

美国很多一流大学的教学中心曾经是学校的教学评估管理部门，而现在绝大多数美国大学的教学中心只是一个支持性的部门，因而已经基本不单独突出这一职能。教学中心在指导教师的过程中强调不评价优劣，重视提供学生、咨询专家等第三方对教师的评价和教师的自我评价。教学中心对教学提出的反馈性建议也是教师自愿接受，通过教学中心的协助、教师主动反省发展自己的教学技能。评价的过程和结果是保密的，只对被评价教师一人公开，目的不在于评定教师教学效果的好坏，而是与教师一起探讨和发现问题、分析原因，最终找出合理的方案促进教学方法的改进和教学效果的提升。正如康斯坦斯·尤因（Constance Ewing）和玛丽·迪恩·索奇内利（Mary Deane Sorcinelli）所言“教学中心在一个机构的结构中占有独特的地位，因为它们的任务是解决整个学术界的需要和利益，以此支持学生教育。……它为教师提供了保密的保证，所以他们认为它是支持性的，而不是评价性的。”^[7]

我国一流大学教学中心则相对重视对教学结果的评估，这与教学中心前身的职能沿袭有关，例如武汉大学教学中心的前身是教师工作处，曾下设专门的质量与评估办公室开展教学评估工作。目前虽然我国多数大学仍以传统的学生网络评教这一教学结果评估为主，但是一流大学教学中心作为国家示范中心，已经开始对教学评估的方式进行改革，转向过程性评估和多维评估方式。如清华大学“重视学校内部教学信息的调查和评估，作为教学质量保障的重要措施，建立了学生评教、专家听课、干部听课、教师自评、毕业生调查五维教学评价体系；从2004年起实行的学生网上评教，目前已实现过程评估和期末评估相结合；提供网上三级查询，学校、院系和任课教师本人能及时了解和掌握教学质量评估情况”^[8]。

另外，与美国不同的是我国教学评估的结果是公开的，形式相对单一。但近年来也有少数教学中心效仿美国，不再由教学中心进行单一的教学结果评估，如浙江大学将评估重点转向同行评课和学生评价。还有一些学校向美国一流大学教学中心学习，转换其在评估中的角色和定位，评估结果从公开向私密转变、评估目的从监督向协助转变。如上海交通大学开始注重过程性评估，其宗旨是帮助教师发现问题、寻求解决问题的办法，从而提高自己的教学水平，改善课堂教学效果；提供私密个性

化服务，咨询员与教师的面谈以及学生的反馈意见等都是私密的，只对教师本人公开；收集真实反馈，通过第三方（教学发展中心咨询员）进入课堂的方式，从学生那里收集最真实、最集中的教学改进建议，教学发展中心在学生反馈的基础上形成分析报告后反馈给教师，再与教师一起讨论改进课堂教学的办法，从而使教师更有针对性的提高教学质量^[9]。

表4 中美一流大学教学中心教学评估的特征比较

国家 类别	美国	中国
关键词	协商	评价
性质	保密	公开
目的	服务	监督
内容	过程	结果

（三）教学研究

由于教学学术的重要性已经成为共识，中美两国一流大学教学中心都对教学研究给予高度重视，但形式有所不同。教学研究在美国一流大学教学中心已经作为一种极其重要的理念融入其他职能之中，在我国虽也同样受到重视，但其更多是被作为单独的职能加以强调。在现行政策引导下，文章所选取的我国10所一流大学的教学中心均是将教学研究作为重要的职能单列出来。教学中心多以鼓励教师申请教学研究与改革实践项目为主要方式，引导教师开展教学研究以解决教与学的实际问题。另一种比较普遍的形式就是开展专题教学学术研讨会，如上海交通大学、中国科学技术大学、厦门大学、复旦大学定期举办研讨会。美国一流大学则较少将教学研究作为单独的工作事项加以强调，但这并不能说明教学研究不被重视，而是其早已融入教学中心的其他工作中。如成立最早的密歇根大学教学中心起初的工作焦点是教学学术研究，20世纪80年代，该中心开始注重将科研与服务教师结合起来，90年代的工作重心大部分放在教师发展项目上，但这种强调并不意味着中心不再注重研究，而是渗透到教学中心工作的各个环节，如通过对学生的学习情况调查来对教师教学提供帮助，教学学术研究仍是中心服务工作的必要组成部分，只是很少提出大型的研究项目。又如哈佛大学德里克·博克教学中心认为“传统自上而下的教育研究开发和传播模式是有限的，因为这些研究的重点往往不解决教师的实际