

# 西方大学生权力演进对我国学生评教的启示

李 斌

学生评教被视为大学生参与高校管理的一种表征,彰显出学生在高校教学管理中的主体性,最初产生于20世纪初的美国,到21世纪开始盛行于中国,作为中国大学教学质量保障体系的一种重要制度。但同时,学生评教作为西方社会的舶来品,在我国实践过程中遭到多种不适。学生评教虽然赋予了学生参与教育管理的权力,但是在整个制度执行过程中,没有真正突显学生的主体性地位,只是一种形式化的赋权,权力仍是掌握在管理者手中,学生只是其代言人,导致制度执行过程中逐渐与改善教学质量这一初衷背道而驰,其原因何在?学生评教作为一项制度,其产生与演变都是深深扎根于一定的历史文化之中,历史文化对制度的影响是重要的,我们对于他国的制度借鉴若仅仅是制度形式的迁移,而忽视其所扎根的文化土壤,则会造成制度的变异。因此,溯本求原,厘清西方社会学生权力的变迁进程,以求探寻制度产生的文化土壤,从历史文化视角剖析学生评教制度在我国出现“鸡肋”困境的文化根源。

## 一、历史溯源:大学生权力的演进历程

### (一) 兴起阶段:中世纪大学的主导时期

中世纪意大利沿袭了古希腊的公民权利观念:法律只保护当地市民的人身财产安全。当时的博洛尼亚大学,地处欧亚商贸要道,很多国外学生来求学,是一所国际大学,外侨学生为寻求保护,他们按籍贯组成同乡会保护自己,组成学生型行会。在大学中学生控制着教师的经济来源,这对师生权力的分配起着决定性作用。当时,学费还是教师主要的生活来源,违抗学生权力就意味着失业,因此教师不得不屈从于学生的管理,在教学管理上,他们能够决定教师的选聘、学费的数额、学习的年限、授课的时数等,<sup>[1]</sup>学生权力在保障大学教学质量上有一定的促进作用。同时,学生只是主导大学而非对大学进行独裁,学生把握着教学管理权,但将学术权力赋予教师,教师有权审查学生入学资质、制定考试标准、学位授予。学生权力与教师权力以学术为界进行权力分配,他们严格划分了学生权力的范围。<sup>[2]</sup>

### (二) 萧条阶段:15世纪末-18世纪末日渐式微

16世纪,教师全部改由“政府任命”,当地政府开始为教师提供薪水,学费不再

是教师的唯一收入来源，因此学生对教师的制约力量削弱，学生权力日渐式微。17世纪后期，民族国家纷纷建立自己的大学，欧洲各地大学间交流减少，大学中来自外国的学生和学者人数缩减，以籍贯为基础的同乡会也因此瓦解。学生民族团减少，民族团在大学中的势力削弱，世俗王权代表和教师（教授会）接手管理大学内部的教学与行政事务，此后的学生权力名存实亡。

### （三）回归阶段：19世纪初，权力的被动赋予

19世纪初，随着工业革命的展开，按照固定课程和古典课程培养出来的人才，不能适应工业社会的产业革命的需求。由此，科学技术教育作为经济发展的重要环节被提到核心地位，大量的科学课程进入大学，冲击古典教育价值观的束缚。同时，在这一时期，由柏林大学确立的学术自由思想得到世界各国广泛承认，认为“学术自由”是“教师自由地教”和“学生自由地学”，学生有权力选择符合自己兴趣的课程，选修制在美国适时出现，最早是托马斯·杰斐逊在弗吉尼亚大学进行尝试，之后哈佛大学前校长艾略特对“自由选修制”大力推行，推行过程中又出现了针对“自由选修制”弊端而提出的“分组选修制”，“集中与分配制”（主辅修制），发展到现在又增添了通识教育模块。最终形成由普通教育课、主修课、选修课三大部分组成的新的课程结构体系。<sup>[3]</sup>这一制度确立后，把来自德国的学习自由口号付诸行动，向学生赋予“选择”和“评价”的权力，学生可以通过“用脚投票”的方式行使自身选择的权力。

