

# 美国大学教师发展组织专业化建设： 困境、破解及借鉴

刘之远

(华中科技大学 教育科学研究院,湖北 武汉 430074)

**[摘要]** 20世纪后期的美国大学教师发展运动与90年代兴起的教与学学术运动共同催生了一批具有影响力的大学教师发展组织,高等教育的政治论哲学作为一种外力推动了大学教师发展组织的形成和创立。然而,大学教师发展组织的专业化建设仍然面临困境,大学教师发展也面临着新的时代诉求、专业诉求和治理诉求。美国大学教师发展组织的人员建设、专业建设和学会建设推动了教师发展组织的专业化进程。美国大学教师发展组织是具有普遍意义的学者共同体,其大学教师发展机构历经半个多世纪的变革仍能为我国大学教师发展中心的组织建设提供借鉴。

**[关键词]** 美国;大学教师发展;大学教师发展组织;专业化;教师发展者

**[中图分类号]**G451/712 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1006-7469(2017)03-0093-11

大学教师发展组织最早出现在美国,并在20世纪末作为推动教学学术运动的重要力量,输出到其他英语国家和欧亚大陆的新兴高等教育系统之中。大学教师发展组织为提升教师的教学水平,培育与形成大学教师学习与实践共同体发挥了一定的作用。然而,在我国大学教师发展活动蓬勃开展、教师发展中心建设如火如荼之时,似乎很少有人注意到,即使在这一“舶来品”的发源地美国,大学教师发展组织也曾面临着来自学者社团内部的质疑。历经专业化建设的大学教师发展组织正逐步从大学的边缘迈向院校治理结构的中心,成为推动院校改革和学术职业发展的重要力量。

## 一、政治论高等教育哲学与大学教师发展运动的产生

著名高等教育学者布鲁贝克(Brubacher)指出,高等教育哲学有两种:一种哲学主要是以认识论为基础,另一种哲学则以政治论为基础。<sup>[1]</sup>政治论的哲学基础体现了大学社会服务的功能要素——作为社会子系统的高等教育系统必然通过与其他系统的互动保持功能的相对稳定。尽管高等教育系统有其固有的结构和功能特征,高等教育系统的运行也不会自发地体现出政治逻辑,然而政治论哲学仍然为特定历史时期高等教育的发展和教师政策的制定提供了解释框架。大学教师发展运动是在剧烈的

**[作者简介]** 刘之远,华中科技大学教育科学研究院博士生。

社会动荡和经济变革中兴起的,政治论的逻辑框架或可解释大学教师发展为何出现在了特定的年代——20世纪五六十年代。

苏联成功地将人类第一颗人造卫星送入太空,也把强烈的危机意识植入了美国高等教育改革家们的头脑之中。从《退伍军人法》、《高等教育法》到后来的《国家处在危险之中》、《不让一个学生掉队》等一系列影响深远的法案和报告无一不闪烁着美国高等教育强烈的危机意识。20世纪五六十年代,传统学生和退伍军人学生一起推动了学生运动的高涨和权利意识的觉醒。在美国高等教育历经民主化的洗礼后,学生们开始提出自己的诉求。他们要求增加在课程设置上的话语权,并要求那些枯燥乏味、看上去与所学专业并不相关的课程从大学里消失。学生认为,应该是由作为战后黄金一代的他们来决定教学的内容。在他们看来,只有那些和他们自己的经验相关、能满足他们期望的课程才是好的课程。<sup>[2]</sup>美国大学教学和学习领域内的民主化进程实际上回应了整个社会对国家发展危机的态度,发轫于20世纪五六十年代的早期教师发展机构也试图缓解并回应家长、立法者以及整个社会对大学教学的担忧。因此,除了学术职业者的个体发展需求和大学为改进高等教育水平为学者的学术休假进行投资之外,大学教师发展的政治论哲学是产生组织化的教师发展机构的主要外部诱因。1962年,全美第一个大学教师发展组织——密歇根大学学习与教学研究中心成立。其后的整个20世纪60年代,美国大学共出现了40~50个早期的教师发展机构。<sup>[3]</sup>不过,在20世纪60年代早期的教师发展机构当中,教师发展者的角色并不清晰。由于斯金纳(Skinner)程序教学法 and 教学机器的盛行一时,在密歇根大学里,行为主义心理学家扮演了教师发展者的角色:他们把教师发展的重点放在了那些适合推动程序教学与学习的内容上,并集中于外语、统计学、解剖学等特定学科。60年代的社会动荡极大地影响了美国高等教育,教育民主化思潮和回归课堂教学的理念都让教学这一大学的基本职能重新回到了大学领导者的改革视域内。正如肯尼迪(Kennedy)所说,“现在到了我们重新确认教学这一大学首要任务的时候了”。<sup>[4]</sup>

