

教师教学效能的价值论审思

李红梅, 靳玉乐, 罗生全

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:教师教学效能并非纯粹心理学意义上的效能感,而是主体感受与具体情景的交融。对教学效能的价值论审思应超越单一的心理认知或信念范畴,回归教育学本体的价值诉求,提升教师主体存在的内生动力、学生主体发展的外发动力和“人学”为体的永恒动力,进而通过重构教师自我认知体系、主动建构教师专业发展体系、不断完善教学场域文化体系等价值手段促进其价值实现。

关键词:教学效能;价值论;价值向度;价值追求;价值手段

中图分类号:G625.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)04-0015-07

对教学效能的研究产生于班杜拉(self-efficacy theory)^[1],但长期以来,人们对教学效能的认知囿于心理学视角,认为“教学效能是教师对自己影响学生学习行为和成绩的能力的主观判断”^[2]。囿于心理学视角下的教学效能探究远离教学活动和教育实践本身,忽视了教育学独特的学科体系和价值取向,迷失了研究的方向。鉴于此,对教学效能的探究理应回归教育学的逻辑^[3]。我们认为,教学效能在教育学意义上指教师能够影响学生学习行为和学业成绩的一种客观能力以及教师对自身这种客观能力的主观认知。通过梳理新世纪以来教育学界对教学效能的相关研究发现,研究成果的信度和效度较低,相关研究多载于非核心期刊,且文献的引用率低,因此,教学效能研究的整体水平还有待提高。具体来看,在研究主体上,中小学教师构成了研究主体,这说明了教学一线教师具有反思、研究教学工作的能力,积极参与研究,同时也证明了课程改革所倡导的“减负增效”“减负提质”等理念得到了贯彻;在研究内容上,主要集中于“教学效能是什么”“教学效能的构成要素”“教学效能的影响因素”以及“如何提高教师教学效能”等方面,缺乏对教学效能深层次上的价值探讨;在研究方法上,以定性思辨研究为主、定量实证研究为辅,据相关统计,新世纪以来,在教师教学效能的相关研究中定性思辨研究占了93.73%,定量研究仅占6.27%^[4]。本文从教育学视角重新认识教学效能及其价值论基础,既是对传统研究的继承与超越,也是对教学效能相关研究的深化,对深入理解教学效能的教学论逻辑以及探索建构提高教学效能的方法论体系具有极其重要的意义。

一、教师教学效能的价值向度

教学效能起源于心理学的学理逻辑和推论前提,心理学对教学效能的内涵、结构、层次和影响

收稿日期:2018-03-15

作者简介:李红梅,西南大学教育学部博士研究生。

靳玉乐,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

罗生全,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:重庆市研究生科研创新项目“知识探究与价值塑造:中小学社科价值教育研究”(CYB18082),项目负责人:李红梅;北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心研究生自主课题“中小学生学习状况调查指标研究”(SCSP-2016A1-16004),项目负责人:李红梅。

因素等问题进行了深入的调查研究。然而,教师教学效能产生于教育教学实践过程中,对教学效能的研究理应关注其教学论价值和教育学逻辑,在心理学研究基础上重构教学效能的教育学本体价值。

(一)教学效能的心理学阐释

在心理学视域,教学效能通常指“教学效能感”。“教学效能感”虽然与“教学效能”只有一字之差,但它更多指向的是教师教学过程中的内心感受和情感体验。事实上,在心理学的研究过程中也是如此,心理学范畴的“教学效能感”,是指老师在长期的教学实践过程中对自己影响学生的学习习惯、学习行为和学习成绩等各种教育因素的主观判断,包括教师在教学过程中的教育信念、教学认知、教学情感、教学意志等多种心理要素的整合。而且对教学效能感的研究也更多来源于心理学的研究成果,特别是美国心理学家班杜拉(Bandura)的自我效能感理论和罗特(Rotter)的控制点理论。班杜拉自我效能感理论认为,自我效能感是个体在进行某一活动之前,对自己能够成功地完成这一活动的期望,包括结果期待和效能期待两个部分。结果期待是指个体对自己的某种行为可能导致某种结果的预测,例如,教师认识到认真教学能取得良好的教学业绩。效能期待是指个体对自己能否成功完成某种行为的能力的判断,例如,教师不仅认识到认真教学可以取得较好的教学业绩,而且意识到自己有这种教好学生的能力。

