

我国高校教师教学发展中心： 现状、问题与突破

◆杨 洁

摘 要 近年来,高校教师教学发展中心在我国蓬勃发展,呈现出组织属性的跨部门性、人员构成的多学科性和职能定位的双主体性等基本特征。然而,作为一种古老又新鲜的存在物,高校教师教学发展中心又存在诸如认识偏差与合法性危机、专业能力与学术性缺乏、制度安排与影响力有限等瓶颈性问题。为此,要以生存机制、动力机制、合作机制和评估机制为核心,实现整体突破,才能促使高校教师教学发展中心健康持续发展。

关键词 教师教学发展中心;基本内涵;突破机制

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2018.09.006

教师教学发展中心最早于上世纪 60 年代出现在美国高校。目前,这种组织形式在欧美国家高校中相当普遍,而且运行机制也渐趋成熟。发展至今,已经成为“有专门的经费,以高校教师教学发展为优先事项,帮助获取更加广泛教学知识的组织机构”^[1],成为学校发展尤其是教师专业发展的重要依托力量。进入本世纪后,以清华大学为代表的我国部分高校开始效仿欧美的成功做法,率先在国内设立类似机构。自 2012 年教育部在公开发布的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中明确提出“推动高校普遍建立教师教学发展中心”后,我国绝大多数本科院校设立了教师教学发展中心或类似机构。学术界随之也加大了对这种“新生事物”的深入跟踪研究。本文试图探寻教师教学发展中心在实践层面的现状与问题,提出解决问题的路径。

一、高校教师教学发展中心的本质内涵及现实特征

(一)本质内涵

上世纪 60 年代,随着西方发达国家纷纷进入高

等教育大众化阶段,有关高等教育发展的焦点逐步由满足学生需求转向关注高校教师发展,高校教师一度成为与高等教育质量相提并论的主题和教育改革的核心要素,甚至被视为“学校与教学革新的心脏”。^[2]在英国,关于高等教育改革的政策和文献中开始频繁出现 Staff Development(简称 SD)字眼,几乎在同一时期美国的一些高等教育文献报告中也经常发现 Faculty Development(简称 FD),尽管这两个词语的含义有所差别,但翻译成中文后其共同的大意就是指教师发展。1991 年美国教育联合会(NEA)发表《大学教师发展:国力的提升》报告,该报告认为,大学教师发展包含四个层次,即教学发展、专业发展、组织发展和个人发展。^[4]可见,高校教师发展是由教学发展、专业发展、组织发展和个人发展四个维度构成的统一整体。它不同于教师培训,这两个不同概念表征着不同的理念。也就在同一个年代,1990 年,美国知名学者欧内斯特·博耶重新诠释了学术的内涵,他在《学术水平反思》这一报告中将学术分为四个方面,即发现的学术、综合的学术、应用的学术和教学的学术,把传播知识的学术称为教学

杨 洁/上海市师资培训中心教师评价中心 上海师范大学国际与比较研究院 博士研究生 (上海 200234)

的学术。因此,高校教师教学发展中心是教师发展理论和教学学术发展的直接产物。

美国密歇根大学学习与教学研究中心主任康斯坦斯·库克认为,高校教师教学发展中心是“通过研究证明能有效促进学生学习能力方法支持密歇根大学教学人员的专门机构”。我国有学者认为,“大学教师教学发展中心是大学设立的、与教师及其教学和学生学习发展相关的专门机构的统称”,^[9]或者是“将教学研究的成果应用于大学教师教学发展,以提高和改进教学水平为基本目的的专门化服务组织”。^[10]

综观国内外学者的典型界定,我们认为,高校教师教学发展中心实质上是学校的内设机构,是根据学校办学定位尤其是人才培养定位,遵循教师发展规律,围绕教学学术开展研究、服务等工作的专门化机构,是高校内部负责教师专业发展的专门组织。这种专门性体现在四个方面。首先,它是专门提供精心设计的项目活动来服务大学教师这一特殊群体,促进个人发展、专门发展和教学发展的组织;其次,它需要专门的人才来从事研究与教师发展相关的理论与实践问题,进而为教师在发展过程中提供理论指导与支持;再者,其工作人员是专业化的群体,需要在不断的学习中提升自己,满足不断增长的教师专业发展理论和实践需求;最后,它是专门负责教师发展的职能部门。

