

我国大学教师发展者专业化的内在逻辑^①

李 芒,石君齐

(北京师范大学,北京 100875)

摘 要:教师发展者是大学教师发展活动核心的专业力量。近年来,我国大学教师发展实践的蓬勃开展与该群体从无到有、由泛到专的自身演进密不可分。这个历程可划分为“引进、内化、模仿、伫立”等四个阶段。只有从大学教师发展系统层面理清不同发展时期的要素和矛盾,把握大学教师发展者专业化的规律,教师发展者才能摆脱缺乏主体意识的自然式发展状态,从而真正实现理性化的专业成长。教师发展者个体的专业发展受教师发展机构体制机制的制约,因此,机构必须超越单一行政职能,向研究、教育与管理一体化的综合性职能转型,使得教师发展者变为集教育者、管理者和学者于一身的社会形象。

关键词:大学教师发展;教师发展者;教师发展中心;专业化;活动理论

中图分类号:G645 **文献标识码:**A **文章编号:**1674-5485(2020)02-0078-07

DOI:10.16697/j.1674-5485.2020.02.011

2018年,国家明确提出高校应该搭建教师发展平台,组织研修活动,开展教学研究与指导,推进教学改革与创新,让科学家同时成为教育家^[1]。时至今日,专门从事大学教师发展工作的相关人员,从思想理念到行为方式逐步经历过若干次阶段性嬗变。目前,我国正逐步确立专业化的教师发展者(faculty developer)角色,使其成为大学教师的教师。为了有效提升我国教师发展者的核心素养,摆脱非自觉的自然发展状态,必须研究这一群体在不同成长阶段如何与外界互动并自主行动,如何通过不断地身份建构实现自身的专业成长。有必要通过透视大学教师发展者自身角色发展过程中的要素和矛盾,揭示我国大学教师发展者专业化的基本规律。

一、文化历史活动理论分析群体变革的适切性

文化历史活动理论强调以“活动”为范畴理解人的发展,是一种研究作为发展过程的人类实践形式的哲学框架^[2],对真实情境中社会成员学习的历史性与社会性考察具有解释力和分析力^{[3][4]}。

大学教师发展是大学教师围绕职业发展需求,通过各种途径的理论学习和实践,在专业认知、态度、技能、修养和行为等方面产生积极的变化^[5]。教师发展者作为推动此工作的专业实践者有别于一般教师发展工作者。一般教师发展工作者泛指所有从事和推动大学教师发展的相关人员,而教师发展者则特指能够将教师发展理念转

收稿日期:2019-07-01

①基金项目:全国教育科学“十三五”规划国家一般课题“大学教学现代化的战略愿景与理论创新研究”(BCA180085)。

作者简介:李芒,北京师范大学教育学部教授,博士生导师;石君齐,北京师范大学博士生。

化为实践行为,通过专业培训、咨询和研究等方式为大学教师在教学发展、专业发展、组织发展和个人发展方面提供专业支持的促进者。教师发展者的专业化是指潜在的教师发展者逐步习得专业知识与技能,并在教师发展实践中不断提高自身的专业素养,成为专业教师发展者的成长过程。这一过程正与文化历史活动理论的观点相契合。

大学教师发展活动并非静态,而是在不断变化和发展。文化历史活动理论视角下,一个完整的大学教师发展活动系统可解构为由主体、客体、工具、共同体、规则、劳动分工等六要素互动交错形成的关系网络^[6];教师发展者及其前身——教师发展工作者,是不同发展阶段活动系统的主体;活动的客体是教师发展系统的目标;工具是教师发展者与系统目标之间交互关系的中介;共同体包括各参与院校大学教师发展的主要群体;规则可理解为大学教师发展活动中约束行为的显性和隐性标准;劳动分工涵盖了教师发展系统内任务的横向分工以及权力与地位的纵向分工。在整个大学教师发展活动系统中,矛盾作为历史累积的冲突和张力,是整个活动系统变革的驱动力^[7]。因此,文化历史活动理论能够把大学教师发展系统内复杂因素纳入其中,为我国教师发展者专业化提供适切的整体分析视角。

