

“问题导向”的《外国文学》教学改革与实践

张 明

浙江师范大学行知学院，浙江 金华

收稿日期：2025年12月20日；录用日期：2026年2月5日；发布日期：2026年2月14日

摘要

“问题导向”的《外国文学》教学实践以文学史脉络为主线，围绕关键文本、代表性作家与重要文学思潮，构建了递进式的问题模块，涵盖现实主义、现代主义、存在主义等重要主题。问题设置遵循由浅入深的路径，使学生在连续的问题链中建立整体性的文学认识。课堂组织采用小组合作探究、主题汇报与教师反馈的组合模式，强化学生的参与度与课堂的生成性。研究表明学生的研究能力、文献检索与整合能力得到显著提升，跨文本分析的深度与逻辑性增强；讨论氛围更为活跃，学生在表达观点、回应同伴及观点论证方面表现得更自信；合作学习也促进了其团队意识与沟通能力的提升。总体来看，课堂已逐步由知识传递转向知识生产，“以学生为中心”的理念得到阶段性落实。然而，如何进一步提升理论分析深度，如何强化学术规范训练，以及如何让过程性评价更系统、更可积累，仍是下一阶段需要持续探索的方向。

关键词

问题导向，学生中心，外国文学，教学改革，小组合作

Problem-Based Teaching Reform and Practice in *Foreign Literature*

Ming Zhang

Xingzhi College, Zhejiang Normal University, Jinhua Zhejiang

Received: December 20, 2025; accepted: February 5, 2026; published: February 14, 2026

Abstract

The teaching reform of *Foreign Literature* with problem-based learning as the core path takes literary history as the main thread, and constructs a progressive problem module around key texts, representative writers, and important literary trends, covering important themes such as realism, modernism, and existentialism. The problem setting follows a path from shallow to deep, enabling

students to establish a holistic literary understanding in a continuous chain of questions. The classroom organization adopts a combination model of group cooperative exploration, thematic reporting, and teacher feedback to enhance student participation and classroom generation. Research has shown that students' research ability, literature retrieval and integration ability have been significantly improved, and the depth and logicality of cross text analysis have been enhanced; The discussion atmosphere is more active, and students show more confidence in expressing their opinions, responding to peers, and supporting their arguments; Collaborative learning also promotes the improvement of team awareness and communication skills. Overall, the classroom has gradually shifted from knowledge transmission to knowledge production, and the concept of Student-centeredness has been implemented in stages. However, how to further enhance the depth of theoretical analysis, strengthen academic norms training, and make process evaluation more systematic and accumulative are still the directions that need to be continuously explored in the next stage.

Keywords

Problem-Based, Student-Centeredness, Foreign Literature, Reform in Education, Group Collaboration

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

“以学生为中心”的教育理念起源于十九世纪末至二十世纪初，由美国教育家约翰·杜威首先提出的“以儿童为中心”思想奠定了其理论基础。此后，心理学家卡尔·罗杰斯在其“以来访者为中心”理论的基础上，将这一理念进一步拓展至高等教育领域，并在《自由学习》中系统阐述了“学生中心”的教学模式[1]。1998年，联合国教科文组织在正式文件中将“以学生为中心”确立为全球教育改革的重要理念，标志着该思想的制度化进程[2]。该理念的核心在于强调学生在学习过程中的主体地位与自主性，倡导教师从传统的知识传授者转变为学习的引导者和合作伙伴。

然而，这一理念在高校教学实践中仍面临诸多挑战。一方面，许多教师仍停留于形式化的“学生中心”，另一方面学生们也难以实现真正的深度学习。正如有学者所指出的，“以学生为中心”是一种动态生成的理念，而非固定的教育口号[2]。若缺乏哲学层面的反思与教学层面的重构，这一理念容易流于表面化与符号化。

为了解决这一痛点和难点，本项目尝试以“问题导向学习”(Problem-Based Learning, PBL)作为方法探索可行路径。“问题导向学习”作为一种以问题为基础，以学生为中心的具体的教学方法，是实现“学生中心”的教学理念和目标的可行路径。这一教学方法最早由美国神经病理学家 Barrows 在 1969 年提出，并逐步在医学教育中推广。它以真实问题为导向，突出学生在学习过程中的主体地位，引导其通过自主探究、讨论与跨学科整合，将所学知识与现实情境紧密结合，提升学生分析和解决实际问题的能力，培养其沟通协调意识与合作精神。因此，PBL 目前已在多个学科的教学中得到有效的推广和应用。正是基于这一教育理念，本研究所开展的《外国文学》课程改革以“以学生为中心”为核心指导思想，并尝试以 PBL 为主要方法，探索《外国文学》教学的可行路径。

本课程改革以哈贝马斯的“交往行动理论”和皮亚杰的“建构主义学习理论”为主要理论支撑。哈贝马斯的“交往行动理论”强调理性在主体间的交往中得以实现[3]，根据这一理论，知识并非由教师单

方面传递，而是在互动中逐渐形成。课堂因而是一个“交往空间”，其中教师与学生通过对话、论辩与反思共同参与意义建构。皮亚杰的“建构主义学习理论”则从认知发展的角度出发，认为学习是学习者在与环境、经验及与他人交互中主动建构知识的过程，当主体在接收新信息时，“逻辑结构需要通过内部平衡、通过自我调节才能达到”^[4]。学习并非被动吸收外界信息，而是在同化与顺应的动态平衡中实现认知结构的重组。

