

对分课堂培育研究生批判性思维的内在机理与实践路径

彭 沛, 罗 珊

江汉大学马克思主义学院, 湖北 武汉

收稿日期: 2026年7月30日; 录用日期: 2026年9月9日; 发布日期: 2026年9月17日

摘 要

研究生教育肩负着培养高层次创新人才的重要使命, 批判性思维是创新能力形成的重要基础与前提。对分课堂以讲授、内化吸收和讨论为基本教学流程, 将知识学习与思维训练有机融合, 为研究生批判性思维培养提供了新的教学路径。从内在机理来看, 对分课堂通过讲授引发认知冲突、内化吸收促进知识建构、讨论深化观点反思以及师生关系重塑增强主体意识, 形成了促进研究生批判性思维发展的协同机制。然而, 当前该模式在研究生教学中仍面临教师能力负荷、学生参与分层、学科规模适配、评价落地困难等现实挑战。为进一步释放其育人效能, 应从课程目标设计、教学环节优化、学术环境营造、评价体系改革及数智技术赋能等方面协同发力, 使批判性思维培养真正贯穿研究生课堂教学全过程, 实现知识传授与思维发展的有机统一。

关键词

对分课堂, 研究生教育, 批判性思维, 实践路径

The Intrinsic Mechanisms and Practical Approaches of Using the Flipped Classroom to Cultivate Graduate Students' Critical Thinking

Pei Peng, Shan Luo

School of Marxism, Jiangnan University, Wuhan Hubei

Received: July 30, 2026; accepted: September 9, 2026; published: September 17, 2026

Abstract

Graduate education bears the important responsibility of cultivating high-level innovative talents, and critical thinking is an essential foundation and prerequisite for the development of innovation capabilities. The flipped classroom, with its basic teaching processes of lecturing, internalization, and discussion, organically integrates knowledge learning with thinking training, providing a new instructional path for cultivating critical thinking among graduate students. From the perspective of intrinsic mechanisms, the flipped classroom stimulates cognitive conflict through lecturing, promotes knowledge construction via internalization, deepens reflective thinking through discussion, and enhances students' sense of agency by reshaping teacher-student relationships, thereby forming a collaborative mechanism that fosters the development of graduate students' critical thinking. However, the current model still faces practical challenges in graduate teaching, such as teacher capacity overload, student participation stratification, discipline scale adaptation, and difficulties in implementing evaluations. To further unleash its educational effectiveness, efforts should be coordinated in aspects such as curriculum objective design, optimization of teaching processes, creation of an academic environment, reform of evaluation systems, and the empowerment of digital and intelligent technologies, ensuring that the cultivation of critical thinking runs throughout the entire graduate classroom process and achieves an organic integration of knowledge transmission and thinking development.

Keywords

Flipped Classroom, Graduate Education, Critical Thinking, Practical Approaches

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,新一轮科技革命和产业变革深入发展,国际竞争日益表现为科技创新能力与高层次人才的竞争。研究生教育作为高等教育体系的“塔尖”,承担着培养拔尖创新人才、驱动科技创新的重要使命。而创新型人才的培养需要以批判性思维作为依托[1]。因此,培育具有批判性思维的研究生已成为新时代提升国家自主创新能力与国际竞争力的现实需要,也是研究生教育的核心目标之一。

然而,当前研究生课堂仍不同程度存在知识传授与思维训练相脱节的困境,传统讲授式教学偏重知识的系统传授,对学生理性质疑和批判反思能力的培养不足,难以满足创新型人才的培养需要。2014年,复旦大学张学新教授基于中国本土教育实践,提出了对分课堂教学模式。对分课堂遵循研究生认知发展的基本规律,在时间维度上将整个教学流程分为课堂讲授、内化吸收和讨论三个相互衔接、层层递进的教学环节[2],在保障知识系统传授的同时,引导学生经历自主探究、交流讨论和反思修正的学习过程,促进了知识学习和思维训练的有机融合,为研究生批判性思维的培养提供了新的教学思路,回应了新时代研究生教育培养创新型人才的现实需要。

2. 新时代培育研究生批判性思维的必要性

批判性思维是指个体在决定做什么或相信什么的过程中进行的合理的反思性思考,是一种基于证据与逻辑、以审慎判断为特征的高级思维模式[3]。在数智化转型与全球化深度演进的时代背景下,强化批

