

美国大学教师管理研究(下)

赵炬明

【摘要】 本文系统介绍和分析了美国大学教师管理的实践,包括教师雇佣与职务结构、聘任过程、任用、考核、待遇、资源配置等方面,并提供了6所学校的案例。研究特别关注美国大学教师管理的制度与文化特色以及过去30年来的新变化。最后,本文给中国高校教师管理改进提出了三个建议:加强基本制度与文化建设;引进人力资源管理;在学术界全面倡导学术专业主义。

【关键词】 师资管理 美国高等教育 制度建设 人力资源管理 学术专业主义

【收稿日期】 2011年6月

【作者简介】 赵炬明,华中科技大学教育科学研究院教授、博士生导师。

本文上篇介绍了本文研究背景、美国大学近三十年来发生的基本变化、教师聘任、教师入职教育和专业发展等,下篇继续介绍教师工作量研究、工作考核、教师待遇、学校人力资源配置,最后是结论。

三、师资管理过程分析(续:任用)

教师任用第三个值得注意的方面是美国大学的教师工作研究。教师工作研究原则上应当包括质和量两个方面。但如上篇所说,教师工作是一种创造性劳动,很难对其进行定性评价。因此到目前为止,无论中外,都还没有发展出一种理论清晰、实践可行、广泛认可的学术工作评价体系。目前定性研究主要依赖专家咨询法(特尔菲法),即根据传统和专家意见对教师或学术项目的学术水平进行定性评价。所有依赖学术出版物声誉和学者投票等方法进行的学术质量评价均属此列。其好处是可行,危险是可能鼓励平庸,扼杀创新。

由于定性研究没有突破,目前教师工作研究多为现象层面的定量研究。目前美国大学主要使用两类测量。一是教师工作时间分布测量,即教师在一周时间里把多少时间用于教学、科研、服务、管理等学术活动。这种研究主要是希望了解大学教师的工作量及其构成,为合理使用教师劳动、保护教师健康提供经验基础。^[1]事实上,正是这类分析发现,让不同类型教师从事不同工作是更为有效的资源使用方式。这个认识最终促成美国大学中劳动分工体系的改变。另一种方法是测量教师学术活动产出,如上了多少课、教了多少学

生、发表了多少文章、参加了多少学校服务等。这种测量主要用于教师评价。此处先介绍教师工作量研究,把产出测量留到教师考核一节。

美国大学教师工作量测量通常以周为单位。标准工作量是每周5天40小时。以周为单位是因为周是比年和月更稳定的测量标准。表6是1998~1999年度秋季对378所高校的33785名全职教师的一个调查。其中“教学”包括课堂教学、教学准备、作业批改、学生答疑等;“管理”包括参加学校各种委员会及担任管理职务;“研究”包括研究、写作及其它创造性学术活动;“服务”包括为顾客和病人提供咨询、校内外咨询与服务、自由撰写等。为解教师工作对教师生活的影响,调查还包括了“家务”一项,包括做家务和照看孩子。

从表6可以看出:

表6 1998~1999年度美国大学全职教师周时间分布(单位:小时)

%	教学	管理	研究	服务	家务
0	2	22	40	60	10
1~4	25	53	30	30	18
5~8	27	16	13	6	25
9~12	22	5	7	2	17
13~16	11	2	4	1	10
17~20	7	1	3	0	8
21~34	5	1	2	0	6
35~44	1	0	1	0	3
45+	0	0	0	0	4

资料来源:Almanac issue, Chronicle of Higher Education, 2001~2002, 第28页。

(1) 教学:74%的教师每周从事1~12个小时与教学相关的活动。从事13~20个小时教学工作的教师仅为18%。美国高校的教学工作量通常是,研究型大学教师每周9课时,6课时教学,3课时教学准备;本科/硕士高校教师每周12课时,9课时教学,3课时教学准备;二年制社区学院教师每周15课时,12课时教学,3课时教学准备。^[2]因此研究型大学教师通常是每周2门课、本科/硕士高校教师每周3门课、社区学院教师每周4门课。若教师承担其他管理职务如系主任等,其工作量可酌情减免,程度取决于实际管理责任。从表5还可以看出,不同学校不同教师的实际工作时间分配很不相同。与此相比,中国很多高校教师的周课时数较高,有的多达30课时。如此之高的周课时显然会影响教学质量。

(2) 管理:78%的教师以各种形式参加管理活动。这表明美国大学教师普遍参加学校及院系管理,如在招聘过程中参加设置的招聘委员会等。美国大学普遍设有要求和保障教师参与管理的制度。69%的教师每周参加1~8个小时的管理活动,这是美国大学学术自治和同行治理的制度基础。与此相比,中国高校普遍缺少支持教师参与管理的制度,由此导致教师与管理者之间利益权力关系失衡,权力与利益向管理者方面偏斜,破坏了建立健康组织文化的基础。因此建立教师普遍参与管理的制度,不仅可以为实行同行共治奠定基础,也可以为基层学术组织创建一个良好的组织文化。

(3) 研究:40%的教师不从事研究。如果计入每周只从事1~4小时研究的教师,基本不从事研究的教师高达70%。这就是说,大部分教师基本不做研究。在这70%的教师中应当包括研究型大学中专门从事教学的教师及教学型高校中的绝大部分教师。

(4) 服务:60%的教师没有从事社会服务。这些教师也应包括研究型大学中专门从事教学的教师及教学型高校中的绝大部分教师。

以上数据进一步佐证了对美国大学中出现新的劳动分工体系的观察。

美国联邦教育部教育统计中心2003年对全国全日制高校教师的工作时间分布做的一个调查(见表7)进一步说明不同类型学校教师工作时间的差异。

从表7可以看出:

(1) 教师报告的实际工作时间平均为53小时,远高于标准的每周40小时工作时间。教师工作时间长度与学校学术水平正相关,研究I型大学为55小时,而社区学院为50小时。

(2) 教师用于研究的时间随学校学术水平上升而增加。研究I型大学教师用于研究的时间为34%左右,教学II型高校为11~15%,社区学院为7.9%。美国科学基金会2007年对承担联邦课题教师工作量的调查佐证了这个结论。教师们报告的时间分配是:研究58%、与研究相关的服务9%、教学20%、管理11%、其他3%。^[3]研究及其相关服务占了他们67%的时间。换言之,研究成了他们的主要工作。

(3) 各类学校教师用于管理和其他工作的时间大体相等,平均为21.7%。

从以上两个调查可以得出两个管理结论。第一,虽然教学、研究、服务是大学的三大功能,但不一定是每所高校的功能,更不一定是每个教师的职责。如果千篇一律地把三大功能解释为每所高校的功能,甚至变成每个教师的职责,那就变成了一种僵化和教条。相反,若能让每所学校根据自己的使命和环境,自行确定功能地位,并在此基础上做好自己的人力资源管理工作,整个高等教育系统也许可以最好地发挥作用。

表7 2003年美国各类高校全日制教师工作时间及分布

	所有高校	研究I型		研究II型		综合性高校*		私立文理学院*	两年社区学院
		公立	私立	公立	私立	公立	私立		
实际工作时数	53.3	55.6	55.8	54	52.4	53.2	51.8	54	50
百分比	100	100	100	100	100	100	100	100	100
教学	58.2	43.5	43.1	55.5	55	64.7	67.5	65.9	72.3
研究	20	33.2	34	22.3	24.6	15	11.2	12.7	7.9
其他	21.7	23.2	22.8	22.2	20.4	20.4	21.3	21.3	19.8

资料来源:《Digest of Education Statistics, 2009》,表252,美国教育部教育统计中心。

* 以4年制本科教育为主的高校,也授予部分硕士学位,通常不授予博士学位。

之所以要强调这个问题,是因为目前中国几乎所有高校都要求教师做研究,并把发表文章作为教师学术晋升的基本条件,即使在教学型高校中也是如此。无论这种做法是源于何种原因,其危害是使教师不能专心从事教学,严重地妨碍了学校教学质量的提高。事实上我们知道,目前中国绝大多数教学型高校中并不具有做原创性学科研究的条件,因此要求这些学校的教师发表学术论文是不合理的,结果必然是使教师不得不去撰写低水平重复的论文,浪费了大量宝贵的劳动。反之,如果鼓励他们专心教学,以自己教学为对象开展教学研究,则对学生和学校发展都大有裨益。然而要实现这个目标,就要允许高校探索适合自己情况的教师使用模式,而不是教条地用高教三大职能来要求和考评每一所学校和每一位教师。

另一种教条是所有教师都必须完成一定教学工作量,否则不能晋升。这种做法流行于研究型大学,影响面较小,不太引人注目,但其道理相同。

关于多目标岗位,一个管理法则是:多目标必然导致低效。所谓“一心不可二用”,讲的就是这个道理。这是劳动分工的基本依据,大学亦不能例外。尽管多年来在大学教师基本职责问题上一直争论不休,但当前中国流行的做法是,大学教师应该同时承担教学、研究、服务三项职能。至少美国大学近20年来的实际发展表明,教师队伍专业化分工趋势越来越明显。能够同时承担三种职责的仅是部分核心教师。这一发展与传统的大学教师工作理念渐行渐远,但却与普遍的劳动分工法则越来越接近。

