

高教研究

GAO JIAO YAN JIU

2015年6月30日

第3期

总第10期

● 内部资料 ●

西南石油大学
规划与评估处主办

发展和人才培养特色的需要。2012年3月《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》提出：推动高校普遍建立教师教学

全面提高教育质量是当前高校的发展主题，提高质量关键在教师。教师是大学赖以存在和发展的基础，是提高大学教育质量的关键因素。教师发展在一定程度上决定着高校未来的发展方向。2011年7月《教育部财政部关于“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》提出：引导高等学校建立适合本校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、质量评估、咨询服务等各项工作，提高本校中青年教师教学能力，满足教师个性化专业化

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，有计划地开展教师培训、教学咨询等，提升中青年教师专业水平和教学能力。教师教学发展问题受到了高度重视，教师教学发展已成为高校师资队伍建设的重要课题，建立高校教师教学发展中心已经成为我国高等教育质量提升的重要策略。2012年10月31日教育部发文批准厦门大学教师发展中心等30个教师教学发展中心为“十二五”国家级教师教学发展示范中心。

教师教学发展内涵与发展机制建设

一、教师教学发展的内涵

教师发展的内涵很丰富。教师既可以作为个体存在，也可以理解为类存在。作为个体存在，教师发展属于人的发展范畴，既包含个体生命的全面发展，又体现职业生涯的综合提升。作为特定的职业群体，教师发展特指教师专业发展，即我们常说的教师专业化。

教学发展是教师发展的重要维度。教师教学发展指教师在主观努力和外部支持下，不断更新教学理念、充实教学知识、提升教学能力、形成独特教学风格、实现自我价值和学生成长的过程，即教师在教学能力上的提升和成长。

第一，教师是教学发展的主体。长期以来，我国教师业务能力的提升主要是通过培训机制，以脱产深造、短期培训等形式实现，在主客二分思维模式和知识论影响下，教师发展外在的控制力量远远超过了内在的发展动力，知识技能的获取简单地取代了发展本身。教学发展强调教师在发展

中的主体地位，是从“要我培训”到“我要发展”的本质变革。教师在教学上的追求应是自主的，是源于对教学发自内心的热爱，在主动发展的意识促进下主动反思教学，制定发展目标和计划，将自主发展的观念转化为具体的行动。同时，高校和各级管理部门要成为教师教学发展的支持者和服务者，立足于教师去理解并促进其发展，满足教师个性化教学发展需求。

第二，教师教学发展的内容是共性和个性的统一。教学有规律可循，教师也有道德规范和职业操守。教师教学发展必须有一个共性的价值取向——学生和教师共同成长，有一套基本的章法程序——教学论知识。但是教学不是一个机械性、工具性的行为，而是有生命、有深度、有丰富内涵的探究过程，正所谓“教无定法”。因此，教学发展不是一个标准化的群体规范过程，而是一个在共性价值取向的基础上彰显个性、不断创造的过程。共性价值取向是师德、教学基本规范和教学的终

极目标,即学生和教师共同成长。个性则表现为教师教学体悟、教学艺术、教学智慧和教学风格的各不相同。在教师教学发展上,高校不能用群体规范取代个体意义。

第三,教师教学发展是在教学中的发展。教学是一个实践性活动,教师关于教学的知识能力是教师在教学活动中实现的,只有这样的知识才是教师发展的决定性力量。因此,高校教师教学发展必须从教学实践出发,在教学中实践,并回归教学生活。

由此可见,教学发展是教师发展的前提,教学技能是教师教学发展的基础,教学行为是教师教学发展的途径,教师教学发展中心为教师教学发展搭建了一个良好的平台。

二、教师教学发展机制建设

一直以来,高校教师队伍建设都比较关注教师队伍的学历结构、职称结构等显性指标和教师科研成果等易于量化的指标。对教师“光使用、不培养”,重科研发展、轻教学发展,教师难以通过教学获得发展机会,教学领域优秀人才隐性流失等现象严重。以教师教学发展机制建设为切入点,提高教师教学能力,促进教师专业发展,有利于推动我国高等教育质量持续提升。

(一)高校教师教学发展机制建设的动因

1、国家对高校教师队伍建设的政策重心倾斜

近年来,随着国家对高等教育“质量”的重视,我国高校教师队伍建设的方针与重点开始逐步向教学倾斜。2007年,教育部在“质量工程”中将“教学团队与高水平教师队伍建设”作为“十一五”时期高校师资建设的重点。2011年,教育部在“本科教学工程”中将面向全体教师的、内化的“教师教学能力提升”作为“十二五”时期师资建设重点,进一步强化了师资建设政策重心向教学倾斜的趋势。教育部在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中,又从具体操作层面提出“推动高校普遍建立教师教学发展中心”“探索建立人才发展改革试验区”“实施教师教育创新平台项目”“建立学术休假制度”“评选教学岗位教授、实验教学岗位教授”等一系列旨在提高教师教学能力的改革举措。

这是我国加强高校教师教学发展机制建设的重要政策动因。

2、质量压力下我国高校生存和发展的需要

我国高等教育发展到大众化阶段,一方面高校迎来了快速发展、规模扩张的黄金时期;另一方面,国内外各高校在教育资源、人才资源和发展空间上的竞争日趋加剧,高校不可避免地面临激烈的竞争和教学质量相对下滑引起的信任危机。在这种情况下,促进教师教学发展并形成一种机制,成为我国高校在有限的条件下“提高质量、内涵发展”的必然选择。

