

我国高校教师教学能力发展的取向探析^{*}

张奎明,潘岳林

(曲阜师范大学 教育学院,山东 曲阜 273165)

[摘要]我国高校教师教学能力发展的实践与研究主要存在五种基本取向,分别是“学术—经验”取向、“理智—技术”取向、“实践—反思”取向、“行动—研究”取向和“文化—生态”取向。“学术—经验”取向注重学术提升和经验积累,“理智—技术”取向重视教育科学理论的学习与应用,“实践—反思”取向强调基于个体实践和经验的持续反思,“行动—研究”取向强调开展教学行动研究,“文化—生态”取向强调适宜发展文化的构建和生态的营造。每种取向都有一定的合理性和不足,应进行扬弃和有机整合。高校应在重视教师学术素养与研究能力、教育理论和技术素养培育与发展的基础上,将开展反思性教育行动研究作为教师的主要实践模式和能力发展途径,同时完善相关管理制度,营造适宜的教学文化和教师生态,创建一种更为全面、系统、合理的综合性发展取向和实践模式。

[关键词]高校教师;教学能力;发展取向

Exploration on the Development Orientations of Teachers' Teaching Ability in Colleges and Universities of Our Country

Zhang Kuiming, Pan Yuelin

(College of Education, Qufu Normal University, Qufu, Shandong 273165)

Abstract: There are five basic orientations in the practice and research of the development of teaching ability of university teachers in China. They are academic-experience orientation, knowledge-application orientation, practice-reflection orientation, action-research orientation and culture-ecology orientation. The academic-experience orientation emphasizes academic promotion and experience accumulation, the knowledge-application orientation emphasizes the study and application of educational science theory, the practice-reflection orientation emphasizes continuous reflection based on individual practice and experience, the action-research orientation emphasizes teaching action research, and the culture-ecology orientation emphasizes the construction of culture suitable for development and the operation of ecology. Each orientation has its own rationality and shortcomings, which should be sublated and integrated. On the basis of

[作者简介] 张奎明(1966-),男,教授,博士,副院长;潘岳林(1995-),男,硕士生。

[通信作者] 张奎明, E-mail: zhangkuiming2008@126.com。

^{*} 基金项目:国家社会科学基金“十二五”规划 2015 年度教育学一般课题(BIA150100);山东省社科规划课题“教师个体教育学的形成机制与培育研究”(14CJYJ14)。

paying attention to the cultivation and development of teachers' academic literacy, educational theory and technical skills, we should take teachers' reflective educational action research as the main practice mode and teachers' capacity development approach, improve school management system, create appropriate teaching culture and teacher ecology, and create a more comprehensive, systematic and rational development orientation and comprehensive practice mode.

Key words: University teachers; Teaching ability; Development orientation

基于对教学能力形成与发展机制理解的不同,当前我国有关高校教师教学能力发展的实践与研究共有五种基本取向,分别是“学术—经验”取向、“知识—应用”取向、“实践—反思”取向、“行动—研究”取向和“文化—生态”取向。深入分析和研究这些取向,对于理解和把握当前我国高校教师教学能力发展现状、问题与不足,探求和确立更为合理的教师教学能力发展理论和实践模式,具有重要的理论意义和实践价值。

一、“学术—经验”取向

“学术—经验”取向的教师教学能力发展主张将教师的教学能力等同于教师的学术素养和教学经验,把专业理论素养的提高、学术研究能力的提升、教学经验的积累和人格的完善作为教师教学能力提升的主要途径和方式。这一取向至少有两个传统。一是我国传统的教师观,所谓“道之所存,师之所存也”。教师需要不断地“问道”“闻道”,需要“学而时习之”,需要不断修身而“止于至善”,从而实现教学能力的发展。二是源于教学与科研相统一的现代大学教育理念。在“由科研而达修养”的原则指导下^[1],教学实际上成为一个在教师带领下共同开展学术研究的过程,由此使教师的教学能力本质上等同于他们的学术素养和研究能力。教师教学能力的提升与学术素养的改善和研究能力的发展本质上是一致的。两者的共同点在于,都把教师的学术素养作为教学能力的核心;不同点在于,前者强调教师应通晓百家、学富五车、品德高尚,后者强调教师应拥有出色的科研能力。这两种传统至今仍对高校教师的专业发展和教学能力提升有着全面而深入的影响。

