

“教学学术”研究体系的四维建构及其实践机制

刘隽颖

(厦门大学 教育研究院,福建 厦门 361005)

【摘要】“教学学术”这一概念在国外理论研究和实践探索的双重推动下,已经发展成为一个内涵丰富的四维研究体系。在合法性维度上,教学作为一种学术类型既有可能性,也有必要性。只有为教师教学反思构建起写作、发表、交流、同行评议的平台,教学才能成为一种学术,也才能成为共同体的财富。在主体间性维度上,教学学术不仅关注教师的“教”,更关注学生的“学”,学生能够成为教师“教学学术”的合作研究者。在关联性维度上,教学与其他三种类型的学术活动密不可分。只有开展研究性教学,才能真正做到教学与科研相统一。在保障性维度上,“教学学术”要求高校为之匹配相应的支持机构,在教师晋升、评价制度中明确教学学术的地位,逐步建立起教学文化。

【关键词】 教学学术;四维研究体系;实践机制

【中图分类号】 G647 **【文章编号】** 1003-8418(2019)01-0074-09

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2019.01.014

【作者简介】 刘隽颖(1989—),女,江苏宿迁人,厦门大学教育研究院博士生,美国加州大学河滨分校访学博士生。

近年来在大学教学及教师发展等研究领域,“教学学术”这一概念逐渐被国内学者所关注。比较具有代表性的研究包括宋燕^[1]、王玉衡^[2]等对国外“教学学术”概念及实践的梳理;王建华^[3]、周光礼^[4]等认为教学学术应当成为教师发展的重要维度;姚利民^[5]、吕林海^[6]等探讨了如何从学校制度层面保障教师教学学术的发展,开展了针对国内大学教师教学学术现状的实证调查^[7]。然而“教学学术”的研究一直未能成为一个理论热点,在我国大学的实践中也鲜有问津,究其原因有三:其一,对于国外“教学学术”的发展与归纳大多是碎片式的,相对陈旧,尤其是对其实践和保障机制缺乏关注;其二,国内高校整体“科研导向”的风气使得“教学学术”的推广步履维艰,现实中难以引起足够的重视;其三,对“教学学术”的理解仍然狭隘,缺少一个整体性的考量,往往就“教学”谈教学、就“教师”谈教学,孤立地看待教师教学无助于从根本上解决我国大学教师“教学学术”的发展问题。

一、“教学学术”:一个内涵丰富的研究体系

自欧内斯特·博耶(Ernest Boyer)1990年首

次提出“教学学术”一词以来,近30年的时间里,这个概念被学者们不断地加以阐释和丰富,其内涵更为深刻、外延更为扩展;同时在卡内基教学促进基金会和一些典型高校的推动下,北美地区也开展了影响力不俗的“教学学术”运动。

(一)“教学学术”的提出及其发展

卡内基教学促进基金会前任主席博耶在报告《学术反思:教授工作的重点领域》中第一次提出“教学学术”的概念,他认为大学教师的学术工作包括四个不同而又相互重叠的部分:发现的学术、综合的学术、运用的学术、教学的学术。博耶这一多元学术观的提出正是基于美国大学教学质量滑坡、大学重科研轻教学的背景。博耶认为教学同样是一门学术性的事业。但他并没有对“教学学术”这一概念作出专门解释,而是通过论述“什么是好的教学”来阐释教学学术的一些基本特征,譬如开展启发性教学,培养学生批判性、创造性思维能力。

莱斯(Eugene Rice)于1992年在博耶给出的概念基础上,提出了“教学学术”至少具备三大要素:其一是概括能力,即能够描绘、整合一个领域

清晰的线索,既有连贯性又有意义性,在学生和他们已知的知识之间建立起联系;其二是教学法知识,能够超越知识和教学过程之间的隔阂,通过隐喻、类比、实验等方法来呈现教学内容;其三是关于“学习”的知识,在教师所讲所做之外关注学生的学习如何产生意义^[8]。当然,莱斯的这一阐述仍局限于对教师教学工作本身的期待和要求。

更有突破性意义的是,卡内基基金会的后一任主席、博耶的继任者李·舒尔曼(Lea Shulman)进一步发展了“教学学术”理念,他的主要贡献有二。一是在理论上解决了“教学何以成为一种学术”的问题。舒尔曼指出,教学之所以成为一种学术,在于以下特征:教师的工作是公开的;接受同行评议;能够与学术共同体进行交流,反过来促进工作^[9]。二是将“教学学术”发展为“教与学的学术”。舒尔曼提出,对教师教育而言,教学法知识与学科知识同样重要。他认为教师要重视研究学生的学习,同时在实践上推动成立了“卡内基教与学的学术研究会”(CASTL),并联合一批美国大学开展了教学学术运动。

