

# 论大学教师教学学术能力内涵特征

颜建勇，郭剑鸣，李 丹

(浙江财经大学公共管理学院, 浙江 杭州 310018)

**[摘要]** 大学教师教学学术能力是大学的核心竞争力。教学学术能力是大学教师以学科认识论为基础, 以人的发展为价值取向, 通过开展教学学术研究活动以实现教学实践创新、知识改造扩展和有效传播的能力, 其核心是掌握、运用和创新学科教学知识的能力。学科性是教学学术能力的本质内涵特征, 实践旨趣是教学学术能力的最基础内涵特征, 为人性是教学学术能力的最鲜明内涵特征, 人为性是教学学术能力的最复杂内涵特征。

**[关键词]** 大学教师; 教学学术; 学术能力

**[中图分类号]** G 645

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1671-6493 (2022) 01-0007-07

建设教育强国是中华民族伟大复兴的基础工程, 教师是发展教育事业的第一资源。新时代, “我们对高等教育的需要比以往任何时候都更加迫切, 对科学知识和卓越人才的渴求比以往任何时候都更加强烈”<sup>[1]</sup>, 大学同时作为人才培养机构和学术机构所具有的关键性地位和作用更为突出。在坚持立德树人的根本前提下, 大学人才培养以能力为重, 大学知识生产以创新为重, 首先需要做到的是大学教师能力发展以教学学术能力为重, 因此, 教师教学学术能力是大学的核心竞争力。国内外学术界对教学学术已有比较丰富的探索研究, 理论日趋成熟, 实践越发自觉, 但是, 对教学学术能力内涵特征的相关研究甚少, 正基于此, 本文试图对之进行探讨。

## 一 文献回顾

教学学术是博耶 (Boyer) 的思想创见, 从1990年首次提出至今已逾30年, 国内外学者对教学学术的概念内涵、呈现方式、培育路径以及评价方法等进行了大量卓有成效的研究, 不少国内学者对教学学术研究做了比较全面的文献综述, 在此不再细述。一定程度上, 教学学术能力是与教学学术

思想相伴而生的一个概念, 以下对教学学术能力研究的相关文献作简单回顾。

### (一) 国外学者关于教学学术能力的研究

博耶描述教学学术能力是教师将对教学内容的深入理解与学生的学习结合, 合理设计教学过程, 激发学生主动学习, 达到知识传播与有效扩展的能力<sup>[2]</sup>。莱斯提出实践教学学术需要有掌握贯通本学科知识的能力、学科教学知识的能力、学生如何学习某学科知识的能力<sup>[3]</sup>。舒尔曼从学术研究的一般要素及过程出发, 认为教学学术能力包括实施教学理念的计划和行为设计能力、促进师生互动的技能、应对可以预期和无法预期结果的能力、对探索复杂实践所带来的特定结果进行分析的能力<sup>[4]</sup>。特里格维尔等提出教师教学学术能力由知识、反思、交流、观念四个维度共同构成<sup>[5]</sup>。克莱博认为教学学术需要教师具备“专门的学科教学知识、教学创新、出版交流、评价”的能力<sup>[6]</sup>。波特等认为教学学术能力是在系统研究教学基础上展示出分享、批判和持续建构的能力<sup>[7]</sup>。布伦达更加注重教学信念、教育宏观背景知识和教学责任等对教学学术能力发展的作用<sup>[8]</sup>。米勒等认为承担教学学术责任需具备实践性反思能力、批判能力、教学

**[收稿日期]** 2021-10-03

**[基金项目]** 2020年度教育部人文社科研究规划基金项目“大学教师教学学术能力发展逻辑及机制构建研究”(20YJA880067); 浙江省“十三五”教育改革项目“基于项目导师制的卓越公务人才培养模式研究”(JG2019284); 2021年度杭州市哲学社会科学规划课题“基于学习范式的大学教师教学学术能力发展研究”(M21JC030)

