

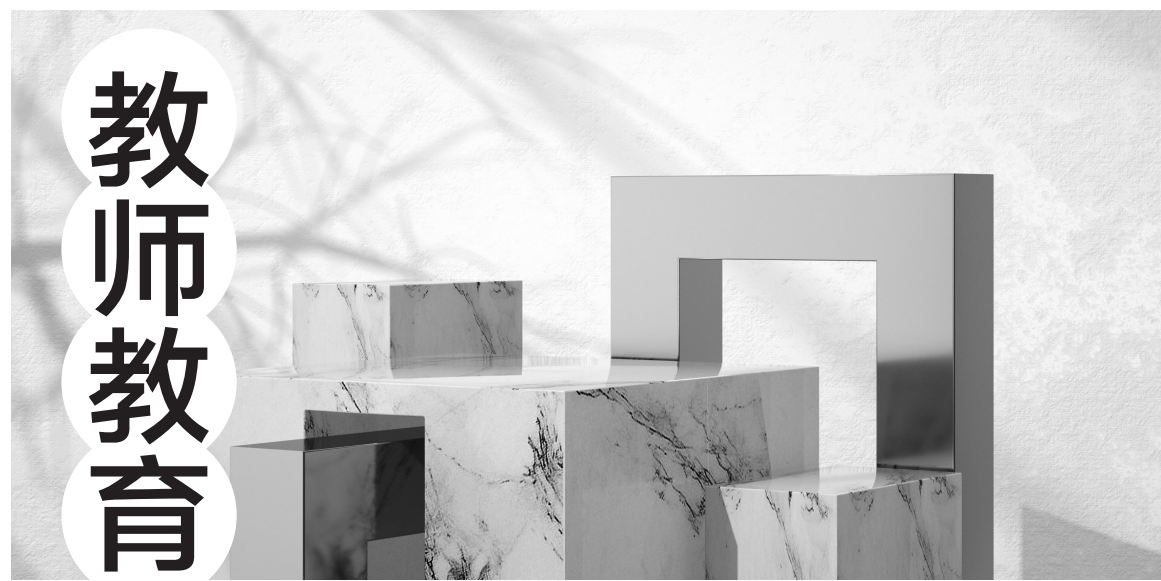
对于高等师范院校而言,师范专业认证体系的推行不仅对于师范专业建设具有重要的指导意义,更是对教师教育体系从理念到实践乃至整体运行的系统重组。认证体系为师范专业设计了较为清晰完备的发展路径,也为创新性教学逻辑的展开指明了方向。一直以来,人们对于高校教师职业发展存在认识误区,以为具备学术能力入职高校,似乎也就自然具备了教学意识和教学能力,事实并非如此,教师中教学意识的缺失是如此普遍,即使是部分资深教师也依赖于传统的教学惯性。在师范专业认证视角的观照下,我们会发现当下的教师教育课堂存在太多的“已然”和“本然”,从规范化、科学化的教学逻辑出发,应当完成更多向“应然”的转化,这一过程也就是将师范专业的外在规范转化为所有教师共同认知和实践的过程。有鉴于此,我们倡导树立更多的教学自觉,尤其是教学目标、教学实施、教学身份、教学发展方面的四重自觉,明确为何而教、如何教好,同时认识自我,重建教学本位,发展提升。希望以思想自觉、观念创新为突破点,推动认证理念内化于心,使教师真正成为教师教育的思考者、研究者和践行者。

为何而教 教学目标的自觉

每个师范专业都有其培养目标和毕业要求,毕业要求的指标体系由课程(尤其是主干课程)目标来对应和支撑。每位教师在专业培养体系中的位置通过所承担的课程来实现,每一门课程在培养学生专业能力方面扮演各自的角色。正因如此,每位教师都应该反思几个基本问题:你所承担的课程在专业培养体系中是否必需?该课程究竟旨在培养学生的哪些重要素养或能力?你如何证明这种培养可以达成?教学目标的自觉包含两个层面,既包括目标设定的自觉,也包括目标实现的自觉。

