

文章编号: 2095-1663(2019)01-0039-06

研究生创新素养培育的教学审视

——一种教育学的视角

李润洲

(浙江师范大学教师教育学院, 浙江 金华 321004)

摘要: 研究生的创新素养是指研究生新异、有效地解决问题的能力, 主要包含三个相互联系、彼此相依的要素: 学术阅读、活性知识与创新能力。从教学来看, 当下研究生的创新素养主要遭遇着“无我”的被动阅读、“无思”的课堂学习与“无问”的研究烦恼等学习之困。因此, 研究生创新素养的培育则需讲解综述式的前沿知识, 引导研究生主动阅读; 阐述教师自己的新观点, 激发研究生独立思考; 探讨同问题的不同回答, 启迪研究生多向提问。

关键词: 研究生; 创新素养; 教学

中图分类号: G643

文献标识码: A

研究是一种异常艰难的脑力劳动, 而研究之难主要表现为创新之难。从这个意义上说, 研究生创新素养的有无、高低就直接决定着研究生教育的质量。那么, 何谓研究生的创新素养? 从教学来看, 当下研究生创新素养的培育主要遭遇着怎样的学习之困? 教师在教学中又该如何培育研究生的创新素养?

一、研究生创新素养的意涵

研究生的创新素养是指研究生新异、有效地解决问题的能力, 主要包含三个相互联系、彼此相依的要素: 学术阅读、活性知识与创新能力。

(一) 学术阅读

学术即学问, 如《辞海》将学术解释为“较为专门、有系统的学问”^[1]。作为学习者, 研究生从事学术研究, 是从研读文献开始的, 但研读文献后的进路却多元并存: 有的拘泥于咀嚼回味, 谈些感想心得, 用各种风格的文字阐述一些公理; 有的无力与文献

进行批判性对话, 只是真诚地做了一些编辑、排列文字的工作; 有的则能从既有研究成果中发现学术进步的台阶和巨人的肩膀, 从而走向知识创新之路^[2]。显然, 对于研究生而言, 前两种学术阅读的进路皆非其初衷, 而如何从既有研究成果中发现学术进步的台阶和巨人的肩膀, 才是达成学术创新的关键。因此, 对于研究生而言, 学术阅读的要义在于通过反思自己在本专业研究中的最大困惑, 逐渐明确自己要研究、回答的问题; 否则, 对文献的阅读就有可能仅仅成为知识的累积, 而不是知识的创新, 其学习所得就只能是惰性知识, 而不是活性知识。

(二) 活性知识

活性知识与惰性知识相对。倘若惰性知识意味着仅为大脑所接受却不能加以利用, 或没有与其他新颖的思想有机地融为一体, 那么活性知识则是指与自己要解决的问题密切相关, 能够加以利用的知识。这种活性知识是知识创新的前提, 因为创新皆是继承中的丰富与拓展, 而不是凭空的无中生有; 也是破解“美诺悖论”的关键。在美诺看来, “一个人既

收稿日期: 2018-08-20

作者简介: 李润洲(1964—), 男, 山东聊城人, 浙江师范大学教师教育学院教授, 教育学博士。

基金项目: 国家社会科学基金教育学一般课题“基于核心素养的智慧教育建构研究”(课题批准号: BAA160017)

不能试着去发现他知道的东西,也不能试着去发现他不知道的东西。他不会去寻找他知道的东西,因为他既然知道,就没有必要再去探索;他也不会去寻找他不知道的东西,因为在这种情况下,他甚至不知道自己该寻找什么。”^[3]而活性知识之所以能涵养人的创新素养,是因为人可以根据已有的知识探索、思考未知的问题,并通过先行提出对未知问题的研究假设,来搜集相关的证据,在证实或证伪研究假设中丰富、拓展已有的知识,实现知识的创新。

