

FACULTY DEVELOPMENT

Theories
and
Practices

of
Faculty Development

in America
in 1970s

秦冠英 著



20 世纪 70 年代 美国大学教师发展的 理论与实践



社会科学文献出版社
SOCIAL SCIENCES ACADEMIC PRESS (CHINA)



20 世纪 70 年代 美国大学教师发展的 理论与实践

Theories and Practices of Faculty Development
in America in 1970s

秦冠英 著



社会科学文献出版社
SOCIAL SCIENCES ACADEMIC PRESS (CHINA)

图书在版编目(CIP)数据

20 世纪 70 年代美国大学教师发展的理论与实践 /
秦冠英著. —北京:社会科学文献出版社, 2016. 3
ISBN 978 - 7 - 5097 - 8760 - 1

I. ①2… II. ①秦… III. ①高等学校 - 师资培养 -
研究 - 美国 IV. ①G645. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 025776 号

20 世纪 70 年代美国大学教师发展的理论与实践

著 者 / 秦冠英

出 版 人 / 谢寿光

项目统筹 / 沈 艺

责任编辑 / 沈 艺 许玉燕

出 版 / 社会科学文献出版社·当代世界出版分社 (010) 59367004

地址: 北京市北三环中路甲 29 号院华龙大厦 邮编: 100029

网址: www.ssap.com.cn

发 行 / 市场营销中心 (010) 59367081 59367018

印 装 / 三河市东方印刷有限公司

规 格 / 开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 15.75 字 数: 241 千字

版 次 / 2016 年 3 月第 1 版 2016 年 3 月第 1 次印刷

书 号 / ISBN 978 - 7 - 5097 - 8760 - 1

定 价 / 69.00 元

本书如有印装质量问题, 请与读者服务中心 (010 - 59367028) 联系

 版权所有 翻印必究

目录



绪 论	1
一 选题背景	1
二 研究意义	2
三 研究问题	4
四 文献综述	5
五 相关概念界定	19
六 研究方法与本书结构	24
第一章 70 年代美国大学教师发展的背景	27
一 “黄金时代”的飞速发展	27
二 危机时代的到来	31
三 大学教师面临的困境与挑战	39
四 美国大学教师发展早期的历史概况	45
第二章 70 年代大学教师发展的理论与模型	55
一 大学教师发展的理论	55
二 大学教师发展的模型	78
第三章 教学发展:提升大学教师教学水平	102
一 教学发展的内容与措施	103



二 教学发展的案例分析·····	115
三 教学发展的影响与评价·····	122
 第四章 组织发展：改善大学教师发展环境·····	125
一 组织发展的背景与基本历程·····	125
二 组织发展的模型与措施·····	128
三 组织发展的案例·····	141
四 组织发展的影响与评价·····	144
 第五章 个人发展与学术研究发展·····	146
一 个人发展——关注大学教师的态度、情绪与价值·····	146
二 学术研究发展——提高教师学术水平·····	155
 第六章 大学教师发展的实施与评估·····	170
一 大学教师发展的实施·····	170
二 大学教师发展的评估·····	186
三 大学教师发展实施的案例·····	202
 第七章 结论与启示·····	209
一 20 世纪 70 年代美国大学教师发展的总结·····	209
二 对中国大学教师发展的启示·····	224
 参考文献·····	235
 致 谢·····	246

图表 目录



图 2-1	Bergquist 与 Philips 的模型	80
图 4-1	UND 的大学教师发展机构设置	138
图 5-1	学校层次、学科层次与大学教师发展	161
表 2-1	Bergquist 与 Philips 模型中教学发展的构成	80
表 2-2	Bergquist 与 Philips 模型中组织发展的构成	81
表 2-3	Bergquist 与 Philips 模型中个人发展的构成	82
表 2-4	Gaff 的模型	86
表 2-5	Francis 的三阶段模型	91
表 3-1	LMC 夏季习明纳的五类内容	118
表 3-2	LMC 春季学期课程的六类内容	120
表 4-1	70 年代之前设立的主要大学教师发展机构	135
表 6-1	大学教师发展经费构成	184
表 6-2	社区学院大学教师发展经费占学校财政支出情况	184
表 6-3	实施大学教师发展的状况	188
表 6-4	实施大学教师发展评估的状况	188
表 6-5	Smith 调查中大学教师发展评估的指标	192
表 6-6	Smith 调查中“完全符合指标”排序	194

