从文献看关于教师发展研究的热点

陈庆章整理 qzchen@zjut.edu.cn

**关于教学学术**

当 Boyer 及其同事首先在1990 年的Scholarship reconsidered: Priorities of the professorate 一书中提出高等教育体系中应包含“发现（discovery）”、“教学（teaching）”、“整合（integration）”与“应用（application）”四个部份之后，“教学学术(scholarship of teaching)”的概念就逐渐成为高等教育学者重视的议题(Richlin, 2001；Kreber, 2002a)。这个和提升与促进大学教学质量的议题讨论并不局限于美国，是国际性的。例如英国的“教师与教育发展协会(the Staff and Educational Development Association, 简称 SEDA)”，以及“高等教育学习与教学学会(the Institute for Learning and Teaching in Higher Education, 简称 ILT)”皆领导设计了许多训练大学教师的方案。另外，澳洲的“大学教学与教师发展委员会(the Committee for University Teaching and Staff Development, 简称CUTSD)”也积极的发展大规模的“教学学术”计划，在其中投资许多人力与经费(Kreber, 2002a, 2002b, 2003)。

Boyer 提出“教学学术(scholarship of teaching)”这个概念最主要是要表达教学并非孤立的，而是属于学术工作领域中的一个部分。但是，这个“教学学术”的概念，在大部分大学教师的观念中被认为与学生学业成就有密切的关系，也就是以学生学业成就来测量“教学学术”的程度(Kreber, 2003)。但是，在 Kreber (2002b)研究中所组成的专家教师团(expert panel)对于“教学学术”的概念，关注的是与教学和学习相关的多面向知识、同事间的讨论与反思方面的研究技巧，对专家教师团而言，“教学学术”的追求不仅仅是为了学生的学业成就，更是为了发展卓越的教学。

而 Trigwell 等人(2000)在讨论“教学学术”时，提到的的观点包括了两个面向：一为在制度内或职能部门中，应提高加强教学和学习的质量。另一方面则是在大学中，“使教学有价值(make teaching count)”。前者的意义为，要在对教学既有的观念条件之上，借着促进一个鼓励优良教学的制度或职能部门之工作环境， 以及借着扩展和促进学生学习两者，去改变这些对教学既有的观念。后者则是强调，当大学教师在这样具有提升质量的压力下工作时，他们个人的教学努力应该要更被高度的重视，并且获得相等的报偿，这也是使得教学要被认可为一种学术性活动的途径。简言之，前者视教学与学习的改善为职能部门的必要责任，后者则是指出一条提升教学地位的途径(Kreber, 2003)。在接下来的十年当中，许多研究延伸扩大了这个最初的概念，以 Kreber and Cranton (2000)整理了相关文献为例，发现“教学学术”大致以四种途径被概念化：

1、教师研究如何教授自己的专业学科并且发表成果。

2、教学卓越的概念。

3、来自其它书籍或学术文章的各种知识和能力，应被实践在个人的学术工作中，并且藉由教学呈现更丰富的内涵。

4、 除了发表和研究的基础知识之外，教学的经验基础知识(experience-based knowledge)也具有相同的重要性。

Kreber and Cranton 进一步建议，大学教师应在教学方法、教育学及课程的领域中，去从事有关经验基础知识内容和过程的研究，以及实践引导式反思的教学学术工作。在这些实践中，教师们知识与信息的来源、反思的焦点、教师洞察力所传达的种类和程度，以及对教学和学习的概念都对教学学术有关键性的影响。

针对“教学学术”的概念，Kreber (2002b, 2003)在研究中，以专家教师团为研究对象，调查他们对于“教学学术”的概念，一致获得高度认同的项目共有六项：

1、持续探究教学和学习研究，以及整合和应用知识两者之间的关系。

2、通过实践的智慧和严格的学术标准来达到有效能的教学。

3、关于教学和学习的知识是通过实践中的反思而得。

4、拥有明确的研究技能、态度和成果。

5、通过反思，发展教育学内容知识。

6、通过信息和理解的分享，以及同事互查(peer-reviewed)的过程，发展学科教学知识(PCK)。

然而，为了实践这些“教学学术”的概念内涵，教师应该具备的能力或知识有三个面向(Rice, 1992；引自 Kreber, 2002)：第一是学术内容知识（academic content knowledge）；意指能够提供具有一致性和意义性的专业知识能力，并且将这些放入已知的脉络中，并且使理解者和知识有所联结。第二是学科教学知识 (pedagogical content knowledge,PCK)，即使得专业知识内容通过特定的教学过程教授给学生。最后是有关学生如何建构意义的知识（knowledge about student meaning making），即了解学生如何学习，如何让学生从教师所说、所行当中进行“有意义的学习”。

在 Trigwell 等人(2000)针对“教学学术”的概念和实践所做的研究中，访谈了二十位接受过教学与学习相关课程，或者是在教学上受到奖励的大学教师对于“教学学术”的观点以及他们本身或同事如何实践“教学学术”的经验之后，从中也分析出五项实践“教学学术”的方法：

