

# 高职教师学术评价的三维视角

张胜华

(北京信息职业技术学院, 北京 100015)

**作者简介:** 张胜华, 女, 北京信息职业技术学院副研究员, 硕士。研究方向: 教学管理及英语语言教学。

**课题项目:** 北京市高等教育学会 2022 年课题 (MS2022430)。

关键词	摘要
高职院校 高职教师 学术评价	高职教师的学术能力是支撑高职学校承担相应职能的重要基础性底层能力。对高职教师开展学术评价, 既要考虑高职教师是否满足了院校提出的外在学术需求, 又要考虑高职教师自身发展等内在价值追寻, 更要尊重学术的本质特征, 从多元学术观、教师发展以及学术本质等多个视角开展。

中图分类号: G715 文献标识码: A 文章编号: 2095-4530 (2024) 14-0015-04 收稿日期: 2023-12-27

2019年, 国务院印发《国家职业教育改革实施方案》, 提出推进高职教育高质量发展, 标志着高职教育进入提质增效的新发展时期。2021年, 中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》, 设定了“到2035年, 职业教育整体水平进入世界前列”的发展目标。高职教育既肩负传授科学文化与专业知识、培养技术技能型人才的重任, 又有科学研究、技术服务、科技成果转化、文化传承、国际合作与交流等职能。教师的学术能力是支撑高职学校发挥上述功能的基础性底层能力。如何开展学术评价、如何使用评价结果关乎教师个人利益, 更关乎高职学校发展, 关乎我国高职教育能否进入世界前列。因此, 探索高职教师学术评价具有重要的价值和意义。

## 一、相关概念界定

### (一) 高职教师学术评价内涵

关于“学术”一词, 《辞海》将其定义为较为专门、有

系统的学问。英文可以对应 learning、science、research、academic 等词汇<sup>[1]</sup>。学术评价, 是指对学者、学术成果以及学术机构的学术水平的测评、判断与鉴别, 是衡量一位学者、一项科研成果、一所学术机构学术水平的主要尺度<sup>[2]</sup>。高职教师学术评价是指对高职院校教师个体的学术水平进行评价, 既评价学术产出又评价学术过程。论文、专著、专利是较为典型的学术产出, 课题、项目、访学、学历、学术活动等则体现了教师个体的学术过程。两者均在高职教师学术评价中有所体现, 但具体比例不尽相同, 一些评价制度重点关注学术产出, 也有一些评价制度在关注学术产出的同时, 较为关注学术过程。

### (二) 学术评价与教师评价

学术评价与教师评价关系密切, 但两者并不等同。学术评价本质上是对个体学术水平的评价, 既可以基于岗位进行, 又可以与岗位无关。而教师评价是基于教师岗位对教师岗位胜任能力的评价, 可以根据实际情况设定学术评价的内容, 也可以不考查教师的学术水平。高职教师学术评价是基于教师岗位对教师的学术水平展开

的评价,是高职教师评价的重要维度,在高职教师评价中占据重要位置。

### (三) 学术评价与科研评价

学术评价与科研评价也是一对高度相关的概念。根据科研成果在评价中角色的不同,可将科研评价分为“对科研成果的评价”和“以科研成果为指标的评价”两大类,其评价结果必须与科学的本质规定性一致<sup>[3]</sup>。对教师开展科研评价,既包含对教师产出的科研成果进行评价,又包含以科研成果为指标对教师开展评价。科研成果是对教师开展学术评价的重要考量指标之一,是教师学术水平的重要体现。

## 二、高职教师学术评价存在的问题

第一,相关政策模糊与匮乏。为推动和加强职业院校教师队伍建设,促进职业教育科学发展,各级部门发布了一些职业院校教师评价建议以及促进高职教师发展的政策。这些政策的颁布与实施有力地推动了高职院校师资队伍的建设,但对高职教师进行学术评价的政策具有模糊性,支持高职教师学术发展的政策也比较匮乏。首先,在各级政策中,缺乏关于高职教师学术评价的专门政策,高职教师学术评价游走于高校教师评价和职业院校教师评价之间。其次,教师学术评价多与教师科研评价、绩效评价概念混用。以2020年中共中央、国务院发布的《深化新时代教育评价改革总体方案》为例,该方案的颁布,成为推动我国教育评价的最高政策指引,但该文件未提到“学术评价”,而是使用了“科研评价”和“人才称号”等相关表述。最后,无论是国家级文件还是地方文件,多以建设“双师型”教师队伍为重点,着力提升职业院校教师的教育教学能力和实践能力,提及提升职业院校教师学术水平的政策文件严重匮乏。仅有少数早期文件,如《教育部关于加强高职高专教育人才培养工作的意见》提到高职院校要注意培养学术带头人,培养既有较高学术水平、教学水平,又有较强实际工作能力的“双师型”专职教师。

