

# 我国高校教学方法改革之桎梏

包水梅

(兰州大学 高等教育研究所, 兰州 730000)

**摘要:**目前,深化教学方法改革以保障和提升大学教学质量,是我国高等教育发展的理想诉求。然而,大学教学方法改革在实践中却举步维艰。传统文化中唯古是法的价值取向、中庸和谐的思想内核、注重功利强调当下的文化特质,大学教育理念中“教学非学术”的狭隘学术观、知识本位的传统课程观、教书匠式的大学教师观等,以及大学管理制度中教师资格制度缺失、教师评价制度中过度强调外显性价值、教学方法改革的激励机制缺失等,均制约着大学教学方法改革的进程和效果。

**关键词:**大学;教学方法;传统文化;教育理念;管理制度;改革

**中图分类号:**G642.0 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-5315(2017)06-0080-06

当前,中国正处于由高等教育大国向高等教育强国迈进的新阶段,提高人才培养质量成为高等教育发展的关键。而人才培养质量的提高,关键靠课程教学质量的提升。诚然,高校可以通过多种途径对学生施加影响,使其获得知识、发展能力,形成一定的思想品德,但课程教学是其中最有效、最主要的途径,因为它所产生的教育作用最全面、最深刻、最系统,占用的时间也最多。可以说,高校人才培养质量如何,主要是由课程教学质量决定的。多年来,以讲授法为主的传统教学模式在促进学生掌握系统知识等方面发挥了重要作用,但伴随着信息化时代的来临和学生群体特征的不断变化,传统教学模式中方法单一、缺乏师生互动、学生主动性缺失等问题凸显。鉴于此,近年来政府和高校不断强调要进行教学方法改革与创新,倡导既要传统的讲授法等进行改进和修正,也要开发新型的教学方法以挖掘学生潜能、激发学生学习兴趣,试图以此来提升课程教学质量,进而保障人才培养质量。但

教学方法改革却成为大学教改的沉痾顽疾,始终难见成效。教学改革面临哪些深层次的桎梏?教学方法改革为何成为难以化解的坚冰?这是我们首先需要思考的问题。事实上,教学方法改革举步维艰,关键不在于方法本身的难度,而在于它遭遇到了传统社会文化、教育理念、管理制度等教学方法以外的各种障碍与阻力,这些因素共同制约了本科教学方法改革的深入和加快。

## 一 传统文化的枷锁

教育是文化的表现形式,是文化中的一个重要组成部分。教学方法的改革是在一定的社会文化环境中落实的,必然会受社会文化的影响。针对当前大学教学方法改革举步维艰的状况,传统文化的制约性尤其成为一个不容忽视的问题。

### (一)传统文化中“唯古是法”的价值取向

严复曾指出:“中西事理,其最不同而断乎不可合者,莫大于中之人好古而忽今,西之人力今以胜

收稿日期:2017-03-01

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“大学创新教学理论与实践机制构建”(15JJD880014)、兰州大学2017年中央高校基本科研业务费专项资金资助“世界一流大学教师专业发展的理论与实践研究”(17LZUJBWZY031)。

