

教学反馈力提升的现实困境和实践重构

顾炜萌, 岳欣云

(首都师范大学 教育学院, 北京 100048)

摘要: 教师的教育行为以及教育关系发生的时间和空间主要在课堂, 而教学反馈力是教师进入课堂的基础和前提, 是教师专业力的具体表现之一。教学反馈力是教师的一种言语素养, 更是教师的一种回应素养。受传统课堂文化的影响, 教师面对学生多样性需求的反馈无力以及教师发展空间不足等, 导致教师的教学反馈存在针对性不强、倾向于关注学生的表层表现以及缺少对学生情感的关注和调节等现实困境。教学反馈力的提升需要促进教师的格式塔形成、改进教师的研修活动、重视学生的行动表现以及学校文化等要素的相互作用, 而这需要教师、学生以及环境的多方参与和共同努力。

关键词: 教师素养; 教学反馈力; 教师发展; 教学机智; 对话交往

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)04-0106-08

基金项目: 全国教育科学规划 2023 年度教育部重点课题“‘双减’背景下教师教研形成性评价构建与优化路径研究”(DHA230406), 项目负责人: 岳欣云。

作者简介: 顾炜萌, 首都师范大学教育学院博士研究生; 岳欣云, 教育学博士, 首都师范大学教育学院教授, 博士生导师。

教师的教育行为以及教育关系发生的时间和空间主要在课堂, 而教学反馈力是教师进入课堂的基础与前提。反馈的概念最早出现于程序的运行机制中, 与程序的运行进行类比后发现, 教学活动也是一个信息交流的过程。教师对学科知识的掌握以及教学方法的运用是教师应该关注的重点, 但是在具体的教学情境下, 这又是一项复杂繁琐且多变的任务。即使经历职前的理论学习、入职教育以及职后的培训和非正式学习, 教师的课堂生活也会出现无所适从的现象。教学反馈作为课堂上必不可少的环节, 已经被越来越多的人所关注。但是, 教师即使知道自己应该如何进行教学反馈, 在多元的课堂中也可能出现行为变形等现象。此外, 关注教师的课堂反馈行为固然重要, 但在实际的课堂中, 教师很难停下当下教学而去思考下一步应该如何反馈, 也没有人提醒教师此时是否应该反馈。如何让教师游刃有余地进行有效的教育教学活动, 如何在教师进入课堂前培养并提升其反馈力, 使其能在复

杂具体的课堂环境中发挥反馈力带来的潜在积极影响, 是相关各方应该加以关注并积极探讨的问题。基于此, 本研究提出教学反馈力的概念, 旨在通过教学反馈力的提升达成教师反馈观念与行为的一致性。

一、教学反馈力的内涵

反馈被视为形成性评价的主要组成部分, 也是对学习影响最大的因素之一^[1]。对此, 舒特(Shute)使用了术语“形成性反馈”, 并将其定义为“传达给学习者的信息, 旨在改变他或她的思维或行为, 以改善学习”^[2]。辛克莱(Sinclair)和库尔萨德(Coulthard)发现, 课堂日常互动存在一个由启动(initiation)、回应(response)和反馈(feedback)三大要素组成的稳定结构^[3], 即 IRF 课堂话语结构, 其中反馈即是课堂日常互动的一个基本要素。哈蒂(Hattie)等人认为, 反馈是由不同主体提供的关于一个人的表现或理解方面的信息, 且反馈必须回答三个主要问题: 第一个问题是“我要去哪

里”；第二个问题是“我要怎么去”；最后学生必须知道“接下来要去哪里”，需要进行哪些活动才能取得更好的进展^[4]。弗兰德斯(Flanders)将教师的行为分为直接行为和间接行为两类。其中“间接行为”是指教师为了鼓励和支持学生参与而采取的行动，包括接受、澄清、表扬等。这些行为有利于促进学生想法和感受的表达，支持学生的课堂参与；相反，“直接行为”则指教师通过讲课、指点和批评来表达自己的观点，并期望学生服从，它们往往会限制学生的参与^[5]。教学反馈并非教师直接表达自己的观点，而是根据学生的反应进行相应的回应，进而促进学生的课堂参与。

