

高教动态与参考

2023 年第 12 期（总第 363 期）

内蒙古科技大学发展规划处 主办

本期专题：高校教学评价

本期要目

新时代大学教师教学评价：反思与重构（赵锋）

大学教学评价标准的双重困境与破解之道（周玉容）

教师教学评价体系的构建与实施

——基于“五维一体”发展性评价的改革思路（陈春莲）

我国大学教师教学准入标准的研制（李芒 段冬新）

高教动态与参考

目 录

新时代大学教师教学评价：反思与重构.....	1
大学教学评价标准的双重困境与破解之道.....	16
教师教学评价体系的构建与实施	
——基于“五维一体”发展性评价的改革思路.....	27
我国大学教师教学准入标准的研制.....	36

编者按：高校教师教学评价改革是新时代高校教学质量提升的指挥棒，关乎我国新时代高等教育事业的发展方向。2019年，教育部发布《关于深化本科教育教学改革全面提高人才培养质量的意见》，意见指出要建立以本科教学质量报告、学院本科教学评价、专业评价、课程评价、学生评价为主体的全链条多维度的高校教学质量评价与保障体系。2020年10月，中共中央、国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》。可以看出，推进教育评价关键领域改革已经上升为国家意志。其中，高校教师教学评价是教育评价领域中的重要参评对象。合理的教学评价制度及体系的构建，有助于提升教师的教学能力和水平，从而提升教学质量，推动高等教育高质量发展。

新时代大学教师教学评价：反思与重构

大学人才培养核心在于教学，关键在于形成对教师教学具有积极引导意义的评价体系。因此，我们必须关注新时代大学教师教学评价问题，如此才能将大学教育教学导入高质量发展的轨道。在新的政策与现实背景下，已有研究针对大学教师教学评价问题或进行历史梳理，或总结具体问题，或思考应对策略，均存在系统性不足且缺乏分析深度等问题，针对大学教师教学评价开展制度分析的研究尚不多见，需要我们进行更深入的探讨。

一、透过现象看本质：大学教师教学评价的制度症结

（一）知行冲突：教师教学评价主体的不重视

从大学教学主体对教师教学及其评价的基本认知来看，很难说相关主体不重视教学及其评价工作，但由他们的现实行动与实质性投入可知，这种“重视”是值得怀疑的。

1. **大学管理者重绩效、轻教学。**大学管理者虽然始终强调教学工作的重要性并制定了相应制度，但这种“重视”未能得到社会的普遍认同，教师教学及其评价活动在其领导的高校建设实践中居于次要地位已成事实。一方面，在“科研至上”的发展取向之下，科研及其转化成果更能表征

大学获得的成就和在评估体系中的地位,大学管理者进行业绩评定时所关注的主要是科研与服务指标,而不是教学质量。另一方面,大学教师教学评价缺乏明确的刚性标准,管理者很难真正保障其对教学的资源投入。诚如德雷克·博克)所言,没人能知道一所大学在培养学生方面与其他大学相比孰优孰劣,更没人知道一所大学在这些方面是否进行了最大的投入。因此,教师教学质量难以测量的事实为管理者利用绩效杠杆进行资源分配提供了可操作空间,他们事实上普遍倚重绩效显示度更高的职能活动。再者,即使某些大学管理者展现出推动教学评价改革的热情,也有可能遭遇来自一线教师的底部“梗阻”,故而管理者不愿再为此付出成本,更倾向于简单维持现有的教师教学评价制度。

2. **大学教师重科研、轻教学。**大学教师普遍在保障教学基本投入的情况下,利用大部分时间沉浸于科研锦标赛中。一方面,大学管理者的考核重点是科研成果,科研表现成为大学教师赢得教职、晋升职称和获取报酬的核心依据,于是教师便将精力更多地投入科研工作中。此外,科研在学术共同体中的认可度日益高于教学,教学甚至被视为学术人员从业过程的“阻碍”。另一方面,缺乏确切的标准表征大学对教学及其评价的重视程度,教师的“重视”很可能浮于表面。在日常工作中,只要大学教师不刻意制造问题,即便在教学方面“不作为”,其后果也并不严重。例如课时数是大学主要的教师教学通用考核标准,很多教师虽然能够达到基本要求,但不排除是以“出工不出力”的敷衍方式完成的。

3. **大学生重学习、轻评教。**大学生虽然认同教师教学及其评价对自身发展的意义,但积极性不足。一方面,大学生主要关心自身学习任务的完成情况,对教师教学评价缺乏强烈的需求和敏感性,这在一定程度上导致了学生评教具有强制性施行的特点,也说明很多大学生尚未形成重视教师教学评价的意识。另一方面,大学生在接受大学教育前极少对教师进行评分排名,故而即使对教师教学质量有所感知或有意参与教师教学评价,也还未养成正式评价的习惯。再者,学生评教的强制性方式及其效能不佳使大学生的参评意愿趋于冷淡,从而仅将其作为程式化任务来完成。

(二) 体系脱嵌:教师教学评价标准的反科学

1. 大学教师教学评价标准重统一、轻多元。统一的大学教师教学评价标准虽然更具客观性与高效性,但与具体教学实际并不契合。一方面,大学教师教学评价标准千篇一律,忽视了不同类型大学的教学特点。在“学术漂移”效应之下,层级较低的大学表现出模仿、复制研究型大学教师教学及其评价制度的行为,研究型大学教师的理论化教学及与之相应的评价标准使得应用型院校、职业院校偏离了符合各自人才培养特点的教师教学评价方向。另一方面,统一的大学教师教学评价标准无法准确评价不同的专业和课程。大学制定了教师教学评价制度及其标准,评价主体便拿着统一的评价表对不同类型课程进行评价,缺乏针对性。再者,即便大学针对不同类型的课程制定了不同的教师教学评价标准,但有限的分类标准也不能完全体现实质性区别。本研究整理并分析了B大学、H大学教师课堂教学评价的相关制度文本,其不同类型课程的教师教学评价标准如表1所示。

表1B大学、H大学不同类型课程的教师教学评价标准

	通用课程教学	实验课程教学
教学态度	教师精神饱满	爱岗敬业,仪表整洁,严格公正
教学实施	讲解思路清晰,重点突出	讲解清楚,认真指导,操作规范
教学方法	合理利用辅助教学手段	利用多种手段和方法
教学内容	准备充分,内容科学实用	科学性,启发性,探索性,实用性
教学效果	效果良好,学生收获大	加深理解,受到训练

由表1可知,两所大学课程类型划分并不细致,而且通用课程教学与实验课程教学评价标准虽略有不同,但并未体现它们在教学内容与成果形式、学生主导性发挥等方面的根本性差异。

2. 大学教师教学评价标准重教课、轻教学。目前,大学教师教学评价标准侧重观测教师的教学行为信息,效率虽高但难以完全体现优质教学要求。一方面,重教课、轻教学的教学评价标准强调的主要是教师教的视角之下教学结构设计、教学方法使用等内容,没有触及学生学的主观感知端层面。如此标准之下,教师可能教得“很好”,但学生却少有收获。另一方面,大学强制要求大学生去评价教师专业化的教学设计工作,他们可能

在无法理解评价内容具体内涵的情况下盲目应对。错位视角下所得到的教师教学评价结果不仅无法呈现以教促学的效果,而且容易引发教师群体的抵触情绪。再者,片面强调“教师教”而忽视与之关联的“学生学”,这样割裂式的教师教学评价标准无法形成革新教学、满足学生需要的反馈作用力,教师教学质量的切实改进更是无从谈起。

3. **大学教师教学评价标准重量化、轻质性。**目前,大学教师教学评价制度主要是对评价内容进行量化赋分。一方面,量化评价标准在保证客观性、科学性的同时,忽视了大学教师教学及其质量的质性特征。本研究基于B大学、H大学涉及教师教学评价的教师聘任、考核、评奖及评课等制度文本进行提炼和总结,整理得到大学教师教学评价的量化与质性评价标准(见表2)。

表2 B大学、H大学教师教学评价制度中的量化与质性评价标准

类型	院校	具体制度	量化评价标准	质性评价标准
人事考核	B大学	教学系列教师聘任	有任教经历,每学年教学工作量不少于192学时或相当12学分或独立承担4门课程	思想素质良好,教学效果良好,无教学事故
		教师教学奖评选	教龄达到要求,评教分数优异,承担教改项目、出版教材、发表论文等优先考虑	政治立场坚定,师德师风优良,教学效果优异
	H大学	教师年度教学考核	教学总学时、课堂教学学时、本科教学学时及评教分数,承担教改项目等	教学及其改革工作的质量
		教师教学奖评选	本年度授课不低于96学时,综合评教成绩居于前列,督导评教成绩不低于90分等	热爱教学,严守纪律,效果优异
常态评价	B大学	学生评教	评价等级分为A、B、C、D四级,评分区间依次为 $A \geq 90, 85 \leq B < 90, 75 \leq C < 85, D < 75$	对本课程的意见和建议
	H大学	学生评教	评分等级分为优、良、可、差或其他等级形式	对本课程的意见和建议

由表 2 可知,两所大学教师教学评价标准均主要表现为数字或等级形式;质性指标内容较少,主观性强且模糊不清,在量化评价体系中缺乏可操作性与可比性。这表明教师教学成绩仍是“客观证据”,但这样的结果在表征复杂生动的教学实践时具有很大局限性。另一方面,强调量化数据比较的评价方式不仅进一步加剧了大学教师重科研、轻教学的倾向,而且因量化评价标准将焦点置于教师教学产出的结果端,忽视了质量真正发生的教学过程本身,也导致了大学教师教学实践评价与教学研究评价的失衡。

(三) 执行异化:教师教学评价效能难以发挥

1. “管理”异化为监督。大学教师教学评价标准及相关管理制度的初衷是确保教学秩序的稳定,但现如今却逐步成为束缚教师教学的工具。一方面,很多大学的教师教学评价制度均强调对教师教学加以规范,使学生获得良好的学习体验。但是评价主体在施行制度时,往往会机械地利用管理标准框定教师的教学行为,制度的弹性空间在执行中被不断压缩。另一方面,大学教师教学评价理应最大化规范与改进教师教学活动,但各教学主体的协同共管关系在教学督导的教学评价之中被异化为对教师教学信息和行为的“督察”。由此,自上而下的严格监督在使教师自主权受到挤压的同时,也造成了管理者与教师的信任危机。

2. “服务”异化为管理。大学教师教学评价的人本化服务属性在执行中被弱化,评价制度成为管理部门刺激竞争、问责教师的工具。一方面,量化评价制度与问责制的结合使得为大学教师职业生涯发展服务的聘任、晋升制度等异化为大学管理教师的手段和工具。在某种程度上,教师考评标准成为工作目标,教师专业成长被绩效增长所替代。另一方面,大学教师教学评价制度的重要目标是改进教学服务,但在真正落实过程中,评价结果主要作为教师奖惩的依据而存在。以学生评教为例,其评价结果往往被功利地应用到教师的人事管理之中,而其服务教师教学改进的功能则难以发挥。从完善教师教学到危及教师职业安全的大学教师教学评价功能异化,其对教师的教学热情造成了极大的负面影响。

3. “互惠”异化为共谋。评价者行使评价权利,被评价对象改进教学,这种本可以改善大学教师教与学生学的“互惠”之举却产生了异化。一方面,就同行教学评价而言,大学试图通过同行听课的方式来实现教师的取长补短,最终促成教师教学水平和人才培养能力的共同提升。但教师群体将打分式评课视为关乎奖惩且不得不应付的流程式任务,基于利害心理而彼此“关照”,同行之间的教师教学评价由此成为互打高分的“人情往来”。另一方面,具备合理性与科学性的学生评教制度在执行中出现了异化问题。具言之,学生通过评定任课教师的教学成绩对教师形成“制约”,教师进而通过给学生高分或优秀等级予以“回应”。如此,奖惩逻辑之下的学生评教演化为一种利害攸关、充满博弈的“交易”活动,由“利益交换”带来的“教学相涨”显然无法体现真实的课堂教学质量。

二、主体、偏好与路径:大学教师教学评价的制度分析

W·理查德·斯科特认为,制度包含“为社会生活提供稳定性和意义的规制性、规范性和文化认知性要素,以及相关的活动与资源”。这三类制度要素对应着大学教师教学评价及其相关政策制度体系中的不同内容,是历史制度主义、理性选择制度主义和社会学制度主义等流派的主要分析对象。基于此,在将各类制度要素涵盖的三个新制度主义流派的交流过程中,逐渐形成了一种新的制度分析取向:“利益驱动下的理性、文化形态中的观念和作为历史集装箱的制度,在政治过程中都有自己的位置”。这种整合性的分析框架能够更全面地解释制度的形成与变迁问题。

(一) 主体利益与权力关系

1. 多主体的利益诉求。行动者具备进行择优选择的理性计算能力,他们通过表明偏好并进行比较来运用自己的理性。一方面,对大学管理者而言,教学的现实影响力很难超越教室的边界,无法为大学赢得广泛的认可,而以科研为基础的学术声誉积累才是利益所系,极力追求科研绩效便成为管理者的理性策略。大学教师的逐利倾向与此同理,更具“流通与交换”价值的科研活动能为他们带来更高的地位与荣誉。大学生的理性计算

