

内部资料  
免费交流

京内资准字0609-L0057号  
北京交大印刷厂印刷

# 中国教育科研参考

2015年 第 20 期

总第(366)期

中国高等教育学会编

2015年10月30日

## 目 录

哈佛大学博克教学和学习中心

——美国大学教师发展机构的标杆·····林 杰 (02)

日本“大学教师发展”的经验及对中国的启示：基于名古屋大学的个案·····施晓光 夏目達也 (06)

构建高等教育教学标准：教师专业发展中心在四所世界一流大学的实践与应用

·····柯伯杰 熊卫雁 叶会元 (11)

加利福尼亚州立大学教师发展中心的特点及其启示·····刘丹平 高 娟 王卓君 (21)

英国大学教师发展中心的特点及启示

——以伦敦学院大学、伦敦皇家学院和牛津大学为例·····吴 薇 陈春梅 (24)

世界一流大学教师发展机构特色研究

——以澳大利亚国立大学高等教育与教学中心为例·····冉源懋 (29)

**编者的话：**纵观当今世界一流大学，几乎所有学校都有专门且高效的机构为大学教师的教学、科研乃至专业发展提供专业的支持和服务。成就一流大学的关键取决于高品质的本科教育质量，高校教师教学发展与促进机构的成立与建设，体现出高校教学质量保障价值观从外部评估到内部支持的转向。我国高校教师教学发展中心的建设与发展是政府与大学加强高校教师队伍建设、提高教育教学质量的重要举措，这将在今后的教学质量提升中发挥重要作用。本刊以“教师教育发展中心”为选题，集中选编若干文章，供读者参阅。

主 编：王小梅      本期执行主编：范笑仙      责任编辑：聂文静  
地 址：北京市海淀区文慧园北路10号中教仪楼中国高等教育学会《中国高教研究》编辑部  
邮 编：100082      电 话：(010) 59893297  
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com

# 哈佛大学博克教学和学习中心

## ——美国大学教师发展机构的标杆

林 杰

上世纪70年代中期，美国一些慈善机构如丹佛斯基金会和福特基金会将致力于大学教师发展的教学中心建设作为优先资助的对象。1976年丹佛斯基金会给了哈佛、斯坦福、西北大学等五所大学启动资金，开启了美国大学教师发展专业化的新时代。时任哈佛校长的德里克·博克依靠这笔资助建立起本校的教学中心——哈佛-丹佛斯中心，初衷是通过提升教师教学水平从而提高哈佛大学本科生教育的质量。1991年哈佛为纪念担任校长长达二十年之久的博克而将其改名为“博克教学和学习中心”。经过三十多年的发展，博克中心已经成为全美大学教师发展机构的领头羊，成为世界高等教育教学理论和实践首屈一指的研究中心。博克中心在满足本校教师发展需求的同时，还积极帮助别的学校筹建教学促进中心，推广哈佛大学的教师发展模式。

### 一、博克中心的理念

1.好教师不是天生的。美国高校早期承担教师发展任务的机构一般是各院系，上世纪70年代逐渐向新成立的教学中心或教师发展中心转移。这一时期有关大学教师发展的观念发生了变化。之前大学教师被认为是专业化人员，拥有较大的教学与研究自主权，教师如何教和学生如何学由教师自主决定。一个教师能否胜任教学更多取决于个人禀赋。而70年代之后心理学、行为科学的研究成果证明“天生的好教师”是一种主观偏见，教师并非天生就知道如何传递知识。即使一些大学学者是天生的好教师，他们也存在继续提升的空间。

博克中心现任主任詹姆斯·威尔金森指出中心的宗旨是：帮助教师成为好的研究者与好的教学者。在哈佛大学要获得终身教授的教职，教学技能是不可或缺的一环。教学好的教师不一定获得终身教职，但教学差的教师一定获得不了终身教职。即使在哈佛大学，一些教师擅长做研究，却不一定擅长教学。因此，教师教学的后天改进工作由博克中心协助进行。威尔金森举例，哈佛某副教授水平很高，但教学一塌糊涂，系里讨论给不给

他终身教职。后来还是决定该教师先提高教学技能再说。于是系主任打电话给威尔金森，请他们务必帮助此公尽快提高教学技能。威尔金森答道：为什么五年前不来找我们呢？

在哈佛大学，教师是否参加博克中心的活动，一般由教师自主决定。但也有强制执行的情况。哈佛大学非常重视学生对教师的教学评价，全校90%班级的学生在学期末都要求填写对教师的评价问卷，每年的统计结果被制成表格并公开出版。学生们可以根据评价结果选择课程，教师也可以与同事们相比照。那些教学评价不合格的教师或助教们将会收到院长或系主任的信，要求他必须去博克中心补课。

2.知之者不如行之者。博克中心信奉一句中国的古老格言：闻之不如知之，知之不如见之，见之不如行之。如何成为一个好教师？博克中心的专家（developer）并不打算在理论上与教师探讨教学问题，而是与教师一起通过反馈、咨询、课堂录像等方式，帮助他们切实提升教学能力。中心的正式项目包括寒暑假教学研讨会，微格教学，英语培训（针对国际化的助教和教师），围绕着领导力、写作、先进个案研究等主题的习明纳，初级教师培训，论著出版等。中心的活动内容多样，形式灵活，吸引教师有效参与，满足教师在职业发展过程中的多方面需求。

为了能让教师积极主动参与教师发展活动，中心精心设计出许多行之有效的办法。如在一门基础物理学课上，中心专家让学生写日记，然后将学生日记的摘要给任课教师阅读。然后将他们分成三组，说说学生的问题在哪，以及如何课堂上解决这些问题。20分钟后，有两组报告结果：他们读不懂学生的问题是什么，因为学生根本就未听懂教师讲授的内容。一位教授感慨道：“每次课后，我总会询问学生们有没有问题，没一个人举手。我以为我的课讲得很清楚了。现在我才明白，有许多学生根本没听懂，以至连个完整的问题都提不出

来。”这个实验让教师体验到发现教学问题的乐趣，这比直接告诉教师“学生听不懂你的课”更管用。

## 二、博克中心的服务对象

1.争取百分之八十的教师参与。博克中心目前是美国最大的，受资助最多的大学教学中心之一。现有16位专职人员，每年预算为一百四十万美元。博克中心的对象包括教授、讲师、访问学者、助教，服务都是免费的。但与其它大学的教学中心不同的是，博克中心主要服务于人文学科和社会科学的教师，这些教师约占哈佛全校师资的半数。

但是许多大学教师的主要兴趣在于学术研究，视教学可有可无。哈佛大学的教师也不例外。因此，教学中心如何让教师主动参与进来是个棘手的问题。据博克中心的估算，哈佛大学有10%的教师对教学情有独钟，即使学校没有教学中心促进，他们也会取得优良的教学效果。而另外10%对教学毫无兴趣。所以，哈佛全体教师中有80%是可以争取参与教学促进活动的。

2.扩展到研究生助教。博克中心每年大概培训600位教师，以研究生导师为主。现在从事本科生教学的教师越来越多，“教师”的内涵也在扩大，包括了研究生助教。因为在美国，研究生们通常担任着助教的任务。他们负责组织每周一次的大课讨论，或者在实验室中指导学生实验。在哈佛，一些研究生还成为本科生导师。对这些缺乏教学经验的研究生而言，引导课堂讨论比单纯的演讲还要难。因此在80年代，为适应研究生担任助教的需要，相关培训项目很快发展起来。

1995年哈佛通过决定对研究生进行教学培训。当时每个系可以自由决定培训项目。教学能力逐渐成为美国大学聘用新教师的主要指标之一，尤其是在文理学院。哈佛的研究生教学培训项目不仅使学校得益，而且也为研究生们毕业以后的求职提供了优势。这些研究生在获得博士学位后进入大学作教师，他们很快能胜任教学工作，这大大提高了美国大学的教学质量。

## 三、博克中心的服务内容

1.课堂教学的支持。为教师提供课堂教学的支持和服务是博克中心的首要工作。中心的专家们与各学科教授、首席教师以及教学团队一起工作。服务的内容包括课程开始前对教师进行培训；为助教提供微格教学；参与教师会议，传递教育教学资源；讨论并进行中期课程评价；安排录像或课堂观察。此外，中心还提供一些特殊需要的服务，如帮助外籍教师学好英语，能够让他们

参加习明纳讨论，观摩录像，以及通过电子邮件提供建议。

在教师或助教初登讲台之前，博克中心可以提供微格教学实践。来自各院系的每位“教师”都要准备好一次课，然后听取来自专家小组的意见。专家之间的讨论将会开启有效教学的便捷之门。每次教学案例都会用影像记录下来，然后由中心的教学专家们进行富有成效的、一对一的研讨。

将课堂讲授过程录像，并与中心的专家一起观摩录像，这是一种非常有效的促进教学的方式。博克中心的咨询专家们通常富有信心和耐心，他们能够关注课堂上所发生的一切，并且保护教师的隐私。中心也可以根据教师的要求免费提供录像的拷贝。在授课教师要求下，中心的专家深入教师的课堂进行观察，课后与教师共同探讨，以便于从旁观者的立场就教师的教学提出洞见。这种方式适用于规模小的班级，或者当教师认为录像方式可能会干扰学生的情况下。

中心还从教学的基本技巧入手，给教师提供具体建议。如如何编制课程大纲，如何准备讲座，如何引导课堂讨论，如何进行课堂管理（处理课堂冲突）。其中，美国大学教师几乎人人都需具备的一项基本功是学会应对多元化的课堂环境。种族、性别、民族、性取向、宗教、班级、学生态度、知识结构、原有经验等因素都影响到课堂教学。博克中心要求教师摆脱成见，善待每一个学生，对多元文化的有意识或无意识的偏见进行反思。设计建立起开放的课堂环境，让每个学生有安全感，让材料适合所有学生。在种族成分复杂的环境中，如何机智而有效地进行干预，并控制好热点议题。

2.教学评价与反馈。教学评价与反馈是师生间交流的最有效途径。教学评价包括对教师教的评价和对学生的评价。获得及时的课堂教学反馈可以使教师适时调整其教学方式。博克中心要求所有的教师在学期的一半或四分之三时从学生那里获得信息反馈。学生对课程或教师授课的评价既可以用纸化问卷也可以上网回答。在规模小的班级，一些教师倾向于通过讨论的方式获得反馈信息。这种早期评价可以使教师及时调整不当的教学方式。

每学期末，学生们都会收到评课的电子邮件，即Q评价。评课在网上进行，评价结果向教师与助教们公布。每学年度，大多数课程的评价结果会被集中总结，制成《Q指导手册》。教师们如果需要自己的评课结

果，可以到网上下载。如对评价结果及问卷有不解之处，或者技术性问题无法解决，可以向博克中心预约。

辅导教师对学生考核和评价是博克中心的重要工作之一。为了让教师了解学生学习的状况，中心的专家们建议教师授课前对学生进行前测，了解学生的水平与需求，然后与课程结束后的测验进行比较。进行期中测验，以了解教学效果，并做及时调整。每次教学结束，进行一分钟问答，了解学生仍然困惑的问题。

博克中心不直接对教师进行评价，但可以从行政办公室获取本科教学评价的信息，对每学期的教学优异者进行奖励，授予“哈佛大学卓越教学证书”。授予对象主要是助教和讲师，此举以期激励初级职称教师。评价条件是，教学评价成绩在4.5分以上者方有资格申请（满分5分）。博克中心会将每学期获奖者的名字及所授课程的名单公布出来。

3.教学研究与出版。博克中心一方面鼓励教师进行教学研究和反思，另一方面中心也开展一些教学和学习方面的研究，目标是促进课堂实践，提高中心的绩效。比如新教师与助教们经常询问的一个问题是：在人文科学与社会科学的教学中，布置多大的阅读量为合适。多年来，哈佛学院的课业要求中对学生阅读量都有细致的规定。但是，布置了阅读作业并进行评分并不意味着阅读效果就达到了。博克中心曾对几百位本科生做过一项调查，结果显示完成阅读任务的仅占43%。这为人文社会科学的教师改进阅读教学提供了有价值的参考依据。

博克中心鼓励教师们拿出像在学术研究上那样的探索精神，进行教学反思。为了鼓励教师在教学方面的调研、评价和革新，博克中心提供如下服务：（1）支持和管理与教学相关的研究项目，包括博士后、研究生和本科生完成的论文或研究项目；（2）进行一些调研，内容包括教师和学生在对概论课程、教学观念等认识上的差异，本科生对课堂教学的预期及感受；（3）针对一些教学革新项目进行持续性的评估，如新教师培训、以行动为基础的学习、教学研讨会；（4）将教学研究成果提交给哈佛大学相关委员会，并在全国和国际性会议上作报告。

博克中心备有与教学相关的书籍、影片、杂志等信息供教师查询。此外，中心还将多年积累的教学经验进行总结升华，将相关研究成果进行整合或翻译，转化成易于操作的资料或报告，公开出版，提供给哈佛的教师。如《如何教授美国学生：给国际教师和助教的指

导》是一本给国际教师和助教的指导手册，以帮助他们适应美国的课堂文化。主题包括美国学生的观念，如何做好易于学生理解的报告，讨论的引导和维持，理解非言语的表达方式。如《经验之谈》是哈佛大学处于学术职业生涯早期的教师习明纳的论文集，主题包括有效教学技巧，师生激励，课堂讨论，合作学习，评价及反馈，教学和科研的平衡等。

#### 四、博克中心的活动形式

1.个人咨询和辅导。博克中心为所有的教师和教辅人员提供个人咨询。咨询的内容主要围绕教学而展开，包括演讲技能与技巧，课程设计，布置作业、论文、出试题，课程与助教管理，引导讨论的技能技巧，学期教学评价，评分以及对学生的作业的反馈，大课如何公平评价，录像和课堂观察。此外，还包括如何解决课程中所遇的特殊问题，以及教师内心困惑。范围非常广泛。

博克中心还按教师和助教的需求，进行私密的个体培训和辅导，内容也很广泛，从课堂表现，学生参与到发声技巧。有这样一个实例：一位教师联系中心，因为她的评教成绩很低，学生们抱怨教师讲授得太枯燥，缺乏激情。于是中心的专家和这位教师在一起观看了上学期的课堂录像。专家注意到这位教师为讲授准备了丰富的材料，上课时逐字逐句去念。她的言语表述不够清晰，与学生没有目光交流。于是专家鼓励这位教师在讲授中运用即兴发言的技巧，脱离讲稿。建议她尝试讲授核心要点，而不用逐字逐句念讲稿。专家对这位教师的发声和演讲进行了多种形式的训练，提高了她措辞的技巧水平。这位教师发现这些培训令她和学生有了深入而持续的交流，从而在讲授过程中提高了学生参与度。

2.习明纳和午餐会。习明纳（专题研讨班）是博克中心最常用最行之有效的活动形式。知名者有“克里斯坦森习明纳”，这是由教师及富有经验的助教组成的高级研讨班，旨在通过对来自真实课堂情境的案例进行研讨，提高教师们课堂上引导讨论的技巧。每年秋季开班，为期十周。研讨选择的真实案例都是反映课堂冲突的关键时刻，教师如何做出抉择。大家在一起共同探讨如何进行课堂激励，探究导致课堂冲突的因素，探寻教师在不利情况下如何激励学生学习。研讨班约有30名成员，来自各个学科。这些教师聚在一起探讨教学技巧，分享成功经验，相互取经。

“研究生写作助教研讨班”是1988年由哈佛学院的来自不同学科的教辅人员、助教、导师、讲师及其它教

学工作人员发起组成的为时一个学期的研讨班，其宗旨是如何给予学生的写作以足够的关注。具体目标是使用符合教育规律的一些高效策略，对学生的写作、设计和作业进行回应，通过写作训练来促进学生的课堂学习。开班头两天的培训主要是了解学生学习方式，及有关写作教学的研究。助教还要进行评判学生作业的练习。

随着教学技术的变化，尤其是网络教学的改进，博克中心致力于提高教师网络技术的习明纳越来越多。其中每月举行一次的“网络教学习明纳”由博克中心与学术技术小组（Academic Technology Group）共同承办。针对那些对于在课程中运用网络资源，以及在教学中使用网络技术感兴趣的教师和教学辅助人员。每月习明纳的具体主题有所不同，在网上公布。比如随着FaceBook、MySpace等学习软件在学生中运用的范围越来越广，博克中心会举办学习这些软件使用方法的习明纳，教师可以通过这些软件营造的网络空间倾听学生的心声与反映。

再如“预防剽窃习明纳”，教学研究小组设计了一套能够甄别剽窃的软件（Turn It In），在许多课程教学中得到运用，这个软件可以有效发现学生作业中的剽窃问题。这个习明纳就是给教师讲授如何使用这个软件，并由一些使用过软件的教师介绍经验。

鉴于教学逐渐成为聘任、晋升、终身教授的重要条件，博克中心除了提供常规的促进教师专业发展的活动外，还经常发起午餐会。在餐会上大家讨论各种议题，如利用教学文件夹去获取奖励基金，或者将之付梓等。

3.工作坊和模拟剧场。为贯彻“知之莫若行之”的原则，促进理论转化为实践，适应教师特殊需要的工作坊被逐一规划出来。博克中心的专家和工作人员在组建工作坊前都会了解每个学科的特殊性、课堂情况及学生的需要。如“说与学”是将口头交流技巧的教学渗透进研究生课程的项目。“通过说来学”有许多途径，如课堂讨论，口头报告，辩论等，这样可以促进教师的批判性思考，加深对课程材料的理解，促进专业学习，培养重要的交流与领导技能。

