

# 发展规划资讯

2019年6月20日

第5期

(总第12期)

东北石油大学

发展规划处主办

FA ZHAN GUI HUA ZI XUN

## 本期目录

本期寄语.....	1
大学教师发展论纲.....	3
大学教师教学发展中心的性质与功能.....	12
一、大学教师发展模式的转型.....	12
二、大学教师教学发展中心的性质.....	17
三、大学教师教学发展中心的功能.....	23
学习共同体视角下高校教师专业发展研究.....	29
一、学习共同体视角下的大学教师专业发展内涵.....	29
二、学习共同体对大学教师专业发展的价值.....	31
三、学习共同体视角下的大学教师专业发展策略.....	35
减轻教师负担 拓宽发展空间.....	41



## 本期寄语

本期资讯刊发的《大学教师发展论纲》一文，从理念、内涵、方式、组织、动力等方面，简明扼要地阐明了大学教师发展体系；文章《大学教师教学发展中心的性质与功能》，对大学教师教学发展中心的模式、性质与功能进行系统分析，对学校的相关工作有借鉴意义；《学习共同体视角下高校教师专业发展研究》一文，将高校教师专业发展置于“共同体”理论中，借以稀释教师职业倦怠，建设教师学习环境，营造教师终身学习氛围；文章《减轻教师负担 拓宽发展空间》，强调建设教师队伍要做好“加减乘除”，以保证各种“强师”政策落实到位，进而实现“强教”“强国”目标。

教师是学校发展的核心竞争力。学校一直非常重视教师队伍建设，持续投入大量人力物力财力，在多方共同努力下，教师队伍发展趋势向好。结合新形势下高校教师的责任和使命，在全力加强教师队伍建设方面，编者认为：

### 1. 政治意识是底色

“培养什么人、怎样培养人、为谁培养人”，这是我国教育的根本问题，贯彻落实过程中，应该发现在这个问题的基础上，还有一个重要的前提：用什么样的人去培养人。兵马未动粮草先行，若把学生比作千军万马，教师就是提供“粮草”的关键，“粮草”质量直接决定了千军万马的成长质量。要保证“粮草”高质量，教师须把政治意识融进骨子里，浸染成个人底色，自觉提升政治素养，永远保持教育初心，自身首先成长为公平、正义、富有家国情怀的合格的“师者”，

才能将言传身教发挥到极致，才能培养出更多优秀的东油人，为学校持续发展提供强大内生动力、强大外源助力。

## 2. 真才实学是浓墨

有了底色才能更好地着墨。为人师者，真才实学是避无可避的重要标准。信息时代，网络上浩渺无边的知识海洋，为学生提供海量知识的同时，冲刷掉很多教师自带的光环，教师的权威受到严峻挑战。在这样的时代背景下，教师更应该严格要求自己，强化终身学习意识，充分利用网络等各种资源，努力充实、提高自身的专业素养，以真才实学立身，在专业领域里保持对学生的引领姿态，为学生的专业发展提供必要的支撑和保障。

## 3. 启发心智是亮彩

“教育不是装满一个筐，而是点亮一盏灯”。教师的责任不仅仅是传授知识，更应该是启发和培养。启发和培养必须讲求方式方法，教师要结合时代特点，结合所授专业发展特点，结合当下学生学习特点，也要结合自身教学特点，因材施教，促进学生的个性化发展，同时也促进自身的个性化发展，实现教学相长。只有找到科学合理的方式方法，教师自身的底色和浓墨才能在学生身上迸发亮彩，形成壮丽的育人画卷。

学校培养一批又一批学生，近六十年来，十六万学子走向祖国四面八方，不管从事什么行业，所属什么领域，他们的身上都有“东油”印记，印记深浅好坏，是我们教师一笔一划刻上去的。“教育无小事，教师无小节”，教师队伍建设任重道远！

# 大学教师发展论纲

——理念、内涵、方式、组织、动力

（来源：《高等教育研究》 2017年1月 作者：潘懋元）

## 引言

提高教育质量的任務，最后要由教师承担，教师队伍建设，是办学的基本工程。

建设教师队伍，通过招聘工作，选拔优秀人才很重要，在职教育提高更重要。

教师教育，以前称为教师培训，现在称为教师发展。

## 一、理念

大学教师发展（Faculty Development），同一般所说的教师培训，是两个有密切联系的不同概念。

### 1. 发展与培训

教师培训着重从社会或组织的要求出发，大学教师被要求接受某种规定的培训。

教师发展着重从教师的主体需要出发，教师自我要求获得某些知识、技能，达到某种自定目标。

教师发展往往要借助某种形式的培训，但所重视的是教师的自主性、个性化，促进教师自主学习、自我提高，而不是为了应付被检查、被评定。

从教师培训到教师发展，体现了“以人为本”，尊重教师的自主性；体现了教师教育的个性化、现代化。

## 2. 一般与特殊

一般大学教师发展,涵盖所有在职大学教师,是指通过各种途径、方式的理论学习与实践活动,使教师在专业化水平上持续提高,不断完善。相当于让大学教师群体置身于终身学习体系之中——大学教师是社会中的优秀群体,应在构建学习型社会中起带头和引领作用。

特殊的大学教师发展,特指初任教师的教育,能帮助初任教师较快、更好地进入角色,适应教师生活与工作,并且敬业、乐业。

当前中国大学教师发展,应当着重初任教师的教育,这是因为大学教师队伍扩大快、初任教师人数多。但也不应忽视一般大学教师的发展、提高。

即使是任职多年、经验丰富、学术造诣甚深的老教师,由于科学理论、信息技术的发展,高等教育理论和大学教师角色、地位、功能的变化,也需要不断地跟踪科学前沿,更新教育理念,提高自我水平,与时俱进。

数以百万计的新老大学教师的发展工作,是当前保障和提高教育质量、教学水平、为国育才的基本工程,也是每所高校的战略任务。尤其是当前正在转型发展的应用型院校、地方新建本科院校和高职高专,建设“双师型”(“双能型”)教师队伍,是这些院校的特殊任务。

### 二、内涵

大学教师发展内涵包含三个组成部分:**学科专业水平**——基本理论、专业知识、实践能力;**教师职业知识与技能**——教育理论、教学能力;**师德**——一般学者的人文素质、教师的职业道德。

## 1. 学科专业水平

大学教师是一种学术职业，处于学科的学术前沿。要掌握所从事学科的学术新动向，不但要掌握科学知识，而且应负起创新知识和应用知识解决实际问题的任务。

任何学科专业都不是封闭自足的，它必须植根于基础理论，同时与有关学科专业交叉、互动。因此，除自己所从事的学科专门知识之外，还必须有坚实的基础理论与广阔的跨学科、跨专业知识。这些都是大学教师在学科、专业发展上所需要的。

应用型院校和高职高专，除一定的基础理论外，对实际知识和实践能力有更高的要求。即使是高水平的行业特色型大学，也应当重视实际知识，发展实践能力。

## 2. 教师职业知识与技能

大学教师不只是一位学者、专家，而且是一位教师；不只是一要学习知识、掌握技术、研究学问，而且要把所拥有的知识、技术转化为学生所能掌握的知识、技术。这就需要懂得教育理论、掌握教学技能。

一个可喜的现象是，近 20 年来，大学教师的学历、学位越来越高。但是，为什么具有高学历学位的新教师，教育、教学效果往往不如经验的教师？有的（不是所有）老教师，通过职后教育，或在长期的教育、教学实践中，通过不断的自我提高或多次的“尝试错误”，也能摸索出一些符合教育规律与教学原则的经验，但很难及时掌握新的教学方法（如案例教学法、翻转课堂教学法等），而且往往正确的与错误的经验并存。

对于非教师系列的领导管理干部来说，也必须掌握教育理论、知识，并有更高的要求。

### 3. 师德

大学教师是一种学术职业，大学教师是学者，首先应当受过良好的人文素质教育，具有良好的学术道德素养。

大学教师是教师，还应具有高尚师德，即教师特殊的职业道德：

（1）**服务精神**——循循善诱、诲人不倦、敬业、乐业、爱护学生、热爱教师职业……；

（2）**自律精神**——以身作则、“行为世范”……；

（3）**创新精神**——以自己的创新精神和创造能力来引领大学生成为创新型人才，以大学的文化科学创新引领社会的文化科学发展。

### 三、方式

中国传统的大学教师教育方式比较简单，主要依靠进修和培训：派出进修有利于集中时间精力，提高学科专业水平。但在当前教师数量不足的情况下，只有少数青年教师能获得脱产进修机会。应当以组织教师在职进修提高为主。

