

DOI:10.13216/j.cnki.upcjess.2017.06.0014

中美高校教师发展运动的比较与启示

李文兵

(湖州师范学院教师教育学院,浙江湖州313000)

摘要:2010年以来,中国掀起了一场声势浩大的高校教师发展运动,而美国在20世纪60年代也曾经历过高校教师发展运动。尽管中美两国高校教师发展运动发生的时间不同,但都是各自高等教育大众化发展的产物,都发生过由教师学术发展向教师全方位发展的转变,也经历了由注重单一类型教师向注重所有教师发展的过程。同时,二者也存在着以下不同:推动高校教师发展运动的主体不同;理论与实践探索相互促进的方式不同;高校开展教师发展工作的形式不同。美国的高校教师发展运动对中国有以下启示:高校要真正成为教师发展的主体;高校要开展多元化的教师发展工作;高校要开展适切的相关理论研究。

关键词:高校教师发展运动;高等教育大众化;教师教学发展中心

中图分类号:G645 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-5595(2017)06-0086-06

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》的颁布与实施,标志着在进入新世纪的第二个10年后,中国高等教育已由以数量扩张为主的外延式发展阶段跨入以质量提高为主的内涵式发展新阶段。此后,国务院及教育部、财政部密集出台相关文件,要求各类高等学校设置教师教学发展中心,积极推进高校教师的专业发展,通过教师培训、教学咨询等工作,提高广大教师的教学能力与教育水平。这些文件的出台使得高等学校教师发展问题由小范围的理论研究与探讨快速进入大面积的实践阶段,迅速掀起了一场声势浩大的“高校教师发展运动”。

20世纪60年代后,美国也经历过一场高校教师发展运动,各高校纷纷建立以促进高校教师发展为目的的专门机构,相关理论研究也异彩纷呈。由于中美两国的政治环境、经济水平和文化传统等环境各异,其“高校教师发展运动”呈现出不同的特点。

一、美国“高校教师发展”内涵的演变与高校教师发展运动的兴起

美国有组织的“高校教师发展”最早可以追溯到19世纪初哈佛学院的“高校教师带薪休假制

度”^{[1]56}。到20世纪60年代以后,美国兴起了一场“高校教师发展运动”,随着各个高校教师发展实践探索和理论研究的不断深入,高校教师发展的内涵不断得以完善。美国高校教师发展运动经历了以下几个阶段:

(一)萌芽阶段(20世纪60年代前)

20世纪60年代以前,美国的高等教育正处于大众化发展的初期,而在“精英高等教育阶段”,社会对于高校教师的专业水平和教学能力是不会怀疑的,因为他们本身肩负着研究与传播高深学问的职能,其水平与能力当然也是高深的。据美国学者韦默(Maryellen Weimer)的研究,这个时期大学教师教学水平的提高有两个理论上的假设:一是好教师是天生的,二是没有人知道如何才能使课堂教学更加有效。^{[2]88}所以,在这个阶段,美国大多数高校教师是通过模仿德高望重的教授或者向其他教师取经从而形成自己的教学风格的,很少有教师考虑在自己的课堂上开展最适合的教学活动,努力掌握新的教学方法和技能的教师更为少见。高校教师普遍缺乏改进教学技能的动力,他们的动机主要还是和科学研究与学术交流密切相关。^{[2]87}此时美国的“高校教师发展”以提高教师自身学术研究水平为主要内

收稿日期:2017-07-28

作者简介:李文兵(1967—),男,陕西凤翔人,湖州师范学院教师教育学院教授,博士,湖州师范学院高等教育研究所理论研究室主任,研究方向为高等教育学、高等教育管理。

容,通过模仿、反思、研究来实现其学术研究与教学水平的发展与提高。“高校教师发展”只是大学教师自己的事情,并不存在系统化、组织化、制度化的教师发展机构,高校教师发展尚处于前制度化阶段。

(二) 兴起阶段(20世纪60—70年代)

