

DOI: 10.3969/j.issn.1672-8874.2010.02.009

角色维度下高校学生评教合理性分析^{*}

赵惠君, 耿辉, 黄晓慧

(国防科学技术大学, 湖南长沙 410073)

[摘要] 本文从高校学生角色维度出发, 探讨了高校学生评教的合理性, 认为高校学生作为受教育者与消费者应然享有评教的权利; 高校学生作为心智成熟的大学生已然具备评教能力; 高校学生作为教学的共同建构者, 学生评教不可或缺、不能替代; 高校学生作为教师职业成长的促进者, 高校教师需要学生评教。至于高校学生评教实效性如何, 与学生评教制度实施前后的诸多因素相关, 需要我们深思, 但不能遮蔽学生评教本身的合理性。

[关键词] 高校; 学生评教; 合理性

[中图分类号] G40-058.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-8874(2010)02-0029-04

On the Rationality of Assessing Teaching Quality by the Students from the Role Dimension

ZHAO Hui-jun, GENG Hui, HUANG Xiao-hui

(National University of Defense Technology, Changsha 410073, China)

Abstract This paper discusses the rationality of assessing teaching quality by the college students from the role dimension. Four main conclusions are drawn: students as the recipient and consumer of higher education service should be guaranteed the right to assess the teaching quality; the mental maturity of college and universities students gives them the ability to assess teaching qualities; students as a major party of teaching have an indispensable and irreplaceable responsibility to assess the teaching quality; and as the promoter of teachers' professional development play an indispensable role. The teachers need the students as well. The effectiveness of assessment has much to do with multiple factors before and after the implementation of this assessing system, which calls for further chewing, but should not negate the righteousness of this practice itself.

Key words: colleges and universities; students assessing teaching quality; rationality

本文探讨的是高校学生评教的合理性,“高校”二字的限定有其必然内蕴。从一些关于学生评教的研究成果中,可以得知学生评教已经超越了高等教育的层次,目前各层次教育中都在进行广度深度不等的学生评教实践,鉴于学生评教已不是高校特有的现象,故有必要强调,除高校外,对于其他教育层次学生评教的合理性或适切性,不在本文考虑的范畴之内。

高校学生评教肇始于美国,我国从20世纪80年代中期始有高校陆续开展学生评教试点。目前,我国普通高校纷纷实施了学生评教制度,学生评教实践轰轰烈烈开展的同时,学生评教研究也如火如荼进行,百家齐放,百家争鸣。有不少高校学者、教育研究专家就高校学生评教的合理性撰文探讨:如《“学生评教”是有效的制度设计吗?》^[1]、《“学生评教”意欲何为?》^[2]、《“学生评教”:究竟信奉哪种教育哲学?》^[3]、《学生评教,镜子?绳子?》^[4]、《“学生评教”对教师发展的负面影响》^[5]……或慷慨质疑,或断然否

定。可见,在不少专家学者眼中,学生评教已经产生了若干实际的负面影响,关于学生评教的合理性远没达成共识,不禁引发笔者的反思:学生评教的合理性如何?现实中的负面影响是学生评教本身引发的吗?是否有其他衍生的外在因素遮蔽了学生评教的合理性?笔者非常关注高校学生评教合理性的研究,因为高校学生评教合理性是高校学生评教实践有效性的前提保证,没有这个前提保证,后续的研究,后续的实践,没有根基。

本文试图从角色的维度解析高校学生评教的合理性。所谓角色,《中国大百科全书·社会学》认为“角色”是“与人的社会地位、身份相一致的一整套权利、义务和行为方式。它是对处在特定地位的人的行为的期待。也是社会群体或组织的基础。”人是社会的人,需要进入形形色色的社会舞台,在不同的社会舞台中,作为个体的人有时仅仅担当一个角色,有时需要担当相互依存、相互补充的多重角色,承担不同的权利、义务,并表现出不同的行为。由

