

# 世界一流大学新教师教学发展项目研究 ——以密歇根大学为例

马培培

**摘要:**在主要以学术声誉为评价指标的背景下,如何提高一流大学的教学质量成为学术界关注的热点。教学质量的提升依赖于教师的教学能力,而新教师的教学发展是起点,也是关键点。密歇根大学以教学中心为核心部门促进新教师的教学发展,主要开展的项目包括入职培训、培养未来教师的会议、大量的研讨班、针对新教师的短期课程,以及高校教师资格证项目等等。针对教师学术压力较大,参加教学发展项目的时间、动力和兴趣都有限等状况,密歇根大学的措施为:多样化之中有所侧重;以服务为导向,以强制为辅助;采用全程评估。

**关键词:**新教师;教学发展;密歇根大学;教学质量;教学能力

中图分类号:649

文献标识码:A

文章编号:1004-8154(2020)05-0053-06

## Research on the Teaching Development Project of New Teachers in World-Class Universities——Take the University of Michigan as an Example

MA Peipei

**Abstract:**How to improve the teaching quality of the first-class university has become a hot topic in academic circles under the background that the construction of the first-class university. This development mainly takes the academic reputation as the evaluation index. The improvement of teaching quality depends on the development of teachers' teaching ability. The development of new teachers is the starting point and key point of teachers' teaching improvement. The University of Michigan takes the teaching center as the core department to promote the teaching development of new teachers. The main projects it carries out include orientation training, meetings for training future teachers, a large number of seminars, short courses for new teachers, and university teacher certification program. In view of the high academic pressure of teachers and the limited time, motivation and interest to participate in teaching development projects, the measures taken by the University of Michigan are as follows: focus and diversity, taking service as the orientation and force as the auxiliary, and use a whole-process assessment.

**Keywords:**new teachers; teaching development; University of Michigan; teaching quality; teaching ability

收稿日期:2020-09-07

基金项目:江苏省社会科学基金青年项目“高等教育规模扩张背景下的本科精英教育发展研究”(17JYC004);校级人才引进项目“高等教育规模扩张进程中的精英教育发展研究”

作者简介:马培培(1982—),女,南通大学教育科学学院副教授(江苏 南通 226001)。

E-mail:10388805@qq.com

一流大学追求一流的教学质量是其不可回避的使命,而教学质量的根本在于教师的教学能力。教师职业生涯及专业发展理论认为,职业生涯最初几年为后续职业发展奠定了基调,对教师未来的教育生涯产生深远影响。因此,新教师的教学发展问题也就成为教师发展工作的重点。

在以科学研究为主要使命的一流大学中,美国新教师在职业初期的教学发展仍面临两大挑战:一方面,美国新教师的主要来源是各大学研究生院的博士毕业生,他们虽然具有较强的研究能力,但缺乏教学专业知识和技能;另一方面,当他们进入研究型大学担任教师之后,由于研究是大学的首要工作,在这种氛围之下,一些新教师对教学最初怀有的热情,也因无法平衡教学和研究的压力而消减。为解决这一现实问题,美国很多一流研究型大学开始思考并制定策略以支持新教师的教学发展。密歇根大学作为这方面的典范,其做法值得我国研究型大学进行借鉴。

## 一、新教师的界定及教学发展的内涵

### 1. 新教师的界定

国外对新教师的理解大多从担任教职的年限来界定,至于多少年以内算为新教师并没有统一的观点。目前美国对新教师的界定有四种说法:第一种是获得学术职位任命后工作时间在7年以内的教师;第二种是在具有终身教职系列的院校内没有获得终身教职的年轻教师;第三种是刚获得博士学位、进入高校从事学术工作不久的教师<sup>[1]</sup>。其中,较被普遍接受的是第一种观点。另外,美国高校信息化组织将大学教师职业生涯前五年列入新教师发展项目的范围内。我国对新教师的界定既有“年限说”也有“职业成熟度说”。其中“年限说”有“5年说”“3年说”之分;“职业成熟度”所界定的新教师是指刚刚进入执教行业、缺乏教学经验、理论与实践不能有效结合,处于教学情景的适应性及教学策略水平尚待提升阶段的高校教师<sup>[2]</sup>。本文综合上述观点,参考密歇根大学对新教师群体界定,将新教师的外延界定为“刚刚入职的教师、准备从事教师行业的研究生以及担任助教的研究生或博士后”。

