

台湾地区有组织的 大学教师发展策略及其经验借鉴^{*}

徐 岚

摘 要:近十年来,台湾通过“奖励大学教学卓越计划”推动大学追求教学卓越,各校成立了大学教师发展的专责机构,整合校内外资源、持续改进发展策略。研究发现,教师发展机构的建制完整性与学校资源水平和对教师发展的重视程度有关,教师发展成效与学校文化氛围有关,各校发展模式与其自身特色有关,教师整体素质的提升和强烈的持续进修理念是推动其发展的有利条件。

关键词:教学卓越;大学教师发展;台湾地区

为了更多地偏向外部制度建设,重在以质量保障争取竞争性资源分配。台湾政府在2004—2005年间出台了两项竞争性奖励计划,即“发展国际一流大学及顶尖研究中心计划”(2011年更名为“迈向顶尖大学计划”,俗称“五年五百亿计划”)与“奖励大学教学卓越计划”。前者为精英计划,旨在追求研究卓越,覆盖面仅为12所研究型大学;后者为普及性项目,旨在追求教学卓越,资助对象不包括已获“迈向顶尖大学计划”资助的高校,而且包括不少教学型大学。本文将“迈向顶尖大学计划”与“奖励大学教学卓越计划”统称为“卓越计划”。台湾政府希望藉由两项“卓越计划”来平衡研究与教学,尤其是透过“奖励大学教学卓越计划”帮助大学重视及改进教学品质,“营造优质教学环境与学习风气”,并“以学生学习成效为主轴,使大学回归教育学生之核心价值、任务与功能”,建置制度化自我品质保证机制^[1]。两项计划经过十余年推动,对台湾的大学教师发展产生了深刻的影响。

本研究采取质性研究方法,选取了台湾的9所高校(台湾大学、成功大学、政治大学、台湾师范大学、中山大学、淡江大学、东吴大学、逢甲大学、暨南国际大学)为案例。研究者以访谈和参与观察为主要的资料搜集手段,2014年期间三次赴台湾,在田野调查中获取了丰富的一手资料。选取案例大学依据三个维度的抽样原则:一是大学性质,兼顾公立大学和私立大学(其中6所公立、3所私立);二是大学类型,兼顾研究型大学和教学型大学(其中4所研究型大学是“迈向顶尖大学计划”资助的高校,4所教学型大学是“教卓

计划”资助的高校,1所大学从“教卓计划”转到“迈向顶尖大学计划”,可视为教学研究型大学。);三是地域,选取的9所大学兼顾北、中、南,涵盖了多所区域教学资源中心学校。

一、机构建制与功能

由于政策规定要申请“教卓计划”的补助就必须“建立协助教师专业成长的辅导措施且设立专责单位办理”^[1],因此计划出台后的一两年时间(2005—2007年)是各校成立教师发展机构的高峰期。在所调查的9所大学中,教师发展机构的名称略有差异,多称为“教学发展中心”或“教学资源中心”;行政层级有所区别,其中4所学校将中心设为一级机构,5所设为二级机构;职能分组也显示出一定特色,多涉及教师发展、学生学习和教学科技,也有少数学校设有体现中心专业性的研究规划组。

首先,名称在一定程度上体现出学校对教学的理念和定位。从案例大学中可以看到一个有趣的现象,名称中有“发展”二字的基本上都是公立研究型大学,且多设有“规划研究组”或“教学研究组”,在人员配备上多聘用专职研究人员和博士后研究员开展教学研究,体现出重“研究”的特点。相较而言,私立大学整体的资源水平不及公立大学,大多没有条件聘用具有博士学位的专职研究人员,他们把重点投向为教师教学和学生提供资源和服务,因此名称中多有“资源”二字,或强调“学习”,服务对象更多是学生,重学习成果评量和就业市场导向,以体现这些私立大学作为教学型大学的定位。也就是说,在一般教学型大学中,教

^{*} 本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“大学教师发展的理念、内涵、方式与动力”(项目编号:14JJD880003)的研究成果

师发展机构的角色定位是比较单纯的提供资源和服务的行政单位,但对研究型大学而言,还多了一个教学/教师发展研究的职能。

其次,学校资源的多寡决定了中心建制的完整性和人员配置水准。一般而言,教师发展机构会设置一名中心主任和(或)一名执行长,由校长自专任教师中遴选兼任,下设三到四个功能性分组(部分学校未分组),大多包括教师发展组、学生学习组与数位媒体组等,一些研究型大学还设有规划研究组(如台湾大学、成功大学、政治大学),各组设立组长统筹管理,并配有专职人员执行具体业务,组长可由专任教师兼任也可聘请专职人员担任。中心成员从性质上可以分为三种类型:兼职的专任教师,有“教育部”配给人事编制的专职研究和行政人员,以合同方式聘用的校聘人员(由校务基金支持)和专案助理(由计划经费支持)。中心一般在10~20人左右,最多的有30多人。

