

当前美国大学教师专业发展类型

熊华军¹,丁艳²

(1.西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心,甘肃兰州 730070;

2.西北师范大学教育学院,甘肃兰州 730070)

[摘要]当前美国大学教师的专业发展类型有如下四种:自我主动式、同行协作式、大学规划式和社会政策调节式。大学教师通过自我主动式发展独立地规划专业发展的目标和措施,并借助互相协作共同提高专业发展水平。此外,美国大学把大学教师的专业发展纳入到战略规划中,指引其发展。社会部门也通过相应政策,调节大学教师的专业发展。这四种类型相互联系,相互依存,共同促进美国大学教师的专业发展。

[关键词]大学教师;专业的发展;美国

中图分类号:G650.712

文献标识码:A

文章编号:1003-7667(2012)09-0034-05

专业发展旨在促进大学教师的成长,使大学教师获得并增强他们的教学、科研和社会服务等专业活动的的能力。大学教师在这一过程中从一个专业新手发展成专家型教师。^[1]罗兹玛丽·凯福瑞拉(Rosemary Caffarella)等学者认为,当前美国大学教师专业发展包括了自我主动式发展、同行协作式发展、大学指引式发展和社会参与式发展。^[2]本文将从原因、内涵、特征、意义四个方面分别对美国大学教师专业发展的四种类型进行诠释与解读。

一、自我主动式发展

大学教师专业发展的前提是大学教师的个体主动发展。自我主动式发展主要有两个原因:从主观方面讲,在一定的背景下,大学教师的个人特征,如态度、认知和能力决定着大学教师的专业发展是否能真正发生;从客观方面讲,只有每个大学教师成为了专家,大学教师作为整体才能谈得上专业发展。

自我主动式发展是大学教师作为个体明晓自

我专业发展的目标和方向,并采取相应行动的过程。它包括绝对自我主动式发展和相对自我主动式发展两层内涵。

1.绝对自我主动式发展表现为大学教师能独立判断专业发展需要,制定专业发展目标,明确有利于专业发展的人力和物质资源,选择恰当的专业发展策略,并对专业发展成果进行评价。

2.相对自我主动式发展是大学教师在外界环境影响下的自我发展过程。研究表明,不管是何种方式的发展,大学教师的专业发展都离不开外界环境的影响。大学教师通过外界环境的影响,明晓自身专业发展的缺陷,进而制定相应的发展目标和策略,有的放矢地提升自我的专业发展水平。

自我主动式发展具有如下的特征:(1)从自我看,自我主动式发展具有差异性。大学教师的知识和能力影响了他们专业发展的侧重点。(2)从主动性看,自我主动式发展是在模仿、实践、反思和探究的层层递进过程中进行的。大学教师首先要模仿他人专业发展的成功做法,接着在教学、科研

作者简介:熊华军(1975—),男,汉族,湖北仙桃人,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,教育学博士;

丁艳(1988—),女,回族,安徽亳州人,西北师范大学教育学院硕士研究生。

和社会服务中不断地实践。面对实践出现的问题,大学教师通过自我反思,明确了教学、科研和社会服务的盲区,从而走上正确的专业发展道路。最后,大学教师要有自我探究的精神,探究精神既是他们专业发展的目标,也是专业发展的手段。(3)从专业发展看,自我主动式发展分别经历了依赖他人、独立、影响他人和领导四个阶段。在依赖他人阶段,大学教师往往通过模仿或在他人监督下促进自我的专业发展;在独立阶段,大学教师知道自我的专业发展内容和方式;在影响他人阶段,大学教师以身示范,指导和管理他人的专业发展;在领导阶段,大学教师作为专业组织的代表,通过制订和明确组织的学习任务,系统性地促进群体的专业发展。^[8]

正如拉尔夫·布罗凯特(Ralph Brockett)等人所指出的:“自我主动式发展的关键是大学教师对专业发展的主动控制,是大学教师为自我发展承担责任的行为。”^[9]自我主动式发展使大学教师认识到自己为什么要学、学什么、如何学,这表明他有明确的专业发展规划,有高度的自信和成熟的心理,使大学教师敢于承担风险,应对挑战。