中国出现的认识偏差也许是由于我国学者接触的文献主要为终身职教师的文献,而对以教学为主、研究为主或服务为主的大学学术人员的文献接触不多。美国文献中还有相当数量关于这些教师的研究,只是很少被人注意而已。事实上,当非终身职教师成为主体之后,对他们的研究已经变得越来越重要了。

简言之,我们需要根据新的实践和理论发展,

重新理解大学教师的基本职责。放弃僵化的观念和教条,让各校根据自己的环境和任务,制定自己的师资队伍发展战略和师资管理方法,提高教师资源使用效益,并最终使整个高等教育更好地为社会服务。

第二个结论是,如果要想切实促进学术民主,防治不善管理,就必须把教师参与学术管理作为一个基本制度建立起来,使管理成为每个教师的基本职责。群众性参与管理不仅可以促进学术民主,还可以在基层学术单位中建立健康的组织氛围。建立一套符合中国高校管理实际的合理的教师参与机制需要经验积累,需要长时间摸索,但从改善组织文化、提高管理质量来说,这是值得尝试的。根据美国的经验,这部分工作应该占教师总工作量的20%左右。

最后介绍北科罗拉多大学利用教师工作量研究来进行教师劳动产值估算的一个方法,该方法对教学型高校校内经济核算可能会非常有用。表8是该方法的一个示意性说明。^[4]

张老师上三门课,两门本科课程,一门硕士课程,其总创收为97500美元。假定下学期张老师工作量相同,其全年创收为195000美元。在这个基础上可以进一步估算其他数据。假定学校综合费用提成为40%,院系综合费用提成为15%,则张老师的年净创收为87750美元。假定张老师的人力资源费用(工资和福利)为70000美元,则其对学校的直接经济贡献为17750美元。如果大部分教师都对学校有一定经济贡献,学校财务肯定处于健康状态。

该方法提供了一种测量教师劳动成本和经济贡献的方法,其核心是把学分作为基本计算单位。在私立高校,收入水平可以是每学分的学费收入,在公立高校,则可以是每学分的政府拨款及学费收入。

在科研与服务方面美国高校也有类似测量方法。如美国高校把所有研究经费收入都分为两部分,用于支付教师研究的“直接研究经费”和用于

表8 北科罗拉多大学教师劳动产值估算方法

教师姓名: 张老师		2010~2011 学年秋季学期			
课程	学分数	学生数	总学分点	学分单价	总金额
数学 1(本科)	3	50	150	\$ 300	\$ 45000
数学 2(本科)	3	45	135	\$ 300	\$ 40500
数学 1(硕士)	3	10	30	\$ 400	\$ 12000
总计	9	95/10	285/30	总收入	\$ 97500

支付学校提供的条件和服务的“间接研究经费”。不同类型课题比例不同。间接研究经费就包括教师对学校的经济贡献。

这些成本核算方法有助于建立其他方面的管理模式如人力资本管理、学院制等。事实上这些成本核算制度是美国大学科学管理和精细管理的基础。尽管在中国大学实行类似的管理还需要做很多工作,需要校内外制度环境的配合,但这种以成本为基础的管理方法所代表的方向应当是正确的。因为无论对任何组织,财务健康都是头等大事。

3. 考核。

美国大学有三类基本教师考核:升等考核(merit-increase review)、终身职考核(tenure review)和后终身职考核(post-tenure review)。升等考核以年度考核为主,也可每两三年进行一次。这类考核通常伴有小幅晋级加薪,故称“升等考核”。终身职考核主要用于决定是否授予终身职。通过终身职考核者通常会被晋升为副教授或正教授,并有较大幅度加薪。后终身职考核是对已获得终身职教师进行的综合考核,通常是每5~7年进行一次。目前美国对后终身职考核有较大争议,并非所有学校都实行后终身职考核。下面首先以北科罗拉多大学为例介绍升等考核,然后以加州大学和密西根大学为例介绍终身职考核,最后介绍当前美国研究型大学后终身职考核的情况。

北科罗拉多大学是一所研究II型大学。有各类学生13000名,100多个本科教育项目和100多个研究生教育项目,包括23个博士项目。^[5]虽然这所学校有博士教育,但仍以本科和硕士教育为主。

该校实行年度考核,三类考核结合进行。对于已获得终身职的教师,每年进行年度考核,每5年进行一次后终身职考核。对未获得终身职的教师,则以终身职考核为框架,用年度考核检查完成情况。因此年度考核在北科大考核体系中占有重要地位。

北科大强调教师考核的基本目的是为了帮助教师总结经验,解决问题,促进工作。达到这个目的主要依赖考核程序。

基本程序是,首先是教师自评,即简要总结一年工作并填写一个年度业务成就表格。教师自评后把自评报告和支撑材料交给由教师组成的系评

审委员会,系评审委员会先指定专人评阅材料并提出初步意见(优点、不足、问题、改进建议、建议评价等级等),然后交评审委员会讨论,形成评审委员会意见,投票通过。其间一个主要环节是,评审委员会指定专人与教师本人交流意见,然后才形成评审意见。评审委员会的最终意见交系主任和院长,由他们做最终决定,报学校备案。如果被评审教师对最终决定有不同意见,可以上诉学校教师评审委员会进一步裁定。

在这个程序中,考核主要执行者是同行教师而不是管理者,这使考核变成一种同行评议。此外,考核要求与教师本人交流,交流是帮助被评教师总结经验、分析问题的过程,也是帮助学系发现问题和解决问题的过程。这个过程必然会增进学系内教师之间的了解和共识。虽然系主任和院长有最终决定权,但在绝大多数情况下,他们会接受系评审委员会的意见,除非他们确有异议。如果被评教师不同意最终意见,可以上诉学校教师评审委员会。正是这样的程序保证了考核达到其帮助教师总结经验、解决问题、促进工作的目的。

这里又看到了教师委员会的作用。可以这样说,各类教师委员会是美国大学学术民主和学术自治的秘密,是保证学术权力和行政权力平衡的关键。相比之下,中国高校则主要依赖行政权力和明星教师,而对建设和使用教师委员会重视不够。一种说法是很多教师嫌浪费时间,不愿意参加这些委员会。美国大学对此的回答是,这是教师的责任,不是志愿者服务,因此每位教师都必须参加。

考核的范围是全方位的,即所有学校希望和要求教师做的事,都应当计算工作量,列入考核范围。北科大的教师考核有三个基本内容:

(1) 教学。① 授课数:课程类型、修课学生数;② 课程设计与内容:与课程目标的相关性、知识更新程度;③ 教学方法:教学法的有效性和创新性、学生投入程度;④ 课程管理:学生出勤情况、课堂管理、记录和保留与教学有关文献;⑤ 教学绩效:反馈学生次数、公平打分、记录学生学习效果。

(2) 研究。① 学术成长与参与:阅读专业文献、专业学会成员、参加学术会议、讲习班等、与专业有关的发展与创新等;② 学术成就:专业会议论文、专业会议小组发言、专业会议主题发言,发表同行评审或应邀撰写的著作与论文、非同行评

审的著作与论文,其他非印刷研究成果如专利、软件、设计等,专业杂志论文审阅和编辑,各种政府及社会机构委员会(总统委员会、国家自然科学基金会、卡内基教育发展基金会)专家成员等,资助研究课题(经费数量和成果影响)。

(3) 服务。① 对本系的服务:参加本系的各种工作委员会;② 对学院和学校的服务:参加本院和本校的各种工作委员会;③ 对社会的服务:服务本专业各种协会、以专业知识服务社会等。

这里有两点值得注意。一是所有学校期望教师承担的职责都应列入考核内容。如果不列入考核内容,它们要么不会发生,要么很快消失。用管理学术语讲就是:任何没有制度支持的要求都不会长久。这就是为什么要根据组织目标对教师进行全方位考核的原因。二是教师委员会所以会成为一种基本制度并在大学管理中发挥重要作用,是因为它是教师考核的基本内容之一。如果教师不积极参加管理服务,他就会在这项要求上失分。相反,如果院系管理者不安排教师参加管理服务,就会引起是否存在管理偏见的嫌疑。由于有了教师参与管理的制度,美国大学就多了一个主要的管理资源和力量,使得管理不仅要靠管理者,还要靠广大教师。以此观之,缺少教师参与管理制度才是中国大学行政权力和学术权力失衡的主要原因。

笔者还认为,管理者通常更愿意自行其是,不愿意受教师委员会的牵制,故不会主动鼓励建立教师管理参与制度。既然教师不愿意参加,管理者不愿意建立,那么,何苦要得罪各方建立这种制度呢?理由是,为了大学的利益。因为只有这样,大学才能建立起一个健康的组织氛围,大学才能健康发展。因此在美国,代表大学利益的董事会始终坚持这个实践。而在中国,大学实际缺少一个独立于管理者和教师的常任治理机构,这使得在面临管理者和员工的共同反对时,大学处于无人保护状态。^[6]

考核方法合理易行。教学、研究与服务均是根据各分项内容按卓越、优良、适合、不适合4级打分,直接相关者均参与打分。例如在教学考评中,学生、同事、系主任参与评分。最后按事先确定的权重得出最后得分。表9是一个教学考核示意表。

研究与服务方面的考核大同小异,但只有评委会和系主任参与评分。系主任是作为直接相关

表9 北科大教师教学考核示意表

	学生	评委会	系主任	权重	总分
课程设计与内容	3	3	3	40%	30
教学方法	4	3	4	30%	27.5
课程管理	4	4	3	20%	18.3
教学绩效	4	4	4	10%	10
总分					86

