

日本大学教师发展的理念与实践

——京都大学的个案

蒋妍 林杰

(日本京都大学 教育学研究科)

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要 20世纪80年代后,日本高等教育界从英美等国引入“大学教师发展”(FD)的观念,进行了一系列相关调查,为大学教师发展工作的开展奠定了研究基础。国立大学法人化进程和《大学设置基准》修订等成为推动日本大学教师发展制度化的政策诱因,日本大学开始建立起与本土和本校环境相适应的大学教师发展模式。本文重点介绍了京都大学等校大学教师发展活动的理念和实践,并指陈出目前仍然存在的一些困难和问题。

关键词 大学教师发展; 日本; 京都大学

中图分类号: G645.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-9468(2011)03-0029-16

日本大学素有重研究轻教学的传统,教学发展和学生发展一直被置于次要位置。20世纪80年代末,大学教师发展的观念从美国首次引入日本。90年代之后,随着高等教育全球化、市场化和知识社会化的压力增大,日本各大学开始重视教师发展工作,将“教学学术”、课程和教学发展、学生发展和社会服务等纳入学术职业的内涵,并逐渐将大学教师发展法律化、制度化,各大学探索适应本土本校需求的实践模式。

一、日本高等教育界关于FD概念的争议

在日本高等教育领域,“大学教师发展”(Faculty Development,简称FD)是在20世纪80年代从美国引进的外来语,一般被译为“大学教师群体的资质开发”或“大学教师的资质开发”,日语中没有与之相对应的专有名词。1998年日本大学

收稿日期: 2011-05-20

作者简介: 蒋妍,女,日本京都大学研究生院教育学研究科2011级博士生。

林杰,男,北京师范大学教育学部副教授,教育学博士。

审议会^①报告中使用的是日语音译,2005年中央教育审议会^②报告中则直接使用英语简称“FD”(下文均用FD这一英文简称)。有关这一概念所涵盖的内容与范围,在日本高等教育领域也存在不少争议。

日本FD推进先驱者之一、国际基督教大学名誉教授原一雄在1999年将FD定义为:“各个大学教师维持、改进为履行对于所属大学的种种义务(教育、研究、管理、社会贡献)必须的专业能力,所进行的所有对策和活动。”^[1]曾任广岛大学高等教育研究开发中心中心长的有本章认为,FD在广义上是指“以教师的研究、教育、服务、管理运营、人事、职业发展等活动领域为对象,以提高大学教师的专业水准为目标的行为”。^[2]日本大学教育学会前会长寺崎昌男也认为,应该从广义的角度来理解FD,日本大学的使命是“教育、研究、管理运营、地域贡献”,教师负有上述责任,也就应该有与之相对应的FD。^[3]这些学者都着眼于大学以及大学教师的使命,提倡从广义的角度来理解FD。

然而,在文部省1996年颁布的教育白皮书中,将FD定义为“教师为改进提高教学内容和方法所进行的有组织的举措”^[4],这一定义将FD仅仅限定为大学教师教学能力的提高。受此影响,日本高教界谈到FD的时候,一般多倾向于“教学改进中心主义”^[5]或“改进大学的教学内容和方法”^[6],甚至把FD等同于学生的教学评价^[7]。

日本各大学对FD的定义也不尽相同。如关西地区的私立名校立命馆大学将FD定义为“依据办学精神和教学理念,为实现院系以及其他教学机关所倡导的理念以及教育目标,针对课程以及课堂教学的配置、内容、方法、教材、评价的恰当性,教职员同心协力,在学生的参与下,在推进有组织的研究与研修的同时,对这些措施的妥当性和有效性不断地检验论证,以更好地改进下一步的活动”。^[8]另一所私立大学法政大学的FD中心将FD定义为“为达成基于‘自由与进步’的办学精神的教育理念和教育目标,以提高教育及学习质量为目的,由教师、职员及学生所进行的有组织的、持续的举措”。^[9]爱媛大学参照大学教师发展联盟POD(Professional and Organizational Development Network in Higher Education)的定义,将FD解释为“进行教学改进以及组织变革的有组织的举措的总称”。国立教育政策研究所也参照了POD的定义并推出FD纲要^③,随着FD纲要的普及,这一理解对日本的许多大学产生较大影响。^[10]

① 大学审议会原为日本文部省下属的、以对日本的高等教育基本状况进行审议为主要目的的机构,在必要时对文部大臣进行劝告的权利。在2001年日本行政机关改组(Central Government Reform)中,被整编到中央教育审议会的大学分科会。

② 中央教育审议会(Central Council for Education)拥有对日本的教育体育振兴等相关事件进行调查审议,并向文部科学大臣建言等职责,简称“中教审”,下设教育制度分科会、终身学习分科会、中小学教育分科会、大学分科会、运动·青少年分科会等共五个分科会。

③ FD纲要即实施FD时的指导性纲领,在本文第三部分进行较详细介绍。

日本文部科学省^①的中央教育审议会在2008年发表的《为了构建学士课程教育》咨询报告中,将FD定义为“教师为改进教学内容和方法而进行的有组织的举措的总称”,其实践例证包括“教师间相互听课,开展关于教学方法的研讨会,针对新教师的培训等”。该报告还指出“关于FD的定义及内容的理解可以有多种,不仅仅局限于改善教学内容、方法的研讨进修,也指更宽泛意义上的教育改进,还包括教师群体在研究活动、社会贡献、管理运营等职业能力上的开发活动”。

有关FD的定义,日本的学者言人人殊,对FD涵盖的内容也理解有异。曾任广岛高等教育开发中心中心长的关正夫指出,FD在狭义上指作为教师以及学者的能力改进,FD在美国一般涵盖“专业发展、教学发展、课程发展和组织发展等四方面的企划与实施”。^[11]京都大学高等教育研究开发推进中心的中心长田中每实指出,关正夫的定义是将FD与学生成长、课程编排,以及教师的职业发展、教学发展、个体发展和组织发展紧密联系,应该将FD脱离教学能力发展的束缚,把它融入到涵盖FD的整体背景环境中进行定义(参见图1)^[12]。他提出了FD的层级论,即FD分为日常教学促进层级(个人级别)、课程开发层级(中间级别)和教育组织发展层级(组织级别)^[13]。

