

加拿大英属哥伦比亚大学教师教学及其 研究能力发展项目

孟繁胜,王 芳

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

[摘要] 经济社会发展和国际竞争对高等教育人才培养提出挑战,高校教师需要强化教学实践及其研究能力。加拿大英属哥伦比亚大学“教学与课程设计能力”项目的实施关注教师教学技能和课程设计能力发展,适于助力高校新教师专业发展;“高校教师教学证书”项目基于“教学的学术”理念,以建立高校教师学习共同体为目标,通过实施四模块课程鼓励教师从零散教学实践反思迈向系统教学研究,为走过新教师阶段的高校教师提供了专业发展的路径;“教师探究”项目中所使用的“自我研究”方法,为所有高校教师尤其是高校教师教育者提供了具体的基于职场的专业发展方式。这些项目的实施,能促进教师跨专业合作探究、教学和科研相结合、使教师实现内生式发展和为教师提供基于职场的发展方式,对高校教师教学实践及其研究能力发展具有一定参考价值。

[关键词] 加拿大;高校教师;专业发展;高校教师教学证书;教学与课程设计能力项目;自我研究

[中图分类号]G645.2/711 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1006-7469(2016)07-0070-14

在大学的人才培养、科学研究和社会服务三大功能中,人才培养是核心。伴随着知识经济、信息社会快速发展以及各国综合国力竞争日益激烈,高等教育在人才培养方面面临更严峻的挑战。关注学生全面发展、坚持精英教育和大众教育并重的高等

[基金项目] 吉林省教育科学“十二五”规划课题“师范学院教育实习中‘大学—学校学习共同体’的运作模式和实践研究方法”(项目批准号:GH150011);教师教育东北协同中心课题“教师培训模式及其有效性研究”(项目批准号:XTZX20130006);东北师范大学教师教学发展基金项目“UGS模式教育实习中建立‘大学—学校学习共同体’行动研究”(项目批准号:15B2XZJ002)。

[作者简介] 孟繁胜,东北师范大学教育学部副部长,教育部东北高师师资培训中心副主任,《中小学教师培训》杂志副编审,中国成人教育协会教师继续教育委员会常务理事,国际与比较教育研究所博士生;王 芳,东北师范大学教育学部讲师,教育学博士。

教育,既要提供公平的受教育机会,又要为佼佼者提供专业学习和训练场所。无论是专业学习和训练,还是普适性大学课堂,都需要一流教学水平的教师——他们能基于先进教育教学理念,开发关注思维训练的课程,借助互动式、启发式等多样性课堂教学模式培养创造性人才。这样的教师,绝非传统“以知识为中心”的教授者所能胜任,他除了学科专业知识,还需要具备丰富的教学专业知识、较强的教学能力、丰富的教学研究方法和较强的教学研究能力,具有大学教师应有的角色认同——“既认同自己是教师,又认同自己是研究者”。^[1]

当前,我国高校教师专业发展现状不容乐观,如一项基于全国477所高校5954名教师调研的内部资料显示,我国普通高校45岁以下青年教师大多毕业于非师范院校,虽有较强科研能力和较高科研水平,但缺乏专业教学基础理论知识和实践训练,教育教学能力堪忧,且有95%以上的人对自身教学能力的评价高于学生实际满意度。为此,本文将围绕加拿大英属哥伦比亚大学(The University of British Columbia,简称UBC)“教学与课程设计能力发展”项目、“高校教师教学证书”项目以及“教师探究”项目,介绍一下该校在提升大学教师教学及其研究能力方面的具体做法,以期为我国高校教师教学能力发展提供借鉴。

一、UBC教学与课程设计能力项目实施经验

(一)项目内容简介

在英属哥伦比亚大学,也设有一个与中国高校教师发展中心功能近似的机构,即教学、学习和技术中心(Centre for teaching learning and technology,简称CTLT),它对于该大学内部教师的专业发展承担者支持、援助的责任。他们会定期调研了解学员的新需求以便确定高校教师未来的专业发展项目,也会随时接受个别教师申请,安排人员到这些教师的课堂听课、调研,借助诊断、研讨和具体指导,帮助他们提升课堂教学效果。该中心目前共有10人左右,有4-5人负责教育项目开发工作,其他人主要做教育软件以及负责项目沟通。由于面向全校教师专业发展的支持援助工作量大而且专业复杂,所以他们常借力于其他院系,聘用兼职教师负责具体项目实施乃至具体课程设置。在协助大学教师发展教学能力方面,该中心运行着一类关注教学与课程设计能力提升的中短期培训项目。

2015年12月我们参访该中心,其教育项目开发顾问朱迪·C. K. 陈(Judy C. K. Chan)博士向我们介绍了2个面向高校教师专业发展的培训项目,即教学技能工作坊(Instructional Skill Workshop,简称ISW)项目、课程设计技术(Course Design Intensive,简称CDI)项目。这些项目在该中心已经持续进行了30年,经验比较成熟。ISW项目为期3天,指向课堂教学,关注如何设计一节课程(涉及导入、展开和结课等)和如何开展教学。CDI项目是新教师在接受ISW项目培训基础上进一步接受培训的项目,会开设3~4个月的课程,主要关注如何设计和使用一门课程的教学大纲,以使学员能在课

