

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2022.04.013

美国研究型大学教师评价的价值取向、支持系统与实施路径

姚琳¹, 邓燕红²

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715;

2. 四川大学 附属实验小学南区学校, 四川 成都 610065)

摘要: 20世纪80年代以来,美国研究型大学坚持分类考评与自主评价相结合的价值取向,注重营造学术共治的校园文化,建立以学术精神为核心的行业规约,争取各级教师组织的援助,构建覆盖全国的教师评价系统,为实施人本化教师评价提供有力的支持,逐步探索出一套有效促进教师专业发展的人本化教师评价实施策略。在具体实践中,美国研究型大学注重以发展为主、以奖惩为辅的评价导向,制定兼顾院校发展目标和学科特征的差异化评价标准,实施多元主体参与共治的评价方式,在互动的评价过程中赋予教师话语权,将评价结果与针对性帮扶相结合,走出了一条分类考评与自主评价相结合的教师评价实践路径。这种注重教师主体价值与尊严的人本化教师评价,推动了美国研究型大学教师专业发展,也给我国大学教师评价改革带来了以下启示:要反对对教师工作量进行笼统的界定,坚持分类考评,真正做到“术业有专攻,价值有体现”;要发挥教师共同体的纽带作用,积极营造教师参与学术共治的氛围;要赋予教师“话语权”,增强教师的自主评价意识和评价的客观性与全面性;要坚持“学术专业主义”精神,树立学术标杆,在更高的站位上为教师专业发展指引方向。

关键词: 美国研究型大学;人本化教师评价;分类考评;自主评价;教师话语权;教师专业发展

中图分类号: G645.1 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2022)04-0105-10

基金项目: 教育部人文社会科学研究规划基金项目“基于教师发展的高校教师分类评价机制研究”(项目编号:19YJA880074),项目负责人:姚琳。

作者简介: 姚琳,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师;邓燕红,教育学硕士,四川大学附属实验小学南区学校教师。

教师评价关系着教师队伍建设和教育事业的发展,直接影响教师专业发展和人才培养质量。美国研究型大学早在20世纪初至50年代末就初步开展了教师评价。20世纪60年代至70年代中期,美国研究型大学教师评价逐步系统化,随后走向制度化发展阶段。1980年以来,由于社会分工的需要,美国研究型大学从战略性人力资源管理的角度调整了教师劳动分工模式,为改变以往统一的教师评价提供了契机。所有教师不再同时承担教学、科研与服务工作,而教师学术共同体则转变为具有高度分工性质的专业群体^[1]。为适应这种分工变化,美国研究型大学主动变革以往只强调教师

课题量、发表文章数量等“标准单一”的评价体系^[2],将教师个体差异纳入考量范围,使教师评价工作朝着更加精细化、人本化的方向发展,而今已经形成一套以分类与自主为价值追求、以教师专业发展为目标、以研究型大学的功能定位为依据的针对不同学科类型教师的评价方法。以密歇根大学安娜堡分校、加州大学伯克利分校、斯坦福大学等为典型代表的研究型大学,其教师评价重视人本化价值取向,在推进教师分类考评与自主评价的实践中取得了明显的成效。本文重点关注美国研究型大学的教师评价,以期为我国高校实行教师分类考评与自主评价提供参考。

一、教师评价的价值取向

曾任美国教育部长的阿恩·邓肯(Arne Duncan)指出,分工精细化有助于教师从以往教学“工厂”模式下的单一形象转变为思想家、教育界领袖以及国家建设者^[3]。随着美国研究型大学对教师劳动分工模式的调整,教师的职业形象逐渐从单一、固定的“工具人”形象转变为多样化与灵活性并存的“完整的人”的形象。与此同时,事关教师聘任、职称评定与晋升的教师评价工作需要变革“一刀切”的模式,进而采用更具合理性的评价方式,即以分类与自主为价值取向的人本化教师评价方式。

人本化教师评价是人文主义(humanism)思想在教师评价工作中的体现。人文主义强调每个人都有其独特价值、无限发展潜力及创造性,应予以尊重,要重视人的主体地位,肯定人的生命、尊严与价值。人本化教师评价则是一种尊崇“以人为本”的精神内涵,肯定人的自我价值与差异化追求,以“存异”替代“求同”,将教师专业发展作为目标的评价方式。这种评价方式并非人文主义与教师评价的简单相加,而是强调将人文主义渗透于教师评价的全过程,尤其重视在评价工作中正视教师的个体差异性,发挥教师作为“完整的人”的主体价值。在实际操作层面,人本化教师评价集中表现为分类考评与教师自主参与两个方面。首先,分类考评是指评价者根据大学的功能定位,采用差异化的评价标准对不同院系不同岗位的教师进行评估。美国研究型大学将教师职责分为教学职责、研究职责和社会服务职责三部分,而教师岗位则相应地分为教学类、研究类与服务类三种。在这三种岗位划分之下,根据院系的目标定位,教师还可进一步分为科学家、教授、副教授、助教等,不同岗位的任职要求不同,相应的评价细则也就不同。其次,自主参与是指教师具备主动参与、共同管理教师事务的素养,并且作为评价的对象主动参与教师评价工作,彰显自身生命价值与存在意义。教师作为一个“完整的人”,不仅具备教育教学能力,还具有与生俱来的个体能动性。如果忽视这种能动性,就无异于损害教师作为“完整的人”的形象。美国研究型大学坚持“以