**[作者简介]** 颜建勇 (1977—), 男, 江西峡江人, 浙江财经大学公共管理学院研究员, 硕士, 硕士生导师, 主要研究方向为高等教育理论与管理实践。

信念、定性和混合研究能力<sup>[9]</sup>。国外研究的显著特征是：紧密遵循教学学术的概念内涵来推演出教学学术能力的定义，重视“知识”的建构与掌握，强调师生或者同行交流互动，突出了掌握学科教学知识能力的重要性等等。但是，国外研究在视野上仍有所欠缺，比如，虽然注意到了教学学术能力的学术属性，但是缺乏对教学学术能力与学科知识创新能力之间内在逻辑的考察，从而忽视了学科知识创新能力对教学学术能力具有“元”作用；虽然把教学当成一种学术类型，但是不够重视对教学学术能力与大学教学品性之间内在关联的考察，从而忽视了大学教学品性对教学学术能力具有“根”作用；有些定义虽然注意到了应促进教师能力发展、学生能力发展，但是从师生能力发展维度来反向促进教学学术能力发展仍缺乏研究考察。

## （二）国内学者关于教学学术能力的研究

蔡珊珊、姚利民从分析教学学术的能力成分入手，认为教学学术能力体现为因材施教、透彻分析教材和理解课程、高超讲授、深入研究教学、创造性的科研、良好的组织教学等能力<sup>[10]</sup>。王玉衡运用舒尔曼的教学学术理论观点，分析指出高校教师教学能力是提取实践中的教学问题进行分析研究，再实践并对结果进行交流、反思和同行评价的能力<sup>[11]</sup>。周光礼、马海泉将教学学术能力视为教师发展与评价的新政策概念，认为教学学术能力包括学术能力和教学能力，主要通过课程开发和教学设计能力来表征<sup>[12]</sup>。陈红、周萍认为教学学术能力是教师按学术研究方式从事教学研究所体现的学术性程度较高的一种能力<sup>[13]</sup>。周波从学术能力与教学专业发展的切合度出发，认为专业学术能力与教学学术能力是一般能力与特殊能力的关系，专业学术能力通过学习迁移可以孕育和促进教学学术能力发展<sup>[14]</sup>。马晓旭从学生发展视角出发，认为教学学术能力应强调教师的科学思维、问题探究与分析解决能力、教学感悟归纳总结与传播能力<sup>[15]</sup>。杨柳群认为教学和科研相结合是教学学术能力的基础，教学学术能力是将知识传授与科学研究共同实施于教学实践的能力<sup>[16]</sup>。张莉娟基于实证研究，提出教学能力应主要包括教学设计能力、控制课堂能力、语言表达能力、使用现代教育技术的能力和教学反思能力等<sup>[17]</sup>。国内研究与国外研究在特征上具有相似之处，但是也有差异，例如，侧重于从表征形式上去寻找教学学术能力内涵，技能实践取

向更加突出；侧重从研究与教学相互支撑上去分析教学学术能力内涵，科教融合取向更加突出。在研究缺陷方面，也与国外研究存在高度相似之处，例如，学者们经常强调学科忠诚度对教学研究投入度的“挤出效应”“替代效应”，而不重视学科学术能力对教学学术能力的作用机制及其方式研究；对大学教学本身的研究体察不够，导致对大学教学品性的认知不全不高不深，从而对教学学术能力内涵的认识存在局限性等等。另外，国内研究还存在缺乏对“知识”建构与掌握的关注、教学学术与教学学术能力概念混用、教学能力与教学学术能力内涵混用等不足之处。

## 二 教学学术能力内涵特征的分析视野

从上述文献回顾可以看出，仅从某一方面或者某一表征出发给出一个概念的内涵特征，难免存在偏颇之处，如果能够以更深层、更本来、更宽阔、更协同的视野去作系统分析考察，对一个概念的内涵特征大体上能够看得全、想得深、把得准。对教学学术能力内涵特征的分析亦是如此。

