

参 考 信 息

江苏技术师范学院图书馆主办 第 3 期 (总 56 期) 2006 年 3 月 20 日

做好职称评聘工作是构建和谐校园的重要举措

编者按：职称，国际上通常的定义是“区别专业技术或学术水平的登记称号”，所以，它是授予专业技术人员的“衔”或“称号”。我国现行的国家职业标准制度是专业技术职务聘任制，即所谓的职称制度。由于历史和国情等原因，我国的职称制度体系庞大复杂，不同行业或专业情况差异较大，有许多更待深入探讨及改革的方面，但是都有一个统一的国家职业标准。我国的职称评聘制度是在一定的历史条件下形成的。解放初期到 1966 年以前，我国对专业技术人员基本上实行的是专业技术职务任命制度和职务等级工资制度。1966 年以后，工资基本处于冻结状态，专业技术职务晋升也基本停顿。1978 年经国务院批准恢复技术职称评定工作，但由于种种原因，到 1983 年职称评定工作再次暂停。从 1986 年中共中央、国务院做出“关于改革职称评定，实行专业技术职务聘任”决定以来，经过不断改革试点，我国的职称工作才逐步走上规范化、制度化和正常化轨道，基本形成了当前的专业技术职务聘任制度。高校教师的职称晋升是国家评聘高校教师知识技能的基本方式。自 1986 年恢复职称评定开始，高校职称评聘工作经过了 20 多年的兴利除弊，积累了丰富的经验，形成了一套完整的评聘体系，它对调动广大教师教学和科研的积极性，加强师资队伍建设和提高教师的社会地位起了很大的作用，取得的成绩是有目共睹的。但是，随着经济改革不断深入及高校管理体制与运行机制的全面改革，现行的职称评聘制度已不能适应新形势的需要，逐渐暴露出一些问题，需要引起各级教育主管部门和高校领导的足够重视与关注。2007 年，我校的专业技术职务评聘工作已经启动，将继续坚持以优化的教师岗位设置和教师职务结构，提高教师队伍整体素质为目标，继续深化专业技术职务聘任改革，进一步促进学校的学科建设，更好地为提高学校的教学、科研水平和人才培养质量服务。我们知道，高校职称评聘制度的发展历史同我校的发展历史是基本吻合的，这个制度本身及其执行中所存在的问题，在我校都不同程度地有所反映。因此，我校继续深化专业技术职务聘任改革，仍任重道远。当前的职称评聘工作，我们必须认真做好，因为它关系到每个教师的切身利益，关系到学校改革、发展与稳定的大局，它是以人为本、构建和谐校园的重要环节。为此，我们选编部分相关材料，供领导和相关部门参考。

目 录

1. 中国高校职称评聘制度历史沿革	(1)
2. 高校教师职称晋升的政策与实践探讨	(6)
3. 我国高校职称评定的问题与对策	(8)
4. 高校教师聘任制存在的问题及对策	(11)
5. 当前高校职称评聘中若干问题的思考	(13)

一、中国高校教师职称评聘制度历史沿革

新中国成立后，伴随着我国高等教育事业的不断发展，教师职称评聘制度也经历了一个漫长的发展过程。50 多年的历史表明，教师职称评聘制度的改革一直是高校和广大教师最为关注的问题之一，也是高校人事制度改革的核心内容。回顾历史，不仅可以使我们总结经验，更为重要的是可以在未来的工作中汲取教训，少走些弯路。截至 2004 年底，我国共有普通高等学校和成人高等学校 2236 所，专任教师 94.45 万人。因此，研究我国高校教师职称评聘制度的历史沿革及其未来走向，具有十分重要的意义。

目前,根据有关文献显示,国内系统研究高校教师职称评聘制度历史的人还比较少。其中,大多把建国后我国高校教师职称评聘制度分为三个阶段,第一阶段为 50 至 60 年代,第二阶段为改革开放后至 1983 年,第三阶段为 1984 年以后,我把这种观点称为“三阶段论”。我个人认为,研究高校教师职称评聘制度,要把它放在整个中国职称制度的历史中去研究,这样才是客观的,决不能脱离这个大背景。同时,阶段的划分要有充分的依据。根据这一指导思想,把我国高校教师职称评聘制度的历史分为“两时期六阶段”似乎更为合适。

(一) 职称任命和评定时期

1. 第一阶段, 1949 年至 1959 年, 新中国教师职称制度初期阶段解放初期我国高校的职称制度基本上是实行技术职务任命制

新中国建立后,对旧中国遗留下来的专业技术职务及称号基本上予以保留,各高校也沿用了国民党时期的教师等级。1952 年 7 月,由当时的政务院公布的技术职务暂行等级表中可以看出,高等学校的教师职务分为五级,分别为教授、副教授、讲师、教员、助教。随着师资力量的不断增加和形势发展的需要,高教部于 1954 年开始陆续办理了教师的晋升手续,先后颁布了 10 多个文件,对晋升条件、审批手续等作了具体规定。但这时还未形成完整系统的教师职称制度。1955 年,国务院决定将解放初期的供给制改为货币工资制,并 1956 年 6 月公布了新的工资标准和地区类别,在这次工资改革中,基本上仍保留了 1952 年工资标准中的专业技术职务名称。这个时期职称制度的特点是,技术职务根据实际需要和机构编制确定,与工资分配制度紧密联系,技术职务的名称同时作为工资等级标准存在。由于职务与工资紧密联系,因此技术职务有严格的数量限制,一般由干部部门考核,行政领导或党委任命,方法简单易行,可以认为是技术职务任命制,和行政职务任命制差不多。

由于专业技术工作本身的特点,专业技术人员在学术技术水平和业务能力上取得的进步迫切需要得到一个正确的评价。为了解决这一问题,1955 年,国务院组织“学位、学衔、工程技术专家等级荣誉称号”起草委员会。1956 年 6 月,遵循中央和国务院的指示精神,有关部门制定了《高等学校教师学衔条例》。在有关规定中明确了学衔是根据“学术水平、工作能力和工作成就所授予的学术职务称号”。其特点主要有四点,一是以学术、技术水平为授予和晋升的主要依据;二是没有人数限制;三是一旦授予为获得者终身享有;四是可以作为确定工资、生活以及政治待遇的依据。由于种种原因,该条例未能生效实施,但它对以后教师职称制度的形成有了一定的影响。

2. 第二阶段, 1960 年至 1965 年, 高校教师职称制度初步形成阶段

1960 年教育部明确指出“教师职务不是学衔”,因为“在其他国家中,高等学校的教师,一般是取得某种学位后,又能在高等学校担任某级教师职务工作,才授予相当的学衔。我国并未实行学位制度和学衔制度,过去高等学校教师的提升,是技术职务的提升。因此,统称教师职务名称,不仅名实相符,而且不会把它看成是教师在学术成就上的荣誉称号和教师本人终身不可剥夺的权利”。1960 年 2 月 16 日,国务院全体会议第 96 次会议通过了《国务院关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定》。3 月 7 日,教育部又印发了《关于执行〈国务院关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定〉的实施办法》,这两个文件的颁布,标志着我国第一部比较完整的高校教师职务条例已经形成。在该暂行规定中,第一条明确规定“高等学校教师职务名称定为:教授、副教授、讲师、助教四级”。同时对思想政治、学历学识、业务水平、工作实绩、外语水平等也作了要求。关于确定和提升办法规定为“应该在党委领导下,贯彻群众路线,实行领导与群众相结合的原则”。确定为助教的,须经校务委员会批准;确定或提升为讲师的,除学校批准外,还要报省级教育管理部门备案;确定或提升为副教授的,学校通过,报省级教育管理部门备案;确定或提升为教授的,学校通过,报省级教育管理部门核转教育部批准。至 1965 年,全国根据这些条例及其有关制度开展了高校教师职务的确定和提升工作。“文革”十年期间,高校教师职称工作全部停止。

3. 第三阶段, 1977 年至 1983 年, 职称制度的恢复和重新建立阶段

1977 年邓小平同志指出,要恢复科研人员的职称,“大专院校也应恢复教授、讲师、助教等职称”。1977 年 9 月,在《中共中央关于召开全国科学技术大会的通知》中指出,“应当恢复技术职称,建立考

核制度，实行技术岗位责任制”，这就为职称制度的恢复和实施奠定了基础。1978年2月13日，教育部向国务院提交了《关于高等学校恢复和提升教师职务问题的请示报告》，要求恢复执行1960年国务院颁发的《关于高等学校教师职务名称及其确定与提升办法的暂行规定》，并对执行中的有关问题提出了建议。3月7日，国务院批转了这个报告，同意教育部意见。此后卫生部、中科院也恢复了职称，发布了职务条例。至1983年，五年多的时间内，经国务院和职称主管部门批准的职称系列达到22个，全国获得职称的人员共595万人，其中高级职称9.4万人，中级职称153万人。

