

美国高校教师专业发展培训的“协统时代”： 多重释义与实践策略

李欣¹，严文蕃²，谢新水³

(1. 厦门大学教育研究院，福建厦门 361005; 2. 马萨诸塞大学波士顿分校，美国波士顿 02125;
3. 北京市高等学校师资培训中心，北京 100048)

[摘要] 美国高校教师专业发展培训经历了从无到有的阶段，如今已经进入了“协统时代”。这个时代有着不同以往的鲜明特色，对高校教师培训工作提出了全新的挑战。“协统时代”的美国高校教师培训工作需要致力于满足教师职业的多种角色定位、应对学生群体的新变化，并适应高等教育教学、学习与学术的新范式。“协统时代”的培训工作在实践层面主要采取三种策略：扩大培训范围、丰富培训项目和加强项目评估。在这个时代，美国的高校教师培训工作已从早期“被边缘化”的状态一跃成为大学保持创造力的动力来源。

[关键词] 协统时代; 美国高校教师专业发展培训; 教师专业发展; 教师培训

[中图分类号] G659.712 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2013)01-0081-05

American Faculty Development in the Age of Networker: Multiple Interpretations and Practical Strategies

LI Xin¹, YAN Wen-fan², XIE Xin-shui³

(1. Institute of Higher Education, Xiamen University, Xiamen, Fujian, 361005, China;

2. Department of Educational Leadership, University of Massachusetts-Boston, 02125, USA;

3. Beijing Teachers Training Center for Higher Education, Beijing, 100048, China)

Abstract: After the development of more than fifty years, the faculty development practice in American universities and colleges has stepped into the Age of Networker. The new age has some distinctive features and challenging requirements. The faculty developers need to help balance the multiple roles required by the meta-profession, to help meet the needs of increasingly diversified college students groups, and to adapt to the new paradigm of teaching, learning and scholarship. In practice, three key strategies are undertaken, which are to enlarge the scope of trainees, to enrich the development programs and to implement program evaluations.

Key Words: the Age of Networker; faculty development in America; professional development of teachers; teaching training

一、美国高校教师专业发展培训的变迁 及“协统时代”的到来

在美国高等教育历史上，高校教师培训经历了

从无到有的发展阶段。真正意义上比较全面的高校教师专业发展培训始于上世纪五六十年代。经过民主运动和学生运动的洗礼，这个时期开始重新审视教师作为研究者的传统角色，教师作为优秀教育者

[收稿日期] 2012-09-15

[基金项目] 全国教育科学“十二五”规划2011年度国家重点课题(AFA110008)研究成果之一; 中国博士后科学基金第51批资助项目(2012M511443)研究成果之一

[作者简介] 李欣,女,陕西西安人,厦门大学教育研究院博士后、讲师,主要研究方向为国际与比较教育、教育评价、教师教育。

的价值受到重估和肯定。美国学者索西奈利等人将上世纪 50 年代至今的美国高校教师专业发展培训分为五个阶段。

上世纪 50 年代到 60 年代早期是美国高校教师培训的“学者时代”(the Age of the Scholar)。这个时期的教师培养重在提高学术能力,研究的成功和发表论文所体现的学术专长受到各高校的普遍重视,教师的教学能力被认为是“不学自会”的,能够随着科研能力的提升而水涨船高;60 年代中期终于迎来了校教师培训的“教师时代”(the Age of the Teacher),并持续到整个 70 年代。在这段时期,越来越多的教师开始不满大学只把科研作为衡量教师成就的做法,有效教学逐步受到关注。这种发展的趋势受到一些个人和基金会的肯定。与此同时,一些研究型的大学开始对这些诉求做出回应,旨在提升教师教学能力的项目得以开展。1974 年美国“专业与组织发展联络中心”(the Professional and Organization Development Network)的成立是这个阶段乃至美国高校教师专业发展培训进程中的关键事件;80 年代的美国高校教师培训进入了“开发者时代”(the Age of the Developer),许多负责教师培训与发展的专门机构正式成立,这些机构扮演了“开发”教职员工的角色,培训机构的成立和运作更加制度化。一些知名基金会开始关注本科生的大学教育,如布什基金、福特基金开始对多所高校的教师培训机构进行专门资助,用来进行本科教育阶段教学方法的革新和实验,以及教师的专业发展;90 年代是美国高校教师培训的“学习者时代”(the Age of the Learner),这个时代的培训内容产生了急遽变化。教师培训的重点突破了以往仅仅关注教学法知识和讲授技能的局限,关注学生的学习成为另一个培训重点。教师从“讲台上的智者”转变为“边上的指导者”。这种转变掀起了“以学生为中心”的教学法学习与研究热潮,积极学习、合作式学习、基于问题的学习等多种教学方法应运而生。^[1]