除了学生权利意识的觉醒,20世纪60年代以后高等教育领域出现的对教师核心工作内容和教师角色的讨论成为推动大学教师发展制度化建设的关键事件。过去人们普遍认为好的学者就是好的教师,然而在教学环境发生变化和学生学习诉求增加的大背景下,教学应往何处去的质疑再次引发了关注。“过去评价教师的标准在于科研和发表,科研水平的提高需要日积月累,然而教学能力倒像是自然而然形成的,当一个学者的科研水平提高后,教学能力就上去了。”<sup>[5]</sup>大学作为学者社团,虽然在知识和由知识形成的权力的庇护下享受着学术自治和自由,但面对来自社会的问责和激愤的学生示威者时,他们不得不重新思考自己高深知识生产者与传播者的角色。一方面,大学开始为教学优秀的教师设立特别奖项,教师群体也倡导在教师晋升考核和评价的过程中把教学的因素考虑进来,只有这样才能更好地回应教师的角色认同。“重返教学”和“教学更新”这些理念在大学的回归在一定程度上消解着人们对大学教学改革的质疑。另一方面,当教师发展办公室、教师发展中心、教师发展项目出现后,我们现在所熟知的“教师发展”的理念开始流行了起来,<sup>[6]</sup>大学教师发展逐渐成

为一个被广泛认知、并与学术职业发展和院校治理相关的一系列活动的总称。

## 二、大学教师发展的身份困境与诉求

加州高等教育总体规划的缔造者、著名的高等教育学者克拉克·克尔(Clark Kerr)认为:“高等教育的评论家可以大体上分成四种类型:维持现状主义者、进化扩张主义者、集中主义者和改造主义者。”<sup>[7]</sup>在美国国内学者对教师发展组织的研究中,改造主义者始终掌握着主流的话语权。在他们看来,教师发展机构必然要从大学治理结构的边缘走向中心。<sup>[8]</sup>若要顺利实现这种转向,教师发展者不得不考虑大学教师发展组织面临的各种身份困境。

### (一)“符号标签”与大学教师发展的时代诉求

学者们对大学教师发展合法性的质疑始终与大学教师发展组织的身份困境相联。在过去几十年里教师发展中心处在“组织的角落”,要在大学中占有一席之地,教师发展中心必须从“位于地下室的办公室中搬离出来”,<sup>[9]</sup>否则它将一直处在“严肃的学术活动的边缘”。<sup>[10]</sup>不过,对美国早期的教师发展来说,突破无形的身份桎梏显然比建立一个实体组织或一间独立的教师发展办公室更为紧迫。追溯美国大学教师发展的历史轨迹,从早期的学术休假制(sabbatical leave)到今天的教师午餐会,大学教师发展在相当长的一段时间内都是作为一种象征性的符号标签为大学教师群体提供着“优惠待遇”。哈佛大学最早于1810年推出学术休假制度,并在19世纪晚期被康奈尔大学、威尔斯利学院、哥伦比亚大学、布朗大学等效仿。<sup>[11]</sup>1907年,哥伦比亚大学董事会的一份报告对学术休假制度作出了如下说明:“学术休假已在美国的大学和学院中流行起来,学术休假不仅有利于教授们的个人发展,同时也有利于提高整个大学的教育水平。众所周知,大学教学必须不断进步,教授们也需要不断更新自己的教学水平。学术休假可以让教授们和其他国家与地区的同行们一起研讨如何提升和改进知识传授的水平。”<sup>[12]</sup>达特茅斯学院“学术休假”特别委员会指出,实行学术休假的目的绝不是为教师们增加或延长假期,也并非肯定教师在过去的的时间里为学校发展做出的贡献。学术休假的目的是为了教师变得优秀,并能够利用这些机会在未来的时间内为大学的发展做出贡献。<sup>[13]</sup>从美国研究型大学学术休假制度的政策文本来看,学术休假一般涵盖四方面的内容:学术休假的目的;学术休假期间的薪酬(半年到一年的薪水不等);学术休假前的服务年限(一般为六到七年,少数十年);学术休假后的服务年限(至少一年)。虽然大学在官方文件中并不承认学术休假是给予教师的一种恩惠或特权,但毋庸置疑的是,学术休假作为一种制度符号仍为教师的个人发展提供着独特的意义。时至今日,学术休假仍然作为一种正式制度出现在美国研究型大学的教师发展政策文本之中。不过,大学教师发展并非学术休假的简单变异,大学教师发展也在高等教育质量提升的背景下被赋予了新的内涵。显然,仅仅作为一种符号标签的大学教师发展已经不再适应于高等教育的改革洪流了。

