

基于“SARS 模型”的高校教师 核心教学能力构成分析

龙宝新¹ 李贵安² 李 辉³

(1. 陕西师范大学 教育学院, 陕西 西安 710062; 2. 陕西师范大学 物理学与信息技术学院, 陕西 西安 710062;
3. 西北工业大学 教学研究与教师教学发展中心, 陕西 西安 710072)

摘要:真实教学能力具有“三依附性”,即依附主体、依附情境、依附任务,其关键构成要素是主体、任务、反响与情境,教学能力是存身情境、动态运行、连续推进的动作连续体与思维联动体。高校教师教学能力的特质源自教学学术与高等专业教学,学术教学能力与专业教学能力是其核心构成。高校教师教学能力的“SARS 模型”表明:教学能力是由四因素——主体(S)、任务(A)、反响(R)、情境(S)构成的动态作用过程。高校教师教学能力的四个关键子能力是主体自构力、工作胜任力、经验迁移力与情境作用力。

关键词:高校教师;教学能力;SARS 模型;教学主体;教学任务;教学反响;教学情境

中图分类号:G642 文献标志码:A DOI:10.3969/j.issn.1009-3699.2022.04.012

高校教师首先应是一名学者型教师,其次才作为一名研究者、社会服务者、文化传承者,教育教学能力是其首要专业能力,是其之所以跻身大学的资质所在,教书育人是高校教师工作的第一要义。长期以来,受重研轻教文化传统、狭隘“一流大学”观念的影响,高校教师教学能力研究滞后,“多余论”与“替代论”^[1]盛行、教学专业化进程缓慢,成为新时代中国大学使命实现的障碍。在这种形势下,深入推进高校教师教学能力研究,科学开展高校教师教学能力水平监测,加速高校教学工作现代化进程,对于我国大学核心竞争力提升而言意义重大。本研究将从“教师教学能力”概念剖析入手,构建教师教学能力认知模型,为高校教师教学能力建设与标准建构提供全新的视角与基点。

一、高校教师教学能力的概念重构

教师能力包括多种,如育人能力、教学能力、研究能力、创业能力、社会服务能力等,其中研究能力是一切能力之母,教学能力则是教师能力系统的核心,教学能力低下的教师无疑就失去了担任大学生导师、在高校继续任职的资格。当前,尽

管高校教师教学能力研究并不稀缺,但真正能够凸显教学能力本质、彰显“高校教师教学能力”特质的研究成果相对不足,这一缺陷直接影响着我国高校教师教学观念体系、工作体系与制度体系的转型升级,制约着我国高校教师教学能力建设的步伐。其实,教师教学能力既非一种简单的心理素养类型,也非一种或多种子能力的机械叠加,而是在复杂教学情境中运行的多种教学动能、教学优势与关键要素构成的合成体。审视传统教师教学能力概念的原点缺陷,转换教学能力研究的思维范型,面向真实运行中的教学能力状态,是推进高校教师教学能力观重构的科学入手点。

(一)“教师教学能力”的内涵厘清

什么是教学能力?这是探讨高校教师教学能力的原点问题,教学能力概念的缺陷会像基因一样映射到教师教学能力建设的方方面面,校正教学能力概念的原点瑕疵是重构科学的教师教学能力体系的始发站。通常认为,教学能力是“教师符合教学活动要求影响教学活动效率的个性心理特征,是教师完成教学工作所表现出来的心理特征”^[2],是指“教师为达到教学目标、顺利从事教学活动所表现的一种行为特征”^[3],其共同点是:将

收稿日期:2021-11-02

基金项目:教育部新文科研究与改革实践项目(编号:2021150030);陕西高等教育教学改革研究重点攻关项目(编号:192G004);陕西师范大学 2020 年度公共课改革专项项目。

作者简介:龙宝新,陕西师范大学教育学院教授,博士生导师,教育学博士,主要从事教师教育及教学理论研究;李贵安,陕西师范大学教授,博士生导师,主要从事教师教育与教学理论研究;李辉,西北工业大学研究员,主要从事教师教育与教学理论研究。

教学能力视为一种稳定、静态、可观测、独立化存在的心理行为特征。据此出发,学界对教师教学能力的外延做了进一步梳理,形成了三种典型定义范式:

其一是教学环节解析视角,即认为教学包括哪些环节,就由哪些子能力构成。譬如,认为教学能力包括“教学设计能力、教学表达能力、教学监控能力、教学反馈能力与教学研究能力”^[4]等,该视角最具代表性、典型性,以为教师教学能力是可以肢解开来、分节分段进行培养的。

其二是经验主义视角,即基于大众常识、工作经验、词频分析、社会调研立场来分析教师教学能力的具体构成。例如,从调研统计数据结果出发认为,教师教学能力包括“教学设计能力(9次)、教学实施(或操作)能力(7次)、教学管理(或组织)能力(7次)……”^[2]等。这一做法的理据存疑,似乎教学能力构成的决定权在实践者或被调研者。该研究者还基于权威教师能力标准文本,借助词频分析法得出:教师教学能力由“教学设计能力、课程资源开发与利用能力、教学表达和示范能力、教学交往能力、教学管理能力、评价学生能力和教学研究创新能力”^[2]等内容构成。

其三是多层复合视角,即将教学能力视为两个或多个层次要素构成的复合体。比较有代表性的是钟启泉的研究,他认为教师教学能力的双层构成是“技术+人格”,技术层面构成要素是专业技能、智谋技能、交际技能,人格侧面构成是个性与动机^[5]。另外,申继亮等认为教学能力由三个层次构成,即“智力基础——一般教学能力——具体学科教学能力”^[6]。

上述教师教学能力定义方式都有一定的合理性,但其凭借依据的科学性值得怀疑:教学能力是否可以拆解为要素来训练,经验式调查的权威性到底有多大,教学能力的分层是否在实践中可行等等。上述教学能力定义方式尽管学术意义明显,但其与实践中运行的真实教师教学能力相比仍有很大差距。笔者相信:教学能力作为一种心理素质、行为特征,都只是其表象,而未触及其实质;教学能力作为种子能力复合体、经验性要素组合体、多层次构成体的理解等,都只是“理性切割刀”人为拆解的产物,无法准确表达教师教学能力的实存态。有研究指出,“如果离开了教学实践活动,教师教学能力就无法体现出来,而且教学能力更是通过教学实践活动得以发展与提升的。”^[4]因此,真实教学能力与教学实践之间具有同构性、同体性,探寻与真实教学能力最逼近的教学能力

概念显得尤为重要。

(二)真实教学能力的“三依附性”

所谓能力,就是主体在特定情境下完成特定工作任务的能力力量或潜在力量,正如有研究所言,“能力是主体对于所完成的的任务的作用,即由主体完成任务的意愿、意志,方式、方法和知识、认识等因素构成的一种推动任务活动向其预期目标转化的力量”,是“主体对任务活动的认识结果和主体根据认识结果而形成的能力力量”^[7]。从这一角度看,教师教学能力不是一种静态、机械、孤立的心理素质,而是教师主体在特定教育情境中完成特定教学任务的能量或潜能。研究发现,真正教学能力是在主体身心、具体实践、现实情境、特定任务共在互联情况下表现出来的,其关键构成要素是:主体(subject)、任务(assignment)、反响(response)与情境(situation),由此形成了一个主体在特定情境中完成指定任务并持续产生积极反响的活动连续体。站在“连续体”角度来看,真正的教学能力具有“三依附性”,即依附主体、依附情境、依附任务,它是难以从中被肢解、游离出来的。

首先,教学能力一定是有主体的,并借助主体人的身心表现来实现。一旦谈到教学能力,人们首先会发问:“谁的教学能力?”离开了教师主体及其主体性,教学能力无从附着、无以负载:一方面,教学能力的外在表现是一系列身体动作、大脑思维活动,教师身心活动是教学能力的物质载体与外壳依托;另一方面,教学能力的内在载体是其主体性,即自主性、能动性、创造性,这是教师主体之所以具备教学能力的根源所在,教师主体性的情境化适用就是教师工作能力。所以,“能力总是特定主体的能力,脱离主体的能力是不存在的”^[7]。