结合不同研究者对反馈概念和意义的阐述，并从哈贝马斯(Habermas)的对话交往理论的角度来看，教学反馈即是教师在课堂上针对学生知识能力情感的表现情况，借助语言或其他符号的一种交往回应行为。由是，教学反馈力即是教师在课堂上以语言为主要媒介的回应素养，包括教师的判断、言语的回应、觉察反馈是否恰当三个部分。从其本质上而言，教学反馈力即是教师的一种言语素养和回应素养。

(一)教学反馈力是教师的一种言语素养

由教师反馈介导的师生互动是构成完整课堂的基础，而教学反馈离不开以教师和学生的言语为基本媒介的沟通。教学反馈力推动着教师的言语表达，是教师言语素养的一种体现。在面对学生的多元化需求、课堂的复杂多变等情形时，教师需要作出言语上的反馈。杜威认为，姿势、图画、手指运动等有意义地和人为地用作符号的东西，从逻辑上看都是语言^[6]。因此，教学反馈中的这种“言语”不仅指语言表达，还包括教师的肢体、眼神等言语形式。

首先，教学反馈的言语是一种发生性的言语。教学需要教师对学生的多样性行动作出反应，这些“反应”不可能在课前完全做好准备^[7]。知识的讲授等言语表达可以通过师徒制、教学视频、观摩课等加以模仿，但是教学反馈中的言语和课堂中的其他言语不同，在真实的教学空间中，面对有着多样化需求的学生和复杂多变的课堂是无法模仿和完全预设的，它是一种即时表达的言语。这种言语不等同于

教师思想的外衣，而是思想的象征或躯体^[8]，是教师在课堂上的思想的过程，是一个不断实践并生成的过程。

其次，不同学科、不同教育背景和不同教育信念的教师在课堂上所进行的反馈也有所不同。因此，教学反馈的言语具有个体性特征，是教师基于个人经验和教学实践进行合理化反思的结果。同时，教学反馈的言语必须是有意义的言语。有意义体现在该类言语是教师围绕学生的具体问题、针对教学目标而实施的——即使是针对个别学生的反馈，也是面向全体学生的。这种有意义的言语依赖教学反馈力的推动。

(二)教学反馈力是教师的一种回应素养

哈贝马斯认为，交往行为是至少两个以上具有言语和行为能力的主体之间的互动，并使用手段建立起一种人际关系^[9]⁸⁴，强调交往主体各方平等、协调一致^[10]。从师生对话交往的角度来看，教学反馈是教师在课堂上感受到了学生对自己的“召唤”，进而对学生的表现进行回应的过程。课堂中的回应反馈能够提供澄清的空间，确保所提供的反馈得到理解，从而避免误解并且能够从对话中进行学习^[11]。由此，教学反馈力也即是教师对学生整体回应的推动力量，它推动着教师和学生面对具体的课堂教学情境进行对话的过程。此外，教学反馈不仅包括对学生需求的回应，还包括对学生的引导、满足学生的教学期待，同时优化教学策略、调整教学节奏。

首先，教师的回应应基于正确的判断。教师需要面对具体的教学情境、基于学生行为表现作出正确判断并给出相应的指导信息。教师在进行反馈之前，应对学生以及当时的课堂氛围进行判断，对当前情境下获得的信息进行系统处理。教学反馈力推动教师完成信息处理，并使其在短时间内作出正确和具体的反馈行为。与深思熟虑的书面反馈不同，教学反馈具有及时、快速等特点，教师通常表现出的是前意识的行为状态。此时的教学反馈力更多指向一种教学机智的生成。

其次，教师的回应应体现对学生的尊重。教学反馈关注并回应的是学生的需求，深化师

生有意义的课堂对话,在你来我往的语言和情感交互中形成更为紧密的联结。教师的反馈不再是主体对客体的反馈,而是在主体间性的前提下,主体对主体的回应。“回应意味着个体的诞生,蕴含着新的可能,具有创造性和开端性。”^[12]因此,教师在对课堂中的主体——学生——进行反馈时,一定要注意其课堂体验,关注其情感。反馈作为课堂教学的“指南针”,引导着教师和学生之后的课堂表现。教师可以通过反馈了解学生课堂知识掌握情况,即时调整当下的讲课进度和节奏。同时,学生也可以表达对课堂内容的理解或不解。师生在语言、表情以及随堂练习的交互和碰撞中,收获对彼此的信任。

