

■ 高教前沿

DOI: 10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2022.01.007

我国大学教师教学准入标准的研制



李 芒, 段冬新

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘 要:我国新时代人才培养和大学教学质量的提升,亟待明确教学准入标准以加强大学教师教学能力建设。在分析研制我国大学教师教学准入标准的可行性与必要性、借鉴国际典型性大学教学专业标准的基础上,针对我国大学教学的实际问题,尝试研制我国大学教师教学准入标准框架及标准草案。其中,标准框架以“专业价值观”“教学核心知识”和“教学能动行为”为3个核心维度,涵盖“教育理想”“专业道德”“自我认同”“本体性知识”“文化知识”“实践知识”“条件性知识”“设计与组织”“反思与评价”和“教学循证与合作”10个关键领域,并于标准草案中细化为39项基本要求,为大学教师的聘任准入、职前培养、入职培训、在职研修、上岗评估等工作提供具有科学性、系统性、开放性、参考性的资质认定标准和专业发展目标。

关键词:大学教师;教学准入标准;教师发展;大学教学

[中图分类号]G640;G647 [文献标志码]A [文章编号]1673-8012(2022)01-0060-11

标准即目标,标准即追求,标准即榜样,标准即引领。教学准入标准具有衡量和引导教师发展的功能^[1],于教师是上进之助推器,而非禁锢之枷锁。我国大学教师教学准入标准的模糊性导致教师教学能力发展方向的迷失,教学有效性得不到保障,人才培养质量堪忧。因此,研制区别于其他国家和其他教育类型的教师教学标准,体现我国大学教学特殊性、时代性与文化性的大学教师教学准入标准势在必行。

一、研制标准的必要性与可行性

对必要性与可行性问题的探讨是研制标准的前提。首先,明确大学教师教学准入标准是提高立

收稿日期:2021-06-19

基金项目:全国教育科学“十三五”规划项目“大学教学现代化的战略愿景与理论创新研究”(BCA180085)

作者简介:李芒,男,北京人,北京师范大学教育学部副部长,教授,博士生导师,主要从事教育技术基本理论和教师发展研究;
段冬新,女,山东淄博人,北京师范大学教育学部博士生,主要从事教育技术基本理论和教师发展研究。

引用格式:李芒,段冬新.我国大学教师教学准入标准的研制[J].重庆高教研究,2022,10(1):60-70.

Citation format: LI Mang, DUAN Dongxin. On the teaching admission standards for university teachers in China [J]. Chongqing higher education research, 2022, 10(1): 60-70.

德树人成效的迫切需要。与大学的基本职能——人才培养相比,科学研究虽为大学的重要工作,但并非核心职能^[2]。即使是诺贝尔奖得主来担任大学教师,其根本责任也是教学而非科研。然而,时至今日,科学研究仍然高高在上,科研荣誉远远高于教学荣誉,大学对学术的追求代替了对人才培养质量的追求,失衡的评价导向使大学“失去灵魂的卓越”。大学教学严重缺乏思想性、引领性、创新性、针对性、层次性、逻辑性和多样性,教学文化建设薄弱,无法满足学生学习需求,这已经成为无法回避的现实。

其次,教学准入标准是指导教师发展的着力抓手。在如今的教学生态下,青年教师在教学上付出了极高的时间成本^[3],且广泛认同教学与科研的正向相关关系^[4],不过收效甚微。所以,大学教学的窘境在根本上暴露了大学评价制度变革和教师教学能力提升的矛盾,而非教师工作伦理的失序。长期以来,大学教师的教学素养没有受到足够重视,教师聘用、考核多聚焦于科学研究;教师资格认证制度的实施常态是先上岗、后补证;入职培训缺乏科学设计,针对性弱;在职进修趋于形式化。总之,教师缺少教学专业目标指引,教育教学知识欠缺、教学设计能力匮乏、教学反思与评价能力不足、教学合作意识淡漠、信息化教学能力有待提升等问题数见不鲜^[5]。部分海归教师不仅不适应中国教学文化环境,教育信念也潜藏危机,对中国特色社会主义的认知和高校思政工作的认可程度、接受意愿较低^[6]。

再次,明确大学教师教学准入标准是顺应教学专业化国际发展趋势的必然选择。早在中世纪,意大利授予大学教师教学资格前,教师必须经过严格的个别考试、公开答辩和组织辩论等程序化考核,并将评审教师教学资格、成果的传统延续至今^[7]。近年来,英国、荷兰、挪威、瑞典等国都已将通过教学资格认证作为取得教职的必要条件。实践证明,大学教师教学准入标准的实施不但促进了教师教学能力和学生满意度的提高,还促进了科研方面的发展^[8]。

提高大学人才培养质量、强化教师能力、改革教育评价方案,已在我国教育政策规定和教育理论探讨上成为共识,但相关改革实践仍未实施。因此,扎根中国大地,借鉴国际经验,依据教育教学规律确立我国大学教师教学准入标准,对于加强新时代高校教师队伍建设、推动我国高等教育内涵式发展具有轨物范世的必要性与可行性。

二、国际代表性标准的分析

各国对大学教师教学准入标准的认识尽管存在文化和历史差异,但也定有一般性共识。以全球视野探寻大学教师教学准入标准,对明确我国标准的核心指标具有借鉴意义。本文选取英国、荷兰、日本3个国际典型性标准,进行批判性内容分析。