首先是目标设定的自觉。当下大多数教师缺乏在课程体系中探讨自身课程意义的自觉性,甚至从教学管理角度也是如此,由此造成的结果往往是部分课程定位不准确,出现课程同质化、因人设课等状况。只有在课程体系中与毕业要求的核心指标相关联和呼应,才能目标指向清晰,同时产生课程的形象辨识度。

再就是目标实现的自觉。既然设定了目标,则需要验证目标的实现。实现教学目标的显性方式一般是教学评价,就一门课程而言,以终



前沿关注

教师教育倡导四重教学自觉

葛永海

结性评价的期末考试来验证教学目标显然不够,其中还需要大量的过程性评价和诊断性评价。我们探讨的一个重点在于,在每一节课完成之后,我们是否会清晰地自问:这节课的教学目标实现了吗?如果没有,教师则需要凝神聚思,总结教学要点,突出难点解析,进而通过提问、布置练习、前测与后测结合等方式来验证这种目标实现。从一节课程到一门课,一门课程的目标达成正是由每节课

的达成点滴汇聚而来,积跬步以至千里,积小流以成江海。

如何教好 教学实施的自觉

明确了课程的教学目标,在具体的教学实践中应当完成由表及里、逐步深入的三种转化,从而实现教学实施上的自觉。

首先从学术逻辑向教学逻辑的转化。理解教学,要从理解教学逻辑开始。在当下高校,新入职教师大都接受过系统的学术训练,而教学实践则多不充分。对于一门具体学科而言,学术逻辑是恒定的,以数学学科为例,从幼儿园到研究生阶段的数学学习,虽然层次有别,但学术逻辑一定是连贯与自洽的。而教学逻辑则由于教学场域、教学对象、讲授方式等的差别而呈现较大的不同,大学数学与中小学校的教法不同,大学数学专业的教法又与公共课数学的教法不同。由此可见,在不同的教学场域中,重点不在于你讲授的学术逻辑是如何晓畅准确,而在于它是否对应学生的认知,能够实现相应的认知目标。因此,尽管部分教师学术水平很高,学术之“矢”不一定能够命中教学之“的”,所以要理解教学逻辑与学术逻辑的不同,善加转化。

其次,以教为中心的体系向以学为中心的体系转化,这是对教学实施的更深理解,也是学生中心、产出导向在课程教学中的具体体现。前者面向学术,以学科知识与结构体系为导向;后者面向需求,以培养目标与毕业要求为导向。前者目标笼统,其教学目标主要是教授学科体系的知识与技能;后者目标明晰,其学习目标在于发展具体明确的素质与能力。前者的课程实施以课程内容与

教学活动为主导;后者则以课程目标达成为核心。前者的课程评价关注成绩分数与区分度,后者关注学习后获得的实际能力。

最后,强化教育实践,向教学逻辑、学科逻辑和职业逻辑三者的彼此贯通转化。教师教育的一个重要特性在于具有明显的实践属性,一位学好了教育学、心理学和教育技术学的师范生未必能成为一名优秀教师,因为学科逻辑不会自动转化为职业逻辑,需要经过文学教学与中学语文、几何学与中学数学等桥梁性课程,以及备课、教学设计、班级管理实践类课程的过渡和衔接,从而在学科逻辑转化为教学逻辑的同时,又严丝合缝地嵌入职业逻辑,形成三者相互融通。

认识自我 教学身份的自觉

高校教师主要承担教学、科研、社会服务、文化传承与创新等职能,其中教学和科研可谓核心职能。在现实评价中,由于科研评价往往超越教学评价,造成高校教师的教学属性易被遮蔽、教学身份易被淡化。其实,教学属性才是高校教师的第一属性,教学身份也是其第一身份。我们要凸显教学属性,重建教学本位,重要的是从学理层面厘清教学和科研的本体差异。

根据厦门大学刘振天教授的观点,首先,教学和科研在性质和目标上存在差异,科研是面对未知知识的探索,教学则是对已知内容的处理和传递。两者在驱动力上也存在较大差异,如果说科研探索未知世界的心理动机源于好奇心,那么教学背后的主要驱动力似乎来自于责任感。在学术成长路径及成就激励

