

# 大学教师教学发展的模式研究

王国明

(西南大学 教师教育学院,重庆 400715)

**摘要:**教学是教师与学生有效组织教学要素,构建合理的主体关系,力求实现教育目标的过程。个体因素和环境因素是影响大学教师教学发展的两大因素。个体因素主要包括教师角色认同、发展动机、知识与能力结构等,直接影响教师教学的主动性与自主性。教学制度、组织文化是影响大学教师教学发展的环境因素。基于大学教师教学发展影响因素的分析,教师教学发展模式可以分为个体取向、制度取向、组织取向三种模式。个体取向模式注重教师的自主学习,通过松散式合作、自我反思、非正式合作等形式,学习教学或进行教学改进与创新;制度取向模式旨在以制度化的形式建立常态化的教师教学发展活动秩序,并建立常态化的评价机制;组织取向模式指通过建立相应的专业机构,开展组织化的教学发展活动。在高校教师教学发展中心逐步建立、进一步发展的背景下,应当加强促进大学教师教学发展的制度建设,推动教师教学活动的组织化,这是推动大学教师教学持续发展的可行之路。

**关键词:**大学教师;教学发展;影响因素;制度化;组织化

**中图分类号:**642.4 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)04-0039-07

教学发展是大学教师发展的核心内容之一<sup>[1]</sup>。由于受职称晋升与评价制度的影响,大学教师往往重视科研工作,而相对忽略课堂教学实践与教学发展。当前,教育部要求重视高校教师教学发展中心的建设,并建立了示范性的高校教师教学发展中心<sup>[2]</sup>,为高校教师的教学发展提供了组织机构保障。但如何构建适宜的大学教师教学发展模式,仍需要进一步探讨。本文基于教师教学发展影响因素的分析,尝试对这一问题进行深入探讨。

## 一、教学发展的内涵与影响因素分析

### (一)教学发展的内涵

理解教学发展的关键是如何理解“教学”。教学是由多种要素构成的复杂性实践活动,它涉及教与学的主体关系、教学目的与素材等多个方面,而不仅仅是知识的传递<sup>[3]</sup>。一般来说,教学是教师与学生有效组织教学要素,构建合理的主体关系,力求实现教育目标的过程。教学发展对应的英文词组是 instructional development,而一般不用 teaching development,用词的差异反映出人们对教师角色认识的提高:教师是指导者,是学习者经验增加与重组的促进者,而不仅仅是讲授者、传递者。因此,一般理解的教师教学发展,通常不单单指教师的教学技术、知识的增长,而是指教师通过有效的教学促进教育活动组织能力的提升。从教学活动的师生互动关系本质来说,教学发展又不仅仅是教师个体的静态教学素质的提升,而是包括了理解能力、交往能力、分享能力等多种教育教学能力的提升。因此,本研究将教学发展定义为教师不断提升教学的有效性,提升课堂教学水平与教育能力的过程。这里的教学有效性是一个总体性概念,它与教学活动的多种构成要素相对应,总

体来说是指为了达成特定的教学目标,提高对教学要素的合理组织程度。

## (二)教学发展的影响因素分析

基于上述对教师教学发展的定义,可以看出,影响教师教学发展的因素是多方面的,包括教师的  
的教学知识储备、能力训练程度等。从广义来说,凡是能影响教师的知识与技能水平、理解能力、交  
往能力、分享能力的因素,都可以影响教师的教学发展。从内因与外因的角度进行分类,可以分为  
两个方面:一是教师个体因素;二是环境因素。个体因素主要包括教师角色认同、发展动机、知识与  
能力结构等,它对教师教学发展的影响主要反映在教师教学发展的主动性与自主性方面。被誉为  
“德国教师的教师”的教育家第斯多惠曾指出,凡是不能自我发展、自我培养和自我教育的人,同样  
也不能发展、培养和教育别人<sup>[4]</sup>。当前,针对教师职后发展的研究不断深入,而人们逐渐意识到,  
如果不能充分调动教师的已有经验与学习新知识的动力,任何外在的培训都难以取得理想效果。  
从这个意义上讲,第斯多惠所倡导的教师自我教育的理念以及进一步发挥个体性因素对教学发展的  
积极影响,都应当引起足够的重视。

