

## 专题研究

# 提升大学教师的教学能力

在古典大学观中,教学是大学的首要使命。随着高等教育的规模扩张和范围扩展,大学变得越来越丰富和复杂。教学质量如何得到保障,教师教学能力如何得到提升,成为影响当代大学合法性的“经典”新问题。进入 21 世纪,学术界对如何提升大学教学质量展开了多方面的探索,核心议题包括以下三个方面:第一,在理念层面,将大学教学提升到学术的范畴内,认为大学教学应以研究为基础,增强大学教学的学术性;第二,在个体层面,强调大学教师教学能力的提升,探讨大学教师的教学能力结构、影响因素,特别是如何通过信息化手段提高教学效果和效率;第三,在组织层面,在借鉴国外大学教学发展中心的经验的基础上,讨论成立教师教学发展中心的必要性,以及如何从组织发展、项目培训、制度建设等方面支持教师提升教学能力。

本专题延续学术界对上述问题的讨论,围绕高校应当如何帮助和促进教师教学能力提高的问题进行了多方面的研究。首先关注的是大学教学发展中心的组织策略、培训项目等实践性议题。玛丽·怀特以密歇根大学学习与教学研究中心为例,介绍了大学教学发展中心的效益评估是如何开展的。文章重点强调了记录教学发展工作的重要性,突出了在日常工作中积累数据以应对各方质疑的具体做法。她所提出的评估矩阵和标准评估过程具有启发意义。玛格雷特·比洛-施拉姆介绍了德国大学教师发展的培训和继续教育项目,其核心关注是以同行评议的模式构建一个内部和外部质量保障体系。同时也提出一个论断:如果高校教学法本身以科研为基础,并促使教师去研究自己的教学,那么它就能够为促进项目学习中的科研导向做出更可信的贡献。柯伯杰等以澳大利亚、英国和美国的四所世界一流大学的教师专业发展中心为案例,论述了教师专业发展在四所大学的长期实践及其对教师教学和科研水平提高的积极意义。

其次,本专题关注教师走向卓越教学的内在机制问题。林小英和宋鑫以北京大学的大样本调查和深入的个案访谈为基础,分析了当前大学的教学管理方式,认为应该反思和确认大学教师身份及其教学行为的本质,并根据教师的教学反思程度与外部有效刺激的关系,建构出大学教师不同教学投入状态的类型及其对高校所做的贡献。

本专题所关注的两方面问题,即教学促进机构的活动和教师对教学的内在投入,在一定程度上构成提高教师教学能力的关键因素。未来的研究如果能将视域从组织层面、技术策略的讨论拓展至不同大学类型下的教学质量观以及何种的教学质量观、何种管理措施,可能会使有关讨论更深入。

# 德国大学教师发展:培训与继续教育

玛格雷特·比洛-施拉姆

(汉堡大学 高等教育与继续教育中心,德国汉堡)

**摘要** 随着欧洲博洛尼亚进程的不断深入,欧洲高等教育区内展开日益广泛的交流与合作,德国高校教师培训和继续教育也在变革中前进。高等教育内部评估与外部认证相结合的制度体系为高校教学法培训与进修提供了质量保障,同时还应在质量保障中加强高校教学法自身的科研基础。本文以汉堡大学高等教育和继续教育中心的硕士项目为例进行阐述。

**关键词** 德国大学;高等教育;教师培训;教师继续教育

**中图分类号**:G651.2 **文献标识码**:A **文章编号**:1671-9468(2014)02-0002-11

随着欧洲高等教育区的建构,德国高校教师培训和继续教育也进入变革进程。这种变革一方面将盎格鲁-萨克逊体系的先进元素学习过来,另一方面又通过这种学习拓展了变革的空间,因为随着自治高校内教师角色的转变,研究者关注的主题已经不再局限于高校教学法。简单地说,在教学方案与教学形式之外,还有高校管理和质量管理两个方面的选题。与高校教师发展及继续教育紧密联系的是,认可并促进其质量保障。在这里,高校教师进修具有双重功能:一方面是将高等教育领域的最低标准与认证制度(德国从1998年开始实行,部分欧洲国家更早些)结合起来,另一方面教师进修本身也是质量发展的表现,是认证过程中的一项质量标准。汉堡大学高等教育和继续教育中心(ZHW)的硕士项目在此方面提供了可参考的案例。