(三)创新能力

正因为知识有活性知识与惰性知识之分,因此人有知识并不一定能创生出新知来。其中的深层原因在于,活性知识皆与要解决的问题融为一体,需要人运用批判思维,对已知持一种怀疑的态度,有质疑、反思的意识。同时,有了研究问题,则需运用发散思维,构想出各种新异、独特的问题解决之构想,而新异、独特的问题解决之构想能否成立,则需基于聚合思维进行分析、论证,并在分析、论证中或丰富、完善发散思维的构想,或推翻、否定发散思维的构想。从这个意义上说,创新能力既需要创新思维的结果——新概念、新命题或新理论来证明,也需要创新思维的运作来保障。从创新思维的运作上看,创新能力就是发现问题的批判思维、求解问题的发散思维与论证答案的聚合思维的有机统一,三者缺一不可,共同滋润着人的创新能力。

由此可见,研究生的创新素养是以学术阅读为前提,以活性知识的获得为路径,最终习得创新能力的过程。在此过程中,研究生能否发现自己要研究的问题,是鉴别其学术阅读是否有效的标准;如果说活性知识总是与解决问题融为一体,那么学术阅读所习得的知识能否运用于问题解决就成了甄别知识是否有活力的准绳;而创新能力的生成则是学术阅读、活性知识共同孕育的结果,且创新能力的提升又会反过来促进学术阅读、使所学的知识得以活化。从这个意义上说,研究生的创新素养是学术阅读、活性知识与创新能力的三位一体。

二、研究生创新素养培育的学习之困

倘若研究生的创新素养是由学术阅读、活性知识与创新能力所构成,那么从教学来看,当下研究生创新素养的培育则主要遭遇着“无我”的被动阅读、“无思”的课堂学习与“无问”的研究烦恼等学习

之困。

(一)“无我”的被动阅读

在课堂教学之初,大多数教师常常为研究生列出一些本专业必读的论著,以完善研究生的知识结构、夯实其学术研究的根基,且要求研究生做好读书笔记。确实,研究生尤其是硕士生非常乐意听从导师的指引,跑到图书馆或上网购置了教师推荐的论著,但过段时间,就会有研究生抱怨说:“老师推荐的论著看不懂,读不下去!”有幸的是,有些研究生说自己读了,并拿来笔记让你看,看着他们摘录的许多内容,你只要稍加追问“作者主要表达了什么观点”“为什么表达这些观点”“这些观点是如何表达的”与“你如何看待作者表达的观点”等问题,大多数研究生的回答则是支支吾吾或欲言又止,只是泛泛地说自己读后收获很大。对于前者,教师大多无言以对,只能说慢慢来吧;对于后者,教师在感到欣慰的同时也有些担忧。因为对于研究生来说,阅读的目的并不在于你读过多少书或知道别人都说了些什么,而是在阅读中能否读出属于自己的东西;否则,即使研究生阅读了很多论著,那么其结果也许是只知道别人写了些什么,自己的大脑却成了别人知识的储蓄所。

因此,尽管“无我”的被动阅读,在研究生学习的初期阶段有其存在的合理性,但仍值得深思与警醒。事实上,真正有效的学术阅读,至少要带着问题去读。可以说,现在有关某主题的论著或资料浩如烟海,且极便于搜索与查找,除了一些本专业的经典论著要精读外,一般性的论著只要带着问题进行查阅、有选择地泛读就行。倘若研究生未能带着自己的问题去读,那么即使他/她读了很多论著,到头来他/她会发现自己读过的论著大多无用武之地。这种情况就犹如一个喜欢拍照但不会对焦的人,尽管满眼看到的都是美景,但却无法将美景放进框架里,拍出真正令人赏心悦目的照片。^[4]而最有效的学术阅读则不仅带着自己的问题去读,而且带着自己对问题的判断去读,让阅读成为丰富、完善自己判断的过程。如果说自己对问题的判断相当于胡适所言的“大胆的假设”,那么带着自己对问题的判断去读就类似于胡适所说的“小心的求证”。只有事先对问题进行了“大胆的假设”,才能冲破已有思想的束缚,挣脱已有观念的牢笼,才能对未决的问题提出新的假设或解决的可能,才能涵养自己的创新素养;而带着对问题的假设进行“小心的求证”,则能让阅读成为不断建构自己的思想过程,而不是用自己的碌碌无为重复