影响教师教学发展的环境因素部分源自教师所参与的相关活动,同时也包括教学制度、组织文  
化等方面的内容。首先,从工作性质来看,教学是教师制度化的个体实践过程。制度是教师与学校  
的互动中介,提供教学发展的一般程序,最终影响教学文化和教师个体行为。其次,管理部门、学校  
往往会根据制度要求对教师的教学水平、教学发展进行相应的监督管理,构成教师教学发展的规训  
基础。因此,教育教学制度对教师教学发展具有重要影响。

除制度外,组织文化的影响更为隐蔽,也更为全面。虽然关于组织文化的理解有多种,但对组  
织文化的各种理解中始终包含两个主题:一个是规范;另一个是假定。前者是组织文化对组织成员  
外在的约束规则,后者则强调组织文化对组织成员潜移默化的影响<sup>[5]</sup>。首先,从本质而言,组织文  
化从标准与规范意义上,对事物好坏的基本性质作出刚性或柔性的规定;其次,对怎样达到好的状  
态有比较明确的要求;第三,组织文化最终同物质环境等其他因素一起形成特定的组织(职业)发展  
氛围,对教师教学意义与价值的追寻起着潜移默化的作用;最后,组织文化的影响可能是正面的,也  
可能是负面的,这最终决定于教师对组织归属感的强弱。对教师来说,学校是最重要的工作与发展  
组织,学校教学发展文化对教师的教学发展具有重要影响。

个体因素与环境因素对教师教学发展的影响并不是孤立发生作用的。如果以教师个体的主动性强弱为横坐标,环境  
激励高低为纵坐标,教师的教学发展的情况可能出现四种结果(见图1)。当个体因素和环境因素都是积极因素时,教师教学  
发展是持续性的,而且由于有相应的制度保障和外部指导,教师的教学在内部各个方面都可以取得平衡。反之,当个体因  
素与环境因素都是消极面向时,教师教学发展几乎停滞,教学态度消极,被动应付,教师往往出现教学倦怠。当个体主动但  
缺乏外部支持时,教师只能通过自己探索,或者向重要他者、榜样学习,教师教学发展可能也会有一定效果,但并不是平衡的,比如教师在  
某些方面会做得比较好,而在其他方面会比较差。当外部环境支持较多,而教师个体比较消极时,教师可能会迫于外部压力对自己教学作出相应改变,但这种改变往往是不持久的,也不会是全面的,  
一旦环境规训或压力消失,其教学往往又回到老样子。

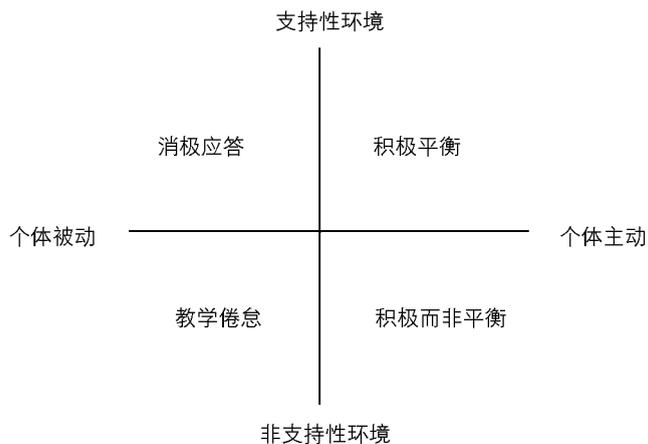


图1 内外因素影响下教师教学发展的可能状态

探索,或者向重要他者、榜样学习,教师教学发展可能也会有一定效果,但并不是平衡的,比如教师在  
某些方面会做得比较好,而在其他方面会比较差。当外部环境支持较多,而教师个体比较消极时,教师可能会迫于外部压力对自己教学作出相应改变,但这种改变往往是不持久的,也不会是全面的,  
一旦环境规训或压力消失,其教学往往又回到老样子。

总而言之,在具体情况下,影响教师专业发展的各种因素可能呈现不同的组合,使得教师在学习与改进教学时,面临不同的任务或困难,不能一概而论。但因素分析可以对教师教学改进提供路径参考,如果在路径选择上对不同因素组合进行重点干预,就会形成教师教学发展的不同模式。