### （一）基于大学学科属性的“元”视野

元乃根本之根本，譬如，元事实是事实中的事实，元认知是认知中的认知，元视野亦是要从比常用视野更深层的视野去看待和分析事物。不少学者或者大学教师在探讨大学教师招聘标准时，经常批评大学总是以学科学术的标准来招聘教师并且期望教师成为学术大师而非教学大师；在探讨大学教学和科研关系时，经常对科研高看一眼，“教师们对教学工作感到担忧，但认为这是个如何跟上学科发展的问题……掌握一个领域和懂得一门学科仍然是最关键的”<sup>[35]</sup>；在探讨教学学术不被重视并且教师评价制度“偏爱”科研的原因时，经常归结于教学学术不具有而学科学术具有创造性、创新性、创生性；在探讨教师对学科与对大学的忠诚度时，总是认为“忠诚于学科要超过忠诚于院校”<sup>[19]</sup>，“如果让学术工作者在学科和单位两者之间进行选择，他们一般都选择离开单位而不是学科”<sup>[18]35</sup>。其实，这些探讨忽略了但同时又内隐着一个元事实，即现代大学是建基于学科之上的特殊组织，大学的主要结构与基本功能是由其学科属性决定的，学科属性是大学之元，这就内在地表明学科学术能力是一种“元”能力，教学学术能力是

植根于学科的,教学学术能力本质上是具有学科属性的能力,学科学术能力与教学学术能力是相互生发、相互内含的能力关系。以大学的学科属性这个元事实作为看待和分析教学学术能力的元视野,对教学学术能力的内涵特征才可能把握得更深入,在逻辑上更能立得住脚。

## (二) 基于大学教学品性的“根”视野

教学学术特指大学教学是学术,而不是指所有教育阶段的教学都是学术,既然是概念特指,大学教学必有其独特品性。分析教学学术能力的内涵特征,离不开对大学教学品性的分析。一是教学内容的高深性。大学是围绕高深知识运转的组织,高深知识是“构成各民族中比较深奥的那部分文化的高深思想和有关技能”<sup>[18]</sup><sup>11</sup>,这些知识“或者还处于已知与未知的交界处,或者虽然已知,但由于它们过于神秘,常人的才智难以把握”<sup>[20]</sup><sup>2</sup>,大学教学是认识已知高深知识和探索模糊高深知识的统一。二是教学过程的探究性。由于大学知识活动的高深性,大学教学除了传授确定性知识、陈述性知识以外,更多以传授不确定性知识、程序性知识、策略性知识为主,知识没有明确的结论,需要师生去进一步探究,教学应具有前沿性、高阶性、创新性和挑战度,课堂也应是问号课堂。三是教学情境的复杂性。大学教学传授对象是活生生的、有差异的个体并且有一定的高阶思考能力,教学处于复杂多变的情境之中,充满了不确定性,“教师每时每刻面对的情景都具有即时性,都有不同的一些方面”<sup>[21]</sup>“尽管教学过程有基本的规律,虽然教师可以通过事先精心准备的教学计划进行教学,但随着教学的进行,课堂上将会发生什么,教师是难以预测的”<sup>[22]</sup>。四是教学主体的相互生成性。大学教学不是简单、机械、单向的知识授受,而是师生双向参与的实践活动,以促进师生发展为根本目的,注重师生精神交流、情感交互,充满人文关怀,大学教学“是教学主体生命的参与、体验、感悟,是一个生命激发生命、生命唤醒生命、生命成就生命的过程”<sup>[23]</sup>。五是教学效果的反思性。大学教学的有效性很大程度上来自于教师对教学问题、教学方式方法、教学组织形式的批判

反思和理性分析,反思的结果既可能是形成了新的教学经验,也可能将教学经验升华为教学理论。以上仅是大学教学的突出品性,从中还可衍生出更丰富的品性,限于篇幅不再展开。如果说学科属性是生发教学学术能力的土壤,那么大学教学品性则是教学学术能力深植于土壤的根,对大学教学品性认识的更深更透,对教学学术能力的内涵特征才可能把握得更准确。

