

# 我国大学教学研究述评

——基于《中国大学教学》1985—2018年期刊文献分析

王严淞 别敦荣

**摘要：**本文对《中国大学教学》杂志1985—2018年刊发文章的发文机构、作者以及关键词进行了分析，以此探究我国大学教学研究的主要特征，并分析我国大学教学研究的发展历程。其中，教材研究、课程研究、教学研究以及人才培养研究是我国大学教学研究的四个主要领域。

**关键词：**大学教学；教学研究；教材研究；课程研究

我国高等教育研究始于改革开放时代，而大学教学研究以及大学教学改革研究则与高等教育研究相伴而生。早在20世纪70年代末、80年代初，潘懋元教授就指出“高等教育同普通教育的区别，主要在于教学”<sup>[1]</sup>，并大力提倡开展大学教学研究。40年来，我国大学教学研究取得了长足进展，呈现出蓬勃发展的势头。作为大学教学研究高质量学术成果展示的“主阵地”之一，《中国大学教学》自创刊以来就紧扣教学主题，致力于“倡导先进教育教学理念、服务高等学校教学改革，做一线教师的良师益友、教学主管的决策参谋”。常言道，“一叶知秋”。通过对《中国大学教学》历年刊载文章的分析，不仅可以掌握期刊发文的主要内容，更可以梳理、了解我国大学教学研究40年来的发展历程与重要成果，从而更好地掌握、分析我国大学教学研究的进展与未来。

## 一、数据来源与研究工具

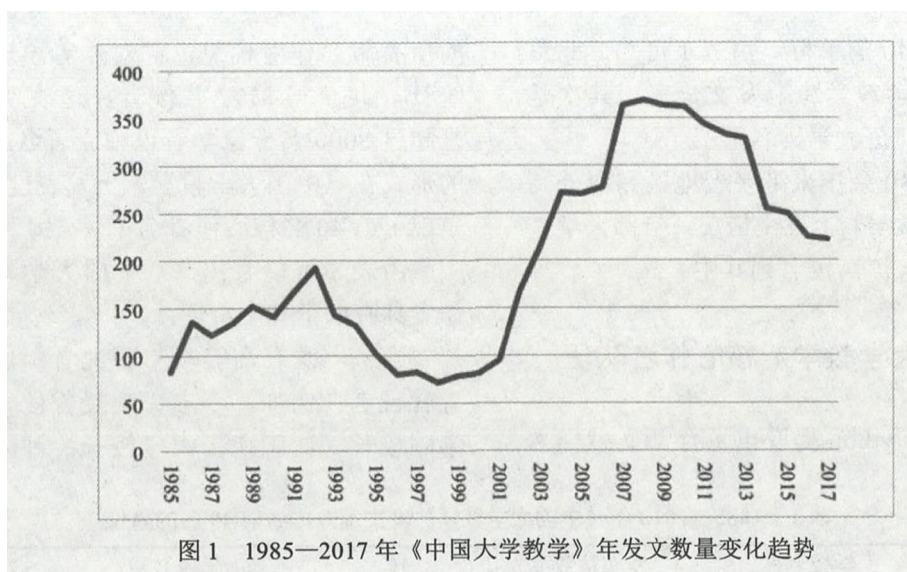
本研究使用中国学术期刊网络出版总库(CNKI)收录的《中国大学教学》期刊文章

作为数据样本。《中国大学教学》杂志创刊于1964年，1979年复刊。1979—1992年刊名是《高等学校理工科教材通讯》(简称《教材通讯》)，1993—1998年更名为《教学与教材研究》，1999年起采用现刊名。我们采用Python的requests44和lxml45模块对CNKI网站进行抓包分析，提取1985—2018年刊名为“教材通讯”“教学与教材研究”“中国大学教学”的有作者署名的文章，共计获得7445篇文章信息。对上述7445篇文章的Refworks格式进行解析分析，剔除735篇虽有作者署名但无机构信息的文章<sup>①</sup>，最终获得有效的学术文章6710篇，此为本研究的最终分析样本。

1985—2017年《中国大学教学》每年发表的学术文章数量变化趋势如图1所示。可以看出，1985—1992年年发文数量呈现上升趋势，1992年之后年发文数量明显下降，1998年至最低(72篇)。1999年后开始反弹，2008年达到最高(369篇)，此后年发文数量呈现递减趋势，近年维持在每年260篇左右。

本文研究使用了Python与Citespace5.3两种工具对1985—2018年6710篇文章进行分

王严淞，北京大学教育学院博士后；别敦荣，厦门大学教育研究院院长，教授。



析。其中，Python 主要是提取、分析全部文献样本的作者、机构以及关键词出现频次，Citespace5.3 主要用于将文献样本的高频关键词共现情况以可视化形式呈现，并对突现关键词进行了检测分析。

## 二、《中国大学教学》主要发文单位

发文单位和发文作者是学术期刊的重要基本信息，通过对发文单位和发文作者相关数据的分析，可以掌握《中国大学教学》发文的基本情况与主要特征，也可以由此了解我国大学教学的主要研究单位与核心作者。