(二)“教学学术”概念的初步厘清

要对“教学学术”做出清晰的定义并不容易。有学者称之为一个“概念的沼泽”,不同于其他类型的学术,其目标仍不清晰^[10]。学者们尝试通过一些描述性、规定性的阐释,来厘清“教学学术”的内涵。

早期卡内基基金会和美国高等教育研究协会(AAHE)对其定义是“教师根据教与学中出现的问题,采用适合于该学科认识论的研究方法研究该问题,将结果应用于实践,并进行交流、反思与同行评议”^[11];“教学学术是一种机制,通过这种机制,教学这种职业本身不断提升;通过这种机制,教学不再是一种经验性的行为”^[12]。克莱博(Carolin Kreber)提出“教学学术是大学教师从事的一种智力性、实践性和批判性的工作,其志在于追求富有意义的教育目标”^[13]。这些阐释虽不能给出“教学学术”一个严谨的、周全的定义,但至少厘清了它的一些基本特征:“教学学术”的主体是教师,其发源是真实课堂中出现的教学问题,通过教师本人的探索与实践,综合运用教学法知识、学科知识以及行动研究方法来解决、提升教学。

最重要的是,这一研究过程和结果要公之于众,接受同行评议,成为教师群体的共同财富。

另一方面,学者们也通过阐明“教学学术不是什么”来对其进行外延的界定。其一,“教学学术”不等同于卓越教学(excellent teaching)。卓越教学可以通过很多指标来定义,诸如学生满意度、各类教学评价结果等。“教学学术”则是致力于帮助教师走向卓越教学,持续不断地研究、实践、反思、分享与交流的过程。其二,“教学学术”也不完全等同于学术性教学(scholarly teaching)。学术性教学指的是以学者治学的方法来对待教学。学者型或专家型教师将教学视为一个专业,将教与学的知识作为他们发展教学专业性的第二学科,他们会进行教学反思、采用课堂评价手段、与同事讨论教学问题、尝试新的教学方法、阅读以及应用本学科内教与学的相关文献。学术性教学很大程度上与反思性教学实践密切相关^[14]。由此可见,学术性教学与博耶最初提出的“教学学术”接近,但“教学学术”还具备其他类型学术活动的共同特征,包括研究成果的发表、同行交流与评议、学术共同体的成果共享与共同进步。

“教学学术”的定义因学科、院校和国别而有差异,但学者们认为这种多元性利大于弊,它使得“教学学术”本身意义化、功能化;同时这个研究领域也因其包容性而更加强大^[15]。

(三)“教学学术”研究范畴的扩展

此后,以卡内基教学促进基金会为核心的一批北美学者围绕着“教学学术”进行了诸多探索,极大地扩展了其研究范畴。

一批学者致力于构建起“教学学术”的模型,使其具有可操作性、可评估性。特里格维尔(Keith Trigwell)等人通过对澳大利亚12名大学教师的质性研究结果,构建起了一个“多维教学学术模型”,从知识维度、反思维度、交流维度、观念维度四个方面来考察教师的教学学术水平^[16]。克莱博等人则建立起“教学学术的反思模型”,认为“教学学术”包括课程知识、教学法知识和教育学知识,并在每个知识领域内涵盖内容反思、过程反思和前提反思^[17]。

对于教师个体而言,克劳斯(Patricia Cross)提出将课堂研究作为研究范式,推进“教学学

术”^[18],也有学者称之为“课堂行动研究”^[19],旨在更好地回答学生“学”的问题,鼓励教师将课堂作为实验室,寻求对于“学习”更深刻的理解。对于学生而言,“教学学术”将重点转移到如何通过教师的“教”来影响学生的“学”,如何在教学实践之中赋予学生更多的角色。对于学科和院校而言,麦金尼(Kathleen McKinney)研究了不同学科背景下的“教学学术”现状以及跨学科、多学科下的“教学学术”,并对于院校如何发展“教学学术”提出了相应的模式和支撑策略^[20]。

可见,“教学学术”由萌发伊始对于教师“教”的关涉,进而扩展到关注整个教与学的过程以及教师、学生两大主体;由最初重视教师的教学设计与反思、发表,进而覆盖到对其“教学学术”的整体性评价;由最初关注教师个体教学研究能力的提升,进而发展对学科、院校等支持性举措的研究。

(四)“教学学术”实践的同步推进

自 20 世纪 90 年代来,“教学学术”不仅是国外高等教育研究的一个理论热点,同样在实践领域刮起了轰轰烈烈的“教学学术运动”之风。

1998 至 2009 的十余年期间,在卡内基基金会的领导下,CASTL 开展了三大项目:一是“教学学术学者项目”(CASTL Scholars),旨在培养一批致力于“教学学术”研究与实践的高校教师;二是“学术性、专业性社团项目”,旨在将各个学科的教师云集在一起研究教学法问题;三是影响最大的、与美国高等教育研究协会合作下开展的“校园计划”(Campus Program),98 所高校参与其中,在 12 个不同主题的小组内探讨如何发展“教学学术”、为其提供制度性支持^[21]。

