

高教动态与参考

2023 年第 11 期（总第 362 期）

内蒙古科技大学发展规划处 主办

本期专题：教学学术

本期要目

什么是大学教师“教学学术能力”：内涵与发展路径 （刘喆）

从高等教育发展战略高度重视教学学术 （张其志）

教学学术研究：大学教师教学发展的高阶层次 （胡建华）

大学教师教学学术能力的建构 （周萍 陈红）

高教动态与参考

目 录

什么是大学教师“教学学术能力”：内涵与发展路径.....	1
从高等教育发展战略高度重视教学学术.....	18
教学学术研究：大学教师教学发展的高阶层次.....	25
大学教师教学学术能力的建构.....	34

编者按：上世纪末，大学教学质量成为大学问题的焦点，教师教学发展因而备受关注，对此，美国卡内基教学促进基金会前主席博耶于 20 世纪 90 年代提出了“教学学术”的思想，引发学界关注与讨论。近年来，教学学术已经成为大学教师发展的重要内容，并且逐渐成为大学教师发展与评价的新框架，因此也成为教师发展部门的职能之一，越来越多的院校的教师（教学）发展中心增加了教学学术的内容。可以说，教学学术能力体现了大学的核心竞争力，那么。教学学术的理念内涵为何？如何建构教学学术能力提升机制？本期简报以“教学学术”为专题，为读者提供参考。

什么是大学教师“教学学术能力”：内涵与发展路径

一直以来，教学与科研之间的矛盾多于融合。将精力投入教学还是科研，成为大学教师的两难抉择。20 世纪 90 年代，美国卡耐基教学促进会前主席博耶在其报告《学术反思—教授工作的重点领域》中指出，人们普遍拥有的是一种有限的学术观，基础科学研究被视为学术行为的首要和最基本形式。当然，学术意味着从事原创研究，但一名学者的工作也应跳出基础研究，寻找联系，在理论和实践之间架起桥梁，并将自己的研究成果有效地传授给学生。所以，大学的学术包括几个截然不同却相互关联和重叠的维度—发现学术、整合学术、应用学术和教授学术。博耶超越传统的教学与科研二元对立矛盾关系的论争，赋予“学术”更广泛、更深刻的含义，从而建立起一种整体的学术视野。“教授学术”是由博耶正式提出，强调应将教授实践作为需要不断探索的对象，加以观察和研究。他把教授上升到学术事业的高度——一种与科研具有同等地位的学术事业。后经舒尔曼等学者的弘扬与发展，教授学术这一概念的内涵得到不断演绎，有多种英文表达，如 scholarship of teaching and learning (SOTL)、scholarship of learning and teaching。中国学者将其分别译为教学学术、学习学术。目前，较为普遍的表达是教学学术。卡内基教学促进会将其定义为，教师根据本学科的认识论探究自己教学过程中产生的问题，并将探究结果用他人能够接受的形式公开，使之面对公开的评论和评价，与同行分享并能够

让同行在此基础上进行建构。

教学学术思想的产生和发展使得教学回归到备受珍视的地位,同时给教师专业发展和学术创新带来了严峻挑战和无限生机。这一回归也促使教学学术能力成为提升大学教育质量的核心竞争力。因此,我们有必要对“大学教师教学学术能力”研究进行重新审视和深层挖掘:究竟教学学术能力是什么?它与学科学术能力、教育研究能力、学术性教学能力有何区别与关联?如何发展大学教师的教学学术能力?辨析与澄清上述问题,一方面有利于廓清教学学术能力的本质,促进教师关注学习、扎根课堂、重塑责任,为大学教学深层变革和育人质量提升提供导向;另一方面有利于建立起合理的教学学术观,促进大学教师评价转向重视能力和过程,推动教师学术能力的综合发展。

一、大学教师教学学术能力的内涵界定

(一) 已有的教学学术能力界定

目前,国内关于“教学学术能力”的深入研究并不多见,对此概念仍未达成一致的认知。有学者从教学学术能力的构成或类型的角度给予描述性界定。例如,教学学术能力可划分为“学科专业水平、教学实践能力、学生学习”,包括教学内容知识的生成与传播能力、教学评价与反思能力、教学研究与创新能力。还有一部分学者基于实证研究得出教学学术能力由“研究力、影响力、学习力、远景力”构成,整体呈现为实践取向型、专业取向型和整合取向型三种典型类型。也有少部分研究采用下定义的方式,揭示了教学学术能力的内涵,大致可概括为“教学”观、“学术”观和“融合”观三种逻辑归属。

1. “教学”观

在教学学术的内核从“以教为中心”到“以学为中心”的转变历程中,“教学”观呈现两种趋向。一种趋向是把教学学术的出发点和落脚点视为“基于教学”“为了教学”,体现对课程与教学的关注,强调教师的实践能力。例如,博耶认为,具备教学学术能力就意味着能够深入理解教学内

容，架起教师理解和学生学习之间的桥梁，认真规划并检测教学程序，激发学生主动学习，而不局限于知识传播，能进行知识的改造和扩展。简言之，教学学术能力是把大学的教学过程作为研究对象，通过课程开发和教学设计，实现课程知识有效传播的能力。另一种趋向是关注学生的学习，体现以学为本的思想。例如，教学学术能力是一种能够理解表层学习和深度学习的区别，知晓学生如何学习以及如何更有效地学习的能力，同时也是一种吸引学生参与并培养学生重要学习方式的能力。

2. “学术”观

教学学术是与传统科学研究相对的一种学术形态。国外有研究者认为，教师针对教的问题和学的问题开展学术研究，是教学学术能力的本质与核心体现。具体而言，教学学术能力既是大学教师在教育以外的领域发表教学著作的能力，又是提出有关教与学的问题并运用与学科相适应的方法加以研究的能力。国内研究者认为，教学学术能力是指教师在教学中，通过反思研究教学过程、公开交流教学研究成果以及创新发展教学的学术能力；是教师在具备学科专业知识、教学技能、教育学知识的前提下，以学生为中心，对教师的教和学生的学进行学术研究的一种能力，它本质上是一种学术能力；是教师以提高教育教学质量为导向、按学术研究方式从事教学研究所体现出来的学术型程度较高的一种能力。

3. “融合”观

面对“对教学学术的理解仍受制于二分法的传统思维，对教学学术能力更是缺乏深入研究”的现状，“融合”观的提出显得另辟蹊径，彰显出“科教融合理念”。这种观念认为，能力水平不单单体现为科研成果的产出，更以人才培养质量为衡量标准，蕴含一种面向知识传播和创造的教与学的学术思想。例如，教学学术能力体现教学和科研的统一，超越教学科研孰轻孰重的论争，是大学教师从事教学活动、开展教学学术研究应具备的能力；是教师运用理论反思教学实践生成的一种实践智慧，是实现教学发展和促进学生有效学习的一种寓教于研、教研相长的创造性能力；是以

教学学术思想为指导，以学科知识和教学知识为基础，关注教学过程中教师的教和学生的学，采用系统方法将教学设计、教学研究等应用于课堂教学，形成具有公开性、交流性和实践性的教学程序或教学成果，从而促进学生全面发展和教师专业能力提升的综合能力体系。又如，教学学术能力是利用既定或有效的学术标准对教学进行系统研究，以便了解教学（信仰、行为、态度和价值观）如何最大限度地提高学习，加强对学习的更准确理解，并得到可供共同体评价和使用的研究结果的能力。

针对上述不同观念，要规避两个误区。一是没有明确教学学术能力与传统的学术能力的差异。两者不是等同的，不能将发表和出版作为标识。教学效果不可能自然而然地从这些产物中推断出来。教师持续学习和运用教学知识改造教学系统诸要素的过程都是不容忽视的。二是将教学学术能力简单地与教学能力画等号。仅强调基于学科教学思想的课程规划以及教学设计与实施，不关注如何证明和评估教学有效性，即忽视对教学实践问题的科学研究以及学术成果的贡献，同样是不可取的。因此，本研究基于“融合”的整体视角认识和把握教学学术能力，突出其重在发现和解决教与学问题，促进学科知识的传播、改造和人才培养质量的提升，以及形成大学教学文化成果和学术共同体的全过程。

（二）教学学术能力的本质属性

教学学术的特点具体表现为以下三点。一是“知识整合”。教师对已有理论进行比较，以一种有意义的方式整合他人的研究成果，为自身教学探索提供理论依据。二是“实践探新”。教师不仅始终关注其研究领域的发展，保持专业研究的活力，而且能清楚地描述教学问题，解释调查数据并给出重要的研究结论，结合个人价值观、洞察力和经验为教学提供创新灵感，致力于卓越的教学。三是“持续发展”。教师在教学理论、方法或过程方面提出具有独创性的想法，给出检验创意有效性的策略，并接受他人的评议，在获得对教学世界更加深度理解的同时，自身也不断地被推向创造性的新方向。基于此，在教学学术迭代活动中形成的教学学术能力具有实践性、融合性、发展性三大属性。

1. 教学学术能力的实践性

“实践性知识”出自实践领域的话语体系，也是舍恩的反思性实践认识论的核心要义。舍恩提出了教师发展的三重任务，即真正关注并理解实践中的特定问题，与学习者尽可能地建立良好的关系，学会在实践脉络中开展研究，成为反思的实践者。舍恩提出的“实践理性”为教学学术提供了认识论基础，同时为教学学术打破研究与实践之间的对立关系提供了支持，“旨在弥合研究与实践之间的差距”。这在很大程度上象征着现代研究的分析世界，同时也试图改变世界的意义。正如博耶所述，理论必然导致实践，而实践也会带来理论，教学在最好的情况下塑造了研究和实践。

所以，教学学术能力具有明显的“实践取向”，具体表现为以下两点。第一，教学学术活动始终“在教学实践中，通过实践并为了实践”，以课堂作为研究对象和研究场所，对学习问题进行深入调查，促进整个教学系统的变化和超越。此时，教学学术活动指向在行动中和对行动的反思，成为教师专业实践的身心合一认知过程。第二，教师成为真正的反思性实践者，在充满不确定性的专业情境中，教师不能仅依靠专业理论和技术，而往往需要在“顿悟”“灵感”“慎思”的催化下建构新知识来应对解决特殊情境问题。这种新知识就是实践性知识，是教师进行“情境对话”的独特结果，也被视为教师专业实践的知识基础。因此，教师知识和能力的获得是借由真实的教学情境实现的。综上所述，教师教学学术能力蕴含丰富的“实践性”思想—生成与发展无法脱离真实的教学实践场，教学问题的解决依靠并指向“行动中的知识”。

2. 教学学术能力的融合性

赖斯认为，教学学术能力建立在“概略能力”“对学习的了解”“学科教学知识”（PCK）三个概念的发展和应用之上。“概略能力”类似于舒尔曼所说的“内容知识”，即“内容学科的学术”；“对学习的了解”是关于“教与学”以及“如何最好地促进学生学习”的知识；“学科教学知识”是“将内容和教学法融为一体，去理解特定的主题或问题应如何组

