

美国高校教师校本发展的多元演化状态研究

——从264家高校教师发展中心价值取向的分类探讨出发

庞颖

(厦门大学高等教育质量建设协同创新中心/教育研究院, 福建厦门 361005)

[摘要] 世界高校教师校本发展系统化始于20世纪60年代的美国,五十余年来形成了先进的“美国经验”供世界各国借鉴。但在其制度化被认同的同时,多元发展却被忽略。事实上,美国高校教师校本发展可分为“传统延伸类”“扎实进取类”“综合类”。其存在重视教学、尊重教师成长规律等优点;也存在千校一面趋势、求大求全心切等症结。高校教师校本发展的应然取向,应以利益相关者的博弈为价值导向、以教师学习观为发展理念、以机构实力为重要前提。

[关键词] 美国; 教师发展; 高校教师; 校本发展

中图分类号: G649.3 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2019) 03-0046-07

美国是高校教师校本发展系统化起步最早的国家,1962年密歇根大学学习与教学研究中心成立,拉开了世界高校教师校本发展从零散走向系统的帷幕。五十余年来,美国高校教师校本发展经历了制度认同、外延扩张、内涵式发展,逐渐走向完全制度化。发展历程显而易见:对高校教师发展中心的组织探讨,从基本问题、运行机制到转型之路;对高校教师发展的内涵关注,从教学发展、多元发展到与时代偕行;对高校教师发展体系的建构,从以项目制为基础、审思有效性到体系发展成熟。^[1]但发展过程中的多元演化、无限分化却易被忽视。事实上,高校教师校本发展依托于学校的教师发展中心,其脱胎于所在院校,有不容忽视的院校特征。换言之,高校教师发展中心有为学校使命服务的基本义务,学校意志、教师需求、学生特征、学情特色以及学校与外部的互动关系等,都是其发展的作用因素。本研究以美国264家高校教师发展中心为对象,以使命宣言为主,结合历史发

展、领导方略、实践活动、院校特征,通过价值导向的分类,澄清美国高校教师校本发展的多元类型,探讨高校教师校本发展的应然取向。

一、标准分析:分类依据与分类情况

“使命宣言”(mission statement)是机构的价值导向,高度浓缩了机构的组织文化、特征品质,为成就机构魅力、打造核心竞争力奠定基础。本研究以美国高校教师发展中心的使命宣言为主,通过指标体系构建、赋分、考量等,对高校教师校本发展类型进行澄清。

(一) 指标体系建构

本研究中的264家美国高校教师发展中心,有250家在官方网站上公布了使命(mission)或愿景(vision)。当前呈现的使命宣言,是美国高校教师发展中心历史传承与时代追求的融合。^[2]基于这一认识,将高校教师发展中心使命划分为三类,并在结合机构发展历史与相关研究的基础上,在每类中设置三个可测

作者简介:庞颖,女,厦门大学高等教育质量建设协同创新中心/教育研究院博士研究生。

指标：传统类（定位与发展、服务学校、教学与学习卓越）、务实类（教师全项发展、服务社会、学研结合）、创新类（国际化与多元文化、终身教育与学习型组织、时代特质）。并根据文本中是否提及进行赋分，未提及者0分，包含内容但未明确提及者1分，明确提及者2分，突出强调者3分。

（二）分类情况

依据上述指标体系，对250家高校教师发展中心的使命逐一打分，根据各一级指标得分，初步认定各机构的归属类型。第一，提及“传统”者最多，占比79.2%；第二，提及“创新”者最少，占比42.8%；第三，在每一类型测评中，得分为“2”者最多，说明大部分机构兼具双重、多重特征。因此，还可根据机构的倾向二次分类，即“传统型”“务实型”“创新型”“传统-务实型”“传统-创新型”“务实-创新型”“综合型”。根据一维倾向、二维倾向、三维倾向占比，并结合各机构的领导方略、实践活动进行综合考量，将其最终分为：传统延伸类（占