由英国高等教育研究会于2011年11月发布的《英国高等教育教学与支持学习专业标准框架》已在澳大利亚、新西兰、泰国等多国推广,支持教师教学专业资格认定和相关专业发展项目^[9]。标准框架明确提出了专业价值、核心知识和活动领域3个范畴^[10]。其中,专业价值指向对师生关系、教育公平、高等教育可持续发展与全球化以及研究性教学的理念认识;核心知识指向专业知识、一般学习方法和学科教学法、教育技术知识、教学评价知识;活动领域指向教学设计、组织、评价、反思等实践活动所需的知识与技能。在整体设计上,该标准兼具上位理念框架和具体操作性要求,强调教师的终身学习和自主发展,值得借鉴。在理念上,标准从促进学习者有效学习的视角界定教师教学能力,增强了教学实践性,但也使不同范畴内的指标内容存在不同程度的交叉,而核心范畴的互斥性与关联性则应是研制我国大学教师教学准入标准的基本原则。另外,标准本身作为一个灵活的框架,有利于不同学校进行本地化改良与实施,可作为我国标准形式的参考。

2008年,荷兰14所研究型大学达成了《关于大学教师教学资格审定项目的共同协议》,开展教师教学资格审定,并对大学教师提出了5项一般性能力要求,包括学术导向的教学、完善教学方案设计、

备课和授课、指导学生和教学专业化,各大学可据实情充实细化^[11]。格罗宁根大学基于该要求,提出了包括设计和完善教学、授课和指导、测试和课堂评估、教学评价等的五维标准,并在 2012 年增加了国际化教学能力的相关标准^[12],体现了标准研制的时代性。我国教师教学准入标准的研制也可采取相同策略,只以框架形式提出基本要求,具体实施标准应一校一策,视具体情况而定。与英国相比,荷兰突出了面向微观课堂教学技术的要求,指标要求简明扼要,便于教师参照标准自我对标、自我评估和自我改进。然而,教学不仅需要技术,更强调人的素质^[13],该标准人文性的不敷易致教学落入技术陷阱。国内外学者基于师生问卷调查、深度访谈所得大学教师教学能力结构也都涵盖专业精神和人格素养^[14-15]。教师工作具有极强的精神性,理想主义、完美主义、英雄主义、信仰主义与“易感”主义等价值信念才是教师专业发展的内在原始动力^[16]。所以,我国大学教师的教学准入标准不仅要重视可观测的教学行为,更应重视无法量化评价但同样重要甚至更重要的内在精神^[17]¹,以“文明人”的要求统领“专业人”的行为。

2019 年日本国立教育政策研究所发布的《日本新任教员研修基准框架》同样以框架形式提出了大学教学能力培训目标,涉及对大学的理解、教学设计、教育实践、成绩评估与反馈以及自我完善与职业发展 5 个学习领域^[18]。其中,重视教师专业共同体的作用是该标准的突出特色。以共同的教学愿景为内核的教师专业共同体不但能够为教师个体提供教学、情感和研究等多方面的同僚性支持,还具有发展学校教学文化的力量^[19]⁵¹,对建设我国大学教学文化极具借鉴意义。

三、我国标准框架的构思

我国大学教师教学准入标准的构思综合考量了各国在标准认识上的一致之处,即都强调教师的专业知识、技能与自主性等,并从是否有利于我国大学教师专业发展的高度加以取舍,借鉴了国外标准的框架形式、促进学生学习发展的逻辑起点以及部分核心范畴和基本能力要求,如提升国际化教学素养和加强专业共同体建设等。但在根本上,标准内容仍以我国教育方针、教育政策、教学实践和教育理论为依据,刻画我国新时代大学教师队伍群像,坚持国际共性与国家个性的统一。例如,我国与英国同样重视教师的专业价值,然而在基本要求上却体现出本质性文化差异,即我国标准的构思以“四有好老师”“四个引路人”和“四个相统一”为目标引领,尤其突出师德的全员、全方位、全过程养成,把提高教师思想政治素质和职业道德水平摆在首要位置^[20]。

而在核心理念上,我国标准的构思以“教师主导、学生主体”的教学观^[21],强调基础性、批判性、反思性、创新性的知识观^[22]以及教师自我发展的能动观为指导。其中,“主导主体”论虽然在提出之时,并没有专指高等教育领域,但却科学地反映了学校教学的一般规律,它所具有的普遍性对高等教育具有指导意义。由此,最终形成了以“专业价值观”“教学核心知识”和“教学能动行为”为 3 个维度的标准框架,标准草案见表 1。表格是落实教学准入规范化目标的载体,是标准草案表格化的简明呈现结果,实则蕴藏深厚的理论研思,兼具实践与研究意义,旨在为大学教学铸魂、强基与正体。

表 1 大学教师教学准入标准

维度	领域	基本要求
专业价值观	(一) 教育理想	1. 遵守教育法律法规,贯彻党和国家教育方针政策 2. 热爱教育事业,承担传播知识、传播思想、传播真理的历史使命和塑造灵魂、塑造人的时代重任 3. 理解中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化教育的意义,将优秀的民族文化与世界文化相结合,培养学生的中国情怀和全球视野,注重学生的全面发展 4. 发挥课程教学的价值育人功能,引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观

