

高校教学成果国家级评奖标准的 教育学理论反思*

张海钟¹ 张靖² 郑新³

(1. 兰州城市学院 教学质量监测与评估中心, 甘肃 兰州 730070;

2. 兰州城市学院 传媒学院, 甘肃 兰州 730070;

3. 西北师范大学 教育技术学院, 甘肃 兰州 730070)

摘要 教育是培养人的社会活动,教育的成果最终要以学生的知识掌握、能力发展、素质提高水平作为衡量和评价的标准。高校应以学生的学科考试优秀率、课外活动获奖率、在校生的专业成就和职业发展等作为教学成果的最终评价标准。然而,我国高校教学成果的评奖,往往以科研成果、教材发表、基地建设、校地合作、教学模式等作为衡量标准。很多的获奖教学成果网站和申报书中没有学生培养结果的案例描述和统计分析,没有毕业生就业单位的反馈意见,教学成果成了教学过程描述,成了科研成果的展示。教学成果的评奖应该恢复人才培养成果的本义,防止偏离教学成果的定义域。

关键词 高校; 教学成果; 评价; 奖励

中图分类号 G643.2 **文献标识码** A

Pedagogy Reflection on the National Award Criteria of Teaching Achievements in Universities

ZHANG Hai-zhong¹, ZHANG Jing², ZHENG Xin³

(1. Teaching Quality Monitoring and Evaluation, Lanzhou City University, Lanzhou, 730070, China;

2. Institute of Media, Lanzhou City University, Lanzhou, 730070 China;

3. School of Educational Technology, Northwest Normal University, Lanzhou, 730070, China)

Abstract: Education is a social activity, whose achievements' evaluation criteria of education are measured and evaluated ultimately by students' knowledge level, capacity development, and the quality improvement. The evaluation criteria of teaching achievements should take the excellent rate of student subject exams, winning rate of extra-curricular activities, professional achievements and career development of students and graduates as the final evaluation criteria. However, the universities' awards evaluation of teaching achievements in our country tends to take the scientific research, teaching material published, base construction, school cooperation, and teaching mode as a criterion. There are no cases description and statistical analysis about the students' cultivating results, no feedback from the graduates' workplace in many award-winning teaching a-

* 收稿日期 2017-04-06
作者简介 张海钟(1963-)男,甘肃靖远县人,教授,主要从事高等教育学、心理教育学、社会心理学、女性心理学研究。

chievements' websites and declarations. Finally, the teaching achievements become a description of the teaching process and a scientific research show. The teaching achievements awards should be restored the original meaning of personnel training achievements to prevent the deviation from the domain of teaching achievements.

Keywords: universities; teaching achievements; evaluation; reward

20世纪80年代开始编纂的《教育大辞典》里并没有教学成果的概念,自从1989年国家评选教学成果奖开始,特别是1994年国务院印发《教学成果奖励条例》(以下简称《条例》)之后,教学成果才作为一个教育学概念进入政策和学术的视野。但纵观每五年一次的国家级、省级高等学校教育教学成果评奖,参照2014年开始的基础教育、职业教育国家级教学成果评奖,我们发现,很多教学成果实际上已经成为一种宣传,评奖和分级标准背离了教学成果的教育学意义,需要进行理论和实践层面的反思。

一、高等学校教学成果奖励的范围标准与问题反思

1989年,我国为了奖励取得教学成果的集体和个人,鼓励教育工作者从事教育教学研究,提高教学水平和教育质量,开始开展高等学校国家级教学成果奖的评选,每五年一届。1994年国务院正式印发了《教学成果奖励条例》,《条例》规定的教学成果奖励范围包括高等教育、基础教育、职业教育三大类,但基础教育、职业教育教学成果奖评选始终没有开展,直到2014年才进行。因为省级、厅级、校级教学成果奖励是一个序列,采用的标准全部都是国家标准,因此我们以国家标准为例讨论高等学校教学成果政府奖励存在的问题。

