

美国大学教师发展的组织化历程及机构

林 杰

(北京师范大学 高等教育研究所, 北京 100875)

摘要:美国大学教师发展源于上世纪60年代初期,最初是由一些私人基金会组织资助的零星项目。经过70年代美国高等教育的发展与调整,美国一半以上的大学和学院设立了与教师发展相关的项目,并且建立起大学教师教学发展机构。80年代之后,大学教师发展机构的职能越来越多元化,并建立起大学教师发展联盟组织。

关键词:大学教师发展;机构;美国

中图分类号:G645 **文献标识码:**A **文章编号:**1001-4519(2010)02-0049-08

大学教师发展(Faculty Development)是指在学校内外环境的作用下,大学教师个体围绕其职业角色需求在认知、态度、技能、修养和行为等方面所发生的积极变化,具体包括专业发展、教学发展、组织发展和个人发展等内容。^①在美国高等教育领域,对大学教师发展,尤其是教学发展的关注由来已久,但直到上世纪60年代,美国一些大学和学院才建立起大学教师教学发展机构。经过半个世纪的发展,几乎每所大学和学院都建立起适应本校需要的大学教师发展机构。这些机构虽然在名称上千差万别,但其功能基本一致,教学发展是其始终如一的核心工作。另外,联邦和州政府所属公共机构以及一些私人基金会也设有与大学教师发展相关的组织与项目。而今,美国的大学教师发展机构和组织在国家、州和院校层面已经形成了成熟完善的体系,系统地指导着美国的大学教师发展。本文重点评介美国高等院校内的教学发展和教师发展机构的职能与功用。

一、美国大学教师发展的组织化历程

20世纪60年代初,美国许多大学建立起视听中心,以便于推广当时新的教学方法和技术。中心最初只提供一些技术服务,后来服务范围扩大到课程设计、教学方法和教学评价方面的咨询。这种机构的建立以及相关计划的实施在一定程度上推动了大学教师的教学发展。1962年美国第一个大学教师发展机构——密歇根大学“学习与教学研究中心”(CRLT)建立。^②这一时期的教师发展活动只是少数大学和学院的自发行为,大学教师发展尚处于萌芽状态。发展项目和活动都是零星的,主要针对教学发展,没有形成全面系统的教师发展观;从事大学教师发展活动的人员由志愿者担任,缺乏专业人员。尽管学术休

收稿日期:2009-12-26

作者简介:林杰,安徽滁州人,北京师范大学高等教育研究所副教授,教育学博士,研究方向为高等教育组织与管理、大学教师发展。

①Jerry G. Gaff. *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development* (San Francisco: Jossey-Bass, 1975), 14-16.

②“Promoting Excellence and Innovation in Teaching and Learning at U-M. University of Michigan | CRLT annual report 2007-2008.” <http://www.crlt.umich.edu/index.php> 2009-09-23.

假、访问学者和资助出席学术会议等方式已存在较长时期,但直到70年代早期,本科教学质量作为主要议题被提上日程,大学教师发展才成为美国高等教育界关注的焦点。

上世纪60年代末70年代初,美国的大学和学院纷纷出台教师发展项目。这些项目得到私人基金会、公共机构和联邦政府的资助。^①项目主要针对教师个体,帮助教师认识教师职业、学生和大学;获得新的教学技巧和教学活动的信息反馈;研究教师关于教学的态度与感受;将学习理论运用于课程教学等。这些项目强调教师的作用就在于创造一个共同的组织目标和氛围以促进教、学的互动。

70年代也是美国大学教师发展机构创建的黄金时期,除了采取项目制的形式之外,很多学院大学尝试建立负责教师培训和发展的专门机构。为维护教师的权益,大学教师发展活动通常由教师指导委员会直接负责。这一时期的大学教师发展机构很大程度上依赖于来自基金会的外部支持,如丹佛、凯洛格、卡内基、福特基金会等。^②借助于基金会的支持,一些大学如雪城大学、西北大学、密歇根大学和加州大学伯克利分校的大学教师发展活动指向高等教育教学与学习的研究。这一时期的大学教师发展机构创造了许多新的活动方式和方法,如短期课程、习明纳、工作坊、咨询和评价等。

