

“医生”抑或“媒人”：大学教师发展机构的定位难题——台湾一所大学的案例研究

□ 徐 岚 李 颖

摘要：台湾的大学教师发展是由自上而下的政策驱动的。通过对台湾一所大学教学发展中心的质性研究发现，该教师发展机构实质上成为提供教学资源与服务的行政单位，扮演“邀请者”和“协助者”（“媒人”）角色，与政策预期的“促进者”和“辅导者”（“医生”）角色定位有一定偏差。这一角色定位相应地影响了该组织的活动参与情况和组织发展策略。可以通过提升机构专业性、塑造合作共享的文化氛围和改革评价晋升制度来破解教师发展机构的定位难题，使之真正成为教师发展的“健康中心”。

关键词：台湾；大学教师发展；机构定位；评鉴制度

中图分类号：G647

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2015)04-0108-08

收稿日期：2015-03-27

基金项目：教育部人文社科重点研究基地重大项目“大学教师发展的理念、内涵、方式与动力”（14JJD880003）；教育部人文社科青年基金项目“中国高校教师的学术责任建构与学术道德建设”（10YJC880136）。

作者简介：徐岚（1981-），女，浙江宁波人，教育学博士，高等教育质量建设协同创新中心、厦门大学教育研究院副教授，主要从事高等教育政策、教师学术职业与高校教师发展研究。

一、台湾大学教师发展的背景

台湾的大学教师发展是典型的政策驱动。在进入21世纪后，台湾政府为了在财政紧缩的压力下增强高等教育国际竞争力，提升大学的教学品质与研究水平，于2004年和2005年相继推出“奖励大学教学卓越计划”和“发展国际一流大学及顶尖研究中心计

划”（2011年更名为“迈向顶尖大学计划”）等一系列具有资源诱因的竞争性奖励计划，对大学教师发展产生了重要影响。“教学卓越计划”以四年为一个周期，目前已进入第三期（2013-2016）。政府希望透过此计划鼓励大学提升教学质量，发展教学卓越大学典范，强调获补助的大学需建立相关教学机制并符合评估指标，例如：建立协助教师专业成长辅导措施且设立专责单位办理，建立教师评鉴制度^[1]；建立教学成效绩优教师之奖励机制，推动可合理化教师工作负荷之措施^[2]；落实能发展学校特色之全校性协助教师改善教学方法、开发数字教材获得认证、提升教学成效之具体措施，建立鼓励教师教学研究贴近产业及社会发展趋势之制度等^[3]。“迈顶计划”俗称“五年五百亿计划”，以五年为一个周期，目前进入第二期（2011-2016）。该计划虽以提升研究水准为重，但也包含一些提升教学绩效的指标：如建立完善的教学质量检核评估机制、提供教师教学及专业之协助措施，建立教师教学评鉴、教师奖励淘汰机制，系所开设之课程规划过程及定期检讨评估机制等^[4]。

两个“卓越计划”旨在平衡研究与教学，尤其是“教学卓越计划”取得了出其不意的成功，使得学校日益重视教学，在促进教师学术发展的同时兼顾教学发展。政府政策以竞争性奖励作为经费划拨方式，并依据定期评估结果调整奖补助对象，突出教师发展项目的持续改进性，是教师发展的主要推动力。各大学在政策驱动下成立专责机构及完善相关制度，使教师发展走上组织化、多元化、专业化与系统化的发展道路。本研究着重分析与教学有关的经费资助政策、机构建制管理、考核评价制度等，侧重从组织视角来看大学教师发展，主要探讨机构的定位问题。

二、基于个案的质性研究

本研究选取台湾师范大学作为典型案例。典型

性的依据在于: 历史悠久, 有利于纵观台湾高等教育发展的历史, 分析学校传统对校园文化的影响; 学校性质转型, 从学院升格成大学, 从单科性的行业特色学校(师范类)转变为以人文社科为强项的综合大学; 学校定位转型, 该校先后获得两项“卓越计划”资助, 从教学为主的教学型大学转变为强调优势领域顶尖研究的研究型大学。台湾高校中有此丰富经历者寥寥无几, 因而具有独特的典范意义。

台湾师范大学的前身是成立于1946年的台湾省立师范学院, 1955年升格为台湾省立师范大学, 设有教育、文、理三学院, 1967年改为“国立”, 以培养中等学校师资为宗旨。1994年《师资培育法》规定师资培育实施多元化政策, 该校逐渐转型为综合大学。该校在传统上以人文学科为特色, 但近年来为因应知识经济时代需求做出了面向现代科技的转型。目前拥有10个学院、59个系所, 全日制在校学生约1.5万人, 专任教师800余人^[5]。

