

# 高校教师发展中心建设的 制度逻辑与理论内涵

李小娃

**摘要:**我国高校教师发展中心建设体现了供给主导型的制度逻辑,是政府权力主导下的教师发展的实践改革,而非大学组织的自发行为。这也是我国高校教师发展实践一直以来的政府主导特征的延续。教师发展中心建设标志着大学开始将教师发展作为一项系统工程来对待,整合了国家制度安排、大学发展及教师自我实现的多方诉求,其根本在于实现教师发展的自觉行动。基于此,我国高校教师发展中心建设应遵循以国家制度为向导构建该机构的一般组织框架,以知识为发展的主要内容,满足不同高校教师发展的特殊性要求。

**关键词:**教师发展中心;教师发展;制度逻辑;知识

教师发展(Faculty Development, FD)是当前我国高校提升在职教师质量的重要策略,也是国家制度安排的重点建设领域。从广义来说,教师发展是所有在职大学教师,通过各种途径、方法的理论学习和实践,使自己各方面的水平持续提高,不断完善;狭义上是指教师作为教学者的教学能力的提升<sup>[1]</sup>。当前,我国高校教师发展内容体现了狭义上的概念。我国高校的教师发展实践早已有之,主要表现为教师继续教育或在职培训、进修等行为,但一直没有走上规范化发展的道路。随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》的颁布,教师发展逐步从学术研究中的理论辩论上升为国家的顶层设计,并进入组织机构的规范化发展阶段。教育部批准建立30所国家级教师教学发展示范中心标志着教师发展理念开始进入实践发展阶段。但是,我国教师发展实践的改革并不是大学组织的自发行为,而是表现为供给主导型制度逻辑的结果。

## 一、供给主导型的制度逻辑

从根本上来说,我国高校教师发展中心的设立是自上而下的国家制度安排的产物。供给主导是我国高校教师发展制度逻辑的最显著特征。制度逻辑是指某一领域中的稳定存在的制度安排和相应的行动机制。这些制度逻辑诱发和塑造了这一领域中相应的行为方式<sup>[2]</sup>。供给主导型的制度逻辑不仅形成了供给主导的制度安排而且将政府权力延伸至制度实施的具体行动过程之中。我国高等教育管理体制是中央集权制,高等教育的发展与改革表现为自上而下的制度安排,具有明显的供给主导型特征。在供给主导型制度

安排中,权力中心在制度安排的博弈中处于支配地位<sup>[3]</sup>,其他利益相关者因谈判力量的相对弱小而对制度安排的结果影响较小。制度安排的供给主导型特征一直存在于我国高校教师发展的制度变迁之中。改革开放之前,我国高校是政府机构的组成部分之一,高校的改革与发展都遵循着计划经济时代的政治权力运行逻辑。市场经济体制改革以来,我国高校虽然在政府放权的过程中办学自主权不断扩大,但政治权力依然是主导高校改革的主要力量。

供给主导型的制度安排推动着高校教师发展由学历补偿阶段向质量提升与教师职业专业化发展阶段转型。改革开放以来,我国高等教育发展掀开了新的篇章,尤其是1985年《中共中央关于教育体制改革的决定》颁布之后,高等教育发展与改革进入了一个历史新时期。自此之后的较长时期内,我国高校教师发展进入了“学历补偿”的阶段。早在1984年,教育部发布了《关于在高等学校试办助教进修班的通知》,在部分师资力量强的学校试办研究生进修班,为全国高校培训青年教师。1986年颁布的《关于教师在攻读硕士学位规定》进一步强化、完善并强调了“学历补偿”在职进修的制度安排。直至21世纪初,高校教师质量虽然已经进入制度设计的视野,但是“学历补偿”依然是我国高校教师发展的主流观念。随着我国高等教育进入大众化阶段、高校教师整体质量结构的完善,我国高校教师发展开始重视教学与学术质量提升及教师专业化发展。以2010年《教育规划纲要》的出台为标志,政府主导的教师发展的制度建设逐步开启。2011年《高等学校本科教学质量与教学改革工程

的意见》引导高校建立适合本校特色的教师教学发展中心,重点建设一批高校教师教学发展示范中心。2012年,教育部遴选了30个国家级教师教学发展示范中心。这表明教师“以教学发展与实践探索,逐步完善教师发展,实现教师职业发展的规范化与常态化”。2012年《国务院关于加强教师队伍建设的意见》规定,“高校教师队伍建设要以中青年教师和创新团队为重点,优化中青年教师成长发展、脱颖而出的制度环境,培育跨学科、跨领域的科研与教学相结合的创新团队”。从一系列的制度安排来看,教师发展的内容既包括教师教学与学术水平的发展,也内含着国家政策主导下的教师职业专业化发展的趋势。

