

高校卓越教师教学学术能力的结构模型研究^{*}

——基于扎根理论的研究方法

朱炎军

摘 要: 通过对高校卓越教师的深度访谈收集相关资料,借助扎根理论的研究方法,对高校卓越教师教学学术能力的理论框架进行探索性研究,研究结果显示:高校卓越教师教学学术能力由观念、知识、研究、交流、自由五个主范畴构成。教学学术能力的结构模型表明,教学学术的开展是一个从内到外、从观念到行动的过程,教学学术能力的发展需要教师主体和组织制度共同发挥作用。

关键词: 高校;卓越教师;教学学术能力;扎根理论

自从1990年博耶(Boyer)首次提出多元学术以来,教学学术已经成为提升大学教师教学能力、革新大学教学制度和保障大学教学质量的重要工具。^[1]高校要做好人才培养,就需要采用学术的标准和方式对待教学,让教学回归学术,让学术服务教学。受到欧美的影响,我国于21世纪初期引入教学学术,理论界对教学学术的研究也逐渐升温。但是在实践层面,尤其是政策领域,教学学术尚未获得制度性话语的支持,政策缺位依旧明显。虽然一些高校试图在改革中强调教学学术,鼓励教师投身教学、研究教学,但是出台的文件却往往难以执行,或是将“教学学术异化为学术活动,教学作品当做‘学术成果’来认定,用‘学术标准’来代替教学质量标准”^[2]。究其原因,一方面,在于创新绩效依然占据学术评价的主导地位;另一方面,教学学术的内涵和概念尚不清晰,甚至十分混乱。从国际经验来看,抛开教学学术的概念和内涵争论,转向实践中一些具有可操作性的研究,以扩大教学学术的影响,成为一种新的取向。^[3]遵从这一路线,本研究借助扎根理论的研究方法,聚焦中国高等教育情

境中的教学学术,探究卓越教师教学学术能力的核心结构,为实践层面提升大学教师的教学学术能力提供一个操作性范本和参考框架。

一、文献回顾与述评

博耶在提出教学学术后,并未对这一概念进行深入研究,学者们对教学学术的理解也莫衷一是。从已有的文献来看,对教学学术的理解基本上经历了三种取向:其一,教学学术就是教学的学术性探究;其二,教学学术是一种教学水平;其三,教学学术走进跨学科整合的发展范式。^[4]按照这三种取向,高校教师的教学学术能力也呈现出不同的结构特征。

从第一种取向来看,教学学术应该遵从学术规范,形成莫顿(Merton)所指的科学研究规范结构。在教学学术的早期研究中,格拉塞克(Glassick)认为教学要成为学术,需要具备“明确的目标、充足的准备、适当的方法、重要的结果、有效的展示、反思性批判”六个基本条件^[5],这些条件进一步衍生出对教师教学学术能力的要求。克莱伯(Kreber)

收稿日期:2020-09-06

作者简介:朱炎军,上海对外经贸大学高等教育研究所副研究员,教育学博士。(上海/201620)