3、我国高校教师专业化发展的需求

高校教师专业化发展主要由教师的学科专业发展、教学专业发展、个人专业发展等多个方面组成。对照“职业专业化”的主要指标,可以发现高校教师离教学专业化的要求还有很大的差距。教师资格考试重理论轻实践;教学知识技能主要以老带新等方式进行,教学能力的提高主要依靠个人的领悟与经验累积,教学反思与教学研究缺乏,教学学术性较差;教师培训上岗后以教育技术培训为主,缺少系统科学的教育教学培训。对于职业现状的不满与反思,对教学科研相辅相成、平衡发展的需要,对教师使命与重建教学兴趣、重拾“教师幸福感”的认同等,成为推动教师教学发展机制形成与完善的内在个人动因。

(二)国外高校教师教学发展机制建设的现状

1、政府和社会为高校教师教学发展机制提供政策保障

美国四分之三的研究型大学已设立专门的教师教学发展机构,主要以促进教师教学发展、专业发展、组织发展、个人发展为导向。美国联邦政府以提供补助金的方式,支持高校建立以服务教学为首要职能的教师教学发展中心。包括卡内基教学促进基金会在内的很多美国民间慈善组织,为高校教师教学发展提供资金和项目支持。如“赫兹伯格奖”就是由美国退休教师基金会为提高美国高校本科教学质量设立的,奖励为此做出优秀成绩的高校教师发展项目。

日本文部省在教育白皮书中将“大学教师发

展”定义为“教师为改进提高教学内容和方法所进行的有组织的举措”,将大学教师发展的重心落在了“教学”上,并通过国库补助事业以及税金优待等途径对高校教师教学发展进行财政支持。

俄罗斯主要以法律形式保障高校教师发展权利,联邦法规对高校教师继续教育作出明确规定,必须不少于每五年一次。2007年《俄罗斯高等教育法》再次对“高校教师必须至少五年接受一次各种形式的培训”进行了强调,并采取减税等优惠政策,以促进非政府资源对教师发展的投入。

2、教师教学发展中心是高校教师教学发展机制的基本组织载体

自密歇根大学学习与教学研究中心于1962年问世以来,美国各大学纷纷推出教师发展项目,并得到联邦政府、私人基金以及公共机构的资助与支持。在50余年的发展历程中,美国大学教师发展组织机构形成了各具特色的教师发展格局,而教师教学发展一直是教师发展的最重要的组成部分。如:哈佛大学1975年成立“德瑞克博克教学和学习中心”,旨在“通过为哈佛的教师们提供促进优质教学的资源、课程和支持,提升本科教育质量”。杨百翰大学提升教学品质的机构主要是教师中心、教学与学习中心。机构秉承“以学习者为中心”的教学理念,主要从宏观上促进教师发展,为教师的整个职业生涯提供资源支持;教学与学习中心的服务则针对微观的教学层面,服务涉及提供教学交流平台、教学工作坊和教学评估资源等。

英国在20世纪六七十年代先后建立了教师发展中心,已形成相对成熟的体系,强调跨学科、跨学院交流,拓宽教师国际学术视野。剑桥大学个人与职业发展中心面向剑桥全体教师、研究生、行政及教学科研支持人员,旨在为大学所有成员提供学习机会,使每一个人都能够充分发挥自身潜力,为实现优秀的大学教学和研究活动提供支持。牛津大学教师发展中心针对不同群体的需求提供管理课程、领导课程以及旨在促进女性发展的跳板(Springboard)项目等有针对性的服务。

澳大利亚墨尔本大学,在大学教师发展方面已形成了一套全面、多层次的实施发展方案,并得

到了有效运作。为提高大学教师的专业化水平,学校把大学教师发展工作列入到学校的日常工作中,在人力资源部门成立人员能力组,主要负责设计与规划全校性促进教师发展的活动,并提供必要的咨询服务,对教师发展中心进行管理,以做到教职员发展工作的系统化、常规化。教职员发展中心主要是作为组织、实施和协调大学教师发展项目的地方,为学校内部培训和发展活动提供服务平台。同时,中心还围绕学校发展战略制定评估标准,负责对教职员发展项目进行持续的督导和评估,以确保各发展项目的质量。为充分调动学校教职员积极参与各类发展项目,以促进其在教学、专业、个人等方面发展的积极性,并增强他们在工作生活中的自信心,墨尔本大学为学校教职员设立了不同层次、不同类型的奖励项目。

加拿大、新加坡、香港、台湾等很多高校也设立了类似的教师教学发展机构。如加拿大多伦多大学的“教学支持与改革中心”、香港大学的“大学教学发展中心”、台湾大学的“教学发展中心”等。

3、全方位的教学培训与服务是高校教师教学发展机制的主要表现形式

(1)表彰优秀教师:颁发与教学相关的奖项与奖金,并为其他教师做教学示范和演讲报告。

(2)教学技能培训:青年教师受到课程和教学技巧方面的专门培训,涵盖如何制订教学方案、提高课堂语言表达、考试和评价学生、开展多媒体教学、与学生沟通、处理敏感或紧急问题等教师教学各个环节。

(3)支持教师教学学术研究:帮助他们争取教学研究项目、形成教学研究成果;参加合适的国际交流项目和其他各类进修培训项目,促进教师在国家之间、高校之间和高校与企业之间的流动;参加各类研讨会活动;接受课堂录影服务和专家点评,教师个性化的教学咨询等。

(4)反馈信息:教师能够得到科学的教学评价和关于教学评价的反馈信息,能够方便地查阅教学文件、教学档案、课程网络教学资源等教学相关资料;得到素质较高、管理优良的研究生“教学助理”队伍在教学工作上的帮助等。有意向从事教师