织、表达，以适应具有不同兴趣和能力的学习者，并提供教学”。

需注意的是，PCK 并不是“内容知识”和“教学法”的简单叠加，而是代表两者的特殊综合和独特关联。这一概念具体表现为：教师在面对特定的学科主题时，针对学生的学情，将内容知识进行教学法上的组织、调整与呈现，转化为学生易于理解的知识形式，以实现有效学习。PCK 为教学学术能力提供了真实且综合的教育学基础，即符号、语言、思想、概念、理论、隐喻、类比等形式的知识表达和探究方式。这是构成有效教与学的知识根基。同时，“学科教学知识”领域作为一个不断扩展、变化的符号模式存储库，也是由构成教学学术的话语、行动、实质和规则创造并提供信息的。

因此，教学学术能力融合了学科内容知识、教与学的知识（包括课程知识）、有关学术的知识（涵盖研究方法、成果创新等方面的知识）和情境化知识（涉及教师教学目标与价值取向，关于教与学、教学学术的认识论、信念等），以及经由教师的反思性实践与持续作为实践脉络的研究者而形成的教学能力、学术能力和教学观。它们彼此交融、相互作用，形成一种独特的教师专业知能结构体。在此意义上，教学学术能力生发于多种知识的交融共生，并转化为一个有机整体，具有鲜明的融合特性。

3. 教学学术能力的发展性

教学学术能力并非大学教师“生而有之”的一种能力，而是伴随着教学学术理念的勃兴与大学教学改革的诉求，对大学教师专业发展提出的迫切要求。因此，教师教学学术能力必将是阶段性生长的，即意味着“发展性”。

在空间维度上，教学学术能力是一种知能结构体，从特里戈维尔的教学学术多维模式、以实践为导向的教学学术过程模型以及盖勒的教学学术的教师加工模式可以发现，相互联系的结构要素均经历由低到高的动态发展层级，在发展过程中教师超越自身学科专业，通过学习、应用新知识和参与跨学科研究来推进教学改革，将教学学术能力内化为一种稳定的具有

个性的教学品格。在时间维度上，教学学术能力是渗透在教师教学生涯各个阶段的教学能力和学术能力的整体体现。例如，韦斯顿和麦卡平建立了“自我教学的成长—与同事交流教与学—教学学术的成长”的三阶段连续体。每一阶段都显示出教学学术增长的复杂性。又如，德莱弗斯基于教师从新手到专家的角色演变建立起教学学术的发展阶段。德莱弗斯指出，各阶段的教师都可以通往教学学术发展的道路。从事教学学术的教师一方面以个人的方式建构对教学问题的理解和智识；另一方面认识到创造教学共享的价值，积极与他人协作，形成教学学术共同体，获得对教学世界更加立体的理解，或者更确切地说是达成教学共鸣，从而使学术成果成为共同体的共有财产。

由此可见，历经纵横交错的时空维度，教师塑造起自发、自觉地破解教学困境问题的态度和价值观，掌握教学学术活动进程的稳定结构形式，发展出高超的教学学术能力，进而促进教学改革创新和学生学习质量的不断提升。

综上所述，大学教师的教学学术能力是指为了促进学生深度学习和学科素养发展，教师能运用恰当方法对教与学问题进行研究，将研究成果作用于教学活动，同时公开分享供同行评价和建构的一种实践性知能结构体。教学学术能力不仅包括专门的学术知识和学术能力，还涵盖由“学科内容—教学法”融通转化的学科教学能力，其核心是课程开发和教学设计能力。

二、大学教师教学学术能力与相关概念辨析

从教学学术能力这一概念内涵的发展演变历程来看，其与学科学术能力、教育研究能力、学术性教学能力等有着不可忽视的关联和差异。对这些概念进行辨析，有助于把握教学学术能力的外延。

（一）学科学术能力与教学学术能力

“发现的学术”和“教学的学术”是博耶学术观中重要的两种学术形态，也是大学学术活动的内核。前者即为传统意义上的科学研究或学科学

术。“发现的学术”所带来的对知识的创造和追求能够唤起智力上的兴奋、激发教师的活力、激励高等教育的发展。然而，大学教师不仅要探寻到真理并将其分享给同行，还要努力采用最科学、最有效的方法，向所有尝试学习的人提供新知识。正如博耶所言，“有创造力的教学使学术之火生生不息，没有教学功能，知识的连续性就会被打破，人类知识的储存就会有削弱的危险”。教学学术和学科学术相互砥砺，教学学术架起教学与研究之间的联结，从学科学术中获得研究思维、方法和学科知识论、认识论的启迪，并能够将学科学术的成果传递和发扬。

需注意的是，学科学术和教学学术二者存在根本区别。从研究目的来看，学科学术以发展和创新学科知识理论、建立新的学科为宗旨，教学学术则致力于优化课堂教学、提升教育质量、培养优秀人才。从研究主体来看，从事学科学术的教师多被称为学者、科研人员，教学学术“从业者”是作为课堂教学主导者的教师本人，成果斐然者常被称为“教学学者”；除学科学术能力，发展教学学术能力也应是大学教师的个人责任和权利、大学的义务。从研究基础和对象来看，学科学术以本学科的认识论为“学”识基础，对本学科领域的新知识进行发现性探索，获得自然和社会的内在规律和崭新理论；除学科知识外，教学学术的“学”还应包括教育学以及课程与教学论等专业知识，并借此对教与学事件乃至教师和学生开展研究。从研究方法来看，学科学术常采用观察、实验、分析、综合、推理等科学研究方法或以思辨和实证为主的教育研究方法；而教学学术的“术”多为教育研究领域的方法，尤以行动研究为主要研究范式。从研究场域来看，学科学术多在图书馆、书斋、实验室中完成；教学学术则走下“神坛”，扎根于课堂。

由此可见，学科学术能力与教学学术能力是两个不同的概念，前者为后者提供学术的眼光和思维方法以及学科认识论基础，但后者并不仅仅停留在教学研究本身，而是追求通过发现和解决教学问题“促进学生深度学习”的价值目标。此外，教学学术能力的高低并不直接受制于学科学术能力的高低，但学科学术能力与对教师研究兴趣的激发以及对学生学习态度

和精神的感召存在一种无形联系，影响教学改革创新的程度。

（二）教育研究能力与教学学术能力

正是因为教学具备被视为学术的基本特质——遵循发现问题、提出问题、解决问题、评价结果的系统实践过程，拥有开展研究所需要的专门化知识论基础——教育学，并且教学研究成果可以被公开和评价，教学学术和教育研究才有了很多的相似性。教育研究是以教育教学中存在的实践问题为研究对象，运用教育学、教育心理学等学科的概念框架和方法论，探究解决问题，直至揭示教育教学规律或发现、发展一定教育原理的认知活动。同样，教学学术也具有明确的研究范式：第一，有具备共同教学信念的教师共同体，他们既有个人的教学业务也有合作体的交流实践；第二，有清晰的问题域，即课堂提供的丰富且有挑战的教学和学习信息，是共同体信念的寄托和载体；第三，有一系列科学思考方法，这是共同体开展教学学术并产生成果的基础，是借由教育研究方法和学科教学知识解决教学中疑难问题的专业研究路径和方法。

然而，教育研究与教学学术也有本质区别。一是教育研究者通常是作为观察者或阐释者的教学“局外人”；而从事教学学术的教师一定是教学行动者、变革者和责任者。二是传统教育研究的典型模式是研究人员做一个研究项目，写出研究结果，并结合他人的建议一起发表，针对改善教学和学习，这一直是众所周知的无效设计；而教学学术则经历从提出研究问题到教学实践变革的完整循环。三是教学学术蕴含丰富的教育元素，但不一定运用最新的教育理论成果；而教育研究只有关联具体学科专业，通过课堂研究，才能创造出对教学学术有直接影响的知识基础——学科教学知识。所以，教育研究能力与教学学术能力是两个不同的概念，前者更侧重于一种面向教育学科领域的学术能力，而后者不仅包含与前者一致的知能，更凸显教师关注课堂生态、聚焦学生学习发展的意识与态度，以及通过课程开发和教学设计等教学学术实践活动来提升教学质量的教学能力。

（三）学术性教学能力、卓越教学能力与教学学术能力

当教师有意识地对教与学问题进行批判性反思,考虑将教学理论或思想运用于实践,影响教学活动和学生学习并改善教学质量,而且开展基于证据的研究分析,那么学术性教学就产生了。如果更为强调教学的学术化过程与结果,即教师需要围绕教和学的问题进行系统思考、方案设计、实施调查和结果分析,邀请同行合作和评议,并将研究成果理论化、公开化,教学学术就开始与学术性教学相分离,成为对学术性教学的超越和升华。可见,学术性教学是一种高阶教学,在于评价教学的有效性,并不指向学术理论的贡献;而教学学术根植于教学却不限于教学,还能够通过行动研究解决问题、生成理论和交流成果。学术性教学仍然是一种个体性行为且人人可为;而教学学术的“生命力”在于师生交流与同行交流,在于共同体间的思维碰撞。教学学术由学术性教学和教学的学术化两个环节构成,学术化得到的理论成果又成为学术性教学的指导和参考。因此,学术性教学能力蕴含较为完整的学科知识、教育学知识和研究实践技能,是教学学术能力的发端和前提,只有从实践迈向理论提升,才能形成教学学术能力。克雷伯和克兰顿厘定出有关教学学术的三种代表性理解,其中之一就是教学学术等同于卓越教学。这一点可由教学奖励或优秀教学评价来证明。这种视角的基本假设是:优秀的教师由学生评分或同行评审确定,拥有广泛的教学知识。

克雷伯认为,教学学术涉及高水平的基于经验和研究的教学知识,优秀教师可能根本无法从教育方面阐明他们所做的事情,优秀教师的教学并不必然指向教学学术,卓越教学能力也并不等同于教学学术能力。舒尔曼也认为,直到大学,从事优秀的教学才可能是一种学术行为。

因此,从教学行动迈向学术探究,教学学术的理论生成和卓越教学、学术性教学的实践活动之间形成一种循环互动的促进机制。卓越教学能力彰显出一种授业底蕴、教学风格和智慧,学术性教学能力体现出一种教学实践和教学反思能力。两者为生发教学学术能力提供基础,而教学学术能力的内涵更为宽广,还包括支持教师自身科研工作和专业发展的学术知识与学术交流能力。

（四）教学名师、专家型教师、教学科研型教师与教学学术能力

国家级教学名师是“长期从事本科教学工作，具有较高学术造诣，注重教学改革与实践，教学水平高，教学效果好”的杰出教师代表，2018年“万人计划”教学名师（高等学校）遴选指标体系对教学名师的要求包括“较高学术地位和知名度”“教学艺术精湛”“教学能力突出”“重视教育教学研究并取得创造性成果”“发表教改教研论文或出版教改教研专著”“教学评价优秀”“领衔高水平教学科研团队”等。这些指标涵盖了教学学术的基本活动，说明具备教学学术能力是国家级教学名师的“应然状态”。

专家型教师，即有“特殊专长”的教师，具备“教育、教学与教研专长”中的一种或几种，有学者仅强调“教学专长”。理想的专家型教师是兼具“教育”“教学”和“教研”三种专长的一线专职教师，“专家”二字是关键特征，凸显专门学问和专门技能的程度和水平。他们能够直观地知道课程中最重要、最有趣或最有意义的问题，以及哪类调查可以持续推进；但又超越个人经验层面的实践性知识，能够遵循规则来组织研究教学，然后获得教育教学理论成果和实践成效，当这些成果和成效被公开和共享，专家型教师就完成了教学学术的加工和转化过程。