人为本”的价值取向,在教师评价工作中不仅实施分类考评,还将自主评价作为教师评价的重要组成部分,既考虑教师的能力差异,也考虑教师的个体诉求,努力推行分类考评与自主评价相结合的人本化评价方式。

另外,由于优秀教师的培养并非一蹴而就,而是一个不断成长的过程(process of becoming)^[4]。因此,人本化教师评价并不是简单地以某一次评价结果为晋升依据,而是通过多次评价、结果反馈与指导帮扶促使教师专业素质不断提升的连续性过程。概言之,人本化教师评价是在美国劳动分工细化的发展趋势影响下形成的一种持续性评价方式,它尊重教师个体能力差异,重视教师主体价值,其最终目的是助力教师专业发展,满足教师个体成长需求。

二、教师评价的支持系统

美国研究型大学十分重视教师评价体系的完善与发展,注重营造教师参与学术共治的文化氛围,培养学术专业主义精神,争取各级教师组织的支持,搭建健全的平台设施,为实施人本化教师评价提供基础性条件和有力的支持。

(一)文化影响:培育教师参与学术共治的校园文化

美国研究型大学在管理上实行“校、院、系三级共治模式”^[1]。该模式保障了学校能够针对不同的评价对象实行不同的评价标准,赋予了教师自主参与相关事务的权利。教师则将自己参与院校治理视为职业使命^[5]。因此,学校放权与教师自主参与才能有效结合,确保在研究型大学能够实行“学术本位”而非“行政本位”的管理模式,由此形成学术共治的管理文化。共同治理已成为美国高等教育的惯例,其中教师参与评价是研究型大学中学术共治的主题之一^[6]。在评价过程中,教师兼具主体与客体双重身份。一方面,作为评价的主体,教师可以以同事身份提出相关建议,也可以作为评审委员会成员参与评审标准和程序的商定,还可以作为同行评议中的校外专家提供专业、客观的第三方意见;另一方面,作为评价的对象,教师可以就校、院、系中差异化的评价标准提出意见与建议,还可以在评价过程中对评价

结果提出异议。此外,设置校内教师组织是学术共治的另一大主题。为确保教师权益,研究型大学纷纷设置类型多样的从属机构,为教师参与学术共治提供支持。加州大学伯克利分校设立了学术评议会(Academic Senate),让教师享有四种权利:第一,可对学术评议会内的事务进行投票表决;第二,设定录取条件和授予学位的权利;第三,可授权和监督课程;第四,能够就教师任命、晋升和预算向政府提出建议^[7]。作为加州大学伯克利分校教师学术生活的重要组织,学术评议会为大学的共治提供重要服务。密歇根大学设立了同类型机构——教师评议会(Faculty Senate),代表教师群体负责与自身事务相关的各项评估工作以及由此产生的晋职、奖惩等后续工作。斯坦福大学也设置了教师评议会作为学术治理的专业组织,同时也作为教师参与相关政策制定和学术事务决策的主要途径^[8]。校内教师组织在教师参与学术共治的过程中作为中介机构发挥积极作用,为学校营造共治文化氛围提供组织支持。

(二)行业规约:坚持“学术专业主义”的基本原则

“学术专业主义”是指在大学教师这一高素质专业群体中形成的共同信仰与学术规范,成为教师参与学术共治的内在规约。它对教师评价的作用具体体现在两个方面。第一,“学术专业主义”强调教师在处理学术事务方面的专业能力,以此弱化外部行政权力的作用,避免其过度干预。在这方面,美国大学教授协会(American Association of University Professors,简称AAUP)明确提出了对学术自由的诉求,希望大学的学术活动在机构层面上避免外部社会政治的过度介入,使学者个人的学术独立免受来自机构内部被解职的威胁^[9]。第二,“学术专业主义”强调“专业自律、实事求是和诚信精神”^[10],以有效规避学术“近亲繁殖”,确保同行评价的可信度。例如,由于终身教授在学术界享有崇高声誉,受同行拥戴,同行在对他们进行评价时容易出现因偏向学术权威而不敢质疑以及多主观评价、少客观评估的问题。为避免这类不公正的评价,维护学术共同体的健康发展,教师群体以自律、诚实为

学术标杆,强调“学术专业主义”精神,对学者的行为起着约束与协调作用,确保在各自专业领域内对教师能够进行公正、客观的评价。总而言之,正是这种“学术专业主义”精神,催生了积极参与学校事务的教师协会,助推教师发挥自身学术能力,敦促学校履行其职能。也正是这种对“学术专业主义”精神的坚持,使同行评议中的第三方意见具有可靠性。