(二)现实的特征

尽管不同国家、不同高校对高校教师教学发展中心的命名并不一致,且承担的功能也各不相同,然而它们都呈现以下几个普遍特征。

首先是组织属性的跨部门性。高校教师教学中心一方面要服务高校的办学定位,是贯彻落实人才培养目标的重要推动者和执行者,带有明显的行政属性;另一方面,高校教师教学中心又要以教师发展和教学发展为研究对象,为教师提供更新更及时的教学理念、方法和技巧,带有较强的学术性质。学术属性与行政属性是这类机构一体两面的基本属性,有机统一又相互协调。由于组织属性的复杂,这类机构在不同高校中有的被纳入行政机构,隶属于教务处或人事处;有的则被视为学术机构,独立设置或置于其他研究机构之内。

其次是人员构成的多学科性。一般来说,高校教师教学发展中心除了一部分固定工作人员(或专职

人员)以外,往往还需要整合校内或校外多学科专家来履行其应有的功能。因此,其人员构成相对比较多元,工作人员学科背景的多样化也就习以为常了,如美国高校教师教学发展中心的成员是“由来自各个领域的具有博士学位、大学教学经验、在教学改进方面有与其他同行合作经验的人员构成”。^[7]

再次是职能定位的双主体性。教育部2012年发布的《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》中明确指出,高校教师教学发展中心工作有六个重要方面,包括开展教师培训、教学咨询服务、教学改革研究和开展教学质量评估等。可见,围绕教学这个主线,高校教师教学发展中心的职能呈现双主体性,即教师教学能力提升和教师教学学术研究。教师教学能力提升又涉及教师培训和教学沙龙等教学实践性活动,而教师教学学术研究则多倾向于教学理念创新和教学方法改革等内省式活动。

二、我国高校教师教学发展中心的历史演进与问题

(一)历史演进

我国高校教师教学发展中心的演进历史大致可以分为四个阶段:

1.第一阶段(1998年以前):教研室历史使命的终结与教师教学发展中心的萌芽

我国高校教师发展的组织建设早有历史。20世纪50年成立的教研室可视为最早的教师发展机构。“教研室在高校中既是一种教学组织,也是一种研究组织和教师组织”。^[8]教研室成立后,教师的活动不再仅仅局限于个人方式,讲课内容、教学方法由教研室成员集体讨论、研究,成员之间相互听课、沟通、协商,教学成为一种集体活动。然而,随着上世纪末高等教育大众化的推进,高校既有的组织结构模式解构后,高校教研室的功能逐渐虚化,教研室逐渐淡出人们的视野,并退出历史舞台,这为高校设立教师教学发展中心留出了空间。

2.第二阶段(1998-2010年):部分高水平高校自下而上的自发探索

在高等教育大扩招过程中,高校教师发展遭遇数量缺乏和能力提升双重的压力。为破解这些难题,一些高水平院校率先设立专职教师发展机构,提升

教师的专业发展能力。如1998年清华大学成立了教学研究与培训中心,这是国内最早的高校教师教学发展中心雏形,主要为教师提供岗前培训,为在岗教师提供师德、课堂教学艺术、教育技术等方面的培训。受此影响,全国15所高校陆续建立教师教学发展中心,包括西南财经大学教学训练与评估中心(2006)、北京大学现代教育技术中心(2007)、中国海洋大学教学支持中心(2007)等。

