

大學教師教學專業發展的困境與突破

游家政

淡江大學課程與教學研究所

一、前言

教學、研究與服務向來是大學的基本任務，曾幾何時「研究」當道，成為大學評鑑、教師升等與考評、國際排名、甚至政府分配大學資源等的主要指標。研究遂躍居為大學的「主業」，教師只得拼命生產「I」級論文，學校儼然成為「論文工廠」；教學則幾乎淪落為「副業」，教師既無力精進教學品質，也無暇參與教學研習，更無心發展教學專業。重研究輕教學，或許讓學校在國際排名有些進展，教師可以擠身在百大之間，但學生卻在「百大之外」，引發社會各界的關切。

為改進重研究輕教學所產生的弊病，教育部遂在推動五年五百億頂尖大學計畫之外，另於 2006 年實施競爭型的「獎勵大學教學卓越計畫」（以下簡稱「教卓計畫」），鼓勵各校成立教師發展專責單位，期望能增進教師的教學專業知能，提昇學習品質。各校為獲取外部的資源或符應大學評鑑之需要，紛紛設立教師或教學發展專責單位。本文旨在簡述大學教學專業發展的現況，指出面臨的困境，並提出改進的建議。

二、大學教學專業發展的現況

目前大多數大學校院設有教師或教學發展專責單位，有些稱為「教學發展中心」、「教學成長中心」、「教師發展中心」，有些則稱為「教學資

源中心」、「教學卓越中心」。各校的名稱雖然不一，但大多以促進教師的教學專業發展為主；有些聚焦在教學知能的提昇，有些則注重教學資源的支持與支援，也有些則兼顧教師教學與學生學習的發展或成長。至於組織與編制，則因學校規模而各有其獨特的設計。例如有些中心隸屬於教務處，為二級單位，設專責主管或由教務長/副教務長兼任之；有些則定位為一級單位，設專責主管或由相關一級主管兼任，下設三或數個組。

各校推動的教學專業發展活動與內容，依據服務對象大略可分為五類：

1. 針對全體教師，辦理專題講座、研習或工作坊、教學經驗分享與討論、成長社群等活動，以活用課程、教學、評量等原理來精進課堂實務為主要內容。
2. 針對新進教師，辦理研習或工作坊、mantle & mantee薪傳等活動，以課程與教學、學習與評量、班級經營等基本原理解、方法或策略、教育信念與專業倫理等為主要內容。
3. 針對教學專業表現不佳教師，提供個別化教學輔導與諮詢為主，協助教師改進教學品質，提升學習成效。
4. 針對教學研究或教學創新的教師，提供客製化教學輔導與諮詢為主，協助教師從事創新或實驗教學與評量、發展優良教案或教材等。
5. 針對教學助理或助教，其培訓內容則以協助教學和輔導學習有關的基

本概念、方法或策略為主，例如教學與評量、表達溝通、問題解決、班級經營與團隊領導等。

至於活動的實施大多採1~2小時的專題演講或經驗分享，少部份為半天至一天的研習或工作坊，超過一天以上的活動則較為少見。

三、大學教學專業發展的困境

前述教學專業發展的相關措施，看起來似乎玲郎滿目、多元活絡。然而在實際運作上則不如預期。例如鄭博真（2012）以100-101年獲得教育部獎勵大學教學卓越計畫，補助金額最高前十二名一般大學和技職院校為研究對象，即發現教師發展制度欠缺周延、專責單位編制尚未健全、活動與內容欠缺系統規劃、教師心態不夠積極主動、教師發展成效不易評鑑、全國資源未能有效整合、教師發展缺乏研究基礎等。

陳琦媛、蘇錦麗（2013）比較國內外主要大學教師教學專業發展策略之內涵與實務，亦指出我國大學所採用的教學專業發展策略大多以單次、短期及團體共同參與較多，較少長期、客製化及系統化的做法，亦未提供教學基礎訓練或建立高等教育教學認證系統。

對照前述實徵研究文獻，筆者參酌個人參與教學發展的推展經驗和心得，分別從制度、認知、實務三個層面論述當前大學教學專業發展面臨的困境或問題。

就制度層面，我國高等教育階段的初任教師大多來自國內外各大學研究所畢業的博士，其培育過程偏重學科知識研究為主，鮮少受過教育或學

科教學方面的專業訓練。大學校院的教師聘用亦以研究成果為主要考量，教學能力或表現則屬於附帶的參考條件。教師的升等亦以研究成果為主，取決於代表著作和參考著作的學術品質與貢獻。近年來雖有部份學校採計教學與服務的表現，但所占的比重仍遠低於研究績效。

由於大學教師資格認定、聘用和考評等制度皆以研究績效為主要指標，再加上以往相關的大學評鑑、聲望排名、研究計畫申請等皆強調學術研究成果，以致於教學淪為次要的、附帶的、不具學術性的「實務」工作，進而影響了教師對教學專業發展的觀念和參與的態度。

