

# 美国大学教师发展运动的历程、理论与组织

林 杰

(北京师范大学教育学院, 北京 100875)

[摘要] 本文主要介绍美国大学教师发展作为一项运动, 兴起的时代背景、各个发展阶段的主要特征、发展的动力以及理论支撑。重点阐述了美国大学教师发展概念与理论的嬗变, 大学教师的组织化与制度化过程以及教师发展机构的组织特征。

[关键词] 美国; 大学教师发展; 历程; 理论; 组织

中图分类号: G645.1

文献标识码: A

文章编号: 1003-7667(2006)12-0030-05

## 一、美国大学教师发展运动的历程

长期以来, 美国教师发展的理论与实践仅限于中小学教师, 教师职业的特征使得中小学教师定期参加工作坊、学习小组等方式以满足其专业成长的需要, 而大学教师的发展问题却无人问津, 直至 20 世纪 60 年代, 个别大学才有一些零星的项目。美国第一个教师发展项目是 1965 年在密歇根大学, 由心理学家威尔伯特(Wilbert McKeachie)发起。<sup>[1]</sup> 第一个教师发展中心是密歇根大学的教师与教学发展中心。虽然在 60 年代, 教师发展属于个别院校的自发行为, 教师发展计划在很大程度上依赖于外部基金会的支持, 但其采用项目制与建立发展中心的做法为美国大学教师发展的后来几个阶段所采纳, 并逐渐予以制度化。因此, 这一时期可算作美国大学教师发展的初始阶段。

美国大学教师发展作为一项运动可追溯至上世纪 70 年代初期, 其背景颇为复杂。教师退休率的下降, 教师职业流动性的减弱, 学生规模的骤增, 传统教学方法的改变等对教师提出了新的要求。<sup>[2]</sup> 在当时美国经济发展不景气的情况下, 美国高等教育必须提高效益才能应对这一困难时期, 即如何在

不扩张教师队伍规模的情况下, 又能满足学生规模扩张的需求。在此时期, 美国大学生运动对教师发展的促进作用非常大。60 年代末、70 年代初, 大学生们对无关痛痒的学院派课程和枯燥乏味的教学掀起抗议的波澜。抗议最多发生在那些优秀学者云集的大学, 学生们揭穿这样的神话: 一个好教师就是一个精通本学科知识的教师。学生们激烈地反传统, 他们挑战传统的教学方法, 渴望富有激情与创造性的教学方式。70 年代, 美国大学教育强调教学的重要性, 出现了教师专业发展的新方法。

在这一阶段, 大量的实证研究也表明: 有效的教学活动是可以通过学习实现的。大学和学院纷纷出台教师发展项目。私人基金会与联邦政府开始投资有计划的教师发展项目, 侧重于教学与指导。一些项目主要针对教师自身, 帮助他们认识教师职业、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、看法与感受; 如何将学习理论运用于课程等等。另一些项目包括: 教育目标的设计; 学业成就的评估; 多媒体教学。还有一些项目强调教与学的互动, 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与学双方。70 年代在教师发展过程中, 为维护

作者简介: 林 杰(1975-), 男, 安徽滁州人, 北京师范大学教育学院讲师, 博士。

教师的自主权,发展项目经常由教师指导委员会来主持,直接对教师的利益负责。70年代中期,丹弗斯(Danforth)和福特等基金会开始将教学中心(Teaching Center)作为优先资助的对象。1976年丹弗斯拨给哈佛、斯坦福、西北大学及其他两所大学启动资金建立中心。时任哈佛校长的德里克·博克(Derek Bok)建立起本校的教学中心,后来中心就冠以他的名字。<sup>[3]</sup>

上世纪80年代,美国大学教师发展运动进入第三个阶段。80年代初期,联邦政府对高等教育的财政资助减少,而教师的赢利能力下降,这需要对教师发展的蓝图重新进行规划。这一阶段主要焦点集中于课程。如何提高通识教育质量,加强学科专业,解决课程中的性别、种族和道德传统问题,使学生着眼于批判性的思考。80年代美国大学教师发展产生了质的飞跃,教学促进中心(Teaching Improvement Center)大量涌现,有别于70年代的项目制。这些中心拥有稳定的经费支持。到80年代中期,仅教学中心的数量就超过一百个。教师与学校管理者也开始意识到教师发展是管理的重要职责之一,教师发展获得学校行政当局的支持。而在70年代,只有极少大学的校长关注这方面的事务。这一时期,教师发展的范围大大扩展,不再仅限于节约教育成本、教学训练和计算机辅助教学。

