境，通過實證研究或長期跟蹤研究，進一步分析教師接受度和教學適應性的變化過程及其對教學效果的長期影響。

從後續研究角度看，有必要在更具體層面繼續深入分析相關問題。可以結合不同學段、不同學科和教師發展階段，對教師接受度和教學適應性進行更有針對性的研究。同時，也可以從學生學習效果和課堂互動情況入手，檢驗教師教學適應性對人工智慧技術應用效果的實

際影響。隨著人工智慧技術不斷更新，教師與技術之間的關係也在變化，對這一過程的持續研究，有助於豐富教育技術研究內容。

在教育實踐層面，研究結論對人工智慧技術推廣具有一定參考意義。提升教師接受度應作為技術推廣的重要基礎，通過改善教師對技術的理解和使用體驗，為教學適應性形成提供條件。在推進人工智慧技術應用過程中，需要關注教師在真實教學情境中的調整過程，通過制度支持、培訓安排和教學環境建設，減少教師在教學嘗試中的壓力。人工智慧技術在教育中的應用不宜追求短期效果，而應在尊重教學規律和教師專業判斷的基礎上，逐步實現技術與教學的結合。只有在教師接受度和教學適應性不斷提升的情況下，人工智慧技術才能在教育中實現穩定應用。

參考文獻：

- [1] PEDRÓ F, SUBOSA M, RIVAS A, et al. Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development[R]. Paris: UNESCO, 2019. (Working papers on education policy, No.7).
- [2] OECD. TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners[R]. Paris: OECD Publishing, 2019.
- [3] TEO T. Factors influencing teachers' intention to use technology: model development and test[J]. Computers & Education, 2011, 57(4): 2432-2440.
- [4] SCHERER R, SIDDIQ F, TONDEUR J. The technology acceptance model (TAM): a meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education[J]. Computers & Education, 2019, 128: 13-35.
- [5] HOWARD S K, MOZEJKO A. Teachers: technology, change and resistance[C]//HENDERSON M, ROMEO G, eds. Teaching and digital technologies: big issues and critical questions. Cambridge: Cambridge University Press, 2015: 307-317.
- [6] MIAO F, HOLMES W, HUANG R H, et al. AI and education: guidance for policy-makers[R]. Paris: UNESCO, 2021.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh>

hans

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjyjj.2025.01.02.003

“以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐困境

王怡萱¹

1. 寧波大學，浙江 寧波，315211

摘要：“以學為中心”是近年課堂教學改革中被反復強調的理念，已在不同學段的課堂教學中得到較多使用。圍繞這一理念，課程標準、教學檔和課堂改進實踐普遍提出，要減少以教師講授為主的課堂安排，提高學生在學習過程中的參與程度和主動表現。在這樣的教學要求下，許多課堂在組織方式和實施方式上出現了明顯變化，學生參與的環節不斷增多，討論、合作、展示等學習活動更加常見，課堂整體形態呈現出較明顯的“學生參與”特徵。

但從課堂實際運行情況看，這些變化並不必然帶來學習品質的提升。在一些課堂中，“以學為中心”更多表現為教學流程和活動形式的變化，課堂看起來更加熱鬧，學生參與更為頻繁，但學生是否真正理解學習內容、是否形成穩定認識並不清楚。一些課堂逐漸以可見的活動替代真實的學習過程，課堂變化集中在形式層面，理念落實停留在表面，學習結果卻難以得到清楚判斷。

基於課堂教學的真實狀態，本文從具體教學實踐出發，對“以學為中心”在課堂中出現的表層化實踐進行系統梳理和分析。文章重點關注幾個問題，如學生參與被直接當作學習發生，教學形式不斷向“學生化”靠近而學習目標逐漸弱化，教師減少講解後卻未能提供必要的學習引導和支援。圍繞這些現象，文章從理念理解方式、教師專業判斷能力、課堂教學評價取向等方面，對表層化實踐形成的原因進行分析。文章強調，“以學為中心”的落實需要回到學習本身，將課堂關注點從活動形式轉向學生理解的變化，通過改進教學設計和學習引導方式，調整課堂評價取向，推動課堂教學由形式變化轉向學習變化，為該理念在課堂中的深入實踐提供具有現實意義的反思和參考。

關鍵字：以學為中心；課堂教學；表層化實踐；學習過程；教學評價

The Superficial Implementation Challenges of the ‘Learning-Centered’ Approach in Classroom Teaching

WANG Yi-xuan¹

1. Ningbo University, Ningbo 315211, P.R.China

Correspondence to: WANG Yi-xuan; Email: wwyx200202@outlook.com

Abstract: “Learning-centered teaching” has been repeatedly emphasized in recent classroom teaching reforms and has been widely adopted across different stages of schooling. In line with this concept, curriculum standards, instructional guidelines, and classroom improvement initiatives commonly call for reducing teacher-dominated lecturing and increasing students’ participation and initiative in the learning process. Under such expectations, many classrooms have undergone noticeable changes in both organization and implementation. Opportunities

收稿日期：2025-11-21 返修日期：2026-02-01 錄用日期：2026-02-06 出版日期：2026-02-13

通信作者：wwyx200202@outlook.com

引用格式：王怡萱. “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐困境[J]. 東亞教育研究, 1(2): 24-33.

for student participation have increased, and learning activities such as discussion, collaboration, and presentation have become more common, giving classrooms a more pronounced appearance of student involvement.

However, classroom practice suggests that these changes do not necessarily lead to improvements in learning quality. In some classrooms, learning-centered teaching is manifested mainly through changes in instructional procedures and activity formats. Lessons may appear more lively, with frequent student participation, yet it remains unclear whether students have truly understood the learning content or developed stable and meaningful understanding. In such cases, visible activities gradually take the place of genuine learning processes. Classroom change becomes concentrated at the level of form, while the implementation of the concept remains superficial and learning outcomes are difficult to judge.

Based on the realities of classroom teaching, this paper examines the superficial implementation of learning-centered teaching from the perspective of everyday instructional practice. It focuses on several recurring issues, including the tendency to equate student participation with learning, the increasing “student-centered” appearance of teaching formats accompanied by a weakening of learning goals, and the reduction of teacher explanation without sufficient instructional guidance and support. Drawing on these observations, the paper analyzes the underlying causes of superficial practice from the perspectives of how the concept is understood, teachers’ professional judgment, and classroom evaluation orientations. It argues that effective implementation of learning-centered teaching requires a return to learning itself, shifting classroom attention from activity formats to changes in students’ understanding. By improving instructional design and learning guidance, and by adjusting classroom evaluation practices, classroom teaching can move beyond formal change toward meaningful learning, offering practical reflections and reference points for the deeper implementation of learning-centered teaching.

Key words: learning-centered teaching; classroom teaching; superficial practice; learning process; classroom evaluation

引言

近年來，課程改革不斷推進，“以學為中心”逐漸成為課堂教學改革中被頻繁提及的理念。從課程標準表述到教學實踐要求，這一理念常被用來回應傳統課堂中以教師講解為主、學生學習被弱化的問題，強調引導學生主動參與學習過程，加深對學習內容的理解。在實際教學中，不少課堂開始通過調整教學結構、增加學習活動、安排更多學生參與環節等方式落實這一要求，課堂教學在組織方式和實施流程上出現了一定變化。

從課堂表面形態看，這些變化在一定程度上改變了過去以教師講授為中心的課堂樣式。討論、展示、小組合作等活動在課堂中出現得更加頻繁，學生參與次數明顯增多，課堂運行

顯得更加開放，也更為活躍。但在真實教學過程中，這些形式變化並不必然帶來學習品質的提高。一些課堂在組織方式上更加突出學生參與，學生在課堂中表現積極，但學生是否真正理解學習內容、是否形成清晰認識並不明確，學習是否真實發生難以判斷，教學效果與改革目標之間仍存在差距。

在這種情況下，“以學為中心”在實踐中逐漸被簡化為課堂流程和教學技巧的改變。課堂關注點更多放在學生是否參與、活動是否完成、流程是否順利展開上，而對學生學習過程、理解變化和學習結果的持續關注相對不足。長期如此，容易弱化教師對“以學為中心”理念本身的深入理解，也可能使課堂教學改革停留在重複形式、效果有限的狀態。當理念主要通過形式呈現時，課堂中應當發生的深入理解和

有效引導反而容易被忽視，課堂教學品質的提升也會受到影響。

基於這一課堂現實，有必要回到具體教學過程，對“以學為中心”在課堂中的實際運行情況進行觀察和分析。通過梳理課堂中出現的表層化表現，並分析這種做法對課堂教學產生的影響，有助於更清楚地認識“以學為中心”在實踐中的真實狀態，也為後續思考課堂教學改進提供更為清晰的現實依據。

1 “以學為中心”理念的內涵與實踐要求

1.1 “以學為中心”的基本內涵

“以學為中心”不是對課堂中某一個環節的局部調整，而是對課堂關注重點的整體改變。與過去主要依據教師講得是否完整、教學任務是否完成來判斷課堂效果不同，這一理念要求從學生的學習狀態出發，關注學生是否理解學習內容，是否在學習過程中進行持續思考，是否在學習後形成較為穩定的認識變化。由此，課堂教學評價的重點也不再是“教了什麼、教了多少”，而是轉向“學生理解了什麼、理解到什麼程度”。

在具體教學中，“以學為中心”並不同於單純減少教師講解時間，也不意味著只要增加學生參與環節就能自然實現。課堂中的講解、提問、討論和練習，其價值並不取決於形式是否新穎，也不取決於參與是否熱鬧，而取決於這些活動是否說明學生理解關鍵內容，是否說明學生理清思路，是否推動認識的變化。如果教學活動只是完成流程，對學生理解沒有明顯影響，即使形式上體現出學生參與，也難以真正體現“以學為中心”的要求。

從學習過程看，“以學為中心”更強調對學生理解變化的關注。學生學習不是簡單接受資訊，而是在原有經驗基礎上不斷建構和調整認識的過程^[1]。在課堂中，學生對問題的理解常常經歷從模糊到清晰、從零散到相對系統的變化。因此，判斷一節課是否體現“以學為中心”，不能只看學生是否參與活動、是否完成任務，而應關注學生是否進行了必要的思考，

是否在原有認識基礎上出現了可以辨認的理解變化。

同時需要看到，學生的學習主動性並不會自然出現。由於學生在認知水準、學習經驗和學習能力上存在差異，自主學習往往需要在適當引導和支援下才能有效進行。教師通過提出關鍵問題、提供必要提示、調節學習節奏，引導學生聚焦重點內容、突破理解難點，是學習持續推進的重要條件。從這個角度看，“以學為中心”並沒有削弱教師的作用，而是對教師判斷學習狀態、選擇介入時機和引導方式提出了更高要求。

