



中国教育科研参考

2020年第12期
总第(478)期

中国高等教育学会编

2020年6月30日

目 录

- 高校教师发展性评价机制研究.....于 剑 韩 雁 梁志星 (02)
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 (08)
高校教师教学学术水平评价模型建构研究.....李志河 (15)
科研量化评估的历史建构及其对大学教师学术工作的影响.....沈文钦 毛 丹 蔺亚琼 (21)
从工具理性到价值理性:我国高校教师考核评价的政策转向.....邬小平 田 川 (28)

编者的话:教师是教育发展的第一资源。建设高素质创新型的师资队伍,是实现高等教育内涵式发展的需要;构建科学有效的考核评价机制,是推动高校师资队伍建设的關鍵。2016年8月,教育部发布《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》,明确要求各高校把教师考核评价制度改革工作摆在学校改革发展的重要位置,切实抓实抓好。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,在优化高等教育资源配置、促进高校教师更好履行职责等方面发挥了积极作用,但其评价导向、技术方法、评价模式、组织结构、制度规范、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。

主编:王小梅 本期执行主编:王者鹤 责任编辑:刘军伟
地址:北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层《中国高教研究》编辑部
邮编:100191 电话:(010)82289809
电子信箱:gaoyanbianjibu@163.com
网址:www.hie.edu.cn(中国高等教育学会——学术观点栏目)

高校教师发展性评价机制研究

于 剑 韩 雁 梁志星

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的建设具有重大指导意义。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的改革的关键。

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，彼此做出更合适的选择，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，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，激励过度，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，没有也不可能存在抽象的学生，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，其工作主要是两个方面，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”的约束。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”的作用下急功近利，牺牲的却是人才培养质量。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的学术成果。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”（Shoe the Preference impossibility theorem）证明，激励相容和信息效率是机制设计的重要

要原则。Myerson的“显示原理”（The revelation 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。

（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

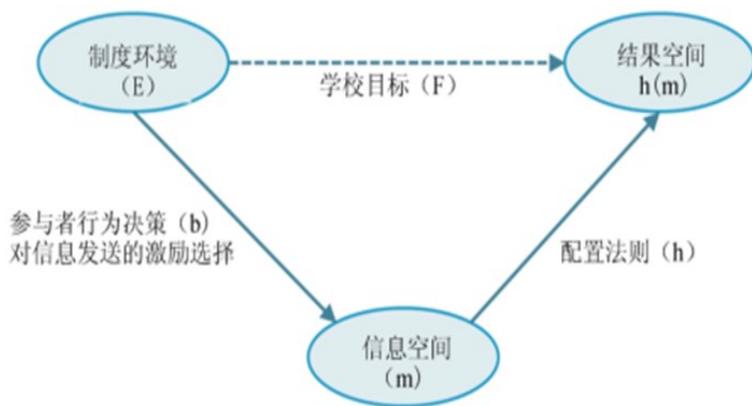


图1 机制设计原理模型

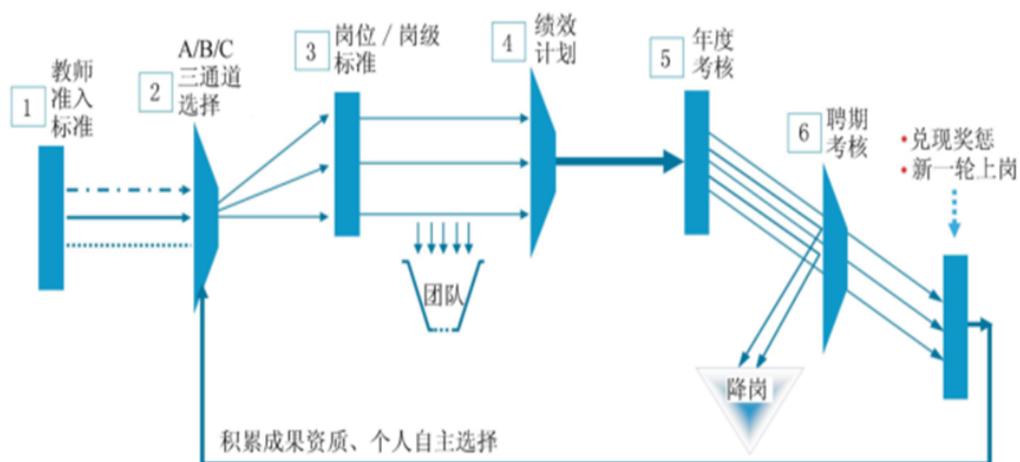


图2 教师职业生涯全过程分类评价体系

（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；六是依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。

（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

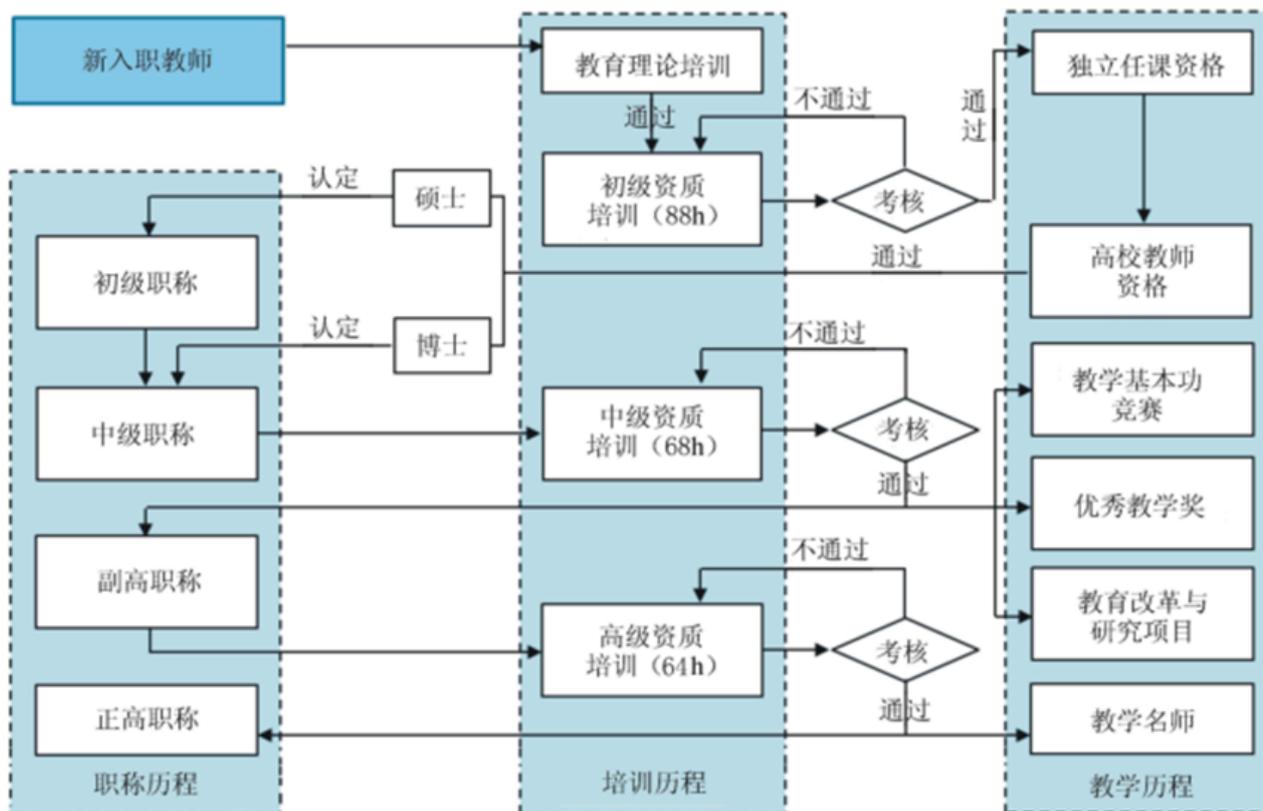


图3 基于教师职业发展的资质能力培训体系

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。

（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改进行动。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的改革的关键。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。

