

DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2018.05.009

# 高校教师评价的合理性辩护

陈寒

(华中师范大学 教育学院,湖北 武汉 430079)

**摘要:**人们对高校教师评价合理性的质疑来源于对评价本身的诘难和对教师评价活动有效性的诘病。在理性分析评价本身合理性的基础上,认为尽管高校教师评价存在诸多不合理,但这并不能否定高校教师评价的价值和意义。高校教师评价具有正当性,是教师发展和我国高等教育现实的需要。因此,应改进高校教师评价的实践过程,充分发挥教师评价在教师管理和教师发展中的作用,缓解人们对高校教师评价的质疑与不满。

**关键词:**教师评价;合理性;教师发展;高等教育

**中图分类号:**G645 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2018)05-0059-06

教师质量折射着学校的综合实力,预示了人才的培养质量,是高等教育永远无法回避的主题。高校教师评价作为保障教师质量的重要手段,在很大程度上充当着教师发展和教师管理的“操作性定义”角色。但现实中的高校教师评价却备受诘病,甚至有人将其戏称为高等教育的“黑洞”,其存在的合理性也因此屡遭质疑。

对高校教师评价合理性的质疑,一部分来源于对评价本身合理性的诘难,一部分来源于对高校教师评价具体实践合理性的质疑。基于此,笔者试图从逻辑基础、质疑辩驳、教师发展和现实呼唤等四个方面,对高校教师评价的合理性进行辩护。

## 一、逻辑基础:评价本身的合理性

“评价究竟有没有合理性可言,这既是评价合理性问题的理论前提,又是评价合理性问题的研究结果。”<sup>[1]</sup>评价是根据客观事实对价值或意义进行的判断,人们对评价合理性的诘难,根源于对价值判断何以可能进行的追问,即我们有没有充分的理由去证明我们赖以作出评价的价值准则是合理的。

18世纪30年代,大卫·休谟在其著作《人性论》中提出了历史上著名的“休谟问题”——从“是(to be)”能否推出“应该(ought to be)”<sup>[2]</sup>。这实际上是指出了如何看待事实与价值、认识与评价的关系问题。虽然休谟对该问题并没有进行直接回答,但对从“是”推出“应该”表示了怀疑。摩尔在此基础上进一步深化,将事实判断和价值判断的统一称为“自然主义谬误”<sup>[3]</sup>。希拉里·普特南在《理性、真理和历史》一书中提出“缸中之脑”(brain in a vat)实验<sup>①</sup>:“你如何担保你自己不是在这种

<sup>①</sup> 所谓“缸中之脑”实验,即一个人(也可以假设是你自己)被邪恶科学家施行了手术,脑袋被切了下来,放进了一个盛有维持脑存活营养液的缸中。脑的神经末梢连接在计算机上,这台计算机按照程序向脑传送信息,使其主人保持一切完全正常的幻觉。对于这个人来说,似乎人、物体、天空都还存在,自身的运动、身体感觉都可以输入。这个大脑还可以被输入或截取记忆(比如截取掉大脑经历手术的记忆,然后输入他可能经历的各种环境、日常生活)。这个人甚至可以被输入代码,“感觉”到自己正在这里阅读一段有趣而荒唐的文字。有关这个假想的最基本的问题是:你如何担保你自己不是在这种困境之中?

**收稿日期:**2018-03-02

**作者简介:**陈寒,华中师范大学教育学院博士研究生。

**基金项目:**全国教育科学“十三五”规划2016年度教育部青年课题“以学习为中心:高校教学评价范式转型与体系建构”(EIA60448),项目负责人:俞佳君。

困境之中?”我们对于世界的认识是否与“客观世界”一致?正如拉瑞·劳丹所说:“20世纪最棘手的哲学问题是合理性问题。”<sup>[4]</sup>“上帝死了,要重新评价一切”,这种“价值危机”反映到评价领域中,便形成了“评价危机”。