### (二)“危险职业”与大学教师发展的专业诉求

从学科创生的路径来看,尽管学科分化和学科交叉可以催生出新兴学科或前沿研究领域,但大学教师发展即便作为一个研究领域似乎也很难看出有学科交叉或学科分化的迹象。即使有了以此命名的专著,有了致力于这一研究领域的学者,甚至有了几个实体化的教师发展机构,人们仍然可以大胆地质疑教师发展工作的合法性,或有理由相信它仅仅是由院校层面主导推动教师政策变革的一个符号标签。第一,知识体系的缺失和人才培养的滞后让大学教师发展在专业性上饱受诟病。按照伯顿·克拉克(Burton Clark)的观点,学术职业的形成与发展跨越了三个历史时期:从殖民地时期开始到19世纪,学术职业处在“前学科”或“前职业”时期,这一时期学科范式还未出现,专业领域尚未形成;19世纪70年代起,学院和系科开始占据大学的领地;20世纪60年代开始,学术职业内部开始出现了明显的分裂,学科和学科之间的界限也开始变得模糊不清。<sup>①</sup>不巧的是,大学教师发展就处于分裂的学科与学科之间。一位文理学院教师发展者的质疑和抱怨充分展现了大学教师发展工作的危机:“从80年代初我参加专业与组织发展网络(POD)年会至今,教师发展项目和当初没有什么区别。大学教师发展领域尚未成熟而且无法真正影响大学教学。从事大学教师发展工作并不需要什么资格证书。更何况,哪里有‘大学教师发展专业’的博士呢?”<sup>[14]</sup>知识体系和人才培养体系的缺失直接戳痛了大学教师发展者们最敏感的神经:教师发展并不具有专业性,它更像是一种教师教学经验的总结。2009年专业与组织发展网络年会的一项调查显示,在威胁教师发展者职业安全的众多因素中,“缺乏对教师发展专业性的认知与了解”认同度高达64%,超过了“预算紧缩”带给教师发展者的威胁(50%)。第二,院校层面对教师发展机构的整合、游离于学校核心决策层之外、以非终身教授为主的职业群体,这些因素都让教师发展沦为一种“危险职业”。<sup>[15]</sup>到了21世纪初期,大学教师发展的这一职业的“危险性”已绝非停留在想象层面。内布拉斯加大学是美国中西部地区一所实力雄厚的综合性研究型大学。该校教学发展中心成立于1970年,后因经费不足于2002年被迫关门。该事件也成为美国教学发展中心历史上的标志性事件,著名的《高等教育纪事报》称其为“伪善的关门事件”。21世纪初又有一批大学的教师发展中心由于经费紧缺等原因而难逃关门的厄运,包括扬斯敦州立大学、东华盛顿大学、密苏里大学哥伦比亚分校、内华达大学雷诺分校、南缅因大学等。内布拉斯加大学教师发展中心的关门让整个美国大学教师发展领域陷入了群体性迷思:大学教师发展的组织建设不可能脱离大学教师发展自身的专业性而独立存在,否则教师发展的职业危机将愈演愈烈。

### (三)“成本中心”与大学教师发展的治理诉求

在倡导大学自治、学术自由的治理环境中,如果不进行学理上的论证,增加一个

<sup>①</sup>伯顿·克拉克在《学术生活——小小世界、不同世界》(*The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds*)一书中,用“movement”(运动)一词指称学术职业的三次发展过程。笔者认为,这里理解为“变革”或“演变”较“运动”更能体现学术职业的历史发展脉络和规律。第三次学术职业变革重塑了当代学术职业系统,学术职业分化也对当代高等教育格局产生了深远影响。而在前两个时期,学术职业运动或未成形或仅限于少数学科和地区,在影响力上远不及第三次学术职业变革。

