

英国大学教学发展认证项目述评

黄慧娟¹, 成丽²

(1. 福建师范大学 教育学院, 福建 福州 350007; 2. 石家庄幼儿师范高等专科学校 基础教学部, 河北 石家庄 050228)

摘 要:英国大学教学发展认证项目是指大学设置的、通过英国高等教育研究院认证的、专注于大学教职工专业发展尤其是教师教学能力提升的各类课程模块、培训项目或方案。它在政府、大学和高等教育教学理论的相互推动下逐渐形成与发展,且得到普遍推广。各项目遵循国家专业标准,但在名称、组织方式和课程等方面存在差异,其发展体现统一性与多样性相结合的特点。教学发展认证项目在一定程度上促进教师教学质量提升的同时,仍存在问题需要进一步改进。

关键词:英国大学;教学发展认证项目;质量

中图分类号:G511 **文献标识码:**A **文章编号:**1009-413X(2013)10-0037-05

促进大学教师教学能力的发展是提高本科教学质量的重要途径。我国教育部、财政部于2011年公布的《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》中,教师教学能力提升是该改革工程五大建设内容之一。之后,国内部分高校陆续建立旨在提升大学教师教学能力的教师教学发展中心,各中心基本上处于初步建设阶段,具体做法有所差异,发展程度参差不齐,且目前暂无统一的专业标准可供遵循。英国大学内部也设置了各类提升教师教学能力的机构和项目,且相关培训要通过英国高等教育研究院(Higher Education Academy,简称HEA)的认证。本文所关注的英国大学教学发展认证项目是指大学内部设置的、通过HEA认证的、专注于大学教职工专业发展尤其是教学能力提升的各类课程模块、培训项目或方案。分析英国大学教学发展认证项目的实施背景、认证机构、实施现状、积极作用及实施过程中存在的问题,对于我

国教师教学发展中心的的质量建设与发展具有现实的指导意义和参考价值。

一、教学发展认证项目的形成背景

从20世纪70年代左右开始,英国部分大学已经自主建立大学教师教学发展培训机构或项目,以期提高大学教师教学质量,此时的改革是大学的自发行为。到20世纪90年代之后,英国政府日益重视大学教师的教学实践,并开始制定政策进行指导,这极大地推动了大学实施及进一步发展教学发展认证项目。

(一)政府日益强调提升教学质量

20世纪90年代以来,英国高等教育政策制定的导向是提升教学的地位和质量^[1],政策制定者成为持续发展的“高等教育教学”改革的主要推动者^[2]。

英国政府力图提升大学教学质量的重要标志是

收稿日期:2013-06-05

基金项目:全国教育科学“十一五”规划课题“近年来主要发达国家高校本科教学模式的改革与创新研究”(BUA090092)、福建省教育厅社科研究项目(JA11101S)和2013年福建省教育科学“十二五规划”课题(FJJKCG13-153)的阶段性研究成果。

作者简介:黄慧娟(1981—),女,福建莆田人,讲师,教育学博士,主要从事比较教育研究。

建立全国性的质量保障体系。20世纪90年代中期,英格兰所有大学都要接受院校评估和专业评估,在1997年成立了质量保障局之后,二类评估都由质量保障局实施。其中,专业评估包括对大学教师教学质量的评价。高等教育质量保障体系的建立对20世纪末和21世纪初大学教学发展认证项目的形成和发展有着潜在的促进作用。

除了政策推动,英国政府为教学发展认证项目提供实质性帮助——经费资助。1999年,政府要求大学公布教学策略改革的措施,并为公布改革措施的大学提供经费资助。多数大学将得到的经费用于资助大学教学改革的相关机构和项目,其中主要是教学发展认证项目。目前,这类资助经费在英国的各个地区仍有划拨,但尚未建立统一的拨款机构。

(二)大学重视教学质量的传统

在英国大学历史发展过程中,提升教学质量主要是教师的个人责任,他们被认为应当通过自身的努力工作以满足学生需求和达到学术标准。当然,部分院系有为新教师提供帮助,包括提供指导教师或学术顾问、听课、推荐一或两门短期的教学指导课程。