别人的思维之路。

(二)“无思”的课堂学习

此处的“无思”主要有两层含义:一是研究生无自己的思考,我言非我思,其言说皆是重复他人的观点,而无自己的主张;二是研究生对已有的观点或教师的讲解不反思、无质疑,而是盲目信从、照单全收。前者主要表现为研究生课堂展示的教科书式的知识编织,即研究生在课堂展示时,只是围绕着某个主题将相关的已有知识罗列在一起,只是用已知的占有来炫耀、标榜自己的“富有”,而不是用自己的思考凸显自己的言说与他者的不同,从而使“我言”成了“他言”之重复。后者则表现为研究生对已有的观点或教师的讲解不反思、无追问。在课堂上,研究生大多端坐静听、认真做笔记,却鲜有质疑教师讲授的内容,即使教师反复追问“你有什么看法”,回答也大多是赞同、认可;即使围绕某个主题进行研讨,大多也是各说各话,没有回应、质疑和追问。可以说,无论是研究生自己观点的缺失,还是研究生的不反思与无追问,皆无助于研究生创新素养的养成。实际上,即使教师讲授的内容是正确的,也应追问其正确性是建立在何种前提假设上的,换个角度来看,其讲授的内容是否会呈现出不同的景象。因为每一种观点的背后皆蕴含着特定的视角,而每一种视角必定存在着一定的盲点,从视角到视角的转换,就是对已有认识之盲点的一次次扬弃,从而带来理解的深入和知识的创新。

从一定意义上说,“无思”的课堂学习只能使研究生成为思想的复制者、贩卖者,而不可能为思想的创生者、拥有者;其获得的只能是“惰性知识”,而不是“活性知识”。而要想成为思想的创生者、拥有者,研究生则需学会反思与质疑,在课堂学习中学会个性化思考。正如胡适所言:“做人要于疑处不疑,做学问要于不疑处有疑”。即使是经典格言或圣人哲理,也应放置于理性的法庭上进行审慎地反思与追问。比如,金岳霖曾笑评经典格言“钱财如粪土,仁义值千金”的逻辑错得离谱。倘若前提成立,那么因千金是钱财,就会推理得出“仁义价值一堆粪堆”这一自相矛盾的结论来。即使言说在逻辑上没有破绽,也应追问其结论是建立在何种前提假设上的。比如,针对芝诺证明“运动是不可能的”的“二分法”,即“为了由A点达到B点,必先达到AB的中间点C;为了达到C点,必先到达AC的中点D……这样的中点有无穷多个,就找不到最后一个,因此,从A

点出发必须要迈出的第一步根本就迈不出去。”亚里士多德则从“芝诺悖论”的前提发问,认为“既然你认为两点之间总是有一个中点,那么就意味着你承认了空间的连续性;你承认了空间的连续性,最好也同时承认时间的连续性;你承认了时间的连续性,那么我们就可以有无限多个时间点;以无限多个时间点去接触无限多个空间点是可以的。”^[5]而对言说的逻辑前提进行追问,则能拓展问题的逻辑空间,进而创生出新知。