其次,教学能力一定是在情境中发生的,情境是教师教学能力存在的拓扑空间。对“假性教育教学能力”的研究发现,这种能力之所以只是真实教学能力的“外壳”或“套路”,是因为它“不是来自于教师自身的教育教学实践和对自己教育教学实践的反思,而是通过‘技术模式’被外界塑造出来的,不能够解决真实的教育教学问题,却能够帮助申请人通过教师资格考试的‘假能力’”^[8]。在真实教学情境中,教师必须借助行动学习、情境思维、实践逻辑或“行动中反思”去解决现实问题,在这一过程中,教师的教学能力作为一种潜能被激活、被外化。诚如有研究所言,“在日常生活中,教师的教育教学能力是缄默的,但是,只要遇到问题,教师的教育教学能力就会被激活,并能够迅速

地解决‘当下’的问题。”^[8]因此,很难说在教学情境之外教师具有某种真实教学能力,教学能力必须在相应教育实践场景中去呈现。

最后,教学能力具有明确指向性——教学任务,特定教学任务决定了教学能力的内容、性质,故不存在所谓的“通用教学能力”或“超级教学能力”。任务是人类具体实践目的的工作化表达,能力是围绕工作要求来建构知识、组织技能的过程,围绕特定教学任务而构成的相关教学工作要求、教学操作技能、教学活动方式构成的统一体就是教师教学能力。“任务活动本身的完成条件和方式决定着能力的内容和程度;任务活动的责任大小、范围宽窄以及要求的难易等决定着能力的等级。”^[7]特定教学任务不仅向教师提出了具体的要求集合,还为教师设定了主体能量的聚合点与中心点,使之因为具有了内在主线而融为一体。所以,离开了具体教学任务,教学能力同样会变得抽象、空洞,失去鲜活内容与明确主题。

总之,任何教学能力都具有复杂性、具体性、主体性、情境性。“三依附性”是真实教学能力的关键特征与本质属性,不脱离主体、情境与任务来说教学能力是教师教学能力研究的首要准则。

(三)高校教师教学能力的内容特质分析

借助上述分析可知,任务内容、岗位性质对教师教学能力的内容、特质、状态具有决定性,“能力不可能抽象的存在,总是以一定的活动为其载体予以体现。即是说,能力总是和人完成一定的活动相联系在一起,是与活动同时存在、同时消失的资源结构。”^[4]所以,分析高校教师教学活动、教学任务的特质内容,对于准确把握高校教师教学能力内涵具有重要意义。笔者认为,高校教师教学任务的两大特质构成是教学学术与高等专业教学,这是将其与普通教学活动尤其是基础教育教学活动区分开来的关键特征。

首先是教学学术。博耶指出,教学学术是通过教学来传播知识的学术,是与发现、整合、应用相并行的四种学术之一,它包括“两种不同但却彼此交织、相辅相成的活动——教学实践活动(学术性的教学)与理论生成活动(教学的学术化)”^[9],将教学视为一种学术并进行学术性教学是高校教师教学的显著特征。学术的本质是“公开、能面对评论和评价、采用一种能够让他人进行建构的形式,并且能够对结果进行反思”^[10],与之相应,高校教学也应该是公开性、探究性、发展性与创新性的,这些特征成为高校教师教学能力的关键内容与关键评价标准,是将其从普通教学能力中凸显

出来的区别性特征。

其次是高等专业教学,这是由高等教育的本性——高等性与专业性决定的。有研究指出,本科教育“最显著的区别是高等性和专业性”^[11],高等专业教育是其根本属性。一方面,高校教学是高等教育阶段的教学,其教学对象是基本成熟的大学生,他们具备成熟的主体性与学习能力,无需教师手把手进行教学;赋予学习者以足够的自由度,强调学生作为学习主体的地位,是高校教学的特殊要求。与之相应,高校教师教学能力的核心内容是学术引导、平台搭建、氛围营造等方面的能力,相对而言,知识授受位居辅助地位。另一方面,高校教学是专业的教学,而非普通知识技能教学。高校是分专业、分学科、分学院开展本科教育,专业教学是其根本属性之一,探究专业教学知识、学科教学知识以及提升专业教学、学科教学的效力效能,正是高校教师教学能力建设的根本内容。“大学教师的学科教学知识是一种体现教师专业特性的知识,更是区别教师与学科专家、教学专家的一种独特的教师知识类型,也是构成教学学术和教学能力的知识基础。”^[12]