比63.2%，含传统型、传统-务实型、传统-创新型），扎实进取类（占比21.2%，含务实型、务实-创新型，创新型）、综合类（占比15.6%，含均衡型）。

二、现实刻画：多元演化状态的形象表征

美国高校教师发展中心的三种类型证明其校本发展呈现出多元价值取向，但囿于语言表述、高等教育实情、文化与国情的差异，采用向度图分析、聚类分析、文本分析等，客观中立地阐释不同类型的高校教师校本发展。

（一）“传统延伸类”教师校本发展

“传统延伸类”以“促进学生学习成功、教师教学卓越”为基础，引导高校教师根据外部环境的变化做出适应性提升。该类以公立大学为主，学校历史悠久，相关经验丰富。由49所传统型、62所传统-务实型及47所传统-创新型机构组成，代表性机构如图1所示，具体特征体现在三个方面。

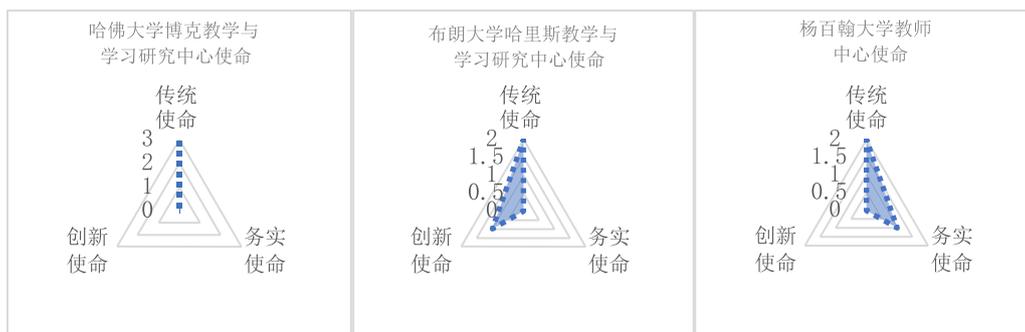


图1. “传统延伸类”典型高校教师发展中心三向度图

第一，从高校使命出发，营造具有院校特色的文化氛围，依托名人效应增强认同感。高校教师校本发展为学校服务的根本属性，要求其其对母体使命有良好的适应。高校教师校本发展的系统化，产生于20世纪60年代末，时值学生抗议运动迭起，直指当时的教学没有启发性、课程与实践生活毫不相干。^[1]促进教师教学卓越、实现学生学习成功的高校教师教学发展中心自建立之时，即致力于缓解外界给高校施加的压力，为学校使命服务。尔后，危机有所淡化，组织成

长受到学校文化影响。增强教师的文化认同，是提升组织凝聚力、开展教师校本发展、传承大学文化的重要且必要方式。名人效应也有助于增加这种认同，该类中心以学校史上杰出人物命名者居多，如哈佛大学博克教学与学习研究中心(Derek Bok Center for Teaching&Learning)，布朗大学哈里斯教学与学习研究中心(Harriet W. Sheridan Center for Teaching & Learning)等。虽然这与其成立早有关，但也在无形中强化了当代教师的教学文化自信、院校文化认同与

传道授业自觉。

第二，以教学学术为导向，重视教学能力提升，在学生学习与教师教学的二元互动中实现卓越。教学发展，是最狭义的高校教师发展，也是高校教师校本发展系统化的初衷。20世纪60—70年代，美国高校教师发展进入“教学时代”，大学教师开始由发展科研转变为发展教学。^[4]建立于当时并延续至今的15家高校教师发展中心，始终以教师教学成功与学生学习卓越为使命。“传统延伸”类65.82%的机构以“教学”命名，也说明了该主题在教师发展中的永恒性。20世纪90年代，欧内斯特·博耶（Ernest Boyer）提出的教学学术与高校教师发展成为难以分割的搭档。^[5]教育现象学强调“师生共同行动、角色共生，水平侧移使师生相遇，由内而外促进学生发展”^[6]，在教师发展领域作用鲜明。在这两种理念的影响下，中心更加注重师生资源的整合、共同体的建构、共同卓越的达成。例如，斯坦福大学教师教学发展中心明确提出了三个目的：“有效地教、有效地学、有效地说”^[7]，基于学生的体验、反馈来设计教师发展。在师生的共同渲染下，完成与教学学术的良性互动。