“二战”以后,为了解决大量退伍军人的安置问题,美国于1944年颁布了《军人权利法案》(G. I. Bill of Right),该法案客观上促使美国高等教育迅速由精英阶段跨入大众化发展阶段,高等教育规模急剧扩张。学生规模扩张必然导致教师队伍的扩大,从而也必然会引起人们“相当一些大学教师可能不一定是天生的好教师”的猜想。20世纪60年代开始,美国高等教育界逐渐开始关注教师发展问题,标志性事件就是一些大学开始着手建立与教师发展相关的专门机构。1962年,美国密歇根大学率先成立了“学习与教学研究中心(Center for Research on Learning and Teaching, CRLT)”^{[3]49},随后,高校教师发展运动在美国兴起。这个时期,高校教师发展工作大多以项目资助的方式开展,如丹佛基金会、福特基金会都是这场运动的积极参与者,“这些项目得到私人基金会、公共机构和联邦政府的资助。项目主要针对教师个体,强调教师的作用就在于创造一个共同的组织目标和氛围以促进教与学的互动”。有研究者认为,截至20世纪70年代中期,美国有过半数的高等学校都设立了教师发展项目。^{[3]50}尽管如此,在这个时期成立专门的教师发展机构的高校并不多,据统计,从20世纪60年代初CRLT的成立到70年代,美国仅有12%的高等学校设立了专门的教师发展机构。^{[4]106}

(三) 深入时期(20世纪80年代后)

进入20世纪80年代,随着社会学的“成人社会化”理论与心理学的“认知革命”成果应用到大学教师发展的实践之中,高校教师发展开始由只关注教师的教学行为向同时关注学生的学习转变,学生学好才是教学成功的重要标志。各高校教师发展项目开始关注学生对教师的评价。80年代末,高校教师发展中“教师”的范围进一步扩大,研究生群体也成了教师发展项目的对象,他们中的很多人将在取得博士学位之后走上教师的岗位。^{[5]32}这个时期高校教师发展运动的另一个特点就是越来越多的高校成立了专门的教师发展机构。据调查统计,到20世纪80年代中期,在被调查的1600所高校中,已有53%的高校设立了专门的教师发展机构^{[4]106};到2000年,全美约有60%的四年制高等学校设立了高校教师发展项目或机构;到2009年,这个数字已经上升到75%^{[3]50}。

20世纪90年代以后,“高校教师发展”的概念进一步清晰化,卡耐基教学促进会主席博耶(Ernest Boyer)提出了“教学学术”的概念,彻底打通了学术研究和教学的界限,解决了大学长期以来存在的研究与教学之间的矛盾问题,尽管从19世纪初的“洪堡思想”就提倡“学术研究与教学相统一”的理念,但是,在人们的心目当中,教学还不能与学术研究相提并论。博耶认为,学术包括相互联系的四个方面:探究的学术、整合的学术、应用的学术和教学的学术。杰出的高校教师不仅在学术探究方面能够表现出他们的创造性,而且在传授知识过程中同样能够表现出创造性,这种创造性与学术的探究、整合和应用方面的创造性是同等重要的,必须予以重视。^[6]

综合30年美国高校教师发展的实践经验,1991年美国教育联合会(National Education Association, NEA)在《大学教师发展:国力的提升》的报告书中对“教师发展”作了全面、系统的界定,“认为教师发展基本围绕四个目标:个人发展、专业发展、组织发展和教学发展。个人发展包括提高教师人际交往能力、维护健康、进行职业规划等等。专业发展指获得或提高与专业工作相关的知识、技能与意识。组织发展则集中于创造有效的组织氛围,便于教师采用新的教学实践。教学发展包括学习材料的准备、教学模式与课程更新”^{[5]33}。1993年,美国高等教育联合会(American Association for Higher Education, AAHE)就“大学教师的职业角色问题”展开讨论,认为现代大学教师除了承担学术研究和教学的职责以外,还要肩负咨询、课程设计、社区服务、参与学校管理等职责,“履行这些责任需要远远超出一个单纯研究者的知识和能力”。所以,高校的“教师教学发展中心”必须开展多样化的“教师发展”工作,让所有的教师都能在现有的基础上得到提高。通过理论与实践探索,美国在20世纪末已经形成了重视高校教师教学能力的氛围:教学好的教师不一定能获得长聘,但是教学不好的教师就一定不能获得长聘。1998年,卡内基教学促进基金会发起成立卡内基教学知识学会(CASTL),旨在进行有关“大学教师发展”知识的研究,并重新对学者的教师角色加以认识。^{[5]33}

二、中国高校教师发展运动的兴起

改革开放以来中国高校的教师发展工作经历以下三个时期:

(一) 高校教师发展的师资培训时期(改革开放—1997年)