上述理论框架为“以学生为中心”的教育理念提供了坚实支撑，也为本课程“以问题导向学习为核心路径的《外国文学》教学改革”奠定了方法论基础。这一改革不仅体现了教学理念的转变，更实现了教育哲学的更新——由“知识传递”转向“意义共建”。在问题驱动的学习过程中，学生通过跨文本、跨文化的比较阅读培养批判思维与自主探究能力，教师则在引导与对话中重塑教学关系与课堂结构，使课堂真正成为学生、教师与文本在问题中相遇、在理解中生成的“交往共同体”。

然而，在具体教学实践中，“以学生为中心”的理念在《外国文学》课程中仍面临落实层面的现实困难。一方面，《外国文学(二)》所涵盖的现代主义、存在主义等文学思潮理论密集、概念抽象，学生在理解诸如“非理性主义”“异化”“存在焦虑”等核心概念时，往往停留在概念记忆或结论接受层面，难以形成基于文本的分析能力；另一方面，受课时限制与教材体量影响，课堂教学容易回归以教师讲授为主的模式，学生的主体参与与问题意识难以充分激发。

现有研究普遍肯定问题导向学习(PBL)在促进学生主动学习与合作探究方面的价值，但在文史类课程中，相关研究多集中于理念阐释或个案经验总结，对“问题如何在文学史教学中生成、如何围绕文本持续推进、以及如何通过评价机制保障学习过程有效性”等具体教学路径的讨论仍相对不足。基于上述教学困境与研究空缺，本文以《外国文学(二)》课程为实践对象，尝试将问题导向学习系统引入文学史教学，通过重构问题链条、课堂组织方式与评价机制，探索“以学生为中心”理念在外国文学课程中的可操作路径。

2. 问题导向教学在外国文学课程中的适用性分析

在上述理论背景与研究问题的基础上，有必要回到具体课程情境，对《外国文学(二)》的教学现状进行分析，以明确问题导向教学改革的现实指向。《外国文学(二)》作为本科阶段外国文学课程体系中的核心课程，主要承担引导学生理解19世纪后期至20世纪中叶西方文学思潮与审美转型的重要任务，其内容涉及现实主义、现代主义、存在主义等理论密集型领域。然而，在实际教学运行中，课程目标、教学方式与学生学习状况之间仍存在一定张力，制约了“以学生为中心”理念的有效落实。

以下将从课程设置与教学实施两个层面，对《外国文学(二)》的教学现状进行分析，重点梳理教师教学与学生学习中所暴露出的结构性问题，以为后续问题导向教学模式的设计与实施提供经验依据。

2.1. 教师授课方面

在教学实践中，教师通常依照教材的时间顺序进行授课。尽管教材在选材与编排上在一定程度上突破了传统以文学流派为主线的线性叙述模式，避免了单一流派史观的局限，但在教学中仍然有许多难以克服的问题。本课程所选“马克思主义理论研究和建设工程”(简称“马工程”)重点教材《外国文学史》以马克思主义理论为指导，体系严谨、立场鲜明，在理论视野、文本阐释与历史脉络建构方面具有权威性与示范性，为课程教学提供了可靠、成熟且具有高度规范性的教学支撑。《外国文学(二)》课程所使用的教材《外国文学史(下)》^[5]含3大章30个专节，体量庞大，内容丰富，但这和本课程的课时设置之间存在难以调和的矛盾，全学期16次课的课时量难以容纳完整的教材内容，因此实际教学中只能有所取舍。

因此，尽管“马工程”教材《外国文学史(下)》具有“东西方融合”“历时性与共时性结合”“点面结合”“比较视野”等优点^[6]，在实际教学中并不能完整体现，而如果仅依靠部分教材内容对作家生平、

作品主题和思想背景作平面化介绍，可能忽视文学与哲学、社会历史、文化心理等多维度的交织关系，因此有必要在课程大纲之外做针对性的教学补充。与《外国文学(一)》大幅度的历史跨度相比，《外国文学(二)》的结构更加扁平化，横向的社会文化和理论的维度比纵向的时间脉络更加清晰，因此《外国文学(二)》的教学更需借重于文学理论、文化理论和哲学的理论资源。传统教学以文学史叙述为主要路径，对当代理论资源(如叙事学、后殖民主义、女性主义、精神分析理论等)的引介与运用相对不足，缺乏理论深度与跨学科视野。课堂仍以讲授为中心，学生参与度有限，主体性未能充分发挥。

2.2. 学生学习方面

在现有教学实践中，学生的学习目标多集中于课程考试或研究生入学考试，对文学文本的审美体验与理论思考相对薄弱。由于《外国文学(二)》课程内容广泛、阅读密度较高，学生在原典阅读、文本细读及学术性写作方面普遍存在困难。例如，“非理性主义”是20世纪现代主义的一个重要维度，但以往的课程中只有笼统的概念式呈现，没有对问题进行系统、深入的探讨，对“非理性主义”如何在作品和理论中呈现，理解不够。类似的问题在传统的教学模式中很难解决。在学习方式上，学生对教师讲授的依赖较强，缺乏自主探究、合作讨论的学习意识与能力。知识结构亦呈现碎片化特征，尚未形成系统的文学史知识框架与较成熟的理论化思维能力。

鉴于上述问题，《外国文学(二)》课程的教学改革具有显著的必要性与紧迫性。“马工程”重点教材《外国文学史》的主编和首席专家蒋成勇教授在相关采访中表达了对“翻转课堂”模式的肯定：“翻转课堂模式让学生可以通过互联网去使用优质教育资源，而不是单纯地依赖授课老师教授的方式获取知识，这对于外国文学教学，同样也是有帮助的。”“虽然难于完全取代传统教学模式，但是它们可以是传统教学模式的必要补充和辅助，因此值得我们尝试。”^[7]而翻转课堂本质上就是一种“学生为中心”的教学模式，它和PBL在教学理念上是一致的。

