

doi:10.3963/j.issn.1672-8742.2017.04.013

## 高校教师教学发展中心建设的若干问题

刘化喜,朱中华

(淮阴工学院 教学评估中心,江苏 淮安 223003)

**摘要:**高校教师教学发展中心密集成立,但其在机构性质、职能定位、活动主体、工作方式及价值取向等方面的建设还面临许多问题。教师教学发展中心同时具有行政管理和学术服务功能,不宜作为纯粹的行政机构,也不应是简单的学术服务机构,而是一个运用管理职能调动多方面资源为教师发展提供服务与支持的专业机构,需要从传统科层结构向矩阵结构过渡。教师教学发展中心的职能定位应根据学校总体办学定位,结合学校师资队伍及教学工作现状科学确定,同时还需要兼顾行政主管部门对教师教学发展的职能划分。教师教学发展中心应当致力于面向全体教师,提升所有教师对教学发展的认同感和获得感,建设初期可以尝试把活动对象定位于优秀教师,以部分带动全体,逐步实现活动主体由部分教师向全体教师的转变。教师教学发展鼓励自愿,充分发挥教师主动参与的能动性,也需要必要的行政手段推动,以保证中心的活动对教师有一定的覆盖面。教师教学发展中心应充分吸收最新理论成果,建立以学生为中心的理念,把关注学生发展作为重要工作内容,广泛吸引学生参与到教师教学发展项目中来。

**关键词:**教师教学发展中心;教师发展;办学定位;学术服务

**中图分类号:**G647      **文献标志码:**A      **文章编号:**1672-8742(2017)04-0102-07

1962年美国密歇根大学成立学习与教学研究中心,建立全球第一个高校教师发展机构。1998年清华大学成立教学研究与培训中心,被认为是国内最早的高校教学发展组织。2012年,教育部批准成立厦门大学教师教学发展中心等30个国家级教师教学发展示范中心,同年《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》(教高[2012]4号)提出要“推动高校普遍建立教师教学发展中心”,教师教学发展中心逐渐在各类高校陆续出现。教师教学发展中心的普遍建立是重视质量的必然要求,折射了教学质量保障从外部监控向内部关注的价值观转型<sup>[1]</sup>。相对于国外大学,国内高

**基金项目:**江苏省教育科学“十二五”规划2015年度重点资助课题“以学生为本的高校教学评估模式研究”(B-a/2015/01/044);2015年江苏省高等教育教改研究重点课题“新常态下地方应用型高校创新创业教育的探索与实践”(2015JSJG045)

**作者简介:**刘化喜(1973-),男,江苏淮安人,副研究员,硕士,研究方向为教学质量。

朱中华(1961-),男,江苏涟水人,研究员,学士,研究方向为教育理论与高教管理。

校教师教学发展中心起步较晚但密集成立, 归其因在于行政力量主导而非高校迫切的自我需求。教师教学发展中心普遍成立了, 但这个机构做什么? 应该怎么建? 很多高校并不清楚, 还面临不少问题。

## 一、机构性质: 行政管理还是学术服务

教师发展机构在国外大学中的名称五花八门, 如密歇根大学学习与教学研究中心 (Center for Research on Learning and Teaching), 哈佛大学教学和学习中心 (Derek Bok Center for Teaching and Learning), 纽约大学教学促进中心 (Center for the Advancement of the Teaching) 等。国内大学较早成立的教师教学发展机构名称各有不同, 后期成立的大都直接称为教师教学发展中心。别敦荣教授等学者 2014 年对全国 54 个高校教师教学发展中心的调查发现, 有 22 个中心为独立设置的学校直属单位, 有 28 个中心挂靠学校某一行政职能部门 (从问卷设计看, 该类型应该包括合署办公), 另有 4 个属于其他类型<sup>[2]</sup>。可见, 对于教师教学发展中心的机构性质, 高校的认识并不统一。

