

“大班授课、小班研讨”教学模式效果研究^{*}

朱 红 马莉萍 熊 煜

摘 要:以北京大学实施“大班授课、小班研讨”教学模式作为调查对象,采用问卷调查、深度访谈和课堂观察相结合的方法,对该教学模式的实施效果进行了评估。研究发现:小班研讨课可归纳为“汇报班”“讨论班”“提高班”“补习班”四种模式;小班研讨成为大班授课内容的有益补充;促进教学方式由教师讲授型转向师生互动型,提高了学生的学习参与度;学生对大小班结合教学满意度较高。同时,该教学模式也存在教师角色定位、教学内容选择、学生平等参与、学生评价较难等问题。因此,应明确课程目标,重新诠释教师角色和素质,提供学业辅导支持。

关键词:大班授课;小班研讨;教学模式;班级规模;效果评估

17世纪夸美纽斯(Comenius Johann Amos)在《大教学论》中阐述了班级授课的理念^[1]。随着时代的发展,班级授课制的问题也逐渐显现,如教师不能很好地因材施教,不利于学生个性全面发展,不利于创新精神和实践能力的培养等^[2]。顾明远在《教育大词典》中也指出了班级授课的缺陷:“传统班级教学的缺陷主要是难以适应学生的个别差异以及发展学生的个性与独创性。”^[3]在过去曾发挥过巨大作用的传统班级教学制已逐渐难以适应当代教学的需要,课堂教学改革的呼声渐高,其中一个重要的改革方向就是设立更加个性化的小班研讨课。

一些研究者^{[4][5]}认为,小班教学有利于充分调动“教师-学生”的双主体作用,激发学生学习的主动性、创造性和内在潜力。与传统的大班课堂相比,大班授课和小班研讨相结合的模式有助于加强教师与学生的互动。这一模式已被斯坦福大学等诸多世界一流大学的本科生教学中广泛采用。相比之下,我国高校的小班教学模式启动较晚,且缺乏相关的效果评估。文本以北京大学的大小班结合教学项目作为研究对象,采用混合研究方法,对高校教学模式的创新及其成效进行系统研究。

一、文献回顾

随着高等教育大众化的推进,高校班级规模的不断扩大成为直接影响班级教学过程并进而影响教学质量的一个重要因素。首先大班教学限制了教师对学生的关注,缺乏师生交流,学生缺乏充分的课堂表现空间和参与机会^{[6][7]};其次,受制于课堂形态、上课地点、上课人数等因素的限制,大班教学通常采用灌输

式的讲授法,而诸如讨论式、启发式和探究式等多种师生互动的教学方法难以实施^{[4][8]};再次,大班教学中由于学生水平参差不齐,教师难以把握讲课进度和深度,难以区分学生的个性化发展需要^[9];最后,大班教学教师批改作业的工作量繁重,对学生作业的批改认真程度会有所降低,或由助教来批改,也在一定程度上影响了教师对学生作业的认知程度^[5]。相比之下,小班教学可以创造一个宽松的教学环境,从真正意义上改变传统的以知识传授为主的课堂教学形式,因此,越来越多的学者开始倡导高校缩小班级规模。

小班研讨教学模式,又称习明纳(seminar)。1737年,德国著名学者格斯纳(J. M. Gesner)首次将这种教学组织形式引入大学课堂^[10]。19世纪70年代,曾在柏林大学学习的历史学家亨利·亚当斯(Henry Adams),将习明纳引入哈佛大学。20世纪初,习明纳在美国知名大学特别是它们的研究生院中普遍采用,并带来了美国大学教育的根本性变化^[11]。目前,习明纳已融入世界各国高等教育的实践之中,成为一流学府中重要的教学模式之一。

小班研讨课的学生规模一般不大,这能保证每个学生都能充分地参与交流和讨论^[12]。教师被称为帮助者而非教练、导师、讲授者。小班研讨课强调以学生为中心,教师讲授部分很少,把更多的时间留给学生思考和分析^[13]。哈佛大学新生研讨课的教师主要来自文理学院,也有来自公共卫生学院、医学院、商学院等专业的教师,每个班的学生数量一般限定在14名,课程形式有两种:一种是小组讨论布置的阅读材料,另一种是3-4名学生参加的导师辅导课,主要阅读

