



北大教育经济研究（电子季刊）  
Economics of Education Research (Beida)  
北京大学教育经济研究所主办  
Institute of Economics of Education, Peking

第 12 卷  
第 3 期  
(总第 44 期)

主编：闵维方；副主编：丁小浩 岳昌君；

编辑：孙冰玉

## 中美高校教师发展实践之比较

由由 闵维方<sup>1</sup>

**摘要：**教师发展是提升高校教师队伍质量的重要手段。本文对比分析了中美两国高校教师发展实践的具体形式，及其在满足教师需求、排除发展障碍、鼓励发展努力和评价发展表现方面的差异。分析表明，我国高校的教师发展实践在形式的多样性和创新性上还有待进一步提高。本文建议我国高校在借鉴国际经验的基础上，结合我国国情，创新教师发展实践，排除教师发展障碍、提供教师发展支持，并对各种发展实践的效果进行科学严谨的评估。

**关键词：**高校教师发展；实践；美国；比较

### A Comparison of Faculty Development Practices Between US and China

**Abstract:** Faculty development is critically important to faculty quality improvement in universities. This paper compares faculty development practices in their forms between US and Chinese universities, and analyzes their differences in satisfying faculty members' needs, removing developmental barriers, encouraging efforts for development, and evaluating developmental performances. It shows that faculty development practices in Chinese universities are less diverse and innovative in forms than their US counterparts. It suggests that Chinese universities should take innovations in their faculty development practices to remove barriers to development and provide reliable developmental guidance for their faculty members. In addition, rigorous assessments of the effects of faculty development practices are also needed.

**Key words:** faculty development; practices; United States; comparison

进入 21 世纪的第 2 个十年以来，我国高等教育的由数量上的扩张式增长向质量上的内涵式发展逐渐转变。高校教师是高等教育的第一资源，高等教育质量首先体现在高校教师队伍的质量上，即：提高高校教师的质量是高等教育质量提升的关键。教师筛选与教师发展是提高高校教师质量的两种主要手段。一方面，高校通过筛选获得有潜质的教师资源；另一方面，获得教师资源后，高校通过教师发展开掘教师潜质，使教师潜力得到充分的发挥。近些年来，

---

<sup>1</sup>作者简介：

1、由由，北京大学教育学院/教育经济研究所博士后，美国哥伦比亚大学哲学博士。电子邮件：[yyou@gse.pku.edu.cn](mailto:yyou@gse.pku.edu.cn)，联系电话：13911253253，010-62761109。

2、闵维方，男，中国教育发展战略学会执行会长，北京大学教育经济研究所所长、教育学院教授，博士。电子邮件：[wfmin@gse.pku.edu.cn](mailto:wfmin@gse.pku.edu.cn)。

我国高校已通过聘用制与职称评审的改革、各级政府提出的多种人才引进计划等政策实践大幅增强了对高校教师的筛选。而对于已聘教师的发展,我国高校却在很长时间内仅将相关实践等同于教师培训<sup>[1]</sup>。直到近两年来,我国教育部为提升教师教学能力才开始鼓励高校教学发展中心的建设。更广义的系统的教师发展<sup>1</sup>在我国还处于起步阶段,还有较大的提升空间。因此,高校教师发展是本文主要关注的问题。

作为高等教育质量最高的国家之一,美国在高校教师发展方面的经验值得我国借鉴。一是因为美国在高校教师发展方面已有 200 多年的实践经验,目前其高校教师发展已是成熟的系统。二是因为美国高校的教师发展制度化程度高,相关的文本以及数据比较容易获得。三则是因为我国在某种意义上正面临着与美国当年比较相似的社会经济状况<sup>2</sup>,美国实践对我国具有一定的借鉴意义。

近年来,我国学者对高校教师发展研究给予了广泛关注。其中主要包括对高校教师发展概念<sup>[2][3]</sup>的辨析和对各国实践<sup>[4]</sup>及历史演变过程<sup>[5]</sup>的介绍。最近一些学者开始关注高校教师发展的有效性。有的学者开始尝试利用个体教师调查数据对我国高校教师发展政策的适切性进行分析<sup>[6]</sup>,还有的学者<sup>[7]</sup>根据预期理论构建了分析框架,以美国为例对其高校教师发展实践进行了有效性分析。然而针对高校教师发展的国际比较研究却相对缺乏,仅有熊晶晶的研究<sup>[8]</sup>从内涵、组织机构和项目活动分类三方面相对宏观地对比了中美两国的高校教师发展。与以往研究不同,本文将从高校角度<sup>3</sup>出发对中美两国的高校教师发展实践进行微观的对比,在弥补比较研究缺乏之空白的同时希望为我国高校教师发展实践提供一个参考借鉴的框架。