本世纪初的十余年是美国高等教育充满变革的时期,其高校教师专业发展培训也逐渐步入一个新的时代,即“协统时代”(the Age of the Networker)。“Networker”一词源自网络用语,指从事网络工作的人。此语用来指代高校教师培训工作的新时代,充分体现了网络现代科技对高校教师培训工

作的影响,也暗喻教师培训工作者如同网络工作者一样,要在复杂多变的社会环境和高等教育环境中组织、调动、协调、统筹和运作各种人力和物力资源,为教师的发展提供全方位支持。这个时代的内涵极为丰富:既重视教师个人的发展,也重视组织的发展;既强调教师教学的重要性,又强调学生学习的主动性;既重视教师之间的跨学科合作,也重视学校与社区的全方位合作。为了更深刻地理解这个时代,下文将从三个方面对其进行释义。

二、美国高校教师专业发展培训的“协统时代”——多重释义

(一) 高校教师职业的新定位

“协统时代”的培训工作需要帮助高校教师平衡日益复杂的多重身份。越来越多的美国学者认为:高校教师的职业具有多重要求,是一个建立在其他专业的基础之上“超职业”(meta-profession)^[2],即建立在其他职业“基础”(Base)之上的职业。具体说来,所有的高校教师都是从各专业的人才储备中选拔出来的精英,具备自己本专业的知识与技能是这些人才在高校进行教学与科研的“基础职业”(Base Profession)要求。作为“超职业”的从业者,高校教师还要具备超越自己本专业领域的知识与技能,详见下图的美国高校教师“超职业”模型。

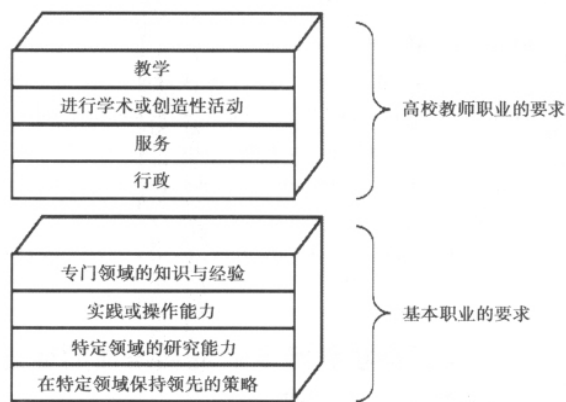


图 1 美国高校教师“超职业”模型

如图所示,美国高校教师的“超职业”模型由两部分组成,位于底层的是“基础职业”的要求,具体包括:专门领域的知识与经验、实践或操作技能、特定领域的研究技能、在自己的领域保持领先的策略等,这些知识和能力是高校教师职业的

基础。例如，生物学教授的“基础职业”就是生物学家，电子工程教授首先是电子工程师，他们都在自己的“基础职业”领域接受过高等教育和培训，具有认证资格和先进经验。传统上，如果一个专业人士具备了这些条件就足够成为一名高校教师。这些要求多年来是招聘高校教师的默认标准，然而在新时代，高校教师必须满足其他条件才能在高校立足和发展，这些职业要求包括教学、学术活动、服务和行政四个方面。其中，教学要求包括教学设计、教学讲授、教学评价和课程管理；学术活动的要求包括精通自己所在的学术领域、能够发现或创造新知识、对新的学术发现进行传播或翻译；服务的要求则包括三个层次，首先是服务于学校；其次是服务于专业共同体；最后是服务于整个社区；行政能力要求是指管理校内的某个学术单位或服务部门。在某些情况下，这些管理工作可能与教师的“基础职业”毫无联系，而胜任此方面的工作则需要人际沟通、冲突管理、团队建设、资源运作、人事管理、财务管理、政策分析与制定等全方位的能力。从“超职业”模型出发对高校教师职业要求进行重新建构，这为教师的选聘、绩效评价、续任等工作提供了全新的视角，也对教师培训工作提出了巨大的挑战。