^{*} 本文系教育部人文社科青年基金项目“基于扎根理论的高校卓越教师教学学术核心能力研究”(18YJC880157)的研究成果。

和卡顿 (Cranton) 认为要达成上述六个条件, 教师必须具备“专业的学科知识、教学创新能力、反思性批判、展示和共享行为”^[8]。尼格尔斯 (Nichols) 进一步将其具体阐释为“批判性思维和问题解决技术”“生产、概念化和解释知识”以及“将新知识公开的手段”^[9]。这些研究将教学学术视为教师反思性批判能力、创新研究能力、知识交流和分享能力的集合体, 在凸显其学术身份的同时, 忽略了教学身份。这一取向在特里格威尔 (Trigwell) 和希尔 (Shale) 的研究中被修正, 他们认为教学学术是在掌握教学知识和学科知识的基础上解决教学问题、进行交流与学习的高水平教学活动。^[10]在两位学者的影响下, 教学学术被过分强调, 与优秀教学、教学专长、学术性教学混为一体^[11], 知识、学术性教学、课堂研究、教学设计与评价等成为教师开展教学学术活动的必备条件。^[12]虽然两种研究取向存在争论, 但是对知识在教学学术中的作用却基本达成一致, 围绕教学学术的知识研究也逐渐增多。在将研究目光转向教学学术的知识结构的过程中, 学者们发现, 简单的知识结构难以解决复杂的教学问题, 教学学术不能局限于单一学科内, 它需要跨学科的、多元化的知识作为支撑, 教学学术的实践者需要将教育研究传统与学科研究传统相结合。^[13]这就需要大学教师具备教育研究的认识论和方法论知识, 在实践中反思专业教学的种种问题, 并生成新的知识。在这一过程中, 大学教师成为具有多重责任的研究人员。^[14]在这种取向的影响下, 法赫罗萨达特 (Fakhrossadat) 等人认为教学学术的开展需要教学法知识、跨学科专业知识、评价知识、批判性反思能力、参与性实践能力、共享与持续性投入能力等。^[15]米勒 (Miller) 等认为教师承担起教学学术的责任, 需要具备实践性反思能力、批判能力、教学信念、定性和混合研究能力。^[16]布伦达 (Brenda) 在此基础上更加强调教学信念, 以及教育宏观背景知识和教学责任等。^[17]

从已有的研究来看, 学者们对教学学术能力的构成进行了多样化的探索。这些研究影响了教学学术的实践, 也为后续的研究奠定了基础。然而, 不足的是, 相较于对学术能力结构的普遍共识, 教学学术能力的构成依然存在很多争论, 这成为实践中提升教师教学学术能力的障碍。再者, 从我国的研究来看, 除了周光礼、徐萍等个别学者对教学学术能力进行过理论探讨外, 对教学学术能力的结构特

征进行质性或实证研究还不充分。^[18]^[19]然而, 随着我国高等教育内涵发展的推进, 迫切 need 加强高校教师教学学术能力的理论研究, 以服务立德树人的实践需要。因此, 本研究采取扎根理论的研究方法, 试图建构我国高校卓越教师教学学术能力的结构模型, 以丰富教学学术的理论研究, 为提升我国高校教师的教学水平提供支持。

二、研究设计

(一) 研究方法

目前, 我国研究高校教师教学学术能力的文献相对较少, 教学学术能力及其构成很难通过现有的文献获得理论支持, 加上高校卓越教师的总体数量较少, 因此, 开展定量研究的可行性不大。有鉴于此, 本研究通过质性研究方法, 借助访谈的形式获取资料和数据, 并建构教学学术能力的核心结构。作为一种质性研究方法, 扎根理论最早由格拉泽 (Glaser) 等学者于 1967 年提出。^[20]目前, 扎根理论已经成为学界开展质性研究的重要方法之一, 它是通过系统化的操作程序, 针对某一现象进行归纳并构建出理论的质性研究方法。^[21]与定量研究方法不同, 扎根理论要求在没有理论假设的情况下, 通过收集材料和数据, 进行深度整理和分析, 自下而上地构建起理论模型, 比较适合新概念或理论的探索与界定。因此, 扎根理论能够成为研究我国高校卓越教师教学学术能力结构的有效工具。

(二) 研究对象与数据来源

卓越教师是在学科教学、学生培养和学科研究等领域具有较深造诣, 起到示范和带动作用的教师。^[22]一般来说包含骨干教师、专家型教师、名师、特级教师等。本研究选择获得国家级或省级教学名师荣誉的高校教师为研究对象, 主要基于以下假设开展研究: 教学名师的评选与教学能力和工作水平息息相关。与一般教师相比较, 获得国家级或省级教学名师荣誉的教师在教育思想和教育方法方面有重要创新, 在教育领域和全社会享有较高声望。^[23]因而, 其体现出的教学学术能力的行为特征也更为明显和突出。

本研究选取双一流高校、地方高水平大学和一般本科院校的 16 位国家级或省级教学名师作为访谈对象。16 位被访教师中有国家级教学名师 4 人, 省级教学名师 12 人。访谈对象基本情况见表 1 所示。