^{*} 本文系作者2015年11月13—15日在中国高等教育学会举办的“2015年高等教育国际论坛暨学术年会”上的发言整理而成

或评论学术论文。加州大学伯克利分校每个学期开设大约 100 门小班研讨课程^[14]。斯坦福大学也分别针对新生、二年级学生开设了不同类型的小班研讨课^[15]。

多数学者认为大学课堂的小班研讨实现了教学和科研的统一,培养了学生创新能力,强化了学生合作意识^{[16][17]}。哥伦比亚大学的一位经济学家这样评论道:“习明纳是轮中之轴,是生活实际的中心,是现代大学创造力的源泉。如果缺少了这种教学方法,大学将是不完善的。有了这种教学方法,并加以恰当运用,大学才能实现其宗旨。”^[18]也有研究指出美国研究型大学小班研讨课存在资金匮乏、并不适合所有学生、学生素质及心理准备达不到课程要求等^{[19][20]}问题。

近些年国内高校也开始了在大班授课的基础上增加小班研讨课的尝试。如中国科技大学于 1999 年开始尝试这种教学模式,调查显示:绝大多数学生都对小班研讨课程有较高的学习兴趣,修读小班研讨课程获得的知识多于普通课程,对能力培养有突出效果,教学效果优良,同时学习小班研讨课程需要比普通课程花费更多的时间进行预习、查阅资料和准备讨论课题^[21]。应兆升在研究中,就“思想道德修养与法律基础”课上全面实践“大班授课小班研讨”的教学模式进行了效果反馈,发现尽管学生对小班研讨课的认可度较高,但发言的独立性还有很大欠缺,独立思考的能力还有待加强^[22]。还有一项针对北京大学小班研讨课的研究表明:小班研讨课开展现状大体良好,受到多数学生欢迎。但部分课程在上课方式、师生间沟通、教室硬件条件等方面仍存在问题^[23]。

总体来说,由于国内高校在大小班结合教学方面的起步较晚,对其实施过程和实施效果缺乏深入研究,本文将对这一问题进行探讨。

二、研究方法和数据

2012 年秋季北京大学在本校理科专业启动“大班授课、小班研讨”试点项目,对 5 个基础理科学院的 6 门低年级本科生专业必修基础课进行试点,小班教学的基本要求之一是控制班级规模在 20 人以内,每周 2~4 学时的大班授课结合每周 2 学时的小班研讨,并配备每周固定 2 小时的授课教师一对一答疑。

本研究关注的问题是:“大班授课、小班研讨”对学生学习效果产生了什么样的影响?在项目实施过程中,试点院校有哪些经验和挑战?大学环境因素如何影响试点改革?本研究采用了阿斯汀(Astin A)的“学习投入理论”^[24],关注学生的学习参与对学业成就的影响。研究框架如图 1 所示。

本文采用定量研究与定性研究相结合的混合研

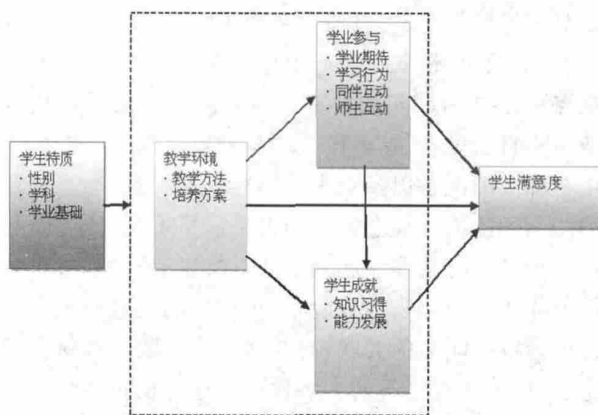


图 1 大小班结合教学理论模型

究方法,采用问卷调查、深度访谈和现场观察法收集和分析数据。首先,本文参考了诸多国外学生发展的调查问卷,并结合前期访谈资料设计调查问卷,分别从教学实施、学生参与、师生关系、学业成就和满意度等方面分析教学效果。面向 5 个院系发放调查问卷 361 份,回收有效问卷 334 份,样本学生的性别、年级、专业和成绩分布如表 1 所示。在问卷发放的过程中,选取授课教师和参与的学生进行深度访谈,包括访谈学生 39 人次,访谈教师 9 人次,每次访谈平均用时 60 分钟左右。此外,还参考国内外相对成熟的课堂观察评估量表,编订了《“小班课教学”课程听课述评表》,记录课堂的整体流程,重点考察教学的目标和内容、教师教学过程和方式、学生表现与收获等三个维度,并将注意力集中于学生的课堂参与上,包括学生的参与人数、参与方式、参与范围、教师的回应等,共计进行课堂观察 36 课时。整个研究历时 4 个月。

