

思。^[39]而哈佛大学则要求研究生能够基于教学研讨会开展教学反思^[40]，形成教与学问题的关键性反思成果（1000字左右反思论文），以培养反思精神和教学热情。^[41]杜克大学则要求研究生在完成教学实践要求的同时开展教学观察，并进一步形成反思。同时也作为教学伙伴与专家合作对他人的教学进行观察并形成教学反思。^[42]范德堡大学的教学证书项目全程凸显了“主体性”要求，不仅要求研究生能够通过微格教学实践开展反思、借助教学观察与被观察进行主动反思，还要求研究生基于一对一的教学咨询项目梳理和反思教学哲学。^[43]

二、“思想—制度—实践”科学对接：研究生教学证书项目的“成功之道”

一项跟踪研究显示，为期一年的研究生教学证书项目对于研究生教学意识的发展、教学能力的提升、教学自信的提高都具有明显的作用^[44]。耶鲁大学研究生教学证书获得者认为该项目为其从事大学教学工作奠定了坚实的基础^[45]。毋庸置疑，证书项目为研究生插上了“教学能力”的翅膀，提升其竞争力^[46]，甚至对其教学能力持续发展都有重要作用^[47]。而这一制度之所以取得成功，并不断被英国、加拿大等国复制，其根本原因在于该项目体系所凸显的研究生教学能力培养的“思想—制度—实践”的科学对接。

（一）教学能力发展的必要性：思想层面的共识

研究生教学证书项目，旨在以结构化的项目设计与实施，推动研究生系统地开展相关训练，进而实现教学能力的科学发展，为其毕业后竞聘大学教职提供支持。

麻省理工学院的教学证书项目，旨在为准备成为大学教师的研究生提供系统的教学能力和技巧训练。而完成项目者，能够获得教学能力证书及高等教育研究院院长的推荐信，这些材料都可以作为研究生申请大学教职时的教学能力佐证材料^[48]。而芝加哥大学的教学证书项目则明确地将目标设定为“帮助研究生形成初步教学能力架构”^[49]。耶鲁大学则基于“教学能力培养是研究生教育必要部分”的理念，设计实施了教学准备证书项目，旨在帮助研究生有效面对未来的大学教学工作^[50]，与其类似的还有杜克大学的教学证书项目、范德堡大学的大学教学证书项目。布朗大学则基于研究生教学素养结构化的思维，设计了系列教学证书项目（共5种，研究生可以与本校教师—

道参与项目）。^[51]而哈佛大学的教学证书项目则指向研究生的教学经验和教学反思能力的培育。可见，研究生大学教学证书项目实际上是一个教学素养和能力发展项目，它遵循了教学素养和能力养成性规律，力图通过科学的内容组合、有机的项目设计和多样的方法运用，来实现研究生教学素养的塑造和基本教学能力训练这一目的。

由上可见，推动研究生教学能力发展基本上成为高校的共识，而设计和实施研究生教学证书项目则是落实这一共识的重要途径和手段。

（二）教学能力发展的重要性：制度层面的体现

基于对研究生教学能力发展的重视，美国众多一流高校致力于结构化研究生教学能力制度建设，并逐渐形成了由研究生助教制度、研究生教学证书项目、研究生教学伙伴制度等组成的制度体系。相对而言，研究生助教制度更为悠久且实践性更为明显，但其最大的问题在于内在结构科学化不足，以致于影响了教学知识、能力的综合发展。^[52]由此，很多高校才基于教与学中心这一组织平台，企图借助教学证书制度项目（甚至有部分高校将这一制度与本校的教师教学发展制度并轨），以结构化的项目设计与实施，推动研究生教学能力和素养的科学发展。这种具有系统化特征的教学能力发展项目，在某种程度上折射出“教学学术”这一理念正在为更多的高校所接受的前景——范德堡大学的教学证书项目明确提出了教学学术发展要求。教学证书制度是包含了项目进入制度（申请者的条件要求）、项目管理制度（申请者的时间要求、过程和结果评价以及应该提交的相关材料）、项目活动制度（工作坊、研讨会制度）在内的一个完整的制度体系，凸显了教学实践浸润、专家支持引领和伙伴式发展的要求。此外，教学证书项目制度体系还包括一个重要的外围制度即资源支持制度。为实现研究生教学证书项目的有效开展，部分高校还以教与学中心为统领，逐渐形成了由多个部门参与的教学资源支持、教学活动支持制度。

（三）教学能力发展的效能性：实践层面的深入贯彻

由前述研究可见，教学证书项目强调过程性和参与性，渗透主体性激发的基本精神，凸显实践浸润要求，注重教学能力发展的完整性和发展性。从内在逻辑来看，项目设计和实施不仅符合教学能力发展的基本规律，还兼顾了研究生发展的特征。从