



中国教育科研参考

2019年第9期
总第(451)期

中国高等教育学会编

2019年5月15日

目 录

大数据时代大学课堂教学模式面临的挑战与变革.....	杨聚鹏 (02)
“以学生为中心”的教学模式下本科生课堂学习状态实证分析.....	杨秀丽 程 禹 (06)
大学课堂文化：困境中的反思与重构.....	刘华锦 (11)
课堂发言的障碍	
——对本科生课堂沉默现象的访谈分析.....	雷洪德 于 晴 阳纯仁 (15)
道不远人：大学课堂的伦理呼唤.....	胡弼成 孙皓川 (22)
互动视野中的大学生课堂“越轨”行为审思.....	谢 妮 朱凯琳 (27)

编者的话：随着高等教育规模的扩张，大学的教育质量日益受到社会关注。课堂教学质量是大学教育质量的主要体现，提高课堂教学水平对于保障大学教育质量具有重要意义，优化和改进本科课堂教学一度是高等教育界关注的热点话题。“双一流”建设政策实施以来，这一话题再度受到各界关注，教育部明确要求高校要“打造‘金课’、淘汰‘水课’”，各地高校纷纷出台提高课堂教学质量的措施与方案。为了分享优化课堂教学的经验与智慧，为各高校提高课堂教学水平提供参考和借鉴，本刊以“本科课堂教学质量”为选题，集中选编若干文章，供广大读者参阅。

主编：王小梅 本期执行主编：王者鹤 责任编辑：薛欣欣
地址：北京市海淀区学院路35号世宁大厦二层《中国高教研究》编辑部
邮编：100191 电话：(010) 82289809
电子信箱：gaoyanbianjibu@163.com
网址：www.hie.edu.cn（中国高等教育学会——学术观点栏目）

大数据时代

大学课堂教学模式面临的挑战与变革

杨聚鹏

大数据技术是在当今社会信息技术迅猛发展背景下产生的新型事物，维克托·迈尔-舍恩伯格和肯尼思·库克耶指出，这个概念是指需要处理的信息量过大，已经超出了一般电脑在处理数据时所能使用的内存量，因此，工程师们必须改进处理数据的工具。从已有研究来看，大数据技术受到学界越来越多的关注，如Nature、Science等期刊专门刊发有关大数据技术的研究，国际著名的咨询公司麦肯锡发布了针对大数据发展的详细报告。

大数据技术已经成为人类社会发展的基础性技术，为社会发展提供了一种新型的方式，极大地影响着人类社会发展的方方面面。然而，我国大学课堂仍然坚守着传统的教育模式，这种传统模式正面临大数据技术的严峻挑战。如何去适应和迎接大数据技术带来的挑战，是当前我国大学教育教学改革面临的重要课题。本文将在充分研究大数据技术的基础上，深入分析大数据技术对我国大学课堂教学模式带来的挑战及问题，并提出变革我国传统大学课堂教学模式的方法。

一、认识大数据技术：大数据技术的形态特征及特殊功能

关于“数据”，《现代汉语大词典》定义为：进行各种统计、计算、科学研究或技术设计等所依据的数值。从这个定义来看，数据是一种表示度量衡的数值。但随着信息技术的发展，以整合数据为主要目的的大数据技术快速发展起来，人类社会逐渐进入了大数据时代。在大数据时代，数据处理技术有了新的形态和功能。

（一）大数据技术的形态特征

关于大数据，Muhammad Habibur Rehmana等人认为，大数据的形态特征要根据产生数据资源的数据类型来确定；Harry E. Pence等人提出，由于组织搜集和处理的大量计算机信息非常大，大数据

(Big Data)一词就通常被用来描述这种状况。可见，大数据中的“数据”已经不是单纯表示度量大小的数值，而具有了新的形态。在大数据技术形态研究中，麦肯锡报告认为，大数据具有数据量大、数据类型多样和数据产生速度快三大特征；维克托·迈尔-舍恩伯格及肯尼斯·库克耶认为，大数据具有大量、高速、多样、价值四大特征。Yaqoob等人对大数据特征进行了归纳研究，研究者对大数据形态比较认同的是大量、高速、多样、价值和真实五种特征，并且这五种特征囊括了麦肯锡报告及维克托·迈尔-舍恩伯格研究中关于大数据形态特征的描述。因此，本研究认为大数据技术中的数据有大量、高速、多样、价值和真实五种特征。

（二）大数据技术的特殊功能

大数据技术作为一种新型技术，自身具有特殊功能，主要表现在以下几个方面：

1. 强大的数据管理能力

大数据技术的数据存储相当丰富，它能够通过预先设计的程序流程与处理工具对数据进行全面管理，能够有效地提升数据处理能力，增加数据搜集和分析的广度和深度。如Lazer等人指出，计算机社会的出现，极大地扩展了数据搜集和分析的广度、深度和规模。Kevin Pugh等人指出，今天，许多国家的经济学家为了研究一些教育生产问题，经常用一些细微的、大量的有关学生、学校及学业的微观数据，这些问题在20多年前根本无法解决。大数据技术的数据管理过程包括数据搜集、准备数据、模型、评价、部署和监测六个阶段，这六个阶段相互联系、互相促进，形成了一个有机统一的管理过程。

2. 强大的数据兼容能力

大数据能够兼容手机、电脑等各种设备的结构化、非结构化及半结构化数据，能够存储和处理

图片、文字、音频、视频、网络日志等数据资源，具有非常强的兼容性，以大数据技术形成的数据库是一个整体合一、有机统一的体系。

3. 精准的判断与预测能力

大数据技术不但集中了非常庞大的数据资源，奠定了精准判断和有效预测事物发展的基础，更重要的是大数据技术提供了数据处理与分析的便捷方式，能够有效发现数据之间的因果关系及发展状态，是发现事物发展规律并以此进行准确预测事物发展状态的有效手段。另外，大数据的一项重要特性就是真实性，而真实性是准确性发生的基础，这也为大数据技术精准判断和预见能力的提高奠定了基础。

4. 直观的数据信息分享能力

大数据能够把数据信息及分析结果以图像、图表、模型等直观的形式呈现出来，这种呈现方式不是艰涩难懂的，不管需求者是数据分析专家还是普通用户都能够对大数据进行理解和操作，从而实现数据信息的有效分享。

二、传统大学课堂教学模式发展困境：来自大数据技术的挑战

大数据技术正在深深地影响着教育，传统大学课堂教学模式正面临大数据技术的严峻挑战，这些挑战主要表现在以下几个方面：

（一）教育教学理念受到挑战

库恩在《科学革命的结构》中指出：在科学实际活动中某些被公认的范例——包括定律、理论、应用以及仪器设备统统在内的范例——为某种科学研究传统的出现提供了模型。从库恩的观点来看，范式包含了以技术为基础的仪器设施设备，一种新型技术的出现必然导致仪器设备的改进，促进人们认识水平的提高，从而对传统理念形成挑战。大数据技术作为人类认识社会的一种新工具，同样会对传统教育教学理念产生挑战，主要表现在两个方面：首先，传统教育教学理念因大数据技术影响而受到个性化教育理念的挑战。我国传统的教师教学在科学主义理念的指导下，以规模化、标准化、统一性的方式进行，教师习惯于采用标准化、统一化的方式培养学生。大数据技术为个性化教学理念的实践提供了支撑，有效促进了个性化教育理念的