者而不是作为管理者参与打分。此外,教学、研究、服务的权重可以根据学校、学院、学系发展战略和年度工作进行调整。首先由专门工作委员会研究并提出建议,教师委员会讨论通过后交系主任和院长批准。权重调整要提前通告教师,以便他们根据新的要求进行工作调整。最后把各项考核得分归总,即得到最后的考核结果。

从以上简要介绍可知,教师考核工作需要一系列制度配合,涉及一系列的组织和组织设计。只有了解这些理念、制度、工作程序及其相互关系,才能理解为什么美国大学教师年度评估能做到基本客观和公正,达到总结经验、解决问题、促进工作的目的。

终身职考核是美国大学教师最重要的考核,通过考核意味着获得永久工作权力,失败则必须走人。下面以加州大学和密西根大学为例介绍美国研究型大学的终身职考核。

加州大学是一个大学系统,下属10所分校,伯克利分校是美国公认的顶级公立研究型大学。加州大学的管理强调统一,尤其是在工作量、考核制度及工资体系等方面,和中国情况类似。密西根大学也是一个大学系统,有3所分校,其中安阿堡分校是旗舰校园,学术声望与伯克利分校不相仲伯(本研究分析仅指这个分校)。密西根大学的不同在于,它强调学校统领、学院为主的分权制。各学院在人事方面有较大自主权,这使密西根更接近私立大学如哈佛、耶鲁等。下面结合这两所学校的情况讨论预备期和考核程序这两个问题。

首先是预备期问题。通常认为美国大学教师的终身职预备期是6年,但这个说法并不准确。事实上美国的不同大学,甚至同一大学的不同学院,都可以有不同的预备期。例如加州大学是8年。密大的19所学院中,有1个学院为6年、13个学院为7年、5个学院为8年。耶鲁大学医学院为10年、哈佛医学院为11年、西奈山医学院是17年、霍普金斯大学医学院为无限期,^[6]如此等等。可见美国大学的预备期并不都是6年,只是

多数学校采用 6 年预备期而已。

这个 6 年预备期是美国大学与教师长期博弈的结果。通常教师希望长一点,以便有更多时间做准备。美国大学教授协会(AAUP)最初的建议是 10 年,美国教育理事会(ACE)的建议是 9~10 年。但其它大学利益相关者如政府和大学管理者则希望短一点,以便尽快剔除不适合人员。他们提出预备期为 5~6 年。后来经过不断的讨论和妥协,形成目前这个约定俗成的 6 年预备期。

6 年预备期实行到今天,人们发现两个问题。首先是在实际操作中有太多因素使之不可行,如生病生孩子等个人和家庭原因、在校外获得学术提高机会如博士后研究或校外短期任职等、学术发表周期延长(论文发表通常需要 1~2 年,著作需要 2~3 年)、学科性质(如人类学、社会学、心理学等学科需要较长时间做研究、需要先建实验室才能开展实验室研究)等。凡出现这类问题都需要延长预备期,否则不利于学科发展和师资队伍建设。

近年来出现的一个特别现象是,随着全球性竞争的展开,凡高水平、综合性、跨学科研究都需要较长时间。如果学校要鼓励青年教师开展这类研究,就必须延长预备期,否则对学校培养一流师资、保持大学领先地位不利。由于这个原因,近年来美国一流研究型大学纷纷延长预备期年限。如加州大学延长到 8 年、密西根大学延长到 10 年等。布朗大学决定延长预备期的部分原因是因为该校目前的终身职通过率为 82%,高于同类学校,哥伦比亚大学为 59%,宾夕法尼亚大学为 78%。因此布朗决定提高考核标准,延长预备期。^[7]这是典型的由于学术竞争而导致的预备期延长,值得我国研究型大学注意。

中国研究型大学目前有事实上的终身制,但没有类似终身职这样的制度设置,是否应当设置值得考虑,因为并非所有教师都适合大学工作。

第二个问题是考核程序,要点是美国大学如何通过终身职考核来保证教师质量。加州大学实行统一的终身职考核程序。其终身职预备期最低限为 6 年,可以延长到 8 年。中间有两个升等考核。第一次升等考核在第 2 年末。申请者在系主任指导下自行总结研究、教学、服务方面的长短处即可。第二次升等考核在第 4 年末,由系主任组织一个教师委员会,根据终身职考核要求提出意见和建议。第三次考核即为终身职考核。其程序

如下:

首先是申请者在系主任指导下准备申请材料档案,包括申请信、个人简历、研究/教学/服务总结及支撑材料。学生评价材料由系主任加入档案。然后由系主任出面邀请校外教师对材料进行评估。校外专家需是本系认可高校(peer institutes)的教师,熟悉申请人领域,了解本校目标和要求,能够提供客观、真实、有用的信息。校外专家名单一般为 12 人。申请人和系主任各提名 6 人,最后实际参加评估者为 6~7 人。评估者需要对申请者的工作和贡献进行评估,说明为什么申请者已经达到了伯克利的标准,并对申请者的未来潜力做出评估^[8]。申请人有权阅读匿名化后的校外评估材料,并写出书面意见纳入档案。然后系主任组织本系评估委员会(通常为 5~6 人),其任务是在校外评审专家意见基础上对申请人进行评估,要写出书面意见并投票决定是否推荐授予终身职。如果评估委员会出现分歧,可以组织本系终身职教师集体投票。但实际情况通常是,只要出现反对意见就很难通过,常常出现少数否定多数的情况。这是美国高校学术民主中一个很难让人理解的现象。然后系主任通知申请人本系评估意见和推荐决定,并转交院长。院长提出意见后把档案交给院学术委员会。院学术委员会组织专门委员会审查整个档案并提出意见,最后连同整个档案一起交给校长,由校长在所有上述意见基础上做出是否授予终身职的决定。

加州大学的规定中特别指出,终身职授予决定是一个多层次多群体的评估过程,是学校共同治理系统的一部分,是为确保挑选和晋升优秀教师而专门设计出来的,希望全校所有单位认真执行。

上述制度中,除了教师参与传统外,另一个突出特点是对校外专家意见的高度重视,他们的意见很大程度上决定了最终结果。招聘过程也是如此。美国大学对第三方意见(即外部专家的意见)的重视程度显然高于中国。其实这不仅是美国大学的特点,也是美国管理文化的特点。美国各类管理中对外部专家的利用程度都要高于中国。第三方意见之所以重要是因为美国管理文化假定,直接利益相关方可能因利益关系而有偏见,因此代表中立第三方的专家意见应该更为可靠。在这种情况下,作为第三方的专家提供意见时能否秉持专业精神、做到中立客观就至为关键。而要广

泛依赖中立第三方专家意见,就必须存在一个普遍的专业精神。这正好又是中国学界所缺乏的。

尽管加州大学统一规定评审程序,但并没有规定统一的标准,实际标准由各院系自行掌握。这是美国大学管理文化的又一个特点:重程序不重标准。这种做法是基于承认各学科的学科性质和发展水平不同,不宜设立统一标准,把标准问题交给各学科,由它们自行掌握。事实上,不仅是加州大学如此,至少笔者尚未发现任何美国研究型大学规定了统一的评审标准。这也和中国大学大不相同。

在笔者看来,中国大学倾向于制定统一标准的做法是忽视学科性质和发展水平、对基层学术单位缺少信任、学者不自律、学校希望强化行政权力、管理人员骄奢懒惰等原因的综合结果。其结果一定是导致教师评审更加脱离实际,学术权力与行政权力进一步失衡,并最终损害学校的学术发展。

能否找出美国一流大学各学科教师终身职的评审标准呢?一个简单办法是查教师简历。美国研究型大学普遍要求教师简历上网,并保持更新。这样就可以通过教师简历调查各校各系实际执行的评审标准。例如想了解伯克利政治系的标准,就到该系网站查阅所有教师简历,其前6~8年的学术研究情况便是该系终身职考核时执行的评价标准。用这种办法可以知道,目前美国研究型大学政治学专业终身职考核的一般标准是一本由大学出版社出版的学术专著和2~3篇本学科主要期刊上发表的论文。用这个方法还可以追溯评估标准的历史变迁。如过去几十年来,政治科学的评价标准一直在缓慢提高。三四十年前有2~3篇论文即可,近一二十年来则要发表一本专著。目前这个标准还有提高的趋势,要求更多高水平论文或第2本专著等。用这个办法可以发现美国几乎所有学科的评估标准,这里就不予枚举了。

调查美国的评价标准可以对“985”高校制定符合自己情况的评价标准有所帮助。更重要的是,目前这种不考虑学科特征、不顾学校发展目标和学系实际发展水平的做法不能再延续下去了。

和加州大学不同,密西根大学强调学校统领、学院为主体。各学院负责制定自己的教师评估程序和标准,结果密西根大学出现了终身职考核的程序和标准差异较大的情况。为了矫正这种情况,2002年密西根大学制定了一个指导原则,以

