

大学教学中心可持续发展路径探析

◆王 菊 / 李桂风

教育部 2012 年在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中提出,“推动高校普遍建立教师教学发展中心,重点支持建设一批国家级教师教学发展示范中心,有计划地开展教师培训、教学咨询等,提升中青年教师专业水平和教学能力。”文件下发后,各省(区)教育行政部门纷纷要求高等学校建立学校教师教学发展中心,一些地方还着手组建省(区)级教学发展中心。同年 10 月,厦门大学教师发展中心等 30 个国家级教师教学发展示范中心正式立项建设。在这样的背景下,教学发展中心、教师中心、教学能力发展中心、教学支持中心(以下统称“教学中心”)等教学发展机构,在我国各级各类大学里如雨后春笋般涌现出来。

面对大学教学中心蓬勃发展之势,我们应分析其起源与发展历程,考察其在我国发展面临的问题,科学规划其发展路径。

一、大学教学中心已经历的发展过程

世界范围内最早成立的教学发展机构是密歇根大学在 1962 年建立的“学习与教学研究中心”,其具体任务是为教师和研究生发展提供服务、评估与评价、教学技术支持、促进教师发展合作等。20 世纪 70 年代早期,当教学质量作为主要议题被提上日程后,越来越多的美国大学建立起教学中心等机构,欧洲、日本、澳大利亚等国家也纷纷组建类似机构。据统计,世界 100 强大学几乎都成立了教学中心(有的称为教师教育发展中心,或教师教学发展中心),美国约 3/4 的研究型大学设有教学中心。

教学中心在美国的发展得到了“教学学术”理论的支持。1990 年,时任卡内基教学促进基金会主席博耶在其学术报告《学术水平反思:教授工作的重点领域》中对“学术”进行了重新界定。他认为,教授的工作可以认为有四个不同而又相互重叠的领域,即发现的学术,综合的学术,运用的学术,教学的学术。博耶指出,学术不仅意味着探究、整合和应用知识,而且意味着传播知识,只有通过知识的传

播,才能确保学术之火不断燃烧,因此,他把传播知识的学术称之为“教学的学术”。博耶去世后,舒尔曼等人不仅在理论上对其进行深化,还积极推动该思想向实践转化,并使其成为一场教学学术运动,目前,“教学学术”理论的影响力已从美国扩展到世界各地。

1999 年以来,伴随着高等教育大众化进程的推进,大量的年轻人进入我国大学教师队伍,据统计,2000 年以后新入职教师已占到高校教师队伍的半数,他们的年龄在 30 岁左右,基本都是博士或硕士毕业后直接进入大学教师队伍,他们有很好的科研训练背景,却没有接受过系统的教师职业技能培训。此外,不少教师忙于研究,疏于教学。从高职院校到研究型大学,教师投入教学的时间随院校层次递增而递减;而且,教师职称越高,投入教学的时间越少。可以说,教师“不重视教学,不善于教学”已成为我国大学的普遍现象,成为制约大学教学质量的重要原因。

目前,我国各高校成立的教学中心均设在大学(学院)层面,有着两种组织形态:一种是独立实体机构,另一种是多部门参与、挂靠某一部门的“虚体机构”。各高校对发展中心的组织定位也有所不同,主要定位有三种:研究组织,中心的职责是研究高校教师专业发展,并服务于教师专业发展,这类中心多设置(或挂靠)在大学的教育学院、教育研究院等。行政组织,中心的职责是开展教师培训、教学咨询、教育教学研究立项等,这类中心挂在教务处或人事处。协会组织,中心的职责是为教师教学提供技术辅导和支持,这类中心通常整合了大学的教育技术中心等公共服务机构。

总体上看,各高校教学中心开展的主要活动有:教学培训、教学发展研究、教学服务、教学评价反馈等。从效果来看,教学中心的建立,以及所开展的教师培训、教学研讨、教学质量评估以及教学服务等系列活动,强调了大学教学的重要性,是大学教学职能的重新归位,对于纠正“重科研,轻教学”的现象具有很强的现实意义。

二、大学教学中心正面临的发展困境

作为教学发展组织机构,大学教学中心面临的是与其本土不同的教学传统和现实问题,这些构成了其在我国的发展困境。

1.个体教学与集体教学之困

欧美大学的教学发展机构之所以产生于大学(学院)层面,而不是院系层面,是由其个体教学的特点决定的。美国大学的教学管理由学系负责,“系的权力比较分散;首先是在正教授中分配,其次在副教授和助理教授中分配……系首先是一个社团式机构,即围绕某一学科的共同利益而组织起来的相对统一的结构,在垂直结构上有不太严格的等级性。系的松散建制给了教师很大的教学自由,“最终的结果是:教师及学术领袖们拥有了相当的自由,得以随心所欲地塑造本科教育、选择讲授内容。于是,学生所接受的教育质量,在很大程度上取决于教师自身的判断力、价值观与态度。可以说,美国大学教学的典型特点是个体教学,院系只对教学实行宏观管理,无法形成集体性的教学基层组织,这是美国教学发展机构产生于大学(学院)层面,且多为松散型建制的基础。

