

# 美国高校教师发展的兴起及组织化

王春玲<sup>1</sup>,高益民<sup>2</sup>

(1、山东工商学院,烟台 264000;2、北京师范大学比较教育研究中心,北京 100875)

**[摘要]**本文认为美国高校教师发展(Faculty Development, FD)兴起于20世纪70年代,并在此后进入了蓬勃发展的时期。论文通过介绍和分析美国高校内部建立起来的教师发展组织的主要模式及运行机制,指出教师发展组织在促进美国高校教师专业发展方面发挥了重要作用。

**[关键词]**美国;高校教师发展;组织

中图分类号:G645.1

文献标识码:A

文章编号:1003-7667(2006)09-0056-06

高校教师发展(Faculty Development,简称FD)是旨在开发和提升高校教师专业能力的活动,在不同历史时期和不同情形下,高校教师发展或侧重提高高校教师的研究能力,或侧重提高高校教师的教學能力,甚或包括促进教师的身心健康、促进教师职业生涯的完善以及提升教师的生活品质。近二、三十年来,高校教师发展主要指称旨在改善教师教学能力的活动。

美国虽然早在19世纪初就有了高校教师发展的萌芽,但它的真正兴起是在20世纪70年代。此后,高校教师发展的理念得到推广,而在各高校内部建立起来的教师发展组织使以往零星的、单薄的带薪休假发展成了丰富的、日常性的、由广大教师参与的校内活动,从而大大提升了美国高校教师发展的水平。

本文拟在简要回顾美国高校教师发展历史的基础上,介绍和分析美国高校教师发展组织的主要模式,总结高校教师发展组织所发挥的作用,以期对我国高等学校教师专业发展提供有益的借鉴。

## 一、美国高校教师发展的兴起

1. 20世纪70年代以前的美国高校教师发展  
美国的高校教师发展萌芽于19世纪初,1810

年在哈佛学院出现的大学教师带薪休假制度可以说是美国高等教育领域最古老的、有组织的教师发展形式。当时人们普遍认为高校教师只要通晓学科知识就可以胜任教学工作,所以这种带薪休假主要用于研究。因此,带薪休假主要是给研究项目不能在校园内进行、需要自由时间的学术上有潜力的教授。<sup>[1]</sup>直到20世纪60年代中期以前,教师发展项目仅仅被描述为:“增加研究机会的可能性、减轻教学负担、降低生师比、休假。”<sup>[2]</sup>

从20世纪60年代中期开始,美国高校教师发展的步伐有所加快。一项调查发现,有近60%的大学以及近40%的学院允许带薪休假,745所四年制学院中有57%允许带薪休假。<sup>[3]</sup>这一时期,诸如带薪休假(Sabbatical Leave)、新教师培训(Orientation for New Faculty)、访问学者(Visiting Scholars)、减少科研和写作负担(Reducing Load for Research and Writing)成为了高校教师发展的主要形式,但带薪休假仍是最主要的。

这一时期的美国高校教师发展项目的内容仍然是以专业知识为主,很少真正关心教师教学能力的发展。但不可否认大多数大学对教学也有一些例行公事式的关注,如许多学校有关于教学的奖励计划,各校设立的课程委员会和学科委员会

作者简介:王春玲(1973-),女,山东烟台人,山东工商学院教师,硕士;

高益民(1968-),男,江苏江宁人,北京师范大学比较教育研究中心副教授,博士。

等也促进了教师教学水平的提高,另外一些专业团体如现代语言协会、国家英语教师协会、美国化学工程师学会、美国机械工程师协会的活动也致力于提高高校的教学质量,一些杂志如《工程教育》、《物理教师》、《教学政治科学》、《化学教育杂志》、《心理教学》等也关注着大学的教学。

2. 20世纪70年代美国高校教学所面临的挑战

20世纪70年代以后,美国高等教育若干内外因素的变化引发了人们对于高校教学的关注,而这正是美国高校教师发展的原因所在。其中,影响较大的因素主要有以下几个方面:

第一,问责(Accountability)呼声不断高涨。长期以来,美国大学享有高度的自由,但是随着70年代以来政府财政紧缩,州政府和社会各界对大学问责的呼声不断增加,特别是对大学的教学提出批评。谢里登(Sheridan)指出:“人们对高等教育表现的批评已指向对教学功能的忽视。”<sup>[6]</sup>20世纪60年代末和70年代初,学生“批评课程不相关、教学没有启发性”。<sup>[6]</sup>而一些立法者相信,如果要求教师特别是要求研究型大学的教师从事更多的教学,也会大大节省开支。事实上马里兰(Maryland)高等教育系统一项研究指出,如果要求所有的全日制教师每人每年给学生上5门课的话,那么,马里兰大学每年能节省两千万美元。<sup>[7]</sup>在这种情况下,面对来自政府、公众、学生的问责要求,大学回应的结果就是把注意力由设备和硬件设施转向了大学教师。

第二,学生成份和角色的变化。以往较为单一的美国高校学生的成份从20世纪70年代发生了较大的变化,成人学生和非全日制学生不断增长,而随着移民的增加,学生的族群也多元化。<sup>[8]</sup>到了1989—1990年,白人学生占本科生的76%,黑人学生占10%,西班牙裔学生占7%;到1999—2000年,白人学生的比例明显下降,只占本科生的67%,黑人学生增加到12%,西班牙裔学生增加至11%。<sup>[7]</sup>学生成份的多元化势必要求对高校传统的教学方式做出相应调整。同时,学生逐渐成为高等教育的消费者,他们有更多的权利选择自己满意的高校,同时也对高等教育质量提出更高的要求。这些来自多方的强大压力,也使美国高等教育的注意力开始从学生转向教师。

第三,技术的快速更新和知识的迅猛发展。电子和信息技术对教学产生了深刻的影响,随着电子和信息技术的应用,现代化教育技术手段给教学带来了前所未有的变化,且呈进一步加强的趋势。同时对于每个领域来说,学科知识更新的时间也越来越短,特别是随着一些新兴学科如高能物理、生物工程、信息工程、空间科学等开始出现,高校亟需精通这些学科的专业人才,高校只有开发连续的、长期的教师发展战略,才能帮助教师不断维持自己的专业水平。

第四,教师流动性的减少和已获得终身职位教师的增加。1975年,美国高校入学人数首度突破1,100万大关,但此后便变化缓慢,二十年后,全日制学生只增加了20%,历史上高校的入学数量从来没有像这样停滞不前。<sup>[9]</sup>面对学生注册率的减少,除计算机科学、电子工程、市场营销几个领域对教师的需求仍有增长外,其他领域对新教师的需求量下降,教师基本饱和,流动性减少。70年代中期,助理教授占的比例最大,80年代,老教授和终身教授数量不断上升,在终身轨教授、副教授和助理教授的比例中,助理教授的比例稳步下降,而正教授的比例持续攀升,到80年代中期已占教授总数的大约38%。<sup>[9]</sup>另外,70年代经济的衰退,使高等学校扩大雇用变得愈发不可能。在缺少新鲜力量注入高校的情况下,如何保持原有教师的活力就成为高校必须解决的当务之急,这也要求高校把目光转向现有教师的发展。

3. 20世纪70年代以后美国高校教师发展的兴起

在这种情况下,美国高校教师发展开始迎来了兴盛繁荣的历史时期。首先,开展教师发展的高校激增。1976年,有关美国高等教育机构的一项调查研究发现,已有超过60%的高等教育机构有一整套的教师发展实践,另有3%的高等教育机构正准备开展教师发展实践活动。<sup>[10]</sup>其次,高校教师发展活动形式增加。除了带薪休假等传统形式以外,信息技术和电子媒介在教师发展中得到广泛应用,高校纷纷设立网站,开展网络和远程教育,极大地方便了教师的进修和专业发展。第三,许多基金会为美国高校教师发展提供了资金支持,这些基金会包括:布什基金会、卡耐基基金会、改善高