工作的研究生还可以得到教学实习的机会和教学训练。

(三)多元化教学发展机制

1、多元合作机制

合作是促进教师教学发展的重要路径之一。教师个体的发展离不开教师团体的发展,教师发展的态度和过程受组织环境的影响。教师教学发展的多元合作是那些具有共同目标、信念系统和实践活动的教师之间的双向共赢的合作模式。这种合作模式是一种具体的、操作性较强的合作模式,如教师形成教学团队、教师共同申报教研项目和科研项目等。

多元合作可由同个学科中多层次的教师融合在一起,由教授带领年轻教师发展,互帮互助。新成员在参与团体实践活动中,从老成员那里承袭这些共同的经验与规范,从比较边缘的、外围的参与逐步发展到核心的实质性参与,并逐渐确立自己在共同体中的身份和自我价值感。多元合作也可由多学科的教师互相融合,形成跨学科团队,不同学科间相互弥补本学科知识的不足,分享教学经验和遇到的问题,共同开展教育教学研究和教学技能的实践。

2、非正式合作机制

非正式合作是一种“休闲”的合作模式。教师间以轻松的方式进行互动,是一种以非正式的途径来寻求发展的合作模式。这种合作模式主要依靠相聚而融、彼此敞开、相互走近、相观而善、相谈而清、相呼而应、相互切磋和相互借鉴以实现教学上共同发展。非正式合作模式促进教师在对话中走进彼此,互相修正教学过程中的不足和难以独立解决的教學问题,创造愉悦、友好的教学文化氛围,能吸引教师彼此敞开心扉,畅所欲言,不断地进行自我重建。如果教师主动地开展互动与合作,在共同参与、集体思考、思想碰撞过程中,能够更快地吸收更多的教学知识,领悟更多的教学智慧。

非正式合作模式的主要发展方式是全体参与教师所共同建构的,集体思考、自由讨论、头脑风暴等是这种模式采用的基本思考方式。另外,教师间要建立发展型关系,即在参与活动的教师、互相

辅导的教师、导师与青年教师之间建立一种友好的朋友关系。发展型关系要求教师愿意对自身的教学实践进行反思,对教学经验和教学问题解决过程等进行回顾与总结,把自己遇到的问题与解决的办法与其他教师分享,以促进大家共同提高。

3、个性化服务机制

在促进教师教学发展的同时,应考虑对教师个人的发展进行引导和帮助。要将教师的教学发展与个人发展摆到同等重要的地位,为教师提供个性化的服务是促进个人发展的最有效方式。为教师提供个性化服务是为了解决教师教学实践中遇到的问题,更是为了促进每个教师健康地发展与成长。

4、教师发展“护照”制度

教师教学发展护照的理论基础是教师职业循环理论。该理论把高校教师的发展过程分为八个阶段。教师教学发展“护照”正是对应教师的不同发展阶段设置的。护照以学分的形式反映教师的教学发展情况,完成一项学习任务得到相应的学分,修满学分才算完成本阶段的教学发展任务。

护照可分为教师教学成长护照、教师教学发展护照和教师教学导师护照。教师教学成长护照适合新教师或刚从事高校教学工作的教师,要求他们进行教育教学基本理论、教学理论年、师德、教学基本技能等方面的训练。以老带新,多种渠道地拓展教师教学发展项目,让新教师尽快适应高校的教学环境。教师教学发展护照是针对入职超过3~5年并通过高校教师系列初次职称评定的教师,这类教师主要完成的教学发展任务是教学实践类和社会服务类的发展模块。在取得高级职称后,教师便可换取教师教学导师护照。持有本护照的教师主要担任新教师或年轻教师的培训导师,指导青年教师在职业规划、师德、教学、科研等方面的成长。

三、教师教学发展的路径

1、观念先行,确立教学中心地位,树立“教学学术”观,促进教师教学发展。教师教学发展的首要条件是树立教学中心地位的观念,只有全校上下重视教学、关注教学,营造尊师重教、支持教学的良好氛围

围,才有教师教学发展的可能。同时,着力打造崇尚教学学术的校园文化,引导教师自觉追求教学学术,潜心教学研究,进而提高教学学术水平。

2、典型引领,充分发挥教学名师的示范作用,引导教师教学发展。教学名师具有丰富的教学经验,在学术和教学领域都有较高的威望,容易成为教师群体的核心,可以带动其他教师,促进教学团队建设,从而发挥整体优势,产生系统效能。

3、依托项目,带动教师开展教学研究,推动教师教学发展。教学研究是教师教学发展的动力,教学研究项目的设置是为了使教师树立正确的教学观念,掌握科学的教学方法,聚焦课堂教学,关注学生发展。为此,开展教学研究应将项目与课堂教学联系在一起,要求教师将教学中的重点问题、难点问题分解成小课题,进行探讨和研究,以研究者的眼光审视教学中的问题,并在解决问题的过程中提升教研水平和能力,从而提高教师的教学质量。

4、完善制度,建立激励机制,保障教师教学发展。要通过保障政策与制度的建立,进一步明确学校对教师教学发展的责任,建立校、院、教研室三级教师发展制度,确保教师教学发展时间有保障、经费有保障,并且有完善的组织机构和运行机制。制订教师教学发展政策与制度应当充分考虑诸如教师个体专业发展、教育教学过程发展、教学专业组织发展等影响教师教学发展的不同层面,并完善与此相关的政策和制度,建立一个持久的、包容的、与学校整体奖励框架机制相匹配的激励方式。

5、健全机构,成立教师教学发展中心,帮助教师教学发展。教学发展中心的设置有助于学校将教师教学发展作为一项系统的专业工程加以建设,教学发展中心也可以提供更为专业、全面与系统的教学资源以及咨询、培训、评价与帮助。机构的存在可以使教师具有更强的归属感与认同感,并激励教师自主成长。