二、教学反馈力不足的现实表现及原因

教学反馈力的提升需要回答两个问题——如何反馈、谁反馈。教学反馈力推动着教学反馈行为的发生,教学反馈行为表征着教师的教学反馈力,教学反馈力的不足会体现在教师的课堂表现中。因此,分析教学反馈中存在的现实问题及原因对教学反馈力的提升具有实际价值。

(一)教学反馈力不足的现实表现

教师的反馈意愿是教师自主进行反馈的起点,反馈能力是教师完成反馈行为的关键。在实际的课堂教学中不难发现,教师的低阶反馈尚未进阶为高阶反馈,主要表现为教学反馈针对性不强、倾向于关注学生的表层表现以及缺少对学生情感的关注和调节等。

1. 教学反馈针对性不强

哈蒂等人对研究数据进行分析后归纳出了4种反馈类型:一是关于任务的反馈;二是关于任务处理的反馈;三是包括自我信念、效能感在内的个体调节的反馈;四是如“干得好”“你是好学生”等的个体性反馈。从反馈的影响上看,前两种有关任务的反馈影响较大,因为反馈中提供了具体的、大量的信息^[4]。但韦尔曼(Voerman)等人对78名荷兰中学教师的反馈行为进行研究后发现,这些教师在典型的10分钟正常课堂互动中平均进行了7次反馈干预,其在所有观察到的干预措施中占比不到

20%,且所提供的反馈干预大多是非特异性的^[13]。如前所述,教学反馈需要回应学生的需求并引导学生开展教学对话。教师缺少具体的、针对性的教学反馈不利于之后教学对话的开展,更不利于师生共同迈向进一步的思考和学习。

2. 教学反馈倾向于关注学生的表层表现

沃特金斯(Watkins)的研究发现,教学反馈更倾向于判断对方的表现,而不是学习能力^[14]。教师的反馈内容主要关注知识点的学习和学生的表现,忽视了学生回答背后的思维。而实际上,即使学生给出的是错误的回答或信息,其中也包含了学生的思维过程。学生的回答凝结了他的思考和努力,教师应该看到学生言语背后的思维生成。例如,在高中生物课堂上,对于“细胞膜是细胞的边界”这个概念,学生经常会认为有细胞壁的生物,其边界应该是细胞壁而不是细胞膜。学生之所以会产生这样的误解,在于对边界的概念认识不清晰。因此,如果教师在反馈中不能凸显对学生思维的判断和肯定,而是局限于显性的知识回答,则不利于学生思维能力的提升。

3. 教学反馈缺少对学生情感的关注和调节

教师在反馈时,多注重回应的客观性,而忽视对学生情感和体验的关注。有研究指出,反馈水平较低的教师在反馈实践中较少关注学生情绪,同时对学生情绪也缺乏一定的调节能力^[15]。教师在面对不理想或错误的学生回答时,可能会忽视学生的情感接受力。而课堂是一个情感交流的空间,学生在课堂上的情感会直接影响学生的课堂体验。课堂同时还是一个由多人组成的集体,教师对学生情感反馈的忽视,会给学生带来“尴尬”等消极的情感体验,从而直接影响学生在剩余课堂时间的听课情绪,间接影响学生课堂回答的积极性。随着课堂回答的减少,教学反馈行为也可能因此而减少。

