

## 摘 要

与一般形式的学习一样，自主学习发生在具体的情景中，是学习者与外部环境长期相互作用的结果。本文立意于外部学习环境因素与个体自主学习行为之间的功能关系，选择在自主条件充分的学分制下、在教育模式结构有利于自主学习的高等教育过程中研究自主学习，旨在通过探讨具有可操作性和指导意义的自主学习运行机制和支撑保障体系，全面促进学生的自主学习。

关于学分制下大学生自主学习存在的合理性是本文研究的逻辑前提。笔者认为，在理论层面上：学分制、大学生、自主学习三者既有共性，也有个性。其共性在于“学习自由”思想、“以人为本”教育理念、“个性化成才”教育目标这些层面分别是三者联系在一起的理论承载，其个性在于三者在这些层面中的任一层面所表现出的有差别的联系，即三者在学习的过程中以不同的状态存在；认知学习理论、人本主义学习理论、建构主义学习理论在共性的基础上表达了三者个性之间的主次关系，即大学生是学习的内在主观因素，是自主学习的主体，学分制是学习的外在客观因素，是建构自主学习的客观环境条件。在现实层面上：相对于中小学生而言，大学及以后阶段，自主学习具备了发展的内在和外在此条件；学分制从制度上为学生的学习自由提供了保障，在学分制下研究自主学习更接近其本质特征和学生的要求；较之其它学习方式而言，自主学习更符合大学的学习特点和大学生的身心发展规律，并且自主学习是完成其它学习方式的必要条件。

教育是一种面向过程的活动，学习过程统一于教育过程，构建学分制下大学生自主学习在教育过程中的运行机制是本文研究的重点。笔者认为，在教育过程中，教育活动是动态的，有其执行的程序和子过程，因此需要探讨大学生的自主学习在学分制下的外在活动机制。同时，教育过程是“教”与“学”的统一，外在活动的刺激能否引起学生个体的注意并被加工，又需要探讨学分制下大学生本身对自主学习的内在操作机制。基于此，本文构建了学分制下大学生自主学习的宏观控制机制、过程控制机制和个人操作机制，形成了学分制下大学生自主学习运行的框架体系。

相对于传统教育环境而言，学分制下大学生自主学习的实施所影响和辐射的范围包括了整个教育过程，需要从整体上建设与之相配套的物质性、社会性和个体性支撑条件。在论文最后部分，探讨了学分制下大学生自主学习的政策支撑体系、教育资源支撑体系、教学运行支撑体系和学习素质支撑体系。

关键词：学分制；自主学习；高等教育；运行机制

## Abstract

The same as conventional learning, autonomous learning occurs in concrete situations, due to the learner's constant interaction with external environment. This paper makes observations on the functional relation between external learning environment and individual autonomous learning, studies this subject under a credit system and an educational model which is conducive to autonomous learning in higher education, aiming to encourage students' autonomous learning through discussions on feasible and instructive operation mechanism and supporting system of autonomous learning.

The logic premise of this paper starts from the rationality of the existence of college students' autonomous learning based on the credit system. The author holds that, in theoretical plane: autonomous learning, credit system, college students have the common property and individual property, the common property is represented by the idea of "learn freely", the "human-oriented" education conception, the "individual development" education target, the individual property is represented by the different relations of the same thing, that is to say, they exist with different aspects during the relation course; The primary and secondary relations of the three are fully expressed by the cognitive learning theory, the humanism learning theory and the constructivism learning theory. That is, college student is the internal subjective element of learning, the key body of autonomous learning. The credit system is the external objective element of learning, also a objective, environmental condition of constructivism autonomous learning. In practical plane: compared with the middle school students and primary school students, college students have the inner and outer requisite for autonomous learning; The credit system safeguards, in systems, the freedom of learners. Exploration on autonomous learning based on the credit system can get an easy access to the inner character and satisfies the students' demands; Compared with other learning forms, autonomous learning is more agreed to college students study character and develop regularity, also, it is necessary condition for other learning forms.

Education is a kind of activity oriented to process. The learning process is united in the education process. The focus of this paper is how to create the operational system of college students' autonomous learning, based on the credit system, in the process of education. According to the author, in the process of education, education activities are dynamic, which has its own operational process and sub-process, therefore, it is necessary to explore on the

external activities mechanism of college students' autonomous learning based on the credit system. Meanwhile, the process of education is the unity of teaching and learning. Whether the external activities can stimulate the learner's attention and be processed requires the explorations on the internal operational system of college students' autonomous learning based on the credit system. Therefore, the macro-control mechanism, process control mechanism and individual operational system, which are elaborated in this paper, form the conceptual frame of college students' autonomous learning based on the credit system.

Compared with the environment of traditional education, the effects of college students' autonomous learning based on the credit system cover the every process of education. It is necessary to create integral conditions which go with the substance, the society and the individual supporting. In the ending part of the paper, detailed supporting systems of autonomous learning are discussed, such as the supporting system in policies, supporting system in educational resources, supporting system in teaching operation, supporting system of learner's quality.

**Key words:** the credit system; autonomous learning; higher education; operational systems

# 独创性声明

本人声明所呈交的论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包含其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得湖南农业大学或其它教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。

研究生签名：翁波

时间：2006年12月20日

# 关于论文使用授权的说明

本人完全了解湖南农业大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交论文的复印件和磁盘，允许论文被查阅和借阅，可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存、汇编学位论文。同意湖南农业大学可以用不同方式在不同媒体上发表、传播学位论文的全部或部分内容。

(保密的学位论文在解密后应遵守此协议)

研究生签名：翁波

时间：2006年12月20日

导师签名：



时间：2006年12月21日

# 第一章 引 论

## 1 选题依据

### 1.1 问题提出的背景

#### 1.1.1 自主学习是社会发展的要求

很多文献从社会发展的大背景来总结自主学习的社会价值，一些文献认为：<sup>[1]</sup>

(1) 农业社会主要是接受学习。农业社会教育的目的主要是培养符合统治阶级价值规范的劳动者，学生主要是接受这种说教；

(2) 工业社会主要是有意义的接受学习。由于生产力的发展，学科门类增加，开发民智的教育目的取代了对统治人才的培养，教育内容的变化，促使教育方式发生变化，学生主体作用显著增加，形成了有意义的接受学习；

(3) 后工业社会与自主学习。后工业社会信息量大量增加，要掌握、处理、应用这些信息，一是高效的自主学习，它以培养学生的学习能力为核心，以便在知识爆炸的时代提高学习的效率，《学习的革命》一书即是这一观点的代表；二是研究性学习，以培养学生的创新精神和实践能力为核心，以便在知识爆炸的时代增进思考力和创造力。然而，在研究性学习过程中，由于创造性思维离不开一定的自主学习能力，因此研究性学习并不是孤立的，它与自主学习相互依存，相互促进。

同时，面对后工业社会浩如烟海的科技知识和不断提高的职业要求，建立终身教育体系成为社会发展和个人成长的共同要求。美国 Dale Scott Ridley、Bill Walther 等教育家认为，要培养终身学习的学习者，当务之急是引导学生成为自我指导和自主学习的学习者。<sup>[2]</sup>

#### 1.1.2 自主学习是现代教育发展的要求

20 世纪 20 年代以来，国际教育思想大致经历了三个阶段：首先是知识本位阶段。重视知识教育，认为教育的目的在于传授知识；随着科学技术的发展，特别是二战以后，知识量“爆炸式”骤增，引起了对能力的极大关注，到 60 年代中后期确立了能力本位的教育理念，认为知识增长太快，是学不完的，能力比知识更重要；到了 20 世纪 80 年代，开始确立以人为本的现代教育理念，强调人是教育的对象，教育的出发点和归属点就是人，人是教育的主体，要求教育的功能定位于实现人的价值，挖掘人的潜能，发展人的个性，实现每个人的全面发展。

马克思认为人的全面发展的关键在于自由个性的形成，在于人对自己的活动的自决、自主和自控，只有当人所从事的活动转化为自主活动，才能使个人的全面发展得到

充分体现。<sup>[3]</sup>

因此，学生在学习过程中自主、能动的学习，是学生自身全面发展的需要，也是现代教育发展的要求。

### 1.1.3 自主学习是个体发展的要求

首先，自主学习是弥补个体学习差异的有效途径。很多研究者认为，造成学生个体差异的因素既有先天的，也有后天的。决定个体差异的先天因素很难干预或改变，只能尊重它；相比之下，对造成个体差异的后天因素则比较容易施加教育影响。因此，应该把教育干预的重点落在后天的因素上，而在诸多后天的因素中，学习的自主性是影响最大的一个。因素分析的结果表明，自主学习策略能够解释近 80% 的成绩变异。因此，培养学生的自主学习能力可能是弥补其学习的个体差异的最佳途径。<sup>[4]</sup>

其次，自主学习是发展天才能力的需要。关于天才儿童的学习研究表明，与一般学生相比，天才学生的自主学习能力更强，更多地使用自主学习策略，他们利用的学习策略从认知角度看更先进、高级，而且能够更为有效地运用、迁移这些策略。自主学习既是天才儿童学习的特征，又是天才儿童需要进一步发展的学习能力。<sup>[5]</sup>

第三，自主学习是个体终身发展的基础。自主学习是个体走出学校后所采用的主要学习方式，研究表明，学生的自主学习水平的高低不仅影响其学业成绩，而且对其毕生发展也将产生深远的影响。<sup>[6]</sup>心理学家卢仲衡在其撰写的《自学辅导心理学》中提到，有了自主学习能力，无论知识周期如何缩短，科学技术综合化的洪流如何奔腾，仍能用自主学习能力赶上，<sup>[7]</sup>自主学习能力是人的可持续发展的一项重要能力。

## 1.2 问题提出的意义

### 1.2.1 自主学习与学分制的双向互动意义

#### (1) 自主学习对学分制的选择

早在 1992 年就有人提出为培养 21 世纪的技术人才，大学教育必须在模式上进行根本性的重大转变，在 17 条模式中有关学生自主学习方面的有 5 条：如着重能力和本领的终身学习；学生自己执行课程表；学生自己确定学习进度；学生如何学习、思考和推理；侧重创造性与革新。<sup>[8]</sup>把培养学生自主学习的能力提高到一个前所未有的高度。

培养学生的自主学习能力有两个必要前提，即学习者具备自主学习的能力和学校提供自主学习空间，前者是主观条件，后者是客观条件，而且有没有相应的客观条件，客观条件如何，成为实施自主学习的一个关键因素。<sup>[9]</sup>学校的教学管理制度是实施自主学习的一个重要的客观条件，它本身可能对学生的自主学习不产生直接影响，但是可以通过营造学生“自主”的氛围、规范学生的学习行为、提供充分的学习资源等途径，间接影响学生的自主学习。

就我国目前而言,基本上是在学年制层面实施自主学习。由于学年制是一种刚性的教学管理制度,学习主体——学生往往是被动的,一方面学习的内容、学习进程、学习方式等主要由教师确定,学习自由度小,缺乏自主性。而且,从教育心理学的角度看,这种教学对学生的“已有发展区”和“最近发展区”是不作区分的;另一方面,学习的目的主要是接受现成的真理,真理是已经存在的,它已在教师的掌握之中,学生主要是理解、记忆,个性潜能的开发与发展被忽视,不利于学生形成个性化的知识结构和能力体系,在学年制下实施自主学习必然有局限性。学分制是一种弹性的教学管理制度,它强调学生的主体地位,尊重学生的个性和学习自由,学习的内容、学习进程、学习方式等由教育者生成、预先设定转向学生自己通过自主的过程来生成,由接受知识和方法的学习转向个性化的自主学习,把“已有发展区”交给学生自己来解决,学生有自主学习的客观条件,在学分制下实施自主学习更符合学习的客观规律。

## (2) 学分制对自主学习的选择

在高等教育大众化阶段,面对消费群体的多样化需求、素质的差异性变化和“以人为本”教育理念的确证等,传统的整齐划一的人才培养模式、刚性的学年制教学管理制度的弊端越积越深,学分制的优势越来越明显。马丁·特罗指出在大众化阶段,高等教育的教学形式为学分制,<sup>[10]</sup>学分制成为推动高等教育大众化的运行载体,高校实行学分制改革已呈大势所趋。

但从学分制在我国实施的历程来看,有专家认为,我国高校自引进学分制以来,搞了这么多年还是“有名无实”,<sup>[11]</sup>只是一种名为“学分制”,形为“学年学分制”,实为“学年制”的教学管理制度;<sup>[12]</sup>我国的学分制与学年制差别不大,基本处于有名无实的状况。<sup>[13]</sup>这就使得我们必须深思是什么阻碍了学分制的顺利推行,其中担心学生在中学阶段受传统教育模式影响所形成的自主学习能力会降低学分制的人才培养质量是推行学分制的主要认识障碍。<sup>[14]</sup>这种担心不无道理,据湖北省大学学习科学研究会对湖北省8所大学2729名学生的调查结果显示,大学生的自主学习能力不强。<sup>[15]</sup>提高大学生的自主学习能力,是推行学分制必须面对的现实问题。

### 1.2.2 自主学习对大学生的可持续发展意义

拉姆斯登根据人们学习形式的不同,提出了“深度学习”和“浅学习”理论,他认为浅学习主要是对知识内容的重复和简单的记忆,而深度学习是对知识理解、组织和综合。按照他的理论,从大学学习的特征来看,大学生的学习是一种“深度学习”,与中学时的讲授式教学不同,大学老师所提供的指导不如中学具体,这时,大学生的自主学习能力成为影响其学业成功的关键因素。<sup>[16]</sup>

从大学学习的性质来看,大学教学具有中间过渡性特征。大学教学是学校教学过程

中的最后一个阶段，是学校这一特定环境下的认识过程转入社会实践中的认识活动前的一个阶段，这一阶段学习的结束，意味着学生将作为一个独立、自主的人进入社会，开始独立的社会生活。面对社会日新月异的变化，若缺少自主学习能力，不能进行有效地学习，就难以成为一名合格的人才，有的甚至被迅速发展的时代所淘汰。<sup>[17]</sup>

就学分制下大学生的自主学习研究而言，是指在学分制和大学教育过程所营造的有利于自主学习的制度和学习环境条件的基础上，构建具有可操作性和指导意义的自主学习运行机制和支撑保障体系，通过外部环境刺激对学生个体自主学习行为的相倚性作用，激发和促进学生自主学习。由此可知，对学分制下大学生自主学习的研究，既为自主学习提供了有利的制度和环境保障，又可全面提高大学生的自主学习能力，同时也推动了学分制的发展。

## 2 文献综述

自主学习的研究，国外可以追溯到古希腊时期，国内可以追溯到先秦时期。纵观自主学习的国内外研究进程，笔者发现：国外的研究重在探讨自主学习的内在心理机制，并在此基础上构建自主学习的理论模式；国内的研究重在探讨各级学校、各类学科中具体的自主学习问题，并在此基础上寻找对应的教学法。因此，本文根据国内外自主学习研究角度的不同进行选点，来阐述其国内外研究现状。

### 2.1 自主学习的国外研究现状

总体看来，20世纪之前，国外的自主学习研究主要处于自主学习思想的提出阶段。20世纪初到60年代，主要处于自主学习的初步实验阶段。60年代之后则进入了自主学习的系统研究阶段。<sup>[18]</sup>60年代后期，心理学领域的三件大事有力地推动了自主学习的研究，其一是维果斯基的言语自我指导理论的价值在西方得到确认，其二是信息加工心理学的迅速发展，其三是人本主义心理学的兴起。从此，自主学习成为学习和教育心理学研究的热点，相继出现了自主学习理论研究的七个学派，分别就自主学习的相关问题进行了深入的研究。

#### (1) 操作主义理论

操作主义理论认为，自主学习在本质上是一种操作性行为，它是基于外部强化或自我强化而作出的一种应答性反应。自主学习能力的形成，本质上是个体的学习自我调控反应与临近的强化物建立了联系。外部强化或自我强化所起的作用是引导进一步的反应，因此，可以通过设置一套“刺激—行为—结果—强化”的程序来激发和促进学生的自主学习。持这一观点的心理学家进一步研究了学生的自主学习过程，认为它主要包含自我监控、自我指导、自我评价和自我强化四个子过程。同时，该理论强调外部环境对

自主学习的制约作用，认为不仅要根据外显的行为来界定个体的内部过程，还要关注学习行为与学习环境之间的功能关系，注重学习环境对学习行为的相倚性强化。

### （2）人本主义理论

人本主义自主学习理论可以追溯到罗杰斯（Rogers）“以学生为中心”的教学和学习思想。他在批判传统教学弊端的基础上，提出自己的教学观：认为教师最重要的是知道如何教会学生学习；主张以学生为中心组织教学，促进学生自主学习、自我实现；强调创设丰富多彩的教学情境，促进学生身心的全面发展；

20世纪80年代以后，一些人本主义心理学家对自主学习的内在心理机制作了系统、深入的分析，弥补了罗杰斯自主学习思想的不足。他们认为，自主学习是个体自我系统发展的必然结果，自主学习受自我系统的结构和过程的制约。自我系统结构包含自我概念、自我价值、自我意象等成分。自我过程包括计划、设置目标、选择学习策略、自我监控和自我评价等。

### （3）信息加工理论

以温内(Winne)为代表的信息加工心理学家提出用信息加工的控制论来解释自主学习，认为自主学习主要依赖于一种循环反馈回路，个体获得的信息首先要根据预设的标准进行检测，如果匹配不充分，就要对信息进行改变或转换，然后再进行检测，这样反复进行直到信息符合检验的标准。同时，信息加工心理学家认为自主学习的动机来源于自我信念，包括结果预期、效能评判、归因、诱因或价值观等，这些动机过程与一般的信息一样，经过个体在循环反馈回路中进行加工进而推动、调节个体的学习。

信息加工理论者一度对社会和物质环境在自主学习中所起作用的关注较少，但他们认为如果社会和物质环境能够被转换成内部的具体信息，它们也可以像其他信息那样通过控制循环系统来对学习产生自我调节作用。

### （4）社会认知理论

自主学习的社会认知理论是班杜拉（Bandura）的弟子和继承者们提出的，他们以个体、行为、环境交互作用论和自我调节理论为基本框架，结合认知心理学的最新研究成果，对自主学习作出了独具特色的解释。其中齐莫曼（Zimmerman）提出，如果学习的动机是内在的或自我激励的，学习的方法是有计划的或已经熟练达到自动化程度，自主学习者对学习时间的安排是定时而有效的，他们能够意识到学习的结果，并对学习的物质和社会环境保持高度的敏感和随机应变能力，那么这种学习就是自主学习。<sup>[10]</sup>

社会认知理论认为，影响自主学习的因素很多，大致可分为内部因素、行为因素和环境因素三类，内部因素主要包括自我效能感、学习策略、设置的目标、归因和情感等，行为因素主要包括学习的自我观察、自我判断和自我反映，环境因素主要包括他人提供

