



中国“80后”大学教师 胜任力评价研究

黄 艳 著

Research on the Evaluation of China's Post 80s
Generation University Teachers' Competency

HUANG YAN

中国社会科学出版社

013769266



G645.11
08

中国“80后”大学教师 胜任力评价研究

黄艳著



Research on the Evaluation of China's Post 80s
Generation University Teachers' Competency

HUANG YAN

G645.11
08



北航

C1677574

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

中国“80后”大学教师胜任力评价研究/黄艳著. —北京:
中国社会科学出版社, 2013. 7

ISBN 978 - 7 - 5161 - 3057 - 5

I. ①中… II. ①黄… III. ①高等学校—青年教师—
教师评价—研究—中国 IV. ①G645. 11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 170692 号

出版人 赵剑英
选题策划 卢小生
责任编辑 卢小生
特约编辑 解书森
责任校对 韩天炜
责任印制 李 建

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名: 中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083635
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京市大兴区新魏印刷厂
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2013 年 7 月第 1 版
印 次 2013 年 7 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 21.5
插 页 2
字 数 352 千字
定 价 58.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社发行部联系调换

电话: 010 - 64009791

版权所有 侵权必究

湖北省社会科学基金项目（项目号：2011LS013）和
武汉工程大学优秀学术著作出版资助

前 言

TIMES 周刊一篇题为 China's Me Generation 的封面文章中，有这样一段描述：

There are roughly 300 million adults in China under age 30. Young Chinese are the drivers and chief beneficiaries of the country's current boom. And because of their self-interested, apolitical pragmatism, they could turn out to be the salvation of the ruling Communist Party - so long as it keeps delivering the economic goods.

以上文描述的正是现今中国的“80后”，即1980—1989年出生的新一代中国人。美国艺术及文艺评论家哈罗德·罗森伯格（Harold Rosenberg）在他的经典著作《荒漠之死》一书中写道：“一代人的标志是时尚，但历史的内容不仅是服装和行话。一个时代的人们不是担起属于他们时代的变革的重负，便是在它的压力之下死于荒野。”由于“80后”经历的特殊历史环境，之前很长一段时间，他们在主流社会前进的浪潮中总体呈现一种逆向姿势：专注物欲、完全自我与政治免疫。

伴随“80后”这一代人成长脚步，社会对“80后”的看法在逐渐改变。这一群年轻人在当下表现出来的生活状态和精神面貌，充满活力并闪耀着爱国、思辨、正义与人性的思想光芒，至此社会对“80后”开始重新审视和回归主流。中国“80后”是亲眼鉴证中国改革开放后日渐发展崛起并与之一同成长的一代，他们目睹了整个民族自强不息、奋起拼搏的历史，他们留存了国家经历由步履艰难、实现华丽转身的完整记忆。他们更是天生全球化的一代，是生来就与互联网无缝对接的一代，他们成长在开放的家庭和社会，没有传统的羁绊与包袱，他们比所有前辈都要幸运，最终成为开始思考民族荣誉与国家前途，并日渐成熟和有所担当的

一代。

中国“80后”大学教师是1980—1989年出生并进入大学从事教学科研工作的一代。如今,国内一批“80后”已经走上大学教师岗位,他们及其后继者代表着未来中国大学师资的核心竞争力,决定着中国高等教育发展的实力和水平,我们也终将毫无疑问地把中国高等教育的未来和希望寄托在他们身上。在这场史无前例的高等教育变革之中,他们学会扮演一个大国教育者的角色了吗?他们做好了迎接创新时代的心理、道德和技术准备了吗?