第三，以内涵提升为取向，以公共问责为驱动力优化教学成效。“传统延伸类”高校教师校本发展，价值导向坚守于内涵提升。20世纪70年代末，美国高等教育进入普及化阶段，高等学校从“象牙塔”走向“社会的轴心”，高校被社会诟病与被民众熟识同时发生。公共问责是院校内涵式发展的重要力量，以生为本、关注教育质量的主旋律^[8]，促进了高校教师校本发展对教学成效的重视。首先，注重对教师教学能力的评

估，及时发现不足。其次，注重提升教师发展者的专业化水平，建设智库。以卡内基梅隆大学艾博丽教学中心（Eberly Center）为例，7名工作人员均有博士学位，学科背景涉及社会心理学、文化人类学、民族与环境工程师、历史学及统计学^[9]，有利于开发更为科学合理的项目。最后，创新教师发展模式，组建教学团队，推广现代教学工具，在研究的基础上，使新兴教学法融入课堂、走向学生的学习生活。

（二）“扎实进取类”教师校本发展

“扎实进取类”教师校本发展，在一定程度上有着“传统延伸类”的影子，但又有职能、服务范围的扩充，是上述类型的“增强版”。该类院校的教师发展组织起步较晚，“小而精”是其特色，学校本身也极具行业特征。由31所务实型、20所务实-创新型、2所创新型机构组成，代表性机构如图2所示，具体特征体现在三个方面。

第一，以教师为中心，尊重个体的主体性发展，自下而上地营造教师发展环境。该类高校教师校本发展以满足教师的多元需求为宗旨，超过1/3的机构以“教师发展中心”命名。教师作为人的完整性受到重视，教师的“自我”被认为是其教育教学的工具。^[10]对教师的期待，除教学卓越外，也希望兼顾科学研究与为社会服务。教师本人，要成为博采众长的学者、学生的良师益友、桃李天下的教育家。但学校之于高校教师发展的服务力有限，自下而上的组织形式，在缓解财政压力的同时，也筛选出一批真正有心于自身发展的教师。校方成为环境的营造者，创设轻松愉悦的氛围，追求“学习像呼吸一样自然”^[11]，以达到非正式学习场域情境性的客观要求。中

