

doi:10.3963/j.issn.1672-8742.2014.02.010

## 美国大学教师的专业能力

熊华军, 丁艳

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

**摘要:**美国大学教师专业能力结构是一个多向度、多层次的有机整体。从向度看,美国大学教师专业能力包括教学能力、研究能力和服务能力;从层次看,每一向度又包括基本要求和扩展重点。基本要求是美国大学教师作为一名从业者所具备的标准能力,扩展重点是美国大学教师作为时代引领者必须具备的能力,两者的结合是美国大学教师从岗位胜任走向绩效卓越的必然路径,是美国大学教师专业成熟的标志。

**关键词:**美国大学;大学教师;教师发展;专业能力

**中图分类号:**G655 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-8742(2014)02-0070-09

19世纪的大学教师专业化成长运动上升到对专业知识和专业能力的垄断,其主要目标是:一为有效保护大学教师的经济利益,二为捍卫大学教师的社会地位。其中,专业能力“使大学教师获得了专业地位的报酬:声誉——这是公众对其集体价值的认可;收入——这代表了受人尊敬的中产阶级生活方式。”<sup>[1]</sup>专业能力对大学教师专业化成长有其深刻的现实意义,它伴随大学教师专业化成长运动的国际潮流而出现。自美国赠地学院建立起,美国大学教师专业能力结构由教学能力、研究能力和服务能力构成。进入21世纪,随着学生日益多样化、科研日益综合化和服务日益市场化,美国大学教师的每一项专业能力都有其基本要求和扩展重点。基本要求是大学教师应具备的标准能力,扩展重点是大学教师作为时代引领者的能力,两者的结合是美国大学教师从岗位胜任走向绩效卓越的必然路径<sup>[2]</sup>。本文基于文献,以教学能力、研究能力和服务能力为横轴,以基本要求和扩展重点为纵轴,并且以扩展重点为分析要素,从原因、类型、特征、影响因素和意义出发,解读当前美国大学教师专业能力结构的内涵。

基金项目:国家社会科学基金教育学青年项目(CIA120150);甘肃省高校研究生导师项目(1201-03);西北师范大学青年教师科研能力提升计划资助项目(SKQNGG12012)。

作者简介:熊华军(1975-),男,湖北仙桃人,副教授,教育学博士,研究方向为比较高等教育。

丁艳(1988-),女,回族,安徽亳州人,硕士研究生,研究方向为比较高等教育。

## 一、教学能力

### 1. 基本要求

最早的大学是一个地地道道的教学组织,教学能力位于大学教师能力的首位。德里克·博克(Derek Bok)认识到,“虽然大学教师忽视教学学术的现象暂时很有趣,但是最后的结果是令人沮丧的。”<sup>[3]</sup>美国各专业组织制定了教学能力标准,归纳起来,有如下要求:(1)开发广泛的教学技能,提高教师实施教学活动的能力。(2)将教与学的过程连接起来,将一门课程和其他课程的教学连接起来。(3)增强人际交往、社会协作能力,尤其要提高和学生之间的亲和力。(4)促进学科教学和教育学、心理学的对接能力。(5)为了提高教学满意度,要不断提高课后辅导能力,要加大对教学研究和教学法创新的投入,并将其运用到日常教学实践中。(6)提高自我监督和自我适应的技能。(7)提供系统性和知识性的反馈。(8)处理知识、技术和信息协作的能力。(9)促进学生学习是大学教师工作的重点,教学要面向学生的多样性,保证每个学生都能认识到自己的进步<sup>[3]22</sup>。

### 2. 扩展重点:批判性、反思式教学能力

随着美国高等教育大众化向普及化过渡,班级规模越来越大,学生与学生之间的差异性越来越明显,使得大学教学情境表现出高度的复杂性和不确定性。在此情境中开展教学,美国大学教师必须具备批判性、反思式教学能力。李·舒尔曼(Lee Shulman)指出,批判性、反思式教学能力超越了内容/过程、理论/实践、教师/学生的划分,它是一个整体。“一个教师的能力是将他所拥有的知识转换成有力的教育学形式,并根据学生的能力和背景而改变。”<sup>[4]</sup>舒尔曼认为,批判性、反思式教学能力是美国大学教师的共同财富。