主要表现在对课业实用性的衡量以及教师教学评价权利的行使上,很多大学生认为评价教师教学是正当行为,且应使评价结果发挥改进教师教学、提升学习质量的功效。另一方面,在“手段目的”的理性计算思维影响下,理性人会尽可能降低使用制度工具的成本来达成利益最大化的目标。精力有限的管理者、教师和大学生不仅会避免教学及其评价对科研资源与时间的占用,而且会设计和接受统一而简便的评价工具,从而降低自己的参评成本。再者,基于不同个体需要的逐利行为可能会造成集体行动困境,此时的制度选择往往由掌握最高权力的主体作出,并通过组织的层级体系——促进上级决策与下级行为一致性的稳固链条,将其上升至整体利益的层面。作为大学代表的管理者会将大学教师教学评价的制度要求逐级下压,在制度的强制执行中整合教师与学生的利益诉求。

2. **等级观念中的认同。**社会学制度主义更关注文化因素的作用,强调为人们所共享的、理所应当的观念赋予人类行为的意义,即通过合法性机制获取认可。这里的合法性机制是指诱导或迫使组织采纳具有合法性的制度结构的观念力量,合法性不仅包括正式规则的作用,而且包含文化观念、社会期待等对组织行为的影响。一方面,基于我国长久存在的“官本位”思想,组织及其成员普遍认可和信任官方部门。在这种观念的影响下,大学管理者严格贯彻教育管理部门的政策指令要求,制定并施行相应的教师教学评价制度,处于基层的师生基于共享的“唯权威部门是从”的文化心理,不仅重视由行政部门供给的制度本身,而且在制度执行中表现出对官方指示的强烈依赖。另一方面,传统的师者权威观念影响至今,合乎这种观念要求的教师便难以接受被学生评价的行为,学生也较少主动地对教师进行评价或一律予以“好评”。再者,师生虽然会在形式与流程上回应上级的强制性评价要求,但共享的人情观念使他们将大学教师教学评价作为“交换人情”的行为。基于此,他们便能在人情网络中维持良好的人际关系,大学生也会在某种程度上将评价教学作为向教师“示好”或“回馈”的社交行为。

3. **稳固的权力格局。**制度化组织实质上是一种权力体系,其运行与

发展的每个方面和环节都表现着力量的作用,并且深受社会结构的影响。大学教师教学评价制度中蕴含的权力关系在我国宏观管理体制的制约下具有明显的不平衡特征。一方面,国家举办与政府管理大学是我国高等教育的宏观体制背景。在这种管理体制内,各级政府部门是教育资源的主要分配者,并在很大程度上主导学术生产的全过程。大学内部为承接任务而设置相应的职能部门,形成了行政性较强的科层制组织结构,基层教师普遍要接受各行政部门的领导与考核。另一方面,当行动者之间的关系被嵌入一种由权力关系及多种依存关系所构成的不平等领域时,行动逻辑各异的他们若要达到各自的目的,就会对彼此施放自己的权力。在进行大学教师教学评价制度的选择时,管理者在权力博弈中始终处于主导地位,对能够最大化满足其利益需要的制度,“从这种权力系统中受益的、成熟的制度建立者,通常会付出相当大的努力来维持他们的支配权”。于是,大部分师生在一定程度上便成为管理者意志的“代言人”,在大学教师教学评价制度的运行中将管理者的意图予以贯彻。

(二) 时代风尚与行为趋向

1. **复杂的选择。**有限理性的存在,使行动者的逐利行为被赋予更多的解释。一方面,在有限理性使大学管理者和教师无法完美协调教学与科研关系时,他们所能做的就是关心那些并不遥远且能够把握的利益,至少不会为损害这些利益行事。在这种逻辑下,较为明确的利益所在往往是科研而非教学。此外,人们无法获得目前以及未来的所有信息,很可能基于信息或地位优势去要挟或利用他人。学生评教的“教学相涨”与同行评价的“人情往来”都是如此,师生看似理性的利益计算中充满着非理性的风险。以异化的学生评教为例,大学生虽然获得了短期的显性收益,但无法完全预测发展前景的他们或许会在未来的学习与工作中面临教育质量危机。另一方面,行动者追求的最大化效用不仅体现在物质利益方面,也体现在利他、自愿担负等非物质利益方面。这种拓展的理性观认为,行动者决策理性中的各种计算推理并未排除无知、直觉、诸种情感与情绪的影响。教师群体对职业道德的认同使其不惜以超负荷的支出来保障教学工作量,而不

是基于利益计算完全投身于科研活动。部分大学教师之所以表现出明显的科研偏好,可能只是出于对科研活动的热爱,这种无需深思熟虑的选择能满足其心理需要。此外,偏向科研的部分大学教师也可能不完全是出于利益计算,不为物质利益所动的他们始终将教书育人作为核心使命,但不科学的大学教师教学评价制度引起了他们的反感,进而只能在科研导向的评价制度与履行教学职责之间谋求平衡。

2. 科研崇拜中的认同。科研职能在大学发展壮大的过程也是人们形成“以科研为尊”的共享价值观念的过程。一方面,社会成员对科技文化的崇尚使其对大学的科研表现愈发关注。这种重视科研的观念在大学排名浪潮的裹挟下被传播和强化到极致,社会上具有广泛影响力的排行机构利用无孔不入的排名榜单信息塑造并强化着科技时代的价值观念:研究型大学是最好的大学,科研是最重要的标准。另一方面,社会评判大学的观念在大学内部得到了强烈回应,大学教师对科研文化的认同深植于学术共同体之中。在他们的认知框架内,科研是大学专业性最强的活动,是展现专业水准和获得学术荣誉的主要途径。这种认知在作为大学教师预备役的博士生群体那里实现了传递,发表文章、参与课题等是其日常话语体系中的高频词汇并主导着他们的职业生涯规划。与科研的发展速度和专业化程度相比,由于“教学是个人化的实践”“教室是私密领地”等大学教师所沿袭和共享的保守观念的存在,作为大学最古老职能的教学不仅没有产生根本性的变革,还因其缺乏组织化、制度化的专业积累机制而备受轻视。

3. 制度环境的影响。历史上形成的社会宏观制度结构会制约集体或个人的选择,对行动者行为偏好的形成具有重要影响。一方面,改革开放以来,1985年在中共中央关于科学技术和教育体制改革等政策文件出台的背景下,被赋予建设教学与科研“双中心”重要使命的大学,在科技事业发展中的地位得到了加强。在随后的科教兴国战略、人才强国战略与创新驱动发展战略的实施中,科研职能在大学的地位得到了极大提升,科技与学术人才日益成为最重要的发展资源。在这种背景下,处于体制改革浪潮中的大学依靠市场化手段围绕科研项目与学术人才展开了激烈竞争,由此引

发了学术劳动力市场秩序的重建,使得高级科研人才的重要性与稀缺性愈发明显。另一方面,国家的科教发展政策直接促成了大学组织制度的变革,大学科研制度化推动了组织用人标准与教师偏好的变化。大学广泛设置了研究所、研究中心等专门机构开展研究工作,并设置专门的科研职能部门进行管理,与之形成鲜明对比的则是教研组织的式微。同时,大学对人才项目的争夺日趋“白热化”,人才的学术等级直接与利益挂钩。大学对在学术劳动力市场中具备竞争优势的科研人才予以高额激励,不仅远远超过了项目本身的奖励额度,而且基于人才项目的符号效应,高层次科研人才的酬劳远高于普通教师。这种评聘奖励制度成为影响教学与科研关系的最大因素。由此,不同学术等级所造成的落差促使大学教师纷纷投身科研,通过积累学术资本来获取学术荣誉。

(三) 结构要素与制度惯性

1. **理性组织的设计。**基于明确的组织目标,大学设计了最大化提升组织效能的结构与规则。一方面,组织内部的正式结构形成了自上而下逐级制约的行动秩序。结构正式化就是对约束行为的规则进行说明,确立各角色之间关系的规范,通过标准化要求和管理手段提高行为可测度。大学教师教学评价制度的设计与执行就是基于这样的正式化组织结构,实现了自上而下的问责。这样的正式化结构很大程度上排除了情感和爱好的影响,科层制管理使得一切组织活动都变成可测、可控的,根植于其中的理性主义赋予组织制度以标准化、效率化的鲜明特质。另一方面,明确的效率指标体系是理性组织开展评价的首要选择。科层结构具有超越其他结构形式的纯技术优势,它以效率追求为核心,通过计算来设计路径以最有效达成目的。在近乎狂热的效率崇拜之下,管理者的生产效率分析——对完成生产任务所需资源进行计算与比较以及对所完成任务的测量与评价,成为常态化行为。这也决定了大学教师教学评价制度基于标准化统计手段对教师进行问责的特征。

2. **有效性中的认同。**组织及其成员通过满足合法性要求获得资源支持,这种满足程度需要通过有效性来说明。一方面,在大学的职能活动中,

能够得到有效说明和积累的部分成为评价大学教师的重点。管理者与教师普遍认同教学与科研都是大学的重要活动的观念,其中教学更是大学确证组织合法性的根基。但教学在表明自身“实效”性方面远不如科研,重视科研逐渐成为追求效益的大学及教师的行动逻辑,科研激励制度的效益合法性在挤压教学道义合法性的同时,也在不断塑造新的社会认同。与此同理,在行动者的共享观念中,教学活动既有共性也有个性,教师教与学生学密不可分,教学活动兼具质性特征和量化属性,然而外显、易于比较和测算的客观指标成为说明和积累效率的重点,量化考评由此成为主导性的大学教师教学评价方式。另一方面,基于组织制度趋同效应,我国大学普遍采用量化评价与排名的教师教学评价制度。所谓组织制度趋同,是各组织为了达到合法性要求,通过强制趋同、模仿趋同与社会规范趋同等机制普遍采用相同或类似的结构与制度。具体而言,我国大学教师教学评价制度既是在政府强力推行大学教师教学评价政策的要求下形成的,也受到同类组织教师教学评价制度的示范性影响,还与大学教师教学评价的专业化、制度化相关。无论哪种趋同机制,其相应制度均主要表现为基于问责的量化评价特征,使得量化评价得以逐级贯彻、广泛施用和趋向专业化。

3. 制度的自我强化。在宏观管理体制环境中建立起来的问责性、量化的大学教师教学评价制度由于路径依赖的存在,在回报递增的过程中不断固化。一方面,在市场化体制改革背景中,我国大学逐渐形成了类似于企业的强化竞争与谋求效益的特点。这种强调显性指标成绩的倾向在 20 世纪 80 年代以来蓬勃发展的高等教育质量保障运动中被无限强化,集中表现为“审计型社会”以评价、认证与排名等手段对高等教育进行问责。面对这一挑战,大学管理者也不得不运用从工商业领域引入的指标测量法来开展频繁的考评,由其主导的大学量化教师教学评价体制由此形成。另一方面,大学教师教学评价制度的正反馈作用使量化评价长期存在。具言之,占据优势地位的决策者要求执行者落实量化评价制度,并且形成了多种具体制度密集交织、协调并行的绩效考核体系。同时,相较于质性的建构式评价,量化评价具有简捷高效等特点,高昂的制度成本使得量化评价难以被完全取代。此外,制度学习效应与调适空间的存在使得评价主体对现有

的大学教师教学量化评价制度有所适应并认可其优势,进一步强化了评价主体对这种制度的包容度。

三、从理念到实践:大学教师教学评价的制度变革

大学必须重新思考与确立人才培养在大学中的中心地位,重视教育教学及其评价工作,将教师群体的教学活力充分释放出来。面对由主体权力失衡与技术化治理所引发的大学教师教学评价制度困境,在新时代深化教育评价改革理念的指导下,对现行制度进行重构显得极为迫切且重要。

(一) 建构基于“主体目的”框架的发展性

大学教师教学评价制度基于我国制度改革的历史经验及成本考量,大学教师教学评价制度变革宜在合理利用现有制度资源的基础上,按照自上而下的强制性变迁与自下而上的诱致性变迁相结合的方式进行,并且遵循注重制度延续性的渐进性变迁思路。

1. 从权力收放走向主体自觉。放权式改革会带来难以避免的“放乱收死”困境,其根本原因在于各级各类主体的主体性权责不明确。因此,我们需要避免权责配置的行政化倾向,遵从法治逻辑来实现行为主体的权责一致。大学教师教学评价制度的主体主要包括作为关键主体的管理者与作为核心主体的教师和学生,他们在评价立场、目的、动机、方式及功能取向等方面均表现出不同特点,其教学评价类型主要体现为管理者主导的问责性评价和师生群体主张的改进型评价。不同主体在教学专业活动中具有不同地位,作为核心主体的师生群体对教学质量的影响最为根本,也是大学教师教学评价中最为重要的主体。如此,大学管理者与教师和学生基于权力主体的主体性重构,激活各主体关于教学的理性自觉,围绕教学评价积极行使权利和履行相应义务,合理表达各自的诉求并为之负责。

2. 从教学二元对立走向以教促学。无论是传统的“教师中心”观,还是新近的“学生中心”论,在话语表述及与之关联的实践中都可能出现一方压制或遮蔽另一方主体性的弊病。在教学活动的历史与现实中,教师教与学生学从来都是相融的一体化关系,学生真正意义上的学习要建立在