再如“行动学习系列课程”（Activity-Based Learning）包括一系列课程，为学生进行公共服务、田野

工作、社区研究与实习提供准备。这些课程的目的是通过理论与实践的结合从而加深和丰富学生的学术经验和学习成果。在此过程中促使学生将理论、方法和概念与社区的资料和经验结合起来。

博克中心还向密歇根大学学习，设有职业演员表演的小剧场。演职员可以模拟复杂的教学情境和学术生活中较为敏感的议题，用间接而幽默的方式表现出来，以引发观众（教师和助教们）的讨论。博克中心的模拟剧包括三个环节：10-20分钟的简短表演；演员与观众的互动，包括提问，甚至可以指出表演的不当；与观众展开讨论：他们看到什么，哪些像哪些不像，表演提出了什么问题，对表演有何改进意见。

### 五、博克中心的启示

哈佛作为世界一流大学，非常重视教学，进而重视教师教学水平和质量。博克中心的建立将教师发展工作提升至学校组织的层面，自中心创建以来哈佛大学给予了持之以恒的支持。中心与各院系密切配合，主导着哈佛大学教师发展的基本内容和形式。

在哈佛大学，教师的教学评价成为获得终身教职的必要条件。这一方面反映了哈佛大学视卓越教学与学术研究具有同等重要性，另一方面将教师的教学评价工作与博克中心的教师发展工作联系起来，在制度上保障了教师发展活动的开展。当然，哈佛大学教师更多是自愿参与博克中心的活动，因为这些活动能切实满足他们的需要，解决他们遭遇的困惑。

由于有了博克中心这样专门的教师发展和教学促进机构，大力推动了美国大学教师发展工作的专业化、职能化。中心的开发人员不仅是教学技术的专家，也是教学评价和诊断的专家。他们实践经验丰富，具有非凡的沟通、协调和组织能力。他们可以直接或外聘相关专家为教师和助教们答疑解惑。教学中心丰富的资源和开发人员务实的作风，使得教师与学生助教主动参与到中心的各种活动和项目中来。

（林杰，北京师范大学高等教育研究所副教授，教育学博士，北京 100875）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2011年第2期）

# 日本“大学教师发展”的经验及对中国的启示： 基于名古屋大学的个案

施晓光 夏目達也

## 一、大学教师发展：国际性的新课题

大量文献表明，大学教师发展（Faculty Development, FD）业已成为比较教育研究领域的重要课题之一。欧美学者对此做过大量研究。首先，在概念上，纳尔逊将之定义为“旨在改善教师作为学者、导师、学术领导和院校决策贡献者等角色在职业生活中的一切表现”；里格尔研究发现，尽管主题和内容不同，但“大学教师发展”经常与其他概念交替使用，或可以视为后者的同义语，如“教学能力发展”（instructional development）、“专业发展”（professional development）、“组织发展”（organizational development）、“职业发展”（career development）、“个人发展”（personal development）等。其次，从作用上看，赛克斯和巴雷特认为，大学教师发展的目标是“使大学教学更加成功，更加令人满意”。第三，按类型划分，森特拉将大学教师发展项目归成四类：高级教师参与型，教学辅助实践型，传统实践型，评价导向型。第四，在起源方面，舒斯特和沙利文等认为，大学教师发展始于美国，早在1800年美国学院和大学所实行的学术“休假制度”就是一种大学教师发展项目；因为学术休假的目的旨在发展教师学科能力，使其掌握本学科相关知识。有研究指出，60年代是美国FD制度化的起始阶段。1961年，密执安大学和密执安州立大学成立了美国第一个教师与教学发展中心，1965年启动了第一个FD项目。第五，在发展阶段划分上，奥斯汀将FD制度化构成分为五个时期：（1）学者时代（20世纪60年代前），主要指理论探讨阶段；（2）教师时期（60年代末至70年代），部分教师开始参与实践的阶段；（3）开发者时期（80年代），主要指专家指导下大学教师发展阶段；（4）学习者时期（90年代），主要指教师为适应岗位竞争，主动参与寻求接受阶段；（5）网络时代（2000年后），网络和远程教育广泛运用到FD时期。第六，

从制度化过程上看，克兰德和奥斯汀等人认为，60年代后期和70年代是西方FD制度化确立时期。美国、英国和澳大利亚等国的高校业已通过阐述教师个人成长（人生规划、人际交往能力），聚焦课程和专业的评价，确立奖励机制中的教学地位等方式发展个体的教学能力和素质，使教师保持活力和自我更新。美国一些专业性的组织也相继成立，例如1974年成立的“专业和组织发展网络”（POD）和1977年的“全美教师、专业和组织发展理事会”（NCSPD）。这些情况表明，FD已经逐渐发展成为一个研究领域。80年代和90年代是FD制度化逐渐成熟和转型的时期。有学者指出，这个时期出现许多新情况：（1）FD的概念更加明确，其重要性获得大学管理者的一致认同；（2）专门承担教师发展任务的机构——“教师发展中心”或“促进教学中心”在美国高校普遍设立，并逐步取代了院系对教师培训的责任；（3）许多FD项目不断创立，其形式包括个人协商、学术研讨会、学位授予和课程开发等；（4）更加专业化的国家级学会组织相继成立，如美国的教员和教育发展协会（SEDA）和教育发展教育国际联盟（ICED），以及加拿大的高等教育教学学会（STLHE）；（5）一些基金会通过设立基金和奖励的方式参与FD项目，如“教师保险和养老金协会—学院退休权益基金”（TIAA-CREF）设立的“赫斯伯格奖”，ICED设立的FD国际化项目。

亚洲各国开展FD研究的时间落后于西方，大约始于上世纪80年代。按照有本章等人的介绍，这个时期日本学术界就开始关注FD问题，陆续翻译和出版了一些介绍西方FD情况的文章和著作，并逐步开始了日本FD制度化建设过程。相关内容本文下节有详细介绍。

在中国，有关FD的研究大体可追溯到21世纪初。2003年，谢安邦在一篇比较研究的文章中率先直接使用“FD”概念。之后，越来越多的人开始关注FD问题的研究，到2009年，大约有400余篇文章直接使用“FD”

或高校教师发展作为标题。一些学者还强调用“FD”概念取代“大学教师进修”的提法“对于未来中国高等学校教师队伍建设非常有意义”。2006年10月,厦门大学举办国际研讨会,主题就是“FD与高等教育质量”;150多名高校管理者、研究者和研究生参加大会。2009年在北京师范大学召开和另外一次国际研讨会,也将大会主题定为“FD与教学质量保障”。由此可见,FD问题已经成为国内外学术界普遍关注的热点议题,成为一个国际比较的重要课题。

## 二、日本的大学教师发展:从准制度化到制度化过程

日本的FD兴起于上世纪80年代,比西方发达工业国家大约晚20年左右。80年代,为了适应日本第三次教育改革发展的需要,学术界开始有目的地翻译和出版西方的教育书籍,包括有关大学教师发展问题的研究。但此时的FD研究还仅停留在学者自由探索阶段,“没有任何革新触动高等教育制度和组织,也没有对大学和教师造成什么关键性的影响”。有学者将这个阶段称为“自由发展期”。虽然当时文部科学省的常设咨询机构——大学审议会被赋予了参与制定大学发展计划的职责,但在FD方面并没有出台任何政策和措施。

90年代是FD制度化发展的第一阶段,或称之为“准制度化时期”。这个时期,日本政府认识到开展FD的重要性,试图利用政策引导高校实施FD活动。1991年修订的《大学设置基准》第14条明确规定:“大学教师必须具备能够担当大学教育的能力。”1998年,大学审议会报告《关于21世纪的大学形象以及今后的改革方案》也建议:“为使每个教师能够改善教育内容和方法,整个大学,整个系、学科都要努力在本大学理念、目标以及授课内容、方法等方面对教师实施有组织的研究、研修(大学教师发展),这一点必须写到大学的设置基准之中。”受其影响,1999年9月《大学设置基准》的第25条第2项也明确规定:“为了改善各大学的授课内容以及方法,各大学要尽量实施有组织的研究以及研修(FD)。”显而易见,经历了一个多世纪的发展之后,日本FD终于进入到新的历史时期,“被有计划地列入到文部省高等教育政策中;国家也开始参与对全国FD发展的管理”。但由于各项政策都没有对实施FD做出强制“义务性”的规定,政府政策性建议并没有得到院校积极响应。

进入21世纪,尤其是国立大学法人化改革之后,

FD制度化进程进入了一个新的阶段。新的大学评审制度要求所有大学从2004年开始接受第三方评价,并将开展FD作为一项义务性的要求。在政策引导下,许多国立和公立,甚至私立大学都开始实施FD计划。文部科学省的调查报告《关于大学内容等方面改革的状况2006》指出,到2004年,75%的公立和私立大学都实施不同形式的FD计划。次年,文部科学省的另一项调查报告也指出,到2005年,80%的日本全部四年制大学(713所)都已经开始实施FD计划。有些大学还成立了专门负责开展FD研究和实施的机构,如东北大学CAHE,名古屋大学的CSHE等。

2005年是日本FD制度化发展的分水岭,标志着FD完成从准制度化向制度化的转变。如中央教育审议会报告《新时代的研究生院教育》指出:“鉴于有组织地开展教育课程的重要性,在注意不对研究生院教育的研究特色、创造性等造成损害的同时,各研究生院有必要在课程目的、授课内容以及方法等方面实施有组织的FD”;“必须将实施以改善授课以及研究内容等为目的的有组织的研究和研修写入研究生院设置基准之中”。按照报告精神,2007年文部科学省对《研究生院设置基准》进行了修改。修改版后的第14条第3项明确规定:“为对研究生院的教学、研究、以及指导内容和方法等方面进行改进,各研究生院必须有组织地实施研究和研修计划。”这就表明,研究生院不再仅仅只是要求“尽量”实施FD,而是要求“必须”实施FD;之后不久,研究生院很快就设立了许多项目,使之“先于大学和短期大学率先进入FD的制度化阶段”。此外,日本还对本科教育强制性实施FD的情况进行反思和检讨。并将本科教育FD的制度化问题提到日程。7月31日,日本出台了《大学设置基准》(修订版)和《短期大学设置基准》(修订版),要求大学和短期大学也必须实施“以改善授课内容以及方法为目的的有组织的研究和研修(FD)”。这个时期,一些地区性的学术团体也相继成立。如2008年日本关西地区FD学会正式宣布成立,京都大学高等教育开发促进中心主任田中每实教授出任会长,前文部科学省高等教育局大学振兴处长中岡司到场祝贺,东京大学名誉教授天野郁夫教授发表《大学教育改革与FD》主题报告,104所大学和短期大学首批协会单位162名代表参会。2009年,该协会第二次会议在京都大学召开,大会主题为“从教学评价到FD评价”,共有234名专家学者参会研讨。显而易见,

日本的大学和短期大学与研究生院一样，也走上了大学教师发展制度化道路。

目前，日本大学的FD活动已经蓬勃开展起来，形式呈现制度化和多样化的特点，主要内容包括：（1）大学理念、目标的专题介绍；（2）老教师对新任教师的指导；（3）帮助教师改进教育技能的培训活动；（4）协助促成课程改进项目；（5）理解教育制度（法律和政策）；（6）教学评估；（7）表彰教学优秀；（8）帮助教师开展研究活动；（9）理解大学的运营管理和教授会权限的关系；（10）学术研究和教育工作协调校内组织建设的研究；（11）使教师熟悉大学教师伦理规定与社会责任；（12）自我反省、评价活动及其利用等。

### 三、名古屋大学的教师发展：典型案例

名古屋大学（以下简称名大）的前身为1871年设置的临时医院与临时医学校，后升级为医学专科学校、医科大学。1939年正式成立名古屋帝国大学，设有医学部与理工学部。经过多年发展，名大奠定了其作为日本中部地区核心大学的地位，发展成为一所全国重点国立综合大学。2004年4月，名大成为国立法人名古屋大学，现拥有9个学部、13个研究科、3个研究所、2处全国共同利用设施、29处校内共同教育研究设施等，约有教职员工3300人，学生16500人。名大也是较早开展FD的院校，其经验堪称典范，由此可折射出日本大学FD现有的发展水平和问题。

#### （一）历史回顾

名大开展FD活动始于1994年，迄今已有近20年历史，可分三个阶段。第一阶段为准制度化时期（1994年-1997年）。这个时期的FD活动主要是由通识教育（教养教育）学部自发举行，当时称为“全校四年制公共课程教师会议”（1999年后改称“全校共同课教师会议”，2002年后改称“全校教育学科教师FD会议”）。这种会议在每年春季（4月）和秋季（9月）开学之初各召开一次。最初的目的在于帮助名大公共课教师改变“重科研，轻教学”思想，使之能够对教学投入更多的精力。这个阶段，通识教育学部每年都将教师课堂教学中所遇到的问题汇编成册，起名为《改进课堂教学策略》。第二阶段是制度化初创期（1998年-2005年）。在政府政策和市场力量驱动引导下，学校出于战略发展的考虑正式启动FD活动。最明显的标志是1998年名大高等教育研究中心（CSHE）成立。该中心是专门为促

进FD活动的开展而创立的，中心主任由日本著名学者马越彻担任。学校希望CSHE在大学发展中扮演“思想库”的角色，一方面能够从事有关本科和研究生教育质量保障方面的研究，另一方面能够支持学校实施FD计划。按照学校的要求，1999学年，马越彻主任在通识教育各方协调会议上呼吁，名大应研发出适合本校需要的《教学指导手册》（以下简称TP），为改进教学提供支持，因为在他看来，当时名大教师所能看到的TP都是美国大学的舶来品，其内容与日本大学的实际情况有较大差距。为此，他提出四点基本要求：（1）明确TP开发是一个全校性工作；（2）要针对《课堂教学改进策略》中所遇到的实际问题研发TP；（3）新TP力求简单实用；（4）对TP每年应该修订一次。这个阶段，CSHE还启动了一系列基础项目的建设，涉及内容包括课程开发、评价方法开发和管理系统开发等。第三个阶段是制度确立期（2006至今）。2006年，名大制定《名古屋大学中期和年度发展计划报告》对FD问题做出特殊的阐述和专门规定。报告指出：“通过与世界最高水平伙伴学校交流相关教学方法情报的方式，改进教育”；“促进旨在改进教学方法和技术所必需的FD活动开展”。与此同时，报告还规定，开展以公共教育和专业教育为对象的教学评估。即在公共教育计划委员会领导下，各学部实施对毕业生满意度的调查。”显而易见，FD作为名大的一项特殊战略任务已经列入议事日程。与此同时，学校还成立了FD专门委员会（部分CSHE研究人员被评为委员会的专家），负责制定和实施FD计划，该委员会还向学校建议设立“优秀教学奖”（但该项提议遭到一些教师的反对而尚未实施）。

#### （二）基本做法

第一，不断强化和完善通识教育学部的FD项目。在2001年之后，由于CSHE研究人员介入，通识教育学部举行的全校共同课教师会议被纳入到全校FD计划体系之中。参训人数每年高达500人次（春季300人，秋季200人左右，分别占担任通识教育课程教师总数的30%和20%）。会议由两部分组成：全体会议和分组会议。全体会议的主要议题包括通识教育学院院长和主管教学的副院长发表讲话；负责教学部门对课程设置进行说明；解答新聘教师的各种问题；或者请CSHE或者其他院系的专家进行学术报告。分组会议主要是针对各个学科教学中出现的问题进行讨论，或者是分享优秀教师的教学经验。此外，在分组会议上，学校要求助教全程参加。



虽然目前助教的任务不是直接担任教学任务，而是帮助主讲教师完成任务，但这样做的目的在于增加未来授课教师的课堂教学意识。

第二，充分发挥CSHE的支持作用。如前所述，CSHE是名大为推进FD而专门设立的教育研发机构。其宗旨就是从国际视野出发开展有关高等教育战略发展问题的研究，不断改进大学教育水平，并发展与此相关的大学管理制度。在过去几年里，CSHE一直致力于通过研发教学TP、帮助教师设计教学大纲、出版研究刊物和信息报，参与组织FD实施活动等方式支持名大的FD计划。具体内容包括：（1）提供在线技术支持。2000年CSHE开发出一套适合教师教学需要的在线TP，起名为“使用教授的技巧学习：名古屋大学教学技巧”（次年正式出版《使用教授教学技巧学习：怎样进行课程设计》）。这套TP现已在日本一些院校教师中颇具影响力。（2）从2005年开始，几乎每月举行一次专家讲座或者午餐会，这类活动的目的是帮助教师更新观念，了解高等教育发展的最新动态和学习教学经验。（3）积极推进各个学部和研究科开展FD活动，帮助组织相关问题的研讨会。目前CSHE已经成功举办6次相关内容的研讨会，主题包括“今日大学生”，“如何设计教学大纲”，“大学课程教学基础”，“如何在课堂教学中使用多媒体”，“大型课堂教学方法”和“分段教学法”等。