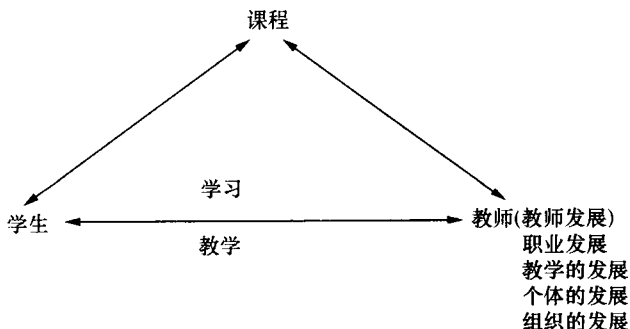


图1 涵盖FD的整体背景

注:该图出自〔日〕田中每实:《Faculty Development论:大学教育主体的相互形成》,收入《大学教育学》,日本:培风馆,2003年第87—106页。

基于对FD内涵的不同理解,所涉及的实践活动也很多。曾任日本国际基督教大学校长的绢川正吉在关正夫对于FD四种类型分类的基础上,强调了第五种类型——日本类型的FD,具体如表1所示^[14]。

^① 2001年日本行政机关改组中,文部省和科学技术厅合并,改组为文部科学省,文部省的称呼被废止,相当于中国的教育部。

表1 FD的涵盖内容和关联实践

| FD的类型 | 重点内容 | 关联实践 |
|---------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| PD型(Personal Development) | 研究教育的个人能力发展支援服务 | 新手教师培训,电脑技术 |
| | | 学术教育信息系统使用 |
| | | 教学研究机器使用 |
| ID型(Instructional Development) | 教学法开发(学习支援,教材开发) | 教学技术与方法 |
| | | 学习支援系统的开发 |
| | | 学习的评价法 |
| CD型(Curriculum Development) | FD的核心,与全体教学活动相关 | 课程开发 |
| | | 新生教育,心理辅导 |
| | | 外语,信息处理 |
| OD型(Organizational Development) | 组织开发 | 介绍大学的理念与目标的小组讨论活动 |
| | | 对教育制度的理解 |
| | | 评价(学生评教,教师同僚的教学法评价等) |
| 第五型(日本型) | 各个大学以及相关团体所进行的与大学改革相关的研究集会,座谈会 | |

注:该表参照以下论文资料形成。〔日〕绢川正吉:《FD的动态》,载《大学教育学会志》2007年第1期第66—70页。

以上日本高教界有关FD内涵及内容的争议反映了FD这一外来概念在本土化过程中面临的新课题。如文部科学省小松亲次郎审议官所宣称的,会把FD作为永久课题来和多面体来认识^[15]。此外,日本高等教育领域的FD只指从事教学工作以及与教学相关的人员,不包括从事学生事务工作的大学相关职员。以从事学生事务及技术工作的大学职员为对象的能力发展活动被称为SD(Staff Development)^[16]。

二、日本FD的相关调研和政策推动

在日本,有关英国的SD^①和美国的FD最早的介绍和研究迄今已近三十年。1982年,日本比较教育学会会长马越彻著文介绍了欧洲大学教学法研究的最新动向。^②1987年4月临时教育审议会^③在第三次报告中指出:“我们希望把教师的评价作为大学自我评价的一环,大学要积极开展对教师教学研究活动和成果的评价,在教师素质的发展和提高(Faulty Development)方面作出努力。”^{[17][18]}

1987年一般教育学会(现大学教育学会)进行了“第一次调查”,并公布了

① Staff Development的简称,但与日本指代的范围不同,英国的SD包括日本学术界里提到的FD和SD。

② 马越彻:《欧洲大学教学法研究的动向》,IDE, No. 212, 1982年8月。

③ 临时教育审议会是1984年成立的直属内阁的针对教育改革的审议机构,1987年解散。

调查报告书。^① 调查中针对“由院系所进行的自律性的大学评价和基于此的FD,从大学自治的理念来看是理所当然的”这一问题,86%的校长和76%的教师表示赞成^[19]。这次调查是向大学有关人员普及FD理念的良好契机^[20]。

继“第一次调查”后,文部科学省、国立教育政策研究所、广岛大学、名古屋大学等机构分别就FD进行了若干次重要调查(参见表2)。通过这些调查,对FD的制度化过程和FD的普及状况有了把握(调查①)。从调查③能够看出日本大学教师的意识在发生转变,从研究志向转向教育志向,但教师的教育活动存在着“重视”和“热心”的微妙差别。除了日本大学不重视教育教学的传统,“教育活动不被评价”、“太忙了没有时间”、“即使参加FD活动也没有效果或者好处”、“压力太大”等成为阻碍日本大学FD开展的新因素(调查③④)。调查⑤⑥主要针对为了有效推行FD活动,国内外大学教师发展中心在活动和组织构成方面的特色进行了调研。^[21]

伴随着FD调研的展开,有关FD的法制化进程也一直在推进。1991年的《大学设置基准》的修订,是日本高等教育一系列改革的出发点,它在很大程度上改变了日本高等教育的现状。^[22]这次修订对大学教师的资格条件重新做了“要具备在大学担当教育工作相符的教育能力”的规定,同时也增加了大学必须进行自我检查和评估的款项。虽然没有直接提及FD,但此修订也反映了为强化日本大学的教育能力而引入FD的必要性。

1998年,文部省的大学教育审议会在《21世纪的大学及今后的改革方案》的报告中提出FD的目标:“在《大学设置基准》中应该明确各个大学尽力实施研究进修(FD)的宗旨,这种研究进修是以改进各位教师的教学内容与方法为目的,在学校或院系范围内进行的与各个大学的理念、目标及教学内容和方法相关的有组织的活动。”紧接着1999年《大学设置基准》修订,在第25条第2款中增加了“大学应该有组织地开展以改进该大学教学内容和教学方法为目的的研究进修”的内容,强调FD成为大学应该努力的义务。