本研究采用质性研究取向, 以建构主义为方法论基础, 以访谈为主要的搜集资料手段, 辅之以对相关政策文件和工作报告等资料的搜集。研究者通过一个月的田野调查, 采用关键信息提供者和滚雪球的抽样方式, 访谈了案例学校教学发展中心的五位现任或历任主管人员, 一位专职行政人员, 以及一位“教育部高教司”官员, 以作观点的相互印证。

三、台湾师范大学的教师发展

1. 教学发展中心的设立及其组织架构

为因应“教学卓越计划”对设置教师发展专责单位的要求, 台师大于2007年9月正式成立教学发展中心, 宗旨是服务教师教学与学生学习, 下设三个小组: 教师专业发展组在教师层面协助教师教学专业发展; 学生学习促进组在学生层面促进学习效能提升; 综合企划组在资源层面促进组织多元化与校企合作。中心运作经费主要来源于“教学卓越计划”或“迈顶计划”, 以及“区域教学资源中心计划”补助^{[6] (P62)}。台师大在2011年4月进入第二期“迈顶计划”资助的12所研究型大学行列, 可以理解为政府对这所学校的定位发生了从教学型大学到研究型大学的转化。

从组织架构看, 中心在成立之初是一级行政单

位, 自2012年8月起调整为隶属于教务处的二级行政单位。目前中心工作人员共计13名, 这一规模在台湾各大学教师发展机构中比较小。其中, 中心主管由专任教师兼任, 其他专职人员可按工作内容分为专职研究和专职行政人员(行政人员居多, 没有专职技术人员), 或按是否编内分为有人事编制的“专任公职人员”和“校聘人员”, 以及以合同方式聘用的专任助理(由计划经费支持, 岗位随计划变动, 较不稳定)。

2. 教学发展中心组织的教师发展活动

1) 新进教师研习和薪传制度。新进教师研习被称为“鸿鹄营”, 每学期均会办理, 旨在帮助新进教师了解学校各项行政措施与教学资源, 使其尽快适应学校教学环境。该活动显示出以行政力量为主导的特色; 在内容上一般包括行政单位业务简报、教学与研究资源介绍、升等与人事制度讲解等, 具有普适性与务实性。薪传制度指由中心与系所协调选定薪传教师, 为新进教师提供一学年的辅导与支援, 协助其渡过适应期。教学发展中心每学期给予薪传教师3000元新台币补助, 在资深教师看来担任薪传教师是一种奉献。相对于具有普适性的新进教师研习活动, 薪传制度属于个别化、长期性的辅导策略, 有助于满足教师生涯初期的特殊需要。

2) 讲座和工作坊。讲座和工作坊的对象为全体教师, 内容主要针对教学发展和个人发展, 大致分为四类: 第一类是大师讲座、卓越教师经验分享, 内容广泛, 旨在拓展教师视野; 第二类是教育理念、课程与教学理论; 第三类是教学方法与策略; 第四类是教育技术, 如数位学习平台操作、ISR即时反馈系统操作、影音数位教材制作等。第一类重在对教师的学术职业态度进行熏陶渲染, 后三类重在教学专业知识的提升。为提供更有针对性的服务, 中心会在活动结束后发放满意度调查以及定期通过网络问卷进行教师需求调查, 据此调整未来的活动规划。

3) 通过“教学精进与创新计划”补助有教学改革意愿的教师(称为“精进教师”)组成学习共同体(称为“教师专业社群”), 进行教学改革试验。教师以个人名义或社群名义提出项目申请, 内容包括引进创新的教学理论与策略, 研发与实验新的教学技术, 开发教材、教学软件、数字教学平台, 实验创新的学习评量方法与开发评量工具等。中心除了提供经费补助, 并且提供行政、辅导资源。从2008至

2012学年度,中心共批准了156件教学创新计划,补助金额为新台币723万元^[6](P58)。每年的申请数量稳定在四、五十件,申请通过率一般在八成左右,可见它并不是高度竞争性的,重在鼓励教师重视教学并积极尝试教学改革。

