

高校教师教学发展中心协同职能探究

陈明学 郑 锋 缪国钧

摘 要: 在探讨教师教学发展中心目标定位基础上,详细阐述了高校教师教学发展中心的协同职能:协同多元管理主体,构建师生共同发展的制度环境,保障教师教学发展的牵引力、推动力、内驱力并形成合力;协同多方研究力量,明晰教师教学发展与教学能力成长续谱,提升工作针对性与科学性;协同多维组织,建设点线面联动的学习型共同体,以进一步推进教师与学生的共同发展。

关键词: 教师教学发展中心;协同职能;制度;学习型组织

高校教师教学发展事关人才培养质量,是系统工程。为了提升教师教学能力,高校设立教师教学发展中心等类似专门机构,以统筹实施教师教学发展相关事宜。因机构建制等多方面原因,教师教学发展中心并没有能充分发挥出教师教学发展的所有职能,除了极少数的教师教学发展中心,大多数的高校教师教学发展中心还只是聚焦于开展面向新教师教学技能培训与交流的项目,表现出“学术性、独立性、专业性和感召力明显不足”等诸多不尽如人意之处^[1],对于引领教师教学价值取向、形成理想教学文化等作用甚微。鉴于此,有必要对教师教学发展中心职能进行再认识,充分发挥其应有职能,有力地推进教师教学发展工作。

一、协同是教师教学发展中心的重要职能

协同治理理论表明,相关的多元治理主体、各子系统协同性是管理成效的关键制约因素。教师教学发展中心要想提升其工作成效,必须摆脱其“单打独斗”的工作局面,协同其他管理部门等主体共同促进教师教学工作的发展。

研究表明,教师教学发展中心目标定

位可归纳为“促进教师教学发展,引领教师教学价值取向,促进理想教学文化形成”,即聚集于回应教师个体需求的近期目标、引领教师群体教学价值取向的中期目标和培育全校整体教学文化的远期目标。为了实现上述目标,根据发展论等相关理论,教师教学发展中心至少应具有以下协同职能:一是协同学校人事、教务等行政职能部门,构建教师教学发展的“目标-考核-绩效”制度体系,激发教师对教学发展的内需;二是协同教学研究与教学评价职能,科学界定教师教学能力内涵与阶段,提升培养项目、教学规范和评价标准等;三是协同教学单位、教研室或课程组等教学基层组织,通过组织建设将各方面的力量聚集在一起,为教师教学发展提供组织支撑。通过以上三种协同职能,为教师教学发展提供好的平台与土壤,形成约束有力、激励给力、培养得力的教师教学发展生态环境。

二、协同管理职能,统筹建立教师教学发展制度环境

教师教学发展制度,有别于传统的教师教

陈明学,南京工程学院教学质量办公室副主任,副研究员;郑锋,南京工程学院副院长,研究员;缪国钧,南京工程学院教务处长、教师教学发展中心主任,教授。

学管理或师资管理，前者较为关注发展，后者较为关注绩效；前者以持续改进为衡量，后者以静态标准为依据。因此，教师教学发展中心要协调整合相关职能部门，协同完善教师教学发展的制度体系。

1. 建立师生共发展的制度，解决教师教学发展的标准问题

促进教师发展，提高人才培养质量是设立教师教学发展中心的初衷。国外大学教师教学发展中心较为重视学生学习，世界上第一个成立促进教师教学发展机构的密歇根大学，将其命名为“学习与教学研究中心”（Center for Research on Learning and Teaching, CRLT），“学习（Learning）”置于“教学（Teaching）”之前，即为例证。然而，我国高校的教师教学发展中心极少关注学生及其学习，其主要原因在于，以教为中心的传统思维影响下，认为教和学是一致的，教得好就能学得好，但现实表明却并非如此。因此，如何实现促进学生发展的最终目标，是教师教学发展中心需要建立的第一个制度。该制度包括三个方面的内涵：一是关注教师教学的持续改进过程，注重教师教学发展。从制度上确立对教师的教学评价，以关注过程性评价为主，尽可能不用关注静态结果的奖惩性评价；二是教学持续改进的判断标准是以学生发展为内容，以学习成效为中心。协同教务与评估机构，通过教学规范与教师教学评价标准，引导教师形成正确的教学观念。教学改进不是以教师为中心的改进，而是以符合当代大学生的学情特点、学习规律和提升学生学习成效进行。三是学生为教师教学评价的主体，注重用于教学改进的反馈性评价，构建活泼、生动的师生学习共同体，教学相长，实现“教”与“学”、教师与学生的共同发展。

