

大学教学学术研究:缘起、进展及趋势

朱炎军

(上海第二工业大学, 上海 201209)

[摘要] 20世纪90年代,卡内基教学促进基金会主席博耶针对美国研究型大学中存在的不重视本科阶段教育、“重科研、轻教学”的学术体制以及“不发表、就解聘”的教师评价与奖励机制的不合理之处,首次提出了教学学术的概念,其目的在于协调大学教学与科研之间的关系,提升大学教学的地位,提高高等教育教学质量。经过二十多年的发展,大学教学学术已经发展为一项国际性运动,理论研究逐渐丰富,尤其是对教学何谓学术、教学学术的评价标准及其制度化建设方面的研究取得了一定的成果,对推进大学教学的变革,以及高等教育质量的提升起到了积极作用。然而,教学学术依然存在着诸多的理论争议和实践障碍,表现为理论的合理性研究亟待深入、制度化推进不足、学科适用性欠缺等方面。为进一步完善大学教学学术理论,国内外研究者已经着手就教学学术的合理性、实现路径的针对性和可行性、以及具体学科的运用展开研究,这也将成为未来研究的趋势。

[关键词] 大学教学学术;缘起;进展;趋势

[中图分类号] G644.4

[文献标识码] A

[文章编号] 1007-2179(2014)02-0064-08

教学学术是教师根据本学科的认识论对教学过程中产生的问题进行探究,并将结果用他人可以接受的方式公开,使之面对公开的评论和评价,与同行进行分享并能够让同行在此基础上进行建构。教学学术思想的诞生,是大学教学议题转移的主要标志,并被认为是高等教育的范式转变(Atkinson, 2001)。

从世界范围来看,当代大学在发展过程中由于受功利主义影响,重科研、轻教学已成为普遍现象。为纠正大学科研与教学职能失衡的倾向,改革大学教师评价和奖励制度,提高高等教育的教学质量,需要对传统的教学和学术进行重新界定,扩大教师学术性工作领域,赋予教学学术性地位。西方国家于20世纪90年代提出大学教学学术概念,将其作为改进大学教学质量的重要力量,并逐步走向了制度化建设阶段。我国进入21世纪后,也开始关注国外教学学术研究,并试图作为改变传统大学教学观和学术评价观、促进高等教育教学质量改革的突破点。本研究聚焦“大学教学学术”,试图分析其研究起源,进展及趋势,以期为我国探究大学教学学术及其实践推进奠定相关基础。

一、研究起源

大学教学学术研究与大学的教学与科研地位之争相伴生。19世纪前,大学主要是作为教学机构而存在。从柏林大学开始,大学科研诞生并逐步走向组织化、规模化,作为大学这一独特社会结构的最原初功能——教学,在大学中的地位便日渐式微。尤其是威斯康辛大学成立后,大学的科研与社会服务职能掩盖了教学作为大学安生立命的基础,大学教学工作成为无人问津的要塞(王建华,2007)。从20世纪90年代开始,一些学者为提升教学地位,提出改变学术等同于科研的观点,将教学纳入学术范畴。由此,一个名为“大学教学学术”的全新领域得以诞生。

(一)博耶对大学教学学术的奠基性贡献

1990年,美国卡内基教学促进基金会前主席欧内斯特·博耶(Ernest L. Boyer)在《学术反思:教授工作的重点》中针对美国研究型大学不重视本科阶段教育、“重科研、轻教学”的学术体制以及“不发表、就解聘”的教师评价与奖励机制,建议扩展学术内涵,并首次提出了“教学学术”。

[收稿日期] 2013-12-29

[修回日期] 2014-03-14

[作者简介] 朱炎军,上海第二工业大学讲师,上海师范大学在读博士生,研究方向为高等教育管理(junyanzhu125@163.com)。

在经典的解释中,学术指对自身、社会与人生、事物所作的反思与总结(蒋寅,2000),是较为专门的、系统的学问。基于这种理解,大学学术就是教师所专门从事的基础研究或科学研究。就此,博耶认为,学术意味着从事基础研究,但是学者的工作还意味着走出单纯的问题研究,寻求问题间的相互联系,在理论和实践之间建立桥梁,并把自己的知识有效地传授给学生(博耶,1990)。他提出要扩大学术的内涵,即包括探究的学术、综合的学术、应用的学术和教学的学术四个方面。探究与应用的学术形成大学基础研究与应用研究的知识体系、综合的学术形成学科间有机联系的知识体系,而教学学术则形成知识在传播过程中的知识。