PBL目前已在多个学科的教学中得到广泛应用，取得了相当可观的成绩^[8]，在文史哲等传统学科中虽然进展有限，但也取得了一些有价值的教学研究成果。如北京师范大学王显芳等人探讨了PBL在高校“形势与政策”课中的应用，提出了一套较有成效的实践模式，同时也坦诚指出“在高校‘形势与政策’课中如何运用PBL并没有形成非常成熟的模式”^[9]，未来还有较大的探索空间。山西大学历史学教授郝平对“PBL模式在历史教学中对研究生问题意识的培养”进行了卓有成效的探索，研究认为“要在问题的解决过程进行体验和感悟，从而在这一过程中逐渐孕育、产生出新的、深层次的问题，这是一个循环往复，不断提升的过程”，“PBL模式在历史类研究生教学中的运用是完善传统教学模式重要而有益的尝试”^[10]。在“外国文学”教学研究中，喀什大学的张海燕教授对PBL提出了较有启发性的看法，认为问题的关键在于“问题设计”与“合作学习”，她以卡夫卡研究为例，“卡夫卡作品的教学，教材上的结论比较单一、明确，但这种单一、明确的结论显然无法合理解答《城堡》《审判》中人物自身行为的矛盾性及卡夫卡作品的复杂多义性。”^[11]而PBL有助于“加深学生更深入理解卡夫卡自身及其作品的矛盾复杂性，进而培养学生的创造性思维能力”^[11]。

然而，尽管学术界对PBL在文科教学中的推广已经形成了较为肯定和积极的看法，实践中仍困难重重。云南财经大学孙婷婷教授以《包法利夫人》为例对PBL教学法在外国文学文本细读层面的实践做了有意义的探索，并严肃地探讨了PBL在“外国文学”教学中存在的问题。她指出，“与最初运用PBL的医学类等课程相比，外国文学课程本身的实践性并不是很强”，其作用较为有限^[12]。“深入阅读文本实际上需要学生日常阅读的积累，当下的大学生课业繁重，专业课名目甚多，学生较多社会活动的需求，如果期末考核无硬性的阅读考察，仅仅靠这种方式难以达到全员阅读的效果。”^[12]因此，如何在“外国文学”教学中运用PBL教学仍然是一个有挑战但值得尝试的课题。

从目前已有的教学研究和实践来看，PBL 在“外国文学”教学中虽然取得了一些成绩，但程度和范围还非常有限。然而尽管外国文学课程的实践性不强，但外国文学本身所具有的广阔外延与多重文化指向，使其所涵盖的问题域极为广阔。因此，PBL 在《外国文学(二)》课程中仍具有较大的应用空间与现实价值。本研究旨在通过调整课程结构、整合教学资源与优化课堂形式，推动教学模式由知识传递型向探究生成型转变。改革的重点在于引导学生以问题意识为驱动，深入思考文学与文化、历史、哲学之间的内在关联。通过融入比较文学视野、引介学术前沿成果与跨媒介文本分析，强化学生的批判性思维与研究能力，从而实现《外国文学(二)》课程从“知识讲授”向“知识生成”的教学转型。

3. 问题导向教学模式下的课程结构与教学设计

本轮《外国文学(二)》课程改革以问题导向学习(PBL)为核心方法，其课程设计并非对具体教学活动的简单调整，而是围绕“问题如何生成、如何推进、以及如何被评价”这一逻辑链条进行系统构建。为保证教学改革的可操作性与可复制性，课程设计在整体上区分为三个层面：教学理念与目标层、课程结构与问题模块层，以及课堂实施与评价层。以下将依次展开说明。

3.1. 教学理念与课程目标的重构

本轮教学设计在 4 个教学班同步推进，以保证样本的充分性和成果的客观性。在问题导向教学理念的指导下，《外国文学(二)》课程的改革旨在通过精心设计问题情境，引导学生主动建构知识体系，提升文学理解与批判性思维能力。教师的教学设计与引导是这一教学模式顺利实施的关键。首先，任课教师需对课程整体架构进行系统性反思，确立明确的教学目标与内容规划。在教学内容上，本课程遵循“以历史为主线、以作家与作品为重点”的原则，在总体时间框架上涵盖十九后期至二十世纪中叶的重要文学时期：现实主义文学 - 自然主义文学 - 现代主义文学 - 存在主义文学 - 后现代文学，力求在宏观的文学史脉络中呈现各文学思潮之间的继承与断裂。教学中重点放在具有代表性的作家与作品分析上，弱化琐碎的知识点堆砌，以文本为中心促进学生的深度学习与自主探究。

其次，问题的设定是课堂改革的核心。问题导向教学强调学生在探究与解决问题的过程中主动建构意义，而非被动接受知识。在这一过程中，学生由“接受者”转变为“研究者”，在反思与讨论中生成新的理解与洞见。因此，对问题的筛选尤为关键。问题应兼具启发性与层次性，既符合学生现阶段的认知水平，又能激发其探究欲与学术兴趣，体现教师在研究性教学中的学术引导功能。

3.2. 文学史主线下的选题设计

本课程围绕文学史主线，设计了若干层次递进、主题多元的问题模块。模块涵盖文学史的宏观议题，同时兼顾文本内部的细读与理论探讨。论题分多人组和单人组，鼓励多人合作，但为了尊重少数学生的个人意愿，也设置了若干由个人独立完成的课题，具体论题设置如下：