程设计上良好站位和把控。

(二)项目实施流程

作为短期培训项目,教学技能工作坊项目在UBC一年会举办5~6次培训,培训模式通常采用翻转课堂的教学形式。培训追求灵活教学,强调理论与实践相结合、理念与技能相结合。在时间安排上,一般上午进行理论介绍,下午开展实践活动。在理论介绍方面,主要涉及灵活学习体系(Flexible Learning Framework)、多元智能理论(Theory of Multiple Intelligences)以及课堂教学环节设计等方面,这些理论对于下午的实践活动一般都具有一定针对性。此外,在理论讲述之前,组织者会安排学员先行阅读相关材料。在实践活动安排方面,由于项目开发人员数量和培训场地有限,每期只对12人(分2组,每组6人)进行微格教学,具体环节如下:(1)培训前,通知学员录制10分钟教学片断;(2)在实践环节,由教育项目开发组织者组织其他学员观看该教学片断;(3)由观课学员结合所学理论对教学片断中存在的问题进行诊断和评析。项目强调同伴教师评课和反馈——交流环节存在教师间的同伴交流和研究生间的同伴交流,但对于那些急需提升技能的教师来说,更希望听到同伴教师的反馈。反馈有多种形式:(1)手写反馈,即由其他学员把观课意见写下来,交给执教教师,由其据此结合所学理论反思自己的教学理念和行为;(2)情景剧反馈,即由其他学员共同演出情境剧,借助表演表达观点,对教学片断提出反馈意见,进而使执教者在情景剧观看中受到启发,经历情感体验;(3)隐喻揭示反馈,即由项目组织者向其他学员提供线头、粉笔、文具、卡片等,让学员发挥创造性和想象力,通过制作作品来表达教学理念,对所观课堂教学片断进行意见反馈。

课程设计技术项目为期3天,一年举办2期,在新教师接受过ISW项目即教学技能培训之后才进一步接受的培训。在项目开始之前,会要求学员准备一份课程计划,届时带到CDI工作坊来。工作坊实行小班化教学,追求个性化体验。它强调小组合作,共同探讨如何设计一门课。工作坊课程目标包括:(1)设计一门以“学生为中心”的课程,充分考虑学生现有水平和具体教学情境;(2)规划课程目标、教学主题和学习目标;(3)设计适合的教学策略;(4)设计学业评估方式,包括终结性和过程性评价;(5)与同伴分享所学到的有关课程设计的知识和技能。通过课程研修,学员在相关领域可获得良好技能,辅之以知识习得和良好人际关系,更容易获得成功。课程设计追求反映相关职业领域需求,重点指向该领域关键技术和基础性技能,课程实施强调职场实践,以及时得到反馈、调整课程设计和技能使用。该项目的学员,除了想进一步提升自身课程设计技能的人员,还有一些想转为高校教师的人员,为此项目组会组建校园支持团队,由经验丰富的指导者结合职场需要、借助行业所认可的课程,一对一地为这些高校教师和想要成为高校教师的人的临床实践提供援助。

(三)项目实施效果

教学与课程设计能力项目的实施产生了一定效果,吸引了大量高校教师参加,有校内的也有校外的,有境内的也有境外的。据朱迪·陈博士介绍,英属哥伦比亚大学

有将近20%的教师主动参加教学技能工作坊项目培训。这些教师基本由三类人员组成:(1)新教师。他们参加培训是为了适应教学工作,希望借助正规训练来规范课程设计思路,形成对良好教学行为的认识。(2)获得终身教职的教师。他们为了追求卓越教学而接受培训。(3)研究工作比较成型的教师。他们已组建起研究团队,研究生基本能独立做研究,他们开始有精力参加教学培训,以在确保科研产出的同时提升教学技能,改善教学效果。除了参加培训,教师们还随时向教学、学习和技术中心申请免费教学指导和服务。为此,该中心会派工作人员去听课。为增强听课效果,该中心首先会召开会议,听取教师需求——想了解和改进教学的哪些方面;然后派员听课;最后听课者会留下来与学生聊天,以了解他们对该教师上课的评价。教学、学习和技术中心善于借力提升教师的教学指导效果,整个听课研讨过程以中心工作人员为主,但偶尔也会邀请外来教师参与,如在讲解小组讨论方法方面。

(四) CTLT课程体验

参访UBC期间,我们体验了由教学、学习和技术中心(CTLT)提供的面向其校内教师的免费课程,现对该课程实施情况做一介绍。

培训活动基于调查,准备充分。培训活动室设有6张圆桌,每张由两张半圆形桌子拼成,能坐8~10人。活动前,由4名培训教师带领2名志愿者共同接待学员。他们让学员签到并核对个人信息表,指导临时加入人员填写工作单位和联系方式,尤其是电子邮箱——借此,他们通过问卷调查来了解学员训后有哪些教学发展、期望该中心在教学能力援助方面有哪些新举措以及从理想化角度设想自己需要怎样的帮助等,笔者参加活动两个月后就曾收到过调查邮件。这种做法有利于了解项目效果、使项目得到进一步开发。待学员核对完信息,他们会向学员发放印着学员名字的胸签(对于临时加入人员,也会有缺省姓名的胸签供学员自己添写)。CTLT课程对于学员管理所持的开放性态度,彰显了该中心服务的实在性。此外,他们还会向学员发放一些扩展信息的材料。