(二)教学反馈力不足的原因

课堂中,每个学生的学习基础、学习表现以及知识掌握程度都不同,需要教师提供更为精准和个性化的反馈,但在实际教学过程中,教师很难对不同的学生开展具有针对性的反

馈。造成这一困境的主要原因在于传统课堂文化的影响、教师面对学生多样性需求反馈无力以及教师发展环境支持不足等。

1. 传统课堂文化的影响

传统讲授型课堂容易出现教师权威性言说和学生习惯性沉默。“向课堂的40分钟要效率”等口号和标语,催生了不少“效率课堂”。但教师和学生的关系需要教师的回应作为铺垫,长期的教师权威性言说会导致学生的表达失去价值。课堂沉默是隐性的、不易观察的,但它们又是存在的^[16]。一旦出现课堂沉默,教师即可能出现反馈无力的现象。虽然教师都明白“生本”课堂的重要性,也清楚“一言堂”不利于培养学生的深度学习能力,但“灌输式”教学方式在当下的中学课堂中仍然较为常见。这导致大多数教师的反馈局限在“好”“正确”等无意义的低阶反馈上。此外,教师在课堂上疲于“赶进度”以及对知识传授的功利性,还导致其反馈内容单一且无效,缺失了真正有效的高阶任务反馈。对话唯知识性、对话结果确定性、对话形式浅表性等造成了课堂中“伪”学生中心的现象^[17],易形成单一的教师话语。教师在作出权威性集体反馈的同时,其课堂中反思的频率也会随之下降,进而导致教学反馈力的提升困难。对此有研究者解释道,一堂课上会发生太多事情,教师不可能对所有事情都有所感知,更不用说去反思它们产生的原因了^[18]。

教学反馈体现了教师思想的创造性,而传统讲授型课堂会影响教师的课堂创造力。当下,考试仍然是评价学生学习的主要方式^[19]。对学生的反馈和评价初衷在于促进学生的发展,但是对于成绩的不断追求会导致一个后果,即手段本身成为目的^[20]。对技术、证据等的呼唤,不但不能提升专业人员的知识和判断力,反而是在试图否定他们的知识和判断力^[21]。讲授型课堂的教师话语大多是确定的知识,描述的内容早已在备课时甚至之前的教学中形成,容易造成教师在预设的话语中逐渐失去课堂创造力,并最终形成同质化的教师、课堂和学生。同时,教师对学生早已戴上了“有色眼镜”,而这会影响教师在课堂上即时的判断力和创造力,最终导致教学反馈行为不足。

2. 教师面对学生多样性需求反馈无力

教师很难进行个性化、针对性教学反馈。个性化反馈是教师在帮助学生优化学习时所应用的一种有效方法^[22]。比斯塔(Biesta)认为,理解教育者的角色应依据其肩负的两个责任:一是教育者有责任使每一个独一无二的个体得以“进入世界”;二是教育者有责任守护这个世界的多元性和差异性^[23]¹³。但在实际教学过程中,教师很难对不同需求的学生开展有针对性和个性化的反馈,而是更为关注集体反馈,导致教师在课堂中对学生个体的忽视、对学生学习体验的漠视。教学过程是一个师生合作对话交流的过程。在对话过程中,教师的反馈对学生学习的引导至关重要。但是当下课堂教学中经常出现学生失语现象——学生不愿和不能言说,无法表达自己的学习状态和困难,导致师生对话交流成为了一个单向的输出和输入活动。

教师容易忽视学生的主体性。首先,教师忽视学生的主体性容易造成师生关系的不对称。教学反馈的对象是作为另一个对话主体的学生,学生不是简单接收知识的容器,而是有思想、有创造性且独一无二的个体。教师的反馈行为不是发生在简单的主客体关系中,而是两个平等且相互尊重的主体之间。但是在实际反馈时,教师更易关注学生给出的“回答”,而忽视给出回答的“人”。教师对于学生主体性的忽视,会导致教师反馈行为缺少“恰当性”。其次,教师忽视学生的主体性会影响学生在课堂上的体验。教学反馈的对象不仅是一个行为的发出者,更是一个课堂上真实的、活生生的人。教师通常关注的可能是知识点的学习和教学任务的达成,对学生的提问和回答也都进行了预设,希望学生可以得出预期的答案。但课堂是复杂多变的,学生也是多元的,学生回答问题的过程同时也是其思想生成的过程,其间可能会有一些意想不到的回答或是出乎意料的表现。这些表现超出了教师的课堂预设,打破了教师原有的课堂节奏,导致教师不能及时且妥善地对学生的行为作出判断和回应。教师在面对当即无法反馈的情况时,直接否定或无视都会影响学生在课堂学习

中的积极性和创造性。

3. 教研活动、学校组织文化等环境支持不足

除上述两个因素外,教师发展的环境空间缺乏支持也是教师教学反馈力不足的重要原因。科萨根(Korthagen)的洋葱模型显示,环境会对教师的行为、能力等产生影响,包括整个课堂环境、学校文化及其所有隐性或显性的规范^[24]。作为教师专业发展的主要空间,教研活动、学校环境和学校组织文化改变的是教师集体的行为。学校对文化环境建设的不重视,对教学反馈缺乏一定的评价要求,可能会导致教师表现出教学反馈的情感动力不足等问题。即使教师意识到了教学反馈的重要性,但如果在评课的量表设计中没有凸显对反馈的相关评价或学校管理者没有为教师教学反馈力的提升创造条件和机会等,都会导致教师在面对教学反馈时感到心有余而力不足。即使学校将教学反馈力的提升纳入教师专业发展,也可能在具体实践中出现应然和实然不相符的现象。

