

高教资讯

2020年第1期（总第12期）

高校教师评价专题

高校教师发展性评价机制研究

（中国民航大学：于剑等）.....1

评价是如何影响高校青年教师专业性的？

（南京大学：操太圣等）.....12

高校教师教学学术水平评价模型建构研究

（山西师范大学：李志河）.....24

“五唯”问题：高校教师评价的后果、根源及解困路向

（南京大学：操太圣）.....36

编者：教师是教育发展的第一资源。建设高素质创新型队伍，是实现高等教育发展的第一资源。构建科学有效考核评价机制，是推动高校师资队伍建设的關鍵。目前，我国高校教师考核评价已延伸至师资引进与培养、专业技术职务评聘、薪酬绩效体系等师资队伍建设的各个层面，在促进教师更好履行职责方面发挥了积极作用，但其评价导向、评价文化等仍需进一步改革与完善。本刊以“高校教师评价”为选题，集中选编若干文章，供读者参阅。

高校教师发展性评价机制研究

于剑，韩雁，梁志星（中国民航大学）

教师是教育发展的第一资源，是国家富强、民族振兴、人民幸福的重要基石。中共中央、国务院近日印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》、《关于分类推进人才评价机制改革的指导意见》等文件，对新时代教师队伍建设、特别是对如何全面深化新时代教师队伍建设改革做出了顶层设计，对于新时代高校师资队伍建设和具有重大指导意义。建设一支高素质创新型的教师队伍，不断提高师资队伍的整体质量，是高等教育内涵发展的需要，是“双一流”建设的需要，是不断提高人才培养质量的需要。从当前绝大部分高校在师资队伍建设中面临的问题来看，如何构建一个科学有效的发展性教师评价机制，是深化高校师资队伍建设和改革的关键。

一、现状与问题

（一）契约理论视角下的高校教师评价

从高校教师职业发展全过程来看，需要评价的环节主要有入职招聘、职称聘任、岗位聘任、年度考核、聘期考核、博导硕导资格、各级各类人才培养计划和人才称号等等。每个环节的评价都遵循人力资源管理中的“冰山模型”：显性的学术成果、教学表达能力等方面相对容易考察；隐性的学术价值观、职业道德等则不容易考察。教师评价中之所以存在“冰山模型”，关键原因是信息的非对称性，即对学校而言，有关教师真实情况的信息是不完全、不对称的。

契约理论为我们认识非对称信息下的高校教师评价机制提供了理论视角。2016年诺贝尔经济学奖获得者Hart和Holmstrom两位教授，分别从“不完全契约”和“完全契约”假设出发给出两种解释。前者研究“我们应该如何做才能减轻甚至抵消契约不完全所带来的负面影响”，揭示了契约中“话语权”的重要性。后者研究“我们如何才能订立一个尽量完美的契约”，揭示了契约中建立激励机制的重要性。而建立激励机制的关键是解决“信息”和“激励”两个问题。“信息”问题主要是如何获取有关教师教学、学术状况的完整信息，包括“数量”信息和“质量”信息。数量信息相对容易获得，质量信息需要建立

学术评价标准、进行学术水平判别，因而相对不容易获得（学术界对学术评价标准始终争论不休）；而且很重要的一点，获取信息的成本要足够低（可承受）。“激励”问题主要是解决如何“让人说真话”的问题，进而保证机制有效。从现状看，教师评价机制可大致据此分为两类情况，一类是建立教师职业终身制度（Tenured and tenure-track），一类是建立教师激励制度。

（二）基于“不完全契约”理论的教师职业终身制度

教师职业终身制度是以美国为代表的高等教育发达国家的普遍做法，这一制度的本质是：教师年轻时，鼓励竞争，“非升即走”（up-or-out）；教师年老时，为其提供职业保障。这是在美国独特制度文化情景中（非常重要的一个情景因素是，早期美国高校教师没有职业保障，这种“试用期基础上的终身教职”制度在很大程度上保障了学术自由和选拔优秀人才），针对高校教师职业特点，在长期探索中形成、实践证明有效的教师评价机制。中国的清华大学、北京大学等高校近些年进行了这一机制本土化的有益探索。究其本质，这些探索其实是一种人事制度改革，且“天然”具有“发展性”。这些探索必然是整个中国高等教育师资队伍未来改革的重要方向，其原因有二：一是因为人才招聘具有高风险性，应聘者很难确认自己博士毕业后是否适合教书育人和学术研究，高校在招聘时难免犯错，所以要给自己纠正错误一个机会；二是竞争促使师资队伍动态优化，彼此做出更适合的选择，实现最优资源配置。但是从目前来看，只有个别高水平高校进行了“终身教职制度”的初步尝试，短时间内难以在全国普遍推广。

（三）基于“完全契约”理论的教师激励机制

基于当前现实环境，大部分高校不满足“不完全契约”理论的适用“情景”，外部体制和内部可行性都面临约束，比如短期内难以打破事业单位“终身制”、“铁饭碗”的传统观念，学术评价能力不足、机制不健全等。因此，中国大部分高校目前的通行做法是基于“完全契约”理论建立教师激励机制，通过建立激励的办法解决评价机制的有效性问题的，进而解决评价机制“发展性”问题。然而，从现实情况看，普遍存在着教师职业发展通道和评价标准单一，评价内容重数量轻质量、重科研轻教学等问题。尤其在教书育人工作中，

仅采用简单的奖惩性“激励”，绝大部分教师得不到“奖”也受不到“罚”。这些问题使得激励机制演变为“扭曲”的分配制度，这种“扭曲”也是高校教师评价机制缺少“发展性”的根本所在。

大学教师是社会环境中的一个群体，根据行为经济学的领袖人物泰勒教授提出的人类“三重有限性”假设，高校教师群体也具备“有限的理性、有限的意志力和有限的自私程度”特征，没有激励，教师行为会缺少动力，激励过渡，又必然带来急功近利，因此，对大学教师的“评价”是必要的。教师评价的本质是对教师工作现实的或潜在的价值做出判断的活动，自然成为教师资源开发、管理、使用以及制订科学有效激励制度不可或缺的前提。因此，建立发展性教师评价机制对于中国大多数高校来说具有重要的现实意义。

二、发展性教师评价机制的内涵及本质

（一）发展性评价机制的基本内涵

在教育学关于教师评价的现有文献中，教师评价总体上分为两类，一类是奖惩性评价，另一类是发展性评价。关于这两类评价的关系也有两种观点：一种观点认为发展性评价完全不同于奖惩性评价，二者有诸多不同，以至于“水火不容”，前者代表教师评价发展的方向；另一种观点认为，“奖惩”是手段，“发展”是目的，二者应该有机结合，互相取长补短。至于在高校教师评价中如何实现有机结合，特别是如何形成有效评价机制，尚未找到可行答案。美国教育家古德莱德认为，“没有更好的教师就不会有更好的学校，但没有教师可以在其中学习、实践和发展自身的更好的学校，也就不会有更好的教师。”这句话精辟地回答了好教师和好学校的关系：如果一个学校能够建立一个科学的教师评价机制，这个机制能够促使教师充分发展从而变成更好的教师，这个学校也会变得更好。

进一步说，发展性教师评价机制必须在促进教师个体发展的同时，促进学校和学生发展。从学生中心理念出发，一个人的终身发展需求构成完整“任务集合X”。大学期间只是一个人成长过程的一个重要阶段，高校应从学生的终身发展需求出发，选择学校最应该做的“任务集合Y”。这个“任务集合Y”要满足党、国家、社会、学生和家长的需要。教师个体的“任务集合Z”应从

高校“任务集合Y”中选择。这样，Z是Y的子集，Y是X的子集。因此，发展性教师评价机制的基本内涵是：这个机制能够同时促进学校的发展、学生的发展和教师自身的发展，脱离学校发展和学生发展而谈教师发展是没有意义的。

（二）教师评价机制的发展性

高校教师的评价要从职业特点出发，遵循教师成长规律，促进教师在职业劳动过程中实现自身发展。高校教师的教书育人和学术研究都是艰辛的、复杂的脑力劳动，工作成就表现在培养对象的身心发展方面，这与社会上所有组织的产品或服务都不同。高校教师职业具有“连续性、复杂性、创造性、个体自主性”等特点：（1）教学是一个持续更新教学内容、不断优化教学方法的过程；学术研究同样是一个瞄准方向、长期积累的过程，这体现了教师劳动的“连续性”特点。（2）教学的对象是学生，不同时代学生有不同时代特点，即使同一时代的学生也有各自不同的个性和习惯，没有也不可能抽象的学生，如何最大限度激发每个学生学习的积极性和主动性始终是教师面临的挑战；同时学术研究面临着学科领域日益细化、交叉和综合化趋势，对教师的意志品质、思维模式都是巨大考验，这体现了教师劳动的“复杂性”特点。（3）教学过程如何不断创新人才培养模式、课堂教学模式，将价值塑造有机融入知识传授和能力培养之中；学术研究中如何始终保持好奇心、想象力和批判性思维，从而取得原创性成果，解决重大经济问题、社会现实问题等，这体现了教师劳动的“创造性”特点。（4）不同教师的自我认知模式决定了其对学生的不同看法，教师往往依据自己对课程内容的理解和对学生的认知，自主设计自认为最优的教学策略；学术研究遵循学术自由原则，个人依据自己爱好特长选择学术方向等，这体现了教师劳动的“个体自主性”特点等。高校教师职业的连续性、复杂性、创造性及个体自主性特点，决定了高校教师评价机制要充分考虑“发展性”功能，即评价机制运行的结果能够促进教师发展。具体来讲，“连续性”要求评价机制不仅注重结果激励还要注重过程激励；“复杂性”要求评价机制不仅要注重教师专业能力提升还要注重品德情操提升；“创造性”要求评价机制不仅要注重成果数量考核更要注重成果质量考核；“个体自主性”要求评价机制不仅要注重外部绩效压力还要注重教师内在激励。

（三）发展性评价机制的本质

高校实现人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新、国际交流合作等五个职能，要靠教师的职业劳动来实现，其工作主要是两方面，教书育人和学术研究。在实践论中，高校教师的教书育人和学术研究是高度统一密不可分的，或者说，要教好书必须有学术研究；只是由于这两项劳动的特点和评价规律有所不同，因而需要在认识论中加以区分。

“发展性”意味着高校教师在完成教书育人和学术研究这两项主要工作过程中，自身的教学能力和科研能力得到极大提升。什么情况下能实现这个目标？就是让每个教师做自己偏好的、适合的任务选择。教师是否能做出这种选择？不一定。一方面原因在于对自我的完全认知是不可能的；另一方面，也是更重要的，当存在外部激励时，激励政策本身对教师的行为选择影响巨大，用经济学原理解释，叫做“人总会对激励做出反应”。

问题的复杂性在于，教师面临的是由教学、科研等工作组成的“多任务集合”，服从“多任务委托代理模型”约束。这个模型的基本结论是，当一个代理人从事多项工作时，对任何给定工作的激励不仅取决于该项工作的可观测性，而且取决于其他工作的可观测性。比如，前文提到的相当一部分高校激励设计上往往重科研轻教学，这固然与学校对科研过度看重有关，认为在各种大学排行榜及各类学科评估中，科研比较“硬”。同时也与科研相对容易测量，而教学相对不容易测量有关（只有教学工作量容易统计）。此时学校的激励机制往往对“可观测”的科研设置过度奖励，而忽视“不可观测”的教学或只考虑教学工作量。教师必然在“激励”作用下急功近利，牺牲的是人才培养质量。同时，由于对科研的激励往往也只是基于“可观测”的项目、论文等而不是科学研究本身（也不容易观测），因此也难产出高质量学术成果。这种“扭曲”的激励设计必然表现为“奖惩”导向，其本质问题是教师时间和精力等稀缺资源进行了不当配置，学校、学生和教师都无法实现各自期望的目标。

因此，发展性评价机制的本质是如何设计“均衡”的激励机制。“均衡”也是经济学概念，这里可以解释为，当一个教师根据自己的偏好、特长等选择自己的“任务集合 Z ”时，相比选择其他类型任务集合不会“吃亏”。从教师

个体看，“均衡”激励才能最大限度调动教师个体内在动力；从学校角度看，当全体教师都选择基于个人偏好的任务集合中时，整体师资资源得以最充分利用，从而实现评价机制的“发展性”。

三、发展性教师评价机制构建实践及效果

构建发展性教师评价机制是复杂的系统工程。中国民航大学利用校内综合改革契机进行创新性探索，从多年的实践中体会到，构建教师发展评价机制要注重三个方面：一是设计激励均衡的评价机制；二是建立教师分类评价体系；三是搭建教师职业发展平台。