截至20世纪70年代中期,美国过半数的学院和大学都设立了教师发展项目。1975年森特向全国2600所有学位授予权的大学校长发放问卷,大约60%的校长反馈他们开展了教学发展项目和活动。^③尽管美国很多院校都有大学教师发展项目,但是管理者对这些项目的效能并不是很肯定。1976年森特又开展了一项针对1044所院校的研究,目的是调查大学教师在教师发展活动中的参与情况,以便确定其大学教师发展项目的参与度和效能。结果证实:教学技能发展实践在改进教学方面是有效的,大学教师更愿意参与此类实践活动,大学教师发展项目的焦点是教学的改进。^④

进入80年代之后,一些批评美国高等教育的调查报告相继出炉,这些报告唤起了人们对学院和大学中的科目和课程内容广度不足、教师过度专业化与教学和学习质量低下等问题的关注。报告呼吁美国的学院和大学给予教学以更多的支持,重建教师对教学发展的兴趣。这一时期,美国大学教师发展产生了质的飞跃。私人基金会和联邦公共机构如国家人文科学基金会(NEH)、美国国家科学基金会(NSF)、中学后教育改进基金会(FIPSE)等继续支持大学教师发展,教学与学习中心及类似的教师发展机构大量涌现。这些中心都配备一定的专业人员,而且具有稳定的经费支持。教师发展涵盖的内容越来越丰富和全面,大学教师发展向系统化、组织化的方向迈进。

90年代大学教师发展中心(FDC)在美国高校纷纷得到设立。早期承担教师发展任务的机构是各院系,现在则是全校性的教学中心或教师发展中心。1997年美国共有350个教学中心。2000年美国约有60%的四年制学院设有大学教师发展项目。如今,美国约有75%的大学与学院设置了大学教师发展项目及组织机构。^⑤这一时期还有一个明显趋势是国家性与国际性的大学教师发展组织与联盟得到建立和扩大,如“教育发展国际联盟”(ICED)和“教职工与教育发展联合会”(SEDA)。这些联盟以欧美发达国家为主体,在全球范围内形成了一个推动大学教师发展的热潮。^⑥

① 如由美国教育部“学院支持署”资助的项目,包括改善教师的学历结构,资助教师参加学术团体的会议,聘请专家组织有关教学的工作坊,等。

② 如凯洛格基金会在70年代初对美国社区学院的教师发展给予了资助。Joseph W. Fordyce. Faculty Development in American Community Junior, Peabody Journal of Education, Vol. 48 No. 4., 1971: 273.

③ John A. Centra时任雪城大学(Syracuse University)高等教育学教授,他是最早面向美国全国院校开展大学教师教学发展项目方面的调查活动的专家之一。这方面代表作为: Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities, Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1976.

④ John A. Centra. “Types of Faculty Development Programs,” *Journal of Higher Education* 49(1978): 154.

⑤ Amber Casolari. “Significant Changes in Faculty Development Since the Late 1960s,” http://www.rcc.edu/administration/board/2008-2009/january2009/committees/VI-A-6_backup1.pdf, 2009-01-27.

⑥ Shelda Debowski. “Building a Faculty Development National Organization,” Conference on Professional & Organizational Development for Chinese Higher Education, Beijing, July 13-16, 2009.