等教育基金会 (The Fund for the Improvement of Postsecondary Education, FIPSE)和其他几个私人基金会如丹福思(Danforth)基金会等。如布什基金会支持的高校教师发展项目于1980年开始在明尼苏达州和达科他州的各种学院展开高校教师发展研究,目的是通过各种高校教师发展项目改善本科生教育,该基金会为30多种教师发展项目提供为期3年的资金支持。第四,20世纪70年代成立了一些跨院校的教师发展组织。如1976年,高等教育专业和组织发展网络成立(Network of Professional and Organization Development, POD),该组织由致力于大学教师发展的专业人员组成,他们通过定期举行会议、发行出版物等形式来实现其共同目标——通过专业协会来改善高校教学。

到了80年代,为了解决高校教师学术生活状况恶化问题特别是“学术倦怠”(Academic Burnout)问题,高校教师发展运动的形式和内容都拓宽了,把个人生活的维度加到教师发展中,出现了以“生命阶段”(Stage of the life cycle)为中心的工作坊和习明纳,如中年危机、职业咨询、健康项目、就业帮助项目、退休设计项目等,高校教师发展活动朝着更全面的方向发展。

90年代以后,许多学院和大学持续丰富高校教师发展的内容,这使高校教师发展又呈现了以下几个新的特点。第一,注重对助教和兼职教师的培训。因为助教在一些低年级中承担大量的教学

工作,以许多高校开发了一些课程和计划,在课程的组织和教学管理、教学方法、高校资源等方面对助教进行培训。另外,以前的培训大多是针对全职教师,很少有针对兼职教师的培训,随着兼职教师逐渐成为教师队伍中的重要部分,对兼职教师的发展提供支持逐渐成为高校教师发展项目关注的重要问题。第二,注重对高校教师发展工作者的培训。高校教师发展工作者的素质直接关系到高校教师发展工作的质量,所以这一时期出现了一些针对高校教师发展工作者的计划。另外,越来越多的高校教师发展办公室开展了针对系主任的专题学术论坛、习明纳和个人咨询等项目,以使学校基层管理者更清楚地了解怎样更有效地促进高校教师的发展。第三,注重评价制度的开发。随着家长、学生、公众、立法者对教育质量的日益重视,评价制度也成为高校关注的一个问题。第四,注重高校教师发展的全面性。有的高校教师发展项目开始把个人发展和组织发展结合到一起。第五,注重远程教育技术的运用,通过远程教育技术的运用使高校教师在任何时候、任何地点都能方便地接受培训或进行自学。

90年代以后,美国各高校对教师发展资金的投入充分反映了高校教师发展的盛况。1993年,美国教育部国家教育统计中心对595,340名全日制高校教师进行了一项调查,调查表明大学对教师发展资金有着较高的支持度。(参见表1)

表1:不同类型高校对教师发展所需资金的支持

机构类型	免除学费的资金	专业协会会费	专业旅行资金	改善培训/教学技能费用	再培训资金	带薪休假资金
公立研究型大学	44%	32%	76%	46%	14%	52%
私立研究型大学	59%	38%	71%	40%	14%	46%
公立博士学位授予大学	52%	45%	79%	48%	14%	48%
私立博士学位授予大学	57%	50%	79%	47%	14%	47%
公立综合型大学	50%	40%	80%	50%	17%	53%
私立综合型大学	72%	55%	84%	57%	18%	60%
私立文理学院	66%	58%	86%	59%	18%	62%
公立文理学院二类	63%	47%	78%	63%	25%	55%
其他	54%	49%	79%	52%	18%	47%
平均	55%	43%	78%	52%	17%	52%

资料来源:National Education Association. (1996). faculty development——opportunity and satisfaction, Update, Vol.2, No.2, p1-4.