的学习帮助、学习榜样和学习的物质环境等，在这三类影响因素中，环境因素为自主学习提供社会性的和物质性的支持条件。

基于对影响自主学习因素的分析，社会认知理论者提出了促进学生自主学习的方法。首先是增强学生学习的自我效能感；其次是教会学生设置合适的学习目标；第三，开展系统的学习策略教学；第四，指导学生对学习进行自我监控；第五，对学生的学提供合适的归因反馈；最后，还要教会学生主动利用学习的社会性和物质性资源。

#### (5) 意志理论

自主学习的意志理论认为，在人们的学习动力系统中，既有动机成分，又有意志成分，动机成分激励着人们去学习，而意志成分控制着人们的学习行为，使学习者克服困难，坚持进行。在考诺（Corno）看来，动机过程在决策的形成和促进决策方面起中介作用，而意志过程则对决策的实施和维护决策起调节作用，因而当学生感到自己的学习受到干扰或遇到困难时，会决定采用一些意志控制策略。<sup>[20]</sup>

#### (6) 言语自我指导理论

言语自我指导理论认为，自主学习本质上是一种言语的自我指导过程，是个体利用内部言语主动调节自己的学习的过程。自主学习能力的获得，是外部言语内化成自我指导言语的结果，如果我们把学习的步骤、规则、策略按照言语内化的顺序教给学生，让它们最终转化为学生的内部言语，就能够实现学生对学习的自我指导和调节，培养起他们的自主学习能力。

#### (7) 认知建构主义理论

认知建构主义理论认为，学生自主学习能力的形成，在很大程度上受到他们的认知发展水平的限制，认知发展水平的提高，对于增强他们的自主学习能力具有极为关键的作用。随着学生对能力和努力在学习中所起的作用的深入理解，对自己所能施加的学习控制的准确估计，对学习任务的性质的把握，对自己所使用的学习策略的监控能力增强，他们的自主学习水平会明显提高。

同时，持该理论的心理学家也认为，学生自主学习能力的发展也受课堂教学方法的制约。为此，他们主张采用三种教学方法改善学生的自主学习理论，促进学生的自主学习。一是直接向学生讲解有关学习的知识、学习策略等；二是采用同伴辅导和学习问题讨论等方法；三是开展合作学习，让学生在学习的合作中交流学习经验，丰富自己的学习理论。

## 2.2 自主学习的国内研究现状

与国外相比，我国的自主学习研究有着更为悠久的历史。我国古代学者不仅回答了为什么要自主学习、如何自主学习，而且也初步指出了怎样在教学中培养自主能力等问

题，这些思想为近现代的教育家继承和发展，并对当今教育实践继续产生影响。

在近现代时期，随着“五·四”运动开启了中国的大门，中国的一些教育家在继承古代自主学习思想的同时，开始接受西方实验主义的教学思想，自学辅导作为一种课堂教学法在这一时期也传入中国，始称“自学辅导主义”，随后设计教学法、道尔顿制、文纳特卡制等也被介绍到中国。在20年代中期到30年代初，由于这些教学法本身存在的缺陷，实验并没有取得理想的效果，加上后面战乱频繁，国人在反思外来教学方法时又或多或少的存在排外心理，因此到30年代中期以后，相应的教学实验便逐步冷却下来。新中国成立之初，上述教学方法与实用主义思想一道被认为是资本主义的东西而受到批判。1956年以后，由于中苏关系恶化，我国教育界开始关注盲目仿苏出现的一些问题，提出教学必须改革。此后10多年间，零星出现了一些引导学生自主学习的教学实验。从70年代开始，我国的教育学者依据不同的理论，以发展学生的自主学习能力的目标进行了多种教学方法的改革与实践，如卢仲衡的自学辅导教学法，邱学华的尝试教学法、魏书生的六步教学法、黎世法的异步教学法等。<sup>[21]</sup>

90年代以来，随着素质教育的深入发展，“自主学习”、“自主性创新”、“学会学习”等以促进学生自主学习为主要目标的教育教学改革在全国各地中小学教育中、在各学科教学中迅速展开，许多教育工作者从不同角度、不同方面、借助不同的教育媒体对学生的自主学习进行开拓性的研究与实践。这段时期，自主学习的研究呈现以下特点：

(1) 从研究的对象来看，我国学者一般认为，自主学习是指学生自己主宰自己的学习，是与他主学习或机械学习或被动学习相对立的一种学习方式，它们的根本分水岭是学生的主体性在教学中确立与否。<sup>[22]</sup>华东师范大学的庞维国博士对自主学习作了一个系统而全面的定义，他主张从横向和纵向两个角度来定义自主学习。从横向角度是指从学习的各个方面或维度来综合界定自主学习。他认为，如果学生本人对学习的各个方面即学习动机、学习内容、学习策略、学习时间、学习的物质和社会性条件等都能自觉地做出选择和控制，其学习就是充分自主的。从纵向角度看自主学习是指从学习活动的整个过程阐述自主学习的实质。他认为，如果学生在学习活动之前自己能够确定学习目标、制订学习计划、作好具体的学习准备，在学习活动中能够对学习进展、学习方法做出自我监控、自我反馈和自我调节，在学习活动后能够对学习结果进行自我检查、自我总结、自我评价和自我补救，那么这就是自主学习。<sup>[23]</sup>

(2) 从研究的目的来看，国内学者一致认为实施自主学习主要是培养学生自主性的人格，认为自主性是现代人的特征，是人的主体性最核心的规定，通过自主学习能够发展和培养人的自主性。如韩清林等强调应以教育主体自主性发展作为教育改革的起点和依据，认为努力培养学生自主学习的意识、习惯、能力和方法是实施素质教育的核心，

是提高国民素质的基本任务之一。<sup>[24]</sup>

(3) 从研究的重点来看,大部分学者和工作在第一线的教师们都倾向于提高学生自主学习能力的研究,重点探讨促进学生自主学习的有效教学方法,如姚小萍关于引导学生自主学习教学策略的研究、<sup>[25]</sup>曾春妹关于新课程下自主学习探究。<sup>[26]</sup>随着教育技术的不断现代化,关于网络环境下学生的自主学习也成了新形势下研究自主学习的一个重点,如赵海霞关于网络环境下协作式自主学习研究。<sup>[27]</sup>

(4) 从研究的方法来看,主要采用理论研究、实验研究。如庞维国教授系统地研究了国内外教育家关于自主学习理论的研究历史,并提出了自己关于自主学习的研究体系;中国科学院自主学习实验研究权威专家卢仲衡在北京西四中学个别班进行的自学辅导教学实验。

(5) 从研究的主体来看,主要是基础教育阶段的中、小学生,很多都是中学第一线的教师就各学科教学实践中遇到的实际问题而展开的研究,如北师大附中白幼蒂、李和平在历史教学中的“分层自主学习教学模式初探”等。

(6) 从研究的系统性来看,国内在评价和验证国外研究成果的同时,开始转向对各学派自主学习理论的综合,从各学派中吸引合理的成分,对自主学习的实施进行了大胆的思考与构想,自主学习的研究出现了理论与实践、教育学和心理学双管齐下的局面。

(7) 从影响因素的研究来看,普遍认为影响自主学习的因素既有来自个体内部的,也有来自个体外部的。在来自个体外部的诸多影响因素中,认为学校的教学管理制度对自主学习具有重要的制约作用,它除了通过制订人才培养目标、人才培养方案、教学和学生管理系统等间接影响学生的自主学习外,还可以通过对学习目标、态度以及学习过程中的听课、自学、评价、考核等学习活动提出明确的要求,直接影响学生的自主学习。

## 2.3 国内外研究现状评述

从国内外自主学习研究的现状来看:

首先,国内外关于自主学习的研究主要是沿着两条主线展开:一是国外侧重于理论研究;二是国内侧重于应用研究。

其次,就国外的理论研究而言,许多研究者对自主学习问题进行了深入的理论探讨,尤其在自主学习的实质、机制、影响因素、自主学习能力的形成、外部环境对自主学习的制约等基本问题上取得了重大进展。但由于研究者所采取的理论立场、研究方法和思路不同,在自主学习的许多基本问题上得出的结论往往存在很大的差异,很难把它们整合成一种系统的理论和指导方法并引入课堂教学;

再次,就国内的应用研究而言,主要局限于具体而微观的层面,是就教师在教学实践中遇到的实际问题而展开,更多的是针对具体学科的具体问题的教学实践,研究的针

对性和实效性比较强，但适用范围比较窄，难以大面积推广。同时，研究的主体主要是基础教育阶段的儿童和中小学生，因而中小学段的研究很多，高等教育段的研究较少，这就导致了在学习自主空间小的中小学段集中研究，而在学习自主空间大的高等教育段却疏于研究的矛盾。

最后，国内外的研究都关注学习环境与自主学习之间的功能关系，强调外部学习环境因素要为自主学习行为提供支持条件，并认为学校的教学管理制度不仅直接影响学生的自主学习，而且间接影响学生的自主学习。

因此，笔者认为：（1）对教育教学管理制度这一影响自主学习的外部环境因素进行分析，选择更有利于自主学习的教育教学管理制度进行系统研究很有必要。因为从制度层面研究学生的自主学习，既可以把自主学习的理论和指导方法进行加工整合引入整个教育过程，又是大面积促进和推广自主学习的比较直接和有效的途径；（2）自主学习的应用研究应该贯穿整个基础教育、中等教育和高等教育，特别是在自主空间大的高等教育阶段对大学生的自主学习进行重点研究很有必要。因为选择在自主空间大的高等教育阶段研究自主学习，更容易激发学生的自主学习和提高学生的自主学习能力。

### 3 研究方案

#### 3.1 拟解决的主要问题和研究的主要内容

拟解决的主要问题是：论证学分制下大学生自主学习存在的合理性；剖析学分制下大学生自主学习的运行机制；构建学分制下大学生自主学习的支撑体系。

研究的主要内容是：

- （1）学分制下大学生自主学习的立论基础，即“为什么”要在学分制下研究大学生的自主学习；
- （2）学分制下大学生自主学习的运行机制，即学分制下大学生的自主学习“是什么”；
- （3）学分制下大学生自主学习的发展策略，即应该“怎么做”来为学分制下大学生的自主学习提供支撑。

#### 3.2 研究方法

##### 3.2.1 文献研究法

运用文献研究法跟踪自主学习的国内外研究现状和进展，在对国内外研究现状和进展进行评述的基础上，分析尚存的研究空间，提出在学分制下研究大学生自主学习的重要性。

### 3.2.2 理论研究法

运用理论研究法对学分制下大学生的自主学习进行理论分析,寻找学分制、大学生、自主学习三者的内在联系及其联系的理论依据,从理论上论证学分制下大学生自主学习存在的合理性。

### 3.2.3 比较研究法

运用比较研究法对自主学习在不同存在形式中的形态进行对比,如大学生自主学习与自身在不同教育层次的比较、大学生自主学习与自身在不同教育管理制度的比较、自主学习与相关学习的比较,从实践上论证学分制下大学生自主学习存在的合理性。

### 3.2.4 系统研究法

以高等教育教学系统的组织结构原理、逻辑关系为切入点,展开对学分制下大学生自主学习的外在活动机制和内在操作机制的研究,构建学分制下大学生自主学习的运行机制,建设学分制下大学生自学的支撑保障体系。

## 3.3 可能的创新点

本研究可能的创新点包括:

(1) 提出以学分制为载体、以大学生为主体来研究自主学习,并从理论层面和实践层面论证了其存在的合理性;

(2) 构建了学分制下大学生自主学习的运行机制,探讨了学分制下大学生自主学习的支持保障体系。

注释:

- 
- [1] 张肇丰.试论研究性学习[J].课程·教材·教法,2000(6):45
  - [2] 沈湘秦译.自主课堂[M].中国轻工业出版社,2002,10
  - [3] 马克思、恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民教育出版社,1988,102
  - [4] 庞维国.自主学习——学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,15
  - [5] Zimmerman B J, Martinez-Pons M. Student difference in self-regulated learning:Relating grade,sex,and giftedness to self-efficacy and strategy use.Journal of Educational Psychology,1990,82(1):51-59
  - [6] Ablard K, Lipschultz R. Self-regulated learning in high-achievement students:Relations to advanced reasoning,achievement goals,and gender. Journal of Educational Psychology,1998,90(2):94-101
  - [7] 卢仲衡.自学辅导教学论[M].辽宁人民出版社,1998,14
  - [8] 王淑桢.培养大学生自主学习能力的适应终身学习需要[J].黑龙江高教研究,2004(4):148
  - [9] 王海燕等.信息技术支持下的高校学生自主学习探讨[J].教育与现代化,2004(2):27

- [10] 谢作栩.中国高等教育大众化发展道路研究[M].福建教育出版社,2001,22
- [11] 余家良.清华大学学分制名副其实学生可以提前毕业[N].中国青年报,1993-6-4
- [12] 周川,曹俊.现行学分制为什么收效甚微[N].光明日报,1989-4-6
- [13] 李志宏.美国、日本、中国学分制之比较及完善我国学分制的设想[J].中国大学教学,1994(4):11
- [14] 熊志翔.高等教育制度创新论[M].广东高等教育出版社,2002,160
- [15] 刘昌明.新世纪大学生学习现状调查与分析[J].教学研究,2003(3):8
- [16] 谢家树等.大学生学习自主性量表的初步编制[J].中国心理卫生杂志,2004(2):94
- [17] 保尔·胡格朗.终身教育引论[M].中国对外翻译出版公司,1985,49
- [18] 庞维国.自主学习---学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,25、39
- [19] Zimmerman B J, Risemberg R. Self-regulated dimension of academic learning and motivation. In Phe C (ed.): Handbook of academic learning. Academic Press,1997,105-125
- [20] Como L. The metacognitive components of self-regulated learning. Contemporary Educational Psychology,1986,11(4):333-346
- [21] 庞维国.自主学习---学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,44-45
- [22] 余文森.略谈主体性与自主学习[J].教育探索,2001(12):28
- [23] 庞维国.自主学习---学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,4
- [24] 韩清林.自主学习与教改实验的若干基本问题[J].教育研究,2000(5):58
- [25] 姚小萍.引导学生自主学习教学策略的研究---高中生物教学改革之一.福建师范大学硕士学位论文,2002
- [26] 曾春妹.新课程下自主学习探究.福建师范大学硕士学位论文,2004
- [27] 赵海霞.网络环境下协作式自主学习研究.华南师范大学硕士学位论文,2002

## 第二章 学分制下大学生自主学习立论的理论分析

为了从理论层面分析学分制下大学生自主学习研究的立论基础，有必要从思想基础、教育理念、教育目标上寻找学分制、大学生、自主学习三者之间的内在联系，并从学习理论上寻找其结合的理论依据。

### 1 学分制、大学生、自主学习三者联结的层面

#### 1.1 在“学习自由”思想上的联结

自由与人是不可分的，马克思把自由归结为人的“类特征”，认为人的内在本性的基本要求就是“自由”。<sup>[1]</sup>教育是以人为培养对象，承担着培养自由人的使命。人通过教育来接受人类的文明成果，并在此基础上创造新的文明，从而不断地把人类的自由推向更高的层次。同时，个人的自由也在这个过程中得以实现。

大学这一综合体的中心思想就是自由。<sup>[2]</sup>从大学产生以后，追求学术自由就成为大学发展的主题之一。在西方，学者们把教师的教学自由、研究自由和学生的学习自由列为学术自由中的三大自由，<sup>[3]</sup>大学的教师和学者追求教学自由和研究自由，大学的学生则追求学习自由。正如西内·胡克（Sineyhook）教授所言，学习自由是一种人权，与生俱来，人们无需去获得它，<sup>[4]</sup>因此，学习自由是学生的一项重要权利。

##### 1.1.1 学分制是“学习自由”的制度保障

学习自由的思想和实践在 19 世纪才真正出现，德国大学是现代学习自由思想的发源地。<sup>[5]</sup>洪堡（Humboldt, wilhelm von）、费希特（Fichte, Johann Gottlieb）等人创建的柏林大学自开办之日起就把“尊重自由的学术研究”作为办学的根本思想。柏林大学的学术自由不仅包括教学和研究自由，而且还包括学习自由，正如柏林大学校长费希特在给友人的信中指出的，学术自由就是“教的自由”和“学的自由”，而“学的自由”指“学生在教授的正确方法指导下，在专业学习上拥有探讨、怀疑、不赞同和向权威提出批评的自由，有选择教师和学习的权力，在教育管理上参与评议的权利……”，<sup>[6]</sup>这是第一次对学习自由的内涵作出了具体的阐述。并且，在学习自由思想的推动下，洪堡在柏林大学最先推行选课制，倡导自由的个性教育。<sup>[7]</sup>

受洪堡思想和柏林大学模式的影响，19 世纪的德国大学生有广泛的学习自由，他们可以选择课程，选择教师，甚至可以自由转学。由于 19 世纪的德国大学拥有真正意义上的学术自由，包括大学生的学习自由，使德国大学的模式成为“19 世纪的大学理想”。<sup>[8]</sup>这种理想为欧美各国所羡慕和效仿，并以德国模式为范本完成了各自国家的高等教育近代化。

德国的学习自由对美国的影响相当深刻,19 世纪的美国大学不仅接受了学习自由的理念,而且第一次通过创立选修制和学分制使学习自由制度化。<sup>[9]</sup>特别是 19 世纪下半叶,美国哈佛大学校长艾略特(Charles William Eliot)在就职演说中宣布坚决支持和推广选修制,给予学生充分的学习自由。与此同时,为了用同一标准计量学生的学习进度,进行教学管理,哈佛还采用了学分制,规定学生只要达到一定数量的学分就可以毕业取得学位,既可提前也可延迟,这使学生的学习自由有了制度保障。<sup>[10]</sup>

艾略特所倡导的选修制和学分制经过他的继任者修正后,于 20 世纪初在美国大学得到确立,并很快为世界各国所借鉴。20 世纪西方发达国家关于学习自由的改革和实践,基本上都是围绕选修制和学分制来进行的。

从对学习自由思想和实践的历史回顾来看,学分制是学习自由的制度保障。首先,学分制教学管理尊重学生的选择,它从思想上与学习自由吻合;其次,学分制实践之“弹性”在于其制度的灵活性、多样性和适应性,对于学生入学至毕业的所有选择,学分制教学管理都与学习自由相适应。

### 1.1.2 自主学习是“学习自由”的表现形式

学习自由自 19 世纪初在柏林大学产生后,其内涵不断丰富,由最初选择学习内容、时间、方式和发表意见的自由发展到选择哪一类教育机构、获得哪一种教育训练的自由。<sup>[11]</sup>如,约翰·S·布鲁贝克(John S. Brubacher)认为,学习自由的具体内容包括学生选择学什么的自由,决定什么时间学习和怎样学习的自由,以及形成自己思想的自由;<sup>[12]</sup>我国学者李祖祥等人在综合学习自由的不同认识、结合教育发展实际的基础上,认为学习自由就是学生在遵守学校制度和必要的学习规定这个前提下,充分利用学校的已有资源,自由决定学什么(自主地选择或变更主修专业、课程等)、如何学习(自主地选择学习的途径、手段和方法)、向谁学习(选择教师等)、在哪儿学习(选择或变更学校),并形成自由的思想。<sup>[13]</sup>这些关于学习自由内涵的论断与国外认知学派的齐莫曼从学习方法、时间、学习结果、环境、社会性等心理维度所提出的自主学习研究框架颇有相似之处,也与我国学者庞维国从学习各个方面的选择权等横向角度阐述自主学习存在很多共同点,说明学习自由与自主学习之间有必然的联系。