近年来由于财政紧缩,美国很多大学减少了为大学教师和研究生助教发展服务的一些项目。其中一个例子就是2002年内布拉斯加大学创建达38年之久的教学与学习中心被解散了,该中心是美国第二个最为古老的教学与学习中心。校方称原因是不再需要一个专门的机构来支持大学教师的教学发展。但是此举招至很大争议,有学者撰文指出绝大多数大学还是继续坚持教师发展的理念和实践。^①

表1 美国大学教师发展(FD)的历程

年代(20世纪)	50—60年代	70年代	80年代	90年代至今
教师的职业角色	学者(Scholar)	教师(Teacher)	发展者(Developer)	学习者(Learner)
发展的重点	专业发展	教学发展	教学发展、组织发展	教学发展、个人发展、组织发展
组织的变迁	1962年第一个中心建立零星的项目	教学与学习中心	教学与学习中心,教学促进中心	大学教师发展中心(FDC),国际性教师发展联盟
支持的主要力量	私人基金会	学校管理当局,联邦、州政府,私人基金会	公共机构,私人基金会	联邦公共机构,大学与学院联合体,高等教育联合组织
发展的驱动力	视听教学辅助设备的运用	本科教育质量危机,研究生助教的培养	大学课程改革,大学财政危机,兼职教师增多	学术职业生涯的规划
理论基础	临床和发展心理学,社会化理论	教育技术与传媒,认知心理学,学习理论	组织理论	人力资源管理理论(如职业生涯发展理论)

二、美国大学教学发展机构

上世纪60年代末70年代初,美国一些大学和学院在无现成经验可循的情况下,尝试创建了帮助大学教师促进其教学改进的特殊机构。这些机构的活动范围殊异,名称千差万别,但它们都有共同的目标:促进大学教师的教学发展。教学发展机构成为美国大学教师发展机构早期的主要形式,并且表明教学发展是大学教师发展自始至终的首要目标。

在不同大学和学院中,教学发展机构的性质和处于学校管理层的位置有所不同。大多数教学发展机构属于学校行政管理职能部门,处于大学管理的中心位置,机构的主任直接向教务长、校长或学术事务副校长汇报工作。这类性质的机构具有明显的优点:影响范围可以覆盖全校;直接服务于全校的需要;经费有充分的保障。还有一些院校的教学发展机构属于与教师教学指导有密切专业联系的院系,如教育学院、心理学系,甚至医学院,而个别的教学发展机构则独立建制。

教学发展机构的职能随时代而变迁,它通过三种活动方式促进大学教学:服务、研究、教学。服务活动包括针对教师个体的教学问题进行咨询,就教和学的理论和实践举办教师习明纳和工作坊,辅导教师实施教学发展项目。研究活动是就教和学的过程进行基本理论研究,提高教学项目的有效性。教学活动是指教学发展机构的人员为本科生和研究生上课。

教学发展机构的人员配备较为齐全,包括专业人员、技术人员、行政人员,及学生助理,许多人员都在其他院系兼职,专职人员与兼职人员的比例是由机构的活动与职能决定的。由于教学发展主要涉及行为科学,因此教学发展机构的专职人员主要是心理学家。他们帮助教师分析教学问题,帮助教师运用学习动机理论去规划教学;他们对教学与学习过程进行研究,用得出的研究成果帮助教师改进教学过程。此

^① Constance Ewing, Mary Deane Sorcinelli. "The Value of a Teaching Center," *Chronicle of Higher Education* 4 (2002).

外,还涉及到许多相关学科,如教育学、交往艺术、教学媒体与技术、哲学等。^①

教学发展机构的教学改进项目都是为满足教师的特殊需要进行专门设计的,基本原则是利用工作坊和习明纳将教育教学原理转化为实践。实践证明,教学发展机构为教师 and 教学专业开发人员搭起沟通的渠道。直到今天,教学发展机构仍是美国大学教师发展所依靠的主要组织形式。