学员参加活动出于自愿,每个人都充满求知和交流的渴望。大家随意落座,和自己熟悉的人打招呼,与新结识的同学热切交流,整个培训会场很快活跃起来。UBC是一个国际化学校,学员们虽然母语不同,但借助英语这一通用言和形体语言,交流自由顺畅。当然,也有学员坐在那里静静观察、倾听和思考。大家都在以不同方式适应着课堂环境,随时准备进入学习状态。而工作人员包括项目开发者、组织者和志愿者则在组织学员登记、发放材料、推介学员落座,协助照相和录像等。他们已为此准备很长时间,做了大量工作,终于到了收获和检验工作效果的时候。

项目合理的流程设计与人性化管理,使学员珍惜机会、激情投入。活动结束后,由一位主要主持人负责热场和介绍活动初衷、相关理念和活动规则以及各阶段内容和负责人——这种培训形式值得提倡,多人参与培训组织与引领,每个人都把自身研究成果的精华拿出来与大家分享,进而使培训极具吸引力。在破冰环节,主持人要求学员向所在小组(每桌一组)介绍自己、所来目的、经验和困惑。小组主持人由中心工

作人员或者选派学员担任,另外,会安排一位学员负责发言记录,以便向全班学员介绍。小组主持人首先向组内学员介绍自己,以便能精准地为大家提供服务。学员在向大家介绍自身教学经验和困惑时,会得到助力小组及其他学员的分享和策略帮助。在整个过程中,每位主持人都表现出强烈的角色担当意识,他们具有良好的专业精神,为每个学员提供发言机会,即使对于坐在外围的静默人员,也会给予积极鼓励,让他们做自我介绍和分享问题。

讨论环节重视问题生成与合作解决,以及基于该过程的新问题的生成与解决。活动开始后,主持人向所有学员提出以下问题供讨论:(1)在提升学生幸福感方面,你如何发挥作用?(2)在提升学生幸福感方面,你与同事有哪些策略获得了成功?(3)探究一下,学生如何向你反馈?为了将这些途径和方法应用于教学,你需要整合哪些东西?你实际做了什么?(4)什么样的环境是支持性、安全性教室环境?(5)教室领航员的良好状态:分享课堂干预细节,你如何在课堂上使用练习的例子和视频等?作为大学教师,你有其他办法来提升学生幸福感吗?讨论期间,活动主持人在组间巡视,以了解各组讨论进展。各小组负责人像其他学员一样认真倾听和观察,间或针对某个问题进行经验分享。每个学员都在鉴别、内化所听到的与自身经验相关的内容,并不时地向交流者提出旨在澄清概念、分享经验的问题,而介绍经验的学员也会积极予以回应。待讨论完毕,主持人要求各组推荐代表向全班介绍本组重点讨论的问题和分享的经验。助力小组细心记下各组关注的话题,同时鼓励学员基于第一轮问题和经验分享提出新的、不一样的问题。这些问题再次被助力小组一一记录下来。接下来,进入开放空间讨论(Open Space Discussions)时段。助力小组选择整合生成新问题并呈献给全体学员,然后请学员就自己感兴趣的问题举手并据此重新分组。学员调整完座位、相互认识后,围绕本组话题展开新一轮头脑风暴。讨论期间,活动主持人仍旧在组间巡视。讨论结束时,各小组再一次推选代表与大家分享该小组对于本组问题的认识、理解和解决策略。

在跨学科的讨论中,学员“教学的学术”得到充分发展。在讨论中,大家交流坦诚开放,无论是老教师还是年轻教师,或谦和或稳重,但都知无不言,既无言语攻击又无消极沉默。他们带着问题自愿而来,不报偏见和抵触,学习和交流都是主动的,颇具建设性。这种讨论,就是要帮助高校教师从忙乱中静下心来,认真分析影响学生学习和自身教学的因素,选择确定学生的需要,并通过学习理解相关理论,运用一定的教育技术和相关策略(如在师生间建立融洽关系以增进积极的情感体验进而融入学习小组,记住学生姓名进而给学生带来积极影响,借助行动学习和计划提升学生掌控社会关系的能力等),促进学生心理健康,帮助教师理清思路、掌握方法、提高教学效率,最终使学生乐享学习成功所带来的幸福。在讨论和交流中,学员之间似乎并不存在由于所从事学科差异而带来的任何交流障碍,恰恰相反,来自不同学科的案例和经验强力吸引着参与者,使他们的教学方法得到极大丰富,实践智慧得以有效激发,在讨论交流和反思建构中,他们关于“教学的学术”知识得到丰富和发展。

在CTLT课程实施中,项目开发者、组织者更像是一名领航员。他们充分挖掘和利用学员身上潜藏的问题资源和经验资源,引导学员分别呈现问题、在互动中认识问题,并通过头脑风暴产生解决问题的策略和方案;而且,讨论并没有就此结束,而是被引领走向进一步思考,在原有问题及其解决策略基础上,整合生成了新问题,并据此重新分组,进而引发了新一轮头脑风暴。这种对学员资源反复挖掘和利用的努力,需要的不是培训者冗长乏味的理论陈述,而是对于提问式教育技能和相关理论的灵活应用。

