

编者按：从2010年第1期开始，本刊将不定期地邀请知名专家学者、各行各业的杰出人士就教育问题发表真知灼见。“思想与目标统一在一起时，就成为创造的力量。”这些名家的见识蕴涵着无穷的力量，是推动教育进步和改革的原动力。本期发表我国高等教育知名研究专家、北京师范大学周海涛教授的《大学教师发展效用的类型分析》一文，以飨读者。

大学教师发展效用的类型分析^{*}

周海涛¹ 李 虔¹ 张小斌²

(1. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875;

2. 国家自然科学基金委员会 计划局, 北京 100085)

摘 要 大学教师发展, 对不同类型教师有不同的价值效用。通过针对性、实效性的发展项目, 能支持未来的大学教师充分准备, 帮助新入职教师顺利适应, 促进生涯中期教师保持活力, 促使资深教师保有激情, 推动兼职教师全面融入, 进而整体增强大学教师能力水平, 协同提升高等教育质量。

关键词 大学教师发展; 价值效用; 高等教育质量

中图分类号 G645 **文献标识码** A

An Analysis on the Types of Faculty Development Effectiveness

ZHOU Hai - tao¹ , LI Qian¹ , ZHANG Xiao - bin²

(1. Faculty of Education , Beijing Normal University , Beijing , 100875 , China;

2. Planning Department , National Natural Science Funds Commission , Beijing , 100085 , China)

Abstract: Faculty development has different value effectiveness for different teachers. Through the targeted and pragmatic development program , we can support the future university teachers' adequate preparation , help new teachers adapt successfully , promote teachers alive in mid - career , senior teachers keep passion , propel part - time teachers fully integrate , and then entirely strengthen the ability of university teachers , and also improve the quality of higher education.

Key words: faculty development; value and effectiveness; the quality of higher education

大学教师发展对不同类型教师有不同的价值效用。欧美大学一般都有专门为某一特定教师群体开设的发展项目, 类型多样, 不一而足。如专门为女性教师、少数族裔教师(非白人教师)、

^{*} 收稿日期 2014 - 01 - 05
资助项目 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“民办学校分类管理政策研究”(项目编号: 11JZD043); 国家自然科学基金规划课题“现阶段提升大学生创业技能的政策支撑体系研究”(项目编号: 10BGL043); 国家自然科学基金重点项目“中国教育资源配置理论与重大现实问题研究”(项目编号: 71133002)。
作者简介 周海涛(1972 -) 男, 陕西汉中, 教授, 博导, 主要从事高等教育和民办教育研究。

少数族裔女性教师、新入职女性教师、新入职少数民族教师等开设的特定发展项目,为不同群体提供更多的发展机会和个性化的项目选择。在世界大学教师发展理论和实践中,通常结合年龄和职业发展阶段特征,将大学教师分为以下5类:(1)“未来的大学教师”(future faculty),即有志于学术职业的在读博士研究生;(2)新入职的大学教师(new/junior faculty),往往是刚进入学术职业的年青教师;(3)学术职业生涯中期的大学教师(mid-career faculty),简称“职业生涯中期教师”,可能是中年教师,也可能是青年教师,但已经经历了职业生涯的适应期,进入职业生涯中期阶段;(4)拥有终身教职的大学教师(tenured faculty),往往经验丰富,学术道路趋于平稳,大部分年龄在45岁以上;(5)兼职大学教师(part-time faculty),与全职教师相区别,是欧美大学中一支不容忽视的学术力量,近年来在我国大学人员构成中的比例也逐渐增加。本文拟借鉴欧美大学的经验,分别从未来的大学教师、新入职教师、职业生涯中期教师、资深教师和兼职教师的角度,简述大学教师发展对他们的影响和作用。

一、支持未来的大学教师充分准备

大学教师的专业化过程始于博士生阶段。未获得教职之前,博士生还只是大学教师群体的“局外人”,但他们却无时无刻不在受到“内部人”的影响。博士生在与导师及其他教师的交流中逐渐了解学术职业;他们会不断地追问自己,是否选择学术职业?从事什么样的研究?怎样能够胜任?一旦确定了以学术为职业,博士生还需要选择适合个人职业发展的就业院校。这一自我探索与定位的过程并不轻松,对其未来的职业发展有着深远影响。