就認知層面，由於大學是傳遞與創新知識的殿堂，向來標榜「學術自由」，且不應受政治或特定意識形態等外在勢力的不當干預。在「學術自由」的保護傘下，大學教師擁有極大的教學自主空間。不少大學教師即認為大學不同於中小學，大學教師不需像中小學教師那樣接受教學專業訓練；甚至還有一些大學教師高舉自由至上的旗幟，要求大學教師參與教學專業發展就是干預其教學自主。

不論是大學教師對於教學專業的錯誤認知，或是刻意以不當認知做為拒絕參與教學專業發展的理由，二者皆影響了教師參與教學專業發展的態度與意願。再加之前述制度因素使然，大學教師亦普遍認為與其將時間與精力放在教學，不如投入學術研究或申請研究計畫，可以獲得更高額的經費補助和獎勵，且更有利於日後的升等。

就實務層面，各校系因應教育部的教卓計畫而設立教師/教學專業發展專責單位，除了少數學校整合校內師

資培育資源或聘用專任的教育專業人員外，大多數學校是由非教育專業的教師擔任主管或相關單位主管兼任，而實質負責規畫與執行的成員則大多屬教卓計畫裡的約聘助理。

由於組織成員的專業不足與短期聘用的緣故，以至於大多數學校之教學發展活動流於單次的、片段的、零碎的團體研習，或偏重被動性高、互動性低的專題演講，缺少長期性、連續性和統統性的培訓課程規劃與認證，難以讓教師針對教學專業主題有完整而深入的理解與應用。

四、大學教學專業發展困境的突破—代結語

前述三層面的困境，彼此交互影響，且互為因果。筆者認為要突破這些困境，首先，要健全大學教師專業發展制度與組織。現行《教師法》明定從事與教學有關之研究和進修是各級學校教師的權利與義務。《大學法》則賦予大學得於學校章則中增列教師權利義務。目前教育部正積極推動多元升等政策，除了原有的學術升等外，鼓勵各校增加教學、技術等多元管道。

落實大學教師專業發展，各校應整合相關法源與教育部政策，訂定教師專業發展相關法規：一方面具體規範教師參與專業發展之權利與義務，並列為教師定期評鑑、聘用與升等之必要條件；另一方面則明確訂定教師發展專責組織及其編制，聘用具教育學、師資培訓或人力資源發展等專業人員。

其次，建置系統的大學教師專業發展課程與認證。「教學」有技術的成份，也有專業的原理依據；而能啟

發與感動學習者的教學，更是一種藝術。教師從事任一學科的教學活動，端賴豐富的「學科知識」未必就能達成教學或學習的目的，還需具備教育心理學、教育社會學、教育人類學、教育哲學與倫理學…等「教育知識」，理解課程發展與教材編製、教學原理與活動設計、教學評鑑與研究等「教學知識」，以及靈活應用教育知識與教學知識到特定學科的教學方法、策略、測驗與評量等「學科教學知識」。

有鑑於教學的複雜性與教學專業發展的持續性，各校應依據教師教學需求，整合校內外的資源，建置進階型課程系統，例如：(1)基礎課程—以教育知識、教學知識為範疇的研習，協助初任和新進教師理具備基本的教育理念、課程與教學能力、教師職責與道德；(2)精進課程—以學科教學知識為範疇的研習或工作坊，協助教師依據任教學科的性質，靈活應用各種教學方法與策略，以達到最大的學習成效；(3)創發課程—以創新教學為主，協助教師進行教學研究或實驗。

除了規劃系統的短期培訓課程外，未來亦可朝大學教學專業認證的方向努力。例如英國、澳洲、紐西蘭等國家部分大學開設1至2年的長期性培訓課程，必選修合計約60學分，教師完成課程並通過評量後可獲得國家或相關學會認可的教學專業資格認證。或許我國當前的環境與條件尚未成熟，但國際推動高等教育教學專業發展的趨勢值得我們借鏡。

最後，形塑教學專業發展的校園文化才是促進教師積極主動、持續成長的根本因素。只有教師們將教育作為終身的志業，視教學為開展他人生命價值的專業，才會樂於將教學專業發展列為個人職涯發展的重要任務，持續精進其教學品質以造福學子。當

持續精進其教學品質以造福學子。當然學校必須同等重視教學、研究與服務，並鼓勵教學單位將「教學對話」融入其組織文化，成為校園生活的主要活動。

參考文獻

- 陳琦媛（2014）。高等教育教師教學培訓課程之研究。《課程與教學季刊》，17(1)，1-30。
- 陳琦媛、蘇錦麗（2013）。大學教師教學專業發展策略之研究。《教育研究與發展》，9(4)，149-176。
- 鄭博真（2012）。我國大學教師專業發展之現況、困境與展望。《教育研究與發展》，8(1)，61-92。

