行动者中心制度主义视域下我国高职院校 教师评价的优化

陈艳 王海岳 姜乐军

[摘要]文章从行动者中心制度主义视域出发,认为目前我国高职院校教师评价存在价值理念先进性不够、评价方法全面性不够、评价标准个性化不够以及评价主体专业性不够等诸多问题。对此,文章提出在理念上要注重价值理性和工具理性相兼顾、在方法上要注重定量评价与定性评价相结合、在标准上要注重类别层次与岗位特点相统一、在评价主体上注重专业性和多样性相融合等优化策略,以期改进高职院校教师评价,推动现代职业教育高质量发展。

[关键词]行动者中心制度主义;教师评价;高职院校

[作者简介]陈艳(1988-),女,江苏海门人,南通职业大学,助理研究员,硕士。(江苏南通226007)王海岳(1956-),男,江苏如东人,南通市职业技术教育学会副会长,教授。(江苏南通226007)姜乐军(1975-),男,安徽定远人,南通职业大学高教研究所所长,研究员,硕士。(江苏南通226007)

[基金项目]本文系2020年度高校哲学社会科学研究一般项目“创新创业教育视角下高职院校教学督导共同体构建策略”(项目编号:2020SJA1641,项目主持人:陈艳)、2021年度南通职业大学“双高计划”建设任务项目“建立与‘五型职大’KPI绩效考核制度结合的评价诊改制度”(项目编号:210080301,项目主持人:姜乐军)和2021年度南通职业大学中国特色职业教育的思想体系、话语体系、政策体系和实践体系研究课题(重点)“中国特色职业教育的的话语体系研究”(项目编号:GJS2021001,项目主持人:姜乐军)的阶段性研究成果。

[中图分类号]G715 [文献标识码]A [文章编号]1004-3985(2022)11-0067-06

DOI:10.13615/j.cnki.1004-3985.2022.11.011

教师是高职院校高质量发展的核心资源和重要力量。改革教师评价制度是我国高职院校现代治理能力建设和高水平持续发展的应然选择。2020年10月,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》(以下简称《方案》)中提出“到2035年,基本形成富有时代特征、彰显中国特色、体现世界水平的教育评价体系”,吹响了新时代我国高职院校教师评价改革的集结号。时隔一年之后,2021年10月,中共

中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》再次强调要“完善教师招聘、专业技术职务评聘和绩效考核标准”,则为新时代我国高职院校教师评价指明了基本路向。其实,自2016年以来,国家印发多个重磅文件,均不同程度指向高职院校现有不合理的教师评价制度。职业教育作为一种类型教育,在整个教育体系中的作用举足轻重,探究并构建符合新时代我国高职院校与教师发展特点

的评价体系势在必行。行动者中心制度主义理论作为一种重要的政策过程理论,强调行动者与制度的有机结合,可以很好地揭示我国高职院校教师评价中的制度设定与教师等行动者之间的互动关系,对于破解当前我国高职院校教师评价所存在的突出问题并优化其策略选择具有较强的适切性。

一、行动者中心制度主义视域下我国高职院校教师的行为逻辑

行动者与制度有机结合,是近二十多年来国内外政策制度理论和实践研究的热门话题。德国学者弗里茨·沙普夫(Fritz W.Scharpf)等人创立的行动者中心制度主义理论引入博弈论,以行动者互动为分析中心,社会现实可以被解释为有目的行动者互动的结果,这些行动者包括个人、集体和公司行动者,他们之间的互动在一个结构化环境中展开,并且互动结果是由他们所处的制度设置所塑造。由此可见,行动者中心制度主义试图打开政策过程的“黑箱”,为政策结果提供一个更清晰的解释,将其核心要素界定为制度设置、行动者、行动者荟萃、互动模式和政策,认为行动者、行动者荟萃和互动模式是主要解释变量,政策是被解释变量,制度是影响变量。

制度与政策供给及其二者互动状况,对组织绩效起着决定性作用。政策、制度效应体现在被施行对象如何反应、如何应对及其反应程度。相较于“政策”,“制度”对行动者行为的影响更直接、更具体。顾名思义,高职院校教师评价制度影响教师教育教学行为的发生,可从行动者、行动者荟萃和互动模式三个主要解释变量要素考察。

行动者包括个体行动者和行动者集合。具有相似性的个体行动者在从众效应、阈下效应和自我调整等机制作用下,尽管各自的兴趣爱好和目的不尽相同,也可以采取一致行为。因此,如何将教师个体行动目的与学校发展目标

