

The Transformation of Task Type in School Work and the Direction of Education Reform

Longlong Hou

Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing
Email: houll@bnu.edu.cn

Received: May 3rd, 2017; accepted: May 17th, 2017; published: May 25th, 2017

Abstract

The New Curriculum Reform in primary and secondary schools in 2001, “National medium and long term educational reform and development plan (2010-2020)” in 2010, and “Overall plan to promote the development of world-class universities and first-class disciplines” in 2015 show that the task types of work in primary and secondary schools, and universities require transformation from traditional repetitive, algorithmic, mechanical, infusion and conventional types to unconventional, heuristic, challenging, complex, creative types. This transformation of work type needs supportive policies and administrative context. While the existing macro policies and local administration measures have not only failed to provide corresponding support, but the direction of many policies has formed the opposite reaction to this kind of transformation, which makes the goal of the education reform hard to implement. The task type of school work is not only unable to change, but also increasingly caught in the traditional repetitive, algorithmic, mechanical and routine task traps.

Keywords

Task Type of Work, Work Motivation, Education Policy

学校工作的任务类型转变与教育改革的方向

侯龙龙

北京师范大学教育学部, 北京
Email: houll@bnu.edu.cn

收稿日期: 2017年5月3日; 录用日期: 2017年5月17日; 发布日期: 2017年5月25日

摘 要

我国自2001年开始的中小学新课程改革和2010年发布的《国家中长期教育改革与发展规划纲要

(2010-2020)》以及2015年国务院印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》表明,从中小学到大学的学校工作任务需要从传统的重复性、算法式、机械式、灌输式、常规性的类型转变为非常规性的、探究式的、挑战性的、复杂性的、需要发挥创造性的工作类型。这种学校工作任务类型的转变需要配套支持性的政策和行政管理环境,然而,反观现有的宏观政策和地方行政管理措施不仅未能提供相应的配套和支持,一些相关政策的方向却愈来愈对这种转变形成制约,令教育改革目标难以真正落实,学校工作的任务类型不仅无法转变,而且容易陷入传统的重复性、算法式、机械式、常规性的任务陷阱。

关键词

工作任务类型, 工作动机, 教育政策

Copyright © 2017 by author and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 问题的提出

截止 2015 年,我国的教师队伍总体情况是这样的:“全国各级各类学校共有专任教师 1539 万人。其中,学前教育 205 万人、义务教育阶段 918 万人、高中阶段(含中等职业教育) 254 万人、高等教育(含高等职业教育) 157 万人、特殊教育 5 万人。他们工作在 51 万所学校,支撑起了 2.6 亿在校学生这个世界上最大规模的教育体系” [1]。而我国的校长队伍总体情况则是:幼儿园园长 22.37 万人,小学校长 19.05 万人,初中校长 5.24 万人,普通高中校长 1.32 万人,普通高等学校校长 2560 人,各级各类民办学校校长(园长) 16.27 万人[2]。从幼儿园、小学、中学到大学,校长(园长)总人数大概为 64.5 万人¹。那么在这样一个由 64.5 万左右校长和 1539 万专任教师为职业主体构成的学校教育系统中,这么庞大的人群所从事的教育工作到底是一种什么样的工作?如果做一个粗略的类型划分:教育工作是一种常规性的、重复性高的、算法式的、机械式的工作;还是一种非常规性的、挑战性的、复杂的、探究式的、需要发挥创造性的工作?教师们和校长们的工作到底更趋向于哪一种类型?对于教育工作的这种不同判断,不仅影响到我们看待教育工作的呈现方式,影响到教师和校长的职业发展状态,更影响到我国教育改革的大方向。

应该说,不同的教师群体(例如幼儿园教师与大学教师之间)、同一个教师或校长群体的不同个人之间、同一位教师或校长在不同的职业生涯发展阶段(如职业开端与职业发展中后期之间)、教师群体与校长群体之间、不同校长群体(如幼儿园园长与大学校长之间)所进行的教育工作都是有相当大的差异的,从工作的复杂程度上、挑战性程度上讲都是不同的,不能一概而论;每个教师或校长个体、教师之间,校长之间,教师和校长之间也都是不同的,因此,好像很难对教师和校长群体的整体工作方式做出准确的判断。尽管如此,笔者还是试图对教师和校长所从事的教育工作进行类型化的概括,这样做的目的主要是:指出过去到现在教育工作的主要特征和存在的问题,从而为未来的教育改革指明方向;这种对于教育工作特征总体的概括判断有利于我们对现行教育政策和管理措施的检讨和反思,为未来的教育改革指明方向。

