

山东省高等学校
教师培训教材

大学教学论

Daxue Jiaoxuelun

李剑萍 主编

山东大学出版社

山东省高等学校
教师培训教材

大学教学论

Daxue Jiaoxuelun

主 编 李剑萍
副主编 马开剑 马勇军 柳士彬
韩延伦 潘庆玉

山东大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

大学教学论/李剑萍主编. — 济南: 山东大学出版社, 2008. 7
山东省高等学校教师培训教材
ISBN 978-7-5607-3605-1

- I. 大…
- II. 李…
- III. 高等教育—教学理论—师资培训—教材
- IV. G642

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 103587 号

山东大学出版社出版发行
(山东省济南市山大南路 27 号 邮政编码: 250100)
山东省新华书店经销
山东省恒兴实业总公司印刷厂印刷
720×1000 毫米 1/16 21.5 印张 394 千字
2008 年 7 月第 1 版 2008 年 7 月第 1 次印刷
定价: 28.00 元

版权所有, 盗印必究
凡购本书, 如有缺页、倒页、脱页, 由本社营销部负责调换

编写说明

本书主要作为高校教师岗位培训教材之用,亦可作为高校教师、相关研究人员和管理人员了解大学课程与教学的基础知识、基本理论、基本政策、基本动态的入门参考书。力求内容的入门性与读者的高端性之间的平衡,高校教师岗前培训所要求的基础性与未来岗位培训所要求的发展性之间的平衡。

本书的阅读对象定位为高校教师,尤其是高校新教师;所论述之教学及教学管理、教学改革的活动场域是高等学校,尤其是院系和教研室;研究对象主要为普通高等学校本科教学活动及其问题与规律,适当兼顾研究生教学、高职高专教学。

《大学教学论》既是高等教育学及课程与教学论的交叉学科,又偏重从高等教育学出发来研究大学的教学活动、问题和规律。因此,无论从本书的读者对象来说,还是从大学教学论的学科属性来讲,都要求教材内容应努力做到针对性、政策性与理论性的统一,要针对大学教师教学工作的实际,要符合与体现近期重大教育教学政策和导向,在此基础上,进行理论解读、指导、提升和引领。既不能搞成烦琐的空头的理论专著,也不能搞成“经验总结”、“政策汇编”,更不能简单地移植以普通中小学教学为基础建构起来的教學论体系。这是本书的特色所在,也是职责所在、生命力之所在。

本书拟实现的课程目标是:(1)掌握大学教学论的基本概念、知识和理论;(2)了解国家(中央和省级教育行政部门)近年来有关大学教学、教学管理、教学改革尤其是大学教师教学工作的重要政策、举措、要求与导向;(3)了解大学教学的基本要求、规范与管理;(4)为大学教师即将开始或刚刚开始的教学工作提供初步的理论指导,对大学教师自发形成的零散的、潜在的、模糊的乃至不正确的

教学观念提供理论指导和理念引领。

本书作为教材,重“述”而不重“论”;力求观点鲜明,层次清晰,论述简要而明确;无论是讲外国的理论与经验、我国的历史与趋势,还是讲改革的举措与政策,皆重源流,重区别,重代表性,力避铺陈数张,多言寡要。总之,这是一本大学教学论的入门教材、岗位培训教材、以大学教师教学工作实际为逻辑起点的教材,而非高头讲章、理论专著。

本书是在山东省教育厅人事处统一领导下,由主编牵头、各副主编和作者分工协作完成的。本书由李剑萍(教育学博士,聊城大学副校长、教授、博士生导师)任主编,马开剑、马勇军、柳士彬、韩延伦、潘庆玉(按姓氏笔画为序)任副主编。主编李剑萍负责全书的总体设计,拟定编写提纲,制定《编写要则》,并最终统稿、定稿;副主编马开剑协助其做了大量的组织协调工作及统稿工作,并拟写了编写提纲初稿。

各章节撰写者如下(按撰写章节顺序):

