

从“德性遮蔽”到“理智回归”：高校教师评学的伦理困境与出路—— 基于德性伦理学视角

From “Virtue masking” to “Reason returning”: The Ethical Dilemma and Solution for University Teachers’ Evaluation of Students’ Learning——Based on the Perspective of Moral Ethics

农伟梦*, 广州理工学院

周洁方, 贺州学院

吴舒静, 广州理工学院

摘要

高校教师评学是高校教学评价的重要组成部分，涉及教师对学生及学生学习过程的价值判断，本质是一项道德实践活动，它要求教师在评学中践行德性和养成德性。从亚里士多德的德性伦理学出发，德性这种品质具备“适度”的特点，它维持教学评价的技术性与人文性的平衡，保障着教育的公平与公正。然而，当下高校教师评学存在着“德性遮蔽”的伦理困境，所以教师的实践智慧在评学的“理智回归”中起关键作用，而重塑评价主体的德性认知；理性审视评价的人性逻辑以及创设德性导向的评价时空，是培养教师评价智慧、提高高校教学评价质量的重要途径。

Abstract

Teacher evaluation of students’ learning in colleges and universities is an important part of teaching evaluation in colleges and universities. It involves teachers’ value judgments on students and the learning process of students. Essentially, it is a moral practice activity, which requires teachers to practice and cultivate virtue in the evaluation of students’ learning. Starting from Aristotle’s ethics of virtue, virtue as one quality, has the characteristic of “moderation”. It maintains the balance between the technical and humanistic aspects of teaching evaluation and ensures the fairness and justice of education. However, at present, there exists an ethical predicament of “moral obstruction” in the evaluation of students’ learning by college teachers. Therefore, the practical wisdom of teachers plays a key role in the “rational return” of students’ learning evaluation and reshapes the moral cognition of the evaluation subjects. Rationally examining the human logic of evaluation and creating an evaluation time and space oriented towards virtue are important ways to cultivate teachers’ evaluation wisdom and improve the quality of teaching evaluation in colleges and universities.

关键词：高校教师评学；德性伦理；实践智慧

Keywords: Teacher evaluation of students’ learning; virtue ethics; practical wisdom

一、引言

习近平总书记指出,“要把坚持高质量发展作为各级各类教育的生命线,加快建设高质量教育体系”,教育评价深化改革攻坚期更需体现高质量的内涵。新时代的“高质量教育”摒弃了过于追求技术化、标准化的教育思维,是一种富含了人文精神,以人为本的教育,与当下秉持立德树人根本理念的教育评价改革具有一定的内在精神与实践逻辑契合性。高等教育作为教育强国的龙头,须以教育评价改革为牵引,坚守“质量第一”准则,走高质量发展之路。教学评价作为教育评价的中心环节,“高质量”之标准应一以贯之于其中,坚持实事求是科学精神的同时,亦要彰显人文关怀(舒尹卓,2023)。过往研究批判了当下高校教学评价“偏向技术理性,忽视教学评价的人文性”(李瑞,2024);“评价理念囿于管理主义的绩效陷阱”(叶晓力 & 秦玉欣 & 夏玲丽,2024)等诸多问题,从而呼唤教学评价的人性价值。

教学评价是指教师依据教学目标和标准,运用定量与定性相结合的方法,对教学活动中教与学的效果进行价值判断,以确定教学目标达成度并改进教学的实践活动(李兴洲 & 唐文秀 & 王志勇,2024)。而“教师评学”是高校教学评价的重要环节之一,它以高校教师为评价主体,由高校教师对学生学业成就进行的一项价值判断活动,影响着高校教学评价的质量。教师评学涉及教师对学生以及学生学习过程的价值判断,且主客体皆为“人”,存在着多样性、不确定性因素,所以高校教师评学的人文回归同样存在着诸多伦理风险,影响高等教育的公正、公平发展。为此,揭示高校教师评学人本转向过程中的伦理风险,可助推高等教育的高质量发展,建设公平、公正、以人为本的高等教育。