近代西方哲学家们追求知识的确定性,否认评价的合理性,认为“想要寻求实在的美或实在的丑,就像想要确定实在的甜或实在的苦一样,是一种徒劳无益的探索”<sup>[5]</sup>。伊曼纽尔·康德在对纯粹理性与实践理性的划分中,否认了事实与价值的可统一性,认为评价的合理性问题本身是荒谬的<sup>[6]</sup>。“如果一人问这个问题,而另一个人试图回答这个问题,那么他们就会造成一种滑稽的场面:一个人在公羊身上挤奶,另一个人捧着筛子在下面接奶。”<sup>[1]</sup>基于此,对价值判断到底有没有充分的理由?评价究竟有没有合理性可言?A·J·艾耶尔坚定地认为没有,他认为价值判断“是无意义的伪命题,纯粹是情感表达”<sup>[7]</sup>。

在一个用“可误性”取代“确定性”的背景下,评价存在的荒谬性似乎得到了进一步的证明,正如M·李普曼所言:“我们似乎站在一个没有尽头的倒退的起点上踌躇不前,怀疑论者、相对论者、实证论者以及其他形形色色的人都争相对艺术的评价表示怀疑。”<sup>[8]</sup>随着研究者对评价合理性元层次研究的日渐深入,评价存在的合理性日益得到确定。艾耶尔等人对价值判断合理性的否定,遭到了激烈的批判。马丁·德·阿西强认为,艾耶尔的理论“断送了宗教、伦理学、美学,断送了自我、个人、自由意志、责任和一切有价值的东西”<sup>[9]</sup>。冯平从价值判断与事实判断的区别、价值判断有真假可言、价值判断的客观性是认识的客观性、评价标准的相对一致性等四个方面来反驳艾耶尔荒谬结论的三个误区——价值判断仅表达感情、价值判断无真假可言和无公认客观一致的价值标准,并在此基础上就评价的合理性进行了界说,认为“形而上学的思维方式,是将评价合理性置于悖谬之中的方法论根源”<sup>[1]</sup>。W·D·拉蒙特强调了评价的价值,指出人们之所以需要评价,是因为人们需要在现实的多种可能和人的多种欲望中作出选择<sup>[10]</sup>。

与此同时,无数的事实也在证明评价已经成为国内外共同关注的重要事项。如国际项目“21世纪技能的评价和教学(Assessment and Teaching of 21st Century Skills)”的研发,美国教育考试服务中心(ETS)“基于认知的学习性评价(Cognitively Based Assessment of, for, and as Learning)”的开展等<sup>[11]</sup>。与此同时,国家和社会对评价及其改革也日益重视,投资兴趣和力度持续增大,因为“教育与评价事业的商业化趋势已经成为共识”<sup>[12]</sup>。这一趋势更加印证了对评价合理性辩护的必要性和重要性。

人们对于评价合理性的追问并不是在评价产生之初就开始的,而是在具体研究各项评价活动之后,才开始怀疑评价存在的合理性。但质疑并没有阻碍评价的发展与运用。随着研究者对评价合理性元层次研究的日渐深入,评价存在的合理性日益得到确定。进入21世纪以来,人们对于评价合理性的质疑逐渐减少,研究者们将关注点更多地集中于怎样使评价更加合理。因此,从高校教师评价的哲学基础上,我们没有任何理由否认教师评价存在的合理性。

## 二、质疑辩驳:高校教师评价的正当性

詹姆斯·M·郎认为,没有什么比教学评估更能滋生出谎言,更能引起愤怒和指责<sup>[13]</sup>。人们对于高校教师评价合理性的质疑来源于两方面:一是根源于对学术自由的捍卫,认为大学作为一个“按照自身规律发展的独立的有机体”,对教师进行评价损害了教师的自主性,挑战了学术自由,是对他们“自尊心的一种威胁”<sup>[14]</sup>;二是对大学教师评价具体实践的指责,认为“管理部门经常用不确切的方法来评估教师的工作”<sup>[15]</sup>。

针对教师评价与学术自由的辩护,可从以下三个方面进行。第一,高等教育越来越卷入社会事务之中。随着政治论的高等教育哲学与认识论并驾齐驱,大学已不再只是象牙之塔,而是多个权力中心共同制衡的机构<sup>[16]</sup>。“学术自由之存在,不是为了大学教师的利益,而是为了服务社会的福祉,最终为了人类的福祉。”<sup>[17]</sup>随着高等教育日益走向社会中心,各种权力势必要求有相应的教师