對“以學為中心”基本內涵進行明確，有助於區分理念本身與具體教學做法之間的差別。當課堂中出現偏離學習本質的情況時，只有回到這一內涵層面，才能判斷問題是出在理念理解上，還是出在實踐運用上。這也為分析課堂中出現的表層化實踐問題提供了必要依據。

1.2 “以學為中心”對課堂教學的基本要求

在課堂教學實踐中，“以學為中心”不是停留在口頭層面的理念表達，而是對課堂教學提出了一系列具體而現實的實踐要求。這些要求並不是分散的操作提示，而是集中指向一個核心問題：課堂教學是否真正圍繞學生的學習展開，是否以學生理解的形成和變化作為課堂運行的重要依據。

在“以學為中心”的課堂中，教學目標需要直接指向學生的實際學習結果。課堂教學不再只關注教學內容是否講完、教學進度是否完成，而是關注學生在學習之後是否形成較為清楚的理解，是否能夠把握學習內容中的關鍵概念和重要問題，並在一定程度上加以運用。如果教學目標只停留在知識呈現或任務完成層面，即使課堂活動安排較多，也容易失去明確的學習指向，教學過程難以真正服務於學生理解的形成。

課堂教學過程本身也需要為學生學習提供持續而明確的支援。在真實教學中，學生通常通過閱讀、思考、討論和練習等方式參與學習，但這些活動本身並不會自動轉化為理解。教學設計的關鍵不在於活動數量是否豐富，而在於

活動是否圍繞學習重點展開，是否指向明確，是否有助於學生逐步形成對學習內容的認識。缺乏引導和支撐的學習活動，往往停留在表面參與層面，學生看起來很忙，卻難以真正加深理解。

在這一過程中，教師的角色也發生了明顯變化。教師不再只是講解內容的中心，而是需要根據學生的學習表現不斷作出判斷，及時調整教學方式^[2]，引導學生聚焦關鍵問題。這種變化並不是削弱教師作用，而是對教師把握學習進程、判斷理解難點和選擇介入方式提出了更高要求。教師能否在合適時機進入學生的學習過程，往往直接影響學生理解是否能夠繼續推進。

課堂評價方式同樣需要與“以學為中心”的要求保持一致。如果只以學生發言次數、參與程度或答案是否正確作為評價依據，很難反映學生真實的學習狀態。更有價值的課堂評價，應關注學生在學習過程中表現出的理解變化、思考深度和問題意識^[3]。通過觀察和判斷學習過程，教師可以更清楚地瞭解學生的學習情況，並據此對教學安排進行調整。

這些實踐要求共同構成了判斷課堂是否真正體現“以學為中心”的重要參照。當其中某些環節被弱化或忽視時，課堂教學往往只在形式上發生變化，卻難以在學習層面產生明顯影響。這種對照為進一步分析課堂中“以學為中心”走向表層化的現象提供了必要基礎。

2 “以學為中心”在課堂教學中的表層化實踐表現

2.1 學生“參與”替代“學習”的表層化傾向

在當前課堂實踐中，“以學為中心”常被理解為提高學生在課堂中的參與程度。許多課堂通過增加提問次數、組織討論、小組交流、學生展示等方式，讓學生更多參與課堂活動。課堂呈現中，學生發言次數增加，課堂氣氛較為活躍，這類做法在表面上符合“學生為主體”的教學取向。

在實際教學中，學生參與增加並不一定帶來學習加深。一些課堂裡，學生頻繁發言，發言

內容多為對材料的簡單複述，或對問題的直接回答，很少圍繞關鍵概念展開深入理解。討論時間較長，交流內容反復出現零散觀點，對核心問題的關注不夠。學習目標在交流過程中逐漸變弱。學生完成了發言和討論任務，理解建構並不清楚，學習進展難以判斷^[4]。

在學習活動安排較密集的課堂中，這種情況更加明顯。為了體現“以學為中心”，課堂不斷加入合作探究、角色扮演、成果展示等活動。活動之間缺少明確的學習指向，層次關係不清。學生在課堂中顯得忙碌，更多關注任務如何完成，較少思考活動與學習內容之間的關係。學習活動停留在執行層面，理解推進有限^[5]。

在這樣的課堂環境中，學生的“參與情況”逐漸成為判斷課堂效果的重要依據。學生是否發言，是否參與討論，常被直接當作學習發生的標誌。課堂活動參與並不同於學習本身。真正的學習體現在理解的變化和加深，而不是外在行為的出現^[6]。當課堂判斷更多關注“有沒有參與”，較少追問“是否理解”“理解到什麼程度”，課堂容易在形式上圍繞學生展開，學習層面的進展不明顯。

可以看到，將學生參與直接等同為學習結果，是“以學為中心”實踐中較常見的表層表現。只有在課堂中區分學習活動與學習本身，重新看待學生參與在學習過程中的作用，課堂教學才能避免走向形式化。

2.2 教學形式“學生化”而學習目標弱化

在“以學為中心”的影響下，許多課堂在結構和流程上出現了明顯變化。學生參與環節增多，合作學習和活動探究更常出現，教師講解時間減少，課堂不再主要依靠教師講授推進。從課堂表面看，這類課堂形式更開放，也更容易被認為符合“以學為中心”的要求。

在實際教學中，教學形式的變化並不總是與學習目標的清晰呈現一致。一些課堂活動安排完整，流程推進順暢，學習目標卻多停留在課前設計中，在課堂進行時逐漸淡出。學生參與活動時，更多關注任務如何完成，很少被引導思考活動與學習內容的關係，課堂缺少一條持續指向學習的目標線索。

在教學實踐中，這一問題常表現為活動數量較多，每項活動指向的學習重點不夠清楚。學生在討論、展示或合作學習後，往往能說出“做了什麼”，卻難以說明本節課的核心內容或關鍵概念。課堂節奏較快，流程不斷向前，學習過程卻較為零散，重要問題和關鍵概念缺少集中呈現，學生理解難以逐步加深。

在課堂改革推進中，一些教師容易把“以學為中心”理解為教學形式的變化。為了讓課堂看起來“有變化”，教學設計更多圍繞活動展開，對學習目標的層次、指向和持續關注不足。課堂中多次出現“動起來”的安排，學生需要理解到什麼程度，哪些內容需要反復強調，缺少清楚而穩定的引導，學習目標在不斷推進的流程中被削弱。

在這樣的課堂中，學生通常能完成教師安排的學習任務，對學習內容的整體把握卻不充分。學生可能記得參與過哪些活動，卻難以說明這些活動在理解上的作用，知識之間的聯繫也不清楚。活動完成並未自然帶來理解加深，課堂結束後，“學到了什麼”仍較模糊。

當課堂過度強調形式層面的“學生化”，學習目標在教學過程中未能持續呈現和落實，課堂容易出現“流程完整、效果有限”的狀態。課堂外在形態符合“以學為中心”，學習層面的變化卻不明顯。教學形式“學生化”而學習目標弱化，是“以學為中心”實踐中常見的表層表現之一。

2.3 教師“放手”流於形式，學習支持不足

在“以學為中心”的課堂實踐中，許多教師開始主動減少講解時間，把更多課堂時間交給學生使用。課堂中，教師講解明顯減少，學生閱讀材料、開展討論和完成學習任務的時間明顯增加。從課堂表面看，這類課堂弱化了教師的主導位置，更突出學生的自主參與，常被看作教學方式轉變的重要表現。

在具體教學中，一些課堂對“放手”的理解主要停留在減少講解上。教師在設計教學時刻意壓縮講解環節，把學習任務直接交給學生，卻沒有同時提供清楚的學習指引。學生開始自主閱讀或討論，但對學習重點認識不清。課堂上學生一直在活動，卻難以判斷這些活動是否

真正指向關鍵內容。教師不再系統講解，也較少通過問題提示或結構性引導說明學生明確方向，學生注意力容易集中在任務完成本身。

在這種情況下，學生的自主學習缺少必要的方法支持。面對新的學習內容，一些學生不知道從哪裡開始，也難以判斷哪些內容需要重點理解。討論中，學生多停留在材料複述或觀點交換，很少繼續追問或深入思考。學習活動持續進行，學生的理解水準卻沒有明顯提升，學習推進出現停滯。

課堂中，教師雖然減少了講解，但沒有持續關注學生的學習狀態並及時調整。當討論中出現理解偏差時，教師沒有及時介入說明；學生在完成任務時遇到困難，也缺少針對性的提示和幫助。課堂保持了表面的自主學習狀態，學習過程缺乏必要的調控和引導，學生理解的發展存在較大不確定性。

在這樣的課堂中，“以學為中心”逐漸被理解為教師應儘量少教。教學介入被看作對學生學習的干擾，講解被視為可以避免的行為。學生被要求獨立完成任務，但學生之間在學習能力、經驗基礎和自我管理方面的差異並未得到充分重視。有的學生可以依靠原有基礎繼續學習，有的學生則容易在過程中迷失方向。

缺少學習支持的自主學習，往往只能形成表層理解。學生完成了任務，卻難以清楚說明自己理解上的變化，課堂結束後，教師也難以準確把握學生的真實學習情況。教學活動看似順利推進，學習效果卻存在較大不確定性。

可以看到，當教師的“放手”只是減少講解，而沒有配合持續的學習支持和專業引導時，課堂學習品質難以保證。學生承擔了更多學習任務，卻沒有得到相應的引導和幫助，學習過程變得零散而不穩定。這種現象是“以學為中心”在實踐中走向表層化的又一常見表現。

3 “以學為中心”表層化實踐的成因分析

3.1 理念理解的片面化與操作化偏差

在課堂教學實踐中，“以學為中心”常被

理解為課堂外在樣式的變化。教師接觸這一理念時，注意點多放在課堂形式有沒有改變、學生參與環節有沒有增多、教學流程是不是不同於以往。課堂呈現出的變化，逐漸成為判斷理念是否落實的重要依據。理念進入課堂後，往往先被轉化為一組看得見、做得到的教學做法。

在這種理解下，“以學為中心”容易被簡化為一些具體做法，如減少教師講解時間、增加學生討論和展示、加強合作學習安排。課堂實踐主要圍繞這些操作展開，對學習本身的關注慢慢變少。教師在教學中忙於調整課堂結構和活動安排，卻較少停下來判斷這些變化是否真正支持了學生的理解形成。

在一些課堂中，教學是否有效，往往通過課堂表現來判斷。學生參與是否積極、課堂氣氛是否活躍、教學環節是否按計劃完成，成為評價課堂品質的重要標準。相比之下，學生是否真正理解學習內容、理解是否發生變化，很難在課堂中被及時看清。這種評價取向，使教師更容易選擇那些“能看到、能評價”的改變。

