

名师能否出高徒？

——基于中国教育追踪调查的实证研究

吴秋翔，琚运婷，崔盛

[摘要] 本文基于中国教育追踪调查数据，以获得过各级各类教学奖项的老师作为识别名师的依据，通过研究获奖教师对学生学习成绩的影响验证了“名师出高徒”这一传统观念。研究发现，获奖教师对所教学生的学习成绩具有显著的正向影响，从学习成绩指标来看，名师的确能够出高徒；而教师所教学生的认知能力与平均成绩等因素不具备对教师获奖的预测作用，从因果推断的角度来说，排除了给“名师”分配“高徒”的影响偏误。从解释机制来看，名师对教学方法的重视与运用是其影响学生成绩的机制之一，他们多采用师生互动、多媒体等现代化教学手段来促进教学的有效性。有鉴于此，在教师的终身发展中应重点关注他们关于有效教学方法的培养，同时进一步完善教师荣誉制度建设，将教学方法与教学成效作为名师评价和选拔的有效指标。

[关键词] 名师；教师荣誉制度；学习成绩；教学方法

一、引言

中国有句老话叫做“名师出高徒”，在传统观念中，人们认为“名师”无论在立德、立言、立行，还是立业方面，都对学生产生潜移默化的影响。特别在基础教育阶段，学生的人生观、世界观、价值观还在建构中，好的老师无疑将影响学生一生的发展。所以，家长们执着于寻找那些“名师”，希望自己的孩子成为其“高徒”。那么，哪些教师是“名师”？我们通常把名师视作好老

[收稿日期] 2019-04-26

[基金项目] 中国人民大学中央高校建设世界一流大学(学科)和特色发展引导专项资金项目“县域中小学教师队伍建设现状调查”。

[作者简介] 吴秋翔，中国人民大学教育学院，纽约大学教育管理、领导和技术系，电子邮箱地址：wuqiuxiang@ruc.edu.cn；琚运婷，中国人民大学教育学院，电子邮箱地址：june0325@qq.com；崔盛(通讯作者)，中国人民大学教育学院，电子邮箱地址：cuisheng816@163.com。

师，但是每个人心中好老师的标准千千万万，他们可能有许多共性特征，但他人很难直观、简洁地表述什么是“名师”，什么是“好老师”。一般情况下我们可以这样认为，“名师”属于好老师这个大范畴，但许多好老师未必有名。

2018年，中共中央、国务院印发《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，对新时代教师队伍建设作出顶层设计，其中明确提出要“提升教师社会地位。加大教师表彰力度。大力宣传教师中的‘时代楷模’和‘最美教师’。开展国家级教学名师、国家级教学成果奖评选表彰，重点奖励贡献突出的教学一线教师。做好特级教师评选，发挥引领作用”。实际上，新中国成立以来，我国逐步通过各类奖项来构建教师荣誉体系，这一体系能够帮助我们直观地找到那些教学“名师”，那些获得了各级各类教育教学奖项的老师们很可能就是我们要找的、容易识别的名师，奖项给这些老师贴上易于识别的标签。所以，本文通过中国教育追踪调查(Chinese Educational Panel Survey, 简称CEPS)数据，释疑开篇提问名师能否出高徒，重点探讨这些获奖名师对学生的学习成绩产生怎样的影响？如何产生影响？以及什么样的老师获得了奖项成为名师、他们究竟与普通教师有什么样的不同等问题。

二、教师荣誉制度的相关研究

为保护优秀教师资源，世界各国建立了多种多样的教师荣誉制度，给优秀教师颁发各类奖项，对卓越教师及其成就予以奖励，如美国的“国家年度教师”(National Teacher of the Year)、英国的“年度教师奖”(Teaching Awards)、澳大利亚的“教师国家成就奖”(Best National Achievement by a Teacher)、新加坡的“卓越教师总统奖”(President's Award for Teachers)等(罗明煜, 2014; 施克灿, 2017)。教师荣誉制度发展至今，在入选教师资格、评选程序和奖励办法上均已具备较为成熟的标准和体系，获得荣誉的教师一般具有广泛的社会认可度，在职业动机、教学能力、性格特质和心理状态等方面表现卓越，被普通教师视为教学专业成长的典范。

以美国国家年度教师奖为例，该奖项旨在表彰国内基础教育界的优秀教师，呼吁社会各界关注教育事业的作用及其未来发展，每年选拔1名教师，由美国总统颁奖。在评选资格上，教师人选为K-12教师，须具备四种素质：鼓舞任何背景与能力的学生学习；赢得学生、家长、同事的尊敬与仰慕；在学校、社区都能发挥积极有效的作用；泰然自若、口齿清晰且具有处理繁重事物的能力。此外，他们还需遵守一个约定，即获得荣誉之后必须继续留在教学岗位上。在评选程序上，申请人需提交三封推荐信和一份书面申请，

申请要阐述八个议题,主要包括个人教育理念、教学方法、师生关系和当前教育问题。在奖励上,除“美国国家年度教师”^①荣誉外,获奖教师将获得一年带薪假期,在此期间作为教育界的形象大使对本国的教育事业进行巡回演讲(王文娥,2010;龚兵和周俊2016)。

而在我国,教师荣誉的历史相当悠久,在古代已有教师相关的荣誉制度,例如我国伟大教育家孔子被封为“万世师表”,其弟子也获得孔门四圣、先贤、先儒等荣誉。然而当时教师并未被视为一项专门职业,专门的教师荣誉制度是在新中国成立之后才形成(施克灿,2017)。在制度上,我国《教师法》和《中华人民共和国国家勋章和国家荣誉称号法》均对教师荣誉的相关内容进行了规定,从法律上奠定了教师荣誉制度的基础。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》提出“国家对做出突出贡献的教授和教育工作者设立荣誉称号”,从教育发展政策上对教师荣誉做出相应安排。在名目上,相关奖项包括“全国模范教师”“全国教育系统先进工作者”“全国优秀教师”“全国优秀教育工作者”“特级教师”“教书育人楷模”“宝钢教育奖”“曾宪梓教育奖”等。

