

20世纪70年代美国高校组织发展的基本历程、类型和启示

□ 秦冠英

摘要：组织发展是大学教师发展的重要构成。20世纪70年代美国大学教师发展逐步走向成熟，组织发展在此期间也有了较大的进步。组织发展初期以培养管理人员的领导与管理能力为主；后期涵盖组织的体制、机制等多个方面，内容逐渐丰富。依据目标和对象的不同，组织发展可划分为针对个人、政策、组织结构和资源提供四种类型。虽然仍有不足，但组织发展突破了将教师作为唯一发展对象的局限，促进了教师发展的全面性。中国大学教师发展应当重视组织发展，从组织管理者、组织政策与结构以及资源提供等多个角度进行全面的建设。

关键词：大学教师发展；组织发展；大学组织变革

中图分类号：G649

文献标识码：A

文章编号：1672-0717(2015)03-0086-05

收稿日期：2015-04-02

作者简介：秦冠英（1987-），男，山东青岛人，中国人民大学教育学院博士研究生，主要从事高等教育管理、大学教师发展研究。

一、组织发展的基本历程

在经历“二战”到60年代末“黄金时代”的大规模发展之后，美国高等教育在20世纪70年代陷入所谓的“紧缩时期”（A Time of Retrenchment），经费和入学增长率下降，“非传统”（non-traditional）学生涌现，前期大规模扩张造成的“隐患”逐渐凸显，对于教育质量的批评日益强烈，美国高等教育实质上进入了大众化之后的调整阶段。在此过程中，大学教师发展被美国高校视为克服当前困境、维持和提升高等教育质量的重要措施，美国

高等教育界掀起了一场大学教师发展运动。

随着教师发展的深入实施，许多高校逐渐意识到，仅以教师个人为发展对象并不能确保取得良好效果。教师所在的院系或学校等组织的结构、制度设定和政策氛围等因素，对教师发展的效果有重要影响。同时，教师发展的顺利进行，需要一种支持性、保障性的组织环境。伯奎斯特与菲利普斯（Bergquist, Philips, 1975）指出，大学教师发展需要在“过程（Process）”、“态度（Attitude）”和“结构（Structure）”三个层面上，结合教学、个人和组织发展三个内容共同进行；实践中的重点往往关注教学过程，但有效的大学教师发展，离不开院系或学校在政策、规章制度、程序等方面的支持，组织应与大学教师“一同发展”^[1]。

美国高校开始关注自身在体制设置和运行机制方面的问题，着手从组织管理的角度，变革组织中不适应或阻碍大学教师发展的因素，支持和保障大学教师发展的顺利进行，进而“通过更加有效的和协作的组织文化管理方式，努力提升组织解决问题的能力与革新的能力”，这一进程被称作“组织发展”（Institutional Development或Organizational Development）^{[2] (P76)}。

组织发展是大学教师发展的组成部分，但不同于以教师个人为主要对象的其它项目，组织发展关注教师个人以外的，影响到教师发展的体制与机构设置、管理与运行机制、政策与组织氛围等问题，涉及院系、学校、教师发展专门机构等多种组织类型。目的在于排除这些组织中不利于教师发展的因素，营造有益的环境氛围和提供充足资源等。组织发展的实施，为教学发展、学术研究发展等其它发展内容创造了良好的条件，并逐步完善成为一项独立的大学教师发展内容。

组织发展并不是高等教育率先实施的。商业部门、政府部门和医院等早就开始进行此类工作，初级和中级教育机构业已有大规模的实践，但直至20

世纪70年代初,高等教育领域才开始致力于组织方面的发展^[3]。20世纪70年代美国高校的组织发展历程,经历了与其它行业相似的历程。

在对象方面,组织发展在初期主要面向独立的个体,以学校的领导和管理人员为主,也包含部分教师和学生,以及人数不多的小型群体等。后期组织发展开始意识到,一方面发展对象不应当局限于个人,必须将组织视为一个整体,学校的结构、政策和运行机制等均应当是发展的对象;另一方面,对于个体的各项发展,只有与其所在组织机构的具体情况相结合才能发挥更大效用。组织发展在对象方面逐渐多样和全面。