(三)组织支持:争取专业群体为教师权益发声

教师评价不仅争取来自校内各种教师共治组织的支持,也争取来自校外教师团体的支持。美国的学区、州和联邦共同组建了多层次、覆盖面广的校外教师组织,如:全美教育协会(National Educational Association, NEA),全美专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS),美国教师联合会(American Federation of Teachers, AFT),美国教师教育者协会(Association of Teacher Educators, ATE)^[11],等等。它们发挥各自的组织职能,为教师评价提供多种支持。其一,在评估前搜集资料,制定标准。成立于1987年的全美专业教学标准委员会(NBPTS)以评估教师、提高教学质量为宗旨,通过高标准和严要求来帮助教师清楚自己的职责,并发文《教师应该知道和能够做什么》(*What Teachers Should Know and Be Able to Do*)来为教师教学准则提供参考标准^[12]。其二,进行大规模调研,为完善教师评价提供参考建议和意见。例如卡内基教学促进基金会(Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching)在2014年秋季进行了为期90天的调查,得出结论:一个有效的教师反馈系统包括主要驱动因素、次要驱动因素、反馈过程的有效性以及该系统与已有的教师评价系统的协调运行等组成部分,并提出建立一个连接学区、学校和教师个人、反馈提供者的反馈驱动系统^[13]。其三,传达教师心声,有助于教师成为学校与学区、州、国家政策对话的参与者。无论是搜集资料、制定标准、调研还是话语传递,教师共治组织均以保障教师权益为出发点,为教师评价提供支持。此外,一些国际教育组织在学术研究与质量评估方面也为美国研究型大学教师

评价提供了支持^[14]。

(四)平台搭建:构建覆盖全国的教师评价系统

信息化时代,美国注重将技术运用于教育领域,搭建起覆盖校内校外、线上与线下结合的教师评价系统,为学生、同行等相关人员参与教师评价提供技术便利。首先,注重建设专供校内人员使用的评估系统。例如密歇根大学重视打造一系列推动教师评估的平台,最为典型的是卓越计划(The Advance Program)和UM评估系统。卓越计划设有专门负责教师评估的机构:教师评估与发展委员会(The Subcommittee on Faculty Evaluation Development)、评估咨询委员会(The Evaluation Advisory Committee)。其次,注重在全国范围内建立具有普遍适用性的教师全面评价系统(Comprehensive Faculty Evaluation System),从教学、研究和服务三方面对研究型大学教师进行全面评估。全面评估主要包括获终身教职前评估(pre-tenure faculty evaluation)、获终身教职后评估(post-tenure faculty evaluation)以及各项晋升评估(evaluation for promotion),还设置了分别针对不同岗位和不同职责确定评

价要素以及权重等相关评估程序^[15]。此外,美国还搭建了全国在线评估系统——“为我的教师打分”(Rate My Professors)^[16]。该系统提供全国教师基本数据,其评价操作简便。学生在登录该系统后便可在“I want to rate”下方“Search”处直接输入被评价的教师姓名,进行检索;检索成功后进入评估界面,输入课程代码便可对教师的专业能力进行评级。学生也可以在“SCHOOL”栏输入研究型大学名称,直接评价该校教师。从校内到校外,美国注重搭建覆盖面广、操作便捷的评估网络,为吸纳更广泛的群体参与教师评价工作提供了便利。

三、教师评价的实施路径

人本化教师评价关乎评价标准、评价主体、评价方式、评价结果,是一个需要“分类定向”的系统工程,也是一种体现教师主体价值的实践策略。在实践中,美国研究型大学注重制定差异化的评价标准,采用扁平化的评价方式,并且让教师参与互动,将评价结果用于指导教师专业发展,从整体上保障教师权益。美国研究型大学人本化教师评价的实施路径如图1所示。

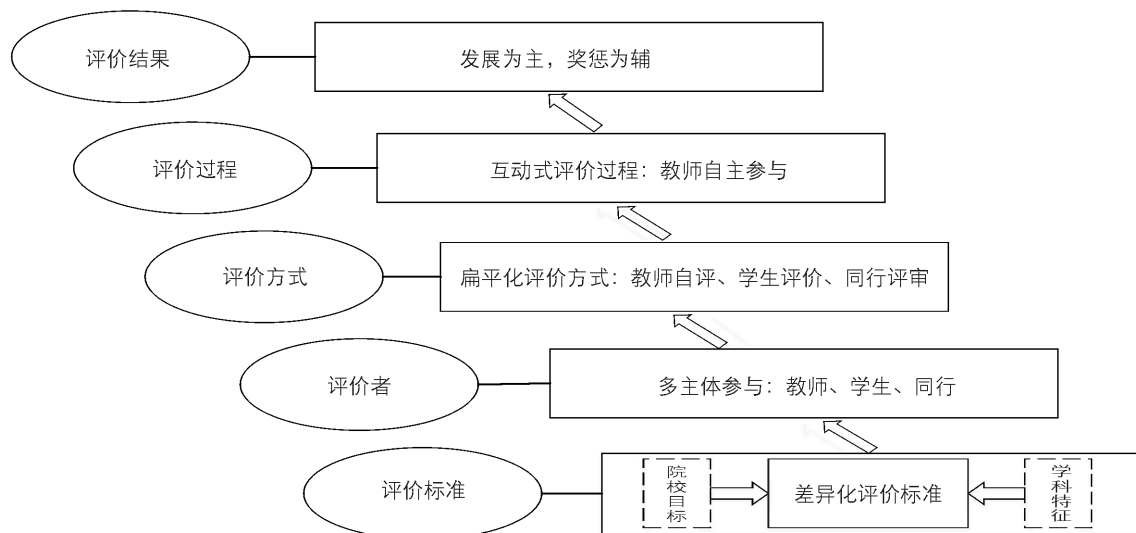


图1 美国研究型大学人本化教师评价的实施路径

(一)差异化评价标准:院校目标统领与具体学科要求

工作分工使得不同岗位的教师职责各异,加上所教学科知识的范围不同、院系发展规划不一,因此各院系、各学科所采用的教师评价

标准允许存在差异。此外,“校、院、系三级共治模式”决定了院系发展、学科建设应与学校整体发展使命保持一致性。由此形成了以大学整体发展方向为纲领,体现各院系、各学科特征的差异化教师评价标准。