以特级教师为例,这是我国特有的一项“名师”选拔、表彰和认定制度。1956年我国产生第一批特级教师,1978年经由邓小平同志提议,教育部与国家计划委员会联合颁布的《关于评选特级教师的暂行规定》,对特级教师的评选目的、评选对象、评选条件、奖励办法和评选办法等作了较为明确的规定,拉开了“名师”制度化的序幕(金连平,2011)。1999年,国务院批转、教育部制定的《面向21世纪教育振兴行动计划》进一步提出实施“跨世纪园丁工程”,催化了从省市到县乡镇乃至学校各等级“名师工程”方案的出台,掀起“名师”选拔和培养的热潮。因此,获得各级各类教学奖项的教师可以被看成“名师”,从其选拔标准到奖励形式都看中“名师”的教学效果和社会效应。

目前,教育领域对名师的研究多集中在四个方面,包括名师的特征(程大琥,2000;邓光明和冉泊涯,2010)、名师个人发展与成长(王铁军和方健华,2005;郭华,2008;方健华,2011)、名师培养(鲁林岳,2009)以及名师效应(邢润川,2002),并且这些研究大多是基于名师案例开展的质性研究。总体上讲,研究者们认同个性化、创新性的教育主张或思想是名师的核心专业素养及评判标准,具体可体现在教学方法和教学效果、培养学生的质量、产生的引领示范作用及社会影响等方面,其成长和培养是内外因合力作用的结果,

^① 相关背景参见 Council of Chief State School Officers, “About the National Teacher of the Year Program”, <http://www.ccsso.org/national-teacher-year-program-our-work>。

且名师在教学及其效果上有更为积极的表现(张建, 2015)。但已有研究以名师个体的案例研究与思辨性研究为主,对名师教学及其社会效应的实证研究相对匮乏,同时大多数名师效应的文献都是建立在“名师出高徒”这一假设之上的研究,而对假设本身缺乏有效的实证检验。

基于此,本文探讨的“名师”主要是指根据专业标准和程序选拔受到国家和社会认可的优秀教师,教师获得的相关教学奖项可以作为识别“名师”的直接途径。通过对获奖教师的实证研究,本文试图解决两方面问题:一是名师是否能教出更好的学生?二是名师如何对学生及其学业表现产生积极影响?以此来回答获奖名师与学生学习成绩间的关系,探究名师与普通教师相比有何卓越之处。

三、数据来源与描述

(一)数据来源

本文数据来源于中国教育追踪调查,由中国人民大学中国调查与数据中心设计与实施,以2013—2014学年为基线,包含初中一年级(7年级)和初中三年级(9年级)两个同期群为调查起点,使用人口平均受教育水平和流动人口比例为分层变量从全国随机抽取了28个县级单位(县、区、市)作为调查点。调查的执行以学校为基础,在入选的县级单位随机抽取了112所学校、438个班级进行调查,被抽中班级的学生全体入样,基线调查共调查了约2万名学生。CEPS数据中对438个班级的语文、数学、英语三科课任教师进行了调查,其中包括教师的个人信息、教学情况以及教学观念等,同时还有调查教师是否因教学成绩获得过国家级、省级、市级、县(区)等奖励,^①可以较好地支持本研究的开展。

(二)描述统计

从图1获奖教师的分布情况来看,样本中教师获得各级各类教学奖励的比例较高,其中语文获奖教师比例达73.95%,数学获奖教师比例达74.83%,英语获奖教师比例达66.43%,大部分教师以获得县(区)级奖励为主,占总人数的三分之一,且层次越高所获奖项的教师数量越少。^②

^① 由于获得校级奖项教师较多,且校级教学奖并不能很好地反映教学名师的概念,故本研究将获得县(区)级以上奖项的教师作为获奖教师,而校级与未获任何奖励教师列为普通教师。

^② 教师同时获得多个层级的奖励,以其获得最高层次的奖励为准。

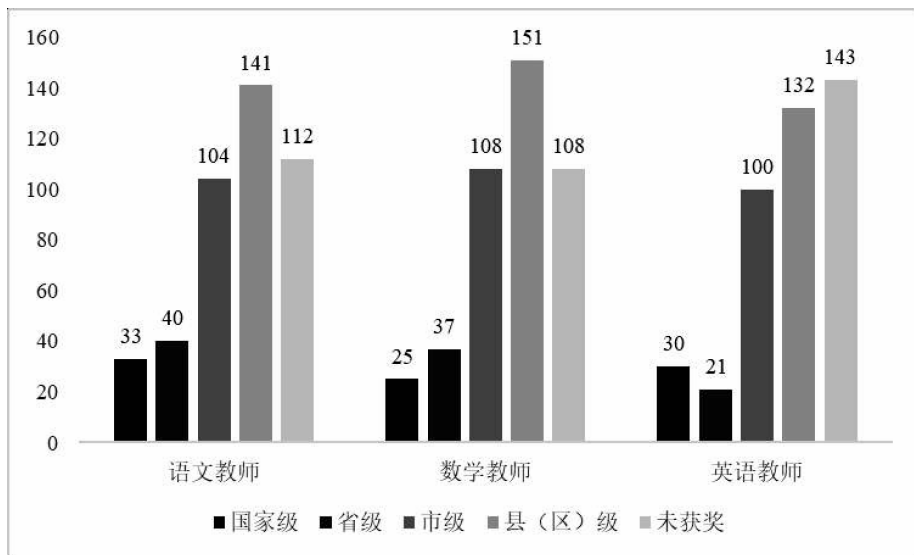


图1 获奖教师分布情况

从表1获奖教师与普通教师的个体特征来看,三门科目教师呈现较为一致的特征分布。相较于普通教师,获奖教师中的男性比例更高;获奖教师教龄较长,平均教龄在16年以上,而普通教师仅为11年;但从学历上来看,获奖教师高学历比例低于普通教师,特别是在英语科目上相差19.28个百分点;从职称来看,获奖教师高级职称比例明显高于普通教师,中级职称比例人数接近;从各科平均成绩来看,无一例外获奖教师所教班级的平均成绩显著高于普通教师,语文成绩高出3.8274分,数学成绩高出3.4802分,英语成绩高出3.3816分;从班级学生平均认知能力来看,获奖教师所带学生的认知能力更高,说明他们的学生质量相对更好。总结而言,虽然获奖教师的学历不如普通教师,但他们的教龄更长,职称更高,所教学生的学习成绩与认知能力更好。从描述统计来看,似乎“名师出高徒”的结论是成立的。然而,在教学实践中也有可能存在给“名师”配备“高徒”的情况,因此二者之间的因果关系有待进一步验证。

四、名师能否出高徒?