表1 访谈对象基本情况表

类别	分组	人数	百分比	类别	分组	人数	百分比
性别	男	10	63%	学历	本科	2	13%
	女	6	37%		硕士	6	37%
年龄	40-50岁	3	19%	学校类型	博士	8	50%
	51-60岁	8	50%		双一流	4	25%
	61岁以上	5	31%		地方高水平	5	31%
职称	教授	16	100%	学科	地方一般	7	44%
荣誉	国家级教学名师	4	25%		理工	7	44%
	省级教学名师	12	75%	学科	人文社科	9	56%

(三) 研究过程

本研究主要采用一对一的深度访谈收集数据。所有访谈对象均提前预约,并根据访谈提纲进行访谈。为了让受访者了解教学学术,并作出符合普遍意义的描述,访谈设计如下:(1)对教学学术的起源及其提出背景作出说明。(2)明确正式访谈的问题,包括:您是如何看待教学是一种学术工作的;请描述您成功的教学学术案例,包括具体情境、做法、结果和影响等(列举2~3个);请描述您失败的教学学术案例,包括具体情境、做法、结果和影响等(列举2~3个);您认为在开展教学学术的过程中,教师应该具备哪些能力;教师要发展教学学术能力,应该在平常的教学工作中注意什么?

为了确保受访者准确理解访谈目的,且回收的

资料能够符合研究需要,本研究进行了预访谈:邀请两位教学名师进行预试与访谈,以判断初始访谈问卷中的说明与问题能够有效引导受访者。另外,邀请一位教育学教授根据预访谈反馈的意见,对导语及问题进行调整,以保证访谈的有效性。

三、高校卓越教师教学学术能力结构的模型建构

(一) 开放性编码

开放性编码通过对数据逐字逐句进行编码、贴上标签产生初始概念,并形成概念范畴。本研究首先对所有有效文本进行开放性编码并贴上标签,遵循漏斗原则,开始登录范围较宽,随后不断缩小范围,直至饱和。按照“样本编号—问题编号—语句编号”的方式,对收集的16份访谈资料进行编码,最终获得230条原始语句。在操作过程中,研究人员将所有资料按其本身所呈现的状态进行登录,以避免受到研究者个人的偏见或观点的影响。参考徐庆瑞等人的做法,按照双盲方式对收集的230条原始语句进行编码,按照最大可能性原则,形成115个初级代码(AAx)^[2]。接着,按照意思相同或相近的原则,由两位研究者背对背对115个初级代码进行整理和归纳,形成代码(Ax)。米尔斯(Miles)和赫伯曼(Huberman)认为代码的内部一致性达到80%,属于可以接受水平。^[3]本研究中,两位编码者的编码一致数为95条,一致性检验结果为82.6%,属于可以接受水平。对95条代码进行进一步提炼,形成若干概念(见表2)。

表2 访谈记录与开放性编码举例

部分原始资料	初级代码	代码	概念
教学的结果如何,关键在于你怎么样看待教学,你把它当成一个职业,那就平平淡淡,你把它当成一个志业,那么教学就一定会很突出(A-1-1-23)	AA2 看待教学	A2 教学观	B4 教学观
作为一名教师,一定要了解国家的教育政策,尤其是教育领域的改革(A-1-2-4)	AA8 教育政策与改革	A6 教育教学改革	B1 宏观教育政策
高等教育经历大扩招后,学生群体发生了很大的变化,如果按照以前的方式教学肯定会出问题,这就要在上课之前好好研究学生(A-2-1-3)	AA15 研究学生群体	A13 关于学生的知识	B4 教学对象知识
教材知识更新的速度比较慢,社会发展速度是很快的,如果按照书本知识教学生,学生毕业后很难找工作(B-2-1-10)	AA40 教师知识更新速度	A25 更新教材知识	B5 学科教学内容知识
教学中的很多问题不能完全看教务部门的评价结果,好的教学一定是通过与学生的交流与访谈实现的,教师必须学会如何从这一过程中获得教学知识(C-1-1-3)	AA58 师生交流与访谈	A56 师生交流	B8 质性研究知识

(续表 2)