## 二、基于因素分析的教师教学发展模式

模式是指为了达成特定的目的,人们对行动的途径、方法的整体性设计。不同的模式反映出行动者采取的路径与方法体系的差异。基于上文对大学教师教学发展影响因素的分析,促进大学教师教学发展的模式可以划分为个体取向、组织取向、制度取向三种发展模式。三者分别从教师个体教学信念以及教学知识与技能增进、教学制度建设、学校教学组织三个维度促进教师教学发展。一方面,教学制度的影响是核心,因为对体制化的学校以及作为体制人的教师来说,制度是最重要的资源,合理的教学制度可以为教师教学提供基础性的保障,激励教师开展积极的教学学习活动,提高教师教学投入;另一方面,合理的教师教学制度体系可以激励学校改革,构建支持性的教师教学发展组织,从而提高教师教学效能感,促进教师教学可持续性发展。促进教师教学发展的有效机制如图2所示。

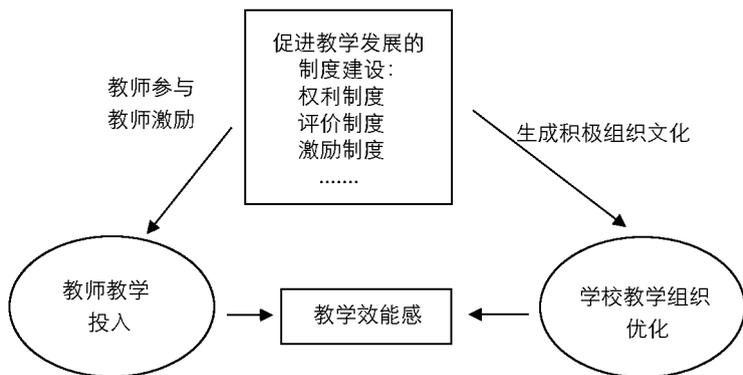


图2 促进教师教学发展的有效机制

### (一)个体取向的教师教学发展模式

个体取向的教师教学发展,主要是指教师通过自主学习或松散式合作,通过自我反思、非正式合作等形式,学习教学或进行教学改进或创新。从这个意义上说,教师教学发展就是教师教学学习。陈向明教授认为,教师“专业学习”的概念“更注重从教师真实的学习体验出发,理解教师针对自己工作中的具体问题、与教师同行和外来专家共同建构知识的过程”<sup>[6]</sup>。实际上,大学教师在很多情况下都是通过这种自主化、非正式的合作小组进行教学学习的。

一般来说,教师学习教学的模式有以下几种:

第一种是“学习-分享模式”。该模式是在教师集体学习专家经验的基础上,相互分享学习感受、提出问题、分析问题的过程。常见的教师工作坊就是这种模式的典型代表。

第二种学习方式是“问题-研讨模式”。该模式是指相同或相近领域的教师,就教学工作中面临的具有共通性的问题举行例会,明确问题,分析问题的成因以及可能的解决方案。一般所说的教师沙龙属于这种模式。问题研讨模式的关键是营造平等民主的氛围,最适合于初任教师的小范围研讨。

第三种是“问题-咨询模式”。这一模式又称为咨询式指导模式。它主要借鉴了企业员工培训的方法。咨询式指导包括过程咨询和专家咨询两个方面,在过程咨询中,咨询员详细分析当事人为解决职业问题或者完成职业任务的各种需要;在专家咨询中,咨询员根据学术研究成果,激发引导当事人去获得各种可能的问题解决方案。通过这两个相辅相成的过程,有效地解决迁移问题,也即研究成果向实践转化,同时将来自实践的知识反馈给研究者<sup>[7]</sup>。

第四种是“自我更新模式”。这一模式主要是指教师具有较强的自我专业发展意识和动力,自

觉承担专业发展的主要责任,激励自我更新,通过自我反思、自我专业结构剖析、自我专业发展设计与计划的拟定、自我专业发展计划实施和自我专业发展方向调控等实现自我专业发展和自我更新的目的<sup>[8]</sup>。

个体取向的教学发展模式由于时间灵活、成本较低等优势,是最常见的教师教学发展模式。但由于对教师的自我发展动机要求较高,再加上大学教师普遍在科研而不是教学领域面临更大的压力,因此,其发展动力往往不足或不稳定,并不是促进大学教师教学发展的有力保障。

