

美国教学研究并重型大学教师发展中心的运作及启示

——以美国加州州立大学富乐敦分校为例

朱姝,毛勇

(南京审计大学 高等教育研究所,南京 211815)

【摘要】 文章从“任务、服务范围及指导原则”“运作宗旨”等方面介绍了美国教学研究并重型大学——加州州立大学富乐敦分校教师发展中心运作情况,并概括了其“扶掖和服务意识强,且工作具有全面性和针对性;建立了以促进教师自我发展为目的的且切实可行的教师考核制度、评价机制”运作特点。通过对富乐敦分校教师发展中心的研究,可以得到以下启示:一是要从根本上转变教师发展中心的运作观念;二是要有的放矢地做好教师评价工作;三是促进教师发展的渠道和形式要丰富多样;四是要把教师发展作为一项系统工程来做。

【关键词】 加州州立大学富乐敦分校;教师发展中心;教师评价

【中图分类号】 G642 **【文章编号】** 1003-8418(2022)01-0097-06

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2022.01.013

【作者简介】 朱姝(1980—),女,安徽天长人,南京审计大学高等教育研究所助理研究员;毛勇(1964—),男,安徽濉溪人,南京审计大学高等教育研究所研究员、教育学博士。

美国高校林立,凡 4400 多所,从科研规模和办学水平来看,其总体上呈金字塔结构,大致可分三个层级:位于第一层级的约有 290 所左右,它们是科研实力雄厚的综合性大学,也即研究性大学;位于第二层级的约有 1460 所,它们是教学研究型或教学研究型大学(本文将二者统称为“教学研究并重型大学”),其中 4 年制大学约 760 所,提供硕士学位的大学约 700 所;第三层次的大学是两年制的社区学院,它们是教学型大学(大专),约 2650 所^[1]。美国加州州立大学富乐敦分校(California State University, Fullerton,以下简称“富乐敦分校”)无疑属于第二层次的大学。美国自 1962 年密歇根大学建立“教与学研究中心”以来,经过 20 世纪六七十年代的发展,截至 21 世纪初已有 75% 的院校设置了教师发展机构及教师发展项目(Faculty Development Program)^[2]。目前,国内对美国大学教师发展中心的研究,涉及第一层次大学的宏观研究、个案研究较多;而涉及第二、第三层次大学的宏观研究、个案研究较少。鉴于此,本文尝试分析富乐敦分校

教师发展中心的运作机制,以抛砖引玉,从而推动我国教学研究并重型大学教师发展中心的研究。

一、富乐敦分校教师发展中心的运作情况

富乐敦分校,创立于 1957 年,隶属于加州州立大学系统,是加州州立大学 23 个校区中成长最快的校区,综合办学实力名列加州州立大学各分校前茅。富乐敦分校所取得的成就与它建设大学教师发展中心的努力是密切相关的。富乐敦分校教师发展中心成立于 1998 年,迄今不过 20 多年的历史,但其运作成效显著。富乐敦分校教师发展中心的组织结构是二层结构,即校级中心和院系分中心(下文所谓的“教师发展中心”一般特指校级中心)。目前该教师发展中心人员由 5 位全职工作人员和 4 位教师协调员组成。

(一)任务、服务范围及指导原则

1. 任务。该教师发展中心的基本职能是促进教师发展,增强教师活力,丰富教师的职业经验。其主要任务包括 5 个方面:(1)为师生提供优质的教与学的资源;(2)指导和评估学生的学

习;(3)帮助教师提升在教学中有效利用技术的水平;(4)促进教师学术研究和开展创造性教学活动;(5)增强教师的职业意识和服务意识。

2. 服务范围。该教师发展中心紧扣教与学向全校教师提供范围广泛的服务,其内容包括10个方面:(1)为设计学习环境提供咨询;(2)提供教师课堂观察资源;(3)提供课件图形设计服务;(4)为教师提供“一对一”咨询服务;(5)为兼职教师的教学提供支持;(6)组织教学、现代教学技术工作坊;(7)组织对教与学的评估以及对现代教学技术应用水平的评估;(8)对教师的现代教学技术进行培训并给予人力、财力、物力支持;(9)组织志趣相投的教师就某一课例或教研教改话题开展视频研讨;(10)支持教师的线上教学,就网络教学技术等问题为教师个体提供咨询。