上,两者的差异同样明显,科研的测量尺度明确,成就激励方式较为直接,而教学的测量与激励则不易把握。此外,可作为刘振天教授观点补充的是,教学与科研在接受效度上也有不同,科研是延时完成,成效的认知和反馈时间较长;而教学则是即时完成,尽管教学目标达成情况有别,但信息接收和反馈大都能通过教学现场的互动来实现。

客观认识教学与科研的彼此优缺点,有助于高校教师的教学身份自觉,更有助于我们在教师教育方面重建教学本位,强化教学的多层次学术品格,使教学管理获得更多的测量尺度和激励方式,推动教学过程逐渐成为以好奇心驱动、目标指向未知、强化课堂互动、成效即时完成、助力师生共同成长的学术探索之旅。

改进提升 教学发展的自觉

正如师范专业认证强调学会发展、终身学习,我们也特别强调师范院校教师的教学发展。

教学发展的意义在于教师在教学实践中通过不断反思实现持续改进,其内涵可以涵盖教学的全要素,比如教学流程的重塑,教学实践与反思的贯通,教学能力的自主性提升,等等。具体的路径包括重编讲义、开发线上课程、推进翻转课堂、注重混合式教学、强化课程思政、开展教学评价改革,等等。教师从自发到自觉,以此为起点可以推行教学创新的无限可能,教学发展从个体到群体,培养从已然到应然,从教师成长到专业建设,从创新人才培养体系到再造教学管理流程。当师范院校教师获得了教学的内驱力后,关注教学创新,言传身教,两代师表,教学发展也就获得了一种生生不息的传承机制。

在当下高校本科教学中,尤其是教师教育领域还存在着较多的混沌和不自觉。有鉴于此,我们呼唤明晰教学目标,重组教学流程,强化教学本位,实现教学跃升,倡导教学的四重自觉相互支撑、融为一体。当然,就高校而言,倡导自觉不仅是对教师而言,而应是所有群体的共同自觉,即教学应有教学的自觉,以超越混沌;学习应有学习的自觉,以超越短视;管理应有管理的自觉,以超越功利。唯有如此,才能真正建立具有全面自觉的教学文化共同体,进而打造更具活力和创造性的教研文化共同体。

(作者系浙江师范大学人文学院院长、教授)

大家谈

教育的根本任务是立德树人,但现实中,过分追求分数的教育却导致了教育的异化,当教育异化成追求分数,最终导致教育中的“人”不见了——教育的迫切任务就是要找回失去的“人”。

徐玲 刘鹏飞

教师要成为「大写的人」

“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”是教育的根本问题。教育是培养人的活动,但并非通过机械化的教育活动培养充满工具理性的单向度的人。人才培养一定是育人与育才有机统一的过程,而育人是根本。育人就是要使学生的灵魂沐浴春风,追求卓越、向阳而生,让他们在自由中成长,感受到教育的快乐,说到底是要让每个“人”都能学以为己,做回自己。教育既要关注学生个体的生命成长、个体尊严与价值意义,又要将学生的个人发展与国家发展、社会进步紧密结合起来,追求实现人的自由而全面发展。

如果说在经济比较落后的时代,我们需要的是技术的搬运工;那么在新时代,我们需要在学生内心深处种下真善美的种子,唤醒其好奇心,激发其想象力,让人的创造力得到最大程度的发展。要培养有责任、有担当的学生,首先需要教师成为“大写的人”。

教师要成为立德树人的“大国良师”。立德树人是教师的立身之本,教师要在育人化人、教以成人中履行好立德树人使命职责。正如雅斯贝尔斯所言:教育是人到人的主体间的灵肉交流活动。要培养德智体美劳全面发展的时代新人,完成立德树人的根本任务,教师必须洞悉新时代对“德”的要求和对“人”的期望,遵循教育本质规律,遵循人的发展规律,肩负起传播知识、传播思想、传播真理,塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任,努力成为“大国良师”,引领学生勇毅走在时代前列的奋进者、开拓者。