续表

维度	领域	基本要求
专业价值观	(二) 专业道德	5. 尊重学生独立人格,关爱学生身心健康,与学生建立符合教育规律的师生关系 6. 平等对待所有学生,维护学生的合法权益,积极促进教育公平 7. 尊重学生个体差异,主动了解学生需求,努力创造条件,促进学生的自主发展 8. 遵守学术道德规范、学术法律规范、学术写作技术规范 9. 衣冠整洁得体,语言规范健康,举止文明礼貌
	(三) 自我认同	10. 认同大学教学的专业性和独特性 11. 热爱学术事业,追求真理,促进人类进步,注重自身专业发展
教学核心知识	(四) 本体性知识	12. 掌握所教学科的专业知识体系、基本思想与方法 13. 掌握所教学科内容的基本知识、基本原理、基本理论与基本技能 14. 掌握所教学科前沿发展动态 15. 整合教师个体研究成果 16. 了解所教学科与其他学科以及社会实践的联系
	(五) 文化知识	17. 不断丰富个人的自然科学和人文社会科学知识
	(六) 实践知识	18. 注重个人经验的积累、领悟,理解、运用和拓展“理论性知识” 19. 树立先进的教育教学理念,掌握教育教学和学生学习的基本理论、主要方法 20. 了解大学生身心发展规律及群体文化特点 21. 关注未来社会对人才的要求,关注国内外大学教育发展动态
	(七) 条件性知识	22. 掌握所教学科的专业培养方案和课程标准 23. 了解学生学习所教学科内容时的认知特点 24. 掌握针对具体学科内容进行教学和学习的策略 25. 掌握针对具体学科内容的现代教育技术应用方法 26. 了解与技术相关的法律、伦理及哲学知识 27. 了解学生所在国家或地区的基本情况,掌握跨文化交际原则和价值观念
	(八) 设计与组织	28. 科学设计学习目标和学习计划 29. 有效转化科学研究成果设计学习内容 30. 选择多样化的教学方法,支持学生能动学习 31. 掌握多元评价方法,合理利用数字化评价工具,多方面、全过程评价学生发展 32. 创设良好的学习氛围,激发学生的学习兴趣、好奇心与求知欲,引导学生独立思考、积极探索和主动批判,提高学生的创造力 33. 运用项目式、启发式、参与式、讨论式等多种教学方式,有效组织教学 34. 主动参与学生学习,鼓励学生建立多元学习共同体,增加师生之间、学生之间的互动与协作 35. 合理选择现代信息技术应用到教学中 36. 掌握课堂管理方法,有效调控教学过程
	(九) 反思与评价	37. 自我评价教育教学效果,主动分析来自他人的教学评价,不断反思,改进教育教学工作
	(十) 教学循证与合作	38. 将个人经验反思与科学研究证据相结合,开展循证教学 39. 针对教育教学中的现实问题和需要,加强同行间的交流与合作

(一) 铸魂:专业价值观

教学的灵魂取决于教师的灵魂,如果教师的灵魂不够高尚,学生所获自然也无灵魂可言。从学理上说,教师的灵魂是从事教育教学工作所不可缺少的价值品质^[23]。与一般认知意义上的教育理念相比,具有更深层次的含义和更高的境界,包括社会向度的教育理想、他者向度的专业情操及本体向度的自我认同。

1. 教育理想

理想是人特有的存在方式,是人性的必然^[24],是人的精神矢量。教育理想是教师对教育的展望和向往,是超现实的、极具浪漫色彩的、充满大无畏英雄豪情的、需要一生求索的大追求。理想在现实和实践中产生,是一定时代的产物。当代教师价值失落的根源在于教育理想的失落。没有理想的教师只能像其他动物一样成为客观必然性链条中的一个被动环节,因无法赋予教学工作绝对的、终极的、至善的目标而陷入职业倦怠、怀疑、困惑;因轻视崇高精神世界而无法超脱对物的依赖,使得教育成为个人飞黄腾达的跳板而非生命意义所在^[25]。关于大学的教育理想,纽曼、洪堡、怀特海强调追求永恒真理,克拉克·克尔、德瑞克·博克倡导用知识服务于社会,尼采、雅斯贝尔斯则呼唤全人精神交往,他们分别从理性主义、工具主义和存在主义视角提出了“培养什么人”的见解^[26]。而中国语境中的理想具有独特内涵——实现人全面发展的理想^[27],它综合体现了个体发展的全面性、社会性和具体性要求,是教师在功利化、娱乐化时代背景下必须坚守的教育理想。以人类、民族的教育缺乏应有的高度而忧,以殉道者的精神唤醒人类灵魂,以“红色教师”的信仰培养可靠接班人^[28],都离不开筚路蓝缕、胼手胝足的艰苦奋斗,而理想可使痛苦光辉,更使人得完整、得根基、得解放。