2004年,伴随着国立大学独立行政法人化的推行,87所大学成为国立大学法人。^[23]各法人要制定六年中期目标和计划,在六年后有义务接受文部科学省下设的国立大学法人评价委员会及总务省下设的独立行政法人评价委员会的评价;同年开始施行由认证机关施行的大学评价的法制化,即大学必须每七年一次,专业学位研究生院(以培养高水平专门职业人才为目的的研究生院,比如司法人员等)每五年一次接受文部科学大臣批准的认证评价机构所实行的评价。

在大学评价的推动下,短期大学、专业学位研究生院和研究生院逐步开展FD。FD作为义务最先出现在《专业学位研究生院基准》的规定里,这是由于专

① “第一次调查”分为两个阶段,第一阶段是1987年2~3月开展的“关于Faculty Development的问卷调查”,第二阶段是1987年10~11月开展的“FD关联活动的现状调查”。

表2 “第一次调查”之后进行的FD的主要调查

| 实施单位 | 调查时间 | 调查名称 | FD的定义 | 调查方法 | 调查对象 | 概要 |
|-------------|-------|-------------------------------------|--------------------------|-------------|---------------------|--|
| ① 文部科学省 | 每年 | 关于大学教育内容等的改革状况 | 教师以提高为目的进行的改进教学内容的举措的总称。 | 问卷调查 | 全日本的大学(709) | FD(研修会、教学评价、教学推进中心的设置等)的现状把握。 |
| ② 广岛大学 | 2003年 | FD的制度化相关研究(1)——2003年大学校长调查报告 | 教师群体的资质开发。 | 问卷调查 | 全日本的大学校长(342/675) | FD的制度化以及教育改善的进展情况,通过和1989年调查的比较,以时间的角度来把握。明确部门、专业、大学类型、职称间的差异。 |
| ③ 广岛大学 | 2003年 | FD的制度化相关研究(2)——2003年大学教师调查报告(2004年) | | 问卷调查 | 全日本的大学教师(1268/3320) | |
| ④ 名古屋大学 | 2006年 | 东海地区有关大学FD活动实施状况的调查 | (具体地针对各项FD活动) | 问卷调查 | 日本东海地区的大学(41/125) | 把握FD的实施状况,探讨教师能够接受的FD活动的实践法。 |
| ⑤ 国立教育政策研究所 | 2006年 | 大学的教育改进和组织体制 | 教学方法的改善 | 问卷调查 + 事例报告 | 全日本的大学(472/700) | 对推行教育改善的组织(例如,教学推进中心)的现状及课题的把握。 |
| ⑥ 名古屋大学 | 2006年 | 以提高学生、教师的满足度为目的的FD组织化的方法论的相关调查研究 | 为学习提高进行教育活动所必须的教育、训练 | 访问调查 + 事例报告 | 海外的中心(9) + 日本的大学(4) | 以美国、澳大利亚、新西兰、荷兰的主要的教学推进中心为对象,学习FD的组织化的方法。 |

注:该表出自〔日〕松下佳代:《课题研究“FD的动态”的方法与展望》,载《大学教育学会志》2007年第1期,第76—80页。

业学位研究生院聘用了缺乏教学经验但实践经验丰富的人担任教师的缘故。2005年《研究生院基准》的修正针对研究生教育提出FD的实施义务,并规定于2007年4月开始施行。2007年的7月,新的《大学设置基准》和《短期大学设置基准》公布,针对学士课程提出FD的实施义务,并从次年起施行。这也被称为“FD义务化”的开端。

以上表明,日本政府(主要是文部科学省)对于FD的开展起到了很大推动作用,除了通过大学审议会(2001年改为中央教育审议会)的咨询报告进行倡导,通过法令的制定进行政策推动以外,还有通过国库补助事业以及税金优待的实施进行财政支援,通过参与学会讲演的方式进行协助和推动等^[24]。此外,还开展了旨在促进大学科研发展的“COE计划”^①,促进大学教育改革的“GP^②项目”等。与FD直接相关的最重要的举措是“教育相关共同利用据点制度”^③,此制度于2009年制定,2010年3月进行了首次FD·SD中心的据点认定。

首批获得认证的有7所大学的相关机构(参见表3)。其中,前4个是近些年FD活动开展相当有影响力且成绩卓著的中心,后3个是专业性很强的中心。如京都大学高等教育研究开发推进中心注重理论与实践的结合,中心长田中每实率先进行了公开课的教学,并提出了“相互研修型FD”的模型。爱媛大学教育·学生支援机构教育企划室注重于Faculty Developer(简称FDer,即专门从事FD的专业人员)的培育。东北大学高等教育开发推进中心侧重于国际交流与合作,注重国外FD的理论和实践研究。名古屋大学高等教育研究中心注重于教学改进的方法和技巧的开发。^[25]

表3 教育相关共同利用据点的认定情况(FD·SD中心)

| 机关名称 | 据点名称 | 主要举措和参与的大学 | 认定理由 |
|--------------------|---------------------|---|-----------|
| 京都大学高等教育研究开发推进中心 | 相互研修型FD共同利用据点 | 全国级别:FD交流平台的代表者会议 地区级别:关西地区FD协议会(近几地区6个县约130所大学参与) | 关西地区的核心据点 |
| 爱媛大学教育·学生支援机构教育企划室 | 教职员能力开发据点 | 地区级别:四国地区大学教职员能力开发交流平台(四国地区4个县约34所大学参与) | 四国地区的核心据点 |
| 东北大学高等教育开发推进中心 | 利用国际合作的大学教育力开发的支援据点 | 地区级别:东北地区高等教育开发联合(东北地区6个县的国立大学),东北地区联合中的骨干校等 | 东北地区的核心据点 |

① COE计划为Center of Excellence的简称。

② GP为Good Practice的简称,是文部科学省在全日本的大学里通过竞标形式选定以提高教育质量为目的的大学教育改革实践,进行财政支持,分为“有特色的大学教育支援项目”(简称“特色GP”)、“现代教育需求支援项目”(简称“现代GP”)、高质量大学教育推进项目(简称“教育GP”)三类。