3. 指导原则。(1)使每一位教师胜任自己的多个社会角色(如教师、学者、社区成员等),赏识他们在不同领域取得的或大或小的成绩;(2)把工作重点放在教师教学水平的提高和学生学习能力的提升上;(3)促进跨部门协作、校内各部门之间的协作,共同培养教师成长;(4)为成长模式不同或成长阶段不同的教师提供全面的、可持续的和灵活的支持;(5)承认教师对个人学术和创造性的追求,鼓励教师之间互助合作和共同发展;(6)为交叉学科的共同学习和实验提供机会,强调知识的可转让性;(7)鼓励和支持教师转向新的社会角色并进一步发展当前角色的技能;(8)连接教师发展的目标、需求与学生成长的目标、需求,求得两者的平衡;(9)建立科学的教师评价系统。

(二)运作宗旨及特点

1. 运作宗旨。该教师发展中心的宗旨是:制订并实施一系列综合性项目,给教师以教学过程和科研发展的全方位指导;为他们的教学、科研和社会服务工作提供周到而及时的帮助;建立课程与课程之间的联系平台,建立教师与教师之间的联系通道;建立能最大限度激活教师进取心和创造性的制度,营造一种能催人奋发向上的激励性环境氛围,促进每一位教师全面发展。

2. 运作特点。第一,扶掖和服务意识强,且工作具有全面性和针对性。通观富乐敦分校教师发展中心的“主要任务”“服务范围”“指导原则”“运

作宗旨”,它们无不凸显其扶掖和服务意识。扶掖和服务意识,即坚持以教师、学生为办学主体的意识,其实质就是让师生自主成长,教师发展中心的工作重心在于为师生的全面健康成长创造更好的条件,营造更好的环境。

该教师发展中心对教师的扶掖和服务十分周到,表现为:建立“教和学工作小组”之类的教学发展共同体,为教师教学学术能力的提升提供平台;支持教师参与线上或线下的教学观摩课、微格教学、课堂实录及评课活动,并提供相应场所;定期组织全体教师举行教学研讨会,切磋教学观念;经常就课堂教改热点问题举办工作坊、午餐会等。

富乐敦分校教师发展中心特别注意针对不同类型的教师进行“因材施教”,实施不同的发展项目。对于刚入职的教师和新手教师,该教师发展中心有一个为之准备的包括教学科研的咨询和辅导系统。提供咨询的内容主要围绕教学而展开,包括演讲技能与技巧、课程设计、课程大纲的编制、如何写教案(讲稿)、课堂管理的方法、如何制作课件并用于课堂教学、如何引导课堂讨论、如何布置或设计学生的作业、如何反馈学生的作业、如何指导学生写论文或做毕业设计、如何出试题和评分、如何进行学期教学评价、如何进行课堂观察等。根据需要,该教师发展中心还会让研究教师发展的专家或学科领域的专家就有关教师在教学方面存在的问题进行研讨,并提出个性化支持与培训对策。另外,采取“师徒结对”措施,即有计划地组织熟手教师、资深教师、专家教师与刚入职的教师、新手教师结成对子,开展“一对一”的传帮带活动。对于老教师、专家教师,该教师发展中心主要通过让他们尽可能多地主持或参加教学专题研讨会、教研教改研讨会、典型课例分析会等方式来促进其不断成长。学校为未获得终身职位的教师制作“终身职位教师适应手册”,筹办一系列个性化、专业化的研讨会和专题讲座,给他们提供更多的教学、科研资源,创造更为宽松的教学、科研和服务社会的环境。

第二,建立了以促进教师自我发展为目标且切实可行的教师考核制度、评价机制。富乐敦分校教师发展中心从学校办学定位的实际出发,建立了旨在促进教师自我发展的行之有效的考核制