在内容方面,初期由于发展对象多为个体,所以内容主要包含沟通技巧的提高、人际关系技巧训练、领导与管理力培养、问题解决能力的培养、敏感性训练(Sensitivity Training)等。后期发展内容在前期基础上日益丰富和全面,逐渐涉及到学术组织的管理体制与机制,政策与规范等多个方面。

二、组织发展的类型

艾博德尔(Abedor,1978)主张从结构(Structure)、奖励(Reward)、规范(Norms)、资源(Resource)和政策(Policies)五个方面进行组织发展^[4]。埃布尔与麦基奇(Eble, McKeachie,1985)对自1979年实施的布什基金会(Bush Foundation)资助的大学教师发展项目进行评测,涉及组织发展的有效措施包含“部门领导发展”,“部门检视和规划”,“大学教师发展中心”,“组织发展与管理系统”、“其它领域的再培训”等^[5](P195-197)。森特拉(Centra,1976)的调查中,设立专门的教师发展日程,设置教师发展委员会,减少新教师第一年的教学任务,提高部门管理水平的工作坊,针对管理人员的工作坊,提供资料、媒体、技术等方面的服务等措施都被认为是有效的组织发展实践^[6](P11-24)。本文依据组织发展的对象和目标的不同,将其划分为以下类别:

1. 针对个人的组织发展

主要面向学术机构的领导和管理者,目标在于提高决策的科学性与有效性。一方面着重发展一般性的领导与管理方面的知识,如领导方

式、管理方法、决策能力、规划协调能力、团队管理能力、冲突解决能力、人际关系技巧、沟通理解能力、表达能力和自我认知能力等;另一方面强调在当时内外部环境快速变化的背景下,有效对学术组织进行领导和管理的能力。常见的措施有专题研讨会、报告或修习课程、情景模拟练习等。如圣特蕾莎学院(College of Saint Teresa)组织10个学术部门的主席参加如何进行部门管理的研讨会^[5]。弗吉尼亚联邦大学(Virginia Commonwealth University)首先安排院系领导参加访谈,了解他对于领导院系的态度、关于教学和学习的假设、对于领导力的理解以及职业愿景等。访谈结果反馈教师发展研讨会,研讨会在经过研究之后,使用一系列的小组讨论和练习的方式,去帮助这些参与者详细化自己在教育和管理方面的理论假设,澄清基本价值,提升领导能力^[2](P89)。

针对个人的组织发展,还有一项重要目标是通过吸引上述人员参与教师发展项目,提高他们对于教师发展的认同和重视程度。获得行政权力方面的支持,在实践中被证明是顺利和有效实施教师发展的重要经验。也只有学校的领导者、管理者深刻认同大学教师发展的价值和重要性,教师发展才能够在校内产生深远的影响,发挥有效的作用。

2. 针对政策的组织发展

主要面向院系或学校的管理政策,目标在于调整和变革其中不利于教师发展的因素;设置奖励或激励教师发展的政策;将实践中有效的、具有推广意义的教师发展措施制度化;为教师的探索与变革营造包容性、促进性和支持性的政策环境;鼓励创新和变革;帮助教师进行职位(或职业)转换等。

全面审视学校现有的大学教师发展政策,是重要的组织发展措施。如加州州立大学弗雷斯诺分校成立特别工作小组^[2](P92-93),对全校的教师发展措施进行综合性的检视(Comprehensive Review)、校正和系统化工作,以确保其能够凸显教师发展重要性,强调对于教学的重视。工作小组对学术休假政策进行了特别修正,要求教师在申请和实施学术休假过程中,要致力于教学的提高,根据学生要求发展新的教学技能或者提升原有技能。

有效的奖励(或激励)政策不仅能够表明高校的支持态度,获取教师的认同;其本身也是一项有

效的发展政策。具体的有效措施包含：设立公平的评估与奖励体系，清晰表达院校期望教师达成的目标；实施明确且公开的评估方法；提供加薪、晋升和终身教职机会等切实的奖励；更重要的是，为大学教师提供达成奖励的可行途径，即为教师在教学、学术研究等方面的努力提供充足且适当的支持。

