

○教师教育

我国高校教师专业化发展模式的系统建构

宋文红

(中国海洋大学 高教研究与评估中心,山东 青岛 266100)

摘要: 推进教师专业化发展已经成为世界各国高等教育发展的共同趋势和提升大学学术竞争力和人才培养质量的制度化措施,其内容包括帮助教师在教学、研究、服务、管理等各个方面的提高。我国高校教师专业化发展存在“专业发展”与“教学发展”理念疏离、科研至上、缺少学科对话和沿袭“旧三中心”模式等问题。根据各国已有经验和我国高校实际,适合我国高校教师发展的模式系统主要是平台支持模式、培训指导模式、自主发展模式和混合生成模式四类模式。

关键词: 高校教师;专业化发展;模式;系统建构

中图分类号: G647 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-6800(2015)06-044-09

高校教师的专业化发展贯穿于教师整个职业生涯,是高校教师从“普通人”变成“教育者”、从“学科专家”到“完整的学者”的发展过程。1997年,联合国教科文组织和国际劳工组织的文件《有关高等教育教学人员地位的建议》专门强调了高校教师专业化问题,指出:“高校教学是专门职业,是一种服务公众的形态,需要高等教育人员的专门知识和专业技能,这些都要经过严格而持续终身的学习和研究才能获得与维持;它还需要从事者个人和组织,对学生教育及其福祉、对整个共同体具有一种责任感,并承诺在学术和研究方面的高水平专业标准。”^{[1](40)}因此,推动高校教师专业化发展,需要通过不断为教师提供各种教育与发展机会,帮助教师在教学、研究、服务、管理等方面不断提高,从而最终提高整个学校的学术生产力和人才培养的质量。当前,我国高校在教育部推动下正通过建立教师教学发展中心,大力推进教师发展工作。本研究试图从高校教师专业化发展的视角来探索适合我国高校教师发展的模式及其具体的发展路径及操作方式。

一、高校教师专业化发展中的问题

目前,在我国高校教师发展工作中存在着一些突出的问题,具体如下:

(一)发展观念上出现“专业发展”与“教学发展”的疏离

研究表明,培养一位专业化的大学教师,一般来说,本科生约需8-10年,硕士约需5-7年,博士也要2-4年。^[2]但大学教师被认为懂学科专业就会教学,获得了本学科专业的毕业文凭就被认为具有了该学科专业教学的能力。很多青年教师的专业学习与成长在入校工作后就停止了,有了博士学位和文凭似乎就可以一劳永逸,教学实践中则是“摸着石头过河”,是将课堂作为个人教学发展的“试错”试验田成长起来的。目前我国大学教师发展的主要形式还是以统一培训模式居多,而推动自主发展的个性化服务不足。高校的人事部门更多的是从教师学历提高或人才政策角度去制定措施,强调管理与“培训”,对教师

作者简介:宋文红,中国海洋大学高教研究与评估中心、教学支持中心主任,教授,博士。

的管理和使用多于服务和支持,大学里更缺少一站式的服务。

从国际上来看,即便是在有执教资格认证制度的英国高校也存在着“专业发展”与“教学发展”疏离的问题。2010年,英国高等教育学会(Higher Education Academy)负责人指出^[3],目前在英国教师培训中出现了标准不一致的问题,英国将对大学的现有晋升政策进行回顾和修改以确保对教学工作的认可。因为即使英国大学正式要求教职工在见习期获得资格认证,但由于科研存在优先性,这种规则并不总是强制性的,大学教师仍是“没有认证或资格就有可能获得工作的行业”。因此,世界各国的教师在现时代都面临着教学、科研与服务等多重角色的要求,面对着大众化和普及化阶段的复杂多样化学生的挑战,教师专业学习的目标和要求也变成了一个更复杂的过程,进入了学术(scholarship)发展的过程,整个社会也在从学历社会向学习社会转型。

(二)发展制度上遵循着“科研至上”的逻辑

大众化高等教育时代,在高等教育改革、新管理主义、市场经济的共同作用下,大学教师“科研至上”行为已经形成了一种普遍性现象,大学教师的聘任、晋升、评价、奖励和声誉等制度设计无不体现着“科研至上”的制度逻辑。