度。一是教师入职培训和定期培训制度。每个刚入职的教师都得接受 10 节课的入职培训,必须取得入职培训结业证书,之后还得进行系统的定期培训。二是成长过程的考核制度。被正式录用的教师有一个为期五至六年的试用期,在此期间履行助教或助理教授的岗位职责,他们每年都得接受履职考核,第一、第三、第五年的考核通常在院系内进行,第二年、第四年、第六年的考核则为“全测评”,既要接受所任教班级的学生评价、院系内同行和院系负责人的评价,还要接受学校层面的教务长(分管校长)评价。只有通过了试用期的考核,教师才能获得终身教职资格,否则就得离开本校,另谋出路。获得终身教职资格的教师在晋升为副教授后通常需要六年时间,才有可能取得教授职称,在此期间考核不达标就晋升不了教授。晋升教授后也得接受考核,只不过考核的频次有所减少,考核周期通常为五至七年一次,其考核重点是科研和社会服务方面。

富乐敦分校教师发展中心始终把对教师“教”的评价视为自己工作重心的一部分。教学评价包括对教师教的评价和对学生学的评价。该中心更关注教师教的情况,重视学生对教师教的信息反馈。评价对象或内容主要包括教师所编写的教学大纲和教案(讲稿)、教师课堂教学实况(或实录视频)、教师对学生作业的布置量及其批改情况、教师所出的试卷,以及对答卷的评阅情况、教师对学生论文(含毕业论文)写作方面的指导情况、论文的实际质量情况、学生对所教课程的兴趣度和对核心知识技能的掌握度等。评价主体包括学生、同行、院系负责人、教务长等,尤其重视对学生教学评价信息的收集和使用。在每一学期末,全校学生都须按要求填写授课教师的评价问卷。问卷由该教师发展中心设计,有十几个评分项,每项分六档。学生的打分结果由校方统一作数据分析,得分将被存入该教师的档案,作为教师未来能否继续留用、能否晋升职称的重要依据之一。另外,在每个学期的中间都会让各个班级选派自己的学生代表参加座谈会,以便获得所有任课教师课堂教学的反馈信息、评价意见;并及时把它们反馈给相关教师,以促进教师课堂教学的提质增效。学生、同行对各个教师教学作出评价,每个学期都有

一个正式的书面报告,教学评价不好的教师将会收到院长或系主任的催促信,要求去教师发展中心补课。

二、富乐敦分校教师发展中心工作的启示

(一)从根本上转变教师发展中心的运作观念

1.要真正弄清“大学教师发展”概念的内涵。迄今为止,学界对此并没有一个统一的认识。概括地说,国外学者大多采取广义说,认为“大学教师发展”是指在一定环境的作用下,大学教师个体围绕其职业角色需求在认知、态度、技能、修养、行为等方面所发生的积极变化,主要包括教学发展、专业发展、组织发展和个人发展等^[3]。然而,这一界定中的“教学发展、专业发展、组织发展、个人发展”几个概念却难以获得逻辑自洽的令人满意的解读,倒是国内学者的说法似乎要简明一些。譬如,潘懋元先生就明确指出:广义上说,高校教师发展是所有在职大学教师,通过各种途径、方式的理论学习和实践,使自己各方面的水平持续提高、不断完善,主要包括学术水平的提高、教师职业知识技能的提高以及师德的提升三个方面;从狭义上说,高校教师发展即教师作为教学者的发展和提高,就是教学能力的提高^[4]。

综合国内外学者的观点,笔者认为,“大学教师发展”即高校教师个体履行高校教师岗位职责的能力的发展,广义上主要包括教师职业道德水准的发展、高深知识结构的发展和完善以及教学、科研和社会服务能力的发展;狭义上特指教育教学知识结构的发展和完善、教学教研能力的发展和提升。所谓“高深知识”首先是指有关学科、专业的高深知识,其次是指在教学过程中用到的教育学知识、教育心理学知识、教学方法技巧等方面的知识。大学教师作为社会的一员,自然也要有良好的心理素质和健全的人格;作为劳动者自然也要有强健的体魄。但是,这些都是人生最基本的东西,我们不应该将它们归诸“大学教师发展”概念的内涵,否则,“大学教师发展中心”的任务更为繁杂。