与此同时,“教学学术”运动还得到了不同科学学会的支持。比如美国管理学学会专门成立了“教与学分会”^[22],每年为管理学教师提供教学交流机会。美国化学学会也曾专门召集过关于教学学术的研讨会^[23]。2001 年起,印第安纳大学开始出版学术期刊《The Journal of the Scholarship of Teaching and Learning》^[24],专门发表高等教育领域内关于教学学术的实证研究、个案研究、反思性文章等研究成果,成为教学学术研究的权威期刊。“教学学术国际社会”(International society for the scholarship of teaching and learning)成立

于 2002 年,每年召开年会,并出版《Teaching & Learning Inquiry》期刊^[25]。此外还包括乔治亚南方大学教学与技术中心出版的半年刊《International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning》^[26],这些期刊与学会、论坛的存在,为世界各国高校教师“教学学术”工作的分享和交流提供众多机会。

北美之外,英国也在 90 年代开展了一项全国范围内的大学教师发展与认证运动^[27],同时在学科领域内关注教师的“教学学术”发展^[28]。澳大利亚在 1999 年发起了全国性的“教学学术”项目^[29]。

因此,“教学学术”并不仅仅是一个理念,更是国外高等教育领域一项重大的实践,切实推动着大学教学的改革与质量提升。基于概念发展和实践推进的双重作用,“教学学术”已经成为一个内涵丰富的研究领域,本文尝试构建起一个四维体系(见下图),形成一个较为完善的“教学学术观”。

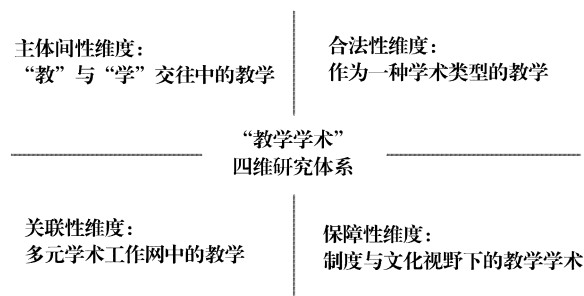


图 “教学学术”的四维研究体系

二、合法性维度:作为一种学术类型的教学

“教学学术”概念的提出,面临的首要问题就是“教学何以成为一种学术”,教师的教学活动是否满足对学术工作的普遍衡量标准。只有解决这个问题,“教学学术”才有其合法性、正当性。

(一)“教学”作为一种学术类型的可能性

在博耶报告之后,卡内基基金会于 1997 年发表了该系列的第二份报告《学术评价》,提出对于“学术工作”的六个标准:清晰的目标、充足的准备、合适的方法、有意义的结论、有效的呈现和反思性的批评^[30]。六条标准的核心思想是四种学术类型之间的的同质性和平等性,由此而产生的评价标准和流程能够从学术一般特征的角度来反

映教学,从而让教学评价变成一种学术评价。安德列森(Lee Andresen)则提出学术行为的三大要素:批评性反思,作为一种思考习惯;同行评议,即发表,作为一种常规做法;以及不断探究,作为一种动机或驱动力^[31]。前者明晰了整个学术研究的过程;后者抽离出了其中的关键因素。回顾教师的教学实践,不难发现其与学术研究过程和标准之间具有内在契合性。

教学研究或者教学改革,始于教师本人在课堂教学之中发现的问题,或是自身教学陷入困境、或是感受到师生之间的隔阂、亦或是对学生学习成果感到失望。教师是研究的发起者,也是研究方案的设计者、执行者。通过自我反思,与同事、学生交流,教师不断改进教学方法、内容设计,将研究结果直接应用于自己的课堂实践。同时这个研究是一个循环往复、螺旋式上升的过程。因此,教学本身就是教师开展行动研究的实践场,行动研究正是提升大学教师“教学学术”水平的根本途径^[32]。由此可见,“教学学术”同样满足学术工作的基本特征,教学本身就是一个研究的过程。

(二)“教学”作为一种学术类型的必要性

将“教学”作为一种学术研究过程,不仅是可行的,更是必要的。首先,将教学作为学术,是提升教学质量的必然选择。当前大学教学质量为人诟病,一些教师的经验式教学、重复式教学、乃至应付式教学是直接原因之一。教学研究与科学研究的区别在于,在教学当中出现的“问题”并非教师本意所期待的,问题一旦产生,教师们就要去修复它。所谓的“教学学术”,就是改变教学当中“问题”的状态,从终端的矫正变成一种不间断的研究过程^[33]。因此,大学教师不能够再对教学中的“问题”避而不见,恰恰应当正视教学问题,通过不断研究、实践,优化教学方法,提升教学质量。