教师引导的基础之上,其属性表述为“生为本,师为要”较为适当。基于此,一方面大学要注重对学生学的评价,这是显示教学质量的根本标志与最终依据。另一方面,由于课堂教学中的大学生学习难以被具体把握和观测,大学教师教学评价制度若要有效推行,就必须关注教师教的方面,尤其要关注教师以教促学的教学表现,使其在教师教与学生学的一致性联结上得到真实的体现,最终促成教学质量的根本提升。

3. 从基于问责的奖惩性评价走向基于合作的发展性评价。大学要在明确各主体权责及地位的基础上,使教学个体的创造性真正得以发挥。一方面,大学要使发展性评价成为主流。大学应在遵循核心主体(教师与学生)、关键主体(管理者)的主体次序,确保作为课堂教学当事人的师生、同行在得到充分交流的基础上使教学问题得到反馈和解决,实现教师的专业成长。发展性评价应该在大学或院系明确基本规范的基础上,由每位教师在各自课程的教学学期、学年中针对性地开展,并对相关内容进行记录,以供必要的绩效考核之用。这也符合《方案》中“强化过程评价”的要求,如此方能突破统一的量化标准束缚,在尊重多元化教学实践的同时及时改进教学。另一方面,在注意问责限度和频率的前提下,管理者理应对教学活动加以规范,充分考虑教学自主空间内的教学行为复杂性,始终以是否有利于立德树人作为根本的评价标准。无论是教学评比,还是定期考核,大学都既要以资源分配者主导的公平评判为主,又要重视大学教师的接受能力与表达权利。《方案》提出“探索增值评价”,这要求大学在对教师进行考核时,需要将教师任教过程中的教学表现与评价记录进行比较分析,形成肯定其进步的发展性评价结果,使带有奖惩性的教师教学评价真正发挥其发展性功能,将大学教师教学评价活动全部纳入促成教师职业生涯健康发展的轨道。

需要注意的是,目前大学教师教学评价制度所反映的教学价值与教学地位需要进行重新评估与科学定位。扭转教学价值观的关键既在于认识并尊重教学及其功能的专业性与独特性,又在于将教学激励提升到应有的水平。就全球主要高等教育强国的学术聘任状况而言,保持聘任标准的“高

门槛”与维持体面生活的“弱激励”是其主要特征,功利化的学术竞争与利益驱动下的高额科研奖励在促成高质量学术成果产出方面有害而无益,从事学术职业的教师或许更加重视创造性成就而非最大化的经济利益。这些客观事实为我国大学重新调整失衡的教学科研资源分配方案提供了可能。我国大学理应在加大资源投入总量的同时,将科研激励资源向教学领域适当倾斜,实现对大学教师教学及其评价的实质性重视。

(二) 建构基于“教学学术”框架的系统性大学教师教学评价制度

1. 从经验教学走向学术教学。仅凭个体固有认知与实践经验开展的大学教学,往往顺应教师个人主观意愿而忽视大学生的实际发展需要,致使高质量的创生型教学无法实现。对此,我国大学教师应该避免以主观立场为中心、以自我情绪为主导的经验主义教学倾向,利用学术教学的理念和模式变革和改造保守而低效的经验教学。教师要将大学教学过程视为师生共同体合力创造和探索的过程,使学生在富有高阶性、挑战性的教学活动中积极投入,快速进入深度学习状态,从而最大化提升学习效能。作为一种创新性教学实践,学术教学的开展并不局限于以科研学术著称的研究型大学,应用型院校有应用型学术及其教学模式,其关键在于增加学术厚度与教学深度,使高质量学习得以真正发生。开展学术教学不仅符合大学阶段的教学特点,而且能够切实展现与提升大学教师的教学质量,这对大学教师的教学素养与教学投入是一种考验,能够检验大学教师在真实教学实践中的专业水平,理应成为大学教师教学评价制度的重要内容。

2. 从教学研究走向教学学术。传统教学研究在偏好理论建构与奖评取向的同时忽略了与教学实践的密切联系,致使很多成果的实践价值备受质疑,而基于教学实践的教学学术则实现了对一般教学研究的超越。新时代大学教师教学高质量发展的前提是对教师教学工作进行科学定位与评价。为此,大学一方面要重新认识并拓展有效性评价的内涵,将真正生成高质量教学的教学实践作为大学教师教学评价的重要内容。另一方面,大学要积极探索提升教学效果显示度的新理念和新方法,使教学的有效性积累得到更为确切的说明。按照《方案》中“健全综合评价”的要求,无论是

偏向质性的学术教学实践评价,还是易于量化的教学学术成果评价,都是高质量大学教师教学评价的重要方面。就大学教师教学评价现状而言,教学学术成果评价就是“改进结果评价”的体现,需要发挥和强化大学教师教学学术评价对系统化大学教师教学评价的带动作用。在渐进式变迁的制度变革背景下,基于证据的量化评价仍然是目前最具说服力的评比方式,代表教师教学专业化水平的可流通、高标准学术成果能使大学教师教学评价“有迹可循”。同时,高质量的教学学术成果在某种程度上能够代表相应的实践效果,可以作为系统性大学教师教学评价制度的高效度指标。

3. 从偏向量化的片面性评价走向整合教学的系统性评价。大学将学术教学与教学学术联结起来的评价,能从根本上体现其教师优质教学中以学生为本、深刻高效的质量要求。一方面,在针对学术教学实践的评价中,大学教师教学评价主体着重考察的是教师教学学术成果在实践中的运用效果。在内容方面,课堂教学实践从根本上决定着教学质量,也是践行立德树人使命的重要方式。因此,评价主体既要根据以学生发展为本的要求对教学内容、方法等开展评议交流,又要对隐性的教学要素进行捕捉、描述和分析。对此,大学可以借鉴国外表现性评价、真实性评价的经验,使大学教师在真实教学情境中的立体化表现得到全景式记录。在此过程中,评价主体要始终根据“以教促学”的教学目标统摄一切要素,尤其要强调对学生深度学习的促成。需要注意的是,大学教师教学评价需要规避技术主义倾向,将教师作为完整的教育实践主体来看待和分析,将其对学生在学业、道德人格等方面的全面影响作为重要的衡量标准。另一方面,大学教师教学评价主体开展教学学术评价,首要考察的是教研成果的问题来源与实践成效,要始终坚持以应用价值作为第一评价标准。在内容方面,评价主体要注意教学学术作为行动研究的属性,其研究选题、程序、方法等都应作为评价分析的对象,以便对学术研究的科学性进行判断。需要说明的是,教学学术目前仍没有公认的确切评价标准,无法严格限制的口径以及教学活动的复杂性也使得教学学术评价对象种类繁多。其成果既包括与科研学术类似的著作、论文、课题项目等,又包括教学总结、优质课程及课件等文本及音像资料,这些对象均可作为教学学术成果加以评价。

大学教师教学评价制度的重构与实施是一项系统性工程,需要开展与之匹配的制度环境建设工作。通过组织及其文化变革、配套性制度完善与智能技术赋能等举措,大学要构建全面的支撑体系与保障机制,最大化减少评价主体之间的利益冲突并降低其参与成本,从而实现评价主体的深度参与和通力合作,避免出现执行偏差及制度异化等问题。/赵锋

文献来源:《高校教育管理》2023年第4期

大学教学评价标准的双重困境与破解之道

目前,在我国大部分大学的教学评价标准中,对教学“量”的评价是放在首位的,是刚性的;而对教学“质”的评价,尽管所有大学无一例外地认为其非常重要,但实际上并没有科学的评价标准,可是“质”恰恰应当是教学评价标准的核心。如何科学评价教学的“质”是现行大学教学评价标准的首要问题,而解决该问题面临两个困境:一是整个教师评价体系的制度性困境,二是教学评价标准自身存在的技术性困境。深入分析当前大学教学评价标准面临的困境并谋求解决之道,已成为切实提高大学教学质量的重要课题。

一、制度性困境

1. 价值错位:管理价值重于教育价值

大学教学评价的价值主体是多元的,因而评价标准的制定就不可避免会遇到利益冲突与价值选择。教育价值与管理价值都是教学评价标准应有的价值取向。其中教育价值是第一性的,是实质性价值;管理价值是第二性的,是工具性价值。教育价值决定了教学评价的目的是改进并促进教学发展。但在现实中两种价值常常错位,教学评价标准更多表现出管理主义倾向,更多体现为教育问责目的,但这种问责又非全面的问责,而是仅诘问教学工作的“量”,不拷问教学工作的“质”,几乎完全忽视了教学评价作为教育活动组成部分而天然具有的支持教学的教育性质,忽视了教学评价的教育功能和教学发展目的。这种错位的价值取向具体表现为:评价

指标中体现管理价值的指标过多，所占比例不合理；部分评价指标的制定不合理，不能充分为教学发展目的服务。以学生评教为例，在学生评教问卷中常常见到涉及教师管理的题目，如教师着装、是否按时上下课、布置与批改作业情况、备课情况等，这些指标既超出学生了解的范围又占据评教问卷的篇幅，侵占教学过程与教学效果等关键信息的位置，而这些关键信息正是教育价值之体现。此外，以某些本身并没有绝对价值判断的管理指标作为刚性指标去考量教师的教学，限制了教师的学术权力，教师难以发挥自己的教学艺术，教学效果会大打折扣，也制约了教育价值的实现。比如应该区分对待拖堂现象，为保证课堂教学内容完整性的短时间拖堂，不应过于追究。

2. 地位尴尬：游离于学术评价体系之外

博耶重新诠释了学术的内涵，提出了教学学术的概念，把传播知识的学术称为教学的学术。教学既然是学术，教学评价便理应纳入学术评价的范畴，并在学术评价体系中占据重要地位。但在现行学术评价体系中，学术评价仅包括对教师科研的评价。教学评价没有取得应有地位，游离于学术评价之外，教学的学术性被遮蔽，这在一定程度上重复固化了教学是技术活动的传统大学教学观，成了当下学术内涵窄化的绝好佐证，多数人认为学术即等于科研。在当今大学教师评价系统中，学术评价和教学评价被人为分离成两个平行的子系统，两者缺少关联与交集：评价科研的体系与评价教学的体系几乎完全不同，科研评价主要依赖科学计量法与同行评价，教学评价的主要方式则是学生评价，两者的评价结果也几乎互不干涉。

在综合性教师评价体系中，教学与科研作为评价教师的两个主要方面，它们占据的地位却截然不同。科研评价占据决定性的优势地位，教学评价没有地位或处于微不足道的从属地位。比如在教师职称晋升评价体系中，综合分析我国多所大学的评审条件可以知道，教学标准基本都是对工作量的要求，对于教学的“质”几乎没有要求。部分学校对学生评教得分提出了明确的分数标准，对教学研究成果制定了数量标准，但这些指标对教师而言没有实质性难度，也不能很好地区分优秀与平庸，对教师职称评

聘起不到应有的作用，这事实上已将教学评价排斥在教师评价体系之外，教学成就对于教师晋升和选拔的价值寥寥无几。

3. 权力掌控：管理者控制评价标准

由于新管理主义盛行，社会问责越来越受到重视。在效率与质量两端，教学管理者往往自觉或不自觉地趋重于效率，表现为运用单向度的自上而下的行政权力制定教学评价制度与评价标准。教学平台的管理者参与制定教学评价标准本无可厚非，其所制定的教学评价标准可以在一定程度上消解院系“圈子”中的自我保护现象，从而在一定程度上保证了评价的客观性和公平性。但教师与学生作为直接利益相关者，他们也有权利参与教学评价标准的制定。在教学评价实践中，教学管理者高度掌控教学评价标准制定权力，使得教师与学生在与自身利益密切相关的评价场域中几乎处于失语状态。教学管理者拥有主导权力，其权力地位上升到“主位”，教师 and 学生的权力下降到“客位”，这打破了利益相关者之间的相对平衡与平等，教学评价标准的多方共同建构也就无从谈起。

2013年华中科技大学沈红教授团队对广东高校120位人事处负责人的调查数据显示，80%的高校在制定教师评价标准时极少让教师参与其中或者询问教师的意见。这表明大学制定教学评价标准很少通过问卷调查、访谈、座谈会等形式征询教师的意见和建议，评价标准多是由管理人员在咨询少数专家的基础上制定而成，其往往脱离了教学实践，常常导致教学评价政策、程序、规则等缺乏弹性、可变通性和宽容性。此外，教学评价组织者和被评者之间大多缺乏民主平等的交流，被评者的积极性与配合度不高，致使教学评价难以实现其应有的功能，难以达到评价的目的。

学生参与教学评价标准制定的机会更少，学校对他们的要求是只需按规定填写教学评价问卷即可，至于问卷的设计和改进，基本与他们无关。学校不会主动征求学生意见，而学生也没有争取这种权利的意识。这项权利被侵犯，往往使学生对教学评价更加漠不关心，甚至产生抵触情绪。

