

台湾一流大学教师教学专业发展的特征及启示

——以台湾大学与台湾清华大学为例

杨 冬

摘 要: 台湾大学和台湾清华大学实现了从注重教学与科研的单向精进向科教融合的跨越式转变, 奠定了世界一流大学的教学之基, 并呈现出五大特征: 将打造卓越教学视为教师教学专业发展的根本目标、创设提供教师教学专业发展支持与服务的专门机构、基于教师成长社群载体的跨学科的教学交流与合作、以分层分类的方式保障教师教学的个性化发展、教学评价和激励并行的教师教学专业发展制度保障。台湾一流大学教师教学专业发展对大陆地区的启示在于: 坚持教学的中心地位不动摇, 视打造一流教学为教师教学专业发展之旨归; 培育先进的大学教学文化, 激发教师教学专业发展的内驱力和自主性; 以教师教学发展中心为载体, 贯通教师职前与职后的一体化教学专业发展链; 实施弹性的教学评价和激励制度, 巩固教师教学专业发展的长效制度支撑。

关键词: 台湾; 一流大学; 大学教师发展; 教师教学专业发展; 教师教学发展中心

中图分类号: G655

文献标识码: A

文章编号: 2095-6762(2019)01-0064-08

“双一流”建设和内涵式发展的根本点在于人才培养质量的提升。教师教学专业发展作为人才培养质量的关键所在, 日趋成为各大学争创一流实践中的重中之重。尽管近年来不同层次、不同类型的大学纷纷将教师教学专业发展作为教学改革的关键环节加以全面推进, 但仍需要认识到, 大学教师教学专业发展由来不久, 基础尚浅, 经验不足, 教师的教学专业发展水平还不足以满足一流本科教学建设的需求。远观台湾地区一流大学建设进程, 在实施“迈向顶尖大学计划”的基础上, 以“奖励大学教学卓越计划”引领大学教师教学专业发展, 保障了其“迈向顶尖大学”与实现教学卓越的同步跟进。台湾大学和台湾清华大学作为台湾地区高等教育的“排头兵”, 基于对卓越教学的追求, 在教师教学专业发展方面形

成了独具特色的院校经验和做法, 堪称台湾地区大学教师教学专业发展实践的范例与模本。据此, 笔者以上述两所大学为分析案例, 深入挖掘台湾一流大学教师教学专业发展的独特经验并梳理其特征, 以为在文化上同根同源的大陆地区提出一系列行之有效、可资借鉴的启示性对策。

一、台湾一流大学教师教学专业发展源自教学卓越的内生需求

在长达38年的戒严期间, 台湾高等教育行政化色彩浓厚, 体制刻板僵化, 对人才培养质量和科学技术发展造成严重的负面影响。在1987年戒严令解除后, 台湾当局开始对大学管制

收稿日期: 2018-08-21

作者简介: 杨冬(1994-), 男, 厦门大学教育研究院硕士研究生(福建厦门, 361005)

松绑,采取开放、多元的政策促进高等教育发展。直至1988年,台湾高等教育毛入学率上升至15.95%,开启了其高等教育大众化的新征程。此后,台湾高校和学生规模仍继续保持急速增长之势,高校数量由1994年的50所增加至2006年的177所,学生数量由25万多人增加到116万多人。^[1]然而,在高等教育规模迅速扩大的同时,由于质量监控机制不健全,出现了生源质量下降、人均投入减少、教师数量供求失衡的不良局面,台湾高等教育人才培养质量下滑的趋势日益凸显。再加上,各大学为获取更多的经费支持和资源分配,把办学重心置于和竞争性奖励经费直接挂钩的科学研究上,并透过教师评鉴和奖励制度对教师的行动选择施加引导,如采用“研究:教学:服务=7:2:1或6:3:1”的权重来对教师工作进行评定和考核。^[2]这种“以研究为主,教学与服务为辅”的评价制度催生大学内部“重研轻教”办学倾向,诱使教师功利地追求学术研究和论文发表,鲜少关注教学和人才培养质量,造成教师教学专业发展举步维艰,在优化人才培养过程、改善教育教学质量上缺乏内生动力。