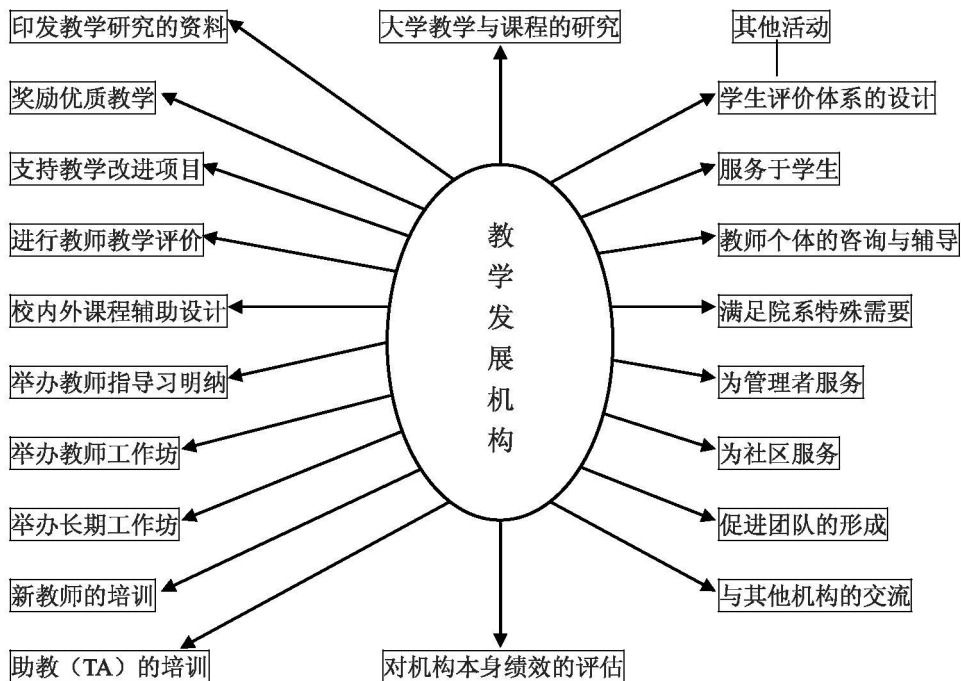


图 1 美国大学教学发展机构的活动

资料来源:根据美国部分大学与学院的教学发展机构的实际活动状况整理

三、美国大学教学/教师发展的专门机构

(一)教学与学习中心(Teaching and Learning Center)

70年代中期之后,教学与学习中心基本遍布美国所有的大学,是校内主要的教师发展机构。不同大学的教学与学习中心的目标并不雷同,这取决于教师发展的实际需要。但共同特征都是为教师的发展提供正式的规划。^②中心的领导者一般是德高望重的大学教师,他们在履行教师职责的同时,承担起中心的领导工作。当前,大多数中心的领导工作由全职教师来担任。多数情况下,教学与学习中心的工作人员是大学中已获终身教职的教师。为了获得行政支持,教学与学习中心的负责人通常要向主管大学教师的管理者汇报工作。

在80年代,美国高等教育遇到一系列的挑战:提高通识教育的质量;评估大学的专业;改革多元文化课程;教育全球化的趋向;提高教学技能。这些新的挑战促使大学教师发展的方向发生相应变化。当时的大学教师发展活动通过工作坊、习明纳等方式促使教师反思教学结果和课程发展。在课程框架形成之后,大学为教师提供了很多课程发展的机会。例如,让教师学习如何把多元文化的内容整合到课程中,设计跨学科的课程和为促进学生学习采用适合的多媒体。

^① Lawrence T. Alexander, Stephen L. Yelon, *Instructional Development Agencies in Higher Education* (ESSO Education Foundation, New York, N. Y., 1972), 8-11.

^② Lisa F. Lenze, "Developing A Teaching Center On Campus," *NEA Higher Education Research Center Update* 3, 2 (1997).