2. 完善利于教师教学发展的评价制度环境

科学合理的评价制度是教师教学发展的目标和行动导向，可以引导教师形成正确的教学理念。评价制度的完善可以通过三个方面来进行。

首先，建立教师教学发展目标和要求。目前，国内部分高校仍然是以教师专业学术能力为教师资格认证标准，教学能力并不在其中，这不利于教师教学发展。因此，可严格规定教学岗、实验岗教师不同发展阶段应该达到的教学能力目标，如新教师的教学基本技能，工科新教师、中青年教师的工程实践能力等。此方面可以参考德赖弗斯等针对教师发展五个阶段应该达到的教学发展与教学学术发展目标^[2]。

其次，建立教师教学发展的评价制度。传统教师绩效管理重科研轻教学，对教师教学发展普遍不重视，更缺少教师教学发展的评价制度。教师教学发展的评价是以教学发展为内容、注重发展性评价。其评价主体主要以教师自评和学生反馈性评价为主；评价指标侧重教学学术能力、引导教师构建师生学习共同体；评价方法采用增值评价法、教师教学档案袋评价法和多元主体评价法等，坚持评价结果与教学改进分析建议并重^[3]，完善促进教学发展的评价制度。

最后，建立利于教师发展的绩效制度。一是约束机制，将教师教学发展目标相关指标纳入职称评审、绩效和课程主讲教师的资格，如职称评聘中教学业绩的一票决定权，教学技能培训合格是新教师担任课程主讲教师的前提，指导青年教师教学是晋升教授的条件等。二是完善多层次教学激励机制，如校级、学院级教学方面的评奖评优与绩效分配向教学发展优秀教师倾斜，使潜心教学的教师得到认可，激发教师内驱力，并产生示范作用。

三、协同研究职能，明晰教学能力与教学学术成长续谱

教师教学发展主要体现在教师教学能力的提升。教师教学能力的内涵受高校类型与人才培养定位等因素影响，呈现动态发展态势。教师教学发展中心需协同相关研究力量，如高教所、评估办、教学单位、教师等，在教师教学规范、教学评价指标等方面，科学界定符合本校人才培养

目标定位、教师不同发展阶段的教學能力内涵，提升教师教學发展中心工作的针对性与科学性。

1. 明晰教學能力，提升教师发展的针对性和科学性

如今，人们从教育学、心理学等不同视角研究了教學能力，但高校类型不同、人才培养定位不同，对教师教學能力的要求也不完全相同，如地方高校相对于研究型高校，更注重与行业企业应用联系的教學能力；工科高校相对于文科高校，工程实践教学能力更受重视。因此，教师教學发展中心应该组织、协同研究适合本校的教师教學能力内涵，清晰地界定以下能力：教學方案的设计、教學内容的驾驭等教学设计能力，教學方法的选择运用、学生终身学习能力培养等教學实施能力，以及教學反思与教學交流能力等。使教师教學发展中心的发展项目围绕较小主题深入开展，切实提高教师教學培训的针对性和科学性，促进教师个体发展的成效。

2. 倡导教學学术能力，营造教师教學交流的氛围与平台

自从美国博耶提出“教學学术”的概念，教學能力内涵得以扩展，不仅包括上述传统的教學能力，还包括基于优秀教學、重视对教學研究的理论化和交流的教學学术能力，教學学术成为教师教學能力发展的重要内涵^[4]。

教學学术能力主要通过课程开发和教学设计能力来表征^[5]，因此，要协调研究力量，结合教學学术理念，使教师具有理解、掌握和运用教學学术开展教學实践和研究的能力，如识别、提取和解决如何有效开展课程知识的选择与组织等教学设计能力，教學内容呈现与传递的教學实施能力，课程与教學效果评价能力，以及对整个知识传递过程的反思、监控和改进等方面的教學问题而形成的实践与研究两方面的综合能力^[6]。并对这些能力依据教师教學发展规律进行分层，界定教师教學发展各阶段的发展焦点、发展项目，逐渐形成较为完整的教