## 一、发展实践的形式

美国高校的教师发展从早期的零星实践已发展成为比较成熟的系统,形式多样、涉及面广。形式上既包括传统的学术休假和经费支持,又包括对人员参与要求较高的培训、个体咨询、工作坊(workshop)、研讨班(seminar)、发展性评审和导师制(mentoring)。教师发展既涉及教师个体的科研、教学、职业方面的发展,又包含相关制度建设等高校组织层面的发展。很多美国高校还创建了专门的机构开展高校教师发展活动,全美第一个高校教师发展专门机构是 1962 年密歇根大学成立的学习与教学研究中心(Center for Research on Learning

<sup>1</sup> 广义的高校教师发展指的是作为个体教师成员以任何形式在各方面的综合提升和发展。可以按照教师身份划分为作为个人、学者/学术界成员、专业人员和组织成员等各种身份(Crow 等人, 1976; Bergquist、Phillips, 1975)的发展,也可以按照工作内容划分为教师在发现、整合、应用和传授知识等各方面学术水平(Boyer, 1990)的发展(Dilorenzo、Heppner, 1994)。

<sup>2</sup> 20 世纪 70 年代,随着“婴儿潮”一代相继步入大学和研究生阶段,美国高等教育规模急剧扩大,在人口结构变化过程中高等教育对教师需求增加的同时,大学和教授也开始成为高等教育质量问责的目标;与此同时,由于经济衰退,美国高校教师劳动力市场的流动性降低,高校也面临着财政紧缩的现实,如何把有限的资源用在刀刃上便成为美国各高校思考和探索的问题。从某种意义上说,我国正面临着一些与美国当年相似的社会经济状况。一方面,高校扩招使得高校对教师数量的需求大幅增加;另一方面,事业编制相对缺少退出机制,高校教师劳动力市场的流动性比较低。同时,我国政府也提出了高等教育要走内涵式发展道路,对高等教育和教师质量提出了要求。

<sup>3</sup> 美国高校教师发展的参与者除教师外涉及高校、政府、基金会、专业协会、教师发展组织等,本文仅针对高校层面的实践活动进行分析。

and Teaching)。美国高校的各种形式的教师发展实践大体可以归纳为时间支持、经费支持、向导支持、教学支持等几类。

具体而言,美国高校对教师时间方面的支持体现在高校教师享受的各种休假制度。比如:终身教授<sup>1</sup>工作几年后可以申请一次带薪学术休假(sabbatical leave),教师根据自身工作需要可以申请科研假或教学免除假,教师每年拥有3个月暑假<sup>2</sup>,以及女性因生产和父母因照顾年幼孩子等个人理由休假后可以申请延长终身轨聘期时间<sup>3</sup>。休假期间,教授可以从日常工作中抽身,根据自身发展计划集中时间完成一些任务,比如著书、开发新课程、到其他机构讲学或者从事科研活动等。美国高校为教师提供多种经费方面的支持。比如:每位新聘教师均可获得科研启动经费(junior faculty start-up fund),科研启动经费的多少也是教师在选择高校时考虑的重要因素;教师可以申请高校提供的种子资助(faculty seed grant)开展试验性的(pilot)研究为申请外部科研项目做前期准备,种子资助既培养年轻教师成为新的首席研究员,也使有经验的首席研究员有机会突破原有科研思路进行创新;教师可以利用高校提供的差旅基金(travel fund)参与各种学术会议、到其他机构参与学习新技术等发展项目、建立和维护学术关系网络,等;已成为首席研究员并获得外部科研经费资助的教师还可以通过科研经费间接成本返还(indirect cost recovery)和收入补贴(salary supplement for research scholarship)提高年薪水平。除时间和经费支持等传统的教师发展实践外,美国高校为教师提供向导支持。比如:高校在教师的续聘晋升过程中为教师提供发展性评审,通过书面形式为教师各方面学术的发展提出正式的建议<sup>4</sup>;高校通过导师制(mentoring)要求年轻教师与导师(或指导组)经常性地交流,为新教师提供相对“非正式”但全方位的向导<sup>5</sup>;高校为新签约教师提供向导材料,并在其入职后提供丰富的向导活动。美国高校普遍通过教学发展中心为教师提供教学类支持。此类中心主要通过一对一咨询(包括中期教学评估服务)、研讨班、工作坊、教学资助与奖励等活动为教师提供教学发展方面的支持。除此之外,高校还在教师发展实践中不断尝试创新。比如,密苏里大学哥伦比亚分校的心理系根据其正式和非正式的教师需求调查结果设立了一项“轮换科研助理项目”(Rotating Research Assistant Program)满足教师短期的(1-2周)科研助理需要<sup>[9]</sup>;密歇根大学学习与教学研究中心通过小剧场表演将日常教学与学习过程中的现