（二）高校学生群体的新变化

在“协统时代”，美国高校教师培训工作要帮助教师积极应对大学生群体的新变化。近年来，美国高校学生群体的多样化趋势不断增加，造成这种趋势的深层原因是美国的经济转型以及高等教育自身的民主化和国际化。世纪之交的美国经济实现了向后工业化时代的过渡，迈入了知识经济社会。由于经济的转型，大学文凭取代高中学历成为知识经济社会的就业保障。同时，伴随着高等教育民主化进程，近年来美国高校的新生入学人数不断攀升，这些新生的群体极具多元性，这表现在教育背景、性别、种族、民族、阶层、年龄等多个方面。此外，在全球化浪潮的推动下，高等教育国际化成为势不可挡的发展方向，美国的优质高等教育资源更是吸引着全世界的学子趋之若鹜。国内外两股学生群体的合流，使得这个时期的美国高校极具多样性，学生中的新移民、有色人种、外国学生和非全日制学生的比例高于以往任何时期。尽管多样性一直是美国高等教育的一大亮点，但同时也对高校教

师的有效教学提出了挑战。教师们首先必须学会在教学中营造出积极的学习氛围，使多样性成为促进学习效果的积极元素；其次还要能够运用多种教学策略来帮助不同文化背景的学生进行有效学习。培养教师这两方面的能力已成为现阶段美国高校教师教学培训工作的重点。培训项目要给教师足够的支持，使他们能够正确引导学生正视敏感的差异性问题的，诸如性别、宗教、种族和民族等等，最终促使学生学会尊重不同的观点、信仰和世界观。许多研究都表明，多样性对大学教育而言是把双刃剑，如果能够在教学中积极利用学生的差异性和多样性，那么学生和教师才会受益。

另一个是学生对接受大学教育的准备不足问题。美国高校联合会（the Association of American Colleges and Universities）曾在2002年做过调查，约有半数的大学新生并没有做好接受大学教育的学术准备，在接受大学教育所应具备的读、写、算三个基本能力中，至少缺乏一种能力。^[3]这一问题至今不但没有得到缓解，甚至有加剧趋势。学生的准备不足致使教师的教与学生的学经常互不匹配，教师的教学期望时常落空。由于许多教师对于这些情况始料未及，无法为这些学生提供额外的帮助和指导，新生因遭遇学习困难而过早辍学的事件时有发生。因此，新时代的高校教师培训要让教师熟悉所在学院或大学为学生提供的相关资源，例如辅导课程、补习课程等。此外，教学培训工作还要帮助教师进行不断地教学调试，掌握不同的教学策略以适应不同学生的学习风格。

（三）教学、学习与学术的新范式

由于美国高等教育的教学、学习和学术出现新范式，导致教师培训工作的重点发生改变：

第一，更加强调“以学生为中心”的教学方法。这种教学方法在90年代开始得到重视，是美国高校教师培训“学习者时代”的核心，至今依然是教师培训的重点。新时代更加强调让学生为自己的学习承担更多的责任，诸如组织课程内容、总结课堂讨论等。教师则更多地承担课程设计的工作，并在学生的学习过程中更为频繁地提供反馈。要实现这种新型教学方式，教师们需要掌握一系列的教学策略，包括组织学生们进行小组讨论、同辈学习、团队学习、案例研究等学习活动。