③ 教育相关共同利用据点制度由日本文部科学省提出,希望藉由这一制度的实施,各个大学在发挥各自优势的同时,能够通过和其他大学的合作,达到大学教育多样化发展的效果。

(续表)

| 机关名称 | 据点名称 | 主要举措和参与的大学 | 认定理由 |
|----------------------------|---------------|---|-------------|
| 名古屋大学高等教育研究中心 | FD·SD教育改善支援据点 | 地区级别:由4所大学组成的FD·SD联合,以名古屋大学为中心,以中部地区为对象 | 中部地区的核心据点 |
| 筑波技术大学残障人士高等教育研究支援中心 | 残障人士高等教育据点 | 全国级别:内容不同的2个交流平台 视觉残障:全国40所大学约80人 听觉残障:全国16所大学的参与 | 残障人士教育的全国据点 |
| 千叶大学研究生院护理学研究科附属护理实践研究指导中心 | 护理学教育研究共同利用据点 | 全国级别:以全国开设护理学专业的大学(179所大学)为对象 | 护理学教育的全国据点 |
| 岐阜大学医学教育开发研究中心 | 医学教育共同利用据点 | 全国级别:以全国开设医学专业的大学(79所大学)为对象 | 医学教育的全国据点 |

注:该表根据以下论文资料做成。①〔H〕小松亲次郎:《探讨FD交流平台的展开与大学教育改革的方向性》,日本京都大学研讨会2010年;②日本文部科学省网页 http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/22/03/1291858.htm

三、FD的开展状况与实践模型

不论出于改善大学生存状况的需要^[26],还是由于FD政策上的压力,各大学纷纷成立FD相关组织来推进FD活动以及教学改革,如很多大学成立了“大学教育中心”(简称大教中心,以国立大学为主),或者成立“FD委员会”。从2003年起,开展FD活动的日本大学数就在逐年上升,截至2008年止已有97.3%的日本大学在开展FD活动。(参见图2)

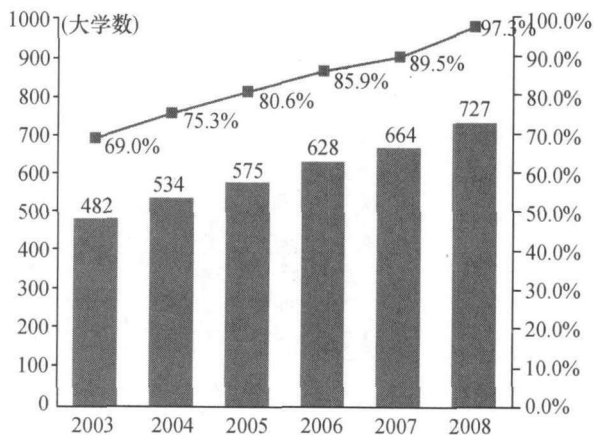


图2 FD的开展状况

注:此图参照以下资料形成。①日本文部省公布的年度报告《关于大学教育内容等的改革状况》;②〔日〕小松亲次郎:《探讨FD交流平台的展开与大学教育改革的方向性》,日本京都大学研讨会2010年。

如前文所示,对FD的理解有异,所涵盖的范围不同,日本大学FD活动的

具体内容也多种多样,主要有研修会、报告会,还有学生评教、设置教学改进中心。^[27]下图为截至2008年,对实施FD的727所学校进行调研的结果(参见图3)。图中表明FD活动以报告会和研修会为主。此外,还有学生参与型FD、新手教师的培训进修等。

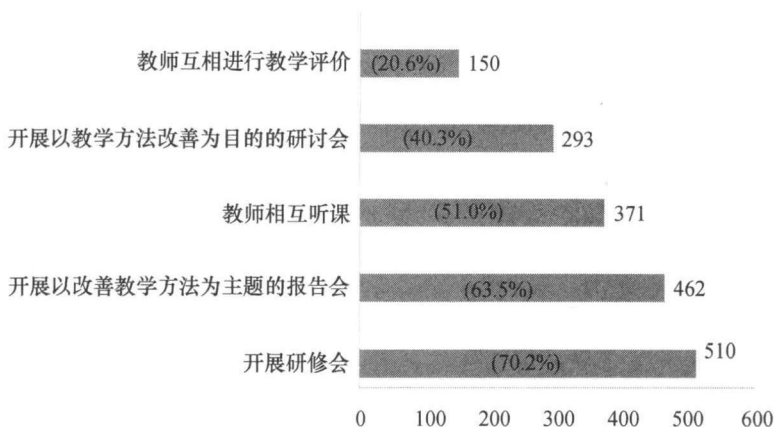


图3 FD的开展形式

注:此图参照以下资料形成:①日本文部省公布的年度报告《关于大学教育内容等的改革状况》;②〔日〕小松亲次郎《探讨FD交流平台的展开与大学教育改革的方向性》,日本京都大学研讨会2010年。

田中每实认为这些FD活动可以从是传达报告还是相互学习、是自上而下的制度化还是从下而上的自我组织化的两方面来考虑,综合这两方面,他提出了“相互研修型FD”的模型^[28]。(参见图4)

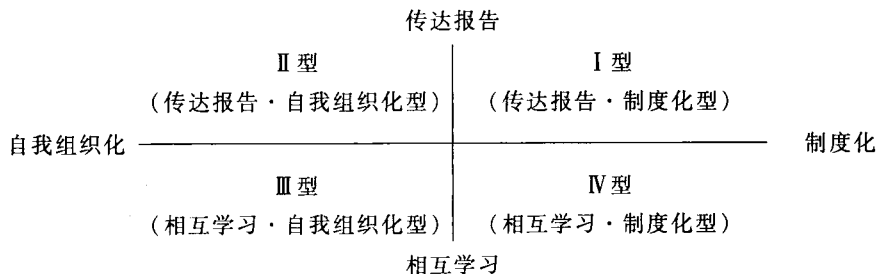


图4 相互研修型FD

注:该图出自〔日〕田中每实:《日本FD的现在——为什么是相互研修型》,收入京都大学高等教育研究开发推进中心编:《创建大学教育的交流平台:迈向FD的明天》,日本:东信堂,2011年,第4—21页。