4) 教学助理培训。中心将教学助理(TA)看作未来教师培养,因而纳入教师发展活动办理,旨在以训练有素的教学助理协助教师增强课堂教学的互动性,并通过课后辅导保证学生学习的延续性。为提升培训的针对性,依教学活动需求将TA分为“一般课程TA”、“实习或实验课TA”、“体育或术科课TA”及“服务学习课TA”四类。学期初通过共同研习会进行结构化的基本知能讲习;学期中针对不同课程类型和TA工作性质安排多元培训课程或请杰出教学助理举办座谈;学期末对教学助理进行考评。除考评之外,中心每学期亦会组织遴选小组选出杰出TA给予奖励,获选者有义务担任TA研习活动的讲员。

3. 与教师发展有关的教师评鉴和奖惩制度

中心制定《教师教学奖励办法》作为激励措施,每年评定“教学杰出”与“教学优良”教师并予以奖励,奖金分别为新台币10万元和3万元^[7]。评优的依据主要是学生课程意见调查结果、学生学习成效、教学工作量,还包括教师教学改进与创新的成果。获奖教师需承担分享经验的义务,进入中心的人力资源库。根据2014年6月修订的《台湾师范大学教师评鉴准则》,受评鉴前五年内获教学杰出奖的副教授以上专任教师可申请当次免评鉴,累计曾获教学优良奖十五次以上(一次教学杰出奖可抵三次教学优良奖)的副教授以上专任教师可申请终身免评鉴^[8]。这是通过制度化方式推动组织发展的重要尝试,因为制度是制约教师行为最有效的外部力量。

同时,中心为配合学校教师评鉴制度的要求,对教学评鉴不合格教师(课程意见调查低于3.5分者)采取辅导措施,称为“课程意见调查结果之后续教师辅导机制领航计划”,包含的策略有一对一、个别咨询、微型教学分析以及举办教学专业成长团体活动三大类。个别咨询是指领航教师每周固定提供2—4小时的教学咨询服务,透过中心的媒合,以一对一的方式进行面谈或线上咨询辅导,以满足教师的个性化需求。微型教学分析是指通过随堂摄影

记录教师上课情形,再由领航教师加以分析并提供建议,帮助申请者教师提升教学知能与技巧、增进教学反思效能。教学专业成长团体由领航教师依特定主题组成,申请者教师报名参加,团体成员6—10人,至少每两周举办一次活动。

辅导机制及惩罚措施是教师发展中最困难的一环。一方面出于品质保证的最低要求必须进行(是“教卓计划”明定的要求),另一方面碍于学术职业之特殊性(教学是自主性非常高的活动)和人际情面,谁来分析诊断、如何适性辅导成为难题。台师大的做法是目前台湾高校的普遍做法,即先交由各相关系所/学院主管了解原因,避免行政单位直接介入,然后再“对症下药”。若是由于突发性的外在因素导致,则协助解决可不必接受辅导,或建议接受优良教师的个别咨询;若是由于学科知识(本职学能)不足,则建议其进修、考照、同侪学习观摩;若是由于教学技能因素导致评鉴成绩不佳者,教发中心才会依情况为其提供多元化适性辅导。对三类原因的教师,中心都会进行后续追踪,直到帮助教师顺利通过教学评鉴。

四、资料分析与研究发现

(一) 机构建制

就整个台湾地区来看,教学型大学为突出教学的地位一般都把中心设为一级行政单位,而研究型大学的教师发展机构多为二级行政单位。台师大教学发展中心的行政层级调整和2011年该校进入“迈顶计划”后发生的定位转变有关,是考虑到“治校理念”、“学校整体规划发展的需要”和“组织再造”等因素的结果。

有人赞同这种转变,认为对教学发展中心这样一个性质跨界(行政管理和学术服务)、没有实权的行政单位而言,一级仅具有“宣誓的作用”(A-M-6),但中心的经费和人员编制远不足够,功能也不完善,没有相匹配的权力作支撑,“还是要靠和其他处室的协调合作,如果不是那么随顺的话,一级单位反而是个障碍”(A-M-6)。而作为教务处下属的二级单位“整个就与教务处是一体的”,方便利用教务处的行政资源,减少中心工作的困难,“推动业务比较顺畅”,这恰是自上而下行政管理思维的体现。

这一“下降”虽然有现实合理性,但却可能对组织文化产生无形的影响。“二级就是把所有的东西放在教务行政系统下去思考,他会认为我是去‘管’老师的,或多或少都会有这样的办事心态;可是这里完全不能有这样的态度,不然老师根本就不来了,这是两种不同文化的塑造”(A-L-9/10)。“一般的行政人员可能不见得了解老师在教学、研究方面到底需要什么样的帮助,虽然老师可以跟行政人员提,但这就是一种被动的协助”(A-N-4)。因为教务处的性质是行政管理部门,与教发中心作为带有学术服务性质的形象是不相符的,中心若过于行政定位,对教师参与活动的意愿(台湾大学教师对行政命令式要求有抵触情绪)会产生影响。