绪 论

一 选题背景

早在 20 世纪 50 年代初期，中国就已经开始进行高校教师队伍建设的探索。1953 年 11 月，原高教部颁发《高等学校教师进修暂行办法》，通过安排高校教师到师资较好的学校进修的方式，提高在职教师的业务水平。经过多年的发展，中国高校教师培训网络体系已经具备一定的规模，形成了众多有效的实践措施。但随着我国高等教育大众化进程的不断深入，对高校教师在学术研究和教育教学等方面提出了更新、更高的要求，原有的以教师培训为主要方式的高校师资队伍建设，已经不能够满足现实的需要。2012 年 7 月中国教育部发布了《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》，正式开启了“十二五”期间国家级教师教学发展示范中心建设工作，30 个示范中心在全国范围内建立，标志着大学教师发展的理念已经在中国高等教育领域内开始实施。

大学教师发展起源于 19 世纪末的美国，中国针对美国大学教师发展的研究在 2010 年后逐渐增加，大学教师发展的理念也逐渐被学界接受。但除了为数不多的研究之外，目前中国学者主要关注当下美国大学教师发展的措施与实践。一项政策的研究，需要与政策形成的历史背景相互结合，需要在形成政策的社会实践历史中加以阐释；若借鉴学习美国大学教师发展的经验，需要考虑到两国高等教育发展的阶段差异性。

美国高等教育在 20 世纪 70 年代步入飞速发展后的调整阶段，学生数量增速放缓，校际竞争压力增加，教师流动性下降，重研究、轻教学的氛



围限制了教学的进步，对于提高高等教育质量的呼吁，使得改善高校教学成为“当务之急”。大学教师发展成为当时美国高等教育克服危机、维持和提升教师的学术研究水平与教学水平等职业表现、提高教育教学质量的重要措施，大学教师发展在全美范围内得到广泛实施，积累了丰富的实践经验。

中国高等教育的现状与 20 世纪 70 年代美国的情况具有一定的相似性，面临类似的问题。在经历过大规模扩张之后，中国高等教育的质量问题受到越来越多的关注，内涵式发展已经成为中国高等教育未来发展的重要理念和方向，中国高等教育实质上进入了大众化后的调整阶段。在此情形下，通过大学教师发展，提高高校教师质量，提升教师在学术研究、教育教学等方面的水平，满足内涵式发展的要求，逐渐成为一种共识。此外，70 年代不仅是美国大学教师发展实践经验非常丰富的时期，也是其理论形成和成熟的重要阶段，奠定了美国大学教师发展的基本模式。由此可见，有必要进行针对美国 20 世纪 70 年代大学教师发展的专项研究。

二 研究意义

在经历了第二次世界大战结束到 20 世纪 60 年代的大发展之后，70 年代美国高等教育开始进入面临众多危机的时代。大学教师发展在此时期作为改善高等教育教学及高等教育改革的重要措施，得到了较为快速和普遍的实施，理论研究层面和实践探索层面均取得了较大成就，基本奠定了此后美国大学教师发展的模式。针对该时期美国大学教师发展的情况开展研究分析，具有重要的理论意义与实践指导意义。

首先，70 年代是美国大学教师发展理论逐渐成熟的时期，对其展开分析研究，有利于把握美国大学教师发展的整体历史脉络，透析美国大学教师发展的理论演进。美国大学教师发展起源较早，并在 60 年代成立第一个教师发展中心，但真正大范围、深层次地对大学教师进行研究与实践是从 70 年代开始的。这场大学教师发展运动风靡全美，诞生了一批调研报告、研究论文和学术专著，对大学教师发展的实践经验进行了总结，并从学术



角度探讨如何开展大学教师发展,使大学教师发展的理论逐渐成熟,奠定了此后美国大学教师发展的基本模式,之后大学教师发展基本沿用了70年代的框架。针对此阶段大学教师发展理论与实践的研究,是把握整个美国大学教师发展基本情况的重要基础。