潘庆玉(教育学博士,山东师范大学文学院副教授、硕士生导师):第一、二章。

柳士彬(教育学博士,曲阜师范大学继续教育学院副院长、教授、硕士生导师):第三章部分、第七章。

马开剑(教育学博士,聊城大学教育科学学院副院长、教授、硕士生导师):第四章、附录、参考文献。

韩登亮(教育学硕士,聊城大学教育科学学院讲师):第三章部分、第五章。

马勇军(教育学博士,青岛大学师范学院副教授、硕士生导师):第六章。

韩延伦(教育学博士,鲁东大学高等教育研究所副教授、硕士生导师):第八章。

由于我们的水平和编撰时间所限,本书不妥或舛误之处,可能所在多有。读者倘能垂告改进的建议或意见,则无任祈盼之至——“嚶其鸣矣,求其友声。”

编者

2008年4月

目 录

第一章 大学教学引论	(1)
第一节 大学教学论的学科性质与产生背景	(1)
第二节 大学教学的含义与意义	(17)
第三节 大学教学的中外传统	(25)
第二章 大学教学的哲学基础	(33)
第一节 实用主义教学观	(33)
第二节 永恒主义教学观	(43)
第三节 人本主义教学观	(49)
第四节 建构主义教学观	(58)
第三章 大学课程体系与教学内容	(67)
第一节 大学课程体系与教学计划	(67)
第二节 大学的教学大纲与教材	(77)
第四章 大学课堂教学	(85)
第一节 课堂教学问题	(85)
第二节 教学方法设计	(89)
第三节 教学组织形式的发展	(101)
第四节 教学手段革新	(109)
第五章 大学教学新模式	(120)
第一节 案例教学	(120)

第二节 双语教学	(129)
第三节 网络教学	(136)
第四节 研究性教学	(143)
第六章 大学实践教学	(150)
第一节 大学实践教学体系	(151)
第二节 实验教学	(161)
第三节 实习实训	(177)
第四节 学年论文(课程设计)、毕业论文(设计)	(187)
第五节 社会实践活动	(196)
第六节 科技创新活动与创业教育	(205)
第七章 大学教学质量	(217)
第一节 大学教学质量概述	(218)
第二节 大学教学质量标准	(230)
第三节 大学教学质量监控	(240)
第四节 大学教学质量推进	(255)
第八章 大学教学评价	(266)
第一节 大学教学评价概述	(266)
第二节 学生学业评价	(276)
第三节 教师教学评价	(283)
第四节 大学本科教学工作水平评估	(288)
附录	(298)
一、北京大学生物科学专业培养方案	(298)
二、北京大学《艺术概论》课程教学大纲	(302)
三、浙江大学《教学理论与设计》课程说明	(314)
四、什么样的基础课教材是最好的?	(318)
五、课堂教学是一门科学,也是一门艺术——与青年教师谈讲课	(322)
六、拓展阅读建议书刊	(327)
参考文献	(330)

第一章

大学教学引论

内容提要

- 大学教学论是由高等教育学与普通教学论相互交叉而形成的一门新兴学科。
- 大学教学论的研究对象包括大学教与学的关系、教与学的特点、教与学的条件和教与学的实施过程等。
- 大学教学作为高等学校的中心工作,是大学育人功能与服务功能的集中体现。
- 大学教学具有悠久的历史,同时也存在着中西文化上的差别。

第一节 大学教学论的学科性质与产生背景

大学教学论是一门新兴的高等教育学科,是世纪之交以来伴随着我国高等教育迅速发展、办学规模不断扩大、办学层次日益丰富的时代背景而产生的,是一门研究大学教学问题、探索大学教学规律、指导大学教学实践的专业学科。

一、大学教学论的学科性质

大学教学论是由高等教育学与教学论相互交叉而形成的一门新兴学科。从学科归属上说,它是高等教育学的一门分支学科,用来专门研究大学中的教学问题,探究大学教学规律,指导大学教学实践。从学科发展渊源来说,大学教学论

是教学论(以基础教育教学问题为研究对象的教育学科)在高等教育领域的延伸和拓展,是教学论学科新近开辟的研究领域。自1612年德国的拉特克提出教学论这个学科名称开始,教学论经过近三四百年的历史发展,形成了丰富的教学思想与教学理论,这无疑为大学教学论的产生和发展规定了理论参照和学科研究规范。