加夫·杰里(Gaff G. Jerry)是未来师资培育领域的权威学者之一,他曾任美国大学联合会(the Association of American Colleges and Universities, AAC&U)副主席,并任AAC&U与美国研究生院委员会(the Council of Graduate Schools, CGS)合作举办的全国性未来师资培训项目

(the project Preparing Future Faculty, PFF)主管。20世纪90年代中期,加夫等就指出,美国各类大学80%的师资是由一百多所研究型大学培育,而研究型大学对学术性人才的培育模式与各类大学对教师角色和任务的期望之间并不匹配。^[1]21世纪初,杜德施塔特·詹姆斯(Duderstadt J. James)从高等教育的未来变革角度提出,培育新一代学术性人才的单维目标与未来社会对高等教育的多样化需求之间还不适应。^[2]不得不承认,这种不适应现象在今天的博士生教育中更为突出。相比较而言,目前的博士生教育侧重于培养学术研究能力,偏重获取某一专业领域的知识和能力;若从对“未来的大学教师”的角色定位来看,这种培养模式的合理性有待探讨,适用性有待强化。这也引发众多研究者和高等教育工作者齐声呼吁重新定义“学术职业”,以更广阔的视角解读“专业”和“专业人员”范围,为博士生提供相应的学术职业准备。

已有研究探讨博士生学术职业准备的关键要素,主要包括:(1)培养研究能力,也是最为传统的学术职业准备要素;(2)培养教学能力,形成独立的教学风格;^3运用导师制,鼓励开展丰富多彩的职业生活;^4探索教学、研究、服务任务的平衡点;(5)重视博士生的不同发展阶段;^[5](6)开发个人成长档案,记录专业发展历程。^[6]欧美大学“未来的大学教师”发展项目多通过以下措施来实现以上关键要素:(1)工作坊和研讨会,提供论文写作和出版指南,讲解寻求研究资助的途径,提供多项科研申请基金;(2)设置教学助理(Teaching Assistant, TA)岗位和研究助理(Research Assistant, RA)岗位,提供丰富的教学与科研机会,由多位导师予以指导;(3)在博士生培养方案中加入教育学、教育技术学、学术职业规划等发展项目,或以授予学分的形式提供相关课程;(4)研究生院、就业中心、教学中心、教师发展中心等多部门合作的未来师资培训项目,提供整合式、注册制的强化课程,有些在传统的TA和RA项目基础上举办,有些独立于TA和RA项目另行设计;(5)求职定位和多校联动的

实习机会,模拟入职后的职业需求,促进理解不同大学的使命、教师角色、教师待遇、学术文化、学生群体特征,为竞争和胜任未来就业岗位做有针对性的准备。

就美国而言,“未来的大学教师”发展早已突破单个大学的范畴,上升到国家的层面。20世纪60—70年代,AAC&U和CGS就联名倡议未来师资培育急需改革。1993年起,密歇根州立大学、范德堡大学、加州大学圣巴巴拉分校等博士学位授予院校纷纷开发了全校性的PFF项目;随后,一些大学陆续开发以专业为基础的PFF项目,如密歇根州立大学运动技能学院为博士生提供“大学教学证书”,宾夕法尼亚州立大学传播学院为博士生提供“研究生院教学证书”。这些全校或学院范围的PFF项目已经在AAC&U、CGS和多个基金会(如皮尤慈善信托基金、美国国家科学基金会)的统筹和资助下,实现了跨校、跨地区的实质性合作。所以,美国“未来的大学教师”发展研究与实践中,出现了“集群”(cluster)的专有概念,即研究型大学与其他类型大学在未来师资培养方面结成的合作伙伴关系,其目的是为博士生提供在不同层次、不同类型院校的工作和生活体验。“未来的大学教师”发展中全美范围合作的高度和深度,是其他4种类型的教师发展活动所远未达到的。