2. 专业道德

追逐名利、成就的欲望是人生而即有的本能和本性,然放纵即恶。以“德”御“性”、以“德”为“性”是超脱人的强大本能、跃至人纯净本质的过程^[29]。但此过程的自觉并非自然的礼物,而是精神的创造。淡泊名利、深耕教育之德性与规范的生长离不开个体的自我教育。任何日常事务,都与“尽性至命”是统一的,专业道德也并不外在于重复、烦琐甚至枯燥的教学生活而独立存在。教学本身必须是道德的、向善的,这是对真理的承诺、对学生的承诺,也是教学的根本之道。教师是时代和国家伟大的道德观念的诠释者^[30],然而重要的不是穷尽、也无法穷尽师德规范要求,而是教师能够理解教学所需的智力和情感投入^[31];重要的不是以“声色化民”,让学生做我们认为道德的、避恶向善的事,而是教师首先以专业道德自约,仁礼存心,以身载道,主动维护学术规范、教育公平和师道尊严,发挥澄明心智、日新其德的典范作用,对学生无限同情,潜移默化地使学生在休戚与共的关怀中改过迁善,耳濡目染。

3. 自我认同

真正好的教学不能归结于技术,而是来自教师的自我认同与完整^{[17]2}。当教师不能从主体深层意义上理解教学时,便倾向于以教学行为的外在“趋同”代替教学思考,原本丰富的自我也在机械行为中异化,丧失了教学个性和创造性。可见,教师采取冥想的方式,通过向内连续用力,反思自我,理解一切现象深处的原理,以实现自我教诲是何等重要。一些教师在科研与教学关系的处理和信息化教学改革挑战下,面临自我认同的危机。首先,教师需理解探索真理、创造知识与塑造灵魂、塑造生命的目标的一致性。最好的研究者才是最优秀的教师^[32],教学好不好,要看科研工作有没有贡献,观点有没有发展^{[33]213}。同时,信息技术时代教师角色的转型并非简单定位归属,而是一个动态建构过程^[34]。将“技术熟练者”与“反思性实践者”、“知识输出者”与“学习引导者”、“统一性教育者”和“因材施教者”完全对立,试图用一方掩盖另一方,这种同构性思维忽视了教学的复杂性和教师的能动性。教师积极真实的自我认同是在教学实践中不断自我实现的过程,即将培养学生视为学术生命的延续和传承,将专业生涯与自我认同紧密联系,树立“山河不会忘记我”之信念,追求理想自我与现实自我的完美统一。

(二) 强基: 教学核心知识

直至今日,记忆知识仍然是一切学习的根基,也必须是学习的常态。剥夺学生记忆的权利与机

会,鼓励学生将认知外包于机器而拒绝知识积累,学生的高阶思维发展必然成为天方夜谭,这是对人类的犯罪。关于读书、记书的必要性好像是不证自明的问题,似乎早已经解决了,而实际上这一问题却成为反复发作的顽疾。对知识的理解存在极端主义倾向,误入形而上学的歧途,存在轻视甚至否定书本知识的思潮。没有书本知识何谈理论与实践相结合?哪有心之升华?更奢论创新。人们是从已知知识出发学习未知知识,有已知才能知未知,而无已知哪有对未知的知?同样,创新教学也必须依托教师广博的知识基础,本体性知识、文化知识、实践知识和条件性知识皆不可偏废^[35],深度学习一刻也离不开基础学习。当前我国大学教师普遍存在教学知识结构失衡和知行脱节的问题,在教学中,只有以“断齑划粥”的精神勤奋钻研,将知识同化于心,将各层面的核心知识有机整合并转化为教学能动行为的科学性、艺术性和独特性,才能真正发挥知识的力量。

1. 本体性知识

学科知识是教学核心知识之本体,其首要特征是与学科范式的形成、规限和发展密切相关^[36]。任何不以学科共同体的共同信仰和真理规则为依据的伪知识,其本质是不关心何者为真、何者为假的“扯淡”^[37]。此为长期以来大学教学低水平重复,前沿性、艰深性与层次性缺失等问题的根源。其实,只有真学者才有条件成为真正的教育家,也才能上出真正的“金课”。教学问题多不是出在方法上,而是出在内容上,诸如专业知识、思想、观点和学术水平。如果教师言之无物,学生又何谈收获?教师不能敏感觉知科学的反常,学生又何以了解学科前沿,辨别知识真伪?另外,与其他学科知识和实践性知识相连接,是教师本体性知识的应有特征。否则,学生的思维将被禁锢于狭窄之地,并最终在充满学术对立和专业语言的虚幻世界中丧失描述和认识复杂现实世界的能力。本体性知识的第三个特征是与教师个人研究相联系。而令人遗憾的是,目前的大多数学生甚至对教师的研究方向毫无所知^[38]。在根本上,任何知识都是“个人的”,风格是智者的最高德性^[39]⁷¹。教师的本体性知识贵在理性批判、逻辑规范以及内容锤炼。教育即选择,在学生有限的生命时间内,学习具有最大教学价值的内容,必须剔除平庸、浅陋的教学内容。真正具有价值的教学,大都基于教师本人对该知识领域富有创新的学术个性洞见。

2. 文化知识

世界处于普遍联系和永恒发展之中,人类所取得的成就远远超出任何学校课程所能涵盖的范围。分科制和专业化不应该成为学校用人类文明资源激发学生创造性、丰富学生精神世界的障碍。有研究表明,中国理工科学生经过大学学习后,批判性思维和学术技能水平均出现了下降,其中一项重要原因就是缺少人文和社会科学课程的修读^[40]。自然科学与人文科学的分裂阻碍了学生对世界的整体性认识和运用综合性知识解决复杂问题能力的发展。无论何种科学,其最高境界一定是知类通达、文理交融的“大境界”^[41]。欲使学生获得超越现代知识分散化、零碎化、繁杂性、变动性的强大认知力和实践力,教师就必须拒斥褊狭的“效用原则”,将教学置于广博的文化知识基础上,吸纳各领域内伟人巨匠之成就,培育学生富有灵性的“自由眼光”和富有教养的人格^[42]。