大学教师教学发展中心的性质与功能

教师教学发展中心是我国大学近年来广泛设置的一种机构。2012年7月,教育部启动教师教学发展示范中心建设工作,于“十二五”期间在中央部委所属大学中重点支持30个国家级教师教学发展示范中心。教育部向各中心分别资助500万元建设经费,用于探索建立适合各校实际情况的教师教学发展中心运行机制,开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务,以及为其他高校提供培训服务等;并提出对这些“国家级教师教学发展示范中心”实行年度报告制度,对其运行状况及工作成效进行检查评比。

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业发展相关的专门机构。这种类型的机构在欧美国家中很早便出现了。早在1962年,美国密西根大学就建立了“学教研究中心”,该机构从一开始便致力于大学教

师的专业发展,以推动密西根大学19个学院的教学创新、实现卓越教学为使命。国内大学近些年才逐渐把目光投向此类机构,尝试着围绕自身发展需要,建立一些具有教师教学发展中心性质的部门或机构。2008年华中科技大学成立“教师教学方法与技术研究支持中心”,宗旨是加强大学教师教学方法与技术研究,促进教师教学理念更新,推动教师专业发展。2012年10月31日教育部发文批准厦门大学教师发展中心等30个教师教学发展中心为“十二五”国家级教师教学发展示范中心,部分省市区教育主管部门也督促省属大学设立了一批教师教学发展中心,大学教师发展开始受到高度重视,成为大学管理和政府施政的领域。大学教师教学发展中心的普遍设立,不但可以从组织建制上促进教师发展模式的转型,而且能够从功能开发

上促进教师发展走向理性训练和个人修为,建立教师专业发展的新模式。

一、大学教师教学发展中心的性质

大学教师教学发展中心的性质直接决定其功能。当前,人们对教师教学发展中心的性质并没有形成共识,导致教师教学发展中心的的功能难以发挥,达不到预期的效果。

(一)大学教师教学发展中心的非行政机构性质

在很多大学,教师发展中心被划归行政机构系列,享有行政机构所拥有的各种工作条件,工作要求也与行政机构相同。作为行政机构,中心工作按照行政程序组织开展,主要依靠行政权力发挥作用;中心与其他行政和学术机构之间的关系表现为行政协调、行政领导或指导的关系;人员配备素质要求以行政素质为主,不看重学术专业背景。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向内的行政手段管理、组织大学的教师发展工作,并没有试图从专业的角度重构大学教师的发展模式,也没有能力从学术的高度谋划教师专业发展的支持制度。这类大学教师教学发展中心所发挥的作用非常有限,主要表现为计划、组织和协调有关教师发展的活动,中心本身并不具有学术力量,也不能发挥学术影响力。

将大学教师教学发展中心作为行政机构看待是不符合其设立宗旨的。教育部《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》,明确提出教师教学发展中心要承担两大任务:一是开展教学咨询服务,面向学校全体教师,重点是新进教师、中青年教师和公共基础课教师提供教学咨询服务,满足本校特色化人才培养和教师个性化专业发展的需要;二是开展教学改革研究,借鉴国内外先进的教育教学理念、成功经验和有效做法,着重研究公共基础课和核心课程的教学内容更新、教学方法改革、教学模式创新,促进教师更新教学理念,掌握必要的现代教育技术,改进教学策略与

技巧,提高教学能力,营造重视和研究教学的氛围,建设具有本校特色的教学文化,推广教学改革实践经验和成果,促进教学质量持续提高。教师教学发展中心被赋予的任务多数都是专业性极强的学术工作,并非普通的行政部门所应承担与所能胜任的。大学教师教学发展中心应当具有专业机构的性质,能够发挥教学引领作用,成为解决教学问题和困难,研究教学理论、方法和技术,培育教学文化,促进教学质量持续提高的基地。

(二)大学教师教学发展中心的非学术机构性质

目前,有一些大学将大学教师教学发展中心看作是高等教育研究所(院)、教育研究院(学院)性质相同的学术机构,有的甚至直接将二者放到一起、合署办公。作为单纯学术机构的发展中心虽然具备充足的学术资源和专业基础,但在制度设计上并不具有全面开展教师发展工作的权限,在很大程度上限制了其功能的发挥与职能的实现。

因此,不能将大学教师教学发展中心归入学术机构系列。教育部《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,提出了建设国家级教师教学发展示范中心的目的,即“以提升高等学校中青年教师的业务水平和教学能力为重点,完善教师教学发展机制,推进教师培训、教学咨询、教学改革、质量评价等工作的常态化、制度化,切实提高教师教学能力和水平,建设高素质教师队伍。”为了达到这一目的,示范中心应当承担六项任务,包括开展教师培训、开展教学咨询服务、开展教学改革研究、开展教学质量评估、提供优质教学资源、承担促进区域内高校加强教师教学发展中心建设的相关任务,发挥示范、辐射、引领作用。毫无疑问,这些任务并不是一个单纯的学术机构所能承担的。

(三)大学教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构

大学教师专业发展是当代高等教育发展的要求,教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构。作为一种专门机构,它既不是纯粹的行政机

构,也不是纯粹的学术机构,而应具有跨行政机构与学术机构的性质。在行政方面,它拥有一定的行政资源,掌握一定的行政权力,担负协调和组织各学术机构教师发展的职能,利用自身的专业资源和力量,发挥专业权利和权威的影响力,从而赢得各学术机构的尊重,有效地利用其行政资源和行政权力。在学术方面,它拥有一定的学术资源,享有一定的专业权利,担负提供学术和专业咨询、资源、指导和教育的任务,借助必要的行政资源与行政手段,对教师发展工作进行全方位的促进与支持,从而赢得学校各部门的关注和配合,有效地落实其专业任务。