（于 剑，中国民航大学副校长、教授，天津 300300；韩 雁，中国民航大学教务处处长、副教授，天津 300300）

（原文刊载于《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

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”，后者指教师在工作中展示出的知识、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”高校建设名单。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）。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

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

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讲是动态和发展性的，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。生活的压力和工作的压力交织在一起。（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,自主地开展工作和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(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,因为你不要他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，本研究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够赢得符号资本。

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了一系列科研管理的新政策，去“五唯”成为其中的一个焦点，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，其所作所为无疑会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，颁布专门针对他们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的基础上，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。

（操太圣，南京大学教育研究院副院长、教授，江苏南京 210093；任可欣，南京大学教育研究院硕士生，江苏南京 210093）

（原文刊载于《大学教育科学》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

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，本研究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。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 and 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

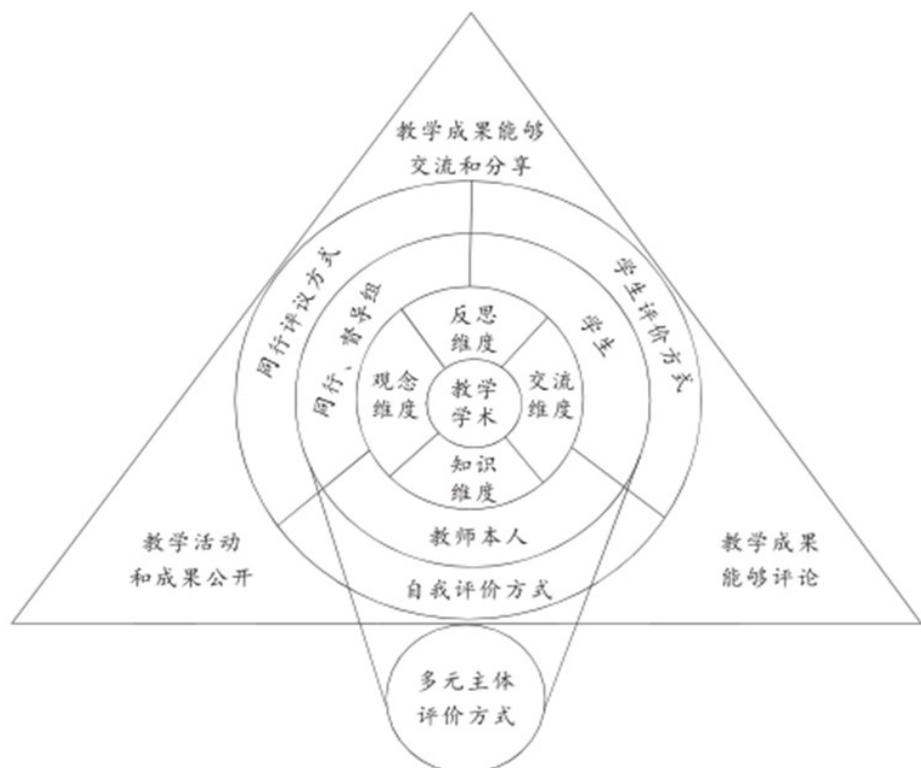


图1 高校教师教学学术水平评价框架模型图

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。在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的阶段和过程。

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。专家分布于我国的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。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不同，如表2所示。

(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，二级和三级指标则是指标层，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，构成了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

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	$X^2=3.11$ $df=1$ $p=0.08$	$X^2=0.94$ $df=1$ $p=0.33$	$X^2=3.89$ $df=1$ $p=0.05$	$X^2=2.21$ $df=1$ $p=0.14$	$X^2=2.87$ $df=1$ $p=0.09$

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	√		

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表示随机一致性指标，CR表示随机一致性指标比率，三者的换算公式如下： $CR=CI/RI \leq 0.1$ ，其中CI的计算公式是： $CI=(\lambda_{max}-n)/(n-1)$ 。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。

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： $HTME=TE*W1+PE*W2+SE*W3$ 。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。

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										
师生交流	0.1627			参加教学学术交流会议	0.0177						
				围绕教学专题的师生交流	0.0467						
				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						
				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										
反思维度	0.3280	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）。

（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。

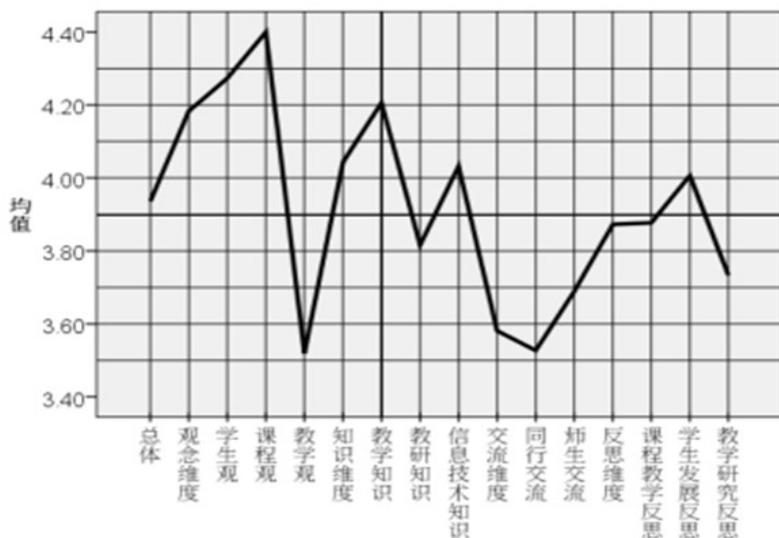


图2 S大学教师教学学术水平状况线形图

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。总体得分在[4.5-5.0]区间内为“优”，得分在[3.5-4.5]区间内为“良”，得分在[2.5-3.5]区间内为“中”，得分在[1.5-2.5]区间内为“较差”，[1.0-1.5]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

本研究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。

（李志河，山西师范大学教育科学学院副院长，信息技术与智慧教育研究院院长、教授、博士生导师，山西临汾 041000）

（原文刊载于《国家教育行政学院学报》2019年第11期）

科研量化评估的历史建构 及其对大学教师学术工作的影响

沈文钦 毛丹 蔺亚琼

一、导论

我们能观察到，量化在全世界范围内成为一种管理工具。政府部门很善于利用各种统计和数字来进行管理。在高等教育内部，对学者及其科学研究活动进行量化管理在全世界都有上升的趋势。在英国，大学教师越来越成为绩效考核（performance appraisal）的对象，尽管绩效评估与大学内在的制度逻辑是相冲突的。在澳大利亚，对大学教师的科研绩效评价已成为一项常规性制度，某大学根据申请外部资金情况、指导博士生情况和论文发表情况三项指标对教师进行考核，某历史系教师在申请晋升时，甚至需报告自己著作的被引情况。在欧洲大陆，对大学教师科研工作的量化管理也在加强，教授自主权一向很大的德国也未能幸免，从法国的情况来看，对教师的评价因高校类型的差异也存在不同，但同样也存在通过期刊分级、文章引用次数来评价教师科研的情况。挪威大学教师的科研产出呈上升趋势，而这一趋势与大学的激励政策有关。

相对而言，美国研究型大学对教师的科研考核较少采用量化模式。顶尖的研究型大学如伯克利和麻省理工学院在教师晋升和招聘新教师时都没有明确的量化标准和文章数量要求，评估报告中学者的被引数据仅作为参考。当然，即便在美国，学术晋升也越来越注重文章发表的数量。很多年轻教师被同事告知，在职称晋升时，最重要的因素是文章发表的数量。对美国社会学学者学术产出的分析显示，社会学学者的学术产出呈现激增趋势，其背后的一个原因是院校鼓励学者发表，并且多发表可以使工资收入获得增加。最近20多年来，中国学者的科研论文呈急剧增长的趋势，但科研产出表现出数量优于质量的现象。即便是和香港、台湾地区的顶尖大学相比，中国大陆研究型大学的质量也相对更低。本研究认为，中国学者论文发表数量的剧增，其原因之一是为了应对院校对其科研工作的量化考核。量化评估或审计文化（audit culture）对中