二、文献述评与理论基础

(一) 文献梳理与述评

高校教师评学涉及一个个体对另一个体(或群体)及其学习过程的价值判断,因此教师评学本身就是一项道德实践活动。进行价值判断的意识主体所秉持的价值理念与伦理抉择上的差异,使得教师评学活动本身产生了更加强烈的“客观、公平、公正、尊重、关爱”等伦理诉求。

为提高评学质量,各高校纷纷在引进大数据库来作为辅助性工具,来增强教师评学的科学性与有效性,并且取得了一定的成效。但是智能化数据系统介入评学,算法的偏见带来一些威胁教学公正性、向善性、开放性等伦理问题,所以不少研究者认为,应强化智能化教学评价的人文主义使命(维护人的尊严、能力、福祉)(周嘉腾 & 高巍 & 王沁颖,2024),且强调智能化评价技术的“道德性”与评价行为的“人-智”伦理秩序(赵磊磊 & 蒋馨培 & 代蕊华,2023)。可见大多数高校教师意识到评学过程中“人”先于“技术”存在的伦理向度,注重增强评价的人文关怀性,关注学生的心灵与成长,如李玮和姜丽华(2023)从关怀理论的角度提出“教师应该提高自身的伦理意识与能力”,强调教师评价的伦理性。在关怀伦理学中,诺丁斯将“关怀”(Caring)定义为:一种关系,而非一种先于关系而存在的所谓“美德”。诺丁斯强调的关怀的具有以下特征:首先,关怀的双向关系,“关怀涉及两个主体:关怀者和被关怀者,当双方都满足的时候关怀才得以完成”;其次,关怀的他者性,即共情(设身处地)与回应,“从关心者的角度来看,关怀的本质是‘领会别人的现实,尽可能近距离地体会他的感受’”;第三,关怀的情境性,诺丁斯反对普世与抽象的爱(檀传宝,2019)。因为在评学过程中,教师与学生存在着关怀关系,教师为“关怀者”,学生为“被关怀者”,教师应着眼于学生的整体成长与发展。孙杰远和潘芳(2025)批判了当前教育评价的整齐划一的评价方式致使学生千人一面,失去自身的“个生命性”,即缺失了作为个体而存在的独特性。为此,教师需要在评价之初基于学生的需求与特点设置评价标准,评价过程中设身处地考虑学生的感受,评价结果应依据学生的具体情况而定,谨慎“一刀切”。

可见,学界关于教学评价伦理(包括评学)的研究,主要是针对“过于理性”和“过于感性”、“过于具体”和“过于抽象”的评价问题与现象展开讨论。总体而言,学界的讨论实质上是试图在教学评价的“工具性”与“人文性”取向之间寻找平衡点。但是学界忽略了一个本质问题:评价的过程始终是“人”在操作,评价者的德性在教学评价中扮演着决定性角色。无论是评价标准的制定、评价方法的选择,还是评价结果的应用,都离不开评价者的主观判断和道德选择。因此,评价者的德性——即其道德品质和实践智慧——才是决定评价是否公正、合理的关键。

(二) 理论基础：亚里士多德的德性伦理学

亚里士多德认为“德性既不是感情也不是能力，那么他们必定是品质”（亚里士多德，2003，P45），但他认为“德性”并非是一种先验论，而是基于实践和经验的品质。他将德性分为两类：理智德性与道德德性。理智德性通过教导而发生和发展，所以需要经验和时间；而道德德性同样并非自然所赋予，“我们需先运用它们而后才能获得它们”，比如“我们通过行正义之事而变得正义，通过行节制之事而变得节制，通过行勇敢之事而变得勇敢”，这意味着道德德性是通过反复实践合乎德性的行为逐渐内化而形成的，即习惯化。与此同时，亚里士多德还把德性道德定义为“过度与不及之间的适度状态”。如何在实践做到“适度”，那么需要依靠实践智慧来做出正确的价值判断。所谓实践智慧，属于理智德性范畴，是一种指向具体行动的理性能力，帮助人在复杂的情境中权衡目标、手段与后果，从而做出道德上正确的选择。那么理智德性——实践智慧如何获得？则需个体通过经验的积累与理性的反思。