### （四）高潮阶段：20世纪60年代，学生时代的到来

1968年法国爆发“五月风暴”，学生提出平等化的口号，学生追求自由平等理念，学生的权利意识、民主自由思想空前高涨，再加上由于婴儿潮出生的一代人进入高等学府深造，各国大力促进高等教育优先发展，因此高等教育规模不断扩大，高等学校的学生数量激增，学校变成巨型大学。巨型大学组织臃肿、体制僵硬、教学质量得不到保障，具有明显的非人性化特征，俨然一个大学工厂。许多高校的学生通过各种激进的校园运动，如游行示威、占领房舍、破坏校产甚至劫持校方人质等方式，争取更大自主权力，提高自身在大学中的地位。<sup>[4]</sup>学生的权力意识觉醒，不断表达参与到决策机构和管理机构的诉求，开始对大学管理权力的主动争取。以美国为例，1969年对875所高校的一项调查发现，88.3%的院校允许学生参加一个管理决策机构的工作，其中，2.7%的院校给予学生在校董会上的表决权，41%的院校允许学生作为教师选用和晋级的观察员。<sup>[5]</sup>

### （五）稳定阶段：20世纪80年代后，行动的自发走向制度的自觉

从1980年开始，受到石油危机影响，美国联邦政府对高等教育的资助呈下降态势，学校财政面临危机，加之迅速增长的教育组织提供的中学后教育计划，促使高校为了获取财政资源而展开激烈的生源竞争，导致了学校与学生之间的关系发生重大变化，学生消费者的需求在高等教育市场中起着主动作用，各大学主要依靠高水准的教育质量来满足学生的需求以求获得大学的生存，由此，在美国高校中，“学生消费者第一”

的理念得到认可，学生参与学校管理的合法性也获得普遍确立，不仅在思想上认可学生的主体身份，确认学生享有管理权，而且在制度层面上做了明确且可操作性的规定。

## 二、文化根源：学生评教的文化基因

厘清了整个学生权力发展的图谱，由此可以总结出学生权力的演进特点，而学生评教作为这一宏大的历史发展背景下的一个具体制度，学生权力演进的特点嵌入其形成和制度化的进程中。剖析学生评教的文化历史基因能够探析该制度的合法性和有效性的根源。

### （一）西方大学生权力的演进特点

#### 1. 权力地位：主导—式微—兴起—渐稳

中世纪博洛尼亚大学以学生行会为权力主体主导大学发展的时期是学生权力彰显的时代；随后，15世纪末-18世纪末，世俗力量和教师群体力量的兴起，民族团的衰微，学生权力也日渐式微，开始隐匿；直到19世纪初，洪堡学术自由的思想 and 工业化带来的科技革命，学生权力通过选修制开始被动赋予，学生权力意识由此觉醒；在20世纪60年代，学生时代的到来，学生权力运动达到高潮，采取一系列激烈的措施来获取学生权力，提高自身在大学中的地位，学生权力得到复兴；20世纪80年代后，学生权力运动从行动的自发走向制度的自觉，进入稳定发展阶段。纵观整个学生权力演进进程，学生权力地位的变迁呈现主导、式微、兴起、渐稳的态势。

#### 2. 运行方式：单向运行到多方互动

中世纪期间的“学生型”大学，学生作为权力核心主导着大学的发展，学生常常采取搬离、罢课、抗议甚至是直接冲突的手段与世俗政权和教会等外部环境进行斗争以争取和保障自身权力。<sup>[6]</sup>15世纪末-18世纪末，学生权力衰微，教会力量主宰大学的发展，压制着学生的权力，直至19世纪，大学开始自上而下的赋权，给予学生自由选课的权力，自此学生权力开始不断觉醒。二战后，学生开始自下而上的争取，爆发了大量学生对抗高校行政人员和教师的事件。可见，高校的主导权不管是掌握在学生还是教会或者世俗权力手中，只要在一元权力主体的主导下，权力的运行方式就会呈现出自上而下的赋权或者自下而上的争取，采取的方式往往都是激烈的对抗。20世纪80年代，经过学生反叛运动后，高校管理者、学生与政府开始建构多元互动的沟通渠道，让多元主体参与到高校治理中，利用制度理性来促进利益的整合，摆脱激进的思维方式，学生权力在大学中的运行由此形成了稳定的机制。