“学术—经验”取向是当前我国高校教师培养和教师个体发展的主要取向。迄今为止,我国高

校教师的培养主要是通过学科专业理论知识的学习和严格的学术训练进行的。新入职的教师主要是凭借他们所取得的学位和研究成果而得以顺利入职的。他们的首要职业发展目标就是学术能力的提升。在这里,教学并不被认为是一种专门性的学问和能力,教学能力的发展没有作为一个独立的问题而得到应有的关注。在很多人看来,即使“教师的教学能力”是一种有别于学术的专门性的能力,其发展也主要是通过个体在实践中的探索而逐渐获得的,是一个经验积累和技术熟练的过程。

这一取向有其内在的合理性,但也存在明显的不足。合理性主要体现在三个方面。其一,教师的学术素养与研究能力确实是其教学能力的重要组成部分。教师的教学能力可以分为能教、会教和愿教三部分^[2],其中“能教”就是教师需掌握所教授的学科知识与方法,也常被称为“教什么”的知识。通过常识我们知道,一个教师只有深入理解和熟练掌握了所要讲授的内容,才可能教好学生。另外,学术研究能力是教师不断更新和发展教学所需的学科知识的前提和基础,拥有丰富的研究经验是教师向学生传授“获得知识之法”的内在要求,“很难想象一个缺乏研究经验与成果积累的教学者能成为出色的教师。”^[3]其二,教师经过系统的专业学习和严格的学术训练,积累了丰富的学习和研究经验,掌握了一定的科研方法论。如果单从培养学者或研究人员的视角看,这些经验和方法基本能够满足他们通过学徒制方式培养人才的需要。其三,教师确实需要通过在教育实践中不断磨炼、体悟、探索和总结经验,才能从一个教学新手走向成熟。

不足主要有三点。一是对教学的简单化理解

和对教学复杂性的认识不足。该取向仅仅把教学等同于讲课,将学习看作是记忆和体悟、观察与模仿;而没有认识到在当今高等教育普及化和社会变革日益加速的时代,教学不仅仅是向学生系统传授知识,更要注重学生创新能力和素质的培养。因此教师需要依据创新型专业人才的培养目标进行精心设计,并以多种方式方法实施教学,仅仅拥有学科知识和科学研究能力是不够的。二是过度依赖经验,不重视教育科学理论与方法的学习和指引。尽管教师的教学经验是其教学知识的重要来源^[4],但仅依靠个体在实践中摸索来发展教学能力是一个“良莠并生的过程”,难以快速提升教师的教育教学能力,从而改善教学效果。正如美国学者舒尔曼所指出的,“从经验中学习是一件非常情景化、有局限性,并带有个人经验色彩的事情。从个体经验中学习不足以指导提高任何实践性职业的工作质量,也很少能提供职业者进行判断的环境与土壤。^[5]”三是难以满足高素质人才培养的需要。科技发展带来了生产方式的快速变化,推动了高等教育的大众化、普及化,高校不仅要培养能产出新思想、新观念、新知识、新方法的学者型、科学家型人才,还要为社会培养大批服务于不同行业的专业技术与管理人才。为此,高校的人才培养模式需要从以知识和科研为本位转变为以学生的创新思维能力、问题解决能力、实践动手能力培养为本位。要适应这一转变,教师只有学科专业知识和研究能力是不够的,还需要“会教”,知道“为何而教”“如何施教”“因何而教”“如何改进”等。

二、“理智—技术”取向

“理智—技术”取向的教师教学能力发展主张强调教师通过学习和掌握教育科学理论与技术并在实践中应用来实现教学能力的发展。该取向源于一种教育的理智主义或科学主义传统,它并不否认学术素养和研究能力对于教师教学的重要性,但着重强调教育科学理论知识应作为教师教学能力的核心组成部分。在这一取向的研究者看来,教学是一门科学,需要理智性的技术。他们相信通过对教育科学的科学研究,能够揭示教育教