由于这一时期国家经济十分困难，职称不能与工资完全挂钩，因此，在一定程度上吸收了50年代末60年代初的学术制度和称号制度的思想，职称制度的任命制也演变为技术职称评定制。**职称评定制度的特点**，一是职称只是表明专业技术人员的水平能力和工作成就的称号，由专家评审确定；二是没有岗位要求和职数限制；三是不与工资待遇挂钩；四是没有任期，一次获得，终身拥有。由于职称评定制度本身存在的缺陷，在实践中也暴露出了很多问题。1983年9月，中央发布了《关于整顿职称评定工作的通知》，指出存在的问题是：①评定职称缺乏基本制度和总体规划，没有统一的领导，审批权限不一致，评审标准不具体；②把学术、技术职称给予了不是从事有关学术和技术工作的人员，以致不适当地扩大了评定职称的范围，使相当一部分获得学术、技术职称的人名不符实；③把评定学术、技术职称同评定工资级别、提高政治待遇和生活待遇不适当地联系在一起，从而助长了某些单位和个人搞争名夺利的不正之风。由于上述问题，决定“把全国职称工作暂停下来，进行一次认真的检查、总结和全面整顿。用一年左右的时间，在总结经验教训的基础上，重新审定和调整原有的职称系列”。至此，高校职称工作随之进入整顿阶段。

这一阶段“职称”一词被普遍接受和使用。职称已不仅仅是职务名称，同时还带有技术称号性质。尽管这一阶段职称评定工作存在着一系列问题，但是职称制度的恢复和重新建立，对增强高校教师的责任感，提高他们的社会地位，调动其工作的积极性和创造力，促进党的知识分子政策的落实，尤其是对缓解高校教师队伍年龄断层都起到了积极的作用。

（二）专业技术职务聘任制时期

1986年1月24日，中共中央、国务院转发《关于改革职称评定、实行专业技术职务聘任制度的报告》[中发（1986）3号]，这是职称制度第二个时期，即实施专业技术职务聘任制开始的标志。在这个时期，也分为三个阶段。

1. **第一阶段，1986年至1989年，首次专业技术职务聘任制阶段。**1983年底暂停职称评定后，经过充分的调研和酝酿，中央职称工作领导小组在总结以往职称评定工作经验教训的基础上，认为简单地恢复职称评定工作不能适应全国经济体制改革的形势，改革职称评定制度才是正确的方向。后在全国51个单位开始进行专业技术职务聘任制度改革试点，其中包括部分高校。在全面总结试点经验的基础上，1985年12月23日，中央职称改革领导小组向中央书记处和国务院提交了《关于改革职称评定、实行专业技术职务聘任制度的报告》，1986年1月24日中央和国务院批转执行。专业技术职务聘任制的基本内容是：根据实际需要设置专业技术工作岗位，规定明确的职责；在定编定员的基础上，确定高中初级专业技术职务的合理比例；由行政领导在经过评审委员会认定的、符合相应条件的专业技术人员中聘任或任命；有一定的任期，在任职期间领取专业技术职务工资。

由此可知，专业技术职务不同于一次获得后终身拥有的学位、学衔等各种学术技术称号。随着专业技术职务聘任制工作的逐步开展，至1988年，全国专业技术系列达到29个。其中，1986年3月，《高等学校教师职务试行条例》颁布施行。在这一阶段，企事业单位共评聘各级各类专业技术人员1948万人，其中高级职务93.4万人，中级职务536万人。1989年10月17日人事部印发了《关于对专业技术职务评审聘任工作进行复查的通知》[人职发（1989）4号]，称首次专业技术职务聘任工作已基本完成，要求各地对评聘工作中的问题进行认真复查。由此，高校教师专业技术职务评聘工作又一次暂停。对首次专业技术职务聘任工作，人事部向国务院的汇报提纲里讲了三句话，即“议论颇多，褒贬不一，反映甚大”。概括起来有五条成绩：即建立了聘任制；提高了教师的地位；改善了教师的待遇；稳定了教师队伍；调动了积极性。同时有**四个问题**：一是全国的系列太多；二是评聘合一；

三是和工资挂得太紧；**四是**单一的评审方法不够科学。产生这些问题的**原因有五**条：**一**是由于客观形势所迫，急于展开；**二**是设岗工作没有做好；**三**是历史欠帐太多；**四**是改革的措施不配套；**五**是执行中的不正之风。此后，全国的职称工作进入全面复查阶段。1990年5月22日第100次国务院总理办公会议提出，职称工作要先稳定下来，不搞大的动作，采取适当措施，逐步走向经常化。1990年12月25日，人事部印发了《关于做好1990年度企事业单位专业技术人员考核工作的通知》[人职发（1990）7号]。1991年5月20日，在人事部关于《〈企事业单位评聘专业技术职务若干问题暂行规定〉有关具体问题的说明》中提出了关于转入经常性的**评聘工作必须具备的几个前提条件**，“一是对首次评聘工作进行检查并验收合格；二是清理好首次下达的指标；三是设置好岗位并经过批准；四是建立了考核制度并进行了1990年的年度考核。这四个条件都必须具备，缺一不可。”在此阶段，经国家教委和有关部门批准，教授、副教授任职资格评审权得到了较大的下放。其中具有教授评审权的高等学校1986年下放32所，1988年下放48所；具有副教授评审权的高等学校1986年下放9所，1988年下放60所。

2. 第二阶段，1991年至20世纪末，专业技术职务聘任工作正常化阶段。1991年4月10日，国家教委、人事部印发了《关于高等学校继续做好教师职务评聘工作的意见》[教人（1991）20号]，是这一阶段开始的标志。该意见共17条，对高校教师职务评聘工作的指导思想、政策导向、组织领导、考核工作、评聘分开等提出了具体的要求。特别提出了解决教师队伍新老交替的问题，对40岁以下教师晋升教授、35岁以下教师晋升副教授，“其所需的岗位职务数额由各地区、各部门专项下达”。此后，专业技术职务评聘工作进入正常化，每年一次。

在本时期的第一阶段和第二阶段，也就是1986年以来，高等学校教师职务虽然实行的是聘任制，但是无论是实际执行中，还是在人们的观念上，仍然把职务和职称合二为一，仍然是年年进行职称评审，实际上真正的聘任制并没有建立，聘任制还仅仅停留在形式上。**其主要表现形式为：**①岗位设置根本没有进行，每年根据晋升指标评定教师职务，以指标来控制教师职务的评聘。由于岗位设置环节的缺失，致使一些传统优势学科的正副教授比例过高，有的甚至高达百分之七八十，而一些新兴学科的教师高级职务则过少，教师岗位的结构比例严重失调。②教师专业技术职务的评审与聘任合二为一。职务评上了也就聘上了，各高校普遍出现重评审、轻聘任的现象，聘后竞争机制弱化，形成了实际上的职务终身制。这一现状使教师队伍缺少竞争，学术水平与创造力下降。③能上能下的机制没有建立起来。即使因受指标限制，或表现不佳等原因而被低聘职务的，待遇仍然不变，结果压抑了先进，保护了落后。④考核失真现象严重。考核仅定位在职务评审、工资调整、奖金分配等事务性工作上，而不是着眼于教师教书育人和科研工作的实际情况和全面提高教师素质上来。具体操作上限定评优比例，结果评优普遍成为轮流坐庄，今年谁需要谁评优，而考核不合格的评价几乎成了虚设的档次，极少被使用。⑤任职资格评审与公平公正、择优评聘还存在距离，政府行政干预和人情等非学术因素的影响明显存在。

聘任制失真的原因是多方面的。首先是观念上的误区。由于对职务聘任制的宣传力度不够，理论和舆论准备上的不足，使人们对职称评定的观念不能及时转到职务聘任上来，不仅教师的观念中职务就是职称，而且相当多的人事管理工作，包括一些高校的领导也认为职务就是职称，职务聘任制就是职称评定制的翻版。由于岗位意识淡薄，够水平就要评职称，不论岗位是否需要。**第二，长期的计划经济也为畸形的聘任制提供了土壤。**新中国成立以后，到20世纪90年代之前，我国基本上是实行计划经济体制，计划在社会资源管理中起决定性的作用。聘任制按其本质是与市场经济相适应的，是市场机制在人力资源配置方面发挥基础作用的一种实现形式。在市场经济体制下，签订聘约的双方必须是独立存在的主体，双方的关系是建立在合同基础上的互利关系，双方不存在利益上的同一性，双方以合同条款承担相应的法律责任。但是，由于长期的计划经济的影响，致使聘任制的基础发生了严重问题，从而孕育了畸形的聘任制。**第三，政策上的不配套。**从十多年的实践来看，实施教师职务聘任制出现的问题，大多数是由于缺乏其他人事分配制度方面的配套改革，而职务聘任制超前出台所造成的。由于职务聘任制的超前，人员流动的相关政策如养老保险等政策的滞后，使聘任制又回到了职

称评定的老路，评定的职称又与工资、住房、子女就业等等挂钩，回到了 1986 年职称改革前的状况。**第四，体制上的原因。**主要是政府的过多干预，如高校教师职务评审、聘任具体实施的政府行为，评审及聘任指标的政府控制等。

