

美国公立高校青年教师的个体发展及启示 ——以三所公立高校为代表的考察

■ 穆宏佳 杨 静

(中国矿业大学(北京)文法学院,北京 100083;重庆师范大学外国语学院,重庆 401331)

【摘要】青年教师个体发展关系着高校的未来和人才培养的质量。以加州大学伯克利分校、密歇根大学安娜堡分校与伊利诺伊大学香槟分校为代表的美国公立高校设立教师教学发展机构,实施学术发展举措,推行个人发展项目,营造良好组织氛围,开发服务社会项目,有效地提升了青年教师的综合素质。美国青年教师个体发展的理论与实践启示我国高校,要建设高水平与专业化的教师教学发展机构,实施个性化和更具人文关怀的服务项目,整合多方资源,构建科学评价体系。

【关键词】美国 公立高校 青年教师 个体发展

DOI:10.16034/j.cnki.10-1318/c.2020.05.019

青年教师的个体发展关系着高校的未来和人才培养的质量。美国公立高校青年教师个体发展在国际上享有盛誉。加州大学伯克利分校(简称“伯克利”)、密歇根大学安娜堡分校(简称“密歇根大学”)、伊利诺伊大学香槟分校(简称“伊利诺伊大学”)被称为“美国公立高校三强”或“公立常春藤”。本文以这三所高校为例,对美国公立高校青年教师个体发展的内涵、举措与启示做一探析。

一、美国高校青年教师个体发展的内涵

(一) 美国高校青年教师个体发展的理念演进

如何界定新入职青年教师的角色直接决定着高校对青年教师入职后的培养举措。历史上,美国教育界对高校青年教师的界定先后经历了学者时代、教学者时代、发展者时代和全纳时代四个阶段。

美国教师个体发展的概念始于19世纪后期哈佛大学实行的“学术休假”制度^[1]。美国高等教育在这一时期实施精英教育,高等教育目标被界定为培养诸领域的精英。推行“学术休假”的目的是让教师通过相对闲暇的时间提升科研能力,以满足精英学生的需求;教学能力被

收稿日期:2020-07-01

作者简介:穆宏佳,中国矿业大学(北京)文法学院讲师,主要研究教师教育与发展、语言教学理论与实践;

杨静,重庆师范大学外国语学院副教授,北京外国语大学博士后,主要研究语言学与语言教学、教师教育与发展。

基金项目:本文系2020年中国矿业大学(北京)中央高校基本科研业务费专项资金资助“大学英语教育主流意识形态的呈现状况及强化策略——基于现行教材的文本分析”(课题编号:2020YQWF06)、中国矿业大学(北京)2020-2021学年度课程建设项目“《大学英语2》课程建设”(课题编号:J200904)、2020年中国矿业大学(北京)“《大学英语2》课程思政”示范课程建设项目的阶段性研究成果。

看作“不学自会”的能力,在入职之后无需学校专门培养。随着时代的发展,美国高等教育精英色彩逐渐淡化,但这种认识没有发生显著变化,一直延续到20世纪60年代,这一时期被称为美国高校青年教师个体发展的学者时代。为了培养青年教师的学术研究能力,高校将绝大多数资金用于兴建实验室、设立研究所等科研相关事宜,同时鼓励教师参与国家重大项目,如二战期间鼓励青年教师参加由联邦政府召集的军事科技研究,并建立了科研拨款体系。

20世纪60年代末至70年代,美国高校青年教师个体发展进入教学者时代。一方面,越南战争与经济滞涨迫使政府大幅度削减科研资助力度,学术研究风光不再;另一方面,高等教育大众化以及“婴儿潮”一代、越战退伍士兵等群体纷纷进入大学,学生权利意识日益提升。学生开始抗议教师缺乏启发性的教学方式。面对这种状况,美国教育界对高校教师的角色定位进行重新思考。1973年,《高等教育新方向》(New Directions for Higher Education)创刊,专门用来探讨有关教师发展的内容,包括R. C. 沙克拉夫等在内的众多学者都明确指出,教学不仅对学校与学生有益,而且对教师同样有利,这种观点逐渐被美国教育决策层与高校管理层接受。随着高校对教师教学能力的关注,青年教师被界定为“教学能力与技巧存在不足者”,需要借助外部组织的力量提升教学能力和技巧。