判性思维培育既是推动研究生教育高质量发展的内在要求,也是应对多元学术环境与生成式人工智能技术冲击的必然选择。

2.1. 推动研究生教育内涵式高质量发展

近年来,我国高等教育普及化进程加快,研究生培养规模不断扩大。截止2025年,我国在学研究生规模已达429万人[4]。然而,规模的扩张并未带来培养质量的同步提升。当前研究生课堂教学仍然存在重知识灌输、轻思维训练的问题,部分研究生在科研过程中对导师和已有研究成果依赖较强,缺乏独立思考和批判质疑的意识和能力,在一定程度上制约了研究生培育质量的提升[5]。

研究生的本质是通过科学研究来发掘创造新的知识,而探索新知识必须依靠批判性的思维逻辑[6]。批判性思维促使研究生突破思维定势,从“定论”、“共识”和“真理”中发现局限与漏洞,并在此基础上提出新问题、探索新路径、生成新见解,从而真正推动科研创新。因此,高校应将批判性思维纳入研究生教育目标体系,推动研究生教育从规模扩张向内涵式高质量发展转型。

2.2. 强化学术价值引领与理性鉴别

当前,全球化深度演进,世界多元文明之间的碰撞愈发频繁,各类思想观念和价值取向依托学术交流、网络媒介等渠道跨境传播。研究生群体处于学术研究前沿,日常接触大量中外文献与多元学术观点,若缺乏独立判断能力与批判性思维,便容易受到错误价值观念的侵蚀。批判性思维能够帮助研究生在多元学术观点中保持审慎态度,理性鉴别各类观点的价值立场及其背后的隐藏动机,自觉抵御错误价值观念的误导,在学术研究中坚守伦理底线与正确价值立场。

2.3. 应对生成式人工智能对高阶思维的新要求

当前,以ChatGPT、Gemini、DeepSeek等为代表的生成式人工智能(Generative Artificial Intelligence,以下简称GAI)应用产品迅猛发展,在显著提升研究生科研效率的同时,也对其高阶思维能力提出了更高要求。

一方面,GAI普遍存在“幻觉问题”,经常会生成看似准确但缺乏实证支撑的虚假内容。若未经批判性验证而直接将其作为科研依据,则会影响学术研究的科学性和规范性。另一方面,GAI可在极短时间内产出文献综述、研究框架甚至完整论文初稿,若过度使用和依赖工具,则会阻碍研究生进行深度思考、有意识的创新和能动性的批判,导致思维惰化。因此,研究生教育必须从知识传递转向高阶思维能力培育。批判性思维对于正确认识和应用GAI具有探照灯、透视镜、防火墙与安全网效应,只有具备批判性思维,学习者才能透过表面现象,对GAI输出内容的质量与适用性进行多层次、多维度的审视与判断,在人机协作中作出明智的决策[7]。

3. 对分课堂培育研究生批判性思维的内在机理

对分课堂的实质在于以结构化的教学流程强化批判性思维训练[8]。其中,讲授环节以“精讲留白”引发认知冲突,内化吸收环节通过自主建构深化知识理解,讨论环节经由观点交流、质疑辩论强化批判反思与自我修正能力。同时,对分课堂重塑了传统课堂中的师生角色关系,进一步增强了研究生的主体意识和独立精神。各环节既各有侧重,又相互衔接,共同构成了对分课堂培育研究生批判性思维的作用机制,为研究生高阶思维能力的发展提供了有效的教学支撑。

3.1. 讲授环节激发认知冲突,唤醒批判意识

依据皮亚杰的认知发展理论,当新的知识经验与原有认知结构产生矛盾时,学习者会通过同化与顺

应不断调整认知结构, 实现新的认知平衡[9]。对于研究生而言, 这种认知冲突更多表现为已有知识经验与新的理论观点、研究结论之间的不一致, 而不断发现并解决这种冲突正是批判性思维形成的重要推动力。