教学名师是在一定时空范围内由同行专家评议获得的称号，并非所有教学名师都能达到教研的最高专业水平。有研究显示，高校教学名师科教融合的理念认同与实践行动之间存在较大落差，而且在教学方法变革方面没有表现出明显优势，故而不是所有教学名师都是专家型教师。同样，并非所有专家型教师均在教育思想、教学内容、教学方法等方面取得了创造性成果或对教育领域有重大贡献，所以从绩效评价角度来看，不是所有专家型教师都能称得上教学名师。

尽管教学名师和专家型教师有所不同，但都是教学质量优、科研水平强的教书育人典范，教学学术是他们参与教学的共同方式。在高校，教学科研型教师是一种专业技术职务，是高校为解决“科教分离”问题而设置

的职称系列中的一类，其他类型还有科研型和教学型。当下，高校职称评审制度一般都要求参评者主持完成重要教改项目和获得教学成果奖。然而，仅从量化业绩指标的达成无法推断教学科研型教师的教学学术水平。学术是一个与卓越和优秀相联系的概念，成为一名具有教学学术能力的教师需要一个持续的、深思熟虑的教学实践和反思研究过程，需要教师抛离功利主义，更加关注教学的内在价值和生命，实现教学与科研良性耦合。

综上所述，教学学术能力与学科学术能力、教育研究能力、学术性教学能力、卓越教学能力在内涵上均有所不同。教学学术能力与其他能力存在部分交集，属于概念间相容关系中的交叉关系。此外，教学名师和专家型教师所具备的“学术”涵盖教学学术，而教学科研型教师应避免误入教学科研化的功利陷阱，将研究性教学实践形塑为自身稳定的生命活动状态才能形成教学学术能力。对这五种能力以及不同类型教师进行认识、合理区分，澄清概念的内涵与外延，有助于为深入探索大学教师教学学术能力的发展路径奠定科学的基础。

三、大学教师教学学术能力的发展路径

发展大学教师教学学术能力，不仅需要廓清它的结构框架，确立能力发展的出发点和归宿点以及操作方法，而且要借助反思和行动的内在机制厘定实践教学学术的基本进程。当教师真正持有教学学术思想，打破教学与科研的壁垒，课堂就成为实验场所，教师便能在教学参与、反思和研究中形塑教书育人的立场与行为策略，成为教学“学”与“术”的驾驭者，获得能力的自我成长。

（一）构建结构模型：教学学术能力发展的连续统

教学学术不仅要传授知识，也要对所教授的知识加以转换和扩展，使其具有教学法意义，还要对教与学问题进行系统的研究。这意味着教师既是学者，也是学习者。构建教学学术能力发展模型，作为指导能力发展活动的概念框架和方法论，有助于明晰教学学术能力发展的内容和阶段，促进教师“学科”和“教学”双重学术身份融合。

特里戈维尔建立了包括知识、反思、交流和观念四个维度的教学学术多维模型，每个维度定义出由高到低的四个水平，并对每个水平上的教师活动加以描述说明。由于多维模型更多地体现教学学术的静态层级，在此基础上特里戈维尔等又构建了动态的以实践为导向的综合性活动过程模型。该模型由知识、实践、教学成果三个联动的要素和一个独立的学术要素构成。这些要素相互作用，经由成果公开并接受评价，完成一个循环迭代的教学学术过程。韦斯顿和麦卡平的教学学术模型体现了教师成长要经历“自我教学的成长”“和同事交流教与学”“教学学术的成长发展”三个阶段。德莱弗斯则建构了“新手—高阶新手—胜任者—熟手—专家”教学学术应用模型。这两个模型的每一阶段都对教师提出了具体要求，显示出教学学术增长的复杂性和进阶性。

这些大学教师教学学术模型给我们的启示是，在进行教师教学学术能力发展的规划及实施时，要将教学学术能力的横向知能结构和纵向发展阶段结合起来考虑，才能为大学教师从入职到成为教学学者提供完整清晰的教学学术生涯发展图谱。据此，本文构建教了学学术能力发展模型（见表1）。具体来说，在空间维度上按特里戈维尔的模型从知识、实践、成果三个维度构建教学学术能力的多种成分；在时间维度上按韦斯顿和麦卡平的模型构建进阶式连续体，教师从学会教学到学会协作、学会教学学术的累积成长被概念化为在不同阶段学习获取相应的知识和技能。其中，教师的学科知识经验、教与学的知识以及教与学的观念等构成教学学术能力的根基—学科教学“知识”，为教学学术活动提供话语、行动、规则等信息。经由在多种变化情境中反复“实践”，这些陈述性知识转化为产生式表征的程序性知识，实现知识向能力的转变。“实践”包括协作式教学和学习两大要素以及反思、交流、评价等学术性行为，在教学学术实践迭代中形成教学设计能力、课程开发能力、学习评价能力、教学反思能力、教学交流能力。教师和学生努力合作得到的“人工制品”（artefact），学习成就、教学论文以及教师教学满意度等构成的教学学术“成果”，体现了教师在用生产和创造知识的活动代替消费和传承知识的活动的过程中获得的教学研究能力、学术交流能力、教学创新能力、教学领导能力。

表 1 教学学术能力发展模型

成分阶段	知识维度	实践维度	成果维度
教学成长	◆关注学科领域前沿	◆能够编写课程大纲	◆善于发现和提出教与学的问题 ◆主动参加教学培训 ◆尝试运用教学理论改革创新教学
	◆理解一般教与学理论	◆能够撰写教学设计方案	
	◆具备基本信息素养	◆会设计学习评价	
	◆具备“以学为本”的教学观	◆会应用技术优化教学 ◆善于倾听不同意见,加以教学反思	
共同体交流	◆主动阅读他人文献,掌握学科教学理论和最新教育理论	◆能够与同行协作开发课程与教学资源	◆积极参加教学学术会议 ◆与教学学者探讨并发表关于教学的学术性看法 ◆积极参与同行的教学研究
	◆能够通过与他人讨论,判断所持有的学科和教学知识的有效性	◆主动和同事讨论并改进教学问题	
教学学术发展	◆持续创新学科知识	◆能够主持开发优质课程与教学资源	◆独立开展规范的教学研究 ◆教学研究成果能够付诸教学改革创新 ◆发表教学论文或出版著作、教材或获得教学研究奖励或做教学学术报告 ◆获得教学研究经费 ◆在教学研究中指导他人
	◆持续创新学科教学知识	◆能够灵活使用不同教学方法	
	◆掌握行动研究方法	◆能够用信息技术转变学生学习方式	
	◆拥有追求卓越教学的理念	◆具备精湛的教学艺术	

经历三个阶段,教师超越自身学科专业,从个人教学思考转向与专业教师讨论,通过学习、交流、应用新知识和参与跨学科研究来推进教学改革,经教学学术实践实现专业的成长。该模型可以作为从初涉到熟知教学学术的教师监测行为的一种框架,为教师实践教学学术提供基准参照,在实践中映射教学学术能力的发展水平;高校也可以据此制定教师教学学术能力提升方案和培养计划,为不同教师群体提供组合研修菜单。

(二) 注重反思性实践：教学学术能力发展的源头活水

教学本身是一个能动的过程,信息的交流和传递仅仅是教学的一个方

面，教学更需要参与、理解和创造。教学学术强调“课堂上的卓越是不容低估的”，它是一种反思行动的机制。加快教师学科教学知识的生成和教学学术能力的提升，仅通过与实践分离的职前培养和短期培训是不够的。扎根课堂，进行反思性实践才是最根本的路径，因为最重要的学习和社会化只能发生在工作现场。舍恩认为，专业实践中存在充满复杂性、模糊性、不确定性的“低湿之地”，这一地带的问题唯有依赖“行动中的认知”才能解决，而行动中的认知是靠临场的“行动中的反思”和“对行动的反思”来推进和形成发展的。在舍恩的反思性实践理论中，教师被视为反思性实践者，教师的教学活动是在行动中和对行动的反思。

本文认为，反思性实践是教师教学学术能力发展的源动力，可以通过“内容”“过程”和“前提”三个反思层次来构建知能体。“内容”反思集中在对问题的描述上，“过程”反思的重点是解决问题的策略和程序，“前提”反思聚焦问题的价值和功能相关性。比如，一位教师在“内容”反思中会问：我应该怎么做才能发展出好的教学方法？他或许会决定与学生或同事讨论替代方法，或者阅读关于有效教学方法的研究文献。又如，如果一位教师反思教学“过程”，他会问：我做得怎么样？我的方法有效吗？他可能会决定收集学生对教学方法感知的数据，请同事评介课程大纲，或者将某一具体教学方法的研究结果与在自己的课堂上获得的成效进行比较，他试图通过预测学生对教学方法的反应以及与同行的交流互动来构建新知识。再如，当一名教师对教学进行“前提”反思时，他会问：我用的方法为什么很重要？他可能会实验其他方法并加以检验，或者写一篇关于教学方法的文章或书的评论，或者重塑教学准则和价值观。

总之，在反思性实践中，教师不仅对学生及其学习表现出好奇心，能够识别与学生学习相关的问题，并通过文献学习择取合适的干预办法，以系统的方式计划和实施教学进程；而且不断地在行动中反思并分享自己的想法、策略和成效，愿意将在专业发展过程中学到的新知识应用到自己的课堂中，表现出一种对卓越教学的承诺。因此，教师在系统地理解教与学的复杂性方面获得成长和进步，发展起超越其现有专业水平的一种独特的

教学责任，这也意味着教师会进入一个新的教学意识与实践阶段。正如舒尔曼所说，一个教师的承诺和认同是通过采取行动和提高学生学习效率而实现的。

（三）推进行动研究：教学学术能力发展的必由之路

反思是研究的起点。然而，身处反思性实践的教师还未将自己的课堂设想为研究场所，无法将教学改革的行动成果归因于对教学学术的理解。基于课堂的行动研究是对教学学术的系统化探究方法，是解决教与学特定问题的有效手段，为教师和学生提供了一个分析学习过程的机会和一些关于学习本质的洞察力。行动研究绝不是孤独高冷的书斋式研究，它嵌入教学日常工作，对于教师来说是一种反思性的教学方式。

行动研究本质上是“基于设计的研究”，鼓励教师将教室作为实验室，像设计师看待和思考问题一般，有兴趣和有创意的教师肯定会在教学中发现研究问题和假设或者进一步开展调查。卡罗尔和戈德曼认为，设计是一种推理活动，设计思维是一套关于创新性解决问题的方法论体系，从一个未知对象的部分概念开始，并试图将其扩展到其他概念或新知识中。设计过程的关键构成要素包括以人为中心、面向行动、注重过程，通过有意义的、亲自实践的项目，发展起对一个核心领域的深刻理解。设计思维过程包括六个步骤：理解、观察、陈述观点、设想、原型制作、测试。教师一旦开展行动研究，就会将已有理论成果和自身独特个性与知识体系融合，运用问题表征、计划创建、行动迭代、收集反馈和重新设计等一套思维和方法，系统地观察和收集资料，并与他人分享成果、共同协商，创造性地解决教学问题。