### （二）学生评教合法性与有效性

#### 1. 合法性的确立

学生评教制度的萌发和制度化中，有其历史滥觞、理论基础以及群众支持，其存在的价值得到肯定和认同，合法性也得到充分的确立。在中世纪学生主导大学的发展，其权力的彰显程度达到顶峰，可见学生作为一个权力主体在很早就得到确立，对学生

权力的尊重有着很深的历史渊源。虽然在整个权力的发展图景下，学生的权力彰显程度出现了波折。但是由于历史惯性，以及学生权力意识的逐渐觉醒，学生的主体性地位并没有销声匿迹，而是作为一种管理理念一直潜存于大学管理的潜意识中。学生评教作为大学生参与高校管理的一种表征，正是基于高校对学生权力主体地位的认同，也使学生评教存在的合法性地位得以确立，对于这一观念的认同也减少学生评教制度执行中的观念阻碍。

在学生权力的复兴和渐稳演化阶段中，洪堡“学术自由”思想作为学生权力发展的理念先导，学术自由的思想也逐渐被制度化并成为选修制度产生的理论基础，学生可以自由地学，并通过“用脚投票”的方式行使自身选择的权力，学生通过选课实质上也是对教师教学能力的一种评判。选修制度产生后，学生评价教学的实践活动也开始出现，在20世纪20年代就公开出版了用于学生评估的教学信息等级量表，即伯杜教学等级评定量表。因此，选课制也是学生评教制度产生的思想基础，<sup>[7]</sup>同时，选修制得到普及也为评教制度的推行打下了群众基础。

## 2. 有效性的达成

学生评教的发展是对学生权力尊重的历史传承，市场文化下契约精神的文化顺应、执行过程中的制度化，由此促进该制度有效性的达成。

在学生权力发展的后期，学生争取权力的行动从自发走向制度的自觉，在这个过程中形成了“学生消费者第一”的理念。学生作为消费者出现，秉持着“顾客就是上帝”的观念，他们就可以比较自由地表达自己的意愿，可以参与协商要求提高服务质量。这一理念代表的是一种市场文化，一种权力与契约的关系，意味着教师和学生知识面前权利是平等的，二者是为了改善教学质量这一目标而进行合作而非进行利益博弈的对立，二者在理念上达成共治的意识，推进学生评教发挥实效。在实践中，不仅理念上达成共识，而且在制度层面上还做了明确的、具有可操作性的规定，为学生的利益诉求提供了双向沟通的制度化渠道和相应的保障机制，让学生理性参与到高校教学管理中，摆脱激烈对抗的思维，减少集体行为的盲目性。

## 三、文化冲突：中国学生评教的鸡肋困境

### （一）中西文化的冲突

学生评教制度之所以诞生于西方且能够促进高等教育的发展，根源是因为有与该制度相适应的文化历史土壤。西方学生权力的发展历程显示出对学生权力尊重的意识一直融合于西方文化之中。在管理上，学生的主体性地位在高校中不断得到提升，学生作为“消费者”的角色参与到高校治理中，并通过市场竞争机制来促进高校教学质量的提高；在师生关系上，学生与教师之间是基于权利与义务相对等的契约关系；在教学上，还注重学生中心的理念，提倡教师与学生进行平等的交流沟通。学生评教可以说是西方文化传统的一种顺应，使该制度既有观念上的合法性又有实践中的有效性。

我国高等教育步入大众化阶段，面对新时期下高校数量与质量的矛盾，学生评教制度被视为提高教学质量的有效方法被我国引进。在这一转移过程中，大学生是作为消费主体出现的，而这一观念与我国的传统师生观念存在冲突。我国传统的师生关系强调“师道尊严”，这种传统文化在中国长尊幼卑的伦理中得到了强化，在很大程度上影响了师生的心理行为特征。教师面对学生对其教学所进行的评价，教师固有的“师道尊严”的心理就有可能产生防御机制，从而对其采取否定的态度，认为教学具有学术性，学生难以做出判断，学生不懂，所以他们的意见无足轻重。观念上存在冲突，推行中还采取一种行政驱动、高校迎合的形式，而不是高校为了改善教学质量的主动行为。高校为了迎合学生评教制度，就推行“学生中心”理念，一味否定“教师中心”的价值，消解教师的权威，任由学生胡作非为。甚至一味满足消费者意愿的行为，逐渐消解了学科、知识的特征，忽视教学评价本该遵循的学术标准，这种文化的冲突使得制度执行结果与制定初衷背道而驰。