二、UBC“高校教师教学证书”项目实施经验

“高校教师教学证书”项目(Faculty Certificate Program on Teaching and Learning in Higher Education)也是由教学、学习和技术中心设置的高校教师专业发展项目。根据相关教师发展阶段理论,如果说前面介绍的ISW和CDI项目主要面向新手型教师,那么“高校教师教学证书”项目主要面向走过新手阶段的适应型教师或者熟手型教师。1998年,该中心组织英属哥伦比亚大学教育学院课程与教学系教授和经验丰富的大学教师专业发展工作人员成立咨询委员会,对各院系发展目标、教师发展需要进行调研,并参照其他大学经验设计了该项目。在设计过程中,该委员会确立了“高校教师学习共同体”的发展目标,同时明确了项目实施的价值和意义,即:发展丰富多元的课程、教学和评价方式;提升教学质量,促进教师养成教学反思习惯;促进长期的、计划性教师专业发展;提供团队合作和独立学习机会。项目负责人根据教师需求制订灵活的学习计划,选择合适的学习模式,如坚持理论和实践相结合,设计需要合作或独立完成的专业发展活动,建设多元教学环境等。项目注重过程性评价,采用多种评价考核方法(如自评、同事互评、导师反馈、一对一访谈等),并制定相应评价标准。下面围绕项目设计理论基础、项目实施课程设计和教学策略介绍项目设计情况。

(一)项目设计的理论基础:“教学的学术”

20世纪90年代,美国教育学者欧内斯特·博耶(Ornest Boyer)通过检视当代高校教师工作,重新为“学术”分类和定位,指出大学里存在着发现的学术(scholarship of discovery)、综合的学术(scholarship of integration)、应用的学术(scholarship of application)与教学的学术(scholarship of teaching)等四种学术。他强调,不同种类的学术都应受到尊重,鼓励大家各尽所能,为学术、教育和社群服务。^[2]作为学者的大学教师,其学术活动不仅意味着参与研究,还意味着寻求学科间的相互联系,在理论与实践之间搭建桥梁。“教学的学术”包括学者们围绕教学所做的一切工作,要求对学科本身具有丰厚的知识储备,并对教学进行缜密计划与不断反思。教学不仅是传送知识,而且还在于转变与扩展知识。“教学的学术”是要将研究、教学和学生学习结合起来。高校教师对教学进行研究,可帮助其更好地理解学生学习过程和特点,设计整合的和有针对性的课程,探讨具体情境下的有效教学,并与同行分享教学研究。舒尔曼(Shulman)

继博耶之后,对“教学的学术”做了进一步阐述,将其发展为“教与学的学术”(The scholarly approach to teaching and learning),突出体现学生学习,并认为“教学学术的成果同科研一样,有将成果公开、交流、评价和建构的特点”。^[3]“教学的学术”概念扩展了学术内涵和外延,使大学教师教学和专业发展受到更多关注。^[4]“教学的学术”常被与一系列专业概念放在一起讨论,如“行动研究”、“反思性实践”、“教学有效性”、“教师专业发展”、“知识的发现和推进”等。在实践中,加拿大英属哥伦比亚大学正是以博耶的“教学的学术”理念为根基,从组织化层面设计、建构了“高校教师教学证书”项目,制定了大学教师教学水平提升计划,为教师“量身定制”课程,鼓励反思和研究教学,促进形成大学教师学习共同体。^[5]它使各学院教师走到一起进行课堂研究、建立教学档案,并通过口头和书面交流、报告、小组讨论的形式探究教学。

(二)项目实施的课程设计与教学策略

1. 课程设计

“高校教师教学证书”项目课程目标主要包括:(1)促进教师批判性思考高等教育中的教学;(2)支持教师梳理、表达自身教学理念和信仰;(3)引导教师重视全纳性(inclusion),关注学生多元和平等;(4)指导高校教师根据学生需要设计和整合课程;(5)指导教师灵活调整多样化教学策略以促进学生学习;(6)支持教师发展学生主动学习、批判性思维和解决问题的技能;(7)引导教师对自身教学保持批判性反思;(8)使教师善于沟通、团队合作和发挥领导力。具体课程主要包括理论课程、行动研究、教学实习和教学档案袋四个模块。其中,理论课程包括与高等教育中课程、教学相关的各种主题工作坊,为高校教师个人学习计划的制定提供咨询,探讨项目实施过程中教师跨专业混合模式下小组学习策略等。行动研究主题聚焦于“以学习为中心”(learning-centred)的课程和教学,包括课程开发与设计、教学方法、学业评价、教育技术的使用、大学工作环境健康性等。在行动研究中,高校教师选定某一主题,进行假设求证、研究设计、观察、分析和实践。教学实习通常由一位高校教师在教室中开展教学,同时邀请各个专业同事听课,然后对课堂教学提出评价性反馈和建议,并与授课教师进行探讨。教学档案袋由教师在项目结束时提交,主要包括个人学习计划、对教学经历和理念的陈述、每月的反思笔记(包括读书笔记和教学反思等)、由高校教师设计的一份教学大纲、同行对所观课堂教学的形成性评价、一项基于教学实践的行动计划、行动研究小组(开题报告)展示。这些任务需要在项目实施的不同阶段完成。这份教学档案不仅是课程所要求的,也是评职所需要的。