2. 学校工作的任务类型判断

对学校教育工作总体特征的概括判断,可以从我国现行中小学、大学的教育改革方向中获得线索和

¹这里未包括特殊教育学校、成人高中、中等职业学校、成人高等学校,各种非学历培训机构校长负责人人数。

启发：自 2001 年开始的我国中小学新课程改革，提出了要“改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，……避免过于注重书本知识的现状，加强课程内容与学生生活以及现代社会和科技发展的联系，关注学生的学习兴趣和经验，精选终身学习必备的基础知识和技能。改变课程实施过于强调接受学习、死记硬背、机械训练的现状，倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力。……改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。”

[3]从教育部发布的这一政策改革的文本中可以看出，2001 年的新课程改革是针对之前的应试教育状况而出台的改革措施，在 2001 年之前的中小学教育被看作是一种“注重知识传授的倾向”、“注重书本知识的现状”、“接受学习、死记硬背、机械训练的现状”、具有统一性的国家课程占据着学校工作的主要内容，这里新课程改革虽然陈述得是学生的学习，但是造成学生这种学习状态的并不是学生本人，而是作为施教者的教师和作为管理者的校长，这其实是同一个硬币的正反面。所以，由此可以判断出，硬币的另一面也就意味着 2001 年之前教师和校长的工作，更多表现为一种重复性的、机械训练式的、灌输式的、常规性工作，正是由于学校教师和校长工作的重复性、机械式、灌输式、算法式的工作方式才导致了上述的应试教育的种种问题。而改革的方向是什么呢，就是要转变为“强调形成积极主动的学习态度”、“关注学生的学习兴趣和经验”、“倡导学生主动参与、乐于探究、勤于动手，培养学生搜集和处理信息的能力、获取新知识的能力、分析和解决问题的能力以及交流与合作的能力”、以及分级管理的课程、综合课程、综合实践课程的形态。从这个转变方向可以看出对学生的各种主动性要求更高、探究性要求更高、发挥创造性的要求更高，相应地，对于施教者的教师和校长的工作要求也就发生了转变，对于教师和校长也就意味着教育工作应转变为复杂性的、探究性的、挑战性的、需要发挥创造性的工作方式。

我们再来看看高等教育领域的改革，在 2010 年提出的《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020)》中提到，要全面提高高等教育质量，提升科学研究水平，“到 2020 年，高等教育结构更加合理，特色更加鲜明，人才培养、科学研究和社会服务整体水平全面提升，建成一批国际知名、有特色、高水平的高等学校，若干所大学达到或接近世界一流大学水平，高等教育国际竞争力显著增强。”在高等教育改革中提到最多的关键词就是创新：“拔尖创新人才”、“充分发挥高校在国家创新体系中的重要作用，鼓励高校在知识创新、技术创新、国防科技创新和区域创新中做出贡献。”[4]而在 2015 年国务院印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》[5]，提出了“一流大学和一流学科”建设规划，为了建设“双一流”，更是提出要培养“创新团队”、“培养拔尖创新人才”、“营造浓厚的学术氛围和宽松的创新环境，保护创新、宽容失败，大力激发创新活力。”从高等教育领域中的改革来看，也是愈来愈注重创新、创造，这些毫无疑问都对高等学校的校长和教师提出了更高的要求，高校的工作要求更多是非常规性、复杂性、探究性、创造性的工作类型。

3. 学校工作任务类型的转变与校长和教师的工作动机

既然，无论是中小学新课程改革还是高等学校的改革，都愈来愈要求校长们和教师们的工作成为复杂性、探究性、创造性的工作类型，这种工作要求的转变对于身处其间的 64.5 万左右的校长和 1539 万专任教师到底意味着什么呢？这个工作任务要求的转变，实际上对校长和教师的工作动机提出了新的要求。