## 一、高校教师培训与继续教育的发展动态

随着博洛尼亚进程的推进,学术性的继续教育已经在欧洲展开,这也包括

收稿日期:2014-02-20

作者简介:玛格雷特·比洛-施拉姆(Margret Bülow-Schramm),女,汉堡大学高等教育与继续教育中心教授。

### 高校教师培训和继续教育。<sup>①</sup>

首先,随着大学学习新的“双周期结构(本科/硕士)”的建立,终身学习理念得到推广和重视——学习以及进修不再以一段固定的、基本的大学学业为终结,而成为一项终身事业。联合国教科文组织在20世纪70年代就已经将终身学习列入议程,然而在大学里,这一理念直到博洛尼亚改革才开始产生影响。

终身学习包括所有年龄段的学习,涵盖正式和非正式学习。联合国教科文组织关于终身学习的两份重要报告(1972年的富尔报告[Faure Report]和1996年的德洛尔报告[Delors Report])阐述了终生学习的基本原则。<sup>②</sup>

像博洛尼亚学制结构设计的那样,在三至四年的大学学习之后离开校园,经历一段职业生涯或者家庭生活之后再开始硕士阶段的学习,这种方式模糊了大学第一阶段的学习和继续教育之间的现实(还不是正式的)界限。对德国大学而言,学术性继续教育具有重要意义,因为它向一个新的群体打开了步入高校的大门,因为它能够更快地向需要的地方提供新的知识,因为它为与实践相关的科学理论创造了新的形式。所有这些都提升了高校教师继续教育的意义,也使其变得比以往任何时候都更加必要,因为它向高校教师和学生提出了新的要求。

其次,博洛尼亚框架协议设定了学业项目的设置标准,这对高校教师培训和继续教育同样有影响。所以,德国高校教学法的学术性组织(原“高校教学工作组”,现已改名为“德国高校教学研究会”)在2005年通过并公布了关于高校教学法项目标准化的指导方针——《关于高校教学法继续教育标准化和认证的指导方针》(高校教学工作组于2005年3月8日在成员大会上的决议,下文简称《指导方针》)。这其中包括,教学法培训项目的模块建设、与国际上情况普遍相同的最低200~240个课时、教师和学生能力发展、从教学向学习的转换以及将非正式学习作为一种学习形式纳入考量。从主题上来看,《指导方针》还没有走出传统的框架,因为教与学、考试、咨询、评估以及创新发展还只是就教学与学习而言,与高校管理无关。然而高校教学法继续教育的基础通过研究得到确立和巩固,这也让《指导方针》自身的发展具有前景。基于对国际高校教学法的关注,布伦德尔(Sabine Brendel)在2005年指出,在对高校教学法进一步的理解中,学术管理、教师发展和学制改革等课题也应属于高校教学继续教育的范

<sup>①</sup> 德语里并没有对 Faculty Development 的合适翻译。“个人发展”的概念范围太广,非学术人员的进修培训也可以使用这个概念;“高校教学法培训与进修”范围又太窄,尽管高校教学理论的概念越来越多地被用在高校发展领域,并扩大到机构发展进修培训领域(案例 Chur:2005)。由于这一概念的广泛传播,也怀着对其继续发展的期望,笔者在下文中使用“高校教学法培训与进修”的概念。

<sup>②</sup> <http://uil.unesco.org/home/programme-areas/lifelong-learning-policies-and-strategies/news-target/lifelong-learning/9bf043146eaa0985e05daa9e12135f5b> 引用日期2014年1月23日。

畴 (Brendel, 2005: 32)。这意味着, 高校教学法进修不仅关乎“教师个人能力的提升”, 而且关乎“教与学的结构性条件……《国际学术发展杂志》(*International Journal for Academic Development*) 中的讨论已经清楚地指出这一点”。(Brendel, 2005: 36)

在全球化的今天让高校教学法走向国际化, 这在德国高等教学法学界还没有得到不言而喻的贯彻, 有待进一步深化。正如布伦德尔在 2005 年提醒过的那样: “为了利用当前国际化进程中的机遇来改善教学, 让尽可能多的高校教学研究者加入到国际讨论中变得比以前任何时候都有必要。”(Brendel, 2005: 36)