3. 实践知识

多数新任教师尽管缺乏教学技能训练,但经过长期教学实践,也能反思总结出一些符合教育规律的方法和经验^[43],形成极具个性化色彩的实践知识。但在混沌期中的自我试错成本过高,教师所获心得大多为牺牲学生学习质量的“损害式进步”。而且,一旦教师只依赖于实践知识,易受情景钳制,受到习俗化、经验化陋习的影响,无法依据先进教育理念和学生发展实际从事教学工作,导致教学成效低下甚至失败^[44]。但是,这些潜在弊端并不能遮蔽实践知识的价值。一切教育实践活动都由教师已获得的教育知识建构,当教师把内在缄默的实践知识与外在显性的教育理论知识结合,将更好地发

挥教学能动性。可以说,教学实践知识是教师走向“知行合一”自由王国之必需。总之,在正式走上讲坛之前,具备一定教育工作体验是获得大学教学资格的重要条件。将教育工作视为教学学术工作,主动发展自身教学能力,也是必不可少的。

4. 条件性知识

教育学知识、学科教学知识、技术知识、跨文化教学知识等教育理论知识的贫乏必然会造成教师思想认识的混沌和教学行为的失误。而对于以上各类知识的运用,教师尤其要关注其条件性,即这些知识向实践的转化是在一定条件下实现的,不是静态、固化、机械的,必须坚持实践本位观,灵活应变,以提高教学目的的合规律性,增强教学目标实现的有效性,发展教学工具选择的合理性。对条件性知识的刻板认识,最典型的即将技术知识理解成新技术的普遍应用,引致技术策略应用“一刀切”和过度化等问题。面对现代技术的更新,教师大可不必焦虑,掌握几种能解决日常教学问题的工具足矣^[45]。得道者对技术应用“自然而无妄为”,顺应教学规律本身所具有的可能趋向,消解外在技术对课堂教学的强制统制。另外,在建设人类命运共同体的时代背景下,教师亟须扩充的条件性知识是跨文化背景下的国际化教学知识,以实现马克思所预言的世界大同的最终理想。

(三) 正体: 教学能动行为

随着教学改革的深入,凭借行政力量和专家来塑造教师行为的做法已越来越难有成效。人作为一种能动性存在所具有的可能性不应被对象化为纯粹结果。教学行为的进步在根本上是一种内在主体觉醒和成长的过程,是教师能动地将自我知性、理性、情感、经验投射到教学中的行为表征。

1. 设计与组织

设计与组织是指教师对所教科目的学习目标、学习内容、学习方法和评价方法等进行整体设计,并在动态教学过程中有效组织各教学环节,引导学生学习的教学行为。许多大学教师没有抓住大学教学的开放性和生成性特征,而唯设计、唯教材,教学设计本身又虚化、边缘化了学生的学习需求,直接导致学生参与度低、知识和能力内化不足。教学设计是教师思想的“磨刀石”,是教师梳理潜在教学矛盾和解决方案的过程。凡为设计者必期于达到无设计,“教学就是即席创作”^[46],教师的教学主导性价值恰在于在复杂的教学情境中作出及时、有效、直觉的教学判断,与学生共同完成即兴的、创造的、生成的现场教学活动,化解脱离于真实教学的预先设计和学生实时的多样与差异发展需求之间的矛盾,实现设计与灵感的水乳交融。大学教学是发散的、鲜活的与真实的,无论是教学设计还是组织,审时度势、辩证客观都是第一要旨。只要教师的思想“活起来”,教学就不会走向僵化、板滞。

学习目标设计应体现未来性。未来卓越人才的基本特征包括具有永不磨灭的好奇心、审辨式的思维能力、良好的协作性、积极的创造性、极其丰富的想象力、明月入怀式的包容性以及过硬的基本功^[47]。因此,目标设计不但要重视知识量,还应重视想象力的激发和关键能力的培养^{[39]132}。从关注学生习得什么到关注学生将来能够做什么,使学生不仅能用已有公式解决已有的问题,也能提出并解决没有答案的问题。此外,在联合授课模式中,各个课时目标之间毫无关联的现象非常普遍,而缺少系统性学习目标指引,学生的学习被随意拼凑而碎片化,疏于构建关键知识与问题之间的联系。

学习内容设计难度和挑战性的不足是学生无教学增益感、产生课堂失望的重要原因。学生思维能力的提升有赖于知识提取中适当的难易程度和建构方式。有教师虽然将前沿高深的科研成果引入课堂,但如果只是简单的知识平移,没有体现教师对教学内容的思想性、方法性、过程性及独创性认识,没有与学生已有学习经验和真实生活相联系,也无法使学生获得创造性、有灵性的学习成果。震撼性的学习内容经过问题化、活动化、人物化等方式的有效处理,才能产生震撼性的学习效果。

