

大学优秀教师的教学特征及启示

——基于对澳大利亚纽卡斯尔大学8位教学优秀教师的实证研究

吕林海 Shen Chen

摘要: 培养更多的教学优秀教师是提高大学教学质量的重要途径。本文通过定性实证研究的方法,对澳大利亚纽卡斯尔大学8位教学优秀教师的教学特征进行了个案研究,并以此管窥澳大利亚大学在培养教学优秀教师上所具有的措施及经验,为提高我国大学教学质量提供理论参考与实践启示。

关键词: 大学教学优秀教师; 教学特征; 学习与教学中心

一、引言

高等教育的大众化发展,随即带来对教育质量的诉求与问责,美、英、德、澳等世界发达国家的经验表明,相比较于外部问责、评估等,大学内部自身的教学质量促进是问题解决的根本路径。正如欧洲大学联盟(the European University Association)2005年大会所传达的核心思想:“真正提升大学教学质量的关键并不是外部评估与监控,其起点在于大学的内部,在于大学在促进、提高教学质量上所做的持续性工作,……这在根本上需要大学自身发展出一种良好的内部质量文化。”^[1]我国高等教育界的一些有识之士也已经认识到,“大学内部的教学质量保障、监控与促进机制是提高大学教学质量的真正基础与核心母体”^{[2][3]}。如果从更加深入和精致的视角展开分析,不难看出,作为教学直接参与者的教师是影响大学内部教学质量的关键要素,恰如著名学者卡普兰(Kaplan,2002)所清晰点明的,“大学教师质量的高低对学生的学习结果具有最重要的影响”^[4]。他进而认为,大学内部有关教学质量促进的政策、制度、组织、方法等都是围绕着改进与提升教师的教学态度、能力和行为等而加以制定、实施与展开的。比格斯(Biggs)、卡普兰、巴内特(Barnett)等西方教学研究领域的顶级学者一致认为,提高教师素质,催生更多的大学教学优秀(excellent in teaching)教师的产生,是提高高等教育质量的重要举措^{[5][6]}。中国高等教育界早已敏锐地关注到这一发展趋势,并在2008年南京举行的首届中国大学教学论坛上,以“教师教学方法的改革和创新”作为大

会的研讨主题,而第二届论坛则将主题更加明确为“大学教师的发展与教学质量的提高”^[7]。由此可见,对大学教师、特别是教学优秀教师的教学特点及其培养的研究,已成为高等教育领域中的热点议题。基于此,笔者将以大学教学优秀教师的教学特征为主题,通过个案研究的方法展开前期实证探究,为后续的探索贡献绵薄之力。

二、研究方法

1. 分析框架——以 Brookfield 的教学特征框架为参照

Brookfield(1990)曾以中小学高技能教师(the Skillful teacher)为研究对象,对其教学特征(teaching traits)进行个案质性研究,其研究成果和方法在欧美教师研究领域产生了很大的影响^[8]。他提出了一个两要素的基本分析框架,即教学观念(teaching ideas)和教学行为(teaching performance)。教学观念是教师头脑中所具有的对教学的基本认识、看法与态度,它受制于个人先前的各种经历,一旦形成就难以改变。教学行为又称教学表现、教学绩效,即指真实呈现出来的教师活动(如教学组织、教学实施、教学评价等),它在一定程度上影射了教师的教学观念,但更多地受制于教师的教学知识、技能和能力等。教学观念反映了教师“如何想”,教学行为则反映了教师“如何教”,通过对两者的细致刻画,可较为完整地勾勒出大学教学优秀教师的基本教学特征。

吕林海,南京大学教育科学与管理系副教授;Shen Chen,澳大利亚纽卡斯尔大学教育学院(Newcastle University in Australia)教授。