（一）构建激励“均衡”的评价机制

机制设计理论（Mechanism Design Theory）是研究在自由选择、自愿交换、信息不完全及决策分散化条件下，能否设计一套机制（规则或制度）来使得参与者的个人利益和设计者既定的目标一致。2007年诺贝尔经济学奖获得者Hurwicz、Maskin和Myerson在理论上给出“激励相容性、信息有效性、目标合意性”三个最优机制设计原则。其中，Hurwicz的“真实显示偏好不可能性定理”（Show the preferenceim possibility theorem）证明，激励相容和信息效率是机制设计的重要原则。Myerson的“显示原理”（The revelantion principle）证明，如果最优直接显示机制不能够保证目标的实现，那么就没有任何机制能保证帕累托改进一定会出现，即只考虑直接机制与考虑全部机制是等价的。Maskin的“实施理论”（Implementation theory）证明，如果一个社会选择规则符合马斯金单调性条件，并且不存在单一个人可以独裁地否决其他所有人都偏好的社会状态，那么，在至少有三个参与人的社会中，该社会选择规则可被一个机制纳什实施。三位教授的理论有机互补，形成一套完善的机制设计理论框架，教师评价机制设计面临着相同的问题。

高校教师职业劳动的连续性、复杂性、创造性及个体自主性特点，使教师评价机制设计面临着知识分散约束（无法获得教师行为完全信息）、选择权利约束（教师偏好是内生的）和激励相容约束（教师个体必须有激励遵循）。教师评价机制设计遵循机制设计原理，如图1所示。“制度环境（E）”的核心是认识中国高等教育现实情景，现实最大的情景因素是大部分高校只能基于“完

全契约理论”建立制度；“参与者行为决策（b）”的核心是理解人类行为的“三重有限性”；“信息空间（m）”的核心是建立教师分类评价和激励标准；“学校目标（F）”的核心是从学校目标定位出发建立“任务集合”；“配置法则（h）”的核心是设计“均衡”激励制度；“结果空间（h（m））”的核心是确保机制运行结果符合学校目标。即，机制设计就是寻找 h ，使 $h(m) \in F$ ， $m = b(e)$ ， $e \in E$ 。基于此，在中国民航大学综合改革中，通过教师职业发展多元通道和分类评价设计，解决“目标合意性”问题；通过构建多维课堂质量评价体系等，解决“信息有效性”问题；通过校、院、教师、学生质量目标一致性激励设计，促使教师、学生、管理者之间“自愿合作”，解决校院两级管理者、教师和学生之间的“激励相容性”问题。

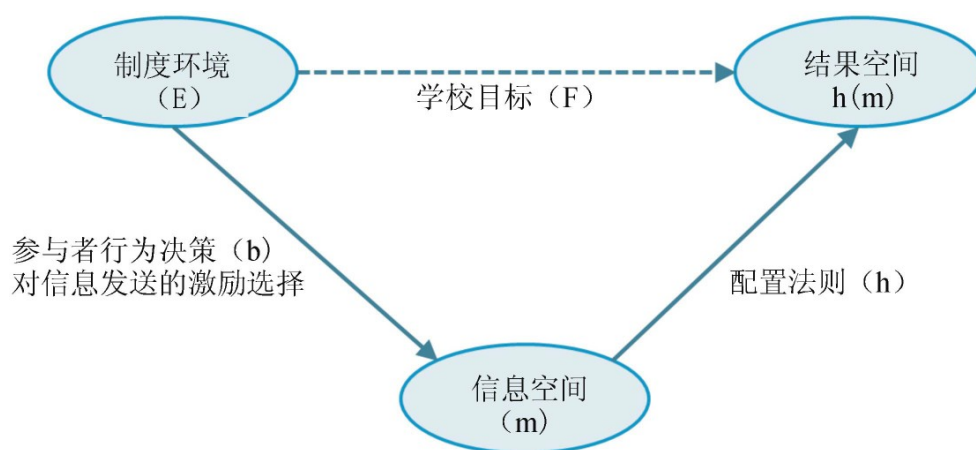


图1 机制设计原理模型

（二）建立覆盖教师全职业生涯的分类评价体系

中国民航大学从自身目标定位出发，充分考虑师资队伍建设现状，设计教师多元发展通道并建立分类评价标准，充分尊重教师职业成长规律，建立了覆盖教师全职业生涯的分类评价体系，如图2所示。该体系通过均衡的激励设计，教学评价注重过程激励，科研评价注重成果激励，引导教师根据自身特长、职业目标、兴趣爱好、成果贡献等选择不同类型，竞争不同等级的岗位。覆盖教师全职业生涯的分类评价体系包括6个环节及相应的准入标准：一是教师准入必须依据招聘程序、满足师资招聘标准、获得相应资质，方能获得授课资格；二是依据个人特长、兴趣爱好设置教师多元发展通道，从A（教学为主型）、B（教学科研并重型）、C（公共服务型）三类岗位中选择相应岗位，明确每类

岗位教学工作基本要求，实现个人资源（时间、精力）配置最优；三是制定12岗级资质能力标准和团队聘任标准，包括岗位准入标准和岗位基本任务标准，标准制定遵循教师教学、科研发展规律，突出教学质量要求，如高岗级教师（一般年龄大、职称高）设置相对较高课时量以便更好培养人才，而低岗级教师（一般年轻、低职称）设置相对较低课时量以便更多精力投入科研；四是绩效计划前置，通过签订岗位任务书，实施基于完全契约理论的岗位目标管理，引入动态竞争机制，以质量导向取代数量导向，比如将多维课堂教学质量评价结果排名分档，并按档设置业绩分配系数，实现覆盖全员的竞争性激励；五是依据年度任务进行年度考核，年度考核突出教学质量，依据年度考核结果实施年终业绩分配；六是根据岗位绩效计划进行4年聘期考核，聘期考核突出人才培养能力，依据聘期考核结果实现岗位聘任“能上能下”，并可自主转换发展通道。

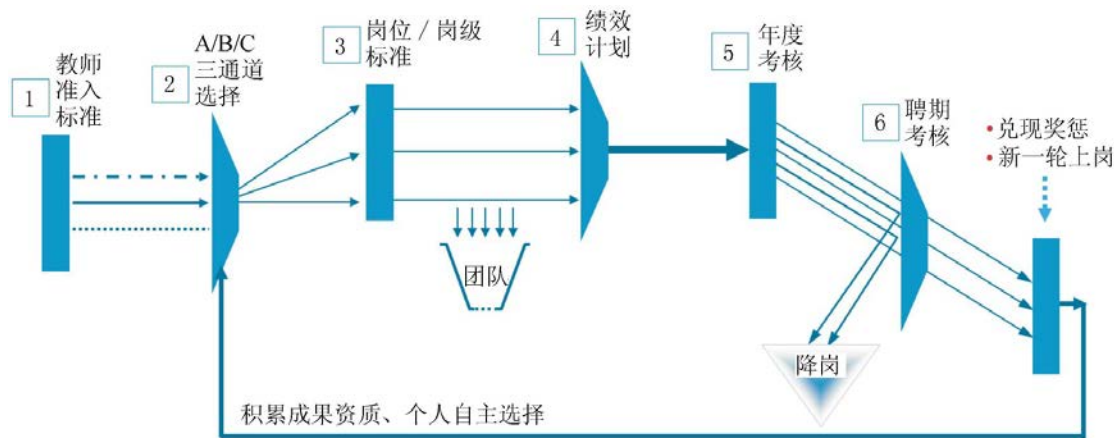


图2 教师职业生涯全过程分类评价体系

（三）搭建全员全程职业发展平台

高校教师的职业发展过程，是一个教师专业化程度不断提高的动态过程。在均衡激励机制作用下，教师基于偏好选择适合的发展通道；在分类评价标准作用下，教师面临着适度的外部绩效压力。此时教师提高教学能力和科研能力的动力是内生的，由被动学习转变为主动学习。为此，学校以服务教师职业生涯全过程发展为目标，建立教师发展中心，出台教师资质能力建设实施办法，依据学校总体目标定位，突出“师德+教学能力+工程能力+学术能力”培养，形成支撑教师全员全过程发展的实体平台。

学校顶层设计教师初、中、高三级岗位资质培训课程体系及其配套考核方式，如图3所示，将师德教育贯穿始终，在全国范围内聘请教育界、学术界和企业界名师承担培训课程，并为每名教师建立职业发展档案。初级资质培训面向学校新入职教师和初级职称教师，重点围绕“如何上好课”、“如何开展高质量的学术研究”，“初级资质”是独立授课资格的准入和评聘讲师职务的条件之一；中级资质培训面向已获得中级职称的教师，重点围绕“如何深化课程教学改革”、“如何创造高质量的学术成果”，尤其注重教师工程教育改革能力培养，“中级资质”是准予参加教学基本功竞赛、优秀教学奖和评聘副教授职务的条件之一；高级资质培训面向学校具有正、副高级职称的教师，重点是围绕“如何加强专业内涵建设”、“如何老带新培养新教师”，“高级资质”是准予参加教学名师评选和评聘教授职务的条件之一。从通过这些举措实现了教师资质能力建设的全员全过程覆盖，建立起教师终身学习的长效机制。

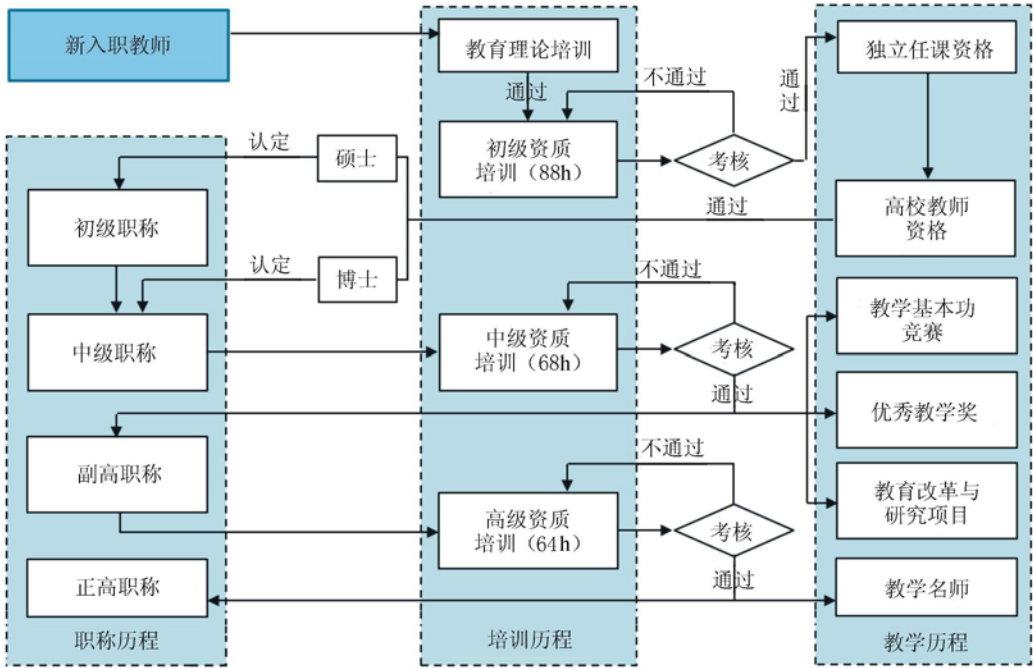


图3 基于教师职业发展的资质能力培训体系

（四）教师发展性评价机制的有效性

从中国民航大学多年的改革实践来看，科学均衡的激励机制设计，有助于解决教师个体时间和精力等稀缺资源最优配置问题；多元职业发展通道和分类评价体系，有助于解决师资队伍整体资源配置最优问题；通过教师发展中心搭

建全员全过程发展平台，有助于解决教师主动发展的内在需求问题。新的教师发展性评价机制实施以来，目标达成度较好，主要表现在以下几个方面：

一是激励机制有效引导教师基于自身特点投入教学或科研。学校将多维课堂教学质量评价结果与教师业绩津贴分配挂钩，建立体现职责、贡献、质量的薪酬体系，突出“教学导向质量，科研导向成果”。在具体分配设计时，既考虑岗位系数又考虑教学质量评价系数和超课时系数。在年终业绩集体分配中，将多维课堂教学质量评价结果进行分档，不同档次对应不同奖励调节系数P，保证基本课时要求，激励合理的超课时工作，杜绝了盲目超课时的负激励影响；同时，制定教学科研突出成果奖励办法，对于在教学科研工作岗位上做出突出业绩成果的团队或个人进行专门奖励。改革3年以来，在教学科研突出成果奖励政策一致的情况下，教学成果类奖励额度增幅为241.3%，科研成果奖励额度增幅为27.4%，同时高水平教学科研成果奖励数量大幅增长。