学一般规律,确立普适的教育科学理论和教学法则,构建一套普适的、合理的技术体系。教师只要掌握这些规律、理论、法则和技术,并在实践中加以应用,就能够不断提高教学能力。

这一取向最初集中在基础教育领域,在高等教育领域出现较晚。如美国学者博耶 1990 年就提出了大学“教学学术”的概念,而我国自 20 世纪 90 年代末才开始要求高校教师在接受岗前培训时学习高等教育学、高等教育心理学等课程。近年来,随着国家对本科教学的重视和对教学规律、合理教学技术的尊重,立足于这一取向的高校教师培训正成为高校促进教师教学能力发展的重要形式。

这一取向的合理性在于它重视教育科学理论和教学技术的学习对教师教学能力提升的作用。教学既是一门科学又是一门艺术,一个不懂施教规律和艺术的教师,难以成为优秀的教师。教育科学知识可以帮助教师更快、更全面、更深入地理解教学,提高教学的目的性和有效性,同时进行高水平的教学反思等。学习教育科学理论能够使教师将个人的实践和经验与人类业已形成的知识、他人的经验和实践联系起来,实现自我超越,形成创造新的教学实践的能力。“这是只有个人对象性实践、没有个人学习实践的人所不能具有的。^[6]”另外,在教师培训方面,这一取向的优点是便于组织和实施,如通过专家报告的形式为教师系统讲授教育学知识,以使其及时掌握最新的教育教学理念和研究成果。

这一取向的不足主要有三点。一是对教育理论与教育实践关系的认识不全面。该取向认为教育理论和教学技术对于教育实践是一种上位的存在,具有普遍的指导作用和广泛的适用性,所以教师只要掌握了科学理论和技术就等于拥有了教学的“万能钥匙”,就学会了教学。这种观点没有认识到教育理论并不能完全涵盖和回答教育实践中的所有问题,也忽视了教育理论与作为教学实践主体的教师之间的关系。实际上,教育理论作用于教育实践需要以教师为中介,通过他们将理论内化为个人知识并在教学实践中创造性运用来完

成。二是教育培训的效果不明显。很多参加过入职培训的青年教师认为,尽管自己已经很好地掌握了培训的内容,但仍然不知道如何教学。三是轻视教师的个体教育经验,将一线教师排除在教学知识生产者之外,使教师成为教学知识与技术的被动接受者、应用者。

三、“实践—反思”取向

“实践—反思”取向是指将教育教学实践和基于实践的反思作为教师专业发展和教学能力提升的基本途径。这一取向的研究者认为,教师之所以成为教师,更多是“自造”(self-made)而不是“被造”(be-made)的。教师专业发展不能仅仅仰仗“学科知识”的学习或“正规”教育理论的学习,更大程度上要依赖教师的“自助”^[7]。

这一取向兴起于20世纪80年代。1983年,美国学者唐纳德·舍恩在《反思性实践家——专家如何思考实践过程》一文中提出了反思性实践的概念。在舍恩看来,社会专业领域盛行的、占主导的“技术性实践”是以在任何情况下都有效的科学技术与原理为基础的,它已经无法有效应对和解决现代复杂的综合性问题,需要将以缄默知识为基础和以“活动过程的省察”为主要特征的“反思性实践”作为新的实践性认识论基础展开工作^[8]。尽管舍恩的“反思性实践”并不是以教育为对象而展开论述的,但在数年后,这一理念成为推进教师教育与教学研究范式转变的主要动力。

在“实践—反思”取向的研究者看来,教学是一项具有高度复杂性的活动。真正的教学过程不是一个严格按照理性和技术做出安排并机械实施的过程,而是教师在一定的教学设计基础上,与学生围绕一定的学习内容进行频繁互动的过程中生成的,其中伴随着大量不可预知、偶发性的状况和问题。教师的教学知识是在教学实践过程中伴随着持续不断的反思形成和发展的。这些知识具有默会性、情境性、个体性、独特性等特征,是教师教学知识的实然形态。因此,在教师教学能力提升的方法上,与“理智—技术”取向强调教育科学知识的掌握和技术的“武装”不同,这一取向重视教师的个体经验、实践和反思,注重从教师的个体经