在四个课程模块中,行动研究与“教学的学术”理念直接相关。学员在项目实施初期要阅读和研讨相关文献,以了解高校教师教学行动研究案例和做法。期间,授课教师会详细讲解质的研究方法,包括行动研究中对相关数据的搜集、分析方法,协助学员制订基于教学实践的行动计划。学员针对该研究计划“开题”,并和其他教师、导师一起探讨、修改计划。接下来开展行动研究,搜集、分析数据并进行总结和反思。项目结束时,每位学员在班里和其他学员共享研究成果,指导教师鼓励并协助学

员向本学科相关教育类刊物投稿并争取发表。该项目一位负责人、英属哥伦比亚大学教育学院课程与教学系安东尼·克拉克(Anthony Clarke)教授评论说:“我们主要是鼓励教师从零散的教学实践反思迈向更加系统的教学研究,并最终能发表相关研究论文,这一点对教师是很大的动力。”^[6]这种鼓励教师撰写、发表教学研究论文的做法,紧扣博耶“教学的学术”的特征——公开、交流研究成果,并对其进行评价和建构。

2. 教学策略

“高校教师教学证书”项目自1998年实施以来,主要由英属哥伦比亚大学教育学院课程与教学系教授哈利·哈伯尔(Harry Hubball)和安东尼·克拉克(Anthony Clarke)组织实施和授课,工作包括学前测评(Prior Learning Assessment)、课程设计和邀请客座教授等。安东尼·克拉克教授指出:“在教学过程中我们首先提倡建立积极的教学氛围、有效的沟通途径和开放的学术心态”。^[7]项目采取小组合作学习、讲座、辩论、独立完成课题、工作坊作业展示、主题学习、田野调查和利用信息技术辅助教学等多种教学途径。项目追求为教师制定“个性化课程”,教学采取多元混合的教学方式(包括面对面的交流和借助网上学习平台进行的交流),并针对学员不同学习风格探讨各种可能的组合来激发学员研究兴趣。项目为期9个月,每月进行一次面对面的交流,每次持续3~4小时,其余时间在网上交流。课时总长度相当于150小时的脱产学习。每位大学教师在参与项目学习前需要参加学前测评,以便据此量身定制个人学习计划,定制适切的发展课程和选择合适的教学模式。授课教师在教学中强调团队合作,他们为高校教师提供平台,以便围绕高等教育教学理念,结合热点问题共同探讨、实践和检验。教师引领学员进行教学研究,“提倡一种健康的怀疑主义、严谨的研究方法和开放的学术视角”。^[8]在确定研究选题时,他们鼓励学员采取循序渐进的方式,从比较初级的“我如何提高……”或“……的优点和缺点”到更深入的“理论和实践结合”的问题。

“高校教师教学证书”项目实施至2014年的17年间,已经有300多名来英属哥伦比亚大学、该校以外加拿大本土以及其他国家高校的教师参加了该项目,现在仅在英属哥伦比亚大学,每年就有20个学院的至少40名学员参加该项目。

三、UBC“教师探究”项目中“自我研究”实施经验

(一)UBC“教师探究”项目中“自我研究”的使用

作为“高校教师教学证书”项目的主要参与者和加拿大高校教师奖获得者,安东尼·克拉克(Anthony Clarke)教授曾于2012年以“UBC教师教育方案再设计:关注研究”(Teacher Education Program:An Inquiry-Oriented Focus)为题介绍过“教师探究”(Teacher Inquiry)项目,在项目实施及其本人专业发展中,重点采用了“自我研究”的方法。^[9]“自我研究”(Self-Study)关注内容广泛,涉及对自己任何方面的反省、研究和发展。自我研究的方法不仅被教授给实习生,更被用来支持组织实施该项目的大学教

师的专业发展,是适合于所有大学教师的基于职场的专业发展方式。

“教师探究”项目始于1956年——主要是组织教师教育者带领师范生关注课堂、反思实践和研究教学,通过研究和教学观察来丰富教学方案——项目最初产生于师范院校,在教师教育开放化过程中逐渐转移到英属哥伦比亚大学。项目实施经历了产生、发展、削弱再发展的过程,2000年,越来越多的人认识到项目的重要性和严谨性,安东尼·克拉克等人也与36位实习生结成小组投入其中。作为研究型大学的教员,安东尼·克拉克等尝试从教师教育项目中发现研究课题,他们关注那些实用性较强的项目,并最终将研究主题确定为“Teacher Inquiry”(教师探究)。他们重视使用自我研究的方法,关注探究和对话理解,关注课程、教学和评估,关注社会和生态的公平与多样性,关注田野研究、学校和社区等;带领实习生进入一线课堂,指导他们借助情境理解和实践反思去发现什么样的课程最合适、教学效果最好,作为教师如何与学生沟通进而了解学生;认为实习生的不同信仰会使他们在具体情境中建构的课堂千变万化,因而让他们自主选择而非告诉他们如何去做。教学相长。借助于“教师探究”项目和“理解教学是反思性探究—自己去做一些探究—反思自己的探究”三阶段教学反思模式,通过自我研究,安东尼·克拉克等人不仅引导实习生获得知识和技能,而且作为大学教师和教师教育者,自身也在项目的组织实施中获得专业发展。他们与实习生结成项目团队,每年都会确定研究主题。譬如,他相信教师的心情会影响教学,因此经常与师范生一起围绕“作为一名教育者的内心生活”开展自我研究,交流和分享观点,并在此基础上出版了谈教师反思和感想的著作。在带领师范生探究教育者内心生活的过程中,“自我研究”的方法助推大学的教师教育者获得了专业发展。“自我研究”彰显了“教学的学术”理念,是大学教师尤其是培养教师的大学教师基于职场获得专业发展的重要途径。