二是多元职业发展通道和分类评价体系有效引导教师主动提升三项能力。2015年学校成立教师教学发展中心，满足教师职业能力发展需求。学校教师教学发展中心围绕“师德+教学能力+工程能力+学术能力”设计主线，充分结合教师职业特点，遵循教师职业发展规律，基于发展性评价机制，设计覆盖全体教师，覆盖教师职业生涯全周期的初、中、高三级教师资质培训体系；结合学校师资能力建设需求，充分考虑教师岗位类型和学科差异性背景，设计并实施分类型、分模块的教师岗位资质培训方案，为教师职业发展服务。截至2018年底，累计培训教师980人次，受益面已近全校教师的70%。学校教师岗位资质培训对教师教学水平的提升，起到了有效的促进和推动作用，双重差分法测量表明，初、中、高级资质培训教师平均评教分数提高了1.47、1.21、1.23分；教师资质培训对于青年教师教学能力的提升尤为明显，教师资质能力建设效果显著。

三是多维课堂教学质量评价机制有效引导教师主动实施教学质量进行改动。学生对教师结课评价分数表明，学生对教师课堂教学质量给予了更高的评价，对教师的教学质量满意度逐年提高，2017-2018学年比2015-2016学年提高了5.7%；学生对教师的教学质量信息反馈显示，学生对教师表扬的信息占比在逐渐加大，学生普遍反映教师在课堂教学过程中采取了诸如加强课堂管理等积极的行动。

四是教师发展性评价机制有效引导教师更加关注学生成长与发展。近年来，学生整体学业成绩绩点稳步提高，学生学业延长率从13.1%降至10.1%，2018届本科毕业生的总体平均绩点比2014届毕业生提高了2.4%。本科学生2018年获得国际级竞赛奖项比2014年提高433%，获得国家级竞赛奖项比2014年提高4.4%，其中国家级一等奖奖项数量提高50%，上述数据表明学校学生学习及发展效果显著。

四、结语

发展性评价机制是实现高校师资队伍治理体系和治理能力现代化的重要标志，是持续提高师资队伍整体质量的长效机制，是深化新时代高校师资队伍建设改革的关键。但是我们必须看到，与“教师职业终身制度”相比，这种发展性评价机制是个“过渡性制度”安排，只是在当前一个时期内适应中国大部分高校的现实情景，更重要的意义在于，它为未来建立更好的机制或做出更好的制度安排创造条件。

——摘自《高教发展与评估》2020年第2期

评价是如何影响高校青年教师专业性的？

——以 S 大学为例

操太圣，任可欣（南京大学）

一、问题提出

良好的考核评价政策是调动教师工作积极性、主动性的“指挥棒”，对高等教育质量提升具有显著影响。目前，受到国际学术评价与聘用制度改革的影响，我国高校广泛推行以“绩效”为本的教师评价制度，重在对教师所做工作进行比较、分级、排名和相应奖惩。这是一种典型的外部问责考核制度，裁决性优于发展性。已有研究指出了绩效考核制度对中小学教师专业性的消极影响，如在全国统一课程、教师教育课程、教育问责制等约束下，教师丧失了作为专业人士的信任、工作自主性以及工作责任，面临“去专业化”危机。那么，在高等教育领域，作为高校生力军的青年教师，是否也像基础教育领域一样面临专业性的危机呢？

“绩效”的概念来源于 20 世纪 80 年代在西方国家公共部门中推行的“新公共管理”运动。这场轰轰烈烈的改革以经济学的新自由主义为理论基础，遵循市场逻辑，主张自由竞争、效率为先、减少干预等市场理念，促使政府从管理向治理转型。这次改革的核心特征是从过去注重“过程”的先验评估转向注重“结果”的后验评估，即绩效管理被引入政府部门。绩效管理是在审计文化的指导下，利用定量数据来衡量结果产出，并通过问责实现其提高质量的目标。这场遍及世界的运动将绩效理念从政府部门扩展至其他领域，极大地影响了我国高等教育改革的政策与措施。目前，我国高校形成了绩效优先、问责为主的教师评价制度，它将教师的教学、科研与社会服务工作分解为一系列可测的指标与标准，定期与不定期地考察教师对既定目标的完成程度，并予以问责。这种评价方式更加关注教师做成了什么而不是做了什么。

目前被学界广泛认可的教师专业性（teacher professionalism）这一概念起源于霍伊尔关于“professionalism”和“professionality”两个术语的讨论。前者指“职业成员提升其地位、工资与工作条件时运用的策略与辞令”，后者指教师在展示出的知识、技能、教学程序等。后期，研究者倾向将

“teacher professionalism”作为教师专业性的指称，用来表示教师作为专业人士所具有的专业特质。教师专业性概念的发展经历了从传统专业性向现代专业性的转型，正如古德森和哈格里夫斯所描述的那样，“经典”专业主义模式侧重于自我调节、实践中的自主性以及不断发展知识和实践的共同承诺的精神。在传统专业性的框架下，弗隆将教师专业性划分为三个方面：首先是专业知识，是指与教学和学习相关的一系列知识；其次是责任及权威，是指教师对于学生的责任及对工作的控制权；最后是自主性，是指教师在工作中不受外界干扰，可以依据专业判断自主地开展工作。20 世纪 70 年代，研究者从对专业性定义的讨论转向宏观层面上社会与教育变革对教师专业性及其维度的影响。在问责制度背景下，教师的专业性呈现出“管理主义的专业性”“市场主义的专业性”及“表现主义的专业性”，衡量教师专业性的标准更多地与竞争、教育市场化、人力资本、胜任力、结果导向等联系在一起，这均与“传统的专业性”有较大差别。

目前，在人事管理过程中，高校通过将评价结果与教师的职称评定、薪酬待遇等紧密结合，对学术人员产生了高强度的刺激，显著地提高了他们的科研产出效率。尤其是 2015 年“双一流”建设方案明确提出“以绩效为杠杆”的基本原则，将教师的学术绩效与大学组织目标、国家发展目标统一起来，更加强化了上述管理逻辑，增强了评价之于大学教师的激励功能。然而，繁荣的背后隐藏着巨大的危机，在通过利益激励使教师追求卓越、实现一流的同时，绩效评价制度也对教师们的专业性造成了极大的影响。尤其是 2010 年“非升即走”的人事制度改革在我国研究型高校广泛推行后，考核标准的功利性、外在性及阶段性与教师专业发展固有的价值理性、内在性与长期性之间存在着明显的冲突。青年教师处于职业生涯的起步阶段，评价制度使青年教师成为被评估的客体，教师的专业发展沦为逐步让其标准化与模式化的过程。高校教师的绩效考核评价体系加强了计件式的学术评价倾向，加上研究型大学中“非升即走”的人事制度调整，高校的年轻教师沦陷为“去专业化的技术人员”。对此，陈先哲也指出，“锦标赛”式的学术评价制度导致一些青年教师选择性放弃人才培养与应有的学术责任，对创新性学术工作失去热情，转为稻粱谋，过早产生职业透支。

本研究希望聚焦高校青年教师这一群体，一方面是由于被誉为“工蜂”的青年教师大多处于学术场域底端，理论上受外部评价制度的影响更大；另一方面，青年教师处于专业发展的初期和专业性建构的关键期，一旦有了符合青年教师成长规律的专业标准作为指引，其专业成长之路将更为通畅，因而关注青年教师具有较强的现实关怀与实践意义。据此，本研究希望从教师的视角出发，为青年教师发声，探究当前教师绩效评价制度如何影响高校青年教师的专业性，对青年教师的专业性产生了怎样的影响，以及展望未来、思考如何推动评价制度在青年教师专业性建构方面的重要作用。

二、研究方法

本研究将采用定性研究中的案例研究法，因为它在对社会行为进行解释性理解方面具有独特的优势，并有助于理解宏观政策变化的冲突和复杂性。本研究将选取 S 大学的青年教师作为研究对象。S 大学位于中国东部沿海发达地区，是一所综合性研究型高校，先后入选国家“211 工程”及“985 工程”，2017 年入选国家“双一流”建设名单。2012 年，该校实行“非升即走”制度。考虑到访谈对象应具有不同的工作状态、职称及专业背景，共有 8 名青年教师（年龄在 40 周岁以下）被有目的地抽取并参与访谈（访谈对象基本信息见表 1）。

表 1 访谈对象基本信息汇总表

代号	性别	年龄(岁)	工作状态	职称	专业	工作年限(年)
A	男	40	在职	副教授	心理学	15
B	男	37	在职	副教授	教育学	11
C	男	34	在职	副教授	教育学	5
D	男	32	在职	副教授	教育学	4
E	女	37	离职（离职前）	专职科研岗	文学	6
F	男	32	在职	副教授	社会学	5
G	男	31	在职	专职科研岗	心理学	5
H	男	35	在职	教授	物理学	4

在本研究中，一位研究者选择相对熟悉的环境进场，以学生身份对受访教

师进行深度访谈，每位教师平均受访时间大约为 50~60 分钟；另一位研究者则从高校局内人的角度对相关访谈内容进行辨析、对话与反思。

三、研究发现

在高校内部，教师绩效评价制度并非单纯依赖于行政人员的具体行为，而更有赖于一套严谨的管理技术，它们通过精心选择的绩效指标为高校提供教师学术生产力的相关信息，高校则利用这些指标对教师实行绩效管理，同时衡量“双一流”建设目标下高校学术产出的完成度，体现出明显的“技术理性”色彩。

（一）评价制度：一套精心设计的管理技术

1. 通过评价建立自上而下的层级管理机制

首先，从政府层面来讲，“双一流”建设是国家高等教育发展战略，“以绩效为杠杆”是其明确提出的建设原则之一。因此，在适当的时间节点采取必要的手段对建设效果进行评估，是一种常态化管理策略。其次，从院校或学科层面来讲，各高校需要围绕“双一流”目标的实现，构建一套完整的绩效管理体系，以接受政府层面开展的定期与不定期评估。再次，从高校教师层面来讲，他们显然是一流高校和一流学科建设的关键力量，各种指标的完成都有赖于教师学术生产力的提升。换言之，大多数涉及教学、科研和社会服务等建设指标的评价就落到了广大教师身上。

具体而言，在“双一流”战略统领下，高校普遍实施人才强校战略，如 S 大学就实施了一系列有关人事改革的制度和人才发展计划。一方面，“诚邀海内外优秀人才加盟，并肩协力，共同创造教育事业发展的辉煌”；另一方面，加强对教师的绩效管理成为必然，行政部门通过将“双一流”目标细化并传递到教师个人，建立教师绩效与“双一流”目标的直接联系，从而使教师在教学、科研和社会服务等方面不懈努力。这样，教师的个人发展与院校冲刺“双一流”的目标就紧密地联系在一起。

在行政部门以绩效为杠杆的原则引领下，加上社会中各大学排行榜的推波助澜，高校也就源源不断地将评估压力转嫁到教师身上，集中体现在教师的职称晋升环节和对教师标准的关注。教师标准从本质上来说是动态和发展性的，

是对教师进入教学行业以及其后在不同专业发展阶段被衡量所期望的能力水平。基于此，学术界提倡对教师采取分类分层评估，实行定性与定量相结合的评估方式，但教师工作的高深性和复杂性特征使得对其准确评估成为困难。于是，在“双一流”建设绩效优先的原则下，标准主要被理解为“可量化、可监督、可比较的规范”，重点关注外在指标的落实，忽略了个体差异及人的主体性。

2. 通过相对指标来规范和引领教师的表现

如上所述，层级管理体制的有效运行，是保障上级要求能够有效落实，任务到达高校层面时就变得更加微观而复杂，需要充分发挥高校微观政治技术的功能，而高校教师职称评审制度就是这样一个巧妙的机制。也就是说，学校在教师管理过程中，特别在职称评比中主要选择那些可以量化的、可以相互比较的指标来规范教师行为，并据此进一步筛选教师。S 大学实行“非升即走”制度，青年教师入职后均为无编制的专职科研岗，想要获得正式编制需要参与职称评审。以文科申报要求为例，拥有资格参评副教授的条件是：（1）积极参加国内外学术会议和校内学术活动，每年至少主讲一门研究生课程或本科生课程；（2）至少主持一项省部级课题；（3）任职以来，至少 8 篇论文被 CSSCI 收录。上述这些指标就可以理解为专职科研人员获得教师编制时的行为标准，是青年教师在最多 6 年期限内必须达到的基本要求。不过，它只是表明青年教师有了职称参评资格，最终能否成功“转正”还要看竞争对手的强弱。

在 S 大学，压力不是考核的压力，而是评职称的压力，会出现水涨船高的问题。现在名额越来越少，门槛虽然不高，但是参评的人都很厉害。（B）

这不是一份很牢靠的工作，所以压力大是必然的。你总觉得工作是做不完的，没有一个绝对的标准，不是说你达到一个标准之后就稳妥了，而是你要和别人竞争，没有明确的标准。（G）

可见，尽管 S 大学职称评审的“门槛线”看似不高，但大家都很清楚其职称评审采取的是“锦标赛制”而非“资格赛制”，最终评上与否主要取决于同届参评教师的整体水平。与此同时，学校还规定了副教授评选中 30%左右的淘汰率，这实质上加剧了教师之间的竞争。评估制度的高筛选性传递到教师们日常工作中，特别是青年教师们只能无止境地“对标”“对人”。

