

“教学存在感”及实现路径辨析*

□汪琼

摘要:“教学存在感”阐释了教学环境下建立良好学习体验的核心要义,其理论视角对于网络教学、面授教学以及混合教学中改进教学质量、提升学习体验具有指导价值,可作为建立有效教学的抓手。“教学存在感”是“社会存在感”在教育领域的投影,是指学生感知到的教师对其学习的指导和关注,该描述性定义揭示了有效教学过程的本质,适用于在各种情形下确定有效教学的特征。对“教学存在感”定义及其内涵的辨析,有助于理解其存在现实差异的原因,进而揭示影响其强弱的因素:一是教师对专业知识的精通程度,二是教师对教学方法的了解程度,三是教师建立学习共同体的能力。因此,教师可以从扩展专业知识的渊博程度、与学生沟通教学用意、提高教学的针对性等方面提升“教学存在感”。与此同时,为避免因过于强调“教学存在感”而带来的教师工作量激增,可采取如下策略控制实现“教学存在感”的工作量:一是采取有规划更新教学内容的策略以降低更新工作量,二是采取预防为主策略降低答疑工作量,三是采取学生互助的策略降低回帖工作量,四是采取覆盖抽样的策略降低一对一交流工作量。

关键词:教学存在感;有效教学;混合教学;网络教学

中图分类号:G434 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-5195(2020)02-0011-09 doi:10.3969/j.issn.1009-5195.2020.02.002

***基金项目:**教育部-中国移动科研基金项目“慕课教学效果与慕课的教育资源质量评价体系及应用研究”(MCM20170503)。

作者简介:汪琼,博士,教授,博士生导师,北京大学教育学院(北京 100871)。

一、引言

近年来,随着大规模在线开放课程在国内的兴起,混合教学已成为中国高校教学改革中经常采用的教学模式。在谈论网络教学与面授教学的差异时,不少初次接触网络教学的师生都会认为网络教学不如面授教学——因为网络教学中看不到学生听课时的表情,教师会感觉自己在讲课时有些“目中无人”和“无的放矢”,只能“自说自话”地传递知识信息,无法及时和有针对性地回应学生的问题。虽然现今的网络带宽已经让双向视频交流变得更为便捷,但是大多数网络教学场景仍以异步交流为主也是不争的事实。在远程教育百年的发展历程中,为改善远程学习体验,特别是为让远程学生感受到教师“无处不在”的精心教学安排和周到学习支持,研究人员已作出不少研究发现和理论贡献,“教学存在感”(Teaching Presence)就是其中之一。由于它阐释了教学环境下建立学生良好学习体验的核心要义,其理论视角不仅对提升网络教学质

量有价值,对于面授情境中如何在控制人力和时间成本的同时改进教学质量也很有启发。

让“教学存在感”概念引起关注的是加拿大阿萨斯卡大学(Athabasca University)远程教育研究所Anderson团队有关探究共同体(Community of Inquiry, CoI)框架的研究,当时Garrison等学者在研究推动远程学生批判性思考的网络教学策略时,发现“教学存在感”是建立学生探究共同体的三个重要支柱之一(Garrison et al., 1999)。虽然学生在网上学习时看不到老师,但是经过精心的教学设计,可以让学生感受到老师的“无处不在”与“循循善诱”,这种“教学存在感”是通过教师在课程教学活动规划、教学过程中对学生学习的引导、学习氛围的创建,以及直接讲授专业知识来实现的(Anderson et al., 2001)。自此之后,有关教学存在感的研究在远程教育圈里成为热点。有研究者基于CoI框架设计了测量教学存在感的量表(Shea et al., 2006),还有不少学者在此基础上开展了应用性和验证性研究,如李慧丽等(2009)对一门网络远程

课程中教师的发帖情况进行分析,确认基于教学存在感设计的教学干预会对学生的教学参与度产生影响; Baker (2010) 通过对问卷数据的分析发现教师存在感 (Instructor Presence) 可以预测学生在线学习的情感、认知和动机。还有一些研究者对教学存在感的构成要素和实施策略进行研究,如张怀浩 (2018) 通过对参加网络教师培训的在职教师进行问卷调查,从学习的设计、干预和组织三方面整理出教学临场感主观感知的 14 项指标,并研究归纳了 220 门网络课程中实现教学临场感的策略。国外一些高校的教学发展中心也开始将实现教学存在感的策略作为教师网上教法培训的内容,如美国杜肯大学 (Duquesne University) (CTE of Duquesne University, 2019)。

笔者认为,虽然“教学存在感”概念脱胎于网络学习社区研究,但如果将其研究和应用局限于网络教学法,是低估了这个概念的教育学价值。不只是网络教学,传统面授教学以及当下流行的混合教学,也都可以将“教学存在感”作为建立有效教学的抓手。本文从分析、追溯“教学存在感”相关概念入手,给出这个概念在教育中的描述性定义,并在此逻辑框架下分析影响“教学存在感”强弱的因素,解析现有的“教学存在感”实现路径,指出要防止建立过度的“教学存在感”,并合理控制实现“教学存在感”的工作量。