## (二)制度取向的教师教学发展模式

制度取向模式是指在分析本校、区域性教育资源的基础上,以制度化的形式建立常态化的教师教学发展活动序列,保障教师教学活动开展所需的物质资源与智力资源,并建立常态化的评价机制,保障教师教学发展活动的效果。

当前大学教师教学发展的制度建设严重滞后,甚至不如基础教育的教学发展制度更为全面。有研究指出,当下我国关于教学制度的建设存在的问题在于:教师抱怨教学制度规范愈益泛滥以致阻碍了正当教学自由的实现,同时又指责现实教学制度规范缺失以致造成教学自由的泛滥<sup>[9]</sup>。当前,大多数高校特别是办学水平较高的大学,都已建立起配套的教学制度,主要包括国家根本教学制度、高校普遍性的基本教学制度和具有校本特色的具体教学制度三个方面<sup>[10]</sup>。但教学制度与教学发展制度还存在很大的差异,前者主要是发挥监督管理的作用,而教学发展制度则是促进教师学习教学、提升教学质量的制度化促进资源。当然高校也有一些与教学发展相关的制度,以西南大学为例,学校开展的教师教学发展促进活动,主要依赖校级的教师教学发展中心开展,主要的教学发展制度见表1。

表1 西南大学促进教师教学发展的制度形式

教学制度类型	目的	特征
新教师入职培训制度	要求新招教师学习教学规范 获取大学教师资格	教师一般只需参加一次 多采用集中授课的方式
教师赛课制度	开展教学水平评比 激励教师教学改进与创新 促进教师交流	一般由教师自愿参加 具有较强的选拔性
听评课制度	检查教师教学的规范性 激励教师提升教学水平	建立专门的专家组 随机抽查
学生评教制度	了解学生对教师教学的态度 对教学活动进行管理	多由教务处组织
教学沙龙制度	解决特定教学问题 促进教师的交流	一般由教师教学发展中心组织 教师自愿参加 每次设定与教学技术相关的主题

上述促进教师教学发展的主要制度特征:首先,多数制度都与考评有关,在教学发展促进的路径设置上比较单一;其次,对制度实施情况的监管比较松散,大多数活动设计都是教师自由参加,不能保证教师的参与度;第三,存在的主要问题是没建立起学院一级的促进教师教学发展的相关制度。由于教师的工作场所、合作关系等多数都集中在院系,因此,在校级的教师教学发展中心的基础上,进一步建立院系一级的教师教学发展制度,并建立由院系主导的制度评价机制,应当是通过制度建设促进教师教学发展的重中之重。

## (三)组织取向的教师教学发展模式

组织取向的教学发展模式,是指通过建设相应的专业机构开展组织化的教学发展活动。是否建立专业组织以及组织的专业性高低是教师专业发展的重要影响因素。杜威曾指出:“教育过程的进行,不仅需要某种方法,而且需要某种积极的机构,某种行政机关。一切能力的完全和谐发展,在

社会方面就是要有开明的和进步的人类,要实现这种发展,要求有明确的组织。”<sup>[11]92</sup> 组织提供共同生活,“这种共同生活,扩大并启迪经验;刺激并丰富想象;对言论和思想的正确性和生动性担负责任。一个在身体和精神两方面真正单独生活的人,很少有机会或者没有机会去反省他过去的经验,抽取经验的精义”<sup>[11]10</sup>。通过建设教师教学发展的专业组织,可以使得教师的教学学习活动尽可能的组织化,提升教学发展的效果。

教师教学发展组织的建构可以采取以下几种方式:

第一种方式是教学学习组织。教学学习组织是基于同伴互助理念为教师提供相互学习教学的平台。“同伴互助”(Peer Coaching)是近几十年来团队理论的重要概念。同伴互助是成员存在的方式,形成工作或学习团队则是目标。团队成员为了共同的目标而相互协作,以任务为导向,拥有共同的行为目标和有效的交流与合作,并体现自治、民主、高效的原则,成员之间相互依存、相互影响、积极协作,以追求集体的成功。教学学习组织应以目标导向的学习团队为最终目标,核心是构建步骤清晰、分工合理的组织活动。