本文通过使用 Python 提取了全部文献样本的第一作者发文单位<sup>②③</sup>，最终获得发文单位 813 个，这表明，30 余年来超过 800 个单位的作者在《中国大学教学》上发文，包括：全国普通高等院校 638 所，军事类院校 24 所，其他各级各类学校机构 67 个，港澳台地区及海外高校、科研机构 21 所（个），各级各类学会及科研机构 82 个，其他单位 6 个。可见，在《中国大学教学》上发文最多的单位类型是普通高等院校，累计发文频次 5984 次；其次是各级各类学会及科研机构，累计发文频次 440 次，包括高等教育出版社（115）、教育部司局机构及直属单位（95）、中国科学院（34）、高等学校教学指导委员会（74）、全国高等学校教学研

究会（13）、中国高等教育学会（12）、各省（市）教育厅（局）（10）等。

截至 2017 年 5 月<sup>[2]</sup>，全国有普通高等学校 2631 所，在《中国大学教学》上发文的高等学校数占全国普通高等学校总数的 24.2%。换言之，30 余年来全国 24.2% 普通高等学校的老师在《中国大学教学》上发表过文章。其中，39 所“985 工程”院校均在《中国大学教学》上发表过文章，99% 非“985 工程”的“211 工程”院校在《中国大学教学》上发表过文章，72% 非“211 工程”但有博士点的院校在《中国大学教学》上发表过文章。在《中国大学教学》上发表文章的专科院校比例最小，仅有 11%。由此可知，《中国大学教学》发文高校以国内有博士点的院校为主。与此同时，本研究也对“双一流”院校进行了关注。分析发现，在 137 所“双一流”高校中有 127 所高校的教师在 1985—2018 年期间在《中国大学教学》上发表过文章，占全部“双一流”高校的 92.7%。

根据举办者性质的不同，我国普通高等学校分成公办院校和非公办院校两类，非公办院校包括民办院校与独立学院两种。在《中国大学教学》上发文的公办高校 549 所，占全部 1885 所公办高等院校的 29%；在《中国大学教学》上发文的非公办院校 89 所，占全部 756 所非公办院校的 4%。

表 1 呈现了 1985—2018 年《中国大学教学》

发文篇数排名前 40 的单位。由表 1 可知, 北京大学在《中国大学教学》上发文最多, 其次是清华大学, 北京师范大学排名第三。

表 2 呈现了 30 余年来港澳台地区和海外高校在《中国大学教学》上发文情况, 哈佛大学、剑桥大学等世界一流高校名列其中。

### 三、《中国大学教学》核心作者队伍

本研究使用 Python 提取出了全部文献样本

的所有署名作者信息, 并对作者出现频次进行统计, 共获得 8177 名作者。这表明, 30 余年来超过 8000 名专家学者以独立署名或共同署名的形式在《中国大学教学》上发表过论文, 表 3 呈现了前 40 名核心作者名单。

由表 3 可以看出, 《中国大学教学》核心作者具有以下几个特征:

第一, 既有高等教育研究者, 也有高等教育管理者。例如, 李志义教授曾任大连理工大学副校长、沈阳化工大学校长; 钟秉林教授曾

表 1 1985—2018 年《中国大学教学》发文篇数排名前 40 名的单位

排名	学校名称	发文篇数	排名	学校名称	发文篇数
1	北京大学	234	21	华中科技大学	56
2	清华大学	215	22	同济大学	55
3	北京师范大学	150	23	北京工业大学	55
4	南京大学	145	24	华中师范大学	53
5	武汉大学	124	25	西北工业大学	50
6	西安交通大学	116	26	华中农业大学	49
7	浙江大学	113	27	中南大学	48
8	东南大学	106	28	北京交通大学	48
9	山东大学	95	29	电子科技大学	47
10	复旦大学	88	30	中央财经大学	47
11	中国人民大学	86	31	北京理工大学	45
12	南开大学	86	32	四川大学	45
13	吉林大学	73	33	天津大学	42
14	大连理工大学	69	34	中山大学	41
15	厦门大学	65	35	重庆大学	38
16	北京航空航天大学	64	36	南京师范大学	38
17	西北大学	64	37	北京化工大学	37
18	哈尔滨工业大学	62	38	温州大学	37
19	上海交通大学	61	39	华南理工大学	36
20	湖南大学	60	40	南京理工大学	33

表 2 港澳台地区及海外高校在《中国大学教学》上发文情况

学校	发文篇数	学校	发文篇数
哈佛大学	4	波特兰太平洋大学	1
澳门科技大学	2	俄亥俄州瑞欧戈兰大学	1
澳门理工学院	2	密苏里大学	1
剑桥大学	2	南加州大学马歇尔商学院	1
香港科技大学	2	乔治·华盛顿大学	1
香港中文大学	2	伍斯特理工学院	1
澳门大学	1	台湾东海大学	1
哥廷根大学	1	台湾明新科技大学	1
马里兰大学	1	台湾“中央研究院”	1
奥克兰大学	1	苏联科学院	1

