

教学学术能力:大学 教师发展与评价的新框架

周光礼 马海泉

[摘要] 教学学术能力体现了科教融合的理念,强调大学教师的发展包括学术发展和教学发展。建构教学学术能力的主体是大学和教师,大学教师的发展是个人发展和组织变革的结合。教学学术能力不是一个静态的概念,而是一项广泛的政策议程。教学学术能力应该成为学术职业管理政策的组成部分。教学学术能力主要通过课程开发和教学设计能力来表征,这是建构大学教师胜任力特征模型的基础。教师胜任力特征模型由学术能力、教学能力和教学态度三个特征因子构成。教学学术能力概念不但是评价大学教师的有力工具,也是评价大学核心竞争力的重要指标。作为一个复杂的政策概念,教学学术能力应成为大学战略中优先考虑的重点。

[关键词] 教学学术能力;科教融合;大学教师评价;大学教师胜任力模型

[作者简介] 周光礼,中国人民大学教育学院教授、博士生导师 (北京 100872);
马海泉,《中国高校科技》执行主编、编审 (北京 100080)

大学学术的核心是科学研究与教学活动,教学学术能力是大学的核心竞争力。从全球视野看,随着自由主义和学术资本主义在全球的传播和扩散,大学之间的竞争日趋激烈,如何培育自己的核心竞争力成为每一所大学面临的重要任务。一所有竞争力的大学表现为做出一流的学术研究成果和具有培养拔尖创新人才的能力,关键在于拥有一支高水准的教师队伍,而形成一支高素质的教师队伍取决于有效的管理体制机制。正如《世界高等教育宣言》所言,“具有活力的教师发展政策是高等教育机构发展的关键”。作为一种古老的学术性职业,教学是教师职业永恒的主题,学术性是大学教师最基本的职业特质。教学学术能力不仅是一个大学教师个性化的基本素质,而且是一所大学获得持

续竞争优势的基础。提高教学学术能力应成为大学发展战略中优先考虑的重点,大学教师专业发展部门应将其纳入工作范围。在大学教师发展领域,虽然教学学术能力这个概念并不一定新颖,但从科研和教学的融合(以下简称科教融合)的角度看,教学学术能力包含的政策意义却是崭新的:促进大学提高教师的教学学术能力,确保科学研究的最新成果源源不断进入大学课程,确保教育质量的持续改进。

作为一个大学教师发展和评价的政策概念,教学学术能力旨在促使大学让每个从事学术职业的人都具有适应变革的能力,并以提高教育质量为导向采取行动。本文讨论教学学术能力,旨在改变大学教师的评价标准和评价导向,为科学研究支撑高等教育找到

一个支点,使科教融合落到实处。

一、大学教师发展的问题史: 学术能力、教学能力与教学学术能力

大学教师发展可以理解为在组织内外环境的约束下,教师为了满足其职业角色的需求,在认知、态度、技能、修养和行为等方面所发生的积极变化。^[1]从问题史的角度梳理相关经验,有利于动态地理解大学教师发展这一复杂的政策概念,进一步明确其发展的最新动向。问题史学是年鉴学派最重要的方法论原则,它把跨学科研究和强调理论阐释的新观念和新方法引入历史研究。年鉴学派是20世纪国际史学界最著名的史学流派,创立于20世纪初的法国。年鉴学派反对传统的记叙史,倡导对历史进行理论研究,认为历史学的任务是解释历史,而不是描述历史,提倡跨学科的综合研究。这一宗旨为问题史学的诞生奠定了基础。年鉴学派的创始人吕西安·费弗尔是最早提出问题史研究范式的历史学者,如其所言,“提出一个问题,准确地说来是所有史学研究的开端和终结。没有问题,便没有史学。”^[2]

大学教师发展的经验可以远溯古希腊。作为教师的典范,苏格拉底、柏拉图既具有真正的学术见识,又具有卓越的教学技艺。作为智者,他们受过系统的学术训练,是真正的学术权威。苏格拉底十分反感那些没有“真知”而只懂“雄辩术”的教师,认为他们只能说服学生而不能使学生信服,他们只是虚假的权威。如其所言,享有真正权威的人有最好的见识,并能以自由、相互反思的方式使人信服。相反,只通过修辞术或其他外在手段说服他人的人,是虚假权威者。^[3]作为教师,他们学习和研究教学的技艺。苏格拉底不想人们只是重复那些他们听到的却不经消化的东西,探索出“产婆术”教学法。“产婆术”教学法的精髓就是“通过讨论而探索”,即在师