这两个动因——高校教学法主题范围的不断拓展, 以及终身学习理念随着博洛尼亚进程中标准化的深入变得日益重要——已促使高校教学法和继续教育项目扩张并且更加网络化。在后续的德国联邦科研促进计划中, 来自联邦预算的第三方资金将通过一项质量协定对教学法和教学项目进行资助。这些项目不仅关注个人学术发展, 而且关注创新性的教学, 同时对教学进修也提出了要求。

除了国际化, 高校教学法进修的另一个潜在趋势也变得清晰, 即通过研究确立高校教学法的基础, 包括个人在周围环境中致力于高校教学的学术研究 (Huber, 2014)。高校教学法 (尤其是在德国) 在这一方面有所欠缺, 多个联邦州颁布的在 2000 年初将高校教学法作为高校的一项服务措施予以加速扩建的政策决议有助于改善这一情况。

高校教学法继续教育对于改善教学与提升学业成绩具有重要作用, 但在 20 世纪最初十年中对个人教学和高校教学法的学术研究仅仅是非常初步的, 这是一件令人痛惜的事。直到 2008 年, 联邦政府和州政府资金对相关研究进行大规模的支持, 情况才有所转变。

直到现在依然没有关于参加高校教学法培训项目人数的一般性统计数据, 但有一些基于单个项目的统计数据以及主要通过质性研究方法——对相关专家进行深度访谈——获得的影响分析 (Brendel, 2010; Kroeber, 2010), 其中包括以下结论:

上面讲到的高校教学法项目的建设是参照已有的实践经验 (最佳实践) 进行的——这些实践主要是依据个别高校自身兴趣以及各个利益群体的要求而进行的, 在网络结构中也可能是根据参与人员所达成的共识进行的。(Brendel, 2010: 4)

2008 年建立的柏林高校教学研究中心 (Berliner Zentrum für Hochschullehre, 简称 BZHL) 的高校教学法继续教育项目常被看作非标准化的项目范例, 它同时又被认为是具有标准化特征的证书课程。汉堡大学高等教育硕士项目是标准化项目的一个范例, 后文“质量保障”部分将对其详细阐述。柏林高校教学研究中心在以工作坊形式进行的高校教学继续教育之外, 还为高校提供有关学术性的员工发展和组织建设的措施。

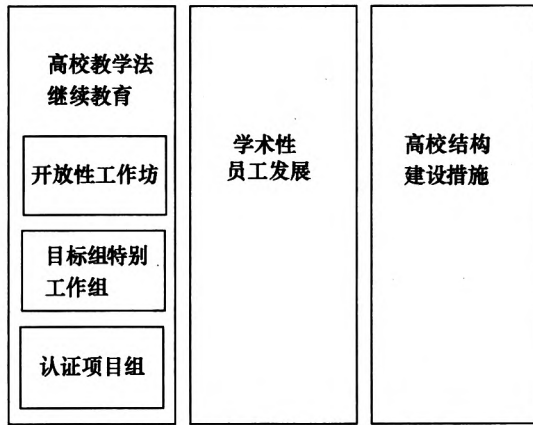


图1 BZHL项目框架

总体而言,通常为为期两天的工作坊都遵照高校教学法工作组的《指导方针》,主题包括教学活动和课程安排、教学活动的执行、学生咨询、学生考试与评价、教学评估、教学创新。

该中心的评估显示,培训参与人员的性别比例与教师群体总体的性别比例几乎相反;同样,大学和高等专科学院教师参加培训的比例也与其教师总数的比例相反。而参加培训的不同身份的教师比例却非常均衡,就一般的认识而言这并不典型,因为人们通常会认为学术助理(wissenschaftliche Mitarbeiter)<sup>①</sup>参加