90年代,为了帮助大学改进教育质量和组织机能,教学与学习中心提供如下服务:新教师培训;提供工作坊和其他发展机会以改进教师的教学技能;促进课程的国际化;支持发展活动,如教学档案袋的指导;提供与大学教师形成性评价活动所需的资源;促进与其他教育机构的合作;推进改善教学与学习环境的努力。此外,促进教师发展的策略还包括,与其他领导者和教职员工讨论培训责任、需要和资源等。^①

三十多年来,教学与学习中心在大学教师发展中发挥着关键性作用,它为大学教师的专业发展提供了极其重要的资源。中心的专业人员为大学教师、学生和管理者提供了高等教育教学与学习研究的理论和数据库。他们也提供了相应的学习场所,让教师和管理者得以进一步学习课程、学生发展、成人学习、评价、多元文化教学和领导方面的专门知识。

为了培养教师的主人翁意识,中心通常设有教师咨询委员会,对每位教师的需要和所关注的问题给予积极回应。中心的工作不可避免会涉及大学教师的评价问题,但为了维护教师的自尊,教学和学习中心对教师评价的结果进行保密,以不触动终身制评议,不与职务晋升、薪酬、奖惩挂钩为前提。对很多大学教师而言,教学与学习中心是一个“避风港”,在这里他们可以自由讨论教学中的成功和不足,而不用害怕被贴上标签或遭到打击报复。中心的工作推动了其所在学院和大学的教师发展、教学发展和组织发展方面的研究。

早期成立的教学与学习中心更倾向于反映校长、院长的意愿。现在,教学与学习中心的工作更多地是由教师的需要驱动,而不是简单听命于管理者。教学与学习中心的行动准则是:面向教师全体;与院系相联系;将教师的发展与评价相结合;活动形式上推陈出新;照顾到特殊群体如研究生、新教师和兼职教师的需求。随着对本科教育和教师教学能力的重新强调,课程的多样化和全球化,问责的新压力,教师保持活力和生产力的需要以及国家的终身后教职政策的逐年增多,21世纪的大学教师发展将比以往任何时候更依赖于教学与学习中心。

(二)教学促进中心(Instructional Improvement Center)

60年代末,许多大学意识到教师教学发展的重要性,大学管理者也试图建立大学教师发展中心。但苦于资源有限,伊始不得不依靠那些富有热情和经验的教师,凭借他们的威信,志愿为需要的大学教师发展提供服务。大学管理者、教师群体、专业人士会经常发起一些教师发展活动,但建立正式的教师发展组织则势在必行。许多大学与学院都建立起教学促进中心。教学促进中心为教师的个体发展和专业发展,尤其是教学和学习的促进提供条件。至70年代中期,美国有1000多所高等教育机构设有教师发展项目,其中有275所大学和学院设置了教学促进中心。^②

教学促进中心是一个专职机构。它与院系零散的组织方式相比,更能专注于教学与学习问题,能够吸纳更多的教师参与。中心配有专职人员、专门项目与单独预算。它能提供专门的知识与技能,开展个人所不能开展的各种教学促进活动。它能克服短期项目的非连续性缺点。教学促进中心专注于学校内部的教学发展。与联邦资助的各种项目及其他服务于国家及区域的高等教育研究中心相比,它的服务职能更为集中。中心更注重在职发展而非职前培训。尽管许多大学开展了帮助研究生适应教学角色的项目,但这和教学促进中心主要服务于在职教师发展的目的是有差异的。

教学促进中心的主要服务对象是大学教师,学生、管理者,甚至社区居民也可以参与服务项目,但它毕竟不是学习资源中心。教学促进中心也不是媒体中心,尽管媒体中心的人员也参与教学发展活动,教学促进中心也支持多媒体教学,提供多媒体服务,但教学促进中心更关注人力资源而非物质资源。它相比媒体中心,更多提供的是有关教学与学术问题的咨询与服务。

① 李玲.美国公立大学教师发展项目研究[D].北京:北京师范大学,2008.26.

② Kent Gustafson, Barry Bratton. "Instructional Improvement Centers in Higher Education: A Status Survey," *Journal of Instructional Development* 7, 2(1984), 2.