3. 第三阶段。21 世纪初至今，真正开始实施聘任制阶段。从 1986 年高校实行教师专业技术职务聘任制到 20 世纪末，真正意义上的聘任制实际上根本没有实施。随着一年一度的职称评审工作的开展，高校的职称工作乃至更大范围的全国的职称工作已经走入了“死胡同”，教授、副教授年年评、年年聘，越评越多，越聘越多。随着人事制度改革的逐步深化和对外开放的深入，借鉴发达国家上百年的经验，人们已经认识到职称工作必须向真正意义上的聘任制回归。

1999 年，山东农业大学悄然实行职称“只聘不评”，经过两年的实施于 2001 年见诸媒体。2001 年在职称改革方面最有影响的当属中国科学院，当年的 4 月 21 日，中国科学院人事工作会议对外宣布，中科院将在全院范围内停止专业技术职务任职资格评审，取而代之的将是全面推行岗位聘任制。进入中科院创新试点序列岗位的聘任人员，包括专业技术人员和管理人员等，都将实行按需设岗、公开招聘、择优聘任、契约管理。实施这一制度，旨在改变专业技术人员任职资格评审和因人设岗的传统做法，各单位根据凝练的科技目标和工作需要，全面合理地设置各类专业技术岗位和其他岗位，在单位内公开招聘，竞争上岗。同时，撤消院一级各系列专业技术职务任职资格评审委员会，下属单位同级的评审委员会也予以撤消，并根据不同岗位要求，组建相应的聘任委员会，建立完善的聘任程序和考核标准与办法。中科院全面停止“职称”评审成为当年全国职称工作的重大新闻。这一做法也对高校教师职称工作产生了重要影响。此后，部分高校真正意义上的教师职务聘任制开始实施。2001 年，上海大学在其所属的四个学院试行聘任制，首批有 5 位教授、40 位副教授黯然落聘，“教授终身制”受到动摇。2003 年 5 月 12 日，《北京大学教师聘任和职务晋升制度改革方案》(征求意见稿)交付讨论。该方案确定了北大新的教师管理体制的基本原则：教员实行聘任制度和分级淘汰制；学科实行末位淘汰制；在招聘和竞争中引入外部竞争机制；原则上不从本系应届毕业生中招聘新教员；对教员实行分类管理；招聘和竞争中引入“教授会评议制”。此方案当时在校内激起强烈反响，并经过媒体宣传而变得沸沸扬扬，被称作北大“癸未变法”。经过多方讨论，2004 年 2 月开始实施。

2003 年 7 月，《中山大学教师编制核定、职位设置与职务聘任规程》发布，根据新的规程，教师“职称评审”不再进行，此后教师职务聘任将成为中大日常行政事务的一部分。教师职务的聘任分为“有固定期限聘任”和“无固定期限聘任”两种。助教职务为有固定期限聘任职务，首次聘期最长三年，续聘期为一至三年，最多可续聘一次；讲师职务为有固定期限聘任职务，首次聘期三年，续聘期三年，最多可续聘两次；副教授一般为有固定期限聘任职务，每个聘期三年，可以连续聘任；教授职务则为无固定期限聘任职务(长期聘任职务)。2003 年 9 月 18 日，上海市教育委员会在上海高校专业技术职务聘任制改革新闻发布会上宣布，上海市 56 所全日制本科高校、高职高专以及经政府批准的民办高校全部停止职称评审，实行专业技术职务聘任制，使高校教师职务能上能下，薪酬能高能低，人员能进能出。今天你是教授，可能明天就不是了；在这所高校你是教授，到其他高校你可能又不是了。曾经“一旦拥有，终身享用”的职称，从此在上海市高校已成为一个历史名词。实行专业技术职务聘任制后，职称不复存在，高校根据自身需要设定岗位，有能力者竞争上岗，并且获得与岗位相对应的教授或副教授等职务，以及对应的薪酬。一般来说，高校 2 至 3 年一聘，聘期结束时对各岗位进行考核，考核不合格者将被摘掉教授或副教授的“帽子”。如果一所高校的教授转岗到其他高校任教，还要凭实力在新的工作单位重新竞聘。

这一阶段实行的聘任制的特点是，一是聘任制的实施大都有一个长期的酝酿；二是教师的招聘面向国内外，尤其注意引进海外的人才。如南京大学 2003 年新增的 149 名教授和 149 名副教授岗位全部面向海内外公开招聘。2004 年 5 月，北京大学首次向海内外公开招聘教授，95 个教授名额中，21 名硬性规定只能对外，不能对内，剩下的 74 名既可以对内，也可以对外。**三是聘任制的实施方法与发达国家高校开始接轨，注重学习国外高校的经验。四是实施聘任制的高校绝大部分是重点高校或者是发达地区的高校，地方普通高校数量极少，这些高校大多还停留在上一阶段。**

迄今,我国高校教师职称制度已经走过了 50 多年的发展历程,回顾这一段历史,总结工作中的成绩和教训,对我国今后高等教育事业的发展将会大有裨益。我国要建设世界一流的大学,教师职务的聘任也必须与国际接轨,教师职务聘任制将是大势所趋,一年一度的职称评审终将停止。我们的任务是,要根据不同地区、不同类型高校的实际,在实施高校教师职务聘任制的过程中去逐步地完善它。

(摘自:《中国高校教师职称评聘制度历史沿革》湖南科技学院学报/第2006年3月)

二、高校教师职称晋升的政策与实践探讨

(一) 职称晋升的激励作用

没有发挥预期效果自 1986 年恢复职称评审工作以来,职称工作进展很快。高校职称晋升工作随着人事制度的改革已不断导向深入,并迅速增加了大批高职人员,采取的重要方式是使高职(教授、副教授)队伍年轻化,希望通过放宽职称晋升的年龄改善高校教师高级职称人员不足的状况,使高校能够提高学术和科研水平。高职年轻化的政策取向在本质上应属于激励理论。几年来,国家放宽年龄界限的职称晋升政策,虽然在高职人员的数量上取得不小的成绩,如:1997 年全国普通高校具有高级职称的教师 150192 人;1998 年全国普通高校具有高级职称的教师 152610 人;2001 年全国普通高校具有高级职称的教师 212011 人;2002 年全国普通高校具有高级职称的教师 246503 人;2003 年全国普通高校具有高级职称的教师 286224。但是,高校的学术和科研能力并没有出现与职称人数成正比的现象。相反,高校的学术腐败现象开始显现。因此,国家在晋升政策上放宽了年龄限制的同时,更加重视学术和科研成果。严格控制了学术论文的质量,逐渐缓和学术浮躁的氛围。然而,彻底改变高校的学术和科研不正之风仍有压力。若依靠激励理论,显然不能彻底解决问题。按照赫茨伯格的双因素激励理论,那些能带来积极态度、满意和激励作用的因素就叫做“激励因素”,这是那些能满足个人自我实现需要的因素。从这个角度看,如果高校教师在年龄较轻时就已经评上教授这样的高级职称,那么在直到退休的十几年或几十年里,如果撇开其它因素不谈的话,在职称晋升上已没有自我实现的强烈需求,那么还有什么能对他起到更大的激励作用呢?物质?环境?这些外在的条件在评为高级职称的同时,就已基本得到相应的满足了。而且,按照赫茨伯格的激励理论,他认为传统的假设,如:工资刺激、人际关系的改善、提供良好的工作条件等,都不会产生更大的激励,他们能消除不满意,防止产生问题,但这些传统的“激励因素”即使达到最佳程度,也不会产生积极的激励。因此,从激励理论来看,采用年轻化的手段企图达到激励高校教师行为的做法效果未必乐观。尤其在我国这种特定的国情下,教育在不断改革的进程中,改革既可以起到正的激励效应,也可以产生负效应。

(二) 当前我国高校职称晋升中的问题

本世纪初以来,我国高校教师中的高职人员不断增长,到 2003 年全国高校已有高职教师 286224 人,其中 40 岁以下的有 103105 人,占高职人员的 36%。年轻的高职教师迅速增加,目前出现副教授、教授数量急剧增加的现象。长期的高职人员数量不足转变成高职人员快速增加。反映在高校的综合科研能力,高质量的科研成果并没有因此而快速增加。出现这种情况的原因可以从几个角度去分析,从计划的角度分析,或是计划制度有问题,或是分配有疏忽;从政策的角度分析,或是政策制定有疏忽,或是政策执行不到位;从控制的角度分析,或是监督有问题,或是反馈不及时。其实上述分析的本质是无异的,因为计划与政策制定相联系;分配与政策执行相联系;监督以政策为依据;反馈为政策调整服务。计划主要由高校的实际情况决定的,高校的定位,高校的招生比例等来决定需要各级职称教师的人数,目前的社会环境下,这些是国家无法参与的微观层面。但是,国家可以在宏观上通过职称政策着手,在市场经济条件下,国家不宜采取微观措施直接干预。适当的调高职称晋升的年龄界限,这一点与职称年轻化的观点是相悖的。因为职称年轻化晋升政策的着眼点是教师的年龄,通过放宽年龄界限,企图达到解决补充高职教师队伍的目的,在某种意义上说,这实际上是有违职称晋升规律的,而不是有益于职称晋升。

