

doi:10.3963/j.issn.1672-8742.2017.02.007

教师发展体系构建与实践

庞海芍,张毅鑫,宋文

(北京理工大学 教学促进与教师发展中心,北京 100081)

摘要:现代大学已经发展成为一个多目标、多任务的大型组织,承担着人才培养、科学研究、社会服务及文化传承创新四大使命,其中育人(人才培养)是大学的最基本使命和中心任务。由于大学教育的专业性和教师发展的个性化特征,必须由学校、院系、个人三个层面各司其职、各尽其责,并提供政策支持、制度保障及资源支持,从而实现教师的教学发展、专业发展和个人发展。在学校层面建立教师发展专门机构,是实践“专业化、制度化、常态化的教师发展体系”的最关键要素。北京理工大学着眼于“以学生发展为中心”的育人使命和四大职能,构建了由教学发展、专业发展、个人发展为主要内容,联合学校、院系、个人三个层面共同支撑的教师发展体系。并依托教学促进与教师发展中心专门机构,将以往分散的教师培训优化创新为专业化、制度化、常态化的教师发展体系。北京理工大学教师发展工作通过不断探索和创新,形成以下特色:一是打破体制壁垒,形成了顶层设计、统筹规划、协同联动的工作新机制;二是有别于传统教师培训,突显出以人为本、国际视野、研究引领、实践提升的教师发展新理念;三是依托学科优势,在工程教育、大学素质教育和通识课程教学领域形成鲜明特色,构建了“专业化、制度化、常态化”的教师发展新体系;四是立足本校,面向地方,服务国防,积极发挥辐射示范作用,引领并服务于行业和区域高校的教师发展。

关键词:教师发展;师资培养;教师队伍建设;教学学术

中图分类号:G650 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-8742(2017)02-0050-09

20世纪五六十年代以来,伴随着高等教育大众化进程以及全球化、知识经济等社会发展变化,高等教育质量开始备受关注。大学纷纷建立教师教学发展专门机构,以促进教学发展、专业发展、个人发展和组织发展。经过几十年的探索,世界发达国家和地区、许多著名大学已经形成了较为完善和成熟的教师发展体系。

一、国内外高校教师发展现状

20世纪60年代开始至90年代,美国各高校纷纷建立教师发展中心或类似机

基金项目:北京高等学校教育教学改革项目(2013年):专业化、制度化、常态化的教师发展体系研究与实践

作者简介:庞海芍(1964-),女,河南偃师人,研究员,管理学博士,研究方向为通识教育、教师发展、高等教育管理。

张毅鑫(1991-),女,山西太原人,教育学研究生,研究方向为高等教育学。

构,使得大学教师发展从最初的学术休假、自我反思等方式走向专业化和制度化^[1]。经过几十年的发展,美国高校教师发展对象涵盖了所有教师以及处于不同职业生涯阶段的教师,包括年轻教师、资深教师、全职教师、兼职教师;助教、副教授、教授;并着眼于培养未来教师推出了研究生发展项目^[2]。以密歇根大学教与学研究中心(CRLT)为例,该中心创建于1962年,以“创建研究型大学的教学文化,改善大学的教学与学习,研究并推广教学成果,以提高学生学习效率”为使命,为教师、研究生助教、管理人员等开展教学能力培训;提供专业化、个性化的咨询,帮助教师职业发展;设立教学发展基金,资助教师开展教学研究,激励教学创新;开展各种教学数据和信息收集、教学评估服务等。中心的各项活动已经制度化和常态化,每年参加培训者1.9万人次,个性化的咨询服务4200人次。