二、同行协作式发展

威廉·沃勒(William Waller)的调查指出,当前美国高等教育危机的核心依然是大学教师工作的孤独感,大学教师普遍认为他们和同行之间缺乏有机的联系和密切的协作。^[9]为此,美国通过加强同行之间的协作促进大学教师专业发展。朱迪斯·利特(Judith Little)等学者也认为,参与同行协作式发展的大学教师将可能获得更大的成功。^[6]

当前美国大学教师同行协作式发展有两种:基于人员(cohort-based)的同行协作式发展和基于话题(topic-based)的同行协作式发展。

基于人员的同行协作是不同发展阶段的大学教师之间的协作。例如,哈佛大学的新大学教师协会(Harvard's New Faculty Institute)通过举办大学教师专题讨论等活动,使新大学教师有机会认识自己的同事,尽快地融入哈佛学者社团。^[7]卡利斯特学院(Macalester college)和卡尔顿学院(Carleton college)通过项目合作方式,鼓励资深大学教师带领年轻大学教师参与科研,以此培养年轻大学教

师的科研能力。^[8]

基于话题的同行协作旨在解决大学教师专业发展中遇到的问题。这些问题可以是新发现或是早已存在的,范围涵盖了他们感兴趣的所有学术领域。当问题解决后,同行协作的关系不再存在。例如,大学教师职业增强拨款计划(Faculty Career Enhancement Grant Program)发起流动性的研讨会(Floating Seminars),促进跨校的同行协作。^[9]

同行协作式发展的特征表现在:(1)从同行角度看,同行协作式发展具有平等性。在同行协作中,大学教师之间没有等级之分,彼此相互尊重,拥有自由地表达观点的权利。(2)从协作角度看,同行协作式发展具有包容性。同行之间的协作既可以发生在正式的会议和研讨会中,也可以发生在虚拟时空中。同行之间的协作既可以是对话与交流,也可以是出版物和电子文献。同行之间的协作既可以分享彼此的经验,也可以学习外部的先进经验。正因为同行协作的包容性,同行之间的影响已成为促进美国大学教师专业发展的重要因素。(3)从专业发展角度看,同行协作式发展具有开放性。在同行协作中,大学教师可以肯定和批评他人,同时也接受他人的肯定和批评。正是在开放性的环境中,大学教师既可以学习他人的先进经验,同时也能看到自己的不足。

罗伯特·布兰格(Robert Bringle)认为在同行协作中,大学教师不仅更加深刻地了解学科领域的专业知识,而且还可以更加清楚地了解自我,拓展大学教师的人际交往、管理和组织技能。这些能力正是大学教师专业发展的重要目标。^[10]

三、大学规划式发展

当前,美国大学越来越意识到有必要为大学教师创造良好的专业发展条件,因为大学教师是完成大学职能使命的关键。同时,随着问责制的推行,大学只有通过大学教师专业发展才能提升自身的竞争力和社会影响力。为此,詹姆斯·弗朗西斯(James Francis)认为:“专业发展是大学试图寻找改变大学教师的态度、技术和行为的过程,目的是使大学教师更有能力满足学生、教师自身和大学的需求”。^[11]

在大学规划式发展中,大学教师专业发展被

纳入到大学的战略规划中,大学不仅为大学教师专业发展创造良好的内部环境,而且还创造各种条件鼓励大学教师到校外实习。

从内部看,大学通过开展职业规划和再培训行动促进本校大学教师的专业发展。(1)职业规划计划(Career Planning Projects)。大学教师专业发展能否取得成功很大程度上依赖于他们对个人能力和目标的详细分析。大学鼓励大学教师制订详细的职业规划项目,并参与相应的评价。(2)再专业化计划(Respecialization Projects)。再专业化指大学为教师提供专业领域之外的培训,帮助大学教师拓宽专业活动范围,发展大学教师的新技能。再专业化减少了兼职大学教师的数量,提高了大学教师的整体质量。尤金·莱兹(Eugene Rice)指出:“再专业化计划比大学制定的某些单个的节省策略更加有效。它既满足了大学对高质量人才的需要,又为拓宽大学教师专业领域提供了机会。”^[12]