20世纪80-90年代,美国高校青年教师个体发展进入发展者时代。随着成人发展理论和终身学习理念的兴起,青年教师的科研能力亦被视为需要提升的能力,如何处理教学与科研的关系仍是青年教师个体发展需要处理的核心问题。一方面,里根上台之后加大了对科研特别是应用科学研究的资助力度,使得青年教师亟须从基础科学研究转型至应用科学研究;另一方面,社会对高校教学的关注从教学能力与教学技巧转向教学效果,促使青年教师采取举措提高学生参与教学的积极性、推动学生进行教学互动等。青年教师如何处理教学与科研的关系,在学术界引起了激烈争论。如博伊斯提出了“教学发展论”,而斯科米特针锋相对提出了“科研发展论”。1990年厄内斯特·博耶创造性地提出“教学学术”概念,有效地缓解了教学与研究的紧张关系^[2]。此后,美国高校青年教师个体发展在教学与科研方面处于融通状态。

21世纪以来,美国高校青年教师个体发展进入全纳时代。全纳教育(Inclusive Education)起初是针对特殊群体提出,意指教育要满足包括残疾人、弱势族群等在内的所有人的基本学习需要。随着时代的发展,全纳教育被引入青年教师个体发展,即高校不仅要关注青年教师个体发展中的教学和科研问题,而且要关注教师的心理情感、职业规划、职业倦怠、应对互联网环境、人际关系等个体需求,教师个体发展的内涵日益丰富,外延也不断扩展。正如凯利·约翰逊与辛迪·史蒂文斯所指出的,教师发展日益成为一个“伞式术语(Umbrella Term)”,越来越多与高校青年教师学术、生活相关的服务项目和活动被纳入其中^[3];西尔维亚·纳瓦罗等学者也指出,美国高校青年教师个体发展已经由早期强调个体自身的发展,转变为涵盖个体自身、组织及其互动关系的综合体的发展^[4]。

(二) 美国高校青年教师个体发展的含义

随着美国高校青年教师个体发展的理念演进,其内涵也不断发展变化。当前,美国高校青年教师个体发展涵盖四个方面的内容:教学发展、专业发展、个人发展和组织发展。

教学发展主要关注青年教师在学生学习、课程设计、教学策略、教学评价等方面的发展;教学发展是高校青年教师立足的根本,是获得全面发展的起点;专业发展与学术研究紧密相关,关注高校青年教师在增强专业意识、获取专业知识、提升研究能力等方面的发展;美国高校在招聘教师时,优异的学术水平往往是最核心的考量因素,但是这并不意味着青年教师就不需要学校对其进行学术培养与科研支持。实际上,如何将学术研究与教学结合、如何将个人发展融入学院发展、如何真正成长为学术骨干乃至学术带头人,是每位青年教师在个体发展过程中始终要

思考的问题。个人发展主要关注高校青年教师的身心健康状况,包括澄清个人价值观、获得大学教师职业相关知识、缓解工作压力、提高自我诊断和人际交往技能等方面的内容。组织发展主要关注青年教师所处的组织环境,通过改善青年教师的组织结构为其发展提供良好的氛围。青年教师的组织发展有利于高校文化的传承创新和教学科研能力的提升。需要指出的是,美国高等教育与社会发展紧密相关,高校还非常关注青年教师进行社会服务的意愿提升和能力培养。

