

# 教学学术:教学型大学教师发展的基本选择

王 贵 林

**【摘 要】** 大学教师的发展是大学发展的基础,不同类型大学的教师发展目标有所不同。教学型大学教师发展的基本选择是“教学学术”的发展,这是由教学型大学的定位、大学教师发展的多样性及“全能型”大学教师发展的不可能性决定的。为实现“教学学术”的发展,需要纠正认识上的“教学不是学术”的错误观念、政策导向上的“唯科研论英雄”论和大学教师培训上的“以科研素质提升为中心”的不当做法。

**【关 键 词】** 教学型大学 教学学术 教师发展

**【收稿日期】** 2011年9月

**【作者简介】** 王贵林,韩山师范学院教育系主任、副教授。

随着我国高等教育大众化时代的到来,承载高等教育大众化教育主力军的教学型大学的数量不断增多,其规模也已经实现了跨越式的发展。有学者曾于2003年对591所普通本科大学进行统计发现,研究型大学为37所,研究教学型大学为80所,教学研究型大学为133所,教学型大学为341所。<sup>[1]</sup>其中教学型大学占57.7%。不同类型的大学对其教师发展的要求有所不同,教学型大学由于其定位、职能等的特殊性,其教师发展的方向也应该有其特殊性。目前,我国教学型大学教师的教学水平令人担忧。导致这一现象的重要原因之一在于对“教学发展”的忽视、对“学术”的狭隘理解(教学不是学术),因此,要真正提高教学型大学的教学质量,必须改变现有的学术观念,树立教学学术的理念。教师的教学学术水平的提高是教学型大学教师发展的当务之急。本文认为:教学学术是教学型大学教师发展的基本选择。

## 一、“教学学术”的内涵

美国卡内基教学促进基金会前主席厄内斯特·博耶(Ernest L. Boyer)针对当时美国本科生教学质量的下滑、大学忽视教学工作和学术上的急功近利等弊端,于1990提出了“教学学术”的概念。他试图通过重构学术的内涵来提升教学的地位,进而引起大学对教学的重视。他认为学术不应仅仅指学科专业的科学研究,不应该专指“发

现”或基础研究,不应只是一个只为“发现”服务的术语,还应该包括相互关联的四大方面的内容:探究的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术。其中,教学的学术是一种通过咨询或教学来传授知识的学术,即传播知识的学术。他十分强调教学学术的重要性,认为“我们还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。”“教学支撑着学术。没有教学的支撑,学术的发展将难以为继。”<sup>[2]</sup>博耶的教学学术观点发表后,引起了很多专家的高度关注。后来,在卡内基教学促进基金会,特别是在其现任主席李·舒尔曼的推动下发展成为一场影响颇大的大学教学学术运动。1999年,舒尔曼根据自己长期的教学体会和对教学学术的理解,认为真正重要的、需要认真研究的因素是学生的“学习”,要用更加系统和学术性的方法来探究学习方面“什么是有用的”,他将这视为教学工作的目标。进而,提出了“教与学的学术”,并获得了广泛肯定,这样在美国“教学学术”(SOT)就演变成了“教与学学术”(SOTL)。教学学术运动也就发展成为了教与学学术运动<sup>[3]</sup>。这种转变,使教学学术的内涵更加丰富了。虽然博耶提出了教学学术的思想,但是,他并没有给出关于“教学学术”的操作性概念。

本文认为,教学学术应该包含两个范畴的内容。一是知识范畴的内容,包括教育教学理论知

广东省哲学社会科学“十二五”规划2011年项目“区域教学型大学教师专业发展的理论与实践研究”(GD11CJY10)和2012年教育部人文社会科学研究规划基金项目“教学型大学教师专业发展研究”(12YJA880112)的阶段性成果。

