

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2016.12.032

# 试论大学教师教学学术的发展问题及对策

刘赛尔

(信阳师范学院 教育科学学院,河南 信阳 464000)

**摘要:**大学教师在教学学术发展中占据主体位置,当前,教师教学责任意识不足、教师交往失衡、教学自主权受限等问题仍是制约大学教师教学学术发展的瓶颈。应通过建立教学问责机制、改善师生交往、放宽教学管理等措施逐步冲破瓶颈,促进大学教师教学学术发展。

**关键词:**教学学术;大学教师;教学自主权

**中图分类号:**G645      **文献标志码:**A      **文章编号:**1674-5884(2016)12-0109-03

在大学诞生之初,教学是大学的唯一职能,19世纪德国教育家洪堡将科学研究引入大学,19世纪末20世纪初的“威斯康星理念”又将社会服务确立为大学的第三个职能。随着研究型大学的不断兴起,以及高等教育在国家战略地位的提高,大学科研的重要性不断凸显,而教学却在逐渐弱化。基于此,美国教育家、卡内基教学促进基金会主席欧内斯特·博耶在其著作《学术水平反思:教授工作的重点领域》中提出了一种看待学术的新视角——多维学术观,博耶把学术的内涵扩大为四个:探究的学术、综合的学术、应用的学术和教学的学术。探究的学术是开端,在一定意义上可以等同于科研工作;综合的学术是为了加强学科之间的联系,把知识放在更大的背景下考察;应用的学术是为了加强理论与实践结合;教学的学术则是关于如何传授知识的学术。博耶打破学术的单一内涵,将教学作为学术的一种,不仅赋予了教学新的活力和地位,同时还建立了一种新的学术生态。不同于纽曼所认为的“大学是一个传授普遍知识的地方,如果大学的目的是为了科学和哲学发现,我不明白为什么大学应该拥有学生”<sup>[1]</sup>,博耶在强调教学学术的同时,并未否认研究的重要性,事实上,他仍然认为“研究是高等教育工作的中心”<sup>[2]18</sup>。大学是传授高深学问的场所,“高深学问”固然是大学不同于其他教育机构的本质性特征,那么,对高深学问的“传授”又何尝不是呢?博耶提出的教学学术是一次有益的尝试。我国对教学学术的研究也有了相当数量的成果,但大学教师的教学学术发展仍然存在一些问题。本文立足于大学教师,对大学教师教学学术发展的问题及对策进行分析。

## 1 大学教师教学学术发展的问题分析

### 1.1 教师教学责任意识不足

教学责任是大学教师在教学实践工作中所应该做到的,教学责任意识是教师对教学责任的认知和相应的教学责任情感,还包括教师对二者的反思<sup>[3]</sup>。大学教师教学责任意识不足,一是对教学工作缺乏探究,由于高等教育本身的专业性,教师关注点局限在领域内的专业知识,很多教师在对教学一知半解的状态下就踏上讲台,从学习者直接转变为教育者,缺乏系统性的教学知识,导致满腹经纶却不知如何传授,对教学中出现的问题一带而过甚至放任不管,缺乏主动学习探究的意识。二是对教学工作缺乏热情,随着教学工作时间的不断增长,且长时间讲授相同的课程,部分教师对教学工作逐步出现僵化麻

收稿日期:20160613

基金项目:信阳师范学院2015年研究生科研创新基金重点项目(2015KYJJ09)

作者简介:刘赛尔(1991-),女,河南郑州人,硕士生,主要从事高等教育管理研究。

木的状态,教案几年不换,讲课照本宣科,课堂如一潭死水,毫无波澜,教学被当作一项只求做完而不求做好的工作。三是对教学工作缺乏反思意识,包括对认知和情感的反思。教学并不是简单机械的重复性工作,在教学中出现的种种问题,若不经反思,极易导致教学工作陷入一种“习得性无助”状态——对教学工作感到无望和无可奈何,得过且过。

