

内部资料
免费交流

京内资准字0609-L0057号
北京交大印刷厂印刷

中国教育科研参考

2015年 第 19 期
总第(365)期

中国高等教育学会编

2015年10月15日

目 录

- 高校教师教学发展中心运行状况调查研究·····别敦荣 韦莉娜 李家新 (02)
超越教师发展: 范式转换与教学发展中心的建构·····吴立保 张永宏 (08)
教师教学发展的融合理念与现实探索·····陆国栋 孙 健 朱 慧 (13)
大学教师教学发展中心: 是什么? 做什么? ·····陈志勇 (17)
建设具有本校特色的教师教学发展中心·····西安交大国家级教师教学发展示范中心专家工作组 (21)
高校教师发展中心建设的制度逻辑与理论内涵·····李小娃 (25)
新建本科院校设置教师发展中心的策略·····钟昆明 (29)

编者的话: 纵观当今世界一流大学, 几乎所有学校都有专门且高效的机构为大学教师的教学、科研乃至专业发展提供专业的支持和服务。成就一流大学的关键取决于高品质的本科教育质量, 高校教师教学发展与促进机构的成立与建设, 体现出高校教学质量保障价值观从外部评估到内部支持的转向。我国高校教师教学发展中心的建设与发展是政府与大学加强高校教师队伍建设、提高教育教学质量的重要举措, 这将在今后的教学质量提升中发挥重要作用。本刊以“教师教育发展中心”为选题, 集中选编若干文章, 供读者参阅。

主 编: 王小梅 本期执行主编: 范笑仙 责任编辑: 聂文静
地 址: 北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部
邮 编: 100082 电 话: (010) 59893297
电子信箱: gaoyanbianjibu@163.com

高校教师教学发展中心运行状况调查研究

别敦荣 韦莉娜 李家新

近几年,在教育部相关政策的鼓励与推动下,高校教师教学发展中心作为一种新兴的组织机构在不少高校建立起来。其设立的最初目的,主要在于帮助高校教师提升教学能力,满足教师专业发展的个性化需求,进而提高学校整体的教育教学质量。鉴于中心成立时间短,尚处于初始建设阶段,中心真正发挥应有作用仍需进一步探索与实践。

一、研究设计与实施

了解高校教师教学发展中心的实际运行状况,探寻推进中心建设的有效路径,本研究设计了半结构式问卷,问卷包含中心的组织建制、运行方式、功能发挥以及未来的发展规划等几方面问题。主要包括各中心的基本设置情况(中心的成立时间、隶属关系、行政级别、人员构成)、中心的具体工作(中心工作目标的重要程度和有效程度、中心工作内容的实现效果等)、教师参与中心活动的情况(教师参与中心活动的实际人数比例、中心实际开展的活动等)以及中心的未来发展设想(开放题)。

在完成问卷前测及问题修订后,于2014年9—10月通过在线问卷调查平台及社交媒体开展问卷调查,共回收问卷62份,有效问卷54份,问卷有效率为87%。调查对象为54所高校的教师教学发展中心的专职工作人员。其中,国家级示范中心17个,占31.48%,非国家级示范中心37个,占68.52%;所属“985工程”高校的中心16个,占29.63%,非“985工程”的“211工程”高校6个,占11.11%,一般高校32个,占59.26%。被调查者中,行政工作人员33人,中心领导17人,研究人员/专家3人,其他1人。

表1 样本的基本背景信息

被调查者个人情况		数量	比例
在中心担任的职务	行政工作人员	33人	61.11%
	中心领导	17人	31.48%
	研究人员/专家	3人	5.56%
	其他	1人	1.85%

二、调查结果分析

本次问卷调查在一定程度上反映了我国高校教师教学发展中心的实际情况。统计分析表明,高校教师教学发展中心已经初步完成了建制化的任务,开始在高校教师发展中发挥积极的助推作用。

(一) 教师教学发展中心的设置状况

1. 设立时间。设立时间反映了高校教师教学发展中心建制化的历史,折射出中心的成熟度及功能发挥的广度与深度。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出要“提高教师教学能力”。调查结果显示,自2011年开始,高校教师教学发展中心建设进入了一个新阶段。2011年至今,约有80%的中心成立,其中有12个是2013年及以后建立的,占样本中心的21.82%,说明中心依然处于成长期。大部分样本高校的教师教学发展中心成立于2011年之后(含2011年),成立时间短,处于教师教学发展中心建设的初步展开阶段。(见图1)

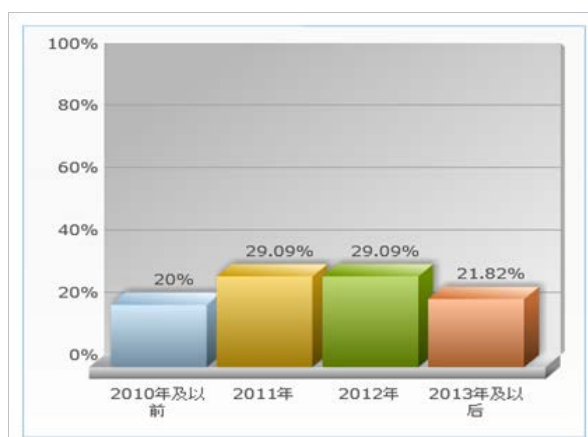


图1 教师教学发展中心设立时间分布图

2. 基本建制。基本建制反映了教师教学发展中心的性质及其在学校整体组织架构中的地位。本调查通过隶属关系与行政级别这两项反映基本建制。隶属关系是指中心是独立建制还是挂靠或附属于校内其他组织机构;行政级别是指中心在学校拥有的地位及权力状况。

从隶属关系看，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；有2个中心挂靠校内某一学术机构；选择“其他”的有2个，一个挂靠校人事处，但相对独立运行，拥有副处级地位，另一个挂靠学校师资培训中心，属于教师互助组织，采取志愿者工作模式。可见，中心的隶属关系主要是挂靠和独立设置，挂靠的比例略高。（见图2）

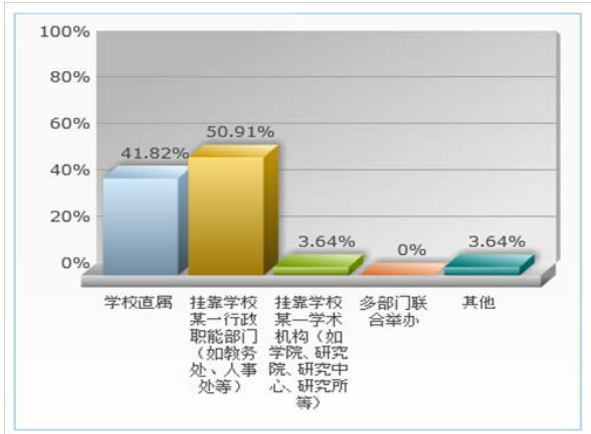


图2 教师教学发展中心的隶属关系分布图

从行政级别看，把中心定为处级单位的有72.73%；把中心定为副校级的有5.45%；另有8个中心没有行政级别，占14.55%。（见图3）



图3 教师教学发展中心的行政级别分布图

3. 人员构成。人员构成体现中心人力资源状况，包括专、兼职人员的情况。表2是52所高校教师教学发展中心的专兼职人员分布状况统计结果（在54个样本中有2个未填答人员构成情况）。统计表明，中心的人员配备存在较大差别，不论是专、兼职人员总数还是专职和兼职人员个数，都表现出明显的差异性。在人员总数上，有2个中心只配备了1名工作人员，有2个中心拥

有50人以上的较为庞大的人员团队，多数中心配备的人员数量都在10人以下，占71.15%；在专职人员数量上，2~5人的专职人员配置是较为常见的人员构成结构，占55.77%；在兼职人员数量上，有30.76%的中心不存在兼职人员现象，有兼职人员的中心，2~5人的兼职人员所占比例最高，为28.85%。

表2 中心专兼职人员分布结构

调研内容	人数	中心数量(个)	比例(%)
中心专、兼职人员总数	1人	2	3.85
	2-5人	22	42.3
	6-10人	13	25
	11-50人	13	25
	51人以上	2	3.85
中心专职人员数量	0人	4	7.69
	1人	6	11.54
	2-5人	29	55.77
	6-10人	9	17.31
	11人以上	4	7.69
中心兼职人员数量	0人	16	30.76
	1人	6	11.54
	2-5人	15	28.85
	6-10人	7	13.46
	11-50人	6	11.54
51人以上	2	3.85	

4. 功能定位。本问卷将功能定位分为三类，即行政职能部门、学术研究机构和服务性组织。有90.74%的中心工作人员同意（包括非常同意、比较同意）其所任职的中心是“以提供教学资源/教学服务为主的服务性组织”；有68.52%的中心工作人员同意（包括非常同意、比较同意）其所任职的中心是“以提供教育教学研究/教师发展研究为主的学术研究机构”；有22.22%的中心工作人员同意（包括非常同意、比较同意）其所任职的中心是“以师资管理/教学管理为主的行政职能部门”。（见图4）

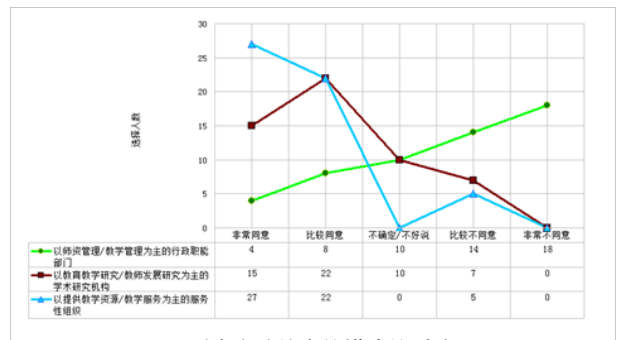


图4 对中心功能定位描述的看法

为了更深入了解中心的功能定位，问卷设计了“中心职能是否与其他部门的工作存在交叠”的选项，

有40位（占比72%）被调查者给出了肯定的回答，认为中心职能的履行需要做好与相关部门的协调与合作工作。（见图5）

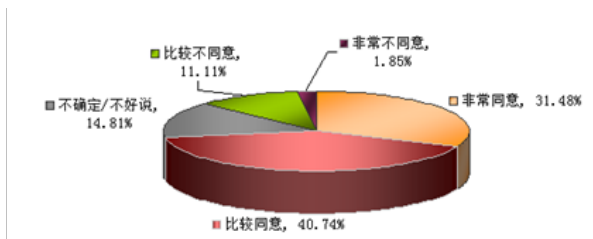


图5 对“中心职能与其他部门工作存在交叠”的看法

5. 资源配置。资源配置体现了中心功能实现所需要的条件支持，也反映高校对中心工作的实际支持程度。资源配置既包括中心本身所拥有的、可以自主支配的内部资源，也包括通过借助其他机构或力量得以运用的外部资源。

(1) 内部资源。内部资源主要通过中心所拥有的专兼职专家团队、教学与学术资源、经费等三方面考量。在54个样本中，有62.96%的中心经费充足（包括非常同意、比较同意）；有46.29%的中心存在专兼职专家团队建设欠缺的问题；有50%的中心存在教学与学术资源不足的问题。调查表明教师教学发展中心的人力资源与物力资源不匹配，人力资源不足，尤其是专家团队欠缺，这是现阶段中心内部资源配置存在的主要问题。

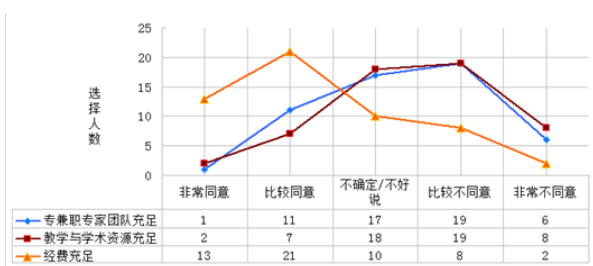


图6 对中心内部资源配置的看法

(2) 外部资源。外部资源的配置情况主要通过中心能否调动外部的各种资源（包括人力资源和物质资源），能否得到学校领导的重视与支持，能否与校内其他部门展开有效合作等三个方面来考察。结果显示，大多数被调查者认为中心能与校内其他部门开展有效的合作，而且也得到了学校领导的重视与支持；但并不太认同中心“能够充分调动、协调外部的人力和物力资源”，这从一个侧面说明大部分中心对外部资源的调配能力略显不足。

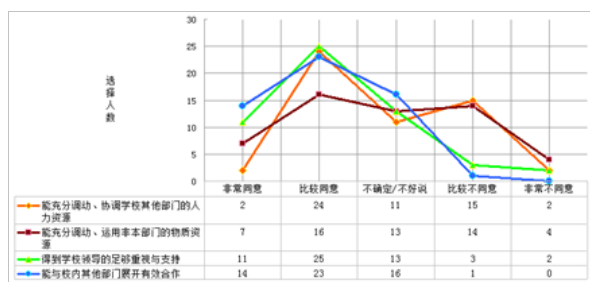


图7 对中心获取外部支持的看法

(二) 教师教学发展中心的具体工作

任何组织机构都是着眼于特定功能设置的，但功能的实现并不完全取决于机构设立的初衷。为了解教师教学发展中心功能的实现情况，本研究从工作目标和工作内容两方面展开调查。

1. 工作目标。本研究主要设置了两类题目对中心的工作目标进行调查。一是让被调查者对中心各项工作目标的重要程度进行由高到低赋分。统计结果表明，最重要的三个工作目标依次为：提升教师教学技能，转变教师教学理念，以及构建本校的教师教学发展体系；最不重要的三个目标依次为：提升教师的科研、服务、管理等其他能力，带动区域教师教学的共同发展，以及帮助教师明确个人的职业生涯规划。二是让被调查者对各项工作目标的实现效果进行评价，按照目标达成的有效程度由高到低赋分。各项目目标得分的情况为，达成度最高的三个目标依次是：提升教师教学技能，转变教师教学理念和构建本校的教师教学发展体系。被调查者对达成度的评价与对重要程度的评价相一致。而达成度最低的目标则与重要程度的排序有所不同，依次为：改善学生学习效果，带动区域教师教学的共同发展以及提升教师的科研、服务、管理等其他能力。

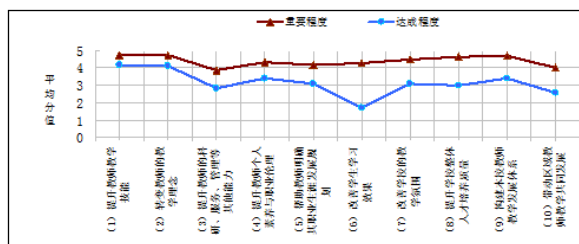


图8 对中心工作目标重要程度和达成度的看法比较

2. 工作内容。本研究对工作内容的调查也通过考察两类题目进行。一是考察各项工作内容开展的频率，按照开展的频率：经常且定期举办、经常举办、偶尔举办、没有举办过但在计划中、没有举办过且在计划外等顺序，从高到低分别赋分进行统计。中心举办频率最高