《中国“80后”大学教师胜任力评价研究》正是在这样一个大背景之下完稿的。本书界定了中国“80后”大学教师胜任力的概念内涵与分析维度,构建了一套全面衡量中国“80后”大学教师胜任力的综合评价指标体系,展开了对中国“80后”大学教师胜任力的系统评价研究,以期能够敦促新一代青年教师肩负起中国高等教育改革的历史使命,实现中国高等教育的发展与创新。

目 录

第一章 导论	1
第一节 评价研究的缘起与意义	1
第二节 评价研究的演化与缺失	4
第三节 评价研究的论域	15
第二章 中国“80后”大学教师胜任力评价的理论脉络	17
第一节 中国“80后”大学教师胜任力评价的理论基础	17
第二节 中国“80后”大学教师胜任力的概念与内涵	32
第三节 中国“80后”大学教师胜任力评价的维度分析	33
第三章 中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系	36
第一节 中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系的构建原则	36
第二节 中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系的构建原则	39
第三节 中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系的构建	41
第四章 中国“80后”大学教师胜任力评价方法	45
第一节 中国“80后”大学教师胜任力评价的数据采集、统计与分析	45
第二节 中国“80后”大学教师胜任力评价的传统方法	47
第三节 中国“80后”大学教师胜任力评价与预测的关键技术	49

第五章 中国“80后”大学教师胜任力评价的实证分析·····	55
第一节 中国“80后”大学教师教育教学胜任力绩效的评价·····	55
第二节 中国“80后”大学教师科学研究胜任力绩效的评价·····	89
第三节 中国“80后”大学教师社会服务胜任力绩效的 评价·····	103
第四节 中国“80后”大学教师师德修养胜任力绩效的 评价·····	118
第五节 中国“80后”大学教师素质发展胜任力绩效的 评价·····	132
第六章 中国“80后”大学教师胜任力的综合评价·····	175
第一节 中国“80后”大学教师胜任力评价报告·····	175
第二节 中国“80后”大学教师胜任力成长趋势预测报告·····	193
第七章 中国“80后”大学教师胜任力评价的初步结论与对策·····	249
第一节 中国“80后”大学教师胜任力评价与预测研究的 初步结论·····	249
第二节 提升中国“80后”大学教师胜任力的基本路径·····	268
第八章 总结与展望·····	273
第一节 研究总结·····	273
第二节 研究展望·····	276
附录1 中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系·····	277
附录2 原始数据表·····	279
附录3 中国“80后”大学教师胜任力评价调研问卷(1-3)·····	287
参考文献·····	327

第一章 导论

第一节 评价研究的缘起与意义

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020年）》从描绘未来10年中国教育改革与发展宏伟蓝图的战略角度明确提出：加强教师队伍建设，加强师德建设，提高教师业务水平。以中青年教师和创新团队为重点，建设高素质的高校教师队伍，大力提高高校教师教学水平、科研创新和社会服务能力，促进跨学科、跨单位合作，形成高水平教学和科研创新团队。

一 评价研究的缘起

当前的教育理论研究和实践中，教育评价、教育基础理论和教育发展被称为三大研究课题。教育评价对于教育发展和改革，对于教育管理和决策，均有着至关重要的作用，因而备受政府、学界和社会的共同关注。

教育评价研究产生的原因主要有以下四个方面：

（一）国家对教育质量的重视

在20世纪，世界各国为了争夺国家在世界经济、军事、科技和文化等领域的领先地位，相继开展了此起彼伏的教育改革运动。最初的教育改革运动集中在基础教育的课程和教学计划方面，而后则逐渐落在提高教师教学质量上。

我国从20世纪80年代开始，启动了素质教育改革。最初改革的重点是针对课程和教学计划，至1993年2月《国家教育改革和发展规划纲要》出台，教师在素质教育改革中的重要性逐步引起党和政府的重视。在21世纪召开的第一次全国教育工作会议上，胡锦涛总书记的讲话中指出：大力发展教育事业，是全面建设小康社会、加快推进社会主义现代化、实现中华民族伟大复兴的必由之路。会议强调，教育质量是中国教育

的生命线,一个国家的教育质量不会超过一个国家的教师质量,教师质量的提高对于教育质量的提升将发挥极其重要的作用。会议还把对科学的教育质量测评和系统评价指标体系建构作为正确看待中国教育质量和参与国际竞争能力的一个关键点。