心理学上所讲的“教学效能感”主要归属于信念范畴或认知范畴,着重从心理层面探究教师在教学过程中的自我感知、内心感受和情感体验,并依据班杜拉自我效能感理论,将其划分为两个心理结构:一般教育效能感和个人教学效能感。一般教育效能感与班杜拉的结果期待一致,是指教师对教育作用的认知,即教师认为教育能在多大程度上影响学生的发展,反映了教师对教与学的关系、对教育所具有的普遍作用的想法。个人教学效能感与班杜拉的效能期待一致,是指教师对自身教学能力和教学效果的期望和认知,反映教师对自己是否有能力达成教学目标、完成教学任务、把学生教好的信念。我们不难看出,无论是对一般教育效能感还是个人教学效能感,心理学着重强调的都是教师教学过程中的认知成分或信念成分,如教学认知、教学信念、教学期望、教学情绪等,换句话说,心理学对教师教学效能的探讨过多停留于主观方面的心理认知,没有着眼于教师的教学实践过程,忽略了教学效能的客观能力。

(二)教学效能的教育学阐释

以往对教学效能的内涵和结构的价值阐释都源于心理学的理论逻辑,忽视了教育学独特的学科体系和价值。我们对“教学效能”的阐释离不开教育学的范畴,需要从“教育学”的学理逻辑来探讨教师的教学效能。在教育学意义上,教学效能是指在教育场域中,教师秉持新课程的理念,立足自身的教育思想和学生的身心发展规律及需求,相信通过优化教学过程、转化教学方法和策略、整合教学内容、更新教育理念、创新教学评价、构建和谐师生关系、营造良好的学习环境,能够提升学生的学习质量,有足够的使学生取得优异的学习成绩,实现教学目标,完成教学任务。教育学意义上的教学效能着眼于教育教学活动本身,以此来阐释教学效能的内涵与价值,更加关注教师在教学过程中的行为反应,如教学能力的提高、教学策略的运用、教学方法的选择等,使教师的教学工作能更好地为学生学习服务,为学校教育服务,这才是教学效能的本体论价值所在,也是教育学界众研究者研究教学效能的应有立场。

鉴于此,在教育学意义上,教师教学效能的价值结构不应仅仅局限于心理学的既有研究成果,而更应考虑教育学独特的学科体系对教师教学效能的价值规定。此外,鉴于教学效能的教育学认知仍然离不开教师主体的主观感受,因此教育学意义上的教学效能应该包括主观和客观两个维度。其一,教学效能的主观方面相对于心理学通常所讲的教学效能感,是指教师所具有的一种能教好学生的教学信念,即教师相信通过更新自身的课程与教学理念能够促进学生的发展,包括教师的教学认知、教学情绪和教学期望;其二,教学效能的客观方面指从教育学层面对教师教学的判断和评价,即评判教师教学效能的一系列指标体系,包括教师教学所依存的教学环境、获得的教学业绩、自身

的教学能力和应用的教学策略。从教育理论上讲,教师教学效能的高低关系到学生学习成绩的好坏、关系到教师专业发展以及学校教育质量的高低,因此,教师教学效能结构的划分理应彰显教育学学科体系和学理逻辑的价值规定。