按照卢梭的理论,学生的学习过程,是其本人通过自己在活动中形成经验的过程,是在形成经验的同时“发现”知识的过程,因此是学生自身的活动过程,教学方法必须根据学习方法来确定,必须以学生的需求、兴趣为中心,并且要给予学生充分的自由。<sup>[14]</sup>在卢梭看来,自由有诸多含义,但最本质的含义是后来伯林(Isaiah Berlin)所称的积极自由,其核心是自主,<sup>[15]</sup>那么在学习方面,这种自由就是学习自由,其核心是自主学习。因为有了学习自由,学生可以自我选择、设计大学学习生活,具有了自主选择和

自由性；学生在履行自我选择的过程中能够不断增强自信心、责任感和自觉性，并控制自己的行动使其指向既定的个人目标，养成自律的好习惯。在整个大学学习生活的选择过程中，独创性、自主性、自由性、自觉性和自律的获得将共同促成学生自由个性的形成，促成学生的全面发展。

在学习自由中，作为其核心的自主学习在整个过程中起怎样的作用呢？国外学者宾特里奇认为自主学习活动在学生个体、环境和总体的成就中起中介作用，<sup>[16]</sup>因此，可以认为，学生个体的自主学习是实践学习自由的学习方式，即个体的自主学习是学习自由的表现形式。

### 1.1.3 大学生是“学习自由”对学习对象的内在规定

在前面的研究中，我们发现学习自由的思想 and 实践首先是在大学中出现。学习自由何以成为大学的一个基本原则？为什么要提倡在大学中实施学习自由呢？学习自由在大学存在的合理性，是由大学学习的本质特征和学生的认知发展特点决定的。

大学研究和传授高深学问，这些学问或者还处于已知与未知之间的交界处，或者是虽然已知，但由于它们过于深奥神秘，常人的才智难以把握。<sup>[17]</sup>因此大学的学习内容，不再纯粹是毫无疑问的基本常识，其中许多内容没有固定的、统一的答案，需要学生自己寻找、自己做出判断，自主研究、自由学习成为学习的一个重要方面。大学学习这一本质特征，要求大学的学习过程比普通教育有更大的自主性和自由性。

从学生的认知发展特点也可以印证学习自由在大学存在的合理性。对于中小學生而言，他们缺乏丰富的知识经验，未形成自己较为稳固的对事物的观点和态度，又缺乏批判能力和获取足够信息的渠道，因而教师的观点或其它不良观点很容易扎根在他们的头脑中，学生很容易认为关于一些事物的观点是唯一的最终的观点，他们的学习也因此表现为一种被动的接受学习。而大学生的身心发展已趋成熟，尤其思维能力和自我意识得到相当的发展，他们一般对一个问题有不同的理解和认识，不会把所接触到的问题答案轻易地看作唯一的或最后的结论，在学习上往往表现出对学习内容有较强的选择意愿、选择能力和追求学习自由的权利。而且，正如柏林大学第一任校长的费希特在他的校长就职演说中说：“不应该对大学学生限制他所具有的自由思考……，大学学生已经为学习自由做了适当的准备”。<sup>[18]</sup>

大学学习过程所要求的自主性、自由性和大学生认知发展的特点表明，大学生是学习自由对学习对象的内在规定。

## 1.2 在“以人为本”教育理念上的联结

“以人为本”是指一切为了人。从哲学的角度讲，“以人为本”既是一种原则，又是一种价值取向，同时也是一种思维方式。作为一种原则，它充分肯定人在社会发展中的

的主体地位和主体作用，是贯穿于人的世界的一个根本原则。因为“社会本身即处于社会关系中的人本身”，<sup>[19]</sup>“人的根本就是人本身”，“人是人的最高本质”；<sup>[20]</sup>作为一种价值取向，它强调尊重人的合法权益，尊重人的个性发展，尊重人的独立人格，不断满足人的生存和发展的需求，从而促进人的全面发展；作为一种思维方式，它要求在思考和解决一切问题时，都要把尊重人、解放人放在首位，要以人为目的。

从教育自身性质来看，教育是人的活动，是以人为对象的活动，人是教育的主体，从教育出现的那一刻起，“以人为本”就是教育的题中应有之义。<sup>[21]</sup>教育“以人为本”是以马克思主义关于人的理论为思想基础，其根本思想就是教育要体现人的主体性，其核心是教育必须把增强人的主体意识、提升人的主体地位放在首位，并作为一切教育活动的基本原则。<sup>[22]</sup>从这个意义上讲，“以人为本”的教育理念在本质上是对个体主体性的培育过程。如果把“人”这个主体定位为教育过程中的受教育者，那么“以人为本”就是指“以学生为本”，是对学生主体性的培育过程。

### 1.2.1 学分制是对“以人为本”教育理念的教育环境创造

学分制是“以人为中心”的教育教学管理制度，具有积极的主体认定功能。<sup>[23]</sup>在教育理念层面上，学分制作为一种以学分计算学生学习分量的教育教学管理制度，它以选课制、主辅修制、重修制、免修制、学分绩点制和弹性学制等为有机组成部分，从制度上承认了学生的个体意向、智能的差异性，尊重了学生的发展权和学习上的合理选择权，强调了学生个性的发展和能力素质的培养。这种“承认”、“尊重”、“强调”对于学生在教育过程中的主体地位，既是一种“暗示”，更是一种保证，保证了学生在教育过程中的主体地位。在教育实践层面上，学分制在课程、专业、授课教师、学习方式、学习进度和学习年限上为学生提供了充裕的选择余量，这对激励学生主体性、张扬主体意识具有重要作用。

学分制的主体认定功能不仅与“以人为本”这一教育理念相吻合，而且把“以人为本”的教育理念贯彻到教育教学的各个环节，创造了“以人为本”的教育环境。

### 1.2.2 自主学习是对“以人为本”教育理念的主动实践

人的主体性的显著标志就是他的能动性，能动性包括人行为的目的性、选择性、自我调节性。人的能动性有两种，一种是被动的能动性，他的行为目的外于自己；另一种是主动的能动性，这种能动性是发自人内心的、是自愿的。<sup>[24]</sup>由被动的能动性向主动的能动性转化的进程，正是人的主体性不断生成的进程。正如马克思从劳动特点谈人的本质时所强调的，对劳动者个人主体地位的确认，更深刻地表现在劳动目的由原来外在强加的变为劳动者个人自我提出的。<sup>[25]</sup>因此，在学习上，由传统他主学习向自主学习的发展进程，正是学生主体性不断生成的进程。

### 1.2.3 大学生是对“以人为本”教育理念的內化主体

人要成为主体，具有主体性，获得社会实践中的主体地位，必须首先觉醒其主体意识，并且只有在其主体意识的觉醒过程中才能使一个人由简单区别于动物意义下的人转变成主体的人。主体意识即人的自主活动的意识，亦即人要有作社会实践活动的主人、掌握自己命运的意识。主体意识可以分为“物我相分意识”、“自由自主意识”及“责任、权力意识”等层级，这几个层级之间具有鲜明的递进式的逻辑关系。一个成为主体的人正是首先由简单区别于动物的人，进而成长为能够正确认识自我、评价自我，不断按照社会需要设计完善自我，不断为崇高理想创造、超越自我，最后成长为造福社会和人类的社会实践主体。<sup>[26]</sup>由此可知，自我主体意识的发展是一个层次不断跃迁的过程。

教育层次的递进伴随着学生自我主体意识层次的跃迁。学生的学习，要以较低层次教育中的自我主体意识为基础，才能顺利进入更高一层次的教育，前一单元或较低层次教育中自我主体意识支配下的学习成果是后一单元或较高层次教育的学习成果的基础。从小学到大学，主体意识在不断地螺旋式跃迁，到大学教育过程终结时，随着学生发展目的的逐步实现，发展到主体与客体二分的独立认识过程所体现的主体意识。此时，主体意识已经內化而纳入主体的认知结构和能力体系。

## 1.3 在“个性化成才”教育目标上的联结

著名心理学家黄希庭指出：个体的个性，是指该个体的总的精神面貌，反映了该个体同其他人之间稳定特征上的差异性。个性具有以下主要特征：①主体性。表现为主体能够能动地与客体产生相互作用，主动地发展自我；②独特性。即个体与他人相比，在智力、非智力等心理因素上存在着相对的差异性；③社会倾向性。即个性是社会关系的产物，带有特定的社会倾向性，同时又具有明显的个人特征；④完整性。即个性包含着众多的心理因素，如需要、动机、智力、气质、情绪、能力、人生观、价值观、道德、品质等多个要素，各要素之间相互联系，相互制约，是一个有机的整体。<sup>[27]</sup>

所谓个性化成才教育是指根据学生的个性特征，因材施教，发展其个性特长，培养其“做人”的基本素质和“成才”的创造性才能，使之顺利成才的一种实践活动。<sup>[28]</sup>

### 1.3.1 学分制是“个性化成才”的制度需要

个性化成才教育的前提是承认不同学生之间存在的差异性，并给学生提供有差异的学习的选择机会，学分制作为一种弹性的教育教学管理制度恰恰能够保证学生的这些需要。

(1) 学分制下的人才培养方案有利于学生形成个性化的知识结构。学分制在保证适当的基础课、专业基础课和实践性教学环节等必修课程的前提下，在选修课程上保证学生有足够的课程选择空间，学生可以根据自己的特点、兴趣和能力等，决定自己是向

专业纵深方向发展还是向知识广博的方向发展。通过必修课和选修课的不同组合，学生能够形成个性化的知识结构体系。

(2) 学分制的选课制保证了学生在学习内容、学习进度和任课教师等方面的选择权的实现。学分制打破了一个专业、一个班级、一张课表、一位教师的传统教学组织模式，从根本上保证了学生在教育活动中的主体地位，为学生的个性化成才提供了基本保证。

(3) 学分制的免听、免修制度使学生在学习方式上有选择余地，保证了不同基础和不同学习能力的学生可以选择不同的学习方式来完成各自的成才目标。

(4) 学分制的弹性学制使学生可以合理地安排自己的学习和实践活动，学生能根据自己的实际情况各尽所需、各尽所能地在时间上实施成才计划。

(5) 学分制的导师制既保证了教师根据培养目标和教学计划合理地组织学生的智力结构，又保证每个学生在学习中能够发展自己的个性特点，顺利成才。

### 1.3.2 自主学习是“人才个性化成长”的学习需要

实现人才成长的个性化、多样化，只有调动他们在学习上的自觉性和主动性，实现教学相长，才能达到。因为每一个成才的学生个体虽然都是学习的主体，学习上的主人翁，但个体差异是明显的。为谁学、学什么、怎么学、向谁学等这些最主要、最基本的问题，只有依靠学生这一成才个体自主解决，教师只能起到基础性的教育引导作用，传道、授业、解惑只能立足于学生自主学习的基础之上。

### 1.3.3 大学生是“个性化成才”的教育层次需要

人才个性化是人才成长的自然规律，也是人才成长社会化的过程，人才的成长要以社会的人才需求为依据和参照。

教育是一种培养人的社会活动，社会对各级各类教育有着不同的需求，不同时期、不同发展阶段，社会要求教育为之培养不同数量、不同层次的人才。随着社会发展和知识经济时代的到来，接受教育的层次成为衡量人才的标准之一。大学生作为高等教育的初级层次，相对于中小學生，大学生所处的年龄阶段、所处的独特的社会层次和较高的文化素质等为知识经济时代的个性化成才奠定了基础。经过社会人才需求与大学生正在形成或已经形成的价值观、知识结构、个性化能力体系的相互作用，在长期的实践中，最终成为一名合格的人才。

## 2 学分制、大学生、自主学习三者联结的理论基础

### 2.1 认知学习理论

认知学习理论是在批判行为主义学习理论的基础上发展起来的。行为主义学习理论

亦称为刺激—反应理论，它只注重由刺激带来的行为结果的变化，忽视学习者头脑中发生的变化。而认知心理学理论探讨学习的角度与行为主义相反，它认为学习的产生是个体作用于环境，而不是环境引起的行为。环境只是提供潜在的刺激，这些潜在的刺激是否受到注意或被加工，主要取决于学习者的心理结构。<sup>[29]</sup>学习就是个体在与环境相互作用的过程中，使其心理结构不断完善、发展的过程。认知学习理论既强调外在客观因素（环境），也强调学习者内在的主观因素（心理结构），把重点放在两者的结合上。

## 2.2 人本主义学习理论

人本主义的创始人之一罗杰斯认为，学习是个人潜能的充分发展，是人格的发展，是自我的发展。他反对行为主义学习理论对学习实质的看法，认为学习不是刺激与反应间的机械联结，而是一个有意义的心理过程。因为具有不同经验的人在感知同一事物时，他的反应是不同的，因此，学习者了解学习的意义是非常重要的，也可以说，学习的实质在于意义学习。这种意义学习，不光是指理解记忆的学习，还指学习者所作出的一种自主、自觉的学习，要求学习者能够在相当大的范围内自行选择学习材料，自己安排适合于自己的学习。这种意义学习，包含了价值、情绪的色彩，涉及的是整个人而不是单纯的认知成分的参与。而且这种学习以个体的积极参与和投入为特征，是一种自发、自觉的学习，是从自我实现的倾向中产生的一种学习，学习者可以自由地去实现自己的潜能，求得自己更充分的发展。

在教育实践中，以罗杰斯为代表的人本主义教育学家提倡“非指导性教学”，即在教育过程中，根本没有必要向学生灌输知识材料，如果这样做，只能适得其反，压抑学生先天潜能的自我实现。教育所要做的是强调每一个学生的独一无二性，尽可能让学生顺其天性的要求去学习，鼓励学生运用其内在的潜能，并创造一个最适合学生发挥潜能、拓展个性资源的环境。

## 2.3 建构主义学习理论

建构主义学习理论认为：（1）作为学习者的个体是以具有主体性和能动性而存在并建构着关于客观世界的知识；（2）学习是学习者自己主动建构知识的活动，学习过程是学习者在原有知识经验的基础上，对外部信息进行主动地选择、加工和处理，建构内部心理表征及新知识意义的过程。从学习者的角度出发，这种建构过程是发挥学习者主动性的过程；（3）教育不能无视学习者的已有知识经验，简单强硬地从外部对学习者的知识“填灌”，而是应当把学习者原有的知识经验作为新知识的生长点，引导学习者从原有的经验中，生长出新的知识经验；（4）学习是在具体的社会环境中进行的。学习是由学习者来进行的，学习者不可能孤立地在社会生活中从事某种活动，学习必然是学

习者在与社会环境的交往中进行的。因此,学习者是建构的核心,具体的社会环境是建构学习的条件。

由以上可知,学习理论在重视学习者认知发展的同时,既强调学习的内在主观因素,即学习者对学习的主动建构,又强调学习的外在客观因素,即为具有真实个人意义的学习创造最佳教育环境。

### 3 小结

综上所述,笔者认为:

(1) 学分制、大学生、自主学习三者是在“学习自由”思想、“以人为本”教育理念、“个性化成才”教育目标层面都能表现出来的外在属性,是同一事物的不同方面,既有共性,也有个性。其共性在于这些层面分别是学分制、大学生、自主学习三者联系在一起的理论承载,其个性在于学分制、大学生、自主学习三者在这些层面的任一层面所表现出的有差别的联系,即三者在学习的过程中以不同的状态存在。

(2) 认知学习理论、人本主义学习理论和建构主义学习理论是学分制、大学生、自主学习三者联系在一起的理论依据,它在共性的基础上表达了三者个性之间的主次关系,即大学生是学习的内在主观因素,是自主学习的主体,学分制是学习的外在客观因素,是建构自主学习的教育环境条件。

对学分制、大学生、自主学习的理论分析表明,从学分制下对大学生的自主学习进行研究在理论上是成立的。

#### 注释:

---

- [1] 马克思、恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民教育出版社,1988,96
- [2] 伯顿·克拉克.高等教育系统[M].杭州大学出版社,1994,279
- [3] 周光礼.学习自由的法学透视[J].高等工程教育研究,2005(5):24
- [4] Sineyhook. Academic freedom and Academic Anarchy. Cowleys,1970,48-49
- [5] 黄爱华,别敦荣.论学习自由与弹性教学管理[J].高教探索,2001(4):54
- [6] 张宝昆.人的因素对大学发展的影响[J].外国教育动态,1988(1):35
- [7] 周清明.中国高校学分制研究.华中科技大学博士论文,2006:20
- [8] 伯顿·克拉克.学术权力——七国高等教育管理体制比较[M].浙江教育出版社,1987,17
- [9] 阿什比.科技发达时代的大学教育[M].人民教育出版社,1983,80
- [10] 李均.论学习自由[J].高等教育研究,2000(3):16
- [11] 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天与明天[M].北京教育科学

出版社,1996,263

- [12] 约翰·布鲁贝克.高等教育哲学[M].浙江教育出版社,1987,53
- [13] 李祖祥,姜永杰.论大学生的“学习自由”[J].现代教育科学,2004(2):9
- [14] 吴式颖,任钟印.外国教育思想通史(下)[M].第十卷,湖南教育出版社,2002,131
- [15] 吴式颖,任钟印.外国教育思想通史[M].第六卷,湖南教育出版社,2002,201
- [16] Pintrich P R. The role of goal orientation in self-regulated learning. in Boekaerts, M. et al.(ed.). Handbook of self-regulation. Academic Press,2000,435
- [17] 约翰·布鲁贝克.高等教育哲学[M].浙江教育出版社,1987,2
- [18] 陆依凡.学术自由理念与大学校长治校[J].清华大学教育研究,2001(3):89
- [19] 马克思恩格斯全集(第46卷)(上)[M].北京:人民出版社,1979,226
- [20] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995,9
- [21] 李丹青.当代高等教育应以人为本[J].高等工程教育研究,2003(1):29
- [22] 王景英.教育“以人为本”辨释[J].当代教育科学.2003(21):12
- [23] 丁东澜.试论学分制功能的现实意义[J].杭州师范学院学报(社科版),2001(4):106
- [24] 岳伟.自主性学习及条件的建构[J].教学与管理.2001(9):7
- [25] 马克思、恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民教育出版社,1988,87
- [26] 张永丽.以人为本与高等教育创新主体的塑造.中央民族大学硕士学位论文,2004:15
- [27] 李伯约.论个性化成才教育[J].云南师范大学学报,2001(2):1-2
- [28] 黄希庭,范蔚.个性化成才教育探索[J].重庆大学学报(社科版),2000(2):87-88
- [29] 李康.从行为主义到人本主义[J].电化教育研究,1999(2):31-32

## 第三章 学分制下大学生自主学习立论的现实分析

为了从现实层面分析学分制下大学生自主学习研究的立论基础,有必要将自主学习在不同存在形式中的形态进行对比,即大学生自主学习与自身在不同教育层次的比较;大学生自主学习与自身在不同教育管理制度的比较;自主学习与相关学习的比较。