集中设置的培训班，指定教师参加培训，有利于集中优势培训资源，或借助校外培训资源，加强统一管理。作为初任教师的岗前培训较为合适。也可根据新情况、新问题，进行专题培训。但教师处于被培训地位，效果欠佳，往往是“走过场”。

除上述两种传统方式之外，根据各地及国外经验，下列方式可供参考。

## 1. 围绕课堂教学基本技能开展的方式

模拟教学（试讲）——在初任教师发展中，模拟课堂教学形式和氛围，让初任教师练习基本教学技能。这是 20 世纪 50 年代教学改革时普遍采用的方式，有的高校至今仍在小范围中经常使用。

教学观摩课（授课示范）——可以观摩优秀教师教学，也可以互相观摩，让教师在真实情境中体会教学技能的运用并交流教学经验。

课堂录像——借用现代音像技术，将课堂师生活动录下，可以帮助教师易位观察，自我分析，自我提高；也可以传播优秀教师的课程教学。

教学咨询——请有关的专家或有经验的老教师帮助初任教师解决教学中所遇到的问题。

编写课程教材——集体或个人编写教学大纲（课程大纲）、教材、讲义等，有利于大学教师的思维能力、文字水平的提高，以及专业上的全面发展，尤其是编写实践性课程教材，能促使教师深入实际。

## 2. 有针对性地组织教学研讨活动

主要是各类学术研讨会和教学研讨会。一般针对教学中出现的学术问题或教学问题来组织。例如：如何理解课程中的某些学术观点、如何讲授某门课程的重点与难点、如何评价学生的学习成绩、如何指导学生的实训活动等。

多种多样的研讨活动，有利于在高校中形成关注教学问题的良好气氛，激发教师探索教学问题的热情，在活动中自我提高。新的教育理念和技能也常常在这种场合得到传播。



### 3. “双师型”教师的发展方式

带领学生到实训基地，不只是作为带队者，而且同学生在实训基地一起参加实训活动。

到合作单位接受培训，最好是挂职工作，既获得实践锻炼，又深入了解运营机制。

从企事业单位引进的专、兼职技术人才或管理干部，要帮助他们学习教育知识与教学技能，并通过具体教学工作提高其教学能力。

### 4. 国外大学教师发展方式

国外大学教师发展方式多样化，各国不同，一校之中也不同。一般来说，针对性与自主性较强。例如：鼓励教师开展改革试验，提供小型场所，给予小额资助，鼓励教师开设工作坊（workshop），经常开展小型研究会、讨论会，或设置创作室、读书室，开展多种小型活动，如讨论创新性教学实验，宣读并讨论教学论文等。

许多高校除了校设教师发展机构之外，还设立各种附属单位，如咨询室、实验室，提供教师发展平台，起交流与指导作用。

## 四、组织

教师发展虽强调教师的自主性，但学校的组织作用是必要的。

1. 中国大学教师教育，传统上是由行政部门组织的（大多数由人事处主办）

学校行政部门一般办理：（1）招聘及入职考核；（2）新教师集中培训；（3）派出进修（国内或国外）；（4）业绩考核与评优评奖。

经常性的教育教学提高活动，由各院系自主组织，因为并无明确

要求，往往形成自流现象。

## 2. 成立大学教师发展中心

2012年，教育部指定30所部委所属大学建立大学教师发展示范中心，从事“培训、教学咨询、教改研究、质量评估”工作。非部委所属的高校也纷纷成立大学教师发展中心（名称不完全相同）。

许多（不是所有）大学教师发展中心，采取多种方式，进行各种活动，在教师队伍建设上起了一定的促进作用。大学教师教育进入了一个新阶段。

从组织结构的角度来看，大学教师发展中心，只在全校层面的平台上开展活动，而教师的活动在院系以下的基层，教师发展中心缺乏基层组织的支持，难于深入，无法扎根。因此，如何建设基层组织，是大学教师发展取得成效的保障。

## 3. 重建教研室（组）

在20世纪50年代初，中国大中小学均建立集体教学组织——教研室（组）。

中小学的教研组（学科教研组、年段教研组）仍坚持至今，在发挥集体作用、保障和提高教学质量、提高教师教学水平上，起了重要的作用。

高等学校的教研室（组）趋于式微：

- （1）从学习苏联到效法美国；
- （2）从重视人才培养的教学工作到重视科研工作——从教研组（室）到课题组、科研中心、研究所；

(3) 有的院校虽名义上仍存在，也是似有若无，或蜕变成基层行政组织。

重建教研室(组)，首先要回归“大学的根本”(培养专门人才)；其次，可借鉴国外教师工作坊的经验，建设中国特色的工作坊。

从国外的经验来看，学校提供条件(经费、场所、设备等)，教师个人或群体自主选择学习内容和方式，更能体现大学教师发展的自主性、自觉性，效果较佳。问题在于要有发展的动力。

## 五、动力

大学教师发展方式及其活动的有效性，取决于教师发展的动力——外部动力与内部(自我)动力。

### 1. 外部动力

物质与非物质的奖与罚；行政上所制定的业绩考核与评估，职称(学衔)的晋升，工资及其他待遇的提高，优秀教师的评奖；社会声誉的提高……

外部动力既起推动作用，往往也起导向作用。外部动力的有效性取决于导向的正确性，必须慎重运用，要发挥其积极作用而避免其消极影响。如：

- (1) 重科研轻教学的业绩考核；
- (2) 只对少数教师起作用而与一般教师无关的奖励；
- (3) 引发内部矛盾的排名；
- (4) 过于繁琐的量化考评，等等。

### 2. 内部动力

(1) 自我价值追求——马斯洛“需求层次理论”的最高层次。

(2) 发展性的自我评估——不是与他人作比较的横向评比，而是对自身成长进步的自我反省。

(3) 最后，进入“敬业”、“乐业”的境界。

大学教师发展的内部动力，来自自我价值的追求，在自主性、自觉性与持续性上，无疑优于外部动力。因此，**应当避免用简单的外部压力，甚至用行政手段作为主要动力，要通过激发教师的内在自我价值追求来调动教师发展的积极性。**

但是，大学教师生活于现实的社会中，外部动力是现实的激励机制。

应当协调外部动力与内部动力，通过恰当的外部激励机制，激发教师追求自我发展的内在热情与需要，逐渐将外部动力转化为内部动力，“不待扬鞭自奋蹄”。

这是大学校长的艺术，也是大学教师发展研究中有待深入研究的问题。

# 大学教师教学发展中心的性质与功能

(来源:《复旦教育论坛》 2014 年第 4 期 作者:别敦荣,李家新)

教师教学发展中心是新近在我国大学中得到广泛设置的一种机构。2012 年 7 月,教育部启动教师教学发展示范中心建设工作,拟于“十二五”期间在中央部委所属大学中重点支持 30 个国家级教师教学发展示范中心。教育部向各中心分别资助 500 万元建设经费,用于其探索建立适合各校实际的教师教学发展中心运行机制,开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务,以及为其他高校提供培训服务等;并提出对这些“国家级教师教学发展示范中心”实行年度报告制度,对其运行状况及工作成效进行检查评比。从对国家投入巨资建设的“国家级教师教学发展示范中心”的考察来看,不少大学存在重申报、轻建设的问题,不论是其功能定位、组织机制、人员配备,还是其实际发挥的作用与作用方式等,大多都还没有达到建设的预期。有的徒有其名,空壳运行;有的即便有 3-5 个专职人员,但性质不明、职责不清、机制不畅、作用微弱;还有的简单化地将先前已经存在的教师岗前培训、青年教师教学技能竞赛、教学研究、教学评估等归并到一起,以为就发挥了应有的作用。种种现象表明,关于大学教师教学发展中心的建设,还需要解决一些基本的认识问题,尤其是对其性质与功能定位,应当有更深刻的理解、更明确的认识。

## 一、大学教师发展模式的转型

大学教师是一种特殊的职业,迄今为止,还没有一种专门的大学教师培养机构。大学自身可以培养社会各行各业所需要的各级各类人

才，却唯独不培养大学教师。尽管大学教师通常也是从大学毕业生中选聘的，但从入职到成为合格和优秀的大学教师，一般都需要一个较长的在职提升过程，短的三五年，长的八到十年，甚至更久。显然，大学教师的这种成长模式与高等教育快速发展的需求是不相适应的，也与人们对高等教育质量的期待格格不入。大学教师发展模式必须转型，这正是国内外大学教师教学发展中心应运而生的现实基础。