所以,大学教师教学发展中心必须将行政机构和学术机构的性质有机地融为一体,成为兼具行政和学术属性的专门机构,从而发挥行政与学术的双重优势,有效地履行教师专业发展使命。

二、大学教师教学发展中心的功能

大学教师教学发展中心具有行政和学术的双重性质。作为一种特殊的专业机构,它的行政性是为了保障其更有效地在全校范围内发挥组织、协调和资源调配作用,使其能够超越各学术机构发挥综合性、引领性作用;而学术性则是为了使其能够更好地利用专业资源,发挥专业权利的影响力,领导全校教学发展方向,提升教师教学能力和水平,促进办学水平和人才培养质量的全面提高。因此,应将二者辩证地结合在一起,从专业机构角度把握其实质,认识大学教师教学发展中心的功能。

(一)强化教学专业认知

专业认知是专业从业者的基本素养,提高大学教学专业认知水平是全面提高教师素质不可缺少的重要环节,但这常常是被忽略、被遮蔽的环节。很多大学不重视教学专业建设,很多教师既缺少专业技能的训练,也没有专业的基本理念和信念,尤其是缺乏关于教学工作的专业认知,将从事教学简单地理解为上几门课,将上课简单地理解为对学生的知识灌输,而并没有意识到教学实际上是一种具有高度专业性、需要进行严格专业训

练方能胜任的专业工作。

大学教师教学发展中心应当通过各种途径,为全校教师提供专业教育和训练,强化其专业认知,全面提升其从业理想和专业信念水平,促进其专业发展。强化大学教学专业认知的具体方式,包括在全体教师和干部中普及大学教学知识、传播和推广现代大学教学理论和经验、激发教师从教兴趣和动机等,使教师树立并不断增强专业理想和信念,实现专业认知从自发阶段向自为阶段的过渡。

(二)提升教学专业伦理

专业伦理是专业群体的行为规范与伦理标准,其主要目的在于促进专业群体更好地履行其专业职责,维护其专业声誉。传统上,大学教师从事教学讲究“师德”和“良心”。但在大学教学成为一种专业、受到众多利益相关者高度关注以后,传统的教学伦理观已经很难适应大众化时代大学教师的专业任务,重视专业伦理水平提升的意义已经超出了大学和教师本身。在大学教师的专业发展模式之下,教师的教学专业伦理修养不但仍然需要依靠教师通过经验去习得,而且还必须通过理性的专业发展工作来传播和训练,并通过适当的组织机制予以落实和保障。

因此,提升教师的专业伦理水平应该成为大学教师专业发展工作的重要目标指向,成为教师教学发展中心的一项重要职能。大学教师教学发展中心组织开展的多种教师发展活动,包括各种形式的专业培训、专家咨询、教学研讨与示范、教学评估与相关认证等,都离不开提升教学专业伦理这一主题。提升教学专业伦理是一个长期的过程,教师教学发展中心不仅需要致力于提高教师和干部对教学专业价值的认识水平,更重要的是通过系统化的专业训练与专业发展工作,约束和规范教师的专业行为,潜移默化地提高教师对教学的认同感、忠诚度和职业幸福感,对学生的责任感和使命感,对大学的归属感,以及对社会及各种利益相关者的奉献精神。专业伦理的全面提升,能够使教师在教学工作中不断焕发出生机与活力,

减少和消解职业倦怠,以良好的精神状态投身教学,不断提高教学的专业价值和精神价值。

(三)培育教学专业文化

大学教学专业文化是一种不同于学科文化的大学亚文化,其既包括关于教学的理论成果,也包括教学的环境与氛围,还包括大学和教师的教学价值取向与行为方式。教学专业文化对于大学教学的品质与旨趣具有决定性的影响作用,是影响大学教学形态与教学效果的重要因素。长期以来,我国大学并没有意识到教学专业文化的重要性,不重视教学专业文化建设,在教学问题上缺少专业文化意识,简单化地对待和处理教学问题;教师也缺少教学专业文化的概念,以保守、陈旧的眼光看待大学教学,将从事教学工作看作是备课、上课、考试等程序性工作,固守传统的教学模式。教学专业文化的不彰,导致大学教学的中心地位得不到落实,教学工作被边缘化,教师对教学的投入也得不到保障,人才培养质量的基础不牢固。

建设内涵丰富、凝聚力和感召力强大、影响深远的教学专业文化,是我国大学陶铸文化精神、提高办学品位的必由之路。大学教师教学发展中心应当组织各方面力量加强教学理论和实践研究,积累丰富教学理论研究成果;组织开展教学思想观念教育活动,牢固确立教学的中心地位;推进教学制度创新,健全教学奖罚措施,加大教学奖励力度,建设尊重教学、尊重教师、崇尚教学、潜心教学的校园环境和风气,营造浓厚的教学文化氛围,不断提高教学文化的关注度和影响力,大力发挥教学专业文化对大学教学工作和人才培养的保驾护航作用。

(四)促进办学水平和人才培养质量的全面提高

由于管理体制和方式的原因,我国大学办学功能分化严重,办学运行和监督由行政机构负责,办学水平和人才培养质量由学术机构负责,缺少一种能够综合性地引领教学发展方向,促进办学水平和人才培养质量提高的机构。教师教学发展