教师配置不均和相对过剩是20世纪70年代美国高校遇到的新挑战。“大学不是商业机构，不能逐步淘汰生产线、解雇员工，或者简单的将他们转移到新的领域”；“在一所学校内，商学院会经历学生数量的爆炸，但在同时，严峻的紧缩状况却会发生在古典文学院”^[7]。虽然学生群体正在经历着巨大的变化，但是教师们却倾向（或不得不）留在原有的学科领域。从组织发展的角度来看，20世纪70年代美国高校对原有的教师管理政策进行变革，通过提供发展的机会和资源，帮助教师胜任校内、外新的职位（或职业）。如加州大学长滩分校（California State University, Long Beach）改变雇佣兼职教师的方式，从相对过剩的部门抽调教师，在经过必要的训练之后到需要教师的部门担任新的教学任务^[7]。菲尔莱狄更斯大学（Fairleigh Dickinson University）对意愿通过职位调整继续在校内工作的教师进行多种方式的“再培训”。最后，对意愿离开大学的教师，采取“买断”（Buyout）和“职业过渡”（Career Transition）项目。即学校提供一定的资金，教师到校外其它机构求职；在此过程中，学校会提供再就业指导（或咨询）、求职培训等一系列相关服务和资源。上述组织发展措施帮助学校缩减了20%的教师，学校也借此对教师和学科布局进行了再调整^[8]。

3. 针对组织结构的发展

主要面向院系或学校的组织结构，目的在于调整和变革其中不利于教师发展的因素；设立专门机构或其它组织负责实施教师发展，并将其作为体制结构的重要组成部分。对体制结构进行发展，是组织发展在个人和政策方面所做努力的延续和深化，有利于保障教师发展措施的持续性、确定性和稳定性。盖夫（Gaff, 1975）曾总结了五项美国在20世纪70年代基本的教师发展组织形式^{[2]（P119）}。主要领导推动的方式在行政影响力和资源提供能力方面具备优势；教师自我组织（如教师发展委员会）便

于吸引教师群体最广泛的参与；委派的专人通常具有某一方面较高的专业性；短期项目具有较高的灵活性，成本相对较低；教师发展专门机构的专业化和效率性突出，较好的融合了其它方式的优点，成为组织发展的一个趋势。

教师发展的专门机构表现形式多样，但关键在于采用“集中化”（Centering）的方式，关注教师工作中的特定方面，将本校“一般性”（Generalized）的或“专用性”（Specialized）的资源服务于个体或群体，发展他们对于“教与学”的理解和能力，并将有效教学和学习置于学术生活的中心^{[2]（P115）}。20世纪70年代美国高校中所设立的教师发展专门机构，名称上多为各类发展与促进中心；经费上以校内专项资金为主，外部资金为辅；配备有专业工作人员，或由学校管理者、大学教师兼职；组织层级上，多直接下属分管学术事务的副校长，或分布于各个学院内部。总之，教师发展专门机构在很多高校已经成为组织结构中的不可或缺的部分。

大学教师发展的专门机构在设立后，需要根据实际情况做出相应的调整，这也是组织发展的重要体现。北达科他大学（University of North Dakota）原有的教师发展措施一方面在教学发展上的努力明显不足；另一方面各类发展项目分散在许多独立的部门和学院。由此，学校创设了“教学发展办公室”，与原有的“研究和项目发展办公室”和“大学教师发展委员会”共同平行下属于主管学术事务的副校长，三个机构全面负责学校的教师发展活动。（参见图1）这种平行化、中心化的结构统一了全校的教师发展活动，减少分散进行的弊端；兼顾了大学教师发展的两个重点方向，即学术研究发展和教学发展，使得它们均能得到足够的重视与支持；确立了教学发展的合法性基础，使得学校设定了常态化的经费拨付机制，确保教师发展的顺利进行^{[5]（P143-147）}。

4. 针对资源提供的组织发展

主要目的是向教师提供充足的、有针对性的、专业的资源支持，确保教师在教学和研究等方面变革的持续进行。资源的种类非常丰富，包含印刷类、音像类、设备和技术等（及相应的服务）。但与图书馆、资料库以及技术中心不同，组织发展关注大学教师而不是资料与设备本身；注重将资料设备的提