4. 主体单一：学生评教占主体地位

教学评价在实践中大都以学生评教为主,其他评教方式,如督导评教、同行评价等的实施范围很小并且在教学评价体系中所占比重也非常小。特别是在教师职称晋升评审中,大学基本以学生评教结果为依据,同行评价和督导评价不能对教师的职称晋升起到实质性影响。学生评教存在一定的局限性,表现为:学生评教能力不足使得评价的有效性受到质疑;学生对课程的兴趣、个人情感等主观因素使评价的客观性受到影响;班级规模、教学环境等客观条件也间接影响学生的教学评价。因此,教学评价完全依赖学生评教是不合理、不科学的。在实践中学生评教为何得到管理者如此青睐,除了本身具有一定的合理性之外,更为重要的是其操作的便利性。学生评教在组织实施方面具有得天独厚的优势,一方面,管理者可以采用多种强制性措施,使学生对教学评价无法说不;另一方面,现代网络技术的介入也使学生网上评教得以兴起,网络评教的低成本、全覆盖优势使得学生全员参评可以轻松实现。但这只是表面的全员参与,学生评教的客观性与有效性则很难保证。此外,采取简单的、统一的、放之全校皆准的评价量表也是学生评教的便利之处,但受制于表格测量的局限性,这种评价只能保留最基本的要求,忽略了不同院系、不同学科、不同教师之间的差异,缺少适用于不同学科、不同教学特点的既灵活又有规范的评价标准和内容,难以对教学的“质”作出科学准确的判断。

二、技术性困境

评价标准的技术性问题也至关重要。目前我国大学教学评价标准存在三对较为突出的矛盾,这也是教学评价标准面临的技术性困境。

1. 可比性与差异性

大学教学评价标准遭遇的可比性困境,表现在内部与外部两个方面。内部的可比性困境主要是指大学内部不同学科、院系、不同特征教师之间教学评价的不可比性。而目前同一所大学的教学评价都是使用相同的评价问卷,评价指标相同,这恰恰造成了评价结果的不可比性,因为整齐划一的评价指标难以体现教学中的各种差异性。虽然大学教师的教学很难进行

相互比较，但有时因为评优评奖、职称晋升等需要，又必须对其作出比较，这就使解决教学可比性问题变得日渐迫切。外部的可比性困境指的是教学的校际不可比性。即某一大学教师的教学与其他大学教师的教学质量无法直接进行比较，部分原因是缺乏一致的评价标准。大学教师的教学需要得到业界认可，如此才能为教师带来教学声誉。声誉是每一位大学教师追求的目标，是激励教师发展的正能量。而各大学教学评价标准各异，并且缺乏对这些不同评价标准进行转换的手段，这使得大学教师教学的校际比较无法像科研那样可以通过公开发表平台来进行，并获得广泛认可。正如刘易斯所指出的，对于大学而言，教学永远只是地方性或局部性的活动，它的影响充其量也就局限于某一院系。如在明尼苏达大学化学系有一位教学卓著的教师，而在邻州的威斯康星大学又有谁知道他？“教学不能带来任何声望，那些仅仅从事教学的教师通常被认为学术质量不高，甚至与之没有关联，……教学也不具有交换价值，好教师不会因为培养更多学生和引来更多捐助而知名，换言之，教学业绩缺乏普适意义上的可流通性。”正是由于这种不可比性，教学能为教师带来的声誉极为有限，限制了教师的教学积极性与专注度；这种不可比性也使教学难以快速为学校赢得声誉，学校对教学的关注度也因此受到影响。

教学活动主体的能动性、发展性、特殊性与教学环境的差异性，都决定了教学的复杂性与差异性。当前大学的教学评价对这些差异性因素的关注严重不足，在评价实践中使用统一的、固定不变的评价标准来评价教学，未考虑教师和工作环境的具体特点，不理解和尊重教师的工作差异性，没有给教师在能力特长、发展目标、发展速率以及发展方式等方面形成个体特点留出应有空间，要求所有人全面步调一致地发展，必然出现为了均衡而牺牲个性和创造性的情况。这不仅扼杀了教师的教学创新，不利于教师个性化教学能力的养成与发展，而且挫伤了教师参与评价的积极性。因此，不实行差异化评价指标，就无法使评价结果真正做到客观、公正。

要实现指标的可比性，必须具有某些共同准则，这势必牺牲一部分的差异性指标；而要真正实现可比性，又必须客观真实地反映教学状况，必

须考虑教学的复杂性与差异性，只有如此，可比性才能不流于形式，才能真正凸显有价值的教学。这正是二者的矛盾所在。

2. 定性与定量

如何选取、使用定性指标与定量指标，是长期以来大学开展教学评价的难题。定量指标因操作便利性和相对客观性日益受到教学评价组织者的重视。这使得在评价指标体系中，可测量的事实判断即量的描述占据绝大多数。教学管理者运用定量指标追求评价的科学性、客观性，“课程与教学评价从产生之日起，就是与整个教育对科学化的追求联系在一起，以量化形式表征事物的性质被认为是科学化的特征之一”。教学管理者往往陷入了一个误区，认为量化程度越高就越客观、越准确，但实际上有许多细化指标和定量化处理结果未能反映和体现评价对象的本质特征，这因而变成了一种对形式理性的片面追求，在实践中表现为定量指标的滥用。

一是定量指标的运用未考虑背景与应用场景，与实际教学情形不相适应，为定量而定量，定量指标数据失去了意义。比如在学生评教中，现在学生给教师的评价分数越来越高，评教结果差距很小，有时教师得分之间相差不到1分，但正好处在评定等级标准分数的两边，因而就被分成了两个不同等级，而事实上两位教师的教学效果并没有明显差距。以这种微小的差距去衡量教师教学的优劣并给出区别待遇，是不合理的。

二是量化指标被视为评教客观性和科学性的体现，这使得教学中很多精神形态的内容被恣意分割、量化。然而教学评价针对的并不是一个纯客观的世界，而是一个由主体的积极行为所建构的世界。过分强调定量指标，教学评价的质的描述，即价值判断客观尺度的深层意蕴难以彰显。雷丁斯反对使用企业模式的量化绩效指标来评价大学，因为绩效指标过于简化。他指出，英美大学正在通过绩效指标“用卓越取代文化诉求”，“能够以五分制评定英国所有大学所有系科”是非常荒谬的。将具有普遍性、确定性的简单数据拿来对大学教学进行评判，把复杂的教学现象简单化为数字评比而抹杀教学的诸多特性，也难以为教学发展提供帮助。

在定量指标被滥用的同时，定性指标则由于操作性不强、难于量化而得不到合理运用。其实定量指标与定性指标本身并不矛盾，二者甚至是相互补充的。在实践中两者之所以出现矛盾，一方面是因为部分定性指标在评价实践中往往需要量化，而这种量化十分困难，并很可能因此丧失关键信息；另一方面，部分定量指标由于量化形式的限制而不能全面描述教学的特性与本质，定性指标虽可以弥补这个缺陷，但它的可操作性又不如定量指标。如何使定量指标更加科学，如何使定性指标更具操作性，两者如何结合，其合理比例应该是多少等一系列问题，是目前教学评价研究亟待破解的技术难题之一。

3. 生成性与稳定性

评价标准具有生成性。评价理论认为，“主体需要不仅多种多样，而且每一种需要甚至每一个需要都因具体条件不同、得到满足的程度不同而随时产生和消失”。这即是说评价标准作为被意识到的主体的需要，是在现实环境中不断生成、变化的。大学教学评价标准的生成性包括两个方面：一是在评价标准制定时，需要评价者与被评价者共同不断地协商；二是评价标准一旦形成，并非固定不变的，根据教学情境的变化，评价标准也当作出相应的改变。帕尔默曾说：“世上只有一种诚实的方法可以用来精确地评价多元化的优质教学，就是身临其境”。教学评价标准的生成性体现在其灵活性和具体性上。灵活性指在评价过程中依据实际情境灵活把握评价标准或对评价标准及时作出调整，采用灵活可变的评价指标，如可选择式评价指标、开放式评价指标。具体性指对不同类型的教学活动、不同的教学过程、不同的教学主体采用不同的评教标准。

教学评价标准也要保持一定的稳定性。一是因为教学本身具有一些规律性的、相对稳定的特征、程序等，这决定了对它的评价存在某些共性的标准；二是因为评价标准不能朝令夕改，其主体必须保持稳定，作出调整变化的只能是部分指标，否则评价标准就失去了存在的意义。目前大学教学评价标准过分强调稳定性而忽视了生成性，具体表现为评价标准的灵活性、具体性不足。比如，部分大学教学评价标准多年不变，而且是一张问

卷适用全校；在评价指标中，灵活性、开放性指标不多，教师往往不能充分表达自己的意愿；教师在教学评价过程中必须按照预定标准一丝不苟地执行，不能有灵活性，如若作出灵活变通，便是违反了评价原则。如何更好地展现评价标准的生成性，是制定教学评价标准面临的重要问题。

三、制度重构与技术超越

1. 制度重构：建立整合、多元的评价标准体系

多元教学评价标准体系应具有以下特征。第一，评价标准应凸显教育价值，秉持“以学生为中心”的理念。教育价值是教学评价的首要、根本价值取向，是合目的性与合规律性的统一。教学评价的目的不是证明，也不是问责，而应是发展，是教师发展、学生发展、学科发展、大学发展及高等教育发展（五发展）的统一。发展是所有教学评价价值主体共同的、最根本的需要。合规律性是目的性得以实现的必要条件。它在宏观上要求教学评价的价值取向符合社会发展规律，特别是历史潮流或趋势，在微观上要求教学评价的价值取向遵循高等教育内涵发展的规律，服务教学目的。“教学的目的就是为了学生的成长，因为教与学的所有环节都是为了学生各方面的有目的成长而开展和进行的。”“以学生为中心”是新的教学范式，也是教学评价标准应坚定秉持的理念。教学评价标准要从当前仅关注教师的教，转向关注学生的学，逐步回归并凸显教育价值。

第二，教学评价要成为学术评价体系的重要部分。教学评价与科研评价应当双轨进行，形成各自独立的体系，科研与教学在整体学术评价体系中按合理权重进行融合，得出一个全面、合理的评价结果。这种“分”，是为了教学和科研都能得到充分合理的、客观可靠的评价，是为了更好地“合”，最终将对教师这两项职能的评价综合起来，得出一个整体的结论。在“2014全国大学教师调查”中，调查对象被要求就“教学、科研和服务在教师评价中的合理权重”提出自己的意见，反馈的结果是，教学、科研、服务三者 in 教师评价中所占百分比应为40%、44%、16%，广大教师自觉地赋予教学工作以较高的权重。对这三项教师职能赋予合理的权

重，能在一定程度上调解教学与科研的矛盾。这样的制度安排，是强调在科研和教学协同发展的基础上，教师根据自身的兴趣和特长，根据学校的发展目标，可自主选择职业发展方向。

第三，要以制度规范保障评价标准的科学性。教学评价指标的制定必须经过发散、收敛、试验修订这三个主要阶段，应将这三个阶段以制度形式予以确定。发散阶段指的是指标初选和广泛的信息收集，初选指标时需要收集教师、学生、教学管理者的意见和建议。初选指标要尽可能多，不必考虑重复、难操作的问题，但求全面不求优；初选指标的范围要广，涉及的对象要多，征询的意见要全面，这是让办学利益相关者充分参与、自由表达意见的途径，也是保障评价指标科学性所必需的。在收敛阶段，主要任务是对初选的评价指标进行适当归并和筛选，目的是精简指标，使其更能体现目标本质，保证评价的有效性，同时也突出评价的重点，使评价具有更强的可行性。试验修订阶段主要是选择适当的评价对象进行小范围试验，并根据试验结果对评价指标进行再修订。

第四，要吸纳多元主体共同参与评价。大学的核心利益相关者，教师、学生和教学管理人员是最具合法性的教学评价主体。“2014 全国大学教师调查”的结果显示，教师最认同学生评价、同行评价、督导评价这三种教学评价方式。与此相对应，大学教学评价也应当有多层面的评价标准，而且各种评价标准之间要相互支撑、印证与补充，各自根据自身特点占有不同比例，作为一个系统性整体共同反映教师教学的全貌。

对于教师、学生、教学管理人员这三类评价主体的不同评价内容，其评价指标观测的重点也应有所不同。学生评价要重点关注学生的知识与能力增值，这种增值是有效教学的体现，也是教师教学能力与水平的明证。因此，关于学生评价的指标要重在反映这种增值。同行评价主要评价教师的教学学术能力，也应当是一种增值评价，这种增值可以通过不同评价周期评价结果的参照对比来测量。关于督导评价的指标应重点关注教师的显性工作表现，如教师的工作态度、备课状况、教学纪律、课堂教学表现等教学行为。最后，可将学生评价、同行评价、督导评价的结果按不同权重

进行综合，得出综合的教学评价结果。

以学生评价为例，其评价指标内容要依据有效教学理论来设计。有效教学包括教学过程的有效性和教学结果的有效性。教学过程的有效性即教学过程合规律性，既指教师教学行为的正确性、合理性，又涵盖教师教学策略的多样性、灵活性等，是实现有效教学的必备条件和手段；结果的有效性表现为教学有效果、有效益和有效率，即对学生的学习行为起到正面引导效果，使学生在认知、情感、能力等方面得到提高。因此，学生评教的指标主要包括考察教师有效教学行为的指标、考察学生学习行为和学习成效的指标，而且应以后者为主体。学生评价的指标设计框架如图 1 所示。