3.第三阶段(2011-2013年):从高校的自发发展到政府的主导发展

2011年7月,教育部、财政部联合公布的《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》明确提出“引导高校建立适合自身特色的教师教学发展中心,积极开展教师培训、教学改革、研究交流等各项工作,提高中青年教师的教学能力,满足教师个性化专业发展和人才培养特色的需要”。2012年3月,教育部在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中指出,要“推动高校普遍建立教师教学发展中心,重点支持建设一批国家级教师教学发展示范中心”,并于7月正式批准厦门大学教师发展中心等30个中心获批“十二五”国家级教学示范中心。在国家政策的驱动下,教师发展中心在国内高校如雨后春笋般发展起来,高校教师教学发展中心建设走向制度化轨道。

4.第四阶段(2014年至今):从规模扩张到内涵提升

在经历了前一时期的规模化发展后,高校教师教学发展中心面临的重要任务是如何提升内涵,增强服务能力。2013年,教育部组织开展了“国家级教师教学示范中心工作交流研讨班”,研讨如何建设教学发展中心。2014年,厦门大学主办了“教育部七示范项目单位与福建省教师发展中心建设工作研讨会”,就如何加强教师教学中心的内涵建设深化研讨,分享经验。2015年,西北地区高校教师教学发展中心联盟成立,高校教师教学发展中心的交流和分享机制进一步形成。

(二)存在问题

1.认识偏差与合法性危机

产生这一问题的根源在于科研与教学的关系。在高校现行体制下,重科研,轻教学的传统偏差对设立高校教师教学发展中心形成了认知障碍,其存在

的合法性也受到严重威胁。“在我国大学,人们对教师教学发展中心的性质并没有形成共识,有的甚至还存在一些误解,导致教师教学发展中心的功能发挥进退维谷,达不到预期的效果”。^[9]部分高校也将教师教学发展中心单纯地定位为学校的行政机构,且赋予一定的行政级别。“这种高度行政化的组织方式在本质上与大学原有的师资、人事行政工作方式并无太大差异,其运行逻辑依然是通过自上而下的行政权力和由外而内的行政手段管理、组织大学的教师发展工作”。^[10]“如果大学教师教学发展中心不将教师教学发展作为主要职能,那么,它也就失去了存在的合法性基础”。^[11]

2.专业能力与学术性缺乏

高校教师教学发展中心的任务就是针对高校教师教学发展的现实问题提供解决策略,为教学问题的解决、教学能力的提升提供专业性的服务。由此,专业性是高校教师教学发展中心的生命,也是高校教师教学发展中心不断扩展和繁荣的主要原因。但是从实际作用来看,我国高校教师教学发展中心缺乏学术性,工作多以承接教务处和人事处的新教师培训或教学竞赛为主,对于教师教学发展更为广泛的关注较少,重视不够,在提供教学咨询、发展教学研究能力、开展职业生涯发展规划等方面较为欠缺。“多数中心的工作仍然是行政化的,缺少对教师发展、教育教学和课程建设等进行深入的研究,从人员配备上看,大多数中心主要配备行政人员,专业和研究人员非常有限”。^[12]

3.制度安排与影响力有限

2012年开启的高校教师教学发展中心建设是我国高校教师发展中具有里程碑意义的事件,标志着教师发展进入了规范化、有序化的发展时期,而促使这一变化的重要原因在于自上而下的制度安排。然而,这种供给主导型的制度安排也引发了一些问题,如鲜有大学教师教学发展中心的职能定位超越《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》中的功能范畴等。因此,许多高校教师教学发展中心多是围绕新教师或年轻教师开展,导致教师的参与度有限,感召力明显不足,很多教师根本不了解教师教学发展中心的情况。由于中心的专业化程度不高,对于发展教学能力的作用较小,即便是新教师和年轻教师,对之也难以形成深度感知。此外,