(二) 社会对教育质量的关注

教育在个人成长和未来生活中越来越受到重视,在寻求接受平等教育的同时,社会对教育的质量提出了新的要求。人们要求对教育质量有所了解和控制,了解教育质量的首要方法就是对教学质量进行评估。^①人们认为,他们有权利知道自己所接受的教育的质量,在这种要求下,教学质量开始受到广泛关注。^②

(三) 公共组织管理的研究与实践对教育评价的影响

在20世纪初期,西方特别是美国的企业组织管理得到了较大发展,特别是著名的霍桑实验后,企业对工人的管理问题逐步成为工业领域提高生产效率的核心,这种理念也影响到了教育。正是在这种理念的影响下,教学被看做一项生产过程,学生被看做是一件产品,研究者关注的是教育的生产绩效,强调对教师工作过程的监控,^③而监控的手段采用了教师绩效评价,主要涉及教学的技术、教师的品格特征、职业态度及课堂教学与管理等方面,这种理念对教育评价研究也产生了重大影响。^④直到今天,这种过程—产品论的研究模式在教育评价研究中仍然占据着相当重要的地位,影响着教育评价研究的结论。^⑤

(四) 教学中对学生角色定位的转变

从20世纪中期开始,传统的教师主导地位观念开始受到来自教学实践的冲击,教师是知识权威的信条被打破,有关教学的观念无论在理论上还是实践中都发生了巨大的变化。^⑥教育观念由过去的以教师为中心转向了以学生为中心,学习者的主体性越来越受到重视,教育越来越强调学生的自我发展、学生对学习的自主选择以及自我学习等方面。教学过程由传

① 刘献君:《关于师资建设和管理的几个问题》,《高等教育研究》2003年第4期。

② 李子江、李子兵:《国外高校教师队伍建设的经验与特色》,《大学教育科学》2006年第1期。

③ 周成海、靳涌韬:《美国教师评价研究的三个主题》,《外国教育研究》2007年第1期。

④ 曹如军:《华盛顿·杰斐逊学院教师评价系统探析》,《高教发展与评估》2011年第4期。

⑤ 贾汇亮:《英美两国教师评价的理念及启示》,《教育科学研究》2010年第10期。

⑥ 夏妍、张怀菊:《美国大学教师绩效评价研究》,《世界教育信息》2006年第9期。

统的知识传授转变为教会学生如何自主学习，教师的角色也发生了很大变化，教师不仅是知识的传授者，也是学生的辅导者和激励者。^①

二 评价研究的意义

开展中国“80后”大学教师胜任力评价研究工作的目的正是为了提升教师队伍的整体素质，建构科学系统的大学教师管理制度，推动大众化教育体系之下大学教学和人才培养质与量的持续进步，^②不是为研究而研究，研究的价值直接体现在提升我国“80后”大学教师胜任力的现实意义之中。

本书从以下三个层面展开研究：宏观层面上，对中国“80后”大学教师胜任力状况展开综合评价；中观层面上，科学设计中国“80后”大学教师胜任力评价指标体系，展开全国3000名“80后”大学教师胜任力状况多维度与深层次的评价研究；动态层面上，展开中国“80后”大学教师胜任力成长状况的规律研究以及这种规律对未来我国大学青年教师胜任力成长的实际贡献情况的研究。

第一，开展中国“80后”大学教师胜任力评价研究立足提升我国大学教师胜任力评价研究的科学水平。系统地开展中国“80后”大学教师胜任力评价、成长规律预测及评价技术设计研究，有助于提升我国大学教师胜任力评价研究的科学水平，丰富胜任力理论研究的内涵，扩大胜任力研究的应用领域。

第二，开展中国“80后”大学教师胜任力评价研究立足掌握我国“80后”大学教师胜任力状况及其成长规律，为政府部门宏观决策提供定量依据。调研数据显示，目前国内“80后”大学教师人数占我国大学师资总数的近8%，这一数据还将持续和快速增长。鉴于此，我们开展了全国31个省级区域60所大学3000名“80后”大学教师胜任力的追踪调研，展开了群体样本与独立样本的定性与定量评价，旨在掌握我国“80后”大学教师胜任力的现实状况及成长规律，为政府部门宏观决策和教育学学界的科学研究提供成果支持。