<sup>1</sup> 除了终身教授可以享受学术休假外,越来越多的高校开始为终身轨教师提供带薪休假。比如,耶鲁大学鼓励教师从助理教授任期第二年开始和副教授任期伊始可以申请休假,专心提高自己的学术水平,为通过终身教授评审做充分的准备(Butler等人,2007;Yale University,2011)。斯坦福大学实行学术休假银行制,年轻教师续签后经批准可以向“银行”预支最长3年的在校服务时间积分(Stanford University,2010)。

<sup>2</sup> 大学教授聘期一般为每年9个月,每年3个月的暑假不带薪,教师的工作地点不受限制,既可以在本校从事科研项目,又可以到其他机构任职获得相应收入。

<sup>3</sup> 一般终身轨聘期为7-9年不等,最长可延2-3年不等。

<sup>4</sup> 比如,哈佛大学文理学院为处于新聘教师(无论职称)提供一次“第二年评审”(second-year review),即在教师新受聘的第二年提供发展性评审(FAS Harvard University,2012;Columbia University,2010)。哥伦比亚大学还为那些聘期已到但不再续聘的教师提供发展性评价,使其能客观认识自身的优势与不足,并在新的工作岗位上继续发展。

<sup>5</sup> 年轻教师可以与导师讨论自己的发展目标,遇到的问题和困难,导师作为过来人将后辈引入学术关系网,给年轻教师提供信息和有针对性的建议,鼓励教师克服困难。交流的地点不拘泥在正式的工作场所,导师也会作为朋友邀请其参与家庭或朋友聚会、体育活动等;交流的内容也多元化,可以是科研基金的申请计划和技巧,文章发表的建议,教学方面的问题和困惑,也可以是教师压力等心理状态的调整,等。

象展现在舞台上, 引发教师反思, 促进其发现并乐于解决自身的问题、提升教学质量与学生的学习效果。

我国的高校教师发展最早始于建国以后我国政府陆续出台的系列有关高校教师进修和培训的政策法规<sup>[10]</sup>。在早期开展的高校教师培训工作的基础上, 从 20 世纪 80 年代开始, 我国高校教师发展主要是通过国家、地区及省级三级高校教师培训与交流体系来实现的, 内容主要涉及教学, 高校在其中相对缺乏自主性<sup>[11]</sup>。我国高校开展的教师发展活动的形式相对有限, 其中相对制度化的实践活动包括在借鉴美国教学发展中心建设经验的基础上为教师提供的教学支持。我国各高校的教师教学发展中心的建设总体还处在初期, 目前各示范中心的建设情况有较大差别, 仅有少数几个示范中心<sup>1</sup>开展了较为丰富的教学发展活动。以上海交通大学教学发展中心为例, 该中心参考美国高校的实践经验组织了培训与研讨、评估与咨询、教学发展研究资助、在线教学资源等模块的实践活动, 并通过来信与建言平台收集教师的意见与建议。我国高校的另一个相对制度化的教师发展实践活动是高校人事部门组织的新教师入职集中培训活动。主要内容一般包括请高校领导对新教师表示欢迎并介绍学校历史与现状、对新教师提出总体性的期望, 请相关职能部门介绍学校的基本组织和管理, 请有声望的教师分享工作经验并进行讨论交流, 等。有的高校在培训当天会同时发放文字性的材料 (如教师手册), 有的高校还会同时开展教学能力培训, 还有的高校为了活跃气氛会组织一些文娱活动。

