

我国大学教师专业化发展的困境与出路

○ 赖莹莹

(华南师范大学 团委, 广东 广州 510631)

摘要: 大学教师专业化发展是一个复杂的系统工程,通过比较大学教师与中小学教师各方面存在差异,分析当前我国大学教师专业化发展过程中面临的五重困境,提出既要从理念上增强大学教师专业发展的主动意识,又要从外部制度环境和支撑条件方面积极寻求出路,探索促进大学教师专业化发展的思路对策。

关键词: 大学教师;专业化;发展

中图分类号: G 645 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-0916(2010)07-0055-03

大学教师专业化发展是世界教师教育发展的潮流,也是国际教育研究和教育改革的一个焦点。随着高等教育向大众化方向发展,大学教师被视为“学校与教学革新的核心”,它能最大限度地重建和振兴一个国家的教育希望”,通过促进大学教师专业化发展来提高大学教师质量,成为高等教育质量提高、促进高等教育改革向纵深发展的重要决定因素。

一、大学教师专业化发展的内涵

二战后特别是20世纪60年代左右,许多国家为了适应大学发展的需要,相继提出大学教师发展的新理念与新制度。1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织提出《关于教师地位的建议》,首次以官方文件形式对教师职业作出明确界定:“应把教育视为专门的职业,这种职业要求教师经过严格的、持续的学习,获得并保持专门的知识 and 特别的技术。”1996年,联合国教科文组织召开的第45届国际教育大会提出,“在提高教师地位的整体政策中,专业化是最有前途的中长期策略”。美国卡内基工作小组、霍姆斯小组于1986年相继发表《国家为培养21世纪的教师作准备》、《明天的教师》两个重要报告,同时提出以教师的专业性作为教师教育改革和教师职业发展的目标。日本文部省也于1991年开始实施旨在促进教师专业发展的FD制度。

尽管教师专业化已成为高等教育界一股强劲的思想潮流,但目前对于“大学教师专业化”的概念并

没有统一论。专业(profession)不同于职业(vocation),它专指一部分知识含量极高的不可代替的特殊职业,如律师、医生;专业应该通过长期不断的专门训练,有严格的准入制度;负有重大的社会责任,为公众提供高质量服务,强调服务的非经济效益;此外,具备较高的自由度和自主权。大学教师专业化发展不仅指教师专业规范化和教师专业自主权,更重要的是指教师个体的通过专门的培养和管理制度进行知识增长与更新,使自己实现专业自主发展和职业素质成长的过程。从这个意义上讲,大学教师专业化不是一个终结性的概念,而是一个持续性、发展性的概念。

二、我国大学教师专业化发展的困境

教师专业化概念于20世纪80年代通过译著介绍进引我国教育界。2006年,以“大学教师发展”(Faculty Development)为主题的第四届高等教育质量国际学术研讨会在厦门大学举行,中外高等教育专家从不同的角度发表了自己的学术见解,我国在大学教师专业化方面的理论研究也逐步深入。然而,由于大学教育的特殊性,大学教师与中小学教师在社会角色、教育背景、成长倾向、发展路径、制度支持方面存在差异,当前中国大学教师专业化发展的实践推进面临很多困境。

(一)知识人和政治人双重角色困顿

由于高等教育资源的稀缺性,作为社会精英的大学教师所承担的社会期待远比中小学教师多,所扮演

收稿日期: 2010-03-15

作者简介: 赖莹莹(1982-),女,华南师范大学团委助教,硕士研究生,主要研究方向为思想政治教育。

的社会角色不仅是知识分子,还是社会的代言人、正义的“守夜者”。所谓“学而优则仕”,中国的知识分子自古以来就充满强烈的政治情怀,在钟情于学术研究以获得安身立命之本的同时,又以治国乃至平天下为其政治理想追求。在带着国家事业单位烙印的中国大学组织中,大学教师是高级知识分子又是国家干部,身处学术与政治之间,知识人与政治人两者的价值取向不同,这种双重角色的冲突直接或间接影响着大学教师知识结构的形成、职业生涯的规划乃至专业化发展道路的选择。中国的大学组织还存在大量“双肩挑”的教授专家,他们置身于学术和行政两套评价体系,既是学科带头人,又是行政管理干部,他们承担着专业文化与科层文化冲突的压力,专业化发展难免陷于角色的困惑与抉择之中。