名师能否出高徒是本文想要解决的首要问题,即检验获奖教师能否对学生的成绩产生显著的作用。实证研究中采用多元线性回归法,参考相关文献,本文在控制教师个体特征、学生个体及家庭等因素导致的班级差异以

表1 获奖教师与普通教师的描述统计

变量	语文获奖教师							语文普通教师							
	样本量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量	均值	标准差	最小值	最大值
性别(男=1)	317	0.2744	0.4469	0	1	112	0.1696	0.3770	0	1	112	0.1696	0.3770	0	1
教龄	315	17.8444	8.3176	0	45	112	11.5804	8.3111	0	32	112	11.5804	8.3111	0	32
学历(高等教育本科及以上=1)	319	0.4013	0.4909	0	1	112	0.5982	0.4925	0	1	112	0.5982	0.4925	0	1
兼职(是=1)	316	0.1804	0.3851	0	1	111	0.1261	0.3335	0	1	111	0.1261	0.3335	0	1
高级职称(是=1)	317	0.2461	0.4314	0	1	112	0.1161	0.3218	0	1	112	0.1161	0.3218	0	1
中级职称(是=1)	317	0.7319	0.4437	0	1	112	0.7411	0.4400	0	1	112	0.7411	0.4400	0	1
语文原始分	326	83.9751	16.6506	30.1818	127.9143	112	80.1478	16.5249	28.3158	118.9091	112	80.1478	16.5249	28.3158	118.9091
认知能力标准分	326	0.0128	0.4976	-1.3517	1.7696	112	-0.0200	0.5040	-1.3902	1.3126	112	-0.0200	0.5040	-1.3902	1.3126
变量	数学获奖教师							数学普通教师							
	样本量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量	均值	标准差	最小值	最大值
性别(男=1)	328	0.4238	0.4949	0	1	108	0.3241	0.4702	0	1	108	0.3241	0.4702	0	1
教龄	321	17.8131	7.6135	2	47	106	11.6604	8.3505	0	33	106	11.6604	8.3505	0	33
学历(高等教育本科及以上=1)	322	0.4255	0.4952	0	1	107	0.5981	0.4926	0	1	107	0.5981	0.4926	0	1
兼职(是=1)	319	0.2665	0.4428	0	1	106	0.0755	0.2654	0	1	106	0.0755	0.2654	0	1
高级职称(是=1)	326	0.2331	0.4235	0	1	106	0.1321	0.3402	0	1	106	0.1321	0.3402	0	1
中级职称(是=1)	326	0.7485	0.4346	0	1	106	0.7075	0.4571	0	1	106	0.7075	0.4571	0	1
数学原始分	330	78.9464	22.1471	20.5357	136.8571	108	75.4662	19.9558	21.5556	121.7059	108	75.4662	19.9558	21.5556	121.7059
认知能力标准分	330	0.0146	0.5023	-1.3902	1.7696	108	-0.0268	0.4891	-1.3011	1.3872	108	-0.0268	0.4891	-1.3011	1.3872

续表

变量	英语获奖教师						英语普通教师					
	样本量	均值	标准差	最小值	最大值	样本量	均值	标准差	最小值	最大值		
性别(男=1)	286	0.1294	0.3362	0	1	143	0.0839	0.2782	0	1		
教龄	286	16.9511	7.6899	1	50	138	11.3841	8.8097	0	38		
学历(高等教育本科及以上=1)	286	0.3776	0.4856	0	1	142	0.5704	0.4968	0	1		
兼职(是=1)	280	0.0929	0.2908	0	1	141	0.0496	0.2180	0	1		
高级职称(是=1)	287	0.2125	0.4098	0	1	143	0.0420	0.2012	0	1		
中级职称(是=1)	287	0.7700	0.4215	0	1	143	0.7762	0.4182	0	1		
英语原始分	295	79.6877	21.8086	29.4483	137.8103	143	76.3062	21.8621	23.7778	130.2100		
认知能力标准分	295	0.0431	0.4839	-1.1534	1.7696	143	-0.0754	0.5210	-1.3902	1.0680		

注:获奖教师样本为获得县(区)级以上教学奖的教师集合。

及所在学校差异三部分变量的基础上(姚远和张顺, 2016; 张凌, 2016; 陈纯瑾和郅庭瑾, 2017), 具体探究获奖教师是否对班级平均成绩产生显著作用。模型如下:

$$Score_{l,m} = \beta_0 + \beta_1 Reward_{l,m} + \sum \beta_k \cdot X_{k,l,m} + \sum \gamma_s \cdot M_{s,l,m} + \sum \sigma_\tau \cdot N_{\tau,l,m} + \varepsilon_{l,m} \quad (1)$$

