

加拿大高校教师发展:政策与实践

谢晓宇

(通化师范学院 教育科学系,吉林 通化 134002)

[摘要] 随着知识社会的到来,特别是在全球化、市场化的社会变革中,高等教育在社会发展中的作用变得越来越重要,承载的社会期望越来越多,高等教育质量问题也日益受到关注。作为保障高等教育质量的关键要素,高校教师发展也受到前所未有的重视,欧美发达国家都采取了多种措施来大力提高高校教师的素质。从加拿大高校教师发展的政策和实践来看,高校教师发展已成为高等教育改革的中心。

[关键词] 加拿大;高校教师发展;政策;实践

[中图分类号] G451/711 [文献标识码] A [文章编号] 1006-7469(2011)12-0029-05

一、高校教师发展的内涵

20世纪70年代,高校教师发展(Faculty Development,简称FD)开始在欧美发达国家高等教育改革的政策和文献中频繁地出现,但在不同时代不同国家其内涵的表述也不相同。一般来说,FD基本强调以下四个方面内涵:教学发展(instructional development)、专业发展(professional development)、组织发展(organizational development)和个人发展(personal development)。美国主要强调教学发展、专业发展和组织发展,而加拿大则更为注重教学发展和专业发展。教学发展主要包括制定教学计划必备的知识和技能,而专业发展主要包括促进教师在专业学科领域的成长和发展等。^[1]最近对FD的研究又包括在制度层面上建立与教学能力有关的组织发展,这也反映了随着时代的变迁FD所侧重的方面有所不同。

作为多元化发展的角色,FD代表着教学、师资和组织发展之间的合力,肩负着促进学术课程、课堂教学和学习环境等有效教学经验发展的重责。这种多元化发展角色的特点也决定了FD的组织策略有很大不同。传统概念中赋予FD的角色主要是为高校教师服务的,具有较强的实践取向,但由于实践的领域不同,不同高校呈现的个性特点

也不尽相同。一部分高校强调的是教师和研究生的发展,教学发展促进组织发展,建立支持教学发展的激励制度。而一部分高校,为了提高教学中技术的应用,主要的战略重点集中在组织教学和师资队伍的建设上。在某种情况下,FD所充当的角色可能会在特定领域中实现,也可能依靠教师、组织和技术发展来实现。

加拿大高校教师发展在实践过程中虽然依赖于对学术工作性质和学术团体文化的深刻理解,但其重点还是集中在教学领域。^[2]随着实践中教学领域的逐渐成熟,教育研究者开始经常在教学领域与教师合作。例如,蒙特利尔大学分配给从事科研活动的研发中心额外的任务,作为教育行动研究的内容,哥伦比亚大学也成立了教学和学习研究所来促进学生的研究和学习。这些措施促进了教学和学习在实践层面上的转变,也表明了参与实践的教师和学生的转变过程以及实践对他们的影响。^[3]

从加拿大高校教师发展的组织策略和实践过程来看,广义的FD包括旨在开发高校教师能力和促进学生学习的一切活动,包括教师在教学、研究、服务、参与管理、人际交往等诸多方面的发展;而狭义的FD主要是指高校教师教学能力的发展,具体包括如何向学生传授知识、如何编写教学计

[收稿日期] 2011-10-26

[作者简介] 谢晓宇(1984-),女,吉林通化人,通化师范学院教育科学系讲师。

划和教学大纲、如何编制课程、如何掌握课堂教学技巧等。

二、加拿大高校教师发展的政策

近四十年来,加拿大高校已经把教师发展作为促进教学和学习能力发展的一项重要举措。由于大学自治的特点,FD所表现的方式受不同体制、教师知识结构以及学术团体的影响而具有多样性。因此,加拿大建立了以学术价值和资源共享为基础的全国性的FD框架。这个框架包含多种建立更有效教学和学习环境的不同方式,为从事教学实践的高校教师提供了更多的发展机会。