## (三) 基于大学生能力发展的“本”视野

教学学术因高等教育质量下滑问题而生,因学生而生,“其实质是对学生学习需求的重视”<sup>[24]</sup>。在大学发展史上,学生学习需求起初表现为学生渴望习得知识,知识是课程之源、是教育诞生的必要条件,大学因知识而诞生,教师传授知识、学生接受知识是大学教育唯一的基本的形态。但是,随着知识的爆炸式增长以及更新周期持续缩短<sup>①</sup>,人类已无可能在有限的生命中去学习掌握所有的知识,这就迫使大学教育深思“什么知识最有价值”,从而对知识进行判断和选择,形成专门化、逻辑化、系统化和立体化的课程知识并传授给学生,即便是这样,教师和学生也依然不可能穷尽课程知识的传授与学习,因而帮助学生掌握和发展习得高深知识的能力显得尤为重要,“知识不再是教学的全部目的,甚至不再是主要目的,知识只是学生全面发展的营养剂,教学的目的在于更多地促进学生生动活泼地发展”<sup>[25]</sup>。联合国教科文组织1972年报告《学会生存:教育世界的今天和明天》、1996年报告《教育:财富蕴藏其中》、2015年报告《迈向全纳、公平、有质量的教育和全民终身学习——教育2030行动框架》,欧盟1999年启动的高等教育博洛尼亚进程,斯坦福大学2015年推出的《斯坦福大学2025计划》等,均把发展学生能力作为核心理念或思想。在我国,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》《中国教育现代化2035》先后把学生培养以能力为重作为战略主题或基本理念。在这些教育思想和理念的科学指引下,大学教学呈现出从知识为重向能力为重的明显转向,以学生为本、以学生学习为本、以学生能力发展为本成为大学教育的灵魂,这就要求教师在教

① 联合国教科文组织的研究表明,18世纪时知识更新周期为80—90年,19世纪到20世纪初缩短为30年,20世纪60—70年代一般学科的知识更新周期为5—10年,80—90年代许多学科的知识更新周期缩短为5年,而进入21世纪时许多学科的知识更新周期已缩短至2—3年,目前知识更新周期已缩至更短。

学内容设计、过程设计、方法设计等各方面均要认真考虑学生能力发展需求,缘于此,教学学术必须把学生能力发展问题纳入研究范围,也必须从学生能力发展的需求维度来理解分析教学学术能力应具有什么样的内涵特征。

#### (四) 基于教师能力发展的“内”视野

“内”在此处指本体的内生动机、内生兴趣、内在需求等方面,教学学术同样因教师而生,是对教师学术职业发展的认识纠偏和空间拓展,其实质也是对教师能力发展内生动机、内生兴趣、内在需求的重视。大学的场域特性决定了教师从事的是知识创造、整理、传播和应用的学术职业,某种意义上大学希望教师是“全能型选手,多数教师内心也渴望自己成为全能型选手。但是,就像前文所述,对学科的内生忠诚、外加评价制度的科研偏好等等因素,致使教师以学科学术发展替代教学学术发展,认为学科学术发展好了也就等于教学学术发展好了,实际上是遮蔽了、遏制了教师能力发展的多样性和丰富性。教师能力发展的多样性、丰富性特征蕴含了它具有人为性的特征,这一点同样适用于教师的某一项主要能力,比如,因为教师的内生需求具有多维度性、多层次性、多方面性,这也内在地使得教学可以“任意”而为,从而演化成教学的人为性,所以每一位教师都可以做出带有个性特征的教学学术<sup>[26]</sup>,这也表明教师的教学学术能力也是一种个性化能力,而过往研究对教学学术实践或教学学术能力的强调以共性特征、共性要求居多,一定程度上抹杀了个性化需求、个性化特征。另外,虽然大学以及教师把教学发展纳入了教师发展的重要维度,但是,实践中往往把教学发展理解为教学知识、教学技能等方面的发展,从而过滤了教师能力发展的内生性、深邃性,致使在相当程度上对教学学术能力的理解停留在技术层面。运用“内”视野对这些认识进行纠偏,有利于更加全面地审视教师能力发展的需求,从而进一步深化对教学学术能力内涵特征的分析 and 认识。