从工作动机的角度看，不同的工作任务类型，会要求人们采取不同的工作动机类型。根据美国罗切斯特大学教授德西(Edward Deci)和瑞安(Richard Ryan)的研究[6]，传统常规性的、机械训练式的、重复性的工作依靠控制性动机就可以很好的完成[7]，所谓控制性动机就是依靠外部奖励和惩罚措施、依靠外部

考核评价的目标驱动、以压力和紧张感为特征的教学和学习方式。然而，当工作任务变为复杂性的、需要发挥当事人主动性和创造性的任务时，控制性动机就会出现偏差和问题，表现为当事人的注意力因集中在奖励和评价上，会降低创造性完成任务的能力。而当面对复杂性、探究性、需要发挥创造性的任务时，自发性动机就是必要的；所谓自发性动机，就是因为工作任务本身的有趣、令人好奇、挑战和满足而产生的内在动机，以及当事人自己因为赋予工作任务以特别的意义和价值而内化了的外部动机，从而产生的驱动力。当事人在自发性动机驱动下，更多的是自主选择工作任务，而不是依靠外部(奖惩、评价等)控制的结果，当事人更多的是将周围的环境看作信息性的，为工作提供信息反馈的，而不是对工作任务实施控制和约束的。哈佛大学创造力专家阿玛贝尔教授(Teresa Amabile)提出了“创造力的内在动机原则”，即内在动机有利于激发创造力，而外在动机往往是起反作用。当学校的教育工作被定位为需要发挥创造性的任务时，也就意味着需要校长和教师们更多从内在动机出发去进行学校的教育工作；而诸如外部评价、监督、各种形式的奖励、各种检查验收、考核都会对内在动机产生负面作用²。有关工作任务的类型与工作动机及激励之间的关系，丹尼尔·平克在其著作《驱动力》一书中做了很好的综述和说明[8]。

2001年以来的新课程改革经历了不少的讨论、争议，其中主要的焦点在于新课程改革的目标难以落实上，2011年10月由21世纪教育研究院、新教育研究院、北京市西部阳光农村发展基金会与中国教育网合作开展了关于“教师对新课改的评价”的网络调查。不仅反映出教师群体对新课改目标落实现状的不满(仅有四分之一教师表示满意)，更是引发了各方对此次调查结论、新课改本身成败与否的不少争论[9]³。而有关高教改革、尤其是“双一流”建设的争议同样存在，这种争议声中，很多集中在“一流”的目标能否实现上[10][11]。比较中小学的新课程改革与高等学校“双一流”建设，会发现有一定的相似性，那就是对改革方向和目标的设定大家没有太多异议，但是对于目标的实现、落实存在比较多的争议，由此导致了不少争论甚至是对改革方向与目标的质疑。

中小学新课改与高教改革目标难以落实的原因众说纷纭，笔者这里从德西(Edward Deci)和瑞安(Richard Ryan)有关工作动机的研究成果出发，对此提供一个解释。当教育工作任务从传统的算法式的、重复性、常规性、机械训练式的工作方式转变为非常规性的、探究性的、复杂性的、需发挥创造性的工作方式时，要求校长和教师的工作动机进行必要的转变，也就是从外部控制性的工作动机，转变为自发性动机驱动的工作方式。只有从微观个体层面，校长和教师的职业工作动机角度实现了这种转变，宏观层面中小学新课程改革和高教改革的目标才可能真正实现。宏观政策的目标从来都需要在微观个体层面获得充分的支撑，才可能真正落实和实现，否则就很容易流于形式，成为“空中楼阁”。这种职业工作动机的转变意味着，以前依靠奖励和惩罚、依靠外部评价驱动的，以压力和紧张为特点的工作方式，需要转变为依靠校长和教师自身出于对工作本身内容的兴趣、挑战和满足的内在动机，自己对教育工作的

