

刊首语



2011年，教育部和财政部联合印发了《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》，明确提出了“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”。学校抓住机遇、审时度势、整合资源，成立中南民族大学教师教学发展中心，2012年10月，获批为“十二五”国家级教师教学发展示范中心。中心经过近几年的探索实践，对教师教学的发展和改革有一定的思路，并积累了一些可借鉴的经验。教师教学发展和教师个人的专业发展是大学教师工作中长期关注的焦点，我校教师教学发展中心收集整理了2016年上半年教师教学发展与改革信息，继续按照信息采撷、理论探索、政策解读、改革意见以及中心工作五个模块进行编撰，形成《教师教学发展与改革动态》（2016年1期）。

信息采撷模块，我们收集了关于高校教学质量的相关会议，如中国高等教育学会“全面提升质量管理水平，全面提高教学综合改革成效”专题报告会、“多元文化与高等教育质量保障”国际论坛会议、复旦大学“创新教与学”研讨会；理论探索模块，我们收录了前沿的研究成果，如陈浩在《决策与信息》上发表题为《不屑于教学方法：大学教改抹不去的痛》的文章，康翠萍在《江苏高教》上发

表题为《从“理念”到“行动”：高校教师教学发展的理性之路》的文章，李永在《黑龙江高教研究》上发表题为《论高校教师教学发展建设中心的四原则》的文章；政策解读模块，我们转引了关于热点政策的权威解读，如中国高等教育学会会长瞿振元对国家“统筹推进世界一流大学和一流学科建设”战略的深度解读；改革建议模块，我们收录了关于教师教学发展建设中心的文章《教师教学发展的热潮与静思》和教学改革的文章《课程改革了，教学评价要跟上》；中心工作模块，我们选取了一些具有代表性的工作，如我们开展了2014年度教学改革专题研究项目第一次结题活动，邀请了数位专家来中心做学术讲座，举办了近十期教师午餐会，组织开展了第三期双语教学培训活动。

《教师教学发展与改革动态》把教师教学发展现状、存在的问题、最新研究等内容介绍给读者，希望读者能较全面的了解近期教师教学发展与改革动态，进一步推动高校教师教学发展建设，促进高校教师教学发展，增强各高校间的教师教学交流与合作，从而全面提高高等教育质量。

2016年第1期(总第3期)

主 管 中南民族大学

主 办 中南民族大学
教师教学发展中心

主 编 陈达云

副主编 李俊杰 康翠萍

编 委 吴雪婷 李 永

编 辑 教师教学发展中心
教学研究部

地 址 湖北省武汉市洪山区民
族大道182号

邮 箱 jzxscuec@126.com

邮 编 430074

电 话 (027) 67841538

传 真 (027) 67841538

目 录

[信息采撷]

“民族院校教师教学发展联盟”正式成立1

中国高等教育学会“全面提升质量管理水平，
全面提高教学综合改革成效”专题报告会在京召开4

多元文化和谐共生“多元文化与高等教育质量保障”
国际论坛在中南民族大学教师教学发展中心举行6

2016年复旦大学“创新教与学”研讨会成功举办7

[理论探索]

不屑于教学方法：大学教改抹不去的痛9

从“理念”到“行动”：高校教师教学发展的理性之路14

论高校教师教学发展中心建设的四原则23

[政策解读]

瞿振元：一流本科教育要聚焦学生和学习28

[改革建议]

课程改革了，教学评价要跟上31

教师教学发展的热潮与静思32

[中心工作]

教改项目34

学术讲座35

教师午餐会38

教学培训42

示范辐射48

行动

反思

协同

创生



扫一扫！欢迎关注

中南民族大学教师教学发展中心官方微信

信息采集



“民族院校教师教学发展联盟”正式成立

2015年10月30日，第二届民族院校教师教学发展协作会议暨民族院校教师教学发展联盟成立大会在中南民族大学15号楼教师教学发展中心举行。西藏民族大学纪委书记王沛华教授，西南财经大学教师教学发展国家示范中心主任王远均教授，我校党委书记、教师教学发展国家示范中心主任陈达云教授，校长李金林教授，副校长李俊杰教授，教育学院院长冯向东教授、田恩舜教授、教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授以及部分教师参加了会议。西南民大、西北民大、北方民大、大连民大、广西民大、内蒙古民大、青海民大等多所兄弟院校相关单位负责人和专家50多人出席了会议。大会由中南民族大学副校长李俊杰教授主持。



第二届民族院校教师教学发展协作会议

校长李金林教授在开幕辞中对我校近年来的教学成果，以及教育学学科的建设历史、特色、成就等作了简单介绍。他说，教师教学发展中心是高校内部知识性系统和教学质量保障体系的组成部分，成立民族院校教师教学发展联盟是高等教育发展大势所趋，也是民族院校加快发展的必然要求。当前，在深入学习全国第六次民族教育工作精神，贯彻落实国务院《关于加快发展民族教育的决定》的大背景下，成立该联盟对促进民族高等教育发

展、提升服务民族地区经济社会发展的能力具有重要的意义，也为推动该领域校际间交流合作提供了广阔的平台，对充分利用民族院校的外部有利条件、形成聚合性竞争优势实现跨越式发展提供了重要契机。

王沛华教授在致辞中肯定了我校对教师教学联盟工作的高度重视，并代表西藏民族大学向联盟的成立表示热烈祝贺。他说，十三五期间将是我国教育发展的关键时期，也是民族地区、民族高等教育实现新跨越的战略机遇期。民族地区教师教学发展联盟的成立能够充分利用和发挥好各民族院校教育教学资源，促进教师教学发展，提升教师教学水平、教学能力、教学质量，促进各民族高等院校共同发展。

联盟院校教师教学发展中心、广西民族大学张进清教授，我校教育学院院长冯向东教授在会上分别致辞。

随后，校党委书记、教师教学发展国家示范中心主任陈达云教授作了题为《交流互建，协同共进——为促进民族院校教师教学发展而努力》的主题报告。陈书记的报告围绕“局势”、“意义”、“行动”三个关键词展开，首先阐述了党中央国务院对民族教育的高度重视，剖析了高等教育质量提升工程与高校教师教学发展中心的建立之间的关系。他对教师教学发展中心的发展历程作了简要梳理，从组织层面及教师层面阐述了联盟成立的意义，并强调了教师教学发展中心的定位——服务性的学术实体。他指出，中心和联盟的成立有利于更好地发挥国家教师教学发展中心的示范作用，有利于推动民族院校教师教学发展中心之间的交流协作、互鉴共进，有利于提升民族院校教师教学能力和教学水平，提升民族教育人才培养的质量，推动民族院校自身的发展。如何建设好联盟和中心，他认为需要坚持4个原则：明确定位，坚持支持性原则；加强建设，坚持整体性原则；更新理念，坚持服务性原则；彰显特色，坚持差异化原则。

上午会议还就联盟章程（草案）及选举联盟理事长、副理事长人选等进行了分组讨论。



中南民族大学校长李金林教授致辞



中南民族大学党委书记陈达云教授作主题报告



中南民族大学副校长李俊杰教授主持会议

在下午的会上，由两个国家级教师教学发展中心代表即西南财经大学、中南民族大学分别作了经验交流和总结发言。西南财经大学教师教学发展中心主任王远均教授以《教师教学发展中心内部组织架构与职能》为题，阐述了教师教学发展中心的基本组成及实践探索应包括的内容，向会议代表介绍了西南财经大学近几年来在教师教学发展方面取得的成效与经验。我校教师教学发展中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍教授以《从“理念”到“行动”：中南民族大学教师教学发展中心的实践探索》为题，从教师教学发展的目标、体制、机制、行动等方面介绍了我校教师教学发展示范中心的实践探索路径以及所实施的有效措施，最后又从基础、拓展、特色等三个层面对中心的未来发展进行了规划与设计，并将高校教师教学发展之路归纳为4个关键词：行动、协同、反思、创生。

会议对民族院校教师教学发展联盟章程部分条例进行了修改，并通过了章程和联盟理事会的建议名单，我校副校长李俊杰教授当选为联盟理事会理事长。会上，副校长李俊杰教授介绍了民族院校教师教学发展联盟的工作设想。他强调，要认真学习中央民族工作会议精神，认真学习国务院《关于加快民族院校发展的决定》，进行学科建设和调整。联盟要搭建好教师交流的新平台，各民族高校要协同发展，开创共赢新局面。他还提出要落实3项工作：寻求教育部、国家民委以及其他各大高校的支持；实行轮流坐庄机制，在不同城市、不同环境下召开会议；每次会议主题要新颖，富有吸引力。



会议中穿插了别开生面的圆桌会议。中央民族大学、大连民族大学、西北民族大学、北方民族大学、青海民族大学、青海师范大学等高校代表分别介绍了各自学校的教师教学发展情况和 development 计划。最后，中南民族大学教育学院书记田恩舜教授对圆桌会议及交流情况进行了总结。

（摘自中南民族大学教师教学发展中心网站 <https://www.scuec.edu.cn/jxsfzx/>）

中国高等教育学会“全面提升质量管理水平， 全面提高教学综合改革成效”专题报告会在京召开

为帮助高等院校全面提升质量管理水平，全面提高教学综合改革成效，多出优秀教学成果经验，多出优秀教学名师骨干，中国高等教育学会于2016年5月12—14日在北京国家教育行政学院召开了“全面提升质量管理水平，全面提高教学综合改革成效”专题报告会，来自全国近百所高校150余人参加了报告会。



清华大学教育研究院教授委员会副主任程建钢教授、北京大学副教务长方新贵教授、北京工业大学蒋宗礼教授、武汉大学罗运柏教授、浙江中医药大学教育技术中心邵加主任、中国政法大学信息化办公室孙园植主任、常州大学邵辉教授、北京邮电大学基础实验教学中心郭莉主任等8位专家围绕高校理论知识传授与实践教学深度融合、科研创新与教学育人深度融合、信息技术与教育教学深度融合三个主题分别作了报告。中国高等教育学会康凯秘书长、叶之红副秘书长、秘

书处学术部高晓杰主任分别主持了报告会。

报告主题分别是：清华大学教育研究院教授委员会副主任程建钢教授作了题为“信息技术促进教育教学变革的几个热点问题”的报告；北京大学副教务长方新贵教授作了题为“北京大学多样性创新人才培养的探讨与实践”的报告；北京工业大学蒋宗礼教授作了题为“明确本科教育基本定位与要求，保证人才培养基本水平与质量”的报告；武汉大学罗运柏教授作了题为“科研反哺教学，培养化学创新人才”的报告；中国政法大学信息化办公室孙园植主任作了题为“创建‘即时共享、协同融合、学训一体’同步实践教学模式，培养卓越法律人才”的报告；浙江中医药大学教育技术中心邵加主任作了题为“中医药教与学资源建设及共享机制的探索实践”的报告；常州大学邵辉教授作了题为“石油石化安全人才五元创新培养模式的探索与实践”的报告；北京邮电大学基础实验教学中心郭莉主任作了题为“创建‘四位一体’创新实践教学机制，培养高质量人才”的报告。



为确保专家报告效果，在每位专家报告结束后，专门增加了现场提问环节，报告专家对参会代表提出的问题一一进行了认真回答。

在报告会最后阶段，为宣传推广近年来我国高等教育领域涌现的教学改革优秀案例，遴选了北京工业大学耿丹学院、湖北科技学院、湖南工程学院等 3 所院校就本校教学改革成果进行了交流发言。报告会上还启动了 2016 年度“推进信息技术与教学深度融合”“推进理论知识传授与实践教学深度融合”“推进科研与教学