### 1 大学生自主学习与自身在不同教育层次的比较

#### 1.1 与中小学生学习自主学习的比较

大学和中小学都称之为“自主学习”,都处于各自的教学过程中。但“教学过程的逻辑是学科的逻辑与学生掌握教材的心理活动的‘合金’”,<sup>[1]</sup>大学“学科的逻辑”与中小学之差别主要是大学研究高深学问,中小学是基础教育。因此,在自主学习上,他们既有相同点,又有不同点。

##### 1.1.1 内涵上的异同点

(1) 在教学过程中都具有自主学习方式的内涵。不是脱离教学过程的自主学习,它是教学从“教”到“不需要教”的中间转化环节,都统一在“教学”这个矛盾统一体中,都是以学生为主体的学习活动,都把自主学习过程作为学生学习能力发展的途径。

(2) 都是与他主学习相对应的学习方式。从他主学习到自主学习都体现以下转变:第一,逐步由被动接受知识和方法的学习转向主动获取知识和方法的学习,由接受规范转向主体自主体验与探索、发现,从而形成具有个性的知识结构和能力体系;第二,由班级授课制的单一化、刚性化、接受式为主转向个性化教学的多形式、柔性化、自己教育自己的学习理念。总之,在学习上是由他我转向自我。

(3) 随着教育层次由低到高的过渡,自主学习的实质也将随之变化。从中小学到大学,教学的探索性渐增,传习性递减,学生学习的主体性、个性化、学习自由等思想更加突出,自主学习的时间和空间更加明显。同时,从中小学到大学,学生的认知发展由小学的具体运算阶段、中学的形式运算阶段发展到大学的后形式运算阶段,处于后形式运算阶段的大学学生的认知发展水平明显优于形式运算阶段和具体运算阶段的中小學生。<sup>[2]</sup>

##### 1.1.2 实践上的异同点

大学与中小学的教育模式结构发生了根本的变化,具体表现在以下几个方面:

###### (1) 授课方式、学习内容不同

中小学的课程是一种普及性的基础性教育课程,教学方式一般以教、练为主,每堂课的授课内容较少,教师一般讲 25 到 30 分钟,其余时间以练习或提问的方式巩固所学

的知识，学生只需“跟着走”就行。

大学则不同，教学内容比中学更系统、更抽象、更具内在逻辑性，教师每次课 90 分钟全部是讲新知识，教学内容多，涉及面广，教师往往是只讲授有关内容的重点或难点，介绍有争议的问题和学科发展趋势，学生的学习除理解教师所述内容之外，还要去理解并补充细节知识，这种补充往往也不只仅看一本教材就够了，还要上图书馆查资料等，相当多的内容要求学生通过自主学习把握。

### (2) 课程设置、检测手段不同

中小学教育的主要目标在客观上是追求高分高升学率，教学内容被限定在固定的几门课程上，即使有那么一点学习自由，也常常被更加功利的各类课程学习所占用，<sup>[3]</sup>考试成绩的好坏是中小学生学习效果的唯一检测手段。

大学除了必修课外还有选修课，学生可以根据自己的需要、兴趣、爱好选择相关的课程，自主学习的空间大。除理论考试外，还有实验动手能力的考察、实验实习报告、社会调查总结、科研成果、论文等形式的检测，不仅检查理论知识，更注重检查学生独立自主学习的能力。

### (3) 学习时间、学习环境不同

中小学生的学习时间教师给安排的非常紧凑，学生从早到晚都有教师查看，几乎没有任何自由支配时间，基本上是由固定的任课教师在固定的时间去固定的教室给固定座位的学生布置学习任务，正是由于这种“全方位”的教学方式，使得“教师如何思维，学生就如何存在”。<sup>[4]</sup>

大学生的学习课程明显增加，课堂教学的课时又相对减少，学生每天的课余时间充裕。在没有教师监督的情况下，学生可自由支配课余时间，可任意选择教室、图书馆、宿舍作为学习的场所。由于学习时间、学习环境发生根本性的改变，学生的学业好坏不完全取决于课堂是否认真听讲，更多的是看学生对业余时间自主支配和利用的好坏。

## 1.2 与研究生自主学习的比较

研究生教育在层次上分为硕士研究生与博士研究生两级。《中华人民共和国学位条例》对本科、硕士、博士教育的培养目标有明确要求：<sup>[5]</sup>

本科教育是较好地掌握本门学科的基础理论、专门知识和基本技能，具有从事科学研究工作或担负专门技术工作的初步能力；

硕士教育是在本门学科上掌握坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识，具有从事科学研究工作或独立担负专门技术工作的能力；

博士教育是在本门学科上掌握坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识，具有从事科学研究工作的能力，在科学或专门技术上做出创造性的成果。

从培养目标可以看出,本科及本科后教育的学习内容在不断深入,即本科阶段的知识处于已知与未知之间,研究生阶段则基本上进入了未知领域,从本科到研究生教育体现了从“学习科学真理的认识过程”到“发现科学真理的认识过程”的发展,因而其学习方式也由本科阶段的自主学习过渡到研究生阶段的自主研究、自主发现,自主学习进入了高层次发展阶段。

## 2 大学生自主学习与自身在不同教育教学管理制度的比较

从各国高校教育组织方式看,大体上有学年制和学分制两种不同的管理模式。<sup>[6]</sup>学年制是指由学校按学科、专业制定教学计划,规定学生的修业年限,应修课程,检查学生在规定的年限内是否完成了规定的课程,并将是否通过相应的课程考试、毕业考试、毕业设计作为能否准予毕业、授予学位的评判标准的一种教育体制。<sup>[7]</sup>学分制是以学分为计算学习份量的单位、以学生取得的学分数作为衡量其学业完成情况的基本依据的教学管理制度。<sup>[8]</sup>

不同教育教学管理制度下自主学习行为的比较实际上是在学年制和学分制下展开的。

### 2.1 学年制与学分制下大学生自主学习行为比较

我国学者庞维国认为,如果学生本人对学习的各个方面都能自觉地作出选择和控制,其学习就是充分自主的。<sup>[9]</sup>由此可知,学习者对学习的各个方面是否有选择权是衡量其是否是自主学习的重要标志。教育意义上的选择权是指作为主体的学生拥有对教育资源和自己学习方式进行选择资格和自由,包括学生进校后所学专业、学制设置、任课教师、教学资源及其他教育过程构成要素享有充分的选择权、决定权。<sup>[10]</sup>因此,学年制与学分制下大学生自主学习行为的比较主要体现在以下要素的选择权上。

#### 2.1.1 自主选择课程

学年制下,通常可供学生选择的课程一般不超过5%,即在整个教学计划中,95%以上的是必修课,仅有的5%的选修课还多半是限选课,<sup>[11]</sup>学生选课的自由度小。

在学分制下,必修课和选修课的比例一般为7:3或6:4,<sup>[12]</sup>学生基本上可以根据自己的兴趣、特长和能力,在指导性的教学计划下进行自主选课,这样不仅提高了学生学习的积极性、主动性,还有利于学生构建个性化的知识结构。

#### 2.1.2 自主选择专业

学年制下,如果没有特殊的原因,学生一般很难变换专业。但据某高校调查,学生入学志愿中对专业的选择80%以上是不客观和不自愿的。

学分制下,随着教育平台的建立,符合一定条件的学生可在基本不重复学习的情况

下，自主跨学院、系选择专业，并自主选择专业方向。

### 2.1.3 自主选择教师

学年制下，什么教师教什么班级的课，都是事先由学校教务部门安排好的，学生只是被动的接受。好的教师的优质教学，自然受到学生的普遍欢迎，但对那些教学效果不尽人意的教师，学生尽管反感，但还是不得不强打精神，学习的效果可想而知。

学分制下，学生有权根据自己对教师的了解，根据教师的成长经历、教学经验、教学能力、授课特点、以往学生的评价等因素，再结合自己的学习习惯、接受能力等特点，慎重地选择任课教师。

### 2.1.4 自主选择学校

学年制下，学校类型的选择是有条件的。高中学生在完成自己的学业之后，通过高考，根据自己的考试成绩来选择学校的类型。

学分制下，从理论上来说，学生完全应该具有选择学校的权利，当然，鉴于我国当前的实际情况，自主选择学校类型还需要有一个过程，但从趋势上分析，只是一个时间问题。

### 2.1.5 自主选择学习方式

学年制下，学习方式是相对固定的，学生必须按时听教师上课，学生不能自主的选择学习方式。

学分制下，学生可以在一定范围内自主选择学习方式，自学能力强的学生可以申请部分课程的免修与免听，学习能力较差、在规定时间内不能完成学习任务的学生可以多次修读同一门课程，直至取得相应的学分。

### 2.1.6 自主选择学习进程

学年制下，学生的学习年限为四年，一般不允许提前毕业，学生如果有特殊情况，可以申请休学或推迟毕业。

学分制下，只要修满学分即可毕业，允许学生依据自己的实际情况与学习能力来安排自己的学习进度，学习进度快的学生可以提前完成学业甚至提前毕业，学习进度慢的学生可以多花几年的学习时间，推迟完成学业或毕业。

## 2.2 大学生对学分制与学年制态度倾向的比较

根据西南师范大学蒋宇红对重庆市高校 3068 名来自不同年级、不同类型学校、不同学制的学生的抽样调查结果显示，对于学分制、学年制、学年与学分制并用三种教育教学管理制度，绝大多数学生更愿意接受学分制（见表 3.1）。

表 3.1 各年级大学生对学分制与学年制的态度倾向

Table 3.1 Trends of different grades' attitude to the credit system and the academic year system

年级	总人数	学分制		学年制		两种并用	
		人数	%	人数	%	人数	%
1	1040	671	64.5	137	13.2	232	22.3
2	916	637	69.5	99	10.8	180	19.5
3	758	577	76.1	59	7.8	122	21.2
4	354	260	75.8	29	8.5	54	15.7

(资料来源: 蒋红宇. 高校学生对学分制与学年制态度倾向的比较研究[J]. 重庆大学学报(社科版). 2001(3):125)

而且, 根据武汉科技大学左相国等人对该校 1—3 年级 540 名本科生的问卷调查结果显示, 对于学分制、学年制、学年与学分制并用三种教育教学管理制度, 大多数同学认为, 学分制是最适合自主学习的教育教学管理制度, 学年制是不适合自主学习的教育教学管理制度(见表 3.2)。

表 3.2 教育教学管理制度与大学生自主学习的关系

Table 3.2 Relations of teaching administrative system and college students' autonomous learning

年级	总人数	学分制 (%)	学年制 (%)	两种并用 (%)
1	308	54.9	20.8	24.3
2	115	50.8	29.2	20.0
3	117	65.7	13.4	20.9

(资料来源: 左相国. 大学生自主学习现状的调查与分析[J]. 中国冶金教育. 2003(4):20)

在学生看来, 刚性的教育教学管理制度下, 学生接受专业和学校的选择, 上统一的必修课和选修课, 且时间固定、教育固定、教师固定, 学习方式也较单一, 学业由一张统一的试卷决定优劣, 难以形成自己的思想, 也不可能张扬自己的个性。

### 3 大学生自主学习与相关学习的比较

#### 3.1 与对应的传统他主学习的比较

##### 3.1.1 自主学习和传统他主学习的联系

(1) 自主学习和传统他主学习作为学习方式, 不是谁排斥谁, 谁代替谁的关系, 它们互相补充, 相互转化, 都是为了促进学生的发展。

“在任何一个认识领域中, 都有直接知识和间接知识之分”,<sup>[13]</sup>从学习效益上讲,

这两种知识的学习分别对应他主学习方式和自主学习方式。大学的学习过程包括一般认识过程和特殊认识过程，既有直接知识，又有间接知识。对于间接经验性的知识，完全可以通过他主学习接受过来，缩短学习时间。正如马克思所说：“个体的经验，在某种程度上可以由他的历代祖先的经验的结果来代替。”<sup>[14]</sup>而对于直接知识则必须亲自去学习、自主去发现和体验。直接知识和间接知识不断地更新，自主学习和传统他主学习这两种学习方式就不断的交替使用，并在一定条件下相互转化，使前面的他主学习成为后面的自主学习的基础，后面的自主学习又成为下阶段他主学习的基础，如此循环往复地前进，最终统一在大学生的发展之中。

(2) 自主学习和传统他主学习作为学习环节具有层次递进性意义。

大学的学习既要体现教学认识论规律，学习科学真理的认识过程，以传统他主学习环节高效率获取前人积累的间接经验；又要体现一般认识规律，发现科学真理的认识过程，通过自主学习来自主研究、自主发现真理。但“真正的直觉的悟性只有在掌握知识的大量工作的基础上才能产生”，<sup>[15]</sup>因此，自主学习环节较之传统的他主学习环节而言，传统的他主学习是基础，自主学习是在传统他主学习基础上的较高层次的学习方式。

### 3.1.2 自主学习和传统他主学习的区别。

(1) 两种学习方式的特征不同

传统他主学习体现了学习科学真理的认识过程。其学习的内容是已经生成的，学生主要是接受现成的真理，学习的最大收益和主要目的是对定论的知识形式进行逻辑演绎的审视，以及对知识逻辑结构和逻辑内涵的理解。

自主学习体现了发现科学真理的认识过程。真理被假设是尚未发现的，需要学生自己通过自主研究、自主探索去发现真理，因而学生体验发现真理的过程、掌握探索真理的方法也成为其学习的目的，而不仅仅是关注真理的结论。

(2) 两种学习方式中学生的地位不同

从人性的角度来说，人既是主体性与客体性的统一，又是能动性与受动性的统一，同时还是独立性与依赖性的统一，他主学习把学习建立在人的客体性、受动性、依赖性的一面上。传统教学过分强调和突出他主学习这一方式，从而使学习异化为一种外在于学生的控制力量，导致人的主体性、能动性、独立性不能得到充分的发挥。<sup>[16]</sup>

自主学习强调学生在学习中的主体地位，重视学生在学习活动中积极主动的反应。认为学习归根结底是通过学生自己的主动积极的认知来获取教育内容，学生是学习的主体；学习者能够自我设计、规划、选择、组织并实施学习计划，能够在整个学习过程中，进行及时有效的自我调控，并能够对学习进行自我评估，对自己的学习负责。因此，自主学习更凸现人的主体性、能动性，更符合大学生的身心发展规律和学习特征。

## 3.2 与相近的研究性学习、合作学习的比较

### 3.2.1 研究性学习、合作学习的内涵

研究性学习：我国学者一般认为，研究性学习是一种以问题为载体、以主动探究为特征的学习活动，是学生在教师的指导下在学习和社会生活中自主地发现问题、探究问题、获得结论的过程。<sup>[17]</sup>

合作学习：是在教学中运用小组，使学生共同开展学习活动，以最大限度地促进他们自己以及他人学习的一种学习方式。<sup>[18]</sup>

### 3.2.2 自主学习、研究性学习、合作学习的区别<sup>[19]</sup>

#### (1) 三种学习方式的侧重点有所不同

自主学习是强调个体独立、主动、自觉、自我负责的学习，强调对学习的自我定向、自我监控、自我调节和自我评价，它与被动学习是相对的；

研究性学习强调以问题为依托，以探究、发现的方式来习得知识和技能，强调学生的自主和合作探究能力，它与接受性学习是相对的；

合作学习强调以学习小组为依托，以群体的分工、协作为特征来进行学习，强调学生集体的自主性发挥，它与独立学习相对。

#### (2) 三种学习方式的价值取向有所不同

自主学习强调的是培养学生独立学习的能力，为其自主地发展和适应社会奠定基础；

研究性学习强调培养学生探究意识和探究能力，为其能够创造出更多的新的思维产品奠定基础；

合作学习强调的是协作、分享精神，为其在社会性群体中的适应和发展做准备。

#### (3) 三种学习方式的自主水平不同

就这三种学习方式的自主水平来说，自主学习、合作学习、研究性学习的自主水平按顺序逐渐递增。

#### (4) 三种学习方式的学习结果不同

自主学习首先要求学生将自己看成是不依赖他人、能独立自主的个体，其结果必然是发展了学生的独立性和自主意识。同时，自主学习又要求学生拥有一系列的自由选择权、决策权，这些都发展了学生相应的责任能力。此外，在自主学习过程中，学生会自我监控、改进学习策略、进行自我评价与反思等，这些都是对个性发展极为必要的。

研究性学习立足于改变学习者的学习方式，强调一种主动探究式的学习，更多地注重学习过程及学习个体在学习过程中的感受和体验，其结果必然是学生的学习兴趣更浓，学习方式更优化，解决与分析问题的思路更广，创新意识和创新能力更强，学生的

各种潜能和每个学生的个性都得到更充分的发掘。显然，研究性学习所产生的学习结果必然包括合作学习所产生的学习结果，因为在研究性学习中同样存在学习者之间的合作关系，这种合作关系是完成研究的必要条件。

合作学习强调学习者之间的相互依靠关系和促进作用，其学习结果也主要是学习者在成就努力、积极的人际关系和心理调节等方面发生的积极的明显的变化。

除以上差异外，三种学习方式还在组织形式、学习的对象、实施过程等方面有很大的不同。

### 3.2.3 自主学习、研究性学习、合作学习的联系<sup>[20]</sup>

#### (1) 三种学习方式相互支持、互为补充

首先，自主学习需要探究与合作。在个体自主学习的过程中会遇到一些问题，这时就需要经过独立探究来解决；当自己经过探究尚不足以解决问题时，就需要寻求他人的帮助；当被求助者也不能解答该问题时，可能就需要分工协作，共同探究来解决问题；

其次，研究性学习离不开自主学习和合作学习。从组织形式上看，研究性学习有个人研究和集体研究之分。个人从事研究性学习的过程本身就是自主学习过程，在这一过程中，不仅要求学生具有主动探究的精神和动机，而且要求学生对自己的探究过程主动做出监控和调节，对自己的探究结果做出总结和评价。集体进行的研究性学习本身就是合作学习过程。集体开展研究性学习经常需要成立课题组，需要课题组的成员分工协作，各展所长，交流研讨，共同把问题解决，共享研究成果；

第三，合作学习依赖于自主学习、研究性学习。在合作学习过程中，学习小组的成员都要各负其责，独立完成自己的学习任务，因此可以说是一种集体的自主学习。在合作学习过程中会遇到一些学习问题，如果个体经过独立探究不足以解决问题，就需要与小组其他成员共同探究来解决，这又属于集体的研究性学习。

#### (2) 三种学习方式的搭配关系

在实际的学习情境中，如果本着充分利用三种学习方式的优势、促进学生的发展的原则而寻求一种最佳的学习方式搭配的话，首先鼓励学生对学习内容进行自主学习；如果自主学习过程中产生疑问，就鼓励个体开展研究性学习；如果个体研究还不足以解决问题，就开展小组或集体合作的研究性学习，直至把问题解决。

## 4 小结

综上所述，笔者认为：

(1) 从中小学到大学及以后的教学过程都具有自主学习方式的内涵，都经历了一个从他主到自主的发展过程。随着教育层次的递进，大学及以后阶段的自主学习的内容和范围向纵深转变，教育模式结构向有利于自主学习的方面演变。同时，大学生的认知