### 2. 教学发展的内涵

教学发展是大学教师发展的重要内容之一。美国大学教师发展至今经历了5个阶段,分别为学者阶段(20世纪50年代至60年代)、教师阶段(20

世纪60年代末至70年代)、发展者阶段(20世纪80年代)、学习者阶段(20世纪90年代)和网络阶段(20世纪90年代末至今)。在第二个阶段,教师的教学发展开始成为教师发展中最为核心的内容<sup>[3]</sup>,即主要关注教学方法和技术、课程发展和学生教学评价等方面。1975年,伯格奎斯特(William H. Bergquist)和菲利普斯(Steven R. Phillips)在《有效大学教师发展项目的组成部分》中认为大学教师的教学发展包括课程开发、教学诊断和教学培训等;盖夫(Jerry Gaff)认为教学发展应更多地关注科目和课程设计,其目标是“学生学习的改进”<sup>[4]</sup>;菲利普斯甚至在一篇探讨性的文章中将“大学教师发展”定义为“提高大学教学效能的过程”,也就是说,将教师发展等同于教学发展。1991年,美国教育联合会(National Education Association,简称NEA)发布《大学教师发展:一项国家资源的拓展》,将教学发展理解为通过改善教师的教学环境和条件、提高教师教学技能、丰富学习材料,最终实现提高学生学习成绩和教师教学质量的过程;教学发展的内容包括准备学习材料、更新教学模式与课程计划、认识学生及其学习风格、教学诊断、评价反馈学生学习效果、掌握教学技能。这一解读成为美国大学教师“教学发展”的基本理论意蕴<sup>[5]</sup>。

在国外学者对教学发展的内涵界定基础上,我国学者也提出了一些自己的看法。陈时见认为,高校教师教学发展是组织或个人通过各种途径为高校教师提供一系列的持续支持和服务,促进其在教学价值观、教学能力、教学学术方面的发展<sup>[6]</sup>。陈德良将教师教学发展划分为师范性、学术性和教学动力性三个层次。师范性层次,是指教师通过掌握相关教学理论,促进教师教学从凭感觉转变到理论自觉;学术性层次,是指教师将教学与学术结合起来,以学术深化教学,实现既符合教育理论与实践又具有较强专业性和学术性的教学;教学动力性,是指教师通过其教学能力与教学业绩获得发展的机会<sup>[7]</sup>。由此可见,我国学者对教学发展的理解更加强调教师教学学术方面的发展。

## 二、密歇根大学新教师教学发展项目

密歇根大学作为世界一流大学,是美国最早成立教学中心的大学,在促进新教师教学发展方面具有丰富的经验,下面主要介绍的是教学中心

和研究生院一起合作推广、资助实施的卓有成效的新教师教学发展项目。以教学中心为核心部门,密歇根大学的新教师教学发展主要通过开展各类项目得以实现。这些项目包括关于教学的入职培训、培养未来教师的会议、大量的研讨班、高校教学多校联合指导项目、针对新教师的短期课程、高校教师资格证项目等等。这些项目按照服务对象不同,主要分为两大部分,一部分是针对新入职教师,另一部分针对研究生和博士后助教。

### 1. 针对新入职教师的教学发展项目

(1)全校新教师培训(The Campus-Wide New Faculty Orientation,简称NFO)。全校新教师培训由教务长办公室、学术事务执行副总裁以及学习与教学研究中心(CRLT)联合举办,始于1994年。1994年至1996年期间,培训会议没有规定主题;1996年至今,每年都会围绕不同的主题展开。会议邀请所有第一年受到学术职业任命的教师,旨在帮助他们在密歇根大学的第一年做好准备。会议为期半天,主要为新的教员介绍大学工作的概况,使他们通过向前辈学习、参加CRLT提供的教学研讨会,能够与校园周围的一些组织产生联系,以及与同事进行智力和启发性的对话。会议还会为他们提供新进入校园生活和工作所必需的基本信息和教学技术方面的资源。