其中, l 对应班级, 同时也是 l 班对应的任课教师, m 为语数英三科。因变量为班级学生各科平均成绩 (Score), 核心自变量为是否为获奖教师 (Reward, 是=1)。考虑到影响学生学习成绩的因素有很多, 本文分别控制三组相关变量, 第一组为教师个体特征变量 (X_k), 包括教师性别 (男=1)、教龄、教师教育程度 (高等教育本科及以上=1)、教师兼职 (如兼任班主任等行政职务, 是=1)、教师职称 (参照组为没有职称) 以及教学科目 (参照组为英语) 等; 第二组变量为班级相关变量 (M_s), 是学生个体特征与家庭特征产生的班级差异, 包括班级学生性别比 (男=1)、年级 (九年级=1)、独生子女比 (独身子女=1)、班级平均认知能力 (标准化)、班级父亲与母亲接受过高中及以上教育的比例 (接受=1)、家庭经济条件比例 (参照组为困难)、班级人数、班级本县学生比、班级农业户口学生比、班级流动人口比以及所在年级是否按照成绩分班 (是=1) 等变量; 第三组为学校相关变量 (N_τ), 考虑到不同学校的学生成绩可比性比较低, 通过控制学校质量特征来解决这一问题 (吴愈晓等, 2017), 包括学校质量 (参照组为中等及以下)、学校区位 (中心城区=1) 等变量。

从表 2 的回归结果来看, 获奖教师对学生成绩具有显著稳定的正向影响, 获奖教师的学生成绩更高。在控制教师个体特征时, 获奖教师的效用下降并不明显。在控制了班级、学校差异的情况下, 获奖教师效用存在较大幅度的降低, 其中学生成绩与其认知能力高度相关。但是, 获奖教师的影响依然显著存在, 其效用在 1.935 分左右, 说明即使考虑了教师个体差异、学生及其家庭因素导致的班级差异及学校差异, 获奖教师仍然存在一些我们无法解释的效用, 对学生成绩产生积极影响。分科目来看, 获奖教师的正效应也较为稳定, 特别是在语文、数学教师样本中, 其影响分别在 2.974 分与 3.724 分, 远高于英语老师。可见在分科目样本中, 英语获奖教师对学生成绩的影响较弱, 也反映出在不同科目中获奖教师的作用存在差异。此外, 研究并没有发现教师自身的特征, 如教龄、教育程度、职称等变量对学生成绩产生一致的显著作用。从回归结果总体来看, “名师”的确能够出“高徒”, 即使在控制了学生认知能力的情况下, 结果依然稳健。

表2 获奖教师对学生成绩的影响

OLS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
					语文	数学
获奖教师	3.659*** (1.250)	3.447** (1.341)	1.902* (1.134)	1.935* (1.136)	2.974* (1.690)	3.724* (2.171)
教师性别		-8.070*** (1.380)	-3.490*** (1.191)	-3.505*** (1.193)	-4.362** (1.794)	-4.945*** (1.869)
教龄		0.0338 (0.0864)	-0.0329 (0.0738)	-0.0332 (0.0738)	0.000323 (0.108)	-0.111 (0.134)
教师教育程度		6.108*** (1.230)	1.260 (1.120)	1.261 (1.123)	0.545 (1.690)	2.359 (2.060)
教师兼职		2.630 (1.606)	2.527* (1.368)	2.530* (1.369)	1.148 (1.957)	2.028 (2.213)
教师职称(高级)		9.325*** (3.051)	-2.142 (2.680)	-1.585 (2.708)	-1.267 (4.040)	-1.453 (4.907)
教师职称(中级)		5.995** (2.506)	-1.918 (2.201)	-1.370 (2.228)	-0.977 (3.400)	-4.415 (4.153)
语文教师		4.732*** (1.376)	4.587*** (1.155)	4.584*** (1.155)		
数学教师		0.634 (1.432)	-0.0658 (1.200)	-0.0619 (1.200)		
学生性别			-18.43*** (5.776)	-18.67*** (5.786)	-8.197 (8.463)	-20.18* (10.46)
年级			3.484*** (0.996)	3.464*** (1.002)	10.16*** (1.458)	3.937** (1.806)
独生子女			6.375** (3.072)	6.347** (3.082)	4.756 (4.550)	5.034 (5.511)
认知能力			16.02*** (1.383)	15.74*** (1.396)	11.91*** (2.038)	16.54*** (2.573)
父亲教育程度			5.712 (7.012)	6.534 (7.055)	11.05 (10.44)	6.655 (12.75)

续表

OLS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
					语文	数学
母亲教育程度			10.80 (6.835)	9.194 (6.905)	1.341 (10.16)	12.15 (12.42)
家庭经济条件 (富裕)			-10.56 (9.476)	-12.75 (9.632)	-6.341 (14.19)	-12.06 (17.62)
家庭经济条件 (中等)			0.444 (4.306)	-0.461 (4.348)	1.774 (6.427)	-3.731 (7.862)
班级人数			0.154*** (0.0419)	0.136*** (0.0440)	0.0807 (0.0636)	0.0829 (0.0782)
班级本县学生			88.90* (49.83)	76.08 (50.72)	68.36 (76.06)	64.96 (92.26)
班级农业户口学生			6.500* (3.370)	7.119** (3.408)	11.04** (4.929)	6.202 (6.173)
班级流动人口学生			93.03* (49.97)	80.93 (50.74)	72.74 (76.14)	66.81 (92.32)
成绩分班			1.282 (1.129)	1.182 (1.143)	2.270 (1.651)	0.959 (2.095)
学校质量(最好)				2.853 (1.821)	2.703 (2.662)	3.694 (3.333)
学校质量(中上)				1.375 (1.323)	0.994 (1.944)	3.141 (2.395)
学校区位				0.680 (1.309)	1.043 (1.907)	-0.0852 (2.383)
常数项	77.24*** (1.063)	67.70*** (2.560)	-21.42 (49.83)	-9.326 (50.55)	-6.867 (75.97)	9.022 (91.34)
样本量	1, 314	1, 244	1, 220	1, 220	411	405
R ²	0.006	0.083	0.377	0.379	0.376	0.419

注：括号内为标准误，*** $p < 0.01$ ，** $p < 0.05$ ，* $p < 0.1$ 。

考虑到教师获得的奖项层次不同，研究区分不同层次获奖教师与那些没有获奖的教师进行对比分析，进一步检验获得不同层次奖项的教师是否存在稳定一致的结果。从表 3 中我们发现，获奖教师对学生成绩产生一致的正效