1、搜集、阅读文献以了解与教学有关的知识。

2、借着搜集和阅读与教学相关的文献以增进教学。

3、借着研究学生的学习和教师自身的教学，进而促进学生的学习。

4、了解教学学科知识(PCK)相关的文献和知识，促进学生学习。

5、藉由不断地搜集和传达自身在教学与学习上的成果，促进学生广泛的学习。

其中第三、四、五项皆聚焦在促进学生学习的目的之上，而第五项则是强调持续不断地将获得的知识和成果作为促进学生学习和改善教学的过程。而这五个项目最终的目的聚焦在探究教师教学和学习的环境，并且以促进教学与学生学习。Trigwell等人根据这些的访谈结果与文献分析后建构出一个“多维教学学术 模式(multi-dimensional model of scholarship of teaching)”(表 1)：

表 1多维教学学术模式(multi-dimensional model of scholarship of teaching) .

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| 内容  类别 | 实践方式 | 反思形式 | 联结内容 | 教学概念 |
| 一 | 使用非正式的教学和学习理论 | 无效用或无聚焦的反思 | 无联结 | 将教学放在以教师为中心的脉络中 |
| 二 | 广泛地研究教学学习文献 |  | 与系所/院校同事交流(茶余饭 后的闲谈、系所上的研究讨论会) |  |
| 三 | 研究专业领域中独特显着的文献 | 在研究的过程中反思 | 在国内和国际研讨会中发表研究成果 |  |
| 四 | 引导行动研究、具有概括的 能力及教育学 内容知识 | 反思的重点在于“我需要了解哪些我尚未了解的”、“我该如何找出这些尚未了解的” | 在国际性的学术期刊上发表 研究 | 将教学放在以学生为中心的 脉络中 |

资料来源：”Scholarship of teaching: a model” . Trigwell, K. , Martin, E., Benjamin,J. , & Prosser, M. , 2000, *Studies in Higher Education , 19*(2) , pp. 163.

在此模式中，第一种类别表示的是教师所从事最低程度的教学学术；这类的教师使用非正式的教学与学习相关理论，以教师中心的教学倾向多于学生中心的教学倾向，他们极少于教学中进行反思，若有也只是针对自己的教学进行反思，却忽略学生的经验为何。第一种类别的教师只遵循自身对教学与学习的概念，视教学为一种个人的、私有的活动。反观模式中第四种类别的教师，这类教师懂得查阅研究和使用教学与学习的文献资料，以及借着审视自身的教学来深入的了解 教学，并且从自己对教学的概念出发，同时站在学生的角度去进行反思，也通过正式的管道与同事们交流想法与实践心得。这两个种类的教师，是在教学学术性程度中最极端的两者，而在两个极端种类之间的的教师则端视他们如何以文献资料为引导教学发展的方式，以何种正式或非正式的途径与同事交流，如何思考学生学习内容等等，也就是教师们如何组织这些行为，以这些来评定教师在这四个“教学学术”种类的位置。

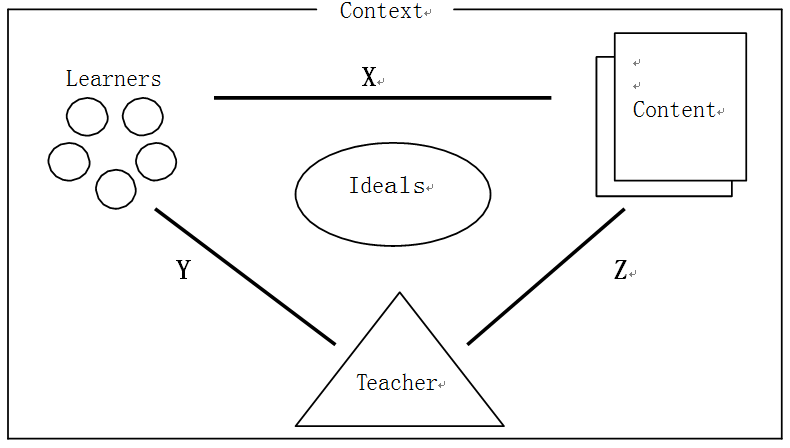
“多维教学学术模式”的概念被实际应用在“澳洲教学学术性计划(the Australian Scholarship of Teaching Project)”。计划中的设计是为了帮助大学教师发展教学学术的学习标准，针对实践教学学术的模式中实践、反思和概念的部分。 计划中设定，当教师们经过计划学习，应发展下列三个概念(Trigwell, Martin, Benjamin ＆ Prosser, 2000)：

1、发展以学生为中心的觉察与教学。

2、发展和教师专业知识领域相关的参考文献资料，运用在教学与学习上，并且和同事之间保持信息的交流。

3、考虑学生学科内容和学习环境，在学习目标的发展、教学方法的选择、为学生的学习设计评价方式，以及评估这四个关键性的概念上对教学进行反思。

既然，“教学学术”的目的是要大学教师在教学上不断的追求精进，那么教学所牵涉的各种要素和要素之间可能的关系就是大学教师需要考虑的。Pratt (1998) 为了要了解在成人教育以及高等教育中教学的教师如何看待“教学”这件事，在研究中，访谈了 253 位教师之后，提出一个具有共性(commonality)的“一般性教学模式(general model of teaching)”。



(图 1) 一般性教学模式(general model of teaching).