从外部看,大学为大学教师到校外实习和工作提供条件。(1)大学教师实习(Faculty Internships)。大学教师实习指大学为教师提供到非学术场所的工作经历,这些经历有利于大学教师获得新知,并将所学的技能带回到课堂。例如,雷吉斯学院实施的大学教师职业中期变革方案,允许大学教师有3年时间到企业中带薪学习一些非学术领域的技能。如果教师所从事的非学术工作的薪水较低,大学将会给予一定补贴。(2)大学教师交换(Faculty Exchanges)。交换项目使大学教师能够在不同机构或领域中开展教学和科研工作,它扩大了大学教师的学术经历和服务范围,并在一定程度上增强了大学教师的职业选择能力。

大学规划式发展的特征表现在:(1)从大学角度看,大学规划式发展具有组织性。组织性表明大学教师专业发展的内容由大学确定,同时大学还要解决大学教师专业发展遇到的各种问题,如场所的安排、必要的资助以及技术帮助。(2)从规划角度看,大学规划式发展具有目的性。尽管不同大学开展大学教师专业发展的具体目标不尽相同,但总体上都是为了增强大学教师在人才培养、科学研究和社会服务等方面的知识和技能。(3)从专业发展角度看,大学规划式发展具有综合性。大学在制定大学教师专业发展战略规划时,除

了要考虑大学教师的参与性,还要注重其他方面的问题,例如适合大学教师的发展理念、恰当的宣传、充分的资助、奖励的政策、管理部门的支持等。此外,许多大学也建立了大学教师专业发展评价系统,例如,夏威夷大学专业联合会(The University of Hawaii Professional Assembly)根据大学教师、系主任或院长共同递交的书面专业发展规划评价大学教师专业发展的质量。

总之,“大学教师专业发展的成效依赖于大学教师专业发展目标是否与大学的使命相关。那些自发的、无组织的、孤立的大学教师专业发展活动不可能带来大学内部真正的变革”。^[13]当大学把大学教师专业发展纳入到组织规划中时,大学和大学教师的目标才能一致,大学教师专业发展也是大学自身的发展。

四、社会政策调节式发展

从外部看,美国社会只有从政策上不断地指引作为科学技术和信息技能的创新者——大学教师的专业发展,才能保持其国际竞争的领先地位。从内部看,如果不从政策上调节大学教师的专业发展,政府——产业界——大学三螺旋结构就无法良性地运转。通过社会调节,美国大学增强了对大学教师专业发展的重视程度,减少了大学教师专业发展的盲目性。社会调节式发展不同于大学引导式发展,它是外在于大学的社会部门通过确定大学教师专业发展政策,从而促进大学教师专业发展。按照政策的来源不同,美国大学教师专业发展主要受到来自专业组织、州政府和联邦政府的政策调节。

专业组织是面向大学教师的学术组织。专业组织制定的政策卓有成效地保护了大学教师自由探究的专业权利,提升了大学教师的专业地位,扩大了大学教师专业的影响力,最大限度地为大学教师谋取专业福利。例如,美国大学教师联盟(The American Association of University Professors, AAUP)深入大学,调查侵犯大学教师权利的行为,制定了保护大学教师学术自由的政策。一名杜克大学教师因为在课堂上发表改善种族关系的言论后,杜克大学要解聘该教师。正是AAUP的协调工作,该教师才能继续自己的学术聘任。^[14]专业组

织政策之所以具有重要的调节作用,在于专业组织在制定政策时一方面不违背大学精神和大学理念的传统,另一方面密切地保持与联邦政府和州政府的联系,所以其政策具有深厚的历史积淀和广泛的社会支持。