²有关“创造力内在动机原则”可以参见 Amabile, T. M. (1983) *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag, 页 91 以及 Amabile, T. M. (1996) *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, 页 107。以及 Beth A. Hennessey 对此观点的综述“课堂中的内在积极性和创造力：我们又回到了原点了？”载 Ronald A. Beghetto James C. Kaufman 主编陈菲、周晔晗、李娴译《培养学生的创造力》华东师范大学出版社，页 303-331。此外，在其他一些学者的综述中也认为“对创造力而言，内部的或内在的动机比外部的或外在的动机更有效。……创造力研究者普遍认为不仅动机对创造力而言是必不可少的，而且与外部动机相比内部动机是创造性成果的一个更有效的决定因素”。(参见雷蒙德·S·尼克森“第20章促进创造力”罗伯特·J·斯滕伯格主编、施建农译《创造力手册》页 345-346)有关评价、奖励、监督和任务约束对创造性的影响可参见 Amabile, T. M. (1983) *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag, 第 5-8 章的内容；以及 Amabile, T. M. (1996) *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview, 第 5-8 章的内容。

³其中有代表性的争论是华东师范大学教育学部钟启泉教授与北京师范大学教育学部王策三教授之间多次争论文章，以及四川省社会科学院查有梁研究员与陈兴中的争论文章，尤其是查有梁研究员创作的打油诗《课程改革十年有感》在网络上更是广为流传。另外，有一篇文章对有关新课改的相关争论进行了综述，参见董奇“新课程改革的众说纷纭与理性思考——基于上海 PISA 测试结果的视角”《中国教育月刊》2015 年第 7 期。

意义和价值判断为导向的自发性工作动机驱动的方式。

4. 学校教育工作动机的转变与外部的教育政策和行政管理环境

校长和教师工作动机的这种转变，需要外部配套性的政策和行政管理环境作为支持条件。这种配套和支持意味着外部的政策环境、行政管理环境需要调整，由控制导向的外部政策环境，转变为自主支持导向的政策和行政管理环境[12]。什么是控制导向的外部环境呢，就是以奖励、惩罚、绩效、评价、监督和控制作为引导学校办学发展方向的做法，或者如前任上海建平学校校长、现任深圳明德实验学校校长程红兵提到的学校发展依靠“外力制动”的做法[13]；而自主支持的意思是，尽量创造条件让学校自己自主发展，依靠“内力制动”，支持校长和教师的自主办学与教学，减少各种评优、评奖、检查、监督等行政干预。

很遗憾的是，这方面支持条件在现实的中小学和大学教育体系中都基本不具备，而且从现有改革的趋势看，也没有向具备此方面支持条件迈进的趋势。这也就意味着，总体而言，中小学和大学的校长和教师还没有实现工作动机的转变，没有从控制性工作动机转变为自发性工作动机，教育工作也就难以从传统的算法式的、重复性的、机械式的、常规性的任务类型，转变为探究式的、复杂的、非常规性的、发挥创造性的任务类型。现实之中依靠控制性动机驱动的大量教育工作，停留在机械式、重复性、算法性任务阶段也就不值得奇怪了。这是导致目前我们看到在中小学教育改革和高校改革中，目标难以真正落实，甚至产生反复争议的重要原因之一。

具体而言，从外部的教育政策和行政管理环境看，现有的教育政策中恰恰存在一些比较明显的控制导向的政策，而不是自主支持的政策，这导致此类政策直接同中小学新课改目标和高教改革目标落实相抵触，这类政策规定和行政法规从中央到地方，从学校外部到学校内部，不仅大量存在，而且有愈演愈烈之势。例如，对中小学教师和校长工作动机影响很大的几项政策，包括绩效工资改革、职称制度改革和学校管理标准实施。