那么博耶为什么要将教学纳入学术范畴呢?原因包括两方面:一是为了改进本科教学质量。博耶指出,从20世纪40年代后,美国高等教育的急剧变革导致衡量学术人员的名望标准越来越窄,教授被要求从事研究和有一定的出版成果(博耶,1990)。这种变化给高等教育带来了负面影响,即殖民地时期大学遗留下来的重视本科教育的传统,被欧洲大学重视科研和研究生教育的传统罩上了一层阴影(博耶,1990)。教学工作被认为是日常的、附加的、几乎人人都可以干的工作,由此造成本科教育质量的下降。赋予教学的学术身份,是为了将教学提升到和科研同等地位,希望通过艰巨的工作和严肃的钻研提升教学水平。二是通过教学学术可以提升其它学术的研究水平。按照博耶的解释:教学是一个能动的过程,教师既是学者,又是学生,最好的教学不仅传授知识,同时也改造和扩展知识。教师在课堂遇到的问题为在科研领域的继续研究提供了可能。

(二)卡内基教学促进基金会的贡献——教学学术内涵的深化与实践的推进

博耶在1995年去世前,没有再对教学学术这一概念进行深入阐明。他的继任者舒尔曼(Shulman)及其领导下的卡内基教学促进基金会对教学学术进行了深入研究,并逐步推广实践。

舒尔曼首先对大学教学学术进行了修订,将“教学学术”扩展为“教与学的学术”。舒尔曼认为,在知识日益发展的社会中,学生的学习开始变得复杂多样,他们除了学习教师提供的教学内容外,还要

与教师一起作为知识和学习的生产合作者(Shulman, 1993)。据此,他指出教学学术应该体现为“教和学”两种学术形式。教师既应对教的问题作出探究,还应对学的问题进行系统研究。在他的推动下,“教学学术”演变为“教与学的学术”。其次,舒尔曼还指出了教学学术的基本特征,即:1)公开化;2)可以接受同行评价;3)能与学术界成员进行交流和分享。这既是教学学术的基本特征,也是教学学术的形式,目的是让教学成为学术团体其他成员共同分享的“财富”(Shulman & Hutchings, 1998)。据此标准,舒尔曼对教学学术与优秀教学、学术性教学作了区分:其一,教学学术在于促进整个团队教学实践的超越,优秀教学是个人达成教学良好的教学效果,教学学术是优秀教学的条件,通过它,教师的教学水平能够提高。其二,学术性教学包含于教学学术之中,学术性教学是在教学中有策略地选取相应的思想和例证,有计划地对课程进行设计、开发、互动和评价,致力于教学工作公开、同行评价以及在学术团体中交流。但是学术性教学只有在面对系统的反思分析时才能被称为教学学术。因为正是这种反思分析才能使得教学更加全面和有意义。舒尔曼对教学学术、优秀教学、学术性教学的区分,使教学学术理论的独特性进一步明晰。

从实践层面看,卡内基教学促进基金会对教学学术的关注和研究不仅引发了全美有关教学学术的大讨论,该基金会还通过各种项目推动大学教学学术的实践。1998年,在舒尔曼的领导下,卡内基教与学学术学会(CASTL)成立。该学会成立的主要目的有三个方面:一是推进所有学生持续、有意义地学习;二是增强教学实践;三是使教学工作能得到认同并能得到与其他形式的学术工作同等的待遇。CASTL成立之初主要通过项目支持教学学术的发展,包括学者项目、院校项目、学术性和专业学会项目等。学者项目旨在促进优秀教师的个人教学学术的发展以及推动各自学科领域教与学的学术发展;院校项目旨在组织各类院校创设必要条件支持教与学学术的发展;学术性和专业学会项目旨在为开展教与学学术的各种专业团体之间的相互合作提供网络信息方面的帮助。

二、研究进展

从博耶第一次提出“教学学术”至今,教学学术

不仅成为影响全美高等教育改革的运动,还波及欧美其他国家,引起世界范围的关注和重视,其理论研究不断走向深化,逐步成熟。目前,大学教学学术的理论研究进展主要表现为:

(一) 大学教学学术的合理性论证

大学教学为何能被视为学术,其主要特征是什么?对大学教学学术的合理性进行论证,既确立了大学教学学术的理论地位,也为推进教学学术的实践提供了指导。

目前,认可度较高的合理性论证主要是从教学实践过程、教学成果和教育学基础三方面展开的(见图1)。在教学实践过程方面,通过多年的教学实践和研究,舒尔曼认为教学过程和研究过程一样至少由五种要素构成,即:想法、设计、实施、结果和分析。融入这些元素后,教学就扩展为:实施教学理念的计划和行为设计能力;促进师生间互动的技能;应对可以预期和无法预期结果的能力;对探索复杂实践所带来的特定结果进行分析的能力。其中,运行分析不仅指对学生学习成果进行评价,还包括以“反思性实践者”的形式对教学行为进行分析。在教学成果方面,舒尔曼认为作为一种学术,教学成果也具有“公开、面对批判性评论、能够进行交流和分享”三方面的重要特征,并认为这是所有学术的核心。在教育学基础方面,前美国高等教育协会会长爱德格顿和卡内基教学促进基金会副主席帕特·赫钦斯认为,从学术需要的知识角度来看,教学能够成为学术是因为它与其它学术形式一样,都以专门知识为基础、能够被证明、公开和评价的“学术性知识”(Bass, 2005)。正是具备以上这些元素和特点的教学才成为学术。

此外,赖斯(Rice)从学术活动的两个维度出发,论证了大学教学学术的合理性。赖斯认为,学术活动分为具体和抽象的以及反思和积极的两个基本维度(宋燕, 2010a)。具体和抽象维度涉及发现知识,一极是采用抽象、分析的方法,通常与传统意义的科学研究联系在一起;另一极是始于具体经验和从各种背景、关系、团体中学习知识的认知活动,重视通过莫基于主体的推理和分析理解知识。反思和积极的维度与如何加工知识相关,表现为通过反思性的观察和主动的参与实践,获取更加有用的知识,或达到更加实际的结果。抽象的科学研究、具体性的认

知活动、反思性的观察和主动的实践所代表的学术研究都应当得到认可和尊重。大学教学作为一种认知活动,涉及反思性的观察和积极的实践,因此具有学术性。

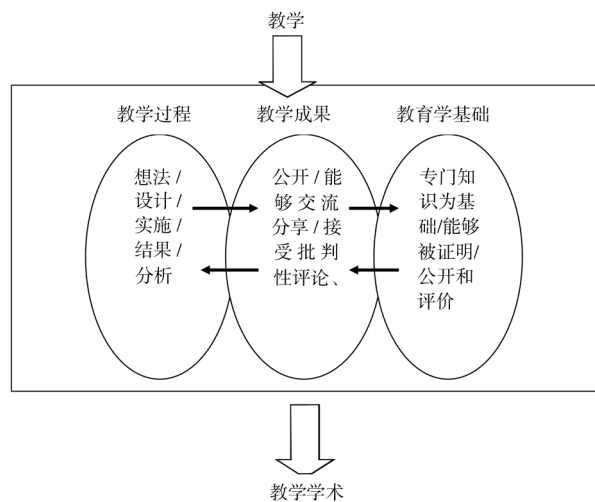


图1 教学学术合理性的理论基础

对教学学术合理性进行论证的还包括:斯科(Schon, 1995)借助杜威的思维五步法论证教学应该采取行动研究的方式,作为学术而存在;克雷斯和斯蒂曼(Cross & Steadman)从学术的定义和分类出发论证教学的学术性(宋燕, 2010b);本德(Bender)和格雷(Gray)从科研和教学基本目标均指向学习的过程论证教学和科研同属于学术的范畴(宋燕, 2010b)等。

学者们通过在学术和教学之间寻找契合点,先后不同程度地对教学学术的合理性进行了论证。这些论证不但印证了“教学是学术”,同时也在一定程度上肯定了“教学学术”的价值。合理性论证使得教学学术得以能够继续推广,不断深化。