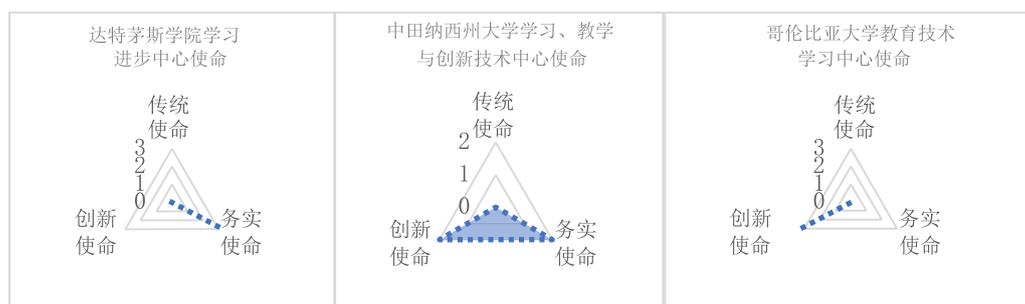


图2.“扎实进取类”典型高校教师发展中心三向度图

心成为资源的提供者，通过教师住宅学习社群、非住宅学习社群、早餐会、午餐会、教学圈、读书俱乐部等，将自下而上的教师发展落地。

第二，注重交流与合作，打通高校与高校、高校与地方、高校与中小学校之间的壁垒。通过教师合作，优化自我效能感、实现工作满意度的效果十分显著^[12]，所以该类高校教师校本发展努力实现教师之间、机构之间、院校之间的合作。教师合作，有依托于教师学习社群等形式的“组织式”交流，也有依托于读书项目等形式的“项目式”合作。参与者涵盖各学科与职业发展的各阶段，教师个人发展与组织协同进步共同实现。校外合作以增加资源使用效率为原则。首先，机构合作是高校教师校本发展的“生存法则”：一方面，教师发展不是某一机构的一己之力即可达成的；另一方面，运营经费也不是某一机构的单薄财力可以支撑的。高校教师发展中心在资源共享的理念下，与校内其他部门、分校、州/国内院校的同类机构开展合作。其次，机构合作成为高校教师校本发展的常态：一方面，通过与其他层次、类型的学校合作，协同发展；另一方面，接受世界各地院校的参观、学习，强化自身辐射作用。

第三，提升教师信息素养，促进教学技术创新，推广现代教学工具。2005年，高等教育信息化伊始，美国即有专家提出，教育技术对教学效果的优化有着较大的影响。但当时现代教育技术的应用分散，教师信息素养参差不齐，且无专职人员负责教育技术推广。^[13]随着科学技术日益进步以及现代教育技术的日臻完善，教师校本发展在适应中作出极大调整。在国家政策的驱动下，Blackboard平台、Canvas平台走进校

园，从客观上提升了对教师信息素养的要求。一方面，在线课程（包括MOOCs等）开发、设计、管理等成为高校教师的必修课。另一方面，教师发展形式也逐渐信息化，互联网元素融入高校教师发展，如实时通讯代替纸质传媒、网络课堂进入教师发展日常、线上讨论扩充教师交流渠道、大数据应用于活动反馈。

（三）“综合类”教师校本发展

“综合类”教师校本发展，基于一种“求大求全”的价值导向，使命倾向于为教师、学生、高校、地区服务的宏大志向。其中名校、大型院校、公立院校较少，教师发展组织较年轻。有39所机构，代表性机构如图3所示，具体特征体现在三个方面。

第一，秉承终身教育理念，关怀职业生涯全程，推进教师学习、全民学习。全体员工的职业发展，是这类高校教师校本发展的追求，它们希望打造的是以教师学习为主导的学习型校园。教师发展组织命名具有复合性，如乔治梅森大学教学引导与技术支持中心，密歇根技术大学教学、学习与专业发展中心，弗吉尼亚理工大学教学发展与教育研究中心。全职教师、兼职教师、助教、指导员、管理人员、学校领导、博士研究生等都在其服务范围内。校方为教师提供的发展服务，从纵向上贯穿职业生涯全程，不仅重视对2000—2010年全美范围内增加的24%的新教师^[14]进行培训，也关注职业倦怠期的“中年危机”，还持续为退休教师提供政策红利^[15]；从横向上，为教师提供尽可能全面的服务，教学能力提升不再是唯一目的，同时也尝试兼顾教师的科研能力、实践能力、生活服务，进而缓解其职业压力。