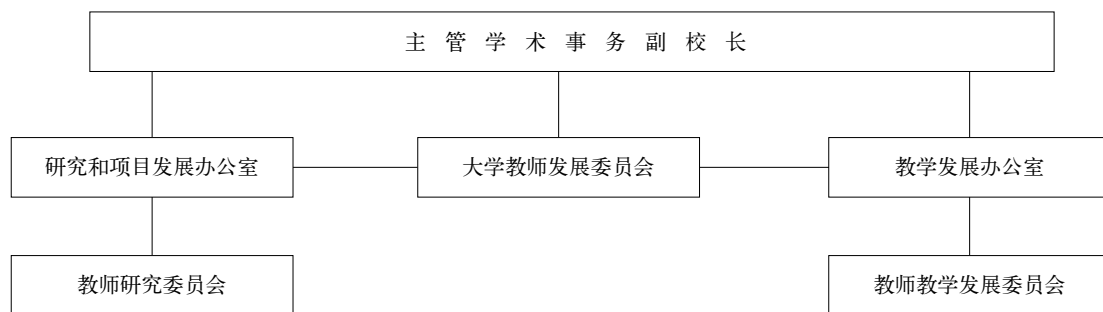


图1 北达科他大学教师发展机构设置

供,与教师的需求进行合理的、有针对性的结合,因此在专业性和系统性上更为显著。

20世纪70年代美国高校组织发展在资源提供方面的一种新趋势是“成长合同”(Growth Contract或“成长计划”Growth Plan)。在学期开始或者聘用合同签订时,教师详细陈述下阶段自己的成长目标、途径以及评价方式;学校(或院系)会与教师一起修订和完善合同内容;待合同结束时,根据合同完成情况对教师进行评价。学校以及管理人员在此过程中的责任,就是在职权范围内提供各类资源,以保障教师能够实现计划。“成长合同”既是组织与教师共同制定的教师个人的发展规划,也是一项专业的、系统的资源提供计划。

如奥斯汀学院(Austin College)在保留传统的教师管理政策基础上,将成长合同作为强调高标准和高绩效的方式,要求每位教师制定个人化的职业规划^{[6] (P78)};规划中需要包含评估方式,以及具体的资源需求。罕布什尔学院(Hampshire College)从1970年开始则直接取消了终身教职制度,教师首先与学校签订初期合同,由学校界定教师的工作内容;之后教师与教务长及另一位同事共同来确定下一阶段的工作目标,即签订“成长合同”^[9]。对教师的评价就根据成长合同内容公开进行。由此可见,该项组织发展政策,不仅仅局限于资源提供领域,已经对教师的激励与管理政策等也产生了一定影响,体现了组织发展各类措施之间相互交叉融合的趋势。

三、组织发展的启示

1. 组织发展的评价

组织发展在实践和理论方面的探索,要晚于教学发展等其它发展内容;在整个20世纪70年代,组

织发展处于一个相对初级的阶段,实施过程中依然存在一些问题。首先,有效性的认定困难。组织发展与教师绩效之间的相关性程度,对其它教师发展措施的支持程度等,在测定和评估上尚不够清晰明确。其次,执行的困难。一方面,组织发展需要校内各类人员更加广泛的参与,但实践中组织发展主要基于自愿参加,部分教师对参与管理缺乏兴趣与动力。另一方面,组织发展需要院系和学校进行更加深入的变革,客观上面临更多的阻力。第三,组织发展意图调整和改变高校体制设置与运行机制,但其自身并不具备相应行政权力和行政影响力。

尽管如此,组织发展仍然具有非常重要的地位和作用。它突破了将大学教师作为唯一发展对象的认识限制,把教师所在组织纳入发展范畴之中,支持和保障了教师发展的顺利进行。首先,组织发展优化了教师发展的相关政策与制度,提供了相应资源保障,尤其是设立教师发展专门机构等措施,推动了教师发展的持续性和稳定性。其次,组织发展在一定程度上提高了组织的管理水平,使得管理理念和实践匹配教师发展的要求,有利于鼓励创新、包容变革等良好氛围的构建。第三,组织发展为教师发展提供了新的视野,提升了大学教师发展的全面性与系统性,完善了教师发展的理论和实践。

