

基于范式的经济学教学模式构建与探索

徐小芳, 刘 强

江苏海洋大学商学院, 江苏 连云港

收稿日期: 2026年8月4日; 录用日期: 2026年9月3日; 发布日期: 2026年9月10日

摘 要

本文以政治经济学课程为实践场域, 探究基于范式的经济学教学模式与实践路径。不同于以知识传授、单一理论讲解为主的传统教学, 本文以经典问题为组织线索, 通过多范式呈现、结构化比较和问题迁移, 将不同理论置于同一问题框架内, 引导学生理解理论分歧及原因。本文通过“价值从何而来”的教学案例, 具体展示了范式教学过程中的理论组织方式、比较维度与迁移过程。在此基础上, 本文比较了范式教学与PBL、案例教学等教学方式, 分析其比较优势以及局限性。本研究可以为推动经济学教育从知识传授向高阶思维能力培养转型提供可实践途径。

关键词

范式教学, 经济学教育, 理论比较, 问题迁移

Research on the Impact of Paradigm-Based Teaching Methods on Students' Learning Outcomes

Xiaofang Xu, Qiang Liu

School of Business, Jiangsu Ocean University, Lianyungang Jiangsu

Received: August 4, 2026; accepted: September 3, 2026; published: September 10, 2026

Abstract

This paper takes a political economy course as its practical setting and explores the construction and implementation of a paradigm-based economics teaching model. Unlike traditional teaching, which primarily focuses on knowledge transmission and the explanation of a single theoretical framework, this study uses classical questions as the organizing thread. It employs multi-paradigm presentation, structured comparison, and problem transfer to place different theories within a

common problem framework and guide students to understand theoretical differences and their underlying causes. Using the teaching case of “Where Does Value Come From?”, the paper specifically demonstrates how theoretical knowledge is organized, compared, and transferred within the paradigm-based teaching process. It then compares paradigm-based teaching with other approaches, such as Problem-Based Learning (PBL) and case-based teaching, and discusses its comparative advantages and limitations. This study provides a practical approach for promoting the transformation of economics education from knowledge transmission toward the cultivation of higher-order thinking skills.

Keywords

Paradigm Teaching, Economics Education, Theoretical Comparison, Problem Transfer

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

当前我国高校经济学专业的培养模式存在着严重的结构失衡,制约了本科生专业核心素养以及综合应用能力的提升。现阶段国内经济学课堂教学体系偏重工具性知识教授,着重培养学生数学建模、计量数据分析、专业经济工具等经济方法素养。重工具、轻思辨的教学模式,导致经济学人才培养存在明显短板。学生虽掌握基础理论和量化分析技能,但是普遍缺乏对不同经济学理论的深层次认识。面对复杂的现实经济问题,多数学生很难灵活辨析不同学术体系的解释逻辑,也不能形成独立和客观的专业判断。长期以来,国内经济学教学一直使用传统的知识灌输式培养逻辑[1],总体的教学框架以经典理论体系为基础来构建。该种传统模式知识传递效率高、理论体系完备,有助于快速让学生建立规范的经济学知识结构。但是,随着新时代经济学人才培养目标的不断升级,人才培养的核心要求也从理论知识转向实践应用,传统教学模式的内在缺陷被暴露出来。

传统经济学教学模式最明显的缺陷在于缺少系统化的跨理论比较训练。现有的教材和课程体系把各种经济学理论拆解成相互独立的知识模块,古典经济学、边际主义经济学、制度经济学、马克思主义政治经济学等学术流派被分散地安排在教材的不同章节,甚至不同的课程模块。这种碎片化的教学方式虽然有助于学生掌握各个学术流派的核心观点,但很少会将同一经典经济议题作为共同问题进行纵向分析和横向比较,更鲜少追究不同学术观点分歧的根源。此外从教学效果来看,仅仅增加理论教学内容、加入不同理论知识,并不能实现高质量多元化育人。如果各种经济学理论只是被并列和堆砌,那么学生就只能被动扩大知识量,难以领悟不同学术范式之间深层次的逻辑差别。这也意味,经济学多元教学改革的重点不在于简单增减授课体量,而在于改变教学逻辑,帮助学生形成系统性、结构化的理论比较框架,养成独立思维和思辨能力。