鉴于行动研究与设计思维方法存在一定的耦合关系，本文构建出设计思维下的行动研究实践路径（图1），以此为教学学术提供具体的操作指引。该路径的主轴是“观察与设想—确定研究主题—制定行动计划—行动实施—监测与反思—公开研究成果”六个步骤的迭代。教学学术始于教学观察和设想，即发现事实和需要解决的问题并对其各方面信息加以整合，

然后确定研究的主题。行动计划包括总体计划和具体行动步骤。每一步行动后都紧随着监测与反思，即运用定性或定量的观察技术、数据和资料采集分析技术对行动进行“监测”，为“反思”提供丰富的一手资料。如果行动过程和结果理想就进入下一步，反之则修改行动计划，或者重新设想和更改最初的主题，通过整一轮修正后再迈入下一步行动计划。因此，行动研究不是一个封闭的、线性的“计划—实施—结果”过程，而是强调各个环节之间的及时测试、反馈和调整，具有开放性、循环性。

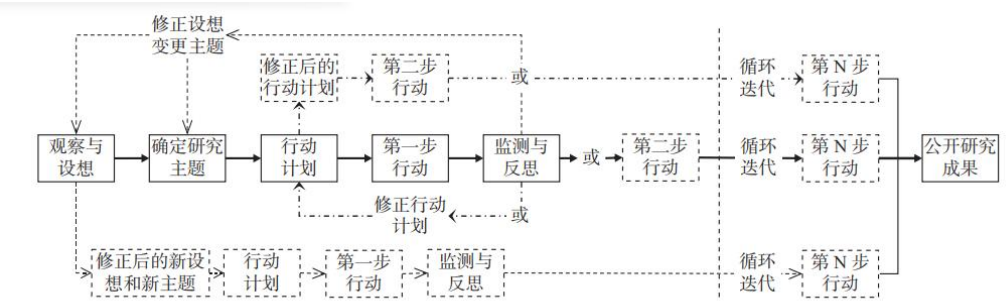


图 1 行动研究实践路径

反思性实践的目的在于影响教学和学习活动，行动研究的结果是进行正式的同行评审交流，并成为高等教育教学和学习知识理论的一部分，为新一轮学术实践提供重要知识基础。正如利奇林所述，教学学术的理论生成和实践活动之间存在一种循环互动的促进机制，彰显着教学的学术底色。教师按照“教学实践→反思和寻问→行动研究→改革创新→教学实践……”的螺旋上升式发展进程，从真正关注学习者的教学行动迈向在实践脉络中开展学术探新。经历不断精进的教学学术活动，教师会认识到教学是极其重要且富有生机的。他们以个人的方式建构对教学和学习机理的理解，发现深层学习的奥秘，形成一套行之有效的教法，减少教学与学科学术工作的隔离。在“参与就是能力”的学习隐喻下，教师获得教学学术能力的不断提升，逐渐将教学学术内化为职业生涯中的一种文化自觉、伦理责任，成为一名“完整的学者”。/刘喆

文献来源：《华东师范大学学报》2022 年第 10 期

从高等教育发展战略高度重视教学学术

20 世纪 90 年代初，美国卡内基教学促进基金会主席博耶针对美国高等教育机构的履职情况，提出了“教学学术”（Scholarship of Teaching）的思想。他认为，美国高等教育长期存在“重科研轻教学”的现象，使得本科生教学质量持续下滑。这一思想后来在继任人舒尔曼的带领下发展为“教与学的学术”（Scholarship of Teaching and learning, SOTL）思想，并成立“国际教与学学术协会”，开始了一种全球性的“教学学术运动”。“重研轻教”的现象得到了一定程度的扼制。

他山之石，可以攻玉。中国高等教育也同样面临着“重研轻教”、本科生质量普遍不高的现状。为了改变这个现状，我国曾做出过不懈的努力，但成效不大。2013 年，教育部颁发《关于深化高等学校科技评价改革的意见》，指出这种现象仍然存在，主要表现为科技评价重量轻质、重外形轻内涵、重短时轻长远；评价指标简单化、标准定量化、方法精细化、结果功利化等现象并未取得根本性改变；分类评价执行不够严格；对科技成果的转化和科普工作激励不够；评价的引导性不足，开放评价、有效考评制度不够完善，等等。

习近平在 2018 年 5 月的两院院士大会以及 2018 年 9 月的全国教育大会上指出，中国高等教育“重研轻教”的现象“仍然严重”，强调要切实攻克唯分数、唯升学、唯文凭、唯论文、唯帽子等“五唯”的顽瘴痼疾，坚持科学的评价导向，从源头上破解高等教育评价指挥棒的问题。

在习近平同志讲话精神的指引下，中共中央办公厅国务院办公厅于 2018 年 7 月颁发了《关于深化项目评审、人才评价、机构评估改革的意见》，教育部 2018 年 11 月印发了《关于开展清理“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”专项行动的通知》。中共中央办公厅国务院办公厅 2019 年 6 月又颁发《关于进一步弘扬科学家精神加强作风和学风建设的意见》，科技部 2020 年 2 月 17 日印发《关于破除科技评价中“唯论文”

不良导向的若干措施（试行）》，2020年2月18日教育部和科技部“两部”更是联合印发了《关于规范高等学校SCI论文相关指标使用树立正确评价导向的若干意见》。在这基础上，2020年10月13日，中共中央国务院出台了《深化新时代教育评价改革总体方案》。这些通知、意见和方案，目的性很强，就是试图扭转“重研轻教”的现象。

针对我国本科生教学质量不高的实际情况，教育部2001年颁布了《关于加强高等学校本科教学工作，提高教学质量的若干意见》，2005年颁布了《关于进一步加强高等学校本科教学工作的若干意见》，2007年2月颁布了《关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》，2012年3月颁布了《全面提高高等教育质量的若干意见》（高教三十条），2018年8月颁布了《教育部关于狠抓新时代全国高等学校本科教育工作会议精神落实的通知》，2018年10月颁布了《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》（高教四十条），这些意见和文件，目的也很明确，就是要推动我国大学教学的“质量革命”。

其实，大学教师为什么会“重研轻教”，其原因已是众所周知、不言自明。因此，要扭转这种现象，顶层的政策引导非常重要，当国家、教育部、科技部的政策文件、方案、建议、文件中出现了“教学学术”的字样，真正把教学纳入学术的范畴，将教学学术提高到与“科研”具有同等地位，让大学教师深层意识里默认大学教学学术才是最重要的学术工作，人才培养的中心地位不能含糊，那么，这种现象就会逐渐改变，“忠于教学、研究教学”的教学学术氛围就会慢慢形成。这不是一时一事的战术问题，而是关系到我国高等教育长期发展的战略问题。

一、 强化教学学术管理

重视教学学术，首先是大学领导必须高度认同教学学术，支持教学学术，而不是“说起来重要、干起来次要、忙起来不要”。比如，美国印第安纳大学布鲁明顿校区分管学术工作的副总校长兼主管教师工作的教务长玛雅安德鲁斯于1998年秋季启动了“教与学的学术”项目，为项目开

展提供预算。他不断跟踪“教与学的学术”的进展，亲自指导项目的实践，提出教学学术改革建议，聘请教学专家学者做讲座，定期聘请各系领导以及各教育岗位的重要人士参与教学学术研讨会等，取得了重大成效。

其次，要设置专门的教学学术机构。教学、科研和社会服务都是大学的重要职能，能反映在大学的内部机构设置上。以某高校为例，可以发现，学校设置有主管科研工作的科学技术处和社会科学处，主管社会服务工作的地方合作与服务工作办公室（与政府、机关、事业单位的合作项目）以及新兴产业研究院（与企业的合作项目）；唯独没有“教学学术处”，只有教务处长兼任主任的教师教学发展中心（配专职副主任一名），其主要职责是开展一些课堂教学训练，举办课堂教学比赛和课堂观摩活动等，而教学改革项目则由教务处下设的“教研科”负责，把教学和教研分成“两张皮”，瓦解了“教学学术”的完整性和统一性。因此，建议设置教学学术处或把教师教学发展中心更名为教师教学学术发展中心，以示对教学学术的重视，使教学学术成为每个教师的内心责任和热爱的工作。教学学术处或教师教学学术发展中心在主管教学或学术工作的学校副校长的直接领导下开展工作，具体工作内容有：制定教学学术中长期发展规划，加强教学学术硬件建设，组织召开专门的教学学术会议；建立教学学术网站，登载教学学术的相关信息，包括教学学术的内涵、教学学术的理念，如何实践教学学术思想、如何获取经费支持、目前已经完成或正在进行的教学学术研究项目、教学学术文章、学校教学学术简报等；鼓励教师充分利用教学学术网站进行在线学习，就教学学术问题发表自己的陈述和评论，边学习，边研究，边实践，不断提高教学学术水平。此外，学校图书馆要及时提供和更新教学学术的相关信息资源。

二、保障教学学术经费

教学与科研，孰重孰轻？显然，目前普遍是“重研轻教”。在大学，科研对教学资源的挤占非常严重。科研经费的数量、核心论文的篇数能够给学校带来利益和声誉，这是一些高校领导最为关心的重点内容。因此，完成了多少科研任务，视同为学校发展作出了多少贡献，并直接影响到教

师的奖励、岗位评聘、职称晋升等物质利益。

目前中国大学所出台的诸多奖励政策，基本上是科研导向的，比如学术带头人、各种特聘岗位之类的人才选拔，科研成果基本上成为了惟一的标准。教师的职务升迁，科研工作也是一个关键的决定要素，科研成果达不到标准，教学再出色也无用。调查 35000 名高校教师，有 98% 的教师认为拥有大批“教学优秀”的教师应该是学校追求的主要目标之一，但仅有 10% 的教师认为他们的学校会奖励教学上表现出色的教师，相反，科研在学校中占据最优先的地位。一般来说，高校会保证最基本的教学正常运转经费，然后把更多的经费投入到科研中。比如，教改项目经费就比科研项目经费低得多；高校的各种“教学”奖励，如“教学名师”“十佳授课教师”“教坛新秀”“教书育人先进工作者”等等的奖励力度比之申报成功一项科研课题、在核心期刊发表一篇论文的奖励要小，比之“科研成果奖”“科研先进个人”就更小。

其实，大学教师心里都清楚，只重视科研业绩，会误导教师产生“科研第一，教学可以放羊”的思想认识，促使他们将全部精力倾向于科研而“应付”课堂。因此，想引起教师对教学学术的重视，必须保障教学学术经费，因为“巧妇难为无米之炊”。为了推进高校教学学术，必须对教学进行研究的教师和对学科进行研究的教师给予同等待遇；要加强发展教学学术的硬件建设，保证教师必要的研究和实践条件；设立教师教学学术培训的专项经费，提高教师的教学学术水平；为那些致力于深入开展教学研究、希望展示其教学研究成果的教师提供资助；增加教学学术研究项目经费（至少与科研经费持平）；鼓励教师参加教学学术会议并提供资助等等。