上世纪90年代美国大学教师发展经历了重大的转型,大学教师发展的概念越来越明晰,大学教师发展的重要性获得大学管理者的一致认同。紧接着是如何将大学教师发展加以制度化的问题。制度化的动力分别来自于教师与学生群体的变化。80年代末、90年代初,美国高等教育财政紧缩,生源不稳,在此情况下,许多高校开始聘用大量兼职教师。兼职教师始于课堂止于课程,不作为学校正式员工,这有利于节约办学成本。特别是许多四年制学院和社区学院的兼职教师比例不断攀升,个别学校甚至以兼职教师为主。<sup>[4]</sup>成本是节约了,但同时也给高校管理者提出新的难题:如何确保教师的教育教学质量。学生特性的变化是另外一个重要的影响因素。30年前的大学生几乎来自于中上层收入家庭。而现在学生的种族、道德和社会经济成分趋于多样化。现代大学生对于知识,尤

其是电脑和软件的知识甚至要超过教师。另外,就业市场也越来越看重学生的综合实践能力。这迫使大学,尤其是作为领头羊的研究型大学必须应时之需,锐意改革。

90年代大学教师发展中心(Faculty Development Center)在美国高校普遍设立。早期承担教师发展任务的机构是各院系,现在由教学中心或教师发展中心替代。1997年,美国共有350个这样的中心,现在还在继续增加。虽然这些中心的数量不到大学总数的十分之一,但发展的趋势却很明显。大学的管理者用常规经费建立起教师发展中心,购置了电脑以及外围设备。助教的培训项目得到支持,资深的教授必须为本科生授课。有关职业生涯规划的研究和理论受到重视,大学必须满足教师生涯早期、中期以及晚期不同阶段的需要。一些大学还发动退休教师,他们是一笔丰厚的资源。

当前,美国大学教师发展最新动向体现在三个方面:教学中心数量的增长、教育哲学的嬗变和教学方法的革新。教师发展的驱动力主要来自于教师群体的自发需要,而非原先学校管理者的主观意图。除了解决教师在教学中的实际问题外,当前大学教师发展的主要服务对象已经转向研究生队伍,使他们尽快适应助教工作以及今后的教学需要。例如哈佛大学早在1995年就决定对研究生进行教学培训。研究生教学培训项目不仅使学校得益,而且也为研究生们毕业后的求职提供了优先条件。因为教学能力已经成为美国大学聘用新教师的主要指标之一,尤其是在文理学院。

中等后教育促进基金会(FIPSE)以及其他一些基金会资助了这方面的项目,内容包括:帮助研究生了解教学与学习过程;让他们有目的地观察有效教学的模式并学习如何运用这些教学方法,向他们示范教学技巧并获得建设性的意见反馈;在导师的指导下,对教学与研究耳濡目染;对未来的教师职业以及大学与学院的特性有所认识。此外,一些专业学会,如美国社会学联合会、美国数学联合会都发起一些针对教师发展的项目。内容包括成立学科教学的兴趣小组、在年会上设立有关教学的分会、整理研究生与本科生教学方面的实用资料。

## 二、美国大学教师发展的观念与理论

美国大学教师发展的观念与理论从无到有,适应高等教育发展的需要适时进行调整,并结合最新的教学与学习理论进行教师发展的实验设计。大学教师发展理论的嬗变与大学教师评价体系的演变以及大学教师发展的制度化进程相伴随。

在上世纪60年代的初期,影响美国大学教师发展运动的理论基础至少有三个。其一是行为主义。斯金纳教学机器的发明被大家视为教育革命时代的来临。那时的教学设计建立在小步学习不断试错和持续强化的原则之上。受行为主义影响,很多教学中心都帮助教师形成程序学习的材料。在最早设立教师发展中心的密歇根州,有极好的统计学、解剖学和外语方面的编程。另外两个理论基础分别是感知训练运动和个体差异的研究。<sup>[9]</sup>这些来自于教育学与心理学的研究成果主导了这一时期大学教师发展的内容与观念。

进入70年代,不少人士对大学教师发展依然不能理解。有这样一则轶事:1972年丹弗斯基金会组织起60位专家讨论建立教学中心的可能性。结果同意者寥寥。当中心建立起来的时候,许多教师持反对立场。他们觉得自己是专业人士,不需要“被发展”。与其花那么多钱建中心,还不如用来提高工资、资助外出访学或用于学术研究。然而,当发展中心和项目做起来之后,教师们的观念开始发生改变,他们发觉通过发展计划,不仅改善了教学水平,而且也增加了与同事共同探讨教育问题的机会。