(二)自我研究的源起、内容、方法和作用机制

“自我研究”源自心理学领域。1890年美国实用主义哲学家、心理学家詹姆士(W. James)对“自我”做了系统研究后,弗洛伊德(S. Freud)、库利(C. H. Cooley)、米德(G. H. Mead)、沙沃森(R. J. Shavelson)、马斯洛(A. H. Maslow)、伯恩斯(Berns)、格根(K. J. Gergen)、包梅思德(R. F. Baumeister)等心理学家对自我展开广泛研究并形成大量成果。^[10]基于心理学研究中关于教师教育者作为个体的自我概念、结构及其认知、实践、反思等行为研究,20世纪70年代“自我研究”成为教师教育者研究领域的开端,并于80年代在西方得到扩展,^[11]进而在“研究学习者”“教师即研究对象”“教师参与研究”和“教师即研究者”等教育研究取向上发展起来,^[12]对于大学中的教师教育者而言,“自我研究”的内涵则拓展为:个体将自身置于其行为、实践活动中,通过自传、叙事研究、行动研究和反思来呈现“自我”的丰富性,从而促进个体“自我”发展。

大学教师的“自我研究”以个体为研究起点,主要聚焦于自身教学实践,始于问题、困境、矛盾或者关注,关注自身思考、行为过程及其发生环境,研究内容涉及教师教育者在大学、中小学开展教师教育实践的各方面,其中的任何问题、兴趣、困境、挑

战等都可成为研究对象。他们会将某一理论或实践问题带入教学实践活动或与学员共同学习、实践和研究的过程,运用各种方法研究和反思教学实践,并由此解答理论或实践问题,不断修正其教学实践指导的策略和方法。^[13]为了检验有关教学观念、体验有关行为模式,确证教学行为对教学期望的符合性,进而有效指导教师教学,他们会重返中小学课堂,通过与同事或其他教师合作,边实践边研究,解决教学问题,积累教学经验,获得教学新知。^[14]

“自我研究”所采取的研究方法有教师叙事、传记法、教学日志、网络博客、行动研究、教师反思、教育佳话和田野日记等;所采取的研究策略有合作、自我提问与问题清单、身体力行、交流研究成果与自我研究札记等。^[15]从研究介质来看,自我研究可以是文本形式的研究,也可以是对话交流形式的研究,还可以是利用影像、图片等可视手段的研究。^[16]“自我研究”作为一种重要学习和发展方式,既是一种科研理念和研究类型,也是一种方法技术。它重视描绘个人观点与困境,持有证据,分析困境和观点,并在研究主题确定后,收集相关资料和数据,以揭示教学矛盾。其开展流程与一般教育研究无异,都包括确定研究问题,制定研究方案,收集、整理及分析数据,最后还包括撰写研究报告,只是更强调反思和合作。^[17]

自我研究主要依靠其静态要素和运行要素来促进研究主体的专业发展。静态要素包括对专业自我的认识、专业角色认同、教学信念和知识。自我研究可帮助研究者在专业实践分析中加深自我认识和角色认同,增强教育信念,丰富职业知识。职业知识是自我研究的基础,可通过分析学生作业和反思实践问题来积累;专业自我监管着研究者的思想、实践及其他活动;专业角色认同能为研究者专业发展提供动力;教学信念帮助研究者过滤知识和指导行动。运行要素包括反思、合作、团体构建和教学环境建设。其中,反思影响着知识积累、自我认识、专业认同和信念发展;而合作、团体构建和环境建设都可保障自我研究开展,而与他人建立互信关系并尽可能多地得到社会支持在其中则至关重要。^[18]自我研究强调身体力行、公开、合作和重构,强调以他者视角关照“活”的矛盾。他们实践教育理念,并邀请合作者参与,了解理论如何生成、应用于教育教学情境;与他人分享教学成果、心得甚至失败经历,并将此作为学习他人优点、解决自身问题的捷径。教师教育者与同事、学生、课程专家、教育行政人员及他人互动互助,边研究边行动,在解决问题中获取新知和重建思想——他们独立于教学经验,伴随着教学环境、对象变化,保留原有理念框架、去除不合时宜部分,重建思想体系。^[19]他们借助发现他人问题反思自我,通过合作获得建议,进而质疑和发现自身习以为常的行为模式和经验中的缺陷,并在此过程中重新认识和修正自身的主观理论。

四、反思与讨论

以上介绍的三类项目或项目中使用的方法分别适用于处于不同发展阶段的高校

教师,这些项目经验基于自身理论基础、设计思路和实施方式,在UBC大学教师专业发展中各自发挥着积极作用,并得到广大教师的关注和参与。那么,这些项目经验对于高校教师提高其教学及其研究能力进而实现专业发展来说,能起到哪些积极作用呢?