兴起，这对教师固守的传统科学主义教育理念产生强烈的冲击。例如：有学者指出，通过大数据技术，我们可以实现迎合学生个体需求，而不是为同类学生定制个性学习，……可以通过概率预测优化学习内容、学习时间和学习方式。其次，传统教育教学理念因大数据技术影响而受到互动教育理念的挑战。传统教学中，教师通过讲授制向学生灌输知识，而大数据技术让教师不再是知识的权威，一方面学生通过大数据技术能够更广泛地学习知识，如MOOC、SPOC、在线学习社区、移动端数字图书馆、移动阅读等都可以成为学生学习知识的来源；另一方面学生借助大数据技术能够有效地分析自身需求和发展特点，比教师更能准确认识自身需求。

（二）教师教育教学能力受到挑战

托马斯·弗里德曼认为，由于网络技术的有效推动，人类进入了全世界每个角落、各种肤色、各种人都可以参与其中的全球化竞争当中。托马斯·弗里德曼充分强调了网络技术对当今社会发展生态系统的改变作用。在教育中，大数据技术是一种高级网络技术，也将极大地改变教育教学生态系统，给教师教育教学能力实施带来挑战。这种挑战具体表现在以下方面：首先，大数据技术能够广泛聚集相关知识，学生对知识的学习已经不再局限于课堂，而是利用整个互联网实现世界范围内的知识学习，学生知识拥有量可能比教师更加广泛和深入，因此，大数据技术将对教师教学中的知识能力带来挑战。其次，随着大数据技术的发展，学生学习的途径和方式更加多元化，学生学习每一种知识时都可能通过大数据技术找到优秀的专家进行指导，因此，大数据技术将对教师教育教学的能力带来挑战。最后，大数据技术为个性化提供了技术支持，教师可以针对不同特点的学生采用不同的教学方法与教学策略，并能及时发现问题，进行有效干预和作出全面正确的评价，这就要求教师需要具备扎实的评价技术和厚实的教育理论，要求教师从“教书匠”变为“教育家”。

（三）教师教育教学方式受到挑战

传统教育主要采取班级形式的讲授制，采用以“教师+黑板+粉笔+书本”为基本形式的教育手段。尽管，这种教育方式比“师徒制”等古老教学

方式更有效率，但却受到了大数据技术的挑战。这种挑战表现在以下五个方面：一是以大数据技术为基础的新型教育教学方式比传统教育教学方式更加高效，因为新型教育教学方式能够借助互联网、计算机等中介提高知识学习中的信息搜集和信息传递速度，通过听觉、视觉等交互感知的方式提高学习效率。二是大数据技术可以通过大数据系统全面掌握和了解学生的个性心理和学习特征，能够利用更科学的方法去教育学生，有利于切实发展学生的个性。三是大数据技术能够储存大量的学习资源与信息，学生可以利用大数据技术不断重复学习，直到融会贯通。四是大数据技术利用数据集成优势把各种输入输出端口进行集结，能够让教师更加智能化地运用现代教育设备进行教学，极大地减少传统教学中教师无法有效使用教学设施、设备的弊端。五是大数据技术通过资源共享、资源优化，能够大规模使用各类网络课程，实现线上线下教学相结合，比传统教育更加丰富和灵活。

（四）教育教学资源配置受到挑战

教育教学资源是实现教育活动顺利进行的保障，只有实现资源配置与教学活动的匹配，才能有效地实现教学活动的预期效果。原有教育教学资源配置主要适用于传统的教育教学方式，无法满足大数据时代的资源配置需求。大数据技术的出现对原有教育教学资源配置方式构成了挑战，这种挑战主要表现在三个方面：首先，大数据技术对传统教育时空条件产生挑战，大数据技术能够在世界范围内实现知识信息的共享，能够借助计算机、iPad、电视、手机等设备实现移动学习，局限在教室中的传统学习环境已经很难满足学生学习的需要，以教室为基础的传统教学资源配置显得局限、狭隘，逐渐不适应。其次，大数据技术能集管理系统、教师教学系统及学生学习管理系统为一体，能够有效提高管理、教学、学习的效率和决策的科学性，这对传统教学中管理系统、教师教学系统及学生学习管理系统各自割裂、信息不畅、无法共享的弊端构成了挑战。最后，大数据技术是以现代互联网技术为基础的，要求各种设备进行网络化，能够实现数据的兼容，这对传统教育中网络设施不完

善，电脑、手机等输入输出数量设备不足、兼容性较差，过分依赖教师、书本、黑板的现象形成挑战。

三、大学课堂教学模式改革策略：迎接大数据技术挑战

教育正在走向大数据时代，谁能够利用数据，并利用数据提供个性化的服务，谁就能够赢得未来的竞争。这就要求我们的大学课堂应当充分利用大数据技术，并紧跟大数据技术发展步伐。为了适应大数据技术变革，大学课堂教学模式可以采取以下策略进行变革：

（一）变革教育教学理念：从知识传授走向知识共享

理念是行动的先导，是行为的指南。无论是古老的牛津、剑桥向现代教学方式变革，还是柏林大学向科研转变、威斯康辛注重社会服务，它们都是在理念的指导下进行的。大学课堂教学要与大数据技术发展相适应，首先要进行教育教学理念的变革。在大数据背景下，课堂教学已经不是简单的知识传授活动，而是知识的生成和共享活动，教师要从知识生成和共享的角度去认识教育教学活动，具体包括以下四个方面：首先，要认识到大数据是一种非常重要的教育教学的战略性资源，教师要积极推动大数据应用于课堂，实现大数据与课堂教学的充分结合。为支持教师数据技能的发展，学校、学区则需要从提升数据系统使用的便捷性、丰富数据系统的数据分析功能、为教师提供可靠的分析结果与教学改进建议等多方面增强教师有效使用教育大数据帮助自身优化教学的信心与能力。其次，教师要转变态度，由排斥大数据技术转向积极接纳大数据技术，要充分认识到大数据技术对课堂教学的改革发展作用。再次，转变大数据在课堂教学中的地位观念，改变传统课堂知识传授处于教学活动核心地位的认识，要认识到大数据技术是一种新型技术，能够极大地改变学习方式，甚至要认识到在线学习逐渐成为学生获取知识的主要途径之时，传统课程则起到辅助教学的作用。最后，教师要认识到教师已经不再是知识权威，学生也不再是知识贫乏者，教学活动是教师和学生之间基于信息不对称或

深入理解需要而进行的知识性交流，是师生之间相互交流知识、相互分享知识、相互理解知识的系列活动。

(二) 变革教育教学环境：构建大数据教育教学系统

教学环境主要是指学校教学活动的时空条件、各种教学设备、校风班风、师生关系等。教学环境是教育教学活动得以顺利实施的保障，适应大数据技术的大学课堂也需要构建与此相适应的教学环境。构建大数据教育教学系统，是实现大数据课堂教学模式的基础，只有建立起完善的大数据教育教学系统，才有可能促进大学课堂运用大数据技术。例如：美国奥兰治县的马鞍山社区学院建立了“高等教育个性化服务助理”系统，美国普渡大学建立了“课程信号项目”数据系统等，这些大学都借助大数据技术有效地改变了传统课堂教育教学形式。我国大数据教育教学系统可以从以下方面构建：首先，高校要充分利用大数据企业的先进技术强化数据搜集能力建设，要通过强大的技术支持建立兼容各种输入设备的数据平台，方便教师、学生及管理人员随时随地搜集各类数据资源，打通校内计算机、实验室、多媒体教室等数据资源相互独立和分割的状态，实现数据分享和链接。其次，高校要强化数据兼容能力的建设，让大数据平台能够搜集和存储各种结构化、半结构化和非结构化的数据，适应各种数据传送系统和数据终端系统，如PPT、微课、教学视频、图片、游戏、教学软件、帖子等。再次，高校要强化大数据分析及其共享系统建设，能够让教师在教学的过程中随时向学生分析数据，展示数据结果，形成可视化的分析环境。最后，高校要建设有利于教师、学生和管理人员三者之间交流和互动的大数据管理系统，让教师、学生和管理人员三者之间形成一个有机组织。教师可以通过大数据系统搜集学生和管理者的相关信息以改变教育教学方式，学生通过大数据系统搜集和分析教师与管理者发布的相关信息以调整学习内容及方式，管理者通过大数据系统变革管理制度和策略，同时把管理目标、管理措施等反馈给学生和教师，让他们了