(二) 大学教学学术的评价标准

在确立大学教学学术的地位后,需要厘清它的基本特征,即教学学术的评价标准是什么?一方面,通过评价标准的提炼,可以进一步明确教学学术的内涵,另一方面,通过评价标准的研究,可以促进并保障教学学术实践的推进。

克拉博和卡顿(Kreber & Cranton)认为教学学术的评价标准包含六方面,即:高水平的与学科相关的专业知识;具有创新性;知识可以复制或详尽描述;可以用文献或资料予以证明;教学能被同行评论;产生了重要影响(转引自宋燕, 2010b)。之后格

拉塞克等人(Glassick et al., 1997)在《学术水平评估》中列出了评价学术工作的六条标准:目标明确、准备充分;方法得当;结果显著;有效表达;批判反思。英国学者特里格威尔等人(Trigwell et al., 2000)以“对教学学术的理解”为主题对20多名学者进行访谈,并建构了评价教学学术程度的模型。该模型从四维度对教学学术的程度加以衡量,这四个维度为:知识维度、反思维度、交流维度、观念维度。

表一 教学学术的多维模型

| 知识维度 | 反思维度 | 交流维度 | 观念维度 |
|----------------------|------------|---------------|--------------|
| 使用非正式的教学、学习理论 | 没有或者无意识地反思 | 没有交流 | 以教师中心的方式看待教学 |
| 掌握一般的教学、学习理论 | 在行动中反思 | 同本系教师进行交流 | |
| 熟悉掌握学科教学、学习理论 | | 在当地或全国性会议上作汇报 | |
| 开展行动研究,掌握句法能力以及教育学知识 | 站在学生的角度反思 | 在国际学术期刊上发表文章 | 以学生中心的方式看待教学 |

资料来源:宋燕(2010b). 大学学术及其制度保障[EB/OL]. http://www.docin.com/p-46593568_2.html.

据此模型可以对教学学术的教师特征进行评价。不具备教学学术的教师表现为:倾向于使用非正式的教学、学习理论;不注重教学反思,只关注自己的教学;与学生及同行之间缺少教学问题交流,将教学视为个体、私人的活动;注重以教师为中心的方式看待教学,忽视学生为中心的教学观。相反,具备教学学术的教师表现为:注重在行动研究中分析和反思教学;注重主动学习,并应用相关学习理论;经常会转换角色,注重从学生角度出发反思教学;主动与同行进行实践交流,并据此提升教学实践。

此外,克拉博(Kreber, 2002)提出的教学学术模型,也被视为教学学术评价的指标。她认为教学过程涉及三种反思和三种知识:三种反思为内容反思(是什么)、过程反思(怎么做)、前提反思(为什么);三种知识体现为教学知识、教育学知识、课程知识。她将三种反思和三种知识交互作用构建成三乘三的矩阵,为教学学术的评价提供了指南。

从已有研究来看,教学学术的标准评价倾向于从普遍意义上的学术标准出发,结合教学的特殊性,从二维(知识、反思)或四维(知识、反思、交流、观念)的角度构建评价指标或评价模型,基本上扣住

了教学学术的重点。但是这种定性评价方式往往只能使评价者掌握大概情况。为此,我国学者王若梅(2012)采用定量方法,构建了一套包括8个评价指标、4个评价等级的量表,并采用专家咨询法为各指标权重进行赋值,为全面衡量教师的教学学术水平提供参考依据。

(三) 大学教学学术的制度化的

大学教学学术理论研究在逐步拓展和深化的同时,制度化建设却遇到了障碍。诸多学者通过调查、访谈等方法对各类大学的实际情况作了针对性的分析,并提出若干发展措施。

1. 面临困境

在卡内基教学促进基金会的推动下,大学教学学术在美国掀起了理论研究的热潮,前沿性的学术会议、期刊杂志、研究机构从理论上对教学学术作了较深入的研究和探讨,但在实践中并没有体现它应有的价值和意义。高等教育领域对其褒贬也不一,赞成者认为大学教学学术运动的兴起是挽救大学教学质量的灵丹妙药,并将引导高等教育发展范式的变迁,但保守者对大学教学学术运动的积极作用持保留意见(Atkinson, 2001)。甚至很多人认为大学教学学术运动是实力薄弱的学者在传统学术体系之外寻求聘任、晋升的旁门左道(徐明慧等, 2012)。在国际教学学术研究期刊的创刊号中,施罗德(Schroeder, 2007)发文哀叹教学学术的边缘化地位与传统高等教育学术观中的学术地位形成的巨大反差,即使在教学学术的框架内,教与学的关注度也不同。教学学术的实践推广面临诸多困境,存在一系列阻碍。