的三项活动分别为：新教师培训、骨干教师/一般教师培训、教学竞赛；频率最低的依次为：学生学习能力培训、学生辅导/学习咨询、研究生助教培训/培养。二是对各项工作内容的实现效果按照有效程度从高到低分别赋分进行统计。结果显示，有效程度最高的三项活动为：新教师培训、教师教学研讨会/座谈会/报告会等大型交流活动、骨干教师/一般教师培训；有效程度最低的活动为：学生学习能力培训、学生辅导/学习咨询、研究生助教培训/培养。两条曲线的起伏趋势表现出明显的相似性，说明中心活动的举办频度及其有效程度存在一定的相关性，有效程度越高的活动举办的频率相对更高。

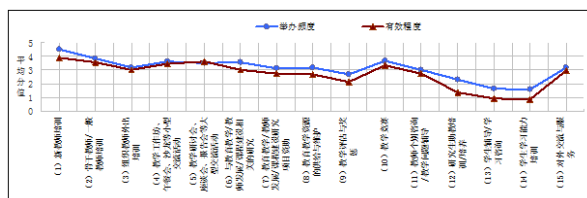


图9 对中心各项工作的举办频度与有效程度的看法比较

(三) 教师参与中心活动的情况

教师的参与度不但反映中心组织开展的各种教师教学发展活动对教师的吸引力，而且直接反映中心活动的有效性和中心功能的实现情况。本研究主要通过教师参与中心活动人数的多少、原因、积极程度以及教师对中心活动的评价等四个方面来考察教师的参与度。

从表3可以看到，在各样本高校，教师参与中心活动人数的比例在50%以下的占68%以上；教师参与中心活动人数的比例在75%以上的只占9.26%。这一结果表明，大多数中心所开展活动的覆盖面不是很宽，受益教师还只是少数人。绝大多数教师参与过中心活动的高校只有5所，占比不到样本高校的10%。

表3 教师参与中心活动的比例

选项	小计	比例
全校25%及以下的专任教师参与过中心活动	17	31.48%
全校26%—50%的专任教师参与过中心活动	20	37.04%
全校51%—75%的专任教师参与过中心活动	12	22.22%
全校76%及以上的专任教师参与过中心活动	5	9.26%
本题有效填写人次	54	

对于教师参与中心活动的原因、积极程度以及教师对中心活动的评价这三个调研项目，有相当一部分被调查者选择了不确定或不好说。对于教师参与活动的原因（出于自愿、出于行政或制度安排）和积极程度，被调查者的观点不太一致，选择同意和不同意的比例较为

相近；而对于教师对中心活动的评价，被调查者的观点较为一致，有66.67%中心工作人员的赞同“本校教师对中心活动普遍表示满意”。（见图10）

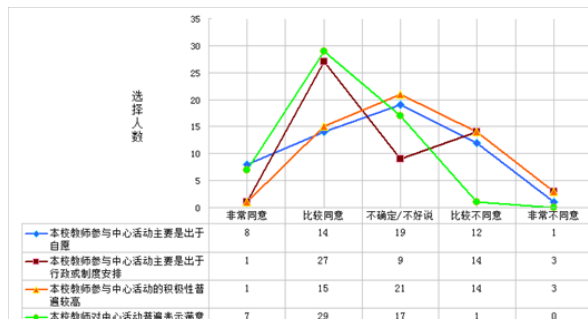


图10 对教师参与中心活动的看法

(四) 对教师教学发展中心的未来设想

本研究问卷设置了一道开放题，让被调查者谈谈对中心未来发展的期望与设想。大多数被调查者根据各自学校的实际情况，对中心未来发展提出了各种期望以及许多富有建设性的意见和建议，具有一定的共性（见表4）。被调查者对中心的未来设想表明，中心建设仍任重道远，需要内外兼修。

表4 对中心未来的期望与设想

分类	具体内容
中心应从外部争取的	(1) 实现中心独立运行：减少行政职能，避免行政事务
	(2) 获得更多的资源，如办公场地、活动场地、经费、设备、人员编制等
	(3) 协调与其他职能部门和院系的关系
	(4) 得到学校领导的重视与支持
	(5) 获得学校教师的认可、支持与积极参与
中心自身要做到的	(1) 分层分类建立教师发展支持体系：建立健全相关工作机制，满足教师的个性化需求
	(2) 自主开发教师培训、教学工作坊课程
	(3) 丰富中心的活动内容：如逐步开展针对学生群体的学习能力提升培训及相关咨询辅导等
	(4) 加强人员队伍建设：形成稳定的专家团队
	(5) 加强信息化和网络化建设
	(6) 加强相关理论研究：如教育教学类研究、校本研究等

三、发现与结论

调查表明，教师教学发展中心作为高校的新兴组织，已初步发展成为一种致力于教师教学能力提升的专门机构，其组织建制呈现较大的差异性，运行方式也表现出多样性，功能发挥具有较明显的一致性，与此同时，内涵建设与外部关系的协同合作仍有待加强和完善。

(一) 中心的性质尚未完全展现，学术性明显不足
中心所标示的性质与实际表现出来的性质不完全

吻合，尚存差距。大多数教师发展中心都明确地定位在“以提供教学资源/教学服务为主的服务性组织”和“以提供教育教学研究/教师发展研究为主的学术研究机构”，但从实际作用看，缺乏学术性。中心的工作任务仍主要集中在教师培训和教学竞赛上。有些中心由于缺乏足够的专家团队，难以为教师提供个性化的、有效的教学指导服务。多数中心的工作路径仍是行政化的，缺少对教师发展、教育教学与课程建设等进行深入的研究。从人员配备上看，大多数高校为中心配备的主要是行政人员，专业人员和研究人员非常有限。尽管中心应是一个兼具行政和学术双重性质的机构，应依靠自身的专业学术权威来为教师提供教育教学方面的咨询和指导以及学术资源的供给，但很多中心还难以做到这一点，更多地表现出行政机构的性质。

(二) 中心的建制尚不完备，独立性明显不足

在一定程度上，中心的人员、场所、经费得到了保障，但距良性的、持续发挥应有作用的要求仍存在较大差距。一方面，相当数量的教师教学发展中心挂靠某一行政职能部门，作为其他部门的一个附属机构。建制上的不独立致使中心的工作难以独立展开，在人员配备上不完备，教师教学发展工作只能作为所挂靠部门的新职能来考虑。另一方面，中心没有明显地与其他职能部门区分，其必要性与合理性难以体现。教师教学发展中心与高校人事处、教务处等部门在职能上存在一定的交叉，这难以避免，同时，以中心为主体组织开展的教师发展活动，其功能的有效发挥离不开其他部门的相关配合。现实情况是，由于中心建制上先天不足，加上传统的工作方式和习惯的影响，中心大多未能独立地担负起教师教学发展的使命。

(三) 中心的作用尚不充分，专业性明显不足

中心在教师教学发展的深度与广度方面作用一般。在中心成立之前，新教师岗前培训和青年教师教学技能培训或竞赛等活动的组织实施由高校人事处或教务处等机构承担。中心成立后，便主要承担了教师教学发展的专责，因此，多数中心成立后仍只在上述两方面发挥作用，对于教师教学发展的更广泛的需要关注较少、重视不够、作用有限。在中心的工作目标中，对“提升教师的科研、服务、管理等其他能力”，以及“帮助教师明确个人的职业生涯发展规划”并没有引起重视；在中心的工作内容中，“教师个别咨询/教学问题辅导”活动仍只有零星的开展，部分中心从未举办这类活动，

且也不打算举办。教师的教学能力不仅包括教师教的能力，而且包括教师组织和指导学生学的能力。关于后者，不但绝大多数中心尚未开展这方面的工作，而且大多数中心在未来也不准备向这方面开拓。凡此种种，说明中心在作用发挥方面专业化程度还不够高。

(四) 中心的覆盖面尚不够广，感召力明显不足

高校教师教学发展中心主要是近几年建立起来的，因此教师教学能力不足的问题不只在新聘教师和青年教师身上，而是比较普遍地存在于各年龄段的教师群体身上。中心并没有能够将服务对象扩大到全校教师，而是重点关注，甚至只关注新聘教师和青年教师。教师的参与度有限，感召力明显不足。更有甚者，不少高校内仍有大多数教师及其他教职员工并不了解学校成立教师教学发展中心的情况。大多数中心只能应付本校教师教学发展，对校外其他高校的辐射、带动和相互促进作用还非常薄弱，对“带动区域教师教学的共同发展”这一工作目标的重要程度和达成程度的认同度十分缺乏，对“对外交流与服务”的举办程度和有效程度的认同度也不是很高，且有相当比例的中心没有开展过对外交流与服务，部分中心甚至在未来一个时期也没有开展此类活动的计划。

四、策略建议

我国高等教育内涵发展和特色发展正在逐步推进，建立教师教学发展中心是实现高校发展转型，充实教学内涵，提高教学水平和质量，进而促进高等教育持续健康发展的重大举措。加强教师教学发展中心建设，使之尽早走上良性运行的轨道，实现设立初衷，需从多方面入手，在上述各问题的解决上寻求突破。

(一) 明确中心的双重性质，着力提高学术性

高校教师教学发展中心是一种专业服务机构，既具有行政性又具有学术性。单纯的行政性有可能使其成为类似于人事处或教务处等行政职能机构，单纯的学术性有可能使其成为研究机构。教师教学发展中心行政性过强，学术性过弱，不利于其发挥应有的作用。明确其双重性，并不是要在二者之间搞平衡，而是要针对行政性过强、学术性过弱的问题，采取有效措施，提高学术性，使教师教学发展中心回归其本质属性。

提高教师教学发展中心的学术性，可以采取两种策略：第一，中心配备一定数量的教学专家和教师发展专家，建立中心的专家团队。单一的行政人员配置难以提高中心的学术性，还导致本来应当从学术角度开展的教

师教学发展活动成为行政色彩浓厚的活动。第二，中心应当组织专业团队开展教师教学发展研究和教学问题研究，将中心的各种专业性的教师教学发展活动置于研究的基础之上。中心不开展研究便不可能提高功能活动的学术性。我国高校教学研究和教师教学发展研究向来薄弱，中心惟有立足于自身的研究，方能获得立身之本。

(二) 合理划分中心职能范围，争取实现独立建制

在高校组织体系中，一个机构存在的必要性在于其职能的明确划定。没有明确职能的机构是不可能长久存在的，也是不可能发挥重要作用的。高校教师教学发展中心是一种新生机构，设立之初，将其他机构的一些相关职能划转过来，是必要的，但它不能仅仅依靠这些划转职能维持其存在的合理性，而是应当整合划转职能，开发新的职能，构建自身完善的职能体系，使其足以作为一个独立建制的、专门的职能部门而立足于高校众多的职能部门之中。

我国高校历来不重视教师发展工作，教师发展工作以往在人事处或教务处都只是作为人事工作或教学工作的一项辅助职能而发挥影响的。作为高校一项专门化的职能，教师教学发展要获得广泛地认同，并在高校组织建制上独立设置。一方面，需要高校加强对教师教学发展工作意义的认识；另一方面，高校要对教师教学发展职能进行系统设计，合理配置教师教学发展中心的职能，明确划分其职责权限范围。就后者而言，高校应当从教师教学发展中心作为专业性服务机构的角度，确立其职能领域，具体来讲，可以包括以下几方面：第一，教师教学培训，包括各种长短期的教学理念、教学方法与技术的培训班、研讨班、工作坊等；第二，教师与教学研究，包括对各年龄段教师特点和需求的研究、教师教学工作的研究、教师教学能力建设的技术与路径研究等；第三，教师教学指导与咨询服务，包括为教师教学设计与实施提供个性化指导，为特定群体教师提供教学与专业发展指导，为教师教学提供技术与方法支持，为教师职业生涯发展提供指导与服务等；第四，教师指导学生学业与身心发展的服务与支持，包括开发和建立学生学业与身心发展指导服务机制，为教师提高学生学业指导能力提供服务，为教师指导学生身心发展提供所需的支持与服务等。

(三) 不断创新活动内容与方式，大力提高专业化水平

与人事处、教务处不同，高校教师教学发展中心

不是依靠行政力量来履行职能和发挥作用的。中心不仅要有学术的权威性，而且还要有工作的专业性，要通过较高的学术服务水平和专业化的工作设置，增强感召力，在全校师生中建立较高的信誉，使全校师生都成为自己的成员。这样，中心才能赢得师生的信任，得到师生的拥护，所组织开展的相关活动才能有较高的参与度，产生较好的效果。中心不能单独地依靠行政权力履行职能，甚至不能主要依靠行政权力，在中心的各项工作中，行政权力只能起辅助的作用，这是由中心的性质所决定的。

高校教师教学发展中心的职能是确定的、有限的，但能够组织开展的活动却是无限的，不拘形式、灵活多样。参加中心所组织开展的活动不能是行政强制性的，应当是在师生心理认同基础上的自愿参加。不仅如此，活动的内容也应当给师生有一个熟悉、认识、理解和认可的过程，还应当允许师生保留个人意见。换句话说，中心所组织的各种教学思想、方法和技术等的培训、指导、咨询互动，从形式到内容，都应当允许师生质疑。这才是专业性活动所应有的态度。因此，中心应当不断创新活动内容和形式，增强活动的新颖性和吸引力，用专业化的活动、富有吸引力的内容和形式，激发师生的参与兴趣。之所以这里强调师生的共同参与，主要是基于任何教学工作都是师生共同作用的活动，离开了学生的活动便不是教学活动。只关注教师，不关注学生，是不可能从根本上改善教学的。提高中心活动的专业化水平，应当从师生两方面入手，二者不可偏废。

(四) 加强合作与交流，努力拓宽辐射面

教师教学发展是一项新工作，其专业性强，各高校积累的经验少。现在已成立的教师教学发展中心可以看作是首批专门机构。因此，它们不仅担负着促进本校教师教学发展的任务，而且还承担着推广和示范的使命。虽然到目前为止，教育部已认定了30个中心为示范中心，但不可否认的事实是，在全国近2500所高校中，成立教师教学发展专门机构的仍只是极少数。尽管部分省市建立了统一的高校教师培训基地，但各高校教师教学发展的主要任务还是只能依靠自身的力量来完成。从这个意义上说，已经成立的教师教学发展中心都应担负起校内、校外两方面的任务，在全力做好校内教师教学发展工作的同时，努力扩大辐射面，为其他高校提供力所能及的支持与帮助。

各高校教师教学发展中心之间加强合作与交流是

超越教师发展：范式转换与教学发展中心的建构

吴立保 张永宏

教育部《全面提高高等教育质量的若干意见》明确指出，高等教育要坚持内涵式发展，巩固本科教学基础地位。高等教育内涵式发展的核心是质量，质量的根本是教学质量，提高教学质量是对大学之道的回归，是大学的根本任务。教师的教学质量和学生的学习质量是衡量大学教学质量最核心的指标，两者又相互影响，这表明影响大学教学质量的因素在于内部，而不是依靠外在的质量评估与监控。基于此，国外发达国家高校在20世纪60年代以后就纷纷建立教学发展中心，以促进教师专业发展为旨归，到了20世纪90年代以后，在整个高等教育范式转换的背景下，超越教师发展，关注教师的教和学生的学，教学发展中心转变为促进高校教学质量提升的内部保障与支持性机构。国外高校教学发展中心价值取向的主动变迁、职能的变换，对我国尚处于起步阶段的教学发展中心建设提供了有益的借鉴。

