

论大学教学学术的双重属性

陈时见, 韦俊

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:教学学术是以学科教学问题为研究对象,以生产学科教学知识和促进学生创新发展为研究目的的一种学术形态。因此,教学学术既具有知识探究属性又具有学生发展属性,前者注重高深的知识生产,后者强调教学中的学生发展,二者相互关联,互相促进。从知识生产而言,教学学术主要生产学科教学知识,这种知识呈现出表征的多元化和类型的多样性等特点。从学生发展而言,教学学术通过学生学习问题的解决和创生促进学生创新发展。

关键词:大学教学;教学学术;知识探究;学生发展

中图分类号:G642 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2020)06-0101-06

近些年来,在国家强力推进一流本科教育建设的背景下,改革教师评价体系的呼声越来越高,教学学术不仅成为高等教育发展的重要课题,而且成为教育学术界关注的焦点主题。自博耶(Ernest L. Boyer)提出“教学学术”以来,虽然人们就其内涵进行了多方面的探讨,但教学学术究竟是什么,如何有效地评价教学学术,这些问题并没有形成普遍的共识。人们甚至认为,概念的含混成为阻碍教学学术发展的重要因素^[1]。为此,本文在梳理前人研究的基础上,探讨教学学术的价值诉求和基本属性,为正确理解教学学术的内涵特征和促进教学学术的健康发展提供参考。

一、大学教学学术的价值诉求

美国学者博耶于1990年提出“教学学术”这一概念,为大学教学赋予了新的内涵和地位。博耶的教学学术思想引领了美国以及很多国家的教育教学改革,被认为是20世纪90年代至今高等教育领域最大的一次思想变革^[2]。博耶关于教学学术的思想引发了人们对教学学术内涵的探讨,并从不同的视角进行了分析和界定。总结分析这些不同认识和不同观点,有助于我们更加准确地理解教学学术的内涵及其价值。

(一)教学发展观

这一观点最早源自“教学学术”概念的提出者博耶。20世纪后期,美国的高校教育质量问题的引起了社会的高度关注,提升高校教学质量的呼声不绝于耳。博耶认为,要提高大学的教育质量,就必须提升高校教师教学工作的尊严和地位。如果要提升高校教学工作的地位,就必须将高校教师的“教学工作”与“发现的学术”同等看待。他明确提出了“教学学术”的概念并对其价值意义进行了论述,认为教学同科研一样也是一项专业性的、影响深远的学术活动,教学学术旨在让教师深入理解教学内容,搭建学生学习和教师理解之间的桥梁,仔细规划并审查教学流程,促进学生自主学习,

收稿日期:2020-03-15

作者简介:陈时见,西南大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“中西部高校提升人才培养能力和办学水平研究”(18JZD053),项目负责人:陈时见。

培养其批判性和创造性思维,在传授知识的同时实现知识的改造和扩展^[3]。可见,博耶主要是从促进学生学习的视角对教学学术的内涵和价值进行论述。此后,孟格斯和魏默(Menges & Weimer)等学者提出,教学学术是在教学中运用理论和研究方法从而实现学术性教学^[4]。他们进一步发展了博耶的观点,更加强调教师的研究活动对于教学实践的指导价值。我国学者谢阳斌也从构建良好的大学文化生态、提升教学生活质量的角度对教学学术进行了阐释,他认为教学学术是以促进大学教学、科研、跨学科研究与人才培养、科研成果的创造性应用之间的融合为导向,不断创新教学评价、管理、服务体系和教师培训与发展模式^[5]²³。周光礼、马海泉从提升教学能力的视角对教学学术进行了解释,他们认为教学学术主要是通过课程开发和教学设计能力进行表征^[6]。这些学者的观点虽然不尽相同,但都强调教学的专业性和教学的有效性,主要是从教师如何更好地开展教学和促进学生学习的角度对教学学术进行阐释,本质上体现了一种教学发展观。他们认为,教学学术体现了高水平的有效教学,这种教学活动依赖于一定的专业研究,能够更好地服务于学生学习,从而培养具有自主探究能力和创新精神的学生和学术传人。