從學習的特點來看，學習過程本身具有一定隱蔽性。學生理解的變化、思考的推進、認識的調整，往往不能直接通過行為表現出來。教師在課堂中更容易看到的，是學生有沒有發言、有沒有參與、有沒有完成任務。當教學判斷過多依賴這些外在表現時，學習的內在過程容易被忽略，課堂活動的完成逐漸替代了對學習發生的判斷。

在這種情況下，課堂是否順利運行、活動是否完成，常被當作教學目標已經達成。學生參與了活動，課堂看起來有秩序，教學就被認為是有效的。學習是否真正發生，是否存在理解偏差，是否需要繼續引導，很少被持續追問。理念所強調的學習過程和理解變化，被活動流程和操作步驟覆蓋。

對理念理解的片面化，也使“以學為中心”在實踐中慢慢固化為一種操作模式。教師容易形成固定的課堂做法，按既定流程組織教學，很少根據學生的真實學習狀態作出調整。課堂形式保持穩定，教學過程看似規範，學習品質卻缺乏持續關注。理念從一種教學取向，變成了一套可以反復使用的操作框架。

當“以學為中心”主要通過形式變化來理解和實施時，理念與學習之間的聯繫不斷減弱。課堂教學關注的是形式是否符合要求，而不是學習是否真正發生。這種理解上的偏差，使理念在實踐中不斷被簡化，也為“以學為中心”在課堂中走向表層化提供了現實條件。

3.2 教師專業判斷力不足

在“以學為中心”的課堂中，教師需要不斷判斷學生有沒有理解，理解到了什麼程度，哪些內容需要停下來重點處理。這些判斷是課堂教學決策的重要依據，但在實際教學中並不容易完成。一些教師在課堂中更多依賴原有經驗或既定流程，對學生真實學習情況的判斷不夠及時，教學調整常常慢於學生的學習需要。

在一些課堂中，教師主要按課前設計推進教學，對學生在學習中的即時反應關注不多。學生在討論中出現理解偏差，教師沒有及時發現。學生在回答問題時停留在表層，教師也沒有繼續追問。課堂流程不斷向前，學習中出現的問題被放在一邊，理解偏差沒有得到處理，逐漸影響後面的學習。

有的教師在組織學習活動時，更關注活動有沒有完成，而較少判斷活動有沒有帶來學習效果。學生完成討論或展示後，課堂流程繼續推進，教師往往認為學習已經發生。學生是否真正理解學習內容，是否還有困惑，沒有成為課堂判斷的重要依據。課堂運行看起來平穩，學生的學習狀況卻不夠清楚。

在“以學為中心”的課堂中，教師講解減少，學生自主學習增加，這對教師的專業判斷提出了更高要求。但在實際操作中，一些教師在減少講解的同時，沒有同步加強對學習過程的觀察和分析。學生學習遇到困難時，教師沒有及時介入。學生理解出現問題時，也缺少有針對性的引導。教學介入的時機和方式難以把握，學習支援難以到位。

教師專業判斷力不足，也表現在對學習難點的預判不夠準確。有的課堂中，教師沒有提前發現學生可能遇到的理解問題，學習任務設計缺乏針對性。學生在學習中反復停留在同一問題上，課堂時間不斷消耗，理解卻沒有明顯進展。教師意識到問題時，課堂節奏已經受到

影響，調整空間變小。

在這種情況下，教師容易依賴示範課或固定的教學模式組織課堂。課堂結構看起來完整，活動安排也較為合理，但缺少根據學生真實學習情況進行調整的空間。教學方式保持穩定，學生之間的學習差異不斷拉大，教師難以及時判斷哪些學生已經理解，哪些學生還需要更多支援。

當教師無法準確判斷學生的學習狀態時，“以學為中心”容易停留在表面。課堂中學生在參與活動，教師在組織流程，學習有沒有真正發生卻不清楚，教學支援也難以根據學生需要作出調整。教師專業判斷能力不足，成為“以學為中心”在實踐中走向表層化的重要原因之一。

3.3 課堂教學評價導向的影響

在課堂教學實踐中，評價方式會持續影響教師的教學取向。一些課堂評價更關注課堂是否熱鬧，學生是否經常發言，教學環節是否完整，課堂活動是否豐富，流程是否順利，學生是否參與活動。這些標準直觀、容易看到，也便於快速判斷，因此在實際評價中經常被採用。

在這種評價取向下，學生的真實學習情況不容易被及時發現。學生是否真正理解學習內容，是否在原有認識基礎上發生變化，往往需要通過反復提問、交流和持續觀察來判斷。這類變化不容易直接顯現，也不一定會在課堂中馬上表現出來，很難用外在行為來衡量。相比之下，學生有沒有參與活動、有沒有完成任務，更容易被看到，也更容易進入評價範圍。

在具體課堂中，這種評價取向會影響教師對課堂節奏和教學決策的選擇。一些教師為了保證課堂效果，會儘量保持課堂流程的連貫。學生在討論中出現理解問題時，教師往往選擇繼續上課，避免打斷流程。學生在回答問題時表現出理解不清，教師也可能不作深入處理，而是進入下一個環節。課堂看起來順利推進，學習中的問題被暫時放在一邊。

評價取向還會影響教師對教學重點的把握。在備課和上課時，教師更容易關注課堂形式是否符合評價要求，如活動是否多樣，環節是否齊全，課堂是否有活力。學習內容是否被

學生真正理解，理解是否達到應有水準，往往不容易成為評價的重點，在教學過程中逐漸被弱化。

在長期評價影響下，教師對課堂外在表現變得更加敏感。學生是否積極發言，課堂氣氛是否活躍，常被當作判斷課堂是否成功的重要依據。學生理解不清、認識不穩的問題卻不容易得到足夠關注。課堂活動不斷進行，教學流程持續展開，學習品質難以被準確把握^[7]。

當課堂評價主要關注可見表現時，教師的教學選擇容易偏向形式呈現。課堂設計圍繞活動展開，教學調整圍繞流程進行。學生的學習過程被壓縮在有限時間內，理解情況難以被細緻判斷。

4 走出“表層化”的實踐路徑

4.1 回歸學習本質，重建“以學為中心”的理解

要避免“以學為中心”流於表面，課堂需要把注意力放在學生是否真正理解學習內容上，而不是只看課堂形式有沒有變化。課堂中出現討論、展示等活動，並不表示學生已經完成學習。學生能否清楚說出問題，能否說明原因，能否修正原有想法，才是判斷學習是否發生的重要依據。當課堂判斷始終指向學生理解的變化，“以學為中心”才不會被簡單理解為形式上的調整。

在課堂教學中，教師需要更多關注學生在學習中的具體表現。學生回答問題時是否停頓，是否需要反復思考，表達前後是否一致，這些細節常常反映理解是否到位。學生在討論後能否改變原有看法，在練習中能否獨立完成關鍵步驟，比發言次數更能反映真實學習情況。通過觀察這些學習表現，教師才能更清楚地判斷學習是否正在進行。

以學生理解為中心的課堂，並不一定追求流程始終順暢。有些內容需要反復處理。學生出現理解偏差時，課堂需要留出時間進行澄清和修正，而不是馬上進入下一個環節。教學環節可以減少，對學生理解情況的判斷不能省略。課堂節奏放慢，有助於發現問題，也為理解加深提供條件。

回到學習本身，還需要正視學生思維的不穩定。學生在學習中出現模糊、猶豫甚至錯誤，並不表示教學失敗。學生在不斷修正錯誤的過程中，往往才能形成較穩定的理解。課堂允許不完整的回答，也允許學生在反復思考中逐步接近正確認識，更有利於真實學習發生。

在“以學為中心”的課堂中，教師並不是退到一邊，而是更貼近學生的學習過程。教師通過提問、追問和提醒，引導學生關注重點內容，在合適的時候進行必要講解，幫助學生整理思路，避免理解長期停留在零散狀態。是否需要講解，講到什麼程度，應根據學生的學習表現作出判斷，而不是預先設定為儘量減少。

當課堂以學生理解作為判斷依據時，教學形式會自然調整。討論是否繼續，活動是否展開，講解是否補充，都可以根據學生的學習狀態靈活決定。課堂不再被固定流程推動，而是圍繞學生的學習進展不斷調整。

4.2 提升教師的教學設計與學習引導能力

提高“以學為中心”的實踐品質，需要重新看待教學設計。課堂教學設計不只是安排教學環節，更重要的是提前判斷學生的學習過程。教師在備課時，需要圍繞學習內容思考學生從哪裡開始學習，哪些概念容易理解錯誤，哪些問題需要反復處理。如果學習過程缺少必要的預設，課堂上就很難及時回應學生的真實學習情況，教學調整也容易變得被動。

在課堂實施中，教師需要通過問題和任務來引導學生學習，而不是把學習過程完全交給學生自己完成。問題設置要緊扣學習內容，指向理解的關鍵點，引導學生關注核心問題。問題多少並不重要，重要的是能否引發思考，能否暴露學生的理解情況。學生回答問題時，教師需要認真聽，從中判斷學生是否真正理解，而不是只看回答是否完整，是否符合預期。

自主學習並不等於沒有引導。學生在獨立閱讀或討論時，往往需要明確的學習提示和基本的結構支援。教師可以通過提示語、學習單、板書或任務說明，幫助學生明確學習重點和學習目標。學生知道自己要解決什麼問題，學習過程才會有清晰方向。缺少必要支持的自主學習，容易停留在表面活動中，理解難以繼續加

深。

在學習活動推進時，教師還需要持續觀察學生的學習狀態，並根據情況及時調整。當學生討論偏離主題時，教師需要引導他們回到學習重點；當學生理解出現停頓時，教師可以通過追問或提示幫助繼續思考。學習引導不是代替學生思考，而是在合適的時候提供支持，幫助理解向前推進。

教學設計中需要突出關鍵問題和核心任務。課堂不必安排很多活動，但每一項任務都要指向清楚的學習重點。核心任務可以幫助學生集中注意力，也方便教師判斷學習是否發生。學生能否完成這些任務，往往可以反映他們對學習內容的理解程度。

在這樣的課堂中，教師需要在教學設計和課堂引導之間不斷轉換。課前通過合理設計為學習安排路徑，課中通過及時引導為理解提供支持。教學設計不再只是流程安排，而是支援學生學習、推動理解發生的重要工具。

4.3 優化課堂評價方式，關注真實學習

在課堂教學中，評價方式會直接影響教師在課堂中的判斷和選擇。一些課堂評價更看重學生是否發言，是否參與討論，課堂是否顯得熱鬧。學生舉手多，討論多，課堂流程推進順利，常被當作課堂效果較好的表現。這類評價方式直觀，操作簡單，也更容易在較短時間內完成判斷，因此在教學中被大量使用。