例如,台湾大学的资源是最为丰富的,中心的每一个职能组均设有组长、副组长各一人,组长由专任教师兼任,副组长则是专职研究人员,均具有博士学位,并配备有教学设计师、多媒体设计师等专业技术人员及行政人员,还聘请了博士后研究员,这样豪华的阵容是其他学校难以匹敌的。与此形成对比的是,东吴大学(私立)中心主任谈及争取人员编制、完善中心建制过程中的艰辛,“过去中心编制一直没有定位,到现在专职人员还没有补齐”(F-T-3)^①,要让中心获得学校和服务对象即教师的认可十分不易。但公立大学资源优于私立大学不是绝对的,也跟地域有关,如地处新北市生源较好的淡江大学(私立)学习与教学中心有28人,而地处偏远的暨南国际大学(公立)教学发展中心人员尚不足10位,也没有进行职能分组。

第三,中心建制的行政层级与学校的定位和对教学的重视程度有关。在科研具有优先权的公立研究型大学,教师发展机构多为隶属于教务处下的二级行政单位。政治大学是公立大学中少有把中心设为一级行政单位的,原因可能与其重行政级别的氛围有关。“政治大学的前身是国民党的中央党校,负责训练政府公务人员。现在这里的老师仍有很多在政府部门挂职。当官讲究等级,二级行政主管根本不足以吸引教授来兼任中心主任这一辛苦的职业,权力远不如‘三长’(指教务长、学务长、总务长)。况且位阶不够高,怎么叫得动院长系主任,他们怎么会买你的账?你辛辛苦苦办个活动,还得求别人来参加,那滋味多不好。”

(C-Q-7/8)而在私立大学,为了体现对教学的重视,往往将中心设为一级行政单位,主管的称呼也相应地升格为“执行长”(与“三长”平级),作用是“叫起来好听一些,行政加给多一些,从而吸引一些教授愿意去中心兼职”(E-S-1)。

有些学校的教师发展机构人员设置既有主任又有执行长。如在身兼北二区区域资源中心的台湾大学,主任“对内”负责校内计划运作,执行长“对外”负责区域事务协调,以明确的分工确保工作效率。逢甲大学则在设置执行长为中心常务主管之外,另由副校长亲自兼任中心主任,协调教务处等实权部门来帮助教学资源中心这一虽然在地位上与其平级但尚无影响力的新兴机构开展工作。

第四,教师兼任中心工作的积极性。中心吸引教师兼职行政工作的措施有两个:一是减授钟点,即每学期减少2~3学分的教学工作量;二是行政加给,教授兼任一级行政主管每月津贴约合人民币5200元,兼任二级行政主管每月津贴约合人民币3300元。不过许多受访教师表示,减授钟点的措施不够吸引,“本来教授的时间比较自由,担任了行政职就得天天坐班,虽然中心不会像教务处那么忙,但业务也是很多,增加了根本不止一门课的工作量,所以没人要做。”(G-U-14)就报酬来说行政加给并不算多,教师认为即使将中心算作一级单位(职务津贴和院长、系主任一样),也没必要去做中心主任,一是因为行政工作琐碎辛苦,二来对自身学术资本累积无甚帮助。

二、机构宗旨与组织活动类型

各校教师发展机构的宗旨总体上可归纳为以更好地支持教师各项学术责任的履行为目标,尤其是教学。首先,在教师层面,主要以提升学校教学质量、协助教师教学成长、拓宽个人知识和兴趣、为教师提供职业生涯发展的有利环境为目标,部分学校还致力于开展教学研究、推动课程教学改革、研发教学评鉴系统,将教师发展与评价体系结合起来。这种定位非常符合一些美国学者所划分的教师发展维度,即教学发展、个人发展和组织发展三者相结合^[2]。其次,在学生层面,建立学习辅导系统,帮助提升学生的学习效能,激发学习主动性。最后,在资源层面,以整合、开发、运用校内资源,推展校际合作交流为目的,尤其要以落实数字科技运用来协助教师与学生的发展。