30多年来,美国高校教师发展已经成为提高高校教师队伍质量的重要手段,美国政府、高校、民间组织在通过财力、物力和人力保障高校教师发展方面也积累了不少宝贵的经验,可以说高校教师发展已经日益走向成熟。

## 二、美国高校教师发展组织的主要模式

美国的高校教师发展出现兴盛的局面,固然与国家的支持、跨院校专业组织的推动、基金会的赞助等都密不可分,但应该说,各院校的不懈努力才是最为直接促进因素,特别是各院校通过组织化的方式使高校教师发展成为一种有制度保障的实践,才使高校教师发展的大规模展开成为可能。

从目前的情况看,美国高校教师发展组织主要分为以下四类:多校园合作模式(Multi-campus Cooperative Program);校园中心模式(Campus-wide Center);特殊目的中心模式(The University with Special Purpose Center);院系教师发展模式(Development Components of Other Academic Programs)。<sup>[1]</sup> 这里的项目和中心都是教师发展的不同组织形式,尽管名称存在差异,有的称为项目,有的称为中心,但其功能都是为教师发展提供组织保障,是高校组织结构的一部分。重视高校教师发展并且资源充足的高校,多种模式可能同时存在;而对于那些教育教学资源有限的高校而言,有可能仅存在某一种模式或几种模式。这在一定程度上说明美国高校教师发展模式具有一定的灵活性。

### 1. 多校园合作模式

多校园合作模式一般存在于一个州或一个大学系统内。在多校园合作项目的模式中,通常在大学设有一个核心委员会,通过它调节几个分校之间的教师发展工作,但通常每个分校又有专门负责本分校的交流和协调事宜的人。核心委员会往往由每个分校的学术管理人员、教师组成,有时也有一些学生参加。每个分校所设的负责人是对多校园的核心资源的一个补充。这种模式的优点是创造了机构间交流的独特机会。这种多校园合作模式的代表有威斯康星大学系统的专业与教学发展办公室(Office of Professional and Instructional Development University of Wisconsin System)、宾西法尼

亚州高等教育系统教师专业发展委员会(System Faculty Professional Development Council, Pennsylvania State System of Higher Education)、大湖学院协会教师发展项目(GLCA Faculty Development Program, Great Lakes Colleges Association)等。

### 2. 校园中心模式

校园中心模式一般存在于一所大学内,它往往由分管学术事务的副校长管理,由大学配备工作人员、由大学负责运转资金。大学教师发展中心的领导人常常由本校的教师选举,同时有一群有经验的大学教师发展工作人员和从校外引进的专家,工作人员常常包括:主任、副主任、1-2名高校教师发展工作人员、兼职研究生等,其中副主任和工作人员既可能是教师兼任,也可能由专业人员担任。这一模式的代表有:得克萨斯大学奥斯汀分校有效教学中心(Center for Teaching Effectiveness, University of Texas at Austin)、路易斯维尔大学的教师和职员发展中心(Center for Faculty and Staff Development University of Louisville)、锡拉丘兹大学教学发展中心(Center for Instructional Development, Syracuse University)、特拉华大学有效教学中心(Center for Teaching Effectiveness, University of Delaware)、内布拉斯加大学奥马哈分校教师发展中心(Faculty Development Center, University of Nebraska at Omaha)、匹兹堡大学教师发展办公室(Office of Faculty Development, University of Pittsburgh)等。

### 3. 特殊目的中心模式

每个特殊目的中心有一个中心任务,这个中心任务比校园中心或多校园合作中心的任务要有限得多。规模较大的大学通常设有几个特殊目的中心。按特殊目的中心的目的,配备有相应特殊专长的工作人员。每个特殊目的中心一般有1-3名专业人员,再配有辅助性的工作人员。一些特殊目的中心是用研究资金开始的,但大多数是大学预算的一部分,或通过从校外客户的服务中产生收入。特殊目的中心提供的服务按具体目的不同而不同,如关注职业发展、研究生助教、课程材料等。通讯、工作组、出版物、资源材料是用于与客户的交流。