二、“教学存在感”概念辨析

一个人的存在感 (Presence), 往往指的是其在所处社会中的形象, 是通过个体的言行表现以及与他人的接触而建立的。因为涉及到感知、情绪、认知和价值, 在哲学和心理学领域有很多关于存在感的研究和论述。比如, 哲学领域会谈到存在感大小与自我认识有关 (Dewey, 1938; Tremmel, 1993), 心理学上认为建立存在感就是建立和维持关系 (Surrey, 1991; Miller et al., 1997)。

有关媒介中社会存在感 (Social Presence) 的阐述始于社会心理学家约翰·肖特 (John Short)、埃德林·威廉姆斯 (Ederyn Williams) 和布鲁斯·克里斯蒂 (Bruce Christie) 在 1976 年合著的《电信领域的社会心理学》(The Social Psychology of Telecommunications) 一书。他们研究了各种电信媒介传递社交线索的能力, 比如, 不同媒介在支持用户间传递亲密感、温暖度能力上的差异, 特别是

在建立人际关系能力上的差异, 提出了“社会存在感”这个概念, 用以测定某种媒介在所支持的互动中投射身体和情感存在的能力 (Short et al., 1976)。

“社会存在感”在教育领域的投影就是“教学存在感”, 国内有学者将其翻译为“教学临场感”, 本文将其翻译为“教学存在感”, 是想从学生角度表达学生感知到教师就在“身边”, 而不是感知到自己或教师身在“教室”。这种基于对有效教学关系本质理解上的概念内涵定位, 会为本文后续解读“教学存在感”的实现策略开阔思路。

前文谈到“教学存在感”这一概念由 Anderson 团队提出, 他们将“教学存在感”定义为“为了实现对个人有意义、在教育上有价值的学习结果, 而对认知过程和社交过程所进行的设计、促进和指导” (Anderson et al., 2001)。该定义源于其针对网上会议系统中的教学存在感评测工具开发的研究, 是一个操作性描述定义。

Rodgers 等 (2006) 在综述了哲学、心理学和教育学领域诸多学者有关“教学中的存在感” (Presence in Teaching) 的论述后, 结合其所做的访谈研究, 将“教学中的存在感”定义为“在教学情境中个体或群体能够有意识地感知、接受并保持精神、情感和身体活动连通的状态, 以及能够依据感知采取有针对性反应的能力”。这个定义包括教师的存在感和学生的存在感, 并不只涉及教师的教学存在感, 与 Anderson 团队提出的“教学存在感”在本意上有些出入。

通过 IGI Global 的字典工具查询到其出版物中有关“教学存在感”的定义多达 27 条^①。其中大多数定义沿用了 Anderson 团队的说法; 也有部分文献在教学存在感的维度上重新做了表述, 比如认为教师要“设计和促进师生之间发生的学习体验” (Tirado-Morueta et al., 2019), “教师的作用是设计和组织学习体验、实施学习活动、调节学生学习体验” (Valentin et al., 2015); 还有一些文献给出了“教学存在感”的简化定义, 比如认为“教学存在感”就是“教师在学习空间建立权威感的手段” (Mulder, 2019), 是“教师卷入虚拟学习环境的程度” (Mahmoudi et al., 2019), 是“网上课程的教师被认为是教员的程度” (Woods, 2015), 是“教师在网络学习环境中交互的程度” (Lunsford et al., 2019), 以及是“在线教师用来创造高质量教学体验、支持和维持富有成效的探究社区的方法”

(Bangert et al., 2009)。其中与本文观点最接近的定义认为“教学存在感是通过学习者在课堂上感受到教师的影响程度来体现的,表现在教学设计、教学实施、教学评价等方面”(Chakraborty, 2015)。

在分析了“教学存在感”概念提出的背景,以及相关的概念定义之后,笔者认为有必要给出“教学存在感”的描述性定义,即学生感知到的教师对其学习的指导和关注。教师要实现“教学存在感”,就需要让学生感受到他的教学用心和对学生的关注,感觉到他在教学生,他在乎和关心学生的学习结果和学习困惑,能够根据学生的反应有针对性地采取后续教学行动。换句话说,“教学存在感”就是教师要想方设法让学生能够“看到”自己,让学生“看到”教师对教学的付出和努力。