改革开放以后,中国开始加强高校教师的师资

培训工作,教育部或原国家教委曾就重点大学接受培训教师和国内访问学者出台过相应的政策文件。^[7]1992年4月,原国家教委颁布了《关于加强各级高师(高校)师资培训中心建设的意见》,形成了高校教师发展工作的“国家级—大区级—省级”三级培训模式:国家级主要指北京高校师资培训中心,大区级主要是指隶属教育部(原国家教委)的东北、西南、华北、西北、中南、华东高校师资培训中心,省级是指设立在各省师范大学的省级高师师资培训中心,三级教师培训体系主要承担各个高校的教师发展任务。^[8]^[33]^[12]1996年4月,原国家教委出台《高等学校教师培训工作规程》,规定了高校教师培训包括岗前培训、教学实践、助教进修班、在职取得硕士学位、社会实践、计算机外语培训等六种形式,教师培训的主体由三级培训中心和有条件的高校承担^[8]^[39]^[68]。而关于高校教师发展的理论研究也时常能见诸各类学术期刊,主要以介绍欧美发达国家的理论与实践探索为主。

(二) 高校教师发展运动的酝酿时期(1998年—2010年)

1998年,清华大学设立了“教学研究与培训中心”,该中心挂靠教务处,归学校教务长管辖,这开创了高校设立面向本校教师开展教师发展工作的先例(此前的三级中心主要承担的是其他高校的教师发展任务)。进入21世纪以后,开始有一些高校也成立专门的“教师发展机构”。据统计,截至2010年,共有15所高校成立了相关机构,分别是清华大学、西南财经大学、北京大学、首都经贸大学、中国海洋大学、安庆师范学院、陕西师范大学、上海中医药大学、东北师范大学、中国矿业大学、西南大学、南京师范大学、江南大学、北京吉利大学、重庆大学。在这个时期,这些高校开始面向本校教师开展教师发展工作,开创了我国高校教师发展的新时期。^[9]

(三) 高校教师发展运动的兴起时期(2011年至今)

2010年,国务院颁布《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020)》(以下简称《规划纲要》),将“加强教师队伍建设”作为《规划纲要》实施的具体保障措施之一,要“努力造就一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的的高素质专业化教师队伍”。为了进一步落实《规划纲要》,2011年7月1日,教育部、财政部联合发布《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》,首次提出要“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。2012年3月16日,教育部发布《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》,指出要“推动高校普遍建立教师教学发展中心,重点支持建设一批国家级教师教学发展示范中心”。2012年10月31日,教育部高教司发布了《关于批准厦门大学教师发展中心等30个“十二五”国家级教师教学发展示范中心的通知》,计划在“十二五”期间给每个示范中心分期拨付500万的建设经费。在国务院、教育部的一系列措施的指引下,各高等学校纷纷成立了专门的教师教学发展机构,自上而下地掀起了一场“高校教师发展运动”,中国大多数的高校都设置了教师发展机构。2016年8月,教育部出台文件《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》,指出要“支持高校普遍建立教师发展中心”。有研究者对中国69所高等学校(其中26所原“985工程”高校,26所原“211工程”高校,17所其他高校)进行了调查研究,有67所高校设置了“教师发展机构”,占比97.1%。这67所高校中,有17所高校的“教师发展机构”是独立设置并运作的,有13所挂靠人事处,35所挂靠教务处,2所归教务处和人事处共同领导。教师发展机构的工作内容包括:教师培训、教学咨询服务、教学研究、教学质量评估与监测、教学软件硬件资源建设、国内外交流合作以及教师资格评定和为学校提供政策支持等工作;教师发展机构的工作对象涉及新入职教师、青年教师、骨干教师及其他在职教师,有些甚至包括未来教师(博士生)^[10]。另有研究者对中国设立了“高校教师发展机构”的54所高校进行了调查研究,对这些高校的教师发展机构的设置状况、具体工作及效果、教师参与情况进行了深入研究,该研究也在一定程度上反映了中国高校教师发展运动的发展情况^[11]。

从2011年7月教育部倡导高校设立“教师教学发展中心”以来的六年时间里,中国自上而下掀起了声势浩大的高校教师发展运动,发展势头之迅猛、工作形式之多样都令人瞩目,同时,关于高校教师发展的研究工作也开展得如火如荼。

三、中美高校教师发展运动的相同点

中国高校教师发展运动的兴起虽然比美国晚了50年,但是,也存在着一些相似之处,主要表现在以下方面:

(一)二者都是高等教育大众化发展的必然结果

二战以后,《军人权利法案》的颁布使得美国高等教育迅速进入“大众化阶段”。经济的飞速发展

一方面能够为高等教育的发展提供充足的经费,另一方面也为高等教育培养人才提出了不同的要求:高校不但要培养社会“精英”,而且也要培养大量的应用型人才。高校规模的扩大使得教师的发展问题越来越得到社会各界的关注与重视。中国是在世纪之交开始逐渐进入高等教育大众化阶段的,与美国当年发展相类似,高等学校在经历了规模扩大的发展阶段以后,关注高校教师的发展就成为高等教育发展的必然结果。

(二)二者都经历了由学术发展向包括教学发展在内的全方位发展的过程

在“精英高等教育”阶段,高校教师的成长与发展主要是指教师的学术水平的提高,人们一方面认为好教师是天生的,而高校教师们的能力与水平在民众的心目中也是毋庸置疑的,高深的学术水平自然也包含了教学方面的高水平。另一方面,人们也不太关注如何提高教师教学水平的问题。到20世纪70年代中期,随着美国高校教师发展运动的兴起与“教师发展”概念内涵的丰富,“高校教师发展”几乎涵盖教师学术与教学发展的所有要素,称作“共同体发展”,其包括了“教学发展、组织发展、个人发展、制度发展以及更宏观的制度环境发展”等要素与内容。在中国的“精英高等教育”阶段,高校教师的成长与发展也被认为是教师自己的事情,随着其学术水平以及学历职称的提高,教师教学能力自然也在提高,近年来一直被提倡的“教授要给本科生上课”的说法就是这个观念的具体体现。社会公众包括高校及其教师,更多关注的是教师的学术水平的提高。高等教育进入大众化以后,教师的教学能力的提高问题开始引起了人们的关注,《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》指出要“加强高校教师分类管理和分类评价”,明确不同类型教师的岗位职责,高校教师的教学能力与水平得到了前所未有的重视。

(三)发展对象都经历了由注重单一类型的教师向注重所有教师发展的过程

美国高校最早的教师发展制度是哈佛学院的“教师学术休假制度”,美国学者卡特·古德(Carter Good)认为:“学术休假是在教师为学校连续服务规定的年数(最初是六年)之后,通过全部或部分补偿的休假提供给教师自我提高机会的一个计划”。后来扎贺斯基(Zahorski)补充:“教师在结束学术休假后被要求必须回学校服务,并提交一个学术休假报告。”^[12]可以看出,19世纪初哈佛学院的“学术休假制度”,主要针对的是具有一定工作经历与学术水

平的资深教师,他们利用学术休假的时间,集中精力开展一定的学术研究活动,进而使自己的学术水平与教学能力取得较大程度的提高。20世纪60年代以后,美国高校教师发展对象的范围开始扩大,越来越多的教师被纳入到教师发展项目之中,有新教师的发展、职业中期教师的发展、职业晚期教师的发展^[13],甚至还有今后可能成为高校教师的硕士、博士研究生发展项目。进入90年代以后,“让所有高校教师都能在现有的基础上得到提高”的观念已经为全社会所接受。而中国在2010年之前的高校教师发展的对象主要是新入职教师,近两年高校成立的专门的教学发展机构与以往的新教师培训工作最大的不同就是,将教师发展的对象扩展到所有教师,既包括不同职称的教师的发展,也包括不同类型的教职员工的发展。

四、中美高校教师发展运动的差异

由于政治、经济制度及文化传统的差异,中美两国的高校教师发展运动也存在着不同,具体表现在以下几个方面:

(一)推动高校教师发展运动的主体不同

美国高校具有较大的自主权,高校教师发展与其他学术事务一样是高校自身的事情,联邦和州政府的参与度并不高。除了高校自身积极开展教师发展项目、成立相关专门机构之外,各类基金会如丹佛斯基金会、福特基金会、卡耐基教学促进基金会都是高校教师发展运动的积极参与者,基金会通过设立项目的形式资助各个高校开展教师发展工作,高校与非政府的基金会是推动美国高校教师发展运动的主要力量。而中国在2010年之前,虽然有个别的高校成立过教师教学发展机构,但大多数高校的教师发展工作主要是针对新入职教师的,更多的是一种教师管理行为。而近几年兴起的高校教师发展运动的倡导者与促进者是政府教育行政机关,主要是通过密集出台政策性文件的形式要求各个高校开展教师发展工作,并以设置国家级高校教师发展示范中心的方式,为其他高校的教师发展树立标杆。在各级教育行政部门的倡导与推动下,高校纷纷成立专门的教师发展机构,迅速兴起了一场声势浩大的高校教师发展运动。所以说政府教育行政机关是中国高校教师发展运动的主要推动力量。

