

从“理念”到“行动”:高校教师教学发展的理性之路

康翠萍

(中南民族大学 教育学院,武汉 430074)

【摘要】 面对高校教师教学发展问题,从“理念”到“行动”都尚未形成整体的理性框架,常常呈现的是零散、个别、感性、静态的认识。当前在规范体系尚未形成、政策的合理性和引导力仍然缺失、现有研究“既上不去,也下不来”的情况下,高校教师教学发展的实践领域常常是在“摸着石头过河”的状态中临时取舍、短视推动。文章立足于高校教师教学发展之现实,从政策、理论、实践之反思入手,提出了高校教师教学发展的一种认识理路,形成了从“理念”到“行动”的研究框架,即树立基于学术的高校教师教学发展理念,架构基于咨询的教师教学发展体制,建立基于协同的教师教学发展机制,创生基于文化的教师教学发展行为。

【关键词】 高等教育;教师发展;学术理论;咨询体制;协同机制;教学文化

【中图分类号】 G642 **【文章编号】** 1003-8418(2016)02-0005-07

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2016.02.002

【作者简介】 康翠萍(1963—),女,湖北仙桃人,中南民族大学教师教学发展国家示范中心常务副主任、教育学院副院长、教授、博士生导师、教育学博士。

自教育部设立 30 所高校教师教学发展示范中心以来,教师教学发展不仅是国家教育政策决策的重要议题,而且迅速成为学术界和实践界关注度很高的热门话题。学者们频频开出改革良方,实践者纷纷探索促进方案,但由于缺乏一种整体化的认识思路和理性框架,当面对“高校教师教学发展”这一普遍性的问题时,常常呈现的是零散的、个别的、感性的、静态的认识脉络和结论。尤其是在高校教师教学发展的规范体系尚未建构起来、相关政策的合理性仍然受到质疑、有效的政策引导极其缺失的情况下,现有的研究“既上不去,也下不来”,教师教学发展的实践领域则只能在“摸着石头过河”的状态中临时取舍、短视推动。因此,立足当前我国高校教师教学发展的现实,致力于“接地气”的教师教学发展的理论探索,无论是对国家政策制定,还是对高校开展教师教学发展工作,抑或是引导教师有效发展都是至关重要的。

—

当前高校教师教学发展问题在人们的视野中有着不同的表象,因视角不同、立场各异,认识分歧自然而然。我们以“如何看待教师教学发展”为主线,在辽宁和湖北地区的部分高校做过开放性的调查和咨询,反馈的信息呈现出较为复杂的状态,但

最集中的现象主要有三种:持管理立场者认为,教师教学发展关键在于教师内功和修炼,教学管理部门主要以教学质量评价、教师晋升以及各种奖励指标来向教师教学寻求增值效果;持学术立场者认为,教师教学发展需要有效的政策引导和评价机制,并非教师自身能实现的,理性的探索应力求改变政策和促进教师管理机制的形成;而在教学一线的教师则在政策、评价、管理、科研、教学等多重压力下居于非常复杂状态,自身的发展到底路在何方,教学发展是否应在自己的发展场域,又如何寻求发展出路,这些一一摆在了面前,无从着手。

对上述三种立场和认识,去选择或赞同哪一面都是毫无意义的,理性告诉我们,高校教师教学发展是一个需要综合性考量的范畴,以一种单向度的或线性式思维来框定是难以企及的。它是一个既需要政策支撑,也需要理论引导,更需要教师自身的行动反思与自我建构的领域。从实践意义上讲,当前高校教师教学发展涉及两个关键性的问题,即:教师教学发展什么?如何发展?对此问题的回答,国家、高校、学者、教师个体各自应负什么责任?