1. 院校目标统领

美国研究型大学实行“校、院、系三级共治模式”。学校的战略目标从总体上把握了教师评价方向。正如美国社会学家爱德华·希尔斯(Edward Shils)所说:“任何一个补充教师的决定,都是大学学术方向与质量的一个决定因素。每一个晋升一位已经聘任的教师的决定,也同样是学校方向与质量的一个决定因素。”^{[17]163-164}因此,学校使命决定了教师分类定位,也就决定了对教师工作的评价方向。学院负责本院学术、人事与财务工作,在“校、院、系三级共治模式”中处于基础地位,各院系在与

大学政策和发展方向保持一致的前提下可自定评价标准^{[17]171}。密歇根大学教师手册与斯坦福大学教师手册均用了一章的篇幅详细介绍有关教师聘任和晋升的标准、程序等内容,同时也指出各院系可以制定额外的标准与程序,但院系标准应与大学政策相一致并获得教务长办公室的批准。以密歇根大学研究学院为例,该学院以研究工作为主,因此将教师分为研究型科学家与研究型教授两大类,每一类均有更为具体的岗位类别和相关要求,体现了该学院教师评价标准,详情见表1。

表1 密歇根大学研究学院教师评价标准

岗位类型	岗位级别	学术要求	教学要求	社会服务要求
	调研员	完成博士学位论文或既完成博士学位论文又参加博士后培训	没有教学要求	无相关服务要求
	助理研究型科学家	(1)具有学术发展的潜力,有潜力完成更大的研究计划的一部分 (2)有同行评审出版物的记录 (3)参加相关的学术研究和学术会议	没有教学要求	无相关服务要求
研究型科学家	副研究员	(1)凭借学术生产力和多年的学术贡献,可以完成更大的研究计划的一部分,在国内拥有良好的学术声誉 (2)有同行评审出版物的记录 (3)参加相关的学术研究和学术会议	没有教学要求	无相关服务要求
	研究型科学家	(1)在持续的学术生产和学术贡献的基础上,在国内外享有良好的学术声誉和很高的学术地位 (2)有同行评审出版物的实质性记录 (3)持续地参与相关的学术研究,参加重要的学术会议	没有教学要求	无相关服务要求
	研究型助理教授	(1)具有学术发展的潜力,有潜力完成更大的研究计划的一部分 (2)有作为主要作者或共同作者的出版物及同行评审记录 (3)参加相关的学术会议	要求在一个或多个研究领域(例如社会科学或其他学科)对博士后研究员、初级研究员或学生进行大量非指导性教学,并有相关的教学记录	要求完成预期的服务工作
研究型教授	研究型副教授	(1)凭借学术生产力和多年的贡献,在国内拥有良好的学术声誉 (2)有同行评审出版物的实质性记录 (3)参加相关的学术研究和学术会议	要求在一个或多个研究领域(例如社会科学或其他学科),对博士后研究员、初级研究员或学生进行大量非指导性教学,并有相关的教学记录	要求完成预期的服务工作
	研究型教授	(1)拥有持续的学术生产力,作出突出的学术贡献,在国内外享有良好的学术声誉和很高的学术地位 (2)有同行评审出版物的实质性记录 (3)持续地参与相关的学术研究,参加重要的学术会议	在一个或多个研究领域(例如社会科学或其他学科),对博士后研究员、初级研究员或学生进行大量非指导性教学,并有相关的教学记录	要求完成预期的服务工作

注:资料来源于密歇根大学研究学院发布的有关研究型科学家和研究型教授的任用和晋升条件的规定(<https://research.umich.edu/appointments-promotions>.)

由表1可以看出,对研究型科学家的评价重点在于已获得的学术荣誉与成就,而对教学和服务工作没有硬性要求^[18]。相比之下,对研究型教授的评价不仅要求获得高质量的学术成果,还要求具有出色的教学和服务能力。与研究学院不同,其他学院可以根据院校目标对教学、科研和服务三者提出不同的评价要求。

2. 具体学科要求

对研究型大学而言,教学、研究、服务如同“三根柱子”^[19],缺一不可。教授们要想在大学立足,就要注重教学、研究、服务这三个方面,其中最重要的是学术。根据学科差异,学校对不同职称教师教学、研究、服务这三项基本工作的比重和要求有所不同。斯坦福大学评估、学习与公平中心(Stanford Center for Assessment, Learning and Equity,简称SCALE)在开展教学绩效评估时要求遵循特定学科的基本原则,重点考察教师完成学科教学任务和学习任务的关键能力,并邀请该学科领域经验丰富的教育者来评判教师的表现^[20]。斯坦福大学法学院对不同学科的教授在教学、研究和服务方面的工作比重和要求各有不同。法学院对法学教授的评估要求体现在三个方面:其一,关于研究方面的工作多所占比重最大且更加严格,具体要求在特定的领域进行深入的研究,在相关刊物、大众媒体上发表高质量的文章,获得优质奖学金,参加与研究领域相关的实践活动;其二,关于教学方面的要求较少,仅要求从事与研究领域相关的课程教学即可;其三,关于社会服务方面的要求则是进行特约演讲以及多方任职。而法学院对法律和商业教授的评估要求与对法学教授的要求则有所不同,虽然将研究能力放在首位,要求有相关的学科背景以及在相关领域发表一定数量且质优的文章,但同时还要求完成多门课程的教学任务,对社会服务工作却没有明确的要求。