国大学教师的影响，已经引起一些学者的关注，有学者分析了全球大学排名或国家科研评估制度对大学教师的影响，另有学者分析了中国大学教师对新管理主义改革的回应。

但总的来说，已有研究并未专门针对量化评估及其影响进行深入分析，存在几个有待填补的空白。第一，已有研究更多关注全球和国家层面的政策影响，对中国不同高校之间的差异关注不够；第二，已有研究注意到了科研评估制度对中国大学教师的影响，但并未特别关注一种特殊的评估技术即定量评估的影响。有鉴于此，本研究通过对8所大学36名大学教师的访谈，结合相关政策文本的分析，对中国教师科研评估中的量化管理现象及其对大学教师学术工作的影响进行探讨。为相对平衡地反映量化评估对不同学科教师的影响，我们分别访谈了工程科学、物理学、化学、中文、历史、社会学和历史学这几个学科的学者。访谈材料涵盖2004年、2007年、2011年、2015年等四个时间段，使得我们可以考察历史性的持续和变化。此外，本研究还收集了10所研究型大学有关招聘、科研奖励、职称晋升、工作量考核相关的政策文本，以及75所教育部直属高校的“十二五发展规划”和“十三五发展规划”文本，以了解科研量化评估在各高校政策文本中的体现。

本研究结构如下：首先，根据对相关文本的梳理，我们将展示量化评估作为一种管理技术是如何历史性地进入高等教育场域并获得合法性的。其次，通过对各个高校政策文本的分析，我们将展示量化指标评估是如何体现在高校的不同政策之中的。最后，我们将分析国家以及院校的量化评估政策是如何影响高校教师的学术生活尤其是他们的知识生产行为的。

二、赶超发展遇上大学排名：科研量化评估的历史建构

20世纪80年代，中国大学的教师评价并不盛行

量化评估的方法。当时的副教授、教授职称评审，一方面要看资历，另一方面也主要看学者在学科领域的声誉和影响。换言之，此时同行评议发挥着比较重要的作用。例如，在20世纪80年代，北京大学的教授评审需要在学校的学术委员会进行汇报、答辩（对北京大学某学校学术委员会成员的访谈，2012年）。

从20世纪80年代末开始，量化评估的方法首先在自然科学领域被逐渐引入进来。1987年，根据国家科委新技术局的要求，中国科技情报研究所采用文献计量学的方法对美国的SCI、ISR以及ISTP三种检索系统1983—1986年间收录的中国科技论文做了统计分析。1988年，中国科技情报研究所的尚忆初在《我国在世界所处的学术地位》一文正式发布了我国高等学校1983—1986年间发表论文前10位的情况。从1988年开始，教育部科技司开始定期出版《高等学校科技统计资料汇编》，该出版物统计了各高校的研发人员、研究经费和论文发表数量情况，为各高校之间科技论文数量的比较提供了参照。当时教师评价并未采用量化评估手段，大学教师的学术产出也相对较低，当年北京大学统计的科研活动人员是2 412人，论文发表总数是1 299篇，人均0.54篇，清华大学科技活动人员5 768人，发表论文1 293篇，人均0.22篇。

1989年，中国科技情报所受国家科委综合计划司委托，对我国1988年中文期刊上发表的科技论文进行统计与分析。此后，对三大国际检索论文的年度统计分析成为一项常规化的工作。1990年，中国政府对国家重点实验室进行评估，中国科学院紧接着对其下属的研究所开展了评估，当时的评估就很重视文章的数量。1992年，南京大学首次超过北京大学，成为国内发表SCI论文最多的高校。1998年10月23日，国家科技部举行新闻发布会，正式公布“1997年中国科技论文统计结果”，由于该排名结果由科技部发布，各高校领导层高度关注。在此之后，SCI的排名在国内高校影响越来越大，在重视SCI论文的政策导向下，一些传统的工科院校也开始重视SCI论文数量。

1998年，中央政府启动了985工程。2002年教育部正式启动了一级学科排名，学科排名的评价指标当中很多是量化指标。同年也就是2002年，浙江大学颁布《浙江大学研究生学位论文答辩有关规

定》（浙大发研[2002]16号），规定博士生必须发表一定数量的论文才能参加论文答辩。此后，北京大学在2003年也采纳了这一政策，其他高校纷纷跟进。

2003年，上海交通大学向全世界公布了第一份世界大学排名，这个排名对高校也有很大影响。与此同时，一些民间的大学排名如武书连大学排名对高校也造成了越来越大的压力。在各种各样大学排名的推动下，各个高校越来越重视科技论文的数量。一位教师在2004年的访谈中指出，推动学校重视文章发表数量的一个背后推手是大学排名：

“这个不好弄，因为现在学校的排名都靠这个东西，这样的话，校领导们对这些都很紧张的，所以对学生们的要求也很高。……从学校而言，总是觉得排名的压力很大，跟北京上海的学校比起来，还是有差距的。所以学校要求要发文，这样一要求果然有效，排名就上去了。”（2004年访谈，某985大学教授）

随着世界一流大学建设工程的推进，SCI论文发表数成为学校领导者所追求的一个重要指标。一些高校在总结其办学成绩时，SCI论文和EI论文数在全国高校中的排名成为一个重要的指标。在此背景下，文章的数量、文章的期刊影响因子、文章的被引次数被广泛地应用于教师的评价（如年度业绩考核、职称晋升）当中。不仅如此，量化的指标甚至成为一些重要学术奖励的标准。很多学术奖励如教育部高校优秀成果奖、长江学者的评选均要求学者提供论文被引次数的数据。

三、高校量化评估制度与政策分析

量化评估越来越成为各个高校进行教师科研绩效管理的重要工具，量化考核的管理方式渗透到高校教师绩效评估的各个方面，包括学校发展规划、绩效考核、科研奖励、职称评定等，形成了一个以正式政策文本为基础的制度化体系。

（一）学校发展规划

从建国初期开始，我国高校就开始引入规划管理制度，发展规划既是国家宏观控制的工具，也是高校自主治理的重要方式，是一个学校未来若干年发展的指南针，对高校各项管理制度与政策都有着重要影响。笔者对教育部直属的75所高校的“十二五”和“十三五”学校发展规划文本进行分析发现，各校都将科研发表的数量、科研经费的数量纳

入了“计划”范畴。某东部地区的211高校在其“十三五”发展规划中指出：“到‘十三五’末，力争具有高级职称的专任教师人均科研经费达到50万元/年，学校科研到位总经费达到30亿元，力争实现国家自然科学奖的突破，新增教育部人文社科成果奖励2项。新增高水平（IF≥9）SCI论文40篇以上，累计发表SCI/EI论文7 000篇、SSCI论文100篇、CSSCI论文1 800篇。”

随着世界一流大学建设的推进，科研成果作为各项评估和排名的关键指标，成为提升高校排名和声誉的重要手段。一些高校在制定“十三五”规划时不仅对科研经费和科研发表有明确的量化指标，而且对指标的增长率提出了非常高的目标。如某财经类大学十二五期间SCI年均发表量为75篇，SSCI年均发表量为90篇，而“十三五”期间计划SCI和SSCI年均发表量各超过200篇，增幅超过100%。