应,在没有控制任何变量的情况下,荣获国家级、市级及县(区)级教学奖励的教师对学生成绩的影响较为显著,且获国家级奖励教师的班级平均成绩比普通教师的高 5.481 分左右,效用最为明显。但是,在控制了相关变量的情况下,仅获得县(区)奖项教师依然存在显著影响,而获得更高级别奖项教师的影响被消除了。从这个结果来看,名师对学生成绩的显著影响更多地是在县(区)一级教师当中反映出来,这部分获奖教师群体人数较多,对结果的影响权重也更大。而那些获得更高级别荣誉的教师,例如国家级教学名师可能对学生成绩的正效应并不那么明显,这值得我们进一步思考。

表 3 不同获奖级别教师对学生成绩的影响

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OLS	国家级获奖		省部级获奖		市级获奖		县(区)级获奖	
获奖教师	5.481** (2.398)	2.125 (2.174)	0.694 (2.235)	1.128 (2.143)	3.036* (1.594)	0.391 (1.424)	4.101*** (1.403)	3.117** (1.286)
控制变量		Yes		Yes		Yes		Yes
常数项	77.24*** (1.059)	-3.727 (81.21)	77.24*** (1.030)	17.24 (83.27)	77.24*** (1.083)	29.80 (66.42)	77.24*** (1.029)	5.920 (64.72)
样本量	451	426	461	433	675	636	787	743
R ²	0.012	0.435	0.000	0.416	0.005	0.455	0.011	0.359

注:括号内为标准误,*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$ 。

综上,从名师影响来看,获奖教师对所教班级学生的平均成绩具有显著的正效应,在控制了包括学生认知能力等变量的情况下,这种作用依然稳健,也验证了名师出高徒这一说法。但是,从获得不同层次奖励的教师影响来看,那些获得县(区)级奖励的名师对学生成绩的实质作用更为显著,体现了不同层次奖项对学生成绩的映射关系。当然,教师获奖只是名师的一个可识别特征,其背后蕴含着获奖教师与普通教师间的某些差异,这种差异很可能就是其影响学生成绩的关键所在,还需要进一步探究。

五、名师到底有何不同?

(一)什么样的教师能获奖?

为了更准确地推断名师能否出高徒,必须讨论什么样的教师更容易成为名师。研究采用二元 Probit 模型,探讨哪些教师个人特征将影响其获得教学奖励,是否存在显著的教师个人特征使得他们成为名师?同时,研究还需要

解决一个问题,即这些老师获奖是否与当前班级学生能力、学校教育质量有关,检验是否存在“名师”已经配备“高徒”的情况,如果获奖名师教的都是好学生,那么我们很可能错误地估计了获奖教师对学生成绩的影响。所以,研究还将采用当前教师所教班级学生成绩、认知能力等变量预测教师获奖情况。模型如下:

$$Reward_{i,m} = \beta_0 + \beta_n X_{n,i,m} + \epsilon_i \quad (2)$$

其中, i 为教师个体, m 为语数英三科。因变量为是否获得县(区)级以上教学奖励(Reward, 是=1), 自变量分为两组, 第一组为检验影响获奖教师的个体因素, 包括教师性别、教龄、教师教育程度、教师兼职以及教师职称。第二组为当前所教学生能力水平变量, 包括班级学生平均成绩、班级学生平均认知能力以及所在学校的教学质量。相关变量出处与模型(1)中一致, 并分别在语文、数学、英语样本组中进行回归分析。

从表 4 的回归结果来看, 在第一组回归检验中, 教龄、教师职称对教师获奖具有显著的影响, 教龄越长、职称越高的教师更容易获奖。这两个变量虽然简单, 但是可以反映很多有价值的信息。我们可以发现名师一般资历都比较深、拥有较高职称、具有丰富的教学经验, 这些都是对他们教学成绩与经历的一种认可。而在控制学生能力与学校质量等变量的情况下, 没有发现学生成绩与认知能力对教师获奖产生一致显著的影响, 且学校质量的作用不稳定, 说明教师获奖与当前所教班级学生的成绩、认知能力、所在学校教学质量关系不大。

表 4 影响教师获奖的因素

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Probit	语文	数学	英语	语文	数学	英语	语文	数学	英语
性别	0.165 (0.186)	0.0677 (0.153)	0.225 (0.228)				0.206 (0.192)	0.132 (0.158)	0.295 (0.232)
教龄	0.0388*** (0.0112)	0.0475*** (0.0117)	0.0208* (0.0106)				0.0391*** (0.0115)	0.0483*** (0.0118)	0.0226** (0.0108)
教育程度	-0.200 (0.158)	-0.105 (0.157)	-0.286* (0.148)				-0.201 (0.163)	-0.169 (0.166)	-0.326** (0.152)
兼职	-0.00890 (0.199)	0.566*** (0.210)	0.0569 (0.270)				-0.0636 (0.201)	0.532** (0.210)	0.0470 (0.273)
职称(高级)	0.935** (0.392)	0.897** (0.394)	1.779*** (0.397)				0.903** (0.404)	0.788* (0.412)	1.661*** (0.409)

续表

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
Probit	语文	数学	英语	语文	数学	英语	语文	数学	英语
职称(中级)	0.823** (0.323)	0.993*** (0.321)	1.160*** (0.294)				0.768** (0.334)	0.932*** (0.334)	1.104*** (0.305)
班级平均成绩				0.00958** (0.00459)	0.00522 (0.00388)	0.000397 (0.00360)	0.00967** (0.00491)	0.00759 (0.00438)	0.000355 (0.00387)
班级平均认知能力				-0.0285 (0.157)	0.0333 (0.170)	0.250 (0.161)	-0.135 (0.176)	0.00742 (0.199)	0.131 (0.182)
学校质量(最好)				-0.317 (0.230)	-0.281 (0.219)	0.177 (0.210)	-0.312 (0.248)	-0.187 (0.252)	0.289 (0.234)
学校质量(中上)				-0.408** (0.179)	-0.0191 (0.171)	0.298* (0.158)	-0.382** (0.192)	-0.0392 (0.191)	0.358** (0.178)
常数项	-0.681** (0.318)	-1.030*** (0.343)	-0.895*** (0.301)	0.182 (0.404)	0.350 (0.324)	0.211 (0.305)	-1.138** (0.532)	-1.490*** (0.514)	-1.146** (0.458)
样本量	420	412	412	438	438	438	420	412	412
R ²	0.1134	0.1479	0.1289	0.0203	0.0094	0.0164	0.1293	0.1574	0.1401

