

中西高校教师综合评价制度的比较与借鉴

孟祥林

(华北电力大学马克思主义学院, 河北 保定 071003)

[摘要] 高校教师综合评价制度的科学性直接影响学校的长远发展, 谁来评、怎么评、评什么、为何评等都是评价制度建构中应该重点解决的问题, 需要在评价指标的选择、评价内容的抽取、评价模型的构建、绩效测度的方法等方面下功夫。西方主要国家在教师综合评价制度设计过程中, 注重将教学、科研以及社会服务等多方面进行综合考虑。我国在建构更加科学的综合评价制度过程中, 需要将制度建构、教师成长和学校发展紧密整合在一起。

[关键词] 高校教师; 评价制度; 多维解读; 建构方式; 发展举措

[中图分类号] G 647

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2023) 01-0044-10

高校教师综合评价制度的科学性直接影响教师工作积极性, 进而影响高校的长远发展。因此, 高校教师综合评价问题长期以来是学界的热点研究议题。学界围绕评价指标、评价方式、评价主体、评价标准等问题进行讨论^[1]。不同时代背景下同一指标的测度标准会发生变化, 不同高校的发展基础存在差别, 学校能为教师提供的发展空间也不尽相同, 对同一评价指标的解读深度和具体要求也会有差异, 因此不存在普遍适用的评价模型。评价模型需要与学校履行的职责和发展目标相符合, 即使采用相同或者相似的评价模型, 不同高校在实施过程中也需进行取舍, 对具体指标进行弹性设计, 通过本土化改造形成适合自身的评价体系, 进而制定更加妥帖的评价标准。评价制度具有约束和激励双重功能, 通过将学校的发展目标转化为教师的奋斗目标, 使教师的职业生涯与学校的未来发展相统一。教师综合评价制度是大学文化的重要组成部分, 需要从校园文化层次上进行理解, 其中体现了管理者的责任、态度和价值理念, 将教师发展与学校发展整合在一起。西方主要国家评价指标的选取更加全面, 评价主体更加多元化, 评价过程更加透明, 评价方式更加民主。它们将发展而不是奖惩作为教师综合评价的重点和终点, 这与我国的教师综合评价

目标存在很大差别。评价的目的应该是为了矫正错误并提出针对性的措施, 从而使教育状态得到改善, 让错误转向正确, 让较好变为更好。如果评价的终点是奖惩但教育实践中的不妥做法仍未得到改变, 综合评价就失去了存在的意义。与此同时, 不合理的评价制度也会助长评价客体的功利追求, 使得评价体系催生出与评价初衷相悖的异化力量。综合评价过程中, 评价结果面谈环节通常被省略, 评价客体很大程度上失去了申诉话语权。另外, 虽然针对教师综合评价制度的研究仍在不断持续, 但仅仅限于理论层面, 纯粹的理论思辨不能为教师的教学、科研实践提供前瞻性指导, 也不能将理论的力量转化为实践的力量。因此, 深入探索国内外的教师综合评价制度, 充分汲取国外高校在教师综合评价方面的成功经验, 解构与建构评价指标、评价模型以及绩效测度方法, 对于完善高校教师综合评价制度具有非常重要的现实意义。

一、高校教师综合评价制度的多维解读

(一) 评价指标的选择: 坚持“结果+过程”双原则

自从高考制度恢复后, 高校教师综合评价制度

[收稿日期] 2022-10-12

[基金项目] 教育部教育综合改革研究项目“高校思政教师评价机制研究”(19JGWT0025)

[作者简介] 孟祥林 (1969—), 男, 河北保定人, 华北电力大学马克思主义学院教授, 博士, 硕士生导师, 主要研究方向为马克思主义中国化理论、公共事业管理与社区治理、区域经济与城市发展、企业文化与人力资源管理。

就处于不断完善过程中，逐步确定了“以考核促进发展”的理念，评价内容、评价方式上确定了注重教师业务能力的导向，考核方式上采取定性与定量相结合的方式。随着时代变化，高校教师综合评价已经形成了以新型契约为核心的认识关系，较为完善的教师综合评价政策为教师职称晋升建构规范化的制度提供了依据，对教师起到了很好的激励作用^[2]。有专家基于契约理论对高校教师综合评价问题展开分析，认为高校教师综合评价制度需要遵循“冰山模型”：显性的学术成果以及教学能力等都容易考察^[3]，不容易进行考察的地方在于隐性的学术价值观和职业道德。在教师综合评价问题上，Hart 和 Holmstrom 分别通过建构不完全契约理论和完全契约理论进行了分析，前者在于抵消契约不完全所带来的负面影响，强调契约中“话语权”的重要性^[4-5]；后者强调尽量建立完美契约，基于信息对称加强激励^[6]。在构建教师综合评价指标过程中，需要基于不完全契约理论建立教师的职业终身制度，基于完全契约建立教师的激励制度，发展是教师综合评价制度架构应该具备的重要属性，

需要建立覆盖教师职业生涯的分类评价体系^[7]。教学评价注重过程激励，科研评价注重成果激励，引导教师根据自身特点、发展目标、兴趣爱好等规划职业生涯，在明确每类岗位对教师要求的基础上，让教师在科研为主、教学为主或者教学科研并重的岗位上进行选择，岗级与教师承担的工作任务相对应，在师德、教学能力、工程能力、学术能力等方面都要体现出来^[8]。在不弱化结果评价的同时要强调过程评价^[9]，考核过程中不能片面地追求量化，否则就会偏离评价的目标，走上简单化的评价道路。也有专家提出，高校教师的评价指标应该包括投入指标、产出指标和效益指标，投入指标指教师获批的讲授课程门类、课题级别、资助经费、辅导答疑等方面，产出指标包括论文、课题、著作、教材、课件等教学与学术研究成果等；收益指标指各类成果的经济效益、社会效益等。评价指标可以分为三个等级（表1）。在选定指标并对指标量化分级的基础上对各个指标赋权，评价结果基于各项指标综合考量得出。