在2008年12月23日国务院办公厅发布的《关于义务教育学校实施绩效工资的指导意见》指出[14]，要“充分发挥绩效工资的激励导向作用”，问题是这种“激励导向”是以激发教师为了获得奖励性工资而努力工作，而非为了教育工作本身的乐趣，抑或是为了每个教师自己心目中教育的价值和意义而工作，这激发起的更多是教师们控制性的工作动机，为了外在的奖励性工资而努力工作，而不是自发性工作动机。教育部紧接着在2008年12月31日发布的《教育部关于做好义务教育学校教师绩效考核工作的指导意见》中指出[15]，自2009年1月1日起义务教育学校实施绩效工资分配政策，为了配合绩效工资政策的推行，要求进行绩效考核工作，“绩效考核结果是绩效工资分配的主要依据”。将教师工资同绩效考核结果挂钩，试图以此调动教师工作的积极性，只是这里激发起的积极性也主要是教师们的控制性动机。除了国家、中央政府层面的这类控制导向的政策文件外，地方教育行政部门出台的政策规定也都是大同小异。以北京市为例，北京市于2014年就中小学教师的绩效工资出台的《北京市教育委员会北京市人力资源和社会保障局北京市财政局关于印发建立我市中小学教师绩效奖励激励机制实施方案及配套文件的通知》中，同时发布了《北京市中小学教师绩效奖励激励机制项目管理办法》[16]。在这一《管理办法》中，谈的主要措施就是“多劳多得，优绩优酬”，激发教师们为了获得更多的报酬，作为搞好教育工作的驱动力，这是非常能激发起教师们控制性动机的举措了。相应的，在区县一级教育行政部门的绩效工资改革中，以激发教师们控制性动机作为工作驱动力的方式，也就不值得奇怪了。进入学校内部的绩效工资方案，大同小异，笔者在中小学调研中接触到的这类“绩效工资实施方案”的文本，往往从教师工作的几个方面：包括师德形象、教师考勤、教学工作、安全考核、班主任工作等等分别赋予不同分

数权重，再计算最后的绩效考核情况，根据绩效考核结果发放奖励性工资。至此，自上而下的中小学绩效工资也就实现了对于教师的激励导向作用，只是这种激励导向是激发教师们的控制性动机为结果的，而不是自发性工作动机为导向。

对中小学教师工作动机影响很大的除了上述绩效工资政策之外，更重要的另一方面是中小学教师的职称等级制度。2015年8月28日，人力资源社会保障部与教育部印发了《关于深化中小学职称制度改革指导意见》(以下简称《指导意见》)的通知[17]，这次《指导意见》主要是统一了中学和小学的职称(职务)等级和名称⁴。同时，在这个《指导意见》附件中，列出了国家制定中小学教师专业技术水平评价的基本标准条件，这首先就是对学校自主决定此类事项的一种限制和约束⁵。再看这些职称等级的基本标准条件，从三级教师、二级教师、一级教师到高级教师和正高级教师，除了有关学历和任职年限的硬性规定外，其他方面主要是教育教学业绩和课程改革、教学方法的成果，这些“业绩”和“成果”如何去衡量？现实评审中往往又是将其与不同级别的评优、获奖联系在一起，从校级、区市级到省部级、国家级的各种奖励，这样一种职称等级制改革其实仍然保留着强化教师追求各种外部奖励的工作动机，教师为了追求各种级别的奖励而工作，以便获得职称等级上的提升，这种控制性动机的导向在《指导意见》中也是比较突出的。2016年4月12日北京市人力资源社会保障局和北京市教育委员会印发了《北京市深化中小学教师职称制度改革实施方案》的通知[18]，通知内容同上述《指导意见》基本大同小异，其中附件2“北京市中小学教师专业技术职务申报条件”同上述《指导意见》中的附件内容基本雷同，仍然是以控制为导向的。

除了影响中小学教师工作动机的绩效工资改革和职称制度改革，还有对中小学校长工作动机产生较大影响的管理标准政策。2014年8月2日教育部在关于印发《义务教育学校管理标准(试行)》(以下简称《管理标准》)的通知中[19]，政府行政不仅直接介入中小学内部管理，而且对学校内部管理列出了详尽的管理标准，在“基本内容”中，从“平等对待每位学生”、“促进学生全面发展”、“引领教师专业发展”、“提升教育教学质量”、“营造和谐安全环境”、“建设现代学校制度”六个方面，提出了义务教育学校管理的92条要求，在这92条要求中，有许多就是原本已有的各种针对学校的规定和规范，反映出政府行政部门对学校不仅没有充分下放办学自主权的意愿，更是进一步强化对学校内部管理的控制和约束。中小学校长在面对这样的《管理标准》时，面对92条细化到学校管理的各个方面的要求时，更多看到的是各种对工作的限制和约束，为了满足这92条管理要求，校长主要以控制性动机作为工作驱动方式，而不太可能以自发性动机进行工作。