便使密西根大学的终身职考核能够比较规范,同时又能照顾各院系的学科差异。这个原则有以下几个要点:①必须以书面形式清楚全面地说明教师晋升和终身职评估的程序和要求,说明申请者和学系双方的责任、要求和期限,确保教师能知道并随时获得这些信息;②确保新教师从入职之初及以后各阶段都能得到院系很好的指导和帮助,及时告诉他们工作的成绩、不足与问题,并根据他们的特殊情况提供指导和帮助,以利于他们建立工作业绩;③教师晋升和评估过程必须透明;④这个过程是一个多层次的过程,校、院、系、专业都会参与这个考核过程;⑤务必保持各个层面上的审查的一致性,确保对所有人公平。^[9]

每个要点下还有更具体的说明和要求。密西根大学的这个指导原则的优点是,强调统一指导下的多样化,这对那些希望建立学院为主体制的学校尤为适用。

上述两个案例反映了美国一流研究型大学终身职考核的大体情况。值得总结的有4条:①根据学科特点和发展水平制定评估标准;②评估过程要体现多层次参与的学术共治原则;③要充分发挥中立第三方专家作用;④从招聘开始就规划和帮助教师通过终身职考核。这些做法值得认真研究,以创立有利于中国学术发展的可行方法。

最后是后终身职考核(post-tenure review, PTR)。传统上美国大学不对已获得终身职的教师进行综合考核。但自1990年代中期起,一些州立法机构、政府机构、大学董事会等开始要求大学对终身职教师进行定期的综合考核,这就是后终身职考核。^[10]耐人寻味的是,当把这种考核和解聘挂钩时,引起了广泛而严重的不安,因为终身职的本意是为教师提供永久工作保障以保护学术自由。^[11]

1999年美国大学教授协会(AAUP)就此发表政策性声明《后终身职考核:美国教授协会的看法》,反对进行任何以解雇和弱化终身职为目的的PTR。2001年美国大学联合会(AAU)——美国研究型大学的联盟组织——在对其成员学校调查后,发表题为《论后终身职考核》的调查报告,表明了协会的谨慎立场^[12]。这两份报告对后来各大学的PTR起了重要作用。此后两个协会都没有更进一步表态。下面以这两份文件为基础介绍美国PTR的情况。

AAUP的基本看法是,第一,目前进行的很

多 PTR 是没有必要的,是有害的。因为目前已经有多种教师考核方式,如由学校进行的年度考核和终身职考核、由外部评估机构对学校及专业评估时进行的教师考核、申请经费时由基金会组织对教师的考核等等。因此没有必要在这些现有考核制度之外再搞一个定期综合考察。对由渎职、违规、财政等原因而需要解聘终身职教师,目前已有现成规程和处理方式,也不需要设置 PTR。对所有教师进行全面考察耗时费力,如果仅为查出少数不良分子而对所有教师进行全面考核没有必要。第二,目前进行的很多 PTR 是管理者以问责制为名,要求教师提高生产力,企图改变教师的研究方向,甚至解聘被管理者认为“不令人满意的”教师。这是企图让教师来承担管理者管理不善的责任。这种做法会削弱终身职的保护作用,并最终损害学术自由,因此不能允许。第三,如果非要进行 PTR,则应当遵循几个原则:① 以教师发展而不是以问责为目的;② 应当由教师设计并执行;③ 不应当是对终身职的再评估,不能把学校的管理责任转嫁给教师;④ 必须根据保护学术自由和教育质量的标准来进行。在这些原则基础上,AAUP 为设计和实施 PTR 提供了一些指导性意见。

AAUP 发表声明后,美国大学联合会(AAU)2001 年对其成员学校实施 PTR 的情况进行了调查^[13],调查结果如下:

(1) 参与:协会成员所属的 34 所公立高校和 27 所私立高校中,有 28 所公立高校和 13 所私立大学参加了调查。28 所公立高校中有 22 所学校实施了 PTR,但 13 所私立高校中只有 2 所学校在全校实施了 PTR,1 所学校仅在工学院实施了 PTR。

(2) 目的:13 所学校的目的是奖励先进和发现表现不佳者;4 所学校的目的仅为激励教师和鼓励发展;5 所学校主要针对表现不佳者;2 所学校为了整合教师的研究方向和学系的发展需要;3 所学校为了应付外部问责。

(3) 范围:12 所学校对所有教师;10 所学校仅对年度考核不佳者;4 所学校不仅对教师,也对系主任和院长。

(4) 实施:5 所学校由各学术单位自行负责;其他学校由学校统一制定政策,全校执行。9 所学校由学系或学术单位主任负责执行,10 所学校是由教师委员会执行。

(5) 后续措施:后续措施和考核目的有关。以发现和奖励先进为目标者有额外经济奖励;以调查情况为目的的进行了教学、研究、服务方面的调整;以发现表现不佳者为目的的有后续系列措施,包括解聘。3 所学校称不包括解雇,因为解雇可以通过其他程序进行。

(6) 采用时间:很难把新老政策分开。大多数学校似乎是最近才采用。但 25 所学校中有 16 所学校显然是 1995 年以后才采用。

(7) 效果:一些学校报告说,此举提高了教师士气和生产力,改进了教师发展,强化了使命和目标中的教师参与,整合了院系目标和个人兴趣,实现了教师技能与资源最大化,改善了校内外问责制。

(8) 成本:PTR 要耗费大量时间、精力和经费,此举在成本上是否值得。很多没有采用的学校认为,不一定利大于弊。但如只对年度考核连续不佳者进行 PTR,成本会小得多。很多学校认为通过强化正式考核和其他措施可以达到同样目的。

(9) 影响:PTR 在公立高校流行似乎是立法机构和政府等外部机构推动的结果,但也有学校明显是为内部需要而采用。教授们倾向于对此表示怀疑和抵制,恐怕此举会削弱终身职,并损害学术自由。但也有学校指出,此举得到了教授们的支持,尤其是以奖励先进为主的那些学校。

有鉴于此,AAU 认为对此“不宜做任何建议”,宁愿把这留给各大学自己决定。换言之,AAUP 和 AAU 都对后终身职考核采取了谨慎的保留态度。自此之后,后终身职考核成了各校自己的选择,没有在美国研究型大学中流行。但在美国教学型高校中,PTR 似乎得到了较大推广。

4. 教师待遇。

本节先讨论美国大学的教师工资制度,然后讨论美国大学教师的实际情况。

美国高校的工资制度大体分三类:绩能合同制(merit contract system)、单一工资制(single compensation system,亦称统一工资制)、混合体制(combined system)。在实践中,研究型大学通常采用绩能合同制;单纯教学型高校通常采用统一工资制;介乎于两者之间的学校如研究教学型和教学研究型等,通常采用混合体制。出现这种差别可能主要是因为研究型大学教师的专业素质和聘任单位对教师工作的要求差别很大,必须区

别对待,因此采用一人一个合同的绩能合同体制。单纯教学型高校如社区学院等对教师的专业素质和工作要求差异不大,因此采用统一工资制可以减少很多内部纠纷和管理负担。介乎两者之间的高校因兼有研究型大学和教学型高校的特点,因此采用兼有两者特点的混合体制更为适合。实际上,这类工资体制设计是一个颇为棘手的任务,如何在差异和统一之间找到平衡是一件很难的事情。至于其他另类工资制度,此处就不涉及了。

绩能合同制根据教师的学术成就、学术能力、市场价值和工作表现来确定工资。在绩能合同制下,教师的工资是通过教师与聘任单位之间的工资合同谈判来确定的。聘任教师的学院、要求承担的工作任务、所从事专业、受教育程度、工作经验、学术能力、学术成就、市场供求情况等因素,都会影响工资水平。因此,不同学院、不同专业、不同任务、不同资历、不同潜力的教师合同不同,工资待遇也各不相同。显然,绩能工资制要求聘任单位有独立的工资决定权,也就是说,要以人事财务相对独立的学院制为前提。由于美国研究型大学普遍实行学院制,因此可以实行以学院为单位的绩能合同制。

除了入职时的合同谈判,绩能合同制还要求对教师进行定期考核以决定其定期的工资增长。这类增长称为“绩能工资增长”(merit increase)。考核通常分优、良、中、差四等。在实践中,会严格控制两头。例如,只有做出主要学术成就的那一年才可能获得优等,只有受到惩处的那一年才允许给差等,其他年份都在中间两级。中间两级通常也是七三开,以示肯定与鼓励之意。

在绩能合同制中,对不同教师间的工资差异有重大影响的是两个环节。一是起点工资。在聘任环节,聘任单位和被聘教师之间会就工资进行讨价还价。在这个环节,如果某教师善于谈判,其工资就可能会较高。同为助理教授岗,相差三五千到一万元都是正常的。对高级教师如教授或领衔教授岗,相差几万元也是可能的。另一个环节是因跳槽而产生的竞争性出价(counter offer)。如果一个教师想跳槽,对方给的工资较高,而学校又想留住这位教师,就必须给他一个竞争性出价。这个出价通常会和竞争学校提出的工资相等或更高。如果该教师留下来了,他的工资就会因此额外增长一次。如果一个教师在其职业生涯中有几次这种经历,他的工资就会比无此经历的同类教

师的工资高很多。原则上,美国大学不鼓励教师跳槽。但由于有竞争性出价,实际上提醒教师可以通过跳槽来给自己争工资,尤其是那些有较大市场需求的教师。从学校看这也是合理的,因为如果一个更好的学校愿意聘任自己的教师,说明自己的教师达到了更高水平,更有价值,因此应该得到更高的待遇。当然跳槽也是有危险的,如果出现意外跳空了,那也非走人不可。