### 三 教学学术能力的主要内涵特征

以上分析视野在研究和厘清教师教学学术能力

内涵特征时起着不同作用,“元”视野阐明了教学学术能力生发的源头活水是大学学科属性,“根”视野阐明了教学学术能力形成的实践基础是大学教学品性,“本”视野阐明了必须从大学生能力发展需求去看待教学学术能力,“内”视野阐明了必须从教师能力发展的维度去看待教学学术能力。因此,教学学术能力可以界定为是大学教师以学科认识论为基础,以人的发展为价值取向,通过开展教学学术研究活动以实现教学实践创新、知识改造扩展和有效传播的能力,其核心是掌握、运用和创新学科教学知识<sup>①</sup>的能力,主要包括学科专业能力、教学实践能力、促进个体发展的能力等。教学学术能力具有如下主要内涵特征:

(一) 教学学术能力最本质的内涵特征是具有学科性

学科是知识的分支和体系化,是在对高深知识的不断认识和探索中形成、丰富和发展的,学科属性的实质是学术性。大学以学科为基础框架,其主要功能内隐着学科基因,大学教学之所以是学术,也在于其具有学科属性或学术性,教学既传播知识,也拓展知识的疆域,“没有新知识的产出,教学就无法达到学术的精度和高度”<sup>[24]</sup>。教学学术产生的新知识主要是学科教学知识,而且首先是本学科的学科教学知识,宽泛意义上的学科知识包含了学科教学知识,这是教学学术的学科属性体现之一。教学学术虽然研究的是学科教学实践问题,但是以学科认识论为基础、遵从学科研究范式,这种“研究模式迁移”使得教学学术也可以产生学科新知识,也就是说教学学术具有知识创造性、创生性,一定程度上拥有与“发现的学术”“整合的学术”相似的特质,这是教学学术的学科属性体现之二。教学学术虽然具有跨学科性,但是由于不同学科研究对象不同并且与实践的距离不同,因而不同学科的教学学术研究也显现出各自的学科特点,“即令是一些共同采用的方法,在具体运用时也是不完全相同的”<sup>[27]</sup>,这是教学学术的学科属性体现之三。教学学术的学科属性决定了教学学术能力本质上应是具有学科属性的学术能力,是教师对教学实践过程进行理论探究和学术思考的学术能力,具

① 学科教学知识是舒尔曼(1987)针对教学实践中学科知识与教学知识结合不紧密甚至相互分离的弊端而提出的一个重要概念。舒尔曼认为学科教学知识由学科内容和教学知识整合而成,学科知识是包含在学科知识中的一种属于教学的知识,是可教性最强的学科知识。

有学科知识创新意蕴。

(二) 教学学术能力最基础的内涵特征是具有实践旨趣

大学教学品性决定了教学学术具有突出的实践性特征,从而昭示了教学学术能力是具有实践特质的学术能力,主要体现在课程研发、教学设计、教学实施、教学反思四个方面。首先,表现为大学课程研发能力。课程研发是高深知识走进大学课堂的前置工作,是大学教学的基础工程,课程研发既要考虑传承高深知识的学科适切性,又要考虑促进学生认知发展需求的个人适切性,还要考虑教育价值的社会适切性,这些适切性又必须是与过去、现在和未来都有关。所以,“不管采取什么教学形式,都有必要对学术课程的选择、组织、结构及其内容的逻辑和动机考虑作些深入的分析”<sup>[20]</sup><sup>103</sup>,可见课程研发能力是一类基于实践问题导向的学术能力。其次,表现为大学课程教学设计能力。从课程研发到课程可用于教学之间还存在一定距离,需要对研发成功的课程进行教学设计转化,才能科学合理地进入课程教学实施阶段,因此,大学教师不仅应是课程研发“工程师”,还要成为课程教学设计师,重点讲解哪些内容、如何用问题引导教学、选择什么样的教学组织形式等等,都是大有学问并且需要精心设计,设计课程教学的过程就是研究思考教学实践问题的过程,“好课都是设计出来的”<sup>[28]</sup>。第三,表现为大学课程教学实施能力。课程教学设计完成后进入实施阶段,在此过程中有效解决如何应对复杂的教学情境、对学生进行教学指导、给予学生及时反馈、评价学生的学习发展等教学实践性问题,考验着大学教师的教学学术能力。第四,表现为课程教学反思能力。反思是学术精进必不可少的环节,课程教学反思是对如何提升课程适切性、优化教学设计、改进教学实施等教学实践问题的再思考,反思的结果是否科学有效,仍需要回到教学实践中去检验。