大多数中心只能应付本校教师的教学发展,对其他高校的辐射较弱,相互之间的交流和共享机制未能充分建立,因此,对于驱动区域内教师共同发展的作用有限。

三、以机制创新实现我国高校教师教学中心发展的突破

(一)生存机制

作为专业化的组织机构,高校教师教学发展中心在组织属性上不同于高校其他组织结构,决定了它必须通过学术化、行政化、专业化等手段谋取自身生存与发展的资源和空间。因此,首先要纠正认识偏差。高校教师教学发展中心自成立之日起,就必须牢固树立科学的管理意识,懂得如何管理这种特殊的机构,特别是在组织理念、职能机构、运行模式等方面探索行之有效的制度安排。也就是说,这里的人员要有强烈的专业意识、发展意识和服务意识,既善于借助行政权力获取资源,也懂得如何借助专业知识服务教师的发展诉求,解决学校发展的现实问题,既能解决校内的教师发展问题,同时也能将视野转移至校外,在教师发展的研究和交流上有所建树,拓展生存和发展空间。其次是要固化合法性。作为新兴的机构,教师教学发展中心需要思考为何产生,又如何发展,即在组织的性质、宗旨、功能、发展趋向等方面要有准确的定位。然后,通过实践,逐渐取得高校、教师和社会的广泛认同。由此,高校教师教学发展中心应坚持学术性、专业性、发展性等原则,既要为高校利益负责,也要对广大教师和学生的利益负责,既要为高校教育教学质量的提升提供支持,也要为教师的发展提供专业化的指导;既要做高校解决教育教学问题的执行者和探索者,也是教师发展的合作者和指导者。最后是营造良好的大学文化。教师教学发展中心所开展的活动是大学所有活动的一部分,它既需要正式制度支持来获得合法性,也需要弥散在大学教师中的共同观念和行动意向,比如大学办学的历史使命、教学和科研相互促进、学术职业的教学责任等一系列共享的意义符号和价值体系的支持,并对个人习惯、群体习俗以及各种管理制度产生外显化的影响。因此,要发展高校教师教学发展中心,需要从革新和建设新的大学文化入手,一方面要重拾大学的教学传统,强化大学的历史使命,增强大

学教学的伦理责任;另一方面要提倡多元学术的文化,建立有利于教学学术发展的校园环境,平衡大学教学和科研的关系。最为重要的是,要逐步推广教学绩效评价,将之作为资源投入的标准和回应社会责任的基本评判方式。

(二)动力机制

动力机制是高校教师教学发展中心生存和发展的核心机制,若缺乏动力,其发展势必要停止。这里的动力主要来自三个方面:

首先是精准化的社会需求。高校教师教学发展中心的产生和发展与强大的社会需求是分不开的。当下,高等教育在规模上急速发展,高校生源和利益群体的诉求更加多元,教学和科研的矛盾日益凸显,以提升大学教学水平、满足多元化教学诉求、提升教育教学质量价值追求的高校教师教学发展中心有更广阔的舞台和发展空间。

其次是强有力的制度支持。高校教师教学发展中心是提升教育教学质量的良剂,国家层面已经就其发展给予了明确指示和资源支持。接下来,需要各级政府提供更加具体、细化的支持政策和行动方案,在资源、标准等方面给予高校教师教学发展中心更加务实的制度空间和发展机会。

再次是合理的教师诉求。教师的发展诉求是高校教师教学发展中心建设的根本动力,是其体现价值和成效的基本评价标准。高校教师教学发展中心要主动与全校的教师建立联系并让教师知晓、体验活动内容,体会活动成效,进而走进教师教学生活的方方面面,让其成为教师发展的合作平台和能力提升基地。

(三)合作机制

当下高校教师教学发展中心面临着一系列的挑战,客观上需要多元化的机构参与、交流与合作,甚至建立伙伴关系。其中与行政部门的合作,可以获取更多的资源和政策支持;与本校其他二级学院合作可以获得专业知识、资源等方面的支持。当然,与其他部门开展互动、交流与合作,并不仅仅是以有无资源等支持来区分,而是以推动教师发展等现实问题的研究与解决来进行整合。因此,在开展工作时,应该以教师发展和教育教学问题的研究与解决为导向,根据需要建立多层次的互动、交流与合作机制,既要与校内机构建立合作,也要与校外机构建立互

动,以促进对教育教学和教师发展问题的理解、研究,提升工作的质量和影响力。尤其是跨系、跨校、甚至是跨区域的交流与合作,可以更好的扩展教学视野、提供实践性反思机会,激发教学研究思维,从而进一步推动高校教师教学发展中心在教学能力提升和教学学术研究等方面的支撑作用。