表3 1985—2018年《中国大学教学》前40名核心作者名单

排名	姓名	发文篇数	排名	姓名	发文篇数
1	李志义	25	21	李晓明	10
2	蒋宗礼	23	22	王平祥	10
3	周远清	23	23	周建松	10
4	钟秉林	19	24	陈新民	10
5	王义遒	17	25	吴平	10
6	范钦珊	17	26	马知恩	10
7	陆国栋	16	27	李廉	9
8	冯博琴	15	28	李大潜	9
9	卢晓东	13	29	李正	9
10	张大良	13	30	朱长江	9
11	赖绍聪	13	31	孟庆繁	9
12	叶志明	12	32	樊丽明	9
13	傅水根	12	33	滕利荣	9
14	张萍	12	34	朱泓	9
15	李辉	12	35	潘懋元	9
16	江珩	11	36	王金发	9
17	王颖	11	37	郑文	9
18	钱国英	11	38	黄廷祝	9
19	王祖源	11	39	陈小虎	9
20	李延保	11	40	郑家茂	9

任北京师范大学校长，现任中国教育学会会长；王义遒教授曾任北京大学常务副校长。应该说，我国大学教学研究既需要有从学术专业角度进行研究的学者，也需要有基于自身实践经验进行探索和思考的高等教育管理者。这两类群体都是我国大学教学研究必不可少的力量。

第二，核心作者的学科背景既有教育专业，也有非教育学专业。在《中国大学教学》核心作者队伍中，既有教育学专家，如潘懋元教授等；也有非教育学学科的专家、学者，如赖少聪教授专业是地质学，蒋宗礼教授专业是计算机，范钦珊教授专业是材料力学，滕利荣教授专业是生物化学，等等。我们认为，这一现象与大学教学研究的特殊属性是相符合的。大学教学研究具有明显的学科属性，不同学科、不同专业的教学形式、教学体系、教学模式不同，需要有针对性的、适切性的教学理论指导教学实践。换言之，我国大学教学研究既需要以教育学进行全面关涉，也需要基于各个学科专业教学具体情况进行个性化探索。

第三，核心作者队伍中既有高校学者，也有教育行政人员。教育部原副部长周远清、高教司原司长张大良等一批教育行政人员都曾在《中国大学教学》上发表过论文。这表明，我国大学教学研究受到教育行政部门的关心和重视。同时，这也反映出大学教学研究对我国高等教育乃至整个社会发展都具有重要意义。

#### 四、《中国大学教学》论文涉及的热点问题

学术文献的关键词主要反映的是该篇文章的研究主题与研究内容。在一定时期内，某些关键词的频繁出现、突然出现反映了这一时期的主要研究方向与研究热点。本研究使用Citespace5.3，就文献样本的关键词进行单独分析。

图2呈现的是文献样本的关键词共现知识图谱的时区分类，图中每个节点都代表一个关键词，节点的大小表示关键词的出现频次。研究发现，“学校”“教学改革”“教材建设”“人才培养”“创新”“学科”“教学方法”等节

点较大，表明这些关键词出现频率较高，且这些关键词之间的联系密切。如“教学改革”“教学模式”与“教学质量”等关键词之间就存在连线（联系）。由于样本量较大，部分关键词出现频率较高，多个关键词之间都存在多条连线，致使连线数量较多。以每5年作为一个时间切片，按照时间轴将关键词聚类成四类。第一类是在1985—1990年期间集中出现“教材建设”等，属于教材研究范畴。第二类是在1985—2000年期间持续出现“必修课”“课程体系”，属于课程研究范畴。第三类是在1995—2015年期间持续出现“教学改革”“教学方法”“实践教学”等关键词，可以归纳为教学研究范畴。第四类是在2000—2015年期间持续出现“人才培养模式”“人才培养”，可以归纳为人才培养研究范畴。根据此四类，将

关键词分为“教材”“课”“教学”“人才培养”四类，使用 Python 提取出全部文献样本的关键词，逐一分析每一类关键词在各年出现的次数，并计算出各类关键词出现次数占全年全部关键词出现次数的比例<sup>④</sup>。统计情况如图3所示。

### 1. 教材研究

教材研究是《中国大学教学》的经典主题，这从其曾用名《教材通讯》《教学与教材研究》上得以看出。由表4可知，与“教材”有关的突现关键词在1985年就已经出现，虽在时间上略有先后，但除“教材编写”外的其余关键词均在1990年以前突现。从图3可以看出，含“教材”的关键词在1989—1994年间出现的频次明显高于其他三类关键词，而1994年后呈现明显减少趋势。这表明，教材研究的热度始于20世