作者简介:包水梅(1981—),女,甘肃武威人,教育学博士,兰州大学高等教育研究所副教授,研究方向为高等教育基本理论、研究生教育。

古。”<sup>[1]</sup>这一比较,恰当地描述了中西文化价值取向的差异,揭示了中华民族唯古是法、以老为宝的传统文化价值取向。自春秋战国时代起,大多数思想家均对尧、舜、禹、汤、文、武、周公满怀崇敬,奉若神明。即便是孔子这样在历史上占有重要地位的思想家也捧古代先王为高不可攀的至圣,因而声称自己一生“述而不作,信而好古”<sup>[2]</sup><sup>145</sup>,并在叙述治国之道时称:“生乎今之世,志古之道,居今之俗,服古之服。”<sup>[3]</sup><sup>14-5</sup>唯古是法作为一种价值观念,便代代相传。在唯古是法、以老为宝的文化价值取向影响下,教育也烙上了遵古、崇古,以老为尊的印记。表现在师生关系上,所谓“老者为师”、“师道尊严”的古训畅行数千年,师生之间是一种封闭式的师受学承的关系;在教育内容的选择上,古代经典具有绝对的权威,前人的著作经过了经典化,便具有崇高而神圣的地位,变成了绝对真理,并被说成是经久常新、不容质疑的;学生对待老师和教学内容,唯唯于先师之教,恪守于圣人之道,以守护文化遗产为己任,以标新立异为诟病,不能有独到的见解,否则就是离经叛道,引经据典也成为做学问的必由之路<sup>[4]</sup><sup>147</sup>。中国的传统教育绵延相继、难以创新,与这种“崇古法古、以老为宝”的价值取向不无关系。

尽管唯古是法取向下重权威、重经典的现象随着社会的发展有所改变,但对现代教育的影响仍根深蒂固。这在大学教学方法改革中亦有体现。一方面,就师生关系而言,教师仍是主导课堂的权威,不易接受学生的质疑和新异观点。学生的主体意识淡薄,习惯于顺从依附教师,缺乏独立思考能力、问题意识、怀疑精神、批判思维和挑战教师权威的勇气。另一方面,就课程而言,课程文本(课程计划、教材等)对于教师和学生有绝对的权威,教学过程主要围绕教材进行,教师和学生把教材奉为经典,师生在教学过程中的思路、观点等均受制于教材,很少有独到和创新的见解,且往往将掌握教材内容作为最终的教学目标,忽略了教材是为教学服务的,是教育的工具而非目的。

总之,中国传统文化价值取向崇古法古的特点,导致教师、课程的权威化、经典化,大学课堂以传承知识为目的,教师、课程文本是课堂教学的中心,照本宣科、满堂灌的教学方法盛行,教学活动中忽视反思、批判与创造,学生长期处于顺从、依附和自我抑制的状态,民主平等、自由争鸣的学术氛围缺失。这种状况显然与教学方法改革所倡导的以学生为主体,以创新能力培养为重点,以师生人格平等、学术氛围自由民主等思想背道而驰。教学方法改革中要实现让学生从单向听讲

到师生对话、从被动接受到主动探索的目的,教师和学生都需要跨越文化和心理障碍,突破传统的师生关系定位和对课程文本的信奉,而这必然是一个漫长的过程。

## (二)传统文化中“中庸和谐”的思想内核

以和为贵,重中庸、求和谐是中国传统文化的思想内核,“中庸和谐”要求为人处世不偏不倚、和谐一致,力图使矛盾双方达成一种永久的平衡,永远不要超越“中”的度。“中庸和谐”思想有助于化解社会交往中的人际矛盾,实现社会稳定,但也可能养成因循守旧、谨小慎微、缺乏冒险创新精神的性格特征。

中庸思想影响下的大学教育中,人们对变化缺乏认识,对已有的教学方式予以持久的、无可置疑的认同,强调稳定,贬抑变化,对改革、创新都心存抵触和畏难情绪,导致改革创新动力普遍不足。创新教学方法需要师生改变自己的教学方式和学习方式,让学生通过独立思考进行研究性学习或探索性活动。但是,固守传统、袭故蹈常、求稳求久的传统文化惯性使然,教师对教学改革的接纳与参与程度较低,在教学中缺乏创新意识和变革能力,课堂上不鼓励、不提倡讨论仍具争论性的知识和问题,久而久之,教师教学水平的提升受到严重制约;学生缺乏个性和竞争意识,习惯于被动接受,对主动参与教学、积极思考、大胆存疑、完成没有标准答案的作业等持畏难情绪。总之,近年来,虽然我国大学教学方法改革持续不断,但维持传统、稳定不变、忽视变革、创新动力不足为特征的传统本身没有得到根本改变,必然导致教学方法改革虽然轰轰烈烈,但实效甚微。