表1 教师综合评价的三级指标选择

指标类别	一级指标	二级指标	三级指标
教学评价	教学质量	定性指标、定量指标……	教学态度、教学内容、教学理念、教学效果、教学管理……
	教学数量	课内工作、课外工作……	讲授学时、学生人数、指导实习、指导论文、开展讲座、辅导答疑……
科研评价	投入指标	科研项目投入、科研经费投入……	国家级、省部级、市厅级……
	产出指标	论文、著作、专利、获奖……	核心、普通、权威、重要……
	效益指标	经济效益、社会影响……	国家、省部、地区……

（二）评价内容的抽取：“教学 + 科研”双轨道运行

在高校教师综合评价制度的建构方面，目前主要从教学、科研两方面展开，学界比较一致的认识是，为了进一步完善高校综合评价制度，管理主体需要在评价观念方面进行反思。单就教学能力层面看，教学能力是基于专业知识水平的应然能力，不能与教师的科研能力相剥离，而且应该在具体教学场景中表现出来，在教师的综合评价中需要处理好具体教学场景中的教学技术与教学艺术的关系，在以学生为尺度对教师进行评价时，需要正确把握学生对教学效果评价的准确性。北京大学张维迎认

为，学生并不是评价教师的好尺度^[10]，要准确定位评价的目的是“着眼于改进”还是“着眼于评优”。从教师教学的专业标准与教学能力评价间的逻辑关系层面看，教师综合评价应该根据“应知、会做、愿持”这三个要素进一步分解为“知识、设计、表达、实施、态度、效果”等六个要素，并在此基础上建立指标体系进行系统评价^[11]。在教师教学能力评价方面，应该包括评价主体、评价内容、评价方法以及救济程序，但目前的评价机制中存在诸多问题，包括评价主体来源不合理、评价内容设置不科学、评价方法不全面、救济程序缺失等问题^[12]。为了避免教师综合评价中出现的问题，

有研究认为可以通过概化理论^①使评价变得尽量全面^[13]。也有研究认为,教师综合评价模型的构建需要基于自我评价、同行评议、学生评价、多元主体评价等多个维度进行,评价模型应涉及教师观念、课程教学、教学研究、教学成果、学生发展和教学反思等多方面的内容,在指标权重的设计层面,适宜采取专家组集体加权评价的层次分析方法,保证指标权重的一致性和合理性^[14]。评选专家的遴选方面要考虑专家的区域分布、职称和学历、专业类别以及学术影响等因素。在评价制度上需要解决好为何评、谁来评、评什么的问题,评价制度必须形成闭环^[15]。为了进一步完善教师综合评价制度,要建立学校、院系、个人“三元共生”的评价标准,并形成“管理部门+专家+学生+教师本人+同行”的“五极并存”评价主体^[16]。评价体系的建构也应该从奖惩性评价转型为发展性评价^[17],过分注重奖惩性评价,就可能引导教师过分注重显性考核指标,从而放松在隐性指标层面的表现,精致的利己主义问题就会暗流涌动。发展性评价更加注重教师的动态成长和潜在价值,让教师在了解自身不足的前提下,积极地规划职业生涯,更有利于教师全方面发展。

(三) 评价模型的构建: 做硬“能本+人本”双支撑

胜任力是教师的人格特征、知识等在不同境况下的教学态度和教学技巧的综合。虽然学界对胜任力的理解存在差异,但一般认为其基本内涵包括专业知识、专业技能、人格特质、工作态度和价值取向等多个维度^[18]。胜任力并不完全取决于个人因素,领导因素、学校制度、教育氛围、人际关系、学生情况、工作压力等外在因素都与胜任力存在关联。研究认为,评价教师的胜任力可以从三个维度进行: 其一是个体维度,包括心理、品格、态度、价值观、效能感等方面; 其二是任务维度,不同任务的复杂性、劳动强度不同,对教师的要求也存在差异; 其三是战略维度,研究型、教学型、教学研究型和应用型教师的情况有差异,同时不同院校也存在差别,研究型高校、教学型高校对教师的要求也存在差别,即使岗位相同,对其要求也存在差异。哈佛大学戴维·麦克利兰(David McClelland)

在20世纪70年代提出了胜任力概念,提出“胜任力特征不是智力”的观点^[19],认为胜任力具有知识、态度、动机、技能和行为等五大特征。胜任力研究的理论基础是冰山模型和洋葱模型。冰山模型认为胜任力体现为外显特质和内隐特质两个层面^[20],外显特质是可以直接观察到的胜任特征,内隐特质是不能直接展露的内在素养。洋葱模型认为胜任特征由表及里逐层递进,模型的内核是个人潜质的内部特征。胜任力评估是人员测评的一项重要工具。教师的胜任力表现为促进学生提升以及获得领导、同事和学生的认可^[21]。Dineke E H、Tigelaar 以及一些学者认为,教师胜任力是教师的人格特质、知识涵养、教学技能以及教学态度的综合^[22]。Mulder 认为在有关教师胜任力的研究中,“能本教师教育”和“人本教师教育”两种观点一直占据主导位置^[23],前者得到越来越多的专家学者的认同,后者强调教师的主体地位。Tom Bisschoff 和 Bennie Grobler^[24]以及 Sternberg R J^[25]等建立起了教师胜任力评价模型,对教师进行全方位评价。