2. 研究对象——澳大利亚纽卡斯尔大学的 8 位教学优秀教师

本研究选择了澳大利亚纽卡斯尔大学的 8 位教学优秀教师作为个案研究对象。纽卡斯尔大学是澳洲著名的研究型大学，以高质量和有特色的教学而备受赞誉。大学每年投入大量经费用于教学质量的提高，并建立了学习与教学中心（Center for Learning and Teaching），统筹负责全校有关学习和教学的支持、研究、监控、资源建设等工作。8 位研究对象均来自该大学的教育学院，全院全职教师 50 人，合同教师 10 人，兼职教师 20 人，总人数 80 人。研究对象人数占全院教师人数的 10%。8 人专业各不相同，教学经验丰富，每人均获得过校级、国家级的教学奖励，所授课程在质量、学生满意度、同行满意度等方面均为优秀。考虑到数据资料的全面性和可比较性，所选对象在职称、工作年限等方面均有层次、类型上的差异（详见表 1）。

表 1. 5 位教学优秀教师的基本情况

研究编号	职称	工作年限	研究专业	所获教学奖励
L1	讲师 (Lecturer)	5 年	教育社会学	5 项
L2	讲师 (Lecturer)	4 年	教育社会学	3 项
L3	讲师 (Lecturer)	5 年	语言教育	1 项
S1	高级讲师 (Senior Lecturer)	15 年	教育心理学	4 项
S2	高级讲师 (Senior Lecturer)	20 年	教育政策学	2 项
S3	高级讲师 (Senior Lecturer)	21 年	科学教育	2 项
A1	副教授 (Associate Professor)	7 年	体育教育学	7 项
A2	副教授 (Associate Professor)	17 年	科学教育	2 项

3. 数据搜集和分析

本研究得益于笔者 3 个月的访问机会，籍此能深入研究现场对 8 位被访者及大学促进教学质量提高的整体情境做深入、全面地考察与辨析。笔者主要运用了三种数据搜集的方法。一是访谈（每位的访谈时间约为 30~60 分钟），试图了解 8 位被访者对大学教学的观念及认识；二是课堂观察，随堂旁听 L1、L2、S2 三位教师的不同类型课（分为大班课和小班消化课），并做笔记，以分析研究对象的教学绩效状况；三是文献分析，深度分析了 S2 的教学档案袋（teaching portfolio）以获得相关支撑性证据。所有的数据资料均输入质性统计软件

NVivo，并进行统计整理与分析。

三、研究发现

1. 教学优秀教师均对教师职业有着强烈的归属感与认同感，极为重视教学

美国学者 Rokeach(1968)曾提出了一个有关信念强度的原子核模型。他指出，越是靠近原子核中心的信念，就越是与个人的身份相关、与个人的直接经验相关，并越难以改变^[9]。由此可知，大学教师的身份感、归属感处于信念系统中更加中心的位置，是教师深层信念的反映。本研究表明，大学教学优秀教师对教师这个职业有着强烈的归属感、身份感，对教师身份有着清晰的自我认知，并对教学倾注着强烈的爱。

L1: 我认为自己是一个教师，首要任务应当是教学；

L2: 我是一个教师，我爱教学（love teaching）；

A1: 我非常喜欢教学，而且我在当教师的过程中，觉得自己是在享受教学(enjoy teaching)。

在访谈过程中，被访者（如 L3、S2、S3、A2）毫不掩饰自己对教师职业的那种喜爱和投入。S2 表现得尤为明显。她在访谈过程中向我展示了她从 1997—2008 年的教学档案袋，里面囊括了她在每节课后所做的反思记录、与本科学生的合影照片、教学大纲、教学心得、教学材料、各种教学评估结果、教学获奖资料等，详实且丰富。S2 表示，档案袋见证了自己的成长，在此过程中，自己逐渐深入地体会到了作为教师的一种特有的满足和幸福。

2. 教学与科研仍是困扰大学教师的一对主要矛盾，但教学优秀教师会以不同的方式来处理矛盾，或平衡两者关系，或将两者结合起来

被访者都认为，教学与科研之间的确存在着矛盾，要处理好这两者之间的关系并非易事。尽管 8 位被访者在处理两者关系上所用的方式有所差异，但在重视教学这一点上，他们的看法是完全相同的。