二、我国大学教师发展者专业化的“四段论”

教师发展者的产生是一个连续渐进的过程,近几年经历了“教师发展工作者”“初级教师发展者”和“教师发展者”三个层次的变化。大学教师发展活动系统中主体的行为动机是隐含在客体中实际推动活动进展的关键^[8],因此,以主体的行为动机作为划分标准,可将我国教师发展者的专业化分为“引进、内化、模仿、伫立”等四个阶段^[9],将看似零散的史实归入活动理论的系统框架,重点聚焦不同阶段现象背后的系统内要素和矛盾变化。

(一)第一阶段:引进——西学东渐

“引进”的阶段是指教师发展工作者作为行政人员以教师教学发展机构的建设和运营为目的,通过引进西方“现有知识”作为主要工具,在行政规则导向下开展大学教师发展组织管理工作的过程。2011—2013年,我国自上而下推动大学教师

发展制度化,大学教师发展从“纸上谈兵”的舶来品真正走向实践领域。教师发展工作者作为活动主体,其主要动机源自建设教师教学发展机构的外源性行政命令。此阶段的大学教师发展活动系统主要呈现以下特点。

第一,教师发展活动的主体是教师发展工作者,活动客体是依照政策文件要求初步建设和运营教师发展机构。教师发展工作者主要由行政管理人员构成,中心主任及员工多为教务处、人事处等机关干部或院系管理者。此时的教师发展工作者由于仅仅承担行政性工作而非专业性工作,尚不能被称为教师发展者。

第二,推动教师发展工作的工具以物质条件和领域内“现有知识”^[10]为主。为了建立教师发展中心的物力、财力和人力系统,教师发展工作者所运用的中介工具主要包括两类:一类是由国家、各省市及高校提供的配套经费、场地等物质条件,另一类是现有的大学教师发展理论等精神工具,而专家则是现有知识的承载者。由于“大学教师发展”的概念是舶来品,我国实践领域急缺相关专业人员,所以机构运营的主要途径是邀请境外专家,组织大学教师接受培训。同时,由于数量有限、成本较高,专家被视为稀缺资源。

第三,教师发展活动系统内社会关系与规则呈现明显的行政导向。活动系统的共同体由教师发展工作者、专家和接受培训的大学教师构成。由于机构的定位是行政职能部门,且活动主体多为机关部处管理岗位出身,行政规则对大学教师发展活动起到主导作用。行政规则的规范和约束作用体现在两个方面:一是权力合法性由制度赋予,规定支配者权力的正当性和稳定性来源于层级制度里的下级服从上级^[11]。所以在整个共同体中,教师发展机构的管理者具有最高的话语权和支配权,他们对大学教师发展的认识水平直接决定了中心建设的定位。二是追求行政效率,即尽可能使用最低的成本(时间、物质、人力等)取得最大的效益,在单位时间内追求更高的投入产出比^[12]。具体体现为更加关注易观察和测量的显性效果,比如组织活动的数量,参加活动的教师人数等。

第四,教师发展活动系统内劳动分工受行政规则支配。大学教师发展活动的横向任务分工十

分明确:教师发展工作者作为行政人员主要承担组织管理工作,如联系专家、筹办培训活动会务工作;大学教师作为接受培训的对象,主要任务是学习;专家则作为活动系统里现有知识的传播者,在知识领域扮演权威角色。在行政规则的支配下,共同体内部纵向的权力分工顶端是具有高级职位的行政人员,如中心主任,他们有权力决定组织何种教师发展活动、聘请哪些专家、制定考核制度等;而接受培训的教师作为被支配的对象,在学习内容和方式方面往往没有选择权;同样,专家虽为知识的权威,但是也与教师一样,多处于被支配地位。

经过第一阶段的努力,以国家级教师教学发展中心为代表的教师发展机构初步组建,培训活动数量和参训人数也可圈可点。但是,数量并不等于质量。一方面,教师发展工作者自身知识、能力的局限性和专家资源的稀缺性导致聘请专家时的盲目性;另一方面,在行政规则导向下,培训的形式多为大规模讲座,片面追求量大、人多等可观测绩效指标,而培训的实际效果却被忽视。同时,权力的纵向分工导致系统内难以倾听受训教师的呼声,培训内容出现碎片化和缺乏针对性等问题。