在這種評價取向下，學生的真實學習情況卻不容易被清楚把握。學生是否真正理解學習內容，是否能夠把關鍵問題說清楚，是否在原有認識基礎上發生變化，往往不會馬上表現出來。學生即使完成了學習活動，也可能仍然存在理解不清或認識不穩的問題。課堂評價如果主要關注外在表現，就很難及時發現這些學習情況。

課堂評價需要更多關注學生在學習過程中的具體表現。學生在回答問題時是否反復思考，是否能夠說明原因，是否能用自己的話表達理解，這些情況都能反映學習狀態。學生在練習中能否獨立完成關鍵步驟，是否反復出現相同錯誤，也可以說明判斷理解是否到位。把這些學習表現納入評價範圍，有助於教師更清楚地

瞭解學生的學習情況。

評價也需要關注學生學習之後的表現。學生是否能夠概括學習要點，是否能夠在新的情境中使用所學內容，是否能夠對問題作出判斷，這些結果比單純的參與次數更能反映學習品質。當課堂評價更多圍繞這些方面展開時，教師在教學中也更願意停下來處理學生的理解問題，而不是急著推進課堂流程。

在實際教學中，評價方式的變化也會影響課堂節奏。當教師通過評價發現學生理解不清時，更容易放慢教學進度，把課堂中的停頓當作瞭解學習情況的機會。學生表達不完整或認識模糊時，教師也更願意通過追問和引導幫助學生理清思路，而不是馬上進入下一個環節。

當課堂評價逐漸貼近學習本身，教師在課堂中的關注點也會發生變化。教學不再只是完成既定流程，而是持續判斷學生是否理解。課堂活動是否繼續，學習任務是否調整，講解是否增加，都可以根據學生的學習情況來決定。評價真正指向學習，課堂教學也更容易圍繞學習展開，為“以學為中心”的落實提供更清晰的支援。

5 結語

回看課堂教學的實際情況可以發現，“以學為中心”在實踐中並不難理解，但很容易被簡單處理。課堂中學生參與變多，活動安排增多，教學形式發生變化，並不一定說明學習已經發生。學生是否真正理解學習內容，是否在原有認識基礎上發生變化，是否能夠在新的情

境中使用所學內容，往往沒有成為課堂判斷的主要標準。

在教學實踐中，學習本身具有一定的隱蔽性。學生的思考過程不總是直接表現出來，理解的變化也不一定會馬上顯現。如果課堂評價和教學判斷主要依據外在表現，就容易忽視學習中的關鍵問題。學生完成了任務，並不等於完成了理解。課堂流程順利推進，也不表示學習已經到位。

教師在課堂中的專業作用，會直接影響學習品質。教師能否及時判斷學生的學習情況，能否在關鍵時刻給予合適引導，往往決定學習能否繼續推進^[8]。減少講解本身不是問題，關鍵在於學生需要支援時，教師是否能夠根據學習情況作出回應。課堂中的“放手”，需要建立在對學生學習情況清楚瞭解的基礎上。

課堂評價方式同樣會影響課堂走向。當評價更關注課堂是否熱鬧，流程是否完整，教師的注意力也容易隨之轉移，學生理解的真實情況反而不容易成為關注重點。只有評價指向學習本身，課堂教學才更容易圍繞學生的真實學習展開，教學調整也更容易貼合需要。

對“以學為中心”的反思，並不是否定課堂改革的意義，而是提醒課堂回到學習本身。教學形式可以變化，教學方法可以調整，但學習始終是課堂的核心。課堂持續圍繞學生理解的形成和變化展開，教學活動才能真正指向學習，課堂改革才能更加穩妥地推進。

參考文獻：

- [1] BRANSFORD J D, BROWN A L, COCKING R R, eds. How people learn: brain, mind, experience, and school[M]. Washington, DC: National Academy Press, 1999.
- [2] HERBST P, CHAZAN D. On the instructional triangle and sources of justification for actions in mathematics teaching[J]. ZDM Mathematics Education, 2012, 44(5): 601-612. DOI:10.1007/s11858-012-0438-6.
- [3] SADLER D R. Formative assessment and the design of instructional systems[J]. Instructional Science, 1989, 18(2): 119-144. Available at: <http://www.jstor.org/stable/23369143>.
- [4] ILLERIS K. How we learn: learning and non-learning in school and beyond[M]. 2nd ed. London: Routledge, 2016. DOI:10.4324/9781315537382.
- [5] CHI M T H. Active-constructive-interactive: a conceptual framework for differentiating learning activities[J].

Topics in Cognitive Science, 2009, 1(1): 73-105. DOI:10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x.

[6] SFARD A. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one[J]. Educational Researcher, 1998, 27(2): 4-13. DOI:10.3102/0013189X027002004.

[7] BROPHY J E. Classroom organization and management[J]. The Elementary School Journal, 1983, 83(4): 265-285. Available at: <http://www.jstor.org/stable/1001161>.

[8] 朱洪翠. 行動研究與教師專業發展[M]. 北京: 中國輕工業出版社, 2010.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。

DOI: 10.53104/dyjyjj.2025.01.02.004

高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題分析——以公共基礎課程 為例

陳思雨¹

1. 青島大學，山東 青島，266071

摘要：隨著高等教育體系的改革，公共基礎課程在提升學生綜合素質和基本能力方面扮演著重要角色。然而，許多高校的公共基礎課程在教學中存在課程體系與課堂教學目標脫節的問題。這種斷裂不僅削弱了課程體系的效能，還影響了學生的學習體驗和能力發展。本文分析了公共基礎課程課堂教學斷裂的表現及成因，指出課程目標、內容、教學方式和評價體系之間的不匹配，以及教師理解和實施能力不足、教學管理支持不足等問題，導致課堂教學未能有效落實課程體系的育人功能。為了解決這一問題，本文提出了完善課程體系與課堂教學銜接機制、強化課程目標向課堂教學目標的轉化、提升教師課程理解與實施能力、優化教學評價體系並強化過程性評價、以及構建協同推進的課程實施支援系統等建議。研究表明，解決課堂教學斷裂問題能夠提升公共基礎課程教學效果，並支持課程體系改革和高校人才培養品質的提升。

關鍵字：高校；公共基礎課程；課堂教學斷裂；課程體系；教學改革

An Analysis of Classroom Teaching Discontinuities in the Implementation of University Curriculum Systems—A Case Study of Public Foundation Courses

CHEN Si-yu¹

1. Qingdao University, Qingdao 266071, P.R.China

Correspondence to: CHEN Si-yu; Email: ccsiyu0000@sina.cn

Abstract: With the continuous reform of the higher education system, general education courses play a key role in enhancing students' comprehensive quality and basic abilities. However, many universities face the issue of a disconnect between the curriculum system and classroom teaching objectives in the actual teaching of general education courses. This disconnect not only weakens the overall effectiveness of the curriculum system but also affects students' learning experience and ability development. This paper analyzes the manifestations and causes of the classroom teaching disconnect in general education courses, highlighting the mismatch between course objectives, content, teaching methods, and evaluation systems, as well as the insufficient course understanding and implementation ability of teachers and lack of support from teaching management. These factors result in

收稿日期：2025-12-28 返修日期：2026-01-22 錄用日期：2026-02-04 出版日期：2026-02-13

通信作者：ccsiyu0000@sina.cn

引用格式：陳思雨. 高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題分析——以公共基礎課程為例[J]. 東亞教育研究, 1(2): 34-46.

classroom teaching failing to effectively implement the educational functions of the curriculum system. To address this issue, the paper proposes several countermeasures, including improving the connection mechanism between the curriculum system and classroom teaching, strengthening the effective transformation of course objectives into classroom teaching goals, enhancing teachers' understanding of the curriculum and implementation capabilities, optimizing the teaching evaluation system, and reinforcing process evaluation, as well as building a collaborative curriculum implementation support system. The study shows that resolving the disconnect in classroom teaching can improve the teaching effectiveness of general education courses and provide important support for curriculum system reform and the improvement of university talent cultivation quality.

Key words: higher education; general education courses; classroom teaching disconnect; curriculum system; teaching reform

引言

近年來，隨著高等教育改革不斷推進，高校課程體系建設逐漸成為提升人才培養品質的關鍵^[1]。圍繞立德樹人的任務，高校不斷調整課程目標、課程結構和實施方式，強調課程體系的整體性、協同性和育人導向^[1]。在這種背景下，課程體系不再是簡單的課程疊加，而是承載高校人才培養目標的重要載體，直接影響高等教育的育人功能。

在高校課程體系中，公共基礎課程具有廣泛的基礎性和普遍性，是學生素養、能力和價值觀形成的基礎。思想政治課程、語言課程、數學課程和資訊技術課程等公共課程在學生知識結構完善和綜合能力發展中起到了基礎作用。公共基礎課程覆蓋面廣，受眾多，其教學運行狀況直接決定課程體系改革能否真正落地，因此成為檢驗課程體系落實的重要尺規。

從當前的實際情況看，儘管很多高校已制定了完整的課程體系方案，並明確表達了課程目標和要求，但在實際教學中，課程體系的設計意圖並沒有完全轉化為課堂教學行為。課程體系和課堂教學之間仍存在差距，表現在課堂教學對課程目標回應不足、教學內容缺乏整體性、教學方法與課程理念不一致等問題。在公共基礎課程中，教學通常圍繞知識傳授和考試成績，未能充分體現課程體系中的育人導向和能力培養要求，從而形成課堂教學與課程體系實施之間的脫節。

這一問題不僅制約了課程體系的效果，也削弱了公共基礎課程的育人價值。因此，深入分析課堂教學與課程體系之間的差距有助於拓寬課程實施的研究視角，彌補對課堂教學關注不足的空白。從實際出發，分析公共基礎課程中的問題，可以幫助高校準確找出課程改革中的關鍵問題，為改進教學實踐、完善教學管理、提高教學品質提供參考。

基於上述背景，本文聚焦高校課程體系改革，以公共基礎課程為研究物件，分析課堂教學與課程體系之間的脫節。文章梳理相關核心概念和理論基礎，展示高校公共基礎課程教學中存在的脫節現象，深入分析其原因，探討其對課程體系和人才培養品質的影響，並提出改進對策和建議，為公共基礎課程教學改革提供參考。