笔者认为“教学存在感”的描述性定义揭示了有效教学过程的本质,适用于在各种情形下确定有效教学的特征。比如:如果一个面授老师是按照教材照本宣科,学生在他的教学中感受不到教学用心和教学特色,那么这个老师即使人在现场,但在教学过程中仍是“无他”的存在,或者说他的“教学存在感”并不强烈。如果一个老师讲课清晰,听他讲课比看书记得牢、学得快,那么这个老师就是有“教学存在感”的;但是如果这位老师仅限于会讲课,对学生的学习过程没有接触和指导,那么学生与他始终会有距离感,其“教学存在感”还是显得差强人意。如果一个老师的教学让学生饶有兴致,每堂课之后都能感受到自己又有了一些收获和进步,那么这个老师就是有“教学存在感”的。如果学生感到听老师的话、做老师要求做的事情,这样学习起来顺畅且有效率,那么这个老师也是有“教学存在感”的,即使这位老师要学生做的事情就是做作业,老师的话就是怎么做作业的指令。也就是说,只要教师关心学生的学习历程,无论是面授教学,还是网络教学,都可能产生高质量的教学。“教学存在感”的建立,并不要求教师一定要“物理”地出现(面授课堂),甚至不一定需要“形象”地出现(网络视频),即使是以文本形式来体现学习过程的规划和落实,也可以建立良好的“教学存在感”。当然,有研究证明,教师适当出镜会增强“教学存在感”(杨九民,2014)。

三、影响“教学存在感”强弱的因素

基于上节对“教学存在感”的内涵阐释,可以

看出不同的做法会产生强弱不同的“教学存在感”,Rodgers等(2006)对哲学和心理学领域相关论述的综述,可以部分解释之所以存在差异的原因,有助于我们理解影响“教学存在感”强弱的因素。

1.对专业知识的精通程度

哲学上说一个人对自我的认识会影响他的存在感建立(Rodgers et al., 2006)。一个老师希望自己在学生心目中是一个什么形象,会直接影响到他如何去建立“教学存在感”。比如:作为教师,首先是希望自己在专业知识上有说服力。而新教师往往需要花80%的精力在教学内容的选取、组织和阐释上,也就没有多少精力去维持与学生间的“亲密教学关系”,因此新教师往往表现出不如老教师更能掌控教学节奏和气氛,这就是老教师会更有“教学存在感”的原因。尤其是当新教师按照教材“照本宣科”时,即使其人在教室现场,有着鲜活的个人形象和声音语言,其实际发生的对学生学习有影响的“教学存在感”还是会大打折扣。此外,许多教师虽然在所要教授的话题上知识渊博,却不一定能够以一种让学生容易理解的方式对其进行解读,这也会影响到“教学存在感”。

哲学上说一个人只有放空自我,才能够全方位感知他人的信息(Rodgers et al., 2006)。老师也只有在处理好教学内容之后,才能够腾出手来关心学生。因此,对于教师而言,对所教内容的精熟程度,会是影响其“教学存在感”的一个重要因素,而且是一个需要首先考虑的因素。

2.对教学方法的了解程度

之所以说老教师的教学经验丰富,是指一些老教师很清楚学生在学习课程知识的时候会在什么地方出现什么问题,可以采取什么措施帮助学生克服困难。而从学生的角度,就会感到老师是“及时雨”,能够“雪中送炭”,这样的教师在学生心目中就很有“教学存在感”。

而要做到对学生的学习过程心中有数,就需要做到以下几点:一是从老师的角度真心地去关心学生,多渠道收集学生的学习状态信息。二是学生愿意让老师“看到”其学习情况,愿意沟通学习中遇到的困难。这就要求老师要能够有效地建立“安全和信任”的课程文化氛围。三是当老师对学生的学习了如指掌之后,就可以采取不同的措施——或者“防患于未然”,或者“欲擒故纵”。如果老师的针对性教学策略深入人心,学生

就会更愿意暴露学习过程的“坎坷”，从而形成有效教学的良性循环。

无论是建立安全的学习氛围，还是多渠道了解学生学习情况，以及有针对性地采取教学措施，都需要教师具有丰富的教学策略、娴熟的教法技能，教师的职业基本功是建立教学存在感的核心能力。

3. 建立学习共同体的能力

心理学上对社会存在感的讨论是从建立关系的角度展开的，很强调信任感。因为如果彼此不信任，也就不会提供真实信息，后续的对话和关系维系也就失去了基础（Rodgers et al., 2006）。在教学情境下，老师同样需要创造一种信任的课程文化氛围，让学生确信老师是关心自己的。比如，老师要表现出愿意倾听学生意见的姿态，通过学生在言语和行动上的“蛛丝马迹”洞察学生的学习经历和诉求；老师还要让学生感受到自己对学生学习能力的信任，这种信任会让学生愿意去学习，去思考，去创造，而不是一直等待老师的牵引。

学习共同体的建立，不仅是改善教学质量的需要，还可以均衡教师的精力分配，让教师去做一些最能体现教学存在感的工作。在学习共同体的氛围中，师生间的关系不再是知识的传递者与接收者，而是具有共同目标和相同兴趣的合作者。教师努力从学生的视角看待教学过程，是为了帮助学生产生自己的想法，使学生的隐性知识变得清晰，进而支持、支撑和帮助学生建立自己的思想。这是一种主体间性的状态，即一种“在认知和情感层面上与他人的主观内在经验相协调并对其做出反应”的状态（Jordan, 1991）。

