

基於中美高校視域下的教師發展運動研究

何麗

惠達諮詢有限公司諮詢部

王朝陽

香港大學教育學院

摘要

中美兩國高校教師發展運動發生的時間不同，但都是各自高等教育大眾化發展的產物，都發生過由教師學術發展向教師全方位發展的轉變，也經歷了由注重單一類型教師向注重所有教師發展的過程。美國的高校教師發展運動對中國有以下啟示：高校要真正成為教師發展的主體；高校要開展多元化的教師發展工作；高校要開展適切的相關理論研究。

關鍵詞

高校教師發展運動；高等教育大眾化；教師教學發展中心

《國家中長期教育改革和發展規劃綱要（2010-2020）》的頒佈與實施，標誌著在進入新世紀的第二個 10 年後，中國高等教育已由以數量擴張為主的外延式發展階段跨入以質量提高為主的內涵式發展新階段。此後，國務院及教育部、財政部密集出臺相關檔，要求各類高等學校設置教師教學發展中心，積極推進高校教師的專業發展，通過教師培訓、教學諮詢等工作，提高廣大教師的教學能力與教育水平。這些檔的出臺使得高等學校教師發展問題由小範圍的理論研究與探討快速進入大面積的實踐階段，迅速掀起了一場聲勢浩大的「高校教師發展運動」。

20 世紀 60 年代後，美國也經歷過一場高校教師發展運動，各高校紛紛建立以促進高校教師發展為目的的專門機構，相關理論研究也異彩紛呈。由於中美兩國的政治環境、經濟水平和文化傳統等環境各異，其「高校教師發展運動」呈現出不同的特點。

一、美國「高校教師發展」內涵的演變與高校教師發展運動的興起

美國有組織的「高校教師發展」最早可以追溯到 19 世紀初哈佛學院的「高校教師帶薪休假制度」（王春玲、高益民，2006）。到 20 世紀 60 年代以後，美國興起了一場「高校教師發展運動」，隨著各個高校教師發展實踐探索和理論研究的不斷深入，高校教師發展的內涵不斷得以完善。美國高校教師發展運動經歷了以下幾個階段：

（一）萌芽階段（20 世紀 60 年代前）

20 世紀 60 年代以前，美國的高等教育正處於大眾化發展的初期，而在「精英高等教育階段」，社會對於高校教師的專業水平和教學能力是不會懷疑的，因為他們本身肩負著研究與傳播高深學問的職能，其水平與能力當然也是高深的。據美國學者韋默（Maryellen Weimer）的研究，這個時期大學教師教學水平的提高有兩個理論上的假設：一是好教師是天生的，二是沒有人知道如何才能使課堂教學更加有效（林傑、李玲，2007）。所以，在這個階段，美國大多數高校教師是通過模仿德高望重的教授或者向其他教師取經從而形成自己的教學風格的，很少有教師考慮在自己的課堂上開展最適合的教學活動，努力掌握新的教學方法和技能的教師更為少

見。高校教師普遍缺乏改進教學技能的動力，他們的動機主要還是和科學研究與學術交流密切相關（林傑、李玲，2007）。此時美國的「高校教師發展」以提高教師自身學術研究水平為主要內容，通過模仿、反思、研究來實現其學術研究與教學水平的發展與提高。「高校教師發展」只是大學教師自己的事情，並不存在系統化、組織化、制度化的教師發展機構，高校教師發展尚處於前制度化階段。