类似于“教师发展办公室”之类的机构难免会受到人们的质疑。更何况,“现在的教师发展活动太过花哨,除非教师发展者们清晰地知道他们的工作核心是什么,否则,他们根本不可能为学术发展做出实质性的贡献”。<sup>[16]</sup>也有学者认为,“教师发展活动的多样性使它面临着分裂的危险;除非它能够确实建立起自己的话语体系、理论基础和认识论”。<sup>[17]</sup>一方面,这种质疑直指教师发展工作的有效性,或者说这些工作到底在多大程度上推动着大学整体学术水平的进步;另一方面,在象牙塔内成立任何一个机构都有可能成为潜在的成本中心并挤占并不宽裕的大学经费空间,成为大学财经委员会委员和挑剔的管理者们共同批判的对象。不过,质疑者们无意于对教师发展本身进行过多的价值判断,他们所关心的是如何让一个可能构成大学潜在“成本中心”的组织真正实现有效地运转,并在现代大学的治理体系中发挥作用。遗憾的是,早期的教师发展者们并没有太过在意旁观者是如何看待他们和他们的工作的,更没有针对这些激烈的言辞做出充分的回应。在学者社团里,“知识霸权主义”构成了学术职业发展和变革的重要逻辑,<sup>[18]</sup>学科和学科的掌门人捍卫着学术权力,大学自治和学术自由犹如保存了千百年的基因应对着复杂多变的外部环境。可想而知,如果仅仅建立一个监督或评价教师教学工作的行政部门——即便是称作“教师发展”中心,在倡导教学和学习自由的大学里这种部门也难免会受到教师群体的质疑甚至排挤。到20世纪70年代末,大学校长和教务长们对教师发展机构的态度已经在有组织的教师发展行动中趋于缓和,但多数情况下他们还是选择一种观望的心态看待当前的教师发展工作。对于教师发展中心的主任来说,与院校管理部门保持一定距离是教师发展中心获取教师信任的关键因素,否则他们会被认为是那些不受教师信任的行政部门的“左膀右臂”,过多参与或卷入学校行政事务会让教师发展中心被认为是学校行政部门“再社会化”的工具。<sup>[19]</sup>然而,这种有意识地远离行政部门也会给教师发展中心带来另外一种后果——在院校治理结构中不断被边缘化。

### 三、破解:专业化时代的大学教师发展组织建设

在1984年卡内基基金会组织的一项教师调查中,当教师被要求回答“您是否认为自己自己是知识分子”这一问题时,有28%的教师完全赞同,50%的人保守地赞成。按照伯顿·克拉克的说法,在广义上,学术职业群体就是知识分子群体,知识分子的专业属性构成了学术职业发展的基本价值取向。然而,如果暂且把教师发展者也界定为具有专业背景的知识分子的话,显然,这种知识分子的角色轮廓和他们的专业领地并不清晰。从职业社会学角度观之,成熟专业有六条可参照的标准,包括“正式的全职职业”、“专业知识和教育”、“专业组织和伦理法规”、“服务和社会利益定向”、“社区的支持和认可”、“自治”等。<sup>[20]</sup>在学术组织和被分裂的学术职业群体当中,“服务和社会利益定向”以及“社区的支持和认可”这两个特点并不突出,而“自治”是大学作为学术组织从中世纪行会时期就具有的一般特征。因此本文只考虑前三个分析维度,为专业化时代的大学教师发展组织建设提供一个自我审视的视角。

### (一) 人员建设:具有多重角色的教师发展者

首先,教师发展者正呈现出专职工作的特征。“教师发展者”(faculty developer)是对从事和推动大学教师发展事业、把教师发展理念转化为行动的一类人员的总称。尽管在今天人们对教师发展者能否成为一个真正的学术职业群体仍然存有争议,然而毋庸置疑的是,教师发展者已经成为推动20世纪90年代以来“教与学学术”运动和大学教师发展运动的主体。20世纪60年代教师发展机构的人员较为精简,中心的主任多是由该校德高望重的学者或专家兼职担任。在成立初期,由于中心规模较小,加之经费限制,中心一般不聘用兼职人员。当前美国大学教师发展机构的成员中既有全职人员,也有兼职人员;中心(副)主任一般为全职,核心岗位(课程设计、教学指导、技术支撑等)人员和项目经理也多由全职人员担任;兼职人员包括中心咨询委员会成员、项目协调(联络)人员、其他人员(如研究生助教)等。这种“全职+兼职”的人员构成模式在20世纪70年代的教师发展机构里就已出现并延续至今,不过当时的全职人员一般只有1名(中心主任),另外有2~4名兼职人员。