* [收稿日期] 2010-05-05

[基金项目] 国防科学技术大学“十一五”教育教学改革项目(U2009123)

[作者简介] 赵惠君(1974),女,湖南常德人,国防科技大学信息系统与管理学院副研究员,博士生。

高校的“教”与“学”而衍生出“高校学生评教”，那么，在“高校的教与学”这个舞台上，相对于高校教师，高校学生处于怎样的地位与身份，担当着哪些角色呢？与高校学生担当的角色相一致的权利、义务是否支持“高校学生评教”的行为？下面，笔者试从高校学生角色的维度出发探究高校学生评教的合理性，一家之言，抛砖引玉。

一、作为受教育者与消费者：高校学生应然享有评教的权利

(一) 学生评教：作为消费者的法定权利

在我国教育史上，曾长期存在着“高等教育免费、义务教育收费”的收费体制倒挂现象，这种不合理的倒挂现象随着高等教育收费体制的改革得以理顺，我国《高等教育法》第54条规定“高等学校的学生应按照国家规定缴纳学费。”高校学生作为高等教育服务的消费者身份，伴随着高等教育收费体制的建立得以确立；高校学生作为高等教育服务的消费者，毫无疑问也是作为公民的消费者，相应也应当享有作为公民的消费者的知情权、选择权、监督权，消费者的这些权益在《消费者权益保护法》中有相关规定。如《消费者权益保护法》第9条规定“消费者在自主选择商品或者服务时，有权进行比较、鉴别、挑选。”第15条规定，“消费者享有对商品和服务以及保护消费者权益工作进行监督的权利”，第17条规定“经营者应当听取消费者对其提供商品或者服务的意见，接受消费者的监督。”

在消费活动中知情权是前提，选择权赋予了消费者自由，监督权为商品或服务的质量提供了保证。消费者具有“选择A”的权利，其实也意味着消费者具有“可以不选择A”的权利，也就是“拒绝A”的权利。对于经营者而言，消费者愿意参与监督，愿意选择、购买并享受其服务，可以促进经营者和其产品的发展与进步。《消费者权益法》赋予普通消费者的知情权、选择权、监督权，同样适用于作为高等教育服务消费者的高校学生，这自然为高校学生评教提供了法律依据。

(二) 学生评教：作为受教育者的法定权利

高校学生首先是享有法律规定的权利、履行法律规定的义务的公民，同时也是享受相关权利的受教育者。作为受教育者的权利，《教育法》有明确规定。《教育法》第42条规定“学生享有下列的权利：参加教育教学计划安排的各种活动，使用教学设施、设备、图书资料……在学业成绩和品行上获得公正评价，完成规定的学业后获得相应的学历证书、学位证书。”

高校学生作为受教育者，有权参与教育教学计划安排的各种活动，评价是高校教育教学活动中一个不可或缺的一环，而学生是教师教育教学活动最直接最重要的相关者，可以和教师管理者、教师同行一道参与评教，高校学生评教也是高校学生对高校教师教学活动行使消费者监督权的体现。高校学生在报考前可以了解高校、选择高校、选择专业，在进入高校后，可以选择课程、选择教师。学生有选择该学校、该专业、该课程、该教师的自由，也有不选择该学校、该专业、该课程、该教师的自由。高校学生评教，及时将学生最直接最真实的感受反馈给教师，近而言之，可以帮助教师改善教学，提高教学质量，不断推动教

师的专业发展；远而言之，学生评教，促进教师职业成长，提高教师教育教学质量，可以赢得更多的市场，赢得更多消费者的更多选择。

可见，无论是《教育法》、《高等教育法》，还是《消费者权益保护法》不仅赋予了高校学生享受高等教育的权利，同时也赋予了高校学生评教的特殊权利。高校教师、管理者、教育研究专家，可以本着更理性的精神看待高校学生评教、面对高校学生评教。