### （一）大学教师的经验发展模式

教师发展的需要自大学产生开始就出现了，但早期的从业者通常并不以大学教师为终身职业，很多人将大学作为临时的栖身之所，一旦找到永久性的职业，比如牧师，便放弃大学教师工作。现代大学与古典大学的一个重要差别就在于，教师成为了一种稳定的职业，从其内在精神到其外在行为和支持条件，都成为了从业者可以寄托人生理想、展现个人抱负、实现生命价值的职业。但即便如此，大学教师发展模式仍没有实质性的变化，教师发展主要是其个人的事情，并没有成为大学的责任和义务。教师发展的实现主要是通过教师个人在职学习，他们在从事教育工作的过程中，观摩他人教学，不断总结经验，摸索有效教学的方法和手段。这就是大学教师发展的经验模式，一种大学教师通过总结自身工作经验，借鉴他人工作经验，达到提升自身教育教学能力和职业修养的方式。这是一种典型的大学教师发展模式，在大学产生以来的数百年里，为大学和教师所接受，并对教师成长发挥了重要影响。

尽管师范教育担负了培养教师的责任，但不论中等师范教育还是

高等师范教育，都是以中小学教师为培养对象的，并不涉及大学教师培养。20世纪中期，高等教育学逐渐成为大学的一个学科领域，关于高等教育的专门学问不断增加，人们对大学、大学教育、大学教学、大学教师、大学生等的认识不断深化。在这种情况下，为了满足教师发展的需要，大学已经能够为新入职的教师提供岗前专业培训，使新教师能够初步理解高等教育，熟悉大学工作的基本规则和要求，为他们顺利进入角色、履行大学教师职责打下基础。但是，入职培训显然是不能完全满足大学教师发展需要的，大学教师的发展主要还是依靠经验模式，包括教师自身的经验和他人的经验。大学缺少其他更有效的手段来提高教师职业能力和修养，这不但是大学教师的缺憾，也是大学的缺憾。

## （二）大学教师的专业发展模式

有学者曾经略带自嘲地感叹，大学教师什么都研究，唯独不研究自己。不论是在高等教育学成为一门学科之前还是之后，大学教师都没有摆脱经验发展模式，主要依靠有意识和无意识的自省，来获得有关教学的认知，根据个人对教学的理解实施教学。在高等教育由精英阶段走向大众阶段甚至普及阶段的时代，大学办学规模显著扩大，教师人数成倍增加，由几位到几十位，再到数百位、数千位，构成越来越复杂，职业动机各不相同，学术能力和水平参差不齐，对教学的态度和要求也不完全一致。随着大学生规模的扩大，其构成和基础也发生了很大的变化，学习目的、兴趣爱好、学习方式、对教师和学校的期待等都表现出高度多样化的特征。很显然，主要依靠经验模式的大

学教师发展已经不能适应高等教育发展的需要，在高等教育发展的新阶段，大学应当为教师发展提供新的条件和平台。

20 世纪六七十年代，部分欧美大学开始陆续提出一些有关大学教师发展的新理念和新方法，探索教师发展的新模式。20 世纪中期以前，关于高等教育以及大学教师的研究，主要是一些大学校长和少数教授的业余学术研究领域，他们的研究成果对大学教师的成长不无启迪，但还不足以改变大学教师的发展模式。20 世纪中期以后，高等教育研究在部分国家得到了迅速发展，高等教育学逐渐成为大学的一门学科领域，为高等教育专业人才的培养奠定了必要的学科基础。与此同时，大学教学也逐步发展成为一种专业，并形成了与之相适应的理论、标准与方法。为此，大学教师发展另辟蹊径，跳出经验自省，丰富岗前培训，走向理性训练，形成了专业化发展的新模式。这就是大学教师的专业发展模式，一种将大学教师发展置于高等教育学科基础之上，运用各种适当的训练手段和条件，对教师进行理论教育和实践训练的方式。与经验发展模式不同，不论是发展需要还是发展方式，专业发展模式都突破了大学教师个人，而为大学教师群体所共有。当然，这并不是说，在专业发展模式，大学教师的个人要求和个体行为是无足轻重的，经验发展模式完全不再发挥作用。实际情况恰恰相反，两种发展模式并不是对立关系，而是共生互补关系。经验发展模式能够为大学教师的专业发展提供基础，专业发展模式能够为大学教师反省自身经验、升华个体认知、提高发展的科学性与自觉性提供不可缺少的支撑。



### （三）大学教师教学发展中心与教师发展模式转型

由经验发展走向专业发展，不仅意味着大学教师发展内在规定性的转变，而且还包含了大学教师发展组织方式的变化。我们知道，大学教师发展的经验模式是一种自发模式，主要依靠教师个人的体悟与自省，而专业模式则是一种大学组织模式，主要依靠大学的组织和教师的修为。教师教学发展中心便是大学教师专业发展模式的主要载体。

大学教师教学发展中心是大学设立的、与教师及其教学和学生学业发展相关的专门机构的统称。虽然其名目繁多，如有的称为“教学发展中心”，有的称为“教师发展中心”，还有的称为“教学研究中心”，等等，但大体上是同一类组织。在教育部“十二五”期间重点建设的30个“国家级教师教学发展示范中心”中，以“教师教学发展中心”命名的有24家，以“教师发展中心”命名的有3家，以“教学发展中心”、“教师教学发展示范中心”、“教学促进与教师发展中心”命名的各1家。这种类型的机构在欧美国家中很早便出现了。早在1962年，美国密西根大学就建立了“学教研究中心”(Center for Research on Learning and Teaching, CRLT)，该机构从一开始便致力于大学教师的专业发展，以推动密西根大学19个学院的教学创新、实现卓越教学为使命。我国大学直到近些年才逐渐把目光投向此类机构，尝试着围绕自身发展需要，建立一些具有教师教学发展中心性质的部门或机构。如2008年华南理工大学成立“教师教学方法与技术研究支持中心”，其宗旨是加强大学教师教学方法与技术研究，促进教师教学理念更新，推动教师专业发展。

2012年9月，教育部对拟入选的30个“国家级教师教学发展示范中心”进行了公示，包括厦门大学、华中科技大学等在内的30所大学获此称号。部分省市教育主管部门也督促省属大学设立了一批教师教学发展中心。由零星的个别大学成立，到成为国家和地方的政府行为，反映出大学教师发展开始受到高度重视，成为大学管理和政府施政的领域。事实上，自20世纪90年代初期，教育部和部分省市就开始建立大学教师培训体系，先后依托一些重点大学建立大学师资培训和交流中心，并且在教育部的直接领导下开展了全国大学的教师岗前培训工作。这些机构和工作为推动我国大学教师发展模式转型发挥了重要作用，但由于这些机构所组织的活动通常只在新聘教师中开展，受众面很小，所以并没能从根本上促动教师发展模式的转型，教师发展主要还是教师的个人行为。大学教师教学发展中心的普遍设立，不但可以从组织建制上促进教师发展模式的转型，而且能够从功能开发上促进教师发展走向理性训练和个人修为，建立教师专业发展的新模式。

## 二、大学教师教学发展中心的性质

任何组织机构的功能都与其性质相匹配，可以说，是什么性质的机构，就发挥什么样的功能。大学教师教学发展中心的性质直接决定其功能。在我国大学，人们对教师教学发展中心的性质并没有形成共识，有的甚至还存在一些误解，导致教师教学发展中心的的功能发挥进退维谷，达不到预期的效果。概而言之，主要的分歧或误解就在于其究竟属于行政机构还是学术机构，有的大学将其作为行政机构，有的

大学将其作为学术机构，莫衷一是。正因如此，大学赋予教师教学发展中心的权力或权利往往存在很大的不确定性，导致其功能定位不清，难以发挥应有的作用。

### （一）大学教师教学发展中心的非行政机构性质

大学存在两类性质迥然不同的机构：一类是学术机构，主要是各院系或研究机构；一类是行政机构，主要是各行政部处或办公室。在很多大学，教师发展中心被划归行政机构系列，享有行政机构所拥有的各种工作条件，工作要求也与行政机构相同。作为行政机构，大学教师教学发展中心被赋予相当的行政级别，有的是副校级单位，有的是正处级单位，有的是副处级单位；中心的所有工作人员均享受行政人员待遇，拥有相应的行政级别，按照行政阶梯晋级升等；中心的工作按照行政程序组织开展，主要依靠行政权力发挥作用；中心与其他行政和学术机构之间的关系表现为行政协调、行政领导或指导的关系；人员配备上少则仅一人，多则三五人不等，素质要求以行政素质为主，不看重学术专业背景。这种高度行政化的组织方式在本质上与大学原有的师资、人事行政工作方式并无太大差异，其运行逻辑依然是通过自上而下的行政权力和由外向内的行政手段管理、组织大学的教师发展工作，并没有试图从专业的角度重构大学教师的发展模式，也没有能力从学术的高度擘画教师专业发展的支持制度。正因为如此，这类大学教师教学发展中心所发挥的作用常常是非常有限的，主要表现为计划、组织和协调有关教师发展的活动，中心本身并不具有学术力量，也不能发挥学术影响力。