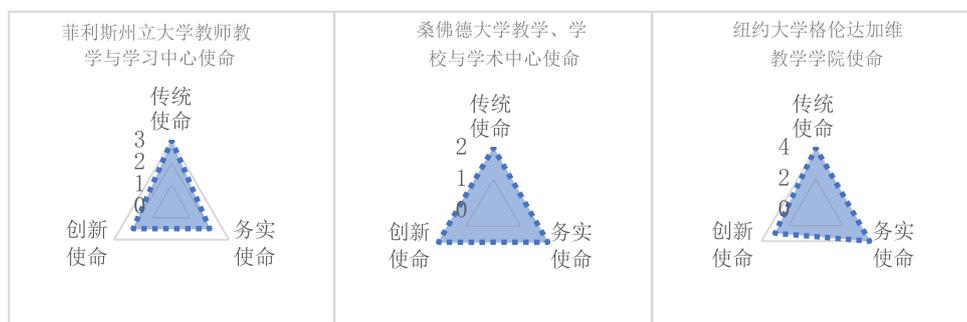


图3.“综合类”典型高校教师发展中心三向度图

第二,关注学生成长,在教育全球化、民主化背景下,兼顾全体学生的发展需要。美国高校教师的校本发展,始终将教师卓越与学生成功视为一体。这既是迫于公共问责的压力,又源于高等教育内涵式发展的需求。与其他类型院校仅关注本科生教学不同,从纵向上该类机构还希望促进研究生的发展:全面优化本科生学习质量,提高学习成绩、倡导探索创新、推动自主学习、鼓励科学研究;促进研究生综合发展,提升学术能力、优化学习成绩、兼顾助教教学能力。从横向上,当高等教育全球化来临时,面对来自世界各地的学生,探讨多元文化环境下的教学,为留学者提供语言训练、学习帮扶、生活适应项目等;在高等教育民主化情境下,关注弱势群体的学习投入,如开设残疾学生服务中心等。

第三,整合资源,坚持回馈,建构“五位一体”的服务体系。美国高校教师校本发展的服务意识整体高于管理意识。综合类教师发展组织致力于整合资源,建立“五位一体”的服务体系。服务教师,提升教学、科研、社会服务能力。服务学生,优化学习体验,提高学习成绩,增强学习能力。服务学校,维护学校使命,提高组织凝聚力,成为教师之间以及部门之间的枢纽。服务社会,与社区、地方乃至全国的教育行会、高校、中小学等建立联系,协同合作、互帮互助,促进社会的发展。服务世界,美国作为高等教育国际化人才的输入国,在海外留学生、访问学者空前繁荣之时,探讨如何应对多元文化,让学习者有更好的学习体验及高等教育有更好的发展等。

三、深度描摹:多元演化状态的辩证分析

美国高校教师校本发展起步早、范围广、成效显著、示范性强,给世界高等教育,尤其是高校教师专业发展留下了堪称“完美”的印象。但是,在对其历史、使命、领导方略、实践活动等进行梳理与分类后,发现对于其评价应当在结合内部特征与外部关系的基础上重新进行阐释。

(一)以教学发展为主旋律,从优化学生学习体验出发,回应社会问责

美国高校教师校本发展系统化源于高等教育普及化,校园特征的量变导致了质变。^[16]经济的萎缩、消费主义的盛行,导致公众对高校教学质量的质疑迭起。作为“高校教师发展运动”重要举措的高校教师校本发展便始于教师教学能力的提升。难能可贵的是,对教师教学能力的重视并没有因危机的褪去而削弱,反而在科研与教学之争中站稳了脚跟。教学能力受社会监督与教育技术影响,并由教师自身素养决定。高等教育全球化、民主化、信息化的来袭,为美国高等教育的形式带来了巨大变革。殊不知,促成“形式”成功的,是对“本质”,即教学的适时调整,不懈优化。教学,亦可作“教学生学习”之解,教学能力提升的目的是优化学生的学习体验,促进学生学习成功,“教学”与“学习”不可割裂,更不可偏废,这是美国高校教师校本发展成功的原因之一。采取的措施包括:在新教师入职培训时介绍本校学生的特征,要求教师在日常教学中反馈学情信息、及时倾听学生的想法、根据学生的需求设计教学、设计教师发展活动。学习体验是教学活动揭示、展现、提升生命意义的关键^[17],给予学生优质的学习体验,既是高校教师发展本质的本质,也是成就优质高等教育的关键。