第三，举办新任教师研讨会。即一种为新任教师举行的入校（教育）说明会，参与的人员主要是新入职的教师，也包括新入校教师（这些教师在原来的学校转聘过来，有一定教学经验，但他们并不了解名大的教育环境，包括学生、设备和教学支持系统等，所以也需要接受入校教育）。在实施FD计划之前，这种说明会主要由学校行政部门单独举办，基本程序是，学校行政领导讲话，总务和人事部门宣布注意事项。整个活动不涉及任何有关教学方面的内容。2006年之后，这种入校说明开始由CSHE和学校综合规划办公室、人事劳动部共同举办。基本程序分两个阶段进行：第一阶段是岗前培训，请有经验的专家和学者做讲座，对与会者进行教学所必需的知识 and 技能的基本教育和培训；第二阶段是入校教育，请两位负责人事和教育事务的大学董事做讲解说明工作。整个活动，尤其是第一阶段的工作都在CSHE的组织和监督下进行。

第四，开展课程评价（回馈）调查。在每学期结

束时，为了掌握教学质量和效果，通识教育学部在通识教育委员会的指导下面向全校学生开展课程效果问卷调查工作。涉及教师个人教学评价结果部分只反馈给教师本人，并允许少数管理者了解。调查目的旨在帮助教师不断改进教学，而不作为奖惩的依据。

第五，推进专业学部和研究科FD开展。为了将FD项目从通识教育学部推广到全校其他学部。2006年，由CSHE组织了一次“名古屋大学各学部和研究科实施FD状况”的调查。目的在于增强相关学部的紧迫感，同时保证在正确的方向上实施各自的FD工作。第六，重视FD及其相关问题的研究。长期以来，CSHE一直坚持对FD问题进入深入研究，并利用《名古屋高等教育研究》期刊发表系列成果。目前刊物上所刊登的有关FD的文章，已经在日本学术界产生较大的影响。

### （三）主要问题及对策

尽管FD已经成为名大中期发展目标中的重要内容之一，但由于作为一所研究型大学，名大教师头脑中的“重科研，轻教学”观念根深蒂固，很难在短时间内得到彻底的改变。2006年，CSHE针对全校的FD情况所做的调查显示：FD实施情况尚存在许多问题：第一，除了通识教育学部之外，其它学部和研究科的管理者和学术人员对FD尚缺乏理论和实践上准备，他们不知道什么是FD，只能按照自己的理解开展类似的活动。例如，有些学部将讨论课程大纲修订、收集学生教学回馈等视为FD活动的全部内容。第二，大部分学部和研究科对FD的态度有待于进一步改进。其一，大部分学部和研究科都没有制定出具体的实施FD的计划，也没有要求相关部门提供必要的支持，他们甚至不了解CSHE是干什么的，其二，还有部分学部和研究科认为没有必要开展所谓的FD活动。第三，名大实施FD在很大程度上是为了落实文部科学省的政策，事实上，学校领导对实施FD活动是否有效也缺乏信心。因为尽管CSHE一直在努力推进FD，但该机构也始终存有被学校取消或者削减编制和经费的忧虑。

从未来发展的角度上看，FD仍然是学校发展的战略目标之一。CSHE承担不可推卸的责任。今后可能采取的对策是：第一，做好FD的发展规划，尤其是要求各个学部和研究科制定本部门的具体方案，并在相关部门支持下推进FD工作；第二，增强FD的工作效率，一方面，不能用时间长短衡量开展FD的好坏，另一方面，也不能局限于采用某种单一形式开展FD活动，而

要针对教师个体的特点，利用不同的机会、地点和手段开展个体帮教为基础的FD活动，换言之，要建立起一种“一对一的咨询模式”。第三，加强FD的相关研究，在实践中探索出更加理想和有效的教学支持模式。

从日本大学，尤其是名大开展FD工作的情况看，中国大学的FD工作在制度化建设方面与发达国家大学有一定的差距。名大开展FD工作最值得肯定的地方有两点：其一，十多年持之以恒，坚持不懈，在政策引导下，逐步完成FD的制度化建设；其二，发挥CSHE的独特作用，始终将FD实践与研究紧密结合，使FD能够在一定的专家指导下进行，这对我国实施FD具有启发性。

#### 四、启示：对中国高校实施教师发展的几点建议

首先，需要进一步提高思想认识，使FD问题从外部压力转变为内在需要。中国高等院校的管理者和教师对FD概念以及在其理念指导下开展的各项活动还缺乏清楚的认识，尤其是在研究型大学中，“重科研，轻教学”的现象仍然很严重。与此同时，部分教师习惯于传统的教学模式和方法，不愿意接受新事物，对一些先进的教学辅助手段和支持系统持漠视态度，不愿意接受这方面的培训。即使有时被动地接受了某些FD项目的培训，一些教师的学习目的也不纯正，功利色彩较浓，如迫于提职，晋升方面的考虑（因为一些院校将教师是否接受过进修学习作为提职晋升的必备条件和要求）。因此，当务之急需要解决好思想认识问题，在理念上完成从“教师培训”到“教师发展”的转变。这种转变的意义在于使教师专业发展从一种迫于外部压力的状态变为一种满足内在自我需求的过程。潘懋元曾分析指出，教师发展与教师培训是两个有着密切联系的不同概念。教师培训着重从外部的社会、组织的要求出发，要求大学教师接受某种规定的要求、规范；而教师发展着重从教师主体性出发，自我要求达到某种目标。

其次，进一步加强FD的组织和制度建设。首先，要求高等院校在制定学校发展规划时明确FD工作的地位、作用和目标。第二，加紧完善各项政策和规章，使实施FD工作得到制度上的保障。目前有些大学虽然定期或不定期地举办一些教学研讨会，培训项目，但这些活动多比较零散，缺乏系统性，更重要的是多数院校都不能像名大那样做到年年一贯，坚持不懈，形成制度性和结构化模式。第三，加快专门研究和实施机构建设，可以考虑转变现有高等院校中教育研究所（室）和中心的角色，完成其职能更新，组织再造。因为目前除了少数院校外，多数中国大学内部还没有成立类似FD中心的机构。原有的一些高等教育研究所（室）中，一部分已经发展成为专业性学院或者研究院，这类学院基本上不承担学校的FD工作任务，另外一部分虽然没有发展成为专业学院（而成为了教务处下属科室，或者合并到其他处室，如发展规划办等），但它们由于力量所限也很难承担起组织开展FD计划的任务。因此，成立FD中心，或者改造现有教育研究机构的角色和职能已非常迫切和需要，只有这样，高等院校的FD计划才能落实到实处。

第三，进一步提高FD项目科学性和效率性。目前，我国多数院校FD项目都是由人事和教学管理部门负责，缺少专业性机构的参与和指导。一些临时性的项目往往形式大于内容，效果并不显著，无法吸引教师参与其中。有问卷调查表明：多数受训教师认为现有的FD项目，空洞乏味，方法陈旧。要想扭转这种局面，首先，要研究FD的工作规律，注意学习和借鉴国外的先进经验，其次，要协调好职能部门和研究部门之间关系，发挥各自的优势，齐心合作，提高效率。

（施晓光，北京大学教育学院，北京 100871；夏目達也，名古屋大学高等教育研究中心，日本）

（原文刊载于《清华大学教育研究》2011年第4期）

# 构建高等教育教学标准： 教师专业发展中心在四所世界一流大学的实践与应用

柯伯杰 熊卫雁 叶会元

高等教育质量是21世纪世界高等教育共同关注讨论的重要话题。它对于高等院校管理层的决策过程、高校教师的教学科研以及学生的学习都十分重要。“质量控制”(quality control)、“质量保证”(quality assurance)以及“治理”(governance)都是高等院校在进行战略规划(strategic planning)与政策改变过程中常常使用的术语。技术的发展和以教学成果为依据的评估体系的建立不断推进着高等教育向前发展,这些新的趋势都强调对高等教育质量的关注。本文以四所世界一流大学的教师专业发展项目(professional development programs)为案例,试图探索专业发展项目如何促进教师的教学和科研水平,为高校建立或强化教师专业发展中心,提供相应的建议。

## 一、文献综述

本文首先对欧洲、澳大利亚和美国的高等院校中教师专业发展项目的现状和问题进行了梳理。基于地理区域视角的文献综述较少,本文选择这一视角主要基于以下几点考虑:首先,对各自区域内高等教育教师专业发展相似情景的总结与分析能够为之后的研究提供丰富的视角;其次,区域视角不仅能够帮助我们对影响教师专业发展的系统结构性因素进行研究,同时还能分析符合它们自身情景的具体实践;最后,考虑到对已有实践经验教训的吸取,区域视角能够为我们提供不同情境下教师专业发展的经验以及实践过程中遇到的问题和挑战。

通过对已有文献的分析,笔者发现不同区域在教师专业发展方面有各自关注的焦点。在欧洲,高等教育的一体化有效促进了教师评估标准的统一,但统一标准如何在不同情景下发挥作用成为主要的挑战。由于历史上的联系,澳大利亚的高等教育在教师的认证与能力建设上与欧洲建立了十分紧密的合作关系。而在美国,如何应对学生群体多样化带来的挑战成为教师专业发展的重要任务。

## (一) 欧洲

高等院校教师专业发展培训在欧洲的实践提供了很多有益的经验。在评估高等院校整体质量的过程中,教学质量作为一个重要参数备受重视(European University Association, 2008)。除了学生意见反馈等一系列传统的评估方式(Shao, Anderson&Newsome, 2007),教学质量考核还采用了教师教学档案(Darling-Hammond, 2006)和同事互评的方式。此外,以学生学习档案为主要方式的师生互动式考评和建议渠道正受到越来越多的关注(Saravia, 2004)。这种将教师教学实践与学生学习成果挂钩的尝试不仅将学生意见引入评估,而且鼓励高校用研究和数据来指导教学评估,值得借鉴。“教为学用”模型就是一例(Conrad et al., 2007)。

“教学质量”在欧洲高等教育中受到的重视也许比世界其他地区要多。研究发现西班牙对大学教师基本资格考核的重视超过实际教学能力(European University Association, 2008)。此外,尽管很多欧洲国家拥有健全的国家高等教育教师资格认证体系,但不同院校评估并提高教师实际教学能力的机制大相径庭。检验这些机制的科学性和持续性是迫切而长期的命题。院校间的相互借鉴是弥补国家高等教育教师资格认证体系不足的有效手段。2002—2007年,西班牙加泰罗尼亚地区七所大学和地方教育局共同设立的教师教学评估系统就是结合资格认证和实际评估的成功案例(European University Association, 2008)。

尽管许多欧洲国家已经或者正在经历所谓博洛尼亚高等教育一体化的进程,高等教育系统在国与国之间依然呈现出巨大差异。政策导向因素对一国的影响往往大于他国。在德国,中央政府将大学教师教学评估职能下放给16个联邦州的时候并没有调拨配套资源(Witte, 2008),这不仅加重了州政府的行政负担,也无法确保该政策能够提高大学教师的教学质量。此外,

博洛尼亚进程对德国高等教育的影响还反映出区域一体化进程和高等院校现行教学机制间的矛盾。例如，德国联邦州内一些高等院校合理有效的教学、研究和管理实践因与博洛尼亚一体化进程的要求不符而被迫终止。

作为拥有悠久高等教育史的国度，英国也为本文提供了许多独特的视角。从高校教师与中小学教师职业差异来看，高校教师经常处在院系文化（有时消极）和跨院系文化之间的角色转换中（Gibbs & Coffey, 2004）。特别是从2004年英国所有高等院校开始设置实习教师培训项目后，对校内文化差异适应能力的要求变得更加具体。高等教育教师不仅需要具备实际教学能力，而且必须掌握传统教学领域外的技能，如对校内不同文化的敏感认知。有关“教师实践分类体系”的议题正加速影响传统教学行为，因而亟待探索和确立（Ikemki, 2005）。

## （二）澳大利亚

自世界经济合作与发展组织（OECD）明确要求成员国建立健全的高等教育教学质量评估体系以来（Department for Education and Skills, 2003; Higher Education Academy, 2005），澳大利亚政府和学界对教师教学质量的关注持续升温，备受关注的教学质量参数主要有三个：课堂教学能力、院系沟通协调能力以及项目领导能力（Brown et al., 2009）。在综合教学质量评估体系之下，具体专业课程的评估体系也在摸索中逐步建立（Webster, Mertova, & Becker 2005; Healey, 2009）。对于后者，研究提出了四大评估领域：课程设计、教学流程管理、教育学理论认知以及师生互动（Cox, 2004）。2008年，澳大利亚31所大学中的70%还要求教师参加校内优秀教师提名和奖励项目，以此督促鼓励教师研究改进自身的教学实践（Goody, 2007）。总的来说，澳大利亚大学在教师教学质量评估方面与英国的实践很相似，主要关注与学生学习效果相关的三方面：核心知识、教学辅助活动以及核心价值（Higher Education Academy, 2006）。这三方面在评估体系的设立中与澳大利亚高等教育现实结合而获得具体可考的参数，并在与高等教育发达国家（比如英国）和先进评估机构的合作中走向具体和完善（Higher Education Academy, 2005, 2006）。目前澳大利亚各级高等教育教师教学质量评估体系可以看作之前提到的四大领域和三大方面错综复杂的有机共同体（Brown et al., 2009）。

澳大利亚高等教育正由精英教育走向普及，加重了教师的教学负担，也对教学质量提出了更高的要求（Norton, 2013）。2010年，一份面向20所澳大利亚高等院校的问卷调查显示，将近40%的教师从未接受过任何形式的教师培训（Bexley, James, & Arkoudis, 2011），尽管2007年一项针对澳大利亚高等院校教学的文献（Chalmers, 2007）显示，校内培训体系的建立健全与否会直接影响教师教学质量和宏观评估体系的完善（Norton, 2013）。鉴于澳大利亚现有高等教育教师资格评估体系还无法真实衡量教师实际教学质量，参考并与国际专业评估机构合作不失为明智之举。例如，澳大利亚国立大学（ANU）日前已注册成为英国高等教育科学院（Higher Education Academy）会员机构，接受该机构的质量评审和改善建议（Australia National University, 2013）。

本科教学中日渐增加的兼职教师数量是澳大利亚提升教师教学质量的另一不确定因素。与美国高等教育情况类似，目前澳大利亚高等教育超过一半的本科教学任务由兼职教师完成（Percy et al., 2008），该群体占高等院校教师总人数60%以上（May, 2011）。该趋势正蔓延至世界其他国家并受到社会和经济层面的影响。有学者指出，对兼职教师群体教学质量监控上的疏忽会严重影响本科整体教学质量以及传统校内教师专业培训的开展（Morris, 2010）。

在此背景下，建立借鉴分享优秀教师教学经验的平台对实习、全职以及兼职教师的教学水平提高有很大意义（NSW Government, 2013）。建立与教师身份和教学能力相对应的分级评估机制是改革澳大利亚高等教育现有评估机制的一个方向。丰富的校外教师培训资源是可以利用的改革渠道，但这需要与基于研究基础上的资格凭证相配套才能为提高教师教学质量提供有力的支持。

## （三）美国

关于促进高校教师专业发展（professional development）与提高教学质量的讨论在美国高等教育体系中由来已久（Ward & Selvester, 2012）。在当前高等教育问责制度（accountability）盛行以及预算大幅缩减的环境中，如何提高高校教师的教学质量成为一个具有挑战性的话题（Stes, Coertjens, & Peterson, 2013）。在美国大众看来，大学生并没有通过高等教育做好进入职场准备（Binder, Chermak, Krause, & Thacker, 2012），大学的教学质量和效率受到了广泛的

质疑 (Brew, 2007)。此外,虽然大部分高校教师都希望提高自身的教学水平 (Ward & Selvester, 2012),但是高校教师的专业发展与认证仍然是一个具有争议的话题 (Utschig & Schaefer, 2008)。

教师的专业发展对美国高等院校应对剧烈变化的外部环境有十分重要的意义 (Herman, 2013; McKee & Tew, 2013; OECD, 2012)。技术的飞速发展正改变着高等教育中传统的教学方式。信息通信技术 (Information and Communication Technology, ICT) 被引入教学中,同时网络教育也渐渐步入了主流高等教育的行列 (Allen & Seaman, 2010)。这些新的趋势对教师的教学工作提出了更多的要求,例如他们需要掌握网上教学的技能。为此,接受相关的专业培训成为十分必要的准备 (Chen, Voorhees, & Rein, 2006)。目前80%的美国高校都为教师提供了关于如何进行网络教学的培训 (Allen & Seaman, 2010)。然而美国州立学院与大学协会 (American Association of State Colleges and Universities) 在2006年报告中指出,高校教师进行网络教学水平远低于预期的要求。

高校教师在教学过程中遇到的另一个挑战是课堂的多样化趋势,这体现在学生的语言、民族、种族、社会经济地位、性别以及学生身体状况的多样性上。教师需要不断改进自身的教学来满足不同学生的需求 (Ward & Selvester, 2012)。在全球化的背景下,美国高等院校的课堂中涌入了越来越多的国际学生,同时很多教师也需要到其他国家进行教学,这些都成为当今高校教师需要应对的挑战 (Hamza, 2010)。

由于经济危机的影响,美国各州政府对于高等院校的财政资助持续减少,很多高等院校不得不通过减少开支来度过难关。雇佣兼职教师 (part-time/adjunct faculty) 是减少开支的方法之一。在美国的公立高等院校中,兼职教师的数量占到了所有教师数量的47%,为兼职教师提供专业发展培训成为保证教学质量的重要措施 (American Federation of Teachers, 2010)。