部分原始资料	初级代码	代码	概念
一般而言,每个领域的知识在走向学科的过程中,必然要有专门的研究方法,关于大学教学我们往往没有一个明确的方法,我觉得应该采用混合研究的方法 (C-2-3-3)	AA35 大学教学采用混合研究方法	A22 混合研究方法	B7 混合研究知识
问题意识同样适用于教学,问题可能来自学生,也有可能来自课程教学,教师要能敏锐地发现问题 (D-3-4-1)	AA79 敏锐发现教学问题	A60 发现教学问题	B10 发现问题的能力
对教学问题的研究,要确定有没有效果,一定要经过实验与对比,如一个教学方法是否适合,需要在试的过程中评价效果 (E-3-6-1)	AA98 教学效果实验评价	A66 教学实验评价	B15 实践性实验
一定要在遇到问题的时候,能积极地去思考这些问题,关键是思考完之后,如何去行动,让思考的结果落地 (E-3-6-3)	AA126 行动与思考结果	A70 行动与思考	B20 过程反思
教师一定要多与其他教师交流,不要害怕自己的教学问题被别人知道,不交流永远不可能成长 (F-2-2-1)	AA160 多与其他教师交流	A52 教师交流	B22 教学交流
如果按照外界的各种条条框框来教学,肯定不是一个好老师,一个好老师必定是在不触犯法律的前提下,自己设定一个好的标准,并且按照这个标准自由地实施教学 (F2-2-8)	AA168 自己安排课堂	A81 按照标准自由教学	B35 教学意向性

(二) 主轴编码

主轴编码又称关联编码,是对开放性编码过程中已经形成的范畴和类属进行聚类分析,从而让数据资料的各个部分建立有机关联。通过开放性编码,本研究获得了 36 个概念,但是这些概念相对独立,彼此间的关系不明确,因此,需要进一步进行主轴编码,在开放性编码所获得的相对独立的概念间建立联系,最终形成若干范畴。经过主轴编码,本研究的 36 个概念被整合成 15 个范畴和 5 个主范畴 (见表 3)。

(三) 选择性编码

选择性编码又称为核心编码,是在所有已发现的概念类属中经过系统分析以后,选择一个具有关联性和概括性的“核心类属”来统领其他范畴,从而形成一个概括性的形式理论。^[24] 本研究聚焦高校卓越教师教学学术能力的结构模型,因此研究的核心问题范畴为“高校卓越教师的教学学术能力”,可以概括为:高校教师的教学学术能力包含多种复杂的要素,就教学学术的触发而言,教师需要掌握宏观教育政策,具备提升教育教学质量的信念,确立做一名好教师的奋斗目标;就开展教学学术的工具与手段而言,需要借助多种跨学科知识,尤其是教育研究的方法论知识,以提供技术保障;就教学学术的实践而言,在具体的情境中,教师自主地借助反思、研究、实践性实验等系列行为的组合,针对

表 3 主轴编码形成的主范畴

编码	主范畴	范畴	概念
C1	观念	教学信念	教学观、教学发展观、学习观
		教学责任	教学投入、学术性教学
		职业规划	卓越教师目标、教学目标
C2	知识	概要性知识	宏观教育政策、教育教学理念、教育对象知识
		学科知识	学科内容知识、跨学科知识
		教学知识	教学设计知识、教学评价知识、教学管理知识
		学科教学知识	学科教学内容知识、学科教学法知识
		教育研究方法知识	质性研究知识、混合研究知识
C3	研究	问题意识	发现问题的能力、文献批判能力
		批判性反思	内容反思、过程反思、前提反思
		实践检验	基于证据的教学评价、实践性实验
C4	交流	协作研讨	教学工作坊、教学团队
		批判性建构	教学交流、结果评价、继续建构
		编撰与出版	出版物、大纲与方案、改革文献
C5	自由	教学自由	教学理性、教学意向性

需要解决的问题作出综合决策,并且将结果转换为知识,实现群体共享;教学自由则保障了这一切的实现。依据此逻辑,本研究确立了高校卓越教师教学学术能力的理论框架:高校卓越教师教学学术能力的结构模型包括观念、知识、研究、交流、自由五个主范畴(维度)。观念下属的教学信念、教学责任、职业规划是触发教师开展教学学术的条件;知识下属的概要性知识、学科知识、学科教学知识、教学知识、教育研究方法知识为教学学术的开展提供了技术支持,是教学学术的工具性条件;研究下属的问题意识、批判性反思、实践检验,以及交流下属的协作研讨、批判性建构、编撰与出版是教学学术的实践条件;教学自由是教学学术的保障条件。