一、大学教育范式转换与教学发展中心的变迁

马丁·特罗（Martin Trow）的大众化理论从本质上来讲是一种预警理论，指明高等教育随着入学人数的增加将发生质的变化。大学教育范式转换是大众化之后教学需求多样化及对高等教育质量关注的必然结果，在此过程中，教学发展中心的职能也发生了相应的转换。

（一）大学教育的范式转换

大学教育的范式转换是由罗伯特·巴尔（Robert Barr）和约翰·塔戈（John Tagg）在《从教到学：本科教育的新范式》一文中提出的。罗伯特·巴尔是美国圣迭戈区

帕洛玛学院（Palomar College）的发展规划与研究所主任，在制定学校发展规划时，他认为应将教学改革目标与大学根本任务紧密联系起来，推进大学教育范式的革新。于是，结合帕洛玛学院的教学改革实践，罗伯特·巴尔和约翰·塔戈将之前一直处于讨论焦点的以学生中心、以学习中心等教育思想进行了高度的凝练，提出了大学教育的新范式——“学习范式（Learning Paradigm）”的理论框架，在教育理论与实践中得到广泛的认可。他们认为，长期以来美国大学关注的不是“学习”（Learning），而是“教学”（Instruction），是典型的“教学范式（Instruction paradigm）”。长期以来占据统治地位的教学范式将大学视作一个教学机构（提供知识的场所），而新的范式转换意在将大学建设成为产生学习的机构。这种范式转换改变了大学的一切，这正是我们实际需要的和想要的范式转换。学习范式是将大学视作一个有组织、有系统的努力地创造环境，并运用其经验来促进学生主动发现和建构属于他们自己的知识，使学生成为发现问题和解决问题的学习共同体中的学习者，并由此构建更为丰富的学习环境。教学范式与学习范式相比体现出六个方面的区别：①教学任务与目的（从提供教学到产生学习的转变）；②成功标准（从提供学生学分到实现学生学习成果的转变）；③教学结构（从50分钟一节的课程模块到具有结构灵活学习安排的转变）；④学习理论（从将学生视为被动的接受者到鼓励学生主动建构知识的转变）；⑤效率和资助（从注重招生人数等的投

增强实力、拓宽辐射面的重要途径。合作则共赢，整体更强大；单打独斗只是小打小闹，难成大气候。中心之间的合作与交流可以通过 ([u]方式进行：第一，在教师教学发展培训、咨询与指导方面互通有无，协同组织；第二，中心的人员往来、经验交流，相互学习；第三，合作开展教师教学发展研究，取得的研究成果共享，共同推进教师教学发展工作；第四，实力较强的中心为实力较弱的中心开展专家培训等活动。中心之间的合作与

交流可以有偿服务，也可以是义务的，前提都是切实加强教师教学发展能力。

（别敦荣，厦门大学高等教育质量建设协同创新中心教授、高等教育发展研究中心主任、教育研究院副院长，福建厦门 361005；韦莉娜，厦门大学教育研究院博士生，福建厦门 361005；李家新，厦门大学教育研究院博士生，福建厦门 361005）

（原文刊载于《中国高教研究》2015年第3期）

人到注重学生学习结果的转变)；⑥教师和学生的角色(从教师是知识传授者与学生是知识接受者的师生关系向师生都是学习共同体中的学习者的转变)。

由“教学范式”向“学习范式”的转换，高度概括出美国大学教育变革的核心思想，促进了以学生为中心、以学习为中心等教育理念的推广。“学习范式”要求将大学建设成为学习型组织，教师、管理者、学生，甚至是宿管员都是学习共同体的学习者，大学不能墨守成规，要不断挑战现存的规则，创造丰富的环境和新鲜的途径来促进学生的深度学习(deep learning)和有意思学习(significantly learning)，学习范式的最终目的是促进学生学学习，进而保障大学的教学质量。

(二) 教学发展中心的职能转换

为适应高等教育改革发展的需要，国外许多高校都设立了服务教学发展的专门机构，“Center for Teaching and Learning”“Center for Teaching Excellence”“Faculty Development”“Learning Center”“Center for the Studies of Higher Education”等，这些名称在用词方面有所不同，但其性质和任务基本相同，本文统称之为“教学发展中心”(Center for Teaching and Learning,简称CTL)。1962年，密歇根大学的Promoting Excellence and Innovation in Teaching and Learning at U-M.University of Michigan (CRLT)是美国第一个大学教师发展机构。此后，美国大学相继都成立了类似的机构，其成功经验被世界各国所借鉴。随着大学教育的范式转换，中心的职能也逐渐超越教师发展，从关注教师的“教”到关注学生的“学”的转变。

“教学发展中心”最初阶段的职能是关注教师发展。在美国，具有博士授予权的大学只对博士研究生开展学科知识和学科方法的训练，但是，这些未来要从事教师职业的博士研究生缺乏基本的教育理论与教学实践知识，学术水平高的博士研究生不一定是合格的教师。因此，“教学发展中心”的设立是为了指导博士生学习教学技能，为将要入职的教师提供给本科生和研究生上课所需的教育理论指导和实际训练，发挥着促进教师职前培训的职能。此后，教学发展中心逐渐演化成为在职教师教学技能培训和研讨教学的机构，为不同学科的教师提供一个持续的、宽领域的教学问题讨论的场所，促进跨学科的教师发展，促进教师专业发展是其主要职责。20世纪90年代初，教学学术性运动及其相关理论表明，大学教师专业发展项目必须是综合性的，能够为教师提供宽广的发展机会。1999

年，博耶(Ernest L. Boyer)将“学习”元素加入教学学术性(the scholarship of teaching ,SOT)之中，重视教学与学习学术性问题(the Scholarship of Teaching and Learning ,SOTL),表示对学生学习与教师教学的同样重视。将学习融入教学，是大学教学发展的现实需要，意味着教学发展中心职能的转换：从关注教师的“教”到关注学生的“学”。教学发展中心不局限于传统意义上的教师培训，而是更强调通过营造一个特殊的环境来支持学习和教学策略的改善，其目的是要建立一个“学生与学生、学生与教师、教师与教师”的学习共同体，主要目标有：①建立良好的师生关系作为促进学习的手段；②帮助教师掌握教学内容；③帮助教师改革教学风格和教学方式；④帮助教师成为学习的促进者。“作为研究者的教师”“学习共同体”和“多样化学习”成为在新范式下的教学发展中心的三个支柱性概念。“作为研究者的教师”是指教师要用开展科学研究的方法来研究教学问题，有意识地用反思性的研究方法来实施教学活动，以提高教学经验和学生的学习成绩。“学习共同体”是指个人加入集体来共同实现学习目标的过程，学习共同体创造一种环境，参与者可以与其他人产生有意义的互动，使他们在课程学习中取得成功。在学习共同体中，学习经验是典型的显性知识和隐性知识相互联结和协作的过程，与专业课程之外的学习经历、生活状况相联系。“多样化学习”概念的前提假设是“卓越和多样性是必然交织在一起”，提高学习需要依靠学习共同体中的参与者不同的学习背景、技巧和经验之间的相互影响。学习不仅仅是鼓励学习者之间通过竞争获得成功，而是要创造公平的学习环境，让学习者了解多样性，尊重多样性，丰富所有参与者的学习经验，承认多样性和鼓励所有学生的学习。教学发展中心主动适应“学习范式”的变革需求而整体转型，力求在更广阔的范围服务大学发展，努力将大学发展与学生的学习联系起来，大学的使命、课程、教育理念、教学方法、教师聘用、支持教学的学术发展、奖励与激励、组织架构与流程、信息资源规划、学生服务及辅助课程活动的资源与设施等诸多方面都将围绕学生的学习展开。

二、国外高校教学发展中心的理念与职能

服务教师发展和学生发展是国外高校教学发展中心的核心理念，从本质上来说，教学发展中心是高校提升教学质量的内部质量保障机构，担负着教学研究、教学支持、学习支持、资源服务及教学评价等多种职能。

（一）国外高校教学发展中心的理念

教学发展中心的建立是国外高校本科教学改革专业化运动的重要产物。《重构大学本科教育——美国研究型大学蓝图》是这一时期最有影响的报告，标志着高等教育的发展进入了以质量提高为中心的时代。根本性变革在于对大学质量的观点超越了传统的外部监控与评估，转向关注从大学内部建立质量保障体系，旨在为教师和学生提供教学与学习支持。从性质上来说，教学发展中心是覆盖全校范围的内部教学支持机构，而不是教学管理机构，以提升“教”与“学”的质量为旨归。因此，教学发展中心体现出的是大学内部教学质量保障价值观，体现的是激活大学教学主体功能、完善大学内部教学促进机制、全面提升大学教学质量的理念。以哈佛大学的博克教学和学习中心（Derek Bok Center for Teaching and Learning）为例，其核心宗旨是通过向教师提供教学资源、计划和卓越的教学支持，提升本科教学质量。澳大利亚麦考瑞大学（Macquarie University）的教学发展中心的宗旨是通过加强教学与学习基础设施建设（包括教学与学习方面的政策、资源、实际和虚拟的环境等）促进教师发展和学生学习，提升学生的学习参与、学习经验和学习成效，进而提升学校的教学质量。密歇根大学的学习与教学研究中心以“创建研究型大学的教学文化，改善大学的教学与学生学习，研究并推广教学研究成果，以提高学生学习效率”为使命，为教师、助教、管理人员等提供专业化的教学服务和帮助。

（二）国外高校教学发展中心的职能

国外高校教学发展中心在名称上略有不同，但基本职能相似，总结起来一般包括以下几方面。

1. 教学研究。国外高校的教学发展中心是一个以研究驱动的内部教学支持机构，教学研究是其基本职能。提升教师的教学能力和教学水平是教学发展中心的重要目标。博耶报告提出多元学术生态观之后，教学学术性的观念得到广泛认可，教学同样是学术性问题，需要研究教学理念、课程设计和教学方法，需要开展教学反思，这些都需要专职的研究人员来完成。为提升研究水平，国外高校的教学发展中心均设有专职的研究岗位，专门开展教学理论、教育技术、教学方法、教学评估及教育心理学等领域的研究，出版有关研究报告，为教师、管理人员与学生提供教与学的知识与信息。为鼓励教师开展教学方面的研究，有些高校的教学发展中心还给予一定的资金支持。依据教学学术性的

观点，解决教学问题是教师作为研究者的学术参与过程，教学问题就是这个学术过程的起点。正如劳拉·里奇林（Laura Richlin）所言：“大学教学具有问题性，在连续生成与解决问题的过程中，形成了研究者的学术问题谱系，所以，大学教学的问题性是教学学术活动的起点，是大学教学持续改进的动力所在。”教学学术性的活动体现了教学的研究性，教师通过行动研究和主体参与，发现、分析和解决教学问题，通过反思性总结，将解决教学问题的策略系统化，将教学经验上升为系统化、规范化的知识体系，产生学术文本加以推广，无论从内容或是形式上都是一种学术研究活动。以密西根大学的学习与教学研究中心为例，其职能陈述为：“开展如何促进学习和教学的研究，形成相关成果，对全校乃至全美教师宣传和推广研究成果，以此支持和改善密西根大学的学习与教学。”

2. 教学支持。国外高校教学发展中心的重要职能是为教师教学提供多样化支持，承担着教师培训的职能，促进教师专业发展。教学发展中心根据自身的定位，为教师提供的教学发展项目计划主要包括为年轻教师配备教学导师、课堂学习、教学策略和教学技术、微格教学、工作坊、习明纳、同伴支持计划（peer support scheme）、学习问题研讨会、新教师的教学指导及针对当前教学主题的非正式讨论等，以多样化的内容吸引高校教师积极参与这些项目。20世纪80年代之前，工作坊与习明纳是教学发展中心最常用的教师发展方式，80年代则转换为同伴评论与反馈；90年代之后，专业咨询、工作坊、习明纳、课程、指导（mentoring）和行动研究成为教师发展的常用方式。“工作坊”是教学发展中心最主要的方式，其实质是小组合作工作，体现出做中学的特点，针对实际教学工作开展研讨，具有较强的针对性。高校的教学发展中心根据自身的发展定位采取灵活多样的教学发展方式。例如，哈佛大学博克教学和学习中心秉承“好教师不是天生的”理念，强调通过教师培训和自我反思提高教学能力，促进教师教学专业发展，采取的教学发展方式主要有：秋季与冬季教学研讨会、微格教学、个人教学过程跟踪录像、工作坊、主题研讨会、资深教师的DVD教学课件、公共演讲研讨会、新教师培训等。斯坦福大学教学发展方式主要包括：冬季与春季入职培训、助教工作坊、小组教学评价指导、在线教学评价指导、班级教学录像服务、教学中心咨询、教学中心交流（CTL Liaisons）、教学导师指导和教学导师

午餐指导等。总之，教学发展中心提供的教学支持项目都是由教师自己设计并满足教师课堂教学及学校教学需求，在促进教师专业发展进程中起着重要的作用。其中有一个显著而又微妙的变化是，原来关系复杂的不同学科领域的教师之间更加互相尊重，教学共同体逐渐形成，形成了明显的教学变革的乘数效应（multiplier effect）即通过教学程序与方法的微小的革新能够为教师的教学和学生的学习带来巨大效果。教师只要付出少量的努力，就可以增加学生达到学习标准的比例，使学生产生进一步学习的积极动机，学生就可以在一个相对合理的时间内完成课程学习。

3.学习支持。为学生提供学习支持是教学发展中心的重要职能之一，指导学生开展有效学习并取得好的学习成就是中心的重要使命，提供的支持主要包括学术支持（academic support）、诊断性学习支持（diagnostic support）、个体咨询性学习支持（individual consultation support）、学习技能及拓展技能的训练等。以斯坦福大学教学中心为例，近年来，中心的核心目的已经变成：推进优质教学和学生的优质学习。在教学卓越的基础上，推动学生学习走向卓越，是澳大利亚纽卡斯尔大学教学发展中心的重要使命。创建有效的学习共同体以支持学生的多样化学习需要是教学发展中心最重要的学习支持方式。在学习共同体中，学生积极地参与学习，以学习能力提升为目的；学生之间相互帮助；教师和中心的工作人员积极参与培养学生需要的学习技能；形成有效的沟通机制，让教师尽可能多地了解学生的学习情况以便根据学生的学习调整教学策略，让学生从老师那里获得更多的学习技巧。小组学习（如小组课程、工作坊）、一对一学习等是教学发展中心为学生提供学习支持最常用的方法。例如，哈佛大学的博克教学发展中心开设的行动起来系列课程（Activity-Based Learning）就是为学生进行公共服务、田野工作、社区研究与实习提供准备的课程。这些课程的目的是通过理论与实践的结合，从而加深和丰富学生的学术经验和学习成果。在此过程中促使学生将理论、方法和概念与社区的资料和经验结合起来。斯坦福大学的教学发展中心有专门经费支持本科生的学术服务和学术活动，这些活动主要包括学习技能指导、学习资源获取的技巧、口头沟通课程等。