(2)LSA新教师培训(Literature, Science, and the Arts New Lecturer Orientation,简称LSA新教师培训)。如果是文学、科学与艺术学院的新教师,还将参与由文学、科学、艺术学院和学习与教学研究中心举办的新讲师会议,了解文学、科学与艺术学院相关的政策和资源,并与有经验的讲师讨论大学的文化和资源,以此来辅助教学,绘制他们的课程蓝图。培训课程结束后便是简短的招待会,作为新讲师会见部分部门同事的机会。2019年的LSA新讲师培训与NFO在同一天举行。

(3)LSA/CRLT大型课程倡议(Large Course Initiative,简称LCI)。大型课程指的是有75名及以上学生的课程。为了支持LSA的包容性课堂工作,LSA教师有机会参与2019LSA/CRLT大型课程倡议。LCI作为一个教师学习社区,面向那些大型课程教学者开放,为教师提供包括分享实践、教学和学习研究的经验教训以及探索教学技术的机会。

2019年的LCI安排在冬季,共四次,每次两小时。主题包括:为满足不同学生的学习需求而设

计课程和教学方法;利用低技术或高技术策略提高互动性和包容性;建立学生学习最大化的反馈机制;在大型课程中为有意义的对话或讨论创造机会;利用和增强学生的积极性。第四次会议还帮助感兴趣的教师申请2000美元的补助金,以支持其在2019~2020学年开展具体的课程创新活动。

### 2. 针对助教的教學发展项目

助教是当代美国研究型大学师资力量的重要组成部分,既解决了本科生师资紧张的问题,又为研究生提供了教学准备的平台,为培养未来教师奠定基础。但由于研究生助教缺少教学经验,教学质量难以保证,所以美国许多大学十分重视对助教的培训、管理和考评,并因此开发出许多助教教学发展项目来提高研究生助教的教学能力和教学水平。密歇根大学作为教师发展领域的引领者,对助教教学发展也格外重视。

(1)全校研究生助教培训(Graduate Student Instructor Teaching Orientation,简称GSITO)。全校研究生助教培训是为了帮助新的研究生助教们在安阿伯校区开展教学,为他们的初次教学经实践做好准备。每年秋天,数百名第一次承担教学工作的研究生都会参加这项培训,活动为期两天。培训将传授促进团队协作、评估学生写作及利用技术进行有效教学等常见课堂教学策略。

(2)工程专业研究生助教培训(Engineering Graduate Student Instructor Teaching Orientation,简称EGSTIO)。所有工程专业新助教都必须参加这项培训,未完成培训或不符合持续发展要求的研究生不可以担任工程学院的助教。培训包括教学互动环节、中心角色扮演环节和实践教学环节,具体分为三个步骤:第一步,工程专业研究生要完成在线预培训模块;第二步,参加为期一天的当面指导;第三步,如果是新的GSI,还需要在学期内完成正在进行的专业发展任务。

(3)培养未来教师研讨会(Preparing Future Faculty Seminar,简称PFF)。由研究生院和教学中心合作开展的培养未来教师研讨会(PFF),是一个被国家认可的项目,目的在于帮助那些即将选择教师作为第一份职业的优秀研究生,使他们能够在未来的教师职位上取得成功。参会学员必须已经获得博士候选人资格,并且具备教学或研究生助教的经验。研讨会致力于达成以下五个目标:运用逆向设计和通用设计原则,为密歇根大学



或其他机构教授的特定课程设计教学大纲;根据研讨会主题或包容性有效教学实践的结构化对话和思考,创建教学实践的陈述;了解教师在多层次评估中的作用,从设计特定课程的作业到大学评估和认证;探索本学科以外的其他学科现代高等教育格局;为求职面试和教师的工作生活做准备。