(四) 饱和度检验

为保证扎根理论研究的科学性以及结果的准确性,需要不断寻找新的证据,进行理论抽样,并且与已形成的类属进行对比,不断分析与修改,直到不会发现新的概念范畴,才实现理论饱和。本研究对预留的近3万字材料进行饱和度检验,结果未发现新的重要范畴和关系,主范畴也没有产生新的范畴和关系。由此,本研究所建构的高校卓越教师教学学术能力的结构模型实现理论上的饱和。

四、高校卓越教师教学学术能力的结构模型及内容要素

基于扎根理论的研究方法,本研究确定了高校卓越教师教学学术能力的五大主范畴,具体见图1。

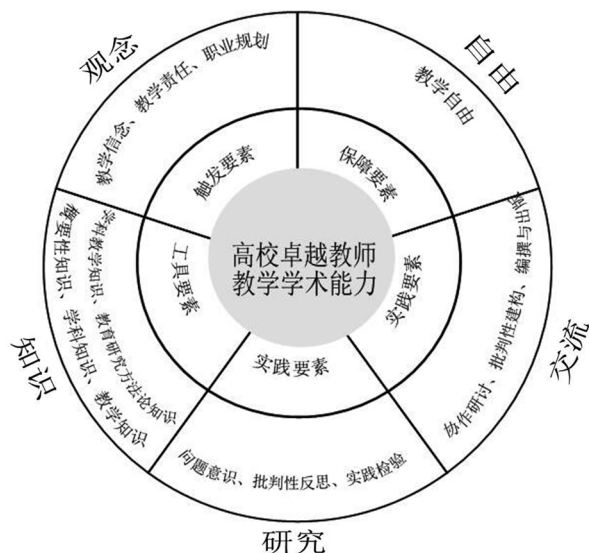


图1 高校卓越教师教学学术能力的结构模型

(一) 观念

观念是教师开展教学学术的触发性条件,也是激发教师投身教学的内在动力。访谈的16位教师都明确表示教育教学观念是驱使自己不断改革和创新教学的关键要素。教学学术的观念维度包括教学信念、教学责任、职业规划三个要素,分别体现了教师所具有的教学认知、伦理和规划。教学信念由教师的教学观、教学发展观和学习观组成,它是教师形成的关于教学的认知;教学责任是教师职业道德伦理的具体体现,“负责任的教师不仅仅体现在讲课,还包括指导和忠告”^[23],不仅仅体现为教学“量”的完成,还包括教学“质”的提升;职业规划中教师对个人发展与成长目标的设计、对教学发展的时间和精力投入是区分教师是否会开展教学学术的重要标志。

(二) 知识

“教学作为一种复杂的认知活动,教师教学的有效性在很大程度上依赖于特定情境下教师所具备的知识。”^[24]教学学术知识是教师解决教学问题、创新教学理论的工具。教学学术知识包括概要性知识、学科知识、教学知识、学科教学知识、教育研究方法知识。

概要性知识包括宏观教育政策、教育教学理念以及关于教育对象的知识。16位教师中有10位教师认为概要性知识是教师扩展宏观视野、把握教育教学前沿信息的关键因素,并希望在新教师入职培训时予以重点培养。如Z老师所言“教学是在社会和国家需要的情境下开展的培养人的活动,它不仅仅关乎知识传授,同时还需要重点考虑培养出来的人具有什么样的情怀和价值观,要把这些要素考虑进去,就需要老师不仅关注国家教育政策,以及各种教育教学理念,同时还要深入地琢磨。”

学科知识是关于教什么的知识,专家型教师不仅仅掌握本专业的高深知识,同时能按照一定的逻辑阐述本专业以外的相关知识。因此,学科知识既包含学科内容知识,同时还包括跨学科知识。

教学知识是关于怎么教的基本知识,包括教学设计知识、教学评价知识、教学管理知识。特定学科的教学知识称之为学科教学知识,它是关于教师如何将所掌握的学科知识以学生容易理解的形式加工、转化、表达与传授的知识。^[25]

