

# 研究型大学教师应具备怎样的教学能力？

## ——基于扎根理论的质性研究探索

许迈进 章瑚纬

(浙江大学 教育学院, 浙江 杭州 310028)

[摘要] 建设一流大学和培养一流人才需要一流的教师,而具备一流的教学能力则是一流教师的本质体现。与其他大学相比,研究型大学倾向于通过研究创新来开展教学和培养人才,其教师教学能力特性是结合行动反思、教学研究和协作交流等来提升学生学习品质,表现为开展学术性教学反思和形成互动型教学共同体。以扎根理论质性研究法为依据,通过内涵探讨、数据搜集、文本编码等步骤可构建系统明确的研究型大学教师教学能力结构体系:一是三个横向的能力维度,即知识内容、教学技能和专业态度;二是七项主能力,即学识基础与素养、内容开发与拓展、教学反思与研究、课堂组织与监控、教学表达与交往、角色情感与倾向以及学术魅力与品格;三是行为表现,共五十六条具体指标要素。

[关键词] 研究型大学; 教学能力; 结构体系; 扎根理论

## What Instructional Capabilities Should Teachers in Research Universities Possess? — A Qualitative Study Based on Grounded Theory

Xu Maijin Zhang Huwei

(College of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

**Abstract:** The construction of world-class universities and the cultivation of first-class talents need first-class teachers, who features essentially the possession of first-class instructional capabilities. Compared to other types of universities, research universities tend to conduct teaching and foster qualified personnel through research and innovation, with disciplinary research enriching the teaching content and instructional research guiding operation. The characteristics of teachers' instructional capability are to advance students' learning quality and competences through the combination of reflection-in-action, pedagogical research and cooperative communication, which are often embodied in the forms of academic introspection of teaching and establishment of interactive instructional communities.

Using a qualitative method based on grounded theory, this study has formulated a structural

[收稿日期] 2013-10-16

[本刊网址·在线杂志] <http://www.journals.zju.edu.cn/soc>

[在线优先出版日期] 2013-12-27

[基金项目] 浙江大学“985工程”三期专项资金资助项目(10508226)

[作者简介] 1. 许迈进,男,浙江大学教育学院教授,博士生导师,教育学博士,主要从事比较高等教育与高等教育管理研究;  
2. 章瑚纬,女,浙江大学教育学院硕士研究生,主要从事高等教育管理研究。

framework of instructional capability for teachers in research universities by virtue of connotative discussion, data collection, and coding. Methods of data collection consisted of ethnography, in-depth interview and textual analysis, and the coding process involves initial coding, focused coding and theoretical coding. The study has also demonstrated that instructional practices in research universities is a set of composite activities filled with academic issues. Instructional capability refers to a synthesis of various abilities which influences teaching efficiency of educating students' comprehensive quality and achieving their own' professional progress. Concretely, instructional capability is a spectrum of interaction among required knowledge, skills and attitudes, which is developed in the acquisition and practices of effective instruction and related activities. Teachers, who are infiltrated in 3D environments including material information, subjective psychology and social relation, interact sustainably and repeatedly with multiple elements to constantly develop and construct individual instructional capabilities. Teachers and students undergo the process of body growth and metabolism from unconsciously to consciously through the dynamically correlative immersion mechanism and realize the spiritual communication of life on the basis of experience, exploratory innovation and conversation and sharing.

The structure framework is grounded in the instructional understanding and hands-on experience from teachers of research universities, with emphasis on operability as well. Particularly, it is described as the following: the first layer is three horizontal dimensions which encompass knowledge content, teaching skills and professional attitudes. As a significant presentation of teachers' inner life structure, instructional capabilities can grow with the development of knowledge content, teaching skills and professional attitudes and it is an outcome of triadic synergy of the three. The second layer is seven primary competences, namely "scholarship base," "development and expansion of knowledge content," "didactical reflection and research," "organization and supervision of classroom," "pedagogical expression and communication," "professional ethics and tendency," and "academic charm and personality." The third layer is a set of behavioral manifestation covering 56 specific factors.

In spite of the preliminary nature of this study, hopefully, the schema could be of application values in further perfecting institutional construction in teachers' qualification, promoting the scientific management of teachers, defining the orientation and function of teacher development organizations in universities, better adapting to the subjective demand of professionalization as well as improving the actual quality of teaching.