批判性指大学教师“对自己想要做什么有个清晰的概念,同时又能积极调整方式以便使自己做到最好。”<sup>[5]14</sup>批判性是否定与肯定的统一。从否定方面看,大学教师要基于已形成的教学信念,对教学的理论层面和操作层面的合理性进行质疑;从肯定方面看,大学教师要在理论学习和实践运用中,不断完善教学信念,使之更加科学。此外,批判性还指大学教师要培养学生的批判性思维,它是教学工作的首要目标,这有助于学生将来成为社会主体。

反思式指大学教师面向一个个活生生的具体学生,主动调整教学手段、内容、方法和评价标准,以促进学生有效学习。一般来说,大学教师进行三种水平的反思:(1)技术层面的反思,即大学教师在处理突发教学事件时,对管理方法的应用效果开展反思。(2)情景层面的反思,即大学教师对教学中遇到的潜在问题以及所使用的教学策略的效果的反思。(3)辩证层面的反思,这类反思涉及到道德问题,即大学教师是否重视教学过程中的平等、自由、博爱、公正和公平<sup>[6]</sup>。

可见,成为一名批判性、反思式教师(A Critically Reflective Teacher)有两方面的要求:“一方面受到深刻信念的引导,另一方面也密切注意着学习者体验学习的方法

式和千变万化的环境因素。”<sup>[5]</sup><sup>14</sup>在此意义上说,批判性、反思式教学有如下特征:“人文-科学”融合性、“解构-建构”统一性、“理性-经验”共存性。从“人文-科学”融合性看,批判性、反思式教学的出发点是面向具体的学生,但同时以教学论为支撑点,后者是为了更好地服务前者。从“解构-建构”统一性看,批判性、反思式教学强调教师要不断质疑教学理论和实践中不合理的因素,但也能从理论学习和实践运用中不断建构合理的教学信念。从“理性-经验”共存性看,批判性、反思式教学强调大学教师要有自己的操守,不要人云亦云,但也能通过实践检验理论的效度,并不断加以完善。布鲁克菲尔德指出:“通过批判和反思,大学教师的行为方式变得更加明确,大学教师对过去的行为习惯和教学动机有了更清楚的认识。他们评价不同行为方式的效果,从错误中总结经验。”<sup>[7]</sup>

美国大学教师开展批判性、反思式教学受到如下几个方面的影响:(1)自我反思。自我反思是大学教师开展批判性反思式教学的基础。通过自我反思,大学教师可能回忆起过去作为学习者的经历,从而对当前的教学实践做出理性的判断。(2)接受来自学生的反馈信息。对学生的学习方式、习惯的了解,比自我反思更能进一步指导大学教师调整教学手段和方法。(3)同行交流。同行交流有利于大学教师发现潜藏的问题,分享成功的经验。(4)教学文献。教学研究的各类成果有利于大学教师从经验中学习,并吸收相应的理论指导教学实践<sup>[8]</sup>。美国大学教师的批判性、反思式教学能力有如下的意义:(1)提高了大学教师的自我意识,使其为教学行为寻求相应的证据。(2)树立了大学教师的行为理念,使其在紧急情况下迅速做出决定。(3)避免了大学教师的自责,使其更加客观地评价教学角色。(4)提升了大学教师的士气,使其学会主动地应对教学困难。(5)活跃了课堂,“批判性反思性的大学教师更可能为学生营造一种充满挑战性和趣味性的课堂气氛。”<sup>[9]</sup>(6)增加了课堂内部信任,使大学教师根据学生的学习经验开展教学,避免其在课堂中滥用权威,有助于建立良好的师生关系<sup>[10]</sup>。

## 二、研究能力

### 1. 基本要求

自柏林大学建立以来,研究能力成为大学教师能力结构的重要组成部分。美国大学教师基于四种取向开展研究:学术取向、民主社会取向、国家——政府取向和企业取向<sup>[11]</sup>。大学教师在每个研究取向上分别具有不同的能力。(1)学术取向。大学教师传统的研究取向,大学教师要有探究事物本质的好奇心,能进行理论演绎和经验归纳,及时地以论文或专著等形式公开研究成果。他们所产生的是理论性知识,研究的主要动机是在学术共同体中获得认可。(2)民主社会取向。大学教师认为研究应该使普通公众更好地理解社会。他们所产生的是实践性知识,研究的主要目的是促进社会发展。(3)国家——政府取向。大学教师认为研究活动对于决策制定者和执行者具有工具性价值。大学教师典型的活动是为政府部门所关注的严重社会问题收