在学习共同体成功建立之后，学生会成为主动的学习者，即使老师在课程论坛上言未发，学生也会感受到老师默默注视的目光，此时的“教学存在感”是通过教学过程中自转的规则来实现的。

四、“教学存在感”的实现路径

在理解了哪些因素会影响“教学存在感”后，也就有了建立“教学存在感”的思路。培生教育（Pearson Education）在其《教学存在感白皮书》（Teaching Presence White Paper）中按照“课程设计/组织”“促进讨论”“直接教学”三个门类，荟萃了一些研究文献中关于实现“教学存在感”的做法（Pearson Education, 2016）。其在“课程设计/组织”门类下，谈到了教学目标表达与传达策略、课

堂规则制订和落实策略，例如“与学生讨论并确定其对于教师参与度的期望”，“在第一堂课中介绍老师和课程，并最好采用面授或实时网上会议的方式”，“作业截止之前要经常有提醒”，“设计有吸引力的、与学生相关的、适当的主动学习机会”。

在“促进讨论”门类下给出的建议涉及要建立一个安全可信赖的讨论氛围，如明确讨论的行为规范和内容质量要求，监控和引导讨论方向和热度。其他策略包括：“质疑学生的想法并通过其辩解加以验证”，“示范如何在讨论中做出贡献”，“关注学生的意义建立，确认其理解程度”，“寻求共识，总结讨论”，“分享个人经历和认识”。

在“直接教学”门类下的建议要求超越教科书，提供有教师自身特色的教学，例如“提供独到的见解，分享专家级别和学术层面的知识”，“推荐补充资料，旁征博引”，“建立话题关联，让抽象概念具体化”，“介绍自己的学习方法和故事”，“提出引发反思和认知冲突的问题”，“必要时为学生提供思维支架”，“让布置的作业及其评语尽量个性化，提高学习兴趣”。

实现“教学存在感”的策略还可以列出很多，上述门类是按照教学活动分类来划分的，涉及教学活动的各个环节，内容庞杂而琐碎。虽然其作为评测“教学存在感”实施策略的核查表具有一定的价值，但由于其没有说明为什么要这么做，因而不利于举一反三。本节沿袭上一节的要素框架，点明若干能够明显提高“教学存在感”的关键切入点，并部分解释隐含于上述策略背后的原理。

1. 从专业知识渊博角度建立“教学存在感”

对于大学教育来说，专业基础课的教学内容大同小异，教师对教材的处理往往能体现出“教学存在感”。比如说，有些教材的编写是按照现有学科知识体系展开的，而不是按照知识被发现的逻辑阐述的，如果教师在讲课的时候，能够介绍某个具有学科方法论启发价值的知识发现过程，就会体现出这位老师的教学特色，从而大大提升其“教学存在感”。又如一些教师在教学中会补充书本没有的例题，设计可以利用本地资源的研究或考察项目，这些都是为体现独特“教学存在感”而做出的努力。

专业自信是成为一个好教师的基础，这表现在教师对于所教知识和技能不仅要知其然，还要知其所以然。如果一个教师的教学能够很好地展示其通透的专业见识，就不难建立具有个人特色的“教学

存在感”。与此对立的是按照某种统一规则来开展教学,这样做貌似控制了教学产出的标准,但也会因此让教师失去自我,也就很难真正“在场”。

2.从教学用意沟通角度建立“教学存在感”

有效的教学需要学生了解并接受教师的教学意图,继而积极配合以实现教学目标。教师作为课程的设计者,其“教学存在感”体现于其设计的课程教学大纲,比如其所设定的课程目标和教学日程安排,以及为学生挑选的教材及阅读材料等。特别地,如果教学大纲中能够清楚阐明每周的教学目标,详细解释每个教学安排的用意和原理,并能让学生亲身感受到教学目标与教学活动(特别是与作业或测验)之间的对应与关联,那么学生也就更容易认可并接受教师以这种“文字”的形式“出现”。

不少老师抱怨现在的大学生只听课不读书,很少有学生会去读教师推荐的参考书。如果去访谈学生,就会知道学生之所以不去读这些书,是因为不知道为什么要读。特别是在学习压力大、学习时间紧张的情况下,如果参考书与考试没有关系,学生去读这些书的可能性微乎其微。也有一些老师抱怨网上平台的讨论区没有用,因为学生不愿意去发言,即使老师以发帖得分的方式强迫学生发言,往往得到的也是“水贴横行”,或是没什么价值的讨论。究其原因,可能是因为学生不了解(也不理解)为什么要参加讨论,没有体会到这些讨论对他们学习和思维的促进作用。如果老师能够在明确阅读或讨论的具体要求的同时,解释希望学生做这些活动的原因,就会比较容易得到学生的配合。当教师的教学安排能够按预期实施,学生真正体会到教师教学安排的精妙时,也就不会对教师的教学给予更高的评价。