(三)“无问”的研究烦恼

“无我”的被动阅读和“无思”的课堂学习必然导致“无问”的研究烦恼,也使创新能力的生成变得茫然无望。研究生的这种“无问”的研究烦恼,从层次上看,主要表现为五:一是不知道研究什么。这种情况犹如一位未婚的男子,从逻辑上说,全世界的未婚女子皆有可能成为其伴侣,但这位未婚男子却不知道什么样的女子适合自己,也就无法寻找。于是,到头来,即使导师给其选定一个研究问题,他/她也会发现导师选定的问题,自己研究不了。二是知道研究什么主题,但却不知道研究主题的什么问题。用上述找女朋友的例子来说,此时这位未婚男子知道自己要找什么样的女子做伴侣,但遇到的女子却皆不合自己的心意,而心仪的女子却未出现。研究生只是在某个研究领域兜圈子,却找不到研究的着力点。三是看似找到了研究问题,但经不起研究的价值与意义的拷问。此问题实际上不是一个未决的问题,而是已被别人解决的问题。还是以找对象为例,此时未婚男子心仪的女子终于露面显身,但却发现此心仪的女子早已“名花有主”了。四是问题似乎在眼前却难以把握。此时,研究生心中能够意识到问题是什么,但此问题的边界、内涵却模糊不清,不能用清晰的语言进行表述。此种状况就好比男子心仪的女子好像就在身边,但凝神注视时,她却消失得无影无踪。五是有许多问题萦绕脑中,但对这些问题却理不出头绪、分不清主次。此时犹如众多心仪的女子缠绕身边,自己却不知如何取舍,心猿意马。虽然上述“无问”的研究烦恼表现各异,但其实质皆是“无问”所致。

的确,大多数研究生皆会遭遇“无问”的研究烦恼,其区别在于有的一开始就有明确的问题意识,很快就进入了研究状态;有的却迟迟难以叩开问题的大门,徘徊在问题之外。而要想摆脱“无问”的研究烦恼,则需把研究问题的选择放置于学术阅读、课堂

学习、学术研讨等活动中,且需加强发现、界定问题的思维训练,不断地自问:“我能否提出一个(有价值的)问题”“我所提出的问题,其‘问题性’何在”“所提的问题在何种知识领域或认知层次上能成为一个问题”“问题是‘私人问题’还是‘公共问题’”等。从问题的来源上看,研究问题既可能源于实践的需求,也可能来自理论与实践的冲突,还可能缘于两种或多种理论之间的矛盾。因此,实践归纳、理论演绎和文献综述就成了寻找研究问题的基本路径^[6]。倘若研究问题萌生于实践,那么就应透过实践的表面运用理论洞察其本质,揭示实践问题产生的根源;倘若研究问题源自理论与实践的冲突,那么要么丰富、完善乃至修正理论,要么探寻实践的不合理之处,运用理论给予阐释,谋划正确的行动策略;倘若研究问题来自理论或理论之间的矛盾,那么则需借助文献综述运用概念分析、逻辑证明等方法予以辨析、澄清,从而使理论保持一种自洽。自然,在实际的研究问题发现中,实践归纳、理论演绎和文献综述常常要综合运用、协同推进。因为实践归纳发现的研究问题常常停留于现象与表面,需通过理论演绎和文献综述给予深化与升华;理论演绎发现的研究问题则需借助于实践归纳和文献综合加以证实与检验;而文献综述发现的研究问题也需进行实践的检验和理论的提升。

三、研究生创新素养培育的教导之策

如果说研究生的创新素养主要遭遇着“无我”的被动阅读、“无思”的课堂学习与“无问”的研究烦恼等学习之困,那么研究生创新素养的培育则需讲解综述式的前沿知识,引导研究生主动阅读;阐述教师自己的新观点,激发研究生独立思考;探讨同问题的不同回答,启迪研究生多向提问。

首先,讲解综述式的前沿知识,引导研究生主动阅读。研究生的课堂教学大多没有指定的教材,其背后的蕴意就在于研究生通过入学考试,就意味着本专业的基础知识已掌握,其课堂教学要讲授些前沿知识。所谓“前沿知识”大多体现在专业期刊刊登的论文、最近出版的学术专著以及学术会议的探讨中。如果说研究生还难以参与到学术会议的探讨,那么授课教师至少要通过浏览专业期刊和最近出版的学术专著,有针对性地围绕某主题对当下学术界的科研成果进行综述式的前沿知识讲解。而讲解综