70年代,有关大学教师发展的理论也得到初步阐释。1975年,研究大学教师发展的资深学者盖夫(Jerry Gaff)提出“大学教师发展、教学指导发展和组织发展”的概念。他定义“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>[10]</sup>盖夫还通过教学、写作、演讲、咨询等多种方式帮助许多大学筹建起教师发展和教学促进中心。在美国,多年来存在这样的观念:好的教学技能是根本无法通过后天习得的,它是先天的,像音乐和数学才能一样。而教师发展理论则假设:教师并非天生就知道如何传递知识,在良师益友的点拨下可以掌握这些技巧。即使一些教师早熟早慧,也存在继续提升的空间。教师发

展的概念即是:帮助教师成为好的研究者和好的教学者。70年代的教师发展机构负有三项使命:关注教学发展、组织发展(领导技能、人际交往与沟通技能)、教师专业发展(教学、研究、写作与创新)。在教师专业发展目标中,首要工作是帮助教师提高教学技能,实现课堂有效教学。

70年代末、80年代初,社会学的成人社会化理论与心理学的“认知革命”成果被用来对教师发展活动进行整体设计。一些大学的教学中心将认知心理学的成果加以推广,如“行动学习”对教师的教学理念造成很大冲击。以前教授只管自己教,并不在意学生的学习效果。现在研究的重点已经从教转向学,学生学不好就意味着教师教学的失败。因此,教师不能再如以往照本宣科,而必须激发学生兴趣,让学生学会学习。除了“认知革命”的影响外,这一时期对教师的业绩考核逐渐浮出水面,这要求教学中心为促进教师教学水平的提高而提供有效的规划与帮助。例如哈佛大学的学生在学期末被要求填写对教师的评价问卷,统计结果制成表格加以公布。那些不合格的教师会收到系主任的信,要求他必须去学校的教学中心补课,<sup>[11]</sup>但教学中心的活动与教师职务晋升和终身聘任并无直接联系。教学中心的首要职能是围绕教师的定位与发展,特别是对新教师进行职业规划与指导。现代大学管理者已经意识到,必须将教师发展与教师评价问题结合起来,不为教师提供发展机会而进行的评价是不合理的。<sup>[12]</sup>而这一切又是与充分尊重教师的自主权相联系的。

80年代末,教学中心发展迅速,有关“教师”的内涵也在扩大,不仅包括在职教师,也包括研究生群体。因为在美国,研究生通常担任着助教的任务。他们负责组织大课的讨论,在实验室中指导学生实验。在哈佛这样的研究型大学,教授极少给本科生上课,于是一些研究生干脆就成为本科生在本学科领域的导师。对这些缺乏教学经验的研究生而言,组织并引导课堂讨论远比单纯的演讲困难。因此,为适应研究生担任助教的需要,相关培训项目很快发展起来。这些受过专业培训的研究生在获得博士学位后进入大学作教师,他们很快能胜任教学工作,这极大提高了美国大学的教学质量。

进入90年代,人类的知识加速增长,这对大学教学与教师专业发展提出新的挑战。一些有识之士如卡内基教学促进会主席博耶(Ernest Boyer)认为,高等教育若要跟上时代发展的需求,就必须扩展传统的知识(scholarship)观念。它不仅指某个学科的研究领域,也涵盖有关这个学科教与学的知识,特别是运用知识解决社会问题的能力。具体包含四个方面内容:发现的知识(传统的基础研究)、整合的知识(包括编撰教材、文献综述)、应用的知识(专业技术服务)和教学的知识。其中有关“教学知识”的概念,是由卡内基协会首倡。<sup>[9]</sup>

1991年美国教育联合会(NEA)发表《大学教师发展:国力的提升》报告书。其中对教师发展提出全面、系统的界定,认为教师发展基本围绕四个目标:个人发展、专业发展、组织发展和教学发展。个人发展包括提高教师人际交往能力、维护健康、进行职业规划等等。专业发展指获得或提高与专业工作相关的知识、技能与意识。组织发展则集中于创造有效的组织氛围,便于教师采用新的教学实践。教学发展包括学习材料的准备、教学模式与课程更新。<sup>[10]</sup>报告书除了提出详尽的大学教师发展策略以及大学教师项目程序和标准,还建议大学管理者在大学教师发展项目中起到规划、执行和评估的作用。