第三，开展中国“80后”大学教师胜任力评价研究立足促进我国大学青年教师胜任力的成长。研究突破了传统的大学教师胜任力体系与评价

① 李长华：《美国高校教师绩效评价》，《国家教育行政学院学报》2007年第5期。

② 庞鹤峰：《我国高校教师绩效评价指标研究》，《中国高校师资研究》2008年第2期。

方法,建构了大学教师胜任力新的评价指标体系,以期促进我国“80后”大学教师师德修养和业务素质的全面提升,激活我国“80后”大学教师的教学水平、科研创新和社会服务能力,造就一批兼具人格魅力和学识魅力的青年学者。

此外,中国“80后”大学教师胜任力评价研究立足建立一个内容全面、逻辑合理、比较科学完善、符合中国“80后”大学教师实际情况的胜任力评价指标体系和数学模型。评价指标体系是对中国“80后”大学教师胜任力状况进行形态和性质评价及比较的标准和尺度。数学模型是研究分析中国“80后”大学教师胜任力状况的有效工具。对于中国“80后”大学教师胜任力的评价研究包含着复杂的构成要素,要准确认识和把握这些复杂的构成要素,仅进行定性分析是远远不够的,必须首先进行定量分析,然后根据定量分析的结果,形成定性分析的结论。这就使如何建立一个科学、正确的评价指标体系及数学模型,成为对中国“80后”大学教师胜任力状态进行比较客观、准确评价的基础。

第二节 评价研究的演化与缺失

一 大学教师评价研究的历史演化

回眸高等教育历史发展的长河,学界对大学教师展开科学评价的探索历程从未曾停止过,人们总是在不断寻求科学和客观地评价大学教师胜任力的种种方法与途径。

(一) 英美国国家大学教师评价研究的发展过程

鉴于教师评价研究对建立教师管理制度的作用,英美国国家从20世纪初开始,展开了建立教师评价体系的探索。^①然而,直至20世纪前半叶,采用正式程序来评价教师的大学依然很少。正式的教师评价制度产生于20世纪中期,并于70年代以后才开始在大学中广泛采用,^②教师评价研究也正是在这一时期得到了迅速发展。20世纪90年代以后,这一领域研究的发展更加迅速,出现了大量的教师评价模式和方法。总结英美国国家

① 克伯雷:《外国教育史料》,任宝祥等译,华中师范大学出版社1991年版。

② 赵希斌:《国外发展性教师评价的发展趋势》,《比较教育研究》2003年第1期。

教师评价研究的发展历程,可以看出其发展的大致脉络,学界概括为三个阶段:

1. 早期阶段: 责任制教师评价体系的引介

20世纪70年代,出现了关注学生学习结果的教师效能评价。这种评价起源于教师责任制。^①教师责任制要求教师对学生的学习结果负责,重视通过学生的学习结果来评价教师的教学效能。教学效能评价是作为管理教师的一种手段,主要用于获得各种重要的管理决策依据,其结果常常用于决定教师的留任、晋升与奖惩等。在评价内容上,主要关注教学过程的每一个环节,是一种终结性评价。然而,这一时期,教师责任制也经常受到各方面的质疑。^②1989年,瓦格纳(Wagner)等学者提出责任制隐含了许多漏洞,比如教师应对谁、为什么、用什么方式和在什么条件下负责?教师是对工作描述中的工作职责负责,还是要达到特定的绩效标准,或是使学生达到规定的成就水平?教师责任制应针对单个教师还是某一学校的一群教师?这些问题在基于教师责任制的教师评价中都没有得到解决。^③并且,教师的责任制与教师的自主性是相互矛盾的,在这种责任制的评价下,教师并不能发挥主动性和创造性。因此,这种评价方式的推行面临很大阻力。^④

2. 中期阶段: 发展性教师评价体系的兴起

20世纪80年代之后,关注教师职业发展的发展性教师评价逐步兴起。^⑤在教师评价中,一直存在两种对立的观点。一种是“控制观”(controlling view),这种观点强调教师责任制的教学效能评价。^⑥这一阶段,英美国家的政府和纳税人出于自身利益的考虑认为教育的开支,尤其

^① Anthony J. Shinkfield & Daniel Stufflebeam, *Teacher Evaluation Guide to Effective Practice*, Kluwer Academic Publishers, 1995.