(一)从政策思维的转换与纠偏看高校教师教学发展的目的与取向

众所周知,教育政策的基本功能在于对教育实

实践的引领与导向,政策思维的科学与否、政策取向的合理与否,都会对教育实践产生方向性和功能性的影响。不妨回顾一下,我国20世纪90年代以来高等教育政策基本上是以质量提升为目的,以人才培养过程中资源配置方式创新为手段而展开的。其中“211工程”“985平台”是最具有针对性、最重大的两项以提升高等教育质量为目的的资源配置方式的改革举措,而且资源配置与投入力度之大有目共睹。可是政策实施近20年,高等教育质量却越来越成为各方责问和担心的问题,尤其是现代化进程中人才培养质量仍有滑坡趋势。政府指责、社会批判、家长失望、学生迷茫,人们开始追究根源,有意无意间就将质量下降之罪过扣在了“高等教育大众化”头上。当“钱学森之问”这一艰深命题重重地撞击着高等教育时,中国高等教育改革者才得以警醒:高等教育政策的目的是否存在着偏离,提升人才培养质量的关键是否应落实在师资资源和知识资源的配置方式上。

2009年之后“钱学森之问”似乎在国家政策上有了答案,《国家中长期教育改革与发展纲要(2010—2020年)》(以下简称《纲要》)颁布、“高教30条”和“2011计划”相继出台与实施,政策对全面提高高等教育质量的重视前所未有。从政策内容的逻辑关系,我们不难看出,“高教30条”是贯彻落实《纲要》中全面提高高等教育质量的实施目标,而“2011计划”则是为实现这一目标的配套措施。“2011计划”强调“以人才、学科、科研三位一体创新能力提升为核心任务,以协同创新中心为载体,以创新发展方式转变为主线”,这在总体思路上虽然与“211”“985”政策有着一定的契合度,但在全面提升人才培养质量上,与其相比,可视是一种政策思维转型。

“2011计划”重在学科、科研、人才培养等要素的有机协同,强调各创新要素的有机联盟方式。该项政策出台后,无疑给各高校尤其是地方高校带来了发展的机遇和空间。各高校竞相谋划如何突破协同创新项目,其结果是在一味寻求外在科研、学科平台的协同之时,却忽视了学校内部或教育内在的协同问题。马克思主义哲学原理告诉我们,内因是决定事物发展的依据,外因是促进事物发展的条件。在政策引导上由于过分强调外因,“2011”容易使高校追求外部的、表象上的组织载体上协同,停留在学科、科研、人才培养的体制协同,而非学校内

部实质意义上的协同,没有真正抓住提高人才培养的内在机制和资源配置方式,因此也就导致了“杰出工程倍出,而非杰出人才倍出”的怪现象。2012年,教师教学发展示范中心建立以及全面启动高校教师教学发展中心建设,可以说是对“211”“985”“2011”的政策纠偏,也体现了教育政策思维模式的转换,更意味着高等教育质量政策的真正“落地”“生根”。无疑,高校教师教学发展与教师教学能力提升,才是切中高等教育质量提升的重要政策要素。但从政策功能角度,如何有效地引导高校教师教学发展,这又是一项值得反思的政策改革命题。

回顾高校教师教学发展政策的演进历程,不难看出,20世纪80年代初我国倡导以尊师重教和提高教育工作者地位为政策导向,90年代强调以“肯定教师地位、教师管理法制化、教师队伍建设”为关键内容,21世纪初在高等教育大众化背景下明确提出“要把教学作为首要任务,不断提高教育教学水平”的政策规定。不管教师教学发展政策取向如何,一直以来我国有关高校教师教学发展政策的规范性缺失是一个客观存在的事实。比如,政策规范性要素不全,政策内容严重缺失,数量上严重不足。据不完全统计,1978年以来我国出台的高校教师教学发展相关政策共25次,其中大都集中在1999—2009年间,1998年以前为“零政策”阶段,最近5年虽然作为完善政策的重要内容,但有关教师教学发展政策的文本相当分散,法律依据也不充分。同时,我们对教育部有关教师教学发展示范中心的职能即教学培训、教学研究、教学评价、教学咨询、教学资源建设等方面的政策规范进行了梳理,发现各项政策内容之间并不完全配套,相互冲突现象无处不在,政策目标与政策措施的矛盾就非常明显,比如教师教学发展目标与教师评价体系、教师教学与现有科研评价导向等等就存在着矛盾。另外,政策内容的科学性、系统性、全面性受到了质疑。我们认为,当务之急就是要重新检视当前的政策内容,针对教师教学发展急需解决的关键问题,理性思考政策所包含的要素及其作用,构建一套相互协调、具有法律效力、数量充足的科学、全面、系统的教师教学发展政策规范体系。