3.从提高教学针对性角度建立“教学存在感”

对于一个学生来说,他最能够感受到“教学存在感”的时刻是当他看到老师针对自己的作业或发言做出针对性评语或回应的时候。然而,建立这种个别化“教学存在感”的成本太高,特别是在数百人的大班教学中很难做到。退而求其次,则可以通过强调教学内容的重难点或以引导学生思考的方式,以及通过学生互评机制来提高教学的针对性。

无论是面授教学还是网络教学,教师的教学存在感不仅体现于其对学生提问的回答,更体现在教师向学生提出了具有价值的、能够引导他们思考并运用所学知识的问题。教师通过多种手段引导学生聚焦讨论话题、协调学生的争论、肯定学生的学业

进展等(Shea et al., 2006),都是建立“教学存在感”的机会。

与面授教学一样,网络教学也需要教师讲课,这种直接讲授的教学方式承担着“对全体学生传授知识,对部分学生提升思维,对少数学生改变态度”的作用(Bligh, 1998)。如果教师的讲课内容能够注重选题和讲授上的多样化,就可以最大程度地匹配各种学生的兴趣、偏好和好奇心,学生就会感受到教师的用心。如果教师不仅是讲授学科知识,还能够回应和总结论坛中的讨论,推荐作业范本,指导拓展阅读,学生就会感知到教师的教学工作是有针对性的(Garrison et al., 2005)。

目前针对教学存在感的研究主要是基于问卷和访谈等师生自述数据来展开的。要建立实现“教学存在感”的教学策略集并不困难,但是要找到其中最核心、最关键、最有效的策略或抓手,还需要进一步的实证研究。

五、控制实现“教学存在感”的工作量

从某种意义上来说,“教学存在感”这个概念为教师开展有效教学指明了方向,但是如果不注意控制“教学存在感”的强度,也会带来副作用。比如,一些开展混合学习的教师为了体现“教学存在感”,要求自己7×24小时在线,以便及时回答每个学生的网上提问。这种强度的工作负荷不仅让教师倍感疲惫,也会让一些新接触网络教学的教师心生畏惧、望而却步。过多的“教学存在感”还可能形成过度的教学干预,比如,教师的喋喋不休,会让一部分学生进入被动听课的状态,更重视从教师处获得学习支持,而不太相信与同学互动的价值。在这一节,笔者将讨论如何以可控的工作量来实现“教学存在感”,也就是说如何在不增加教学负担的前提下,还能够维持甚至提升“教学存在感”。

教师的教学工作量主要体现在两方面:一是备课和授课,确定要教什么,怎么教,并予以实施;二是了解学生的学习情况,即通过向学生提问、批改学生作业、回答学生问题来了解学生掌握的情况,为后续备课提供信息。这两部分教学工作在工作量的控制策略上略有不同,具体有如下四个方面的策略。

1.采取有规划更新教学内容的策略降低更新工作量

由于至少可以“用一支粉笔去上课”,所以备

课和教学的工作量往往是可以控制的,只是在有课程教改任务的时候,教学工作量会有比较明显的增加,比如要在演播室拍摄教学视频。前面谈到专业知识水平会影响“教学存在感”,但是专业知识的积累也不是一蹴而就的,所以对于与教学内容建设有关的工作量,可以通过制定更新规划并分步更新内容的策略来控制。

但对于新教师或新开课程(包括将面授课程转变为网上课程),都需要对课程进行全面规划和设计,这时的备课工作量很大,并且没有什么很好的减轻工作量的办法。

2. 采取预防为主策略降低答疑工作量

有经验的教师都知道,学生在学习中遇到问题多是因为在概念理解上出现了偏差。如果学生在首次学习某个新知识时就能正确理解,可以减少其作业出错的机率,从而加快教师批改作业的速度,减少诊断学生问题的时间。因此,采取预防为主策略可从以下几点入手:一是要求教师能仔细推敲新知识的讲授方式,包括所举的正反例,从而避免产生歧义和误解。二是可以将教学经验带入讲课,在讲课中对以往学生常出现的问题进行揭示和分析,避免新生重蹈覆辙。比如,美国宾州大学沃顿商学院的“财务会计导论”课程专门制作了提问形式的教学动画并将其嵌入到讲课视频中,以动画角色模拟问答的方式对学生经常产生的疑问进行解答^②。以这种“师生问答”的形式针对性地解决学生学习中可能出现的困惑,会优于老师在讲课中平铺直叙、面面俱到地自问自答。三是写清楚教学要求。有经验的教师会发现,学生自发提出的问题很多是因为不清楚老师想要学生做什么或做到什么程度,这意味着如果教师对于学生活动的要求写得非常清楚,并且能够给出样例及评价标准,将大大减少学生针对学习活动的询问,从而减少论坛答疑的工作量。