学习方法的设计日渐趋于追逐形式上的热闹,教学创新过程中只做表面文章,似乎使用新方法就

会自动产生好效果。事实上,即使处于相同的教学条件下,面对相同的学习内容,不同的教师也会选择不同的方法,时髦的教学方法并非唯一选择。例如,饱受诟病的讲授法本身并非大学教学水平低下的罪魁祸首,相反,讲授法自大学诞生之日起就是核心教学法,至今依然发挥着重要作用。运用讲授法绝不是教学理念和方法落后的表现,而是大学教学探究高深学问的规律使然。大学教师必须“讲”,而需要高度警惕的则是教师没得讲、胡乱讲、不会讲、只是讲,甚至完全不讲、只让学生讲,致使讲授缺乏难度、深度、广度、高度、强度、精度和温度^[48],自然无法触发学生的深度思考、深度理解和深度参与。又如,在以学生为中心的教学中,也会出现滥竽充数、小组讨论僵化、思考与活动分离等问题。总之,大学教师必须坚持“内容为王”的教学信念,方法为内容服务,真正应当被拷问的不是方法,而是使用方法的教师。

学习评价的目的是为了促进学习,也是重要的学习环节。因此,对学习评价的设计也应遵循学生的学习规律,考虑教育目标的整体性和学生的天赋、追求与性格^[49]。面对先进工具的迅猛发展,教师不能狭隘地被评价工具所主宰。在“能评价”与“应该评价”之间,应以教育性为准绳作出选择,科学区分该不该评价与能不能评价。随着人工智能和大数据分析技术的应用,有教师倡导利用其连续性优势以弥补纸笔测试过程性、表现性评价的不足。但是,此评价方式使教师失去了亲身了解学生的机会,也失去了深入反思教学的场景,只会加剧教师的思维顿挫,降低教师独立判断的能力,使评价走向“唯数据”的极端。其实,客体技术只是主体技术的补充而非替代品^[50],信息化评价工具的效用也最终取决于教师筛选、解释数据的分析能力。再者,学生的质性发展难以全然量化观测,教师的主观判断反倒更加有效。

优秀的教学组织者是教学设计的灵活践行者,能够认同大学的研究功能具有极端重要性,为学生创造一种包容的、自然的、批判的学习环境^[51],引导学生对话、阅读、沉思。首先,对话需要兼具语言的情感性、思维的逻辑性和目的正当性。师生的对话不仅应“达意”,还应“传情”。交流的前提是真实,在对话中,教师所言内容或反应应来自学生,教师必须讲内心真实想对学生说的话。抓住学生心愤口排的时机,富于启发性和含蓄性地提出问题,助其突破自我、逼近真理。只有让学生围绕具体任务和问题的合作与探究,将学生引入师生、生生之间的理性批评和对话中,学生才能真正体会到理性的价值和学习的乐趣,并形成和丰富自己的理性意识、精神和观念^[52]。其次,教学需要一定的留白。现在大学剧烈膨胀的课时安排已使学生上课的时间远远多于自学的时间,无法在排除外界干扰的“闲暇”状态下阅读与沉思^{[33]116}。亚里士多德以沉思为幸福的最高境界,学生也只有在自我沉思的直觉性复杂思维活动中,通过层层思考,抓住稍纵即逝的灵感,实现知识的融通与生发,获得一种超然的幸福感和满足感。再次,组织卓越教学,先进的人文环境是充分条件,优越的物理环境至多只是必要条件。如果未经审视,就允许那些吸引眼球却空洞无物的技术包装、主导大学课堂,教育者应该为此感到丢脸^[53]。

2. 反思与评价

倡导教师反思旨在消解教学的技术主义倾向。然而,当前教师反思一般仍旧停留在策略、方法等技术性层面而进行个人经验总结,缺乏以教育目的为焦点的实践性反思,缺乏道德、伦理、社会、公正层面的批判性反思^{[19]38},缺乏从人、自我发展、教学与人生关系出发的灵魂式、升华式反思,因而,多为不完整、不彻底的教学反思。这与教师教育信念微弱、理论知识贫乏和教学研究意识淡薄直接相关,对教学问题止步于无意识的随机思考,如此反思则于事无补。同时,对于他人评价的反思也是教师专业发展的路径,但只有重新返回个人内心,才能真正了解和超越自我。由于许多学生难以判断卓越教师和受欢迎教师的本质区别,学生的教学评价有时并不具有绝对的理性参考价值^[54]。来自他人的专

家评价也可能局限于片面的、表面的现象,因此,既需要考察教师教学行为,又应了解学生的学习过程。从教师个体发展而言,无论他人提出何种评价,都不能从根本上决定教学意义。总之,教学反思与评价最终都指向行动,只有基于反思、评价的教学改进行动才能决定个体存在的价值。

3. 教学循证与合作

大学教师的教学自由在一定意义上也加剧了教学的孤立、保守与封闭,是当前我国大学教学文化薄弱的突出表征。教师之间教学交流频率不高且浮于表面,教而不研的现象十分普遍,整体缺乏共同体的教研意识和教学文化氛围,个体教学极易陷入经验主义和主观主义困局,而主张教师经验、智慧与教学证据最佳结合的循证教学为突破经验主导型教学、主观性教学的弊病提供了发展对策^[55]。从孤立到协作,循证教学根据实际研究证据进行实践决策的核心理念^[56]能够帮助教师树立问题意识,为教师专业共同体建设提供合作机会和活动研讨内容,避免形式化协作,有助于培育尊重个人主见的教研合作文化^[57],完善传帮带机制。循证教学也使同行之间的交流真正聚焦于真实问题和需求,在获取、评估研究证据的过程中实现教学与科研的融合,提高教学的科学性。