1993年美国高等教育联合会(AAHE)发起讨论教师职业角色的问题,重新界定教师的职责,认为现代大学教师应将教学置于重要地位。现代大学教师要肩负比先辈更多的重任:教学、咨询、课程设计、社区服务、参与大学管理。履行这些责任需要远远超出一个单纯研究者的知识和能力。这构成教师发展的核心。这些品质的养成起始于研究生教育阶段,在成为大学教师后继续得到强化,大学与专业学会负有义不容辞的使命。有个基金会曾资助一个项目,是在16所大学里鼓励教师之间通过同行评议的方式,互相观摩课堂教学,研讨共同遇到的问题。

这些美国教育人士与教育组织的理论陈述表明一个趋势:70至80年代,是从重教转向重学,90年代之后又从重学再转向重教,教学发展被提高到瞩目的位置。在哈佛大学职务晋升与获得终身教授的评价中,教学技能都是重要一环。教学好的

教师不一定获得长聘,但教学差的教师一定不能获得长聘。作为现代大学教师,如果缺乏教学的知识与技能,就不能算称职。1998年,卡内基教学促进基金会发起成立卡内基教学知识学会(CASTL),旨在促进提高关于大学教师有关教和学的知识,并重新对学者的教师角色加以认识。<sup>[11]</sup>

### 三、美国大学教师发展的规划与组织

美国大学教师发展起初是由一些基金会资助的零星项目,属于个别院校的自发行动,政府与校方不予介入,教师发展的任务主要由教学单位承担。后来,随着教师发展制度化进程的深入,学校管理者的态度发生了转变,各校纷纷成立教师发展中心或类似机构。一些州也积极参与大学教师发展计划的制定与推广。例如新泽西州的高等教育管理当局通过多方努力在全州推行教师发展计划,包括在所属州立大学建立大学教学与学习研究所。加利福尼亚州对加州大学、加州州立大学、加州社区学院三个层次的大学教师发展项目进行统一规划与指导,内容包括发展项目、经费和参加者等等。<sup>[12]</sup>但是州政府在参与教师发展活动时始终掌握一个原则,即这些项目一定要出自于教师的内在需要,而不是由于教育管理当局或别的政府机构的强制要求。

大学教师发展的组织工作在院校层面主要由本校的教学中心或教师发展中心来承担。教学中心的组织规模视中心的任务而定,如果中心要进行研究、培训新教师、推广教学创新、为助教提供帮助,那么,中心就需要充足的人力,中心工作人员必须是多学科、跨领域的专家。教学中心要分别处理好内部组织关系与外部组织关系,这包括:中心合适的教师规模、职位的安排、密切合作的单位。尤其要理顺与外部的关系,教学中心必须与各院系建立正式的联系网络。此外,与学校技术中心建立良好的合作关系也很重要,除非中心本身配有技术方面的专家。在外部组织方面,教学中心主任必须向学校主管教学的负责人,一般是教务长或副校长定期汇报。

教师发展机构主要的活动方式有一对一的咨询、促进教学的计划、材料阅读、指导与定位计划、中期课程评估等等。如哈佛大学博克中心有许多

项目满足特殊群体的发展需要,如帮助外籍教师学好英语,能够让他们参加习明纳讨论,观摩录像以及通过电子信箱提供建议。再以新泽西州的布鲁戴尔(Brookdale)社区学院为例,该院的教师培训计划包括:成立教师发展委员会,实现教师发展的组织化和正规化;建立一个教育研究中心,研究教师发展问题;对教师进行周期性轮训;通过习明纳等非正式渠道进行沟通。<sup>[13]</sup>

教师发展中心最通常的做法是成立工作坊,为大学教师们创造交流教学经验的机会。工作坊覆盖整所大学。中心聘请教学技能精湛的教师为有待提高教学技能的教师传经送宝。讲授的内容包括:对演讲效果的评价;在课堂上鼓励合作学习;满足学生的需要;准备教案;制定完善的讲授提纲;理解教学的多样性等等。此外,教师发展中心还教会教师正确使用多媒体和网络资源,许多大学的教师发展中心设施完备,可以手把手教学学员掌握技能。

在现代教学观念之下,教学中心在对教师进行培训时已不再采用演讲的简单形式,而必须采用参与式的习明纳,将行动学习融入其中。卡内基—梅隆大学教学中心的专家弗顿(Edwin Fenton)强调,优秀的教师必须具备高度的课堂组织能力,鼓励探究式学习,迅速捕捉学生的反馈,对所授学科表现出极大的热情。<sup>[14]</sup>教学中心必须应对现代教学观念与方法的革新。但教学技术手段的进步与教学效果之间并不存在必然联系。比如PPT比传统的幻灯先进不到哪里去。相反,先进的教学还可能强化传统而保守的教学方式。网络与多媒体虽然为学生提供了大量信息,却没有提供让学生自己解决问题的方法。成功的教学应该是引导学生去创造。教师的教学发展必须引导教师使用正确的教学方法指导学生的学习。