根据上述教学痛点和改革思路,本文以政治经济学课程为实践载体,构建了“经典问题导入-多元范式呈现-结构化对比分析-现实问题迁移应用”的递进式教学模式,力求将理论多元的改革理念转变成一套可推行、可复制的标准教学体系。

2. 文献综述

经济学教育研究长期关注如何更有效地传授经济学知识。早期研究主要比较讲授式教学和主动学习

两类教学方式的差别。Becker 和 Watts (1996, 2001) [2] [3]较早系统考察经济学课堂的教学情况, 指出讲授长期占据传统教学的主流地位, 提出通过更严格的研究验证不同教学方式的实际效果。此后, 案例教学、小组讨论、课堂实验与翻转课堂等主动教学形式得到推广[4]。已有研究显示, 这些方法可以提高学生参与度, 强化知识理解和应用。近期研究也发现, 结构化主动学习有助于降低课程失败率, 缩小入门课程的成绩差距[5]。因此经济学教育逐渐从教师“讲什么”, 转向学生“如何学”。

与主动学习同时发展的教学尝试还有 PBL (Problem-Based Learning, 问题导向学习)和案例教学等。PBL 以问题为导向, 帮助学生收集信息、填补知识空白并制定方案, 但是 PBL 并不必然要求学生对不同理论加以比较, 学生通常依赖单一理论解决问题。案例教学依托具体情境, 有助于联系理论知识与现实实际, 但常围绕某一特定理论展开, 缺乏不同理论框架间的比较。可见两种教学方式都缺乏系统性的理论比较, 而且教学实践中可能出现学生搭便车的情况[6]。由此可知, 经济学不仅面临如何教, 也面临多元理论如何组织以及如何教授的问题。但是大多数传统研究依然关注前者, 对教什么理论、如何组织理论等问题探讨的比较少。不论使用何种教学方式, 课堂多以主流理论为基础, 即使部分课程开始加入非主流理论, 也往往只是新增内容模块, 而非在同一问题下加以比较[7]。

这正是近些年来经济学多元主义教育讨论关注的问题。多元主义教育的主要诉求并非增加理论知识体量, 而是承认同一经济现象存在多重理论解释的可能。Ciccotosto 等(2024)发现在经济学教学中, 学生对教育多元性的感知与部分学习能力的发展存在显著关联[8]。He (2025)发现辩论能促使学生接触多种经济理论、关注现实问题, 并积极参与对理论比较, 说明多元的理论只有进入到具体的认知活动, 才能真正转化成学习体验[9]。

这也引出了批判性思维研究所关注的问题。批判性思维通常被理解为对证据、概念、方法和背景因素进行解释、分析、评价和推断的过程[10], 具体表现为识别论证结构、发现隐含假设、比较不同观点和形成合理判断等能力[11][12]。相关研究显示, 批判性思维不是脱离具体知识的通用技能, 而是要在某种学科、某种问题情境中借助比较、权衡、判断来培养(Facione, 1990)。Abrami 等(2015)研究表明, 在内容传授或者开放性的讨论中加入比较与论证的环节, 对于培养学生的批判性思维来说更有益[11]。就经济学教育来说, 只有把理论多元转变为围绕共同问题的结构化比较, 才能真正改善学习效果。

范式理论为这种教学方式提供了理论基础, Kuhn (1999)指出科学知识并非孤立命题的集合, 而是在不同的范式竞争、转化和重构的过程中逐步发展[12]。范式不但可以解释现象, 也影响研究者怎样提出问题、选择证据和理解现实[13]。相关科学教育研究进一步指出, 让学习者接触不同认知框架, 有助于深化概念理解和发展批判性思维[14][15]。因此, 范式教学的重点不在于增加理论数量, 而在于让不同的理论围绕同一问题进行对话, 帮助学生认识理论分歧原因, 并判断不同理论的解释力、局限性与适用范围。