第二种方式是教学研究组织。首先,如果说教学学习是教师作为“教学者”全方位开展教学的模式、方法的学习,教学研究组织则更加关注特定的学科,或者特定的课程;其次,同教师学习组织不同,教学研究组织的主体不一定是教师本人,也可以是研究教师教学的群体;第三,教学学习组织一般仅以教师课堂教学行为的改变为最终追求的结果,一般不需要科研成果,但教学研究组织虽然也以教师的教学行为改善为追求目标,但往往会形成具有更广泛指导意义的学术成果,这些成果可以推广,既影响当下、本校、本院的教师,也为未来的教师、其他单位的教师提供指导价值;最后,教学研究组织研究的对象是多方面的,而不仅仅是教师课堂教学遇到的操作性难题,具体涉及的问题详见表 2。

表 2 各种类型的教学研究组织及特征

类型	针对的具体问题	研究者
教学难题研究	教师个体在教学中存在的知识传授方法、课堂管理等方面的问题	以教师本人构成的研究组织为主
课程设置研究	针对某门课程或者课程系列,对课程内容设置、教材适用性、方法体系、考核机制等进行研究	教师本人、教务管理部门等
教师教学行为研究	以教师在某门课程的课堂表现为研究对象	学校、教务管理部门
教学人员队伍研究	以学校、部门的教学人员队伍可能存在的问题,如年龄结构、学科结构、教学水平层次等开展的研究	学校、教务管理部门
学生学习效果研究	以学生在某门课程或系列课程的学习效果、存在的问题等进行研究	教师本人,或学校、院校教务部门

因此,教学研究组织的构架要比教学学习组织要更加复杂和多样化。既可以有那种全部由一线教师构成的、以教学中的难题为对象的教学研究组织,也可以吸纳学校的管理部门、教学名师甚至学生的加入。

第三种方式是非正式合作行为。对教师来说,其教学改进的途径是多样化的、偶然性的。教师通过日常交流获得关于改进教学的启发。而这种随机性、场合性的教学学习的作用正日益引起重视。所有这些随机交流都可以成为非正式合作行为。非正式合作(informal collaboration)是一种“休闲”的合作模式。教师间以轻松的方式进行互动,以非正式的途径来寻求发展的合作模式。非正式松散式合作的教师教学发展的实施原则是:强合作而弱竞争、强动力而弱压力、强对话而非辩论、重亲历而非评判、共赢而无失败、介入但非强迫。总之,松散式合作应当重视教学发展文化、教师同侪间友好合作关系与深度交往、教学观摩常态化等几个方面的组织建设。

### 三、讨论与建议

上面对大学教师教学发展的三种模式进行了初步的分析。这种分析得以成立的基础,是高校能将教学育人工作放在重要的位置。而当下由于学校科研论文数量、课题数量,往往关系到学校的综合排名,因此,很多高校往往更为重视教师的科研工作,无形中降低了教学育人在学校发展中的地位,这是大学教师教学发展面临的巨大障碍。但总体来说,近些年来,大学教师的教学发展制度支持、组织化程度已有很大的提升。2012年,教育部发布了《“十二五”国家级教师教学发展示范中心的通知》(教高司函〔2012〕171号),提出“要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”<sup>[2]</sup>。自此之后,很多高校都建立了校级的教师教学发展中心,并成为学校组织教师学习教学、教学发展的中心机构。但另一方面,与教师教学发展中心相配套的组织机构建设、制度建设、教师教学评价方式等方面,仍有待进一步加强。基于此,本文提出以下几个方面的建议:

#### (一)完善高校教师教学发展的组织机构

目前,高校教师教学发展中心多是单一的校级统筹单位,其主要功能是组织校级的教学培训与教学发展活动,但由于高等院校不同学院之间的教师,在教学发展模式与路径等方面存在较大的差异,因此,单一的校级教师教学发展中心很难发挥最优的专业支持效果。建议各高等院校应以高校教师教学发展中心为基础,进一步统筹完善校级、院级两类教师教学发展组织的建设,在各学院设立相应的教师教学发展专业组织,由学校和学院共同提供基本的经费保障,配合校级教师教学发展中心开展更具针对性的高校教师教学发展学习活动。