由此可见,高校教师教学能力的核心构成是学术性教学能力、专业性教学能力、学科性教学能力,面向学科、专业、学术是高校教师教学能力的独特指向性。

二、高校教师教学能力建构的“SARS模型”

真实存在的教学能力是存身情境、动态运行、连续推进的动作连续体与思维联动体,故传统因素分析、经验提取、环节拆解的认识方式不大适宜,必须引入动态连续思维来重构教师教学能力的解释模型。借助上述教师教学能力概念分析结果,笔者试图利用教学能力“活体分析”的思维,即尽可能在动态连续体中分析教师教学能力的思路来建构高校教师教学能力发生运行的模型,以期提高高校教师教学能力理论的解释力与实践影响力。

(一)教师教学能力形成的四要素分析

上述研究表明:真实教师教学能力的存在离不开四个要素的支撑,即主体、任务、反响与情境,四要素相互联结、有序运转、动态推进的机制构成了教师教学能力运行的真实状态。四个要素在建设教学能力运行中承担的角色、发挥的作用不尽相同。

1. 教师主体是教学能力的栖身载体

某种意义上看,教师能力是教师主体针对外部世界的独特理解方式、能动反应方式,这种反应方式的性能与效果决定着教师能力的大小。在教学能力发生中,教师主体好似一个黑箱,谁也看不清其内在构成状况,研究者只明白一点:教师主体是教师认知图式、理性心智、大脑心灵、经验库存等的总载体,一旦对其训练到位,教师主体就可能发出一种最合理、最有效的思维或行为反应,进而表现出优秀的实践反应能力。所以,关注教师的主体性理解、主体性反应以及提升教师主体性素质,如自主性、意识性、创造性、价值性等,是教师教学能力历练的焦点。

2. 教学任务是教学能力的工作内容

在教学能力运行中,教师主体好似一台机器,它需要输入一定的材料才能运转,这些“材料”正是教学任务、教学工作等内容。工作任务内容决定了教学能力的使用方向、表现形式与具体内容,它使教学能力成为有形有物、生动可感的实在。因此,一般情况下人们会按照工作任务内容来为教师教学能力命名,如职业教学能力、专业教学能力、实践教学能力等。高校教师教学任务的独特内容是学术性教学、专业性教学,它决定了其教学能力的主体内容是学术性教学能力与专业教学能力等。

3. 教学反响是教学能力的社会效应与硬核构成

教学能力不同于教学工作,其差异就在于:前者体现的是教师在教学工作中的特殊优秀表现,是得到同事、同行、业界、社会认可或欣赏的优异工作方式,社会认可度高、社会效能性明显是教师教学能力的独特构成,缺失了这一内容,教师“教学能力”的称谓就无从获取;后者则指涉的仅仅是一般性的工作内容或形式,没有社会效应性指标、要素的融入。简言之,只有取得高效能、高社会认可度的教学工作方式才叫能力,否则,只能说是在做普通的教学工作。从这一角度看,教学能力是一种稀缺性主体素质,需要经过长期的训练与经营才能获得。

4. 教学情境是教学能力真实存在的条件

如上所言,没有情境介入的教学能力是抽象而又不真实、机械而又经不住考验的“假性教学能力”。任何教学能力都具有一定的策略性特征,是教师在具体教学情境中针对具体问题发出的策略性反应,高能力型教师能够正确地解读情境、定义情境,从而作出灵活、机智、有力的行为反应,并逐

步达成预定目标,最终完成教学任务;否则,在去情境、无问题的情况下,教师教学能力的独特功能与复杂性就无从体现。所以,教学情境是教学能力实存的现实条件,是鉴别教学能力有无及强弱的考场。

(二)高校教师教学能力运转的“SARS模型”

基于上述分析,高校教师教学能力是由四因素——主体(S)、任务(A)、反响(R)、情境(S)构成的动态作用过程,是教师主体在具体教育情境中承担特定教学工作任务并产生积极社会反响与效能的过程。这一基于动态连续作用的高校教师教学能力发生机制与运转模型更接近真实教学能力状态,更具解释力与科学性(见图1)。