- (1) “德雷福斯事件”的文学与文化影响，3~5 人
- (2) 《战争与和平》专题，3~5 人
- (3) 《乞力马扎罗的雪》中的死亡意象解读，1 人
- (4) 海明威作品中的死亡书写及美学意义，3~5 人
- (5) 劳伦斯创作及相关社会问题拓展，3~5 人
- (6) 劳伦斯的《虹》作品解读及问题分析，1 人
- (7) 女性解放问题的跨文本讨论，3~5 人
- (8) 现代主义文学的文化背景分析 3~5 人

- (9) 对“非理性主义”的理解和批评，1人(多组)
- (10) 卡夫卡《变形记》细读与分析，1人
- (11) 卡夫卡与存在主义哲学的比较，3~5人
- (12) 现代主义文学的异化问题探讨，3~5人

纵向遵循文学史时间线(时间轴)，横向涵盖文本、文化、哲学、社会四个维度(问题域)，覆盖现实主义、现代主义到存在主义的多条知识线索，既联系历史语境，也切入文学内部的母题、话语与形式问题，使学生在多向度的文本材料中形成问题意识与分析路径。在教学安排上，进一步压缩教师主讲课时，增加学生讨论和汇报时间，每个小组安排约15~20分钟的汇报(超出20分钟或未达15分钟都将影响最终成绩，以控制信息密度和汇报篇幅)，每场汇报结束后由教师即时对课题内容做出点评，在时间允许情况下，学生对教师提出的问题适当回应。这样，就把课堂的主导权以小组汇报的形式部分地交给学生，激发学生探讨问题的积极性，活跃课堂氛围。在教师主讲的环节，教师通过提供阅读清单、理论导读和文献检索指南，为学生搭建“脚手架”，而在模块教学过程中又通过问题设置、方向引导、小组讨论、小组报告和课堂展示等形式，促使学生在多维度的互动中实现知识内化与拓展。问题设计的层次性使学生既能从宏观的文学史角度理解文学变迁，又能在微观文本层面进行深度分析，从而实现研究性教学中“以问题为核心、以探究为路径、以思辨为目标”的整体教学理念。

3.3. 课堂实施流程与过程性评价机制

在评价方式上，本课程采用结果性评价与过程性评价相结合的综合考核机制，其中过程性评价约占总成绩的60%，结果性评价约占40%。结果性评价主要依据小组阶段性与最终汇报成果的整体质量进行评定，重点考察问题理解的准确性、理论与文本分析的深度以及论证结构的完整性。过程性评价则聚焦学生在学习过程中的实际参与情况，包括文献查阅与文本研读的充分程度、课堂讨论中的发言质量、小组任务的承担情况及学习反思记录等。同时，引入结构化的小组互评机制，小组互评成绩约占过程性评价的1/3，要求学生在固定总分内对组内成员进行差异化评分，并附简要文字说明，以避免平均化给分。教师通过课堂巡组、汇报过程观察及互评结果的交叉核验，对参与度明显不足的个体进行成绩调整或布置补充性个人任务，从而在保障合作学习有效性的同时，有效干预“搭便车”现象，确保评价体系的公平性与可操作性。

4. 问题导向教学的课堂实施过程

从整体实施效果来看，学生在研究性学习能力上呈现明显提升。通过分组合作完成复杂议题的探讨，学生能够更熟练地检索学术资料，对不同来源的信息进行筛选、比对与整合，并尝试在课堂展示中构建相对完整的论证框架。

具体来说，讨论“‘德雷福斯事件’的文化与文学影响”的小组对德雷福斯案的文化背景和文学生态进行了全景式的展示，对欧洲种族主义和民族主义相关知识点较为清晰的梳理和整合。《战争与和平》专题小组从宏大叙事中提炼切入点，围绕托尔斯泰的历史观、人物成长与战争描写等问题展开分析，并较好地结合文本细读与相关研究资料，体现出较好的信息整合能力、文本理解力和团队合作意识。讨论“海明威的死亡美学”与“《乞力马扎罗的雪》的死亡意象”的小组能将文本细读与作家生平、时代语境结合，并结合文本对海明威的冰山理论、硬汉性格等文学关键词做了深入而具体的解读；探讨“女性解放”的小组能够较好地在多部作品中提炼主题搭建框架，并能够主动运用性别研究和文化研究的理论工具，体现了较好的学术素养；而分析“现代主义文学的异化问题探讨”与“卡夫卡与存在主义哲学的比较”的小组则能在跨文本阅读和分析上做了较有成效的尝试。这显示课程中的问题驱动式小组任务有

效地促成了学生研究能力结构的扩展。

在课堂参与度方面，学生的主动性与表达意愿明显增强。各组在准备过程中需要分工、讨论和校订观点，从而形成共享责任的学习结构。这种合作机制使得学生在课堂上更愿意提出问题、回应其他观点或补充证据，课堂的互动密度与讨论质量相比传统讲授模式有显著提升，学生对课后作业的参与度也有显著改善。此外，小组协作推动了学生的合作意识与沟通能力的提高。由于讨论主题难度涵盖从文本细读(如“卡夫卡《变形记》细读与分析”)到宏大理论问题(如“对‘非理性主义’的理解和批评”“现代主义文学的文化背景分析”)，学生在合作中必须协调不同的知识储备与表达方式，使小组成员能在各自的优势上形成互补。

