

# 美国高校教师专业发展培训中心的发端、历程及模式

李欣<sup>1</sup>, 严文蕃<sup>2</sup>, 谢新水<sup>3</sup>

(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; 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中心经过半个世纪之久的发展, 已经形成较为成熟和完整的体系, 对中国方兴未艾的高校教师培训工作具有极大借鉴价值。文章首先从历史的角度分析了美国高校教师专业发展培训中心兴起的原因, 继而介绍了教师培训中心在美国的发展历程, 并着重分析了目前所处的阶段, 最后探讨了目前美国高校教师专业发展培训中心的四种组织模式。

**【关键词】** 高校教师培训中心; 教师专业发展

**【中图分类号】** G640 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003-8418(2013)01-0146-04

**【作者简介】** 李欣(1978—), 女, 陕西西安人, 厦门大学教育研究院讲师、博士后; 严文蕃, 男, 美国马萨诸塞大学波士顿分校教育领导系主任、教授; 谢新水(1973—), 男, 湖南涟源人, 北京市高等学校师资培训中心副主任、副研究员。

## 一、美国高校教师专业发展培训中心的发端

美国高等教育界在很长一段时间内既没有教师专业标准, 也没有教师培训, 对高校教师的聘任和录用, 在很大程度上取决于教师的专业知识、宗教信仰、性格或其他个人品质。在这个时期, 教师的专业发展就是等同于学术发展, 各高校也为教师的学术发展提供了许多支持, 例如学术休假、攻读高级学位、参加学术会议、进行科研等。这种情况直到20世纪上半期才有所改观。高校教师标准得以制定, 教师的教学能力受到关注, 以提高教学能力为主的高校教师培训也逐步走上正轨<sup>[1]</sup>。之所以出现这样的转变, 与美国六、七十年代的社会运动、政治环境和经济状况有着密切的关系, 美国的高校教师专业发展培训中心也正是在这些因素构成的复杂背景中发展起来的。

二战后的美国经历了一个“黄金时代”, 经济迅猛发展, “婴儿潮”带来了人口的繁荣, 高等教育也进入了高速发展时期。然而, 在高等教育一片繁华的景象背后却潜藏着多重危机。随着高校学生规模的扩大, 高校的教学质量受到前所未有的挑战, 而经济衰退导致的财政紧缩则使这一问题雪上加霜。

事实上, 美国高校的教学质量问题一直存在隐患。多年来, 高校教师在专业领域的知识和领先程度是获得教职和晋升的重要指标, 教师们只在自己的领域钻研学术, 不同学科之间少有交叉, 学生的学习也被限定在狭窄的专业范围。美国学者布莱克这样描述五六十年代的大学, “同一个大学的两个毕业生有可能最多只有一两门课是共同的。主修化

学的学生可能不知道梭罗或加里森的名字; 主修法语的可能不知道原子和分子之间的区别; 主修经济的可能从未听说过约翰·济慈。”<sup>[2]</sup> 在学校管理方面, 学生的权利和地位没有受到应有的尊重, “青年学生觉得自己成为任人摆布的工具而备受压抑。他们开始要求教育注重人性, 在课程设置、教师选择等问题上拥有更大的发言权, 在学校生活安排上拥有更大的自主权等”(孙益, 2006)。这些高等教育固有的积弊, 裹挟着经济危机、民主运动、反战运动等外部因素, 终于点燃了校园里的反叛运动。20世纪60年代, 学生权力运动(the student rights movement)开始横扫美国高校, 大学生们以各种反叛传统权威的行动来获取对自己大学教育的发言权, 这包括对教师的教学做出评价反馈的权利、对课程内容和目标做出抉择的权利等等。他们希望课程能够贴近自己的生活经历、当前的问题和未来的发展。此外, 学生群体中非传统学生的数量激增, 这部分学生也强烈要求改革传统的教学方式和教学方法<sup>[3]</sup>。