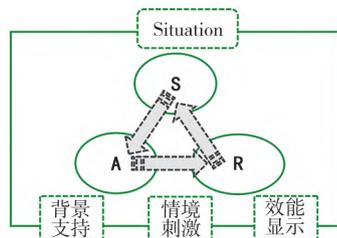


图1 高校教师教学能力的“SARS模型”

图1表明,高校教师教学能力运转的基本模型是上述四要素在交互作用中构成的一个嵌入教学情境之中的“三环动态结构(S-A-R)”,这三环分别是:

第一环(S-A)为“教师承担任务”环节,即教师主体承担教学任务或工作,进行“行动中反思”与自觉实践,并与工作对象发生关联,完成特定教学任务,指向预定教学目标。

第二环(A-R)为“产生社会效应”环节,即主体在完成特定教学任务中表现优秀,实践效果出色,工作效率较高,产生了积极正向的社会反响,得到了社会的关注、认可与赞赏,并被业界、同行公认为“有能力”或“高能力”。

第三环(R-S)为“能力内化生成”,即在社会积极评价信号指引下,教师主体扩展经验库,积累优质实践认识,丰富实践图式与行动策略,升级教师主体性素养,实现教学能力的主体性转化。

这三个环节都是在教育情境中实现的,教育情境对教师教学能力的存在与形成发挥着三个作用:一是为教师主体提供行动背景支持,确保教学能力形成的真实性;二是为教师主体应对教学任务提供情境刺激,诱发问题出现,激活教师应对教学问题的智慧、策略与创意;三是为教师完成教学任务的效果评判提供评价尺度或效应器,借助教学情境的改变与响应来显示教师完成教学任务的质量与效果。在上述四要素共同参与下,高校教

师教学能力得以动态运转、有序展开、循环递增,获致具体灵动的真实存在形态。

(三)影响高校教师教学能力形成的关键变量分析

从“SARS”模型可以看出,教师主体是教学能力的发生点、中心点,是教师教学能力生长过程的始端与末端,是教学能力四大构成要素的纽接与关节点。这样,教师主体性强弱、教学任务挑战性、教学反响强度与教学情境品质就成为影响高校教师教学能力形成的四大关键因素与变量。

1. 教师主体性强弱是高校教师教学能力形成的能动因素

教师主体性是教师在实践活动中表现出来的情感性、主动性、创造性、能动性与目的性,高校教师对教学工作的态度、兴趣与热情,在教学工作改进中体现出来的学习力、想象力、思维力、执行力、创造力,教师改变专业自我的热忱、要求与期待,对教育工作的事业心、责任心与上进心及其对教学工作所形成的价值观念、认知理解与特殊体验等,都是决定高校教师教学能力状况与水平的关键要素。因此,教师主体自我素质的激发、改变与升华始终是高校教师教学能力提升的首要关注点。

2. 教学任务挑战性是高校教师教学能力构成的内在因素

教学任务是高校教师教学能力内化的前提,教学任务的性质决定着教学能力的内容类型,教学任务的挑战性决定着教学能力的水平与高度,提高课堂教学活动的“两性一度”,即高阶性、创新性与挑战度是刺激高水平教学能力在高校教师身上形成的有力手段。显然,以低层级思维,如感知、理解、记忆等为内核的教学活动必然延伸出授受型教学、机械型教学,也不可能在教师身上催生出高层级的教学能力,其根本原因就在于教学任务实现与教学能力形成之间具有同步性、同构性。

3. 教学反响强度是高校教师教学能力形成的社会因素

教学反响是教师优秀教学方式与社会价值实现的中介环节:一旦教师的合理教学方式得到了外界(包括同行、业界、社会)的认同、肯定、赞赏等社会性评价,高校教师教学方式的积极反响就会形成,随之获得“能力”的称号与殊荣,否则,教师的优秀教学方式始终停留在教学工作的自我世界之中,无法与“高能力”发生关联。进而言之,积极教学反响的形成需要学校科学评价机制的建立,