二、当代美国公立高校青年教师个体发展的举措

(一) 设立专门性的教师教学发展机构

美国公立高校为提升青年教师的教学能力和人才培养的质量,普遍设立了专门的教师教学发展机构。早在1962年,密歇根大学就设立了学习与教学研究中心(简称“密歇根大学CRLT”)。这是全美建立最早、发展最为成熟的教师教学发展中心,直至今日仍然在全世界处于领先地位。伊利诺伊大学在1964年就成立了教学卓越中心,2013年,学校将教学卓越中心与其他机构整合,组建新的教学创新中心(简称“伊利诺伊大学CITL”)。伯克利在20世纪80年代初成立了教育发展中心,并在此基础上于2012年组建了教学与学习中心(简称“伯克利CTL”)。

教师教学发展机构的基本职能是推动教学与学习创新,提升教学水平与效果。其活动内容包括:(1)开展众多的教学培训项目。伯克利CTL、密歇根大学CRLT与伊利诺伊大学CITL每年都会针对青年教师开展新教师适应培训、教学技术辅导等。密歇根大学CRLT还在对青年教师培训中引入了独具特色的戏剧项目(Players Theatre Program),将教学中具有代表性和争议性的教学场景以短剧的形式呈现,并邀请青年教师参演或者观看,引发他们反思并探求发展路径。目前该项目共编排了三十余个短剧,每年受众4000人次以上^[5]。(2)设立研讨会、工作坊等青年教师教学研讨平台。其中,研讨会通过主题研讨的形式,增强青年教师对教学的认识;工作坊则更多地通过实操性的合作研修活动,帮助青年教师解决教学中的实际难题。(3)设置课题和教学奖励。在教改课题方面,伯克利CTL设立的“青年教师教学与学习改革专项课题”、密歇根大学CRLT设立的“21世纪教学模式改革系列课题(2016-2020)”,均具有广泛性影响;在奖励资助方面,三所高校均设有多媒体教学资助、教学发展基金、教学技术资助、大班授课资助等。(4)提供多媒体教学资源与出版刊物。典型的是,伊利诺伊大学CITL针对青年教师专门建立了涵盖精彩课程视频、名师博客链接、教学示范课等内容的网络教学资源库。

(二) 实施青年教师学术发展举措

伯克利、密歇根大学、伊利诺伊大学三所公立高校主要通过学术方向的调适和学术角色的重塑、“非升即走”的制度安排来推进青年教师的学术发展。

美国高校在招聘青年教师时均要求应聘者具有卓越的科研水平,但是不同院系考量侧重点不同,总体分为素质能力优先与研究方向优先两种招聘方式,其中,通过素质能力优先方式招聘的青年教师往往需要进行学术方向的调适。同时,所有青年教师均要进行学术角色的重塑。基于此,三所高校探索多种举措,以生命科学学科的新入职教师为例,伯克利的公共卫生学院要求青年教师参与劳伦斯国家实验室的相关工作实现学术方向的调适,密歇根大学的公共健康学院则强调发挥学术委员会的指导作用。

“非升即走”(Up-Or-Out)制度起始于1920年普林斯顿大学,于20世纪60年代在全国推

开,即新入职教师必须在两个聘期内(6-7年)晋升至终身教职^①,否则不再续聘。这一制度在给青年教师带来巨大学术压力的同时,也推动了他们的学术成长。一方面,新进教师必须通过科研成果展示其卓越的学术能力;另一方面,为了提升学校的学术声誉,美国高校在招聘教师时非常严格,往往选聘最有潜力者,并且在入职后给予丰富的学术资源和晋升机会。如伊利诺伊大学信息科学学院2015年以来每年招聘1-2个教师,学校和院系为每名青年教师配备了数万美元至数十万美元的科研启动基金,并且在实验室使用等方面给予优先保障,有力推动了青年教师的成长^[6]。