2012年“中国大学生学习与发展”关于生师的“学术性互动”和“社会性互动”行为调研显示,中国研究型大学重科研投入、轻人才培养付出的问题需要引起关注:“985”院校学生的学习表现从未得到老师的及时反馈的占28%(美国同类院校约8%);从未与任课老师讨论过自己的职业计划的占55%(美国同类院校约25%)。^[4]

在近十年的教育质量工程建设中,我国高校着重从学科专业、人才培养模式、实验室等宏观和硬件方面投入建设,而对教师教学积极性的调动、微观的教学层面的发展却收效不大。晏才宏老师和朱森华老师的个案遭遇的广泛议论,就折射出大学在教师评价上的一元化,以及大学在教师发展上的责任缺失。

世界著名教育家博耶在20世纪90年代就指出,几乎所有大学都说要处理教学、科研与应用的三者关系,但在评价教师的专业表现时,很少给予研究、应用和教学同等的重视和关注,人们谈论的学术通常意味着在大学拥有学术职称,从事研究和发表成果,教学和应用没有被视为学术的一部分。由此主张,从更加综合的、动态的视角理解学术,要把狭隘的教学、研究和实践范畴扩大,更加灵活去定义,这样才能更加现实地反映出大学教师工作完整的学术使命和社会使命。^[5]

(三)受专业壁垒的制约而缺少学科间的对话

随着知识的分层和分类发展,大学组织系统也复杂化了。伯顿·克拉克将传统学术界描述为学术部落和学术领域所构成的一个庞大的体系,极端的无中心,特别的多样化,“在现代体制中,校园里或系统中没有一门学科能够获得统治其他学科的地位。学术系统与其说是从一种观点看世界的专业人员紧密结合起来的群体,不如说是许多类型专业人员的松散结合”^{[6](40)}。大学组织呈现的“有组织的无政府状态”,学科间的专业壁垒阻滞了学者间的相互合作与交流,也使得学生被禁锢在被隔离的课程体系中,难以建立全面的知识体系。

虽然知识的发展使得跨学科合作非常必要,但要使教师在教学中的个体行为、专业隔离状态转化为学习共同体的伙伴关系,需要学校提供合作与交流的平台、提供团队学习和研究的契机和制度环境,但目前却鲜有基于教师教学发展的平台和团队建设。

(四)教师发展缺乏理论指导与创新动力

我国高等教育改革始终强调培养具有创新思维和实践能力的高层次人才,但我们没有把学生的学习效果作为教学评估的重要依据,没有去深入探究在新的知识环境下教师该如何教学以及学生该如何学习等问题。在我们的大学课堂上,依然是以教学内容及其传输为中心的“教师-教材-教室”传统三中心

模式。对于在欧美教育界研究和应用广泛的布鲁姆教育目标分类(Bloom's Taxonomy)、霍华德·加德纳(Howard Gardner)的多元智能理论(Theory of Multiple Intelligences)、舒尔曼(Lee S. Shulman)提出的PCK(Pedagogical Content Knowledge)教师知识框架,我们只是少数的教育学科的学生和研究者知道,而众多的高校教师根本不了解,也就无法在实践中应用。

我们的大学课程大纲的撰写依然是以学科知识为中心的做法,课程讲授是以教师为主体、以传播知识为主的高度结构化的认知教育活动。不少教师还不明白,除了我们一直沿用的讲解和讨论之外,还有哪些教学活动可以开展?为什么讲解作为主要的教学方法不能达成批判性思维等高层次学习目标?多数教师没有超越“理解-记忆型”的教学目标,能把教学目标拓展到解决问题、思考和决策等应用型学习领域,开展创造型教学的教师是少之又少。

二、高校教师专业化发展的四种模式

根据世界各国和地区大学教师专业发展已有的经验,并结合我国高校发展的经验,本研究归纳提出适合中国高校教师发展的四类模式。

(一)平台支持模式

高校教师发展的平台支持模式主要包括教师\教学发展中心、学科专业发展平台、教学学术共同体、项目平台等以构筑平台形式推动的教师发展路径和操作方式。

1.教师教学发展中心

以推动本校教师发展为服务目标的教师\教学中心之类的组织建构是欧美国家大学组织创新和发展的结果。这些机构虽然名称各异,但在体制设计上保障了教师及其教学发展等有形的机构支持。无论是欧美国家,还是香港和台湾地区,大学里都普遍设置了这类独立的发展机构,并在大学发展中发挥了积极的作用和对教师的影响力。