对美国高等院校中科学、技术、工程以及数学学科 (STEM) 教师教学水平的研究发现,高校教师之所以愿意接受专业发展培训是因为他们希望通过培训达到以下目标:第一,与其他希望提高教学水平的老师交流;第二,提高自身教学能力;第三,提高教学自主权 (Bouwma-Geahart, 2012)。教师自身的动机是促成他们参与专业发展的关键因素 (Schieb & Karabenick,

2011)。

为提高教学质量,美国高等院校中的一些教师自发组织了“教师学习小组” (Faculty Learning Community, 简称FLC)。在学习小组中,教师们通过经验分享、讨论反思和目标设定来提高自身教学水平同时满足多样化学生群体的需求 (Ward & Selvester, 2012)。教师学习小组中的老师来自不同学科,这种跨学科的组成方式为提高教师的教学水平创造了多样化的环境 (Wade, 2004)。为了激励教师提高教学水平,美国高等院校和相关机构设立了各类奖励机制,包括将教学水平与升迁和终生教职的获得相联系 (Utschig & Schaefer, 2008)、美国大学教学学术 (Scholarship of Teaching and Learning, SoTL) 项目中的相关激励 (Weimer, 2006) 以及来自课程设置和实验改进计划 (Course, Curriculum and Laboratory Improvement, 简称CCLI) 的相关资助 (Utschig & Schaefer, 2008)。

## 二、案例研究

本文选取了四所世界一流大学 (澳大利亚国立大学、卡内基梅隆大学、牛津大学和匹兹堡大学) 为案例,研究他们如何通过实施专业发展项目提高教师教学与科研水平。笔者分别就四所高校中专业发展中心的运作机制、人员配置、发展战略、组织架构、技术优势以及文化环境进行了分析,并对四个专业发展中心展开比较,探索它们的优势与不足。

### (一) 澳大利亚国立大学 (Australia National University)

选择澳大利亚国立大学 (以下简称澳洲大学) 作为此次案例分析对象主要有以下考量。首先,澳洲大学作为一所典型的澳大利亚公立大学对大洋洲地区高等教育的整体现状和发展都具有不可忽视的影响力。其次,早期被欧洲殖民的历史让大洋洲地区高等院校至今仍与部分欧洲院校间维持着或多或少的传统联系。澳洲大学近日注册成为英国高等教育科学院 (HEA) 的会员大学,接受该机构在教师教学质量方面的评估 (Australia National University, 2013)。而这些传统和现有联系有助于我们认识该地区高等教育教师专业发展培训的现状和经验。

高等教育教学中心 (Center for Higher Education, Learning and Teaching, CHELT, 以下简称“教学中心”) 是负责澳洲大学教师专业发展培训的核心机构。作为一个员工数量较少的中小型机构,该教学中心代表了高等

教育教师专业发展培训的集中化管理模式，拥有学术人员9名、行政职员5名和科研人员12名。大部分学术人员（6名）拥有博士学位，其中3名为该校在职教授。教学中心员工的学历结构充分体现了“用研究和数据来指导高等教育教师专业发展培训以及积极吸引学生参与”的宗旨。科研人员的职能主要是研究如何提高博士生教学质量以及领导有关高等教育教师专业发展的项目。学术人员和职业人员共同参与领导澳洲大学现有两大教师在职培训板块：职工教育和教学竞争力。前者主要为在校教师提供主题式教学技能训练课程、研讨会及向校外评估机构（如英国高等教育科学院）申请认证等，后者是一个全校范围的用以激励提高教师教学水平的科研经费申请和奖励项目。学术事务和行政事务分支下各有1名隶属于澳洲国立大学网络和远程教育技术部门的顾问。教学中心由总管学术事务的副校长领导，为全校教师提供网络和远程教育资源。该组织架构中一个特别值得关注的地方是超过半数的学术人员（5名）为访问学者，这体现了该教学中心在人力资源方面的创新性。

澳洲大学十分重视鼓励教师参与竞争政府重点经费项目和国际优秀教师评奖活动，并以此作为鼓励教师积极参与“目标式”专业发展培训的有效手段。教学中心主要开展教师间“一对一”“传帮带”式的指导和评估项目，并将部分在职培训的工作外包给经过认证的国内外高等教育教学质量评估机构，如英国高等教育科学院（ANU，2013；Norton，2013）。“一对一”指导只是教学中心专业发展培训战略的一个侧面，但它反映了教学中心专业发展培训战略的一个侧面，但它反映了教学实践只有与院校文化有机结合才会有成效。教学中心主张为在校教师创造为自身教学实践“辩护”的平台，让每一种具体实践的好坏都“有据可考”，而不仅仅以授课数量等量化指标来评估教学实践。这种专业发展培训的取向较适合在“一对一”指导中和对良性院校文化整体认同的情况下实现。教学中心主任将澳洲大学的院校文化归纳为对教学实践的一种“锲而不舍的批判性思考”。

教学中心的实践也有值得深思的地方。其一，教育技术在澳洲大学专业发展培训项目中的作用日渐显著，该校虽已开始通过MOOC提供远程教学，但教学中心对拓展MOOC教学的构想持谨慎态度，“静观其变”是中心目前应对这一未知数字化教学领域的策略。而澳大利亚长达20年之久的经济衰退是否足以成为高等教育全面接纳廉价的数字化教育产品，并将其作为教学主

要资源的依据，目前还难有定论。其二，困扰教学中心的又一个难题涉及建立长期有效的专业发展培训项目意见反馈机制。教学中心主任描述了一个四级反馈模型，从低到高分别为：教师问卷调查、零散证据收集、课堂教学实际评估以及学生知识能力评估。对于学生知识能力，教学中心目前尚无法有效评估，也未能建立与其他参数的有效联系。

教学中心的案例告诉我们，建立长期完善有效的专业发展培训项目（例如，糅合工作午餐和研讨会性质的全校教师定期例会）是发现教学问题并探索解决方法的有效手段。教学中心组织的全校教师月度例会就是可借鉴的经验。

## （二）卡内基梅隆大学（Carnegie Mellon University）

美国卡内基梅隆大学是一所全球知名的私立大学。艾伯利教学卓越与教育创新中心（The Eberly Center for Teaching Excellence and Educational Innovation，以下简称“艾伯利中心”）成立于1982年，是卡内基梅隆大学最主要的促进教师教学水平与学生学习效果的支持与科研机构。艾伯利中心拥有一个15人的工作团队，其中9人是全职员工，6人是学生兼职员工。艾伯利中心由1名主任负责整体事务，主任的直接上级是学校的教学协理教务长。其余8名全职员工直接受主任领导，他们的职位分别为副主任兼研究生项目主管、副主任兼教师项目主管、教学与研究顾问、教育技术与设计主管、财务与运营主管。2013年3月，艾伯利中心并入了该校教育技术办公室，一共有3位全职员工负责中心与教育技术办公室的协调工作。6名兼课研究生也入选卡内基梅隆大学的“未来教师项目”（Future Faculty Program），这一项目旨在培养未来的高校教师。兼课研究生受负责研究生项目的中心副主任领导。

艾伯利中心在卡内基梅隆大学追求教学卓越的过程中起到了枢纽的作用，为教师建立学习互助小组与分享教学经验提供了平台。“西蒙项目”（Simon Initiative）是该校当前促进教学质量的项目，它强调通过关于教学的科研成果来促进教师的教学水平与学生的学习效果。作为西蒙项目的重要组成部分，艾伯利中心通过教学支持项目的实施将学校希望通过教育技术提高教学水平的相关政策付诸于教师的教学活动之中。艾伯利中心在工作过程中遵循着以下六个原则：第一，以学生为中心，将提高学生的学习效果作为工作的中心；第

二，突出教育性，帮助教师提高对于有效教学方式的整体认知而不仅仅是提供教学建议；第三，强调合作性，通过与教师的紧密合作来帮助他们认识自身教学过程中的优点与缺点，同时向他们提供改进教学质量的建议；第四，体现建设性，坚持自身为教师提供教学支持的角色而不是去评判教学水平的高低，为教师提供具有建设性的教学建议与反馈；第五，提供数据支持，收集教师教学实践中的相关数据，并以此为依据帮助教师定位自身教学实践的不足之处；第六，提供研究支持，注重将关于教学的有关研究成果整合到教学实践中，鼓励与支持教师进行有关研究并将研究项目与教学联系起来，提高教学水平。

文伯利中心具体的教学支持项目包括一对一教学咨询、教学工作坊与研讨会、教学网络平台支持、教学问题解决指导、新晋教师教学培训、未来教师项目、教师小组访谈以及早期教学培训等。该中心还为教师提供教学观察服务，即中心的员工通过观察教师的教学活动收集信息并为他们提供相应的教学建议。

为了评估教学支持项目的实施效果，每隔两到三年，艾伯利中心会对参加过教学支持项目的教师、博士后以及研究生进行一次问卷调查。问卷的问题包括：“您觉得参加教学支持项目的价值是什么”，“参加教学支持项目对您的教学实践产生了怎样的影响”，“您是否多次参加教学支持项目”，“您有没有将文伯利中心推荐给您的同事”，等等。除了调查问卷，每次教学工作坊或研讨会结束之后，参与者要提供反馈，这些建议将会作为改进教学支持项目的依据。

当前艾伯利中心面对的最大挑战是有限的资源无法满足所有教师改进教学水平的需求。为此，中心尝试找到不同教师面对的共同问题，并扩大教学支持活动的覆盖面。例如，中心将面临相同教学问题或是对某一项教育技术有共同兴趣的教师组织成一个兴趣小组，对整个小组进行教学咨询与支持。兴趣小组还能够促进教师之间的相互交流与学习。

教育技术的运用在促进该校教学水平的过程中起到了十分关键的作用。艾伯利中心一直专注于通过教育技术的运用帮助教师解决教学问题，提高教学质量与学习效果。中心针对不同教师的教学情况找到最适合的教育技术协助教学，以最有效的方式达到教学目标。教育技术的运用不仅是为引进一项技术，还要切实有效地解决教学问题以及提高教学和学习质量。该中心的网站是

教育技术运用的范例。网站提供了关于教师教学专业发展的服务指南，十分详细地介绍了如何使用各种教育技术（如写作评估工具、信息视觉化工具、课程管理工具，等等）。网站上的很多内容都是来自于教学工作坊和研讨会上的教师反馈，贴近教师的教学需求。

### （三）牛津大学 (University of Oxford)

将近一千年的建校历史加上丰硕的教学科研成果让英国牛津大学直至近日仍享有不容争辩的国际声望。如今，学校的教师专业发展培训职能主要由牛津大学教学研究中心（Oxford Learning Institute, OLI，以下简称“教研中心”）这一校内机构承担。中心2012—2013年度报告显示，该机构目前共有22名员工，主要负责与教师专业发展培训相关的教学设计建议、科研项目开发以及网络和远程教育管理等项目。中心下辖四个职能部门：教学开发部门（5名）、教师职业规划部门（7名）、科研部门（3名）和后勤部门（3名）。教研中心主任由主管学校人力资源事务的一位副校长担任，配备1名行政主管和1名网络与远程教育技术开发顾问。在22名员工中，9名拥有博士学位，包括除后勤部门外的3名部门主管。教研中心的副主任由科研部门主管兼任体现了用研究和数据来指导高等教育教师专业发展培训的宗旨，该主管也是牛津大学高等教育发展专业教授。教学开发部门主要负责提高学校整体教学水平，为在校教师提供个人、小组以及全校层面上的咨询、教师互评以及大型研讨会等专业发展培训资源。该部门除主管本人外，还配备2名教学开发顾问，分别负责应答社科专业和理工专业教师的教学活动开发诉求，1名教学开发协调员，以及1名负责课程设置的管理员。两名教学开发顾问和部门主管都拥有博士学位。该部门在履行自身职能的同时还通过与其他三个部门的合作来应对教师个人管理、网络和远程教育技术以及课程研发等方面的难题。

教研中心目前为牛津大学所有担任教职的人员提供多达72门专业发展培训课程。除教学相关课程外，课程还覆盖教师领导和管理能力培训（例如危机管理）、个人管理能力培训（例如工作环境下的抗压能力训练）以及交流沟通能力培训（例如如何有效主持会议）。教研中心重视教师队伍中不同群体的具体需求，为他们量身定制培训项目。例如，由于女性在大学管理结构中的人数自下而上有逐级减少的现象，教研中心专门设置课程来鼓励女性教师参与学校管理和提升管理水平。

教研中心十分重视科学研究和实验数据对培训工

作和教师自身发展的指导意义。2012—2013年度报告显示，教研中心对牛津大学教师在职培训工作具有重要的影响。牛津大学教师在2012—2013学年注册教研中心专业发展培训课程和自助式网络培训课程的人数比2011—2012学年分别增长了39%和77%。每5名学校员工中就有1名注册过教研中心的课程。在总共1365份听课意见反馈中，95%表示会推荐所修课程。此外，2012—2013年与教学直接相关的课程注册率相比上一年增长了67%。

在一个庞大而且高度自治的大学能有如此成绩，对于教研中心这个中小型机构来说难能可贵。中心必须对各学术部类间的互动关系以及各独立学院的学术文化有清晰的认识。与此同时，牛津大学享有的一系列国家和地区教育质量评估豁免意味着教研中心肩负的专业发展培训使命（尤其在激发全校教师参与培训的热情方面）更加沉重。

鼓励不同学科教师参与专业发展培训的一个有效策略是为年轻教师提供统一的入门培训项目。教研中心正与学校四大学术部类合作，为年轻教师提供教师职业入门培训课程。完成该课程的教师在提交学习档案并通过考核后有机会成为英国高等教育科学院的会员。该项目不仅能为年轻教师的职业起步打下坚实的基础，还能有效激发他们日后参与专业发展培训的积极性。数据显示，完成该课程并成为HEA会员的年轻教师人数从2011年的35人增长到2013年的67人（Oxford Learning Institute, 2014, p.7）。对于在职多年的老教师，教研中心融合了个人咨询、小组分析以及大型研讨会的培训方式。在具体措施上，这种强调“融合”的思维还体现在传统和自助式远程培训项目的互动中。

中心负责人非常强调有效配置有限资源，以服务更多在校教师。“有限”一词在此主要有两方面考量：第一，教研中心22名员工中专职负责教学开发以及教学质量提高的人员只有5人（Oxford Learning Institute, 2014, p.13）；第二，考虑到牛津大学相对传统的教学文化，教学开发部门主管对依赖网络和远程教育资源提高教学质量的设想保持谨慎。尽管教育技术对牛津大学教师专业发展培训的影响不容忽视，但其取代传统培训模式的时机尚未成熟。另外，“融合”式教师专业发展培训理念在最新的年度报告中尚缺深层次的探索视角，现有数据未能反映传统培训课程和自助式远程培训课程参与度的对比关系。该视角对合理配置有限的培训资源有重要的指导意义。

牛津大学的案例折射出特定院校结构以及学术自治文化对高等教育教师专业发展培训的深远影响。此外，学校声望带来的质量评估豁免不应成为校内专业发展培训机构的阻碍和负担，而应成为推动探索专业发展培训新形式的宝贵契机。教研中心的经验着重体现在对不同院系文化的敏锐认知并有效采用“融合”式的培训策略，是值得同类大学借鉴的地方。

#### （四）匹兹堡大学（University of Pittsburgh）

美国匹兹堡大学教学开发和远程教育中心（Center for Instructional Development and Distance Education, CIDDE，以下简称“教育中心”）是负责该校教师专业发展培训的机构。教育中心以“创新式促进全校教学和科研水平”为宗旨，为各院系和部门提供直接和间接的专业技术援助。除凯兹商学院、工程学院和医学院拥有独立教师专业发展培训项目，其他院系的教师培训都由该中心提供。

教育中心现有员工63人，主要分布在五大职能部门：常务行政及预算部、教学援助部、课堂及多媒体技术部、网络及远程教学部、教学质量评估办公室。教育中心高级管理人员均有博士学位，并且在高等教育专业发展培训领域特别是信息技术、远程教学和质量评估方面拥有丰富的经验。常务行政及预算部门配备行政助理负责财务、预算以及基本操作等流程。

在校教师、学生和行政人员可以在教育中心工作日的任意时间使用配备有高级设计和评估软件的计算机帮助自身教学和科研活动，由此为教师个人节省了大量用于创新式网络课程开发的软硬件费用。教育中心还按具体需要有偿为教师授课提供完整或部分影音录制。有此需要的教师可以在一个全校范围的教师授课影音录制项目登记表上注册申请，计算机、数字化影音录制设备以及专业技术人员都可以按具体课程和院系需要一次性租借和雇佣。私人化的一对一或课堂式技术培训可以按具体需要向全校5263名教职员工（全职4450人，兼职813人）和7082名非教职员工（全职6710人，兼职372人）开放（Office of Institutional Research, 2014, p.56）。

教育中心教学援助部门主管表示：“匹兹堡大学大部分教师专业发展培训工作都是围绕科学技术展开的。”教师个人和以院系为单位的群体常常在新兴教学科技产品的使用上需要帮助，而教育中心对于帮助匹兹堡大学教师适应教学科技新潮流有着非常重要的意义。教育中心能否满足在校教师的需要很大程度上也取决于



中心与教师个人以及大学领导层之间是否有健康的伙伴关系。得益于这种关系，教师会主动到中心寻求使用教育技术和相关设备提升教学质量的建议，愿意参加中心提供的新型教育软件使用的培训课程来帮助自身的教学和科研活动。