四、结 语

教师发展的密钥是返璞归真式的自我检讨、自我成长和自我发展。研制大学教师教学准入标准只是手段,实现教师个体专业发展才是目的。没有教师的自我行动,无论采取何种外在支持举措,都无法实现教师队伍建设目标。遮蔽教师主体力量的强制性管理甚至适得其反,会抑制教师的积极性。秉持“保合格、上水平、追卓越”的发展性评价理念,各校可将大学教师教学准入标准框架及标准草案作为诊断教师教学水平之参考,并在准入考察和需求调查的基础上,研究制定满足教师个体价值需求的培训方案。

同时,为进一步激励教师投入教学,切实发挥大学教师教学准入标准在大学教学质量保障体系中的作用,需要在源头上继续完善和落实教育评价改革方案,矫正“唯科研”逻辑,真正“突出教育教学实绩,把认真履行教育教学职责作为评价教师的基本要求”^[58],弘扬教学文化,强化教学奖励制度。系统联动职前培养系统、专业培训系统、教学实践系统,政策引领大学教师发展中心和学校教师发展体系建设,为教师教学发展提供可持续性资源平台支持,借此实现教师教学发展外驱动力与内驱动力的耦合,提升我国大学人才培养质量。

参考文献:

- [1] 蒋亦华.当代中国教师标准问题之研究[J].教师教育研究,2007(4):33-36.
- [2] 潘懋元.从“回归大学的根本”谈起[J].清华大学教育研究,2015,36(4):1-2,9.
- [3] 林小英,宋鑫.促进大学教师的“卓越教学”:从行为主义走向反思性认可[J].北京大学教育评论,2014,12(2):47-72,190.
- [4] 刘献君,张俊超,吴洪富.大学教师对于教学与科研关系的认识和处理调查研究[J].高等工程教育研究,2010(2):35-42.
- [5] 苏强,吕帆,林征.大学教师教学发展的理性思考与超越之维[J].教育研究,2015,36(12):52-58,72.
- [6] 李娟.高校海归青年教师思想状况调查研究:以北京市6所高校为例[J].思想教育研究,2016(2):124-127.
- [7] 王慧英,李天鹰.意大利大学教师教学资格的评审及启示[J].当代教师教育,2011,4(1):51-55.
- [8] SLUIS H, BURDEN P, HUET I. Retrospection and reflection: the emerging influence of an institutional professional recognition scheme on professional development and academic practice in a UK university[J]. Innovations in education and teaching international, 2017,54(2):126-134.
- [9] BOTHAM K A. The perceived impact on academics' teaching practice of engaging with a higher education institution's CPD scheme[J]. Innovations in education and teaching international,2018,55(2):164-175.

- [10] Advance HE. UK Professional Standards Framework [EB/OL]. (2019-09-10) [2021-01-01]. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>.
- [11] 吴薇. 荷兰研究型大学教师教学资格审定项目的特点与启示[J]. 教育研究, 2018, 39(2): 135-139.
- [12] University of Groningen. University Teaching Qualification(UTQ) [EB/OL]. (2020-03-16) [2021-01-01]. <https://www.rug.nl/society-business/centre-for-information-technology/education/teacher-development/basic-courses/bko-utq?lang=en>.
- [13] 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.
- [14] 张忠华, 李婷婷. 论大学青年教师的教学能力结构与发展策略: 基于实证的结论与逻辑的分析[J]. 中国高教研究, 2013(4): 51-55.
- [15] BLAŠKOVÁ M, BLAŠKO R, KUCHARÝKOVÁ A. Competences and competence model of university teachers[J]. Procedia-social and behavioral sciences, 2014(159): 457-467.
- [16] 李芒, 乔侨, 李子运, 等. 论教师的五大“主义”[J]. 教师教育研究, 2019, 31(3): 1-5, 19.
- [17] 帕克·帕尔默. 教学勇气[M]. 吴国珍, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2014.
- [18] SUGIHARA M, OKADA Y. R&D possibilities and the development and structure of standards framework of FD for new teachers [EB/OL]. [2021-01-01]. https://www.nier.go.jp/kankou_kiyou/kiyou139-008.pdf.
- [19] 秋田喜代美, 佐藤学. 新时代的教师[M]. 陈静静, 译. 北京: 教育科学出版社, 2013.
- [20] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2018-01-20) [2021-08-13]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html.
- [21] 王策三. 教学论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 121.
- [22] 石中英. 教育哲学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007: 114-116.
- [23] 石中英. 教师的基本价值品质及其形成[J]. 中国教师, 2009(1): 4-6.
- [24] 恩斯特·卡西尔. 人论[M]. 甘阳, 译. 上海: 上海译文出版社, 1985: 68-69.
- [25] 金生铉. 以教育为志业: 教育家的精神实质[J]. 中国教育学刊, 2011(7): 1-6.
- [26] 肖海涛. 大学理想的哲学基础[J]. 江苏高教, 2000(2): 8-12.
- [27] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 39.
- [28] 党和国家事业发展需要一大批好老师[EB/OL]. (2020-09-08) [2020-01-01]. <http://api.newsapp.cnr.cn/html/appshare/share.html?newsId=27370451>.
- [29] 郭沂. 从“欲”到“德”: 中国人性论的起源与早期发展[J]. 齐鲁学刊, 2005(2): 10-15.
- [30] 爱弥尔·涂尔干. 道德教育[M] 陈光金, 沈杰, 朱谐汉, 译. 上海: 上海人民出版社, 2001: 151.
- [31] 张华军, 朱旭东. 论教师专业精神的内涵[J]. 教师教育研究, 2012, 24(3): 1-10.
- [32] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 152.
- [33] 钱伟长. 论教育[M]. 上海: 上海大学出版社, 2006.
- [34] 李茂森. 教师身份认同研究[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2014: 59.
- [35] 林崇德. 教育的智慧[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2005: 29.
- [36] 刘金玉. 高深学问的生态特征对大学教学的启迪[J]. 中国大学教学, 2004(7): 31-34.
- [37] 哈里·G. 法兰克福. 论扯淡[M]. 南方朔, 译. 北京: 译林出版社, 2008: 3.
- [38] 安东尼·史密斯, 弗兰克·韦伯斯特. 后现代大学来临? [M]. 侯定凯, 赵叶珠, 译. 北京: 北京大学出版社, 2018: 23.
- [39] 阿尔弗雷德·诺思·怀特海. 教育的目的[M]. 刘玥, 译. 北京: 北京航空航天大学出版社, 2019.
- [40] LOYALKA P, LIU O L, LI G, et al. Skill levels and gains in university STEM education in China, India, Russia and the United States [EB/OL]. (2021-03-01) [2021-05-11]. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01062-3>.
- [41] 钱理群. 大学为何之为大 [EB/OL]. (2020-09-13) [2020-10-30]. https://mp.weixin.qq.com/s?__biz=Mz-kzMDI1MDkyNA==&mid=2247524418&idx=4&sn=9cdebb70efcb920328b7b666c71b9f24&source=41#wechat_redirect.
- [42] 杨振宁. 曙光集[M]. 翁帆, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2008: 448.
- [43] 潘懋元. 大学教师发展论纲: 理念、内涵、方式、组织、动力[J]. 高等教育研究, 2017, 38(1): 62-65.
- [44] 石中英. 缄默知识与师范教育[J]. 高等师范教育研究, 2001(3): 36-40.