述式的前沿知识的益处至少有三:一是有助于培育研究生的问题意识。由于“前沿知识”大多并未定论,能促使研究生进一步思考,从而激发、培育研究生发现、提出问题的“问题意识”。二是有助于研究生寻找研究的起点。讲解综述式的前沿知识,让研究生了解当下学术界都在关注些什么问题,什么问题已经解决,什么问题尚未解决,就能避免无意义的重复劳动,寻找到研究的起点。三是有助于研究生带着问题或判断进行主动阅读。从一定意义上说,对前沿知识的文献综述既是发现研究问题的有效途径,也是学术研究创新的前提,但当下,由于研究生深受占有式学习的消极影响,其文献阅读大多是“无我”的被动阅读,其撰写的文献综述大多是已知的罗列,而不会比较、评价和分析已知。而教师身体力行地讲解综述式的前沿知识,就能为学生提供如何在对已有文献分类、归纳和总结的基础上进行比较、分析与评价的范例,引导研究生带着问题或判断进行主动阅读。

在教育原理课上,笔者曾先后围绕着“教师教育学”“三维目标”“核心素养”等主题词进行过综述式的讲解^①。这种综述式的讲解既让研究生习得了相关的前沿知识,激发了其学习兴趣;也通过展示自己查阅、分析文献的过程让研究生体悟到如何进行主动阅读。通常来看,对前沿知识进行综述式的讲解,事先需进行大量而有序的准备:先是瞄准学术热点或难点问题搜集、查阅相关文献,接着按照5W(who、when、why、what与worth)整理、分析文献,最后紧扣研究问题建构逻辑框架,用明确、清晰的观点统御相关文献。比如,在对“何谓核心素养”相关文献的整理、分析中,笔者运用“人—学习—知识”的三重视角重新组织了相关的内容,认为“虽然各种核心素养的言说皆有其存在的合理性,但通过对‘人—学习—知识’视角核心素养的审视,则会发现以人观之的核心素养需实践主体的个性化表达,以学习观之的核心素养需拓展研究的视域,以知识观之的核心素养需进一步明确、具体化。”当然,文献综述也会呈现出不同类型,主要有纵向的历史分析、横向的要素比较以及纵横结合的全面观照。但不管是哪种类型的文献综述,皆是描述与诠释、欣赏与质疑、继承与创新的有机统一,要在多元解释中阐述自己的观点,而不是简单的罗列与堆积。如此对前沿知识进行综述式的讲解,研究生就会从中慢慢体悟到读书需带着自己的问题或对问题的事先判断进行“有我”

的主动阅读。

其次,阐述教师自己的新观点,激发研究生独立思考。如果说研究生教育与本科生教育的最大区别在于“研究”,那么这种“研究”体现在课堂教学上,就是让研究生学会在思想中创生思想,获得活性知识。因此,做导师的先要有自己的思想,在课堂教学中展示自己是如何运用已知来阐述新知的,进而激发研究生独立思考。“善歌者,使人继其声;善教者,使人继其志。”倘若教师能在课堂上多讲自己的新观点,展示自己新观点的论证过程,那么研究生就会濡染这种创新精神,增强其学术情怀。记得读博期间,石中英教授给博士生讲授其最新的研究成果——“本质主义、反本质主义与中国教育研究”,课后引发了同学们的热议,有赞同的,也有反对的,不同的声音促使我进一步思考,先后围绕着“教育本质”问题,撰写了“教育本质:一种现象学的拓展”“教育本质研究的反思与重构”等学术论文^②。后来,自己带研究生给学生上课,也常常将自己的研究成果讲给学生听,学生在我的观点的启发下,也写了一些论文,且得以公开发表。比如,自己曾就“具体人及其教育意蕴”谈了自己的看法,认为具体人具有三重生命:种生命、类生命与个生命。学生听后受启发,就撰写了“基于‘具体人’特性的师德培养”^[7]等学术论文;讲了“三维教学目标表述的偏差与矫正”,有研究生就写了“从‘学’的视角重构英语课堂”^[8]等论文。