现有研究文献中,认为绩能合同制有以下优点:直接激励、鼓励卓越、促进沟通、鼓励士气、便于贯彻管理者意图、有利于吸引高质量和特定人才、有助于提高平均工资等。但也认为其存在以下缺点:教师工作独特,工资差异未必能激励教师提高生产力;教师评估侧重数量而不是质量,结果是数量上升、质量下降;教师评价容易主观,很难公平,容易损坏教师积极性;工资差异容易引发嫉妒,破坏教师间的同事合作关系;现有评估重点是研究,容易使教师重研究、轻教学;鼓励少数杰出者,忽视多数中间者,而中间者是工作主力;鼓励个体不利于团队工作;有利于管理层,不利于教师,有妨碍学术自由之嫌,如此等等。尽管如此,研究型大学仍然普遍采用绩能合同制。也有很多学校针对上述问题进行调整和改革。这些调整改革通常因校而异,只有深入学校实际才能对其实际操作及调整有清楚深刻的了解。

统一工资制就比较简单。把教师岗位分成若干等,每一等里面再分级,然后规定每几年升一级。所有教师终身就这样爬楼梯。结果,大部分人最终会停留在某几级,只有极少数教师可以爬到最高级。

统一工资体制也被认为有某些优点和缺点。其主要优点包括:平等、有助于同事合作、有助于提高全校士气、有助于促进教学、有助于教师安心治学、有助于教师队伍长期稳定、易于管理等。其主要缺点包括:不利于问责、缺少效益、平均主义、不利于任务导向的管理等等。

这个体系和中国传统的高校教师工资体制非常类似,因此其优缺点也和我们所面临的情况差不多。所不同者,美国只有教学型高校采用这种体系,而我们却在所有学校中实施这种体制。若能因地制宜,允许多样性探索,中国高校教师工资体系改革应当会有更好的前途。

混合体制比较特殊。基本做法是先确定基本工资框架,基本工资框架只规定各级最低工资,然

后再在基本工资框架基础上添加绩能合同制。如在起点工资谈判时不谈具体工资数额,而是谈起点工资等级。至于因跳槽引起的竞争性出价问题,可以由院长保持一块资金专门用于解决这个问题。在定期考核中采用绩能合同制。年度考核分优、良、中、差四等,各级工资增长比例不同。如果总体计划工资增长 3%,那么四个等级的工资增长比例可以分别为 3.5%、3.2%、2.8%、2.5% 等等。最后工资增长总量保持为 3%。混合体制学校通常需要采用学院制,其教师工资由各学院自己负责,学校只负责校直属单位工资。每年学校或各学院是否涨工资,完全取决于自己的经济情况。可多可少,甚至不涨,视每年具体情况决定。

显然,混合体制是试图在绩能合同制和统一工资制的优缺点之间找平衡,平衡点的选择与学校学院的具体状况和目标相关。因此混合体制存在很多亚类型,因校而异,没有统一模型。

混合体制实际上把工资分为基本工资和绩效工资两块。基本工资根据统一体系,按年资固定增长,绩效工资则根据每年绩效考核变动增长。这和中国当前把教师工资分为基本工资和绩效工资的情况类似。与中国不同的是,中国的绩效工资是可变的,今年多明年可能少。不在岗工作如退休后则肯定没有。而在美国大学,任何工资只要进入工资系列就固定下来了,即使退休后也可以享受。例如加州大学规定,在加州大学工作 40 年后可以享受 100% 工资退休,然后每少一年扣 2.5%。退休工资标准取最后工作 3 年中收入最高的那一年的工资。因此在实行和加州大学类似的工资制度的大学中,其教师退休工资可以保障生活水平基本不变。在中国,由于教师工资中绩效工资比例较高,大约在 30~70%。因此不在岗工作,其经济情况会受到根本性影响。结果是,教

师们不仅害怕退休,就连外出学习进修都不肯,害怕损失绩效工资。结果形成对教师只用不养的状况,这对学校的后续发展有极大负面影响,非常值得警惕。

以上是美国大学工资制度的情况,下面讨论美国大学教师工作待遇的实际情况。

美国高校教师待遇分为工资与福利两部分,两部分之和即为学校对个人支付的人力资源成本。^[13]除这部分开支外,学校还要支付人力资源管理的费用,这部分开支归入学校管理成本,故在此不论。

首先分析工资部分。表 10 是 6 所案例学校 2009 年至 2010 年度的教师工资与福利数据。表中工资数是 9 个月的工资,不包括教师利用另外 3 个月挣的其他收入。如果加上其他收入,实际收入会更高。先看工资水平。3 所研究型大学的教师平均工资均超过 10 万美元。其中教授工资在 14 万美元以上、副教授 9 万美元以上、助教授 8 万美元以上。假定人民币对美元的平价购买力为 5.5:1,则伯克利教授的工资相当于人民币 80 万元、密西根为 78 万元、斯坦福为 99 万元。这数倍于中国“985”高校教授工资,在工业发达国家也属最高之列。

这个事实的管理意义重大。首先它部分地说明,为什么美国能够吸引到世界上最优秀的人才。从这个角度看,美国研究型大学的学术质量是由较高收入支撑起来的。其次,这个工资水平可以保障大学教师过一个相当体面的生活。2010 年美国家庭的年中位数收入为 46326 美元,即一个大学教授的收入大体相当于两个美国家庭的收入。10 万美元使大学教授进入美国个人收入的前 20% 之列。^[14]这个收入完全可以保障他们过一个中上层的生活。这就不难理解,为什么美国研究型大学教师可以长年累月地安心治学。事实

表 10 2009~10 年度 6 所案例学校教师的工资与福利

	加州大学伯克利分校	密西根大学	斯坦福大学	加州立大学福乐屯分校	纳苏社区学院	麦克拉斯特学院
教授	\$ 145828	\$ 143185	\$ 180729	\$ 96670	\$ 107916	\$ 108445
副教授	\$ 98128	\$ 94199	\$ 124187	\$ 79274	\$ 84584	\$ 82594
助理教授	\$ 84863	\$ 83689	\$ 100724	\$ 69253	\$ 73361	\$ 64377
教员	\$ 45900	\$ 53100	/	/	\$ 56289	\$ 54087
讲师	\$ 70199	\$ 53620	/	\$ 60200	/	/
无职称教师	\$ 86704	/	/	/	/	/
平均工资	\$ 118278	\$ 107365	\$ 153924	\$ 78261	\$ 81881	\$ 81620
平均福利	\$ 17973	\$ 26513	\$ 38880	\$ 26200	\$ 29717	\$ 24909
平均人员经费	\$ 136251	\$ 133878	\$ 192804	\$ 104261	\$ 111598	\$ 106529

上,大量美国大学教师并不利用另外3个月挣钱,因为9个月基本工资已经可以提供一个相对满意的生活。相比之下,中国大学教师完全靠工资几乎不太可能过一个比较体面的生活,尤其是对取消福利分房之后的青年教师而言。第三,大学教师待遇很高,这使得大学教师成为稀缺岗位。高度失衡的供求关系使获得和保住大学教师职位都极为不易,因此教师们都会努力工作。这种情况造成两个效果:教师主动性较高,管理相对容易管理者和教师之间的天平向管理者倾斜。在这种情况下要维持学术权力和行政权力均衡会比较困难。第四,大学终身职教师已经变成了一个较高专业素质的社会群体,在这个群体中发展出了一种亚文化——学术专业主义(academic professionalism)。这种专业主义有三个基本特征:专业自律、实事求是和诚信。这三点已经成为美国大学的一个重要文化基础。如果没有这种专业主义,那些无处不在的教师委员会和中立第三方意见就不可能发挥作用。补充一句,笔者并不认为较高待遇会直接导致较高专业主义,而是认为较高待遇会产生一种筛选作用,是这个筛选作用促成了一个高度同质者群体,而这个群体是专业主义的社会基础。总之,上述四点可以解释美国研究型大学教师管理的很多特点。

其次还可以注意到,伯克利和密西根大学的教师待遇要比斯坦福大学低得多,前者仅相当于后者的70%左右。斯坦福的工资还不是最高的,表11列出了2009年正教授待遇前10位的公立和私立大学。

从表11可以清楚看出,公私立高校之间的教师工资差距已经普遍存在,并已达到惊人程度。例如,私立高校第10位的哥伦比亚大学的正教授待遇要高于位于公立高校第1位的新泽西理工大学

院;洛克菲勒大学正教授的待遇是加州大学圣地亚哥分校正教授的两倍。由于这个差异,优秀人才开始向私立大学流动。这个变化始于1990年代,这使私立研究型大学在学术竞争中节节胜利,给公立大学学术发展带来巨大挑战。私立大学教师待遇较好的主要原因是美国私立大学长期在市场环境下生存,积累和形成了一整套在市场环境下求生发展的运行方式,如集中力量发展精英教育,占领高端教育市场等。而公立高校从1990年代后开始面临政府支持力度下降,不得不进入市场,学习在市场竞争中历练生存的能力。在这个转型过程中,还要受到政府和学校董事会的限制。在新的环境挑战下,以密西根大学为代表的公立研究型大学开始向私立高校看齐,通过各种办法开拓创收渠道,减少对政府经费的依赖。这就是所谓的“公立高校私立化”过程,它已经成了美国当代高等教育发展中最为引人注目的现象之一。今天已经无法用公用经费比例来判断公私立高校了,因为一些公立高校经费中政府经费的比例已经降到比一些私立大学还低的程度。传统上以依赖政府经费为主的公立大学正在消失,代之以公私难辨的“混合型大学”。