(二)将教师视为成年人,从学习之维出发,促进教师成长

成人学习是一个个人化的过程,成人的生活和社会环境决定了他们需要学什么、想要学什么,并在某种程度上决定了学习在何时何地进行。^[18]高校教师在心智上属于成年人,在教育、成长中属于成熟的学习者。职业赋予教师的经验、阅历、能力,决定了“培训”“发展”等都不如以学习为导向的教师“成长”更为适切。美国高校教师校本发展的供给侧更像资源的提供者、活动的组织者。无论是资源实体还是活动虚体,都基于教师的需要,强调自觉、自主与认同。资源供给,从触手可及又不可或缺的现实出发,教学大纲模版、课程设计指导、学校生活指南永远都是资源库的保留项目。组织形式超越研讨

会与工作坊等自上而下、制度性强、“一对多”的单向定时交流,积极探索教师学习社群、教师读书俱乐部等自下而上、制度松散、“多对多”的多向随时沟通。模拟实践,突破传统的微格教学,尝试情境教学、模拟剧场,使教师在情境设计中有所创新、在情境表演中进行思考、在情境观看中达到共情。环境创设,追求服务至上、轻松愉悦,提供咖啡厅、休息室等作为研习场所。在资源整合、非正式学习、隐性教育中,引导教师完成学习、交流、实践、反思、成长。

(三)“千校一面”趋向明显,缺乏院校特征,忽视科类特色

高校教师校本发展,不仅是服务于本校教师的,更是基于院校特色的。作为主要依托单位的教师发展中心,日益系统化、制度化、规模化,本是为人乐道的现象,但是其作为高校的一个部门,无论具有行政职能或服务职能,其本质是隶属于高校的、正规且重要的单位。与非正规的自发性组织、社团不同,高校教师发展中心应为学校服务,维护学校使命是其应尽义务。事实上,只有极少数机构在使命、领导方略、实践活动中契合该项制度性原则。忽略高校这一母体,就难免会在发展中偏离轨道,从一所正规的、制度化部门逐渐异化为欠规范的、游离的个体。同时,每所学校的发展史都是一部文化史,每所学校的特征都由其科类特色决定。纵向上的历史积淀、横向上的科类分设,给学校带来的是不同的使命愿景、层次结构、科类特征,吸引的是不同的教师、学生,产生的是不同的校情、学情。以教学方式为例,文史类与理工类有别、研究型与应用型各异。但从当前美国高校教师发展的实情来看,每所学校组织的实践同质性极强,其效果必将招来质疑。

(四)部分院校求大求全心切,目标厘定与自身实力相悖

美国作为世界高等教育强国,有世界一流的高等教育系统。高校教师发展中心缘起于美国,蓬勃于美国,因此美国的高校教师发展中心是世界的典范。将相关机构做大、做强,自然是他们的夙愿。但是,全面梳理相关组织的建设历程后可以发现,在如今可以查找到的264家

机构,多数成立于20世纪80—90年代及21世纪以后。换言之,拥有悠久历史的高校教师发展中心仅占极小部分。且在分类研究中也发现,早期15家高校教师发展中心皆属于“传统延伸”类,坚持“促进教师教学卓越与学生学习成功”。拥有丰富使命内涵的则多为年轻机构,这种反差引人深思。经济危机给美国社会带来重创,同为社会重要单元的高等教育也难逃厄运。财政的衰微,让诸多高校教师发展中心探索在财政紧缩下的发展之道,但是为什么还会有这么多的年轻机构提出宏大的使命与过多的职责,其软、硬实力是否真的可以支撑?高校教师校本发展,不是对原有相应职能部门的粗略整合,也不是对相关职能的简单拼凑,而是在自身实力基础上生成科学合理的有效供给。

四、现实反思:高校教师校本发展的应然取向

“美国经验”是世界高等教育学习之典范,但其先进、适切与否还应在结合具体国情及高等教育发展实情的基础上作出判定。本研究尝试从价值导向、发展理念、中心建设三个层面回答高校教师校本发展的应然取向。