大学教学论的交叉学科性质,主要体现在以下两个方面。

(一)立足高等教育的自身特点,探索大学教学的特殊规律

大学教学论是以大学中的教学问题为研究对象的。一方面,它要研究存在于大学的教学目标、教学内容(课程设置)、教学过程(学习过程)、教师与学生、社会实践、教学媒体、教学评价、教学管理等工作中的各种问题,发现并总结蕴涵在整个教学管理与实施过程中的教学实践经验,提炼和建构大学教学的各种指导性理论;另一方面,又要关注大学的教学实践,用科学的教学理论来指导大学教学实践,并在实施过程中检验、反思教学理论假设,通过不断地修正和改革措施来提升和完善大学的教学理论。无论是大学教学的理论研究还是实践探索,都必须强调要面向社会,体现时代精神,紧紧抓住大学的教学特点,不能盲目因袭一般教学理论。

高等教育与基础教育在教学方面的差别主要体现在以下几个方面:

1. 大学要培养学生的学术创新能力和科学研究能力

大学教学的目的不仅在于传授科学文化知识,而且还要培养学生积极参与科学研究、敢于创新、勇于实践的探索精神。基础教育重在通过知识的学习对学生进行全面素养的培养,重视对学生参与社会实践与开展研究活动的兴趣的培养,但并不作专业化、学术性的要求。大学教学则不同,不仅要培养学生的学习和研究兴趣,更重要的是通过知识学习、实验实习、论文写作、作品创作、产品设计等环节来培养学生的自学能力和研究能力,让学生掌握科学的学习方法和研究方法,并能开展实质性的科学研究。能否培养学生的研究意识和研究能力是判断大学教学成功与否的重要标志之一。

2. 大学教学内容具有较高的学术性和开放性

一方面,大学教学的内容具有学术性。它要积极反映本学科学术及应用研究的最新发展,教师要根据学术发展状况对教学内容进行适时调整,以紧跟学术前沿,提高教学的学术性和时代感。另一方面,大学教学的内容具有开放性。大学教学的内容大都与社会生活中的科技、文化、艺术等领域紧密相连,社会的迅速发展与急剧变化对大学教学内容提出了时代性要求,大学不能关起门来搞封闭教学,要积极迎接时代的挑战,立足社会发展趋势和时代特点,不断调整和改进教学内容,实现大学教学服务社会、满足现代生活需要的功能。

3. 大学人才培养模式具有多样化特点

大学教学不仅包括传统的课堂教学,而且更强调通过科学实验、社会调查、专题研究、产品制作、活动策划、实习实训、社区服务、学术交流、校园文化等多样化的教学、科研与社会实践活动培养学生的实践能力、创新能力和服务社会的意识。因此,大学的教学过程比较开放,教学模式比较灵活,教学的方式方法丰富多样。

4. 大学师生关系的民主性与交往的学术性

大学生正处在从青少年转变为成年人的逐步独立成熟的时期,大学教师的权威性主要是由自身的思想境界、学术修养、学术地位和教学水平决定的,不是靠外在的强制性约束力来维持的。大学师生之间这种比较宽松自由的民主关系不仅有助于促进大学生的自我约束、自我管理、适应社会的能力的发展,而且有助于大学生的批判性思维的发展。大学师生之间除了生活交往,更主要的是学术交往。学术交往是培养学生科研意识与学术探究精神的重要渠道,教师应积极引领学生步入学术研究领域,在学术交往中发现人才,锻炼人才,培养人才。

大学教学论就是要从以上特点出发,深入研究高等学校的教学规律,努力构建科学的大学教学理论。

(二) 借鉴教学论的理论框架,建构大学教学论的理论体系

作为一门新兴学科,大学教学论的理论研究应当在借鉴教学论研究成果的基础上,立足大学教学的实际,结合大学教学的特点,探索大学教学的规律,建立自己独立的理论体系。

1. 教学论的产生与历史发展

教学问题是教育学研究中的核心问题,教学论是教育学科群中的一个重要学科。教学论从无到有,从经验形态到理论形态,从体系草创到多元发展,最终形成一门独立的、完整的现代学科,经历了约三四百年的历史。

(1) 教学论的起源。在教育史上第一个倡导教学论的人是德国的拉特克(1571~1635)。他在1612年向法兰克福诸侯呈交的学校改革奏书中自称“教学论者”,称自己新的教学技术为“教学论”。