有关研究认为: 教师教学发展中心是服务性学术实体, 是高校内部质量提升的保障机构, 是一个专门化的研究型服务组织, 其主要职责是为教师教学发展提供服务与支持<sup>[3-5]</sup>。这些性质定位表明, 教师教学发展中心具有显著的学术服务特征, 按照中国高校管理体制应该划入直属单位范畴。但中国高校管理体制大都参照和复制政府管理体制, 内部运行实行科层制模式, 直属单位一般不具有管理职能。按照《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》要求, 教师教学发展中心要“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”, 具有一定管理取向, 单纯学术服务机构并不能完全胜任。

国外高校教师发展中心的机构性质呈现出复合化特征。在美国, 教师发展中心一般处于教学管理的核心, 设置于管理机构名下或者独立建制, 中心主任直接对教学或者学术副校长负责, 接受其领导并向其汇报工作。这种设置使得中心更像一个管理机构。但中心并没有管理教师的直接权力, 中心的活动与教师的聘任和晋升没有关联, 教师评价的结果常常也是保密的<sup>[6]</sup>。在英国, 教师中心会被要求“执行国家或学校改善教学的相关政策”, 但他们发现: “如果这样, 中心往往难以获得教师信任, 造成中心关系紧张。”<sup>[7]</sup>

教师教学发展中心同时具有行政管理和学术服务双重功能, 所以既不宜作为纯粹的行政机构, 也不应是简单的学术服务机构, 而是一个需要运用管理职能调动多方面资源为教师发展提供服务与支持的矩阵式专业机构, 由传统科层结构向矩阵结构过渡成为必然趋势。所谓矩阵结构, 就是在组织管理中将垂直联系和水平联系、集权化和分权化相互结合, 既要分工又需协作的一种组织结构<sup>[8]</sup>。教师教学发展中心既要加强与教学院(系)的联系, 也要加强与教务、师资等部门的协作; 要有专职工作人员, 也应有兼职专家队伍; 要有管理服务人员, 也要有学术研究队伍。各方面分工合

作,才能最大限度调动学校多方面资源,服务于教师教学发展。

## 二、职能定位:教师发展还是教学发展

教师教学发展的内涵有两种理解,一是教师的教学发展,二是教师发展+教学发展,前者是狭义的,后者是广义的。国内高校中的教师教学发展中心多着力于提升教师教学能力,内在逻辑偏向狭义,即关注教师的教学发展。国外大学的教师教学发展与教师发展、教学促进等概念存在混用情况,早期多强调教学发展(instruction)或教与学的发展(teaching and learning),后逐渐统称为教师发展(faculty)。在目前的研究语境中,国外教师教学发展概念多为广义,即在立足教师教学发展的同时,更重视教师素质、能力的综合发展与全面提升。

教学发展关注的是教学,是教与学的过程,教师教学发展中心定位于教学发展本质是服务教学,强调与教学管理部门及院(系)的协作。教师发展关注的是人,是教师,教师教学发展中心定位于教师发展本质则是服务教师,实际工作中应加强与师资部门的协作。狭义的教师教学发展仅关注教学,强调通过教师教学方法与手段的改进来促进其教学能力的提升,本身并无不可,但教师教学发展不能一直局限于狭义。社会对高等教育的质量需求不断提升,教育的质量首先是教学质量,教师教学发展在立足教学发展的同时,应逐渐向教师发展+教学发展过渡,实现由狭义向广义的转变。

美国学者 Centra J A 认为:广义的教师教学发展包括教师的个人发展、教学发展、专业发展和组织发展四个层次<sup>[9]</sup>。个人发展关注教师个体以及以个体为单位的群体需求,侧重于单个发展项目推动教师成长。专业发展强调科学基础与学术能力,提倡为教师教学、科研及管理服务工作提供支持与促进。教学发展则关注教学方法与手段,倡导教学学术,并在此基础上研究教与学的关系。组织发展是在传统教师发展基础上,重视教师学习环境和组织建设,重视组织中学习文化的建立。美国教育协会(National Education Association, NEA)提出的教师发展模型也认为,教师教学发展应该是教师个人、专业、教学和组织四位一体的综合发展,其中教学发展是核心。