(一)政治环境

加拿大高等教育政策上的转变直接影响FD的发展进程。尽管过去联邦政府直接控制高校经费拨款并且鼓励高等院校自治,但由于加拿大高校在很大程度上是由公众资助的,个别省份和地区只负责监察高校,因此加拿大宪法条款规定,高校的管辖权隶属于省和地区。在联邦政府和省级政府的影响下,一些学术组织开始展开FD的宣传和协调工作。这些团体包括高等教育教学和学术委员会(STLHE),加拿大大学和学院协会(AUCC),加拿大高等教育研究协会(CSSHE),加拿大大学教师协会(CAUT)等,它们提出了很多有价值的计划和方案,但最后都以失败告终。因此,在促进加拿大高校的教学和学术发展方面,学术组织与政府的协作关系所起的作用非常有限。

但是,在加拿大不以营利为目的的120个学位授予机构中,包括100多万名全日制和非全日制学生,34000名专任教师和全国35%的研发活动都需要通过立法加强政府和学术组织间的更广泛合作。^[4]需要迫切解决的问题包括提高高校教学的有效性,满足不同学生的学习需要,应对就业群体的培训要求,^[5]加强学术研究的协调机制以及精简大学间学分互换和证书认可的程序等。如何通过有效的政策措施,而不是通过立法来解决这些问题,各级政府和有关学术组织正在进行讨论。^[6]

20世纪90年代中期,加拿大政治环境开始发生转变,一些省级政府开始在校务中发挥更直接的作用。事实上,魁北克省针对高校经费拨款问题已提出相应的条件来实现高校特定的目标,如对毕业生数量的要求。所有省属高校必须遵循特定的目标,并且签订为期5年的合同。高校政治

环境的转变促使高校问责制问题日益突出,同时对机构财务状况的良好运转也产生直接的影响。鲍勃(Bob Rae)在安大略省教育评论中指出,“建议成立高等教育委员会,负责向培训高校教师的部长汇报,就政府如何实现教学任务、制定目标和措施,监督业绩和成果,协调有关高等教育的研究工作提出具体建议和做法。”^[7]之后,安大略省成立了高等教育质量委员会,负责向政府提供政策建议以促进教育质量的提高。虽然政府坚持尊重高校自治的立场,但它是根据学生学业成就和高校投资回报率来设定明确的目标,加强高校问责制。在这种背景下,加拿大高校教师发展实践得到不断的发展。

(二)学术环境

随着高等教育体制的发展,高校教师的角色和地位也不断变化。20世纪60年代后期,加拿大正式确立了教师发展计划。1969年,蒙特利尔的麦吉尔大学成立了第一个教师发展中心。20世纪70年代,加拿大全国,尤其是安大略省教师发展中心的数量激增。1973~1980年间,安大略省高校教学发展计划(OUPID)曾用250万美元资助个人和机构的教师发展项目。^[8]但在20世纪80年代,发展又陷入低谷,当时只有阿尔伯塔大学和达尔豪西大学设立了教师发展中心。

FD的关键环节是学术组织的建立,以支持本土院校的教学和学术的发展。1969年,加拿大高等教育研究协会成立,在此期间,加拿大高校教师协会专业发展委员会(后被称为教学成效委员会)积极提倡广泛使用教学档案。1980年,安大略省高校教学发展计划被终止,高等教育教学和学术委员会成立,它倡导教学的发展,同时继续赞助国家教学和学术的年度会议,得到加拿大高校的认可(尤其是讲英语的大学)。来自魁北克省、比利时、瑞士和法国的一些讲法语的学者成立了国际大学教学协会(AIPU),该协会在加拿大和欧洲法语大学的教学和学术发展中具有一定的影响力。

另外,在1970~1990年期间,高校学生评教广为流行,加拿大94%的高校实行了学生评教。虽然高校实行学生评教的方式多种多样,但都不同程度地促使加拿大对教学质量的广泛关注。学生评教促使教师广泛地使用教学档案,教师可以从多元化的角度寻求对自己教学的评价。教学评价的广泛应用能够促进研究生和青年教师的教学效果提升,充分体现职业生涯开端所具备教学能力的