可见, 已有研究已经回答了主动学习为何重要、多元理论为何必要、比较活动为何有助于批判性思维, 但三者之间尚未形成完整的教学逻辑。尤其在怎样把理论多元转变为可行的教学过程, 推动学生由理论理解转向结构化比较、条件性判断和问题迁移, 仍缺少系统研究。因此, 本文以经典问题当作教学的切入点, 通过多范式呈现、结构化比较、问题迁移的方式来组织教学, 引导学生超越浅层的理论识记, 逐步辨析理论差异根源、判断理论适用情境, 并增强运用理论分析新问题的能力, 以此为经济学多元主义从理念走向具体课堂教学实践提供可操作的教学路径。

3. 基于范式的教学模式: 基本逻辑与实践路径

基于范式的教学方式并非增加理论的数量, 也不等于罗列各个学派的观点, 而是在不同理论范式的差异、矛盾和转化之间寻找线索, 使学生对理论的认识从单一理解走向深入比较, 并最终形成真实理解、

条件性评价和自主判断。教学重点不再局限于让学生记住理论内容,而是帮其理解理论产生背景,厘清理论分析逻辑,辨析理论间的差异以及掌握其适用边界。

范式教学改变了传统课程按照章节线性推进的教学模式,改用经典争议问题作为教学单元的核心载体。这类问题具有开放性、争议性,很难由一种理论解释,因而给不同理论的进入与比较提供了问题场域。以政治经济学为例,可以以“价值从何而来”“市场怎样调节社会分工”“资本为什么会不断扩张”“劳动和所有权之间存在着怎样的关系”为教学内容组织课堂。不同于传统教学“理论-概念-结论”的教学顺序,范式教学先给出问题及其现实情境,再引导学生去分析不同的理论怎样界定这个问题以及研究对象。比如,同样论述市场交换,有研究认为市场是资源配置机制,也有研究则认为市场是特定的社会关系表现形式;同样论述劳动,有些研究会重点考察劳动的生产效率,也有研究会侧重追问劳动同价值、权力和社会关系之间的联系。因此,学生的学习对象会从孤立碎片化的单一理论,转向围绕共同问题的多元差异化解释,为后续的结构化理论对比分析奠定基础。

经典问题确定之后,教学中引入有实质性差异的典型理论范式。多范式呈现强调不同理论对同一问题的不同解释途径。教师以共同议题为载体,整合理论资料,指导学生从研究对象、核心概念、基本假设、分析单位、因果机制、价值取向等角度来比较。比如,在论述市场问题的时候,把新古典经济学、马克思主义政治经济学和制度主义放到同一个问题框架里,比较三者对市场运作核心机制的不同理解。教师不简单区分理论的对错,而是要求学生对不同的理论分别能解释什么、为什么会得出这样的解释、各自解释的边界是什么等进行分析。由此,教学由结论接受变为理论理解,促使学生认识理论结论与其解释逻辑之间的联系。

此外,多范式教学需要搭建高效的跨范式比较环节,结构化比较由此成为实践路径的关键。教师引导学生形成统一的比较维度,把不同范式置于同一个维度比较。学生需要先发现理论面对的共同议题,再对比研究对象、核心概念、基本假设、分析方法以及解释机制,最后追问这些差异产生不同结论的内在原因。学生不能只复述“理论A认为X,理论B认为Y”,而要能够说明两种理论的分歧根源,并能深入探讨如果改变某一理论的前提,原有结论是否依然具备解释力。

范式教学的目标并非总结理论间的静态比较结果,而是在学生掌握范式的基础上,引导其迁移到新的问题情境中。在教学后期,教师把理论比较变成新的问题分析任务,给学生提供一些与课堂经典问题结构类似但情境不同的实际案例,让学生自主选择理论范式去解释,并说明理由。另外,可以允许学生用不同范式去分析同一问题,比较解释的异同及适用条件。这一过程要求学生完成由理论到实践的多层迁移,把抽象概念应用到具体实践,把范式内部分析逻辑迁移到新的情境之中,根据问题的特点来决定使用哪种范式更有解释力。