师教學发展与教學学术成长续谱，并体现在教师日常教學规范和教學质量评价的标准之中，激发教师教學能力提升的内在需求。

四、协同基层组织，建设教师教學发展学习型组织

1. 点线面联动的基层教學组织是教师教學发展的组织保障

教师教學发展是一个环境脉络、文化背景与个人特质不断交互作用、互为影响的专业成长历程^[7]。负责一门或几门性质相近课程的教研室，作为传统的基层教學组织，通过集体教研活动，以传帮带的形式曾有力地推动了教师教學发展。如今，教研室作用相对弱化，高校教學从过去有组织的交流、研讨和有指导下的集体学术活动回归到个人的经验活动^[8]，教育部在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中明确提出，既要“推动高校普遍建立教师教學发展中心”，更要“完善教研室、教學团队、课程组等基层教學组织”，因此教师教學发展中心必须协同推动新形势下基层教學组织的重构，以促进教师教學发展。

基层教學组织可以从横向与纵向两个维度进行建构或协同运作。横向上建立点线面结合的基层教學组织，各教學单位建立若干基层教學组织“点”，如以课程组、课程群为单位建立课程基层组织（如课程负责人），以专业为单位建立专业基层组织（如专业带头人或教研室），以教师群体建立教师团队基层组织（如教學名师团队），所有教师分属于一个或多个不同的基层教學组织。不同的教师团队基层组织、不同的课程基层组织或不同的专业基层组织进行交叉组合，就形成了不同的“线”，结合教學单位建立的教师教學发展分中心，就构成了教學单位的基层教學组织“面”。教师教學发展中心通过协调全校教學单位，就建组成点线面相结合、网络纵横多重联系的促进教师教學发展的“网”。其中，教师教學发展中心主要负责具有共性的活动，具有较强学科、专

业特性，或者需要深度的培训与交流则由教学单位等基层教学组织来开展。

2. 协同构建学习型共同体组织，促进师生发展良性循环

组织的生命在于学习，教师教学发展中心除了组织常规的培训、交流，以及制度完善、协同学术研究等方面之外，同时需要引导基层教学组织形成学习型共同体。首先，引导教师建立积极活泼上进的课堂教学共同体。一方面，教师通过在教学中关注学生，发现教学问题，反思教学，改进教学，从而激发教师对教学发展的需求。另一方面，教师与学生的交流，能够培养学生主动学习的积极性和乐趣，真正发挥教学相长的作用。其次，推动教学单位形成教师教学发展共同体。联动基层教学组织的关键在于发现其需求，并主动提供特色服务。特别是从科教融合的视角，响应教师对科研的强烈需求，为基层组织提供专家智力支持，推动基层组织申报教研教改课题，或者编写教材、申报精品课程等。通过基层教学组织之间的交流，激活组织学习，形成教师教学发展的共同体。再次，建立教师教学发展管理服务共同体。教师教学发展中心不仅要服务于教师个体，更要服务于基层教学组织，提供指导或帮助基层教学组织有针对性地开展工作的，构建网络平台，让教师、教学单位、基层教学组织能快速、便捷地参与其中。同时，加大对教师教学发展管理服务相关主体的考核和激励，激活各方活力，实现教学文化的改善和教师整体的教学发展，

推进组织教学发展。

参考文献：

- [1] 别敦荣. 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).
- [2] 霍秉坤, 徐慧璇, 等. 大学教师教学学术的成长阶段及发展策略[J]. 清华大学教育研究, 2013(8).
- [3] 陈明学, 郑锋. 发展性教师教学质量评价的创新与实践[J]. 中国大学教学, 2017(5).
- [4] 胡亮, 姚岚, 等. 以教学学术为核心 构建教师教学能力发展体系[J]. 中国大学教学, 2017(6).
- [5] 周光礼, 马海泉. 教学学术能力: 大学教师发展与评价的新框架[J]. 教育研究, 2013(8).
- [6] 李庆丰. 大学新教师教学能力发展研究: 核心概念与基本问题[J]. 中国高教研究, 2014(3).
- [7] 苏强, 吕帆, 等. 大学教师教学发展的理性思考与超越之维[J]. 教育研究, 2015(12).
- [8] 刘小强, 何齐宗. 重建教研室: 教学组织变革视野下的高校教学质量建设策略[J]. 高等教育研究, 2010(10).

[本文系教育部首批“新工科”研究与实践项目“卓越工程技术人才协同培养模式的研究与实践”、江苏省高等教育教改研究课题重点项目(2017JSJG052)、中国高等教育学会2016年度工程教育专项课题(2016GCZD05)和江苏省教育科学“十三五”规划2018年度高教重点课题(B-a/2018/01/16)的阶段研究成果]

[责任编辑: 周晓燕]