联系起来,在对教师群体认知和偏好进行假设的基础上,引导个体寻找与群体最佳匹配的位置,并明确个体多重角色之间的关系,是我国高职院校教师评价制度改革首先面临的挑战。

行动者荟萃是行动者群体涉入特定政策的互动,主要包括各自的能力(或者可以转化为策略)、对行为可能产生的结果及其不同形式的报酬之间是否兼容的评判。高职院校绩效评价制度构成了事实上教师教育教学行为的“博弈场”。如何将教师个体间的“零和博弈”转化为团队“竞合博弈”,保持博弈的动态均衡,进而实现学校绩效“整体大于部分之和”的目标,是我国高职院校教师评价制度改革亟待破解的难题。

互动模式是嵌入制度框架中的对制度设置和互动过程的关注。典型的互动包括单边行动、谈判协议、多数投票和等级命令等模式。单边行动是互动模式的“缺省状态”,参与博弈的个体行动者可采取任意可能的行为;谈判协议是对单边行动的补充,可以避免在合作博弈中单边行动者的福利损失;多数投票是集体决策,组织内赞同和不赞同决策结果的所有人都必须服从;等级命令强调领导者个人能够决定或影响其他人的选择,使组织内每个人的偏好服从组织整体目标,为群体效用最大化提供可能。由此可见,在我国高职院校教师评价制度设置和四种互动模式中,准则公正、执行程序公正和补救公正,领导者的真实性、伦理性、个人德行和领导风格,教师的个体特征、态度和动机,都是影响教师教育教学行为发生的前因变量;而绩效评价指标体系、评价标准和评价结果的运用,则是深刻影响教师教育教学行为的结果变量。因此,在鼓励教师职业能力多元化个性化发展的同时优化竞合机制,完善民主协商决策机制,强化干部队伍的思想作风和治理能力建设,是我国高职院校教师评价制度改革的主要着力点。

二、行动者中心制度主义视域下我国高职院校教师评价存在的突出问题

(一)价值理念先进性不够

行动者中心制度主义理论认为,制度、政策与行动者的有效互动是影响评价目标达成的关键变量。我国高职院校教师评价的目的是实现学校事业发展、教师职业发展与学生个人发展的正向统一。但是,当前我国高职院校教师评价制度的设定理念,更类似于教育行政主管部门或掌握学校行政权力话语部门对教师的单边行动,是互动的“缺省状态”,具有明显的工具主义和功利主义倾向。在这种评价理念指导下,高职院校教师往往会被看作一种“经济人”,对其的评价与奖惩直接挂钩,视为其职称晋升、评先评优和绩效工资发放等的根本依据。该评价制度对教师职业发展的多样性有一定的排斥性,在核心价值取向上表现为对经济激励的路径依赖。以绩效考核为例,我国高职院校教师通常被要求完成较高的教科研工作量,达不到要求者有可能面临降级、降薪甚至转岗的压力。尽管这种评价方式在短期内对于提高产学研确实有效,但是这种约束和激励毕竟不是内在的,长期运用会给教师带来巨大的精神压力,反而降低了教师的创造力,尤其是不利于产生高质量的教科研工作品。

(二)评价方法全面性不够

行动者中心制度主义理论强调教师评价方法是深刻影响教师教育教学行为的结果变量之一。整体来说,当前我国高职院校教师评价方法还较为片面单一,无法与新时代职业教育的类型特征及高职院校教师教育教学的实际贡献度相匹配。我国高职院校教师评价依然以量化评价为主,注重教师的“物化劳动”而不太关注其“活劳动”,即更多关注的是教师学术论文、理论著作的层次、等级和数量,而忽视评价所发生的过程性、发展性和对教师自身提升的诊断性作用。换句话说,当前我国高职院校的教师评

价往往强调的是其鉴定性功能,即总结性评价;而忽视甚至忽略其诊断、调控和改进功能,即形成性评价。在这种绑定利益的量化评价方法迫使下,一些教师身份迷失,课外时间几乎都要花在做课题、发文章上。部分教师备课一劳永逸,一本教案久不释手“打天下”,有的甚至没有教案或下载他人教案应付检查;部分教师上课敷衍了事,“教书”变成“读书”,将备课标、备教材、备学情和备需求等环节抛诸脑后,教学质量无从谈起。因此,尽管量化评价的方式不易受主观因素等影响,但过于依靠量化评价的方式并不能科学地评判教师的工作情况,尤其是高职院校教师的劳动如教学的投入度、对组织的贡献度等诸多隐性因素。