深度融合”等三个方面的案例征集活动，旨在落实国家“十三五”规划纲要的相关要求，全面提高教学综合改革成效。

（摘编自中国高等教育学会网 <http://www.hie.edu.cn>）



多元文化和谐共生“多元文化与高等教育质量保障”

国际论坛在中南民族大学教师教学发展中心举行

2016年6月25日上午，由教育学院主办的“多元文化与高等教育质量保障”国际论坛在我校教师教学发展中心多功能报告厅隆重召开。来自美国、意大利等国家和地区的近70名大学教授、学者参加了论坛，校长李金林出席了本次论坛，社科处处长李吉和、国际处处长王世忠和教育学院全体师生参加了此次论坛。我校外语学院周迪芳博士应邀主持了论坛开幕式，并担任对外现场翻译。

李金林用英文致欢迎辞。他阐述了多元文化教育的发展与作用，并期待本次论坛活动的成果有助于教师教育能力和教育质量的提升。他说，社会发展在加速全球化进程的同时，也更加凸显了文化的多元化。我国作为一个多民族的国家，如何发展多元文化教育，推动社会主义现代化建设一直是我们教育工作的重要内容。多元文化教育以尊重不同文化为出发点，其使命在于教会学生理解和接受人类的多样性；多元文化教育需要我们转变思维方式，在与其他文化共生共存中进一步发展自身的文化，在一定程度上为世界和平贡献力量。

本次论坛围绕“全球化背景下多元文化与教育质量保障”这一主题进行。来自意大利米兰-比可卡大学，美国马里兰大学、詹姆斯麦迪逊大学、爱荷华大学，华中师范大学、中国地质大学、武汉体育学院、湖北师范大学、湖北第二师范学院等以及我校的教育学专家学者分别进行了大会主题发言。

大会主题报告以意大利米兰-比可卡大学教授 Roberto Malighetti 的演讲开场。他以欧盟为例分析了多元文化主义面临的限制与困扰，并引用了中国文化中的教育思想加以佐证。随后多位学者以教师—学生、东方—西方、多元文化—人才培养为关键词，就多元文化背景下高等教育质量保障的融通与定力、高校教师多元文化敏感性及学科专业建设与人才培养等方面展开了交流，提出多元文化的培育需要高校教师具有多元文化敏感性和包容性，如何以学生为中心、尊重差异化发展，更需要从理念和方法上创新。在第二场论坛中，学者们还围绕民族教育与民族院校学科专业、预科办学模式等方面进行了探讨。在多元文化背景下如何提升和保障民族教育质量，大家普遍认为，在民族教育中要设立多元的目标与标准，要运用多元的方式方法，专业课程与知识建构上要体现多元文化特征，多元文化的情景设置是教师与学生有效互动的前提。

教师教学发展中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍对论坛作了总结，并转达了教育学院院长冯向东对论坛及嘉宾的祝福。她说，多元文化是提升教育价值的价值前提，教育应基于多元文化理念来保障质量。各国、各高校及学者之间应加强交流、交融、交往，促进优秀资源传播和多元文化渗透，促进教育质量提升。本次论坛中，与会学者聚焦于探讨关乎教育生命的主题——教育质量问题，信息量大，交流充分，对促进中西方多元文化与教育研究的学术对话，对我校教育学科建设的国际化水平提升具有重要推动作用。

（摘编自中南民族大学教师教学发展中心网站 <https://www.scuec.edu.cn>）

2016年复旦大学“创新教与学”研讨会成功举办

2016年7月16日-17日，复旦大学第五届“创新教与学”研讨会在甘肃张掖河西学院（复旦大学对口支援高校）举行；来自全国各地的600多名与会嘉宾与代表围绕“互联·共享·发展”共同探讨教学的创新与发展问题。

开幕式由我校教师教学发展中心主任、教学指导委员会主任陆昉教授主持，河西学院校长刘仁义教授致欢迎辞并介绍了该校的概况和来自复旦大学的全面支持。张掖市副市长王向机、甘肃省教育厅总督查李晶分别发表了热情洋溢的致辞介绍了张掖市和甘肃省的相关情况。



教育部高等教育司韩筠副巡视员发表了重要讲话，对复旦大学与河西学院开创“对口支援+”模式高度认可，并针对创新“教与学”提出了四点意见：一是要理念先导，突出以学生为本，以学生的学习和发展为中心的理念；突出对接学科前沿和市场需求、基于“问题”导向和需求导向的理念；突出增强学生学习内驱力，培养学生创新意识和实践能力的理念。二是要方法指导，要改变“满堂灌”的传统教学模式，增强课堂教学吸引力，追求教学感染力，提高教与学的互动力，推动启发式、探究式、讨论式、参与式教学。三是要评价引导，要建立基于学时、学分、学程、学位的教学管理制度，形成基于教学全过程、全方位的教学质量评价体系；

实施教师教学效果和学生学业成绩的过程评价、综合评价、结果评价等多样评价方式。四是要以教师为主导，要努力倡导教师做到：启迪学生的学科兴趣、激发学生的学习自主、培养学生的独立思考、引导学生的批判性思维、塑造学生的创造力和独立人格。

在主旨演讲环节，南京大学桑新民教授首先做了“高校课程教学信息化发展的大趋势与攻坚战”的报告。他指出变革学习比变革技术更难但更重要。关键是要利用信息技术将“课堂”变为“学堂”，需要协同创新，将教师团队化、课程资源化、教学艺术化、评价多元化、管理服务化；教学过程不仅是知识消费传播的过程，更需要成为生产的过程，激发和培养师生的创造性学习能力。之后，厦门大学范怡红教授对包括复旦大学在内的30个国家级教师教学发展中心的运行与特色进行了分析。她认为，教师发展中心已经在推动本校教育教学改革方面起到越来越重要的作用，但需要完善研修内容和方式、拓展研修对象、优

化中心人员构成、激发和推动教师参与研修的主动性、厘清发展理念与定位并培养教师教学发展专业人才。



本次研讨会还安排了专题讨论“信息化时代的教师教学发展”，圆桌会议“中国高校教师教学发展中心的协作与共赢”，分会场报告“在线课程设计、评估与质量保证”，文科、理科、工科和医科 16 门在线课程与混合式教学分享，以及关于如何制作、运行和管理在线课程的拓展培训和工作坊。

会后进行了电子问卷调查，从已回收的问卷看，代表们的满意率为 90%，代表们对本次研讨会议的地点选择，研讨的主题、形式和内容的创新表示认可，不同学科的老师从不同侧面有所收获。

本次研讨会是我校响应国家“进一步推进对口支援西部地区高等学校”和国家“一带一路”战略的实质性举措，是我校与河西学院合作交流的又一项重大成果，将促进河西学院和西部地区教师发展事业。

（摘自复旦大学本科教学信息网 <http://www.jwc.fudan.edu.cn>）



理论探索

不屑于教学方法：大学教改抹不去的痛

一、流弊久远深广的旧教学方式方法严重影响办学生活力、阻碍大学人才培养质量提升

在中国，大学教学方法遭内外诟病由来已久，甚至称得上是模式僵化百年未变之困局。远的不说了，即使是“文革”结束被公认为办学开始走上正规之后，对教学方法的不满之声也从未间断过。现今已是国务院总理的李克强，当时作为北大法律系应届毕业生代表，在会上作了《教学中理论与实践脱节的状况应当改变》的发言，他在肯定学校教学秩序正常化和重视基础理论训练等取得可喜变化的同时，着重对“学校教学崇尚空谈之风气较盛”提出了批评。李克强指出：“这种风气在我们所受的四年教育中都存在。直至最后作毕业论文，文科的学生一般也关在图书馆里，阅读书籍，查看资料，在此基础上进行逻辑推导，教师出的题目多是‘意义、作用、评价’之类的，……从理论到理论，颇有些像坐而论道。”他认为，用这种方法培养学生，是难以全面适应“四化”建设对人才需求的，所以他呼吁对这种“把理论与实践截然分开的偏向不能不引起注意。”

作为一名尚未离校的大学生，有如此体悟和见地，令听会者频频点头。时隔三十余年后，北大的教改取得了新进展，如育人条件和环境不断改善、师资整体水平高、试点小班制教学（或大班上课小班研讨）等，但整体而言，仍是旧方法旧模式占主导地位。两年前，北大哲学系有位教授曾对北大本科教学较普遍存在的“四多四少”状况深表忧虑，即“学生上课多，自学少；进教室多，进图书馆少；读教材讲义多，读名著原著少；被动接受多，主动钻研少”。绝非庸人自扰，这样的教学方法、培养模式真的是很难实现全面提高教育质量目标要求的，也与一流大学应有一流育人模式的追求相去甚远。

中国最顶尖的大学尚且如此，其他一般大学对教育教学方式方法抱残守缺更是见怪不怪，比比皆是。除了理论与实践脱节还在加深外，几乎所有的地方高校和民办高校仍然津津乐道于老师大班上课，照本宣科，单调乏味，即使有的老师用了 PPT，也只是课本内容的机械搬运，由黑板换成电脑屏幕，知识和智慧的传授还是生吞活剥的灌输，甚至是强硬灌注，恰似高压注射器注水入体，浮肿不止；学生被动接受似器皿，不经咀嚼不知其味，消化不良，虚胖残弱，个性化思维、好奇心广受压抑。特别是“应试教育”上传至大学以后，有些教师更是把考试的功利功能不断放大，用考题和考分的武器对付不听话的学生；很多学生也只为得好分和混文凭而学，热衷于书本知识或标准答案的死记硬背和考试技巧的获得。他们背诵了一大堆被灌注的用来应对考试的现成概念、名词和术语，养成了不用独立思考、不会提问更不会分析和解决实际问题的坏习惯，对社会实践和真实世界的感知、反思和理性判别，几乎茫然一片。

偏死的教学方法引导偏死的学习方法，直接制约着学生思辨能力和创新意识、创新能力的培养，还可能使价值观教育被边缘化，甚至自觉不自觉走向反面，即学到了被扭曲和误导的思维定式或价值观念。面对这种困境，有识之士从未忘记过呼吁，早在七八年前，时任中国高等教育学会会长周远清教授就尖锐地指出：“没有什么时候比现在对教学方法改革的要求更为迫切、更为强烈了。如果大家天天讲创新、讲创新能力培养，而丝毫不去触动在人才培养中扼杀创新能力、创新知识的教学方法，那就等于自己骗自己。”笔者也曾配合这些呼声作过分析：教学方法的变革，不仅直接关系到培养模式的创新、培养质量的提高，而且也是大学教育改变社会形象，树立好口碑的重要看点；不善用科学方法施教的老师是可悲的；不能享用先进教学方法的学生是不幸的；大多数教师教学方法落后的大学也难能生机勃勃。呼吁归呼吁，但教改实践中并未引起足够重视，对旧方法仍然是恋恋不舍者众。

二、不屑于教学方法改革是落后办学思想观念在作祟，是对学生和教育态度出了问题

大趋势，不可逆；患疾久，治更迫。近七八年以来的世界景象又不大一样了。随着网络和数字技术裂变式发展，大学师生都已拥有非常便捷的渠道获取浩繁的知识和信息，或者说传播和获取信息的路径正发生翻天覆地的变化，“知识储备箱”式的人脑，已轻而易举地被“信息储存器”电脑所取代。学生学习面临的最大困惑已不是能不能快捷获取现成知识和信息，而是会不会从知识海洋中去伪存真、去芜存精，获得发展和创新受用的信息，不让未经选择评估的伪信息和过时的知识塞满头脑而成为“负资产”。

