

海外视野

长聘被拒，“最后一根稻草”是啥

■郭英剑

对于高校而言，人才永远是其存在的基石，也是学科建设发展的核心力量。没有优秀的师资队伍，高校的人才培养、学术创新与学科发展就无从谈起。应该说，这是国内外高校设置长聘制度的出发点，也是近20年来我国高校引进并实施“非升即走”制度的初衷。

长聘制度的考核结果决定着学者谁可以领先及谁将落后。领先者可能从此一马当先，在学术道路上顺风顺水；落后者则可能就此与领先者拉开距离；更有甚者，还可能导致某些人从此离开学术界。

因此，从个人角度说，一位申请者作为被(备)选对象，是否能够顺利获得长聘资格，是关系其一生的一次“大考”。对于顺利通过者来说，这既是个人学术水平的一次明证，也为其未来生活提供了保障，使其从此安心教学与科研。

毕竟，精英与卓越之人总是少数，他们并不不知道。在国外高校，官方大都不会告知长聘被拒的最终原因。很多时候，无论申请者还是旁观者，自然而然会从申请者的身上去找寻原因，比如学术不达标、文章发表数量有差距、学术著作水平不高等，甚至会想到是否由于人际关系不好……

然而，最近美国的一项调查结果却显示，申请长聘制度被拒的责任并非都在申请者，反而是一些他们无法控制的因素在起作用。

决定晋升与长聘的“最后一根稻草”

10月4日,《美国高等教育纪事》刊登了一篇题为《长聘被拒? 你的记录可能并非问题所在》的文章,从一个较为客观的角度探讨了长聘被拒的原因。

该研究的出发点很简单——长聘申请人被拒,其不成功的原因是该归咎于申请者的学术水平还有努力的空间,还是有其他因素在影响甚至左右着最终的结果?

该研究的着力点在于决策中的公平与偏见问题。在研究者看来,有证据表明,在现有的评审制度中,对女性和有色人种存在着系统性的有害评价因素,不利于他们的职业发展。因此,研究者主要从这两个角度出发,考查了现有的长聘评价机制。

该研究从全美10所大学的2000多个晋升与长聘事例中收集初步数据。这10所大学涵盖面很广,既有私立高校,也有公立大学;既有研究型大学,也有文理学院,包括休斯敦大学、得克萨斯农工大学、莱斯大



好的长聘制度能使学术界呈现出多样化的局面,消除固有的偏见与刻板印象,让选拔过程更加公平、公开、公正,既在社会上起到示范作用,也可以使学者更加坚定从事学术事业,做出创新性成果。

学等。结果显示,一些候选人被拒绝晋升为正教授,其背后原因完全超出了他们所能控制的范围,甚至与他们的学术经历与成长记录无关。比如研究发现,在理工科领域,81%的白人教员可以在系一级获得赞成票,而黑人同行则只有75%。

当然,该研究也声明,这一结论并非指所有结果,即并非所有被拒都源自于此。但在他们看来,即便是个例,如此被拒仍然会给人带来重大的经济损失,伤害其职业生涯。因此,有必要审视这些有可能在申请者晋升时封堵其学术生涯之路的系统性问题。

申请者无法掌控的七大因素

研究者还发现,很多时候,导致候选人落选的原因,并非是他们未能达到“相应”的发表水平,或者教学贡献不够、社会服务不足、学术领导力匮乏,抑或是与他们所在单位达不到一定的“契合度”。恰恰相反,研究发现,以下七种情况很可能是长聘被拒的原因,而偏见是其中最为主导性的因素之一。

**推荐信不温不火。**国内外高校在晋职时,都需要同行专家的推荐信。这些推荐信往往来自校内外同行,主要是资深专家。这些推荐信中很可能记录了与候选人的种族、性别和其他特征有关的信息,导致人们由此可能产生偏见。

同时,同行专家的背景也很有可能影响他们怎么描述和评价候选人的研究。很多迹象表明,一封平平淡淡的推荐信很有可能导致候选人直接出局。

**跨学科不为人们所知。**候选人的研究或许是新兴学科或跨学科领域,而传统的学术研究更有利于发表与引用。有色人种的学者大多在次一级的研究领域,该领域中的学者人数较少。因此,新兴学科与跨学科的学者论文发表数量少,引用率低。这对从事非常重要又有创新性的基础研究的学者来说很不公平。