1 核心概念界定與理論基礎

1.1 核心概念界定

為了明確研究物件和分析範圍，需要對文中涉及的幾個核心概念進行定義。

高校課程體系是指高校根據人才培養目標和教育理念，進行的課程目標、課程結構、課程內容及其實施方式的整體設計^[2]。它不僅體現高校在“培養什麼人、怎樣培養人”上的總體方向，也展示不同課程之間的功能分工、邏輯聯繫和育人導向。高校課程體系強調課程之間的協同，而非單獨的課程。它的有效運行依賴於課程目標在教學中的持續落實。

課程體系落實是指將高校設定的課程體系從制度文本轉化為具體教學實踐的過程，涵蓋課程目標轉化、課程內容實施、教學方法使用和教學評價執行等多個環節。課程體系落實不僅僅是課程開設或教學任務完成，還要求課程體系中的育人理念和培養目標在教學中得到體現，重點體現在課堂教學層面。

課堂教學斷裂是指課程體系落實過程中，課程設計的目標與實際教學之間的脫節或弱化^[3]。表現為課程目標沒有有效轉化為課堂教學目標，課程內容在課堂中被割裂，教學方法與課程理念不一致，教學評價沒有反映課程體系的育人要求等。課堂教學斷裂是多種結構性問題在教學中的集中體現。

公共基礎課程是指面向大部分或全體學生，服務于人才培養目標的基礎性課程。它們通常具有廣泛的覆蓋面、較大的教學規模和綜合的育人功能。公共基礎課程主要承擔通識教育、基礎能力培養和價值引導等任務。在高校課程體系中，公共基礎課程不僅支撐專業學習，也是實現課程體系育人功能的基礎，其教學效果對課程體系落實有著顯著影響。

1.2 理論基礎

本研究圍繞高校課程體系落實中的課堂教學斷裂問題展開，需要相關理論作為支撐。課程實施理論、建構主義學習理論以及教育系統論和整體性教學觀為分析課程體系設計到課堂轉化過程中的偏差提供了視角。

課程實施理論關注課程從文本到實踐的轉化過程，認為課程不是在制定後自動實現其育人功能^[4]，而是需要通過教師的理解、選擇和再創造，在具體的教學情境中得以實施。該理論指出，課程方案只是課程實施的起點，真正的課程體現在課堂教學中。如果課程目標、內容和實施策略在教學中被弱化、變形或選擇性執行，課程體系在實施層面會發生偏離。以此理論為基礎，可以聚焦課程體系落實中的問題，從課堂教學層面揭示課堂教學斷裂的內在機制。

建構主義學習理論強調學習是學習者在一定情境中主動建構意義的過程，反對教師單向傳授知識的模式。該理論認為，教學應基於學

習者的認知結構和經驗，通過創設情境、引導問題和互動交流來促進深度學習。從這一視角看，課程體系中的能力培養和素養提升，只有在課堂教學中通過適當的教學方法和學習活動才能實現。如果課堂教學停留在知識講授和結果考核的傳統模式，課程體系的育人理念將難以有效落實，進一步加劇課堂教學斷裂。

教育系統論和整體性教學觀強調教育活動由多個要素構成的複雜系統，各要素之間相互聯繫、相互影響^[5]。課程體系、課堂教學、教學管理和評價機制並非獨立存在，而是共同作用于人才培養目標的實現。整體性教學觀要求在教學實踐中注重課程目標、教學內容、教學方式和評價機制之間的一致性。從系統論角度分析高校課程體系落實問題，有助於突破將課堂教學斷裂簡單歸因於教師個體行為的限制，揭示課程體系設計、管理機制和教學實踐之間的結構性矛盾，為後續分析成因和提出對策提供理論依據。

2 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的主要表現

2.1 課程目標與課堂教學目標脫節

在高校公共基礎課程的教學中，課程目標與課堂教學目標之間普遍存在不同程度的脫節現象。課程體系層面通常明確提出公共基礎課程的育人要求，強調通過課程教學促進學生通識素養、基礎能力和價值觀的提升^[6]，這些目標具有整體性和長期性特徵。然而，在課堂教學中，這些課程目標往往未能被細化並有效轉化為具體的教學目標，課堂教學對課程目標的回應較為有限。

表 1 公共基礎課程課程目標落實情況調查 (n = 428)

調查專案	比例 (%)
教師表示“清楚瞭解”課程總體培養目標	71.5
在課堂教學設計中明確體現課程目標	38.2

課堂教學主要圍繞考試內容展開	64.8
認為課程目標“較為抽象，難以落實到課堂”	52.6
教學目標主要依據教材章節而非課程目標	59.3

從教學實踐來看，課程目標在轉化為課堂教學目標時存在明顯弱化。調查結果顯示，71.5%的教師表示“清楚瞭解”公共基礎課程的總體培養目標，但能夠在課堂教學設計中明確體現課程目標的比例僅為38.2%（見表1）。這一差距表明，教師對課程目標的認知並未自然轉化為課堂教學行動，課程目標與課堂教學目標之間存在明顯脫節。

在具體教學設計中，部分教師更傾向於圍繞教材內容和考試要求設定教學目標。調查顯示，64.8%的教師認為課堂教學“主要圍繞考試內容展開”，59.3%的教師表示其教學目標主要依據教材章節，而非課程目標進行設定（見表1）。這種以內容完成和考試成績為導向的目標設定方式，使課堂教學目標更多指向知識點講解和技能訓練，忽視課程體系中強調的能力培養和價值引領，課堂教學目標顯示出明顯的短期化和工具化傾向。

在公共基礎課程中，課程目標與課堂教學目標脫節還表現在不同教師對課程目標理解和落實的差異。調查結果顯示，52.6%的教師認為課程目標“較為抽象，難以落實到課堂”（見表1）。在缺乏明確操作指引的情況下，教師通常根據個人經驗和既有教學習慣理解課程要求，課堂教學目標缺乏統一的參照框架，不同課堂的目標指向分散，教學重點也隨教師個人理解而變化。這種目標層面的不一致進一步削弱了課程目標對課堂教學的引導作用，增加了課程體系在課堂實施中的斷裂。

2.2 課程內容體系化設計與課堂教學碎片化實施的矛盾

從課程體系設計角度看，高校公共基礎課程通常依據人才培養目標進行課程內容整體規劃，強調知識結構的系統性、內容安排的邏輯

性和不同教學模組之間的內在聯繫。課程方案通過模組化設計、單元遞進或主題整合等方式，試圖構建一個相對完整、層次分明的課程內容體系，使學生在學習過程中逐步形成穩定的知識框架和能力結構。

但在課堂教學中，這種體系化的課程內容設計往往難以得到完整呈現。受課時安排、教學進度控制和考核壓力等因素影響，課堂教學更傾向於按章節或知識點推進，教學內容被切割為獨立的片段，不同知識點之間的聯繫得不到充分揭示。教師在教學過程中更關注課堂內容是否“講完”，而很少回顧內容之間的邏輯關係，導致課程內容在實施中呈現出碎片化特徵。

在公共基礎課程中，碎片化實施尤為突出。公共基礎課程通常教學班級規模較大，教學任務繁重，教師在有限時間內完成教學任務的壓力較大，容易按教材章節順序推進教學。不同教師對課程內容體系的理解程度也不同，部分教師更多依賴個人經驗進行內容選擇，使得課程內容在不同課堂中的呈現方式缺乏一致性。這種實施方式削弱了課程內容整體設計的引導作用，使課程體系在課堂層面難以形成連貫的教學結構。

課堂教學碎片化還體現在教學內容與現實情境、學習任務之間的聯繫不足。課程體系設計時通常強調知識應用和能力培養，但在課堂實施中，教學內容通常停留在對概念和結論的講解層面，缺乏跨章節、跨單元的綜合運用情境。這種內容實施方式使學生難以在學習過程中建立對課程整體內容的系統認知，也削弱了公共基礎課程在課程體系中的支撐作用。

2.3 教學方式與課程理念不一致

高校公共基礎課程在課程體系設計中強調以學生發展為中心，提倡通過多樣化教學方式促進學生主動學習、深度理解和能力提升。然而，在實際課堂教學中，教學方式與課程理念之間常常存在明顯差距，課程理念未能在課堂中充分體現。

在教學方式選擇上，許多公共基礎課程仍以教師講授為主，課堂教學圍繞知識傳遞和內容講解，學生處於被動接受的狀態。雖然課程

檔中提到啟發式教學、探究式學習和互動式教學，但這些理念在課堂上往往只是口號，教學方式沒有實質性變化。課堂教學多圍繞教材內容按順序展開，師生互動形式單一，學生參與教學活動的深度和廣度有限。

教學方式與課程理念不一致還體現在教學活動設計與課程目標之間的偏差。課程體系強調能力培養和綜合素養提升，但在課堂中，教學活動多集中在知識理解和記憶上，缺乏情境化、問題化和任務化設計，難以引導學生在真實或模擬情境中應用所學知識。這種以講解為中心的教學方式，使課程理念中提到的高階思維培養和實踐能力提升難以在課堂中落實。

教學方式的選擇還受多種現實因素的限制。在公共基礎課程中，班級規模較大、課時有限以及評價結果導向明顯，促使教師更多選擇容易控制和操作的講授模式。即使一些教師意識到教學方式與課程理念之間存在差距，考慮到教學成本和風險，他們也難以在課堂上進行大幅度的教學創新。這種理念與實踐之間的矛盾，進一步加劇了課程體系在課堂教學中的落實困難。

2.4 教學評價與課程目標導向錯位

教學評價是連接課程目標和教學實踐的重要環節，在高校公共基礎課程中對課程體系的落實具有顯著導向作用^[6]。評價體系通過對學習結果和教學效果的界定，直接影響教師的教學決策和學生的學習方向。然而，在實際操作中，公共基礎課程的教學評價與課程目標之間往往存在錯位，評價體系未能充分反映課程體系中的育人要求，從而對課堂教學行為產生偏向性引導。

表 2 公共基础课程教学评价方式使用情况 (多选) (n=503)

教學評價方式	占比 (%)
期末筆試成績	72.4
平時作業完成情況	46.1
課堂出勤與紀律	38.7
課堂參與與過程性評價	21.5

綜合能力或專案評價	12.8
-----------	------

從評價內容來看，公共基礎課程教學評價仍以結果性評價為主，特別是對學生知識掌握和考試成績的考核。調查顯示，期末筆試成績在教學評價中占比高達 72.4%，而課堂參與、過程性評價和綜合能力或專案評價的占比分別為 21.5% 和 12.8% (見表 2)。課程體系中強調的能力培養、過程性發展和價值引領等目標，在評價體系中體現不足，無法通過現有評價方式得到有效呈現和測量。