为满足深化高等教育改革与发展的需要,加快大学综合竞争力的提升和优质人才的社会输出,台湾地区教育部门不仅出台了一系列诸如“提升大学国际竞争力计划”“提升推动研究型大学基础设施计划”和“发展国际一流大学及顶尖研究中心计划”等旨在建设世界一流大学的方针政策,而且公布和实施了重点资助教学领域的“奖励大学教学卓越计划”,试图通过竞争性激励机制引领大学追求教学卓越的思潮,强化教师教学专业素养,塑造台湾高等教育卓越教学之典范,推动台湾高等教育的发展重心由重“量”的外延扩张转向了重“质”的内涵发展上。受益于政策驱动,台湾各大学重申了保障一流人才培养质量的的核心地位,教学专业发展作为培养一流人才的保障亦被突出强调。经过长期的摸索与实践,台湾地区越来越认识到:一流大学离不开一流学科和一流人才的支撑,一流人才离不开一流教师和一流教学的支撑,并且高校要提高教学质

量,既需不断加大教学投入及其重视度,又要充分倚靠教师的教学专业化发展。自此,台湾地区大学在争创一流的过程中,同步加大了教学的投入比重,实施教师教学成长策略,调整并完善课程规划,逐步建立教学评鉴机制,成立教学相关服务机构,并且将促进教师教学专业发展作为学校工作内容的重点加以推进,扭转了大学教学与科研的失衡局面,有力地增强了台湾地区高等教育和各大大学的综合竞争力。

二、台湾一流大学教师教学专业发展的基本特征

(一) 将打造卓越教学视为教师教学专业发展的根本目标

台湾地区在建设一流大学进程中坚持卓越教学和卓越科研“双肩挑”,坚守了教学的中心地位,推动了教师将旨在培养杰出人才的卓越教学作为其教学专业发展的根本目标。

台湾大学是台湾地区的顶尖学府,肩负着迈入世界一流大学的重任,承担着培养社会各行各业精英的使命和职责。台湾大学认识到教学质量是学校长足生存和发展的生命线,在“台湾大学迈向顶尖大学计划”中把“追求教育卓越”作为六大重点工作之首进行了详细阐述,专门配套出台了“提升教学品质计划”,辅以教学卓越系列程序办法,协同各二级学院从“共同科目及通识教育之改革”“专业课程之改进”“服务课程之改革”“教学发展中心之成立”“教学设施之改善”^[3]等九个方面加以推进。台湾大学对卓越教学的坚守,促使教师纷纷将卓越教学作为教学专业发展的最高追求,审慎反思教学实践全过程,多渠道地开展教学经验交流与合作,自觉地更新教学内容和改革教学方法,从事教与学的专项研究与规划课程和教学的研究^[4],为学校改进课程与教学决策提供了现实依据。

台湾清华大学以完善课程与教学体系为抓手,将“教学卓越”理念渗透至教育教学改革实践中。为整体提升教学与研究绩效,学校邀请不

同的院系所就“加强教师评鉴及奖励机制”“提高学生学习成效”“鼓励教师投入教学之措施”^[5]等方面进行优劣势诊断,结合“迈向顶尖大学计划”拟定了“卓越教学子计划”,将“教师教学专业能力发展”作为重要模块进行专门说明。另外,台湾清华大学一方面通过肯定教学成绩优秀的教师来提升教师追求卓越教学的内源性动力,另一方面通过给教师提供研习、助教进修和教材制作三方面的协助来有效提升教师的教学效能,推动了教师积极参与教学发展培训和教学学术研究,保障了教师教学的精进和教学质量的提升。

显而易见,台湾地区在建设一流大学过程中坚持了教学与科研的并重发展,将卓越教学置于学校发展的基础性战略地位,直接为教师教学专业发展提供了目标引领,推动卓越教学成为台湾地区大学教师教学专业发展的共同诉求,奠定了一流大学所依存的一流教学质量与一流师资队伍的基础。