三、教学反馈力提升的实践路径

如前所述,教学反馈是教学反馈力的具体表现形式,因此教学反馈从低阶水平走向高阶水平主要依托教学反馈力的培养和提升。教学反馈力遵循三个发展原则。一是整体性。教学反馈力的提升需要教师身体、心灵的联动以及课堂、学校等文化环境的协力。二是情境性。教师反馈行为的产生是基于具体情境动态生成的,需要在特定的情境下与学生的对话中凸显。三是创造性。教学反馈力需要教师在课堂中以“教”的主体性形象出现,其在课堂上的创造性反馈即是教师能动运用个人实践性知识的体现。

分析教学反馈力不足的现象和原因,旨在提升教学反馈力,利用教学反馈力推动教师在课堂上进行针对性的、高效性的教学反馈,并借此消解理论和实践脱节的问题。教学反馈力的提升需要多方主体的共同作用和协调配合。教师如何在走进课堂之前就具备教学反馈力,如何在课堂中能够言之有物、处处有回应,是教师教育者需要研究的重点,也是教学

反馈力提升的关键。

(一)教师格式塔:教学反馈力提升的内在支撑

教学反馈力推动教师完成信息处理,并在短时间内给出正确、具体的反馈行为。对学生的行为进行即时的评价和回应,需要教师不断训练和反思。科萨根认为,当教师开启自己的教育行为时,其在专业准备期间掌握的所有知识都会瞬间被遗忘,取而代之的是格式塔^[25]。例如当询问教师的动机时,教师会说这是一个“自然”的行为,这个行为可以追溯到教师还是学生的时候,他的老师也可能给出这样的反馈行为^[26]。对教师格式塔的关注,即是保证教师能够在课堂上进行即时的教学反馈。根据格式塔心理学理论,教师在获得经验和具体教学事实的基础上,会形成一个整体的认识即格式塔,格式塔会推动教师在课堂上的教学反馈行为。因此,作为初任教师,应该注重教学反馈力的训练和实践;对于熟手教师,则应该不断反思并形成个人反馈的理论同时分享给其他教师。

首先,教师应将课堂上的反馈表现作为行动后反思的必要一环。教师的格式塔包括教师的信仰、价值观、情感、需求以及在理论和实践中形成的隐性知识,其形成不可或缺的就是教师的教学反思。教学反思确保了教师的反思性存在并支撑着教师的职业性存在^[27]。虽然教师的教学反馈大多是在前意识下产生的,但教师同时会觉察到自己的反馈是否恰当。这样的教学反馈如果课后被回忆、反思出来,可能会更高阶^[28]。教师在格式塔与具体情境的冲突中,在前意识和有意识的相互转化中,提升教学反馈力,并在课堂中展现有实际意义的高阶反馈行为。在上课前,教师应对该节课可能会出现的问题以及关键反馈进行逻辑预设,课后对这节课的相关反馈行为进行回看、回忆,并完成教学日志。在撰写教学日志时,应反思本节课教学反馈的优缺点,并将个体性的教学反馈力变为可以共享的实践智慧。

其次,教师的语言作为教学反馈的关键,离不开教师个人语言知识库的搭建。哈贝马斯认为,行为者的表达必须有三种有效性要

求,即真实的、正确的并言为心声^{[9]74}。教师在课堂这种规范性空间中的语言也应该达到如上的三个要求,即教师对学生的反馈要体现真实性、正确性和真诚性。教师的语言是其在课堂上不断生成的,语言完善着教师的思想。随着不断积累新的经验、接受新的挑战和对教学实践进行深入分析与反思,教师应及时对自己的反馈语言进行总结,包括表扬、鼓励等间接语言,并在课后的训练中完善自己的反馈格式塔。

(二)教师研修活动:教学反馈力提升的外部参照

教学反馈力的提升不仅需要教师个体的实践性知识以及格式塔的形成,更需要教研共同体中其他参与者的协助。教师在群体性学习活动中,会激发出更多的集体智慧,并对每一名参与研修的教师的格式塔进行补充从而提升参与教师的教学反馈力。教师在讨论过程中会用更为理论化、概念化的方法替代教师的经验语言,以此指导教师的反馈行为。