由于欧洲大学普遍将博士生视为大学教师群体的一员,所以博士生在攻读博士学位期间需承担一定的教学任务。这使得欧洲大学对未来师资教学能力的培养尤为重视。例如奥尔堡大学“基于问题与项目的学习”(Problem-based Learning, PBL)教学模式(一半学时为课程学习,一半学时为项目研究)以强调问题的解决、交叉学科的合作以及教学与研究的融合颇受关注。自2003年起,奥尔堡大学为博士生开设“PBL教学技能开发课程”,帮助学生增进教与学的理论知识,增进对“研究寓于教学”之核心理念的理解。近年来,欧洲国家正试图建立全国性的发展网络,如英国已经开始尝试以高等教育基金委员会(the Higher Education Funding Council of England, HEFCE)的卓越教学中心

(Centres for Excellence in Teaching and Learning, CETL)为统筹机构,联合牛津大学、剑桥大学、爱丁堡大学、伦敦帝国理工学院、伦敦国王学院、伦敦政治经济学院、伦敦大学学院、华威大学等8所大学展开全国性的未来师资培育网络。这更展现了博士生阶段对“未来的大学教师”职业发展的重要性。

有调查发现,我国的学术职业对博士生具有较强的吸引力,学术职业成为博士生选择职业的首要考虑方案。^[7]但当前,社会大众一方面批判高校毕业生缺乏足够的知识和技能;另一方面对大学教师改进高等教育质量寄予厚望,希望通过高素质的大学教师培养出高素质的大学毕业生。未来高等教育面临的一大挑战就是为未来的大学培育“未来的大学教师”,帮助他们在选择学术职业、选择合适院校、培养教学技能、融入工作生活和适应快速变革的社会需求方面做好准备。

二、帮助新入职教师顺利适应

每个人的职业发展都有一个从经验不足到经验丰富的过程。年轻的大学教师可能经验不足,但他们是高等教育的新生力量,其重要性不容置疑。有学者指出,年轻教师是学术组织发展最根本的资源,学术组织的未来在很大程度上取决于能否成功地促进新教师的职业成长。^[8]“新手”阶段是教师专业成长和学术职业发展的关键阶段。为避免与中青年大学教师有所混淆,这里将“新入职教师”界定为,获得博士学位,一般较为年轻,处于学术职业最前期的大学教师;或是已经从事学术职业,但刚转入某大学,对当前任教环境不熟悉的教师。

罗伯特·博伊斯(Robert Boice)是研究美国大学新教师发展的知名学者,他在1992年出版的《新大学教员》一书中,根据多年经验提出新入职教师的困难主要集中在教学、写作和同事关系3个方面。比如在教学方面,新教师备课花费的时间较长,期望讲授给学生的东西太多,准备的课程材料也太多,“过度备课”的可能性很大。他们迫切希望获得学生好评,但往往因为个人讲授太多而导致学生的课堂参与不足。^[9]博

伊斯的研究得到美国学者的广泛赞同,成为后来诸多同类研究的基础。

1994年,玛丽·萨希尼(Mary D. Sorcinelli)从工作满意度、工作压力、时间约束、同事关系网欠缺、回馈/受重视/报酬不足、期望值不切实际、工作与生活平衡度等7个方面,分析了新入职教师或年轻教师群体普遍存在的问题。例如,在满意度方面,新入职教师对陌生环境的接受和融入程度将影响到其对学术工作的满意水平乃至整个学术职业的成功;同时,新入职教师的工作满意度与学术工作的内在报酬存在正相关,与工作压力存在负相关。另外,学术工作的性质、自主性、智力发现和成长的机会、对外界产生影响的机会和成就感,是新入职教师最重视的5个方面。^[10]早前,她与黛博拉·奥尔森(Deborah Olsen)合作开展的追踪研究发现,在大学教师工作的前五年,工作压力呈急速增长趋势;且在获得终身教职之前,相当比例的年轻教师反映,他们的工作对生活产生了负面影响。^[11]国内学者的研究结果与之类似,如赵晓燕通过实地考察、问卷访谈等方法,对某高校新入职教师的职业满意度、专业成长动机、需求和自我意识等进行调查发现,职业满意度对教师行为和意向产生影响。^[12]