2019年研讨会持续五周,时间为5月7日至6月6日的每周二和周四,从8:30至13:00(第一天和最后一天除外)。在研讨会上半部分,参与者将有机会参与一些教学主题活动,包括课程设计、包容性教学和教育评估。他们能够应用所学知识,并就未来可能使用的教学实践陈述和课程大纲提供同行反馈。在研讨会的后半部分,学员将通过阅读资料、教师小组讨论和参观附近学校,探索不同类型的学术机构和职位。此外,学员还要完成课间阅读和其他专业发展任务<sup>[8]</sup>。

(4)理工科博士后短期教学课程(Postdoctoral Short Course on College Teaching in Science and Engineering)。此课程主要面向来自科学和工程领域的高级博士后学者,目的是培养一批优秀的未来教员。2019年课程以混合形式展开,共包含九门课程,其中五门采取线下授课,其余四门课程则在线上进行。课程主题包括:学习科学、课程设计、STEM课堂的包容性教学、积极学习和小组工作。所有的课程都是被整合的,并相互促进,引导参与者获得三种经历:实践教学环节,完成他们将来可能教授的课程的课程的教学大纲,完成教学哲学的陈述。达到所有课程要求的学员将获得结业证书<sup>[9]</sup>。

(5)英语语言学院的研究生助教教学计划(English Language Institute 994)。ELI 994是一门开设在冬季或八月份的课程,由英语语言研究所和CRLT联合举办。课程对象是在文学、科学和艺术学院的研究生,这些学生接受的本科教育虽

然不是在英语环境下进行,但也被指定为研究生助教。作为密歇根大学大学生教育背景调查和有效课堂语言的考察对象,他们的实践会收到来自同事、学生和指导员的语言和教学反馈。英语语言学院的研究生助教教学计划提供了包括课程、讲习班、咨询服务、诊所、辅导、教学观察等在内的一系列资源,来满足研究生助教的个性化需求和目标,为研究生提供了一个全面的专业发展计划。

(6)研究生教师资格证项目(Graduate Teacher Certificate,简称GTC)。在密歇根大学,很多教学职业发展机会对于研究生来说,都是可以利用的,但很多研究生没有把握住这些机会,因此,学校专门设计了一个研究生教师资格项目来提高研究生教学技能。项目通过核心教学技能的课程,如写作、考试评分和技术教学等,为密歇根大学的教员、研究生和博士后提供了获得新教学观点、跨学科交流和提高教学技能的机会。达到所有要求的研究生可以获得密大研究生教师资格证。因为这个项目是免费的,不需要学费,所以其成绩在密大官方的成绩单上是不会出现的,但是可以在申请工作的简历和求职信中进行强调。证书获得者也会获得一封获奖证明以及一份官方的项目描述,可以提供给求职面试官和教师招募委员会。

(7)系列研讨会。秋冬季开展的系列研讨会包括开展实践教学的研讨、训练新研究生助教的策略、观察课堂并收集学生期中反馈、与研究生助教协商、研究生教学咨询员和研究生助教协调员的网络午餐会(见表1)。系列研讨会的特点在于,同时对研究生教学咨询员和研究生助教开展服务,既提高研究生助教的教学水平,又培养了一批为研究生助教提供咨询和指导的专业咨询员。并且,研究生教学咨询员可以在研讨会中充当教学中心的调查人员,向中心反馈助教们的重要需求和发展方向。

表1 密歇根大学2019年系列研讨会

研讨会名称	时间	简短描述
开展实践教学的研讨	周二,08/13/2019 13:00—16:00	新助教向同伴提供5到20分钟的非正式课程,参与培训的助教互相提供教学反馈,同时反思自己的教学。学员将学习如何运行实践教学课程,以最大限度地提高研究生助教的效益。参加者将参加一个实践教学会议,讨论什么使实践教学会议最有效。
	周一,08/19/2019 9:00—12:00	
	周三,12/04/2019 13:00—16:00	
训练新研究生助教的策略	周四,08/15/2019 13:00—15:30	研讨会介绍研究生教学咨询员和研究生助教协调员在培训和发展新研究生助教时可以使用的各种策略。