20世纪70年代左右,随着英国高等教育入学人数激增,大学中少数富有远见的改革者为提高教学质量,提倡建立大学教师教学证书制度,这些改革倡导者多是大学管理层中富有影响力的人物,他们的建议得到了重视和实施。改革结果是建立了研究小组或机构,为大学教师的教学能力提升提供专业发展机会。到20世纪90年代后期,多数大学都设立了关注大学教师教学的机构,开展了教学发展认证项目,实施了学校内部范围的创新改革,如提供内部奖金、与学术和课程团队进行一对一的合作^[3]。

经过40多年的发展,英国大学已经普遍建立了教学发展认证项目,多数大学还要求缺乏教学经验的教师必须参加教学发展认证项目,且出现强制要求新教师参与培训的趋势。

(三)高等教育教学理论的发展推动教学改革

20世纪末,在人本主义、终身教育尤其是建构主义等教育思想影响下,高等教育的教学理论得到进一步发展,强调教师应改变传统的教学方式,运用研讨式、探究式、合作教学为主的现代教学方法。这些教学理论强调教师不再是单纯的讲授者,而是学习的组织者、促进者,学习资源的介绍者、提供者;教师应创设有利于学生探索的情境,组织探索活动,运用问题或情境促进学生的学习。在此背景下,大学

教师的教学方式必然受到冲击。因此,英国政府强调大学教师参加教学发展认证项目组织的培训活动,转变教学观念,改变教学行为。

英国大学教学发展认证项目的形成受到了国内因素和教学理论的推动,提高大学教师教学能力的改革举措还受到国际环境的影响。国际上部分国家已建立相对完备的大学教师教学发展项目及管理制。例如,从1995年起,荷兰就开始通过经费资助形式实施提升大学教学质量的改革,并形成相对完备的大学教师培训项目的发展机制;南非设置高等教育研究生证书作为大学教师参加教学培训的证明;2002年,澳大利亚38所大学中有21所为参加培训的教师提供奖励^[4]。

二、教学发展认证项目的认证机构变迁

对英国大学教学发展认证项目实施认证的机构是从无到有,机构主体是从专业协会到专门认证机构再发展到实施专业认证的国家级综合性机构,机构主体的变迁体现了英国对教学发展认证项目的日益重视以及政府的干预日益增强。

20世纪90年代初之前,大学教学发展培训项目基本上处于自主发展阶段,建立培训项目的大学不多,没有相应机构对其实施认证。直到1993年,大学教职工与教育发展协会(Staff and Educational Development Association,简称SEDA)成立,才开始对满足其标准的大学教学发展培训项目实施外部认证。SEDA是关注大学教育和教职工发展的专业协会,并不是专门的认证机构。

1997年《迪尔英报告》的公布对专业认证机构的建立发挥了关键性作用。该报告提倡大学为教师“提供教学培训项目”,建议尚未设立培训项目的大学着手成立相关项目,并寻求外部认证。它同时提出建立专业机构实施外部认证,以规范“培训大学教师以及致力于教学研究、改革和创新”的各类项目的发展^[5]。《迪尔英报告》是首个受到政府资助的、系统评价英国20世纪60年代以来高等教育发展状况的报告,其建议在英国产生较深远的影响。1999年,高等教育教与学协会(Institute for Learning and Teaching in Higher Education,简称ILT-HE)成立,它取代了SEDA的认证功能,作为国家级专业认证机构对大学教学发展项目实施认证。

2003年英国颁布的《高等教育白皮书》指出,将成立新的机构取代ILT-HE,要求新机构制定高等教育教师教学发展认证项目的国家专业标准,并期望

到2006年,所有的大学新教师都必须参加认证项目的培训。2004年4月,HEA建立并取代ILTHe的认证职能,ILTHe被并入HEA内。与ILTHe单一的认证功能相比较而言,HEA的功能更广泛,它还关注学生的学习体验,负责其他的全国性教学改革,包括学科中心建设,因此它所发挥的促进大学教育发展认证项目的研究和改革作用大于ILTHe。