知识的继承与创新:为什么而教、教什么和怎么教的知识。既要强调已有前沿知识的掌握,又要强化教师实践知识的生成与创造,更需强调教师在实际反思过程中把理论与实践性知识相结合而形成的实践智慧;二是能力范畴的内容。大学教师的教学工作,既是再造知识的过程,又具有较强的理论和实践知识的创新成分,既需要理性思考,又需要激情和灵感的参与,这些都体现着教师教学的个性化和创造性。为此,教师传播知识的能力就成为教学学术不可或缺的内容。教学学术能力包括:教学反思与自我监控能力,教学体系和教学内容的深入理解和再造能力,教学方式方法、教学模式的革新能力,实践知识和实践智慧的生成能力,合作与交流的能力,课程开发的能力,书面语言转化为教授语言的能力等等。结合以上认识,笔者认为,教学学术是指教师在教学过程(指开放性的教学过程观,不仅包括课堂教学,更包括理性的备课和课后的反思与研究过程)中,通过合作交流、反思评价、理性思考等途径对教学活动在继承、发现、综合及应用等方面所表现出来的高超能力与所做出的创新性成果。

二、“教学学术”是教学型大学教师发展的基本选择

台湾学者陈碧祥认为,<sup>[4]</sup>大学教师发展是大学教师从事教学、研究及服务工作时,经由独立、合作、正式及非正式等进修、研究活动,引导自我反省与理解,增进教学、研究及服务等专业知识与精神,主要目的在于促进个人自我实现,提升学校学术文化,达成学校教育目标,从而提升整体教育质量。可以看出,高等教育的教学、科研和社会服务三大职能决定了高校教师发展的三个维度。其中,教学发展是大学教师发展的重要内容,教学学术是研究大学教师发展的一个重要维度。在教学型大学中,虽然教师也要从事学科专业研究和社会服务,那么,为什么教学学术是教学型大学的教师发展的基本选择呢?学者潘懋元等人认为:<sup>[5]</sup>狭义的高校教师发展,更多地强调其作为教学者的发展和提高,也就是强调教师教学能力的提高。

#### 1. 教学型大学的特殊定位。

不同类型的大学应该有不同的定位和发展方向,《关于中国教育改革和发展纲要的实施意见》中明确指出:“不同类型不同层次的高等教育应有不同的发展目标和重点办出各自的特色”。教学型大学应该把以教学为核心,以培养应用型人才

为目标作为自己恰当的定位。如果说研究型大学(教学学术不是最主要的,但它确实必须的)以科研作为其突出特征的话,那么,教学型大学应该立足于自身定位,更加强调教学职能的实现。“教学型院校中,教师的第一要务则是教学。”<sup>[6]</sup>教学发展是教学型高校教师发展的核心,也是教学型高校教师发展的逻辑起点。可以说,教学——传授知识、培养能力等应该是这类大学教师的主要任务,他们应该把教学学术看作学校发展的根本和教师发展的根基。

目前,虽然很多大学把自己定位为教学型,但是,由于上级主管部门对大学评价的单一性和教师职称评审制度的导向,加之很多大学管理者根深蒂固的“学者必良师”的错误观念,“重科研,轻教学”,倾向明显,严重伤害了教师教学和从事教学学术研究的积极性。致使教师们忙于跑课题、写文章(写文章不一定是做科研),把教学看成了额外负担,其结果是对大学教师发展方向起到了误导作用,对大学教师的发展产生了负面影响。“受害的不仅仅是本科生,最终受损的还是国家。”<sup>[8]</sup>对于高校管理者而言,需要摆正自己学校的位置,理清管理思路,正确引领教师发展的方向。

#### 2. 大学教师发展多样性的需要。

大学是多层次、多类型的,大学教师的发展也具有多样性特征。倡导大学科研“本身并不构成问题”,问题在于,只与某些大学匹配的研究使命却泛化到其他所有大学,用一个统一的标准去考核所有大学,结果出现了科研对教学的负面影响,导致了对大学科研的系列反对呼声<sup>[9]</sup>

(1) 个性差异决定了大学教师发展的多样性。国外关于高校教学与科研关系的个性差异模式(differential personality model)认为,<sup>[10]</sup>科研和教学要求不同的个性特征。研究者喜欢独立思考,对外界的影响反应冷漠。教师则不同,他们喜欢交流,能对外界干扰和压力做出积极反应并加以有效处理,喜欢与学生沟通。两种活动要求的个性特征背道而驰。并且同时具备上述两种个性特质的教师少之又少。博耶曾经提出“创造性契约”的观点,他认为,<sup>[11]</sup>根据这种契约,有些教师可以决定在未来的几年里,主要从事创新性的研究工作,少做一点教学的学术工作。几年以后,他们可能主要从事应用知识的研究工作。每个教授可以在一定的时间内转移自己的学术工作重