将大学教师教学发展中心作为行政机构看待是不符合其设立宗旨的。在教育部高教司所发布的《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》（教高司函[2012]107号）中，明确提出了教师教学发展中心要承担的**两大任务**。其一，**开展教学咨询服务**。面向学校全体教师，重点是新进教师、中青年教师和公共基础课教师提供教学咨询服务，满足本校特色化人才培养和教师个性化专业发展的需要。其二，**开展教学改革研究**。借鉴国内外先进的教育教学理念、成功经验和有效做法，着重研究公共基础课和核心课程的教学内容更新、教学方法改革、教学模式创新；促进教师更新教学理念，掌握必要的现代教育技术，改进教学策略与技巧，提高教学能力；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；推广教学改革实践经验和成果，促进教学质量持续提高。由此可知，教师教学发展中心被赋予的任务多数都是专业性极强的学术工作，并非普通的行政部门所应承担与所能胜任的。如果将发展中心视为单纯的行政机构，等于将其工作职能窄化为一般意义上的学校行政管理或组织人事机构，遮蔽了其本应发挥的专业性职能。因此，将教师教学发展中心简单地等同于一般行政机构与其设立宗旨是背道而驰的。从履行其职能的角度看，大学教师教学发展中心应当具有专业机构的性质，能够发挥教学引领作用，成为解决教学问题和困难，研究教学理论、方法和技术，培育教学文化，促进教学质量持续提高的基地。

## （二）大学教师教学发展中心的非学术机构性质

既然大学教师教学发展中心具有非行政机构的性质，那么，它是

否就是学术机构呢？从目前的实际情况看，确实有一些大学将大学教师教学发展中心看作是与高等教育研究所（院）、教育研究院（学院）性质相同的学术机构，有的甚至直接将二者放到一起、合署办公。虽然这样可以达到充分利用后者学术资源的目的，但二者并不能等量齐观。我们知道，大学的学术机构主要是以学科或职业领域为基础建立起来的，比如，经济学院、工学院、法学院等，各学院之间虽然不乏相互协作和交叉融合，但各自的办学与发展都有其自身的逻辑与规律，是一种合作办学、学术平等关系，尤其在学术人员的关系上，并不存在教育者与受教育者的关系。从发展中心自身承担的使命出发，其需要与大学各学术机构保持密切的联系，为全校教师的专业发展提供支持与服务，这就与大学内部学术机构的相对独立性产生了矛盾。作为单纯学术机构的发展中心虽然具备充足的学术资源和专业基础，但在制度设计上并不具有全面开展教师发展工作的权限，这就在很大程度上限制了其功能的发挥与职能的实现。有的大学从节约行政资源出发，将大学教师教学发展中心挂靠相关院所，以减少编制和行政人员支出，这一做法的初衷是可以理解的，实际上也确实达到了上述目的，但由于学术职能的局限，这种制度安排并不能有效地发挥大学教师教学发展中心的功能。

因此，不能将大学教师教学发展中心归入学术机构系列。教育部高教司在前述“通知”中，提出了建设国家级教师教学发展示范中心的目的，即“以提升高等学校中青年教师和基础课教师业务水平和教学能力为重点，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，建设高素质教师队伍。”为了达到这一目的，示范中心应当承担六项任务，包括开展教师培训、开展教学咨询服务、开展教学改革研究、开展教学质量评估、提供优质教学资源、承担促进区域内高校加强教师教学发展中心建设的相关任务，发挥示范、辐射、引领作用。毫无疑问，这些任务并不是一个单纯的学术机构所能承担的。即便教师教学发展中心具备了完成上述任务所需要的专业能力，但在开展具体的工作时，也必然会因为组织、制度方面的限制与掣肘而面临重重困难。

有人可能会问，这些规定是针对示范中心而言的，对于非示范中心，是否可以将其归入学术机构系列呢？这个问题的答案不应是简单的是与否，而取决于大学对教师教学发展中心的总体定位与要求。如果将其定位于专门的教师发展机构，那么答案就是否定的；如果将其定位于辅助性的教师发展机构，即其主要职能不在于承担教师发展任务，只是附带地承担一些教学研讨、教师培训和继续教育的任务，那么答案就是肯定的。但需要注意的是，如果大学教师教学发展中心不将教师教学发展作为其主要职能，那么，它也就失去了存在的合法性基础，不能算作名副其实的教师教学发展中心。

### **（三）大学教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构**

大学教师专业发展是当代高等教育发展的要求，教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构。作为一种专门机构，它既不是纯粹的行政机构，也不是纯粹的学术机构，而应具有跨行政机构与学术机构

的性质。在行政方面，它拥有一定的行政资源，掌握一定的行政权力，担负协调和组织各学术机构教师发展的职能，但因为自身工作性质的专业性，它不能单纯地依靠行政资源和权力办事，更不能将自身等同于其他行政部处机关，而是应当利用自身的专业资源和力量，发挥专业权利和权威的影响力，从而赢得各学术机构的尊重，有效地利用其行政资源和行政权力。在学术方面，它拥有一定的学术资源，享有一定的专业权利，担负提供学术和专业咨询、资源、指导和教育的任务，但因为其服务对象即学校各学术机构的学术人员大多具有特殊的身份，以及各自学科专业领域内深厚的学术修养，它很难像一般的学术机构从事人才培养和科学研究那样，对各学术机构的学术人员发挥天然的培养和教育作用，而是应当借助于必要的行政资源与行政手段，对教师发展工作进行全方位的促进与支持，从而赢得学校各部门的关注和配合，有效地落实其专业任务。

所以，大学教师教学发展中心必须将行政机构和学术机构的性质有机地融为一体，成为兼具行政和学术属性的专门机构，从而发挥行政与学术的双重优势，有效地履行教师专业发展使命。这同样也是国外大学教师教学发展中心的共同经验。例如，美国密西根大学学教研究中心（CRLT）隶属于教务长，由一名助理副教务长负责，专职工作人员达 30 人之多，包括行政管理人员、各学科教学顾问、研究咨询人员、项目协调人员、评估专家、技术支持人员等，其中教学顾问和研究咨询人员占一半左右。中心还会根据需要聘用其他专业人员，比如 2012 年就新聘用了一名网络搜索利用专家。由此可见，密西根大

学的学教研究中心既不属于单纯的行政机构，也不属于单纯的学术机构，而是兼具行政和学术双重性质的专门机构。也正因为如此，它才能发挥支持教师专业发展的作用。

### 三、大学教师教学发展中心的职能

大学教师教学发展中心具有行政和学术的双重性质，但这并不是说它应当在行政和学术两个方面发挥功能。作为一种特殊的专业机构，它的行政性是为了保障其更有效地在全校范围内发挥组织、协调和资源调配作用，使其能够超越各学术机构发挥综合性、引领性作用；而学术性则是为了使其能够更好地利用专业资源，发挥专业权利的影响力，领导全校教学发展方向，提升教师教学能力和水平，促进办学水平和人才培养质量的全面提高。因此，不能简单化地从行政和学术两个方面来认识大学教师教学发展中心的职能，而应将二者辩证地结合在一起，从专业机构角度把握其实质，探讨其对我国大学教育教学和人才培养应当发挥的作用。

#### （一）强化教学专业认知

在定位教师教学发展中心的主要功能时，不少人简单地望文生义，认为大学教师教学发展中心的首要任务就是单纯地提高教师教学能力和教学水平。尽管这一看法没有错误，但若仅仅关注教学能力和教学水平，将视野仅仅停留在教学能力培训和教学水平提高的层面上，就不免有些偏颇了。试想，如果教师教学发展中心的职能仅仅是教学培训与提高，那么，国家开办一批传统的师资培训中心实际上也能达到基本相同的效果，完全没有必要再投入巨资，大张旗鼓地进行



国家级示范中心的建设。其实，大学教学的问题，表面上是教师的教学能力和水平的问题，实质上是教学作为一种专业的问题，正是因为其在大学和教师身上并没有得到真正解决，才导致了诸多教学问题的产生。很多大学不重视教学专业建设，很多教师既缺少专业技能的训练，也没有专业的基本理念和信念，尤其是缺乏关于教学工作的专业认知，将从事教学简单地理解为上几门课，将上课简单地理解为对学生的知识灌输，而并没有意识到**教学实际上是一种具有高度专业性、需要进行严格专业训练方能胜任的专业工作。**