传统课堂以教师系统讲授为主, 学生更多接受相对完整的知识结论, 较少经历不同观点之间的比较与辨析。对分课堂的讲授以“精讲留白”为原则, 即教师只做引导式和框架式的讲授, 重点讲授知识框架、基本概念和核心问题, 对于具有开放性和争议性的内容不给出最终结论, 而是保留一定的思考空间, 引导学生课后自主探究[10]。学生在课后自主探究的过程中需要主动查阅相关文献、比较不同观点, 并结合已有知识重新审视课程内容。随着新旧观点之间的碰撞, 学生原有认知不断受到挑战, 并在分析、比较和论证过程中逐渐形成问题意识和批判意识。这种由“留白”产生的认知冲突增强了学生主动探究的内在动力, 也为后续知识内化和观点讨论奠定了思维基础。

3.2. 内化吸收环节促进知识建构, 夯实批判基础

批判并不是盲目否定, 而是建立在深度理解知识基础上的理性评价。只有真正理解知识的形成背景、理论依据及其适用范围, 才能对已有观点进行客观分析和合理质疑。因此, 深度学习是批判性思维发展的重要前提。

建构主义学习理论认为, 知识并非由教师直接传递, 而是由学习者在主动加工的过程中自主建构而成[11]。对分课堂在具体操作上将课堂时间一分为二, 一半分配给教师讲授, 一半分配给学生讨论, 并把讲授和讨论的时间错开, 让学生在课后有一周左右的时间开展自主学习[12], 为实现知识的深度理解与自主建构提供了必要的时间保障。在这一阶段, 学生不再停留于对课堂知识的简单接受, 而是主动阅读文献、整理资料、梳理逻辑, 并不断将新知识与已有经验进行联系、比较和整合, 逐步形成符合自身认知特点的知识体系。随着理解的深入, 学生不仅能够掌握“是什么”, 还能够理解“为什么”、“是否合理”以及“还能如何解释”。这种由知识理解走向意义建构的过程, 使学生逐渐具备了开展批判性分析所需的认知基础, 也为后续讨论环节中的质疑辩驳与反思修正提供了支撑。

3.3. 讨论环节深化观点反思, 强化批判能力

批判性思维的发展离不开开放、平等的学术交流。维果茨基的社会文化理论认为, 人的高级心理机能是在社会文化互动中发展起来的[13]。对于研究生而言, 不同观点之间的交流碰撞不仅能够拓宽认识视野, 更能够促进已有认知不断修正和完善。

在对分课堂的讨论环节中, 学生以小组为单位, 围绕课程重难点、研究热点和争议性问题进行观点的展示和交流。不同立场和不同解释路径之间的碰撞拓展了学生认识和分析问题的视角, 促使其重新审视自身观点的合理性与局限性。同时, 批判性思维不仅表现为对他人观点的分析辨析, 也要求主体具备自我反省的能力, 即对自身观点的持续性反思[14]。讨论过程是学生不断进行自我反思和修正的过程。当自身观点遭遇质疑时, 学生需要重新查阅文献、补充事实依据并根据讨论结果主动修正原有认知。通过不断比较、反思和修正, 学生逐渐形成审慎思考、自我修正与理性质疑的思维习惯, 批判性思维也随之增强。

3.4. 重塑师生关系, 培育独立学术主体意识

在传统的研究生课堂中, 教师通常处于知识权威地位, 学生更多扮演知识接受者角色, 容易形成对教师和教材的依赖, 独立判断与质疑发问的心理动力逐渐弱化, 在一定程度上制约了批判性思维的发展。

对分课堂通过“对分”的形式改变了传统教学模式中师生的角色定位: 对于教师而言, 教师角色由单一的“教授者”向“评价者”与“引导者”转化, 由课堂生活中的主导地位转化为辅助地位; 对于学生

而言, 学生角色由知识的被动“接受者”转变为知识的“发现者”和“交流者”。教师更多承担组织讨论、启发思考、评价反馈等职责, 而学生则围绕问题开展自主学习、观点表达和合作探究, 师生关系由“教-学”向“导-学”转变[15]。这种平等开放的师生关系使学生在教学过程中获得了充分的自主表达与理性质疑的空间, 有助于削弱学生对教师权威和教材内容的盲从心理, 在持续实践中形成独立思考、理性求证和勇于创新的学术品质, 为批判性思维的发展提供重要保障。

4. 对分课堂在研究生批判性思维培养中的现实挑战

对分课堂为研究生批判性思维培养提供了结构化的教学路径, 然而, 将其有效运用于研究生课堂教学实践并非一蹴而就, 面临着来自教师压力、学生能力、班级规模、学科属性等多方面的现实挑战。