从中心的活动类型来看,教师发展组的活动一般包括讲座与工作坊、新进教师研习、教师传习制度、教

^① 根据质性研究伦理,为保护隐私,以编码来代替受访者相关信息。下同。

师成长社群等。研究发现,无论形式如何,那些能够在技术上提升教师教学实践能力的活动比较受欢迎,特别是教学科技运用和教学方法训练,那些帮助教师维护身心健康、提高人际沟通技巧的活动也有很高的参与度。另外,传统的讲座形式因互动性不高、针对性不强而面临挑战,现在各校都更为注重发展有特色的、能满足个性化需要的教师发展项目,也即访谈中频繁出现的关键词“客制化”。由于各校对教学助理培训的性质理解不同,大部分学校将这一业务归入教师发展组执行,还有一些则放在学生学习组。前者将教学助理定位为对未来的师资进行培育,内容覆盖面广也较为系统,而后者将其视为学生的实习机会,着眼于为教师提供当前目标,培训内容针对性强、简单务实。

区域教学资源中心的宗旨是鼓励各校进行资源整合与分享,改善优质教育资源不足和分布不均的问题,提升高校整体的教学水平。中心学校的工作绩效由“教育部”实施考评,考评结果作为下一年度能否获得经费补助及补助额度的参考,必要时可更换中心学校。但恰是因为这种绩效考核标准,使中心学校将“技术转移”看作达成目标的捷径,“怎么帮就是我们帮技术转移给他们,教他们怎么更好地写计划”(I-J-11),“但这个有时候就是在玩大风吹。这几年某几个大学拿了教卓,过两年别的学校计划写得好一点,就换别人拿。”(I-K-42)工具理性的操控使得“资源共享”的目标偏离了方向,实质性的交流可能流于形式。“这个计划等于是我们提的,只是把钱框(划拨)给他们执行”(I-J-11);“说是优势互补、互惠共赢,但是对我们来说真是单方面付出多一点。”(I-K-26)由于需求端和供给端的契合不够,激发意愿的动机也不强,在不对等关系或竞争关系下如何增强合作意愿和发展亲密关系就成为一个难题。

三、评鉴制度与奖惩机制

2005年新修订的《大学法》明确要求各大学建立教师评鉴制度(之前的系所评鉴和校务评鉴都是针对单位而非个人)。不过,由于“教育部”授权各校自定办法,没有统一的评鉴规范或评鉴指标与权重,各校的评鉴类型和实施方式有所不同,目前评鉴制度的发展已渐趋稳定^[3]。评鉴内容建立在对大学教师的角色定位和学术责任的看法之上,评鉴方式则反映一个学校的管理模式和风格。同时,“教卓计划”也提出要因应“建立教师评鉴制度”的要求为教师提供促进其专业发展的方案^[1]。教师评鉴制度是影响教师发展活动成效的重要因素。评鉴一方面敦促教师达成基本要求,让教师了解自己的专业表现;另一方面配合以针对性

的教师发展方案来改善现有不足,提升教育品质。但现状是台湾的大学教师评鉴着眼于绩效管理 with 控制的思维,忽略了教师专业发展的课题^[4]。

在案例学校中,无论是研究型还是教学型大学,大家普遍承认目前的评价体系比较强调研究,研究所占比最大,“学校对教学有一个门槛,但是大部分人都能通过,研究才是决定能不能升等最重要的部分。”(F-T-18)教学和辅导服务责任的履行情况并不会在很大程度上影响教师生存,“很少有老师因为教学不好被处罚,除非研究和教学都不好才有可能被解聘。”(A-L-18)“但是因为工作权问题,请人走路很难,那些动不了的老教授,就等他退休算了。所以有了新的六年条款,把考核条件在进来之前就讲清楚,六年升不了就请你离开,你的学术生涯很可能大受影响。所以大家自然要把心力放在研究上,没什么提升教学的动力。”(C-Q-20)林政逸等人的研究发现,实际上甚少教师评鉴不过,目前台湾大学教师评鉴较大的问题在于评鉴指标不够周延,以及通过率过高,并认为未来指标的订定不应过于偏重研究^[5]。

学生评量教师教学一向是教师评鉴制度在教学部分的重要措施,少部分学校还有同侪评量。面对教学评量成绩没有达到学校基准的教师,各校都有一套应对机制,处理程序略有不同。但无论过程如何,一个共同点是都很谨慎、很人性化,体现在:一是照顾个人隐私,只有教师本人会收到自己的教学评量分数,亦会有整体统计作参照;二是非常注意不给教师贴标签,不让中心角色变成“处罚单位”。