(四) 绩效测度的方法: 追求“工具+价值”双目标

研究认为,对高校教师绩效测度可以从教育者品德、能力、态度、业绩、运行监督等多个维度进行,这些测度指标针对教师本身应该具有的素养,在此基础上还要对受教育者的政治素质、思想素质、法纪素质、心理素质等多层面进行考察^[26]。也有研究指出,高校教师在评价体系方面存在多重矛盾,即科学研究评价与课堂教学评价、工具性评价与价值性评价、基础研究评价与应用研究评价、个人业绩评价与团队建设评价等的矛盾^[27]。科学研究评价与课堂教学评价间的矛盾主要表现在人才培养过程的质性评价与科学研究中的量化评价之间; 工具性评价与价值性评价间的矛盾主要表现在工具性评价关注的是成果数量、期刊级别、经费多寡,为了避免科研工作的功利化问题,教师评价应该凸显价值性,注意扩展同行评价和第三方评价的通道; 基础研究评价与应用研究评价的矛盾主要表现在理论与实践脱节,从而直接影响了教学内容的时效性; 个人绩效评价和团队建设评价的矛盾主要

① 概化理论是一种测量理论,主要解决测量误差的问题,对分析测量的信度有一定优势。概化理论在研究测量误差方面有更大优越性,能针对不同测量情境估计测量误差的多种来源,为改善测验进而提高对测量质量有用的信息。

表现在目前的教师综合评价体系突出个人而忽视集体，目前的奖惩和晋升制度等都是根据个人成绩为依据进行，但是教学成果与科研成果并非基于单打独斗产生，评价体系需要合理体现教师在团队中的作用。有专家认为，构建高校教师的评价体系，需要在评价机制的周期性、评价机制的客观性和评价结果的客观性等方面下功夫，同时要构建起前馈机制和反馈机制^[28]。因此在重新思考教师综合评价的优化路径过程中，评价体系要在教学、科研、社会服务等多向度展开，注重在课堂设计、教学能力、教学效果、师生评价、教学研究、实践教学等方面细化测度指标，也要在课程创新、教材改革、教法研究、难点提炼等方面得到体现。同时，也要从教师职业道德角度切入，讨论评价指标体系的建设问题，教师的职业道德评价需要基于内部机制和外部机制两条途径进行^[29]；内部要建立适度竞争的制度保障，外部要加强引导、激励和监督。研究认为，层次分析法能够很好地将定性分析进行量化处理，并将评价的指标体系区分为目标层、准则层和方案层，为量化处理定性指标奠定基础。也有研究认为，结构方程是对教学质量进行评价的有效方法^[30]。无论何种评价方法，一定要在构建相对完善的评价制度中让高校教师走出激励困境^[31]，即管理过于行政化、考核制度不完善、绩效分配不合理和精神激励不到位等困境。专家认为，高校教师的评价是在既定学术环境下进行的，建立符合高校教师工作特点的学术评价体系就显得尤其重要，但是不同类型层次的高校、不同岗位职责教师的要求存在较大差别，因此需要构建起分类评价体系，体现出不同的评价内容和考核重点。教师群体不是单一的、同质化的学术群体，而是多元化、异质化的群体，评价指标体系中需要充分考虑这种现实。教师综合评价需要充分考虑评价制度的连续性、复杂性、创造性和自主性特点，要注意评价标准的科学性和评价过程的科学性之间的关系。学术评价应该以同行评价为主，辅之以数量评价，尽快取消以刊代评的通行做法^[32]。只有这样才能尽快建立起科学、严谨的评价制度。有研究认为可以考虑用360度评价方法对高校教师进行评价^[33]，但也有关于该方法的负面观点，认为该方法仅仅适用于对教学态度方面进行评价^[34]，不适当地采用可能会恶化评价效果。

二、西方主要国家教师综合评价制度的建构方式

西方主要国家建立教师综合评价体系时，首先是科学区分研究型大学与教学型大学，在此基础上对大学教师进行综合评价，对教师的科研评价强调社会贡献和学术权利，教学评价则主要通过学生评教、同行评价、个别访谈、教学档案、课堂评价和自我评价等多维度进行^[35]。

（一）美国方式：科学处理奖惩与发展的关系

美国对教师的绩效评价一般从教学、科研和社会服务三个层面进行，强调教师的学术自由和学术权利，评价制度贯穿教师职业生涯的全过程，分为晋升评价、年度评价和终身评价三个层次^[36]。美国高校教师的评价一般要经过校级、院级和系级三级，在评价程序上要顺次经过校内外专家委员会评审、校外专家评审和行政主管评审等多个阶段。研究型大学和教学型大学在教师综合评价方面，即使是同一岗位，评价标准也存在较大差异。在评价制度上既注重标准化的制度设计，也突出教师的个性化特点。为了保证评价的公平性，在对教师进行评价过程中从学生评教、教师自评、同行评价和家长评价等多角度进行。评价过程是开放的，具有非常完善的信息反馈机制和申诉机制。评价结果会通过多种渠道及时反馈给教师本人。相对完善的评价程序和制度设计，使得教师更能接受评价结果，也能够科学处理奖惩与发展之间的关系。