在这样的大背景下，我们的大学如果还在固守“以教师讲授为中心”的专业化教学模式，还不能改变理论与实践严重脱节的状态，还停留在以学生通晓考试为单一质量标准的阶段，不能明确以学生全面发展为主旨导向的教改路径选择，那真的是太不识时务了，甚至令人悲催。难怪我们在很多大学仍能痛心地看着，那里的课堂教学处于惨淡经营中，学生要么逃课，要么在教室里做低头族，或玩手机，或昏昏欲睡，或三三两两咬耳朵讲笑话等等，没有几个在认真听老师讲的。这在一些大学的思政课和概论课课堂尤为突出。把板子打在学生身上，斥之为学生有厌情绪等，显然不公平，根子还是教学方法和内容太不合时宜，培养模式不能与时俱进。请听听学生怎么说的吧：“没有不想听的课，只有硬生生讲得无聊的老师”“无聊课常有，而精彩得法的好老师不多见”！

方法问题小瞧不得，大政方针和战略目标确立之后，采取什么方法和路径就成为实现目标的关键选择，甚至关乎成败。方法问题也不仅仅是功倍事半功半事倍那么简单，它更是思维能力和思想方法问题，是理念和观念问题。今天的大学中存在的陈旧僵化的教育教学方法，说到底就是陈腐落后的办学思想观念在作祟，是对学生感情和教育态度出了问题，是师生观，教学观、质量观更新迟缓带来的一种落寞，是没有切实贯彻“育人为本”、以学生发展为第一要务等基本理念所酿的苦果。物障事障术障易除，唯心障即思想障碍最难除。思想不觉悟，心障形影随，破题无绝期。如果大学和教师的教育思想观念不转变，

教育态度不端正，什么样的先进技术都可能换汤不换药难有质变，教学方法改革动力不足的症结也不可能解开。

大学因学生而存续，因能扛立德树人之责而有教师位，大学教育工作的立足点不围着学生成人成才转，那要围着什么转？这方面，美国教育改革的思路和聚焦点很值得我们研究。当年小布什总统任内推出的教育法案叫做《2001 年一个都不能少法案（NCLB）》，改革的关键词是“问责”，目的是不让一部分后进学生掉队。奥巴马总统上台后，同样高度关注教育改革问题，根据新情况，他把目光投向了如何在“救济后进”与“保护优秀”之间的平衡上，直至 2015 年 11 月，在他的推助下，国会通过的新教育法案题为《每一个学生成功法案（ESSA）》，目的在于促进教育公平和质量普遍提高。由总统亲自推动、国家立法形式确立的教育法案都直接把学生权益、学生发展作为出发点和立足点，真正体现了美国教育以学生为中心的价值信念。在中国，纵然国情不同，体制问题突出，高等教育改革要花更大力气清除体制等外围障碍，自然有其重要性和必要性在；但总不能老是将学生发展和教育教学问题放在可有可无的从属地位，至少不应以体制改革掩盖甚至取代教学改革。尤其是大学内部的改革，总是远离提升育人水平、教育教学质量而言它，久而久之，使改革陷入空谈玄谈和虚晃空转的境地不是没有可能。这样的高教改革、大学改革，让学生、家长和社会很是看不懂，很难对你投信任票。

记得知名学者梁漱溟说过：人类犯错误分两种，一种是知识方面的错误，一种是行为方面的错误。能正确认知很不易，但知而不行等于未知。经过长期的积累和求索，关涉大学教育科学方法的理念，有的已经很成熟成为经典，如学思结合、知行统一、因材施教等，都已载入国家教育规划纲要。有的也已浮出水面基本形成共识，如有学者概括的几个转变，即由以教师为中心向以学生为中心转变，由齐步走范式教学向个性化多样教学转变，由单向知识交流向多向信息交流转变，由注重现成答案向注重过程训练转变，由知识点单一考查向能力素质多元评价转变，等。如果都能沉下来真心实意去践行科学先进理念，中国的大学人才培养质量就能大改观，与社会期盼的高素质适用人才的差距就可显著缩小。现在的问题恰恰在于不少普通高校和教师一味追捧“顶尖”、“杰出”、“卓越”等高大上的概念，端着架子目光只盯天花板，故弄玄虚玩深奥，自命不凡，而对实现提质直接关联的方法、模式创新等基础性工作漠不关心，看不清自身还存在的致命弱项和忧患所在，陷入“祸患常积于忽微”的漩涡不能自救。很多高教工作者都把教学方法看作是枝节性的小问题，对方法改革不屑一顾，甚至嘲笑关切方法是不懂抓大事的徒劳无功之举；或内心虽也认为方法问题不应小觑，但行动中遇到困难矛盾和阻力就绕着走，踟蹰不前，致使不少大学课堂教学还是死水一潭，了无生机，创新意识和精神被窒息，不仅学生厌倦，教师茫然，提质乏力无助，而且倍受社会责难，信任度递减，生源流失，有的甚至办学危机初现。

“道虽迩，不行不至；事虽小，不为不成”（荀子语）。真正懂行的教育家，是绝不会轻忽教学方法问题的，有担当、负责任、爱学生的大学教师，也不会不思自身是否运用了科学态度和方法。有位大学教育学院院长在与笔者交流时说：以科学方法施教是教师的本

分本能，也是师德的重要体现；讲课应付、缘木求鱼、施教不得法还心安理得，那是愧对学生、有损阴德的事情，甚至是对履行立德树人崇高使命的叛逆。诚哉善哉，对有这样认识的教授，太应该点赞了！痛定思痛，从更新思想观念、端正为学从教态度入手，破解我国大学教育教学方法百年未变之困局，真的不应再麻木不仁了。教育教学方法是观察一所大学一个专业一位教师教学水平和青春活力的重要窗口。方法变，活力增，气象新，众口赞，有引力，何乐而不为！

三、以教育教学方法大变革为牵引，掀起一场大学“课堂革命”

补短板、精准发力、创新驱动，这是当前舆论界流行的几个热词，其实就是有力有序有效推进改革的重要思想指针。在大学，凡是不利于学生成人成才的，凡是阻碍人才培养质量提升的，我们都应当改革，而且应该作为紧迫的核心改革，其他的改革都应围绕或服从服务于此。这才是符合大学发展逻辑的改革，才能谈得上精准发力的改革，才可防止和克服将改革举措手段当作改革目的的奇怪现象发生，才会让全体学生对改革有更多的获得感。

在 2016 年全国教育工作会议上，教育部长袁贵仁讲到的一段话非常引人注目：“要创新教学内容和方式，深入掌握不同阶段学生必须具备的基本知识和能力、必须形成的核心素养，深化教育改革，提高教学水平，掀起一场‘课堂革命’，为大众创业、万众创新提供有力支撑。”这是将教育改革引向纵深、更接地气的重要信号和庄严承诺。笔者认为，中国大学最不讲究最缺失的就是课堂魅力，方法致死，大学的“课堂革命”首要的是方式方法的大变革，包括广泛优选优制优用慕课和翻转课程、推进教学信息化常态应用等，但又不仅仅限于此，更重要的还在于思维方式和观念的转变，在于教与学角色和组织结构形态的变革，还包括考查评估方法的创新、教学文化建设等。以教学方法改革为牵引，不仅是大学敬畏教书育人、落实人才培养模式改革是核心理念的重要内涵，而且是一项称得上补短板、让学生接受有质量的教育迫切改革，是能够牵一发而动全身的理智选择。万马齐喑究可哀，方法力量很神奇。只有方法精彩，课堂才能精彩。课堂精彩了，内容精彩也不远了。道理就这么简单。

很多人心里其实都明白，方式方法改革不仅能激发大学办学生机活力、激发学生创新意识、创新创业精神等内在需要，而且是能普惠学生、让全体学生分享改革成果的最直接最有效的重要抓手，是“天理人心”之所向。掌握好方法，学生将终身受益，任凭世界千变万化，任凭知识和技术更新再快速，好的学研方法习惯在身，就能游刃有余，立于不败之地。一所大学，当面上的教学改革久久难以有起色，陷入苦闷之时，用信义和诚毅从方法改革突围，或许能收到牵一发而动全身的功效。这在国际上是有非常成功典型先例的，而且是发轫于人们都很敬仰的美国哈佛大学。

据有关报道，上世纪 70 年代后期，哈佛大学为重振本科教育，在时任校长博克的带领下，开展了一场持久的影响深远的教改实践。当时在选择以什么味突破口的问题上，全校教授中分歧很大，几乎所有人都认为应以课程内容为先，就是重新审视教给学生什么东西

是第一位的。在不少教授看来，像哈佛这么优秀的学生，课程内容选好了，你怎么教他们都能学会学好。但是，博克校长不这么看，他以教育家校长的慧眼与勇气，力排众议，第一个提出了本科教学方法重于课程内容的理念，竭力主张这次教改要把解决“教师如何教学生的”放在首位，其次才是课程内容更新。他坦然告诉大家，他的这个主张和理念是基于他的长期观察思考，并从他亲自领导做的一项调查研究——“学生到底学到了多少东西”中得到的：他说这次特意提请大家首先高度关注“教师怎么教”和“学生怎么学”，不为别的，就是要让哈佛的教学模式“来一次根本性的转变”，即由原来那种以教师为中心、基于讲座式的体系向一种学生为中心的、主动学习的方法转变。

博克坚信，这将是一个巨大的转变，不仅对哈佛很重要，对美国乃至其他国家的教育也很重要。空谷足音，认准了就得干！多年后，随着改革效果的显现，教授们逐渐承认了自己当初的想法错了，对博克校长的魄力和独特贡献深表钦佩。时至今日，博克的这一理念和主张更加深入人心，越来越多的教授自觉运用新的以学生为中心的教学法，用心用情引导学生运用各种方法学习和理解所学内容，还把所学知识应用到其他情境中，大大激发了学生的好奇心和主动学习精神，达到了知识内化为能力和素养的要求，并由此使哈佛乃至美国高校迎来教学模式上的巨变。这不正是中国的大学所要苦苦追求的吗？但愿中国大学的校长及教授们能从中得到感悟和启迪。

致良知，尽教义。反思我们的大学，普遍失策于教学方法和培养模式创新所尝的苦果已太多太久，问题一旦成了普遍，成了合众皆有的心头伤痛，再小也会转化成大事体，亟需集体聚焦和关切，合力攻关。当今世界超一流大学有一种回归和重振本科教育的动向，把办最好的本科教育作为重要着力点。中国大学的校长院长，一定要保持头脑清醒，在把兴奋点放在争进“双一流”“转型”“升格”等热点时髦问题时，千万不可遗忘抓好“培养什么人”和“怎样培养人”这一最基本的正常性工作；不可以只活在高大上和美虚空的口号中，而是要放下架子或身段好好关心观照一下“教师怎么教”和“学生怎么学”那样的常识性常规性问题。公道自在人心，学校整体教学方法和育人模式是否充满活力，是丈量其办学水平和教育质量的重要标尺，坚定变革和创新育人方法和模式也是创一流、促转型等题中应有之大义。纵使方法模式问题在一些人心目中是枝节小事，但来一个良心发现，为了对学生负责，为了补教改软肋大短板，知时识势，聚心智，拉满弓，早出发，盯落地，尽快开展一场以小见大的方法问题专项大改革，一扫长期笼罩的旧教学方法阴霾，以期收获投入相对较少而见效大且广的功用绩效，也是必要和可能的，而且会是泽及众生、功德无量的善举。