专业认知是专业从业者的基本素养，提高大学教学专业认知水平是全面提高教师素质不可缺少的重要环节，但这常常是被忽略、被遮蔽的环节。大学教师教学发展中心应当通过各种可能的途径，利用各种学术资源和专业权利及影响力，为全校教师提供专业教育和训练，强化其专业认知，全面提升其从业理想和专业信念水平，促进其专业发展。强化大学教学专业认知的具体方式，包括在全体教师和干部中普及大学教学知识、传播和推广现代大学教学理论和经验、激发教师从教兴趣和动机等，使教师树立并不断增强专业理想和信念，实现专业认知从自发阶段向自为阶段的过渡。

## （二）提升教学专业伦理

专业伦理是专业群体的行为规范与伦理标准，其主要目的在于促进专业群体更好地履行其专业职责，维护其专业声誉。作为一种专业，大学教学自然也有其自身的伦理准则和道德规范，这是大学教师在从业过程中必须遵从、践行的，也是大学教师应当维护、捍卫的。否则，

大学教学的专业地位就无法得到认可与保证，大学教师的专业工作就很难得到外界的信任与尊敬。传统上，大学教师从事教学讲究“师德”和“良心”，这种伦理和道德要求往往通过教师个体的习得行为所获取，当然也为一般的思想政治工作所重视。但在大学教学成为一种专业、受到众多利益相关者高度关注以后，传统的教学伦理观已经很难适应大众化时代大学教师的专业任务，重视专业伦理水平提升的意义已经超出了大学和教师本身。在大学教师的专业发展模式之下，教师的教学专业伦理修养不但仍然需要依靠教师通过经验去习得，而且还必须通过理性的专业发展工作来传播和训练，并通过适当的组织机制予以落实和保障。

因此，提升教师的专业伦理水平应该成为大学教师专业发展工作的重要目标指向，成为教师教学发展中心的一项重要职能。大学教师教学发展中心组织开展的多种教师发展活动，包括各种形式的专业培训、专家咨询、教学研讨与示范、教学评估与相关认证等，都离不开提升教学专业伦理这一主题。提升教学专业伦理是一个长期的过程，教师教学发展中心不仅需要致力于提高教师和干部对教学专业价值的认识水平，更重要的是通过系统化的专业训练与专业发展工作，约束和规范教师的专业行为，潜移默化地提高教师对教学的认同感、忠诚度和职业幸福感，对学生的责任感和使命感，对大学的归属感，以及对社会及各种利益相关者的奉献精神。专业伦理的全面提升，能够使教师在教学工作中不断焕发出生机与活力，减少和消解职业倦怠，以良好的精神状态投身教学，不断提高教学的专业价值和精神价值。

### （三）培育教学专业文化

大学教学专业文化是一种不同于学科文化的大学亚文化，其既包括关于教学的理论成果，也包括教学的环境与氛围，还包括大学和教师的教学价值取向与行为方式。显而易见，教学专业文化对于大学教学的品质与旨趣具有决定性的影响作用，是影响大学教学形态与教学效果的重要因素。长期以来，我国大学并没有意识到教学专业文化的重要性，不重视教学专业文化建设，在教学问题上缺少专业文化意识，简单化地对待和处理教学问题；教师也缺少教学专业文化的概念，以保守、陈旧的眼光看待大学教学，将从事教学工作看作是备课、上课、考试等程序性工作，固守传统的教学模式。这些问题的产生在很大程度上源于教学文化的内涵建设长期得不到大学和教师的重视，从而导致教学专业文化往往从属于学科文化，缺少相对独立的地位和影响力。教学专业文化的不彰，导致大学教学的中心地位得不到落实，教学工作被边缘化，教师对教学的投入也得不到保障，人才培养质量的基础不牢固。

建设内涵丰富、凝聚力和感召力强大、影响深远的教学专业文化，是我国大学陶铸文化精神、提高办学品位的必由之路。大学教师教学发展中心对此义不容辞，应当组织各方面力量加强教学理论和实践研究，积累丰富的教学理论研究成果；利用各种有利条件，在全校组织开展教学思想观念教育活动，扭转师生员工对教学的种种误解和偏见，牢固确立教学的中心地位；推进教学制度创新，健全教学奖罚措施，加大教学奖励力度，建设尊重教学、尊重教师、崇尚教学、潜心

教学的校园环境和风气；通过各种专业活动、学术研讨、师生交流、技能培训和信息传播等，营造浓厚的教学文化氛围，不断提高教学文化的关注度和影响力，大力发挥教学专业文化对大学教学工作和人才培养的保驾护航作用。

#### （四）促进办学水平和人才培养质量的全面提高

大学办学水平和人才培养质量涉及大学内外众多相关机构和人员，既包括大学几乎所有的学术科系和各类教师，也包括各级党政管理部门。由于管理体制和方式的原因，我国大学办学功能分化严重，办学运行和监督由行政机构负责，办学水平和人才培养质量由学术机构负责，缺少一种能够综合性地引领教学发展方向，促进办学水平和人才培养质量提高的机构。作为一种新生事物，教师教学发展中心的出现正逢其时，其所承担的开展教师培训与教学咨询服务、开展教学改革研究与教学质量评估、提供优质教学资源等职能，已经超出了单纯的行政机构或学术机构的范畴。利用自身跨行政与学术的特殊属性，大学教师教学发展中心可以在现有行政机构和学术机构所发挥作用的基础上，开辟教学促进和教学引领的新领域，既能为行政机构提高教学管理、组织和监督的水平提供思想和理念支持，又能为学术机构实施教学创新、促进教学现代化提供动力、指明方向。正是通过这种中介作用的发挥，教师教学发展中心才能够从信息沟通交流、资源有效配置、先进思想引领、多元互动合作等多个方面协调校内外办学关系，为大学打造优良的办学环境。从国外大学的相关经验来看，教师教学发展中心正是通过这样的方式为大学办学水平和人才培养质

量的提高做出了卓越的贡献。

人才培养质量归根结底在于大学生学习质量。密西根大学建立的学教研究中心，将学（learning）置于教（teaching）的前面，恐怕不是简单的顺序排列问题，可能另有深意。它反映了国外大学教学的一个重要发展取向，即高度重视学生，将学生的学习置于教师的教学范畴。反观我国大学教师教学发展中心，即便是在 30 个“国家级教师教学发展示范中心”中，也极少有关注学生及其学习的，这不能不说是一个遗憾。大学教师教学发展中心既要关注“教”、关注教师，也要关注“学”、关注学生，要从教与学一体化的角度，推动大学生转变学习观念、更新学习方式，建构新型学习模式，提高学习效率和学习质量。唯其如此，才能从根本上达到促进办学水平和人才培养质量提高的目的。

# 学习共同体视角下高校教师专业发展研究

（来源：《高等理科教育》 2018 年第 6 期 作者：周小华）

随着我国高等教育发展战略重心从规模到质量的转移，大学教师在人才培养中的作用更加突出，教师队伍质量随之成为不可忽视的问题。近年来，虽然大学教师学历普遍提高，教学理念、教学策略、教学手段不断改进，但课堂教学中的问题仍然存在。教师职业倦怠现象普遍，态度不够严谨，工作质量不高，部分教师以完成工作任务为目标；在专业知识上，不能做到精益求精，对课堂教学的理解仅仅停留在理论层面，忽略了教学是一个双向的师生互动过程，学生能动性得不到发挥，导致教学质量不高。究其原因，主要是大学教师的专业成熟程度不够。从学者研究的成果来看，大学教师专业发展研究中存在对本质问题的争论，一种观点认为，专业就应该有专业标准，另一种观点则认为，由于大学教师专业发展的特殊性，不可能有一个统一的标准。随着我国对社会性教师发展的文化背景重视程度的提高，学习共同体成为研究大学教师专业发展的一个新视角，并已形成一些共识。但人们对学习共同体没有形成深刻的理解，也未形成公认的定义，对其内涵及价值的研究不够清晰。本文对大学教师专业发展的内涵、价值进行分析阐述，试图为我国大学教师专业发展及政策制定提供参考。