（二）英国方式：评价制度不将奖惩作为终点

英国对教师综合评价从研究、教学、管理等三个方面进行，认为研究和教学是大学教师职业发展的最重要指标。评价体系中对教师的教学评价是在一个教学周期结束后。这种评价不存在奖惩成分，只与教师的发展联系在一起。评价过程非常复杂，一般要经过评价者培训→评价者与被评价者见面→被评教师完成评估表格→评价者完成评价→评价讨论→制定培训行动计划等多环节构成的整个过程^[37]。在这样的评价体系中，评价者就是被评教师的管理者，评价制度对被评教师具有较强的影响力。评价实施过程中，教师和评价者经过协商制定评价方案，在教师填写“自我评价表”后，相关人员进入课堂听课，然后进行面谈并填写评价报告。评价流程严谨、规范，管理主体保证对评价结果保密。英国的评价制度下，教师在整个评价过程

中始终拥有主动权。为了给教师做出全面和公正的评价,评价者非常注重信息收集。综合评价过程中不将奖惩作为评价的终点,从而在最大程度上处理好了奖惩与发展间的关系。担当评价主体角色的是教师、学校各级管理者和地方教育当局,被评教师在整个评价过程中具有主动权。

(三) 加拿大方式:将二维评价制度拓展为三维评价制度

加拿大的教师综合评价包括教学、科研、学术服务等三个部分。教学评价采用教师提供教学档案和学生对教师打分等方式进行。科研考核在强调数量的同时更强调质量,通过学术期刊的质量和学术声望等对教师进行测度,教师在校外的学术兼职也作为评价的一个重要指标。加拿大的教师综合评价制度具有较强的操作性,通过具有统一标准的教师档案系统、学生评价系统和专家评审系统进行,评价结果作为向业绩突出的教师提供物质和精神奖励的依据,并据评价结果安排学术休假。在这样的评价制度中,教师具有很强的职业荣誉感和学术荣誉感。从加拿大的教师综合评价制度中可以看出,评价从“教学+科研”两个维度拓展到“教学+科研+学术服务”三个维度,并将学术兼职和学术声望也作为测度指标。这在很大程度上拓展了教师展现个人才华的空间,将个性发展与学校发展紧密联系在一起。但是从考核制度中仍然可以看出偏重学术的迹象,学术休假制度可能会与教学产生冲突。因此,需要进一步理顺学术评价与教学评价间的关系,使前者与后者紧密结合在一起。

(四) 澳大利亚方式:三个维度+三个层面+四个步骤

澳大利亚从教学、科研、社会服务等三个维度对教师进行评价^[38]。澳大利亚各州都建立起了教师绩效评价标准,并且颁布了“依据教师绩效付薪”的政策,据此保证教师质量。澳大利亚衡量教师的标准包括内容标准、证据标准和表现标准等三个层面:内容标准描述的是“什么是好的教学、科研和社会服务”;证据标准描述的是“我们获得什么证据”,即凭借什么对教师做出评价;表现标准描述的是“怎样判断教师的表现”。教师综合评价主要集中在四个问题上:为何评?由谁评?怎样评?评什么?评价一般都要遵循四个步骤:准备、实施、处理、反馈。准备阶段包括组织准备和方案准备;实施阶段主要涉及收集信息、进行评价、评

价面谈、复合面谈和结果处理等;处理阶段主要涉及综合判断和确定目标等;反馈阶段主要涉及撰写报告、信息反馈和建立档案等^[39]。在这样的评价制度中,评价结果与评价初衷严密呼应,教师参与到整个评价过程中,能够明确改进方向,评价制度对教师可形成更好的激励作用。

(五) 日本方式:行政色彩较强的四维度评价

日本的教师综合评价体系由研究活动、教学活动、社会贡献、学校管理等四个方面构成。研究活动涉及论文、专著、学术活动等方面;教学活动涉及授课、论文指导、帮助教师发展等以及教材编写、课程开发、就业指导等与教学相关的活动;社会贡献包括获取资金支持、接受委托研究、开展公益讲座、获得政府支持等方面;学校管理包括在学校或者系部任职等,与任期相对应。这样的评价制度在保证评价公平性的同时也对教师产生了较强的绩效导向。从日本的教师综合评价制度可以看出,其评价内容涉及面全,评价方法具有较强的操作性,也带有明显的行政色彩^[40]。日本的教师综合评价制度虽然体现了发展目标,但奖惩倾向较大。日本的教师综合评价制度中,将学术活动、社会贡献等纳入评价体系,这在一定程度上丰富了评价内容,但社会贡献和学校管理方面的权重如果设计不合理,就会影响教师综合评价制度的效能。在这种情况下,矫正行政化的管理方式就成为了完善综合评价制度的突破口。

三、高校教师综合评价制度设计的发展举措

西方主要国家的高校教师综合评价制度都超越了“科研+教学”的二维评价方式,虽然在很多方面存在差别,但在评价制度设计层面都力求精细化(表2)。国内外高校教师的评价制度设计的研究主要围绕评价目的、评价内容、评价主体、评价方法等进行,探索“为何评”“评什么”“怎么评”和“谁来评”等问题。在“为何评”方面,认为评价是评聘的基础,评价需要与奖惩、薪酬等结合在一起,同时也为教师招聘、培训、晋升、退出等提供科学依据,在教师综合评价过程中需要处理好发展与奖惩间的关系;在“评什么”方面需要包括教学产出、科研产出、学习成长等方面的内容,即包括师德、教学、科研、学科建设、社会服务等层面,要避免重科研轻教学问题,也要避免以