教学促进中心的规模差异较大,有的只有一个专职人员,有的则较大。但它的功能与结构更重要。无论它是处在科层系统的哪个层级,是在教授委员会的领导下,是设在教育学院之下,还是一个独立的机构,它的职能都是关注解决教学与学习的关键问题,集中学校的资源用于教师个体或群体,促进教师的有效教学,完善其学术生涯,如康奈尔大学的“本科教育促进中心”即是这样一个榜样。这个中心配有永久性的专职人员,规模适中,设有教学创新项目,为感兴趣的教师提供咨询,设有助教,重视教学,并致力于提高教学质量。^①

除了学校建立的教学促进中心之外,一些社区学院联合体、州立大学系统、教育联合会也建立起类似机构,以服务于成员学校的教师发展事务。如加州州立大学和学院系统的“专业发展中心”就协助所属各分校,根据它们各自的特点,设立教师专业发展项目,促进教和学,培训相关人员,开展校园咨询,对发展项目进行评估,将一校的成功经验进行推广。这些中心一般具有共同的组织特征:(1)要向主管学术事务的领导,如教务长或学术事务副校长汇报。这样就可以通过学校领导的权威突出强调教学的重要性,以便获得必要的经费与资源,开展活动。有时中心主任也兼任学术事务副校长助理一职,以便获得正式的权威与认可。(2)大多数中心都有一个咨询委员会或者政策委员会进行监管。如果中心与主管领导之间是垂直领导的权力关系,那么委员会就起到咨询的作用。其具体职能包括:政策建议、争取教师的支持和参与、信息发布等。(3)无论在学校正式管理结构中处于什么位置,教学促进中心都是独立运作。这可以保证中心的专职人员与教师之间不是评价与被评价的关系,而是切实去帮助教师,可以让教师放心地去表达内心的消极情绪。

(三)大学教师发展委员会(Faculty Development Committee)

美国大学或学院中的教师发展活动的并非总由统一的教学发展机构来负责,通常也会成立一个委员会进行指导。许多大学建立起教学委员会或者大学教师发展委员会,大学教师发展委员会的目的、功能和活动处于不断变化中。同教学与学习中心相似,它也是一个院校层面的教师发展机构。在上世纪70年代初,美国首批42所文理学院成立了大学教师发展委员会,参与了由“小型学院促进委员会”(CASC)赞助的大学教师发展培训项目。1976年,森特在一项对408所四年制学院的研究中,报告了这些院校中62%有大学教师发展委员会。^②1986年,在一项针对630所院校的调查中,发现有同样数量的委员会存在。1989年,在“高等教育专业与组织发展网络”(POD)330个的成员高校中,34%的被调查高校有正规的大学教师发展委员会。^③

大学教师发展委员会代表着广大教师的利益,其负责人通常由院长组成,主要负责管理校园内正式的教师发展项目。该委员会承担着监督教师发展活动基金的责任,竭尽全力确保经费满足全职教师的需要和期望。委员会有责任为学院与大学提供足够可用的财政资源,同时在决定具体基金的分配上要对全体教师负责。

现在,大学教师发展委员会普遍存在于各种规模的学院和大学里。一些委员会成立以后致力于探究改善教学与学习环境的指导方针。据伦德等在1991年的研究报告,70%的大学教师发展委员会把教学改进列为工作的主要目标之一。其提供的改进教学的活动包括提供教学方面的工作坊和习明纳,与院长就教学活动进行磋商,创设重视和奖励教学的氛围,为大学教师提供服务以促进教学与学习,出版教学方面的著述,提高学生学习成果和确定教师的教学需要。65%的大学教师发展委员会把为教师提供专业发展机会作为另一个工作目标。其发展活动包括在研究和服务上帮助教师,推动教师创新,指导新教师的

^① Jerry G. Gaff. *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development* (San Francisco: Jossey-Bass, 1975), 115-116.

^② John A. Centra. *Faculty Development Practices in U. S. Colleges and Universities* (Princeton, N. J.: Educational Testing Service, 1976).

^③ John C. Smart. "Higher Education: Handbook of Theory and Research," *Springer Netherlands* 19(2004).