(二)从理论关注的程度与趋势看高校教师教学发展的内容与体系

理论是政策走向实践的中介,理论影响政策,同时也指导实践,这是理论研究的基本功能之一。

但理论研究的应有功能和立场的偏离、对政策的误读,必然会对实践产生负面影响。从目前理论关注程度和趋势来看,无论国外还是国内,理论的指导力还相当缺乏,更没有形成比较清晰的理论框架。

国外的研究比如美国、德国、澳大利亚等,大多比较注重教学改革和教师教学技能等微观层面以及学校个案层面的研究。在我国,改革开放30年以来学术界对高校教师教学发展的关注呈现出从极其冷漠走向极度热情的趋势。

进入21世纪,随着高等教育改革的不断深化,理论界对教师教学发展问题讨论很热烈,关注度前所未有,各种教师教学发展学术会议如雨后春笋般地不断涌现,但无论是研究视角、研究方法,还是研究内容和理论体系等,都存在着不同程度的问题,都需要我们以理性的态度去深刻反思。从研究视角来看,目前的研究趋势呈现多元状态,但却忽视了教师教学发展的综合性、整体性以及普遍性的主题特征,往往以单一的思维和框架来诠释某一侧面或某一层面问题,比如利用管理学的视角来阐述高校人事制度改革的新理念和新方法^[1],从教育学的视角来谈高校教师需要转变的观念^[2],从哲学方法论的角度来探讨教师的角色及其教学效果问题^[3],从经济学的视角提出一种确定高校教师教学工作量超额薪金标准的方法^[4],等等。从研究方法来看,采用思辨方法,概括性的分析居多。宏观层面上以社会学方法为主流,微观层次上以质性研究方法为主。总体而言,研究规范性意识淡薄、描述性与思辨性成分较重,从个人经验、感悟出发的研究占有相当大的比例。当然,也有学者在研究农村教师发展问题时,将研究过程分为“空白观察与漫谈—反思、文献阅读与初步提炼问题—问卷调查、访谈与深度提炼问题—解释、理解与理论推理—对策思考”等五个相互关联的阶段^[5],这种研究范式应该说非常切合教师发展这一主题,无疑是具有借鉴意义的。但对如何整体有效推动高校教师教学发展的政策和发展机制的思考则仍有一定的局限性。从研究内容和理论体系来看,由于教师教学发展问题作为一个研究领域尚未得到认可,在研究对象、研究任务并不明确的前提下,对具有普适意义上的认识框架和理论体系关注不够,个别化、直觉经验式、案例总结式的研究内容仍占上风。

(三)从实践改革的视野与弊端看高校教师教学发展的机制与路径

毋庸置疑,教师教学发展的实践改革需要寻求政策依据,也需要有可操作性的理论指导,但在政策与理论不太成熟的背景下,正如前所述,教师教学发展的实践改革必然是“摸着石头过河,走一步算一步”了。不管怎么说,实践改革的诉求将推动政策的改革和理论的建树,同时,反过来必然给决策与学术带来有力的实践依据。中外高校教师教学发展的实践改革的事实正说明了这一点。

在美国,高校教师教学发展开端于20世纪60年代,最初只是通过开展一些零星的教学发展项目来推进教师教学发展。1962年密歇根大学成立了美国最早的教师教学发展组织机构——学习与教学研究中心。1991年美国教育联合会(NEA)针对教师教学中存在的问题重新界定了教师发展这一概念。90年代末又通过教学学术运动重视提高教师的教学水平,进而推进教师教学发展。进入21世纪后,美国研究型大学中有3/4的院校都设有教学中心^[6]。由此看来,高校教师教学发展是美国在教育方面极为重视的领域,通过50余年的探索之后已步入成熟期,不仅有效地提升了教师自身的教学能力,而且也提高了整体教育质量和人才培养质量,实现了实践改革的目标,从而推动了有关政策的完善与理论研究的进程。