(二) 创设提供教师教学专业发展支持与服务的专门机构

台湾一流大学立足卓越教学的目标,相继创设了以促进教师教学发展、提升教育教学质量、凝练优良教学文化为宗旨^[6]的专门机构——教学发展中心,通过持续向教师提供教学改革与实践所需的专业资源和服务,助力教师改进教学方法,强化教学技能,提升教学专业发展水平,推动教师教学专业发展由最初的零散化、无组织、非专业逐渐趋向制度化、系统化和专业化。

台湾大学在2006年5月新建了服务导向型的教学发展中心。该中心坚持“专业、服务、信赖、激励”的工作理念,划分为教师发展组、教学科技组、学习促进组、规划研究组与创新教学组五个功能性小组,承担教师发展、学生辅导、教学评价三大职能,以教师、学生与课程为服务对象,在建立跨校交流平台——教学资源中心的同时,藉由推行教学助理制度、提供资源与技术、举办特色活动、建设交流平台等手段,从教学与研究两方面致力于教师教学素养的提升与教学专业的发展。显然,教学发展中心的设立与台湾大学追求卓越教学的需求一拍即合,为教师提供了一个

良好的教学专业发展空间。

台湾清华大学基于“追求卓越教学品质、培育优秀人才”的目标,在2008年8月成立了隶属于教务处的教学发展中心。该机构坚持“服务”的工作理念,从全校专任教授中选聘正、副主任分别管理校本部与南大校区相关业务,整体划分为承担“规划办理教师及教学助理专业成长课程,提供个别咨询等服务”^[7]职责的教师发展与助教培训组、承担“规划办理提升学生学习效能之各项活动、研究规划本校提升教学质量之策略”^[8]职责的学习促进与研究规划组两大类,具体工作由各组组长协同技术助理、行政助理、研究助理等人员负责。在此基础上,该中心建立桃竹苗区域教学资源中心作为资源共享平台,借助提供咨询、培训助教、设计课程、辅导学习及举办活动等方式,进一步协助教师改进教学方法,增强教学有效性。

概而言之,台湾地区一流大学的教学发展中心具有以下共性:(1)机构性质的行政性。教学发展中心隶属于教务处,实现了教学发展与教务管理的有机结合,加强了教师对教学发展中心地位及其价值的认可。(2)机构管理的系统性。从课程发展、教学发展、学生发展等角度出发,划分多个具体的功能性小组,设置专人负责项目开展,增强了工作的集成性和针对性。(3)交流平台的跨校性。建立区域教学资源中心,有效整合大学校际资源,营造教学发展的良好环境。正是在专门化平台的支持下,台湾一流大学教师教学发展活动能够有条不紊地进行,推动教师教学专业水平取得质的突破。

(三) 基于教师成长社群载体的跨学科的教学交流与合作

教师成长社群实质上是基于教师对卓越教学文化形成普遍认同的基础上建立起来的教师教学共同体。其主要价值在于对社群成员进行精神凝聚、目标引领和行动指导,能够使教师在充满尊重与信任的氛围中互相交流教学经验和技巧,不断增进教师的教学专业知识和技能,塑造教师的教学观念和教学行为。

台湾大学的教师成长社群是不同学科专业的

教师围绕教学主题进行跨学科交流的重要平台,往往由一名教师在反思教学理论和实践的基础上提出具体的讨论话题,采用读书会、实务研讨、教材研发或微型教学等多种学习形式,展开以同侪学习、教学经验、教材改进及研究发展等为主题的学习^[9],推动教师积极主动地与同行进行交流与对话,分享教学体验、经验与困惑,充分激发教师教学专业发展的主体意识。教师成长社群既有利于教师汲取不同学科领域的教学知识和方法,构建多元的教学专业知识结构,实现本体性知识、实践性知识和条件性知识的同步增长,也有利于教师在观摩学习之时进行多方比较,反思自身在教学实践中存在的问题和不足,及时改进教学实践。