2.要确立“服务重于管理”的理念,大力拓展服务内容。目前国内高校促进教师发展的措施大多是基于管理本位的思想,而诸如富乐敦分校的

美国高校则普遍基于服务本位的思想。美国高校管理者认为,大学教师发展中心应该是一个服务性的专业组织,必须坚持以教师为本,从教师实际需求出发,着力提供更多人性化的教师发展服务项目。一般认为,“教师发展”是教师个体基于内在需求的自主发展,是一种从其主体性出发、自我要求抵达既定目标的个性化的发展,是一种发挥了其自身主动性、能动性的乐在其中的发展;不是那种源于外部压力、被迫的不堪其忧的发展。过去,我们的思维模式始终是管理本位模式,组织教师培训都是从外部的社会或组织的要求出发,而不是从教师个体的内在需求出发。只有真正获得了对“教师发展”概念的新认识,才能真正确立服务重于管理的理念。富乐敦分校教师发展中心长期以来坚持以教师为本,淡化管理侧,强化服务侧,既服务于教师近期的自主发展,也服务于其长期的自主发展。目前,我国教学研究并重型高校教师发展中心的工作与富乐敦分校的差距较大,为教师提供的服务项目明显偏少且针对性不足,这需要我们尽快大力拓展服务内容,以弥补短板。高校要本着“服务重于管理”的精神,放下身段,行动上自觉从“管理支配”转向“服务支持”;要深入教师群体,全面掌握他们对自己发展的需求,根据教师个体在性别、年龄、学科、知识、能力层次等方面存在的差异,制定并实施因人制宜的“菜单式”服务方案;要采取强有力的措施,开展切实有效的凸显多元化和个性化的教师发展理论和实践探索活动。

3.要接受新的“学术”观,力求把教师培养成具有各种学术能力的人。20世纪90年代初,博耶基于“做一个学者究竟意味着什么”之问题的反思,提出了“发现的学术、整合的学术、应用的学术、教学的学术”的多维学术观^[5]。按笔者的理解,所谓“发现的学术”即探索新知的学术;“整合的学术”即打破学科壁垒、汲取并综合其他学科的营养为本学科所用的学术;“应用的学术”即理论联系实际、科学知识转化为生产技术、科学知识服务于经济和社会发展的学术;“教学的学术”既指研究教和学的学术,又指创造性地将已有的教育、教学理论运用于教学实践的技能。此四种学术密切相关。多维学术观把教学的理论研究和实践技

能视为一种学术,无疑是对重科研轻教学的思维模式的纠偏,因而得到美国高教界的广泛认可。在笔者看来,博耶的多维学术观本质上是从一个新的视角对高校教师成长规律的深刻揭示。对我国教学研究并重型高校而言,更应接受此多维学术观,要鼓励广大教师同时做好这四种学术,尤其要同时做好后三种学术;要完善激励机制,采取有效措施,促进教师多维发展,使之成为具有各种学术能力的人。

4.要改变过去教师发展重才轻德的观念。大学教师发展是一个不断提升师德,完善和提高从事教学、科研和社会服务的知识结构和能力的过程。大学教师若“德不立,则无学术研究之精进”^[6],因而提升师德是促进教师发展的首要议题。专业学术水平的提高,旨在解决“教什么”“教得准确”的问题;教师职业知识、技能的提高,旨在解决“怎么教”“会教”的问题;师德的提升则旨在解决“为谁而教”“为谁培养人”的问题。

(二)有的放矢做好教师评价工作

1.评价内容的确定。美国高校普遍把对教师的评价限定在三大方面,即教学、科研和社会服务^[7]。教学评价包括量与质两个维度。科研评价的项目包括各类基金申报情况(含未能立项的)、科研基金的获得情况、论文和著作的撰写和发表情况。社会服务的项目包括对本院系和学校的服务性贡献(含参与校内的各种职称或学位评定、参加专业会议、举办学术讲座、指导学生撰写论文、辅导学生开展社会实践活动等);对专业学会、专业期刊等方面的贡献(含组织会议、制订计划、参与期刊编审、参与国内外重大基金的评审等);为社区、企业、政府提供的专业服务或科研成果的转化。在教学、科研和社会服务方面获奖情况自然也在评价范围之内。应该说,这里确定的评价内容是比较科学的,用它们来衡量教师的职业能力会取得较高的信度。反观国内,我们制订的教师评价框架往往较粗,涉及的面往往很窄,而且还只重结果轻过程。每到年终,只是简单统计教师在正式学术期刊(或大报的“理论版”)上发表的论文、在正式出版社出版的著作、获得的科研项目、获得的奖项数量和等次,没有对教师奋斗过程(如参与了科研立项的申报而没有成功,撰写了论文