相对于惩罚,大家相信奖励是更为有效的途径,因而各校大都制定了绩优教师遴选制度。一般把绩优教师分为两个层级:一种是特优教师,全校仅有很少的名额,可谓百里挑一;另一种是优良教师,覆盖面较大,约占全校专任教师人数的1/20。绩优教师的奖金并不算多,以荣誉的激励作用为主。绩优教师遴选制度的激励作用可能有限,对于不参评的教师而言,不符合研习时数等条件不会影响其他权益,使其仍然没有参与教师发展活动的动机。

四、台湾地区有组织的大学教师发展特点及启示

(一)台湾地区有组织的大学教师发展特点

历经十余年的推进,台湾逐渐形成了一套较为成熟的教师发展模式,但同时也存在一些不足。从组织层面看,台湾地区的大学教师发展具有如下特点:

第一,台湾的大学教师发展是由两项“卓越计划”(尤其是“教卓计划”)推动的自上而下的政策实践,成立教师发展机构出自竞争资源的外生功利性目的,工

具性目标多过“实现教师发展”这一本质性目标。“教卓计划”的出台原本是为了平息大学对“教育部”偏重研究绩效的反弹,但无心插柳成荫,教师发展经过十年耕耘,在平衡“教学”与“研究”上取得了一定成效,逆转了公众认为私立大学不如公立大学的刻板印象,让教学绩效良好、特色鲜明的私立大学获得了社会认同。“教卓计划”如今被认为是“教育部”推动的竞争性计划中最成功的典范。但不足之处是教师发展较注重个人和教学发展的面向,而在组织发展,如院校研究、完善课程和学程、建立制约机制等方面的作用有限;竞争易合作难,同样是行政命令推动下的区域资源共享计划则不如推动学校个体发展那样成功。

第二,教师发展机构的建制完整性与学校资源水平和对教师发展的重视程度有关。有些学校由副校长、教务长亲自介入中心运作,从而保证了行政部门资源的有效整合,项目措施推动有力,又获取到更多资源投入。而有些学校领导层不甚重视,中心团队缺乏编制或因换人频繁不太稳定,活动成效不甚显著,也就更得不到资源投入。一般来说,定位为教学型的私立大学将“教卓计划”补助视为额外的可支配收入,对教师发展的重视程度高但资源相对不足;而公立研究型大学有“迈顶计划”的稳定补助,资源相对充沛,人员配置水平高,但对教师发展的态度不甚积极。

第三,教学发展政策成效与学校文化氛围及对教师的控制力有关。私立教学型大学在促进教师发展上较为积极,因其本身是“靠教学吃饭”(经费来源主要是学生学费)，“教卓计划”是政府对学校教学品质的肯定,在少子化对学校生存影响日益凸显的背景下,私立大学将其视为极其重要的招生竞争招牌,对于表现不佳的教师私立大学能够以“走人”作为约束;公立研究型大学受研究取向的升等和评鉴制度影响,教师发展活动的参与度不高,“老师基本上叫不动”。公立教学型大学尽管也面临生源问题,但因为坚信政府“为了保持大学的地域平衡不会(将该校)关门”,教师工作环境较为安逸,“很多老师是来这里养老的”,缺乏提升的动力,教师发展实施成效也相对较差。

第四,各校因应自身定位选择特色化的发展道路。如台湾大学的文化中有一种引领社会的精神追求,教师对教育事业的使命感强烈,在教师发展上亦认为应对整个台湾高校起到引领作用,因而选择走教学研究之路,引进专业人才(教师发展者),将教师发展活动与教学专业研究相结合,增强教师发展研究和学科教学知识研究。

第五,教师整体素质提升和强烈的持续进修理念

是推动发展的有利条件。台湾大学教师中海归的比例增长迅速,而这一群体对教师发展和教学改革的认受度较高,是推动专业成长的有利条件。另外,由于台湾的学术职业市场饱和,博士培育过剩,进入高校从事教职的门槛高、竞争激烈、流动性强,年轻教师持续进修的理念强烈,会主动寻找资源提升自己。而不利情形在于,在教师评鉴通过率高、晋升制度仍以研究为主要硬指标的情况下,教师的研究压力大,加上对教学的约束机制不够,教学成为“良心活”,需要靠自身责任感来维护。虽然学校试图通过教学发展中心建立起相应的辅导机制,但对于具有高度自主性的学术职业而言,中心的合法性不是建立在行政命令强制的基础上,而在于中心的专业性。