3. 基于达标思维的外部裁决方式

有了行为标准，实施了基于标准的评价，接下来就是根据评价结果的裁决了，福柯称之为“规范化裁决”，即根据既定的标准判断个体行为和表现是否达到规定的要求，并进行等级排列，给予奖励或惩罚。S 大学的教师评价制度鲜明地体现了作为评价工具的“奖惩性”特点，其最大的“奖”就是第一聘期（3 年）通过评审，获得编制，被安排同级别的岗位，享受相应的薪酬待遇及福利保障；最大的“惩”则是两个聘期（6 年）中不能通过评审，被淘汰出局，需要另谋他就。在我国高校教师流动体制未健全的情况下，被淘汰的青年教师易被贴上“不合格”“能力低下”等贬义的标签，存在“向下流动的失灵”。这种残酷的“非升即走”制度体现的正是严格的终极裁决。

所有多方面的压力汇集在工作压力上，很多事情都会因为你工作的事情没有定下来而无法确定。我不确定我能在这里呆多久，我不知道我能否通过自己的努力达到学校的要求最后留在这里。房子、婚姻、家庭都需要等工作是否稳定，所有的事情都得等这件事情决定了才行。生活的压力和工作压力交织在一起。（G）

理论上，青年教师在 6 年里有多次参评机会，而且最近的人事管理制度有了新的调整，那些 6 年内不能成功通过职称评审和获得副教授职称的，依然可以在专职科研岗系列里获得副研究员的称号，但不再拥有获得编制的可能性。在这种“高奖励高惩罚”裁决机制的作用下，“完成绩效指标生存下来”的压力笼罩在青年教师心头，时时刻刻提醒青年教师哪些事情必须做，哪些事件可以放下不做，哪些事情可做可不做，从而“成功”形塑青年教师的日常行为，使其形成评价制度下的个人自觉。

（二）标准化生存：青年教师的专业性危机

青年教师是高校内最易受到政策影响的群体，在一系列管理技术的“规训”下服膺于绩效指标，这对传统的教师专业性造成极大的威胁。经典的教师专业性的内涵主要包括专业知识、专业自主、专业伦理等维度。而在变革的情境下，教师情绪已经得到广泛的关注，因此，本研究将此维度纳入，以综合考量在强调绩效评价的管理情境中，高校教师专业性所受到的诸多影响。

1. 被忽视的教学学术知识

拥有本职业独有的专业知识，是判断其专业化程度高低的一项重要指标。对于高校教师而言，专业知识是指教师应该掌握的扎实的专业学术知识与教学学术知识，具体表现为研究与教学是高校教师专业工作中的两大同等重要的核心职责。其中，专业学术知识是高深知识，具有专门性、复杂性、高深性等特点；教学学术知识是指教师在具体的实践性教学活动中不断生成和完善的理论性知识，它表明教学不只是一种重复性的简单操作活动，更是一种学术活动，具有探索性与学术性。

当前绩效考核体系中科研与教学的占比悬殊甚大，重视学术知识的成果化，忽视教学学术的重要作用。教学在绩效考评中分值很低，对教师的晋升基本没有影响，涉及教学法知识的岗前培训大多流于形式，对教师教学学术能力无明显提升。而且，相比于学科知识是对某一专业领域的不断深化，教学学术知识则是研究者在广博的学科知识基础上对真实教学过程具有的深刻洞见，这就要求教师在教学准备中花费大量的时间与精力。无奈，时间和精力对于青年教师来说是一个常量。

我的一个同学，也是我们 W 学院毕业的，他非常清楚他是生活在量化考评的机制之下的。他跟我说：你备课不要那么认真，你把时间浪费在备课上，对自己根本就没有好处；明摆着的时间只有那么一点，你这里花多一点，那边就花得少一点；我上课只要学生不来告我，只要学生不去向上面投诉我就可以了，我不需要花那么多的时间，还是写文章最重要。（E）

其实很想把课上好，但是有时候在这种（绩效考核）压力下，你没有时间投入在这个部分。我把课备一下能上就已经不错了，甚至我也看到很多（老师）课也不备的，课（上得）不是很好的老师，可能科研做得还可以。（A）

可见，青年教师们非常清楚作为大学教师应该把教学工作做好，但一旦将这个问题放入时间、精力、机会等资源有限的情境下进行思考时，青年教师就不得不经常在教学与科研两方面进行权衡。相较于在教学上花费大量精力、但所获成果或不重要或难以测量而言，集中扎根某一科研领域并创造可观的产出，应该更加符合绝大多数青年教师作为“理性人”的选择。

2. 被扭曲的专业自主

专业自主是指在复杂的教育与教学环境中，教师不受外界的干扰，自主地开展工作并参与事后的评价工作。它是判断一个职业是否成为专业的核心要素，而专业自主的核心在于专业权力的掌握。S 大学是研究型高校，除少数承担公共课的院系外，大多数院系的教师教学任务并不重，且能够将个人所长与所开课程结合起来，教师的教学自主权未受到太大影响。

不过，此议题在科研方面则大不相同。基于“事后评估”的绩效指标并未对过程性的研究内容做规定，而将教师的学术成果数量化、客观化为可分解的指标，看似给予教师充分的自由，实则给予青年教师莫大的压力。为了提高在当前绩效考核下的生存率，某些青年教师不得不违背自己的研究兴趣，无法再追求“闲逸的好奇”。

现在考核和国家课题挂起钩来，搞得你不想申请也必须去申请，会影响教师的自主性。课题有一个指南，自主命题的话申报成功的可能性比较低。这个课题（指南命题）我现在研究得很不爽，我觉得不快乐，写完之后我再也不想写同一类型的文章了。（F）

我本身有两个研究兴趣，但是（在目前的绩效考评压力下）会聚焦到绩效更多的点，在自己有稳定产出的基础之上，再去做自己比较感兴趣的点。（D）

如果这篇文章本来可以有更好的归宿的话，我会想把它改得好一点，去投更好的期刊。但是我会觉得时间上来不及，我得赶紧投入到下一篇文章的生产过程中，所以我觉得给他找一个差不多的归宿就可以了。（G）

去年考核的时候，我的文章还没达到要求。我是做实验的，实验设备运转起来的话，基本上离考核也就半年了，所以说很难有什么工作，赶快勉强凑了一篇。（H）

可见，在评估指标的指挥棒作用下，青年教师们会自动调整研究方向，转向国家课题、杂志期刊偏爱的内容，且调整了科研进度，加快科研成果产出周期，发表“短平快”的学术论文。这些行为表面上是青年教师们的主动作为，但不可否认的是，这些行为更可能是不得已而为之，或者是在缺乏反思情况下的从众行为，其本质上与教师的专业自主相距甚远。

3. 被淡化的专业伦理

专业伦理是指教师具有较高的职业道德，遵守以学生为中心的伦理道德规范，正确处理师生、同事等关系。鲍尔曾区分了教师的第一次序活动和第二次序活动，前者是直接的教学准备与学生管理；后者是应对检查与外部管理的活动。在当前“结果导向”的绩效考核指标下，尽管教师在意识上会接受“师者，传道授业解惑也”的工作伦理，但工作实践中，他们将有限的时间与精力放在使其个人工作绩效最大化以满足可测量的指标上，忽略了对学生发展的关注，产生了工作核心的“悖反”。

做实验或者以实证为主的，需要大量的学生投入去完成，可能会要求学生必须要打卡，这当然是一种督促，因为你不去实验室可能他就会去玩游戏，会干别的事儿。但是如果过于强制性的（约束学生），我觉得会破坏师生关系。（A）

绩效考评不仅带来了师生关系的异化，同时也会对同事间关系产生不良影响。在晋升竞赛式的考核制度下，专职科研岗教师能否顺利通过考核赢得编制取决于竞赛结果的相对位次，而不是绝对的绩效表现，这使青年教师必须在异常激烈的竞争中超越同伴，赢得相对优势。

我们系曾经有一个老师从副教授升正教授，据说他特别艰难。他的学术研究能力是比较强的，文章篇数也够，但就是评了好几次才评上。就有人说他是因为没有送礼，还有人说因为他没有给上边好处，还有人说是因为他被排挤，所以他就上不去。（E）

4. 被消弭的工作热情

专业情意是教师专业行为的心理倾向，是基于对所从事的教师专业的价值、意义深刻理解的基础上形成的使命感和奉献精神。评价的真正旨意是激励与保护学者对科学研究孜孜不倦的探求与奉献精神，而不是要求学者“一定要研究出什么”，更不是要学者“承担研究不出什么的后果”。然而，S 大学的绩效考核要求青年教师在规定时间内完成规定成果，这种“不发表就灭亡”的惩罚机制导致青年教师生存在一个高度竞争性、紧迫性的工作环境中，迫使他们主要关注功利性目标的实现，萌生不愿落后也不敢落后的心态，教师专业发展

的外在价值（工具价值）被凸显，而内在价值（自我发展）被遮蔽。绩效考核虽然造就了一批专业能力突出的教师，却也造成许多精神“悬置”的教师，他们机械地遵从外部命令，丧失了对学术研究的热情，进而降低了“以学术为志业”的职业认同。

大多数老师（在这种考评机制下）表现出很烦躁。如果某个老师今年的状态不好，他需要沉淀一下，想一下未来的研究方向，需要一段时间静一静，但若是始终有一条鞭子抽你的话，人就会感觉不爽。（F）不光是对学校，甚至可能是对整个职业本身没有归属感。老一辈都会说以学术为自己的职业，但是我觉得现在至少在我们中青年身上，这种（职业归属感）是很难看到的。（我认为这）就是一个工作，而且是一个没有那么大乐趣的工作。（A）

四、讨论与展望

绩效评估作为教师评价的工具，关于它的讨论已经远远超出了作为工具本身所具有的外在功用价值，而触及人们对评价的终极目标——教师专业发展的内在本质的理解。通过以上分析我们可以看出，S 大学的教师绩效评价制度通过行政化的层级管理、量化的相对标准以及高激励高惩罚的外部刺激使青年教师自觉向绩效“对标”，教师作为专业人士的传统专业性遭受危机。那么，究竟为何会出现这种情况呢？在此，本文尝试用布迪厄的实践理论加以解释。

（一）评价形塑青年教师的机制分析

之所以采取布迪厄的实践理论进行分析，是因为该理论试图超越主客体对立的机械主义视角，而从主客体互动的关系出发解释实践的生成逻辑。换言之，教师专业性的破坏并非全由评价制度所致，而是制度与行动者相互建构下的产物。布迪厄的实践理论包含“场域”“资本”和“惯习”等基本概念。场域是行动者在社会空间中所处的位置之间存在的客观关系网络或结构。行动者所处的位置取决于其权力或资本。资本是场域中的行动者展开竞争或博弈时依赖的重要资源，主要包括经济资本、文化资本、社会资本与符号资本等。惯习作为场域与资本塑造下内化的、持久的、变化性的潜在行为倾向，为行动者提供了重要的行动策略并使其再生产社会结构。

所有教师均处于高校评价场域中。在该场域中，职称的获得对教师而言是

最重要的。职称作为一种资格和称号，本质上是一种承认的逻辑，即布迪厄所言的符号资本，其他资本均需要转化为符号资本才能有效地发挥作用，教师唯有获得职称才能得到相匹配的社会资本、文化资本及经济资本等。高校拥有职称评审及授予的权力，并在实践中生产出了一套复杂的资本分配技术。一方面，高校设置了不同层级的体制化的资格符号（诸如副教授、教授等），符号的背后是极端化的资本分配，资本总量的差异决定了场域中教师不同的位置关系；另一方面，高校通过有限制地授予资格符号，使得场域内的教师必须通过激烈的同行竞争才能赢得符号资本。

对于青年教师而言，首先，他们持有对高深知识不懈求索的学术信念以及三尺讲台上“得英才而教之”的职业初心，这是受其多年教育影响而形成的职业认同，是一种内化于心的原有惯习。然而，当他们进入高校评价场域内，由于受制于各类资本匮乏而处于场域底端，而且伴随着 2012 年 S 大学实行“非升即走”后青年教师获得符号资本（职称）的难度大大增加，这就促使他们理性思考，如果一味地坚守初心与学术自由，则极易在激烈的竞争中被淘汰，因而他们原有的惯习被新的评价场域解构并形塑成“适应顺从外部评价”的新惯习。他们主观上接受“不发表就灭亡”的淘汰机制，并在具体的实践中学习场域内的规则，“敏锐”地抓住评价制度的特点，积极利用自身的文化资本制定行动策略。譬如，某些青年教师会因此忽视教学工作，把有限的精力投入科研。而在科研领域内，由于受制于短期高强度的外部刺激与残酷的淘汰机制，他们被迫以牺牲学术研究的初心与使命为代价追求“功利学术”。简言之，教师的传统专业性遭到破坏，这既与评价制度的考核方式与资源配置相关，又与青年教师的自我妥协有关，是二者不断互动博弈下的产物。