## 一、学习共同体视角下的大学教师专业发展内涵

分析学习共同体视角下的大学教师专业发展，先要理解其内涵。

### （一）学习共同体的内涵

1887 年，“共同体”是作为一个社会学概念被德国学者滕尼斯

提出来的，他认为**共同体的基础是忠诚的关系、共同的精神意识、个人对共同体的归属感及认同感**。1995年，博耶（Bo-yer）发表的《基础学校：学习的共同体》报告中首次用到了“学习的共同体”概念，他认为学校是学习的共同体，学校教育真正的意义在于建立“学习共同体”。这一概念的提出意味着“共同体”进入了教育学领域。郑崑、李芒的研究指出“学习共同体”实际上是一个系统的学习环境，对其成员而言，他周围的成员以及共同的活动、话语、工具资源等构成了一个整体的学习环境。不同的学者基于不同的理论基础对“学习共同体”的分析不同，但不难发现，“学习共同体”的参与者对自身、成员以及环境的认同接纳是核心内容，无论是从什么角度出发，共同要素是“学习共同体”的基础，学习者通过在共同的活动中进行协作，互相交流，提高学习效率。基于此，本研究将“学习共同体”定义为由不同的学习者参与，在学习过程中通过交流、沟通、分享学习资源，完成一定量的学习任务，各成员之间互相影响，能够合作共享，促进彼此发展的团体。

## （二）“学习共同体”视角下大学教师专业发展的内涵

慕和格耶瓦里（Mu and Gnyawali）的研究表明，大学教师“学习共同体”应遵循安全与信任、开放、尊重、积极回应、合作、建立关联、有一定挑战性、享受、团队精神、获得新生这十项原则。这符合教师专业内涵式发展的要求，是教师能够保持持续性成长，实现自觉追求专业发展这一终极目标的前提条件。教师专业发展也可以称作教师专业化，是教师由“新手型教师”成长为“专家型教师”的发展

过程，其中要经历学历教育、教师培训、实践的过程，而实践工作在教师教育中的时间更长，对教师的影响更为深远。从“学习共同体”的视角出发，把教师过于规范性的活动形式转化为以激发教师潜力为主的活动组织形式，对教师专业发展有重要的引领作用。教师专业发展包括教师的专业知识、专业能力、专业情意等方面。教育是培养人的社会活动，高等教育的培养对象是青年，如果按照金字塔形结构从纵向来看，高等教育处于教育的最顶层，是教学与学术的高度结合，大学教师专业发展有其特殊性。大学教师专业发展是指大学教师本身作为专业人员，从“新手教师”到“专家型教师”的成长过程，通过不断深入学习，研究专业知识、专业技能具备从事教育教学工作的知识；通过和同事、学生等的交流交往，提高其学习水平；适应新的教育改革和知识分化融合、学科交叉，并根据现状调整自身及课程组织和教育教学方法；对教育事业的热情，始终贯彻教书育人的专业情意；科研能力突出，促进自我实现并服务于国家和社会以至人类精神。

## 二、学习共同体对大学教师专业发展的价值

《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》（中发〔2018〕4号）中指出，要大力振兴教师教育，全面提高高等学校教师质量，建设一支高素质创新型的教师队伍，适应“双一流”建设和高等教育发展新需求，研制新时代高校教师队伍建设的指导意见。大学教师作为专业人员，更应该努力学习，积极探索自身专业发展。“学习共同体”对大学教师专业发展的价值主要体现在以下几个方面：



### **（一）促进大学教师相互交流，增加大学教师群体的凝聚力，缓解职业倦怠，形成稳定的专业情意**

传统的理性大学教师专业发展使教育脱离了心理和情感发展的基础，教师的个人需要得不到满足，严重损害了大学教师的身心健康，致使大学教师缺乏工作的热情。大学教师专业情意是大学教师队伍稳定性的保障，也是大学教师专业发展的关键，大学教师只有建立了稳定的专业情意，才能促进大学教师之间相互交流的愿望，从而增加教师群体的凝聚力。大学教师的专业情意是指大学教师对教师这一职业是否在满足自身需求的同时为社会创造价值而产生的一种心理体验，大学教师专业情意主要体现在专业理想、专业情操、专业性向和专业自我等方面。大学教师作为一名专业工作者，应该对教育教学工作充满向往和追求，有强烈的教育工作动机，用仁爱公平之心爱学生、爱事业，勇于承担责任，积极热情地投身教育教学工作，为教育事业做出自己的贡献，最终达到自我实现和社会价值的统一。大学教师专业情操很大程度上体现为大学教师的人格力量，大学教师专业性发展要求其能够根据自己的体验，对教育教学活动进行理智地评价，对科研过程中的认识和探索持有远见，对自己和同事、学生、领导等做出积极的评价。专业自我是大学教师自我实现的目标，这就要求大学教师在工作中必须具有专业的见识和敏锐的洞察力，能正确认识、体验、控制自我。然而，大学教育管理体制不同于中小学教育管理体制，中小学教师上课、开会、开展活动甚至生活都是在学校进行的，因此同事之间的交往机会和频率自然很多，也便于讨论工作、交流思想和情

感上的问题；而大学教师由于管理相对灵活，除了教育教学工作以及学校安排的会议、活动等，其他时间很少见面，加之工作中都有自己的圈子，见面机会少之又少，这就导致大学教师之间的交集较少，感情淡漠，形成了“自给自足”的局面，更谈不上思想的交流和分享，缺乏伙伴合作意识和关系，一旦遇到问题在寻求他人帮助方面抱有消极态度，无法得到同伴的帮助和支持，无法体会到“学习共同体”的文化氛围和力量，大学教师身份感得不到认同。研究表明：“在教师的合作共同体中，教师之间取长补短，互相帮助，从而实现了情感交融，心与心的对话，思想与思想的碰撞，教师的专业素质必将获得共同的提高。”在“学习共同体”中大学教师有了支持性的环境，能养成共同的意识，带着一种认同、归属的心理参与教育教学工作。大学教师一起准备、探讨教育教学中出现的问题，反思、扩展、精进技巧，分享他们的教学理念，在互信互助的过程中使“学习共同体”的文化氛围逐渐浓厚。

## **(二)整合大学教师群体合力优势,提高其知识水平和教学技能,从而确保高等教育质量的提升**

教学是大学最初的职能，培养人才是大学的根本使命和中心工作，大学教师作为这项活动的承担者，其知识水平和教学技能是专业发展的必需。对于任何一个大学教师而言，教学技能水平是直观可见的，而知识水平是看不见的，内隐的，这两者与教学效果的好坏、教学质量的高低都有着密切的联系。

在大学教学实践中，部分教师在认识上存在偏差，坚持以自我为

中心，认为只要自己肯努力，认真学好专业知识，通过长时间的教学实践，依靠自己的经验就可以在大学里展现自己的优势，取得一定的成绩。实际上，**教师专业发展是一个综合能力提高的过程，仅靠个人的学习和努力是完全不够的。**知识的学习和教学能力的提高需要整合大学教师的群体合力，突破其发展的个人局限性，在“学习共同体”中融合集体的智慧，扬长避短，使其发展最大化。大学教师本身是有血有肉的存在个体差异的人，他们的专业、学历、教龄、职称、性格、认知、兴趣爱好等不同，在不同课程的教学展现出来的教学风格不同，教学效果也自然不同。而“学习共同体”更有利于提高大学教师的学习能力和教学技能，增强集体的凝聚力，把不同知识层次、不同教学风格、教学技能各异的大学教师整合在一起，发挥群体合力优势，促进大学教师专业化进程。对于大学教师的教学工作，学校一般根据教师的专业特长分配教学任务，尽可能让他们在各自擅长的领域内从事教学工作，投其所好才能精益求精，这既满足了大学教师自身发展的需求，也一定程度上减缓了学生的疲劳情绪，从而获得双赢。一般经验丰富的老教师阅历丰富、实践经验充足；青年教师理论功底深厚，擅长理论讲解，但欠缺教学经验，一些学校采用了“传帮带”的形式，即老年教师带新手教师，二者形成合力，理论与实践相结合，为所有成员提供了交流分享的平台，加快理论知识的学习和理解，也加强教学实践的感知，对各自不同的观念进行协商，在反思中提高知识水平和教学技能。