国内外针对新入职大学教师的已有研究,为舒缓新入职教师的工作压力,提高工作满意度,解决个人成长问题的必要性提供了理论支持。那么,应该如何开展针对新入职教师的发展项目?本西蒙·马拉(Bensimon E. Mara)等从院系领导层的视角出发,为有意于设计新入职教师发展项目的大学或院系提供了可参考的框架。他们认为,新入职大学教师发展的3个主要阶段,至少包括15个细化的项目;其中,入职第一年是至关重要的时期。具体而言,第一阶段是组织招聘和筛选,主要包括人才搜索,提供工作并交流,入职前提供教学、研究和服务等信息;第二阶段是入职第一年,主要包括环境熟悉项目、教学能力培训、社会服务和院校目标理解、为期一年的工作适应项目;第三阶段是入职一年后,主要包括师徒配对和同事关系促进项目、晋升渠道

“揭秘”项目、高产的研究者发展项目、社会服务追踪项目以及教师评价程序说明项目。^[13]这些项目分段、分时,环环相扣,各校各院系根据实际情况再加以精细化设计,可帮助新入职教师建立良好的人际关系,尽量减少挫折感和孤独感,顺利度过角色转换期,最终达到稳定教师队伍的作用。

从教师需求的角度看,有4方面的内容值得重视。一是开展熟悉环境的活动,并提供教学能力培训、一般性支持服务、专业发展咨询、研究支持和技术支持说明会。二是“正式的导师指导”,即为新入职教师统一分配经验丰富的导师,在实际工作和考评中进行一对一的指导。三是“非正式的导师指导”,即新入职教师自由选择学术前辈作为导师,大家一般会将院长或系主任视为自己在学术职业中的非正式导师,将其视为学术职业生涯问题的主要咨询人,且这种非正式的结对关系并不固定。自由的结对有利于实现不同年龄、性别、职位等级、学科甚至不同学校教师间的合作,但如何核算和计入工作量,各标准不同。四是“经费和科研机会支持”,即在以上项目之外,充分保护新入职教师的积极性,给予其以新视角为学校或院系发展提建议、提方案的机会,并以专项资金鼓励其开展实践。

起航决定全程,学术职业生涯的起点对大学教师人生轨迹具有无可比拟的影响,这已经是普遍的共识。与体育教练特别注重指导运动员的初始动作和习惯一样,大学新入职教师的发展工作至关重要。目前国内高校普遍开设的岗前培训和环境介绍活动,在帮助新入职教师熟悉校园环境,了解规章制度,提高教学能力方面起着至关重要的作用。一些高校也已经将新老教师配对作为提高新教师教学能力的重要途径。当然,在设计创造性、系统性的发展项目,助力新入职教师或年轻教师成长方面,仍大有可为。

三、促进生涯中期教师保持活力

无论是从学术职业所处阶段还是年龄阶段来看,“生涯中期教师”群体熟悉高等教育规律和规则,不再是大学组织里的新人;他们经验丰

富,却往往会遭遇进一步发展的瓶颈。

根据埃里克·埃里克森 (Erik Erikson) 对人格发展阶段划分的研究结论,个体到中年后将面临着“繁殖与停滞”的问题。^[14]所谓“繁殖”,指除了包含个体的生产和创造能力,更主要的是指对下一代的关心和关切。在工作中,中年人努力创造价值;在家庭中,他们承担抚养家庭的责任,同时照顾好下一代。未为父母的中年人,也在工作或其他方面关怀年轻一代的成长,从而丰富其感情、成熟其人格。反之,如果中年人仅仅一心专注于自我,缺乏关心下一代成长的体验,就无法体验到事业的成就感,容易产生停滞感。对于中年阶段的大学教师来说,一方面,生产和创造方面的“繁殖感”可以有诸多表现形式,如大学教师在职位等级上有畅通的晋升渠道,有参与重大课题研究的机会,在各方面有更多的发言权,有更好的研究成果,等等。另一方面,他们体验到的关心方面的“繁殖感”,主要表现在与同事和学生之间建立和发展起来的人际关系。