第二，要求在教与学的过程中融入现代科技。

现代科技极大丰富了高校传统的教学资源 and 手段, 有效的使用这些资源和手段可以帮助学生掌握课程内容、养成问题解决技能以及形成学习共同体。而美国高校教师很多都没有接受过教育技术的培训, 在传统教学中使用科技手段是当今教师面临的主要挑战之一。在 2001 年的一项早期调查中, 31% 的受访教师认为: 在教学中融入科技手段是所有高校面临的首要信息科技问题, 而教师们却不会在教学中系统地、科学地运用现代科技。^[4] 十年之后 2011 年的调查显示类似的结果。要在教学和学习中成功地融入科技元素, 高校教师们首先要考虑的问题就是对辅助工具的选择。课件、电子邮件、互联网、课程管理系统等工具都能够为学生的学习目标服务, 但如何有效地整合这些工具却是个复杂的问题, 需要深入考虑课程内容、不同工具的特点, 以及学生对这些工具的接受程度等因素。鉴于新科技的发展日新月异, 远远超出教师的学习速度, 科技辅助教学的培训将成为新时代高校教师培训的一项长期工作。

第三, 强调对学生的学学习结果进行评价。在强调绩效问责的背景下, 对学生的学学习效果进行评价显得尤为重要。评价是一个旨在了解并改善学生学学习的持续过程。对学生进行有效评价, 并通过系统化的收集和分析评价结果来采取进一步的教学措施, 是高校教师的必备能力之一, 此方面的培训也成为新时代教师培训工作的重点。

第四, 对学术范围重新界定。在新时代, 学术的界定有所延伸, 教学也被普遍纳入学术范围。美国学者博耶 (Boyer) 早在 1990 年就提出: 应该超越教学与科研势不两立的局面, 对“学术”进行重新界定, 把四种各不相同却彼此关联的领域纳入学术范围, 即: 发现的学术、教学的学术、整合的学术与应用的学术。^[5] 但时至今日, 教学作为一种学术形式才被大多数美国高校认可。近年来, “卡内基教学进步基金会” (the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching) 通过与教师、院系和高校一起努力, 共同推动了这种形式的学术, 高校教师培训工作也开始组织一些聚焦课程教学本身的科研项目。

第五, 跨学科的合作加强。跨学科合作有多种实施方式, 例如不同学科的教师共同参与研究或教学项目。^[6] 教师培训工作开始鼓励团队教学、开放

跨学科课程、建设学校范围的跨学科学习共同体。高等教育在教学、学习和学术方面的范式转变促使高校教师培训工作进行重大调整, 从而步入了新的时代。

三、美国高校教师专业发展培训的“协统时代”——实践策略

“协统时代”的美国高校教师专业发展培训工作在实践层面主要采取以下几方面的策略:

(一) 扩大培训范围, 兼顾个人与组织的同步发展

多年来, 教师专业发展培训的重点都是教学技能培训, 教师的个人发展和学校的组织发展少有涉及, 对后两个方面的强调多停留在研究领域和书面建议上。“协统时代”的美国高校教师专业发展培训工作出现了重心的转移, 从原先对教师教学和科研的单向关注转为对教师个体发展和院系组织发展的双向关注。以往的教师培训项目多是关于课程开发、教学诊断和学术写作等方面, 如今的培训项目在原有的基础上增加了促进教师个人发展的培训, 例如人际交往能力培训或职业生涯咨询等。^[7] 如今, 美国教师培训中心的工作也日趋人性化, 甚至开始帮助教师解决生活上的后顾之忧。马萨诸塞大学艾默斯特分校的教师培训中心在此方面做出了很好的尝试, 该中心为了帮助教师更好地平衡工作与生活, 出台了许多优惠的政策。例如, 对于双职工家庭的教师, 该中心会协助其配偶在学校周边找工作; 对于初为父母的教师, 他们的终身聘任考核决定可以推后进行等等。

除了对教师个人发展的关注, 各高校的教师培训也开始强调为院系和学校的组织发展服务, 培训工作的展开立足于院系和学校的实际问题。有关领导能力、管理能力和组织发展的培训项目逐步增多, 培训的主题包括理解“正式”与“非正式”的组织结构、分析目前的政治经济环境与组织外围压力、冲突管理与协调能力、时间管理、绩效评价、财务管理等等。这些项目旨在促进整个大学组织教学环境和决策环境的改善。至此, 组织与领导方面的培训不再被视为高校教师传统角色 (教学、科研与服务) 的修饰与附属, 从而有了自身的地位。