20世纪六七十年代开始,随着高等教育从精英教育走向大众化、普及化阶段,英国开始了真正意义上的大学教师发展。目前大多数高校建立了教师发展专门机构,给教师提供教学发展、专业发展、个人发展和组织发展四方面的服务,丰富多样、各具特色的服务项目能够较大幅度地满足不同人员的要求,已形成了相对成熟的体系^[3]。如剑桥大学的“个人与专业发展中心”每年为全校五类职员(包括新教师、研究生、教学人员、科研人员及行政管理人员)提供不同主题的课程体系,形成了系统化、专门化的教师发展体系^[4]180-212。在国家层面,英国通过高等教育学术协会(Higher Education Academy)、教学卓越中心等机构,制定教师标准、支持教师发展。

日本大学教师发展萌芽于20世纪80年代。1998年,日本大学委员会提出把教师发展作为大学改革的关键内容,规定大学教师发展(Faculty Development, FD)是每所大学必须履行的义务。教师教学能力研修、教学评价、教育改革援助成为日本高校教师发展的重要内容^[5]。不同层次、类型的高校已建立起适应本校需求的FD工作模式,还筹建起区域性、全国性的FD网络和联盟,实现FD信息共享和合作研究^[6]。以京都大学高等教育研究开发推进中心为例,其分别在校内、区域、全国、国际层次开展FD实践活动。职能主要有面向教师开展的专题培训,针对课程教学质量进行的调查评估和咨询,开展教育教学研究,组织学术交流活动等^[7]。

进入21世纪,中国港台地区高校的教师发展工作取得长足发展。为提升教与学的品质,一方面,香港政府通过设立教学发展基金推动大学重视教师教学发展,香港八所高校都建立了“教学发展中心”机构。另一方面,各个大学的教学发展中心作为专业化机构,为新教师、资深教师、兼职教师、研究生助教等提供了多样化的发展培训课程;提供教与学咨询服务;开展教学和学习调查,为学校管理决策、质量评估等提供支持,参与推动学校教育教学改革等^[8]。台湾地区高校在2005-2006年开始建立教学发展中心,一般具有教师发展、学生学习和教学资源三大功能,为教师提升教学能力、改善课程质量、提高教与学效果提供专业化支持。此外,为了有效整合校际资源,台湾教育主管部门在“奖励大学教学卓越计划”下,建立了9个区域教学资源中心,并建立了区域教学资源共享平台,协助区域内学校提升及改善教学品质^[9]。比如,台湾大学教学发展中心成立于2006年,旨在通过规划研究、设计课程、举办活动、提供咨

万方数据

询、培训新教师和教学助理、推广数字化教学方式等,提升本校教学品质。同时台湾大学也是台湾北二区教学资源中心的组长^[10]。

事实上,经过五六十年的发展,欧美等发达国家的教师发展已经走过了五个历史阶段。研究者时代:19世纪50年代至60年代早期,FD完全指向提高教师的科研学术水平;教学者时代:19世纪60年代中期至70年代,关注提高教学水平,即教学发展;开发者时代:19世纪80年代,更加关注教师职业生涯规划、对教师能力的开发;学习者时代:19世纪90年代,由教师为中心向以学生为中心转变;网络时代:21世纪至今,FD承担更多责任,参与解决院校问题,促进院校改革^[11]。欧美的FD也形成了较为成熟的教师发展模式理论,即普遍认为大学教师发展应该包括教学发展、个人发展、专业发展和组织发展等。博耶的多维学术观也为教师发展提供了理论支持^[12]。

相比高等教育发达地区相对成熟的教师发展体系,中国大陆地区的高校目前正面临着从教师培训到教师发展的理念转型,以及从国家培训到大学建立校本教师发展模式的转型。早在19世纪80年代中期,教育部就依托各省市的师范院校建立了较为完善的国家、大区及省市三级高等学校师资培训体系,最终形成了两个国家级培训中心(北京中心和武汉中心)、六大区级培训中心(华北、东北、华东、中南、西南及西北)、31个省级培训中心和70所重点高校培训基地,形成了基础性培训(主要是单科进修、新教师岗前培训、助教进修班)、学历补偿、高层次研修三个层次的培训模式。据不完全统计,1984-2004年各级培训中心共培训教师60万人次,70所重点院校接受访问学者9000余名^[13]。这一产生于计划经济时期的国家教师培训体系在最初十多年里发挥了重要作用,但随着高等教育的发展和外部环境的变化,其弊端日益显现。以新教师岗前培训为例,培训项目的课程设计理念落后,主要教授高等教育学、心理学、高等教育法规等几门课程,几乎未安排任何教学实践训练;教学方式以传统讲授为主,后来改为网上自学,学习效果不如人意;考核方式以卷面考试为主,通过后即可获得教师资格证;高校很少能根据本校特色制定个性化的培训体系等^{[4]63-64}。