在时间支持方面, 我国高校的教师每年有约为 1 个月的带薪暑假; 教师可以申请国家留学基金委等机构提供的交流项目离开本工作岗位出国进修一段时间, 但高校通常没有制度化的文件明确规定教师的学术休假权力。在经费支持方面, 我国高校也有一些零星实践。比如: 为新入职教师提供科研启动基金, 希望新教师利用该基金获得初步研究成果, 以便其未来更容易申请到外部的科研经费; 组织针对具体外部科研经费的申请说明会 (动员教师申请、说明申请导向和成功范例) 和为申请外部科研经费的教师提供一对一个别辅导 (讨论申请书、完善 PPT、组织校内预答辩等), 提高申请者成功获得外部科研经费的概率; 对在重要英文期刊发表文章的作者给予一定金额的奖励和为成功申请到重要的外部科研经费的教师提供科研经费配套等。但上述高校实践活动常常受限于高校经费来源而存在一定程度上的不确定性, 无法形成制度性的安排, 教师在多大程度上知晓并能切实利用到相关发展资源还有待考察。

上述对我国与美国高校教师发展实践活动在形式上对比 (参见表 1) 显示, 美国高校的教师发展实践 (特别是时间支持和向导支持方面) 形式更丰富, 具有创新性, 且更为制度化。

## 二、发展实践对教师需求的满足

高校教师群体的需求可以表现在适应、薪水、晋升、同行交往、被认可、自我实现等诸多方面。不同教师群体或教师在不同发展阶段对各方面需求优先性的评价也会有所不同。比如, 新入职教师对高校教师工作以及具体高校工作环境适应方面的需求要高于对晋升、自我

<sup>1</sup> 教育部于 2012 年批准了 30 所高校的教师教学发展中心为“十二五”国家级示范中心, 并拨付各中心 500 万元建设经费进行支持。

实现等其他方面的需求, 已有几年工作经验的讲师或助理教授对于晋升的需求更高, 而教授的需求更多可能体现在自我实现上。高校对教师需求的满足是教师发展的基础, 只有教师合理需求得到满足, 教师才有可能在学术上得到进一步的发展。下面将从教师需求满足的角度对比中美高校的教师发展实践。

美国高校的教师发展实践满足了高校教师的多种需求, 教师发展活动不但针对不同阶段教师的不同需求, 同一个发展项目往往也会包含满足多种需求的元素。比如, 新教师入职向导、给新教师安排导师等项目满足了新教师对尽快适应新工作环境的需求, 为教师提供发展性评审、时间与经费支持、教学咨询等项目满足了教师对晋升的需求, 导师制和研讨班与工作坊等活动可以满足教师对同行交往的需求, 为有外部科研项目的教师提供收入补贴以提高年薪水平满足了教师对更高水平薪水的需求, 教师获得差旅基金参与会议也可以满足其被同行认可的需求, 教师利用学术休假按自己的计划完成相应任务也会其带来自我实现的满足感。再比如, 导师制这一个发展项目中既包含对新入职教师、终身轨教授等群体满足其适应、晋升、同行交往等需求的要素, 又包含满足终身教授自我实现需求的要素。

我国高校的教师发展实践满足了高校教师的部分需求。比如, 为新教师提供入职培训旨在满足其尽快适应环境的需求, 但高校一般不会提前安排邮寄全面的介绍材料让新教师先于培训进行了解和消化, 因此, 仅靠几天的现场培训对于新教师满足适应需求的作用会有一定折扣。为教师提供外部科研经费申请说明并进行辅导对满足教师晋升需求有间接的作用; 为教师提供教学咨询等教学发展活动旨在提高教师的教学水平, 理论上也应满足教师对晋升的需求, 但我国的实际情况是高校教师的晋升普遍重科研轻教学, 因此, 对于教师晋升需求的满足作用也有限。对在重要英文期刊上发表文章的作者给予一定金额的奖励旨在满足教师对提高薪水的需求, 但奖励带来的是偶尔一次薪水水平的提高, 对满足教师薪水需求的作用是稍纵即逝的; 且在英文期刊上发表文章对于不同学科教师的可行性以及难易程度不同, 单一的奖励标准无法公平地满足教师对薪水的需要。此外, 讲座、午餐会、工作坊等活动一定程度上可以满足教师间比较松散的同行交往的需要。