台湾清华大学要求三人以上的专兼职教师共同组成同一领域或跨学科领域的教师成长社群,执行期间至少办理三次以教学观摩及讨论、主题式经验分享、专业领域研讨会、新进教师辅导、跨领域知识整合与研究及其他创新之教师成长规划等^[10]为主的活动。不同学科专业教师借助教师成长社群这一平台,在共同分享和相互交流的过程中将内隐知识转化为共享知识,逐渐形成一个包含有关教育教学的理论知识与实践知识在内的多元知识库,使其能够根据自己的个性化需求汲取所需,为改革教学实践奠定教学专业知识基础。教师成长社群的作用还在于为教师搭建一个反思教学的平台,促使不同学科专业的教师根据相关的信息反馈发现教学中的问题并作出及时改进,提升教学专业水平。

不难发现,台湾一流大学的教师成长社群并非行政力量强推的结果,而是源自教师主动寻求教学的自我完善、自我发展和自我超越的内驱动力,具有两大特点:其一,活动形式的多样化。坚持开放和互动的学习行动策略,开展专题化的教学研究、针对性的理论学习、论坛式的经验分享、模拟化的教学实践等理论与实践相结合的特色活动,与讲座式学习和培训形式形成了互补。其二,跨学科的教学交流与合作。鼓励不同专业领域的人员自发组建社群,营造出一种民主、自由、多元的学习环境和氛围,使具有不同专长的

教师在跨学科的教学交流中反思和改进教学,对促进教师的教学发展大有裨益。归根结底,这实质上也反映出台湾一流大学在卓越教学文化的引领和渗透下,追求教学卓越成为大学教师教学的基本价值取向和行为选择。

(四)以分层分类的方式保障教师的个性化教学专业发展

教师教学专业发展并非呈直线式上升轨迹,而是具有鲜明的阶段性特点,处于不同发展阶段的教师在教学发展上的目标与追求不尽相同。台湾一流大学根据教师教学专业成熟度,施以教师分层和分类发展,通过提供导向明确、内容适切、方式灵活、个性突出的专业培训,确保每一位教师根据个体发展需求和特点自主选择专业发展方式,增强了教学专业发展的有效性和针对性。

台湾大学将教师划分为新进教师、成长中教师与追求教学卓越型教师三类,为处在不同发展阶段的教师设计了个性化的教学专业能力提升计划。一是完善旨在帮助教师熟悉校内教学资源、了解学校发展目标的新进教师培训制度。学校每年会举办以新进教师、资深教师和行政人员为主体的“新进教师研习营”,开展“台大发展愿景、教学研究资源、杰出教师经验分享、林间导览”^[11]等活动,协助新进教师熟悉教学工作,增进教师同僚情谊和提早适应教学生涯。二是完善以分享先进教学经验、传递教育前沿理念为目的的优秀教师引领制度。学校定期会邀请校内外教学优良的教师及业界资深教师举办一系列教学讲座,集中交流教学设计、教学理念、教学技巧、教学方法、教师生涯规划等方面的体验,促使教师能够尽早胜任教学工作,并形成个性化的教学风格和教学特色。三是完善促进学校跨领域交流、实现整体教学卓越的同侪教师研讨制度。学校每两年举办一次“教师精进研习营”,就教师在教学中所遇到的问题与挑战展开资深教师主题分享和学习小组自主讨论,使教师在同类比较中不断改进教学实践工作。另外,学校还会邀请全校及北二区教学资源中心合作学校的通识课程与特色课程授课教师参与“椰林讲堂”,让教师观摩学习最新的教学改革成果,敦促教师不断革新教学理念和提

升教学专业水准。

台湾清华大学同样把教师划分为新手型、成长型与成熟型三类,为不同类型的教师规划不同的发展项目。一是为新手型教师提供规范化培训。学校会于上学期开学前一周举办“新进教师工作坊”,特别邀请各院资深教授分享教学与研究经验,介绍学生特质,研究与教学相关资源,帮助新进教师正确定位教师角色,缩短对教学运作模式的摸索期和适应期。二是鼓励成长型教师开展常态化教研。学校根据教师及助教的教学回馈意见,邀请校内外教学优良的教师或专家举办以教学原理、教学技巧、课程设计、教师生涯规划^[12]等为主题的研习工作坊或讲座,促进教师对教学专业意识、教学专业能力和教学专业实践的自主自觉反思。三是对成熟型教师进行一流化培育。学校会不定期邀请申报各研究计划的教师参与“教学研究成果发表会”,通过观摩示范性课程和教学研究成果,拓宽教师的教学视野,提升教师的教学水平。