近些年,随着中国高等教育的迅速大众化以及大学的办学自主性大大增强,以各高等学校为主体,建立专业化、制度化、常态化的教师发展体系就变得尤为紧迫和重要。

二、教师发展体系构建

2010年教育部颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要》明确提出:“要提高教师业务水平,完善培养培训体系,做好培养培训规划,提高教师专业水平和教学能力。……努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”2011年,教育部、财政部颁发的《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》中,将加强大学教师教学能力提升作为提高人才培养质量的重要举措,明确提出要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心,……并重点建设一批高等学校教师教学发展示范中心”。2012年7月,教育部评审遴选出30个国家级教师教学发展示范中心^[14]。在一系列推力之下,中国高校

教师发展如雨后春笋般迅速发展。各高校纷纷成立教师发展中心,本校的教师发展活动及交流研讨异常活跃。

但是,自20世纪80年代至今,中国高校教师发展存在着三个问题亟待解决。一是大学教师发展服务分散在多个部门,缺乏整体协调性和长效机制,各高校教师发展的供给能力不足。二是教师发展理念落后,服务对象、服务内容、服务形式相对单一,专业性和针对性不够。三是大学普遍重科研轻教学,教师工作压力大,缺乏提升教学能力的内在驱动力等。针对上述问题,我们从以下三个视角分析构建了专业化、制度化和常态化的教师发展体系。

第一,我们认为,现代大学已经发展成为一个多目标、多任务的大型组织,承担着人才培养、科学研究、社会服务及文化传承创新四大使命,其中育人(人才培养)是大学的最基本使命和中心任务。再加上中国高等教育已经从精英教育阶段步入了大众教育化阶段,正在走向普及化教育阶段,正在实现从高等教育大国向高等教育强国的转变,并且赋予了文化传承创新的新使命,致力于扎根中国大地创办世界一流大学。借鉴博耶的多元学术生态观^①,以及欧美大学四五十年的教师发展历程,根据中国高等教育发展的阶段特征,当前转变教育教学理念、提高人才培养质量成为最紧迫的任务,因此,一段时期内中国“教师发展”应紧紧围绕“以学生发展为中心”的育人理念,以提升教学学术能力为核心,兼顾教师的科研能力提升(包括探究学术的能力、整合学术的能力和学术的能力);同时要注重提高教师的综合素质和文化素养,实现职业生涯的良好发展,从而实现大学的四大使命。

第二,由于大学教育的专业性和教师发展的个性化特征,必须由学校、院系、个人三个层面各司其职、各尽其责,并提供政策支持、制度保障及资源支持,从而实现教师的教学发展、专业发展和个人发展。在学校层面,应以教师发展中心专门机构为依托,将以往分散的教师培训进行统筹,重在根据学校的教育教学改革需要,提供丰富的教师发展项目,以提升教学学术能力为主,打造卓越的教学文化。在学院层面,宜通过学科专业建设平台帮助教师的专业发展,重在提升教师探究学术、整合学术、应用学术的能力;同时通过教学组织发展为教师的教学实践提供指导和帮助;各个团队要根据每个教师的特点为其职业生涯发展提供支持。在教师个人层面,通过参加学校、院系的教师发展项目和咨询服务,注重规划职业生涯和综合素养养成,从而实现个人职业生涯的良好发展。