上述针对中美高校教师发展实践活动在满足教师需求方面的对比 (参见表 1) 显示, 总体上, 美国高校的教师发展实践活动相互组合可以全方位满足教师的需求, 教师每种需求均可以通过多种形式的教师发展实践得到满足, 一些实践形式 (比如: 学术休假、导师制等) 还可以满足教师的多种需求。而我国高校的教师发展实践在满足教师部分需求方面可能有一些作用, 但对于满足教师较高层次需求 (如: 被认可、自我实现) 方面还缺乏相应的实践与制度安排。

### 三、发展实践对教师参与发展障碍的排除

对于高校教师来说, 时间最稀缺, 因此教师参与各方面学术发展活动最主要的障碍是时间, 此外还有经费、心理等障碍。如果高校的教师发展实践活动有利于排除教师参与学术发

展方面的障碍, 教师投入努力到发展活动的可能性则会更高。下面将从排除教师参与发展障碍的角度, 对比分析中美高校教师发展实践。

美国高校在为教师排除参与发展障碍方面提供了制度性的保障。终身教授享受几年一次的学术休假是美国高校普遍采纳的制度, 该制度现已扩大至包括终身轨教师在内的更广泛的教师群体, 除此之外, 美国高校还为教师提供包括科研假、教学减免、暑假等假期, 为有特殊需要的教师提供终身轨聘期延长, 一些高校还按需为教师提供科研助理用以节省教师时间。在经费方面, 美国高校普遍为年轻教师提供科研启动经费, 为全体教师提供种子基金资助和差旅基金, 一些高校为已经申请到外部科研项目的教师提供间接成本返还和收入补贴。这些实践活动均有利于教师排除时间、经费方面的障碍集中精力为其学术发展投入努力, 更重要的是, 这些实践均为制度性的安排, 在教师手册中有明确的体现, 高校也会通过入职导入活动、印刷材料和网页等多种媒介向教师进行广泛宣传。此外, 美国高校实行的导师制在排除教师参与发展障碍方面也有独特的作用, 恰当地利用了教师在非工作场所也可能参与学术发展的可能性, 一定程度上排除了教师参与发展活动的时间障碍。比如, 年轻教师很可能在导师组织的家庭或朋友聚会中通过与导师或其他同僚的谈话获得经验和灵感, 从而有助于其学术水平的提升。最后, 一些发展实践活动的细节安排有利于教师排除教师参与发展活动的心理障碍。比如, 导师与年轻教师之间的交流、教师与教学专家的咨询活动等都强调私密性, 涉及的相关内容均不作为教师晋升评价的依据, 这一点在高校的教师评价制度上有所保障: 导师、教学专家等人员虽然能为教师提供建议, 但不能作为该教师的评审委员会成员(即“裁判员”)对教师进行评价<sup>[12]</sup>。另外, 一些高校的教师发展活动的时间安排灵活、活动形式新颖(如: 小剧场表演), 客观上提高了教师参与的可能性。

我国的高校在排除教师参与发展障碍方面已有一些实践, 但尚未形成系统的制度性保障。比如, 一些高校为新入职教师提供科研启动经费, 为教师提供参与国际会议的差旅费报销等, 但这些经费在实施时间的连续性和经费额度的稳定性上没有保证, 高校通常在制度层面上对上述实践没有明确安排, 也未通过打印材料和网页等媒介广泛向教师宣传。在时间方面, 我国高校教师可以申请诸如国家留学基金委提供的访学资助到国外从事脱产进修, 高校在教师脱产进修假期方面会给予配合, 但我国高校自身并没有关于教师学术休假的规章制度, 每年为教师提供一个月左右的带薪暑假。因此, 高校教师可以自主支配的时间相对较少, 也不利于教师利用自主支配的时间投入到其所需的学术发展活动中去。此外, 一些高校教学发展中心也开展了“私密”的咨询活动, 但普遍来看, 提供咨询和评价教师的均为高校行政管理部门, 在教师评价制度上缺少对于“私密”的保障。