博耶在美国大学教学质量普遍下降的背景下提出“教学学术”,并指出它与发现的学术、综合的学术和应用的学术具有同等价值,意义十分重大,对提升教学在大学学术生活中的地位、转变高等教育界的学术观起到了重要作用。教学发展观的倡导可以说进一步强调了教学工作的专业性和研究性,但没有深入探讨教学学术的学术属性,没有阐明教学学术与专业学术的共通之处,或者说没有明确教学在何种程度上可以称之为真正意义的学术。

(二)知识发展观

这一观点源自斯科(Donald A. Schon)。他在1995年指出:“如果教学是学术活动,那么它必然产出新的知识。”^[7]随后,这一观点被舒尔曼(Lee S. Shulman)进一步发扬光大,他在人们质疑依赖于教师隐性经验的教学何以成为学术时,致力于推动教学学术的“公开化”,认为它是指“教师以本学科的认识论为基础,对教学实践中存在的问题进行系统研究,将研究结果公开,与同行进行交流讨论,接受同行评价并能够让同行在此基础上进行建构”^[8]。近些年来,一些学者也从学术研究的角度对教学学术的内涵进行阐释,如我国学者方学礼认为,教学学术行为系统是通过解决实践情境中的问题,从而推动知识的持续发展^[9];颜建勇、黄珊强调了教学学术与专业学术的关联性,认为二者在价值取向、累积过程、研究程序、认识论等方面遵循着相同的学术逻辑^[10];吕林海认为,教学学术是一种由学科教学知识进行表征的学术活动^[11]。这些学者主要从知识探究的视角对教学学术进行了阐释,强调教学作为一种学术形态的创新性和交流性,认为教学要能够被称之为学术必须体现出对知识生产的推动。同时,这些在教学实践中产生的知识必须能够被表征、被评价、被认同,成为学术共同体工作的基础,而不是隐藏在教师的个人经验之中。

知识发展观的出现恰好弥补了教学发展观的偏颇之处,它强调了教学学术的“学术属性”,从知识的公开化和创新性方面进行阐释,使教学学术得以在“学术”的语境中为人们所理解,为教学学术的发展和评价开辟了新的路径,使教学学术以“学术”的身份进行发展成为可能。但是,这种观点在强调学术共性的同时,忽略了教学学术与专业学术的区别,对于二者所生产的知识究竟有何不同以及教学学术的“教学味”如何体现等方面缺乏具体论述和深度剖析。

(三)多元发展观

除上述两种单向维度的阐释外,还有一些学者从综合的视角看待教学学术,提出了教学学术的多元发展观。赖斯(Rice)于1992年指出,教学学术至少包含这样三个方面:一是概括的、综合的能力;二是学科教学的知识 and 能力;三是研究学生学习的能力^[12]。马丁等人(Martin, Benjamin, Prosser & Trigwell)认为,教学学术包含三要素:一是了解教与学的已有研究成果;二是立足学科反思个人教学和学生学习效果;三是交流和传播有关教与学的观点^[13]。我国学者耿冰冰认为,发现、综合和应用能力综合构成了教学学术能力,该能力通过研究、交流和反思实践等活动表现出来^[14]。

蔡珊珊、姚利民认为,教学学术能力包含了多方面的知识储备、因材施教的能力、教材分析能力、讲授能力、教学组织能力、研究能力以及心理素质、职业道德、精神境界等多个方面^[15]。这些学者共同关注了教学学术的复杂性,多从能力构成的角度进行阐释,认为它是教学活动中教学、研究、知识储备等多种能力的综合体。

多元发展观强调了教学学术的复杂性和系统性,展现了其丰富内涵,但也存在着多维分类不明晰和内涵诠释不具体等问题,他们提出的核心要素往往是一些教学活动或研究活动需要具备的基本能力,并不能完整地揭示“教学学术”的本质特征和价值诉求。