中心利用自身跨行政与学术的特殊属性,从信息沟通交流、资源有效配置、先进思想引领、多元互动合作等多个方面协调校内外办学关系,促进办学水平和人才培养质量的全面提高。

三、多通路的教学发展模式

高校教师是从事教学活动和学术职业的特殊群体。在其教学生涯中,许多教师在职业道德、工作满意度和专业发展等问题上存在不同程度的困扰,这些问题如处理不当,易导致教师群体或个体士气低落、固步不前、创造力锐减。因此,应针对教师在教学发展与成长阶段中遇到的各种问题,结合教师教学发展的基本模式,开展多种形式的教学发展项目。

1、新教师研习营

高校新教师会面临如下问题:一是新教师一般为非师范类毕业生,教学知识和技能相对缺乏;二是身份的转变让新教师对教学发展的目标和自身的职业生涯规划存在困惑;三是工作压力大,教学任务重,缺乏有效指导。新教师研习营能为新教师快速融入高校氛围,适应教学环境,提高教学技能提供各种服务。研习营以讲授和研讨为基本形式,对象主要是刚踏上工作岗位的新教师或从校外转入的教师,对其进行学校情况介绍、普及教学理论和训练教学技能。研习营可邀请校内各部门的负责人讲解学校的基本情况,让新教师们尽快适应新环境;还可邀请校内外教学名师,为新教师们讲授教学活动的基本规律,并围绕教师职责、敬业精神、教学理念等开展培训活动;还可定期举办新教师联谊研讨会,为新教师搭建一个彼此沟通交流的平台。

2、教师教学工作坊

工作坊一词最早出现在教育学和心理学的研究与实践中。工作坊可为不同立场、不同观点的人们提供思考、探讨、交流的机会。在教师教学发展工作中可引入工作坊的模式,鼓励教师参与教学研讨,创新教学理念,找出解决问题的方法。教师教学发展工作坊应确定每次活动的主题,选取一名志愿者就本主题召集感兴趣的教师,组织

教师进行交流和讨论。既可针对话题展开讨论,也可邀请重点发言人进行发言,解答教师在教学中遇到的问题,提出改进的措施与方法。工作坊要利用校内外的教学名师和优秀教师资源,对教学中遇到的重点问题进行深入的探讨。在工作坊的最后阶段,参与的教师对本次工作坊活动进行信息反馈,包括对活动主题的理解、活动的心得体会、对活动的建议等,方便教师教学发展工作者及时总结工作坊的成效和不足,为下次工作的改进提供指导。

3、校外挂职实践

实践是教师教学发展的基础。教学工作具有很强的实践性与实务性,需要掌握全面的理论性知识、概念性知识、技术性知识、程序性知识等。教师发展的目标已经从客观能力转向了实践智慧。教师除了在课堂上实践教学技能,还需在校外加

强专业性的实践活动,为教学提供最新的、一手的实践资料,用实践来指导教学。

校外挂职实践可由高校的教师教学发展管理部门或教师所在学院联系与教师专业相关的企业、学校、机关事业单位等,让教师前往这些单位进行挂职实践。管理部门对教师提出其需要完成的任务,教师带着任务进入挂职单位,并在挂职实践完成后向教师教学管理部门递交证明各项任务完成情况的材料。挂职教师可在校内工作坊中把自己学到的东西与其他教师共享,就自己遇到的问题与其他教师探讨,达到共同提高的目的。

高校的不同发展阶段、发展模式和师资培养基础差异性决定了我国高校的教师教学发展必须依据实际有针对性地发展,在设计发展项目时要注意结合学校的专业特点,设计有自身发展特色的活动项目。

我国高校教师教学发展中心建设实践

一、国家级教师教学发展示范中心

2012年批准的30个国家级教师教学发展示范中心所在高校,除了中南民族大学一所外,其余均为“985”或“211”高校,多为综合性、研究型、领衔我国整体高等教育发展的大学。其中16所位于东部,6所位于中部,7所位于西部。有厦门大学等22所高校教师教学中心设立了专门的网站,并成立了相应的管理机构。

据研究,国家级教师教学发展示范中心实践活动具有以下特征。

(一)类型多样的教师能力发展平台

1、教学层面的发展

教师教学发展中心最核心的任务就是依托中心,使教师的教学能力有所提升。为此,大多数示范中心都设立了类型多样的教师教学发展平台,开设各类教师培训项目,致力于教师教学方面的能力提升。具体内容大致可以分为以下四类:新教

师培训、教师教学发展培训、教师拓展活动、研究生助教培养。

浙江大学:致力于搭建教师教育教学培训、咨询、研究、激励与提升为一体的发展平台,不断探索、创新,开展了教师教育教学的系列活动,充分发挥体制资源优势,建立了校院二级教师教学发展网络,使学校教师教学发展工作得到了实质性的推进。每三周举办一次的教学学术讲座是浙大教师教学发展中心的品牌项目,重在提升教师的教学理念。2012年,以“提升课程教学质量”为主线,中心共举办了16场讲座,参与教师1200余人次。邀请哈佛大学Eric Mazur教授等来自国内外的专家、学者做客教学学术讲座,从教学大纲的撰写、课堂教学的组织、教学新趋势、同伴教学法到课程的考核,理论和实践两方面深入浅出的演讲,受到与会教师的一致好评。