本轮教学实践中，有一部分学生选择独立完成选题，该部分选题也经过严格筛选，限定方向，可分为以下三类：一是，部分文本解读类选题是对其它综合性问题的细分，如“《乞力马扎罗的雪》中的死亡意象解读”是对专题“海明威作品中的死亡书写及美学意义”的细分，“劳伦斯的《虹》作品解读及问题分析”是对专题“劳伦斯创作及相关社会问题拓展”的细分；二是，部分选题与其他选题具有横向关联，如“卡夫卡《变形记》细读与分析”与选题“卡夫卡与存在主义哲学的比较”“现代主义文学的异化问题探讨”均存在横向关联；三是，部分选题采取多人汇报分时段开展，如“对‘非理性主义’的理解和批评”，一方面，“多人参与”可以在不同成果间形成对照，另一方面，“非理性主义”对20世纪现代主义文学具有概括性，与其他现代主义文学相关选题紧密关联，因此能够形成较强的互动。以“对‘非理性主义’的理解和批评”为例，甲同学系统介绍了弗洛伊德“精神分析学说”与“非理性主义”思潮的关联，并对《梦的解析》一书做了较为清晰的梳理和解读；乙同学侧重于对“非理性主义”哲学背景介绍，并向同学们抛出“对西方人而言，理性的诱惑更大，还是宗教的诱惑更大”的问题，课堂氛围活跃；丙同学则主要分享对《非理性的人》一书的读书心得，对存在主义哲学发表个人见解。丁同学选取英国作家乔治·奥威尔的作品，对反乌托邦文学从非理性主义视角做了富有个性化的解读。上述问题，由于个别解读存在学术争议，因此针对每场汇报，教师都尝试从马克思主义理论的视角对其做出一定的回应、纠正和批评，对学生的价值观施以适当的引导，坚持了“马工程”《外国文学》的核心价值观。本轮教学实践表明，多组围绕相似或相关议题展开，有助于更高层次的比较与对话，让学生能够从多角度、多维度理解外国文学和文化的相关问题。

总体而言，本课程的研究性学习设计达成了预期的教学目标：促进学生的问题意识形成，提高文本解读深度，增强协作能力，提升课堂参与度，让学生在文学史的广阔背景与具体文本之间建立起更具批判性的联系。后续改进可进一步加强资料来源的规范性训练、引导学生在展示环节中更清晰地区分事实与观点，并在课程末端加入基于所讨论议题的综合写作任务，使研究性学习的成果更系统地沉淀。

5. 教学反馈分析：学生学习体验与自我效能感的问卷结果

为更系统地了解问题导向教学改革在《外国文学(二)》课程中的实施效果，本研究在教学实践结束后辅以问卷调查的方式，对学生的学习体验与主观感受进行量化反馈。问卷主要围绕课程满意度、学习参与感以及学习自我效能感等维度展开，旨在从学生视角补充课堂观察与教学反思所得的结论。

问卷设计采用李克特五点量表形式，相关题项根据课程教学目标与课堂活动特征设置，重点考察学生对课程内容理解、学习兴趣、自主学习信心、文本细读能力及理论理解能力变化的自我评估情况。需要说明的是，本问卷主要用于呈现教学改革实施后的总体趋势与学生反馈特征，属于教学实践研究中的描述性工具，而非心理测量意义上的因果检验或能力测评，其结果更多用于支持对教学效果的分析与反思。

从学生反馈来看，本次《外国文学(二)》课程教学改革整体效果较为明显。多数学生认为课程内容对自身学习具有实际帮助，能够理解并掌握主要知识要点，同时感受到学习能力和学习信心的提升。这表

明，以问题导向为核心、结合文学史框架与文本细读的教学方式，并未削弱知识传授的系统性，反而有助于学生在理解层面形成较为稳定的知识结构。

在学习方式层面，学生普遍认为课程任务提升了学习兴趣，并促使其更加主动地参与学习过程。与以往以教师讲授为主的课堂相比，问题导向式教学更容易引导学生围绕具体问题查阅资料、阅读原典并展开讨论。一部分学生在小组合作中通过交流澄清了原有理解，也获得了新的观点；选择个人项目的学生则更容易形成相对深入和完整的思考路径。这说明，不同学习形式在问题导向教学框架下均具有一定的积极作用。

从能力培养角度看，学生对自身文本细读能力和理论理解能力的提升给予了较高评价。课程中引入的文学史与理论资源，帮助学生在具体文本分析中理解现实主义、现代主义等概念，而不是停留在抽象记忆层面。同时，对学术规范的明确要求，也在一定程度上增强了学生的资料检索与引用意识，使文学学习与基本学术训练相结合。

在肯定教学成效的同时，也需要看到教学实践中仍然存在的不足。部分学生在面对开放性问题时仍表现出不适应，尤其是在问题意识的形成和自主探究的持续性方面，仍需要教师提供更明确的引导。此外，小组合作虽然整体效果较好，但个别学生参与度不均的问题依然存在，如何在合作学习中兼顾过程评价与个体责任，仍有进一步改进空间。

总体而言，调查结果显示，问题导向式教学在激发学生主动性、改善学习体验以及促进文学理解方面具有积极意义，但其效果也依赖于问题设计、课堂引导和评价方式的不断调整。相关经验更多体现为一种实践中的探索路径，而非固定模式，这也构成了后续教学反思与持续改进的重要基础。

需要指出的是，上述问卷结果主要反映了学生对问题导向教学改革的整体体验与主观感受，其所呈现的是教学效果的总体趋势，而非对具体成因的解释。不同维度反馈背后的教学机制、课堂运行中的实际困难及其改进空间，有必要结合具体教学情境与实践经验进一步分析。相关问题将在下一节的教学反思中加以讨论。

6. 教学反思与改进方向：基于教学反馈的实践分析

基于前一节问卷反馈所呈现的整体趋势，可以看出问题导向教学改革在激发学生学习参与、改善学习体验方面取得了较为积极的效果。然而，量化数据难以呈现课堂运行中的复杂情形，也无法充分解释不同学生、小组在学习深度与成果质量上的差异。因此，有必要结合具体教学过程，对教学实践中显现的问题与不足进行反思性分析，以进一步理解教学反馈背后的成因，并为后续改进提供依据。