重要性。但教学评价同时也给教师发展资源带来了压力。20世纪90年代,对教师发展的影响更为明显。首先,由加拿大大学和学院协会发起,加拿大大学教育调查委员会聘请来自全国各地的利益相关者讨论大学在社会中的角色。斯图尔特史(Stuart Smith)在报告中强烈批评加拿大院校未能给予教学优先权,明确提出要更多支持教学和课程发展,并呼吁教学的转变应该受到重视。其次,加拿大教育部长理事会发出信函邀请利益相关者协商关于中学教育的公众期望问题。^[9]此次研讨的主题包括教学质量、问责制、教师流动性以及研究和学术活动等问题。其中,关于问责制的讨论尤为激烈。

在此影响下,20世纪90年代,魁北克市的拉瓦尔大学和蒙特利尔大学相继成立了教师发展中心。促成这些中心建立的主要有两个因素:一是魁北克大学教学评估的需要;二是20世纪八九十年代信息和通讯技术在大学的广泛使用。课堂中信息和通讯技术的使用促进了教学技能的发展。因此,许多教师发展中心提供技术支持。在不同年代,高校对学生、政府和公众的期望所作出的反应可能会发生根本的转变,而这种转变是往往是不可想象的。

在目前的情况下,加拿大高校在教师发展实践中遇到了前所未有的挑战。教师的年龄结构以及入学率的影响致使高校教师队伍正处于大规模的重建时期。到2010年的十年间,加拿大高校原有教师队伍中退休的人数约占2/3,并引进了一万名新教师。这在满足了教学发展需要的同时也影响了教师发展政策的转变。这不仅反映出教学在大多数教师职业生涯中的重要作用,而且在教师发展过程中产生了重要影响。鉴于高校学术自由和自治的特点,加拿大高校把其监管的权利下放,采用不同的形式扩大教师发展机构的结构和功能。^[10]

三、加拿大高校教师发展的实践

加拿大FD在很大程度上属于传统价值观和资源的产物,因而其形式具有多样性。如果从发展的角度观察它的多样性会更加清晰。在FD的最初几年中主要强调教师的基本教学技能,^[11]但学术界逐渐意识到教学和学术能力发展的重要性。为了帮助教师提高教学能力,教师发展计划的开发

者帮助相关机构制定了评估教学表现的方法,并对调整奖励制度、改变管理措施提出了建议。^[12]近年来,他们通过与教师的合作,将学科本位融入到教学和学术中,以支持教学和学术奖学金。就如何把这些因素纳入不同学术团体教师发展计划的问题,哈里森(Harrison)认为教师发展计划应主要包括以下三个方面。^[13]

(一)高校教师发展的参与者

教师发展计划的主要参与者是新教师或研究生,也有可能包括被雇佣为助教的本科生。逐渐地,教师发展计划延伸到教师的职业范畴中,如教师寻求教学反馈来改进教学,反映新的教学情况以及设计教学和学术项目奖学金等。教师发展计划的开发者可能会在某个特定的教学问题上与整个学术团体合作,如学生学习评价或课程开发项目等问题。教师发展计划的开发工作在体制层面上促进了积极的教学和学术环境的建立,培养了学术诚信,为FD的政策和实践做出了贡献。

另一个参与者是教师发展计划的开发者本身。在高校教师发展的初期,专门为教师设置的职位很少,教师岗位大部分都是兼职的,主要靠招募优秀的教师来支持其他教师的发展,这些教师在教育或学术领域具有突出的成就。随着FD在实践和学术领域逐渐得到认可,拥有特定专业知识的教师可以永久获得相关的职位。与此同时,承认教师的教学和学术专业技能的价值,教师发展机构越来越多地把教师人员编制纳入教师发展计划当中。这些职位增加了学术团体和教师发展机构的跨学科之间的教学和学术交流。

