

基于学习共同体促进高校教师专业发展的思考与实践

李荣梅, 贾媛媛, 赵百捷

沈阳医学院, 沈阳, 110034

摘要: 教师是构成教育活动的基本要素之一, 是影响教育活动水平和质量的重要因素, 只有全面提升教师综合素质才能提高学校教学质量。教师发展中心作为关注和支持教师个体的、内在的专业化发展的促进机构应运而生。在教师发展中心模式下, 以学习共同体为组织目标, 借助个人和集体的智慧, 便于形成和谐发展的价值取向。

关键词: 高校教师, 专业发展, 教师发展中心, 学习共同体

Thinking and Practice Based on the Learning Community to Promote the Professional Development of University Teachers

LI Rong-mei, JIA Yuan-yuan, ZHAO Bai-jie

Shenyang Medical College, Shenyang 110034, China

Abstract: Teacher is one of the basic elements of education activity which is the important factor affecting the quality and levels of education activity, only improve teachers' comprehensive quality can improve the quality of teaching. Teachers development center as the individual supporting and internal professional development promotion agencies arises during the education history. Under the center of the teacher development module, with the aim to organization learning community, with the aid of individual and collective wisdom, teacher is advantageous for harmonious development.

Key words: University faculty, Professional development, Center of faculty development, Learning community

教师是教学工作的主体和核心。自 20 世纪末, 我国高等教育在扩张、合并、新建等形式的推动下取得了快速发展。同时, 科学技术的不断发展, 知识更新速度的不断加快, 新的教育理论不断涌现, 学生的知识结构不断变化, 对教师的培训和关注其发展显得尤为必要和紧迫。

1 对高校教师专业化发展的认识

大学教师发展 (faculty development) 是指在学校内外环境的作用下, 大学教师个体围绕其职业角色需求在认知、态度、技能、修养和行为等方面所发生的积极变化, 具体包括专业发展、教学发展、组织发展和个人发展等内容^[1]。

叶圣陶在《教师问题》一文中指出, “教师问题, 不单讲有没有, 还该好不好, 能不能胜任。教师是好的, 胜任的, 我们才可以说有教师。”可见, 要真正实现普及教育的目的, 关键取决于教师的质量, 即

收稿日期: 2015-10-09; 修回日期: 2016-03-02

通讯作者: 李荣梅, E-mail: lrm7696@163.com

基金项目: 辽宁省教育科学“十二五”规划 2014 年度立项课题“基于学习共同体的教师教学发展研究与实践”(JG14 DB414)

要有好的、胜任的教师。

中国高等教育经过多年的连续扩招，已经从数量增长发展到了质量提升的阶段，质量的提升主要取决于教师的综合素质。因此高等教育教学质量存在的问题就是教师综合素质问题。目前教师综合素质存在三方面问题，分别是年轻教师实践技能缺乏，老教师新知识和新理论匮乏，教师总体综合素质不足^[2]。

1.1 年轻教师实践技能缺乏

教师的实践技能是随着工作年限的增加而提升的，依照平均水平去分析，时间越长，教师实践技能水平越高，同时教师技能前期增长较快，随着时间的推移增长速度变慢^[3]。

1.2 老教师新知识和新理论匮乏

21世纪是知识爆炸的时代，科学技术不断发展，新理论、新思想、新技术、新概念、新方法等不断涌现，这些都要求教师必须树立终身学习的理念，始终保持探索新知识的兴趣和能力。仅仅依靠目前的教师进修和培训机制已经无法满足老教师学习提升的需求，而且进修和培训的质量也无法得到保证。老教师对新知识和新理论的学习无法赶上其发展，因此对教学质量会有很大影响。

1.3 教师综合素质不足

学生在高等教育阶段不仅仅学习课堂知识，世界观和价值观也渐渐形成，性格、思维方式、感观意识等都逐渐定型，所以高等教育不仅仅是知识的传授，还需要传授学生综合能力。综合素质的传播是无形的，所以只有全面提升教师的综合素质，才能保证全面的教学质量，深度激发学生的潜力，全面提升其情商和智商。目前高校教师的综合素质存在一定的问题，比如媒体报道了部分大学教师犯罪问题，有受贿、权色交易等，虽然这些教师得到了法律的制裁，但也反应出其素质的低下；有些教师在生活和学习中形成了不好的性格与习惯，处事和表达上都会体现出其素质的不足；还需要指出的是大部分教师在学校的时间较多，与社会脱节程度较高，其综合能力存在不足。

随着近20年高等教育的快速发展，大批青年教师充实到教师队伍中来，是我国大学教育的主力军，这些教师，大多数是刚刚从学校毕业，他们有较丰富的理论知识，但绝大多数都缺乏实践经验，教学技能掌