表 1 问卷调查样本学生分布特征

专业	百分比	成绩排名	百分比	年级	百分比	性别	百分比
化学	17.7	前 10%	12.3	大一	2.0	男	79.1
生命科学	18.9	11%~25%	23.2	大二	82.4		
数学	15.3	26%~50%	35.1	大三	14.7		
物理	14.7	51%~75%	19.9	大四	1.0	女	20.9
信息科学技术	33.5	后 25%	9.6	合计	100.0		
合计	100.0	合计	100.0			合计	100.0

三、研究发现

(一)小班研讨的不同模式及特征

通过课堂观察和对教师、学生的深度访谈,课题组发现在大班授课的基础上,不同课程的小班研讨模式各有不同,根据学生的课堂学习参与程度,可以归纳为“补习班”“汇报班”“讨论班”“提高班”四种模式。

“补习班”模式的重点在于针对基础知识的“查漏补缺”。一些教师认为,小班课仍应以基础知识为主,不应引进过多的专业前沿知识,一些补习班模式根据学生的需求来设置课程内容。这类模式下的有些课程

是对大班课的重复,有些则变成了“习题课”。

“汇报班”模式是调研中最为常见的模式,一般每次课由1~2名同学做报告,内容多由授课教师指定或学生自己准备。这种模式的教学效果依赖于汇报学生在课前的准备以及对报告内容的理解程度,也对教师的引导能力和融会贯通能力提出了更高要求,因此这种模式在有的课堂起到了活跃气氛、调动学习积极性的作用。但是在部分院系,小班课的汇报与大班授课内容没有明显的关联;有些课堂由于缺乏教师的讨论引领,未参与汇报的大多数同学还是在担当“听众”的角色,实施效果欠佳。

“讨论班”模式通常由学生或教师提出问题,以学生讨论为主,教师把握讨论的方向,并适时给予补充和拓展。同时,教师能够关注到不同学生的个体差异,调动不同学生的积极性。在调研中发现,只有部分学院的小班课堂做到了“研讨式教学”。不少学生也表示他们很喜欢这种与同学和老师一起讨论的方式,能够帮助自己深入地理解教学知识。这种模式对教师的组织协调、领导能力和准确把握讨论的方向要求较高。

“提高班”模式是指小班的课程内容围绕学科领域内的前沿和热点问题展开,这类课程往往具有较大的挑战性,能够为学有余力的学生开阔学习视野。但不可否认的是,也可能会造成部分学生专业基础知识

掌握不牢固、过度拔高的情况。

需要注意的是,在不同的小班中,这几种模式可能是共存的,但每个小班又有不同的特点和侧重。模式的共存体现了学习从浅到深的递进层次和循环过程,一个理想的学习过程应该融合四种不同的模式。

(二)大小班结合教学的实施效果

首先,学生对大小班结合教学的总体评价较高。图2汇总了学生对大小班教学效果的总体评价。90%以上的学生认同大小班结合有助于“拓宽了知识面和视野”“培养了自主学习能力”“同学间交流讨论更充分”“强化对专业学科基础知识理论的掌握”“培养发现与解决问题的能力”“补充课程内容的相关知识”“促进师生交流”“增加了对专业学科知识发展前沿的了解”,以及“养成批判性思维”。

对小班教学效果满意的学生比例明显高于大班教学。访谈数据分析显示小班教学满意度高的原因主要在于小班教学促进了知识的掌握。图2统计数据也显示和其他目标相比,小班教学在提高个人自信、社会交往、培养学术创新能力的认可度较低,可能原因是教师培养目标不清晰,不了解学生发展规律等原因所致。