1988年以来的历届评奖文件和1994年的《条例》都规定,教学成果是指反映教育教学规律,具有独创性、新颖性、实用性,对提高教学水平和教育质量、实现培养目标产生明显效果的教育教学方案,但具体的范围界定每届有所差异。1993年的文件限定教学成果包括教书育人、教学改革、教学建设、教学管理等方面的优秀教学成果。具体范围界定是:(1)加强和改革马

列主义理论课、思想品德品质课,引导学生走与工农、实际结合的道路,坚持教书育人,促进学生树立正确的政治方向和人生观方面的成果;(2)根据教育目的、对象和环境,改革、更新教学思想、教学内容、教学方法、教学制度,提高教学艺术和质量方面的成果;(3)在专业学科、课程、师资队伍、实验实习基地、教材等教学基本建设以及坚持教学、科研、生产三结合方面的成果;(4)在调整改造专业、编制教学文件、组织教学工作、进行教学研究、推动教学改革、开展教育评估、树立良好学风、实行科学管理等方面的成果。2000年教育部的评奖文件继续沿用了《条例》中规定的教学成果定义,但外延有所变动:(1)针对教育对象的特点和人才培养的要求,运用现代教育和教学手段,在加强思想政治教育,开展课程、教材、实验实习基地建设等方面,坚持教书育人,探索教学规律,更新教学内容,改进教学方法,提高教学水平和教育质量的成果;(2)根据教育目的、教育环境和教育教学规律,在组织教学工作,推动教学改革,开展教学评估,加强专业(学科)教师队伍和学风建设,促进产学研结合,实现教学管理现代化等方面的成果;(3)结合自身特点,推广、应用已有的教学成果,并在实践中进一步创新和发展。2014年的评奖文件结合国家政策变化,评奖要求表述为:高等教育国家级教学成果要符合党和国家教育方针,坚持立德树人,反映高等教育教学规律,突出教育教学改革,对提高教学水平和教育质量产生明显效果。主要包括转变教育思想观念、改革人才培养机制、创新人才培养模式、加强教学质量保障、推进优质教育资源共享、推动教学管理机制改革、优化学科专业结构、改进教学内容方法、强化实践育人环节、全面推进素质教育等方面。

综合分析历次评奖范围和基本标准,我们可以发现四个要点:(1)反映教育教学规律;(2)有独创性、新颖性、实用性;(3)对提高教育质量、实现培养目标产生明显效果;(4)评奖范围涵盖了学科建设、专业建设、师资队伍建设、教学设备建设、培养方案编制和实施、教学方案编制和实施、教学材料的编制和使用、教学评估和监控等所有层面和环节。通过教育学的理论分析就会发现,历次文件表述中都存在共性的问题:(1)将教学成果理解为教育教学方案,未强调教育教学方案实施的效果;(2)明确规定了教学成果的过程性评价标准,未强调结果性评价标准,这正是教学成果评奖重过程轻结果的根源;(3)评奖条件没有学生知识掌握、能力提高、素质发展方面的标准和指标;(4)没有规定教学质量的定义,但客观事实是教育理论界和教育实践领域理解的教学质量存在明显差异。

教育实践证明,这种教学成果奖励导向的后果便是无视学生存在,背离教学成果的本义,背离高等学校作为人才培养机构的本质。如果我们认真查看2000年以来的国、省、厅、校各级教学成果评奖网络材料就会发现,根据文件所理解的教学成果就是教学团队的高学历高职称比例、人才培养的实施过程材料、教师的教研论文著作水平,包括校地合作活动图片资料等等,当列举人才培养结果时,反而含糊其辞,数据不准确、信息不完整。有的教学成果干脆就是已经出版的著作形式的教材,其中关于教材内容科学性、创新性以及使用次数人数的报告都有很好的佐证,但教材采用后的教学效果却含糊其辞;有的教学成果则是校领导的规划方案或实施后的学科发展水平、专业建设成效;有的教学成果报告了实验室建设的过程及教育效益,但缺乏学生做实验的效果数据。更多的教学成果则是教学活动过程的材料堆砌,较少提供学生成长、成功、成才的样本和统计数据。获奖的很多教学成果网站和申报书中目无学生,没有学生培养结果的案例描述和统计分析,没有毕业生就业单位的反馈意见,教学成果成了教学过程描述,成了科研成果的展示,需要恢复教学成果的本来面目。