其一,理论的不成熟阻碍了教学学术的有效实施。克拉博和卡顿(Kreber & Cranton)梳理了大学教学学术的三种不同界定:教学学术等同于传统学术;教学学术等于优秀教学;教学学术和学术性教学相似(转引自王玉衡, 2005)。教学学术的定义并没有达成共识。另外,克拉博(Kreber, 2002)对研究教学学术的文献进行分析,发现对教学学术的描述术语五花八门,包括:教的学术、作为学术的教、教中的学术、教学学术的理念、用学术的方法教、学术型教、优质的学术型教等。理论界对教学学术概念的使用和界定有很大的差异和模糊性。不仅如此,由于大学教师在实际教学、科研过程中身份的多样性,教学

学术还常常与其它形式的教学行为混淆,如优秀教学、学术性教学等。

其二,大学教师的奖励评价制度不利于教学学术的有效实施。卡内基教学促进基金会在20世纪90年代的调查显示,对“没有出版成果就难以获得终身任职”观点持赞同态度的教师比例非常高,其中以色列(81%)、德国(78%)、美国(75%)、澳大利亚(64%)、香港(60%)、瑞典(58%)等国和地区大学教师的赞同比例均超半数(陈伟,易芬云,2010)。教学学术备受漠视,重科研轻教学、“不出版则出局”的不良倾向得到了制度的公然支持。对此,我国学者陈伟和易芬云(2010)指出了影响大学教学学术实施的制度障碍,主要包括三方面:学术职务评审及晋升制度方面的科研之“硬”与教学之“软”;学术奖励制度方面的科研之“实”与教学之“虚”;学术资源分配制度方面的科研之“主”与教学之“次”。正是这些制度弊端的存在,影响了教学学术实施的有效性。

其三,同行评议和教师沟通的障碍阻碍了教学成为共同财富。教学学术需要同行评议和公开交流的支持,但要实现这两点存在很多障碍,包括同行评议存在“不公正性”、“保守性”和“马太效应”;教师沟通受到教学的私人性、隐私性的阻碍。如何建立有效的同行评议和沟通制度,使教师摆脱“教学孤岛”(Shulman,1993),建立教学的共同财富制度,非一日之功。

2. 制度化建设

虽然大学教学学术面临诸多困境和障碍,但这不会影响其积极走向及对高等教育理念的突破和制度的重建。许多学者提出了突破阻碍的建议。

其一,通过大学制度的改革为教学学术提供制度环境。博耶(1990)提出了教学学术的发展对策,即对教师作多样化的分类评价,实行“创造性契约”。学校为教师的发展制定周期性的契约和时间安排,教师则可以根据兴趣和院系的需要选择研究工作和发展重点。我国学者王玉衡(2012)借助社会系统论的功能分析范式构建了发展教学学术的制度环境:创造、保持和发展教学学术思想;改革教师评价标准和建立机制;建立学术性教学制度;吸收和培养能够实践教学学术的教师队伍。通过这四个方面的制度化建设,为大学教学学术的实施创造

完善的发展环境,同时制度系统之间可以实现互动和支持,实现教学学术的价值和规范的制度化。

其二,培育大学教学学术的自主发展机制。柯林斯等人(Adam Palmer & Roz Collins,2006)借助组织行为学中的综合性激励模式,建构了大学教学的评价激励模型。沃克(Walker,2008)通过案例研究,分析了大学教学学术的激励机制。纵观国内外的研究,我们发现教学学术发展机制的培育可以从以下四个方面展开:明确行动研究是大学教学学术的生长点;建立基层教学和研究组织等活动平台;构建适当的大学教学学术评价标准和奖励机制;发挥学术团体和学会组织的作用。