总之,相比僵化了的“教条”式的评价指标,美国研究型大学根据院校、学科特征采用差异化的评价标准,注重教师本身的能力与价值,对评价指标权重进行灵活的调整,从而在教学、研究和服务三者中寻求动态平衡。此外,美国研究型大学还坚持把“教研共进”作为

评价教授的基本原则。教授不仅要在相关研究领域取得重大成果,而且要承担与研究领域相关的课程教学,进而达到“以研带教,以教促研,教研共进”的目的。

(二)扁平化评价方式:多元主体参与,促进学术共治

自20世纪70年代以来,美国教师评价方式呈现出扁平化发展趋势。2013年美国联邦政府公布“尊重教师专业”(RESPECT)政策蓝图,计划以建立“多元的教师评价机制”为平台,强调在共享理念引导下建立一个校长和教师协同努力、彼此支持、共同承担责任、相互提携成长的评价共同体^[3],弱化行政权力在教师评价中自上而下的主导地位,逐渐让教师参与评价过程,改变以往教师缺乏参与的被动评价方式。

1. 教师自评

教师自评作为评估教师的一种方式,包括自我评估(self-assessment)与自我反思(self-reflection)^[21]。教师自评分为两个部分:其一,教师通过对评估标准的解读,加强对标准的理解与认可;其二,教师根据评估标准对照自身教学、研究或服务行为,进行自我评估、行动反思与回顾。斯坦福大学教学和学习中心(The Center for Teaching and Learning,简称CTL)强调教师在自评时加强自我反思:首先,通过反思教学档案的方式为评估教学提供证据,包括陈述教学理念、改进教学实践或创新课程的努力等;其次,通过整理教学清单的方式系统回顾教师的教学设计和课程实施情况,包括与学生成绩最相关的实践报告、评估教师目标和教学观点的清单等^[22]。自我评估能够体现教师的价值观与态度,为评估教师提供独特视角。而自我反思作为自我评估的补充,通过对教学实践和学生成绩进行准确描述和反思,进一步改进教学。

2. 同行评审

同行评审是教师工作获得学术共同体认可的重要方式。评议委员对教师是否获得聘任、晋升资格具有审查权力。参与同行评审的人员“是最了解此学术领域的人,也是最了解这一学科研究与教学所需人才的人,同时还了

解该学术领域进行社会服务的重要作用以及该领域的核心期刊等”^{[17]171}。因此,不论是对教师聘任、晋升还是对终身教职的评选,参与同行评审的人员都有决定权。例如终身教职的评选,首先由已经具有终身教职的教授成立评选委员会,除了要求校内人员参加,还邀请外部评审专家参与评审过程,从教学、研究和服务三个方面对申请终身教职的教师进行评议,当然,也向申请者的学生及同事征询意见;其次,由评选委员会将候选人推荐给系主任,再由系主任推荐给校长,由校长组织终身教职评审委员审查申请人的推荐材料是否符合评选标准,当校长意见与评选委员会意见相左时,则需要校长与委员会成员协商;再次,由学校评议会对申请者的晋升与否作出最终决定^{[17]63}。由前文所述,学术专业主义精神促使评议委员把实事求是当作准绳,使学者自主权力、学术群体共治权力与外部行政权力三者之间达到平衡,从而保证了同行评议的客观性、公正性与有效性,以此化解人们对同行评议结果的质疑,使得同行评议成为学术界最具普遍意义的“黄金准则”^[23]。

3. 学生评价

学生是教育过程的直接参与者,学生反馈可以为评估教师提供一幅来自学生视角的教师“画像”。密歇根大学学生评价教师的方式主要有三种:UM在线学生评级系统、课程评估反馈、中期学生反馈(Midterm Student Feedback,简称MSF)。课程评估反馈与中期学生反馈,是密歇根大学学习与教学研究中心(Center for Research on Learning and Teaching,简称CRLT)为分类评估教师教学水平而提供的两种方式。学生在评价教师时一般给出比较模糊的批评、赞美或者与学习无关的评论。而课程评估反馈方式则鼓励学生提出建设性的评价意见,并且还提供了具体模板帮助学生进行有效评价。中期学生反馈是密歇根大学学习与教学研究中心(CRLT)为教师提供教学咨询最主要的方式。首先,在接到教师的咨询申请后,学习与教学研究中心的项目主管依据申请教师信息、CRLT员工的学科背景适配咨询任务,并与申请教师进行沟通,确定教