然而,建国以来的我国大学教学却有着明显的集体教学特点。计划经济体制时期,大学根据国家统一颁布的专业目录设置专业,学系(后来的学院)和专业根据统一的教学计划设置课程。课程的教学计划与教学大纲、讲课内容、教学方法由教研室成员集体讨论决定,教师根据统一的教学大纲开展教学活动,教研室成员之间互相听课、沟通、协商,教学成为本专业或相近课程教师之间的集体活动。

尽管教学工作和教研室受到调整,但是,我国大学教学依然保持着比较显著的集体特点。更为重要的是,集体教学的理念已为多数大学教师和管理人员信奉,并指导着教学标准制定、教学大纲编制、教学团队建设等活动。可以说,教研室制度及其集体教学的理念形塑了我国大学教学文化。如今,很多50岁以上的老教师都会情不自禁地回忆他们当年的教研活动,满怀深情地追忆“师傅”对他们在教学上的悉心指导,不无留恋地感慨那会儿大学老师们的教学热情。

因此,移植而来的教学中心须兼顾个体教学和集体教学的特点方能在我国获得持续发展。

2.“志愿精神”和“实用主义”之困

如前所述,美国的教学发展机构为松散型建制,即维系其运行主要力量并非行政权力,而是“志愿精神”,也就是说,除少量强制性项目外,教学发展机构的绝大多数活动主要依靠教师志愿参加。而且,因为教学发展活动与教师的评价、晋升、薪酬、奖惩、教学安排等相分离,所以能够吸引大多数教师主动参与。然而,此情形并不适用于我国大学。

“志愿精神”之所以能够成为美国大学教学发展机制的运作原则,是因为志愿精神在美国非常普及,志愿活动的范围相当广泛,有研究指出,在美国各机构、职业和社会活动中,志愿精神发挥的影响功不可没。然而,即使如此,志愿精神未必能支撑所有教学发展机构长久发展。就在2002年,成立38年的美国内布拉斯加大学的教学与学习中心被解散,校方称其原因是不再需要一个专门机构来支持大学教师的教学发展。

我国一些大学的教学中心亦按照“志愿精神”来运作。有的中心定位为跨学科学术共同体,旨在促进教师之间的分享、交流和互助,运作主要依靠教师自愿,由于中心组织的活动丰富而有实效,在教师中形成了良好的口碑,众多教师积极参与并受益。

然而,由于传统文化和社会管理体制等原因,现代志愿精神在我国缺失严重。少有教师能够出于自由意志和兴趣,不求私利和报酬主动参与(甚至召集或主持)教学发展项目,由于经济压力等原因,多数教师目前尚难以做到。此外,按照“志愿精神”运作教学中心在很大程度上依赖于中心工作人员的志愿精神和公益情怀,一旦人事发生变动则往往出现“人走茶凉”,难以持续的现象。

因此,出于我国社会文化特点的考量,教学中心在我国大学的发展须获得制度层面的保障方能持久。

三、大学教学中心应遵循的发展路径

教学中心在我国大学的发展可能有多种形式和路径,毕竟,不同的大学有着不同的组织特点、教学传统、学科结构,教学中心的发展不可能趋为同一模式。然而,扎根学科专业、兼顾个体教学和集体教学、获得制度保障等是大学教学中心在我国发展须遵循的基本路径。

1.依托教研室、院、系等基层组织,使教学中心扎根学科专业

对于教研室仍为实体的大学(或院系),教学中心可依托教研室为基层组织,结合学科专业开展教学发展活动;对于规模较小、学科同质性高的学院,教学中心可直接依托学院开展教学发展活动,或者在学院层面组建教学组团;对于大学院,中心可赋予学系教学发展的职责和任务。此外,教学团队、教学小组等基层组织亦可承担教学发展职责。当然,新构建的基层教学组织已不可能仅仅承担教学发展的职责,必然也肩负着科学研究的职责,因而,基层教学组织可设为与科研组织平行的机构,也可与系合署。当然,由于基层教学组织(也包括学院层面的中层组织)承担了教学发展任务,其应该具备一定的学术资源配置能力,包括经费、办公条件和人员(特别是负责人)等,这样的组织既可以是科层体制中的行政组织,也可以是松散型、

任务型的学术组织。

相应地,学校层面的教学中心的主要任务是解决教学发展中的全校性问题,促进通用性教学能力发展,统筹协调院系教学发展,推动跨学科的教学发展与交流,以及提供教学发展信息服务等。