第三,在学校层面建立教师发展专门机构,是实践“专业化、制度化、常态化的教师发展体系”的最关键要素。因为目前中国高校的教师发展工作常常被分割成不同部分、分散在不同管理部门,难以形成合力。这种离散的、非专业化的、甚至流于形式的传统教师培训已经远远不能满足高等教育发展的需要。一方面,教师所需要的某些服务是缺失的,教师发展服务机制是一种供给导向的单方向链条,无论是学校层面

^①博耶1990年代在其专著《学术水平的反思:教授工作的重点领域》中提出,大学教师从事着四个不同而又相互重叠的工作,包括发现的学术、整合的学术、应用的学术、教学的学术。

还是院系层面,提供什么样的服务,教师就接受什么样的服务。另一方面,尽管学校有多个部门为教师发展提供服务,但这些部门间职责的逻辑关系不科学、不合理,管理头绪多、办事效率低下,服务缺乏整体协调性,每一个部门同时还肩负着很多其他工作,都不可能将服务教师发展作为其唯一的职能^[15]。因此,在学校层面有必要建立教师发展专门机构,作为“专业化、制度化、常态化的教师发展体系”引领者和践行者。

以上述三个视角构建的专业化、制度化、常态化的教师发展体系,如图1所示。

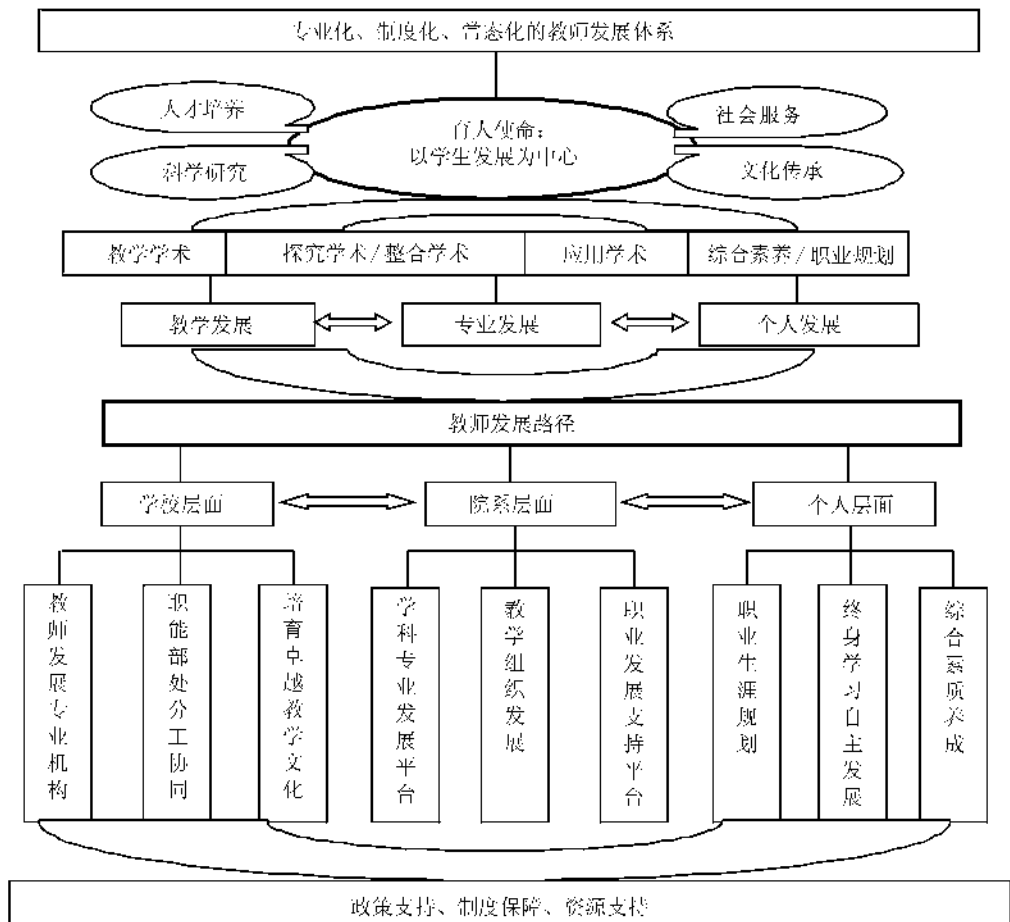


图1 专业化、制度化、常态化的大学教师发展体系

所谓专业化,就是通过教师发展专门机构,在开展教师发展研究、教学研究、学习科学研究的基础上,形成专业化的服务能力和统筹协调机制。针对不同教师群体、不同职业发展阶段的不同需要设计一系列教师发展项目,为教师发展提供专业化、多样化和个性化的服务。所谓制度化,就是将教师发展纳入学校教师队伍管理整体规划中,将学校、院系的发展目标和教师职业生涯发展相结合,同各个学科专业的教学、科研等有机结合,对学习对象、学习内容、学习方式方法、学习目标等提出明确要求,并有相应的政策支持和制度保障,形成教师培养制度。所谓常态化,就是使教师发展成