**投票数不够集中。**长聘过程都有专门

的委员会,最终需要靠委员的投票进行表决。申请者被拒多出自票数不集中,难以得到大多数人的支持。一般来说,院系一级的投票结果最受重视,也会受到严格的审查。但在这一过程中,非白人学者获得集中票数的可能性要小很多。

**中断过合约任期。**对于签约进入长聘制度的人来说,5—6年是工作期,同时也是考察期。到第6—7年时,也就到了能否最终进入长聘期的考核确定时期。如果在其因为自己的某些原因(比如女性要结婚生育)延长,对于候选人来说相当不利。以女性为例,研究表明,与同行中没有提出延期者相比,她们获得一致投票支持的可能性更小。

**与众不同有劣势。**如果别人说你看起来不像这个部门里的人,或许意味着你与大家有所不同。因为或许候选人性格不同、性别不同等而被人喜欢或被人嫌弃。研究表明,在一个全是白人的部门,或者在一个男性主导的部门,非白人和女性从一开始就处于劣势。

**服务工作被低估。**该研究表明,人们对女性教师,尤其是女性有色人种教师的社会服务需求往往高于男性同行。简言之,女性被认为应该做更多的社会服务工作,但这项工作并没有得到应有的认可。此外,女性通常在高校一些重要的委员会任职(比如本科教育),但却较少在国家层面上的更高知名度的委员会任职。

**推测缺乏领导力。**人们通常认为,长聘考查的时候不会去看候选人是否担任系部的主任,而是更多看其是否属于所在研究领域的领先学者。但委员会的人在讨论晋升人员时,特别是晋升正教授时,对于候选人是否有能力担任领导工作有更多考量。研究表明,人们对亚洲人和亚裔美国人有一种刻板印象,认为其与白人同行相比缺乏领导力,因此在长聘时往往被拒。

应该说,这一研究从一个侧面为申请者站台发言,让失败者不要过分自责,也让后来者更加警醒,力争避开某种让自己重蹈覆辙的因素。当然,更主要的目的还是希

望人们对于各种偏见保持警惕,并竭力避免不公平的现象产生。

避免偏见的制度化建议

对于如何避免偏见的发生,使长聘制度更具公平性,该研究也向高校提出了若干建议。

首先,重新考虑成功申请正教授的“黄金标准”——全票通过的做法。其次,确保在委员会中有不同群体的代表。研究表明,把关职位的多样性可以让结果呈现出多样性。

第三,针对长聘制的晋升过程,对委员会的委员进行有关偏见和公平问题的培训。

第四,在晋升决策中,更加重视社会服务和师生指导。有色人种和女性教师往往在这些领域作出更多贡献,特别是在有助于多样性、公平和包容性的领域中做了大量工作,却并未获得相应回报。

最后,为所有候选人建立一个清晰、结构化的晋升流程。规范所需的宣传材料(如推荐信)以及获得它们的过程。

同时,对于申请者个人,该研究也提出了一些建议。

首先,如果第一次失败,可以在一两年内再试一次。如果有证据表明你的申请并没有遵循该校的流程,或者存在明显的不公待遇,可能就需要提出申诉了——可以联系相关负责人,要求其详细解释流程和后续步骤。

其次,要求书面解释申请的不足之处,这样能够避免在下次寻求晋升时遇到不断变化的标准。

再次,作为候选人,要与所在部门的教职员建立研究和其他合作伙伴关系。如此,他们就可能在下次讨论候选人的晋升时,为你说话,替你发声。

最后,自己做自己最强有力的支持者。多向别人介绍自己的学术研究以及这些研究的影响力。当自己的研究在主流出版物上出版和发表,或者获得科研基金支持时,要确保学术同仁知道并了解。此外,也可以考虑通过其他替代性指标记录并呈现自己的学术贡献以及科研工作的影响力。

栏目主持:中国人民大学教授郭英剑



清华大学教育研究院长聘教授

随着现代科技的不断发展,信息技术与教育行业的融合创新也不断展现出新模式、新形态。其中,在线教育便是最具代表性的新模式之一。伴随高等教育国际化的发展以及慕课热潮在全球范围内的兴起,在线课程也在研究生教育领域推广开来,进而为研究生教育注入了变革的新生力量。