(二)理论研究与实践探索相互促进的方式不同

20世纪60年代,在美国各个高校以开展教师发展项目与成立专门的教师发展机构的方式开展教师发展工作的同时,研究者们也进行了一系列的相

关理论研究。韦默和舍曼首先从理论假设上论证了高校教师在教学能力方面得以提高的必要性和可能性,伯格维斯特、菲利普斯和盖夫则是建立了高校教师发展的理论模型^[14],博耶提出的“教学学术”的概念打通了教学与研究的界限,“美国教育联合会”“美国高等教育联合会”以及卡耐基教育促进会也对高校教师发展的概念进行了重新界定。关于高校教师发展的理论与实践探索相互促进、有机结合,使得美国高校教师发展运动开展得风生水起。就中国而言,在2010年以前,有关高校教师专业发展的研究性文章曾散见于各类学术期刊上,但是,有关高校教师发展的实践探索并未在大多数高校系统开展,所以理论研究对实践的指导作用没有充分发挥出来。在教育行政部门的大力倡导与推动下,中国的高校教师发展运动迅速兴起,很多高校都成立了专门的教师发展机构,由于缺乏系统而充足的理论支撑,相当一些高校的教师发展中心在如何开展工作以及组织机构的性质、定位、归属等基本问题上多少显得有些茫然失措。

(三) 高校开展教师发展工作的形式不同

由于美国高校教师发展运动是在高校和民间基金会组织的推动之下自然开展的,教师发展的形式呈现出多元化的态势:从发展阶段上有学术主导型教师发展、教学提升型教师发展、多元推广型教师发展、综合一体型教师发展等^{[4]105-106};从发展模式上有多校园合作模式、校园中心模式、特殊目的中心模式、院系教师发展模式等^{[1]59-60};从类型上有自我主动式发展、同行协作式发展、大学规划式发展、社会政策调节式发展^[15];从高校教师发展的形式上,不同高校的教师发展机构都有着具有自身特色的教师发展的工作形式,诸如教师培训、个人咨询与辅导、习明纳、午餐会、工作坊、奖励优质教学、支持教学改进项目、课程辅助设计、微格教学、教师教学评价等。而中国高校教师发展运动,在教育行政机关发布的政策引导之下,在机构设置上进展神速,短时间内许多高校都成立了类似机构,也正是由于是自上而下的“行政指令”的缘故,各个高校教师发展的机构有趋同化的趋势,所开展的工作也大同小异,开展具有高校自身特色的教师发展工作还需要长期的实践摸索。

五、启示

通过对中美两国高校教师发展运动的深入比较,可以清楚地认识到,中国高校教师发展工作尚处于初级阶段,要充分发挥专门的教师发展机构对高等学校乃至整个高等教育事业发展的作用,至少要

注重解决以下几个方面的问题:

(一) 实现高校教师发展工作主体的回归

在中国高校教师发展运动初期,政府教育行政机关是开展工作的主要推动力量,政府通过密集出台政策性文件、建设国家级示范中心等措施,使得在短时间内各高校普遍设置了高校教师发展的机构。但是,就高校教师发展工作而言,政府教育行政机关只能是运动初期的“推动”力量,而高校则应该是教师发展机构开展工作的当然主体。专门的教师发展机构成立以后,政府的外在推动力就会消失,那么如何开展工作就成了各高校自己的事情,高校应当主动担负起“工作主体”的职责,避免过度依赖外在“推动”力量,如为争取下一期“国家级示范中心”或“省级示范中心”而开展相应的工作,积极挖掘内部工作动力,成为高校教师发展工作的真正主体。

(二) 高校教师发展工作形式应该多样化

由于中国高校教师发展工作源于“新教师的入职培训”,兴起于政府机关的政策性推动,所以目前尽管机构普遍设立,但工作内容较为单一,相当一些高校的教师发展中心依然以新入职教师为主要工作对象,或以现代教育技术的应用为主要工作内容。各高校在完成有关教师发展专门机构的设置之后,应该结合自身的特点开展具体的工作。一方面,高校教师发展工作应该涵盖教师职业生涯的每个阶段(新入职教师、青年教师、中年教师、资深教师等)和教师发展的各个方面(学术研究、教学水平、教学技能等),另一方面,不同类型高校应该开展具有自身特色的教师发展工作,名师云集的研究型高校可以充分发挥自身的优势与资源,采用工作坊、教学团队、习明纳、师徒制等形式开展工作,一般的应用技术型高校可以根据自身的学科专业特点开展诸如校企合作、企业挂职、外聘、教学名师讲座等形式多样的教师教学发展工作。