握不够，对提升师德的自觉性有待加强。青年教师的专业发展程度如何，其水平高低直接影响着我国大学的教学质量与未来。在中国当前，根据高等教育的发展水平和程度，以及特殊的文化背景，高校教师发展的内涵，主要应当包括学术水平的提高：教师职业知识、技能的提高以及师德的提升三个方面^[4]。

2 关于教师发展中心的建设思考

大学教师发展中心是提高大学教师教学能力的内部支持系统，也是国内外大学提升教师教学能力的通行做法。国外最先成立教师发展中心的高校当属美国的密西根大学，始于1962年，该中心至今已有50多年的历史，已成为美国最大的教师发展中心之一^[5]。目前，在美国的各类大学中，约21%的学校成立了教师发展中心，有教师发展中心的大学超过1000所。在全部研究型大学中，有3/4的学校设有教师发展中心。英国大学教师的发展可以追溯到牛津大学和剑桥大学成立之时^[6]。英国各高校在六七十年代纷纷成立了大学教师发展中心，以期促进教师的发展。香港科技大学、香港大学、香港中文大学、台湾大学也成立了促进教师发展的专门机构。我国2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》中，对教育教学质量以及教师的素质提出了更高的要求。2011年，教育部、财政部颁发的《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》中，就提出要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心，并重点建设一批高等学校教师教学发展示范中心”。为了贯彻实施意见中的相关规定，2012年10月，教育部批准了30个“十二五”国家级教师教学发展示范中心。

教学发展中心应当利用各种学术资源和专业权利及影响力，通过各种可能的途径，为全校教师提供专业的教育和训练，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。

2.1 教师发展从经验发展走向专业发展

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。以往，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，通过观摩他人教学，不断总结经验，摸索出有效的教学方法和手段。这就是大学教师发展的经验模式，一种由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素养的方式。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^[7]。

2.2 教师发展中心的性质从行政管理向服务教师转变

教育部《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。可见，致力于大学教师发展中心的建设，要将行政和学术两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。

再者，从教与学一体化的角度推动教师发展中心建设。高校的根本任务归根到底是人才培养。在高等教育进入大众化时期的今天，提高人才培养质量已是高校最紧迫、最根本的任务。随着信息技术的发展，知识的存在载体、传播形式都发生了变化，教和学的形式也发生了很大的变化，教学方式的改革必须与学生学习方式的改革相匹配，因此教师发展中心既要关

注教师如何教，也要关注学生如何学，要从教和学一体化的角度，推动教师改进教学方法与手段，不断提高自己的教学能力和教学水平，同时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，才能从根本上达到提高人才培养质量的目的。

3 基于学习共同体实现教师专业发展

20世纪90年代以来，在滕尼斯（Tönnies, F.）的共同体理论、圣吉（Senge, P. M.）的“学习型组织”理论、博伊尔（Boyer, E. L.）的学习共同体理论以及霍德（Hord, S. M.）的专业学习共同体理论的影响下，专业学习共同体悄然兴起^[8]。“学习共同体”（learning community）或译为“学习社区”，是由学习者和助学者共同组成的，以完成共同的学习任务为载体，以促进成员全面成长为目的，强调在学习过程中以相互作用式的学习观作指导，通过人际沟通、交流和分享各种学习资源而相互影响、相互促进的基层学习集体。它强调人际心理相容与沟通，在学习中发挥群体动力作用^[9]。可以看出，学习共同体的核心是“学习”，在专业学习共同体中，教师的学习融于工作之中，其学习方式是团体协作，学习结果是教师集体的持续专业发展，学习的最终目标是促进学生的学习与发展。

在迈阿密大学，教师学习共同体（faculty learning communities, FLCs）是由若干个共同体单元（faculty learning community, FLC）构成的。他们把FLC定义为：一个由跨学科的教师和学校职员组成的学习项目团队。通常由6~15位成员组成（但人数以8~12人为最佳）。成员会参与到一个为期一年的协作学习活动中。这个项目以促进教与学为目标，频繁地组织研讨和活动，为成员提供申请资助、学习和发展的机会。参与者可以自行选择一个焦点课程或项目，与自身工作相结合，设计案例、尝试教学创新、评价实施效果；参与到两周一次的研讨中，与学生社团合作，并把项目成果在学校或者国内的交流会上展示^[10]。

我校教师发展中心成立于2012年底。根据需求调查的结果，我们将教师专业发展的学习主题确定为课程设计、教学模式、教学方法和信息技术等几个方面。以学习共同体为组织目标，共同体成员包括学习者（学院专任教师）、学习支持者（教师发展中心成员）、学科教学专家（学院教学督导），这些成员有着共同