综合上述,台湾一流大学认识到由新任教师进阶为专家型教师并非一蹴而就的,在充分尊重教师教学专业发展规律的基础上,坚持分层分类的个性化教师教学专业发展原则,逐渐建立起教师职前与职后相贯通的一体化教学专业发展体系,保证了教师教学专业发展的阶段性、持续性与长久性。

(五) 教学评价和激励并行的教师教学专业发展制度保障

教学评价和激励制度是教师教学专业发展不可或缺的外部支持,是保障教师积极主动地投身教学、关注教学、研究教学、反思教学并参与教学改革实践的关键所在。

台湾大学出台了“台湾大学教师评鉴准则”和“台湾大学课程评鉴委员会设置办法”,建立了以学生为主、教师与行政人员为辅的多元评价队伍,采用定量与定性相结合的方法对教师的教学过程和教学结果进行综合评价。具体表现在:学期中,学生在线填写教学调查问卷,自由表达其对教师教学的意见和建议,且授课教师可同步了解问卷调查结果,将其作为调整课程教学的依

据;学期末,学校在考核教师的教学工作量以及科研成果量等硬性指标之外,专门组织学生对教师的教学态度、教学内容、教学方法、教学效果等教学全过程进行评价,同时将最终的教学评价结果和分析资料呈交给教师。另外,为激励教师积极投入教学工作,台湾大学颁布了“台湾大学教学优良教师遴选及奖励办法”,主要根据学生线上投票结果、教学成果及其他相关资料,从教学表现良好的教师中遴选出“教学优良奖”获得者,同时为教学业绩更为突出者授予“教学杰出奖”。

台湾清华大学首创了以多元问卷为主要特点的弹性化教学评价制度。该制度遵循“因课制宜”的原则,综合考虑了教学内容、教学态度、教学方法、教学评量等多个维度,围绕核心题、教师自选题、教师自订题、给教师的建议和意见留言^[13]等模块,由教师在评价系统上自行设计符合课程性质的教学意见调查表,进而施以过程性与终结性相结合的教学评价。一方面,从选退课结束至学期末,学生可随时通过“教学意见信箱”反映所修读课程的教学意见或问题,为教师研拟教学改进方案提供参考;另一方面,教务处会在学期末组织学生填写由授课教师编订的教学意见调查表,再经教务长、院长及教学单位主管按规定模式运算和比较出教学中的问题并把相关意见反馈给教师。另外,台湾清华大学为激励教师认真完成教学工作,颁布了“台湾清华大学教学奖励补助办法”与“台湾清华大学教师杰出教学奖设置办法”,确立了“教学优良奖—杰出教学奖”两级优秀教师遴选制度。遴选程序大致如下:将教师上一年度教学工作绩效作为遴选的基本条件,经教学单位推举、学生问卷调查、评审委员会评审等层层考核,最终授予获奖教师荣誉称号和一定数量的奖励金。

一言蔽之,得益于教学评价和激励制度的双重制度堡垒,教师获得了高度的教学成就感和认同感,促使教师主动追求教学专业发展,不断提高教学水准,提高教学质量。一方面,通过形成性评价与终结性评价相结合,将质量监督贯穿于教学的每一环节,使教师在追求教学绩效的同时,

能够通过多方主体的反馈信息及时了解自己教学过程的优势与不足,进而改进其教学行为,达到“以评促改”之目的。另一方面,采用物质激励与精神激励双重激励方式,在满足教师基本物质需求的基础上关注其教学荣誉感与获得感的深层次需要,确保教师在多方满足中不断增强职业认同感,以更积极和主动的态度追求教学专业化成长。