(三) 开展确切的高校教师发展的理论研究

如上文所述,中国在高校教师发展运动兴起之时,实践上具有声势浩大、进展迅猛的特点,而关于教师发展的理论研究尚处于介绍欧美国家发展经验的译介阶段,散见于各类学术期刊,理论研究还不能为实践探索提供强有力的支撑与指导。所以高等教育的理论研究者与实践者应该结合中国高校教师发展机构的实践,对高校教师发展的哲学意蕴、概念、范围展开深入的理论探究,同时就高校教师发展机构的定位、性质、归属、功能及工作内容等实践经验进行理论提炼与升华,形成具有中国特色的高校教师发展的理论体系,为高校教师发展的实践提供理

论支撑,以使理论研究与实践探索相互促进、相得益彰。

实践证明,在高等教育大众化深入推进过程中,高等教育的发展必然会由规模扩大的外延式发展向质量提高的内涵式发展过渡。也就是这个时期,教师的发展问题就必然会引起社会公众的关注,这既是全社会对高校提出的要求,也是高校发展的机遇。

高等学校要抓住这个发展机遇,借政府重视的东风,借鉴发达国家的经验与教训,深入开展高校教师发展的理论研究,在专门机构与制度建设的基础上,开展具有自身特色的实践探索,促进所有教师的发展与提高,进而全面提高高等教育的质量。

参考文献:

- [1] 王春玲,高益民.美国高校教师发展的兴起及组织化[J].比较教育研究,2006(5).
- [2] 林杰,李玲.美国大学教师教学发展的背景与实践[J].中国大学教学,2007(9).
- [3] 林杰.美国大学教师发展的组织化历程及机构[J].清华大学教育研究,2010(4).
- [4] 王瑜,陈时见.美国高校教师发展的价值取向与实施模式[J].高等教育研究,2013(4).
- [5] 林杰.美国大学教师发展运动的历程、理论与组织[J].

比较教育研究,2006(12).

- [6] 博耶,涂艳国.关于美国教育改革的演讲[M].方彤,译.北京:教育科学出版社,2002:78.
- [7] 周慧颖.我国研究型大学教师发展制度研究[D].天津:天津大学教育学院,2014.
- [8] 何东昌.中华人民共和国重要教育文献[M].海口:海南出版社,1998.
- [9] 朱飞,李荣,等.以专门机构推进我国高校教师发展探析[J].中国高教研究,2013(8):79-83.
- [10] 魏红,赵彬.我国高校教师发展中心的现状分析与未来展望——基于69所高校教师发展中心工作报告文本的研究[J].中国高教研究,2017(7):95-97.
- [11] 别敦荣,韦丽娜,等.高校教师教学发展中心运行状况调查研究[J].中国高教研究,2015(3):41-47.
- [12] 杨荣丽.我国大学学术休假制度研究[D].武汉:中南民族大学,2010.
- [13] 徐延宇.美国高校教师发展的特点与启示[J].高等教育研究,2008(3):133.
- [14] 张俊超.大学场域的游离部落[M].北京:中国社会科学出版社,2009:9.
- [15] 熊华军,丁艳.当前美国大学教师专业发展类型[J].比较教育研究,2012(9):34-36.

责任编辑:赵玲

Comparison on the Movement of University's Faculty Development in China and the U. S. A

LI Wenbing

(Teacher Education College, Huzhou Normal University, Huzhou, Zhejiang 313000, China)

Abstract: Since 2010, there has been a movement of faculty development (FD) in universities in China. In America the movement took place in 1960s. The movements in China and the USA took place in different times, but were both the product of popularization of higher education. Both went through transformation from teacher's academic development to omni-bearing development. Both experienced the process from focusing on part of teachers to all teachers. The differences lie in the following aspects: the main body to promote the faculty development movement, the way to promote the interaction of research and practice, the work form of faculty development in universities. The movement of university's faculty development in America has some enlightenment for China: First, university must become the main body of faculty development. Second, university must carry out diversified work form of faculty development. Third, university should carry out appropriate theoretical research of faculty development.

Key words: the movement of faculty development in university; popularization of higher education; teachers' teaching development center