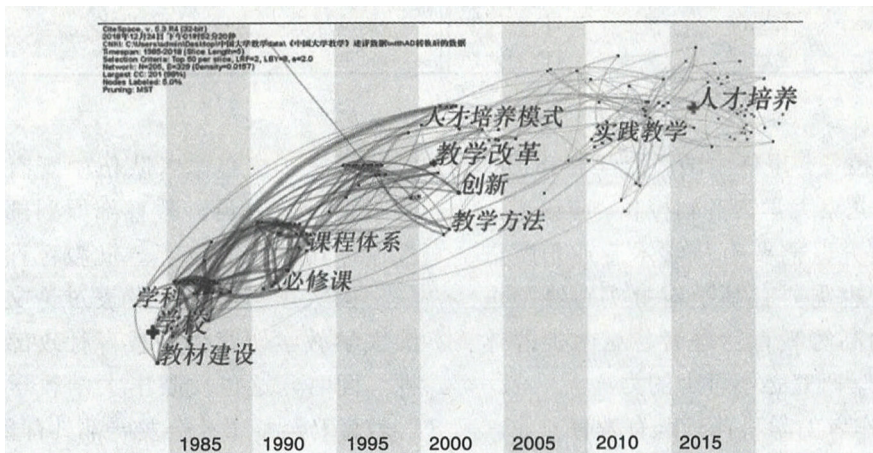


图2 1985—2018年《中国大学教学》关键词共现知识图谱

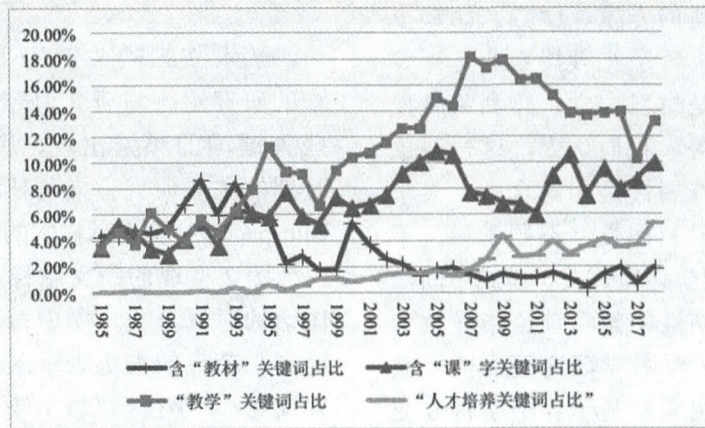


图3 1985—2018年《中国大学教学》四类关键词出现次数趋势图

表4 含“教材”的突现关键词

含“教材”关键词	突现年份	结束年份	突现指数	含“教材”关键词	突现年份	结束年份	突现指数
物理教材	1985	1989	7.6795	教材出版	1990	1994	5.1966
数学教材	1985	1989	4.1297	电教教材	1990	1994	4.6182
教材建设	1985	1994	33.1073	视听教材	1990	1994	4.6182
教学材料管理	1985	1994	10.4374	教材质量	1990	1994	4.6182
教材管理	1985	1994	9.4844	高校教材	1987	1997	12.1492
教材内容	1986	1994	17.6229	教材编写	1990	2004	6.8059
力学教材	1986	1994	10.7368				

纪80年代,持续了近10年时间后消退。教材研究成为我国大学教学研究的早期热点,主要原因有三。

从历史角度看,教材研究在我国大学教学研究史上的出现并非偶然。自1952年院系大调整后,我国高校所使用的教材主要以苏联教材为主,直到改革开放后才开始编写本土化教材。1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》的发布,在一定程度上促进了教材编写和教材研究工作。当年有学者指出:“现行教材必须依据新的教育思想、新的教学方法和新的人才标准进行相应的改革,教材改革是教学改革的重要内容。”<sup>[3]</sup>从质量方面看,当时高校使用的教材存在一些不足亟待改进,比如科学性不足、实践性不强、特色不鲜明等。有学者曾指出:“我国现有的高校教材比较突出的缺点是反映现代科学成就不足;比较偏重于原理、方法的陈述,启发性不足;由于在基础课中过于强调大纲的指导作用,因此同一课程所用的教材虽编者不同,但结构、选材相似,缺乏特色……”<sup>[4]</sup>大部分学者在当时意识到了教材对于教学发展的制约,因此致力于开展教材研究。从教材价值看,大部分学者都认为教材是大学教学活动的重要元素,不仅承载着知识,也在一定程度上反映并影响着教学理念。“教什么”“怎么教”以及“学什么”“怎么学”都能通过教材体现出来,并且在一定程度上受到教材的影响。有学者指出:“北大历任校长都十分重视教材建设,前任校长丁石孙教授常说,一本好教材可以培养几代人。他常以范式大代数为例,说明教材

在培育中学和大学教学人才中的作用。现任校长吴树青教授刚到北大就抓教材工作,担任教材建设委员会主任。”<sup>[5]</sup>

总体来看,在我国大学教学研究初始,教材研究受到重视,这主要是因为学者们普遍认为,教材质量在很大程度上影响着教学质量。应该说,这种理念具有一定的科学性,能够在一定程度上规范当时的教学行为,也对教学质量提升起到了一定的促进作用。但是,教材毕竟只是教学中的一种辅助性工具,其对教学的影响并非决定性的、关键性的,当教材质量达到一定程度,其对教学的促进作用也就会遭遇“瓶颈”。这也是教材研究在持续一段时间后热度消退的主要原因。