注：括号内为标准误，*** p<0.01，** p<0.05，* p<0.1。

因此，从实证结果来看，能够成为教学名师的是那些教龄长、拥有较高职称的教师，他们教学经验更加丰富，教学水平相对较高，而当前教师所教班级学生成绩、认知能力等因素对教师获奖没有显著影响。结合表2获奖教师对学生成绩影响的结果来看，那些显著影响教师获奖的教龄、职称等变量并没有对学生成绩产生稳定的正效应，说明影响教师获奖的因素与名师影响学生成绩的因素是相互独立的，进一步证实了“名师出高徒”的结论。

(二)名师如何影响学生成绩？

获得奖项只是我们能够观察到的“名师”的显性特征，有研究指出教师业务素质中包括教学能力、学生观念以及专业知识等方面，反映的是教师胜任“传道、授业、解惑”者角色的必备特征(马红宇等，2012)，其中包含许多不可观测的因素与变量，找到这些因素正是获奖教师对学生成绩产生作用的影响机制，实际上也就是解释名师究竟与普通教师有何不同。那么，教学必然是名师与普通老师差异的关键所在。在CEPS调查中，询问了教师对影响学生成绩的因素的主观看法，^①从表5获奖教师与普通教师的评分结果来看，

^① 该题为“就您所教的课程来看，您认为学生的成绩和什么因素有关”，共分为10道小题，选项为几乎没有关系(1)，有些关系(2)，有密切关系(3)。

两类群体仅在教师教学方法的重要性认同上存在显著差异,获奖教师认为学生成绩与教师的教学方法有密切关系,且认同度显著高于普通教师。除此之外,两类教师群体在各题项判断上不存在统计意义上的差异。因此,本研究推测教师教学方法可能是获奖教师对学生成绩产生正向影响的作用来源。

表 5 影响学生成绩的因素

影响学生成绩的因素	获奖教师	普通教师	p 值
学生天赋	2.3207	2.3287	0.7959
学生学习态度	2.9679	2.9697	0.8724
学生学习方法	2.8348	2.8615	0.2426
学生的家庭背景	2.1953	2.1763	0.6046
学生的朋友圈	2.1847	2.2105	0.4004
教师的教学方法	2.6839	2.6006	0.0052***
教师对学生的关注程度	2.5552	2.4848	0.1296
教师的薪酬待遇	1.5846	1.5806	0.9265
学校的管理方式	2.3758	2.3674	0.8127
学校的硬件设施	2.0798	2.1160	0.2513

注:*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$ 。

一方面,采取有效的教学方法是名师的本质特征之一。在国内外教师荣誉评价中,均把教学方法作为一项至关重要的指标,特别是在教育教学方法上的实践与理论探索,以及在此过程中积淀的成长智慧正是教学名师教育智慧的体现(田良臣,2011)。另一方面,以往理论和实证研究表明,教学方法是影响教学效果的有效指标,它包括教师教的方法和学生学的方法,是教师引导学生掌握知识技能、获得身心发展而共同活动的方法(王道俊和郭文安,2009)。在中共中央、国务院最新印发的《关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》中,提出按照“四有好老师”标准,建设高素质专业化教师队伍,其一便是大力提高教育教学能力,特别是突出新课程、新教材、新方法、新技术培训。21世纪初,得益于教育改革的推动和教育心理学、计算机技术的发展,教师开始注重自主学习、合作学习、探究学习、体验学习等现代教学形式。有学者认为现代教学方法对教学效果的影响优于传统方法,并且多元综合的教学方法的有效性优于单一的教学方法(吕红日,2010),课程、教学资源、教师的计算机应用、讲授教学法、讨论教学法对于学生成绩和问题解决能力的影响总体上显著(郑太年等,2013),“基于技术的教学”成为教师教学新的内涵特征与表现方式(丁钢,2017),许多文献支持教师的教

学方法对学生成绩和问题解决能力有显著影响。

所以,为了进一步检验获奖教师的影响机制,本文将教师对教学方法的重视程度变量加入到回归模型(1)中,来判断获奖教师(Reward)、教学方法重视程度(Method)两个核心自变量对学生成绩的影响。

$$Score_{i,m} = \beta_0 + \beta_1 Reward_{i,m} + \beta_2 Method_{i,m} + \sum \beta_k \cdot X_{k,i,m} + \sum \gamma_s \cdot M_{s,i,m} + \sum \delta_\tau \cdot N_{\tau,i,m} + \varepsilon_{i,m} \quad (3)$$

从表6的回归结果来看,在各模型中加入教学方法重视程度的情况下,获奖教师的平均效果均有降低,特别是在整体及语文教师的样本中,获奖教师的影响不显著,作用分别从1.935降低至1.803、2.974降低至2.626,相对效应削弱6.82%与11.7%。同时,教学方法对学生成绩存在正向显著的影响。可见,教师对教学方式越重视,学生的学习成绩越高,获奖教师影响学生成绩的机制之一就是采取有效的教学方法,特别是在语文教师群体中,这种作用最为明显。