而没有在纸质刊物上发表等)的评价,没有对教师参与社会服务工作的评价。为此,必须构建一个科学全面的评价内容体系。

2.评价等级的确认。在美国,教学研究并重型高校的大学教师发展中心普遍把评价结果按四个等级确认:对课程及其教学的发展贡献突出而取得中等科研成果者,归于A类;对课程及其教学的发展贡献属于中等而取得杰出科研成果者,归于B类;对课程及其教学的发展贡献属于中等而且取得中等科研成果者,归于C类;对课程及其教学的发展贡献属于中等以下(即未达中等)且取得中等以下科研成果者,归于D类。这种对评价等级的确认完全是依据办学定位而进行的,它只适用于教学研究并重型高校,而不适用于研究型高校。由此可见,对教学研究并重型高校要重视教学评价和为社会服务的评价,要大幅度提高“教学评价”在“教师评价”中的权重,要把“教学评价”的结果作为确定教师评价等级的核心参数。

3.确定评价的基本理念。(1)评价内容既要全面,又要注意根据学校发展定位而有所侧重,注意科学确定各个评价指标的权重关系。对教学研究并重型高校而言,教师评价要全面,必须包括师德、教学、科研和社会服务四个方面,尤其是师德和教学方面。(2)要树立以生为本的教师评价理念。对教学研究并重型高校教师评价的直接目的是促进教师的全面发展,间接目的或最终目的则是为学生的更好发展创造条件、奠定基础。因此,对教师的评价理应围绕人才培养这个中心来展开,树立以生为本的评价理念,要让学生真正成为教师评价的主体之一,让他们给教师的打分成为年终考评的主要依据。(3)要把量化评价与质性评价结合起来,更重视质性评价。教学评价不只是统计教师的教学工作量,更关注学生对被考评教师的教学质量的打分;科研评价,也不只是统计教师的项目与成果数量,更关注的是其实际质量。(4)要把终结性评价与过程性评价相结合,重视过程性评价。在富乐敦分校,项目申请即使未能如愿立项,但只要学校或院系认为它的选题之于基础研究或应用研究是必要的和可行的,就得承认其科研教研贡献。这是重视过程性评价的一个表现,其最大的好处是能够最大限度地激发科研教

研能力稍弱的或科研教研刚刚起步的教师的积极性和勇气。教师教学档案袋建设是做好过程性评价的一项基础性工作。教学档案袋建设既有助于对教师教学学术能力发展过程的评价,又有助于教师个人反观自己的成长轨迹,反思自己的教学,从而加深对教学规律的感悟。

(三)促进教师发展的渠道和形式要丰富多样

“大学教师发展中心”应该成为教师发展资源的开发者,要开辟多种渠道、采取多种形式为教师提供充足的学习资源。富乐敦分校教师发展中心定期聘请校外专家给在职教师做学术讲座或举办教学、科研、社会服务方面的专题研讨会;聘请教学学术功底深厚的教授、专家对刚入职的教师、新手教师进行“一对一”的指导,从教学设计、课件设计以及课堂施教和管理的技术等方面向后者给出建议,同时还制作在线示范项目供后者借鉴学习;建立教学资源库,为教师提供多媒体资源和在线教学资源。该中心对教师的培训形式是多样的,有线下的、线上的以及线下线上相结合的;有理论的、实践的以及理论实践相结合的;有务虚的、务实的以及务虚务实相结合的;有校内进行的、校外进行的和国外进行的;有“请进来”的和“走出去”的;有理论研修的、导师指导的、团队合作的和自我探索的;等等。反观国内,我们在向教师尤其是青年教师提供学习资源方面做得还很不够,教师的培训内容陈旧且形式单一。