我国高校建立教师教学发展中心的时间短,中心的职能与一些原本在人事处、教务处等部门担负的职能尚没有清晰划分,即便是独立设置的机构,也由于传统的惯性和中心的影响力尚弱,要得到认可并担负起相关的职能尚需时日。因此,整合学校教务处、人事处、各院系等部门的资源,合力推进教师发展的综合协调机构模式,是发展初期阶段的一个最佳选择。这类机构同时也是各类教学评估委员会、督导组委员会、职称评审委员会等组织的常设联络机构,担负着全校性的教学质量保障和监测、教学改革推动和组织、教师工作评价等职能。

目前,我国许多重点大学从形式上都设立了教师教学发展中心这样的机构,但各校发展情况差异较大,制度建设还有待完善。如上海交通大学就是发展比较好的例子:2011年成立了独立建制的教师教学发展中心,学校提供了充足的经费,超过500平米的办公场地和专门的教师培训教室,“10+10”的专兼职人员编制计划,规划了能够保证持续开展专业化服务的人员和组织结构。^[7]

2.学科专业发展平台

学科专业发展平台是教师发展的重要途径,高校要破除学科即科研的逻辑,通过制定相关政策、建立一系列的制度,进一步建设成适合教师全面履行学者职能的平台。如在高校教师经常性的出访和国际交流等活动中,以学科交流为牵引,能够带动课程建设和教师的职业能力提升。如有的院校就为每一位出国访学教师制定诸如“五个一”方案:结识一位国际知名教授、参加一次国际学术会议、发表一篇外文文章、带回一门前沿课程、建立一个本专业交流渠道等方案,提供政策支持和制度保障,使教师体现对学科专业忠诚的同时,在与所在高校相互作用的过程中,逐步形成和提升对学校的忠诚以及对人才培养工作的热爱。

3.教学学术共同体

该平台的目标是使教师共同致力于创新教学的各种实践。如中国海洋大学在学校层面建立的优秀课程教学观摩行动研究的制度平台,通过尝试探索优秀教师课堂教学的特点,以“析法”“论理”“激思”“研教”的方式,促使青年教师反观自己的教学并提升反思性学术实践能力,最终使得教学学术发展在教学实践过程中凸现出来。

该平台在学院层面还可以通过建立网络教学论坛,邀请有关教师参与论坛谈论和分享教师教学和学生在学习等方面的感受,作为同行间讨论和反思的催化剂,带动学院的教学学术共同体的发展。学院层面教师专业化成长共同体的建设非常重要。早在1986年,时任美国教育研究会主席的斯坦福大学教授舒尔曼的研究就提出,教师除了应具备学科知识与一般教学法知识外,必须在教学过程中发展另一种新的PCK(Pedagogical Content Knowledge),即“教师个人教学经验、教师学科内容知识和教育学的特殊整合”,是“教师最有用的知识代表形式”。^[8]通过教师间的交流,探讨学科教学知识、取长补短、积累经验,能够有效地促进共同体内成员的发展。

4.项目平台

项目也是一种平台,是高校教师非常熟悉的研究或实践途径,是为了某一目标而执行的任务,如教研项目、科研项目、教育部质量工程项目中的教学团队建设,等等。在欧美等国家和港台地区的高校教师/教学中心,都设置了教学发展项目,有些还鼓励教师及研究生联合申报,研究团队在研究过程中还可以得到专业指导和技术支持。

我国东北师范大学以“学院试点”项目为中心,推进教师教学能力发展实践的做法,就充分发挥了大学内部项目平台的作用。^[9]美国卡内基教学促进基金会前主席舒尔曼创建的卡内基大学教学研究院(Carnegie Academy for the Scholarship of Teaching and Learning, CASTL)项目,在运行的十年中先后资助了来自美国各高校的1000多名教师参加研究,内容涉及课堂教学、教师发展、学习评价与教学评估、认可与奖励制度等,推动了“教与学的学术”(scholarship of teaching and learning)^[10]的研究,帮助教师克服在本单位从事研究的隔绝与孤单。