其次,教师发展者的角色正呈现出多样化的特征。经过20世纪90年代以来的“教与学学术”运动的洗礼,大学教师发展组织在院校中的功能开始出现分化,教师发展者的职业属性和角色定位变得更加多样。总体来看,当前大学教师发展者主要有两种角色属性。第一,在系部层面,教师发展者是大学教师发展资源的直接提供者。作为推动大学教师发展组织变革的参与者,教师发展者通过与学术领袖特别是院长和系主任相互配合的方式参与到基层学术组织活动之中。通过这种方式,教师发展者可以了解基层学术组织中的教师发展需求,也可以为大学教师发展机构的组织变革提供原始动力。他们在实际工作中更容易发现教师的发展需求,实现一种“定制式”的教师发展工作。第二,在院校层面,教师发展者是大学教师发展资源的整合者。如果仅仅是作为一般性的学术管理部门参与到院校决策,大学教师发展机构的角色仍然会受到质疑。大学教师发展组织若要实现从大学边缘向中心的转变,必然要通过提升机构的话语权参与到院校治理和决策之中。大学教师发展机构对院校组织决策的贡献主要通过涉及一些具有关键性和前沿性的议题得以实现,如院校教学改革、教学同行评议、大规模在线课程开发、中青年教师职业发展规划等。在这些议题中,大学教师发展组织发挥着资源整合者的角色。例如,专业与组织发展网络发布的大学教师发展者工作岗位需求中包括了在线课程专家、教与学咨询专家、教师发展中心研究专员、教学评估专家、博士后研究人员等。这些岗位具有一系列专业和学科背景要求,如WAC/WID(跨学科写作和学科写作)、STEM教育、医学教育、机构评估、形成性评价、电子档案袋、SoTL(教与学学术)、项目与课程开发、终身学习等。

### (二) 专业建设:通过开展研究与合作提升组织话语权

知识和教育是判断一个专业是否成熟的核心标准。根据米歇尔·福柯(Michel Foucault)的知识考古学,“权力和知识是相互连带的,不相应地建构一种知识领域就不可能有权力产生,不同时预设和建构权力关系就不会有任何知识。”<sup>[21]</sup>知识加速了专业权力的形成及延伸,更重要的是知识推进了专业权力的合法化和系统化。由于

大学教师发展领域尚未形成被广泛认可和相对完备的知识体系,如何通过专业知识建设进而提升大学教师发展组织的话语权成为大学教师发展运动初期的重要议题。

通过与基金会合作提升机构影响力,通过开展研究提升教师发展组织在院校治理和决策中的话语权成为这一时期教师发展专业建设的主要途径。在对早期教师发展机构的研究中一个关键节点通常被忽视,即外部基金会的推动作用。现代管理学之父彼得·德鲁克(Peter Drucker)曾指出,公共组织的变革很难从自身发起,大都需要其受益者或外部人士去推动其变革。美国大学特别是研究型大学教师发展组织的经费规模已今非昔比,但如果考查这些组织的发展史不难看出,以基金会为代表的外部力量在教师发展组织的初创过程中比大学内部力量扮演了更为直接和积极的角色,如布什(Bush)基金会、福特(Ford)基金会、礼来(Lily)基金会、丹佛斯(Danforth)基金会、凯洛格(Kellogg)基金会、安德鲁·梅隆(Andrew Mellon)基金会等;一些政府机构,如国家自然科学基金会、国家人文科学基金会也为教师发展项目的创立提供了条件。历史制度主义认为,“历史的发展并非一个连续的过程,而是在制度和政策既有连续又有断裂的进程中逐渐进行的,制度的正常时期与制度的断裂时期由制度变迁中的关键节点来衔接。”<sup>[22]</sup>基金会在推动美国大学教师发展从“学者(scholar)时期”向“教学者(teacher)时期”的过渡和衔接中发挥了双重作用。一方面,基金会资助学者围绕当时的大学教师发展活动和项目进行研究。1976年,普林斯顿大学教育测试服务中心的心理学家、教育学家森特拉(Centra)博士在埃克森美孚教育基金会资助下,发表了著名的研究报告《美国学院和大学的教师发展实践》(*Faculty Development Practices in US Colleges and Universities*),详细介绍了教师发展项目的组织结构,评估教师发展项目的实际效果,并为教师发展的资源分配提供依据,<sup>[23]</sup>这一报告也是整个20世纪70年代全美范围内针对大学教师发展活动规模最大、范围最广的调查。<sup>[24]</sup>安德鲁·梅隆基金会于70年代末支持并参与了一项专门针对文理学院教师发展项目的专题调研,研究人员走访了20多所院校,对500多名教师、行政人员、本科生进行了访谈。<sup>[25]</sup>另一方面,基金会也直接投入到教师发展中心或项目的建设之中。根据森特拉的报告,美国大学教师发展项目的经费有20%来自联邦政府或基金会。马萨诸塞州大学教与学中心、普林斯顿大学 McGraw 教与学中心等一些研究型大学内的教师发展机构也由私人基金会资助建成。