解的全过程，更主动地参与到教学改革中去。

(三) 变革教育教学手段与方式：由经验式教学走向技术性教学

大数据的到来，恰恰正是能从技术层面让体验者的感受得以量化与显现，这说明大数据具有技术化的独特作用，它能够通过技术化的手段把经验性的主观感受行为变为数据化的客观科学结论，这就要求教师要充分利用大数据的技术化进行技术性教学。具体可以采取以下措施进行实践：一是教师要利用大数据技术进行教育教学设计，形成基于数据分析的科学化教学方案，包括基于数据的搜集能力、整理能力、理解能力和决策能力；二是教师利用大数据全面进行学情分析，分析学生的行为方式、学习兴趣、知识基础、实践经验、家庭及社会背景等，为教师因材施教、进行个性化教学提供基础和条件，有效地帮助教师去认识学生，发现学生的闪光点和学习疑惑；三是教师利用大数据技术进行交互式教学，积极引导利用慕课课程，可汗学院课程、凤凰讲堂、国内外大学精品课堂以及爱课程网等在线教育平台，实现课堂内教学与课堂外教学方式相结合，利用微信、QQ、电子邮件、网络论坛等交流工具实现随时随地和学生交流；四是教师要利用大数据技术精确评价学生的学习状况，根据学生发展特点进行教学，如Darrellzai大数据报告指出：大数据使得查探关于学生表现和学习途径的信息成为可能……教师可以用更精细的方式研究学习状况。

总之，大数据技术作为信息技术发展的重要方向，已经对人类生产生活产生了重要影响。大学课堂作为知识创新和传承的重要场所，要积极面对大数据技术带来的挑战，要从教育教学理念、教育教学方式、教育教学环境等方面系统变革，要积极发展和充分利用大数据技术，使大数据技术成为发展大学课堂教育教学的重要资源。

(杨聚鹏，陕西师范大学教育学院讲师、博士，陕西西安 710119)

(原文刊载于《电化教育研究》2017年第8期)

“以学生为中心”的 教学模式下本科生课堂学习状态实证分析

杨秀丽 程禹

一、引言

人才培养一直是我国普通高等学校的基本职能之一，其作为我国人才输出的桥梁，肩负着培养创新型、复合型人才的使命。近年来，提高教学质量、丰富教学内涵成为我国各高校追求的首要目标。随着高等教育变得越来越大众化，教育质量逐渐成为衡量高校绩效、学术水平、社会声誉的重要因素，教学作为普通高等学校最基本的工作安排，提高以学生为中心的教学质量，必然要深入探究本科生课堂学生的学习状态。大学生作为本科课堂的主体，其课堂学习情况可以反映出本科教学中存在的诸多问题，例如，教师教学方式的选择、考试制度的设定等，这都有助于普通高等学校教学的完善。

纵观国内外学者对高等教育的观点和看法，普遍认为课堂教学作为教学的主要方式，它的改革和完善会在一定程度上推动着教学质量的整体提升，东京大学长期从事课程研究与教师研究的佐藤学(Sato Manabu)教授强调，“学校改革的中心在于课堂”，课堂教学是教师引导学生从已知的世界走向未知的过程，是教学课程创新与改革的基础。而学生作为课堂教学面向的主体，对教学质量具有深切的体会，在教学的改革和完善方面，其想法意见也更加值得参考。例如，20世纪中期美国学者就提出“以学生为中心”的本科教育理念，给世界的高等教育带来巨大的影响。1998年10月5—9日，在联合国教科文组织召开的世界高等教育巴黎会议上，183个国家的政府代表共同通过了《21世纪的高等教育：展望和行动》的大会宣言，并指出：“在当今日新月异的世界，高等教育显然需要‘以学生为中心’的新视角和新模式”，这也标志着“以学生为中心”的本科教学理念逐渐走向世界，成为越来越多的教育工作者的共识。

随着“以学生为中心”的本科教学理念在世界各地的推广，我国学者也开始思考如何将“以学生为中心”的教育理念应用到本科教学中。陈新忠、李忠云和胡瑞(2012)就从我国“以学生为中心”的本科教学实践中存在的教学内容删繁就简、教学方

式引人娱乐、课堂纪律缺失等误区提出要借鉴西方本科教学经验、延伸“以学生为中心”的教学理念与学生的身心规律以及我国本科教学的实际情况相结合等引导原则，思考我国本科教学的改革方向。赵红梅(2013)认为，本科课堂教学是教师与学生共同创新的过程，教师应通过引导学生从被动式学习转化为主动式学习，以提高学生的探索能力、批判能力和与人沟通的能力，进而从整体上提高学校的教学质量。谢冬慧、和秀星(2012)通过在学生群体里发放调查问卷来分析大学生对课堂教学的需求及心理状态，以此作为评价本科课堂教学质量的基础，并以此为依据，研讨教师应通过提升自身学术水平、调整教学内容、改善教学方法、提升教学艺术等方式来提高自己的课堂教学质量。

“以学生为中心”就是指普通高等学校改变传统的“以教师为中心”和“以教材为中心”的教学方式，重视学生在教学中的主体地位，尊重学生的权利、兴趣和需求，利用非指导性的教学方法培养学生自己接受新鲜事物、学习新知识的能力，促进学生全面发展，使其成为一个“身躯、心智、情感、精神、心灵”融为一体的人。“以学生为中心”的本科教学模式的完善离不开对学生的课堂学习状况的了解和探究，因此，本文在借鉴研究各位专家学者研究成果的基础上，以黑龙江省三所高校的人文社会科学专业为例，对本科课堂学习状态的影响因素进行实证研究，试图揭示影响学生课堂学习状态的主要因素，并在此基础上探讨提高本科课堂教学质量的对策建议，以促进“以学生为中心”的本科教学模式的发展和完善。

二、研究假设

我国众多学者对影响大学生课堂学习状态的因素进行全面分析。杨伟文等人(2012)通过对广州医学院的在校大学生发放“上课注意力的调查表”得出，有明确学习目标并对教师授课内容感兴趣的学生上课积极性更高、听课状态、与教师互动的情况更好。吕斯欣等人(2014)通过多因素Logistic回归分析出，当学生对所学专业感兴趣、认为教师的教学

方式较为有趣、授课水平较高时,发生学习倦怠的风险越小。杨华林和张兴平(2017)提出大学生经历过高考的紧张气氛以后,到大学阶段普遍选择采用放松的学习方式,缺乏明确的学习目标、课堂收获少,加之时代的变化,现行高校的学习与生活气氛里充满了个性与自由,分散了大学生上课的注意力,致使其课堂学习效率大大降低。江明鸣等人(2017)认为,教师的教学内容、教学目标、教学设计以及现行高校考试制度设置等内容是否合理对本科课堂的教学质量具有重要的影响。王莉等人(2017)提出,大学生会通过感知课程质量、感知课程价值以及对专业的兴趣度等情况去选择是否去上课,并采用积极或消极的学习状态。胡小玲(2018)通过对浙江省三大高校调查结果分析显示,学生上课状态与教师的教学方法、教师的知识水平及教学内容这几个因素显著相关。

本文根据前面学者的观点,提出以下6种研究假说:

假说1:去上课的原因对大学生的课堂状态有影响。

假说2:有明确的学习目标对大学生的课堂状态有影响。

假说3:课堂的收获对大学生的课堂状态有影响。

假说4:现行考试制度对大学生的课堂状态有影响。

假说5:教师的教学方式对大学生的课堂学习状态有影响。

假说6:专业的选择方式对大学生的课堂状态有影响。

三、研究设计

(一) 变量选择

综合国内相关学者的研究结果,大学生的课堂出勤情况(逃课、迟到、早退)、对课程感兴趣的程度(去上课的原因、如何选择专业)、学习目标是否明确、教师的教学方式(最喜欢的教学方式、对教师教学方式的总体评价)、课堂收获、现行考试制度的要求这几个因素都会影响大学生的上课状态。根据前面提出的假设,将“课堂学习态度”设置为因变量Y,将“影响大学生课堂学习态度的影响因素”设置为自变量X,包括是否逃课(X1)、是否有迟到早退行为(X2)、去上课的原因(X3)、是否有明确的学习目标(X4)、你最喜欢的教学方式(X5)、你

表1 变量的含义及描述性统计结果

变量	指标变量	指标简单描述
因变量		
课堂学习态度	Y	课堂学习态度积极=1;课堂学习态度消极=0
自变量		
是否逃课	X ₁	每周一半或一半以上的课都逃了=1;每周逃三至四节=2;每周逃一至二节=3;没有或者极少逃课=4
是否有迟到早退行为	X ₂	经常=1;偶尔=2;几乎没有=3;从不=4
去上课的原因	X ₃	课程内容有趣=1;教师点名=2;对该课程感兴趣=3;主要听不懂=4;想逃课,但也没事干,不知道干什么去=5
是否有明确的学习目标	X ₄	有明确的学习目标=1;没有太明确的学习目标=2;完全没有学习目标=3
你最喜欢的教学方式	X ₅	PPT式教学=1;黑板板书教学=2;案例式教学=3;记笔记式教学=4;照本宣科式教学=5
你的课堂收获	X ₆	很充实,该节课的知识都学会并且掌握了=1;充实,该节课大部分知识都学会了=2;不充实,不知道教师让我们做什么,一节课什么也没学会=3
你对现行考试制度的看法	X ₇	过简单,没办法测量出是否真的学到了知识=1;毫无意义,学与不学都能过=2;很好,可以减少挂科率=3;无所谓=4
你对教师教学方式的总体评价	X ₈	很好,总是能带动课堂氛围,而且能够学到知识=1;没有意思,教师只讲自己的,几乎没有互动=2;一般,但是缺少理论联系实际=3;无所谓=4
你怎么选的专业	X ₉	根据自己的兴趣选择=1;根据教师、家长等人的建议=2;服从调剂分配=3

的课堂收获(X6)、你对现行考试制度的看法(X7)、你对教师教学方式的总体评价(X8)、你怎么选的专业(X9)这9个指标。各变量名称、定义如表1所示。

(二) 模型构建

大学课堂学习态度可分为“积极”和“消极”两类,假设

积极为1,消极为0,显然,模型的因变量是典型的二分变量,

因此,本研究选取二元Logistic回归模型来分析大学生课堂

学习态度的影响因素。

$$p = F(y=1/x_i) = \frac{e^y}{1+e^y} \quad (1)$$

$$1-p = 1 - F(y=1/x_i) = \frac{1}{1+e^y} \quad (2)$$

式中: y表示大学生课堂学习态度; p表示大

学生课堂学习态度为积极的概率； x_i ($i=1, 2, 3, \dots, 9$) 表示大学生课堂学习态度的影响因素。此外，因变量 y 也是自变量 x_i 的线性组合，即：

$$y = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon \quad (3)$$

式中： β_0 表示常数项； β_i 表示第 i 个因素的回归系数； ε 表示随机误差。

由公式(1)、公式(2)和公式(3)可得大学生课堂学习态度的二元Logistic回归模型表达式为：

$$\ln \left(\frac{P}{1-P} \right) = \beta_0 + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \dots + \beta_n x_n + \varepsilon \quad (4)$$

(三) 数据来源与描述统计

1. 数据来源

为了解高校本科生的上课状况，我们以黑龙江省的三所高校(黑龙江大学、哈尔滨商业大学、东北农业大学)为样本，对其人文社会科学类的专业课堂教学状况进行抽样调查。我们抽样调查了经济类、管理类、语言类、社会学等四大类专业，一共发放了3000份问卷，收回2844份，有效问卷2640份，问卷回收率为94.8%，问卷有效率92.83%。在调研方法上，我们运用直接观察法、抽样调查法和问卷调查法，并采用自编的“大学生上课状态”的调查问卷，对大学生的课堂学习情况进行调查统计。

2. 信度与效度检验

为了检验问卷设置的合理性和可行性，本研究先通过发放收集150份调研问卷以后，对数据进行信度和效度检验，检验结果较好，才继续发放问卷，全面进行数据收集。

一是信度分析。信度即可靠性，主要用于测试问卷之间的稳定性和内部一致性，本次研究问卷的信度分析采用内部一致性信度系数(Cronbach's α)来测量模型中各潜变量的内部一致性，检验标准为：当Cronbach's α 系数在0.8—0.9之间时，则说明问卷通过信度检验具有很好的内部一致性；当Cronbach's α 系数在0.7—0.8之间时，则说明问卷通过信度检验具有较好的内部一致性；当Cronbach's α 系数在0.66—0.7之间时，则说明问卷通过信度检验内部一致性较为一般，有待优化。

本次分析运用软件SPSS19.0，将设计的问卷所收集数据.进行标准化后进行可信度检验，Cronbach's α 系数为0.892，.说明本次问卷具有很好的内部一致性，可进行下一步研究。

二是效度分析。效度即有效性，主要用于评

价测量工具.或手段能否准确地预测出所需测量事物的程度。效度主要.包括表面效度、内容效度、准则效度与结构效度。本次研究.问卷采用了结构效度分析，主要通过测试数据样本选取足够.程度的KMO(Kaiser—Meyer—Olkin)和巴特利特球形假设检验(Bartlett)两种方式来衡量问卷的效度。检验标准为：若.KMO大于0.9，则非常适合做因子分析；若KMO大于0.7，则.比较适合；若KMO小于0.5，则不适合做因子分析。

本文的KMO取值为0.752，大于0.7，显著性水平(sig.)小于0.05，由于本次研究仅限于现状调查，并未对问卷进行因子划分，因此后续并未对问卷进行因子分析，至此可认定问卷具有良好的效度。

3. 样本描述统计

一是被调查对象基本情况。调查过程采用的是随机抽样的调查方式。从样本学生的基本特征看，被调查者中大一、大二、大三学生平均分配，分别为755人，各占总人数的28.6%，由于大四学生面临考研、工作等现实问题，课程较少，样本量较少，有效调查375人，占总人数的14.2%，其中，调查女生1486人，占总人数56.3%，调查男生1154人，占总人数43.7%。

二是本科学生的上课情况。在2844名学生中，我们从大学生的课堂出勤、听课状态以及参加课堂互动情况统计出大学生上课的基本情况如下：第一，大学生的逃课情况，5.7%的学生每周一半或一半以上的课都逃掉了，17.1%的学生每周逃三至四节课，20%的学生每周逃一至二节课，57.1%的学生没有逃过课或者极少逃课。第二，大学生的迟到早退情况，65.7%的学生偶尔迟到早退，22.9%的学生几乎没有迟到早退的现象，11.4%的学生从不迟到早退。第三，大学生对待课堂的态度情况，28.6%的学生基本能认真听讲，并对课堂抱着积极的态度；40%的学生有很多原因听不进去课，但也机械地跟住教师记笔记；25.7%的学生对课堂学习抱着无所谓的态度，学与不学都看自己的心情；5.7%的学生很多课程都不想听，存在厌学情绪。第四，大学生参加课堂互动的情况，11.4%的学生经常参加课堂互动，能带动课堂氛围；37.1%的学生偶尔参加课堂互动，在对教师提的问题感兴趣时才参加互动；42.9%极少参加课堂互动，只有在被教师点名时才会参加；8.6%从不参加课堂互动。