我国高校一般都在教学管理部门建有教学基金项目制度,鼓励教师开展教学研究与改革,内容包括课程改革、教学法研究、教师和学生研究等,研究结果或以论文形式完成对教学改革的经验总结和反思,或是固化成新的教学内容、教学课件、教学模式和方法等。但这类教学基金项目还需要在操作过程中,明确目标和针对性,致力于形成教学学术共同体,通过提供专业化指导和帮助等进行改进。

(二)培训指导模式

教师发展的培训指导模式主要包括教师入职培训、教学督导、教学评估等以专题形式组织的培训和指导性教师发展路径和操作方式。较之以平台支持模式,培训指导模式的活动设计具有直接的针对性和明确具体的教师发展目标和效果。

1.入职培训

入职培训即岗前培训,是指以新补充到高等学校从事教育教学工作的人员或其他人员为受训对象,对其进行初步的职业适应性培训。欧美高校入职培训(New Faculty Orientation)一般是针对新教师(即刚完成最后学历教育并在高校第一次获得学术工作的人)^{[11][15]},旨在为新教师适应学校文化、平衡工作和生活等提供有效指导和帮助的校本化服务和针对性培训活动。

我国高校的入职培训主要是依据原国家教委1997年的政策文本要求开展,新教师必须学习不低于110学时的理论课程,内容包括高等教育法规、高等教育学、高等教育心理学和高等学校教师职业道德四门教育理论课,以集中授课为主要形式。^[12]但是,由于我们是在传统的教师管理和师资建设的思路中进行,尚未建立起长效机制并发挥教师在发展中的主体作用。如何将集中培训和个性化、丰富的学术活动

指导结合起来,让新教师尽快融入大学组织,在实践中掌握教师职业的基本规范和要求,形成相互间的帮助和支持,建立起学习共同体的范式,是未来新教师培训需要关注的问题。

2.教学督导

自20世纪90年代起,随着欧美国家的高校普遍设立教师发展中心,在校园里活跃着一群教育发展的专业人士(Educational Developer 或 faculty Developer),他们用学术的方法研究高校教学实践并建立起了业内认可的学术专业领域(scholarship of academic development)^[13],使高校教师发展、教学发展和组织发展工作走向制度化。与此同时,我国高校也建立起了一支具有自身特色、不同于其他的教学督导队伍,发展至今已成为我国高校内部质量保障体系建设中的一支不可或缺的力量。他们通过涉及面广的调研、督促、检查、评估、指导、咨询等工作,也发挥着促进教师及其教学发展,最终促进学生的成长与发展的作用。其工作形式是多样化的,有常规听课督导、专项调研督导、教师评价与咨询、课程评估与指导等形式。特别是在教师课程教学的个体咨询和指导方面发挥了“传帮带”和专业指导的作用。

教学督导是我国高校比较传统和常见的方式,能够使教师获得关于教学的建设性反馈,将其转型到教师发展和教学促进专业服务方面,定位为教育和教学发展者的角色,是推动当前我国高校教师发展的有效路径。

3.教学评估

我国高校普遍开展的课程评估或教学评估工作,或是为了促进课程体系和专业建设,或是为了评价课程质量和教师的教学水平,对人才培养方案的落实、人才培养质量的提升起到了促进作用,成为高校质量工程建设的重中之重。因此,通过评估可以推动教师及其教学的发展。

以中国海洋大学为例,自1986年开始的课程教学评估,已连续开展近30年,从“评优树标”的“终结性评估”发展到对“过程性评估”的关注,再到建立“发展性评估”的模式,评估在学校里发挥着推动教师专业成长、引领课程教学改革的作用。特别倡导对育人过程的把握,调动教和学两个方面的积极性和创造性,关注评估促进教师发展的价值和意义。

在这种发展性指导模式中,教师获得的专业知识不再是集中培训时的知识条目和枯燥理论,而是生动的案例和经验,即便是不足和遗憾,也激发出发展愿望和新需求,有助于推动传统的以“教师-教材-教室”为中心的教学模式向以“学生-经验-活动”为中心的现代教学模式的转型。

(三)自主发展模式

教师的自主发展模式,主要包括教师自我指导、情境学习和建立档案袋等教师主动的发展方式。与平台支持模式和培训指导模式的不同在于,教师不是被建构和被发展者,而是积极的自我建构和发展的主体,是一种主动发展模式。