为了完成“十三五”规划制定的科研绩效指标，一些学校开始采用关键绩效指标（Key Performance Indicator）对学校进行规划和管理，并将指标层层下放，落实到各个院系。某中部地区211高校在《关于拟定本单位2017年度目标任务工作的通知》中提到，科研工作的主要绩效指标主要包括：国家重大项目（如国家自然科学基金重大重点项目等）、政府重大奖励（如国家科技奖等）、高水平论文（如SCI、SSCI论文等），各院系在拟定年度目标时要注重“目标任务是可量化的，可考核的，见效果，有权重。”

在不少高校，科研发表的数量也成为学校在年终考核各个院系绩效的核心指标。从各高校发展规划政策文本可以看出，学术论文的数量仍然是不少高校追逐的主要目标，而论文的质量则主要依靠论文所发表的期刊是否收录于几大索引（如SCI、EI、SSCI、CSSCI）来衡量，简单用刊物影响力来衡量论文的影响力。

从上文可以看出，面对世界一流大学建设和各种排名评估的压力，许多高校都对科研发表提出了量化的目标，而这些攻关目标要落实到教师个人，则需要一系列微观的治理策略。这些策略既有职称晋升、资格控制、年度考核等制度上的规范性要求，又有针对科研发表和科研项目的物质奖励，在学校形成了一个细密的量化评估之网。下面本研究将对这些微观的治理策略进行简要介绍。

（二）职称评定

对于高校教师来说，职称晋升是事关职业发展和切身利益的大事，也是各高校用来激励教师提高科研产出的有力途径。目前，大部分高校在职称评定上都规定了基本的量化科研成果指标，只有达到这个指标，才具有提交职称评定申请的资格。有些学校的职称评定规定中虽没有明确推行量化评估管理，但在实际操作中，发表文章数量更多的教师往往更占优势。

近年来，不少高校对于职称晋升制度进行了改革，对于职称评定中的科研发表要求做出了分类的规定。一是学科分类，理工科与人文社会科学的评价标准有所区分，但通常情况下高校的评价标准只细化到大类（如自然科学、工程与信息科学），还未细化到具体的每门学科。二是岗位分类，很多高校开始将教授、副教授岗位分为教学科研并重型、科研为主型和教学为主型。但是不管是哪一类别，都有着科研成果的量化硬指标。以某西部985高校为例，要申请正高职称，需满足如下要求：（1）主持国家级科研项目1项，或主持的科研项目累计到账200万（人文社科为40万）。（2）发表3篇SCI、SSCI论文（其中权威期刊论文2篇），5篇重要期刊论文。人文社科要求其中一篇为SCI、SSCI论文，或3篇权威期刊论文。（3）获得国家或省部级科研、教学成果奖。若无获奖，则需增加SCI、SSCI论文3篇（人文社科为SCI、SSCI论文1篇或权威期刊论文3篇）。

虽然在绝大部分学校的职称评审流程中，外审专家评审都是一个重要的环节，但是由于相关制度的不完善，外审专家的评议结果通常情况下都只是作为参考，科研成果的数量相比而言更为重要。从高校的角度来看，高校在职称评定中设置量化指标，一方面是因为其简单易行，另一方面也是为了杜绝职称评定中的人情关系因素，使这个过程更加公正客观，而参与表决的学术委员会成员也可以因此免责。

（三）年度考核

年度考核是激励教师提高科研产出的另一项策略。例如有些高校规定，教师每年要完成一定的“工分”，包括科研工分和教学工分。在科研工分的计算中，不同级别的刊物有不同的分数。如某985高校规定，每个教师得到的科研分数除以均

值，如果小于0.5，则考核不合格，会影响到各项收入。而如果该值大于1，则为优秀。这个政策在院系的各个教师之间形成了一种激烈的竞争氛围，因为即使发表的绝对数量不少，但若低于全院的平均水平，仍有被评为不合格的风险。某985高校一位计算机学科的教师在接受访谈时向我们介绍，他们每年有2500分的科研工作量要求，每10万元课题经费可以折算成1000分（2010年访谈，计算机系博士生导师）。在有些高校，有些教师无法申请到课题，但为了完成科研经费的要求，不得不从校外找一个合作对象（如公司）来获得横向课题，实际上是自己支付课题经费（2011年访谈，某地方高校经济学教师）。

（四）科研奖励

为了提高教师的发表量，很多高校都制定了针对科研发表和科研项目的金钱奖励。一般来说，高校针对科研成果的奖励主要包括如下几个方面：

（1）国家级或省部级科研获奖；（2）科研论文发表或专著；（3）国家或省部级科研课题。以西部某985大学为例，根据论文发表刊物的等级，每篇有0.3-30万元的奖励，在Science和Nature发表论文可获得高达30万元的奖励，发表1篇SSCI论文可获得3万元的奖励。国家级或省部级科技成果获奖有5-200万元的奖励。

对于论文的质量，大部分高校采用期刊的影响力和是否收录于权威论文索引库来进行等级划分，通常分为A类、B类和C类三个等级，不同等级的论文有不同的权重，比如有些高校规定一篇A类论文可以等同于三篇C类论文。

对于理工科论文来说，不少高校将《Science》《Nature》作为A类，将SCIE作为B类（有的根据SCIE的分区又划分更多的等级），EI为C类。而对于社会科学而言，不少高校将SSCI收录期刊和学科最权威的1-2本期刊作为A类，学科重要期刊为B类，其他CSSCI论文为C类。刊物的级别决定了奖励的级别。此外，绝大部分高校都要求以上科研获奖或论文必须为第一作者或者独立作者成果，第二作者或者第二署名单位将不能被视为有效成果。

四、量化评估管理对大学教师的影响

如前所述，作为一种资源分配的制度化手段，科研的量化审计裹挟着资金、政策和价值，深入到

大学的各个层面。无论是宏观层次的教育部等政府管理部门、中观层次的高校抑或是微观层次的院系和研究者，都成为这套治理体制的行动者。学术人员是其中最为关键的利益相关者，科研审计同他们的日常生活息息相关，其收入津贴的多与寡、学术荣誉的高与低、职称晋升的难与易，将取决于他们在论文数量与质量、经费等级等指标上的数据表现。科研审计与量化评估对中国大学教师的学术工作影响深远，引发了一系列或积极或负面的影响。科研的量化评估一方面促进了中国学术工作的专业化程度，但另一方面也引发了“形式化科研”、重数量轻质量等意外后果。

（一）科研审计与学术工作的专业化

依托于量化评估强大的分配功能和动员能量，中国的学术研究——尤其是自然科学、部分工程科学和社会科学——加速了与国际学界接轨的步伐，并在整体上有效提升了学术职业的专业化程度（professionalization）。这里的专业化不是指从组织形式上确立学术职业的准入门槛（如博士学位）、成立专业性的学会，而是指研究范式、方法技术、理论概念、写作规范等知识创造的多个环节开始大范围且较深程度地受到国际学术界规范的影响。

科研量化指标的出现和广泛运用伴随着中国大学的重点建设，创建世界一流是其重要目标，作为国家意图落实的政策工具，科研评估有效地引导着学术研究与世界接轨。新中国建国后科研事业经历了误区和弯路，对改革开放之后我国科研人员从事研究的专业水准和伦理带来了负面影响。发端于上世纪80年代末的量化评估，在学术界引入了前所未有的学术竞争。出于发表国际论文的压力，以理工科为主的学者不得不有意识地提升研究的专业水平，以满足国际发表的要求。

学术工作专业化的一个重要方面是学术评价中的“贤能主义”（meritocracy）和“普遍主义”开始确立，在相当大的程度上改变了以往职称晋升、学术评比中的模糊性，由此研究者的权力关系和工作焦点也发生了相应的学术转变。科研审计引入了个人主义式的竞争，对于奉行“集体主义”的人事传统进行了改造与转换。此前，学术评价模糊，在同行评议孱弱的体制下，非学术标准极易凌驾于学术标准之上。派系、山头、资历、师