4.1. 教师教学胜任力与工作负荷的双重压力

对分课堂对教师的知识储备、科研能力等方面都提出了高要求, 尤其是在付出的时间方面远远超出了标准课时量[16]。在讲授环节, 教师需要精准把握“精讲留白”的尺度, 既搭建清晰的知识框架, 又预留合理的探究空间, 这要求教师对学科体系有全局性把握; 在讨论环节, 教师需要扮演引导者、点评者的角色, 能够快速捕捉学生观点的逻辑漏洞, 通过追问推动讨论走向深入, 对教师的课堂应变能力与学术积淀要求较高。与此同时, 内化环节的任务设计、核心文献遴选、作业批改等工作也会增加教师的备课与教学工作量。对于同时承担繁重科研任务的研究生导师而言, 难以投入充足时间对每一个教学环节进行精细化设计, 容易出现讲授“放不开”、讨论“深不下去”的形式化问题, 使批判性思维训练停留在表面。

4.2. 学生自主学习能力分层引发的参与失衡

研究生群体在学术积累、学习习惯、表达能力上存在显著分层: 部分基础扎实、主动性强的学生能够高质量完成文献研读与观点梳理, 在讨论中能够提出有价值的质疑与论证; 而部分学术基础薄弱、长期适应被动接受式学习的学生, 既难以独立完成深度的知识内化, 也因畏难心理不愿在公开场合表达观点, 容易在小组讨论中沦为“旁听者”, 出现“搭便车”的参与失衡现象。这种分层会拉低整体讨论质量, 难以实现全员思维能力的同步提升。

4.3. 班级规模与学科属性的适配边界限制

对分课堂的讨论效能与班级规模、学科属性存在较强的关联。从班级规模来看, 20~30 人的小班教学能够保障每位学生的发言机会, 教师也可深入各组引导讨论, 思维碰撞的深度与频次更易保障; 而 50 人以上的大班教学中, 小组数量过多, 教师难以兼顾各组的讨论进度与质量, 部分学生的参与感与表达意愿会显著下降, 讨论容易停留在浅层次的观点分享, 难以实现深度的批判与反思。从学科属性来看, 人文社科类课程以理论思辨、价值辨析、流派争鸣为核心内容, 天然适合开展观点交锋与质疑讨论, 与对分课堂的适配度更高; 而理工科课程涉及大量公式推导、实验验证、技术操作等具象化内容, 纯理论层面的争议与讨论空间相对有限, 模式的适用性弱于人文社科, 需结合实验、实训环节进行改造设计才能发挥育人价值。

4.4. 过程性评价的实操性与公平性困境

批判性思维的培养是一个渐进的过程, 需要合理的评价发挥导向和激励作用。但当前在对分课堂实施过程中, 有针对性、客观、科学的教育评价指标体系的研制难度很大, 相关系统化的激励机制建立似乎更难[17]。一方面, 课堂讨论表现、观点反思深度、质疑意识等批判性思维核心要素难以进行量化评估,

教师评价容易受主观印象影响；同伴互评也常因人情因素、认知偏差出现评价失真的问题，难以客观反映学生的真实思维发展水平。另一方面，过程性评价的权重设置存在两难：权重过低则无法引导学生重视思维训练过程，学生仍会将精力放在终结性考核上；权重过高则会大幅增加教师的评价工作量，还可能引发学生为刷分而刻意表现的功利化倾向，反而背离了批判性思维培养的初衷。

5. 对分课堂培育研究生批判性思维的实践路径

针对上述现实挑战，为充分释放对分课堂的育人效能，需要立足研究生教学实际，从目标设计、环节优化、环境营造、评价改革及技术赋能等方面系统推进，构建适配研究生批判性思维培养的教学实践体系，将批判性思维培养贯穿研究生课堂教学全过程。

5.1. 完善课程培养目标，突出批判性思维导向

课程目标决定课堂教学的基本方向。研究生课程目标不应局限于知识掌握，更应将批判性思维作为重要培养目标，贯穿课堂教学的全过程。批判性思维由批判性思维技能和批判性思维精神两方面构成，[18]教师应围绕技能和精神两个维度设计教学目标。在技能层面，重点培养学生分析、评价、推理和论证能力，引导学生能够基于事实和证据开展学术判断；在精神层面，应注重培养学生求真务实、理性审慎、开放包容和勇于质疑的学术品格，使其形成尊重证据、敢于反思、善于合作的思维习惯。