教师在中心兼职的动机可归为几个方面:第一,情感因素和责任感,“副教务长跟我们系主任说看我能不能去帮忙,因为我本人也有获得优良教师奖项,盛情难却”(A-N-2),“当时我是带着一个被期待的任务去把它建置起来”(B-P-4);第二,自我提升或个人发展的需要,希望通过行政职务带来的交流会“扩展人生的历练、开阔自己的视野”(A-M-4),“人生里有一些不同的经验很可贵”(A-O-2);第三,理念认同和对理想抱负的追求,认为专任教师兼行政职是“教授治校”的体现,“除了是一项服务外,还可以把他的一些想法落实在学校的校务推动”(A-N-4),况且师大以教育研究为特色,教育领域的学术研究者兼职行政工作有助于将理论与实践相结合,“发挥所长、服务学校”(B-P-4)。

(二) 活动成效

1. 满意度

教学助理培训的对象是学生因而最容易推动,从规模和满意度来看均被认为是最富成效的。中心已经形成一套完整的TA制度,并优先保证有较充足的经费投入,因为完善教学助理培训的结果是三赢,能够给教师带来“实质上的帮助”(A-N-8),“减轻教师教学时数的负担”,建立“一个从学到教的连结”(B-P-18),学生能够从中受益,教学助理本身也获得了专业成长。

新进教师研习即“鸿鹄营”也是成效突出的一项教师发展活动,满意度高,但也存在一些问题。目标务实、手段柔性是其能够被教师接受的关键,因为了解资源、减轻压力、建立联系恰是新教

师在职涯初期最需要得到的帮助。从形式上讲,该活动“从早期比较形式的听演讲到如今强调互动”(A-N-9),通过一种“软调子”或“交朋友”的方式,“重点不在于专业知识,而是情感上的相互支持”(A-L-15)。研习活动给了孤独的新教师多认识同事的机会,促进专业发展的作用有限,“实际上他们以后的发展,就是情感面的延续,能不能在教学或研究上有所合作就要看他们自己了,我们没有办法阻挡或者规定他们要怎么样”(A-N-11)。而研习之后续的薪传教师制度要怎么做没有特定的形式,“有些可能只是在形式上面,实质上就要看你们之间的关系到底好不好”(A-L-16)。

如果说新进教师研习偏重情感面,那么讲座和工作坊则是知能面的,虽然在形式上相对较少互动,但作为提升教师教学知能的较低成本的快捷手段还没有别的方式可以取代,教师满意度较高。不过,分析讲座和工作坊的内容,会发现关于教学科技运用的知识远多过教育理念和教学理论方法的知识。操作性、实用性强的部分固然较符合教师的兴趣,但教学能力的概念不仅是指教育技术,更包含理念指导下的策略方法,如何将这部分内容有效传递给教师是教师发展者应该研究的重点。另外,绝大部分讲座和工作坊均为邀请校内外非专职人员讲授,这就依赖于能够邀请到的讲者的专长和素质,尽管台师大在讲者资源上有优势,但在讲座内容的系统性上仍有所欠缺。

“教学精进与创新计划”因为补助经费有限(项目资助额度为新台币3-10万元,平均约合人民币1万元),对教师的吸引力不太大。虽然经费不多,但这一计划强调将理论落实到实际教学情境中,考核以成果发表会的形式面向全校师生展现,在一定程度上起到了推动教学改革、营造“有热情的教学氛围”的作用。与这一计划密切相关的教师专业社群是一项完全靠“教师自发性参与”的教师发展活动,具有类型多元化、时间持续性、形式灵活多样的特点,但社群也存在目的不明确、结构松散的问题,目前来看成效不佳。尤其是跨专业教学类社群,在活动主题选择上存在一定难度。“社群就是几个人凑在一起,从整个系统性和结构性,包括申请的主题等各方面来说,并没有完全符合(目标)”(A-N-28/29)。如果社群活动也和新教师研习

一样重在“交流感情”，就违背了反思教学、促进合作的初衷。换句话说，如果专业社群不是建立在通过社群学习(community learning)共享“分部式专业知能”(distributed expertise)^[9]的基础上，就失去了大部分存在的意义。