师面临的难题;其次,CRLT员工观察教师授课情况并对学生进行调查,根据班级人数合理使用课堂观察与焦点小组访谈(focus group interview)两种方式^[24];再次,CRLT员工就搜集的数据撰写调查报告发送给咨询教师,对咨询教师开展基于证据的个性化帮扶。这一完整的咨询流程使得咨询工作规范化、精确化。值得一提的是,中期学生反馈完全保密,仅限于教师与CRLT员工之间的教学交流。

(三)互动式评价过程:赋予教师“话语权”

2000年,美国教育理事会(The American Council on Education)和美国大学教授协会发表了一份关于终身任期评估方法的报告,提出明确的标准和程序^[25]。自此,美国研究型大学要求对终身聘用的候选人根据其学术、教学和服务情况进行明确、客观的评估。以终身教职的评估和晋升为例,密歇根大学教师终身教职评审程序如图2所示。第一步,确定评价标准。学校提出关于教师晋升和任期评估的严格而规范的程序和各项标准。教师参与评估标准的制定,若有不满,就可通过个人谈判和集体谈判等形式对评价标准提出修改意见。第二步,组建评审委员会。被评价的教师所在单位或部门的终身教授组成评审委员会,负责评审终身教职申请者提交的自评报告和辅助材料。第三步,正式评定。首先,系主任协助被评价的教师获得外部同行评价信,同时被评价的教师向评审委员会提交正式评审材料,包括学术能力证明材料、日常教学记录和评价以及参与学校组织的服务活动记录等;其次,评审委员会成员在整体把握被评价的教师情况后根据分类评估标准对该教师进行投票表决;再次,评审委员会指定专人与被评价的教师交流意见,在此基础上形成评审建议,这些建议将连同所有文件一起提交给系主任(适用于有评审委员会主席的单位)。第四步,评价结果。评审委员会主席应与其选出的教师执行委员会合作,审查评审建议和相关文件,并将其建议转达给学院院长。对评估结果不同意的教师可向大学申诉委员会提出申诉。在整个评价过程中,被评价的教师有权发声,并通过自主评价帮助评价者了解自己。

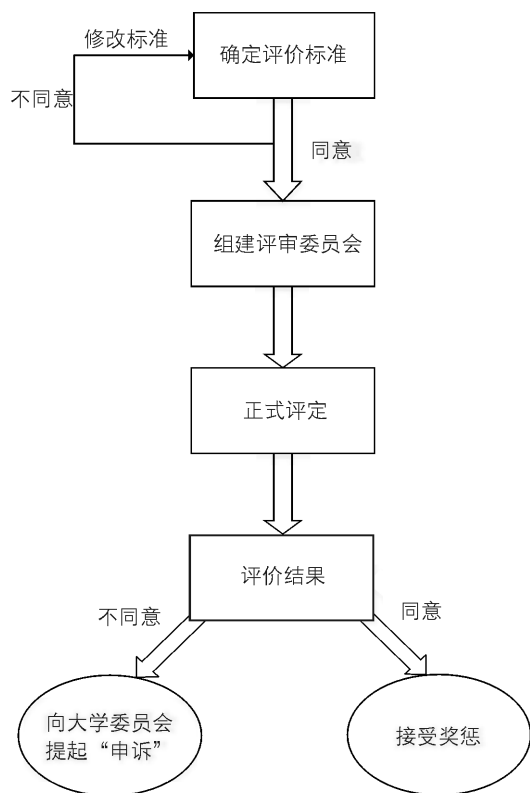


图2 密歇根大学教师终身教职评审程序

教师参与评价过程,一方面与评价者形成互动,避免因不熟悉被评价的教师而造成不恰当的评价;另一方面使教师话语权因当事人的直接反馈而受到保护。这种体现共治精神的评价过程能够多方面收集信息,使教师评价工作更全面、合理。

(四) 导向明确的评价结果:以发展为主,以奖惩为辅

1. 结果反馈与改进措施结合

反馈在改善教师评估前后的工作方面起着杠杆作用,有效的反馈能够帮助教师认识到自身工作的优势与劣势,而伴随评估结果而来的持续性帮扶,则能够促进教师专业成长。2014年春季,卡内基教学促进基金会发布了一项报告——《90天周期报告:建立有效的教师反馈系统》(90-Day Cycle Report: Developing an Effective Teacher Feedback System),提倡教师评估系统与教师反馈系统共存,为教师提供高质量的反馈,而这“正是推动教师专业成长和降低教师流动率的关键杠杆”^[13]。密歇根大学的学习与教学研究中心在反馈结果与提出改进措施方面卓有成效。学习与教学研究

中心把教学评估结果与中期学生反馈提供给任课教师,便于其后期调整教学和研究策略,有助于对存在较大问题的教师给予持续的指导。密歇根大学要求年度绩效评估为教师提供“及时和有建设性的反馈”,用于指导相关的辅导、教学支持和专业发展。在实践中,学校采用评定等级与改进计划相结合的实施办法,即通过评定等级将教师评定为高效、有效、最低效和无效四个等级,而被评为最低效和无效的教师则需要通过实施改进计划来鞭策和提升自己。这种人本化教师评价提供了评估结果,并且要求教师在特定的改进计划指导下加以改进,进一步促进教师专业发展。