在这个日新月异、知识老化加速的时代,即使是你现在所言的新观点,也会很快过时。不过,有些教师在课堂上讲授的却仍是几年前的旧教案,且因轻车熟路而自我感觉良好。殊不知,研究生的课毕竟不同于大学生的课,至少研究生的课大多没有指定的教材,其背后的含义就是要让教师讲授自己独特的东西。但是,有些教师评上教授,成为硕导或博导,超越自我的激情就随之消失,知识更新便停止了,从此不再从事专业的学术研究,停留在自己原先已有的知识水准上,而不能与时俱进地不断自我更新,还美其名曰“享受生活”。其实,《学记》早就说过:“记问之学,不足以为人师”。试想,倘若教师只是“人云亦云”“老生常谈”地重复他人的思想,那么如何还能堪称人师?更不要说培育研究生的创新素养了。当然,普通教师上课难以做到陈寅恪先生的“三不讲”:“书上讲过的不讲”“别人讲过的不讲”与“自己讲过的不讲”,但至少应尽量讲授自己研究和思考的东西,讲自己研究的所思与所获,做到“我思

故我教”;否则,教师上课就只能给研究生树立一个反面的典型,不仅难以培育研究生的创新素养,反而有可能扼杀研究生的学术兴趣。而教师勇于阐述自己对某问题的新观点,哪怕这种思考尚未成熟,相对于陈词老调而言,也有助于激发研究生独立思考与深入研究。

再次,探讨同问题的不同回答,启迪研究生多向提问。创新性提问是研究生创新素养的重要表现,也是彰显研究生创新素养的起点。然而,恰恰是在提问上,研究生常常感到提不出新的问题,进而也就形成不了独特、新颖的观点。而探讨同问题的不同回答,至少能启迪研究生多向提问。实际上,人文社会科学的许多概念皆蕴含着不同的含义,而对概念不同含义的阐述皆是论者换一个视角进行重新提问的结果。比如,对于“何谓课程”,就有不同的回答,诸如“课程即教学科目”“课程即有计划的教学活动”“课程即预期的学习结果”“课程即学习经验”“课程即社会文化的再生产”与“课程即社会改造”等^[9],但不同的课程观背后则隐含着相异的提问视角。“课程即教学科目”“课程即有计划的教学活动”是从客观知识的视角界定的,而“课程即预期的学习结果”“课程即学习经验”是从学生学习的视角阐释的,至于“课程即社会文化的再生产”和“课程即社会改造”则是从社会的视角正反透视的结果。而当下提出的新观点“教师即课程”是从教师的视角来阐述的。有研究生听进此思路,就撰写了“教师:一种不可忽视的隐性课程资源”^[10]。正所谓“横看成岭侧成峰,远近高低各不同”,而探讨同问题的不同回答,则既能让研究生知其然,还能让其知其所以然及其应然,慢慢学会多向提问,提出相对新颖的问题。

一般而言,人的认识是逐渐深化的,先想到的大多是平庸之俗言,细想得来的是主流之正言,而只有转换视角、换一个角度深究才能获得新颖的精言。从思维策略上看,启迪研究生多向提问,至少要在教学中提示、呈现对立思维、换位思维、移植思维等。对立思维是对流行或权威的观点进行反思、质疑,从相反的方向怀疑其合理性,是人批判性思维的具体化,常能见人之未见,发人之未发。比如,有研究生想研究智慧教育,却迟迟想不出创新之思路,笔者就建议其运用对立思维,对智慧教育进行反向思考,撰写了“智慧教育热的冷思考”,后发表在《基础教育参考》上^[11]。换位思维并不否定已有的观点,而是转换视角,从一个新的角度来阐释旧的问题。比如,关