集和分析数据。研究以应用和解决问题为导向,强调决策的可用性。(4)企业取向。大学教师注重知识生产的商业价值,其研究结果通过转化成新的产品而满足市场需求。在“不出版就解聘”的今天,美国大学教师不得不把尽可能多的时间用于研究,为此,他们走出象牙塔,立足社会、政府和企业的需要开展研究<sup>[12]</sup>。

## 2. 扩展重点:跨学科研究能力

当前美国大学教师研究能力显著地表现为跨学科研究能力<sup>[13]</sup>。路德维格·胡贝(Ludwig Huber)给美国起了一个外号:“跨学科研究的黄金国度。”<sup>[14]</sup>美国大学教师开展跨学科研究有如下原因:从客观方面讲,这是由社会问题的复杂性决定的。这些问题具有突发性、非直线的多变性和不确定性,是单一学科所不能解决的。它不但需要人文科学、社会科学和自然科学的互动,也需要整合政治、经济和文化等方面的力量。从主观方面讲,跨学科研究可以使美国大学教师获得学术利益和个人利益。从学术利益看,跨学科研究提高了大学教师的学术水平,拓宽了其研究视野,有助于大学教师吸收不同学科的“养分”并产生新观点。从个人利益看,跨学科研究比单学科研究能产生更多的研究成果,这些成果能在更广的学科期刊上发表,这有助于提高大学教师的知名度<sup>[15]</sup>。

跨学科研究以三种主要方式进入美国大学:通过设立特殊职位;通过将人员集中在一个代表特定学科的院系;通过设立特殊的有组织的研究机构<sup>[16]195</sup>。美国大学教师跨学科研究能力表现为三种类型:(1)与学位教育相关的跨学科研究,如麻省理工学院通过生物学、计算机科学和工学的相互交叉、渗透和融合,培养计算机系统生物学(Computational and Systems Biology)博士<sup>[17]</sup>。跨学科教育通过如下几种方式完成:通过开设将不同学科整合起来的课程;通过跨学科研究团队协同教学;通过他们的研究引导学生进入跨学科研究领域。(2)与某一特定知识领域相关的跨学科项目。如犯罪这一课题需要借鉴不同学科的研究工具、方法、概念、理论和实践<sup>[18]</sup>。(3)“政府-企业-大学”结成联盟后支持的跨学科研究项目,它包括五种主要类型<sup>[16]182-183</sup>。第一种是支持多种研究计划的项目,如孟山都(Monsanto)公司支持华盛顿大学生物医学研究项目;第二种是具有明确实际对象与理论目标的项目,如IBM资助卡内基——梅隆大学开发计算机系统;第三种是把学术成果商业化的项目;第四种是为工业或政府部门提供服务的项目;第五种是与大学有联系的独立研究所的项目,比如北卡罗莱纳微电子中心(North Carolina Microelectronics Center)。

美国大学教师跨学科研究具有三个特征:过程(相互影响性)、结果(独创性)、深化(资本性)。从过程(相互影响性)看,美国大学跨学科研究跨越了学科类型(基础的与应用的)、研究方式(实验、统计、理论)和社会部门(政府、企业、大学)等多重边界,不同学科的大学教师共同探究,相互影响,找到解决问题的办法。因此,研究过程是差异性与统一性的结合。差异性指不同学科有不同的文化背景和思维方式,统一性指将这些差异整合进一个更大的问题和更大的学科框架中。正因为如此,跨学科研究结果具有独创性<sup>[16]224</sup>。为了深化跨学科研究,需要四种资本:(1)经济资本。没有一定的预算权,只有任命、提拔和聘用等权力的,大学教师无法开展跨学科研究。(2)

社会资本。如大量的基础设施、足够数量与规模的项目、大学管理阶层的支持。(3)文化资本。如大学建筑以及城市管理文化等周围环境的影响。(4)符号资本。主要是个人特征,如较高的感召力、权威性、可信度和声誉<sup>[19]</sup>。

在茱莉·克莱恩(Julie Klein)看来,美国大学的跨学科研究受如下几个方面的影响:(1)机构的特性(大小、任务、经济基础)。(2)制度性文化(以往的改革经验、新项目、大学教师与管理人士的互动方式、学术共同体的特征、对学生学习方式的设想)。(3)期望的变革层次(贯穿整个体制的、项目的、课程的)。(4)期望的变革性质(普通教育、人才培养、混合的研究与教学团体、研究中心、大型计划、结构性障碍的总体减少)。(5)大学教师的能力与兴趣。(6)知识结构(学科的、专业的和跨学科的)。美国大学教师跨学科研究能力带动了美国乃至全世界知识的进步,为社会培养了大批学术视野开阔的人才<sup>[16]229</sup>。