HEA是独立的国家机构,主要受英国四个地区高等教育基金委员会的资助,负责为大学、专业和教师提供尽可能优质的服务。2006年2月,HEA公布了第一个国家专业标准框架,该标准框架确认了高等教育教学的独特性,提倡尊重大学的自主权,为各类教学改革提供经费,资助实施国家专业标准框架的大学。2011年,HEA修订了2006年的标准框架,现有标准框架主要关注高等教育的三个领域:学术实践发展、优质教学和大学发展策略,它支持教师教学专业发展,鼓励教学实践和评价实践的多样化发展,认定优质的教学实践和评价实践。

HEA实施的认证主要是为证实大学教学发展培训项目是否达到国家专业标准框架核心知识和理念的标准,是为大学教学发展培训项目提供国家层次的质量标志,评选大学优秀的教学实践,促进教学质量的提高。认证周期原来是每5年一次,现在是每3年一次。大学教学发展培训项目为通过认证,需证实如何将国家专业标准框架运用于教师的学习结果和评价活动中。

三、教学发展认证项目的实施——以牛津大学为例

当前,教学发展认证项目已在英国大学内得到普遍推广。2006年,通过HEA认证的培训项目有140个^[6]。在HEA的积极推动下教学发展认证项目的数量迅速增加,到2012年,HEA认证了134所高等教育机构的435个项目^[7]。

虽然各大学教学发展认证项目的名称、实施机构、持续时间、组织方式、具体目标和课程等不是统一的,但都遵守HEA制定的国家专业标准框架,必须依据该标准框架开展活动。HEA认证不要求大学提供统一的教学培训形式,教学认证项目的形式多样,有小规模的、有学分的教学模块,也有各类系统的培训项目;有些认证项目是面向全校范围的教师,有些则是针对特定学科或院系。教学发展认证项目通常要求大学教师利用业余时间参加1~2年的学习,从而获得教学资格证书,它一般设置在新教

师教学培训项目下,定位于硕士的培养层次。培训内容主要包括批判性介绍高等教育内得以广泛运用的主要教育理念和理论;分析各类教学方法的实践理念、评估方式;剖析重要的教学文献和研究;简要说明所在大学的特色;评价和反馈教师的日常教学和微格教学,鼓励参与的教师从经验中学习和相互学习。各认证项目评估教师教学的形式是多样的,有听课、检查教案、撰写教学相关的研究论文等。下文以牛津大学为例,阐述教学发展认证项目的具体实施状况。

为服务大学教职工专业发展,牛津大学专门设置学习研究院(The Learning Institute),为其下属各学院或大学的教师提供学习课程和项目,其中许多项目是经过HEA认证的、旨在提升教师教学质量的培训,其课程资源非常丰富,内容包括教学、领导与管理、个人职业发展、以及专门针对女性和新教职员工的课程。此外,学习研究院鼓励和资助本校教师到外校学习。学习研究院实施教学发展认证项目时,要求教师以探究和批判性反思的态度对待教学,这意味着教师在教学过程中要主动发现问题和良好的教育时机,运用系统的方法深入理解教育理论。

以学习研究院的“规划、评价和整合”(Planning, Review and Integration,简称PRI)课程为例,该课程是大学教师实践能力发展认证项目的组成部分,课程目标是使参与者即大学教师深入、系统地理解自身专业实践尤其是教学实践的规划、实施和评价,帮助大学教师清晰认识和践行个人的教学理念。课程的学习时间通常为12~15个月,学习方式为自主学习,即参与者自行规划和决定学习进度。课程内容由四个部分组成,在课程结束时,PRI指导大学教师完成一份申请HEA研究员(Fellowship of the Higher Education)的教学档案袋。课程内容的第一部分是导入课,介绍课程内容和要求,以及专业档案袋(professional portfolio)的内涵,即申请HEA研究员的档案袋。档案袋内容包括:对参与项目的评价和反思;教学活动的自我、同伴和学生评价;教学中运用重要教育理论的思想 and 概念的证明等。第二部分是至少6次的小组学习,小组学习贯穿于整个学年,主要是基于同伴互助,鼓励参与者根据自身在教学、理论学习和档案整理中发现的问题,与同伴和指导教师进行讨论。第三部分是至少3次与课程指导教师进行一对一的交流。第四部分是研读PRI的学习指南,该指南具体分析HEA的标准,说明在牛津大学的学术背景下如何理解和运用HEA标