## (三)传统文化中注重功利、强调当下的基本特质

中华民族是一个讲究实际、实用、实在的民族,强调当下,对现实利益高度关注。这种特质已经内化为中国人的基本处世态度,并泛化到了社会生活的各个领域,学校教育也不例外。近些年来,大学教学方法改革举步维艰,与传统文化中注重功利、强调当下的基本特质不无关系。

首先,就大学而言,在市场经济和资源投入的巨大冲击面前,大学缺失了对未来发展的长远思索,发展过程中关注的主要是办学经费、科研成就,是在大学排行榜上的名次高低,是SCI、EI、CSSCI等各种量化指标,是急于求成地要实现一流大学之目标。各高校都强调“本科教学是学校的中心工作”,都承认教学育人是不可忽视的“树人工程”,但由于本科教学难以迎合当下高校的功利化追求而被流于口号,落不到实处,大学在实际的发展过程中往往“走向了‘以政绩为本’或‘以排

名为本’”<sup>[5]</sup>。总之,大学在追求显性教育政绩的同时,却忽略了一流大学存在之根本:处于高等教育基础和关键地位的本科教育教学。以功利目的代替根本目的、短期目标代替长远目标,在学校工作重心上出现偏移,将资金投入、激励措施集中到容易出成绩的科研上,对教学投入往往是“雷声大、雨点小”,最终必然导致教学质量的下降。

其次,就大学教师而言,在功利主义思想的影响下,由于教学所带来的回报远远无法与科研相抗衡,大学教师很难将教学作为自己的核心使命,很难将教学像研究那样,投入同样持久、严格的努力。拥有各种科研奖项、获得各种学术称号的专家、学者越来越多,大学教师的论文、学术专著等科研成果迅速增加,但是,真正能静下心来从事教学、钻研教学工作、尝试教学方法改革者却寥寥无几。很多教师不愿把精力投入到教学工作中去,上课仅仅是为了完成学校规定的教学工作量,部分教授甚至不愿为本科生上课,而更热衷于四处“走穴”讲座,热衷于申请项目、拿基金。这种现象一方面是受当前高校管理体制和评价机制的影响,另一方面也与部分教师个人的功利主义思想不无关系。并且,“改变教学方法要比改变教学内容付出更多的努力,因为改革教学方法意味着教师们必须改变长期以来的教学习惯,掌握一些并不熟悉的新教学技巧”<sup>[6]32</sup>。有效的教学改革需要教师投入大量的时间和精力,这对教师提出了更高的要求。然而,由于教学投入很难在短期内看到突出而外显的成果,甚至还面临着改革失败的可能,这进一步抑制了教师进行教学方法改革的积极性。这些都反映了当前部分大学教师浮躁、功利的心态,对自己所从事职业的认识局限于工具化、功利化的层次。

再次,教学方法改革与学生的学习兴趣、学习态度、求知欲望等密切相关。教学方法的改革并不意味着学习者的自由轻松,相反,对于研讨法、探究法等而言,对学生的要求更高,学习时间更长,学习难度更大。如果不具备足够的学习兴趣和求知欲望,学生会认为学习的投入回报率太低而不予配合。然而,自古至今,国人对读书、学习、知识的定位都充满功利色彩,“学而优则仕”,“书中自有黄金屋,书中自有颜如玉”折射出古人眼中知识之效用。发展到现在,对很多学生而言,为获取知识的学习、为追求真理而读书仍是无意义的,很多大学生是为找工作而读书,为将来更好的就业而读书。这种情况下,学生往往只关注成绩高低,而忽视对知识的真正掌握,很难沉浸在学术探讨和

研究当中,以追求真知为乐趣。学生功利主义的学习态度进一步增加了教学方法改革的难度,使教学方法改革缺乏适合的学生根基。

## 二 教育理念的桎梏

教育理念是影响大学教学方法改革的潜在的、深层次的因素,梳理传统教育理念中阻碍大学教学方法改革的使命观、学术观、学科观、教师观等因素,是促进大学教学方法改革持续发展的重要途径。