生对话中,教师运用“助产术”进行引导,让被问者形成属于自己的个人知识。可见,古希腊对大学教师发展的解释包括两个方面:学术发展和教学技能发展。

从单纯的学术能力角度描述大学教师发展源于中世纪大学。作为培养牧师、教师、医生的场所,大学是学习和研究高深学问的行会。大学教师的资格起初并没有严格的规定,只要拥有渊博的学识,任何学者都可以教学。11世纪至12世纪,由于知识的贫乏,拥有学识的知名教师很少。1115年出生于诺让的贝吉写道:“在我童年时代,教师奇缺,以至于在乡村几乎找不到教师,在城市也很少碰到;即使偶尔发现一两个,他们的知识也如此贫乏,甚至不能与现在的巡游学者相比。”^[4]随着学者行会的制度化,大学教师资格制度逐步建立起来。拥有通行的教学证书是从事教学的必要条件。在中世纪大学,一个人取得教学许可证的前提是获得博士学位或硕士学位。事实上,在中世纪大学,与大学教师有关的词主要有Master(硕士)与Doctor(博士),Doctor一词被用于所有的高等院校,初等的艺学院和文法学院保留了以Magister称呼教师。1292年,尼古拉斯四世在授权巴黎大学颁发教学证书的训令中,确立了以学位作为教学资格的制度。自此之后,西方大学教师的聘用资格就定格在教师的专业知识、宗教信仰、性格及其他个人品质。在这种传统下,大学教师发展大体上等同于学术能力的发展。学术能力成为衡量大学教师的唯一标准,教师的教学能力被认为是“天生的、不学自会的”,教学能力会随着学术能力的增强而提高。1810年,哈佛大学率先实行教师“带薪休假制度”,这是教育史上第一个具有现代意义的大学教师发展项目。该制度将大学教师发展解释为:将学术假授予学术上有潜力的教师,以奖励其进行学术研究。美国研究性大学兴起之后,重视学术能力的教师发展观被进一步强化。在研究型大学,几乎所有教

师都认为,大学教师的成功之道就是科学研究。直到20世纪60年代中期以前,美国大学教师发展仅仅被描述为:增加研究机会的可能性、减轻教学负担、降低生师比和学术休假。^[5]虽然,这种传统直到今天仍然深深影响大学教师发展的实践,但是人们已经认识到大学教师并非天生就知道如何有效教学,他们需要训练以获得教学技能。

有关大学教师发展的现代阐释,源于20世纪60年代的美国。1965年,心理学家威尔伯特在密歇根大学创办了美国第一个真正意义上的大学教师发展项目,从教学能力的角度重新阐释大学教师发展,从而拉开了美国大学教师发展运动的序幕。教学能力导向的大学教师发展观的兴起有复杂的社会背景。高等教育大众化对传统学术职业的冲击以及民权运动引发的大学生运动,直接推动了大学教师发展从重学术能力向重教学技能的转变。20世纪60年代至70年代,大学生们对陈旧的学院派课程和枯燥乏味的教学掀起抗议浪潮。“抗议最多发生在那些优秀学者云集的大学,学生们揭穿了这样的神话:一个好的教师就是一个精通本学科知识的教师。”^[6]学生们激烈地反对传统的传授范式,呼唤创造性的学习范式。在这种的压力下,大学当局不得不正视学生的需求,开始强调教师教学技能的重要性。教学心理学的大发展为大学教师发展的教学技能阐释提供了可能性。在程序教学理论的激励下,大学纷纷成立教师教学发展中心。教师教学发展中心旨在帮助教师学习程序教学、开发程序学习材料、设计教学方案、反思教学效果。为了培训教师的教学技能,行为主义者甚至将教师的教学活动还原为一系列的外显行为,将复杂的教学技能分解为简单的单项技能,通过微格教学(Microteaching)促进教师发展。认知心理学以信息加工理论来解释教学技能,认为教学技能是一种程序性的知识。个体的知识可以分为陈述性知识和程序性知识,前者是通常

所说的言语信息,后者是办事的一套操作步骤(技能)。

教学能力导向的大学教师发展观与学术性职业的传统阐释有巨大的反差,将创造性的教学活动还原为机械的技能训练也引发大学教师反感。1972年,当丹弗斯基金会倡导成立大学教学中心时,诸多专家和一线教师就持反对立场,因为他们觉得大学教师是专业人士,不需要被“发展”。^[7]总的来说,从20世纪60年代至90年代,尽管大学教师发展运动轰轰烈烈,但实际效果不佳。实际上,直到现在,世界各国大学教师资格的认证标准依然还是教师的学术能力。在欧洲大陆国家,大学教师没有严格的资格制度,只要求大学教师有极高的学术能力。美国尽管大力开展大学教师发展,但各大学对教师资格的认证标准依然着重强调教师的学术经历与学术研究能力,教学能力并没有进入教师评价的范围。在这种制度背景下,教授将大量的时间和精力投入科学研究之中,教学科研的矛盾凸显,对本科教学质量实施问责的呼声日趋高涨。为提高本科教学质量,给教学工作以应有地位,卡内基教学促进委员会主席欧内斯特·博耶提出,要重新审视学术能力的含义,要大大扩充学术能力的覆盖范围。^[8]博耶的多元学术观重申了大学教师职业的学术性,强调了一个好的大学教师不仅是一个好的研究者,而且是一个很好的知识传播者。在这种观点的影响下,大学教师全面发展的理念被树立起来,教学能力与学术能力受到了同等的重视。1991年,美国教育联合会(NEA)发表了《大学教师发展:增强国力》的报告,正式提出了教师全面发展观。报告指出,大学教师发展应该围绕个人发展、专业发展、组织发展和教学发展四个目标。其中,专业发展指获得或提高专业相关知识和能力;教学发展包括学习资料的准备,课程内容与教学模式的更新等。^[9]