评价活动来回应利益相关者的“问责”。第二,大学自治和学术自由是有限度的。布鲁贝克认为:“就像战争的意义太重大,不能完全交给将军们决定一样,高等教育也相当重要,不能完全留给教授们决定。”<sup>[18]</sup>而教师评价正是调节教师专业自由与限度的一种举措,可以使教师进一步明晰其职业责任和义务,避免自由的滥用<sup>[19]</sup>。第三,学术已经成为一种职业,大学教师涉足商业的行为已经不是偶然。当学术成为一种谋生的手段,知识不再被垄断,研究活动成为产品,便意味着大学教师与被剥夺生产资料的工人阶级毫无异样<sup>[20]</sup>,他们需要接受雇主(高校或政府)的监督和管理。由此我们可以认为,教师评价妨碍学术自由这一说法是无稽之谈。

但不可否认的是,随着高等教育的使命越来越重,教师评价却变得越来越尴尬。当前对教师评价的批判可以概括为以下几个方面:第一,评价目的的简单化;第二,评价主体的失调化;第三,评价标准缺乏针对性;第四,评价结果运用不当。在教师评价的现实活动中,由于评价活动的本末倒置、急功近利、缺乏深刻等问题,几乎每一种教师评价活动在实施过程中都备受诟病,高校教师评价本身存在的合理性也因此屡遭质疑。正是因为教师评价不能客观公正地去评判教师,才出现了诸如四川大学周鼎的《自白书》、上海交通大学晏才宏的悲哀、河南大学常萍的无奈。甚至有人说“一个相信讲好一门课比写好一篇论文更重要的人,今夜死去了”<sup>[21]</sup>。不可否认,大学教师评价实践过程中的确存在着诸多不合理,但是因噎废食也并非明智之举。正如牧口常三郎所说,价值是能被创造的,评价的合理性便在于发现价值<sup>[22]</sup>。“教学评估没有简单而万无一失的方法”<sup>[23]</sup>,这些不合理并不能从根本上否认大学教师评价本身的价值。虽然教师评价中存在的诸多问题不可能完美地解决,但大学可以通过构建一个相对合理的教师评价机制来尽量地克服这些问题。

### 三、教师发展:教师评价必不可少

有人说,摩西在沙漠中徘徊了40年,却始终没有进入“迦南”,是因为没有“迦南”的操作性定义<sup>[24]</sup>。同样,高校的教师无法进入或享受“作为教育者和研究者的知识分子”的角色,在很大程度上是因为他对如何进入和扮演好这一角色缺乏操作性定义<sup>[25]</sup>。虽然“人性的一个普遍表现,就是对于成长的渴望”,但是在缺乏引导的状态下,这种“渴望”很可能被现实磨平<sup>[26]</sup>。特别是大学这个“松散结合的系统”始终处于“有组织的无秩序状态”,一定程度上使得教师(特别是青年教师)在职业发展过程中具有一定的盲目性,如同行走在沙漠中的摩西。良好的教师评价可以告诉教师“做什么”和“如何测量他们做得怎样”,在很大程度上充当了“操作性定义”这一角色,在教师发展中具有导向、诊断和调控功能,从而指引着教师走出迷茫的沙漠,寻找到职业生涯的绿洲。

首先,高校教师发展是一种有意识的活动,需要教师评价来评判其目标达成度。无论是教师个体的发展还是教师队伍的整体建设,从来都不是一个自发和盲目的过程,而是一个有意识地培养和引导的过程。在这个过程中,为保证高效与正确,应该有明确的规划和目标。但令人遗憾的是,现实的教师发展中,基于明确目标而努力者往往寥寥无几。这时候便需要教师评价为其提供一个目标及其达成标准,使教师在发展方向上具有确定性,在行动中避免盲目性。但即使教师发展具有明确的目标,如何客观地评判其目标的达成度,却不是教师发展本身所能够解决的。教师评价作为一种价值判断,可以通过相关信息的收集与分析,将教师发展引向一个谨慎而又目标明确的过程。

其次,教师发展是一个持续的过程,需要教师评价对其发展路径不断进行诊断。教师发展和教师队伍建设从来都不是一蹴而就的,需要漫长的学术沉淀和时间积累,是一个不断持续的没有终点的过程。在这个没有终点的过程中,需要教师不断进行“计划——执行——诊断——改进”的循环,以实现更好地发展。但是在这个循环圈中,由于教师自身的主观性和认识的局限性,教师本身往往难以进行客观的诊断和改进。而教师评价有一套规范的标准和规则,能够根据教师发展的阶段和状况进行系统的价值判断。因此在这个循环圈中,教师评价便被赋予了检查和督促改进的功能——诊断本阶段教师发展的状况,督促教师改进不足并开启下一阶段的发展,从而促进教师发展路径的不断调整与完善,为这个没有终点的过程提供指导。同时,由于教师发展没有终点,加之高