### (一)“教学非学术”的狭隘学术观

学术性是大学区别于其他社会组织的根本属性,学术本位是大学的内在逻辑,大学教师作为大学的一部分,以学术创新为价值导向,以从事学术工作为基本任务<sup>[7]66</sup>。按照博耶对“学术”外延的重构,学术应包括互相联系的四个方面:①知识的探究:探究知识是学术工作的核心;②知识的整合:学者应该在对孤立的现象进行解释的基础上,把专门知识放到整体的背景中去理解,建立各个学科之间的联系,促进跨学科的交流、对话与综合;③知识的应用:学者还要把科学理论与实践联系起来,使发现知识与应用知识有机地相互促进,相互更新,使理论与实践都服务于并促进人类知识的发展;④知识的传播:学术还意味着传播知识,即教学的学术,这种教学不仅仅是在教室里面面对未来的学者传播知识,而且也包括出版研究专著、在期刊上发表文章、在学术会议上作报告等一切把自己所研究、所了解的知识传播给别人的行为<sup>[8]18-24</sup>。四种学术彼此联系、不可分割,形成一个相互依赖的整体。基于对学术的全面理解,博耶实际上还界定了大学教师的基本任务:以系统化高深知识作为工作对象,以知识的发现、整合、应用和传播作为基本的工作内容。其中所谓的知识的传播即教学学术,并且博耶进一步指出:“没有教学的支撑,学术的发展将难以为继。”<sup>[9]78</sup>显然,根据博耶的多维学术观,教学既支撑着学术,本身也是一种学术活动。

但是,当前,无论是高校还是教师,都更多地秉持“教学非学术”的狭隘的学术观。一方面,不把教学当作学术,在很多大学人的眼里,只有基于高深学问探究的科学研究才是学术,教学很难被上升到学术的层面。基于此,部分大学教师更愿意将时间和精力用于科研而非教学,将基于高深学问探究的科学研究视为其必然使命和学术正途,教学只能作为教师的基本职责而非核心使命。另一方面,高校和教师都没有很好地将教学本身提升到学术研究的地步。如果高校不认为教学是学术,那么教师的教学探索和研究就难以甚至根

本得不到高校的认可、支持和鼓励,教学也不可能成为老师们探究的对象。因此,当前大多数教师在教学工作中只扮演着“教书匠”的角色,就教学谈教学,为教学而教学,对教学研究毫无兴趣,对很多新兴的教学方法不求甚解。而教师本人是否能准确地理解教学工作,并恰当运用不同的教学方法,直接影响着教学方法改革的进程和效果。总之,教学方法改革如果脱离了教师的反思、探索和研究,那么就必然会成为无源之水、无本之木,难以长久。

### (二)知识本位取向的传统课程观

教学改革最终需要落实到一门门课程中,而任课教师对课程本身、具体的课程内容和教学方法等的理解直接影响着其教学实践工作。大学课程不仅仅意味着基本概念和基本原理,还包括所属学科的探究方式、该课程与相关课程的关系等。因此,各门课程的教学必须运用适合各自课程内容的思维方法、研究方法、研究手段等,即教师要探讨并把握各门课程的方法论特性。但当前,我国高校教师大部分还是秉持传统的知识本位的课程观,对课程的理解更多局限于教学内容,认为“课程即学科”、“课程即知识”。这是从静态的知识观演绎出来的课程观。它把课程和知识视为一种客观事实,“知识不再被视为一种可探询、可分析、可切磋的东西,恰恰相反,它变成了一种被管理和被掌握的东西。在这种情况下,知识就从生成自我意义系统的自我形成过程中被剔除了”<sup>[10]308-309</sup>。知识本位取向的传统课程观的局限在于把课程与学科或静态的知识等同起来,把知识传授等同于课程教学本身,学习的目标指向认知,注重书本知识或间接经验的获取,课程是封闭的、固定的。与此相对应,经验本位的课程观则强调课程即学习者从学习活动中获得的一切学习经验或体验,注重学生直接经验或体验的获取,课程内容和课程活动都是开放的、生成性的。