20世纪90年代以来,随着信息技术的迅

速发展,人类进入了数字化时代。数字化时代最突出的特点是交互性,交互性学习对以课堂为主的教学模式提出了挑战,直接推动了“传授范式”向“学习范式”的转变。在“传授范式”下,大学要求“教师将知识传授给学生”;在“学习范式”下,大学通过“让学生自己去发现和创造知识”来促进学生学习。这里的“学习范式”实质上是一种研究性教学,其关键是要建构一种以学生为中心、把课程和科研联系起来的教学模式。这种教学模式强调大学教学和科研是融合的,科研本身就是一种效率很高和非常有力的教学形式。^[10]科研的育人性意味着一个好的大学教师首先必须是一个好的学术研究者。“以学生为中心”教育(SCI)的兴起使教师的角色进一步丰富,教学的学术含量在不断增加,并为教学的学术性提供了越来越多的经验支撑。“以学生为中心”的教育是一种新的大学教学范式。

在网络技术与教学融合的环境下,教师的角色发生了改变:教师将不是通过讲课来传播知识的“智者”,而是学习环境的“设计者”;教师的职责不再是讲课,而是作为一名互动者设计和参与团队“游戏”(学习);教师不仅要作为“教练”参与“游戏”的全过程,而且要设计“游戏”计划,创造更好“玩”的“游戏”,使学生得到更好的发展。要适应教师角色的这些重大转变,必须坚持科教融合的大学理念。事实上,在互联网技术高度发达的今天,人类的学习、生活方式和习惯已经发生了根本的改变。正是在这种背景下,1998年,卡内基教学促进委员会发起成立了教学学术能力学会(CASTL),旨在提高大学教师教与学的知识,并重新审视学者的教师角色。^[11]

二、建构教学学术能力的主体:教师和大学

教学学术能力作为大学教师发展的一个政策概念,经常被用作大学挑选新教师的手段(建立大学教师胜任力模型),也被视为大

学内部学术职业管理的有力工具(评价教师职业能力及工作投入度)。在这两个概念的基础上,教学学术能力还用于界定和衡量一名教师在大学里所获得的或发展起来的竞争能力的大小;也可以帮助教师适应变革时代学术职业发展的需要。由此可见,教学学术能力这一政策概念确实包含了许多积极因素,这些因素构成了大学教师胜任学术职业的能力。其中部分因素属于在大学组织的协助下获得的经验和能力,另一部分因素是教师个人进行研究与教学的反思,以及积极改进教学工作所获得的经验和能力。教师个人发展都是在一定的大学组织中进行的。如果我们把大学组织理解为制度环境,那么,教学学术能力发展的过程实质上是行动者(教师)与制度环境(大学组织)互动过程。由于大学组织又处于一个更大的制度环境中,因此教学学术能力的发展应该延伸到单个大学组织之外,充分考虑宏观制度环境的影响。

为了厘清提高教学学术能力的责任,首先必须识别教学学术能力的参与者。发展教学学术能力,需要大学各方面的力量参与。其中主要的参与主体是大学、院系和教师。大学的作用最为重要,它可以为提高教学学术能力提供政策支持和项目支撑。

谁应该担负起发展教学学术能力的主要职责?是教师个人还是大学组织?在大学教师发展的历史中先后形成了两种不同的观点。一种观点认为应该由教师个人承担,另一种观点认为主要由大学组织担负。

这两种观点都有其弊病,在学术职业急剧转型的今天问题将更为严重。在第一种模式中,大学如果不积极采取有助于教学学术能力提高的措施,就会因合格教师缺乏而影响教学质量和学生满意度,最终削弱大学的核心竞争力。在第二种模式中,将教师作为被动的培训对象,将“专家当学生教”,难以得到教师的积极响应,最终影响教师发展项目的有效性。理想的模式是将教师个人和大学