(三) 推行青年教师个人发展项目

美国高校青年教师个人发展具有特定的含义,意指“高校教师作为一个人的发展(Development as Individuals)”。美国许多高校青年教师入职后出现归属感不强、对院系的高期望深感焦虑等问题,严重影响了其工作能力和效果。基于此,许多高校开始关注青年教师的生活质量和身心健康。青年教师个人发展项目主要包括两类,一类侧重于硬件方面,包括健康管理项目、福利保障项目等;另一类偏重于软性方面,包括情绪管理项目、人际交往能力提升项目等。

三所公立高校均实施周到细致的青年教师个人发展项目。密歇根大学的教务长办公室联合校内医疗机构成立专门的教师健康服务中心,在为教师提供医疗诊治的同时为每位教师制定专属健康维护计划^[7]。伯克利推出孕产教师晋职终身轨道延期申请的优惠政策,以缓解青年女教师的焦虑^[8]。伊利诺伊大学则推出校园文化战略引领项目,通过组织青年教师一行政人员交流会等项目,帮助青年教师建立认同感与归属感。

(四) 营造良好的组织环境

组织发展是指高校为教师教学与科研营造良好的组织氛围与制度环境。组织发展内容丰富,涉及面极广。在当今美国高校青年教师个体发展的语境中,组织发展主要涵盖两方面的内容:一是营造民主、平等的组织环境,二是构建合理的薪酬体系和公平有效的评价制度。

三所高校都非常注重为青年教师发展提供良好的组织环境,譬如,它们在新教师入职初期均举办专门的欢迎仪式,通过组织院系领导、资深教师与新教师共同进餐,交流院系历史、文化传统与学术使命,使新教师尽快融入院系发展。三所高校均构建了合理的薪酬体系和公平有效的评价制度。如在薪酬体系方面,伯克利在对青年教师的薪酬界定时秉持董事会、院系领导、教师、教辅职工、学生共同参与的原则,充分保障青年教师的权益。在评价体系方面,密歇根大学与卡内基教学促进基金会合作,开发了多维的科学的晋升评价体系。

(五) 开发青年教师服务社会项目

美国公立高校有参与国家重大战略、服务社会发展的传统,如密歇根大学二战后为联邦政府的能源替代政策作出了重大贡献,伊利诺伊大学在20世纪60年代实施的“伊利尼志愿者项目(Volunteer IlliniProjects)”开启了高校服务社区的先声。当前,美国公立高校在青年教师个体发展方面特别注重通过发挥其特长与科研优势参与社会服务,均开发了内容丰富的青年教师服务社会项目。伯克利充分发挥立足湾区的优势,积极与本地知名软件企业共建科技园,支持青年教师参与人工智能安全系统研发、新一代大数据计算系统开发等国家重大需求项目^[9]。伊利诺伊大学利用自身工科优势与周边120多个公司建立联合研发中心,专门聘请青年教师对合作企业进行短期个性化培训^[10]。密歇根大学特别注重引导青年教师利用专业知识积极参与联邦、州和所在政府的政策制定与决策咨询,如该校法学院的青年教师有效地参与了联邦政府大

^① 终身教职在中国与美国具有不同的内涵。在美国,青年教师入职后并非终身教职,仍然面临考核,只有通过考核后,才可以被聘为终身教职,直到其退休不会被学校随意解聘。在中国,终身教职通常指终身教授,往往是学校对那些为学校作出突出贡献的人授予的最高荣誉。终身教授不受学校规定的教师退休年龄的限制,可以工作至离世,许多高校为终身教授安排专门的工作室或教学科研助手,发放专门的津贴等。

学招录公平政策的制定。

美国公立高校教师发展历史悠久,在长期的探索 and 实践中形成了专业细致、内容丰富的高校青年教师个体发展体系,有效地提高了青年教师教学、科研、人际交往、社会服务等诸方面的能力,促使整体师资队伍结构不断优化,是美国高等教育在世界上长期保持领先地位的重要保障。