在我国,最早的教师教学发展组织是于1998年清华大学成立的“教学研究和培训中心”,要晚于美国近40年。我国教师教学发展的实践模式一方面是受国家政策的推动,另一方面不能不说是借鉴了美国的经验。2006年开始,美国的教师教学发展的经验陆续地引入我国,尤其是对美国大学教师发展运动的历程、理论与组织及其规范化程度的介绍^[7]居多,从而在不同程度上推动了国家政策决策、高校教师教学发展组织的建立,也引发了理论界的深入探讨。2012年30所国家级示范中心建立,意味着我国高校教师教学发展真正走上了规范化的轨道。近几年来,似乎在全国也兴起了高校教师教学发展运动。不少高校在成立教师教学发展中心的同时开始着手制定教师教学发展规划方案,但往往是从设计时的“妄想症”走向实施时的“分裂症”,最终是教学评价时的“瘫痪症”。我们在研究中还发现,很多高校在制定教师教学发展规划时并未跳出传统的框架,所设计的思路缺乏系统的视野,在教师教学发展机制和路径上仍然存在的一些急待解决的“病症”。具体表现有四:

一是学校发展的功利取向。校长办学理念偏离,“目光一直向上、向外”,没有认识到教师教学发展的根本是为了高等教育质量的提升,就在于学校自身的办学机制与资源配置方式优化上,而非外部的体制关系的重组上。再加上校长有任职期限,急功近利、追逐时尚现象很普遍,很难沉下心来思考如何从大学教师教学发展入手提升人才培养质量问题,因此不少学校“以教学为核心”的基本原则实际上成了一句空谈。

二是学校内部治理结构不完善。对教师教学发展的相关政策诠释有误,高校教师教学发展组织架构常采取简单加减法,要么是“教务处+岗位”,要么是“人事部门的师资料+岗位”,要么是“独立+临时专家”,要么是“松散的联合体”,再加上在制度安排不合理、对话不对等、交流不协调情况下,阻力大、效力低,教师教学发展在大学内部运行过程中真正推动和实施实则很难。

三是教师评价机制和标准有缺陷,评价制度的公平性、合理性受到质疑。当前,我国高校教师评价体系及其标准偏重科研指标,过分追求“学术GDP”,而且量化严格,抑制了教师教学发展的积极性,客观上促成教师科研与教学的“两张皮”现象。不少学校的教师教学质量评价与监控,由于评价指标与评价方式的不合理,不仅不能促进和保障教师教学发展和人才培养质量提升,相反挫伤了青年教师在教学上的积极性和责任感。

四是教师个体的教学理念缺失。对教学行为的反思、担当不够,教师对自己的行为对象及行为场域的冷漠与麻木,所谓的“教学文化”“教学对话”就成了白话、空话,再加上评价制度的不公,教师在寻求自己的发展方式上出现了许许多多的怪异现象,比如:一个很擅长于英语写作的老师在批改学生几乎绝望时的内心独白的英文文章时只关注学生文法对错而忽略学生内心情感的表达;一个专攻微观经济学的老师对市场价格了如指掌,却对其价值及社会意义则不闻不问;一个搞社会学的专家面对贫穷学生的困境时却投以鄙夷的目光等等。

上述弊端足以说明,教师教学发展与教学实践改革迫在眉睫,不仅需要我们从大学治理体系和治理制度创新的角度思考,更需要寻求和探索能突破现有机制的有效路径,还需要从理念上更新。

二

从现实意义讲,教师教学发展属于实践性的

范畴,无论是政策决策,还是理论建构都需要有一种“实践自觉”,但实践改革的有效性、合理性同样需要有“理论自觉”,因为教师教学发展在当今已不再是一个单一的事实存在,而是一个有着多因素影响的价值存在,是一个有着系统工程特征的高等教育的领域存在。因此,针对政策、理论、实践存在的现实弊端,确立一种适合我国高校教师教学发展实际的认识框架和理论体系,在当前是非常必要的。

(一)高校教师教学发展的关键性要素与分析框架

如前所述,在实践中高校教师教学发展涉及的因素很多,是多个矛盾的统一体。比如,教师的全面发展与教学发展之间的矛盾,教师的教学与科研的矛盾,教师的生存压力与谋求发展的途径与手段的矛盾,以及教师现有的教学水平与高层次创新人才培养的新要求之间的矛盾,等等。根据哲学原理,事物内部的根本矛盾决定了事物的发展方向、影响事物的发展进程。在教师教学发展中最为关键性的、根本性的矛盾是什么?