(三) 教学学术能力最鲜明的内涵特征是具有人为性

教育的根本价值取向是促进人的发展,教学的含义是对我们所有的能力进行自然的、均衡的、协调的开发<sup>[29]</sup>,大学教学是“师生共同进行知识建构、伦理探究、意义追寻与情感体验的过程”<sup>[30]</sup>,充分体现了大学教学的师生相互生成性,教学学术是指向大学师生发展需求(主要是学生学习需求)

的学术,这些需求主要是能力发展需求,而教学学术能力是研究师生能力发展需求问题的能力,它对教学效果以及师生能力发展水平产生直接影响,因而具有鲜明的为人性内涵特征。能力具有多维性,既是个人特质的体现,也是适应未来职业要求的体现,既是价值理念等认知体现,也是技术技能等实践体现<sup>[31]</sup>。首先,表现为研究大学生能力需求是什么的能力。大学生接受大学教育后应该具有什么样的能力,是以形成个人特质为主?还是以形成胜任未来职业的能力为主?个人特质是发展个人行动能力的关键,未来职业的胜任力又是大学生成为“社会人”的关键,个人特质、未来职业胜任力又应包括哪些要素、呈现何种样态?这些问题需要教师具备一定的教学学术能力才能研究解决好。其次,表现为研究如何有效满足学生能力发展需求的能力。学生能力的需求是多样化、个性化的,每一类能力的形成既具有连续性又具有阶段性特征,如果大学教师的教学学术不将之纳入研究视域,教学学术能力发展不考虑到这些因素,不在教学内容设计、教学过程设计、教学方法设计上切实关注学生的需求,不邀请学生充分参与其中,不在一定程度上体现师生主体间性关系,则大学有可能变成大学生“才智的屠宰场”和“浪费青春的迷宫”。第三,表现为研究如何有力促进教师发展的能力。教师发展是多维度的,主要包括专业发展、教学发展、组织发展、个人发展等方面,它们既是促进学生发展的基础工程,也是教师个人发展的内在诉求。教学学术能力对拓宽教师发展的途径、丰富教师发展的个体性、促进教师发展的联动性等有很大助益。

(四) 教学学术能力最复杂的内涵特征是具有人为性

像其他类型的学术一样,构建学术共同体、形成共同财富是教学成为学术的必备条件,但是并不因此而否定教学学术的个体化、个性化特征,没有个性化,最终也很难形成共性化,就此而言,教学学术能力具有比较突出的人为性内涵特征,“人为性”在此并不是一个贬义词,而是一个中性词。教学学术能力的人为性特征十分复杂。首先,教学学术能力带有个人特质。个人特质包括兴趣爱好、性格气质、态度情感、价值观、语言表达、移情理解等要素,个人特质决定了教师教学学术能力体现为对复杂教学情境的适切,教师运用教学学术能力