发展水平已经发展到高级阶段，能够满足自主学习的能力要求。也就是说，在大学及以后阶段，自主学习具备了发展的内在和外在线索，开始了真正意义上的自主学习；

(2) 学年制是一种刚性的教育教学管理制度，学生的主体地位不明显，学习自由度小，自主学习的客观条件不充分。学分制是一种弹性的教育教学管理制度，它的核心理念是“以学生为本”，<sup>[21]</sup>从制度上为学生的学习自由提供了保障，学习的自主权大，自主学习的客观条件充分，在学分制下研究自主学习更接近其本质特征和学生的要求，研究成果的适用范围也更广；

(3) 自主学习方式和其它学习方式都体现在大学的学习过程中，都是为了促进学生的发。较之传统他主学习而言，自主学习是在传统他主学习的基础上较高层次的学习方式，其学习特征对学生主体地位的强调，更符合大学的学习特点和大学生的身心发展规律。自主学习较之相近的研究性学习、合作学习而言，三者对学习能力的培养各有所长，且自主学习是完成其它两种学习方式的必要条件。

对自主学习在不同存在形式中的现实分析表明，从学分制下对大学生的自主学习进行研究在现实上是可行的。

#### 注释：

- 
- [1] 瞿葆奎.教育学文集·教学(中)[C].北京:人民教育出版社,1988,102
  - [2] 庞维国.自主学习---学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,124、133、146
  - [3] 李传伟,马援.完全学分制下大学新生学习适应困难的原因及表现[J].重庆工学院学报,2004(2):141
  - [4] 祁小梅.影响大学生自主学习的因素分析[J].经济师,2004(2):93
  - [5] 中华人民共和国学位条例[J/OL].<http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info1429.htm>
  - [6] 陈舒怀等.实施学分制的实践、比较与研究[J].继续教育研究,2001(1):45
  - [7] 孔祥国,周蓉.学年制、学年学分制、学分制的比较分析[J].高教论坛,2005(2):59
  - [8] 姚利民.再论中国高校学分制[J].大学教育科学,2003(2):63
  - [9] 庞维国.自主学习---学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,4
  - [10] 赵颂平等.大学生选择权的现实状况及实现途径[J].辽宁教育研究,2004(8):22-23
  - [11] 杨黎明.自主选择是学分制的精髓[J].中国职业技术教育,2003(7):8
  - [12] 杨汉清,韩骅.比较高等教育概论[M].北京:人民教育出版社,1997,198
  - [13] 瞿葆奎.教育学文集·教学(中)[C].北京:人民教育出版社,1988,93
  - [14] 马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1972,564-565
  - [15] 瞿葆奎.教育学文集·教学(中)[C].北京:人民教育出版社,1988,93
  - [16] 靳玉乐.自主学习[M].四川教育出版社,2005,19-20

- [17] 庞维国.当前课改强调的三种学习方式及其关系[J].当代教育科学,2003(6):19
- [18] 王坦.合作学习—原理与策略[M].学苑出版社,2001,6-7
- [19] 刘春玲.自主学习、合作学习、研究性学习及其比较研究.首都师范大学硕士学位论文,2004:47-48
- [20] 庞维国.自主学习----学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,8
- [21] 姜芳,别敦荣.学分制改革对高等学校学生管理的新要求[J].理工高教研究,2004(2):82

## 第四章 学分制下大学生自主学习的运行机制

教育是一种面向过程的活动。就学分制下大学生的自主学习而言，前文已分析了其存在的合理性，但笔者认为研究的重点还在于其在教育过程中的运行机制。

从系统论的观点看，自主学习作为一种学习活动它是动态的，有其执行的程序和子过程；作为一种学习能力它又是相对稳定的，有其内部结构和构成成分。因此，在探讨学分制下大学生自主学习的运行机制时，既需要探讨它的外在活动机制，又需要探讨它的内在操作机制。对前者的探讨，有助于在自主学习能力的培养的过程中，有计划、有步骤地针对学生自主学习的不同环节施加教育影响；对后者的探讨，有助于为指导学生的自主学习提供心理学依据。

### 1 学分制下大学生自主学习的宏观控制机制

学分制下大学生自主学习的宏观控制机制是学分制下自主学习的最高层面，也是学分制下大学生自主学习的总体保证。笔者认为，这种宏观控制机制主要由以下几个环节构成（如图 4.1）：

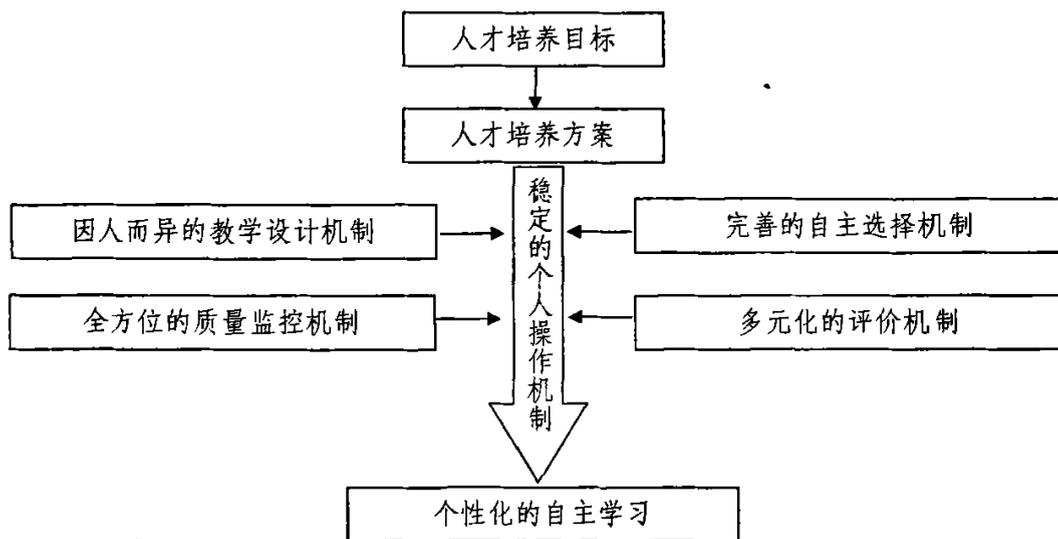


图 4.1 学分制下大学生自主学习的宏观控制机制

Fig4.1 The macro-control mechanism of college students' autonomous learning based on the credit system

#### 1.1 人才培养目标环节

人才培养目标是学校教育工作的指南，在不同的人才培养目标指导下，高校采用的教育模式往往不同，进而会影响学生的学习方式。例如，在以培养统治阶级的代言人和

奴仆为目标的封建社会，学校采取的是灌输式的教育方式，学生采用的是接受式的学习方式；在以培养产业工人为目标的工业社会，学校采用讲授和演示相结合的方法传授操作技能，学生能够主动地通过实验获取一定的知识和技能；而在以培养创新能力为目标的当今社会，学校更多地采用以学生为中心的教育方式，给予学生更多的自由空间，学生自主学习的机会大大增加。

学分制下要想培养学生的自主学习能力，高校应首先确立基于能力培养为中心的目标体系，把学生自主学习能力的提高作为衡量学校教育质量的准绳。

## 1.2 人才培养方案环节

人才培养方案是人才培养目标的具体化、实践化形式，它上承培养目标，下启具体的教学过程，是学校实施人才培养工作的纲领性文件。以培养学生自主学习能力为目标体系的人才培养方案的实施，对学分制下大学生自主学习能力的提高具有重要导向作用。

## 1.3 过程控制环节

以培养自主学习能力为目标的人才培养方案的实施，主要是通过各种教学活动来实现，这些教学活动具体表现为众多的教育教学环节，对学生自主学习能力的培养则更多地体现在这些环节上。而众多教育教学环节的科学整合，就构成了学分制下自主学习的全学程教育过程。

在教育过程，通过因人而异的教学设计机制、完善的自主选择机制的构建，把学习的自主性渗透到其心理和行为的各个方面，为学生创造自主学习空间；通过全方位的质量监控机制的构建，规范教育教学过程中违反学习规则的行为，避免不良学习规则对学生学习自主权的侵害，使学生沿着有利于自主学习的轨道前进；通过多元化的评价机制的构建，调动学生发自内心的积极性和主动性，鼓励学生自主学习。

## 1.4 个人操作环节

教学过程是“教”与“学”的统一。在构建学分制下大学生自主学习运行机制的过程中，不能只注重从外部“教”的方面创造自主环境形成刺激——反应联结来促进学生自主学习行为结果变化的研究，还应从内部“学”的方面注重学生个人对自身头脑中形成稳定的认知结构和认知加工过程的研究，这样才能使学生在教学过程中形成从静态知识的“不需要教”到动态认识方法的“不需要教”的个性化自主学习能力。

以上四个主要环节是学分制下大学生自主学习宏观控制机制的有机组成部分，不难发现，每一个环节及其构成因素都代表一个子系统（结构），在每一个子系统，又包含

若干成分，它们依据教育管理的运作原理，通过教育活动方式和规则，发挥作用、功能，履行职责，利用各个不同环节学习自主性的相互迁移、相互促进，在提高学生整体自主水平的基础上，最终达到发展他们自主学习能力的目标。

## 2 学分制下大学生自主学习的过程控制机制

### 2.1 教学设计机制

#### 2.1.1 课程体系的构建机制

从教育理论上讲，在整个教育过程中，由学习者个人需要所形成的动机，是促进学习的一个十分重要的因素。要想促进学生自主学习，高校在课程体系的构建方面应充分考虑学习者的个人志愿、爱好和职业志向，把适合学生需要的知识纳入学校的课程。

然而，课程知识并不是一般的知识，它是一种“法定知识”，即合法化了的知识。经验告诉我们，并不是所有的知识都能成为“课程知识”，只有那些经过社会认定“适合”进入学校的知识才能成为“课程知识”。“适合”的标准不只是个技术标准，还是个“价值标准”和“利益标准”，只有那些符合“强势集团”的利益和价值需求的知识才被“认定”纳入学校课程，此种“认定”在现代社会往往是以国家的政策乃至法令形式实现的。<sup>[1]</sup>课程知识的“合法化”导致一方面不管学生愿意与否，所有“法定课程知识”，学生必须面对；另一方面，“非法定课程知识”，则被一概排除在学生的视野之外。

笔者认为，从课程设置的角度讲，学分制下大学生自主学习课程体系的构建，在保证教育的基本要求得到落实的前提下，在把“法定课程知识”分为必修课、任选课与限选课的基础上，应该弱化“法定课程知识”和“非法定课程知识”的边界，把学生需要的课程知识以任选课的形式纳入“非法定课程知识”，如学生需要的素质拓展型课程、社会技能型课程、专业研究型课程和生活经验型课程等。而且，该类课程知识纳入越多，学生自主学习的机会也就越多，对自主学习的促进作用也就越大（如图 4.2）。

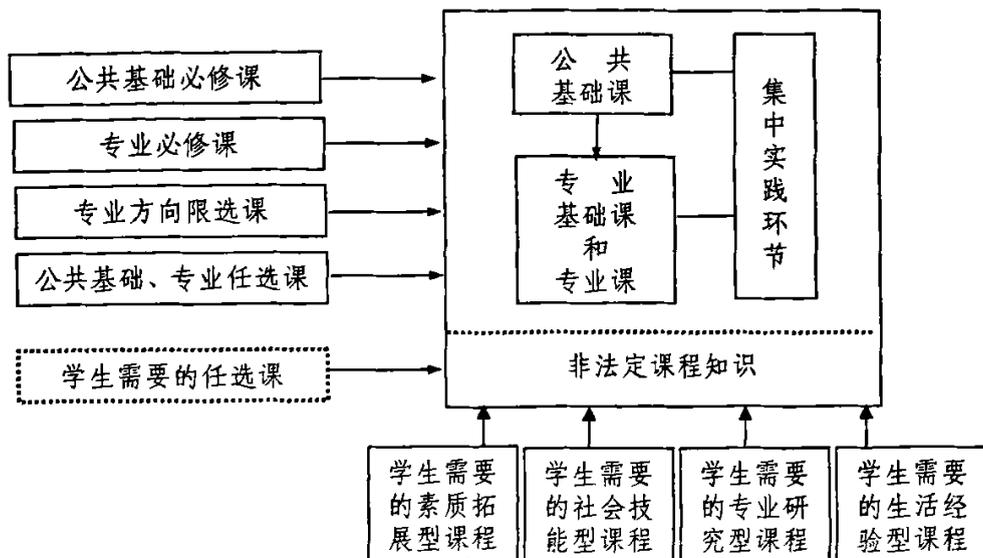


图 4.2 学分制下大学生自主学习的课程体系构建机制

Fig.4.2 The course created mechanism of college students' autonomous learning based on the credit system

### 2.1.2 课程学习的教学指导机制

不同的教学指导机制对学生自主学习所产生的影响不同。一般认为，以教师为中心的讲授式教学不利于学生的自主学习，因为，这种教学指导机制往往使学生处于被动、服从的地位，学生没有学习的自主权，学习的自觉性和主动性得不到发挥。无论是人本主义心理学家还是建构主义心理学家都认为，有利于学生自主学习的教学应该以学生为中心，教师要由知识的传递者、灌输者转变为学生学习的组织者、指导者、帮助者和促进者，在整个教学环境中，教师应该利用情境、协作、会话等学习环境要素充分发挥学生学习的主动性、积极性。

笔者根据学分制的特点、高校教学过程的逻辑关系和时间顺序、以及不同学生达到课程教学目标的差异性，提出一种导学式的自主学习教学指导机制（如图 4.3）。该指导机制主要包括确定学习目标、激发学习动机、选定课程、自学教材内容、自学检查、交流讨论、教师讲解等环节，这些环节构成了教学指导机制的主体部分，包含五个闭合的环路，分别对应着学分制下四种不同的学习过程。同时，为了说明教师在学生自主学习过程中所起的作用，笔者在图的上方添加了教师指导、反馈、评价这一环节，意指在学生确定学习目标、自学教材内容、自学检查等各个环节中，教师起引导、评价作用。

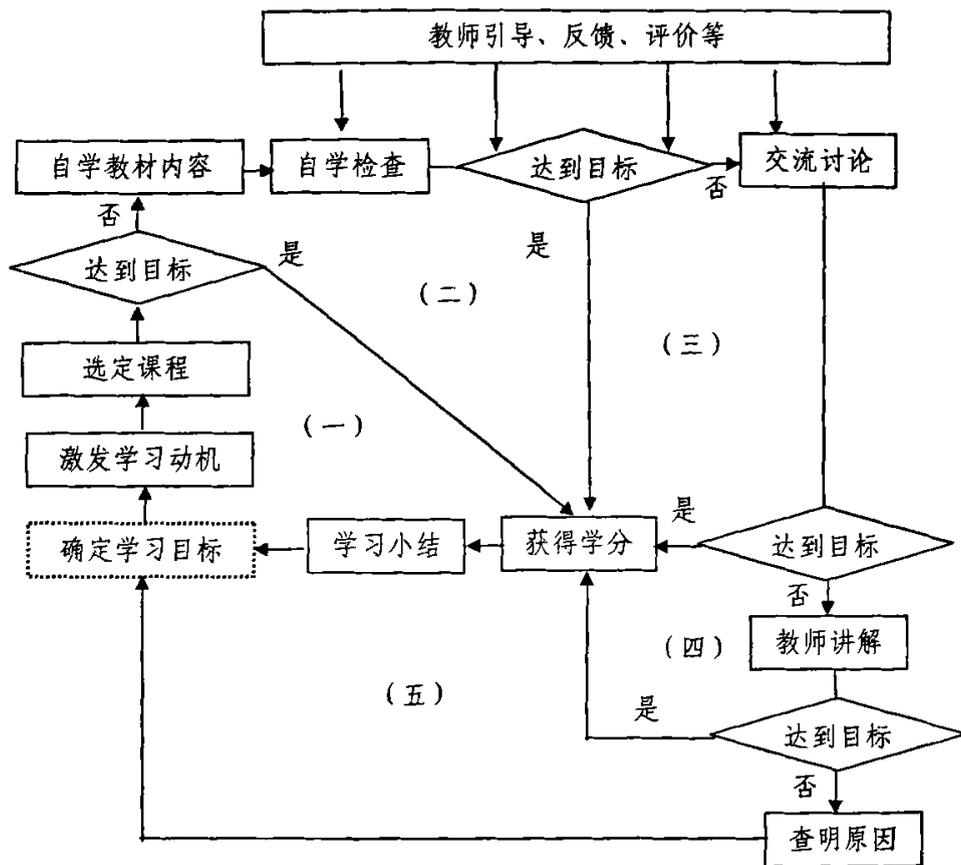


图 4.3 学分制下大学生自主学习的教学指导机制

Fig4.3 The teaching direction mechanism of college students' autonomous learning based on the credit system

(1) 第一个环路由确定学习目标、激发学习动机、学生自主选定课程等环节构成，它所表达的意思是，学生根据自己的知识本底和已有发展区，自主决定是否修读已经达到了学习目标的课程，如有些学生可能在前续教育中已学习过该课程或类似课程的有关知识和技能，已达到了课程教学目标的要求，可以申请免修。

在这一过程中，教师的作用主要是指导学生设置学习目标的方法，使之尽可能具体、明确、可行，以便学生能对照学习目标进行自主学习。在学生的学习目标呈现之后，教师要引导学生激发学习的动机，并指导学生有针对性的选课。

(2) 第二个环路在第一个环路的基础上增加了学生自主学习教材内容、自学检查、学习小结等环节，它所表达的意思是学生明确学习目标后，根据自己的学习基础、学习能力和学习需要，面对新的课程，通过自学来达到目标要求，这一环路实际上对应着学分制下学生对某些课程的免听过程。

显然，在此环路中，学习的几个环节主要由学生自己完成，教师主要是鼓励学生自

学,对学生自学的成绩进行评价,并帮助学生对自己自学成绩作能力和努力方面的归因反馈,增强学生学习的自我效能感和学习的自我强化。

(3) 第三个环路在第二个环路的基础上增加了交流讨论这一环节,它所表达的意思是,学生通过自主学习没有达到目标,但是通过学生群体之间的交流讨论解决了自主学习中的剩余问题。由于交流讨论主要在学生之间进行,因此在第三个环路中,与在第二个环路一样,学习的自主权还是在学生这一边。同样,这一环路还是对应着学分制下学生自主学习的免听过程。

就交流讨论这一环节而言,根据已有的教学经验,学生群体之间的交流讨论一般从课程学习的重点、难点和有争议的问题开始,判定谁对谁错。如果学生能分析出对的道理,表明学生掌握了该课程的教学重点,而错误的判定,则表明学生学习存在困难的地方。教师在此过程中,主要是引导学生讨论做对的道理以及做错的原因,把讨论引向深入,进一步促进学生的自主学习。