教师要成为“大先生”和“引路人”。“师者,人之模范也。”教师要成为塑造学生品格、品行、品味的“大先生”。教师对学生的影响可能是一生一世的,而学生终将成为这个泱泱大国的公民,他们的信仰追求、道德水平、精神品格、知识能力,会直接影响到中华民族的文明水平,影响到伟大中国的精神风貌。教师要成为学生成长成才成人的“引路人”,必须充分尊重学生、关怀学生,在育人过程中要注重启发、示范、指引和熏陶,在言传身教中锤炼学生意志品格,在传道授业中厚植学生爱国情怀,在批判反思中培养学生创新思维,在实践砥砺中激发学生奉献精神。

教师要成为“经师”和“人师”统一者。习近平总书记考察中国人民大学时指出,培养社会主义建设者和接班人,迫切需要我们的教师既精通专业知识、做好“经师”,又涵养德行、成为“人师”。教师不能只做传授书本知识的教书匠,教育不应仅是传授知识和教授技能的过程,而应是启智润心、培根铸魂的过程。正如清华大学老校长梅贻琦所言,大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也。这里的大师就是“人师”,既是学问之师,又是品行之师,做学生为学、为事、为人的榜样,敏于问题、善于钻研、敢于创新、乐于破解立德树人中的热点、难点、痛点问题,回应社会、观照生命、止于至善,努力做一位精于“传道授业解惑”的“经师”和“人师”的统一者。

教育是人与人的活动,是“人师”通过“育人”促进学生“成人”的活动。“人”才是教育的目的,不发挥育人价值的教育不能称之为真正的教育,缺失育人功能的教学不能称之为真正的教学,不担当育人使命的教师不能称之为真正的教师。教育唯有找回失去的“人”,才能培养出立大志、明大德、成大才、担大任的德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人,才能确保实现中华民族伟大复兴后继有人。

(作者单位均系长春师范大学教师教育研究院)

师训之窗

“多方多维多层”高校教师发展组织体系之构建

李运福 周淼

2020年12月,教育部等六部门联合发布《关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见》,针对加强高校教师队伍建设提出20条重点举措。其中对夯实高校教师发展支持服务体系提出了新的明确要求,首要的是“统筹教师研修、职业发展咨询、教育教学指导、学术发展、学习资源服务等职责,建实建强教师发展中心等平台,健全教师发展组织体系”,即在进一步强化教师发展中心建设的基础上,强调教师发展中心与其他教师发展组织的体系化建设和协同作用发挥。

为落实国家要求,陕西省教育厅于2022年5月发布了《关于加强新时代高等学校教师发展体系建设的通知》,将“建强教师发展机构”列为提高高校教师专业发展的支持服务水平重点任务之一,开启了陕西省高校教师发展组织建设的新阶段。但通过对陕西高校教师发展状况的广泛调研,我们发现现有教师发展组织不足以支撑教师高质量发展。

一是组织协同度不够。“十二五”“十三五”时期,省级层面先后通过指导高校教师发展中心建设、组织遴选教师发展示范性中心以及召开现场工作推进会等方式推动高校教师发展中心的建设和发展,为高校教师队伍建设作出重要贡献。但是,在省级

层面,对高校教师发展支持服务体系的建设尚未形成明确、可行、系统化的思路。省级、校级、基层教学组织全覆盖的立体化、多维度高校教师发展组织体系亟待建立。

二是供给内容支撑度不够。高素质、专业化、创新型是新时期教师队伍的核心特征。教师发展是通识性教育与融合性教育的辩证统一。通识性教育的价值在于强基础,主要是指支撑教师综合素质、专业化水平以及创新能力提升的基础性知识和能力的培养;融合性教育的价值在于提升内涵,主要是指支撑教师综合素质、专业素养、创新能力深度融合的知识和能力的培养。教师对专业层面的发展和交流以及教学改革创新的需求更为迫切。但是现阶段高校教师发展中心对教师发展的支持服务主要聚焦于通识性教育培训,且对本校支持师德师风、思想意识教育的原创性挖掘不够充分,对教师高素质、专业化、创新型融合性发展的培育关注度不高,这在很大程度上制约了课程思政以及教育教学改革的创新性推动。