实证研究也发现中年大学教师群体特有的问题。艾琳·卡帕克 (Irene E. Kappiak) 对加拿大大学 20 位 41 ~ 59 岁的副教授进行定性调查发现,生涯中期教师多不太重视教学,但重视外部人际关系,职业发展和健康状况有下行趋势,并开始重新开始自我认知。^[15]这与道格拉斯·霍尔 (Douglas T. Hall) 的研究结论相近,即无论是何种职业,生涯中期都是反思和重新评估的阶段。^[16]相对而言,欧美对生涯中期大学教师的研究较对新入职大学教师的研究少很多,各大学教师发展项目中特别命名为“中年/生涯中期教师发展”的项目所占比例并不高。一般常见的项目名称为“Faculty Renewal”,多零散分布在其他各类活动中。这些发展项目的目的在于为中年教师充电,让其更新知识,推进其学术职业的进一步发展。近年来欧美大学越发重视中年/生涯中期大学教师的需求,主要得益于 1979 年美国高等教育协会 (American Association for Higher Education, AAHE) 组织的“大学中年教师发展”研讨会。此次会议打破了此前大学教师发

展项目主要聚焦于教学发展的局限,提出将“大学教师发展”的概念外延扩展为“改进大学教师在智力、组织、个人、社交和教育教学等各方面成就的理论与实践”。^[17]

20 世纪 80 年代,AAHE 开展了全美范围的大学教师发展机会审核 (The Faculty Opportunities Audit)。调查组请大学教师评估自己进行教学、科研、服务等专业活动的情况,并请大学教师论述自身与所在大学的关系。同时,调查组为大学管理层分析如何在大学创设为教师提供专业发展支持的环境,并提出政策建议。其中一项建议是,大学应拓展“学术职业成功”的理解,鼓励教师开拓专业领域之外的教学和研究活动,鼓励他们承担更大社群的课题和项目……还要让其根据自己的意愿,适当地休息、休整,以便以更好方式更新其智力和情感资源。^[18]这对处于生涯中期,工作和生活都面临调整和过渡的中年大学教师而言,是一个巨大的契机。

2006 年,罗杰·鲍德温 (Roger G. Baldwin) 和德博拉·常 (Deborah A. Chang) 共同提出了生涯中期的大学教师发展的基本框架。他们认为,生涯中期的大学教师应获得生涯中期的相关信息支持,应参与针对性的职业规划、发展和更新的项目,应同样分配导师予以指导,获得教学和研究支持,得到不同程度的认可和奖励。对中年教师的支持,需要大学内部不同层级的联动和配合;在职业反思与评估、职业规划和职业行动 3 个发展阶段,分别需要同事支持、资源和强化 3 个基本要素 (如图 1)。^[19]该框架的合理性和适用性不断得到证实,如帕斯托雷·唐娜 (Pastore L. Donna) 对 18 名生涯中期教授进行的基于半结构性访谈的调查^[20],得到一致的结论。

目前,我国高校教师群体中,中青年教师的比例较大,在高校教育教学工作中作用举足轻重,是国家未来学术发展的承担者和实践者。维护他们的活力和激情,帮助他们度过中年这一重要的发展阶段,是大学组织和大学管理者刻不容缓的责任和义务。大学教师发展项目能够为生涯中期教师提供全面的发展支持,充实专业知识,促使其释放正能量,避免消极情绪,形成积极