（二）面向青年教师发展的路径选择

如今，国家层面已经相继出台一系列科研管理的新政策，去“五唯”成为其中一个焦点，其意味着更大范围的学术场域的变化。正如上面借用布迪厄的实践理论所揭示的那样，场域既会对处于其中的人的行为产生影响，其本身也是具有各种不同资本的人通过博弈和互鉴、在逐步凝成共识的惯习影响下的产物。作为高校教师群体中明显缺乏资本支持的青年教师，其所作所为无疑更多

地受到学校中有影响力的资深教授们的影响，后者的经历、话语，乃至在青年教师发展过程中提供的帮助、劝告、评价，都会给青年教师以示范和警醒作用，促使其习得学术圈里的游戏规则，养成顺应学术规则的行为习惯。就此而言，国家政策的出台还有赖于实践的持续跟进，需要处理好以下几个方面的问题：

其一，需要关注青年教师这一特殊群体，颁布专门针对其发展与评价的相关政策。这意在提供青年教师经济资本、文化资本、符号资本和社会资本，增强青年教师在重塑学校内部学术规范、引导学术人员的行为习惯、营造学术环境方面的影响力。

其二，需要打破符号资本再生产的壁垒，鼓励弥散性资本的合理配置。高校短期内虽难以解决编制有限的问题，但在青年人才选拔过程中，可以破除“五唯”倾向，不依赖于任意单一的符号资本，更加关注教师内在化的学术成果，为青年教师提供多种晋升渠道和激励手段。

其三，需要关注有影响力的资深教授们，他们掌握着学术场域的话语权。政策着力点不仅仅是基于对青年教师的同情而促使高校作出相应表态，更重要的是，要引导有话语权的教授们学习并认同新政策内容，逐步改变自身在学术事务上的行为习惯，形成新的有利于学术人才成长的生态。

其四，需要关注评价工具的发展性功能，让其成为促进教师成长的有力手段。高校管理者不仅要彻底改变目前片面重视评价之裁决功能的问题，让评价对青年教师产生积极的压力，促使其更快速地成长，而且要让青年教师保持自己作为评价工具之主人的角色，让其拥有专业自主，避免成为工具奴役的对象。

——摘自《教师与学生》2020年第2期

高校教师教学学术水平评价模型建构研究

李志河（山西师范大学）

近年来，我国着力提升教学在高校功能中的核心地位和作用，召开全国教育大会，加快推进教育现代化，启动实施“双万”和金课建设计划，全面提高人才培养质量和水平。近期，教育部又发布《教育部关于加强新时代教育科学研究工作的意见》鼓励教师增强教研意识，积极探索教育教学研究新途径和新方法，全面提升教师教研能力。这些政策措施的实施，有利于高校解决重科研轻教学、定量评价泛化、行政化和单一化的教师评价等问题。而解决这些问题的核心举措之一是进行科学的教师评价。但是，由于我们对教学与科研相互关系认知的偏差，造成了教学地位下降，教师的教学工作无法得到客观、全面的评价，教师的教学积极性和教学成效不够显著。

教学学术作为一种学术形态，具有教学性和学术性的属性特征。高校教师教学学术水平评价体现了教学学术的核心特征，对于高校教师教学、科研失衡问题以及教师评价制度的改革提供了从“实然”走向“应然”的实践性引领路径，有利于提高教师教学积极性和促进新时代教育科学研究工作。

一、相关概念及文献梳理

（一）教学学术及教学学术水平评价

美国卡内基基金会主席博耶于 1990 年提出学术包括发现学术、综合学术、应用学术和教学学术四种形式。博耶认为，教学学术是指教师将学科知识有效地呈现出来，依据一定目标，将学科领域知识和其他知识有机地组织起来，使学生更容易和更有意义地接受知识。继博耶之后，舒尔曼将“教学学术”的概念发展为“教与学学术”。赫钦斯等人进一步强调“学的学术”和教师作为学习者，以学生的学习和发展为中心的“教学学术共同体”。

教学学术是教学与学术的统一体。作为学术，隶属于学术范畴；作为教学，存在于教学体系。高校教学和科研围绕“学术”成为统一体。高校教学因此也就有了教学和学术双重属性，其中学术属性是其本质，教学属性是其个性。教学属性是教学学术的基本的、原初意义上的知识传播属性，包括一般意义上的教学知识、教学方法和教学技能等。教学的学术属性主要表现在课程教学内容和教学方法上，课程内容包含了大量的学科领域前沿和学科研究方法方

面的成果，教师在课程教学过程中集合各种观点，引导学生进行思考和探究，培养学生的学科意识和兴趣，有助于学生形成良好的科学探究精神和科学研究能力。

教师教学学术水平评价是以教师教学学术内涵和属性特征为核心，对教师的教学观念、知识能力和水平、互动和交流以及教学反思从知识传播、实践活动、教学探究与应用等方面进行综合教学素养水平的评价。它体现以下两个特点：一是学术性，教学学术综合体现了探究性、应用性和综合性的学术属性特点，其评价也是一种学术形式评价；二是发展性，通过评价，帮助教师改进教学，促进教学反思和专业成长，使得教师教学逐渐从知识传播到学术性教学，最终达到教学学术。

（二）国内外相关文献研究综述

美国学者克莱博认为，教师教学学术是对经验性知识和研究性知识的反思，包括教学纲要知识、学科教学知识和教学知识三种知识范式，通过前提反思（为什么）、内容反思（是什么）和过程反思（怎么做）形成一个教师教学学术多维评价概念模型。该模型有九种发展模式，较为全面地反映了教学工作，但是可操作性不强，量化评价困难。特里格维尔从观念、知识、反思和交流四个维度建构教学学术评价多维模型，并在每个维度又呈现不同层次的能力考查和要求。该模型表明，教师的教学学术不是一个特定的阶段，而是存在于教师专业发展的各个阶段，只是表现特征和能力水平高低有差异。舒尔曼进一步补充和完善了特里格维尔教学学术多维评价模型，认为教学学术与其他学术活动相同，具备了三个基本标准：活动的公开化、成果能够被同行评议、成果能够共享和交流。进一步明确了教学学术的学术地位，也为评价模型的建立提供了理论基础。

我国学者周鲜华等人发展了克莱博“九成份”教学学术评价模型，注重教师和学生的活动过程。王若梅从教学理念、教学知识、教学能力、教学效果、教学成果、教学研究、教学反思和交流合作八个指标维度构建了大学教师教学学术水平评价指标体系。舒晓丽等人构建了以教学交流、教学研究、教学自主、知识和学术观念五个维度的教学学术评价体系结构。周光礼等人基于高校教师教学学术胜任力模型，将教师教学学术能力分为学术能力和教学能力，教

学学术能力的主要表征形式是课程开发和教学设计。史静寰等人基于教师的教学态度、教学投入、教学准备、课堂教学行为、教学保障制度等方面构建了教师教学学术评价指标。

综上所述，国外学者注重评价模型体系建构，抽象程度较高，而我国学者则主要以教学发展或者教学应用为出发点设计教学学术评价指标体系，进行了具体化的实践和调研。两者只有有机整合，才能在我国本地化落地生根。

二、高校教师教学学术水平评价模型构建

基于文献分析和相关模型结构对照，结合舒尔曼的教学学术评价、特里格维尔模型和我国学者的本地化实践，本文以教学学术内涵和属性特征为核心，以观念、知识、交流和反思为内容维度，以教学过程公开化及教学成果公开、分享、交流和接受批评质疑为评价依据，以自我评价、同行评议、学生评价和多元主体评价为评价方式，形成一个核心、四个内容维度、三个评价依据和四种评价方式的高校教师教学学术水平评价框架模型，如图 1 所示。

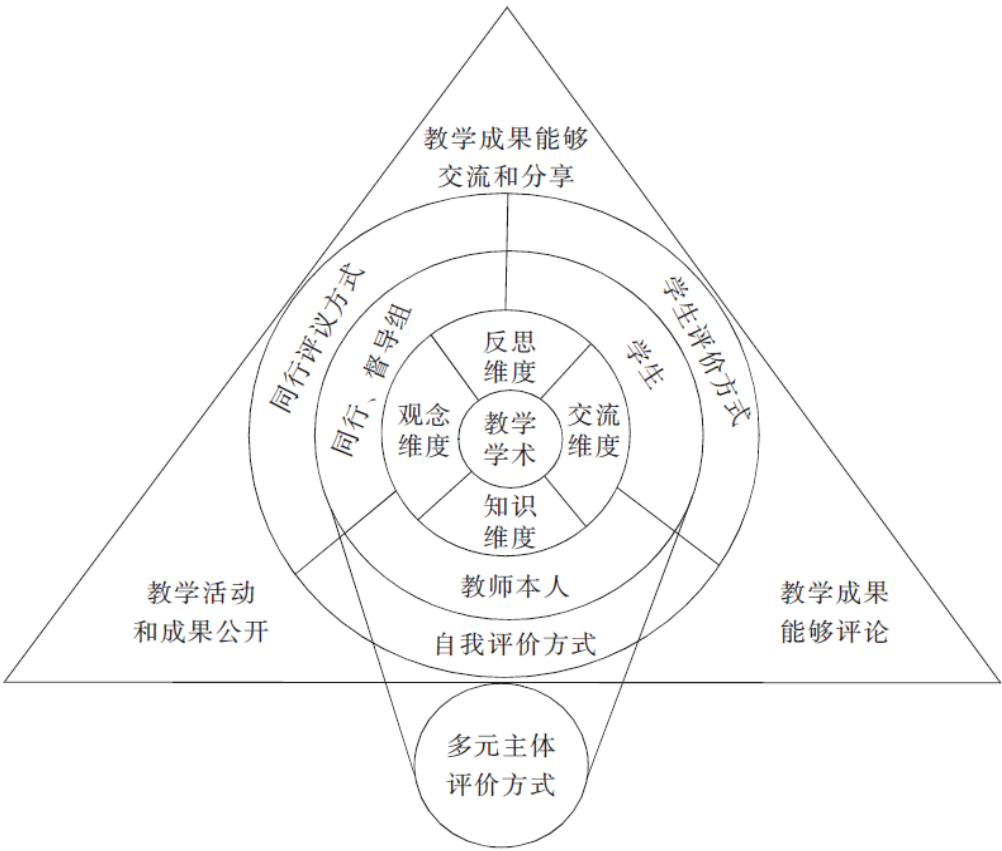


图 1 高校教师教学学术水平评价框架模型图

对于教学学术水平评价而言，评价依据缺一不可，三个评价项目相互平衡和促进。评价主体和评价方式多元化在一定程度上提升了评价的全面性和可信度。

（一）高校教师教学学术水平评价的内容维度

高校教师教学学术水平评价的内容维度由观念维度、知识维度、交流维度和反思维度等四个维度共同构成，其中教学学术的教学性和学术性主要对应评价的观念维度和知识维度，交流性主要对应评价的交流维度，反思性主要对应评价的反思维度。

1. 观念维度

教师的教育观念是在教育教学实践过程中形成的，是对个人的教学行为、教学能力和对学生角色的认识，具体反映在课程教学、教学方法、教学态度和职业认知等多个方面。高校教师教学学术主要反映了教师的学生观、课程观和教学观，其中学生观主要考查教学主体特性和主体地位，体现了教师对施教对象的认知；课程观主要依据主体特性和发展需要，考查对主体实施教育的课程体系和教学资源等方面的问题，体现了对课程目标、课程内容和课程资源的认知；教学观主要依据教学对象的需求，采取具体的教学模式、教学策略、教学方法和教学评价，体现了对教学活动的认知与理解。

2. 知识维度

知识不仅是抽象的意识形态，也是一个人成长过程中形成的重要经验，是人们进行有目的实践活动的基础。教学知识是一种有明确目的的实践性活动，它包括了使用语言、文字等符号表示的显性知识，也包括经验性和情境性的隐性知识。埃尔伯次将教师知识划分为学科专业知识、课程教学知识、教学方法知识、教学环境知识和自身经验知识等五个方面。舒尔曼提出包括学科专业知识、学科教学知识和课程知识的教师知识框架（PCK）。博科认为教学知识包括教材知识、教学法知识和一般教育知识。赖斯认为教师教学学术包括一般性知识、教学法知识和教学内容知识。

3. 交流维度

社会互动理论认为，个体需要在社群中通过互动达到交流的目的，以此获得自我认知和社会认知，建立自我，构建教与学共同体的核心。在教学中，常

见的交流形式包括同行交流和师生交流。同行交流是教学学术成长和发展的促进剂。由于同行的专业相同或者相似，相互交流和沟通具有共通的意义空间和话语，有利于双方形成有意义的“共享认知空间”，达成一致的观念。师生交流既可以是课程教学等正式教学形式，也可以是课外形式的各种非正式教学形式，主要包括围绕教学专题的师生交流、教师指导学生毕业论文和开展专业实践活动。