组织的责任联系在一起,齐心协力来发展教学学术能力。这种新模式在美国已经出现,它承认教师和大学的主体地位,扬弃了大学教师发展就是自我发展传统观点,重视教师的实际参与,强调在平等自愿的基础上教师亲自参与发展计划的设计。1975年,在伯格维斯特和菲利普斯发表的《有效大学教师发展项目的组成部分》中,明确提出大学教师发展由教学发展、组织发展和个人发展三块相关的活动组成。1991年,美国教育联合会正式提出,大学教师发展应该围绕个人发展、专业发展、组织发展和教学发展四个目标。其中,专业发展、教学发展和个人发展强调教师的主动性,组织发展强调大学的主导性。强调教师的主体性不但意味着要发挥教师在教学发展和学术发展方面主动性,而且意味着高度重视教师个体态度方面的问题。

强调大学的主导性,意味着大学组织为教学学术能力的发展提供良好的制度环境。只有建立一个支持教学学术能力发展的组织结构和激励机制,大学教师发展项目才能取得实效。

教师 and 大学在教学学术能力发展中共享责任,这具有两个方面的含义。一方面,教师对发展教学学术能力负有责任。能力是一种直接影响活动效率、使活动顺利进行的个性心理特征。作为能力的一种类型,教师具有发展教学学术能力的个人责任。在一个变革的时代,如果教师没有这样的意愿,就会因为不能有效履行教学任务而受到学校问责。无论如何,教师至少在一定程度上是自己命运的主人。在任何大学,教学学术能力的责任首先在教师自己身上。在职前的博士生阶段,发展学术能力的责任主要在个人。大学组织的责任局限于对职后的教师进行评价并提供必要的教学技能培训,以确保教育质量。必须指出的是,强调教师个人责任绝不意味着大学组织将过多的责任推卸到教师身上。越来越多的人已经意识到:必须将教师

发展和教师评价结合在一起,不为教师发展提供机会而进行的教师评价是不合理的。另一方面,大学组织对教学学术的发展负有责任。对大学组织来说,承担教师教学学术能力发展的责任不仅意味着为他们提供丰富的发展项目,更意味着要进行制度创新,为教师参与决策提供机会。大学组织承担发展教学学术能力责任的最大理由是培育大学的核心竞争力。许多大学都认为,它们的竞争力在于获得良好的社会声誉和丰富的办学资源,但事实表明,通过发展教学学术能力来追求核心竞争力的大学,与那些见物不见人的大学会拥有更美好的发展前景。在这样的认识基础上,很多国家的法律都规定,发展教学学术能力是大学的义务、教师的权利。法律上的认可要求大学在任何情况下都要为教师发展教学学术能力提供最有效的措施。

从行动者与制度环境互动的角度来看,大学应该围绕三个中心来营造教学学术能力发展的制度环境,即以个人发展为中心、以评估为中心、以群体为中心。“以个人发展为中心”强调大学教师发展要考虑教师的心理情感、健康、人际交往、职业规划等个体生存的需求。“以评估为中心”要求为大学教师发展过程提供反馈和改进的机会,并在项目结束时提供评价和判断的机会。前者属于形成性评估,后者属于终结性评估。“以群体为中心”承认大学教师发展是一个社会过程,个体能够从周围其他学习者身上获得启示和感悟,或者说,个体通过与其他人的互动获得发展。因此,以群体为中心的学习环境有利于个体之间的互动,有利于保持教师的积极性和促进教师发展。基于行动者与制度环境互动的大学教师发展理论,我们可以利用“教师教学投入度”来衡量教学学术能力发展的两个主体发挥作用程度,进而判断大学教师发展质量。在此,可以借用阿斯丁的参与理论来理解“教师教学投入度”。参与理论建立在 I—E—O (Input—Environment—Output) 理论

基础之上。他认为,行动者只有全身心地投入到组织环境中才能发展得更好,行动者的发展过程就是参与的整个过程。^[12]这个理论最有价值的地方是它在强调环境作用的同时,也强调行动者个体的参与和投入。他认为,行动者只有充分投入到组织中的各项活动中去才能发展得更好。因此,根据这一理论,衡量大学教师发展水平主要是看一所大学是否能促进教师更好地参与到教学活动中去。“教师教学投入度”不仅可以用来评价一所大学教师发展水平的高低,也可以用来评价一个大学教师发展项目质量的高低,当然更能用来评价大学教师发展水平的高低。库恩的“学习投入度”概念同样可以帮助我们理解这一点。库恩的“学习投入度”概念是建立在阿斯丁参与理论的基础上。库恩认为,判断一所大学的质量高低就看其学生的学习投入高低、看学校吸引学生投入学习所做的努力,看学校提供的学术环境、资源是否为学生的学习活动提供了有力的支持。^[13]同理,也可通过引入教师教学投入度概念来判断一所大学教师发展水平的高低。评价大学教师教学投入度应包括两个方面:一是教师投入教学活动的程度高低,二是学校为吸引教师投入所作出的努力。引入教师教学投入度概念的本意在于纠正现在大学评价中的重科研、轻教学之偏,将对我国本科教学评估改革和大学排名的改进具有重要的启发意义。