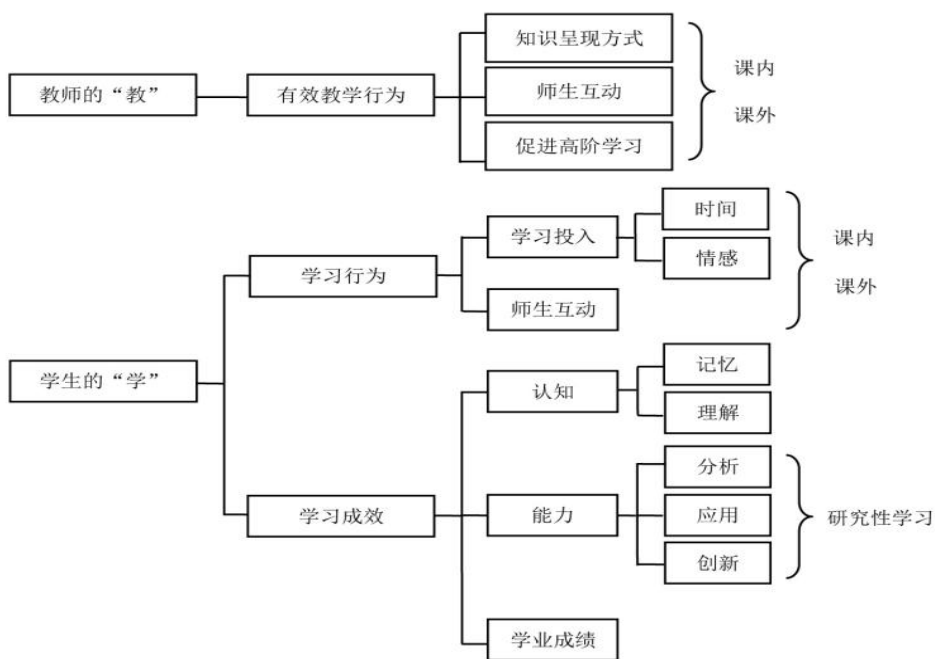


图 1 学生评教指标的设计框架

总之，大学教学评价标准是涵盖价值取向、评价内容、重要指标和观测点、评价周期、评价权重等要素的完整体系；要以教师、学生、管理人员三种不同评价主体为基础，进而对相关要素作出明确的制度安排，如此方能构建整合、多元的评价标准体系（结构详见表 1）。

表1 整合、多元的大学教学评价标准体系

评价主体		学生评价	同行评价	督导评价
价值取向		教育价值为主	教育价值为主	管理价值为主
评价内容		教学行为、学习感受与效果	教师的教学学术能力	教学绩效与教学能力
重要指标、观测点		学生知识、能力的增值	教学学术能力的增值	教学工作表现
评价途径		问卷调查、座谈访谈、影像视频等	课堂评价、教学研讨、教改论文评价等	课堂评价、视频督导、教学档案查阅等
评价周期		每学期	每两年或半个聘期	每学期
所占权重	年度考核	60%	(不计入年度考核)	40%
	聘期考核	40%	40%	20%
	职称晋升	40%	40%	20%

2. 技术超越：把握大数据时代的机遇

在大学教学评价标准中，对可比性与差异性、定性与定量、稳定性与生成性这三对矛盾的处理有一些传统的技术方法，主要是注重矛盾的协调与平衡。第一是兼顾可比性与差异性。在构建评价指标库时，首先将共性（符合大学教学共同特点）指标挑选出来，作为评价指标体系的主体；然后根据实际需要挑选适合具体课程、具体教师的个性化评价指标，作为补充。在对评价结果进行比较时，先要根据不同课程类型、不同教师特征分成若干组别，只在组内比较，不进行组间比较；如确实需要进行组间比较，可以考虑用适当的系数进行调整。第二是定性指标与定量指标互补。应在评价问卷中适当扩大定性指标的比例，用以了解定量指标难以发现或限于问卷篇幅无法深入追问的信息。后期的信息整理和量化采用人工方式进行，对定性指标设计出若干答案要点，根据与答案要点的吻合程度进行量化赋值。评价后期的量化工作宜由具有丰富教学经验的教师、督导或专家匿名进行，赋予他们在量化打分过程中灵活调整的权利。第三是稳定性与生成性协调。对于具有共性的、可作为标准化依据的评价指标，可保持较长的更新周期，对于体现差异性的可选指标，要及时补充和更新评价指标库以及适当留空，留出教师自行选择指标或自行添加新指标的空间。

纵览大学教学的发展演化,上述协调与平衡往往也是动态变化的,需要在矛盾双方有所侧重或取舍。现代大学教学从注重“教”转向注重“学”,再到注重“教学交互”;从强调教学的“个人建构”转为“社会建构”;从强调教学结果到注重教学过程;从规律性教学到情境性教学。这些发展趋势决定了教学评价标准在可比性与差异性二者中应更注重差异性,在稳定性与生成性二者中应更关注生成性,在定性评价和定量评价二者中应加强定性评价,因为它们更能体现教学的本质与发展趋势。

现代信息技术与教育的融合驱动了智慧教育发展,催生了时间尺度密集、空间尺度多样、价值尺度多元的海量教育数据,同时,伴随云计算、学习分析、情境感知等新技术的兴起,教学评价标准体现差异性、生成性及采用更多的定性指标日渐成为可能。在大数据时代,云储存、传感器和普适计算等新技术进入教育领域,大学能够在师生自然教学活动中实时、持续采集教与学的过程性数据,洞悉数据交互关联产生的复杂性,控制数据冗余与缺失引起的不确定性,驾驭数据高速增长与交叉互联引发的信息风暴,进而从海量颗粒数据中挖掘信息和知识,使整个教学和学习生态系统建基于科学数据流之上。信息与数据的可获得性、全面性,使教学评教标准在内容、形式等方面更具包容性和多样性,催生和驱动了有效教学、个性化教学的发展,大学教学评价标准因而从技术困境中得以解放,并实现对传统技术的超越。/周玉容

文献来源:《高等教育研究》2019年第10期

教师教学评价体系的构建与实施

——基于“五维一体”发展性评价的改革思路

教师是高校教育教学任务的主要承担者,教师教学评价是教师管理工作的重要内容,它不仅是保障学校教学质量和促进教师专业发展的重要手段,而且在高校治理体系与治理能力现代化进程中起着举足轻重的作用。但在高校以往教师教学评价实践中,却过于强调评价的管理职能(如将评

价结果用于教师的职称晋升等),这种以奖惩教师为主要特征的单向度的教学评价机制,不但在实践层面上限制了教师参与教学研究与改革的积极性,还直接影响高校教学质量乃至高校组织发展。早在2017年,教育部颁发的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》就明确指出,要加强学校内涵建设,全面提高教育质量,强化教学的核心地位,鼓励高校探索以教学工作量和教学效果为导向的教师教学激励与评价机制。在此背景下,依靠教师教学评价制度创新,以协同、有效推进教师专业发展、强化高校教学的质量保障,不仅很有必要而且适时。基于此,本文在论证发展性教学评价内涵的基础上,尝试构建“五维一体”发展性教学评价体系,以在实现教师教学情况全覆盖、成长过程全记录、持续发展全指导、职称考核评优激励全依托的同时,促进学生成长和教师专业并进式发展。

一、发展性教学评价的内涵

教学评价制度,产生于20世纪50年代的欧美国家。我国到20世纪80年代后才有比较正式的针对教师教学的评价。现行的教学评价制度可归纳为发展性、管理性、放任性和判决性教学等几种评价模式。至于发展性教学评价制度,由于其“以促进教师发展为目的”的鲜明特征,而引起了国内外学界和高等教育界的关注和重视。就其发展源头来讲,发展性教学评价制度起始于20世纪80年代末,以英国为首的一些西方发达国家对教学评价制度的总结和完善的。所谓发展性教学评价,是以教师为核心,以促进教师个体发展为理念的教师教学综合评价过程,即是一种重过程的、动态的、持续的过程评价。它不仅关注过去,更关注教师个人专业能力的可持续发展,同时也非常重视收集采纳不同渠道的反馈信息,并通过课堂观测、过程跟踪、科学评估、指导服务等手段和措施,构建多维度的发展性教学评价体系,以促进学校和教师的协调、可持续发展。

发展性教学评价是学校教学管理的重要环节,也是提高教学质量和人才培养质量的重要手段。开展以教师课堂教学为对象、以全体修读课程的普通全日制大学生为主体的发展性教学评价,是实施全面教学质量、最终促进学生发展的核心环节。其指导思想主要体现为以下三个方面:其

一，通过对本科课堂教学质量有关信息全面动态的收集、评价和分析，促进与激励教师不断优化教学过程，改进与完善教学工作，提高人才培养质量；其二，为教学管理部门（如教务处）和教学评价督导机构，全面准确地掌握学校现实教学状态提供充分信息，为学校师资队伍建设提供决策依据；其三，以学生为本，以教师为主体，关注学生学习效果，在增进教师专业发展的同时，实现促进学生发展的最终目的。

二、“五维一体”发展性教学评价体系的构成

发展性教学评价最基本的特征，是评价主体的多元化。“五维一体”发展性教学评价，是在传统教师自评、学生评价和同行评价三维度基础上，进一步延展督导评价和管理者评价两个维度，即有五个评价主体。在教学评价实践过程中，以上这五个评价主体，无论是在“评价工具”还是在“评价目的”上都是相互统一、互补和促进的关系。

（一）**教师自评** 教师自评即教师自我评价，主要是教师对自身现有的教学素质与能力进行自我剖析、自我反思、自我调整。教师作为课堂教学活动的施教者，对学生的校园成长具有很直接的影响。教师自评是高校教学评价中的重要环节。在本研究评价体系的设计中，教师自评共设计为10个二级评价指标和1个开放式问题，其权重占5%。除了期中、期末统一组织教学评价活动外，学生可以实时在系统中录入听课的感受与体验，教师也可以实时查看学生无记名的“留言”，这种教师与学生有效的在线互动形式，可以让教师更多地关注其教学过程中的特定行为，有助于教师不断反思、调整和改进自身的教学方式。同时也鼓励教师追求终身学习，不断地进行教学研究，不断地促进个人专业成长和进步。

（二）**学生评价** 学生评价主要体现为学生对所学课程及担任该门课程的教师的情感、认识和行为倾向的综合反映，具体包括教师的授课水平、课堂气氛、学习收获等。与其他四个评价主体相比，学生评价不仅是最直接、最生动的评价方式，也是最有说服力的评价手段。作为课堂教学的“受教者”，学生若能对教学进行客观、全面、有效地评价，就可以对

教学尤其是课堂教学质量起到很好的检验和促进作用。为了尽量避免学生在教学评价过程中,存在过分主观、随意应付等不良现象,在本研究评价体系的设计中,学生评价共设计了8张学生评价用表,每张表设计了5-10个二级评价指标以及1-2个开放式问题,权重占55%。学生对教师的评价总分数的计算,则是去掉学生评价分数高分10%和低位10%后的平均值。此外,对于在计量教师评价总分过程中课程任务的处理,本研究提出的归置原则是:同时担任多门课程教学任务的教师按不同课程统计;一门课程、不同班级由不同教师担任教学任务的按不同教师统计;一门课程、不同班级但由同一教师担任合班教学任务的按一门课程统计。

(三) **督导评价** 高校一般都设有专门的校级教学督导队伍,主要由一批热爱教学工作,且具有丰富的教学经验、治学严谨且有高度责任感的教师组成,其中一些教学督导员还具有教学管理的经验。教学督导员除了随机抽查教师的课堂教学质量外,还对任课教师的教学状态及相关材料进行检查和评估,包括教案(含教学设计、讲义、多媒体课件)、教学日志、作业(或实验报告)批阅记录、答疑记录、试卷批阅及分析等。所以,督导评价主要由校级教学督导员为评价主体,主要评价教师的教学准备、教学能力与教学质量。在本研究评价体系的设计中,督导评价共设计了10个二级评价指标和1个开放式问题,其权重占20%。

(四) **同行评价** 同行评价以本专业同行评价教师的教学态度、业务能力与教学水平为主。作为具备相似学科专业背景和教学身份的教师同行来说,可以更准确、专业地对同行的教学能力和水平做出综合、中肯地评价。比如,评价同行的教学方法是否能吸引学生,教学内容是否完整新颖和有研究深度,思政教育是否融入教学全过程,教学内容是否与整体的教学目标一致,等等。同时,教师之间进行互评,也能加强教师教学与科研的互融度。此外,更直接、更具可信度的同行互评,还能让教师更好地了解自身的教学情况,增强自身的“教学共同体”意识。在本研究教师评价体系的设计中,同行评价共设计了10个二级评价指标和2个开放式问题,其权重占10%。

(五) **管理者评价** 管理者评价秉持促进教师教学发展和个人成长为导向的评价理念,主要是从侧重加强与改进教学管理工作的角度,对教师的教学情况进行综合评价,从而引导教师将个人发展与学校发展相结合,高校管理者与教师共同承担并实现教师教学成长。与此同时,管理者评价还可以依据评价内容与成效,为教师教学能力提升创造条件,如制定相应激励政策等。至于管理者评价中的评价主体,主要指分管教学的校领导、教学管理部门的相关人员,以及各二级学院(部)分管教学的领导、系主任、教研室主任、专业带头人等相关教学管理人员。在本研究教师评价体系的设计中,督导评价共设计了10个二级评价指标和1个开放式问题,其权重占10%。

三、“五维一体”发展性教学评价体系的效用机理及方案设计

为科学、全面地评价教师教学质量、促进教师专业发展和学生发展,本研究尝试构建“五维一体”发展性教学评价体系。在当前“大思政”教育背景下,该评价模式着眼于课堂教学过程性的全覆盖、全纪录、全指导,构建教师与学生之间全方位互动、促进教师反思和教学能力提升的平等互动平台,以实现该教学评价体系的科学、实用和有效。