续表

研讨会名称	时间	简短描述
观察课堂并收集学生期中反馈	周三,09/11/2019 9:00—12:00	本研讨会旨在为研究生教学咨询员、研究生助教协调员和新研究生助教们提供一个观察研究生助教课程和收集学生反馈的框架。通过角色扮演和互动,参与者将学习如何进行课堂访问,在观察期间收集客观数据,并通过咨询服务帮助研究生助教进行更多反思。参与者还将学习如何通过小组讨论收集学生的期中反馈,以及在学生咨询研究生助教时如何使用这些反馈。
	周五,01/17/2020 9:00—12:00	
与研究生助教协商	周四,09/12/2019 10:00—12:00	本研讨会面向研究生教学咨询员、研究生助教协调员或教学顾问。在本次互动中,参与者将学习并实践与研究生助教们协商教学的技巧,包括解释和讨论学生评分。此外,还将讨论顾问在咨询过程中可以发挥的各种作用。
	周四,01/16/2020 10:00—12:00	
研究生教学咨询员和研究生助教协调员的网络午餐会	周三,11/06/2019 12:00—13:00	这项午餐计划为研究生教学咨询员和其他直接支持大学 GSI 培训和发展的人提供了一个很好的机会,他们可以会面、交流和分享策略。

注:表中内容根据密歇根大学官方网站整理得来。

### 三、密歇根大学新教师教学发展的挑战及策略

在密歇根这样的一流大学,教师的学术事务很繁忙,参加教学发展项目的时间、动力和兴趣都相当有限,还有一些专业扎实的新教师认为教授本科生根本没有问题,缺乏接受教学培训的意识。在这种情况下,教学发展项目必须达到高质量、高效率、有趣味的要求,同时满足教师个体与大学需

求才能获得成功。为此,密歇根大学主要采取以下措施来保障教学发展项目的成效。

#### 1. 多样化之中有所侧重

为了满足教师的多样化需求,同时为避免资源的重复利用、提高培训的效率,从培训人员的覆盖面、内容的普及度和跨学科性、项目时间的长短、教学方式的混合以及是否具有强制性等多个维度进行分类,密歇根大学的每个教师教学发展项目各有特色,综合构成了具有多样立体化特征的项目网络(见表2)。

表2 密歇根大学教学发展项目的多样化维度

维度 项目	参与人员广度		内容		时间长短		学习方式	
	部分	全员	专业性	跨学科	长期	短期	线下	混合
全校新教师培训(NFO)		√		√		√	√	
LSA 新讲师培训	√		√			√	√	
LSA/CRLT 大型课程倡议		√		√		√	√	
全校研究生助教培训(GSITO)		√		√		√	√	
工程专业研究生助教培训(EGSITO)		√	√			√		√
培养未来教师研讨会(PFF)	√			√	√		√	
理工科博士后短期教学课程	√		√			√		√
英语语言学院的研究生助教教学计划	√			√	√		√	
研究生教师资格证项目(GTC)	√			√		√	√	
系列研讨会	√			√	√		√	

注:表中内容根据密歇根大学官方网站整理得来。

从表2中能够看出,为满足教师多样化需求的项目网络呈现出以下两个特点:

首先,在培训内容方面偏向跨学科性。一方面对于参与人数较多的项目,由于受训者教育背景和教学经历的异质性,项目设计者需要提供适

合所有学科背景的教师教学工作的基本概要、原理和策略;另一方面对于参与人数少、遴选过程严格的项目,跨学科的培训内容可以促进新教师群体间的跨学科讨论和反思。

其次,在培训时间方面以短期为主。教师的

时间十分紧张,工作地点也较为分散,固定一个时间对教师进行集中培训是比较困难的,因此大部分项目都采用短时高效的形式。虽然线下集中培训很难,但密歇根大学仍然倾向于更多的线下项目,将线上服务作为补充,以便为新教师提供互相认识与交流的机会,使他们尽快融入大学的环境和学术团体。