（二）興起階段（20 世紀 60-70 年代）

「二戰」以後，為了解決大量退伍軍人的安置問題，美國於 1944 年頒佈了《軍人權利法案》(G. I. Bill of Right)，該法案客觀上促使美國高等教育迅速由精英階段跨入大眾化發展階段，高等教育規模急劇擴張。學生規模擴張必然導致教師隊伍的擴大，從而也必然會引起人們“相當一些大學教師可能不一定是天生的好教師”的猜想。20 世紀 60 年代開始，美國高等教育界逐漸開始關注教師發展問題，標誌性事件就是一些大學開始著手建立與教師發展相關的專門機構。1962 年，美國密歇根大學率先成立了「學習與教學研究中心 (Center for Research on Learning and Teaching, CRLT)」(林傑，2010)，隨後，高校教師發展運動在美國興起。這個時期，高校教師發展工作大多以項目資助的方式開展，如丹佛斯基金會、福特基金會都是這場運動的積極參與者，「這些項目得到私人基金會、公共機構和聯邦政府的資助。項目主要針對教師個體，強調教師的作用就在於創造一個共同的組織目標和氛圍以促進教與學的互動」。有研究者認為，截至 20 世紀 70 年代中期，美國有過半數的高等學校都設立了教師發展項目（林傑，2010）。儘管如此，在這個時期成立專門的教師發展機構的高校並不多，據統計，從 20 世紀 60 年代初 CRLT 的成立到 70 年代，美國僅有 12% 的高等學校設立了專門的教師發展機構（王瑜、陳時見，2013）。

（三）深入時期（20 世紀 80 年代後）

進入 20 世紀 80 年代，隨著社會學的「成人社會化」理論與心理學的「認知革命」成果應用到大學教師發展的實踐之中，高校教師發展開始由只關注教師的教學行為向同時關注學生的學習轉變，學生學好才是教學成功的重要標誌。各高校教師發展項目開始關注學生對教師的評價。80 年代末，高校教師發展中「教師」的範圍進一

步擴大，研究生群體也成了教師發展項目的對象，他們中的很多人將在取得博士學位之後走上教師的崗位（林傑，2006）。這個時期高校教師發展運動的另一個特點就是越來越多的高校成立了專門的教師發展機構。據調查統計，到 20 世紀 80 年代中期，在被調查的 1600 所高校中，已有 53% 的高校設立了專門的教師發展機構（王瑜、陳時見，2013）；到 2000 年，全美約有 60% 的四年制高等學校設立了高校教師發展項目或機構；到 2009 年，這個數字已經上升到 75%（林傑，2010）。

20 世紀 90 年代以後，「高校教師發展」的概念進一步清晰化，卡耐基教學促進會主席博耶（Ernest Boyer）提出了「教學學術」的概念，徹底打通了學術研究和教學的界限，解決了大學長期以來存在的研究與教學之間的矛盾問題，儘管從 19 世紀初的「洪堡思想」就提倡「學術研究與教學相統一」的理念，但是，在人們的心目當中，教學還不能與學術研究相提並論。博耶認為，學術包括相互聯繫的四個方面：探究的學術、整合的學術、應用的學術和教學的學術。傑出的高校教師不僅在學術探究方面能夠表現出他們的創造性，而且在傳授知識過程中同樣能夠表現出創造性，這種創造性與學術的探究、整合和應用方面的創造性是同等重要的，必須予以重視（博耶、塗豔國，2002）。

二、中國高校教師發展運動的興起

改革開放以來中國高校的教師發展工作經歷了以下三個時期：

（一）高校教師發展的師資培訓時期（改革開放 - 1997 年）

改革開放以後，中國開始加強高校教師的師資培訓工作，教育部或原國家教委曾就重點大學接受培訓教師和國內訪問學者出臺過相應的政策檔（周慧穎，2014）。1992 年 4 月，原國家教委頒佈了《關於加強各級高師（高校）師資培訓中心建設的意見》，形成了高校教師發展工作的「國家級——大區級——省級」三級培訓模式：國家級主要指北京高校師資培訓中心，大區級主要是指隸屬教育部（原國家教委）的東北、西南、華北、西北、中南、華東高校師資培訓中心，省級是指設立在各省師範大學的省級高師師資培訓中心，三級教師培訓體系主要承擔各個高校的教師發展任務（何東昌，1998）。1996 年 4 月，原國家教委出臺《高等學校教師培訓工作規程》，規定了高校教師培訓包括崗前培訓、教學實踐、助教進修班、在職

取得碩士學位、社會實踐、計算機外語培訓等六種形式，教師培訓的主體由三級培訓中心和有條件的高校承擔（何東昌，1998）。而關於高校教師發展的理論研究也時常能見諸各類學術期刊，主要以介紹歐美發達國家的理論研究與實踐探索為主。