六、七十年代学生运动促使人们对大学教师的身份有了新的看法, 在这之前, 高校教师的成功仅仅取决于科研成果。经过学生运动之后, 社会对高校教师的教学和服务要求提高。这种变化也受到部分高校教师的欢迎, 他们认为, 高校在制定教师晋升标准, 特别是在决定赋予教师终身教职时, 要充分考虑教师工作的全面性, 而不仅是科研方面。至此, 大学教师作为研究者的传统身份发生转变, 教学方面表现优秀的教师受到认可和肯定。值得一提的是, 这个时期两大领域的科研进展也有力地推动了美国高

校的教师教学培训工作。首先,学习科学领域的大量研究表明,有效的教和有效的学都是复杂的认知活动,并且都是可以习得的;其次,经济学家舒尔茨和贝克尔进一步发展了人力资本理论,对员工进行教育和培训的价值受到重视。这些研究进展为高校建立教师发展培训中心提供了有力的理论支撑。

## 二、美国高校教师专业发展培训中心的历程

关于美国高校教师培训的历史,学者莱维斯认为,哈佛大学于1810年开始实施的学术休假(sabbatical leave)制度可能是最早的一种高校教师专业发展的培训方式<sup>[4]</sup>。这个早期制度的目的就是为了让大学教师有充分的时间提高自己的科研水平。而真正意义上比较全面的高校教师培训始于上世纪六十年代中晚期。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的价值受到重估和肯定。从20世纪50年代至今,美国高校教师专业发展培训工作可大致分为五个阶段。

20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,全美国的大学里没有几个真正关注教师的教学能力,研究的成功和论文发表所体现的学术专长受到各高校的普遍重视和支持,教师的教学能力被认为是“不学自会”的,或者会随着科研能力的提升而水涨船高。当时的博士几乎没有受过任何正规的教学法培训就匆匆上岗,几乎所有教师都认为大学教师的成功之道就是科研成果。

60年代中期终于迎来了高校教师培训的“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,这些个人和团体也认为:除了学术之外,大学教师还应该有其他实现自我价值的用武之地。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。美国学者总结了这三个阶段的三种项目类型。第一种是“一次性”项目,其中包括工作坊、研讨会以及其他持续时间相对较短的项目;第二种是“资助项目”,这些项目受到的资助额度都很小,学校提供很有限的资助让教师们开发和实施改善教学的活动;第三种是“培训中心”,美国的第一个教师专业发展培训中心是1962年密歇根大学的“学习与教学研究中心”(the Center for Research on Learning and Teaching),之后就是马萨诸塞大学艾默斯特分校1972年成立的“大学教学改善中心”(the Clinic to Improve University Teaching)。在这个阶段,一些大学教师和高

等教育学者于1974年成立了“专业与组织发展联络中心”(the Professional and Organization Development Network,简称POD),这是美国高校教师培训发展进程中的关键事件。自此之后,美国各大学的教师培训中心开始稳步增长,在21世纪早期成加速发展之势,POD的会员数量就是这种发展变化的晴雨表。1976年POD仅有20位会员,而到了2007年会员数量高达1800人,这些会员来自美国各种不同类型的高等教育机构。

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),美国学者索西奈利等人认为:这个阶段,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,例如布什基金、福特基金、利莱基金等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。例如,利莱基金自1986年开始对马萨诸塞大学艾默斯特分校的教师培训中心进行资助,在该中心设立“利莱教学基金”(Lilly Teaching Fellowship),每年奖励8-10名教师接受带薪培训,并拨款到教师所在院系,以弥补教师缺工带来的损失。根据学者埃里克森1986年的调查,在当时的各类本科院校中,约有半数设立了教师专业发展的培训项目<sup>[5]</sup>。