教育中心提供的常规教师专业发展培训项目包括教育技术研讨会、教学方法研讨会以及教师助理技能培训班。研讨会和培训班均接受网上注册报名。此外，常规研讨会涉及具体教学技能，主题包括如何阐明自身的教学哲学观，如何收集资料建立自身的教学档案，如何制作课程大纲，如何有效讲授一门六周制课程，以及如何有效履行教师助理的职责。

年度培训项目种类繁多，包括新教师入门指南项目、夏季教学提高培训班以及多元教学研讨班。新教师入门指南项目于每年8月底启动，具体时间为学年开始前一至两周。项目向新教师介绍学校重点教学资源，安排新教师与高层管理人员座谈并参与听取几项重点研讨会报告，内容由教学援助部门、教学质量评估办公室、计算机应用和系统发展部门以及匹兹堡图书馆系统提供。培训过程包含一个与各学院院长及系主任互动的工作午餐环节。

夏季教学提高培训班旨在帮助在校教师提高自身教学质量。培训班采用学术报告的形式，灵活运用实时和教师自助相结合的培训平台有效提供培训课件。培训班在夏季还提供其他与教学相关的课程，以专家讲座和资深在职人员经验分享的形式帮助教师在教学、科研以及社区融合等方面的成长。

每年，匹兹堡大学教务长办公室与教育中心合作向10名在校教师开放为期两周的多元教学研讨班。该研讨班帮助参与教师改进他们现有的教学课程，让种族和性别的话题及意识有机融入这些课程。研讨班寻求在两周紧张的讨论和互动中帮助参与教师从课程大纲开始，在思考学科知识传递之余，着重研究将多元化思维融入课堂教学实践和课程整体教学的思考中。

教育中心还为有兴趣的教师提供了两种教师间互动借鉴的平台：第一种平台为教师在个人升迁、终身教授评议以及理财方面提供建议渠道，第二种平台则着重建立提升教师教学质量和学生学习效果建议渠道。

在教师间互动借鉴的具体操作上，教育中心邀请在职多年的资深教授为参与培训的教师提供具体指导和意见反馈。这种咨询形式主要用于帮助教师发现自身教

学实践中的长处与不足，为日后的提高指明方向。

教育中心还帮助指导所有在校教师制作反映自身教学情况的档案（teaching portfolios）。教学档案是反映教师实际教学活动的事实数据（CIDDE，2014b）。教育中心提供标准的教学档案模板，以供面临个人升迁和终身教授评议的教师借鉴使用。中心通过一对一的培训过程帮助教师确认做到教学档案内容完整，证据详实，能够有效反映相关教师的实际教学状况。

教育中心负责具体实施匹兹堡大学教务长创新成果评议会（ACIE）设立的教学创新成果基金项目，为提高全校教学水平提供经费支持。项目强调教学对匹兹堡大学的核心意义，并鼓励教师“在现有教学实践基础上锐意开拓新型教学方法”（ACIE，2014）。每年，匹兹堡大学的教师在满足以下一个或若干要求的前提下向教育中心提交创新教学计划经费申请：（1）教学实践适用于若干教学环境；（2）鼓励跨院/校教师合作；（3）涉及创新教材研发；（4）涉及重大教程大纲改革建议。得奖提案大多涉及使用教育技术改善大型课堂教学体验的主题。新兴而有效的教育技术诸如网络游戏和情境模拟，被鼓励用于课堂教学实验。此外，尖端多媒体技术、移动通讯以及大型互动式社交平台也被鼓励用于拓展课外教学实践。

匹兹堡大学最行之有效的教师专业发展培训模式是如工程学院那样配备了自己的全职培训人员，能够定时并且实地关怀院内教师的专业发展需要。在培训人员构成方面，拥有双学位是有效开展院内教师培训工作的一大优势（例如工程专业学士学位和教育专业硕博学位的“1+1”模式）。“嵌人式的院内教师专业发展培训团队能够和教育中心一起分享现有资源，建立最优配置，从而更好地解决学院和全校层面上的培训问题。”（Home，2014）

#### （五）教师专业发展中心案例比较分析

已有文献反映出教师专业发展中心的成功运作同时仰赖系统性实践和创新性实践，但创新性实践在研究中时常被忽略，本文的分析没有脱离各个教师专业发展中心的区域特征和组织环境，希望能够更好地挖掘创新性实践对教师专业发展中心的意义。与依赖结构和框架的系统性实践不同，创新性实践拥有“即兴发挥”、依赖具体地域和情景的特征。例如，澳洲大学教学中心邀请访问学者参与中心管理以及匹兹堡大学教育中心倡导创新教学奖励项目（ACIE）的实践，都是根据自身实际

情况超越结构和框架外的创新性实践。尽管创新性实践难以复制和体系化，但它能很好地弥合教师专业发展中心的结构框架与具体操作之间缝隙。但如何使这些系统性和创新性实践具有普适意义？通过纵向剖析，我们发现，在尽可能剔除涉及创新性实践的结构因素后，中心的管理模式、人员结构都与教育技术的应用有不同程度的相关。作为一个地域渗透力强且相对价值中立的工具，教育技术的应用在教师专业发展的跨地域解读以及案例的横向分析方面都要优于其他视角，教育技术的有效管理正逐步取代教育技术的实际应用成为教师专业发展中心的首要挑战，而其管理的有效与否将直接影响到中心在系统性和创新性实践两方面的探索。

四个教师专业发展中心日益注重通过开发辅助配套资源，实现提高教学和科研水平的核心使命。此外，在强调教学和科研发展重要性的同时，各中心的内部管理呈现出“分而治之”的趋势。相比于艾伯利中心同一级层面上的分治管理结构，牛津教研中心、匹兹堡教育中心的结构更具复杂性与层次性，而且它们通过频繁协作共同实现教师专业发展的目标。匹兹堡教育中心架构内的三大分支（教学援助部、课堂及多媒体技术部、网络及远程教学部）都配备有负责教育技术相关事务的人员，澳洲大学教学中心目前两大教师专业发展项目（职工教育项目和教学竞争力推进项目）是由高等教育教学中心下属的学术人员和职业人员分支部门共同合作推动实施的。

各中心对教育技术的管理又有不同策略。第一种策略为“伙伴式”管理。在该策略指导下，专业发展中心不设专门的教育技术分支部门，而是与大学目前已有的教育技术开发机构合作，来获得在网络及远程教育等项目上的协助。澳洲大学教学中心目前正采用此种策略，在学术人员和职业人员两大分支部门下各设一名来自学校网络与远程教育技术部的顾问，负责中心与技术部之间的联络与协调工作，运用资源支持中心工作。第二种策略为“代理式”管理。在该策略指导下，专业发展中心派专人或特设部门负责开发和管理全校的教育技术开发项目。牛津教研中心和艾伯利中心正采用这种策略。具体操作上，牛津教研中心设有一名网络与远程教育技术开发顾问，艾伯利中心则将此职能交由教育技术与设计部和学校教育技术办公室两个部门全权负责。第三种策略为“地毯式”管理。在该策略指导下，专业发展中心仍然专设个人或部门负责教育技术开发项目，

但与“代理式”管理不同的是，中心会在下属部门大量配备教育技术开发团队，让中心的每个部门都能第一时间获得教育技术方面的协助。匹兹堡教育中心采用了这种策略。中心在下属三个核心教学相关部门（教学援助部、课堂及多媒体技术部、网络及远程教学部）都配备充足的教育技术人员协助各部运作。但它们在部门和人员配置上存在僵化的问题，部门职能重叠以及无法充分发挥工作人员的能力是比较突出的两个问题。

对具体某个学校而言，该用哪一种策略来指导推动大学教育技术的开发与应用？首先，澳洲大学设立独立完善的大型教育技术开发机构（校网络与远程教育技术部）是“伙伴式”管理策略实施的前提。其次，“代理式”管理策略的有效实施有三个先决条件：一是有强调自治的管理文化，二是全校员工（管理人员，教职人员，行政人员）在教育技术方面具备较高的认知和操作水平，三是全校人员对使用教育技术推动教学和科研水平持有积极探索的态度。在科学和工程应用领域闻名于世的卡内基梅隆大学同时具备这三项条件，因而“代理式”管理策略更加适用。第三，如果大学对开展教师专业发展有细致入微的周密计划，特别是在推广何种教育技术、如何合理应用该项技术以及提供哪些配套资源来辅助提高教学和科研水平方面有实践经验的话，那么匹兹堡教育中心所采用的“地毯式”管理策略将发挥更大的作用。

如果说四个中心案例在教育科技管理方面同时依赖于系统性和创新性实践的话，那么教师专业发展中心在提升全校参与度方面明显更依赖于创新性实践。提高大学教师对专业发展项目的参与度，对四个中心来说都是一个艰巨的挑战，与四位中心负责人进行的深入访谈反复印证了这一点，同时也为世界一流大学如何解决这一难题提供了多方面的视角。依据访谈和现有数据，四个专业发展中心目前都配备有数量不等的全职、兼职以及在校学生工作人员，但在具体职能等细微环节上则有明显不同。澳洲大学教学中心在推广教师专业发展项目上特别重视访问学者这一群体。中心目前在学术人员分支部门下设有面向访问学者开放的岗位，此举不仅优化了中心的人力资源，还为访问学者提供了一个学习借鉴以及分享教学科研管理经验的平台，这对于通常只是参与学术交流的他们来说能够获得更加丰富的交流体验。按照这一思路，澳洲大学教学中心还为正在撰写毕业论文的博士生提供研究岗位，参与支持学校教师专业发展

项目。艾伯利中心选拔在校硕士和博士参与到研究生教学项目中，在储备未来教职人员的同时协助改善卡内基梅隆大学的教学活动和质量评估。匹兹堡教育中心则在教学援助部下专设教学助理培训部门，发挥他们在辅助教学方面的重要作用。总体来说，四个专业发展中心都十分注重吸引非全职工作人员（访问学者、博士生、硕士生、讲师、教学助理）参与到推动教师专业发展的项目中来，以此作为提高教师对专业发展项目参与度的切入点。通过运用不同的聘任和培训机制，各专业发展中心能够有效帮助这些人群参与中心的日常运作和项目活动中。更重要的是，他们的参与能够帮助本校甚至其他学校（在访问学者参与的情况下）更好地认识到专业发展中心的作用和使命。然而，如何衡量教师的参与度？通过各中心的努力，教师的参与度提高了吗？牛津教研中心的年度报告在教师参与度方面的数据为我们提供了很好的参考。但一个十分重要的问题也随之出现，教师对专业发展项目参与度的提高是否能转化为教学和科研实践上实质性和长期性的成果呢？匹兹堡教育中心下设的教质量评估办公室正通过收集学生对教学质量的反馈来推进教师的专业发展，通过量化的指标指导教学的发展。这样的例子还有很多，在未来很长时间内，世界一流大学将继续面对这些教师专业发展上难题，在不断的实践和成果的鼓舞下一步一步找到答案。

教师专业发展中心的组织架构和具体项目对于中心来说就好比人体的骨骼和肌肉。“骨骼”和“肌肉”的自身健康以及相互配合是教师专业发展中心这一有机体生存与发展的根本。在完成对全球特别是四个中心的深度结构性剖析后，笔者也感受到访谈中四位主管对中心组织架构、具体项目以及中间环节之间有效配合的思考和困扰。换句话说，究竟怎样的组织架构才适合越来越依靠创新性实践的教师专业发展项目？另一方面，创新性实践的大量出现除了体现中心和教师个人在“即兴发挥”方面的才能外，是否也敲响了组织架构和项目不匹配甚至局部架构完全缺失的警钟？从这个角度，未来研究应沿着组织架构和项目匹配性以及个别项目有效性的方向继续探索。

### 三、总结与建议

提高高等教育机构的教学与科研质量越来越受到各国政府政策制定者、高等院校管理层、教师、学生以及社会大众的关注。本文回顾了欧洲、澳大利亚和美国的教学评估政策和大学行为，特别关注高校教师的教学

及科研方面的专业发展，对四所世界一流大学的教师专业发展中心进行了案例分析，总结出一些建议，希望能为高等院校管理层建立或强化教师专业发展中心提供一定帮助。同时笔者努力确保这些建议具有较普遍的实践意义，以适用于不同国家的公立和私立大学。

第一，也是最重要的一点，教师的专业发展需要得到高等院校领导层的有效支持。首先，在管理层级方面，专业发展中心应该由具有较高职位的学校领导进行直接监管与提供支持（例如副校长、教务长等等）。其次，在具体操作方面，学校应该制定相关支持政策和提供足够的经费支持，以保证专业发展项目能够获得全校师生和工作人员的支持，同时确保专业发展中心的服务能够覆盖整个学校的教师。无论是公立大学还是私立大学，来自领导层的有力支持是保障专业发展中心长期发展的关键。而且，领导层对专业发展中心的关注和支持也体现了教师的专业发展在实现学校发展使命过程中具有关键的作用。如果缺乏领导层在政策和经费上支持，教师专业发展项目将得不到重视，无法有效地开展，无法促进高校教学和科研水平。

第二，专业发展中心要与教师建立紧密的联系。首先，专业发展中心应该始终坚持为教师提供教学咨询的定位，当来自不同学科背景的教师在教学过程中遇到问题时，能够为他们提供有针对性的服务。其次，应该在学校中营造“教学有困难，找专业发展中心”的氛围，在教师心中树立积极的形象。再次，在服务过程中应该坚持以人为本的工作态度，让教师获得高质量的服务体验，从而吸引更多的教师来到专业发展中心寻求教学指导与技术支持。总之，同教师建立亲密关系，特别是在跨学科和跨院系的情况下，建立相互信任的关系是专业发展中心发挥其作用的关键。

第三，专业发展中心应主动联系并通过一对一教学咨询的方式满足教师在教学过程中遇到的不同需求。一对一的教学咨询十分重要和有效，因为由于学科以及自身情况的差异，不同教师遇到的教学与科研问题往往多种多样，没有办法通过普遍的教学培训来解决。因此专业发展中心需要主动联系教师了解情况，并鼓励他们在遇到问题时通过当面咨询、电话咨询或者是在线服务等方式从专业发展中心获得帮助。同时，专业发展中心需要建立在教学设计以及教育技术运用方面有足够资格与能力的服务团队，为教师提供高质量的一对一服务。总之，如何满足不同教师在教学过程中遇到的不同需求

将会是专业发展中心一直面临的问题，但同时它也是专业发展中心获得成功的关键。

第四，教学或科研需求的教师组成的学习小组是一种很有效的专业发展模式。教师能够通过在学习小组中的相互交流与合作获得更贴近实践的教学经验，同时对教学与科研实践进行自我反思与相互评价，达到共同进步的目的。学习小组在组织上主要有两种形式，一是不借助专业发展中心的协助自发组成，二是通过专业发展中心将具有共同教学和科研兴趣的人聚集起来形成学习小组。专业发展中心应积极发挥组织和协调作用，积极提供平台帮助教师建立学习小组，促进教学经验的交流与分享。

第五，建立良好的联系是专业发展中心建立与强化过程中十分重要的环节。在很大程度上，图书馆决定和影响着一所大学将教育技术转化为教学实践的能力。近年来，很多高等院校的图书馆都通过“图书馆向导系统”（Libguides）中的开放资源为教师提供专业发展的服务。为了使服务能够同时普及到学校的每一位教师，专业发展中心应该将自身的资源与图书馆积极推广最新教学辅助技术的努力紧密联系在一起。同时，专业发展中心还应该通过培训，帮助教师和学生充分利用身边的电子设备和数字资源，这是应对教师和学生群体多样化需求的有效手段。

第六，持续帮助教师获得长期或短期教学及科研水平提高的关键。专业发展中心应该通过收集分析教师在教学过程中的各种数据，了解教师个人或群体在教学及科研过程中的需求，从而为他们提供更具针对性的服务。具体来说，课程反馈是帮助教师提高教学水平的有效方式。专业发展中心应该建立有效的反馈体系，定期从学生（每节课）与其他教师或教学管理者（三年一次

或多次）那里获得对于教师教学实践的反馈，通过对量化或者质性数据的科学分析后为教师提供有效的教学建议。专业发展中心可以建立专门的教学质量评估部门（例如匹兹堡大学的教学质量评估办公室）对重要教学数据进行收集，从而能够持续有效地对全校教学进行监督和评估。

第七，应该为教师提供多样化的服务，包括一对一教学咨询与指导、在线课程形式的教学培训、最新教育技术的介绍及运用培训、同事教学评估、优秀教学及科研经验分享、最新教学及科研软硬件设施的推广以及全校层面的教学研讨会等等。

第八，专业发展中心应该充分考虑学校、学科、教师以及学生的特点，选择运用合适的教育技术。高等院校在引进教育技术方面，不能单纯为了引进而引进。虽然对于规模较大的高校来说教育技术能够满足教学过程的需求，然而它并不能解决所有在教学和科研中遇到的问题，没有一种教育技术能够满足所有学科以及全校师生的需求。大学中很多课程通过面对面的教学能够获得更好的效果，而有些课程则可以通过网络教学的方式覆盖更多的学生。因此，高等院校应该根据不同学科以及不同教师和学生群体的情况和需求有选择地使用教育技术，充分发挥其辅助教学的价值，提高教学水平。同时，专业发展中心还应该帮助教师根据自身学科的需求选择最有效的教育技术来辅助教学。