6.1. 问题域把握能力的差异

从问卷反馈来看，多数学生认为问题导向任务有助于拓展视野，但不同小组成果之间仍呈现出明显的深度差异。课堂实践表明，这种差异首先体现在学生对问题域的把握能力上。例如有两组学生选择“德雷福斯事件的文化与文学影响”课题，其中一组能够从历史、文化与文学三方面展开分析，形成较为完整的框架；另一组则停留在事件始末的再叙述，未能进入文学性、思想性层面的探讨。这说明学生在面对宏观议题时，对“问题域”的把握能力仍参差不齐，需要更明确的分析路径指引。

6.2. 小组协作机制中的整合困境

问卷结果显示，学生普遍认可小组合作形式对学习参与度的促进作用，但在具体成果层面，小组协作并未必然转化为更高质量的分析。多人小组在结构整合方面的不足较为突出。“《战争与和平》专题”虽能呈现托尔斯泰的创作观，但对作品的思想与时代背景未做深入分析，未能达到课程预期；“劳伦斯专题”亦出现同样的问题。相比之下，《乞力马扎罗的雪》与《虹》等个人报告反而更集中、更具深度，

说明小组协作在部分课题实践中会稀释问题聚焦度，未来需强化小组内部的任务分工与论证整合机制。

6.3. 理论吸收差异与文本分析深度不足的关联

在学习能力提升的自我评价之外，问卷难以呈现学生在理论运用层面的实际差异，而这一差异在具体课题实践中尤为明显。学生对现代文学与文化理论的吸收程度差异也直接影响报告质量。例如“女性解放问题的跨文本讨论”两个小组均表现突出，选材明确，分析深入，与学生的理论自觉及性别经验密切相关；相对地，“现代主义文学的文化背景分析”因题目过大，导致学生多依赖教材叙述，缺乏创新性。类似情况也出现在“现代主义的异化问题”中，文本选取单薄，分析深度不足。

在涉及理论与文学比较的专题中，“理论化倾向”与“文本分析能力”之间的落差这一问题表现得尤为集中，卡夫卡相关主题即为典型例证。选题“卡夫卡《变形记》细读与分析”易受旧教材影响，不少学生仍停留于“异化主题”的固定框架；“卡夫卡与存在主义哲学比较”出现概念罗列、缺乏文本依据的问题，四个教学班中仅有组达到课程预期。这说明在涉及哲学与文学比较时，学生尚缺乏将理论转化为分析工具的能力，需要教师在前期提供更有针对性的范例与方法引导。

6.4. 教学反思小结与改进方向

总体而言，本课程改革在“以学生为中心”的理念落实与研究性学习的实践上取得了可观的阶段性成果，但也暴露出若干问题，例如：宏大题目易导致谈论的空泛化，小组协作有时会削弱论证深度，对文本细读与跨理论分析的训练仍需加强。未来的教学将进一步强化：概念预备、文本方法、选题聚焦、组内分工与成果整合等多个环节，以提升研究性学习的质量与学术表达的成熟度。教学改革从来不是一次性的制度设计，而是不断在实践中检验、调整与深化的动态过程。如何在保持课堂活力的同时提升理论深度，在尊重学生主体性的同时加强学术规范，仍是下一阶段《外国文学》教学改革需要持续思考的问题。

基金项目

浙江师范大学行知学院 2024 年度院级一般教学改革项目“问题导向的《外国文学》教学改革探索与实践”(ZC303624034)。

参考文献

- [1] 卡尔·罗杰斯, 杰罗姆·弗赖伯格. 自由学习[M]. 王烨晖, 译. 北京: 人民邮电出版社, 2015.
- [2] 刘振天, 吴秋怡.“‘以’学生为中心”抑或“学生为中心”: 一个本体论的新认知[J]. 教育发展研究, 2023(9): 1-9.
- [3] 尤尔根·哈贝马斯. 现代性的哲学话语[M]. 曹卫东, 译. 南京: 译林出版社, 2004: 352.
- [4] 皮亚杰. 皮亚杰教育论著选[M]. 卢濬, 译. 北京: 人民教育出版社, 2016: 27.
- [5] 《外国文学史》编写组, 编. 外国文学史·下册[M]. 第 2 版. 北京: 高等教育出版社, 2018.
- [6] 董旭, 苏晖.“教”“研”相长的多维之路: 从文学伦理学批评到外国文学教学与研究——苏晖教授访谈录[J]. 广东外语外贸大学学报, 2023(1): 31-32.
- [7] 张叉, 蒋承勇. 外国文学教材编写与教学信息化建设——蒋承勇教授访谈录[J]. 外国语文研究, 2018(5): 1-7.
- [8] 文艳平, 秦国杰. PBL 的理论与实践[M]. 北京: 中国科学技术出版社, 2007: 46.
- [9] 王显芳, 郭智芳, 姚兰芳. 高校“形势与政策”课应用 PBL 教学法的实践与探索[J]. 思想教育研究, 2016(2): 75.
- [10] 郝平. PBL 模式在历史教学中对研究生“问题意识”的培养[J]. 研究生教育研究, 2019(1): 63.
- [11] 张海燕. 高校外国文学“金课”的新文科创新探索[J]. 中国多媒体与网络教学学报(上旬刊), 2023(2): 52-53.
- [12] 孙婷婷. 运用 PBL 教学法进行外国文学文本细读的实践探索——以《包法利夫人》为例[J]. 宁波教育学院学报, 2018, 20(4): 1-4.