教学替代科研的问题；在“怎么评”问题上，需要构建分类评价制度，形成多元多赢的评价模式^[41]，学界不主张对教师实行量化考核方式，这种企业化的运作方式过于刚性和功利，在一定程度上背离了大学精神^[42]；在“谁来评”问题上，研究认为要充分尊重教师的自我评价，确保发展目标

的实现，当前的评价方法中行政色彩过重，教师主体性受到压制，学术场域特征式微^[43]，教师综合评价的“去行政化”呼声比较强烈^[44]。教师综合评价制度需要继续完善，要充分吸收西方主要国家评价制度方面的经验，在评价制度的科学性、合理性、适宜性方面下功夫。

表2 西方主要国家教师综合评价制度比较

项目	美国	英国	加拿大	澳大利亚	日本
评价终点	强调发展	强调发展	发展与奖惩并重	发展与奖惩并重	发展与奖惩并重
评价维度	教学、科研、社会服务	研究、教学、管理	教学、科研、学术服务	教学、科研、社会服务	研究、教学、社会贡献、学校管理
行政色彩	轻	轻	轻	轻	重
评价过程	晋升评价、年度评价和终身评价	评价者培训→评价者与被评价者见面→填写评估表格→评价→讨论→制定培训计划	教师提供教学档案和学生对教师打分	准备、实施、处理、反馈	评价内容涉及面全，评价方法具较强操作性
教师参与	强	强	强	较强	较弱

（一）评价机制建构层面，强调“分类 + 分层 + 分步 + 分时”进行

教师综合评价体系的构建需要针对具体场景考虑问题。高校是一个大概念，包括了以研究为主、以教学为主或以应用为主等多种类型学校。不同类型的学校对教师的要求也存在差别。就胜任力这一指标而言，不同层次高校对胜任力的界定标准存在较大差别，来自不同高校的学者以及不同视角的研究可以得出差异性较大的结论。因此在构建评价指标体系过程中，首先应该对指标分层，确定基本指标和特别指标。基本指标主要侧重教师个人素养，包括身体、态度、价值观、知识等方面；特别指标是针对不同性质的高校而言，如研究型高校需要在基本指标基础上增加专业研究能力、教学研究能力，应用型院校需要在基本指标基础上增加应用技术方面的评价指标，以教学为主的院校需要在基本指标基础上增加教学技能、教学研究等方面的指标。在考虑以上诸多因素的基础上，教师综合评价指标体系的构建还应该体现逐步变化、因时而变的思想，在“分类 + 分层 + 分步 + 分时”基础上，不同发展要求的院校针对差别化的教师岗位都能发展出有针对性的评价指标体系，评价指标在很大程度上就能实现实践指导与理论研究的统一。

（二）评价指标选择方面：通过合理方式使隐性指标得以显性表达

显性指标更容易量化，在管理过程中更容易操作，教师在显性指标层面的努力更容易得到领导认可，从而更容易得到回报。评价过程完全被物质化并且评价指标完全与奖惩、晋升等结合在一起时，隐性指标的表达空间就被严重挤压。但隐性指标是显性指标的底层支撑，教师的价值观、教学态度、敬业精神等都不易进行显性表达。因此，教师综合评价体系需要通过恰当的评价方式将隐性指标显性化，以便对教师形成更加有效的激励，让教师愿意主动承担课堂外的工作。高校教师综合评价指标的选择以及评价制度的构建，实际上是在构建高校教师贡献度的话语体系，在这个话语体系中，教师与管理者能够平等对话，教师的贡献与报酬对等。评价体系要科学处理奖惩与发展的关系，为教师创造宽松的发展空间，在教室内外和线上线下的不同场域内形成心态平和与谆谆教诲的话语场景。在这样的话语体系中，教师的“背后”努力能够受到尊重，隐性努力和隐性贡献得到显性表达。在评价体系建设上，要逐渐改变重总结性评价和轻形成性评价的格局，Danielson 和 McGreal 在这一点上认为，总结性评价不利于管理者与教师间的诚实和开放对

话, 容易增加教师的焦虑水平, 教师不易形成改善绩效的路径^[45]。

(三) 教师综合评价内容方面: 教学能力和科研能力同等重要

教学能力和科研能力是高校教师需要具备的两种基本素养, 但在评价体系的设计中, 不同高校应该有侧重点, 西方主要国家在这一点上尤为重视。不但要将评价体系的设计尽量与教师发展联系在一起, 而且也要将教师细分为科研为主型、教学为主型和教学科研型等多种类型(分类I), 每种不同类型的教师要实行不同的评价标准和评价体系。同时高校也要区分为不同类型(分类II)。分类I与分类II叠加会衍生出更多类型, 不同高校的岗级相同教师的评价标准会存在很大差别。教师的教学能力和科研能力不能相互替代, 在评价体系的设计上均应得到体现, 但是在赋权方式上可以体现出差别。教师的综合评价体系要体现出教学与科研相结合, 因为对学科理论没有进行深入思考, 对相关理论理解不深不透, 教师就很难形成具有独特教学风格的课堂语言, 教学过程只是在形式上做变化, 教学质量就会打折扣。教师综合评价体系实际上就是高校管理话语体系, 教学评价和科研评价应该有更加合理的融合通道。