三、台湾一流大学教师教学专业发展对大陆的启示

(一) 坚持教学的中心地位不动摇,视打造一流教学为教师教学专业发展之旨归

坚持教学的中心地位不动摇,不断提升人才培养质量是大学发展的内在逻辑和核心使命。一流大学建设无疑须将稳固教学中心地位作为重点工作加以推进,并把打造一流教学作为教师教学专业发展的根本目标。我国大陆地区的大学在办学思想、办学理念、办学定位中无不强调教学的中心地位,但在办学实际中高举“科研兴校”和“科研强校”之大旗,导致教师难免迫于“要么发表,要么死亡”的压力而不得不把主要精力和时间投入科学研究中,更无暇反思、批判和改革大学教学,其教学专业发展自然无从谈起。台湾一流大学在理念上高度认同教学的中心地位,在办学实践中实现了“科教融合”,营造出一种追求教学卓越的大学教学氛围,推动教学卓越成为教师教学专业发展的共同追求,大陆地区可从中借鉴之处在于:一方面,加强“教学中心”理念的舆论认识和宣传,从顶层设计上夯实教学的中心地位,形成全校上下共同重视教学、支持教学、发展教学、服务教学的良好局面,确保大学的办学理念和功能定位回归到人才培养的根本使命上来^{[14]30},进而引导教师把专业成长与教学发展有机结合起来,走上一条“教学中心”理念支配下的教学专业发展道路。另一方面,在建设一流大学进程中,坚持“一流教学、一流科研、一流服务”三位一体的发展战略,并始终坚持优先发展教学的基本路径,协力推进一流教学建设,扎实教师教学专

业发展的根基,使打造一流教学成为教师教学专业发展的根本目标,激发教师潜心教学、研究教学和改革教学的内生动力,回归教学育人的本然价值取向,从根本上提升大学教学质量。

(二) 培育先进的大学教学文化,激发教师教学专业发展的内驱力和自主性

大学教学文化是大学经过长期教学实践形成的一种精神生态,是具有历史延续性与现实再生性的非物质环境^[15],潜移默化地影响着教师的价值取向和行为选择。台湾地区一流大学所形成的卓越教学文化,激发了大学教师教学专业发展的内生需求和内在驱力。大陆地区近年来逐渐掀起了建设和创新教学文化的热潮,但不少大学仍对教学文化的内涵、教学文化的性质、教学文化的模式等基本问题缺乏深入认识,尚未将教学文化上升至集学术文化、育人文化、质量文化等为一体的多元先进文化统一的高度,导致教学文化因过度窄化而无法发挥其功能。因此,大学须致力于三者的协调与融合:其一,培育以教学学术为核心的教学文化。学校应大力倡导教学学术思想,鼓励教师自觉开展教学理论和行动研究,保障教师通过科研项目、合作交流和自主反思等形式对教学实践中的教学观念、教学行为、教学问题进行批判和反思,进而深入挖掘学习和教学的本质,改造和扩展教师的教学专业知识结构,提升教师的教学专业化发展水平。其二,培育以人才培养为根本的教学文化。人才培养贯穿于第一课堂和第二课堂的各个环节。大学务必要坚守人才培养的质量底线,贯彻落实“以生为本”的教育教学理念,在教学实践中根据学生的个性化需求进行教学目标制订、教学内容设计和教学方法选择等,营造出有利于师生双方共同发展的文化氛围,提升教师教学专业化素养。其三,培育以质量提升为导向的教学文化。坚持质量导向的教学活动是一流大学的教学底色。这要求大学树立质量意识,完善以学校为评价主体、教学单位为责任主体和基层教学组织为工作主体的教学质量保障机制^{[14]32},确保大学自上而下地参与到教学质量监控、管理和保障的全过程,打造和完善彰显校本特色的教学质量文化,以此引导、约束和激励教师参与教学改革,达到提高教师教学专