需要整个教育行业持有一种科学公正的教学评价标准,否则,教师的教学能力将缺失社会认可机制,导致教学反响难以顺利发生,教学能力作为一种社会效应就无从体现、无法实现。

4. 教学情境品质是高校教师教学能力的外源因素

教学情境依存性是真实教学能力的根本特征。在教学情境中捕捉教学问题进行策略性应对,持续机变地调整思维与行为方式,是高校教师教学能力形成的微观机制与内部操作。显然,缺失高品质教学情境支持的教学活动难以保证高水平教学能力的形成,优化教学情境的要素、结构以及增加教学情境的丰富性、逼真性,是催生教师高水平教学能力的物质前提。优质教学情境具有两个鲜明特征:一是启发性强,即能够唤醒教师对教学问题的新颖思考与突发奇想,激发教师的创造性与想象力,敦促教师从全新角度思考教学问题,并做出创造性的行动反应;二是逼真性强,即能够模拟、再现教学问题发生的原生场景或原始情境,让教师深陷其中,产生生动的情境体验,诱发教师的情境智慧,助推教学问题的深度思考。

上述四个变量是高校教师教学能力提升中需要考虑的四个重要因素。如何从这四个方面协同发力,助推教学能力生发的“SARS”链环高效运转,是高校教师教学专长培育的一般思路。

三、高校教师核心教学能力构成分析

由上可见,高校教师教学能力是在以教师主体为内核的相关教学活动要素互联、互动中实现的,教师主体与自我、与任务、与社会(效应)间的交互作用联结至关重要,这四个联结就构成了高校教师教学能力的四个关键子能力——主体自构力、工作胜任力、经验迁移力与情境作用力,每项子能力又由若干次级能力构成,由此构成了高校教师的核心教学能力构成全图(见图2)。

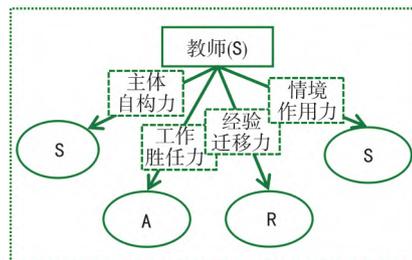


图2 高校教师核心教学能力构成图

(一)主体自构力

教学能力建构的“SARS模型”告诉我们:教师主体是教学能力的关键构成,教师主体性因应外界环境而发生的重构运动是高校教师教学能力

形成的根本机制。所以,教师主体的塑造性、发展性、变革性是教师主体性能的体现,借助教师主体性转变实现对外来教学经验、教学信息、教学策略、教学智慧等的吸附与暂存是教师教学专业素养发展的实质。教师主体的特有功能是在应对环境、问题中借助同化与顺应实现自我认知图式的解构、建构与重构活动。进而言之,在教学素养生长发育中,教师主体性具体体现为教师的“自我认知图式”、专业自我、经验库(repertoire)以及教师在教学实践中形成的教学哲学、教学理解、教学思维、教学态度、教学精神、教学期待或愿景等,它们构成了教师的自我发展力与教学重构力,决定着教师教学能力的内核。对大学教师而言,教师教学能力的核心构成就是教师主体自构力,是教师对教学的“自我认知图式”建构力。教学的“自我认知图式”是教师在认知与实践中的“自己特定的关于教学的理念和规则”^[13],该图式一旦建立,“在很大程度上便左右着教师的课堂行为及其自我调节模式,并对后续教学活动的认知过程产生重要影响,进而阻碍或者助推教师教学能力的持续提升”^[12]。这种对教学的“自我认知图式”其实就是教师主体的自构力。舍恩也指出,“当一位实践者将一个新情景视为他锦囊库中的某些成分时,他就获得了看待新情景的一种方式 and 一种新的行动的可能性”^{[14]63}。此处所言的“锦囊库”正是教师主体的存在形式,其内核是教师在实践经历中获得的一系列典型案例与有效经验集成。教师主体是大学教师教学能力的内核与载体,是教师的教育心灵、教育头脑对外部世界的能动反映与作用方式,它赋予教师教学能力以某种稳定性与可积累性,因此,塑造大学教师的教学主体性是教学能力建设的中心议题。进而言之,高校教师的主体自构力包括三类,即观念自构力、经验自构力、价值自构力与自我反思力,它们分别塑造着高校教师对教学工作的认知、方式、态度与元认知,针对性培养教师的上述四种能力是源头上提升高校教师教学工作能力的现实选择。