拉特克的教学论是以教养的方法技术问题为中心的,重点在于探讨如何让所有人最容易、最有效地获得知识和教养。因此,他说,教师不仅要精通语言与科学,还要懂得怎样教才能使学生最容易、最牢固地掌握知识,即教师必须懂得教授的技术。他确立了“自然教学法”。所谓“自然教学法”,就是由易到难的方法。他要求把国语作为教学工具;要求先学习事物的整体,再学习事物的细节;要求学习应采取归纳的方法,从经验入手,然后再到事物的一般原理;要求学习应以学生的能力、兴趣为依据,不应强迫,更不应把体罚作为教学的手段。

(2) 夸美纽斯与《大教学论》。扬·阿姆斯·夸美纽斯(1592~1670)是17世纪捷克的教育家,是人类教育史上里程碑式的人物。他一生致力于民族独立、消除宗教压迫以及改革教育事业,曾担任捷克兄弟会牧师及兄弟会学校校长。夸美纽斯继承并发展了拉特克的观点,对教学论的确立作出了贡献。他的《大教学论》和《分析性教学论》被认为是教学论的经典著作,奠定了这门学科的基础。

《大教学论》是教学论这门学科的开山之作,它总结了欧洲文艺复兴以来的教学思想。夸美纽斯于1632年用捷克文写成该书,1635~1638年间听从友人的劝告,又把它译成了拉丁文,同时作了修改和补充。1657年,他将该书列为《教育论著全集》的首卷首篇公开发表。夸美纽斯认为,人是造物中最完美的理性存在,可以全知全能。由于全知,他拥有驾驭一切事物的伟力,而这种伟力不限于某些特定身份的人所固有,借助教育,人人都可以发展。他提出了“把一切知识教给一切人”的泛智主义的教学主张。

(3) 赫尔巴特的教学思想。约翰·力德利赫·赫尔巴特(1776~1841)是近代德国著名的哲学家、心理学家和教育家,他被尊称为“科学教育学的奠基人”。赫尔巴特出生在一个律师家庭,从小受到了严格的家庭教育,同时也广泛接受了各种新的思想。1806年所著的《普通教育学》,是其教育理论的代表作。在赫尔巴特的教育理论体系中,教学问题是核心问题。他的教学思想主要表现在以下三个方面:

第一,教育性教学思想。赫尔巴特认为,教育的最高目的在于培养道德,而教育的基本手段是教学。从人的培养来看,仅传授纯粹的知识是不够的,学校教育应通过情感和意志的训练,进行道德陶冶,还要通过知识的传授进行智慧启发。

第二,教学心理化思想。观念是赫尔巴特心理学中最基本的术语,其含义是指事物呈现于感官、在意识中留下的印象。教科书里包含着无数的观念(知识),它们在教学中转化为学生意象中的表象。统觉是他的心理学中的另一个重要概念。他认为,人从出生起就在心中不断形成着各种观念,并在一定经验的基础上,将一些分散的感觉刺激纳入意识,吸收、融合、同化新观念并形成观念体系,这一过程称为统觉。教学的任务就是要促进观念间的统觉的形成。

第三,教学过程阶段论的思想。赫尔巴特以观念心理学为基础,把多方面兴趣和培养学生的注意力结合起来,提出了著名的教学阶段理论:明—联想—系统—方法。赫尔巴特的教学阶段理论旨在通过一定的教学过程来启发学生的思考,增进系统的知识,培养推理的能力。但是他要求“学生对教师必须保持一种被动的态度”,片面夸大教材的主导作用,忽视学生学习的主动性,则是十分片面的。

(4)凯洛夫的教学思想。凯洛夫(1893~1978)是苏联著名的教育家。由于我国在新中国成立初期,全面学习苏联的教育经验,因而凯洛夫的教学思想深深地影响了我国教育教学的理论与实践,至今其影响仍未完全消除。他的教学思想集中表现在以下三个方面:

第一,教学过程的认识本质论。凯洛夫认为教学过程是特殊的认识过程,其特殊性表现在:学生领会的是“人类所获得的真理”,即间接知识;学生的学习经常由有经验的教师来引导;在教学过程中,要有巩固和认识的工作,还包括有计划地发展每个儿童的智力、道德和体力的工作。