不同的内涵表达与研究者的视角、态度、认知有关,也与大学所处的发展阶段有关。国内高校并没有必要完全效仿国外,根据学校总体办学定位,结合学校师资队伍及教学工作现状,科学确定本校教师教学发展中心的职能定位及工作目标,合理设置教师发展项目,才能建成教育部倡导的“各具特色的教师教学发展中心”。

还需要看到,服务教师发展还是教学发展,在中国的办学体制下,并非仅是高校考虑之事。国内高校绝大多数都是公办性质,受教育行政机构决策影响很大。按照教育部文件精神,示范性教师教学发展中心不仅应该服务本校,还应该辐射区域。换言之,地方教育主管机构还需要统筹本地区高校教师及教学的总体发展情况及需求,与高校共同确定教师教学发展中心的职能定位。高校教师教学发展中心的职能确定也必须与行政主管部门对教师教学发展的职能划分相一致,才更有利于做好工作。

### 三、活动主体:全体教师还是优秀教师

教师教学发展中心的工作一般实行项目制,通过开展不同形式的发展项目实现教师教学发展职能,教师对活动的参与程度成为评判教师教学发展中心工作的直接指标。教师参与程度可以从三个方面进行表征:一是举办活动的数量;二是参与活动的教师人次;三是参与教师占全体教师的比例。三个方面互相联系,又互有区别。没有一定数量的活动数和参与教师数,教师教学发展工作不能算成功,但如果教师的参与比例不高、覆盖面不广,活动很容易成为少数人的舞台。

面向全体教师是很多教师教学发展中心的明确宗旨。比如:浙江大学教师教学促进发展中心提出其服务对象是“所有在浙江大学担任教学任务的教师”;纽约大学教学促进中心不仅承诺要为全校教师服务,还要为“纽约大学学习共同体所有成员提供实践资源。”<sup>[10]</sup>作为高校设置的教师教学发展专门机构,中心应该面向全校教师,包括管理人员乃至教学活动中的学生等,为教学活动的所有参与者服务,只为少部分教师服务是不可想象的。但现实面对愿景并不令人乐观。有学者对美国高校教师的研究发现,主动参加教师教学发展活动的教师常常是那些本来就很优秀的教师,大部分教师对活动并无兴趣<sup>[11]</sup>。

影响教师教学发展参与度的因素大约有四个:第一,项目设计因素。不同发展项目的设计初衷、目标各不相同,很难用一个项目满足所有教师需求。部分教师对中心一段时间内推出的发展项目没有兴趣,也就不再关注后续活动。第二,项目效果因素。教师教学发展是个潜移默化的过程,不可能一蹴而就。这个客观规律导致教师教学发展的效果显性不足,容易使一些教师产生没有证据表明中心推出的项目切实促进了教师教学发展的想法。第三,教师性格因素。教师内心希望得到发展,也认同中心的项目有助于发展,但由于个人性格方面的原因,不太习惯主动抛头露面、参加活动。第四,教师心理因素。有些教师不能正确理解教师教学发展概念,感觉参加活动意味着自己教学水平不高,从而对中心的活动产生排斥,客观上造成参加活动的大多是那些足够自信的优秀教师,这些教师通过活动进一步提升了荣誉感和满足感,也令大多数普通教师更加望而却步。