(四) 教师综合评价维度方面, 做到“师德+教学+科研+服务”四位一体

高校教师传统评价制度中, 基本评价框架为“教学+科研+社会服务”。在设计评价制度时, 需要关注这三方面的耦合性和相关性, 通过建立分类评价制度体现教学为主型、科研为主型和社会服务型等教师的不同评价侧重点, 评价制度应该体现这三个向度的内在逻辑。但是, 仅此三个向度仍然不能对教师进行全方位评价, 师德应该成为评价体系中的第四个向度。师德是师之魂, 高尚的师德决定了教师的服务态度、治学方式、钻研精神, 也决定了显性教育的质量, 影响着引领学生的程度。“学高为师、身正为范”, “德”在评价教师的基本要素中不可或缺。但是师德不易通过硬指标进行测度, 这需要通过教师的学识、态度、价值观等各个层面表现出来。但是在这一点上, 不同班容量的课堂也会出现较大差异性, 班容量较小的课堂, 师生沟通机会较多, 学生对教师的评价就会更加中肯。因此, 将师德以硬性指标进行测度的科学性不足。软指标一旦被硬化, 教师就可能会尽量降低隐性投

入, 或者将隐性投入显性化, 功利与奉献之间就会出现冲突。

(五) 评价实施过程方面, 强调评价主体与评价客体的对话与合作

目前评价体系的设计和评价指标的选择主要局限在管理者视野, 教师主体的利益容易受到损失, 从而出现了主体利益失衡、话语权失衡的问题, 不合理的话语体系在评价主体与评价客体之间造成低水平博弈。高校教师承担的任务日趋多元化, 虽然所有工作都是围绕教学、科研进行, 但是不同任务之间存在时间冲突问题, 多重性的任务之间容易造成精神损耗与无谓损失。教师在进行任务选择时, 会在多重任务之间进行“优先次序”的排队并做出选择。因此在建立评价体系过程中, 需要在不同任务间建立起对冲机制, 这样有利于提升教师工作积极性并做出更加有利于高校持续发展的选择。构建高校教师的学术生态环境过程中, 需要形成多主体共赢和多学术共生的环境, 战略性地校准教师发展与高校发展间的关系^[46]。教师的分类也应该更加细致, 评价体系中要做到动态化、差异化地全面反映教师角色变迁, 以全面的学术观全方位反映教师的工作^[47]。

(六) 评价目标定位方面: 科学建构发展与奖惩的关系

国内的教师综合评价大多以奖惩为终点, 评价结果与教师职称晋升、薪酬奖励等连接在一起。该种评价制度不能全面反映教师的贡献, 评价制度的科学性以及评价指标的完善程度会直接影响教师的评价结果, 进而影响教师的生存状态。评价的初衷是为了促进教学科研, 但教师会将个人努力与评价体系对接, 较强的功利追逐使得评价教师的显性指标得到进一步拓展, 而隐性指标被弱化, 但后者是前者的重要支撑, 隐性指标能够以非纸面的制度规约展露教师的价值观和教学态度, 在潜移默化中对学生产生深远影响。西方主要国家在建构教师综合评价制度过程中, 无一例外地将发展作为评价的终点, 这为教师安心从事科研与教学提供了宽松的环境, 教师可以根据个人特点充分发挥特长, 从而在课内外创造多样化的发展空间。在建构评价制度过程中, 需要在突出量化测度的同时, 特别强调面谈和信息积累, 让教师本人在考评过程中具有充分的话语表达权。根据国外的高校教师综合评价经验, 教师的社会兼职也需要作为测度指标, 使教师所

学、所教与社会所需、所用紧密衔接。

四、教师综合评价制度建构的进一步思考

(一) 关于抽取评价指标与确定评价标准的制度设计

综合国内外有关教师综合评价的制度设计，如下几点已经确定：其一是评价指标的分级。在分级的基础上对各层次的指标逐步细化，进一步为每个指标赋权，赋权过程中需要因高校不同而不同。这实际上需要将评价体系划分为若干系列，单纯的某一个系列的制度设计不能解决所有问题。其二是评价内容的分类。国内的通行做法是将评价内容分为教学和科研两个方面。根据国外的通行做法，社会评价也应该纳入到教师综合评价体系中。教师在社会上的学术兼职表明社会对教师及学校的认可程度，应该在教师综合评价体系中作为重要参数得到体现。其三是评价指标的赋权。权重表示的是相应指标的重要程度，因此不同层次的高校根据发展目标应该在指标权重方面进行精心设计，权重应该随着学校发展稳中有变，同时也要注意各个指标间的横向比较。其四是发展与奖惩的关系。我国教师综合评价制度的终点是奖惩，评价与考核是相同程度的概念，评价结果会与晋升、奖金、薪酬等联系在一起。将发展作为评价的终点，可以降低教师为应对评价而存在的功利心态，这需要在评价指标的抽取与评价标准的设计上从根本上实现从奖惩目标向发展目标的转向。

(二) 关于教师的类型划分及进行分类测评的制度设计

2016年中共中央印发的《关于深化人才发展体制机制改革的意见》中明确指出：发挥政府、市场、专业组织、用人单位等多元评价主体的作用，加快建立科学化、社会化、市场化的人才评价制度。基础研究人才以同行学术评价为主，应用研究和技术开发人才突出市场评价，哲学社会科学人才强调社会评价。这为高校教师进行分类评价提供了政策依据。高校教师的评价体系中，均采用论文、科研项目、专著作为评价依据并不科学，不同类型的高校教师在评价标准、评价内容方面均采用不具区分度的划一性指标，不能恰当体现不同类型学科的发展规律差异以及成果实现方式的差异。与此同时，现有评价体系具有浓重的行政色彩，评价

体系中的行政话语替代了专业话语。因此，分类评价实际上是评价话语体系的转化，从而在严格意义上避免了学科类型偏见和研究类型偏见，能够保证评价过程和评价结果的客观性、公平性和时效性。在以科研成果对高校教师进行评价的问题上，要将科研成果区分为基础研究、应用研究和社会科学研究等类型，分别适用同行评价、市场评价和社会评价原则^[48]。