其三,设计教学学术的繁衍制度。青年学者从硕士、博士研究生转变为新教师,实现了学习者到教育者的转变。为了顺利实现上述转变,研究生教育不仅应从科学研究的角度繁衍高校学者队伍,也越来越需要从教学学术的角度繁衍高校教师队伍。对此,美国1993年就启动了“未来大学教师培养计划”(PFF),重点培养新人职教师拥有强有力的现代教育策略(唐纳德等,2011)。克拉博(Kreber,2001)从理论上强调了通过职前教育培养教学学术人才的重要性,并提出改变研究生课程计划、允许学生做学科内教与学的专题研究及学位论文、为研究生提供教学实习的机会等建议。

其四,通过与高校教师发展的互动促进教学学术的实施。从20世纪90年代开始,美国高校教师发展进入学习者时代(徐延宇,2009)。美国高等教育协会和卡内基教学促进基金会等通过开展高校教师发展项目,促进对教学和学习活动的研究。这使得大学教学学术的思想和实践逐渐被教师接受,成为美国高校教师发展的核心思想和重要途径。

三、趋势与思考

自博耶20年前提出大学教学学术以来,国际范围内的研究逐步丰富,并将其视为提升高校教学质量的灵丹妙药。虽然在理论探索和实践推进上,教学学术依然存在很多问题,尤其是在身份认同上被传统学术扣上“狭隘的新自由主义”和“反智主义”(Boshier,2009)的帽子,然而就像博耶指出的“一个困惑不安的世界不再能够负担象牙塔里搞研究的奢华,学术的价值不是取决于学术自身的名词

术语,而取决于它对国家和世界的服务”(博耶,2004)。教学学术专注本科教学质量的提升,无疑适应了时代、社会和高等教育的需要,为大学改革提供了思想引领。

为进一步确立大学教学的学术地位及其对高等教育改革的影响,大学教学学术将进一步在理论的合理性、实现路径、具体学科的运用等方面展开研究,主要趋势包括:

(一)教学学术的合理性研究将不断强化。

由于教学学术思想同已有的学术观和教学观差距较大,学术界乃至一线的高等教育管理者 and 大学教师对它的接受比较困难。另外,就教学学术自身的理论域来讲,合理性研究是前提或基础,是教学学术的理论支撑和依据。从已有研究来看,虽然教学学术的合理性论证已有所成效,但是由于内涵、标准等还存在争论,对这些基本理论问题的关注将进一步深化教学学术的合理性研究。正如卡内基教学促进基金会副主席赫钦斯所说的,教学学术在实践上遇到的障碍需要回到理论的原点寻找答案,因此需要对教学学术的内涵、标准、行动达成统一的共识(Hutchings et al., 2010)。为此,在即将召开的2014年国际教学学术年会上,学科教学知识、学生学习、教学学术的理论和实践、教学学术评估确定为需要探讨的重点话题(ISSOTL, 2014)。

(二)教学学术的制度研究更具有针对性。

在理论研究继续深化的同时,教学学术的实践应用将逐步推广,并对现有高等教育相关制度改革产生重大影响。按照赫钦斯的研究,受影响最大的包括:课堂教学管理、教学评价、教师发展、教师评价和奖励四方面。在2012年复旦大学主办的“创新教与学——大学教学学术研讨会”上,研究者认为教学学术将对高等教育的教学模式、教学评估和教师发展产生直接影响。综合两来看者,教学学术将会对大学教学管理制度、教师专业发展制度、教师评价和奖励制度产生重大影响,这也将成为未来研究的重点。

在教学管理方面,从“教学学术”到“教和学的学术”的概念演变本身就指明了教师教学行为的变化,甚至有学者已经将“教与学的学术”转变为“学的学术”,强调教师作为学习者,以学生的学习和发展为中心开展研究。(Badley, 2003)结合卡内基教

学促进基金会相关项目的推动,教学学术的理论推进对激发课堂教学研究产生了积极效果,如由威斯康辛大学密尔沃基分校领衔、26个高校共同参与的新生课堂设计研究推动了威斯康辛州的教学学术氛围。类似的研究将会伴随教学学术的不断推进而逐步增加(Hutchings et al., 2010)。

在教师发展方面,从近两年的研究来看,教师学术与教师专业发展密切结合引发了越来越多的研究,如我国香港学者霍秉坤等对大学教师教学学术成长阶段的研究(霍秉坤等, 2013);美国学者奥乔亚对教学学术共同体构建的研究(Ochoa, 2011);我国学者周光礼对大学教师教学学术能力构成的研究(周光礼等, 2013)等。可见,教学学术将成为教师专业发展的重要理论基础之一,指导教师专业知识、能力、共同体的建设。