### (三)学会建设:推动大学教师发展运动广泛开展

美国大学教师发展研究的奠基者、专业与组织发展网络的创始人之一威廉·博奎斯特(William Bergquist)教授曾提出“大学教师发展到底对谁更有利”的困惑。这一问题提出于20世纪60年代由于联邦高等教育经费减少造成学生入学人数下降以及70年代经济危机和终身教授流动机会减少的时代背景下。当时,以提升教学为突破口让大学改革的车轮重新转动起来成为高等教育改革家们的共识。<sup>[26]</sup>地区和全国范围内的教师发展学会建设即产生于这一时期。

20世纪70年代,分散在各类大学中的教师发展者们把“教师更新”(faculty renewal)的理念和新设立的教师发展项目一起纳入到日常工作框架之中,并开始着手在更

广的范围内建立属于自己的专业同盟。南部地区教师教学发展联盟、新英格兰地区教师发展联盟、大平原地区教师发展联盟等组织为区域性教师发展协作与研究提供了先例。全国性的教师发展组织包括1974年成立的专业与组织发展网络(POD), 1977年成立的全国教师、专业及组织发展协会(NCSPD)和1981年成立的高等教育教与学协会(STLHE)等。专业与组织发展网络的三大使命之一即是“致力于让教育领导者认识到教师、教学和组织发展在大学中的价值”。这一使命陈述彰显了教师发展者作为组织过程介入者的愿景,组织发展的话语与专业发展愿景相互融合、相互影响,推动着大学和学院内教师中心的建立。专业与组织发展网络的年度学术会议和系列出版物迅速使该组织成为在北美地区乃至国际教师发展研究领域的领导者。区域性和全国性教师发展组织的建立在专业范围内为教师发展者们贴上了统一的身份标签。20世纪80年代,院校内的教师发展中心、区域性的教师发展协会、全国性的教师发展组织共同推动着美国的大学教师发展从“教学者时期”进入到“发展者(the age of developer)时期”。<sup>[27]</sup>尽管整个80年代面临着严重的财政紧缩问题,教师发展机构仍然以不断扩张的步伐回应着不同类型的大学对提高教学水平的需求。1983年《国家处在危险之中:教育改革势在必行》报告的出台昭示着改革家们关于教育的批判、反思和变革推动着另一个关键历史时期——高等教育质量建设的到来。与此同时,学习科学研究和80年代的课程改革与评价运动继续推动和塑造着我们今天称之为教师发展的新领域,20世纪80年代的教师发展也成了教学发展的代名词。进入21世纪,以专业与组织网络为代表的大学教师发展学会建设始终引领着大学教师发展的潮流。它时刻提醒着广大教师发展者:教师发展领域的重心应该转向如何提升每一位教师并回应大学治理时代的诉求,而不是建立一个“并不知晓在机构变革中处于何种角色”的教师发展办公室。

#### 四、美国大学教师发展组织建设对我国的经验借鉴

作为成熟的教师学习共同体,经历半个多世纪的美大学教师发展组织推动了教师发展专业化和学术职业的持续发展。在我国,尽管促进大学教师发展的政策由来已久,但作为正式组织的大学教师发展中心无论在理念还是在操作层面仍是一个新生事物。作为学习和借鉴的产物,大学教师发展中心虽是具有普遍意义的学者共同体,然而由于根植于不同的高等教育管理体制及更广泛意义上的学术文化,我国大学教师发展中心在其职能定位、组织架构、运行机制、活动形式等方面,与欧美国国家较为成熟的教师发展机构仍有一定差异。美国大学教师发展机构历经半个多世纪的变革仍能为我国大学教师发展中心的完善提供借鉴。