于“研究生提不出问题”,不少学者进行了阐释,也让人们日益认识到“没有问题才是研究生的最大问题”,但这些论述大多是从学者的视角对研究生无问的阐释,而从研究生的视角来看,“研究生为什么提不出问题”则相对新颖,于是,笔者建议研究生从自身的视角谈“研究生为什么提不出问题”,其撰写的论文就发表在《中国研究生》上^[12],移植思维即借鉴他人的思想观点为我所用,进行纵深思考。有研究生上课听了“智慧型教师的动态审视”,就将智慧型教师与自己的教育信息专长结合起来,撰写、发表了“智慧型教师信息化素养的探讨”一文^[13],并在这种顺势而思中丰富、拓展了智慧型教师的内涵。的确,每逢研究生报来论文得以发表的喜讯,作为教师,看到研究生能学有所得,终于走出研究的迷茫,也甚感欣慰!当然,研究生创新素养的培育是一个系统工程,牵扯着众多影响因素。仅就课堂教学而言,不仅牵涉着研究生个体“愿不愿”“会不会”的问题,而且关涉着教师群体“想不想”“能不能”的问题。但不管怎样,在这个呼唤创新的时代,培育研究生的创新素养,既是研究生教育的本质要求,也是教师顺应时代的呼唤而应尽之义务。作为教师,理应用自己的“想”与“能”创新来培育研究生的“愿”与“会”创新。

注释:

① 参见李润洲.教师教育学:一门有待具象的学科[J].上海教育科研,2014(2):10-13.李润洲.“三维目标”研究的回顾与创新[J].教育科学研究,2016(9):26-32.李润洲.何谓核心素养——一种“人—学习—知识”视角的回答[J].教育科学研究,2018(3):5-12.

② 参见李润洲,李伟.教育本质:一种现象学的拓展[J].教育学术月刊,2009(11):6-8.李润洲.教育本质研究的反思与重构[J].教育研究,2010(5):11-15.

参考文献:

- [1] 辞海[Z].上海:上海辞书出版社,1979:1207.
- [2] 刘庆昌.2018年学术判断与研究创新[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2018:卷首语.
- [3] 柏拉图.柏拉图全集(第一卷)[M].王晓朝,译.北京:人民出版社,2002:506.
- [4] 仰海峰.如何凝练研究思路[J].中国高校社会科学,2017(1):101-105.
- [5] 吴国盛.科学作为希腊的人文[J].哲学分析,2015(2):130-140.
- [6] 何善亮.论教育研究者的问题意识[J].教育理论与实践,2017(19):6-10.
- [7] 张琰慧,孙增荣.基于“具体人”特性的师德培养[J].教育现代化,2015(8):36-39.
- [8] 俞纯子.从“学”的视角重构英语课堂[J].英语教师,2016(8):109-111.
- [9] 施良方.课程理论:课程的基础、原理与问题[M].北京:教育科学出版社,2005:3-7.
- [10] 郭书敏.教师:一种不可忽视的隐性课程资源[J].中小学教师培训,2015(7):71-74.
- [11] 邬旭丹.对智慧教育热的冷思考[J].基础教育参考,2018(12):3-5.
- [12] 张馨予.为什么提不出问题:一位硕士研究生的思考[J].中国研究生,2017(10):35-38.
- [13] 陆云起.智慧型教师信息化素养的探讨[J].常州工学院学报(社科版),2016(3):118-120.

Review on the Teaching for Cultivating Innovation Competence of Postgraduates: from a Pedagogical Perspective

LI Runzhou

(College of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua, Zhejiang 321004)

Abstract: The innovation competence of postgraduates means the ability by which postgraduates can solve problems creatively and effectively. It contains three interrelated and interdependent factors, i.e. academic reading, live knowledge, and creativity. However, in terms of the present teaching, the cultivation of the postgraduate innovation competence has been restrained in such quandaries as reading without self-chosen books, learning without thinking and research without questioning. Therefore, this paper suggests imparting frontier knowledge in overview in the cultivation of postgraduate innovation competence, guide them to read actively, explain new ideas of the teachers, encourage them to think independently, discuss the same problem with different solutions and inspire them to raise more questions from diversified viewpoints.

Keywords: postgraduate; innovation competence; teaching