二、作为心智成熟者：高校学生已然具备评教的能力

某些高校教师和专家对大学生是否具备作为评教主体的能力表示质疑，质疑较多的是：大学生是否已经具有相应成熟的心智以在评教中态度保持足够公正？评价结论是否有偏差？信度效度如何？也就是质疑大学生是否已具有公正评教、客观评教的能力。

高等教育心理学相关研究表明：大学生已经具有一定的认识和判断能力。总体上讲，人的智力的发展大约在20岁左右达到高峰，大学生一般18-22左右，处于青年前期，其智力发展已臻成熟，即大学生的观察力、记忆力、思维力、想象力、注意力等认知能力成熟。学生评教是以学生对教师教学的观察与判断为基础的，下面我们主要以观察力与思维力为例说明大学生已具备评教的成熟心智。

(一) 高校学生的观察力：目的性、精确性、逻辑性较强

一般而言，高校学生的感知能力随着认识外界事物范围的扩大，随着经验的不断积累而逐渐深入、全面。高校学生随着知觉范围的不断扩大，能够自觉根据观察活动的目的与要求，充分发挥主观能动性，同时逐步学会了更自觉地、系统地观察某一对象，有目的地、系统地观察事物，选择性知觉水平和观察的持久性大大提高。“大学生对周围事物的观察较少盲目性，他们总是从观察的目的出发，根据观察的事实，得出客观的结论……大学生不仅能感知事物的表面特征，而且能由表及里、去伪存真、去粗取精，抓住事物的本质特征，精确、细致、深刻地去观察事物。”^[9]高校学生观察的目的性、精确性、逻辑性较强，为其客观评教、公正评教提供了可能。

(二) 高校学生的思维力：理论思维主导、元认知形成、思维品质全面发展

高校学生的理论思维占主导地位。到了高等教育阶段，高校学生的思维已经由过去的经验型上升为以抽象逻辑思维占主导地位的理论型思维。高校学生能够从一般原理、原则出发，运用理论指导来分析与综合事实材料，从事物的对立统一中进行合乎逻辑的推理。

高校学生的元认知开始形成。高校学生元认知的形成与他们的自我意识水平发展相关，表现在他们能思考自己的认知活动，能意识到自己认知活动的过程与方式方法，并对自己的动机、情绪状态进行比较深刻的反思活动；同时表现在高校学生不仅能理解规则的意义和内容，而且能对制定规则的规则进行认识。

高校学生思维品质得到全面发展。高校学生思维品质的全面发展表现在他们思维的独立性增强、思维的批判性

加深。高校学生在思考问题时, 已从依赖型向独立型转化, 喜欢独立思考, 习惯于从全方位、多角度、多层次对问题进行分析、综合、剖析、批判。

基于高校学生理论思维的发展、元认知的形成以及思维品质的全面提升, 高校学生在评教活动中能分析与综合教师的教学, 能理解学生评教活动本身以及学生评教制度, 能调节和控制自己在评教中的思维与态度。

从高校学生的观察力与思维力发展分析, 我们知道高校学生已经具备独立观察、认识、判断、思考问题的能力, 能做出合乎逻辑的判断, 能调节、控制自己的思维并能对自己的行为进行比较深刻的反思活动, 能理解规则及制定规则的规则, 从而能对事物或活动由表及里、去伪存真、去粗取精的思考, 抓住事物本质, 进行全方位、多角度、多层次的综合分析、判断与评价。可见, 高校学生已然具备评教的能力我们可以从高等教育心理学获取支持。

三、作为教学的建构者: 高校学生评教不可替代

从前面的叙述可知, 高校学生不仅有权利评教, 而且有能力评教, 高校学生评教具有法律依据, 也已经获得心理学支撑。但我们同时也知道, 在现行的评价体系中, 教师教学效果的评价主体是多元的, 有领导评价、专家评价、同行评价, 具有评教权利与能力的高校学生对教师教学的评价在多评价主体中地位如何? 是否是可有可无的呢?