（摘编自《决策与信息》2016年3月上旬刊，陈浩供稿）

从“理念”到“行动”：高校教师教学发展的理性之路

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。

一

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，认识分歧自然而生。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与取向是否存在着偏离，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，可视为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,从教育学的视角来谈高校教师需要转变的观念,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,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,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,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源于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。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、追逐时尚现象很为普遍，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

从现实意义上讲，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。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”。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”。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。

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。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，但教师们在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。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、轻教学的局面,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”。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。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有着较强烈的需要，尤其是年轻教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。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。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。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。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”,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。

(摘编自《江苏高教》2016年第2期,康翠萍供稿)

论高校教师教学发展中心建设的四原则

国外知名大学的成功经验表明，建立教师教学发展中心（以下简称“教学中心”或“中心”）是世界一流高校的普遍做法。与欧美高校相比，国内高校教学中心建设起步较晚。2011年以来，各高校教学中心的广泛建设，在组织层面上为强化与支持教师的教学提供了一种补偿式的可能。通过一段时间的研究与实践，大家对教学中心有了更为明晰的认识。一般认为，教师教学发展中心是服务性学术实体，具有行政组织与学术机构的双重属性。

在全面深化高等教育综合改革的进程中，作为一个新生事物，一个新型组织，教学中心的出现恰逢其时。如何通过推进教学中心建设，加快教师专业发展，这是当下高等教育改革的突破点。如何更好地规划设计是各教学中心建设中共同面临的紧迫问题。基于国内外的实践经验，高校教学中心的建设应坚持“支持性”、“整体性”、“服务性”、“差异化”原则，以期为高校内涵式发展，特色化发展提供保障。

一、坚持支持性原则，明确目标定位

“教师教学发展中心”这一概念是源自美国的舶来品。密歇根大学教与学研究中心是美国高校第一个教学中心，成立于1962年。此后，哈佛大学、斯坦福大学等高校在20世纪70年代也相继建立了类似的教学中心，80年代以来，教师专业化正逐渐成为世界众多国家提高教育质量的主导运动，关注教师专业发展问题已成为世界各国教师教育改革与发展的趋势与潮流。密大教学中心的发展经验指出：“不将中心作为一个学生评价办公室，因为当中心被认为是一个支持性部门，而不是一个评估部门时，它与教师的合作更有效。”密大特别重视中心的支持性定位，即服务教师教学与学生学习，推动全校教学工作，从一定程度来讲，“支持性”原则是该中心取得成功的重要经验。

1. 坚持“支持性”运作原则

教学中心的支持性定位决定了服务导向、积极反应是其首要原则，另外还决定了中心工作不应该是独立的，它需要配合教师、学生、学院设计项目活动，在实施过程中起组织落实的作用，一定程度上满足学院自主提出的教学培训等现实的教学需求。因为只有当提出的项目不是强迫对象的任务而是对象的主动需求时，才能与支持性的定位相契合。“密大的节奏很快，所以我们努力做到快速响应。当服务需求或者机会出现时，当其他人还因为一个观念而激动或者想着参与的时候，我们已经做出了回应。”反观国内，大学类似政府机关，行政机构复杂，政策实施滞后，但这对各高校初创的教学中心来说却是一个机遇。从高校教学发展角度而言，教学中心能弥补原有教学工作中的缺陷，并克服由此产生的“短板效应”。

2. 把握“支持性”关键因素

教学中心“支持性”工作的关键对象是教师、学生、高校内部机构以及高校本身。教学是教师的根本职责，所以中心起步阶段最重要的活动是通过宽专并举的方式，开展教师教学培训，并通过教学研究项目的形式，推动一线教师开展实践，实现教学方法改革。学生同样是教学的主体，要注重提升学生的学习效能，为学生营造丰富多元的学习环境。另外，通过学生反馈来帮助提高教师教学能力也是教学中心的重要工作。如果能在组织结构

层面支持教师和学生卓有成效，那么教学或学习过程自然就会有效果。国内高校教师实行分权式管理，涉及多个部门，其模式过于冗繁，易阻碍项目实施的效率。但是，在一个时期，教学中心的工作有赖于多个部门的共同配合，这就需要教学中心务必注意提前做好与人事、教务、学院的协调工作。

教学中心的日常事务包括宣传、计划、实施的基本活动。当然，中心的活动不应仅仅关注当下，还应从学校层面关注未来的规划与研究。中心应协助规划本校提升教学质量的策略，比如鼓励教师从事教与学的学术研究，主动规划课程。中心还可以进行毕业生学习回顾问卷调查、本科生教学满意度调查等活动。总之，通过调查研究，为学校教学改革提供决策依据。

3.重建“支持性”教学文化

大学发展的关键在于组织内部的协调，这就需要在教学问题上建立共同的信念，遵循共同的规则。更为重要的是，这种对教学的重视有助于在高校重建支持性教学文化。教学文化是指教学改革、创新、提高的生态系统。营造积极向上、和而不同的生态环境是当前150万大学教师的任务。大学教学文化形成于长期的教学实践活动，兼具历史延续性与现实再生产性，是大学教师发展的基础。因此，促进教学发展的根本举措在于营造优良的教学文化，即倡导教学自觉，营造重教氛围，教学中心理应成为这一目标的主要倡导者、推动者。“严格意义上的我国近代大学，已经走过了百年历史，当我们从历史视角来看待今天的大学，常常感受到许多理论和制度的缺失，教师教学发展中心和教学文化就是其中之一。”成立教学中心将是重建大学教学文化的第一步。具体而言，要以物质文化推动校园环境在教学设施的特色发展，以制度文化促进教学、科研、行政的协调发展，以精神文化实现办学理念与大学精神的契合发展。

二、坚持整体性原则，加强组织建设

1.立足顶层设计，激发组织活力

目前国内各教学中心主要有两种组织形式：其一、实体机构。这种形式较为独立，但因教学发展涉及学院、教务、组织人事等多部门，容易导致部门间复杂的职责关系。其二，多部门参与、挂靠某一组织部门的“虚体机构”。这种形式缺乏必要的自主权，容易导致中心无法充分履行应有的职能。从美、澳等国高校教学中心的架构来看，教学中心既是服务性机构，又是实体性组织，具有一定的独立性、行政性、学术性、专业性。在机构设置方面，国外教学中心多处于教学管理的中心位置，中心直接由副校长或主管教学副校长领导。教学中心作为国内高校中新成立的组织，建设之初如果能在高校组织层次中处于较高的位置，那就有利于获得领导层对教学中心的关注与支持，有助于获取支持政策以保障中心活动得到全校师生和行政机构的支持，有助于得到足够的经费支持以保障教学专业发展项目的有效展开，这必将有效推动中心工作的开展，提升部门影响力。

2.加强人员配备，提升服务能力

在人员构成方面，中心既要有一般行政人员，又要有从事教师教学发展的专业（博士）人员，还又要有学科专家或教学名师担任咨询顾问或培训教师，总体设置亦采用专兼职结合的方式。密大教学中心美国最大的教学中心之一，服务于19个院系的3300名教师。现

有全职人员 25 人,包括主任 3 人,教师发展人员 15 人,项目管理人员 7 人。其中 12 位具有博士学位,是从事教师发展的专业人员;兼职人员 25 人(教学顾问);另外还聘有兼职演员 20 人(负责教学短剧创作及演出);中心还设有教师顾问委员会,由来自学院的 12 名院系领导组成。^[6]博士学位研究人员的学科背景极为广泛,涉及人类学、生物学、化学、比较文学,电子和机械工程技术、政治科学、社会学和教学系统技术。由此可见,各有专攻的专业化教师发展队伍是保障教学中心有效运行的必要条件。根据国内外中心的运作经验,中心主任需要有教育学的学科背景或者有从事高等教育研究的经验,最好处于教学科研第一线。因为这样的人选对教师教学发展有一定的理论思考与工作实践,能对教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务、资源建设等方面提出切实可行的建议。中心主任必须对中心的发展战略做到心中有数,并持之以恒的为之努力。另外,中心的工作涉及校内资源整合以及部门之间协调,这就要求中心主任对外要有较强的统筹力,对内要有较强的领导力。

3.强化协同意识,形成工作合力

教学中心在统筹教师教学工作过程中,在多主体、多部门的配合过程中,必须强调协同意识。因为只有突破教师、学生、职能部门、院系之间的壁垒,相互配合,共同协作,充分释放彼此的创新活力,才能在院校内部实现教师教学工作的深度合作。

第一,整体协同与多元协同。整体协同是指院校内部部门之间的协同。教师教学发展的任务不可能由教学中心单独来完成,中心需要取得教务、组织人事、教育学院或研究所、现代教育技术中心等部门的大力支持。只有当它和学校其他部门紧密结合时,才能最大限度地履行职能。多元协同是指院校内部主体间的协同。高校教学发展工作涉及学生、教师、院系、管理部门,他们在教学实践或活动中扮演着不同的角色。相对而言,整体协同在院校系统内部操作较为容易,而多元协同因涉及院校内部不同主体,操作起来较为困难。

第二,教育科学协同与学科教学协同。教学发展是大学教师专业化的重要组成部分,教学中心就是教学专业化的发展组织。在教师教学的培训活动中需要涉及教育科学协同与学科教学协同。教师教学的培训首先涉及的是教育学与心理学的知识。因为教学活动的复杂性,这就需要培训教师既要有基本理论素养,又要有教学实践经验。随着培训项目的日渐丰富,有时还需要跳出教育科学的范畴,将社会学、文化学、管理学、经济学等学科知识纳入教师发展活动,借助多学科的视野关照教师教学发展问题。教师培训必然涉及学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge),简称 PCK。学科教学知识是指教师在具体的教学情境中,能够恰当地组织、转化、呈现既有知识,以更富有呈现地促进学生最优化学业的知识。这种专门知识既不同于一般的教学法知识,也不同于学科知识,是教师知识结构的核心,是教学专家与学科专家主要区别,也是决定教学成效的关键。相对而言,教育科学知识通过培训以及自学的方式,熟悉掌握较为容易,而学科教学知识则更多的来源教学实践,需要教学顾问的引导以及教师的自我实践与反思,熟悉掌握较为困难。

三、坚持服务性原则,内化工作理念

1.更新教师的教育理念

“有好的教师,才有好的教育”。好教师的内涵反映的是社会的诉求,是不断发展的。所以教学中心提供的服务应该是一种发展性的服务,即在研究教师发展需求与学校发展需求的基础上,引导教师开展自觉的教学行为与反思,重塑教师在教学中的自我价值,整个

过程是一个连续的、动态的、互动的过程。发展性服务是一种理想式的中心工作模式，就当下而言亟需关注教师的理念更新与技术提升。

其一、关注教学模式变革。关注从教师本位（教学）向学生本位（学习）的转变。教育本质是对学习者的支持和服务，而不是对他们的规训和教化。作为万物之灵，人类本身就具有逻辑推断和自组织的能力。发掘这种逻辑和自组织的能力才是正道。变革学习方式是国外创新人才培养的一大特点，这种以学生为中心的教育方式需要教师的教育理念和行为发生相应的变化。这就需要着力推动高校教学方法的改革，一方面要鼓励采用启发式、探究式、讨论式、参与式的教学方法，推动混合式教学模式；另一方面要推进现代教育技术在教学中的应用，提高信息化教学水平，丰富教师的教学手段，最终提升教学效果。