公立高校私立化的意义重大,已经表现出来的影响至少有三点:①公立高校对政府的依赖下降,这意味着它也相应减少其公共责任。例如,大规模提高学费会缩小对普通百姓的高等教育责任,阻碍了平民子女通过高等教育进入社会中上层的道路。公立大学在为私营公司提供有偿研究服务时,也不得不接受私营公司对研究成果的控制,这会限制公立大学的社会责任,扭曲学术自由,如此等等。②经费来源的变化使学校管理层现在通过某些机制把财务压力向下传递,使原来由学校承担的财务压力转由基层学术单位承担。

表 11 2009年美国正教授待遇前10位的公立和私立大学(单位:美元)

私立前10名	工资	福利	总计	公立前10名	工资	福利	总计
洛克菲勒大学	258597	56251	314848	新泽西理工学院	151411	28961	180372
哈佛大学	192858	36737	229595	密西根/安阿伯	143185	26513	169698
加州理工	207250	19389	226639	加大/洛杉矶	150394	18253	168647
芝加哥大学	190474	34730	225204	北卡/香槟	141109	24476	165585
斯坦福大学	180729	38880	219609	加大/伯克利	145828	17973	163801
普林斯顿大学	181013	32110	213123	弗吉尼亚大学	135240	26964	162204
纽约大学	173498	37393	210891	明尼苏达大学	128237	29173	157410
宾夕法尼亚大学	169735	37362	207097	乔治亚理工	132819	23554	156373
耶鲁大学	175572	30732	206304	德州大学/奥斯丁	133348	20190	153538
哥伦比亚大学	167679	27233	194912	加大/圣地亚哥	134859	17497	152356

这样一来,对所有基层学术单位,财务目标都和学术目标一样重要,甚至成为比学术目标还要重要的目标。这个变化对大学基层组织和个体教师的行为产生了重大影响。大学不再是单纯做学问的地方,还要学会挣钱养活自己。创收行为正在改变大学的面貌,新的通过学术挣钱的大学已经跃出地平线。^③为了增收节支,很多企业管理模式被引入大学。在学校管理层,尤其是在组织设计和制度建设方面,广泛引入企业管理方法已成为新一轮大学组织设计和管理的突出特点,这就是所谓的“管理主义”。事实上,在美国当前环境下,公私立大学都必须学会适应。只不过在这个适应过程中,私立高校能驾轻就熟,而公立高校则需脱胎换骨。私立高校的高待遇政策本身就是一种竞争策略,而且它正在获得成功!

第三个值得注意的现象是非终身职教师和终身职教师工资之间的差异。前面指出美国大学中终身职教师在减少,非终身职在增加,目前已经到了各占50%的水平。非终身职教师从补充力量变成了主要力量,而终身职教师则从主要力量变成领导力量。是什么促成了这种变化呢?经费约束!一个终身职教师的工资可以雇2~3个兼职教师,2~3个兼职教师一学期可以上8~12门课,而一个终身职教师只能上2门课。对此如何选择,岂不一目了然。

当然,凡事利弊相生。当高校教师待遇出现明显差别时就会出现相应的社会效果,如公立高校私立化、传统大学组织消失、大学教师社会分层、兼职教师工会化等等。因此,管理者的一个重要任务是,权衡利弊,择善从之。当然,此事说易行难。下一步如何发展,还有待观察。

美国大学的教师福利主要包括:退休计划、医疗保险、牙医保险、集体生命保险、长期伤残收入保险(6个月以上)、短期伤残收入保险(6个月以下)、社会保险、子女配偶学费补贴、住房补贴、失业补贴、职工补贴、职工及其子女学费优惠等等。从表10和表11可以看出,研究型大学的人均福利开支一般约在1~3万美元,私立大学明显高于公立大学。公私立教学型高校福利开支相差不大,人均2.5万美元左右。

从表10还可以看出,教学型高校的教师待遇水平明显低于研究型大学,相差幅度大体在20~40%之间。这个差别主要表现在工资水平上,福利方面相差不大。

从以上分析中可以得到什么启示呢?有几条值得注意:

一是教师的收入结构。大学教师收入分为基本工资和额外收入两部分,中美大学不同之处在于,美国大学的基本工资占教师收入的75%,额外收入占25%。而中国正好相反,基本工资占20~30%,额外收入占70~80%。这个差别对两国教师行为似乎有重要影响。美国大学教师可以完全依赖基本工资生活,因此他们可以安心从教治学。而中国教师不能完全依赖基本工资,必须设法增加收入以养家糊口,这使他们不能安心治学。如果中国大学也像美国大学那样改变两者比重,同时加强聘任选拔和考核,中国大学教授是否也会像美国大学教授那样安心治学呢?这个问题值得研究。

二是待遇、质量和产出。高待遇可以吸引高素质人才,高素质人才可以带来高产出。相反,低待遇会使组织陷入低投入、低质量、低产出的恶性循环。只要保证所聘教师的产出都大于成本,就可以保证学校财务健康,因此学校应当从这个角度来设计自己的人力资源管理系统。事实上,待遇杠杆的力量很大,小幅增加待遇,即可形成竞争价格,使教师质量大幅提高。这是美国私立大学的致胜战略之一。若此,巧用待遇杠杆应该是一个有效的人力资源战略。同理,在当今全球化人才市场上,以目前的教师待遇水平,中国“985”高校恐怕很难建设出世界一流的教师队伍。

三是师资结构与资源优化。学校因任务不同而需要不同类型人才,因此可以考虑结构化的师资队伍建设。这在组织分工和经费控制两方面都有合理之处。对于研究型大学,建设一支20~30%大师级教师为核心,30~40%研究型教师和30~40%教学型教师为两翼的师资队伍可能是合理的。学术大师负责领导研究与教学两支队伍。对教学型高校,保持10~20%的研究型教师,60~70%的教学型教师,20%左右的其他类型教师,可能是合理的。这不仅可以为学校未来学术发展保留一支高质量核心队伍,还可以让大部分教师安心教学,着力提高教学质量。结构化师资队伍的一个潜在问题是教师社会分层。如果适当控制待遇差距,强调工作与个人兴趣及能力结合,可以减弱社会分层的负面影响。最后应当指出,社会分层是社会的必然现象,亦有其积极意义,问题只是如何扬长避短而已。

5. 资源配置。

学校资源如何分布,各部分资源占多少,这就是资源配置问题。中美高校在经费统计上思路不同。中国按会计科目统计,把学校运行开支分为人员经费和事业经费两大类。人员经费是用于人的钱,事业经费是用于做事的钱。因此人员经费就是人力资源开支。目前中国公立高校的人员经费大约在35~55%之间。一般是教学型高校比例较高,研究型大学比例较低。原因是研究型大学的事业经费如研究经费、图书资料、设施设备经费、办公经费等开支比例较高,而教学型高校的这些开支较低。目前中国研究型大学的人员经费比例大约为35~40%,而教学型高校一般在40~55%之间。

美国高校按功能如教学、研究、社会服务等统计开支。其好处是可清楚显示经费去向,有助于评价。不利之处是,各部分开支都有人员开支和事业开支,不易了解人员总开支情况。除非学校财务报告有专门分类统计,否则只能估计。本文6所案例学校中,3所研究型大学均有专门的人员经费统计,而3所教学型高校则都没有。

2009~2010年度,加州大学伯克利分校的人员经费占其总运行经费的61.7%、斯坦福大学为60.7%、密西根大学为66.5%。而2001年北京、复旦大学、南京大学、浙江大学等5所大学的人员经费比例仅为36%。^[15]可见美国研究型大学人员经费投入比例明显高于中国“985”高校,而且幅度可观。考虑到中国“985”高校运行经费低

于美国研究型大学,两者的人员经费实际差距就更大。这也进一步解释了为什么中美大学教授工资水平相差甚巨。

美国教学型高校基本不从事研究与服务,因此其人员经费也应与中国类似,高于研究型大学。如果3所研究型大学的人员经费比例为60~66%,3所教学型高校的人员经费应该在70~80%之间。

为了进一步说明美国高校资源配置情况,表12给出了6所案例学校的经费开支情况。为使数据具有可比性,表中经费数为全日制当量生生均经费。此外还补充了学校总收入和学杂费收入数据,以便分析学校整体收支情况。

下面分别估计各项开支中的人员经费比例:

首先是教学。教学开支指用于教学活动的开支,其中主要部分为教师工资,尤其是教学型高校。研究型大学的这部分开支中还包括研究生助教和教学文秘人员开支。这部分开支中人员经费比例应在70~80%。

其次是研究与服务。研究型大学有较多研究与服务。由于涉及设施设备、水电、场地租金、耗材等,其人员开支比例应低于教学部分,估计在50%左右。表12显示教学型高校这两部分开支很少,这表明美国教学型高校基本上不从事研究与服务。