教育实质上是文化在不同主体之间的传承, 作为教育的双主体——教师与学生, 主体间是彼此协作的关系, 教学是在师生的共同建构中生成的、完成的。建构主义的学习观对学习、对师生关系有重新认识与独到的理解。

建构主义认为, 学习过程是一个双向建构的过程, 学生的协作对教学意义的建构起重要作用。学习不是由教师把知识简单地传递给学生, 而是需要学生自己的建构才能获得知识。学习者不是空着脑袋进入学习情境的, 他们对任何事物都有自己的看法, 学生原有的知识经验是新知识的生长点, 学生也不是简单被动地接收信息, 而是主动地建构知识的意义, 学生对教师教学的这种建构意义是无法由他人来取代的。所以从建构主义学习理论来看, 学生作为课堂教学建构的合作者, 在参与建构的过程中, 能更深入地了解教师、理解教师、了解教学、了解自己的学习效果, 积累了关于教师教学态度、教学内容、教学方法、教学效果的最丰富信息, 最了解教师教学的全貌, 是教学全过程最直接的感受者, 既然学生对教师的教了解最多, 当然对教师的教学效果最有发言权。

国外学者阿里莫的研究也印证了学生作为教师教学共同建构者的评教意义。阿里莫经过评价实践指出: (1) 学生是教学过程的主体。他们对教学目标是否达成、师生关系是否良好, 都有较深刻的了解; 对学习环境的描述与界定也较客观; (2) 学生直接受到教师教学效能因素的影响, 他们的观察比其他突然出现的评价人员更为细致周全; (3) 学生参与评教有利于师生沟通, 从而有助于提高教学水平; (4) 学生评教的结果可作为其他学生选课的参考^[7]。

所以, 高校学生对教师教学的评价, 与领导、同事、专家评价比较, 有显著的区别。一是领导、同事、专家仅

仅作为教学的旁观者来评价教学, 二是领导、同事、专家不可能从课程的开始到结束全程地参与评价, 往往有时候仅仅是几堂课或一堂课甚至一堂课的几分钟教学, 不可能像学生一样感受某位老师某门课程从开始到结束的全貌。三是师生关系是一种相对单纯的剔除了更多功利色彩的关系, 作为心智成熟的高校学生, 特别是高校学生群体对教师的评价, 可以规避诸如领导、专家、同行出于友情、私交或其他形式的偏见对教师教学评价的主观影响。

所以, 在教师教学评价的多主体中, 作为最了解教师教学的、作为课堂教学建构的合作者的学生的评教, 特别是学生这个群体对教师的教的评价, 是不可或缺、且无法替代的。

四、作为教师职业成长的促进者: 高校教师需要学生评价

高校学生评教虽然对于一个完备的评价体系不可或缺, 学生评教除了满足学生的权利体验、能力体验, 是否成为教师本身职业发展的内在需求呢? 简言之, 高校教师需要学生评教吗?

一个教师的职业成长, 需要经历角色认知、角色认同阶段, 有的教师最后可能发展至角色信念阶段。在教师成长过程中, 作为工作对象的学生, 特别是心智成熟的高校学生, 实际上还是其职业成长过程中的促进者。

学生评教促进教学相长。教学相长有两个意蕴, 一是近观之, 在教学效果上的保证, 教师教学上的改进与学生习得上的受益; 二是远观之, 对学生认知能力的提升与教师职业发展的促进, 特别是对于教师职业发展的促进。

当心智成熟的高校学生不仅仅作为学习的接受者角色, 不仅仅作为教学共同建构者的角色, 而且也作为教师教学的评价者角色出现在课堂的时候, 高校教师可能会产生某种被评价的焦虑, 但在评价体系与规则合理的前提下, 根据耶基斯——道德逊定律, 压力产生动力, 适度的焦虑会激发教师成就动机的高水平发挥, 会促进教师更积极更完善的授课准备、更高水平的职业期待。