其次,大小班结合教学促进了教学方式的变化,小班教学改变了传统的“灌输式”教学,课堂学习由教

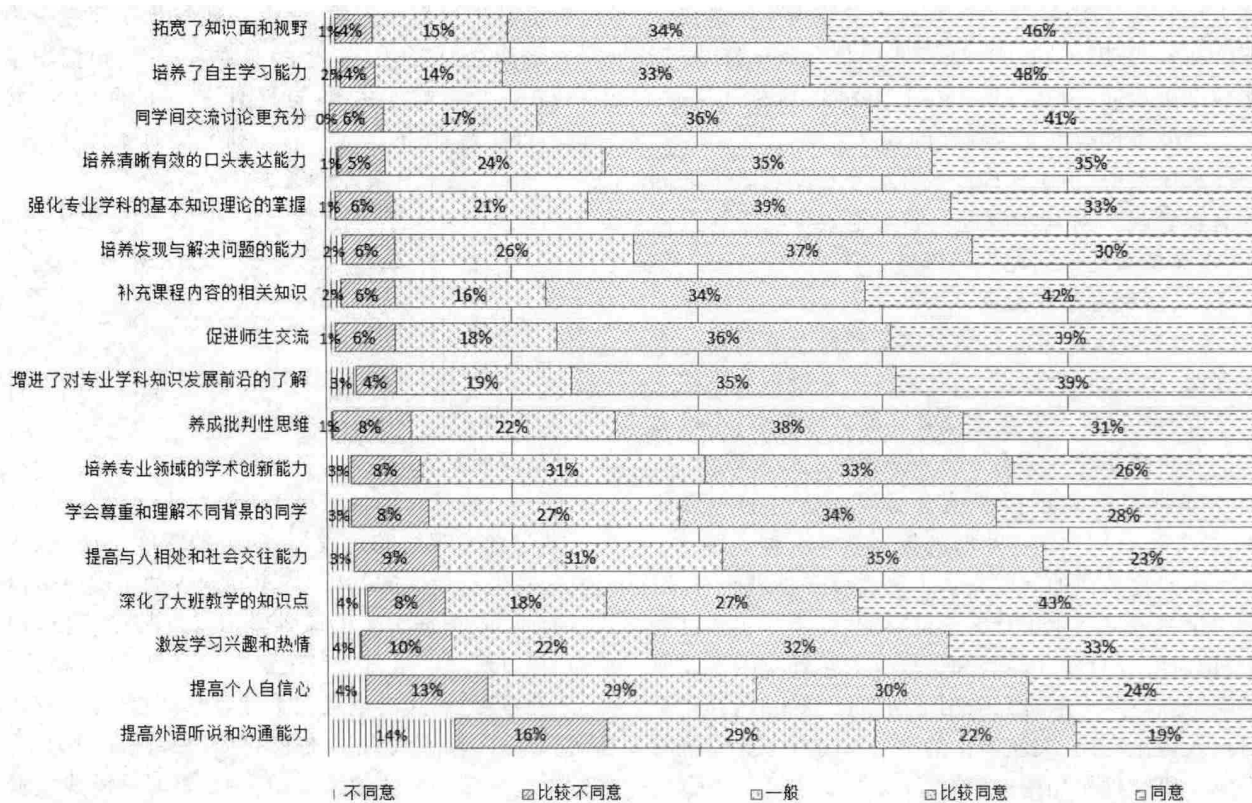


图2 学生对大小班结合教学的作用评价

师讲授型转向师生互动型,提高了学生的参与度。

调查显示,学生对于小班课教师普遍有较高的评价,认为“小班课教师能够经常对课堂汇报及讨论进行点评和总结,能够有效组织课堂互动,注重学生参与”,这是教学模式改革后大班教学所不具备的优势。

大小班结合教学促进了师生互动和生生互动。此种教学安排最直接的效果是参与主体间的交流更为便利、充分和深入,进而促使双方共同成长和进步。5门小班课程中,均有过半数的学生表示在与老师交流或答疑过程中有收获,其中主要是知识方面的收获,其次是做人做事方面的收获。但小班教学对师生关系密切程度的影响并不确定,小班教学不一定促进师生关系。师生关系可能受到多方面因素的影响,包括教师对教学理念的理解、教学科研平衡的压力等。但同时,小班课教师在关注不同学生的需要并提供个性化的辅导、提高学生规则性参与、强化辅导反馈、巩固教学成果,以及激发学生对于学科的兴趣和热情等方面还有进一步加强的空间。

再次,小班深入研讨成为大班授课后知识学习的有益补充,大小班结合教学给学生提供了系统的学习内容,还为提升思维能力、增强专业认同感提供了机会。小班模式对于学生而言,不仅是学科知识和技能的训练,教学的目标也被大大地扩展,学生综合能力的培养是其重要目标之一,包括学生的情感、态度与价值观的提升。调查数据也充分显示,在专业素养和核心能力的培养上,大小班结合教学的效果显著。