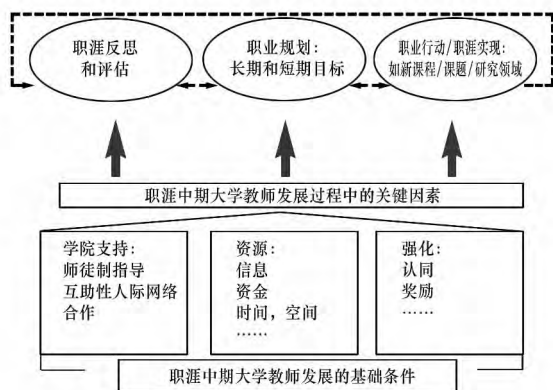


图 1 生涯中期大学教师发展

资料来源: Baldwin, R. G. & Chang, D. A. Reinforcing Our "keystone" Faculty: Strategies to Support Faculty in the Middle Years of Academic Life [J]. Liberal Education, 2006, 92 (4): 28-35.

的、关爱的品格,确保教师个体能够完成这一阶段的特定发展任务,实现人生和事业的同步跃升。

四、助推资深教师/终身教职教师保有激情

为保障大学教师的职业安全和学术自由,欧美大学普遍为资深教授(senior faculty)设立“终身教职(Tenure)”聘用制度。终身教职制度是通过职业安全保障学术自由的制度,可以视为一种工作保险。只有在教学、科研、校内与社会服务方面都取得卓越成就的大学教师,才有机会获得终身教职。拥有终身教职,就意味着享有了发表意见、自主决定科研而不被大学无故解聘的权利。获得终身教职几近被看做欧美大学教师学术生涯的一个分水岭,该群体大多年龄较大,有较高的学术资质和水平。自 20 世纪 90 年代以来,我国高校大力推行教师聘任制,逐渐打破教授“一评定终身”的惯例。虽然国外的终身教职制度、国内的教师聘任制一直都有争议,但制度设计的出发点都是为了更好地实施激励,防止制度惰性,形成自觉的知识更新。

终身教职或资深的大学教师在多年工作中积累了大量的经验,但他们仍有持续发展的需求和必要。如奥斯特·杰弗里根据其在纽约州新罗歇

尔市爱纳大学哈根商学院从事教师发展工作的多年经验,提出终身教职或资深的大学教师发展的两大原因,一是学术职业没有终止发展的年龄标准,也没有必须退休、终止发展的强制性规定;二是学生群体的变化、新科学技术和全球化对高等教育的不断挑战,影响并持续提高公众对学术职业的要求。

针对该教师群体的发展项目大致可分为 4 种:一是选修类项目,由教师自愿参与、选择性投入。主要包括激励项目、研修基金项目、教学项目、写作项目、教学合作、工作坊、习明纳以及发展规划,等等。二是必修类项目,往往作为终身教职聘任后评审制度的一部分,发展寓于评审,在评审中实现发展。三是综合类项目,以发展为目标,具有长期性和连续性,至少需要全校范围的规划和投资,有时由各协会或各大学联合举办,覆盖面广,影响力大。四是政策类项目,如提前退休的阶段性的退休政策,有利于一些生涯后期教师做出是否离退的决定。

值得一提的是,欧美大学为避免终身教职制度造成僵化、倦怠的负面影响,采用终身教职聘任后评审制度来实施问责,但其终极目标是提高教师绩效,实现教师发展。实际上,对于终身教职和资深教师来说,问责与发展是一个过程的两个方面。美国大学教授协会(American Association of University Professors, AAUP)一直提倡在此过程中弱化问责,强化发展。有学者甚至提倡用“终身教职大学教师发展”来取代“终身教职聘任后评审”。^[21]这对于我国高校同样具有借鉴意义,如在对资深教师的评审制度中纳入发展计划,说明一段时期内教学、研究、服务等活动的具体目标,以评估促发展。以正式的评估加上合理的发展规划是确保资深教师保有激情的建设性方式。^[22]

五、推动兼职教师全面融入

兼职教师的大量出现,是与大众化高等教育伴生的必然现象。欧美大学聘用兼职教师的历史较长,自 20 世纪 70 年代起,兼职教师大幅增加,目前已经是高等院校中一个具有相当规模、