4.资源服务。教学发展中心利用现代化的信息技术，搭建起支持教师发展和学生学习的综合性资源平台。对于教师的教学资源支持主要包括：提供教学相

关的图书馆资源、教学指导（Teaching Tips）、推荐阅读期刊文献、其他推荐的教学中心网站链接、名师教学视频和教学中可能用到的软件。加州州立大学的教师发展中心通过信息技术中心（Information Technology Center）提供信息技术服务，致力于用最低的成本提供高效、高价值的技术服务。教师可以通过中心网络获取各种课程教学资源 and 教学信息，同时也可以将自己所教课程的各种信息和资源公布在中心信息平台上，及时与学生展开互动，对学生的学学习给予及时反馈。例如，加州大学伯克利分校的教学发展中心为教师提供有关课程大纲与讲义制作、课堂演讲技巧等在线材料，内容丰富而又具体，甚至包括大班课程的讲授和组织小班教学讨论等具体方法这类的教学技巧。教学发展中心强大的信息资源为学生创造了一个全新的网络学习环境。学生通过个人账号登陆中心网站，就可及时准确地获知自己所选课程的一切相关信息，随时获得自己感兴趣的学习资源，并通过网络平台预约指导教师提供一对一的学习指导。例如，在澳大利亚的纽卡斯尔大学的教师发展中心，通过中心网络的blackboard平台，整合虚拟教室、email、聊天室、讨论版、小组在线工作等多样化的互动方式，学生可以自由选择参加课程学习的在线互动活动，更加迅捷地获取资源掌握动态。

5.教学评价。教学发展中心承担着教学评价的功能，主要包括对教师的评价和对学生的评价两个方面。教学发展中心对教师的教学评价是多元化的，评价形式主要包括教师的自我反思性评价、学生评价和同行评价，实施方式包括问卷调查、一对一访谈或小组访谈、课堂录像、课堂观察、微格教学等。其中课堂录像、微格教学可以用于教师的自我反思性评价，而课堂观察往往在同行诊断性评价中使用。评价结果会及时反馈给教师，可以促进教师适时调整其教学方式。有些评价材料保存在教师教学档案袋中，为以后的教学提供重要的参考资料。以哈佛大学的博克教学发展中心为例，学生评价是促进教师改进教学的重要途径，既包括对教师教学质量的直接评价，还包括基于学生学习效果的评价，中心开展定期的学生学习效果评估并将结果反馈给教师，帮助教师改进教学。在评价方式上，教学发展中心要求所有的教师要通过纸质化问卷或网上问卷从学生那里获得信息反馈，时间安排一般在学期的一半或3/4时段，对于小班教学，则要求教师通过讨论的方式获得学生对教学的评价与反馈。中心对学生的学学习评价也是多元化

的,选择恰当的方式为学生的学习提供定期的或规定的反馈,重点了解学生的水平与需求,掌握学生的学习困难,帮助学生提高学习能力。

三、我国大学教学发展中心的建构策略

逐步引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心,从而满足高校教师个性化专业化发展和人才培养特色的需要,这是我国高等教育内涵发展的重要政策举措。目前,我国高校的教学发展中心尚处于试点阶段,高校应该根据自身情况,牢固树立内部质量保障观念,超越教师发展的单一定位,将教学发展中心建设为支持教学的内部质量保障机构。

(一)发展理念:质量保障内部化

教学发展中心作为教学质量的内部保障机构在高校中的地位越来越受到重视,美国约有75%的大学和学院设置了类似于教学发展中心的组织机构。早期的教学发展中心更倾向于反映学校管理者的意愿,促进教师专业发展是其根本宗旨。如今,对学生学习质量的关注使教学发展中心的建设理念逐渐超越教师发展的单一定位,将提升学生学习品质和形成优良教学文化纳入发展理念之中,整合教师发展、学生发展和学校发展,将大学建设成为一个以学习为中心的学习共同体,实现由外在的教学评估到内在的质量保障的转变。教学发展中心是面向师生的教与学的服务性机构,面向全体师生,促进院系之间、跨学科之间的联系,将教师发展与促进学生学学习联系起来,以学生的学习成效的反馈来促进教师的教学发展,以教学质量和学习质量的提高来保障高校的教学质量。以澳大利亚纽卡斯尔大学的教学发展中心(CTL)为例,CTL的实践宗旨是,通过生成高质量的学习环境,把学术性的教学、以学生为中心的学习,以及与预期学习结果相一致的评价等紧密地联系起来以推动高质量的学习,为学生的发展提供多样化支持,以卓越的教学推动学生学习走向卓越是其重要的使命。在我国大力倡导建设教学发展中心的政策背景下,应该做到理念先行,教学发展中心的建立应该适应教学质量保障由外部评估向内部质量促进的重心转移的要求,做好顶层设计,主动适应“学习范式”的变革需求,围绕将高校建立成学习组织的目标,将教学发展中心建立成为一个跨学科的综合性的内部质量保障机构,加强学习共同体的建设,促进教师发展、学生发展和大学发展相互促进与整体提升。

(二)制度设计:组织机构独立化

专注于教师发展的教学发展中心可以隶属于单一的职能部门,但是,随着教学发展中心职能的拓宽,教师的教学学术性发展、学生学习以及大学学习共同体建设等均被纳入中心职能之内,组织机构的变革也势在必行。从国外高校教学发展中心的经验来看,在学校层面将教学发展中心的建立与学校整体的教学变革及教学创新联系起来,使其扎根于大学观念及其整体发展情境之中。在机构设置上,教学发展中心一般情况下是一个不承担行政管理职能且独立运行的服务性机构,其属性是一个支持教师教学发展和为学生学习提供支持帮助的平台,一般直属于分管学术的副校长/教学副校长领导,学院分管教学的院长组成学习与教学委员会,校一院一系各层次的领导都对教学发展中心关注有加。中心配备一定数量的专兼职人员,主要是具有高等教育学博士学位或从事高等教育教学研究的人员。国内高校教学发展中心的建设尚处于试点阶段,一般隶属于教务部门或人事部门,层级较低,行政管理色彩较重,无法从学校教学质量提升的高度维系和推动教学发展中心的发展,更难适应超越教师发展之外的其他职能的需要。因此,需要强化教学发展中心的制度设计,在机构设置上将其隶属于分管教学的副校长直接管理,使其成为一个独立机构,配备熟悉教学工作且具有较强高等教育理论背景的中心主任,配备专业化的教学支持和学习支持团队,加大经费保障,为中心提供岗位编制、工作基础设施等必要条件。

(三)建设内容:中心功能多元化

借鉴国外高校教学发展中心功能多元化的经验,我国大学教学发展中心的建设内容应该满足功能多元化的需要。其一,强化教学研究的基础地位。教学教研是教学学术性的必然要求,教学发展中心要重视教学研究,联合各学院及学科教研室共同构建完备的高校教学研究体系,增强教师专业发展的有效性与科学性,引导和鼓励教师对自身的教学实践进行个性化的教学研究,开展课程设计、教学问题、教学策略等方面的研究,提高教学的有效性。其二,加强对教师专业发展的支持。教学发展中心对教师专业发展属于校本教育模式,可以促进教师的深度参与,丰富实践知识,推动教学的真正变革。工作坊、习明纳、一对一指导、微格教学及相互观摩等方式是教学发展中心最为常用的促进教师专业发展的活动形式。提高教学实践反思水平是提升教师教学学术性的关键所在,是教学发展中心的重要使命。其三,重视对学生学习的支持。关注学生的学习是教学

教师教学发展的融合理念与现实探索

陆国栋 孙 健 朱 慧

成就一流大学的关键取决于高品质的本科教育质量，高校教师教学发展与促进机构的成立与建设，体现出高校教学质量保障价值观从外部评估到内部支持的转向。美国高校教师教学中心的成立与发展是应对公众对高等教育批评的方式之一，而中国高校教师教学发展中心的建设与发展则是教育部与大学加强高校教师队伍建设、提高教育教学质量的重要举措。中国特色高等教育改革的发展路径，是中国特色社会主义的重要组成部分。高校教师教学发展示范中心的建设与发展，可以借鉴发达国家有关高校的成功经验，但中国大学与国外有很大的不同，我们不能完全照抄照搬国外高校的理念与做法，否则学生不适应、老师不习惯、教学资源也不够，我们必须更新教学理念，加快教师教学发展的本土化进程，形成“倡导教学自觉、积淀教学文化、营造重教氛围”的中国式教学文化，不断探索与完善符合中国和本校实际情况的教师教学发展工作运行模式与体制。

浙江大学教师教学发展中心是“十二五”期间首批国家级教师教学发展示范中心之一，自成立以来一直以提高教师教育教学水平，推动教师和学生的发展为目标，致力于搭建教师教育教学培训、咨询、研究、激励与提升为一体的发展平台，不断探索、创新，开展了教师教育教学的系列活动，充分发挥体制资源优势，建立了校院二级教师教学发展网络，使学校教师教学发展

发展中心目前的发展趋势，从国内外对大学生学习投入调查研究的对比分析来看，高等教育的质量最终取决于学生的学习性投入，让学生学会学习比提高教师教学学术性更加引起学术界的关注。因此，加强学习策略的研究，为学生学习提供个性化的学习咨询与指导，丰富学生学习资源成为教学发展中心的重点任务。其四，完善教学资源建设。对教师的教学与学生的学习支持都是建立在一定的资源之上的，加强中心的信息化建设水平，为教师和学生提供丰富的资源是教学中心建设的重点工作。其五，拓展教学评价功能。应以评价为手段，会同

工作得到了实质性的推进。通过教师教学发展中心的工作，促使教师掌握和使用新颖的教学方法，造就更多卓越教学的教师，使他们从教学中获取的满足感和成就感不亚于从事科学研究。

一、源头探寻，分析现有存在模式

纵观当今世界一流大学，几乎所有高校都在内部设立负责统筹全校教学资源、开展教学学术研究、专门高效地促进教与学的支持服务机构，如教师教学发展中心、教学促进中心等。这些机构虽然名称各异，其实质是将教育研究与教学实践深度融合，并以此推动教学价值重建，弘扬教学文化，最终建立保障教学质量持续提升与发展的长效机制。

教学发展中心起源于美国学术委员会的一项教师发展决议案，它是由高校依据教育主管部门的要求或依据本校未来发展目标而自行建立的。1961年，美国密歇根大学建立了第一个致力于教师发展的教与学促进中心（Center for Research on Teaching and Learning），目前约有75%的大学与学院设置了教师发展项目及机构。分析发现，主要存在三种模式，即：Center for Teaching & Learning（CTL）、Center for Teaching Excellence（CTE）和 Faculty Development Center（FDC）。从名称上可以看出，前两者重点致力于教师教学能力的提升，第三个则更多的聚焦于教师整体职业发展。尽管名称不同，侧重点各有差

校内相关部门，开展学生的学习评价、教师的教学评价、院系的专业和课程评价。在此基础上，开展对学校整体的评价，真正实现了对大学质量的内部监控职能，逐步摆脱对外在的大学排名及各种评估的依赖，实现大学质量的持续跟踪与监控，使教学发展中心真正成为高校内部质量保障的机构。

（吴立保，南京信息工程大学高等教育研究所副所长，副教授，教育学博士，江苏南京210044；张永宏，南京信息工程大学教务处副处长，教授，江苏南京210044）

（原文刊载于《比较教育研究》2014年第5期）

异,但都是对教师进行教学辅导与培训,为教师提供教学服务与支持,帮助教师进行教学职业生涯规划与设计,搭建教师进行充分教学交流、相互合作与资源共享的平台,以促进教师追求卓越教学。

哈佛大学和密歇根大学的教学发展中心是美国大学教师发展中心的典范,是上述三种模式中前二者的代表。他们均以促进教师发展为本,相对而言,哈佛大学博克教学和学习中心侧重于教学的微观层面,着重解决教师在教学过程遇到的问题与困难;密歇根大学教与学促进中心偏向于教学的中观层面,主要通过教学评估和教学学术研究推动教师的教学发展。

在国外,教学发展中心作为高校“改进大学教学与学习最普遍的方式”,已存在半个多世纪,我国高校成立教学发展中心起步较晚,但经过近几年的较快发展,已形成了一定的规模和相应的运行模式。1998年清华大学成立的教学研究与培训中心是中国大陆高校成立的第一个教学促进支持与服务机构。

近年来,我国政府教育主管部门已充分认识到建设大学教学发展中心的重要性和紧迫性,教育部在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中明确规定:“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”。毋庸置疑,这是一个让大学开始重新重视教学的契机,不少高校开始建立或设置类似的组织机构。

前年,教育部明确在“十二五”期间,在中央部委所属高等学校中重点支持建设30个国家级教师教学发展示范中心,探索建立适合我国国情、区情、教情的教师教学发展中心运行机制,以提升高校中青年教师和基础课教师业务水平与教学能力为重点,完善教师教学发展机制,推进教师培训、教学咨询、教学改革、质量评价等工作的常态化、制度化,切实提高教师教学能力和水平。

国内情况具有明显的特殊性,从教师教学发展中心运行模式看,至少可以分为挂靠教务系统、挂靠人事系统和相对独立机构三种,各种模式有其不同特点,可以根据各校具体情况具体分析后作出选择。由于教师教学发展的综合特性,必须基于各部门的通力协作才能务实推进工作。从教师教学发展中心工作模式看,至少也可以分为基于行政手段、基于自愿原则以及行政手段与自愿原则的有机结合三种。从实际情况看,行政手段缺失则工作推进难度可能加大,只有行政手段或许也难以持续发展,我们认为行政手段针对院系为主、自愿原则

面向教师为主或许是一种比较切实可行的途径。浙江大学教师教学发展中心隶属本科生院,属于挂靠教务系统类别,但与人事处紧密配合。

二、点上深化,推动教学学术研究

大学的学术研究包括科学学术研究和教学学术研究,教学学术研究最早是博耶(Boyer E L)在《学术反思:大学教授工作的重点》(Scholarship Reconsideration: The Priorities of Professoriate)中提出的,教学学术研究的根本在于通过教师的教学研究、合作交流、反思实践等活动促进教师教学水平以及学生学习效果的提升。教学学术研究的开展为高校本科教学改革与探索的推进,提供理论与实践的指导。

1.更新理念,举办教学学术讲座。理念是行动的先导。要开展行之有效的教学改革,深入研究教学中存在的现实问题,首先须坚持不断更新广大教师的教学理念,使之不仅与学校的愿景与教学理念相一致,还应与国际本科教育最新理念及发展趋势相接轨,并以此形成学校的教学文化。

每三周举办一次的教学学术讲座是浙大教师教学发展中心的品牌项目,重在提升教师的教学理念。为更好地引领教师开展教学学术研究,讲座既有理论高度又有实践指导。在2012年,围绕“提升课程教学质量”主线,中心共举办了16场讲座,参与教师1200余人次。邀请了哈佛大学Eric Mazur教授等来自国内外的专家、学者做客教学学术讲座,从教学大纲的撰写、课堂教学的组织、教学新趋势、同伴教学法到课程的考核,理论和实践两方面深入浅出的演讲,受到与会教师的一致好评。

