



浅议教学质量观思想变迁

文 / 李小庆 王果胜

摘要：教学质量观是一种发展的观念系统，从传统到现代经历了知识质量观、能力质量观和以人为本的现代质量观变迁，各个质量观都有自己的特征。现代教学质量观是在扬弃传统教学质量观的基础上发展而来的科学质量观，它具有人文性、发展性、全面性、全程性、公平性等特点。我们要科学认识现代教学质量观，为教育工作的发展提供智力支持和理论保障。

关键词：知识质量观 能力质量观 现代教学质量观

教学质量观是对教学质量观念性描述，是人们对教学品质的整体认识和意识，体现为人们对教学质量高低优劣的理解和价值性判断。教学质量观对教学质量的追求方向有重要的影响，对教学质量的实践取向亦有指导性意义。教学质量观是一面多棱镜，不同的人处在不同的历史时期，站在不同的立场和角度，会秉持不同的教育理念，对教学质量的优劣也会有不同的见解。对教学质量观内涵的不同理解，决定着人们运用不同的方式和手段实现教学质量的价值。

传统教学质量观的发展

传统的教学质量观根据其特点可以分为“知识质量观”和“能力质量观”两类。

（一）知识质量观分析

知识质量观背后的理论支撑是“教为中心”的教学思想和行为主义心理学理论。这种教学理论在教学目的上，以知识的获得为本位；在教学的角色地位上，以教师为中心；在教学方式上，以教师的教授和训练为本位；在教学内容上，以学科科目为中心。在该理论支撑下，知识质量观在现实中呈现出如下特征：

1. 以工具技术理性为价值取向

在知识质量观中人们对教师的认识存在矛盾和误解，一方面认为教师是知识的权威，另一方面认为教师就是教学中的“知识工匠”；而学生在知识占有中处于劣势状态，学生就被看作是生产线上的“知识产品”。教学质量的优劣自然就是看“知识产品”的合格率和生产质量了。长此以往，教学质量的价值取向就变成了一种

对考试成绩的功利追求，升学率和就业率成为学校在社会中立足的资本，优秀率成为教师升职或者加薪的筹码，分数成为学生获得自我发展的追求，排名成为家长心目中学校品牌形象的代言，形成了一种工具性的价值取向。

2. 以学科知识点的传授为核心

在强调“教”的教学理论中，受知识本位思想的影响，教学一直都较为注重系统的书本知识的传授和学生完整知识的掌握。由于行为主义学家们更加强调教学中刺激—反应联接的形成，学生个体被期待学到的都是一些可测量的外显行为。教学质量的追求就在于教师按规定标准传授了多少知识和基本技能，学生获得了多少正确的可重复的外显知识和技能。不难发现，所谓的教学经验丰富的教师对学科知识点的讲授可谓训练有素，甚至可以用“精确”来形容，学生对教师提出的问题也往往集中在知识点上。这些都反映出“以教为本”的教学质量观对知识点传授的“偏爱”。

3. 以鉴定教师的优劣为目的

既然教师被看作是教学的中心，教师就成为决定教学质量的关键。所以，知识质量观自然就把按照学生成绩鉴定教师的优劣作为主要目的。在分数的压力下，不少学校为了保证课堂教学质量，依据教师所教学生考试成绩的高低对教师进行等级划分，并据此对教师采取奖惩措施，如拉开教师的分配收入、将课堂教学质量与教师职称挂钩、对教学优秀的教师重点培养。教师在这种外在刺激下只能毫无创新地重复自己的“流水线工作”。

（二）能力质量观分析

20世纪初学习理论和认知主义心理学开始兴起，人

们开始把注意力转向学生。“学为中心”的教学理论在教学目的上,以学生认知结构形成本位;在教学的角色地位上,以学生为中心;在教学过程上,以学生的探究为本位;在教学内容上,以活动为中心。与强调知识的教学质量观相对应,以现代学习理论为背景的能力质量观呈现出不同的教学质量认识特征:

1. 以学生能力发展为目的

这种教学质量观在价值取向上不是纯工具性的,而是开始关注学生个体的发展。由于知识的多样性、不确定性、流动性和认知结构存在的必然性,学校的教学好坏不能仅以学生的成绩判定,教学效果如何不单要看学生接受了多少知识,还要看学生认知结构的变化、重组和发展。这些与学生的主观经验、认识能力密切相关,所以衡量教学结果就得在承认和尊重学生个人差异的基础上,考查学生认知能力的发展水平。但这种能力质量观强调的学生发展也单单是智力方面的发展,教师相对于之前“一言堂”的改革也都是围绕智育目标展开的,即便是倡导“因材施教”,也是为了谋求知识和技能的更好把握,而不是实现适合学生心智的个性发展。