回到高校教师评学的实践情境中，因为教学评学指向“实现教育目标”，而教育目标含有“培育德性”的要求，所以作为学生的榜样与评价主体，教师理应树立公正、关怀、诚实、勇敢等道德德性示范。为此，教师评学活动被视作是教师个体德性的养成空间和实践场域，为实现公平而有质量的教育提供保障。除却个体德性在实践中的养成，亚里士多德同样强调个体德性的践行。教师如何在评学中践行德性，做出合乎德性（公正、勇敢、诚实、节制……）的价值判断？亚里士多德的“实践智慧”起关键作用。因此，从亚里士多德的德性伦理学视角来看，教师评学的伦理问题不仅仅是工具性与人文性的平衡问题，更是评价者如何在具体情境中实践德性的问题。评价者需要通过实践智慧在“过度”与“不及”之间找到平衡，既避免过度依赖工具理性而忽视人文关怀，也避免因情感偏好而丧失客观性。这种平衡的实现，依赖于评价者的德性修养和实践智慧。只有通过培养评价者的德性，提升其实践智慧，才能真正实现教师对学生评价的公正与合理。”

三、德性遮蔽：高校教师评学的伦理困境

亚里士多德德性伦理学认为，德性具有“经验性”、“选择性”以及“理性与情感相统一”的特征。

首先，德性具有经验性。前面提到亚里士多德将其定义为一种品质，德性这种品质并非是一种先验性的存在与假设，而是通过实践与经验逐步养成的，通过实践活动来获得。亚里士多德在《尼各马可伦理学》中就明确指出：“德性在我们身上的养成并非出自于自然，也不是反乎于自然的”；“一个人的实现活动怎么样，他的品质也就怎么样”。所以个体希望获得什么样的品质，就需要去做能够养成这项品质的事情，在经验中获得。

其次，德性具有选择性。“德性是一种选择的品质，存在于相对于我们的适度之中。这种适度是由逻各斯（logos，即理性）决定的，就是说，是像一个明智的人会做的那样地确定的（由具有实践智慧的人用来规定它的那种理性）”（亚里士多德，2003，P47-48）。结合德性的经验性，同样德性这种品质是具有选择性的，而这种选择来源于主体的理性与实践智慧，即要求行为主体具有正确的动机和判断。通俗地说，他选择了某种德性品质，他才会去实践。因此，德性的选择性亦是德性经验性的延伸特征。

最后，德性是理性与情感的统一。在谈论德性的“品质”属性时，亚里士多德就认为“德性既不是感情也不是能力”，但他并非完全否认德性中情感的因素，“有人就把德性规定为某种不动心或宁静的状态（不为感情所纷扰的状态）。但他们说得过于绝对，没有加上正确或错误的方式、时间等等限定（亚里士多德，2003，P40）。”当个体使用理性去考量具体情境，德性是具备情感的要素。但是“情感可以被理性所调节，情感与理性能够整合在一起，两者之间处于一种和谐的状态（叶方兴，2024）。”所以，亚里士多德从来都没有摒弃情感在德性内涵中的意义，然而认为德性应是理性与情感的统一。

然而，高校教师对于“德性”存在着错误的理解，从而引发评价过程中的德性伦理问题。

(一) 评价主体的德性认知局限

在教师评学的现实情境中，评价行为主体——教师对于“德性”的认知偏差，使得教学评价这项活

动陷入了伦理困境。

1. “德性的先验性假设”损害教学评价的公正性

“德性的先验性假设”使得教师自身忽视了德性的实践养成，在评价过程中形成主观偏见，损害了评学的公正性。具体而言，当教师事先以一种“美好的品德”去实践评价之时，这种评价品德便是一种静态且低阶的品德，因为它只是涉及外界对教师自身的美好评价，却由于“不及他人”而少了一层育人的意味。

现实中部分教师将德性视为一种先验存在的品质，认为其与生俱来或固定不变，这就导致教师在评价过程中只关注如何维持自身的美好品德形象，重视“学生对自己的好评如何”，而缺乏对德性养成与升华主动关注，忽视通过反思与实践提升道德品质的必要性。因此片面地理解评价德性的最终结果是，评价主体可能因德性修养不足而加剧评价中的偏见或不公，进而影响评价的公正性与合理性。