(三)教学效能的价值本体

心理学侧重于研究教师教学效能是如何产生和发展的,而教育学更倾向于研究如何提升教师教学效能,进而实现教育目标、提高教育质量,关注点虽然不同,但两者在本体论基础上是一致的。教育学视域中关于教学效能内涵的价值阐释和结构的价值规定虽然是对心理学相关研究成果的超越,但教育学对教学效能的研究始终以心理学的相关研究成果为立论基础和推论前提,即始终遵循教师教育教学的规律和心理特点。教育学向度中教学效能的主观方面,即教学认知、教学情绪和教学期望,其中,教学认知是其教学论基础、教学情绪是其价值内核、教学期望是其动力机制,三者相互依存、彼此融合,既是教师对自身能力和学生发展的信念和认知,也是对心理学上教学效能感(包括一般教育效能感和个人教学效能感)的总结和概括。教育学向度中教学效能的客观方面是对心理学向度的创造性超越,突破了以往仅限于心理层面对教师认知和信念的研究,将教师教学效能延伸到教学场域、教学能力、教学策略和教学业绩,凸显其教育学意义和教学论价值,更加贴近教师教育实践,也更有利于教师教学效能的不断提升和教育质量的不断提高。

关于教师教学效能,无论是基于心理学的认知,还是基于教育学的阐释,二者都有一个共同的特点,即始终遵循教学效能的根本性质——内在主体性和情景具体性。内在主体性既是教师作为教学主体所具有的性质,又是教师作为教学主体的根据和条件,可以说,正是教师教学效能的主体性才建构了教师的主体地位。教学效能是在具体的教学任务和教学情境中形成的一种教学自信和教学能力,具有情景性、具体性、可变性和可塑性。班杜拉的社会学习理论认为,教师教学效能是多维而又具体的,是“环境、主体、行为”相互作用、相互影响的认知结果,与教师所在的学校、班级和特定的教学情景有显著相关性。因此,我们对教师教学效能的研究不能脱离具体教学情境,因为当教学情境或教学对象发生改变或面临新的教学任务时,教师就会主动对可能影响其教学效能的因素进行重新认识和评价,特别是对于新入职的教师而言,教学效能最容易随教学情境的改变而改变,也是最容易建立和提高的。特别是在当下全球化和知识经济时代,现代教育观与教学观都在与时俱进,对教学效能本体价值的理解也应基于对教学的科学认识,教师不是为了教而教,更是为了“人”的发展而教,教师只有在明确了其教学效能的内在主体性和情景具体性的基础上,才能自觉提升其主体意识和教学效能。

二、教师教学效能的价值追求

教学效能的价值向度为追求教学效能的价值基础提供了方向和视角。教师作为教学效能的直接“依附者”,其主体存在的内生动力是认识教学效能的价值前提。学生作为教学效能的作用对象,其主体发展的外发动力是认识教学效能的价值目的。此外,“人学”为体的认识本质必须贯穿教学效能的整个认识过程,作为教学效能提高的永恒动力而存在。

(一)教师主体存在的内生动力

教师是教学效能的直接“依附者”,因此教师主体存在的内生动力是教学效能认识的价值前提。教学效能是教师在教育教学过程中表现出来的能力、情感、体验,是教师有目的性的教学活动及其主体地位和作用的体现,即教师的自由、自主、自动、自为和自觉的主体性价值在教育场域的投射,反映了教师在教学活动中的主体地位和主观感知。因此,教学效能是指教师在教学过程中对自身是否有能力完成教学任务、实现教学目标的一种自我感觉和信念,它深刻影响着教师教育观念、教学行为和教学质量。国内外的研究表明,在教与学的复杂教育系统中,教师教学效能对其教学认知、教学行为、教学情绪、教学意志以及心理健康等具有巨大的调节和控制作用^[5]。教学效能的相关研究只有引发教师教育观念的革新和教学行为的变革,才具有教育学学科体系上的意义和价值。

教学效能作为教师主体存在的内生动力,既是教师职业幸福感和归属感的重要源泉,又是教师教学行为的理性支点和精神内核,既是促进教师专业发展的内在动力,又是提升教育质量的重要保障。