三、 促进教学学术交流

舒尔曼认为，学术交流是学术活动的重要特点之一。教学学术与科研一样，只有通过交流才能为同行所参考、所使用，成果才能产生广泛的影响和推广。因此，大学要促进教学学术交流，为教师提供教学研究和沟通交流的平台。

首先，要恢复和充分利用教研室工作机制。早期，教研室的基本功能非常明确，就是为教师们提供共同听课、评课，共同教学与研究交流的平台，也很好地反映了“以教学为中心”的大学教育基本职能。但是，随着大学重要职能从教学向科研的转变，特别是随着高校二级学院的设立，教研室要么被撤消，要么名存实亡。这个状况急需转变，要恢复并充分利用教研室的工作制度，采取说课、现场授课、专题讨论等形式，对教学目标、教学内容、教学流程、教学模式等方面加以研讨、沟通与交流，彼此分享教学经验和体会，共同研讨教学学术的发展和提高问题。

其次，要引导教师参与全国性的教育学术会议或到其他高校开展教学观摩与学术交流活动，让教师们既立足于本校，也去参与到全国范围内的教育学术活动中去，掌握教学学术的最新动向与基本趋向，从中得到更多更大的启发和帮助。目前，我国亟待解决的两大问题，一是各高等院校（各学会或社团）举办科研的会议居多，而教学学术会议很少。必须明确，教学学术更需要组织会议进行交流讨论，因为，科研只涉及学科教师，而教学学术则是面向所有教师的。二是大学更应该支持和鼓励教师参加各级教学学术会议和教学交流讨论。就目前而言，大学这方面的表现比之中小学薄弱了很多，大学基本没有专门安排教师到其他大学去听课和教学交流。

再次，重视教学学术团队建设。通过团队加强学科专业、课程和教材建设，合作开展教学改革和人才培养模式改革，共同探讨和“生产”课程教学纲要知识、学科教学法知识等教学学术的“通用知识”。

第四，设立教学学术组织机构。大学有很多科研机构，但极少教学学术研究机构，似乎认定教学是不需要研究的，“学者即良师”，这种状况亟需改变。正如舒尔曼所指出，要想让教学学术延续不断，只靠教师个体开展教学学术是不够的，还要有机构的支持。

四、培养（培训）教学学术师资

有学者指出，大学教师教学学术的发展必须得到组织化、制度性支持。目前来看，我国职前的研究生教育比较重视科研能力培养，轻教学能力培

训，职后也缺乏专门且持续有效的培训制度促进他们教学学术的发展。

我国教育部 1992 年发布的《博士生培养工作暂行规程》第 3 条规定：“掌握本门学科坚实宽广的基础理论和系统深入的专门知识；具有独立从事科学研究的能力；在科学或专门技术上做出创造性的成果。”这一文件把博士生的培养目标定位在本学科的科学研究能力和创造能力方面，缺乏对教学学术能力训练的具体规定，博士生对教育理论、课程教学知识知之甚少，没有受过职前教学培训。

大学教师的教育素养和教学水平，决定了大学的教育教学质量。但是，正因为大多的年轻博士教师职前职后都很少进行过专业系统的教育理论学习和严谨规范的教学培训，因此往往对课堂教学有错误的理解。笔者在走访和日常闲聊中了解到，不少年轻博士教师认为课堂教学无非就是知识传递，教学是不需要学的，更不需要专门研究，只要有扎实学科功底，教学就不是事儿。他们日复一日地从事着传播知识的技术性操作活动，起着“教书匠”的作用。

因此，高校对博士生的培养，有必要开设相关的教师教育课程，开展规范的教学技能训练和严格的教育实习，也可以让他们以助教的形式向导师学习如何教学，在培养扎实的科研能力的同时训练他们的教学能力和技巧，为在读博士生未来从事教学工作做好准备。

同时，教师的教学学术也是一个动态的、不断发展的过程，是一个永不停歇地致力改变、发展和升级的过程。教师在教学生涯的各个发展阶段具有不同的特点，必须设置与之相匹配的具体培训内容，既要重视教师专业知识的更新，掌握课程专业知识蓬勃发展的走向，更重要的是要及时获取最新的教学学术理论知识和技能，不断适应高等教育的发展对教学学术的要求。教学学术培训应体现开放、动态的特点，全方位、多形式开展。因此，高校可邀请教学层次高的专家到场讲课；组织教师观摩培训；通过编写课堂反思日记，加深对教学学术的理解和认知；让教师和专家一起设计教学方法、研讨课堂教学；也可委托教师做访问学者，到其他高校借鉴

教学，返校传授经验；还可以采用以老带新的“学徒式”的培养模式，等等。总之，要构建终身学习的培养和培训体系，促使教师成长为教学学术型教师。

五、设置教学学术职称

我国有些高校实行“非升即走”制度，升的是科研业绩好的人，尽管他们教学可能一塌糊涂，走的是科研业绩差的人，尽管他们教学水平高，很受学生欢迎。有人指出，目前我国高校面临一个普遍问题，就是有相当一批对教书不感兴趣的教师。为什么会出现这个普遍问题？主要原因估计是我们目前科研取向的职称评聘制度造成的，科研能力和水平决定着教师的前途和命运，教师的职称晋升和聘任，看科研业绩，看申报了什么级别的课题，发表了什么层次的论文，出版了什么级别的专著。这些科研业绩是其他优秀的教学和社会服务工作都无法替代的。虽然我们一直强调大学必须坚持“以教学为中心”，教学是大学教师首要的和最重要的职责，但在教师职称评聘时却又往往是“科研第一”，教学基本上可以忽略不计。高校的职称评审就“评出了一些未从事过教学工作的教授”“评出了一些不会教学的教授”“评出了一些不愿教学的教授”。

现在很多院校已经开始施行“教学为主型、科研为主型、教学和科研并重型”的职称评审制度。但我们也清醒地看到，不少高校是为了避嫌而设置教学为主型职称类型，实际上所占比例是少之又少，而且高校教学为主型职称的地位是比较低的，是被认为只会教学不会科研的。有些人甚至认为只会教学不会科研的人，“别说评教授，就是当大学教师可能都有问题”。

其实，这是我们对职称评审的不同理解，如果套用博耶对学术的分类，我们可以把“教学为主型”称为“教学学术型”，这一类型职称的评审，不是不要科研（学术）成果，只是不像“科研型”职称那样强调对“学科本身”的研究成果，而是强调对“学科教学”的研究成果。因此，想走“教学为主型”职称道路的教师，需要把自己的课堂教学历练成为“优秀的学

术性教学”，即不仅将教学作为一种活动，而且要作为一个探索的过程。也就是说，优秀的学术性教学，要求教师首先要去探索课堂教学应该确定哪些教学目标、为了达到总体教学目标应该选用什么教材、选择什么方法，以及如何组织课堂、创设怎样的教育环境等，教学效果要能够得到其他教师的普遍肯定和广大学生的一致称赞。而且，教师必须研究教学，并取得丰硕的教学学术成果。舒尔曼曾说：“教学学术成果也同科学研究一样，具有将成果公开、交流、评价和建构的特点”。教学学术不是简单的技艺活动，“教学为主型”职称的评定也不能单看教师教学的“技艺性”，而是要求教师把教学当作“学术”活动，能够产出教学学术成果，例如，出版课程讲义与教学论著、撰写教研报告和论文、承担教改项目、取得教学研究成果奖等等。

可见，教学学术型职称的评审并不比科研型职称容易，大学应该有勇气、有胆识、有自信地设置教学学术职称评审制度。/张其志

文献来源：《高教探索》2023 年第 1 期

教学学术研究：大学教师教学发展的高阶层次

教学学术这一概念在 2000 年前后引入我国以来，逐渐为高等教育学界所关注，并成为影响大学教学改革实践的一种理念。在本科教育日益受到重视、一流本科教育成为许多大学办学的重要目标、以建设一流本科专业为核心的一批本科教育改革与建设项目陆续实施的今天，重新审视教学学术理念，进一步认识教学学术研究在本科教育中的作用，深入理解开展教学学术研究与促进大学教师教学发展的关系，显得尤为必要。

一、大学教学的历史意味

大学教师教学发展意指大学教师在教学知识、教学能力、教学水平等方面的发展。这样的大学教师教学发展是现代高等教育的一个命题。

教学作为大学教师的主要职责自中世纪大学产生之时就已存在，或者

更加准确地说，教学是中世纪大学教师的唯一职责。众所周知，中世纪大学滥觞于知识的传授。中世纪的巴黎、博洛尼亚等城市聚集了一批讲授哲学、神学、法学的学者和围绕在学者身边的求知“听众”。为维护讲授者与听讲者的权益，类似于手工业者行会的组织逐渐产生，教皇、国王的特许状为这些组织的合法性提供了依据，大学即诞生于这样的过程之中。中世纪大学的出现不仅由于人们的求知欲望，社会也提供了一定的条件与需求。“10 世纪之后，西欧各国的封建制度已基本确立，国家机构逐步完善，需要配备一定数量训练有素的官吏；教会势力日渐增长，需要更多通晓教义、能说会道的神职人员去不断扩大它的影响；日益复杂的法律讼争需要懂得法规、能言善辩的律师、法官，以及治疗疾病、维护健康需要精通医术的医生，这些既促成了中世纪大学的产生，也影响了大学的办学方向和职能。”通过教学传授知识，继而通过教学培养人才，这是中世纪大学教师的主要任务。“在中世纪的所有大学中，所使用的教学方法是完全相同的”，“在所有中世纪大学的学院中，有两种基本的训练类型，这就是‘讲座’和‘辩论’”。“课堂讲授和辩论是中世纪大学的核心学术活动。二者都是口头的活动，都以书面的经典为基础。课堂讲授和辩论，就像布道和比武一样，是司法-教会性学术秩序的集中体现。”中世纪大学的教师行会拥有授予教师资格、准予教师开讲的基本权力。如在巴黎大学，教师行会制定了学校规则，规定教师资格通过考试决定，文学艺术教师的年龄须在 21 岁以上，神学教师的年龄须在 35 岁以上等。中世纪大学的性质特点、知识传授的基本要求等决定了专门知识本身是中世纪大学教师任职的主要条件，有关大学教学的知识、理论以及教学发展，那是几百年之后的事情。

18 世纪，延续几个世纪的中世纪大学因其一成不变的教学模式（内容与方法等）逐渐显露出一些颓势。诚如有学者指出的那样，17、18 世纪的大学里“旧有的知识并没有增加，而只是被一再重复，变得越来越泛，越来越滥。人们老想永远在同一块土地上收获庄稼，可是既不耕地又不施肥”。因此，18 世纪末、19 世纪初康德、谢林、施莱尔马赫、费希特、洪堡等一批哲学家、思想家就大学的本质、大学教师、大学教育与教学等