## （二）三个主体的冲突

### 1. 教师与行政人员的冲突：作为一种新的管理手段而非教师反思教学的材料

学生的评教结果会纳入到对教师业绩的考核中，它与同行评价和管理评价一起构成教师教学业绩评价，成为教师专业晋升的重要依据。整个制度运行过程中，也没有体现合作共治的理念，显现出来的则是行政文化，即权力至上，推崇下级服从上级原则，要求一切行为根据上级命令而定，<sup>[8]</sup>对教师的学术自由造成严重的打击。在评教活动中表现为在参评计划制定时，教师无法要求参与制订评教规则，因为他们权力不足没有足够话语权；到参评过程中，教师无法拒绝被评，因为评教结果是教师绩效考核的重要指标；对于参评结果而言，教师是接受判决的地位，即使评教结果不理想教师也无从辩解。

### 2. 教师与学生的冲突：利益博弈异化师生关系

教师对学生一言一行的管理，学生对老师的评价打分等，将两者置于对立位置。在教师们眼里，学生评教制度就是对其职业地位、专业资格的质疑，直接影响到其学术信心和学术地位。这种监督使教师和学生都深陷“监督网络”，对师生关系造成严重的异化：师生之间关系对立、彼此防御、感情淡漠、沟通减少，从而导致师生互动中缺少相互信任和相互理解，亦或为了各自利益，形成集体高分现象，即教师给予学生成绩打高分的承诺来换取学生给教师评高分的一种利益博弈现象。同时，采取西方量化评教的方式，让冷冰冰的数字来评判教师教学质量，表面客观实际没有人情味。更大的缺陷是，研究的结果往往只是一种现象的呈现，没有提出可供教师改进教学的可操作的具体方法。

### 3. 学生与行政人员的冲突：评教的形式意义大于实质意义

学生评教成为了一项强制性任务，而非自愿性行为。在各高校中，学生评教的要求被作为学生选课或查询成绩的先决条件存在，学生被要求在固定时间内对教师的教

学进行评价,可见学生评价并非基于学生个人意愿,评价成为一种被迫的行为。再加上指标体系的视角以管理者为主,符合管理者的意愿,并非从学生的立场进行设计。学生其实只是管理者的代言人,对教师的评价也只是局限于管理者设计的量表指标范围,打着以学生为中心的旗号,达成管理者管理目的,所以评教往往被学生视为一项充满负担的任务,往往采取敷衍了事的态度进行程序化的操作。

#### 四、突破困境:理念与实践的创新

##### (一) 共治主义:治理语境下的冲突和解

中国共产党十八届三中全会决议提出了推进国家治理能力与治理体系的建设,在整个宏观的治理语境中,高等教育作为整个社会系统中的一个子系统,也在进行教学改革,通过制度建构将各个重要的利益相关者纳入到大学管理中,通过协商达到信念的咬合,推进利益整合,实现一流大学的建设。聚焦于学生评教制度这一微观层面上,要推进评教制度的合法性与有效性的确立,高校管理者、师生群体以及政府需要采取共治的立场,促进观念冲突的和解。

首先,高校管理者应当将学生评教作为教师反思教学的材料而非进行选拔评鉴的工具,从评定教学效果转变为发现和改进教学问题上,注重终结性评定转变为关注发展性评价。其次,对于师生群体,学生评教需要基于自愿性原则。教师需要有改进教学方法的动力或者紧迫性,教师对评教结果也能够接纳,学生需要有帮助教师提高教学质量的意愿,学生才有评教的积极性。双方自愿,双方才能有合作共进的契约精神而非对立监督的零和博弈,否则学生评教中会存在一定的道德风险。最后,政府要改变对高校的管理模式,从一元主导下的威权主义转变为多元参与下的协商,尊重高校的自主权,重视教师和学生的权力,让大学发挥自主性来进行教学改革提高教学质量,而不是靠行政驱动后的不断迎合,高校去行政化的程度不足,那局部的改变则效果甚微。