表2 教师的教学方式及学生上课状况

教学方式	玩手机比例	睡觉比例	听课比例	其他
PPT 式教学	55%	26%	7%	12%
黑板板书式教学	63%	10%	13%	14%
案例式教学	40%	9%	45%	6%
记笔记式教学	24%	2%	69%	5%
照本宣科式教学	71%	15%	4%	10%

三是样本学生对本科教学的看法。第一，从教学内容来看，国内众多高校的教学还保持着以教材为中心的教学模式，这就会带来教师的授课内容过于死板、落后、缺乏吸引力等问题。根据我们的调研结果显示，17.1%的学生因课程内容有趣而去上课，34.3%的学生因担心教师点名而去上课，20%的学生因对该课程感兴趣而去上课，8.6%的学生因“课程重要，不听就会不懂”而去上课，20%的学生有逃课的想法但也没事干而选择上课。由此可知，大部分的学生将上课作为一种学习任务，机械地去完成。第二，从授课方式来看，根据调研结果“22.9%的学生喜欢PPT式教学，31.4%的学生喜欢黑板板书教学，34.3%的学生喜欢案例式教学，8.6%的学生喜欢记笔记式教学，2.9%的学生喜欢照本宣科式教学”可知，大学生更倾向于生动、清晰的案例式和黑板板书式的教学方式。根据调研结果可知，20%的学生认为教师的教学方式很好，总能带动课堂氛围，并且能够学到知识；31.4%的学生对教师的教学方式没有兴趣，认为教师只是讲自己

的，缺少课堂互动；

42.9%的学生认为教师的教学方式还可以，就是缺少理论联系实际；5.7%的学生对教师的教学方式抱着无所谓的态度。同时，我们将教师的授课方式与学生的上课状态进行交叉统计，如表2所示。第三，从考试形式来看，37.1%的学生认为现行考试制度过于简单，没办法

测量出自己是否真的学到了知识；22.9%的学生认为现行的高校考试制度意义不大，学与不学都能通过考试；25.7%的学生认为现行高校考试制度的形式很好，可以减少挂科率；14.3%的学生对现行考试制度的形式抱着无所谓的态度。可见，现行本科教学的考核制度缺乏有效性，难以有效地测量出学生对课程内容的掌握程度。

四、结果与分析

(一) 二元Logistic回归分析结果

本研究采用向后逐步回归法对数据进行二元Logistic回归分析处理，经过六个步骤对不显著的变量进行逐步剔除，直至剩余变量达到基本显著为止。其运行结果如表3所示。

(二) 模型结果分析

根据上面二元Logistic模型运行结果可知，去上课的原因、是否有明确的学习目标、你的课堂收获、你对现行考试制度的看法、你对教师教学方式的总体评价、你怎么选的专业对大学生课堂学习态度的影响具有显著性，证实了前面的6种假说。其

表3 大学生课堂学习态度回归分析结果

自变量	回归系数	标准差	Wald 检验值	P 值	exp(B)
是否逃课(X ₁)	0.074	0.200	0.079	0.637	1.136
是否有迟到早退行为(X ₂)	0.002	0.041	0.013	0.724	0.932
去上课的原因(X ₃)	0.563	0.133	12.771	0.000**	1.652
是否有明确的学习目标(X ₄)	0.829	0.208	14.756	0.000**	2.316
你最喜欢的教学方式(X ₅)	0.047	0.037	1.647	0.225	1.056
你的课堂收获(X ₆)	0.516	0.074	10.152	0.003**	1.856
你对现行考试制度的看法(X ₇)	0.347	0.081	20.133	0.024*	1.356
你对教师教学方式的总体评价(X ₈)	0.721	0.069	6.352	0.001**	13.563
你怎么选的专业(X ₉)	0.689	0.205	20.132	0.000**	2.236

注：*、**分别表示统计检验在5%、1%的水平上差异显著。

中，将去上课的原因、是否有明确的学习目标、你的课堂收获归为学生自身追求方面，将你对现行考试制度的看法、你对教师教学方式的总体评价归为教学制度方面，将你怎么选的专业归为所选专业意愿方面。

1. 学生自身追求的影响

学生去上课的原因、是否具有明确的学习目标以及学生在课堂上的收获情况与其课堂学习状态呈正相关，说明因对课程感兴趣、有明确学习目标、在课堂上收获较多的学生学习状态最好，他们普遍都能做到上课认真听讲、跟住教师记笔记、积极参加课堂互动、及时完成课堂作业，并能更好地理解 and 掌握课堂上教师所传授的知识点。一些学生可以针对本专业问题形成一些有建树的观点，并通过教师的辅助开展一些实验、发表一些文章，为今后的专业学习奠定很好的基础。

2. 高校教学制度的影响

学校的现行考试制度、教师的教学方式对学生课堂学习状态也有显著的正向影响。当学科设置的考试制度难度较大或期末成绩中课堂表现成绩占比较大时，会提高学生的学习积极性，改善大学生的课堂学习状态。同时，教师作为课堂教学中的主体之一，其教学方式对学生的学习状态具有重要的影响，教师在充分了解学生的兴趣及想法的基础上，对教学方式做出相应的更新与调整，更能提高课堂教学的质量。

3. 所选专业意愿的影响

所谓专业调剂就是指大学生的高考成绩达到该高校的最低录取分数线的要求，但是达不到其所报考的专业的要求，而进行专业之间的调整。大学生的专业选择易受家庭、分数等外在因素的干扰，影响了学生的学习兴趣。本文验证结果显示，大学生按自己的意愿顺利修到所选专业的，学习兴趣更加高涨，听课效率更高；反之，被分配到其他专业学习的学生，学习兴趣较为低迷，课堂学习状态也就相对较差。

五、结论及建议

通过以上分析可以看出，学生自身追求、高校的教学制度、所选专业的意愿对本科生课堂学习状态的影响比较大，当学生对课程和所选专业感兴趣

时，他们的本科课堂的学习状态就很好；反之，本科生的课堂学习状态就比较懒散。当学生喜欢教师的教学方式且课程考试难度较大时，他们上课积极性、听课的认真程度就比较高；反之，本科生在上课期间做与课堂无关事情的比例就比较高。

根据本文的结论，结合本科生课堂状态的现状，对完善“以学生为中心”的教学模式提出以下四点建议：第一，着力培养学生的课程兴趣。学校可以先通过带学生实地考察、列举名人实例等方式帮助学生了解本专业及本课程，再通过调整和更新课程内容来提高大学生学习本课程的兴趣，最后还可以通过建立学生小组讨论、学生与教师之间的共同作业以及学生与其他高校、企业或国外交流等方式来激发学生学习本课程的热忱，拓宽学生的视野和知识面。第二，推动教师改良教学方式。“授人以鱼不如授人以渔”，传统的填鸭式教学已经不能满足高校的教学要求，课堂教学作为本科教学阶段最重要的表现形式，学生的课堂学习状态与其知识收获量呈正比。因此，教师可以通过改良以往教学方式，融合启发式、互动式、情景式等教学方式，从整体上带动课堂氛围，激发大学生学习的积极性和主动性。第三，完善本科课程选修制度。学科学习需要交叉，创新性学习需要思想的碰撞，让学生多学习他们感兴趣的课程也是对其知识量的一种拓展。高校可以通过选修课来满足未能就读自己心仪专业的学生的心理意愿，这就对选修课的教学质量提出更高的要求，需要通过完善的课程选修制度来整合监督。第四，健全高校的现行考试制度。考试作为对学生一段时间的学习状况检测，具有督促学生认真学习、改善课堂学习状况的作用。因此，高校的现行考试制度应在借助成熟的教育理论的基础上，融入对学生课堂表现的考核，同时建立健全考试信息的反馈机制，真正做到“以考督教、以考促学”。