(二)学术性与师范性分立与冲突

大学教师作为知识含量极高的特殊职业,相对于社会上其他职业,其专业不可替代性在于它的师范性;而相对于普通中小学教师,其专业不可替代性又体现在它的学术性。大学历来以探索高深学问为宗旨,大学的学术性特征决定了作为高深学问操作者的大学教师必须具备较高的学科专业水平,接受本学科领域硕士、博士层次的系统训练,学术性被推崇到至高无上的地位;然而大学教师所接受的师范性教育却很有限,在我国,大学教师在职前培养阶段就已经出现专业化重心失衡的现象,许多大学教师不具备教师教育专业背景,由于缺乏从事教师职业必要的教育理论知识、师范技能技巧以及教育实习经验,大学教师虽然拥有高深的学术造诣,但教育理念不清晰、教学方法缺失、课堂组织能力不够,导致教育效能低下,学生评价不高,无法胜任教师工作。学术性和师范性作为大学教师专业化的两个重要指标,两者都不可偏废。

(三)教学与科研两个重心失衡

职前培养中学术性和师范性两者的冲突在大学教师实践成长的过程中以另外一种形式表现出来,即教学与科研的冲突。大学教师应重科研还是重教学,长期以来一直是备受争议的问题。一方面,大学教师以培养高级的专门人才为己任,教书育人是天职;另一方面,大学是研究高深学问的场所,大学教师从事科学研究毋庸置疑。目前我国高校教师聘任和评估中往往存在着重科研轻教学的倾向,导致大学教师往往以科研为重心,着重科研能力的提升和科研成果的创造,往研究教学型教师或研究型教师方向发展,教育教学能力摆在次要地位,这与中小学教师以教育教学能力为重心的成长倾向完全不同。实际上,教学和科研都是教师专业化成长的重要途径。美国著名学者和教育家亚伯拉罕·弗莱克斯纳在其《现代大学论》一书中指出:“现代大学在最高层次上全心全意并

毫无保留地致力于增进知识、研究问题和训练学生。”大学既是产生思想家、创造者、智者的地方,又是培养教师、学生和研究人员的地方,教学和科研是合一的。只有“在教学中进行研究,在研究中进行教学”成为大学教师工作的一种基本生态,才能真正促进大学教师专业化。

(四)个体发展和整体发展失调

衡量大学教师专业成熟程度应包括个体和整体两个维度,个人的专业成熟并不能代表大学教师专业化整体程度的提高^[1]。在传统的大学理念中,高深学问的研究基于对知识非功利性的好奇,“是个人独自作出的静悄悄的和艰苦的努力”,研究者要精耕细作、独自垦荒,要耐得住寂寞坐得住冷板凳。因此,长期以来大部分大学教师在从事教学和科研的过程中只关注个体研究和实践,孤军奋战为主,鲜少合作交流,大学教师发展主要遵循个体自主发展的路径,处于封闭、半封闭状态,其发展是有限的,不均衡的;反观中小学教师,其专业化是通过师徒制、听课制、教研活动等多方面的学习和合作,在教师整体专业化程度提高的同时促进教师个体快速成长起来,其专业发展遵循整体和个体协同发展的路径,在开放合作的氛围和环境取中取长补短、交流反思,专业发展更充分、整体专业化水平更高。

(五)内在发展需求与外在组织制度缺位的矛盾

大学所恪守的学术自由和学术自治的原则决定了大学教师发展的动力主要来源于教师本身的内在需求,这种内在需求促使大学教师沿着自己的专业方向深入钻研、自我完善、自主发展。这种内在发展需求需要外在制度给予支持和保障,当大学组织制度的设计与大学教师内在需求相适应,制度可以促进教师发展;反之,则会阻碍教师发展^[2]。目前我国大学教师发展的制度安排相对比较滞后,相关的激励、评价和监督机制尚不健全,高校普遍存在“记工分”、行政化等倾向,教师的资格认定、职务评聘、考核晋升指标单一,这样的组织制度导致了大学学术泡沫和学术腐败的产生,对于大学教师专业化成长造成极大的负面影响。

三、我国大学教师专业化发展的出路

大学教师专业化发展是一个复杂的系统工程,要解决我国大学教师专业化发展之困境,既需要从理念上增强大学教师专业化发展的主动意识,又要从外部制度环境和支撑条件方面积极寻求出路。

(一)明确专业化定位

大学是研究高深学问的场所,大学教师是专业从业人员,他们的工作对象是知识,这种知识人的天然身份,使大学教师形成一种特殊的专业文化,即信奉学术权威,拥有对本学科的绝对忠诚度,其专业化发

展之路必然是以学术为核心,以知识的操作为己任,以培养人才和创造学术来证明自身的价值,这是由大学的性质、职能和大学教师专业化发展的内涵所决定的。学术文化价值观与科层文化价值观难免存在矛盾,要尊重大学教师的专业属性,由学术力量来引导大学教师进行知识结构的完善和职业生涯的规划,实现专业成长和发展。正如美国高等教育专家亨利·罗索福斯基所提到的原则:在大学里,“有知识的人拥有更大的发言权。”大学教师专业化发展的状况取决于其在高深知识领域知识人角色功能的发挥程度、专业理论和实践技能知识操作的水平以及专业领域方面的地位和影响力。