### 三、服务能力

#### 1. 基本要求

克拉克·克尔(Clark Kerr)认为,“社会服务的概念始于美国的赠地学院运动。”<sup>[20]</sup>博克明确指出美国大学承担服务职能的三大理由:一是大学具有某种资源的垄断性,如学位授予权等。二是大学的教育与科研能力是独特的,不能被其它机构所取代。三是大学必须通过服务回馈社会,因为它接受了大量的政府资助<sup>[21]</sup>。克尔认为,美国大学教师要提供如下的服务:批判社会现状、促进社会公平、提高生活质量、加快政治改革、对青年成才的责任、创建更美好的社会<sup>[22]223</sup>。为此,美国大学教师应有如下的服务能力:(1)潜心地从事保存、传播、分析、发现知识和创新技能的能力。(2)促进学生发展的能力:必不可少的学术技能;从事职业的能力;履行公民责任的能力;创新能力。(3)促进社会发展的能力:把新的思想传播到各行各业;通过提供咨询等服务提高公民的健康水平;适应社会变革,有效地协助社会各部门解决问题;提高公民的文化鉴赏力;发现人才并帮助有才能的人,把他们导向社会需要的领域<sup>[22]173-177</sup>。可见,美国大学教师的服务能力不同于赠地学院的教师对农业领域的拓展,它更强调公共服务能力。公共服务要求大学教师同时完成多种学术目标,从而提高他们学术工作的整体效能。

#### 2. 扩展重点:学术资本化服务能力

在谢拉·斯劳特(Sheila Slaughter)等人看来,美国大学教师是真正的学术资本主义者<sup>[23]10</sup>。首先,美国社会经济发展基于两大支柱:工业在基础研究中虽然投资不多,但能够利用大学教师的研究成果获得利润;大学教师的研究成果存在潜在的商业价值,但由于缺乏转化机制,尚未进入市场<sup>[24]</sup>。正因为如此,政府和企业都介入美国大学教师的知识生产中。其次,由于政府对大学办学拨款经费的减少,大学教师需要以掌握的学术换取未来学术发展的资金。最后,大学教师作为大学发展的主体,必须站在大学的立场上,满足大学发展所需要的资本。

从性质看,美国大学教师学术资本化服务能力有广义和狭义之分。广义的能力包括人才培养、科学研究和直接性社会服务等能力<sup>[25]</sup>。狭义的能力仅指大学教师以掌握的学术为筹码,以满足社会直接的需要为目的,有偿地参与美国社会经济发展的能力。

从内容看,美国大学教师要有“认识学科的商业价值的能力、保护学科的能力、寻找商业伙伴的能力和谈判的能力”<sup>[23]98</sup>。(1)认识学科的商业价值的能力。大学教师不仅要关注新知识的发现,更要关注学科知识的商业价值,要将学科知识和市场对接。(2)保护学科的能力。保护一个学科就要整理、传播、探究和应用这个学科的知识。(3)寻找商业伙伴的能力。美国大学教师的知识生产活动越来越倾向市场。在市场竞争中,大学教师不仅要寻找知识探究的伙伴,还要寻求知识转化的伙伴;不仅要在学科内寻求伙伴,还要在学科外寻求伙伴;不仅要在大学内寻找伙伴,还要在大学外寻找伙伴。(4)谈判的能力。随着知识生产需要的经费越来越多,大学教师必须获取来自政府和企业的资助。为了获取资助,大学教师需要与政府和企业进行谈判,说服他们签订合同。

从对象看,美国大学教师基于两种模式为政府、企业和社区提供服务:一种是单向线性模式,如提供短期课程、咨询等形式;另一种是双向参与互动模式,如建立合作实体<sup>[26]</sup>。以企业为例,美国大学教师提供的学术资本化服务有三类:(1)把研究成果特许权让渡给公司。(2)在大学内建立某些机构向产业推销知识财产。(3)一部分大学教师用学术成果来获取企业的相应回报<sup>[23]497-498</sup>。在第一类途径上,“专利和特许办公室在美国和其他地方的研究型大学里已经变得很普遍了,它们通常是政府政策的产物:政府鼓励将研究成果商业化。”<sup>[27]</sup>在第二类途径上,大学科技园是一种典型的制度创新。通过科技园,美国大学教师不仅熟悉了创办公司的过程,并亲自参与创办公司。第三类途径不仅包括大学教师为企业提供咨询,还包括大学教师在企业兼职、技术入股等新的形式,“大学教师作为转让给公司的知识财产的所有者,这种转让不是在收取专利权使用费情况下进行的,而是为了换取在公司中的股份。”<sup>[28]</sup>