## 1.2 教师交往失衡

教学学术具有很强的实践基础性,教学实践是大学教师发展教学学术的源头。教学实践从本质上来看是一种交往活动,它包括教师与学生、教师与教师之间的相互交往。

### 1.2.1 教师与学生交往失衡

我国高等教育已迈入大众化阶段,师生比不断扩大,课堂上,一个教师要面对几十甚至上百名学生,一学期下来,教师往往只记得那些成绩优异表现突出的学生;还有部分教师,上课才来下课就走,对待课堂只是任务,自我封闭,导致“师不识生,生不识师”。另一方面,高等教育的市场化浪潮导致学生的角色从过去的“求学者”变成了“消费者”,学生的求学态度、知识观都发生了变化,由于教师与学生在人生阅历、知识积累、处世经验等方面都存在差距,有时教师在与学生交往时会不自觉以“过来人”的高姿态或绝对的权威去教导甚至命令学生,毫无商量余地,缺乏民主和关怀精神,拉大了学生与教师的距离。

### 1.2.2 教师与教师交往失衡

首先,在大学这个大圈子中,不同学科之间又形成了一个个小圈子,学科的专业性造成了重重壁垒,教师将自己的学术生活限定在一个个小圈子内,对学科之间的交往持被动甚至排斥态度。其次,教师之间在教学方面的交往大多只存在于浅层的教学经验层面,将教学经验提取成为教学成果的深层次交往仍然不足。不可否认的是,教学经验是大学教师发展教学学术的重要来源,但浅层的教学经验往往是感性的、甚至自我的——教师在教学中所表现出的风格、习惯等都打上了教师个性的烙印。并且,在实用主义驱使下,教师对教学成果地分享一般也不够积极。最后,高深知识是大学教师所拥有的独特资本,个人拥有的知识尤其是独特的知识越多越具有竞争优势。教师的知识资本存在着因个人能力、教育背景、学术地位等方面导致的差异,在这样的差异下很难做到平等交往。当教师之间表现为“自上而下”的交往时,在“上”者可能会表现出权威或说教姿态;当教师之间表现为“自下而上”的交往时,在“下”者可能会表现出谦虚甚至谦卑姿态,服从权威,隐匿真实观点或想法。

## 1.3 教师教学自主权受限

教师的教学自主权是指教师在专业与课程设置、课堂教学及考核评价等方面不受干扰,能够自行支配或自主行使的权利,拥有教学自主权是教师最基本的权利。目前我国大学教师教学自主权现状并不理想,教师特别是普通教师很难参与到诸如专业和课程设置中,各类规章制度对教学进度、教学计划、教学规范等方面都作了严格规定,成了限制教师教学自主权的层层枷锁。例如,在大学关于教师教学规范的文件中,“严禁、必须”等语气强硬的词语出现频率并不低,甚至连教师上课是站是坐都有规定;日常教学中,教师若想进行教学改革或试验,在没有课题或项目支撑的情况下很难有机会进行;教师在评价学生方面的自主权也受到干预,如某大学规定课程不及格率低于5%就要求老师进行自查并写报告,某教师就因坚持给抄袭的学生判不及格而换来教学事故处分。此外,教师的教学自主权还很容易受到诸如领导人情关系、学生评教制度的影响。各类严格的管理制度就好像悬挂在教师头顶的达摩克利斯之剑,教师的教学自主权受到了钳制。

## 2 大学教师教学学术发展对策研究

### 2.1 建立教学问责制

建立教学问责制,是从外部着手来解决大学教师的教学责任意识问题。问责就其实质而言是和权力以及责任紧密相关的,即有权就要有责,权责要一致,有责就要负责。问责就是追究责任的过程,其目的是回应外部需求并且改进自身工作<sup>[4]</sup>。问责制的建立,首先,要明确大学教学应是对学生负责,正如唐纳德·肯尼迪在《学术责任》一书中所论述的:“对学生负责是大学的主要使命,也是教师的主要学术

职责……在社会对当代大学的许多期望中,最重要的就是大学能够教好学生。”<sup>[5]</sup><sup>77</sup>其次,要具有完备的问责体系,包括对谁负责、应负怎样的责任、由谁来问、问责对象是谁、问责的过程、问责的依据以及最后问责的结果如何处理等问题。但是,建立大学教师教学问责制并不意味着教师就需要承担一切责任,事实上,因为大学内部的利益相关者都要对提高教学质量负有相应责任,于是大学内部的行政部门、院系以及师生个人都应是问责的对象,成为问责的客体<sup>[4]</sup>。