因此,范式教学形成了“经典问题引入-多范式呈现-结构化比较-问题迁移”等递进的教学实践路径。其核心不是增加教学内容,而是改变学生和理论知识之间的关系。学生从理论的接受者变成理论的比较者和使用者,进而成长为可以依据问题情境做出判断、自主解释的学习主体。

4. 典型教学案例:围绕“价值从何而来”的范式比较

首先,导入现实情境,提出问题。比如:一杯咖啡售价在10到20元,当一款手机售价在1000到10,000元浮动,一套普通的住宅往往需要几十年的收入。三类商品差异巨大,却共用同一套价格体系,以共同货币进行结算。那么,是什么使它们能够在市场上被比较,价格体系背后是否隐藏更根本的构成要素?这个追问将我们引向经济学最基础也是最具争议的议题之一:价值的来源。价值究竟来自何处,是消费者感受到的主观效用和稀缺性,是凝结在商品中的无差别人类劳动,还是来自某种特定的社会结构或契约关系?不同经济理论对经济规律的理解不同,给出的解释也不同。

第二步，引导学生思考不同理论范式如何作答。围绕价值来源问题，至少有三种典型的理论范式。古典政治经济学以亚当·斯密和李嘉图为代表，主要解读路径锚定在生产领域。该理论传统确定了劳动价值论，聚焦商品生产的技术条件与成本结构，追问商品的价值从何而来。新古典经济学提出了不同的视角，杰文斯、门格尔和瓦尔拉斯等人在 19 世纪各自提出了边际效用理论，将价值的来源从生产端转向消费端。商品的价值不再取决于生产，而是取决于它的稀缺性以及对人类欲望的满足程度。因此，商品的价值变成一种主观心理评价，经济分析的重心也从生产条件转向了个体选择与资源配置。马克思在古典政治经济学的基础上发展了科学的劳动价值论，他并不满足“劳动创造价值”这一议题本身，而是继续追问：在资本主义社会中，劳动如何取得价值形式？价值为何表现为物与物之间的关系？马克思将分析重点从劳动创造价值的技术命题，转向了价值形式掩盖社会关系这一批判性命题，从而揭示了商品生产普遍化世界中人与人关系的物化结构。

第三步，引导学生讨论，列出结构比较表。具体内容见下表表 1。

Table 1. Structural comparison table
表 1. 结构比较表

比较维度	古典政治经济学	新古典经济学	马克思主义政治经济学
研究对象	商品生产与交换过程	个体选择与市场均衡机制	商品生产及其背后的社会关系
核心概念	劳动、生产成本、自然价格	效用、边际效用、稀缺性	商品、抽象劳动、价值形式
基本预设	生产条件是价值的决定性因素	理性选择行为与资源稀缺性	社会分工体系与特定生产关系
价值来源解释	生产所耗费的劳动量/生产条件	主观效用评价与相对稀缺程度	抽象人类劳动的凝结与社会形式
分析重点	生产的技术条件与交换比例	个体如何在约束下进行最优选择	商品关系所掩盖的社会关系结构
解释边界	较难解释交换领域的主观因素	较难解释生产领域的社会结构性因素	较难解释具体价格形成的微观机制

第四步，教师提出问题，布置课堂任务，引导学生深入思考：为什么不同理论范式必然会给出不同的答案。就价值来源来说，教师可提出：(1) 三种理论所指的价值是否指向同一对象，各自的问题域是什么？(2) 三种理论的根本分歧发生在经验层面还是方法论层面？(3) 如果将研究对象改为数字产品，或者改变理性选择这一假设，那么三种理论会如何调整？