首先,教研活动是教师教学反馈力提升的重要环节。课例教研是教研活动的主要形式,一般由一名教师进行课堂展示,随后所有参与者对该堂课进行分析和讨论。执教教师需要用专业的语言描述反馈行为发生的出发点和意义,并积极与参与教师共享。参与教师在观摩课中,应重点关注执教教师的有效反馈次数和反馈的主要内容、针对的知识点,且随时关注学生的回答情况,并对本节课进行反思。观摩课结束后,参与教师与执教教师应及时进行评课。评课内容包括执教教师为什么会有这样的反馈行为、如果我面对这样的情境会怎么做等,并基于此展开讨论。每一名参与教师都需要保持对实践性知识、非正式学习的敏感性,积极思考某个反馈行为的意图是什么、实际上是否达到其目标以及应如何更好地进行教学反馈等问题,并为之后的教学反馈做好预设,以实现有效反思。当教师研修处于“产生矛盾—解决问题—总结经验”的动态循环中时,集体的认知就会发生改变^[29]。

其次,教师培训是教学反馈力提升的重要途径。教师教育者可以侧重于分享有关反馈

意识和反馈行为的内容,尽量体现培训的异质性,防止出现理论和实践脱节的情形。教师教育者可从教师的实际出发,自下而上地设计培训内容,如展示反馈的教学案例等。除讲座外,模仿、教师叙事等也可以作为培训的基本方式。教师可以在培训中分享自己的教学日志,并以此为依据寻求专业帮助。此外,教师教育者和一线教师还可以共同研究设计教学反馈力评价工具。工具平台应注重线上线下虚实结合,也需要根据不同研修课题以及研修人员的具体实际制作教师课堂反馈量表等评价工具,包括教师的反馈次数、反馈内容的层次、师生对话的有效性等,以评价促进教师自觉和主动提升教学反馈力。

(三)师生的行动表现:教学反馈力提升的关键依托

教学过程发生在教育情境中,教学情境发生在师生关系与行动中。教师应结合师生的行动表现进行行动中的反思。师生的行动表现包括学生的行为、学生的自我评价及教师对反馈是否恰当有觉察。教师应在课堂中及时调整自己的反馈行为,在有意识的教学反馈中提升教学反馈力。

首先,教师应时刻关注学生的课堂表现。课堂对话的展开应面向不同的学生,教师要营造包容与自由的对话氛围^[30]、研究学生在课堂上的相关反应、关注学生的学习体验,以学生的行动表现作为针对性反馈的重要参考。行动和语言,是人显现或进入世界的方式^{[23]81}。当学生提出有价值的观点后,教师的反馈应包括“好在哪、如何做会更好”等具体的反馈,既承认学生思维过程和方法的价值,又能为学生的进一步学习指明方向^[31]。此外,教师应认识到课堂沉默是常见的课堂表现,沉默并非意味着是消极课堂。面对惯常出现的课堂沉默现象,教师应关注、观察学生的细微动作,如表情、眼神等。通过对学生细微动作的捕捉,教师可关注到学生在课堂中的体验,并及时对其进行反馈和调整教学节奏。

其次,学生的自我评价也是教师课堂中反思的依据。教师应为学生创设一个可以自由表达的空间。库巴(Guba)和林肯(Lincoln)于

20世纪80年代提出了第四代评估理论,针对前三代评估理论中承认“客观现实存在”以得到客观评价结论的科学主义范式,认为评价需要评估者和被评估者双方的“回应”与“协商”^[32]。教学反馈不能局限于教师对学生进行的权威性反馈,还应关注同伴评价、学生的自我评价等。教师应以学生的行动表现和自我评价为参考,创造性地推动课堂教学的变革,发挥教师在教育活动中“教”的主体性。

最后,教师应在课堂上对自己的反馈是否恰当有所觉察。教学反馈力提升需要教师能觉察自己的反馈行为,并及时进行行动中的反思。教师的觉察和反思应包括反馈的内容是否关注学生的思维和情感,是否接纳并鼓励学生的创造性等,以防止学生出现焦虑等情绪负担。