2.创新方法,推动课堂教学改革。创新是教改的动力。教师是教学研究的主力军,只有发动广大教师积极开展教学研究才能不断提升本科教学水平,进一步推进课堂教学改革。中心设立了基于课堂教学改革的本科教学方法改革研究项目,第一批共有来自文、理、工、农、医各学科的103个项目获得立项,课程类型包括专业必修课程、专业选修课程、大类课程及通识课程等。2013年度的第二批项目,包括《探索建立研究型课堂》等23个一般项目、《产学研一体化视角下的编辑出版学专业核心课程教学改革研究》等23个青年教师项目已开题。2013年6月浙大出版社出版了《强化过程、深化互动的教学方法改革——浙江大学优秀案例》,集结自2011年以来浙江大学本科教学方法改革研究成效较为突出的教学方法改革实例。

这批教学方法改革项目力图实现课堂教学方法“三个转变”的目标，即以教为主向以学为主转变、以课堂教学为主向课内外结合转变、以结果评价为主向结果过程评价结合转变，优秀案例中可以看到，在教师们探索、实践中，研讨性的教学、团队合作、过程考核与综合性评价已成为实现“三个转变”的主要手段。

为迎接国际在线教育的挑战与机遇，2013年新设“世界高水平大学在线课程的应用与教学法研究”校级教改项目，收到近百个项目申报。

作为浙江省高等教育改革的引领者，我们推动了浙江省高等教育课堂教学改革，鼓励全省高校的广大教师研究与改进课堂教学，改进现有的教学方法、手段和考核评价等，2013年至2016年浙江省将每年启动实施1000项高等教育课堂教学改革项目，总计达到4000项。

此外，在鼓励和推进广大教师开展教学改革与研究外，教师教学发展中心还通过委托教育研究机构和自行组织人员开展研究的形式，就学校本科教学存在的现实问题进行专题研究，2013年开展了“核心课程建设方案”“青年教师教学能力提升”等6个主题研究。

3.搭建平台，促进教师交流互动。搭建教师之间、院系之间、教师与校领导之间的教学沟通交流平台是浙大教师教学发展中心的重点工作之一。午间沙龙作为中心的主题活动原则上每两周举行一次，实际每月将举办3-4次。沙龙采取自由报名主讲的形式。主讲人既可与同事分享自己的教学工作经验、教学研究心得、读书心得、介绍最新国际教育动态，也可提出自己教学工作疑点、困难，新开交叉学科课程邀请相关教师共同讨论。目前活动已举办40期，最多时报名参加人数为活动允许名额的4.5倍。有的青年教师参加午间沙龙后，觉得在教学技能方面颇有收获，自发地向学院其他教师宣传，不断介绍新人加盟沙龙。

三、面上拓展，教学培训融入课堂

为了改变过去对教师要求多、评价多、考核多、帮助少的局面，扭转教师在教学中自己摸索、不利于教师自身发展的现象，中心面向新入职教师、校内在职教师、省内兄弟院校的教师、研究生助教等不同类型的教师，举办不同层次的教育教学培训，根据教育学理论设计了教师技能培训、示范观摩课程、教师教学竞赛和个性教学咨询，使得教师培训活动系统化、常态化、制度化。

确立年度主题活动。为更好地开展工作，中心每年都会设立一个主线和工作重心，所有活动都围绕这一

主线开展。2012年的主线是“提升课程教学质量”，2013年的主线是“提高青年教师的教学能力”。中心的所有活动重在实践，教师根据自身的需要，自愿参加。根据我们对2012年度中心活动的统计与分析，参加教师的层次与活动项目的主题与深度有明显的对应关系，让我们觉得意外的是副高以上参加人数基本保持在30%以上。

原始课堂示范观摩。由国家、省级教学名师及校级通识核心课程骨干主讲教师主讲，采取原始课堂开放的示范观摩课程，受到来自全校不同层次教师的追捧，因听课场地限制共开放了17次，听课教师467人次，其中副教授以上听课教师占48%。因听课教师要求，从2013年夏学期开始，在示范观摩课程结束后安排主讲教师与听课教师进行一个面对面的课程安排讲解与答疑、指导环节，让听课教师在感受名师风采的同时获得更大的收益。

基于课堂的教学比赛。仅接受听课式的培训，不能感知参与教师的收获如何，也不能判断中心开展工作后教师教学水平的提升程度如何。青年教师教学比赛的组织重在检验教师的实际教学能力。比赛采取随堂听课的形式，邀请专家、同行、学生、参赛教师与管理人员进行评价。参赛教师互评环节能促进教师间教学技能的交流与学习，学生评价意见的及时反馈，使教师能及时改进教学。这一项目的开展将教学培训活动与课堂教学质量提升直接挂钩，受到了学生的好评。参赛教师从2012年的52人增加到2013年的103人。2013年为体现公平性，将比赛时间延长为一整年。面对青年教师教学中的疑惑和比赛中存在问题的求助，中心邀请多位名师开展一对一的VIP个性辅导，从教学细节中帮助教师提高教学水平，接受了45人咨询辅导与教学支持。环环相扣的培训、比赛与咨询，使青年教师的教学能力得到提升。

多层次的教师培训。每月一次的技能培训主要是教学策略设计、课堂组织安排、教育技术、教师形象与礼仪等的理论与实践传授，共举办了11次，参与教师638人次，前来的主要为青年教师。此外还有新教师始业培训和助教培训两个特色项目。每学年开学前组织的新教师始业培训项目是教师教学培训的起步项目。为促进新教师教学技巧的快速掌握，也便于我们发现教学新苗有助于后期培育，设立了新教师课堂教学技能展示活动。2012年将参加培训的160余名新教师分成10个小组，每组在专家现场点评指导下进行课堂试讲。最后由每组推选1位新教师代表参加教学技能展示，评选出4名展示

优胜奖。

2013年的活动在8月25日-9月2日间进行。助教培训则采取每学期一次听课、一次交流的形式开展,也是教学模式与方法改革的常规教学培训项目。项目详细介绍助教承担的教学任务,应如何组织讨论课,尤其是分组、人数控制、设计讨论任务、有效评价学生发言、讨论过程中常见的问题及避免方法,邀请教育学课程教学设计专家讲授讨论性学习的基本原理和助教在讨论课中的重要作用。自中心成立以来共举办6次培训,参训人数达246人次。

四、多重保障,推进教师教学发展

高校的教学文化和教学精神决定着学校的教学核心竞争力。浙江大学通过以基层教学组织为组织保障、实施三重激励政策,充分发挥体制资源与政策资源的优势,保障教师教学发展工作向纵深推进。浙江大学教师教学发展中的所有项目与活动都采取教师自愿参加、自由选择的方式,但这并不意味着是在松散、无组织纪律的状态下进行。自中心成立之初,围绕教师教学发展的总体目标,加强顶层设计,通过发挥多种资源优势,探索激发教师内在教学动力的教师教学发展长效机制。

1. 构筑柔性灵活基层教学组织。教学学术是学术的重要组成部分,同样,基层教学组织也是基层学术组织的重要组成部分。完善有效的基层教学组织是优化教学学术资源配置、提高教学学术产出、激发大学教学学术创造力的重要基础。我们正在逐步布点,即建立基层教学组织,每个专业建立专业基层组织,通识课、大类课等课程或若干课程组合的课程群建立课程基层组织,学院内基层组织的组合就形成了面,不同课程基层组织的组合就形成了不同的面。教师教学发展中心其实就是一系列的点和面构成的平台,从而逐步营造教学学术研究氛围。

将具有普遍性、教育学类的面上活动由中心直接开展,针对学科特点的,有深度的交流与培训由构建的院系基层教学组织负责实施,推动工作在深度与广度上同步展开,中心开展的活动同时也为基层教学组织开展工作提供样板。

各学院(系)以课程群或专业为单位建立若干基层教学组织,名称定为教学(研究)中心,中心为矩阵式结构的虚拟组织,负责所属教师教学专业发展与教学学术研究等相关事宜。内设课程责任教授或专业责任教授负责课程或专业改革的相关工作。课程群主要面向

通识类课程和大类课程,专业基础课与专业课属专业管理。校内所有教学科研并重岗的教师根据其教学科研情况分属于不同的基层教学组织与研究所,具有双重身份,教学岗教师归属基层教学组织。基层教学组织的人员根据教学研究与发展的需要,相互合作,通过使用教学、科研双重权威,实现信息、报告与网络纵横多重联系,为学生提供更高水平的教学。

2. 完善多层次教学激励机制。坚持正确的价值追求与理念引导,通过建立提高与激励教师参与教育教学的长效机制,激发教师教学工作热情,鼓励更多的教师把精力投入课堂教学,建立卓越教学文化是浙江大学教师教学发展中心的的核心工作和目标。中心期望通过评奖评优等措施,明确与强化教师的教书育人职责,加大教师在教育教学上的投入,倡导教师安排更多的时间和精力加强与学生交流。鼓励教师热爱教学并积极投身教学研究和教学改革,充分发挥广大教师在教学工作中的积极性、主动性、创造性。

在继续推进奖金额为100万元/人,面向全体一线教师的“浙江大学心平奖教金”的基础上,设立“浙江大学优质教学奖”,奖金总额为300万元,2013年修订评选办法,专门为青年教师设立名额,鼓励更多的青年教师热心教学。

为完善课程教学质量奖优机制,鼓励高水平教师尤其是国家千人计划学者、长江学者、杰出青年、求是特聘学者、教学名师等开设高质量课程,参加教育教学改革;鼓励学院(系)积极开展教育教学学术活动,2013年学校新推每年2000万元的教学激励E津贴,坚持优劳优酬、多劳多得、按劳分配、重实绩、重贡献的原则,2013年中心核算发放的津贴达800多万,结转津贴滚动进入2014年,逐步激励教师潜心教学。此外,还建立院系层面的各级各类优秀教学奖励制度如工学部的柯元恒实验奖教金等,激发广大教师从事教育教学的内在动力,引导教师安心教学。

中心还拓展示范辐射功能,提升区域教师能力。主要包括:推进交流互动,构筑教学的生态体系;开放培训活动,辐射区域高校教师;共享优质资源,服务对口高校教师等。

(陆国栋,浙江大学教师教学发展中心,浙江杭州 310058;孙健,浙江大学教师教学发展中心,浙江杭州 310058;朱慧,浙江大学人事处,浙江杭州 310058)

(原文刊载于《中国高等教育》2014年第6期)

大学教师教学发展中心：是什么？做什么？

陈志勇

近年来，中国一些大学建立了类似教师教学发展中心的新型组织，2011年教育部、财政部发布的《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》明确指出：“要引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心”，“重点建设一批高等学校教师教学发展示范中心”。这类即将在大学中普遍设立的常规性组织，其功能及定位，如何良性运转，都值得研究。

一、大学教师教学发展中心出现的背景及内涵

大学教师发展是指在学校内外环境的作用下，不断提高其专业态度、知识以及技能的过程。大学教师主要从事教学和科研工作，所以大学教师发展中心具体的工作范围主要包括教学和科研两大领域，但也可以延伸到与之相关的一些领域，诸如社会服务等。教学发展是大学教师发展中心的主要领域甚至是唯一领域。就欧美发达国家大学教师发展中心的实践历程来看，教学发展是教师发展的最重要工作。事实上，国外著名大学的教师发展中心从称谓上就是教学中心，比如1962年美国第一个大学教师发展机构——密歇根大学“学习与教学研究中心”以及后来比较著名的哈佛大学“博克教学和学习中心”。可以说，大学教师教学发展中心的出现是高等教育发展到一定阶段的产物。

首先，从个体层面而言，它是大学教师专业发展的必然需要。大学教师作为学术职业，是以知识的发现、传授和应用为活动内容的一种特殊职业，也是一个不断形成专业化的过程。但相比于科学研究，就大学教师的职业角色而言，虽然大学教师的天职首先是教学，但是在很长时间内，教学并不被视为一项专门化的活动。大学教师通常认为，“掌握了学科专业知识就等于学会了教学”。大学教师通常接受了硕士、博士完整的专门化科学研究训练，掌握日益分化的高深知识，以便日后胜任大学教师工作，但很少有针对教学的专门化和系统化的训练。尤其是在洪堡改革以后的大学里，科研成为大学中最重要的工作，而教学由于难以形成通用的

学术标准，在大学教师的学术工作中日益受到忽视，使得大学教师聘任和晋升条件主要是取决于科研而不是教学的水平和能力。因此，长期以来，教师教学方面的发展运动主要发生在中小学。

教师教学专业化运动最早发生在美国70年代初。伴随着大学生的“造反运动”，大学中教学问题日益暴露出来。“学生们对无关痛痒的学院派课程和枯燥乏味的教学掀起抗议的波澜。抗议最多发生在那些优秀学者云集的大学，学生们揭穿这样的神话：一个好教师就是一个精通本学科知识的教师。学生们激烈地反传统，他们挑战传统的教学方法，渴望富有激情与创造性的教学方式。”大量新进的博士教师面临的教学问题可能更加严重，他们面对学生的学习需要无所适从。因此，大学开始正视日益出现的教学问题，强调教学的重要性，专门研究如何推动教师教学方面的专业发展，把教学也当成一门“学术”加以研究和推广，并且在教师的聘任和晋升中加重教学的比重，迫使教师在职业生涯规划中不得不重视教学。美国的第一批教师发展中心因此建立。这种情况在中国也同样如此，大众化之后大量新进博士成为教学主力，而他们教学经验有限、教学理论智慧和实践智慧普遍不足，迫切需要教学方面的专业发展，成立教师发展中心成为迫切的需要。

其次，从大学层面而言，它是大学提高教育质量的内在要求。在高等教育大众化之后，世界各国高等教育遇到的主要问题就是人才培养质量下滑。单纯依靠外部质量评估和认证不能完全保障大学质量的提高，必须依靠大学内部对教学质量的支持与促进，而这需要大学对教学进行专门化的管理和研究。正如博耶认为的，教学是一种学术，也是一门科学，当然需要科学的研究和管理。有学者指出，“将教学视为学术的一种，就要不仅将教学作为一种活动，而且要作为一个探索的过程……当教师将工作公开、接受同行评价和批评，并与所在专业社团的其他成员进行交流时，反过来又加强了自己的工作。这时教学就变成了教学学术，而这些也是

所有学术所具有的特点。”可见，教学学术包括的范围非常广泛，需要有专门的机构对之加以研究与实践。因此，建立大学教师教学中心就是要对教学学术等问题进行专门化研究并推广，探寻更多提高教师教学能力的可能途径和方法。