显然,相比于经验本位取向的课程观,传统的知识本位取向的课程观未能把学生从特定的教学活动中实际获得的学习经验也看成是课程的有机要素,仅仅把课程看作预先编制好的、现成的知识体系。这就必然导致教师是课程的中心,是既定课程内容的阐释者与传递者,学生只是客观知识的被动接受者;教师在进行课程设计和时,关注的是知识的选择、组织和呈现,极易忽视课程内容背后的探究方式、课程与其他课程的关系等;在课程实施中,教师关注的是如何更快、更多地传授客观知识,容易忽视对课程内容延伸性的探索和思考,忽视在课程教学中“授人以渔”的责任,忽视在

更广泛意义上对学生学习方法、思维方式、科研能力等的培养,教学的核心是知识传授而非思维训练。总之,教师对课程的理解直接影响着教学改革的实施,教师所秉持的课程观不同,在教学中所采取的方法和策略就不同。当前知识本位的课程观必然与教学方法改革所倡导的新的教学理念相悖,进而制约教学方法的改革。

### (三)教书匠式的大学教师观

大学是学者的社团,大学教师的学者形象自大学产生至今已根深蒂固。作为学者所从事的教学应是一种充满了“反思性实践”的工作。通过反思,教师在日常实践中发现、总结并推广其个性化的、默会的“知识”和“个人理论”,使教学从例行的程序性的工作转变成富有智慧和创造的行动,使教学工作从仅仅强调熟练到走向专业化。因此,大学教师是能直面教学情境中的偶然性、复杂性、不确定性和独特性,运用来自经验的知识反思教学活动或过程,并解决教学实际问题的反思型教师。但是,我国大学教师在从事教学工作时,更倾向于把自己看作是教学工作的“熟练工”、“教书匠”,而非反思性实践者。

教师能主动质疑和反思自己的教学实践行为,重新审视自己的教学观念,是推动教学方法改革深入进行的基本动力,是教师改变教学行为的重要路径。“教书匠”式的教师观导致大学教师不愿意并且很难对自己的教学观念提出疑问,更遑论对自己的思想观念和教学方式等进行批判性分析和反思。他们一般都信奉“经验主义”的教学原则,在教学中缺乏创新意识、创新精神,没有自己的教育思想和教学风格,对惯常的教学实践活动不作反思、质疑和批判。没有反思,就没有对问题的刨根问底,更不会发现自己教学过程中的缺陷与不足,也就不可能探寻新的教学方法与途径,从而使大学教学方法改革举步维艰。

### 三 管理制度的障碍

管理制度是高校教学工作顺利展开的支持系统,相关的政策是否科学合理、制度是否配套,都会直接影响到教学工作的进程和效果。我国大学教学方法的改革,目前还面临着管理制度方面的重重障碍。

#### (一)大学教师资格制度不健全

教学方法的改革,最终需要教师在课堂教学中落实。这就要求教师群体能准确领会教育教学改革的精神和主旨,掌握并能灵活运用多样化的教育教学方法,理解不同教学方法的不同教育功能。但当前,由于大学教师资格准入制度不健全,教师职前和职后均缺乏教育理论和教学方法的学习,因此部分大学教师并不

具备良好的教学素质。

一方面,目前我国大学教师在从事教学工作以前,基本都是作为某一专业领域的研究人员接受训练进而获得博士学位,他们对教育理论、教学方法或课程改革等了解得非常少。高校并不对那些尚在研究生教育阶段的学生进行从事本科教学的教育和训练,尚无专门的提高博士生教学技巧和技能的培训计划。即博士生并不进行系统的教学理论和学习理论的学习,也没有接受过严格的教师职业能力训练,没有规范地掌握各种基本的教学方法,这就导致他们在获得博士学位后很难迅速胜任教学工作。