承、人际等“特殊主义”因素弥漫于学者的职业生涯，学者需要投入精力来维系学界人情，以换取发展机会。与此相对，量化审计的指标清晰了然，尽管不可避免地存在着缺陷，但它将学术表现凸显到至关重要的位置，搭建了学术锦标赛的竞技场，学术表现成为学术工作的焦点。何人晋升，谁受褒奖，都确立了普遍遵循的明晰标准，尽可能排除人际干扰。至少，在制度运行的主导逻辑下，学界分层的规则开始朝向基于学术表现的方向移动。这种体制鼓励学术勤奋，鼓励学者将学术目光投注于更大的学界，而不必陷入工作院系内的学术政治。在同行评议制度被扭曲的情况下，定量评价成为一种形式上公正的制度。一位985校长指出，在没有实行量化评价制度时，每年评职称的时总是有很多人打招呼，实行定量评价后，打招呼的人少了，所以他认为不能贸然取消量化评估制度（某985高校校长，2014年）。

尽管学界对量化审计颇多微词，但不少研究者意识到数量评估中承载的普遍性原则对研究者的保护效应。在学术流动初露端倪的中国学术界，这种基于学术的普遍主义有利于破除长期近亲繁殖和人际庇护对于学术研究造成的压制与不公。一位文科青年教师到一所较为封闭的院系任职，院里同事多为该校毕业生，他指出：“我是一个外来人，我埋头做好自己的研究，教好课，和同事维持和谐的关系，就足够了，不必要处心积虑地讨好（领导和同事）。分奖金、评职称、申帽子，需要成果过得去，否则就算有人背后力挺，他们也没有办法。一个外来人要扎根下来，就是要不断地发表。”另一位教师追忆起她毕业离校时，导师对她的教导：“你们那个地方（指工作地），运作的东西比较复杂，这种情况下你就埋头写文章，多发表，暂时摒弃完美标准，只要心中知道哪里有缺陷就够了。这是一种对你的保护现在学术竞争加剧了，他们总需要推一些能干的人出来”。

不过，基于学术绩效的个人主义如何改造着学术职业的集体主义，普遍原则如何校正着特殊原则，还需要进行更复杂的理解，也需要更长的时段和整体的制度配套才能完成。在以团队的方式进行知识创造的领域，许多学者不能拥有自己独立的实验室，一个大的科研团队常常包含数位甚至十多位教师。他们生涯发展所需的资源、机会、平台首先

是在团队内部进行分配，这关系着学者个体的学术绩效，他们需要平衡学术能力与人际间的权力关系。量化评估引入的个体竞争与传统的集体主义文化，二者并非简单的替代和此消彼长的关系。

随着学术竞争加剧与普遍主义原则的强化，科研活动占据了学者大量的时间和精力。在量化评估盛行之前，学术界全神贯注投身于科研者更多出于内在的激情和高度自律，尚未出现深度奖惩的制度将学者导向科研，对于大多数学者而言，学术压力的轻重，研究时间的短长，多为学者自我选择的结果。时至今日，情景大不相同。越来越多的学者在学术工作上投入愈来愈多的时间，尤其在研究型大学，越来越多的学者专注于学术工作，这在微观和日常的层面映射着研究专业化这一宏观趋势。“只要有时间，我就投入到工作中。外界对我们有很多误解，以为大学老师最轻松，一周随便上上课，其余都是休息时间，还有寒暑假，我都不晓得该怎么向外行解释。平时都不会休息太久，一有空就在琢磨研究。”上述受访者对工作日常的叙述在研究型大学中颇为普遍。

总体而言，在国家一整套大学重点建设的政策与制度中，针对学者学术产出的量化评估是最普遍而且渗透性最强的治理术，它深度重构了学者的学术工作，并推动了学术工作的专业化程度。

（二）科研审计的意外风险：研究的形式化

在促进专业化的同时，科研的量化评估为研究者构筑起理性化的“铁笼”，这也引发了一系列负面的非意图后果，其中最为微妙但又最具风险的便是“研究的形式化”。概而言之，“研究的形式化”指科研的导向从认知转向指标，研究首先不是为了解决重要的理论或实践问题，而是为了发表论文、申请课题、获得体制的奖励——指标数据宰制了科研。许多研究者和体制的评价者很少关注研究内容本身，而更多关心研究能否带来数据的增长：论文的数量、课题的数量、获奖的数量，等等。科研沦为形式性的工作，其内容和实质意义被抽空，内核不再重要，研究从知识产生的情境中脱域。“为学术而学术”的科研观，在科研审计的奖惩下，转变为“为论文而论文”，“论文学者”“课题学者”等戏称应运而生。

由于每个教师都面临着完成考核任务的要求，因此写作论文、申请课题甚至指导学生都被教师们

认为是“完成工分”：“有的老师凑公分所需要，于是必须抓住学生写一点东西，学生人头也算工分，所以我觉得总的来说就是导师为了自我的发展，为了自我的生存，甚至为了自我挣钱，来招学生”（T5，工程学）。而且，这种计件制的绩效文化在中国有深厚的文化基础，具有很高的合法性。

职称晋升是学者学术生涯当中最为重要的关键事件，因此很多教师为了实现晋升，不得不屈从于量化评估的体制。许多研究型大学的受访者已然观察到“大家都在拼命，而且都在赶工，不是说真正的做出质量来，（而是）我要把指标做上去。”

在职称晋升这一重要环节，“它（指评审制度与评审专家）看文章的数量，它不看到底解决什么问题，这件事就比较麻烦，这种评价导向影响是非常大的”。（2012年访谈，物理学）在一些领域，例如生物领域，“科研的泡沫特别大，就是发表了论文90%是没有任何科学意义的，只是为了发论文而发论文。现在的评价体系就导致人们为了发论文，可能就真心地想去解决一个科学问题的人太少了，不是没有，但是太少了。”

量化审计当然也重视奖励研究的质量，不过质量这种兼具主观性的评价，也被简单地操作化为客观的指标——文章发表的期刊等级及其声誉。CNS（Cell、Nature、Science）级别的一篇文章，动辄奖励数十万，这背后实乃是“重赏之下必有勇夫”的物质激励逻辑。体制着重奖励的是在CNS、权威期刊发表论文的行为和结果，而非研究的学术价值与社会意义。一类体制宠儿便如此诞生：凭借CNS的加持，获得巨额的科研经费，购买昂贵的设备，聘请更多的人手，进而继续发表更多的CNS。研究者个体名利双收，在官僚体制的科研审计下如鱼得水，至于他们是否真正做出了极有价值的研究，是否收获了国际科学界最高级别的学术赞誉，人们并不关心。

科研审计不仅细致地制定了各项指标的兑换值（如奖金额度、晋升机会），同时严格限定着科研产出兑换利益的有效时间，其典型体现为评估的时间段：一年一小考的年度考、三年一大考的聘期考、各种表格中的“近三年”或“近五年”、多种基金评审和人才认定中的年龄限制，这些时间管理的技术营造出“争分夺秒”的紧迫与“时不我待”的恐慌。

面对职业生涯发展和收入津贴的压力，许多研究者不得不在“多的成果”与“好的研究”之间做出抉择，向“多的成果”妥协成为审计文化下的生存理性。“十年磨一剑”在当今的制度下意味着极大的职业风险，“不发表则出局”是所有研究机构处于学术职业生涯晋升期学者的命运。“人家是三年磨一剑，可能还没磨出什么东西，就让他走人了”，“（如果）你十年磨一剑，学生也不来了，没有学生愿意陪你磨。”（复旦大学某教授访谈，2011年）