综上所述,三种发展观都从不同的视角探讨了教学学术的内涵及其价值诉求,对我们正确认识和理解教学学术具有积极意义。但要全面、准确地认识教学学术,还必须进一步追问两个方面的问题,首先是教学何以成为“学术”,其次是这一学术类型的“教学意味”如何体现。前者遵循知识生产的原则,使教学能够关注知识生产而发展成为基于知识生产的学术,这是教学学术与专业学术的共性所在;后者则关注学生的学业进步,使教学能够聚焦学生发展而成为基于学生发展的学术,这是教学学术与专业学术的重要区别。因此,教学学术具有知识生产和学生发展的双重价值诉求,体现了知识生产属性和学生发展属性的统一。

二、大学教学学术的知识生产属性

教学要发展成为学术,就必须具备学术的根本属性。学术活动的本质特征是知识生产,那么,教学学术的知识生产过程如何,究竟生产什么样的知识,教学学术的知识生产具有哪些重要的特征,对这些问题的解答无疑是认识和理解教学学术知识生产属性的关键。

(一)知识生产是学术活动的核心任务

“学术”一词与“知识”密不可分。在我国古代,“学”和“术”最早独立成词,前者有学习、学问、学校等意思^{[16]435},后者有道路、方法、思想、学说、技艺等意思^{[16]356}。可见在古代,学术中谈及的知识,既包含常识性的知识,也包含高深的知识。到了近代,梁启超认为,“学”是通过研究发明真理,“术”是将真理运用于各个方面^[17],他既强调了学术的高深又关注了学术的功用。梁漱溟认为,学术源于知识,知识源于实践活动,而实践活动又是为了解决问题^[18]。可见,他强调学术是围绕实践问题而生产知识的。到了现代,学术被定义为“有系统的、较专门的学问”^[19],强调了学术的专业性。在西方,与“学术”相关联的词语有 academy, learning, scholarship 等。其中最初的表达 academy 源于雅典城墙外一处橄榄园的名字,后指学园或学校,就是生产和传播知识的地方^[20]。learning 有学问、学识、知识等含义^{[21]994}。scholarship 有学问、学术、学术研究等含义^{[21]1551}。同时,现代西方的学术往往与专门知识相关联,通常是与实践性和技术性相对,体现了对理论知识的追求^{[21]8}。

由此可见,“学术”涵盖两层意思:一是知识,包含常识性知识和需要经过悉心研究才能得出的系统的、高深的知识;二是知识的学习、生产、传播和运用。在现代学术体系中,“知识”主要指高深的理论知识。同时,知识的生产和运用等活动,往往是基于问题的解决需要。因此我们认为,广义的学术,就是指人们为了解决问题,通过专业性的探究,从而生产出系统、高深的知识,以及对这些知识的学习、传播和运用活动。而在这些活动中,知识生产又是学术活动的核心部分,集中体现了学术的创新性和对高深知识的贡献,是学术活动的根本属性所在。显然,知识生产是学术活动的核心任务。

(二)教学学术重在生产学科教学知识

既然知识生产是学术活动的核心任务,那么教学学术究竟生产什么样的知识,这主要取决于教学学术的研究领域和研究对象。从研究领域看,教学学术与专业学术一样,都具有“学科性”。因为不同的学科课程,学生遇到的学习问题和困难是不同的,因此需要教师立足于某一学科领域,甚至于具体的课程类型,开展学科课程教学学术活动。从研究对象看,专业学术以本学科领域的基本理

论和实践问题为对象,基于本学科的认识论和方法论,最终生产出学科知识,包含基本概念、原理等;教学学术则不同,其研究对象不是学科本身,而是学科知识的“传播”问题,即如何更好地教授学科课程知识,使学生有效地掌握学科知识与学科思维,进而实现学科文化的传承,甚至于培养出学科学术传人。可见,教学学术以学科课程的教学问题为研究对象,最终生产出学科教学知识。