在高校招生规模扩大,高职人员紧缺时期,高等院校的师资矛盾是供给不足。高职教师的供给不足不是职称年龄限制引起的,而是有一定的历史原因和现实的学术科研水平有限造成的。解决高校高

职师资不足的根本途径，不应该是放宽政策，而应该调节政策提高教师的教学科研能力，真正达到高级职称的标准，才可晋升高级职称。在我国特定的国情背景下，我国尚处于社会主义初级阶段，生产力水平还不够发达，人们对物质文化的需求不断增加，尤其是在教育领域，还没有完全走向市场，竞争机制尚未形成，高校教师一经评上教授就会终身受益，即使被评为副教授，也只要再过几年，发几篇文章，接几个项目课题，就可以晋升为教授，终身享受国家的教授待遇。客观上，不必再埋头苦研，不必再为晋升而奋斗物质生活和精神需求达到满足。假设一个教师在 35 岁上副教授，在 38 岁上教授，到 60 岁退休，其在职 22 年都不必为晋升而奋斗的话那么也就没有刻苦钻研的动力。因此，学术上不能提高也成理所当然。在资本主义市场经济条件下，竞争机制基本成熟，在一所高校晋升为教授，到另一所高校还需要重新评审晋升才能被聘用，只有获得终身教授的学衔才被承认，而要获得终身教授的学衔并非易事。终身教授学衔集中在少数人上，也正因如此，美国的终身教授享有较高的待遇和尊敬。在我国社会主义市场经济条件下，特别在高等教育转型过程中，是国家片面追求高速度或者追求“政绩”而不断扩大高职人数，导致晋升率越来越高，再加之政策上的障碍导致学术腐败严重，引起各种纷争。

高校教师高级职称年轻化速度过快，对今后的职称晋升工作也将带来一定的困扰，假设现在副教授的平均年龄 35 岁，那么这一批人平均三年后就可以评为教授，在今后 20 年里这批人还没达到退休年龄，因其它原因死亡的人数与进入这一职称的人数相比忽略不计结果就会出现今后一个时期内教授、副教授这样的高级职称人数泛滥，高级职称随处可见教师与教师之间从职称上看已无太大差别与国家评选有高级技能的优秀的人才定为高级职称的初衷相违背"导致高级职称的激励作用减弱，同时，这部分人也再无职称的目标可循。因此，出现学术懈怠，科研成果质量不高的情况不足为奇。同时也会出现后面的老师很难获得晋升机会，这样就会出现职称断档，衔接困难的现象。

从行为学的角度看，人的物质和精神需求是人的行为的动力。职称晋升不仅是人们对相应物质待遇的需求，而且还是人的精神层次的需求，这是马斯洛需求层次理论的实际体现，也是人的生存发展需求的客观规律，任何情况下都不能违背。从社会生产理论来看，我们不能为了生产而生产，为了发展而发展，生产的目的是为了满足不同层次人们的物质文化需求。在高校教师的职称评定中，这个道理仍然适用，我们不能为评职称而评职称，为增加数量而增加数量。我们评定高级职称的目的是为了奖励和鼓励那些有较高科研能力和学术水平的人，对他们已取得的成果加以奖励，同时满足一定物质需求，以鼓励其在新的更好的条件下产出更多的成果，从而形成良性循环。职称评定是由技能水平决定的，职称的等级是由技能水平的差距决定的。一般从数量上看，某一级职称上的人数越多，越大众化，拥有这一职称人员的技能水平越平凡；能够评得某一级职称的人数越少，拥有这一级职称的人员技能水平就越高。因为一般理论认为，所谓的杰出人才或优秀人才，是大多数人才中的一小部分，不是人人杰出，人人优秀的。并且高级职称的人数过多，也会影响激励机制的形成。所以，教育工作者和政策的制定者在制定职称晋升政策时应当在形成激励机制与保障高职质量之间寻求一个“妥协解”。“妥协解”只能是折中的，而不是谁先谁后或谁兼顾谁的含义。

当前，我国职称晋升工作的基本问题是数量不足与增加过快的矛盾，数量不足是指那些真正具有高技能，高学识和深厚的阅历、丰富的经验的高职人员不能满足高等教育的发展需要。增长过快，是指那些由于政策放宽，评审条件僵化、评审不严而造成大量不具备高级职称要求的人数迅速增加。

（三）继续加强和改善职称晋升工作

改革开放以来，我国高等教育事业的发展相对滞后，教育理论工作发展也比较缓慢，在由社会主义计划经济逐步转型到社会主义市场经济体制的过程中，高等教育的运行机制已经发生了变化。新的教育机制既没有完全脱离计划经济走向市场，也没有完全在计划经济的控制下远离市场经济。高校教师职称晋升工作是高等学校工作的重要组成部分，自然会受到高等教育运行机制的影响。因此，高等教育的理论工作者首要任务是研究和发现社会主义市场经济体制下的高等教育发展的客观规律，创建新的理论。

近几年来，关于高校教师职称晋升改革工作的争论也不少，但很少有从理论和政策上展开的，大

多是从结果的损益来讨论。诸如：高职是不是越年轻越好；职称评审是否重科研轻教学；高级职称是否越多越好等，都缺乏令人信服的理论依据。事实上，中国特色高等学校的职称晋升规律只能根据中国的具体国情，靠我们自己总结，自己发现。西方高校职称晋升的任何一条理论，都不能简单的照搬套用。对于我国目前复杂的国情，必须着重研究、发现其特有的规律，应用通用理论的同时，也要考虑具体的客观条件。学习、借鉴别国的成功经验，也要注意条件比较，不可盲从。要改善和加强高校职称晋升工作，就要总结经验和吸取教训。我们在过去一个时期内，职称晋升工作总体上是成功的，但也有不足之处。

第一，要做好高校的职称晋升工作必须有明确的目标。需要晋升哪些职称，晋升多少，达到怎样程度或比例。政策制定与各教育部门要统一认识，措施协调，各级各类学校的晋升是否应当有所区别，学科不同晋升的比例是否应该相同等等。当政策目标不明确，政策实施不一致时，就会影响政策的效果。**第二**，在社会主义市场经济条件下，高等学校的职称晋升工作应当具有一定的开放性，保证职称晋升工作更好地为实现高等教育目标服务。改革开放以来，其它行业基本放开，走向市场，逐渐形成竞争机制，而高校的职称晋升工作仍是封闭的，在高校内部晋升。虽然有在校外评审的过程，但最终晋升工作仍是校内执行，而不是通过校外招聘晋升，这对形成教师的竞争机制及良好的流动机制是非常不利的。在社会主义市场经济条件下，如何通过职称晋升政策进行职称结构的调整很值得我们探讨研究。我们亟需探索社会主义市场经济条件下的职称晋升规律，制定社会主义市场经济条件下的职称晋升政策。**第三**，职称晋升工作应该坚持政策手段调控为主，注重结构比例的控制与平衡。但不能完全依靠政策，因为行政手段进行调控尽管对解决问题见效快，但对问题只能治标不能治本。对微观问题如每个高校每个学科的职称比例，根本不可能依靠政策手段来解决。在社会主义市场经济条件下，政府调控市场，市场引导生产者和消费者，这是经济运行的基本法则。在高等教育也同样适用。

（四）对今后职称晋升政策的几点建议

1. 要控制政策执行下的高等学校高职人员快速膨胀。现行的职称晋升政策对高校的职称晋升工作影响仍然很大，不适当控制这种高职人员膨胀的势头，今后一个时期内，高职比例将会失调。职称的合理结构很难形成，职称晋升工作会出现较大困难。但是控制过快也不行，不能一下切断，控制速度过急，会使一部分人难以接受，并且会在几十年后出现职称断档衔接不上情况。因此，控制要适时调整力度，要保持与教育发展相适应的步伐。

2. 要努力提高高校教师的科研能力和学术水平及教学水平。包括助教和讲师等低级职称人员。不要只是热衷于高级职称，不能只看到高职人员的学术科研问题，要着重提高全体教师的总体素质和水平。

3. 要提高职称评审的标准，努力保持高级职称的质量。在大量增加高职人员的同时，我们要努力搞清楚，这些晋升上来的高职人员是真正达到的高职标准，还是由于其它原因而晋升的"科研能力，教学水平及学术水平是否因为高职人员量上的增加而相应的提高等等。

4. 要大力抓好学术腐败的不正之风，把好职称晋升的质量关。不纠正学术上的不正之风，就很难提高学术水平和科研能力，彻底杜绝学术腐败现象。更要防止因职称晋升引起的重科研轻教学现象，高校的最终目的是为社会服务，为社会培养人才。因此培养学生是高校重要任务之一。因此，在制定职称晋升政策时，要考虑教学与科研关系，不是孰轻孰重的问题，而是二者皆重。