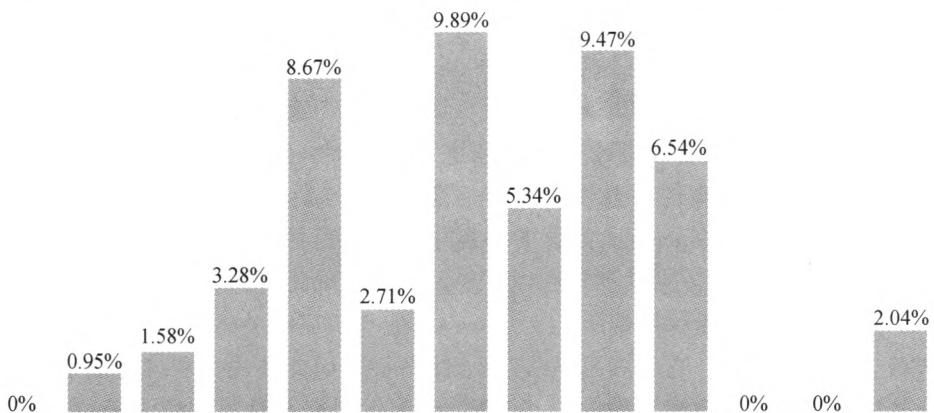


图2 2010年各高校参与人员占教师数量的比例

数据来源:M. Radloff

注:图2中高校依次为:柏林自由大学、柏林洪堡大学、柏林工业大学、柏林艺术大学、柏林社会工作和教育应用科学大学、柏林工程应用科学大学、柏林新教应用科学大学、柏林技术和经济应用科学大学、柏林经济和法律应用科学大学、柏林天主教应用科学大学、汉斯艾斯勒音乐学院、柏林表演艺术学院、柏林设计艺术学院。

<sup>①</sup> 学术助理此处指高校中承担教学任务的较低层次的学术人员。——译者注

培训的比例应当比较高,教授则比较低。各学校参加该中心培训项目的教师数占本校教师总数的比例存在差异,从0(柏林自由大学)到10%(柏林新教大学)不等。高校教师参加教学法进修的义务性一再被讨论,对此存在各种不同的看法。最受欢迎的一种看法是新任教师有参加教学法进修的义务。但目前还没有一个联邦州对这项义务做出规定,这与英国以及几个斯堪的纳维亚国家相比是不同的。

## 二、高校教学法培训与继续教育的质量发展

1999年以来,如果没有博洛尼亚进程,在欧洲推进高校质量保障是不可想象的。随着时间的发展(为推进博洛尼亚进程,欧洲各国教育部长每两三年就开一次会),关于如何保证欧洲范围内教学质量的高水平分化出不同的看法。随着博洛尼亚进程的推进,质量保障变得越来越重要。

2005年在卑尔根签订的《欧洲高等教育区质量保障标准与指导方针》(European Standards and Guidelines,简称EGS)开始生效,这意味着签署该协议的各国部长将在各自国家开始制定相应的国家标准。德国的质量保障议题也应考虑这项欧洲标准和指导方针。该标准的核心是要以同行评议的模式构建一个内部和外部质量保障体系。外部质量体系应当考虑内部质量保障的结果,并通过改善性措施促进整个系统的持续发展。然后还应同样参照同行评议原则,对负责质量保障的机构本身进行质量保障。

德国质量发展体系也是在这样一种基础上发展的。它有两个支柱,内部的质量保障是评估,外部的质量保障则是认证。第三个支柱是质量保障机构自身的质量保障,在德国这一机构是指认证审议会(Akkreditierungsrat)。已有一项欧洲范围内的各国高校质量保障机构的登记制度(European Quality Assurance Register for Higher Education,简称EQAR),这一制度为质量保障机构设定了标准,并且将来能够颁发在欧洲范围内广受承认的品质认证标识。

接下来探讨质量保障的两大支柱——评估与认证的关系。在德国高校,评估有着悠久的传统。它有着明确的自我评估机制,因此在很大程度上能进行自我检视:“我该如何改善我的教学?”“学生在多大程度上对我的教学满意?”“参加教学活动之后,这些学生学到了什么?”