被调查学生指出,大班课程更注重基础知识的教学,教学内容也更为充实,可以让知识体系学习更加系统、完整,易于窥“森林全貌”;而小班课程则更具拓展性,有助于拓宽知识面、了解学科发展的前沿动向。小班课程也能够更好地做到理论与应用的结合以及学科间的交叉融合。小班教学让学生更有机会近距离接触“一棵棵树木”。数学学院的D同学表示“小班课加深了自己对于数学的兴趣,决定继续深造攻读该专业的研究生。”化学学院的F同学说“在参加小班课学习之前完全不会制作PPT,不敢上台发言,经过在小班课上的汇报训练之后,明显感到了自己的进步,也加深了自己对化学专业的认同感。”

需要注意的是,对于大小班结合的学习模式,学生们主要的期待仍为知识的增长,希望通过学习扩大知识视野、深化对学科领域知识的掌握与理解,并没有扩展到学习能力、专业认同、可迁移能力等方面。

最后,仍有45%的学生认为小班课程的难度太大、学习吃力。对于小班教学带来的压力,不同院系之

间学生满意度的差异较大。根据学生发展中的挑战和支持理论^[25],小班教学满足了学业发展的挑战性,但是提供给学生的学业发展支持不足,导致了学生的畏难情绪、不能也不愿参与课堂讨论、没有形成“探究高深学问”的热情等问题。由此,教学改革需要建设配套的学术支持体系。

另外,小班课教学还促进了教师“教学共同体”的形成。小班授课教师通过集体备课、共同研讨的方式,增进了不同领域教师间的相互交流,开拓了思路,也为课堂教学提供了更加多样的内容。在物理学院的调研中发现,小班教学实施后,6名教师在每月固定时间召开组会,共同沟通教学进度,反思教学中的不足,分享授课经验,探讨下一步计划。在生命科学学院,教师采用了两周一次“集体备课”的方式,其中主备课教师准备讨论内容,其他小班教师和助教共同参与集体讨论并提出可能出现的问题,主备课教师将集体备课的结果进行整理并运用到课堂上。

(三)大小班结合教学模式实施中的问题和挑战

大小班结合教学在实施过程中也暴露出一些问题,影响了教学效果。首先,教师角色定位不清晰,教师缺乏对大学生发展规律的了解和相关培训,影响了教学内容和方法的设计。小班课堂教学对教师的组织领导能力有较高的要求,不仅要对课程内容有充分的掌握,也要对班级讨论和互动有很好的组织和协调。大部分受访教师表示没有经过专门的教学培训,有些教师甚至直言自己并不十分清楚“小班研讨”的定位以及如何实现“小班研讨”的目标。

其次,教学内容选择问题。访谈发现大小班的配合和协调存在问题,部分小班课程的开设以大班课程为基础,围绕大班教学进度展开。也有部分小班课程以“问题”为中心,引入学科领域的热点研究成果,与大班课程内容关系不大。大班与小班如何有效地结合是部分受访教师和学生比较困惑的地方。

再次,学生平等参与问题。课堂观察中发现,在课堂讨论环节,大部分的讨论是围绕少数几名同学进行的,而其余半数的同学并不能主动参与到讨论中。小班的价值在于教师尽可能地关注到每位同学的特性,使学生们在互动交流中成长。但因学生的个体差异较大,大部分教师在教学设计和教学过程中并未予以充分的考虑。

最后,学生学业评价问题。小班课的评价方式不同于以往“一张卷”的评分方式,学生参与是其中重要的评价指标,如何通过课堂评价提高学生的参与度和参与效果也是大小班结合教学需要解决的重要问题。

四、结论和政策建议

本文以北京大学实行的“大班授课、小班教学”项目作为研究对象,通过问卷调查法、深度访谈法和课堂观察法对项目的实施效果进行了评估。研究发现:大小班结合教学的模式各异,且侧重点各有不同。大小班结合教学促进教学方式由教师讲授型转向师生互动型,提高了学生的参与度,使得小班研讨成为大班授课内容的有益补充,促进了师生互动和生生互动,学生对大小班结合教学的满意度较高。同时,大小班结合教学也存在一些问题,包括教师角色定位问题,教学内容选择问题,学生平等参与问题,学生学业评价问题。据此,提出如下对策建议:

第一,明确大小班的课程目标,把培养学生思维能力、对知识的迁移能力、对专业的认同和专业社会价值感等作为学生发展的核心任务。调研中发现,部分教师和学生对课程培养目标要么不清楚,要么仍然以知识学习和讲解为目标。虽然大班授课倾向于介绍已有的知识体系,在头脑中建立整体框架图景,而小班研讨课需要引导学生质疑这些知识,更多地独立思考、深入辨析、探究这些存量知识的合理性。但无论大班授课还是小班研讨,都应把培养学生的专业兴趣、理性的质疑精神和独立思考能力作为培养目标。

调研过程中还发现,学生对本专业兴趣“先天”不足是学生参与度低的主要问题。因此,教学改革需要配合专业选择制度、新生专业实践课程的完善。在激发、深化学生专业兴趣的基础上进行专业课程教学改革,应该能发挥事半功倍的效果。

第二,重新诠释教师角色和素质,提供教师发展培训,了解学生发展规律,让教师发展成为“具有共情力的教练”^[26],从而帮助学生心智的全面发展。大小班结合教学不仅仅是物理环境的变化,还意味着一种新的教学理论的实践,新的师生关系和生生关系的建立。由于课程目标的不同,小班研讨课教师与大班讲授课教师在课堂上的角色也有所不同。大班讲授课教师扮演更多的是管理者、领导者的角色,没太多的时间与精力去照顾学生的个别差异,“照本宣科”“按部就班”成为讲授课教学中教师的主要教学方式。小班研讨课教学中学生的“个性化学习”是关键,频繁的师生沟通讨论是必要的保障。因此,教师的功能、角色与地位都需要得到新的诠释与定位。这些必然要求教师具备新的素质结构与特征。研究型大学更看重大学教师的优秀学术研究潜能,这也导致了教师缺乏对教育的理解、对大学生发展规律的了解。而大学生是“正在发展的成年人”,面临心智成长的“必然痛苦”,还没有

转化为“积极主动”的自主学习者。因此,教师需要成长为“具有共情力的教练”,陪伴、鼓励和引领学生。这需要大学提供更有针对性的教师培训,帮助教师自身成长,继而帮助学生心智的全面发展。

第三,确定小班教学不同层次的教学目标,提供全面学业辅导支持,激励学生勇于迎接“高深学问”的挑战,真正实现因材施教的培养形式。目前“小班”中的学生学业水平参差不齐,使得教师“因材施教”遇到较大困难。四种小班模式的存在意味着小班教学不同层次的功能和目标,小班教学应同时兼顾对大班教学知识内容的消化、深化和补充。

这就需要大学提供更全面、更专业的学业支持,比如成立学业辅导中心,一方面避免学生因过重学业负担造成消极学习参与情绪和学业倦怠,另一方面能够解决大众化时代研究型大学专业教师精力不足的问题,可以使课堂讨论和对话更有效地开展,充分发挥小班规模小、交流互动容易、利于讨论深入开展的优势,增强对学生学科能力的培养,有利于不同层次学生对专业领域的“高深学问”进行更深入的研讨。针对不同基础的学生提供更为全面的学业支持,比如提供更充分的高年级(研究生)同伴学业辅导制度。

第四,改革教师评价和激励机制,激励教学理念和教学行为的深层次变革。大小班结合教学的新模式是教研结合的一种新尝试,能否取得实效有赖于教师教学观念和教学方式的改变。大班授课向小班教学转变对教师的基本教学要求,以及知识观、认识论、综合素质都提出了新的要求。简单缩小班级规模并不会自然而然地促使教师改变他们的行为和观念。研究型大学教师激励模式的基本特征仍然是“重科研轻教学”,虽然总体来说研究型大学在晋升、终身教授和其他奖励方面越来越重视本科生教学,但是鼓励教师投身本科生教育的奖励机制尚有待完善,尤其是对教师职业成就感的激励机制。必须进一步完善传统的教学管理制度、教学评估与考核制度、教师学术评价与职称晋升制度、教师培训等配套支持,这是一个“千头万绪”的系统工程,是人事、科研、行政、学科分布、治理体系改革的综合,需要自上而下的顶层设计和自下而上的系统推进、协同改革。

(朱红,北京大学教育学院副教授,北京100871;马莉萍,北京大学教育学院副教授、通讯作者,北京100871;熊煜,北京大学教育发展研究中心科研助理,北京100871)

(本研究得到北京大学教育发展研究中心项目资助,特此感谢!)