资料来源：“The research lens: a general model of teaching” . Pratt, D. D. , 1998, Five perspectives on teaching in adult and higher education, pp. 4.

模式中包含了五个要素：教师(teacher)、学习者(learners)、学科内容(content)、 脉络(context)、理想(ideals)；以及 X 线(使用什么方式吸引学习者投入学科内容)、 Y 线(教师和学习者之间的各种关系)、Z 线(对学科内容的确实性所持有的各种截然不同的信念)三种关系。Pratt 在每个要素和关系中，都列出几个相关的问题， 皆以教师的观点回答之：

1、教师(teacher)：你如何定义你教师的角色和责任；身为一个大学教师，什么是你最重要的角色和责任；如果有人评估你的教学，他们会期待你做些什么；评估你的人要如何知道你确实做了的事。

2、学习者(learners)：你如何描述你的学习者；谁是你的学习者；他们带来些什么影响他们自身的学习和你的教学；什么样的因素、历史背景和问题会阻碍他们的学习。

3、学科内容(content)：你如何决定你要教什么，以及学习者应该要学什么；你希望学习者学到什么；学习中有什么部分可能是困难的；在你教授的学科内容中有什么顺序或架构对教与学非常重要的。

4、脉络(context)：你如何在脉络中定位你的教学；详细的描述你的教学架构；脉络是否影响你的教学和学习者的学习，若有影响，又是如何影响。

5、理想(ideals)：说出任何会影响你教学的理想、信念或价值观，而当中有哪些是当有人要评估你的教学时，非常重要而需要被理解的。

6、X 线：你如何吸引学习者投入学科内容中，又如何评估学习者的学习；描述 一下你心目中理想的教学；在你实际的教学中又是如何；你如何评估人们是否学习到了。

7、Y 线：在你和学习者之间存在着什么样本质的社会契约关系；描述你和学习者之间的关系；你如何提供学习者反馈；什么样的学习者对你而言是最具挑战性的，为什么具有挑战性。

8、Z 线：你如何建立你教授的学科内容的确实性或者如何建立你的专业知识和技术；你如何处理学科内容中的问题；你如何处理学科内容中你无法解释回答的问题；当有人质疑你所教授内容的效用或适当性，你会如何响应。

当然在 Pratt 的研究中，这五个要素和三种关系对于 253 位教师有着不一样程度的意义，Pratt 指出，这就是每位教师的教学之所以独特的原因，他们各自在行动(action)、目的(intentions)和信念(beliefs)三者的连接上展现了他们教学的独特性。因此，在本研究中也关注每位受访教师对于教学所包含的要素和关系有哪些看法和做法，以及是否有共通性，以及是否展现各自的独特性。

“教学学术”不应只是一个概念，从针对评“教学学术”的讨论，以及包含在教学中的要素和关系中可以了解，教学包括的内涵和意义都使得”教学学术”的追求被视为一持续不断的动态循环；其中要求的是系统性的观察教与学的关联， 并且将观察的成果介入教学脉络之中，产生的影响又成为可能的成果，不断地在这样观察、介入、再观察、再介入的循环中追求教学学术性(Richlin, 2001)。事实上，教学学术性的目的并不复杂，正如同 Trigwell等人(2000)所提，教学学术的目的很简单，就是为了要使(学生)学习成为可能。从种种有关对“教学学术” 的论述与究看来，“教学学术”的概念对于大学教师在教学上的实作及发展是非常有帮助的，教师若追求“教学学术”的目的，就是在追求教学中各样知识和技能的精进，而终极目标正是以学生为中心的觉察和教学。

以上都是他人工作和观点，仅供参考、讨论、

Kreber, C. (2002a) . Teaching excellence, teaching expertise, and the scholarship of teaching. Innovative Higher Education, 27(1) , 5-23.

Kreber, C. (2002b) . Controversy and consensus on the scholarship of teaching. Studies in Higher Education, 27(2) , 151-167.

Kreber, C. (2003) . The scholarship of teaching: a comparison of conceptions held by experts and regular academic staff. Higher Education, 46(1) , 93-121.

Trigwell, K. , Martin, E., Benjamin, J. , & Prosser, M. , 2000 . Scholarship of teaching: a model. Higher Education Research and Development, 19(2) , 155-168.

Kreber, C. & Cranton, P. A. (2000) . Exploring the scholarship of teaching. Journal of Higher Education, 71(4) , 476-495.

Rice, R. E. (1992) . Towards a broader conception of scholarship: the American context. In T. Whiston & R. Geiger(eds.) , Research and higher education: The United Kingdom and the United States (pp.117-129) . Buckingham: SRHE and Open University.

Pratt, D. D. (1998) . The research lens: a general model of teaching. In D. Pratt (ed.) , Five perspectives on teaching in adult and higher education (pp. 3-14) . Florida: Krieger.

Richlin, L. (2001) . Scholarly teaching and the scholarship of teaching. New Direction for Teaching and Learning , 86, 57-68.