美国大学教师学术资本化服务能力有如下特点:(1)社会性。即服务是面向社会的,以满足社会需要为出发点和归宿。(2)现实性。即服务是以满足社会的现实需要并最终解决社会现实问题为目的。(3)广泛性。即将服务扩展到社会政治、经济、文化及教育等各个领域。(4)深远性。即服务关系到美国政治、经济和文化的发展。(5)学术性。即学术资本化服务强调大学教师以高深知识为社会服务。(6)有偿性。即大学教师不是免费地提供服务,而是通过服务赚取学术进一步发展的政治资本、经济资本和文化资本。

美国大学教师提供的学术资本化服务受到了如下几个方面的影响:(1)大学教师在博士学位期间没有接受全面的学术资本化的熏陶和训练。(2)大学教师不善于应用高新技术提供学术资本化服务。(3)学术资本化将大学教师推向更多应用性的领域,他们更多为政府和企业负责,而不是为大学负责,学术自由和大学自治开始瓦解。(4)作为学术资本主义者的大学教师通常在职业、家庭以及精神上面临许多压力和各

种形式的风险。(5)大学在管理上提供的支持很少<sup>[29]</sup>。托比·帕克(Toby Park)认为美国大学教师学术资本化服务能力的意义是,大学教师从学术资本化服务中获得的资金,可以用于吸纳研究助理,购买研究设备,并获得更多的自我反思<sup>[30]</sup>。

## 四、结 语

美国大学教师的专业能力是大学三类职能——人才培养、科学研究、社会服务——在大学教师身上的显现。教学能力是大学教师的基础能力,也是大学教师最应该具备的能力,因为大学教师的中心工作是人才培养,这是中世纪大学以来大学教师承担的独一无二的社会职能。教学能力“不但从短期来看,而且从长远的观点来看,……对大学教师的发展、地位和身份是必不可少的。”<sup>[31]289-290</sup>研究能力是大学教师的必备能力,因为大学是探究的场所和高深知识的集聚地,这决定了大学教师的所有工作都奠基于其研究能力上,这是大学的生命力所在。“通过学术研究不断产生新知识。反过来,学术研究又改变了我们所提供的教育,影响了我们所处的社会。”<sup>[32]</sup>自赠地学院以来,美国大学教师能力结构又增添了服务能力,这是美国独有的实用主义哲学对大学教师影响的使然。服务能力表征着美国大学教师走出象牙塔,面向社会需要开展人才培养、科学研究和社会服务的工作,由此美国大学从社会边缘走向社会中心。不过,美国大学教师服务具有学术性,非学术性服务不属于大学教师服务的范畴。尽管美国出现了教学——研究——服务漂移的现象,即大学教师轻教学重研究,轻基础研究重应用研究,轻公益性服务重盈利性服务,但这三者的整合有了“可能的条件”、“形成的条件”和“实施的条件”<sup>[31]243</sup>。

诚如伯顿·克拉克(Burton Clark)所言,大学发展由内部逻辑和外部压力共同谱写<sup>[31]前言</sup>。美国大学教师的专业能力是其“职业标准”,它既凸显了大学教师的“入职门槛”,也对大学教师提出了更高的职后发展的要求。以“职业标准”引领大学教师专业化成长是美国的基本趋势。可见,基本要求也包含了扩展重点,扩展重点是基本要求中的“高级”标准,不是可望不可及的标准,而是大学教师在具体社会情境中必需具备的能力。具体来说,面对美国高等教育从大众化走向普及化,大学教师不能再以精英化的教学方式开展教学,必须具备批判性、反思式教学能力。随着美国社会和国际社会的问题越来越复杂,单一学科根本无法解决这些问题,为此,不同学科的大学教师应开展合作。随着美国政府广泛推行“问责制”,大学教师日益卷入资金的竞争中,提供学术资本化服务也成为必然。也可以说,基本要求强化了职前和职后的应然状态,但扩展重点则强化了职中的实然状态。大学教师专业化成长以达到基本要求为起点,以理解扩展重点为要点,这两者的结合是美国大学教师从“工匠”走向“专家”的标记。