**Key words:** research university; instructional capability; structural system; grounded theory

实现中华民族的伟大复兴,需要造就一大批拔尖创新人才,对此,研究型大学责无旁贷。培养一流的人才需要一流的教师,而具备一流的教学能力则是一流教师的本质体现。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》、《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》等文件均将强化大学教师教学能力作为实现高质量教学和提高人才培养成效的主要途径。从国际趋势来看,提升教学能力既是研究型大学教师专业发展的核心内容,也是世界一流大学建设的应有之义。最有说服力的动向便是,国外众多知名大学纷纷成立了以砥砺教师教学能力、提高学生学习质量为宗旨的“教师教学促进/发展中心”之类的机构,迄今为止,美国研究型大

学75%以上都建立了此类机构<sup>[1]61</sup>。为了解决教师培训体系的常态滞后问题,我国研究型大学也在大力推进此项工作,但面临不少挑战,主要原因在于长期以来教师教学能力发展受到多重限制。对研究的片面理解导向逐渐动摇教学中心地位,现有职称评审和聘任机制存在偏差,单纯强调学科学术能力和基本教学课时量,缺少针对专门学科教学的学术潜力、综合应用和工作状态的深入评价,导致很多研究型大学教师在两者精力和时间投入比例上严重失衡,对教学问题研究的积极性明显不高,进而使得教师教学能力建设的整体实践处于薄弱状态。对此,应当制定明确、科学、系统的研究型大学教师教学能力结构体系,端正教学观念与行为,以发挥其在教师选拔聘任、考核管理和培养发展过程中有针对性的引导与激励作用。

教学能力构成模式是开展教师教学能力提升工作的重要依据和目标追求,目前此类文章多数套用中小学教育已有成果,缺乏高等教育特色,可以说研究型大学教师教学能力结构研究并未进入主流视线。因此,本文以理论阐述与质性研究有机结合的方式,尝试研制适用于我国研究型大学教师的教学能力结构体系,为研究型大学将学术优势转化为教学优势,并通过研究性教学再造人才培养和学术拓展优势,使研究型大学更好地肩负起建设高等教育强国使命做出有益探索。

## 一、研究型大学教师教学能力内涵的本质要求

鉴于研究型大学教师特殊的职业环境和工作内容,加之教授的学生具备较强的学习自主性和较高的知识储备量,因此其教学能力的内涵势必更丰富,外延也更宽广,不仅要满足教师职业的普遍性要求,也应具有研究型大学的特性。国内学者王战军曾归纳出“研究型大学”定义的两个要点<sup>[2]2</sup>:一是“以知识的传播、生产和应用为中心”。研究型大学居于高等教育系统顶层,其各项功能应在延续共性的基础上更好地体现自身特质,凸显和扩展研究型大学作为知识共同体的效能,以知识为活动基点,在知识的传播、生产与应用中开展人才培养、科学研究和社会服务。二是“以产出高水平科研成果和培养高层次精英人才为目标”。研究型大学作为学术性育人组织,其目标的契合之处蕴含着“研究”的关键特性,表明此类大学肩负的特定使命:整合教学与科研的功能要素,以开创性研究活动来培养一流人才,并通过该行动方向激励和规范组织发展。

### (一) 研究型大学教师教学工作的属性

研究型大学的本质是大学,人才培养作为永恒主题不可改变,“研究型”则表明倾向于通过研究创新来开展教学。学科研究丰富教学内容,教学研究指导教学实践,两者缺一不可。因此,研究型大学的教学工作相比其他大学有自身的独特属性,即研究育人。

1. 教学目标注重创新能力和健全人格的综合培养。研究型大学的教学除了新知传授外,根本目的是培养学生具备高效的自我学习探究能力以及完善的独立人格。一方面,在教会学生如何有效学习的同时,提升其研究创新能力,包括基础逻辑思维和非逻辑思维能力,以提出、分析和解决问题为指向的实践操作能力,清晰论证和展现个人成果的口头与书面表达能力,以及批判质疑、严谨求实和博采众长的探索精神等;另一方面,研究型大学优质师资集聚、科研条件精良、创新氛围浓厚,作为教师与学者的共同体,更应借助创造性的研究活动和兼容开放的文化风尚,发挥全面塑造学生、引领社会文化的功能<sup>[3]19</sup>。教师在学术性教学中将先进文化精髓潜移默化地传递给学生,推动其科学精神与人文素养的和谐交融,进而超越功利与知识,成长为涵养人性、通融识见、博雅理性、平衡心智和关怀社会的健全的自由的公民。

2. 教学内容强调知识的前沿性与思想的共享性。在信息爆炸时代,尽管高等教育课程具有相对稳定的结构,但实际授课应当体现知识与时俱进的前沿性和思想交流发展的共享性。研究型大

学作为知识创新和思想变革的标杆,其研究活动是拓展教学内容最有效、最根本的渠道。一方面,教师以科研为依托,将加工生成的可用新知融入具体的课程内容,在合理设计的基础上,促使学生及时了解学科前沿动态、掌握不同视界下的分析工具。交叉与综合是学科发展的特征之一,教师应正确处理好专业和跨学科知识的关系、前沿和基础知识的关系。另一方面,结合教学目标,教师应以知识作为传递思想的载体,将素养、经验和价值观等尽可能渗透其中,从而更好地体现指引与启发的意义,提升知识传授的附加值。以科研思想为例,可将学术道德、批判意识等元素糅合于研究方法论知识中,使学生在过程中逐渐养成这些习惯,进而自觉保持,终身受益。