教师教学发展关乎每位教师,不存在不需要发展的教师。不同教师的个体情况不同、起点不一,区别仅在于教学发展的目标任务不同。教师教学发展中心应当致力于面向全体教师,提升所有教师对教学发展的认同感和获得感。但面向全体教师并不排除优秀教师,服务优秀教师原本就是面向全体教师的应有之义。要让教师教学发展成为一种文化,每位教师都是需要提高的教师,而不是借助中心平台展示自己的优秀。此外,个体差异客观存在,教师发展项目在设计之初,对活动对象的目标定位就应该有准确把握。优秀教师更容易成为教师教学发展项目的先行接受者,处于建设初期的教师教学发展中心,可以尝试把活动对象定位于优秀教师,以部分带动全体,逐步实现活动主体由部分教师向全体教师的转变。

#### 四、工作方式:行政推动还是教师自愿

教师的广泛参与是教师教学发展中心的存在理由,失去了教师的投入热情,教师教学发展中心就成为要么虚置空转,要么演变为纯粹的学术研究机构,背离其建立初衷。因此,如何吸引教师广泛参与是每个高校教师教学发展中心需要长期面对的话题。别敦荣教授调查发现:参加过教师教学发展中心活动的教师比例在75%以上的高校只占9.26%,68%以上的高校其教师参加中心活动的比例不足50%,教师教学发展中心对教师的感召力明显不足。

如何吸引教师广泛参与?最直接的手段就是行政推动,以行政命令形式要求教师必须参加一定量的教学发展活动。有的高校还把参加活动情况与教学考核、职称晋升等相挂钩,对不达标者一票否决。行政推动是促进工作的有效手段,某种意义上也是很多高校教师教学发展中心设置为管理部门的重要原因。问题在于:一方面,教师教学发展中心具有学术服务属性,完全通过行政手段推进工作不符合其功能定位;另一方面,行政强制下的教师发展忽视了教师的心理感受,教师被动参加活动,效果很难保证。严重的还可能引发教师情绪反弹,反感甚至抵制参加活动。

教师教学发展应该行政推动还是教师自愿?根本在于教师教学发展是教师的需要还是高校的需要?首先,大学教师需要发展吗?大学教师的首要职责是教学,而教学本身就是一种学术,也是一门艺术。大学教师大都接受过专门化的学术训练,拥有本学科坚实的理论基础和系统的专业知识,但却很少接受过专业的教学训练。尤其是在高等教育大众化之后,一大批博士毕业生从课堂到课堂,缺乏从事教学的理论和实践经验。好教师不是天生的,这是哈佛大学教学和学习中心的经营理念。那么,大学需要教师的教学发展吗?质量是当今世界高等教育的共同主题,只有作为个体的教师的教学质量全面提升,高校人才培养的整体质量才会普遍提升。

教学发展是高校教师职业发展的应然需要,意味着教师教学发展应遵从自愿。教学发展是高校质量保障的必然要求,则为高校行政推动教师教学发展提供了理由。行政推动抑或教师自愿,都有其合理性。但需要是分层次的,教师自我发展的需要属于自我实现或者自我突破范畴,按照需求层次理论,它居于教师个体需求的最高端,只有在较低层次的需要得到满足时才会出现。如果完全依靠教师自愿,可能大多数教师并不会表现出对教学发展的强烈需求。所以,教师教学发展既应当鼓励自愿,发挥教师主动参与的能动性,也需要必要的行政手段推动,以保证中心的活动对教师有一定的覆盖面。在实际工作中,教师教学发展中心可与教学院(系)、教研室联合开展活动,中心的活动对院(系)、教研室是自愿,院(系)教研室对教师提出具体要求,从而保证每场活动均有一定数量的教师参与,实现教师自愿与行政推动的有机统一。

## 五、价值取向:教师中心还是学生中心

教师教学发展面向教师,教师是教师教学发展活动的当然中心。教师教学发展中心应该关注教师的教学能力,帮助教师改进教学,提高质量。但教师教学发展活动的出现,直接原因是学生对教学质量的不满。20世纪60年代,美国高等教育的规模扩张引发了质量下降的争议,学生的抗议应运而生。他们不再相信,一个专业水平高的教师一定是个好老师。随后,以提升教师教学技能、让教师站稳讲台为目的的教师教学发展中心才陆续成为美国大学的常设机构。可见,教师教学发展中心从开始就是服务学生需求的产物。