相比此前学术评价的模糊化和弱利益，科研审计充分调动起研究者的工作投入，“越多越好”随之成为学者在激烈竞争下面对不确定性的行动策略。当科研评估简化为计数工作之后，对于多数人而言，“量多者胜”成为第一生存法则，第二法则才是“质优者胜”，量多是前提，质优是亮点，有量又有质，才可能在学术资源更为激烈的竞争中胜出。在科研审计政策的“引导”下，不少研究者在知识生产方面随之出现一系列相应的策略。访谈资料显示，一些研究者可能选择容易在短时期内出成果、发论文的题目，耗时长、沉潜性的研究不受青睐，或者暂不顾及。“本来他可以做很高水平的文章但是他做的不多，搞高水平的文章需要很大的精力，如果有的教员讲究实际，为了评职称，他就追求发大量的意义不大的文章。”

论文作者数量的增加也受到了科研量化审计的驱动，合作能够提升研究者的产出数量、影响力或者“工分”。一些研究者采取了“稀释”的策略，可以浓缩为一篇学术精品的论文拆分为数篇论文，“一杯浓茶稀释为几杯淡茶，每篇也有创新或见解，数量就上去了”。

研究界是高度分化的世界。社会情境对于知识的实质内容施加着怎样的限制，存在着较强的学科差异，因而“科研形式化”在不同学科的语境下会有不同的表现。譬如，相比于更容易跨越地域差异而在国际范围内拥有一致目标的自然科学，工程研究的价值则相对更需要结合当地的经济、社会和文化进行评判。解决实践问题、促进产学研结合与转换，是许多工科领域重要的目标。目前科研量化审计的标准主要参考了部分自然科学的标准。对于其他领域，科研审计显示着行政系统“无知的傲慢”，指标和标准的确定忽略了某些领域或机构的

特征。然而，职称晋升和项目申请过程中对CNS和权威期刊论文、影响因子、被引频次等指标的倚重，对理工科的应用研究形成了挤压之势。一位重要工科大学的教授谈到，当整个学校卯足了劲去比拼SCI论文数及被引指标之后，面临着“应用学科被搞掉”的风险。这所大学也素有承担军工项目的传统，军工项目因其特殊性和机密性，更多以委托的信任机制进行经费拨款，极少采用课题申报的竞争机制，也很少纳入“纵向课题”的统计口径。但目前“科研项目和经费”的评比中，来自国家的纵向经费才有份量，来自国家部委或其它部门的委托课题渐受冷落。随着科研量化审计的盛行，这所学校的军工课题也呈现出衰减之势，研究者都或主动或被迫地被吸入体制的选拔之中，那些难以被量化、可视化的研究面临着日渐边缘化的处境。

五、结论与讨论

如前所述，量化评估的技术是在20世纪80年代末之后被逐渐引入中国大学的。随着学科评估、世界大学排名等评估逐渐渗入高等教育场域并深入人心，以文章发表数量、论文被引次数为导向的量化评估技术也获得了巨大的合法性。通过对高校政策文本的分析可以发现，量化评估技术已经被广泛采用于教师招聘、教师晋升、奖励、教师考核等不同环节。

除了外部评估的推动之外，学术共同体发育不良、同行评议文化没有彻底制度化也是量化评估得以肆意扩张的重要原因。中国在期刊论文发表、课题评审、学术荣誉评审、教师职称评定等方面，已比较普遍使用同行评议的手段。但在很多情况下，同行评议的原则没有得到彻底的贯彻。在期刊论文发表方面，很多期刊仍然没有采取严格的同行评议制度，论文发表中的人情因素仍然存在。在课题评审和学术荣誉评定中，拉关系、托人情的现象普遍存在。在同行评议文化缺失的情况下，大学乃至学者均通过文章发表的数量来提升显示度和声誉，科研计数成为普遍执行的法则。

对于科研的量化评估，之前学术界几乎是一边倒地加以批判。和这些观点不同，本研究认为，由于中国高等教育在20世纪70年代末之后才开始重新起步，整个大学教师群体面临着走向专业化的历史要求，量化评估的技术在其中发挥了一定的积极作用。科研的量化审计犹如一把双刃剑，一方面，在

学术指标式治理的驱动下，中国的学术工作发生了积极的变化，专业化水平在提升，科研在学术工作中日益占据重要的位置；但另一方面，在学术自主性较弱和同行评议发育不良的学术空间内，量化评估也引发了以“科研形式化”为典型的系统风险。学术工作中多样化选择（如“十年沉潜”）的空间被日渐压缩，大学教师的科研自主空间受到侵害。过于强调论文发表的数量和效率，使得一些基础性、研究周期较长、风险较高的研究可能得不到应有的重视。而且，我国高校中教师科研的量化评估是一种典型的“指令性绩效管理”（directive performance management），根据已有研究，这一管理方式会降低教师的士气，给他们带来挫折感而非积极的效果。

量化评估技术所存在的问题，已经被越来越多的学者所意识到，一些高校也出台了改革措施，如吉林大学在其“十三五”规划中提到：“在哲学社会科学领域探索实施量化考核与非量化考核相结合的评价办法，引入‘代表作评价制度’。对于经过长期潜心研究产生的重大成果给予追溯性、补偿性的奖励和评价。”复旦大学等学校也在几年前开始实行“代表作评价制度”。但是这些改革尝试仍然面临着很大的困难，最主要的困难是非量化评价所依赖的同行评议制度还存在诸多问题。同行评议程序复杂、成本高昂，而且需要学界同仁的大力付出。此外，由于学术系统内部的等级制，使得少数精英主宰了学术资源和资源分配的过程，政治、关系资源或社会资本常常在其中起作用，伤害了同行评议的公正性，而同行评议机制自身存在的自主性弱、容易受行政力量干扰、资本不足等问题也使得同行评价制度存在重重困境。

总的来说，由于目前高校的评价仍然为外界所主导，而外界的评价更多是基于量化的指标之上。尤其是在新的双一流大学建设的浪潮之下，量化指标存在着愈演愈烈的风险。中国学者如何面对这一量化评估体制并做出回应，还需要进一步观察。

（沈文钦，北京大学教育学院副教授，北京 100871；毛丹，上海师范大学教育学院讲师，上海 200000；蔺亚琼，华中科技大学教育科学研究院讲师，湖北武汉 430074）

（原文刊载于《南京师大学报》（社会科学版）2018年第5期）

从工具理性到价值理性： 我国高校教师考核评价的政策转向

邬小平 田川

随着市场和国家对高等教育的全面介入，高校教师评价的“问责”作用被不断强化，继而引发出价值取向游离、评价范式单一、评价政策配套不完善等诸多问题和矛盾，“强管理”与“弱价值”在一段时间内长期存在。为进一步加强教师队伍建设和促进高等教育质量内涵式发展，高校教师考核评价需要在不同利益需求中追求最大利益公约数，实现“国家-大学”“教学-学术”的诉求整合和政策统一，形成高校教师考核评价形式价值和内容价值的高度一致性。

一、高校教师考核评价改革的政策流变

（一）高校教师考核评价政策的重塑与调整期

1978年，我国进入改革开放期，“文革”时期的制度顽疾及以政治意志为导向的制度体系导向得以全面的调整。随着高等教育领域的拨乱反正，高校恢复了正常教学秩序，高考等人才选拔活动纷至沓来，高校教师也逐渐在改革中恢复了相应的社会地位，并重新复归了教师考核评价政策的科学性与有效性，确立了“以考核促发展”的理念。首先，在考核评价的内容设计上，确立了注重教师业务能力的导向，转变了以政治为第一准则的评价标准，重新复归了教师的能力价值，有效引导教师将工作重心放置在本职业上，明显降低了其他因素对高校教师正常教学、科研工作的影响。其次，在考核方式上，改变了“文革”期间以政治意识形态为主导的组织定性的单一评价准则，启动了“定性”与“定量”相结合的评价方式，有效提高了高校教师考核评价的科学性，坚持以事实为依据，秉