其二，关注在线教育带来的机遇与挑战。在互联网时代，正在发生的教育革命并不是要把传统的课堂搬到网上，而是让新技术解放人们本来就有的学习能力和天分，人们将从学校里的被动地接受学习转向自主性地主动学习。如果学习成为了自主性行为，那么教师 and 教学机构的作用便要重新定位。这对大学的教学、教师而言是一个巨大的挑战。《教育信息化十年发展规划（2011-2020年）》指出，以教育信息化带动教育现代化，是我国教育事业发展的战略选择。推进教育教学与信息技术的深度融合，实现教育思想、教育理念、教育方法、教育手段的全方位创新。

2. 服务教师的具体实践

教学中心的根本任务是“教学服务、教师发展、提高质量、培育名师”，总体上为全校教学工作服务。但是，中心也需要做一些基础性的工作，具体实践大体包括四个方面。

第一，协助教师掌握现代教育技术。在教育信息化的背景下，各校教学中心需将教育技术视为促进教学成效的重要媒介。中心要向教师介绍创新性观点，并提供与同行、专家讨论将新技术运用到教学中的机会，进而培养他们运用教育技术的能力，鼓励并协助他们制作各种教学课件，营造数字学习的环境。另外，教室要具备数字化学习的设备，还要建设教学资源网站。

第二，鼓励教师进行教学研究与实验。教学中心要发现教学过程中的问题并为教师提供帮助，鼓励来自教师自下而上的创新。为鼓励教师进行教学研究与实验，学校应提供经费、参考书籍、文献检索、在线资源与专家咨询，协助教师开展改善教学效果的行动研究，并以项目形式给予经费支持。

第三，推进形成内部保障机制。学校应建立完善有效的激励机制，比如设立优秀教学奖以表彰有教学创新的教师，并在教师评聘中予以体现，以此鼓励教师投入教学工作，积极开展教学方法的研究与探索。除了给予表彰奖励外，还应落实教学典范的经验分享。

最后，注意消除技术本位的色彩。中心开展的项目活动，一般会较多关注教学技能或教研能力的培训，而容易忽视教师在态度与行为方面的转变，从而产生明显的技术主义的倾向。中心应该通过反思、批判与实践的方式消除浓厚技术本位的色彩，进而促进高校教师在知识、技能、态度与行为等方面的结构性发展，最终完成教师发展的核心使命。

四、坚持差异化原则，确立发展方向

十八届三中全会提出“促进高校办出特色争创一流”。2014年5月4日，习近平总书记考察北京大学时指出，“办好中国的世界一流大学，必须有中国特色”。可以说，面对社会对人才多样化的渴求以及高校内涵式发展的需求，开展特色建设，寻求差异路径，已经

成为各高校改革中着紧用力的关键点。2013 年以来, 高校分类发展工作对高校特色发展带来了实质性的推动。其一, 大学章程的核准。大学章程制定与实施, 是大学的内在需要, 是中国大学走向成熟的标志和必然选择。其二, 现代职业教育体系建设。一批地方普通本科高校开始向应用技术型院校建设转型, 有助于破解当前“千校一面”的局面, 引导高校特色发展。在此背景下, 教学中心在高校院校发展中又扮演着什么样的角色? 十八届三中全会提出要重视“智库”建设。从研究咨询角度来讲, 新时期教学中心担当的就是院校发展的“智库”, 在把握学校改革方向、制定教学策略中应充当专家的角色。结合中心定位, 教学中心应组织校内外相关学者开展本校教学特色及发展战略的研究, 尤其是在教师教育的层面。通过研究, 为学校发展特色教学提供参考建议或咨询报告, 促使学校教职工认清学校优势, 找准定位, 保持个性, 办出特色。学校已经有明确定位的, 教学中心要服务于这种特色, 开展相关活动给予支持。

2012 年, 首批公布的 30 所国家级教师教学发展示范中心, 几乎都是研究型大学, 没有应用科技大学, 更没有高等职业技术学院。这是否意味着, 大学教师发展中的“大学”仅指研究型大学呢? 答案是否定的。研究型大学与教学型大学有一定区别, 对于教学中心而言, 其发展重点也会根据大学的定位和使命的差异而有所不同。

当前地方本科院校在向应用技术型院校转型中最为棘手的问题之一就是师资问题, 因此如何促进应用型院校教师发展是当前高等教育研究的重大课题。现在教师的学术水平越来越高, 但学术水平高是不是就能当上应用型大学的老师? 潘懋元先生认为, “能当应用性大学教师的必须有两张证书, 一张证书是博士学位, 另一张是有五年以上工作经验的证明。”所以, 无论院校发展方向如何转变, 教师教学发展始终是第一要义。特色是时代的声音, 各个时代都有各个时代的特色, 各个高校也有各自的特色。中南民族大学教师教学发展工作起步较早, 2012 年 10 月获批为国家级教师教学发展示范中心。作为一个民族院校, 如何利用教学中心办出自己的特色, 是我们一直思考的问题。立足学校实际, 学校把教学中心的未来职能划分为三个层面: 基础层次、拓展层次和特色层次。基础层面是“教与学”的一般性咨询, 日常性事务及其教学研究; 拓展层面是“面向未来教育”所做的准备, 主要是更新观念, 提升教育技术水平等方面; 特色层面是设定具有民族院校特色的中心建设计划, 确立服务民族地方院校的目标, 形成具有民族院校特色的教师教学能力提升模块。

结语

教师教学发展中心是高校教育管理结构中新近成长的部分, 作为新生事物, 具有更多的可塑性和可能性, 可以摆脱一些传统的、惯性的工作思维。但是行政性与学术性的双重角色也使它面临许多实践难题。经过前期的发展, 国内教学中心日渐成熟, 取得一定的成效, 在教师中树立了良好的形象, 众多学者也对教师中心给予了厚望, 希望它能够成为高校教学改革中执行教学改善战略和提升教学及学习质量的关键机构。目前教学中心的活动, 还处于对个别或者群体教师以课堂为主的教学活动层面。教学中心未来的服务需要扩展到以学生的学习为中心, 营造整体性的教学文化, 激发教师与学校整体的教学能力, 并将教学中心建成大学这个学习性组织的核心动力源。最后, 希望教学中心的发展与运作可以将传统的重科研不重教学, 重教师不重学生, 重评价不重发展的倾向转为以学生为中心的师生协同发展, 以教师和学科组织学习为中心的学科共同体的发展。

(摘编自《黑龙江高教研究》2015 年第 9 期, 李永供稿)

政策解读



瞿振元：一流本科教育要聚焦学生和学习



我国高等教育发展的成就举世瞩目，“211”“985”工程的实施大大缩小了我国高水平大学与世界一流大学的差距。但无论在理论上还是在实践中，我们对一流大学、一流学科的理解和认知还比较肤浅。在谈及一流大学、一流学科时，我们的观测点往往是办学经费、科研能力，是SCI、EI、ESI等“量化”的各种排行榜的指标，而处于高等教育基础和关键地位的本科教育却被忽视乃至边缘化，使得我们总是以急以求成的心态追求一流之“形”而不及其“魂”。

2015年10月，国务院印发“统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案”。方案明确指出，“两个一流”建设要坚持立德树人，突出人才培养的核心地位，要将学生成长成才作为出发点和落脚点，全面提升学生的综合素质、国际视野、科学精神和创业意识、创造能力。这引发了近期以来对一流大学本科教育的地位、内涵、价值的重新审视，使一流大学的本科教育得到再重视、理论研讨得以再深入、实践有了新推进。这也是对我国不少高校长期以来重科研轻教学、重研究生教育轻本科教育等不良倾向的一次理性反省和正确回归，是一流大学建设走向成熟的重要标志。

本科教育是“两个一流”建设的基础和关键，不仅仅因为本科生在数量上是主体，也不仅仅在人才培养的层次上处于研究生教育的基础，所谓“基础不牢、地动山摇”；十分重要的是：处于“青年期”的这些学生具有特定心理特征和发展需求，这一时期是他们走向成熟、形成将在许多方面会影响其一生的核心素质的关键时期。

按照我国的学制，大学生的年龄一般在 18-22 岁之间。这一阶段，学生的身体状态处于由生长发育期进入到生长稳定期，大脑发育渐趋成熟，认知水平和观察能力达到较高程度，记忆力处于最佳状态，思维的独立性、批判性、创新性大大增强，思维的深度、广度、灵活性和辩证性显著提高，个性心理品质趋于稳定。与此同时，学生的世界观、人生观、价值观也走向成熟。可以说，大学阶段是他们步入社会前，集中、系统、全面学习知识的最后阶段，也是他们人生中获得知识、发展能力、培育素质的最佳时期，是人生“指数式成长期”的最后阶段，用经济学的语言说，这是边际效益最大的时期。错过了这一时期，有些方面以后很难补上。正如一位教育名人所言，应当按照受教育者的心理活动规律去规定教学的过程和阶段，选择教的手段和方法。充分认识这一点，让处于“青年期”的学生们达成最大程度发展，正是本科教育的责任所在、价值所在，也是一流大学的本科教育的基础地位的根源所在。当然，在这个意义上说，对同处于“青年期”的所有学生的教育，包括本科和专科教育，都是高等教育的基础，在高职高专教育已经成为高等教育的半壁江山、终身学习正成为现实的今天，更是如此。

正因为此，准确认识与科学把握处于“青年期”的中国大学生的身心特点和发展需求，是提高教学水平、建设一流本科教育的重要前提。那些脱离学生特点和需求的举措，不管动机多么良好，也不管是从哪个先进的地方搬来的，都是很难奏效的。

为此，我们需要更多地关注学生、研究学生学习的特点与发展规律，这是“以学生为本”的教育理念落细落实的基础。

要关注学生多元化的学习动机。随着我国经济社会的转型发展、高等教育由大众化向普及化迈进，以及就业形势的复杂变化等，学生的学习动机受个人志趣、学习态度、现实需求等诸多因素的影响，呈现出多元化、复杂化的趋势。关注学生的学习，首先要全面了解学生的学习动机，既要为学生成长提供不断丰富优质的教学资源，让学生有充分选择的机会，也要因势利导，把个人发展与国家发展联系起来、结合起来，使他们与社会要求相适应、追求自身全面发展的动机成为学习的主导性动机，使学生在学习过程中的主体性充分彰显。不断激发学生的学习动力，是提高教学水平、建设一流本科教育的基础性工作。

要研究新时期学生的学习模式。当今时代，信息技术日新月异，对人类的生产、生活、学习乃至思维都产生了深刻的影响。在“互联网+”时代，传统的学校、课堂等学习环境因信息技术的植入发生着前所未有的变革。它在丰富学习资源的同时，也在挑战传统大学的知识权威。大学生作为互联网时代“土著族”，受网络影响大，对网络依赖强。他们已不再拘泥于传统的“老师教、学生学”的学习方式，当课堂上老师的提问无法回答、老师讲述的知识不能满足需求时，他们首先想到的是搜索引擎，甚至有学生戏称，最好的老师是“度娘”。但与此同时，新媒体的广泛应用，也对大学生的学习方式、阅读习惯和思维方式产生了一些负面影响。如碎片化阅读导致学生思维专注力的下降，过长时间的人机对话导致人际关系的淡漠，等等。在这种情况下，如何寻求教学方法与教学形式的突破，使“先进技术促进学生学习”成为现实，是教育工作者必须思考和研究的现实问题。建设一