（二）高校教師發展運動的醞釀時期（1998年 - 2010年）

1998年，清華大學設立了「教學研究與培訓中心」，該中心掛靠教務處，歸學校教務長管轄，這開創了高校設立面向本校教師開展教師發展工作的先例（此前的三級中心主要承擔的是其他高校的教師發展任務）。進入21世紀以後，開始有一些高校也成立專門的「教師發展機構」。據統計，截至2010年，共有15所高校成立了相關機構，分別是清華大學、西南財經大學、北京大學、首都經貿大學、中國海洋大學、安慶師範學院、陝西師範大學、上海中醫藥大學、東北師範大學、中國礦業大學、西南大學、南京師範大學、江南大學、北京吉利大學、重慶大學。在這個時期，這些高校開始面向本校教師開展教師發展工作，開創了中國高校教師發展的新時期（朱飛、李榮，2013）。

（三）高校教師發展運動的興起時期（2011年至今）

2010年，國務院頒佈《國家中長期教育改革與發展規劃綱要（2010-2020）》（以下簡稱《規劃綱要》），將「加強教師隊伍建設」作為《規劃綱要》實施的具體保障措施之一，要「努力造就一支師德高尚、業務精湛、結構合理、充滿活力的高素質專業化教師隊伍」。為了進一步落實《規劃綱要》，2011年7月1日，教育部、財政部聯合發佈《關於「十二五」期間實施「高等學校本科教學質量與教學改革工程」的意見》，首次提出要「引導高等學校建立適合本校特色的教師教學發展中心」，並重點建設一批高等學校教師教學發展示範中心。2012年3月16日，教育部發佈《教育部關於全面提高高等教育質量的若干意見》，指出要「推動高校普遍建立教師教學發展中心，重點支持建設一批國家級教師教學發展示範中心」。2012年10月31日，教育部高教司發佈了《關於批准廈門大學教師發展中心等30個「十二五」國家級教師教學發展示範中心的通知》，計劃在「十二五」期間給每個示範中心分期撥付500萬的建設經費。在國務院、教育部的一系列措施的指引下，各高等學校紛紛成立了專門的教師教學發展機構，自上而下地掀起了一場「高校教

師發展運動」，中國大多數的高校都設置了教師發展機構。2016年8月，教育部出臺檔《關於深化高校教師考核評價制度改革的指導意見》，指出要「支持高校普遍建立教師發展中心」。有研究者對中國69所高等學校（其中26所原「985工程」高校，26所原「211工程」高校，17所其他高校）進行了調查研究，有67所高校設置了「教師發展機構」，占比97.1%。這67所高校中，有17所高校的「教師發展機構」是獨立設置並運作的，有13所掛靠人事處，35所掛靠教務處，2所歸教務處和人事處共同領導。教師發展機構的工作內容包括：教師培訓、教學諮詢服務、教學研究、教學質量評估與監測、教學軟件硬件資源建設、國內外交流合作以及教師資格評定和為學校提供政策支持等工作；教師發展機構的工作對象涉及新入職教師、青年教師、骨幹教師及其他在職教師，有些甚至包括未來教師（博士生）（魏紅、趙彬，2017）。另有研究者對中國設立了「高校教師發展機構」的54所高校進行了調查研究，對這些高校的教師發展機構的設置狀況、具體工作及效果、教師參與情況進行了深入研究，該研究也在一定程度上反映了中國高校教師發展運動的發展情況（別敦榮、韋麗娜，2015）。

從2011年7月教育部倡導高校設立「教師教學發展中心」以來的六年時間裡，中國自上而下掀起了聲勢浩大的高校教師發展運動，發展勢頭之迅猛、工作形式之多樣都令人矚目，同時，關於高校教師發展的研究工作也開展得如火如荼。