另一方面,拿到博士学位后,与中小学教师上岗前要接受严格的教师职业能力训练不同,在我国,大学本科毕业生、硕士生、博士生不接受专门的教学方法训练就直接上岗从事大学本科教学,是一个惯例<sup>[11]</sup>。虽然近年来很多大学都相继成立了教师发展中心,以助力教师教学能力的提升,但我国高校教师发展中心的工作还处于初步探索阶段,作用发挥尚不充分。新入职的大学教师很难受到系统的有关大学课程教学的培训和教育,对高等教育学、大学生心理学等方面的知识掌握不足,在具体的教学工作中,他们更多的是通过自己的受教育经历和自我探索来不断积累教学经验,如何备课、如何设计课程大纲、如何根据不同的教学内容选择合适的教学方法、如何掌控课堂、如何调动学生积极性、如何营造课堂教学氛围等,完全靠自己摸索。这就导致教师教学能力和教学水平长期处于一个瓶颈期而得不到提高,阻碍了教师自身教学专业化发展,影响教学方法改革的进程和实效。

## (二)大学教师评价制度中过度强调外显性价值

目前,我国大学教师评价制度非常强调外显性价值,以绩效为导向的外显性考评指标充斥在大学教师评价内容的各个方面。

一方面,大学教师评价制度重科研轻教学。众所周知,加强本科教学以培养高质量人才是大学得以存在的基本理由,也是其发展过程中需要秉持的核心使命。博耶就曾指出:“凡是有大学生要教育培养的地方,都必须把高质量的教学工作作为基本的要求。”<sup>[12][143]</sup>相应地,大学教师的任务就不仅仅是进行高深学问探究,而且还包括教学工作。但实际上,加强本科教学以培养高质量人才的大学使命常常在现实中遭遇搁浅,大学在发展实践中与大学本来的使命愈行愈远,其突出表现在教师评价制度重科研轻教学。高校内部形成一种基本的“共识”:科研项目和科研成果是

“硬”的,教学任务是“软”的;科研项目与成果、教学任务的数量是“硬”的,科研与教学任务的完成质量则是“软”的;发表或获奖的显性成绩是“硬”的,而学术道德、工作态度、责任心、职业精神等隐性指标是“软”的,甚至同行、学生的评价反映也是“软”的。凡“硬”的指标,将直接影响教师考核竞聘等方面的评价结果;凡“软”的指标,往往形同虚设,被管理部门、教师群体所忽略不计,都不足以作为教师评价的重要依据。这就导致高校教师评价都以显性的科研项目、专著、论文、经费等为主要指标,而教学方面的指标寥寥无几且权重远小于科研指标。这种过度强调外显性价值的评价制度诱使大学教师以科研为“主业”,教学为“副业”,“要么出版,要么死亡”成为大学教师工作时秉持的基本原则。他们更多地将主要时间和精力投入到了科学研究中,教学仅仅被置于次要位置,“把研究看成是‘机会’,而把教学看成是‘负担’”<sup>[9]78</sup>,很难将注意力和精力放在教学和教法改革上。

另一方面,量化评价大行其道。所谓量化评价,就是通过数量化的处理方式将教师的科研、教学、社会服务等职责履行情况折算成一定的数量单位,用以衡量教师学术产出的价值<sup>[13]</sup>。由于量化评价能够保证形式上客观、公平和透明,从而成为衡量教师劳动价值的重要依据,并贯穿于大学教师的年度考核、职称晋升、学术奖励等环节之中<sup>[14]</sup>。比如就专门的教学考核而言,一般以课时为标准,这就意味着教师只需在规定的课时内完成课程教学任务即可,最终考核的是教师是否完成了学校规定的课时工作量,而很少关注教师在课程组织、师生互动、课堂气氛、激发学生兴趣等方面的具体表现,对教师采取何种教学方法、如何探索更有针对性和实效性的教学方法也没有明确要求。这就导致大学和教师双方关注的焦点不在通过教学方法改革提升教学质量,而是课时。所以,各大学在教学方法改革上往往雷声大,雨点小;议论多,行动少;领导号召多,教师践行少。