（柯伯杰，匹兹堡大学行政管理及政策研究系副教授，国际教育研究中心主任，美国匹兹堡 15217；熊卫雁，匹兹堡大学国际教育研究中心项目协调员，美国匹兹堡 15217；叶会元，匹兹堡大学国际教育研究中心项目协调员，美国匹兹堡 15217）

（原文刊载于《北京大学教育评论》2014年第2期）

# 加利福尼亚州立大学教师发展中心的特点及其启示

刘丹平 高娟 王卓君

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》提出，要“严格教师资质，提升教师素质，努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”，并强调，要“大力提高高校教师的教学水平、科研创新和社会服务能力”。高校的人才培养质量、科学研究水平、社会服务能力和文化传承创新的成效都取决于是否拥有一支高水平、高素质的教师队伍。因此，促进教师发展已经成为我国高等教育改革与发展所面临的重要问题。高校“教师发展中心”作为促进教师发展的重要机构，在其功能定位、运行模式、培养项目等方面尚需探索。美国加利福尼亚州立大学（以下简称“加州州大”）长期重视教师发展，其教师发展中心采取了一系列卓有成效的措施以帮助和促进教师发展，对我国高校建立教师发展中心具有启示作用。

## 一、加州州大的教师发展中心简介

加州州大创立于1852年，它是美国所有高校中规模最大、最多元化的高等教育机构，被誉为“世界第一大学”。加州州大的人事部门及相关组织机构负责联合23个分校的教师发展中心制订了促进教师发展的相关措施，为加州州大的教师发展提供服务。

### （一）教师发展中心的机构设置

加州州大的23个分校都成立了教师发展中心，并成立培训及学习协会（ITL, Institute for Training & Learning）作为各教师发展中心相互合作与工作研究的学术机构。ITL统一制订教师发展的目标，统筹各教师发展中心的教师培训及教学研究，推动各教师发展中心的资源共享，构建各分校教师与教师之间、课程与课程之间的联系平台，动态调整教学工作与科研工作之间的关系。ITL下设的教师发展委员会（Faculty Development Council）是各教师发展中心主任交流工作和沟通信息的平台，通过各教师发展中心的相关数据分析和工作报告为ITL专家制订工作计划提供参考。

加州州大各分校教师发展中心在遵循ITL制定的教师发展目标的同时，结合各自的特点开展有效的工作。芝加哥分校（California State University, Chico）教师发展中心成立于1994年，它认为教学效率是对教师首要的、必须的要求，教学效率与教师学习环境的质量密不可分，因而其致力于构建良好的学习环境，帮助教师更好地实施教学，并寻求优化教师学习过程的方法，为教师学习提供支持、训练和指导。富乐敦分校（California State University, Fullerton）教师发展中心成立于1998年，它的宗旨是设计和实施一系列综合的项目，在教学领域和专业领域对教师进行指导，为教师的教学工作、科研工作和社会服务提供帮助，尝试建立一种激励的环境氛围，以帮助教师成为一名真正的教育者、学者和积极的社区参与者。波莫纳分校（California State Polytechnic University, Pomona）教师发展中心根据教师职业生涯发展阶段量身定做培养项目，为新教师提供职业适应性帮助，为在职教师提供教育资源、教师合作机会及有关的咨询服务。

### （二）教师发展中心的职能

1. 提供学习资源。加州州大聘请校外最好的培训专家，通过教师发展中心为教师创造大量培训机会。培训分为自愿型与强制型。自愿型培训面向全校教师，教师可按照自己的兴趣、时间自由选择相应难度的课程，完成学习后得到培训成绩单。强制型培训针对指定教师，要求他们必须每隔两年完成一次在线培训，而新引进的教师必须在6个月内完成强制型培训。

此外，各分校的教师发展中心还提供特色的培训与学习资源。长滩分校（California State University, Long Beach）教师发展中心指导教师学术学习，提供课程设计模板，组织教师网络学习，开展有关教学、技术、评估以及科研的研讨会。富乐敦分校教师发展中心设立了教学协会，提供多媒体资源和在线教学资源，聘请经验丰富的教授从教学设计、课件设计以及教学技术方面提

出建议,并制作在线示范项目以供教师借鉴学习。洛杉矶分校(California State University, Los Angeles)有效教学中心提供丰富的教学素材和教学建议,指导教师如何撰写教学大纲、如何制订上课计划、如何设计多样化的课堂教学、如何设计作业等。

2.完善保障措施。加州州大各分校教师发展中心为教师发展制定了较为完善的保障措施,特别是信息技术服务和相关的专项资金支持。教师发展中心通过信息技术中心(Information Technology Center)提供信息技术服务,致力于用最低的成本提供高效、高价值的技术服务。奇哥分校(California State University, Chico)教师发展中心通过信息技术中心为教师发展构建通讯及网络基础设施,提供学术及媒体技术支持。弗雷斯诺分校(California State University, Fresno)教师发展中心在信息技术中心的支持下构建个性化电子图书馆,帮助教师更便捷地获取学习资源。

各分校教师发展中心从教学改革、出国交流、奖励教学工作三个方面提供专项资助。芝加哥分校的教师发展中心设立专项津贴,聘请经验丰富的教师指导教学培养项目或资助教师教学改革及重新设计课程。长滩分校教师发展中心设立国际教育中心,帮助教师申请出国交流的补助与奖学金,报销教师在出国过程中产生的费用。为奖励教师工作成果,教师发展中心每年都会推荐教师参加加州州大卓越教师评选,争取卓越教师专项奖励(2万美元),引导所有教师终身学习、终身发展。

3.实施教师发展计划。加州州大的教师发展中心针对不同履职阶段的教师,实施不同的发展项目,并特别关注新引进教师的发展。芝加哥分校教师发展中心为新教师和研究生教学助理提供学习信息和资源,帮助他们熟悉学校政策以及教师事务,提出教学改进建议,提供技术支持,鼓励其参与科研和社区服务。富乐敦分校教师发展中心为新教师成为终身职位教师提供帮助,制作终身职位教师适应手册。对于在职中期教师,设计一系列个性化专业化的研讨会与专题讲座,为其教学提供资源,创建宽松的教学与科研环境,发挥老资历教师的帮扶作用,鼓励中青年教师参与社区服务并将其作为职位晋升评估的重要条件。

## 二、加州州大教师发展中心的特点

### (一)以教师为本

加州州大教师发展中心一切以教师为本,致力于服务教师,从培训内容、信息技术、资金资助等方面支

持教师全面发展。教师发展中心不仅关注教师近期发展,提供大量学习与培训课程,灵活安排学习时间,人性化设置培训课程,调动教师参与的积极性,同时注重教师的长远发展,支持教师出国交流学习,鼓励教师以终身教师为发展目标。

### (二)组织机构完善

加州州大培训及学习协会从整体上协调、管理各分校教师发展中心,各分校的教师发展中心又保持相对独立。这种组织机构模式确保加州州大的教师发展目标能覆盖所有教师,支持教师教学、科研与社区服务全方位的发展,体现了加州州大教师发展的目标一致性。同时,各分校的教师发展中心结合分校的特点提供学习资源和培训项目,为各分校教师发展提供有针对性的帮助。

### (三)培训项目内容丰富

加州州大为教师学习提供大量的培训服务。有近300门在线课程,主要包括网上示范教学、课堂设计等。还建有网络教学平台、学习管理系、多媒体视频与教学教育资源等,以供教师学习借鉴。培训形式多样,提供了在线学习、视频会议与讨论、研讨会与学术会议、出国交流学习等学习方式。

## 三、对我国建设教师发展中心的启示

2010年前,我国高校还较少设立教师发展中心,北京师范大学教师教育中心、杭州师范学院教育科学研究中心、首都经贸大学教师促进中心等开展了积极的探索和实践。2010年后,为促进教师发展,河海大学、江南大学、陕西师范大学、南京师范大学等一批高校相继设立了教师发展中心,但这些在全国高校中仍占少数。借鉴加州州大教师发展中心的经验,结合专家学者关于高校教师专业发展的研究,我国高校教师发展中心的建设应特别重视以下三方面的工作。

### (一)明确教师发展中心定位,完善组织机构功能

高校教师发展中心的功能与定位可以表述为教师培训的专家库、教学改革的推动者、研究交流的组织者、质量评估的执行人、咨询服务的提供者。

教师发展中心应聘请校内外教育专家、教学名师、知名学者等组成培训专家库,针对教育教学理论、教师发展、师德规范、教学过程、教学改革、教育技术等方面有计划地开展教师培训,促进教师提高教学能力和水平。教师发展中心还应把推动教学改革作为其重要功能,鼓励教师通过立项方式开展教改研究与实践,

推动培养模式、课程内容、教学方法、教学手段和教学评价的改革,提高人才培养质量。教师发展中心也是教师研究交流的平台,可以通过专题研讨会、教学沙龙、教学论坛等形式,组织教师对共同感兴趣的教学研究项目、教学方式方法等进行交流与探讨,促进教师之间的合作与互动。此外,教师发展中心通过对教师教学质量进行评估,可以及时发现并反馈教师教学中的问题,提出改进建议,分析改进效果,促进教学质量的提高。教师发展中心还可以为教师发展提供服务,包括学校相关政策、教学工作等方面的咨询服务,教学资料、电子资源等方面的资源服务,教育技术、教学信息管理系统、教育科研课题等方面的技术服务。

### (二) 制订教师发展计划,实施针对性培训项目

借鉴加州州大教师发展中心的培养项目,结合我国高校师资队伍的现状,高校教师发展中心应针对不同发展阶段的教师制订相应的发展计划,实施不同的培训项目。对于新引进的青年教师,主要开展教育教学理论和教学技能的培训,帮助他们在短期内掌握必需的教学方法和教学技巧,熟悉教师师德规范和教学工作规范,适应教学工作环境。对于中青年教师,可以设计个性化的专项或专题教学培训,重点是帮助与指导他们进一步发挥潜力,资助开展教育科学研究、教学改革实践和相关的教学交流,积累教学经验,促使其成长为一名优秀教师。对于经验较丰富的成熟教师,应发挥其在教学方面的特长,支持他们组建教学团队,帮扶中青年教师逐步形成自己独特的教学风格,努力成长为“教学名师”。

高校教师发展中心在条件成熟时,还应面向专职辅导员、教学管理人员、实验技术人员等开展专题培训,设计有针对性的培训项目,整合相关资源,突出全员育人、全过程育人的要素,促进他们的职业发展及人才培养质量的提高。

### (三) 突出培训重点,关注青年教师发展

近十几年来,普通高校专任教师中青年教师所占比例增长较快,他们多为初、中级专业职称。青年教师面临教学、科研、生活等方面的压力,迫切希望提高自身各方面的能力尤其是教学能力,并希望得到专业的指导与培训。因此,青年教师培训应该成为教师发展中心近期的培训重点。

笔者认为,对于新进校的青年教师,可以规定指令性的“新教师研修期”,在一定时间内不安排其主讲课程任务,教师发展中心设计系列的教育教学理论课程和教学实践培训项目,指派优秀教师负责对其进行“一对一”地教学指导,帮助青年教师在教学设计、教学实施、教学技术运用、教学沟通、教学研究等方面尽快提高并具有胜任教学工作的能力。“新教师研修期”结束时,由教师发展中心组织教师上课前试讲,试讲达标后才能承担教学任务,以切实保障课堂教学的质量与效果。正式开课初期,继续配备优秀教师担任指导老师,并配合教务部门加强对青年教师教学质量的检查与监督,定期检查各个教学环节,对其备课、讲授等实际情况进行动态跟踪、反馈督促,帮助青年教师提高。教师发展中心还可以开展形式多样的青年教师讲课竞赛、讲课评议、公开课等活动,激励青年教师提升教学水平。此外,从青年教师专业发展方面考虑,教师发展中心应帮助青年教师制订职业生涯发展规划,鼓励、支持、协助青年教师融入教学团队、科研团队,有计划地实施在职培养计划,注重对青年教师进行后续培养与培训,促进青年教师从“新手阶段”向“胜任阶段”、“成熟阶段”发展,最终成为专家型教师。

(刘丹平,河海大学副教授,南京210098;高娟,河海大学硕士研究生,南京210098;王卓君,南京财经大学硕士研究生,南京210046)

(原文刊载于《教育探索》2012年第11期)

# 英国大学教师发展中心的特点及启示

——以伦敦学院大学、伦敦皇家学院和牛津大学为例

吴薇 陈春梅

英国大学教师的发展可以一直追溯到牛津大学和剑桥大学成立之时，但当时大学教师的发展并没有被提到大学的日程上。一般聘任后没有特殊情况大学教师都可以工作到退休，这也在某种程度上削弱了教师自身发展的动力。在那段时期，大学教师主要通过学术休假和进修提高两种形式来获得发展，大学教师发展是零散的、不成体系的。20世纪60年代，英国高等教育发生了很大的变化。1963年颁布的《罗宾斯报告》使得英国的高等教育从精英教育走向了大众化阶段。人们对大学教师期望的转变，从注重“量”的需求转向注重“质”的提高，也是在这个时期英国开始了真正意义上的大学教师的发展。英国各高校在六七十年代纷纷成立了大学教师发展中心，以期促进教师的发展。在高等教育市场化的今天，教学质量的好坏不仅关系到各高校的声誉和生源，与此同时还将关系到高校是否能够获得国家的财政支持。因而英国的许多高校都致力于大学教师发展中心的建设，通过开展各种特色项目、研讨会等为教师的发展提供支持，从而促进教师的专业发展。

我国在20世纪80年代提出了教师的专业化发展，对教师自身素质的提高有了进一步的要求。2010年颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》中，对教育教学质量以及教师的素质提出了更高的要求。为了响应该政策，更好地促进教师发展，国内一些高校先后成立了教师发展中心。2011年，教育部、财政部颁发的《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》（以下简称《意见》）中，就提出了要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心，……并重点建设一批高等学校教师教学发展示范中心”。为了贯彻实施《意见》中的相关规定，教育部于2012年7月15日下达了启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知。但相对而言，我国的教师发展中心的建设只是刚刚起步。2010年后，我国高校逐渐建立教师发展中心。2012年9月，教育部

下达拟入选的我国三十所教师示范中心的通知。下面以英国伦敦学院大学、伦敦皇家学院以及牛津大学三所学校的教师发展中心为例进行介绍，以期对我国研究型大学教师发展中心的建设提供借鉴。

## 一、英国大学教师发展中心概况

英国大学教师发展中心相对我国来说历史比较悠久，至今已形成了相对成熟的体系。各高校的教师发展中心有比较完善的机构设置，在发展的过程中形成了各自的特色，为相关人员的发展提供有针对性的服务。本研究将选取3所研究型大学的教师发展中心，从目标、职能、活动、机构设置、特色项目及中心优势等方面进行梳理，我们可以通过表1对英国大学教师发展中心有更为具体的了解。

## 二、英国大学教师发展中心的特点

从以上梳理我们可以看到各个大学教师发展中心都有自己的服务特色。伦敦学院大学提供了“教与学入口”的特色项目，通过对网络资源的使用以及综合运用各种沟通工具来促进教学。在“做一点改变”栏目中，对教法和学法提出了各种有效建议。伦敦皇家学院的特色则在于为不同阶段的学习者提供了不同的学习项目，使得学习者可以获得一种可持续性的发展教育。与伦敦皇家学院根据不同发展阶段提供支持不同，牛津大学主要是针对不同群体的需求提供有针对性的服务。值得一提的是，牛津大学提供了管理课程、领导课程以及旨在促进女性发展的跳板（Springboard）项目。虽然这三所高校的教师发展中心各有特点，但我们也可以从中找出一些共通的地方。

### （一）组织机构完善，成员分工明确

以上例举的教师发展中心的成员都超过了10名，牛津大学甚至达到22名。这些成员都有各自负责的领域。在伦敦学院大学，16名成员分别在具体学科（Discipline-specific），课程、工作坊和事件（Courses、workshop & events），教与学入口（T&L portal），管理