三、教学学术能力的政策含义: 大学教师胜任力特征的重构

建立在科教融合基础上的教学学术能力概念可以为建构科学合理的大学教师评价标准提供可能性。

科教融合的高等教育理念的提出,使我们对大学评价有了新的理解和定义。近年来,虽然大学已经开始关注教学学术,但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的研究。科教分离的思想在于过分强调了二者的个性,突出了二者的差异,从而忽视了二者的共性和在大学内部的一致性。以科教二分法的思维评价大学教师,教学和研究之间的耦合关系被有意或无意地忽视,尽管大学和教师已经作为一个科教融合的主体,但对大学和教师的教学和学术是采取分开定义和分立评价的。有些大学对教师的学术评价并不是不关注教师的教学工作,而是感觉教学工作难以“量化”,而科学研究容易被量化比较,故常常以教师的科研评价替代整个教师的评价。我们认为,造成这种情形的一个根本原因是将本是同一个事物的两个方面被人为地当做两个不同的事物看待。作为两个不同的社会系统,“科”、“教”确是两个不同的事物,各自有着鲜明的定义和定位,在社会活动中发挥着各自不可替代的作用。但在科教一体化的大学内,如果仍过分强调二者之不同,它们的个性就会发生相互抵触,甚至产生反作用。因此,就需要“求同存异”、相互促进、共同发展。任何不同的两个事物不管结合得怎样紧密,终究还是两个事物,唯有融合,才能使这两个事物变成一种事物。当然,在二者融合过程中,会产生不同的边界效应。这就是我们提科教融合的初衷。

在科教融合的理念下,大学的核心职能就是教学和研究,二者是共融并存的。如果重视教学工作而不考虑科研工作,教学工作搞不好;如果强调科研工作而不考虑教学工作,同样会加大教学与科研对立,使科研背离人才培养的根本。教学和研究本是大学体系中相互耦合的两个构件,而不是大学中独立的两个体系。如果科教融合问题不解决,不仅大学的科技管理体制改革的无解,而且科学研究也难以支撑大学的持续发展。对大学和教师的评价应该分成两种评价:一种是基本评价(静态评价);一种是创新能力评价(动态评价)。除了文化创新外,大学创新能力主要

反映在两个方面,一是物质方面的创新(科技、知识的创新),二是人才培养的创新,而人才培养的创新最重要的判断标准是能否将最新的学术前沿的知识传授给学生,使培养的人才始终处在科技发展和社会发展的前沿。完善国家创新体系,必须尽快构建国家人才创新体系。

以教学学术能力评价大学,主要评价大学创新能力,更多地看人才培养的增量创新,即随着一所学校科学研究能力的增强,相对应的教学资源能不能得到明显的提升,而这种增量恰恰就能够反映出科学研究对人才培养的支撑和引领作用,反映出一所大学创新能力的强弱。这个增量反映了科学研究对教学的贡献率,这也正是大学和教师教学学术能力高低的表征。

教学学术能力不仅是评价大学的重要指标,也是评价教师的核心指标。能不能用最前沿的知识教育、培养学生是大学教师的核心竞争力。教学学术能力强调教师既是一名学者,同时又是一个知识的传播者。博耶对教学学术能力做过如下描述性定义:深入理解教学内容,在教师的理解和学生的学习之间建立桥梁,认真计划并检查教学程序,刺激主动学习,超越知识传播实现知识的改造和扩展。^[14]可见,教学学术能力包括学术能力和教学能力,其中,课程开发和教学设计是教学学术能力的主要表征。大学教育植根于高深学问,学术性是衡量大学教师专业发展水平的重要向度。大学教师首先要关注研究,具有系统的、专门的和规范的学术知识。没有学术知识和学术能力,大学教师不能有效地开发新课程,可见,一个好的大学教师首先必须是一个好的学术研究者。与此同时,大学教师必须关注教学本身,像研究本学科专门化知识一样,认真研究本学科专门化知识的传播。他们要不断反思课程、学习和教学的本质,用探究的精神来理解教学情境。大学教师角色的无可替代之处在于:把前沿性

的学科知识中选择“最有价值”的知识纳入课程,再把这些课程知识有效地传授给学生。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。办大学就是办课程,课程是学科、专业、职业的联结点。事实上,课程与大学同时产生,大学最初提供的不是专业,而是课程。中国古代的“六艺”、古希腊的“七艺”都是课程,中世纪大学也是从提供课程开始的。课程来自学科,学科通过课程影响专业;课程也受职业影响,恰当组合的一个课程群往往反映某种职业的基本需要。课程也要考虑学生发展水平,这是有效传播的基础。随着高等教育的大众化、国际化和市场化,淡化专业成为大学改革的重要趋势。在这种背景下,课程的重要性越发凸显,越来越多的学生和家長在选择大学时,不仅看设置了什么专业,更看重提供什么样的课程,甚至开始关注这些课程是由哪些教授主讲的。^[15]