在教师评价和奖励方面,教学学术诞生的主要原因之一在于平衡教学和科研的关系,因此对教师评价和奖励制度进行改革,既是教学学术的目的也是手段。对此,如何借助教学学术实现教师评价和奖励制度的改革,尤其是对职称评定,学术奖励、教学资助等方面的改革,已成为相关学者关注的重点,如我国高校出现的“教学型教授”所引发的争议。

(三)教学学术的学科特殊性进一步凸显。

从博耶到舒尔曼的教学学术研究主要限定在基本理论方面,对具体学科的教学学术研究则相对较少。伴随着教学学术理论研究的深入及其对教学实践的影响,一些学科领域的学者开始对本学科的教学学术开展研究,如美国西奥尔良大学斯库里奇医学和牙科学院的切赫教授等人(Chhem et al., 2009)对放射学课程的教学研究,普渡大学布的兰科等(Bracke et al., 2012)对农业学的教学学术研究等。另外,即将举行的2014年国际教学学术年会将围绕“学科教学的创造性和激情”(ISSOTL, 2014)开展讨论,就如何实现教学学术的学科运用进行交流。由此可见,在教学学术基本理论不断深化和影响不断增加的同时,学者们对自身学科的教学学术研究将逐渐丰富。

[参考文献]

- [1] Adam, P., & Collins, R. (2006). Perceptions of rewarding excellence in teaching: motivation and the scholarship of teaching [J].

Journal of Further and Higher Education, 30(2):193-205.

[2] Atkinson, M. P. (2001). The scholarship of teaching and learning: Reconceptualizing scholarship and transforming the academy [J]. *Social Forces*, 79(4): 1217-1230.

[3] Badley, G. (2003). Improving the scholarship of teaching and learning [J]. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(3):303-309.

[4] Bass, R. (2005). The scholarship of teaching: What's the problem? [EB/OL]. <http://www.doit.gmu.edu/Archives/feb98/rbass.htm>, 2005-05-24.

[5] Boshier, R. (2009). Why is the scholarship of teaching and learning such a hard sell? [J]. *Higher Education Research and Development*, 28(1):1-15.

[6] Bracke, M. S., & Sharon, A. Weiner. (2012). Criteria for Evaluating Journals in the scholarship of teaching and learning in agriculture, Natural Resources, and the Life Sciences [J]. *International Journal for the Scholarship of teaching & learning*, 6(2):1-18.

[7] 陈伟, 易芬云 (2010). 从遮蔽到去避: 教学学术发展的制度分析 [J]. *高教探索*, (04):73.

[8] Chhem, R. K., Kathryn, M. H., & Teresa V. D., Radiology education the scholarship of teaching and learning [EB/OL]. <http://www.springer.com/medicine/radiology/book/978-3-540-68987-4>.

[9] 厄内斯特·博耶 (1990). 学术水平反思——教授工作的重点领域 [A]. 当代外国教育改革著名文献 (美国卷·第三册) [C]. 北京: 人民教育出版社, 2004:18, 15, 16, 35-41.

[10] 厄内斯特·博耶 (2004). 学术的使命 [J]. *中国大学教学*, (04):59-60.

[11] Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maerof, G. I. (1997). Scholarship assessed: evaluation of the professoriate [M]. San Francisco: Jossey Bass, 21-31.

[12] Hutchings, P., Huber, M. T., & Ciccone, A. (2010). Scholarship of teaching and learning reconsidered [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 90, 32.

[13] 霍秉坤, 徐慧璇, 黄显华 (2013). 大学教师教学学术的成长阶段及发展策略 [J]. *清华大学教育研究*, (4):56-61.

[14] 蒋寅 (2000). 学术的年龄 [M]. 北京: 中国文联出版社:89.

[15] Kreber, C. (2001). Implementation in faculty development and graduate education [J]. *New Directions for Teaching and Learning*, (08):11.

[16] Kreber, C. (2002). Controversy and consensus on the scholarship of teaching [J]. *Studies in Higher Education*, 27(2):151-167, 476-495.