基于上述分析,要提升中国大学教师的专业能力,有两个重点要加以考虑。首先,教学能力、研究能力和服务能力是每一个大学教师应该具有的能力,这是中国对大学教师提出的基本要求。其次,教学能力、研究能力和服务能力是发展的,在不同

时期需要进行扩展。这就意味着,大学教师要在实际的教学工作中,根据学生的特殊要求扩展教学能力;在实际的科学研究中,根据社会经济发展需要扩展研究能力;在实际的社会服务中,根据学校 and 市场需求扩展服务能力。

### 参考文献

- [1] Magali Larson. *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*[M]. Berkeley: University of California Press, 1977: 155.
- [2] Leadership in faculty evaluation and development: some thoughts on why and how the “meta-profession” can control its own destiny[EB/OL]. <http://www.cedonet.com/meta/metaleader.pdf/2012-03-01>.
- [3] Pamela Adams. The Role of Scholarship of Teaching in Faculty Development: Exploring an Inquiry-based Model. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2009, 3(01).
- [4] Beyond Scholarship Reconsidered: Toward an Enlarged Vision of the Scholarly Work of Faculty Members [EB/OL]. <http://www.tru.ca/trufa/newsletter/205.-6/Rice.pdf/2012-03-07>.
- [5] Stephen Brookfield. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.
- [6] Stephen Brookfield. The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important[J]. *Literacy Practitioner*, 2002, 7(01): 1-12.
- [7] Karen Osterman. Reflective Practice: A new Agenda for Education[J]. *Education and Urban Society*, 1990, 22(02): 133-152.
- [8] Brookfield's Four Lenses: Becoming a Critically Reflective Teacher [EB/OL]. [http://sydney.edu.au/arts/teaching\\_learning/academic\\_support/Brookfield\\_summary.pdf/2012-03-07](http://sydney.edu.au/arts/teaching_learning/academic_support/Brookfield_summary.pdf/2012-03-07).
- [9] Stephen Brookfield. The Getting of Wisdom: What Critically Reflective Teaching is and Why It's Important[J]. *Literacy Practitioner*, 2002, 7(01): 1-12.
- [10] Stephen Brookfield. *Becoming a Critically Reflective Teacher*[M]. San Francisco: Jossey-Bass, 2006: 196.
- [11] Johanna Hakala, Oili-Helena Ylijoki, Research for Whom? Research Orientations in Three Academic Cultures[J]. *Organization*, 2001, 8(02): 373-380.
- [12] Roger Geiger. Structural Change in Faculty Roles at Research Universities[EB/OL]. [http://www.personal.psu.edu/rlg9/tappingtherichesofscience/Geiger\\_Structural\\_change\\_in\\_faculty\\_roles.pdf/2012-03-17](http://www.personal.psu.edu/rlg9/tappingtherichesofscience/Geiger_Structural_change_in_faculty_roles.pdf/2012-03-17).
- [13] Andrea Frank, Jurgen Schulert. Interdisciplinary Learning as social Learning and General Education[J]. *European Journal of Education*, 1990, 25(3): 224.
- [14] Ludwig Huber. Disciplinary Cultures and Social Reproduction. *European Journal of Education*, 1990, 25(03): 241-261.
- [15] Introduction to Interdisciplinary Research[EB/OL]. [http://www.nsf.gov/od/oia/additional\\_resources/interdisciplinary\\_research/2013-03-28](http://www.nsf.gov/od/oia/additional_resources/interdisciplinary_research/2013-03-28).
- [16] Julie Klein. *Crossing Boundaries: Knowledge, Disciplinarity and Interdisciplinarity*[M].

Charlottesville: University of Virginia Press, 1996.