最后,对教师发展机构的组织与规划还包括对机构的评估。管理者在规划教师发展中心的时候就应该考虑对中心评估的问题。它能否满足学校的特殊需要,能否领导学校的教学创新等等。对中心的评估包括内部评估与外部评估。内部评估包括:中心的活动、中心的师资、目标实现的程度、中心的教学质量。外部评估一般由相关学科与教

师发展的专家组成的小组来进行。如同对教师的评估一样,对教师发展中心的评估也是困难的。不同大学的教学中心的目标不一定相同,取决于教师发展的需要,但总体特征是为教师的发展提供正式的规划。而在规划当中,教师评价的问题日益突显出来,也必须将之纳入到教师发展的过程中来。当然,为了维护教师的自尊,教学中心对一些结果进行保密,以不触动终身制评议,不与职务晋升挂钩为前提条件。

#### 参考文献:

- [1] Wilbert J. McKeachie. What Theories Underlie the Practice of Faculty Development. Professional and Organizational Development network in Higher Education, 1991.3-8.
- [2] Jerry G. Gaff. Faculty Development in the United States. Innovative Higher Education. Vol.18 Issue 3, 1994.167.
- [3] Gaff & Simpson. Developing A Teaching Center On Campus. Update. Volume 3, 1997.1-4.
- [4] Ft. Lauderdale; FL. O'Toole. Part Time Faculty Staff Development Model for the Nineties. Paper presented at the Conference on Enhancing the Quality of Teaching in Colleges and Universities, 1991.3-4.
- [5] Wilbert J. McKeachie. What Theories Underlie the Practice of Faculty Development? To Improve the Academy: Resources for Students, Faculty and Organizational Development. Volume 10, 1991.3-8.
- [6] Jerry G. Gaff. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development. Jossey-Bass Series in Higher Education, 1975.14.
- [7] James Wilkinson. Recent Trends in Faculty Development in the United States. Derek Bok Center for Teaching and Learning Harvard University, 1997.4-8.
- [8] Yukiko Inoue. Higher Education: Globalizing the Globalizing Process of Education. Paper presented at the Annual Pacific Science Inter-Congress, June 1-6, 2001.7-11.
- [9] Ernest L. Boyer. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Princeton, NJ: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.8-9.
- [10] National Education Association. Faculty Development in Higher Education: Enhancing a National Resource. Washington, DC, 1991.11-12.
- [11] Pat Hutchings. The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education. An Annotated Bibliography, Revised and Updated, Fall 2002. (下转第50页)

- 2006-4-15.
- [2] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Basic Classification Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-15.
- [3] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Undergraduate Instructional Program Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-14.
- [4] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Graduate Instructional Program Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-15.
- [5] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Basic Classification Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-15.
- [6] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Undergraduate Profile Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-15.
- [7] The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, *Graduate Instructional Program Description*, <http://www.carnegiefoundation.org/classifications/index.asp>, 2006-4-15.

## Review of 2005 Carnegie Classifications of Higher Education Institutions

LIU Bao-cun, LI Hui-qing

**Abstract** Carnegie Classification of Higher Education Institutions is the most influential and representative classifications in the United States. Derived from empirical data on colleges and universities, the "Carnegie Classification" was published for use by the Carnegie Commission on Higher Education in 1973, and it was subsequently revised in 1976, 1987, 1994, 2000 and 2005. Different to the previous editions, the 2005 edition contains basic categories as well as new categories of higher education institutions.

**Key words** Carnegie Classification of Higher Education Institutions; basic categories; new categories

本文责编:刘健儿

(上接第 34 页)

- [12] Paul Berman. *Exploring Faculty Development in California Higher Education. Volume II, Findings*. 1987.88-89. ED307933, 1989.24.
- [13] Marshall Forman. *The Faculty That Stays Together Grays Together: The Faculty Development Movement*. ERIC 1998.168.
- [14] Arlene Pickett Bakutes. *An Examination of Faculty Development Centers*. *Contemporary Education*, Vol.69 Issue 3, 1998.168.

## The History, Theory and Organization of Faculty Development Movement in America

LIN Jie

**Abstract** The aim of this paper is to introduce the backgrounds, phases, characteristics and theories of faculty development as a movement in American colleges and universities. It focuses on the changes of the conceptions and theories of faculty development, as well as the institutionalization and the characteristics of the faculty development institutions.

**Key words** faculty development; history; theory; organization

本文责编:刘健儿