三、中美高校教師發展運動的相同點

中國高校教師發展運動的興起雖然比美國晚了50年，但是，也存在著一些相似之處，主要表現在以下方面：

（一）二者都經歷了由學術發展向包括教學發展在內的全方位發展的過程

在「精英高等教育」階段，高校教師的成長與發展主要是指教師的學術水平的提高，人們一方面認為好教師是天生的，而高校教師們的能力與水平在民眾的心目中也是毋庸置疑的，高深的學術水平自然也包含了教學方面的高水平。另一方面，人們也不太關注如何提高教師教學水平的問題。到20世紀70年代中期，隨著美國高校教師發展運動的興起與「教師發展」概念內涵的豐富，「高校教師發展」幾乎涵蓋教師學術與教學發展的所有要素，稱作「共同體發展」，其包括了「教學發展、

組織發展、個人發展、制度發展以及更宏觀的制度環境發展」等要素與內容。在中國「精英高等教育」階段，高校教師的成長與發展也被認為是教師自己的事情，隨著其學術水平以及學歷職稱的提高，教師教學能力自然也在提高，近年來一直被提倡的「教授要給本科生上課」的說法就是這個觀念的具體體現。社會公眾包括高校及其教師，更多關注的是教師的學術水平的提高。高等教育進入大眾化以後，教師的教學能力的提高問題開始引起了人們的關注，《教育部關於全面提高高等教育質量的若干意見》指出要「加強高校教師分類管理和分類評價」，明確不同類型教師的崗位職責，高校教師的教學能力與水平得到了前所未有的重視。

（二）發展對象都經歷了由注重單一類型的教師向注重所有教師發展的過程

美國高校最早的教師發展制度是哈佛學院的「教師學術休假制度」，美國學者卡特古德（Carter Good）認為：「學術休假是在教師為學校連續服務規定的年數（最初是六年）之後，通過全部或部分補償的休假提供給教師自我提高機會的一個計劃」。後來紮賀斯基（Zahorski）補充：「教師在結束學術休假後被要求必須回學校服務，並提交一個學術休假報告。」（楊榮麗，2010）可以看出，19世紀初哈佛學院的「學術休假制度」，主要針對的是具有一定工作經歷與學術水平的資深教師，他們利用學術休假的時間，集中精力開展一定的學術研究活動，進而使自己的學術水平與教學能力取得較大程度的提高。20世紀60年代以後，美國高校教師發展對象的範圍開始擴大，越來越多的教師被納入到教師發展項目之中，有新教師的發展、職業中期教師的發展、職業晚期教師的發展（徐延宇，2008），甚至還有今後可能成為高校教師的碩士、博士研究生發展項目。進入90年代以後，「讓所有高校教師都能在現有的基礎上得到提高」的觀念已經為全社會所接受。而中國在2010年之前的高校教師發展的對象主要是新入職教師，近兩年高校成立的專門的教學發展機構與以往的新教師培訓工作最大的不同就是，將教師發展的對象擴展到所有教師，既包括不同職稱的教師的發展，也包括不同類型的教職員工的發展。

四、中美高校教師發展運動的差異

由於政治、經濟制度及文化傳統的差異，中美兩國的高校教師發展運動也存在著不同，具體表現在以下幾個方面：

（一）推動高校教師發展運動的主體不同

美國高校具有較大的自主權，高校教師發展與其他學術事務一樣是高校自身的事情，聯邦和州政府的參與度並不高。除了高校自身積極開展教師發展項目、成立相關專門機構之外，各類基金會如丹佛斯基金會、福特基金會、卡耐基教學促進基金會都是高校教師發展運動的積極參與者，基金會通過設立項目的形式資助各個高校開展教師發展工作，高校與非政府的基金會是推動美國高校教師發展運動的主要力量。而中國在 2010 年之前，雖然有個別的高校成立過教師教學發展機構，但大多數高校的教師發展工作主要是針對新入職教師的，更多的是一種教師管理行為。而近幾年興起的高校教師發展運動的倡導者與促進者是政府教育行政機關，主要是通過密集出臺政策性檔的形式要求各個高校開展教師發展工作，並以設置國家級高校教師發展示範中心的方式，為其他高校的教師發展樹立標杆。在各級教育行政部門的倡導與推動下，高校紛紛成立專門的教師發展機構，迅速興起了一場聲勢浩大的高校教師發展運動。所以說政府教育行政機關是中國高校教師發展運動的主要推動力量。