教学学术能力概念有助于解决大学“重科研轻教学”的不良倾向,从而提高本科生教学质量。首先,教学学术能力超越了传统的科研与教学孰轻孰重的争论,使教学和科研并重成为可能,使两者在教师发展中享有同等地位。研究活动有助于发展大学教师的学术能力,教学活动有助于提高大学教师的教学能力和教学水平,研究与教学共同构成教学学术能力的两根支柱。其次,教学学术能力有助于改变单纯依靠科研成果评价教师的传统,引导大学回归育人为本的理念。作为大学教师专业发展的核心,教学学术能力很好地协调了教学和科研的关系,使得大学对教师的评价转变为直接评价教学,间接评价科研成为可能,引导教师必须自觉加强对教学自身的研究,不断提高人才培养的质量。

教学学术能力对重构大学教师的评价制度具有重要意义。教学学术能力的引入将导致大学教师评价范式发生转变。在传统的范式下,大学教师的发展等同于专业(学术)发

展,专业(学术)发展的水平主要用科研成果的多少来衡量。在新范式下,大学教师的专业水平将主要以大学教师的课程开发和教学设计能力来反映。新范式将以“胜任力评价”取代传统的“成果评价”,故新范式比传统范式更科学、更全面。胜任力评价是诊断性评价,成果评价是终结性评价,胜任力评价更符合大学教师评价的宗旨——诊断与改进。作为一种新型的人力资源管理的范式,胜任力是指影响一个人大部分工作(角色和职责)的一些相关知识、技能和态度,它们与工作业绩紧密相连,可用一些被广泛接受的标准对其进行测量,还可以通过培训和发展进行改善和加以提高。

我们认为,教学学术能力应以课程开发和教学设计能力为核心。如是,大学教师应具有3个方面胜任特征:学术能力、教学能力和教学态度。

1. 学术能力是大学教师职业发展能力的基础和主线,可以定义为从事学术研究的相关素质。学术能力可以进一步分解为基本认知能力、学术创新能力、学术交流能力、团队科研能力。

基本认知能力是学术能力的基础,是一种内在的综合能力。从评价的角度看,基本认知能力反映的是教师学术能力的内涵,是最不容易量化评价的指标,因此,对这项能力的测定可进行一些定性的评价。在学科交叉和融合的时代,跨学科的能力成为基本认知能力的主要特征。

学术创新能力是学术能力的核心,通常通过评价具体的科研成果或者论文发表的级别等来衡量。尽管这种量化的评价有其局限性,但也有其合理性的一面。评价的关键并不完全取决于指标体系建设得多么完善,更在于评价的体系机制是否科学合理。高水平教师基本上都是创新能力强、成就欲望高、站在学科发展前沿的人。

学术交流能力是一项重要的学术能力,

在全球化和互联网时代,国际学术交流能力更加重要。学术交流能力主要包括公关能力(通过传播沟通、塑造形象、协调关系达到优化社会心理环境、影响公众的学术行为的能力),获取学术信息的能力(了解国际同行学术前沿与动态,对新问题、新方法、新观点保持敏感性),呈现学术成果的能力(用国际通用的方式呈现研究成果的能力),国际学术合作的能力(尊重他人研究成果,对自己的成果负责)。

协同创新是现代科技发展的一个本质特征,团队科研是现代科研发展的主要形态,因此,团队协作能力应成为衡量教师学术能力的一种重要能力,直接决定科研的成败。

2. 教学能力是大学教师在有效传播课程知识中表现出来的一种特殊能力。教学能力以学术能力为基础,它既包括将特定知识传授给学生的能力,更包括将学科知识转化为课程知识的能力。作为一名合格的大学教师,除了高质量地将特定知识传播给学生外,更应为丰富和发展教学资源做出贡献。教学能力包括课程设计能力和基本教学能力。

课程设计能力是把学术成果转为教学内容的能力,作为实现科教融合的关键能力,它是科学研究支撑高等教育的重要支点。当前,我国大学课程内容的更新和新课程的开发速度缓慢,由于缺乏足够丰富的课程资源,为了完成“大学学生的个性化培养需求”,学生只能在有限的计划好的课程中间选择;也是因为缺乏足够丰富的课程资源,许多大学不得不实行着不伦不类的“学分、学年制”,用学分、学年的“双轨制”,替代大学教育的“商品”教学。事实上,大学教师的研究能力强并不代表教学能力一定强,但大学教师的教学能力强的基础是研究能力必须强,否则,大学教学资源的开发将缺少课程创新的动力源泉。而教师要设计好一门深受学生欢迎的课程,首先必须做好研究,即使自己在这个领域没有做出什么突出的研究成果,要开发一门

受欢迎的课程,他也一定要在全球的视野下深入研究和归纳别人在这个学科所做的最新的、最前沿的研究,并能够批判性地、建设性地亮出自己的观点,还能有效引导学生。从科教融合的理念考评教师的课程设计能力,必须充分体现出学术自由的思想。