## 2. 课程研究

与教材研究热度同时兴起的还有课程研究,如图3所示。首先,含“课”字的关键词与含“教材”的关键词在1985—1988年出现的次数差距不大,但到了1989年后,含“教材”关键词个数远超含“课”关键词个数。而到1996年,含“课”关键词个数反超含“教材”关键词个数,并一直延续至今。换言之,自1996年开始,课程研究热度开始逐渐高于教材研究热度。应该说,在早期阶段,教材研究与课程研究没有完全分割开,较多学者的教材研究实际上是基于特定课程而进行的,如《物理化学实验课的教学改革和教材建设》(1987)、《理工院校的专利课教学与教材》(1989)、《改革电路课程,搞好教材建设》(1990)等。有学者曾就两者

的关系指出：“教材建设必须以课程改革为先导，没有教学内容、体系和方法的改革试点，不可能产生出既有创新特色又能切合教学实际的新教材；而具有不同风格和创新精神的试点教材的出版又必然反过来促进课程改革的发展。”<sup>[6]</sup>

其次，根据表5所示，“课程体系改革”与“课程内容”两个关键词分别在1995年与1996年突现，并均持续至2004年结束。这既是课程研究热度在1996年反超教学研究热度的主要原因，也是课程研究在2000年之前关注的主要内容。这一现象与国家教委在1994年制定并组织实施的“高等教育面向21世纪教学内容和课程体系改革计划”有紧密关系。该项目自1994年实施后，即引起了学术界的普遍关注。时任国家教育委员会副主任周远清同志曾于1996年在《中国大学教学》上发文指出：“中国的高等教育面向21世纪究竟如何改革？……把我国高等教育一些主要专业中的主要课程的教学内容和课程体系的改革搞好。……（因为）第一，世界科学技术和社会发展很快，甚至有急剧的变革；第二，我国的经济建设和社会也在高速发展；第三，现在一些课程的教学内容和课程体系还有陈旧落后的东西，不适应世界科学技术的发展，也不适应我们国家经济建设和社会的发展，所以，必须进行改革。”<sup>[7]</sup>有学者于2000年对这项活动进行了回顾与思考，并指出：“‘改革计划’抓住了高等学校教学改革的主要环

节。……高等学校教学改革可细分为五个层次：第一层次是学科和专业设置的改革，第二层次是课程体系的改革和教学计划的修订，第三层次是教学内容的改革和教材的更新，第四层次是教学方式与方法的改革，第五层次是教学技术手段和物质条件的建设。”<sup>[8]</sup>可见，课程体系改革与课程内容成为研究热点有其历史背景。

最后，如图3所示，含“课”字关键词的出现次数自2000年后明显上升，到2006年，全年共出现了含“课”关键词206次（2006年全年发表的学术文章共计277篇）。根据表5所示，“班级授课制”“课堂教学质量”两大关键词在2000年突现，“必修课”“基础课”则分别在2001年、2003年突现；“精品课程建设”“国家精品课程”“精品课程”“精品资源共享课”分别在2003年、2005年、2006年以及2013年相继突现；2012年，“课程体系”在时隔7年后又一次重新突现。而“慕课”等关键词也于2015年突现，并延续至今。整体来看，自2000年后，有关课程的相关研究不仅数量增多，内容也更为深入、丰富。既有从实然角度分析当前我国大学课程的问题，如有学者指出当前“我国大学课程体系改革迷向”“大学专业课程的承载力缩水，课程改革过程中存在浮躁”<sup>[9]</sup>，也有从应然角度提出我国大学课程建设的未来取向，如有学者认为“大学课程的

表5 含“课”字的突现关键词

含“课”字关键词	突现年份	结束年份	突现指数	含“课”字关键词	突现年份	结束年份	突现指数
课程体系改革	1995	2004	11.8923	国家精品课程	2005	2008	7.6823
课程内容	1996	2004	9.2224	精品课程	2006	2013	14.9713
班级授课制	2000	2006	10.9795	课程建设	2007	2018	14.3927
选修课程	2000	2004	5.4587	课程	2010	2018	14.0581
课堂教学质量	2000	2004	5.4587	课程体系	2012	2014	5.0986
必修课	2001	2006	14.0263	精品资源共享课	2013	2014	9.3164
精品课程建设	2003	2006	16.2256	课程改革	2015	2016	4.3921
基础课	2003	2006	10.694	MOOC	2015	2018	13.4065

理想是知识与德性的统一”<sup>[10]</sup>。既有对各类专门课程进行研究,如化学专业课程、大学数学课程、文艺学课程、大学英语课程等,也有对特定课程类型给予关注,如通识课程、在线课程、翻转课堂、基于“平台+模块”课程等。整体来看,课程研究作为大学教学研究中的重要领域,在过去40年间取得了一定的成果,在未来也具有较大的发展空间。

### 3. 教学研究

教学是《中国大学教学》的核心主题。近40年来,《中国大学教学》围绕教学理论与实践研究刊登了一系列文章。由图3可以看出,含“教学”关键词早在1988年就超过其他3类关键词,成为热度最高的研究领域。随后虽稍有跌落,但在1994年后逐渐远超其他关键词的次数,成为四类关键词中出现次数最高的关键词。整体来看,有关大学教学实践研究更具针对性,有关大学教学理论研究逐步深化。