### （三）促进大学教师科研能力的提高，为社会提供优质的服务

大学根植于高深学问，高等院校需要一批具有高素质的教师来从事教学、科研、服务社会。在体现大学教师专业能力的诸多因素中，关键是科研能力。大学教师作为一名研究者，科研能力是衡量其专业发展水平的又一重要标志。将教师个体与教师群体联系起来，从“共同体”的视角审视大学教师专业发展是必要的。现代大学中，大学教师面临的教学对象是思维敏捷、头脑灵活、眼界开阔、追求独立创新的年轻一代，这就赋予了大学教师研究者角色更加丰富的内涵，要求大学教师必须具有突出的科研能力，并且能够指导学生思考、探究、创新，只有这样的教师才能够在教学中与学生教学相长，做学生科学研究的领路人和指导者，才能培养学生严谨的学习态度，提高学生的创新能力。科研能力实际上是大学教师各方面综合能力的体现，来源于实践又反过来指导实践，大学教师的科研也必然指导其教学。在“学习共同体”视角下，大学教师不仅仅是合作的关系，在共同目标的引领下有着强大的动力，而不是盲目地卷入其中，在这一团体中，教师不是单独存在、我行我素的，而是把其他教师看做寻求专业发展的合作伙伴，坦诚分享教育教学经验，主动帮助别人，实现思维的碰撞和融合，进一步寻找当前实践中的焦点、热点问题进行研究，从而真正实现从实践到理论的飞跃，提高科研能力，更好地服务社会。

### 三、学习共同体视角下的大学教师专业发展策略

笔者认为，在学习共同体视角下，促进大学教师专业发展的有效策略有以下几点：

#### （一）增强大学教师主动建立“学习共同体”的意识

大学教师专业发展的终极目标是大学教师的自主发展，强调的是教师个体主体性的发挥。在教师专业发展中，从被动学习到主动学习，从个体独立学习到大家共同学习，是大学教师专业的飞跃性发展。外因通过内因起作用，大学教师是否具有自主发展的意识，能否主动地获得专业发展是其专业发展的关键。大学教师要主动捍卫自己的权利，取得充分的活动资格，摆脱一些不利于共同体建立的行政控制，形成主动建立“学习共同体”的意识。因为“合作的交往在当今及未来世界比竞争的交往更为重要。”教师把“学习共同体”引入教学领域，是教师专业发展的前提，也是未来社会发展的趋势。大学教师需要主动提高“学习共同体”意识，发挥集体智慧，充分认识到其在教育教学工作中不可替代的作用。教师通过自发地建立自己的“共同体”，在其中互相交流、学习、沟通、分享，博采众长，不断地扩大知识面，完善知识结构，整合并充分利用教学资源，创新教学模式，对自身的专业发展及学生和学校发展都起到积极作用。在教学工作中，大学教师要改变“闭门造车”的观念，走出来，主动树立“学习共同体”意识，多跟同行、专家交流，改变以往的以自我为中心的工作方式，合理分配时间和精力，在保证教学效率的提高、质量的推进上有所突破的同时取得专业发展。

## （二）营造平等、合作的文化氛围，培养大学教师群体的合作精神

传统的大学教师工作处于封闭孤立的状态，教育教学中出现问题很少交流，更不会进行合作，在日常的教育教学工作中缺乏互相交流、共同合作的氛围，限制了大学教师的专业发展。“学习共同体”是建

立一种支持性的文化，能够持久深入地影响大学教师的学习。在“学习共同体”中大学教师持有认同感和归属心理，能够积极主动地参与到“共同体”中。由于个体差异的存在，教龄长、职称高、资历老、学术成绩丰富的成熟型教师拥有发言权，在“学习共同体中”处于主动地位，而学历较低、经验不足、思维迟缓、语言表达较弱的教师则处于被动地位，从而在合作中不自觉地形成了“高姿态”和“低自信”的局面。这会导致同一群体中出现地位不平等、关系不和谐的状态，“高姿态”者居高临下，“低自信”者自卑，失去了主动权，没有机会表达观点，不利于教师共同体的建立，背离了“学习共同体”促进教育教学工作的初衷。因此，建立自由、平等、互助、合作且彼此信任的大学教师合作群体，培养大学教师群体的合作精神，有助于促使大学教师充分展开多元化的对话，使不同的教师广泛参与到活动中，激发集体责任感，实现集体内部的相互作用。处于“优势地位”的教师要以谦逊的态度接受不同的观点和理念，认真听取他人的意见，以平等之心待人；“劣势地位”的教师要敢于发言，敢于表达不同意见，消除自卑心理，树立平等的观念。只有大家都能够认识到“学习共同体”的意义，才能建立真正意义上的大学教师共同体，实现大学教师专业化。

### **（三）把握“学习共同体”的内涵，构建不同形式的教师共同体**

大学教师共同体不同于教研室等教学组织，它是以大学教师之间互助协作、以共同的愿景为目标，在教师专业发展的规范和引领下的结构更为严谨的组织。基于大学教师共同体发展中支持对象的不同，

可以尝试建立以下不同形式的教师共同体：

### 1. 平等互助型教师共同体

大学教师共同体最基本最普遍的形式是相同学科教师的联合，同一专业的教师更容易找到共同点，也就容易形成学习共同体。在专业发展的前提下，同一学科的大学教师在教学、科研中关注的焦点比较相近，基于此，他们可以展开深入的讨论。每个成员在活动中处于平等的地位，因个人的关注点和喜好不同发表不同的意见，擅长言论的教师会因问题的不同、情景的不同而转换自身角色，但这并不影响平等互助型教师共同体目标的变化。在这一群体中，正因为有了共同的目标和愿景，在学习中才能坦诚相待，抱着虚心的态度沟通交流，不会吝惜自己的知识、思想，也不会排斥不同意见的教师。教师之间平等互助使不同的思想产生碰撞，通过置换不同的观念获得新知识、新思想、新能量，激发教师的总结、反思能力，增强大学教师的主体意识、主观能动性，教师渴望获得专业发展，渴望实现自我价值，才会自觉地追求专业发展。教学是大学教师工作的主要任务，在这一过程中构建“学习共同体”必不可少，听评课活动是大学教师最基本的活动，建立听评课小组，教师在这一活动中可以相互学习、共同提高。在听课之前要制定具体的听课计划，从具体的教学情况出发，对课堂教学作出全面准确的评价，这能促进教师的反思意识，并对自己的教学进行改进，评课中教师可以发表并听取其他教师的意见和建议，以促进教师之间的分享意识，获得共同进步。

### 2. “传帮带”型教师共同体

教师专业发展的内驱力是教师个人的自主行为，但外驱力也是必不可少的条件。大学教师专业发展的外部支持主要来源于同行，平等互助是大学教师专业发展的基本条件，同行专家的支援更能为其发展指明方向，引领其前进的步伐。一些高校以“传帮带”的形式构建教师专业发展的共同体，同行专家作为教师群体的引领者，传授经验、帮助教师成长，带领他们拓宽思维，向更高一级的水平前进。专家通过讲座、会谈、专题讨论、面对面指导等形式，帮助其他教师解决教育教学工作中的难题，提高其专业能力，形成有价值的科研、教学团队。“传帮带”教师共同体存在多层次的互动关系，专家作为“学习共同体”的成员，不仅在技巧层面指导，并且要注重教师发展的持续性，应以身示范，对教师的思维方式、教育教学技能、科研能力、品德修养等进行全面指引，重视教师发展的生态性。专家教师可以就教学、学术问题及自己“带”的教师的发展进行交流，共同为教师专业发展出谋划策。发展中的教师作为“学习共同体”另一个主体，不仅是对专家的经验进行模仿，更要主动与专家教师沟通，根据专家教师的指导调整自身发展的方法和途径，也要与其他教师交流沟通，分享成长的经验和得失，形成专家教师引领下的以“导一学”为主线的群体协作的教师专业发展群体。

### **3. 学科融合型教师共同体**

大学教师专业发展的目标是专业知识、专业能力的纵深化发展，是主客体相互作用的过程，教师的学科知识结构是教师专业发展的理论基础，学科融合是一个动态发展的过程，需要扎根实践才能得以实



现。学科融合强调对专业知识的整合，大学教师对学科知识的掌握能力直接影响教育教学的效果。学科融合型教师共同体强调大学教师对专业知识的熟练掌握和渗透，强调不同学科大学教师之间的交流。大学里的专家型教师和教学型教师都是学科融合型共同体的参与主体，专家完成理论层面的学科融合，教学型教师完成实践层面的亲身实践，实现理论与实践一体化，为教师专业发展提供具体条件。学科融合型教师共同体强调大学教师对不同学科知识的重组，这就要求教师不断提高对不同学科知识的认知和理解，互相交换意见，加强反思，发挥不同学科的优势，实现大学教师专业化。学科融合型教师共同体要促进教师专业化发展，必须进行创新，力求打破学校间的壁垒，整合校内外资源，为多学科融合提供支持，为跨界交融提供契机，建立以问题为导向的“学习共同体”平台，探究一条既遵循学科发展规律，又符合我国大学教师专业发展的模式。学科交融性学习共同体对大学教师来说，可以享有广泛的学习资源，但跟校外的交融对教师来说更是一种挑战，因此学科交融性教师共同体的构建要以教师专业发展为根本，才能实现不同类型的无界限的融通，这也需要学校的支持和创新。