- [17] What is CSBI? [EB/OL]. <http://csbi.mit.edu/overview/index.html>/2013-04-19.
- [18] William Newell. Academic Disciplines and Undergraduate. Interdisciplinary Education: lessons from the School of. Interdisciplinary Studies at Miami University[J]. Ohio. European Journal of Education, 1992, 27(03): 211-221.
- [19] Ludwig Huber. Disciplinary Cultures and Social Reproduction European[J]. Journal of Education, 1990, 25(03): 241-261.
- [20] Clark Kerr. et al, 12 Systems of Higher Education: 6 Decisive Issues[M]. New York: International Council for Educational Development, 1978: 91.
- [21] Derek Bok. Beyond the Ivory Tower[M]. Cambridge: Harvard University Press, 1982: 64.
- [22] Clark Kerr. Higher Education Cannot Escape History[M]. Albany: State University of New York Press, 1994.
- [23] Sheila Slaughter, Larry Leslie. Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University[M]. Baltimore: JHU Press, 1999.
- [24] Roger Geiger. To Advance Knowledge: The Growth of American. Research Universities [M]. New York: Oxford University Press, 1986: 147.
- [25] Richard Cherwitz, et. Intellectual Entrepreneurship and Outreach: Uniting Expertise and Passion[EB/OL]. [https://webpace.utexas.edu/cherwitz/www/articles/outreach\\_iheoe.html](https://webpace.utexas.edu/cherwitz/www/articles/outreach_iheoe.html)/2012-03-25.
- [26] David Weerts, Lorilee Sandman. Building a Two-Way Street: Challenges and Opportunities for Community Engagement at Research Universities[J]. Review of Higher Education, 2008, 32(01): 73-106.
- [27] Henry Etzkowitz, Lois Peters. Profit from Knowledge: Organizational Innovations and Normative Change in American Universities[J]. Minerva, 1991, 29(02): 133-166.
- [28] Lewis Branscomb, eds. Industrializing Knowledge: University-Industry Linkages in Japan and the United States[M]. Massachusetts: the MIT Press, 1999: 210.
- [29] Donald Kuratko. The Emergence of Entrepreneurship Education: Development, Trends, and Challenges[J]. Entrepreneurship Theory and Practice, 2005, 29(05): 577-598.
- [30] Toby Park. Academic Capitalism and Its Impact on the American Professoriate[J]. Journal of the Professoriate, 2011, (06)1: 84-96.
- [31] 伯顿·克拉克. 探究的场所[M]. 王承绪, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [32] 詹姆斯·杜德斯达. 21 世纪的大学[M]. 刘 彤, 译. 北京: 北京大学出版社, 2005: 9.

(收稿日期: 2013-09-16; 编辑: 荣翠红)

**Key words:** Taiwan higher education; program evaluation; higher education evaluation

## **Differences of Student Engagement between Chinese Universities and American Universities**

Zhai Hongjiang, Wang Zhenyou

Page 55

**Abstract:** The study of college students' learning has become a hot issue in the higher education research at present. Tsinghua University and Nanjing University have introduced American college students learning survey tool and carried out a series of comparative study of Sino-American college students' learning. This study reviews references on Sino-American Comparative Study in Chinese College Student Survey (CCSS), analyzes the reasons for the differences of specific indicators in the college student engagement between China and America, points out that the differences of the college student engagement should be explained by the differences of college curriculum between China and America and compares the higher education curriculum differences which are considered as the underlying reason of college students learning differences. As a result, it comes to the conclusion that Chinese higher education curriculum need overall and systematic reform and the tools of college students learning survey need constant improvement.

**Key words:** study of learning; university student learning; curriculum; curriculum reform

## **Expansion and Quality Assurance of Hong Kong Higher Education**

Jiao Lei

Page 62

**Abstract:** Although Hong Kong's area is rather small, it has several world famous universities. The quality of its higher education enjoys great prestige in the world. Higher education researchers have paid more and more attention to Hong Kong's higher education. The expansion history of Hong Kong higher education shows that scale growth of higher education and quality assurance are not a pair of contradiction, which is the way how Hong Kong's higher education maintains high quality. At present, Hong Kong's higher education has built a perfect system of internal and external quality assurance system.

**Key words:** Hong Kong higher education; expansion of higher education; higher education quality; education quality; university rankings

## **Faculty Professional Competence in American Universities**

Xiong Huajun, Ding Yan

Page 70

**Abstract:** The current construction of the American faculty professional competence is an organic integrity with multi-dimensions and multi-levels. For dimensions, faculty professional competences include teaching, research and service. For levels, this dimension can be divided into basic requirements and broadened focus. The former is the common quality as a faculty, while the latter is the social requirement to the faculty as academic leader. The combination of them is the mark of professional growth to American faculty.

**Key words:** American universities; faculty; faculty cultivation; professional competence

## **General Education: Foreign Language Education Cultivation**

Su Qikang

Page 79

**Abstract:** As an important component of general education, foreign language education (FL)