3. 教学组织突出方法的发展性和过程的探究性。教学的真正意义在于不教而学,教师作为助学者,应当围绕创新型人才特征,灵活选择行之有效的方法,创造充满研究意义的过程。一方面,具体教学中时空情境和内容特点的复杂多变决定了不存在机械公式化策略,因此,教学方法的运用强调变通性和互动性。教师在不同的教学情境中,因时制宜地采用多样化模式,交叉结合专题演讲、案例分析和实践操作等,并灵活进行集体式、小组式和个别式教学,从而激发学生在多元宽松氛围中敞开思维大门。另一方面,研究型大学的教学过程要求具备学生独立探究的属性,运用模拟科研、面向问题的活动模式。公共课程注重互助式学习,教师发挥引导作用,穿插小组研讨、现场展示等促使学生积极主动地参与课堂活动和思考;专业课程则以个人专题研究、实验训练和学术性论文等为基础,将科研技能的成分纳入教学范畴,为培养学生进入课题组做铺垫。

## (二) 研究型大学教师教学能力的特征

基于教学工作的属性,针对研究型大学教师教学能力的要求也体现出显著特征,即结合行动反思、教学研究和协作交流等来提升学生学习品质。

1. 开展学术性的教学反思。学术性教学反思是指教师以教学工作为分析对象,对教学系统各要素(包括理念、内容、方法和效果等)等开展全面、长久的批判和审视,通过扎根于实践来探索学科领域关于教与学的思想内涵,在抽象、归纳与整合的基础上逐渐形成针对如何促进学生学习和自我发展的理性思考和创新研究。在教学后进行批判反思和再概念化,某种程度上是教师对教学工作的主动学习和自觉改进以及对情感状态有更清晰的自我意识。由此,教师可以更好地理解对特定学生施加有效影响的方式,理解自身关于学生有效学习的假设实际上的正确性,理解与学生以及同事间的关系模式。因此,努力开展持续性反思的教师会对教与学的复杂性有更准确的理解,不会将教学问题简单化地归因,并且更清楚地意识到他们使用或误用权力时可能存在的陷阱,继而做出更好的教学决策<sup>[4]5</sup>。

批判性和学术性的教学反思是研究型大学教师专业发展中不可或缺的能力,没有理论反思和建构的教学可能会演变为主观经验的无意义累加。这也是从“大学教学”到“研究型大学教学”发生质的转变的关键点,而不只以“有效教学”的结果意义形式呈现。更确切地说,当教学上升到错综复杂的研究层面时,教师的反思应回到理论世界进行重建,以研究者身份系统提炼内隐的实践经验,发展为规范化、文本化的理论体系,教学也将从自然而然的高深知识的流动行为转变为具有深刻内涵和无限外延的学术研究领域。因此,研究型大学教师教学能力的发展在关注显性表征的基础上,需着力挖掘与经验知识结合生成的隐性思考,如此才能推动教学理解走向深入。这些反思研究的核心指向是教学内容的产生、拓展与精致化,即推动教师关于学科专业的知识如何被学生更好地学习和掌握的知识、经验和能力的不断发展<sup>[5]86</sup>。

2. 形成互动型的教学共同体。研究型大学的教学成果除了学生的学习效率和效果外,还包括教师关于教与学的研究成果。后者某种意义上也是教学共同体的成果,教师在开展自我反思、对个体经验进行理论概括的基础上,还需通过教学共同体的可交往性,来促进与发展这些思想及其实践。教学共同体含义包含两个层面:一是教师群体的公共交流;二是教师个体与学生的良性互动。正如博耶所

说,为了确保学术之火不断燃烧,必须持续不断地交流,不仅要在学者的同辈之间进行交流,而且要与教室里的未来学者进行交流<sup>[6]78</sup>。教学共同体能够有效通过两个层面的交往积累、加深和创新教与学的思索,从中体现出研究型大学教师教学能力中的知识共享意识和伙伴合作精神。

一方面,若将教学视为独特的学术活动,教师之间应当借助教学论坛与研讨会、合作研究教学课题等形式,充分发挥有效交往的价值,针对理论成果的学术意蕴开展批判交流、提出评价鉴定。也就是说,教师需要将反思内容以适当的方式外化出去,在公共互动平台上接受关于研究问题、方法和结论等的质疑,并基于其他教师的合理评价进一步修正与升华,发表有形的学术成果并用于指导实践。唯其如此,教学反思才能以常态形式持续发展,其成果才能超越个体智慧,并有机会成为完善教学的公共知识基础和共同体财富。另一方面,教师和学生作为教学过程中的核心主体,是共同认识现有知识和探究新知识的合作者,此时研究成为教与学围绕的中心,师生以学科为平台共同组成了一个基于研究的学习化社区<sup>[7]347-348</sup>。因此,教师和学生在这一层面的交往中,彼此不再局限于指导和吸收,而是通过求索驳难的螺旋式上升过程培养可持续发展精神,以实现教师、学生与知识三者的共同发展。