(三)评价标准个性化不够

行动者中心制度主义理论强调教师评价标准是深刻影响教师教育教学行为的又一结果变量。没有标准就会造成评价有失公允,行动者之间的互动也无法正常进行。当前我国高职院校的教师评价不是没有标准而是标准缺乏个性化,无法与职业教育作为一种与普通教育具有同等重要地位的类型教育特征相适应,与高职院校教师的形态特征结合不紧密,在实践操作中被广为诟病。多数高职院校依然采用“一把尺子量到底”的教师评价标准,对不同类型、岗位与组织方式的教师采取统一的评价标准,无法体现职业教育的类型特色。譬如,目前大部分高职院校教师评价都没有考虑不同岗位的特点,主要还是参照普通高等院校,按照论文、课题、奖项等科研指标,忽视了体现自身特色的一些项目,如专业建设成效、课程建设成效、实训基地建设、技术技能水平、指导学生创新创业能力、指导学生技能竞赛水平等。由于论文、课题、奖项彼此勾连性太强,没有论文,不仅课题、职称、奖项和“帽子”都可能无从谈起,而且这种相互勾连使少数硬性指标成为关切利害的评价标准,还忽视了教师在教育过程中的合理工作,

最终导致评价沦为少数强者的专属领域,形成强者恒强的马太效应,同时也让教师成为学历、资历、帽子、论文等竞争的牺牲品。

(四)评价主体专业性不够

行动者中心制度主义理论指出,领导者的真实性、伦理性、个人德行、领导风格以及评价主体的能力素质都是影响教师教育教学行为发生的前因变量,影响着高职院校教师评价的科学性、客观性和公正性。高职院校教师评价需要从多个不同的渠道搜集师德师风、教学科研、社会服务等多方面的信息,是一项复杂的、专业性和技术性很强的工作。但是,当前我国高职院校教师评价的专业性之所以饱受质疑,是由于无论是评价标准的制定,还是评价制度的实施,均存在较为明显的行政思维,专业教师在评价中的话语权有限。高职院校教师评价考核的细则和指标往往是由人事处、科产处、教务处等行政部门制定,具体实施是由学校考核领导小组负责,考核领导小组的成员除上述部门负责人外,普通教师和学生很难加入。作为被评价的教师既无法参与考核标准的制定,也无法参与考核的实施。学生尽管是与教师的师德师风、教育教学、社会服务联系最为紧密的一个群体,但除了被动参与学校组织的评教活动之外,很难在教师评价中发挥实质性的影响。譬如,同行、督导和学生评价,是我国高职院校教师教学评价的普遍做法。但在实践中,受个人资历经验、知识结构、利益冲突和情感等因素的影响,同行评价参差不齐,有的甚至沦为“走场不走心”的应付行为;督导听课覆盖率很低,往往仅凭一学期听1~2次课所获的碎片信息就“一锤定音”,容易引发教师的不公平感;学生评教受师生关系影响明显,甚至同行和领导评价“差”的教师,被学生评为“最受欢迎的教师”。为此,如何加强我国高职院校教师评价的专业性,让学术权力在教师评价中真正发挥出作用,让教师成为职业院校真正的主人翁,而非单纯

的被管理者角色,是一项亟须解决的现实问题。

三、行动者中心制度主义视域下我国高职院校教师评价的优化策略

《方案》提出要“改进结果评价,强化过程评价,探索增值评价,健全综合评价”,针对“不同类型教育特点”,稳步推进教师评价制度改革,为我国高职院校教师评价策略的优化指明了基本方向。事实证明,由于学校不同发展阶段所面临的重点任务有所不同,教师评价制度改革只有进行时、没有“休止符”。攻坚克难进行制度爬坡,由“从无到有”走向“从有到优”的前提和基础是,只有在弄清教师评价是如何影响高职院校教师教育教学行为的基础上“对症下药”,才能将政策“引力”转化为制度“推力”和教师发展的内在“动力”。为此,基于行动者中心制度主义理论,我国高职院校教师评价可以从以下五个维度进行优化。