学术支持指图书馆、博物馆、学校信息系统等支持性机构开支。这部分开支包括较多事业开支如图书资料、设备采购等,但这部分开支中人员经

表 12 6 所案例学校经费开支情况*

学校活动	加大伯克利分校		密西根大学		斯坦福大学		加州立大学福乐屯分校		纳苏社区学院		麦克拉斯特学院	
	美元	%	美元	%	美元	%	美元	%	美元	%	美元	%
教学	15721	34	22104	37	68440	38	6575	52	5783	55	16366	30
研究	13900	30	17916	30	59489	33	15	0.1	0	0	364	1
公共服务	1750	4	3152	5	0	0	103	1	16	0.1	673	1
学术支持	3305	7	7938	13	9715	5	1160	9	488	5	3985	7
学生服务	3485	8	2274	4	7591	4	1458	12	900	9	8413	15
学校支持	3804	8	4237	7	18738	10	2067	16	1782	17	9479	17
基础设施	2058	4	缺		缺		缺		1606	15	缺	
奖助学金	2242	5	2470	4	16522	9	1200	10	0	0	15653	29
总计	46268	100	60094	100	180499	100	12582	100	10577	100	54905	100
学校总收入及总开支占总收入的比重(%)												
总收入	57403	81	71450	84	184310	98	12373	102	13026	81	50121	110
学杂费及其占生均开支的比重(%)												
本州本科	8353	18	11659	19	35089	19	4662	37	3927	37	38174	76
外州本科	31022	67	34937	58	35089	19	15822	126	7549	71	38174	76

* 斯坦福大学和麦克拉斯特学院为2007~2008年度数,其他四所高校为2008~2009年度的数据。

费也应占 50~70%。如明尼苏达大学图书馆 2009~2010 年度预算中,人员经费为 65%,其余为资料购置费和办公费。

学生服务指用于招生、学生学业辅导、心理辅导、就业服务等方面的开支。这部分主要是人工费用,因此人力资源开支也应在 70%以上。

学校支持主要指学校行政管理开支。主要用于支付学校层面的管理者和文秘人员,因此人力资源开支也应在 70~80%。

基础设施。基础设施设备建设与维护开支。公立学校通常依赖政府专项拨款,私立学校通常依赖专项捐助。保持与维护部分计入运行经费。从伯克利数据看,这项经费约在 4%左右,其中人工经费应该很少。

奖学金。这部分是发给学生的,几乎没有人员开支。

假定教学、科研、社会服务中的人员开支为 60~70%,这三部分人员开支应占学校总开支的 45~50%;学生服务和学术支持部分的人员开支为 50%,这两部分人员开支在学校总开支中的比例约为 7~10%;再假定其他部分的人员开支为 10~15%,则美国高校的人力资源开支应为总开支的 60~80%之间。其中研究型大学为 60~70%左右,教学型高校在 70~80%。

由于人员经费比例很高,对全校经费影响巨大,因此美国大学十分重视这部分资源的开发和利用。这就是为什么人力资源管理思想会在美国高校中得到迅速发展的基本原因。相比之下,中国高校人员经费仅占 35~55%,人力资源相对便宜,经费比重较低,管理者自然会更加关注物质资源的开发和利用。这也许可以解释为什么在中国高校中会有“见物不见人”的情况。只有当学校认识到人是学校最宝贵的资源,对学校发展影响巨大,必须悉心培育、有效使用,人力资源管理才可能在高校管理中落地生根。

利用表 12 还可以分析两个重要问题。一是生均成本。美国高校学生全成本是多少?其中学杂费比例是多少?这是很多人关心的问题。若把生均开支看成生均成本,表 12 提供了 6 所案例学校的生均成本。从中可以看出,美国高校生均成本差别很大,从 1 万到约 18 万。学生所交学杂费在成本中的比例,对本州学生,研究型大学一般为 20%左右,公立教学型高校为 37%,私立教学型高校为 76%。对外州和国际学生,公立研究型大

学为 58~67%,福乐屯分校为 126%,纳苏学院为 71%,麦克拉斯特学院仍为 76%。中国公立高校学费的定价原则是全成本的 25%,鉴此可以考虑一下这个定价标准是否合理。

二是公私立高校成本差异。表 12 表明公私立高校生均开支之间存在巨大差距。斯坦福大学的生均成本是两所公立研究型大学的 300%,麦克拉斯特学院是两所公立教学型高校的 400%。以这样的成本差距,私立高校很快会把公立高校远远甩在后面。为了摆脱被动局面,以密西根大学为首的一批公立高校,纷纷开始采用私立高校财务战略,从依赖政府转向依赖社会,形成所谓“公立高校私立化”现象。^[16]这不仅从根本上改变了 1950 年代以来的美国高等教育版图,也在改变众多一流公立高校的管理模式。这也许是战后美国高等教育领域中发生的最为重要的现象。

从表 12 还可以看出,6 所案例院校的开支占其收入的比例为 80~110%。私立高校基本上收支平衡,而公立高校则略有盈余。因此,当伯克利的人力资源开支为其总开支的 61%时,其在总收入中的比例仅为 48%;而斯坦福大学收支平衡,故其人力资源开支为其收入的 60%,远高于伯克利。总之,如果收入大于支出,人力资源在总开支中的比例一定低于其总收入中的比例;反之亦然。

对美国高校财务管理还有很多话可说。仅就其人力资源配置而言,值得注意的有四点:① 高校是一个人力资源密集型组织,人力资源投入强度对高校质量影响甚巨,因此要注意人力资源投入比例问题。“又要马儿跑,又要马儿不吃草”是不可能的。② 提高人力资源使用效率的一个有效方法是简化目标,集中投入。研究型大学的多目标是社会多种需求的结果,不得已而为之。教学型高校则应目标集中,做好教学工作。不必东施效颦,跟着研究型高校学习目标多样化,分散使用有限的宝贵资源。③ 人力资源建设有匹配问题。学校犹如合唱团,最终目标是整体效果最佳。如何进行有效的资源配置,是一个值得研究的问题。可以肯定的是,最佳配置方案一定是和学校战略一致、并能同时支持学校的日常运行和战略发展的。④ 注意待遇、质量、产出三者之间的辩证关系。有效的管理是使三者同时达到最优。死抠教师数量、教师工作量和教师待遇,可能会使学校发展走入死循环。

以上对美国大学师资管理若干基本环节的制

度和文化做了简要描述,下面是对其制度和文化的
的一个简短总结。

四、简短总结

关于美国高校师资管理的制度与文化,笔者
认为有三点值得我国高校注意:加强管理制度化、
引进人力资源管理、培育普遍的学术专业精神。

首先是管理制度化。和美国社会一样,高度
重视制度建设是美国大学管理的一个突出特征。
美国是一个移民国家,各国移民带来了自己的文
化与传统。要使大家都能和平共处只能超越这些
不同的传统与文化,建立所有人都能接受的制度
体系。美国的制度体系是建立在三个原则之上:
① 承认所有利益相关者都有保护与追求自己利
益的平等权利;② 利益相关者共同参与制定行为
准则并服从;③ 对现有制度的任何修改必须经过
事先议定的议事程序。这些原则构成美国大学管
理的制度基础,体现在美国大学管理的各个方面。^[17]

这些原则有三个优点:① 确认所有人都有追
求自己利益和权利的合法性,给每个个体留下了
活动空间。这种个体自由是美国大学发展的动力
源。② 给所有利益相关者提供了表达意见和行
使权利的机会,这为共同治理奠定了基础。因此
美国大学中也是文山会海,各种委员会盛行。③
凡事都有法可依,有章可循。所有规章制度都描
述到“行为”层面,而不停留“指导思想”层面,因
为规章制度的目的不是纠正思想而是规范行为。对
现有制度,可以不同意,但不能不执行。行动上服
从就是遵纪守法。这种行动主义思想是美国管理
的重要特征。

这些原则中也有诡异之处。如谁是利益相关
者?终身职教师聘任时,所有终身职教师都是利
益相关者,但非终身职教师不是,因此不得参与投
票。如果非终身职教师要争取同等待遇,就必须
发动群众,开展政治斗争,争取终身职教师集体同
意改变现有规定。否者就不可能,因为“任何对现
有制度的修改必须经过事先议定的议事程序”。
这样一来,美国大学虽然表面上看起来风平浪静,
但私底下也是暗潮汹涌,充满权力与利益之争。
至于为什么终身职教师是利益相关者而非终身职
教师不是?这取决于历史与传统。借助组织成员
认定与成员结构变化,历史与传统得以在大学管
理中发挥重大作用。

这套原则的要点在于,它只规定制度形成方

式而不涉及内容,因此任何人都可以用它来争取
自己的利益,只要能得到多数支持即可。由于它
只保证参与和表达,不保证结果,因此它既可催生
天使,也可制造魔鬼。这套原则提供了交流和规
范合作的制度平台,具有形式公平,可以有效防止
组织因意见相左而分裂。这套原则对美国大学管
理影响巨大,在招聘、任用、考核、晋升等敏感领
域中,我们都可以看到其影响。美国大学所以能
依法治校,人际关系简单,也主要依靠这套原则。我
相信,如果中国高校中广泛采用这套原则,也会有
助于解放大学教师生产力,中国大学管理也会随
之发生根本性改变。