（摘自：《探讨高校教师职称晋升的政策与实践》高校园地/ 2006.7）

三、我国高校职称评定的问题与对策

（一）高校职称评定的功能

高校职称评定是现代高等教育体制的一个重要组成部分，它对于高等教育的发展具有重要功能。

激励功能。科学的高校职称评定制度能调动人的积极性。职称评定是对高校教职员工的经验与能力的认定。是对教职工过去所取得的成绩的肯定。科学的职称认定能给教职工产生一种成就感。同时职称评定也与物质利益相关，晋升职称也就意味着提高待遇，因此职称评定也是对教职工过去取得成绩

的一种物质激励。

竞争功能。要在高校教师中引入市场竞争机制，在教师中形成势差。西方经济学的理论前提之一是社会资源的稀缺性假设，并认为要实现稀缺性资源的最优利用只有通过竞争。高校职称也是一种稀缺性资源，对于每一位高校教师来说要想得到它，就必须努力提高自己的教学与科研水平，通过竞争手段获取有限的社会资源。也就是说，职称评定对每一位高校教师来说既是动力也是压力，高校教师只有自觉挖掘个人最大潜力才能获得。

提高高校的办学水平与能力，优化高校人力资源配置的功能。职能职责原理是现代管理学的最基本原理之一，通过科学的合理的职称评定制度，把最优秀人才配置到最关键岗位上，能提高高校的办学水平和办学质量，从而提高学校的综合竞争力。

（二）高校职称评定中存在的主要问题

尽管我国高校职称评定在改革开放以后取得了长足进步，但其中依然存在许多不容忽视的问题。

学位学历本位主义。是指评定职称以学历或学位为基础，达到规定学历或学位要求，即使教学效果很差或科研成果很少也能晋升。相反，如果达不到相应的学位或学历要求，要么不允许晋升高一级职称，要么必须按破格晋升。后者难度可想而知，例如某省就规定 1990 年以后毕业的高校教师晋升副高职称以上职称必须具有硕士学位，否则必须按破格条件晋升。**破格的条件主要有：**（1）获得过省（部）级以上奖励；（2）必须在核心期刊上发表 5 篇以上论文；（3）必须有科研经费，且文科应达到 1 万元以上，理科应达到 3 万元以上等。实际上，如果没有达到相应的学位或学历要求，即使符合上述破格条件也很难晋升。北京大学在新一轮改革中更严格地规定晋升副高以上职称必须具有博士学位等。由于过分强调学位或学历，导致职称评定严重失衡；有些博士只有一篇论文，从教时间也很短，但获得晋升副教授资格；而有的教师学历不达标，或处于相对劣势，虽教学质量高，科研成果丰富也得不到晋升。学历或学位是能力的一种表现，但绝不可以划上等号。在我国研究生教育飞速发展的今天，拥有高学历的人越来越多，但是这些学历或学位在我国是考出来的，而不是做出来的。有些毕业生，研究生没有在公开期刊上发表过一篇论文，在有影响的期刊发表有价值论文的研究生更是凤毛麟角，因此严格的学历或学位门槛设定不利于优秀人才的选择和任用。

科研成果中心主义。各地高校职称评定都有相应的科研成果标准。从表面上看这些标准对每一位高校教师来说是公平的、合乎理性的和可操作的。但事实上，成果中心主义本身是对教学中心主义的替代，因而是本末倒置。而且就中国目前来说，科研成果本身也存在诸多问题；（1）由于科研成果的质量很难具体把握，各高校都只制定了数量标准。只有数量规定的职称评定，滥竽充数就不可能避免。

（2）成果低智化。从笔者所了解的科研成果（论文）**公开化形式来看主要有以下几个层次：第一层次**是被 SCI、EI 等国外权威文献收录、索引或在外国有影响的期刊杂志发表的论文；**第二层次**是在国内权威杂志发表论文；**第三层次**其他国内核心期刊论文；**第四层次**是一般期刊发表论文；**第五层次**是内部期刊论文；**第六层次**发表论文是当今商业色彩最浓的成果公开化途径，但是许多高校在职称评定中竟将其视为正刊。没有任何理论创新和实践意义的所谓的文章却成为评判能力的标准（3）非法出版物。这主要是针对论著来说的。高校教师编写教材抄袭现象甚为普遍，有的教师甚至只将封面等调换一下，署上自己的名字便成为自己的成果了。更有甚者，有些所谓的著作或教材就是非法出版物。近年来，一些出版社不仅大量出售书号，从事非法交易，而且用一个书号出版十本甚至更多的所谓的系统教材或“著作”，以获取更多的利润。这些所谓的成果本身就是非法出版物，但同样也成了职称评定的依据了。（4）关系科研。我们随便打开一本杂志，很难找到一篇文章后的作者只有一人。笔者单位出版的学报一篇文章后的作者最少 3 人，最多 7 人；一期杂志平均每篇文章后面的作者多达 4—9 人。这些人中有多少真正对该科研成果做出了贡献呢？大多数人都知识挂名而已。当然挂名的关系科研也很有学问；研究生请求导师挂名，因为可以借助于导师的声望发表文章；普通教师请求领导挂名，主要是搞好与领导关系；同事之间相互挂名，属于互利互惠等等。论文是这样，著作更是如此。对于大多数高校教师来说，出版一本个人专著可能是一种奢望，不过编写教材却很容易，而且编教材往往可以名利双收。编者绝不可能只有一个或两个人，一本书少则十余人，多则几十人已不是什么新闻，

其中大多数也只是挂名而已。

科研项目也不例外。笔者曾撰文强烈批评过科研体制中的垄断问题，现在这个问题并未改变，而且还演变成了领导科研或关系科研。即高校科研项目资源大多数都被大大小小的领导们瓜分完毕，普通教师基于上没有任何机会。领导真的都有时间、有经历去搞科研吗？他们获得项目后往往交给他人去做，而科研成果最后署名的项目负责人就归自己。如此多的劣质科研成果充斥到职称评定中来，这种职称评定还有公正可言么？

教学虚无主义。如果教师具备上述两项条件，在晋升职称时的教学条件就可有可无了。有些学校还规定了晋升教授必须给本科生上一两门必修课，但事实上这些规定在职称评定中并未得到真正贯彻。首先，教师的教学工作量由教师自己填报，没有经过审核，因而虚报就不可避免。其次，教师的教学效果难以认定，所以完成工作量也即意味着达到了预定教学效果，实际可能并不如此。甚至一些学校领导干部根本就未上过课，同样可以评教授。

关系至上主义。如果你有关系，即使上述三个条件：学历、科研成果和教学都不具备，同样也可晋升职称。评职称要搞关系在高校算不上什么新闻。在评职称期间，几乎所有要晋升职称者都会动用一切人际关系资源：如果是领导就打招呼、递条子；如果只是一般教师就送礼或请吃，如此等等。所以评职称最后就演化成了评关系，谁的关系资源数量最多、质量最高，谁就能评上，到了这个时候，学历、科研成果和教学条件就成为次要。

关系主义不仅操控职称评定的过程，甚至操控职称评定的制度建设。高校职称评定规则每年都在变化，这种变化即有其合理性一面，但更多却是非理性一面。首先，作为一般教师从未见到过上级主管部门对职称评定政策的具体规定，往往都是学校转述，上级具体如何规定只有少数人知道，这样就为少数人操纵评审过程和结果创造条件。其次，对于一些科研成果少，教学效果差，但关系资源丰富的教师来说，他们就可以据此来推动制定有利于其晋升的规则，以保证晋升成功。

（三）改革高校职称评定制度

职称评定制度是高等教育人事制度的核心，上述问题的存在已使其职能丧失尽，因此必须从根本上治理职称评定中存在的种种不正之风。

恢复能力本位主义。放宽学历、学位等限制。各地区高校在职称评审时都设立名目繁多的各种各样的条件，如学历学位障碍、外语和计算机成绩障碍、年限障碍等，这些条件对于选拔优秀人才没有任何积极作用。职称评定是对教师教学科研能力的综合认定，学历与学位是对学生学习和研究能力的认定，两者是完全不同能力的评价，绝不可以简单地以学历学位评判标准。有些地方或高校设置的职称评审门槛显得毫无意义，比如某省规定评聘职称必须有外语成绩，哪怕是外语考试只得了零分也可以。这样认为设置的门槛有何意义？高校对晋升职称的严格的年限限制，结果又使教学优秀，科研成果突出但年限不到的教师不能晋升。有鉴于此，我们在职称评审中应当遵循“不拘一格降人才”的古训，以能力作为晋升的核心标准，取消各种不合理的所谓的条件限制，最大限度的为人才的脱颖而出和能力的发挥创造良好的环境条件。

教学中心主义复位。高等教育职称晋升体系原本是完善的，由两大部分组成：教师系列与非教师系列；在非教师系列中又分为工程师系列、研究员系列、图书馆系列、医学系列等。总的来说这种结构是科学和合理的；从事教学工作的教师评聘教师系列职称，不从事教学工作的高校管理干部和其他人员评聘非教师系列职称。但是由于普遍感到教授比研究员好听，于是有权或有关系而不从事教学工作人员都纷纷去评教授。可以说这是以权谋私，是对教授职称的一种亵渎。因此必须严格禁止那些不从事教学的人员评聘教授。