这一模式的代表有科罗拉多大学博尔德分校

的研究生院教师项目(“Graduate Teacher Program” at the University of Colorado at Boulder)、匹斯大学的思考和学习中心(“Thinking and Learning Center” at Pace University)、匹兹堡大学的外部学习项目(“External Studies Program” at the University of Pittsburgh)等。

#### 4. 院系教师发展模式

该模式一般存在于学院之中,另外,一些大型大学中的学院,如商学院或法学院经常也有专门的中心,提供为教师定制的服务,它由教授会负责管理。该类型的发展项目在活动类型和目标上与校园中心模式并无不同之处,两者的主要区别在于教师发展项目在大学中所处的位置不同,在校园中心模式中,教师发展项目处于分管学术事务的副校长领导之下,而在该模式中,教师发展项目处于一个具体的单位如学院之下。一般是由有豁免时间的教师或工作中有这项任务的管理人员负责。项目开发通常是教授会的责任,有时有豁免时间教师也提供帮助,服务的范围受资源的限制。

这一模式的代表有:圣托马斯学院教学发展中心(Center for Faculty Development, College of St. Thomas)、西北大学大学学院教师发展项目(Faculty Development Program, University College Northwestern University)、奥斯博格学院教师发展项目(Faculty Development Program, Augsburg College)、古奇学院出版研究和教师发展委员会(Committee on Publications, Research, and Faculty Development, Goucher College)。

教师发展组织的人员配备主要有三种方式:一种是专职的工作人员,专职工作人员大都有一定的大学教师发展工作经验,承担大学教师发展中心或办公室的日常运行工作,开展专业培训,全身心地投入到大学教师的专业成长或发展活动,使大学教师发展项目具有稳定性和持续性。另一种是在学术部门工作的有经验的大学教师任兼职的大学教师发展专家,有经验教师担任兼职工作人员能鼓励其他教师投入到发展活动中来,他们的存在使大学教师发展活动得到一定的尊重和地位。第三种是在中心或办公室做一些辅助性工作的研究生,研究生担任兼职的工作人员付的报酬相对要少一些,可以节省高校教师发展活动的成本,作

为助手的研究生此前一般经过了必要的培训。

### 三、美国高校教师发展组织的作用

目前,美国大多数高校都设有专职负责教师发展的机构,虽然这些机构的具体名称有所不同,但是一般都被称为“教师发展中心”或“教学发展中心”等,它们具体负责高校内的教师发展活动,对美国高校教师发展起了重要推动作用。

高校内部的教师发展组织的首要任务是支持教师进行优质教学。从一些教师发展中心的名字可以看出,改善教学在教师发展中心占有重要的地位。如西卡罗林纳大学的“优质教学和学习中心”,华盛顿大学的“教学、学习和技术中心”,佐治亚大学的“教学支持和发展办公室”。从一些高校教师发展中心的任务陈述中也可以看出,支持教学是它们的主要责任。如西卡罗林纳大学的“优质教学和学习中心”就明确提出,该中心的主要任务是为大学的全职教师及兼职教师提供有关教学的全方位服务,创造一个重视教学的环境。<sup>[12]</sup>华盛顿大学的“教学、学习和技术中心”的任务是为教学和学习提供各种教学资源和支持。<sup>[13]</sup>密歇根大学的“学习和教学研究”通过提供综合的课程和教学发展活动致力于改善大学的学习和教学。<sup>[14]</sup>从实践来看,教师发展中心对改善教学提供了多方面的帮助。它建立一些项目帮助教师学习教学方面的知识,帮助教师获得新的教学技能,帮助教师获得对自己教学行为的反馈,致力于探索教师对教学的态度、价值和感情;研究教学过程,和教师一起设计具体的教学目标;测量目标的实现程度,使用多媒体设计教学材料,开发新的教学系统。