L1: 教学与科研其实是一对很难解决的矛盾。从我的教学实践看，我花了很多的时间在教学上，我平时有两个白天就在办公室办公，把这些时间完全留给学生，他们可以随时来找我，与我讨论学习上的困难；此外，我还需要花很多时间放在批改学生的作业上，并给予每个学生即时的反馈。把教学和科研联系起来其实还是挺难的，只能尽量平衡两者之间的关系，特别是在时间的分配上。

L2: 教学是一件很花时间的的事情，科研优异对教学会有一定的帮助，但教学优异对科研却未必有什么直接的帮助，因为学生的观点都还比较肤浅，无法为我在专

业研究上提供什么直接的、有深度的帮助；平衡两者之间的关系是一件比较难的事情，我尽量合理、有效地组织时间。比如我会把课程尽量集中在前半周，那么后半周时间用来进行科研，而周末则拿出适当的时间来备课。

从上面的访谈可以看出，被访讲师（包括 L3）都很重视教学，但在观念深处却倾向于教学和科研之间的彼此独立。因此，在解决教学和科研之间的关系问题上，他们更多地强调通过外部时间上的分配来机械地、割裂地解决两者之间的矛盾。这与其他更高职位的教学优秀教师表现出了差异。

S2：教学与科研之间的确会有一些的矛盾。但有人认认为这两者之间是相互对抗的（fight with each other），我不赞同。研究使我把新鲜的见解带进了课堂，学生因此从教学中知道了你做什么，研究了些什么，如何研究的；追求教学的卓越也需要我在科研上始终保持进步，促使我对所教学科的理解日益加深，并不断生成鲜活的研究结果和思想。

A1：对于大多数教师而言（包括笔者），教学和科研之间确实是一个很难平衡的关系。我的经验是，不截然区分两者，将两者都内在统一到知识的追求、传递活动中。比如，我在读一篇研究论文时，我不会认为这是在做研究，或者这是专为教学准备的。我把它看作是一种求知活动，我内化了这些知识，汲取了科研的最新成果，既可以为后继的研究做准备，也可以将它们用到教学中。学生也因为学到了新的东西而喜欢你的教学，所以，我总是力图同时推动两者向前发展。

其他几位具有更高职称的被访者（S1、S3、A2）都表达了类似的观点。高职称教师具有较高的科研水平，但他们在教学上的卓越，却并不是以牺牲科研上的时间为代价的，不是通过时间上的固化分割来解决两者之间的矛盾，而是从知识的层面把两者内在而有机地统一起来，从而更具效率、更富启迪深意。

3. 教学优秀教师的教学活动体现出明显的以学生为中心的指导思想

笔者旁听了 L1、L2、S2 三位教师的两种类型课，发现，三位教师的课堂教学十分注意调动学生的兴趣与积极性，重视学生的反应、理解和感受，并能根据课堂情况灵活地调整、变化教学策略与方法，明显体现出以学生为中心的的教学指导思想。以 S2 的小班消化课“性别与教育”为例。该课是以一系列需要学生进行讨论、解答、辨析的问题串接起来的，如“性与性别之间的区别是什么？”“教育中有怎样的性别差异？”“如何从隐性课程的视角来看待教育中的性别差异？”“性别差异与教育公平之间有什么样的联系？”等。专业知识被

镶嵌在问题的解答之中，学生基于课前的大量背景资料的阅读，在教师引导下，通过问题的逐一研讨与解决，逐步深入地领会学习内容。在教学中，小组学习、合作学习等以学生为中心的教学形式穿插在整个课堂活动中，对学生的见解和观点，教师则即时地给予评价与反馈。在教学中，教师始终在关注着学生的表现及其知识理解状况，灵活、稳健地驾驭教学。在 S2 的教学档案袋中，笔者发现了她所总结出的自己的教学哲学（teaching philosophy）：“我的教学哲学渗透在我的教学活动的方方面面，……在促进学习的教学追求中，最重要的就是要考虑和理解作为学习者的学生。学生的需求，学生所要习得的知识、技能等，在教学过程中应得到首要的考虑”。

