

中美高校教师发展中心建设的比较研究

——以美国密歇根大学学习与教学研究中心为例



康世宁

(清华大学 教育研究院, 北京 100084)

摘要: 当前, 国内外高校纷纷建立了以教师发展中心为代表的专业组织来提升高校教师的专业水平。在此背景下, 文章以美国密歇根大学学习与教学研究中心为例, 从建设背景、工作内容与组织性质、专业资源、教育技术支持等四个方面, 比较了中美高校教师发展中心建设的差异。基于此, 文章探讨了我国高校教师发展中心的建设方向, 指出我国高校教师发展中心的建设不能简单模仿美国, 而应深刻理解教师发展中心的内在价值, 既立足于国情, 结合本国高等教育的环境、需求和发展趋势; 又立足于校情, 根据学校的发展情况和培养目标, 努力打造既具有中国特色、又具有校本特色的教师发展中心。

关键词: 教学发展; 教师发展中心; 教学学术; CRLT

【中图分类号】G40-057 【文献标识码】A 【论文编号】1009—8097 (2019) 11—0060—07 【DOI】10.3969/j.issn.1009-8097.2019.11.009

为了提升教师的教学水平, 美国高等教育系统创建了教师发展中心。随着现代教育教学理念的进步, 教师发展中心的内涵和功能日益丰富, 在美国大学教学改革中发挥了重要的作用。作为美国最早建立的高校教师发展中心, 建于 1962 年的密歇根大学学习与教学研究中心(Center for Research on Learning and Teaching, CRLT) 具有丰富的项目经验, 在美国高等教育界具有示范性, 可作为我国高校教师发展中心建设的重要学习对象。但由于中美两国高校的教学文化存在差异, 直接移植美国的教师发展系统不一定能够触及问题的实质, 故有必要审视中美两国高校教师发展中心建设的差异, 以探索我国本土化教师发展中心的建设策略。基于此, 本研究以 CRLT 为例, 在建设背景、工作内容与组织性质、专业资源、教育技术支持等方面对中美高校教师发展中心的建设情况进行比较, 并探讨我国高校教师发展中心未来的建设方向。

一 建设背景的比较

从提升教育质量的需求来说, 中美高校教师发展中心面临的外部环境相似, 需要解决的核心问题都是高等教育的大众化和教学科研之间的冲突; 但两者也有一些不同之处, 主要表现为:

1 美国高校教师发展中心的建设主要受高校内在需求的驱动

在 20 世纪 50 年代到 60 年代初期, 美国的高校教师培养都以研究和学术能力为重, 教师的教学能力被认为是一种“不学自会”的能力, 这使得学术职业获得了过多的自治权利, 由此产生了“学术垄断”^[1], 而教学质量未能成为此时高校建设的重点。到了 20 世纪 70 年代, 美国高等教育逐渐转向大众教育, 伴随着高等教育规模的扩张, 美国大学的教学质量开始受到社会质疑, 产生了所谓的“大学危机”^[2]。在应对危机的过程中, 教学质量的提升越来越受到高等教育机构的重视, 专业化的教学发展项目与机构由此应运而生。

在教学改革的过程中, 密歇根大学经过调查研究, 决定创建一个有效教学中心而非教育技术中心, 并要求中心使用经实践证明有效的方法来改善密歇根大学教师的教学^[3]。由此, 美国历史上第一个专门的大学教师专业发展机构——CRLT 得以成立。随后, 美国其它大学也纷纷开始

自主建立教师发展中心。1972年,美国丹弗斯基金会组织一批专家协商建立教学能力提升中心。在丹弗斯基金会和福特基金会的资助下,20世纪80年代,教师发展中心在美国各大高校迅速发展,并在90年代基本得到了普及^[4]。