教学基本能力是教师组织教学活动所需的基本职业能力,包括教学技能和教学反思能力。教学技能是大学教师在教学过程运用与教学有关的知识和经验,促进学生学习的教学行为方式。它是通过练习获得的,既包括内隐的心理活动,也包括外显的行为活动。教学技能是教学基本能力的核心,主要包括导入技能、引起动机技能、讲解技能、组织教学技能、学习评价技能、网络信息技能等六个方面。教学反思能力是大学教师以自己教学活动为思考对象,对自己的决策、行为、方法以及由此产生的结果进行审视、分析、调整的能力。大学教师的教学反思具有三个层次:一是没有或无意识反思,二是在行动中反思,三是站在学生的角度做出反思。^[16]教学反思能力包括自我监控能力(对专业自我的观察、判断、评价、设计的能力)和教学监控能力(对教学活动的内容、对象和过程进行计划、安排、评价、回馈、调节的能力)。

3. 在学术职业中,个性与态度是大学教师发展的重要组成部分,是成为优秀教师的动力性因素,个性与态度应成为教师胜任力模型的重要组成部分。态度指教师对学术职业相对持久的一种感情,个性则是个性倾向和个性心理特征的总和。学术职业中态度和个性包括如下几个方面:一是以积极态度工作,二是具有良好的个性品质,三是尊重学生,四是热爱学术,五是理性地处理一切事务,六是善于与人合作。

以上是我们基于科教融合理念和教学学术能力这一政策概念初步建构的大学教师胜任力特征模型。这个模型评价可以作为大学教师的招聘、选拔、配置、培训、发展、绩效管

理、职业生涯管理等的依据,进而引导教师既关注科学前沿,研究科学问题,又关注教学研究教学,提高教师投入教学的积极性。此外,大学教师胜任力特征模型对教师自身能力的提升也具有积极的导向作用,在胜任因子的指引下,不断完善自我。基于教学学术能力的大学教师胜任力模型体现了科教融合的大学理念,对于提高大学科学研究对人才培养的贡献率具有重要的意义。

四、结论

随着自由主义和学术资本主义在全球的传播和扩散,大学之间的竞争日趋激烈,通过战略规划实现卓越成为每一所大学的基本策略。教学学术能力建立在科教融合理念的基础上,应成为大学战略中优先考虑的重点。

第一,用教学学术能力评价大学和教师有利于实现科教融合理念,有效协调教学和科研的关系。科教融合是一种新的教育理念。其中的“科”和“教”均不是传统意义的科研和教学,而是一种广义的界定。其中的“科”包括科学研究、科学技术、科学前沿。这个“科”不一定是教师自己所做的科研工作,对于广大的大学和教师来说,他们更多地关注和跟踪科学技术和学科前沿,根据科学技术和发展的实际开发新的课程资源。教学不再局限于传统的“传授范式”,而是“以学生为中心”的“学习范式”,学习范式要求教师研究教学本身,教学本身就是一种学术。教学学术能力强调科学研究对人才培养的贡献率,有利于回归育人为本的大学理念。科研能力是教学能力的基础和前提,教学能力是科研能力的延续和深化,它们是构成教学学术能力的两根支柱。

第二,教学学术能力是大学的核心竞争力,大学教师专业发展部门应将其纳入工作范围。大学教师专业发展应该以发展教学学术能力为核心,为此必须围绕三个中心来营

造发展环境,即以个体发展为中心、以组织发展为中心、以评估为中心的。“以个体发展为中心”强调大学教师发展项目必须关注教师个体及其态度,让教师参与发展计划的制订。“以组织发展为中心”强调组织环境对行动者的塑造作用,要求建立一个支持大学教师进行教学变革和创新的组织结构和组织环境。“以评估为中心”要求为大学教师发展过程提供反馈和改进的机会,并在项目结束时提供评价和判断的机会。

第三,大学教师评价应做战略性调整,应由传统的成果评价转向能力评价和过程评价。传统大学教师评价重“成果”,属终结性评价;新的范式重视“胜任力”和“教学投入度”,重视课程创新和教学设计,属于形成性评价。基于科教融合的理念和教学学术能力的概念,可以构建一个由学术能力、教学能力和教学态度三个特征因子构成大学教师胜任力模型,这个模型可以作为大学人力资源管理的基础,成为招聘、选拔、发展和绩效管理的依据。基于人与制度互动的理论和教学学术能力的概念,可以建构一个由教师对教学的投入程度和大学为吸引教师投入教学作出的努力两个特征因子构成的大学教师教学投入度模型,这个模型不但可以用来评价大学教师发展项目的有效性,而且可以用来衡量整个大学的教师发展水平。