学科教学知识分为两个部分,其中学科教学内容知识是关于一门学科的课程和教材的知识,学科

教学法知识是关于学科教学策略和工具的知识。

教育研究方法知识是实施教育教学研究所需要的技术和工具性知识,包含质性研究知识、混合研究知识。在访谈中,多位理工科教师重点强调了教育研究知识,如 F 老师指出“许多理工科教师在对教学问题进行研究的时候总会遇到障碍,主要是因为学科研究的方法论和认识论与教育研究的方法论和认识论存在冲突,这就需要教师转变思维,重视质性研究方法和混合研究方法。”

(三) 研究

正如学术需要通过研究得以实现一样,教学学术也需要通过研究才能助力大学教学。教学学术的研究要求教师具备问题意识、批判性反思能力和实践检验能力。问题是教学学术研究的起点,好的研究者往往善于发现问题,并主动进行文献检索与总结,寻求问题解决之道“好的教师都是从发现教学问题并且解决教学问题中成长起来的”,这成为被访谈教师的一个普遍认识。如 M 教师认为“‘善于发现教学问题’是评价一个教师是否合格的基本标准,不会发现教学问题就没有解决问题的动力,课堂教学质量也就难以提升,这说明教师对这份职业不是真心喜欢和热爱。”

在进行充分的文献研究以后,教师需要进行批判性反思活动,包含三个过程:内容反思、过程反思和前提反思。内容反思是对解决问题的行为的反思,过程反思是对问题解决策略和程序的反思,前提反思是对行为与策略的意义的反思。经过批判性反思所形成的结论还要接受评价和验证,即实践检验。检验分为两种形式:一种是纵向比较,针对结果收集数据,并与之前的教学进行比较并给予评价,这是基于证据的教学评价;另一种是横向比较,采取实验观察的方法,将研究的结果运用于教学实践,与平行组对照评价研究结果,这是实践性实验。

(四) 交流

交流促进了学术性教学走向教学学术,并且成为教学学术的基本内容。^[24]教学学术交流就是教师在互动与探讨中实现教学问题的消解,在传播与分享中实现教学知识的积累。教学交流由协作研讨、批判性建构、编撰与出版三部分构成。协作研讨体现为教师参与教学共同体、教学工作坊,以及其他教学共同体一起行动与实践。“一流的教学不是教师的单打独斗,而是由团队教学、整合与集成教学等将整个教学过程融会贯通,共同构成一个有机联

系的整体。”^[24]因此,教师要学会融入团队,积极参与教学研讨,从中汲取知识和经验,提升教学能力。如果说协作研讨帮助教师获取教学知识的话,那么批判性反思则体现了教师对教学知识的驾驭。批判性反思是在评价他人成果的基础上继续建构的能力,访谈过程中出现的“发展知识”“深挖知识”“批判建构”“反思建构”等词汇均指向对教育教学理论的评价、应用与发展。这与舒尔曼、科斯塔等学者对教学学术的界定不谋而合,即教学之所以为学术,就是要达到“公开、能够与同行进行交流、批判性建构”。要将教学学术成果公开与固化,实现真正的共享,还需要教师具有编撰出版的能力。成果的形式可以是多样的,既可以是出版物,也可以是教学大纲或重构的教材、教学方案等。

(五) 自由

“学术自由是大学与社会的一种隐形契约,是大学最引以为豪的特殊权利,也是大学赖以生存发展的基本理念。”^[25]本研究发现,自由不仅仅是大学教学的一种理念,大学的教学和学术是自由的,但是学者和组织却负有政治和价值使命,他们需要为培养什么样的人负责。教师在履行教学使命和责任的过程中,需要协调好教学自由与责任的关系,这就对教师的教学能力提出了挑战和要求。因此,如何在合理的范围内自由教学,并研究教学、进行交流,成为教师开展教学学术的保障条件。按照访谈结果,我们发现卓越教师对教学自由的合理运用主要基于两个方面:其一是教学理性,其二是教学意向性。