流的本科教育，迫切需要研究新媒体背景下适宜当代大学生的学习方式，创新学习环境，运用现代信息技术支持学生的个性化、多样化学习，提高学生个体及整体的学习质量与效率。

要研究学生学习的适切的知识构成。高等教育的任务是培养高级专门人才，具有明确的职业指向。它既要传授本专业领域的系统知识，也要为学生一生的职业生涯发展服务；同时，专业教育还具有开放性和发展性，它要满足不同学习能力和学习需求的学生。因此，如何科学规划、系统设计教学内容，构建先进的课程体系，是实现高等教育培养目标的关键，课程改革往往成为教学改革的核心。国外一流大学特别重视本科教育的基础性，高度重视本科生基础素质的培养，他们专业教育的基础一般比较宽泛，专业本身的弹性比较大，值得我们借鉴。建设一流本科教育还需要把学校的科研优势及时转化为教学资源，要随着科学技术的发展和学科前沿知识的更新不断调整完善教学内容，使教学内容更贴近学生专业实际，解决学生最关心的问题。

大学是学知识、长能力、育素质的地方，是让学生成长的地方，大学的根本是学生；关注学生的学习，服务学生的学习，引领学生的全面成长，是办好一流本科教育的灵魂。

（摘编自《光明日报》2016年6月28日第13版）



改革建议

课程改革了，教学评价要跟上

在全球竞争力排名中，我国整体排名为第 28 位，但在反映应用型人才质量的重要指标“最新技术的可用性”中，却仅列第 107 位。分析其背后重要原因之一就是我国职业教育没有从根本上解决理论脱离实践的关键问题。为提高职业教育质量，国务院《关于加快发展现代职业教育的决定》中明确提出“推行工作过程导向课程的教学模式”。

工作过程导向课程的基本特征是“学习的内容是工作，通过工作进行学习”，课程实施遵循行动教学导向原则，其基本内涵是“学生通过动脑和动手相结合，实现主动和全面的学习”。然而，面对遭遇到的工作过程导向的“课程革命”，以课堂教学评价为代表的学校规制性制度，不仅与工作过程导向课程理念存在“代差”，也落后于课程改革的实践。

课堂教学评价是学校教学管理和课程质量保障的重要手段，是学校基本的教育管理制度。课堂教学评价的价值取向通过其评价规则或指标体系反映出来，并对教师课程实施行为产生引导和规制作用。课堂教学评价指标体系按过程控制模式可以分为教学投入和教学产出两个维度。教学投入评价维度侧重对教师教学行为的评价，主要包括教学准备、教学态度、教学内容、教学方法等；教学产出评价维度侧重对学生学习收获的评价，主要包括学生学习行为、职业能力发展等。

现代教学评价质量观正从传统的投入导向转向产出导向，侧重于对学生学习收获的评价，对教师的评价也是围绕学生学习产出的。但是，当前一些职业院校的课堂教学评价指标体系，反映的还是一种投入导向的质量观。从评价类型上分为以课堂讲授为主和以实践为主两类指标，割裂了理论与实践的联系，不符合“工学结合、知行合一”的改革方向。从理论讲授为主的课堂教学评价指标来看，侧重的是对教师教学行为的评价，体现的是教师权威控制型，轻视教师作为行动导向学习促进者的评价。以实践为主的课堂教学评价指标体系，强调教师的讲解、示范、指导与考核，忽视学生职业关键能力的形成，具有强烈的行为主义学习倾向。

课堂教学评价规则对教师的课程实施行为具有引导和强化作用。因此，宜从规制上改革和完成课堂教学评价规则，积极发挥学校作为制度改革的能动者作用，为工作过程导向课程改革提供制度保障，确立教学产出要重于教学投入的价值导向，重视学生作为行动学习的主体地位，重视工作过程结构完整性和工作过程要素全面性的学习，重视综合职业能力的发展；引导教师由主要是“授课者”向成为学习资源的设计者、教学活动的组织者、学生学习的引导者转变。

（摘编自《中国教育报》2016年4月26日第7版）

教师教学发展的热潮与静思

2011年教育部、财政部颁发《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》，首次提出“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心”。全国范围的实践随即铺开，各类型教师教学发展中心如雨后春笋般冒出来，教学工作坊、教学发展国内外研讨会、教师发展研习营、教学理念和技巧提升讲座排满了日程表，调研学习、联盟交流互动频繁，领导讲话振奋人心，参训教师心得丰富，各中心工作总结可圈可点。然而，教师对教学发展活动真的满意吗？学生能否感受到教育教学质量的相应改善？相关问题依然值得追问。总体而言，当前的高校教师教学发展仍未走出高师培训的套路，实施状况与预设目标相比仍相距甚远，教学改良效果其实差强人意。

一方面，教师教学发展未能与学校发展、学科发展、专业建设有机结合，教师教学发展成为孤立的一项行政工作。从目标定位上看，教师教学发展与学校发展脱离。纵观发达国家的实践，虽然在不同的历史阶段也强调不同的院校发展重点，但却始终与教师教学发展密切结合。当下教师教学发展政策的强化动因其实源于学校规模大幅增长带来的质量危机，基本归属于提高教育质量的举措。而正本清源，教师教学发展从一开始就是服务于学校整体功能发展的，必须与学校目标、定位、任务等密切相连，才能体现其独特的价值。被誉为美国高校教师教学发展“领头羊”的密歇根大学“学习与教学研究中心”（CRLT）取得成功经验就在于此。眼下，“双一流”对部分学校的人才培养提出了更高的要求，急切需要相关机构为教师发展提供新理念与新技能支持服务；而一些地方高校则要改变传统的教学和培养方式，为所谓应用技术型的办学方向提供相应的理念和方法支持。除了空泛地更新观念、改进方法、提高质量等诉求，当下的教师教学发展实践显得力不从心，所作所为无非新机构称谓之下传统意义上的行政或教辅工作。

另一方面，教师教学发展未能有效结合个体发展需求，对教师吸引力有限。

首先，相关活动未能有效激发教师的内在需求。要激发士气，激活制度，让教师时刻感受到自身状态与优秀教学之间的差距。当前名目繁多的活动并没有做到这一点。反之，越是教学效果好的教师参与活动的热情越高，而越是需要改善教学技能和态度的教师则相反。教学发展模糊了最重要、最急需的对象，效果不明。

其次，组织者极少主动发现和评估教师教学发展的需求。在教学发展活动开展之前，许多学校并没有开展需求调研，无法做出针对性的设计，仍然主要由管理部门及其领导单方面决策拍板；而一旦“内容丰富、日程紧凑”的活动结束之后，更是缺乏对参与教师的追踪反馈。于是，新一轮的活动依然在乐观的局面中继续热闹下去，因而改进乏力。进一步分析，教学发展活动当然就更谈不上去满足教师个性化的发展需求。同属教学岗位，但学校类型、授课专业、职业生涯等迥然不同，带来教师发展需求的千差万别。三十个国家级教师教学示范中心均设在中央部委属高校，这些示范中心都需要为区域内高校开展师资培训提供优质教学资源和特色专业办学经验，发挥中心的示范、辐射、引领作用。这些重

点大学的经验要成为不同层次、不同类型高校效仿的对象，“示范性”从何而来？即便身处同一类或同一所高校，大家都去教学发展活动中逛一圈，在统一的日程安排、相同的名师经验讲座上走个流程，对于不同学科专业、不同履历的教师而言，其效应及所谓经验同样值得怀疑。如若教师教学发展实践未能深入到院系课程之中，其结果也就可想而知了。

简而言之，对教师个体发展需求的响应是教学发展之于传统师培工作的关键区别。如果继续“师资管理”而非“专业服务”的行为导向，如果各级各类的教师教学发展机构仍然履行着“准行政”职责的话，教师专业发展愿景的实现还有待于努力。

（摘编自《中国教育报》2016年7月18日第3版）



中心工作

◆ 教改项目

教师教学发展中心发布 2014 年度 教学改革专题研究项目第一次集中结项

2016 年 5 月 31 日教师教学发展中心发布“关于开展教师教学发展中心 2014 年度教学改革专题研究项目第一次集中结项的通知”。截止 2016 年 6 月 8 日，共有 15 位教改项目负责人提交了《教师教学发展中心 2014 年度教学改革专题研究项目结题书》、研究报告及相关材料。教师教学发展中心于 2016 年 6 月 15 日组织项目相关专家对这些教学改革专题研究项目严格按照结项的要求，以高标准为原则进行评审，共有 15 项通过结题评审。

名单如下：

序号	项 目 名 称	类 别	主持人	学 院
1	大学专业课“课程价值”的取向、体系构建及教师行为引导	重点项目	王祖山	经济学院
2	创新性高校美术设计专业实验课程改革研究	重点项目	徐 晶	美术学院
3	CLIL 教学模式在专业课程双语教学中实施效果研究	青年项目	胡新丽	公管学院
4	民族院校教师教学发展中心建设研究 ——以中南民族大学教师教学发展中心为例	青年项目	李 永	教育学院
5	艺术院校两段式教学衔接问题研究 ——以中南民族大学环境设计专业为例	青年项目	熊清华	美术学院
6	地方少数民族音乐文化融入民族高校音乐专业课堂的实践与研究	青年项目	麻书豪	音舞学院
7	MOOC 混合教学模式与教学方法的研究与实践	青年项目	朱宗晓	计科学院
8	民族院校思想政治理论课评教方案的完善与实施研究	专 项	詹全友	马 院
9	如何提高学校武术课程教学效果的研究	专 项	李率文	体育学院
10	针对多元智能的互动式教学模式探究	专 项	陆 敏	文传学院
11	内容与语言集成学习 (CLIL) 的方法和民族院校双语教学融合的研究与实践	专 项	何湘竹	电信学院
12	CLIL 模式在民族院校计算机双语教学中的探索与实践	专 项	唐 菀	计科学院
13	基于虚拟 3D 技术轨道交通信号移动终端互动实验室的教学改革	专 项	张俊敏	计科学院
14	虚拟仿真实验与 CLIL 双语教学方法的研究与实践	专 项	朱剑林	计科学院
15	人文素养与研究导向的细胞生物学理论课教学模式研究	专 项	徐 鑫	生科院

◆ 学术讲座

华南师范大学李盛兵教授来我中心做学术讲座

2016年4月27日下午，华南师范大学李盛兵教授在我教师发展中心教师工作坊做了关于“一带一路与高等教育国际化”的专题学术讲座。讲座由教育学院副院长、教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授主持，教育学院的部分老师及研究生参加了本次讲座。



李教授首先从历史背景、时代背景、中国背景对“一带一路”战略背景进行了分析，介绍了“一带一路”

构想的背景、内容与价值，探讨了高等教育在“人才支撑”、“智力支持”，以及在文化理解和经贸护航等方面起到的重要作用，最后在对我国高等教育国际化面临的现状与问题进行全面考察之后，又从组织、政策、机制、策略等方面提出了极有价值的建议。

在座谈中，老师们与李教授进行比较深入的交流和讨论。康翠萍教授代表教育学院对李盛兵教授表示感谢，认为李教授的报告给提供了很好的思路，对该领域研究的拓展有着重要的启发意义。“一带一路”战略带给了高等教育以新的发展契机，可谓是政治搭台，文化唱戏，教育受益，但教育不能被动受益，在这一大背景下还有很多问题值得我们去不断挖掘、深入思考与研究。



沈阳师范大学于文明教授来我中心讲学



4月29日上午，沈阳师范大学党委书记、二级教授、博士生导师于文明教授在我教师教学发展中心多功能会议厅做了题为《大学治理要解决的首要问题》学术讲座。讲座由教育学院院长冯向东教授主持，学校校务办公室、组织人事部、宣传部、教务处、国资处、研究生处等相关职能部门负责人参加并听取学术讲座，教育学院副院长、教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授、胡炳仙副教授以及部分教师、研究生参加了本次讲座。