(一)价值导向:学生、教师、学校、社会的利益博弈

对“价值导向”的探讨,目的在于回答高校教师校本发展“为何”发展的问题。首先,“教学”的本质是教师的“教”与学生的“学”,提升教学质量、进行教学改革,并非凭借“教”的一方即可完成。学生与教师的利益应首先考虑。其次,教师与学生通过“教学”产生联系,联系的普遍性构成了学校的学情与特色。高校的特色,是由内而外的,是内涵的凸显,而非外延的塑造。因此,学校的利益也应兼顾。最后,公众介入领导与决策是高等教育普及化阶段的特征^[19],公共问责是社会对高校进行监督、管理的主要形式。普及化时代的高校教师校本发展,理应回应社会的问责。学生、教师、学校、社会四方都掌握了一定的话语权,都占据一定的立场,四者的意志博弈,构成了高校教师发展中心的价值导向。

(二) 发展理念：走向促进教师成长的教师学习

对“发展理念”的阐释，是回答高校教师及其校本发展“据何”发展的问题。发展理念引导、决定着教师发展实践。从成人学习理论出发，可以缓解教师职业发展中形成的工作功利化、成长培训化、成果任务化、学术交流政治化的乱象，也可以澄清教师发展机构定位不明的实情。首先，要激发教师专业成长的内部动机，唤醒教师的发展意识，形成教师的发展需求；其次，有意引导教师成长的自造过程，促成自下而上的发展模式；最后，以高校教师发展机构为中心，向全校教师倡导终身学习理念，使高校教师在教书育人与鼓励社会成员坚持学习的同时，也不断鞭策自己，主动实现教学发展、专业发展、个体发展、组织发展。

(三) 中心建设：全面发展与机构实力并重

高校教师发展中心多以具象层面的“实体”和抽象层面的“虚体”相结合的方式存在于大学之中^[20]，且存在着“实体”的行政性和“虚体”的学术性、服务性的主次关系。因思维惯习而充斥着行政色彩的教师发展中心，往往与权力、名利相连，获得实权、想要扩张是行政逻辑的必然。三种性质交互影响，引导相关机构承担起教师全面发展的职责。不可否认，这种思路符合教师发展的权利。美国也着实倡导教师教学发展应由重视个人教学发展转变为重视集体公共教学发展，组织发展开始日益受到重视。^[21]但这种道路的选择是以强大的财力、扎实的专业能力为前提的。在不考虑机构实力的情况下，一味地要求教师全面发展，确实不是理智之举，但将促进教师全面发展作为机构的愿景则较为合理。

参考文献：

- [1][2] 庞颖. 美国高校教师发展中心使命、领导方略和实践活动研究 [D]. 福州：福建农林大学, 2016:24-32,33.
- [3] J.G. Gaff, R. D. Simpson. Faculty Development in the United States [J]. Innovative Higher Education, 1994, 18 (3) :168.
- [4] Centra, J.A. Faculty development practices in U.S. colleges and universities[R]. Project Report, 1976 : 76-80.