## 二、研究型大学教师教学能力框架体系的质性建构

### (一) 研究方法 with 样本

扎根理论是一种系统的质性研究方法,指在收集和分析质性资料的基础上,扎根在数据中自下而上地建构反映社会现象的理论。它将归纳和演绎方法有效结合,有助于生成易于解释研究背景下相关行为的理论形态。本研究采用凯西·卡麦兹(Kathy Charmaz)的扎根理论方法,通过数据搜集、初始编码、聚焦编码和理论编码等步骤,获取关键事件和表现特征以提炼教学能力结构要素,在综合理论探讨的基础上,构建研究型大学教师教学能力框架体系,并详细阐述各能力维度(要素)的含义及其内部结构关系。

本研究选择教学名师作为被试样本,主要基于以下认知与假设:教学名师的评选与教师的教学能力和工作成就息息相关。相较于一般教师,名师的教学绩效高,拥有多项省部级教学荣誉,在精品课程建设、课堂公开示范和教学课题研究等方面成果丰硕,获得了众多专家和学生的认可,因而体现其教学能力的行为描述性特征也更为明显和突出。

### (二) 研究过程与分析

1. 数据搜集。本研究将“民族志、深度访谈以及文本分析”<sup>[8]17</sup>作为数据搜集的工具。研究者综合运用这些工具,借助多种信息来源的互补,以保证质性资料的丰富性和有效性。

就民族志而言,研究者通过参与和观察具体的课堂教学,与被试样本共同进入特定的教学场景,并针对教师的行动和学生的反应(语言、肢体和表情)进行细节性记录。课堂体验结束后,研究者全面梳理环境中所发生的过程和现象,通过分辨具体的行动及其背后意图,揭示名师的能力特征与实践行为的对应关系,从而探究教学工作所需的能力要素及各能力的作用方式。民族志方法可以获得第一手的生动资料,且可信度高,但存在一定缺陷,如研究者只能观察和捕捉到课堂上的教学过程和行为,无法深入触及对教学产生有效影响的其他相关活动。

就深度访谈而言,研究者通过与浙江大学优秀教师进行面对面的个别行为事件访谈活动,从而了解这些名师的教学工作是如何开展的。访谈提纲的主要内容如下,并针对不同的访谈对象对其进行灵活调整:(1)您为什么选择教师这一职业,您是如何看待教学工作的;(2)请详细描述您多年的教学实践中开展过的成功教学案例,包括具体的情境、当时的想法和做法、学生的反应、结果和影响等

(提示:列举 2—5 个);(3)请详细描述您多年的教学实践中出现过的较为失败的教学案例,包括具体的情境、当时的想法和做法、学生的反应、结果和影响等(提示:列举 2—5 个);(4)您觉得在教学工作上相比其他教师,您突出的地方主要表现在哪些方面(提示:举例并详细描述);(5)您认为一个优秀的研究型大学教师是怎样的,应该具备哪些教学能力和素质,就您所知目前有没有公认的评定标准;(6)作为教师,您注重在哪些方面强化自我,为什么;(7)假设让您带一位徒弟,达到甚至超越您的教学水平,您打算从哪些方面培养他,如何培养。每例访谈完成后,研究者结合现场录音进行文字转录工作,最大程度地保证话语的原始性,并回忆和描述被访者当时的非言语活动(肢体动作和表情)。

文本分析则以卡麦兹针对新产生的文本和已有文本的划分为基础。新产生的文本“把提供书面数据的研究对象包括进来”,比如“请研究对象记录家庭史或工作史,记录个人日记,写每天的日志,或者回答已列出的问题”<sup>[8]46</sup>。据此将新产生的文本理解为:在研究者的参与和作用下生成的书面数据。本研究中新产生的文本来源于学术讲座记录,主要指在浙江大学教师教学发展中心和社会科学学部等相关部门开展的关于教师教学能力、教育质量等主题的论坛会议上,通过记录名师的教学心得和工作情况,获取其对教学能力的看法;而已有文本的类型有“公共记录、政府报告、机构文献、大众传媒、文学作品、自传、个人信件、网络讨论以及来自数据库的以往的质性资料”<sup>[8]48</sup>,包括研究者没有参与形成的书面数据。本研究的已有文本一方面来自浙江大学首届心平奖教金获得者的风采展示,以采访新闻稿的形式呈现。虽然此类文本不是一次文本,加上限于篇幅,可能存在编者的主观修饰成分,但仍能较为真实地反映出这些名师具备怎样的教学能力。文本另一方面来自大学教学名师的实践思考总结,以学术著作的形式呈现,包括全国首届“高等学校教学名师奖”获得者卢德馨教授所著的《研究型教学 20 年:理念、实践、物理》和美国明尼苏达州托马斯大学的杰出教授斯蒂芬·D.布鲁克菲尔德(Stephen D. Brookfield)所著的《批判反思型教师 ABC》。