业水平、实现一流教学之目标。

（三）以教师教学发展中心为载体，贯通教师职前与职后的一体化教学专业发展链

教师教学专业发展是一个持续动态的过程，组建专门的组织机构为其提供专业的支持和服务乃应有之义。台湾一流大学的教学发展中心在营造教学文化氛围、提升教师教学能力、促进教学学术发展及提高人才培养质量等方面发挥了不可替代的作用。大陆地区近几年也纷纷新设教师教学发展中心这一专门机构，但存在教学专业发展活动的浅层化、零散化、形式化、低效化等问题，需要充分发挥这一专业平台的载体作用。一是要贯通教师职前与职后的一体化教学专业发展链。这一方面需要教师教学发展中心以岗前培训为抓手，有效平衡学校发展需求、教师普遍需求及个性需求，增强教学专业培训的针对性和实效性，并通过理论授课、仿真实践、新老教师传帮带等方式促进教师尽快适应教师角色，弥补教师教学发展的“先天不足”。另一方面需要教师教学发展中心在职后发展上下功夫，既要坚持分层分类的发展方式，予以不同学科专业、不同教龄和职称、处于不同发展阶段的教师个性化指导和服务，也要开发多样化的发展活动项目，如组建教师教学共同体、设立教学研究项目、搭建教学发展论坛、成立教师教学成长社群、开展教学发展沙龙、构建跨学科教学研究和实践团队等，使其在现有教学水平的基础上不断提高教学综合能力，促成教学专业化发展。二是要建立资源共享平台。教师教学发展中心要向开放系统转变，善于利用来自外部的政策和经费资源，积极联合伙伴学校参与区域教学资源中心建设，最大限度地集中优势教育教学资源来规划课程改革，开发网上教学平台，深入开展教学研究，为教师提供良好的教学专业成长环境。三是要践行“教学互促”原则。大学须坚持学生的主体地位，以学生的知识储备、认知结构和学习需求为基础，引导学生主动学习、自主学习和学会学习，从而使教师在解决教学问题、积累教学经验、反思教学实践、升华教学理论的过程中提升教学“反思—改进”能力，进而能够及时更新教学观念，丰富教学知识，提升教

学能力，实现教学的专业化发展。

（四）实施弹性的教学评价和激励制度，巩固教师教学专业发展的长效制度支撑

教学专业发展既是教师职业发展的题中之义，也是提升教育教学质量的客观要求。大学须在确保教师自主性和内驱力充分发挥的同时，配套制定和完善相关教学评价和激励制度予以支持。诚然，我国大陆地区在教师教学专业化发展过程中，基本实现了教学评价制度与激励制度的融通对接，但相较于台湾地区一流大学的制度建设，仍存在亟待改进和完善之处。一是在教学评价制度上，首先，平衡量化评价与质性评价，形成定性与定量有机结合的教学评价体系。这要求大学除了将以课时为计量单位的教学工作量和以毕业设计、毕业论文和学生科研项目等为代表的教学成果作为基本的量化考核指标外，还要根据课程性质与教师个性差异，围绕教学态度、教学能力、教学内容、教学方法等多个维度设置主观性测评指标，从而加强教学评价的全面性、客观性和科学性。其次，采用形成性评价与终结性评价相结合的方式。教学评价工作要贯穿于学期始终，学期开始后允许学生随时对课堂教学的各个环节进行评价与反馈；学期中由组织职能部门的相关人员、专家学者、教师、学生等进行开放性的面谈并发表各自意见；学期结束后通过向教学活动的参与者发放不同的标准化教学量表与问卷进行最终评价。最后，及时合理地反馈教学评价结果，发挥教学评价的真正功效。教学评价活动结束后，需要对评价过程和结果作出全方位的解释：既要通过分析教师的具体得分、全部教师的平均成绩、教师在全体教员中的位次等确定教师教学的总体情况和个体情况，也要通过对各项评价内容的微观分析，总结教师教学存在的主要问题，为教师后续改进教学实践提供一手的资料和信息。二是在教学激励制度上，一方面要实施分级激励制度，优化杰出教学者的遴选程序和评价机制，另一方面要统筹教学的物质激励与精神激励，进而在予以教学表现优异者大额奖教金的同时，授予其教师名师、教学能手、教学标兵等先进称号，并通过大力宣传和推广其优秀的教学实

践经验和教学改革探索,形成一种敬于教学、乐于教学的教学文化氛围。如此,才能有效发挥教学评价和激励制度对教师教学行动的“导航仪”和“指挥棒”作用,巩固教师教学专业发展的长效机制支撑。