(二)台湾地区大学教师发展的经验借鉴

随着大陆大学教师整体素质的提升、教师对学术责任的理念改进和高校管理上去行政化的诉求,教师发展也面临着机遇。台湾在推动大学教师发展上的一些经验值得我们借鉴。

第一,台湾和大陆的大学教师发展都是由政府自上而下的政策推动的,工具性目的较强。这种模式的优点是资源的竞争性使得学校有动力去建设相关机构,缺点是各校为竞争经费而模仿表现优异学校的策略,复制别人的“创新点”,从而不容易形成真正基于自身特色的发展模式。

第二,通过绩效控制保障品质和通过激发内在动机提升发展需求在现实中常常表现为一对矛盾,但两者应当结合。首先,应策略性地采取制度约束措施。大学应提升准入门槛,在教师入职时即对教学能力进行严格筛选。为从根本上改变“重研究、轻教学”现象,仍需在考核评价制度上做一些改变。其次,应充分调查教师需求,在此基础上制定“客制化”的教师发展项目和设计创新性的活动内容,有助于提高组织认受度。

第三,资源共享的关键在于经营关系,取得价值认同。大陆在推行区域资源共享上应吸取台湾的经验教训,在示范学校职能定位上非以分配经费、管理考核功能为主,而是要在示范学习过程中提升伙伴学校自我发展的能力。因此,示范中心要做的不仅是通过举办培训或会议进行经验分享和信息交流,更重要的是人员交流、联合开发网上教学平台和开放式课程,帮助伙伴学校培养专业人员和种子教师,助其养成促进教师发展的习惯,使其注重发展特色而非同质化。

(徐 岚,厦门大学教育研究院、高等教育质量建设协同创新中心副教授,福建厦门 361005)

(下转第110页)

以往封闭、僵化的体系。因此,工学结合、校企合作是“学教做合一”人才培养模式实现的载体与路径,条件与保障。从学生发展出发,注重实践的科学的的教育教学,实现培养社会所需技能人才的目标,是该模式的基本原则和价值归宿。

(覃川,青岛职业技术学院院长、教授,山东青岛 266555)

参考文献

- [1] 联合国教科文组织,国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [2] 华中师范学院教育科学研究所.陶行知全集(第二卷)[M].长沙:湖南教育出版社,1984:162.
- [3] 阳梅林.对教育定义的思考——《国际教育标准分类》中教育定义的启示[J].学园,2013(09).
- [4] 李红.教育心理学[M].武汉:武汉大学出版社,2007.

Basic Thinking on the Talents Training Mode of “Combination with Learning, Teaching and Doing”

Qin Chuan

(Qingdao Technical College, Qingdao 266555)

Abstract: With the thirty years exploration, vocational colleges and vocational education in China has a great development, and there are also exist unbalance in theory teaching and practical operation, make little of students' inner need. In this circumstance, “combination with learning, teaching and practicing” is the effective way to solve the above problems. “Combination with learning, teaching and practicing” suggests that, educators should change the teaching ideas, integrate teaching details, reform the teaching process, prefect assessment and evaluation into practice in vocational education.

Key words: vocational education; combination with learning, teaching and doing; talents training mode

(上接第100页)

参考文献

- [1] “教育部”.第二期奖励大学教学卓越计划[Z].台湾地区“教育部”,2009.
- [2] Bergquist W H & Phillips S R. Components of an effective faculty development program[J]. Journal of Higher Education, 1975, 46(02).
- [3] 杨莹.大学教师评鉴制度[J].台湾教育(台),2012,678(12).
- [4] 孙志麟.绩效控制或专业发展?大学教师评鉴的两难[J].教育实践与研究(台),2007,20(02).
- [5] 林政逸,杨思伟,杨银兴.“我国”大学教师人力资源管理实施现状、问题与解决策略[J].高等教育(台),2012,7(02).

The Perspective of Organization Development to Pursue Teaching Excellence and Faculty Development in Taiwan

Xu Lan

(The Research Center of Higher Education Development, Xiamen University, Xiamen 361005)

Abstract: In the last ten years, Taiwan Provincial Government has dedicated to propelling universities to pursue teaching excellence through a competitive program. This incentive program has had a profound impact on the faculty development. Most universities have established professional organizations to integrate resources and improve development strategies. We find that: the organizational integrity depends on adequate funding as well as enough attention and support from the leaders; the effectiveness of faculty development activities is related to the entire culture of the university; universities have developed different patterns with distinguishing features; the improvement of teachers' quality and their strong ideas on further study are beneficial for faculty development.

Key words: excellence of teaching; faculty development; Taiwan