近年来,有学者提出教师教学发展的关键性问题主要是“发展什么”和“如何发展”,并且围绕这两个方面展开了不同程度的讨论。关于“发展什么”的问题,学术界有两种观点:第一种既强调外部因素也重视内部因素。“教师教学发展是指教师在主观努力和外部支持下,不断更新教学理念、充实教学知识、提升教学能力、形成独特教学风格,实现自我价值和学生成长的过程。”^[8]有学者从广义和狭义上理解,认为“狭义上的高校教师教学发展,指的就是通过高校教师的发展使得高校教师在教学能力和水平上得以提高,从而促进高校教师教学的发展;从广义上,它是教育界乃至学术界的全面发展,是具有系统性和综合性的一个活动和过程”^[9]。第二种观点则比较侧重于教师个体的行为发展,如认为教师教学发展是指“教师为实现个体人生价值,通过内部与外部的行动,消除教学障碍,进行教学反思,丰富教学策略,进而提升教学能力与水平的过程”^[10]。不难看出,上述观点有一个共性的特征,即将教师教学发展当做一个动态的过程,而且是处于一种系统性、综合性的领域。关于“如何发展”问题,学术界也有一些分歧。比如,有学者基于人性假设理论,主张以满足教师生存和物质层面的需要来保障和激励教师教学的发展,因为“人们奋斗所争取的一切,都同他们的利益有关”^[11]。也有

学者认为,政策和制度保障是教师教学发展的重要手段,尤其是当代强调治理理念现代化背景下,利用制度安排来实现教师教学评价、教学考核、教学监控的公平化与合理化。

诚然,“发展什么”“如何发展”是当前高校教师教学发展实践改革要解决的关键性问题,如解决不当确实会影响教师教学发展的方向和进程。但教师教学发展什么,有应然与实然之分。应然意义上的教师教学发展是指在科学的发展观指导下,以教学咨询组织为载体,通过建立教师教学发展的协同机制,引导教师进行教学反思、协同、创新,从而不断提升教学质量和教学水平过程。一般来讲,教师教学发展领域存在着四种形态,即目标形态、组织形态、机制形态、行为形态。这就意味着教师教学发展的这一本质形态暗含着高校教师教学发展政策的制定和实践改革的基本路径,不仅要以教师的教学发展行为为基础,同时还要兼顾教师教学发展理念、组织架构和机制创新的搭建。从实然的层面,我们曾运用上述四个维度对沈阳地区、武汉地区10多所高校教师教学发展的需求及其重要性程度进行过开放式的实证调查,在调查中发现,当前各高校教师对上述四个方面问题的反映不尽相同,但教师们需求上基本是一致的。其中对教学发展目标虽然并不十分清晰,但有87%以上的人认为“非常重要”;对教师教学发展组织建设和机制创新项目,认为“非常重要”的分别占91%和97%;对教师教学发展的个体行为重要性方面,在测试群体中只有3%的人认为“不太重要”,有30%的人选择的是“比较重要”。

由此可见,无论从应然的角度还是实然的角度,当前高校教师教学发展需要解决的是“目标”“体制”“机制”“行为”等四个方面的问题。所谓“目标”实际上是关于教师教学发展观及取向问题,是基于大学组织特性和教师工作建树来选择发展目标,还是基于大学基本功能来确立发展目标?这是一个非常重要的前提理念,如果这一问题不明确,高校教师教学发展方向就会偏离。所谓“体制”是关于教师教学发展组织在学校治理体系中的定位问题,是放在教学管理执行系统中?还是纳入到学术研究机构?等等,也是当前教师教学发展应该明确的关键问题。所谓“机制”是关于如何促进教师教学发展的方式方法问题,是强调教师的科研,还是注重教师的教学?是强调宏观的政策引导与支