为一项常态工作,制定好年度、学期、每月、每周的工作计划,在相对固定的时间形成相对稳定的教师发展项目,使教师发展具有稳定性和持续性。

三、教师发展实践探索

正是基于上述研究,北京理工大学于2011年2月成立了“教学促进与教师发展中心”专门机构,将以往分散的教师培训优化创新为专业化、制度化、常态化的教师发展体系。通过教师培训、质量评估、研究交流、咨询服务等工作,致力于传播先进教育理念,推动教育教学改革,搭建温馨交流平台,传承卓越教学文化,引领教师专业发展,提升教育教学水平,如图2所示。



图2 北理工教师发展机构职责与使命

中心建立了工作指导委员会、专家委员会、日常工作机构三支队伍,构建了一个专职和兼职相结合、多学科专家与管理者相结合的专业化团队,汇聚了一批著名学者、教学名师,成为教师发展工作的强大智库;形成了顶层设计、统筹规划、协同联动的教师发展新机制,如图3所示。



图3 北京理工大学教学促进与教师发展中心组织机构

工作指导委员会:由分管人事、教学工作的校领导及教学促进与教师发展中心、人事处、教务处、研究生院、科学技术研究院和部分学院负责人组成,负责全校教师发展工作的顶层设计、统筹规划和工作指导,使得部门、学校和院系之间的教师发展工作协同联动。专家委员会:由校内外不同学科专业的教学名师、著名专家组成,为教师发展工作提供专业支持,同时加强了中心与院系之间的联系。日常工作机构:由中心办公室专职人员和教育研究院专业教师组成,协同相关职能部门,常态化地组织实施教师发展项目。

在学校层面,以教师发展中心专门机构为依托,通过整合相关资源将以往分散在不同部处的教师培训进行梳理和统筹,在教师培训、质量评估、研究交流、咨询服务四大职能方面设计系列品牌活动,如图4所示。