二、高等学校教学成果奖励偏差描述和根源分析

20世纪90年代以来,随着教学成果评奖的推进,许多学者发表论著,比如刘丽伟^[1]、黄一顺^[2]、肖念^[3]、陆国栋^[4]、蓝劲松^[5]、袁本涛^[6]等,都曾提出教学成果奖励的导向性弊端,但主要是奖励数量的学校分布和奖励等级的区域分布、获奖主体的研判、成果特点分析等等,很少涉及奖励条例中教学成果定义域问题。仅有的几篇论文的作者们,谨慎地分析着国家级奖励的教学成果内涵和外延。比如江苏大学的戴起勋等认为,教学成果就是教学研究成果,“根据教学成果的内涵和外延,通常说的教学成果应该是教学研究成果,简称教学成果”^[7]。而且认为某一门课程、某一本教材、某一门实验课程的教学研究成果,不能申报教学成果奖,只能申报单项奖励。有的学者如曾宪文则批评有些教学成果评奖做成了先进个人和先进集体评选。“先进个人或集体评选的依据是德、能、勤、绩,有先进的事迹、突出的行为,对社会做出了贡献。教学成果的落脚点是成果……”^[8]但没有一个人怀疑教学成果奖励条例中的教学成果定义。柳夕浪通过分析基础教育教学成果奖提出自己的观点,他更强调实践和行动,认为预设方案不属于教学成果,必须经过实施达到教学目标,才算是教学成果;教学成果就是教学活动的成果,德育活动成果不能算教学成果;教学研究成果没有实施,也不能算教学成果^[9]。张海东^[10]虽然强调了结果性评价与过程性评价的结合,但还是没有提出结果评价的指标;郑景丽等^[11]则通过国家级奖励成果的分布统计分析,批评了高等师范院校教学改革落后性。

我们虽然不同意将教学成果理解为教学研究成果,更不同意某门课程的教学成果不能申报教学成果奖,但我们认为,根本的问题就是奖励文件中教学成果的定义错误,而这种错误的政策性定义偏差是长期以来我国高等学校重师轻生、重研轻教的必然结果。当我们浏览各大学的官方主流网站、广告宣传画册,当我们聆听各类学术会

议、庆典活动开幕式中校长的致辞、学校的简介,就能强烈感受到这种倾向。学校的历史沿革、名师专家、科研成果、教师队伍、设备条件往往是宣传的主要内容,而历届毕业学生中成才成功的范例、工作行业的分布、完成的工作业绩、科研作品、专业成果往往是一笔带过或者没有。如果我们对照企业的主流网站介绍,就会发现其宣传和交流风格存在很大差异,企业特别是商业企业的网站没有介绍机构设置、研发队伍,却主要介绍产品名称、性能、应用领域、主要功能,是产品销售导向型网站。同样,浏览某些中学的网站,主要介绍的是学生考大学的比例、考入重点大学的学生名单、考入北京大学、清华大学学生的图文介绍等等,使社会公众强烈感受到学校是一个人才培养机构,学校的教学质量就是学生成才的数量和质量。