90年代是美国高校教师培训的“学习者时代”(the Age of the Learner),这个时代的培训范式产生了急速变化。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、基于问题的学习等等多种教学方法应运而生。在教与学的关系中,学生被放到与教师同等重要的地位。同时这个时代也是一个各种资源和选择极度丰富的时代,教师培训领域的项目类型日趋多元化,既有阶段性的学术休假,也有学校范围统一组织的专业发展和培训活动,还有各院系自行组织的培训活动。这些培训项目伴随教师职业生涯的各个阶段,有力地证明了这个时代对教师系统化发展的重视程度<sup>[6]</sup>。

经过上述四个阶段,如今的高校教师培训已经步入另一个新的时代,即“协统者时代”(the Age of the Networker)。世纪之交的美国高等教育发生了急剧转变,美国经济的转型是造成这一转变的深层原因。由于制造业的侵蚀和农业的萎缩,大学文凭取代高中文凭成为知识经济社会的就业保障。高校的学生入学人数激增,伴随着高等教育民主化进程,

如今的学生群体非常多元化,学生群体中的新移民、有色人种、外国学生和全日制学生的比例高于以往任何时期。评价运动的兴起,美国公众对于大学绩效的要求不断提高。而此时学术领域也得到了发展,新的研究领域不断出现,例如女权主义、美国黑人研究、批判理论、后现代主义、多学科研究方法等等。而随着电脑、软件、网络、远程教育、智能教室、无线连接、手机等的不断普及,科技手段的使用渗透到教学中。近年来,由于印度和中国经济的兴起,高等教育被提到美国国家战略发展的议事日程。伴随着高等教育的变化,高校教师的培训也进入了崭新的时代。在这个时代,高校教师培训工作需要“坚守、明确并提高教师培训的目标,与教师和院系的领导者们进行协调,从而对院系的教育问题做出应答,协商创造性的解决方案”<sup>[7]</sup>。

在“协统者时代”,高校教师培训者需要协调各种资源和各方利益,既要满足教师们的专业发展需要,也要照顾到学生、院系、学校和社会对教师的期望,确保教师的发展与院系和学校的发展方向保持一致。因此,这个阶段的高校教师培训中心的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多维关注。原先的教师培训内容多是关于课程开发、教学诊断和学术写作等方面,如今的教师培训项目在原有的基础上增加了促进教师个人成长的活动,例如人际交往能力培训或职业发展咨询等;此外,院系和学校的组织发展也受到重视,教师培训中心有关团队建设和管理培训的活动项目逐步增多,旨在促进整个大学组织教学环境和决策环境的改善<sup>[8]</sup>。这个阶段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,该中心除了对教师进行教学和科研的培训,还帮助教师平衡其工作与生活,为此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。

### 三、美国高校教师专业发展培训中心的组织模式

经过半个世纪的发展,如今的美国高校教师专业发展培训中心已经非常专业化和系统化。尽管高校的类型存在差别,其教师培训中心在组织结构上主要有四种模式:

第一种是集中化的教学中心,此模式在各种类型的高校都有,在研究型的综合大学中更为常见。这些教学中心通常历史悠久、运作良好。中心采取主任负责制,每个中心由1个主任、2-4个副主任、1-2个助理或项目负责人构成。主任可能是某个院系的教师,也可能是专门的教师培训人员,其工作