这一模型的“相互性”体现在三个方面:即教师与学生之间、教师之间和组织之间。^[29]如果将此模型与实践对应,制度化的FD演讲会属于I型,教师工会等主办的FD演讲会属于II型,同一专业内教师间自发的互相听课属于III型,大学内定期组织的FD研讨会则属于IV型。^[30]最理想的状态当然是III型,这也是田中每实及其所在的京都大学高等教育研究开发推进中心所倡导和努力的目标。

此外,田口真奈从FD推行主体的角度提出“专家型”和“同僚型”两种模型^{[31][32]}。(参见图5)“专家型”的对象是研究和教学上的新手教师,“教学专家”是具有教学方面的专业知识的人。在这一模型里,教学专家提供服务及支援,而教师则是接受或享受这种支援与服务的对象。在“同僚型”中,教师同时也是教学研究方面的专家,在日常实践中互相学习,不断反省。这一模型中的“协调者”既可以是FD中心,也可以是FD委员会。^[33]

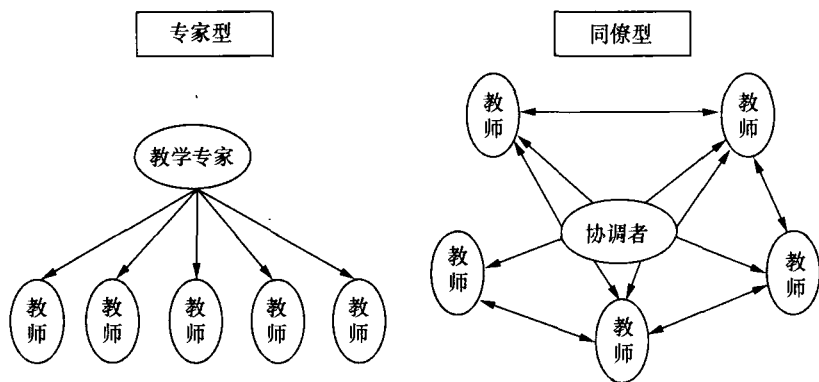


图5 专家·同僚型FD

注:该图参照以下资料形成。

〔日〕田口真奈:《谁该怎样推进FD——专家同僚模型以及2个支援模型》,收入京都大学高等教育研究开发推进中心编:《创建大学教育的交流平台:迈向FD的明天》,2011年版第128—142页。

国立教育政策研究所高等教育研究部以川岛启二为首的研究小组分别从三个层面(微观、中观、宏观)、四个维度(导入、基本、应用、支援)对日本各大学进行的FD活动进行了分析^[34]。他们将研究成果归纳为“FD纲要”(FD map),面向担当FD工作的大学相关人员,让他们明确“什么是FD,FD的目标是什么,有效地推行FD的方法是什么,FD的成果由什么来体现”^[35];在此基础上,为他们提供了指导性纲领。

四、京都大学高等教育研究开发推进中心FD活动的个案

京都大学高等教育研究开发推进中心秉承的是“相互研修型FD”的理念。这一理念与卡内基教学促进委员会所提倡的“教与学的学术”(Scholarship of Teaching and Learning,简称SOTL)理念很接近,但又不完全一样。根据该中心松下佳代的比较,相互研修型FD和SOTL的共同点主要有:

1. 大学教师不仅要在研究层面成为专家,在教学上也要成为专家;
2. FD和教学改进最主要关注的是日常的课堂教学实践;
3. 大学教师对教学实践的自我反思,比解决特定的教学问题和方法更紧要;

4. 在尊重每位教师以及大学的个性和多样性的基础上开展 FD 活动;
5. 重视大学教师间的相互批评以及大学间的相互合作;
6. 构建共享教学实践资源共同体和交流平台。

相互研修型 FD 和 SOTL 的差异是:

1. SOTL 的“聚焦于学生的学习”、“将学生的学习状况作为大学的重要特征”是京都大学高等教育研究开发推进中心未予重视的;

2. 教学论文发表的比重不同。京都大学高等教育研究开发推进中心虽然在每年3月开展“大学教育研究论坛”,但是并没有把教学研究的论文发表放在最优先的位置。^[36]

该中心非常重视实践,在校内合作、区域合作、国内合作以及国际合作四个层次开展了大量实践活动。在校内合作层次,又从个人、学科以及全校层面分别展开。在个人层面,实施公开课以及公开课后的讨论会;学科层面,和工学部合作进行大规模授课问卷调查,同文学部合作针对博士后开展 FD 活动,对工学部、农学部、文学部等学科教师进行 FD 支援;在全校层面,开展全校教学学术报告会,针对研究生的教学实践讲座等。在区域合作层次,牵头成立了“关西地区 FD 联络协会”,开展与关西地区各个大学 FD 活动的合作与支援活动。在国内合作层次,通过开展“大学教育研究论坛”等活动,给全日本的大学教学工作者提供交流的平台,同时召开 FD 交流平台(Japan FD Network)负责人会议,组织召集全国 FD 组织的负责人进行信息交流、讨论等。在海外合作层次,每年召开一次大型的国际性学术报告会,与国外大学教育领域的学者一起探讨当今大学教育问题,同时通过交流访问,开展与海外各个教学促进中心的交流与共同研究活动,如今已经与卡内基教学促进委员会、美国麻省理工学院、印第安纳大学、加拿大麦吉尔大学、韩国首尔大学等多个机构建立起合作关系。

以下通过该中心的准教师培训(简称 Pre-FD)项目来概观 FD 的实际开展情况。Pre-FD 是针对准备成为大学教师的博士生(包括博士后)的教育项目^[37]。由于近年来日本大学教育的主要问题是教师教学能力低下,因此对博士生进行相关指导与培训更显得重要。京都大学的准教师培训主要包括两部分,一个是针对所有研究生进行的为期一天的名为“面向研究生的教育实践讲座”,包括小讲座、讨论、肢体工作(body work)等;另一个为“文学研究生院 Pre-FD 项目”(参见图6)。