2. 教师参与情况

参与率是反映教师发展活动成效的标志之一，但对很多台湾高校而言是“一个很大的、急需努力的挑战”，尤其在案例大学这样的公立研究型大学。

“目前人数可能到了能够推动的最大量，已经做到一个瓶颈了”(A-L-18)。从参与者构成来看，尽管政策期望能够“帮助需要帮助的老师”，但参与积极性较高的恰是那些“对教学有很大热忱”、“希望自己的教学能有不断进步的”，即本身教学水平较高的教师，“愿意来的其实可以不用来，但是因为他们对自己的期许，很希望再去听听别人是怎么做的，反倒是教学意见调查不好的，还找尽各种借口不来”(A-N-25)。

影响活动参与率的原因包括几个方面。首先，最重要的是活动性质，教师偏爱能够获得资源的活动。“只要涉及到资源和经费补助，就是马上可以看到实质性效益的，不管是人还是钱，老师就还蛮踊跃的，参与的效果也都还不错，但那种要他们拨时间的就没有那么踊跃了”(A-N-28)。其次，活动是否符合教师在职涯发展之不同阶段的需求，能否克服一些客观条件限制也是重要的影响因素。教师不愿来参加教师发展活动的“借口”通常有两个，“不需要”和“没时间”。时间冲突的问题较能通过调整来应对，例如改为午餐会的方式不占用家庭时间，但“觉得不需要”的问题就没那么容易解决。

“其实他都不来试，怎么知道活动的内容是不是他需要的？所以到底要怎么看成效，我觉得要看他下一次还会来会来，就是重复比率”(A-L-3)。“有点类似保温的感觉，如果他愿意再回来参加后续的，就真正反映出一些成效”(A-N-11)。最后，参与率还与主题的学科特点和活动方式有关，即是否符合教师对学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge, PCK)的需求，是否需要教师进行合作^[10]。大学教师在过去的求学阶段接受的是学科专业知识，缺乏教学知能的训练，然而纯粹的教学知识也不足以满足学科教学实践中对教学能力

(teachability)的需求，这就需要教师建立起一种基于学科的教学专业知识，特别需要与同一学科领域的人合作，分享教学的实践智慧。但是大学教师的群体性弱，“大学老师习惯于个人，教学就是我的课堂，我负全责，你叫他去参加社群，他就……但是整个学校文化都比较偏向单打独斗，所以我觉得不能都怪老师不来参与，在环境氛围上，在相关条件配合上，支持性本来就不够，所以(合作)就很困难。这不仅是师大的问题，也是整个大学生态的现况”(A-N-26/27)。

3. 策略选择与特色

中心活动在策略选择上主要参照以下几个方面的标准：首先，坚持中心的服务性质，运用“顾客逻辑”来思考，通过开展多样化的活动以兼顾不同服务对象的需求，例如中心在教师层面的活动分别针对新进教师、一般教师、精进教师和需要辅导的教师等。其次，理解大学教师的学术职业属性，考虑到其自主性强的特点，着重满足个性化的需要，并以教师的主动学习为主；再次，证明机构存在的意义和活动价值的不是参与率等绩效指标，而是教师发展的持续推动，以及达到了何种效果，是否获得成就感、是否“被感动”、是否获得成长等；最后，突出合作的重要性，鼓励社群等共同体学习方式，树立区域资源共享的概念。

中心活动成效的提升需要遵循渐进策略和氛围/情感感染策略。“我不在乎人多，而在乎每一次做的都很好，就会有吸引力，一次一次地来，就会越滚越大。只要有几十个人在这边动，学校就有一个力量在转”(A-L-11)。“我自己在做主任的时候，每一场活动我都参加，这实际上就是一种带动的方式。……这个东西(指教师发展)要能做成，不是把它放到教务处之下那么简单，它实际上就是老师和老师的互动，久了之后就会有感情，很多人都是这样进来的”(A-L-12)。

台师大在经历了长期的师资培育文化积淀后，在教师发展上也逐渐形成了自身特色，这个特色主要是基于人力资源的，而非活动内容和形式。在师大，不仅有教育学院的专业研究者从事教学研究，并且在各个院系不同学科领域都有教师从事学科教学的研究，从而形成了一个比较完整的教师发展人力资源库，在满足教师对学科教学知识