[17] ISSOTL Nurturing creativity and passion in teaching and learning (2014) [EB/OL]. <https://www.issotl4.ulaval.ca/cms/site/issotl4/lang/en/page108685.html>.

<https://www.issotl4.ulaval.ca/cms/site/issotl4/lang/en/page108685.html>.

[18] Ochoa, A. (2011). The scholarship of teaching: Yesterday, today, & tomorrow [EB/OL]. http://jotp.icbche.org/2012/6_1_Ochoa_100_finalBBJ.pdf.

[19] Schon, D. A. (1995). The new scholarship requires a new epistemology [J]. *Change*, (10):27-34.

[20] Shulman, L. S. (1993). Teaching as community property: Putting an end to pedagogical solitude [J]. *Change*, (6):11-17, 6-7.

[21] Shulman, L. S., & Hutchings, P. (1998). About the scholarship of teaching and learning: the Pew Scholars national fellowship program [M]. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advance of Teaching.

[22] 宋燕 (2010a). “教学学术”国外研究述评 [J]. *江苏高教*, (2):67-70.

[23] 宋燕 (2010b). 大学学术及其制度保障 [EB/OL]. <http://www.docin.com/p-465935682.html>.

[24] Schroeder, C. M. (2007). Countering SoTL marginalization: a model for integrating SoTL with institutional initiatives [J]. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 1(1):1-9.

[25] Trigwell, K., Martin, E., Benjamin, J., & Michael, P. (2000). Scholarship of teaching: A model [J]. *Higher Education Research & Development*, (02):154-168.

[26] 唐纳德·吴尔夫, 安·奥斯丁 (2011). 教授是怎样炼成的 [M]. 北京: 北京大学出版社: 155.

[27] 王建华 (2007). 大学教师发展——“教学学术”的维度 [J]. *现代大学教育*, (2):1-5.

[28] 王若梅 (2012). 大学教学学术评价方法之研究 [J]. *江苏高教*, (5):95-96.

[29] 王玉衡 (2005). 试论大学教学学术运动 [J]. *外国教育研究*, (12):24-29.

[30] 王玉衡 (2012). 美国大学教学学术运动 [M]. 北京: 北京师范大学出版社:176-178.

[31] Walker, J. D., Paul, B., & Brad, C. (2008). The scholarship of teaching and learning paradox: results without rewards [EB/OL]. https://www.oit.umn.edu/prod/groups/oit/@pub/@oit/@web/@evaluationresearch/documents/article/oit_article_248060.pdf.

[32] 徐明慧, 罗杰·博 (2012). “教学学术”运动面临的困境 [J]. *高教发展与评估*, (2):33.

[33] 徐延宇 (2009). 高校教师发展——基于美国高等教育的经验 [M]. 北京: 教育科学出版社:37.

[34] 周光礼, 马海泉 (2013). 教学学术能力: 大学教师发展与评价的新框架 [J]. *教育研究*, (08):37-46.

(编辑: 徐辉富)

The Origin, Evolvement and Tendency of Scholarship of Teaching and Learning

ZHU Yanjun

(Shanghai Second Polytechnic university, Shanghai 201209, China)

Abstract: *In 1990, Ernest L. Boyer, the chairman of the Carnegie foundation for advancement of teaching proposed the concept of “scholarship of teaching and learning”. This concept aims to address the several major problems in American research universities, which heavily focus on the work of scientific research, pay little attention to undergraduate education, and evaluate faculty performance by the “publish or perish” standard. This new scholarship concept aims to coordinate the relationship between teaching and research in universities, enhance the status of university teaching, and improve teaching quality in higher education. After twenty years of development, university scholarship of teaching and learning has been developed as an international academic exercise, gradually becoming richer in theoretical research. In particular, there has been achievements in research about “what is academic teaching, teaching academic institutionalization of evaluation criteria”, and in advancing university teaching reform and improving the quality of higher education. However, there are still a lot of theoretical controversy and practical obstacles, such as in-depth studies of the theory, lack of institutionalization and discipline applicability. To further improve the theory of scholarship of teaching and learning, Chinese and overseas researchers have launched researches on the rationality of scholarship of teaching and learning, relevance and feasibility of the path, and the use of study specific subjects, which will be the trend for future research.*

Key words: *scholarship of teaching and learning; origin; evolvement; tendency*