参考文献

- [1] 夸美纽斯.大教学论[M].北京:教育科学出版社,2015:36.
- [2] 张学华.小班化教学及其反思[J].课程与教学,2003(9).
- [3] 顾明远.教育大词典[M].上海:上海教育出版社,1990:207.
- [4] 孔晨旭.中加高校大小班化课堂教学比较与启示[J].上海青年管理干部学院学报,2012(1).
- [5] 翟继光.法学院本科教育大小班教学的利与弊[J].中国法学教育研究,2007(2).
- [6] 李伟容.高职英语大小班教学研究的调查与思考[J].吉林广播电视大学学报,2010(6).
- [7] Latchford P. A systematic observational study of teachers' and pupils' behaviors in large and small classes[J]. Learning and Instruction, 2003(13): 569-595.
- [8] Joseph J L. Size matters: an exploratory comparison of small-and large-class university lecture introductions[J]. English for Specific Purposes, 2009(28): 42-57.
- [9] 孙燕君,卢晓东.小班研讨课教学:本科精英教育的核心元素——以北京大学为例[J].中国大学教学,2012(8).
- [10] 李现平.席明纳小班研讨教学模式[J].继续教育,2012(1).
- [11] 刘宝存.美国研究型大学一年级习明纳尔课程[J].外国教育研究,2005(3).
- [12] Preliminary summary of results from the 2006 national survey on first year seminars[EB/OL].(2009-11-04)[2015-11-13]http://sc.edu/fye/research/surveyfindings/surveys/survey06.html.
- [13] 唐 轶.美国研究型大学新生研讨课教学模式研究[J].北京林业大学学报:社会科学版,2009(S1).
- [14] 张家勇,张家智.新世纪哈佛大学本科生课程改革及启示[J].比较教育研究,2006(1).
- [15] 马莉萍,周 姝.美国研究型大学本科教育改革举措及成效评估——以斯坦福大学为例[R].北京:北京大学教育发展研究中心,2014.
- [16] McClell C E. State society and university in Germany 1700-1914[M]. Cambridge University Press, 1980: 1-10.
- [17] Alice H. Teaching and learning in higher education[M]. NPER Publishing Company Ltd., 1976: 87.
- [18] 杨 晴.德国大学对美国研究型大学形成的影响[J].华北水利水电学院学报:社科版, 2004(2).
- [19] Christopher J L. American higher education[M]. New York: St Martin Press, 1994: 285.
- [20] 博耶本科教育委员会.彻底变革大学本科教育——美国研究型大学的蓝图[J].全球教育展望,2001(30).
- [21] 李 蓓.本科 Seminar 课程教学的综合分析[J].教育与现代化,2003(4).
- [22] 应兆升.思想政治理论课“大班授课小班研讨”教学模式研究[D].大连:大连理工大学,2011.
- [23] 陈雅清,刘淑彦,张艺学,卢晓东.北京大学小班研讨课教学改革的实证研究[J].教育学术月刊,2013(11).
- [24] Astin A W. Student involvement: a developmental theory for higher education[J]. Journal of College Student Personnel, 1984(25): 297-308.
- [25] Roark M. Challenging and supporting college students[J]. NASPA Journal, 1989(26): 314-319.
- [26] Kegan R. In over our heads: the mental demands of modern life[M]. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994: 47.

Study on the Effect of “Lecture in Large Class and Seminar in Small Class”

Zhu Hong Ma Liping Xiong Yu
(Peking University, Beijing 100871)

Abstract: This study evaluates the effect of combining of “lecture in large class and seminar in small class”, with questionnaire, depth interview and classroom observation in Peking University. We found out that: seminar in small class based on lecture in large class can be concluded in four models, report class, discussion class, advanced class and tutorial class; seminar in small class replenishes teaching content of lecture in large class; lecture in large class and seminar in small class promotes the teaching methods transformation from lecture of teacher domination to interact of teacher and students, improves the degree of student participation; high-satisfaction in student. And there are some problems in role of teacher, teaching content, student participation and student assessment and so on. Therefore, we should clarify missions of the approach, redefine faculty's role through faculty development, provide thoroughly student academic support.

Key words: lecture in large class; seminar in small class; teaching models; class size; teaching evaluation