（杨秀丽，东北农业大学资源与环境学院副教授、博士，黑龙江哈尔滨 150036；程禹，东北农业大学资源与环境学院，黑龙江哈尔滨 150036）

（原文刊载于《黑龙江高教研究》2018年第11期）

大学课堂文化：困境中的反思与重构

刘华锦

19世纪70年代，英国人类学家泰勒(E. B. Tylor)第一次对现代文化的概念进行了阐述。他在《原始文化》(Primitive Culture)一书中指出：“文化，或文明，就其广泛的民族学意义来说，是包括全部的知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗以及作为社会成员的人所掌握和接受的任何其他的才能和习惯的复合体。”这一关于文化的最初定义奠定了现代社会文化理论的基础。大学课堂文化是社会文化的进一步延伸和发展，是教学中师生和周围环境相互作用的结果。在长期的大学课堂教学活动中，教师和学生的价值观相互碰撞交融，形成课堂文化认同感，进而实现了以学术精神为核心的各种价值观念、能力、规范、制度、行为方式等的融合。因此，可以认为大学课堂文化是一种实体性的存在，它有内在的抽象意义，也有外在的表现形式。这种基于融合认同的文化正是滋生有效大学课堂教学的“土壤”，对教学的运行与发展有着重要的价值和意义。但现实的大学课堂文化并非如此和谐、美好，具有多元价值观念的师生主体存在着难以愈合的差异，这包括民族、宗教、信仰以及年龄、家庭、能力等方面。每一种鲜明的差异，都可能造成不同主体间的思想激荡和价值冲突。这种基于文化认同的矛盾会对现有的课堂秩序产生不可避免的冲击和影响。缪赛尔·亨廷顿(Samuel P. Huntington)曾在《文明的冲突与世界秩序的重建》(The Clash of Civilizations and The Remaking of World Order)一书中对文化与秩序的关系有过详细的描述。他认为，多元、异质文化的存在将成为冷战结束后世界政治秩序重构的主要因素。如果我们从大学课堂这一狭小的范围去审视其中的文化，依然可以得到清晰的启示。对大学课堂中的鲜活个体而言，无论老师还是学生，他们都有追随相似文化，抵制无共性文化的潜在意识。因此，努力消弥个体间的文化背景隔阂，求同存异，重新建构以学术质疑、争辩、探究为最大公约数的大学课堂文化，打造生态和谐的课堂秩序，将成为我们当下的应然选择。

一、大学课堂文化的当下困境

我们从文化的角度直面当前的大学课堂，不无遗憾的是，通过这一观察点，看到的却是学术精神失落、师生彼此疏离、教学形式僵化的残酷现实。本应作为大学文化传承与创生重要阵地的课堂，似乎陷入了教学与文化发展的双重困境。

(一) 缺失的学术质疑、争辩精神

大学教育是人类特有的社会遗传机制，具有传承人类社会知识和文明的重要功能。因此，大学不仅是传授知识、教育学生的有效场所，也是传播文明、创造文化的主要途径。“传道”成为大学教育的基本目的并深刻影响现实的教学。大学课堂往往过于强调学科专业知识的传授，并以知识体系的考核作为评价教师教学水平的重要依据，忽略了对学生情感、态度、价值观的培养。以教材为中心的结构化知识成为教学的主要内容，大学课堂的组织、设计体现着知识本位的特质，大学教师与学生的课堂行为被这种无形的“知识教学论”观点所限制和束缚，在对符号化的学科知识体系的构建中，学生逐渐怯于探索和创新，忘记了大学特有的学术追求，大学课堂也失去了自有的“灵魂”——学术的质疑、争辩精神。

(二) 难以消除的权威主义角色意识

夸美纽斯在《大教学论》中提出了班级授课制等现代学校教育的基本构想，为现代教育的发展奠定了重要的理论基础。基于课堂的班级授课制，赋予了教师极大的教学管理权限，强调教师在课堂教学中的权威作用和中心地位。此后，赫尔巴特在《普通教育学》中所提出的课堂教学方法，也以教师为中心展开。由此，现代教育中以教师为中心的思想开始形成。教师中心意味着师生双方在教育过程中的“不平等”。大学教师掌握了教学的“主动权”，主导着教学的进度、广度和深度，决定着教学的方法、内容和形式，学生则成为被动的“受教者”。师生关系演变为教导与顺从、传授与接受的关系。对教师权威的尊

重、课堂纪律的遵守、简单的面授过程、程序化的教学形式等，都成为了教师权威主义角色意识影响下的大学课堂文化的真实展现。

(三) 不平等的话语权

在社会文化理论中，环境是影响文化形成的重要因素。大学里的教室摆设不仅是课堂文化的主要外在环境，也是某种师生角色和话语权限的间接映射。传统课堂的秧田式布局讲究教师与学生在空间距离上的分离，课桌与讲台的格局也固化了彼此的角色定位，进而在教师与学生拥有的话语空间形成了事实上不平等的话语权。这强化了教师角色的权威意识，却在一定程度上弱化了教师与学生、学生与学生之间的研讨与交流行为。在大学课堂中，师生的空间距离与座位选择反映出他们对教师与学生在课堂教学上的角色地位的认知，使得师生之间交流单一，不利于平等、和谐的课堂文化的构建。

(四) 失去活力的教学情境

偏执的知识认知，行政化的课程管理体制，在钳制学术精神的同时，也决定了“计划为法、大纲为纲、教材为本”的课程实施模式。为了完成课堂教学任务，大学教师要事先撰写教案，大学课堂教学实际成为了预设好的“教案演练”。整个教学流程中的每个知识重难点、课堂内的提问和回答都在课前进行了预设，使得大学教师将教学流程细化成有内在紧密逻辑关系的几个要点，为大学生事先考虑了教学中可能会出现思维火花，最终通过大学教师有条不紊地授课达到预期效果。这样的做法大大简化了大学生的学习过程，有助于大学教师准确实施课堂教学，但也造成了课堂教学形式的僵化，不利于学生能力的提高及个性的培养。上课变相成为了教案的执行过程，教师缺少激情，学生懒于互动参与，大学课堂失去了应有的生机与活力。

二、困境中的反思：基于文化生态学的新主张

面对大学课堂文化的发展困境，我们似乎可以从社会、历史等各种因素中寻找困境产生的缘由，而每一个可能的因素或许都能找到相应的“答案”。但需要注意的是，这些宏观层面的根源有能力改变吗？显然，进行这样的分析并不切合实际。因此，我们需要一种建立在合理且实际基础之上的反思，即从文化化学理论的发展中去寻