其次,教学质量与教学改革是高等教育研究的重要领域之一,大学教师发展在当时被视为维持与提升大学教学水平的重要途径,深入分析70年代美国大学教师发展的理论与实践,有利于丰富和深化对于高等教育教学改革的认识。70年代的大学教师发展运动进行了丰富的实践探索与理论探索,教师发展立足于大学教师群体,关注学生学习,从教学理念、教学方法,甚至组织变革与设计的角度,在“教”与“学”的对立统一关系中探求维持与提升大学教学水平的途径与方式,在70年代美国高等教育教学改革中发挥了不可替代的作用,也为提升高校教学质量提供了重要的实践与理论参考价值。

最后,中国高等教育的现状与70年代美国高等教育的情况较为相似,面临着同样的问题,本书可以为当前中国高等教育的发展提供启示借鉴与改革思路。美国高等教育在70年代学生人数增速放缓;高校间招生的竞争压力加大;教师流动性下降,学校无法通过更换教师获得新鲜血液,教师们也不能简单地通过更换工作来扩展视野;重研究、轻教学的氛围限制了教学的发展;高校教学质量已经不能满足时代的需求,高校教学成为“众矢之的”。中国高等教育大众化进程持续进行,在经历了多年大范围的扩招之后,高等教育的扩张速度和招生录取增长率日渐平稳,随着适龄学生人口下降,未来中国高校在招生方面将面临更大的竞争压力,校际间的竞争将逐渐激烈。数量与规模的持续、快速增长使高等教育忽视了内部体制、机制的调整,许多问题逐渐暴露出来,特别是高等教育的教学质量,已经引起了一些不满。总体而言,中国高等教育已经步入内涵式发展的阶段,对于质量的追求将是中国高等教育在很长一段时期内的主题。美国高等教育在70年代通过实施大学教师发展来应对上述问题,其成功的经验对于当下中国高等教育的发展,具有较强的借鉴意义。



三 研究问题

本书的研究问题是, 20 世纪 70 年代, 为改善高等教育教学、解决高等教育发展遇到的问题, 美国的大学教师发展以何种理论为指导, 采取了何种实践措施, 如何形成, 以及形成了怎样的大学教师发展模式。研究问题可具体分解为以下四点。

第一, 理论分析, 包括什么是大学教师发展, 大学教师发展有何指导理论, 大学教师发展有何内涵。70 年代美国通过借鉴何种理论, 得出了哪些大学教师发展的原则, 这些原则对于大学教师发展的内容、对象是如何规范的, 对大学教师发展各内容之间的关系是如何论述和界定的; 理论之间有何相似性和差异性; 70 年代大学教师发展的理论衍生了哪些发展模式, 模型主要包含什么内容; 这些模型在大学教师发展的实践领域是如何落实的。

第二, 历史的分析, 主要针对 70 年代美国大学教师发展活动是如何发起与开展的。70 年代的美国高校成立了哪些大学教师发展机构, 这些机构在组织层级、组织架构、人员配置、运行机制等方面的基本情况如何, 有哪些特点; 70 年代主要有哪些教师发展项目, 项目经历了怎样的设计过程与实施过程, 项目的目标、内容、措施有哪些, 项目如何针对有效性开展评估。

第三, 分析如何形成, 以及形成了怎样的大学教师发展模式。针对案例学校展开分析, 分析案例学校的大学教师发展机构或发展项目是如何界定大学教学存在的问题, 发展项目如何反映教师需求, 发展项目的目标是什么, 以及如何清晰地展现目标; 发展机构怎样获取和配置资源, 项目的实施采取何种策略, 如何吸引和激励教师参与; 如何对项目的有效性进行评估, 发展项目在此基础上如何进行变革和调整; 项目的支持与辅助性措施有哪些。再结合第一、第二部分的分析结果, 总结归纳美国 70 年代大学教师发展的基本特征。