培训,推动教师领导力工作坊,支持大学教师整体发展的概念和创造民主的氛围。35%的大学教师发展委员会把教师专业发展基金的分配看作一个重要目标。另外30%的大学教师发展委员会将协调校园教师发展活动作为一个目标。^①

大学教师发展委员会的有些活动和教学与学习中心相类似。当在一个大学里教学与学习中心和大学教师发展委员会同时存在时,就需要澄清两者之间的关系。一些大学教师发展委员会对中心提供咨询服务,而该中心的主任担任大学教师发展委员会的要职,或者作为其中的成员。在其他情况下,中心和委员会的计划是相同的或独立的。除了指定的教学与学习中心外,还有其他的单位或办公室可以提供教师发展服务,这些办公室包括校长办公室、教务长办公室、大学教师评议会办公室和院长办公室。学院与大学越来越多的专业学院也成立了大学教师发展委员会。

(四)大学教师发展中心/办公室(Faculty Development Center)

上世纪90年代美国大学教师发展的组织方式经历了一个重大的转变。大学教师发展中心(FDC)在许多大学和学院建立起来。在外界持续不断的压力下,大学承诺为学生提供优质的教学,教学质量已成为高教支持者非常关注的问题。付学费的家长和学生、普通纳税人、商业团体和州及联邦的政府官员越来越关注学生的教育质量,社会要求大学要充分有效地利用教育资源,要求教师培养学生未来工作的技能。

基于社会的各种压力,大学对教师要求不断提高的同时,也越来越注重教师的发展,于是大学教师发展中心在高等院校中变得越来越平常。这些中心建立的主要目的是通过发展教师的教学技能,改进教学和课程,大多数大学教师发展中心力图通过各种各样的教师可以参与的项目和服务来实现这个目标。这些项目和服务包括:关于有效教学的习明纳和工作坊;教师的教学评价服务;与教师个人就如何改进教学进行磋商。

教师发展中心的首要职能是围绕教师的定位与发展,特别对新教师进行职业规划与指导,首要目标是提高教学技能。深入分析所教授学科的内容,并将之与有效教学结合起来。虽然许多新进教师经轮满腹,在本学科造诣深厚,但却没有做好充分的教学准备,或在教学上干脆就是个新手,这将大大减少教与学的效率。中心的使命就是努力提高课堂教学的效果,探索如何将教师精深的学科知识与精湛的教学技能融为一体。

有些大学设立了“大学教师发展办公室”(Office of Faculty Development),其性质与大学教师发展中心相近。目的是集中学校的资源与力量,致力于大学教师、员工与管理者的职业发展。工作的重点不再局限于教师教学,而更强调对于大学整个职业生涯的引导、帮扶和规划。如马萨诸塞大学的大学教师发展办公室,其着眼点是帮助新老教师进行职业规划与发展,为获得职务晋升和终身教职做准备;支持教师早中晚期职业生涯的活动;为教师的对话与创新创造条件。^②为实现这些目的,办公室采取常规的习明纳、工作坊、教学咨询、专项项目等活动形式。另外,更重视教师发展机构的横向交流,建立起大学教师发展的网络联盟和协会组织。

四、美国大学教师发展组织的功用

第一,切实提升教师活力,促进教师的成长与发展。大学教师是从事学术职业的特殊群体。在其学术生涯中,许多教师在职业道德、工作满意度和专业研究等问题上存在不同程度的困扰。这些问题如处理不当,易导致教师群体或个体士气低落、固步不前、创造力锐减。大学教师发展是成人的发展,因此教师发展机构的专业人员与教师的关系无固定程式。大学教师又是专业人士,因此,针对他们为对象的发

^① Joyce P. Lunde, Madelyn Healy. *Doing Faculty Development by Committee. Stillwater, OK: Professional and Organizational Development Network in Higher Education* (New Forums Press, Inc., 1991).

^② “The Office of Faculty Development (OFD) at the University of Massachusetts Amherst.” <http://www.umass.edu/ofd/index.html>, 2009-09-10.