再次，从社会层面而言，它是社会问责大学办学效益的重要载体。大学从社会的边缘走到中心的代价便是必须承担更多的社会责任，受到社会更多的监督。高等教育大众化之后，由于政府财政紧缩、学费大幅上涨等，社会尤其是家长们更加关注大学的办学质量。家长们认为大学教师的科研与他们孩子的就业几乎没有显性关联，他们更加关注的是大学的教学，因为教学质量直接关系到学习质量，而学习质量直接关系到就业质量。因此，一旦大学不重视教学，便会受到社会的指责。在上个世纪70年代，美国社会各界对大学问责的呼声不断高涨，就是源于大学教师普遍重视科研而忽视教学，教授不给本科生上课，教学没有启发性，课程之间缺乏相关性，导致教学质量下降。此外，社会上各种大学排行榜也增加对大学教学质量的重视，给予大学教学更大的压力。在中国，社会对于大学人才培养质量更加关注，因为学生就业的压力更加巨大。在社会问责的背景之下，大学不得不更加关注教师的教学发展，成立教学发展中心并制度化就成为了一种必然选择。

综上所述，我们可以对教师教学发展中心下一个简单的定义：将教学研究的成果应用于大学教师教学发展，以提高和改进教学水平为基本目的的专门化服务组织。这个概念突出了大学教师教学发展中心的三个特征：

其一，它是一个专门化组织。教学发展是大学教师专业化的重要组成部分，大学教学活动也具有某种专门的“标准”，教师需要经过严格持续的训练才能持续胜任。教学中心就是这样一种专门针对教学专业化的组织。

其二，它是一个研究型组织。由于教学是一种学术，也是一个不断发展的过程，尤其是当前信息技术快速发展的过程当中，大学教学必须针对出现的不同内外情况进行理论和实践研究，否则中心的各种活动失去了坚实基础。

其三，它是一个服务性组织。中心的目的是为了改进教师的教学，从而整体提高教学质量。专门化的人员以及研究都是为了给学校和教师提供支持以及服务。就此而言，它与大学中的各种行政和教辅组织并无本质

区别。

二、大学教师教学发展中心功能及其形式

欧美发达国家从上个世纪70年代开始兴起大规模的教师发展运动，教学发展中心普遍建立。到目前为止，美国有75%左右的高校都建立类似教师发展中心的组织。英国在20世纪70年代开始建立现代教师发展中心，并由政府拨付经费支持大学建设，目前多数大学陆续成立了教师发展专门组织。20世纪90年代以来，日本文部省通过制定相关法令法规来推进高校教师发展机构化建设。

当然，由于环境不同，不同大学的教师教学发展中心的并不相同，这主要取决于每所高校自身发展的方向以及教师的实际能力和需要，但共同使命和宗旨都是为教师的发展提供正式的规划，帮助他们在教学上能够更好地胜任工作。比如剑桥大学教学中心的使命是：“面向剑桥全体教师、研究生、行政及教学科研支持人员，宗旨在于为大学所有成员提供学习机会，使每一个人都能够充分发挥自身潜力，为实现优秀的大学教学和研究活动提供支持”。

归纳国内外大学教师教学发展中心的的活动来看，主要有这样几个功能以及活动形式：教学观念和文化的传播功能。中心作为学校教学专业机构，需要对先进的教学理念保持敏锐性。事实上，每一次的教学专业发展背后都有观念在支撑。比如在早期的“行为主义”观念指导下，中心用来帮助教师形成程序学习的材料；在“教师教学也需要学习”的观念指导下，中心把教师教学培训变为常态，帮助教师提高教学技能，实现课堂有效教学；在“教学信息化”的观念指导下，中心帮助教师更好地掌握信息技术；在“教学学术”的观念指导下，中心就需要帮助教师如何更好地研究教学；在“以学生学习为中心”的观念指导下，中心需要帮助教师如何更好地从学生学习的需要来设计教学，提高教学效果。因此，中心首先的出发点就是在学校传播先进的教学观念，让广大教师重视教学，形成追求卓越的教学文化以及良好的教学环境。这种功能对应的活动形式主要有教学观念发展趋势的归纳整理，邀请校内外专家讲座，与其他校外教学机构的交流等。

教学培训与指导功能。教师培训是教师教学发展中心最基础的功能，也是当初中心得以成立的初衷。教学培训面向学校全体教师，但重点是刚入职的青年教师。掌握必要的教育技术和教学技能是青年教师成为合格大学教师

的必需条件之一，否则不能取得主讲教师的资格。教学培训主要让青年教师知道如何备课、上课、准备个人教学计划和内容以及应用新教学技术手段等方面的基本问题，通常有教学经验丰富的老教师具体负责指导。教学培训的周期视各个学校的具体情况而定，但通常都不会少于一年时间。在美国，教学培训也延伸到研究生助理，由于美国高校大量的研究生尤其是博士生参与导师教学，所以必须对他们进行培训，以便其更好地适应助教工作。教学培训也为研究生日后参加大学工作提供早期训练。教学培训的活动形式主要有新教师与专家分组的习明纳、示范课、集体备课以及微格教学等等。同时，中心会组织各方面的教学专家为全校教师提供个别指导，回答他们在教学中遇到的各种问题，主要的活动形式就是一对一的咨询。中心还会成立工作坊，面向所有教师，围绕某个教学主题举行座谈和讨论；工作坊为每位教师建立档案袋，记录教师的教学成长记录。

教学与课程的研究功能。教师教学发展中心需要对教学与课程中前沿的理论进行研究，并且将其付诸具体教学实践。因此，教学与课程研究不仅是理论研究，而且是面向实践的应用开发研究，目的在于将理论转化成实践，还要从个人层面上升到组织工作层面，能够在校内大规模地推广应用。比如卡内基梅隆大学有一个“认知心理学在教学中的应用”的项目，通过对于认知心理学的研究以及结合大学教师实际教学的实践，开发出一套将认知心理学法则应用于课堂教学和课程设计的工具，帮助教师了解学生学习情况等，从而提高课堂教学效果。当然中心可以直接借鉴其他高校教学的研究成果和工具，但同样要针对本校实际情况展开可行性研究。中心针对学生的学习课程情况展开研究，比如当前“以学生为中心的教学”，就需要充分了解学生的学习需要、学习过程、学习投入以及学习效果，从而有效展开教学，而这些都需要建立在研究的基础之上。中心设立小型教学研究和交流项目，通过提供一定的经费帮助教师进行教学与课程改革的尝试，以及到其他高校进行教学交流，鼓励和引导广大教师参与到教学学术研究中来。

教学评价与反馈功能。教学评价是大学教学内部质量保障的重要组成，当然也是中心的重要功能，只有真正了解清楚教师和学生教和学的情况，才能更好地开展教学工作。经常性和制度化的教学评价将促使教师关心教学，提高教学质量。因此，教学发展中心需要针对性设计全校的教学评价体系，比如专家评教体系、同行

评教体系以及学生评教体系。中心接受学校、院系、团队甚至个人委托，对教师教学进行评价和反馈，并且根据反馈的结果组织相关专家对教师教学进行诊断，提出针对性的建议。当然在这个过程中，中心会遵循保密的原则，只有在教师同意的情况之下才能将评价结果公布于众。针对评价反馈，教学中心也可以出台一些奖惩的措施，设立教学奖，优秀的教师和项目给予奖励，反之，对于连续评价结果不佳的教师则要针对性给予诊断和后续改进建议。

表1为教师教学发展中心的的功能及主要活动

	主要功能	活动形式
教师 教学 发展 中心	教学观念和文化的传播功能	学校教学观念文化的提炼
		教学文化氛围的营造
	教学培训与指导功能	教师指导习明纳
		示范课
		课程辅导设计
		微格教学
		一对一的咨询
		工作坊的座谈和讨论
	教学与课程的研究功能	教师档案袋的建立
		教学理论研究
		教学中实际问题的调研
		教学方法和教学工具的设计
	教学评价与反馈功能	设立教改项目
		教学评价体系设计
		组织各种教学评价活动
		教学优秀奖

三、大学教师教学发展中心运行及其保障

国外大学教师教学发展中心已经形成一套较为成熟的运行体制。首先，从机构设置而言，国外大学的此类中心都是独立建制的行政管理机构，处于教学管理的中心位置，中心主任直接向学术副校长或者教学副校长汇报工作。其次，从经费角度而言，中心有专门项目与单独预算，经费较为充足，比如哈佛大学博克教学中心一年经费在140万美元左右。第三，中心由专职人员组成，并且专业化程度非常高。美国大学教学发展中心人员主要由专家、管理人员和兼职人员组成，规模视学校具体情况而定。专家可以包括心理学专家、课程专家、信息技术专家或者是教学实践专家组成，兼职人员主要是各个院系的教学顾问，而管理人员主要负责中心的日常事务。比如密西根大学的教学发展中心由于学校规模巨大，因此人员众多，专职人员25人，其中12位具有博士学位，是各方面教师发展的专业人员；另外有25位兼职人员的教学顾问；还聘有兼职负责教学短剧创作及演出人员25人。有的中心通常还会设立一个教学顾问或者

咨询委员会，通常由各个院系的领导组成，为教学发展提供具体的建议和指导。

国内大学教师教学发展中心的起步相对较晚。清华大学成立教学研究与培训中心的时间是1998年，而北京大学等一批学校则是在2007年左右才成立类似机构。随着2011年教育部文件的颁布，全国高校基本上都在考虑成立教师教学发展中心。但是如何有效运行并且保障其良性发展确实是需要考虑的问题。在前面探讨的基础之上，中国大学的教师教学发展中心应当从以下几个方面着重考虑：

第一，完善教师教学发展中心的外部环境。

国外大学教师教学发展中心的建立，不仅是高校内部教师发展和提高教学质量的需要，同时也是外部社会问责推动的结果。

当前，国内大学的教学质量情况也日益受到政府和社会的关注。比如政府组织的本科教学评估，各种大学排行榜对于人才培养的排名，以及一些研究人员关于教学质量的调查报告，已经使得公众对大学的教学情况有所了解。但是目前中国还没有真正建立起社会问责制度。大学是向政府负责，而不是面向社会。目前主要是政府对大学进行评估，而不是社会；是政府要大学提交本科质量报告，但又不完全向社会公开，而且即使公开也是有选择性地公开，各种真实的数据都处在一种较为保密的状态，社会难以了解大学内部真实的教学质量情况。学者的相关研究也很难进入公众的视野。由于大学感受不到社会太大的压力，便很难有真正提升教学质量的动力，对于教师教学方面的发展及教师教学发展中心的运作便很难“放在心上”，故很多高校的中心徒具形式，实际教学并未发生实质改变。

因此，如果没有打破当前这种单一的政府问责大学教学质量的格局，大学内部就不太可能真正推动教师教学发展中心的运作，从而也不能通过中心来真正改变当前教师教学发展的旧模式，更难以改变当前重科研轻教学的局面。

第二，加强教师教学发展中心的顶层设计。

在机构设置方面，教师教学发展中心应该成为一个独立建制的机构，直接由分管教学的副校长负责。当前国内大学成立的教师教学发展中心大多设在教务处下面，也有小部分设在人事处、教学技术等部门。教师教学发展涉及到众多部门，培训、教学、人事管理之间的职责关系非常复杂；分散化的管理模式导致教师管理领导众多，缺

乏协调。中心当前的地位无法保证能够履行应有的职能。因此成立专门的教学中心必须注意理顺与各职能部门的关系，明确职责分工，加强中心的统筹管理，把有关教师教学发展方面的工作统一到中心当中来。

在制度建设方面，教师教学发展中心应该更加明确自身的职责和功能，进行系统性的制度设计。由于成立历史都比较短暂，国内大学对中心该干什么事情并没有一个清楚的认识，主要的工作仍然是延续以往的传统教师培训。但没有先进的教学观念、没有教学研究、没有教学评价，仅仅是教学培训，对于教师发展实际作用不大，造成的直接后果就是培训的内容单一，理论与实践脱节，对教师实际教学工作缺乏针对性而很难起到应有的作用，容易变成走过场。因此，中心要加强制度设计，把教学发展当成教师职业化或专业化的必要组成部分，并且将观念、研究、培训以及评价等功能结合起来组成一个有机的系统。

第三，建立教师教学发展中心专门化的研究队伍。

教学中心是专门针对教学专业化的组织，它需要专业化的人员才能胜任这一工作。在美国大学中专业化人员是教学发展中心的主体，并且主要是教育心理学专家，这是因为教学发展主要涉及行为科学。心理专家可以帮助教师分析自己的课堂教学行为，帮助他们运用学习动机理论去规划教学和改进教学过程。当然教师中心也需要教育学、课程、交往艺术、教学媒体与技术等方面的专家，而且中心的专家必须有一定的理论基础，实践经验丰富。反观国内大学教学发展中心，大多由学校的行政人员组成，而不是专业人员，所从事的工作只能是日常性服务工作，难以胜任应有的职能。中心聘请的专家多为来自从事实际教学工作的优秀教师，实践经验丰富，但是可能缺少相应的理论基础和视野，对于具体的课程教学有实际指导意义，但是对于教学观念的转变、教学职业生涯的规划等方面难有指导作用。此外，当前国内也缺乏教学专职人员的培养机制。在心理学和教育学领域的专业与课程方面，没有对应的专业方向和课程设置，而是过于宽泛，专业分化不够，也不能按照教学发展中心的需要按岗位定向培养专业研究人员。绝大多数的教育心理学和教育学研究生可能掌握一定的理论知识，但是没有系统地学习过大学教学和课程的专门知识，也没有在教学管理方面受过专门训练。因此，国内大学相关学科的研究生教育应该专门设置大学课程与教学方面的专业方向，并且应该以面向实践的专业学位

建设具有本校特色的教师教学发展中心

西安交通大学国家级教师教学发展示范中心专家工作组

2011年7月1日，教育部、财政部印发了《高等学校本科教学质量与教学改革工程》实施意见，指出“十二五”期间，教师教学能力的提升是影响和制约本科人才培养质量的第五个关键领域，提出：“在教师教学能力提升方面，以提高教师教学能力为关键，加强教师培训力度，创新教师培训模式，引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心，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，提高本校中青年教师教学能力，满足教师个性化专业化发展和人才培养特色的需要”。

两年来，在中央两部委文件的推动下，一批高等学校教师教学发展中心已经建立；2012年11月，教育部组织专家对中央部委属高校申报的国家级教师教学发展示范中心有关材料进行了评审，遴选出30个国家级教师教学发展示范中心，由此带动了各省级教师教学发展中心的建设，全国国家级—省级—高等学校三级教师教学发展中心立体网络已经形成。通过倡导设立高等学校教师教学发展中心，教学的基础地位得到了巩固，教师教学能力的提高、教学被轻视的状态开始被扭转。

一、发达国家经验，推动高校普遍建立教师教学发展中心

在中央两部委“十二五”重要文件《高等学校本科教学质量与教学改革工程》的顶层设计中，提出“创新教师培训模式，引导高等学校建立适合本校特色的教

为主，课程和研究论文评审要符合实践工作的需要。只有这样，才能为我国高校众多教学发展中心的建立提供可靠的人员保障。

第四，解决教学实际中的重大问题。

从当前现实条件出发，教师教学发展中心要立刻发挥作用，应该集中现有的力量对教学发展中的实际问题展开研究，改进当前教学工作。只有通过实际的研究改进工作，让高校和院系以及教师体会到其有用和有效，教学发展中心才能更进一步立足。当前我国高校教