2. 初始编码。初始编码应该“保持开放、贴近数据、保留行动……给其他分析留下可能的空间”<sup>[8]61-62</sup>,换句话说,在充分理解书面数据话语意义的基础上,尽量使用一致或较为接近的代码。本研究的初始编码选择逐个事件编码的方法。

表 1 初始编码示例

书面数据	初始代码
从本科生、研究生、MBA、EMBA 不同层次学生的上课经历,不停琢磨如何上好课,从中找到了自我评价的成就感。	主动开展教学实践反思和自我评价,能从中收获成就感
我始终把自己看作学生的同级,基本上怎么对我的同事,就怎么对待学生。由于没有居高临下的态度,我跟学生的关系就是平等的朋友,他们有什么话都愿意跟我说。	从内心把学生和教师看作平等的朋友
大学教师如果不站上讲台为学生上课,就对不起浙大教师的称呼。尽管已经从教三十年,我仍然不敢懈怠任何一节课,在上讲台前一定经过认真的准备。	全身心投入每堂课的教学工作,事先认真准备
青年教师教学经验还十分有限,在课程内容的应用和把握上都有所缺乏。我的课上经常有一些年轻老师来观摩,课前课后也会与我交流课程的开展情况,我非常乐意与他们交流。	经常参与教学示范和观摩,与其他教师开展课程交流
中国的教育仅仅强调“传道、授业、解惑”是不够的。大人为孩子发现问题,然后交给孩子,所有的问题都是已知世界的问题。教育孩子解答已知世界的问题,只是解题能力,解决已知世界问题的能力。老师给的问题再高深、再玄妙,也比不上学生自由地启疑。	课程的定位应基于如何提升学生发现问题、自由启疑的能力

3. 聚焦编码。聚焦编码需要“使用最重要的或出现最频繁的初始代码来对大部分数据进行分类、综合和组织……把数据再次恢复为连贯的整体”<sup>[8]59-60</sup>,也就是说,在初始代码中寻找存在语义关系的代码,将其彼此关联,聚焦为概念类属,自下而上分为亚类属与类属,再根据类属之间的联系建构生成基本的理论雏形。

表2 聚焦编码示例

初始代码	聚焦代码(亚类属)	聚焦代码(类属)
知识面宽广,上课能旁征博引 思维视野开阔 自身注重哲学思维的生成	具备广博深厚的学识基础	
学科知识基础扎实 有强有力的专业水平	具备扎实精湛的专业知识	
扩展专业知识和教育学知识,生成学科教学 知识,理解特定单元的教学 系统综合课程内容和教学方法	综合各类知识生成系统的学科教学知识	
跨学科授课 强调不同学科知识间的交叉性	利用主题整合跨学科交叉知识	学识基础与素养
精通学科研究方法 运用跨学科分析工具	善于运用不同学科的分析方法	
经常开展科学研究	具备丰富的学术研究经验	
经常阅读前沿文献 了解学科研究动态 对新的教学理念有自觉的学习需求	不断更新知识理念和研究方法	

4. 理论编码。理论编码是在“聚焦编码过程中选择了代码之后所进行的复杂水平上的编码”<sup>[8]80</sup>。这一步即为核心编码,其目标是选择核心类属,将所有类属串联起来。

研究表明,研究型大学的教学工作是充满学术问题的复合性活动,这种特性主要表现为系统内各动态要素的交互关系;就人而言,教师首先面对的是所教授的学生,作为主体间性行为的师生互动居于关键地位,然后是其他主体如教学管理者、教师自我等;就物而言,教师通过与物质信息“交易”,建构产生教学资源;事的要素则是指教学工作,这里的“教学”概念从整体、动态的角度出发,关注的不仅是以往狭义上可观察的教学过程和外化行为,一方面其背后包含的理念和态度也是重要部分,另一方面还涉及延伸而来的非课堂环节的因素,这些因素同样对育人产生有效影响。通过以上关系之间的比较和衍生,可分析出三种环境,即社会人际环境(教师与学生及其他主体的互动)、物质信息环境(教师与资源的互动)以及主观心理环境(教师与自我的互动)。可见,研究型大学教学工作带有自我反身性,其实是教师渗透于物质信息、主观心理和社会人际三维环境中,与多元要素开展持续性的互动博弈和循环迭代,从而不断彰显和建构个体教学能力。通过这一浸润式动态关联机制,教师和学生经历从不知到知、不解到解的主体生长与新陈代谢过程,在感受体验、探索创新和对话共享的基础上实现生命的精神交往。