其次,将教学作为学术,是推动教师职业发展的有效路径。对于绝大多数青年教师而言,他们在整个博士教育期间并未接受过专门教学教法的训练。“教学学术”的开展,不仅是推动他们自身教学工作的进步,更能够帮助他们融入大学教师的学术共同体。唯有将教学视为学术,而非仅仅是完成“工作量”,才能增强大学教师作为“教育者”的职业身份认同。

最后,将教学作为学术,更是使个人教学智慧成为教师群体共同财富的唯一出路。在教研室这一基层学术组织日渐退出高校舞台之后,课程组、专业、学科之间就教学而进行的专门研讨活动持续萎缩,整个学科内部跨区域、跨院校的交流也没有形成专门有效的平台;另一方面教师也将教学视为“私人领域”,对教学交流、专家评价等常常抱持消极和怀疑态度。只有当教学成为学术,教师个人的教学工作进入同行评议的公众视野,而不再是“隐士”,教学才能够真正成为教师共同体的财富,整体上提高学科教学的水平。

(三)“教学”作为一种学术类型的支撑机制

舒尔曼提出使教学成为一种共同财富,有三大策略^[34]。其一,将教学与学科重新联系在一起。“学科”不仅是标示出的一个领域,同样表明着一种过程和规范。同一个学科的学者们遵循着同样的质量标准、控制手段、评价方式和行业范式。其二,通过写作让教师的教学工作可视化。任何一种学术活动都需要依靠某种形式呈现其研究过程和结论。通过写作和发表,不仅是对个人研究成果的一种记录,同样使得这项工作的成果可以被他人所参考。其三,教学必须接受同行评议。这个同行必须是学科内的同行,只有他们才能对课堂做出准确的判断。

以印第安纳大学为例,该大学系统成立了“卓越教学教师学院”(FACET)^[35],目前成员有600多位印第安纳大学的教师。FACET为教师们提供各种基金项目、举办沙龙讲座活动,其中重要的一项是提供同行评议的训练以及帮助有需要的教师申请同行评议或专家指导。FACET下属的“马克教学研究中心”,除了出版两本“教学学术”专门研究期刊,同时整合了印第安纳大学各个分校的教学研究中心的资源,为教师们提供开展“教学学术”的培训和指导。在该中心网站上,可以查阅到教师代表们的教学档案、教学日志、教学理念陈述等多样化的质性研究材料。

内布拉斯加大学的研究者们根据该校的实践,出版了《让教与学可见:课程档案与教学的同行评议》^[36],专门介绍了该校如何运用课程档案来推动教学的同行评议,促进教师通过记录、评价、反思来提升教与学的质量,从教师、学院到学

校层次发展“教学学术”。再如美国管理学学会的“教与学分会”，同样是为教师们在所属学科领域内进行同行交流、评审、反思提供了机会。正是由于这些平台的搭建，才使真正的教学学术成为现实。

三、主体间性维度：“教”与“学”交往中的教学

在舒尔曼的发展理念下“教学学术”实现了由“教的学术”(SOT)向“教与学的学术”(SOTL)的转变。教师和学生作为教学活动的双主体，在教师的主导作用下，学生同样可以成为“教学学术”的参与者。

(一)由关注“教”的学术转向关注“学”的产出

有学者指出美国高等教育在20世纪90年代出现了一个范式的变化，“以往我们认为大学是提供教育的机构；但现在很微妙却很深远地，我们转向了一个新的范式，即大学的存在是为了促进学习”^[37]。这一认识的转向对大学教学、课程与评价都产生了直接影响。舒尔曼也建议，教学学术不仅要关注教师的“教”，更要研究学生的“学”，研究在教师教的实践下学生学习的特征以及学习深度^[38]。此后，“教学学术”发展成为“教与学的学术”。学生的学习问题成为了“教学学术”的核心之一，教师要视自己的课堂为一个探究的场所，不断质询、探索关于学生学习的问题，这样才能够有一系列的提升：对学生学习的目标更高、更明确；持续修正课程设计；更加严谨的学业评价；提升学生学习^[39]。由此可见，对于“教学学术”的理解，不能局限于教师个人在“教”一端的改变与实践，必须与“学”联系起来，以促进学生“学”为目标，关注“教师的实践对学生学习的特征和深度是否产生了影响，以及产生了何种影响”^[40]。

(二)学生成为“教学学术”的合作研究者

研究者们进一步提出，要让学生成为教师“教学学术”的合作研究者(Co-researchers)，不仅仅是参与，而要给予学生机会，允许他们用具体化、个性化的语言表达其对教与学的态度和想法，这对于“教学学术”十分重要^[41]。“教学学术”的这一转向赋予了学生新的角色，学生不仅是被研究的对象，同样是研究的主体、教师的合作伙伴。教师邀请学生参与到课程内容、教学方法的设计与开发之中，一起收集、分析数据，发表研究成果，推