从上述对中小学教师职称制度改革和绩效工资改革，以及对中小学校长的管理标准规定来看，都是以控制导向的方式，激发教师和学校长的控制性动机为主要特征的，这本身同中小学新课改对教师和学校长工作任务的要求，从重复性、机械式、算法式任务转变为探究式、复杂性、发挥创造性的任务，是相抵触的；可见，新课程改革的推行，并没有相应的有关教师和学校长职业工作动机的配套政策方案的同步改革，不仅如此，相关政策的改革趋势更多是从强化教师和学校长的控制性动机方向进行的，是控制导向的政策方向，这不能不说是对新课程改革起制约作用，营造出与新课程改革目标起不一致的政策环境，这是导致新课改目标难以真正落实的一个重要原因。

在高等教育改革领域，类似的问题同样存在，例如2016年8月25日，教育部出台的《教育部关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见》(以下简称《指导意见》)[20]，从《指导意见》的内容来看，

⁴实际上，按照《指导意见》中统一后的中小学教师职称(职务)分别与事业单位专业技术岗位等级的对应关系，大学教师的职称(职务)与中小学教师职称(职务)也实际上统一了，大学正教授对应中小学正高级教师，大学副教授对应中小学高级教师，大学讲师对应中小学一级教师。

⁵这背后深层的原因恐怕还是政府对学校自主决策的不信任态度，尽管职称制度本身很难说是涉及到法律问题或者政治问题，政府对此类学校本应具有的主权始终有“规范”和“管理”的冲动。

第(一)条说的很明确“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。”[21]，就是考核评价政策是教师们发挥主动性的“指挥棒”，如果没有考核评价政策，意味着教师们就难以发挥积极性、主动性，或者发挥工作的积极主动性的方向会出问题。这也会影响到高校教学改革的推动、教育质量的提高、科研导向的正确与否、科研成果的转化、创新创业和社会服务的开展等等。这里为什么说考核评价是调动教师工作积极性、主动性的“指挥棒”，而不说是激发教师们创造性的“指挥棒”？还有，这里的积极性、主动性到底是一种什么样的积极性、主动性？是让高校教师更有发挥创造力、面对挑战性工作的积极性、主动性，还是在面对重复性的、算法式的、机械式的、常规性的工作时更有积极性、主动性？具体看《指导意见》的内容，通过《指导意见》的实施要达到加强师德考核、突出教育教学业绩、完善科研评价导向、重视社会服务考核、引领教师专业发展的目的，也就是说《指导意见》的实施并不是为了提供支持让教师们可以依靠自主、自发的动机，自己去实现相应的各方面工作目标，而是需要依靠类似《指导意见》这样的“外力制动”来达到相应的目标；要通过“严格教育教学工作量考核”、“加强教学质量评价工作”、“健全教学激励约束机制”和“强化课堂教学纪律考核”等方式，来达到让教师们“突出教育教学业绩”的目标；在“坚持正确的科研导向”中要求“坚持服务国家需求和注重实际贡献的评价导向”等等，这一系列的考核、约束、评价所能调动起的积极性和主动性主要是教师们工作的外部动机、控制性动机，而不是内在动机、自发性动机。教师工作的外在动机、控制性动机是外部绩效考核评价所要求而产生的、教师为了符合考核和约束的要求、质量评价的指标而进行工作的那些工作动机。而不是由教师自身因为本职工作内容的吸引、挑战、有趣和满足而产生的内在动机，也不是由教师对自身工作的价值判断和意义追寻所产生的自发性动机，所以，在这种外在动机、控制性动机的驱使下，教师们的教学、科研工作便很容易形成“机械劳动”、“算法式任务”的工作状态。