于教授提出了当前大学治理要解决的首要问题是协调多元主体利益。他以剖析大学组织管理与治理的区别作为报告的开头，接着论述了大学组织从管理走向治理的必要性问题。在讲座中于教授指出，多元利益主体格局的生成是对大学制度的巨大挑战。在挑战中大学治理面临着多个方面的问题，比如政府的越位与缺位、教职工群体在学校中地位的变化、学生群体权益无法实现、以书记和校长为代表的校级管理者既受束缚又缺乏监督、现行管理体制尚无整合合作办学的有效机制等等。最后，他提出，解决问题的根本出路在于，要正视多元利益格局的生成，协调多个利益主体间的关系，促使大学制度朝着更加合理、更加完善的方向发展。

于文明教授的讲座既立足于大学组织管理的实践，又高屋建瓴、发人深思。现场师生跟于教授进行了积极、热烈地交流与讨论。大家纷纷表示获益匪浅！

北京师范大学檀传宝教授来我中心讲学

5月16日上午，北京师范大学公民与道德教育研究中心主任、博士生导师檀传宝教授在我中心教师工作坊做了题为《德育概念分析与德育实效提高》的学术讲座。讲座由教育学院院长冯向东教授主持，教育学院副院长、教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授、胡炳仙副院长、王磊副院长以及部分教师、研究生参加了本次讲座。

檀教授分别从“德”和“育”两个方面阐述了“德育”的概念。他认为防止“泛政治化”、拒绝“去政治化”、让公民人格与道德人格相互支撑才能处理好道德教育与政治教育的关系。他指出要将道德问题与心理健康教育问题区分开来，并提出了三点建议：防止误判与误诊；做学生心理和道德成长的辅助者；让心理健康与道德成长相互促进。最后，他又分析了德育的历史形态与现实形态，认为历史形态的德育具有等级性、神秘性、经验性特点，现实形态的德育具有民主化、世俗化、科学化的特点。

讲座结束后，冯向东院长做了总结发言，他代表全院师生感谢檀教授给大家带来了一场宝贵的学术盛宴。师生们也纷纷表示，檀教授的讲座紧密联系实际，平实又不失理论厚度，十分难得。



◆ 教师午餐会

教师午餐会（二十一）：

如何赋予大学专业课的“导论”教学以灵魂？

3月17日中午，教师教学发展中心在15号楼7楼教师教学发展中心学术活动室举办第二十一期教师教学午餐会，主题为“如何赋予大学专业课的‘导论’学以灵魂？”，午餐会由学校本科专业课程模块化设计团队成员、经济学院王祖山教授主持，来自全校各学院近40名教师参加了午餐会活动。

王老师从“课程导论、知识专题、问题研究”三个方面解读了“前沿导读+专题研讨+项目实训”：民族院校本科专业课程模块化教学改革项目实施的基本情况。从课程功能来看，他将专业课分为专业基础课、专业主干课和专业方向课，从理解角度来看，他把导论分为完整的课程导论和专业课第一教学单元的教学内容。



完整的课程应该包括专业和导论、品质和情怀、定准导论位置、强化课程感知、阐释专业思想、构建人际关系、管理教学活动、展示教学风采等环节。他将专业课的“导论”教学总结为四大要素：一是引导性设计；二是差异化选择。即考虑学科特点、课程属性、课程内容、教学对象、教师风格、管理情境等进行差异化选择；三是专业化聚焦；四是一致性响应。他认为导论课的引导要在后续教学中得到一致性的响应。



在讨论环节中，教师们就课程模块化设计的教学方法和教学效果进行了交流讨论，如教师风采如何展示，学生团队的建设与管理、教学活动的管理等，王老师就自己的理解一一作了解答。教师教学发展中心将陆续邀请学校本科专业课程模块化设计团队成员以教学午餐会为平台，交流分享经验，促进本科教学质量提升。

教师午餐会（二十二）： 理论与实践探索——以心理咨询课程为例



3月31日中午，教师教学发展中心在15号楼7楼学术活动室举办第二十二期教师午餐会，主题为“专业课程模块化改革之专题研讨：理论与实践探索——以心理咨询课程为例”，午餐会由教育学院田晓红教授主持，来自全校各学院的近40名教师参加了此次午餐会活动。

教师午餐会（二十三）： 大容量知识的课堂教学挑战与策略

5月5日中午，第二十三期教师教学午餐会在13号楼203室举办，主题为“前沿导读+专题研讨+项目实训：大容量知识的课堂教学挑战与策略”，午餐会由学校本科专业课程模块化设计团队成员、药学院副教授葛月宾博士主持，来自全校各学院近50名教师参加了午餐会活动，学校分管副校长李俊杰教授也参与到活动当中，并就午餐会所涉及到主题做了重要讲话和指导。

葛老师在阐述了大容量知识教学的主要特点之后，认为大容量知识具有范围广，难度大，呈现出多乱散的一面，而学生面对这一系列的知识，兴趣点的降低，枯燥的学习使他们出现学习跟不上的困境。她指出，三模块的教学即“前言导读+专题研讨+项目实训”正是



解决上述教学困境的改革方向。在她的教学设计中，“专业前沿导引”主要介绍思想、逻辑，发展趋势以及前瞻性的知识。“专题问题研讨”主要将问题进行划分为不同板块层次，融入多种教学方式，以激发学生主动学习的兴趣，最后将学生分组进行项目实训研究。她以药剂学为例来详细说明了“三模块”教学的实施过程。在课程框架方面，如何构建起引起兴趣的前沿导读以及将后续知识连贯起来，是非常重要的，并将陈述性知识与程序性知识分类讲解，而实验部分主要是让学生动手操作，同时要关注学习的思维训练。

在讨论过程中，教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授介绍了“三模块”教学改革项目的核心理念与改革目标，她希望有更多的教师参与其中，带动学生不仅仅是做实验，更重要的是以研究带动教学，教与研要结合起来，让学生在研究中学习，在学习中思考。在午餐会上，老师们的交流与讨论非常热烈，就本科教学与课程改革问题各自发表看法，提出建议和思路。教师教学发展中心将陆续邀请学校本科专业课程模块化设计团队成员以教学午餐会形式，交流分享经验，促进本科教学质量提升。

教师午餐会（二十四）：

专业实践教学创新促进理论教学和就业探讨

6月16日中午，第二十四期教师教学午餐会在15号楼7楼教师教学发展中心举办，主题为“专业实践教学创新促进理论教学和就业探讨”，午餐会由资源与环境学院副教授陈英明博士主持，来自全校各学院近40名教师参加了午餐会活动。

陈老师通过教学实践创新内容、教学实践创新效果和教学实践创新思索三个板块对专业实践教学创新促进理论教学和就业进行了探讨。他首先介绍了资源与环境学院教学实践创新的内容，并从背景角度分析了教学过程中师生会遇到的一些问题，阐述了实践教学的意义在于加强专业认识，增强专业自信，锻炼实践能力，充分理解专业知识，通过全面发展，增加就业砝码。通过纵向措施、横向措施和保障措施来支撑创新内容的开展。教学实



践创新效果则体现在课外活动、科技成果和就业三方面。在课外活动中，通过实践调研、挑战杯和科技创新来实现；科技成果主要以科研论文和专利授权作为衡量指标；在就业方面，就业率和考研率均有不错的成绩。在教学实践创新思索版块里，陈老师强调了学校、学院和教师的共同作用，学校提供资金和政策，学院提供资金和场地，教师则贡献科研项目和个人能力。

在午餐会上，老师们的交流与讨论非常热烈，就本科专业实践教学与各自发表看法，提出建议和思路。教师教学发展中心将陆续邀请各学院教师针对学校本科教学发展和改革的议题，以教学午餐会形式，交流分享经验，促进本科教学质量提升。

教师午餐会（二十五）：

Strategy in the Interaction Teaching

第二十五期教师午餐会

主 题：Strategy in the interaction teaching

主持人：Prof.LISA CLARK SCHICK
James Madison University, U.S.A.

地 点：15号教学楼7楼教师教学发展中心

时 间：6月28日（周二）12:00-13:00

教师教学发展中心
2016年6月27日



6月28日中午，教师教学发展中心举办第二十五期教师午餐会，主题为“Strategy in the Interaction Teaching”，午餐会由美国詹姆斯麦迪逊大学的 Lisa Clark Schick 教授主持，来自全校各学院的近30名教师参加了此次午餐会活动。

教师午餐会(二十六)：

Enhancing Student Motivation

第二十六期教师午餐会

主 题：Enhancing Student Motivation

主持人：Prof.LISA CLARK SCHICK
Prof.KURT SCHICK
James Madison University, U.S.A.

地 点：15号教学楼7楼教师教学发展中心

时 间：6月29日（周三）12:00-13:00

教师教学发展中心
2016年6月28日



6月29日中午，教师教学发展中心举办第二十六期教师午餐会，主题“Enhancing Student Motivation”，午餐会由美国詹姆斯麦迪逊大学的 Lisa Clark Schick教授和 Kurt Schick教授主持，来自全校各学院的30多名教师参加了此次午餐会活动。

◆ 教学培训

教师教学发展中心与教务处 联合举办助教竞赛决赛选手培训班

5月13日，教师教学发展中心与教务处联合在15号楼教师工作坊举行了2016年助教竞赛决赛选手培训会。经各学院推荐，来自14个学院的14名助教选手参加了培训。

本次我校助教竞赛参照湖北省高校青年教师教学竞赛方案，对竞赛内容进行了革新，竞赛内容由教学设计、课堂教学、教学反思三部分组成。为了让每位选手熟悉决赛环节、明确决赛内容、了解评分标准，使之在赛前准备时有目标、有方向、有动力，培训会邀请教育学院张琼博士、文学与新闻传播学院高卫华教授、教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授分别就教学设计、课堂教学、教学反思三个部分内容对决赛选手进行培训。



张琼博士以《好的教学需要“设计”》为题展开第一场培训。她首先以“神奇的莫比乌斯圈”教学内容为例，引导选手们思考应该如何开展教学设计。接着为选手们介绍了目前国内国外几种主要的教学设计过程模式，即肯普模式、迪克-凯瑞模式、史密斯-雷根模式、以学为中心的教学设计模式和主导-主体模式。最后通过两个具体

教学案例，详细阐述了教学设计的有效方法与成功经验。

高卫华教授以《课堂教学：知识、方法、审美的融合》为题展开第二场培训。她首先和选手们分享了自己从对课堂教学不知深浅到产生敬畏之心的心理变化过程，认为课堂教学设计是个无底洞，花费再多的时间都不为过。接下来，她结合自己多年助教竞赛评委经历，从教学内容、教学组织、



教学语言与教态、教学特色四个方面对课堂教学的各个要素进行了阐释。她强调在课堂教学中教师应特别重视学生理性思维与学习热情的培养，将育人理念贯穿于教学全过程，注重“凤头豹尾”式的课堂设计，最后通过不断积累形成自己独特的人格魅力。



康翠萍教授以《教学反思：教师教学能力提升的有效方式——以若干助教课堂教学为例》为题展开最后一场培训。首先，她结合自己多年的教学经历，对反思的重要性进行了论述，认为反思既是教学的终点，也是教学的起点。然后，她主要围绕“反思是什么？”、“怎么反思？”、“如何撰写反思报告？”三个问题与各位助教进行了探讨。她提出，教师应该反思教学理念、教学内容和教学过程，并采用科学的方法主动自觉地进行反思，最终通过罗列经验事实、聚焦价值事实、寻求内在机理三个步骤形成各种形式的反思材料。最后，她结合各位选手的参赛内容或参赛主题，对其如何反思与撰写总结报告逐一进行了指导。