第四, 探讨对现实的启示与借鉴意义。探讨 70 年代美国大学教师发展对中国当前高等教育实施大学教师发展的启示与借鉴。



四 文献综述

本书的研究重点是历史视角下的 70 年代美国大学教师发展,文献综述主要是针对教师发展历史的研究,但通过收集、整理和分析相关文献资料可以发现:美国大学教师发展具有非常强的实践性,理论和历史研究不是重点关注的对象;专门针对教师发展的理论研究相对较少,多为经验和实践的总结;对教师发展历史的专门研究相对较少,多为一些简要的概括性回顾。在这些研究中,以 70 年代的大学教师发展为专门对象的研究主要有 70 年代出版的实践总结、调查报告或者项目执行报告,以及一部分教师发展专著中关于有效教师发展项目的归纳。在 70 年代之后的著作和报告中,这部分内容多作为教师发展历程的组成部分,用于阐释教师发展从诞生到成熟的历史进程。因此,对于文献的回顾,有必要与当时的实践进程相结合,方能较为全面地掌握客观情况。此外,不可避免的是,大学教师发展的顺利实施,需要与本校、本国的具体情况紧密联系,不同国家高等教育在体制、发展阶段和遇到的主要问题方面具有较大的差异性,所以一般来说,相关研究主要以本国的教师发展为主。

(一) 关于大学教师发展的内涵与概念

1973 年《高等教育新方向》(*New Directions for Higher Education*) 期刊以“促进大学教师发展”(Facilitating the Faculty Development) 为主题,出版了 Sanford 和 Freedman 等人对大学教师发展的研究成果,这也是最早使用“大学教师发展”(Faculty Development) 一词的专著。^① 尽管在此之前大学教师发展的概念并不普遍,但教师发展的雏形或实践探索有相对较长的历史(学术休假制度是大学教师发展的最早实践)。

美国的大学教师发展具有非常显著的实践性,大学教师本身就是一个

^① 王立:《美国大学教师发展研究——历史的视角》,博士学位论文,华东师范大学,2012,第 4 页。



具有复杂性和综合性的职业，日常工作涉及非常多的方面。所以在历史上，不同学者站在不同立场上，依据不同具体情况，提出了很多概念性的阐述。但经过对比不难发现，严格性和严谨性显然不是大学教师发展定义首要追求的目标。学者们的努力，一方面在于对实践经验的总结，如针对某教师发展项目或发展教师某方面职业能力的实践，对其中有效的措施进行总结；另一方面在于通过研究，对实践进行有针对性的借鉴与指导。尽管如此，归纳不同学者对于大学教师发展的认识，仍然是研究大学教师发展的关键步骤。

1. 内容说、过程说、目的说和全面说

历史上，在经过一个阶段的争论之后，人们对大学教师是否可以发展与提高已经基本达成肯定性的共识，接下来面临的关键性问题就是：“大学教师应当在哪些方面进行发展”，“教师发展应当遵循怎样的过程”，以及“大学教师发展的最终结果会是什么”，等等。这些问题实质上也可以被用于划分不同学者对于大学教师发展的认识，即关于大学教师发展概念的“内容说”、“过程说”和“目的说”。由于大学教师发展在 60 年代之后，主要集中于教学方面的发展，所以一些学者对于大学教师发展的认识立足在教学领域。但随着大学教师发展理论和实践的进步，越来越多的学者倾向于从更加综合、系统和全面的角度对大学教师发展予以界定，这也就产生了大学教师发展的“全面说”。

(1) 内容说，如 Berquist 和 Philips 在《有效大学教师发展项目的组成部分》中指出，大学教师发展包含教学发展、组织发展和个人发展三方面的内容，并在过程、结构和态度三个层次上开展。^① Eble 和 McKeachie 在《通过大学教师发展提高本科教育》一书中提出，大学教师发展包含学习、教学、教师个人以及专业方面的发展。^② Brawer 在对大学教师发展文献的研究中提出，绝大部分对于大学教师发展活动的界定集中在四个方面，即专业（professional，特指学术研究方面）、教学（instructional）、课程

① William H. Bergquist and Steven R. Philips, "Components of an effective faculty development program," *The Journal of Higher Education*, Vol. 46, No. 2 (1975): pp. 177 - 211.