撑,还是强调微观的教师评价的制度公平?是以多元激励为主还是以单一评价监控为主?是以营造宽松自由环境为主还是以实施严格的规范程序为主?等等,正是高校教师教学发展中资源配置方式最难掌控的两难问题。所谓“行为”是关于教师教学发展的个体表现问题。教师教学行为的产生受多方面因素的影响,如何保证教师教学行为向着有利于人才培养质量提升的轨道上发展,很显然,不仅需要理念的引导、体制的介入,更需要有效的机制与方法,同时还需要教师自身的行动反思与教学行为的协同。总之,要形成一种合力、一种拉力,才能使消极因素转化为积极因素。

不难看出,上述四个方面囊括了高校教师教学发展的全部现象,并构成了一个完整的逻辑整体。目标或理念是前提,组织体系或体制是条件,机制是途径,教师行为是最终归宿。针对上述关键性要素,即教师教学发展目标、教师教学发展体制、教师教学发展机制、教师教学发展行为等来构建高校教师教学发展的理论框架和政策方案,必然是合理可行的。因为无论是政策还是理论本身都是基于问题解决而确立的,如果脱离了现实问题的政策规定,高校教师教学发展就会陷入“无源之水,无本之木”的境地,同时也会给实践改革带来政策性障碍。

(二)高校教师教学发展的理论体系分析

在我国,高校教师教学发展应遵循这样一种理性逻辑和改革路径,即树立基于学术的高校教师教学发展理念、架构基于咨询的教师教学发展体制、创建基于协同的教师教学发展机制、引导基于文化的教师教学发展行为。这既是一种作为学术的认识理路,也是一种作为政策与实践的理性选择。

首先,要树立基于学术的高校教师教学发展理念。所谓基于学术的高校教师教学发展理论,就是要立足学术的视野来看待教师的教学、依据学术的标准来评价教师的教学、遵循学术的规律来开展教学活动。因为,大学本质上是学术性组织,大学的所有活动都是具有学术特性的活动。科学研究是学术,教学也是学术,甚至管理也不同于其他社会组织的管理,也应纳入学术的范畴^[12]。其实以学术视野来审视大学的科研与教学,它们是不可分割的一个整体,这是大学的办学原则。当前不少大学改革将大学教师分成两类,实行分类管理,一类主从教学,一类专攻科研。这种改革是有违于大学的办学原则和学术理念的,也是人为地分割了大学教

师的工作建树。同时,对学术标准的狭隘理解也很普遍,人们认为学术就是研究,研究等于公开发表论文和出版著作,评价教师也是以论文或著作多少为基准,“科研GDP”成了学术评价的重要尺度,教师的“教学学术”被打入“冷宫”。这种重科研、轻教育的局面,从根子上影响了人才培养质量。

从大学的功能来看,本体意义上的大学功能仅有二:创造知识,传播知识。科学研究无疑属于创造、生产知识的范畴,传播知识包括了对个体人的传播即教学、对群体人的传播即社会服务以及对类人的传播即文明传承。大学的这两大功能是不可分割的,尤其是在人才培养上是一个有机整体,是人才培养过程中知识融合的有机支点。大学功能实现的主体决定了科研是学术,教学也是学术,教师的科研与教学是一而二、二而一的问题。早在1990年美国学者博耶就重新界定过学术,特别是将教学纳入到了学术的范畴,他认为“学术不仅意味着探究知识,整合知识和应用知识,而且意味着传播知识,我们把传播知识的学术称之为‘教学的学术’,教学支撑着学术,没有教学的支撑,学术的发展将难以为继”^[13]。20世纪末美国展开了一系列的大学学术运动,强调教学的学术地位,是美国高校教师教学发展的一个显著特征。因此,大学教师不仅要研究新学术,而且要将研究的成果直接传授给学生。一个人在研究中有成就可以开课讲授他的研究成果,因此在大学里并没有固定不变的课程,这就是我们常说的“学术自由”。美国密歇根大学前校长杜德斯达曾鲜明提出,“教学与学术成就紧密相连,相互促进,它们的结合是美国高等教育系统成功的关键”。