2 我国高校教师发展中心的建设主要依托国家政策的指导

2011年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》指出要进一步深化本科教育教学改革,提高本科教育教学质量,大力提升人才培养水平^[5]。同年,教育部与财政部决定在“十二五”期间继续实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”^[6],明确提出要引导高等学校建立适合本校特色的教育教学发展中心。2012年,厦门大学教师发展中心、重庆大学教师教学发展中心、清华大学教学研究与培训中心、北京大学教育发展研究中心等30个教师发展中心为“十二五”国家级教师教学发展示范中心。此外,部分省市市区教育主管部门也督促省属大学设立了一批教师发展中心。此后,教师发展中心得以在我国高校迅速普及开来。

吴邦江等^[7]指出,我国教师教学发展主要依靠政府主管部门的“引导”、“督促”和“直接领导”兴起;而姜超^[8]指出如果政府与教师两个主体之间尚未在预期利益问题上达成共识,那么制度创新反而会对主体与制度之间的关系产生负面影响,他将这种现象称为“单主体困境”。高校长期由政府主导,其结果必然是行政权力大于学术权力。教师发展中心的出现,实际上体现了相关制度的重心由政府转向高校内部的这一过程,是市场逻辑的结果。但由于我国高校绝大多数采取政府办学模式,其招生与预算都受政府把控,且教师教学的发展缺乏来自市场和社会的要求与问责,这使得教师发展中心的建设对于高校而言主要是上级主管部门安排的“外在任务”,而非本校治理层面的“内在需求”。这种被动性所导致的一个不利结果是,高校教师发展中心的建设容易停留在“名”而非“实”的层面,如“不少大学存在重申报、轻建设的问题……有的徒具其名,空壳运行;有的只是对人事处与教务处涉及教师的有关职能进行简单拼凑”^[9]。

二 工作内容与组织性质的比较

1 工作内容上,美国注重教师的专业发展,而我国以一般性的培训课程为主

美国高校教师发展中心的改革方向是提供更多层次、更具创造力的选项,实现高校教师的专业化、自由化。CRLT的教师发展项目内容丰富,既保留了传统的教师发展内容,又紧跟高等教育发展形势,吸收了一些新的教师发展内容。以教师工作坊与研讨会为例,主题既囊括了教师沟通技巧、全纳教学、学生课堂参与等传统话题,也包括国际化背景下的本科教学改革、在线课程的利用等热点话题;主讲人基于自己的教学经历,与参与者分享经验并展开讨论;参与式培训方式的设计也灵活多样,如用互动式戏剧再现课堂中出现的问题,由参与者共同商讨解决。CRLT的主任Cook^[10]曾强调:中心最重要的原则之一是以服务为导向。基于此,CRLT在工作中一直强调教学和研究的互补性,致力于帮助教师协调教学与科研的关系、提高教师的工作效率,并且组建教师咨询委员指导中心,引导教师参与相关项目的决策与实施,使教师发展中心能够成为教师实践自身教育理念的“试验田”。此外,高校教师发展中心还会为教师提供教学研究的资源和交流平台,以更好地服务于教师的专业发展。如CRLT在教师开展课程中期评估时,会多方面收集学生对课程的评价和建议,在此基础上提出具有可操作性的改进策略,使评估能有效促进教师的专业成长。近年来,CRLT还新推出了线上教学诊断服务,教师只需上传课堂教学视频,便可得到专业人员的反馈和指导。

由于建设经验不足,且大多由传统的高校组织改建而来,我国高校教师发展中心的工作内容仍以一般性的培训课程为主,而这些课程开展的最大阻力就是教师参与不够积极。不同于传统的集中式教学培训,高校教师发展中心的课程对于教师而言是可选的,因此往往只有一小部分对课程感兴趣、或想要解决实际教学问题、或想要提升自己能力的教师会主动参与进来,而能长期坚持课程学习的教师更是凤毛麟角。实际上,美国高等教育早期也曾出现过类似的现象,如 Centra^[1]通过对全美大学教师的发展情况进行调查,发现研究型大学的资深教授大多对参与教师发展活动不够积极。