的需求上有得天独厚的优势。“因为师大是一个教育背景很强的学校，教发中心在这样的氛围下有它非常宝贵的资源，是其他学校望其项背的。不只是少数教学优良的老师，而是整个教育学院的专家团队，和我们长期师资培育的氛围。我们的讲者蛮多从我们学校里来，别的学校可能要来我们学校邀请讲者。这些讲者在别的学校讲完就离开了，可是在自己学校都是同事，就可以发生很密切的关系”(A-O-14/15)。另外，作为台湾师范类高校的龙头，台师大以培育未来社会的教师为首要任务，形成了重视教学的文化氛围，其师资培育体制也在一定程度上保障了教师本身的教学水平。“师大很多老师是学过教学甚至就是这个专业的。我们有很多师培系所，老师是教学专业的，不是那种学科本位的。……所以我们学校教发中心相对会比较轻松，因为老师已经在教学上做得比较好了。而我们要做的，是把这些分散的力量整合起来”(A-M-34/35)。

(三) 评价与激励制度

尽管学校设立了优良教师奖励制度，但力度远不如对研究的奖励。“有弹性薪资，但几乎都是针对研究绩优的老师。我们在甄选教学绩优之前更早就有对研究绩优老师的选拔，研究绩优的奖金比教学绩优的多很多，同样都是绩优，显然研究还是比较重要”(A-N-16)。因此，大家把教学绩优奖的象征意义看得更重要。“当前重科研轻教学的环境氛围使得大家普遍认为愿意为教学付出的老师非常难得”，所以要通过奖励“肯定应该被肯定的”，“让教师觉得教学认真是值得或应该被尊重的”(A-O-19/20)。将获得教学杰出/优良奖作为条件写入免评鉴条款，在一定程度上让教师获得通过不同途径去追求“成就”的选择自由。但要达到激励所有教师改进教学的目的，这一奖励的诱因明显是不够的。

对于扮演惩罚角色或辅导者角色，中心是非常小心谨慎的，没有以强制方式来推行。中心主任甚至拒绝承认辅导“不合格”教师属于中心的职责范围，“这个部分不是我们教发中心的业务，我们就是提供资源，让老师知道我们有‘领航计划’。我们不是在规定之下，如果老师不愿意来让我们提供这个部分的资源，我们就(无能为力)……”(A-O-27)。中

心在文本中对于教学评鉴在3.5分以下的教师也不会使用“不合格”的字眼，而是将其称为“评鉴成绩不佳者”或“可能接受辅导者”；针对这部分教师推行的“课程意见调查结果之后续教师辅导机制领航计划”向所有教师开放，并且“把‘教学评鉴’美化成‘课程意见调查’”(B-P-12)，以避免“贴标签”，意在不要使教师对辅导产生抵触心理。尽管如此，“领航计划”的实施成效相对其他教学发展活动为差。其中，一对一个别咨询与微型教学分析是隐匿的，使用率不高但参与的教师满意度较高；而一对多的教学专业成长团体则不受欢迎，活动相对零散，参与率很有限，持续性与系统性较难保证。

奖励和惩罚是激励制度的两个方向。行政的视角重在品质管控，以强制介入保证最低质量，例如“教育部”高教司官员在阐释教发中心扮演的角色时说，“中心必须要适度介入评鉴机制，看经过这样的辅导之后老师的教学成效有没有确实的提升，这是教卓里面我们评估的一个重点”(C-Q-6)。然而，从中心主管的视角则更为强调非强制性的赋权增能。“如果他没有需要，你要主动找他就很难，当他有需要的时候你就要来帮他”(A-L-4)。“与其为了这些人，把所有力气耗在这上面是不划算的，你应该忽略他，去帮前面的人，让正面的人越滚越大”(A-L-6)。

在公立学校“叫不动老师”是个很现实的问题，归根到底与其评价和晋升制度有关。首先，教学评鉴结果对教师缺乏约束力。教师评鉴对教学的要求只有一条，即“课程意见调查平均3.5分以上、符合授课时数规定、确实上传完整教学大纲、准时缴交学生学期成绩”，而对研究的要求则有非常量化和详细的指标，并规定“最近一次评鉴不通过不得提出升等”^[8]。事实上，教学评鉴不过者只是极少数，是否能够获得升等和通过评鉴主要取决于研究，而即使教学评鉴不过，教师也不太会因此而丢掉饭碗。因为在台湾公立大学的教师属于公务员，宪法对其工作权有较大保障。“这就是为什么在公立学校教师专业成长办不动的原因，你对他没有任何约束力或压力，譬如(达不到)3.5这个门槛，私立学校就会叫你走路，或者调来中心上课，你就要乖乖来，但你在公立学校调调看？就很难”(A-L-22)。“刚开始的时候反弹很厉害，很多抱怨，甚至有一些对制度的挑战跟批