(四) 评估机制

评估机制是确保高校教师教学发展中心切实履行职能,提高影响力的重要保障,也是高校教师教学发展中心自我发展的内生动力。换言之,为了确保高校教师教学发展中心的工作质量,须建立一套评估制度,重点对机构开展教学发展的能力和影响力进行综合评估。评估机制的构建离不开三个基本要素,即评估标准、评估主体和评估方式。

评估标准即评什么,这就需要建立一套科学合理的评估指标体系。这套评估指标体系又必须要以高校教师教学发展中心的职能为基准,树立评估指标的方位感;同时,要能充分反映中心的工作成效,

展现指标体系的激励性;还要借助这一评估指标引导高校教师教学发展中心提升专业化水平,体现指标的引导性。因此,评估指标体系是基于职能定位以激励开展工作提升专业水平为目标的引导性指标。

评估主体即谁来评。如果说评估指标体系解决了做什么就评什么的话,那么,评估主体就是谁参与谁来评的问题。据此可知,教师尤其是参与高校教师教学发展中心各项活动的教师是主要的评价主体。此外,根据利益相关方理论,评价主体还应该包括学校管理者、教育行政部门等。

评估方式即如何评。就目前我国教育评估的现状而言,评估方式已趋多样且相对成熟,采取何种方式无关紧要且要视情况而定。但重要的是要正确使用评估结果,为此应将评估结果向全校教师公布,通过各种平台将高校教师教学发展中心的工作成效及时地公开化、透明化,并接受全体教师的监督和评价,从而形成良性的反馈机制。

(责任编辑 翁伟斌)

参考文献

- [1] Alstete J.W. Post-tenure Faculty Development: Building a System for Faculty Improvement and Appreciation (ASHE-ERIC Higher Education Report 27[4]), San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- [2][5][9][11] 别敦荣,李家新. 大学教师教学发展中心的性质与功能[J]. 复旦教育论坛, 2014 (4): 41-46.
- [3] 乔连全, 吴薇. 大学教师发展与高等教育质量—第四次高等教育质量国际学术研讨会综述[J]. 高等教育研究, 2006 (11): 106-109.
- [4] 托斯顿·胡森. 国际教育百科全书(第四卷)[M]. 贵阳: 贵州教育出版社, 1990: 420.
- [6] 陈志勇. 大学教师教学发展研究中心: 是什么? 做什么? [J]. 高等工程教育研究, 2013 (6): 92-96.
- [7][美] 玛丽·迪恩·索尔奇内利. 大学教师发展: 从历史迈向未来[M]. 周军强译. 北京: 北京师范大学出版社, 2016: 12.
- [8] 刘小强, 何齐宗. 重建教研室: 教学组织变革视野下的高校教学质量建设路径[J]. 高等教育研究, 2010 (10): 57-61.
- [10] 吴能表, 陈时见. 高校教师教学发展中心工作指南[M]. 重庆: 西南师范大学出版社, 2016: 21.
- [12] 别敦荣, 韦莉娜, 李家新. 高校教师教学发展中心运行状况调查研究[J]. 中国高教研究, 2015 (3): 41-47.

Present Situation, Structural Conditions and Practice of University Teacher's Teaching Development Center

Yang Jie

(Shanghai Teacher Training Center, Shanghai 200234)

Abstract: In recent years, Teacher's Teaching Development Center (TTDC) in colleges and universities has flourished across our nation, embodying the basic attributes of inter-department in institutional structure, inter-disciplinary in composition of staff as well as dual-roles in orientation of function. Being a fresh, albeit old form of existence, TTDC has to cope with problems and challenges including misunderstandings of concept, danger of legitimacy, lack of professional and academic quality and limits of institutional arrangement and influence. Therefore, only through making major breakthroughs in mechanism of survival, motivation, cooperation and evaluation as a whole, can TTDC achieve development in healthy and continuous way.

Keywords: teacher's teaching development center, connotation, breakthrough