当今世界，从“学习共同体”的视角研究大学教师专业发展，是促进大学教师专业发展的又一重要措施，希望通过此问题的研究能对我国高等教育事业的发展起到推动作用。

## 减轻教师负担 拓宽发展空间

（来源：《光明日报》 2019年3月12日 作者：叶美金，邬大光）

【原编者按】百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。一段时间以来，教师队伍出现了职业倦怠、高水平人才流失等现象，教师素质亟待提高。习近平总书记指出：教师是人类灵魂的工程师，是人类文明的传承者。中共中央、国务院日前印发的《中国教育现代化2035》提出，建设高素质专业化创新型教师队伍。今天，我们再次将焦点投向这个群体——这些陪伴我们成长，推着我们登上一个又一个人生高度的人。

百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。习近平总书记在全国教育大会上的讲话指出：教师是人类灵魂的工程师，是人类文明的传承者，承载着传播知识、传播思想、传播真理，塑造灵魂、塑造生命、塑造新人的时代重任。高等教育作为教育发展的最高形态，承载着重要而特殊的使命，高校教师责无旁贷。

笔者认为，做好加减乘除四则运算，按照“三个传播”“三个塑造”的要求强化教师队伍建设，对于锻造一支全面落实立德树人根本任务、培养社会主义事业合格建设者和接班人的中国特色大国良师队伍，具有重要意义。

### 做好加法，数量质量双提升

加法，既有数量上的简单增加，也有可能引起质变的复杂增加，还有应对外部变化所需要的多重叠加。

我国高校教师队伍建设，首先是要增加数量，既解决刚性不足问

题，也调节结构性矛盾。中国高等教育已经从精英教育进入大众化后期，即将进入普及化阶段。发展速度之快举世瞩目，但是教师队伍的发展远远落后于高等教育发展的需求。从整体上看，生师比居高不下、博士比例偏低、领军人才匮乏等结构性矛盾比较突出，尤其是“双一流”高校与地方高校、东部高校与西部高校、公办高校与民办高校在教师队伍建设上有极大差距。根据发达国家高等教育发展经验，没有量的支撑，难以保证质的提升。

**其次是提升质量。**中国现代意义的高等教育只有一个多世纪的历史，是典型的“后发外生型”。经过改革开放 40 年的发展，我们已初步建成富有中国特色的高等教育体系。进入新时代，中国社会主要矛盾已经发生了变化，反映在高等教育领域，体现在人民群众日益增长的对更优质高等教育资源的需求与高等教育发展不平衡不充分之间的矛盾。这对高等教育改革发展、对高校教师队伍建设提出了新的更高的要求。必须坚持党管人才的原则，建立健全高水平教师队伍建设的管理体制和运行机制。

**第三是人文关怀。**教师队伍为什么不稳定？为什么留不住高水平人才？这与教师身份和社会认同之间的尴尬关系密切相关。我国自古就有尊师重教的传统，把师摆在很高的位置。但是现实中说起来重要，做的时候次要，实在不行的时候不要，在某种程度上客观存在。过去，经常说要感情留人、待遇留人、事业留人，就是要求对教师要有人文关怀。关心教师就是关心教育，受益的是全社会。这一点需要放在社会全面发展进步的大局中考量，放在物质和精神同步推进的两个维度

考量，放在提高全社会共同意识的价值观考量。“积微言细，自就鸿文。”就是这个道理。

### **做好减法，让教师对教书育人保持专注**

做好减法，就是要强化对高等教育规律的认识和把握，删繁就简，使教师队伍对教书育人保持专注。从高等教育发展历程及现状看，很多问题是客观的。

**首先，高等教育承载了复杂沉重的社会职能。**我国高等教育的历史不长，但改革开放初期，高等教育和大学生对社会生产生活产生了积极而重要的影响，使得“人才渴求”的社会责任越来越大，“望子成龙”的社会预期越来越高，进大学就是高人一等，当大学生就意味着端“金饭碗”，高等教育在阶层流动方面的社会功能被无限放大。

**其次，教师承载了越来越多的非教学职能。**按照社会分工，教师的任务是教书育人，应该把精力投入到传道授业解惑的本职工作中。具体来说，就是投入到课堂教学、学科建设、专业建设、课程建设的全过程中，投入到教学科研、学生辅导、社会服务、文化传承创新的全过程中。但目前教师把很大的精力放在了申请项目、申报奖励、发表论文、成果转化以及与此相关的材料填报上，对教学过程投入不够。做好减法，需要机制保障。联合国教科文组织发布的研究报告《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变？》提出：“要在相互依存日益加深的世界实现可持续发展，就应将教育和知识视为全球共同利益。”教育的责任不只是学校和教师的，而是政府、社会、家庭、学校、教师和受教育者的共同责任。没有标准，无章可循；标准过死，

愈加烦琐。要减负，就要厘清各方面的责任，把给教师减负和给教育减负有机结合起来；**建立负面清单，在非教学时间、非教学任务、非教学考评等方面全面减负，让教师更加专注自身的教书育人责任。**

### **做好乘法，激发教师队伍成长成才**

乘法效应从何而来？从对高等教育规律的精准把握、对高等教育职能的精准定位和对高等教育工作的精准组织而来。高等教育犹如一粒种子，需要精准把握。春生夏长秋收冬藏，这是自然生长规律，可以给我们很多有益的启示。高等教育是一种特殊生产，需要精准定位。中国高校的类型多种多样、承载的职能也多种多样，社会需求同样多种多样，不人为拔高，不强制生产，多提供空气和养分，让种子有充足的生存和发展空间，是为正道。要坚持用多样化手段解决多样化问题。人类社会有史以来，动员方式无非是政治的、经济的、行政的、法律的和教育的等几种。其中教育方式最缺少约束，但同时最能经受考验。在社会治理的多样化手段中，充分发挥教育功能，**教一个带动一片，教一时影响一生**，非常关键。要发挥教师的特殊作用和教师队伍的整体作用，使之产生化学反应。教育是一个长期过程，需要精准组织。教师要知道自己的长处是什么，优势是什么，应该说什么，做什么，如何增强工作主动性，这个逻辑要十分清晰。通过各有关方面合理配置资源，把教师的潜能发挥好，把教师队伍的结构性合力发挥好。要因地制宜、因人而异，建立高效的评价体系。

改革开放初期，对教师主要围绕政治表现、业务水平、工作成绩三项内容进行定期及不定期考核，作为提职、调薪、奖惩和能否续聘

的依据。进入上世纪 90 年代之后，广泛应用的定量考核，虽然有助于对教师业绩作出量化判断，但同时也在一定程度上导致教师重研究轻教学、重数量轻质量等问题。在新的历史条件下，应针对不同类型、不同层次、不同学科的教师，综合运用定性与定量相结合、同行学术评价为主、市场评价与社会评价相结合等方式，制订不同的评价标准。**发挥乘法效应，要点在于发挥各种措施的叠加效应，从而激发整个教师队伍成长成才的内在动力。**教育是百年大计，非一蹴而就，不可图一时利益；教师队伍建设同样需要一个过程，既不能拔苗助长，又不能放任自流。

### **做好除法，加强内涵建设优化资源配置**

除法，顾名思义，就是要最大限度地缩小效率不高的分母，扩大高回报的分子，提高教育生产力。做除法的要点在于遵循教育内外部发展规律，内部加强内涵建设，外部优化资源配置，厘清高等教育的责任、职能和义务，去除影响发展的其他因素。

从内部来说，首先是**缩小分母**。按照高等教育承载的培养人才、传播知识、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际交流合作等基本职能，区别不同区域、不同学校，条分缕析，确定不同任务，使高校各有特色、教师各归其位。推动引导每位教师找准个人定位，缩小自己的分母，以专业之长教书育人。其次是**扩大分子**。在学校发展建设上不好高骛远，不贪大求全，精准定位，明确思路。教师要扩大自己的分子，按照“三个传播”“三个塑造”要求，不断提高专业素质和综合素质，努力培养能够担当民族复兴大任的时代新人。

从外部来说，高等学校一方面要努力提高服务经济社会发展的能力，一方面也要从服务和引领经济社会发展中获得更多的发展机会，为教师各展其长提供舞台、打造平台。这样一除，效果自然显现。

**强国必先强教，强教必先强师。**在向社会主义现代化强国迈进、实现中华民族伟大复兴“中国梦”的征程中，高等教育应在国际竞争格局中率先实现从跟跑、并跑向领跑的转化。而运用好四则运算，锻造大国良师，是完成这一转化的重要前提和基础。