文学研究生院 Pre-FD 项目是针对文学研究生院博士与博士后的项目。由文学研究生院的博士或博士后轮流授课,此课为公开性质,京都大学高等教育研究开发推进中心必有一名教师旁听,同时有4名教务辅助员参加,并进行录像。公开课结束后旁听者和学生分别填写反馈意见表。讨论会在公开课后进行,先由旁听者发表感想(10分钟)、授课者谈感想(3分钟)、教辅人员发表学生感想(2分钟),最后自由讨论。接下来授课内容和讨论会的讨论要点由教辅人员总结,以电子邮件发送给此项目的所有人。一学期结束后,对学生进行问

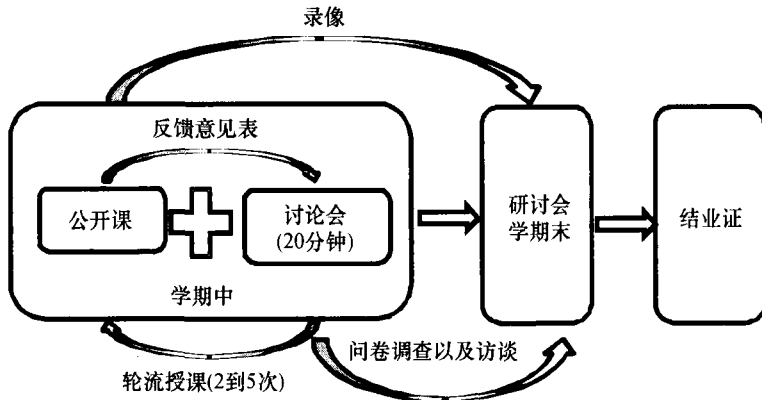


图6 京都大学文学研究生院 Pre-FD 项目

注:此图依据以下论文资料做成。〔日〕田口真奈等:《怎样培养未来的大学老师——以京都大学文学研究生院 Pre-FD 项目实践为例》,载《京都大学高等教育研究》2010年第16期第91—111页。

卷调查以及访谈,并召开研讨会,主要内容包括对于教学内容的反省、授课录像的视听、学生的访谈结果的介绍、开发推进中心教授的小讲座与讨论等。最后颁发结业证。

除了京都大学以外,广岛大学针对教育学研究生院的博士开展了教育实习等实践活动,筑波大学从2008年开始实施教学助理(Teaching Fellow)制度等。虽然到目前为止,开展 Pre-FD 的日本大学还不是很多,但是由于日本的大学教师主要毕业于研究型大学这一背景,再加上近年来日本少子化所带来的学力低下问题,Pre-FD 的展开也是大势所趋。

在被认定为据点后,在已有活动和工作的基础上,为更好地发挥作为据点的机能,京都大学高等教育研究开发推进中心中心长田中每实做了如下展望:

(1) 开展各种讲演会、小组讨论活动、研究会等,提供关于 FD 进修以及研究的机会与场合。

(2) 针对各个大学的要求,开展各种 FD 相关咨询活动,并提供信息及进行讲师介绍派遣。

(3) 针对教师个人、大学、FD 交流平台等,分别构筑对应其需求的 FD 支援体系。

(4) 提供 FD 的网络环境,以支援从事教学改进的大学教师的共同体形成以及实现资源共享。

(5) 通过网络、简报、邮件(Mailing List)等各种媒介进行有关 FD 的宣传活动,同时进行国内外 FD、教学改进的现状调查、资料收集等,通过各种论坛和学术报告会成果公开,与利用者进行信息共享。

(6) 推进相互研修型 FD 的理论及实践的研究,并通过公开研究成果实现相互研修型 FD 的理念普及,推进日本的 FD 研究。^[38]

五、日本 FD 的特征及问题

FD 近些年在日本得到了很快发展。有关 FD 的内涵日本学术界没有达成定论,文部科学省在相关咨询报告中提倡对 FD 的各种理解。各校开展 FD 的活动与模型,也呈现多样化的特点,从基本立场上可以划分为“输入派”和“本土派”。“输入派”以爱媛大学教育·学生支援机构教育企划室为代表,该企划室依据美国 POD 的理念,注重于对于教学改进的建言和服务,其中的“教学咨询”针对想要改进教学以及在教学上有困难的教师提供个别咨询指导,包括现状诊断、分析与收集信息、反馈等。此外还有同志社大学的山田礼子基于美国 Astin 等人的理念,将大学生调查问卷 CCS(College Senior Survey)引入日本,制定了 JCCS(Japanese College Senior Survey),并于 2005 年和 2007 年进行了大规模调查。大学评价·学位授予机构的栗田佳代子翻译了关于教学档案袋(Teaching Portfolio)的几本著作,倡导用档案袋对大学教师进行教育业绩评价。

“本土派”的代表为京都大学京都大学高等教育研究开发推进中心,立足于实践与日本教师特征,在“相互研修型 FD”的理念下,开展 FD 研究、实践与支援活动。原日本高等教育学会会长天野郁夫在肯定该中心理念的基础上,分析了日本的 FD 开展不能走英美道路的原因。他指出,英国的特征是政府主导,不仅大量拨款,还在 2003 年设立了国家中心(Higher Education Academy),并对大学教师的资格取得进行了详细的规定(Postgraduate Certificate in Higher Education, PGCHE)。美国的联邦政府在 1970 年代以提供补助金的方式支援各大学建立教学促进中心。日本不能走英国模式是因为日本拥有强大的私立大学体系,所以由国家强制要求教师修习资格课程非常困难。日本不能走美国模式是因为日本研究至上,没有重视教育教学的传统,同时美国的教学促进中心仅仅是对教学和学习进行支援,多由 FDer 这样的专业人员担任,而日本的类似中心则要进行研究、实践以及支援等多项业务,承担这些工作的一般是教师。所以日本的大学教育工作者们从最初的模仿英美,开始逐渐思索和摸索适合日本以及所在大学的 FD 模式。