2. 对中国高校组织发展的借鉴

组织发展是高校教师发展的重要构成,对于支持和保障其它发展内容的顺利实施具有重要作用。2012年7月中国教育部发布《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》,开启了国家级教师教学发展示范中心的建设工作,30个示范中心在全国范围内得以成立。可见,中国已经开始通过设立专门机构的组织发展措施,促进高校教师发展的实行;推行高校组织发展,将是一种必然的趋势。

从实施组织发展的角度来看,依据美国的经验,除了设置教师发展专门机构,有效的组织发展还应当从个人、政策、资源等多个角度进行全面的建设。具体而言:(1)个人方面,提高学校管理人员的领导与管理能力,提升其应对复杂局面和领导变革的能力;吸引其参与教师发展项目,增加他们对教师发展的认同程度和支持程度,争取行政影响力,推动组织发展的广泛和深入实施。(2)政策方面,呼吁和促进组织审视现有管理政策,调整和变革其中阻碍教师发展的因素;实施有效的奖励,鼓励教师进行探索和创新,并营造和提供支持性和保障性的政策空间;通过多种方式帮助教师适应职位要求。(3)结构方面,变革组织结构中不利于教师发展顺利实施的设置;根据自身特点选择适当的教师发展组织形式,并根据学校的实际情况进行适时的调整。(4)资源方面,以教师需求为基础,提供更加有针对性、更加专业和系统的资源支持;将资源提供与教师成长相结合,为教师的各项发展提供充足的保障。

参考文献

- [1] Bergquist W.H.,Phillips S.R.,Components of an effective faculty development program[J].The Journal of Higher Education,1975(2):177-211.
- [2] Gaff,Jerry.Toward faculty renewal:advances in faculty,instructional,and organizational development[M].San Francisco:Jossey-Bass,1976:76.
- [3] Ronald K.Boyer,Campbell Crockett.Organizational development in higher education:Introduction[J].The Journal of Higher Education,1973 (5) :339-351.
- [4] Abedor A.J.,Sachs S.G.The Relationship between Faculty Development (FD),Organizational Development (OD) and Instructional Development (ID);Readiness for Instructional Innovation in Higher Education[J].Instructional Development:The state of the Art,1978(1):8-9.
- [5] Eble K.E.,McKeachie W.J.Improving Undergraduate Education through Faculty Development.An Analysis of Effective Programs and Practices[M].San Francisco:Jossey-Bass Inc. Publishers,1985:195-197.
- [6] Centra,John A.Faculty Development Practices in US Colleges and Universities[R]. Princeton,New Jersey:Institutional Research Program in Higher Education.Educational Testing Service,Nov.1976:11-24.
- [7] Baldwin R G,Brakeman R E,Hagber J,et al.Expanding faculty options[R]. Washington,DC:American Association for Higher Education,1981:2.
- [8] Ann F.Lucas.Redirecting Faculty Through Organizational Development;Fairleigh Dickinson University.In:Schuster J H.Enhancing Faculty Careers:Strategies for Development and Renewal[M]. San Francisco:Jossey-Bass Publishers,1990:230-253.
- [9] Mervin Freedman.Facilitating faculty development. New directions for higher education[M].San Francisco:Jossey-Bass,No.1,1973:84-86.

Institutional Development in U.S. Higher Education in 1970s, Basic History, Types and Reference

Qin Guan-ying

Abstract: As a significant part of Faculty Development (FD), Institutional Development (ID) has made great progress in 1970s when FD was gradually ripe. ID, in its initial stage, focused on developing competence of administration; later, structure, policies and process were also included with numerous contents. By aims and objects, ID can be divided into four types, that are individual, policies, structure and resource. Imperfection thought, ID broke the limitation of focusing on faculty only, which has promoted the comprehensiveness of FD. Sufficient attention should be paid on ID for FD in China, with the comprehensive endeavor in the perspective of individual, policies, structure, resource and so on.

Key words: Faculty Development, Institutional Development, Organizational Revolution of Higher Education

(责任编辑 陈剑光)