2. 以学生的认知能力形成为核心

重视“学”的教学质量观把学生的认知作为教学的核心。受当代认知主义的影响,人们对教学质量的关注转向为在教师的教学指导下,学生的认知结构是否发生了变化、认知能力是否得到了提高。有研究在对国内普通高校进行的教师教学理念与教学行为自我诊断的调查中发现,超过1/4的教师认为教学不仅仅是为了让学生“明白”教师所教的知识,更应刺激、激发和调动学生对知识和思维的“欲望”,自己“学会”学习。显然,已经有相当一部分教育工作者开始把教学质量衡量的核心从单一的考察教师和学生的外显行为转向帮助学生形成内在的隐性学习机制。

3. 以教学的过程为着眼点

能力教学质量观是重过程的质量观。“以学为本”的教学质量观重视认知形成的过程,持续不断地实时追踪学生在教学过程中的认知变化以了解教学的质量优劣。在教学实践中,有些教师在课堂上有意设计一些课堂提问和活动就是为了随时洞悉学生的认知情况,从而调整教学过程,保证教学效果。这些行为在一定程度上都是“以学为本”的教学质量观关注教学过程的体现。但由于过于注重活动的过程,“群言堂”的课程使学生获得的知识不够系统,往往偏离了教学目标,造成了教学的“本末倒置”。

现代的教学质量观的特点探析

知识质量观重视教学过程中“教”的活动,而能力质量观则站在“学”的立场上来描述教学品质。这两种质量观背后都有相对成熟的教学理论作为支撑,在孤立的和静止的课堂教学空间内一定程度上为提高教学质量作出了贡献。但在日益强调可持续发展、自主创新和国际化的今天,教学活动时空被大大地延伸和拓展,单纯片面的“教”或“学”都不能满足一个全面发展的人的需要,因此我们必需挣脱片面“教”和“学”的狭隘束缚,将传统的质量观进行糅合,构建一种促进师生共同发展的“以人为本”的现代教学质量观。在建构主义、教育人类学等当代理论的发展背景下,现代的教学质量观强调将教师的主导和学生的主体地位有机结合,学生在教师合理巧妙的情境设定中自主探究、合作学习,在学习共同体的建立中促进师生共同发展。

(一) 人文性

随着现代教育的发展,我们越来越认识到人才是教学中首要的因素,教学质量的价值取向应首先考虑是否符合现实的人性,因为教学活动首先是有情感的人的活动。具体的教学活动中,师生双方都不是在刻板地完成教学,而是在互动博弈中生动地演绎着教学活动。苏联教育家马卡连柯说:“我们的教育目的并不仅仅在于培养出能够有效地参加国家建设的公民,我们还要让我们所有的人成为幸福的人”。教育要以人为本,除了知识和技能的训练,情感、态度和价值观的形成才是使人成为完整的人的关键。因此教学除了发挥它的工具性价值以外,更应体现它的人文性。不论文科还是理科,均需要教师在教学过程中发挥灵活性,实施人文关怀式的教学策略,讲究教学方法的艺术性、教师素养的示范性。

(二) 发展性

在传统的教学中,教师受功利主义的影响,经常使用的教学方法就是重复和让学生过度练习,采用超负荷的灌输和强化的训练,以使获得知识和增强技能。学生仅仅被当作知识的容器和重复的机器,在教师的教学流水线上被一次次地改造。高效率的背后常常以磨损学生身心为代价,缺乏可持续发展的长效性和原动力。在现代终身学习和学习型社会理念的影响下,教学开始从学生可持续发展的高度来关注教学质量,特别关注教学对学生发展的奠基性。其奠基性远远超出了“基础知识、基本技能”的范畴,学习方法、创新精神、情感态度、

批判性思考等,均被纳入发展性教学和发展性评价的视野。从着眼于教学“立竿见影”的即时效果到着眼于人的长远发展,是当代教学对传统教学质量观的价值转向。现代教学质量观反对教师为追求短期效率而对学生进行“榨取”的急功近利行为,倡导通过教学为学生的可持续发展打好基础。