问题提出了新的观点，阐述了新的理论。譬如，关于什么是大学教育的主要任务，施莱尔马赫认为，大学的主要任务在于“在已经掌握了大量知识的优秀青年的思想里激活科学的理念”，使他们在科学的立场上觉察到事物与事物之间的紧密联系，通过自己的思考自觉地学习科学的根本法则，从而发展各自的研究能力、发现能力与表现能力。“这就是被称作大学之机构的意义所在。”又如，关于大学教育需要什么样的教学方法，谢林认为：“大学教学具有发生意义上的特殊使命。教师不能像著作者那样只提供研究所达到的结果，而应至少在学问的高级层次展现达到结果的方法。这就是活的教学方法的本质特征。”再如，关于什么样的教师才能胜任大学教育的任务，费希特认为，大学的作用不仅仅是给予学生知识，更重要的是训练学生运用知识的技法（或称“学问的技法”），因此“大学教师必须精通学问”，“只有自觉认真地研究学问技法，并且对一般学问及专攻领域的学问技法有深刻的认识，才能对学习学问技法的学生进行观察，实施评价与指导”。掌握学问的技法、并且能在教学过程中培养学生的学问技法，这就是大学教师的本质所在。正是这些思想家的新大学理念构成了19世纪初德国大学改革的重要思想背景，推动将研究引入教学、通过研究进行教学、创新具有研究性质的研讨班（seminar）教学形式的大学改革，从而开启了大学的近代化进程，形成了大学的德国模式。德国大学模式成为19世纪中叶至20世纪初期其他一些国家大学改革与发展效法的样板。19世纪德国的大学改革与教学实践重视将研究引入教学，强调大学教师必须以开展研究作为教学的基础，使得研究成为与教学同样重要的工作。如此，为后来的大学教师需要常常面对“双重忠诚”的选择、不断处理教学与研究的关系埋下了伏笔。

二、教学学术研究对于大学教师教学发展的意义

20世纪中叶开始，世界高等教育发展迎来了“黄金时期”，发展的主要特征之一是高等教育规模的持续扩大与大学生数量的不断增长，一些发达国家的高等教育先后进入了大众化时代。在率先进入大众化的美国，本科教育质量问题开始引起人们的广泛关注。“为了攻取学士学位而进入

高等学校学习的学生，实际上只有一半获得这一学位”，“越来越多的本科生主修面窄的专业”，“授予文学士或理学士的比例，从1971年的49%降至1982年的36%”，“大量学生已放弃某些传统的文理学科，仅1977年以来，愿意主修物理科学的入学新生的比例就下降了13%，人文学科下降17%，社会科学下降19%，生物科学下降了足足21%”。为此，美国高质量委员会、卡内基教学促进基金会等在20世纪80年代先后发布了《国家处在危险之中：教育改革势在必行》（1983年）、《投身学习：发挥美国高等教育的潜力》（1984年）、《学院——美国本科生教育的经验》（1987年）等研究报告，指出了美国高等教育尤其是本科教育中存在的诸多质量问题，分析了引起质量下滑的原因，提出了解决高等教育质量问题、提升教育质量的对策思路。影响高等教育质量的因素有许多，包括人的因素（学生、教师等）、物的因素（场所、设备等）、财的因素以及制度因素等，其中人的因素毫无疑问是最为主要的。在呼吁学生投身学习的同时，教师投身教学也愈来愈受到人们的重视，因为大学教师面临着如何处理教学与研究的“两难”问题。“人们期望教授做学者的工作，开展科研并与同行交流科研成果。教师的晋升和终身雇佣地位的取得都系于科研和著述，而本科生教育则要求教师致力于学生和有效的教学。教师们经常被这些相互竞争的义务撕扯着。”在现实中，“由于大学越来越突出科研，教师们减少了教学任务，把更多的时间投入了学术探索”。卡内基基金会1984年对美国大学的调查显示，“只有8%的研究性大学教师和19%的博士授予大学教师每周花11小时或稍多一点的时间，从事本科生教学。在研究性大学，26%的教员根本不教本科生”。影响教育质量的教师因素不仅是时间、精力的投入问题，可能更在于长期以来形成的对大学教学的习惯看法，“人们过去经常地认为，任何拿文学硕士或博士学位的人都能教课”。在这样的认识背景下，大学新任教师在开始教学工作之前缺少必要的教学知识学习与教学能力训练，“助教们都是在无人提供建议和指导的情况下，被扔进教室的”。在大学中教师的教学状况一般无人问津，“对终身职位的教授，几乎从来不会有人批评他们的教学工作”。

大学教师的教学状况（包括教学认知与实践样态等）如果说在小规模

的精英高等教育时代似乎没有引起人们的关注,而当高等教育进入大众化阶段,学生大量增加,教育质量问题由校园外溢到社会,就到了不得不十分重视的地步了。因为提高大学教师的教学能力与水平是保证教育质量的基本前提。“出色的教学是本科教育的中心。教师应该不断地改进自己的课程内容和教学方法。这意味着需要‘挖掘大纲’,分析学生们在学些什么;意味着需研究不同的教学方式,以确定各种方式的结果;意味着运用有关学生学习和进展的文献,通报课程环境和课程教授方法的变革。”由此,大学教师的教学发展、即发展大学教师的教学能力与水平成为 20 世纪 80、90 年代美国众多大学的一项重要工作,形成了一场“教师发展运动”。在 80 年代,有 100 多所大学成立了教学促进中心,90 年代更多的大学成立了教师发展中心,这些中心开展多样化、有组织的培训教师教学能力、提升教师教学水平的活动。一些专业学会,如美国社会学联合会、美国数学联合会等也参与到大学教师发展运动中,推动实施有关教师发展的项目。

如何提升大学教师的教学能力与水平,不仅需要成立教师发展中心,有组织地开展有关促进教师投身教学、培训教师的教学技术与方法等活动,而且更需要改变人们对大学教学的认识,更新大学教学理念。教学学术的理论由此应运而生。E. L. 波伊尔在《学术水平反思——教授工作的重点领域》中指出:“我们相信,超出‘教学与科研’这一老式的、已令人厌烦的讨论框框,给予‘学术水平’这一熟悉的、崇高的提法以更广阔的、内涵更丰富的解释的时候已经到来,这将使学术工作的全面内容合法化。不错,学术水平是意味着参与基础研究,但一个学者的工作还意味着走出科研,寻求相互联系,在理论与实践之间建立桥梁,并把自己的知识有效地传授给学生。我们的具体方法就是:教授的工作可以认为有四个不同而又相互重叠的功能。这就是:发现的学术水平;综合的学术水平;运用的学术水平;教学的学术水平。”大学教师的这四种学术水平对应着四种学术活动,即探究的学术活动、综合的学术活动、应用的学术活动和教学的学术活动。探究与应用的学术活动结果是形成与基础研究和应用研究相联系的知识体系,综合的学术活动结果是形成学科间或跨学科的知识体系,

而教学学术活动的结果则是形成与传播知识相联系的知识体系。教学学术概念的提出触及大学教学的本质,为大学教师教学发展指出了一种更高层次的可能性。

三、教学学术研究的特点及实施方略

教学学术概念提出之后,教学学术理论研究逐渐深入。教学学术理论研究的重点不仅在于解释教学学术是什么,而且还在于探讨如何进行教学学术研究活动。关于教学学术是什么,国内外学者已有不少论述。如美国学者李·舒尔曼等人认为:“将教学视为学术的一种,就要不仅将教学作为一种活动,而且要作为一个探索的过程。教学像其他形式的学术一样是一种成果,这种成果的显露需要经过一段长时间的过程。当教师将工作公开、接受同行评价和批评,并与所在专业社团的其他成员进行交流时,反过来又加强了自己的工作。这时教学就变成了教学学术,而这些也是所有学术所具有的特点。”公开、交流、接受同行评价与批评,这确实是包括教学学术在内的所有学术研究在形式上共有的基本特点,各种学术研究的自身特点则主要体现在研究的不同内容及范式方法上。若要深入理解与把握教学学术研究的内涵与本质,有必要探究其区别于其他学术研究的不同之处。

1. 研究基础的多学科

教学学术研究的对象主要是大学教学活动,包括教学内容、方法、形式、效果、质量等。高等教育学的研究内容中也有大学教学活动。两者的主要区别在于,高等教育学的研究群体主要是高等教育学科的研究人员,而教学学术的研究群体则可以涵盖从事大学教学的所有教师。高等教育学研究主要将大学教学活动作为一个整体,探讨大学教学过程的一般规律,形成有关大学教学的基本理论;教学学术研究则着眼于不同专业不同课程的教学活动,将研究融于具体的教学活动过程之中,形成有关教学质量提升的具体知识。开展教学学术研究至少需要熟悉与精通以下几方面的学科知识:所教课程的专业知识,专业知识是大学教学的内容与基础;关于大

学教学的知识,理解大学教学的特点与规律,熟知大学教学的手段与方法;关于大学生学习及发展的知识,理解大学生发展的身心特点、学习特点,掌握促进学生自我学习的内容与方法。熟悉与精通这些多学科的理论知识是开展教学学术研究的前提与基础。

2. 研究过程的实践性

学术研究是人类实践活动的重要内容之一。从一般意义上来说,任何学术研究活动都具有实践性特征,因为学术研究本身就是人类的一种实践活动。不过,教学学术研究正是在实践性方面与其他类型的学术研究有着明显不同。教学学术研究以大学教学实践活动为对象和载体,是在教学实践活动过程中展开的。如果说高等教育学研究者研究大学教学是身在之外(一定意义上),那么教学学术研究者研究大学教学则是身居其中。在这一点上来讲,教学学术研究者具有双重身份,他们既是教学学术的研究者,同时又是其所研究的对象——教学活动的实践者。这是教学学术研究过程实践性的根本所在。教学学术研究过程的实践性告诉我们,教学学术所研究的教学活动是具体的,具有比较突出的个性色彩;教学学术研究所产生的有关教学活动的知识是有学科、专业甚至课程之别的,在教学学术知识的推广及应用时应清楚意识到这一点。

3. 研究成果的对象性

学术研究产出研究成果,这是由研究的目的性所决定的,符合人类实践活动的一般规律。学术研究产出的研究成果包括精神成果,如思想、理论、知识体系等;物质成果,如技术、工艺、产品等。教学学术研究产出的成果,除了与其他学术研究一样体现在精神层面上——如有关大学教学的思想、理论、知识之外,还有一重要的方面是体现在学生的发展上,即促进学生知识的掌握、能力的提升、身心的成长。众所周知,大学教学过程是由教师的教与学生的学构成的,教师是教学活动的主体,学生既是教师传授知识、发展能力的对象又是教学活动的主体,教学质量的高低不仅取决于教师教什么与如何教,更在于学生如何学与学到了什么。因此,促

进学生知识、能力各方面的发展是教学学术研究成果中所不可或缺的，这就是教学学术研究成果的对象性。教学学术研究成果的对象性是由教学实践活动的最终目标所决定的。教学学术研究成果对象性的这一特点要求我们在开展教学学术研究时始终应该将如何促进学生成长置于重要的地位。

明确教学学术研究的特点对深入理解教学学术的概念是十分必要的，也是开展教学学术研究的前提条件。从教学学术研究的特点可以得知，大学教师仅仅按照正常的规则进行教学或者从朴素的认识出发实施教学改革，这些活动都难以划入教学学术研究的范畴。如何将大学教学活动提升为教学学术研究活动，在高阶层次上促进教学发展？需要具备一些基本理论素养与方法策略。择其要概括为以下三个方面。