2 组织定位上,美国定位服务职能,而我国定位尚不明确

高校教师发展中心的组织定位与其工作理念密切相关。由于美国高校教师发展中心大多坚持以服务为中心的工作理念,故其组织定位以服务职能为主。CRLT 将自己设计为一种既不同于学术机构也不同于行政机构的专业服务机构,也就是说,它既不以纯粹的研究者视角去看待教师,也不直接统领教师,而更类似于高校中普遍存在的一般性服务机构,甚至可以针对个别单位的服务收取费用。对教师而言,CRLT 不是对他们做出评估的机构,而是支持他们的服务部门,中心的大部分资源都用来为教师提供个人服务。由于 CRLT 在很大程度上满足了各个院系的教学工作需要,且服务费用比较划算,因此 CRLT 与各院系的合作很快就进入了良性循环。

我国学者曾从多角度针对高校教师发展中心的组织定位展开了探讨,出现了一些不同的意见,如高校教师发展中心应为依托于教育研究院所的学术机构;高校教师发展中心应是依托于教务处、人事处等机关,兼具行政权力和学术权力的半行政机构等。而高校教师发展中心之所以具有不同的组织性质,主要原因在于不同的教师发展中心虽然都依托国家政策的指导而建立,但其职能或多或少地已由所属高校的传统机构所承担,因此依托这些传统机构而建立的教师发展中心,会在一定程度上继承这些传统机构固有的一些组织特征。由此可见,我国高校教师发展中心的组织定位尚不明确,大多兼具管理、服务和学术等多方面的职能。

CRLT 已在组织上初步解决了定位问题,减少了教师发展中心与高校传统机构之间的职能冲突,但我国高校在参考这种服务导向模式的同时,也有必要辩证地审视。CRLT 之所以能从行政与学术机构的属性中独立出来,与高校教师充分接受并积极获取中心的相关服务密切相关——如果高校教师在教学水平提升、个人能力发展等问题上积极性不高,那么纯粹的服务型模式便难以维持教师发展中心的持续发展。考虑到我国部分高校中教师的自主发展目标与国家的教育发展目标之间存在冲突,因此高校教师发展中心在建设的过程中不应过早削弱其行政职能,而应循序渐进,先通过制度的手段促使教师实现角色的转变,再逐步转为服务模式。

三 专业资源的比较

高校教师发展中心要想走专业化服务路线,首先需有雄厚的专业资源作为基础,才能切中教师的多种需要,将“一锅端”的教师培训上升为具有针对性的服务支持。美国高校具有丰富多样的专业资源,在教学评价、人才培养、学术建设等方面颇具优势,有助于以 CRLT 为代表的高校教师发展中心更好地服务于教师的专业发展。

1 教学评价上,美国强调形成性评价,而我国强调终结性评价

近年来,美国已有很多高校教师发展中心总结了利用形成性评价来提高教学水平的方法,CRLT 也采用此方法来提高教师的教学实践水平:一方面,收集学生的期中反馈,使学生有机会

对他们的教师提出建设性的反馈意见；另一方面，当教师自己提出申请后，咨询员会对其课堂进行观察，之后召开反馈会议，请参与课程学习的学生通过讨论、汇报的方式对教学进行评价，最后由咨询员将这些评价汇总为一套完整的报告^[12]。更难能可贵的是，高校教师发展中心通过一套成熟的流程，将反馈项目中获得的学生反馈数据用于指导后续为其他教师提供的相关服务。

由于我国高校教师发展中心采用的是自上而下的建设模式，故学生参与其中的空间相对较小。尽管部分高校使用了评教系统，并要求学生对教师的课程质量进行评价，但由于没有专业的咨询员引导，故学生的评价缺乏指导性和针对性，显得比较主观、随意。此外，学生的反馈数据往往是终结性的而非发展性的，可能会导致学生权力的过度扩大，使部分教师不能正确对待教学工作，进而出现教学流于形式甚至讨好学生等非正常的教学现象。