(二)高校教师发展的过程

在教师发展计划的实施过程中,参与高等教育结构性学位课程机会较多,如卡尔加里大学。但是,针对研究生和新教师的更正规的、非学位的项目计划逐渐发展起来。目前超过25个机构提供教学和学术的信贷项目或为研究生颁发认可证书。虽然一些学术计划有学位的要求,如蒙特利尔的4所大学(麦吉尔大学、蒙特利尔大学、康卡迪亚大学、魁北克大学)联合提供的管理博士学位,但这些计划的参与者大多都是自愿的。除了蒙特利尔大学的科尔理工学院,有关新教师的正式计划是不常见的。20世纪90年代初以来,所有新聘请的教授必须接受教学培训,教师发展机构的教学顾问负责监督。事实上,通过同行之间互相指导或咨询来共同解决问题更为合适,如个别协商、开展教

学策略研讨会以及讨论教学和学术方向等。^[14]但开展这些活动对参与者的专业技能有一定的要求,主要包括他们所属的学术团体、学术文化以及在一定条件下的学习过程。^[15]

(三)高校教师发展的组织结构

在不同的体制背景下FD的组织结构也不相同。教师发展机构在大学组织框架中处于怎样的位置主要取决于个别的大学文化和该机构所取得的成果。最常见的情况是教师发展的资源被安置在一个独立的单位,直接向负责人报告。大多数实践团体能够意识到组织自主性和向大学高级管理人员直接汇报相结合是最可取的组织结构,如达尔豪西大学、谢步克鲁大学和蒙特利尔大学所建立的教师发展机构。较小的教师发展机构根据教师委员会的教师发展计划,其成员自愿协调教师发展机遇问题,如圣弗朗西斯泽维尔大学。其他组织结构定位在相关院系教师发展的作用方面,如马尼托巴大学的高等教育和发展中心、纽芬兰纪念大学的继续教育中心等。

在教学和学术资源整合的教师发展背景下,出现了与特定学科相对立的“学术共享”(learning common)概念,如萨斯喀彻温大学。这种共享为提高学生学习和写作的能力以及为教师在技术和教

育领域获得资源提供支持。哥伦比亚大学和多伦多大学成立了教学和学术奖学金机构,与更传统的教师发展资源相结合,支持教学和学术能力的建设。无论组织结构怎样,关键在于教师发展机构与教师和其他资源提供者的合作。在加拿大教师发展计划多样化的背景下形成了FD参与者和参与战略相互作用的结果。

图1描述了加拿大教师发展中心工作的概况,它包括三个领域,即教学发展、课程发展和职业发展;三个主要对象,即研究生、新教师、一般教师。该中心通过与学术部门和机构合作来制定方案、措施和政策以促进教学和学术的发展。目前,该中心的活动涉及不同的领域和目标。如毕业生发展的资源包括个别咨询计划、教学方向、研究生专业发展计划、教学和学术课程的认可以及大学教学综合证书等。同时为新任教学人员提供致力于教学和学术专业发展的机会,整合课程计划。由于大家都参与到教学中,同行之间经常有机会讨论特定的主题,获得教学和学术资源。教学和学术奖学金是通过两个补助计划以及每年教学和学术会议得以实现的。此外,在制度层面,该中心的工作人员广泛参与到大学委员会的组织机构中来,倡导和影响教学和学术决策,协调多项教学奖励