同时，批判性思维的培育应遵循研究生成长的阶段性规律，体现由浅入深、循序渐进的培养思路。具体而言，低年级研究生应重点加强学术文献阅读训练，引导学生学会辨析研究观点、发现研究不足，逐步形成问题意识；高年级研究生则应更加注重创新思维和学术研究能力培养，引导学生围绕学科前沿问题提出研究假设、构建研究方案，并能够对研究过程和研究结论进行批判性反思。

5.2. 优化各环节教学设计，强化思维训练功能

5.2.1. 讲授环节：以问题引领激活认知冲突

教师讲授是对分课堂的起始环节，其核心功能不在于传递完整的知识体系，而是帮助学生搭建知识体系的整体框架，并激发认知冲突。因此，教师应精心设计讲授内容，坚持“精讲留白”原则，控制讲授时长，聚焦核心概念开展框架性讲授，避免面面俱到与单向灌输。讲授时应充分展示“知识的不确定性”，可引入学科领域内的经典争议、不同理论流派观点以及尚未形成共识的研究问题。同时应揭示“知识的相对性”，在讲授主流理论时，还可分析其形成背景、适用条件及其局限性。对于具有探究价值的问题，教师不急于给出标准答案，而应通过设置悬念、追问点拨等方式，引导学生课后查阅文献、搜集证据、寻找答案，使课堂讲授真正成为激发思考的起点。

5.2.2. 内化环节：以任务驱动促进深度构建

内化环节是连接课堂讲授与互动讨论的中间环节，也是学生开展独立思考和形成批判性思维的关键阶段。在这一环节，学生需要围绕教师布置的学习任务对课堂知识进行梳理、整合和反思。教师应改变以知识记忆为主的作业设计方式，围绕课程内容设置具有开放性、探究性和挑战性的学习任务。例如，可要求学生结合实际问题的，对已有理论进行适用性分析，提出个人见解。同时，教师还应为学生提供充分的支持和引导，通过推荐核心文献、建立线上答疑平台、及时反馈学习任务等方式，为学生自主学习提供必要支持。针对基础薄弱的学生，可设置分层任务与阶梯式引导，降低自主学习门槛，缩小学生参与差距。

5.2.3. 讨论环节：以互动研讨深化反思修正

讨论是对分课堂实现思维训练的核心环节。高质量的课堂讨论既依赖科学的组织方式，也离不开合

理的议题设计和教师的适度引导。

首先, 应科学组织学习小组。科学的分组能为高效的讨论奠定基础。分组宜遵循“组间同质、组内异质”的原则, 依据学生的学科背景、知识基础和思维特点等因素进行梯度分组, 促进不同成员之间的交流互鉴[19]。小组人数以 4~6 人为宜, 兼顾观点多样性与成员参与度。

其次, 应精心设计讨论议题。议题应紧扣课程重点、学科热点和现实问题, 突出开放性、争议性和前沿性, 避免设置标准答案式问题。教师可结合教学目标灵活采用小组研讨、学术辩论、角色互换、案例分析等方式, 引导学生从不同立场分析问题, 提升多角度思考和论证能力。

最后, 应发挥教师的引导作用。教师是“对话学习的支持者与促进者”[20]。当讨论陷入僵局、偏离主题或出现事实性错误时, 教师可通过追问、点拨和补充信息等方式引导讨论深入。讨论结束后, 教师应及时梳理主要观点和争议焦点, 引导学生反思论证过程, 进一步修正和完善自身观点。

5.3. 营造开放包容的学术环境, 激发表达意愿

批判性思维的发展离不开宽松、自由、民主的学术交流环境。开放包容的课堂氛围有利于激发学生表达观点、提出疑问和参与质疑的积极性, 使其在交流碰撞中不断修正和深化自身认识。然而, 当前部分研究生课堂仍存在教师权威色彩较强、学生参与不足等现象, 一些学生因担心观点不够成熟或受到否定而倾向于保持沉默, 课堂讨论的深度和互动质量受到一定影响, 进而制约了批判性思维的发展。

