

“方法论驱动型”课堂何以可能？

——基于设计思维的教学改革行动研究

姚 瑶 印田彬

广东理工学院 经济管理学院 广东 肇庆 526070

【摘要】：本文针对高校创新创业教育“知易行难”的困境，以设计思维为内核，通过行动研究构建了“方法论驱动型”课堂教学范式。研究表明，该范式依赖于结构化工具链、迭代式流程、赋能型评价与共创型师生关系四要素的系统整合，共同构成支持高阶思维与元能力发展的学习生态系统，为教学范式从知识传授向能力建构的转型提供了理论模型与实践路径。

【关键词】：方法论驱动型课堂；设计思维；教学改革；行动研究；评价体系

DOI:10.12417/2705-1358.26.05.068

1 理论视角：设计思维与“方法论驱动型”课堂

1.1 设计思维：从专业方法论到教育基模

设计思维源于设计领域，其本质是一套通过迭代循环解决复杂问题的方法论。西蒙将其界定为创造“人为事物”的科学，核心在于“行动导向的认知”，强调真知产生于“制作—测试—反思”的循环实践之中。当设计思维进入教育领域，角色便从专业工具转化为一种支持深度学习与高阶思维发展的教学论基础。它的教育价值体现在三个方面：在认知层面，它将内隐的创新思维过程外显化、结构化，为学生提供了清晰的“思维支架”；在实践层面，它确立了“建构—反思—迭代”的非线性学习路径，推动学习从知识接收转向意义创造；在文化层面，它所倡导的跨学科协作、用户同理心以及对失败的包容，有助于培育开放、信任的学习共同体文化。因此，设计思维为当前教育面临的复杂挑战，提供了一种强有力的方法论基模。

1.2 “方法论驱动型”课堂：一个整合性的理论框架

基于上述理解，本研究将设计思维这一结构化方法体系置于课程设计的中心，以其作为统摄教学变革的核心动力。在这一框架下，教学目标、教学内容、教学流程、评价方式以及师生角色将被系统性重新设计，塑造成一种整合性的新型教学形态。该形态与“知识传授型”的传统教学中仅碎片化融入若干创新工具的做法有本质区别，它强调将方法论视为统整全部教学要素的“基础性操作系统”，集中反映于知识观念、核心目

标、学习过程、主体角色及评价机制等基本维度。在这一范式下，方法论能够为学生在社会性互动与实践情境中主动建构能力提供有序支持。相应地，教师的工作重点也发生了根本转移——从以往侧重于“讲授既定内容”，转变为致力于“构建促进方法论内化、支持能力生成的学习环境与全过程”。

2 研究设计

行动研究遵循“计划—行动—观察—反思”的螺旋循环，由实践者在真实情境中发起，改进实践并生成在地化知识。螺旋循环的迭代性与设计思维本身的“原型—测试”循环高度同构，使研究方法与研究对象相统一，能有效回应教学改革中复杂、动态的实践问题。

2.1 研究情境、参与者与数据收集

研究在广东理工学院经济管理学院展开，以《大学生创新创业与就业指导》与《消费心理学》两门本科课程为实践场域。两门课程均面向大学二年级学生，他们已具备一定的专业基础，但普遍表现出创新思维固化、解决真实商业问题能力薄弱的特点。研究团队由一名主讲教师（即研究者）与三名合作教师组成，他们均具有课程教学经验并对教学改革有浓厚兴趣。研究对象为上述课程的两个自然教学班，共计 98 名学生。

2.2 数据收集方法与工具

数据收集采用三角互证策略，融合多种质性方法：1) 教

作者简介：第一作者：姚瑶（1993—），女，汉族，广东肇庆人，广东理工学院，讲师/专任教师，硕士研究生，研究方向：教学改革与创新设计。

通讯作者：印田彬（1991—），女，汉族，重庆万州人，广东理工学院，讲师/专任教师，硕士研究生，研究方向：公共管理与组织管理。

基金项目：1. 广东理工学院高等教育教学改革项目：设计思维驱动的课程教学新范式构建与实践（项目编号：JXGG2025077，主持人：姚瑶）。

2. 广东理工学院高等教育教学改革项目：SGS 技术赋能宏观经济学课程形成性考核的教学创新实践研究（项目编号：JXGG2025071，主持人：印田彬）。

学反思日志：研究团队持续撰写协同反思日志，即时记录教学设计、课堂关键事件及初步反思；2）深度访谈：在两轮行动循环后，有目的地对24名不同表现层次的学生进行半结构化访谈；3）学生过程性作品：系统收集各阶段产出，如同理心地图、用户旅程图、原型及迭代记录；4）课堂观察与录像：对关键研讨与汇报环节进行非参与式观察与录像。

