

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2013.03.014

· 比较教育 ·

# 美国高校教师发展：多维的演进\*

赵惠君

(国防科学技术大学 信息系统与管理学院, 湖南 长沙 410073)

**[摘要]** 高校教师发展运动肇始于美国, 历经了四十多年的发展与演进, 进程中呈现诸多的多元化特征: 即“多因素”——美国高校教师发展的动因、“多向度”——美国高校教师发展的目标、“多类型”——美国高校教师发展的对象、“多形式”——美国高校教师发展的模式、“多渠道”——美国高校教师发展的资助。上述诸“多”赋予了美国高校教师发展持续的、异彩纷呈的强劲生命力。

**[关键词]** 美国高校教师发展; 演进; 多元化

**[中图分类号]** G642.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2013)03-0045-04

## Faculty Development in the US: A Multi-diversification Evolution

ZHAO Hui-jun

(College of Information System and Management, National Univ. of Defense Technology, Changsha 410073, China)

**Abstract:** Faculty development movement started in the US. It has experienced the evolution more than forty years. It's evolution has many diversified characteristics, such as “multi-factor”——agents of faculty development in the US, “multi-dimension”——goals of faculty development in the US, “multi-types”——objects of faculty development in the US, “multi-form”——patterns of faculty development in the US, “multi-channels”——funds of faculty development in the US. It is these “diversification” that give continuous, colorful and strong vitality to faculty development in the US.

**Key words:** faculty development in the US; evolution; diversification

“高校教师发展”作为高等教育大众化时代各国广泛关注的主题, 近年已成为我国高等教育界的常见术语, 亦引起国家教育行政部门的高度重视。2011年7月1日, 教育部、财政部联合发布教高[2011]6号文件——教育部、财政部关于“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(简称“本科教学工程”), 明确提出: “引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心……重点建设一批高等学校教师教学发展示范中心”; 2012年10月教育部高等教育司发文成立30个国家级教师教学发展示范中心。目前, 我国在高校教师发展事务中尚处于摸索阶段, 而美国乃“高校教师发展”运动的最初实践者, 其高校教师发展理论与实践方面成就卓著, 已成为世界多国高校教师发展机构建设时最常参照的蓝本。本文特从多个维度描述“美国高校教师发展”历经四十多年演进后的多元化现状。笔者认为美国高校教师发展历经数十年历程, 从产生动因、发展目标、服务对象、组织模式到资助渠道, 均呈现出多元化特征, 即“多因素”——美国高校教师发展的动因、“多向度”——美国高校教师发展的

目标, “多类型”——美国高校教师发展的对象, “多形式”——美国高校教师发展的模式, “多渠道”——美国高校教师发展的资助。

### 一、多因素：美国高校教师发展的动因

高校教师在美国高等教育史上, 长期是作为学术人员来看待的。1810年哈佛大学实行的学术休假制度, 可视为美国高校教师发展的萌芽, 此前此后的相当长时期后, 高校教师仅仅作为“学术专家”来期待或发展, 在教学或其他方面的缺憾或发展期望, 长期得不到关注。“美国高校教师发展”被视为一场“运动”, 产生于20世纪70年代, 其外部表现就是高校教师发展机构(一般命名为“教师发展中心”)开始大量涌现, 关注教师发展。为什么美国高校教师发展运动产生于20世纪70年代? 我们知道, 任何事务的产生、发展、变革都有其动因。美国高校教师发展产生于上世纪70年代, 正是以下诸多因素共同促成的。

1. 公众问责的加剧。美国高校教师发展运动的兴起时期正值美国经济大萧条, 政府经费紧缩, 政府与社会各界

\* [收稿日期] 2013-08-20

[基金项目] 全国教育科学国防军事教育学科“十二五”规划课题(PLA112003); 湖南省普通高校教改研究项目(湘教通[2011]315号); 国防科技大学教改课题。

[作者简介] 赵惠君(1974-), 女, 湖南桃源人, 国防科学技术大学信息系统与管理学院副研究员, 《高等教育研究学报》副主编, 博士, 硕士生导师。

更加关注高校教师的工作质量与工作效益,对高校的教学及服务提出更多要求,学生、家长对高校教学质量不满,提出诸多批评,公众问责加剧。面对政府、公众、学生的问责,高校需要做出回应,一向关注硬件建设的高校把关注的对象转向了高校教师本身。<sup>[1]</sup>公众问责加剧是美国高校教师发展运动兴起的首要动因。