评”(A-M-12)。“你强迫他们(接受辅导),老师会觉得很没面子,因为觉得没面子就会想尽各种理由来解释为什么教学意见调查的成绩不好”(A-N-15)。其次,在学校定位转向研究型大学的过程中,教师的科研压力大大增加。“因为我们要拼世界排名,资源有限,当大家要去争取较多补助的时候,就只有用竞争性的(指标)。竞争比什么?就是研究表现了。教学的部分比较抽象,研究可以弄得很具体。学校的这个东西就是每个老师想办法生产出来的。所以老师压力都非常大,你要他额外拨时间参加这些社群、团体,他就会觉得我必须去做研究,参加这些又没有什么特别的加分,可是我不去做研究就没有成绩,很现实地会影响到我的生存”(A-N-14)。

(四) 小结

1.台湾师范大学的教学发展中心是依靠政策外力推动设置的教师发展专责机构。组织性质是提供教学资源与服务的行政单位,目标是提升教与学效能。其行政层级从一级降至二级有象征意义,显示了学校定位由教学型向研究型的转变。专任教师在中心兼职的主要动机包括受到肯定、发展自身、实践理想,较能对应马斯洛需要层次理论中“尊重”和“自我实现”的高层次需要。

2.台湾师范大学教师发展活动的参与率因活动对象、内容、形式的不同而有较大差异,总体而言参与率不高,但满意度较高。在活动策略选择上遵循多样化、个性化、自愿性、合作与资源共享的原则,利用师大因师资培育传统而形成的重教氛围,发挥其在教育学科人力资源上的优势。

3.从评价与激励制度上看,绩效责任和表现主义导致大学“重科研、轻教学”,缺乏显示度的隐性教学文化在竞争性奖励政策导向下很难被树立起来。既缺乏奖励的诱因又缺乏惩罚的约束,是大学教师发展很难推进的外在制度性原因。

五、结论与反思

1.中国大陆高校的教师发展与台湾地区一样,由自上而下的政策驱动,这与美国最早提出大学教师发展概念时来自内生需要的动因有所不同。然而这种因政策生成的机构必须思考的问题是,一旦外在驱动力消失,要如何维持机构的长期运作?这就

涉及到教学发展中心扮演的角色问题。政府拨款依绩效考量,要求机构扮演“促进者”和“辅导者”的角色,以保证教学的最低品质。但大学和学术职业的性质决定了教师发展机构的合法性不是来自行政命令,而是来自其自身的专业性。也就是说,政府将教学发展中心的角色设定为具有资质的“医院”,为教师体检并诊断病因(教学评鉴结果不佳的原因),促使教师在“不适”时(在教学发展或个人发展上有困难时)主动寻求“医生”的帮助。

然而如果病人不信任这些“医生”的专业水平,他也有选择不去看病的自由。目前中心的专业性显然没有得到教师的广泛认同:机构组成主要是专职行政人员,缺乏教师发展专业人才;它的性质主要是提供资源和服务,并非专业的教学研究,无法影响学校教学相关政策的制定。因此,中心无法以行政命令的方式要求教师应该如何做或必须参加某项活动,而只能以“邀请者”或“协助者”的身份鼓励教师参与,扮演“媒人”(媒合需求者及其所需要的人财物资源,激发教师的教学潜能,帮助他们自行改善提高)的角色。值得我们思考的是,哪种角色更有价值?若要使中心确能承担起诊断治疗的功能,应该在专业性上做出哪些提升?

2.包括案例大学在内的受卓越计划资助的高校都已经建立起了比较完整的教学发展中心组织架构,参与率不高是各校尤其是研究型大学普遍存在的问题。原因主要包括:大学教师职业具有很高的自主性,教学发展主要依靠教师自觉,不愿尝试可能因为“不愿走出舒适圈”;各方面压力大,教学对评鉴和升等的影响小,许多教师出于功利性考量不愿参加没有诱因的教师发展活动;“单打独斗”的大学生态致使教师没有合作分享的氛围。针对这些因素,台湾的大学教师发展在活动策略选择上遵循多样化、个性化、自愿性的原则,一些做法值得我们借鉴。例如内容选择遵循顾客思维、活动设计投其所好,以配合不同价值取向或不同生涯发展阶段教师的需求;以质量看成效,重点关注活动目标的达成情况而非参与者的数量多寡;非强制、避免“贴标签”,对不愿参加的教师做“善意的理解”,以主动服务的方式将规定转换成邀请,“以理论事、以情沟通”。