据悉，我校助教试讲竞赛一年举办一次，旨在帮助新进青年教师尽快适应高校教学工作岗位，不断提高教学水平与业务素质。初赛由学院组织实施，每年新进校工作且入校前未从事过大学课堂教学的青年教师均需参加。教师教学发展中心将进一步加大对提升全校教师教学技能技巧的各项扶持力度。

中心选派教师参加“对分课堂——引导学生走向主动学习的中国原创高校教学新方法”实务操作培训班

5月21日-22日，由《发现》杂志社教育编辑部和中教国培教育咨询中心在武汉联合举办了“对分课堂——引导学生走向主动学习的中国原创高校教学新方法”实务操作培训班。参加培训的有来自全国各高校、科研机构、中小学的管理人员、教师80余。教师教学发展中心为了鼓励我校教师学习此种教学新方法，特选派何湘竹老师、肖新才老师、王静老师及博士生周玲、扈文英参加了培训。

培训主讲教师复旦大学张学新教授针对当前教育教学中出现的传统讲授法难以激发学生学习兴趣，学生学习主动性不够的普遍现象，提出了“融合讲授式课堂与讨论式课堂的优点，形成更适合中国国情的对分课堂模式”，试图从根本层面上摆脱我国当前大学课堂教学的困境，为我国高等教育的教学改革提供一个新思路。培训过程中，张学新教授就对分课堂缘起、发展过程，深层教学理念进行了讲解，并就对分课堂的基本操作与效果进行了演示与展示。

我校教师结合培训内容，与张学新教授进行了深入的探讨与交流，以便深入掌握对分课堂的精髓，参加培训的教师会以午餐会形式与学校教师分享培训内容与培训体会。



教师教学发展中心举行第三期双语教学培训开班仪式

2016年6月29日下午，由中南民族大学教师教学发展中心与澳大利亚昆士兰大学联合举办的第三期双语教学培训班开班。学校李俊杰副校长、教务处宋发军处长、继续教育学院巴玉玺院长、国际合作与交流处王世忠处长、澳大利亚昆士兰大学 Martin Dutton 及 20 名培训学员参加了开班仪式。开班仪式由教师教学发展中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍教授主持。



康教授首先介绍了本期培训班学员情况，对支持学校发展的澳大利亚昆士兰大学及其任课教师 Martin Dutton 表示感谢。外语学院王静老师代表第二期双语教学培训班学员讲话，她分享了学习成果及学习感受，对学校和教师教学发展中心提供的培训机会表示感谢。澳大利亚昆士兰大学 Martin Dutton 老师图文并茂地介绍了 CLIL 项目的实施情况和即将展开的学习计划。

李俊杰副校长在讲话中指出，开办双语教学培训，是基于多方面需要：一是加快学校国际化进程的需要；二是培养更多的双语师资需要；三是打造更多双语课堂，促进国际教育事业再上新台阶；四是充分体现国家级教师教学发展中心职能的需要；五是教学综合改革形成品牌的需要；六是巩固与澳大利亚昆士兰大学传统友谊的需要。他希望老师们珍惜机会，保质保量完成培训任务，学有所成，让口语更流畅、教学的技巧更高超，教学内容更加丰富，学生更加受益。

最后，本期培训班学员、教育学院陆瑜博士代表全体学员表态，一定不辜负学校和教师教学发展中心的努力，好好学习，并将所学运用到今后的课堂教学中，真正地提升教学效能。据悉，教师教学发展中心将进一步加大力度，开办各类中青年教师教学能力提升培训班，为学校教学质量的提升添砖加瓦。

教师教学发展中心开展第三期双语培训活动

为给学校教师提供学习、交流的机会，进一步推进学校英汉双语教学工作，推动教学质量稳步提升，2016年6月27日至7月8日，中南民族大学教师教学发展中心与澳大利亚昆士兰大学联合举办第三期双语教学培训班。教师们报名踊跃，最终遴选出15个教学单位的20名教师参加了培训。

本次双语教学培训呈现出三大特色：

第一，培训信息量大。每天3小时培训，内容丰富，培训学员参与度大。

第二，培训内容国际化。培训内容与国际接轨，无论是教学理念还是教学方法、技巧等都代表了当前的国际水平。

第三，培训内容实用性强。培训学院与 Martin Dutton 老师之间自由交流，以“理论+实践”模式，每次讲课都请学员上台进行教学方法训练，实现学且能用。



教师教学发展中心举行第三期双语教学培训结业



2016年7月8日，教师教学发展中心举行第三期双语教学培训结业仪式。中南民族大学副校长杨胜才教授、教育学院副院长王磊副教授、澳大利亚昆士兰大学 Martin Dutton 及 20 名培训学员参加了结业仪式。开班仪式由教师教学发展中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍教授主持。

结业仪式在学员们的汇报内容“接地气”，表达了自己在培训中的感受和感谢。最后，杨胜才副校长和 Martin Dutton 老师一同为 20 位学员颁发结业证书。



◆ 示范辐射

我校教师教学发展中心应邀 参加湖北省高校教师发展工作交流会

2016年3月26日，湖北省高校教师发展工作交流会在湖北省武汉市武汉轻工业大学召开，参加会议的有来自教育部全国高校教师网络培训中心负责人及湖北省各高校教师发展的专家、学者。我校教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授、张博老师、杨科老师、博士生扈文英以及赵紫好、兰昊等硕士生参加了此次交流会。

会议期间，康翠萍教授应邀做了题为“从‘理念’到‘行动’：高校教师教学发展的理性之路”的大会报告，并呼吁湖北省各高校教师教学发展中心联合成立“湖北省高校教师教学发展联盟”的倡议，康翠萍教授的报告与发言得到了与会者的高度评价和认可。



康翠萍教授应邀到福建农林大学作专题讲座

4月15日上午，福建农林大学教务处邀请我校教师教学发展中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍在禧强楼205教室为福建农林大学教师作“从‘理念’到‘行动’：高校教师教学发展的理性选择”专题讲座。共吸引教学院长、系主任及一线教师80余人到场听取讲座。



本次讲座主要围绕“高校教师教学发展”展开。康翠萍教授从高校教师教学发展的背景入手，引导教师们从政策、理论、实践三个层面进行细致的梳理和深刻的反思，着重指出当前高校教师教学发展机制存在的四大“病症”，即学校发展有功利取向、学校内部治理结构不完善、教师评价机制有缺陷、教师个体的教学理念缺失。在此基础上，她就“教师教学如何发展”提出了“理念-体制-机制-行动”的改革路径：树立基于学术的教师教学发展理念，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。最后，康翠萍教授介绍了中南民族大学教师教学发展中心在遵循从“理念”到“行动”逻辑的基础上所开展的实践探索，并强调“行动-反思-协同-创生”应成为高校教师教学发展的理性之路。



康翠萍教授应邀到湖北工业大学讲学

6月24日上午，中南民族大学国家级教师教学发展示范中心常务副主任、教育学院副院长康翠萍教授应邀到湖北工业大学，为湖北工业大学青年教师教学能力提升研修班学员做了“从教学设计到教学反思”专题报告。全校80余名教师参加了报告会，报告会由教师发展中心主任宋小春主持。



康翠萍教授从教学设计、教学实施和教学反思三个方面进行了系统阐述。她认为教学设计是教师实施有效教学的前提，并详细介绍了教学设计的过程、模式和方式方法等。康教授结合所承担的“前沿导读+专题研讨+项目实训”本科专业课程模块化教学改革项目，介绍了专业课程教学设计的具体实施过程和基本思路。结合自己的教学实践，康教授认为教学反思是有效提升教师教学能力的重要途径，反思教学或教学反思要成为大学教师的一种习惯，对教学实施过程中的教学方法、机制、结果进行积极反思，及时总结并找出教学设计和实施的不足，不断改进教学方案和优化教学设计，才能提升教学效果和提高教学水平。



教师教学发展中心与继续教育学院 联合举办湖北省恩施州种子教师培训班

2016年7月21日上午，由湖北省教育厅主办，我校民族干部培训中心和教师教学发展中心承办的“省培计划（2016）”湖北省恩施州种子教师培训班在学术交流中心开班，校领导陈达云、赵文，继续教育学院及教师教学发展中心相关负责人出席了开班仪式。开班仪式由继续教育学院党总支书记杨骞主持，来自恩施州各县市的100名中小学种子教师与会。

开班仪式结束后，校党委书记、教师教学发展中心主任陈达云教授为参训学员作了“基于国家政策的民族地区教师专业发展的思考”的主题报告。



陈书记讲到，第六次全国民族教育工作会议提出了中国特色民族教育的发展道路，提出了新形势下民族教育的工作主线、发展目标和工作原则、重点难点和管理体制。去年8月国务院下发的《关于加快发展民族教育的决定》提出了发展民族地区教育，需要重点加强民族教育薄弱环节如基础设施和教育资源等，需要建立完善教师队伍建设长效机制，以逐步实现基本公共服务均等化的目标。他强调，大家作为新时期教师，要按照习总书记提出的“有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心”的“四有”好老师要求，努力做到教学教研反思相结合，终身学习。陈书记认为，“国培、省培计划”的初级目标是使

少数的“教书匠”成为“教育工作者”，其高级目标则是使大多数的“教育工作者”成为个别的“教育家”。他希望学员成为优秀的教育工作者，并努力成为卓越的教育家。

此次“省培计划（2016）”湖北省恩施州种子教师培训班为期 10 天，培训内容以“国培计划”标准为依据，结合恩施州实际状况和中南民族大学教育理论基础条件进行培训课程设置，主要涉及国外基础教育改革与发展动态、教育思想、教学理论、教学实践和学科知识更新与拓展等相关培训内容，切实帮助中小学种子教师解决日常教学中遇到的问题，提高他们的教育教学能力和专业素养，使其能在当地教师中发挥引领和示范带头作用。



本次培训采用专题讲座、教师工作坊、素质拓展、分组研讨、教学观摩等多种教学形式。邀请内知名专家来校做专题讲座。如陈佑清教授以《国内外基础教育改革与发展动态》

为题为的讲座；郭元祥教授以《深度教学的理念与实践》为题为的讲座；孙绵涛教授以《课堂教学常规与课堂教学艺术》为题为的讲座；张铁明教授以《学生凝聚力的培养及训练》为题为的讲座；李荣建教授以《教师礼仪与交往艺术》为题为的讲座；刘华山教授以《中小学生学习策略指导》为题为的讲座；辛青峰教授以《教师语言艺术》为题为的讲座。

我校教师教学发展中心的工作人员积极参与到此次湖北省恩施州种子教师培训班活动。教师教学发展中心常务副主任康翠萍教授以《教师的角色认知与教学反思》为题做专题讲座，张琼博士以《如何观课议课》为题做专题讲座；宋洁绚副教授、杨文娇副教授、李永博士等中心工作人员参与了分组研讨活动，针对“不同学科知识拓展与更新”、“班级管理和课堂管理的艺术”、“中小学学习中心课堂的实践操作”等主题进行热烈的讨论。



7月30日，湖北省恩施州种子教师培训班在精彩的结业典礼中画上了圆满的句号。培训班负责人给培训学员颁发了结业证书。同时，参与培训的美味学员结合本次培训和平时工作情况递交了一份关于工作中的困惑及问题的报告和一份学习体会。