2. 教师流动的减少。20世纪60年代美国“婴儿潮”的一代涌入高校校园,高等教育规模剧增,而此后一段时期,高校入学人数一度停滞,高校教师流动减少,终身教职增多,退休率下降,在缺少新鲜力量注入的高校,如何保持、激发原有教师活力,是高校需要直面的问题。

3. 知识技术的更新。随着电子、信息技术的研发推进,现代教育技术发生前所未有的变化,这对高校教师传统的教学手段产生巨大冲击;同时知识更新速度加快,无论是专业、学科知识还是其他相关知识以迅猛之势更新,终身的、持续的学习成为教师的现实需求。

4. 相关研究的支持。面对公众问责,相关研究积极跟进。大量的研究证明,有效的教与学是非常复杂的活动,但却是能够为教师所掌握的。这一时期,学者伯格威斯特(William H. Bergquist)、菲力普斯(Steven R. Phillips)、盖夫(Jerry Gaff)等纷纷提出高校教师发展理论,构建教师发展模型,这些高校教师发展的理论研究至今仍为人关注,为美国高校教师发展运动提供了有力的理论支撑。

美国高校教师发展正是在上述诸因素的综合作用下触发兴起的。通过研究,笔者发现不同的国家在高等教育大众化后都遇到了形形色色的困境,有的规模扩大后高等教育质量下滑,有的因出生率下降导致生源不足致使高校面临生源危机的挑战,有的是其他原因导致的公众问责加剧,高校发展出现瓶颈,但不论何种动因,不论何种危机,在高等教育大众化时代,高校教师发展已成为各国高校应对种种困境的共同选择,也是目前高等教育发达国家与发达地区高校广泛、几乎普遍性地建立了高校教师发展中心的根本原因。

## 二、多向度:美国高校教师发展的目标

高校教师发展即 Faculty Development,简称FD。20世纪60年代前,美国早期的高校教师发展,主要关注教师的学术发展。正如台比留斯所说,“(这个时期)这个系统很少为提高教授的教学做些什么,教授被期望成为专业的大师,而不一定是教学的大师。”<sup>[2]</sup>

“高校教师”“发展”什么?对此,美国学界见仁见智。对“高校教师发展”内涵的理解不同,对高校教师发展目标自然也不同。对此,主要有以下几种观点:菲利普斯(Phillips)将“大学教师发展”界定为“提高大学教学效能的过程”。<sup>[3]</sup>盖夫(Jerry Gaff)认为“大学教师发展”是一个“提高能力,扩展兴趣,胜任工作,从而促进教师专业与个人发展的过程”。<sup>[4]</sup>克劳(Crow)认为,高校教师发展是“教师的全面发展——高校教师作为一个人、一种职业(专业)、一名学术界的成员的发展”。<sup>[5]</sup>1991年美国教育联合会(NEA)发表的《高校教师发展:国力的提升》<sup>[6]</sup>报告将“高校教师发展”与“国力提升”相提并论,该报告指出高校教师发展具有四个基本目标:个人发展、

专业发展、组织发展和教学发展。就美国而言,20世纪70-90年代,“高校教师发展”的目标经历了一个逐步拓展的过程。目前,高校教师发展的四维度目标已广为我国学界接受。

1. 专业发展(Professional Development)。“专业发展”主要关注教师某一特定学科专长的培养,这是传统的教师发展的主要方面。包括带薪休假、支持教师参加专业学术会议、提供完成高级学位的机会等形式。

2. 教学发展(Instructional Development)。“教学发展”主要关注教师教学能力的提升,通过改善教学条件、提高教师教学技能,提升高校教学质量。

3. 组织发展(Organizational Development)。“组织发展”关注教师所处的组织环境,力图通过教师工作环境的改善,促进教师充分发展。

4. 个人发展(Personal Development)。“个人发展”关注教师作为一个人的发展,如教师的工作压力、人际交往、身心状况、职业规划,等等。个人发展致力于增进教师人际交往能力、改善教师身心健康状况、促进教师成长。

专业发展、教学发展、组织发展、个人发展虽是相对独立的教师发展的四个维度,实际上四维度之间相互联系,相辅相成。虽然美国高校教师发展目标主要体现在四个维度,但20世纪70年代至今,高校教师“教学发展”成为美国高校教师发展关注的重要维度,这在美国高校教师发展机构的命名上就有所反映。美国高校教师发展机构名称多样,有的称为“教师发展中心”,有的称为“教学促进中心”,有的称为“教学卓越中心”,有的称为“教学研究中心”,有的又称为“学习与教学研究中心”,有的还称为“教职员发展办公室”,等等。虽然名称多样,但这类机构的基本职能相同,主要为促进教师的教学能力发展提供形形色色的服务。在高等教育大众化时代,教学发展成为各国高等教育关注的教师发展之重要维度,从2011年7月1日,教育部、财政部联合发布教高[2011]6号文件来看,中国亦然。