##### (一)凝炼组织使命,从战略高度提升教师发展工作

教师发展中心若要成为推动大学教师发展组织变革、提升教师教学水平的机构,需从使命、愿景、战略三个层面出发探索大学教师机构建设的合法路径。第一,教师发展中心的使命对应“教师发展中心何以存在”的问题。教师发展中心的使命应集中

说明教师发展组织自身的理念与角色,并与大学的使命保持一致。第二,教师发展中心的愿景对应“大学管理者希望教师发展中心成为何种组织”的问题。教师发展中心的愿景是教师发展工作长期的发展方向、目标、自我设定的职责和义务。更重要的是,教师发展中心的愿景应反映在可见预期内将教师发展的使命转化为战略、行动和现实的愿望。第三,大学教师发展中心的战略对应“如何获得教师发展持续的竞争优势”的问题。作为教师发展中心使命和愿景的行动纲领,教师发展中心的战略要设定系统、可测的战略目标;基于对大学教师发展需求的预测和分析,设计教师发展中心的总体行动纲领。可见,大学教师发展机构建设需要科学、灵活、适切的组织设计。根据笔者对美国八所研究型大学教师发展中心主任和分管副校长的访谈,绝大多数教师发展机构的领导者不认同教师发展有唯一的组织使命;而保持“教师发展中心使命与机构使命的一致性”,“让教师发展工作始终处于学校管理‘雷达’的搜索范围内”为多数被访者认同。

### (二)整合组织资源,彰显大学教师发展的制度红利

教师发展中心在我国出现的时间并不长,无论作为行政机构、学术机构,甚至是二者的混合体,教师发展中心都面临着资源整合这一共性问题。首先,大学教师发展的制度建设要从整合现有资源入手,彰显大学教师发展的制度效应。尽管《高等教育法》、《高校教师培训工作规程》等法律和文件对高校教师培训的制度安排、资源配备、流程设计、工作方法等有详尽的指导意见及说明,但在实然层面并没有一个可以提纲挈领的教师发展“蓝图”或范本供大学参考。其次,从组织属性来看,作为信息型组织的教师发展中心必定是一个开放系统,即通过系统内外资源的交换实现系统的自我更新和优化。现阶段我国大学教师发展机构建设的资源供给侧仍呈现界限不清、相对分散的特征。大学教师发展资源的供给主体不仅限于人事处、教务处等行政部门,也包括科研管理部门、技术支撑部门、二级学院及其下属教研部门等。教师发展中心与这些职能部门的整合既非简单的“集权”或“放权”,也非技术层面的机构替换或撤并,而是要把职能交叉、功能相近、人员相同的部门重新统筹规划,以大学教师发展事业中的工作分析为基础实现“事”和“人”的协调统一。再次,大学教师发展的内涵并不仅限于教学水平的提高,还包括教师专业发展、个人发展、组织发展。专业发展与组织网络把组织发展称为实现机构效能最大化的“第三种视角”,即以教师发展组织建设为战略基点带动大学范围内教与学的开展。可见,教师发展中心资源的整合包含着“破”与“立”两层含义,一方面要优化现有的高校教师师资培训与管理格局,理顺教师发展中心的隶属关系与管理层级;另一方面要积极探寻符合学情、校情的大学教师发展战略体系,培育具有创新精神的专业化大学教师发展组织,彰显大学教师发展的制度红利。

### (三)营造组织氛围,从文化层面推动教师共同体建设

国内学者倾向于以“文化相对论”的视角探讨大学教师发展与教学文化的关系。在他们看来,一方面,必须摒弃空洞、抽象地沿袭西方大学教学文化的做法并为我国大学教学文化打上本土的烙印;另一方面,教学文化是大学文化的子系统,有什么样

的大学文化就有什么样的教学文化。因此,教学文化只能用它本身所从属的价值体系来评价,并不存在一个对所有大学都适用的绝对标准。无论持何种观点,作为一种文化亚型或文化子系统的教学文化都不是偶然出现的,更不是从哪个发达国家引进来的,它扎根于我国整个大学文化生态和改革开放三十多年来高等教育领域内日渐清晰的教学回归之中。当前我国大学教学文化的缺失或缺位是由植根于我国高等教育系统和大学治理环境中的深层因素造成的。对我国大学教学文化的探讨不宜泛化或窄化其内涵,应让其回归到整个大学学术生态和治理氛围中,发挥大学教师发展中心在形成和倡导教学文化中的作用,推动我国的大学教师发展走向一条自觉和自为的道路。