- [5] Pat Hutchings, et al.. Scholarship of Teaching and Learning Reconsidered [M]. San Francisco : Jossey-Bass, 2010 : X, 58.
- [6] 王艳. 泰德·奥凯现象学教师观及其启示 [J]. 外国教育研究, 2015(12):37-46.
- [7] General Information [EB/OL]. [2018-03-25]. <http://ctl.stanford.edu/General/mission.html>
- [8] 庞颖. 美国院校研究问题域的范畴及其更迭 [J]. 高等教育研究, 2018 (9) : 37-45.
- [9] Eberly Center for Teaching Excellence [EB/OL]. [2018-03-27]. <http://www.cmu.edu/teaching/eberly/WhoWeAre/index.html>.
- [10] 叶菊艳. 论美国人文主义教师教育思想及其实践的三种取向 [J]. 比较教育研究, 2015, 37(10) : 58-65.
- [11] H. P. 里克曼. 狄尔泰 [M]. 殷蓉, 吴晓明, 译. 北京：中国社会科学出版社, 1989:54.
- [12] Duyar I, Gumus S, Bellibas M S. International Journal of Educational Management [J]. International Journal of Educational Management, 1987, 18(5):100-108.
- [13][21] Mary Deane Sorcinelli, Ann E. Austin, Pamela L. Eddy, Andrea L. Beach. Creating the Future of Faculty Development——Learning From the Past, Understanding the Present [M]. Bolton: Anker Publishing, 2006: 132, 4-45.
- [14] Jones E. Beyond Supply and Demand: Assessing the Ph.D. Job Market [J]. Occupational Outlook Quarterly, 2003 (46):22-33.
- [15] Clark R L, Craig L A. Determinants of the Generosity of Pension Plans for Public School Teachers, 1982-2006 [J]. National Center on Performance Incentives, 2009 (5) :49.
- [16] 约翰·塞林. 美国高等教育史 [M]. 孙益, 等译. 北京：北京大学出版社, 2014:296.
- [17] 陈亮, 朱德全. 学习体验的发生结构与教学策略 [J]. 高等教育研究, 2007(11):74-77.
- [18] 雪伦·B·梅里安, 罗斯玛丽·S·凯弗瑞拉. 成人学习的综合研究与实践指导 [M]. 黄健, 等译. 北京：中国人民大学出版社, 2011:2.
- [19] 潘懋元, 谢作栩. 试论从精英到大众高等教育的“过渡阶段” [J]. 高等教育研究, 2001(2):1-6.
- [20] 陈丽, 赵刚. 大学教师教学发展中心的生成逻辑与现实困境 [J]. 教师教育研究, 2016, 28(4):32-34.

(下转第67页)

Comparative Education in the Reference Times: Zhu Bo's Comparative Education Thoughts ——Commemorating the 100th Anniversary of Zhu Bo's Birth

SHI Yudan

(Institute of International and Comparative Education, South China Normal University, Guangzhou 510631)

Abstract: Zhu Bo is an important pioneer and founder for comparative education in China. In retrospect of Zhu Bo's whole life, he not only devoted himself to national education and Communist Party's affairs, but also represented Chinese intellectuals' passion for knowledge and truth. Based on Zhu Bo's extensive and profound thoughts of comparative education, this paper makes an attempt to interpret the essence of his thoughts on comparative education from three aspects: acknowledging the characteristics of comparative education, facilitating comparative education to serve for China's educational modernization, and developing the discipline of comparative education history. On the coming of 100th anniversary of Zhu Bo's birth, exploring and studying his main thoughts in comparative education is of profound significance for the construction and development of comparative education in China.

Key words: Zhu Bo; thoughts of comparative education; discipline of comparative education

责任编辑: 张瑞芳

(上接第52页)

Research on the Multi-Evolutionary State of University-based Faculty Development in American Universities

PANG Ying

(Collaborative Innovation Center of Higher Education Quality Construction/Institute of Education,
Xiamen University, Xiamen 361005)

Abstract: The systematic development of university-based faculty development in the world began in the United States in the 1960s. Over the past 50 years, it has formed an advanced "American experience" reference for other countries. While its institutionalization is recognized, diversified development has been ignored. In fact, university-based faculty development in American can be divided into "traditional extension class", "solid and progressive class" and "comprehensive class". There are advantages such as attaching importance to teaching and respecting the law of teacher growth; there are disadvantages such as the trends of homogenization, and seeking for perfection. The orientation of university-based faculty development should be based on the value-oriented game of the stakeholders, the development concept of the teacher's learning concept, and the institutional strength as the important premise.

Key words: U.S.; faculty development; university teachers; school-based faculty development

责任编辑: 付燕