尽管各州政府调节大学教师专业发展的政策不尽相同,但这些政策具有一些共性:^[15] (1) 建立质量监督机制。州政府致力于建立指导大学教师专业发展的标准,提供大学教师专业发展的资源,并建立大学教师专业发展的评价机制,以此监督大学教师专业发展的质量。(2) 确立专业指导计划。例如科罗拉多州、密苏里州和新泽西州确立了专业指导计划,要求大学教师根据该计划不断地加强学习。为了保证政策的实施,一方面,州政府通过建立质量监督机构,例如新泽西州高等教育委员会建立了新泽西大学教学机构(The New Jersey Institute for Collegiate Teaching and Learning),评价大学教师专业发展的效果;^[16]另一方面,州政府委任中介机构去评估政策的实施情况。作为“过滤器”,中介组织保证了州政府的政策切实可行。

联邦政府通过如下的政策调节大学教师专业发展:(1) 收集有意义的数据并确立切实可行的发展策略。联邦政府每年都会收集各州大学教师专业发展的数据,并及时向学生家长和公众公布。通过问计于民,联邦政府再制定相应的大学教师专业发展策略。(2) 开展海外学习计划。联邦政府鼓励大学教师去海外学习。例如,联邦政府每年通过富布莱特计划(The Fulbright Program)资助大批大学教师到国外从事教学和开展研究。(3) 实施拨款项目。联邦政府为各州促进大学教师专业发展的项目提供拨款。例如,布什大学教师发展项目资金(The Bush Foundation Faculty Development Project in Minnesota)支持包括明尼苏达州在内的多个州的大学教师发展。^[17]

社会政策调节式发展具有如下特征:(1) 从社会政策角度看,社会政策调节式发展具有宏观性。宏观政策是社会各部门指引大学促进大学教师专业发展的政策,它通过营造舆论、拟定制度甚至颁布行政命令来干预或调节大学教师专业发展。(2) 从调节角度看,社会政策调节式发展具有持续性。大学教师专业发展的政策通常不会在短期内更改,

它具有一定的约束效力。例如,AAUP制定的学术自由制度一直被奉为圭臬,具有深远的影响力。(3) 从发展角度来看,社会政策调节式发展具有全局性。社会组织制定的政策包罗了大学教师专业发展的方方面面,包括职前培训政策、终身教职政策、进入和退出政策、薪水结构政策、教师退休政策等。例如,AAUP每年举办的三天集中学习暑期班吸引了美国上百名大学教师代表,他们聚在一起讨论大学教师专业发展面临的问题,并提出相应的改进措施。

总之,大学之外的社会政策对大学教师专业发展的影响意义是深远的。通过社会政策的调节,一方面,大学教师专业发展得到了美国社会的重视;另一方面,大学教师专业发展能获得来自整个社会的各种资源的支持。

五、结语

从美国大学教师专业发展类型看,大学教师专业发展大体上具有两个维度:一是大学教师专业发展是大学教师个体的发展,即在关注大学教师社会、经济地位的提高和争取资源与权利的分配的同时,更强调大学教师个体的、内在的专业性的提高,关注大学教师如何形成自己的专业精神、知识、技能、专业心理品质等;二是大学教师专业发展是大学教师群体的专业发展,即大学教师专业发展是大学教师职业成为专门职业,并获得应有的专业地位的过程,强调大学教师群体的、外在的专业性的提升。这两个维度相互关联,彼此不可或缺。大学教师专业发展建立在个体的专业发展基础上,没有个体的专业发展,谈不上群体的专业发展。实现大学教师自我主动式专业发展,是每一位大学教师在其职业生涯中的应有之意和应然之求,它对于提高大学教师个体的素质,建设高质量的大学教师队伍及促进高等教育质量提高具有重要的意义。正因为如此,不管是同行协作式发展,还是大学规划式发展和社会政策调节式发展,都以促进个体的专业发展为旨归。但是个体的专业发展需要群体专业发展的支持,没有群体的专业发展支持,个体的专业发展是无源之水无本之末,个体会失去专业发展的目标和方向。正因为如此,美国大学非常强调大学教师自我主动式发展要在同行协