第二,教学过程的基本阶段。从教学过程的认识论本质出发,凯洛夫把教学过程概括成“感知—理解—巩固—应用”四个阶段。这一观点,一定程度上忽视了教学过程的复杂性,忽视了师生双方教学活动的辩证关系。

第三,强调双基和系统学科知识的掌握。他认为,要在整个科学知识中选择最基本的东西,既向学生传授基本知识,又培养基本技能。这一思想对我国影响十分深远,导致了“知识中心”、“智育至上”教学观的盛行。

(5)杜威的教学思想。约翰·杜威(1859~1952)是美国著名的实用主义哲学家、教育家。他的学术著作十分丰富,涵盖逻辑学、认识论、心理学、教育学、社会哲学、美术和宗教等诸多领域。杜威于1919年来华讲学,传播实用主义教育思想。

杜威在1916年发表了其教育代表作《民主主义与教育》,该书批判地继承了古希腊以来几乎全部教育家的理论,对柏拉图、亚里士多德、洛克、卢梭、康德、赫尔巴特和福禄培尔等都进行了批判性评论,提出了许多有价值的见解。杜威特别继承和发展了卢梭的教育思想,而对赫尔巴特的教育理论,则既有激烈的批判,又有认真的吸收。杜威将赫尔巴特的教学理论称为传统的教学理论,而他自己的教学理论则是在全面批判传统教学理论的基础上建立起来的。他的主要观点如下所述:

在教学内容上,杜威反对单纯传授书本知识,主张以儿童的自身经验取代书本知识;在教学组织形式上,他反对传统的课堂教学,认为班级授课制是消极地对待儿童,机械地使儿童集合在一起,课程和教法划一,不利于儿童的发展;在教学过程中的师生关系上,他反对以教师为中心,主张以儿童为中心,以学生的主动活动代替教师的讲授。

杜威认为传统教学论“五段教学法”导致了教学进程的机械化,造成了“教学论中无儿童”的现象。他认为,教学应按照学生的思维过程进行。因为,“教学法的要素和思维的要素是相同的。这些要素就是:第一,学生要有一个真实的经验的情境——要有一个对活动本身感兴趣的连续的活动;第二,在这个情境内部产

生一个真实的问题,作为思维的刺激物;第三,他要占有知识资料,进行必要的观察,对付这个问题;第四,他必须一步一步地展开他所想出的解决问题的方法;第五,他要有机会通过应用来检验他的想法,使这些想法意义明确,并且让他自己去发现它们是否有效”。^① 与赫尔巴特学派的“五段教学法”有所不同,杜威的教学过程“五步法”较为重视学生的“能动的活动”,重视在教学中激发学生的兴趣与需要,无疑这是一个历史性的进步,成为后来的“发现学习”和“问题教学”的先导。

杜威在批判传统教学论体系的基础上所建立的现代教学论体系,尽管有些观点走向极端和绝对化,但是对人们反思传统教学理论的弊端,起了“积极的醒世”作用,并为教学理论的发展和繁荣开启了先河。

(6)赞科夫的教学与发展理论。列·符·赞科夫(1901~1977)是苏联著名的教育家、教育学家和心理学家。赞科夫与其他教育家相比,最突出的特点是非常重视实验。在长期的实验教学过程中,他提出了关于教学与发展问题的主导思想,即以最好的教学效果来达到学生最理想的发展水平。他在长期教学实验的基础上形成了教学新体系。

赞科夫的教学新体系是以苏联心理学家维果茨基的“最近发展区理论”为基础的。维果茨基认为,儿童的心理发展水平可以分为两种:第一种是现有的发展水平,表现为儿童能独立地完成教师提出的智力任务;第二种是潜在的发展水平,处于形成状态或刚刚趋向成熟的过程中,表现为儿童还不能独立地完成智力任务,在老师的帮助下,在集体活动中,通过模仿和自己努力才能完成。在两个水平之间的幅度,即为最近发展区。