(三) 全面性

首先,知识质量观和能力质量观都片面强调课堂教学活动的一个侧面,而没有考虑到教与学的作用同等重要。建构主义倡导,每一位学生在教师的帮助下参与到创建意义中去,在这个过程中,师生组成一个学习共同体,教师获得专业和教学能力的提升,学生获得知识结构和思维方法,教学的过程成为发现问题和解决问题、自我理解和价值体验的过程。现代教学质量观不但关心师生的外显行为变化,而且注重师生的内在隐性发展,它是对传统教学质量观内涵的深化。其次,传统的两种质量观虽然对知识有不同的理解,但都是围绕学生的智力发展展开的,都没有重视学生在非智力因素方面的培养。国内有学者认为,非智力因素包含四组十二项:三个短语,即成就动机、求知欲望、学习热情;“三心”,即自尊心、自信心、好胜心;“三感”,即责任感、义务感、荣誉感;“三性”,即自制性、坚持性、独立性。因此,教学不仅仅是智力的教学,人的非智力因素也不再仅仅是实现智育目标的辅助手段,而具有了关涉人的发展的内在的基础价值和动力价值。对非智力因素的探究反映出人们对教学质量内容认识上的拓展。再次,就学生的智力培养来说,知识的掌握和认知结构的形成也是一种单薄的教学观念。美国学者霍华德·加德纳提出八种相互联系智能,并强调智力的社会文化性、实践性、可见性和可发展性,重视对创造能力的培养。这从一个侧面说明教学的智力发展并不是单向度的,而是存在着多元特性。由此可见,当代教育关注每个学生综合、整体的发展,这是对传统教学质量观意义的丰富。

(四) 全程性

以结果论英雄,还是以过程定输赢,这是人们常面临的一个十分矛盾的问题,但在教育教学中,教育本身就是一个探索的过程。以结果来判断教学质量操作相对简单,但会导致功利主义,教师为了绩效、学生为了分数“不择手段”,应试教育中的许多弊端都是它的真实写照。而仅以过程来考核,不注重结果,也会带来不少问题。有些教师为了体现教学过程的创新,过度关注课堂上对活动内容的设置,导致课堂的“随心所欲”而忽视了教

学本身。强调素质教育是一种情境的、愉快的教学过程的同时,我们也不能完全忘记用结果为改革把关,避免流于形式。因此,我们必须认识到结果和过程相结合、全程监控才能确保教学的质量。

(五) 公平性

最后,现代教学质量观还有着从关注“少数”向关注“全体”的变化。从面向少数精英教学到面向全体的差异教学,是当代教学质量观对传统教学观的价值提升,也是对高等教育大众化阶段教学反思的结果。传统教学的质量观把关注的焦点集中在少数学业成绩拔尖的学生身上,而对那些不能很好应对“卷面”考试评价的学生则弃之不顾,尽管秉持因材施教观念的教师也会关照那些“差生”,但他们在课堂上所做的努力也无非是在成绩上转化那些“差生”,做到“拉平补齐”。而现代课堂教学的质量观抛弃了精英教育的价值取向,倡导面向全体学生,尊重每位学生的个性差异,寻求每一个学生的充分发展。同时,当代课堂教学把学生的个性差异当作一种天然的教学资源,把面向全体学生,使学生实现有差异的个性发展当作理想追求,并由此实现对大众教育“公正性、公平性、平等性”的追求。

科学的教学质量观既是依据教育教学的客观事实所反映出来的教学质量规律性的认识,也是指导与教学有关的实践活动的定向原则和进行教育改革、提高教学质量的内在动力。我们要牢固树立质量意识,正确认识现代教学质量观,为教育工作的发展提供智力支持和理论保障。

参考文献:

- [1] 黄伟. 教学质量观更新及实践偏误矫正[J]. 教育理论与实践, 2007(12).
- [2] 冯绍群. 行为心理学[M]. 广东:广东旅游出版社, 2008.
- [3] 燕国材. 智力因素与学习[M]. 北京:教育科学出版社, 2002.
- [4] M.W. 艾森克, M.T. 基恩. 认知心理学[M]. 高定固, 何凌南, 译. 上海:华东师范大学出版社, 2006.
- [5] 马卡连柯(著), 吴式颖(译). 马卡连柯教育文集[M]. 人民教育出版社, 2005.
- [6] 赵兴华. 校长应树立现代教学质量观[J]. 教学管理, 1999(2).

【作者单位:中国地质大学(北京)王果胜系该校副校长】

[责任编辑:张雯]