据美国高校网站的统计数据,在新冠肺炎疫情暴发前,美国提供在线研究生学位项目的高校数量就已超过400所,相关项目数超过3900个。根据加拿大的数据,在疫情前,在线研究生教育注册人数以每年10%~15%的速度持续增长。2019年,93%的加拿大高校已开展了线上研究生课程,其中79%的高校提供完全线上学位项目,69%的高校提供线上线下相结合的研究生学位项目。相信受新冠肺炎疫情影响,在线研究生教育的规模在研究生教育强国会有更加明显的增长。

我国目前的在线研究生教育学位项目依然处于努力探索阶段,仍存在较大争议。对于如何确定在线研究生教育的目标与定位,如何保证在线研究生教育的质量等问题众说纷纭。因此,非常有必要了解国际上研究生教育强国在该方面的经验,为我国在线研究生教育的发展提供借鉴。

首先,欧美等国希望通过在线研究生教育推动国家整体战略的发展与实施。

比如,在后脱欧时代,英国政府提出“全球英国”理念,并将其作为脱欧后英国对外政策的核心理念。英国政府希望通过在线学习方式吸引更多国际学生申请该国的研究生学位,以德国“研究生教育强国”的称号,并保持研究生教育在国际上的领先地位。

英国的高等教育卓越教学框架就明确指出,要创新在线研究生教育的传播方式,并在政府的可持续发展技能战略中表示,将继续加大对在线研究生项目的投入,从而吸引更多海外学生加入。

作为移民国家,加拿大将在线研究生教育作为本土文化的输出路径之一,希望应用在线研究生教育项目传播该国概况及社会文化等,以吸引更多高层次、高素质的移民选择在加拿大定居,带动当地的社会、经济发展。

在科技竞争日益激烈的环境下,美国为维持其在世界领先的科学、工业技术地位,也将培养高端人才视为在线研究生教育的发展目标,并将其纳入成人教育、终身教育的范畴,从而促进美国高层次人才资源的可持续发展,以促进就业,降低失业率,保证国家的经济发展。

其次,为确保在线研究生教育的持续良性发展,欧美等国非常注重从各方面保障其质量。

比如,美国为保证师资能够有效进行在线研究生教学,自2015年在《在线研究生教育》报告中首次强调在线研究生教育师资培训对教学质量的重要性以来,培养合格、优质教师便作为其提升在线教育质量的关键措施之一。

美国在线研究生教育的师资培训主要围绕教师的数字化技能和心理意识展开。前者旨在提高教师灵活运用因特网的能力,同时赋予教师利用网络创新课程的权力,既保证教学顺利进行,也能够促进在线课程多元化发展;后者旨在给予在线授课教师更多的心理与意识上的支撑,因为在线教育和面授教育的师生交互存在明显差异,相关的互动、反馈形式也具有较大差异。

再比如,通过有效满足学习者的需求,保证在线研究生教育的学习效果。英国从学习者的需求出发,构建体验服务体系,在赋予学习者更多课程自主权的同时,注重“在线研究生社区”的建立,不仅满足学生的学习需求,也关注个人在远程学习过程中的心理与社会需求。这使得英国的在线研究生教育具有较高顾客满意度的同时又能有助于学习者的学习,进而保证整体的教育质量。

目前,我国在线研究生教育还未获得突破,背后的主要原因对于在线教育的质量如何保障等问题,各方还存在一些争议。随着疫情的持续以及研究生教育事业的深化,可以预见我国在线研究生教育在不久的将来会有突破性发展。抱着预测则立,不预测则废的态度,笔者建议如果我国推进在线研究生教育的发展,必须做好相关制度保障和体系建设。

首先,修改完善相关法规,为在线研究生教育发展奠定法理基础。我国要发展在线研究生教育,务必不能违反相关法规。同时,相关教育机构也需要修改在线研究生的培养规定、学位评定规定等,以兼容在线形式的研究生教育。

其次,政府部门、培养机构务必充分讨论确定在线研究生教育的定位,只有定位清晰明了,后续的质量保障才能做到有的放矢,否则就会出现规定和培养目标不一致等问题。

举例来说,如果我国发展在线研究生教育是为了推动“一带一路”倡议,则相关规定与举措应该聚焦在国际化上;如果发展在线研究生教育是为了推动区域经济社会发展,则相关规定与举措应该聚焦产学研的深度融合。

最后,完善课程管理体系,优化在线学习服务。欧美等国发展在线研究生教育明显体现出以学习者为中心的内涵。对此,我国也应未雨绸缪,提前完善课程管理体系,提供多样的在线学习方式及学习咨询等,从课程与学习者角度保障在线研究生教育的质量。