第一,分科教学法研究是我国大学教学研究领域的最早热点。如表6所示,“分科教学法”关键词自1985年突现,一直延续至2002年,突现时间长达18年。早在20世纪80年代,《中国大学教学》就刊登了一系列有关分科教学的研究,这些研究既有对本土特定学科的教学研究,如《数学命题的否定的教学》(1989)、《基础物理教学的物理化和现代化》(1988),也有对域外教学实践经验的借鉴,如《日本大学物理教学及基础课程教学特点》(1990)、《联邦德国大学物理教学浅析》(1986)、《重视语言国情教学,提高俄语教学质量》(1992)。早期分科教学法研究者大多是特定学科内的专任教师,这些研究者通过梳理、总结自己的教学经验,并形成了学术文章,供相近学科间的同行、学者交流、对话。这类分科教学法研究虽然具有一定的朴素性,但却是紧密围绕教学而进行的针对性研究,在当时的大学教学研究与实践中起到了重要的推动作用。到20世纪90年代中后期,分科教学法逐渐开始与教育原理、教育规律等方面紧密结合,诸如《素质教育与

数学教学改革》(2000)、《工科数学在创新教育中的作用》(2002)、《让“体验”走进大学语文课堂》(2007)、《培养创造性是物理教学的灵魂》(2009)等研究都具有丰富的教育意蕴。这表明,大多数研究者不仅关注到了本学科教学方法的特征,更开始注重学习、应用教育学的基本理论的学习与探索,强调通过教育理念指导研究与实践。

第二,质量是教学研究中一个历久弥新的话题。早在1995年,“提高教学质量”就已突现,并持续到2007年,持续时间长达12年,突现指数达14.4974。在2000年,“课堂教学质量”又成为新的突现词频,并延续至2004年。而于2015年突现的“教学效果”关键词实际上也是“教学质量”的另一种表述。也就是说,不论是从延续时间上来看,还是从同类关键词接踵突现的情况来看,质量一直是教学研究中的热点问题。那么,质量研究为什么会长时间地受到学界的关注呢?这是因为,高等教育质量乃至大学教学质量并不是一个标准化的、固定性的指标,而是随着社会与高等教育的发展呈现出多元化、动态化的特征。一是不同类别高等学校的质量标准不同,因此需要对质量的多样化进行研究。有学者指出:“质量标准按照教育大辞典的分类有两层标准。第一层标准是教育目的的质量标准。我们的教育目的是什么?全面发展,全面的素质教育。这个标准是共性。但是教育大辞典里还有第二个标准,是高等教育目标的标准。高等教育的目标是培养各种各样的人才,那么这个专门人才是不是等于没标准呢?也仍然有标准,只是标准不同。”<sup>[11]</sup>二是不同高等教育阶段的质量观不同。我国高等教育从精英化阶段步入大众化阶段仅用了不到10年的时间,这种大基数、高速度的阶段更替在一定程度上超前于教育观念的发展,即使我国高等教育已经进入到大众化阶段较长时间后,教育观与质量观也仍滞留在精英化阶段。因此,一大批研究涌现出来,致力于转变传统的质量观。三是不同社会发展背景下大学教学质量也各有不同,经济新常态、信息科技化、



表6 含“教学”的突现关键词

关键词	突现年份	结束年份	突现指数	关键词	突现年份	结束年份	突现指数
分科教学法	1985	2002	12.9109	课堂教学	2005	2009	5.2407
教学内容	1993	2001	9.7482	本科教学	2006	2018	9.0238
提高教学质量	1995	2007	13.4974	实践教学	2007	2016	27.297
教学方式	2000	2006	11.9664	教学改革	2007	2015	26.6511
教学制度	2000	2004	6.5532	教学模式	2007	2018	22.0702
课堂教学质量	2000	2004	5.4587	教学	2007	2018	18.8644
大学英语教学	2001	2004	5.5892	研究性教学	2007	2014	13.5727
双语教学	2002	2009	16.5396	教学方法	2008	2015	16.2563
本科教学工作	2002	2004	9.7618	教学团队	2010	2013	8.7328
教学名师	2003	2004	7.891	案例教学	2010	2014	6.7424
大学英语教学改革	2003	2004	6.066	课程教学	2010	2014	6.2594
教学大纲	2003	2004	4.4958	教学体系	2012	2018	8.1181
实验教学	2005	2010	10.2722	教学效果	2015	2018	3.5791

全球化等多种社会因素共同作用于大学教学质量的发展与转变。一批研究致力于对此进行关注与分析。

第三,现代教学方法研究呈现繁荣景象。早在2000年,“教学方式”就成为突现关键词,并延续至2006年。2008年,“教学方法”突现,并延续至2015年。同时,“实验教学”“实践教学”“研究性教学”“教学团队”“案例教学”等关键词也在21世纪以来相继突现。分析上述关键词所具有的教育意义,其共同点都在于它们均为具有代表性、前沿性的现代教学方法,是相对于传统教学方法而言的新型教学方法。有学者指出:“大学教学可分为灌输式教学和研究性教学两大类。研究性教学是一种在教师的组织指导下学生自主学习、自主实践的教学。它既是一种教育思想观念,又是一种教育教学方式。”<sup>[12]</sup>可见,学界对于现代教学方法的研究并非仅仅为了改革现有大学教学方法,更是希望能够借助教学方法改革推动整个教育理念的更替。