求支撑，在个体以及课堂的范围内去发现解困的路径。

(一) 文化生态学理论

文化生态学是20世纪70年代兴起的一种文化学理论，它借用生态学的概念来研究环境和人的关系，并以此说明文化现象。斯图瓦特(Steward, J.H)、哈利斯(M.Harris)、古迪纳夫(W.Goodenough)是其中的代表人物。他们提出多向文化进化论，用文化变迁、文化适应等取代“文化进化”的简单概念，吸取当时生态学的研究成果，建立了文化生态系统。在这一理论体系中，环境的作用，它与人的相互关系，这些关键要素决定了文化的基本特征。正是在人与环境的相互协调、融合、共生的过程中，文化得以建构，并以语言、礼仪、穿着、习俗、道德等各种形式固化下来。当空间环境转换，人与环境的关系从适应变为不适应时，往往会带来文化的巨大破坏和长期的动乱。因此，环境与人的关系构成了文化的主题。在这样的文化生态系统中，人、环境及其两者的关系是其中的核心要素，直接决定了文化的构建和发展。人类社会在技术和制度上的进步，推动着人们逐渐关注文化生态的价值，重视物质生产和精神生产的协调发展，自然生态与人文生态的和谐统一。以此解读现实中的大学课堂，我们发现文化生态系统的观点仍然适用于这一狭小的空间。完整的大学课堂可以构成一个开放的文化生态系统，教师、学生、教室等都是系统的构成要素。当这些要素随科技、社会发展不断变化时，它们之间唯有协调一致才能实现这一系统的动态平衡。因此，我们主张用生态和谐这一术语描述大学课堂文化，用人类社会的可持续发展，人、自然与社会三者和谐共生的理念来实现大学课堂文化的价值重构。惟其如此，才能赋予大学课堂文化以新的积极意义。

(二) 生态和谐大学课堂文化的提起及特征

生态和谐在大学课堂文化是在教育生态化的背景下提出的新名词，它不是“生态”、“和谐”、“大学课堂文化”的简单叠加，而是采用生态和谐的思想和原理去探究大学课堂，以此实现大学课堂当中师生共享的价值观、思维方式、信念以及行为模式等的总和。它具有多元、丰富、开放、有机的特征，是现代文化对大学课堂教学的浸润和影响。

1. 和谐性

和谐性是生态系统的最大特点。生态和谐性是指生态对象的自然、平衡、有序。这种和谐性体现在生态大学课堂文化中，包含了和谐的教学价值取向、和谐的教学活动以及和谐的人际交往关系等方面。比如在教学活动中，大学老师应构筑学习方面的共同体，这个共同体不是讲究相似性，而是强调差异性。对相同事物的认知，不同学生存在显著的差异，即使面对相同的教材，每个学生的认知体验也不尽相同。让他们通过相互的交流、沟通，以及平等、自由的讨论，不仅利于彼此间思想观点的激荡、碰撞，更利于相互间形成共识，营造和谐的大学课堂氛围。恰如钢琴上不同的音符，却能演奏出和谐、欢快的乐曲。

2. 开放性

开放性是生态和谐的大学课堂文化的一个主要特征。它强调生态和谐的大学课堂文化既要借助外部环境进行能量交换，以不断更新与发展，又要让大学课堂内部各因子相互作用和调适以实现最优化的大学课堂整体。大学课堂文化的开放性体现了课堂文化具有自我发展的功能，其本身并非孤立的存在，它与校园文化、外在环境等紧密依存、共荣共生。师生间平等的人际交往，也基于教学的自由讨论，教学内容的多样化组合，正是大学课堂文化开放性的诸多表现。

3. 生成性

生成性是生态和谐大学课堂文化的一大显著特征。它既反映了自然人的生长，又反映了社会人的成长，还反映了人对自然界中的事物的改造或修饰。在传统大学课堂文化中，当谈到“生成性”的时候，一般是指智力的生成，而不是指生理的生长、精神的成长。因而必须从根源上着手改变传统思想文化对人的单一认识，在新的大学课堂文化中树立全面、整体看待人的思想，既关注大学生的智力成长，又关注大学生的身体发展和心理成长，引导学生追求完满人生。正如埃德加·莫兰(Edgar Morin)所强调的，“人们不但要坚持部分包含于整体中的思想，而且要让各部分之间发生关联”。

4. 多样性

生态、和谐的大学课堂文化同自然界中的生物多样性相似，也具有多样性的特点。主要体现在：(1)物的多样性。纯生态的物品和人工制造

的物品组成了各种各样的物体。它们既是师生交往的工具与中间桥梁，又是师生互动时不可缺少的部分。(2)大学课堂文化的丰富性。生态大学课堂文化有很多种，比如大学课堂上的教师文化、学生文化、课程文化等，它们共同构成了一个多元文化空间。(3)兴趣、爱好和个性的多样性。由于每个大学生家庭背景不同、生长的地区不同、成长经历不同，造成了他们禀性上的差异。有的喜欢活动，有的喜欢文静，有的阳光、开朗，有的内敛、稳重，有的喜欢唱歌，有的喜欢跳舞，有的喜欢画画，有的喜欢写作。不同的兴趣、爱好和个性相互影响，共同构成了多样化的学生群体。

5. 自组织性

自组织性是生态和谐大学课堂文化的重要特征。自组织源于系统论，指作为系统的有机组织能根据外在环境的变化而自主安排当下和未来的各种活动。由于大学生的心智发展水平高于中小學生，带来了大学生的应变能力远在中小學生之上。为此，当课堂文化出现生态失衡时，即使大学老师没有发挥主导作用参与进来，作为在系统中处于主体地位的大学生也能依据课堂内外的变化，冷静、客观地采取有效措施适应各种不确定性变化，让课堂文化回归平衡状态，进而营造出温馨、和谐的大学课堂氛围。

三、解困之路：重构生态和谐的大学课堂文化

重构意味着对旧文化的颠覆，逐步建立以“生态和谐”为取向的大学课堂新文化。但深植于大学课堂生活中的传统的价值观、规范性以及师生习以为常的行为方式等都将给生态和谐文化的构建带来方方面面的挑战。为此，我们需要从价值观念着手，建构全方位的大学课堂文化生态系统。

(一) 树立平等、和谐的价值观念

传统的大学课堂文化以教师为中心，制约了学生对大学课堂文化的积极参与和创造，形成了缺乏创新的文化氛围。与传统大学课堂文化不同，新型的大学课堂讲究师生交往以平等对话为基础，强调师生关系的开放和谐、相互促进、相互发展。根据当下大学课堂新理念，教室中座位不再是单一的秧田式的形态了，而呈现多元化的形态，如马蹄式、同心圆式、小组式，等等。灵

活多样的座位形态，既体现了师生之间的平等关系，又缩短了师生交流的物理空间距离，大大增强了师生交流的心理默契，从而为有序、高效地开展教学活动打下坚实的基础。这种大学课堂充满活力，教与学氛围融洽、师与生沟通顺畅。教师能及时聆听学生的心声，了解学生的需求，并结合学生的实际不断完善教学。只有这样，学生才能更乐于接纳、热爱、信任老师；也只有在师生互尊互信的前提下，才能创设和谐、平等的大学课堂文化。文化是最好的老师，她能带来最好的教育，能让师生共同分享、共同成长。

(二) 培养团队协作、共享的精神

新型大学课堂教学不仅应以大学生为主体，师生平等对话为关键，而且团队合作是提升教学效率的重要途径。这种合作多元，涵盖了教师之间、学生之间、师生之间的合作。教学过程不仅是大学教师与大学生之间相互合作的过程，而且是师生教学相长、教师经验积累的过程。教师团队的合作，能够发挥个人和团体的整体效能，而学生合作学习的最大优势便是凸显大学生在教学中的主体地位，展现大学生既是大学课堂教学中的能动者，又是大学课堂教学中的受动者。唯有当大学生真正融入大学课堂集体之中，成为合作学习的主体时，才能产生强烈而又积极的合作意识和集体荣誉感，才能认识自身在合作学习中的重要作用和应尽义务，进而促进其不断自我提升，成为合作学习的真正“主人”。因此，大学课堂文化既是沟通的文化，又是合作的艺术。