持评价的客观性原则。最后，在评价理念上我国高校开始复归教师考核评价的民主化与人本化价值，尊重高校教师的基本权益，这对于打破当时僵化的办学体制大有裨益。

（二）高校教师考核评价政策的规范与构建期

1985年，我国出台了《中共中央关于教育体制改革的决定》，标志着我国各级教育进入了深化体制机制改革的重要时期，拉开了相关系列制度调整的序幕。高校教师考核评价作为高校制度体系中的重要一环，经历了改革开放初期的价值复归与调整，受到教育体制改革的触发影响，转而进入了政策完善过程。首先，高校教师考核评价政策吸纳了教师职务聘任的内容，重新复归职称评定工作，在总结过去职称评定经验的基础上进行了规范和完善，实行专业技术职务聘任制度，将教师职务聘任与教师考核工作进行挂钩，不断强化高校师资队伍的建设，充实与完善了高校教师管理制度体系。其次，高校不断丰富教师考核评价内涵，进一步拓展政策施用范畴，对教师的入职程序及考核录用进行了制度设计，能够根据高校的实际需要筛选人才，提高高校的用人质量。再次，在《高等学校教师职务试行条例》中，国家重新规定了高校教师的业务职责，畅通了教师的发展通道，改变了高校内部“论资排辈”的现象，形成了高校教师内部考核新导向。“20世纪90年代期，在大多数高校延续原来考核评价办法的同时，部分高校相继出台了一系列量化考核的改革政策。”最后，高校在此阶段推行了岗位聘任制、校内津贴制以及年度考核制等内

容，以考核评价制度引导和推动教师积极开展教学和科研工作，形成积极向上的工作氛围。

（三）高校教师考核评价政策的发展与深化期

21世纪以来，随着社会主义市场经济的逐步深化，我国政治、经济体制机制及结构性改革进入深水期，尤其是2006年全国事业单位人事制度改革的全面推进，极大促进了高校教师考核评价政策的全面发展与深化。首先，高校教师考核评价政策的价值选择与取向发生了一定变化，在考核评价导向上偏重科研成果，包括科研成果的社会转化能力，教育教学的价值被弱化，这对教师的工作导向产生了重要影响。其次，高校全面推行了“评聘分开”的考核制度，增强了评价的社会化要素，设置了灵活的弹性管理方式，有效激活了高校的人事制度，推动了高校教师的人性化与制度化管理。第三，高校教师的聘用考核制度得以确立，按照工作性质设置管理岗位，强化岗位管理，明确岗位职责，加强了对教师的聘用考核。这一时期，我国高校教师考核评价制度经过国家一系列深化体制机制改革的政策措施而不断深化，构建了较为稳定的制度体系，发挥了有效的引导功能，能够提高用人效益，激发办学活力。

（四）高校教师考核评价政策的稳定与开放期

2016年，中共中央印发了《关于深化人才发展体制机制改革的意见》《关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》等，进一步深化了高校教师考核评价制度，在注重稳定发展的同时体现了人性化与开放化，能够正确地引导教师开展工作，在教师的选聘、任用、薪酬、奖惩等方面发挥着重要作用。这一时期，我国高校教师考核评价政策呈现新的特点。首先，体现了“师德为先、教学为要、科研为基、发展为本”的基本要求，致力于打造高

素质专业化教师队伍。其次，高校教师考核评价制度更加注重对师德的考核，严把教师的思想政治素质关，设置了教师“红七条”，作为职称（职务）评聘、岗位聘用和聘期考核的重要内容。再次，以高校的职能为向导，突出对高校教师教育教学业绩的考核，完善科研评价导向，重视社会服务考核，有效引导教师的专业发展，这是从高校教师的职能出发进行的全面引导，复归了教师的人本属性，尊重高等教育的基本规律以及教师的成长发展规律，彰显了考核评价政策的开放化与多样化趋势。

二、我国高校教师考核评价政策的主要成就

（一）以考核评价激活师资分配机制，优化资源配置

高校教师考核评价政策在不断的改革进程中，逐步根据时代的特点与变化发展，对教师聘任制进行了修订与完善，形成了以新型契约为核心的人事关系，改变了传统的任命制与评审制，打破了高校教师的职务终身制，根据岗位的实际需求进行聘任，实现了“按需获取”“对症下药”的分配原则。高校教师的招聘形式日益灵活多样，面向社会公开招聘的方式保障了人才的公平竞争、择优录取，逐步复归教师的学者身份，强化教师的学术属性，彰显高校教师的角色特点。高校教师考核评价政策为教师的入职、发展提供了重要引导，形成了以优化资源配置、提升人才合理分配为核心的制度框架模式，高校在用人的权限上得到了实质性提升，政府下放权限给高校，在考核评价体系上呈现出指标多维度的特点，不仅考量教师的科研能力，日益注重教师对学科发展及教育教学中的贡献度，并根据考核评价结果优化资源配置，保持师资队伍的选择性与竞争性，有效提高了高校的办学效益。

（二）以考核评价完善激励机制，复归教师教学价值属性

高校教师考核评价政策有利于高校教师职称晋

升的规范化与制度化，有效量化了评价指标，强化学术资本的重要性，并根据实际情况进行定性评价，实现定量与定性评价方式的互补，有效提升了教师的角色价值。国家在《高等学校教师职务试行条例》中，明确高校教师应达到的业务水平，高校也对教师设定了岗位职责与工作量，进行了梯度评价制度设计，打破了传统“按资排辈”的惯例，从考核评价角度对高校教师产生了激励作用。高校教师考核评价在一定程度上促进了高校整体师资水平的提高，并对教师的业务能力发展具有导向作用，改变了传统考核评价中的劣势，确立了优胜劣汰的竞争机制。进入21世纪，教师考核评价工作更为精细化，高校重新对聘任制与分配制进行了深入探索，在面临师资质量有所下降的状况下，为保证高校教师队伍质量，采取竞聘上岗的方式促进师资的合理流动，增强教师能力与岗位的匹配度。高校对于考核评价的结果给予了高度强化，注重学术产出奖励的同时，复归教师的教育教学价值属性，激发教师注重参与人才培养的积极性，发挥了重要的引导功能。

（三）以考核评价促进管理精细化，打造一流师资队伍

改革开放以来的高校教师考核评价改革兼顾高校教师的成长规律、本质属性以及教师成长环境变化等要素，构建了多维度的考核评价体系，具有丰富的指标内涵，保证了考核评价的公正性与客观性。其一，高校教师考核评价政策以师德师风评价为基础性内容。“高校师德状况的影响因素是多方面的，包括社会环境、高校管理制度和教师个人的自我修养。”高校教师必须具备良好的师德，保持良好的师风，因此针对每一位教师建立一份道德档案，并在考核评价中对于存在师德问题的教师实行了一票否决，强化了教师的道德意识，构建了师德长效考核机制。其二，人才培养是高校的基本职

能，也是教师的首要任务，对教师教学水平的考核是衡量其从业能力的重要指标。随着考核评价政策的逐步完善，高校教师教学评价指标体系也日臻完善，设定了相应的评价标准，充分调动了教师的积极性。同时，对高校教师的考核评价也引入了教师同行评价及学生评价机制，强化相关督导形式，充实了高校教师考核评价制度内容。其三，高校教师考核评价着重强化了对教师的科研评价，建立一套针对不同层次、不同职称类别的分类考评标准，对高校教师科研能力的提升起到了极大促进作用。

（四）以考核评价促进管理规范化，鞭策教师认真履职

高校教师考核评价政策改革是一个不断严谨、完善的变化过程，体现了政府和高校在追求科学、公正、客观的考核评价目标前提下在不同时期的政策安排与制度设计。总而言之，改革开放四十年的制度改革，促使高校教师考核评价政策在程序上日臻完善，考评的规范性日渐增强，既体现在国家出台相关政策的针对性越发明晰，对教师考核的形式与内容作出了有效指引和规范，同时各高校的执行能力也显著提升，能够按照政策文件和规则有效地执行，实现预期的制度目标。高校教师考核评价政策的逐渐规范是改革的重要成就之一，其推动了高校教师考核评价工作不断走向制度化、科学化，给予教师更加公平公正的工作环境，促使他们更好地履行高校教师的职责与义务。