第二,现有学术评价体系与评价标准多从高职教育某一发展阶段的现实需求出发,缺乏前瞻性,甚至一度在高职教师是否有必要从事科学研究的问题上出现争议<sup>[4]</sup>,这在一定程度上阻碍了高职教师的学术发展,造成了高职院校整体学术水平偏低,学术发展方向单一。例如,在高职院校发展初期,评价和激励制度以鼓励教

师提高教育教学质量为目标,高职教师优先满足学校对自己提出的学术要求,积极开展教育教学研究,教育科研在高职院校广泛开展,这虽然对学校的内涵建设发挥了积极作用<sup>[5]</sup>,但由于学术发展方向单一,抑制了高职教师的其他学术研究活动,使得学术活动局限于教学研究。由于缺乏或者忽视对科研创新以及成果转化的激励,教师参与科研创新的意愿不强,高职院校的技术应用、技术研究比较薄弱<sup>[6]</sup>。

第三,学术评价与绩效管理高度相关,学术评价的结果主要服务于绩效评价。具体表现为:学术评价的政策制定主体多为各高职院校的人事部门,学术评价的过程多由学校的人事部门主导,学术评价的结果主要用于教师绩效评价、奖励分配、职称晋升等方面。而从实际效果来看,高校教师评价存在着人事管理与学术内涵的“二律背反”,即人事管理遵循管理规则,学术内涵具有学术特点,两者都有自身的发展规律,却在对教师进行学术评价时产生了矛盾<sup>[7]</sup>。学术评价的初衷是对教师个体的学术水平进行评价,发挥正向激励作用,但在“二律背反”的情况下,容易出现背离学术本质、逆向淘汰学术成果和学术人才的情况。

## 三、高职教师学术评价的三维视角

评价视角体现了对高职教师开展学术评价的价值取向,直接影响评价主体选取评价内容、评价方式等。对高职教师开展学术评价,既要考虑高职教育的职能、教师是否满足了高职院校对教师提出的外在学术需求,又要考虑高职教师个人成长、自身发展等内在价值追寻,更要尊重学术的本质特征,从多元学术观、教师发展以及学术本质等多个视角开展。

### (一) 多元学术观视角下的学术评价

狭义经典学术观强调学术的非实用性,多指学习、思考、探究规律等理论活动,并不指向具体操作与应用<sup>[8]</sup>。美国教育家厄内斯特·博耶(Ernest Boyer)认为,大学里有关学术的内涵应该包括相互联系的四个方面,即探究的学术(scholarship of discovery)、综合的学术(scholarship of integration)、应用的学术(scholarship of application)和教学的学术(scholarship of teaching)。探究的学术以专业的方式开展研究,是学术的本质,也是学术的开端与关键。综合的学术建立学科之间的联系,把专门知识放到更大的背景中去考察,有利于促进学科

内和学科间的对话与互补,充分发挥不同学科的特点和优势。应用的学术运用知识解决现实世界的各种问题。教学的学术是学术传承和发展的支撑<sup>[9]</sup>。博耶的多元学术观不仅整合了大学的人才培养、科学研究、社会服务三大职能,而且对学术进行了重新定义,极大地丰富了大学学术的内涵,拓宽了大学的学术边界<sup>[10]</sup>。