即使对于教师来说，评聘教授系列职称也应当把教学放在首要位置上。北京大学等高校现已规定评聘教授的教师必须给本科生上课。我们认为仅有这一规定是不够的，要从教学质量与数量两个方面对教师教学效果进行评价。首先要有数量标准，完成一定教学工作量才能晋升高一级职称。其次，要对教师教学质量进行严格的、科学的评价。对于教学质量不合格的教师应予以缓聘或解聘。只有注重教学因素在职称评审中的作用，才能阻止高等教育质量进一步下滑趋势，提高我国高等教育水平。

理性评价科研成果。科学评价科研成果在职称评定中的地位与作用。由于在评审职称中只有量的规定，导致大量滥等充数的所谓科研成果泛滥，因此必须给予科研成果以严格的质量界定。我国目前有些高校根据出版物的档次决定分值，这种方式虽然过于简单化，但毕竟对论文质量的评价具有相当的可操作性，是可供选择的方式之一。

透明度原则。即公开职称评审规则，评审过程和评审结果。不透明直接导致少数人搞暗箱操作，操纵整个评审过程，也使得关系职称得以泛滥。因此要保证评审的公正、公平，首先必须公开、透明，使每一个教职工在共同的游戏规则下展开平等竞争。

（摘自：《我国高校职称评定的问题与对策》教育探索/2006.4）

四、高校教师聘任制存在的问题及对策

高等学校的教师队伍是高校人才资源的主体，是形成学校教学和科研核心能力的决定性因素。由此，研究高校的师资队伍建设的环节——教师的选拔和聘用，是当前高校师资队伍建设的核心课题，也是在高校改革中最具挑战、最受关注的领域之一。世界一流大学如牛津、剑桥、哈佛、斯坦福、加州大学、柏林工业大学等，都因在教师聘用制度上积累了丰富经验，吸引了世界一流的人才，从而在学术界各领风骚，称誉海内外。因此，要办好一所高校，构建一套科学有效的教师聘用体制是至关重要的。

1. 聘用制的内涵

聘用制是以效率和公平原则，以思想品质、业务素质、工作能力、创造潜力等为评价标准，对人才进行公开招聘、择优上岗的人才选拔和使用制度。实行聘用制，单位与职工遵照平等自愿、协商一致的原则，通过签订聘用合同，确定单位和个人在工作关系，明确双方责任、权利和义务。“平等自愿，协商一致”，是实行聘用制的根本原则，其本质是强调单位与职工在人事聘用中的平等主体地位。实行聘用制的基础是岗位聘任，关键的环节是订立一份平等、合法的聘用合同，其目的是以合同为依据，规范单位和个人双方的行为，维护单位和个人双方的合法权益。

在高校全面试行聘用制，是进一步深化高校人事制度改革，建立适应社会主义市场经济体制要求、符合高等学校办学规律的用人制度，合理配置教育人力资源，优化教师队伍结构，全面提高教育质量和办学效益的重要措施。

2. 我国高校教师职务聘任制实施过程中所存在的问题

在事业单位试行人员聘用制度，是多年来事业单位人事制度改革不断深化的必然结果，也是事业单位人事制度改革向深层次发展、带有根本性变革的一项重要措施。在其实施过程中，存在着一些显而易见的问题。

（1）三种思维定势误区的存在

一是认为“职务即职称”。由于对职务聘任制度的宣传力度不够，理解上存在偏差，理论上准备不足，更主要的原因在于人们以往实行职称评定时所形成的“职务、职称不分，与职责分离，评职称就是评待遇，能上不能下，职务终身制”的观念根深蒂固，使得人们的观念总是不能转到职务聘任上来，潜意识当中的“职务即职称”定势牢固存在。

二是认为“评上、聘上即终身”。这种观念在许多教师以及学校管理人员中也具有相当的市场。说到底还是没有摆脱对职称评定的“依恋”，使得一些教师在职务聘任前，为达到要求努力工作，一旦评上了，聘上了，便认为万事大吉，放松了对自己的要求。这种现象在评聘中高级职务，特别是在评上教授后显得尤为突出。

三是“平均主义”、“论资排辈”的观念。顽疾在身，挥之不去。由于长期以来实行职称评定所带来的弊端，使得在一些高校中重资历讲年头、轻水平、忽视能力的现象普遍存在，只要到了年头人人都要上高级职务，再加上岗位意识淡薄，够水平就要评职称，不论职务岗位是否需要。以致于在一些学校、一些教室中的教师职务结构已呈“倒金字塔”的不合理状况。这种状况不仅不利于鼓励教师的上进心与事业心，而且也不利于优秀人才的选拔，同时也挫伤了有真才实学的教师特别是一些中青

年教师的积极性。

(2) “人员单位所有”的问题

“人员单位所有”的壁垒，既制约了人才的合理流动，又限制了高校精简队伍，优化结构，减少冗员。全面试行聘用制需要人们进一步解放思想、转变观念，树立自主的意识、竞争的意识、流动的意识。用人单位也要进一步改革内部管理体制和运行机制，提高自身的竞争力和吸纳优秀人才的能力，同时扩大实行人事代理人员的范围，变“单位人”为“社会人”。只有这样，才能打破人员单位所有的壁垒，实现人才的合理流动。

(3) 聘余人员的安置问题

高校在实行全员聘用合同制的过程中，必定会不断地遇到富余人员的“出口”问题，这个问题解决得好坏，直接关系到改革的进度和质量。在改革初期，高校内部还可以对富余人员进行自我调整、自我消化。随着改革的继续推进，高校的自我调整与消化能力将越来越受到限制。

3. 关于实施教师聘任制的几点建议

如何加大对聘任制的宣传力度，尽快使人们的观念由职称评定转变到职务聘任上来，在教师中树立起竞争意识，使其产生紧迫感，进而激发其上进心和积极性，是推行职务聘任制时所重点做好的一项工作。要顺利实现这一目标，笔者认为应从以下几个方面着手：

(1) **扩大高校在教师招聘工作中的自主权。**在有些国家，教师的招聘工作主要是由缺员学校组织进行的，甚至在一些国家，如美国，各级教师的聘任权也在高校手中。即使在法国、日本这样的中央集权制或权力比较集中的国家，教师的招聘工作也是由高校进行的。虽然像教授、副教授等高级职务的聘任需由国家统一审批，但讲师、助教等中、初级教师则由学校或较低的行政部门批准即可。此外，高校在教师招聘中的自主权正体现在对缺员的控制上，特别是对教授的缺员控制尤为严格。如在德国，教授席位是根据专业需要设置的、是固定的。只有当教授因故空出席位后，才考虑招聘问题。法国同样也规定只有现任教授退休或开辟新专业时才可增补教授。这样不仅保证了教授的质量，而且控制了教师的数量，从而保证了高校具有较为合理的教师结构和师生比例。

(2) **保证教师的招聘工作公开性。**这是发达国家教师聘任制度中一个显著的共同特点。在这些国家中，高校一经决定招聘教师，便会向其他院校及有关专业学会发出征求信，同时在全国专业报刊上刊登招聘广告，面向全社会广泛筛选。有些国家的高校，如美国为了避免“近亲繁殖”或在招聘过程中掺杂私人感情，规定不从本校应届毕业生中招聘教师。德国甚至规定教授的提拔也不从本校助教中进行。助教在任期满后，只能申请应聘其他大学的教授。这种面向社会的公开招聘，通过校外的广泛应聘、竞争、选拔，有利于选贤任能，有利于大学间、大学与社会之间不同学术流派、学术思想和不同学风的交流，从而活跃了学术思想，促进了国家科学技术的发展，同时也促进了高校间合理的教师流动。

(3) **构建严格的教师聘任条件及评估考核程序。**各国对各级教师职务都有着明确的备选条件，主要包括几个方面的要求：学历，特别是学位、资历、教学及科研能力。如美国高校规定，讲师要具有硕士学位或博士候选人资格；助理教授要具有博士学位，并且表现出在教学和科研工作方面的潜力，还要有2~3年的教学经验；对副教授及教授的要求就更高了。除了对教师的聘任条件有着明确的规定外，各国还具有一套严格的考核制度，以确保所聘教师的“名副其实”，这一点是很重要的，因为没有严格的考核，则标准的实施只能流于形式。此外，还需指出的是，这种考核不仅仅只停留在聘用教师时，而且同时还延用于教师的晋升过程中。各国均在教师的晋升提拔上有着严格的考核、审批制度。如美国实行“非升即走”的原则，规定讲师聘任合同为1年，助理教授为3年，还可续聘3年，到期后，如通不过专门委员会对其教学效果、科研能力、论文及著作水平以及咨询或服务质量等方面的考察，就得被解聘离校。

因而，在实行聘用制的时候要结合合理的评估制，聘用制是一种人才选拔机制，而评估制则是一种激励和保障，督促人才的持续发展。聘用制与评估制二者须紧密结合，相辅相成。没有聘用制的筛选，评估难以在一个高位层面上开展；没有评估制的激励，聘用就难以产生长期后续影响。因此，