(三) 关于不同类型研究成果评价依据的制度设计

对于基础研究，只有相应学科领域内的同行专家才能对学术成果的质量做出专业回答，对相应成果学术贡献的评价才能够更具权威性。对于应用研究，市场做出的回答最具权威，应用研究的关键在于解决实践中面临的关键问题，技术创新、方法创新、工艺创新都是着眼于解决实践问题，市场评价的标准即基于知识产出社会收益。人文社会科学致力于在多学科的联系中把握社会规律和为人类发展提供精神指引，社会效应是人文社会科学研究起点和终点。基于以上考虑，基础研究注重原始创新，应用研究注重经济收益，社科研究注重社会评价，如果将三者放在一个话语体系中进行评价，评价体系无论靠近任何一方都不会适应其他方，分类评价是解决问题的最优选择。因此教师综合评价体系的构建、评价指标的选取以及由谁来评价和怎样评价等问题是一个复杂的系统，评价体系不合理就不能达到评价目的，评价制度也就会被严重扭曲。再加上评价体系中不可或缺的时间变量，让评价过程变得更加复杂。长期以来，专家学者基于不同视角对教师综合评价体系的建构问题不断地进行讨论，每种思路都有道理，但每种思路都不能从根本上解决问题。从学术成果向社会实践的转化仍然存在很长路程。

五、研究结论

高校教师的评价制度设计，需要在过程考核与结果考核、知识传授与精神引领、教学贡献与科研贡献、显性工作与隐性工作、学校评价与社会评价等做方面进行综合考量。评价制度需要通过评价主体与评价客体反复磨合得到完善，在评价指标、评价内容、评价模型、绩效测度等方面进行综合思考。从工具性评价转向价值性评价是教师综合评价制度的发展方向。西方主要国家在教师综合评价制

度设计方面取得了较丰富经验,科学地处理评价与奖惩间的关系,不以奖惩作为评价的终点是评价制度设计的基本理念。评价维度也不断在拓展,从“科研+教学”的二维评价拓展到“科研+教学+学术”的三维评价,进而升级为“科研+教学+师德+社会贡献”的四维评价,“社会服务”成为折射教师贡献的重要测度指标。为了激发高校管理创新和成果创新,需要在教师综合评价制度的选择方面尽快解决好“为何评”“评什么”“怎么评”和“谁来评”等问题,让教师从完成“知识传授”的任务感发生向“精神引领”的使命感方向转变,让评价与“纠正错误”和“改变状态”紧密结合,淡化评价过程中的行政色彩,为教师营造更加宽松的创造氛围和更广阔的创新空间,为教师创造更多话语表达机会并为提升话语表达质量营造氛围,在校园中建构评价主体与评价客体的价值共同体。

[参考文献]

- [1] 田一聚. 我国高校教师评价改革的政策分析 [J]. 江苏高教, 2022 (10): 90-97.
- [2] 郭小平, 田川. 从工具理性到价值理性: 我国高校教师考核评价的政策转向 [J]. 现代教育管理, 2019 (5): 107-111.
- [3] 刘笛月, 杨向东, 罗浩. 基于表现性证据的合作评分过程研究——以教师评价素养的测评为例 [J]. 全球教育展望, 2022, 51 (9): 78-90.
- [4] HART O, MOORE J. Contracts as Reference Points [J]. The Quarterly Journal of Economics, 2008, 123 (1): 1-48.
- [5] HART O, HOLMSTROM B. The Theory of Contracts [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1987: 71-155.
- [6] HOLMSTROM B, MILGROM P. The firm as an Incentive System [J]. The American Economic Review, 1994, 84 (4): 972-991.
- [7] 于剑, 韩雁, 梁志星. 高校教师发展性评价机制研究 [J]. 高教发展与评估, 2020, 36 (2): 59-68.
- [8] 郭婧, 杨洁, 李永智. 我国教师评价政策的回顾与前瞻——基于2000-2019年省域层面教师评价政策文本的分析 [J]. 教师教育研究, 2021, 33 (2): 9-16.
- [9] 赵立莹, 黄佩. 高校教师绩效评价: 追寻数量与质量的平衡 [J]. 西安电子科技大学学报 (社会科学版), 2016, 26 (3): 91-95.
- [10] 张维迎. 大学的逻辑 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2004: 7.
- [11] 黄彬. 高校教师教学能力评价: 反思与建构 [J]. 教育研究, 2017, 38 (2): 90-96.
- [12] 何静. 高校教师教学能力评价机制优化研究 [J]. 黑龙江高教研究, 2015 (1): 95-98.
- [13] 黎光明, 张敏强, 刘晓瑜. 高校教师教学水平评价的反思与改进: 基于概化理论的视角 [J]. 江苏高教, 2014 (6): 87-89.
- [14] 李志河. 高校教师教学学术水平评价模型建构研究 [J]. 国家教育行政学院学报, 2019 (11): 63-71.
- [15] 涂吉蓉, 王再友. 高校教师教学质量评价刍议 [J]. 黑龙江高教研究, 2019 (9): 36-39.
- [16] 俞亚萍. 高校教师评价制度: 问题检视、成因诊断与优化策略 [J]. 黑龙江高教研究, 2018 (10): 104-107.
- [17] 朱志良. 建立发展性教师评价体系刍议 [J]. 高等教育研究, 2005 (6): 38-41.
- [18] 王亚萍. 大数据视角下高校教师岗位胜任力的评价体系构建 [J]. 中国高等教育, 2018 (18): 54-56.
- [19] MCCLELLAND D C. Testing For Competence Rather Than For "Intelligence" [J]. American Psychologist, 1974, 29 (1): 59-59.
- [20] SPENCER L M, SPENCER S M. Competence At Work: Models For Superior Performance [M]. New Jersey: John Wiley and Sons, 1993: 18.
- [21] TYLER F T. Teachers Personalities and Teaching Competencies [J]. School Review, 1960, 68 (4): 429-449.
- [22] DINEKE E H, TIGELAAR, DIANA H J M, et al. The Development And Validation Of A Framework For Teaching Competencies In Higher Education [J]. Higher Education, 2004, 48 (2): 253-268.
- [23] LEMMEN, KAREL, MULDER, et al. Classifying Information Systems Education By Method Engineering [M]. New York: Springer US, 1998: 235-240.
- [24] BISSCHOFF T, GROBLER B. The Management Of Teacher Competence [J]. Journal of In-Service Education, 1998, 24 (2): 191-211.
- [25] STERNBERG R J. Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence [J]. Educational Psychology Review, 2002, 14 (4): 383-393.
- [26] 曾朝夕. 高校教师思想政治教育绩效管理的定量评价指标研究 [J]. 思想理论教育导刊, 2016 (11): 156-159.
- [27] 郝文斌, 黄嘉富. 高校思想政治理论课教师考核评价内在矛盾的辩证分析 [J]. 思想理论教育, 2019