质量是教师发展的永恒命题,但不同阶段教师发展的质量观又主导了不同的教师发展指导思想的形成。教师发展从学历补偿到质量提升乃至教师专业化的发展转向是国家对教师发展质量内涵的认识的转变,也表明了我国高校师资队伍结构呈现出新的阶段性特征。

## 二、制度引导下的高校教师发展中心建设实践

教师发展的实践在我国高校中早已有之,但2012年开启的高校教师发展中心建设是我国高校教师发展具有里程碑意义的事件,它标志着教师发展进入了规范化、有序化的发展时期。当前,教师发展中心建设也呈现出明显的制度安排主导的烙印。

一直以来,我国高校比较重视教师质量提升为目标的教师发展,尤其是针对青年教师的培养制定了专门的制度规范,并由专门机构负责。部分高校成立了专门教师(教学)发展中心,部分高校将教师发展的任务交由不同部门承担,如教务处、现代技术教育中心、人事处、工会等党政部门。教师发展在更大意义上是大学在国家制度安排之外的自发行为。2012年《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》(以下简称《通知》)将高校教师教学发展中心建设提上日程。当前,除30所国家级教师教学发展示范中心之外,其他高校也建立了教师教学发展机构。目前,我国高校教师教学发展中心从建立、服务对象、服务内容、机构使命等方面来看主要呈现以下特点:第一,我国高校发展中心的建立主要有两个途径。一类是建立在既有的教师发展机构基础之上的,一类是重新设立的。从机构性质来看,教师发展中心多归教务处直接领导,作为教学辅助部门,部分也挂靠在教育学院(如北京大学教育发展研究中心)。目前教师发展机构职责仍隶属于学校教务处、人事处及工会组织等党政部门,但教师发展中心已成为分散的“教师发展”组织职

责的集中协调机构。第二,教师教学发展中心的服务对象是教师和教师发展中心管理人员。这是由《通知》的规定所决定的,该通知规定“国家级教师教学发展示范中心应组织区域内教师教学发展中心管理人员培训”,因此,教师教学发展中心的管理人员也成为了该中心的服务对象。基于其服务对象,教师教学发展中心主要是服务于教师的教学发展及相关管理人员的管理技能提升。第三,教师教学发展中心的主要职责包括师资培训、教学评估、教学咨询、服务区域及师德建设等。这几个方面也与《通知》基本一致。鲜有大学教师发展中心的职能定位超越制度安排的范畴。其中,东南大学教师教学发展中心除教师发展有关内容外,还包括了“促进有效学习”,主要包括建立新生研习营,使学生学会学习与互动,建立学习工作坊,促进优秀生培养和学生互助学习,建立学习资源库,支持学生高效便捷学习等<sup>[4]</sup>。

我国高校教师发展中心建设现状表明供给主导型的制度安排在教师发展中的绝对优势地位,是国家干预与大学发展之间博弈的结果,但是当前我高校的弱势地位使得大学组织变革仍然难以突破国家主导的制度创新壁垒。当前我国高校教师发展中心建设的“集体行动”不是对教师发展制度变迁趋势的决定性力量,而是制度安排主导下的高校组织的被动适应。但是,教师发展中心建设实践带来的教师发展的规范化发展反映了制度安排的正效益。但是,正如日本学者有本章所说,“在大学组织中居于上位的学校、中位的学院和下位的系所科室中,FD的主要据点是在下位”。因此,高校教师发展应该体现为自下而上的特征。“让每位教师做到对所承担的教学负责,通过自己的创意激发教学活力,提高教学效果,这就是FD最本质的目的。”<sup>[5]</sup>当前,我国高校教师发展中心建设呈现出教学发展是自上而下的制度安排,能不能实现这一根本目标需要我们更为深入的反思。

## 三、我国大学教师发展中心建设的理论内涵

我国大学教师发展中心建设目前尚处于起步阶段,过度关注当前存在的问题就会忽视发展阶段的局限性。相反,如果通过教师发展本质及教师发展中心建设制度逻辑的梳理,对大学教师发展中心建设的实践逻辑进行反思,对于高校教师发展中心的建设与完善就会具有更为重要的理论价值。因为任何成功的有深远影响的改革都需要一定的理论支撑,我国大学教师发展中心建设需要一定的理论框架来规范、约束并引领其有序发展。