表6 教学方法对学生成绩的影响

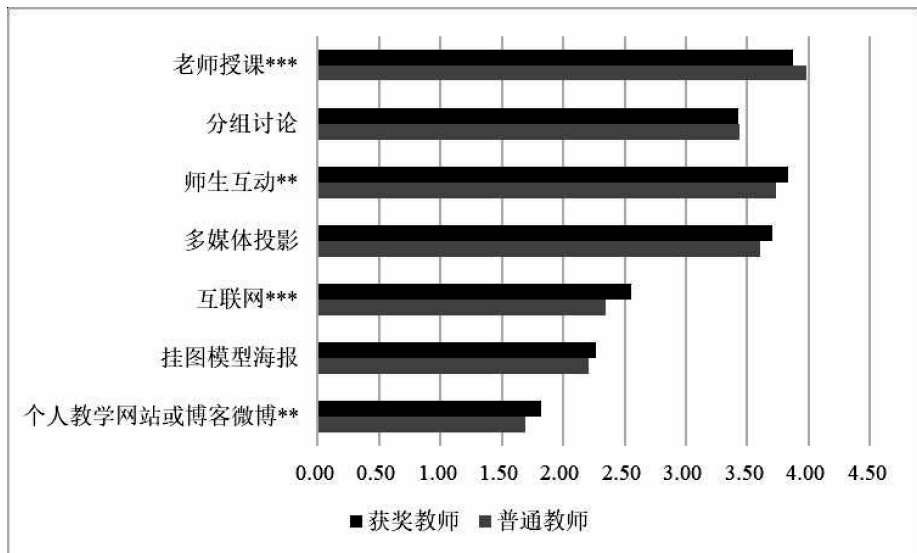
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
OLS	整体		语文教师		数学教师		英语教师	
获奖教师	1.935* (1.136)	1.803 (1.140)	2.974* (1.690)	2.626 (1.696)	3.724* (2.171)	3.707* (2.190)	0.0281 (2.027)	0.0126 (2.031)
教学方法		1.346* (0.762)		2.598* (1.442)		0.394 (1.897)		0.341 (1.760)
控制变量	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes	Yes
常数项	-9.326 (50.55)	-11.11 (50.82)	-6.867 (75.97)	-5.884 (76.96)	9.022 (91.34)	3.137 (91.70)	-20.58 (91.88)	-21.85 (92.23)
样本量	1,220	1,215	411	409	405	402	404	404
R ²	0.379	0.380	0.376	0.379	0.419	0.420	0.443	0.443

注:括号内为标准误,*** p<0.01,** p<0.05,* p<0.1。

因此,研究明确了获奖教师与普通教师对学生成绩影响的差异来源主要是由于对教学方法重视程度,在此基础上讨论两类教师群体在各类教学方法上的具体差异。^①从图2反映的结果来看,普通教师更多地采取单一的授课、分组讨论等形式,而获奖教师更多采取师生互动的形式,以提升课堂效率。

^① CEPS问卷中对教师使用各类教学方式方法进行频率统计,分为从不(1)、偶尔(2)、有时(3)、经常(4)、总是(5)。

同时，他们使用多媒体投影、互联网、挂图模型海报、个人教学网站或博客微博等教学媒体的频率也高于普通教师。



注：*** $p < 0.01$ ，** $p < 0.05$ ，* $p < 0.1$ 。

图2 获奖教师与普通教师使用的教学方法差异

如前文所述，传统的教学方法在培养学生综合应用能力上存在局限，制约了教学对学生成绩的积极影响，而本文的研究表明，获奖教师在教学方法上敢于突破传统，采用更为现代化、多样化的教学方法。在开展教学互动时，更注重教学行为是否有效，考虑教学方式对学生的影响，重视在师生互动关系中实施教学，这些对学生成绩具有正向的促进作用。其中，多媒体辅助教学手段的运用大大促进了获奖教师教学的有效性。这对本文研究的问题提供了解释与答案：教学方法的重视与有效运用是名师在教师群体中脱颖而出、由普通走向卓越的核心要素之一，也是其取得优秀教学效果，即培养出高徒的主要原因之一。

六、总结

综上，本文基于中国教育追踪调查的实证研究，以获得过各级各类教学奖项作为识别名师的方法，通过获奖教师对学生学习成绩的影响来解析“名师出高徒”这一传统观念与教育现象，并进一步探究名师与普通教师究竟有什么不同。

研究发现，首先获奖教师对所教班级学生的平均成绩具有显著正向影响，学生的学习成绩更为出色，在控制了学生认知能力等相关变量的情况，获奖

教师作用稳健。其中,获奖效用在语文及数学教师群体中更为显著,获得县(区)级奖励的教师对学生成绩的影响更为突出。若从学生成绩这一指标来考量,“名师”的确能够出“高徒”。其次,影响教师获得教学奖项的显著因素是教龄与职称,说明教学经验与资历是成为名师的要件之一,而教师当期所带学生的认知能力与平均成绩等因素不具备对教师获奖的预测作用。从因果推断的角度来说,排除了给“名师”分配“高徒”影响偏误。再次,在影响学生成绩的因素中,对教学方法的重视是名师与普通教师最大的不同。在加入教学方法相关变量后,获奖教师对学生成绩的影响显著降低,并且教学方式可以正向影响学生的学习成绩,说明获奖教师影响学生成绩的机制之一就是教学方法。从具体的教学手段来看,名师们不仅仅采取单纯授课与学生分组讨论的教学方式,更多地采用师生互动以及多媒体辅助教学手段,大大促进了他们教学的有效性。

随着国家教师荣誉体制的完善与名师工程的推动,我们必须冷静思考教学名师这一现象。学校名师多,往往意味着教育质量高,常常能够吸引优质生源,这些优质生源亦会助推教育质量,好教师和好学生形成“共振效应”,带来教育的“良性循环”(王帅,2017)。因此,对名师的打造具有积极价值,这既是对教师工作成绩的肯定,也能以名师为龙头,进一步带动学校及相关学科的教学发展。但也有学者指出,尽管国家、省市、县、学校均设置了相关的教师荣誉制度,但教师荣誉获得的层次主要集中在县级(区级)、校级荣誉层面,荣誉类别单一,多数与教学、论文发表等相关。各级教师荣誉在功能定位、分类体系上尚缺乏系统性,特别是地方荣誉项目的设置具有极强的主观随意性,存在荣誉评选交叉重复等问题(王国明和毕妍,2018)。