2 专业人力资源上，美国学科人才专业性强，而我国仍存在用人困难等问题

学科人才的专业性是高等教育区别于基础教育的一个重要特征。高校教师经过多年的专业学习和教学实践，已积累起了丰富的教学经验和教学方法。如果高校教师发展中心在面向教师的培训中只是针对一般的教学方法泛泛而谈，那么便难免会带给教师一种“外行指挥内行”之感，甚至可能致使部分教师否定中心的服务水平。Cook^[13]指出，教师发展中心的员工必须对高校教师的工作有深刻、丰富的认识，才能准确把握教师在发展过程中所需解决的问题。因此，CRLT 喜欢选择那些在不同学科取得较高学位、具有在大学工作的经历、在能力和资历上与高校教师对等的员工，并尽可能地让他们服务于与其专业领域相近的院系。

CRLT 人力资源体系的背后，是其成熟的人才招聘体系和美国高等教育系统丰富的学科人才储备。而我国的教师发展培训经验尚不成熟，高校教师发展中心员工的专业能力和数量也和发达国家存在一定的差距。对此，庞海苟等^[14]指出，国内一部分高校的教师发展中心未能脱离传统的工作模式，主要原因是受限于组织者自身的观念、能力和资源，还有培训师的观念、习惯等。而卓越教师发展中心的建设，离不开卓越的学科人才，因此高校有必要转变观念，致力于从质和量两方面培养高水平、专业化的学科人才。

3 教学学术上，美国提供了配套的专业支持，而我国以呼吁和引导为主

1990 年，Boyer^[15]提出了“教学学术”这一概念，将教学视为高校教师获得专业权威地位的一个途径，由此提高了教学工作在高校的地位。对于教师的教学，CRLT 强调的是创新而非迎合标准。换言之，CRLT 的工作重心不在于为教师树立规范，而在于带给教师创新的教学方法，帮助教师突破自我，在教学中获得满足感和成就感。为此，CRLT 为高校教师提供了名目繁多的教学基金奖项，并确保大学把教学当作公共形象的一部分。另外，教学学术强调教研工作可以具有学术工作的一系列特征（如学术的交流、评议等），而作为教学学术的实践场所，CRLT 兼具学术行会的一些特征，以有效促进教学工作的学术化运作。高校教师一旦具备对教学进行研究的意识，并掌握一套行之有效的教学研究方法，那么他们就很有可能在教学学术领域有所建树。

鲍威等^[16]指出，我国教师虽然认同教学与科研的双重职能，但在行为层面存在明显的“重研轻教”倾向，两者的对立主要表现为时间和精力冲突、评价体系的单一。也就是说，当前阶段我国的教学和学术融合得还不够，教学学术只能以呼吁和引导为主。为了提高教学研究的学术地位，我国高校管理人员应从统一教师评价标准和建立学术共同体两方面入手。特别是考虑到我国有历史悠久的教研室建设经验，教师发展中心更应积极、主动地参与到学术共同体的建设当中，努力为不同院系的教师甚至不同学校的教师进行教学交流与资源共享提供支持。

四 教育技术支持的比较

将先进的教育技术与教学实践相结合,是教育教学发展的必然趋势,这就对高校教师的技术应用能力和教学能力提出了更高的要求。高校教师发展中心作为服务机构,培养教师的技术应用能力,并为教师的教学实践提供相关的教育技术支持,是其中一项重要的工作。

1 美国高校教师发展中心关注技术的实践应用

成熟的高校教师发展中心有责任让教师对教育技术的学习不浮于表面,而是将其具体应用于教学实践。为此,CRLT 既向教师直接提供技术咨询与培训,也与教育技术部门展开了合作:

在技术咨询方面,CRLT 常常通过召开专题研讨会,针对特定的教育技术应用进行展示和宣讲,并通过教学过程中的教育技术应用案例分析,来重点提升教师的技术素养而非技术能力。如果教师从教育技术应用案例中得到了启发,自愿在教学中开展相关的教育技术应用,那么 CRLT 就会为其安排后续的服务,如专家咨询、专门训练等。咨询人员会通过多种途径与教师交流,帮助教师理解如何更好地利用教育技术助力教学,并引导教师转变教学模式。此外,CRLT 也会利用学校各技术部门的资源,针对教师的个性化教学需求定期展开专项培训。

尽管 CRLT 直接提供了一系列培训项目,但中心的资源并不足以满足所有教师的技术支持需求。为此,CRLT 以对教育技术应用的深入研究和对教师的技能培训为主要目标,积极与教育技术部门展开了合作。如 CRLT 会协助专门的教育技术研究部门,通过成立专门的学习小组,帮助教师探讨、学习,以寻找易于使用并可以提高学生学习效果的技术工具。CRLT 还尝试整合学校现有的各种教育技术培训,通过统筹规划,安排不同的机构提供更专业、更有针对性的培训内容,以确保不同院系的教师能够充分接触他们所需的新技术,从而做出适合自己的选择。

2 我国高校教师发展中心的技术支持仍较为有限

目前,我国针对教育技术应用的研究与培训仍处于初级阶段,侧重于浅层的教育技术、特别是信息技术知识的传授。而这些技术知识与教学实践还存在一定的脱节,故高校教师较难进行技术知识的迁移。与此同时,我国高校的很多教师发展中心尚不具备提供教育技术支持所要求的能力与资源,并且“中心的数据平台目前还不成熟,只能提供一些基础服务,如网络报名、问卷调查等。主要问题在于缺乏人手,没有专门的教育技术老师来负责此类工作。”^[17]此外,尽管我国在技术研究与开发上积累了一定的经验,但高校教师的教育技术素养有高有低,特别是在运用新技术和相关理论改进教学设计时,一些教师往往会有力不从心的感觉,而这种新技术的应用能力难以通过灌输式的培训获得提升。

综上所述,如何将关注点从技术本身转移到技术与教学的结合,并有效提升教师的技术素养,将成为我国高校教师发展中心在技术支持水平建设上的核心任务。这就需要高校教师发展中心与学校技术部门互相合作、整合资源、统筹规划,有效实现双方优势的互补,以最大化发挥各自的价值。

五 比较视野下我国高校教师发展中心的建设方向

经过 50 多年的发展,CRLT 已经建立了一套具有专业性、针对性、实践性等特点的教师支持体系,较好地实现了其服务于教师发展的组织目标。而通过对比中美高校教师发展中心的建设情况,可以看出美国高校教师发展中心的成功,无法脱离美国高校特有的资源与环境条件。

因此,我国高校教师发展中心在建设的过程中,不能一味地模仿美国高校教师发展中心的做法,而要结合本国高等教育的环境、需求和发展趋势,打造具有中国特色的教师发展中心,以更好地发挥教师发展中心对高校教师发展的支持作用。

吴薇等^[18]将美国二战后高校教师专业发展的历史划分为研究者、教学者、发展者、合作者四个阶段,分别聚焦于专业研究水平、教学质量提升、教师生涯发展、交流和资源共享。对照此观点,我国教师发展整体而言还处于研究者与教学者的阶段,而 CRLT 的建设情况显示美国已经处于合作者的阶段,因此中美两国在教师发展的主要矛盾问题上不尽相同。众所周知,任何一个机构在创设之初可以有一个大而全的理想愿景,但这个理想愿景的实现不是一蹴而就的,而应首先统筹规划,确定核心的工作,抓住主要矛盾。值得注意的是,不同的高校有不同的校情、学校 and 教师的发展水平也有高有低,如果一味采取趋同发展的策略,无视本校的具体情况和培养目标,那么就会对教师发展中心的可持续发展产生不利影响。基于此,不同类型的高校应综合分析本校情况,打造具有校本特色的教师发展中心,以更好地服务于本校各院系教师。