2. 奖励与惩罚并行

从人力资源管理的角度看,教师评估与教师晋升、奖励等人事管理直接相关。而人本化教师评价旨在尊重教师差异,坚持鼓励支持为主、惩罚为辅的原则,以促进教师专业发展。奖励与惩罚是保障研究型大学师资水平的必不可少的措施,根据评估结果,管理者有权作出诸如不再任命或终身任用等人事决策。加利福尼亚大学伯克利分校在处理评估成绩欠佳的教师方面有严格的制度规定,包括问题反映、洽谈、商讨等流程,根据教师的工作表现和工作态度采取口头警告、书面警告、停薪、留职降薪、降级、解雇等六种处罚以及每种处罚都附有详细的规定^[26]。密歇根大学素来重视教学工作,为表彰教学表现优异者,设置了诸如教务教学创新奖、杰出教师成就奖、优秀研究生导师奖、“金苹果奖”、大学本科教学奖等多种奖项(每一项都有不低于1000美元的奖励)^[27]。此外,针对在研究领域有突出贡献的教师,密歇根大学还专门设置了安德鲁·卡内基奖学金(Andrew Carnegie Fellows)、研究型教师奖、研究型教授成就奖、研究型教师荣誉奖等奖项。对教学型和研究型教师实施分类奖励,既有利于发挥教师的教学或科研优势,又能在最大程度上体现教师个人价值,促进教师专业发展^[28]。

四、结语

教育大计,教师为本。教师是学校教育与

科研的主要力量,也是学术治理与学校发展的主要依靠力量。美国研究型大学重视教师参与校内学术治理,对与教师自身利益密切相关的评价制度尤为重视。从注重结果导向的总结性评价发展到强调教师价值与尊严的人本化评价,无论是在制定差异化的评价标准方面,还是在注重教师价值与尊严的评价过程中,被评价教师的话语权、自主性与自身独特价值都得到充分体现,体现了分类考评与自主评价相结合的价值取向。我国于2018年1月发布了《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》,提出把分类施策作为教师队伍建设的基本原则之一^[29]。2018年2月,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于分类推进人才评价机制改革的指导意见》,强调实行分类评价,以职业属性和岗位要求为基础,健全科学的人才分类评价体系^[30]。此后,我国研究型大学启动了教师分类评价工作,探索高校教师岗位分类管理制度改革,但在实施过程中仍不免出现重科研轻教学、标准把控难、教师参与少等问题。因此,在借鉴美国研究型大学的人本化教师评价方式的基础上,我国教师评价改革,首先要坚持以习近平新时代中国特色社会主义思想为指导,认真贯彻党中央有关文件精神,落实教师分类评价措施,反对对教师工作量作笼统的界定,让教师从教学、科研、服务等笼统的工作任务中解脱出来,坚持分类考评,真正做到“术业有专攻,价值有体现”;其次,要发挥教师发展组织的纽带作用,在研究型大学营造教师参与学术共治的氛围,让教师参与制定差异化的评价标准^[31];再次,要增强教师的自我认同感和自主评价意识,赋予教师“话语权”,让教师在一种被了解的状态下参与评价,增强教师评价的客观性与全面性。此外,我国教师评价要坚持“学术专业主义”精神,树立学术标杆,在更高的站位上为教师专业发展指引方向。

参考文献:

[1] 赵炬明. 美国大学教师管理研究(上)[J]. 高等工程教育研究,2011(5):59-71.
[2] 孙翠香,范国睿. 教师评价政策:美国的经验和启示——以美国中西部地区教师评价政策为例[J]. 全球教育展望,

2013(3):57-65,56.
[3] U. S. Department of Education. A Blueprint for RESPECT [EB/OL]. [2021-09-17]. <http://www.ed.gov/documents/respect/blueprint-for-respect.pdf>.
[4] 叶菊艳. 论美国人文主义教师教育思想及其实践的三种取向[J]. 比较教育研究,2015(10):58-65.
[5] Office of the Provost. The University of Michigan Faculty Handbook[EB/OL]. [2021-09-17]. <http://www.provost.umich.edu/faculty/handbook/>.pdf.
[6] 苟朝莉. 美国“教授治校”的研究及其启示[J]. 西南大学学报(社会科学版),2015(2):61-65.
[7] Berkeley Academic Senate. About the Senate[EB/OL]. [2021-09-17]. <https://academic-senate.berkeley.edu/about>.
[8] Stanford University . Faculty Senate[EB/OL]. [2021-09-17]<https://facultysenate.stanford.edu/>.
[9] 阎光才. 精神的牧放与规训:学术活动的制度化与学术人的生态[M]. 北京:教育科学出版社,2011:32.
[10] 赵炬明. 美国大学教师管理研究(下)[J]. 高等工程教育研究,2011(6):68-83,115.
[11] 陈渝,陈晓端. 美国教师教育者协会的发展定位与运行模式[J]. 教师教育学报,2021(4):117-126.
[12] National Board for Professional Teaching Standards. What Teachers Should Know and Be Able to Do [EB/OL]. [2021-09-19]. <http://accomplishedteacher.org/>.
[13] PARK S, TAKAHASHI S, WHITE T. Learning Teaching (LT) Program: Developing an Effective Teacher Feedback System. 90-Day Cycle Report [EB/OL]. [2021-10-19]. [https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Teaching-\(LT\)-Program%3A-Developing-an-Cycle-Park-Takahashi/aa4276d8c4da78de7901fac2c94307de03640ed2](https://www.semanticscholar.org/paper/Learning-Teaching-(LT)-Program%3A-Developing-an-Cycle-Park-Takahashi/aa4276d8c4da78de7901fac2c94307de03640ed2).
[14] 杨启光. 国际教育组织及其对国家教育发展的影响论析[J]. 西南大学学报(社会科学版),2012(6):54-60,174.
[15] 李科. 教师全面评价系统在美国大学的应用与实践[J]. 职业技术教育,2014(4):89-93.
[16] Rate My Professors[EB/OL]. [2021-11-17]. <https://www.ratemyprofessors.com/>.
[17] 阎光才. 美国的学术体制历史、结构与运行特征[M]. 北京:教育科学出版社,2011.
[18] 朱莉,刘莉. 世界一流大学科研人才招聘条件比较研究——以3所美国一流大学为例[J]. 世界教育信息,2018(19):54-60.
[19] 孔宪铎. 东西象牙塔[M]. 北京:北京大学出版社,2004:31.
[20] Stanford Center for Assessment, Learning and Equity. Design Principles for Teaching Performance Assessments [EB/OL]. [2020-03-17]. <https://scale.stanford.edu/teaching/assessment-system>.
[21] RIGLER K L, COOK-BENJAMIN L, WIELAND R, et al. The inclusion of self-assessment in merit evaluation [J]. Cogent Education,2016,3(1):1-12.
[22] Stanford Office of the Vice Provost for Teaching and Learning. Instructor's Self-reflection [EB/OL]. [2021-10-17]. <https://evals.stanford.edu/evaluating-teaching/NstrucTors>