准,并为教师完成教学档案袋提供相关资源,学习PRI的教师在 学习期间需要反复修改教学档案袋^[8]。

大学教师通过参加教学发展认证项目,促使他们运用教学理论系统地反思自身教学实践,积极应对教学中出现的问题。牛津大学学习研究院的一名参与者认为,“我们通常认为……在教学过程中,探究的主体是学生,而不是教师,教师只是在研究专业知识时才需要进行探究。实际上,我发现教师始终在反思自身的教学实践。即使是优秀教师在根据不断变化的教学大纲、评价方式、学生的多样需求和专业领域前沿知识调整教学实践时,自我反思的探究(self-reflective inquiry)也是不可或缺的”^[9]。

四、教学发展认证项目实施的成效和存在的问题

英国大学教学发展认证项目在 HEA 国家专业标准框架的指导下,实现多样化发展,认证项目成效的已有实证研究成果表明,它对大学教师教学产生积极影响。例如,安德里亚·汉伯里(Andria Hanbury)等不同群体对参与教学发展认证项目的英国 32 所不同类型大学的教师、认证项目的领导和教师所在院系领导等人的调查发现,大学教师在完成培训后更多地实施以学生为中心的教学方法,多数教师增强了教学自信心,提升了教学质量;教师所在院系对教师参与培训的支持与否影响着教师的学习结果,因为教学发展认证项目旨在提升教学质量,所以院系基本上是持支持态度^[10]。但已有实证研究对于教师参加培训后的教学是否有助于提升学生学习成就还没有统一的意见。根据普雷布(Prebbe)的研究,其原因是:教学发展认证项目与教师教学质量有着直接的关联,教师教学质量与学生学习成就同样存在直接的联系,但认证项目与学生学习成就无法形成直接关联,只是间接联系^[11]。

英国大学教学发展认证项目在得到发展和推广的同时,受到许多因素的制约和影响,不免暴露其局限和不足。分析和理解英国大学教学发展认证项目在实施过程中出现的不足,能够为我国大学教师教学发展中心的建设提供前车之鉴。

首先,就教学发展认证项目本身而言,主要存在以下三个问题仍未得到有效解决。第一,只有医学等少数培训项目是专门针对单一学科背景的大学教师,多数认证项目需要同时培训不同学科的教师,这

要求培训活动具备一定的灵活性和选择权,挖掘跨学科的具体问题,以供不同学科的教师共同讨论。第二,认证项目的隶属问题受到持续关注,认证项目是否应归属于大学教师中心,或者设置在大学教师服务中心,或者隶属于大学主要的管理部门如人力资源中心。这个隶属问题的深层意义是值得注意的,因为它表明大学如何看待和评价教师教学专业发展,这关系到参与认证项目对象群体的构成等问题。第三,如何使教学理论与实践相联系,例如是否运用“反思性实践”、如何运用。

其次,大学教师尤其是新教师参加教学发展认证项目在一定程度上意味着增加工作量,对部分教师而言还增加了工作压力。无论是项目的参与者、指导者、管理者还是评价者,都意识到尽管教学发展认证项目对新教师提高教学质量具有积极的推动作用,新教师仍面临多种压力、紧张和时间不足,他们在准备新的课程教学、从事专业研究的同时,不得不努力让自身符合认证项目所设定的资格标准。

最后,教学在英国大学仍不太受重视,且地位低于研究。大学或院系很少设置专门时间让教师参与教学发展认证项目,也很少将通过认证项目的要求作为教师晋升的必备条件。虽然越来越多的大学、即使是研究型大学都将高质量的教学视为教师晋升必要的前提条件,但科研成果的重要性仍是其他因素所无法比拟的,尤其是在研究型大学。