(四)学校制度与组织文化:搭建教学反馈力提升共享平台

格式塔心理学的后期代表人物勒温(Lewin)认为,人的行为是个体与环境的函数,并在此基础上提出了场动力理论。“心理环境”和“生活空间”共同构成了勒温的动力观念,即个体行为发生的环境场与特定时空下的心理场相互间的依存共生构成个体行为的动力^[33]。环境,特别是学校制度与组织文化,会给教师的教学反馈力带来直接和间接的影响。

首先,学校制度会给教师的教学反馈力提升带来直接影响。学校管理者应为教师提供相应的反思时间。以高中为例,教师的时间会受到课时安排、所教班级类型等的影响,因此应给予教师充分的反思时间。学校管理者应为教师提供反馈成果展示平台,激发教师的教学反馈力提升动力。学校管理者应为教师开展行动研究创设条件^[34],关注到教师教研共同体的力量,鼓励教师之间开展研究和合作交流,如安排教学反馈交流活动,跨学科、跨区域教研活动等。此外,学校管理者还应关注教师的情感动力,意识到教师情感对教师行为带来的影响,避免出现教师倦怠等不利于教学反馈力提升的情况。

其次,学校组织文化会给教师的教学反馈力提升带来间接影响。学校管理者需要解构

教师长久以来形成的人为的、孤立的文化,重塑教师自然的合作文化^[35]。学校组织文化与制度会推动教师改变其课堂行动方案,教师会根据要求不断改进自己的教学设计,有意识地提升自己的教学反馈力。同时,合作共享的学校文化也会优化教师信念,补充完善教师的格式塔从而改进其反馈行为。

本研究希望能从教学反馈力的角度,促进教师课堂行为的改善。基于此,通过分析教学反馈力不足的现实表现和原因,提出从完善教师格式塔、改进教师研修活动、关注师生的行为表现以及优化学校组织文化和制度等方面促进教师教学反馈力的提升。提升教学反馈力是一个持续且长久的过程,也是一个需要在教育实践中不断完善的课题。有关教学反馈力的研究还需要结合教师课堂话语分析等方法进一步丰富,这也是后续研究的方向。

参考文献:

- [1] HAVNES A, SMITH K, DYSTHE O, et al. Formative assessment and feedback: making learning visible[J]. *Studies in Educational Evaluation*, 2012, 38(1): 21-27.
- [2] SHUTE V J. Focus on formative feedback[J]. *Review of Educational Research*, 2008, 78(1): 153 - 189.
- [3] 欧阳嘉煜, 汪琼. IRF 课堂话语结构研究述评[J]. *全球教育展望*, 2021(5): 15-28.
- [4] HATTIE J, TIMPERLEY H. The power of feedback[J]. *Review of Educational Research*, 2007, 77(1): 81 - 112.
- [5] FLANDERS N A. Intent, action and feedback: a preparation for teaching[J]. *Journal of Teacher Education*, 1963, 14(3): 251-260.
- [6] 约翰·杜威. 我们如何思维[M]. 伍中友, 译. 北京: 新华出版社, 2015: 192.
- [7] 陈向明, 张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. *清华大学教育研究*, 2014(1): 36-43.
- [8] 莫里斯·梅洛-庞蒂. 知觉现象学[M]. 姜志辉, 译. 北京: 商务印书馆, 2001: 237.
- [9] 尤尔根·哈贝马斯. 交往行为理论: 行为合理性与社会合理性[M]. 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2004.
- [10] 龚群, 李晓冬. 诠释学与交往行为理论的内在关联——从加达默尔的“理解”到哈贝马斯的“相互理解”[J]. *复旦学报(社会科学版)*, 2020(1): 134-143.
- [11] GAMLEM S M. Feedback to support learning: changes in teachers' practice and beliefs[J]. *Teacher Development*, 2015, 19(4): 461 - 482.
- [12] 冯建军. 他者性教育: 超越教育的同一性[J]. *教育研究*, 2021(9): 14-23.