- self-reflection.
- [23] 阎光才. 学术共同体内外的权力博弈与同行评议制度[J]. 北京大学教育评论, 2009(1): 124-138, 191.
- [24] The University of Michigan Center for Research on Learning and Teaching (CRLT). Mid-Course Student Feedback Samples [EB/OL]. [2021-10-17]. https://crlt.umich.edu/sites/default/files/instructor_resources/Collecting_Mid-semester_Student_Feedback.pdf.
- [25] TAYLOR H M. Faculty evaluation and the development of academic careers[J]. *New Directions for Institutional Research*, 2002(114): 73-84.
- [26] 扈亚红. 美国研究型大学教师绩效评价研究[D]. 曲阜: 曲阜师范大学, 2018.
- [27] Office of the Provost. Faculty Awards Programs[EB/OL]. [2021-09-17]. http://www.provost.umich.edu/programs/faculty_awards.html.
- [28] 徐延宇. 美国高校教师发展浅析——以密歇根大学学习和教学研究中心为案例[J]. *比较教育研究*, 2011(11): 81-85.
- [29] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [EB/OL]. (2018-01-31) [2021-09-17]. http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [30] 中共中央办公厅 国务院办公厅印发《关于分类推进人才评价机制改革的指导意见》[EB/OL]. (2018-02-26) [2021-09-17]. http://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5271732.htm.
- [31] 张艳萍, 郭德红. 高校教师发展中心的职能与运行机制——基于美国密西根大学学习和教学研究中心的比较[J]. *教师教育学报*, 2015(4): 82-88.

The Value Orientation, Support System and Implementation Path of Teacher Evaluation in American Research Universities

YAO Lin¹, DENG Yanhong²

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Southern Experimental Primary School Affiliated to Sichuan University, Chengdu 610065, China)

Abstract: Since the 1980s, research universities in the US have gradually developed a humanistic approach to teacher evaluation that combines categorical assessment with autonomous participation, and has trained a large number of outstanding teachers. The management culture of academic co-governance, the professional regulations with the spirit of academic professionalism as the core, the assistance and support of teachers' organizations at all levels, and the teacher evaluation system based on this have provided conditions for American research universities to realize humanistic teacher evaluation. In practice, these universities focus on the evaluation criteria, evaluation methods, evaluation process optimization, evaluation results and targeted help, forming a set of effective promotion of professional development of teachers humanistic evaluation methods. That is, to formulate differentiated evaluation standards that have the dual orientation of college goals and discipline characteristics; implement a flat evaluation method of multi-group participation and co-governance; to give teachers the right to speak in the interactive evaluation process; and to introduce evaluation results that are mainly based on development and supplemented by rewards and punishments. The evaluation method that respects the value and dignity of teachers is a humanistic evaluation method with classification and autonomy as the core, and it is this evaluation method that promotes the professional development of teachers in American research universities. The humanistic teacher evaluation method of American research universities provides the following enlightenment for the reform of teacher evaluation in China's universities. First, it is necessary to oppose the general and shallow definition of teachers' workload, and truly achieve "specialized in the art" and reflect the value. Second, we need to give play to the role of the teachers' community and create an atmosphere in which teachers actively participate in academic co-governance. Third, we should give teachers the "right to speak" to participate in evaluation, and to enhance the objectivity and comprehensiveness of teacher evaluation. Fourth, we should set up academic benchmarks and guide the direction for teacher development in a higher position.

Key words: American research universities; human-centered teacher evaluation; classified evaluation; self-assessment; teachers' right to speak; teachers' professional development

责任编辑 秦 俭