动教学创新。

在CASTL校园项目中，专门成立了一个“学生的声音”(Student Voices)组，该小组的成员高校致力于让学生成为教学提升中的合作性参与者，通过对学生学习体验的调研、分享和反思，重塑关于学生学习角色的理解。最终研究者们出版了《在教与学的学术研究中促进学生参与》，里面收录了大量本科生参与“教学学术”的总结和反思。

(三)“教与学的学术”带来的挑战与机遇

对于我国大学教师而言，当前各式各样的教学改革背后，缺少的恰恰是对学生学习需求的关注。尽管各种慕课、微课、翻转课堂层出不穷，然而真正需要思考的是，教师所设计的问题情境是否是“真问题”，教师设计的教学内容是否是学生所需要的、社会所需要的。要提高教学对学生的“有用性”，就要求教师“教学内容设计以学生经验为基础”“教学过程设计让学生充分参与”“教学方法设计以学生为活动主角”^[42]。“教与学的学术”对教师提出了更高的要求和挑战，发挥自身在教学中主导作用的同时，如何真正正视、发挥学生的主体地位。

与此同时，在美国高校“教与学的学术”实践中，赋予了学生新的角色，为教学改革也提供了新的思路和机遇。比如CASTL项目中，一些高校和教师尝试建立起学生学习档案，让学生对自己的学习过程进行反思性的写作与记录，以帮助教师更好地理解学生的学习过程^[43]；有高校对本科生展开训练，指导他们与同辈开展焦点小组的会谈，获取、分析定量或定性数据，形成分析报告，并在此基础上呈现学术性的演讲^[44]。这些举措最大程度发挥了学生的潜力，获取了更为真实有效的学生学习体验质性研究材料，同时也锻炼了学生的研究能力。教师倘若将学生作为“教学学术”的参与者、合作者，不仅是对自己教学研究工作的扩展与完善，也能够为学生学业评价等带来新的思路。

四、关联性维度：多元学术工作网中的教学

最初博耶对于四种学术类型的划分，绝非是为了割裂学术工作的整体，而是为了让高校能够正视教学工作的价值。同样，今天教学与科研之

间的矛盾屡被提起,因此更有必要厘清教学与其他学术工作之间的关系、教学在教师学术工作中的地位,而不能孤立地看待“教学”。

(一)“教学学术”与其他学术工作的关系

首先,各种类型的学术工作之间紧密联系、不可分割。卡内基的学者们进一步阐释了这四种学术类型之间的分工与联系^[45]:发现的学术,也即是我们最常说的科学研究,不仅是对人类知识存量的扩展,同样是对大学学术氛围的贡献。科研的过程、产出,尤其是探索未知的激情,强化了整个高校的存在意义。综合的学术,努力克服学科之间的孤立和分离,在原有研究的基础上寻求新的解释与整合,并融入新的视角。这两种学术,反映了传统学术工作的探究性、归纳性。应用的学术,一方面可以丰富教学,同时在实践中生成新的问题、新的理解,理论和实践在其间相互作用、共同提升。教学的学术,不仅帮助学生(潜在的未来学者们)参与到这种学术文化之中,同时教师也在与学生的互动中受益。

其次,教学不仅仅是知识的传递过程,同样也扩展着人类知识的边界。在博耶那里,“好的教学意味着,教师既是学者,又是学生……通过阅读,通过课堂讨论,也通过学生的评论和提出的问题,教授的自身也将被推向新的创造性的方向”^[46]。当然,这种教学不再是对课本知识原封不动地照搬,不再是传统的灌输式教学,必然是一种探究式、启发式教学,要求教师给予学生充分的空间进行探询、质疑与创造。当学生迸发出智慧的火花时,教师才能够在教学过程中感受到挑战、发现新的问题,被激发出新的创造性构想。

最后,“教学学术”同样是一种综合的学术、应用的学术。各种类型的学术之间存在着明显的融合趋向,知识的获得和扩展并不仅是通过科研一条路径,通过研究、通过综合、通过实践和通过教学都能取得。教学本身就是应用型学术的一种实例,运用多种知识和方法,完成人类知识的传递,并不时地发现新的认识。同时,教学通过综合其它类型的研究、在理论与实践之间不断耦合,创造出新的意义。当在教学过程中,发现、创造、应用等多种类型的学术活动同时发生时,教学自然也成了一种学术^[47]。

(二)教学与科研相结合的条件性

对于“教学”与“科研”之间存在的矛盾,教学学术提供了一种解答思路。博耶首先指出二者之间是相互促进的。优秀的教师必然在教学之中融入研究方法和思维的训练,“创造一种求知的共同基础,培养学生积极的而不是消极的学习态度,鼓励学生进行批判性和创造性思维,使他们获得大学生活结束后能够继续学习的能力”。博耶及其后继者们推崇的都是一种研究性教学。