以学生为中心的教学还表现为，教学优秀教师在教学活动中强调对所有学生的及时反馈，并对此极为重视和投入。比如 L2 表示，“我采用的提高教学质量的最重要的方法是及时反馈，可通过讨论会、电子邮件、Blackboard 教学平台等各种方式对每个人进行反馈”。S1 也表示，“及时反馈非常重要，我会在批改完每个学生的作业后，与某些学生进行单独交流；同时把作业寄发给每个学生，让他们知道自己学得怎么样”。在谈到给予学生反馈时，被访者都特别强调要根据大纲中预定目标展开，这样的反馈才是高效的、准确的，并且更易被学生接受。总之，及时给予学生反馈，是教学优秀教师提高教学质量的重要经验和方法。

4. 教学优秀教师善于利用多种来源的反馈信息不断地反思、改进、提升自身教学的质量

8 位被访者均认为，提高教学质量的另一个关键措施就是，根据多种来源的反馈信息，经常性地反思自身的教学，并在此基础上改进教学。例如 S2 表示，“各种渠道的反馈信息使我能不断地反思教学效果，使我认识到自身教学的优缺点”；L1 指出，“（提高教学质量）最重要的是反思，我会在每节课结束之后做笔记，思考优缺点，然后加以改进；学生的作业其实也是反馈的来源之一，这直接反映了自己的教学是否真正促进了学习”；A1 与其他几位受访者的最大区别是，他已把自己多年的有益经验进行了理性升华，形成了研究论文并得以发表（P.Morgan,2008）。他向我呈现了他所总结的课程改进流程图（course improvement flowchart, CIF）。A1 表示，“各种反馈及评价的信息，都是我反思自身教学的重要资源。不论是学生反馈，还是同侪反馈，还是自我反馈等，都被汇聚到一起，我再进行分析、甄别。然后提出改进计划。这样，我的课程和教学就会不断得到打磨、不断得到完善，教学质量也会不断得到提高”。通过对比，可以

发现, A1 把教学视为一种学术活动——教学学术, 这是一种更高层次的教学与科研的结合。因此, 他的教学实践已成学术活动的一个部分, 在此过程中, 教学理论和教学实践同时得以推进和提高。这也从一个侧面说明了, 尽管 A1 非常年轻(仅工作 7 年), 但却拥有高职称(表明其科研杰出), 且拥有 7 项教学大奖, 这与其善于把教学与科研紧密结合(且视教学为学术活动)有着重要关联。

四、讨论与建议

上述的研究结论表明, 大学教学优秀教师在教学观念及教学行为两个方面表现出一些明显的共性特征。进一步地, 如何塑造具有这些共性特征的教学优秀教师呢? 笔者对此给予探讨。

1. 观念层面——通过大学整体情境的塑造来推动教师对教师职业和教学的深度观念认同

本研究表明, 教学优秀教师对大学教师职业怀有深度的认同感, 对教学极其重视、甚可谓为热爱。这在当今大学普遍重科研轻教学的现实背景下, 可谓难能可贵。但另一方面, 观念反映了主体的深层信念, 它直接决定了主体的具体行为和绩效表现^[10]。作为一名大学教师, 如果不能在观念上心系教学, 并对教师职业和教学工作怀有发自内心的热情和冲动, 很难想象他会达到教学上的卓越, 并最终在大学教师这个职业上获得真正的生命满足。恰如博耶(Boyer)所批驳的, “很多教师只是将自己归属于专业而非归属于大学教师这个职业”^[11]。但另一方面, 建立大学教师对教师职业和教学工作的深度观念认同, 是一项颇为复杂的、且需要后继实证研究来给予证明的系统工程。根据著名学者 Nespor(1987)的研究, 早期经验和当前情境是影响个体观念形成及改变的两个重要因素。基于此, 笔者认为, 创造重视教学的大学整体情境应是提升与转变教师教学观念的可资尝试之路径。浸润在这样的情境中, 作为未来教师的学生能直接感受到现有教师对教学的投入, 体验到学习的快乐和精神的收获, 领悟教师教学的深层魅力, 这有助于其积淀出有关大学教学的早期经验; 而作为已获教席的教师来说, 这样一种重视教学的整体境脉, 也会无形地、渐进地、整体地转变其信念框架和人格结构, 使其逐渐领悟教学的荣耀与教师职业的真谛, 并最终实现其生命内涵与价值信念的整体重构。