验出发,基于杜威“教育就是经验的改组和改造”的理念,通过个体对教学实践的持续省察以及创造性的实践和基于实践经验的反思,来不断改组、改造和丰富教师的教育教学经验。

这一取向的教师教学能力发展主张将教师的个体经验、个体教学知识、实践性教学知识作为能力发展的核心,是对教学知识本质认识的一种回归,为教师教学能力发展的研究和实践提供了一个更为合理的目标和方向。它将教师个体放在了决定自身能力发展的主体位置上,为教师在自己的专业发展中确立了一席之地,改变了“理智—技术”取向中教师“被改造”的“客体”地位,有助于调动和发挥教师发展的主动性、能动性,提高发展的效能^[9]。另外,它将基于实践的反思作为教师能力发展的核心机制,这样有利于将教育理论、教学实践和个体经验进行持续整合,实现理论、实践和个体经验的有效融合,从而有效改善个体的经验品质,提升理论素养。该取向认为,教师的专业发展宜以某种方式与教师的日常工作结合起来。

这一取向在理论和实践方面都存在一定的不足,至少表现在三个方面。一是对教育理论知识在指导个体教学实践和反思方面的意义和作用的认识和重视不够,因此教师学习和运用教育科学理论知识的主动性欠缺,教学实践与反思多集中在个体或团队经验层面,这不利于个体经验的理论化和教学水平的高质量提升。二是现有的针对教师专业发展的许多反思措施没有在“实践”与“反思”之间建立起应有的密切联系,仅仅止于“反思本身”^[10]。三是这一取向在高等教育领域更多地停留在研究和理念层面,高校教师通过持续、系统的反思来总结教学知识、提升教学能力的主动性不高,且必要的文化、制度等方面的支持存在缺失。

四、“行动—研究”取向

“行动—研究”取向主张教师通过开展教学行动研究来提升教学能力,认为教师是教学和管理实践的行动研究者。该取向的理论和方法论基础是教育行动研究。教育行动研究是基于社会学中的行动研究理念提出的一种新的教育研究范式,

《教育大百科全书》中称其为“一种教育学研究范式及教学模式”^[1]。不同于传统的教育科学研究范式,它有三个鲜明特点:一是为教育行动而研究;二是在教育行动中研究;三是由教育行动者来研究。20世纪90年代以来,在持续性的教育改革和教师专业化运动的推动下,教师作为行动研究者的观念逐渐被人们认识和接受,成为教师角色发展的新期待。“行动—研究”取向成为促进教师专业发展的又一重要理念和策略。这一取向最初主要针对中小学教师,近年来,随着大学“教学学术”理念的传播,高校教学学术研究逐渐得到重视和加强,高校教师基于行动研究的理念开展教学学术研究,成为提升自身综合教学能力的新趋势。

这一取向的研究者主张将教学看作是一个研究的过程,是一个针对一定的教学问题或任务进行“研究设计(教学设计)—实施研究和收集信息(实施教学和在教学中收集信息)—检验结果和总结分析(检查教学效果和反思分析设计与教学中的问题)”的过程。与传统授课模式不同的是,研究性的教学要求教学设计科学合理,目标、过程、方法都有清晰的理念和经验作为支撑,教学结果或学生发展目标较为明晰,且拥有一定的检验方法等。教学应严格按照教学设计展开,并需要通过观察和反思收集课堂和教师内在的信息。课堂教学结束后,教师应通过一定的方式对教学目标的达成度进行检验,并依据收集到的信息、教学效果和目标的达成度等对本次教学设计、教学实施等进行全面、系统的分析与反思,发现问题并找出可能存在的原因,在此基础上,进一步研究、修改和完善教学设计等。这是一个完整的研究性教学过程的结束,同时是下一个研究性教学过程的开始。由此,教学成为一种无止境的探索活动,这种研究性的教学可以无限循环开展下去。

显然,这种方式对教师教学能力提升的意义和作用巨大的。一是可以显著提升教师的教学设计能力和对课程教学的全面驾驭能力。二是有助于不断形成和发展教师的个体学科教学知识与实践性知识。教师在教学设计中对教育学理论与