校教师面临的教学与科研压力日增,教师极易出现职业的“高原期”甚至发展为职业倦怠。一个好的教师评价体系,能够对教师发展进行正确的剖析和引导,使教师认识到自身的优劣,促进教师进行自我调适,重拾自我价值,减缓教师发展过程中的各种“不适”。

再次,教师发展是一项系统工程,需要教师评价进行价值和意义的系统调控。高校教师的发展向来都是一个宏伟的工程:就教师发展的历程而言,贯穿教师的整个职业生涯;就教师发展的内容而言,涉及教学、科研、社会服务等多种能力范畴;就教师与外界的关系而言,教师发展不仅要对自身负责,同时也要对高校和社会负责。要使教师发展这个系统工程在运行中面面俱到,需要有一个良好的评价机制进行调控,以指导教师自身在专业发展的历程中不断向前推进,帮助学校对教师队伍发展和建设进行宏观调控,同时向各方利益相关者提供证据表明教师发展的有效性。

#### 四、现实呼唤:教师评价势在必行

在高等教育规模急速扩张的背景下,高校教师队伍激增。从1999年到2015年,我国普通高等学校专任教师的数量在16年的时间里,增加了114万人。从其扩张速度来看,大约平均每年有7万左右的新任教师上岗,其数量之庞大令人惊叹(详见表1)。虽然近年来随着高校的转型发展,专任教师的增长速度逐渐有所下降,但每年的增长速度依然惊人。

表1 近10余年我国普通高校专任教师数量变化表

年份	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015
专任教师数量(万人)	42.57	53.19	72.47	96.58	116.83	129.52	139.26	149.69	157.26

资料来源:教育部发展规划司教育统计数据。

教师人数的急剧增加和大量“新手”的涌入,对原有教师队伍结构形成极大的冲击,极易导致教师发展和教师队伍建设进入“混战”状态,使原本就失衡的教师队伍更加不协调。特别是刚刚迈入教学和科研大门的新教师,其专业发展尚处于相对懵懂的状态,若没有适当的教师评价对其给予指引,青年教师的发展极易误入歧途。教师评价作为大学管理的重要内容,一方面有利于形成择优机制和激励机制,另一方面能够使学校对教师的工作有全面的认识,从而更好地促进教师成长。良好的教师评价能够在一定程度上引导新教师的发展路径,并对教师队伍建设进行监测和调控,从而使教师发展由“混战”走向“有序”。在一定意义上而言,面对激增的教师队伍,教师评价是最有效的管理手段之一,是教师队伍建设的“罗马大道”。

教师评价是高校评估无法回避的主题。随着高等教育的大众化,利益相关者日益要求高校就自己所取得的成效与改进作出说明,院校评估成为高校证明其所作所为具有价值和意义的重要手段。而教师是各类院校评估中的重要指标,学校为了提升在评估中的地位,不得不将教师评价放在重要位置。因此,诸多高等教育评估活动均赋予了教师较高的权重。从我国教育部组织开展的3次全国范围的本科教学工作评估的指标体系来看,教师始终作为重要指标呈现。就各种大学排行榜而言,与教师直接或间接相关的指标总权重都在45%以上。其中,英国《泰晤士报·高等教育增刊》发布的世界大学排行榜、中国校友会网发布的中国大学排行榜、《美国新闻与世界报道》发布的世界最佳大学排行榜、QS世界大学排行榜、上海交大发布的世界大学学术排行榜中,与教师相关的指标权重分别占了45.25%、49.02%、70%、85%和90%。特别值得一提的是,由上海交通大学世界一流大学研究中心发布的世界大学学术排行榜(ARWU)中,与“教师”相关的指标权重更是达到了90%。具体情况详见表2。