具体而言,首先,较高的教学效能可以提高教师对自身教学的信心,增强教师的事业心和责任感,让教师在教育教学活动中获得职业幸福感和归属感。相反,如果一个教师的教学效能长期处于较低水平,就会使教师情绪低落,导致教师自暴自弃、自怨自艾,失去教学信心,影响教学行为,从而导致不良的教学效果,进而造成教学的恶性循环,长此以往,只会使教师愈发厌倦教学工作,产生职业倦怠情绪。其次,较高的教学效能能够不断激发教师的工作激情,让教师在教育教学中获得持续的动力,不断丰富自身的专业知识、提高专业技能、加深师生情意。可以说,教师教学效能与其专业发展程度是相互依存、和谐共生的,教师专业发展以教学效能的提高为前提条件,教学效能的增长也以专业发展为基础保障。最后,具有高教学效能的教师,会主动更新自己的教育理念、改革教学方法、转换教学模式、灵活运用课堂教学策略,愿意为学生付出更多的时间和精力,为教学投入更多的热情和努力。鉴于此,教师教学效能成了学生学业成绩好坏的重要预测变量,教学效能的高低将直接影响学生学习成绩和教学效果。

(二)学生主体发展的外发动力

学生是教学效能的作用对象,学生主体发展的外发动力是认识教学效能的价值目标。与其说教师的教学活动是一种“事实性存在”,不如说是一种“价值性存在”,因为在教师教学实践背后总是有某种价值力量在起作用,任何“教学事实”背后,或者说支撑起“教学事实”的,都是教学活动中“人”的价值选择的结果。“教学活动是一项价值关涉活动。”^[6]价值关系决定价值,价值是一定价值关系的反映和表征,主体满足客体的需要是价值存在的基本前提,脱离了客体需要的价值是不存在的,因此,脱离了学校教育和学生学习的客观需要,教师教学效能的一切所谓价值和价值判断都将变成空中楼阁,毫无意义。换句话说,学校教育和学生学习的客观需要是教师教学效能价值的根本来源,教学效能作为学生发展的外发动力主要体现为提高学生学习效能和学业成就、促进学生身心健康发展,进而提升学校教育质量。

教学效能作为学生主体发展的外发动力,是教师教学效能的主体性价值在教育场域延伸的结果。如前所述,教师教学效能直接影响其外部教学行为,促进教师专业发展,而这外部行为又进一步作用到学生身上,影响学生的学习效能,进而调控学生的学习行为,最后促进学生学习成绩的提高。首先,教师教学效能影响学生学习效能。教师作为学校教育活动的组织者和主导者,其教学效能的高低将直接影响学生的学习效能和学习效果,只有当教师以最佳的心理状态投入教学时,才能为学生传递积极向上的正能量,促进学生学习效能的提高。其次,教师教学效能低下将造成学生学业负担过重。一个教学效能较低的教师对自身教学情绪和教学期望没有充分认知,是无法组织好教学过程、采取恰当的教学策略和教学方法的,更别奢谈教学效率和教学效益了,教师教学不得法,必然造成学生学习不得法,学业负担过重。最后,教师教学效能影响学生学业成就。学生在学习效能低下、学业负担过重的两难境地下是无法取得良好的学习成绩的。以往研究者对教师教学效能与其教学行为及学生学业成就之间的关系进行了大量的实证研究,如古斯基(Guskey)的学生成就责任量表(responsibility for student achievement scale)、韦伯量表(Weber efficacy scale)、罗斯(Rose)等人的教师控制点量表(teacher locus of control scale)等,其研究结果均表明:教师教学效能对其教学行为和学生学业成就有重要的影响^[7]。虽说教师教学效能只是学生发展的外在动力,但只有教学效能较高的教师才能为学生的学习提供更好的条件,避免因为外在条件不足而造成学生的学习困难。

(三)“人学”为本的永恒动力

人是具有自我意识和主观能动性的复合体,追求自我解放和自由是人的价值所在,教育的实质在于人的真正解放,而不是知识的传授。正如雅斯贝尔斯所言:“所谓教育,不过是对人的主体间灵肉交流活动,而非理性知识的堆积,包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范、并