^② 王向红、谢志钊:《大学教师评价:“从鉴定与分等”到“改进与发展”》,《江苏高教》2009年第6期。

^③ Wagner, R. B., *Accountability in Education: A Philosophical Inquiry*, New York: Routledge, 1989.

^④ Robert Cannon, David Newble, *A Handbook For Teachers in Universities and Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods*, 2000.

^⑤ 徐辉:《国外高校教师队伍管理的历史发展及启示》,《比较教育研究》2003年第10期。

^⑥ G. Roth, A. Assor, Y. Kanat - Maymon, H. Kaplan, *Autonomous for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning*, *Journal of Education Psychology*, 2007, No. 4.

是教师的开支过于巨大,有必要对教师工作进行详细核查与评鉴。彼时的英国首相詹姆斯·卡拉汉(James Callaghan)在牛津大学拉斯金学院(The Ruskin College)的演讲被视为英国正式引介“有控制”教师评价的第一步。他在演讲中号召教师应该对课程和公众负起责任。另一种是“非控制观”,持非控制观点的著名学者麦克尼尔(McNeil, J. D.)于1981年提出:教师评价“不应看重来自上级、校长、学生、学生家长和同事的决定性压力”,而应关注教师在教学上的进步与提高。^①他认为,大部分教师是胜任自己工作的,评价的目标应该是帮助教师改进教学。这类评价又被称为发展性评价,它是一种形成性评价,即评价的目的不是为了作出奖惩决定,而是用于诊断教学中存在的问题,总结经验,以利于进一步改进工作。^②实施发展性评价的目的,是要让教师充分了解学校对他们的期望,培养他们的主人翁意识,并根据教师的工作绩效,确定其个人的发展目标,以便进一步为他们提供培训和自我发展的机会,提高他们的工作胜任力。学界探讨了将上述两种评价相互融合的可能性,然而,杜克(Duke)于1990年的研究证明,这种结合是非常困难的,如何较好地处理这两种评价的关系,目前仍然是一个值得探讨的问题。^③

3. 第三阶段:专业化教师评价体系的建构

20世纪80年代中后期,出现了关注教师专业化的教师评价。^④专业化是各类专门职业特有的问题。在专业化中,一个非常重要的问题就是专业人员的自主性。专业化职业者的评价标准应由专业人员自己来建立。^⑤教师作为一种专门的职业,也存在着专业化问题。如果教师是专业人员,那么,对教师的评价就应以他们自己提出的标准为依据。基于这种观点,教学被看成一项复杂的、多维的活动,教师被看做是一名艺术实践者,他主动追求并不断完善自己的各项技能^⑥。专家型教师与新手教师的比较研究

① McNeil, J. D., Politics of Teacher Evaluation, In J. Milmaned, *Handbook of Teacher Evaluation*, Beverly Hills: Sage.

② 陈永明:《大学教师聘任的国际比较》,《比较教育研究》2007年第2期。

③ Duke, D. L., Developing Teacher Evaluation System That Promote Professional Growth, *Journal of Personnel Evaluation Education*, 1990, 4: 131-144.

④ 鄯海霞:《美国主要研究型大学教师队伍管理的特点及启示》,《比较教育研究》2006年第4期。

⑤ 徐祖胜、兰英:《美国教师督导和教师评价关系研究》,《外国教育研究》2007年第10期。

⑥ Richard I. Miller, *Evaluating Faculty for Promotion and Tenure*, Jossey Bass Publishes, 1987.