从本文的研究结果来看,我们应该重点关注与培养那些注重教学方法的教师,并在各类奖项的评选中应以师德师风为评价基准,加强考察教师的教学方法与教学成效。此外,应当反思时下盲目追捧名师的现象,一方面学校以拥有大量教学名师为荣,作为一项学校口碑声誉以及教学成绩的象征,大量的“造星”活动层出不穷,学校抢夺教学名师并加剧基础教育阶段的师资质量不均衡。另一方面,从国家教师荣誉体制来看,越高级别的奖项所带来的筛选机制越弱,其依靠的是层层推荐,甚至存在刚性的分配机制,也需要进一步进行有效的制度完善。

当然,本文仅是基于获奖教师这一较为容易识别的方式来替代名师,同时也是仅从学生成绩的角度来解释名师对学生的积极影响。未来,相关研究可以进一步丰富名师的评判标准,对学生成就评价也不仅限于学习成绩,可以延伸至学生表现的方方面面,同时对于名师的影响机制有待进一步探索。

[参考文献]

- 陈纯瑾、鄧庭瑾, 2017:《教育财政投入能否有效降低教育结果不平等——基于中国教育追踪调查数据的分析》,《教育研究》第 7 期。
- 程大琥, 2000:《试论名师的基本特征》,《中国教育学刊》第 3 期。
- 邓光明、冉泊涯, 2010:《新时期名师特质及其成长途径初探》,《中国教育学刊》第 6 期。
- 丁钢, 2017:《基于技术的教学:如何重新定位教师角色》,《现代远程教育研究》第 3 期。
- 方健华, 2011:《名师专业成长的规律、影响因素与机制——基于名师成功人生的解读》,《教育发展研究》第 15 期。
- 龚兵、周俊, 2016:《美国教师荣誉制度的特色及其对我国的借鉴意义——以“美国国家年度教师”项目为例》,《教育现代化》第 5 期。
- 郭华, 2008:《名师是怎样成长起来的——从对五位名师质的研究中谈起》,《中国教育学刊》第 8 期。
- 金连平, 2011:《特级教师专业成长的适应期、关键期与突破期分析》,《教育学术月刊》第 12 期。
- 鲁林岳, 2009:《名师名校长培训体系的构想与实践》,《教育研究》第 2 期。
- 罗明煜, 2014:《美、英、新加坡国家教师荣誉制度的共性研究》,《教师教育研究》第 5 期。
- 吕红日, 2010:《教学方法的有效性思考——欧美日近三十年教学方法变革的历程与启示》,《外国中小学教育》第 10 期。
- 马红宇、唐汉瑛、汪熹、周亮, 2012:《中小学教师胜任特征模型构建及其绩效预测力研究》,《教育研究与实验》第 3 期。
- 施克灿, 2017:《教师荣誉制度的历史渊源》,《教师教育研究》第 4 期。
- 田良臣, 2011:《教学名师的成长智慧及其启示——以语文特级教师钱梦龙先生为例》,《教育科学研究》第 8 期。
- 王道俊、郭文安, 2009:《教育学》,北京:人民教育出版社。
- 王国明、毕妍, 2018:《中小学教师荣誉获得的现状与教师体验研究》,《当代教师教育》第 3 期。
- 王帅, 2017:《名师的地域文化属性及其专业实践支持》,《教育研究与实验》第 4 期。
- 王铁军、方健华, 2005:《名师成功:教师专业发展的多维解读》,《课程·教材·教法》第 12 期。
- 王文娥, 2010:《美国的国家荣誉制度概述》,《国外社会科学》第 1 期。
- 吴愈晓、黄超、黄苏雯, 2017:《家庭、学校与文化的双重再生产:文化资本效应的异质性分析》,《社会发展研究》第 3 期。
- 邢润川, 2002:《从诺贝尔自然科学奖百年走势看名师的作用》,《科技导报》第 4 期。
- 姚远、张顺, 2016:《家庭地位、人际网络与青少年的心理健康》,《青年研究》第 5 期。
- 张建, 2015:《名师基地培养模式之缘由、理念及路径》,《教育研究》第 4 期。

张凌, 2016:《中学生的人际关系及其对学业成绩的影响——基于中国教育追踪调查的实证研究》,《教育学报》第6期。

郑太年、王美、林立甲、文剑冰, 2013:《我国教师的教学方法及其对学生数学成绩和问题解决能力的影响》,《全球教育展望》第2期。

Can a Great Teacher Produce Brilliant Students: An Empirical Study Based on China Education Panel Survey

WU Qui-xiang^{1,2}, JU Yun-ting¹, CUI Sheng¹

(1. School of Education, Renmin University of China;

2. Department of Administration, Leadership, and Technology, New York University)

Abstract: Based on statistical data from China Education Panel Survey (CEPS), this paper takes teaching awards of all kinds as the “mark” to identify great teachers, and verifies the traditional view that “a great teacher produces brilliant students” according to the effects of award-winning teachers on their students. It finds that award-winning teachers have significantly positive effect on students’ academic performance of the class they teach, which verifies the concept that “a great teacher produces brilliant students”. Teaching experience and qualification are necessary conditions to be a great teacher, but the student cognitive ability and academic score do not have the predictive effect on the teacher’s award, which means the result excludes the influence of assigning “brilliant students” to “great teachers” from the perspective of causal inference. In addition, the great attention award-winning teachers pay to teaching approaches and their employment is one of the influencing mechanisms. Award-winning teachers usually adopt modernized methods such as interactions with students or multimedia to improve the effectiveness of teaching. Therefore, this study suggests that improvement on effective teaching approaches should be paid close attention to in teacher’s lifelong development, and the Teacher Honor System should take effective teaching approach and performance as its effective evaluation and selection indexes.

Key words: a great teacher; the teacher honor system; academic performance; teaching approach

(责任编辑: 孟大虎 责任校对: 孟大虎 孙志军)