- (9): 90-93.
- [28] 周荣甲. 高校思想政治理论课教师胜任力提升及测量评价反馈机制分析 [J]. 学校党建与思想教育, 2017 (23): 53-55.
- [29] 刘卫平, 徐嘉敏. 高校思政课教师职业道德评价机制论析 [J]. 学校党建与思想教育, 2018 (10): 20-21.
- [30] 张丽. 基于结构方程模型的高校教师教学质量评价 [J]. 统计与决策, 2014 (16): 61-63.
- [31] 范晓强. 激励理论视域下高校教师绩效评价范式探索 [J]. 教育评论, 2016 (6): 67-70.
- [32] 李立国. 建立符合高校教师工作特点的学术评价体系 [J]. 清华大学教育研究, 2019, 40 (1): 10-12.
- [33] 白云辉. 浅谈360度绩效考评的合理使用 [J]. 人力资源, 2004 (10): 69-70.
- [34] 李慧敏. 基于“360°+KPI”评价集成法的高校教师绩效评价指标体系优化策略 [J]. 现代教育科学, 2017 (5): 29-33.
- [35] 范华凤, 杨庆玲. 发达国家高校教师教学评价模式探析 [J]. 世界教育信息, 2010 (2): 46-48.
- [36] 马敬华. 美、英、加三国高校教师绩效评价比较研究 [J]. 高等农业教育, 2015 (8): 125-127.
- [37] 夏茂林. 美英两国高校教师绩效评价制度比较与思考 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2011, 10 (1): 74-77.
- [38] 王斌华. 发展性教师评价制度 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998: 78-79.
- [39] 伍珂霞. 我国高校教师绩效评价的问题及对策研究 [D]. 长沙: 湖南师范大学, 2007.
- [40] 巴玺维. 日本大学的教师任期制 [M]. 北京: 华夏出版社, 2007: 133.
- [41] 韩旭, 李久学. 评价不能求全责备 [J]. 中国高等教育, 2016 (2): 15-16.
- [42] 赵志鲲. 论学术自由视野下的大学教师评价制度 [J]. 江苏高教, 2011 (4): 92-93.
- [43] 顾剑秀, 罗英姿. 大学教师学术评价: 场域特征、价值标准及制度建构 [J]. 教育发展研究, 2016, 36 (23): 1-7.
- [44] 张杰. 高校教师评价机制的“去行政化” [J]. 现代教育管理, 2011 (9): 69-72.
- [45] DANIELSON C, MCGREAL T L. Teacher Evaluation To Enhance Professional Practice [M]. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum, 2000: 100-105.
- [46] COSTA C A, OLIVEIRA M D. A Multicriteria Decision Analysis Model for Faculty Evaluation [J]. Omega, 2011, 40 (4): 424-436.
- [47] BOYER E L. Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate [M]. Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1990: 53-56.
- [48] 靳玉乐, 张良. 论高校教师的分类评价 [J]. 国家教育行政学院学报, 2016 (7): 8-14.

(责任编辑: 容媛媛)

Comparison and Reference of Comprehensive Evaluation System for University Teachers Between China and The West

MENG Xiang-lin

(School of Marxism in North China Electric Power University, Baoding 071003, China)

Abstract: The scientific degree of colleges and university teachers' comprehensive evaluation system directly affects the long-term development of college. Who will evaluate, how to evaluate, what to evaluate, and why to evaluate are all the issues should be focused on crucially in the process of evaluation system constructing. It is necessary to drive on the aspects such as the selection of evaluation index, the extracting of evaluation content, the building of evaluation model, the method for performance measurement. In the process of teachers' comprehensive evaluation system design, developed countries have been paying attention to the aspects of teaching, scientific research, academic, and social services, all the aspects mentioned above must be integrated together and be considered. In order to construct a more scientific comprehensive system construction, teachers' growth and school development can be closely integrated closely.

Key words: colleges and university teachers; evaluation system; multidimensional interpretation; construction methods; development measures

投稿网址: <http://xuebaobangong.jmu.edu.cn/jkb/>