赞科夫根据这一理论提出:教学要走在发展前头,在学生的发展上下工夫,以尽可能大的效果来促进学生的一般发展。“一般发展”是指教学不仅发展学生的智力,而且发展情感、意志品质、性格等。在教学中,应着重发展观察力、思维能力和操作能力。为了体现实验教学的主导思想,赞科夫提出了四条新教学原则:以提高难度进行教学的原则;以高速度进行教学的原则;使学生理解学习过程的原则;使全班学生包括“后进生”都得到发展的原则。

(7)布鲁纳的课程结构理论。杰罗姆·布鲁纳(1915~),美国心理学家和教育家。他是认知心理学的先驱,是致力于将心理学原理实践于教育的典型代表,被誉为杜威之后对美国教育影响最大的人。他参与了美国20世纪60年代的教育改革。他的教学论思想突出表现在对学科基本结构的重视和对“发现法”

^① [美]约翰·杜威著,赵祥麟、王承绪编译:《杜威教育论著选》,华东师范大学出版社1981年版,第191页。

的提倡上。

在课程内容上,布鲁纳特别强调学科的基本结构。学科的基本结构即指每门学科中那些广泛起作用的概念、定义、原理和法则的体系。他认为,“基本”这个词,意指“既广泛而又强有力的适用性”,学生所学的知识越基本,就越能不断地扩大和加深知识,对新问题的适用性也就越宽广。

在教学方法上,他积极倡导“发现法”。布鲁纳主张在教师的启发引导下,学生借助教材亲自探索,主动地发现并概括出应有的基本原理等规律性知识,去获得人类有史以来的认识成果和社会经验。布鲁纳认为,使用“发现法”可以提高智慧的潜力,能使外来动机向内在动机转化,能使学生会发现的探索方法,有助于记忆的保持。

除了杜威、赞科夫、布鲁纳的教学理论,美国布卢姆的“掌握学习”、罗杰斯的“学习者中心”、苏联巴班斯基的“最优化教学”、德国瓦·根舍因的“范例教学”等思想也对各国教学的理论与实践产生了重要影响。

2. 大学教学论的基本理论任务

教学论经过漫长的发展历程,形成了自己的学科规范和理论体系。大学教学论应从教学论的历史发展中得到有益的启示,提出大学教学论研究的任务与目标,形成科学合理的理论框架和学术规范。本书研究对象以大学本科教学为主。

(1)大学教学论要确立自己的研究对象。研究对象的确立是理论研究的前提和基础。但在人文社会科学研究中,研究对象往往成为一个模糊的、多变的、不确定的问题。尽管人们很熟悉自己研究的具体问题,但有时却很难精确无误地定义自己的研究对象到底是什么。也许是因为在人文社会科学研究中,在所有的可视“对象”的背后都蕴藏着比“对象”自身还复杂得多、重要得多的历史文化渊源和社会因素。这些潜在的未知因素,构成了研究对象冰山一角下面的庞大基础。虽然它们在研究之初往往隐而不显,但随着研究的深入,其重要性却日益凸现,甚至构成了研究的主体部分。由于这种原因,关于教学论的研究对象,迄今尚无定论。如:苏联的达尼洛夫、叶希波夫认为教学论是研究教养和教学的理论;勃列洛夫认为是研究教与学之间关系的科学;德国的克拉因认为是研究教学中德育和智育的统一过程的规律;南斯拉夫的鲍良克则认为只是研究教养的一般规律;美国的布鲁纳提出它是探索怎样用各种手段帮助学生认知结构发展的理论。我国学者则普遍认为,教学论是研究教学普遍规律的科学。

我们根据大学教学研究的特点,认为大学教学论的研究对象包括大学教与学的关系、教与学的特点、教与学的条件和教与学的实施过程等。这样来定义大学教学论的对象,具有较强的可操作性,是一种初步的理论尝试。

首先,大学教学论要研究大学教与学的关系。大学教学活动是由大学教师、

大学生、课程教材、教学方法、教学手段、教学环境和教学评价等各种要素组成的一个有机整体。各个教学要素之间相互联系、相互作用,形成了错综复杂的各种教学关系,如教师与学生、学生与学生、师生与教材、师生与教学环境、教学方法与教学手段、教师的教学与学生的接受、教师的教法与学生的学法、教师的评价与学生自评等关系。在这些关系中,最根本的关系是教与学的关系,其他关系是教学关系这一主导关系在教学过程与环境中的具体投射。这些关系的存在是为教师教、学生学服务的。研究教与学的关系的结果,就产生教学的基本原理。