点。根据上述观点,可以发现,在新的学术范式下,大学教师的发展应该具有一定灵活性。教师应该有权利根据自己的兴趣和爱好来转移他们的工作重点。这种灵活、合理和周期性的转移,既能满足大学教师的工作兴趣,又能使大学教师在某个时期内专注于某项工作。

(2) 智力差异决定了大学教师专业发展的多样性。哈佛大学心理学家加德纳的多元智力理论认为,每个人都拥有相对独立、相互平等的八种智力,但其在外表现上有很大的差异,即使一个人有很高的某种智力,却不一定有同种程度的其它智力,各种智能并不是平均发展,存在着优势智力。为此,我们应该根据教师的智力特点发展其优势智力,这样,才能加强大学教师发展的针对性以及实现教师的潜能。

(3) 个人精力的有限性决定了大学教师发展的多样性。国外关于高校教学与科研关系的稀缺模式(scarcity model)认为,<sup>[12]</sup>人的时间和精力有限,同时从事多项工作必然导致角色冲突甚至是混乱。在一方面的投入必然影响在另一方面的投入,教师很难在二者之间同时做到最好。也有研究者发现,很多教师以精力不足为自己的教学效果差寻找托辞,那些成果颇多的研究者往往对教学工作报以最消极的态度,而那些研究成果最少者,却往往以最大的责任心和精力投身于教学工作当中。这从一个侧面说明了教师专业发展需要多样性,才有利于教师的充分成长。

为此,一方面,作为教学型大学,应该根据学校定位,制定具有导向性的政策和措施,引导广大教师积极投身于教学工作,利用更多的精力和时间从事教学学术研究。当然,对于部分学科专业方面研究能力强的教师,也要鼓励他们致力于相关学科领域的研究,这样,才能真正实现教师发展的多样性,才能深入挖掘教师的潜能,使每个教师最终实现各自的最大价值。这是以人为本的重要体现。另一方面,作为大学教师,应该根据智力、个性及精力差异等因素对自己有一个恰当而合理的发展定位,从而打破目前“教学和科研齐头并进”这种看似可能而对大部分教师而言实际不太可能的局面。

总体来说,教学型大学教师发展的多样性应该以教学发展为核心,以教学学术为根基的多样性。

### 3. “全能型教师”发展的不可能性。

目前,大学中有一种“全能型”教师的理念严重影响着教学型大学教师的理性发展。其表现为:教师可以同时做好科研和教学工作,成为全能型教师。“学者必良师”观点是其典型的体现。这种传统观念是建立在教学和科研相互促进的基础上,认为重视科研工作顺理成章地会促进教学工作,教学质量也会相应提高。其实,全能型教师只是大学教师发展的一种理想。这实际上是说做好教学工作和科学研究所需要的是一套同样的技能。按照这一逻辑,大学管理者认为鼓励大学教师成为最好的科研人员一定会相应使他们成为一流的教师,从而能自然而然地促进大学教学质量的提高。<sup>[13]</sup>但是,这些假定和逻辑均并没有完全得到经验数据的支持。大学教师真的能在做好教学工作的同时做好科研工作吗?研究证据证明这种观念是不能完全成立的。詹姆斯·费尔韦瑟(James Fairweather)的研究显示,<sup>[14]</sup>他所调查统计的两年里学术著述数量和教学工作量都在平均线以上的教师只占被调查教师总数的20%,这一比例在不同类型的大学中变化较小,也就是说在美国大学里大约只有20%的教师可以同时做好教学和科研工作。费尔德曼(Feldman)的研究发现,<sup>[15]</sup>学生对教师评分反映的优秀教学和教师科研生产率的相关性微乎其微,总体的相关系数只有0.12,也就是说教学质量的高低和科研生产率的大小没有很强的关系。海蒂和马什(Hattie & Marsh)的研究结果显示,<sup>[16]</sup>两者的相关系数更小,只有0.06。甚至有些研究结果证明了相反的情况。韦伯斯特(Webster, D. S.)的研究发现,科研产出和教学效果之间的相关极小或者没有正相关。而拉姆斯登和摩西(Ramsden, P. and Moses, I.)的研究发现在澳大利亚学术人员中,从个体和院系层面分析,科研和本科生教学之间存在负相关或者零相关。<sup>[17]</sup>上述研究成果证明了科研与教学之间的相关度极小,甚至零相关或负相关,所以,科研能力的提升可以促进教学能力的同步提升,科研成果多也即教学效果好的观点是很难成立的。因此,通过激励大学教师成为一流的研究人员从而使他们能够相应提高教学质量这一论断没有经验证据的支持。