作、大学指引和社会政策调节中进行。同行协作、大学指引和社会政策调节之间也是环环相扣,不能彼此割裂开来。同行协作离不开大学的规划和政策的调节,大学制订的规划需要促进同行协作,同时要与社会政策保持一致,社会调节是为了让同行更好地协作,让大学更科学地制定战略规划。正因为如此,从表面上看,美国大学教师专业发展类型是自我——同行——大学——社会这四个层级由小到大,由部分到整体的排列,实际上是一个你中有我、我中有你的整体,它们之间相互依存,相互联系,共同促进美国大学教师专业发展。可见,美国大学教师专业发展是一个持续个体化和群体化的过程。

参考文献:

- [1] Alstete, Jeffrey. System of Faculty Improvement and Appreciation [EB/OL]. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED-440603.pdf>. 2011-09-08.
- [2] Rosemary S. Caffarella, Lynn F. Zinn. Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. *Innovative Higher Education*, 1999, 2(3-4): 241~254.
- [3] Ronald E. Terry, Kurt Sandholtz. A Nontraditional Faculty Development Program [EB/OL]. <http://fie-conf-erence.org/fie99/papers/1154.pdf>. 2011-09-20.
- [4] M. Guglielmino. Why Self-directed Learning. *International Journal of Self-Directed Learning*, 2008, 5(1): 1~14.
- [5] Milton D. Cox. Introduction to Faculty Learning Communities [EB/OL]. <http://www.vcu.edu/cte/programs/FLC/IntroductionToFLC.pdf>. 2011-09-05.
- [6] Susan A. Wheelan, Felice Tulin. The Relationship between Faculty Group Development and School Productivity. *Small Group Research* CH, 1999, 3(1): 59~81.
- [7] Supporting the Development of the Professoriate [EB/OL]. http://findarticles.com/p/articles/mi_qa-41115/is_201007/ai_n56229048/tag=mantle+skin;content. 2011-09-16.
- [8] [9] Roger G. Baldwin, Deborah A. Chang. Collaborating to Learning, Learning to Collaborate. *PeerReview*, 2007, 9(4): 26~30.
- [10] Robert G. Bringle etc. Faculty Fellows Program: Enhancing Integrated Professional Development through Community Service. *American Behavioral Scientist*, 2000, 43(5): 882~894.
- [11] [16] [17] Alstete Jeffrey W.. Post Tenure Faculty Development: Building a System for Faculty Improvement and Appreciation. JOSSEY-BASS Publisher, 2000, 46, 71, 37.
- [12] Baldwin, Roger. Expanding Faculty Options: Career Development Projects at Colleges and Universities [EB/OL]. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED217780.pdf>. 2011-09-17.
- [13] John P. Murray. Faculty Development in a National Sample of Community Colleges. *Community College Review*, 2011, 27(3): 47~64.
- [14] Academic Freedom and Professional Responsibility after 9/11 [EB/OL]. <http://meanthro.com/Handbook-1.pdf>. 2011-09-02.
- [15] Teacher Professional Learning in The United States [EB/OL]. <http://www.learningforward.org/news/2010Phase3TechnicalReport.pdf>. 2011-09-06.

The Present Types of Professional Development of American Faculty

XIONG Hua-jun, DING Yan

Abstract There are four types of faculty professional development in America, which are active self-development, co-operational peer development, university designed development and policy guided development. Self-development means faculty can decide their goals and measures of development independently. Co-operational development is a type by which faculty can work together to facilitate their development. Meanwhile, University brings faculty development into their strategy and society departments guide their development through relevant policies. All of these relate with each other and promote faculty development continuously.

Key words Faculty; Professional development; America

本文责编:张瑞芳