第五步，引入现实案例，推动问题发散迁移。以 AI 生成内容为例，为什么 AI 生成内容可以零边际成本复制，但是市场仍然可以给它定价？要求学生分别从古典政治经济学、新古典政治经济学和马克思政治经济学三个范式角度展开分析，并要求学生回答：(1) 不同范式各自抓住了哪些维度？(2) 不同范式各自遗漏了哪些因素？(3) 如果只能选择一种解释框架，你会选择哪种？

5. 教学模式的比较优势、局限性与改进策略

范式教学将不同理论置于同一经典议题之下，引导学生认识到理论差异不仅体现为结论的区别，背后有更深层的逻辑分野。按照 Bloom 修订版教育目标分类学，该教学模式追求的认知目标，可以理解为由记忆、理解、应用上升至分析、评价和创造，其教学过程呈现出“知识记忆 - 理论理解 - 结构化比较 - 条件性判断 - 问题迁移”的递进关系[16]。

从教学理念来看, 范式教学与 PBL 以及案例教学具有共同的理论基础, 都突破了单纯的理论教授, 注重培养学生的主动学习和问题解决能力。但是不同于 PBL 以问题驱动学习, 以及案例教学强调具体情境应用, 范式教学的核心在于厘清理论差异、开展理论比较。现实教学实践中, 三者可以相互补充: PBL 提供问题导向, 案例教学提供现实情境, 范式教学则可以在此基础上深化理论比较。

范式教学最直接的优势, 在于改变了传统课程理论彼此分离的知识结构。学生不再分别学习“理论 A 是什么、理论 B 是什么”, 而是在同一个经典议题下追问“理论 A 与理论 B 究竟在哪个维度上发生分歧”。这种教学模式有助于形成以共同问题为基础的理论关系网络。与此同时, 范式教学能够重塑学生对理论正确性的认识。多范式教学把不同理论放在同一问题情境里, 故而学生会体会到不同理论在研究对象、问题意识和分析条件下有不同的解释优势。因此, 学生会摒弃二元对立的正误判断模式, 形成带有条件边界意识的批判性判断力, 进而超越对单一理论的被动接受。

但是范式教学也存在局限。首先, 不同理论比较需要占用更多的课堂时间, 容易加重学生的认知负担。因此, 应该坚持“基础知识精讲+关键差异比较”的原则, 选择有代表性的理论重点对照, 而非单纯追求理论数量。其次, 范式教学效果会受到学生的知识基础以及课堂参与程度的影响。部分学生可能依然习惯寻找标准答案, 面对开放理论判断任务时可能不适应。因此, 教师应循序渐进, 深入浅出地逐步训练学生, 从理论识别开始, 经结构化比较, 再逐步过渡到条件性评价和问题迁移。最后, 本文目前仍属范式教学模式的构建与探索, 并未通过严格的实证检验。因此, 未来可依据 Bloom 修订版建立具体评价指标, 通过课堂观察和学生学习成效等分析, 进一步检验各教学环节的实际作用。

6. 研究结论与展望

本文以政治经济学课程为实践场域, 围绕“基于范式的经济学教学模式构建与探索”这一主题, 探索了一条不同于传统知识传授模式的实践路径。范式教学方式以经典问题作为出发点, 引入不同的现实案例以及理论模型, 通过结构化的比较与问题迁移让学生理解理论上的分歧, 从而判断理论边界并自主做出解释框架的选择。在不改变知识教学功能的前提下, 范式教学的教学过程实现了从“知识传递”向“理论理解-范式比较-条件性判断-问题迁移”的转变。

从教学模式的认知目标来看, 范式教学引导学习活动由低阶向高阶推进。其价值不在于追求理论多元, 而在于将多元理论转化为学生的认知实践。从这一意义上看, 本文提出的教学模式与 PBL、案例教学并非相互排斥, 而是可以形成互补关系: PBL 侧重问题驱动, 案例教学侧重情境应用, 而范式教学则侧重不同理论之间的比较与评价。需要说明的是, 本文属于教学模式的构建与探索, 并未采用严格的实证设计检验学习成效。因此, 文中关于理论理解、范式比较、条件性判断和问题迁移, 尚不具备统计检验意义上的确定性结论。这也是本文目前的主要局限。