面对教师发展组织建设新要求及现实问题,“十四五”时期,陕西应以构建省级高校教师发展共同体为目标,以系统思维、协同思维为指导,着力构建“多方多维多层”的高校教

师发展组织体系,有效服务高校教师高质量协同发展,并以此为抓手加强政府对高校教师发展的指导作用,实现高校自主性与政府指导性的协调发展。

“多方”指高校教师发展支持主体多方参与,主要包括政府、高校、企业、社会力量等多方利益相关者。政府是高校教师发展组织体系建设的规划者、统筹者,高校是教师发展组织体系建设的责任主体。企业参与重在增强教师教学与经济社会发展人才需求的无缝对接,增强教师队伍建设与发展的前瞻性。社会力量参与重在教师发展组织自发与社会资源合作。

“多维”指教师发展组织供给内容的多维度,包括通识性发展、专业性发展与融合创新性发展。在具体实践中,充分发挥教师发展中心、教师工作部对教师通识性发展的重要供给,夯实基层教学组织在教师专业性发展、融合创新性发展的培育供给力度,不同发展组织在内容供给上既有明确区分,又要相互协调。

“多层”指高校教师发展有多层次机构支撑,包括省级、区级、校级、基层教学组织四个层次。省级层面,教育行政部门应突破当下固有的孤立聚焦“示范性教师发展中心”

的单一思维,分级分类推动省级示范性教师发展组织遴选和建设,发挥示范引领作用,强化政策供给,引导各类教师发展组织的协同发展。区级主要指不同高校自主形成的教师发展联盟区。在充分发挥现有教师发展联盟的基础上,鼓励不同高校结合自身实际结合形成教师发展联盟区,共建共享高校教师通识性发展资源,更好支撑高校教师融合性发展。高校内部重在赋权基层。学校将业务权限及经费合理分配到各基层教学组织,赋予高校基层教学组织教师发展自主权,同时为基层教学组织间的跨学科合作交流提供支撑。学校之间,省级教育主管部门应积极发挥一流学科建设成效显著的高校在推动学科教师协同发展中的示范引领作用,以学科为主线,引导形成同类高校横向协同发展、不同层次高校纵向联动发展的良好局面,推动形成区域内学科教师融合发展共同体。

“多方多维多层”高校教师发展组织体系的建设和落实,离不开政策、人力、经费等要素的投入。但是,在实践中保障各项投入要素效益最大化以及教师发展组织可持续发展的关键举措在于对教师发展组织体系服务质量的监测评估。监测应侧重于对项目实施中

财政、资源等过程要素的投入,评估应侧重于每一个阶段过程性要素投入所带动的项目产出。

在新时代深化教育评价改革的背景下,省级教育行政部门应在现有教师信息管理系统的基础上,完善教师发展质量监测平台,对全省善教善学发展质量监测平台的发展状态进行实时监测。同时,委托第三方评估机构,对各级各类教师发展组织服务质量开展监测评估,发布《教师发展组织服务质量报告》,以此作为资源配置的重要依据,同时引导社会力量参与治理。在国家层面,应进一步完善高等教育质量监测国家数据平台中“教师教学发展机构”数据采集,强化与校内、省级平台对接,并在本科教学工作合格评估或审核评估中,强化对教师发展组织功能发挥成效的考查,借助外部评估力量,推动高校层面逐渐建立健全内部教师发展质量自我评估制度,完善教师组织服务质量监测机制。

(作者单位分别系西安交通大学中国西部高等教育评估中心、陕西省教育厅教师工作处,本文系中国高等教育学会2022年度高等教育科学研究规划课题“教师培训效果评估及高质量培训体系构建”成果,项目编号:22J50402)