3 实践旅程：两轮行动循环的叙事与反思

3.1 第一轮循环：初步探索与核心障碍识别（2024年9月-2025年1月）

（1）目标：将设计思维作为“插件”融入现有课程，测试其可行性并识别关键问题。

（2）关键行动：选取“同理心地图”、“用户画像”等工具在课堂中作为离散练习使用；在课程中期引入一个简化的双钻流程框架，组织为期四周的“校园服务优化”微型项目

（3）核心发现：学生欢迎具体工具，认为其有助于结构化思考。但项目推进中暴露出更深层障碍：1）工具与流程脱节，各阶段产出孤立，未能形成连贯的问题解决逻辑；2）师生角色惯性强大，教师仍主导方向，学生则等待“正确答案”，探索过程形式化；3）原有的终结性评价无法捕捉过程努力，学生依旧聚焦于最终成果的包装。

3.2 第二轮循环：系统重构与范式生成（2025年3月-2025年12月）

（1）目标：构建一个以设计思维为核心、要素自治的课程教学系统。

（2）关键行动：实施三位一体改革：1）工具系统化：自主研发“创新创业学习画布”，将双钻模型各阶段核心工具整合于一张可视化导航图中；2）评价过程化：设计“五维能力雷达图”，在项目关键节点开展自评、互评与师评；3）角色显性化：编制《流程引导手册》，明确教师在各阶段的引导话术与支持行为。

（3）核心发现：系统化设计产生了协同效应。“学习画布”作为统一的认知与过程支架，显著降低了学生的过程混乱感。评价体系的变革成为关键杠杆，“能力雷达图”迫使师生将焦点从最终成果转向思维发展与迭代过程。教师通过雷达图数据能够诊断小组在特定维度（如“迭代优化”）上的困难，并提供精准辅导，使师生关系从“评判-被评判”转向“教练-学徒”。

4 研究发现：“方法论驱动型”课堂的构建要素与运作逻辑

基于两轮行动研究的迭代构建与反思，本研究提炼出“方

法论驱动型”课堂的核心运作模型。该模型并非四个独立要素的简单叠加，而是一个以设计思维方法论为内核，由结构化工具链、迭代式教学流程、赋能型评价体系与共创型师生关系构成的动态耦合系统。各要素相互依存、彼此强化，共同支撑高阶思维与“元能力”的生成。

4.1 核心构建要素及其系统耦合关系

（1）结构化工具链：思维外化与协同的共享界面

以“学习画布”为代表的工具链，其根本价值在于将抽象方法论转化为可操作、可协作的实体媒介。它同时承担三种关键功能：作为认知脚手架降低复杂思维的负荷；作为过程导航仪明确项目行动的阶段与路径；作为边界对象为师生提供精准对话与意义协商的共享界面。它是方法论得以“落地”的物质基础。

（2）迭代式教学流程：符合创新规律的认知节律

双钻模型等非线性流程，通过结构化地嵌入“发散-收敛”的思维律动与“假设-验证”的科学循环，为学生提供了符合真实创新规律的认知节奏^[3]。这一流程合法化了“失败”与“迭代”的教育价值，将学习目标从追求一次性正确，转向在动态反馈中持续优化解决方案，是实现能力建构的时序框架。

（3）赋能型评价体系：嵌入学习过程的调节中枢

“能力雷达图”等过程性评价工具，实现了评价功能的根本转向。从终结性的评判（Assessment of Learning）转向形成性的赋能（Assessment for Learning）。它作为元认知工具促进学生自我监控与调节；同时作为教学诊断系统，为教师提供精准干预的依据。评价由此深度嵌入学习过程，并驱动其持续改进。