② Kenneth Eugene Eble and Wilbert James McKeachie, *Improving Undergraduate Education through Faculty Development. An Analysis of Effective Programs and Practices* (San Francisco: Jossey-Bass, 1985), p. 4.



(curricular) 和组织 (organizational) 的发展。^①

(2) 过程说, 主要通过描述某种行为或措施, 判断其对于大学教师发展概念的归属性。如 Francis 认为, 大学教师发展是一种“组织进程”(institutional process), 此进程致力于修正大学教师的态度、技术和行为, 从而使得他们更加有效地和更有成就地满足学生的需求、自我需求和组织的需求。^② Sparks 认为大学教师发展是引导教师学习新知识、态度和技能的行为, 以便其更好地履行教师职责。^③ Rostek 与 Kladviko 认为大学教师专业发展是为了满足确定的需求而进行的有目的的学习过程。^④ Festervand 和 Tillery 主张, 大学教师发展是推动知识传播的一系列行为, 发展的结果由每个大学教师的教学、科研和服务来衡量。^⑤

(3) 目的说, 在于描绘大学教师发展的结果、即大学教师发展是为了实现一种怎样的结果、追求何种目的。如在 Sikes 与 Barrett 看来, 大学教师发展的目的是使大学教师更加成功和更令人满意。^⑥ McKee 与 Tew 从分析美国高等教育历史上经历的五项主要变革入手, 强调大学教师必须要理解目前新的校园文化, 并准备好满足学生的需求, “为了应对高等教育在学术和管理方面的挑战, 必须要进行持续的大学教师发展”。^⑦

① Florence B. Brawer, "Faculty development: The literature. An ERIC review," *Community College Review*, 1990, 18 (1): 50-56.

② J. B. Francis, "How do we get there from here? Program design for faculty development," *The Journal of Higher Education*, Vol. 46, No. 6 (1975): 719-732.

③ G. M. Sparks, "Synthesis of research on staff development for effective teaching," *Educational Leadership*, 1983, 41 (3): 65-72.

④ S. Rostek, D. J. Kladviko, "Staff development and training," in Richard I. Miller, Edward W. Holzapfel Jr., *Issues in Personnel Management. New Directions for Community Colleges*, Number 62 (San Francisco: Jossey-Bass, 1988), p. 37.

⑤ T. A. Festervand, K. R. Tillery, "Short-term study-abroad programs - A professional development tool for international business faculty," *Journal of Education for Business*, 2001, 77 (2): 106-111.

⑥ W. Sikes, L. Barrett, *Case Studies on Faculty Development* (Washington, D. C.: Council for the Advancement of Small Colleges, 1976) p. 1.

⑦ C. W. McKee, W. M. Tew, "Setting the stage for teaching and learning in American higher education: Making the case for faculty development," *New Directions for Teaching and Learning*, 2013 (133): 3-14.



(4) 全面说, 往往没有刻意强调内容、过程或结果的某个方面, 而是倾向于将教师发展视为包含上述三个环节在内的综合性的一个概念。如 Gaff 主张的教师发展, 是提高能力、拓展兴趣、提升胜任能力的过程, 从而促进教师成员专业上的和个人的成长, 尤其是在其教学职能上。^①

经过上述分析可以看出, 尽管存在目的或过程等方面的侧重, 但不同概念界定的基础仍然是大学教师发展的内容, 即对于大学教师的教学、研究或其他方面的职能, 大学教师发展应当采取怎样的过程, 实现怎样的、更加优化的上述职能。所以, 本书将重点从“内容说”的角度分析大学教师发展。

2. 大学教师发展内容的“一维度”、“多维度”和“综合维度”