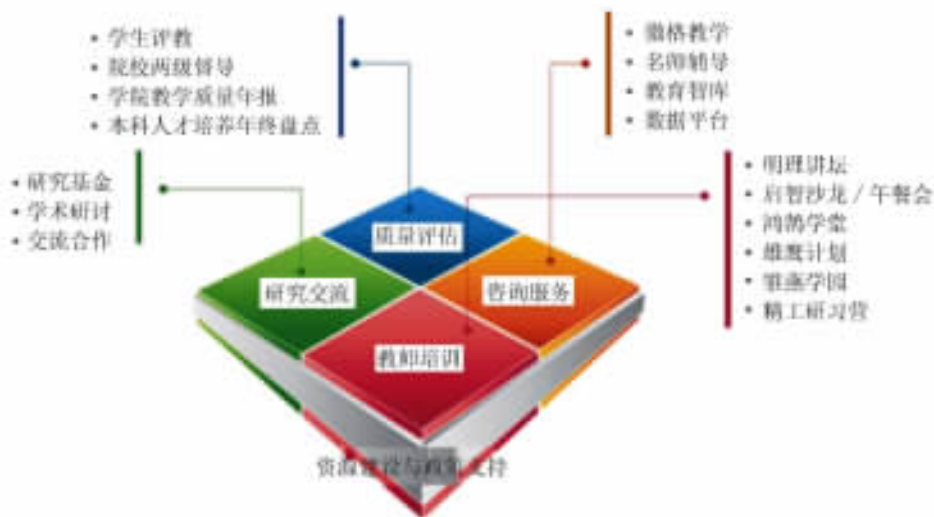


图4 北京理工大学教师发展品牌活动

以教师培训为例,我们通过教师发展需求调查,了解了学校、院系以及教师个体的发展需求,针对不同的教师群体分别设计了内容体系,打造了雄鹰计划、鸿鹄学堂、雏燕学园、精工研习营;在活动形式上形成了明理讲坛、启智沙龙、主题工作坊、专题研修班、微课展示与研讨等系列品牌;在内容上结合北京理工大学的学科特色、教育改革大趋势和教育研究优势凸显了工程教育、素质教育(通识教育)两大特色,基本形成专业化、制度化和常态化的教师发展内容体系。如表1所示。

表1 北京理工大学教师发展内容体系

项目	服务对象	内容模块	学习目标
雄鹰计划-卓越能力提升研习营	具有一定教学科研经验的骨干教师	卓越教学能力 科研创新能力 团队合作与领导力 海外研修项目	打造教学名师 培育学术之星

续表 1

项目	服务对象	内容模块	学习目标
鸿鹄学堂- 新入职教师 成长训练营	新入职青 年教师岗 前培训(35 岁以下)	政治素养与校情概览 教育理念变革 教学能力提升 教师职业素养与职业规划 微课展示与教学能力考核 综合素质拓展训练 院系教学实践训练	适应新环境,规划 职业生涯 具备教学基本能 力,获得教学准入证 形成新教师成长社 群,注重自主发展
雏燕学园- 助教培训	助教	辅助教学能力 学习辅导 学习评价 管理与沟通	胜任助教工作 获得助教资格证
精工研习 营-专题研 修班	校内外优 秀教师和管 理者	以学生为中心的教育范式变革 信息化背景下的有效教学 教学学术研究与发表 素质教育通识课程专题 中国制造 2025 与创新人才培养 工程专业认证与 OBE 教育实践 卓越工程师培养等工程教育改革专题 创新创业教育专题 教师发展论坛	传播先进教育理念 推动教育教学改革 培育卓越教学文化 提升教育教学水平

从 2011 年 2 月至 2016 年 12 月,教学促进与教师发展中心举办各类活动 194 期,参与者达 9 600 余人次。其中,鸿鹄学堂 5 年培训新教师共 368 名;雄鹰计划累计开展活动 100 期,参与学习者累计 3 600 人次;举办精工研习营 14 期,校内外累计参与学习者 1 600 人。调查显示,所有参与者对各项活动的总体满意度达 95% 以上。五年来,北京理工大学为教师提供的学习进修机会明显增多,教师的职业满意度提升了 12.66%;“学校对教师发展的政策支持”有较大改善,满意度上升了 18%。部门及教师个人对职业生涯规划重视程度有较大改善,教师认为“所从事工作富有挑战和创新,对提升水平有益”的比重为 72%,比五年前上升了 15%^①。