(一)能促进高校教师跨专业合作探究

在“高校教师教学证书”项目实施中,通过为教师“量身定制”课程,鼓励反思和研究教学,促进形成高校教师学习共同体,从而使各学科教师走到一起探究课堂教学。借助于不同专业背景,学员们在研究自身教学时,能超越原有学科思维方式,“在学科交叉的地方”寻求灵感,并且通过小组学习进行集体讨论和反思。然而,在现实中也存在这样的情况,“很多时候由于大学教师个人之间的竞争性,导致合作探究并不尽如人意”,^[20]因此,需要建立“实践共同体”(Community of Practice)来促进学员合作。“实践共同体”不仅能为高校教师提供跨专业交流沟通的平台,使他们在交流中互相启发和借鉴;^[21]还能使教师获得来自“实践共同体”成员的监督促进,避免独自进行教学探究时因繁忙等原因失去兴趣。“实践共同体”鼓励有经验的教师指导新教师、促进跨专业沟通,帮助教师减轻职业焦虑和孤独感。项目常邀请老学员回来帮助新学员,以经验分享和工作坊形式建立校园里“教学的学术研究群体”(SoTL Network)。这种被证实有效的新老教师指导机制,鼓励新教师出于个人发展需要而非外部评价要求自己联系指导教师。当然,也存在与项目特点相关、需要项目组织和实施者加以解决推进才能保证项目效果的问题。如研究发现,参与项目的大学教师们在开展行动研究时遇到很大挑战,尤其是来自理科专业、不熟悉社会科学研究方法的教师。^[22]2009级一名学员反馈说:“刚开始的时候觉得大量的阅读很困难,这么多教育文献和术语……我不太熟悉文科的研究方法和如何写关于教学的文章,‘研究’和‘数据’在我的专业里有很不同的概念……”可见,学员在开展行动研究时,需要适应研究范式的转变,即从量的研究的思维模式转换到质的研究方法,这时就需要研究人员提供帮助,如推荐相关文献、探讨理论建构、讲解数据搜集和分析的方法、介绍研究伦理等,提供有关写作、编辑、出版方面的参考著作和建议。

(二)能促进教学和科研相结合

“人们在讨论大学教学问题时,常会有意无意地站在教学和科研相对立的二元逻辑上来看问题,似乎在大学里加强了科研就削弱了教学,而加强了教学就必然削弱了科研。”^[23]然而,英属哥伦比亚大学的教师专业发展项目给我们提供了一个很好的例证,说明大学里的教学和科研可彼此充实、密切相关。正如安东尼·克拉克教授所言,“这个项目的目标就是提供一个平台,鼓励大学教师进行教学研究。项目实施以来,我们遇到的最大的一个问题就是很多大学教师不认为对自己的教学进行研究是‘真正的研究’。”在很多学员以往的概念中,都认为教学本身谈不上是一门“学术”。然而通过对“教学的学术”的理论发展脉络和研究范式的学习,学员开始意识到“对教学实践的探究”也可以是一种研究,并可将其作为高校教师研究成果的一部分来公开

发表。由于学员研究的问题都来自于教学实践,教师在开展行动研究和教学实习时采用边研究、边应用的方式,可对实践中的经验加以反思和总结,将相关课程与教学理论应用于课堂实践,从而使它们得到检验、完善与提升。

(三)能促进大学教师实现内生式发展

英属哥伦比亚大学教学、学习与技术中心培训项目开发和实施体现了内生的特点。首先,该中心实施的各类项目指向教师职场临床需要,组织者通过教学改进需求会议、了解学生对教师授课评价、小班化微格培训教学等措施,使项目培训指导更具针对性、适切性和吸引力。其次,该中心在实施培训项目时善于借力提升教学指导效果,整个听课研讨过程以中心工作人员为主,来分工负责各阶段培训内容,同时也会邀请外来教师参与指导,进而增强了培训内容的吸引力。再次,学员是基于个人需要主动参加项目培训或者邀请中心技术人员去观察诊断其课堂教学的,旨在适应教学工作,或者追求卓越教学,或者在科研、教学方面都有成就,可以说参训动机是内生的。第四,培训常采用翻转课堂的形式,强调理论与实践、理念与技能的结合,通过理论介绍与实践操作交替进行以及同学多形式反馈,使教育教学理论能够在教学实践应用中有效地为学员所掌握,情感在情境体验中升华,实现知识技能和情感体验的内生发展。最后,项目培训借助学员主体参与和卷入,在“组织者问题预设—随机小组讨论解决—全班交流分享—新问题生成—自选小组讨论解决—全班交流分享”过程中,以项目助力小组的问题预设和讨论策略,反复激发和挖掘学员的问题资源与经验资源,进而促进学员在反思、交流与生成中实现自我成长。

4. 能为大学教师提供基于职场的发展方式。自我研究作为一种基于职场的科研理念、研究类型和方法技术,其实践为大学教师专业发展提供了便捷的成长方式和理论自信。自我研究使高校教师形成了“研究性地开展工作”的存在方式,使其工作生活开始具有研究和反思的品性与内涵,借此大学教师可促进角色认同、职业知识积累、职场问题解决、实际工作改善,同时深化合作交流和情感体验,进而使教研心态更加开放。回顾国内近30年探索形成的高师院校与中小学合作发展经验和相关研究可以确证,大学教师借助自我研究将教育教学理论应用于教育教学实践进而改进实践的行动(理论知识“实践化”),与通过反思写作而将教育教学实践经验升华为教育教学理论的行动(实践知识“理论化”)结合起来,能推进知识的专家化积累。^[24]“自我研究”突破了传统技术理性思想所支持的先理论后实践的说教式教育模式,基于反思,使用反思的方法、依赖反思的态度在实践中学习,提倡在实践中解释理论、验证假设、领悟教育观点与思想;关注他者意见,强调在他人质疑、提示中发展和改变。高校教师借助深入中小学教师职场进行课堂观察、诊断、指导以及开展自我研究,能设计出更加贴近一线实际需要的教学/培训计划,也使学生/员具备更好的创新反思能力和综合素养。从国际经验来看,自我研究和进修培训课程、学位课程一起,已经成为高校教师行之有效的专业发展途径。^[25]