- [13] VOERMAN L, MEIJER P C, KORTHAGEN F A J, et al. Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2012, 28(8): 1107-1115.
- [14] WATKINS C. Feedback between teachers[M]// ASKEW S. *Feedback for learning* London: Routledge Falmer, 2000: 65-80.
- [15] 许悦婷, 刘呈呈, 韩晔. 基于文献回顾的教师反馈素养多维连续体框架[J]. *外语教学*, 2023(5): 60-66.
- [16] 李如密, 陶红强. 课堂沉默的隐藏特征、意会机制及教学策略[J]. *课程·教材·教法*, 2022(6): 81-89.
- [17] 刘子涵, 黄亚婷. 我国中小学课堂话语互动失效现象的归因探究——基于社会学新制度主义的思考[J]. *四川师范大学学报(社会科学版)*, 2023(6): 133-141.
- [18] KORTHAGEN F. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning[J]. *Teaching and teacher education*, 2010, 26(1): 98-106.
- [19] 黄显涵, 李子建. 建构有效教学的策略: 反馈理论[J]. *教育发展研究*, 2011(4): 43-47.
- [20] 吴国盛. 技术哲学讲演录[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 24.
- [21] 格特·比斯塔. 教育研究: 一种非正统的导论[M]. 祝刚, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2023: 136.
- [22] NARCISS S, SOSNOVSKY S, SCHNAUBERT L, et al. Exploring feedback and student characteristics relevant for personalizing feedback strategies[J]. *Computers & Education*, 2014, 71: 56-76.
- [23] 格特·比斯塔. 超越人本主义教育: 与他者共存[M]. 杨超, 冯娜, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2020.
- [24] KORTHAGEN F. Promoting core reflection in teacher education: deepening professional growth [M]// ORLAND-BARAK L, CRAIG C. *International teacher education: promising pedagogies (Part A)*. Bingley, UK: Emerald, 2014: 73-89.
- [25] KORTHAGEN F. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2004, 20(1): 77-97.
- [26] KORTHAGEN F, LAGERWERF B. Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: levels in learning about teaching[J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1996, 2(2): 161-190.
- [27] 李长吉, 张晓君. 教师反思的三重境界[J]. *课程·教材·教法*, 2023(10): 139-147.
- [28] 张祥龙. 海德格尔的形式显示方法和《存在与时间》[J]. *中国高校社会科学*, 2014(1): 40-61, 158.
- [29] 邓晓莉, 范国睿. 特级教师工作坊中的拓展性学习机制: 基于活动理论的分析[J]. *全球教育展望*, 2023(11): 65-77.
- [30] 胡华. 课堂对话如何促进教育公平实践——基于社会文化理论的考察[J]. *现代远程教育研究*, 2023(1): 29-36, 48.
- [31] 赵明仁, 秦月. 促进深度学习的课堂对话及优化路径[J]. *课程·教材·教法*, 2024(1): 31-38.
- [32] 段肖阳. 高校教师教学评价的范式转向——基于第四代评价理论的分析[J]. *教师教育学报*, 2021(6): 83-89.
- [33] 杨淑萍, 迟爽. 中小学教师教学学术能力发展的价值、动力困境及突破——基于勒温场动力理论[J]. *教育理论与实践*, 2023(23): 35-40.
- [34] 王珊, 吴娉. 论学生课堂教学参与中教师的话语能力——基于费尔克拉夫批判话语分析理论的探析[J]. *教师教育研究*, 2017(6): 29-34.
- [35] 李纳, 岳欣云. 教师观摩学习中默会知识共享的困境及实践重构[J]. *中国教育学刊*, 2023(11): 85-90.

The Dilemma of Improving Teaching Feedback and Its Reconstruction in Practice

GU Weimeng; YUE Xinyun

(College of Education, Capital Normal University, Beijing 100048, China)

Abstract: The time and space of teachers' educational behavior and educational relationship are mainly in the classroom. Teaching feedback is the basis and premise for teachers to enter the classroom. It is also one of the specific manifestations of teachers' professional ability. Teaching feedback concerns both the teacher's verbal quality and response quality. However, due to the influence of traditional classroom culture, teachers' inability to respond to students' diverse needs, and teachers' lack of development space, teaching feedback faces dilemmas such as weak pertinence, tendency to pay attention to students' superficial performance, lack of attention and regulation of students' emotions. The improvement of teaching feedback requires the interaction of factors such as promoting the formation of teacher gestalts, improving teacher training activities, valuing students' performance and school culture, which requires the participation and joint efforts of teachers, students and the environment.

Key words: teacher quality; teaching feedback; teacher development; the tact of teaching; conversational communication

责任编辑 邓香蓉 蒋秋