针对中美高校教师发展实践在排除教师发展障碍方面的对比(参见表 1)显示, 总体上, 美国高校的教师发展实践有利于教师排除时间、经费、以及心理方面的发展障碍; 而我国高校的教师发展实践仅能部分排除教师在时间、经费方面的发展障碍, 在排除教师发展的心理障碍方面还存在空白。

#### 四、发展实践对教师努力发展的鼓励

教师在其学术发展方面投入努力并不一定都能一帆风顺地获得良好效果,因此,在教师进行发展的过程中还需要适当地对教师投入的努力进行鼓励。在其他条件不变的情况下,教师受到的鼓励越多,其发展的水平会越高。下面将从对教师努力发展的鼓励的角度对比中美高校教师发展实践。

美国高校实行的教师导师制等发展实践通过提高教师努力的技巧和调整教师对表现的预期两方面帮助教师提高其努力-表现预期水平。美国高校为终身轨教师安排的导师和教师一道讨论发展目标并为其制定一套可行的发展计划,针对具体问题为教师提供建议,在教师面临低潮、受挫与失败的情况下,还为教师提供精神方面的鼓励。由此可见导师制在提高努力技巧和调整表现预期方面均可以发挥积极作用。美国高校的教学发展中心为教师提供教学等方面的专家诊断和咨询,提高了教师努力的技巧。美国高校为高校教师提供科研和教学创新的种子基金资助,鼓励教师创新、宽容创新失败,客观上分担了教师创新的风险、调整了教师对所能需达到的表现的预期,对教师努力发展学术水平起到了鼓励的作用。

我国高校在鼓励教师努力发展方面也借鉴了一些美国的经验。比如,有的高校可以为教师提供一对一的教学咨询,也有的高校可以为教师提供针对外部科研基金申请的辅导,提供专家建议客观上帮助教师提高了投入努力的技巧,从而提高了其努力-表现预期。我国高校教师通过与同事的交往与合作以及向身边资深教授等榜样的学习也可以获得一些鼓励和发展,但从高校的角度来讲,我国高校没有为这些教师发展机会给予制度上的保障,不能确保每位教师都能获得足够的努力发展的鼓励。

上文对比了中美高校教师发展实践对教师发展努力的鼓励(参见表 1)。美国高校的教师发展实践在提高技巧和调整预期两个方面对教师发展的努力进行鼓励,导师制在鼓励教师发展努力方面起到了重要的作用。相比之下,我国高校对教师发展努力的鼓励方式较为单一,可能的鼓励仅局限在提高技巧方面。

#### 五、发展实践对教师发展表现的评价

教师通过努力发展获得了一定程度上的各方面学术水平的提高,在此基础上,由此而提高的学术水平表现能获得什么评价和回报是教师关心的问题。教师对其学术水平表现转换为回报结果的可能性预期越高,其进行发展的动机水平越高,因此对教师表现的评价与反馈是影响教师发展的重要因素。下面将以教师职称晋升为例,对比分析中美高校教师发展实践对教师发展表现的评价。

美国高校的发展性评审制度和教师导师制能够经常地对针对具体教师给予建设性的评价,使教师对自身学术表现的可能结果有相对准确的预期,从而提高了教师努力参与发展实践的动机水平。发展性评审参与人和导师一般为包括系主任在内的系内部资深教授,虽然他

们不能参与高校最终对本系某位终身轨教师的晋升评审,也不能替代晋升评审所要征求的校外专家的意见,但他们对于教师教学和科研等方面学术水平的判断有丰富的经验和一定的准确性,他们对教师提出的改进建议具有针对性,如果教师通过进一步发展实现他们所提出的发展目标,通常教师通过晋升评审的把握性很大。

我国高校在教师职称晋升方面通常是设置最低的资格标准,即发表一定数量的文章、出版一定数量的专著、主持一定级别的课题等就有资格评副教授或教授,但最终能否评上还受包括“论资排辈”等其他诸多因素的影响。我国高校没有导师制和发展性评审制等制度性安排不定期地对教师的进行评价和导航,参与职称评审未通过后也缺少相应的原因反馈,因此教师对自身发展表现转换为结果的估计相对不那么准确,从而一定程度上挫伤了教师参与发展的积极性。