教师发展组织的另一重要任务是所高校教师提供科研支持。比如有的教师发展组织提供有关写作、编辑、出版方面的参考著作,包括关于版权法律、研究理论和实践方面的手册、商业报告、科学论文等,也有的提供申请研究经费等方面的相关服务。如圣·诺伯特学院(St. Norbert College)教师发展中心列出了教师需要的有关外部财政支持的信息,并提供各种多基金会的资料以及经费申请方法等方面的信息,甚至收集了相关的申请表和成功范例。

教师发展组织还促进大学各部门之间、教师

之间、教师与学生之间的合作。如圣·诺伯特学院教师发展中心的“食品换思想”(Food for Thought)的午餐系列活动,就是跨部门的思想与经验交流会,而“赞美同事关系”项目则是促进教师个体间多方位的交流,该中心还有为学生参与教师研究课题而组织的结对项目,用以促进学生与教师的交流。<sup>[15]</sup>

教师发展组织为教师发展提供了多样的活动,而且活动服务对象广泛,既有为新教师提供的活动,也有为有经验的教师和终身教授提供的发展活动。以面向新教师的活动为例,活动主要是为他们提供与老教师熟悉的机会和提供关于教学、研究等方面的信息,使新聘教师尽快适应教学和研究工作。在这方面,不同的大学采取不同的做法。东南密苏里州立大学(Southeast Missouri State University)为所有新聘用的全职教师开展为期一周的有效教学计划,计划的主题多种多样,如设计教学大纲、改进讲课、组织讨论、对学生进行测验等,新聘教师可以根据个人需要,有选择地参加。伊利诺伊大学为新教师提供了两个到六个90分钟的习明纳,习明纳包括普通教学和具体学科教学。北卡罗琳那大学通过一个为期两天半的新教师适应项目,为新教师提供熟悉新工作的机会,例如2004年的主题包括由著名教授讲授的“如何着手一项研究”、由高校教师发展中心主任讲授的“教师资源是教学的核心”、由分管学生事务的副校长讲授的“什么造就了一名伟大的教授”、由学生管理办公室主任讲授的“学术诚实”、由为残疾学生提供服务的主任讲授的“适应残疾学生”、由执行副校长讲授的“北卡罗林纳大学重新任命、晋升和终身教授的价值”等。<sup>[16]</sup>而密苏里-罗拉大学(University of Missouri-olla)则在新教师来到大学工作的第一年时间里,不断提供多种多样的计划和资源,以使新教师尽快完成角色的转换。<sup>[17]</sup>有的大学为年轻教师采取了一些革新性的教师发展项目。有的甚至单独建立了针对年轻教师发展的组织。如加利福尼亚州立大学为尚未获得终身教授的全职讲师建立了自愿性的、正式的跨系教师组织——未获得终身教授的全职讲师组织(Un-tenured Faculty and Full-Time Lecturer Organization, ULO),这种组织旨在发起一些支持年轻教师和全

职讲师的创新性活动,提供更多发展机会,减少教师的孤立感和压力,提高同事间的交往机会。<sup>[18]</sup>

由此可见,教师发展组织是大学组织结构的一部分,它建立了稳定的运行机制,配备专职工作人员,掌握一定教师发展资金,开展多样化教师发展项目,为教师发展提供了组织保障。

需要强调的是,虽然经过了30余年的实践,但美国的高校教师发展还远未形成成熟的制度,高校教师发展在提升高校师资队伍水平方面的作用仍有相当的局限。但是应该说,以各高等教育机构为主体推动的高校教师发展的组织化,有效地促进了高校教师发展的规模化开展,应该作为一项宝贵的经验加以研究。