既有兼职的,也有全职的。兼职的主任会从获得终身教职的资深教授中选拔,副主任通常要具备教师培训的工作经验。中心主任通常是向教务长汇报工作,要确保中心的发展与大学的使命保持一致。在个别中心,主任是向研究生院的院长汇报工作。集中化的中心能够整合多种资源,因此可以向教师提供一系列的项目和活动。取决于中心人员的数量以及中心对大学教育质量的贡献程度,各中心的财政预算差别巨大。除了校内拨款,中心还可以通过申请基金来获得外部资助。有些中心就是以捐赠基金或捐赠者的名字命名的,例如普林斯顿大学的麦格劳教学中心就是为了感谢麦格劳希尔出版集团总裁小哈罗德·麦格劳(Harold McGraw, Jr)而命名,作为普林斯顿大学1940级的校友,小哈罗德·麦格劳一直关注母校的发展,并于1999年捐资500万美元帮助母校建立教学中心<sup>[9]</sup>。集中化的教学中心是美国高校教师培训的主流模式,有实力的综合大学均以此模式来进行本校的教师培训,例如哈佛大学戴瑞克·伯克教学中心、麻省理工学院教学实验室、斯坦福大学教学中心、范德堡大学教学中心、普林斯顿大学麦格劳教学中心、康奈尔大学优秀教学中心、密歇根大学学习与教学研究中心、华盛顿大学教育与研究中心、纽约大学优秀教学中心等。

第二种是由单个教师负责的培训中心。这类中心通常只安排一个教师负责,有的中心甚至没有实体机构或办公场所,也没有配备其他行政辅助人员。这种模式在小型的文理学院最为常见,个别综合大学也采取这种模式。在许多综合大学,集中化的中心就是由这种模式演化发展而来的。近年来,这种模式在美国文理学院、社区学院等中小型高校发展迅速,由于其数量激增,POD甚至为更好地服务这类培训中心而设立了专门的“小学院委员会”(Small College Committee)。在这类中心,负责人就是中心主任,通常由已获得或即将获得终身教职的教师担任,他们还在各院系兼职,个别学院会配备一个副主任或行政人员协助其工作。中心主任与“教师咨询委员会”(Faculty Advisory Committee)密切合作,以便获得支持并了解教师们的需要。把学校的教师培训工作让一个人全盘负责,工作量有时会过大,而且培训工作很容易受个人的影响而昙花一现,如果出现主任休学术年假、退休或回到系里做全职教师的情况,培训工作就会被迫中止。由于人力有限,这种中心提供的项目和服务也比较有限。在起始阶段,中心可能只会组织一两个项目,随后不断开发新项目。培训活动的组织可能是零散的,也可能是常规会议或活动的一个组成部分。通常,这种单个中心的预算也非常有限。

第三种是支持教师培训的咨询委员会。这种模

式的教师培训是由一个咨询委员会来组织的,而且委员会没有主任,此模式在文理学院比较常见,在许多方面与单个教师负责培训模式有相似之处。另一个相似的模式就是“项目和服务交流”,此模式在社区学院最为普遍。这些模式随着时间推移可能会升格为更为正式的组织。

第四种是大学系统的办公室。顾名思义,这种培训模式被大型的州立大学系统所采用,例如加州大学系统和佐治亚州大学系统。大学系统的办公室负责协调系统内不同校园的培训中心或其他教师培训项目<sup>[10]</sup>。

尽管各高校的教师专业发展培训中心组织模式不一、名称各异,但都是校一级进行教师集中培训的专门机构。选择哪种组织模式来开展教师培训工作,取决于不同高校的类型和其特定的背景,基层教师的不满、行政力量的推动、评估认证的需要、对新型教学方法的学习等等,都可能是促成对某种组织模式的选择。同时,无论采取何种组织模式,所有高校教师专业发展培训中心都很容易受到外部环境的影响,这包括大学机构调整、行政支持的变化、大学预算的增减、重要赞助方的态度等等。因此,在高校教师培训的“协统者时代”,美国高校教师培训中心的生存之道就是学会协调各种资源、平衡各方利益,发挥教师发展协统者和组织变革推动者的双重作用,以高水平的管理和高质量的培训,为其所在的大 学做出积极的贡献。