上文总结了中美两国高校对教师发展表现进行评价的途径(参见表 1),美国高校通过正式与非正式的途径对教师发展表现进行评价与反馈,而我国高校在对教师发展表现的评价与反馈方面明显不足,不利于引导教师发展。

表 1: 中美两国高校教师发展实践的对比

教师发展实践		美国高校	我国高校
发展形式的类别	时间支持	学术休假、带薪休假、科研假、教学免除、3 个月暑假、终身轨聘期延长	1 个月暑假
	经费支持	科研启动基金、种子基金、差旅基金、间接成本返还、收入补贴	科研启动经费、科研经费申请说明与辅导、发表文章奖励
	向导支持	发展性评审、导师制、入职向导	入职培训
	教学支持	一对一咨询(包括中期教学评估服务)、研讨班、工作坊、教学资助与奖励、小剧场	评估与咨询、研讨班、工作坊、教学研究与资助
	其他	轮换科研助理	—
教师需求	适应	入职向导材料与活动、科研启动经费、导师制	入职培训、科研启动基金
	薪水	暑假、间接成本返还、收入补贴	文章发表奖励、科研经费申请说明、经费申请辅导
	晋升	学术休假、科研假、教学免除假、暑假、种子资助、发展性评审、导师制	科研经费申请说明、经费申请辅导、教学咨询
	同行交往	暑假、差旅基金、导师制、研讨班与工作坊、咨询	讲座、午餐会、工作坊、咨询
	被认可	发展性评审、导师制、教学资助与奖励	—
	自我实现	学术休假、导师制	—
发展障碍	时间	各种假期、轮换科研助理项目、导师制、入职向导活动灵活的时间安排	暑假、申请脱产进修
	经费	科研启动经费、种子基金资助、差旅基金、间接成本返还、收入补贴	科研启动基金、文章发表奖励
	心理	导师制、小剧场表演、“私密”	—



鼓励	提高技巧	导师制、教学咨询	科研经费申请说明与辅导
	调整预期	导师制、种子基金资助	—
评价	正式	发展性评审与反馈	—
	非正式	导师制	—

## 六、结论与建议

高校教师发展是提高高校教师队伍质量以及高等教育质量的重要手段之一, 本文针对中美两国高校的教师发展实践进行了微观的对比分析。分析发现, 美国高校的教师发展实践是立体的制度化系统, 其不仅在形式具有多样性和创新性、发展范围涵盖了广泛的教师群体, 而且各种形式的实践及其内容设计相互组合全方位针对了教师需求、发展障碍、发展鼓励、表现评价等多种影响高校教师发展水平因素。相比之下, 在我国虽然已有一些由各高校主导的教师发展实践, 但我国高校的教师发展总体上还起步萌芽阶段, 且各种实践的设计能否有效地提高教师发展水平还有待检验。本文建议我国的高校教师发展, 在结合我国国情的基础上, 从如下几方面参考和借鉴美国经验:

首先, 为教师排除发展的时间障碍。我国高校在排除教师发展的经费障碍方面已有一些实践, 然而高校教师的根本工作任务是发现、整合、应用与传播知识, 工作任务的性质决定了教师发展的最大障碍是时间。美国高校普遍应用的学术休假制经历了 200 多年的不断完善成为了当今高校教师发展最有效的制度之一。我国高校应借鉴美国经验, 明确规定高校教师的学术休假权利, 使其能根据自身学术发展需要合理利用时间、更有效地提高发展水平。

其次, 为教师提供可靠的发展向导。我国高校为教师发展提供的各类支持形式中, 向导支持相对欠缺, 仅有为新入职教师提供的入职培训。而针对更广泛教师群体的各方面学术发展的向导支持类实践在我国高校中还是空白。美国高校利用发展性评审与导师制为教师发展提供正式与非正式的评价与反馈, 满足了教师的高层次需要的同时为教师排除了多种发展障碍, 客观上又使得教师对其发展有理性的预期, 提高了发展效率。我国高校可以参考和借鉴美国经验, 在发展方向上为教师提供明确一致的导航, 避免教师在发展中走不必要的弯路。