因此,“教学”是一个融合了文化、心理和活动的生态系统;“教学能力”则贯穿于教学过程始终,

是指教师为培养学生综合素养同时实现自身专业发展,有意识地影响教学效能的各种作用能力的综合体。具体而言,即在认识和实践生成发展的、有效完成教学工作及其相关活动所需的知识、技能和态度的交互谱系。教学能力既需要学识认知的支撑,也是心理特征和个性素养的外显,并通过技能的行动方式反映出来。如此一来,教学能力作为核心类属,实际上围绕着知识内容、教学技能和专业态度展开,是教师内在生命结构的重要表达形式。

### 三、研究型大学教师教学能力结构模式的具体描述

以研究型大学教师的教学理解和实践经验为根基,研究者尽可能强调能力的可操作性,对达到一定教学水平的理想研究型大学教师形象做出具体描述,对其教学能力表现指标和评价要素进行系统建构,以三维度七能力五十六指标的结构模式呈现:一是维度划分,共三个横向的能力维度,即知识内容、教学技能和专业态度;二是能力构成,共七项主能力,即学识基础与素养、内容开发与拓展、教学反思与研究、课堂组织与监控、教学表达与交往、角色情感与倾向、学术魅力与品格;三是行为表现,即对能力结构的详细描述,或者说是更为具体的子能力,共五十六条指标要素。

研究型大学教师教学能力结构框架是一个相对整体的、各部分之间又有紧密联系和依存影响的复杂有机体系。不同维度中教师具有相应的能力,但并非是传统简单的线性次序与加和呈现,而是相互作用、渗透交叉,同时在整个结构谱系中,各项子能力于不同维度之间又隐含着特定的综合关系。用公式表示:教学能力=f(知识内容,教学技能,专业态度)。其中,f表示三大维度的特定交互形态。也就是说,在一定条件下,教学能力会随着知识内容的深化、教学技能的娴熟和专业态度的投入而提高,因此,教学能力的建设是三者协同作用的结果。

表 3 研究型大学教师教学能力结构体系的维度释义

维度	含义	价值	本质
知识内容	作为知识的传播者和创造者所应具备的素质水准与学术能力	深厚的知识底蕴和学术生产力是形成与体现教师教学能力的基础性条件,直接影响教学内容的深度和广度	能否
	对自身知识储备进行挖掘和深化,系统组合成为课堂教学内容	“教什么”构成其他教学能力因素发挥的根基	
教学技能	实现教学目标,彰显、传递和引导教学内容的方法性和活动性集合	“如何教”本质上是教学整体价值的现实展开形式;不单是具体的操作策略,还交融着师生的思想与智慧	会否
专业态度	内心拥有且展现在教学实践中的针对工作、自身以及学生的倾向、精神与情感	强调个体的主观感性特质和价值取向认同,作为内在条件,引领知识内容和教学技能发展,为教学工作提供整体的精神动力和方向指导,促使其作用最大化	欲否

#### (一) 学识基础与素养

研究型大学教师作为学者型、研究型的教师,应具有完善而复杂、宽厚而扎实的知识结构储备,博且专,既掌握通识性文化学识、教育学心理学理论和跨学科交叉知识,也包含学科专业知识、学科教学知识和学术生产力,能结合研究趋势,以科研为积淀不断更新和丰富自身知识体系。能力 1 包



含的行为指标要素有:(1)具备广博深厚的学识基础;(2)拥有扎实精湛的学科专业知识;(3)综合各类知识生成系统的学科教学知识;(4)利用主题有效整合跨学科交叉知识;(5)善于运用不同学科的多重分析方法;(6)具备丰富的学术研究经验;(7)不断更新知识理念和研究方法。

## (二) 内容开发与拓展

教师对教学内容有选择地进行挖掘与充实,将社会热点、思想态度、跨学科主题等与专业知识进行有机交融,深化授课内容,优化组织成富有意义的学习经验;利用开放性资源拓展知识和方法论的学习,适时开展课题研究的铺垫训练,促使学生形成探究式学习的思维习惯和模式。教师如果仅仅是自己处于学术前沿而不能引导学生站在前沿,也就无法称之为研究型大学教师。能力2包含的行为指标要素有:(1)内容选择遵循最近发展区原则和学生需求点;(2)结合国际国内社会热点进行实用性的挖掘;(3)通过网络、社区、企业等多渠道获取扩展性资源;(4)引导学生把握学科前沿动态和最新成果;(5)引导学生从多学科和跨学科视角分析问题的复杂性;(6)将个人经验和思想渗入知识体系中;(7)提供课程论文相关的学术指导;(8)以问题为导向讲解形成研究主题的思路和方法;(9)通过诚信教育引导学生遵循学术规范;(10)参与教学资源库平台建设并进行公共分享。