展活动一定要注意技巧与方法。美国大学教师发展项目的开展,相关组织机构的建立,有效地促进了教师在专业、教学(课程)和个体方面的发展。^① 克拉克等学者曾以明尼苏达大学为个案,研究发现,如果从为大学教师的学术发展、教学发展和个体的实际需要提供支持这三方面入手,能够有效提升教师的活力。大学组织对于大学教师创造力的持续提升负有重要责任。^②

第二,适应本校实际需要开展大学教师发展活动。美国大学教学/教师发展机构的目标、职能和结构、规模通常是适应本校的层次定位、教师群体特点、财政状况等因素而设。所以,这些机构的具体名称不同,其工作重心也因校而异。但这些机构也有共性,即始终将教学发展置于首位。上世纪80年代之后,大学管理者都意识到,大学教师发展已从单纯的个体需要转变为组织的需要和大学教师职业生涯的本质需求。因此,大学教师发展机构得到更多的关注与资助,其服务范围已经含盖了专业发展、教学发展、组织发展和个人发展等内容。

第三,为大学教师发展提供了组织保障。美国大学教师发展在早期是依托于相关院系,采取项目制,其特点是零星、分散,教师参与程度低,专业发展人员由志愿者兼任。随着大学教师发展机构的设立,无论是教师发展项目,还是发展活动都得到最有力的组织保障。由于大学教师发展机构是独立建制,与教师的评价、晋升、薪酬、奖罚、教学安排等相分离,因此可以吸引大多数教师主动参与机构的活动。教师发展机构配备了专职人员,能为各种发展活动提供必需的资源。80年代,美国高等院校因经济状况等因素影响,大学教师发展项目及相关资助大幅削减,从事教师发展工作的人员被缩减,但教师发展机构的存在则保证了教师发展活动的正常开展。

第四,促进了校际之间教师发展活动的交流与合作。美国大学教师发展机构是院校一级的组织,面向本校教师(包括研究生)服务。由于教师发展机构在美国的大学和学院得到普遍设立,因此,就为这些组织机构之间的合作交流创造了可能。其中,由于研究型大学的大学教师发展机构设立较早,经验丰富,因此,成为其他大学学习的对象。如美国成立最早的密歇根大学“学习与教学研究中心”在2006~2007年度为116所大学和学院、15个联合会和基金会、8个国内外组织提供了服务,还有1674位校外人士参与了中心的活动项目。^③ 通过国内外高等教育联合组织^④、通过电子网络以及学术刊物,各校的教师发展机构实现了通畅的交流与合作。

The Faculty Development Agencies in U. S. Colleges and Universities

LIN Jie

(*Institute of Higher Education, Beijing Normal University, Beijing, 100875*)

Abstract: The field of faculty development began in American universities and colleges during early 1960s due to some factors. The private institutions such as some Foundations assisted a few faculty development programs. With the development and change of American higher educational system in 1970s, nearly half of universities and colleges had sponsored some kinds of FD programs and established instructional development agencies to assist in this work. Since 1980s there are more types of activities in which the FD organizations engage. Several international FD Consortiums have been set up.

Key words: faculty development; agencies; U. S. A.

① 特拉华大学的教学效能中心曾经做过一项调查,73%的大学教师认为经过中心的培训,他们的教学策略有所改进,而改进则归功于教师发展中心。

② Shirley M. Clark, Mary Corcoran, Darrell R. Lewis, "The Case for an Institutional Perspective on Faculty Development," *Journal of Higher Education* 57, 2 (1986): 192-193.

③ "External Colleges, Universities and Organizations Served for 2006-2007," <http://www.crlt.umich.edu/aboutcrlt/AnnualReport07.pdf>, 2008-04-20.

④ 如美国教育研究联合会(AERA)、美国教育联合会(NEA)、美国教师联合会(AFT)、高等教育教学与学习协会(STLHE)、高等教育专业与组织发展网络(POD)在争取大学教师权益,推动教师发展项目的开展方面都起着积极作用。