三、高等学校教学成果的教育学科概念和内容解析

“成果”是借用植物学的一个概念,植物开花结果,成熟的果实谓之曰“成果”。结果只是表示植物结了果实,成果则是指结出的果实已经成熟。后来,成果以语言的隐喻潜规则,移植到人类社会活动之中,泛指人类经济社会活动的结果,比如工作成果、创作成果、发展成果、科研成果、教育成果、创新成果等等,其中科研领域使用科研成果的概念最普遍,最约定俗成,比如学术论文、研究报告、著作教材、专利产品以及计算机时代的软件产品等,都被称为科研成果。科研成果,无论是基础研究成果,还是应用研究成果;无论是技术开发成果,还是专利产品成果,其价值评定即评价,都更加注重成果本身的学术创新和应用价值,参考研究选题、过程、时间、团队、反响等因素。工作成果、创作成果、发展成果都是党政工作领域、文艺领域、经济领域、社会领域使用的概念,有些是最近几年才移植的概念,其评价标准比较宽泛,有的更加注重态度和反响,比如机关干部的工作成果;有的更加注重成果本身,比如文艺作品;有的更加注重总体指标实现程度,比如经济社会发展成果。

教育成果顾名思义就是教育活动的成果,是教育实践领域使用较少的概念。教育是人才培养活动,工作和活动对象是学生,学生的活动则称为受教育或者学习。无论是教育的视野,还是学习的视角,学生的变化就是教育的成果,教育的成果就是学生知识掌握的水平、能力发展的水平、素质提高的水平,标志性的成果就是成才的水平。但就过程而言,成长、成果、成才、成功,存在交叉关系,学生知识掌握的阶段性成果、能力发展的阶段性成果、素质提高水平的阶段性成果也是衡量和评价的标准。教学是教育活动特别是学校教育的基本途径,因此,教学成果是教育成果的从属概念,是教师通过教学活动获得的成果,这种成果当然表现为知识掌握的水平、能力发展的水平、素质提高的水平。教育学领域的教学专指课程与教学论范畴教师的“教”和学生的“学”,主要内容包括培养目标设计、课程方案设计、教学过程设计、教学效果评价等等,主要形式是班级授课制及其变种变式,主要的教学方法是讲授法讲解法讲演法、问答法谈话法讨论法、互动法探究法研究法、练习法实验法实习法、情境法参与法演示法等等,最后的结果就是学生的心理行为变化,包括认知及其行为变化、情感及其行为变化、意志及其行为变化、人格及其行为变化。而行为变化的外部表现就是学科知识的掌握水平、智慧能力发展的水平、综合素质的提升水平。

严格地说,高等学校的教学成果是教师通过教学获得的成果,但高等学校教育实践界往往并不按照教育学学科领域的教学概念涵义理解教学成果,而是将学科建设、专业建设、课程建设、教学建设、科研建设、课堂教学、教学实验、课外活动、实习实践、教学评估等统称为教学工作。如此理解,高等学校的教学和教学成果相比中小学而言,具有鲜明的高等教育学特色。中小学的教学成果评价标准比较简单,主要是反映学生知识掌握的水平、能力发展的水平、素质提高水平的学科课程考试成绩和活动课程考查成绩以及思想品德表现。但大学的教学成果评价学生的考试成绩不是主要的,而是学生的课外社团比赛

活动获奖层次、实习实践创新活动的作品成果。严格地进行教育学学科立场解析,这种评价潜规则存在致命缺陷。因为无论如何辩解,高等学校首先是学校,学校是人才培养机构,广义教学也好,狭义教学也罢,归根结底,就是要实现培养目标 and 规格要求,规格要求无外乎知识掌握、能力发展、素质提高三个方面。评价教学成果无视学生课堂教学考试成绩,着力描述教师的教材著作、教研论文、精品课程、媒体课件、学生获奖等等,显然偏离了教学成果的本义。