第四,教学学术能力不是一个静态的概念,而是一项广泛的政策议程。教学学术能力应该成为学术职业管理政策的组成部分。教学学术能力要求构建大学教师职前教育和职后培训的一体化,统筹职前教育阶段和职后教师发展阶段;教学学术能力强调教师 and 大学两个主体共同分担教师专业发展的责任,建构教学学术能力需要个人发展与组织变革的结合;教学学术能力应成为大学教师

选拔与培养的政策工具,成为提高大学教育质量的应对措施。

参考文献:

- [1] Simpson, R. D., Jackson, W. K. A Multidimensional Holistic Approach to Faculty Renewal [A]. D. W. Wheeler & Associates. Enhancing faculty careers: Strategies for renewal [C]. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 166-187.
- [2] 姚蒙. 法国当代史学的主流——从年鉴派到新史学[M]. 香港: 香港三联书店, 1988. 47-48.
- [3] 罗素. 西方哲学史(上卷)[M]. 北京: 商务印书馆, 2011. 117-131
- [4] 菲利普·沃尔夫·欧洲的觉醒[M]. 北京: 商务印书馆, 1990. 207.
- [5] Berquist W H, Phillips S R. A Handbook for Faculty Development (Vol. 2) [M]. Washington, D. C.: Council for the Advancement of Small Colleges, 1977.326.
- [6] 林杰. 美国大学教师发展运动的历程、理论与组织[J]. 比较教育研究, 2006, (12).
- [7] 王立. 美国大学教师发展理念的演变与启示[J]. 中国高教研究, 2011, (2).
- [8] Boyer E. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate [M]. Jossey-Bass, 1997.16.
- [9] National Education Association. Faculty Development in Higher Education: Enhancing a National Resource [M]. Washington, D.C.: National Education Association, 1991.11-12.
- [10] 周光礼. 高校人才培养模式创新的深层次探索[J]. 中国高等教育, 2012, (22).
- [11] Pat Hutchings, et al. The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Annotated Bibliography [J]. Political Science and Politics, 2002, (2).
- [12] Astin, A. W. Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education [J]. Journal of College Student Development, 1999, (5).
- [13] Kuh, G.D. Assessing What Really Matters to Student Learning [J]. Change, 2001, (3).
- [14] Michael Theall, John A. Centra. Assessing the Scholarship of Teaching: Valid Decisions from Valid Evidence [J]. New Directions for Teaching and Learning, 2001, (Summer).
- [15] 张楚廷. 高等教育哲学[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 2004. 296-297.
- [16] Kreber, C. Controversy and Consensus on the Scholarship of Teaching [J]. Studies in Higher Education, 2002, (2).

Scholarship of Teaching: A New Framework of Faculty Development and Evaluation

Zhou Guangli & Ma Haiquan

Abstract: Scholarship of Teaching (ST) has embodied the idea of integration of research with teaching, which has emphasized on faculty development including the academic development and teaching development. The university and faculty are the principal parts of ST construction, and the faculty development is the combination of personal development and organizational change. ST is not a static concept, but a broad policy agenda. ST should become the component of the management policy of academic occupation. ST is mainly characterized by the ability of curriculum development and teaching design, which is the basis of constructing faculty competency model. The faculty competency model consists of the three factors as academic ability, teaching ability and teaching attitudes. The concept of ST is not only a powerful means for faculty evaluation, but also an important index to evaluate the core competence of university. As a complex concept of policy, ST should be a priority in the strategy of university.

Key words: scholarship of teaching, integration of research with teaching, faculty evaluation, faculty competency model

Authors: Zhou Guangli, professor and doctoral supervisor of School of Education, Renmin University of China (Beijing 100872); Ma Haiquan, Executive Chief Editor and senior editor of *Journal of Science and Technology of Chinese University* (Beijing 100080)

[责任编辑:金东贤]

(上接第15页)

- [9] 王寅丽. 在哲学与政治之间: 汉娜·阿伦特政治哲学研究 2003. 62.
[D]. 复旦大学博士学位论文. 2006. 59. [12] 怀特海. 教育的目的[M]. 北京: 三联书店. 2002. 146.
[11] 列奥·施特劳斯. 自然权利与历史[M]. 北京: 三联书店.

Going Back to the Original Point: On Academic Tradition of Education

Liu Xudong

Abstract: Education is a kind of social activity endowed with vivid characteristics of life and practice, which aims to promote people's development and social progress. In the process of realizing its social functions and values, the academic tradition of education has been formed gradually with distinct characteristics, filling with rich humanity and morality. However, since the modern times, education is led to the direction that education phenomenon is understood as a task and education research is regarded as a discipline, therefore, the consequences have been presented as the isolation of academic tradition and the separation between theory and practice. Drawing lessons from the specialized educational research in modern times, we should go back to academic tradition of education, which is not only the premise of theory innovation, but also the call of education practice.

Key words: education academy, tradition, research

Author: Liu Xudong, professor and doctoral supervisor of School of Education, Northwest Normal University (Lanzhou 730070)

[责任编辑:金东贤]