DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.2022.10.005

什么是大学教师“教学学术能力”：内涵与发展路径*

刘 喆

（华南师范大学数学科学学院 广州 510631）

摘 要: 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，将研究结果作用于教学活动，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。教学学术能力凸显出鲜明的实践性、融合性和发展性特征。教学学术能力与学科学术能力、教育研究能力、学术性教学能力既相互联系又互有区别。大学教师教学学术能力的提升路径包括：一是构建结构模型——教学学术能力发展的连续统；二是注重反思性实践——教学学术能力发展的源头活水；三是推进行动研究——教学学术能力发展的必由之路。

关键词: 教学学术；教学学术能力；学科学术能力；教育研究能力；学术性教学能力

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（Ernest L. Boyer）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（scholarship of discovery）、整合学术（scholarship of integration）、应用学术（scholarship of application）和教授学术（scholarship of teaching）（Boyer, 1990, p. 16）。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（Lee S. Shulman）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（王玉衡，2012，第 2 页）。

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

* 基金项目：教育部人文社会科学研究青年基金项目“设计思维视域下面向职前教师信息化教学能力发展的教学改革研究”（18YJC880060）。

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识。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”（徐萍，2016），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（王岚，王永会，计然，2018）。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（朱炎军，郭婧，2019；刘刚，蔡辰梅，刘娜，2020）。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（Theall, et al., 2001）。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（周萍，陈红，2015）。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（Draeger, 2013；Hutchings, et al., 1999）。

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（Ochoa, 2011）。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（李悦，2017，第 9 页）；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（杨青，2018，第 18 页）；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（陈红，周萍，2015）。

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”（周光礼，马海泉，2013）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（周玉容，李玉梅，2015）；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（谷木荣，2018）；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(李志河,刘芷秀,聂建文,2020)。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(Potter, et al., 2011)。

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(Donald A. Schon)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(洪明,2004)。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(Almeida, et al., 2010, pp. 202-208)。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"(conversation with situation)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(R. Eugene Rice)认为,教学学术能力建立在"概略能力"(synoptic capacity)"对学习的了解""学科教学知识"(pedagogical content knowledge, PCK)三个概念的发展和应用之上(Rice, 1991)。"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”（Shulman, 1987）。

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（Paulsen, 2001）。

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（Keith Trigwell）的教学学术多维模式（Trigwell, et al., 2000）、以实践为导向的教学学术过程模型（Trigwell, et al., 2004）以及盖勒（Barbara M. Gayle）的教学学术的教师加工模式（Gayle, et al., 2013）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（Cynthia B. Weston ）和麦卡平（Lynn McAlpine）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（Weston, et al., 2001）。每一阶段都显示出教学学术增长的复杂性。又如，德莱弗斯（Hubert L. Dreyfus）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（Smith, 2001）。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（a teaching commons）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（pedagogic resonance），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，将研究结果作用于教学活动，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”(Boyer, 1990, p. 24)。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”(scholar of teaching);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(周光礼, 马海泉, 2013)。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(intangible connection),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(Cross, 1998);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（Carolin Kreber）和克兰顿（Patricia A. Cranton）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（Kreber, et al., 2000）。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（Shulman, 2011）。

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”（中华人民共和国教育部，2008）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（中华人民共和国教育部，2018）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”（徐红，董泽芳，2011）。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（曲霞，宋小舟，2016），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(Trigwell, et al., 2000)。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(Trigwell, et al., 2004)。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(Weston, et al., 2001)。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(Smith, 2001)。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 ♦理解一般教与学理论 ♦具备基本信息素养 ♦具备“以学为本”的教学观	♦能够编写课程大纲 ♦能够撰写教学设计方案 ♦会设计学习评价 ♦会用技术优化教学 ♦善于倾听不同意见，加以教学反思	♦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
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 ♦能够通过与他人讨论，判断所持有的学科和教学知识的有效性	♦能够与同行协作开发课程与教学资源 ♦主动和同事讨论并改进教学问题	♦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 ♦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
教学学术发展	♦持续创新学科知识 ♦持续创新学科教学知识 ♦掌握行动研究方法 ♦拥有追求卓越教学的信念	♦能够主持开发优质课程与教学资源 ♦能够灵活使用不同教学方法 ♦能够用信息技术转变学生学习方式 ♦具备精湛的教学艺术	♦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