同样在洪堡那里,“教学”主要是由教师的“研”和学生的“研”构成的,以“研”为基本方式;教师在“研”中教,学生在“研”中学,通过“研”将教师和学生联结起来,“教学”也就在“研”的过程中得以实施,并得以“统一”^[48]。虽然洪堡提出的“教学与科研相统一”的原则有其特定的时代性,而今天的科研经历了各种分化,与教学、尤其是本科教学渐行渐远。但摒弃灌输式教学,开展研究性教学是教师将科研融入教学、教学启发科研的最佳途径,也是“教学学术”的题中之义。

(三)教学在教师学术工作中的地位

美国高等教育研究协会前主席艾杰顿(Russell Edgerton)认为,对于“教学学术”的关照,“并不是简单地要在教学、科研与服务三者之中取得平衡,或者调整各自分量;而是重新恢复在这些活动之下的学术职业的共同基础”。教学、科研、服务构成了今天大学教师学术职业的全部活动,然而如何考量“教学”工作在教师学术职业及其身份认同中的地位也是“教学学术”尝试回答的问题。

如今大学的类型高度分化,研究型大学和教学型大学自然对教师各种学术工作的要求有所侧重。然而无论如何,大学作为承担专业人才培养的教育机构,教学始终是其最基本的职能。教学学术不仅要求教师重新投入精力与创造性在各自的教学工作中,更主张让大学重新变为“教学的共同体”,重新回到他们最基础的使命——“教与学”上来,将教师个人的工作变成“我们的工作”,共同探讨教学的议题^[49]。

五、保障性维度:制度与文化视野下的“教学学术”

20世纪的最后十年以及21世纪初,教学学术运动成为美国高校教育改革的重要风向标,以至于今天“教学学术”已经成为美国高校的基因之

一,在教师发展、教师晋升制度、教学管理与评价各个环节上都烙印着“教学学术”的因素,自然而然地形成了教学文化。

(一)“教学学术”的支持机构

美国高校对于卡内基牵头的教学学术运动给予了大力支持,各校的教学研究中心、教师发展中心等成为了主要的执行机构或服务部门。大学教师发展的理念在美国高校的萌发早于教学学术运动,在20世纪七八十年代,美国高校广泛建立起各种教师发展中心。而在90年代之后,教学学术运动无疑与教师发展共享了诸多资源,同时也转变着教师发展工作的理念。

其一,在此之前很多教师认为教师发展中心是一个“修补”个人教学能力的地方。在“教学学术”理念的推广下,教师发展中心明确了教师个体在教学反思、教学实践中的主体性作用,逐渐成为教师共同探讨、交流教学问题的一个智慧空间。其二,90年代之后,教师发展中心开始提供一些定制化的咨询工作、教学工作坊、教学研究基金项目,为教学的公开讨论、同行评议提供了平台,使得教师共同关注教学提升和同事之间的相互支持^[50]。其三,“教学学术”理念促使教师发展过程中关注自身“教”的结果,即学生的成长,明确以提升学生的学习过程和结果产出为目标,投身到教与学的研究之中。

在CASTL项目中,各个高校的教学中心、教师发展中心等机构纷纷发挥起至关重要的领导作用。印第安纳大学的“卓越教学教师学院”、密歇根州立大学的“教学学术中心”、威斯康星大学麦迪逊分校的“研究、学习与教学中心”都是其中的一些代表性机构,同时以其对“教学学术”和教师发展的有益贡献成为其他高校争相效仿的模板。此外,舒尔曼还提出了四种可能的院校支持模式:跨学科中心——供那些在教与学领域进行探索的教师们集中到一起,合作、分享各自的工作;研究生教育学院——将“教学学术”与研究生教育、尤其是博士教育联系起来;教学技术中心——集中解决教与学过程中的技术性难题;分散式的教学学院——在院系等基层组织中建立起教学研究中心^[51]。

(二)“教学学术”的奖惩制度

“教学学术”的研究遇到最核心的问题是,教师在教学上的投入和付出如何得到认证和奖励。“如果教师用在学生身上的时间得不到最终的承认,谈论提高教学质量就是一句空话。”^[52]卡内基的学者们通过调查发现,尽管对于教学的重要性有很多论述,然而很多高校在文件中对于教师教学的要求仅仅是一语带过,在院系中对于学术的评价仍然主要集中在科研方面。

在教学学术运动的推动下,美国高校开始尝试在教师聘任制度中明确出教学的地位,例如一所州立大学用“非常优异”“值得称赞”“能够胜任”“无法胜任”四级标准来评判教师教学、科研、服务三方面的工作。只有在三个方面都达到“能够胜任”以上,同时在必须包括教学的至少两个领域达到“值得称赞”,才能够获得终身教职^[53]。再如加州大学,作为一所研究型大学,明确规定在教师聘任、晋升和评价中,从“教学”“研究及其他创造性工作”“专业活动”和“校内和公共服务”四个方面对教师进行考量。加州大学追求各个方面的卓越,对教学的要求无可替代,并详尽列明了对高质量教学的标准。同时,系主任是提交对教师教学评价材料的责任人,学生的意见和反馈是教师教学评价中首要考虑的声音,其次还包括教师自评以及同事评价^[54]。