(二) 丰富培训项目, 满足全体教师的发展需要 这个时期的教师培训工作开始注意对不同教师

群体的发展需要保持高度敏感性，在培训的内容和方法上力求多样性。在设计培训项目的内容时，既考虑教师的多种角色要求，还要关注处于不同发展阶段的教师需要。斯坦福大学将全校教师和参与教学辅导工作的学生分为四类服务对象，分别是正式教师、讲师与博士后、助教与研究生、本科生。教学中心对这四类群体由专门人员提供针对性服务。对于新教师，各个高校都有专门的新教师入职培训。对初级教师的提供职业发展咨询也成为一种发展趋势，几乎所有的教师专业发展培训机构都会在能力允许的条件下给这些教师提供保密性的免费咨询。这个时期的培训工作在方式上也呈现多样化趋势，工作坊、研讨会、个人咨询、课堂观察、短期课程、学术休假、奖教金、个人实习和导师项目等多种培训方式被广泛采纳，以适应不同教师的学习偏好。例如，麻省理工学院的“教学实验室”为教师们提供的培训项目就有咨询服务、工作坊、研讨会、微格教学、教学证书项目、课程学习、教学评价服务等等。

此外，高校还对教师们普遍关注的热点问题组织专门的培训专题。例如，为了帮助教师在教学中使用科技手段，哈佛大学安排了“在课程中使用多媒体”的培训专题，协助教师把现代科技和多媒体技术创造性地使用在课堂教学中，促使教师关注互联网和社交网络给教学带来的变革，以及数码技术和电子读物对学生学习的影响。斯坦福大学开设了“科技辅助教学”专题，帮助教师在教学中融入科技元素，学会通过自己的个人网页和课程管理系统来改善教学质量，利用简单的工具增加课堂的互动性。一些基金会也开始资助教师在此方面进行探索，例如由微软公司资助的“微软影响力教学基金”（Microsoft IMPACT Fellowships），就是旨在鼓励教师在教学中创新性地使用现代科技。

（三）加强项目评估，提高培训工作的实效性

尽管项目评估一直被认为是高校教师专业发展培训工作不可或缺的部分，但是鉴于缺少评估经验等多种原因，此环节成为整个培训工作中的短板。近年来由于美国经济发展低迷导致高等教育经费缩减，社会问责要求增加，对教师培训项目的有效性进行评估成为大势所趋。各高校无论学校类型或培训机构的大小，都在加强此方面的工作。各高校采取的评估方式除了较为常见的满意度调查外，对受

训教师进行跟踪调查、在项目实施前和实施后对受训教师的变化情况进行比对、直接观察受训教师的教学行为、对学生的进行学习评价、让受训教师对培训项目进行评价等等多种方式得到综合应用。通过对培训项目的评估，高校可以及时发现需要改进的方面。例如，许多高校都发现其培训工作缺乏有效的理论指导。这一问题引起了校方的注意，越来越多的培训项目在设计中借助人力资源管理、成人学习、课程与教学等领域的理论，大大提高了教师对培训项目的认可程度。

总体而言，“协统时代”的美国高校教师培训工作需要致力于满足教师职业的多种角色定位、应对学生群体的新变化，并适应高等教育教学、学习与学术的新范式。在这个全新的时代，美国的高校教师培训工作已从早期“被边缘化”的状态一跃成为大学保持创造力的动力来源，教师培训者的角色也最终从大学的外围转移到了大学的中心，变为大学改革的引领者。他们必须洞悉组织变革的动向与问题，并能够把组织变革与培训工作相结合，有效调动使用组织内外的资源，这成为他们胜任变革引领者角色的成功之道。^[8]

【参考文献】

- [1] Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson, *A guide to faculty development* (2nd edition) [M]. CA: Jossey-Bass, 2010: 5-7.
- [2] Raoul A. Arreola, etl. *College Teaching as Meta-Profession: Reconceptualizing the Scholarship of Teaching and Learning* [C]. Paper Presented at the 9th Annual AAHE Conference on Faculty Roles and Rewards, Tampa, Florida, February 1-4, 2001.
- [3] Association of American Colleges and Universities, *Greater expectations: A new vision for learning as a nation goes to college* [C]. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.
- [4] Puny Mishra, etl. *Faculty development by design: integrating technology in higher education* [M]. Charlotte, NC: Information Age Publishing, 2007: 2.
- [5] Boyer, E. L. *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate* [M]. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990.
- [6] Mary Deane Sorcinelli, *Faculty Development: The Challenge Going Forward* [J]. *Peer Review: Emerging trends*