教育相关共同利用据点的认定反映了日本 FD 推进过程中“教育资源共享”的特点,这也是日本 FD 发展中的一个重要特色。除了文部科学省主导的据点认证以外,大学间还自发地建立起 FD 交流平台。2009 年,日本私立大学占大学总数的 77%。日本不仅私立大学多,而且很多是小规模的私立大学(规模在 2000 人左右),它们要开展 FD 活动,缺少人员、财力以及信息资源。交流平台的建立,一方面在 FD 的义务化的压力下,这些规模小的大学或短期大学通过加入交流平台从先进大学那里学到先进经验^[39],实现教育资源的共享^[40];另一方面各个大学自己解决不了的问题可以通过交流平台找到解决的办法,有效促进 FD 活动的开展。

日本第一个成立的交流平台是“大学联盟·京都”^①^[41],因为京都聚集了很多大学,内容包括每年举办FD论坛、FD相关研讨会,还推出了“FD man”,以漫画的形式宣传FD内容。另外一个较大型的交流平台为“FD交流平台——翼”,在东日本地区,共35所大学、短期大学和高职高专一起分享FD活动的经验成果,其活动形式主要有学生评教、公开课与讨论会、FD集训讨论、FD活动小组、个别支援型FD(课堂诊断)、FD报告会、学生FD会议(FD监督制度)、FD共同研习讨论会、与FD相关的讲师派遣等。^[42]此外较大的组织与交流平台还有:以京都大学为中心的关西地区(京都、大阪、兵库、和歌山、奈良、滋贺)的100多所大学加盟的“关西地区FD发展联络委员会”,以九州大学为中心包含九州地区29所大学的“九州地区大学教育改善FD·SD交流平台”,以立命馆大学为中心,包含早稻田大学、庆应大学等22所私立大学的“全国私立大学FD联合论坛”,以爱媛大学为中心的“四国地区大学教职员能力开发平台”等。

伴随着FD的义务化,FD活动在日本各个大学开展起来,但是也存在较多问题。任职于爱媛大学的城间祥子对四国地区FD的状况进行了调查后指出,不同性质的学校面临着不同的难题,国立大学的难题在于“重视研究甚于教育的教师更多”,公立大学和私立大学的难题在于“不知道怎样进行FD”、“关于FD及大学教育的信息不足”,私立短期大学的难题在于“没有实施体制以及实施人员的制度基础”,高职高专的难题在于“关于FD及大学教育的信息不足”等^[43]。杉原真晃认为,现在的FD活动多集中于教学法的改进,这样的做法有无视学生存在的危险^[44]。还有学者指出,大学不仅是教育机关,还担当科学技术发展的研究中心,为了让大学能够更好地履行使命,要求大学教育工作者具有一定程度的管理运营能力,所以对FD的活动需要进行综合性地考量^[45]。

关于阻碍FD发展的原因,最大的因素可以归结于日本大学重研究轻教育的传统。^[46]另一方面,在FD的推进过程中,在强调提高教育教学能力的同时,没有同时建立与之相应的教育教学能力评价体系,这也让日本的大学教师很难提起认真搞好教育教学的兴趣,导致了一些大学的FD仅仅流于形式。同时,许多日本的大学教师认为FD没有必要,日本大学的教育目标设定太过模糊,妨碍了大学教师投入职业发展活动的积极性。^[47]

参考文献

- [1] [日]原一雄. 大学教育学会的FD研究活动. IDE—现代的高等教育, 1999, (412): 66-70.
- [2][46] [日]有本章. 作为专业职位的大学教职员与(准)FD&SD理论. 有本章, 山野井敦

① 也有研究认为以广岛大学为主成立的“全国大学教育研究中心协会”是第一个,但广岛大学主要是从社会学的角度对高等教育状况进行调查,实质牵涉FD实践研究的内容不多,因此本文中未采用此说法。

- 德,羽田贵史.高等教育概论.日本:密涅瓦书房,2005.
- [3][5] [日]寺崎昌男.大学因历史思想而改变——FD·评价·私立大学.日本东信堂:2006.
- [4] [日]文部省教育白皮书.1994年我国的文化教育政策 谋求新的理想的大学——前进中的高等教育改革.1996.
- [6][19][21][22] [日]大冢雄作,南部广孝.体制创新与人才培养[A].田慧生,田中耕治.21世纪的日本教育改革——中日学者的观点[M].北京:教育科学出版社,2009:110-137.
- [7][18] [日]吉田文.我国FD发展的10年和今后的展开——后记.三尾忠男,吉田文.FD改变大学教育.日本:文叶社,2002:170-181.
- [8] 日本立命馆大学教育开发推进机构网页. http://www.ritsumeit.ac.jp/acd/ac/itl/outline/outline_mechanism.html#fd.
- [9] 日本法政大学教育开发支援机构FD中心网页. <http://www.hosei.ac.jp/kyoiku/fd/index.html>.
- [10] [日]松下佳代.FD交流平台形成的理念和方法——相互研修型FD与SOTL.京都大学高等教育研究开发推进中心.创建大学教育的交流平台 迈向FD的明天.日本:东信堂,2011:44-67.
- [11] [日]关正夫.有关大学教育改革方法的研究——从Faculty Development的观点.广岛大学教育研究中心.
- [12][30] [日]田中每实.Faulty Development论——大学教育主体的相互形成.京都大学高等教育研究开发推进中心.大学教育学.日本:培风馆,2003:87-106.
- [13][38] [日]田中每实.探讨FD交流平台的展开与大学教育改革的方向性.日本京都大学研讨会,2010.
- [14][47] [日]绢川正吉.FD的动态.大学教育学会志,2007,29(1):66-70.
- [15][31][33] [日]田口真奈.谁该怎样推进FD——专家同僚模型以及2个支援模型.京都大学高等教育研究开发推进中心.创建大学教育的交流平台 迈向FD的明天[M].日本:东信堂,2011:128-142.
- [16] [日]小松亲次郎.FD的相关资料.日本京都:京都大学研讨会 探讨FD交流平台的展开与大学教育改革的方向性,2010.
- [17] 为了构建学士课程教育.日本文部省中央审议会咨询报告,2008.
- [20] [日]松下佳代.本课题研究方法——以第一次调查以后的调查研究为基础.“FD的动态”课题研究报告书.2009:104-106.
- [21] [日]松下佳代.课题研究“FD的动态”的方法与展望.大学教育学会志,2007,29(1):76-80.
- [23] [日]天野郁夫.国立大学的法人化——现状与课题.RIHE,2006,88:53-69.
- [24] [日]小松亲次郎.围绕“地区社会与大学”有关的振兴政策.大学教育学会志,2010,32(2):13-19.
- [25] [日]中井俊树.教学窍门(Teaching Tips)的进化.清水亮,桥本胜,松本美奈.学生与变化中的大学教育 享受FD日本:ナカニシヤ出版,2009:49-61.
- [26][27] 孟凡丽.日本促进大学教师专业发展的FD制度及其启示[J].高等教育研究,