#### (二)探索建立科学的教师教学发展评价机制

教学发展评价机制及标准不但是高校教师管理的基础,也是教师教学成长的重要参照。与科研水平评价的可量化性相比,教师教学评价机制的难点在于评价标准的制定。传统上教学评价主要采用随堂听课、学生评教等方式进行,这种教学评价模式的特点是容易操作、程序简便,但这种评价更多的是监督性评价和学生满意度评价,且评价本身与教师教学发展的持续性、阶段性特征等不相匹配。因此,制定与教师教学发展阶段相对应的评价标准,是完善评价机制的必由之路。高等院校教学管理部门以及高校教师教学发展中心应当整合学校的专业力量,通过学术研讨、学术研究等方式,梳理学校教师教学发展的基本规律、阶段及其特征,在此基础上,制定科学的、校本的教师教学发展评价标准,进一步提升教师教学发展评价的科学化水平。

#### (三)加强高校教师教学荣誉制度等相关的激励机制建设

当下,相比科研方面的奖励与激励,大多数高校在教师教学激励方面的制度建设还很滞后,激励效果不明显。教学荣誉制度是指通过设置相应的荣誉称号和绩效奖励规则,鼓励教师提高教学质量,积极尝试教学创新。同时,制度本身作为一种文化,也有利于打破高校传统上重科研、轻教学的文化氛围。建议高校在已有的教学荣誉、教学评比的基础上,进一步完善、设立诸如新教师教学奖、教学创新奖、校级教学名师、学科教学名师等不同类别的教师教学荣誉,相关荣誉的评比应把教学效果作为最重要的考核内容,并将教师教学荣誉与教师职称晋升、教师绩效工资、年度考核等进行相应的关联,形成常态化的激励机制。

#### 参考文献:

- [1] 林杰. 美国大学教师发展的组织化历程及机构[J]. 清华大学教育研究, 2010(2): 49-56.
- [2] 教育部. 关于批准厦门大学教师发展中心等30个“十二五”国家级教师教学发展示范中心的通知[EB/OL]. (2012-11-10)[2017-02-03]. [http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/A08\\_sjhj/201211/144591.html](http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/A08_sjhj/201211/144591.html).
- [3] 加里·D·芬斯特马赫, 乔纳斯·F·索尔蒂斯. 教学的方法[M]. 胡咏梅, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 12.
- [4] 第斯多惠. 德国教师培养指南[M]. 袁一安, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 24.

- [5] 罗伯特·G·欧文斯, 窦卫霖. 教育组织行为学[M]. 温建平, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 184-185.
- [6] 陈向明. 从教师专业发展到教师专业学习[J]. 教育发展研究, 2013(8): 1-7.
- [7] 徐斌艳. 改变教师认知与教学行为模式的咨询式指导[J]. 教育发展研究, 2005(4): 42-45.
- [8] 叶澜, 白益民. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 267.
- [9] 吉标. 规范与自由——教学制度价值研究[D]. 济南: 山东师范大学硕士学位论文, 2008: 4.
- [10] 赵哲. 宋丹. 高校教学制度建设的问题及消解途径[J]. 中国高等教育, 2016(Z1): 26-29.
- [11] 杜威. 民主主义与教育[M]//杜威教育文集: 第2卷. 北京: 人民教育出版社, 2008.

## Research on the Model of University Teachers' Instructional Development

WANG Guoming

(College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing 400715)

**Abstract:** Teaching can be seen as a process in which teachers and students organize effective teaching elements and construct proper relationships to achieve educational goals. Individual factors and environmental factors are two major aspects that affect the development of university teachers' teaching. The former mainly includes teachers' role recognition, development motivation, knowledge and ability structure, which directly affects the initiative and autonomy of teachers' teaching. The system of teaching development and organizational culture are the environmental factors. The models of University teachers' instructional development can be divided into the individual-oriented model, the mechanism-oriented model and the organization-oriented model. Individual model focuses on teachers' autonomous learning where teachers improve and innovate their teachings through loose cooperation, self-reflection and informal cooperation; mechanism-oriented model emphasizes normal teachers' teaching development as well as the establishment of a normal evaluation mechanism; Organization-oriented model attaches importance to the construction of professional organizations to improve the organizational level of teaching development activities. In order to improve the effect and continuity of university teachers' instructional development, the construction of instructional development system in universities should be improved and the enhancement of the degree of activities for improving teachers' instructional development should be made in the background of development of teachers' instructional development agency construction in universities.

**Key words:** university teacher; teaching development model; affecting factor; institutionalization; systematization

责任编辑 秦 俭