#### 参考文献:

- [1] K.E. Eble & W. J. McKeachie (1985). *Improving undergraduate Education through Faculty Development*. San Francisco: Jossey-Bass, p6.
- [2] W. H. Berquist and S.R. Phillips (1977). *A Handbook for Faculty Development, Vol. 2*, Washington, D.C.: Council for the Advancement of Small Colleges, p326.
- [3] M.P. Ingraham. (1965). *The Outer Fringe: Faculty Benefits Other than Universities and Insurance*. Madison: University of Wisconsin Press, p76.
- [4] J. G. Gaff & R. D. Simpson. (1994). *Faculty Development in the United States, Innovative Higher Education, Vol.18, No. 3*, p168.
- [5] Stephen R. Porter and Paul D. Umbach. (2001). *Analyzing Faculty Workload Data Using Multilevel Modeling, Research in Higher Education, Vol. 42, No. 2*, p171.
- [6] J. G. Gaff & R. D. Simpson. (1994). *Faculty Development in the United States, Innovative Higher Education, Vol. 18, No. 3*, p174.
- [7] [http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol\\_4/4\\_3/4\\_1.asp](http://nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_4/4_3/4_1.asp), 2004-11-07.
- [8] 菲利普·阿尔特巴赫编辑,陈舜芬等译.《21世纪美国高等教育》[M].台北:台北市高等教育出版社.2003.71.
- [9] Jack H. Schuster, Daniel W. Wheeler, and Associates. (1990). *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development and Renewal*, San Francisco, Jossey-Bass, p9. 转引自:U.S. Department of Education. "College Faculty Salaries, 1976-1986." *Bulletin OERI*. Washington, D.C.: Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 1987a.

(下转第87页)

## Research on Policies of Educational Service for ASEAN's Students Studying in China

QIN Zhuang-cai

**Abstract** In the process of establishing the Association of Southeast Asian Nation (ASEAN), strengthening the co-operation between ASEAN and China is very important. Educational service for students studying abroad is a main means of service trade and is also the area for improvement in higher education policy. It is argued that the policies on ASEAN's students studying in China should be made in the view of regarding educational service as a kind of trade. Three aspects need to be taken into account: (1) To increase the number of students from ASEAN by taking advantage of Comparing Superiority; (2) To improve joint school programs and promote the internationalization of the basic and technical part of the curriculums; (3) To enlarge the co-operation areas and student exchange in higher education institutions. It also suggests that the government should provide guidance, supervision and policy support for foreign student's affairs in Chinese higher education institutions.

**Key words** ASEAN; studying abroad; educational policy; educational service trade.

本文责编:晓洁

(上接第61页)

- [10] J. A. Centra. (1985). *Maintaining Faculty Vitality through Faculty Development* In S. M. Clark and D.R. Lewis (Eds.) *Faculty Vitality and Institutional Productivity* (p141-156) New York: Columbia University, Teachers College.
- [11] Delivee L. Wright. (1988). *Program Types and Prototypes*. In E. Wadsworth, L. Hilsen & M. A. Shea (Eds.), *A Handbook for New Practitioners*. (p13-17). *The Professional & Organizational Development Network in Higher Education (POD Network)*. Stillwater, OK: New Forums Press.
- [12] <http://facctr.wcu.edu/aboutcenter.html>.
- [13] <http://www.tacoma.washington.edu/ctli/>.
- [14] <http://www.crlt.umich.edu/tstrategies/teachings.html>.
- [15] <http://www.snc.edu/facdev/>.
- [16] [http://www.ncsu.edu/provost/academic\\_affairs/fd/nfo/program.htm](http://www.ncsu.edu/provost/academic_affairs/fd/nfo/program.htm).
- [17] <http://campus.umn.edu/newfac/>.
- [18] Ellen N. Junn, Ellen Kottler, Jacqueline K. Coffman, Pamela H. Oliver, Fred Ramirez. (2003). *Approaching Faculty Development Support From the Grassroots: Establishment of an Innovative, Formal, Untenured Faculty Organization, To Improve the Academy*, Vol. 22, p189-203.

## The Rise and Organization of Faculty Development in American Universities and Colleges

WANG Chun-ling , GAO Yi-min

**Abstract** This paper reveals the history of faculty development (FD) in American universities and colleges, and especially analyses the background of the rise of FD in the 1970s. Following the introduction of four models of FD organization, it points out that the organizations of FD in higher education institutions have played an important role in professional development of teachers.

**Key words** America; faculty development; organization

本文责编:晓洁