教学内容等进行系统整合的过程就是产出学科教学知识的过程,而按照教学设计开展教学和对教学进行全面反思则是教师实践性教学知识产出的过程。三是有助于不断改善和提升教师的教学质量。四是能够防止教师因长期重复授课而产生职业倦怠,使教师成为教学改革的主动参与者和积极推动者。五是有助于教师将教学与研究有机结合在一起,解决教学与科研的矛盾。教师将每一个完整的教学行动研究过程按照研究报告的规范全面、科学、合理地描述出来,就形成一项项教学研究成果,这就解决了以教学为主的教师因主抓教学而缺少研究成果的问题。另外,这一取向克服了前三种取向存在的不足,汲取了“实践—反思”取向中合理化的观点和做法,找到了将教育理论与教学实践有机融合的适宜切入点。

尽管如此,这一取向在推行和实践过程中也会遇到一些不容忽视的问题。一是对教师的要求较高,实施起来有一定难度。除教学之外,高校教师一般还承担着繁重的科研任务,开展教学行动研究需要教师投入大量的时间和精力。二是很多教师没有经过系统的教育教学训练,缺乏开展教学行动研究所需的必要知识、理论和技能,也没有认识到开展教学行动研究的必要性。三是高校缺乏适宜的鼓励和支持教师开展教学行动研究的管理制度、教学文化和学术文化。

五、“文化—生态”取向

“文化—生态”取向主要是从“文化学”和“生态学”的视角来研究和促进教师的专业发展与教学能力的提升。当前开展的高校教学文化建设及相关人事制度、教学管理制度、教研制度等的改革与建设属于这一取向的范畴。

这一取向的两个理论基础是教育文化学和教育生态学。前者从文化学的视角研究教育和教育中的文化问题,后者从生态学的视角研究和分析教育中的生态问题,如高等教育体系中的高校个体生态和群体生态、高校中教师群体的生态等。每所高校都有自己独特的文化,包括精神文化、物质文化、制度文化、行为文化等,其中精神文化和制度文化是核心,而高校主流的价值观念、制度安

排和基本行为方式等是文化的主要内涵。高校文化一旦形成,就会对身处其间的人产生潜移默化的影响,起到导引、激励和约束等作用。任何一个高校教师的专业发展和教学能力提升都是在特定的高校文化背景下进行的,都会受到高校文化的影响和制约。这些影响并不都是正向的、积极的,也有负向的、消极的。如近年来我国高校不断强化科研的重要性,形成了以科研为核心的奖惩制度和人事考评与职称晋升制度,而忽视了教学,这显然不利于提高教师教学的积极性,也无法激励教师提高教学能力和水平。尽管在制度的硬性规定下教师不得不从事一定的教学工作,但不少教师会采取敷衍的态度。再如我国高校主要采用教师全程讲授、学生被动记忆、评价以考试为主的方式开展教学,难以激发学生学习的主动性和内在学习动机,无法显著提升学生的自主学习能力并提高其思维品质。尽管这一方式存在诸多问题,但其作为一种主流教学文化,会对新教师产生影响,促使他们成为新的践行者和传承者。

这一取向的研究者认为,要想有效地促进教师教学能力的发展,就需要深入剖析高校文化和教师生态中存在的问题,创新和营造适宜的学校文化和教师生态。一是真正将教学和人才培养作为高校的核心工作,建立一套互为支撑、相互协调、有机统一的学校管理制度。高校应引导教师重视教学、热爱教学、积极投身教学,营造一种以悉心教学为荣、以敷衍教学为耻的氛围,形成教学和科研并驾齐驱、教学型教师和科研型教师同等对待的学术生态和教师生态。二是倡导教学学术,打造新的教学文化。高校应以深化人才培养模式改革、鼓励教学创新为教学文化建设的导向,通过广泛宣传、建立制度、完善机制等方式,改变教师讲授、学生记忆的传统教学观念,以培养品德高尚和创新能力强的专业人才为目标,倡导、鼓励和支持教师开展教学研究,探索以教师引领和学生自主学习为中心,以发展学生的学习能力、探究能力、思维能力、批判意识等为主要目标的教学模式变革。新的管理制度应认可教师的教学探索是与科学研究同样重要的学术性活动,将教师在教