通过文化传递功能,将人类文化遗产教给年轻一代,使他们自由地生成,并启迪其自由天性。”^[8]因此,教育的本质是对人的教育,教师教学效能的价值追求不能脱离“人”而单独存在。教师和学生都是具有独特生命个性特征的主体,因此教学效能的价值追求要以尊重教师和学生的尊严和人格为前提,倡导学生个性的全面解放和教师人格的不断完善,以师生身心的全面健康发展为教学效能永恒追求的不竭动力。

“人学”为本是追寻教学效能价值的最终归属和价值目标。新课程改革强调“以人为本”“以学生的发展为本”,重视教育的人文关怀和人道主义,关注学生的生命情感和生存体验。让学生的个性得到充分发展、内在潜能得以充分发挥、生命尊严得到充分尊重,这正是教学效能所追求的终极价值和永恒动力。新课程思想对教师的教育观、学生观和知识观进行了重新审视,也使教师对自身的教学行为和教学效能进行重新定位。因此,教师教学效能的永恒价值是对新课程思想的自觉践行和主动关照,教学效能是否以人本身的发展为根本出发点,这是对教学效能进行价值评价的重要圭臬,也是教学效能价值追求的本质所在。鉴于此,教学效能的价值不能局限于教师教学业绩和学生学业成就的提高,还要主动关照教师知、情、意、行的全面提高以及学生身心的和谐发展,在制定教学目标、讲授教学内容、实施教学评价的过程中都要彰显“以人为本”的人道主义情怀,将“人学”为本作为教学效能价值追求的永恒动力。

三、教师教学效能的价值手段

明确的价值本体和价值追求为教学效能厘清了其内涵、结构、价值意义和方向,但教学效能的价值实现还需要充足的价值手段。

(一)教师自我认知体系的反思性重构

自我认知是教师对自身教学过程及其心理状态的觉察和体认,包括教师在教学过程中的自我认识、自我体验和自我监控,是影响其教学效能的重要心理变量,对教师教学行为方式和教育价值取向都有显著的影响,也是表征教师个体教学效能的重要方面。在教学实践过程中,教师只有不断更新自我意识、构建自我认知体系,才能以此为指导自觉地反思自己的教学行为,优化教学过程。“具身认知理论”启示我们,要实现教师教学效能的价值需要依据教师自身具体的生理结构和活动图式,考虑教师在真实的教学情景中与相关对象相互作用时的思维、情感、观念、认知等发生的变化。因此,要引导教师对个人教学行为进行反思,使他明晰自己教学过程中的行为模式以及相应教学经验的不足或教学技能的缺失,以此“倾听”自己教学的心路历程,更加理性地认识自己的教学行为和教育职责,以更加积极的心态投入到实际教学中去^[9]。因此,在教学过程中教师对教育对象、教学关系、教学效果及教学评价等的认知偏差会直接影响教师的教学效能,要实现教师教学效能的价值,当务之急是健全教师的内部认知体系。

自我认知是教师对客观自我的认识与评价,即对自身的身心状态和所在环境的认识,并在此基础上对自己作出客观的判断,是教师认知体系的核心成分,直接制约着教师的教学心理和行为表现。教师在进行自我认识的过程中,不能局限于个人自我主观认知,更要对他人对自己的看法有所觉察,所谓旁观者清,同行、领导甚至是学生都会对教师进行评价,这些他人评价能有效防止教师陷入夜郎自大的囹圄之中,他评与自评相结合是教师形成正确自我认识的重要保障。自我体验是教师在对自身认识的过程中引发的内心情感体验和情绪感受,表现在教学过程中就是教师的教学体验,即教学情绪、教学期望等。高昂的教学情绪、积极的教学态度和较高的教学期望能不断激发教师的教学动力,让他以饱满的热情投入到教育教学工作中去。因此,教师要学会悦纳自我,在教学过程中适时调控教学情绪、遏制消极情绪的产生,保持积极乐观的心态,自尊、自信、自强、自控。自我调控是教师在教学工作中对自身的教育思想和教学行为的控制与反思,包括教师对自身教学情绪、教学策略、教学能力等一切教学行为的调节与控制,贯穿于教学过程的始终,表现在课前的计划与准备、课时的调节与控制、课后的反馈与反思等环节。在每一个自我调控的环节,教师不断发现