早在博洛尼亚进程之前,也就是20世纪80年代末90年代初,德国对高校进行了一系列改革,主要包括建立新的管理模式和改革工资及人事结构。随着国家对高等教育微观层面的管理进行放权,质量保障与质量发展作为一项涉及面广的方案变得日益重要,并越来越多地受到外部利益相关者的推动(Bülow-Schramm,2006)。

博洛尼亚进程为国家调控减少带来的问题提供了解决方案,并且对各高校的内部评估进行了补充。但博洛尼亚改革所规定的新的学制结构不应只被看

作一种高校内部质量保障的措施,也应该被用于建立外部的、受到普遍认可的品质保障措施——认证。外部认证制度正是在1998年随着博洛尼亚改革而引进德国的,因为博洛尼亚进程推行的是一种输出调控或者说结果调控,从而赋予高校更大的自主权,同时这也使得用于评估输出或者结果的指标越来越重要。也就是说,人们关注的核心在于高等教育的成果是什么——毕业生的数量、毕业生获得了怎样的技能以及他们在劳动力市场上的机会。

像所有新的系统一样,认证体系的引进也伴随着摩擦,可能引来各方面的不满和耐心的丧失。这一方面要求高校必须不断适应外部控制标准,另一方面也必须考虑学术的要求,并为教学活动留有余地——这一过程还在持续。

所以,对于构建高校的质量管理体系来说,关键是将评估与认证的关系建设成为内部自觉性的质量发展(Bülow-Schramm & Reissert, 1993; Bülow-Schramm, 2000)同外部评价性、调控性的最低标准控制之间的桥梁。即使在评估体系内部,也存在外部(他人)评估与内部(自我)评估之间的差别。20世纪90年代末,科学审议会——德国一个非常有影响的“缓冲机构”——曾经建议将同行评议作为将外部评估和内部评估进行结合的黄金法则。

表1 同行评议法各阶段的评估形式

同行评议法的阶段	评估形式
1. 教师会议拟定教学报告	自我评估
2. 专家根据教学报告以及与教师的会面,对教师教学进行评估并提出意见,指明弱项、强项以及相应的改进和强化意见。	外界评价
3. 教师会议就评估发表意见	综合考虑
4. 协议改进质量的具体措施(跟进)	

资料来源: Bülow-Schramm (2000 & 2005)

认证的程序对德国高校来说并不新颖,但对于在此理解为高校教学法培训和进修的学术性继续教育而言,为保障其质量而进行特别的思考和构想却很有必要。尽管学术性继续教育的意义越来越重要,但仅有一小部分是通过认证来实施的,也就是作为本科或硕士课程来设计的继续教育项目。一些由单个工作坊构成的非常灵活的教学模式越来越多地与认证课程相结合,并建立起一种遵循高校教学法工作组指导方针的模块化结构——基础模块、进阶模块、深化模块以及专业模块。

针对这些特殊的培训形式,不断发展出新的评价方法,其中也包括针对模块的外部评估(Bülow-Schramm, 2008; Huber, 2005)以及对现有内部评估机制——高校教学中心一般都有这样一套复杂程序(Kaiser, 2005)——的扩展。这有助于解决以下问题:

对于非课程化的继续教育(例如保障研究和应用相结合的知识交流;与生产实践直接相关的专业知识的传授)如何进行质量评估,与僵化的课

程结构相比如何才能够更好地应对未来学术性继续教育可能面临的挑战。  
(Bülow-Schramm, 2008: 3)

为解决这个问题,高校教学法工作组通过其成员大会所任命的认证委员会(AKKO)将认证的概念应用到评价“单个教学活动、系列活动或模块乃至整个高校教学培训与继续教育项目”之中(Huber, 2005: 305)。这种评价机制依照同行评议原则建立,采用最低标准以及理想特征(wünschenswerte Merkmale),更多地追求内在一致性而不是形式上的标准,并且服务于讨论和自我反思。这就扩展了对前面所讨论的培训活动进行的评估。这一方面将评估与认证结合在一起,另一方面又实现了过程标准与内容标准的结合。对这种形式认证的需求本可以更大些,但因为缺乏义务性的约束和可能的处罚机制,这种认证变得难以实现。尽管如此,这些努力使那些在大多数高校教学法机构中采用的评估标准显示出高度一致性,而高校教学法工作组在继续教育项目结构上也达成了共识。

参与导向、实践及行动导向、反思性、多元性、多样性以及积极的学习这些教学法原则在质量保障过程中通常被视为标准。这些原则的价值不在于机械地应用它们,而是在于激发对话和讨论。就内部评估和认证而言,这一认识已通过认证委员会成为高校教学法培训和继续教育领域内广泛接受的观点。但仍需提及的是,认证委员会提出的理想特征包含一项标准,这一标准建立在高校教学法项目的研究基础之上,但尚未广泛传播开来,即:

教学学术(Scholarship of Teaching)是以一种实验性和研究性心态,将自身教学作为目标;这一目标是参与者应当争取并在教学活动中力求实现的。(Huber, 2005: 309)

### 三、质量保障管理的案例:汉堡大学高等教育硕士项目

汉堡大学的这一硕士课程之所以被作为案例,是因为它通过了符合德国关于项目认证的一般性规定的认证程序。这些规定是由认证审议会在大学校长联席会议(Hochschulrektorenkonferenz,简称HRK)和文化部长联席会议(Kultusministerkonferenz,简称KMK)委托之下开发和管理的。在高校教学法培训和继续教育领域,此项目从众多继续教育项目中脱颖而出,排在前列。

在高校教学法领域,汉堡大学的项目是一个混合型的、职业导向的继续教育项目。其目标群体是德国高校教师。这一能力导向的课程计划要求教师获得四个领域的教学能力,包括教学项目的设计、学生小组的指导与学生咨询、条理化地组织教学活动以及利用数字媒体构建教学场景。  
(Bülow-Schramm & Merkt, 2009: 1—2)



此外,同样需要强调的是该项目与科研的密切关系。在汉堡大学高等教育与继续教育中心,这个项目的关键特征是研究与课程实践之间系统性的契合。在研究项目或者咨询项目——诸如数字媒体(例如 Web2.0 技术)支持下的教学发展或学习改革项目等——中获得的成果和知识被参与项目的教师融入他们的教学实践。(Bülow-Schramm & Merkt,2009:3)

在通过第一次认证之后,该硕士项目设计了一套详细的内部质量保障方案,因为无论是项目认证还是系统认证<sup>①</sup>都要求内部质量发展以经由外部专家鉴定的自评报告为基础。然而在实践中有时却被批评,认证评审对内部评估的结果不够重视。这个问题已经在第二次评估——总是在第一次评估五至七年后进行——中得到了纠正。由此,这样一种认识得到贯彻:

基本上,在具有规范性和自决性特征的内部评估之上,能够对教学进行持久的反思和思辨性的巩固。只有这样才能建立起学习改革的基础,并有机会在此基础上将改革贯彻下去,这一改革本身也是所有参与者应承担起的责任。应在组织的层面上考虑这些推动力,并为其提供物力和人力资源保障。(Bülow-Schramm & Merkt,2009:15)

对自身质量发展方案进行改进是高校教学专业化的主要途径,同时这样也能为持续性地改进教学和学习做出贡献。

正如梅尔博格(Kerstin Mayrberger)和佐莫尔(Angela Sommer)所阐述的那样,汉堡大学高等教育硕士项目的质量方案定义了好的教学、好的教师、好的指导和课程管理以及好的学生对于项目的意义(Mayrberger & Sommer,2009)。如果质量管理被视为要求与支持相互协调,那么对于实现这些设想将具有重大意义。

高等教育硕士项目的质量方案包括三个关键要素:质量圈的建立,通过所有参与人员之间的沟通对评估结果进行领会和推广,高校教学法的科研基础。前两个要素构成了一个持续性的改进过程,这一过程是对高校教学和学习管理系统进行认证的主要标准。

1. 质量圈的建立。正如在高等教育硕士项目中实施的那样,如果有外部专家参与,质量圈就成为内部和外部评估之间的一种特定的结合并遵循同行评议的原则。这一要求通过两个质量圈来实现:在较窄的质量圈里人们沟通持续而且频繁,课程各方面的参与者(教学系主任、行政部门、在编教师、学生中的参与人员代表以及评估小组)都在这个窄圈内;大一些的质量圈则涉及外部专家,这个圈的工作多与特定主题和目的相关,并在需要时开会。

---

<sup>①</sup> 德国认证程序的稳定持续发展让人们看到系统认证将能取代项目认证。在系统认证中,高校进行教学与研究的过程是评审的核心。对于单个课程(项目)的评审涉及以下方面:高校内课程的产生、进行和检查过程的组织以及是否充分考虑认证审议会项目认证的标准。