這種評價結構的失衡使得課堂教學更傾向於圍繞可量化、可考核的知識目標展開。在教學實踐中，教師常根據評價體系的要求調整教學重點，把有限的課堂時間投入到知識講解和應試訓練中。調查顯示，平時作業和課堂出勤等容易量化的評價方式占比分別達到 46.1% 和 38.7% (見表 2)，而對學習過程品質和能力發展的關注相對較少。評價導向的這種偏差客觀上減少了探究式學習、合作學習等教學方式的應用空間，使課程理念與課堂教學實踐之間的差距進一步加大。

在教師教學行為方面，教學評價導向與績效考核之間的關係加劇了課程目標落實的偏差。當教學品質評估和課程考核結果在教師評價體系中佔據重要地位時，教師更傾向於採用風險較低、結果可控的教學方式，以確保評價結果的穩定性。在這種情況下，課程體系中宣導的綜合育人目標難以在課堂中得到充分體現，教學評價逐漸成為引導課堂教學偏離課程目標的重要因素。

教學評價與課程目標導向的錯位還表現在評價回饋功能的缺失。公共基礎課程中的評價結果更多用於對學生學習結果的終結性判斷，較少用於改進教學過程和優化課程實施。評價資訊未能有效回饋到課程目標的細化和教學設計的調整中，課程體系在實施過程中缺乏必要的動態調節機制，教學評價無法發揮促進課程體系有效落實的作用。

2.5 教師教學理解與課程檔精神之間的偏差

在高校公共基礎課程實施過程中，教師對課程檔的理解程度直接影響課程體系能否在課

堂上落實^[4]。然而，在實際教學中，教師教學理解與課程檔精神之間常常存在偏差，這種偏差成為課堂教學斷裂的主要原因之一。

課程檔通常以較為概括和原則性的表述呈現，強調育人功能、能力導向和整體目標，但對如何在課堂上實施缺乏充分的操作性指引。在這種情況下，教師對課程檔的理解更多依賴個人經驗和既有的教學觀念，不同教師對同一課程檔的解讀容易產生差異，進而影響課堂教學的一致性。

一些教師對課程文件的理解停留在表面，將其視為教學管理和檢查的依據，而未深入把握文件中的育人理念和改革意圖。在教學實踐中，教師傾向於延續原有的教學模式，選擇性吸收甚至忽視檔中的新理念和要求，使課堂教學在內容組織和方式選擇上偏離課程檔的精神。這種理解上的不足，使課程檔難以在課堂教學中發揮實質性引導作用。

教師教學理解與課程文件精神之間的偏差還與教師專業發展支持不足有關。公共基礎課程教師通常承擔較重的教學任務，參與課程研討、教學培訓和課程共同體建設的機會較少，對課程體系整體設計的參與度低。在缺乏系統培訓和持續支援的情況下，教師難以將課程檔中的宏觀要求轉化為具體的教學策略，課程檔所期望的改革目標在課堂實施中逐漸被弱化或消解。

3 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的成因分析

3.1 課程層面原因

3.1.1 課程標準與課程方案的操作性不足

在高校公共基礎課程體系中，課程標準和課程方案是課程實施的重要依據，其操作性直接影響課堂教學對課程體系的回應程度。然而，在實際運行中，部分公共基礎課程的課程標準和課程方案偏重宏觀原則，缺乏對課堂教學的具體指導，限制了課程體系在教學中的有效落實。

課程標準和課程方案通常對課程性質、目

標和基本要求作出總體規定，但在目標分解、內容組織和教學實施路徑上多以概括性表述為主，對課堂教學中“如何落實”“如何轉化”沒有明確說明。這種設計方式增強了課程方案的靈活性，但也導致教師在實際教學中缺乏清晰的操作參照，課程目標難以轉化為課堂教學目標和教學活動。

在公共基礎課程中，課程覆蓋物件廣、教學情境複雜，課程方案操作性不足的問題更加突出。儘管課程標準提出了能力培養和素養提升的要求，但未明確不同教學單元、不同教學階段的重點任務，教師通常只能依賴教材結構或既有教學經驗組織課堂。這樣，課程體系層面的整體設計難以在課堂中呈現，課堂教學容易演變為對教材內容的線性講解。

課程標準和課程方案的制定過程中，通常更多考慮制度規範和管理需要，忽視了課堂教學的實際情況。課程檔在教學實施指導上缺乏針對性，使教師在面臨課時緊張、班級規模大等實際限制時，難以依據課程方案進行有效調整，只能選擇較為穩妥的教學方式完成教學任務。操作層面的不足使得課程標準和課程方案在課堂教學中的引導功能被弱化，成為課堂教學斷裂的重要課程層面原因。

3.1.2 課程體系頂層設計與實施指導脫節

在高校課程體系建設中，頂層設計通常承擔著明確人才培養目標、統籌課程結構和規範課程運行的重要功能^[5]。然而，在公共基礎課程的實際實施過程中，課程體系頂層設計與具體實施指導之間常常存在脫節現象，導致課程體系在向課堂教學轉化時缺乏有效支撐。

高校在課程體系構建中普遍強調整體規劃和目標引領，通過課程結構調整和模組設置體現人才培養理念。但這些設計多停留在制度和方案層面，缺乏對課程如何在課堂中實施的指導，忽視了不同課程之間在教學層面的協同作用。頂層設計傳遞到課堂教學過程中缺少直接銜接的仲介機制，使課程體系的整體要求難以被教師準確理解和落實。

在實施指導層面，教學管理部門對公共基礎課程的指導更多集中在教學任務安排、教學進度管理和教學品質檢查等事務性內容，對課

程體系理念的解讀和教學實施路徑的引導相對有限。課程體系中的育人目標和改革要求未能通過系統化的實施指南、教學示例或教學支援機制傳遞至課堂層面，教師在教學實踐中難以將宏觀設計轉化為具體教學策略。

課程體系頂層設計與實施指導脫節還表現在課程改革推進方式上。一些高校在課程體系調整過程中，強調制度更新和檔發佈，但對後續實施過程中的跟進指導、過程評估和動態調整缺乏重視。公共基礎課程教師在面對新的課程要求時，缺乏持續的專業支持和實踐回饋管道，課程體系改革在實施層面容易流於形式。頂層設計與實施指導之間的斷層，使課程體系難以在課堂教學中形成穩定的落實機制。

3.2 教師層面原因

教師層面的因素在高校公共基礎課程課堂教學斷裂中起著直接作用。教師課程理解能力不足以及教學慣性與課程改革理念之間的衝突是制約課程體系有效落實的重要原因。

部分教師對公共基礎課程的認識停留在完成教學任務和落實教材內容的層面^[7]，對課程在整體體系中的功能定位缺乏系統把握。課程體系中強調的育人目標、能力導向和價值引領，未能轉化為教師教學設計和課堂決策的依據。在實際教學中，課程目標往往簡化為知識講授目標或考試要求，教師較少從課程體系整體視角審視課堂教學在人才培養中的作用，導致課堂教學難以回應課程體系的整體設計。

教師長期形成的教學慣性與課程改革理念之間存在明顯張力。公共基礎課程教學中，部分教師習慣於以講授為中心、以教材為主線的教學方式，這種模式在長期實踐中形成了相對穩定的教學路徑和操作經驗。當課程體系改革強調學生主體地位、能力培養和教學方式轉變時，教師難以及時調整觀念和實踐，傾向於在既有教學框架內“消化”新要求，而非進行實質性改變。

在教學評價和工作壓力的現實情境下，教師對改革理念的接受呈現出選擇性特徵。面對教學任務繁重、教學效果考核結果導向明顯等限制，教師更傾向於採用風險較低、可控性較強的傳統教學方式，以確保教學進度和評價結

果的穩定性。這種現實理性在一定程度上強化了教學慣性，使課程體系改革理念難以在課堂層面落地，進一步加劇了課程體系與課堂教學之間的斷裂。

3.3 教學管理層面原因

在高校公共基礎課程實施過程中，教學管理層面對課堂教學具有重要引導和規範作用。然而，教學督導與評價機制導向偏差和教學管理碎片化等問題，削弱了課程體系對課堂教學的整體引導作用，成為課堂教學斷裂的重要管理層面原因。

當前高校對公共基礎課程的管理重點，仍集中在教學秩序、進度和規範執行等方面，督導內容多以課堂紀律、教學流程和教學材料完整性為主要考察指標，對課程目標落實和教學品質內涵的關注相對不足。在這種評價導向下，教師往往將教學管理要求理解為“按時完成任務”和“保證課堂規範”，而不是思考課堂教學是否真正服務於課程體系的育人目標，導致教學行為更多回應管理檢查而非課程理念。

教學評價結果在教師考核和績效分配中的功能定位，也強化了結果導向。當教學評價主要依據學生考試成績、課程通過率或教學事故情況時，教師傾向於選擇有利於穩定評價結果的教學方式。這種以可量化結果為核心的評價導向，使課程體系中強調的過程性發展、能力培養和價值塑造難以通過管理機制得到有效支援，課堂教學逐漸偏離課程體系目標。

教學管理碎片化也是影響課程體系落實的重要因素^[8]。在公共基礎課程教學管理中，課程建設、教學運行、教學評價和教師發展等環節由不同部門負責，缺乏系統統籌和協同推進。各管理環節側重點不同，資訊溝通不暢，導致課程體系要求在傳遞過程中被分割和弱化。教師接收到的管理信號呈現出多重甚至相互矛盾的導向，難以形成圍繞課程體系目標的穩定教學預期，進一步加劇了課程體系落實的斷裂。

3.4 學生層面原因

在高校公共基礎課程課堂教學斷裂的形成過程中，學生層面的因素同樣重要。學習動機功利化和課堂參與度不足，削弱了課程體系在課堂層面的落實效果。

部分學生對公共基礎課程的認知更多停留在“必修課程”和“獲得學分”的工具性層面，學習目標主要是通過考試、完成學業要求，而非提升能力或發展綜合素養。在這種功利化學習動機的影響下，學生對課程內容的學習投入呈現明顯選擇性，對與考試關聯度較低但與課程目標密切相關的內容關注不足。這使課堂教學難以形成與課程體系目標相匹配的學習氛圍，課程體系的育人功能在學生層面缺乏回應。

學習動機功利化還反向影響課堂教學。當學生主要以成績和學分為學習目標時，課堂教學容易變成應試訓練和重點講解，教師在教學設計中傾向於迎合學生的功利化期待。師生之間這種互動模式，使課程體系中宣導的探究式學習、能力培養和價值引導難以展開，進一步加深了課程體系與課堂教學之間的脫節。

課堂參與度不足是公共基礎課程中普遍存在的問題。由於課程規模大、課堂人數多，學生在課堂中的參與機會有限，部分學生逐漸形成被動聽課甚至消極應付的學習狀態。缺乏有效參與使得學生難以通過課堂活動構建對課程內容的整體理解，課程體系設計中強調的學習過程和體驗難以實現。這種參與度不足不僅影響教學效果，也加劇了課堂教學斷裂的表現。