## 三、多类型:美国高校教师发展的对象

高校教师发展最初关注的主要是从事教学和研究的教师(faculty),从目前的美国高校教师发展机构推广的项目所面向的对象来看,高校教师发展之“教师”外延也在拓展。美国高校教师发展机构几乎关注校内所有教职员的发展需求,他们根据“教师”职业发展的阶段或教职员的工作岗位,创设丰富的服务项目。目前美国高校教师发展机构的教师发展项目面向对象可以归纳为以下几类人员:

1. 新任教师。对新教师而言,教学生涯伊始,最重要的是要适应新的环境并顺利完成身份与角色的转变。“尽管学生的课桌和教师的讲台之间,只有很短的一段距离,但可能有一段很长的心理距离。这些年轻人要在如此短的时间内跨越它。”<sup>[7]</sup>他们即将承担多方面的职责,意味着入职期是高校新进教师职前教育与职后发展的重要衔接期,是高校青年教师职业生涯发展的困难期、关键期。美国高校教师发展机构一般都有面向新教师的教师发展项目。美国高校新教师发展项目一般有两个主题,一是帮助教师熟悉环境、迅速融入新的群体,二是提升教师的教学水平。如

哈佛大学“博克教学中心”的“教学入门”、“新教师协会”等关注新教师的项目；密歇根大学“学习与教学研究中心”有“新教师定位”项目，等等。

2. 成长期教师。美国高校教师发展机构往往针对教师不同发展阶段设置不同的项目，如职业早期、职业中期、职业后期教师发展项目，他们认为教师在不同阶段会面临不同困境。如密歇根州立大学的教师发展机构有为职业早期的新教师设立的系列培训与服务；新教师渡过入职初期之后，面临着进一步的发展和成长，美国高校教师特别是在学术力量雄厚的大学任职的青年教师要取得终身教职难度不小，对那些朝着终身教职职位奋斗的青年教师来说，这七八年左右的时间也是最艰苦最难熬的时期，所以该校举办了“生存与成长”相关讲习班<sup>[8]</sup>；获得终身教职之后，有些教师还希望进一步提升学术职务，有专门的职业中期培训，如“从副教授到教授：职业中期富有成效的决策”<sup>[9]</sup>。这个项目是为刚获得终身教职，或已经获得终身教职5年但仍然是副教授的教师开设的，使他们对这个程序有更清楚的了解，在职业中期能更好地面对挑战、抓住机会；同时为他们提供一个可以提问的场所，因为有相关委员会的代表会参加，还有一些学院院长会与大家一起分享他们对此类问题的看法和经验。这样从陌生入职初期到困难的成长期，再到职业中点的瓶颈时期，一个职业成长的链条串联了起来，虽然后面两个时期教师的发展更多的需要教师自身在学术方面的天赋与造诣，但教师发展机构毕竟提供了一个信息咨询的服务平台，体现了美国高校的人文关怀。

3. 未来教师。和我国不同，美国高校教师发展项目除了关注在职教师的成长与发展外，对“未来教师”——在校博士研究生的教学能力的培养也尽可能支持。美国从20世纪60年代开始面向在校研究生实施一系列“未来教师”计划，如今美国承担研究生培养的高校几乎普遍存在面向研究生的教学发展项目。如西北大学和密歇根大学的“研究生教师资格证书”项目，这个证书不具有真正的教师资格证效力，也不能用于大中小学教职的申请，它的用途是证明研究生的大学课堂教学能力。密歇根大学的“研究生教师资格证书”项目开设的目的是“为密歇根大学的研究生提供一个文本证明，证明他们已经具有学院级别(college-level)的教学水平，为找到一份大学教师的工作而作准备。”<sup>[10]</sup>这个证书项目主要包括五个方面：了解什么是大学水平的教学和学习；通过研讨会和培训班接触新的教学策略；参加专门为研究生开设的教学培训；跟随某位大学教师从事过教学；陈述自己的教学理念。这些安排没有先后顺序，研究生可以根据自己的实际情况任意组合。这些“证书要求”最快一个学期就可以完成，也可以持续5年时间，但校方显然认为太急促或太拖拉都不好，最好是在两至三个学期完成。这些项目既能保证研究生的助教工作达到一定水准，也能为研究生的就业添加小小砝码。