此外,也有一些问题是非常不容易解决的,例如

在增加诱因上仅凭“免评鉴”条款根本无法撼动整个高教领域“重科研、轻教学”的现状,可能需要通过长期持续地塑造教师学术责任观来改变。事实上,台湾各高校的教师发展机构因申请卓越计划的经费而相互学习,在活动形式和内容上相类似,创新的做法很容易被他人复制,然而真正属于一个学校特色的是传统留下的基因,即学校的文化氛围。例如师大因师资培育传统而形成的重教氛围、其在教育学科人力资源上的独特优势是其它学校不具备也很难复制的。大陆的大学教师发展如何在学校文化的基础上形成并保持特色是值得思考的。

3.就教师评鉴制度的激励作用而言,我们看到奖励的诱因和惩罚的约束对大学教师发展的作用都不明显,因此,也许可以从另外的角度去思考教师发展和评鉴制度之间的关系。如果教师评鉴能够从“评断鉴别”走向“评价鉴赏”,教师发展也会经历从成败逻辑所包含的隐形否定走向开放式肯定。也就是说,教师评鉴的目标不是为了鉴别教师的成败和成就高低。过于强调科研的升职制度实际上已经破坏了教学与研究的平衡关系,因此,考虑教师的兴趣和专长做多元面向、质性与量化相结合的评价也许是个可行路径。同时,大学教师发展的目标也不是为了鉴别教师教学的好坏,而是要对他们每一步的成长作“良性的确认”,让教师在认识到自身价值的同时反思不足,并从反思过渡到实践,从现在做起、从自身做起,不断朝向目标作改善。

综上所述,大学最根本的理念是“育人”,应体现

一种多元精神,即大学教师的学术责任包含研究、教学、辅导与服务四个面向,要允许教师的“成就”有不同的体现路径,不以研究成败论英雄;教学奖励的获得伴随责任的承担,教师发展重在每一个普通教师的反思实践。这些观念性的转变是对大学评价文化的重塑,有助于教师对学校之“认同感”和“向心力”的形成,它对教师在教学能力之外亦十分重要的教学信念与教学态度必然会产生正面的影响。

参考文献

- [1] “教育部”.奖励大学教学卓越计划(2006年度计划作业手册)[Z].台北:“教育部”,2006:10.
- [2] “教育部”.第二期奖励大学教学卓越计划[Z].台北:“教育部”,2009:17-18.
- [3] “教育部”.第三期奖励大学教学卓越计划[Z].台北:“教育部”,2013:7.
- [4] “教育部”.发展国际一流大学及顶尖研究中心计划[Z].台北:“教育部”,2009:8.
- [5] 台湾师范大学.本校简史[EB/OL].<http://www.ntnu.edu.tw/scr/about.html>.(2015-03-02).
- [6] 台湾师范大学教学发展中心.2012学年度中心报告书[Z].台北:台湾师范大学,2013:62.
- [7] 台湾师范大学教学发展中心.教师教学奖励选拔[Z].台北:台湾师范大学,2014:1.
- [8] 台湾师范大学.台湾师范大学教师评鉴准则[Z].台北:台湾师范大学,2014:3-4.
- [9] Shulman,L.S.Teaching as community property: Essays on Higher Education [M].San Francisco: Jossey-Bass,2004:16.
- [10] Shulman,L.S.Those who understand: Knowledge growth in teaching [J].Educational Researcher,1986,15(2):4-14.

Doctor or Matchmaker: The Positioning Problem of University Faculty Development Center

XU Lan LI Ying

Abstract: Faculty development in Taiwan is driven by the government's top-down policies. Through a qualitative research on the center of teaching and learning development in a case university, the researchers find that the institution's position is substantially administrative units offering teaching resources and services, with roles as inviter and assistant. But it is far away from the government's role expectation as facilitator and counselor. This identity of the institution influences its activities' participation rate and development strategies. Therefore, we can try to solve the problem by promoting professionalism, forming the atmosphere of cooperative sharing, and reforming the current evaluation and promotion system, towards the aim as a real "health center".

Key words: Taiwan; faculty development; role positioning; teacher evaluation

(责任编辑 陈剑光)