(四)强调教师发展工作的系统性

被誉为“世界第一大学”的加州州立大学,凡23个分校,每一分校都成立了教师发展中心。为提高各分校的运行效率,加州州立大学还专门成立了培训及学习协会(ITL)。ITL是各分校教师发展中心彼此合作的学术机构,负责教师发展目标的制订和合作研究的协调,各分校教师发展中心的业务运作虽然强调“因地制宜”,但接受ITL的宏观指导。为此要强调教师发展工作的系统性,在建设教师发展工作的系统性时既要加强与外部的联系,又要重视内部管理机制的系统性和协调性。首先,要加强各个高校尤其是办学定位相同的高校教师发展中心之间的协作,互通有无,资源共享;其次,要建立学校、院系两级联动的工作机制,校级机构对院系教师发展组织的工作要

进行规范、引导和支持,院系教师发展组织应结合自身专业特点创造性地开展活动,充分发挥自身的积极性、能动性;最后,要加强与学校其他部门的沟通,整合人事、教务、学工、工会等部门的资源和力量,积极营造和优化促进教师发展、服务教师发展的环境,以极大提升工作效率、效果和效益。

三、结语

在知识经济时代,大学已经成为社会的中心^[8]。社会的发展将在很大程度上依赖于大学的发展,而大学的发展归根到底还是取决于其人才培养质量的不断提升,人才培养质量的不断提升又取决于大学教师的发展。正因为此,教育部在最近10年持续且高度地重视大学教师的发展,在许多重要文件中都反复强调教师发展之于高校发展的重要性、必要性,迫切要求并大力支持各个高校建设教师发展中心;中共中央、国务院于2019年发布的《中国教育现代化2035》明确把“建设高素质专业化创新型教师队伍”作为面向教育现代化的十大战略任务之一,强调要“推动教师终身学习和专业自主发展”。那么,怎样促进高校教师自主发展呢?除了要根据我国国情和我国高校实际发展现状从理论和实践两个方面进行自主

探索外,还要“加强同世界各国的互容、互鉴、互通”^[9],学习借鉴发达国家的发展经验。

【参考文献】

- [1][7]吕淑青,问筱平,秦兴方.美国大学教师评价机制及其启示——以加利福尼亚州立大学富乐敦分校为例[J].扬州大学学报(高教研究版),2014(6):68—71.
- [2]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.
- [3]Jerry G. Gaff. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Instructional, and Organizational Development(San Francisco: Jossey—Bass)[R].1975:14—16.
- [4]潘懋元,罗丹.高校教师发展简论[J].中国大学教学,2007(1):5—8.
- [5](美)博耶.关于美国教育改革的演讲[M].涂艳国,方彤,译.北京:教育科学出版社,2002.
- [6]梅国平,宋友荔,谢翌.教师发展:学校内涵发展的生命线——基于“江西师范大学教师发展中心”建设的思考[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2011(4):33—38.
- [8]潘懋元.大学教师发展与教育质量提升——在第四届高等教育质量国际学术研讨会上的发言[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2007(1):23—26.
- [9]习近平.习近平谈治国理政:第三卷[M].北京:外文出版社,2020:351—353.

基金项目:江苏省教育科学“十二五”规划重点项目(B—b/2013/01/069)。

The Operation and Enlightenment of Teacher Development Center in American Teaching Research University

Zhu Shu, Mao Yong

Abstract: This paper introduces the operation of the teacher development center of California State University, Fullerton, an American teaching and research university, from the aspects of "tasks, service scope and guiding principles" and "operation purpose", and summarizes its operation characteristics, that is, it has a strong sense of support and service, and its work is comprehensive and targeted; It has established a practical teacher assessment system and evaluation mechanism aimed at promoting teachers' self-development. The enlightenment from the operation experience of the center on the construction of university teacher development center in teaching research universities in China is as follows: First, we should fundamentally change the operation concept of teacher development center. Second, we should do a good job in teacher evaluation. Third, the channels and forms of promoting teachers' development should be rich and diverse. Fourth, we should take teacher development as a systematic project.

Key words: California State University, Fullerton; teacher development center; teacher evaluation

(责任编辑 肖地生)