《外国文学(二)》教学改革调查问卷

第 1 题 课程整体内容对我的学习有帮助。 [量表题]

本题平均分：4.71

选项	小计	比例
很不符合	1	0.79%
不符合	0	0%
一般	4	3.15%
符合	25	19.69%
很符合	97	76.38%
本题有效填写人次	127	

第 2 题 我在本课程中能够理解并掌握大部分知识要点。 [量表题]

本题平均分：4.66

选项	小计	比例
很不符合	0	0%
不符合	1	0.79%
一般	4	3.15%
符合	32	25.2%
很符合	90	70.87%
本题有效填写人次	127	

第 3 题 课程任务提升了我的学习兴趣。 [量表题]

本题平均分：4.66

选项	小计	比例
很不符合	0	0%
不符合	0	0%
一般	5	3.94%
符合	33	25.98%
很符合	89	70.08%
本题有效填写人次	127	

第 4 题 我更有信心在课后独立完成相关学习任务或作业。 [量表题]

本题平均分：4.53

选项	小计	比例
很不符合	0	0%
不符合	0	0%
一般	13	10.24%
符合	34	26.77%
很符合	80	62.99%
本题有效填写人次	127	

第 5 题 与课程开始前相比，我感觉自己在该领域的学习能力有所提高。 [量表题]

本题平均分：4.69

选项	小计	比例
很不符合	0	0%
不符合	2	1.57%
一般	1	0.79%
符合	32	25.2%
很符合	92	72.44%
本题有效填写人次	127	

第 6 题 请选择您在此次问题导向式教学项目中的学习形式 [单选题]

选项	小计	比例
我是单人小组/个人项目模式	31	24.41%
我是多人小组合作模式	96	75.59%
本题有效填写人次	127	

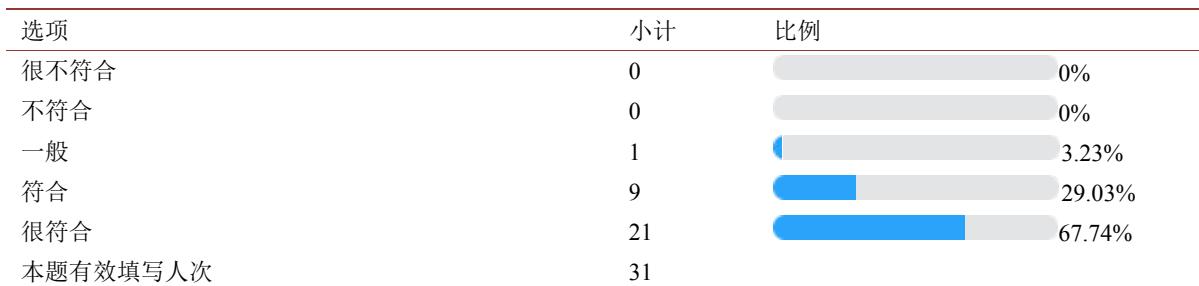
第 7 题 独立探究的项目形式能够让我更深入地理解课程主题。 [量表题]

本题平均分：4.65

选项	小计	比例
很不符合	0	0%
不符合	1	3.23%
一般	1	3.23%
符合	6	19.35%
很符合	23	74.19%
本题有效填写人次	31	

第 8 题 个人项目促使我主动查阅原典、理论资料或学术文章。 [量表题]

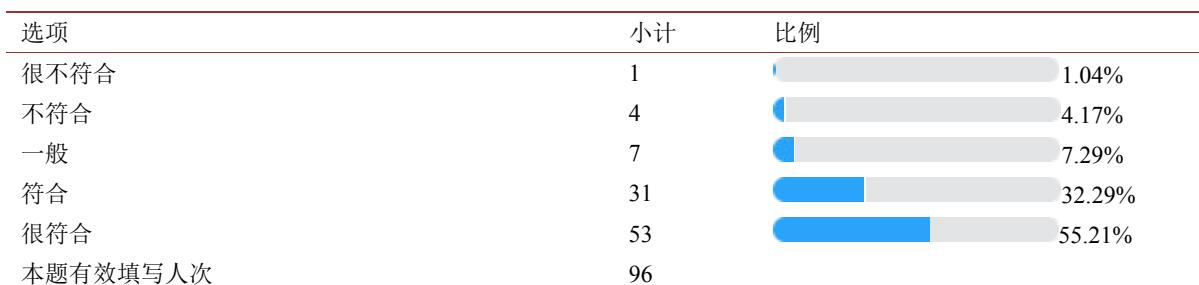
本题平均分：4.65



第 9 题 小组合作与讨论的过程有助于我澄清理解并获得新的观点。

[量表题]