不容忽视的重要群体。我国高等教育的师资问题，特别是专业课师资短缺已经成为制约发展的一个瓶颈问题，高等职业教育领域尤为突出，众多高等院校纷纷通过聘任兼职教师来解决这一问题。无论是国内还是国外，兼职教师都主要承担教育教学工作，而较少承担研究工作。兼职教师发展项目也主要集中在教学发展方面。

与我国高等职业院校类似，美国社区学院在其发展过程中大量聘用兼职教师；而曾被称为“隐形教师”的兼职教师，直到 20 世纪 80 年代末才开始得到社区学院的重视。兼职教师往往以其专业化的学识、多年的工作经历以及与工商业界的密切联系，为职业教育提供有价值的资源和服务。与专职教师相比，兼职教师的薪酬一般按课时结算，较少享有保险、退休金等福利。他们往往没有办公室，工作稳定性较差。但高等教育经费缩减、实践性要求增加的现实境况，凸显了兼职教师对高等教育的独特意义和巨大影响。解决好兼职教师的入职、专业发展、教学水平提高等相关问题，成为高等院校教师管理的重要问题。

兼职教师的可塑性较强，他们将最新的实践知识引入课堂，为高校带来了灵活性和多样性。但其教学能否与院校使命相吻合，能否达到大学课程的要求，却无法准确预测。可以说，聘任兼职教师在某种意义上是“碰运气”和“冒险”行为。格温多林·布拉德利（Gwendolyn Bradley）总结了 AAUP 对大学兼职教师发展的 12 条建议：（1）就聘用期和聘用条件做清晰的书面规定；（2）提供工作电话和有学校后缀的电子邮箱；（3）提供使用计算机、复印机以及与学生会面的专属空间；（4）为长期任教的兼职教师制定不同的薪酬标准；（5）为出席专业会议提供资金支持；（6）邀请其参与全体教师会议，并提供会议纪要等信息服务；（7）为新入职的兼职教师提供《教师手册》，说明院系的基本情况、学生服务、评分标准、学术诚信政策、教学大纲示例以及安全保障程序；（8）建立大学管理者与兼职大学教师间的对话机制；（9）提供专业发展机会；（10）建立资深教授结对辅导制

度，帮助兼职教师融入学校；（11）提供图书馆、娱乐场所和停车等设施和服务；（12）视兼职教师为尊敬的同事，营造包容氛围，并鼓励他们参与学校管理。^[23]

兼职教师是大学组织的一支重要力量，关涉高等教育教学的质量，关系到大学人事管理的灵活性和有效性。他们与全职教师一样，需要职业激励，需要发展支持和机会。在呼吁承认和肯定兼职教师的积极作用、改善兼职教师待遇的同时，同样存在着一种担忧，即兼职教师的过度使用会损害高校教师的行业标准，危及高等教育的质量。一般而言，兼职教师的聘用合同往往基于高校招生人数和入学人数而定，具有动态性和临时性。有些兼职教师往往还没有熟悉课程体系就仓促上阵。由此看来，针对兼职教师的发展项目，首先能规范其教学行为，保证并提高教学水平和质量。兼职教师的工资往往与课时直接相关，而与教学投入、教学技巧、教学效果没有直接关联，这种方式无法有效激励兼职教师认真钻研教学，严格评定学生成绩，无偿增进师生的课后交流。兼职教师发展项目多以教学支持服务和在线学习为主，为的是促使他们更多地了解学校和院系的使命，清晰课程目标，强化对教学活动的重视程度。其次是起到激发和鼓励作用。因为兼职教师往往没有固定的办公场所，与同事的合作和交流机会相对较少。教师发展项目可以为兼职教师提供与其他兼职、全职教师相处的机会以及向大学组织中其他成员表述自己观点的机会，帮助兼职教师更好地融入组织文化，与同事形成良好的人际关系，密切他们与组织间的联系，减少离职率，增强工作稳定性。