基于以上研究结果,同时考虑大学教师的时间、能力和精力是有限的这一事实,说明对于大部分教师而言,“全能型”教师发展具有不可能性,另外,让所有大学教师都成为科学研究者,也是没有

必要的。因此,作为教学型大学,应该紧紧围绕自身定位,恪守“本分”,通过政策导向的作用,正确引导教师发展的方向,强化教学发展,强化教学学术研究激励制度。这样,才能真正发挥“教学学术”在教学型大学教师发展中的根基作用。

### 三、“教学学术”氛围营造需要解决的问题

我们可以通过合作交流、反思评价、理性思考等多种途径促进大学教师专业发展,提高教师的教学学术水平,但是,若想真正发挥这些途径在大学教师专业发展中的作用,其前提是必须先解决如下问题。

#### 1. 认识上:纠正“教学不是学术”的错误观。

长期以来,传统的学术观认为,学术即科学研究。认为那些具有探究性并能产生新的知识成果的活动才是学术,科研之外的活动都是非学术。传统的教学观认为,教学就是传授知识和技能,是把知识或技能从教师这里传到学生那里,是一种简单的传递性活动。也就是说,学术是纯理论的活动,教学是纯实践性的活动。如何评价大学教师?目前最主要的评价指标就是看一个教师的科研成果,学术评价的这种狭隘性使大学教学被排除在学术之外,认为教学不是学术。

那么,教学是不是学术呢?学术是较为专门、系统的学问。舒尔曼认为,“凡是能被视为学术的活动,都应该至少具有这些重要特点,是公开的、能够面对批评的评论和评价,并能够与所在学术圈中的其它成员进行交流和使用的。”这就是所有形式的学术的核心内容,而其重要特点是“适当的学术交流和评价能够为该领域中的知识添砖加瓦。”<sup>[18]</sup>格拉塞克(Glassick)等人通过深入而广泛的调查发现,不论什么形式的学术都应该有以下6个标准:目标明确、准备充分、方法适当、结果显著、有效表达和批判反思。<sup>[19]</sup>综上所述,我们认为,大学教学是一种学术活动,因为大学教学符合上述关于“学术”的内涵和标准,大学教学不仅可以公开交流和接受评论,更是一种教学方面专门和系统的学问。如果认为教学不是学术活动,那么,自然淡化了教学的重要地位,进而影响教学质量的提高。因此,纠正“教学不是学术”的错误观念是营造“教学学术”氛围的基本前提。

#### 2. 政策导向上:纠正“唯科研论英雄”论。

联合国教科文组织1998年在巴黎发布的《世界高等教育宣言》指出:具有活力的教师发展政策是高等教育机构发展的关键。<sup>[20]</sup>艾博认为,关注

教学对提升院校的活力和质量发挥着重要作用,但很多院校中的政策和实践都没能有效鼓励教师改进教学。<sup>[21]</sup>政策具有导向性,有什么样的政策,就会有什么样的行为趋向,这正如高考的指挥棒一样。目前“唯科研论英雄”的政策导向十分严重,在一定程度上影响了高校教学的发展和高校教学学术氛围的营造。

(1) 职称评审政策的导向。目前,高校教师职称评定的主要标准就是科研成果,看课题、看论文,教学仅仅成了一个参照而已,这已经成为了一种惯例。同时,职称与身份地位、工资、福利待遇等直接挂钩。在这种利益驱动下,大学教师不得不涌向科研这根独木桥,其结果必然使教师极大地淡化教学及其效果,更谈不上教学学术水平的提高了。为此,应该分类建构学术职务评审制度,建立“教学型教授”系列的职务评审体制。正如欧内斯特·波伊尔所倡导的那样,应让教师能够“有尊严地多样化”,既让那些有能力、有机会从事科研工作的教师在科学发现、发明方面获得认可,也让那些有兴趣亦有能力在教学领域表现卓越的教师拥有获得认可的机会。<sup>[22]</sup>