参考文献:

- [1] 朱信号,宋文红.我国台湾地区高校教学发展中心设立背景、现状、特征及启示[J].现代大学教育,2013(4):49-56.
- [2] 王军,林杰.台湾地区高校教师教学促进的组织与举措[J].中国大学教学,2012(12):72-75.
- [3] 台湾大学.迈向顶尖大学计划执行成果[EB/OL].[2018-04-28].
<http://top100.ntu.edu.tw/outcomes.php?ocId=1>.
- [4] 台湾大学.教学发展中心规划研究组[EB/OL].[2018-05-08].
<http://ctld.ntu.edu.tw/rp/>.
- [5] 台湾清华大学.迈向顶尖大学计划卓越教学[EB/OL].[2018-05-15].
<http://top100.web.nthu.edu.tw/files/11-1664-10218.php?Lang=zh-tw>.
- [6] 胡锋吉.高校教师教学发展中心建设的理论思考与策略设计[J].中国大学教学,2013(3):61,73-74.
- [7] 台湾清华大学.教学发展中心教师发展与助教培训组[EB/OL].[2018-05-22].
<http://ctld.nthu.edu.tw/service/>.
- [8] 台湾清华大学.教学发展中心学习促进与研究规划组[EB/OL].[2018-05-22].
http://ctld.nthu.edu.tw/service/?parent_id=1206.
- [9] 台湾大学.教学发展中心教师成长社群实施办法[EB/OL].[2018-06-02].
<http://ctld.ntu.edu.tw/doc/fd/GroupMentoring.pdf>.
- [10] 台湾清华大学.教学发展中心教师社群实施要点[EB/OL].[2018-06-05].
<http://ctld.nthu.edu.tw/archive/> 台湾清华大学教师社群实施要点.pdf.
- [11] 台湾大学.教学发展中心新进教师研习营[EB/OL].[2018-06-10].
http://ctld.ntu.edu.tw/fd/fd_01_01.php.
- [12] 台湾清华大学.教学发展中心教师研习工作坊[EB/OL].[2018-06-19].
http://ctld.nthu.edu.tw/service/?parent_id=1200.
- [13] 台湾清华大学.弹性化教学评量简介[EB/OL].[2018-06-24].
<http://curricul.web.nthu.edu.tw/files/13-1073-9025.php>.
- [14] 徐飞.培养一流人才是一流大学的本分[J].中国高教研究,2017(5):29-33.
- [15] 谢华.大学教学边缘化的表现形式、成因及其破解路径[J].教育评论,2014(2):94-96.

The Characteristics and Enlightenment of the Development of Faculty's Teaching Profession in Taiwan's First-class Universities ——A Case Study of Taiwan University and Tsinghua University in Taiwan

YANG Dong

Abstract: Taiwan University and Tsinghua University in Taiwan have achieved a leap-forward transformation from the one-way improvement of teaching and research to the integration of teaching and research, and it also Laid the strong foundation for the teaching of world-class universities. There are five characteristics: to regard the creation of excellent teaching as the fundamental goal of the development of teachers' teaching profession; create a specialized organization to provide support and services for the development of teachers' teaching profession; interdisciplinary teaching communication and cooperation based on teacher growth community carrier; guarantee the individualized development of teachers' teaching by hierarchical classification; system guarantee of faculty's teaching professional development where teaching evaluation and motivation run in parallel. Here are the enlightenments that can benefit the mainland China's the development of faculty's teaching profession: adhere to the central position of teaching, and consider the purpose of creating first-class teaching as the development of teachers' teaching profession; cultivate advanced university teaching culture and stimulate the internal drive and autonomy of teachers' professional development; caking the faculty's teaching development center as the carrier, integrating faculty's pre-service and post-employment integration teaching professional development; implement flexible teaching evaluation and incentive system, and consolidate the long-term institutional support for the development of teachers' teaching profession.

Key Words: Taiwan; first-class university; university faculty development; the development of faculty's teaching profession; center for faculty's instructional development

(责任编辑 张蕾)