- [45] 李芒,段冬新.教育技术之人格论[J].电化教育研究,2020,41(9):5-12,20.
- [46] 李政涛.教育常识[M].上海:华东师范大学出版社,2016:71.
- [47] 松下佳代.深度主动学习:基于大学课堂的教学研究与实践[M].林杰,等译.北京:人民邮电出版社,2021:1.
- [48] 李芒,李子运,刘洁滢.“七度”教学观:大学金课的关键特征[J].中国电化教育,2019(11):1-8.
- [49] 赵勇.教育评价的几大问题及发展方向[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021(4):1-14.
- [50] 李芒.教育技术学学科地图[M].北京:北京大学出版社,2020:7-10.
- [51] 肯·贝恩.如何成为卓越的大学教师[M].明延雄,彭汉良,译.北京:北京大学出版社,2007:47.
- [52] 石中英.理性的教化与教学的理性化[J].高教探索,2002(4):7-10.
- [53] 李茵,黄蕴智.“教比学更难”:我们该如何理解教学[J].北京大学教育评论,2015,13(2):181-186.
- [54] 李芒.大学金课观:兼论大学教学的若干基本问题(一)[J].煤炭高等教育,2019,37(3):8-13.
- [55] 郑红革,崔友兴.“互联网+教育”下循证教学的理念与路径[J].教育研究,2018,39(8):101-107.
- [56] 杨文登.循证实践:一种新的实践形态[J].自然辩证法研究,2010,26(4):106-110.
- [57] 袁丽,胡艺曦,王照莹,等.论循证课例研究的实践:教师教育的新取向[J].教师教育研究,2020,32(4):17-23,44.
- [58] 中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL].(2020-10-13)[2021-05-11].http://www.gov.cn/zhengce/2020-10/13/content_5551032.htm.

(编辑:张 腾 校对:杨慷慨)

On the Teaching Admission Standards for University Teachers in China

LI Mang, DUAN Dongxin

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: With the improvement of talent training and university teaching quality in the new era, it is urgent to clarify the teaching admission standards in order to strengthen the construction of university teachers' teaching ability. Based on the analysis of the feasibility and necessity of developing China's university teachers' teaching admission standards and drawing lessons from the international typical university teaching professional standards, aiming at the practical problems of China's university teaching, the attempts were made to develop the framework and draft of China's university teachers' teaching admission standards. Among them, the framework of standard takes "professional values", "core knowledge of teaching" and "active behavior of teaching" as three core dimensions, covering 10 key areas of "educational ideal", "professional ethics", "self-identity", "ontological knowledge", "cultural knowledge", "practical knowledge", "conditional knowledge", "organization and design", "reflection and evaluation" and "teaching evidence-based", and the draft is divided into 39 basic requirements, which provides scientific, systematic, open and referential qualification recognition standards and professional development objectives for the employment and admission, pre-service training, induction training, on-the-job training and on-the-job evaluation of university teachers.

Key words: university teachers; standards of teaching admission; teacher development; university teaching