(二)工作胜任力

教师主体相对特定教学工作类型而言的适应性、可控性就构成了教师的工作胜任力,这是教师教学能力的最内核构成,某种意义上说,教学能力就是教师的“教学工作胜任力”。一方面,具体教学工作向高校教师提出了能力要求,如高校教师必须具备学术能力即知识生产能力,否则就难以满足大学生发展性的知识需要;高校教师必须具备专业教学能力,否则就难以教会大学生专业知

能;高校教师必须具备课程育人能力,否则就难以有效影响大学生“三观”的形成,等等。高校教学工作向大学教师提出的一系列能力集合构成了大学教师的教学能力实体。另一方面,特定的能力结构决定了某一具体教师只能胜任特定教学工作或某一类教学工作。例如,具备学术教学能力的大学教师不一定适合承担实践教学,具备实验教学能力的大学教师不一定适合担任学科教师或专业教师。因之,教学工作胜任力总是在特定工作的能力需要与特定能力的相应工作间的比照中发生的,工作胜任力是大学教师教学能力的本体构成。进而言之,大学教师的教学工作胜任力又涉及许多子能力,如教师的人格类型、教学技术、教学观念、教学素养、表达方式与大学教师工作的匹配性,分别构成了大学教师的人格胜任力、技术胜任力、观念胜任力、专业胜任力、表达胜任力等,大学教师教学工作的顺利实施正是在这些能力的组合、联合中实现的。

(三)经验迁移力

在“SARS模型”中,教学反响效果的形成是教师教学能力生成的核心环节,具体体现在两个方面:其一是教学工作状况的外向影响力,即对社会、同行、业界等的社会性影响力,它是教师教学工作状况获得“能力”殊荣的直接原因或客观依据;其二是教学工作状况的内向影响力,即对教师主体自我的内在影响,主要体现为教学工作经验体验的获得、教师工作经验库的扩充等,这是高校教师在成功教学工作经历中的实在收获,是链接教学工作与教师主体的中介纽带。所谓经验,就是“经历+影响”,主体经历某种实践事件后会对其身心产生的影响或带来的改变,教师承担教学任务后带来的身心素养变化就是教学经验;教师教学经验库存越大,其教学能力提升就越强,胜任教学工作的范围就会放大。教学工作经验的发生与迁移促使高校教师教学能力得以持续提升,它使教师所有教学工作之间具备了某种连续性,并使后续教学工作成为前续工作的升级版。教学工作经验是如何迁移的呢?舍恩研究的结果是:“把新问题看作是熟悉的老问题”,其做法正是“将新问题与已有的经验进行比较、交换,在不断的‘思考’和‘行动’中解决新问题”^[8]。这种经验对照、交换与再生机制正是教学经验迁移的运行机制。因之,教学经验的提取力、迁移力是高校教师教学能力的重要构成,需要高校教师具备三项子能力:经验的察觉力,即教师对成功做法的敏感性与察觉力,它能让教师把自己教学实践中的优异表现

及时捕捉、辨识出来,使之脱颖而出,将之纳入“经验库”之中;经验的反思力,即对辨识出来的经验进行反思、加工、提升,藉此提升教学经验的品质;经验的唤醒力,即遇到相似教学情境或问题时,教师能够及时唤醒经验库中的相应经验,并直接参与到新问题解决的过程中。一句话,经验迁移力是高校教师以教学工作反响为信号来收集成功工作经验、凝练优质教学经验、增强后续工作应变力的重要教学能力构成,对于高校教师教学专长形成具有重要意义。

(四)情境作用力

教学情境的在在线是高校教师教学能力真实存在的条件与标志,能否在真实教学情境中有效应对教学问题、处置教学难题、做出机智应对是判断高校教师教学能力水平的重要指标。从某种角度看,教师教学能力是教师主体在与教学情境间的探索性交互、信息能量交换中形成的,其实质是教师对教学情境的理解力、反应力与重构力,它们构成了高校教师的核心教学能力——教学情境作用力。教师专业能力发展的两大源头,一是教师与自我心灵的交互,二是教师与外部环境的交互,前者建构着教师的主体性素养,后者建构着教师的行动性素养,即情境作用力。