(二)完善大学教师培养制度

大学教师从事有着高度专业化要求的学术职业,必须经过该专业领域系统的学习以获得基本的专业素质,掌握特有的符号系统和操作技能,因此,大学教师培养的质量直接影响着教师专业化发展程度。目前我国在大学教师教育培养方面存在学术性和师范性分离的弊端,只重视教师专业学科知识的学习,而忽略教师教育科学知识的学习。要推动大学教师培养体系进一步完善,一方面,教师教育课程体系要从教师专业化的角度去优化设置专业学科知识、教育科学知识以及交叉学科知识之间的课程比例关系,使培养对象既达到一定的学科专业水平,又具备宽厚的教育理论知识基础和广博的知识面,在日后的教学科研工作中游刃有余;另一方面,在培养阶段安排一定的微格模拟教学、教育见习实习和课堂情境体验等活动,增强培养对象的师范技能技巧以及教育实践经验。此外,还要重视培养对象的职业理想和职业道德培养,增强他们教书育人、以身立教的责任感和使命感,培养严谨的治学态度和高尚的职业情操,为人师表,诲人不倦,形成良好的教师专业精神。

(三)改革大学教师评价标准

推动大学教师专业化发展离不开科学、合理的教师评价制度。要扭转重科研成果轻教学成绩的现象,改革现行的大学教师评价标准,一要改变大学教师选拔和评聘中以论文、课题、项目、经费、专著等科研指标为单一评价标准的现状,加大教学效能评价的权重,对教师的教学态度、教学素养、教育质量、师德水平提出明确要求,从科学研究能力和教育教学能力两方面进行全面综合评价,引导大学教师正确处理教学和科研的关系;二要对教学业绩和科研业绩给予同等的认可和奖励,鼓励广大教师主动承担基础课程教学任务、积极探索教育教学规律、努力提高教育教学水平,通过设立教学岗教授、评选“教学名师”、“师德标兵”等激励机制,嘉奖教育教学改革方面有创新性成果和在人才培养方面有突出贡献的教师,形成良好的导向和示范带动作用,促进大学教师提升自身素养,

明确发展方向,既在学术方面有专攻,成长为某个学科领域的学者、专家,又在教学方面有突破,成为名副其实的名师、教育家。

(四)建立有效的教师专业组织

对于我国来说,真正意义上的大学教师专业组织还没有形成。要实现教师整体专业化水平的提升,必须建立保障教师权益、促进教师成长的专业组织,如各种教师联合会、教育协会或者学科学会^[3]。成熟的专业组织是大学教师获得学术尊严和专业身份的保证,对于提升大学教师的专业凝聚力和竞争力有重大意义;从职业的角度出发,它制定行业内部专业准则,对大学教师的职业伦理道德、职业行为进行规范和监督,维护教师高贵的专业形象,保持教师独立的专业地位,代表教师开展集体谈判,保护教师的权益免受侵害;从学科的角度出发,它强调共同学习和团队合作,为大学教师提供学术见解、研究成果发表和交流的平台,通过组织各类学术会议和创办学术期刊等有效的学术交流机制把同一学科体系的教师联系起来,在共同研讨、互相学习和协同合作中开阔视野、碰撞思维,进行有前瞻性的探索,推动专业主义文化的传播和学科建设,促进教师整体专业水平的提升。

(五)加强学校管理机制建设

良好的学校管理机制是培养大学教师专业精神必不可缺的要素。大学制定切实可行的发展目标,充分发挥导向功能和激励功能,以共同的组织发展目标、价值取向和精神追求形成一种无形的凝聚力和向心力,激发教师开展科研、教学工作的主动性和积极性,强化大学教师的主人翁意识和责任感;大学要适应新时期大学教师专业化发展的内在需求,根据学术职业的工作性质和特点进行制度设计,有效衔接大学教师培养培训、职称评聘以及任用晋升各个环节,制定配套政策措施,形成系统的培养、管理和激励机制,为大学教师发展提供制度保障;此外,大学还可依托优质教育培训资源搭建高水平的培训平台,为大学教师提升自身专业化水平提供多种渠道、多样化的形式和项目,为大学教师自主学习成长提供良好的环境和空间,从而逐步形成大学教师终身学习体系。

参考文献:

- [1] 余宏亮,魏捷.大学教师专业发展的困境与策略[J].中国高教研究,2009(6):71.
- [2] 李志峰,龚春芬.大学教师发展:实践困境和矛盾分析[J].教师教育研究,2008(1):25-26.
- [3] 王春艳,杨移贻.美国大学教师专业化归因及对我国的启示[J].高等教育研究,2009(2):107-108.

[责任编辑 章也]