师教学发展中心”，这是充分借鉴发达国家的经验，而作出的重要决策。

美国是世界上高等教育最发达的国家之一，密西根大学教与学研究中心（Center for Research on Learning and Teaching CRLT）是美国高校第一个关注教师发展的教学中心，成立于1962年。继密西根大学之后，哈佛大学、斯坦福大学等，先后在1975年成立了类似的教学中心。从上个世纪90年代开始，美国大学教学中心发展十分迅速，例如芝加哥大学、哥伦比亚大学、麻省理工学院、普林斯顿大学、耶鲁大学、弗吉尼亚大学、乔治城大学、华盛顿大学、加州大学伯克利分校、加州大学洛杉矶分校等一流顶尖大学，都相继成立了教师或教学研究中心。目前，在美国的各类大学中，21%的学校成立了教学中心，其数量超过了100所；全部研究型大学中，有3/4的学校设有教学中心，其中美国的常春藤盟校及中西部十大名校联盟都设立了教学中心。英国政府于2003年颁布了《未来高等教育》法案，提出建立“教学卓越中心”（Centers of Excellence in Teaching）；至2005年，英国高等教育拨款委员会已经批准建立74个教学与学习卓越中心。从2005年6月到2009年10月已累计拨款3亿1千5百万英镑，每年每个教学与学习卓越中心可获得23.5万英镑到80万英镑不等的财政拨款。该举措极大地推进了英国高等教育质量的提升。至今，世界100强大学，几乎都成立了教学中心，尽管名称不一样，有的称

师教学正处在一个从传统向现代的转型中，需要研究和解决的问题比比皆是，有着巨大空间。比如教师培训工作，中心可以开展一定的调查研究，分析存在的普遍问题，然后借鉴其他高校的相关经验，形成研究报告和工作方案提交给学校，这样才可以对传统的教师培训起到改进作用。

（陈志勇，温州大学高等教育研究所助理研究员，浙江温州 325035）

（原文刊载于《高等工程教育研究》2013年第6期）

为教师教育发展中心，或教师教学发展中心，或简称教学中心。以上事实说明，世界一流大学都不约而同地把教师和教学发展提到了很高的地位，并在制度与机构建设上有创新。

在过去的三四十年间，高等教育发达国家高等学校教学中心之所以得到迅速发展，其原因和动力就是为了回应社会各界对大学教育的不满，为了全面提升人才培养质量。

高等教育的任务是培养具有创新精神和实践能力的高级专门人才，所以，重视本科教育，重视教师培养，是办学的一个基本规律。密西根大学强调，培养杰出人才是大学的核心任务，是大学最基础最重要的工作，优质的教学是大学成功的基石；基于这样的认识，密西根大学才可能在制度上首建设一个关注教学质量、不断提升教师教学能力的组织——教与学研究中心。

高等教育发展的实践说明，只有一流的师资队伍才可能有一流的人才培养质量；教师发展是学生发展的根本，教师的修养高度决定了学生的发展高度。只有教师专业水平的不断提高，才能保证高质量的教育水平；只有教师的和谐发展，才能保证学生的和谐发展；只有给予教师发展的空间，才能保证教师给予学生更广阔的发展空间。没有教师的发展，即使是再完善的教育改革计划，再动听的培养目标，也是无济于事的。加强教师教学发展是提高人才培养质量的需要，教师队伍的建设是高等学校的重要任务，推动高等学校普遍建立教师教学发展中心，是教师队伍建设的需要。

二、高校教师教学发展的内涵与途径

教师教学发展可以理解为为了达到教师的全面发展，在主观努力和外部支持下，不断更新教学理念、丰富教学策略，充实教学知识，形成独特教学风格、实现自我价值和成长，进而提升教学能力与水平的过程。

高校教师发展，与一般所说的教师培训，是两个有密切联系的不同概念。教师培训着重从外部的社会组织的需要出发，要求高校教师接受某种规定的教育、培训；教师发展则着重从教师主体性出发，强调教师自我要求达到某种目标。教师发展离不开某种形式的教育、培训，但更重视教师的自主性，强调个性化的发展，强调自主学习和自我提高。

在当前，根据高等教育的发展水平和程度，以及特殊的文化背景，中国高校教师发展的内涵，主要应当

包括学术水平的提高，教师职业知识、技能的提高，以及师德的提升三个方面。

高校教师教学发展的途径是：教师自身应形成止于至善的人格，精于教学并养成反思教学的习惯，形成合作互助的教学创新团队。高等学校要坚持本科教学基础地位，加强教师教学发展中心的建设，完善教学评价标准，改革评价模式，形成教学与科研互动机制，创新教师培训模式。

高校教师教学发展是教师生命价值的体现，是高校学术的重要推动力量，也是高校教学改革的现实需求。教师队伍质量的提高除了要依靠人才引进外，更主要途径就是自我培养、自我提高，而后者是根本，是形成高校师资造血功能的基础。

三、推进教师教学发展的实践模式

基于上述认识，西安交通大学教师教学发展中心（以下简称中心）自2011年7月建立两年来，开展的推进教师教学发展的工作中，包括以下方面：

1.促进教师教学发展的首要条件是营造优良教学文化，树立教学为中心的观念，只有全校上下重视教学、关注教学，才有教师教学发展的可能。高校要采取一系列有效措施切实保障教学经费投入，优先进行教学建设，保证专心从事教学工作的教师有出路，保证取得教学成果能得到认可。

2.典型引领，充分发挥教学名师，教学团队的示范作用，教学名师有两方面的作用：一方面可以为全校教师提供发展的模式，引领、激励全校教师积极投入教学工作，另一方面可以将教学名师作为资源，让其他教师学习教学名师的先进教学理念，掌握科学的教学方法，以推动全校教学质量的提高。以上两方面都会对教师的教学发展具有很好的推动作用。同时，教学名师具有丰富的教学经验，在学术和教学领域都有较高的威望，容易成为教师群体的核心，可以带动其他教师，促进教学团队建设，从而发挥整体优势，产生系统效能。

3.依托项目，带动教师开展教学研究，是教师教学发展的动力，教师教学发展的核心内容就是持续改进、追求卓越，没有教学研究，就谈不上教师教学发展。教学研究项目的设置是为了使教师树立正确的教学理念，掌握科学的教学方法，聚焦课堂教学，关注学生发展。

4.建议学校完善教师教学激励机制，学校所制订的政策，不应重科研、轻教学，应该营造一个使那些潜心钻研教学、业绩突出、深受学生爱戴的优秀教师能脱颖

而出的环境。

两年来，中心积极探索推进教师教学发展的5种实践模式：

1.新入职教师、研究生助教培训模式。遵循“集中培训—报告引路—专家点评—互动交流”的流程，培训的第一阶段专家报告以师德教育、老交大优良办学传统教育引路，帮助新教师树立在一流大学要当一名好老师的目标；第二阶段由每位新任教师试讲30分钟，中心聘请3位同行专家点评，着重教学内容设计、教学方式方法、语言表达能力等方面提出具体意见和建议。新任教师必须参加小组全程活动，中心组织全程录像并刻录在U盘上，培训结束即把U盘送给每位新任教师，供其进行自我教学反思和观摩他人教学，以提升其教学能力。

2.举办专题研讨或教学沙龙模式。本研究针对教师在教学实践与教学改革中遇到的热点问题和困惑，采用“问题提出—热点研讨—共同探究—解决问题”的方式，密切结合教师需要，相互探讨教师教学中遇到的教学疑难问题，分享教学经验，共同献计献策，优化教学设计，促进教师教学能力提升。

两年来，专题研讨会已举办10余期，备受欢迎的选题有：“如何进行课堂的教学设计”，“在医学教育教学中，运用PBL教学，创新人才的培养模式”，“如何提高PPT教学效果”和“互动式课堂教学”等；专题研讨会必须选好题目，邀请报告人作启发性、引导性主题报告。教学沙龙已举办7期，有“如何激发学生学习兴趣”，“教研相长、心安理得”等，以主题发言为引子，让与会教师各叙己见、不求统一结论，在宽松、和谐的观点碰撞、切磋讨论中，起潜移默化的作用。

3.名家名师讲坛模式。中心设立“文治讲坛”，邀请院士、资深教授、教学名师、名家为讲坛作主题报告，弘扬老交大唐文治校长“以明德为先、科学尚实”教育宗旨，激励中青年教师担当起自己的历史使命，充分认识人才培养仍然是大学办学的首要目标，坚定“培养人才—立德树人—精芯育才”教育理念，“文治讲坛”已成为我校教师教学发展研讨的高端活动，每次都有来自校内外大批中青年教师参加。

4.开展教学研究与改革指导模式。在实践中，教师教学能力的形成途径是多方面的，既基于理论思考与规律认识，基于个体经验积累与教学反思，也基于

科学研究与实践探索。近年来，我们一直提倡教师向研究型发展，将研究视为教师教学能力提升的基础。中心鼓励教师围绕有关基础课程教学理论、教学模式与方法、评价体系等教学改革热点与难点问题、创新人才培养，现代教育技术的应用等问题，积极开展改革研究，促进教师在实践与理论的紧密结合中全面提升自身的教学能力。本研究采用“项目申请—专家指导—理论提升—成果凝练—交流推广”的模式，中心为教师开展教学改革研究提供专业指导与支持，委派专家跟踪研究改革过程，提供具体指导和帮助。要求各项目必须与教学改革的实践相结合，避免纸上谈兵，力求在提高教学质量上取得实效。

中心于2012、2013年组织了二批“本科教学研究与改革”立项，收到项目申请书291份，参与申请教授、副教授、高工约1200余人，批准设立的重点课题、一般课题和青年课题共64项，投入经费近80万元。

教学改革是教师将“教学”与“研究”高度融合的体现，它促使教师建立起优秀教学成果培育的自觉意识，掌握优秀教学成果培育的原理与方法，实现“教学—科研”的互惠性转化。教学成果的培育有助于教师教学能力的提升，促进教师个性化、专业化的发展。

5.开展评估咨询服务模式。中心建有教学名师、教学督导、资深教授组成的咨询专家库，依托这个公共服务平台，中心随时可接受学校相关部门、团体和个人的委托，无偿地提供教学评估与咨询服务。两年来，先后配合医学部、数学与统计学院、理学院、外语学院、管理学院、电信学院等部门，采用“教学咨询—教学诊断——一对一（或多对一）帮扶”的模式，为教师提供高质量的个性化咨询服务，以提高教师个人的教学能力。

为落实本科教学在学校的中心地位，进一步调动广大教师从事教学的积极性，培养教书育人的荣誉感和责任感，中心针对一些公共课和大面积基础课教师的状况，就教学骨干队伍建设和职称晋升政策等方面问题，向学校提出了一些建设性的意见。

四、建设本校特色的教师教学发展中心运行机制

教师教学发展中心在我国高等学校的普遍设立，创新了教师的培训模式，标志着我国高等学校将教师教学工作当作一项系统性工程来抓。这一举措满足了教师教学发展的需要，是构建现代大学教学制度的需要，更是为提高高等教育人才培养质量的需要。在高等学校内，起到了营造教学文化，突出本科教学基础地

位，引领了学校的发展的作用。

西安交通大学教师教学发展中心建立两年来，深切体会教师教学发展中心作为高校教师发展的专门组织机构，必须借鉴发达国家的经验，努力探索适合本校实际、具有本校特色的运行机制，才能对加强教师教学培训、促进教师教学方法交流，提升教师教学能力，提高教学水平与教学质量起到不可替代的重要作用。

1.合理定位、明确使命。西安交通大学教师教学发展中心是直属学校主管教学副校长领导的处级服务性学术机构。教师教学发展中心的根本任务要区别于其它行政机构，就是“教学服务、教师发展”，真正起到为全校教学工作服务的作用。其使命是：积极开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务等工作；提升中青年教师专业水平和教学能力，树立一切为教师教学发展服务的宗旨。

2.强将精兵、精心策划。教师教学发展中心作为新组建的专门独立机构，学校不可能给予较多的编制，西安交通大学的措施是：聘请国家级教学名师获得者担纲中心主任，任命了3位兼职的副主任，批准了3个专职编制（1位主管，2位文员）；这样情况下，中心为了开展为广大中青年教师教学发展的服务工作，聘请了7位资深退休教授（他们都担任过校、处级干部，熟悉学校的学科建设、院系的历史变迁）成立专家工作组，中心依靠着这样一批专家，总结借鉴了国内外多所高等学校教师教学发展中心开展工作的成功经验，探索建立适合本校实际的教师教学发展中心运行机制，精心策划开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务等各项培训活动，确保每次研讨会、报告会能取得较好的效果。满足本校教师个性化、专业化发展和人才培养特色的需要，营造重视和研究教学的氛围，建设创新有学校特色的教学文化。

3.集合相关教育资源，协调一致、各司其职。中心工作必须取得教务处、人力资源部、研究生院等学校职能部门大力支持与协调一致，与校督导组保持密切合作，各司其职，才能整合相关的教学优质资源，促进教学服务工作的常态化。

我国高等教育本科教学质量的职能机构是教务处，但是，随着学校社会功能的增加和学校规模的扩大，高等学校教学具有多专业、多课程、多环节的特点，它的教学管理涉及教育培养计划，学科专业建设，教师教的质量，学生学的质量，教材建设，教风、学风及教学秩序管理等诸多方面，教务处管理权限的发挥和职责相符情况不如人意，往往限于单纯的行政管理，难于行使学术管理职能。例如：教务处除了日常的学生注册、课程安排，教与学的评估外，还要忙于教学名师的遴选、教学优秀团队的评审、优秀教材的推荐、教学成果奖的报送等等。现在，学校增设了教师教学发展中心，就可以辅佐教务处，开展学术性服务，中心应该建设成为名师的汇聚地、教学经验的聚宝盆、教师生涯的航站、教师教学发展的高地；通过教师教学发展的多种途径，大力营造重视教学的氛围、着力发展学校的教学文化，切实担当起服务于教师的重任，努力把中心办成“教师之家”。

4.以教师需求为导向、与学院相结合开展专题研讨活动。与学院一道规划师资队伍建设，切合学院教师的需求选定研讨专题，合办研讨会并向全校开放，比如：我校教师教学发展中心与医学部合作，在医学校区举办PBL（基于问题的学习）教学专题研讨会，与管理学院、公共管理学院合作举办“案例教学法”学术沙龙，与外国语学院合作举办“如何开展互动式教学”教学研讨会等，把培训与研讨工作推向深入，落到实处。

教师教学能力发展是高等学校质量建设的主要途径，也是高等学校教学改革的基本保障；如何培养掌握应用信息技术、创新教育教学的方法与技能的高校教师，是当前提高高校课程教学质量，创新人才培养模式的主要途径之一。

只有认真开展教师教学发展中心建设实践研究，不断总结自身建设经验，建立起适合本校特色的教师教学发展中心的运行机制，才能大力提升教师的教学能力和水平，满足国家对高等学校培养创新型人才的需求。