问题、解决问题,形成自我调控、自我校正、自我强化的良性循环。

(二)教师专业发展体系的主动建构

教师专业发展是教师从新手教师向熟手教师过渡进而成长为专家型教师的发展历程,也是教师教学水平从不成熟到成熟再到充分专业化不断完善的过程。教师专业发展水平在一定程度上代表着教师教学效能的高低,教师专业发展能够帮助其教学效能的提高,而教学效能又能促进教师专业进一步发展,二者相互依存、和谐共生。可以说教师专业发展的过程就是其教学效能提升的过程,教师充分专业化就是教学效能价值得以实现的有力佐证,因此,教学效能价值的实现需要以教师专业发展为价值手段,通过教师专业发展的多重性创生彰显其实现教学效能的方法论价值。多年来,我国教师专业发展主要依靠入职辅导、在职培训、校本研修和专家引领等被动方式进行,但要真正实现教师发展专业化不能单靠外在培训力量的作用,需要教师个体积极主动的参与,从被动专业化转向主动专业化,发挥教师在专业发展上的主体内发精神,使教师更加主动地更新自己的教育理念、反思教学实践、提升教学效能。鉴于此,我们所提的专业发展侧重于强调教师个体自主专业化过程,把教学能力、教学策略和教学业绩作为表征教师专业发展的重要维度,力求通过主动建构促进教师专业成长。

首先,教学能力是教师专业发展的必要条件。教学能力包括教师对教学目标和教学内容的设计能力、教学交往和交流能力、对课堂秩序和突发事件的教学管理能力、教学评价与反思能力以及教学研究与创新能力。教师教学效能是学生学习的的外在条件,接受高教学效能教师的教育是学生重要的外部条件和学习平台。毫无疑问,与教学能力平庸又不思进取的教师相比,教学效能较高的老师更容易实现教学目标,取得更好的教学效果。其次,教学策略是减轻学生学业负担的有力保证。教学策略是教师在一定的教育情境中采取的一系列手段、方式、方法,具有不确定性和可变性,如果教师能够对所教学科的知识体系有清晰明确的认识、能够安排好教学时间、掌控好教学节奏、能够灵活并充分运用各种教学方法和教学资源,就能取得较好的教学效益、达到“高效低耗”的理想教学效果,使教师“乐教”、学生“乐学”。从这个角度而言,教师的教学策略是教学有效实施的前提条件,是提高教学效益和教学效果的重要途径。最后,教学业绩是外界对教师教学成果的认同,也是对教师专业发展的肯定,如果一个教师能够在教学和科研方面获奖,那就足以证明他在专业技能、专业智慧方面达到相对成熟的水平,教学效能也相对较高。

(三)教学场域文化体系的外部支撑

教学场域是教师教学和学生学习的重要场域依托,而教学文化场域是指在教学过程中以知识的传授为中介、以人的发展和提升为旨归的“文化场”,它是一个由各种教师文化要素构成的关系网络,深刻反映教学场域内各文化要素以及文化与人、与社会发展的关系。教学文化场域的存在凸显了文化的内在逻辑及其意义结构的层次性,使我们能深刻理解文化与社会及个体之间的关联,进而能更全面地把握文化对于教师教学效能提高的影响过程和作用机制^[10],能更有力地体现文化场域对教学效能价值实现的支撑作用。然而,在当前教学文化场域中存在一种文化霸权,它充斥于学校教育管理制度、教师评价系统以及教师教学过程,控制着教师的自主性,剥夺了教师的教学主体地位和话语权,也压制了教师教学积极性和创造力,将教师排斥在教学文化场域之外,不利于教师教学效能的提高。教学文化场域“人性”的缺失已经阻碍教师教学效能的价值实现,因此,重拾“人性”本真、复归“生命”本位是修复教学场域文化体系的必由之路。