三、美国公立高校青年教师个体发展的启示

我国目前40岁以下的青年教师占高校教师总数的50.6%^[11],是高校教师发展中的中坚力量。随着全国教育大会的召开和建设高等教育强国目标的提出,青年教师个体发展被摆上了更加重要的位置。我国青年教师个体发展起步于20世纪80年代,党的十八大以后特别是近年来取得了重大进展。如许多高校设置了教师教学发展机构,对新教师的入职培训日益正规化等,但是,也存在教师发展体系化不强、个性化服务不足等问题。探究美国公立高校青年教师个体发展的理论与实践对我国高校的发展具有重要的启示作用。

(一) 建设高水平与专业化的教师教学发展机构

2010年以来,我国许多高校纷纷建立了教师教学发展机构,以期为包括青年教师在内的所有教师的教学发展提供高水平服务。但是,中美两国的教师教学发展机构在运作过程中有很大不同。一是行政隶属关系不同。美国的高校教师教学发展机构是独立的二级校级机关,而我国高校则往往将其挂靠在人事处或教务处。二是人员构成和专业化程度不同。美国的高校教师教学发展机构往往拥有十几人至几十人不等的专业人员,且学历和专业技术水平较高。如密歇根大学CRLT有专职员工44人,伊利诺伊大学CITL有专职员工34人,基本上都有博士学位且均有高等教育教学背景。我国高校的教师教学发展机构多在10人以下,并且工作人员往往兼职其他业务,学历水平层次亦不齐。三是服务水平差别较大。美国高校教师教学发展机构能够为教师提供高水平的服务,如密歇根大学CRLT提供高级领导力培训项目、戏剧项目、基础课程创新等多项服务^[12],而我国高校的教师教学发展机构提供的服务相对单一,服务不细致。要提升我国高校教师教学发展中心的水平,可以考虑将其提升为独立的学校二级机构,增加员工数量,提升员工学历水平和教学服务能力,提供更加细化的教师教学发展项目。

(二) 构建支持青年教师个体发展的科学评价体系

青年阶段是教师职业成长的黄金时期,美国高校与我国高校均重视评价体系在激发青年教师潜力方面的重要作用,但是两国高校在评价体系构建方面区别很大。以“非升即走”制度为例,美国高校将“非升即走”与青年教师的发展结合起来,为其提供充足的人财物资源辅助其教学科研的成长和晋升条件的达标,并且在教师职称晋升方面不设名额限制,达到条件即可晋升。我国部分高校也针对新进教师实施“非升即走”制度,但是我国高校在实施“非升即走”制度时,青年教师职称晋升名额有限,并且高校对青年教师的资源支持力度不如美国。再比如,在职称晋升条件方面,美国高校普遍构建了涵盖教学能力、科研能力、院校服务和社会服务能力等在内的综合评价体系,我国高校则侧重考察学术和科研能力。比较而言,美国的评价体系相对更有利于青年教师综合能力的提升。目前,我国教育系统也在探索高校教师评价体系改革,在深化评价体系改革中,可以考虑借鉴美国的评价体系。譬如,关于“非升即走”制度,可以考虑给予青年教师更多人财物的支持;在评价标准方面,切实贯彻“破五唯”、注重实质贡献等举措,构建涵盖教师个体发展诸方面的综合评价体系。