再次, 鼓励高校在教师发展实践上进行创新。我国高校已经模仿了美国教师发展的一些实践形式, 但在具体实践过程中却较少对这些实践形式背后的机制和保障性的制度安排进行深入研究。而对美国教师发展实践形式的直接拿来不一定适用于我国的高校教师发展现状, 因此, 应鼓励我国高校在教师发展实践上进行大胆创新, 探索出符合我国国情、有特色的教师发展实践模式。

最后, 对教师发展实践的效果进行评价。无论是借鉴美国的教师发展实践, 还是根据本土情况对教师发展实践进行创新, 利用科学严谨的方法对我国高校正在实施的各种教师发展实践进行定期的效果评估是必须的。我国高校应积极开展评估, 并依据评估的结果将有效的教师发展实践制度化, 将无效的实践进行调整或淘汰, 更有效地利用并加大在高校教师发展上投入的资源。

参考文献:

- [1][2][10] 潘懋元. 罗丹. 高校教师发展简论[J]. 中国大学教育, 2007, (3): 5-8.
- [3] 章建丽. 中美大学教师发展内涵比较研究[J]. 中国高等教育评估, 2008, (4): 75-78.
- [4] 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): 34-38.
- [5] 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, (6): 56-61.
- [6] 刘慧珍. 王洪文. 高校教师发展: 教师需求与政策支持——基于实证调查的政策适切性分析[J]. 教育学术月刊, 2013, (1): 63-67.
- [7] 由由. 闵维方. 预期理论视角下高校教师发展有效性分析——以美国高校教师发展实践为例[J]. 比较教育研究, 2014 即将出版
- [8] 熊晶晶. 中美高校教师发展比较研究[J]. 高教发展与评估, 2013, 5(29): 76-81.
- [9] Thomas M. Dilorenzo, & P. Paul Heppner. The Role of an Academic Department in Promoting Faculty Development: Recognizing Diversity and Leading to Excel. *Journal of Counseling & Development*. 1994, 72(5): 485-491.
- [11] 陈时见. 高校教师发展的机构建设与实施途径[J]. 教育研究, 2013, (6): 72-77.
- [12] 由由. 大学教师队伍建设中的筛选机制——以美国五所世界一流大学为例[J]. 北京大学教育评论, 2013, 11 (4): 87-97.
- Mary Lynn Crow, Ohmer Milton, W. Edmund Moomaw, William R. O'Connell, Jr. (Ed.) *Faculty Development Centers in Southern Universities*. Atlanta: Southern Regional Education Board, Atlanta, GA: Southern Regional Education Board, 1976.
- William H. Berquist, & Steven R. Phillips. *A Handbook for Faculty Development*. Washington, DC: Council for the Advancement of Small Colleges, 1975.
- Ernest L. Boyer. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation of the Advancement of Teaching, 1990.
- Thomas M. Dilorenzo, & P. Paul Heppner. The Role of an Academic Department in Promoting Faculty Development: Recognizing Diversity and Leading to Excel. *Journal of Counseling & Development*. 1994, 72(5): 485-491.
- Jon Butler, Peter Salovey, Howard Bloch, Jonathan Holloway, Marcia Johnson, Alvin Klevorick, Anna Marie Pyle, A. Douglas Stone, Meg Urry, Penelope Laurans. *The Report of the Faculty of Arts and Sciences Tenure and Appointments Policy Committee*. New Haven, NJ: Yale University. 2007.
- Yale University. *Faculty handbook*. New Haven, CT: Yale University.  
[http://provost.yale.edu/sites/default/files/files/Faculty\\_Handbook.pdf](http://provost.yale.edu/sites/default/files/files/Faculty_Handbook.pdf). 2011.
- Stanford University. *Faculty handbook*. Stanford, CA: Stanford University.
- FAS Harvard University. *FAS appointment and promotion handbook*. Boston, MA: Harvard University. [http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic851002.files/Final\\_Handbook\\_for\\_OFA\\_webposting.pdf](http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic851002.files/Final_Handbook_for_OFA_webposting.pdf). 2012.
- Columbia University. *Faculty handbook*. New York, NY: Columbia University.  
<http://www.columbia.edu/cu/vpaa/handbook/>. 2010.