因此, 教师应坚持学术民主理念, 尊重学生的主体地位, 营造平等、开放的课堂氛围, 鼓励学生围绕学术问题充分表达不同观点, 并给予积极回应和理性引导。同时, 应构建鼓励质疑、宽容失败的课堂文化, 将质疑意识融入课堂教学全过程。例如, 可设置“质疑环节”或布置“找漏洞”等学习任务, 引导学生在分析、质疑和论证中深化对知识的理解。面对学生尚不成熟的观点, 教师应以包容的态度给予必要的指导, 帮助学生消除表达顾虑, 敢于质疑、勇于试错, 在平等对话与持续反思中不断提升批判性思维水平。

5.4. 构建过程导向的评价体系, 发挥以评促思的作用

评价既是检验教学效果的重要手段, 也是引导学生学习行为的重要方式。传统研究生课程评价主要依赖于期末考试或结课论文等终结性评价, 评价重点主要集中于知识掌握情况, 难以反映学生批判性思维的发展过程, 不利于批判性思维的持续培养。因此, 应建立与对分课堂教学特点相适应的过程导向评价体系, 将思维训练贯穿课堂学习全过程。

在评价内容上, 应由单纯关注知识掌握转向知识与能力并重。除考查学生对课程内容的理解程度外, 还应重点关注其发现问题、分析问题、反思修正等方面的发展情况。例如, 在课堂讨论阶段, 可将问题意识、论证逻辑、表达能力、合作交流和观点修正等情况纳入评价指标, 引导学生更加重视思维过程而非学习结果。在评价方式上, 应坚持终结性评价与过程性评价相结合。教师可适当降低期末笔试、结课论文的考核权重, 提高课堂参与、学习任务和讨论表现等过程性评价在总成绩中的占比, 增强学生持续参与课堂学习的积极性。同时, 可建立学习档案, 记录学生的阅读笔记、讨论记录、反思日志和阶段性成果, 动态呈现学生思维发展的变化过程。在评价主体上, 应构建教师评价、同伴互评与学生自评相结合的多元评价机制, 明确各评价主体的权重与评价标准, 减少主观偏差, 引导学生借助他人评价认识自身观点的优势与不足, 并通过自我评价增强元认知能力和反思能力, 实现以评促学、以评促思、以评促改。

5.5. 强化数智技术赋能, 提升思维培养效能

在数智技术快速发展的背景下, 对分课堂应坚持技术服务教学、技术促进思维的理念, 将数智技术

融入课堂教学全过程, 为研究生批判性思维培养提供有力支撑。

在教学实施过程中, 应充分发挥智能教学平台全过程支持教学的优势。课前, 教师可依托学习通、雨课堂等平台发布课程导学、阅读资料和学习任务, 引导学生开展自主预习。同时, 教师可通过查看智能教学平台上学生的多模态数据, 借助学习分析工具对学生的在线认知水平进行用户画像和可视化分析, 实现对学生的学习兴趣点和学习困难点的初步判断, 进而调整教学策略[21]。课中, 可借助即时投票、在线问答、词云分析等智能工具动态呈现学生观点分布和讨论热点, 及时调整课堂节奏, 引导讨论不断深入。课后, 可利用平台共享讨论成果、典型案例和拓展资源, 鼓励学生围绕课堂议题持续交流与反思, 构建线上线下相结合的学习共同体, 拓展课堂学习的深度与广度。

《教育发展“十五五”规划》明确提出, 要推进人工智能全学段教育, 提升学生人工智能素养[22]。因此, 教师不仅要引导学生会用 GAI, 更要培养其善用、慎用 GAI 的能力。教师可指导学生利用 GAI 辅助文献检索、资料整理和研究思路拓展, 提高科研学习效率; 同时, 应强化对生成内容的批判性评价训练。例如, 可围绕同一研究问题, 组织学生分别利用 GAI 和传统文献检索获取资料, 对比两者在信息质量、可信度和学术规范性等方面的差异, 深化对 GAI 优势与局限的认识。课堂讨论结束后, 还可引导学生将个人观点或小组讨论成果输入 GAI, 借助其反馈进一步审视自身的论证逻辑和表达过程, 并结合文献证据进行自主分析与修正, 使 GAI 真正成为促进思维发展的辅助工具, 推动研究生在技术应用中保持独立思考和理性判断。