评估制的构建对高校至关重要。也保证了教师队伍的高素质、高质量，而且能激励教师勤奋上进，不断提高专业水平和敬业精神，有利于人尽其才和人才流动，也便于及时发现问题和选拔人才。这对于教育经费普遍短缺的中国普通高校来说，具有极为重要的借鉴意义。

(4) 教师的聘用与相应的待遇相结合。各国除规定了严格的教师聘用标准及考核程序外，还非常注重教师聘用后的待遇问题。美国规定，聘用教师的工资每年都自动增加，以适应物价指数的上涨；学校每年还拿出一笔专款为优秀教师增加工资；此外，聘用教师除领取较高的工资外，还可获得相当于其工资近 30% 的额外收入。日本将教师工资分为五大级，每一级里有 30 小级，教师每工作一年自动上升一小级；教师每年还能拿到相当于其 2～5 个月工资的奖金；享有一定金额的补助费、津贴、“教育研究旅费”以及“带薪年度休假”；另外，教授、副教授在通过了 3～4 年一次的“业务审查”后，除继续聘用外，还可获得晋升一级工资的奖励。欧洲一些国家如法国、德国等，其高校的正式教师的待遇在社会各职业阶层中处于中上水平。良好的教师待遇在稳定教师队伍，激发教师积极性，使之安心从事教学、科研工作方面发挥了巨大的作用。

(5) 教师的聘用与培养相结合。不仅有着严格的聘任、考核制度的实施，各国高校师资队伍职称结构、学历结构、年龄结构都有了很大的提高，达到了相当高的水平，但是，教师的进修培养仍然是各国非常重视的一个环节。各国都有着一套行之有效的教师进修培养的措施，并逐步同教师的聘任工作相结合，其共同特点是制度化、正规化、多样化。如美国为了提高教师的水平，将系主任的评价、教师间的相互评价和学生对教师的评价输入计算机处理储存，作为教师继续受聘或提升的参考。此外还建立了各种旨在帮助提高教师水平的教学中心；不断增进学校的学术气氛；设立教学、科研奖金和学术休假，积极鼓励教师走出校门参加各种学术交流活动等。日本教育当局也很注意教师的在职进修，他们将教师的进修提高和晋升制度结合起来，并与科研奖励制度、教师考核制度联系起来。同时为高校师资的进修培养提供各种方便条件，如每年派遣教师出国进修或进行学术考察，对科研成果在经费和出版方面提供方便等等。

高校教师是一个特殊的群体。教授应是高校中的最受尊敬的人。只有这样高等教育才能兴旺发达。团结和凝聚教授这一群体是教师队伍建设的核心，是高校各项工作的重中之重。高校教师聘用制度还有待于更加深入地探索，不断建立和完善相关的配套措施，为高校人员聘用制度的顺利实施创造一个良好的外部环境，使这艘航船乘着改革的大潮，与时俱进。

(摘自：《浅析高校教师聘任制存在的问题及对策》云南民族大学学报(自然科学版) /2006.1)

五、当前高校职称评聘中若干问题的思考

1. 职称评定与职务聘任没有区分

教师职务是根据学校所承担的教学、科研工作等任务需要所设置的有明确职责、任职条件和任职期限的工作岗位。而职称即专业技术职务任职资格是一种等级称号，是对教师过去学术成就、工作能力的评价和承认，是终身的。职务是一种岗位，是聘任制的前提。有岗位才能聘任，离开岗位也就无所谓职务。而职称只能作为教师职务聘任的依据之一。

本来，评、聘是两回事。评只解决了资格问题，只有聘上才能享受相应待遇，但目前的实际情况是，在大部分高校里评聘合一，评上就等于聘了，实行的是终身制，而不是真正意义上的聘任制。这就使得不少教师岗位意识淡漠，职务、职称概念模糊，以为评上职务任职资格(职称)就终身拥有了该职务。由于这些错误的观念，导致部分人将工作的重心放在评前的努力上，而一旦得到晋升就感到万事大吉，原有的那种工作热情和动力就销声匿迹了。尤其是评上高级职称后，觉得大功告成，变得不思进取。结果是职称上去了，工作热情降下来了，有些教授两三年不发表一篇论文的现象比比皆是，最终阻碍了高等教育事业的发展。

因此，必须主张评聘分开，也即主张评价机制与用人机制分开。职称就是任职资格，职称与待遇应该分开。“评”的依据是业务能力与水平，“聘”的依据是工作需要、岗位设置和经费承受力。评聘分开能解决评的无限需求与聘的有限需求的矛盾，而且评聘分开允许用人单位聘任后再兑现相关待遇，

从而扩大了用人单位的自主权，提高了其用人主体地位。通过严格的聘后考核管理，决定能否续聘或晋级或低聘或解聘，消除“能上不能下”的用人弊病，有利于调动教师的积极性和创造性，从根本上建立起优胜劣汰、竞争上岗的激励机制，不断提高用人质量和聘用效益。聘任制的长期激励效果必会促使广大教师以岗位标准努力提高自身素质，主动更新知识，以使自己在竞争中能够掌握主动权，在工作和学习上再接再厉，不断进取，进而促进整个学校教学科研工作的稳定发展。

2. 职称挂靠现象严重

高校是专业技术人员云集之地，由于岗位设置不同，高校的专业技术职务系列可分为教师、工程、实验、卫生、档案、图书、经济、统计、会计、政工等系列。由于高校专业技术职务设置过多，评聘范围过宽，因此容易出现一些挂靠现象。

很多专业技术人员不考虑自身的岗位设置，而采取哪个系列容易上就走哪条路的策略。教学岗位的教师评教师系列难，就转评工程系列；工程岗位的人员，因为从事项目研究不多，就转评实验系列；还有以教学为主的领导干部评教师系列难，就转评管理系列等等。

出现这种现象主要是由于目前高校中没有实行真正意义上的职务聘任制，没有真正按岗位需要进行聘任，职称评定直接与个人的切身利益挂钩，晋升相应职称就兑现相应的工资待遇，不晋升，就不能提升工资待遇。因此一些领导干部利用手中权力为自己获得高级职称大走捷径，同时也有一部分专业技术人员不是从自己岗位出发，而是按职评难度出发，要求改评其他系列。职评部门出于各种原因，如校领导授意指示或为了提高学校的高级职称比例等而网开一面。

这固然使一部分人称心如意，却令广大教职员工感到不公平，削弱了他们对职评部门的信赖程度，影响了他们教学科研积极性的发挥。

应真正建立起以科学合理的设岗、严格认真的考核、择优聘任为基本内涵的专业技术职务聘任制，从而从客观上减少职称挂靠现象。因为即使评上了该系列的职称，如果与实际从事的岗位不符，也不可能获得聘任。同时加上职评部门严格按照职称评定的有关规定执行，可从主观上杜绝职称挂靠现象。

3. 重科研轻教学

片面追求论文和课题的数量、级别，教师应以教学为主，科研应为生产和教学服务。而在高校职称评聘条件中，把论文数量及发表的刊物档次、课题数量、级别及经费作为硬指标要求的状况十分普遍，存在着重科研轻教学的现象。为了达到职称评聘论文、课题的要求，不少教师把主要精力放在科研上，挖空心思拼凑不见得有多少价值的论文，千方百计拉关系走后门跑项目。同时，社会上名目繁多的刊物也乘机以“增刊”“刊”“辑”形式大肆敛财，导致出版垃圾泛滥，编书的人比读书的人还多。相应地，一些教师在教学中敷衍了事，不备课、辅导、照本宣科等现象相当普遍，最终导致教学水平和教育质量日益滑坡。

职称评聘条件中，往往将学科专业水平等同于学术水平，重视科研要求，却很少考虑教师教育理论修养、教学艺术水平，也就是说对教学工作的水平和质量很少有明确要求，此一结果导致许多大学里教授不教、讲师不讲。一些教师的教学能力考核为教研室中最差者，但凭几篇论文和几项课题照样轻轻松松评上副教授、教授；而教学能力测试在全校中最好的教师，却因论文和课题的数量较少，连申报职称的条件都不具备，群众对此很难理解。

职称评聘中应妥善处理教学与科研的关系，并根据不同情况区别对待。区别对待教学型教师与科研型教师，还要考虑到应用科学较基础学科，社会科学较自然科学容易出成果。具体说来，就是对于以教学工作为主的岗位，在坚持必要的科研水平要求的情况下，应主要看教学的水平与效果，科研成果上，可有教学方法、教学改革方面论文的要求。对于以科研为主的岗位，则应相反，而且评价科研成果质量主要应看引用率、转载率和获奖情况，而不能仅看刊物、课题级别和所获得的科研经费数目。因为级别高低并不代表课题意义大小、成果质量高低。况且课题的获得、论文的发表在目前往往还离不开各种复杂的背景与关系。2003年6月，科技部、教育部、中国科学院等单位联合发出了《关于改进科学技术评价工作的决定》。决定就指出，要正确看待论文在科学技术评价中的作用，反对单纯以论文发表数量评价个人学术水平和贡献，应提供论文内在价值的判断，强调论文的被引用频次，并