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（socialization）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”（a swampy lowland），这一地带的问题唯有依赖“行动中的认知”（knowing-in-action）才能解决，而行动中的认知是靠临场的“行动中的反思”（reflection-in-action）和“对行动的反思”（reflection-on-action）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（Kreber, et al., 2000）。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(阿尔合尔，霍利，卡斯滕，2002，第 9 页)。

行动研究本质上是“基于设计的研究”(冯军，2010)，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(Maureen Carroll)和戈德曼(Shelley Goldman)认为，设计是一种推理活动，设计思维(design thinking)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(Carroll, et al., 2010)。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。

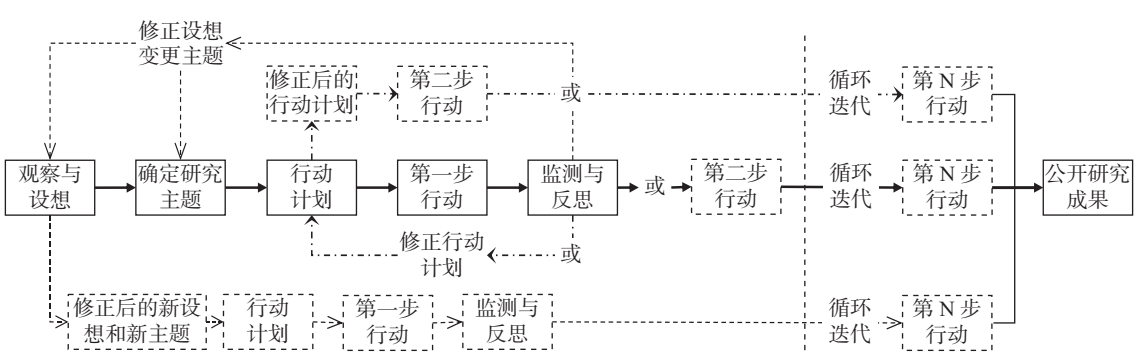


图 1 行动研究实践路径

反思性实践的目的是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（Laurie Richlin）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（Richlin, 2001），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（isolation）。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”。

（刘喆工作邮箱：ljjwsh05@126.com）

参考文献

阿尔合尔, 霍利, 卡斯滕. (2002). *教师行动研究——教师发现之旅*(黄宇, 陈晓霞, 阎宝华等译). 北京: 中国轻工业出版社.

陈红, 周萍. (2015). 教学学术能力: 青年教师教学发展的理性诉求. *教育探索*, (4), 124—126.

谷木荣. (2018). 高校青年教师教学学术能力发展的现实困境与实现路径. *当代教育科学*, (11), 65—68.

冯军. (2010). 论大学教学学术的培育. *教育发展研究*, (7), 34—38.

洪明. (2004). “反思实践”思想及其在教师教育中的争议——来自舍恩、舒尔曼和范斯特马切尔的争论. *比较教育研究*, (10), 1—5.

李悦. (2017). *大学教师教学学术能力结构模型的构建*. 青海: 青海师范大学硕士论文.

李志河, 刘芷秀, 聂建文. (2020). 高校在线教师教学学术能力的评价指标体系构建. *远程教育杂志*, (5), 81—89.

刘刚, 蔡辰梅, 刘娜. (2020). 大学教师教学学术能力的类型化特征及其比较分析. *江苏高教*, (4), 22—29.

曲霞, 宋小舟. (2016). 高校教学名师的科教融合理念与实践——基于教学名师与普通教师调查问卷的对比分析. *中国高教研究*, (6), 97—104.

王岚, 王永会, 计然. (2018). 教学学术能力视域下高校教师教学培训改革研究. *河北科技大学学报 (社会科学版)*, 18(1), 95—100+107.

王玉衡. (2012). *美国大学教学学术运动*. 北京: 北京师范大学出版社.

徐红, 董泽芳. (2011). 我国专家型教师研究的回顾与展望. *课程•教材•教法*, 31(7), 82—87.

徐萍. (2016). 高校教学学术能力的构成及其发展研究. *教师教育研究*, 28(5), 18—23.

杨青. (2018). *地方本科高校教师教学学术能力提升研究*. 太原: 山西大学硕士论文.