教育活动中教育者与受教育者的地位一直十分微妙,传统教育理论认为:教育者在教育活动中处于领导和控制地位,是教育活动的主体,受教育者是被教育者认识和塑造的对象,是教育活动的客体。实用主义教育理论则认为:教育活动根本上是使受教育者得到发展,受教育者的发展只有通过其自身活动才能实现,因此受教育者才是教育活动的主体<sup>[12]</sup>。

教师教学发展是一项特别的教育活动,在这个过程中,以学习者和接受教育者身份出现的“学生”,其本职身份是“教师”。教师参加教师教学发展活动或学习,是为了促进自己得到发展,但其学习的主要内容是如何提高教学水平,更好地服务学生,所以教师教学发展的本质是促进学生的学习发展。在教师教学发展活动中,真正的学生不一定出现,却始终影响着教师的学习,学生的受益程度成为衡量教师参加教学发展项目学习效果的根本标准。

伴随着教育理论的发展,传统以教师为中心的教学范式开始向以学生为中心转换,以学生为中心被逐步接受。教师不仅需要提高教学能力,掌握传授知识的技巧,更重要的是要学会为学生的学习提供支持,引导学生主动学习、激发学生的学习能动性,从而提升学生的学习效果。以学生为中心的价值取向落实到教师教学发展工作中,教师教学发展项目不再是简单的教师培训、教学竞赛等,而是要营造有利于教师的教和学生的学的良好环境与氛围,构建“教师与教师、教师与学生、学生与学生”的学习共同体。

以学生为中心是现代教育理论的重要发展,教学活动从以教师为中心向以学生为中心过渡成为必然趋势。教师教学发展中心应充分吸收最新理论的成果,把关注学生发展作为重要工作内容,广泛吸引学生参与到教师教学发展项目中。需要指出的是,以学生为中心还是以教师为中心并非对立关系,而更是价值取向方面的侧重。教师教学发展中心首先做好教师教学能力培训并无不妥,教师的教归根到底都是为了学生的学。教师可以是教师教学发展活动的事实主体,但价值主体仍是学生。

## 参考文献

- [1] 汪霞,崔军.本科教学质量保障:大学教学发展中心的建设[J].江苏高教,2013(1):34-37.
- [2] 别敦荣,韦莉娜,李家新.高校教师教学发展中心运行状况调查研究[J].中国高教研究,2015(3):41-47.
- [3] 李永.论高校教师教学发展中心建设的四原则[J].黑龙江高教研究,2015(9):13-16.
- [4] 吴立保,张永宏.超越教师发展:范式转换与教学发展中心的建构[J].比较教育研究,2014(5):77-83.
- [5] 陈志勇.大学教师教学发展中心:是什么?做什么?[J].高等工程教育研究,2013(6):92-96.
- [6] 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(12):33-34.
- [7] Gosling D. Educational Development in the UK: A Complex and Contradictory Reality[J]. International Journal for Academic Development,2009,14(1):9-11.
- [8] 张炜,邹晓东,陈劲.基于跨学科的新型大学学术组织模式构造[J].科学学研究,2002(4):362-366.
- [9] Centra J A. Faculty Evaluation and Faculty Development in Higher Education[C]//In J. C. Smart(Ed.). Higher Education: Handbook of Theory and Research. New York: Agathon Press,1989:155.
- [10] 吴洪富.高校教师教学发展中心的实践课题[J].高等教育研究,2014(3):45-53.
- [11] 徐延宇.高校教师发展——基于美国高等教育的经验[M].北京:教育科学出版社,2009:223.
- [12] 叶澜.教育概论[M].北京:人民教育出版社,1999:11,14.