3.5 外部環境因素

除課程、教師、教學管理和學生因素外，外部環境也對高校公共基礎課程課堂教學運行產生深刻影響^[8]。考核制度以及升學、就業壓力在一定程度上塑造了課程體系落實的情境，並對課堂教學行為形成持續的約束。

高校教學長期處於以結果評價為核心的制度環境中，課程學習成效通常通過考試成績、通過率等指標進行衡量。考核導向在公共基礎課程中尤為明顯，課程考核結果不僅影響學生學業評價，也與教師教學評價和課程品質認定相關。在此背景下，課堂教學更容易圍繞考試內容和評分標準展開，課程體系中強調的能力培養和過程性發展目標難以在考核制度中體現，削弱了課程目標對課堂教學的引導作用。

升學和就業壓力也對公共基礎課程教學產生間接影響。對於學生來說，在升學和就業競爭的環境下，課程學習往往被置於功利性目標

框架中，公共基礎課程更容易被視為與專業發展關聯度低的“過渡性課程”。這種認知使學生在課堂中的投入有限，進一步加劇課堂教學對課程體系目標回應不足的問題。

從教師角度看，升學與就業導向也會影響教學決策。在外部評價體系強調畢業率、就業率和學生滿意度的情況下，教師往往傾向於降低教學風險，強化應試內容和基礎訓練，以確保教學結果的穩定性。這種壓力使課堂教學更難承擔課程體系的綜合育人功能，公共基礎課程在課程體系中的基礎作用被弱化，從而推動了課堂教學斷裂現象的形成。

4 高校公共基礎課程課堂教學斷裂的現實影響

4.1 課程體系整體效能弱化

高校課程體系的價值最終體現在課堂教學的實際運行中^[2]。當公共基礎課程在教學過程中出現目標轉化不足、內容實施割裂、教學方式和評價導向偏離等問題時，課程體系作為整體設計的效能難以充分顯現。課堂教學斷裂的持續存在使得課程體系在運行中逐漸失去其應有的整體協調功能。

課程體系雖然在檔層面保持結構完整，但由於課堂教學未能形成穩定的實施路徑，各課程之間的銜接被削弱，課程目標難以通過教學活動逐步落實。公共基礎課程在課堂中的實施往往呈現出各自為戰的狀態，課程之間缺乏必要的呼應和協同，課程體系停留在形式層面，未能轉化為有實際引導力的教學系統。

這種整體效能的弱化在公共基礎課程中尤為明顯。公共基礎課程本應在高校課程體系中發揮基礎支撐和價值引領作用，通過系統的教學過程促進學生通識素養和基本能力的發展。然而，當課堂教學斷裂成為常態，公共基礎課程的功能逐漸被壓縮為完成任務和獲得學分，其在課程體系中的基礎性地位難以得到充分體現。

課程體系整體效能的削弱還影響課程改革成效的呈現。高校在課程體系層面投入大量精力進行理念更新和結構調整，但課堂教學未能

有效承接這些改革要求，課程改革成果難以通過教學實踐和學生發展得到驗證。久而久之，課程體系改革容易流於制度層面的調整，其對教學品質提升的實際作用受到限制，也影響了課程體系持續優化的現實基礎。

4.2 公共基礎課程育人功能受限

公共基礎課程在高校人才培養體系中承擔著通識教育、基礎能力培養和價值引領等育人功能，其效果依賴於課程目標在課堂教學中的落實。然而，課堂教學在目標、內容和方式上出現斷裂時，公共基礎課程的育人功能往往難以充分發揮。

公共基礎課程的育人要求常被壓縮為知識傳授和技能訓練，課程的價值引導和綜合素養培養功能在課堂中被弱化。由於課堂教學目標更多指向短期學習結果，學生難以形成對課程整體價值的穩定認知，公共基礎課程在引導學生形成正確價值觀和健全人格方面的作用受到限制。

課堂教學斷裂還影響公共基礎課程育人過程的連續性。公共基礎課程應通過循序漸進的教學安排，在不同學習階段對學生產生持續影響，但在課堂教學碎片化的情況下，課程內容和教學活動之間缺乏內在銜接，育人功能難以通過系統教學過程逐步顯現。學生對課程的理解往往停留在零散知識層面，難以將所學內容轉化為穩定的能力和素養。

公共基礎課程育人功能受限還表現在課程吸引力和認同度的下降。當課堂教學更多圍繞應付考試展開時，學生容易將公共基礎課程視為與自身發展關聯度低的“任務性課程”，對課程學習投入不足。這種消極認知進一步削弱了公共基礎課程在育人體系中的作用，使其難以發揮應有的基礎性和引領性價值。

4.3 教師教學專業發展受阻

課堂教學斷裂不僅影響課程體系和學生發展，也制約了公共基礎課程教師的教學專業成長^[7]。教學專業發展本應建立在對課程目標的深入理解、對教學實踐的持續反思以及對教學方式的不斷改進之上，但當課程體系要求難以在課堂中有效落實時，教師的專業發展空間被壓縮。

教師往往被迫將主要精力投入到完成教學任務和應對考核中，教學實踐更多圍繞“如何講清知識”“如何保證考試通過率”展開。長期處於這種教學狀態，教師難以將課堂作為教學探索和專業反思的場域，教學行為趨於程式化和經驗化，專業成長逐漸停滯。

課堂教學斷裂削弱了教師參與課程建設和改進的積極性。當課程體系設計與課堂實踐缺乏有效銜接時，教師容易將課程改革視為外在要求，而非自身專業發展的動力。教師對課程檔和改革理念的理解停留在執行層面，缺乏將其轉化為教學創新的主動意識，教學專業發展更多表現為對既有模式的維持，而非能力結構的提升。

公共基礎課程教師在教學評價體系中的結果導向壓力，也限制了其專業發展路徑。在評價機制強調穩定性和可控性的背景下，教師進行教學嘗試和方法創新的風險成本較高，探索性教學活動容易被視為影響教學效果的不確定因素。這種環境使教師在專業發展過程中傾向於規避風險，減少教學創新，從而形成對課堂教學斷裂的適應，而非突破，教師教學專業發展的內生動力受到抑制。

4.4 學生學習獲得感與能力培養不足

課堂教學斷裂對學生學習體驗的影響，最直觀地體現在學習獲得感的下降和能力培養效果的不理想上。公共基礎課程本應通過系統、連續的教學過程，幫助學生建立穩定的知識結構，提升基本能力，並在學習過程中形成積極的學習體驗。然而，當課堂教學目標模糊、內容割裂、評價導向單一時，學生在課程學習中往往難以感受到清晰的成長路徑。

學生更多感受到的是零散的知識輸入和頻繁的考核壓力，而非能力逐步提升的過程。課堂教學圍繞單個知識點或考試要求展開，學習任務缺乏整體指向，學生難以將不同課堂內容聯繫起來理解課程價值，學習過程呈現出“完成任務式”的特徵。這種學習體驗容易使學生產生投入與收穫不對等的感受，學習獲得感下降。

課堂教學斷裂還直接影響學生能力培養的實際效果。公共基礎課程強調的理解能力、思

維能力和綜合運用能力，通常需要通過持續的課堂互動、情境化學習和過程性引導來實現。但在以講授和結果考核為主的課堂環境中，學生參與學習活動的機會有限，能力培養缺乏實踐土壤，課程學習停留在知識結論的接受層面，能力提升難以得到保障。

長期來看，學生學習獲得感不足還會反向影響其學習態度和行為。當公共基礎課程被反復體驗為“收穫有限”“意義不明確”的課程時，學生對課程的認同感降低，學習投入減少。這種消極迴圈不僅削弱了公共基礎課程的育人功能，也使課程體系在學生層面的效能進一步下降。

5 破解高校公共基礎課程課堂教學斷裂的對策建議

5.1 完善課程體系與課堂教學的銜接機制

破解公共基礎課程課堂教學斷裂問題的關鍵在於打通課程體系設計與課堂教學實施之間的銜接通道^[10]，使課程體系能夠在課堂中形成穩定的運行機制。為此，需從制度安排和運行機制層面對課程體系與課堂教學之間的關係進行優化。

首先，應在課程體系層面強化對課堂教學的指引，將課程目標、內容與教學實施要求進行更清晰的轉化。課程體系設計不僅要回答“設什麼課程”“達成什麼目標”，還應通過課程實施指南、教學建議等形式，明確課程目標在課堂教學中的落實路徑，降低教師在目標轉化中的理解成本，為課堂教學提供操作框架。

其次，應建立課程體系落實的仲介機制，增強課程體系與課堂教學之間的聯結。可以通過課程負責人制度、課程教學團隊等方式，推動課程體系要求在教學層面的協同落實。通過集體研討和經驗交流，引導教師在共同理解課程目標的基礎上開展課堂教學，減少隨意性和分散化。

還需在教學管理層面強化對課程體系落實過程的支持與引導。教學管理不應僅關注課堂運行是否規範，而應更多關注課程目標在教學中的體現情況，通過過程性督導和回饋機制，

引導教師調整和優化課堂教學實踐。通過“設計—實施—回饋—改進”的迴圈，建立穩定有效的銜接關係，緩解課堂教學斷裂問題。

5.2 強化課程目標向課堂教學目標的有效轉化

課程目標能否在課堂層面得到有效轉化，直接決定公共基礎課程課堂教學是否能夠回應課程體系的整體要求^[9]。破解課堂教學斷裂問題，需要將“目標轉化”作為教學改進的關鍵，使課程目標真正成為課堂教學設計與實施的依據。

首先，應推動課程目標從宏觀表述向可操作的課堂教學目標轉化。公共基礎課程的課程目標通常具有綜合性和長期性特徵，缺乏必要的分解和細化，教師難以直接落實。通過將課程目標分解為階段性目標、單元目標和課時目標，可以說明教師明確每一階段課堂教學的定位，使課堂教學目標既服務於教學活動，又指向課程體系的整體要求。

其次，應引導教師在教學設計中建立課程目標與課堂教學目標之間的對應關係。課堂教學目標不應僅依據教材章節或教學進度，而應圍繞課程目標進行反向設計，在明確“希望學生最終獲得什麼”的基礎上，選擇教學內容、方法和活動。通過目標導向的設計，促使教師關注能力培養和學習過程，而非僅以知識完成度作為教學成效的衡量標準。

同時，應通過教學支援機制提升教師目標轉化的能力。可以通過教學培訓、課程研討和示範課程等方式，引導教師理解課程目標的內涵及其在課堂中的實現路徑，增強教師在目標分析和教學設計方面的專業能力。通過共同研討和經驗交流，說明教師形成穩定的目標轉化範式，減少目標設置的隨意性。