## (三) 教学反思与研究

教师作为主动者,紧密对接教学实践情境,通过全面和持续的学术性自省和思辨,将零散的教学思想和经验系统化、抽象化,创新建构有效促进师生协同发展的研究理论,生成个性化的实践知识与默会的行动模式,并通过教师团队的互动评价,促进、升华和发表学术成果。能力3包含的行为指标要素有:(1)系统地收集与分析学生如何学习的信息;(2)有意识地将自己作为学习者的经验传授给学生;(3)利用主题档案袋定期进行教学实践的记录;(4)结合已有理论探讨教学过程中出现的情境与问题;(5)撰写与教学相关的学术性文章;(6)参与教学的示范观摩、研讨会和成果展等并进行交流评议;(7)公开发表有意义的教学研究成果;(8)在反思探究基础上逐步内化形成自己独特的教学风格。

## (四) 课堂组织与监控

教师依据教学目标、教学内容以及学生实际,精心选择和运用合适的教学方法、媒体展示、实践平台和技巧策略,加深学生对学习内容的理解及其联系,激发学生的积极性和创造性,并对整个过程进行主动的计划检查、评价反馈和控制调节,保证课堂教学的有序进行,促使教学适应不同个体的发展需求。能力4包含的行为指标要素有:(1)课程的定位基于如何培养学生的问题探索能力和创新意识;(2)结合学生兴趣点和学科结构体系设计具体的教学流程与环节;(3)交叉使用ppt、视频、网络等开展多媒体教学;(4)参与搭建可供学生研究实践的实验操作平台;(5)借助范例、细节、类比等多元化解模式使内容易于理解且印象深刻;(6)对讲授的内容留有思考、想象和发展的线索;(7)创设多元开放、平等融洽、支持研究性的教学环境氛围;(8)根据学生学习进度和课堂中的问题实时调整教学节奏和行为;(9)敏感准确地判断复杂教学情况并有效展现教学机智;(10)重视课程的评价反馈并运用于教学工作的改进。

## (五) 教学表达与交往

教师实施适合教学内容和环境的互动模式,一方面鼓励生生互动,强调组内合作和组间评论,发挥同伴学习中的穿针引线作用;另一方面基于相互尊重、信任和平等的立场,通过倾听言谈、肢体语言和书面表达等多种形式开展双向沟通、共同学习的师生互动,实现教学相长。能力5包含的行

为指标要素有:(1)运用简单明了的表达方式阐释学科概念与原理;(2)充分利用言语(口头与书面)、非言语(表情与手势等)进行有效沟通;(3)结合组内协作与组间评论指导同伴参与和研讨式教学活动;(4)对组织不力、效果不佳的团队适当进行干预、督促和引导;(5)根据课程特点循序渐进地推进双语和全英文教学;(6)鼓励学生不断质疑、提出自己的观点并引用材料支撑;(7)对学生的研究成果(论文、课堂展示等)及时反馈和评价;(8)在适当的条件下推广学生优秀的研究成果;(9)课堂外充分利用网络平台开展多种形式的交流。

#### (六) 角色情感与倾向

教师对个人角色存有职业认同感,明确自己作为教师所应承担的责任和义务,既教书又育人,对教学工作及其相关事务充满激情、兢兢业业,致力于认知、技能和态度等各方面教学目标的均衡达成。能力 6 包含的行为指标要素有:(1)从内心承认学生是学习的主体和教师的朋友;(2)理解并重视学生多样化的学习想法和需求;(3)以高度的责任感全身心地投入每堂课的教学工作;(4)引导学生塑造健全人格和公共精神;(5)针对教学管理模式等积极向有关部门提出改进建议;(6)对教学喜爱和抱有追求并能从中收获成就感和自豪感。

#### (七) 学术魅力与品格

教师在教学工作中将自身的优秀人格涵养展现出来,潜移默化地影响并感染学生,受到学生真挚的爱戴和尊重。正如清华大学前校长梅贻琦所说,大学精神之所寄在于教师的楷模树立和学生的自我修养。此项能力之所以至关重要,正是源于教师会在学识、道德、性格等方面示范出优秀特质,进而成为学生模仿的目标。学生的学术素养和个性倾向往往生成于对教师学问的仰慕和教师品格的润融之中<sup>[9]163</sup>。能力 7 包含的行为指标要素有:(1)形成终身学习意识以不断提升自我、锐意进取;(2)在拓宽国际化视野的基础上逐步成为全球化教育者;(3)秉承严谨求实的科学态度和求异求新的探索精神;(4)以谦逊温和、幽默风趣和平易近人的风格感染学生;(5)尊重关心学生各方面的心理和行为表现;(6)为学生解惑提供有价值的建议和资源(即便与课程无关)。