(三)“教学学术”的文化培育

当“教学学术”的价值真正被认证并在教师晋升制度中得以体现时,教学文化才有可能形成。印第安纳大学系统的卓越教学教师学院,除了提供了一系列教学学术论坛、沙龙、期刊等资源,还每年开展各种各样奖项的评选,对优秀教师的教学学术工作予以认定,更有专门针对那些同样推动了学校教学发展、非教职人员的“友谊奖”^[55]。在整个印第安纳大学系统之中营造了属于他们的教学文化。

此外在CASTL的项目中,作为大学文化小组成员的布法罗州立大学建立起对学生学习产出的系统性、持续性记录,将服务学习、贯穿课程的写作、批判性思考、本科生科研等作为学校改革的首要任务^[56]。另一个专门的研究生教育小组,尝试在研究生教育中引入“教学学术”的训练,让这些未来的学者们尽早进入“教学学术”领域。譬

如,威斯康星大学麦迪逊分校为自然科学领域的研究生、博士后提供机会,提前训练他们如何作为教师和学者来研究学生的学习问题。完成该项目的学生会获得一个证书,对研究生们而言是一个受益匪浅的职前发展过程^[57]。可见,教学文化的营造体现在高校工作的诸多环节,不仅对教师教学的投入予以认定,对未来学者教学能力发展提前予以关注,更重要的是建立起一种长效机制,将提升学生学习产出作为永恒的追求目标。

通过对“教学学术”概念及其发展脉络的梳理,本文从合法性维度、主体间性维度、关联性维度和保障性维度建立起“教学学术”的四维研究体系,尝试构建一个较为全面、系统的“教学学术观”,并结合北美地区教学学术运动的实践,提出相对应的、可能的实践机制。“教学学术”从最初的一个概念,发展到如今已经成为了一个丰富的研究体系和实践领域。2011年哈钦斯(Pat Hutchings)等学者提出以下四个方面可能成为“教学学术”研究新的增长点:课堂教学、教师发展、院校评价以及对于教学工作的认定与奖励^[58]。现在看来,这一预测已成为现实,并且“教学学术”仍是一个开放的研究领域,随着高校教学实践的开展,将被赋予更多的意义和价值。本文希望通过四维研究体系的建构,以丰富“教学学术”研究的内涵;通过理论研究的开展,以推进高校在实践中对于“教学学术”的理解;通过建立起“教学学术”的保障性机制,最终逐步建立起我国高校的教学文化。

【参考文献】

- [1]宋燕.“教学学术”国外研究述评[J].江苏高教,2010(2):67-70.
- [2]王玉衡.美国大学教学学术运动[J].清华大学教育研究,2006(2):84-90.
- [3]王建华.大学教师发展——“教学学术”的维度[J].现代大学教育,2007(2):1-5,110.
- [4]周光礼,马海泉.教学学术能力:大学教师发展与评价的新框架[J].教育研究,2013(8):37-47.
- [5]姚利民,慕珊珊,郑银华.大学教师成为教学学术型教师之路径探讨[J].大学教育科学,2006(5):41-45.
- [6]吕林海.大学教学学术的机制及其教师发展意蕴[J].高等教育研究,2009(8):83-88.
- [7]史静寰,许甜,李一飞.我国高校教师教学学术现状——基于44所高校的调查分析[J].高等教育研究,2011(12):52-66.
- [8]Rice E. Towards a broader conception of scholarship: The American context[A]. In Whiston & Geiger. Research and higher education: The United Kingdom and the United States. Buckingham: SRHE and Open University Press, 1992:117-129.
- [9]Shulman L. From Minsk to Pinsk: Why a scholarship of teaching and learning? [J]. The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 2000(1):48-52.
- [10]Braxton J, Luckey W, Helland P. Institutionalizing a broader view of scholarship through Boyer's four domains[R]. ASHE-ERIC Higher Education Report, V29, N2. San Francisco: Jossey-Bass, 2002:106.
- [11][14][15][20][41][51]McKinney K. Enhancing learning through the scholarship of teaching and learning: the challenges and joys of juggling[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2007:6,9-10,5,101-118,43,133.
- [12][23][38][40][47]Hutchings P, Shulman L. The scholarship of teaching: new elaborations, new developments[J]. Change: The Magazine of Higher Learning, 1999(5):10-15.
- [13]Kreber C. A critical course on the scholarship of university teaching movement[J]. Studies in higher education, 2005, 30:389-405.
- [16][29]Trigwell K, Martin E, Benjamin J, Prosser M. Scholarship of Teaching: A Model[J]. Higher Education Research & Development, 2000,19(2):155-168.
- [17]Kreber C, Cranton P. Exploring the scholarship of teaching [J]. The Journal of Higher Education, 2000(4): 476-495.
- [18]Cross P. Classroom research: implementing the scholarship of teaching[J]. American Journal of Pharmaceutical Education, 1996,60:402-407.
- [19]Mettetal G. The what, why and how of classroom action research [J]. The Journal of Scholarship of Teaching and Learning, 2000, 2(1): 6-13.
- [21][39][43][44][50][53][56][57][58]Hutchings P, Huber M, Ciccone A. Scholarship of teaching and learning reconsidered: institutional integration and impact[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2005:153-161, 25, 34, 79-80, 55-56, 103, 105, 61-62, xix.
- [22]Academy of Management. Teaching and Learning Conference [EB/OL]. [2018-08-07]. <http://aom.org/Meetings/annualmeeting/TLC/Teaching-and-Learning-Conference.aspx>.
- [24]Indiana University. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning [EB/OL]. [2018-08-07]. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/about>.
- [25]International Society for the Scholarship of Teaching and Learning [EB/OL]. [2018-08-07]. <https://www.issotl.com>.
- [26]The International Journal of the Scholarship of Teaching and Learning [EB/OL]. [2018-08-07]. <https://digitalcom->