(一) 教学评价体系的效用机理

从内在作用机理看,发展性教学评价的效用主要是通过行动研究与教学反思来实现的。如图1所示,学生评价、督导评价、同行评价、教师自评、管理者评价等五个评价主体,引导教师对自身的教学水平、教学行为、教学策略、学生课业收获等,进行全程性跟踪观察、有效互动与总结反思,促进教师教学工作的自我成长,同时也为高校教师管理与服务部门提供教师个人成长电子档案,以便更加优化学校教学工作与提升教学质量。对于每个评价主体,本研究设置了关于教师课堂教学的“准备因素”“过程因素”“结果因素”三个一级评价指标以及各5-10个二级评价指标和1-2个开放式问题。然后,根据各指标得分计算评价总得分及评定等级。至于所设置的开放式问题,其最终目的是使评价主体与被评教师之间形成互

动，及时诊断问题、发现问题和解决问题，从而迅速调整教学方式和提高教学质量。

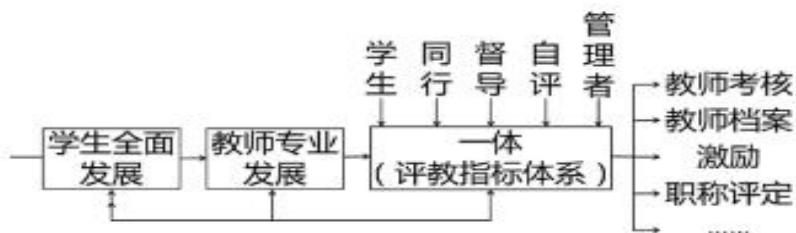


图1 “五维一体”教师教学评价体系的效用机理

(二) 评价方案的设计

评价方案是评价活动的先行组织者，是依据一定的评价目的，根据教育活动和评价活动的一般规律，对评价内容、范围、方法、手段和程序等加以规范的基本文件。教师教学评价方案的设计主要包括评价准则和评价权集两大方面。

1. **评价准则。**评价准则主要是解决评什么、怎么评的问题。本研究所建构的教学评价方案完全是基于促进教师专业发展和学生发展这一本质属性来设计，且按照整个课堂教学的准备、实施过程、结果三个阶段设定评价内容。准备阶段主要评价教师的课前教学设计、课外互动、课前准备等；过程阶段主要评价教师的课堂教学设计与表达、教学组织与方法、教学态度与行为等方面；结果阶段主要评价学生知识的增长、能力的提升、学生的收获感等情况。其中，学生评价分为理论教学课程体系和实践课程体系两大课程体系。其中理论课程体系包括公共基础课（通识课）、学科基础课以及专业发展必修课三大类；实践课程体系包括实验课、专业技能课、毕业论文（设计）、实习指导等。总之，学生评价覆盖学生每学期所学的全部课程，也覆盖了教师所教的全部课程。依据课程体系的分类原则，本方案中“学生评价”维度共设计了8张学生评价用表。以下本文以“公共基础课程-思政类”学生评价用表8为例，展示具体的学生评教指标体

系，如表 1 所示。

表 1 学生评价用表 8（“公共基础课程-思政类”）

评价因素	评价指标	项目评分				
		10-9.0	8.9-8.0	7.9-7.0	6.9-6.0	5.9-0
准备因素	1. 老师提前布置本次课程的预习内容,并提供相关预习材料或设置问题。					
	2. 老师给予学生课外学习指导、及时有效回答问题。					
	3. 老师上课课件及教案用具准备充分。					
过程因素	4. 师德高尚,严谨治学,爱心育人,精神饱满,是学生成长的指引者。					
	5. 声音洪亮,表达流畅;思路清晰,逻辑严谨;重点难点突出,易于理解,启发性强。					
	6. 教学组织严密得当,能根据学生的理解程度有效调节课程进度。					
	7. 老师的讲授能激发学生的求知欲,引导学生课程讨论,鼓励学生质疑。					
结果因素	8. 热心为学生答疑解惑,及时布置作业并批改反馈。 结果因素					
	9. 老师注重培养学生的创新精神和实践能力,批判精神和人文关怀精神。					
合计得分	10. 老师对学生要求严格,课后学生有学习收获。					
		评定等级				
1. 授课的优点和特色（没有可不填）： 2. 需要改进和解决的问题：						

（注：评价分五个等级。百分制与等级转换关系如下：优 ≥ 90 ；80 \leq 良 < 90 ；70 \leq 中（一般） < 80 ；60 \leq 合格 < 70 ；不合格 < 60 ）

2. **评价权集**。评价准则构成了评价的因素集，但各准则之间的关系需要通过权集的构造来揭示。指标权重是指标体系中的每项评价指标在整体中价值的高低和相对重要的程度，并根据所占比例的大小进行量化。基于我国高校教师教学评价的工具理性和判断价值的定位，相应地选择与教师教学有物理关联的评价主体对其进行评价，同时为了避免评价主体中既

有的差序格局与情感、利益的纠葛等干扰因素，使评价机制陷入常规的困境，要针对不同主体科学设定不同的观测点(评价内容)，并通过权重系数来标识不同评价主体和评价内容之间的关联度，以科学设置权重，使评价更加科学有效。在本研究的权重设置上，学生评价占 55%、督导评价占 20%、同行评价占 10%、领导评价占 10%、自我评价占 5%。五个维度的现行评价指标的满分均为 100 分，每一指标设“A、B、C、D、E”五个评价等级，其中开放式问题不计入评教总分，目的在于形成师生 24 小时互动平台，以促进教师不断反思、调整和改进自己的教学。根据本评价系统的设计，无论哪一个评价方给受评教师的教学打出极高分或者极低分，都会要求其解释具体原因。

四、“五维一体”发展性教学评价体系的有效施行

本研究在上海市一所本科高校成立了“教师教学评价改革实践专题研究”项目组，并以该校为个案进行了“五维一体”发展性教学评价体系的实践验证工作。该专题研究进行 2 年以来，项目组自主研发出一套具有独立知识产权的评教软件系统(如图 2 所示)。该系统能有效收集多达五个维度、百余个指标的教师教学行为评教数据。这套评价系统不仅具有很好监控教学质量的功能，让教师提升课堂教学水平有了参照系，还由于能形成教学“体检报告单”而被老师形象地称为“教学 CT 扫描仪”。

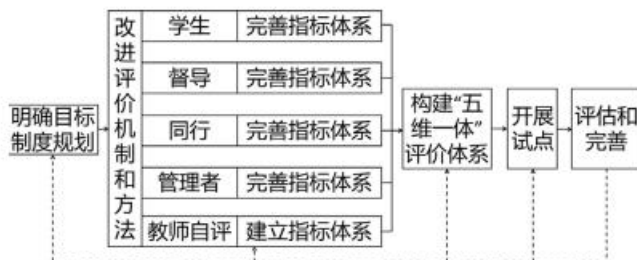


图 2 “五维一体”发展性教学评价体系的实现

该发展性教学评价系统的特点和功用主要体现在以下三个方面。

其一，评价的维度从“三维”转变为“五维”。构建并形成了更客观、

公正、全面的多元化评价主体。学校在以往“学生评价、专家评价、同行评价”传统评价模式的基础上，增加了教师自评和管理者评价两个维度。以上五个评价主体，在评价系统中发挥各自不同的作用，实行动态评教，各尽其责、形成合力。对于评价指标，学校可以通过评价系统设置“准备因素”“过程因素”“结果因素”三个一级评价指标及其各自5-10个二级评价指标以及1-2个开放式问题，以用于评价教师的教学。

其二，评价机制从“单一性”转变为“多样化”。一方面，该评教系统以教学过程为主线，以“评教”和“评学”为双内核，采取动态、扩展、包容的评价方式。其中，“评教”主要包括对教师的教学策略和教学能力的评价，“评学”则侧重对学生学习状态和学习效果两方面的评价，并在此过程中注重“教”与“学”的相互渗透与交融。另一方面，该系统通过改变现有的大一统的评价模式，建立有针对性、适应不同层次、不同特点的多样化评价方式。如针对学校类型特点以及教师个人职业发展的阶段特征，制定相应的评价指标，实行差异性评价，从而使教学评价更具适用性。

其三，评价结果从“一次评价”转向为“二次引导”。一方面，该评价系统充分发掘评价结果的潜在价值，通过评估结果的大数据分析，找出教师的长项和制约性短板，个性化“定制”教师发展方案，建立起导向性、动态性的教学评价引导体系。另一方面，这一评教系统的投入使用，也促发学校不断修订和完善人事管理制度。比如，评教综合成绩排在全校前10%的教师，可在职称晋升、年度评优等领域优先得到考虑；对于评教综合成绩排在后5%的教师，学校相关管理机构要对该任课教师采取业务再培训等措施。至于经过一定业务培训后评教综合成绩仍然排名垫后的，学校可安排其从事其他岗位的工作（即调离教学工作岗位）。

概而言之，教师教学评价对于任何类型高校都至关重要。它关系到教师内在发展动力和活力的生发，关系到教学质量的保障和提升，关系到学校的社会声誉以及长远发展。本文针对目前高校教师教学评价实践存在的难题，建构了“五维一体”发展性教学评价体系。这一系统以教师发展为本，以制度创新为先，以多元主体协同为关键，以评价结果的激励性和可

改进性为着力点，从而实现教师专业发展、学生学习发展、管理服务水平提高、学校教育质量提升的多重目标。/陈春莲

文献来源：《中国高校科技》2020年第10期

我国大学教师教学准入标准的研制

标准即目标，标准即追求，标准即榜样，标准即引领。教学准入标准具有衡量和引导教师发展的功能，于教师是上进之助推器，而非禁锢之枷锁。我国大学教师教学准入标准的模糊性导致教师教学能力发展方向的迷失，教学有效性得不到保障，人才培养质量堪忧。因此，研制区别于其他国家和其他教育类型的教师教学标准，体现我国大学教学特殊性、时代性与文化性的大学教师教学准入标准势在必行。

一、研制标准的必要性与可行性

对必要性与可行性问题的探讨是研制标准的前提。首先，明确大学教师教学准入标准是提高立德树人成效的迫切需要。与大学的基本职能——人才培养相比，科学研究虽为大学的重要工作，但并非核心职能。即使是诺贝尔奖得主来担任大学教师，其根本责任也是教学而非科研。然而，时至今日，科学研究仍然高高在上，科研荣誉远远高于教学荣誉，大学对学术的追求代替了对人才培养质量的追求，失衡的评价导向使大学“失去灵魂的卓越”。大学教学严重缺乏思想性、引领性、创新性、针对性、层次性、逻辑性和多样性，教学文化建设薄弱，无法满足学生学习需求，这已经成为无法回避的现实。

其次，教学准入标准是指导教师发展的着力抓手。在如今的教学生态下，青年教师在教学上付出了极高的时间成本，且广泛认同教学与科研的正向相关关系，不过收效甚微。所以，大学教学的窘境在根本上暴露了大学评价制度变革和教师教学能力提升的矛盾，而非教师工作伦理的失序。长期以来，大学教师的教学素养没有受到足够重视，教师聘用、考核多聚焦于科学研究；教师资格认证制度的实施常态是先上岗、后补证；入职培训

缺乏科学设计，针对性弱；在职进修趋于形式化。总之，教师缺少教学专业目标指引，教育教学知识欠缺、教学设计能力匮乏、教学反思与评价能力不足、教学合作意识淡漠、信息化教学能力有待提升等问题数见不鲜。部分海归教师不仅不适应中国教学文化环境，教育信念也潜藏危机，对中国特色社会主义的认知和高校思政工作的认可程度、接受意愿较低。

再次，明确大学教师教学准入标准是顺应教学专业化国际发展趋势的必然选择。早在中世纪，意大利授予大学教师教学资格前，教师必须经过严格的个别考试、公开答辩和组织辩论等程序化考核，并将评审教师教学资格、成果的传统延续至今。近年来，英国、荷兰、挪威、瑞典等国都已将通过教师资格认证作为取得教职的必要条件。实践证明，大学教师教学准入标准的实施不但促进了教师教学能力和学生满意度的提高，还促进了科研方面的发展。

提高大学人才培养质量、强化教师能力、改革教育评价方案，已在我国教育政策规定和教育理论探讨上成为共识，但相关改革实践仍未实施。因此，扎根中国大地，借鉴国际经验，依据教育教学规律确立我国大学教师教学准入标准，对于加强新时代高校教师队伍建设、推动我国高等教育内涵式发展具有轨物范世的必要性与可行性。

二、国际代表性标准的分析

各国对大学教师教学准入标准的认识尽管存在文化和历史差异，但也定有一般性共识。以全球视野探寻大学教师教学准入标准，对明确我国标准的核心指标具有借鉴意义。本文选取英国、荷兰、日本3个国际典型性标准，进行批判性内容分析。

由英国高等教育研究会于2011年11月发布的《英国高等教育教学与支持学习专业标准框架》已在澳大利亚、新西兰、泰国等多国推广，支持教师教学专业资格认定和相关专业发展项目。标准框架明确提出了专业价值、核心知识和活动领域3个范畴。其中，专业价值指向对师生关系、教育公平、高等教育可持续发展与全球化以及研究性教学的理念认识；核心