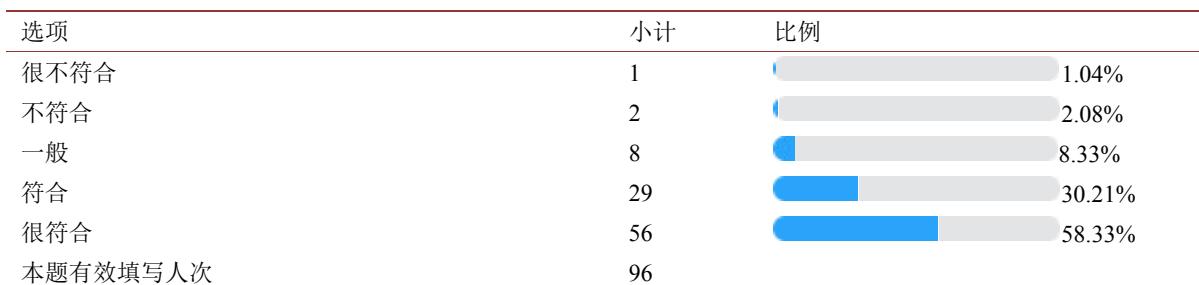
本题平均分：4.36



第 10 题 小组讨论中的问题设置激发了我进一步查阅资料或查找原典的意愿。

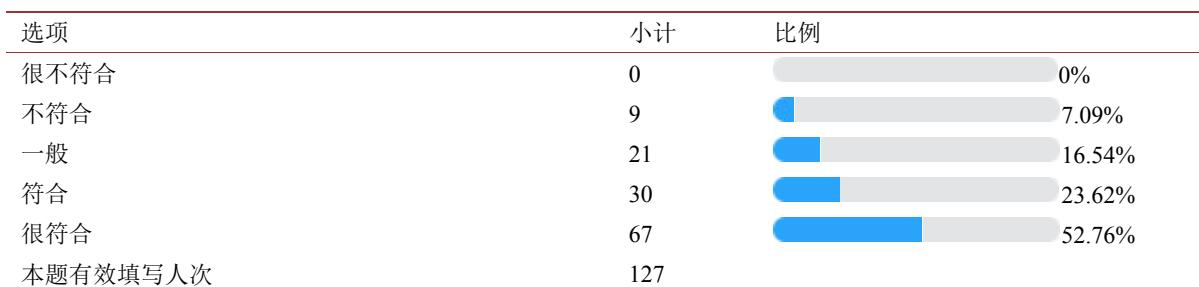
[量表题]

本题平均分：4.43

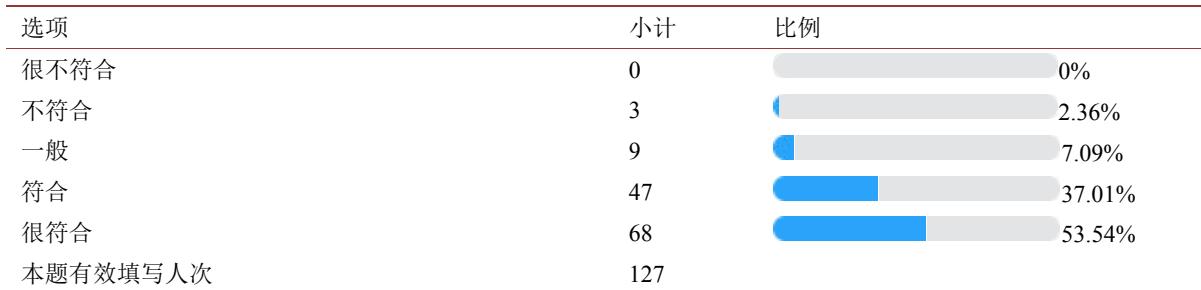


第 11 题 与以往课程相比，我更倾向于主动发现问题并尝试解决(而不是等待讲授)。 [量表题]

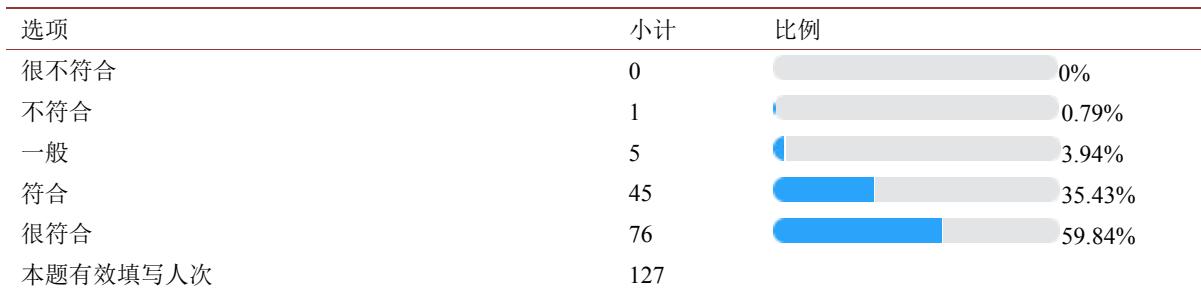
本题平均分：4.22



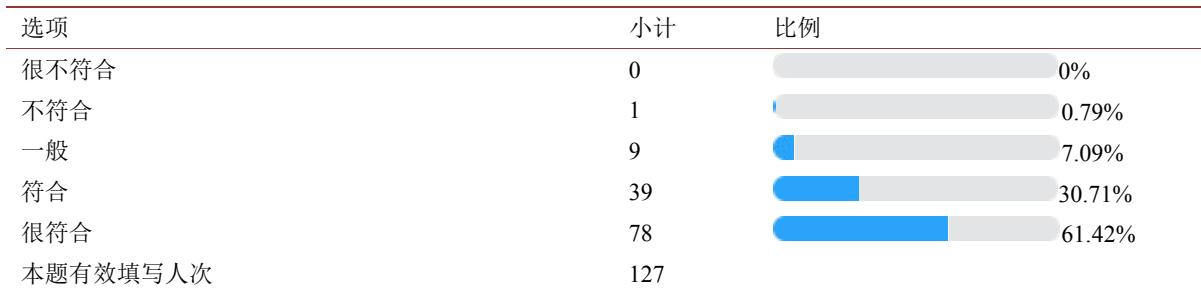
第 12 题 我对文本的细读能力(如理解结构、主题、叙事策略等)有明显提升。 [量表题]
本题平均分：4.42



第 13 题 课程引入的理论资源(如现代主义、现实主义等)帮助我更系统地理解文学史脉络。 [量表题]
本题平均分：4.54



第 14 题 课程对学术规范(引用、资料检索方式等)的要求提升了我的规范意识。 [量表题]
本题平均分：4.53



第 15 题 综合而言，我愿意向其他同学推荐这门课程的学习。 [量表题]
本题平均分：4.81