大学教师发展在不同历史时期的主要活动有所侧重, 这在丰富大学教师发展的内容的同时, 也影响了人们对于大学教师发展概念的认识。

以学术休假制度为代表的早期大学教师发展活动, 主要立足于大学教师学术研究方面能力的发展, 学术研究发展成为当时大学教师发展最主要的内容; 随着高等教育规模的扩大, 高等教育大众化和普及化的进程加快, 高校教师教学职能越发受到重视, 在学术休假制度、新教师入职培训等项目之外, 教学发展逐渐成为大学教师发展最主要的内容, 并持续至今; 此外, 教学发展的开展, 还衍生了个人发展、组织发展等其他发展项目。Sorcinielli 等曾依据每个阶段大学教师发展工作的主要内容和重点, 将大学教师发展的历程划分为“学者阶段”、“教学者阶段”、“发展者阶段”、“学习者阶段”和“协作者阶段”五个阶段,^② 这也从另一个角度阐释了大学教师发展内容的演进。总之, 大学教师发展的内涵经历了由单一维度向多维度、综合维度的演变过程。

内涵从单一到综合的演变过程, 使得学者们对大学教师发展概念的认

^① Jerry Gaff, *Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Institutional, and Organizational Development* (San Francisco: Jossey-Bass, 1975), p. 14.

^② Mary Deane Sorcinielli, Ann E. Austin, Pamela L. Eddy, *Creating the Future of Faculty Development: Learning from the Past, Understanding the Present* (San Francisco: Anker Publishing, 2006), pp. 2-5.



识呈现类似的特点,本书将这些观点总结为以下三个方面。

“一维度”的定义,即将大学教师发展定位于某一种职能基础之上,如在20世纪60年代以前,很少有机提供致力于教师教学方面(teaching)发展的正式计划,高校对于大学教师支持的重点在于发展以研究成果及其发表为代表的学术研究能力,教师发展即学术研究能力的发展。又如Boice认为,高校教师发展就是提高教师的教学,与促进教学改进是同义词。^① Boice的观点并非个例,事实上,教学发展在相当长的一段时间内被视为教师发展的代名词。

“多维度”的定义,大多包含教学发展、学术研究发展或组织发展等多项职能,如Berquist和Philips认为高校教师发展的首要目的是提高教师个人的教学质量,同时也应包括教师作为教学者(teacher)、个人(person)以及组织成员(a member of an organization)的发展;^② Sheets和Schwenk指出,大学教师发展是提高教师个人在一些领域中知识和技能的计划活动,包括教学技巧、管理技巧、研究技巧等;^③ Riegle认为大学教师发展包含教学发展、专业发展、组织发展、生涯发展、个人发展;^④ Menges和Mathis认为高校教师发展是指那些为保持和促进高校教师个人专业能力发展,使他们在特定的院校中完成各种任务的项目、活动、实践和策略,教师发展关注的方面包括教师所在学科的科研与学术活动,以及正式的课堂教学和个人职业生涯的非正式的管理。^⑤ 1991年,美国教育协会(National Education Association, NEA)发表了《高等教育大学教师发展:增强一种国家资源》(*Faculty Development in Higher Education: Enhancing a National Resource*)^⑥ 报

-
- ① R. Boice, "Reexamination of traditional emphases in faculty development," *Research in Higher Education*, 1984, 21 (2): 195-209.
- ② William H. Bergquist, Steven R. Philips, *A Handbook for Faculty Development* (Washington D. C.: The Council for the Advancement of Small Colleges, Jun 1975), p. 3.
- ③ K. J. Sheets, T. L. Schwenk, "Faculty development for family medicine educators: an agenda for future activities," *Teaching and Learning in Medicines*, Vol. 2 No. 3 (1990): 141-148.
- ④ R. P. Riegle, "Conceptions of faculty development," *Educational Theory* 37 (1) (1987): 53-59.
- ⑤ R. J. Menges, B. C. Mathis, *Key Resources on Teaching, Learning, Curriculum, and Faculty Development: A Guide to the Higher Education Literature* (San Francisco: Jossey-Bass, 1988), p. 254.
- ⑥ National Education Association, *Faculty Development in Higher Education: Enhancing a National Resource* (Washington D. C.: National Education Association, 1991), pp. 11-12.