3. 采取学生互助的策略降低回帖工作量

无论是面授教学还是网络教学,都需要学生勤于思考,主动学习。课程讨论区可以成为教师引导学生学习、学生消化吸收知识的重要场所,是有限课堂的无限延续。比如,教师可以利用论坛抛出需要学生关注且与教材有关的问题,进而引导学生阅读教材;学生也可以在学习的过程中,随时将想到的问题或产生的感想在论坛上提出,通过讨论获得解决。

课程论坛提供了让学生的思考过程得到显性化表达的场所,这有助于师生共同诊断思维中的误区。理想情况下,论坛回帖应帮助学生发现他们所提问题或现象的本质,保持学生探究投入的热情,这样的回帖不一定也没必要都由教师来回应,往往同学之间的回应会产生“更懂我”的认同。但是对于一些学生来说,“教学存在感”就是“老师应该看到我发的帖子”,并希望得到教师的认可和回应。从教师的角度来说,关注学生学习情况是需要的,但是关注到每个人的每次行动,并对所有人的言行都给予及时的回应,是不现实的(老师还有其他的工作),也是不必要的(可能会影响学生的自我修复能力)。这个道理是必须要与学生沟通的。教师需要清楚地告诉学生会何时以及如何向学生提供反馈,否则就会影响学生对“教学存在感”的感知,甚至抱怨老师“未及时回应”是对教学的不负责。

当前对教师进行混合教学策略培训时,都会强调老师要与学生一起商量课程交流的规则,要让学生理解:老师为什么鼓励学生之间互相解答问题,老师为什么只会去回答大家都有疑惑的问题。进行培训时还会建议成立学生学习小组,即使是大班课,也会建议采用“Think-Pair-Share”的观点分享模式。这都是在采用层级分解的方法来满足学生在学习过程中对于交流在深度和频度上的需求,让学生通过实践体会到同伴互助学习的作用和效力。这样的学习组织结构不仅不会损害教学质量,甚至有利于提升学生的学习效果,并且可以大大减轻教师在关注个体和及时回应上的工作量。

从教师的角度来说,鼓励学生相互回应,并委托学生轮流对讨论进行总结,都是在控制教学工作量的同时又不影响“教学存在感”的策略。这些策略还可以培养学生未来职场所需要的学习方法和能力,因此教师不应该对“作壁上观”有负疚感。

4. 采取覆盖抽样的策略降低全面一对一交流工作量

引发教师焦虑的教学工作量主要出现在对学生的学习诊断和与学生的交流方面。教师需要观察、诊断学生的学习情况,并对此做出反应,这是教学的核心工作。

虽然现有的计算机辅助测试及自动批阅系统已经可以减少教师在作业批改上的工作量,但是仍旧不能代替老师对学生作业的抽检。只有掌握一手的

材料,教师才能够有针对性地进行教学,也才能够给学生“这个老师确实在教我们”的印象。这部分工作量通常是必须的,也是可控的。比如,教师可以采取每次作业抽检部分学生并保证全学期中每个学生至少被抽检1~2次的策略来减少一对一诊断的工作量。只要教师在每次了解到抽样学生的学习情况后,都能够及时将共性问题通过课程公告或在讲课中给予解决,就可以达到很好的“教学存在感”。

师生之间的交流对于学生的学习发展非常关键,但是师生交流不一定需要面对面,也不是交流越多越好,而且一对一的交流也未必适合每个学生,比如,有些学生会老师的关注感到不舒服。前文谈到的被网上交流“淹没”的老师,就是将面授时“有限”的一对一交流变成了网络上“无限”的一对一,从而引发了工作量的剧增。虽然没有必要每堂课都与每个学生交流,但是全学期中一定要关照到每个学生,这是教学应该遵守的底线。

六、总结

自1999年Anderson团队有关CoI框架的系列研究成果发布后(Garrison et al., 1999),关于“教学存在感”的研究开始引起关注。Anderson团队对“教学存在感”的操作性定义是从教师的三个角色(即学习历程的设计者、学习环境的创建者和促进者、学科知识专家)出发,给出了建立“教学存在感”的三个类属(即教学的设计和组织的、促进对话讨论、直接教学)及可辨识的行为列表(Anderson et al., 2001)。这个操作性定义固然对实践有具体的指导价值,但主要是针对教学设计及教学策略层面,并且其枚举式的定义不但显得细碎,还会引发“为何如此排序”“是否有遗漏”之质疑,因而,对于“教学存在感”需要有一个更抽象的、能够界定其本质内涵的定义。Rodgers等从哲学、心理学领域的专家论述和教育学领域的实践中汲取养分,从心理学的“关系”层面,给“教学中的存在感”下了一个较为严谨的学术定义(Rodgers et al., 2006),但是该定义不仅涉及教师的存在感,还包括学生的存在感。本文将“教学存在感”定义为学生感知到的教师对其学习的指导和关注,并借鉴吸纳了Rodgers文章中介绍的哲学视角(存在感与自我认识间的关系)和心理学视角(信任关系是存在感的基础),阐释了影响“教学存在感”强弱的因素。