#### 4. 人才培养研究

如图3所示,21世纪以前人才培养研究的

数量相对较低,受关注程度不高。但自2001年以后,人才培养研究数量明显增加,研究热度不断升高。如表7所示,在Citespace突现词频检测中,含“人才培养”的关键词种类并不多,且均出现在2000年以后。整体来看,有关人才培养研究的突现关键词虽出现时间较晚,却能一直延续至今,且其间也不断有同类新的关键词突现。这表明,人才培养研究是近期大学研究出现的新的热点话题。

表7 含“人才培养”的突现关键词

含“人才培养”关键词	突现年份	结束年份	突现指数
应用型人才培养	2000	2006	8.8131
创新人才培养	2005	2013	9.136
人才培养模式	2007	2014	29.2944
应用型人才	2008	2015	11.4296
创新人才	2010	2014	12.0685

那么,为什么中国大学教学研究在近期会更多地关注到人才培养研究呢?这是因为,人才培养是大学教学研究的最终目的,一切教学改革与教学研究实际上都是在为人才培养服务,因此人才培养研究,尤其是基于教学的人才培养研究是大学教学研究发展到一定阶段后必然会出现的重要研究领域。有学者指出:“高校

人才培养模式改革是一项系统工程，千头万绪，错综复杂，不仅涉及宏观、中观和微观的各个方面，而且涉及高校内外诸多因素。”<sup>[13]</sup>人才培养模式改革实践复杂且艰巨，人才培养研究也是如此。人才培养研究需要在一定研究成果的基础上才能有所发展，而这就包括前期的教材研究、课程研究直至教学研究。应该说，人才培养研究在当下成为研究的新晋热点，是与我国大学教学改革发展阶段以及我国高等教育发展大背景相适应的。

应用型人才培养是人才培养研究领域最初关注的主题。进入 21 世纪以来，我国经济转型升级与产业结构调整对高等教育人才培养提出了新的要求，需要更多技能型、复合型人才，传统人才培养模式面临危机。有学者指出：“人才规格单一，特色不明显，高水平软硬件人才过少等质量与结构性问题十分突出，还不能适应信息科学与技术和信息化社会的发展需要。因此，必须及时调整结构、提高质量。”<sup>[14]</sup>由此，应用型人才培养成为研究焦点，什么是应用型人才、如何培养应用型人才等一系列问题被提出并研究。地方院校、独立学院、新建本科院校、教学型大学、工科院校、财经类院校等学校成为应用型人才培养实践与研究的“主阵地”。

与应用型人才培养研究同时出现的还有创新人才培养研究。有学者指出：“培养创新人才，是时代发展和社会进步对高等教育提出的新要求。然而，长期以来，我国高等教育却一直把学习已有的工业文明成果作为大学生培养的首要目标，注重知识的传授，把教学过程理解为知识的积累过程，对大学生的评价立足于掌握知识的多少，而忽视了学生潜能、创造能力和实践能力的培养。”<sup>[15]</sup>多位学者从培养路径、培养模式、培养理念、培养方式、培养体系等方面展开了不同角度的研究。尽管角度不同，但最终的落脚点仍回归到课程体系改革、教学改革、校企合作以及校园文化建设等方面。

#### 注释：

① 无作者署名或有作者署名但无机构信息的文章大

多为新闻报道、期刊通讯、广告宣传等非学术类文章，不属于本研究范围。

② 之所以选择第一作者发文机构作为分析对象，主要是考虑到一些文章是由多位作者共同署名，且大部分共同署名的作者都来源于同一单位或机构的情况，如果分别提取、累计，会使部分发文机构数量被重复计数。比如，《中国大学教学》1986 年第 2 期发表的《热力学第二定律教学体系的改革——兼谈熵的意义》由 5 位学者共同署名。而 5 位学者均来自西安交通大学，如果提取全部发文作者所在机构，那么，西安交通大学出现频率就会因这篇文章而被重复累加 5 次，这样的数据不利于多个院校之间的比较分析。因此，本研究只对第一作者所在机构进行分析。

③ 通过 Python 所提取出的第一作者机构还不能直接用于分析，需要对其进一步处理。主要包括以下几个方面：第一，同一机构不同部门分别发文，可以归纳、汇总为同一机构。例如，文献样本中的第一作者机构有“北京大学”“北京大学中文系”“北京大学信息科学技术学院”“北京大学哲学系”“北京大学教务部”等 50 个均隶属于北京大学的部门，且每个部门都有相应的出现频次。为了方便观测，本研究将上述 50 个部门的频次加总，最终得到北京大学频次为 234。其他学校依照此方法进行了同样处理。第二，部分单位机构名称存在简化现象，需要手动修改并归总。如在第一作者机构提取的结果中，“北京教育科学研究院高等教育学科研究”与“北京教育科学研究院高教所”被分别进行了单独统计，但实际上两者是同一机构，因此，对此类数据也进行人工合并。第三，部分院校由于更名，而被视为两所院校。如“浙江师范学院”与“浙江师范大学”分别在更名前后发表了论文，需要手动修改并合并。