知识指向专业知识、一般学习方法和学科教学法、教育技术知识、教学评价知识;活动领域指向教学设计、组织、评价、反思等实践活动所需的知识与技能。在整体设计上,该标准兼具上位理念框架和具体操作性要求,强调教师的终身学习和自主发展,值得借鉴。在理念上,标准从促进学习者有效学习的视角界定教师教学能力,增强了教学实践性,但也使不同范畴内的指标内容存在不同程度的交叉,而核心范畴的互斥性与关联性则应是研制我国大学教师教学准入标准的基本原则。另外,标准本身作为一个灵活的框架,有利于不同学校进行本地化改良与实施,可作为我国标准形式的参考。

2008年,荷兰14所研究型大学达成了《关于大学教师教学资格审定项目的共同协议》,开展教师教学资格审定,并对大学教师提出了5项一般性能力要求,包括学术导向的教学、完善教学方案设计、备课和授课、指导学生和教学专业化,各大学可据实情充实细化。格罗宁根大学基于该要求,提出了包括设计和完善教学、授课和指导学生、测试和课堂评估、教学评价等的五维标准,并在2012年增加了国际化教学能力的相关标准,体现了标准研制的时代性。我国教师教学准入标准的研制也可采取相同策略,只以框架形式提出基本要求,具体实施标准应一校一策,视具体情况而定。与英国相比,荷兰突出了面向微观课堂教学技术的要求,指标要求简明扼要,便于教师参照标准自我对标、自我评估和自我改进。然而,教学不仅需要技术,更强调人的素质,该标准人文性的不敷易致教学落入技术陷阱。国内外学者基于师生问卷调查、深度访谈所得大学教师教学能力结构也都涵盖专业精神和人格素养。教师工作具有极强的精神性,理想主义、完美主义、英雄主义、信仰主义与“易感”主义等价值信念才是教师专业发展的内在原始动力。所以,我国大学教师的教学准入标准不仅要重视可观测的教学行为,更应重视无法量化评价但同样重要甚至更重要的内在精神,以“文明人”的要求统领“专业人”的行为。

2019年日本国立教育政策研究所发布的《日本新任教员研修基准框架》同样以框架形式提出了大学教学能力培训目标,涉及对大学的理解、

教学设计、教育实践、成绩评估与反馈以及自我完善与职业发展 5 个学习领域。其中，重视教师专业共同体的作用是该标准的突出特色。以共同的教学愿景为内核的教师专业共同体不但能够为教师个体提供教学、情感和研究等多方面的同僚性支持，还具有发展学校教学文化的力量，对建设我国大学教学文化极具借鉴意义。

三、我国标准框架的构思

我国大学教师教学准入标准的构思综合考量了各国在标准认识上的一致之处，即都强调教师的专业知识、技能与自主性等，并从是否有利于我国大学教师专业发展的高度加以取舍，借鉴了国外标准的框架形式、促进学生学习和发展的逻辑起点以及部分核心范畴和基本能力要求，如提升国际化教学素养和加强专业共同体建设等。但在根本上，标准内容仍以我国教育方针、教育政策、教学实践和教育理论为依据，刻画我国新时代大学教师队伍群像，坚持国际共性与国家个性的统一。例如，我国与英国同样重视教师的专业价值，然而在基本要求上却体现出本质性文化差异，即我国标准的构思以“四有好老师”“四个引路人”和“四个相统一”为目标引领，尤其突出师德的全员、全方位、全过程养成，把提高教师思想政治素质和职业道德水平摆在首要位置。

而在核心理念上，我国标准的构思以“教师主导、学生主体”的教学观，强调基础性、批判性、反思性、创新性的知识观以及教师自我发展的能动观为指导。其中，“主导主体”论虽然在提出之时，并没有专指高等教育领域，但却科学地反映了学校教学的一般规律，它所具有的普遍性对高等教育具有指导意义。由此，最终形成了以“专业价值观”“教学核心知识”和“教学能动行为”为 3 个维度的标准框架，标准草案见表 1。表格是落实教学准入规范化目标的载体，是标准草案表格化的简明呈现结果，实则蕴藏深厚的理论研思，兼具实践与研究意义，旨在为大学教学铸魂、强基与正体。

表 1 大学教师教学准入标准

维度	领域	基本要求
专业 价值 观	(一)教育 理想	1. 遵守教育法律法规，贯彻党和国家教育方针政策
		2. 热爱教育事业，承担传播知识、传播思想、传播真理的历史使命和塑造灵魂、塑造人的时代重任
		3. 理解中华优秀传统文化、革命文化、社会主义先进文化教育的意义，将优秀的民族文化与世界文化相结合，培育学生的中国情怀和全球视野，注重学生的全面发展
		4. 发挥课程教学的价值育人功能，引导学生树立正确的世界观、人生观、价值观专业价值观
	(二)专业 道德	5. 尊重学生独立人格，关爱学生身心健康，与学生建立符合教育规律的师生关系
		6. 平等对待所有学生，维护学生的合法权益，积极促进教育公平
		7. 尊重学生个体差异，主动了解学生需求，努力创造条件，促进学生的自主发展
		8. 遵守学术道德规范、学术法律规范、学术写作技术规范
		9. 衣冠整洁得体，语言规范健康，举止文明礼貌
	(三)自我 认同	10. 认同大学教学的专业性和独特性
11. 热爱学术事业，追求真理，促进人类进步，注重自身专业发展		
教学 核心 知识	(四)本体 性知识	12. 掌握所教学科的专业知识体系、基本思想与方法
		13. 掌握所教学科内容的基本知识、基本原理、基本理论与基本技能
		14. 掌握所教学科前沿发展动态
		15. 整合教师个体研究成果
		16. 了解所教学科与其他学科以及社会实践的联系
	(五)文化 知识	17. 不断丰富个人的自然科学和人文社会科学知识
	(六)实践 知识	18. 注重个人经验的积累、领悟，理解、运用和拓展“理论性知识”
	(七)条件 性知识	19. 树立先进的教育教学理念，掌握教育教学和学生学习的基本理论、主要方法
		20. 了解大学生身心发展规律及群体文化特点
		21. 关注未来社会对人才的要求，关注国内外大学教育发展动态

		22. 掌握所教学科的专业培养方案和课程标准
		23. 了解学生学习所教学科内容时的认知特点
		24. 掌握针对具体学科内容进行教学和学习的策略
		25. 掌握针对具体学科内容的现代教育技术应用方法
		26. 了解与技术相关的法律、伦理及哲学知识
		27. 了解学生所在国家或地区的基本情况，掌握跨文化交际原则和价值观念
教学 能 动 行 为	(八) 设计与组织	28. 科学设计学习目标和学习计划
		29. 有效转化科学研究成果设计学习内容
		30. 选择多样化的教学方法，支持学生能动学习
		31. 掌握多元评价方法，合理利用数字化评价工具，多方面、全过程评价学生发展
		32. 创设良好的学习氛围，激发学生的学习兴趣和好奇心与求知欲，引导学生独立思考、积极探索和主动批判，提高学生的创造力
		33. 运用项目式、启发式、参与式、讨论式等多种教学方式，有效组织教学
		34. 主动参与学生学习，鼓励学生建立多元学习共同体，增加师生之间、学生之间的互动与协作
		35. 合理选择现代信息技术应用到教学中
	(九) 反思与评价	36. 掌握课堂管理方法，有效调控教学过程
		37. 自我评价教育教学效果，主动分析来自他人的教学评价，不断反思，改进教育教学工作
(十) 教学循证与合作	38. 将个人经验反思与科学研究证据相结合，开展循证教学	
	39. 针对教育教学中的现实问题和需要，加强同行间的交流与合作	

(一)铸魂:专业价值观

教学的灵魂取决于教师的灵魂，如果教师的灵魂不够高尚，学生所获自然也无灵魂可言。从学理上说，教师的灵魂是从事教育教学工作所不可缺少的价值品质。与一般认知意义上的教育理念相比，具有更深层次的含义和更高的境界，包括社会向度的教育理想、他者向度的专业情操及本体向度的自我认同。

1. 教育理想 理想是人特有的存在方式，是人性的必然，是人的精神

矢量。教育理想是教师对教育的展望和向往，是超现实的、极具浪漫色彩的、充满大无畏英雄豪情的、需要一生求索的大追求。理想在现实和实践中产生，是一定时代的产物。当代教师价值失落的根源在于教育理想的失落。没有理想的教师只能像其他动物一样成为客观必然性链条中的一个被动环节，因无法赋予教学工作绝对的、终极的、至善的目标而陷入职业倦怠、怀疑、困惑；因轻视崇高精神世界而无法超脱对物的依赖，使得教育成为个人飞黄腾达的跳板而非生命意义所在。关于大学的教育理想，纽曼、洪堡、怀特海强调追求永恒真理，克拉克·克尔、德瑞克·博克倡导用知识服务于社会，尼采、雅斯贝尔斯则呼唤全人精神交往，他们分别从理性主义、工具主义和存在主义视角提出了“培养什么人”的见解。而中国语境中的理想具有独特内涵——实现人全面发展的理想，它综合体现了个体发展的全面性、社会性和具体性要求，是教师在功利化、娱乐化时代背景下必须坚守的教育理想。以人类、民族的教育缺乏应有的高度而忧，以殉道者的精神唤醒人类灵魂，以“红色教师”的信仰培养可靠接班人，都离不开筚路蓝缕、胼手胝足的艰苦奋斗，而理想可使痛苦光辉，更使人得完整、得根基、得解放。

2. 专业道德 追逐名利、成就的欲望是人生而即有的本能和本性，然放纵即恶。以“德”御“性”、以“德”为“性”是超脱人的强大本能、跃至人纯净本质的过程。但此过程的自觉并非自然的礼物，而是精神的创造。淡泊名利、深耕教育之德性与规范的生长离不开个体的自我教育。任何日常事务，都与“尽性至命”是统一的，专业道德也并不外在于重复、烦琐甚至枯燥的教学生活而独立存在。教学本身必须是道德的、向善的，这是对真理的承诺、对学生的承诺，也是教学的根本之道。教师是时代和国家伟大的道德观念的诠释者，然而重要的不是穷尽、也无法穷尽师德规范要求，而是教师能够理解教学所需的智力和情感投入；重要的不是以“声色化民”，让学生做我们认为道德的、避恶向善的事，而是教师首先以专业道德自约，仁礼存心，以身载道，主动维护学术规范、教育公平和师道尊严，发挥澄明心智、日新其德的典范作用，对学生无限同情，潜移默化地使学生在休戚与共的关怀中改过迁善，耳濡目染。

3. 自我认同 真正好的教学不能归结于技术，而是来自教师的自我认同与完整。当教师不能从主体深层意义上理解教学时，便倾向于以教学行为的外在“趋同”代替教学思考，原本丰富的自我也在机械行为中异化，丧失了教学个性和创造性。可见，教师采取冥想的方式，通过向内连续用力，反思自我，理解一切现象深处的原理，以实现自我教诲是何等重要。一些教师在科研与教学关系的处理和信息化教学改革挑战下，面临自我认同的危机。首先，教师需理解探索真理、创造知识与塑造灵魂、塑造生命的目标的一致性。最好的研究者才是最优秀的教师，教学好不好，要看科研工作有没有贡献，观点有没有发展。同时，信息技术时代教师角色的转型并非简单定位归属，而是一个动态建构过程。将“技术熟练者”与“反思性实践者”、“知识输出者”与“学习引导者”、“统一性教育者”和“因材施教者”完全对立，试图用一方掩盖另一方，这种同构性思维忽视了教学的复杂性和教师的能动性。教师积极真实的自我认同是在教学实践中不断自我实现的过程，即将培养学生视为学术生命的延续和传承，将专业生涯与自我认同紧密联系，树立“山河不会忘记我”之信念，追求理想自我与现实自我的完美统一。

(二) 强基: 教学核心知识

直至今日，记忆知识仍然是一切学习的根基，也必须是学习的常态。剥夺学生记忆的权利与机会，鼓励学生将认知外包于机器而拒绝知识积累，学生的高阶思维发展必然成为天方夜谭，这是对人类的犯罪。关于读书、记书的必要性好像是不证自明的问题，似乎早已经解决了，而实际上这一问题却成为反复发作的顽疾。对知识的理解存在极端主义倾向，误入形而上学的歧途，存在轻视甚至否定书本知识的思潮。没有书本知识何谈理论与实践相结合？哪有心之升华？更奢论创新。人们是从已知知识出发学习未知知识，有已知才能知未知，而无已知哪有对未知的知？同样，创新教学也必须依托教师广博的知识基础，本体性知识、文化知识、实践知识和条件性知识皆不可偏废，深度学习一刻也离不开基础学习。当前我国大学教师普遍存在教学知识结构失衡和知行脱节的问题，在教学中，只有以