面对以上问题,教学发展认证项目一直处于变革发展中。促使认证项目改革还有宏观层面的原因,即英国国家高等教育政策以及大学内部的制度规定是处于不断微调中。

综上所述,英国关注大学教师教学能力提升的举措是从最初少部分学校的自发改革行为发展到大学普遍设立教学发展认证项目,该过程是在政府主导下得以实现,英国政府提供经费,同时要求培训项目需要通过 HEA 的认证,以保证培训活动的质量。各大学实施教师教学发展项目的培训主题内容虽然差异不大,但由于各学校之间的实际情况不同,其具体实施过程表现出较大差异,从而呈现多样化发展态势。可见,英国大学教学发展认证项目的发展要处理好统一性与多样性的关系,既保证最低标准又符合大学的实际需求,大学需要积极主动作为,因地制宜发展切合本校实际的培训项目,提升教师教学质量。

参考文献:

- [1] David Gosling, Andrew Hannan. Responses to a policy initiative; The case of Centers for Excellence in Teaching and Learning[J]. *Studies in Higher Education*, 2007(32): 633-646.
- [2] John Canning. Pedagogy as a discipline; Emergence, sustainability and professionalism[J]. *Teaching in Higher Education*, 2007(12): 393-403.
- [3] David Gosling. Educational development units in the UK - what are they doing five years on? [J]. *International Journal for Academic Development*. 2001,6(1): 74-90.
- [4] Kym Fraser. Education development; The role of graduate university teaching programmes. In: Kym Fraser (ed.). *Educational Development and Leadership in Higher Education*[A]. London:Routledge Falmer. 2005. 156-166.
- [5] National Committee of Enquiry into Higher Education. *Higher education in the learning society. (Dearing Report)*[R]. London:HMSO. 1997. 12.
- [6] Higher Education Academy. *Guidance for institutions and practitioners on the implications of the Professional Standards Framework for accreditation and for their accredited programmes*[R]. York:HEA. 2006. 3.
- [7] Higher Education Academy[EB/OL]. http://www.heacademy.ac.uk/assets/documents/aboutus/HEA_General_Brochure_250412_1327_FINAL.pdf 2012-09-30.
- [8] Planning, Review and Integration[EB/OL]. <http://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/programmes/pri/> 2012-07-12.
- [9] Kathleen M. Quinlan. *Inquiring into teaching and learning at Oxford*[EB/OL]. http://www.learning.ox.ac.uk/media/global/wwwadminoxacuk/localsites/oxfordlearninginstitute/documents/overview/Illuminatio_2012.pdf 2012-08-10.
- [10] Andria Hanburya, Michael Prosserb, Mark Rickinson. The differential impact of UK accredited teaching development programmes[J]. *Studies in Higher Education*. 2008,33(4): 469-483.
- [11] Tom Prebble, Helen Hargraves, Linda Leach, Kogi Naidoo, Gordon Suddaby, Nick Zepke. *Impact of student support services and academic development programmes on student outcomes in undergraduate tertiary study: A synthesis of the research*[EB/OL]. http://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0013/7321/ugradstudentoutcomes.pdf 2012-07-22.

A review of accredited teaching programs in UK universities

HUANG Hui-juan¹, CHENG Li²

(1. School of Education, Fujian Normal University, Fuzhou 350007, China;

2. Comprehensive Teaching Department, Shijiazhuang Kindergarten Teachers College, Shijiazhuang, Hebei 050228, China)

Abstract: Accredited teaching programs in UK universities refer to a variety of programs carried out by universities, accredited by Higher Education Academy, focusing on the professional development of faculty, and the ability of the teachers. The accredited programs are owing to the government, universities, professional organizations, and guided by UK professional standard framework. However, there are some differences in terms of title, organization, specific objective, and courses. To a certain extent, accredited programs help promote teacher's teaching quality.

Key words: universities in UK; accredited teaching development program; quality

[责任编辑 蔡丹英]