众所周知,当前对教学改革的影响,最大的当属现代科学技术,优秀杰出人才的培养考虑科技的因素是一种不可阻挡的必然之势。正如哈耶克所说的,“人类合作扩展秩序”不断成长,不断变革,未来的大学功能将发生转变,但“变中亦有不变”,构成大学良序的基本法则、基本理念——学术逻辑则是普世的。其实,学术理念已经在现代治理背景下得到了体现,比如我国高校学术治理结构的改革与调整,成立高校学术委员会,在学术委员会制下设立学位委员会、学科建设委员会以及教学指导委员会,这正是基于学术理念的大学内部治理改革的合理举措的一种真实体现。

其次,架构基于咨询的教师教学发展体制。所

谓体制,是组织系统与相应的组织规范所构成的统一体^[14]。教师教学发展体制是由教师教学发展组织机构和与之相对应的组织规范、组织性质、组织功能及其定位所构成的。2012年教育部《关于全面提高高等教育质量的若干意见》出台并提出,各高校要建立教师教学发展中心,有计划地开展教师培训、教学咨询等,重点提升中青年教师专业水平和教学能力。这就在国家政策上对高校教师教学发展体制和教学咨询组织定位做出了明确规定。

然而,在我国高校,这种教学咨询性的学术机构并没有纳入到学校内部的治理体制当中,更没有得到很好的运行和体现。长期以来,我国高校内部有较完备的决策系统,也有庞大的自上而下的执行系统,虽然监督系统有些疲软,但也是有着独立体系的并在逐步完善之中,唯一缺失的就是高校咨询系统。我们认为,当前要完善高校内部治理结构,首先应将大学咨询体制纳入到重要议程上来,而且建立与决策、执行、监督并行的相对独立的咨询系统。咨询体制的建立,不仅能完善大学内部治理结构,更重要的是通过建立教学学术咨询组织,可以满足教师教学发展的需要,有效支撑和推动高校教师教学发展。事实上,近几年高校不少老师对教学发展组织有着较强的依赖性和期待性。当前学校办学中“工具理性”过度张扬,行政化的教学管理体制已不能适应教师发展的需求,甚至很有可能形成教师教学发展的对立面。

第三,创建基于协同的教师教学发展机制。机制是与体制密切相关的概念,它是激活、保证和维持体制有效运行的方式和途径^[15]。所谓基于协同的教师教学发展机制,就是要在教师教学发展过程中实行组织资源的协同、人力资源的协同、知识资源的协同以及教师自我行为方式的协同^[16]。组织资源的协同包括教学管理组织与教学实施组织的协同,学科组织与专业组织、专业组织与教学组织之间的协同;人力资源的协同包括校长与教师的协同、教师与管理者的协同、学生与教师的协同;知识资源的协同包括科学知识 with 教学知识的协同;教师个体行为内部的协同主要指知识生产与知识传播的协同,教学与科研的协同,教书与育人的协同,“传道、授业、解惑”之间的协同。协同是一种融合,是一种和谐之道。和谐是当前中国社会所追求的一种价值观,是中国社会发展的最高境界和必须遵

循的一种传统原则。

近年来我国所实施的“2011 协同计划”,如果落实到高校内部协同上,重点在于教师教学发展资源配置方式的协同上。如果以“高等教育质量提升”为变量来分析,知识资源配置方式与高等教育质量提升的关系最为直接,而且是一种正向的关系,合理有效地配置知识资源,高等教育质量必然提升,反之则不然。固然影响和决定高等教育质量有诸多因素,但最根本最重要的应该是人才培养机制^[17]。科教融合是一种人才培养的有效机制,也是大学教师教学的基本原则,尤其是随着科学技术的发展,现代化手段的运用与渗透,大学的功能将发生根本变化,科教融合与协同发展将成为教师发展的基本载体。

第四,引导基于文化的教师教学发展行为。教学文化是指在一定价值观支配下,教师与学生在课堂教学过程中所表现出来的教学信念、理念、行为方式及支持性要素,包括教师文化、学生文化、教学文本文化、教学环境文化、教学制度文化等。教师的教学行为既受教学文化的支配,又能创造和再生教学文化模式,因此教学行为可以视为教师教学发展的出发点和最终归宿。当前高校内涵发展的重要标志就是提高教育教学质量、培养创新人才,而提高教育教学质量则与教师教学文化密不可分。