未来研究可以主要从三个方面进行改进。首先, 可以将本文的教学模式从政治经济学推进到经济学、金融学、管理学以及其它社会科学课程当中去, 检验其在不同学科下的适用条件。其次, 可以依据 Bloom 修订版进一步优化学习成效评价体系, 采用纵向跟踪、多维测评等方法, 系统地考察学生理论比较能力、批判性思维、问题迁移能力的持续发展。最后, 可以进一步探索范式比较与案例教学、PBL、数字技术和人工智能等新式教学工具的融合模式^[17], 引导学生充分掌握现有理论, 形成兼具独立性、开放性与批判性的学术认知。

基金项目

感谢江苏海洋大学 2025 年本科教育教学改革项目: 数智赋能课程质量建设提升路径与模式创新研究——以《证券投资学》为例(编号: JGX2025046)的基金支持。

参考文献

- [1] 刘兴旺, 陈胜辉. 数字技术赋能“政治经济学”课程教学模式创新探析[J]. 湖北开放职业学院学报, 2026, 39(3): 8-11.
- [2] Becker, W.E. and Watts, M. (1996) Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics. *The American Economic Review*, **86**, 448-453.
- [3] Becker, W.E. and Watts, M. (2001) Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk and Talk. *American Economic Review*, **91**, 446-451. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.446>
- [4] 万莹, 刘雅楠. 基于翻转课堂的新文科人才培养模式创新研究——以税收经济学为例[J]. 昭通学院学报, 2023, 45(4): 99-106.
- [5] Arik, S. and Yilmaz, M. (2020) The Effect of Constructivist Learning Approach and Active Learning on Environmental Education: A Meta-Analysis Study. *International Electronic Journal of Environmental Education*, **10**, 44-84.
- [6] 张丞, 刘硕. PBL + 案例教学法在统计学课程中的应用[J]. 现代商贸工业, 2022, 43(24): 189-191.
- [7] Mearman, A., Wakeley, T., Shoib, G. and Webber, D.J. (2011) Does Pluralism in Economics Education Make Better Educated, Happier Students? A Qualitative Analysis. *International Review of Economics Education*, **10**, 50-62.
- [8] Ciccotosto, M., Sokolenko, O. and Proctor, J.C. (2024) Teaching the Polycrisis: Assessing the Effect of Pluralist Education in Italian Economics Programs. *Review of Evolutionary Political Economy*, **5**, 219-269. <https://doi.org/10.1007/s43253-024-00122-4>
- [9] He, Z. (2025) Debate as a Pedagogical Tool for Pluralist Economics Education. *Review of Radical Political Economics*, **57**, 429-436. <https://doi.org/10.1177/04866134241268407>
- [10] Facione, P.A. (1990) Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction: The Delphi Report. California Academic Press.
- [11] Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A. and Persson, T. (2015) Strategies for Teaching Students to Think Critically: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, **85**, 275-314. <https://doi.org/10.3102/0034654314551063>
- [12] Kuhn, D. (1999) A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, **28**, 16-46. <https://doi.org/10.3102/0013189x028002016>
- [13] Kuhn, T.S. and Hacking, I. (2012) The Structure of Scientific Revolutions. 4th Edition, University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226458144.001.0001>
- [14] Duschl, R.A. and Grandy, R. (2013) Two Views about Explicitly Teaching Nature of Science. *Science & Education*, **22**, 2109-2139. <https://doi.org/10.1007/s11191-012-9539-4>
- [15] Matthews, M.R. (2014) Science Teaching: The Contribution of History and Philosophy of Science. Routledge.
- [16] Anderson, L.W. and Krathwohl, D.R. (2001) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Longman.
- [17] 王春雷, 万勇, 罗永华. 数字经济背景下经济学课程教学改革探究[J]. 教育观察, 2025, 14(1): 98-101.