(二)第二阶段:内化——临池学书

“内化”的阶段是指随着教师发展工作者对“现有知识”的内化带来的活动主体的分化及系统内引入教育规则的过程。2013—2015年,国家级大学教师发展机构实现基本运营后,便进入行政业务熟练期。教师发展工作者的行为动机有所变化,从引进“现有知识”的牵线者,逐渐被卷入专业学习活动。此阶段活动主体仍以担任行政岗位的大学教师发展工作者为主,但他们能够针对第一发展阶段所累积的多种矛盾,开始主动应变,与时俱进。

首先,教师发展活动系统的客体由追求数量转向追求质量。在组织机构初步建成后,部分教师发展工作者开始有意识地从效果和效益维度对工作进行反思:思考教师培训活动除了好看的统计数字以外,能否真正与教师的实际需要对接,为教师提供“雪中送炭”的帮助。此阶段的活动客体逐步转向对培训质量的追求,为教师提供切实有效的发展支持成为活动系统的客体。

其次,教师发展工作者对待“现有知识”的态

度由外行观摩转向内化学习。在“引进”的阶段,由于大学教师发展在国内尚属新兴事物,相关专家资源的短缺、工作人员自身能力的不足,以及追求行政效率的原则,使得教师发展工作者对作为“现有知识”载体的专家缺少价值判断。通常本着“外来的和尚会念经”的态度,把自己仅定位为专家与教师之间牵线搭桥的局外人。但是在“内化”的阶段,变更后的活动客体有了明显的个人价值取向,为了给教师提供更好的服务,部分教师发展工作者开始意识到作为组织活动的主体,自身必须主动学习和思考,能够甄别出“现有知识”的价值。因此在共同体中,专家仍然作为知识传播的权威角色,但是学习者不再仅是接受培训的教师,部分对自己工作有提升要求的教师发展工作者也加入其中,同时承担行政管理和业务学习的双重任务。

再次,教育规则被引入大学教师发展活动系统。与行政规则不同,教育规则强调从人的发展角度出发,充分尊重大学教师的主体性和差异性。在此前,教师发展工作者十分关注如何程式化和高效率地开展大学教师培训。以新教师培训为例,曾有教师发展工作者提出通过短期统一的规范化培训,如同工厂一般,大批量生产教学能手型新教师。但是,通过学习而提高了水平的教师发展工作者逐渐认识到大学教师教育理念的形成和能力提升是长期的发展过程,并且具有极强的不确定性,每位教师都有独特的存在和思考方式,仅仅通过短期、高压及大规模培训规范大学教师的教学行为,是对人的主动性和创造性的否定,因此,难以达到预期效果。如果被“短时间、高效率”的行政思维方式所束缚,不仅难以为教师提供切实有效的帮助,还会导致教师培训流于形式,所上报的数量可观的大规模培训工作“成果”,也随之变为“面子工程”。而当教育规则被引入大学教师发展活动系统之后,在行政规则支配下的工作面貌则发生了改变。

教育规则和行政规则的融合,重构了系统内的纵向权力分配。当拥有最高权力的教师发展工作者不再以追求展演性的政绩为第一目标,而是遵循教育规则思考问题,系统内部的权力天平就开始向共同体的另外两个群体倾斜。于是,大学教师对培训活动有了发言权,他们的实际需要得