1987年,舒尔曼提出“学科教学知识”(Pedagogical Content Knowledge)这一重要概念,指出它由学科内容和教学知识整合而来,是将学科内容转化为学生可以理解的表征形式的知识^[22]。从教学学术的知识生产过程来看,教师围绕所教授学科课程的教学问题,基于该学科的认识论以及包括教学理论和学习理论在内的教育学知识基础,通过文献研究、课堂研究、行动研究等方法,深入研究并打通学生的认知壁垒,从而达成教学目标,也同时验证教师对这一学科课程教学问题的理论思考。这即是学科教学知识的生产过程,涵盖了问题假设、实验开展、数据搜集、假设验证等学术环节。可以说,教学之所以能发展成为学术,正是由于最终产出了学科教学知识,拥有“发现的学术”的特质^[23]。没有新知识的产出,教学就无法达到学术的精度和高度。因此,教学学术活动的核心是生产学科教学知识。需要指出的是,跨学科课程的教学学术活动,同样遵循学科教学知识的生产逻辑。因为跨学科也可以理解为是跨界,跨界亦即更大的学科领域,它同样应当遵循一定的、共同的知识逻辑和基础。

(三)学科教学知识具有明显的多样性特征

在知识表征方面,由于学科教学具有实践性和情境性,因此学科教学知识的表征亦即载体也呈现出了多元化的特点^[24]。一是传统的文本式表征,它基于书面媒介通过文字符号进行传播。与专业学术相同,书面文本也是教学学术知识成果的主要载体。教师设计的课程、撰写的学术论文可以通过学术期刊、专著、教材等书面媒介实现与同行的交流互动。二是对话式表征,它基于实体课堂通过师生对话进行传播,这是教学学术区别于专业学术的知识表征方式。教师通过公开课的方式在教学学术共同体中呈现自身对学科课程教学的理论探究。该课堂的目标设定、内容选择、方法选用、组织开展,都与教师的理论假设有关。这样的课堂对话承载了教学情境、教学氛围和教学智慧,是学科教学理论的形象化表达。三是网络式表征,它基于虚拟媒介通过数字信息进行传播,即是把实体公开课置于虚拟网络平台,是教学学术知识成果表征方式的代特征。与线下的对话式表征相比,它的传播速度更快、范围更广,能够突破实体课堂的时空局限,在网络上接受更多同行和学生的评价^{[5]95}。以上三种表征方式各有优势,对话式和网络式表征可以传达出更加生动丰富的内容,但需要观课者发挥抽象思维才能透过课堂形象把握“对话”背后的理论要义;文本式表征具有高度凝练性,但需读者发挥形象思维并将理论还原到教学情境中才能体会其精妙。

在知识类型方面,由于学科教学的实践性和情境性,其生产出来的学科教学知识具有丰富的层次性,涵盖陈述性知识、程序性知识和策略性知识等多种类型。心理学将广义的知识分为陈述性和程序性两大类型,前者关于世界“是什么”和“为什么”,主要表现为概念和命题;后者关于“怎么办”,是对概念和规则的运用。其中,广义的程序性知识包含了策略性知识,是关于“怎样做得更好”的知识^[25]。显然,学科教学知识是为了解决学科教学问题而形成的,具有很强的实践指导性,它不仅要回答教师生产出来的学科教学知识是什么和为何得出这样的结论,更要给出操作性的指导,向同行提供该项知识的运用规则和策略。从内在构成上看,它应当是学科教育学、学科教学论和学科教学法的综合^[26]。

三、大学教学学术的学生发展属性

教学学术除了具有知识生产的学术共性外,还具有“教学”的个性属性。在知识生产过程中,研究者除了要处理研究问题与知识基础、研究方法之间的关系外,还要处理与“学生”这一能动主体的关系。从传统教学而言,教师往往是“教的专家”,而今教师必须成为“学习的设计者”,教学的重心