解决教学实践问题时,其解决方案也必然带有个性化的色彩特征。其次,教学学术能力受个人智能水平影响。加德纳认为人的智能是多元的<sup>①</sup>,包括语言智能、数理逻辑智能、视觉空间关系智能、人际交往智能、自我反省智能等九种智能,但这些智能在同一个体上并不是同等程度均衡发展的,不同个体的智能各具特点,不同个体的认知能力因之而各具特点,教师教学学术能力因为批判性思维、创造性思维、分析推理能力、解决复杂问题能力、沟通能力、专业学习能力等认知能力的运用程度不一,而呈现出多维多层多面的人为性样态。第三,教学学术能力是一种自我建构能力。教学学术能力除了通过外显方式来获得发展之外,还在很大程度上以内隐方式而形成发展,这种内隐方式“难以被清晰观察到,难以用语言来准确表达,难以与他人来交流分享,更难以用明确的外部活动来改变<sup>[32]</sup>”,教学学术能力在这种内隐方式中通过教师不断超越自我、实现自我的个人实践而形成的,并且始终潜藏于教师个体的教学思想和教学实践行为之中,充分体现了教师个体发展的主体意识和自我建构意识,由此可见,教学学术能力主要是自造的,而非被造的。

教学学术于2002年开始被翻译进入我国,2016年首次进入教育部政策文献<sup>②</sup>,2020年首次在全国性教育会议(即全国研究生教育会议)上获得清华大学的积极倡导,经历了从学术概念到政策要求、再到实践认可的过程,为教学学术能力成为教师能力发展的一个重要维度奠定了基础。在我国大力推进高等教育“双一流”建设、“双万”计划的当下,在我国高等教育迈入普及化和全面提质创新阶段的当下,在我国本科教育力促“四个回归”和建设“金课”、消灭“水课”的当下,大学教师队伍的基础工程作用显得更为突出,大学教师教学学术能力建设显得更为重要,相信教学学术能力的内涵特征必将愈加丰富、教学学术能力是大学核心竞争力的认识必将愈加深刻。

① 多元智能理论由哈佛大学发展心理学家霍华德·加德纳(Howard Gardner)教授在其1983年出版的《智能的结构》一书中首次提出。该理论认为,智能是在某种社会或文化环境的价值标准下,个体用以解决自己遇到的真正难题或生产及创造出有效产品所需要的能力。人的智能是多元的,包括语言智能、数理逻辑智能、视觉空间关系智能、音乐节奏智能、身体智能、人际交往智能、自我反省智能、自然观察者智能和存在智能等九种智能;不同个体的智能各具特点;个体智能的发展方向 and 程度受环境和教育的影响和制约;智能是由同样重要的多种能力而不是由一两种核心能力构成,要用多维视角看待智能问题。

② 2016年教育部印发《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》,首次在国家政策层面提出要“确立教学学术理念,鼓励教师开展教学改革与研究,提升教师教学学术发展能力”。

## [参考文献]

- [1] 习近平. 习近平谈治国理政: 第二卷 [M]. 北京: 外文出版社, 2017: 376.
- [2] MICHAELTHEALL, JOHNA. Centra. Assessing the scholarship of teaching: valid decisions from valid evidence [J]. New Directions for Teaching and Learning, 2001 (86): 31-43.
- [3] RICE R E. Toward a broader conception of scholarship: the american context, research and higher education in the united kingdom and the united states [M]. Lancaster, England: Society or Research on Higher Education, 1992: 234.
- [4] LEESHULMAN. From minsk to pinsk: why a scholarship of teaching and learning? [J]. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 2000 (1): 48-53.
- [5] KEITH TRIGWELI. ELAINE MARTIN, JOANBEN-JAMIN, MICHAELPROSSER. Scholarship of teaching: a model [J]. Higher Education Research & Development, 2002 (2): 155-168.
- [6] CAROLINKREBER. Controversy and consensus on the scholarship of teaching [J]. Studies in Higher Education, 2002, 27 (2): 151-167.
- [7] MICHAELK, POTTER, ERIKAD H KUSTRA. The relationship between scholarship teaching and sotl: models, distinctions, and clarifications [J]. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2011, 5 (1): 2-18.
- [8] BRENDA L, VIVIENNE B. The scholarship of teaching and learning from a social justice perspective [J]. Teaching in Higher Education, 2015 (2): 109-122.
- [9] 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.
- [10] 蔡珊珊, 姚利民. 教学学术内涵初探 [J]. 复旦教育论坛, 2004 (6): 28-31.