表1 英国大学教师发展中心概况

中心	伦敦学院大学 (UCL)	伦敦皇家学院 (ICL)	牛津大学 (UO)
目标	成为UCL出色而又无价的专业来源及重要中介。	为最优质的研究导向的教育和学生经验提供教育启发、训练和支持。	通过教员发展以及在教育及人事相关方面政策的制定来支持优质教学。
职能	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 为具体学科的教学提供帮助。</li> <li>2. 提供获取专业资格的相关信息。</li> <li>3. 为教职工提供短期课程。</li> <li>4. 为教师提供交流培训的机会。</li> <li>5. 通过最好的实践、创造对话等促进教与学。</li> <li>6. 设立教务教学奖。</li> <li>7. 为师生参加研究主题与计划提供平台。</li> <li>8. 提供各种教学咨询, 包括学生资源、教职员资讯以及课程资讯等。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 为教职员提供一系列获得自身发展的项目。</li> <li>2. 通过工作坊来为相应的教与学提供指导和支持。如教与学的重要方面的基本介绍、实际操作等。</li> <li>3. 量身定制的咨询, 为教师提供教与学中各个方面的咨询服务。</li> <li>4. 提供各种奖励金支持, 如奖励作家。</li> <li>5. 为教职工提供广阔交流平台, 每学期开展一次研讨会。</li> <li>6. 提供各种教学资源, 如教学策略等。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 通过提供广泛的课程帮助教员有效地工作并获取他们职业发展的技能。</li> <li>2. 对那些经验较为丰富的研究人员, 提供另一种课程, 如设计项目管理等。</li> <li>3. 为女职员提供更多发展机会。</li> <li>4. 为大学与学员提供咨询, 通过参加教育以及人事委员会为大学政策的制定提供帮助, 并通过对教员的调查来了解他们的需求和观点。</li> <li>5. 提供丰富的教学资源, 如期中评估报告、教学评估、线上的跨校学术交流和研讨会、学习和研究计划等; 网络资源支持等。</li> <li>6. 提供各种各样的服务。</li> </ol>
活动	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 专业发展, 提供相关培训、工作坊等。</li> <li>2. 提供建议及引导以及教学资金支持等。</li> <li>3. 学术合作, 包括研究项目、同伴观察、辅助教学等。</li> <li>4. 提供资源, 通过教与学入口可以获得一系列丰富的教学材料, 还包括电子课程资源等。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 开展学术活动: <ol style="list-style-type: none"> <li>①支持并促进跨学院的教育学术的发展。</li> <li>②兼顾教员的研究及学术兴趣等。</li> </ol> </li> <li>2. 线上刊登教学活动与组织网站连结。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 开设公共研讨班: 每个学期向每个对高等教育感兴趣的人开放。</li> <li>2. 进行研究监督。对导师在了解学生以及录取工作方面提供指导, 并详细具体地介绍了导师在学生博士阶段、考试等方面可以为学生提供的帮助。</li> <li>3. 个人发展回顾。旨在为教职员提供经验交流的机会以及相应的支持和具体的技术培训 (每年的回顾讨论会)。</li> <li>4. 职员学习计划, 为各种课程的学习提供资金支持、校内外课程学习。</li> </ol>
机构设置	CALT团队总共有16名成员, 在具体学科, 课程、工作坊、事件, 教学与学习门户, 行政管理四大方面分别有相关负责人。	该机构有14名成员, 分别在以下方面进行负责: 资深教学人员、顾问、管理者、高级行政人员、项目和工作坊管理者、教育发展导师——以网络为基础的学习、皇家家庭教师顾问等。	该机构有22名成员, 研究的群体有: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 专业发展小组: 提供专业发展、个人领导能力发展等机会。</li> <li>2. 教育发展小组: 为教师的教学、评价等提供支持。</li> <li>3. 研究小组: 进行研究与评估, 也进行早期的学术生涯指导。</li> <li>4. 服务团队: 负责联络, 提供行政方面的支持。</li> </ol>
特色项目	<p>“教与学入口” (The teaching and learning portal) 板块内容包括:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教法与学法的建议。</li> <li>2. 策略优势在于: <ol style="list-style-type: none"> <li>①课程的国际化视野;</li> <li>②全球公民教育;</li> <li>③在教学与评价中工具以及新技术的使用;</li> <li>④通过课堂内外发展学生的技能和经验, 增加学生的社会适应性。</li> </ol> </li> <li>3. 电子学习, 包括从网上获取教学资源 and 活动信息; 充当一种沟通工具或进行网上评价等。</li> <li>4. 为促进教学“做一点改变” (change one thing)。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 支持教与学项目。</li> <li>2. 大学教与学研究生结业证书 (简称: PG Cert UCL), 大学教与学阶段一。</li> <li>3. 大学教与学研究生学位 (简称: PG Dip UCL), 大学教与学阶段二。</li> <li>4. 基础教学法硕士, 大学教与学阶段三。</li> <li>5. 外科基础教学法硕士项目。</li> <li>6. 可持续专业教育发展的个人项目 (Personal program of continuing professional education development)。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 学术领导者项目。针对那些处于战略领导角色或即将处于这种角色的人开设的。</li> <li>2. 行政人员和管理者项目, 针对大学里有管理员工或项目需求的人。</li> <li>3. 重要审查者项目。</li> <li>4. 授课者项目。该中心为教职人员提供了课题、短期会议和资源。</li> <li>5. 研究人员项目。对个人发展及专业发展、职业发展提供支持。</li> <li>6. 辅助人员项目。为其提供一系列的课程和资源, 如短期课程, 帮助学者提高他们的沟通技能等。</li> <li>7. 女性项目。包括: ①发展项目, ②有经验的顾问信息, ③旨在发展女性的领导潜能等资源。</li> <li>8. 管理自己项目。包括管理自己及下属职员、时间管理、工作压力管理等。</li> </ol>
中心优势	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 对教与学提供评价与有效反馈。</li> <li>2. 提供专业标准框架, 有利于教师认识自己的教学质量。</li> <li>3. 新技术的使用。</li> <li>4. 通过“关键技能”的条目把各种主题、想法及建议等结合在一起, 为学生长远的个人及专业化发展提供支持。</li> <li>5. 课程的国际化, 开拓学生的国际视野。</li> </ol>	<p>“网络与事件”内容:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 教育日, 这一天所有的皇家学院任教的教师相聚并讨论教与学。</li> <li>2. 教育视角, 邀请各学者发表对当今高等教育事件的看法。</li> <li>3. 对医学感兴趣的特殊群体, 主要是为对医学感兴趣的人提供的教育。</li> <li>4. 非正式的同伴支持。为正在攻读或考虑攻读教育博士学位的职员提供非正式的同伴支持。</li> </ol>	<p>丰富的学习中心资源:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. 图书馆。获取教与学的资源压缩包、学术及专业发展实践等方面的资料。</li> <li>2. 性别平等相关资源、政策以及女职员招聘等资源。</li> <li>3. 为学术实践做准备的中心: ①CETL资金计划, ②学术践行研究及资源, ③每年的4个会议。</li> <li>4. 指导计划。为女性发展、领导者和管理者的发展等提供指导和帮助。</li> </ol>

(Administration) 四个方面提供服务。伦敦皇家学院成员相对较少一些, 只有14名, 但是他们的分工却更加地具体。这些成员包括医学教育高级教学人员 (Senior teaching fellow in Medical Education)、教育发展讲师 (Lecturer in educational development)、项目及工作坊管理者 (Programs and workshop administrator)、基于网络的教育发展学习辅导者 (Tutor in educational development—web based learning)、皇家学院个人辅导介绍 (Introduction to personal tutoring at imperial) 等。每个人的分工不同, 职责也不同。相对于前面两所, 牛津大学教师发展中心的阵容应该算是最为庞大的, 由22名成员组成, 形成了不同的组 (Group), 包括专业发展组 (Professional development)、教育发展组 (Educational development)、研究小组 (Research group)、服务团队 (Services team)。这些不同的组 (Group) 分别提供了不同的支持。比如研究小组 (Research group) 主要职能在于支持和促进高等教育不同方面的研究与评估。应该说, 正是由于有了这样一支相对完善的队伍, 才使得这些高校的教师发展中心得以有效运转, 这一点是值得学习和借鉴的。

### (二) 服务针对性强, 满足不同需求

三所英国大学教师发展中心的特色之处就在于它的覆盖面较广, 能够较大幅度地满足不同人员的要求。伦敦学院大学在教师支持 (Support for teachers) 栏目中还针对不同的教师进行了细分: 试用教学职员 (Probationary Teaching Staff) 主要是对试用教职人员提供的引导和帮助。博士生导师 (PhD Supervisors) 旨在为博士生导师的引导工作提供相应的支持。个人辅导者 (Personal Tutors) 提供了专门的小册子。学校里的每个学生都有一个导师负责他们的学习, 这个小册子主要是为了帮助新的导师 (Tutor) 更好地开展工作。除此之外还有同伴观察教学 (Peer observation of teaching) 等。伦敦皇家学院则推出了可持续专业教育发展的个人项目 (Personal program of continuing professional education development)。该中心形成了一个机构来帮助不同的教职员获得相应的发展, 这些教职员的兴趣、经验、知识以及资历等都大不相同, 每个人都可以在这里得到自己想要的帮助。与伦敦大学学院和皇家学院相比, 牛津大学的针对性服务项目就更加的具体的了。其服务的对象广泛, 也更具特色, 主要有对学术领导者 (Academic leaders)、行政人员和管理者 (Administrators

and managers)、博士生导师 (PIs and Dphil supervisors)、教学人员 (Teaching staff)、研究人员 (Research staff)、协助人员 (Support staff)、女性 (Women)、管理自身 (Managing yourself) 八种不同的群体提供相应的支持。其中行政人员和管理者, 旨在针对大学里有管理员工或课题需求的人。而女性这一群体, 则主要是通过一些发展项目, 如跳板旨在帮助女性明确自身的价值, 澄清她们在工作中以及在生活上的目标, 并且使得她们能够在更高职位中扮演相应的角色, 更好地实现自我价值。应该说, 每个教师发展中心所开设的活动或项目都是有的放矢的, 且充分体现了项目的丰富性和可持续性。

### (三) 强调跨学科、跨学院交流, 拓宽教师国际学术视野

三所英国大学教师发展中心还注重教师学术发展的国际化视野, 这一点可以从各个高校教师发展中心的课程、项目以及一些特色活动的开设中体现出来。伦敦学院大学教师发展中心的优势就在于课程的国际化。这种课程包含广泛, 使得教职员能够以一种人文敏感性的方式从事国际问题的研究。在工作坊 (workshop) 提供的短期课程中, 也注重开发教职员的跨学科的视野, 并通过开发和使用新技术来保障教职员的国际化学术交流。伦敦皇家学院除了通过教育日 (Education day) 以及各种讲座、研讨会来促进教职员的交流外, 与伦敦大学学院不同的是, 该中心还特意设置了各种学术活动, 支持并促进跨学院的教育学术的发展。这些举措都旨在促进不同教职员, 包括校内和校外的, 通过参与到这些活动中, 能够认识更多的人, 扩宽自己的学术视野。牛津大学的教师发展中心对这方面也给予了充分的重视, 除了为不同群体提供针对性的特色服务外, 牛津还提供了相应的网络资源的支持。这些网络资源使得某一主题能够贯穿于整个大学, 使所有的研究人员形成一个集体。全校的不同研究者通过这些资源可以相互认识并寻找共同合作的机会。无独有偶, 该中心还下设了为学术实践做优秀准备的部门 (Center for excellence in preparing for Academic Practice), 旨在为博士研究生及博士后的学术发展生涯提供支持。这一学习中心资源, 也能够把对某一领域感兴趣的学者集合在一起, 增加学者间的交流, 促进思想的碰撞与融合。伦敦皇家学院、爱丁堡大学、剑桥大学、沃里克大学以及伦敦国王学院等都可以获得这种学术实践 (Academic Practice) 的相关资源。另外, 优秀教与学中心 (Centre

for Excellence in Teaching and Learning) 每年都会组织四个国际性的会议, 这些会议对于教职员拓宽学术发展的国际化视野具有重要意义。

(四) 注重教师专业发展, 提供教师广阔交流平台

不管是哪个中心, 都在试图通过尽可能多的途径来帮助教师获得专业发展。三所中心都重视对教师的评价提供帮助, 并且有专门为英国大学所有教师发展中心教师评价提供参考文献。此外, 伦敦学院大学为教师的专业发展提供了相关的培训, 并为教师提供具体学科教学的支持, 如教学学术信息收集、学生的评价与反馈等。通过最优质的实践、创造对话以及开发新思想等来促进教与学。在课程和工作坊(workshop)中为教职工提供短期课程, 提高他们的技能并提供一种跨学科的视野, 针对教师如何上好课提供好的点子并帮助教师在教学与评价中使用新技术。与此同时, 该中心还为教师提供各种交流培训的机会, 为其提供各种丰富的网络资源。伦敦皇家学院也不逊色, 在支持教与学项目(Supporting learning and teaching programs)中, 针对那些帮助学生而非机构中的全职的学术人员提供专业发展的支持。教职员在该项目中, 可以获得多方面的帮助, 既可以获得自身工作方面的专业发展, 还能够获取有关学生学习知识与技能方面的信息, 提高学生对自身学习角色的认识。与伦敦学院大学一样, 皇家学院也开设了工作坊, 主要也是为教职员的教与学提供相关的建议和指导。而且, 中心还为教职员提供量身定制的咨询服务, 为教师教与学中遇到的各种问题提供支持。此外, 该中心还设立了网络与事件(Networks and events)板块, 为教师提供了广阔交流平台。在教育日这一天, 所有在皇家学院任教的教师相聚并讨论教与学问题。而且中心还开设了特定场合的系列讲座, 邀请各学者发表对当今高等教育事件的看法。牛津大学也不甘示弱, 在所开设的课程里, 就有为促进教师专业发展而开设的课程, 如设计课、研究人员的职业规划课、如何有效参与会议的课程以及专为新职员开设的财政会议课等。除此之外, 该中心还为教职员提供了各种发展项目, 如跳板、管理自身等。每个学期都有一个公共的研讨会(Public seminar), 向每个对高等教育感兴趣的人开放。与前两者较为不同的是, 该中心在研究导师(Research supervisor)板块, 对教职员在录取学生、学生论文写作、考试等各个方面如何指导学生提供了一系列

具体的建议和支持。

(五) 提供各种奖助支持, 保障教师获得发展

帮助教职员获得发展, 除了提供具体学科、项目、活动、资讯信息、资源以及研讨会等的支持外, 很重要的一方面还在于物质方面以及精神层面的支持。因此, 设立各种奖助条目就很有必要。伦敦学院大学的教师发展中心就专门设立了教务教学奖(Provost's Teaching Awards), 用来奖助对教学有突出贡献或对学生产生重大影响的教师。伦敦皇家学院的教师发展中心在这方面做得更为具体、全面。奖助金涉及的范围较广, 如奖助发展和制造教材以改变课程、奖助调查教学相关的教育问题以及奖助教师参与课程与会议等。而且, 该中心还对那些在出版上有困难的专业作家提供奖助。这些奖助对教职员更好地开展教与学提供了重要的支持。而牛津大学教师发展中心在这方面也做了不少努力。对于表现优秀的教师, 该中心对其进行颁奖。与此同时, 还提供了校外机构教学与研究以及校外研究的奖助计划, 并提供奖助金使得学术工作发展课程规划的实验性计划得以实行。此外, 对于系所的管理人员也提供了相应的奖助金。可以说, 正是有了这些奖助金的保障, 才使得更多的教职员能够更好地获得发展。

英国教师发展中心确实有许多值得我们借鉴的地方, 当然这些中心也存在一些不足。笔者认为, 英国教师发展中心在为教师发展提供丰富多彩的活动、项目等的同时, 在某种程度上可能会削弱教师自身的反思能力。教师遇到问题的时候就直接寻找外界帮助, 这可能提高了教师解决问题的速度, 但却不利于教师发现问题的本质, 下次遇到类似的问题时可能还需要寻求外界的帮助。比如说, 教师想要获得学生对自己教学的反馈, 从教师发展中心可能可以得到一些量化的数据, 但却没办法深入了解学生的思想, 教师还是无法从本质上认识到自身存在的不足。反思是教师自身发展很重要的一部分, 这个过程是不能被取代的。也就是说, 教师自身的发展仅靠外在的支持是不够的, 教学过程中的有些问题可能需要教师更多地通过自身的摸索去解决, 而过多的外界支持可能不利于教师自身的探索。此外, 虽然英国教师发展中心为教师发展提供了许多资源, 但是却并没有明确的相应的制度体系来保障资源使用的合法性。谁有资格使用这些资源? 这些资源怎样才能得到有效地利用而不是流于形式? 提供哪些服务才能够帮助教师尽可能快地得到自己想要的资源? 等等这些问题, 都有待进一

步地探讨。

### 三、对建设我国教师发展中心的启示

本研究主要是针对英国的三所研究型大学展开的，对英国不同类型的大学适用性可能不是很强。通过该研究，笔者希望对我国研究型大学教师发展中心的建设有所启示。虽然我国目前加强了对教师发展中心的建设，但我们更多地是处于摸索阶段。2010年之前，我国建立的教师发展中心虽然很少，但我们一直在进行这方面的探索。现在随着国际化交流的加强和深入，我国对国外教师发展中心的先进理念进行了学习和借鉴。2011年后，我国教师发展中心陆续增多，由于高等教育的体制背景以及发展阶段不同，我们还有很大的发展空间。如果对我国的教师发展中心进行仔细地考察会发现一个比较明显的问题：机构的设置不够完善。有些中心的成员只有个位数，而有的甚至采取志愿者的方式，这样是无法为中心工作的开展提供很好的保障的。因为刚起步，存在各个方面的问题应该说是正常的，但我们可以从英国大学教师发展中心的建设中得到启示和借鉴，以期获得更好的发展，为促进我国大学教师的发展做更多的贡献。

首先，应完善组织结构，明确成员分工。一个完善的组织结构，是顺利开展各项工作的保障。不仅要保证中心成员的数量，而且最好是要有明确的分工，使得每名成员都有各自的职责。从英国这三所高校的教师发展中心，我们可以看到中心成员最少的也有14名，最多的有22名，而且不管怎样，每名中心的成员分工都很明确。目前我国高校的一些教师发展中心，成员不足，分工也不够明确具体，不利于中心的发展壮大。因此，很有必要进行学习和借鉴，从完善组织结构入手，一步步地朝前发展。