mons.georgiasouthern.edu/ij-sotl/.

[27]Baume C, Baume D. A national scheme to develop and accredit university teachers[J]. The International Journal for Academic Development, 1996(2):51-58.

[28]Healey M. Developing the scholarship of teaching in higher education: A discipline-based approach[J]. Higher Education Research & Development, 2000(2):169-189.

[30][45]Glassick C, Huber M, Maeroff G. Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate[M]. San Francisco: Jossey-Bass,1997:22-36,9.

[31]Andresen L. A useable, tran-disciplinary conception of scholarship[J]. Higher Education Research & Development, 2000(2):137-153.

[32]刘隽颖.大学教师教学学术能力及其提升策略[J].黑龙江高教研究,2018(2):5-7.

[33]Bass R. The scholarship of teaching: what's the problem? [J]. Inventio: creative thinking about learning and teaching, 1999(1):1.

[34]Shulman L. Teaching as community property[J]. Change: The Magazine of Higher Learning,1993(6):6-7.

[35]Indiana University. Faculty Academy on Excellence in Teaching [EB/OL]. [2018-08-07]. <https://facet.iu.edu>.

[36]Bernstein D, Burnett A, Goodburn A, Savory P. Making teaching and learning visible: Course portfolios and the peer review of teaching[M]. Jossey-Bass: San Francisco, 2006.

[37]Barr R, Tagg J. From teaching and learning: A new paradigm for undergraduate education[J]. Change: The Magazine of Higher Learning,1999(6):12-26.

[42]刘隽颖.大学创新教学的四原理[J].苏州大学学报(教育科学版),2017(4):28-35.

[46][52]欧内斯特·博耶.学术水平反思——教授工作的重点领域[M]//当代外国教育改革著名文献(美国卷·第三册).北京:人民教育出版社,2004:23,6.

[48]周川.怎样的科研才能有益于教学[J].江苏高教,2017(3):1-4+9.

[49]Huber M, Hutchings P. The advancement of learning: building the teaching commons[M]. San Francisco: Jossey-Bass,2005:78-79.

[54]University of California Academic Personnel and Programs. Review and Appraisal Committees[EB/OL]. [2018-08-07]. https://www.ucop.edu/academic-personnel-programs/_files/apm/apm-210.pdf;3-5.

[55]Indiana University Faculty Academy on Excellence in Teaching, Awards[EB/OL]. [2018-08-07]. <https://facet.iu.edu/our-community/awards/index.html>.

基金项目:全国教育科学规划课题教育部青年项目“高校师生对优秀教学的认知比较研究”(EIA180495)。

Four-dimensional Research System and Practical Mechanism of " the Scholarship of Teaching "

Liu Junying

Abstract: The concept of " the Scholarship of Teaching" has developed into a four-dimensional research system driven by both theoretical study and practical exploration. In the dimension of legitimacy, teaching as a type of scholarship is both possible and necessary. Only by constructing a platform for writing, publishing, communication, and peer review for teachers' teaching reflection can teaching become scholarship and community property. In the inter-subjectivity dimension, the scholarship of teaching not only pay attention to teachers' teaching, but also address more on students' learning. Students could become co-researchers of faculty in their scholarship of teaching and learning. In the dimension of relevance, teaching is inseparable from the other three types of academic activities. Only by carrying out research-based teaching can we truly achieve the unity of teaching and research. In the dimension of guarantee, the scholarship of teaching requires universities to offer supporting institutions, clarify the status of the scholarship of teaching in faculty's promotion and evaluation system, and gradually establish a teaching culture.

Key words: the scholarship of teaching; four-dimensional research framework; practical mechanism

(责任编辑 肖地生)