其次,大学教学论要研究大学教与学的特点。发现大学教学的特殊规律,制定大学教学的指导原则,构建大学教学的方法论体系,都离不开对大学教学特点的准确理解和把握。大学教学的特点既是一个逻辑的范畴,也是一个历史的范畴。大学教学论不仅要从大学教学的普遍性出发分析概括大学教学的一般特点,而且更要从大学教学的具体历史阶段、文化差异、专业特点等特殊要求出发,探索大学教学的时代性、地域性、专业性特征,赋予大学教学积极的社会适应力。能否抓住大学教学的时代特征,把握大学教学的时代精神,是判定大学教学论研究是否有社会价值的重要尺度。

再次,大学教学论要研究教与学的条件。教学活动离不开一些条件的支持与配合,这些条件分为教学的宏观条件和教学的微观条件。宏观条件指一定时期的社会经济、政治、科技和文化。教学的演化和发展,需要这些条件的支持。我国现阶段,尽管大学招生规模不断扩大,专业设置日益丰富,但大学教学改革的成效依然比较显著,教学质量和水平也有所提高,其中一个重要原因就是具备良好的宏观条件。教学的微观条件包括课程教材、班级规模、教学时间和空间、班级心理气氛等等,这些条件是构成课堂教学的基础要素,缺一不可。我国高等教育近年来开展的各级精品课程建设工程,就是促进微观教学条件改善的一项重要举措。

最后,大学教学论要研究教与学的实施过程与操作策略。大学教学论要探讨各种教学方法的适用范围和使用条件、教学设计的程序和步骤、教学管理的技术和方法、教学评价工具的编制与使用等等问题。研究教与学的操作的结果,就产生教学的模式与技术。教学模式与教学技术属于教学方法论的范畴,旨在帮助人们掌握大学教学过程的一般模式和常用教学方法,指导人们学会教学,学会研究,学会评价,在研究中教学,在教学中研究,边教学边研究,不断反思教学,使教学更加富有理性,更加富有效率。

(2)大学教学论要有自己的问题意识。确立大学教学论的研究对象,就意味着划定了大学教学论的研究领域。大学教学论要真正成为一种理论研究,不仅要有研究的对象,更要有研究的问题,即要从林林总总、纷繁复杂的教学现象所

构成的研究对象中发现问题。大学教学论不是对研究对象进行直观的机械的反映,也不是对各种教学现象进行直接的理论概括和提升,而是在解决各种教学现实问题和理论问题时所形成的系统而连贯的理论假设和推论。从大学教学实践和理论研究中发现问题并科学准确地界定问题,是大学教学论研究的逻辑起点。缺乏明确的问题意识的大学教学论研究,是产生不了真正的大学教学理论的。因此,大学教学论要成为一门具有理论性质的学科,必须要树立自身的问题意识。

要培养大学教学论研究的问题意识,必须理解问题的一般性质及表现形式。问题一般具有主客观双重属性、情景性和表现多样性等特征。

首先,问题具有主客观双重属性。问题是事物在发展过程中因各种矛盾斗争的发展变化而导致的一种结果,表现为该事物的特殊状况。它是一种客观的存在,是事物在发展过程中产生的一种事实及后果。这是问题的客观方面。同时,问题又具有主观性,即事物在发展过程中所形成的这些特殊后果及表现,能否被研究者发现,并被界定为特定的问题,则取决于研究者的主观意识和学术研究能力。而且,即便是这些特殊的后果及现象能被研究者发现,被意识为问题而存在,但在不同的研究者眼里,它会以不同的方式、从不同的角度被提出,从而形成不同的问题界定,指向不同的理论研究方向。因此,大学教学论研究者要培养自身敏锐的问题意识,善于发现存在于教学实践和理论研究中的各种问题,并能从不同的角度、以不同的方式来界定问题、理解问题,促进大学教学论理论研究的 multidimensional 发展。