识读大学教学理论。从中世纪大学至今大学已经存在了 900 余年，大学中的教学活动伴随着大学的发展产生了很大变化，人们逐渐积累了有关大学教学的认识，形成了体系化的教学理论。开展教学学术研究，首先需要熟悉大学教学理论，深入理解大学教学的特点与规律。在大学教学理论中，有关大学教学过程的认识是最为基础的，什么是大学教学过程，大学教学过程与中小学教学过程相比有哪些重要的区别，理解大学教学过程的本质对于教学学术研究的开展十分必要。学校教学过程从认识论的角度来看是人类认识活动过程的一种特殊形式，其特殊性在于教师与学生作为双主体共同参与教学过程，学生在教师有目的、有计划、有系统的指导下得到知识、能力、身心各方面的发展。学校教学过程的特质随着教育阶段的不同而发生变化，尤其是大学教学过程与中小学教学过程相比具有一些明显的差异。“大学教学过程在整个学校教学过程中的地位十分独特。它既是学校教学过程的最后阶段，同时又是学生进入社会实践活动过程的准备阶段，也即是由一种性质的活动过程（学校教学过程）向另一性质的活动过程（社会实践过程）过渡的阶段。”因此，大学教学过程呈现出学校教学过程和社会实践过程的相互融合、渗透、渐变和转化，具有专业理论性、独立性、创造性、实践性等基本特点。理解大学教学过程的这一性质和特点十分重要，它为实施“以学生学习为中心”的教学改革实践提供了

理论依据。

识读大学生。如前所述，20 世纪中叶以来，世界高等教育发展进入了外延不断扩大、内涵改革加速的时代。我国高等教育自 20 世纪 70 年代末、80 年代初“改革、开放”政策实施之后迎来了历史发展机遇，在以体制改革为主要内容的高等教育改革不断深入的过程中，高等教育实现了由精英阶段经大众化阶段到普及化阶段的迅速发展。几十年来高等教育发展的显著标志之一是大学生人数的大量增加。2021 年我国高等教育在学总规模已经达到 4430 万人，高等教育毛入学率为 57.8%；本科（普通本科+职业本科）在校生人数为 1906.03 万人，专科（高职高专）在校生人数为 1590.10 万人，本专科在校生合计为 3496.13 万人。适龄人口的半数以上进入大学，学生人数的大量增加使得大学生类型多样化，大学教学必须面对具有不同入学动机、学习经历、学习特点、行为习惯的学生，这是开展教学活动与教学学术研究应该考虑的大学生总体状况。所谓识读大学生，不仅要对学生整体的一般特点有清晰的认识，就教学学术研究的特性而言，更需准确把握参与某一具体教学活动的学生的知识、能力等各方面发展状况。进一步说，开展教学学术研究的教师必须熟知与自己同在一个教学过程中的学生的特点，有的放矢，这样才能使教学学术研究目标明确，让教学活动满足学生需要，促进学生发展。

识读大学教学方法。“教学方法是指为了实现一定的教学目的、完成教学任务，师生双方在共同的活动中所采用的办法，既包括教师教的方法，也包括学生学的方法，是教授方法和学习方法的统一。”现代大学与传统大学相比，不仅在教学内容上不可同日而语，而且教学方法的多样性也是过去所不可想象的。美国有调查显示采用多种教学方法已经成为大学教学的常态，教师使用的教学方法比例从高到低依次为小组合作学习（59.1%），真实项目教学（55.7%），讲座（46.4%），小组项目（35.8%），密集写作（24.9%），学生互评（23.5%），日记与反思性写作（21.7%）等。在大学教学中使用多种教学方法，尤其是注重促进学生自主、积极学习的方法，这是现代大学教学目的、教学性质以及提升教学质量所要求和

决定的。开展教学学术研究,不仅需要对中国教学方法的多样性、一般性有深入的认识,而且需要根据所教课程特点、学生特点选择适合的教学方法,并在教学实践中有效地组织运用。伴随着第四次产业革命的兴起与发展,人类社会进入了数字化时代,数字技术渗透进社会的各个领域和生活的方方面面。大学教学毫无疑问是数字技术影响较为广泛、深刻的领域之一,无论是教师的教还是学生的学都会在数字技术的影响下产生比较大的变化。因此,如何把握数字技术应用、教学手段更新、教学场景变换所带来的教学过程的复杂性,有效促进学生学习,提升教学质量,这是新时代教学学术研究必须面对与解决的重要课题。

总之,培养合格、优秀的人才才是大学作为社会机构必须承担的首要职责与任务,教学是大学培养人才的主渠道,教师是大学教学活动的主导者,高质量的大学教学需要教师具备必要的教学知识与能力,习得教学知识、提升教学能力是大学教师教学发展的主要目的,开展教学学术研究有助于发展教学知识,提高教学能力与水平,将教学发展提升到更高的层次。大学教师教学发展与教学学术研究的开展不仅需要厘清观念,提高认识,更需要大学在办学实践中不断充实组织,完善制度。/胡建华

文献来源:《江苏高教》2023年第1期

大学教师教学学术能力的建构

教学学术能力主要是指大学教师在科教融合理念的指导下,以学生为中心,把大学的教学过程作为研究的对象,通过课程开发和教学设计,实现课程知识有效传播的能力。由于部分高校长期以来追求大学排名,对教师的评价和职称评定的指标向科研成果严重倾斜,教师投入教学的时间无法得到最终的承认,因而教师把主要精力投入科研活动,教学研究的积极性不高,导致教学质量无法得到保证。要彻底扭转这种局面,我们不仅要 从理念上重新审视大学教学学术运动产生的背景和必然性,认识到发展教师的教学学术能力是时代的需求,也是提高高校教学质量的关键,还要进一步分析大学教学学术能力的形成要素,充分发挥大学组织、大学教师和

大学院系的作用，使教师教学发展落到实处。

一、大学教学学术运动产生的时代背景

19 世纪以前，大学主要通过教学完成培养人才的使命，教师的教学被视为一种神圣的职业而受到尊重。19 世纪初，德国的教育家洪堡倡导“教学与科研相统一”的原则，提出大学要在最广泛和深入的意义上培植和发展科学，从而教学和科研成为大学的两大重要职能，发展科学也成为建立高水平大学和培养高层次人才的重要保障。20 世纪初期，美国“威斯康星思想”的产生又成为高等学校服务社会职能的重要标志而载入史册。随着社会的发展，高等教育的功能从塑造年轻一代到在国家建设中发挥作用，大学的科学研究职能被凸显，教学不再像以前那样被重视。到了 20 世纪 60 年代，美国的许多大学尽管开始大力开展教师发展项目，注重教师教学能力的提升，但实际效果却不佳，教授们仍然把主要精力投入科研工作，因为学校和社会对教师的评价往往忽视教学能力，更注重科研能力和学术水平。

当代美国大学学术运动以提高本科教学质量。改变以科研为主的大学教师评价为目的。20 世纪 90 年代，卡内基教学促进会前主席欧内斯特·博耶针对美国大学教师重科研、轻教学，导致本科教学质量下降的状况，提出要全面认识教师的智力和重新审视学术的含义。博耶认为：“我国的大学和学院当前面临的最重要的任务就是打破多少年来人们已谈腻了的所谓教学与研究关系的辩论模式，以更富创造性的方式确定何为一个学者。”他认为：“给予‘学术’这一熟悉的、崇高的提法以更广阔的内涵、更丰富的解释的时候已经到来，这将使学术工作的全面内容合法化。学术是意味着参与基础研究，但一个学者的工作还意味着走出调研，寻求相互联系，在理论与实际之间建立桥梁，并把自己的知识有效地传授给学生。我们的具体方法就是：教授的工作可以认为有 4 个不同而又相互重叠的功能，这就是发现的学术、整合的学术、应用的学术和教学学术。”如他所言：学术不仅意味探究知识、整合知识和应用知识，而且意味着传播知识，我们把传播知识的学术称之为“教学的学术”。博耶对于这种教学的学术给予

了高度重视，这就意味着一个好的大学教师，不仅是一个好的研究者，而且还是一个好的知识传播者。“我们还要给教学的学术以新的尊严和新的地位，促进学术之火不断燃烧。”在这种理念的倡导下，大学教师必须全面发展的观念被树立起来了，教学能力和学术能力要求得到同样的重视。

美国大学学术运动的代表人物主要有欧内斯特·博耶及其后继者李·舒尔曼等。李·舒尔曼进一步发展了教学学术的概念，他认为：教学的学术之所以和其他学术一样重要，是因为教师在教学过程中要对具体的教学问题进行系统的研究和分析，并接受同行评价。教学学术也具有能公开发表、能面对社会评价，并能够让他人进行建构的特点。美国大学教学学术运动为我们更好地倡导大学科教融合的理念提供了一个全新的视角，也为我们大学教师发展工作指出了新的方向。

二、大学教师教学学术能力建构的必要性

（一）教学学术能力是评价大学教师学术水平和胜任力的重要指标

世界高等教育从精英教育向大众教育迈进的过程中，出现了教学和科研二元对立的矛盾，我国高等教育大众化发展过程中也出现了同样的状况。由于科研的成果容易被呈现和量化，并且与大学的排名和教师的评价晋升密切相关，导致了大学的职能和教师的评价长期向科研倾斜的局面。教师从事教学的热情不同程度地受到打击，往往会把主要精力投入科学研究，教学成为一种“良心活”和“应付活”，教学质量无法得到保证。在这种情况下，受影响最大的是学生，当然从根本利益上来说，大学的核心竞争力和声誉肯定会下降。因此，我们必须正视高校和社会面临的新问题和新挑战，从大学理念和制度设计上对教学和科研关系进行重新认识。对教师的评价如果仅仅承认学术水平的全面意义，不能对教学工作给予高度认可，就不可能从根本上解决教师不重视教学、学生不满意教学的问题。博耶在《学术水平反思》一书的前言中指出：“如果教师用在学生身上的时间得不到最终的承认，谈论提高高等教育质量就是一句空话。”大学教师的教学学术能力包括学术能力和教学能力。其中，学术能力是教学能力

的前提，主要包括教师的学术认知能力、学术创新能力、学术交流能力、团队科研能力；教师的教学学术能力主要通过课程的开发能力和教学的设计能力来体现，直接影响了课堂教学质量和学生的满意度。

(二) 教学学术能力的倡导有利于学校充分发挥教师个人的作用和潜力

博耶认为：“学术水平的质量最终取决于每一个教授的活力。一所向上的学院和大学会帮助教师增强和保持自己一生中的创造性活力。”据美国 1989 年卡耐基教学促进会对全国高校教师进行的调查表明，70%的教授认为教学代表了他们的主要兴趣，不同类型高校的比例有所不同，研究型大学的教授对研究更感兴趣，而综合性大学、文理学院及两年制学院教授对教学感兴趣的比率均高于 70%。要保持教师们的教学热情，就要扩展大学的奖励制度，中国的大学迫切需要加强对大学学术内涵的全面认识，还给大学教师一个丰富多彩的职业人生，而不是不管教师的职业生涯处于哪个阶段，像现在这样每年都逼着他们发表论文、出版论著或申报科研课题。对于以教学为主的高校，要求变革教师评价制度的呼声是更加迫切的。