4. 反思维度

在教学活动中，教师的自评就是教师对教学工作的自我分析、自我反省、自我剖析和自我批判的过程，也是教师实现自我成长的重要途径。从反思过程来看，高校教师教学学术历经“没有或者无意识的反思”→“在行动中的反思”→“从学生的角度进行反思”三个阶段。这三个阶段反映了教师反思水平的发展阶段，由最初的不知道反思、不会反思、反思重点不突出，逐渐过渡到通过行动研究，在实践活动中进行反思，最后过渡到从学生学、师生交互的角度深入反思的过程。教师在行动与反思的共同作用下，逐渐改造和扩展知识，更新观念和知识。反思维度主要包括课程教学的投入与成效、学生发展和教学研究。

（二）高校教师教学学术水平的评价方式

教学学术水平评价的观念维度、知识维度、交流维度和反思维度具体要落实到教学活动的主体身上，教师与学生是教学活动的主体，是对教学过程最具有实际感受的群体。抽象的理论在可操作层面上需要通过具体的调查对象来检验与提升，由此产生了四种主要的评价方式。

1. 自我评价方式

教师的自我评价是一种较为短期的内省式思考和反思的过程，是教师基于个人在一定时期内的教学、教研、学术和职业发展等方面的材料而进行的评价。常见的教师教学学术自我评价方法主要有教学档案袋评价、教师教学学术自评表评价（等级评价）和书面评价。教学档案袋评价法需要考察教师3—5年的工作业绩。书面评价由于指标不清楚，评价内容和项目随意性较强，很难有确定的标准，通用性不强。

2. 同行评议方式

自从 20 世纪 80 年代开始，同行评议逐渐应用于教学评价中，并逐渐成为教学质量评价中最适合、最具说服力和不可缺少的评价形式。因为同行专家更加清楚课程内容的适切性，教学过程的逻辑性，知识呈现方式的有效性，教学思维的创新性和前沿性，也更容易和准确地发现教学成果的创新性和不足。教师教学学术同行评议倾向于关注与教学学术相关的一些教与学等指标项目，如教育教学观念、教学方法与策略、教学内容、教学效果、指导学生等因素，关注教师教和学生学的成效。

3. 学生评价方式

在教学学术观念的影响下，学生对于教师评价有了新的意义。学生评价中可以依据教师近五年或者十年的学生评价大数据进行综合分析和评价，其结果的准确性和可信性远好于一两次的评教结果，也符合教学学术发展阶段和过程。

4. 多元主体评价方式

第一，基于多元主体“协商”的评价方式。基于多元主体“协商”的评价是一种质性评价方式，以教师、学生、学校督导、同行甚至于第三方评价机构等为评价主体，以“协商”为途径进行共同的“认知建构”，形成对事务或者事件的相互理解和认知，达成某种“共识”，使评价活动建立在共同理解和接受教学价值的基础上，从而避免由于教师的自我评价、学生评价、同行评议与其他形式评价的分离而导致对教学造成不良的影响或者其他后果。第二，基于多元主体“权重”的评价方式。依据多元评价主体已有的评价结果和评价目标需要，对各评价主体在多元评价中的重要程度“权重”进行赋值，然后核计各主体的加权平均值。由于评价主体已经从各自视角对评价对象进行了评价，再利用各主体评价权重协调最终的评价结果，使得评价结果更具有全面性和公平性。

三、高校教师教学学术水平评价指标体系构建

高校教师教学学术水平评价在评价目的和导向上，注重提高教师教学能力水平，提升教学效能和减少工作倦怠感，注重学生的能力提升和专业发展；在评价内容上，涉及教师观念、课程教学、教学研究、教学成果、学生发展和教

学反思等多个方面；在指标权重的确定上，采取专家组集体加权评价的层次分析法，以保证各级指标权重的一致性和合理性。

（一）评议专家遴选

综合考虑专家的地域分布、职称和学历、学科专业类别和学术影响力等四个与研究主题相关度高的因素。第一，地域分布情况。专家分布于我国 16 个省份，所在区域覆盖了我国东部、中部和西部省份的高等院校和科研机构，另外还邀请两位美国专家。第二，职称和学历情况。教授 24 人，占比 56%；副教授 13 人，占比 30%；讲师及以下 6 人，占比 14%。第三，学科专业类别情况。人文类 12 人，占比 28%；社科类 20 人，占比 47%；理工类 11 人，占比 25%。第四，教学学术影响力。考虑教学名师、教学技能大赛获奖者、教学成果奖励获得者、主持教改项目和指导大学生创新创业项目等方面的专家。其中国家级教学名师 4 人，省级和校级教学名师 12 人，省级教学技能大赛获得者 2 人，获得主持省级教改项目或者省级教学成果奖励者 41 人，大学生创新创业指导教师 18 人。

（二）指标筛选与调整

依据文献资料和访谈内容初步筛选和确定教学学术水平评价量表指标，构建评价指标量表层级结构。采用德尔菲法，邀请 43 位不同学科专家，成立专家评议组，通过对评价量表的两轮专家评议，对各维度及指标项的“必要”主流意见进行比较，只有那些“必要”选项趋同性达到 90%以上的指标才能成为评价量表指标。

从总体上来看，经过第一轮专家评议结果调整后，第二轮的主流意见比例达到（97.89%），显著高于第一轮专家评议意见比例（89.46%），说明两轮评议结果主流意见趋同性很高，共识性意见达到了研究的预期效果。通过卡方检验对“必要性”意见进行差异性检验，一级指标结果如表 1 所示。

表 1 一级指标专家两轮评议情况的百分比及非参数检验方法卡方结果

项 目	观念维度	知识维度	交流维度	反思维度	总 体
第一轮评议情况	93.22%	92.24%	86.05%	86.33%	89.46%
第二轮评议情况	98.94%	98.55%	97.67%	96.38%	97.89%
差异性检验卡方检验	$\chi^2=3.11$ df=1 p=0.08	$\chi^2=0.94$ df=1 p=0.33	$\chi^2=3.89$ df=1 p=0.05	$\chi^2=2.21$ df=1 p=0.14	$\chi^2=2.87$ df=1 p=0.09

其中交流维度在 0.05 水平上有显著性差异，其他维度表现良好，综合两轮评议情况，专家评议结果具有较好的趋同性。最终形成自我评价、同行评议和学生评价三种类别的评价指标量表。其中自我评价量表包括 4 个一级维度、11 个二级指标和 39 个三级指标；同行评议量表包括 3 个一级维度、8 个二级指标和 29 个三级指标；学生评价量表包括 3 个一级维度、8 个二级指标和 26 个三级指标。由于评价内容和指向有所不同，每种评价量表的指标也有所不同，如表 2 所示。

表2 高校教师教学学术水平评价指标量表（一级、二级）

一级指标	二级指标	评价类别		
		自我	同行	学生
观念维度	学生观	√	√	√
	课程观	√	√	√
	教学观	√	√	√
知识维度	教学知识	√	√	√
	教研知识	√	√	√
	信息技术知识	√	√	√
交流维度	同行交流	√	√	
	师生交流	√		√
反思维度	课程教学	√		
	学生发展	√		
	教学研究	√		

（三）构造 AHP 递阶层次结构

AHP 递阶层次结构的目标层及决策目标是高校教师教学学术水平评价指标体系。中间层为准则层及指标层，依据教师教学学术的特点，一级维度层是准则层，二级和三级指标是指标层，学生、同行和教师本人等主体是方案层，各层之间相互形成隶属关系，构成高校教师教学学术水平递阶层次结构。

（四）构造比较判断矩阵和一致性检验

递阶层次结构建立以后，根据各层元素间的隶属关系，下层元素以上层某元素为准则，进行两两比较，构造比较判断矩阵，一致性和随机性检验是关键。在层次分析法中引入三个变量：其中 CI 表示一致性指标，RI 为随机一致性指标，CR 为随机一致性指标比率，三者的换算公式为： $CR = CI \leq 0.1$ ，其中 CI 的计算公式是：

$CI = \frac{\lambda_{\max} - n}{n(n-1)}$ 。当 CR 值 ≤ 0.1 时，则说明判断具有较好的一致性，其取值

比较合理；当 CR 值 >0.1 ，则说明判断没有通过一致性检验，需要调整矩阵元素值，直到调整到一致性满意为止。

（五）确定指标权重和构建评价指标体系

邀请 30 位专家对各指标项进行重要程度评分，利用层次分析法软件 Yaahp 分析各专家的评分权重，获得科学、合理的群专家决策权重值，形成高校教师教学学术水平评价体系，如表 3 所示为教师自我评价指标体系。

表 3 高校教师教学学术水平自我评价指标体系

一级指标	权重值	二级指标	权重值	三级指标	权重值	评价等级				
						优	良	中	较差	差
观念维度	0.1922	学生观	0.0666	对学生角色的认识	0.0165					
				对学生学习的认识	0.0208					
				对学生发展的认识	0.0293					
		课程观	0.0663	对课程目标的认识	0.0167					
				对课程资源开发的认识	0.0149					
				对课程实施的认识	0.0172					
				对课程评价的认识	0.0175					
		教学观	0.0594	对教学目标的认识	0.0098					
				对教学内容的认识	0.0155					
				对教学方法的认识	0.0119					
				对教学过程的认识	0.0118					
				对教学评价的认识	0.0105					
知识维度	0.2296	教学知识	0.0815	一般教育通识知识	0.0166					
				学科专业知识	0.0256					
				学科教学知识	0.0392					
		教研知识	0.0747	教学研究理论知识	0.0406					
				教学研究实践知识	0.0341					
		信息技术知识	0.0735	信息检索知识	0.0193					
				信息资源设计与制作知识	0.0233					
				信息呈现知识	0.0309					
交流维度	0.2502	同行交流	0.0875	公开教学（包括 MOOC 教学）	0.0101					
				听课评课	0.0104					
				开展教改研究或者教研团队建设	0.0133					
				发表教研论文	0.0188					
				编撰教材等教学用书	0.0172					
				参加教学学术交流会议	0.0177					
		师生		围绕教学专题的师生交流	0.0467					

		交流	0.1627	指导学生的毕业论文或其他学术研究	0.0543					
				指导学生开展专业实践活动	0.0617					
反思 维度	0.3280	课程 教学	0.0858	教学目标反思	0.0165					
				教学内容反思	0.0200					
				教学方法反思	0.0223					
				教学效果反思	0.0271					
		学生 发展	0.1319	学生德育发展	0.0496					
				学生专业发展	0.0415					
				学生实践与创新能力	0.0408					
		教学 研究	0.1103	教学研究投入的反思	0.0440					
				教学研究方法的反思	0.0354					
				教学研究内容的反思	0.0309					
评价等级：优（5 分）；良（4 分）；中（3 分）；较差（2 分）；差（1 分）										

由于篇幅所限，同行评议和学生评价指标体系在此不做呈现。高校教师教学学术水平多元主体评价体系可以通过以下公式表示：

$HTME = TE \times W1 + PE \times W2 + SE \times W3$ 。其中，TE 表示教师自我评价，W1 是 TE 权重值；PE 表示同行评议，W2 是 PE 权重值；SE 表示学生评价，W3 是 SE 权重值。

四、S 大学教师教学学术水平评价案例分析

自从 2014 年以来，S 大学实施了以“课堂教学”为突破口的人才培养模式改革措施，确立了“以学为中心”的教育理念，引导教师转变角色和观念，全面推动学校的教学改革。为此，以 S 大学作为研究样本，依据高校教师教学学术水平评价量表设计问卷进行调研具有一定的适切性，以此验证该评价指标体系的科学性与合理性。

（一）问卷测试与检验

综合考虑调查教师的年龄、学科以及授课对象等方面条件抽样选择 126 位教师对高校教师教学学术水平评价问卷进行了试测。问卷的信度具有良好的内部一致性，系数 α 为 0.932。问卷的结构效度良好，其中高分组教师教学学术水平各维度之间的相关系数在 0.411—0.781 之间，各维度与总分之间的相关系数是在 0.710—0.893 之间。调研对象为 S 大学各院系专任教师。正测共计发放 370 份，回收 362 份，其中无效问卷 6 份，有效问卷 356 份，有效率为 96.22%。

（二）数据统计与分析

使用 SPSS19.0，通过频数分析，t 检验，项目分析，卡方检验，单因素检验和事后多重比较（LSD）方法，从性别、年龄等人口统计学变量，分析 S 大学教师教学学术水平现状。

1. S 大学教师教学学术水平调研情况

S 大学教师整体教学学术水平的实际均值（3.92）超过理论均值（3），接近“比较符合（4）”水平，标准差为 0.44，这表明，S 大学教师整体教学学术水平在“比较符合”的边缘波动，如图 2 所示。