12所国家级教师教学发展示范中心的教师教学发展培训活动

厦门大学	青年教师教学沙龙活动、名师教学工作坊
复旦大学	教师教学发展研修班、课程观摩交流、名师系列讲座、青年教师沙龙、网络培训
中国人民大学	学科国际前沿教师培训、进修教师培训、师资英语培训
浙江大学	专题活动、网络培训、技能培训、学术讲座、午间沙龙、示范观摩
上海交通大学	英语授课能力培训、午餐会、教与学论坛、教与学研究班、教学工作坊
东南大学	中青年教师专项技能培训、青年教师教学观摩与研讨、研讨课专题讲座、教学沙龙
北京师范大学	教学理念方法、教学技术手段、科研技能、职业生涯
重庆大学	外语能力提升培训、社会科学研究方法培训、就业指导师培训、职业规划师培训、形势与政策培训
四川大学	探究式小班化课堂”研讨班、“午餐沙龙”教学研讨活动、“教师教学策略”系列研讨培训、“教师教学能力发展月”系列活动、本科教育创新大讲堂
陕西师范大学	基础教育实训团队、基本能力实训平台、高等学校教师实训团队、教学能力实训平台、教育能力实训平台、教研与自我能力发展平台、创新能力实训发展平台
东北师范大学	专任教师教学能力提升培训、专任教师有效利用现代教育理念、教育技术培训
中南民族大学	在职培训、专业培训、技能培训、民族地区公务员培训、地方各民族公务员培训、民族地区教师培训

2、个体层面的发展

主要体现在个性化教学咨询与教师个人生涯发展服务两方面。在个性化教学咨询服务方面,根据教师的个性化需求提供教学咨询、诊断与指导等帮助。同时,为青年教师教学成长建立影像资料库,进行微格教学也是高校不断提高课堂教学效果的一个手段。

中国人民大学:教师教学发展中心网站设置了专门的教学咨询界面,在界面上选择需要咨询的方向后,提交相关个人信息与教学咨询主要内容,将由相关人员给予及时的回复。同时,也可以拨打该界面上方的预约电话,将会有相关教师进行一对一的个别辅导。

厦门大学:教师发展中心为青年教师建立教学成长档案,主要记录三方面的内容,一是要求青年教师每学期结束时提交下一学期教学计划,并成立专门的教学评议小组,对教师教学计划进行检阅,及时发现问题、提出建议,帮助青年教师提升教学设计能力;二是要求青年教师定期提交近期教学成果报告,检查教师阶段性发展成果;三是中心通过收集各方面对教师的评价结果,及时发

现问题,并提供帮助。

北京师范大学:为全校教师预备一个可以实现“点对点”式的探讨教学问题的场所,为教师提供符合个体需求的“配送式”教学咨询服务,突出满足教师个性化专业发展的需要。

上海交通大学:教师培训,针对教师的“教”和学生的“学”开展系统的研究与质量诊断,并为教师提升教学能力搭建沟通交流平台及提供个性化的帮助。

(二)不断拓展区域服务与合作渠道

国家级教师教学发展示范中心承担着服务区域高校教师教学发展的任务。因此,大多数示范中心整合开发学校教师教学发展中心的教学资源,在各地方区域乃至全国进行教师教学发展中心建设的宣传、讲座、培训等,为其他非国家级教师教学示范中心提供了优质的教学资源。

多数高校在进行本校教学研究的同时,也将目光延展到国外,致力建设成具有国际化水平的教师发展中心。如北京师范大学教师发展中心就以“国际化、专业化、尖端化、绵延化”为中心的工作标准进行中心建设。东南大学教师教学发展中

心也是以实现学校“研究型、卓越化、国际化”的发展目标而进行中心的各项实践。

西南大学:立足于西南大学,面向西部兄弟院校,向西部其他高校介绍和推广教师教学发展中心的经验、模式,开展教师培训、教学评估与咨询、信息资源共享等。

(三)数字化的教师学习形式

建设优质教学资源,建立国际领先、国内一流的高水平微格训练平台、课堂在线观摩平台;建设教师教学发展中心网络示范平台;搭建名师视频教学平台;建立优秀教学案例、教学素材和先进的数据库资源,打造教师教学发展的网络化资源共享平台。

二、地方高校教师教学发展中心建设的思考与建议

(一)全面领会学校优先考虑的事情,联动基层教学组织,提升中心地位和价值

密歇根大学 CRLT 的经验是,当中心的计划、项目与学校的议程一起实施时,能产生最大的影响力。因此,中心经常会找机会密切联系管理机构,如尽量参加教务长下属办公部门的主任们每月一次的早餐会议以共享信息,经常请教务长出席中心开展的活动并讲话等。复旦大学教师教学发展中心积极与学校管理部门合作,如与人事处联合推出了教师教学工作规定,在教师专业技术职务的聘任中强化对本科教学工作的要求。

教师教学发展中心的服务对象既是个体教师,更是教师所在的基层教学组织。教师教学发展中心如何实现与基层教学组织的联动就成为一个重要的课题。联动基层教学组织的关键在于发现其需求,根据学科的特点、文化制定项目,主动提供特色服务。只有提供更具指向性的服务,院系才会委托中心帮助他们达到自己的教师教学发展目标,实现其发展计划。

联动基层教学组织的另外一个方式,是推动基层教学组织凝炼方向,申报省部级以上项目。教师教学发展中心其实是一所高校与国家改进教学与学习计划的联络站,掌握有国家在教学改善方面的动态信息和政策计划,也掌握有院系、教师的

教学信息。中心可以把国家层面的政策、信息提供给院系,并鼓励、帮助基层教学组织改进教学,寻找特色项目单独或联合申请国家相关的计划支持,争取获得国家级的教学成果。在“成果”的激励下,中心也会成为更多组织主动寻求支持的对象。