根据不同学科领域区别对待，避免绝对化。决定还专门提出要重视“人物”“共识”目的评价。科技评奖也要以是否具有重大科技创新、重大技术进步、是否有重大科学发现，以及在相应领域、学科内产生影响等实质性的价值标准作为重要指标，坚决抵制和反对虚假评价。

4. 职称申报条件中附加了过多的必备要求

目前高校教师职称评定中，除了资历、学历、科研等任职条件外，还有外语、研究生课程、岗位培训、计算机应用能力水平、普通话能力测试等要求。虽然，这些要求对促进申报人的英语水平、专业知识和业务能力的提高起了很好的作用，但不管年龄、不管从事何学科，作同样要求，一旦达不到规定要求，就实行一票否决，在实际操作过程中，也有值得商榷的地方。许多申报人员对目前的职称评定工作颇有微词，认为职称评定不是比学术水平，而是比谁经得起折腾。因为一般人为申报职称，必须准备两年左右时间去取得一大堆证书，才有资格迈进职称申报的高门槛。

现在职称评定实行的是外语一票否决制。将外语成绩作为职称晋升的必要条件，就令人困惑不解。中国由于教育历史的特殊原因，许多人的受教育机会和所受教育程度不同，特别是有些年长者在外语、计算机等能力上基础差，不可能与接受过现代教育的人同日而语。在职称申报上却“刀切”作同样要求，实在有失公平。年长教师，有些曾经学过俄语，但已几十年未曾用过，早已荒废；也有一些根本就没有学过外语。有些人即使花费了比别人多几倍甚至十几倍的时间与精力，也难以获得外语合格证书。那么即使他在其他方面均十分优秀，在目前状况下，也晋升不了职称。而事实上也不是什么学科、专业都有必要作英语要求。比如说，一位从事中国古代文学、古代汉语研究的专家，不懂英语完全不会影响他对本专业的研究。

现在职称评定中，学历达不到规定要求，可破格申报。但研究生课程进修却是必备条件，不具备条件，一般不准申报。某位从其他系列转到教学系列的教师，或外省的教师(当地没有研究生课程的要求)转入现学校后要求申报高级一级职称，因没有进修过研究生课程就被拒之门外。不管年龄多大，甚至再有两三年就要退休，同样要求脱产半年进行研究生课程的学习，这是否确有必要，是值得制订政策的教育管理部门及有关人员深思的。

笔者认为，在外语成绩、研究生课程进修等作为评定条件的问题上，要结合国情，尊重科研规律，不宜“刀切”地采用一票否决制，要变“刀切”为“实情化”，同时对确有需要的人则要确保其考核的严格真实性。

5. 评审中“外行评内行”的问题

职称的取得除了首次确定、采取考试取得资格外，其他均采取集中评审的方法。职称评审就是将申报者的材料集中，由学科组专家或评委审阅材料后，通过无记名方式投票表决。一般说来，学科组因其成员都是同行，其评审结果比较客观、公正，但到了各级评委会，由于人数的硬性要求和评审对象从事专业的多样性，组成评委会的委员往往是多个专业的大混合，这样的评审必然存在着“外行评内行”的现象。特别是在高评委会中，这个现象更突出。高评委成员来自各个学校，一般为一个学校一个。由于时间紧，材料多，对申报对象的材料逐个详细审阅难以实现，一般均为粗略翻阅。由于对评审对象的情况不熟悉，普遍采取的方法是由所在单位的评委出面宣讲，介绍该单位的评审对象，这自然免不了掺杂个人因素。许多评委因为专业不同，基本情况又不熟悉，容易受其他人的引导，投票存在一定的盲目性。加上评审中缺乏量化标准，因此就难以得出全面客观的评价。评审环节受人为因素干扰，较为严重地影响了评审工作的严肃性，在一定程度上影响了评审的公正性、公平性和择优的原则。

笔者认为，可以考虑在全省甚至全国范围内建立同专业甚至与评审对象同研究方向的专家库。列入数据库中的专家不但要求学术水平高，更要求思想作风好、政策观念和原则性强。

每年从数据库中随机选出专家，按学科门类特点和要求组织评审组织，以减少非同同行专家评审的矛盾。同时实行代表作送审制。在正式评审会议前，可由省教育主管部门从专家库中另外组织一批同行专家，每一个学科请二至三名专家，将评审对象的代表作隐去姓名，请他们审阅。因其学科方向一致，评审标准一致，掌握的尺度一致，得出的结论会比较科学客观。如果有两位专家对代表作投否决

票，该评审对象就不能参加当年的评审。“实现真正的同行专家评审，不但保证了评审的客观公正，更能进一步净化高校学术氛围，引导人们潜下心来去搞真正的学问，在质上下功夫而不是为了晋升职称需要去拼凑一些论文著述，贪求量上的多多益善。”

6. 缺乏量化评审标准

目前各级评审组织的评审参照依据是由原国家教委 1986 年颁布的《等学校教师职务试行条例》所规定的职责和任职条件，但在这个条例中对评审条件所作的规定都是定性的描述，缺少应有的定量标准，导致评委在评审时难以做到客观、公正，容易造成拔高现象和降格现象，使不具备条件的上去了，而具备条件的却下来了。职称量化评审标准是专业技术职务任职条件的具体化，是全面科学的定性定量考核。因为影响一名专业技术人员评定职称的因素很多，既有定性的如思想政治表现、业务能力、专业技术水平、答辩等，也有定量的如学历、资历、工作成果、论文、外语水平等。将以上总体要求化为众多的指标项，并按比重不同分别予以加权，对每一项指标进行量化。通过征求专家意见，反复研究，直至制定出一套科学的量化评审标准体系。在制订过程中要遵循可比性、科学性、导向性、易操作性等四大原则，要使得学历、资历、水平、业绩、能力兼顾，注重业绩和能力的考核，体现出正确评估人才、全面考核人才、合理使用人才的指导思想。

制定一个科学的量化评审标准，并规定相应的起评分，是深化职称改革的方向。综合评价，逐项评分，便于比较，利于择优，使职称评议考核有章可循、有据可依，且有定量结果，可以把人为因素降到最低，使评审结果更加准确、公正。能在评定过程中正确处理好教学数量与质量关系、科研数量与质量的关系、教学与科研的关系；能最大限度地保证评审工作的科学性、规范性、可操作性，为真正学有所长的中青年教师脱颖而出创造条件；能充分调动广大教职员工的积极性和创造性，通过对照量化标准，找出自己的不足，明确今后努力的方向，促进教师队伍素质的全面提高和学校各项工作的全面发展。

7. 缺乏监督机制和公示制度

当前的职称评定中，往往缺乏监督机制。如评委会中目前普遍采取无记名的投票办法，这种暗箱操作方式为一些不负责任的评委不公正投票提供了遮蔽。不公正的评审结果也使越来越多的教师不得不将自己的学术尊严暂时搁置在人情网之下，通过各种渠道与评委沟通，不去与评委接触的人有时反而成了不合时宜者。难怪人们说，晋升职称一要能科研攻关，二要会社会攻关。

因此，必须改目前的无记名投票方式为记名投票，每一个专家评委都明确标注代表专家学术尊严和对评审结论负责的名字，这样就于无形之中建立了一种约束机制，使之能自觉维护公正合理的人才选拔原则。

因为职称与待遇直接挂钩。一些无真才实学的人为了获得职称，捞取个人名利，便不择手段，铤而走险，靠手中权力在自己从未参与的论文、项目上署名，靠抄袭剽窃他人成果甚至雇佣“枪手”制造学术垃圾。因此，为避免学术腐败之风泛滥，实行评审材料公示制，坚决抵制学术腐败和弄虚作假行为，是非常必要的。评审材料公开，对抄袭剽窃、冒名顶替、挂名现象进行鉴别揭露；对企图通过不正当手段，搞假效益证明、假用稿通知蒙混过关者进行鉴别揭露。实行公示制度，有助于克服学术上的急功近利和浮躁作风，也便于教师之间相互对比，相互促进。

另外，还可作出规定：凡申报晋升高级职称的人员，其科研成果应由校学术委员会进行鉴定；科研工作由校科研处审核，教学工作量由校教务处审核；专业评议组的专家进行有署名的量化评分；量化评分的结果在两名评委的监督下由工作人员进行汇总等。建立健全的职称评聘环节的监督约束机制，推行评审政策、评审材料、答辩过程及评价结果公开的公示制度，将职称评聘工作置于全校教职员工的监督之下，能进一步增强职称评聘的透明度，剔除不实材料，减少考核误差，为评聘对象提供公平竞争的机会和证明自己能力和水平的舞台，确保评聘工作的客观公正，是提高评审质量的良策。

（摘自：《当前高校职称评聘中若干问题的思考》唐山学院学报/第 19 卷第 1 期 2006 年 03 月）