笔者认为本文对“教学存在感”的描述性定义

揭示了有效教学过程的本质,适用于在各种情形下确定有效教学的特征。但是“教学存在感”也不是越强越好,如果一个教师天天在网上督促学生学习,不断发帖,对学生的问题及时回答,这样的“教学存在感”虽然强烈,但未必会收获教学好评,甚至未必会有与之付出相对应的教学产出。事实上,学习需要学生自己的努力,其对知识的消化、理解与创新都需要时间,也需要宽松的气氛,因而教学也需要节奏。无论是面授教学还是网络教学,能否建立适当、适度的“教学存在感”是教学成功关键。

前文笔者在解释对“教学存在感”的感知时用了“看见”一词,老师的教学努力要被学生“看见”,同时老师也要能够“看见”学生的学习情况。在有关“教学存在感”实现策略的讨论中,给出了发现“教学存在”的一些可见的线索,至于学生对“教学存在”的感知,除了学生口述之外,也可以从学生的言行中判断。最近几年对教学数据的分析被视为研究热点,但是却缺乏值得研究的好问题。师生的“存在”是如何可见的?什么是“存在”的证据?对这些问题的探索也许可以与现在流行的针对学生学习行为数据的收集和分析结合起来,并为这些数据的利用提供一个方向。

注释:

① 查询网址为: <https://www.igi-global.com/dictionary/nt-ing-successful-online-learning-communities/29356>。

② 课程网址为: <https://www.coursera.org/learn/wharton-accounting>。

参考文献:

[1]李慧丽,蒋国珍(2009).在线教学的教学临场感评估——以《远程教育研究方法》在线课程为个案[J].中国远程教育,(12):44-47,79-80.

[2]杨九民(2014).在线视频课程中教师对学习过程与效果的影响[D].武汉:华中师范大学.

[3]张怀浩(2018).职后教师在线学习课程中教学临场感的实证研究——以S市中小学(幼儿园)教师网络培训课程为例[D].上海:华东师范大学.

[4]Anderson, T., Rourke, L., & Garrison, D. R. et al. (2001). Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context[J]. Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(2):1-17.

[5]Baker, C. (2010).The Impact of Instructor Immediacy and Presence for Online Student Affective Learning, Cognition,

and Motivation[J]. *Journal of Educators Online*, 7(1):1–30.

[6]Bangert, A. W., & Rice, K. L. (2009). *What We Know about Assessing Online Learning in Secondary Schools*[M]// Hin, L. T. W., & Subramaniam, R. (Eds.) (2009). *Handbook of Research on New Media Literacy at the K–12 Level: Issues and Challenges*. New York: IGI Global:684–701.

[7]Bligh, D. A. (1998). *What’s the Use of Lectures?*[M]. Intellect Books.

[8]Chakraborty, M. (2015). *Learners’ Perception of Engagement in Online Learning*[M]// Nafukho, F. M. (Ed.) (2015). *Handbook of Research on Innovative Technology Integration in Higher Education*. Texas: IGI Global:135–153.

[9]CTE of Duquesne University (2019). *Establishing an Online Teaching Presence* [EB/OL]. [2020–03–03]. <https://www.duq.edu/about/centers-and-institutes/center-for-teaching-excellence/teaching-and-learning-at-duquesne/establishing-an-online-teaching-presence>.

[10]Dewey, J. (1938). *Experience and education*[M]. New York: Kappa Delta Pi.

[11]Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (1999). *Critical Inquiry in a Text–Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education*[J]. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3):87–105.

[12]Garrison, D. R., & Cleveland–Innes, M. (2005). *Facilitating Cognitive Presence in Online Learning: Interaction Is Not Enough*[J]. *The American Journal of Distance Education*, 19(3):133–148.

[13]Jordan, J. V. (1991). *The Meaning of Mutuality*[M]// Jordan, J. V., Kaplan, A. G., & Miller, J. B. (Eds.) (1991). *Women’s Growth in Connection: Writings from the Stone Center*. New York: Guilford.

[14]Lunsford, L., Smith–Whitehouse, B., & Lovvorn, J. F. (2019). *Dialogism in the Digital Age: Online Discussion Boards as Constructivist Platforms*[M]// Heafner, T. L., Hartshorne, R., & Thripp, R. (Eds.) (2019). *Handbook of Research on Emerging Practices and Methods for K–12 Online and Blended Learning*. IGI Global:459–476.

[15]Mahmoudi, L., & Gronseth, S. (2019). *Video–Based Discussion: Promoting Presence Through Interactions in Online Higher Education Courses*[M]// Ossiannilsson, E. (Ed.) (2019). *Ubiquitous Inclusive Learning in a Digital Era*. IGI Global: 128–153.