其次是引入人力资源管理。人力资源管理的
要点是把员工看成资源,从组织战略角度规划实
施人力资源建设,改变把员工当成监管对象、把人
员开支当成成本、把人员管理当成局部管理业务
的传统人事管理思想。近三十年来,尤其是自
1990年代以来,人力资源管理思想已经大规模引
进美国高校管理。一个明显标志是,高校争先恐
后地把“人事部”改名为“人力资源部”,人力资
源的规划与建设纳入学校发展战略。于是,一种系
统地规划、建设、培育和发展教师队伍的思想开始
出现。

其主要表现有:① 把教师队伍建设纳入学校
战略规划,通过教师队伍建设,提高学校学术能力
和竞争力。② 改变了原有的教师队伍结构,形成
了新的劳动分工体系。③ 注重新教师的组织融
入,强调消除新教师融入障碍,帮助他们尽快发挥
作用。④ 建立一站式服务的教师发展中心,全面
领导教师发展,以此保持和发展学校的学术竞争
力。⑤ 从资源有效利用角度出发,开发新的激励
方式,设计更有效的工资福利方案。注重投入、质
量、产出之间的均衡,在充分激励的同时防止过渡
激励的负面效应。⑥ 关注员工生活/工作之间的
平衡状态,保证教师总能处在最佳工作状态。⑦
注重限制与消除负面因素如种族、性别歧视等,
建立健康的组织文化。⑧ 把人力资源管理作为组
织文化建设的基本手段,通过人力资源管理,建设
良好的组织文化。⑨ 探索新的管理模式和方法,
提高人力资本管理效益。目前这个领域方兴未
艾,不断有新研究和新实践出现。这些研究和实
践为美国高校管理和美国高等教育发展做出了重
大贡献。

美国高校重视人力资源管理至少受4个因素

影响:①自1970年以来人力资源管理作为一个新的研究与实践领域开始成熟,为在高校借鉴和应用人力资源管理提供了条件;②过去三十年美国高校规模不断扩大,组织日益复杂,高校服务对象和服务内容不断增加,高校管理也变得越来越专业化,需要引进专业化管理;③过去三十年来政府对高校的支持力度不断下降,学校普遍面临办学经费不足问题,如何增收节支、提高经费使用效益对高校来说越来越重要;④美国高校人员经费比例较高,因此如何管理好这部分资源成了大学管理的头等重要的问题。

把人力资源管理引入高校管理,美国的经验有哪些值得我们参考呢?笔者认为有以下几点:①改变观念,把教师看成学校发展的资源,从资源建设角度看待教师队伍建设问题;②根据多种办学目标,建立多元化的教师队伍;③改革评价体制,根据学校发展目标,全方位评价教师贡献;④改革激励体制,使其与学校办学目标一致;⑤保障投入,使大学教师成为一个值得向往的职业,激发教师创造性地开展工作;⑥系统消除一切妨碍教师发挥作用的因索,建设健康的校园文化;⑦建立教师发展中心,帮助教师提高和发挥学术潜力,并最终提高学校的学术竞争力;⑧注重人力资源搭配,提高人力资源的整体效益;⑨探索符合学校实际情况的管理方式和方法,最大限度发掘人力资源潜力。

第三是培育学术专业精神。任何学者都不是生活在真空中,而是与全国乃至全世界的学者一起,共同形成一个学术界。在这个学术界的养育和支持下,学者得以不断成长,学术得以不断发展。这个学术界的健康发展有赖于一套基本的行为准则来约束和协调学者们的行为,这套原则就是学术专业精神。在当代,学术专业精神包括专业自律、实事求是和诚信。专业自律指清楚认识自己的专业边界,坚持只在本专业范围内发表意见。在专业领域之外,自己无异于普通大众。对专业界限的清楚认识和自我约束即是专业自律。在专业范围内,坚持实事求是,知之为知之,不知为不知。在要求提供专业意见时,诚实地说明自己的专业局限,不提供超出专业界限的意见。在灰色地带发表意见时保持足够的谨慎。这些就是学术专业精神的基本表现。这种专业精神为学术同行交流和咨询提供了可靠保证,是大范围学术评价的基本前提。正因为美国学术界有这种普遍

的专业精神,美国高校才能够在学术评价时广泛利用甚至依赖同行评议。

专业自律、实事求是和诚信都属于道德范畴而非法律范畴,因此践行这些原则主要依靠学者的自觉和学术机构的态度。无论是高校还是个人都应当高度重视培养和维护专业精神,违背这些原则或包庇纵容违规者应该受到惩罚。只有学界普遍坚持这种态度,才可能使其成为学界的普遍精神,也才能在需要时依赖这种精神。

近些年中国学术界在这方面取得了一些进步,但与美国学术界相比,还有相当差距。尤其是在涉及学术鉴定的各类事务如博士论文评审、学术成果鉴定、课题评审等时,普遍存在人情观念和打招呼的情况,甚至到了不打招呼不正常的程度。正是由于这种专业精神的普遍缺失,使得很多在美国行之有效的方法一到中国就失灵。前面指出,美国所以能形成普遍的专业精神并非由于美国人天生道德高尚,而是因为多元参与、相互制约和程序化使得黑箱操作代价太高。事实上,中国学界普遍缺乏专业精神的状态与学校的忽视、宽容、包庇甚至纵容有关。如果把学术专业精神发展水平作为判断学界成熟的标志,那么可以说中国学术界还不够成熟,还有很长的路要走。培育学术专业精神是中国高校师资管理中最值得注意、也是最困难的一个方面。

参 考 文 献

- [1] Yuker, Harold (1984), Faculty Workload: Research Theory and Interpretation. 1984. Washington, D. C.: Association for the Study of Higher Education.
- [2] 2011年3月份,俄亥俄州政府试图提高公立大学教师工作量,让每位教师每两年多上一门课,结果引起强烈反弹。见 Inside Higher ED 网站。March 22, 2011, A Heavier Load in Ohio by Dan Berrett.
- [3] Robert S. Decker, els, (2007). "A profile of federal-grant administrative Burdon among Federal Demonstration Partnership faculty."
- [4] 黄茂树, Strategi Management of Human Resources among Teaching Institutions in Higher Education, unpublished PPT for the CHAIR Fourth International Conference. 2010. 5. Xi'an Jiaotong-Liverpool University, Suzhou, China. 黄茂树为北科罗拉多大学学术副校长,从1978年起在该校工作,先后任过系主任、院长、副校长、首席副校长等职务。
- [5] 黄茂树,同上。

(下转第115页)

参 考 文 献

[1] 刘伟忠:《研究性教学中的难点与实施重点》,《中国高等教

育》2006年第24期。

[2] 陈小鸿:《高校研究性教学的内涵、评价与管理》,《高教与经济》2008年第3期。

Constructing Evaluation System of Research-oriented Teaching in Higher Institutions

She Yuanfu, Wang Qingren

The promotion of research-oriented teaching is the inevitable choice of deepening the teaching reform and cultivating high-quality and creative talents. The difficulty and key task of promoting research-oriented teaching in higher institutions in China lie in the reform of the traditional teaching evaluation system and the construction of a new one. The construction of evaluation index system should be closely linked to the basic elements in teaching and start with raising questions, analyzing questions, answering questions and assessing performance so as to adapt to the characteristics of research-oriented teaching.

(上接第83页)

[6] 在这个评论中,笔者把大学党委视为管理组织。

[7] <http://www.provost.umich.edu/reports/flexible-tenure/changeFAQ.html>

[8] Dan Berrett, Tenure Changes Coming to Brown U. Februar 8, 2011. Inside Higher ED website.

[9] 加州大学伯克利分校教务长 Jan de Vries, "the solicitation of external letters of evaluation" http://apo.chance.berkeley.edu/external_ltrs_disc_paper.htm.

[10] "Principles for Tenure Review for Instructional Track faculty at the University of Michigan", 2002年2月7日。该校学术副校长办公室网站。

[11] 关于政府和社会压力,参见美国董事与校友理事会(ACTA)主席 Anne Neil 的文章 Reviewing Post-tenure Review), 见 AAUP 网站。

[12] 见 1940 年 AAUP《关于学术自由和终身职若干原则的声明》(Statement of Principles on Academic Freedom and Ten-

ure), AAUP 网站。

[13] AAUP(1999), Post-Tenure Review: An AAUP Response AUP website; AAU(2001), Post-Tenure Review AAU website.

[14] 理论上讲,人力资源开支还应当包括为建设与保持人力资源而出现的管理费用如招聘、考核等环节的费用,但本文人力资源开支仅指员工的工资和福利。

[15] 该协会会员均为美国和加拿大的主要研究型大学。

[16] "much average American make?" Fedupusa website.

[17] 李勇、闵维方:《若干世界一流大学成本结构的比较研究》,《全球教育展望》2007年第5期。

[18] 朱司曼:《21世纪高等教育面临的挑战》,见阿特巴赫等编《21世纪的美国高等教育》(第2版),中国海洋大学出版社2007年版,第88~123页。

[19] 这里有意不用“民主”这个词来描述这三个原则,因为笔者认为民主是一个含义更丰富、也更容易引起歧义的词。

On Teachers' Management in American Universities (Part II)

Zhao Juning

This is a study of practices of faculty management in the USA, including general structures of position and employment, hiring, performance, evaluation, compensation, resource location with 6 cases. The study focuses on institutional and cultural features of the management and gives attention to new changes in the past three decades. It ends with three suggestions: 1) systematically enhancing construction of constitution and institution; 2) introducing human resources management; and 3) fostering universal academic professionalism.