以被尊重;专家也不再如以往只是作为被雇佣者,而可作为指导者拥有了更广泛的话语权,对一线教师和教师发展工作者皆产生重要影响。

在“内化”的阶段,教师发展工作者对“现有知识”态度的转变首先在活动主体内产生了第一级矛盾,一部分教师发展工作者变为有意识的学习者,并随着对“现有知识”内化的深入,他们对活动系统的工具产生了影响,表现为有计划、有目的地邀请专家,并对专家培训效果有所判断。活动主体的自身变革导致对系统内原有规则的质疑。系统内部产生的最为突出的第二级矛盾是现有行政规则与新引入的教育规则的冲突。教师发展工作者必须重新协调规则与活动目标、工具、共同体分工及权力的关系。在第二阶段结束时,教师发展工作者随即分化为具有专业知识的人员和普通行政管理人员,后者只能从事行政类工作,而前者则基于专业学习开始统筹整个系统,并已经意识到大学教师发展工作需从行政思维转向教育思维,自身的职业定位需从单纯的行政管理者转向专业实践者。正是这两级矛盾促成了主体变革和系统的进步,为下阶段初级教师发展者的产生提供了质变基础。

(三)第三阶段:模仿——外化于行

在“模仿”的阶段,应运而生了初级教师发展者。他们通过模仿专家的言行,承担一部分实质性专业工作。从2016年至今,以所属教师发展中心的初级教师发展者为主的教师发展活动蓬勃开展,其行为动机不再局限于机构运营和提高教师培训质量等组织目标,而是增加了教师发展者的自我发展目标,即有意识地通过各种途径提高自身的专业水平。此时期的大学教师发展活动系统呈现出以下特点。

首先,活动系统主体发生质变。活动主体不再只是行政管理工作,而是具备一定专业能力,可为教师提供专业支持的初级教师发展者。上一阶段出现的矛盾为初级教师发展者的产生提供了条件。专家资源的有限性要求学校必须组建自己的教师发展专业人员队伍。多数教师教学发展机构邀请的专家很难满足本校教师可持续发展的需要;同时,外请专家很难结合本校实际为教师提供有针对性的指导。初级教师发展者主要由两类人员组成:一类是提升了专业能力的教师教学发展

机构的工作人员,另一类则是有情怀、有使命、热心教学、善于分享、助人自助的一线教师。

其次,初级教师发展者与专家的劳动分工日趋重合。在前两个阶段,系统内工具是以专家为载体的“现有知识”,而此阶段初级教师发展者的“内化知识”开始作为系统的工具。尽管初级教师发展者是通过模仿的方式实现对“现有知识”的二次传播,但所使用的是“内化知识”,不仅能够主动地、有目的地、建构性地组织知识内容,还能够因材施教,并通过实践类比、试错等方法进行效果评估和改进,从整体的视角设计与开发教师发展项目。伴随自身水平的提升,初级教师发展者已有能力与专家平等对话,且能够深入探讨专业问题而不仅仅作为会务人员处理行政事务。

到第三阶段末期,初级教师发展者在“模仿”的过程中,由于提升的主要途径是通过零散的培训而非系统学习,因此,极易产生缺乏理论性、只是“照葫芦画瓢”、现学现用等问题;另外,也有简单照搬外来模式,而忽视了本土化处理的倾向。这些新问题又给整个活动系统带来新的矛盾,随即推动系统迈向新阶段。

(四)第四阶段:伫立——自立新说

“伫立”的阶段是指教师发展者成长为集管理、教育和研究于一体的专业人员,依靠自己的智慧进行知识产出,通过顶层设计、系统规划和科学研究,构建具有中国特色的大学教师发展知识体系的过程,从而真正实现新时代“坚持扎根中国大地办教育”的目标。面对不同的教育理念、政策和制度的差异,初级教师发展者逐渐重视对我国大学教师发展规律和路径的探索。从2017年末至今,我国少数初级大学教师发展者开始尝试由“仿”至“立”,愈加关注教师发展者的发展、尊重和传播贴合我国国情的原创性大学教师发展知识、关注对教师发展实践领域问题的研究,呈现出向专业教师发展者转变的趋势。此阶段的大学教师发展活动系统表现出以下两个特点。

首先,大学教师发展活动系统的客体目标围绕核心词“伫立”而展开。“伫立”有三层含义,一是“立”起符合我国国情的大学教师发展模式、理论及方法,即知识产出;二是“立”起教师发展者作为专业者这一角色,即确立从业者的专业性;三是“立”起工作规范,即立起大学教师发展活动的规