(收稿日期:2016-12-20;编辑:荣翠红)

teaching-oriented professors should be highlighted. Survey shows that the first condition is experts and students' high praise, followed by teaching and research, teaching, quality project in the construction of outstanding performance, the provincial / municipal teaching award, and academic research. Further investigation shows that most of the teachers agree that the teaching-oriented professor have superb teaching art, publish more than 5 academic papers on teaching, at least more than 1 provincial research project, more than 1 textbook as chief editor, and at least 1 provincial-level reward. All levels of professional title assessment committees or the various university professional title appraisal committees may consult these findings, combine such requirements of teaching-oriented professors, and formulate a teaching type professional title conferring & appointing system with the specific conditions and standards.

**Key words:** teaching-oriented professors; academic professors; qualifications of appraising and appointing; faculty; teaching research

## Several Problems about the Construction of Center for Teaching and Learning in University

LIU Huaxi, ZHU Zhonghua

Page 102

**Abstract:** Centers for Teaching and Learning are widely established. However, it is not clear for some of them to deal with what to do and how to do. In terms of the nature of the organization, the management function, the role of activities, the working arrangements and the value orientation, they need to solve these problems. Studies suggest that the center behaves as both administration section and academic service. Thus the center is neither regarded as a purely administrative agency, nor as an academic service department. They need gradually to change over to a matrix structure from a traditional one. Its function depends on the school-running orientation, combined with faculty members and teaching situation. The center should be committed to all teachers to enhance teaching development and gain a sense of identity construction. In the early stages, attempts can be made to focus on outstanding teachers as the active agents. Gradually the active agents can be changed to all the teachers. The center should encourage teachers to participate voluntarily, and also needs the necessary administrative means to promote teachers, to ensure that the center of the activities of teachers has certain coverage. The center should fully absorb the latest theoretical results, establish a student-centered philosophy, focus on the development of students as an important content of the work, and attract students to participate in teaching development projects.



**Key words:** Center for Teaching and Learning; faculty development; school-running orientation; academic service

## **Contradictions, Problems and Countermeasures of Teacher's Moral Evaluation**

MI Haibo

Page 109

**Abstract:** Teacher's moral evaluation in practice has the inherent contradictions of Abstraction and Specification, subjectivity and objectivity, being and ought-to-be, and utility and morality. At present, there are many practical problems and external challenges in the process of evaluation, including the deviation of ethical goals, the impact of multi-culture and the lag of educational concept in the teacher moral evaluation. Based on the plight of teacher's moral evaluation and the problems in practice, it is necessary to improve the concept, goal, content, method and mechanism of teacher moral evaluation to put on a scientific, democratic and normalized track. Teacher's moral evaluation should play an active role in promoting the development of educational ethics and the progress of educational morality, leading the teacher's moral status to the direction of social expectation. First, the evaluation standards of teacher ethics should reflect the integrity and the level. The evaluation standard of teacher's ethics is a complete system, which should reflect the general moral requirements of society and the special moral requirements of education. The former is an external scale to measure the good and the evil of educational behavior, while the latter is the internal scale to measure the good and the evil of educational behavior. The hierarchy of evaluation criteria in teacher ethics means the diversity and inconsistency of teacher's virtue. Thus, the establishment of educational ethics standards should reflect the grade of the value. Secondly, it should be clear about the scope of moral evaluation and the moral types of educational behavior. The "teacher's ethics" in the teacher moral evaluation is a special subject, including two aspects of moral quality and moral behavior. In the sense of educational ethics, educational moral behavior can be divided into three basic types of good, evil and good and evil. Third, teacher's moral evaluation should be combined with "concrete investigation" and "overall judgment". Fourth, practical activity of teacher moral evaluation should be complemented by a certain ethical education and moral motivation.

**Key words:** teachers; teacher's morality; educational ethics; teacher's evaluation; professional ethics