再如 2011 年 10 月 13 日，教育部下发了《教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见》(以下简称《评估意见》)[22]，试图通过实施这样的教学评估达到“提高人才培养质量”、“提高教学质量”的目的，为了达到这些目的，首先采用的是“教学基本状态数据常态监测”，这个监测起什么作用呢？用来发挥“政府监控高等教育质量、社会监督高等学校人才培养和本科教学评估工作中的重要作用”，学校在面临外部监督和监控的情况下，被调动起来的是什么样的工作动机呢？显然也是为了应对外部监督和监控的控制性工作动机，而非自发性工作动机。可想而知，学校在面临类似本科教学评估时，看重的是能够顺利“通过”评估，还是真正看重评估提供的信息反馈呢？在这样监督、控制导向的政策背景之下，学校和教师更多是以控制性动机来应对类似的评估、评价的。《评估意见》中虽然提到了“学校自我评估”，但是这个“自我评估”并非学校按照自主意愿进行的评估，而是《评估意见》要求进行的，只不过评估主体由学校自己组织安排，在“评估”与“不评估”这一点上，学校是没有得选择的，必须“评估”。可见这里所说的“学校自我评估”并非完全出自对学校自主性的一种支持。

在类似《指导意见》和《评估意见》的政策文本中，往往能发现这类政策文本背后存在的一些隐含意识和观念：学校教师和校长是没有能力和意愿，自主自发地把学校办好的，他们需要的不是对其自主性、自发性的支持，而是需要隔三差五，不断地进行监督、评估、约束和引导。学校的校长和教师没有能力和意愿做到“内力制动”，而必须依靠政府行政的力量不断进行“外力制动”。这也是为何我们看到的，现实政府行政管理和政策，在不断强化监督、控制、约束和引导，从而不断的调动起学校校长和教师的控制性动机这样的“积极性、主动性”。

然而，需要说明的是，政府行政管理与政策方面的这种持续、广泛的“外力制动”的做法，同 2010 年发布的《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020)》和 2015 年国务院印发的《统筹推进世界一

流大学和一流学科建设总体方案》，试图追求的高校改革的发展目标，要求大学校长和教师的工作转变为探究性、复杂性、挑战性、发挥创造性的目标，上述政策手段与改革目标，两者存在相互抵触、相互制约的问题，而没有能形成政策手段与政策目标的合力。

5. 学校教师和校长的工作动机为何重要

学校中的教师们和校长们到底为了什么而工作？是为了奖励性的绩效工资，为了获得更多不同级别和形式的奖项，从而获得更高一级的职称和奖励而工作？还是为了教育本身的乐趣、挑战、满足和意义而工作？习近平总书记在2014年教师节同北京师范大学师生代表座谈时强调，全国广大教师要做“有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有人仁爱之心”的好老师^[23]，这是对教师工作动机最好的阐述，为了有理想信念、有道德情操、有扎实知识、有人仁爱之心而去工作，这正是对教育工作者自发性工作动机提出的具体要求。反观现行的一些相关教育政策和许多地方行政管理措施，往往都是同这一对教师和校长工作动机的要求相抵触，在不断强化教师和控制性工作动机。

本文的分析表明，从中小学到高等院校，校长和教师群体学校工作任务类型的转变，从机械式、重复性、算法式、常规性的任务转变为探究式、挑战性、复杂性和创造性的任务类型，是中小学新课程改革目标和高等学校“双一流”建设目标实现的要求，这一要求意味着校长和教师的工作动机需要相应的转变，从来自外部绩效考核、评价等等所激发起的外部控制性工作动机，转变为主要依靠对教育本身的乐趣、挑战、满足产生的内在动机和因为教育的理想信念而高度内化的自发性工作动机。教育改革目标的实现需要教师职称制度、绩效工资制度、学校管理标准等各方面宏观政策和地方行政管理措施的配套和支持。然而，我们的分析表明，现有的教育政策和地方行政管理措施不仅没有提供相应的配套和支持，反而愈来愈向较为不同的方向强化，这对新课程改目标和高等院校“双一流”建设目标的落实形成制约。

同时，本文的分析发现，从中央政府层面看，教育政策的酝酿和设计应有总体性的配套和协调支持，做好顶层全局性的教育政策设计，才可能保障教育改革的方向性目标得以落实。采取头痛医头、脚痛医脚的做法，不仅不利于全局性目标的实现，反而会相互抵触、形成制约，令改革的努力效果事倍功半。其次，本文的分析也表明，来自上级政府的教育政策设计都需要来自基层一线教师和校长个体层面、微观层面的支撑，才能真正得以贯彻和落实，无论是中小学新课程改革目标还是高等教育“双一流”的建设目标，都应当建立在一线教师和校长的具体的、日常化的工作动机层面，才可能不至于“看上去很美”、“画饼充饥”，而是真正做到扎扎实实、稳步推进。