“断齑划粥”的精神勤奋钻研，将知识同化于心，将各层面的核心知识有机整合并转化为教学能动行为的科学性、艺术性和独特性，才能真正发挥知识的力量。

1. 本体性知识 学科知识是教学核心知识之本体，其首要特征是与学科范式的形成、规限和发展密切关联。任何不以学科共同体的共同信仰和真理规则为依据的伪知识，其本质是不关心何者为真、何者为假的“扯淡”。此为长期以来大学教学低水平重复，前沿性、艰深性与层次性缺失等问题的根源。其实，只有真学者才有条件成为真正的教育家，也才能上出真正的“金课”。教学问题多不是出在方法上，而是出在内容上，诸如专业知识、思想、观点和学术水平。如果教师言之无物，学生又何谈收获？教师不能敏感觉知科学的反常，学生又何以了解学科前沿，辨别知识真伪？另外，与其他学科知识和实践性知识相连接，是教师本体性知识的应有特征。否则，学生的思维将被禁锢于狭窄之地，并最终在充满学术对立和专业语言的虚幻世界中丧失描述和认识复杂现实世界的能力。本体性知识的第三个特征是与教师个人研究相联系。而令人遗憾的是，目前的大多数学生甚至对教师的研究方向毫无所知。在根本上，任何知识都是“个人的”，风格是智者的最高德性。教师的本体性知识贵在理性批判、逻辑规范以及内容锤炼。教育即选择，在学生有限的生命时间内，学习具有最大教学价值的内容，必须剔除平庸、浅陋的教学内容。真正具有价值的教学，大都基于教师本人对该知识领域富有创新的学术个性洞见。

2. 文化知识 世界处于普遍联系和永恒发展之中，人类所取得的成就远远超出任何学校课程所能涵盖的范围。分科制和专业化不应该成为学校用人类文明资源激发学生创造性、丰富学生精神世界的障碍。有研究表明，中国理工科学生经过大学学习后，批判性思维和学术技能水平均出现了下降，其中一项重要原因就是缺少人文和社会科学课程的修读。自然科学与人文科学的分裂阻碍了学生对世界的整体性认识和运用综合性知识解决复杂问题能力的发展。无论何种科学，其最高境界一定是知类通达、文理交融的“大境界”。欲使学生获得超越现代知识分散化、零碎化、繁杂性、

变动性的强大认知力和实践力，教师就必须拒斥褊狭的“效用原则”，将教学置于广博的文化知识基础上，吸纳各领域内伟人巨匠之成就，培育学生富有灵性的“自由眼光”和富有教养的人格。

3. 实践知识 多数新任教师尽管缺乏教学技能训练，但经过长期教学实践，也能反思总结出一些符合教育规律的方法和经验，形成极具个性化色彩的实践知识。但在混沌期中的自我试错成本过高，教师所获心得大多为牺牲学生学习质量的“损害式进步”。而且，一旦教师只依赖于实践知识，易受情景钳制，受到习俗化、经验化陋习的影响，无法依据先进教育理念和学生发展实际从事教学工作，导致教学成效低下甚至失败。但是，这些潜在弊端并不能遮蔽实践知识的价值。一切教育实践活动都由教师已获得的教育知识建构，当教师把内在缄默的实践知识与外在显性的教育理论知识结合，将更好地发挥教学能动性。可以说，教学实践知识是教师走向“知行合一”自由王国之必需。总之，在正式走上讲坛之前，具备一定教育工作体验是获得大学教学资格的重要条件。将教育工作视为教学学术工作，主动发展自身教学能力，也是必不可少的。

4. 条件性知识 教育学知识、学科教学知识、技术知识、跨文化教学知识等教育理论知识的贫乏必然会造成教师思想认识的混沌和教学行为的失误。而对于以上各类知识的运用，教师尤其要关注其条件性，即这些知识向实践的转化是在一定条件下实现的，不是静态、固化、机械的，必须坚持实践本位观，灵活应变，以提高教学目的的合规律性，增强教学目标实现的有效性，发展教学工具选择的合理性。对条件性知识的刻板认识，最典型的即将技术知识理解成新技术的普遍应用，引致技术策略应用“一刀切”和过度化等问题。面对现代技术的更新，教师大可不必焦虑，掌握几种能解决日常教学问题的工具足矣。得道者对技术应用“自然而无妄为”，顺应教学规律本身所具有的可能趋向，消解外在技术对课堂教学的强制统制。另外，在建设人类命运共同体的时代背景下，教师亟须扩充的条件性知识是跨文化背景下的国际化教学知识，以实现马克思所预言的世界大同的最终理想。

(三) 正体: 教学能动行为

随着教学改革的深入, 凭借行政力量和专家来塑造教师行为的做法已越来越难有成效。人作为一种能动性存在所具有的可能性不应被对象化为纯粹结果。教学行为的进步在根本上是一种内在主体觉醒和成长的过程, 是教师能动地将自我知性、理性、情感、经验投射到教学中的行为表征。

1. 设计与组织

设计与组织是指教师对所教科目的学习目标、学习内容、学习方法和评价方法等进行整体设计, 并在动态教学过程中有效组织各教学环节, 引导学生学习的教学行为。许多大学教师没有抓住大学教学的开放性和生成性特征, 而唯设计、唯教材, 教学设计本身又虚化、边缘化了学生的学习需求, 直接导致学生参与度低、知识和能力内化不足。教学设计是教师思想的“磨刀石”, 是教师梳理潜在教学矛盾和解决方案的过程。凡为设计者必期于达到无设计, “教学就是即席创作”, 教师的教学主导性价值恰在于在复杂的教学情境中作出及时、有效、直觉的教学判断, 与学生共同完成即兴的、创造的、生成的现场教学活动, 化解脱离于真实教学的预先设计和学生实时的多样与差异发展需求之间的矛盾, 实现设计与灵感的水乳交融。大学教学是发散的、鲜活的与真实的, 无论是教学设计还是组织, 审时度势、辩证客观都是第一要旨。只要教师的思想“活起来”, 教学就不会走向僵化、板滞。

学习目标设计应体现未来性。未来卓越人才的基本特征包括具有永不磨灭的好奇心、审辨式的思维能力、良好的协作性、积极的创造性、极其丰富的想象力、明月入怀式的包容性以及过硬的基本功。因此, 目标设计不但要重视知识量, 还应重视想象力的激发和关键能力的培养。从关注学生习得什么到关注学生将来能够做什么, 使学生不仅能用已有公式解决已有的问题, 也能提出并解决没有答案的问题。此外, 在联合授课模式中, 各个课时目标之间毫无关联的现象非常普遍, 而缺少系统性学习目标指引, 学生的学习被随意拼凑而碎片化, 疏于构建关键知识与问题之间的联

系。

学习内容设计难度和挑战性的不足是学生无教学增益感、产生课堂失望的重要原因。学生思维能力的提升有赖于知识提取中适当的难易程度和建构方式。有教师虽然将前沿高深的科研成果引入课堂，但如果只是简单的知识平移，没有体现教师对教学内容的思想性、方法性、过程性及独创性认识，没有与学生已有学习经验和真实生活相联系，也无法使学生获得创造性、有灵性的学习成果。震撼性的学习内容经过问题化、活动化、人物化等方式的有效处理，才能产生震撼性的学习效果。

学习方法的设计日渐趋于追逐形式上的热闹，教学创新过程中只做表面文章，似乎使用新方法就会自动产生好效果。事实上，即使处于相同的教学条件下，面对相同的学习内容，不同的教师也会选择不同的方法，时髦的教学方法并非唯一选择。例如，饱受诟病的讲授法本身并非大学教学水平低下的罪魁，相反，讲授法自大学诞生之日起就是核心教学法，至今依然发挥着重要作用。运用讲授法绝不是教学理念和方法落后的表现，而是大学教学探究高深学问的规律使然。大学教师必须“讲”，而需要高度警惕的则是教师没得讲、胡乱讲、不会讲、只是讲，甚至完全不讲、只让学生讲，致使讲授缺乏难度、深度、广度、高度、强度、精度和温度，自然无法触发学生的深度思考、深度理解和深度参与。又如，在以学生为中心的教学中，也会出现滥竽充数、小组讨论僵化、思考与活动分离等问题。总之，大学教师必须坚持“内容为王”的教学信念，方法为内容服务，真正应当被拷问的不是方法，而是使用方法的教师。

学习评价的目的是为了促进学习，也是重要的学习环节。因此，对学习评价的设计也应遵循学生的学习规律，考虑教育目标的整体性和学生的天赋、追求与性格。面对先进工具的迅猛发展，教师不能狭隘地被评价工具所主宰。在“能评价”与“应该评价”之间，应以教育性为准绳作出选择，科学区分该不该评价与能不能评价。随着人工智能和大数据分析技术的应用，有教师倡导利用其连续性优势以弥补纸笔测试过程性、表现性评价的不足。但是，此评价方式使教师失去了亲身了解学生的机会，也失去

了深入反思教学的场景，只会加剧教师的思维顿挫，降低教师独立判断的能力，使评价走向“唯数据”的极端。其实，客体技术只是主体技术的补充而非替代品，信息化评价工具的效用也最终取决于教师筛选、解释数据的分析能力。再者，学生的质性发展难以全然量化观测，教师的主观判断反倒更加有效。

优秀的教学组织者是教学设计的灵活践行者，能够认同大学的研究功能具有极端重要性，为学生创造一种包容的、自然的、批判的学习环境，引导学生对话、阅读、沉思。首先，对话需要兼具语言的情感性、思维的逻辑性和目的的正当性。师生的对话不仅应“达意”，还应“传情”。交流的前提是真实，在对话中，教师所言内容或反应应来自学生，教师必须讲内心真实想对学生说的话。抓住学生心愤口悱的时机，富于启发性和含蓄性地提出问题，助其突破自我、逼近真理。只有让学生围绕具体任务和问题的合作与探究，将学生引入师生、生生之间的理性批评和对话中，学生才能真正体会到理性的价值和学习的乐趣，并形成和丰富自己的理性意识、精神和观念。其次，教学需要一定的留白。现在大学剧烈膨胀的课时安排已使学生上课的时间远远多于自学的的时间，无法在排除外界干扰的“闲暇”状态下阅读与沉思。亚里士多德以沉思为幸福的最高境界，学生也只有在自我沉思的直觉性复杂思维活动中，通过层层思考，抓住稍纵即逝的灵感，实现知识的融通与生发，获得一种超然的幸福感和满足感。再次，组织卓越教学，先进的人文环境是充分条件，优越的物理环境至多只是必要条件。如果未经审视，就允许那些吸引眼球却空洞无物的技术包装、主导大学课堂，教育者应该为此感到丢脸。

2. 反思与评价

倡导教师反思旨在消解教学的技术主义倾向。然而，当前教师反思一般仍旧停留在策略、方法等技术性层面而进行个人经验总结，缺乏以教育目的为焦点的实践性反思，缺乏道德、伦理、社会、公正层面的批判性反思，缺乏从人、自我发展、教学与人生关系出发的灵魂式、升华式反思，因而，多为不完整、不彻底的教学反思。这与教师教育信念微弱、理论知

识贫乏和教学研究意识淡薄直接相关,对教学问题止步于无意识的随机思考,如此反思则于事无补。同时,对于他人评价的反思也是教师专业发展的路径,但只有重新返回个人内心,才能真正了解和超越自我。由于许多学生难以判断卓越教师和受欢迎教师的本质区别,学生的教学评价有时并不具有绝对的理性参考价值。来自他人的专家评价也可能局限于片面的、表面的现象,因此,既需要考察教师教学行为,又应了解学生的学习过程。从教师个体发展而言,无论他人提出何种评价,都不能从根本上决定教学意义。总之,教学反思与评价最终都指向行动,只有基于反思、评价的教学改进行动才能决定个体存在的价值。

3. 教学循证与合作

大学教师的教学自由在一定意义上也加剧了教学的孤立、保守与封闭,是当前我国大学教学文化薄弱的突出表征。教师之间教学交流频率不高且浮于表面,教而不研的现象十分普遍,整体缺乏共同体的教研意识和教学文化氛围,个体教学极易陷入经验主义和主观主义困局,而主张教师经验、智慧与教学证据最佳结合的循证教学为突破经验主导型教学、主观性教学的弊病提供了发展对策。从孤立到协作,循证教学根据实际研究证据进行实践决策的核心理念能够帮助教师树立问题意识,为教师专业共同体建设提供合作机会和活动研讨内容,避免形式化协作,有助于培育尊重个人主见的教研合作文化,完善传帮带机制。循证教学也使同行之间的交流真正聚焦于真实问题和需求,在获取、评估研究证据的过程中实现教学与科研的融合,提高教学的科学性。

四、结语

教师发展的密钥是返璞归真式的自我检讨、自我成长和自我发展。研制大学教师教学准入标准只是手段,实现教师个体专业发展才是目的。没有教师的自我行动,无论采取何种外在支持举措,都无法实现教师队伍建设目标。遮蔽教师主体力量的强制性管理甚至适得其反,会抑制教师的积极性。秉持“保合格、上水平、追卓越”的发展性评价理念,各校可将大

学教师教学准入标准框架及标准草案作为诊断教师教学水平之参考,并在准入考察和需求调查的基础上,研究制定满足教师个体价值需求的培训方案。同时,为进一步激励教师投入教学,切实发挥大学教师教学准入标准在大学教学质量保障体系中的作用,需要在源头上继续完善和落实教育评价改革方案,矫正“唯科研”逻辑,真正“突出教育教学实绩,把认真履行教育教学职责作为评价教师的基本要求”,弘扬教学文化,强化教学奖励制度。系统联动职前培养系统、专业培训系统、教学实践系统,政策引领大学教师发展中心和学校教师发展体系建设,为教师教学发展提供可持续性资源平台支持,借此实现教师教学发展外驱动力与内驱动力的耦合,提升我国大学人才培养质量。/李芒 段冬新

来源:《重庆高教研究》2022年第1期

主编:杨建林

副主编:宋希文

编辑:杨朝霞

联系电话:5954390

出版日期:2023年12月8日

校内资料