(二)转变“重科研、轻教学”的观念,坚持以教学为重点

近年来,各高校普遍存在重科研、轻教学的现象。教师的职称晋升、表彰奖励以及收入分配等涉及教师切身利益的方面更多地向科研倾斜,这在很大程度上降低了教师对自身教学意识和能力的要求,影响了他们自身对教学发展重要性的认识。教师教学发展中心的一个基本目标就是推动高校组织变革,制定相应的政策,把教师的教学质量、效果与教师的职称晋升、岗位晋级、工资待遇等直接挂钩,以形成认真对待教学、提升教学能力、形成理想教学文化的局面。

(三)加强与国家级示范性高校的合作,完善学校教师教学发展中心运行机制

借鉴国家级示范性教师教学发展中心较为完善的运行机制,如教学能力培养机制、个性化咨询服务机制、教师发展激励机制与教师利益表达机制等,邀请示范性高校中心人员对本校中心管理人员或教师进行培训等方式,找到与本校契合、符合本校实际情况的实践项目,来提升中心的整体建设和教师教学水平。

(四)立足本校特色,加强校内教学研究

重视基于本校实际进行教学研究,将学生、教师相关情况归一,从而开展研究。只有将本校教师、学生的双方发展实际结合,配以专门的研究管理人才,才能更为有效地促进本校的教学发展。同时,根据本校发展定位、自身特色、自身优势的不同,立足本校实际,积极开展相关研究,也将对教师教学中心的发展有所裨益。

三、我校教师教学发展中心建设实践与探索

我校教师教学发展中心成立于2012年4月。几年来,中心积极跟踪国内外高等教育发展,重视校本研究,着力推动本科教育教学改革,在教学文化氛围的营造、教师教学能力的提升、教育教学思

想与模式的发展等方面进行了积极的探索与实践。2013年12月,我校教师教学发展中心获准为第二批省级教师教学发展示范中心建设单位。

(一)明确建设目标,强化组织保障

学校党政高度重视教师教学发展中心的建设,成立了教师教学发展中心领导小组,在深入调研的基础上,确定以“深化我校本科教育教学改革,切实提高教师教学能力和水平,全面提高我校本科育人质量和水平”为建设目标;以“推广先进的教学理念,弘扬优良的教学文化,探究科学的教学规律,搭建温馨的交流平台”为使命。设立教师教学研究办公室,配备专职人员2名,并先后聘请了80名各学科领域中师德高尚、责任心强、教学水平高且富有传帮带热情的优秀教师担任中心的教学导师,具体参与相关领域中教师培训、教学咨询、教学评价和教学研究等各项工作,为学校教师教学发展提供了坚实的组织保障。

(二)加强新入职教师教学能力培养

学校高度重视新进教师岗前培训和入职教育。近三年,学校新进教师195名。为了帮助新进教师尽快适应学校教育教学工作,树立正确的教育教学理念,提升教学能力和职业素养,学校组织教师教学发展中心围绕青年教师培养与发展开展专题调研,明确提出了新进青年教师“过教师关”计划,即过师德关、信念关、学术关、教学关、实践关的“过五关”计划,制定并实施《新入职教师培养管理办法》,通过名师课堂、专家讲座、教学研讨会、教学专题培训班、教学经验交流会等多种形式开展系列培训。启动了教育部全国高校教师网络在线培训,搭建了“西南石油大学教师在线学习中心”平台。依托学院基层教学组织,安排新入职教师进入由教学名师、教学专家和学科专业带头人等组成的教学团队。

(三)大力开展教师教学研究

以教学研究立项为载体,鼓励支持教师开展与教师教学发展相关的教学学术研究。中心编制教学研究立项指南,围绕课堂教学的各个方面,以课程为载体,以课堂为重心,从教学模式、教学内容、教学策略、教学方法、实践教学等角度开展研究与实

践探索,促进教师在实践与理论的紧密结合中全面提升自身的教学能力。支持教师积极借鉴国外先进的教学理念,跟踪最新前沿状态,适时对接最先进教学内容,更新教学模式。2014年青年教师教学研究项目立项49项,其中优先资助7项,重点资助12项,一般资助14项,培育项目16项。

举办专题研讨或教学沙龙,针对教师在教学实践与教学改革中遇到的热点问题和困惑,采用“问题提出—热点研讨—共同探究—解决问题”的方式,密切结合教师需要,相互探讨教师教学中遇到的教学疑难问题,分享教学经验,共同献计献策,优化教学设计,促进教师教学能力提升。

通过课堂教学竞赛,加强教师之间的经验交流,互相借鉴好的教学方法和经验,更好地提升青年教师教学水平和教学能力。2014年我校96%的40岁以下的教师参加了课堂教学竞赛,在全校营造了团结协作、取长补短、相互学习、共同提高的优良竞赛氛围。

(四)开展教师教学评价工作

为进一步规范我校教师职务评审教学考核工作,强化教师教学工作职责,增强教学工作责任心,帮助教师提高教学能力和教学水平,中心将教师教学评价作为一项重要的常务工作,起草教师教学评价实施办法,组织评估与督导专家对申报教师系列高级专业技术职务人员开展教学评价工作。教学评价由教师教学水平和教学工作评价两部分组成。

在学校的大力支持和各部门的协调配合下,教师教学发展中心各项工作有序开展并取得了一定成绩。2014年,三名青年教师参加四川省第二届高校青年教师教学竞赛决赛,获得一等奖2项、二等奖1项。2名教师代表四川省参加全国决赛第二届全国高校青年教师教学竞赛,分别获全国自然科学应用学科组二等奖、人文社会科学组三等奖。2015年,组织教师参加第二届全国高校微课教学比赛,在四川赛区决赛现场,我校教师分别获得理工组一等奖2项、文史组一等奖1项,理工组二等奖1项。一二等奖教师将参加全国总决赛。中青年教师在各项竞赛中喜获佳绩,进一步扩大了学校的知名度和影响力。