告,主张大学教师发展应当围绕的目标包括:专业发展(Professional Development)、教学发展(Instructional Development)、个人发展(Personal Development)、课程发展(Curriculum Development)和组织发展(Organizational Development)。这一概念界定,基本涵盖了大学教师发展的多项内容,得到了相对较为广泛的认同。

“综合维度”的定义,即将其视为教师各项职业能力提升的一种总括性的概念。如 DiLorenzo 和 Heppner 认为,高校教师发展是作为个体的高校教师成员提高任何形式的学术的过程。^① 潘懋元认为,广义的大学教师发展,包括一切在职大学教师,通过各种途径、方式的理论学习与工作实践,使自己的专业化水平持续提高、不断完善,相当于把大学教师摆在终身学习体系中;狭义的大学教师发展,特指初任教师的教育提高,帮助其更快更好地进入角色,适应教师专业化工作,并且敬业乐业。^② 根据潘懋元的观点,大学教师发展应当包含三个方面的内涵:学术水平方面,基础理论、学科理论、跨学科的知识面;教师职业知识、技能方面,教育知识和教学能力;师德方面,学术道德、教师职业道德。卢辉炬、严仲连对美、日、中教师发展进行了比较,总结了以下三种各有侧重的定义。^③ ①大学教师发展是在高等教育中由指导者实施的专业训练过程。②大学教师发展是“为了使教师改进教学内容、方法而采取的组织努力的总称。该定义范围广泛,具体可以举行诸如教师教学相互观摩、教学方法研究、新任教师研修会等”。③定义三即潘懋元的观点。^③

综合维度与多维度的区别,并不在于具体发展内容的多寡,而是教学发展和学术研究发展之间的界限问题,其标志是 Boyer 提出的“教学学术”(the scholarship of teaching)的概念。Boyer 指出,高等教育若想满足时代的需求,就必须拓展传统的学术(scholarship)的观念,它不仅指某个学科的

① T. M. DiLorenzo, P. P. Heppner, "The role of an academic department in promoting faculty development: Recognizing diversity and leading to excellence," *Journal of Counseling & Development*, 1994, 72 (5): 485-491.

② 潘懋元:《大学教师发展与教育质量提升》,《深圳大学学报(人文社会科学版)》2007 年第 1 期。

③ 卢辉炬、严仲连:《美、日、中大学教师发展之比较》,《社会科学家》2008 年第 6 期。



研究领域,也涵盖有关这个学科“教”与“学”的学术,特别是运用学术解决社会问题的能力。^①学术应当包含四个方面的内容:“发现的学术”(the scholarship of discovery,传统基础研究)、“整合的学术”(the scholarship of integration,编纂教材、文献综述)、“应用的学术”(the scholarship of application,专业技术服务)和“教学学术”。“教学学术”理念对于教学的学术性的强调,包括但不限于在大学教师发展的领域,产生了深远的影响。在教学同样被视为一种学术类型的基础上,人们对于大学教师发展的两项主要内容——教学发展和学术研究发展——之间的区别性的关注或强调,已经逐渐转向两者联系性和相同性的研究。这也就标志着大学教师发展从多维度的认识向综合性认识的转化。

上述三类针对大学教师发展概念的认识,是对其特征的一种总结。由于大学教师发展具有很强的实践性,上述三类认识并不是一种由低向高的演化过程,即综合维度的认识并不比多维度和一维度更加高级。现实中,三类认识均有所存在并发挥着不同的作用。但此种概念种类划分,基本对于大学教师发展的认识进行了相对清晰的阐释。

3. 组织化进程对于大学教师发展概念的体现和影响

与大学教师发展内容的演进取向类似,大学教师发展的组织形式也呈现多样化的趋势。

大学教师发展的组织行为性(组织化)是其区别于大学教师个体行为,即作为自然人的自我的发展的一项重要因素。学术休假制度之前,大学教师在职业属性上的“进步”,不论是在学术研究、教育教学还是在同事关系、文化认同等各个方面,主要甚至全部依靠大学教师自身的觉悟与行动,属于一种“自我发展”行为。虽然大学教师之间自始、普遍存在针对学术等问题的交流和探讨等行为,但这依旧是没有超越个体层面的活动。大学教师发展是一种组织针对组织成员施加的影响,依赖个体行为,但又区别于个体行为。

^① Ernest L. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (New York: John Wiley & Sons, 1990), p. 11.