三、我国高校教师考核评价政策的工具性表现

（一）政府主导考核评价体系的延展性过强

四十年来，政府在高校教师考核评价政策改革方面展现了强势主导的一面，政府推动与调控了高校教师考核制度的变迁，这是高校作为担负国家经济建设与社会发展服务重任的重要组织所要面临的必然选择。“我国高校教师考核评价的诸方面均参

入了过多‘行政意志的主导’，在考核指标体系的建构和实施过程中体现出浓厚的‘主观性’和‘控制性’色彩。”我国有着特殊的国情，必须面对复杂的高等教育外部环境，形成以政府为主导的系列高等教育改革措施，在短期内达到极速发展的效果，以很好地适应社会主义经济建设的需要。但从微观层面讲，政府为主导的高校教师考核评价体系往往造成“一刀切”的现象，忽视了微观个体的特殊性，在一定程度上僵化了考核评价政策的弹性设计，影响了制度对高校教师的规范管理与有效引导。随着高校人事制度改革的逐步深化，高校对于办学自主权进一步扩大的要求日益强烈，在改革过程中形成的以政府为主导的管理体制已不适于延展到高校管理的深处，亦不能过多影响与干预高校师资队伍的建设。

（二）考核方式精细化伴随指标权重的失衡

改革开放初期，我国高校教师考核评价政策逐步开始改革，各项指标体系尚不健全，处于较为浅显与粗放状态，在这种情况下追求的是整体性考核方式，即强调对教师的教育教学、科研水平、社会服务等业绩的总体性考评，没有对考评的内容进行深入探索，造成相对模糊化的考评结果。随着改革的持续深化，我国高校教师考核评价日益精细化、数量化与理性化，确立了“单视角”的考核方式，即对高校教师的考核内容进行指标分解，划分考评的子系统，主要是对教师的教学、科研等日常表现进行分解考评，既从整体上对教师进行定性评价，也能够从各领域对教师进行量化评价，从而形成对教师的考核结果。“单向度”的考核方式在一定程度上割裂了不同指标要素之间的关系，整体与部分、部分与部分之间的辩证关系没有处理得当，甚至出现了以教师某一方面的表现代表其整体表现的状况，突出表现为对教师科研成绩的过分关注。这对高校教育教学工作产生了较大冲击，甚至有些教

师丧失了本职角色属性。

（三）高校教师考核评价的功利化现象严重

“国际高等教育的理论研究和经验表明，高等教育在履行和承担着服务国家经济建设等外在目标的同时，还担负着知识思想的自由创造、文化思潮的革故鼎新、自由民主的精神传播等内在的价值和功能。”因此，高等教育的内部精神力量与外在国家、社会的服务性要求成为推动高校改革发展的主要动力。反观改革开放以来我国高校教师考核评价政策改革历程，政府推动成改革的主要力量源，并以服务国家发展与社会发展为主要目标与外在价值，相对忽视了教师考核的内在价值，导致高校教师更多关注发展的外部价值。伴随着社会功利风气的泛起，教师考核评价工作的功利性倾向也显现，高校教师考核评价政策成了工具化的约束，违背了高校教师岗位工作原则要求，挤压了高校对学者的学术自由、思想批判与文化创造的功能发挥。

四、新时代我国高校教师考核评价政策改革的价值转向

（一）落实高校教师考核评价政策设计与管理的自主权

建立现代大学制度是我国高等教育在新时期提出的制度设计的总体规划，核心在于复归高等教育的核心特质，妥善处理对外关系，根本在于追求学术自由、师生主体。高校教师考核评价制度是现代大学制度的重要内容，改革的重点和方向应契合现代大学制度理念，有关部门应依据《中华人民共和国高等教育法》《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》等政策法规，在进一步强调扩大高校办学自主权的基础上，打造民主化的治理结构，充分赋予高校对于教师考核评价的自主权，包括人员录用、职称评定、技能鉴定、专业能力评估等，高校也要在政策范畴内制定出符合自身发展特点的考评制度，有效执行国家的政策。2016

年，国家开展新一轮的高校教师管理制度改革，逐步实现高校对教师的完全聘任制，破除传统的“编制”限制，增强高校用人的灵活性，高校要抓住这一机遇，根据相关政策规定制定有效的管理办法，实现对教师的自主管理。

（二）明确高校教师人本性的考核评价价值定位

在新的历史时期，我国高等教育发展的核心内容之一便是复归教师与学生作为高校主体的价值属性，从制度设计到治理能力的提升都要围绕这一价值定位展开。因此，在教师考核评价制度设计上，高校要从教师的发展需求出发，充分考量高校教师具有高灵活性、高创造性的职业特点，真正将教师的成长发展作为制度改革的重要预期目标，确立考核的原则、内容及方法，保证考核的灵活性，发挥制度正向激励的作用。注重同行评审在促进考评客观性方面的重要意义，建立严格的同行考评制度，有效促进师资队伍水平的整体提升，尊重教师的本体性地位。高校教师考核评价政策设计要着眼于教师的专业发展，鼓励教师进行积极创造，营造良好的工作环境，激发其在教育教学、科学研究、社会服务及文化传承等方面的创造潜能。

（三）构建权重平衡的高校教师考核评价指标体系

高校教师的思想意识及工作作风直接影响学生的人生观、价值观，必须增强教师的政治敏锐性与大局意识，以保持良好的工作风尚及生活作风，因此要将师德作为考核评价的首要指标。高校教师考核评价政策改革应扭转教师对教育教学工作不够注重的现象。应以当前高校实施的岗位设置管理制度为契机，积极探索多元、开放的评价标准体系，形成教授、副教授等高级职称教师为本科生上课的考评制度。辅导员教师也应加大指导学生进行社会实践、创新创业、职业生涯规划等活动的力度，强化

教育教学质量评价，加大教师教育教学绩效分配比重，提高教师参与教育教学工作的积极性。高校教师考核评价政策在注重教育教学工作考评的同时，要合理调整与完善科研评价指标，根据国家的政策部署与社会需求，优化调整科研项目及经费投入，以教师科研成果的创新性和转化能力为核心指标，有效平衡教育教学与科研的权重指数。另外，高校教师考核评价政策也应综合考评教师的社会服务与专业建设能力，科学评估贡献度，并作为职称晋级的重要标准之一。

（四）构建符合教师成长发展规律的评价机制

高校教师作为学术发展、知识创新的前沿力量，有着自身成长和发展的规律。高校教师考核评价制度改革必须符合人才成长规律，改革当前的考核机制，构建多元化的评价方式。“评价方式的这种转向是以正确处理评价主体与客体之间的关系为基奠的。”其一，坚持质性评价与量化评价的结合，探索差异化的弹性考核机制，实现对教学工作、科研成果、专业贡献等要素的定性与定量评价，尤其在科研考评上不能片面追求数量化。其二，坚持短期考核与长期考核相结合，将过程管理与目标管理进行有效衔接，根据教师的岗位职责设定长期目标，并结合工作实际分解成短期目标，循序渐进地实现对教师的整体考核评价。其三，充分发挥考核评价结果的转化作用，明确考核评价不是目的而是促进教师成才发展的手段，引导教师发展的正确方向，使其及时发现不足，解决自身存在的薄弱环节。

（邬小平，重庆师范大学涉外商贸学院讲师，重庆 401520；田川，重庆师范大学涉外商贸学院副教授，重庆 401520）

（原文刊载于《现代教育管理》2019年第5期）