四、高等学校教学成果奖励的标准修订与学理依据

教学质量是教育质量、办学质量的下位概念。教育质量是指各级各类人才培养的结果与国家教育方针的相符程度;办学质量是某一办学机构的人才培养质量与该机构的培养目标和规格相符程度。广义的教学质量可以定义为某一学校培养的人才素质、知识、能力与学校教育目标、办学目标的相符程度,而狭义的教学质量是某一门课程教学之后,学生的知识掌握、能力发展、素质提高水平与课程目标的相符程度^[12]。就整体人才培养和远期质量评价而言,高等学校的办学质量是指人才培养的素质、知识、能力与培养目标规格相符合的程度。狭义的高等学校教学质量主要是指专业与课程教学质量,是指学生通过学习某一专业知识、技能,所形成的能力和素质与专业目标和规格相符的程度。如此推论发现,教学成果奖励条例规定的教学成果评价标准中,使用的教学质量显然是广义的教学质量,但却缺乏对学生知识掌握、能力发展、素质提高的表述,因此造成了误解后果。

教育学基本原理表明,学校教育区别于社会教育、家庭教育的根本标志是系统化的课程设计和规范化的教学活动。高校的学科建设与科学研究、专业建设与课程教学、思想教育和道德训导,归根结底是为了培养符合培养目标和规格的各类专业人才。因此,衡量教学质量的标准不是过程,而是结果,这些结果就是教学成果。以此为基点,审视教学成果奖励条例中关于教学成果

的定义,我们发现,将教学成果定义为教学方案,虽然也强调了方案实施的效果,比如对提高教育质量、实现培养目标产生明显效果,但就语言表达方面来说,显然存在瑕疵,而且容易引起误解,实践证明,已经引起误解并造成了不好的后果。同时,我们发现,创新性、新颖性、实用性是就教学方案而言,是假设只要有了创新性、新颖性、实用性的教学方案,作为人才培养效果的教学成果也就必然有创新性、新颖性、实用性。这种推论就逻辑学角度而言,欠缺严密性、准确性。实践证明,很多教学方案包括教育行政部门编制的规划方案、培养方案。学校编制的课程方案、教学方案、评价方案,论证设计很科学、实施过程很有力,但却未能实现目标。如果仅仅按照教学方案实施过程材料来评定教学成果,忽视方案实施后学生的变化水平,不利于为教学改革和发展提供导向性榜样和示范。

据前分析,我们认为,为了进一步明确教学成果评奖的目的是为了高质量培养社会主义接班人和建设者,教学成果定义应该修改为教育教学方案实施效果,教学成果的评奖标准应该逐步改变为由过程性评奖为主转向结果性评奖为主。高等学校教学成果当然应该以学生的学科考试优秀率、课外活动获奖率、考研率和就业率、在校生成和毕业生的专业成就等作为教学成果的最终评价标准。因为这些指标代表了人才培养的最终结果,代表了教学活动的最终结果,代表了学生的知识掌握水平、能力发展水平、素质提高水平。

参考文献:

- [1]刘丽伟. 高校教育教学改革的特点与趋势: 基于2014年国家级教学成果奖获奖情况的分析[J]. 黑龙江教育(高教研究与评估版), 2016(2): 51-53.
- [2]黄一顺, 蒋香仙. 国家级教学成果奖评奖的现状与趋势研究[J]. 中国大学教学, 2013(9): 86-89.
- [3]肖念, 张萍. 高校教育教学成果奖的特点分析: 来自第六届高等教育国家级教学成果奖的报告[J]. 中国高教研究, 2010(2): 81-84.
- [4]陆国栋, 徐展斌, 张聪, 等. 高等教育国家级教学成果奖获奖现状分析及培育途径研究[J]. 中国高教研究, 2015(3): 26-30.