2. “德性的确定性倾向”破坏了教学评价的秩序

“德性的确定性倾向”使得教师评学走向工具理性极端或人文关怀极端。在评学过程中，部分教师将德性理解为一种确定不变的规则或准则，认为其可以机械地应用于所有评价情境。然而，德性并非一成不变的教条，而是需要在具体情境中灵活运用和实践智慧。亚里士多德强调，德性的本质在于在过度与不及之间找到适度，而这种适度因情境而异。如果评价主体固守确定性的德性观念，可能会机械地套用评价标准，忽视学生的个体差异与具体情境的复杂性，导致工具主义评价氛围过盛；抑或是人性关怀氛围过于浓厚，从而导致评价主体感情用事，从而失去了评价原则，无法发挥教育评价的育人价值。最终，评价主体对于“德性具有确定性”的认知偏差可能导致评价模式僵化，导致评价行为的极端化。

3. “德性的情感化倾向”导致情感式评分的泛滥

“德性的情感化倾向”理解使得教师陷入“情感绑架式评分泛滥”的现实。部分教师将德性简化为情感的表达，认为德性仅依赖于同情、关怀等情感因素，而忽视了理性在德性实践中的重要作用。亚里士多德指出，德性是理性与情感的平衡，而非单纯的情感流露。如果评价主体过度依赖情感，可能导致评价失去客观性，甚至出现偏袒或歧视等不公现象。然而，完全排斥情感也会使评价变得冷漠和机械化，背离教育的人文关怀本质。因此，评价主体需要在情感与理性之间找到平衡，避免将德性简单地等同于情感，从而实现评价的公正性与人文性的统一。

（二）德性实践的评价时空矛盾

德性的经验性与实践性赋予教学评价场域中的德性实践独特的时空特点。从时间维度来看，个体德性养成具备长期性；从空间维度来看，个体践行德性需要情境性。然而，高校教师评学的时空特征与德性实践的时空特征，存在着矛盾关系，遮蔽了高校教师评学的德性存在。

1. “德性实践的经验性”与“评价时间的短期性”

高校中，教师对于学生的评价往往是教师基于某一课程，在短期内（通常为一个学期）对所授课班级学生进行片段性的评价（通常在期末进行集中评价，如期末考试结束，结合平时成绩与期末考试的比例，给予学生一个整体性的分数）。可见，教师对学生的评价时间局限于“期末”这一时间段，如此短暂的评价时间，不足以为教师的德性养成提供足够的时间来积累经验。

2. “德性实践的情境性”与“评价空间的局限性”

高校教师评学通常局限于课堂或考试等特定空间，学生在课堂之外的时间和场合很少能够有机会与教师一起交流，如此以来，学生无法真正地展示他们地真实能力，教师也无法真实、客观地评价学生，导致教学评价的片面化。与此同时，教师在课堂上可能表现出公正和关怀，但在课堂外的复杂情境中（如指导学生科研或社会实践），却因缺乏经验而无法灵活运用德性。

（三）评价的结果失去德性导向

教师评学可以被视作是教师个体德性的养成空间和实践场域,通过榜样示范,教师的个体德性可以流转到学生身上,从而培养学生的德性。然而,当教师摒弃理性判断对学生进行评价,以关心、关怀学生的名义,无原则地给予学生虚高评价,一方面则是教师这种缺乏理性的行为阻碍了他们自身的德性养成,另一方面,让学生对“诚实”、“公正”、“节制”等德性品质失去了敬畏之心,反而助长了个体人性当中的消极面——即“恶”。如此,教学评价结果的德性导向功能就失去了作用。有研究者提出目前高校教师评学主要是针对学生学习结果的评价,如考试与考查等单一的评价方式,而这种单一依靠结果的做法是不够全面的终结性评价,既不能把握真实的学习效果和质量,也不能发现并反馈学习中的不足和待改进之处,对学生学的持续性、发展性关注不够(吕冰 & 王冰清 & 熊飞, 2022)。此外,教师对学生的评价结果,往往影响着学生给予教师的评价,这种评价与教师的职业发展(如职称评定、绩效考核)直接挂钩,导致教师被迫迎合评价指标,忽视德性实践。在职业发展压力下,教师可能放弃德性原则,迎合学生的“高分”需求,选择功利化的评价行为,与学生达成利益共谋的关系。郑东辉和毛玮洁(2024)指出:受绩效的影响,教师往往以结果主义的立场对待并实施学生评价,因为通过追求大多数学生的利益,特别是在教师们眼中所谓的大多数学生的发展,进而获取评价所带来的丰厚回报,诸如好的考试成绩带给教师的声誉。最终,教师的德性实践可能被边缘化,导致评价失去公正性,评价结果可能偏离教育的根本目标(如培养全面发展的人才),导致教育过程失去德性导向。