（二）理論研究與實踐探索相互促進的方式不同

20 世紀 60 年代，在美國各個高校以開展教師發展項目與成立專門的教師發展機構的方式開展教師發展工作的同時，研究者們也進行了一系列的相關理論研究。韋默和舍曼首先從理論假設上論證了高校教師在教學能力方面得以提高的必要性和可能性，伯格維斯特、菲利普斯和蓋夫則是建立了高校教師發展的理論模型（張俊超，2009），博耶提出的「教學學術」的概念打通了教學與研究的界限，「美國教育聯合會」「美國高等教育聯合會」以及卡耐基教育促進會也對高校教師發展的概念進行了重新界定。關於高校教師發展的理論研究與實踐探索相互促進、有機結合，使得美國高校教師發展運動開展得風生水起。就中國而言，在 2010 年以前，有關高校教師專業發展的研究性文章曾散見於各類學術期刊上，但是，有關高校教師發展的實踐探索並未在大多數高校系統開展，所以理論研究對實踐的指導作用沒有充分發揮出來。在教育行政部門的大力倡導與推動下，中國的高校教師發展運動迅速興起，很多高校都成立了專門的教師發展機構，由於缺乏系統而充足的理論支撐，

相當一些高校的教師發展中心在如何開展工作以及組織機構的性質、定位、歸屬等基本問題上多少顯得有些茫然失措。

（三）高校開展教師發展工作的形式不同

由於美國高校教師發展運動是在高校和民間基金會組織的推動之下自然開展的，教師發展的形式呈現出多元化的態勢：從發展階段上有學術主導型教師發展、教學提升型教師發展、多元推廣型教師發展、綜合一體型教師發展等（王瑜、陳時見，2013）；從發展模式上有多校園合作模式、校園中心模式、特殊目的中心模式、院系教師發展模式等（王春玲、高益民，2006）；從類型上有自我主動式發展、同行協作式發展、大學規劃式發展、社會政策調節式發展（熊華軍、丁豔，2012）；從高校教師發展的形式上，不同高校的教師發展機構都有著具有自身特色的教師發展的工作形式，諸如教師培訓、個人諮詢與輔導、習明納、午餐會、工作坊、獎勵優質教學、支持教學改進項目、課程輔助設計、微格教學、教師教學評價等。而中國高校教師發展運動，在教育行政機關發佈的政策引導之下，在機構設置上進展神速，短時間內許多高校都成立了類似機構，也正是由於是自上而下的「行政指令」的緣故，各個高校教師發展的機構有趨同化的趨勢，所開展的工作也大同小異，開展具有高校自身特色的教師發展工作還需要長期的實踐摸索。

五、啟示

通過對中美兩國高校教師發展運動的深入比較，可以清楚地認識到，中國高校教師發展工作尚處於初級階段，要充分發揮專門的教師發展機構對高等學校乃至整個高等教育事業發展的作用，至少要注重解決以下幾個方面的問題：

（一）實現高校教師發展工作主體的回歸

在中國高校教師發展運動初期，政府教育行政機關是開展工作的主要推動力量，政府通過密集出臺政策性檔、建設國家級示範中心等措施，使得在短時間內各高校普遍設置了高校教師發展的機構。但是，就高校教師發展工作而言，政府教育行政機關只能是運動初期的「推動」力量，而高校則應該是教師發展機構開展工作的當然主體。專門的教師發展機構成立以後，政府的外在推動力就會消失，那麼如

何開展工作就成了各高校自己的事情，高校應當主動擔負起「工作主體」的職責，避免過度依賴外在「推動」力量，如為爭取下一期「國家級示範中心」或「省級示範中心」而開展相應的工作，積極挖掘內部工作動力，成為高校教師發展工作的真正主體。