（朱继洲执笔）

（原文刊载于《高等工程教育研究》2014年第4期）

高校教师发展中心建设的制度逻辑与理论内涵

李小娃

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。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。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，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《关于教师在职攻读硕士博士学位规定》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。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。

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。”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。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”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。”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。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”。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。

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。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）

（原文刊载于《中国高教研究》2013年第12期）

新建本科院校设置教师发展中心的策略

钟昆明

1962年,美国密歇根大学设立了世界上首个大学教师发展中心,50年来,世界各国的其他大学纷纷效仿。据统计,目前美国有75%以上的大学和学院建立了教师发展中心,英国、加拿大的多数大学建立了教师发展中心,日本从1990年开始,用立法来推进教师发展机构的建设。新加坡、我国香港和台湾地区的许多高校,也建立了这类机构。最近十余年里,国内一些高校也在积极探索适应我国实情的教师发展中心组建模式,并取得了良好的运行效果。成立专门机构,有组织、专业化、系统性、针对性地对教师进行培训和帮助,逐步成为各国高校的共识。

1999年以来,我国新建了320多所本科院校,现在大多实现了由专科向本科的转型,正处于提速发展时期。然而,新建本科院校的教师队伍整体水平不高,这是制约其发展的重要因素之一。借鉴国内外高校的经验,通过建立教师发展中心来帮助教师提高教学、科研和服务社会的能力,是新建本科院校能力建设的重要途径之一。

一、国内外教师发展中心的经验

国外高校的教师发展中心,其管理体制、功能性、项目运作和开展活动的方式等,和我国传统的教师培训机构有较大差别。

(一) 国外教师发展中心

1.主要职责与组建模式。从服务对象看,国外高校教师发展中心大多是以教师为主体,并面向担任助教的研究生,也有的扩展至管理人员。其主要职责是:协助教师开展职业生涯规划,开展教师(包括研究生助教)培训与咨询,教学研究与评估,提供教学资源 and 现代教育技术支持。欧美等发达国家的大学教师发展中心大都是独立设置的,也有一些高校设在人事或教务部门,但是也有专门的机构和工作人员。

2.服务项目及特点。国外的教师发展中心关注教师的个体发展、专业发展、组织发展和教学发展4个维度;一般对新教师、研究生助教、教学效果差的教师开

展强制性的岗前培训和有针对性的教学技能培训;而对其他教师,主要是在自主自愿参加情况下的教学创新、课程和课堂教学、教学评价、教学技术、教学研讨方面的支持、帮助和咨询;同时对学院、系、教师个人提出的要求开展个性化服务。国外教师发展中心服务项目比较系统全面,开展的活动灵活多样,以支持、帮助、咨询、服务全校教师为使命,以教师等自愿参加为主,强制性参加为辅,重视对教师的个性化服务,因此针对性也较强,容易取得良好效果。

表1 国外教师发展中心的服务项目

服务对象	服务项目	服务内容与活动举例	备注
新进教师 研究生助教	入职培训	开展教学技术、课堂管理、学校文化等培训,帮助新教师尽快适应学校环境、进行职业生涯规划	强制参加
教学效果差的教师	提高培训	针对性培训	强制参加
全体教师	教学创新	设立教师发展基金、教学发展基金、教学技术基金、大班教授基金等,为教学改革创新提供经费,对改革创新成果进行评价、推广	自愿参加
全体教师	课程和课堂帮助	提供课程的设计、课堂教学、课堂管理等方面的咨询服务,提供教学资源,开展微格教学、模拟教学、课堂录像与分析等	自愿参加
全体教师	教学评价	为院系和教师个人提供专业评价、课程评价、学生学习评价等服务,组织学生对教师进行教学评价,通过对评价信息的收集、分析、反馈等,帮助教师调整教学方法、提高教学水平	自愿参加
全体教师	教学技术支持	提供在线课程、多媒体和网络技术等支持	自愿参加
全体教师	教学交流	组织教学、研究等方面的研讨班、午餐会、讲座、系列专题活动等	自愿参加
全体教师	提供资源	提供教师学习的课程、网络、图书、文献等资源	自愿参加
学院、系、教师个人	个性化咨询	根据学院、系、教师个人的需求,免费提供个性化咨询服务	自愿参加

(二) 国内教师发展中心

1. 主要职责与组建模式。我国高校教师发展中心的职责与国外高校基本一致。在组建模式上, 根据笔者对国内20余所高校教师发展中心的网上调研, 主要有3种: 一是独立建制。把原来分散在人事、教务、研究生、高教研究、现代教育技术等有关部门和单位的相应职能整合在一起, 设置相对独立的教师发展中心, 由校领导主管。二是依托部门建立。由人事或教务部门牵头, 联合相关部门, 成立委员会式的教师发展中心, 工作由中心统筹、各部门分工协作, 由校领导主管。三是人事或教务部门下设教师发展中心, 由部门主管。各高校教师发展中心工作队伍一般采取专、兼职相结合的方式。

2. 服务项目及特点。国内大学设立的教师发展中心的服务项目分两种情况: 一是提供比较纯粹的“学术性”服务。在项目设计、活动形式等方面和国外教师发展中心基本一致, 例如西安交通大学教师发展中心就是这种类型。二是提供“混合式”服务。即在我国传统的教师培训项目的基础上, 借鉴国外教师发展中心的培训项目和活动形式。

我国高校传统的教师培训项目和开展活动的方式, 与国外高校有较大差别。笔者对国内30余所高校进行了网上调研, 我国高校教师培训的项目, 主要有岗前培训、导师制、学历提升、课程进修、实践能力培训、出国研修、名师培养、带头人培养等, 一般以学校的整体目标为出发点, 以层次性、强制性、竞争性、选拔性培养为特点(表2)。所以, 上述“混合式”服务带有“行政性”服务和“学术性”服务双重性质。

从理论上分析, 提供“学术性”服务和“混合式”服务的教师发展中心各有优劣, 然而在实践中究竟哪一种更胜一筹, 尚需时间的检验。在组建模式上, 独立设置更有利于发挥“学术性”服务功能, 而依托部门组建更有利于兼顾“行政性”服务功能。但是委员会式的教师发展中心由于牵涉部门多, 运行方式复杂, 有可能使其功能弱化甚至虚化。

二、新建本科院校教师队伍的主要问题

新建本科院校教师队伍的主要问题是队伍不成熟、整体实力偏弱、发展观念和促进措施比较传统, 远未达到老牌本科大学那种动态平衡、稳中走强的境界。

表2 我国高校传统的教师培训项目

培训对象	培训项目	培训内容与活动举例	备注
新进教师、 青年教师	岗前培训	主要包括教育心理学、教育学、学校制度与文化、教学手段与方法等方面的集中培训	强制参加
	导师制	老教师和新教师之间的教学、科研方面的传、帮、带	强制参加
	学历提升	鼓励青年教师攻读博士学位	自愿加选拔
	课程进修	选派青年教师到国内高校进修一门课程, 培养成为主讲教师	自愿加选拔
	工程能力培训	选派青年教师到企事业单位实际工作6个月至2年	自愿加选拔
	实验技能培训	选派实验技术人员到相应的高校、研究机构。企业等培训	自愿加选拔
骨干教师	出国研修	选派优秀教师以访问学者等身份出国进行1-2年合作研究或3-6个月课程进修, 拓展视野, 提高国际交往能力	竞争性选拔
	学术能力培养	选拔优秀教师承担高一级职务职责, 扩大其学术影响力, 争取承担各种项目, 成为各级学术带头人后备人选	竞争性选拔
	教学能力培养	选拔优秀教师重点培养, 提高教育教学水平, 使其成长为教学带头人和各级教学名师后备人选	竞争性选拔
教学科研 带头人	名师培养	精选少量有潜力的骨干教师进行重点资助、扶持, 培养成为省部级、国家级名师	竞争性选拔
	学科专业带头人培养	精选少量有潜力的骨干教师进行重点资助、扶持, 培养成为有较大影响力的学科专业带头人	竞争性选拔
	科级创新团队培育	培养扶持优秀学科、学术带头人, 促进交叉学科的发展	竞争性选拔
	优秀教学团队培育	造就一批教学水平高、科研能力强的教学团队和名师	竞争性选拔
		聘请国内外著名学者, 如院士、名师, 作为学科和团队负责人, 培养学术带头人和骨干	自愿加选拔

（一）新建本科院校教师队伍还不成熟

新建本科院校的教师队伍来源可以划分为三类：

1. 原来高职高专留下来的教师。他们大多适应高职高专教育的要求，学校升本之后需要向本科教师转型。这部分教师是新建本科院校教师队伍的主体之一。2. 新进教师。主要是刚从其他高校毕业的硕士、博士研究生。他们有一定学术基础，但是缺乏教学经验。在高速发展的新建本科院校中，这部分教师比例可达50%以上。3. 从其他高校、研究单位、企业引进的有经验的高职称教师、研究人员和工程技术人员。他们的教学或（和）科研经验比较丰富，但是需要适应新学校的文化氛围。这部分教师一般比例不大。

上述3类教师都存在向合格的本科教师转型的问题，同时还需要根据学校的专业、学科调整而作适应性调整，而学校的本科教育文化的成熟还需要假以时日，加上近些年来新建本科院校的教师队伍建设基本上处于数量补充阶段——多方面因素决定了新建本科院校的教师队伍将在较长时间内处于不成熟状态。

（二）教师队伍的整体实力偏弱

无论是地处中西部欠发达地区还是地处东部发达地区，无论是地处中小城市还是地处省级中心城市，新建本科院校的教师队伍整体实力都偏弱。体现在以下几方面：1. 教师的整体数量不足。生师比较高，教师承担的教学任务较重。有的教师一学期要完成4门课程的教学任务，有的教师每周课时超过20课时。2. 师资队伍结构不尽合理。一是青年教师比例过高。例如2008年的资料显示，湖南某5所新建本科学院40岁以下教师达70%~83.6%，安徽某3所新建本科学院35岁以下的青年教师达到56%以上，而且青年教师承担了学校主要的教学任务。二是有些学校硕士以上学历的教师比例偏低，高级职称（尤其是正高级职称）的教师总量偏少。3. 骨干教师数量不足。特别缺少有影响力的学科、专业带头人，更谈不上名师、大师。大量青年教师的发展缺乏优秀教师的引领。4. 教师的教学水平、科研能力等都不适应本科教学的需要。新建本科院校为了避免和老牌大学正面竞争，提出错位发展、面向生产和管理一线培养应用型人才定位，然而，大多数院校都缺乏理论知识和工程实践能力都较强的“双师型”教师的支撑。

（三）教师发展的观念和培训措施都很传统

新建本科院校教师发展观念和培训措施很少突破传统，不能适应学校快速发展的需要。主要体现在以下

几方面：1. 大多数教师自主发展的意识淡薄。无论是提高教学水平还是科研能力，大多处于被动地位，被考核、被评估、被督导、被指导、被管理，缺乏积极性、主动性、创造性和竞争意识。2. 教师职业发展途径较窄。提到教师发展，想到最多的是学历、职称和行政职务的提升，在教学上固守传统的教学内容和教学方式方法，科研意识也较淡薄。甚至有部分教师认为，要发展就必须另谋高就，致使一些地处偏远、条件较差的新建本科院校骨干教师流失严重。3. 学校的教师培训项目惠及面较窄。除岗前培训、导师制等措施能够在广大青年教师中普及以外，其它措施都只能惠及少数教师，大部分教师得不到系统、全面、持续和有针对性的培训。加上大部分教师教学任务重，就是想提升也有心无力。

三、新建本科院校设置教师发展中心的策略

针对教师队伍存在的问题，新建本科院校应该打破传统，成立真正意义上的教师发展中心，快速提升教师队伍的整体水平，从而为学校赢得宝贵的发展时间。

（一）建立功能强大的独立机构

新建本科院校应该整合分散在各部门、各单位的教师培训职能，建立功能强大、相对独立，学术性、服务性兼备的教师发展中心，避免行政化倾向。国内外的经验表明，教师发展中心之所以能够获得广大教师的支持和信任，其中一个重要原因是教师发展中心对教师的评价不作为教师奖惩的依据，尤其是对教师的不足之处有“保密”的义务。不难想象，一旦教师发展中心带有浓厚的行政管理色彩，教师们很可能不愿或不敢暴露自己的弱点来向教师发展中心求助。教师由于工作任务较重，或职业倦怠，或缺乏上进心，他们可能“没有时间和精力”，也“没有意愿”让发展中心来帮助自己——即便如此，教师发展中心也应该用“非行政性”的方式来解决，以保证其健康发展。

避免教师发展中心的行政化倾向并不是说不需要外部的行政性支持。新建本科院校教师发展中心的任务艰巨，在当下我国行政权力绝对强势、学术权力软弱无力的现实情况下，教师发展中心尤其需要学校高层、政策和经费的支持，以利其充分发挥作用。

（二）组建专业队伍和借助外力

教师发展中心的工作是否卓有成效，与中心人员的能力素质有很大关系。首先，选好中心主任是关键。应该选聘在教学、科研等多方面业绩都比较突出的名师、学者担任。中心主任应该对教师发展有深刻的理

解，视野和心胸开阔（最好具备国际视野），愿意真诚无私地帮助其他教师发展，具备较强的沟通、协调、组织能力；其次，组建一支经验丰富、水平较高、专兼职结合的专家队伍也是必要的。

新建本科院校毕竟缺乏成熟的本科教育经验，因此借助外力很重要，可以聘请老牌本科大学甚至国外大学的教学名师、知名学者等担任专、兼职专家，尤其应注意与老牌本科大学的教师发展中心开展合作交流，获得其支持和帮助。有条件的学校还可以与国外高校的教师发展中心开展合作交流，以便获得原汁原味的教师发展中心的运作经验。同时，应该加强与企业合作共同培训教师，建设一支合格的“双师型”教师队伍，提高新建本科院校面向生产一线培养应用型人才的能力和服务区域经济社会发展的能力。

（三）避免片面的“个人发展”和纸上谈兵

教师发展中心应该用“学术和服务”的纽带，把教师个人发展目标和学校发展目标结合起来。教师发展中心的宗旨，从微观层面是促进教师的个体发展、专业

发展、教学发展和组织发展，从中观层面是促进学校发展，从宏观层面是促进我国高等教育质量提高。不能把教师发展中心的宗旨片面、简单地理解为是促进教师“个人”的发展，而把学校的发展和提高高等教育的质量放在一边。否则就从传统主要关注学校目标、忽视教师个体需求的粗线条培训这一极端走向了另一个极端。

同时，也要避免纯理论探讨和纸上谈兵倾向。教师发展中心固然需要有先进的理念指引，但是更需要在工作上对教师有所帮助。新建本科院校教师发展中心应该根据自身实际和需要，科学合理地设计培训项目。要具体告诉教师应该“怎么做”才能有效地提升教学和科研水平；要开展实际经验和体会的交流，让教师听得进、看得见、用得上；要有高水平的、深入的研讨和示范，而不是低水平低层次的反复重申；要有针对性，而不是泛泛而谈。

（钟昆明，重庆科技学院应用科技大学研究办公室，重庆401331）

（原文刊载于《重庆高教研究》2013年第4期）