- [11] 王玉衡. 试论大学教学学术运动 [J]. 外国教育研究, 2005 (12): 24-29.
- [12] 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.
- [13] 陈红, 周萍. 教学学术能力: 青年教师教学发展的理性诉求 [J]. 教育探索, 2015 (4): 124-126.
- [14] 周波. 教学学术: 高校教师教学专业发展的内生点 [J]. 国家教育行政学院学报, 2016 (4): 47-52.
- [15] 马晓旭. 高校教师教学发展的关键点识别及控制策略选择 [J]. 黑龙江高教研究, 2018 (10): 118-121.
- [16] 杨柳群. 博士研究生教学学术能力的培养 [J]. 研究生教育研究, 2018 (6): 40-45.
- [17] 张莉娟. 高校青年教师教学学术研究 [J]. 教育学术月刊, 2019 (2): 77-85.
- [18] 伯顿·克拉克. 高等教育系统: 学术组织的跨国研究 [M]. 王承绪, 译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994.
- [19] 阿什比. 科技发达时代的大学教育 [M]. 滕大春, 滕大生, 译. 北京: 人民教育出版社, 1983: 137.
- [20] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学 [M]. 王承绪, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [21] 施良方, 崔允漷. 教学理论: 课堂教学的原理、策略与研究 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 13.
- [22] 姚利民, 慕珊珊. 论大学教学的学术性 [J]. 高等理科教育, 2005 (6): 55-58.
- [23] 周波, 刘世民. 教学学术视域下大学教学的品性及其意蕴 [J]. 高等教育研究, 2018 (6): 67-73.
- [24] 陈时见, 韦俊. 论大学教学学术的双重属性 [J]. 西南大学学报 (社会科学版), 2020 (6): 101-106.
- [25] 别敦荣. 大学教学改革新思维和新方向 [J]. 中国高教研究, 2020 (5): 66-70.
- [26] 程广文. 教学学术的历史逻辑及实践旨趣 [J]. 湖北社会科学, 2020 (9): 146-154.
- [27] 潘懋元. 新编高等教育学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009: 348.
- [28] 高筱卉, 赵炬明. 大学教学设计: 历史、实践与管理: 美国经验研究 [J]. 中国高教研究, 2019 (4): 47-54.
- [29] 罗德斯. 创造未来: 美国大学的作用 [M]. 王晓阳, 译. 北京: 清华大学出版社, 2007: 82.
- [30] 陈时见, 周虹. 高校教师教学发展的内涵特征与实践路径 [J]. 高等教育研究, 2016 (8): 35-39.
- [31] 杜瑞军, 周廷勇, 周作宇. 大学生能力模型建构: 概念、坐标与原则 [J]. 教育研究, 2017 (6): 44-57.
- [32] 陈丽, 赵刚. 大学教师教学发展中心的生成逻辑与现实困境 [J]. 教师教育研究, 2016 (4): 20-25.

(责任编辑: 上官林武)

## Analysis on the Connotation Characteristics of SoTL Ability of University Teachers

YAN Jian-yong, GUO Jian-ming, LI Dan

(Zhejiang University of Finance and Economics, Hangzhou 310018, China)

**Abstract:** Scholarship of teaching and learning (SoTL) ability is the core competitiveness of universities. Based on the four perspectives of “meta”, “root”, “basic” and “inner”, SoTL ability is the ability of university teachers to achieve innovation of teaching practice, expansion of knowledge transformation and effective dissemination by carrying out SoTL activities based on subject epistemology and value orientation of human development. Its core is the ability to master, apply and innovate the pedagogical content knowledge. Disciplinarity is the most essential connotation characteristic of SoTL ability, practice purport is the most basic connotation characteristic of SoTL ability, for humanity is the most distinctive connotation characteristic of SoTL ability, humanity is the most complex connotation characteristic of SoTL ability.

**Key words:** university teachers; scholarship of teaching and learning; ability