2. 行动层面——通过各种支持性资源和平台的提供来促进教师教学行动能力的提高

教学优秀教师在教学行动方面表现出对教学的较好

的理解、驾驭和自我反思等能力。这些能力的形成与发展固然和教师自身的观念、努力、经验分不开, 但外部支持性资源和平台的提供亦起到了非常重要的作用。被访的 8 位教师均提到纽卡斯尔大学的学习与教学中心在教学发展上给予他们的重要帮助。该中心是一个独立的学习与教学的支持机构, 它既对学生的学业发展提供支持, 也对教师的教学发展给予全面给养与帮助。8 位教师均指出, 他们经常参加中心组织的各种教师教学发展活动, 如工作坊(workshop)、教学平台及信息资源的展示与介绍、教学研究基金(奖励基金)申请介绍及支持的系列研讨会、专题性的师生教学研讨会、个别教师的教学问题诊断与分析会等, 在活动中逐渐深化了对教学的理解与认识, 掌握了教学知识和理论, 学会了教学问题的处理方法, 最终获得了教学能力的整体提升。西方国家的研究型大学近年来纷纷建立了类似的专门性的学习与教学的支持性机构, 并取得了成功, 其经验值得我国高校加以借鉴。

3. 政策及制度层面——通过制度和政策的构建支持并推动教师在教学中获得发展、走向卓越

在推动教师的教学发展上, 西方大学(如纽卡斯尔大学)还在政策及制度层面做了系统化的尝试工作, 主要可归结为如下几个方面。一是教学监控制度。教师的教学质量可通过学生评价、学生作业与考试、同行评价等多种形式加以展开, 各种评价均通过学习与教学中心建构和维护的 Blackboard 平台加以实现。评价结果极其详细, 并向教师公开, 教师由此可不断地进行教学的反思、改进与完善工作。二是教学档案袋制度。教学档案袋中涵盖了有关该教师教学方面的所有信息材料, 这既是一种教学的支持性、反思性资源, 又是一种教学的证明性材料, 即当教师在晋升、申报教学课题、申报教学奖励时, 该档案能全面、客观、深入地证明教师在教学工作上所取得的业绩。三是教学研究基金政策。这一政策有力提升了教学的学术品位, 推动了教学研究的发展。当教师把教学本身也视作一种学术活动时, 其更易在教学研究之过程中完善对教学的理解和洞见, 进而有效地提升教学的水平和质量^[12]。调查发现, 澳大利亚的大学均非常鼓励教师申报各种层次的教学基金, 如全国性的教学研究基金(由澳大利亚学习与教学协会组织的国家级教学基金), 各个州的教学研究基金, 学校层次的校长特别研究基金等。学习与教学中心在每次申报之前均会组织召开申报研讨会, 主管教学的副校长也会到会发言。召开研讨会的目的, 一方面是宣传申报的主题、技巧等, 另一方面也提供一个不同系科教师之间展开互动与交流的机遇, 以申报课题为契机, 搭建跨学科教师之间的教