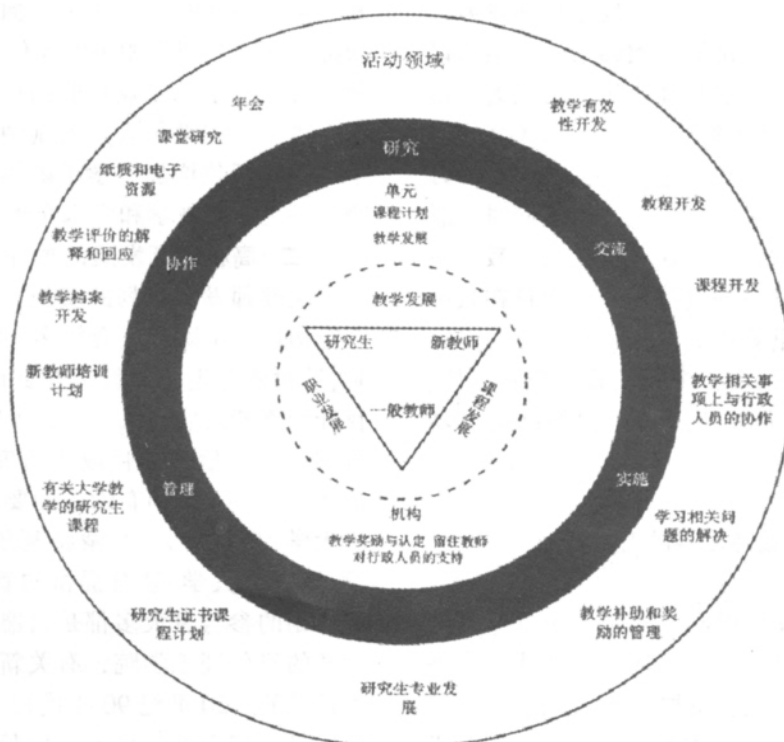


图1 加拿大教师发展中心实践的范例

资料来源: Saroyan, A. & Frenay, M.. Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model [M]. Stylus Publishing, 2010. 35.

计划,通过创建和致力于体制上的交流来提高大学教学和学术的质量。

这在某些方面反映了教师发展实践从个别实践到以计划方案为基础的实践缓慢而系统化的转变。可以从三个方面分析这种转变:第一,新方案扩大了教师发展的范围,把课程规划和课程开发的改革也纳入其中。谢布鲁克大学中很多方案已经在主要的教学创新领域中实施,如在医学、工程学或人文科学等专业领域中基于问题的学习(problem-based learning)教学方法的使用。^[16]第二,教师发展计划的参与者越来越重视正式资格认证和承认教学发展中投资的重要性。第三,通过计划层面上的工作,教育发展机构本身重视较高的知名度和影响潜力。这一转变导致了教师发展机构工作人员资源的再分配。由于经费和资源分配是关键问题,这些措施表明其参与的价值,不仅教学人员能够更有效地进行教学,而且能够满足机构的教学和组织的需要。这种转变还涉及到教学奖学金的发展和实施。事实上,教师发展计划的开发者们的工作越来越多地以学科为基础,采用积极的促进跨学科教学和学术发展的理念。他们成为教学能力发展的中介,引导、支持并加强教师之间的联系,表现在不同学科背景下具体教学和学术战略或计划发展的影响。

四、结语

从对加拿大高校教师发展政策的变化和实践层面中可以看出,高校教师发展不仅是高等教育体系的重要组成部分,而且是保障高等教育质量的关键要素。另外,在政策和实践中较多地体现了加拿大高校教师发展实践从个别实践到以计划方案为基础的实践的转变。同时,在特定的制度文化背景下,加拿大教师发展计划的开发者在教育实践中面临多重挑战,需要为教学和学术发展提供支持。通过制定明确目标和建立奖励措施促进高校教师教学和学术发展,同时尊重实践与学术自由的整合。^[17]此外,加拿大教师发展机构已经逐渐意识到,面对学生和课程的多样化、教育资源逐渐减少等问题,问责制显得尤为重要。

[参考文献]

[1]Shore, B. M.. Instructional development in Canadian

higher education [J]. The Canadian Journal of Higher Education, 1974, 4(2): 45-53.

[2]Brew, A. & Boud, D.. Preparing for new academic roles: A holistic approach to development [J]. The International Journal for Academic Development, 1996, 1(2):17-25.

[3] [7] [9] [10]Saroyan, A. & Frenay, M.. Building teaching capacities in higher education: A comprehensive international model [M]. Stylus Publishing, 2010. 23-42, 23-42, 111-138, 111-138.