的价值愿景，以学习为中心，平等的全员参与以及协作共享。在运行模式上，采用“学习—应用—反思”模式。波斯纳认为，从教师专业发展的角度分析，“经验+反思=教师专业成长”。教师的反思其本质是教学理解与教学实践的对话，是教学现实与教学理想的沟通，反思是教师教学专业知识和能力发展的根本机制^[1]。这种通过学习、实践、反思、再实践的螺旋式上升过程，会不断促进教师自身实践性知识的发展。

实践证明，学习共同体为教师专业学习提供有效途径。从2013—2015年，我校教师发展中心共开展学术沙龙18次。每次均对活动效果进行问卷调查，问卷采用匿名方式。结果表明，参与组织活动的教师，对活动非常满意，认为能够帮助自己更好地开展教学，并提高了自己的教学水平。在“合作分享”“反思成长”和“激发信心”等方面得到了提升。对18次教学活动的统计显示，有82.3%的教师认为“活动适合个

人工作和发展需要”；87.8%的教师认为“活动内容深度适中，切合实际”；75.7%的教师认为“活动的可操作性、有效性强”；85.2%的教师认为“活动内容适合工作能力提高的需要”；80.5%的教师认为“活动后获得了适用的新知识”；78.7%的教师认为活动后获得了有效的技能、技术和方法”；83.5%的教师愿意选择学习共同体的方式参与活动。

学生是教学质量最好的体现者。我们选择教师发展中心的骨干教师40人作为实验组，从专业教师中随机抽取40人作为对照组。在每位教师所授课班级中随机抽取80名学生，利用学校的清华同方数字化校园信息平台，对其教学准备工作、教学过程、讲授内容、教学质量等方面进行逐一评价。所得数据应用SPSS19.0统计软件处理。调查结果如表1，实验组与对照组比较， P 值均 <0.01 ，说明通过学习共同体对教师的发展是有促进作用的。

表1 实验组与对照组教学评价比较

观察指标	组别	优秀(人次)	良好(人次)	合格(人次)	不合格(人次)	χ^2	P
教学准备	实验组	2568	354	180	98	249.130	<0.01
	对照组	2032	512	369	287		
教学过程	实验组	2632	356	112	100	71.223	<0.01
	对照组	2356	528	187	129		
讲授内容	实验组	2343	453	282	122	13.36	<0.01
	对照组	2254	498	349	99		
教学质量	实验组	2587	323	195	95	878.862	<0.01
	对照组	2265	498	309	128		

学习共同体是一个长期的过程，是多种层次、多种形式并存的。哈格瑞夫斯认为，真正的合作文化是深层次的、个人的和持久的，是教师日常工作的中心部分。教师的专业发展要以教师的个性化需求或兴趣为支撑，建立多种形式、多种主题的学习共同体，借助个人和集体的智慧，将公共知识转化为个人的教学风格，丰富教学内容，提高教学技术，提升学校的教学质量。

参考文献

- [1] Gaff J G. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development [M]. San Francisco: Jossey-Bass. 1975.
- [2] 赵健. 学习共同体的建构 [M]. 上海: 上海教育出版社,

- 2008.
- [3] 曹培杰. 基于学习共同体理论的社会化软件整合应用研究 [D]. 开封: 河南大学, 2009.
- [4] 潘懋元, 罗丹. 高校教师发展简论 [J]. 中国大学教学, 2007 (1): 5-8.
- [5] 康斯坦斯·库克. 提升大学教学能力·教学中心的作用 [M]. 陈劲, 郑尧丽, 译. 杭州: 浙江大学出版社, 2011.
- [6] 吴薇, 陈春梅. 英国大学教师发展中心的特点及启示——以伦敦学院大学、伦敦皇家学院和牛津大学为例 [J]. 高教探索, 2014 (3): 53-57, 64.
- [7] 别敦荣, 李家新. 大学教师教学发展中心的性质与功能 [J]. 复旦教育论坛, 2014, 12 (4): 41-47.
- [8] 杨文明. 专业学习共同体: 缘起、内涵及运行策略 [J]. 高教探索, 2013 (4): 17-21.
- [9] 阎晓天. 探索基于“学习共同体”的中医院校教师发展的模式 [J]. 中华医学教育杂志, 2010, 30 (1): 42-44.

- [10] 詹泽慧, 李晓华. 美国高校教师学习共同体的构建—对话美国迈阿密大学教学促进中心主任米尔顿·克斯教授 [J]. 中国电化教育, 2009 (10): 1-6.
- [11] 王鉴, 徐立波. 教师专业发展的内涵与途径—以实践性知识为核心 [J]. 华中师范大学学报 (人文社会科学版), 2008 (3): 125-129.