自 2012 年教育部发布《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》以来,“推动营造重视和研究教学的氛围,建设具有本校特色的教学文化”成了教师教学发展工作的重点内容。但大学教学文化如何形成、如何营造,其根本不在于政策、不在于管理,而在于高校教师的教学行动。从文化生成的角度,大学教学文化并非一朝一夕之间突然出现的,也并非由某种外力所强行推行和打造,而是植根于大学教师的教学行动。从功能上讲,大学教学文化具有“再生性”和再创性,大学教学文化一旦产生,它能够为大学教师教学的具体实施与开展提供指示航标和精神养料,同时为大学教学的现实运行提供一种支持性的精神环境。但大学教学文化并非一成不变的,它可以通过更新教学理念和教学思想、改革教学方法或手段、建立教学环境和氛围、传递教学精神等路径实行再生、再造。

从教学文化生成形态来讲,教师行为模式不同会生成不同的教学文化形态。根据安迪·哈格里的观点,教师文化存在着四种形态:个人文化、分享

文化、人为文化、合作文化^[18]。而教师教学文化也存在着四种文化形态:一是个人性的教学文化,二是竞争性的教学文化,三是强制性的教学文化,四是合作性的教学文化。那么无论是个人性的、竞争性的、强制性的,还是合作性的教学文化,都依赖于教师的教学行为模式。因为“文化本身是为人类生命过程提供解释系统,帮助他们对付生存困境的一种努力”^[19],教师的行为与努力决定了教师教学的建树如何,教学是教师的建树与工作,教师教学的发展与成长,是在行动研究中反思,在反思教学中协同,在协同行为中创生文化,从而提升教学能力和水平的过程中实现的。因此,“行动、反思、协同、创生”,将成为高校教师教学发展的必经之路。

【参考文献】

- [1]傅冰钢.高校教师人力资源管理改革初探[J].江苏高教,2003,(2):1.
- [2]袁祖望.高校教师需要转变哪些教学观念[J].中国大学教学,2004,(8):1-2.
- [3]彭金治.高校法学教师的角色定位及教学实践—哲学方法论给予的启迪[J].中国大学教学,2009,(7):1-3.
- [4]唐宁,李达.高校教师教学工作量超额酬金标准的确立[J].江苏高教,2001,(3):2.
- [5]唐松林.中国农村教师发展研究[M].杭州:浙江大学出版社,2005:8.
- [6][7]李丹.中美高校教师教学发展机构研究综述[J].现代教育科学,2013,(6).
- [8]焦燕灵.高校教师教学发展的内涵、意义与路径指要[J].教育探索,2013,(5).
- [9]李力.我国高校教师教学发展的历史演进[J].科教导刊,2013,(1).
- [10]陈德良,周萍.教师教学发展的路径探论[J].教育理论与实践,2011,(3).
- [11]中共中央编译局.马克思恩格斯全集(第一卷)[M].北京:人民出版社,1982:82.
- [12]康翠萍.学术自由视野下的大学发展——大学发展新探[J].教育研究,2007,(9):55-70.
- [13][美]欧内特斯·L.博耶.关于美国教育改革的演讲[C].北京:教育科学出版社,2002:77.
- [14]孙锦涛.教育体制论[M].沈阳:辽宁人民出版社,2006:108.
- [15]康翠萍.教育机制理论的新诠释[J].教育研究,2006,(12):59.
- [16]康翠萍.基于高等教育质量提升的高校办学资源配置方式改革思考[J].教育管理研究,2013,(5):34-38.
- [17]康翠萍.论高等教育质量提升的内在机制[J].教育管理研究,2014,(5).
- [18]范国睿.学校管理的理念与实务[M].上海:华东师范大学出版社,2003:316.
- [19][美]丹尼尔·贝尔.资本主义文化矛盾[M].赵一凡,等译.北京:三联书店,1989:24.

(责任编辑 肖地生)