则和程序,保证大学教师发展活动的质量。经过三个“立”,教师发展者得以实现从知识的消费者到知识的实践者和创造者的蜕变,最终形成“管理、教育与研究”的复合性角色,真正成为专业实践领域内的学者型专家。

其次,学术规则引入大学教师发展活动系统。当整个系统开始进行专业知识生产时,学术研究的重要性愈加凸显,仅依靠教育规则和行政规则已不能满足工作需要,学术规则的进入成为必然。学术规则推崇新知识的产生,保护知识产权,体现对学术和知识的尊重,是学术思想生长的重要保证;同时,学术规则也为学术研究和知识的生产提供了规范和要求。对学术成果的评价将不再遵循高职位者决定的逻辑,而是由教师发展者组成的学术共同体做出评判。他们是学术规则的制定者和执行者,发挥着创造和评价大学教师发展学术的功能。

进入第四阶段后,教师发展者与专家的界限逐渐变得模糊起来,最终实现合二为一,共同支持一线教师的发展。时至今日,工业化效率导向逐渐弱化,尊重人发展的教育规则和尊重知识生产的学术规则逐渐突显。教师发展者经历自我发展,形成了自己独特的理念、品格与新知,以更高的站位服务和引领大学教师发展。

三、我国大学教师发展者专业化的基本特征

纵观以上四个发展阶段,教师发展者的专业化过程通过活动个体的发展而改变实践工作,在一定程度上实现了对我国大学教师发展活动系统的重构,并呈现出三大基本特征。

(一)教师发展者专业化动力具有内发性

我国教师发展者的专业化主要源于主体的内在动力,通过主体主动的内在自我变革推动群体的专业化进程。第一阶段主体的行为动机与组织动机相同,教师发展工作者是政策导向下完成组织既定目标的工作人员,这一阶段与其说是主体控制活动,不如说是活动控制主体。进入第二、三阶段后,主体自觉专业水平的高低与活动效果具有极高的相关性,因此,提升专业水平的积极性明显增强。进而原有的教师发展工作人员群体产生了分化,初级教师发展者的产生为专业教师发展者打下了基础。在第四阶段,主体的行为动机源

自新知识生产和新规则制定的需要,试图超越已有组织和个体价值目标,回归共同体的交流,回归大学知识生产的本质和对真理的探索,从求真求善的过程中获得永恒的专业发展动力。从“引进”到“伫立”,教师发展者专业化的动机经历了由外到内、从低到高的转变过程,实现了从外界赋予价值和意义到自我赋予价值和意义、从组织工作的价值到为人类社会贡献新知识的价值转变。

(二)教师发展者角色专业化呈现递进性

经历四个阶段的发展,教师发展者从管理者发展为教育者,继而又变为研究者,最终将走向管理者、教育者与研究者的多重专业化角色。教师发展者的管理角色承担大学教师发展的计划、组织、指挥、协调和控制功能,主要包含人际角色、信息角色和决策角色^[13]。教师发展者的教育角色是教育理论与实践之间的桥梁,外显角色是培训者与咨询者,而内隐角色是促进者和支持者。教育角色的实现是通过启发教师反思与讨论,帮助教师将教育理论与自身经验相结合,在具体问题情境中克服障碍,实现自身发展和对学生学习的促进。与知识的传承相比,知识的创造将成为教师发展者研究角色中的核心任务,我国的教师发展者最终也必将成为大学学术群体中的重要成员。三大角色各司其职、相互支撑、共同发力。管理角色是组织协调大学教师发展工作正常运行的基本保证,教育角色是为教师提供发展支撑的核心力量,研究角色是问题解决和知识创造的可持续保障,是学校治理的智库。