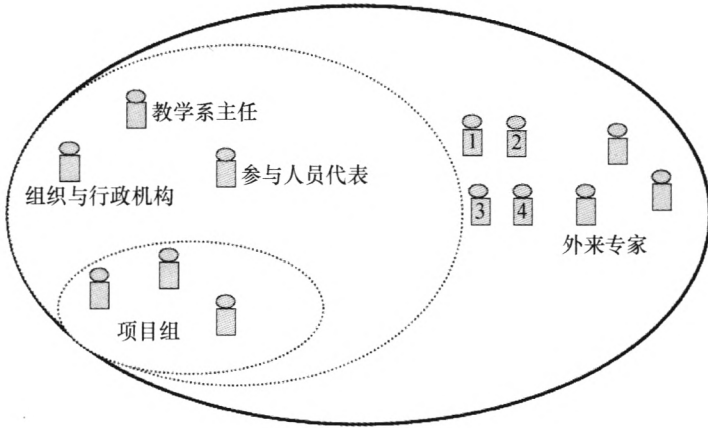


图3 质量圈

资料来源:Mayrberger & Sommer(2009)

2. 通过所有参与人员之间的沟通对评估结果进行领会和推广。沟通是高等教育硕士项目质量方案的另一个基本要素。所有参与人员(学生、教师、行政人员、模块管理人员和项目管理人员)之间顺畅的沟通是推广评估结果、明确评估结果重要性并将其贯彻到日常教学中的重要工具。这承担了教师专业化的一项重要任务:教师形成这样一种观点,没有学生反馈,他们的教学就不能按照既定目标和内容发展;学生也认识到,他们对教学的参与和评价是何等重要。这样,他们都对教学的质量发展做出重要贡献,并因此提高了重视程度。由此建立起通过评估促进在该硕士项目中进行行动研究的基础。(Bülow,1976)

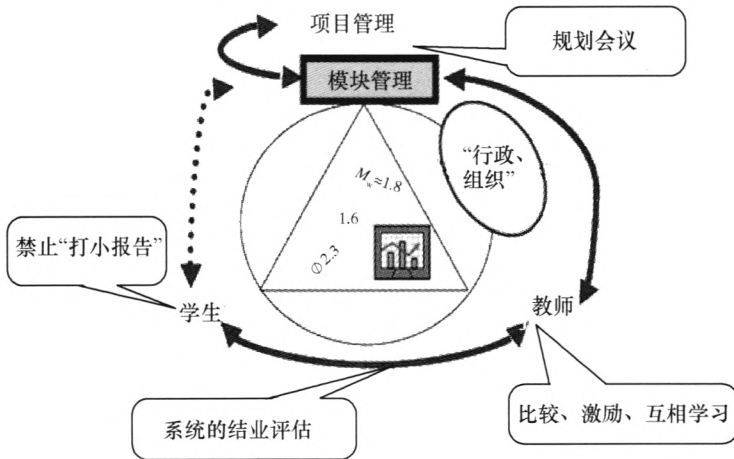


图4 促进沟通

资料来源:Mayrberger & Sommer (2009)

3. 科研基础和质量管理。在这一质量发展方案中,高校教学法的科研基础还只是处于从属性的地位——科研基础是好教学的17条标准之一,与“学术水平”和“创新尝试”两个特征处于相似位置。

只有通过与研究相联系,高校教学法才不再只是具有服务性功能,而获得了一个学术性学科的特征。但这一趋势似乎并没有通过认证得到促进或加强,至少目前并不存在一套如“教学的科研基础”这样的标准。人们依然会根据它是否与既定的进修目标一致以及是否符合特定方针的要求,对项目方案进行审视。为了让科研在认证中发挥作用,可以将其与科研的联系作为一项方针特征固定下来。

在笔者看来,加强高校教学法科研基础的最佳场所存在于自主评估的过程之中,这种评估应当与认证相结合,并被优先考虑。在这种意义上,我们应当为认证制度的改革而努力。

如果高校教学法本身以科研为基础,并促使教师去研究自己的教学,那么它就能够为促进大学学习的科研取向做出贡献。我们已经有了探究性学习的方案以及教学与科研相统一的原则:探究性学习是学术训练的理想特征,而教学与科研相统一的原则至少作为高等教育一种可能的形式,与教学质量密切相关。与研究相关的高校教学法对于贯彻这样的方案和原则有着促进作用——可以科学地检验贯彻过程中高校教学法干预的效果,并由此激励教师发展创新性的教学和研究方案。