[4]Canadian Association of University Teachers (CAUT). CAUT almanac of post-secondary education in Canada [R]. Ottawa, Canada, 2007. 5-6.

[5]Altbach, P. G. & Finkelstein M. J. (Eds.). Contemporary higher education: The academic profession [M]. New York: Garland, 1997. 87-93.

[6]Christensen, H. J. & Rog, E.. Roundtable on research, teaching and learning [R]. Guelph, Canada: University of Guelph., 2006. 9.

[8]Erick, M.. Improving instruction in universities: A case study of the Ontario universities program for instructional development (OUPID) [J]. The Canadian Journal of Higher Education, 1990, 20(2): 61-79.

[11]Donald, J. G.. Teaching and learning in higher education in Canada: Changes over the last decade [J]. The Canadian Journal of Higher Education, 1986, 16(3): 77-84.

[12] [13]Harrison, J. E.. The quality of university teaching: Faculty performance and accountability [R]. Winnipeg, Canada: Canadian Society for the study of Higher Education, 2002. 15-16, 15-16.

[14]Cox M. D. & Richlin L. (Eds.). New directions for teaching and learning: Building faculty learning communities [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2004. 5-24.

[15]Taylor, K. L.. Academic development as institutional leadership: An interplay of person, role, strategy and institution [J]. The International Journal for Academic Development, 2005, 10(1): 31-46.

[16]In De Graaff, E. & Kolmos, A. (Eds.). Management of change: Implementation of problem-based and project-based learning in engineering [M]. Rotterdam, the Netherlands: Sense, 2007. 109-128.

[17]Taylor, K. L.. Proposal for a professional development plan for the educational developers' caucus [R]. Charlottetown, PEI, Canada: Educational Developers Caucus, Society for Teaching and Learning in Higher Education, 2005. 8-9.

(下转至第62页)

大学共同治理经验的基础上,结合具体国情,大胆实践,努力创新,构建具有中国特色的大学共同治理理念和框架。

[参考文献]

[1] Statement on government of colleges and universities[EB/OL]. <http://www1.umn.edu/pres/engagement.html>, 2009-12-28.

[2] 1966 AAUP Statement on Government of Colleges and Universities [EB/OL]. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/policydocs/contents/governancestatement.htm>, 2009-12-20.

[3] Board of Regents Policies [EB/OL]. <http://www1.umn.edu/regents/policies.html>, 2009-12-22.

[4] 王晓辉.关于教育治理的理论构思[J].北京师范大学学报(社会科学版), 2007, (4):6-8.

Democracy, Consultation and Cooperation: The Experience from the Shared Governance Model of University of Minnesota

LIU Junyi

(School of Public Policy and Management, Tsinghua University, Beijing 100084, China)

Abstract: Shared governance as the prevailing governance model of American universities, focuses on democracy, consultation and cooperation, and requires stakeholders of university to participate in university governance, especially for public universities. Through its long-term practice and exploration, University of Minnesota has formed a shared governance model, which is formed by board of regent, university senate, senate consultative committee and committees. The shared governance model characterized by democratic management, consultation and transparent decision-making process, can effectively achieve the university development goals and maximize the public interest effectively.

Key words: America; University of Minnesota; shared governance; democracy; consultation; cooperation

[责任编辑:刘怡]

~~~~~  
(上接第 33 页)

## Faculty Development in Canada: Policies and Practices

XIE Xiaoyu

(Department of Educational Science, Tonghua Teachers' College, Tonghua 134002, China)

**Abstract:** With the advent of the knowledge society, especially in a globalization and market-oriented social change, higher education's role in social development is becoming increasingly important and carrying more and more social expectations. The quality of higher education has also been increasingly paid much more attention. As a key element to protect quality of higher education, faculty development has been paid unprecedented attention. Developed countries in Europe and America have taken various measures to greatly improve the quality of university teachers. Faculty development has become the focus of the reform of higher education from the perspective of Canadian policy and practice.

**Key words:** Canada; faculty development; policy; practice

[责任编辑:刘怡]