结果是这一阶段教师评价的基础,对教师评价主要关注教师的专长 (expertise)。^①伯林纳 (D. C. Berliner) 1994 年的研究表明,最能干的教师与那些不太能干的教师相比,较少受到实践标准和规范行为的约束,他们表现出改进教学的持续努力。^②1989 年,利文斯顿和博科 (C. Livingston and H. Borko) 的研究还表明,专家型教师与新手教师之间的差异在于他们具有不同的知识结构,他们在课堂经验、理解教学、解释课堂事件等方面具有更丰富、更精巧的认知结构。^③教育心理学家罗伯特·J. 斯坦伯格 (Robert J. Sternberg) 则认为,专家不同于新手主要表现在三个方面:一是专业知识,专家运用专业知识比新手更有效;二是解决问题的效率,专家能在较短的时间内完成更多的工作;三是洞察力,专家比新手有更大的可能找到新颖和适当的解决问题的方法。专具有有一套课堂管理和课堂教学的熟练技能,并善于重新定义问题和高效率地解决问题,而这种洞察力和效率的获得,又来自教师对实践的反思和概念化。^④他还提出教师是研究者的观点,认为教师应该从自己的教学实践中提出问题,着手解决问题,提出假设、检验假设和进行评价等。^⑤因此,对教师的评价,应该关注教师对问题做出反应的过程,并关注教师的反思。过去那种基于固定绩效标准的教师评价方式需要进行改进。只有这样,才能使教师获得专业的自主的发展。^⑥

(二) 我国大学教师评价体系的变迁历程

新中国成立以来,我国的高等教育经历了 60 年的发展历程,特别是经过改革开放 30 余年的深入发展,大学的各项管理体制和运行机制得到进一步健全与完善。^⑦其中,作为大学管理制度重要组成部分的教师评价体系,伴随着大学办学自主权的不断加强,呈现出多样化的成长趋势,不

① Berliner, D. C., *Expertise: The Wonder of Exemplary Performances*, In J. N. Mangieri and C. C. Block, *Creating Powerful Thinking in Teacher and Students*, Fort Worth: Harcourt Brace, 1994: 161-186.

② K. Berliner, D. C. Sabers, D. Cushing, Differences Among Teachers in a Task Characterized by Simultaneity, Multidimensionality and Immediacy, *American Educational Research Journal*, 1991 (28) .

③ Livingston, C., Borko, H., Expert - Novice Differences in Teaching: A Cognitive Analysis and Implication for Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 1989, 40 (4) .

④ Robert J. Sternberg 和 W. M. Williams:《教育心理学》,中国轻工业出版社 2004 年版。

⑤ Robert J. Sternberg:《认知心理学》,中国轻工业出版社 2006 年版。

⑥ Gary Rhoades, Barbara Sporn, *Quality Assurance in Europe and U. S. Higher Education*, 2002.

⑦ 李金春、唐玉光:《我国大学教师评价制度:理念与行动》,《高等教育研究》2009 年第 7 期。

论评价内容还是评价方法均发生了巨大变化。最初,教师评价的内容主要局限于教师的政治思想素质,后来,又较为注重学生的学习成果,现在,又开始注重教师的教学行为。在教师评价的方法上也更加丰富和科学。^①但总的来说,在我国教师评价研究的过程中,还很少有学者关注评价内容的结构,对评价方法的信度与效度的研究也非常不够。

教育界从教师评价的对象和手段等方面入手,展开深度分析,将我国教师评价体系大致整合为三个发展时期:^②

1. 第一阶段:合格评价时期

从改革开放到20世纪80年代中后期,随着大学各项秩序的恢复,在国家相关部委的领导和监督下,大学的各项新制度和新体制逐步建立起来,例如学位制度和学衔制度等。^③在大学各项事业蓬勃发展之时,对于教师的考核也日趋重要。在教育部和人事部等诸项政策指导下,对于教师的周期性考核逐步恢复,主要为年度考核,考核的重点是工作量。^④1979年11月,教育部颁布《高等学校教师职责及考核的暂行规定》,对高等学校教师考核发布了指导性意见。继而,教育部于1981年发布《关于试行高等学校教师工作量制度的通知》,提出了关于高等学校教师工作量的试行办法,以此为标志,教师工作量制度成为教师年度考核、工作业绩评价的主要方式。^⑤这种评价模式在各高校推行的时间长短不一,有的高校一直持续到20世纪90年代初期。