教学理性是教师逻辑地认识和把握教学活动,并借助一定的教学工具或手段,实现预期教学价值的思维形式。^[26]教学理性体现了教师对教学本质及其规律的探寻,确保教学按照内在的规定运行而免受不必要的干扰,避免了教师由于迷信知识权威或外在力量,让渡自身在教学活动中的主体性。具备教学理性的教师知道如何规避各种不利的外在因素,遵从科学的教学规律和一定的伦理规范,在创新教学的过程中追求教学的人文向度和价值关怀。如 M 老师所言“学术在自由的环境中可以保持人的怀疑,保证创造的客观性以及学术成果的可批判性,当然学术自由是有条件的,自由一定是在学科界限内,也应该在道德和伦理范围内,这就要求学术人是一个理性人。教学也一样,教学自由并非是教师想说什么就说什么,想教什么就教什么,教师必须把握自由的尺度,在遵从教师道德规范、不触犯法

律的前提下,追求教学的本真。”

如果说教学理性是避免教学自由“用进废退”的基本要素,那么教学意向性则是教学自由的驱动要素。教学意向性是教师在教学行动前具有的一种自由意志,它通过表征、行动、文化背景和意义的建立,使教师摆脱外界束缚,自主构建教学生活的意义世界。教师依从内在的意向支配教学活动,并实现自主发展,实现教学的创造性。教学的自由是相对的,它既体现教师个人的教学意向,同时还要求教师保持教学的理性。教学意向性赋予了教学的自主性和创造性,教学理性则保障了教学的规范性和科学性。

五、研究结论与讨论

(一) 研究结论

本研究通过扎根理论的分析方法,研究高校卓越教师教学学术能力的结构模型,发现了高校教师走向卓越的秘密。高校卓越教师教学学术能力主要由观念、知识、研究、交流和自由五个要素构成,其中,观念是教学学术的触发性因素,是打破教学学术阈值的关键;知识是教学学术的工具性要素,它为教学的开展提供了可能;研究和交流是教学学术的实践性要素,研究是教学学术的动力,它促进了学术性教学的实现,交流将学术性教学的成果公开,实现共享与批判性建构;自由则保障了教学学术的实现。

(二) 研究贡献与启示

本研究的贡献主要有两点:其一,以高校卓越教师为研究对象开展教学学术能力的研究,探索了卓越教师教学学术能力的结构模型,有利于拓展教学学术的理论研究范畴。本研究发现,与学者们对教学学术的研究相似,教学学术能力是一个包含多种要素的集合体,不同的是在具体的指标构成上,本研究认为教学学术能力的结构模型包括观念、知识、研究、交流、自由五个要素,且是一个自内而外、从理念到行动的层次化模型。其中,教学学术的观念是驻扎在教师内心的一种内驱力量,是教学学术的肇始因素。知识、研究、交流等与观念一起形成教学学术能力的框架。在自由的作用下,教学理性和教学意向性保障并驱动着教学学术从理论走向实践,从问题走向行动。其二,卓越教师教学能力发展的机理和路径逐渐明确。高校教师走向卓越是一个主体与制度、个人与组织共同作用的结果,

这给国内高校培养卓越教师提供了参考,即卓越教师的培养不仅仅是教师个人的事情,而是教师和学校共同努力的结果,教师需要秉持正确的信念,准确进行自我定位;学校要提供各种支持,不断丰富教师的教学知识,提升其教学创新和改革能力,让教师像看待学术一样对待教学。

本研究给我们如下启示:首先,教学学术能力直接决定了教师教学水平的高低。与一般的教学能力相比,教学学术能力对教师的知识、观念、研究和交流等有更高的要求,教师不仅仅要掌握基本的课堂教学规范,还需要按照学术的规范去从事教学、研究教学、分享教学。掌握教学学术能力的教师,无论是教学问题的敏锐度,还是解决教学问题的积极性,或是教学方法的学术性,都高出一筹。其次,教师的教学学术能力发展绝不是一个简单的过程,也并非一日之功,既需要教师持之以恒,也需要组织和制度的多重保障,这就需要创造良好的学术生态环境和文化,让教师的教学学术能力发展有充足的空间和资源,同时,对当前的制度进行优化,也是重要的前提。当然,本研究仅为质性研究,未来有必要通过问卷调查的定量分析进一步对结果进行验证,并开发出提升教师教学学术能力的操作性指标。

参考文献:

- [1] [4] MALCOLM T. Tracking the Scholarship of Teaching and Learning [J]. Policy Reviews in Higher Education, 2018, 2(1): 61-78.
- [2] 龙宝新. “化”与“性”的纠结: 大学教学学术的内涵与边界辨析 [J]. 南京社会科学, 2019(6): 130-136.
- [3] [4] MILLER Y, JANICE E, YEO M, et al. Challenges to Disciplinary Knowing and Identity: Experiences of Scholars in a SOTL Development Program [J]. International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning, 2018(12): 65-72.
- [5] GLASSICK C E, HUBER M T, MAEROFF G. Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1997: 24-25.
- [6] KREBER C, CRANTON P A. Exploring the Scholarship of Teaching [J]. The Journal of Higher Education, 2000(4): 476-495.
- [7] NICHOLS G. Scholarship in Teaching as a Core Professional Value: What does this Mean to the Academ-

- ic? [1] .Teaching in Higher Education,2004,9(1): 28-54.
- [8] TRIGELL K, SHALE S. Student Learning and the Scholarship of University Teaching [J]. Studies in Higher Education, 2015(4): 523-536.
- [9] ROGER B. Why is the Scholarship of Teaching and Learning such a Hard Sell? [J]. Higher Education Research & Development, 2009, 28(1): 1-15.
- [10] MILTON D. Fostering the Scholarship of Teaching and Learning Through Faculty Learning Communities [J]. Excellence in College Teaching, 2003(14): 161-198.
- [11] ANDREA W. Research Interviews in the Scholarship of Teaching and Learning [J]. Transformative Dialogue: Teaching & Learning Journal, 2015(8): 1-8.
- [12] LAURA B B. The Scholarship of Teaching and Learning: Transformation and Transgression? [J]. A Journal of Scholarly Teaching, 2017(8): 63-68.
- [13] FAKHROSSADAT M, NEDA M. Exploring the Concept of Scholarship of Teaching and Learning (SOLT): Concept Analysis [J]. Medical Journal of the Islamic Public of Iran, 2018(32): 1-7.
- [15] BRENDA L, VIVIENNE B. The Scholarship of Teaching and Learning from a Social Justice Perspective [J]. Teaching in Higher Education, 2015(2): 109-122.
- [16] 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.
- [17] 徐萍. 高校教师教学学术能力的构成及其发展研究 [J]. 教师教育研究, 2016(9): 18-23.
- [18] [19] 陈向明. 扎根理论的思路和方法 [J]. 教育研究与实验, 1999(4): 58-63.
- [20] 林天伦, 沈文淮, 熊建文. 卓越教师培养的实践探索 [J]. 教育研究, 2016(7): 156-159.
- [21] 关于组织开展 2015 年“万人计划”教学名师遴选工作的通知 [EB/OL]. <http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s8132/201506/188937.html>. 2015-5-13.
- [22] 徐庆瑞, 吴志岩, 陈力田. 转型经济中企业自主创新能力演化路径及驱动因素分析 [J]. 管理世界, 2013(4): 121-134.
- [23] MILES M B, HUBERMAN A M. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook [M]. 2nd ed. Sage Press, 1994: 45.
- [24] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 334.
- [25] 唐纳德·肯尼迪. 学术责任 [M]. 阎凤桥, 等译. 北京: 新华出版社, 2002: 102.
- [26] 朱炎军. 大学教师的教学学术: 理论逻辑与制度路径 [M]. 上海: 上海大学出版社, 2017: 76.
- [27] 杨彩霞. 教师学科教学知识: 本质、特征与结构 [J]. 教育科学, 2006(1): 60-63.
- [28] JUDITH S, CHERYL C. Making Teaching and Learning Matter: Transformative Space in Higher Education [J]. Springer Science Business Media, 2011(10): 133.
- [29] 别敦荣. 一流大学本科教学的性质、特征及建设路径 [J]. 中国高教研究, 2016(8): 7-12.
- [30] 崔延强, 邓磊. 论大学的学术责任: 现代大学学术研究的四重属性 [J]. 教育研究, 2014(1): 84-91.
- [31] 董静, 于海波. 教学理性: 从“自在”到“自为”的转变 [J]. 教育理论与实践, 2015(7): 51-55.

(责任编辑 陈春阳)