(下转第9页)

器物的制作 (poesis), 实践智慧指导伦理和政治行为, 即狭义的实践 (praxis) (参见: 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 北京: 商务印书馆, 2003: 165-169)。

①情感主义伦理学的宗旨是把伦理学当做一种非事实描述的情感、态度或信念的表达, 强调将这些因素作为意志的根据。其早期代表是伊壁鸠鲁, 他说“快乐是我们天生的最高的善”(参见: 伊壁鸠鲁. 致美诺寇的信 [C]//周辅成. 西方伦理学名著选辑. 北京: 商务印书馆, 1964: 108)。近代的典型代表则是休谟。他呼吁“理性是、并且也应该是情感的奴隶”(参见: 休谟. 人性论 [M]. 北京: 商务印书馆, 1980: 453)。

参考文献:

- [1]叶澜. 思维在断裂处穿行: 教育理论与实践关系的再寻找 [J]. 中国教育学刊, 2001 (4): 1-6.
- [2]柏拉图. 柏拉图全集: 第一卷 [M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002.
- [3]奥康纳. 教育理论是什么? [C]//瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学卷. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [4]赫斯特. 教育理论 [C]//瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学卷. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [5]穆尔. 教育理论的结构 [C]//瞿葆奎. 教育学文集·教育与教育学卷. 北京: 人民教育出版社, 1993.
- [6]W·布雷岑卡, 李其龙. 教育学知识的哲学: 分析、批判与建议 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 1995 (4): 1-14.
- [7]康德. 实践理性批判 [M]. 邓晓芒, 译; 杨祖陶, 校. 北京: 人民出版社, 2003.
- [8]陈桂生. “教育理论与实践关系问题”的再认识 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2005, 4 (1): 8-10.
- [9]赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要 [M]. 李其龙, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.
- [10]休谟. 人性论 [M]. 关文运, 译; 郑之骧, 校. 北京: 商务印书馆, 1980.
- [11]康德. 纯粹理性批判 [M]. 邓晓芒, 译; 杨祖陶, 校. 北京: 人民出版社, 2004.
- [12]康德. 判断力批判 [M]. 邓晓芒, 译; 杨祖陶, 校. 北京: 人民出版社, 2002.
- [13]邓晓芒. 康德哲学诸问题 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2006.
- [14]赵丽娜, 王传毅. “没有教不好的孩子, 只有教不好的教师”反思 [J]. 教育科学研究, 2011 (12): 13-15.
- [15]杜威. 教师职业之现在机会 [M]//袁刚, 孙家祥, 任丙强, 等. 民治主义与现代社会: 杜威在华演讲集. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [16]陈桂生. 常用教育概念辨析 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2008.
- [17]康德. 实践理性批判 [M]. 韩水法, 译. 北京: 商务印书馆, 1999.
- [18]隆藏法师. 天下无贼 [EB/OL]. (2013-02-18) [2016-12-25]. <http://qun.51.com/fjks/topic-17480.html>.
- [19]康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田, 译. 上海: 上海人民出版社, 1986.

(责任编辑 袁 婷)

(上接第 24 页)

- [5]蓝劲松. 教学激励政策的反思: 对中国高等教育国家级教学成果奖的综合考察与分析 [J]. 国家教育行政学院学报, 2006 (12): 56-67.
- [6]袁本涛. 中国高校教学改革的现状与趋势分析: 来自 2005 年国家级教学成果奖的报告 [J]. 大学教育科学, 2006 (2): 44-51.
- [7]戴起勋, 赵玉涛, 王贵成, 等. 高等院校教学研究成果的界定与评价 [J]. 江苏大学学报 (高教研究版), 2004, 26 (4): 75-78.
- [8]曾宪文. 教学成果奖纵横谈 [J]. 山东教育科研, 2002 (8): 15-18.
- [9]柳夕浪. 试析基础教育教学成果的内涵与特征 [J]. 中国教育学刊, 2013 (5): 12-29.
- [10]张海东. 对我国普通高等学校教学成果的内涵与培育探讨 [J]. 四川师范大学学报 (自然科学版), 2015, 38 (5): 787-790.
- [11]郑景丽, 陈绍友. 关于国家级教学成果奖的获奖主体的研判及思考 [J]. 中国电力教育, 2011 (17): 51-54.
- [12]张海钟. 论高等学校教学质量及其评价 [J]. 西北大学学报 (社会科学版), 2004, 41 (4): 75-78.

(责任编辑 袁 婷)