三、大学教师教学学术能力建构的可行性

20 世纪 90 年代以来，随着学科教学知识论的产生、学习科学的发现和新信息环境的改变，以学生为中心的大学教学学术研究逐渐成为从“教”到“学”的一场范式革命，大学教师如果不进行教学研究和课堂教学改革，将跟不上时代的步伐。

(一) 学科教学知识论是教学学术思想产生的教育理论基础

舒尔曼等学者提出的学科教学知识论是大学教学学术产生的教育学基础。1986 年，舒尔曼针对美国许多州在教师资格认证过程中将教师的学科知识和教学知识割裂的局面，提出了学科教学知识的概念，并将这一概念进行了拓展，引入高等教育之中。他认为只有当教师发展出“一个与所在学科的学术紧密相连的教学法概念的时候，教学才能够被视作为学术活动”，这就是学科教学知识，即“关于学习过程和学术内容互动的知识”。

教师将学科内容和教学法融合，对具体的教学主题、问题和论点进行组织和讲述，以适应不同兴趣和不同能力的学习者。后来，有学者对学科教学知识论从静态和动态两个方面作了进一步论述和拓展。由此，传统的教育研究产生了教学法知识，传统的学科研究生产了不同的具体学科的学科内容知识。如果一个教师要想将这两种知识有效进行综合，创造出学科教学知识，需要通过以下 4 个途径：通过实践教学和经验的反思；通过参与教师评价和发展活动；通过参与有效的研究生课程以及通过实施课堂研究，其中课堂研究是与教学学术研究关系最相关的（见图 1）由此可见，学科教学知识的形成是教师在教学实践中建构和生成的，与教学学术一样既有教学性，也有实践性。

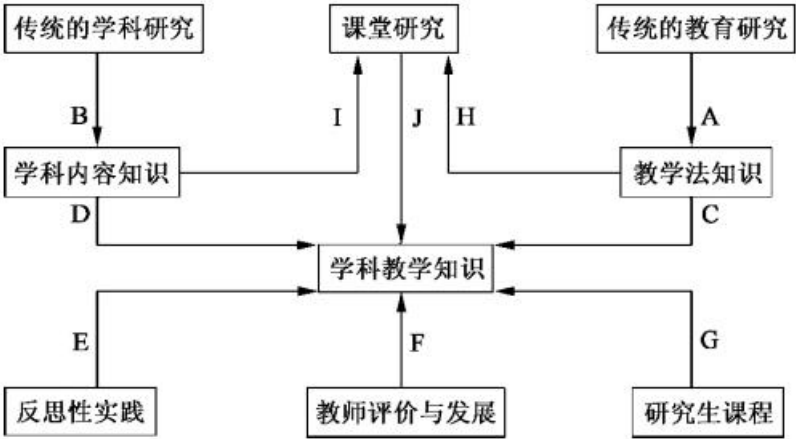


图 1 学科教学知识形成与教学学术研究的关联机制

(二) 学习科学的发现将彻底改变人们传统的教育观念和教学模式

建构主义心理学从科学角度否定了 19 世纪的经验主义认识论，导致了 20 世纪的认识论革命，还导致了教育思想和教学方法改革。建构主义认为学习是学习者的知识建构过程，理解是建构的基础。现代学习观就是人们利用他们已有的知识和经验，去建构新的知识和新的理解。布卢姆等人把教育目标分为三大领域——认知领域、情感领域和动作技能领域，其 1956 年出版的《教育目标分类学(第一分册): 认知领域》中，把认知领域

的目标分为知识、领会、运用、分析、综合和评价 6 个层次，并提出了“高阶学习”的概念。在课堂教学问题设计中，他提倡不能仅仅局限于初级认知的问题，高级认知问题更能够激发学生的思维水平和创新思维能力培养。美国教育家、心理学家霍华德·加德纳在 1983 年出版的《智力的结构》中提出多元智力理论，强调智力的多元性，认为每个人都至少具备语言智力、数理逻辑智力、音乐智力、空间智力、身体智力、人际交往智力和自我认知智力，后来，加德纳又添加了自然主义智力和存在主义智力。他认为个体智力表现为个体兴趣爱好特长差异，反对单一智力标准，提倡要发现和发扬个体潜力。在诸多学习科学理论的指导下，大学教育必须注重教学的设计从而尊重人的主体性、激发人的创造性、开发人的潜力，并且促进人与人之间的交流合作，教育教学的变革变得非常迫切。

(三)新信息环境的发展推动了教育范式的变革

随着信息技术的发展和大数据时代的到来，大型信息库和大规模网上免费课程的出现，知识将走向云端，教师和学校可能被重新定位，从而人类也将可能从根本上改变传统的教学方式。新技术革命将使我们的高等教育学习资源变得非常丰富，以视频为载体，大学生可以按照自我需要随时学习，翻转课堂也许会成为教学的常态。这就是新技术和新信息环境触动或者说倒逼了教育的改革和革命。如果我们的大学老师不能适应“传授范式”向“学习范式”的变革，就不能成为一名真正意义上的探究型学者。一个好的大学教师首先要是一个学术研究者，要研究课堂教学过程和知识的传播，改变传统的以“教师、教材和教室”为中心的教学，构建一种“以学生为中心”的新教学模式，教师的角色随之也会发生改变，不能满足于做一个传统的课堂知识讲授者，而是要将课程开发者、教学环境的设计者、学生知识获取的引导者等多种角色融于一体。

四、教学学术能力建构的基本要素分析

(一)大学组织应当为教学学术能力的产生创设良好的制度环境

大学组织要充分认识到大学教师发展是教师职业化或专业化的必要组成部分，要通过良好的评价制度和学术环境的创设，成为推动大学教学

学术能力形成的主体。教师的教学学术能力必须成为评价教师的有力工具,进而成为评价一所优秀大学核心竞争力的重要指标之一。因为无论是研究型大学还是教学型高校,培养人才是其基本职能和中心任务,也是高等学校之所以为高校的根本理由。大学组织对教师的评价制度设计要具有全局性和导向性,要提高教师的教学投入感。如果在教师的评价、晋升和奖励制度中充满的仅是科研成果的指标,教学处于边缘的状态,那教师在教学研究方面的付出就得不到应有的回报,他们的教学热情就会削弱。

在形成大学教学学术能力的过程中,高校主要通过政策支持、组织机构落实和项目实施来发挥作用,在吸引教师教学投入方面做出制度安排,而不是仅仅让教学成为教师的“良心活”。“大学课程是科教融合的真正载体,课程创新能力是衡量一位教师乃至一所大学竞争力的首要尺度。”在新的制度设计中,要改变大学教师学术水平主要通过科研成果的层次和数量来判断的局面,将以教师胜任力评价取代传统的成果评价,以过程评价取代终结性评价,把教学的学术、探究的学术、整合的学术与应用的学术结合起来,组成一个有机的系统,来评判教师的胜任力。教学学术能力主要以大学教师的课程开发和教学设计能力来反映,要评价教师在教学过程中能否把最前沿的知识纳入课程,能否精心地组织教学过程并有效地进行知识传播。大学要健全支持教师教学发展和学术发展的组织机构,充分发挥教务处和教师发展中心在教师教学学术能力形成中的指导引领作用,积极开展有效的教师发展项目,采取良好的激励机制,为教师教学学术能力的形成搭建平台和保驾护航。

(二)大学教师应当按照学术研究范式成为从事教学研究的主体

教师 and 大学都是教师发展的主体。培养大学教学学术能力不仅是大学的义务和责任,更是教师的权利。大学要发挥教师在专业发展、教学发展和个人发展方面的主体意识和主动性。虽然在入职之时,每个教师经过前期的训练,已经具备良好的学术研究能力,但是教学学术能力的获得还要在教学实践中形成和发展,并且需要不断学习和训练。

只有按照学术研究范式从事大学教学研究,教师才可能真正进入学术

殿堂。而传统的教学研究基本上是教师教学经验的总结，处于教学学术研究的起点。传统的观点认为一个好的学者必定是一个好的知识传授者，教师只要能按专业知识发展的逻辑传授知识便可。但事实未必如此，尽管某一学科的专家熟悉自己的专业，但并不保证他们会教导别人。有效的教学必须经过专门科学的学习和组织教学的训练，教师要通过长期的课例研究，经过不断的教学感悟和经验积累，才能经历从一个新手、熟手、能手到专家这样一个教学学术能力提升的过程。教师在教学过程中，要以科学研究的方式研究师生经验与行为(见图 2)，经过“研究教学问题—文献研究—研究设计—效果检验—理论解释—学术交流—学术积累”等环节，最终把以假设为主的教育研究转变为以数据为主的教育研究，把学习与教学研究变成实证科学。只有这样，教师才能真正按照大学教学学术研究范式，形成教学学术能力。

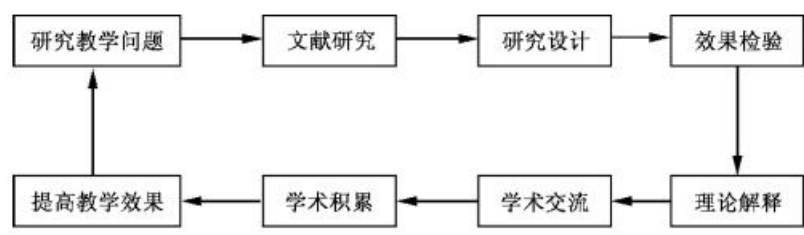


图 2 大学教学学术研究的实践范式

(三)大学院系要为良好的学术共同体的产生创造条件

大学院系是培育良好的学术共同体的最直接的组织，也是每个教师接触最多的教学微生态环境。学术共同体往往是学术活动的承担者，也是学术规范的执行者，对学术的发展起主导作用。大学教师的发展是一个社会化的过程，从一个新教师进校开始，他能不能从指导教师和周围其他教师身上获得有益的经验 and 启示，对他的教学学术能力发展有着重要影响。个体能否通过在学术共同体中的互动中得到教学发展，取决于这个组织有没有营造重视教学的传统文化、良好的教学学术氛围和较强的集体凝聚力。

院系教学学术共同体成员志趣相投，通过良好的学术规范、学术氛围

和同伴影响能够培育教师的教育情意。教师对待教学学术的态度、从事教育工作的兴趣及价值观、人际交往、心理健康等都与学术共同体的传统和氛围有着直接的关系。学术研究有共同的研究范式，并需要交流和得到承认，教学学术研究也不例外。正如课例研究专家凯瑟琳指出的：“要想改进教学，还有什么比教师合作备课、观课和反思教学更好的方法呢？”院系通过组织教学实践观摩和教学研究经验交流等活动能很好地提升教师的专业素质和教学学术能力。学术共同体的小组成员在一起，通过“研制教学目标—设计课堂教学—上课和观课—分析和改进—整理数据和传播”的步骤，以学生为中心设计和开发课程，能够有效改进教学效果。/周萍 陈红

文献来源：《高校教育管理》2015年第6期

主编：杨建林

副主编：宋希文

编辑：杨朝霞

联系电话：5954390

出版日期：2023年11月22日

——校内资料