其次,问题具有情景性。事物发展受内因与外因两种基本矛盾的影响,问题是事物发展状态不平衡时的一种特殊表现,具有一定的条件性,这就形成了问题的情景特征。因此,问题的产生一方面体现了矛盾斗争的普遍性和客观性,另一方面也体现了矛盾斗争的不确定性、条件性和情景性。大学教学论研究,必须重视研究问题的情景因素与环境条件,必须注重因地制宜,因时制宜,因事制宜。只用充分认识到问题产生的情景性和条件性,才能正确把握事物发展的长远方向,才能从偶然中发现必然,从特殊性中窥到一般,从变动中看到永恒。

最后,问题表现具有多样性。问题具有不同层级的表现形式。有现象层面的问题,有制度层面的问题,也有价值层面的问题;有实际操作层面的问题,有操作程序规范方面的问题,也有理论基础方面的问题;有历史因素方面的问题,有现实方面的问题,也有未来方面的问题;有共同的普遍性的问题,有地域性、专业性的问题,也有个别的、偶然的问题,等等。问题表现形式如此多样,形成了问题群落,构成了我们思考问题的综合性框架。大学教学论研究要形成一种系统而开放的理论体系,必须具有这种综合而多样的问题表现意识。

培养大学教学论研究的问题意识,还要关注大学教学中的各种矛盾运动形式。比如,社会与个人、教师与学生、知识与能力、天资与勤奋、问题与方法、目的与手段、学科逻辑与心理逻辑、课本知识与社会实践以及隐含在这些矛盾中的更具体的矛盾。这些形形色色的矛盾关系,是我们用来分析、解剖大学教学问题的基本范畴。这些矛盾表现形式在大学教学不同的历史发展阶段会表现出不同的时代特征,形成特定的事实和现象,产生特定的问题。我们要学会适应新时期出现的新形式,能根据实际情况具体问题具体分析,灵活机动地运用矛盾分析法,系统全面地研究新问题,提出新观点,创造新理论。

(3)大学教学论要建构自己的理论体系。建构独立的理论体系,是大学教学论研究的一项根本任务。所谓理论体系,即是由特定的基本概念、基本范畴与基本原理所组成的某一学科体系结构。人文社会科学的理论体系与自然科学的理论体系存在很大的差别。与自然科学强调严格的形式逻辑推论关系的理论体系不同,人文社会科学的理论体系更关注历史与逻辑的统一性,更强调辩证逻辑的重要性。大学教学论属于人文社会科学范畴,同样要遵循历史与逻辑的统一性,重视对实践与理论问题的辩证分析。一方面,大学教学论要研究大学教学历史发展的一般顺序与规律,探索影响大学教学发展的时代性因素,把握未来大学教学发展的趋势和方向。尤其要根据我国现阶段高等教育所处的历史时期的特点,研究我国大学教学的多重社会使命和责任,确立大学教学的中长期及近期发展目标,调整教学内容与课程体系。另一方面,大学教学论还要高度概括隐含在大学教学历史发展中的经验和智慧,从哲学的高度审思大学教学的终极价值与永恒目的,研究合乎高等教育理想的大学教学管理与评价制度,建构灵活多样、富有实效的人才培养模式。这是大学教学论自身逻辑发展的必然要求,是建构大学教学理论体系的基本内容。历史的研究与逻辑的研究是彼此关照、相互渗透的,历史研究提供了逻辑的事实基础,逻辑研究赋予了历史事实以理论的模式。因此,大学教学论要兼顾两个方面的研究。

大学教学论的理论体系建设,还要处理好大学教学的价值与事实、规范与开放、规律与创造、科学与艺术、目的与手段、知识与学术、学习与研究等各种关系,形成符合大学教学实际需要的理论研究框架。大学教学论理论体系的建设,应该是围绕基本理论问题进行多样化的、开放性的积极构建,而不应是单一的、封闭性的、因袭性的移植与复制。尽管教学论与普通教育学已经建立起了较为成熟的概念系统和理论体系,对大学教学论具有一定的启发意义,但是,毕竟它们二者在研究对象、研究重点、研究目的、研究方式、研究主体等方面都存在实质性的差异,因此,大学教学论的理论体系不能照搬普通教学论或普通教育学,而应有自己特定的问题以及相对独立的概念、范畴与原理。这些概念、范畴与原理来