教师工作量制度以综合考核和完成工作量为原则,主要是合格评价。^⑥考核内容大致包括:思想政治素质、业务水平、工作业绩等几个方面。在工作量的计算方面有明确的计算公式。主要执行程序基本一致,在年终或学期末由教师填表,教研室、系(所)逐级签署意见上报学校,并由学校签署最后意见。^⑦在逐步规范后,将考核结果划分为优秀、良好、合格、不合格等若

① 杜瑛:《试析我国大学教师评价面临的实践困境与策略选择》,《国家教育行政学院学报》2010年第9期。

② 田静:《国内高校教师评价体系的变迁历程与阶段特征》,《清华大学教育研究》2006年第2期。

③ 全国高等学校师资管理研究会:《高校师资管理研究》,华东师范大学出版社1986年版。

④ 张富良:《试论对高校教师的行为激励和绩效评价》,《中国高教研究》2000年第8期。

⑤ 曾绍元:《高等学校师资管理概论》,职工教育出版社1990年版。

⑥ 刘长军:《新时期我国教师评价制度的演展、问题与对策研究》,华中师范大学2006年版。

⑦ 周滢、邓中甲、周辉、周萍、段恒:《大学教师评价的三级制设想》,《教育理论与实践》2010年第18期。

干等级,并且规定一定比例,与少量的年终奖励挂钩。在工作量的考核逐步发展以后,原来相对松散的考核制度逐步严格起来,为了体现考核的科学性,各高校开始构建详细的指标体系,考核逐步呈现量化的倾向。^①

总之,这一阶段考核的特点是在教育部的文件指导下,各高校采取大致相同的考核办法,建立了完整、规范的教师管理和考核体系,在如何操作与实践方面进行了很好的探索,为以后的教师职务制度改革奠定了良好基础。^②但也存在一些问题,比如考核缺乏全面性、科学性和整体平衡性,考核指标缺乏客观性、准确性,考核结果对比性差,分辨率低,考核制度缺乏有效的激励机制等。^③

2. 第二阶段:择优评价时期

20世纪80年代后期,我国教师评价进入职务评审导向阶段。1986年,教育部发布《关于高等学校深化职称改革工作,完善教师职务聘任制的意见》,标志着教师职务任职资格制度向聘任制改革的开始。完善教师职务聘任制的关键是进一步健全教师考核制度,并使之科学化、制度化、经常化,将工作实绩作为教师职务聘任与晋升的主要依据。^④

在这一阶段初期,教育部按年度下达教授、副教授名额,名额虽少,但主要用于解决少数业务骨干晋升教授,中年教师晋升副教授等问题,矛盾不很突出,主要考核模式基本延续了工作量制度的考核办法。^⑤

从1988年开始,名额的严格控制与大量中青年教师要求晋升的期望之间的矛盾日益凸显。同时,教师队伍断层问题逐渐显露,促使青年教师实行特批制度摆上了议事日程。1991年,教育部出台《关于高等学校继续做好教师职务评聘工作的意见》,人事部继而也出台了关于加快青年学术带头人培养的若干文件。^⑥这些文件制定的破格提拔政策使一批青年教师很快晋升为副教授、教授。由于破格提拔的青年教师工作年限短,还有

① 谢绳武:《高校师资管理新探》第4辑,上海高教电子音像出版社2002年版。

② 王光彦:《现行大学教师绩效评价制度的反思与改善》,《中国高等教育》2009年第8期。

③ 吴平东:《高校师资管理研究》,浙江大学出版社1992年版。

④ 李金春、唐玉光:《我国大学教师评价制度:理念与行动》,《高等教育研究》2009年第7期。

⑤ 王斌华:《发展性教师评价制度》,华东师范大学出版社1998年版。

⑥ 魏红:《我国高校教师教学评价发展的回顾与展望》,《高等师范教育研究》2001年第3期。