其次，应尽可能多地开发不同的特色项目，扩大收益群体。英国的三所高校的教师发展中心都各有自己的特色项目，能够在较广泛的范围内满足不同群体的要求。既有根据不同教职员的角色提供的支持，也有为处于不同阶段的教职员提供的建议和指导，还有为满足不同兴趣、经历、资历等的教职员而提供的相应的项目等。与此同时，还有针对某些具体的要求而提供的服务，如引导教职员如何更有效地参加会议的课程，帮助女性获得高职位的项目以及专门为有管理需求的人提供的课程等。这些都是很具体、实用的帮助。目前，我国的教师发展中心更多地是从一些较为宏观的方面入手，

在兼顾不同群体需求的满足方面还有待进一步提高。

再次，应为大学教师的发展提供广阔的交流平台，扩展教师学术发展的国际化视野。当今的世界已经越来越成为一个密切联系的整体，高等教育的国际化趋势已成为一种势不可挡的潮流，大学教师要获得发展就要尽可能多地与他国进行交流、学习和借鉴。只有在交流学习中，才能捕获有关研究问题的最新动态，吸收他国宝贵的研究成果并从他国不足的地方吸取教训。在例举的三所高校的教师发展中心，都为教师的发展提供了广阔的平台，不仅为教职员提供了各种学术活动、讲座、研讨会以及工作坊等，与此同时还提供各种资源的支持，包括网络技术支持等，从而使得教职员能够获得更多学术交流的机会，促进自身的发展。

还有，应为大学教师的发展提供各种奖助支持。大学教师要发展，资金的保障是一个很重要的方面。当然，奖助支持不仅包括物质层面的支持，也包括对教师精神层面的鼓励，比如为优秀教师颁奖等。大学教师首先是个人，也需要激励，适当的奖助有利于调动大学教师自身发展的积极性。英国三所高校都从不同程度上为教师的发展提供奖助支持，有的相对宽泛，但有的则很具体全面。比如伦敦皇家学院的教师发展中心，就从各个具体的方面对教职员提供奖助金，如奖助系所所办的教学课程和会议，并且还关注出版上有困难的作家。目前我国的教师发展中心在这方面基本没涉及，可能这是需要我们加大关注的一个方面。

最后，应加强对高校女职员发展的关注。在英国，女性也是个弱势群体，高校中女职员的比例虽然在不断升高，但是牛津大学女职员的比例还是比较低的。在我国高校，专任教师中女性占46.5%，副高级职位女性占42.8%，而正高级职位女性只占了26.7%。从以上数据我们可以看到在我国高校，越是高的职位女性所占的比例越少。高校的教师发展中心应开设有利于促进女性领导潜能发挥的项目，可以借鉴英国的跳板项目等，促进女教职员的发展，使她们可以有机会获得更高的职位，从而在更大程度上实现自身的价值。

（吴薇，厦门大学教育研究院副教授，教育学博士（厦门大学教育研究院与莱顿大学教师教育研究院联合培养博士），福建厦门 361005；陈春梅，厦门大学教育研究院硕士生，福建厦门 361005）

（原文刊载于《高教探索》2014年第3期）

# 世界一流大学教师发展机构特色研究

——以澳大利亚国立大学高等教育与教学中心为例

冉源懋

成就一流大学的关键是高品质的教育，而教育质量很大程度上取决于教师。纵观当今世界一流大学，几乎所有学校都有专门且高效的机构为大学教师的教学、科研甚至日常生活提供专业的支持和服务。这些机构虽然名称各异，但职能和宗旨大致相同，即致力于教师的教学和专业发展，实现大学教育教学质量的提升。英美等国家一流大学的经验和成效自不必说，澳大利亚作为一个新兴的高等教育强国，其大学内部的教师教学发展机构建立和发展的历程不长，但却成效显著。澳大利亚国立大学拥有全澳最优秀的师资，也是跻身世界前50强的一流大学，以其高等教育与教学中心为个案进行研究，可以对世界一流大学各具特色的教师教学发展机构内部的组织机构、职能、运行机制、实施模式等略窥一二。

## 一、组织构成

高等教育与教学中心隶属澳大利亚国立大学教学委员会（Council for Teaching and Learning），其前身是教育发展学术方法中心（Centre for Educational Development & Academic Methods, CEDAM）。2011年12月6日，该校副校长伊恩宣布教育发展学术方法中心与华特尔特问题解决小组（Wattle Business Solutions Group, WBSG）合并，建立高等教育与教学中心，并将其定位为整个大学的教学管理机构，其主要任务是领导“澳大利亚国立大学发展战略计划2020”的具体实施，尤其是通过新技术的运用提升大学的教学质量。

通过高等教育与教学中心网站资料可以看到，该中心人员构成比较复杂，从工作时间上看主要分为专职人员和兼职人员。前者包括教学与研究人员、行政人员共8人，后者包括名誉教授、外聘专家和中心兼职博士生共22人。另外，比较特殊的是该中心主任由分管教学和学生工作的副校长兼任，直接对大学教师教学发展和教学提供指导和服务。从行政隶属关系上看，该中心内

部组织机构主要包括中心主任下属的三个职能部门：行政办公室、教学办公室和项目与研究办公室。

## 二、主要职能

作为专门的教师教学发展机构，高等教育与教学中心主要的职能包括三个方面：一是研究、咨询与协调，二是提供学历教育，三是进行教学评估和奖励。

### （一）咨询与协调

高等教育与教学中心有一个跨学院组织——大学教育顾问团（University Education Scholars, UES）。来自7个学院的专家为大学的教育和改革提供咨询和服务，同时还为中心与各学院以及学院和学院之间的合作和交流提供便利。他们具体承担以下四项工作：一是在各学院组建核心领导集体，对本学院的教育教学提供监督和指导。二是为本院获得学院、学校或者国家级教学奖励和资助的教师提供单独的福利待遇。三是分享教育教学实践经验、改革经验和观点。四是高等教育与教学中心和大学各教学单位与学院之间的合作提供便利。

### （二）学历教育

高等教育与教学中心为教师及学生提供从本科到博士阶段的高等教育专业课程及教学，以促进他们在大学教学、研究和学术引领方面的发展。其中高等教育学本科课程专门为校内的四类人群设计：一是试图通过接受教育和教学实践来提高教学有效性，特别是强化其课程教学、研究指导和学术引领能力和水平的教师；二是已经具有一定学科教学经验，即将走向教学管理岗位的教师；三是即将担任教学任务的专职研究员；四是专门从事课程设计和开发的人员。根据中心的要求，选修这个课程模块的教师可以在1~3年内完成课程学习并申请高等教育学本科文凭。高等教育学硕士课程与高等教育学本科课程紧密相关。但是，与高等教育学本科课程不同的是，硕士阶段的课程在高等教育研究和教学方面的内容将更加综合和广泛，比如教学的各个领域、课程改革、研究指导与教学管理等。硕士阶段课程的另一个重

要内容是独立从事项目研究,这是一种针对项目工作的研究能力训练。一般来说,高等教育学硕士课程要在3年内完成,特殊情况下可以向课程负责人提出申请在2年或6年内完成。除了本科和硕士学历课程之外,高等教育与教学中心还提供高等教育学博士课程。到2012年,该中心共有在读博士生14名,其大多数人员是从事教学多年的优秀教师。

### (三) 教学评估

高等教育与教学中心作为一个专注于高等教育研究和教学的机构,是大学教学评估的具体实施机构,对有关大学教学质量的各种数据和信息进行收集和分析,并完成年度教学评估报告,为大学教学发展战略的制订和教学改革提供咨询和参考。

高等教育与教学中心主要对学生学习过程中获得帮助的经历(Student Experience of Learning Support, SELT)和教学经历(Student Experience of Teaching, SET)的反馈结果进行评估。学生就教师对其提供帮助的经历所作的反馈是考察教师教学过程中对学生具体指导和帮助的重要信息。在学生反馈系统里,如果有5个或以上的学生向同一位教师反馈了他们获得学习帮助的经历,那么这个反馈的结果将在学生学业成绩公布之后通过邮件发送给这位向学生提供帮助的教师。另外,学生对教学过程的反馈会与学生获得学习帮助的评价结果同时发到教师的邮箱。这样做的目的主要是避免因为这些评价结果影响教师对学生学习成绩的评定,减少不必要的干扰因素。同时,还可以判断学生对教师提供帮助的要求和标准,并能在不同学生之间进行比较。也就是说,不同的学生对教师提供帮助的要求是不一样的,通过对这些学生学习过程中获得帮助的反馈信息的解释,可以帮助教师看到学生学习过程中的历史性变化,并采取更有效的措施以更好地为学生的学习发展提供支持,从而也更有效地提升教学质量。

为了对这些反馈信息的解释结果有更好的理解,高等教育与教学中心会通过各种研讨会集中向教师提供教育教学方面的专门知识和方法,以帮助他们改进和提高自己的教学水平和质量。在这些研讨会中,中心向参加研讨的教师提供交流的机会,并特别针对学生反馈结果中的一些普遍性问题组织进行深入探讨,同时提出建设性的改进意见。

### 三、运行机制与实施方式

高等教育与教学中心为大学教师教学发展和学生

学习提供的专业支持和服务主要通过与校内外各种机构和组织合作,以各种形式来实现,如研讨会(RSW)、读书会、写作会等。

#### (一) 研究指导研讨会

为了给大学教师在学生研究的指导方面提供支持和服务,高等教育与教学中心开设了各种课程和研讨会以提高教师在这方面的能力和水平。为了使服务成效最大化,中心允许其他学校的研究生参加这些课程或研讨会。另外,高等教育专业本科生也可以参加这些关于研究指导方面的课程或研讨会。研讨会一般选择在周末举行,且持续时间较短,最多不超过4个小时,这在一定程度上可以避免教师们因长时间被占用休息时间而产生抵触或抱怨情绪。研讨会以学生研究指导为主题进行研讨和学习,针对性非常强,对那些新教师具有很大的吸引力,他们都希望通过这种短平快的方式提高自己的教学和指导水平。值得一提的是,在这类研究指导性的研讨会中有的通过在线观看和学习的方式进行的。

#### (二) 大学教学的基础性课程

大学教学的基础性课程(Foundations of University Teaching & Learning, FUTL)主要包括一系列强化性的专业发展活动,它们由高等教育与教学中心和学生发展研究中心(Research Student Development Centre, RSDC)联合提供。这些活动包括6次交互式研讨和1次在线学习,主要向参加学习的教师和学生就国立大学内部与教学相关的理念和实践进行介绍。这些基础性课程主要针对以下人员设计和实施:澳大利亚国立大学的新员工或新教师,获得博士学位并开始教学生涯者,有经验但想进一步提高教学动力的教师,准备在个人研究领域开设教学课程的专职研究人员,对大学教学感兴趣的人(包括与教学工作相关的一般工作人员),在高等教育及教学中心深造或访学的人员。

#### (三) 教育研究研讨会

高等教育与教学中心每个月都会为参加教育研究本科课程学习的人员或中心内部与教育研究相关的工作人员提供关于教育研究的研讨会。这种研讨会一般在上午8点半到9点半或是下午4点到5点半之间进行。教育研究研讨会十分注重对教育研究理论的介绍和分析,尤其关注定性和定量两种研究方法的运用,比如“教育研究中理论是否成为分析的概念性工具或手段抑或一种自我反省系统”“如何知道研究结果是值得关注的”等。另外,高等教育与教学中心还对教育研究指导过程中的中

期考核进行专门的探讨，体现了对高级学位课程学习的重视和关注。

#### (四) 高等教育阅读会

高等教育与教学中心将在每个月第一周星期二定时举行高等教育读书会（HERO），中心的所有硕士、博士研究生以及来自该校其他学院和堪培拉大学（UC）、澳大利亚国防学院（ADFA）、澳大利亚天主教大学（ACU）的学术兴趣小组将齐聚于此就某一主题的期刊文章进行研读。在这些参加者中会有一个志愿者在会前一个星期挑选好一篇文章并发送给读书会主持人，以供大家讨论。一般来说，这种读书会气氛都非常活跃，以至于那些新手或是刚刚从事研究的人总是需要竭尽全力才能在会上发表言论。因此，这不仅成为一个研读期刊好文章的最佳方式，也为不同学术观点和言论创造了良好环境。

#### (五) 写作会

除了定时举行读书会以外，高等教育与教学中心还按月举行研究性写作练习的研讨会。这种写作会是非正式的，一般在早餐之后由博士研究生向同伴们汇报一周学习进展，参加的人都要就汇报的内容进行评价和讨论。事实上，每一次写作会的参与人员都是变化的，这反映了高等教育及教学中心学生兴趣的广泛性以及那些无法预料的新观点和新思想的层出不穷。这个写作会举行的目的在于引起学生对某些问题和现状的兴趣，经过讨论提高他们在写作方面的自信心。因此，写作会能帮助那些刚刚开始从事研究和教学的高级学位申请者找到研究兴趣点并激发他们的写作热情。除了上述研讨会或活动外，高等教育与教学中心还负责举办学校教学节（Teaching Festival）和“公开课”（Last Lecture）活动。在一年一度的教学节期间，学校开展各种教研活动，如邀请著名教学专家分析教学改革和创新问题，或针对教学问题开展讨论等。“公开课”活动每年举行两次，由年度最优秀的教师结合自己的专业做一次公开演讲，展示教学水平和教学技能。学生必须注册才能参加“公开课”，课后还需要对这节课进行投票和评价，而评价的结果也会公开发布，这对于教师既是一次展示教学风采的好机会，同时也是一个严峻的挑战，因为他们将面临不同专业、不同层次学生的评价。

### 四、主要特色

高等教育与教学中心是一个教学服务机构，为全校教师教学发展提供支持和帮助，经过多年的实践和研

究，该中心在教师教学支持和学历提升方面取得了显著的成效并呈现了鲜明的特色。

#### (一) 分管副校长担任中心主任

与其他大学教师教学发展机构在组织上的一个重要差别是，高等教育与教学中心的主任是由分管教学和学生工作的副校长直接担任，另外再设一名常务副主任（Deputy Director）。这种做法的一个最大的好处就是分管副校长能够对中心的运行和发展直接进行指导和监督，同时常务副主任又可以充分行使具体的管理权力。在过去的20年中，副校长伊丽莎白·迪恩教授（Elizabeth Deane）一直担任教学方面的领导工作，创建并领导了大量涉及各学科的教育项目，其中包括一系列的教学改革与发展的具体内容。这样的工作经历使她对国立大学教师教学的管理和指导显得游刃有余而又卓有成效。常务副主任格瑞德·迪普（Grad. Dip）尽管是2012年才加盟国立大学高等教育与教学中心，但之前他作为新加坡共和理工学院教育发展中心主任，组织和领导了许多关于“基于问题的学习”（Problem-based Learning）的课题和研究，其中包括对教师教学能力提升所开展的各种培训。他本人也具有培训和评估的高级资质证书（Adv. Cert. Training & Assessment），是一个具有较强领导能力同时又在专业领域有较高造诣的专家型领导，对高等教育与教学中心的工作开展具有较强的推动作用。

#### (二) 华特尔工作小组提供技术支持

高等教育与教学中心注重利用新技术推进大学教学质量的持续提升，而这一使命的完成在很大程度上依赖该中心一个非常特殊的组织——华特尔工作小组。从中心成立之初，该小组就已经建立并始终致力于为整个大学的教育方案和战略制订提供咨询和服务。同时，该小组也为学生基于技术支持的学习提供指导。作为该中心的一大特色，华特尔工作小组主要开展以下工作：一是建立和发展网络平台，为技术在学生学习和教师教学中提供的支持功能的拓展和深化奠定基础。二是以学生为中心，与各学院合作开发相关的教育技术。三是为展示和评价教学指导的过程和结果提供平台和技术支持。

为了实现上述工作目标，华特尔工作小组具体采取两项主要措施：一是实施“华特尔强化计划”（WATTLE Enhancement Project），二是提供网络平台和技术的培训。通过华特尔工作小组提供的网络技术支持，高等教育与教学中心在全校教师教学发展领域所

起的作用已得到广泛的认可，这也真正体现了该中心服务于大学发展战略，持续提升教学质量和水平的工作目标。

### （三）搭建形式多样的教师交流平台

除了开设常规性的课程，举办各种类型的研讨会之外，高等教育与教学中心还组织各种展示、交流和学习平台，比如前面提到的高等教育阅读会、写作会、教学节和“公开课”活动。与其他大学相比，澳大利亚国立大学这些形式多样的教师交流活动对教师教学发展所起的作用是不容忽视的。比如，教学节的主要目的在于倡导教学的重要性。这在一定程度上有助于国立大学教师及其他员工提升对教学的重视和关注，以真正实现大学教学和科研的并重和融通。2012年9月7-8日，澳大利亚国立大学召开了以“质量和标准：实践中的意义何在？”为主题的论坛。此次教学节主要围绕职业教学、

实习教学、教师教学和学生教学等领域的标准和规范及相关政策进行讨论和交流。这样的活动无疑会对整个国立大学的教学意识的增强以及教师教学水平的提高具有重要的促进作用。

新世纪以来，世界发达国家或地区的高水平大学要么依据国家、地方各级政府的政策和法规，要么依据大学的办学方针和宗旨，纷纷在学校内部建立了各种专注于教师教学发展研究和实践的机构或组织，并在这一领域积累了各具特色的丰富经验。合理借鉴和参考世界一流大学这方面的经验对于我国刚刚建立起来的30所国家级高校教师教学发展示范中心和100所省级高校教师教学发展中心具有较强的现实意义。

（冉源懋，贵州师范大学教育科学学院副教授，贵州贵阳 550001）

（原文刊载于《世界教育信息》2013年第15期）