教师发展中心建设标志着大学开始将教师发展

作为一项系统工程来对待,整合了国家制度安排、大学发展及教师自我实现的多方诉求,其根本在于实现教师发展的自觉行动。当前大学教师的发展已不再是国家干预制度环境中的工具理性所主导,而应遵循教师主体性发展的价值理性。主动参与、自主学习与提升是当前及未来教师发展的主要特征。如在荷兰,教师发展被学术界界定为一个学习问题。教师发展项目的目标应该是涉及社会、组织和治理的情景,使教师能够在其中习得所需要的知识、技能和培养起作为决策者所必须的心理倾向。20世纪60年代以来,荷兰大学教师发展研究经历了“教师专业水平—教师的内在思考和自身教学能力的提高—职业发展、组织发展和个体发展”的一个系统化过程<sup>[6]</sup>。教师发展的主体性觉醒是大学教师发展的理想归宿,教师发展中心为这种归宿提供了专门的组织机构。随着这种觉醒的到来,大学教师也将开始真正由“国家的教师”向“大学的教师”<sup>①</sup>的角色转变。当前,一种新的教师文化或者教师教育文化开始萌芽。“支撑教师教学发展中心的根基是教学文化,当教学文化在大学明显缺失的背景下,任何一种组织和制度形式都无法形成教育质量的提升。”<sup>[7]</sup>因此,教学文化培育应融合到教师发展中心建设过程中,通过制度建设、师生互动、教职员互动等多种形式培育组织文化,促进教师发展行为自觉意识的养成。

我国大学教师发展中心建设反映了国家干预与大学之间的关系,实质上是大学组织内部机构职能分化的结果。分化既是大学发展的动力,也是大学发展的必然;既是大学理念和制度的一种调整,也是大学结构与功能的一种优化,更是大学对社会变化的一种主动适应<sup>[8]</sup>。分化不仅存在于大学组织的中观层面,组织内部同样进行了各种类型的分化。通常情况下,大学组织应对内外部环境变化表现出滞后且被动的特征。虽然“大学已经发生了变化,但这些变化很少是有组织的自我分析的产物,大学也很少对变化进行系统的规划”<sup>[9]</sup>。第三方的加入才会加快其改革的步伐,尤其是政府作为第三方参与的效果尤其明显。由于大学在国家和社会发展中的重大作用,国家对于不利于大学发展的大学组织进行有效干预,这样会有利于实现大学的正效应。也可以说,大学教师发展中心是大学内外部环境发生变化后,组织行为自觉尚未形成之

时,国家有效干预的结果。但是,当质量成为高等教育发展的时代主题,教师作为质量保障的参与主体之一,教师质量提升理应走到改革舞台的中央。任何关于教师质量提升的改革举措都会为大学所接受。大学教师发展中心建设迎合了高等教育改革的质量追求。

为什么教师发展中心建设又是高校内部机构职能分化的结果?因为教师发展中心的建立是大学组织变革的阶段性特征,反映大学组织变迁的连续性。大学教师发展原来分散于不同的大学职能部门,教师发展亦分散在大学发展之中,尚未作为独立的存在形式。如我国高校发展规划制定已经有较长的历史,但是直到21世纪初,“学校发展规划办公室”才从大学管理中分化出来,并作为独立的行政机构在我国高校中出现,主要是为领导决策与院校规划提供决策依据与大学发展的有关信息。如果把这看作大学关注“组织发展”的话,教师发展的改革则可以被看作大学关注“个体发展”。教师发展中心建设是将教师发展的管理职责从其他行政部门中分化出来,作为大学发展的一个重要组成部分。从这个角度来看,大学组织的改革开始从关注组织发展到关注个人发展转型,代表了个人发展的教师发展专门机构的成立则标志着转型过程中的一个阶段性目标已经达成,大学组织内部机构分化的结果就是建立教师发展中心。

#### 四、我国高校教师发展中心建设改进的思路

第一,以制度保障为引导,利用国家制度安排优势构建教师发展中心的组织结构,形成大学教师发展中心的一般组织形式。教师发展中心建设不是从无到有的创造过程,而应是建立在继承、借鉴、改造、创新等一系列过程之上的组织变迁。从历史发展来看,我国大学教师发展是大学管理的一项重要工作,分散于不同部门之中。因此,大学教师发展中心建设实践可以分为两类:其一为在原有的教师发展的结构基础上,借鉴先进经验并结合本校教师发展实际重新定位教师发展中心;其二是由于高校通常没有专门的教师发展机构,这就需要在借鉴基础上重新设立教师发展中心。成立的教师发展中心既可以定位为独立的教学辅助部门,具有一定的管理权力,也可以定位为教师发展的协调部门,协调不同部门推进教师发展活动。当前,我国大学教师发展中心以后者居多。但是后者作为协调同一层级的行政部门进行教师发展的有关