(一)评价理念:价值理性和工具理性相兼顾

马克斯·韦伯认为,一切社会行为和社会现象都可以用价值理性和工具理性来进行分析,而只有两者和谐统一才能有效指导人的行为。价值理性在高职院校教师评价中表征为教育价值取向,它是教师评价的内生动力和合法性所在,是以发展性理论、高职教育本质和教学目标为逻辑起点,并通过对教师行为的正确理解而对其教学过程和结果进行价值判断。教师评价的本质是价值判断,它作为一种以“价值理念”为表征的教育旨归,要求更加注重对教育本质和教师精神内核的判断与衡量。从这个意义上来说,教师评价最重要的意图不是为了证明,而是为了改进。工具理性在高职院校教师评价中表征为管理价值取向,它是教师评价的外在动力,是以工具主义、管理规范和管理目标为逻辑起点,并依据管理目标和管理技术来帮助高职院校管理者对教师及其教学活动进行科学管理。因此,从评价理念上来说,教育价值取向的教师评价旨在实现“教”与“学”的统一,管理价

值取向的教师评价旨在实现“管”与“被管”的协调。当前高校教师评价所形成的功利主义价值观与新时代教育评价改革所倡导和树立的以立德树人为中心的教育价值观在本质上是冲突的。高职院校应该坚持正确的教育价值观,扭转不科学的教师评价导向,进一步健全教师潜心育人的评价制度,实现为党育人、为国育才的使命。在具体实践中,高职院校要兼具教师“经济人”与“社会人”的双重身份,充分考虑教师工作的特殊性,以“最大公约数”满足其物质需要与精神追求,把立德树人成效作为教师评价的首要内容,强化教书育人价值引领,突出教育教学能力建设导向,扭转“重知识传授,轻育人”的倾向。同时,要始终坚持以人才培养为核心,理性、科学地看待高职院校教师劳动的复杂性、多维性和难以测量性,从而找到管理价值与教育价值的最佳结合点。

(二)评价方法:定量评价与定性评价相结合

教师工作绩效评价离不开定量和定性分析。“没有数据就没有管理”,但是,只看数据而忽略其所承载的价值意义,其“绩效”就很难准确甄别和合理推导。因此,我国高职院校须克服过度数量化、形式化和简单化倾向,真正发挥教师评价的鉴别、规范、引导和激励的作用。在具体实践中,要克服唯论文、唯学历、唯奖项、唯“帽子”等倾向,推行代表性成果评价,将项目报告、技术报告、教学成果、论文等高水平成果作为代表性成果。注重代表性成果的质量、贡献、影响,突出评价成果质量、原创价值和对社会发展的实际贡献以及支撑人才培养情况。将高等职业院校教师科研成果转化取得的经济效益和社会效益作为评价的重要内容,鼓励教师开展科研成果转化工作,促进创新链、产业链、价值链深度融合。针对教科研并重型、教学为主型、科研为主型等不同类型教师岗位特点,制定各具特色的考核评价标准,体现高职院校教师评价的类型特征。比如,在教师职称评审中,可以

将教师对学校的“贡献度”作为职称评审的重点内容,量化分值要占较大比重,而适当降低资历、学历等占比。在教师绩效分配中,高职院校可以量化“其他教育教学工作量”,将教师参与专业设置设计、指导学生或本人参与技能大赛、参与招生和学生管理等授课外任务列入绩效考核内容,让教师真正体会“做多少工作拿多少绩效工资”的激励机制。总之,高职院校要坚持定性与定量相结合,全面考核教师的师德师风、教育教学、科学研究、社会服务、专业发展等成果,同时对贡献、能力、实绩进行重点考察和评价;注重发展性评价与奖惩性评价相结合,充分发挥发展性评价对于教职工的正向引领作用,合理发挥奖惩性评价的激励约束作用,有效遏制消极怠工、不担当、不作为等不良现象。

(三)评价标准:类别层次与岗位特点相统一

高职院校要在深刻理解教师类型定位的基础上,建立具有应用导向特征的教师评价指标体系。按照分岗分类评价理念,重点明确专业技术岗与行政岗的职责差异,以及专业技术岗内部的教学岗、教学科研岗、科研社会服务岗的职责差异,减少交叉,并进一步根据岗位类型差异,在职称评审、岗位评聘、职务晋升等方面实现教师评价制度的系统分类。一方面,各高职院校在制定教师评价标准时,要充分考虑教师岗位或学科的差异性。比如,在制定职称评审标准时,教学型教师、科研型教师、教学科研岗教师、科研社会服务岗教师以及艺术学科教师由于岗位和学科特点不同,应设置不同指标权重,对教学型教师的职称评审更侧重教学评价与教学成果,科研型教师的职称评审更侧重理论发展创新性与学术贡献,艺术学科教师的职称评审更侧重实践表现与艺术影响力。另一方面,在具体实践中也可将对教师的具体评价细分为师德师风、教学(或管理、工勤)工作量、教学质量、教科研工作量、其他教育教学工作量等多个维度。其中,教学工作量维度包含年度教