4. 其他人员。除了面向专职教师、“未来教师”外，很多美国高校的教师发展机构还设有专门针对其他人员的培训项目，如兼职教师、领导者、学术专家、行政管理人

员、院长和系主任等学术管理者、领导者，等等。如密歇根大学有专门面向院系领导开设的项目<sup>[11]</sup>，密歇根州立大学的组织与领导发展项目<sup>[12]</sup>、学术领导者讲习班<sup>[13]</sup>，瓦伦西亚社区学院有专门为兼职教师开设的发展项目，在此，不逐一细述。

美国高校教师发展的对象——“教师”，其外延主要向两大方向拓展：一是由专任教师向非专任教师（行管职员）拓展；二是由在职教师向“未来教师”（在校研究生）拓展，有的高校还兼顾全职教师、兼职教师的发展。美国高校教师发展之“教师”几乎拓展至在高校内工作、学习的所有教职人员以及在校学生。

虽然目前美国高校教师发展的对象几乎“全员化”，其实这些教师发展项目也并非一开始就受到了广大教师的热烈欢迎。盖夫曾举过一个例子<sup>[14]</sup>，1972年丹佛斯基金会主办了约六十名专家的聚会，探讨关于颁发小额赠款用于探索支持教学中心成立的可行性。它拨给了6所不同院校，拨款很小，但过程并不愉快，甚至有些痛苦。这之后的十年，该项目的各项工作都是在校园内小心翼翼地开展。主要是因为教师面对教师发展项目的怀疑。当这些新的倡议在校园初步推行时，教师们觉得自己已是专业人士，并不觉得他们需要“被发展”，他们还表示怀疑由本校同事来组织的这些教学策略是否值得学习。他们甚至建议干脆用这些钱来提高工资、资助更多的学术旅行或支持科研等更常规的项目。尽管如此，当这些新的举措真正开始实施之后，随后越来越多的教师发觉，他们不仅得到更多的教学提升，而且与同事们就教育基本问题进行讨论的过程非常愉快。表1是密歇根大学教师发展机构——“学习与教学研究中心”2009-2010年校内服务对象的统计情况。

表1 密歇根大学“学习与教学研究中心”  
2009-2010年度校内服务对象统计

校内人员参与者情况	参与者数量(单位:人)
教师总人数	1,586
教授	403
副教授	280
助理教授	340
讲师	295
专业研究人员	81
兼职或访学教师	64
未知	5
博士生	118
院长、系主任、研究所负责人	123
其他管理人员	468
研究生	1,838
本科生	74
未知	140
总计	4,229

注：资料来源于 Summary of CRLT Services for 2009 - 2010. [EB/OL]. 2011-06-02 <http://www.crlt.umich.edu/aboutcrlt/serviceessummary0910.php>

美国高校教师发展项目奉行“自愿参与”原则，美国

高校教师发展机构面向校内不同岗位、不同成长阶段教职员工的成长提供服务,是以其个性化、针对性、丰富的服务内容为依托的。表1表明,该校教师发展机构颇受教职员、学生们的欢迎。不同类型教师积极参与教师发展项目的前提是教师发展项目的实效性,不然,高校教师发展机构或项目难以持续开展。

#### 四、多形式:美国高校教师发展的模式

美国高校教师发展模式多样化,但不同的高校情况可能不同。关于美国高校教师发展机构的组织模式,一般认为有四种类型:多校园合作模式(Multi-campus Cooperation Program)、校园中心模式(A Single Campus-wide Center)、特殊目的中心模式(the University With Special Purpose Center)、院系教师发展项目模式(Development Components of other Academic Program)。<sup>[15]</sup>美国高校教师发展机构主要有这4种运作模式,高校教师发展机构的名称大同小异,但都是为高校教师发展提供专业服务的组织保障,这些机构大部分都是高校组织体系的一部分。

1. 校园中心模式。校园中心模式下的教师发展机构一般负责某校之内的教师发展事务,一般由分管学术事务的副校长或教务长直接负责,校园中心模式的教师发展机构是为满足该校教师发展需求、改善该校教学质量而设立项目、提供服务。实施该模式的如密歇根大学的学习与教学研究中心,西点军校的教学卓越中心,等等。

2. 多校园合作模式。多校园合作模式存在于一个州的大学系统之内,或者一定区域内目标相似的院校自愿结成的联盟之中。实施该模式的如加州大学教学研究所、五大湖学院联盟教师发展项目,等等。多校园合作模式虽是多所高校或巨型大学多个校区的联盟,之所以联盟,或是基于地域接近、院校发展目标近似,可以资源共享,一般而言,各所高校内部仍然建有教师发展机构,这种多校园合作模式也是以各自的教师发展中心为基础的,为部分院校教师间的交流与合作、资源共享提供又一个平台。