[16]Miller, J. B., & Stiver, I. P. (1997). *The Healing Connection*[M]. Boston, MA: Beacon Press.

[17]Mulder, D. J. (2019). *Prove You Are Not a Dog: Fostering Social Presence in Online Learning*[M]// Keengwe, J. (Ed.) (2018). *Handbook of Research on Virtual Training and Mentoring of Online Instructors*. IGI Global:201–216.

[18]Pearson Education(2016). *Teaching Presence Whiter Paper*[EB/OL]. [2020–03–03]. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/us/en/pearson-ed/downloads/Teaching-Presence.pdf>.

[19]Rodgers, C. R., & Raider–Roth, M. B. (2006). *Presence in Teaching*[J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12 (3):265–287.

[20]Shea, P., Li, C. S., & Pickett, A. (2006). *A Study of Teaching Presence and Student Sense of Learning Community in Fully Online and Web–Enhanced College Courses*[J]. *The Internet and Higher Education*, 9(3):175–190.

[21]Short, J., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*[M]. New York: John Wiley & Sons.

[22]Surrey, J. L. (1991). *The ‘Self–in–Relation’: A Theory of Women’s Development*[M]// Jordan, J. V., Kaplan, A. G., & Miller, J. B. (Eds.) (1991). *Women’s Growth in Connection: Writings from the Stone Center*. New York: Guilford.

[23]Tirado–Morueta, R., Maraver–López, P., & Hernando–Gómez,Á. (2019). *Using Communities of Inquiry Online to Perform Tasks of Higher Order Learning*[M]// Khosrow–Pour, M. (Ed.) (2019). *Advanced Methodologies and Technologies in Modern Education Delivery*. IGI Global: 716–728.

[24]Tremmel, R. (1993). *Zen and the Art of Reflective Practice in Teacher Education*[J]. *Harvard Educational Review*, 63(4):434–459.

[25]Valentin, M. A., Muyia, H. M., & Kim, J. et al. (2015). *Toward an Effective Virtual Learning Environment: From a Social Presence Perspective*[M]// Nafukho, F. M. (Ed.) (2015). *Handbook of Research on Innovative Technology Integration in Higher Education*. IGI Global:303–321.

[26]Woods, K. (2015). *Encouraging and Increasing Student Engagement and Participation in an Online Classroom*[M]// Kyei–Blankson, L. (Ed.) (2015). *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses*. IGI Global:426–447.

收稿日期 2020–02–13 责任编辑 谭明杰

Being Teaching Presence in any Teaching Environments

WANG Qiong

Abstract: “Teaching Presence” which reveals the key point of establishing a good learning experience in any teaching environment has inspired many instructional strategies of effective teaching. As a derived concept from “Social Presence” in the education field, “Teaching Presence” refers to the students’ perception of the teacher’s guidance and attention to their learning. This connotation helps to understand the reasons for the different perceptions of different teachers, and then reveals the factors that affect the strength of the perception including the teacher’s mastery of professional knowledge, the teacher’s understanding of teaching methods, and the teacher’s ability to establish a learning community. Therefore, teachers can improve the “Teaching Presence” by expanding their professional knowledge, communicating with students on teaching intentions, and improving the relevance of teaching. Meanwhile, in order to avoid the surge in teacher workload due to the overemphasis on “Teaching Presence”, the following strategies can be adopted to control the workload of achieving “Teaching Presence”: the strategy of planned content update to reduce the workload of renewal, the prevention-based strategy to reduce the workload of answering questions, the strategy of mutual assistance of students to reduce the workload of replying posts, and the strategy of covering sampling to reduce one-to-one communication workload.

Keywords: Teaching Presence; Effective Teaching; Blended Learning; E-Learning

(上接第10页)

Historical Meeting Point: Academic Prosperity of Educational Technology

LI Mang, DUAN Dongxin

Abstract: The fourth industrial revolution has directly updated the material form of education, which promotes the academic awakening of educational researchers. More and more non-Educational Technology scholars have begun to focus on Educational Technology. The inspiring historical reunion announces that the golden age of Educational Technology is coming. What the non-Educational Technology scholars most concern about are three core issues, namely how to view technology leading to educational change and risks, how technology serves education and people, and how Pedagogy develops technology theory. They try to construct the internal relationship between Educational Technology and Pedagogy, explaining the reasons for the interdisciplinary study from the aspect of history, reality and internal demands. And they think the study needs to go beyond the category of Educational Technology and focus on human enlightenment and awakening in the Age of Artificial Intelligence. As for the connotation of technology, they believe that only by thinking at a philosophical height and guiding the technological subjects and stakeholders to establish the correct value consciousness, can we not lose the direction of education reform. Their reflections suggest us to change the way of thinking about Educational Technology research. And we look forward to further cooperation with them to create a returning Odyssey of Educational Technology.

Keywords: Educational Technology; Non-Educational Technology Scholar; Interdisciplinary; Academic Prosperity