(4) 第四个环路在第三个环路的基础上增加了教师讲解这一环节,它所表达的意思是,学生通过自主学习和交流讨论后,仍有一部分学习问题没有解决,这时就需要教师进行讲解,通过讲解帮助学生克服学习中的困难,达到学习目标。这一环路既包含学生的自主学习,也有教师的具体讲解,对应着学分制下学生的课堂自主学习过程,是学生主要的课程学习形式。

对于讲解过程,教师应遵循“教学”、“导学”、“自学”的顺序。在模式试行初期,由于某些学生没有形成自主学习的习惯,自学能力还较差,要求教师着重于“传”、“帮”、“带”,教授学生学习的策略。当学生具备了一定的自主学习能力之后,教师应指导学生自学教材,引导学生掌握学习的重点和解决问题的途径,让学生带着问题去听讲解。等学生形成了自主学习的习惯,具备了一定的自主学习能力后,教师应放手让学生去自学。

(5) 第五个环路在第四个环路的基础上增加了查明原因这一环节,所表达的意思是,对于某些学习能力较差的学生,如果通过教师讲解,仍然不能达到学习目标,就要查明具体原因,重新学习,必要时甚至重新确定学习目标。这一环路对应着学分制下学生自主学习的重修过程。

针对这种情况,教师一方面要及时掌握学生没有达到学习目标的原因反馈,另一方面视情况给学生以个别化指导,尤其是给那些学习特别困难的学生以指导。

总的说来,这一教学指导机制把学生的“学”置于教学的核心地位,教学过程的诸环节主要由学生自己来完成,教师在这些环节中主要起引导、监控、反馈、评价作用。这样不仅有利于给学生提供自主学习的机会,体现其学习的主体地位,而且更有利于发

展其自主学习能力。

## 2.2 自主选择机制

在教育过程中，一种教育的条件、机会、类型、情景等教育客体是否是受教育者“适合的”和“需要的”，应该由谁来作出判断？既不是社会，也不是教育者，而是受教育者。因此，在教育过程中，受教育者学习什么内容、以何种方式学习、何时学习等，他们有权选择、决定。如果具备教育选择的客观条件，受教育者可以自主选择，他们就能在充满选择的教育教学活动中主动地构建适合自己自主学习的教育环境条件。让受教育者对有关自身的教育问题自主选择，并积极创造条件，逐步扩大他们的选择权限，对他们的自主学习具有十分重要的意义。

鉴于我国目前学分制下自主选择的现状，笔者认为，学分制下大学生自主学习的选择机制，应在以下几个方面寻求突破。

### 2.2.1 自主选择学校

当前实行学分制的高校，一直都是借助于高考，以考试分数为准入制度来评判学生的自主选择学校。这样一来，一方面，高考制度成为“应该教育”的指挥棒，教师为了提高高考升学率而教，学生为了高考而被动地学习，缺乏学习的自主性、选择性，学生的自主学习受到压制；另一方面，一些学生因为高考成绩低了几分，择校权就被消极处理甚至被剥夺，进不了自己喜欢的学校，或者不能就读自己喜欢的专业，影响学生自主学习的行为表现。因此，学分制下，要在自主选择学校上促进学生的自主学习，应从改革高考制度入手，实行学生申请择校或者学校自主招生。

#### (1) 学生申请择校

德国的联邦宪法法院在 1972 年的一份判决中明确提出，任何人本于基本法教育场所选择自由权，可以依自己的选择向所欲读的大学申请入学，原则上受申请的大学应许可其申请，不得拒绝。<sup>[2]</sup>按照德国的观点，学生根据自己的职业志向、兴趣爱好和大学的标准，来选择向哪种类型、哪一层次的学校提出入学申请。大学则根据历史上形成的或者目前在高等教育体系中争取的地位，来确定与其办学水平、地位相匹配的录取标准，通过对申请者的继续学习能力，或者学习上的个性潜能进行考查，达到一定的成绩或具备一定的能力的申请者，即可入学。学生申请择校在考虑学生的学习能力和学习上的个性发展潜能的基础上，能提高学生自主学习的动力。

#### (2) 学校自主招生

自主招生是指学校自定考试内容、自定考试时间、自定专业招生人数。学校自主招生，自然就形成了学校和学生的双向选择。就学生而言，学生可以在一年内参加多所高校的考试，这就意味着学生有多次选择的机会，可以选择自己理想的大学和专业。学生

自主选择的学校和专业,会对其产生极大的学习兴趣,从而开展自主学习。就学校而言,可以不受高考招生条条框框的限制,根据学校的办学实际、特色和市场的的需求选拔学生,有效地保证学校的生源质量。

近几年来,随着学分制的不断发展和完善,有些高校通过学分互认,允许学生跨校修读或者选课,并且在一些重点高校,也已实行自主招生招收研究生,这都为大学生申请择校和学校自主招生大学生提供了可供参考的框架。

### 2.2.2 自主选择专业

学分制下学生确定专业的过程是:人才市场需求信息和媒体宣传→学生意愿(包括个人爱好、就业机会、社会资源等)→选择专业→选择学校→条件(设备、教学条件等),学生在人才市场需求信息的导向下,根据自身的条件、特长、爱好和社会资源(对就业的帮助)来自主选择专业和高校。在这一过程中,把市场需求和学生的人性摆在第一位,对学生的自主学习是有利的。问题是,选择专业实质上是选择知识,但高校在计划和集权的强化下,专业教育既成为教育系统的一种理性选择,也成为一种带有强制性的道德规范和义务判断,很难在专业教育过程中找到“满足个人需求”的踪迹。如果以专业的确定来圈定知识选择的范围,则明显又是不利于学生的自主学习。

笔者认为,学分制下大学生自主学习的专业选择,一方面,应该使高校的专业设置只具有指导性意义,不作硬性规定,即把专业的规格性作用限定在最基本的、具有一定模糊性的层次上,淡化专业对教师教学、学生学习活动及过程的束缚;另一方面,应该淡化教育主管部门对专业的控制,把专业的改造权与设置权下放给高校,允许学生和教师共同创造具有个性化知识结构和能力体系的“个人专业”,这种专业正是学生自主学习和“自主创业”所必须的。

### 2.2.3 自主选择课程

一般而言,课程设立必须遵循学科知识自身的逻辑和学生的心理逻辑,同时必须满足三种需要,即学生个体需要、社会需要和学科知识内在逻辑的需要。我国高校传统的课程设立模式更多的偏向于后两者的需要,忽视学生的个体需要,在教学计划上表现出较强的统一性,因而学生在学习计划上也表现出较强的统一性。实行学分制后,虽然增加了一些允许学生自主选择课程的原则性规定,学生学习计划的统一性有了一定程度的突破,但由于课程设立的基本框架和制定过程并没有实质性的改变,这些原则性的规定基本上没有打破教学计划过强的统一性,学生的学习计划仍表现出较强的统一性,学生在学习上很难实现自主。

笔者认为,要使学生自主学习,必须打破教学计划的统一性。首先,要求学生参与教学计划的制定,在教师的指导下,在保证教学基本要求得到落实的前提下,允许学生

把适合自己需要的学习内容融入教学计划，这样，高校的教学计划不再是统一的，学生的学习计划也不再是统一的，而是因人而异的，也就能进一步激发学生自主学习的动机，使学生产生更多的自我责任感，把更多的精力投入到学习活动中。

其次，要求学校开设足量的并且有质量保障的选修课。当前我国高校教学计划的统一性之所以难以真正打破的原因很多，其中重要的一个制约因素即是选修课的总量不够或质量不高没有多大实际价值。因此，开设足量的有价值的选修课供学生自主选择是学生学习计划不被统一的基本保证，而课程质量本身也就成为了学生自主学习权不被滥用的保障之一。

#### 2.2.4 自主选择教师

学分制下，允许学生选择教师，学生能够选择有利于自主学习的教师的教学。但不同教师的教学方法是不同的，并不是每一位教师的教学方法都有利于学生的自主学习，如某些教师的讲授式教学在一定程度上会影响学生的自主学习。为了使每一位教师的教学都指向于促进学生的自主学习，应该赋予学生参与评价教师教育教学质量和效果的权利。

学生评价教师，首先体现了学生对教师的自主选择，并表现在对教学内容及由此衍生的一系列教学方式、方法的自主选择，突出了学生在学习上的主体地位，使学生能自主学习；其次，体现了以学改促教改，促成教师教的方式、学生学的方式的转变，并表现在教师通过学生的评价，获得大量对自己教学效果的反馈信息，促进教师改进教学方法，满足于自主学习教学的需要，进一步激发学生更多地采用自主学习的学习方式；再次，体现了与自主学习方式相适应的新型师生关系的形成，并表现在传统教学中，教师是权威，师生关系主要是你传我受，呈垂直关系，不利于自主学习。在以自主学习为定向的教学中，学生既可自主选择教师，也可评价教师，学生与教师之间是一种社会交往关系，更有利于自主学习。

#### 2.2.5 自主选择学习时间和进程

学分制打破了传统意义上的学习时间、学习年限概念，对学生学习时间和进程的安排相对放松，它的根本目的是出于对保证质量的考虑，使得学生更好地自主建构适合自己的知识结构。当学生以此为条件，放松学习要求虚度光阴时，它不仅是对学生的放松，而且还是对教育资源的浪费，挤占了其他学生应该享有的资源。就自主选择学习时间和进程的自由与控制而言，它不应是形式上的，而更应该在内容上加以改进和完善，否则学生在得到学习自由的同时，却没有达到期待的目的。

### 2.3 自主学习质量监控机制

从心理学的角度分析，自主学习活动是一个极其复杂的系统。这个系统与所有事物

一样，在拥有积极因素的同时，也存在某些负面影响。如有些学生在“自主”性的掩护下，不按需选课、迟到、早退、无故旷课等违反学习规则的行为时有发生；学校教育管理中，侵害学生自主学习权的不良学习规则也不同程度的存在。这些问题的出现，都将导致自主学习质量问题。就学分制下自主学习质量的监控而言，“监”与“控”都是手段，它及时发现、调节控制引起自主学习质量问题的种种因素，而对引起自主学习质量问题的各个环节、各种因素进行“监”与“控”所采取的各种有效手段，就构成了学分制下大学生自主学习质量的监控机制。

在组织监控方面，按照层级管理原则建立有效的自主学习质量监控组织，执行管理控制职能。新的自主学习监控组织应当是在贯彻层级管理原则下，明确职责，以各教学单位都能真正成立相对独立的自主学习实体为前提，建立起组织严密、高效率的自主学习质量监控组织体系。该体系由学校高层领导组成决策指挥中心，在充分发挥教务处、系、部、室的监控职能作用的同时，以学分制下自主学习“特征群”为依托，按照自主学习的四个“同一”，即同一课程、同一教师、同一上课时间、同一教室组成的课程班级，学校成立专门的“课程班级管理委员会”，建立教师自主学习课堂教学质量评价机构和学生课堂自主学习情况检查系统，实现自主学习质量全方位的组织监控。

在制度监控方面，遵循教育教学和学习规律，建立一整套科学而有效的自我约束的规章制度。一是有关教学管理行为规范，主要是通过学校教学管理权力的适当划分和适当运用，对学分制下自主学习的教学管理行为作出意义明确、内容具体的规定；二是有关教学活动规范，主要是对自主学习教学过程中的各项工作提出系列的具有一定规律性和稳定性的常规，包括自主学习教学工作规范、自主学习导向下的教师行为规范和自主学习教学运行过程和结果的评价规范；三是有关学生自主学习的管理规范，主要是对学生在自主学习过程中的行为建立指导、激励和约束规范，包括导师制、淘汰制、多元化评价制度。

在管理监控方面，针对学分制为了目标的多样性而放松过程管理的统一性的现状，建立目标管理和过程管理相结合的管理体系，在追求目标的多样性的基础上寻求过程的统一性和基本要求。首先，依据自主学习的过程标准，对学生个体在构建学习目标、运用学习策略、形成自我意志控制水平和采取调控措施方面进行管理监控；其次，依据自主学习的教学标准，对教学活动中学生自主学习的行为表现进行管理监控；再次，依据自主学习的质量标准，对学生自主学习结果达到的标准或者状态进行管理监控。

在自我监控方面，学生自身对自主学习目标的难度、任务量、可行性等进行自我监控；学生自身对自主学习过程中选择适用的学习策略，以及对学习策略中各个步骤的有效性进行自我监控；学生自身对自主选择的学习时间顺序以及学习时间的合理安排进行

自我监控：学生自身对执行学习计划过程中的意志控制行为进行自我监控。

## 2.4 自主学习评价机制

现行的教育评价主要是奖惩性评价，它是以奖励与惩罚为主要手段，通过对评价对象的现实表现的评价，划定等级，根据等级作出奖惩性的分类。实际上考试成绩就是这种评价，它单纯以考试成绩的高低作为评价的标准，在一定程度上妨碍了学生的自主学习。这是因为，以考试成绩为主要评价手段是与教师、课堂、教材为中心的传统灌输式教学相适应的，其评价动力主要来自教育行政权力和教师制度上的权威，它以牺牲学生的个性、牺牲学生的自主发展为代价，学习的自主性必然被残酷压制。而且，好的学习成绩的取得并不一定完全依赖自主学习，能够严格按照老师的要求采用接受式学习的学生，同样也可能取得好成绩，如果对他们进行奖励，会强化其原有的学习方式。同时，有些学生通过自主学习取得了进步，但是不一定达到学校规定的奖励标准，这样，其自主学习就得不到应有的强化。因此，学分制下，要鼓励学生自主学习，就必须对传统的评价方式进行改革，构建与自主学习相适应的多元化评价机制。

在评价方向上，应与传统评价强调过去的学习表现，注重短时效益，急功近利的做法相反，强调面向学生的未来发展，注重学生终身学习、终身发展的长远需要，评价学生的自主学习能力，从而促进学生的整体发展和个性发展。

在评价内容上，改变过去评价重视短期效应的应试类指标，注重自主学习过程的全面性和整体性，把学生的自主学习能力、通过自主学习所拓展和加深的知识和技能以及非智力因素的发展作为重要的评价内容，让学生看到自主学习所获得的知识、技能的价值，增强学习的自我效能感。

在评价的方式上，应抛弃教师裁判式的评价方式，强调交流与合作，采用调动学生和学生间合作的评价方法，与学生面对面地讨论作出评价结论，发挥学生在评价活动中的主体意识和自主作用，让学生看到自己学习的优势和不足，及时进行自我检查、自我总结和自我强化等。

在评价标准上，采取相对标准、绝对标准、个体差异标准相结合。相对标准，是由学生群体共同确定一个自主学习的标准，每个学生对彼此之间的自主学习进行相互比较，分别就每个学生达到标准的程度，学生之间作出评价；绝对标准，是以课程知识学习目标为评价基准，教师对每个学生在自主学习过程中达到目标和基准的程度进行比较，作出评价；个体差异标准，是将学生自身自主学习的理想表现作为参照标准，根据自身学习和发展的现状，自己作出评价。

在评价的方法和手段上，采取定量与定性结合。按实证哲学的观点，“凡是存在的东西都有数量，凡是数量的东西都可测量”。评价是一个定量的过程，然而自主学习过

程中现象复杂，变量众多，很多现象是不能够精确量化的。实际上，质的评价方法已经成为社会研究领域与定量评价相提并论、交相辉映的评价手段。在对学生通过自主学习所拓展和加深的知识和技能作出定量评价的同时，把一些自主学习过程中不能直接量化的现象作出定性的描述，如品德、情感、态度和价值观等，让学生感受到能力的多面性，进一步激发自主学习的动机。

在评价的过程中，注重过程性、形成性评价。以考试成绩为代表的评价是一种终结性评价，往往只注重评价结果，不注重评价过程，这似乎是一种“马后炮”的评价模式。因为这种评价是发生在学习结束后，对自主学习质量的反馈时间过长，不利于及时发现和纠正自主学习过程中存在的问题，因此，在自主学习的评价机制中，应把自主学习过程与自主学习评价过程统一起来，做到适时、适度地监控自主学习过程，充分发挥评价的诊断、改进和修正功能。

### 3 学分制下大学生自主学习的个人操作机制

自主学习宏观控制机制和过程控制机制的构建旨在通过创造有利于自主学习的外部氛围，促进学生自主学习行为结果的变化，但这种变化能否受到注意或被加工，在学生认知加工过程和学生的认知结构中形成稳定的学习能力，还取决于学生在自主学习过程中的个人操作水平。学分制下大学生自主学习的个人操作过程包含如下一些子过程（如图 4.4）：

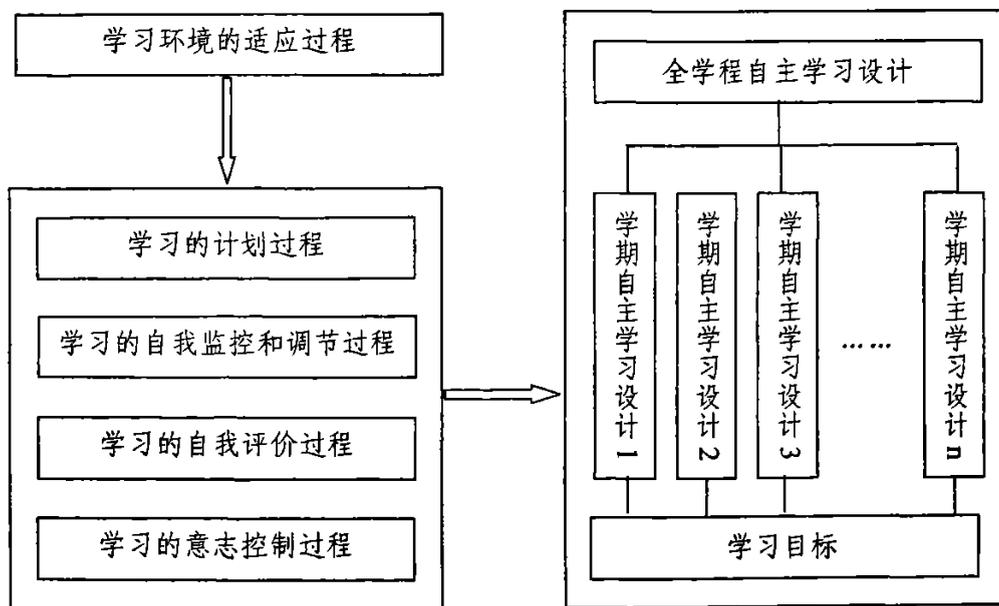


图 4.4 学分制下大学生自主学习的个人操作机制

Fig4.4 The individual operational mechanism of college students' autonomous learning based on the credit system

### 3.1 学习环境的适应过程

自主学习使学生的学习状态发生了根本性的变化，从过去传统的被动转为主动，从消极转为积极能动，从他律转为自律，这一转，转出了学生学习的独立性、自主性、自觉性，转出了先前可能处在压抑或非觉醒状态的那种自觉自断的智慧，但同时也暴露了学生在传统应试教育模式下形成的较低的自主学习能力的现实。面对新的课程体系构建机制、教学指导机制、自主选择机制、质量监制机制和评价机制等，学生往往束手无策。