当前,我国高水平研究型大学要求教师既要具有一流的科研水平,又要确保教学取得良好的成效,这就迫切要求我国高校教师发展中心发挥其价值,不应片面追求实现理想愿景而急功近利、一味地去模仿美国高校已经成熟的教师发展体系,而要脚踏实地,从国情出发,合理分配资源。与此同时,在教师发展中心建设的过程中,管理者需要对本校的教学文化、人力资源以及教师的工作状态等具有全面且清晰的认识,通过人事、教学、资源配置等的制度创新激发教师的教学发展意愿,根据不同院系教师的实际需求因人而异地提供个性化服务。最终,不同类型的高校联合起来,努力打造既具有中国特色、又具有校本特色的教师发展中心。

参考文献

- [1][2][3]王立.美国大学教师发展研究:历史的视角[D].上海:华东师范大学,2012:57、58、64.
- [4]林杰.美国大学教师发展的组织化历程及机构[J].清华大学教育研究,2010,(2):49-56.
- [5]国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[OL].
<http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html?authkey=gwbux>
- [6]教育部,财政部.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[OL].
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201107/t20110701_125202.html>
- [7]吴邦江,王瑛.大学教师教学发展的“被”与“背”——基于教师教学发展的中美比较[J].现代教育科学,2019,(2):85-89.
- [8]姜超.大学教师发展制度创新的主体关系与路径突破[J].全球教育展望,2018,(11):72-86.
- [9]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,(4):41-47.
- [10][12][13](美)康斯坦斯·库克著.陈劲,郑尧丽译.提升大学教学能力:教学中心的作用[M].杭州:浙江大学出版社,2011:17-34、58-69.
- [11]Centra J A. Faculty development practices in U.S. colleges and universities[M]. Princeton: Educational Testing Service, 1976:30.
- [14][17]庞海芍,朱亚祥,周溪亭,等.教师发展中心如何才能告别边缘化[J].高教发展与评估,2018,(6):91-97、114.
- [15]Boyer E L. Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate[M]. Princeton: The Carnegies Foundation for

the Advancement of Teaching, 1990:23-25.

[16]鲍威,杜端.冲突·独立·互补:研究型大学教师教学行为与科研表现间关系的实证研究[J].北京大学教育评论,2017,(4):107-125、187-188.

[18]吴薇,赵莉.美国公私立大学教师发展特点比较——以哈佛大学和密歇根大学为例[J].高教发展与评估,2013,(4):95-102、123.

A Comparative Study on the Construction of Teacher Development Centers in Chinese and American Universities

——Taking the Center for Research on Learning and Teaching in University of Michigan as an Example

KANG Shi-ning

(Institute of Education, Tsinghua University, Beijing, China 100084)

Abstract: At present, domestic and foreign universities have established professional organizations represented by teacher development centers to improve the professional level of teachers in universities. Under this context, this paper took the Center for Research on Learning and Teaching in University of Michigan as an example, discussed differences in the construction of teacher development centers in Chinese and American universities from four perspectives of construction background, work content and organizational nature, professional resources and educational technology support. Based on this, the paper discussed the construction direction of teacher development centers in Chinese universities, and pointed out that the construction of teacher development centers in Chinese universities cannot simply imitate that in American universities, while should deeply understand the intrinsic value of teacher development centers. It was also pointed out the construction of teacher development centers in Chinese universities should set foot according to national situations and combine with the environment, requirement and development trends of local higher education. Meanwhile, the construction of teacher development centers in Chinese universities should be based on school situations, which strive to create teacher development center with both Chinese characteristics and school-based characteristics according to development situations and cultivation objects of school.

Keywords: teaching development; teacher development center; teaching academy; CRLT

作者简介: 康世宁, 在读硕士, 研究方向为高等教育学, 邮箱为 kangshining@hotmail.com。

收稿日期: 2019年6月15日

编辑: 小米