<sup>①</sup> 1952年,哥伦比亚大学全体教授为新到任的校长举行欢迎会。新校长对到场的“雇员”们表示感谢,一位物理学资深教授却发言道:“先生,教授们并不是哥伦比亚大学的‘雇员’,教授们就是哥伦比亚大学。”因此,本文以“大学的教师”来说明教师即大学、大学即教师的大学与教师的关系。转引自沈红,论学术职业的独特性[J],北京大学教育评论,2011(03)。

活动需要强有力的管理权限。如澳大利亚莫纳什大学教职员发展中心主要定位为协调不同部门以实现教师发展,构建了以教师发展中心为主轴,其他部门如教学促进中心、科研中心和研究生院、平等与多元化中心等为辅助的网络结构。但该中心属于副校长直接分管的五大行政部门之一的人力资源部<sup>[10]</sup>。

第二,围绕不同类型教师的知识构成,顺应知识变迁趋势,构建教师发展中心的主要工作内容,以契合学校教师发展的特殊性。工作内容不仅反映了机构的权责,而且反映了教师发展利益相关者的利益。我国大学教师发展包括了教师群体的教学与研究两个方面。另外,基于制度要求还应包括教师发展中心管理人员的培训任务。从教师发展中心的工作内容来看,既可以是大学教师职业的全貌发展,包括教学科研能力、职业生涯规划及综合素养等,也可以突出某一方面,如提升教学学术能力<sup>[11]</sup>。根据工作内容,可以将机构运行中的知识分为教师专业知识、教育学知识(教学艺术)、技术性知识、道德知识,以及教师发展中心管理人员的专业知识、管理技能与知识,并通过培训、咨询、评估、交流、服务等途径达成教师发展目标。教师发展中心所传递各类知识(或信息)都不应滞后于知识现状,应通过参与培训、咨询、评估等实现教师教学能力、科研能力、社会服务能力等的提升。因此,不同高校在进行大学教师发展的工作内容设计时应充分考虑教师服务对象的需求及其他利益相关者的利益诉求。大学教师发展中心建设是回应大学质量发展的大学组织的一项改革,但是,教师发展的成效依然通过“学生”学的结果与学术发展呈现出来,因此,

大学教师发展中心建设必然需要将学生发展需求纳入机构建设统筹考虑的范畴,将个人学术生涯中存在的问题及时予以反馈。

(李小娃,厦门大学博士研究生,福建厦门361005)

#### 参考文献

- [1] 潘懋元,罗丹.大学教师发展简论[J].中国大学教学,2007(01).
- [2] 周雪光,艾云.多重逻辑下的制度变迁:一个分析框架[J].中国社会科学,2010(04).
- [3] 杨瑞龙.“中间扩散”的制度变迁方式与地方政府的创新行为[M]//邹东涛.经济中国之新制度经济学在中国.北京:中国经济出版社,2004:423.
- [4] 东南大学教师教学发展中心.中心简介[EB/OL].[2013-09-29]http://cfd.seu.edu.cn.
- [5] [日]有本章.大学学术职业与教师发展(FD)——美日两国透视[M].丁妍,译.上海:复旦大学出版社,2012:157.
- [6] 吴徽.荷兰大学教师发展研究轨迹探析[J].复旦教育论坛,2011(05).
- [7] 郭大光.教学文化:大学教师发展的根基[J].中国高等教育,2013(08).
- [8] 郭大光.大学分化的复杂性及其价值[J].教育研究,2010(12).
- [9] [美]罗伯特·M·罗森兹维格.大学与政治——美国研究型大学的政策、政治和校长领导[M].王晨,译.保定:河北大学出版社,2007:185.
- [10] 徐晓红.论澳大利亚大学教师发展——莫纳什大学的经验与启示[J].河北师范大学学报:教育科学版,2013(06).
- [11] 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(08).

## The Institutional Logics and Theory Content of FD Center of Universities in China

Li Xiaowa

(Xiamen University, Xiamen 361005)

**Abstract:** A institutional logics depended on supplements leads a construction of university FD center in China, which is a practice of FD by the political power of government but not a behavior from the university. This is a inheritance of government dominant character of university FD in China. FD center construction show that FD is regarded as a systematic project to integrate the interests from institutional arrangement, university development and teacher's development, which is in order to achieve a goal of Spontaneous actions of FD. So the construction of FD center should obey the national institutions to form a general structure of organization and regards the knowledge as the core content in order to meet with the special requirement of FD in different universities.

**Key words:** FD center; FD; institutional logics; knowledge