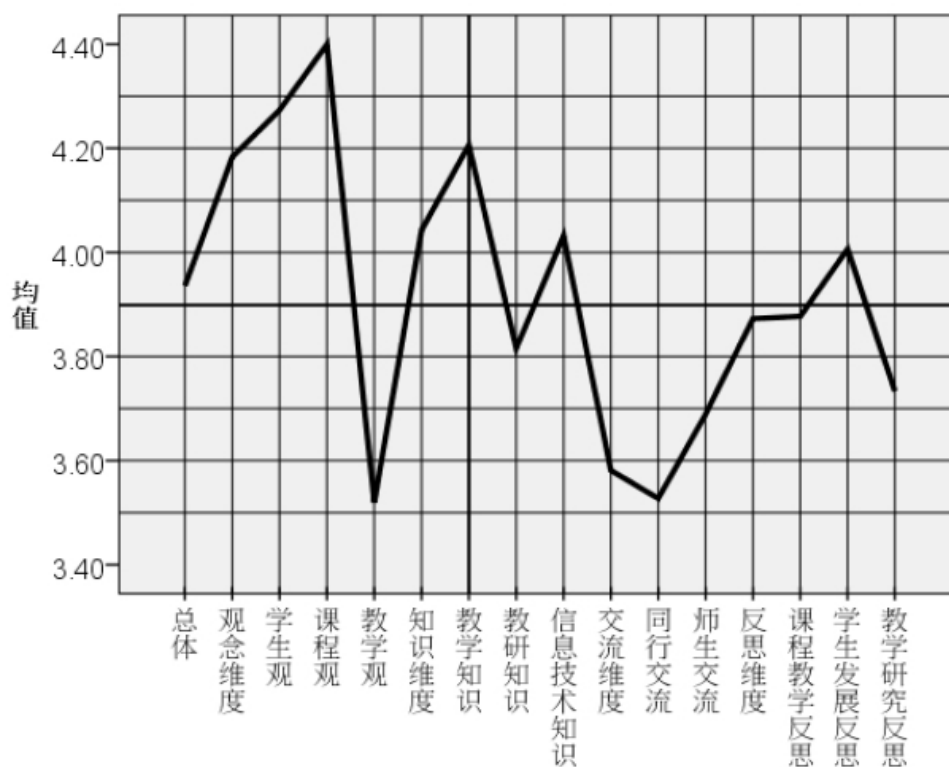


图 2 S 大学教师教学学术水平状况线形图

依据教师教学学术水平评价等级，该校教师教学学术整体水平良好，这在一定程度上印证了评价体系指标权重加权平均的结果（3.82）。另外，四个维度的得分按照降序的方式排列，依次为观念维度（4.18），知识维度（4.04），反思维度（3.87）和交流维度（3.58），均在 4.0 左右。其中，观念维度的指标项教学观（3.52）与交流维度的指标项同行交流（3.53）得分相当，它们之间存在一定的相关性，同行交流中的公开课教学、教学研讨、听课评课等都会影

响教师的教学观。两者的相关性反映了教学环境和教学条件对教师的交流与合作有一定的影响。

2. S 大学教师教学学术水平等级情况

依据加权平均法的计算办法，首先统计 S 大学 356 名教师的等级选项情况，得出每一题项中选择不同等级的人数；然后根据算术平均法获得每一题项的算术平均数；根据等级评定法得出每题项的权重值，并核算出每题权重后的平均得分；将 39 个题项进行权重赋值，平均得分求和。S 大学教师教学学术水平得分为 $3.8188 \approx 3.82$ 。总体得分在 $[4.5 \sim 5.0]$ 区间内为“优”，得分在 $[3.5 \sim 4.5]$ 区间内为“良”，得分在 $[2.5 \sim 3.5]$ 区间内为“中”，得分在 $[1.5 \sim 2.5]$ 区间内为“较差”， $[1.0 \sim 1.5]$ 区间内为“差”。这表明 S 大学教师教学学术水平总体良好。

3. S 大学教师教学学术水平等级分布情况

教师教学学术水平等级分布情况，在一定程度上反映了 S 大学教师教学学术水平分布状况。S 大学教师教学学术水平是以“良”为对称轴呈现正态分布，处于中等偏上。S 大学教师整体教学学术水平的实际均值（3.92）与评价体系指标权重加权平均值（3.82）基本相符，很好地说明了高校教师教学学术水平评价指标体系的合理性和有效性。

五、结语

本文基于教学学术的属性特点，构建了一个体现学生主体性、教师引导性和教学学术性评价理念的协同耦合评价模型，可以依据评价目的和评价对象进行灵活评价。S 大学教师教学学术水平评价结果表明，高校教师教学学术水平评价模型及其评价体系较好地评价了 S 大学教师教学学术水平。这为该评价模型和评价体系在更大范围推广和使用提供了很好的例证，也对高校完善教师评价制度，引导和激励教师重视教学有很好的导向作用。

—摘自《国家教育行政学院学报》2019 年第 11 期

“五唯”问题：高校教师评价的后果、根源及解困路向

操太圣（南京大学）

如果说我国高校教师整体上学术创新不强、“重科研轻教学”现象较为普遍等问题已经引起有关部门的关注，并促使其出台相应政策试图引导和解决的话，那么，近年来发生的诸如韩春雨事件、国际期刊大面积撤稿、基因编辑婴儿、“404 教授”等事件，更促使人们对高校教师的学术工作及其考核评价制度给以深切的关注，出现了清理“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”（简称“五唯”）的专项行动。本文通过对我国高校教师评价制度的梳理与讨论，反思症结存在的深层因素，探究推进清理“五唯”问题进程的基本策略。

一、“五唯”清理：人才评价的政策脉络

教师考核评价改革是高校教师人事制度改革的重点难点问题，也是建立中国特色现代大学制度的重要内容。科学合理的考核评价，不仅为教师的入职、晋升、聘任、培训和奖惩提供了基础和依据，也有助于调动教师的积极性和创造性，促进教师教学、科研水平和工作效率的提高，从而整体性提升教师队伍的素质和水平。为此，教育部将完善教师考核评价制度作为“当前和今后一段时期深化高等教育综合改革的紧迫任务”。在组织人力充分调研的基础上，教育部于 2015 年开始起草有关高校教师考核评价制度的指导意见初稿。

2016 年 3 月，为了“破除束缚人才发展的思想观念和体制机制障碍，解放和增强人才活力，形成具有国际竞争力的人才制度优势，聚天下英才而用之”，中央印发《关于深化人才发展体制机制改革的意见》（中发〔2016〕9 号），提出改进人才评价考核方式，明确要“坚持德才兼备，注重凭能力、实绩和贡献评价人才，克服唯学历、唯职称、唯论文等倾向”。作为“当前和今后一个时期全国人才工作的重要指导性文件”，该文本所提出的有关深化改革的指导思想、基本原则和主要目标对教育部出台有关高校教师考核评价的指导意见有着直接的影响，其有关“克服唯学历、唯职称、唯论文等倾向”的表述也在后续文件中一再被提及。

在上述政策的指导下，教育部于 2016 年 8 月正式出台了《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》（教师〔2016〕7 号），明确要“坚持考核评价

改革的正确方向”，即“以师德为先、教学为要、科研为基、发展为本为基本要求，坚持社会主义办学方向，坚持德才兼备，注重凭能力、实绩和贡献评价教师，克服唯学历、唯职称、唯论文等倾向，切实提高师德水平和业务能力，努力建设有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的党和人民满意的高素质专业化教师队伍”，对教师考核评价工作进行了系统的阐述与规定，并将之与“四有教师”的培养紧密结合起来。文件也强调了要“克服唯学历、唯职称、唯论文等倾向”。

2016 年 11 月 1 日上午，中央全面深化改革领导小组召开第二十九次会议，审议通过了《关于深化职称制度改革的意见》（中办发〔2016〕77 号）。会议指出，深化职称制度改革，要“以职业分类为基础，以科学评价为核心，以促进人才开发使用为目的”，健全职称制度体系，完善职称评价标准，创新职称评价机制，促进职称评价和人才培养使用相结合，改进职称管理服务方式；要突出品德、能力、业绩导向，克服“唯学历、唯资历、唯论文”倾向，科学客观公正评价专业技术人才，让专业技术人才有更多时间和精力深耕专业，让作出贡献的人才有成就感和获得感。

但客观而言，我国高校在教师考核与评价方面存在的问题由来已久，一旦形成制度并常年实施，其巨大的运行惯性就不是短期内可以彻底改变的。或者说，经过近 2 年的政策实施，包括教师评价在内的人才评价制度并没有实质性改变，甚至愈演愈烈，出现本文导言中提及的各种问题。正是在这样的背景下，2018 年 5 月 28 日，习近平总书记在两院院士大会上发表重要讲话，明确指出“人才评价制度不合理，唯论文、唯职称、唯学历的现象仍然严重，名目繁多的评审评价让科技工作者应接不暇，人才‘帽子’满天飞，人才管理制度还不适应科技创新要求、不符合科技创新规律。”该讲话进一步明确了中央有关部门开展人才评价之清理工作的政治性任务。7 月 3 日，中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于深化项目评审、人才评价、机构评估改革的意见》，并发出通知，要求各地区各部门结合实际认真贯彻落实。该文件重申“科学设立人才评价指标。突出品德、能力、业绩导向，克服唯论文、唯职称、唯学历、唯奖项倾向，推行代表作评价制度，注重标志性成果的质量、贡献、影响”，

在之前“三唯”的基础上增加了“唯奖项”。7月18日，国务院印发《关于优化科研管理提升科研绩效若干措施的通知》（国发〔2018〕25号），明确要开展“唯论文、唯职称、唯学历”问题的集中清理工作。

2018年10月23日，科技部、教育部、人力资源和社会保障部、中科院和工程院五部门联合发布了《关于开展清理“唯论文、唯职称、唯学历、唯奖项”专项行动的通知》（国科发政〔2018〕210号），提出各部门要重点清理职称评审、人员绩效考核等活动中涉及“四唯”的做法。其中，教育部要重点清理学科评估、“双一流”建设、基地建设、成果奖励、人才项目等活动中涉及“四唯”的做法，同时要指导和督促所属高校清理内部管理中涉及“四唯”的做法。11月13日，教育部办公厅发布通知，决定在各有关高校开展“唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项”清理，在前述“四唯”的基础上增加了“唯帽子”清理。

无论是“三唯”“四唯”还是“五唯”，其所指向的都是革除现行高校教师评价制度中的顽瘴痼疾，扭转不科学的教育评价导向，推行代表作评价制度，注重标志性成果的质量、贡献、影响，最终实现高校体制的深化改革，落实立德树人的教育机制。为此，我们需要认真反思现行的教师评价制度究竟优劣如何？能否实现其激励教师的目的？对这些问题的讨论将有助于我们从理性的角度对清理“五唯”的政治任务有更加清醒的认识。

二、导向偏差：“五唯”评价的严重后果

高校教师评价工作究竟何时走上“五唯”的？具体时间节点难以考证。一般来说，20世纪90年代一些高校注重SCI论文的发表算是一个重要表现（虽然其出发点主要在于寻找学校发展的突破口），但2000年之后国家有关人事制度改革和分配制度改革的意见相继出台，明显加快了高校强化教师考核评价制度的建设步伐，也激化了高校教师之间愈发激烈的竞争关系。2000年，中共中央组织部、人事部和教育部联合颁发《关于深化高等学校人事制度改革的实施意见》，提出要改革固定用人制度，破除职务终身制以及人才单位所有制，遵循“按需设岗、公开招聘、平等竞争、择优聘用、严格考核、合同管理”原则，在公立高校所有工作人员中推行聘用制度。2006年，人事部与财政部发布《事

业单位工作人员收入分配制度改革方案》，使得绩效工资制度成为高校人事制度改革的重点，并促使该制度在我国大多数高校中相继建立。2010 年，《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010～2020 年）》将高校教师绩效、职称评定与薪酬待遇联系起来。同时，很多高校将企业绩效工资模式引入高校教师薪酬制度中。

可以说，这些基本人事制度形成了当下我国高校教师考核评价的基本框架。其后，国家各部门与层次的人才工程，各名目与形式的教育质量评估项目、奖励项目等，则在此基础上不断强化和固化教师评价制度的偏颇。从制度理论的观点来看，制度结构成为行动主体表现各种行为的具体场景，那些竞争能力强的组织往往试图把其自身的目标和程序作为一种制度规则，吸引其他行动主体进入该制度框架，以实现跟随性发展和获得自身利益的最大化。在理性选择和强制性（政府评价大学指标的科研化导向）、模仿性（外部利益的驱动和大学的短视）和规范性（大学教师专业化与评价单向性的妥协）三种机制的影响下，我国高校在教师评价制度上逐步同形同质，走向了“五唯”的极端状态。