[参考文献]

- [1] Robert V. Bullough, Jr.. The Quest For Identity In Teaching And Teacher Education[M] // Garry F. Hoban (ed). The Missing Links In Teacher Education Design:Developing A Multi-Linked Conceptual Framework. The Netherlands:Springer,2005:247.
- [2] Boyer, E. L.. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate [M] // The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Princeton: N.J., 1990:1.
- [3] 冯军. 论大学教学学术的培育[J]. 教育发展研究, 2010, (7):34-38.
- [4] Cerbin, B.. Emphasizing Learning in the Scholarship of Teaching and Learning[J]. International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning, 2013, 7(1): 1-6.
- [5] 项贤明. 大众化过程中大学教学理念的变革[J]. 高等教育研究, 2004, (1):75-79.
- [6][7] Hubball, H. T., Pearson, M. L. & Clarke, A.. SoTL inquiry in broader curricular and institutional contexts: Theoretical underpinnings and emerging trends[J]. Teaching and Learning Inquiry: The IS-SOTL Journal, 2013, (1):41-57.
- [8] Hubball, H.T., & Clarke, A.. Diverse methodological approaches and considerations for SoTL in Higher Education [J]. Canadian Journal of the Scholarship of Teaching & Learning in Higher Education, 2010, (1):1-18.
- [9] Anthony Clarke. UBC教师教育方案再设计:关注研究[R]. 长春:东北师范大学, 2012:1.
- [10] 詹启生, 乐国安. 百年来自我研究的历史回顾及未来发展趋势[J]. 南开学报(哲学社会科学版), 2002, (5):27-33.
- [11] [13] 荀渊. 教师教育者及其自我研究:提升教师教育质量的新途径[J]. 教师教育研究, 2012, (9): 12-17.
- [12] [14] [15] 刘静炎. “自我研究”——教师教育者的发展方式研究[D]. 长春:东北师范大学, 2009: 10, 10, 10.
- [16] Deborah L. Tidwell, Melissa L. Heston, Linda M. Fitzgerald. Research Methods For The Self-Study Of Practice[M]. The Netherlands:Sense Publishers, 2009:9.
- [17] [18] 聂双双. 教师教育者自我研究的作用机制研究[D]. 上海:上海师范大学, 2014:27-29, 23-58.
- [19] 吕立杰, 刘静炎. 在理论与实践之间教与学——西方国家教师教育者“自我研究”运动述评[J]. 全球教育展望, 2010, (5):42-46.
- [20] [22] Hubball, H. T., Clarke, A. & Poole, G.. Ten-year Reflections on Mentoring SoTL Research in a Research-Intensive University [J]. International Journal for Academic Development, 2010, 15 (2): 117-129.
- [21] Arrington, N. M. & Cohen, A.. Enhancing the Scholarship of Teaching and Learning Through Micro-Level Collaboration Across Two Disciplines[J]. International Journal of Teaching & Learning In Higher Education, 2015, 27(2): 194-203.
- [23] 潘懋元. 抓住前沿理论和前瞻问题 组织和引领高教研究[J]. 大学(学术版), 2009, (10): 5.

[24] 徐碧美. 追求卓越——教师专业发展案例研究[M]. 北京:人民教育出版社,2003:290.

[25] 黄敏. 国外教师教育者的专业化发展研究综述[J]. 外国教育研究,2012,(12):75-78.

UBC Teaching and Research Capacity Development Program for Faculty Members

MENG Fansheng, WANG Fang

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Nowadays, the development of economic society and increasing of international competition pose many challenges for higher education institutions all over the world. University teachers need to improve their teaching and develop the capacity to inquire into the teaching practice. The “Instructional Skills Workshop” and “Course Design Intensive” at University of British Columbia aims to improve teaching skills and curriculum design among novice faculty members; The “Faculty Teaching Certificate Program” at University of British Columbia is based on the concept of “Scholarship of Teaching”, aiming to build a learning community among university teachers. The program is composed of four modules of curriculum to encourage teachers to conduct systematic teaching inquiry rather than scattered teaching reflection, which is tailored more for professional development of experienced faculty members. The self-study element in their Teacher Inquiry Program at University of British Columbia both focus on improving curriculum design, teaching skills and teaching inquiry of university teachers. These programs facilitate cross-disciplinary collaborative research, combination of teaching and research, the inner development of university teachers and field-based professional development. It provided references and inspirations for the development of teaching skills and teaching inquiry for university teachers in China.

Key Words: Canada; university teachers; professional development; Faculty Teaching Certificate Program, ; Instructional Skills Workshop; Teacher Inquiry Program; self-study

[责任编辑:刘 怡]