(下转第96页)

- 305.
- [8] [23] Schon ,D. *Educating the reflective practitioner* [M]. San Francisco: Jossey-Bass ,1987.
- [9] Elbaz ,F. *Teacher thinking: A study of practical knowledge* [M]. London: Croom Helm ,1983.
- [10] Clandinin ,D. J. ,& Connelly ,F. M. Narrative and story in practice and research. In D. Schtn (Ed.) , *The reflective turn: Case studies in and on educational practice* [M]. New York: Teachers College Press , 1991. 258 – 281.
- [11] Leinhardt , G. A contrast of Novice and Expert Competence in Maths Lessons , Pam M. Denicolo & Michael Kompf (Eds.) . *Teacher thinking and professional action* [M]. Routledge , Taylor & Francis Group , London and New York ,2005. 41 – 57.
- [12] Feiman-Nemser ,S. & Parker ,M. *Mentoring in context: a comparison of two US programs for beginning teachers* (NCRTL special report) . [R]. East Lansing , MI: National Center for Research on Teacher Learning , Michigan State University , 1992.
- [13] Ball ,D. L. & Cohen ,D. K. Developing practice , developing practitioners: Toward a Practice-Based Theory of Professional Education. Darling-Hammond , L. & Sykes , G. (Ed.) . *Teaching as the learning Profession: Handbook of Policy and Practice* [M]. San Francisco , California: Published by Jossey-Bass , 1999. 3 – 32.
- [16] Borko , H. Professional development and Teacher Learning: Mapping the Terrain [J]. *Educational Researcher* , 2004 , 33 (8) : 3 – 15.
- [17] Wenger , E. *Communities of practice: Learning , meaning and identity* [M]. New York: Cambridge University Press. 1998.
- [18] Goldenberg , C. & Gallimore , R. Local knowledge , research knowledge , and educational change: a case study of early Spanish reading improvement [J]. *Educational Researcher* , 1991 , 20 (8) : 2 – 14.
- [19] Talbert , J. & McLaughlin , M. Teacher professionalism in local school contexts [J]. *American Journal of education* , 1994 , 102 (2) : 123 – 153.
- [20] Little , J. W. Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work [J]. *Teaching and Teacher Education* , 2002 (18) : 917 – 946.
- [21] Cordingley , P. , Bell , M. Evans , D. , & Firth , A. *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning review: how do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?* [R]. London , UK: EPPI-Centre , 2005.
- [24] [25] Sykes , G. Teacher and Student Learning: Strengthening their connection. Darling-Hammond , L. & Sykes , G. (Ed.) . *Teaching as the learning Profession: Handbook of Policy and Practice* [M]. San Francisco , California: Published by Jossey-Bass , 1999. 151 – 179.
- [26] Hargreaves , A. Four Ages of Professionalism and Professional Learning [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* , 2000 , 6 (2) : 151 – 182.
- [27] Fullan , M. The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. Lieberman (ed.) . *The Roots of Educational Change* [M]. Netherlands: Springer , 2005. 202 – 216.

(本文责任编辑: 田小杭)

(上接第 85 页)

- and key debates in undergraduate education* , 2007 , 9 (4) : 6 – 8.
- [7] William H. Bergquist , Steven R. Philips. Components of an effective faculty development program [J]. *Journal of Higher Education* , 1975. 46 (2) , 177 – 211.
- [8] Debra Dawson , etl. Moving from the periphery to the Center of the Academy: Faculty Developers as leaders of Change , in *Pathways to the Profession of Educational Development: New Directions for Teaching and Learning* [M] , edited by Jeanette McDonald & Denise Stockley , John Wiley & Sons: 2011 (122) .

(本文责任编辑: 田小杭)