已从教师的教转向了学生的学,促进学生发展是教学学术的内在要求。因此,教学学术在凸显知识生产属性的同时还必须体现教学中的学生发展属性。

(一)教学学术源于学生学习问题的解决

教学学术的提出具有特殊的社会背景,这一背景既是其发展动因,也同时决定教学学术的价值追求。20世纪80年代,美国大学教学质量有所下降,为教学学术思想的滋生提供了土壤。教学质量下降的原因,一方面是美国政府为了保持和发展国际竞争优势地位,强调高校要把科研与国家利益相连,导致高校功利主义科研导向盛行,大学教师更多地把时间花在较易获得声望和地位的科研工作上,而花在教学上的时间普遍减少;另一方面,要素主义教育哲学在美国大学占据主导地位,它强调智力训练和教师中心,倡导精英教育和教育为政治经济服务,使得学生发展得不到公平、全面的重视^[2]。由于教学质量下降,加之美国经济下滑,高校得到的外部投入有所减少,舆论压力不断上升,致使美国大学不得不把目光回归到教学上来。在这样的背景下,曾任纽约州立大学校长、美国联邦教育署长的博耶提出了教学学术概念,抛出了影响深远的大学学术四类型说,即发现的学术、综合的学术、应用的学术和教学的学术是教师工作中四个同等重要的内容,强调教学在学术生活中的重要意义,“要给教学的学术以新的尊严和新的地位,以保学术之火不断燃烧”^[27]。可见,教学学术是为稳固教学地位、提升教学品质而生的,而对教学地位的重视,其实质是对学生学习需求的重视。对于不同的学科课程,学生的兴趣度和接受度是不一样的;对于同一学科课程,不同类型的学生遇到的学习困难和需求也有所差异,这些问题都是教学学术要重点关注的。因此,从根本上说,教学学术就是为了解决学生在教学中的学习问题,换言之,解决学生的学习问题成为教学学术兴起的主要动因。

(二)学生学习成果是教学学术发展的重要标志

由于教学学术兼具“学术”和“教学”双重属性,因此其学术发展成果既有理论层面的学科教学知识,同时还包括实践层面的学生学习成果。前者代表了教师对学科教学问题的解决办法,是通过教学实践对理论假设的验证结果,是显性化的可传播和发表并供同行评价和共享的知识。后者表现为学生的优秀课程论文、设计作品等,它们是教师有意识运用一定的学科教学理念或理论进行教学的实践成果,体现了学科专业知识的有效传授、学科问题意识的有效激发和学科思维的有效运用。可以说,理论成果和实践成果紧密相连,相伴相生。学科教学知识是高层次的教学学术成果,也是学生取得优秀学习成果和教师取得优秀教学成果的先决条件,因为它是教学学术思想的高度凝练,具有理论性、抽象性和实践指导性,也能够最大程度和最快速度在同行中传播和交流。而学生学习成果则是学科教学知识的实践成果和重要表现形式,它们与理论成果共生发展。理论成果是教学学术成果的灵魂,实践成果是教学学术成果的血肉。甚至可以说,学生的学习成果是检验理论知识是否有效的重要标尺。如果教师所生产的知识不能促进学生学科课程的学习效果,这样的知识生产就失去了应有的价值和意义,甚至教师所进行教学知识生产的前提假设就是错误的。这样的知识不值得共享,不能成为同行工作的共同基础。因此,学生学习成果是教学学术成果的重要构成,也是教学学术发展的重要标志。

(三)教学学术发展的根本目的在于促进学生创新发展

创新是学术发展的源泉和标志,教学学术活动中的创新体现为两个方面,一是知识生产,即生产出学科教学知识;二是学生创新发展,即学生在学习过程中,问题意识得到有效激发并不断产生新的问题,深入探究学习内容,主动思考知识探究的方法,从而收获学业进步和创新发展。相比较而言,后者是根本目的,主要有三个方面的原因:首先,前者服务于后者。教师生产学科教学知识,目的就是找到激发学生问题意识、提升学生探究能力、促进学生掌握学科知识和学科思维的方法,从而解决学生的学习问题、促进学生的学业发展。其次,前者依赖于后者。因为教学是师生双向互动的过程,教师能否有效生产学科教学知识,不仅取决于自身对教学问题的知识探究水平,而且在

很大程度上更依赖于学生学习问题的创生。只有在教学中触发学生思考并提出问题,同时将其不同反应和反馈视作新的问题情境进行研究,进而不断调整自身的理论假设和教学实践,完善教学设计和理论设计,才能确保教学的有效性及其知识生产的可靠性和科学性。可以说,教学学术的知识生产过程即是学生学习问题不断解决和创生的循环过程,教学学术的发展同时依赖于学生学习问题的解决和创生。最后,后者也是大学教学的根本目的所在。教学学术作为大学学术的一种形态,理应服务于大学人才培养,呼应大学教学的育人要求。大学教学的特性是问题意识^[28],大学教学区别于中小学教学的重要特征,就是要培养学生的问题意识和自主探究能力,帮助学生学会分析问题和解决问题。大学教学既要传授知识,告诉学生“是什么”,更要引发思考,促进其关注“为什么”,甚至于生成更多的相关问题。此外,教师还要有意识地在方法论层面引导学生“怎么样”解决问题,促使其从“学习知识”到“运用知识”甚至发展到“生产知识”,最终实现创新发展。可见,实现学生创新发展是教学学术的根本目的所在。