(三)教师发展者专业化学习具有实践性

教师发展者的专业化学习植根于真实的工作情境,体现为对不断变化的教师发展实践的理解与参与。教师发展者的学习源于工作中遇到的问题,带有很强的实用性和目的性,学习模式遵循实践参与和实践印证的回路,衡量自身学习成果的重要指标是解决问题情境的效果。这一点在第二阶段和第三阶段体现得最为明显。由于我国教师发展者的产生是从无到有,主体是在摸索中前进,知识的获得不是通过现成的、结构化的方式,而是在情境中以一种建构性和协商性的方式获得,并善于将知识运用到不断变化的问题情境。短期来看,这种方式确实能够迅速解决眼前问题,但是教师发展者习得的知识是零散的,并且是嵌入到具

体情境的,知识管理和进一步分享难度很大。尤其是到了第四阶段这一矛盾更为突出。随着教师发展者积累的知识越来越繁杂,由于缺少理论框架的引领,大量重复性知识、矛盾性知识交织在一起,个体庞杂的、极具个性化的知识体系不仅难以在共同体内传播,而且当主体面对新的问题情境时,自身对于知识的选择和调用也变得更加困难。因此,教师发展者在实践性学习基础上迫切需要转向学术研究。

通过对近几年我国大学教师发展的过程性回顾,发现从教师发展工作者到教师发展者,他们被赋予了“变革的主体”^[14]的角色,在内发动力推动的实践学习下,主体的意志和行为随着认知的变化而改变,随之带来的系统内要素的扰动和冲突作为系统变革的源泉,大学教师发展者逐渐实现从管理者到教育者和学者的角色递进。

四、我国大学教师发展者专业化的挑战

我国大学教师发展者虽然经历四个阶段的发展,获得成长,但专业化水平与世界一流大学相比还有很大差距。全球发达国家教师发展中心多为专业学术机构^{[15][16]},教师发展者的队伍构成也为具有学术背景的研究者或具备丰富大学教学经验的专业教师^{[17][18]}。

我国多数大学教师发展者正处于第二和第三阶段,教师发展者担任的培训师队伍水平参差不齐的现象背后,实则是共同体内行政规则、教育规则与学术规则相互矛盾的结果。我国教师发展者群体构成具有复杂性和低层次性,人员学科背景差异大,教育学科毕业生稀少,学术或理论水平较低,教师发展方面的专业知识与能力严重不足,提升自身专业能力的方式多为实践摸索和经验总结^[19]。依靠这样的队伍,难以完成时代赋予教师发展者的崇高历史使命。产生如此严重问题的原因在于,目前我国大学教师发展机构是行政定位^[20]而非学术定位,缺乏学术研究性质^[21]。机构内部弱化了的教育规则和学术规则,必然难以保证教师发展者专业化的顺利推进,更难以吸引高水平人才加入,以至初级教师发展者“模仿”来的培训活动变为照猫画虎、缺斤少两的重复性劳动,而非“伫立”的创造性工作。尽管在后两个阶段,主体产生了变革规则的需要,但真正解决问题的

途径是变革教师教学发展组织机制,发挥组织机构的作用,赋予学术规则更高的权威性。必须承认,相关的学术研究是教师发展中心其他一切工作的基础,是保证理念、思想、理论、技术和行动的先导性、卓越性、创新性、示范性的重要条件。如此,大学教师发展者方能实现自身的全面发展,更好地完成守护与发展大学教师的新时代使命,推动我国大学教师发展事业逐步迈向专业化。

五、展望

作为新时代的大学教师发展者,在第四次工业革命时代充满各种激变的环境中,须认识到“发挥自身定力、保持学者本色”^[22]是从事大学教师发展的基本前提。因此,我国教师发展者的专业化亟须强有力的组织保障。大学教师发展机构在国家层面上受教育部高教司和教师工作司指导,应归属学校行政业务系列管理,是拥有独立建制的学术研究性、专业服务型的教学辅助单位,与学校教学和人事行政管理部门相得益彰,而绝不是领导机关或职能部门。教师发展者必须进行教学学术研究,产出学术成果,并以此服务和支持广大教师发展。教师发展中心不宜涉及教师的党务管理、绩效评价、职称晋升和行政奖惩等工作,应突出与教师是“一家人”的基本理念,消解对抗性,增加同路感,增强自身的专业性与学术性的主导地位。由此,才能为教师发展者专业化提供机制保障。未来我国大学教师发展机构的定位必将从单一行政职能转向研究、教育与管理的综合机构,教师发展者必将实现集“教育者、管理者与学者”于一体的全面发展,从而共同回归大学创造与传播人类文化的本质。