同时, 高校学生对教师教学效果的评价, 实际上也是对教师教学效果的一个反馈方式, 以评教形式给予教师的反馈与学生作为教学的合作者在课堂上的及时交流与反馈, 意义不一样, 课堂上的及时反馈更多的是对当堂课程的积极参与和共同建构, 师生建立的只是瞬间的交流机制, 而纳入教师教学效果评价体系的学生评教, 是对某位教师某门课程的全方位的评价, 这对教师今后教学方式方法的改善、对今后课程的开发, 能产生更多的积极意义。可以说, 这种评价, 对教师未来课程的开发、对未来其他学生关于课程或教师的选择, 更有建设与指导意义, 从根本上说, 这种评价, 其发展意义, 更多地指向教师未来的职业成长, 对教师的未来发展颇有助益。

目前高校学生评教中出现的部分高校教师抵制学生评价的现象, 与高校学生评教的纯粹奖惩性、终结性目的有关, 与高校管理者对学生评教结果的功利性利用有关, 当学生评教纯粹成为影响教师晋升甚至淘汰教师的一个重要依据时, 学生评教对教师职业成长的意义值得反思, 学生评教的积极意义亟待挖掘。

高校学生评教,不是一个大学生个体的行为,而是一个大学生群体的判断。根据统计学原理,面向人数较多的群体调研,调研信度比较可靠。研究表明,只要学生人数超过25人,其评价信度可达95%以上,超20人,信度可达90%以上^[8]。国内外学者对此问题的相关研究也支持了笔者的判断。美国学者森特拉、杰·尤奥弗罗尔、澳大利亚学者赫伯特·韦·马什等在70年代研究了1374名商业管理专业本科生和研究生在校期间对他们老师的评价结果与他们毕业后一年对教师的再评价结果之间的相关性,结果显示有较大的相关……有关学生评教稳定性、可靠性的研究说明:在大样本情况下,学生评教是稳定可靠的。从统计学角度分析,不仅短期稳定,长期稳定性也很好。^[9]著名学者张楚廷教授对此也曾有思考,“有的教师认为学生的认知水平不足以评价学术性很强的大学教学过程;有的教师认为学生评教侵犯了自己的教学自由,与大学学术自由理念相背等等。但是实际情况已证明,学生是公允的,教师对学生恰如其分的严格要求是受学生欢迎的;学生个体主人的偏差难以避免,但学生群体的主人的准确度是相当高的。”^[10]因此,大学生已经实实在在地具备了评教的能力,在评教样本量足够的基础上,大学生评教结论的可靠性也能保证。

综上所述,高校学生作为受教育者、消费者应然享有评教权利,高校学生作为心智成熟者已然具备评教能力,高校学生作为教学合作者其评教具有不可或缺、不能替代性,高校学生作为教师职业成长的促进者,教师需要学生评价,高校学生评教,不是少量个体的行为,学生评教的效度与信度有群体样本的保证。可见,高校学生评教,必

要且可行,在合理的理念指导与制度设计下,高校师生可以成为学生评教的共同受益者。至于高校学生评教实效性如何,与学生评教制度实施前后的诸多因素相关,需要我们深思,但不能遮蔽学生评教本身的合理性。

注释:

- [1] 张宗和. 学生评教是有效的制度设计吗? [J]. 西部论丛, 2008, (5): 43- 44.
- [2] 黄晓星. “学生评教”意欲何为? [J]. 大学(研究与评价), 2007, (3): 34- 40.
- [3] 叶飞. “学生评教”: 究竟信奉哪种教育哲学? [J]. 上海教育科研, 2006, (10): 36- 38.
- [4] 孟现志. 学生评教, 镜子? 绳子? <http://www.shuren100.com/hnjygy/baodao/145526.shtml>.
- [5] 潘艺林. “学生评教”对教师发展的负面影响[J]. 民办教育研究, 2007(2): 75- 78.
- [6] 谭顶良. 高等教育心理学[M]. 南京: 河海大学出版社, 2002: 72.
- [7] 陈玉琨. 教育评价学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 139.
- [8] 高伟. 对高校“学生评教”的理性思考——由“大学生有多大能力评价教师”想到的[J]. 内蒙古农业大学学报(社会科学版), 2007, (5): 248.
- [9] 王笃美. 学生评教的有效性稳定性分析[J]. 江苏高教, 1996, (2): 23- 26.
- [10] 张楚廷. 学校管理学[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2000: 191.

(责任编辑: 林聪榕)

(上接第28页)

如果说院校研究包括分析现状、把握事物本质规律、提出政策建议3个步骤的话,那么,学情自我诊断就是此项院校研究的第一步。只有弄清现状,对反映本校学员行为特征的变量有了一个系统的定量化描述,才有可能查找真实原因,提出有针对性的政策建议。院校研究的第二步是对客观规律的把握,这需在《学情报告》的基础上,做进一步的深化研究。主要是寻找影响学生学习性投入的变量间的关系,以及变量值的演变规律。在美国,NSSE年度报告已成为“大学生发展”和“大学影响”相关研究领域的重要文献,研究发现:学生的成绩、满意度和参与度之间存在正相关;而有效的教育行为与院校的选拔性之间则并不相关;与大学规模、类型、层次、男女比例等涉及大学结构的因素(between colleges)相比,师生关系、同伴交往、专业学习、宿舍环境、社团活动等校园内部因素(within college)对学生参与度的影响更大^[2]。第三步是提出改善军校学员学习性投入状况的对策建议。要给出有启发性的政策建议,应在前两项研究基础之上,结合本校的历史、传统以及发展远景,进行综合讨论。

[参考文献]

- [1] Astin, Alexander W. “Excellence and Equity in American Education,” National Commission on Excellence in Education (Washington, DC, November 14- 15, 1982).

- [2] 章建石. 高校教学评估需要关注的质量主体是学生[N]. 科学时报, 2006- 12- 19
- [3] Kuh, G. D. Assessing what really matters to student learning. Change, 2001, 33(3): 10- 17.
- [4] Kuh, G. D. Assessing what really matters to student learning. Change, 2001, 33(3): 10- 17.
- [5] NSSE (2006). Engaged Learning: Fostering Success for All Students [EB/OL]. <http://nsse.iub.edu/NSSE2006Annual-Report/docs/NSSE2006Annual-Report.pdf> (2006- 11- 09).
- [6] Kuh, G. D. (2003). What We're Learning about Student Engagement from NSSE. Change, 35(2), 24- 32
- [7] NSSE (2008). Annual Survey Results [EB/OL]. <http://nsse.iub.edu/NSSE%5F2008%5FResults/docs/withhold/NSSE2008Results-revised-11-14-2008.pdf>.
- [8] 罗燕, 史静寰, 涂冬波. 清华大学本科教育学情调查报告 2009 [J]. 清华大学教育研究, 2009, (10): 1- 13.
- [9] 罗燕等. 国际比较视野中的高等教育测量——NSSE-China 工具的开发: 文化适应与信、效度报告 [J]. 复旦教育论坛, 2009, (5).
- [10] Benchmarks of Effective Educational Practice [EB/OL]. <http://nsse.iub.edu/pdf/nsse-benchmarks.pdf> HTML, 2008- 03- 17.
- [11] 蔡国春. 院校研究与现代大学管理——美国院校研究模式研究与借鉴 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006: 34.
- [12] NSSE. 2006 Using NSSE Data [EB/OL]. <http://www.pair.ubc.ca/surveys/nsse/nsse-okanagan.htm>.

(责任编辑: 彭安臣)