切实加强教师教学能力建设,是研究型大学造就一流师资队伍、培养拔尖创新人才、担当人才强国使命必须破解的极其重要且紧迫的命题。诚然,要和谐处理好学科研究和教学研究两者的关系,从而真正促进教师教学能力、推动高等教育教学改革,亟须有正确的政策导向、合理的利益协调平衡体系和良好的文化环境作保障,教师个人应坚持以生为本的质量理念统领下的自觉育人实践,主动成为教学行动的研究者;学校机构应探索优化教师履行教学学术责任的管理机制<sup>[10]85</sup>,改革传统积习,尤其在岗位工作考核、职称评审晋升制度中增加对学科教学研究成果的考察比重。本文的探讨只是初步和肤浅的,希望能对进一步完善高校教师资格制度化建设,推动研究型大学教师管理科学化,明确大学教师教学发展机构的功能定位和运作方向,更好地适应教师专业化发展的主体诉求以及提升实际教学质量有所裨益。

#### [参 考 文 献]

- [1] 庞海芍:《大学教师发展中心的功能与运行机制研究》,《国家教育行政学院学报》2012年第8期,第60-65页。[Pang Haishao, "Research on Function and Mechanism of University's Center for Faculty Development," *Journal of National Academy of Education Administration*, No. 8(2012), pp. 60-65.]
- [2] 王战军:《中国研究型大学建设与发展》,北京:高等教育出版社,2003年。[Wang Zhanjun, *The Construction and Development of Research Universities in China*, Beijing: Higher Education Press, 2003.]

- [3] 陈慧、吴晓枫、黄迺本等:《从本科教育发展看研究型大学教师的角色定位》,《高等理科教育》2011年第5期,第18-22页。[Chen Hui, Wu Xiaofeng & Huang Naiben et al., "On Teacher's Role in Research Universities from the Perspective of the Development of Undergraduate Education," *Higher Education of Sciences*, No. 5 (2011), pp. 18-22.]
- [4] 王艳玲、苟顺明:《成为批判反思型教师:内涵及其途径》,《全球教育展望》2012年第5期,第3-7页。[Wang Yanling & Gou Shunming, "Becoming Critically Reflective Teacher: What Does It Mean and How to Do," *Global Education*, No. 5(2012), pp. 3-7.]
- [5] 吕林海:《大学教学学术的机制及其教师发展意蕴》,《高等教育研究》2009年第8期,第83-88页。[Lü Linhai, "Mechanism of the Scholarship of University Teaching and Its Meaning to Teachers' Development," *Journal of Higher Education*, No. 8(2009), pp. 83-88.]
- [6] [美]欧内斯特·L·博耶:《关于美国教育改革的演讲》,涂艳国、方彤译,北京:教育科学出版社,2003年。[E. L. Boyer, *Selected Speeches: 1979-1995*, trans. by Tu Yanguo & Fang Tong, Beijing: Educational Science Publishing House, 2003.]
- [7] [美]G. 卡斯帕尔:《斯坦福大学的成功之道》,见眭依凡编:《学府之魂:中外著名大学校长教育理念》第1卷,南昌:江西教育出版社,2001年,第344-354页。[G. Casper, "The Way to Success of Stanford University," in Sui Yifan(ed.), *The Soul of University: Educational Ideas from the Chinese and Foreign Famous University Presidents*, Vol. 1, Nanchang: Jiangxi Education Publishing House, 2001, pp. 344-354.]
- [8] [美]凯西·卡麦兹:《建构扎根理论:质性研究实践指南》,边国英译,重庆:重庆大学出版社,2009年。[K. Charmaz, *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide through Qualitative Analysis*, trans. by Bian Guoying, Chongqing: Chongqing University Press, 2009.]
- [9] 卢德馨:《研究型教学20年:理念、实践、物理》,北京:清华大学出版社,2008年。[Lu Dexin, *Research-based Teaching for 20 Years: Concept, Practice and Physics*, Beijing: Tsinghua University Press, 2008.]
- [10] 杜利平:《教学:高校教师的首要学术责任》,《中国高教研究》2008年第1期,第83-85页。[Du Liping, "Teaching: The Primary Academic Responsibility of Teachers in Universities," *China Higher Education Research*, No. 1(2008), pp. 83-85.]

· 浙江大学校史专栏 ·

### 泰和建立沙村示范垦殖场



西迁途中,浙大师生曾留驻江西泰和,期间师生利用自己所学为当地人民谋福利,其中就有协助开辟沙村示范垦殖场。

当时正值抗日战争,不少苏、浙、皖的群众流离失所,有的难民来到了江西,无衣无食,生活异常艰苦。浙江大学和江西省政府商议合办垦殖场,以解决一部分难民的居住和生计问题。于是利用沙村附近荒田600余亩,建立了沙村示范垦殖场。该垦殖场由浙大土木工程系工读生勘定、测绘,再由农学院负责主持筹划,卢守耕教授担任

主任。垦殖场安置难民140人,使难民生活有了着落,同时也促进了当地农耕事业的发展。

(浙江大学档案馆供稿)