1.自我指导

教师的专业自我(professional self)是个体对从事教师工作的感受、接纳、肯定并将显著影响其教学行为和效果的心理倾向,是教师自我发展的内在的主观动力。^[14]^[14]在自我指导的发展路径中,教师自身在职业发展中扮演着关键的角色。

美国普林斯顿大学人力资源部提出了一个自我指导的学习过程模型,用于指导大学职工的自我发展。该学习模型奠基在三个主要原则之上:①认识到理想自我(IDEAL self)和真实自我(REAL self)之间的差距,这些差距就代表着去学习和提高的首要动力;②遵循70/20/10学习法则,创造和实施一个具有挑战性的和现实的自我发展行动计划;③在学习者和督导者(supervisors)之间持续发展对话,因为二者都有责任确保整个学习过程的发生。^[15]因此,该模式也是一个具体的教师自我发展的操作路径,也适用于组织的学习与发展。

教师可以通过准备一个自我指导的计划,包括个体发展目标、原则、策略和活动,所需资源和未来计

划等内容,来指导个体的专业发展。自我指导的专业发展途径很多,包括与同事一起的学习和讨论,加入一个教师研究团队,参加学术会议、教学工作坊,开展课堂改革项目,参与课程开发,通过网络开发资源,等等。自我指导式发展有助于提高个体的专业发展责任感,提高发展动机。

2.情境学习

高校教师情境学习的途径有很多,一是高校普遍成立教师\教学发展中心后,提供了经常性的各类教育教研活动、报告会、工作坊等活动可供教师选择。二是各个院系都有学科专业规划和队伍建设思路,或者课程建设团队等,通过与同事共事、参与研究、观摩资深教师的课程教学、请同行指导等,有助于形成合作学习情境。三是丰富的在线资源和学习途径。如以 Coursera、edX、Udacity 等三大课程提供商的诞生为标志的大规模网上在线课程(MOOCs)的迅猛发展,汇聚了越来越多的世界名校课程,对大学及其学习方式带来巨大影响,使得教师终身学习、师生共同成长成为了必然,也提供了丰富多彩的自我学习和发展的环境条件。再如美国大学近十年来推动的公开进入(open access)运动,强调大学作为知识创造、应用和传播主体的社会责任,鼓励教师把自己的学术论文发表在本校学术论坛上,使研究结果公开、可批评、可评估、可以成为学术共同体的共同财富,由此增加教师间的自由交流和探讨,达到互动、反馈、分享、提高的目的。^[16]

3.建立档案袋

档案袋(portfolio 或 Dossier)或电子档案袋(e-portfolio)是欧美国家普遍用于教师质性评价的方法,由于关注评价的发展性、反思性功能,具有促进教师“有结构”地反思自己的作用,也成为了教师专业发展的重要途径。

早在 1980 年加拿大大学教师协会就出版了教学档案袋指南,将教学档案袋用于大学教师评价,作为大学教师求职、聘任、晋升必须提供的一个概括性的个人工作记录。^[17]如加拿大麦吉尔大学要求教师总结三个主要类别的内容:教学方法或理念,教学职责,教学效果的证据;大学的教学档案信息系统记录了教师教学效果、范围、复杂性和个性等内容,反映出教师过去几年教学的进步。^[18]这些由教师提供的描述资料是教学有效性的证据,也是教师专业化发展的证据和教学成效判断的依据。

我国高校教师在日常的教学工作中也有许多的文本档案,如指导文件类:专业设置、课程体系、教学大纲等;课程教材类:教材、讲义、教学参考文献资料等;计划设计类:教学计划、教学日历、教案设计等;执教过程类:讲稿、多媒体课件、教学录像等;成绩考核类:命题、评卷、报告、成绩报表等。将这些陈列性材料与对教师自己的成就、风格、态度、价值观等方面内容的个性化描述结合起来,进一步发展为记录和反思教师专业成长和发展的档案袋,并不断更新,就能够发挥教师自主发展的促进作用。特别是电子档案袋的使用,还有助于推动教师的信息素养水平的提升,进而推动现代教育技术在教学中的运用。