因此，在自主学习能力发展起来之前，学生自身对学习环境的改变不应消极被动地接受，而应通过积极的思考加以吸取、内化，一方面将自己原本和外在的学习经验进行新的构建，转化为自身的知识、精神、品质，以适应学习环境的变化；另一方面，使自己的知识、精神、品质通过自主学习的方式外化，作用于新的课程体系构建机制、教学指导机制、自主选择机制、质量监制机制和评价机制等，在学习的计划过程、学习的自我监控和调节过程、学习的自我评价过程、学习的意志控制过程中，形成自己稳定的学习能力。

### 3.2 学习的计划过程

计划过程可分为目标设置、策略选择、时间规划等子过程。一般说来，学生应根据自己的原有经验、可利用的物质性资源和社会性资源等，设置具体的、富有挑战性而又可以完成的学习目标。然后根据已经确定的学习目标进行全学程自主学习设计，并将学习目标逐一分解到学期自主学习进程中。在此过程中，选择能够使学习目标得以完成的学习策略，并根据条件变化灵活地变换学习策略，并围绕学习目标对学习的时间顺序作出安排并为学习安排最佳时间，保证学期自主学习目标按期、及时、有效地完成。

### 3.3 学习的自我监控和调节过程

在学习目标的具体实施过程中，学生观察和监控学习的进展情况和方向，根据预期的学习结果或目标对学习情况作出自我反馈，根据自我反馈的结果对不恰当的学习步骤、学习策略、学习进程安排等进行调整、纠正或寻求学业帮助，使学习沿着正确的轨道进行。

### 3.4 学习的自我评价过程

阶段性学习完成后，学生要对学习结果进行系统、全面的概括，并与既定的学习目标相比较，确定哪些目标已经完成，哪些目标尚未实现，进而对学习成功或失败的原因进行自我归因，再根据自我评估和自我归因的结果对自己作出奖励或激励。

### 3.5 学习的意志控制过程

在自主学习的过程中，对学习的失败进行自我归因或面临较多的学习困难时，是选择外部指导和支持排除干扰、克服学习过程中的困难，实现自己的学习目标，还是选择逃避或放弃，是学生必须正视的环节。这时，学生要凭借自己顽强的意志控制水平使学习坚持下去，直到学习目标的实现。

注释：

---

[1]郭晓明.课程知识供应制度与个体精神自由[J].教育研究与实践,2003(4):9

[2]董保城.教育法与学术自由[M].台北月旦出版社,1997,194

## 第五章 学分制下大学生自主学习的支持保障体系建设

学分制下大学生自主学习的运行机制构建了自主学习的框架体系，它相对于整个教育过程，只是局部和整体的关系。从目前形势来看，在实际操作中，由于受长期在高度集中统一的教育管理体制下形成的观念和习惯的影响，运行机制中的某些环节和要素必然受到整个教育过程的种种限制。

(1) 这种限制从根本上而言，源于教育目的的统一性与个体性的矛盾。作为一种社会活动，教育目的总是体现着统治阶级的思想，虽然程度不同，但它总是力图把受教育者培养成为具有符合社会共同价值取向的社会成员。对教育目的统一性要求越强，对进入教育领域的知识的控制就越强，受教育者的个体性就越难发展，自主学习也就必然受限制。

(2) 这种限制还体现在教学过程中。首先，知识的权威性和教师的权威性对学生自主学习的限制。在传统的教育观念中，教师是知识的代言人，是学生在教育活动中认知的实际对象，教师的各种要求在一定程度上实际构成了对学生自主学习的限制。同样，教师组成的学校也具有了人格化的性质，它的各种要求也在一定程度上限制了学生的自主学习。其次，教育资源的有限性对自主学习的限制。通常，教育资源相对于教育教学需要而言总是稀缺的，这种稀缺的普遍性不仅直接限制学生的自主学习，而且常常导致教育教学管理的统一和僵化。

承认教育活动本身对学分制下大学生自主学习运行机制的限制，并不意味着这些限制是无法突破的，更不意味着教育教学过程中所有现存的限制都是合理的。要保证学分制下大学生自主学习运行机制的正常运作，需要消除或减少局部环节或个别因素对它的限制，从整体上构建与之相配套的支持保障体系。

### 1 政策支撑体系建设

#### 1.1 高校办学自主权建设

国家或者社会权力体系，通过对教育中各种因素和环节的控制与选择，以期创造一种符合一定目的的教育环境，这一教育环境出现在学校的一切方面：教育思想、教育手段、教学方法、教材、学校管理、教育评价等。事实上，国家控制下的教育环境对高校的招生、专业设置、课程安排、教学计划和教学大纲、课程知识供应等做出了明确规定。因此，虽然《中华人民共和国高等教育法》第三十三条规定“高等学校依法自主设置和调整学科、专业”，第三十四条规定“高等学校根据教学需要，自主制定教学计划、选编教材、组织实施教学活动。”这些规定为学分制下大学生的自主学习提供了有利的教

育环境，但在实际操作中这种权利划分规则并没有多大调整，高校的办学自主权却要受到教育行政部门的干预，表现为高校的教学计划、教学大纲、修业年限、专业设置等，国家在宏观上都有统一的规定和要求。如现阶段我国除北京大学、清华大学、北京师范大学、上海交通大学、浙江大学、武汉大学等少数高校拥有专业设置的自主权以外，其余高校的专业设置都要按教育部统一的专业目录进行申报，并经省级以上教育行政部门审批方能开办，而且教育部对每个专业都规定了相应的专业主干课程，高校都只能按照教育部规定的教学计划来开设课程，否则新上专业评估和专业办学水平评估就会不合格，这样，学生能在多大的范围内选择课程，学生能够拥有多大的自主权可想而知。高校办学自主权是学生自主学习的支持性条件，对它的直接限制，实际上是对自主学习的间接限制。

笔者认为，从自主学习角度分析高校办学自主权的诸多问题，根源在于国家或者社会权力体系的集权管理导致了对学生自主学习权利的消极对待和处理。如果国家或者社会权力体系充分尊重学生的自主学习权利，在自主选择学校、专业、课程、教师等客观支持性条件方面对学生进行应然性的救济，那么，它完全会赋予高校更大的办学自主权。

## 1.2 课程知识供应制度建设

什么知识能进入学校课程成为学生学习的对象，学生可否自主地选择需要的课程知识，这都取决于课程知识供应制度的性质。好的课程知识供应制度在保证社会的“合法化”要求的同时，能为学生的自主学习创造尽可能大的空间，而僵化的课程知识供应制度总是试图把学生的知识视野限定在狭小的框框里。所以，课程知识供应制度实际上构成了学生自主学习的一个重要“掌控者”。进言之，课程知识供应制度主要从两方面对学生的自主学习产生影响：一是通过控制课程知识的选择、组织和分配，从而决定学生什么知识可学而什么知识不可学；二是通过控制课程知识的解释，妨碍学生心智的自由发展。

课程知识供应制度在任何时候总是存在的，就自主学习而言，关键的问题不是要不要课程知识供应制度的问题，而是要建立何种性质的课程知识制度，以满足自主学习的需要。

目前，有两种典型的课程知识供应制度：专制型课程知识供应制度和民主型课程知识供应制度。专制型课程知识供应制度不可能给学习者以自主学习的自由，它最典型的例证，莫过于中国的封建教育。中国封建教育的课程知识供应制度以政治专制和文化专制为基础，在知识的选择、分配和解释上，都表现出极强的专制性；民主型课程知识供应制度则强调多元主体协商互动，弱化知识边界，为个人的“生成”提供条件。就在1993年，联合国教科文组织在智利专门召开“反对课程的中央集权会议”，指出凡是与民主

的要求不一致的教育都要进行改革，凡是与个体精神自由不相宜的课程知识供应制度都必须改革。毫无疑问，相对于专制型课程知识供应制度而言，民主型课程知识供应制度更有利于自主学习。

### 1.3 师生关系建设

长期以来，社会期待教师在处理师生关系时，把家族中的父子关系作为参照框架，如《三字经》中言：“子不教，父之过；教不严，师之惰。”因此，教师对学生管教不严是教师的失职，给学生多一些自由和自主是危险的。事实上，在每一种情况下，正式教育中师生关系都有一种正统模式，抛开这个模式，标新立异，就有可能招致社会舆论的非议，甚至干涉。这样，社会的要求变成了教师的要求，教师必须对学生严加管束，而学生必须绝对服从，在整个教学过程中，往往表现为主要关心教师的教，忽视学生的学；重视知识的传递，忽视学生学习过程中的非智力因素等等。不仅如此，学生家长为了使孩子通过教育实现社会升迁的目的，不惜把自己的权力转交于教师，从而强化了教师“管束”学生的意识。

而且，根据我国《教师法》第七条规定，教师享有的权利中与学生相关的有以下两条：一是进行教育教学活动，开展教育教学改革和实验；二是指导学生的学习和发展。从《教师法》所规定的教师所具有的权力来看，它并没有突破传统的师生关系模式。

很明显，传统的师生关系模式以及由此产生的教学观念总是趋向于限制学生学习的自由和自主，不利于学生的自主学习。笔者认为，要建立与自主学习相匹配的合理的师生关系，关键在于对师生之间权利划分的规则进行适当调整。

(1) 打破教师和行政人员对教学计划设立的垄断，允许学生参与对适合自己个性全面发展的教学计划的制定。从学生的角度看，教学计划实质上是学习计划，而从教师和学校看，教学计划实质上是培养计划，无论如何称谓这种计划，都应当赋予学生参与制定的权利和自由。教师的作用主要是指导性的，其职责是在保证基本要求和素养在计划中得到体现和贯彻的前提下，使学生的个性得到全面发展，并促进学生习得知识的综合化和人格统一。

(2) 重视学生的创造性，鼓励学生创建课程和专业。课程的主要目的是传授学生知识、获取探究知识的方法以及提升学生的基本素养。因此，能达到这些目的的活动形式均应受到尊重和鼓励，学生们通过各种活动和经验创建的有价值的“课程”应当给予学分。同时，学生通过创造性的课程组合的专业也应得到承认和提倡，并给予相应学位。

(3) 根据学生的“学”，改善教学设施和改变教学方法。在一定程度上讲，有什么样的教学设施和教学方法就有什么样的师生关系。师生关系之所以难以发生变化，一个重要的原因是教学设施的改善和教学方法的改变取决于学校的意志，而长期在学校意志

定位下的教学设施和教学方法，师生关系的改变是很难实现的。因此，要改变师生关系，应以学生的“学”为出发点，而不是以学校的权威地位来改善教学设施和教学方法。

#### 1.4 自主学习的法制建设

随着教育的深入发展，我国在一些教育政策上已开始重视学生的自主学习，如教育部印发的《基础教育课程改革纲要》明确指出：在教学过程中，应培养学生的自主性；在教育改革的实践中，也已出现尊重学生自主学习的一些教育形式与方法，如当前的学分制改革。但是，我国受教育者的自主学习权并没有真正确立，在教育理念上，许多教育者远未认识到受教育者具有自主学习权，在教育法律、法规中，尚无对受教育者的自主学习权限作出科学适度的界定。相反，在一些教育行政性文件或学校的规章制度中却有一些限制受教育者的自主学习权的规定。因此，要确立学生的自主学习权，应从法的高度来保证。

首先，及时清理和取消一些限制自主学习权的行政规定和学校内部规章制度，在教育法律、法规、行政性文件及学校内部的规章制度中作出明确规定，赋予学生适度的自主学习权，以法的形式为学生的自主学习权创造法律和制度条件，使学生的自主学习有章可循、有序进行；其次，根据当时当地的社会及教育发展水平对学生自主学习的内容、种类、范围、权限和高校相关的教育教学资源、教学运行模式、管理模式等作出科学的界定，为学生的自主学习创造多样化的社会和教育环境条件。

#### 1.5 升学考试和招生制度改革

中国传统考试和评价制度的弊端已是年日深久，背后更有它深厚的社会历史文化传统。几千年的封建社会，我们讲的是“学而优则仕”，而这个“学”和“优”本身就是指狭隘甚至教条化的考试内容、单调而缺乏变化的考试形式和僵化的评价原则。在这种制度下培养的“人才”，只是一批批传统的忠实继承者，而束缚的却是人的主动性、自主性和创造性。从某种程度上来说，以升学考试和高考为核心的现行考试评价制度也正是这一传统的延续。要促进学生自主学习，深化改革升学考试和招生制度是无法回避的现实问题。

当前，我国高考制度改革取得了明显进展，考试科目更加灵活，如实行3+X，内容更加注重学生自主学习能力和综合素质的考查，一些省市开始试行两次入学考试，“一次考试定终身”的状况也开始被打破，升学考试和招生制度正朝着有利于自主学习的方向发展，但仅将几门课程考试分数简单相加作为唯一招生录取标准的评价方式，以及高考的“指挥棒”效应并没有实质性改变。笔者认为，为了更好地促进学生的自主学习，学生申请择校、学校自主招生即使不是最有效的改革方式，却也可以成为改革升学考试

和招生制度的重要参考之一。

## 2 教育资源支撑体系建设

### 2.1 学科、专业和课程建设

学科建设、专业建设和课程建设是高等学校的三大基本建设，这三大基本建设的水平、质量和状态决定了学校的办学类型、层次和特色。<sup>[1]</sup>在学分制下实施自主学习，不消除学科、专业和课程建设方面的不利因素，就难以实现真正意义上的自主学习。

#### 2.1.1 学科建设

我国高校现行的学院（系）划分基本上是以学科为建制，一个学科往往成为一个学院或一个系，并衍生成为一个独立的教学单位，学院（系）在师资、经费、设备管理上自成一体，不同院（系）之间有着明显的学术壁垒。高校这种划分过细的两级管理体制势必造成学校师资、经费和设备的重复建设，阻碍了资源共享，浪费了教学资源，更重要的是，它不利于学生的跨学科、跨专业学习，给学生自主选择专业、自主选择课程制造了障碍。

因此，在学分制下实施自主学习，高校应着手调整院（系）设置，改变一个学科一个学院的现象，改由按学科群设置院（系），使学生享有更大的自主权。

#### 2.1.2 专业建设

按专业招生、按专业培养人才是我国高校的传统特征。现阶段，我国大部分高校没有专业自主权，专业设置是按教育部统一的专业目录进行申报，并经教育部审批才可开办，教育部对每个专业都规定了相应的专业课程。试想，如果高校都按教育部规定的教学计划开设专业课程，那么，学生能在多大范围选择课程？学生还能有多少自主权？可见，我国现行的按专业来确定人才培养规格的制度是制约学生的自主学习的。

要促进学生的自主学习，首先，必须打破按专业招生的招生制度，改由按学科门类分类招生，学生进校时不分专业。这种形式受到越来越多高校的青睞，并被认为是“对苏联模式”的重大突破，<sup>[2]</sup>目前北京大学、复旦大学、华中科技大学等高校均采用这一作法；其次，更多的建立和发展真正是社会、学生需要的专业，对那些事实上不适应社会和学生需要而是历史遗传下来的专业采取并入其它专业或加以改造，不应因保护其存在而固守它们；另外，高校在制订教学计划时，要拓宽基础，淡化专业，以课程组合为单位，形成不同的专业；最后，教育部门和高校对专业课程计划的规定应具有灵活性，计划应只具有指导性意义，不作硬性规定。

#### 2.1.3 课程建设

20世纪80年代以来，我国高校进行的旨在保障大学生自主学习的学分制教学改革，

让学生取得了自主选择课程的自由。但从国外学分制产生的过程来看，是先有选课制后有学分制，学分制是选课制发展到一定程度的产物。如美国是世界上在高校开设选修课最多的国家，其中选修课在全部课程中所占比例居世界首位，这正是学分制得以生存的基础。而我国与国外学分制的产生过程相比，走的是与学分制自然产生过程完全相反的道路，即先引进学分制，后发展选课制，先有形式，后有内容。目前，我国高校的选修课（包括限选课和任选课）仅占全部课程的10%至30%，比例偏低，学生很难真正自主。且由于资源的限制，限选课多数成为学校包办的代选课，即变相的必修课，学生难有选择可言，即使任选课也难以从数量和质量上予以保障。

就我国高等教育资源的现状来看，课程建设应侧重于课程体系的变革。

首先，高校课程建设的主体并非仅仅是教师，同时还有学生。因此，创设课程的主体，也不仅是教师，还应该允许学生自主创设有价值的课程。同样的道理，一门课程的设立，也不应以是否存在相应的学科专业组织而定，不存在相应的专业组织的课程同样可以设立，只要它是有价值的。

其次，课程建设并不仅限于传统课本，可以开设“虚拟选修”。通过参加统一的课程考试——获得学分——取得文凭已被大学生所熟悉，但如果学生读名著、写心得、搞科研、搞调查，参加艺术、体育、演讲、计算机软件开发，甚至考证、自考都能获得学分，这就不仅丰富了课程容量，而且搞活了学校的素质教育，有利于发挥学生的自主权和调动学习的积极性。如湖南农业大学建立的“虚拟选修”，对学生公开发表论文、文章、参加比赛获得奖励、写调查报告等均给予一定的学分。

## 2.2 师资队伍建设

教育部2004年公布的高等学校生师比是17:1，但实际上某些高校或高校的某些专业生师比高达40:1，从而导致诸多问题：(1)教师普遍超负荷承担教学工作量，重任务下势必导致教学效果难以保证；(2)教师教学工作任务繁重，绝大部分时间忙于应付备课、上课，很难抽出时间进行教学研究、知识更新、专业发展和社会实践，不利于教师素质的全面提高；(3)由于教学人员数量严重不足，学生在自主选择教师时，多数情况下并没有多少选择余地，某些课程甚至只有一名教师开课，导致自主选择教师成为一句空话。这些问题的存在，显然是不利于学生的自主学习。

笔者认为，学分制下自主学习所要求的师资队伍建设，师资数量和师资队伍结构是矛盾的主要方面，必须扩大教师资源库和优化师资队伍结构。

### 2.2.1 扩大教师资源库

首先，内部挖潜力，打破教师为某一院系占有的人事框架，鼓励和支持校内教师开设有价值的课程的自由与权利。当前，部分高校教师资源利用率不高的原因之一是教师

属于某一学科专业建立起来的院系聘用和所有，难以跨学科开设课程。因此，建议打破教师为某一院系占有的人事框架，一方面教师可以同时为几个院系聘用，另一方面可以为几个院系开设课程；

其次，改革教师编制管理相对静止的配置和使用原则，把过去对教师的身份管理转为岗位管理，采取互聘、联聘、间聘的办法，挖掘高校系统内的教师资源。同时，加大兼职教师制度建设，大量聘请既有丰富实践经验又有较高理论素养的大学离退休教师尤其是重点院校离退休教师、研究机构的科研人员、公司的专业人员等作兼职教师，挖掘高校系统外的教师资源；

再次，加强学分互认制度建设，鼓励支持学生在高校之间流动式选修课程，缓解校内教师资源不足的矛盾。

### 2.2.2 优化师资队伍结构

可以从学校、院、系、专业四个不同层面来构建不同层次的师资队伍结构。

学校层面师资队伍结构的构建，要考虑以学科建设为依托，在保持和发扬优势、特色学科师资队伍结构的基础上，重点加强和发展基础学科、新兴学科、交叉学科的师资队伍结构建设。以学科建设为依托构建学校层面的师资队伍结构，实质上是抓住了高校师资队伍建设的主体。