2.通过基层集体教研活动,兼顾个体教学和集体教学的特点

从实践来看,建国以来60余年我国大学教学发展历程表明,兼顾个体教学和集体教学已成为我国大学教学发展的必然路径。一方面,教研室建制、集体教研活动等制度已使集体教学成为我国的大学教学传统,这种传统烙刻在大学的教学文化和风格中,不但成为我国大学教学的特点,而且成为当前保障大学教学质量的重要文化力量。另一方面,个体教学自有其弊,较大限度的教学自由易趋向较大限度的散漫,须辅以相应的教学评价和教师流动制度方能保证教学质量;并且,由于我国高等教育系统目前还未形成稳定有序的教师流动制度,教学评价制度亦亟待完善,故大学教学尚不能走向完全的个体教学模式。

教研室、院、系等基层组织开展的集体教研活动可包括:集体讨论研制人才培养方案、课程体系结构,制定课程教学大纲;制定教学质量标准,通过新开课、开新课试讲等制度保障教学质量;编写高质量教材和教辅材料,建设教学资源库,推进资源共享;结合学科前沿,围绕教学重点和难点开展教学研究,解决教学实际问题,提高学科专业的整体教学质量;通过教学团队建设、老中青教师传帮带机制等培养年轻教师的教学能力。

基层组织的集体教研活动有利于构建相对密切的教学学术共同体,有利于保障教学质量,有利于从整体上推动教学发展,也会在客观上推动研究的发展,此乃个体教学所不具备,兼之,集体教学传统在我国已经形成,其可成为大学教学中心发展的组织资源和文化资源。

3.完善教学学术价值认可制度,为教学持续发展提供制度保障

鉴于“志愿模式”目前尚难以在我国彻底实施,教学中心的发展须获得制度层面的强有力保障。东南大学的教师培养活动能长期坚持的原因就在于有制度保障:新教师须参加“入校教育”和“岗前培训”方能获得教师资格证;具备教师资格的教师须通过“首次开课教师培训”方能获得主讲教师资格;40岁以下青年教师晋升教学为主的副教授必须参加授课竞赛并获奖,晋升教学科研并重的副教授必须参加授课竞赛并获得考核通过(授课竞赛的年度获奖率和通过率合计为60%);学校还规定,参加首次开课培训和

授课竞赛获得成绩优良者,可优先获得教学奖励和教学改革建设立项支持;等等。这是经实践证明有效的教师教学发展经验。

构建教学学术价值认可制度的关键在于激励教师投入教学,让教学优秀的教师“有尊严”。我国大学现行的职称评聘、业绩考核等教师评价过于倚重项目、论文、专著等科研成果,教师的教学效果、学生受益情况等被置于次要位置,教师若没有科研成果,即使教学精彩绝伦,倍受学生追捧,依然很难晋升职称。这样的制度必然促使教师把大量精力投入科研,而不是教学和培养学生。因此,在教师系列的职称评审中实行“教学一票否决”等教学业绩考核已势在必行;大学还应积极推进教师评价将教学及教学研究成果与科研成果同等对待,为教师投入教学,研究教学提供经常性的制度支持。

4.弘扬优良教风,营造崇尚教学学术氛围

大学教师是对“学生的教育及福祉”负有责任的专业人士,教师职业需要一种超越功利的道德自觉。大学教学中心在加强教学发展制度建设的同时,也应积极培育、倡导和弘扬“志愿精神”,让奉献、关爱、追求卓越教学成为教师的自觉信念和职业追求;让潜心育人、安平乐道成为大学的教学文化,这是大学教学长久发展的内在动力。

总之,尚处于起步阶段的我国大学教学中心在学习借鉴之余,可从集体教学传统中汲取有形和无形的组织资源与文化资源,以使教学发展更好兼顾集体教学和个体教学的特点;同时,中心应直面我国大学教学的现实问题和所在院系学科专业的教学实际,此乃其扎根本土教育实践,获得持续发展的必然路径。

参考文献:

- [1][美] 欧内斯特·L·博耶.关于美国教育改革的演讲[M].涂艳国,方彤译.北京:教育科学出版社,2002.
- [2]史静寰,许甜等.我国高校教师教学学术现状研究——基于44所高校的调查分析[J].高等教育研究,2011(12).
- [3]约翰·范德格拉夫.学术权力[M].杭州:浙江教育出版社,2001.
- [4]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).
- [5]见国际劳工组织和联合国教科文组织1966年通过的《关于教师地位的建议》,转引自12所重点师范大学合编.教育学基础[M].北京:教育科学出版社,2008.

[本文受国家社会科学基金教育学一般课题“西部高校参与式培训提升教师教学能力的行动研究”(BI-A120062)资助]

【作者单位:王菊,云南大学教务处;李桂凤,云南大学公共管理学院】

(责任编辑:杨亚辉)