(四)混合生成模式

教师发展的混合生成模式,主要包括专业协会和网络模式等教师发展的路径和方式。混合生成模式既具有平台作用、能得到专业的指导,又为教师自我发展提供便利的条件,因此,是广受欢迎且行之有效的模式。

1.专业协会

专业协会在专业性职业发展和从业人员专业化发展方面发挥着积极的作用。国际上在推动教师专业化发展方面极为活跃的高等教育专业与组织发展协会(POD)、国际教育发展联盟(ICED)和教职工与教育发展联合会(SEDA)就是优秀范例。其共同的使命都是维护各自会员的权益并提供相关服务,以促进教师、教育机构及高等教育的发展为目标,特别是多元化的国际同行成员的构成加速了全球教师及教育发展的进程。从三个教师发展专业协会的活动内容与形式来看,都通过举办定期的国际性会议与出版会刊的形式,组织各种研讨会、培训班等活动,为教师专业发展者和研究者提供经验交流与成果展示的

机会。从协会的组织决策与管理模式来看,采用委员会制进行管理,协会主席的任期没有终身制度,体现了协会的民主精神,使所有会员享有均等的发展机遇,并培养专业精神。

我国与教育相关的学术组织,如中国教育学会下的全国教师教育分会,中国高等教育学会及其分会等,都在教育界有着广泛的影响,近些年召开的学术会议都涉及高校教师发展主题,可以在进一步建构高校教师发展专业协会上发挥作用。特别是在学会活动的国际影响、组织和管理的民主模式等方面的改进,将进一步推进高校教师的专业化发展。

2.网络模式

网络是一种新的组织模式,目前越来越多的国家,特别是网络技术发达且应用广泛的欧美国家,重视教师发展网络在推动专业化方面的积极作用。如美国国家工程教育联盟是由国家科学基金会资助、八个不同机构联合的网络,通过设计、实施和评估本科工程教育新方法,强调多学科综合、团队合作和沟通、实践和实验室经验、开放式问题公式化和解决,以及行业的“最佳实践”案例,来分享基于网络学习环境的新教学模式。^[19]再如美国俄亥俄学习网络(Ohio Learning Network,OLN)旨在提升该州内大学教师教学水平,网络成员达到83所大学。^[20]该网站有很多的电子资源,如为教师提供教学方法和策略,为各校教学设计者、远程学习管理者、教学促进中心等提供在线支持,还提供Web2.0环境下的一些有趣的合作和交流,如高校教师博客群、第二人生虚拟世界中的OLN,定期预约的实时聊天和辅导等。

我国从20世纪80年代开始,逐步形成了在教育部指导下,以两个全国中心为龙头、六个大区中心为骨干,省级中心和重点大学的重点学科为培训点的三级高校师资培训的网络体系,发挥着“师资培训、组织协调、研究咨询、交流信息”的职能。全国高校教师网络培训中心则主要利用数字化和网络化技术,以培训网站为载体,以全国高校教师网络培训省级分中心和城市分中心为支撑,开展高校教师培训作。这些网络体系和组织在今后的工作需要从“教师培训”转向“教师发展”,利用现代网络技术,提供更为广泛而生动、便捷且即时的发展项目,满足教师的不同发展需求。同时,日益增多的各高校教师教学发展中心,可以通过建立网络联盟,共享信息资源,共同促进教师的专业化发展。