以过程性评价应对本科教学应试化倾向

■张继明

长期以来,推动中小学应试教育向素质教育、核心素养教育转变是我国基础教育改革的基本任务。但实际上,大学也长期存在普遍的“应试化”问题,即学校高度重视作为结果性、终结性评价的期末考试,但却忽视了教学过程中对学生实施的形成性评价,量、质结合的多样化过程性评价就更谈不上了。

这会导致期末考试在教与学中的“分量”过重,学生的学习成果和教师的教学效果主要反映在期末考试成绩上。更重要的是,重结果、轻过程的评价模式难以充分发挥其教学服务及质量保障功能。

大学也有“应试化”

由于期末考试成绩是学生综合评价的最主要指标,甚至有时因为考试成绩被认为具有最强的客观、公正性,导致其被作为学生评优评奖、保研推免等的最主要标准。而这些无疑都事关学生核心利益,因而有着极强的导向性。

在这种单一化、功利化的结果性或终结性评价模式下,学生中普遍存在“只看结果,不问过程”的错误倾向。为了期末考试考出好成绩,学生在学习方法上采取背书、做题的策略,缺乏深度思考、研讨探究和实验实践,这导致有良好训练价值的项目式学习(或者教学)等得不到充分实施。

相当一部分学生平时学习投入少,临近期末临阵磨枪、集中“攻关”。而且,有时为了各自考核评价成绩“好看”,师生双方会互相配合,教师“划重点”、学生“背重

点”,此即学界所提出的“师生合谋”。

正是从以上诸角度而言,应试教育在高校内部也是普遍存在的。这样的教学或学习效果也在很大程度上影响大学的教学质量和人才培养质量。

谨防三大“误区”

当下,很多大学生在核心素养方面的表现并不理想,如不会学习,习惯于浅层的背诵记忆,缺乏深度思考能力,批判性思维欠缺,发现不了问题也不会提问题,缺乏自主性、创造性见解等,这表明在大学本科教学层面,十分需要进行一场针对应试化的大学教育教学改革。

基于此,高校强化过程性评价,通过过程性、形成性评价的诊断、反馈、导向、激励等功能,引导教师创新教学方法、改进教学效果,引导学生加大学习投入、学会学习以提高学习品质,乃至撬动整个学生生态的系统优化,其意义不言而喻。

换言之,高校重视过程性评价反映了人才培养模式改革向课堂教学要质量的客观要求。然而,评价是一门科学,从教育评价科学的角度看,实施过程性评价需要尊重评价规律,谨防步入误区。

其一,避免过程性评价的统一化、标准化,即在通过行政手段推行过程性评价的过程中,对评价次数、评价形式等作出统一规定,忽视不同学科专业和课程对评价的多样性要求,以及教师的教学和评价自主权。

在长期教学中,有的教师已经探索形成了系统、成熟、有效的过程性评价机制,

能够很好发挥评价的作用,如果因为必须执行统一的评价模式而放弃,显然是劣币驱逐良币。制度的统一性能够督促部分人增强责任心、但也牺牲了一部分人的责任心,管理者必须综合考量、合理选择,以降低这种制度成本。

其二,避免过程性评价的形式化。评价是基于教学需要,并服务于教学而实施的。教师应该在能够促进有效教学的时候发起评价,并且需要创设一定的评价情境、评价条件。因此,过程性评价应有机地发生于教学生态之中,是生成性的,并带有某种偶然性。

如果非要预设在特定时间段组织实施多少评价,就可能导致评价缺乏实质意义。而且,当过程性评价次数过多时,会进一步导致评价缺乏专业化设计。

形式化的另一个含义是过程性评价可能会沦为期末考试的压缩版,比如出几个无须经过深度思考,仅通过背诵记忆就可应付的客观题,这种方式显然意义不大。

其三,避免过程性评价的性质异化。进行过程性评价的目的在于服务教学、服务学生,也包括作为教师进行教学反思、进而改进教学的依据。然而在实践中,过程性评价可能被当作评价教师和课程的某种指标,以及监督、管理教师的某种手段,这使其作为教师教学环节、教学手段的性质发生改变,成为教师“为完成而完成”的一项任务。

这是因为基于受审者等评价心理,作为被评价者的教师在看待和实施过程性评价时,其立场可能不再仅针对学生和课程,