(上接第 59 页) 捐资办学。主要原因在于公民的财产透明度低。

投资办学的盛行,也吸引了行动者的注意力。部分学者和官员强调,应该给予举办者一定的回报。柯佑祥教授对民办高等教育“合理回报”的性质进行了说明。他指出,“民办高等教育投资回报是在投资、兴办民办高校中所发生的获得利润的过程和结果”<sup>[8]</sup>。换言之,既然举办者是投资举办教育,就必然要求回报。邬大光教授也指出,“既然是投资办学,投资办学者就必然会提出享有学校产权和财产收益权的要求。”原国家教育委员会政策法规司副司长邵金荣认为,应该正确认识《教育法》的规定。他指出,允许和鼓励民间投资办学,并不与“任何组织和个人不得以营利为目的举办学校及其他教育机构”的规定相抵触<sup>[9]</sup>。

一般来说,政策总是保持相对稳定,但也会发生重大变迁。“间断—平衡”理论可以有效地对政策的稳定和变迁进行解释。然而,它也有着自身的缺陷。正如鲍姆加特纳等人所言,它很难准确预测政策何时会发生重大变迁<sup>[10]</sup>。原因在于,预测政策的重大变迁是相当困难的。一方面,由于政策过程的

#### 【参考文献】

- [1][3] Jerry G. Gaff, Ronald D. Simpson. Faculty Development in the United States [J]. *Innovative Higher Education*, Vol. 18, No. 3, Spring 1994.
  - [2] 纳尔逊·曼弗弗雷·布莱克. 美国社会生活和思想史(下册) [M]. 许季鸿等译. 北京: 商务印刷馆, 1997: 505.
  - [4] Karon G. Lewis. Faculty development in the United States: A brief history [J]. *International Journal for Academic Development*, 1996, 1(2), 26-33.
  - [5] Erickson, G. A survey of faculty development practices. In M. Svinicki, To improve the academy: Resources for student, faculty and Institutional development. A joint publication of the Professional Organization Development Network in Higher Education and the National Council for Staff, Program, and Organizational Development. 1986.
  - [6][10] Kay J. Gillespie, Douglas L. Robertson. A guide to faculty development (2nd edition) [M]. CA: Jossey-Bass, 2010: 5-7. 24-26.
  - [7] Sorcinelli Mary Deane, Austin Ann E, etl. Creating the future of faculty development: Learning from the past, understanding the present [M]. Bolton, MA: Anker. 2006: 28.
  - [8] William H. Bergquist, Steven R. Phillips. Components of an effective faculty development program [J]. *Journal of Higher Education*, 1975. 46(2), 177-211.
  - [9] About the McGraw Center [EB/OL]. <http://www.princeton.edu/mcgraw/about/>.
- 基金项目: 教育部哲学社会科学研究重大攻关项目“人才强校战略的理论与实践研究”(编号: 09JZD0036-1)。

(责任编辑 肖地生)

复杂,我们只能对政策结果进行有限程度地预测;另一方面,由于事物的因果关系很难确定,我们甚至只能将预测放在事后。然而,我们也不应该放弃。如果从系统论的角度出发,我们可以认为,政策的变迁时刻都在进行。鲍姆加特纳等人还强调,如果将间断—平衡理论与制度设定、决策过程结合起来,我们将可以对政策的重大变迁进行预测<sup>[11]</sup>。

#### 【参考文献】

- [1][2][3][10][11] 保罗·A·萨巴蒂尔. 政策过程理论 [C]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2004.
- [4] 邬大光. 我国民办教育的特殊性与基本特征 [J]. *教育研究*, 2007, (1): 3-8.
- [5] 2007 中国教育经费统计年鉴 [C]. 北京: 统计出版社, 2008: 32.
- [6] 李维民. 民办高校分类管理初探 [J]. *西安思源学院学报*, 2011, (04): 9-17.
- [7] 2010 年中国城镇居民全年人均可支配收入 19109 元 [EB/OL]. [2011-02-04]. <http://www.tianjinwe.com>.
- [8] 柯佑祥. 民办高等教育投资的合理回报 [J]. *江苏高教*, 2003, (5): 14-17.
- [9] 邵金荣. 中国民办教育立法研究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 28-29.

(责任编辑 邱梅生)