我们仍面临着革新工作,要在质量保障中增强科研基础,并将其作为教师的优良品质和项目具有创新性的教学方法和特色,科学地反映和研究教学方案的实践过程,以构成课程改进的基础;还要将其作为教师进修和专业化的一部分。

### 参考文献

- [1] Brendel, S. (2005). 'Academic staff development', educational development 'oder doch, teacher training'? In S. Brendel, K. Kaiser & G. Macke (Ed.). Hochschuldidaktische Qualifizierung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- [2] Brendel, S. (2010). Ein Angebot für alle? Heterogene Gruppen in hochschuldidaktischen Weiterbildungen. Zeitschrift fuer Hochschulentwicklung, Jg. 5/Nr. 3.
- [3] Bülow-Schramm, M. (2000). Evaluation als Qualitätsmanagement-Ein strategisches Instrument der Hochschulentwicklung? In A. Hanft (Ed.). Hochschulen managen? Zur Reformierbarkeit der Hochschulen nach Managementprinzipien. Neuwied/ Kriftel/ Berlin: Luchterhand Verlag.
- [4] Bülow-Schramm, M. (2006). Qualitätsmanagement in Bildungseinrichtungen. Münster: Waxmann Verlag.

- [5] Bülow-Schramm, M. (2008). Anbietervielfalt und Multiperspektivität: auf dem Weg zu Qualitätsleitlinien der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Hochschule und Weiterbildung*, (1): 42—50.
- [8] Bülow-Schramm, M. & Merkt, M. (2009). Im Brennpunkt hochschuldidaktischer Professionalisierung: Forschung und Qualitätssicherung am Beispiel des “Master of Higher Education”. In Vortrag auf dem 3. Deutsch-Chinesischen Hochschulforum 2009 in Hangzhou.
- [9] Chur, D. (2005). Didaktische qualifizierung im Rahmen des Heidelberger Modells der (Aus-) Bildungsqualität. In S. Brendel, K, Kaiser & G. Macke (Ed.). *Hochschuldidaktische Qualifizierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- [10] Huber, L. (2005). Qualitätsentwicklung und Akkreditierung in der hochschuldidaktischen Aus- und Weiterbildung. In: S. Brendel, K, Kaiser & G. Macke (Ed.). *Hochschuldidaktische Qualifizierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- [11] Huber, L. (2014). *Scholarship of Teaching and Learning: Konzept, Geschichte, Formen, Entwicklungsaufgaben*. In: L. Huber et al., *Forschendes Lernen im eigenen Fach*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- [12] Kroeber, E. (2010). *Die Wirksamkeit hochschuldidaktischer Weiterbildung am Beispiel der Veränderung von Lehrkonzeptionen*. Dissertation an der TU Dortmund, Fakultät Humanwissenschaft und Theologie.

(北京大学教育学院硕士研究生 刘杰 译)

(中国教育科学研究院国际比较教育研究中心助理研究员 秦琳 译)

(责任编辑 李春萍)

## 学术简讯

北京大学第十二届人文社会科学研究优秀成果奖评选日前揭晓,经各院、系、所初审和人文、社科学部复评,最终确定 80 项成果为本届优秀成果奖,其中一等奖 23 项,二等奖 57 项。北大教育学院获 4 项优秀成果奖,其中闵维方教授、蒋承副教授合作的论文《产业与人力资源结构双调整背景下的大学生就业——一个历史和比较的视角》(《北京大学教育评论》2012 年第 1 期)获一等奖,贾积有副教授主编的论文集 *Educational Stages and Interactive Learning: From Kindergarten to Workplace Training*(《不同教育阶段的交互式学习:从幼儿园到在职培训》,美国 IGI 出版公司出版)、林小英副教授的专著《教育政策变迁中的策略空间》(北京大学出版社 2012 年版)沈文钦副教授的专著《西方博雅教育思想的起源、发展和现代转型:概念史的视角》(广东高等教育出版社 2011 年版)获二等奖。