④ 之所以统计各类关键词的占比情况而非关键词的绝对数值，主要是由于期刊年发文数量存在波动情况，单纯的关键词数量趋势变化在很大情况下受到当年期刊发文数量的影响。因此，使用“某类关键词当年出现数量 / 全年关键词总量”数据可以在一定程度上过滤掉历年文章数量不均的影响。

#### 参考文献：

[1] 潘懋元. 潘懋元文集（第五卷）[M]. 广州：广东高等教育出版社，2010：5.

[2] 中华人民共和国教育部. 全国高等学校名单 [EB/OL]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe\\_634/201706/t20170614\\_306900.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A03/moe_634/201706/t20170614_306900.html), 2017-6-14.

[3] 经志强. 新的人才标准与教材改革 [J]. 中国大学教学, 1985 (5): 3-5.

[4] 冯致光. 教材建设与教学改革 [J]. 中国大学教学, 1986 (4): 5-6.

[5] 王义遒. 教材建设的几个重要环节 [J]. 中国大学教学, 1993 (2): 18-20.

[6] 马知恩. 工科数学的教材建设与课程改革 [J]. 中国大学教学, 1993 (1): 1-4.

[7] 周远清. 加强文化素质教育 提高高等教育质量 [J]. 中国大学教学, 1996 (1): 4-7.

[8] 赵卿敏. 实施“面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划”的回顾与思考 [J]. 中国大学教学, 2000 (3): 20-23.

[9] 高江勇, 周统建. 大学课程改革究竟需要改什么? [J]. 中国大学教学, 2018 (5): 42-47.

[10] 程刚, 徐葆耕. 大学课程的理想 [J]. 中国大学教学, 2002 (10): 27-29.

[11] 潘懋元. 中国高等教育的定位、特色和质量 [J]. 中国大学教学, 2005 (12): 4-6.

[12] 别敦荣. 研究性教学及其实施要求 [J]. 中国大学教学, 2012 (8): 10-12.

[13] 别敦荣. 论高等学校人才培养模式及其改革 [J]. 中国大学教学, 2011 (11): 20-22.

[14] 钟秉林. 认真学习十八届五中全会精神 切实加强高校人才培养工作 [J]. 中国大学教学, 2000 (6): 4-6.

[15] 刘智运. 创新人才的培养目标、培养模式和实施要点 [J]. 中国大学教学, 2011 (1): 12-15.

[责任编辑: 夏鲁惠]

(上接第 73 页)中庸的前提是公正,真谛是“和”,所以中国文化中的中庸是兼容、双赢、共赢。在英语辩论教育中,学生更应从中西文化差异中看到殊途同归,然后再反思中国文化的“中庸”,深刻体会“兼听”之上的“和”的原则和智慧。

#### 四、结语

英语辩论活跃在高校课堂内外。有些人因其新鲜的外表所吸引,有些对其存在偏见,故而不能获得其精髓。有些人专注于西方传统,不能看到殊途同归的道理。教育者无论在课堂内外,都有必要思考其在中国的教育意义。辩论不是吵架,是思辨和理性的较量。辩论不是攻击别人,而是探索实现可持续、有体系的大目标的路径。辩论不是狭隘地守住一方观点,而是借助学科通识知识,多维度审视问题,进而拥有包容的心灵。辩论无关观点的输赢,而在于实现“兼听”。辩论看似必须走向极端,却让人真正了解了“中庸”的原因和价值,中国人以“中庸”为原则,起点是公平,终点是和谐。这些是英语辩论教育者应该思考和遵循的原则。

#### 参考文献:

[1] 黄源深. 思辨缺席 [J]. 外语与外语教学, 1998 (7): 1, 19.

[2] 马爽. 文化阐释视域下华语辩论与英语辩论之差异 [J]. 沈阳师范大学学报, 2017 (3): 148-152.

[3] Defining critical thinking. <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>. 读取于 2018-07-02.

[4] 孙有中. 突出思辨能力培养, 将英语专业教学改革引向深入 [J]. 中国外语, 2011 (3): 49-58.

[5] 文秋芳, 王建卿, 等. 构建我国外语类大学生思辨力量具的理论框架 [J]. 外语界, 2009 (1): 37-42.

[6] 田朝霞. 大学生英语演讲能力培养中的突出问题与可行的解决方案 [J]. 中国大学教学, 2015 (8): 62-68.

[基金项目: “第九批中国外语教育基金项目“以国际人才培养为目标的英语口语类课程研究”(项目编号 ZGWYJYJJ2018B49); “江苏高校品牌专业建设工程资助项目”(项目编号: PPZY2015C256) ]

[责任编辑: 陈立民]