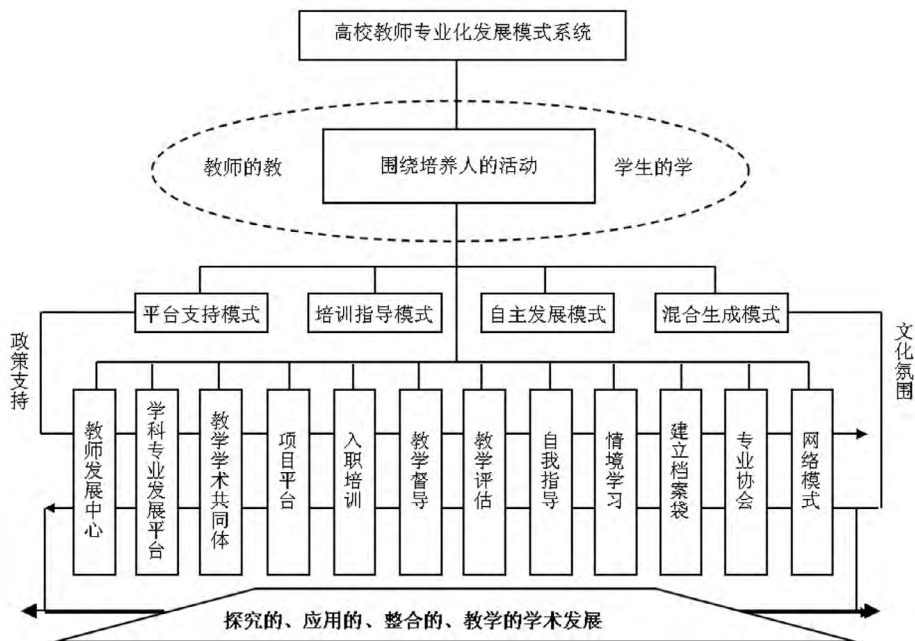


图1 高校教师专业化发展模式系统

三、结语

本研究提出的高校教师专业化发展的模式只是一个尝试性的归纳。各个学校定位及发展水平差异也较大,在教师专业化发展思路及做法上也各有特色,如何在大学教育范式变革的时代,关注“以学生为中心”的教育范式转型,需要考虑各种复杂因素的影响,重构大学教师发展制度,形成一个整体发展的框架和模式系统(见图1),真正推进高校教师专业化的可持续发展,是我国高校在教师专业化路径上都需充分考量与设计的。任何单一的模式都难以达成可持续的专业化目标。加之,大学作为一种特殊的社会组织,维系其活力和发展的的是大学文化和精神,关注大学文化的建设、大学精神的培育,建设大学与教师和学生“同成长、共发展”的生态才有助于教师的终身发展和大学的持续发展。

参考文献:

- [1] United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Labour Organization. The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)[M]. Paris, 2008.
- [2] 赖铮. 课堂教学三要:行家、专家和当家[J]. 高等工程教育研究, 2006, (2).
- [3] Rebecca Attwood. Must do better: HEA chief calls for teaching ‘licence’ to end inconsistencies[EB/OL]. <http://www.timeshighereducation.co.uk/414179.article>, 2010-11-11.
- [4] 清华大学课题组. “中国大学生学习与发展”系列调研报告之一——本科教育怎么样[N]. 光明日报, 2012-06-19.
- [5] Boyer E L. Scholarship Reconsidered: the Priority of the Professoriate [R]. New Jersey: Princeton University Press/ Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- [6] [美]伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪, 徐辉, 等, 译. 杭州: 杭州大学出版社, 1994.
- [7] 教育部高等教育司. 拟入选十二五国家级教师教学发展示范中心 PPT 陈述稿[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/A08_gggs/201209/142571.html.
- [8] L.S. Shulman. Those who understand knowledge grow thin teaching[J]. Educational Researcher, 1986, (2).
- [9] 东北师范大学教师发展学院试点项目[EB/OL]. <http://fd.nenu.edu.cn/a/shidian/shidian.html>, 2013-03-01.
- [10] Schulman, L., Teaching as Community Property. Change. Nov./Dec., 1993; Hutchings, P & Schulman, L. The Scholarship of Teaching. Change. Sept/Oct. 1999.
- [11] Fink L D. The First Year of College Teaching [M]. New Directions for Teaching and Learning, San Francisco, CA: Jossey Bass. 1984.
- [12] 国家教委办公厅印发《高等学校教室岗前培训暂行细则》和《高等学校教师岗前培训教学指导纲要》的通知[EB/OL]. <http://www.chinalawedu.com/falvfagui/fg22598/36635.shtml>, 2013-02-09.
- [13] C.Knapper. Editorial: Is academic development a profession? [J]. International Journal for Academic Development, 1998, (2).
- [14] 连榕. 教师专业发展[M]. 北京: 高等教育出版社, 2007.
- [15] Learning Process[EB/OL]. <http://www.princeton.edu/hr/learning/process/>, 2010-03-21.
- [16] Duke Open Access Policy[EB/OL]. <http://library.duke.edu/openaccess/duke-openaccess-policy.html>. 2013-02-20.
- [17] Barbara Judson. The Teaching Dossier Kit[EB/OL]. http://www.ltc.uvic.ca/servicesprograms/teaching_dossier_kit.php#THE_TEACHING_DOSSIER_KIT. 2011-09-01.
- [18] Teaching Portfolio [EB/OL]. <http://www.mcgill.ca/tls/teaching/portfolio>. 2013-02-23.
- [19] The Synthesis Engineering Education Coalition[EB/OL]. <http://www.synthesis.org>. 2012-02-03.
- [20] 詹泽慧, 李晓华. 美国高校教师学习共同体的构建[J]. 中国电化教育, 2009, (10).