##### (二) 评价范式:量化与质性的结合

量化评教和质性评教是两种不同的研究范式,量化的方法注重在宏观层面对事务进行大规模的调查和预测;质性研究聚焦于微观层面对个案进行细致、动态的描述和分析。

学生评教产生之初就采用等级量表来评估教学质量,有着量化研究的实证主义传统。我国引进这一制度时,在实践中也采用量化研究的范式来研究和践行学生评教,在制度运行过程中出现了指标体系的同质化,指标的模糊性,评教结果的集体高分等现象。引起这种现象的不仅是指标设计科学性的不足,更多的是评教环境对评教主体的影响,也就是文化软环境的影响,西方学界对量化研究已经深入到了评教环境的测量,我国尚未深入研究。在当前,要促进评教有效性的达成,不仅可以从量化研究的视角出发,提高量化指标的科学性,开展评教环境的研究,也可以开拓创新,从质性研究

的视角来探索学生评教的有效途径。将研究者作为研究工具,扎根在具体的研究情境中,采用访谈、观察以及实物分析等质性研究的方法,进行自然主义下的探究。最后采用深描的写作手法呈现研究结果,实现由重视分数向重视评语的转变,能够了解现象背后的原因。由此提出的研究建议也是具有针对性的、具体的、接地气的为教师改进教学提供明确的方向和可操作性的建议。值得指出的是,这两种研究方法并非是非此即彼的关系,量化的视角能够为我们提供教师教学水平的全貌,质性的视角能够为我们提供现象背后的原因,点面结合恰恰能够互补,我们需要在实践中探寻二者的契合点,促进学生评教的科学性和有效性。

### 注释:

- [1] 熊华军,史志刚.中世纪大学教师的抗争[J].当代教育与文化,2015,(04):94-100.
- [2] 杨蕾,黄旭华.中世纪大学的教学质量监控制度——基于学生权力视角[J].高等教育研究,2016,(2):86-93.
- [3] 李萍.美国高校课程选修制发展探析[J].辽宁高等教育研究,1997,(05):96-99+102.
- [4] 李朝阳,高建芳.从静默期到调整期:美国高校学生权力发展历程[J].高教发展与评估,2011,(6):54-59+135.
- [5] Philip G.Altbach And R.O.Berdahl. Higher Education in American Society[M].Buffalo,New York: Prometheus Books,1981:2
- [6] 孙芳.西方“学生权力”演进对我国现代大学制度建设的启示[J].现代教育管理,2016,(9):34-38.
- [7][8] 王洪才.论大学生评教中的文化冲突[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2014,(3):146-152.

---

**作者简介:** 李 斌,厦门大学教育研究院硕士研究生

**基金项目:** 本文系全国教育科学规划教育部青年课题“我国大学生学习满意度提升路径的实证研究”(项目编号:EIA140414)的阶段性研究成果。

**责任编辑:** 秋 怡

**责任校对:** 周碧莹

---

## P 65 | 西方大学生权力演进对我国学生评教的启示

根据大学生权力彰显的程度，西方大学生权力演进可以划分为兴起、萧条、回归、高潮和稳定五个发展阶段，学生的权力地位呈现出主导—式微—兴起—渐稳的演进态势，权力的运行形式也从一元主体下的单向运行到多元主体下的多方互动。学生评教制度根植于整个西方学生权力演进的图景之下，基于对自身文化的顺应，进而确立了自身的合法性和实践中的有效性。我国在借鉴学生评教制度过程中，忽视了中西方之间的文化冲突以及文化冲突下具体的三个主体间的冲突，造成学生评教的“鸡肋”困境，要突破困境需要采取共治理念并转变学生评教的范式，将质性评教和量化评教进行综合。

关键词：学生权力；演进；学生评教；困境

中图分类号：G640 文献标识码：A 文章编号：1673-7164（2018）04-0065-07