表 2 教师评价在大学排行榜中的权重

排名机构	教师相关指标总权重	与教师直接相关的指标权重	与教师间接相关的指标权重
泰晤士报 (The Times)	45.25%	生师比:4.5% 师均收入:2.25% 国际国内教师比:2.5% 师均学位论文数:6%	科研影响力:30%
中国校友会网	49.02%	杰出师资:12.51%	教学水平:5.89% 创新创业教育:4.13% 德育教育:0.74% 高端科研成果:16.92% 基础科研项目:8.83% 全球学术声誉:12.5% 区域学术声誉:12.5% 发表的论文:10% 出版的学术著作:2.5% 前10%的被引论文数:12.5% 前10%的被引论文的比例:10% 在各自领域中前1%被引用的论文数:5% 在各自领域中前1%被引用的论文比例:5%
美国新闻与世界报道(U. S. News & World Report)	70%	单位教职论文被引数:20% 国际教师比例:5% 生师比:20%	学术同行评价:40%
QS	85%	教师质量:40% 师均表现:10%	科研成果:40%
上海交通大学	90%		

资料来源:根据艾瑞深中国校友会网 2017 中国大学评价研究报告、软科世界大学学术排名 2016 排名方法、World University Rankings 2016-2017 methodology、How U.S. News Calculated the Best Global Universities Rankings 等资料整理。

## 五、高校教师当如何评价

“人们奋斗所争取的一切,都同他们的利益有关”<sup>[27]</sup>。教师评价存在的合理性,是由评价的合理性及教师评价的利益相关者共同决定的。不可否认,大学教师评价实践过程中存在诸多不合理,但是,这些不合理并不能从根本上否定大学教师评价本身的价值。教师评价之于教师如同医生之于病人,良好的教师评价是高校及其教师发展过程中必不可少的内容。我们所需要做的,是通过构建一个相对合理的教师评价模型来尽量克服教师评价过程中的弊端,更多地关注如何让教师评价的具体实践变得科学合理。在教师评价实践中,应该从以下几点入手,对现有的教师评价进行改革,促进教师评价功能最大限度地得以发挥。

第一,关注高校教师的人本价值。高校教师首先是作为“人”而存在,具有“社会人”“知识人”“创造人”等属性。高校作为知识创新的殿堂,强调自治和自由。教师作为高校的灵魂和核心,其作为“人”的价值和作为“研究者”的自由,应该得到充分的尊重。因此,在教师评价过程中,应该以对教师人性的关怀为根本出发点,关注教师作为“人”的需求,强调共生、平等、理解与对话,尊重教师主体的自由意志和存在价值,重视不同教师个体的特殊性,使教师评价充满对人性的关怀,对意义的构建和理解,使教师在教师评价过程中获得尊重和成长,真正发挥教师评价的指引作用。

第二,促进评价主体的多元化。评价主体决定了评价的视角。教师评价是一项系统工程,应综合考虑各方利益相关者的诉求,特别是涉及晋升或奖励时,更应综合各方权重,保证教师评价结果的公正客观。因此,高校教师评价应涉及所有的利益相关者,应以不同的视角去全面地对教师进行综合考量,而不应该是单一群体进行的活动。基于此,教师评价的主体应至少涉及学生、同行、自我、管理者等不同利益相关者。

第三,增强评价内容的合理性。人才培养、科学研究、社会服务、文化传承是高等教育的基本职能。虽然不同高校的侧重点有所不同,但都应涉及这些职能。其中人才培养是根本,是高校及其教师永远也无法回避的主题。而人才的培养依靠教学,因此,在教师评价的内容中应将教学评价作为

重中之重。在此基础上,按照不同高校的办学定位和办学层次,综合考量科学研究或社会服务、文化传承在教师评价中所占的比重。从整体上,协调好教学、科研和社会服务及文化传承之间的关系,促进四者和谐发展。

第四,加强对评价结果的合理利用。教师评价的目的有两个,一是教师管理,二是促进教师发展。其中,教师管理有助于教师发展,教师发展能促进更好地对教师进行管理,两者相辅相成,可以视为一个有机体。但是现行的高校教师评价往往把两者割裂开来,教师评价结果多运用于奖惩和管理,而忽视了教师评价在教师发展中的重要作用,从而导致高校教师对评价的抗拒与不满。教师评价作为教师专业发展的指挥棒,其存在的根本意义是促进教师发展。因此,高校应充分分析和利用教师评价的结果,在发挥评价的管理作用基础上,加强教师评价对教师专业发展的引导作用。