首先,改变学校的制度文化环境,特别是传统科层制的管理方式过度强调教师和学校领导“上下级”的角色分工,教师对领导言听计从、学生对教师唯命是从,这种制度化管理在领导、教师和学生之间建立了无法逾越的屏障,缺乏必要的活力和亲和力,束缚教师潜能的发挥和教学效能价值的实现,让教师无法形成对学校制度文化的认同感,没有认同感就找不到归属感,找不到归属感就无法建立责任感和使命感。鉴于此,学校制度确立必须要重视教师群体的期望和要求;其次,健全教师评价系统,鉴于教师教学效能所具有的两个永恒价值——以育人为重和学生为本,我们对教师的

评价不能局限于绩效考核的标准,不能单凭成绩的优劣来评价一个教师的好坏,应该建立多元的评价机制,引导教师由“经师”向“人师”转换;再次,完善教师培训制度,如前所述,教学效能具有可变性和可塑性,通过在职培训和进修制度可以优化教师的教学方法或策略、提高教学能力、鼓舞教学热情,进而增强教学效能;最后,发挥集体教学效能的作用,开发有效的合作机制,营造一个善于合作学习的校园文化环境。毋庸置疑,教师之间的合作学习、观摩教学、经验交流可以避免教师“闭门造车”,特别是听取教学名师的教育智慧可以丰富教师的教学经验,不仅可以大大提高教师个体教学效能,还能促成教师集体教学效能价值的实现。

一言以蔽之,教学效能并非传统心理学意义上的教学效能感,在教育学意义上教学效能指教师能够影响学生学习行为和学业成绩的一种客观能力以及教师对自身这种客观能力的主观认知,它能够调节教师的教学行为、支配学生的学习行为,进而直接影响教学效率和教育质量。教师作为教学效能的直接“依附者”,其主体存在的内生动力是认识教学效能的价值前提。学生作为教学效能的作用对象,其主体发展的外发动力是认识教学效能的价值目的。以“人学”为体的认识本质必须贯穿教学效能的整个认识过程,作为教学效能提高的永恒动力存在。教师教学效能价值的实现需要重构教师自我认知体系,主动建构教师专业发展体系,完善教学场域文化体系。

参考文献:

- [1] BANDURA A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change[J]. *Psychological Review*, 1997, 84: 191-215.
- [2] 李荟,李茵,申继亮. 小学教师教学效能感特点研究[J]. *心理发展与教育*, 1998(1): 33-37.
- [3] 罗生全,李红梅. 教学效能的教学论逻辑[J]. *教育理论与实践*, 2015(2): 50-53.
- [4] 张铭凯,罗生全. 着眼于学业负担问题解决的教师效能研究: 现状与走向[J]. *河北师范大学学报(教育科学版)*, 2015(7): 87-92.
- [5] 李胜芳. 国内外教师教学效能感研究述评[J]. *前沿*, 2012(18): 180-182.
- [6] 赵文平. 教学价值研究: 教学论亟需深入关注的领域[J]. *教育理论与实践*, 2011(3): 53-56.
- [7] GUSKEY T R, PASSARO P D. Teacher-efficacy: a study of construct dimensions[J]. *American Educational Research Journal*, 1994(4): 627-643.
- [8] 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: 3-4.
- [9] 齐军. 教师教学效能感的具身理解及其启示[J]. *教育发展研究*, 2013(22): 96-99.
- [10] 葛金国,吴玲. 教师文化通论[M]. 合肥:安徽大学出版社, 2012: 265.

A Study on the Axiology of Teaching Efficacy

LI Hongmei, JIN Yule, LUO Shengquan

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Teaching efficacy is not just a purely psychological sense of self-efficacy characterization, but the interaction of body feeling and scene concreteness. The study on the axiology of teaching efficacy should transcend the category of psychological cognition or belief, pay close attention to the value demand of education. That is to say, the study is to enhance teachers' endogenous power, the outgoing driving force of the development of student body and the eternal power of "human science" so as to help teachers realize their value by reconstructing their self cognition system, creating professional development system, and improving the cultural system of teaching field.

Key words: teaching efficacy; axiology; value orientations; value pursuit; value means

责任编辑 秦 俭