（二）開展適切的高校教師發展的理論研究

如上文所述，中國在高校教師發展運動興起之時，實踐上具有聲勢浩大、進展迅猛的特點，而關於教師發展的理論研究尚處於介紹歐美國家發展經驗的譯介階段，散見於各類學術期刊，理論研究還不能為實踐探索提供強有力的支撐與指導。所以高等教育的理論研究者和實踐者應該結合中國高校教師發展機構的實踐，對高校教師發展的哲學意蘊、概念、範圍展開深入的理論探究，同時就高校教師發展機構的定位、性質、歸屬、功能及工作內容等實踐經驗進行理論提煉與昇華，形成具有中國特色的高校教師發展的理論體系，為高校教師發展的實踐提供理論支撐，以使理論研究與實踐探索相互促進、相得益彰。

實踐證明，在高等教育大眾化深入推進過程中，高等教育的發展必然會由規模擴大的外延式發展向質量提高的內涵式發展過渡。也就是這個時期，教師的發展問題就必然會引起社會公眾的關注，這既是全社會對高校提出的要求，也是高校發展的機遇。

高等學校要抓住這個發展機遇，借政府重視的東風，借鑒發達國家的經驗與教訓，深入開展高校教師發展的理論研究，在專門機構與制度建設的基礎上，開展具有自身特色的實踐探索，促進所有教師的發展與提高，進而全面提高高等教育的質量。

參考文獻：

- 王春玲、高益民（2006）。〈美國高校教師發展的興起及組織化〉。《比較教育研究》，第5期，56-60。
- 林傑、李玲（2007）。〈美國大學教師教學發展的背景與實踐〉。《中國大學教學》，第9期，87-88。
- 林傑（2010）。〈美國大學教師發展的組織化歷程及機構〉。《清華大學教育研究》，第4期，49-50。
- 王瑜、陳時見（2013）。〈美國高校教師發展的價值取向與實施模式〉。《高等教育研究》，第4期，105-106。
- 林傑（2006）。〈美國大學教師發展運動的歷程、理論與組織〉。《比較教育研究》，第12期，32。
- 博耶、塗豔國（2002）。《關於美國教育改革的演講》，方彤（譯）。北京：教育科學出版社，78。
- 周慧穎（2014）。《我國研究型大學教師發展制度研究》。天津：天津大學教育學院。
- 何東昌（1998）。《中華人民共和國重要教育文獻》。海口：海南出版社。
- 朱飛、李榮（2013）。〈以專門機構推進我國高校教師發展探析〉。《中國高教研究》，第8期，79-83。
- 魏紅、趙彬（2017）。〈我國高校教師發展中心的現狀分析與未來展望——基於69所高校教師發展中心工作報告文本的研究〉。《中國高教研究》，第7期，95-97。
- 別敦榮、韋麗娜（2015）。〈高校教師教學發展中心運行狀況調查研究〉。《中國高教研究》，第3期，41-47。
- 楊榮麗（2010）。《我國大學學術休假制度研究》。武漢：中南民族大學。
- 徐延宇（2008）。〈美國高校教師發展的特點與啟示〉。《高等工程教育研究》，第3期，133。
- 張俊超（2009）。《大學場域的游離部落》。北京：中國社會科學出版社，9。
- 熊華軍、丁豔（2012）。〈當前美國大學教師專業發展類型〉。《比較教育研究》，第9期，34-36。

Research on teacher development movement based on Chinese and American colleges and Universities

He Li

Huida consulting limited consulting department, Shaanxi Ankang 75008

Wang Zhaoyang

University of Hong Kong School of education, Hong Kong 999077

Abstract

The movements in China and the USA took place in different times, but were both the product of popularization of higher education. Both went through transformation from teachers academic development to omni bearing development. Both experienced the process from focusing on part of teachers to all teachers. The movement of university's faculty development in America has some enlightenment for China: First, university must become the main body of faculty development. Second, university must carry out diversified work form of faculty development. Third, university should carry out appropriate theoretical research of faculty development.

Keywords

the movement of faculty development in university; popularization of higher education; teachers teaching development center