Systematic Construction of Faculty Professional Development Model

Song Wenhong

(Higher Education Research and Evaluation Center, Ocean University of China, Qingdao 266100 China)

Abstract: Faculty professional development has already become a common trend in the global higher education field and is institutionalized as measures to improve academic competitiveness and education quality. Faculty professional development includes the efforts to help faculty members improve themselves in teaching, research, service and management. There exist such problems as alienation of professional development ideas from instructional development, supremacy of scientific research, lack of disciplinary dialogue and continuation of old teaching model. This paper brings forth four models of faculty development and the specific paths or ways, uses some instances to illustrate the feasibility of models and makes suggestions for improvement of current practices. The framework and models of faculty development is expected to facilitate the overall advancement of faculty professional development.

Key words: faculty; professional development; model; systematic construction

责任编辑:孙 欣

杨同毅 Yang Tongyi



杨同毅,青岛农业大学副校长,教授,博士。兼任全国高等农业教育研究会常务理事、农业部教材建设专家委员会委员等。出版学术著作3部,发表学术论文40余篇,获得山东省教学成果奖7项。被授予“山东省高等学校教学管理先进个人”、“全省教育先进工作者”、“从事高教研究工作逾二十年有重要贡献学者”等荣誉称号。

【编者推介】身为高校管理者同时具有深厚学术背景的杨同毅教授,擅长于从高等教育发展中的现实问题入手展开学术性理论研究。他的《从管理走向治理:大学管理模式的深刻变革》一文提出了如何深化由“管理”到“治理”的我国大学现代制度变革问题,具有很强的现实意义和理论价值,值得学界关注。

胡建华 Hu Jianhua

胡建华,南京师范大学教育科学学院教授,高等教育研究所所长,博士生导师,博士。兼任中国高等教育学会常务理事、学术委员会委员、全国高等教育学研究会常务理事等。出版《高等教育学新论》、《现代中国大学制度的原点:50年代初期的大学改革》、《战后日本大学史》等著作,在《教育研究》、《高等教育研究》等期刊发表学术论文70余篇。

【编者推介】在中国高等教育研究领域,胡建华教授是一位勤于笔耕、著述甚丰的学者。他关于大学制度改革、国外高等教育等方面的诸多研究成果,在国内最具影响力的数家高等教育专业期刊频频发表,往往不同凡响。他为本刊撰写的《高等教育学科建设与发展的中国道路——研习潘懋元先生的高等教育思想》一文,从建立学科体系、拓展学科视野、关注改革实践方面对潘懋元先生的高等教育思想作了权威阐释,并为中国高等教育学科的未来发展提出了明确的方向。



宋文红 Song Wenhong



宋文红,中国海洋大学高教研究与评估中心主任,《中国海洋大学高等教育研究》主编,教授,博士。主要从事高校教师专业发展、高等教育管理与评估、比较高等教育等方面研究。出版《现代创造教育论》、《欧洲中世纪大学》等著作或教材6部,在《高等教育研究》、《现代大学教育》等刊物发表论文近70篇。主持国家和省部级教学研究和教育规划课题5项,曾获国家级教学成果二等奖、省级教学成果二等奖等。

【编者推介】宋文红教授长期从事高等教育研究,不但个人成果显著,而且她带领的研究团队也连续三次被评为全国优秀高等教育研究机构。本刊发表的《我国高校教师专业化发展模式的系统建构》一文,提出了适合我国高校教师发展的四类模式及其具体发展路径,并以具体实例阐释各类模式的可行性,对于适应世界高等教育发展趋势、整体推进我国教师专业化发展具有重要的实践意义。