基金项目

本文系北京市社会科学基金研究基地项目(项目编号 14JDJYB007)的部分研究成果。

参考文献 (References)

- [1] 中华人民共和国教育部. 新闻散发材料“全国教师队伍基本情况”[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2016n/xwfb_160831/160831_sfcl/201608/t20160831_277168.html, 2016-8-31.
- [2] 中华人民共和国教育部. 2015年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. http://moe.edu.cn/srcsite/A03/s180/moe_633/201607/t20160706_270976.html, 2016-07-06.
- [3] 参见“教育部关于印发《基础教育课程改革纲要(试行)》的通知”教基(2001)17号. http://www.moe.gov.cn/s78/A26/jces_left/moe_711/s8001/201404/t20140417_167357.html
- [4] 国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020)[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_838/201008/93704.html, 2010-07-29.
- [5] 国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知[EB/OL].

- http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content_10269.htm, 2015-11-05.
- [6] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-268.
- [7] Gagne and Deci (2005) Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, **26**, 333-336.
- [8] 丹尼尔·平克. 驱动力[M]. 龚怡屏, 译, 北京: 中国人民大学出版社, 2012.
- [9] 董奇. 新课程改革的众说纷纭与理性思考——基于上海 PISA 测试结果的视角[J]. 中国教育学刊, 2015(7): 6-11.
- [10] 甘阳. 北大是一流大学还是三流大学[EB/OL]. <http://www.ishuo.cn/doc/xymcnfqf.html>, 2016-08-30.
- [11] 陈学飞. 导向是建设世界一流大学的关键[J]. 探索与争鸣, 2016(7): 11-13.
- [12] Gagne and Deci (2005) Self-Determination Theory and Work Motivation. *Journal of Organizational Behavior*, **26**, 345-347.
- [13] 程红兵. 千校一面, 万人同语[N]. 中国教育报, 2005-10-18.
- [14] 国务院办公厅转发人力资源社会保障部、财政部、教育部关于义务教育学校实施绩效工资指导意见的通知[EB/OL]. <http://www.mxwz.com/news/view.aspx?id=139469&page=1&tjpd=>, 2009-4-22.
- [15] 教育部关于做好义务教育学校教师绩效考核工作的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7051/201412/xxgk_180682.html
- [16] 北京市教育委员会 北京市人力资源和社会保障局 北京市财政局关于印发建立我市中小学教师绩效奖励激励机制实施方案及配套文件的通知[EB/OL]. http://www.bjedu.gov.cn/xxgk/zxxxgk/201602/t20160223_7212.html, 2014-07-18.
- [17] 关于深化中小学教师职称制度改革的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.edu.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/201509/t20150902_205165.html, 2015-8-28.
- [18] 关于印发《北京市深化中小学教师职称制度改革实施方案》的通知[EB/OL]. <http://zhengwu.beijing.gov.cn/gzdt/gggs/t1432110.htm>, 2016-04-18.
- [19] 教育部关于印发《义务教育学校管理标准（试行）》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/moe_1793/201408/t20140804_172861.html
- [20] 教育部关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/201609/t20160920_281586.html
- [21] 教育部关于深化高校教师考核评价制度改革的指导意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/201609/t20160920_281586.html
- [22] 教育部关于普通高等学校本科教学评估工作的意见[EB/OL]. <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7168/201403/165450.html>
- [23] 人民网. 习近平同北京师范大学师生代表座谈时的讲话[EB/OL]. <http://politics.people.com.cn/n/2014/0910/c70731-25629093.html>, 2014-09-10.

期刊投稿者将享受如下服务：

1. 投稿前咨询服务 (QQ、微信、邮箱皆可)
2. 为您匹配最合适的期刊
3. 24 小时以内解答您的所有疑问
4. 友好的在线投稿界面
5. 专业的同行评审
6. 知网检索
7. 全网络覆盖式推广您的研究

投稿请点击：<http://www.hanspub.org/Submission.aspx>

期刊邮箱：ces@hanspub.org