- 2007,(3):58-62.
- [28] [日]田中每实.日本FD的现在——为什么是相互研修型?京都大学高等教育研究开发推进中心.创建大学教育的交流平台 迈向FD的明天.日本:东信堂,2011:4-21.
- [29] [日]松下佳代.FD交流平台形成的理念及方法——以SPECC项目为中心.京都大学高等教育研究开发推进中心.京都大学高等高等教育丛书27 2008年特别教育研究经费报告书 建成促进大学教师教育进修的样板据点.日本:京都大学高等教育研究开发推进中心,2008:304-316.
- [32] [日]田口真奈.FD推进机关的两大职能.媒体教育研究,2008,4(1):53-63.
- [34][35] [日]面向大学·短期大学的FD相关人员的FD Map及利用指导方针.国立教育政策研究所FDer研究会,2009.
- [36] [日]松下佳代.相互研修型FD与SOTL.京都大学高等教育研究开发推进中心.京都大学高等高等教育丛书26 2004年特色GP项目报告书 由相互研修型FD的组织化所带来的教育改善2007——4年活动成果及自我评价.日本:京都大学高等教育研究开发推进中心,2007:209-223.
- [37] [日]田口真奈,出口康夫,赤岭宏介,半泽礼之,松下佳代.怎样培养未来的大学老师——以京都大学文学研究生院Pre-FD项目实践为例.京都大学高等教育研究,2010,(16):91-111.
- [39][41] [日]小田隆治.通过FD交流平台促进教学改进及教育能力的提高.清水亮,桥本胜,松本美奈.学生与变化中的大学教育 享受FD 日本:ナカニシヤ出版,2009:185-197.
- [40][42] [日]杉原真晃.对FD交流平台进行评价:回顾FD交流平台——翼一年的互动.山形大学高等教育研究企划中心纪要,2009,(3):38-47.
- [43] [日]城间祥子.四国地区高等教育机关FD的现状 & 需求分析.大学教育学会第32次大会报告主题集,2010:156-157.
- [44] [日]杉原真晃.学生参与型课堂中的教授——学习过程的分析 从学生挫折的视角. [日]沟上慎一.支援学生学习的大学教育.日本:东信堂,2004.
- [45] [日]服部宪儿.教师的职业形成和FD.早田幸政,诸星裕,青野透.高等教育入门.日本:密涅瓦书房,2010:109-116.

(责任编辑 李春萍)

ABSTRACT

Academic Citizenship and the University: From Perspectives of Globalization and Social Transformation

Robert Rhoads

Page 2

In order to explore and elaborate on the concept of academic citizenship, the authors carried out a series of rich case studies conducted at four universities around the world. Specifically, they discuss how globalization presents new challenges and opportunities for students and faculty as academic citizens. All the four cases, including Guangdong University of Foreign Studies, the University of California, Los Angeles, the University of Buenos Aires, and Central European University, present different academic lives and citizenship, which were affected by the key facets to globalization, including most markedly the power of global capitalism to refashion the nature of academic life in all regions studied. Particularly, the authors are interested in the creative ways in which students and faculty adopt, as academic citizens, facing the powerful global forces and the significance implied by these engagements for contemporary universities seeking to be socially transformative.

The Unique Characteristics of Academic Profession

SHEN Hong

Page 18

Academic profession, in China, is a new term in contrast with studies in higher education and sociology, although there are many publications on university faculty is relating to Academic Profession. We found that the Academic Profession has many unique characteristics after six years cooperative research with faculty members cross twenty countries. This article discusses the complexity of its definition in Chinese context, and emphasizes that it is a foundational and key profession. This profession has a higher level of attachment to its discipline rather than to the university organization.

Faculty Development in Japan: A Case of Kyoto University

JIANG Yan, LIN Jie

Page 29

In the 1980s, the concept of Faculty Development (FD) was introduced from UK

and America to Japanese academic community. A series of related surveys has been conducted, which has laid research foundation for carrying out faculty development activities. The process of national university corporation and the revision of University Establishment Standards have become the policy incentives to promote the institutionalization of Faculty Development in Japan. The Japanese universities begin to set up Faculty Development models that adapt to both the local environment and the institutional needs. This thesis focuses on the introduction of the idea and practice of Faculty Development in universities such as Kyoto University, and also will point out some difficulties and problems at present.

A Study on the Determinants of Academic Career Expectation for Chinese Doctoral Candidates: A Dynamic Perspective

JIANG Cheng

Page 45

Based on the extensive literature research on employment and career choice theories, this empirical study focuses on the determinants of doctoral students' academic career expectation, using a large sample data from 2010 Survey of Graduate Students in the Beijing Area. According to this research, the doctoral candidates' academic career expectations are mainly affected by their studying motivations, universities' types and mentors' behavior. There exist statistically significant differences across disciplines.

Human Capital Development Policy in Knowledge Economy: Missions and Challenges for Education System

Eduardo Velez Bustillo, Fan Aiai

Page 56

All countries stepped into the Knowledge Economy under the trend of globalization. The skill requirements in work place have changed along with the changing nature of job position in the labor market. These changes call for competence-based education and learning system. A flexible and sustainable lifelong learning system should be established in a dynamic and open knowledge economy in order to promote workforce competences. Therefore, in order to provide equal and high-quality education as its mission, the education system has to shift its practice and research paradigm, and to establish a lifelong learning system and modern educational management system.