有研究者在江苏、上海、福建三省市调研了 8 所高校，发现这些高校的教师评价制度有一些共性的缺陷：目标设定上重事轻人、内容上条块分割、评价指标精细划一等，其结果是教师对评价制度“不满”，学生对评教无所谓。有研究者反思指出，这种评价制度“脱胎于工业生产模式的薪酬体系”，在实践中与高校教师的职业本质存在冲突，主要是“在核心价值取向上表现为对经济激励的路径依赖，而对教师职业发展的多样性有一定的排斥性”。其主要体现在：教师评价标准趋同化、单调化、繁琐化，湮盖了大学教师应有的个性特质与品性；教师评价内容重数量、重级别、重形式，偏离了学术本有的创新特质与追求；教师评价实施中怯权力、顾人情、碍面子，丢弃了评价已有的科学标准与规范。

2014 年，教育部教师工作司通过追踪组织实施的 308 个教师队伍建设改革试点示范项目，特别是其中的教师考核评价改革试点项目，以及与中国高教学会师资管理研究分会 151 个会员高校的交流研讨，发现有相当数量的高校在教

师考核评价工作中存在如下问题：（1）考核评价缺乏整体设计；（2）考核评价手段较为单一；（3）考核评价标准体系不完善，存在重量轻质的情况；（4）考核评价的发展性功能没有充分体现，与利益挂钩过于紧密。在其看来，这些实行绩效考核的高校将考核结果与薪酬、年终奖励等紧密挂钩，评价标准多为目标性、结果性的功利化指标，激励手段比较单一，没有将考核结果充分用于教职员工的培养和能力培养，容易滋生急功近利、学术腐败等有害师德师风的行为；而教师也无法通过考核发现自身发展过程中存在的问题，找出今后工作的努力方向。

无论是学者，还是管理者，大家不约而同地看到了我国高校教师考核评价工作中“五唯”现象的危害，认识到其背后的认识论基础就是追求客观性的科学实证主义，强调评价指标体系的行为化和可测性，关注变量关系的数量化测定，突出评价结果的客观性和精确。而事实上，关于高校组织及教师劳动的特点，人们业已获得基本共识：如认为高校具有“组织目标模糊、结构松散、运行过程非线性”等特征，教师劳动具有“需求多样、内容高深、过程创造性强、性质复杂（精神智力型劳动）、成果识别周期长”等特点。那么，“指标-量化”评价模式能否适用于教师绩效评价工作，其“合法性”就备受拷问。

换言之，教师的绩效有很多是不可量化、难以测量的。而现在的量化考核的管理模式遵循的是“经济人”的人性假设，偏离了高校教师的精神本质。其使教师沦为“挣工分”、领取计件工资的“技工”，出现一些教师不论其研究方向有无价值，不惜炮制垃圾论文滥竽充数，助长弄虚作假、投机取巧、急功近利、机会主义等学术不正之风，而一些须经多年潜心研究、长期积累才可能做出成果的基础性研究领域，后继乏人，岌岌可危。从这个意义上说，唯论文、唯帽子、唯职称、唯学历、唯奖项是举的高校教师评价制度，不仅没有发挥激励教师发展的功能，相反使得高校陷入人文精神涣散、教师人际关系异化、学校工作生态恶化的危险境地。

三、问题根源：审计文化下的数字崇拜

上述关于我国高校教师评价制度发展中出现的偏颇状况，既有中国追赶发展战略造成的结果，也与全球化背景下教育竞争加剧、政策相互借鉴带来的挑

战有关。自 20 世纪 80 年代以来，新自由主义的发展催生了一场“市场文化”的狂飙突进，即市场被认为对大多数（如果不是全部）商品和资源的分配具有更高的效率。该思潮倡导私有化、自由化，带来了西方国家角色及其治理理念的重新塑造，新公共管理运动应运而生。“虽然‘市场规则优先’原则不一定完全适用于中国，但对绩效的关注与强调丝毫不逊于西方国家，而且对绩效的偏爱不可避免地关注经济成本，吸纳市场机制的一些有价值因素。”与人们通常认为的不同，新自由主义并没有选择进一步强化既有的监督方式，而是选择了实际监管效果更强的新模式——审计。审计最初与金融账户的控制有关，但随着新公共管理的兴起、社会对问责制和透明度之要求的提高、以及强调组织控制的质量保障模式的兴起，审计成为一项社会组织的构成原则、一种应用广泛的社会控制技术，以至于在社会上出现“审计激增”现象（audit explosion）。用迈克尔·鲍尔的话来说，我们已经进入了一个“审计社会”。

审计的社会管理功能主要在于向以前专业自治的领域传播“管理”的价值观和理念。如在高等教育领域，人们会认为教育质量下滑的根源在于大学管理失调，容忍教师沉溺于其狭窄的研究兴趣之中，而置本科生培养和高等教育实际需求于不顾。他们也对终身教职制度提出批评，认为其助长了那些已获终身教职的教师对持续高效率的工作产出了无兴趣，而院校对此束手无策。于是，要求高校与教师提高教育管理水平、关注绩效等就成为自然而然的结果。

审计对问责制和各项工作指标及数据的透明度的强调，决定了它是以量化指标及其准确测量为评价基础的，换言之，需要审计的活动应该是可量化的、可测量的、可比较的。由于大学已被重新改造成服务国家、社会或市场的主要工具，因此它有众多的责任需要去承担，诸如卓越、适切、效率、效果、责任、质量保障、透明等，但这些责任的呈现方式又是可测量的，即“强迫将复杂的社会活动减少到简单的数字分数或评级，从而反过来可以对这些活动进行监测、评估、展示和竞争性排名”。

关于审计文化下高校教师评价机制背后的逻辑，曾荣光借用福柯的理论进行了有益的概括，大致说来有四个重要环节或步骤：（1）评估者把学校办学理念与实践分解成一系列可观察的行为活动（即可测量的表现指标，这些指标可被操作化为可运算、可加总的测量），这些指标构成体系，形成一个标准化的具

有普遍性与唯一性的参照尺度；（2）根据这个标准化的尺度，所有院系均被放置其下被评估、考核、监察，亦即把教育加以“常模化”，符合标准的为“达标”“合格”；（3）当教育被放置在这个标准化及常模化的机制后，学校教育内包括院系、教师和学生在内的所有个体的“表现”均会被考核、排行和问责，并得到相应的奖励或惩治；（4）在建构和施行“标准化-常模化-审查及考核-层级化-奖励与惩治”的机制之后，凡是与这种机制不兼容的教育理念及实践，就被边缘化和不被认可。其结果，对学校教育理念与实践的界定就出现“一种只认可标准化和数量化的教育质量的霸权”。

实践中，大学教师被迫参加一场凑分数和集点数的游戏，教师教学质量被“数字化”，教师开始关心自己出现在国际期刊的篇数，或是产学研的件数，参与学术研究与学术研讨会也沦为形式。正如奥兹加所说，我们现在“受数字支配”，数字在我们生活的不同方面，比较并分配给不同的类别。数字定义我们的价值，衡量了我们的有效性，并以无数种其他方式，努力告知或构建我们今天的现状。我们受制于数字和数字主题。可见，绩效评价使得本来内涵丰富的教育理念转化为一套客观的、标准化的指标；教育实践异化为一连串无休止的达标游戏；教师的工作实践与成果均被化约为可运算及可加总的数字。

在此背景下，大学教师出现了明显的分化，主要分为四种不同类型的人。其一，利用规则的人。这种教师认同也可能不认同审计文化和绩效评价方式，甚至在内心也认为该方式存在问题和无效，但这不妨碍其研究游戏规则，按照游戏规则调整自己的行为，以获得与同行竞争时的绝对优势，进而获取各种可能的奖励；其二，随波逐流的人。这种教师部分认同审计文化和绩效评价方式，认为它在公平性或某些方面表现不错，不过，他更主要是从“存在就是合理”的角度来理解该评价方式，从而愿意按照游戏规则去做；其三，冷眼旁观的人。这种教师明显是不认同绩效评价制度的，但他没有能力，更没有意愿去作出改变，宁愿以一种旁观者的角度静待事态的发展变化；其四，痛心疾首的人。这一类教师将审计描述为一种无效的、官僚主义的做法，因为他们认为高校教师的工作重点是教学和研究，而不是审计相关的工作，并且相信，“在审计文化背景下保持自主、自由和专业状态是很重要的。”

虽然，在审计文化下不同教师可能表现各异，但毋庸置疑的是，将这些不

同类型的教师放在评价标准下去测量和比较，谁是成功者谁是失败者，就一目了然了。有学者就指出，审计文化被强制引入大学机构的结果，造成大学教职员工作量负荷过重，机构内充斥不信任感。更糟糕的是，大学教师出现了“去技术”现象，即教师的专业实践以至专业精神被简单化、标准化、操作化，教师无需创造性，只须按图索骥被动地执行工作就可以了。而这一意识也促使大学员工不得不玩弄制度，使其虚报各方面的绩效表现。

无论如何，在审计社会中，学者们已经成为永久的“受审核者”，被嵌入复杂的“机构化的问责链”，使得科学与行政、政治和社会紧密地联系在了一起。学者所做的每件事都变得或应该成为可识别的、可测量的、可审计的，并且应该允许作简单的比较。可见，在一个公开透明的评比排行系统中，一个人希望随波逐流、冷眼旁观或痛心疾首都不容易，因为评价结果只有达标与不达标，成功与失败，人们不再是“不甘落后”，而是“不敢落后”。对于被评估的对象，教师通常难以将评估视为帮助自己发展的手段，而是将其看作“找茬”的工具。由于在评估时候存在成为“不称职教师”的内在判断风险，教师们容易出现羞愧的情绪体验。

四、政策执行：需要思考的几个问题

考核评价是高校教师选聘、任用、薪酬、奖惩等人事管理的基础和依据。考核评价政策是调动教师工作积极性、主动性的“指挥棒”，对于新时期高校推动教学改革、提高教育质量、坚持正确的科研导向、促进科研成果转化、开展创新创业和社会服务，具有全局性和基础性影响。前文的分析和讨论，清楚地表明现行高校教师评价制度出了偏差，它不仅导致学术生态不健康，不利于创新成果的产生，而且带来高校教师身份的迷失。为更有效地开展清理“五唯”行动，有必要认真思考如下几个问题。

第一，增进对高校教师的信任。对教师实施绩效评估充满着悖论：一是评估者希望通过评估手段帮助教师发现不足，以评促改，而“找不足”的教师评价方式会带来教师的羞耻感，让其感觉到对其工作的不信任；二是评估需要收集足够多的信息和细节，将教师的工作透明化，而完全揭示教师的所作所为，会破坏彼此之间的信任关系，还会进一步导致对审计和监督的要求更高。因此，审计社会中的管理者或评估者的一项重要任务就是寻求建立和保持对高等

教育和研究以及正在开展这些活动的组织机构的信任。给其留下足够的空间，鼓励教师之间的同行交流，以欣赏式探究的眼光看待教师。

第二，实施增能式教师评价。增能式评估明确强调建立教师和高校的评估能力，以便将评估纳入高校的日常管理过程。通过增能式评估，高校及其教师得以评估他们自己的战略，并通过“实践中学习”的过程提高其评估能力。具体来说，高校雇佣一名评估人员与他们一起进行战略评估。增能式评估师不是评估一个组织的战略并提供评估“报告”，而是通过评估自己的战略来指导个人和组织，向他们提供进行此类评估所需的知识、技能和资源。增能式评估要注重评估过程中的包容、对话和协商，尤其注重让教师成为评价主体的一员，通过训练、促进、提倡、阐明及解放五大维度的帮助，促其对自己的教育活动进行反思。

第三，树立多元学术观。学术除了指专业的科学研究之外，还应该包括探究、整合、应用知识与传播知识的学术。2016 年教育部颁布的《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》明确提出，“确立教学学术理念，鼓励教师开展教学改革与研究，提升教师教学学术发展能力。”教学学术理念提升了大学教学的学术地位，对大学教师评价的改革与发展具有指导性作用。文件同时对师德、教育教学、科学研究、社会服务和教师发展等领域的评价工作给出了指导意见。认真学习和执行该指导意见，有助于化解长期以来高校教师面临的教学与科研之间的矛盾问题。

第四，加强学术界自身的反思。根据组织行为学的原理，大学教师的行为是由外在的系统与自身个性交互作用而成，正如学术失当行为不能完全归于教师个体一样，若期望教师在其工作中表现优异，也不能完全依赖外在的制度和要求。从根本上来说，高校教师之所以能获得社会的信任与尊重，是基于其自身的学术成就。而“要成功地做到这一点，一所大学必须在一定程度上眼光向内。它必须关心自身的维护，将它看成是一个负有在高级水平上保持、扩展和深化学问之责的实体。”这就要求高校教师坚守学术立场、培育公共性、加强自身的道德自律。

——摘自《大学教学科学》2019 年第 1 期