首先,情境理解力是高校教师教学情境作用力的生发点。教学情境作为一种客观存在,不同主体、不同视角的参与会导致不一样的认知结果,而导致这一差异的根源正是教师的教学情境理解力,教师间教学能力水平差异首先始于对教学情境的框定方式与认知角度差异。正如舍恩所言,在专业实践中,“我们以学科背景、组织角色、过去的历史、兴趣以及政治、经济视角为基础,从不同方面对问题情景进行框定”^{[14]5},然后据此作出相应的行动反应。所以,引导高校教师从先进教学理论视角出发来认知、理解、定义教学情境,是提高其教学活动成功概率的重要思路。

其次,情境反应力是高校教师教学情境作用力的聚焦点。在教学实践中,高校教师始终会基于自己的情境理解结果对身边教学情境及其蕴含的问题作出针对性反应,并力求达成预定的教学目标与意图,这就是情境反应力。如果说情境理解力取决于教师的先前知识经验储备和认知思维方式,那么,情境反应力则更多取决于教师对其专业技能和行动图式的调用整合能力,取决于其问题解决策略的即时生成能力。为此,要提高高校教师教学能力,就必须关注其在课堂教学情境中的反应方式、反应风格、反应效能,持续提高其教

育教学能力。

最后,情境重构力是高校教师教学情境作用力的新生点。教师不仅要适应、利用、应对教学情境及问题,更要善于创建、重构、变革教学情境,提高其掌控教学情境的能力。在实践中,高校教师面临的教學情境有两类:一类是自然教学情境,一类是人工教学情境,相比而言,后者具有较强的人造性与可加工性。高校教师应该具备因应教学任务需要来设计教学情境、改造自然教学情境、创构理想教学情境、构造复杂教学情境等方面的能力。只有这样,高校教师才能够突破自然教学情境对教学工作的限制,充分发挥教学情境对教学工作的支持、促进与激发功能,为真实、卓异、专业教学能力的呈现创造条件。

参 考 文 献

- [1] 张应强.大学教师的专业化与教学能力建设[J].现代大学教育,2010(4):35-39.
- [2] 杜萍.当代中小学教师基本教学能力标准的研制与反思[J].课程·教材·教法,2011(8):95-100.
- [3] 顾明远.教育大辞典[M].上海:上海教育出版社,1998:126.
- [4] 宋明江,胡守敏,杨正强.论教师教学能力发展的特征、支点与趋势[J].教育研究与实验,2015(2):49-52.
- [5] 钟启泉.教师的“教学能力”与“自我教育力”[J].上海教育科研,1998(9):15-18.
- [6] 申继亮,王凯荣.论教师的教学能力[J].北京师范大学学报:人文社会科学版,2000(1):64-71.
- [7] 王治民,薛勇民,南海.“教师教学能力”概念辨析——对“中职学校专业教师教学能力标准”概念的解读[J].中国职业技术教育,2008(18):8-10.
- [8] 张鲁宁.对“假性教育教学能力”能通过国家教师资格考试的反思[J].教育学报,2015(3):46-52.
- [9] 慕珊珊,姚利民.教学学术内涵初探[J].复旦教育论坛,2004(6):28-31.
- [10] 王玉衡.让教学成为共同的财富——舒尔曼大学教学学术思想解读[J].比较教育研究,2006(5):51-54.
- [11] 李硕豪.论本科教育的本质属性[J].教育与现代化,2010(3):12-16.
- [12] 李庆丰.大学新教师教学能力发展研究:核心概念与基本问题[J].中国高教研究,2014(3):68-75.
- [13] 张学民,林崇德,申继亮.论教师教学专长的发展与教师教育[J].中国教育学刊,2007(05):69-74.
- [14] 唐纳德·A·舍恩.培养反映的实践者——专业领域中关于教与学的一项全新设计[M].郝彩虹,张玉荣,雷月梅,等译.北京:教育科学出版社,2008:63.

[责任编辑 勇 慧]