## 2. 以服务为导向,以强制为辅助

密歇根教学中心将“以服务为导向”作为工作中最重要的原则,并将其贯穿所有新教师教学发展项目。从项目产生过程上看,任何项目都是基于学校、部门和教师的需求。教学中心会主动了解学校和各部门的要求,并且让中心的员工留出充足的时间和精力来设计项目,以尽量满足各种需求,这是一种挑战但也是必须要做到的事情。从项目参与情况来看,除少数项目外,绝大多数项目都是以自愿参与为原则,教师的参与度主要依靠项目的效果和口碑。评估数据表明,教学发展项目对提升教师教学信心和教学技能、形成正确的教学价值观等方面起到很好的作用。统计数据证明,项目参与的在不断提高。从项目的配套服务措施来看,教学中心会尽量解决参与项目教师的后顾之忧,如培训期间子女无人照看的问题,学校设有专门的工作生活资源中心,暂时提供照看小孩的服务。如果教师没有时间参加项目,有些项目也会提供后续的服务,如提供学习资料(如全校新教师培训和LSA新讲师培训)或者提供其他学习通道作为补充(如全校研究生助教培训)。

为了保证教学质量,强制参加的项目也是十分必要的。例如全校研究生助教培训(GSITO)要求所有将要担任助教的研究生参加。教学中心并不直接要求必须参加,而是对研究生所在的部门进行考核。因故未能参加的人员,可以联系本科教育副院长办公室的专门人员了解补习要求。工程专业研究生助教培训(EIGSITO)要求所有工程专业研究生都要注册并参加项目,不能通过培训的将没有资格担任助教。一般来说,强制性的项目都是短期进行的,主要是对常见教学策略进行探讨,为新教师提供初步教学经验。

## 3. 采用全程评估

从项目的创立到开展再到延续,项目负责机构会进行一系列调查和评价,以保证项目的高效性。项目创立之初,教学中心需要开展需求评估和试点实验。需求评估内容主要包括针对某一需求鉴别是否已有类似的项目存在,如果有,需要搞清楚运行和经营的主体是谁、项目内容针对哪些方面;如果没有,则需要在项目计划书中阐明创立该项目可以与哪些机构和部门合作,以及项目可能会遇到的阻碍。通过需求评估来确保项目的实际价值,可以避免项目重复或无效。项目实施过程中会进行中期评价,项目协调员根据评价结果对项目做出适当的调整。在项目结束后,很多项目都会收集即时满意度数据,作为项目的阶段性评估结果。事实上,由于项目培训成果转化需要一定的时间,因此对受训者进行追踪调查更能反映出项目的真实效果。例如在研究生教师资格项目结束后,主办方会继续关注参与者在项目结束后的实际教学工作。整个过程的评估工作采取定性和定量相结合的方式,评估结果成为项目优化的主要依据。

### 参考文献:

- [1] 郭丽君,吴庆华. 浅析美国高校新教师发展[J]. 高等教育研究,2012(7):69.
- [2] 张敏. 高等院校新教师教学能力发展研究[D]. 哈尔滨:哈尔滨工业大学硕士学位论文,2007:9.
- [3] 马培培,范冬清. 中美精英大学教师教学发展组织的比较研究[J]. 中国高教研究,2017(9):43.
- [4] 林杰,李玲. 美国大学教师发展的三种理论模型[J]. 现代大学教育,2007(1):62-66.
- [5] 王保星. 美国大学教师教学发展的理论意蕴与实施策略——基于美国若干所一流大学教师教学发展实务的解析[J]. 高校教育管理,2019(2):34.
- [6] 陈时见,周虹. 高校教师教学发展的内涵特征与实践路径[J]. 高等教育研究,2016,37(8):35-39.
- [7] 陈德良. 三层次教师教学发展的三维透视[J]. 中国大学教学,2018(11):75.
- [8] RACKHAM-CRLT. May Seminar on Preparing Future Faculty (PFF) General Information [EB/OL]. (2019-03-15) [2019-04-16]. <http://crlt.umich.edu/programs/pffseminar>.
- [9] 康斯坦斯·库克. 提升大学教学能力——教学中心的作用[M]. 陈劲,郑尧丽,译. 杭州:浙江大学出版社,2011:87.

(责任编辑 梅 静)