高职院校兼具“高等性”与“职业性”两大属性。在谋求特色发展的过程中,高职院校与普通本科院校在学术观上呈现出显著差异。普通高校更为注重探究的学术以及综合的学术,而高职院校更注重应用的学术和教学的学术,这是因为相当一部分高职院校由中专学校升格组建,其传承知识与技能的办学定位在高职院校得到广泛认可,因此,教学的学术是高职教师的主要学术领域,教育教科研在高职院校开展广泛、成果非常丰富。职业院校是教育教学类论文成果的主力军,是承担国家级职业教育学科研究的重要力量<sup>[11]</sup>。职业教育高质量发展要求高职院校紧密对接产业升级和技术变革趋势,以服务经济和社会发展,因此,高职教师开展应用的学术也正在得到更为广泛的关注,高职院校的科研发展正在从教育科研向应用型科研演进<sup>[12]</sup>。而作为学术本质的探究的学术以及有利于创新的综合的学术,这两种学术形式在高职院校尚未得到足够的重视,仍然比较薄弱,需要给予更多的关注和支持。随着高职教育由扩张时期逐渐进入内涵式发展新时期,高职院校职能呈现出以人才培养为主,兼具社会服务、终身学习、国际合作交流、文化传承等特点。高职院校只有秉承多元学术观,才能满足上述职能。开展高职教师学术评价应站在多元学术观的视角,只有这样,才能有利于高职教育高质量、可持续发展,避免出现顾此失彼的情况。

## (二) 教师发展视角下的学术评价

高职教师学术评价与教师发展息息相关,对教师的职业发展方向、职业发展路径起着重要的引导和规定作用。当前,高职院校教师发展存在“重整体建设,轻个人发展;重绩效追求,轻技能培养;重专业发展,轻精神建构;重外在引导,轻内在自主”等问题<sup>[13]</sup>。促进教师发展应当成为高职院校开展教师学术评价的价值取向。身处职场中的高职教师,开展学术研究主要服务于三个方面的需求:一是对任职学校负责,满足学校对其提出的学术要求;二是对本学科(专业领域)负责,在开展教学活动、学术活动的过程中,传承本学科(专业领域)的知识与技能,寻求其在本学科(专业领域)的

学术认可和学术地位;三是在自己感兴趣的学科(专业领域)中发展,拓展自身的学术领域与学术生涯。从现实来看,高职院校根据国家政策要求、行业需求、自身的发展定位等对所属教师提出学术要求。由于学术评价结果是教师考核、职称晋升、学术奖励的重要依据,发挥着重要的引导作用,高职教师在开展学术活动时,通常会优先选择对任职学校负责,其次选择对本学科(专业领域)负责,而选择自己感兴趣学科(专业领域)的教师往往很难获得任职学校的认可。外部学术要求是教师成长的外部动机,超越自己、满足自身兴趣是教师成长的内部动机。外部动机可以激发教师完成学术绩效的行为,内部动机可以激发教师在学术上的创造力和创新性。学术研究具有一定的自由度,学术职业是一种自主性极强的职业<sup>[14]</sup>,较强的规定性必然窄化教师的学术领域,挫伤教师的学术热情,抑制教师的学术发展与成长。学术评价应以“促进教师发展”为本,科学使用评价结果,发挥评价的正向激励作用,通过政策引导,挖掘教师成长的潜力,激发教师在学术成长道路上的内在驱动力,化外部驱动为内部驱动,促进教师发展成长。

## (三) 学术本质视角下的学术评价

开展高职教师学术评价,其核心是让学术评价回归学术本质。学术本质是求真,其灵魂是创新,学术以追求真理和知识创新为目的<sup>[15]</sup>。学术评价回归学术本质要求评价者尊重学术产出规律、充分认识学术成果的特征。

第一,尊重学术产出规律。学术劳作是一个长周期过程,时间是学术劳作最主要的资源和成本。学术成果的产生通常需要长时间投入,短时间内难以看到成果<sup>[16]</sup>。学术产出具有较强的不确定性,投入与产出不一定成正比,甚至投入之后没有产出。某些学术成果具有较强的前瞻性,其学术影响和社会贡献很难在短时间内得以体现。学术成果的引用率可以在一定程度上反映研究热点和研究前沿,但不一定能够反映出较强的前瞻性。

第二,充分认识学术成果的特征。学术成果的产生是为了通过研究解决有关理论问题和实践问题,表达研究者的学思理念<sup>[17]</sup>。创新性与专业性是学术成果的最本质特征。判断学术成果的创新状况,要看研究问题是否有意义、问题是否解决以及解决的方法是否可靠等<sup>[18]</sup>。专业性意味着学术评价须由有着共同的学术背景的人员承担,以保证学术评价的可靠性。