学工作量和开课门数,并折合成分数;教学质量维度主要由教学督导听课结果、学生评课评教结果、教学工作记录本检查结果、课程考核方法和成绩评定结果组成;教科研工作量维度按照正高、副高、中级等不同职称做相对应要求。高职院校教师分类分岗位评价虽然会加大操作难度,但是会转变不良评价导向,防止“一刀切”现象,从而成为评价制度建设、营造良好学术生态环境的重要保障。

(四)评价主体:专业性和多样性相融合

有了公正的评价标准和程序规则,如果在评价过程中被歪曲,那么所谓的“公正”就是虚假的,即形式公正而事实不公正。因此,评价过程设计的科学性、实施的可操作性、评价主体的专业性和公正性以及利益分配的公开性,是教师评价根本目的达成的充分必要条件。因此,我国高职院校教师评价要树立专业性思维。一方面,在评价主体的组成上,除了教务处、人事处、科研处等管理部门之外,还要吸纳教师代表、授课学生和第三方评价机构的积极参与,从而保证评价的客观、公正与全面。我国高职院校应改变教师评价的管理主义、市场主义和表现主义倾向,以“增能”为目的,注重评价过程中的欣赏、包容、对话和协商,以激发教师自我评价、自我激励、自主发展的内在动力。另一方面,评价主体的多样性主要体现在评价维度和导向上。依据行动者中心制度主义理论,组织对个人的信任可分为威慑性、认知性和认同性三种。由于我国高职院校(尤其是办学历史较长的)受制于绩效工资总额包干和职称指标“僧多粥少”,其工作绩效评价演变为教师间的“锦标赛制”而非“资格赛制”,“找不足”成为事实上的普遍做法。以“认知性信任”和“认同性信任”为前提、以“增能”为目的“找不足”,能有效激活教师成长的内驱力,变“不敢落后”为“不甘落后”。为此,高职院校的教师评价不仅要统筹考虑教师师德师风、教学科研、社会实践、成果转

化等多个维度的综合表现,进行多人次、多类型、多层次、多时段的多维度考核评价,同时还要科学合理运用考核评价结果,改变“托底思维”“大锅饭”的做法,多劳多得、优绩优酬,激励教师主动将个人成长融入学校建设实践。在导向上,要注重以引导和促进教师成长为旨归,淡化以鉴定分等、奖优罚劣为主要目的,更多关注教学设计、组织和实施过程是否与人才培养方案、课程教学标准相吻合,强调因材施教、学生参与率和学习效果;专业实践更多强调教师进企业的时间、收获、对企业发展的贡献、调查报告的真实性及其对行业企业发展和教育教学改革建议的适切性。在教学业绩奖励方面,应重奖教学成果奖、教学能力大赛和指导学生参加技能大赛等获奖者;在专业实践业绩奖励方面,应重奖在服务企业技术改造、工艺创新和新产品开发等方面取得显著成效者;而在科研业绩奖励方面,应重奖发明创造、科技应用研究及其成果转化和政府决策咨询等项目。通过评价结果运用的导向性和示范性作用,推动高职院校教师将个人职业发展与学校事业发展紧密结合起来。

[参考文献]

- [1]何焘.数据背后:高职院校教师评价体系的现实困境与理想蓝图[J].职教论坛,2018(12):63-70.
- [2]李文钊.行动者中心制度主义:探究政策过程中的互动效应[J].广西师范大学学报:哲学社会科学版,2020(3):19-42.
- [3]王亚鹏.高职教育“四个评价”体系的价值意蕴与实践逻辑[J].教育与职业,2021(10):5-12.
- [4]尤伟,秦国柱.包容性改革:我国高校教师绩效薪酬制度优化的新路径——高校教师学术职业价值的再发现与实现途径[J].江苏高教,2018(3):62-66.
- [5]臧琰琰.大学教师评价的理论遵循和应然选择[J].黑龙江高教研究,2021(4):85-90.

(栏目编辑:刘杰)