中华人民共和国教育部. (2008). *教育部财政部关于表彰第四届高等学校教学名师奖获奖教师的决定*. 取自中华人民共和国教育部网站（2008 年 8 月 28 日）: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1964/moe_2431/tnull_39087.html.

中华人民共和国教育部. (2018). *教育部办公厅中共中央组织部办公厅关于组织开展 2018 年国家“万人计划”教学名师遴选工作的通知*. 取自中华人民共和国教育部网站(2008 年 8 月 3 日): http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201808/t20180807_344606.html.

周光礼, 马海泉. (2013). 教学学术能力: 大学教师发展与评价的新框架. *教育研究*, (8), 37—47.

周萍, 陈红. (2015). 大学教师教学学术能力的建构. *高校教育管理*, 9(6), 94—98.

周玉容, 李玉梅. (2015). 大学教师教学学术能力结构及其评价. *高教发展与评估*, 31(3), 78—84+115.

朱炎军, 郭婧. (2019). 高校教师教学学术发展力指标体系的构建——基于德尔菲法的研究. *高教探索*, (3), 110—117.

Almeida, P., Teixeira-Dias, J. J., & Medina, J. (2010). Improving the scholarship of teaching and learning through classroom research. In Lytras, M. D.(ed.). *TECH-EDUCATION 2010: Technology Enhanced Learning: Quality of Teaching and Educational Reform*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. San Francisco: Jossey-Bass.

Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., et al. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37—53.

Cross, K. P. (1998). Classroom research: Implementing the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (75), 5—12.

Draeger, J. (2013). Why bother with the scholarship of teaching and learning? *InSight: A Journal of Scholarly Teaching,* (8), 12—19.

Gayle, B. M., Randall, N., Langley, L., & Preiss, R. (2013). Faculty learning processes: A model for moving from scholarly teaching to the scholarship of teaching and learning. *Teaching & Learning Inquiry*, 1(1), 81—93.

Hutchings, P., &Shulman, L. S. (1999). The scholarship of teaching: New elaborations, new developments. *Change: The Magazine of Higher*

Learning, 31(5), 10—15.

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

Ochoa, A. (2011). The scholarship of teaching: Yesterday, today, & tomorrow. *The Journal of the Professoriate*, 6(1), 100—116.

Paulsen, M. B. (2001). The relation between research and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 19—29.

Potter, M. K., & Kustra, E. (2011). The relationship between scholarly teaching and SoTL: Models, distinctions, and clarifications. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 1—18.

Rice, R. E. (1991). The new American scholar: Scholarship and the purposes of the university. *Metropolitan Universities:An International Forum*, 1(4), 7—18.

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

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1—23.

Shulman, L. S. (2011). Feature Essays: The scholarship of teaching and learning: A personal account and reflection. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 5(1), 1—7.

Smith, R. (2001). Expertise and the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 69—78.

Theall, M., & Centra, J. A. (2001). Assessing the scholarship of teaching: Valid decisions from valid evidence. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 31—43.

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

Trigwell, K., & Shale, S. (2004). Student learning and the scholarship of university teaching. *Studies in Higher Education*, 29(4), 523—536.

Weston, C. B., & Mcalpine, L. (2001). Making explicit the development toward the scholarship of teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, (86), 89—97.

(责任编辑 孟明心)

What is University Teachers' Scholarship Ability of Teaching and Learning: Connotation and Development Path

Liu Zhe

(School of Mathematics Science, South China Normal University, Guangzhou 510631, China)

Abstract: Scholarship ability of teaching and learning is a kind of practical expertise structure that teachers can use appropriate methods to study teaching and learning problems, apply the research results to teaching activities, and public sharing for community evaluation and construction, in order to promote students' deep learning and discipline literacy development. It not only has specialized scholarship knowledge and ability, but also includes pedagogical content ability transformed by the combination of content knowledge and pedagogics among which the ability of curriculum development and teaching design is the core. Scholarship ability of teaching and learning highlights distinctive practical, integrative and developmental. It is related to and different from discipline scholarship ability, educational research ability and scholarly teaching ability. The ways to improve university teachers' scholarship ability of teaching and learning include constructing the development model, attaching importance to reflective practice, and promoting action research.

Keywords: SOTL; scholarship ability of teaching and learning; discipline scholarship ability; educational research ability; scholarly teaching ability