大学教师发展旨在帮助教师提升能力，获得发展。为满足不同层次的发展需求，业已衍生出不同的大学教师发展项目。20 世纪 50 年代以来，随着世界各国高等教育陆续从精英教育阶段进入大众化阶段，大学教师这一群体迅速扩张，提高教师地位、关心教师成长成为大学组织管理中的基本共识。对大学教师群体进行分类，成为现代大学组织管理精细化的必然要求；对未来的大学教师、新入职教师、职涯中期教师、资深教

师和兼职教师给予针对性的发展支持,成为世界主要国家大学教师发展的共同趋势。

参考文献:

- [1] GAFF G J, LAMBERT L M. Socializing future faculty to the values of undergraduate education [J]. Change, 1996, 28: 38-45.
- [2] DUDERSTADT J J. Preparing future faculty for future universities [J]. Liberal Education, 2001, 87 (2): 24-31.
- [3] CAGE M C. Learning to teach [J]. The Chronicle of Higher Education, 1996, 42 (22): 19-20.
- [4] MURRAY B. Unique mentor programs bolster students' careers [J]. APA Monitor, 1997 (50): 50.
- [5] SPRAGUE J, NYQUIST J D. A developmental perspective on the TA role [C]// NYQUIST J D (eds). Preparing the professoriate of tomorrow to teach: Selected readings in TA training. San Francisco: Jossey-Bass, 1991: 295-312.
- [6] BORDER L L. The Socratic portfolio: A guide for future faculty [J]. American Political Science Association, 2002, 35 (4): 739-742.
- [7] 韩璇. 中国学术职业的吸引力——基于博士生学术职业意向的调查[D]. 武汉: 武汉理工大学, 2007.
- [8] WHITCOMB M E. The future of academic medicine: career development of junior faculty [J]. Academic Medicine, 2004, 79 (3): 195-196.
- [9] BOICE R. The new faculty member: Supporting and fostering professional development [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- [10] SORCINELLI M D. Effective approaches to new faculty development [J]. Journal of Counseling & Development, 1994, 72 (5): 474-479.
- [11] OLSEN D, SORCINELLI M D. The pre-tenure years: A longitudinal perspective [J]. New Directions for Teaching and Learning, 1992 (50): 15-25.
- [12] 赵晓燕. 高校新教师专业成长个人状况的调查与思考[J]. 兵团教育学院学报, 2011 (2): 48-53.
- [13] BENSIMON E M, WARD K, SANDERS K. The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars [M]. Boston: Anker Publishing Company, 2000.
- [14] ERIKSON E. Childhood and society [M]. New York: WW Norton & Company, 1993.
- [15] KAPPIAK I E. Ghosts in a wilderness: Problems and priorities of faculty at mid-career and mid-life [J]. Canadian Journal of Higher Education, 1996, 26 (3): 49-77.
- [16] HALL D T. Careers in and out of organizations [M]. California: Sage, 2002.
- [17] MENGES R J, MATHIS B C, HALLIBURTON D, et al. Strengthening professional development: Lessons from the program for faculty renewal at Stanford [J]. The Journal of Higher Education, 1988, 59 (3): 291-304.
- [18] LOVETT C M. Vitality without Mobility: The Faculty Opportunities Audit [J]. Current Issues in Higher Education, 1984 (4): 1983-1984.
- [19] BALDWIN R G, CHANG D A. Reinforcing our "keystone" faculty: Strategies to support faculty in the middle years of academic life [J]. Liberal Education, 2006, 92 (4): 28-35.
- [20] PASTORE L D. Faculty perspectives on Baldwin and Chang's mid-career faculty development model [J]. The Journal of Faculty Development, 2013, 27 (2): 25-32.
- [21] ALSTETE J W. Post-tenure faculty development: Building a system for faculty improvement and appreciation [M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- [22] RICE R E. Making a Place for the New American Scholar [M]. Virginia: Stylus Publishing, 1996.
- [23] GWENDOLYN B. How to Help Adjuncts [EB/OL]. (2007-03-13) [2013-10-09]. <http://www.insidehighered.com/views/2007/03/13/bradley>.

(责任编辑 李世萍)