四、理性回归:高校教师评学伦理困境的出路

亚里士多德的两种德性——道德德性与理智德性是相辅相成的关系,“道德德性没有实践智慧是无法成为严格意义的‘善’的,而离开道德德性,实践智慧也是不可能的,欲求的正确是选择得好的开始”(陈康静, 2024)。所以,教师如何在实践中获得“适度”的道德德性,理智德性范畴的“实践智慧”关键作用。“实践智慧”是关于实践理智的德性,它是能够使人在实践事务上做出正确决断和行动的理智状态,它是一种同人的善相关的、合乎逻各斯(理性)的、求真的实践品质(李富强, 2024)。实践智慧在高校教学评价可以帮助教师:在复杂多样的评价情境中,保持理性,灵活评价,既不过度客观(呆板机械执行评价标准)也不过度情感化(单凭主观偏好而无视评价标准),保持理性评价与情感评价的平衡。

(一) 重塑评价主体的德性认知

评价人员的言行之中都蕴含着一种道德伦理观念,这种言行有时候纯粹是一种无意识的“自然心向”,但它却很可能会伤害到另一个人的利益(陈闻晋 & 薛玉刚, 2004)。因此,教学评价需要教师树立正确的德性认知,意识到德性并非固定不变的天赋,而是通过实践和经验逐渐养成的品质。此时,教师才会关注自己的评价言行是否符合德性伦理规范;是否遵循了公正、客观、真实等伦理原则。然而,何为伦理?何为德性?高校教师的专业背景差异巨大,他们所涉及的领域千差万别,文科类专业教师或许能有机会接触伦理类、哲学类知识,但是理科类专业教师获得的途径则是少之又少。此时,职后的教师教育培训的作用尤为突出。通过相关培训,增设教育伦理学课程,帮助教师正确理解德性的实践性、情境性和平衡性,摒弃先验性、确定性和情感化的误解,促进教师反思,引导教师理解德性养成的长期性和复杂性,更好规范自己的评学伦理行为。

(二) 理性审视评价的人性逻辑

实践是行为者为了欲求某种善目的,经过慎思之后的能动选择(陈庆超 & 陈德平, 2024)。而教师评学的育人价值指向了这项活动是为了追求人的“善”。但是人性之论,无人能给出自然科学般笃定的结论,无论是“性善论”还是“性恶论”,都处于理论假设状态。事实上,所有的教育实践,如果只片面地奉行“性善”或奉行“性恶”的人性逻辑作为实践的起点,都不是明智的选择。例如人本主义认为人性本善,所以教育应该帮助学生自我实现,重视学生的个人价值,所以这一流派的教育模式充满自由与快乐,但只适用于小规模的教育,且教育质量难以保证。而精神分析学派从“人性本恶”出发,希望“超我”压制“本我”,那么它的教育模式难免强硬与压抑。人本主义与精神分析学派的观点虽是后世之论,但彰显了前人的智慧。在亚里士多德的道德德性伦理框架中的各个品质,都是“适度”,如何判断某个具体事物处于“适度”状态,理性的判断尤为重要。教师要在教学评价中践行德性伦理,使得教学评价的目的回归教育的本质价值,那么教师应理性看待人性:积极承认人性中的善,但也需承认人性中存在消极成分。因此,高校教师应

加强伦理学知识的学习,正确认识到:评价育人,是育人之善,而非助长人性当中的消极面。教师需重视评学活动,看到评学的积极育人意义,同时也需要在评价实践中,反思自身的评价行为,积累评价经验。