参考文献:

- [1] 胡文龙,包能胜. 教学学术:概念辨析及其可操作化[J]. 高等工程教育研究,2015(5):31-39.
- [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] THEALL M,CENTRA J. Assessing the scholarship of teaching: valid decisions from valid evidence[J]. New directions for teaching and learning,2001(86):31-43.
- [4] KREBER C, CRANTON PA. Exploring the scholarship of teaching [J]. Journal of higher education. 2000(4):476-495.
- [5] 谢阳斌. 教学学术的历史、现状与趋势研究[D]. 南京:南京大学,2014.
- [6] 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.
- [7] SCHON D. The new scholarship requires a new epistemology[J]. Change,1995(6):26-41.
- [8] 钟志贤. 开放大学的教学学术:内涵、意义及方法[J]. 中国远程教育,2012(9):10-23.
- [9] 方学礼. 基于教学学术的大学教师职务评聘制度重构[J]. 教师教育研究,2010(4):39-42.
- [10] 颜建勇,黄珊. 大学教师教学学术与学科学术发展的逻辑一致性研究[J]. 现代大学教育,2018(4):10-15.
- [11] 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.
- [12] TRIGWELL K. Scholarship of teaching: A model[J]. higher education research & development. 2000(2):155-168.
- [13] MARTIN E,BENJAMIN J,PROSSER M. 等,Scholarship of teaching:a study of the approaches of academic staff[M]. Oxford : Oxford Brookes University Press,1999:326-331.
- [14] 耿冰冰. 大学教师教学学术水平初探[J]. 学位与研究生教育,2002(Z1):60-63.
- [15] 綦珊珊,姚利民. 教学学术内涵初探[J]. 复旦教育论坛,2004(6):28-31.
- [16] 王力,岑麒祥,林焘,等. 古汉语常用字字典(第四版)[Z]. 北京:商务印书馆,2005.
- [17] 梁启超. 饮冰室文集点校[C]. 吴松等. 昆明:云南教育出版社,2001:2246.
- [18] 梁漱溟. 东方学术概观[M]. 成都:巴蜀书社,1986:173-187.
- [19] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典(修订本)[Z]. 北京:商务印书馆,1998:1429.
- [20] 程巍. 学术制度[J]. 外国文学,2005(6):36-41.
- [21] 霍恩比. 牛津高阶英汉双解词典(第六版) [Z]. 石孝殊,王玉章,赵翠莲,等译. 北京:商务印书馆,2004.
- [22] SHULMAN L S. Knowledge and teaching:foundations of the new reform[J]. Harvard educational review,1987(1):1-22.
- [23] KREBER C. Conceptualizing the scholarship of teaching and identifying unresolved issues-The Framework for This Volume [J]. New directions for teaching and learning,2001(86):1-18.
- [24] 左璜,罗羽乔. 网络环境下教学学术表征范式嬗变:基于知识表征视角[J]. 现代远程教育研究,2019(2):23-30.
- [25] 皮连生. 教学设计——心理学的理论与技术[M]. 北京:高等教育出版社,2000:28.
- [26] 邢红军,陈清梅,胡扬洋. 教师教育学院:学科教学知识中国化的实践范本[J]. 现代大学教育,2013(5):97-105.
- [27] 欧内斯特·L. 博耶. 关于美国教育改革的演讲[M]. 徐艳国,方彤,译. 北京:教育科学出版社,2002:78.
- [28] 周波,刘世民. 教学学术视域下大学教学的品性及其意蕴[J]. 高等教育研究,2018(6):67-73.

责任编辑 曹 莉

网 址 :<http://xbbjb.swu.edu.cn>