第三,尊重由学科差异引起的学术评价标准差异。学科差异不仅体现在内容上,而且体现在学科范式上。

例如：社会科学通常会采用统计调查、实验研究、文献研究、实地研究等研究方式；自然科学会采用科学实验法、数学方法、系统科学方法等；人文学科也会采用统计调查、实验研究、文献研究、实地研究等研究方法，但思辨程度较高，会以历史的表达方法、文学的表达方法、逻辑的表达方法等呈现。不同的学科遵循不同的学科范式必然引起研究方法、研究过程、学术成果呈现方式的差异，进而引起学术评价标准的差异。

#### 四、结语

2020年，中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》成为第一个将“破五唯”正式写入教育评价系统性改革的文件。“破五唯”涉及教育评价、学术评价、人才评价、科研评价等多方面内容<sup>[19]</sup>。“破”易“立”难，如何在“破五唯”的背景下建立高职教师学术评价标准体系是目前亟须解决的问题。学术评价的根本目的在于增强人才活力，激发各类人才的创新力。“破五唯”就是要破除阻碍创新发展的束缚，推动学术评价回归学术本质，这需要政策研究者、制定者跳出历史和地域局限性，置身于更为广阔宏大的背景当中，以历史发展的前瞻性和更为多元的视角对高职教师开展学术评价。

#### 参考文献

- [1] 北京外国语学院英语系《汉英词典》编写组. 汉英词典[M]. 北京: 商务印书馆, 1988: 785.
- [2] 姜春林, 张立伟. 学术评价: 同行评议抑或科学计量[J]. 中国高等教育, 2014 (Z3): 20-22, 35.
- [3] 朱军文, 刘念才. 科研评价: 目的与方法的适切性研究[J]. 北京大学教育评论, 2012 (3): 47-56, 188.
- [4] 郝天聪, 石伟平. 知识论视角下的高职院校科研定位探析[J]. 江苏高教, 2021 (6): 25-30.
- [5][12] 陈悦, 岳芸竹. 高职院校科研的发展脉络、价值内涵与实施路径[J]. 教育与职业, 2022 (20): 96-101.
- [6] 潘锡泉, 郭福春. “双高”建设背景下高职院校科研创新能力不足的原因分析及提升策略[J]. 教育与职业, 2022 (18): 51-56.
- [7] 沈红, 林楨栋. 大学教师评价的主客体关系及其平衡[J]. 中国高教研究, 2019 (6): 48-53, 71.
- [8] 涂艳国. 多元学术观与大学学术发展[J]. 高等教育研究, 2011 (11): 10-14.
- [9] 邓俊熙. 基于多维学术观的高校教师专业发展研究[D]. 武汉: 中南民族大学, 2012.
- [10] 潘金林, 龚放. 走向多元学术: 博耶的学术生态观及其实践意义[J]. 教育理论与实践, 2010 (16): 16-19.
- [11] 刘红, 匡惠华. 2019年全国高职院校科研成果数据分析——基于中国知网的数据[J]. 中国职业技术教育, 2019 (36): 17-26.
- [13] 李忠. 新时代高职院校教师发展的深层思考[J]. 教育与职业, 2022 (17): 74-78.
- [14] 顾剑秀, 罗英姿. 大学教师学术评价: 场域特征、价值标准及制度建构[J]. 教育发展研究, 2016 (23): 1-7.
- [15] 张保生. 学术评价的性质和作用[J]. 学术研究, 2006 (2): 10-15, 147.
- [16] 周廷勇. 大学学术评价何以回归学术本质?[J]. 大学教育科学, 2021 (5): 69-76.
- [17] 朱寿桐. 试论学术评价的学术性[J]. 学术研究, 2006 (2): 5-9.
- [18] 刘庆昌. 学术评价的内在标准[J]. 山西大学学报(哲学社会科学版), 2017 (5): 4, 145.
- [19] 汤建民, 凌茜. “破五唯”研究文献的分析和评价——基于文献计量和内容分析的双重视角[J]. 浙江社会科学, 2022 (9): 142-150, 161.