学与科研合作平台,推动教师在研究和教学方面产生更多的创新性思想和成果。四是教学奖励政策。澳洲政府和大学近年来逐渐加大了对教学优秀教师的奖励力度,以鼓励更多的教师重视教学并获得教学上的卓越。学习与教学中心同样承担了组织、宣传和支持的角色,在帮助更多的教学优秀教师获得各种层次的教学奖励的同时,其实也是在把一种关注和重视教学的整体文化向其他教师进行推介和散播。

4. 文化层面——树立教学优秀教师的榜样文化,弘扬重视教学的价值观念

澳大利亚大学对教学优秀教师奖励、晋升、扩大名望等各个方面都给予重点扶持,着力打造教学优秀教师的榜样文化,塑造全校重视教学的价值观念,并由此催生更多的教学优秀教师的产生。首先,根据纽卡斯尔大学的教师晋升规定,获得过教学奖励的教学优秀教师会受到政策上的特别倾斜,在职称评审中可获优先考虑和重点提拔,其教学上的优异表现可以抵消研究评分上的百分比。其次,获得过教学奖励的教师会同时赢得丰厚的教学奖励基金,但这些基金只能用作教学的进一步改进及提高等的后续活动上(如教学研究、购置资料、购置设备、参加教学会议等),而不得作他用。这一举措使得教学优秀教师可在自己已有卓越工作的基础上,继续完善、改进教学及研究活动,在不断走向更高卓越的螺旋上升过程中,获得更高层次的精神满足和价值肯定。第三,获奖教师会在大学公报、学习与教学中心公报、学校的各种正式信息发布渠道中被加以宣传,扩大自身在全校乃至全澳洲的影响力和声望;这些教师也会同时被邀请参加学习与教学中心组织的各种活动,向其他教师传授经验,在树立自身的教学榜样的同时,也获得进一步的交流、学习、发展与完善的机遇。

五、结语

大力培养大学教学优秀教师是提高高等教育教学质量的重要举措。本文通过定性实证研究的方法,对澳大利亚纽卡斯尔大学8位教学优秀教师进行了个案研究。研究表明,教学优秀教师在教学观念和教学行为两个方面都具有一些共性的教学特征。而对优秀教师的培养,

需要从观念、行动、政策制度、文化四个层面进行深入而系统地理念更新与制度重构。笔者坚信,我国学者在这一领域的深入研究,将对我国高等教育的未来发展提供重要的学术洞见与实践启迪!

参考文献:

- [1] S.Reichert & C.Tauch. Trends IV: European universities implementing Bologna[R]. Brussels, European Universities Association. 2005.
- [2] 刘贵富. 大学教学质量保障与监控机制研究[J]. 黑龙江高教研究, 2006(4).
- [3] 陈黎明, 陈宝峰. 学院本科教学质量监控体系的构建[J]. 黑龙江高教研究, 2008(12).
- [4] L.S.Kaplan, W.A.Oings. Teacher quality, teaching quality and school improvement[M]. Bloomington, Indiana U.S.A. 2002.
- [5] R.Barnett. Improving higher education: total quality care[M]. SRHE & Open University Press.1992.
- [6] J.Biggs. Teaching for quality learning in university[M]. SRHE & Open University Press.1999.
- [7] <http://www.crct.edu.cn/tongzhi/tongzhi16.asp>.
- [8] S.D.Brookfield, The skillful teacher[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- [9] P.A.Ertmer. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?[J]. ETR&D, 2005: 53(4)
- [10] 吕林海. 教师教学信念: 教学活动中技术整合的重要影响因素[J]. 中国电化教育, 2008(4).
- [11] 博耶. 关于美国教育改革的演讲[M]. 涂艳国(译). 北京: 教育科学出版社, 2002.
- [12] 吕林海. 大学教学学术的机制探微及其教师发展意蕴[J]. 高等教育研究, 2009(8).

[本文为江苏省教育科学“十一五”规划资助课题“基于学习创新的大学教学研究”的研究成果之一(C-a/2008/01/005),是澳大利亚纽卡斯尔大学高级访问学者基金项目的研究成果之一]

[责任编辑: 张冬梅]