此外,学校在政策支持、制度保障和资源支持方面也做了大量工作。如针对目前大学普遍存在的“重科研轻教学”现象,学校先后出台了一系列教师队伍建设政策,引导和激励教师潜心教学、教书育人。如《北京理工大学高级专业技术职务岗位申报条件》(办发[2012]23 号)提高了申报教学型、教学研究型正高的教学类条件,增加为本科生授课要求,鼓励和引导优秀教师投入更多精力承担教学工作。《北京理工大学岗位聘用与分类管理实施意见》(党发[2012]14 号)增设公共课及专业基础课教学岗位,专门聘用“具有优秀的教学技能和丰富的教学实践经验,教学效果良好,教改研究成果突出”的教师。同时,对于所有参与教学工作的教师(含教学型、教学研究型)制定了量化的岗位职责,要求其进行教学改革实践研究,不断提升自身业务水平,高质量完成教学工作。《北京理工大学关于进一步提高本科人才培养质量的若干意见》(校发[2013]22 号)中,对教师参加教学能力提升活动也做出了规定,提出“要结合本科教学准入制的建立,组织新入校教师参加专门培训;

^①数据来源于中心对开展的每期活动进行的“活动反馈”问卷调查结果。

45岁以下教师每年应参加1—2次教学业务培训”等。同时,学校高度重视教师的职业生涯发展,提供多样化的资助计划,满足不同群体在不同阶段的发展需要。如“优秀青年教师资助计划”、“杰出中青年教师发展支持计划”、“徐特立特聘教授、讲座教授计划”等,实现教师培养体系与优秀教师成长平台紧密对接。

总之,通过不断探索和创新,北京理工大学教师发展工作形成以下特色:一是打破体制壁垒,形成了顶层设计、统筹规划、协同联动的工作新机制;二是有别于传统教师培训,突显出以人为本、国际视野、研究引领、实践提升的教师发展新理念;三是依托学科优势,在工程教育、大学素质教育和通识课程教学领域形成鲜明特色,构建了“专业化、制度化、常态化”的教师发展新体系;四是立足本校,面向地方,服务国防,积极发挥辐射示范作用,引领并服务于行业和区域高校的教师发展。

参考文献

- [1] 林杰.美国大学教师发展运动的历程、理论与组织[J].比较教育研究,2006,27(12):30-34.
- [2] 徐延宇.美国高校教师发展的特点与启示[J].高等工程教育研究,2008(3):131-136.
- [3] 吴薇,陈春梅.英国大学教师发展中心的特点及启示——以伦敦学院大学、伦敦皇家学院和牛津大学为例[J].高教探索,2014(3):53-57.
- [4] 范怡红.中国与欧洲大学教师发展比较研究[M].成都:西南交通大学出版社,2013.
- [5] [日]有本章.教师发展(FD)的课题—日本的视角[J].丁妍,译.复旦教育论坛,2006,14(6):5-11.
- [6] 林杰.日本关西地区大学教师发展的现状与举措——京都大学、同志社大学、立命馆大学三校调研[J].高校教育管理,2014,8(3):84-88.
- [7] 陈时见.高校教师教学发展机构研究[M].重庆:重庆出版社,2012:160-163.
- [8] 庞海芍,王志明.香港高校教师发展实践及其启示[J].大学:学术版,2013(8):39-52.
- [9] 许佳红.台湾高校教学中心研究[D].上海:上海师范大学,2015.
- [10] 台湾大学教师发展中心.教师发展中心成立宗旨[EB/OL].http://ctld.ntu.edu.tw/intro_01.php, 2016-12-30.
- [11] [美]Sorcinelli M D, Austin E. A, Eddy P L. 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,2015:1-3.
- [12] 宋文红.高校教师专业化发展及其组织模式[M].济南:山东人民出版社,2013:16-18.
- [13] 陈铭心.从高校教师培训到高校教师发展[D].厦门:厦门大学,2009.
- [14] 庞海芍.大学教师发展中心的功能与运行机制研究[J].国家教育行政学院学报,2012(8):60-65.
- [15] 睿彦.以教学中心为依托,推进高校教师发展——基于哈佛大学的经验[J].比较教育研究,2012(9):39-43.

(收稿日期:2016-12-20;编辑:荣翠红)