院、系、专业层面师资队伍结构的构建，应考虑主干课程和选修频度较高课程的师资队伍结构的优化。就目前学分制高校本科教育现状来看，主干课程和选修频度较高课程的师资队伍结构面临严峻挑战，教师资源的整体效应也就难以发挥。为了达到整体效应，高校师资队伍必须形成整体竞争力，这种整体竞争力的核心内容就是师资队伍结构的优化，既包括教师的职务、学历、年龄、学缘、学科等显性结构的优化，也包括教师的思想、能力、水平、修养、性格等隐性结构的优化。也就是说，构建优化的师资队伍结构是院、系、专业层面工作的重心。

## 2.3 教学设备设施建设

学分制下大学生的自主学习不仅有着十分丰富的内涵，而且它所影响和辐射的范围几乎包括了高校办学的各个方面，尤其是对高校的硬件设施提出了更高的要求。随着近几年来持续大规模的扩招，我国高校的教学硬件设施如图书资料、实验室、教室、教学设备等短缺的现象比较普遍，就教学仪器这一项，据统计，2001年全国有一半以上的省、市、自治区地方高校的生均教学仪器值低于全国标准，最高的与最低的相差3.5倍以上。<sup>[3]</sup>教学设备设施捉襟见肘的现状，无疑成为了自主学习的“瓶颈”之一，要求高校主动营造支持自主学习的物质性条件。

### 3 教学运行支撑体系建设

#### 3.1 教学管理机制建设

学校教学管理通常包括目标管理、课程管理、教材管理、教法管理和资源管理等方面，涵盖课程和教学目标的设置、教学人员的组织、学生组织建设、班级的编制、课表的编排、教学评价、教学监控等诸多内容。学分制下大学生自主学习过程的多样性和复杂性，必然使传统的教学管理机制发生根本性的变化，高校必须建立与自主学习相适应的教学管理机制。

首先，高校应在正确的办学定位和办学理念的指导下，反复论证和修订人才培养方案，为学生的自主学习创造空间；其次，学籍管理、课程管理、教材管理、考务管理、教学模式、教学监控、教学评价等，都要反映学分制下自主学习过程的特殊要求；再次，无论是管理层面的制度，还是操作层面的具体措施，都要围绕学生的自主学习进行相应的改革和探索，消除阻碍自主学习的环节。

#### 3.2 学生管理机制建设

倡导学生自主学习不仅是高校教学的一场改革，同时也是学生本身的一场革命。学分制下，把大学生从受压抑的传统教育模式中解放出来后，其自主性在时间和空间上从很小扩大到很大，由于个性特征和个别差异，学生与学生之间、学生与班级之间、学生与学院之间以及课堂组织上往往呈现出离散性和流动性，学年制下的“学校党委（或行政）——学生工作处——各年级——班级——学生”的程序已被打乱，管理上很难到位。这就为意志控制水平和自制力差的学生提供了欺骗的理由和可以自欺的假象，如有些学生把学习自主权变成混日子的自由，恶意选课，迟到、早退甚至旷课等较之学年制下严重。这些问题不可避免的存在，要求高校针对学分制下大学生自主学习的特点，以新的思路、新的视角和新的举措来完善学习管理机制。

首先，建立与学分制目标管理机制相适应的过程管理机制。学分制实行目标管理机制，弱化过程管理，但这不等于说学分制不管过程，而是更应建立与学分制目标管理机制相适应的过程管理机制，因为学分制下的自主学习对学生的要求是更高了，而不是降低了。

其次，把学生自我管理和群体管理有机结合起来。对学生个体而言，自主学习意味着他的学习由以前的他人安排过渡为自我管理，学生本人要对自己的学习进行设计、安排和调控，以适应学分制下自主学习的模式。同时，对于学生群体而言，应由群体管理学生的学习，针对学分制下自主学习的学生呈点状分布的特点，建立学分制下的多元管理制度，充分发挥教育管理者、学生工作者、导师、班主任、授课教师、家长、社团、

班级等人员在学生自主学习中的群体管理效应。

### 3.3 教学质量监控机制建设

教学系统中的诸多因素之间的相互作用以及任何一个因素的变化都会对教学效果产生影响，如果教学系统中某些因素偏离了预定的运行轨道，这种偏离又没有得到有效的控制，那么，教学系统中各因素之间的矛盾就会增加，就会阻碍教学系统功能的整体发挥，进而影响到学生的自主学习。教学质量监控的职能就在于准确地接收、处理和利用教学系统中诸因素的各种反馈信息，及时进行制度规范、督促检查、评估评价和反馈调节等。就学分制下自主学习过程的教学质量监控机制而言，应在各高校普遍做法的基础上，从整体上进行全面监控。

#### 3.3.1 教学资源监控机制

包括对学科建设、专业建设、课程建设、授课教师的监控，以及对各种教学设备设施等教学基本条件的监控。因此，这是一套属于前馈控制范畴的监控机制，通过对教学过程的输入进行监控，为自主学习教学质量的提高打下良好的基础。

#### 3.3.2 教学过程监控机制

它涉及一个广泛的范畴，是一套针对自主学习教学设计执行过程进行现场观察、监督、指导的监控机制。通过它的有效运行，及时发现、纠正偏离质量目标的行为。

#### 3.3.3 教学信息监控机制

通过对自主学习教学信息的接受、处理和反馈等环节，使教学信息成为教学过程的有效调控源，不断改革和完善自主学习教学质量监控机制。

## 4 学习素质支撑体系建设

自主学习过程包含大量的子过程或成分过程，这些子过程只有达到熟练、自动化，才能保证自主学习活动的顺利进行。在此过程中，学生最初的自主学习往往不够熟练和迅速，这就要求在尊重学生认知发展特点的前提下，一方面学生本身要加强学习素质的自我建设，以熟悉和适应自主学习过程。另一方面，高校除了创设一些条件让学生实践、练习自主学习过程外，还应对学生的学习素质加以引导，以缩短学生对自主学习过程的熟悉和适应周期。

### 4.1 学习素质的自我建设

首先，大学生要具备一定的元认知能力，也即大学生自己要“能学”。自主学习要求学习者对自己的学习基础、智力水平、能力高低、兴趣爱好、性格特点等有一个准确的评价，这种评价基于学习者的原有经验。心理学研究表明，原有经验是自主学习的基础性条件因素，它等同于大学生的元认知能力。如果大学生的元认知能力没有发展起来，

就不可能对自身认知活动进行认知，也就不可能进行自主学习。

其次，大学生要激发自己内在的学习动机，也即大学生自己要“想学”。现代心理学认为，与自主学习有关的内在动机性成分主要包括自我效能感、价值意识、目标定向、学习兴趣等，学生在这些动机性成分上表现出来的特点将直接影响其内在学习动机水平。<sup>[4]</sup>显然，如果大学生在上述诸方面表现出消极的特点，也不可能做到自主学习。

第三，大学生要掌握一定的学习策略，也即大学生自己要“会学”。学习策略可分为两类：一类是一般性学习策略，它适合于任何学科的学习，如分解学习目标、管理学习时间、理解学习内容、调控学习时的情绪等；另一类是具体的学习策略，适用于具体的学习内容，如作笔记、复述、列提纲、作小结等。<sup>[5]</sup>面对既定的学习任务，大学生既需要一般的学习策略，也需要具体的学习策略，如果缺少相应的问题解决策略，自主学习也不可能顺利进行。

第四，大学生要有较强的意志控制水平，也即大学生自己要“坚持学”。以考诺(Corno,L.)为代表的意志学派认为，再强的学习动机也无法取代意志控制在自主学习进程中的作用。<sup>[6]</sup>一般说来，大学生在学习之初都具有一定的学习动机，但是随着学习的进行，难免会遇到这样那样的学习困难和干扰，如一时难以解决的问题、身心的疲劳、情绪的波动和外界因素的干扰等，这时候学习动机的推动作用会逐渐减弱，而需要学生用意志的力量努力来控制自己，使学习坚持进行。换言之，大学生的学习动机对自主学习具有更强的启动作用，而意志控制水平则具有更强的维护作用。

## 4.2 学习素质的他我建设

大学生自主学习素质的建设，除了学生自身的自我建设外，在具体教学中，还应从宏观上针对学生群体和微观上针对学生个体进行引导。

从宏观方面引导首先要确立一种有利于学生自主学习的教学模式。在第四章的课程学习教学指导机制中已经介绍过参与式的教学指导机制，笔者认为，要想进一步培养学生的自主学习能力，必须对传统的“先讲后学”的基本教学顺序进行彻底变革，即变“先讲后学”为“先学后讲”，让学生先学习教学内容再听教师讲解。这是因为一方面，在传统教学中，教师先讲教学内容，再让学生学习、练习，学生的学习变得相对被动、依赖，自主学习的能力就会受到限制。尽管在传统的先讲后学教学中，为了弥补学生学习超前性的缺陷而要求学生课前预习，但这种预习从属于课堂教学，为课堂教学服务，不是学生赖以获得知识、技能的主要环节，在性质上不同于学生的自主学习。另一方面，教学中要充分发挥学生的自主学习潜能，知道什么内容学生可以通过自学掌握、什么内容不能通过自学掌握，为教师的重点讲解提供依据，也要求教学“先学后讲”。学生如果不超前学习，教师很难确定他们自主学习的能力，也就很难找到对学生自主学习的辅

导目标。

其次要开设自主学习指导课，针对学生学习的某些方面和个别环节进行“导”和“帮”，引导学生尽快适应学分制下自主学习的教学、管理、学习机制。如指导完成从中学到大学的过渡，帮助学生转变学习观念，树立学习目标，形成自主学习意识；指导学生正确运用学习策略和形成正确的学习品格，帮助学生解决自主学习过程中遇到的主要矛盾和障碍，灵活地调节、控制学习过程；指导学生了解学分制，了解学分制下学生自主学习的权利和对自主学习的要求，帮助学生正确选择教育资源和行使学习自主权，构建合理的知识、素质结构和能力特长等。

从微观方面引导主要是建立以导师、班主任双轨制为主导和导生为辅助的三位一体的引导机制。以导师和班主任双轨制为主导的引导机制就是选拔一批教书育人成绩突出的教师担任导师和班主任，利用他们在学生自主学习中的指导作用、权威作用、示范作用等，对不同学生在自主学习过程中的具体问题分别进行全学程适时、有效的引导。以导生为辅助的引导机制可以与以导师和班主任为主导的引导机制在工作上形成互补，选拔一些研究生和自主学习能力强的高年级优秀学生担任学生的辅导人员，发挥同龄师长的优势，把自己在学分制下自主学习的经历、经验、体会、学习策略等作为引导的内容，对学生的自主学习活动和行为进行适当引导。

注释：

---

- [1] 罗云.关于学科、专业与课程三大基本建设关系的思考[J].现代教育科学,2004(3):28-30
- [2] 杨瑞春.大学加速转型,苏式教育走向终结[N].南方周末,2003-1-16
- [3] 中国教育与人力资源问题报告课题组.中国教育发展情况分析[R].教育科研参考,2003(6):7
- [4] 庞维国.现代心理学的自主学习观[J].山东教育科研,2000(7):55
- [5] 庞维国.自主学习——学与教的原理和策略[M].华东师范大学出版社,2003,56
- [6] Como L. Self-regulated learning: A volitional analysis. In B.J. Zimmerman & D.H.Schunk. Self-regulated learning and academic achievement. Springer-Verlag New York Inc,1989,111-142

## 结 语

对自主学习的研究可谓有一个悠久的过去,但只有一个短暂的历史。说它有一个“悠久的过去”,是因为在两千多年前,中外教育家就已经开始探讨自主学习这一问题,并陆续阐述了一些关于自主学习的思想和理论。说它有一个“短暂的历史”,是因为对自主学习的系统研究只有不到一百年的时间。也正因为其系统研究的短暂历史,决定了与它相关的研究成果还不可能很好的满足教育的需要。

20世纪90年代以来,自主学习成为了社会、教育和个体发展的共同要求,世界各国都把培养学生的自主学习能力作为一项重要的教育目标,各级各类学校已经在培养学生的自主学习能力方面做了大量的尝试,取得了一些明显的进步,同时也提出了许多需要研究的问题。如关于自主学习实施的载体、实施的适宜对象就值得进一步研究。笔者在吸取众多前人研究成果的基础上,提出在学分制下研究大学生的自主学习,从选题价值上说,有一定的意义。

围绕该研究主题,本文从理论层面和实践层面论证了学分制下大学生自主学习存在的合理性,从宏观控制环节、过程控制环节、个人操作环节上构建了学分制下大学生自主学习的运行机制,从教育政策、教育资源、教学运行、学习素质方面探讨了学分制下大学生自主学习的支持保障体系。研究过程中形成的结论、运行框架和支撑体系有一定的创新性,研究的一些对策与建议有一定的借鉴和参考价值。

同时,本文涉及不够或尚需研究的问题主要是:

(1)笔者是从教育学的角度来研究自主学习,因而对自主学习的内在心理机制研究较弱;

(2)学分制下大学生的自主学习有研究的价值,但它的实施是一个系统工程,非笔者个人所能及,因而很难进行实证研究来验证自己理性分析的结果。

这些问题也是后续研究应注重和着力解决的问题。

## 参考文献

- [1] 熊卫华.国外学分制研究动向概述[J].江苏高教,2003(3):71-73
- [2] 蔡映辉.学分制实施中的矛盾及解决办法[J].高等理科教育,2003(5):120-124
- [3] 保罗·朗格朗.终身教育引论[M].中国对外翻译出版公司,1985,16
- [4] Deci E L. Motivation and education:The self-determination perspective. *Educational Psychologist*,1991,26(3):325-346
- [5] 陈坤华.构建高校学生自主学习体系的探索[J].广东工业大学学报(社科版),2004(12):67
- [6] 庞维国.90年代以来国外自主学习研究的若干进展[J].心理学动态,2000(4):12
- [7] 吴跃文.学分制赋予学生什么自由与义务[J].黑龙江高教研究,2004(12):52-54
- [8] 李蕾,胡友静.试论“教育以人为本”[J].江西教育学院学报,2005(4):20-22
- [9] 张勇.国外自主学习教学指导程序给我们的启示[J].教学研究,2005(5):395-397
- [10] 杨燕.对高校实施学分制的再思考[J].黑龙江高教研究,2004(3):93-94
- [11] 谢安邦.比较高等教育[M].广西师范大学出版社,2002,179-186
- [12] 庞维国.当前课改强调的三种学习方式及其关系[J].当代教育科学,2003(6):18-19
- [13] Pintrich P R, The role of goal orientation in self-regulated learning. in Boekaerts, M.et al.(ed.). *Handbook of self-regulation*. Academic Press,2000,435
- [14] 陆汉文.高校学生自主学习的培育和实施[J].长春工业大学学报,2003(4):13-15
- [15] 刘彤,孟凡波.浅谈高校学生自由选择专业的利与弊[J].黑龙江高教研究,2004(9)23-24
- [16] Butler D L, Winne P H. Feedback and self-regulated learning:A theoretical sythesis. *Review of Educational Research*,1995,87(3):245-281
- [17] 庞维国.90年代以来国外自主学习研究的若干进展[J].心理学动态,2000(4):13-16
- [18] Schunk D H, Zmmerman B J.Self-regulation of learning and performance.Lawrence Erlbaum Associates,1994,4-20
- [19] 黄楠森.人学原理[M].广西人民出版社,2000,234-247
- [20] 申翠英,朱明,王礼知.学分制下教务管理工作实践与思考[J].高等理科教育,2003(4):122-125
- [21] Schunk D H, *Learning theories*.Lawrence Erlbaum Associates,1996,338-383
- [22] 庞维国,薛庆国.中国古代的自主学习思想探析[J].心理科学,2001(1):59
- [23] 胡玉平.对高校开设学习指导课的几点建议[J].唐山师范学院学报,2003(6):78-80
- [24] 刘智运.开设学习指导课提高学生的学习素质[J].教学研究,2001(3):168-171

- [25] 王诚怡.关于实施学分制的几点思考[J].江苏高教,2003(3):65-67
- [26] 侯勇强.论高等院校的学生自主选择专业问题[J].辽宁财专学报,2004(3):71-72
- [27] 韩炳黎.高校学分制与学年制课程体系的比较研究[J].陕西省行政学院学报,2003(2):83-85
- [28] 臧玉红等.高校新生入学学习教育初探[J].承德民族师专学报,2003(11):97

## 致 谢

我本科阶段学的是水产养殖专业，因自我感觉不能承受自然科学研究过程中做实验或者野外操作之苦，加之工作性质的使然，催促我选择对高等教育进行系统的学习和研究。然而事实证明，这种选择并不轻松，无论是自然科学领域还是社会科学领域的研究，决没有坦途，都是求学路上的苦旅。

我的导师周清明教授是我进入高等教育研究领域的引路人。我的学习和工作都是在他的指导、鼓励和关怀下完成的，是他的言传身教让我理解了什么叫为学、做事和做人，他的教诲对我走好今后的人生之路具有极大的引导作用。师母朱翠英老师给予我的关心与帮助，也令我时时感动。师恩难忘，永志我心！

感谢黄正泉老师的学业指导，其严谨的治学态度、深厚的学术根基常令我汗颜。感谢应若平老师、彭希林老师、朱方长老师、熊楚才老师、刘新春老师、朱乐红老师、胡东平老师、刘志成老师、张云英老师、刘熏词老师、岳朝晖老师等诸位老师的悉心教导和热心帮助。感谢符少辉老师、屈孝初老师对我学习和工作的支持、鼓励。

感谢高志强博士、郭丽君博士给予我论文的悉心指教。感谢我的领导、同事以及我的家人对我学习和工作的理解与支持。感谢我的同学对我的帮助。

感谢所有支持、帮助和关心过我的人。

终身有学。虽然硕士论文写作已完成，但求学、为学之路还很漫长，仍需自强不息，奋斗不止！

## 个人简介

姓 名	翁 波	性 别	男	政治面貌	中共党员
出生年月	1977年10月	籍 贯	湖南平江	职 称	讲 师
专业方向	高等教育管理				
联系电话	13975157913		E-mail	wengbo226@yahoo.com.cn	
工作及学习经历	<p>1997.9—2001.6 湖南农业大学水产养殖专业读本科</p> <p>2001.7—2002.12 湖南农业大学人事处工作</p> <p>2003.1—现 在 湖南农业大学校办工作</p> <p>2004.9—现 在 湖南农业大学高等教育学专业读硕士研究生</p>				
在读期间发表的论文	<p>1、实施学分制后师资队伍建设的若干思考, 高等农业教育 2005(8), 第一作者</p> <p>2、学分制下高校学生自主学习的制约要素及对策研究, 高等教育研究学报 2006(2), 第一作者</p> <p>3、大学生自主学习思想基础和实施条件研究, 湖南农业大学学报(社会科学版), 2006(6), 第一作者</p>				