4.2 系统运作逻辑与理论意涵

四大要素构成一个具有内在一致性的生态系统，运作逻辑遵循“设计思维”的行动哲学。教师作为“学习生态设计师”，首先搭建起“迭代式流程”与“结构化工具链”这一时空骨架。在此基础上，“赋能型评价体系”作为系统的调节中枢，持续收集学习过程数据并提供反馈，动态调整“教”与“学”的行为。而贯穿始终的“共创型师生关系”，则为整个系统的顺畅、有效运行提供了社会情感动力与文化润滑剂。在这一系统中，学生并非孤立地学习某个工具或步骤，而是在一个支持性、反馈性、社会性的完整环境中，经历完整的项目实践。外部的方法论（设计思维）通过这一系统化环境的支持，得以被学生逐步内化，最终转化为应对复杂问题的高阶思维习惯与可迁移的“元能力”。

5 结论

本研究通过行动研究,系统探索并构建了以设计思维为引擎的“方法论驱动型”课堂教学范式,以回应高校创新创业教育中长期存在的“知易行难”困境。研究发现与贡献主要体现在以下三个方面。

首先,在理论层面,本研究超越了将设计思维视为孤立工具或教学活动的普遍视角,提出了一个整合性的“方法论驱动型”课堂构建模型。该模型阐明了从“知识传授”到“能力建构”的范式转型,并非依赖单一要素的变革,而需要通过结构化工具链、迭代式教学流程、赋能型评价体系与共创型师生关系这四个核心要素的系统性设计与协同运作来实现。这一“四维一体”模型为理解教学范式的深层变革提供了清晰的理论透镜与分析框架,丰富了关于创新能力培养机制与教学论创新的学术对话。

其次,在实践层面,本研究提供了一份经过实证检验、可供迁移的课程改革蓝图。研究证实,以“学习画布”为代表的整合性工具是将方法论外显化、操作化的关键载体;遵循双钻模型的迭代流程为学生提供了符合创新认知规律的实践节律;以“能力雷达图”为核心的过程性评价体系,成功将评价功能

从“评判”转向“促进学习”;而所有这些要素的有效运行,根本上依赖于师生关系向“设计教练”与“认知学徒”的协同共创模式转型。这些具体的设计原则与实践工具,为一线教育工作者在同类课程中开展深层次教学创新提供了直接参照。

此外,本研究存在一定的局限性。作为一项基于特定应用型本科商科课程的质性行动研究,其发现虽具有深度的解释力与启示性,但在不同学科背景、院校类型与学生群体中的普适性有待进一步验证。此外,对于该范式下学生能力发展的长期效应,以及支撑此类系统性变革所需的制度与文化条件,本研究尚未能深入探讨。

展望未来,后续研究可在两个方向推进:一是开展跨学科、跨院校的对比案例研究,以检验并完善“方法论驱动型”课堂模型的适应性与弹性变式;二是探索与人工智能等新兴技术融合的数字化过程性评价工具,以实现更高效、精准的能力发展追踪与个性化反馈。本研究的核心启示在于,在充满复杂性与不确定性的时代,教育的根本任务之一是赋能学生应对未知挑战的“元能力”。这要求教育者从对“知识内容”的单一聚焦,转向对“思维方法与学习系统”的精心设计。“方法论驱动型”课堂正是迈向这一方向的一次具体实践,它指向了一条让教育真正成为学生创变未来之内生力量的革新路径。

参考文献:

- [1] Brown,T.(2008).Design thinking.Harvard Business Review,86(6),84-92.
- [2] 张义,钟志贤.(2023).国内外教育领域的设计思维探析:现状描摹与共识萃取.豫章师范学院学报,38(2),116-122.
- [3] SIMON H A.The sciences of the artificial[M].Cambridge:MIT Press,1969.
- [4] DORST K.The core of ‘design thinking’ and its application[J].Design Studies,2011,32(6):521-532.
- [5] RAZZOUK R,SHUTE V.What is design thinking and why is it important?[J].Review of Educational Research,2012,82(3):330-348.
- [6] LAVE J,WENGER E.Situated learning:Legitimate peripheral participation[M].Cambridge:Cambridge University Press,1991.
- [7] Kemmis,S.,McTaggart,R.,&Nixon,R.(2014).The action research planner:Doing critical participatory action research.Springer.
- [8] 陈向明.(2020).从“实践性知识”到“实践智慧”——对教师知识构成的新思考.教育研究,41(1),150-158.
- [9] Hattie,J.,&Yates,G.C.R.(2014).Visible learning and the science of how we learn.Routledge.
- [10] 蔡雅虹.(2025).基于设计思维的大学生就业指导课程教学研究.中国电子商情,(上),85-87.