(三) 创设德性导向的评价时空

在教师评学中,德性遮蔽的一个重要原因是评价时空设计的局限性和工具化倾向。大部分高校为规范教学管理,通过教学管理制度与教学评价制度,把教师困在课表的时间和教室中,使得教师的德性养成与实践缺少了灵活的空间。为化解这一困境,需要创设一种德性导向的评价时空,即通过优化评价的时间维度和空间维度,将德性实践融入评价的全过程,从而实现评价的公正性与人文性并存的伦理规范。因此,这就要求高校通过拓展评价时空来贯彻落实过程性评价。首先,高校应当需延伸评价时间,将评价从短期、片段化的时间节点扩展到长期、动态的过程,为教师关注学生的持续成长的提供时间条件。其次,高校应拓展评价空间。在物理空间层面,不局限于课堂,而应将课外实践、科研活动、社会实践等场景纳入评价空间的范围,全面考查学生的能力;精神空间层面,积极构建德性导向的评价文化,需建立起教师的评学伦理共识,认识到评价的育人、育善价值。

参考文献

- 陈康静.(2024).论亚里士多德的道德德性与实践智慧.西部学刊,(01),62-65.
- 陈庆超,陈德平.(2024).亚里士多德伦理学中的道德德性类型及其勘定.学术研究,(04),36-42.
- 陈闻晋,薛玉刚.(2004).教育评价中的伦理问题研究.中国教育学刊,(03),51-53.
- 李富强.(2024).德性、知识与实践智慧——比较哲学视野中的儒家智德思想新论.哲学门,23(01),205-223.
- 李瑞.(2024).生命美学取向教学评价的价值意蕴、时代境遇与实现路径.中国考试,(07),36-43.
- 李玮,姜丽华.(2023).关怀理论视角下中小学教师教学伦理的反思与重构.教学与管理,(33),1-4.
- 李兴洲,唐文秀,王志勇.(2024).高校教师教学评价素养:内涵特征、现实挑战与培育路径.南京师大学报(社会科学版),(04),47-57.
- 吕冰,王冰清,熊飞.(2022).高校教学评价应评教与评学相结合.扬州大学学报(高教研究版),26(05),40-45.
- 舒尹卓.(2023).运用人工智能优化高校教学过程评价.新华日报,(021).
- 孙杰远,潘芳.(2025).中国教育现代化背景下基础教育评价的生态重塑.现代教育管理,(03),1-11.
- 檀传宝.(2019).爱的解释及其教育实现——孔子的“仁”与诺丁斯的“关怀”概念之比较.教育研究,40(02),149-152.
- 习近平同志《论教育》主要篇目介绍.(2024).人民日报,(002).
- 叶方兴.(2024).论德性伦理学的方法论特质.哲学动态,(08),99-107.
- 叶晓力,秦玉欣,夏玲丽.(2024).教学学术视域下高校教师教学评价的逻辑理路、现实困境与可为路径.当代教育论坛,(05),33-40.
- 赵磊磊,蒋馨培,代蕊华.(2023).内在主义技术伦理:教学评价智能化转型考量.中国远程教育,43(01),40-48.
- 郑东辉,毛玮洁.(2024).论教师评价伦理素养的培育.教师教育研究,36(05),16-21.

周嘉騰, 高巍, 王沁穎. (2024). 智能化教學評價的倫理反思與教育立場——基於比斯塔“教育之弱”的理解. 電化教育研究, 45(07), 25 – 31.

亞里士多德著, 廖申白譯注. (2003). 尼各馬可倫理學. 商務印書館.

作者介紹

1. 農偉夢, 碩士, 廣州理工學院, 人文與教育學院, 助教, 主要研究方向: 教育學原理。
2. 周潔方, 碩士, 賀州學院, 教師教育學院, 講師, 主要研究方向: 教師教育理論與實踐。
3. 吳舒靜, 博士, 廣州理工學院, 人文與教育學院, 副教授, 主要研究方向: 教育學。

聲明

該文為廣州理工學院校級科研項目“高質量發展背景下民办本科高校教師角色定位研究”(2024KY057)、廣州理工學院校本科研項目-科研反哺教學課題“AIGC 技術賦能的高校探究式教學模式構建與應用研究”(2024KB001) 以及廣州理工學院校本研究項目——民办高校德育“三全育人”模式建設途徑研究(2024XB068) 的階段性研究成果。