(三) 整合多方资源助力青年教师发展

推动青年教师个体发展需要整合多方资源。我国高校与美国高校在整合资源方面存在差

距,这种差距在青年教师个体发展的实施机构与资金来源两个方面表现非常突出。就实施机构来说,我国高校青年教师个体发展的实施机构主要为政府教育机关与高校内部机构,美国高校的实施机构不仅包括上述两者,还涵盖专业协会、教育服务公司等社会力量。譬如,高等教育专业与组织发展网络联盟(POD)就是典型的社会教育机构,它通过开办研讨会、培训、创办刊物等方式积极介入高校青年教师个体发展。需要指出的是,美国高校在引入社会力量时,往往进行综合考虑,以期实现政府教育机关、高校内部机构、社会力量三者在服务青年教师发展上的协作与配合。就资金来源来说,我国高校青年教师个体发展资金主要来源于政府拨款与学校自筹教育经费,而美国高校除了上述资金外,还大量吸收个人基金会等社会资金,譬如丹佛斯基金会、福特基金会、莉莉基金会等就为众多青年教师提供了丰厚的研究经费支持。我国高校要更好地推动青年教师个体发展,可以考虑引入某些成熟的社会教育机构作为重要补充,同时积极开拓资金来源,吸引社会企业和民间组织对教师发展项目的投资,为青年教师发展提供充裕的资金保障。

(四) 实施个性化和更具人文关怀的青年教师服务项目

我国高校与美国高校在服务青年教师发展方面均取得重大进展。但是,我国高校在提供个性化服务、展现人文关怀方面与美国高校存在一定差距。就个性化服务而言,我国高校对青年教师发展的服务讲究规模与效益,精准化不足;美国高校对青年教师的服务在讲究规模与效益的基础上,强调个性化,充分考虑不同青年教师的需求差异进而提供针对性服务,如有的学校打造了“需求—菜单—选择”程序化服务模式^[13]。就人文关怀而言,我国高校与美国高校相比对青年教师的人际关系、家庭生活、职业倦怠等个体生存问题关注较少,在未来应提供更个性化的青年教师发展服务,譬如通过调查青年教师的实际需求实施不同的服务项目;充分关注青年教师发展中非能力因素的培养,对青年教师成长给予人文关怀。

[参 考 文 献]

- [1] Sell G R, Schuster J H. et al. Enhancing Faculty Careers: Strategies for Development And Renewal. *The Journal of Higher Education*, 1991 (4).
- [2] Ernest L Boyer. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Princeton: Princeton University Press, 1990, p. 23.
- [3] Carrie Johnson, Cindy Stevens. *Creating Links: An Inclusive Faculty Development Initiative*. *Adult Learning*, 2008 (1-2).
- [4] Silvia Baldiris Navarro, Panagiotis Zervas. et al. *Developing Teachers' Competences for Designing Inclusive Learning Experiences*, *Educational Technology And Society*, 2016 (1).
- [5] [12] Center for Research on Learning and Teaching Annual Report 2018 - 2019, <http://crlt.umich.edu/aboutcrlt/annualreport.pdf>.
- [6] De Greef L, Post G, Vink C, et al. *Hiring and Engaging Faculty*. In *Designing Interdisciplinary Education: A Practical Handbook for University Teachers*, Amsterdam: Amsterdam University Press, 2017, p. 28.
- [7] Lichtenstein Richard. *On Linkages 25 Years of Promoting Diversity in Public Health Leadership: The University of Michigan's Summer Enrichment Program in Health Management and Policy*. *Public Health Reports*, 2013 (5).
- [8] Academic Personnel and Programs Website on Family Friendly Policies, <https://ofew.berkeley.edu/welfare/families.html>.
- [9] Jamie Wittenberg, Mary Elings. *Building a Research Data Management Service at the University of California, Berkeley: A Tale of Collaboration*. *IFLA Journal*, 2017 (1).
- [10] Anthony Paul Buckley. *The Contribution of Higher Education - Based Technology Start - Up Incubators to the Co - Production of Knowledge, Innovation and Growth: Experiences from the Edge*. *Industry and Higher Education*, 2018 (4).
- [11] 教育部《2019年教育统计年鉴》, http://www.moe.edu.cn/s78/A03/more_560/jytjsj_2016/2016_qg/201708/t20170824_311810.html.
- [13] 张胤, 武丽民《跨越职业生涯的高校教师发展——美国高校教师发展服务体系》, 载《比较教育研究》2016年第4期。

(责任编辑: 王俊华)