## (三)大学教学方法改革的激励机制缺失

大学教学方法改革的激励机制缺失,是制约教学方法改革的瓶颈之一。对教学方法改革的激励机制包括教学研究项目的立项、课程教学的课时费标准、职称评定中对教学工作的肯定等。目前,教师业绩评价中,教学奖励还远无法与科研相抗衡。比如国家各类专业奖励基本是与科研成就挂钩,很少考虑教学业绩和课程开发方面的成绩,且科研奖励的类别、力度和频率远远高于教学奖励;各高校教学研究项目立项比例和资

助金额都远低于科研项目立项,课时费标准远低于科研成果奖励;职称评定中关于教学工作量的考核也只是满足最基本的教学任务即可,对教学方法改革、课堂教学质量等几乎没有要求。总之,与科研的吸引力相比,教学工作几乎望尘莫及,部分教师对学校出台的教

学激励措施根本不屑一顾。学校管理制度注重教师的科学研究,鼓励教师著书立说,争取课题和经费,获得科研奖励,教学探索根本得不到认可、支持和鼓励,必然会极大地挫伤教师研究教学、进行教学方法改革的积极性。

#### 参考文献:

- [1]严复.论世变之亟[M]//严复集.胡伟希,选注.沈阳:辽宁人民出版社,1994.
- [2]朱熹.论语集注[M].北京:商务印书馆,2015.
- [3]戴德.大戴礼记[M].北京:中华书局,1985.
- [4]刁培萼.教育文化学[M].南京:江苏教育出版社,2000.
- [5]王洪才.论大学教学文化的缘起、难题与出路[J].四川师范大学学报(社会科学版),2015,(3):73-80.
- [6]德雷克·博克.回归大学之道——对美国大学本科教育的反思与展望[M].侯定凯,等译.上海:华东师范大学出版社,2008.
- [7]张继明.学术本位视域中的大学章程研究[M].济南:山东人民出版社,2015.
- [8]欧内斯特·博耶.学术水平反思——教授工作的重点[C]//吕达,周满生.当代外国教育改革著名文献:美国卷(第3册).北京:人民教育出版社,2004.
- [9]欧内斯特·博耶.关于美国教育改革的演讲[M].涂艳国,方彤,译.北京:教育科学出版社,2002.
- [10]张华,石伟平,马庆发.课程流派研究[M].济南:山东教育出版社,2000.
- [11]别敦荣.大学教学方法创新与提高高等教育质量[J].清华大学教育研究,2009,(4):95-101,118.
- [12]欧内斯特·博耶.美国大学教育:现状、经验、问题及对策[M].复旦大学高等教育研究所,译.上海:复旦大学出版社,1980.
- [13]沈红,刘盛.大学教师评价制度的物化逻辑及其二重性[J].教育研究,2016,(3):46-55.
- [14]陈洪捷,沈文钦.学术评价:超越量化模式[N].光明日报,2012-12-18(4).

## Shackles of Teaching Method Reform in Chinese Universities

BAO Shui-mei

(Institute of Higher Education, Lanzhou University, Lanzhou, Gansu 730000, China)

**Abstract:** At present, deepening the reform of teaching methods to guarantee and enhance the quality of university teaching is the ideal aspiration of higher education development in China. However, the reform of university teaching methods in practice is so difficult. The value orientation in the Chinese traditional culture that ancient is the best, ideological core of the moderation, cultural characteristics of utilitarian and emphasis on the current, academic view of universities and colleges that teaching does not belong to academic, traditional knowledge-based view on university curriculum, regarding university teachers as teaching carpenters, the lacking of teacher qualification system, the explicitness and digitization of teacher evaluation system, the lacking of incentive mechanism of teaching method reform in the university management system are the factors that refrain the reform process and result of teaching method in universities and colleges; reform

**Key words:** universities and colleges; teaching method; traditional culture; education idea; management system; reform

[责任编辑:罗银科]