6. 结语

批判性思维是研究生创新能力形成的重要基础, 也是新时代高层次人才必备的核心素养。面对研究生教育高质量发展的新要求以及数智技术快速发展的新形势, 传统课堂教学模式已难以充分满足研究生思维能力培养的现实需求。对分课堂在保障知识系统传授的基础上, 为研究生独立思考、观点表达和理性反思提供了充分空间, 与批判性思维的形成规律具有较高契合性。但这种契合并不意味着对分课堂具有无条件的普适性。本文所论述的机制和实践路径主要适用于理论性、开放性和争议性较强的人文社会科学研究生课程, 尤其适合师生互动充分、能够保证小组讨论质量的小班教学; 对于大班课程以及实验、实训和技能训练占主导地位的课程, 则需要通过分组、助教、数字平台或混合式教学等方式进行结构调整。

未来, 对分课堂在研究生教育中的应用应充分正视模式落地的现实挑战, 并结合不同学科特点、不同班级规模和课程类型不断深化探索, 加强教学实践效果的实证检验, 进一步厘清对分课堂的适用边界与有效条件, 从而为研究生教学改革提供更具证据基础和可操作性的实践方案。

基金项目

江汉大学研究生教学改革重点项目“‘对分课堂’教学模式在研究生教学中的应用和实践研究”(YJSJG202403)。

参考文献

- [1] 黄朝阳. 批判性思维对大学素质教育的重要性和迫切性[J]. 现代大学教育, 2013(2): 27-31.
- [2] 张学新. 对分课堂: 大学课堂教学改革的新探索[J]. 复旦教育论坛, 2014, 12(5): 5-10.
- [3] Ennis, R. (1991) Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14, 5-24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- [4] 2025 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. 2026-07-06. http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202607/t20260706_1442870.html, 2026-07-18.

- [5] 张梅, 印勇. 批判性思维: 研究生开启科学创新之门的钥匙[J]. 学位与研究生教育, 2011(9): 29-32.
- [6] 施一公. 研究生必须具备批判性思维[J]. 中国研究生, 2023(8): 15-18.
- [7] 刘芳, 董毓. 为什么生成式人工智能时代批判性思维愈发重要? [J]. 外语电化教学, 2025(1): 3-10, 113.
- [8] 邱爱梅. “对分课堂”教学模式的理念及其实践[J]. 广东外语外贸大学学报, 2016, 27(3): 140-144.
- [9] 皮亚杰. 发生认识论原理[M]. 王宪钊, 等, 译. 北京: 商务印书馆, 1981: 71.
- [10] 马陆艳, 张学新. 对分课堂教学模式中“讲授”的特点[J]. 黑龙江教育(理论与实践), 2020(10): 75-76.
- [11] 温彭年, 贾国英. 建构主义理论与教学改革——建构主义学习理论综述[J]. 教育理论与实践, 2002, 22(5): 17-22.
- [12] 杜艳飞, 张学新. “对分课堂”: 高校课堂教学模式改革实践与思考[J]. 继续教育研究, 2016(3): 116-118.
- [13] 维果茨基. 思维与语言[M]. 李维, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 1997: 54-56.
- [14] 李润洲. 论研究生批判性思维的自我修炼——一种教育学的视角[J]. 研究生教育研究, 2018(6): 18-22.
- [15] 杨淑萍, 王德伟, 张丽杰. 对分课堂教学模式及其师生角色分析[J]. 辽宁师范大学学报(社会科学版), 2015(5): 653-658.
- [16] 蒋兰陵. 对分课堂教学模式在大学双语课程教学中的实践探讨[J]. 科教导刊(中旬刊), 2019(26): 131-132.
- [17] 胡昂. 对分课堂的价值、困境及实践突破[J]. 合肥师范学院学报, 2025, 43(4): 100-103.
- [18] 刘儒德. 论批判性思维的意义和内涵[J]. 高等师范教育研究, 2000(1): 56-61.
- [19] 巩合先. 对分课堂小组讨论四要点[J]. 思想政治课教学, 2026, 1(1): 53-54.
- [20] 钟启泉. 以教育家精神为引领深化课堂改革[N]. 中国教育报, 2024-11-04(4).
- [21] 曾攀. 人工智能与高校对分课堂的深度融合: 优势、挑战与应对[J]. 湖北师范大学学报(哲学社会科学版), 2026, 46(3): 72-79.
- [22] 国务院关于印发《教育发展“十五五”规划》的通知[EB/OL]. 2026-06-29.
https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202606/content_7073641.htm, 2026-07-20.