#### 参考文献:

- [1] 冯平. 评价论[M]. 北京:东方出版社,1995:246.
- [2] 大卫·休谟. 人性论[M]. 张晖,编译. 北京:北京出版社,2007:509-510.
- [3] 王刚. 休谟问题研究述评[J]. 自然辩证研究,2008(3):26-30.
- [4] LAUDAN L. Progress and its problems:toward a theory of scientific growth [M]. California :University of California Press, 1978:185.
- [5] 北京大学哲学系美学教研室. 西方美学家论美和美感[M]. 北京:商务印书馆,1980:108.
- [6] 伊曼纽尔·康德. 纯粹理性批判[M]. 蓝公武,译. 北京:商务印书馆,1960:87.
- [7] AYER A J. Language, truth and logic [M]. London: Dover Publications, 1955:116-130.
- [8] 李普曼. 当代美学[M]. 邓鹏,译. 北京:光明日报出版社,1986:458.
- [9] 查尔斯·L·斯蒂文森. 伦理学与语言[M]. 姚新中,秦志华,译. 北京:中国社会科学出版社,1991:301.
- [10] W·D·拉蒙特. 价值判断[M]. 马俊峰,王建国,王晓生,译. 北京:中国人民大学出版社,1992:31-40.
- [11] GRIFFIN P, MCGAW B, CARE E. Assessment and teaching of 21st century skills[M]. Dordrecht:Springer,2012:38.
- [12] 瓦伦缇娜·克兰诺斯基,克莱尔·怀亚特-史密斯. 教育评价:标准、判断和调整[M]. 张晓涛,主编;沈蕾,译. 南京:江苏凤凰教育出版社,2016:3.
- [13] LANG J M. On course : a week-by-week guide to your first semester of college teaching[M]. Massachusetts:Harvard University Press,2010:150-151.
- [14] HART J M. German universities : a narrative of personal experience[M]. Routledge:Westview Press, 1997:85.
- [15] 沈红,刘盛. 大学教师评价制度的物化逻辑及其二重性[J]. 教育研究,2016(3):46-55.
- [16] 克拉克·克尔. 大学的功用[M]. 陈学飞,陈恢钦,周京,等译. 南昌:江西教育出版社,1993:96.
- [17] 金耀基. 大学之理念[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2001:173-174.
- [18] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承续,郑继伟,张伟平,译. 杭州:浙江教育出版社,1987:32.
- [19] 曹如军. 应用型本科教师评价研究[M]. 长春:吉林大学出版社,2013:1-2.
- [20] 马克斯·韦伯. 韦伯论大学[M]. 孙传钊,译. 南京:江苏人民出版社,2006:151-152.
- [21] 百度百科:周鼎. [EB/OL].(2014-12-28)[2017-01-12].<https://baike.baidu.com/item/周鼎/16468263?fr=aladdin#2>.
- [22] 牧口常三郎. 价值哲学[M]. 马俊峰,江畅,译. 北京:中国人民大学出版社,1989:8.
- [23] J·A·森特拉. 大学教师工作评估[M]. 许建钺,等译. 北京:北京航空航天大学出版社,1992:2.
- [24] GUSKEY T R. 教师专业发展评价[M]. 方乐,张英,等译. 北京:中国轻工业出版社,2005:13.
- [25] 徐红,董泽芳. 大学教师的角色差距与调适[J]. 教师教育研究,2010,22(6):35-40.
- [26] A·H·马斯洛. 马斯洛人本哲学[M]. 成明,编译. 北京:九州出版社,2003:104.
- [27] 马克思恩格斯全集:第一卷[M]. 北京:人民出版社,1956:82.

## Defending the Rationality of Faculty Evaluation in Higher Education

CHEN Han

(College of Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

**Abstract:** The query of the rationality of faculty evaluation comes from the query of evaluation itself and the criticism of the effectiveness of faculty evaluation activities. Based on the analysis of the rationality of evaluation itself, we believe that faculty evaluation is not a challenge to academic freedom. Although there are many unreasonable things in the process of faculty evaluation practice, they can not deny the value and significance of faculty evaluation. Faculty evaluation is the requirement for the faculty development and the reality of higher education in China.

**Key words:** faculty evaluation; rationality; faculty development; higher education

责任编辑 邓香蓉