還應將課堂教學目標的落實情況納入教學評價和回饋體系。關注課堂教學目標與課程目標的一致性，引導教師持續反思和調整教學設計，使目標轉化成為課堂教學的常態要求。通過制度引導與支援相結合，推動課程目標向課堂教學目標的有效轉化，為緩解課堂教學斷裂提供保障。

5.3 提升教師課程理解與課程實施能力

教師在公共基礎課程教學中扮演著重要角色，其對課程的理解和實施能力直接影響課程體系的有效落實。為了解決課堂教學斷裂問題，需要提升教師對課程的全面理解，並加強將課程目標轉化為具體教學實踐的能力。

首先，教師需要通過專業發展活動加深對課程體系和目標的理解。這包括課程大綱、課程標準和教學設計理念的理解，而不僅僅是掌握具體知識點。高校應定期組織教師進行課程檔解讀與教學研討，幫助教師從廣泛角度理解課程的育人目標及其在課堂教學中的體現。通過研討會和同行評議等形式，增強教師對課程整體目標的認同感，使其能夠從宏觀層面把握課程設計意圖，並轉化為具體教學目標和策略。

其次，提升教師課程實施能力要求他們不僅掌握教學方法，還要靈活運用不同教學模式和策略，以適應課程目標的要求。教師應通過參與不同類型的培訓、觀摩示範課程和教學實踐，提升教學方法和課堂管理能力。教師應根據課程目標和學生需求，合理選擇講授、討論、案例分析等教學方式，促進學生的主動學習和深度理解。

教師的課程實施能力還需要通過回饋機制持續改進。高校應建立完善的教學回饋機制，通過課堂觀察、學生評教、同行評審等方式，對教師的教學效果進行綜合評價，發現問題並提供改進建議。鼓勵教師進行課堂反思和總結，系統梳理經驗與問題，形成自我評估和不斷改進的能力。

最後，教學管理部門應為教師的課程實施提供必要的支持，包括教學資源、條件優化和合理的時間安排。高校應為教師創造支持性強、開放包容的教學環境，讓教師有足夠時間和空間進行創新和專業發展，從而推動課程目標的高效落實。

通過這些多維度的舉措，教師的課程理解和實施能力得到全面提升，有效緩解課堂教學斷裂問題，確保課程體系能夠在課堂中持續、高效運作。

5.4 優化教學評價體系，強化過程性評價

教學評價體系是課程體系順利落實的關鍵組成部分，其直接影響教師的教學行為和學生

的學習動力。為了破解公共基礎課程課堂教學斷裂的問題，必須優化教學評價體系，強化過程性評價，確保評價機制與課程目標的高度契合，推動課程目標的全面落實。

優化教學評價體系應著重調整評價內容和標準。當前許多高校公共基礎課程依賴期末考試這一單一評價方式，這種結果性評價無法全面反映學生的成長過程和能力提升。應將評價重點從期末考試轉向過程性評價，關注學生在學習過程中各階段的表現，包括課堂參與、作業完成情況、團隊合作等。通過多元化的評價方式，更全面考察學生在知識掌握、思維能力、創新能力等方面的表現。

強化過程性評價要求教師在課堂中不斷進行即時評價，以便及時發現學生的學習問題。教師應將課堂討論、案例分析、小組合作等納入日常評價內容，確保評價不僅局限於考試成績，還能覆蓋學生的思維能力、實踐能力和綜合素養。教師可以通過隨堂測驗、回饋和輔導等形式，定期評價學生進展，幫助學生獲得及時指導，避免期末考試評價失衡帶來的偏差。

過程性評價應注重自評與互評機制的引入，鼓勵學生參與評價過程。通過自評與互評，學生可以反思學習過程，並從同伴評價中獲得回饋。這不僅能增強學生的主動性，還能提高他們對課程目標和學習過程的認知水準，進一步促進能力提升。高校可以通過學習日誌、反思報告等方式培養學生的自我監控和評價能力，使學生關注學習進程和表現。

最後，教學評價結果應與教師的教學改進和課程調整密切相關。高校應加強教學回饋機制建設，將過程性評價的結果及時回饋到教學設計和改進中。教師可根據評價結果調整教學策略，優化內容呈現和教學方法，從而更好地實現課程目標。

通過優化教學評價體系，特別是強化過程性評價，可以促進學生能力全面發展，提升課程目標落實效果，緩解課堂教學斷裂問題，推動課程體系高效運行和持續改進。

5.5 構建協同推進的課程實施支援系統

要有效破解課堂教學斷裂問題，僅依靠教師或課程體系的改進是不夠的，需要構建協同

推進的課程實施支援系統。這個系統應涵蓋課程設計、教學管理、教師支持、學生參與等多個方面，形成課程實施的全方位支撐機制，確保課程目標在教學過程中的落實。

課程設計與教學管理應形成有效協同。高校需要加強教學管理部門與課程開發團隊的合作，確保課程體系的設計與課堂教學實際需求緊密對接。在課程設計階段，應邀請教師參與課程目標的制定和內容安排，使課程方案既具科學性，又符合實際可操作性。教學管理部門應根據課程目標和教學大綱的要求，定期評估課程實施效果，確保課程目標轉化不偏差。通過課程評估和回饋機制，及時發現實施中的問題，調整課程內容、方法和評價方式，確保管理與實踐有效協同。

教師的專業發展應得到系統支援。高校應建立全面的教師培訓和教學支援系統，說明教師提升教學設計和實施能力。系統包括定期的教學培訓、經驗交流、課堂觀摩等，幫助教師理解並落實課程體系要求。通過教學工作坊、學術交流等活動，鼓勵教師共用經驗，探索創新教學方法，提高課堂教學有效性。高校還可以提供資源和技術支援，如教學平臺、線上工具和素材庫，幫助教師克服資源限制，提升教學品質。

學生的積極參與是構建協同支援系統的重要環節。學生不僅是課程學習的受益者，也是課程實施的參與者。在課程實施過程中，學生的回饋、參與度和學習動機對教學效果至關重要。高校應為學生提供個性化學習支持，如學術輔導、學習諮詢等，幫助學生克服學習困難，提升效果。同時，鼓勵學生參與課堂設計和回饋，使其在教學過程中發揮主動性，增強對課程目標的認同感和投入感。

高校可以通過跨部門協作機制，形成課程實施的系統性支持。課程開發、教學管理、教師支援和學生服務等部門應緊密配合，共同推動課程目標落實。通過跨部門協作，能夠精準識別問題並提供支持。例如，資訊技術部門可支援線上教學平臺，學生事務部門可提供學習資源和輔導，教學督導部門可開展教學檢查和回饋。這種跨部門的合作確保公共基礎課程得到多方面支持，增強課程實施效果。

通過構建協同推進的課程實施支援系統，高校能在課程設計、教師發展、學生參與和教學管理等方面形成合力，推動公共基礎課程有效實施，緩解課堂教學斷裂問題，確保課程目標有效落實，提升課程體系整體效能。

6 結論與展望

本文分析了高校公共基礎課程課堂教學中的斷裂問題，探討了其成因、表現及其對課程體系和教學效果的影響，並提出了相應的對策建議。研究表明，課堂教學斷裂的根源在於課程目標、內容、教學方式和評價體系之間的失配，教師課程理解和實施能力不足，以及教學管理機制存在缺陷。課程體系設計與課堂教學實施之間缺乏有效銜接，導致公共基礎課程未能充分發揮其育人功能和基礎作用。

在應對這一問題的過程中，本文提出了優化措施，包括完善課程體系與課堂教學的銜接機制、強化課程目標向課堂教學目標的轉化、提升教師課程理解與實施能力、優化教學評價體系並強化過程性評價、構建協同推進的課程實施支援系統等。這些建議為高校改進公共基礎課程教學提供了具體的操作路徑，並為推動課程體系改革和提升教學品質提供了理論和實踐依據。

本研究存在一定局限性。研究主要依賴文獻綜述和已有資料分析，缺乏大規模的實證研究和案例分析，未能全面考察不同高校、不同課程類型的具體情況。提出的對策建議在實際操作中可能受到資源、政策和管理環境等因素的影響，如何在不同情境下落實這些建議仍需進一步探討。

未來的研究可以從以下幾個方面展開：一是加強公共基礎課程教學實踐的實證研究，特別是跨校區、跨學科的比較研究，進一步驗證本研究提出的對策建議的有效性；二是深入探討課堂教學斷裂問題的多維度成因，探索教學品質監控和回饋機制在課程實施中的作用；三是開展針對教師和學生的長週期跟蹤研究，探討教學改革措施的長期效果與可持續性。

公共基礎課程的教學改革是一個系統工程，需要多方共同努力，從課程設計到教師培

訓、從教學評價到管理支援，各環節的有機協同是提升課程效能的關鍵。通過不斷優化課程體系及實施機制，高校可以為學生提供更豐富

的教育體驗，促進其全面發展。

參考文獻：

- [1] 中華人民共和國教育部. 教育部關於深化本科教育教學改革全面提高人才培養品質的意見[Z]. 北京: 教育部, 2019.
- [2] 鐘啟泉. 課程論[M]. 北京: 教育科學出版社, 2007.
- [3] 張華. 課程與教學論[M]. 上海: 上海教育出版社, 2001.
- [4] STENHOUSE L. An introduction to curriculum research and development[M]. London: Heinemann, 1975.
- [5] FULLAN M. The new meaning of educational change[M]. New York: Teachers College Press, 2007.
- [6] BIGGS J, TANG C. Teaching for quality learning at university[M]. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- [7] Shulman, Lee S. Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching[J]. Journal of Education, 2013, 193(3): 1-11. DOI: 10.1177/002205741319300302.
- [8] COHEN D K, BALL D L. Instruction, capacity, and improvement[J]. United States: American Psychological Association (APA), 1999.
- [9] 教育部. 普通高等學校本科專業類教學品質國家標準（試行）[Z]. 北京: 教育部, 2017.
- [10] TYLER R W. Basic principles of curriculum and instruction[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2013.

版權聲明

© 2025 作者版權所有。本文依據“知識共用署名 4.0 國際授權合約”（CC BY 4.0）以開放獲取方式發佈。該許可允許使用者在任何媒介中自由使用、複製、傳播與改編文章（含商業用途），惟須明確署名原作者及出處，並注明所作修改（如有）。完整協議詳見：<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

出版聲明

所有出版物中的陳述、觀點及資料僅代表作者及供稿者個人立場，與 Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員無關。Brilliance Publishing Limited 及/或編輯人員對因內容所提及的任何理念、方法、說明或產品所導致的人身或財產損害概不負責。