3. 特殊目的中心模式。特殊目的中心模式一般也存在于一所高校内部,该中心主要围绕有限目标运行,中心被赋予的任务相对单一,有的规模较大的学校可能设有多个特殊项目中心,开展多种教师服务。如堪萨斯州立大学的个人发展与教育评估中心、科罗拉多州立大学的计算机培训和支持服务,等等。

4. 院系教师发展模式。院系教师发展项目模式通常由高校内部某一个学院的办公室或相关机构领导,其服务教师的数量与规模较小,服务对象也相对有限。

不同高校由于其资源与需求不同,高校教师发展中心的模式也可能不一样,有的高校多种模式并存,有的高校以一种模式为主。

#### 五、多渠道:美国高校教师发展的资助

高校教师发展项目的开发、推广需要大量经费支持。最初美国高校教师发展的经费支持没有专项预算,一般是由校院系管理者根据学校需要临时提供必要的经费,少有校外基金会关注。随着专门的高校教师发展中心的成立,高校内部开始有专门的预算支持高校教师发展,同时依靠

外部基金会的支持。随着高校教师发展形式、项目被很多大学采纳后,基金会加大了对高校教师发展支持的广度与力度,很多高校得到了校外基金会、校外人士、校友、甚至在校教师、管理者的资助。美国高校教师发展项目的长期、持续的发展与多渠道的资助关系密切,美国很多高校教师发展机构或教师发展项目以捐助者、支持者的名字命名。如著名的哈佛大学教学中心成立于1975年,最初命名为“丹佛斯中心”(Harvard-Danforth Center),是因为丹佛斯基金会对该中心的资助,1991年始改名为德里克·博克教学中心(Derek Bok Center for Teaching and Learning),用以纪念该年离任的德里克·博克校长。德里克·博克1971-1991年间任哈佛大学校长,哈佛大学教学中心成立于1975年,该中心的创建与发展离不开博克校长的支持。

美国高校教师发展机构或其发展项目的资金主要来源于以下渠道:

1. 高校的临时资助。这是美国高校教师发展项目早期运行时的经费支撑来源。在获得高校专项预算经费前,教师发展项目主要是依赖学校的需要而设立,学校给予临时资助。

2. 高校的专项预算。专门的高校教师发展机构成立后,高校内一般会有专项预算,来支持高校教师发展机构的运行,当然,有的高校教师发展机构主要依靠外部基金会的经费资助。

3. 校内外个人捐助。个人捐助也是美国高校教师发展项目运行不可忽视的来源。包括高校教师、管理者、校友等校内外人士。如普林斯顿大学的教师发展中心命名为麦格劳教学中心(The McGraw Center for Teaching & learning)。该中心成立于1999-2000年间,是普林斯顿大学1940级校友哈罗德·麦格劳(Harold McGraw)捐助500万美元后成立的<sup>[16]</sup>,该中心即以其名字命名以资纪念;西点军校的“教学卓越中心”设有支持教师改善教学的阿普加奖(Apgar Award),该项目多年存续,其经费就是美国前陆军助理部长马伦·阿普加(Mahlon Apgar)捐助。<sup>[17]</sup>有文献表明,杰科贝克在担任蒙莫斯学院副院长仅三个月后,就为该校的教师发展项目捐助10万美元。<sup>[18]</sup>此类情况非常多。

4. 私人基金会资助。美国知名的私人基金会很多,如丹佛斯基金会、莉莉基金会、安德鲁·梅隆基金会、布什基金会,等等。如哈佛大学教师发展中心最初就是受益于丹佛斯基金会,博克教学中心最初曾以该基金会的名字来命名。

5. 联邦政府基金会资助。美国的联邦政府基金会中对高校教师发展活动进行过资助的主要有中学后教育改善基金会(Fund for Improvement of Postsecondary Education)、国家自然科学基金会(National Science Foundation)、国家人文科学捐助基金(National Endowment for the Humanities)。如密歇根大学“学习与教学研究中心”开发的“剧场项目(U-M ADVANCE/NSF)”影响很大,由国家科学基金(NSF)资助,旨在改善理工科女教师的境况。<sup>[19]</sup>

美国高校外各类基金会的资助、个人捐助是美国高校教师发展项目持续实施的重要支持力量,而个人与私人基金会的强劲、持久捐助,与美国浓厚的捐赠文化传统有关。美国高校教师发展机构基本都是在上述多渠道的经费资助下开展工作的。