### [参考文献]

- [1] 约翰·S. 布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社,2002: 13.
- [2] Gaff, J. G., Simpson, R. D.. Faculty development in the United States[J]. *Innovative Higher Education*, 1994, 18(3): 167-176.
- [3] Graf, D. L., Albright, M. J., Wheeler, D. W.. Faculty development's role in improving undergraduate education[J]. *New Directions for Teaching and Learning*, 1992, 51: 101-109.
- [4] Boyer, E. L.. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*[R]. New Jersey: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton University Press, 1990: 1.
- [5] Heiss, A. M.. *Challenges to Graduate Schools: the PhD. Program in Ten Universities*[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1970: 229.
- [6][8][14][19] Schroeder, C.. Coming in from the margins: Faculty development's emerging organizational development role in institutional change[M]. Stylus Publishing, LLC., 2012: 32, 23, 28, 149.
- [7] 克拉克·克尔. 高等教育不能回避历史[M]. 杭州:浙江教育出版社,2001: 189.
- [9] Chism, N. V. N.. The role of educational developers in institutional change: From the basement office to the front office[J]. *To improve the academy*, 1998, 17: 141-154.
- [10][17] Harland, T., Staniforth, D.. Academic development as academic work [J]. *International Journal for Academic Development*, 2003, 8(1-2): 25-35.
- [11] Eells, W. C.. The origin and early history of sabbatical leave[R]. *AAUP Bulletin*, 1962: 253-256.
- [12][13] Eells, W. C., Hollis, E. V.. Sabbatical leave in American higher education: Origin, early history, and current practices[M]. US Dept. of Health, Education, and Welfare, Office of Education, 1962: 4, 5.
- [15] Nilson, L. B., Nuhfer, E. B., Mullinix, B. B.. Faculty Development as a Hazardous Occupation [J]. *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional, and Organizational Development*, 2011, 30: 290.
- [16] Bath, D., Smith, C.. Academic developers: An academic tribe claiming their territory in higher education[J]. *International Journal for Academic Development*, 2004, 9(1): 9-27.
- [18] Clark, B. R.. *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds* (A Carnegie Foundation Spe-

cial Report)[M]. Princeton:Princeton University Press, 1987:267.

[20] 赵康. 专业, 专业属性及判断成熟专业的六条标准[J]. 社会学研究, 2000, (5): 30-39.

[21] 米歇尔·福柯. 规训与惩罚[J]. 刘北成, 杨远婴, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2003: 30.

[22] 秦慧民, 王名扬. 我国高等教育评估制度演变的社会基础与制度逻辑——基于历史制度主义的分析[J]. 中国高教研究, 2015, (10): 1-6.

[23] Centra, J. A.. Faculty Development Practices in US Colleges and Universities [M]. Princeton: Education Testing Service, 1976:53.

[24] [27] Sorcinelli, M. D., Austin, A. E., Eddy, P. L., et al. Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present [M]. Bolton, MA: Anker Publishing, 2005: 20, 28.

[25] Nelsen, W. C., Siegel, M. E.. Effective Approaches to Faculty Development [M]. Washington, DC: Association of American Colleges: 1980.

[26] Fletcher, J. J., Patrick, S. K.. Not just workshops any more: The role of faculty development in re-framing academic priorities [J]. The International Journal for Academic Development, 1998, 3(1): 39-46.

## The Professionalization of Faculty Development Organizations in American Universities: Dilemma, Approach, and Reference

LIU Zhiyuan

(School of Education, Huazhong University of Science and Technology,  
Wuhan 430074, China)

**Abstract:** The movement of faculty development and the scholarship of teaching and learning in the 1990s stimulated couples of influential faculty development organizations. Although the philosophy of politics of higher education acts as an external force that enhanced the formation of faculty development organizations, in the early times of these organizations, the professionalization of faculty development was restricted by the dilemma of identity, and faculty development faced the demand of times, profession, and governance. The construction of staff, profession, and associations furthered the professional development of faculty development in America. As a common academic community, America's experience can still be available to the organizational construction of faculty development in China.

**Key Words:** America; faculty development; faculty development organization; professionalization; faculty developer

[责任编辑: 胡 义]