参考文献:

- [1] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[N]. 人民日报, 2018-02-01(001).
- [2] Engeström, Y. Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization[J]. *Journal of Education & Work*, 2001, 14(1): 133-156.
- [3] Engeström Y. Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work [J]. *Ergonomics*, 2000, 43(7): 960-974.
- [4] 魏戈. 人如何学习——解读恩格斯托姆的拓

- 展性学习研究[J]. 北京大学教育评论, 2017, 15(3):169-181.
- [5] Gaff J G. *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development* [M]. San Francisco: Jossey-Bass Inc Pub, 1975: 14.
- [6] [8] [10] Engeström, Y. *Learning by Expanding: an Activity-theoretical Approach to Developmental Research* (2nd ed.) [M]. New York: Cambridge University Press, 2015: 63, 54, 201.
- [7] Ilyenkov E V. *Dialectical Logic, Essays on its History and Theory* [M]. Moscow: Progress Publishers, 1977: 81.
- [9] 庄国雄. 历史分期法: 历史哲学与马克思[J]. 吉首大学学报(社会科学版), 2004, 25(3): 7-14.
- [11] 韦伯. 支配社会学——韦伯作品集 III [M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004: 19-23.
- [12] 大众法律图书中心. 新编常用法律词典 [M]. 北京: 中国法制出版社, 2016: 419.
- [13] 亨利·明茨伯格. 管理工作的本质 [M]. 方海萍, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 65.
- [14] Engeström Y. *Studies in expensive learning: learning what is not yet there* [M]. New York: Cambridge University Press, 2016.
- [15] 宋洁绚. 高校教师教学发展中心实践机理探源——以美国詹姆斯麦迪逊大学教师创新中心为例[J]. 国家教育行政学院学报, 2018(8): 54-59.
- [16] 刘之远. 治理视角下的美国研究型大学教师发展组织变革: 路径与借鉴[J]. 现代教育管理, 2018(3): 58-63.
- [17] Green D A, Little D. *Family Portrait: a Profile of Educational Developers around the World* [J]. *International Journal for Academic Development*, 2016, 21(2): 135-150.
- [18] 刘进, 哈梦颖. 高校“教师发展者”的专业化问题研究——以美国32所研究型大学为分析对象[J]. 外国教育研究, 2016, 43(7): 45-56.
- [19] 郭丽君, 陈春平. 我国教师专业发展研究的知识图谱——2002—2017年CSSCI期刊的文献计量分析[J]. 现代教育管理, 2019(2): 86-92.
- [20] 别敦荣, 韦莉娜, 李家新. 高校教师教学发展中心运行状况调查研究[J]. 中国高教研究, 2015(3): 41-47.
- [21] 马培培, 范冬清. 中美精英大学教师教学发展组织的比较研究[J]. 中国高教研究, 2017(9): 43-47.
- [22] 李芒. 大学金课观——兼论大学教学的若干基本问题(一)[J]. 煤炭高等教育, 2019(3): 8-13.
- (责任编辑: 李作章; 责任校对: 杨 玉)

The Inner Logic of the Professionalization of Faculty Developers

LI Mang, SHI Junqi

(Beijing Normal University, Beijing 100875)

Abstract: Faculty developers are the core professional force of faculty development. In recent years, the vigorous professionalization of faculty developers can be divided into four stages: introduction, internalization, imitation and establishment. Only by clarifying the elements and contradictions from the system level and grasping the basic law of their professionalization, can faculty developers give up the unconsciousness development, and truly realize rational professional growth. The individual faculty developer's professional development is influenced by the institutional mechanism of faculty development institutions, therefore, the faculty development center need to transform into a comprehensive institution integrating research, education and management, so that the teacher developers become a social image integrating educators, administrators and scholars.

Keyword: faculty development; faculty developer; faculty development center; professionalization; activity theory