(2) 学校激励政策的导向。很多高校都将教师的发展片面理解为学历的高低或发表科研论文的数量和刊物级别,为此,许多高校将奖励制度的重心放在教师的科研业绩上。大部分高校明文规定,发表一篇核心或权威期刊论文奖励多少钱,拿到科研课题配套多少钱,而对于默默无闻辛苦在教学第一线的教师却很少有人问津。即使是教学成果奖、教学名师奖的评选,也是形式主义倾向明显,易受科研标准的左右,“重科研、轻教学”风气十分严重。这样的激励政策自然成为教师追求目标的指挥棒,教学质量的下降成为必然。上述政策对研究型大学尚且可以理解,对于教学型大学就完全是误导了。因此,纠正“唯科研论英雄”政策是教学发展,营造“教学学术”氛围的保证。

#### 3. 教师培训上:纠正“以科研素质提升为中心”的不当做法。

目前,我国高校教师培训主要包括:高级研修班、国内访问学者、骨干教师进修班、高等学校教师在攻读硕士学位、助教进修班、岗前培训、单科进修、短期研讨班、出国进修等形式。在这些培训中,绝大多数都是为提高教师科研能力和水平而设计的。<sup>[23]</sup>这样的培训现实本身起到科研为重的导向作用。教师培训可以是科研素养提升方面

的,但是不能偏废教师需求的多样性,也应该更多地设计一些教学水平提升的培训项目,特别是随着社会条件的变化、教学技术的不断进步,教师要胜任新条件下的教学工作需要更新教学思想,掌握更有效的教学方法和教学技术,而这些方面的培训正是高校教师培训中经常被忽视的。纠正“以科研素质提升为中心”的培训模式是高校教学发展,营造教学学术氛围的有力支撑。

#### 参 考 文 献

[1] 武书连等:《2003 中国大学评价》,《科学学与科学技术管理》2003 年第 2 期。  
[2][10] 博耶, E. L., 涂艳国译:《关于美国教育改革的演讲》,教育科学出版社,2002 年版,第 78、79 页。  
[3] 王玉衡:《美国大学教学学术运动》,《清华大学教育研究》2006 年第 4 期。  
[4] 林杰:《大学教师专业发展的内涵与策略》,《大学教育科学》2006 年第 1 期。  
[5][6] 潘懋元、罗丹:《高校教师发展简论》,《中国大学教学》2007 年第 1 期。

[7] 王建华:《大学教师发展》,《现代大学教育》2007 年第 2 期。  
[8] 国家教育发展研究中心:《发达国家教育改革的动向和趋势》,人民教育出版社,1994 年版,第 25 页。  
[9][11] 高德胜:《国外高校教学和科研关系研究述评》,《上海高教研究》1997 年第 11 期。  
[12][13][14][15] 詹姆斯·费尔韦瑟:《论全球化背景下的大学知名度、学术研究及大学教学的相互关系》,《北京大学教育评论》2009 年第 1 期。  
[16] 李宝斌、许晓东:《高校教师评价中教学科研失衡的实证与反思》,《高等工程教育研究》2011 年第 2 期。  
[17] 顾建民、董小燕:《美国高校的学术反思与学术评价》,《高等教育研究》2002 年第 2 期。  
[18] 王玉衡:《试论大学教学学术运动》,《外国教育研究》2005 年第 12 期。  
[19] 明轩:《世界高等教育宣言》概要,《教师发展研究》1999 年第 3 期。  
[20][22] 徐延宇:《高校教师发展》,教育科学出版社,2009 年版,第 11、227~238 页。  
[21] 陈伟、易芬云:《从遮蔽到去蔽:教学学术发展的制度分析》,《高教探索》2010 年第 4 期。

### Scholarship of Teaching: Basic Choice of Teacher's Development of Teaching-oriented University

Wang Guilin

University teacher's development is the foundation of a university. Different types of universities have different development targets of teachers. The basic choice of teacher's development of teaching-oriented university is the development of scholarship of teaching. It depends on the orientation of teaching-oriented university, the diversity of university teacher's development and the impossibility of teacher's development of almighty university. For the development of scholarship of teaching, it's necessary to correct the erroneous view of "teaching is not scholarship", the theory of "scientific research is the unique standard" of the policy orientation and the inappropriate way of "taking the scientific research quality's development as center" in the university teacher's training.