## 2.2 改善师生交往

教师与学生的交往在教学工作中占据主要部分,教师与学生之间不能仅限于知识层面的交往,而是既有知识的交往,又有精神的对话和人格的碰撞。既是“作为教师的人”与“作为学生的人”的交往,也是“作为人的教师”与“作为人的学生”的交往。首先,大学可以通过强制性的规定要求教师带领学生举办读书会或者学术沙龙,促进教师与学生在课堂以外的交流,各院系应为举办此类活动的教师提供诸如场地、器材等方面的便利,同时,可以将此计入教师的教学工作量。其次,推行本科学生“导师制”,要求导师至少每月与学生进行一次深度交流,给予学生学习、生活等方面的指导和忠告。在教师与教师的交往中,应体现出“平等,互惠,互利”的原则。其一,学校可以通过举办教学交流会、教学沙龙等活动来促进教师之间的交往,鼓励教师无私分享自己的教学经验与成果,鼓励教师之间的学术争鸣。将教师符合学术要求的教案、总结、反思报告等都视作教师个人的教学学术成果,保护教师的知识产权,免除教师因担心被剽窃而不愿与他人交流的后顾之忧。其二,鼓励教师将其对教学的研究成果转化成为论文等进行公开发表,事实上,产生成果,由同行评议后并公开化正是教学成为学术最重要的评价标准,也是教师与教师之间更深更广层次的交往。

## 2.3 放宽教学管理

教学制度和规范对教学管理的重要性不言而喻,但教学是一项充满情感和创造性的活动,过于严格的规范制度刚性有余柔性不足。教学本就需要一定的自主权,教师的教学学术发展更加需要教学自主权,因为当教学成为学术,就意味着教师要在教学中获得创新性的成果,拥有教学自主权是教师获得创新性成果的重要保障。首先,大学对教学的管理要逐步摆脱“家长式”“包揽式”的管理,将教学的管理权、决策权等逐渐下放到院系,允许院系根据其专业要求来进行课程设置、教学改革或试验等。其次,给教师充分的教学自主权,充分的教学自主权并非放任不管,而是限制下的自主权,这种限制是最低程度的,或者说,是对教学规范的反向设计——即只提出教师不得违背的基本准则,无须对教师要做的每一件事都作详细规定。同时,要通过制度的重新设计让教师明白,符合规定只是对教学行为的基本要求,在此之外还有很大的创造空间<sup>[6]</sup>。布鲁贝克就曾指出:“由于他们(教师)最清楚高深学问的内容,因此他们最有资格决定应该开设哪些科目以及如何讲授。”<sup>[7]</sup><sup>31</sup>给教师充分的教学自主权,如教师可以根据课程特点自主确定教学方法、考核方式,有权对教学内容进行适当的删减或增加,在不影响教师教学任务的前提下,教师有权进行教学改革或试验等。给教师充分的教学自主权不仅能够改善教师的教学状态,还能够鞭策教师不断学习,改进自己的教学,因为教学自主权不仅意味着教师有了“权”,同样的,也有了“责”——即教师必须具备使用这种自主权并负责的能力。

## 参考文献:

- [1] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2001.
- [2] 波伊尔 E L. 当代外国教育改革著名文献(美国卷·第三册)[M]. 北京:人民教育出版社, 2004.
- [3] 马香莲.“教学学术”视角下大学教师教学责任意识的重建[J]. 继续教育研究, 2010(12): 143-144.
- [4] 邹永松, 陈金江. 问责制与大学内部教学质量保障体系构建[J]. 高教发展与评估, 2012(4): 42-48.
- [5] 唐纳德·肯尼迪. 学术责任[M]. 北京:新华出版社, 2002.
- [6] 罗祖兵. 教学自由:“消解”一点又何妨[J]. 教育科学研究, 2010(5): 10-13.
- [7] 约翰·S 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 1998.