学探索中形成的教学课件、教学大纲、编制的教材、课程教学过程都作为重要的学术成果,并作为重要依据纳入教师工作绩效评估、奖惩和职称晋升环节。

由以上分析可以看出,这一取向与前四种取向之间是并列和互补关系。该取向主要从教师教学能力的本质认识和发展的内在机制出发,探索教师应如何发展;而另外四种取向关注的是教师教学能力发展的外部环境、制度、条件等不可或缺的外在因素。

六、结语

综上所述,当前我国高校教师教学能力发展研究和实践存在的多种取向都有合理性,也分别存在一定的不足。我们认为,要探索和构建符合我国国情和高校实际的教师教学能力培育及发展模式,需要分别对它们进行扬弃,汲取其中合理化的部分,并进行有机整合。概而言之,就是应在重视教师学术素养与研究能力、教育理论和技术素养培育和发展的基础上,将开展反思性教育行动研究作为教师主要的实践教学模式和能力发展途径,同时建立和完善与此配套的学校管理制度,营造适宜的教学文化和教师生态,创建出一套富有中国特色、集教师职前职后培训于一体的高校教师教学能力培育体系和以人才培养为核心的政府与高校协调一致的教师管理体制。

(文字编辑:李丽妍)

参考文献:

- [1] 朱宇波, 谢安邦, 洪堡的“教学与科研统一”原则及其在美国现代大学中的改造[J]. 教师教育研究, 2012, 24(2): 28-34.
- [2] 叶澜, 白益民, 王枫, 等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 230.
- [3] 阎光才. 大学教学成为学问的可能及其现实局限[J]. 北大教育评论, 2017(4): 155-165.
- [4] 范良火. 教师教学知识发展研究[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 211.
- [5] 易凌峰. 职业领域中的教学和教师教育——舒尔曼

在 38 届 Charles W. Hunt 纪念会上的讲演[J]. 教育发展研究, 2000(3): 79-82.

[6] 叶澜. 思维在断裂处穿行——教育理论与教育实践关系的再寻找[J]. 中国教育学刊, 2001(4): 1-6.

[7] 周钧. 技术理性与反思性实践: 美国两种教师教育观之比较[J]. 教师教育研究, 2005(6): 78-82, 73.

[8] 佐藤学. 教育方法学[M]. 于莉莉, 译. 北京: 教育科

学出版社, 2016: 89-91.

[9] 卢真金. 反思性实践是教师专业发展的重要举措[J]. 比较教育研究, 2001(5): 53-59.

[10] 胡惠闵, 王建军. 教师专业发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2014: 50.

[11] 胡森. 教育大百科全书: 教学、教师教育(卷 8)[C]. 西南师范大学出版社, 海南大学出版社, 2006: 15.

新书推荐

Chemical Process Simulation: Green, Energy and Precise Control (中文书名《化工过程模拟——绿色、节能与精密控制》) 是一本全英文版的化工过程模拟教材, 是高等教育双语教学规划教材, 由青岛科技大学教授王应龙等人编著, 化工教育出版社出版。该教材共 11 章, 内容包括: 汽液相平衡和液液相平衡实验数据的回归, 离子液体热力学相行为及其在分离共沸物方面的应用, 过程强化与系统集成方面的实例, 膜分离、热集成、热耦合和热泵隔壁塔精馏技术, 萃取精馏、变压精馏、间歇精馏及反应精馏等精馏过程的稳态模拟及动态控制案例。

本书从化工生产过程的绿色、节能与精密控制角度出发, 利用 GROMACS, Materials Studio, Aspen Plus, MATLAB 等软件, 通过案例讲解, 从分子动力学、流体相平衡、流程的稳态模拟及动态控制等方面阐述了以绿色溶剂模拟、精馏过程强化和精馏动态控制为代表的绿色、节能与精密控制技术, 可作为高等学校化工、制药及相关专业研究生的教学参考书, 也可供从事化工过程开发与设计的工程技术人员参考。

本书将研究生学术思维训练与过程模拟实践相结合, 旨在提高研究生的科学认知与工程实践能力。书中配有示例讲解视频, 读者可通过扫描书中二维码自行下载学习。各章末附有习题, 可供读者自学演练。

(来源: 化工社化工教学服务微信公众号)