(三) 尊重他人的理性的价值选择

作为中国文化传承和发扬光大的主阵地，大学课堂汇集了科学与人文、过去与现在的丰富多样的文化资源。大学生在接受来自四面八方的多元文化资源的影响后，产生了各式各样的价值观。主要聚焦在“对人与自然相处的要求”、“对自身知识技能的要求”、“对社会责任的要求”、“对工资待遇的要求”等方面。为此，大学老师要选择学生价值观的相关资源，鼓励大学生以悦纳心态接受他人在价值观上与自己不同的地方，并通过摆事实、讲道理的方式，让大学生明辨是非，正确认识哪些价值观是合理、合法、合规的，哪些价值观是社会所摒弃的。

(四) 支持勇于质疑、敢于创新的探究精神

大学课堂重在大学生自主与主动地探究知

识，强调学习方式从被动接受向主动发现转变，大学教师只是起一个引导、帮助的作用。自主探究与真正的科学研究不同，是对主动探究、实践的感悟与体验。构建自主探究的大学课堂文化，是将课堂教学由预设好的“教案演练”变成灵动生成的“诗意课堂”，师生关系由原来的“管理与被管理”变成“大学教师主导与大学生主体”的关系。在这种关系中，大学生能积极主动地对不清楚的问题或现象进行思考、分析并且解决，从而获得一种成功的体验，实现自我的价值感，进而不断地完善自我、提升自我和超越自我。因此，在大学课堂教学中，教师应积极为学生的发展搭建平台，引导学生由被动接受学习向主动探究学习发展。

(五) 营造平等对话、交流的课堂氛围

大学课堂中的对话需要大学课堂主体依靠语言符号系统进行交往，并强调主体之间平等地交流、碰撞。巴西著名教育家保罗·弗莱雷(Paulo Freire)认为，真正教育的前提是交流，交流的前提是对话。在大学课堂教学中，对话是教学顺利实施的重要形式和载体，它于大学课堂情境中、教学文本内、师生交流间无处不在，能够传递彼此的思想、观点、信念和认识，并以此构成教学的全部。对话注重师生之间的平等和大学课堂教学中的民主，反映着协商中的和谐。首先，教师要树立沟通交流的教学观念。学生不仅是大学课堂上的主体，而且是构建和生成教学资源的个体。在大学课堂教学中，教师既要静下心来倾听学生的想法，又要让学生认真倾听老师和他人的发言。其次，要建立多向互动的交流网络。大学课堂交流要建构起一个多维度的互动网络，而这个网络可通过语言启发、角色体验、语言评价等形式进行。

总之，构建理想的、生态和谐的大学生课堂文化，需要建设一个平等和谐、团队合作、尊重差异、彰显个性、自主探究、对话交流的大学生课堂，才能真正实现大学课堂文化共融、传承、创生的功能，进而感受学术的价值和魅力，在勇于质疑、不断创新的思想意识里提升水平和能力。

(刘华锦，成都大学师范学院副教授，四川成都 610106)

(原文刊载于《西南民族大学学报(人文社会科学版)》2017年第11期)

课堂发言的障碍

——对本科生课堂沉默现象的访谈分析

雷洪德 于晴 阳纯仁

一、研究背景

课堂发言是一种外化和表达，对学习具有积极的促进作用。广义的课堂发言，指的是学生在课堂上表达自己的意见，包括提问、回答、讨论、汇报等多种行为。具体到本研究，课堂发言取其狭义，特指学生在课堂上主动提出问题和回答问题。这些行为被麦肯齐列入大学教学精要，属于深层次学习和主动学习的方法。布兰克福德、布朗等学习科学家发现，如果学习者外化并表达自己正在形成的知识，将会取得更好的学习效果。还有不少学者的研究，如叶澜教授所呼吁的“让课堂焕发出生命活力”，齐克林等人提出的优秀本科教育的七项原则，佐藤学有关对话教学的论述，都有助于我们从不同的角度认识课堂发言在学习中的作用。

但是，就像张楚廷先生所说的：“中国大学普遍的沉闷状态是令人忧郁的，课堂本是一个应激起大脑风暴的地方，但是它寂静得令人可怕。”此话的感情色彩较浓，说得也许有点夸张，但诸多调查数据显示，与欧美的大学课堂相比，中国的大学课堂实在是太寂静了。2009年，史静寰教授团队运用汉化版的“美国大学生学习性投入调查”（National Survey of Student Engagement, NSSE）问卷，在清华大学进行调查的结果显示：清华学生自我报告从未在课堂上发言或参与讨论的比例为34%，而在美国同类院校中该比例仅为5%；接近60%的美国学生自我报告在课堂上“经常”甚至“非常经常”提问并参与讨论，而该比例在清华仅为12%。有多所国内高校参与的“研究型大学学生就读经验调查”（Student Experience in Research University, SERU）2013年的全球数据显示，在“课堂上提出深刻的有见识的问题”这个题项上，湖南大学、南京大学和西安交通大学的学生选择“经常”和“频繁”的比例分别为6%、5%和4%，而在美国加州大学伯克利分校该比例为25%，在荷兰阿姆斯特丹大学则高达41%。在中国的大学课堂上，为什么有这么多的学生沉默不语？是什么阻碍了他们的课堂发言？对于这个问题，有些学者从文化的角度作出了解释。他们发现，东方文化强调集

体主义，不鼓励自我表达、创造和批判性思维，而这正是西方文化所强调的。中国学生之所以在课堂上表现出沉默不语的学习行为，是因为儒家文化强调尊师重道，向教师发问被视为对教师权威的挑战，是不被认可的行为。学生选择课堂沉默，源于他们所处的文化具有这样一种特征，即面对模糊不清、不可预测的情况，人们倾向于选择回避，特别是在公共场合，以避免在众人面前犯错，失了面子。但也有学者通过对“学问”一词进行分析，指出它既包括“学”，也包括“问”，即中国传统文化亦将提问作为获得知识的重要途径之一，也强调学习者的主动性。言下之意，从文化角度无法对学生的课堂沉默做出充分的解释。有研究成果显示，亚洲学生之所以在课堂上显得比较沉默，主要不是由于文化因素，而是由特定的情境因素（教学方法的差异、缺乏必备的外语能力等）所致。

另有学者从现象学、心理学等角度，对课堂发言与沉默的影响因素、成因等问题做过研究。比较有代表性的成果显示，学生的课堂发言体验与其对课堂发言的态度密切相关，影响课堂发言的因素主要有文化、教师、学生、问题的特点和班级容量。在大班背景下，课堂沉默这样的保守学习行为由自我倾向、习惯倾向、利他倾向三种心理成分构成。课堂沉默主要与焦虑有关，语言、时间、心理等方面的问题都会导致课堂沉默。

总体来看，国内外的有关研究主要聚焦于课堂沉默，较少以课堂发言为直接对象。而且，就研究方法而言，有关研究大多采用的是大样本的问卷调查法，较少采用小样本的深度访谈法，将量化数据与质性资料结合起来的研究尤其少；就研究领域而言，现有研究集中在基础教育领域，高等教育领域内的有关研究比较少，为数不多的有关研究主要关注第二语言教学，对母语环境中大学生课堂发言的研究不够深入。为在一定程度上弥补上述缺憾，本研究采用深度访谈法收集质性资料，对我国本科生课堂发言的障碍进行类属分析与情境分析，并试图在此基础上建构基于学生视角的我国本科生课堂发言障碍模型。

二、研究过程

2014年,本文第一作者作为研究人员,应邀参与组织国内某重点大学(以下简称H大学)开展的“本科生学习与发展调查”(Student Survey of Learning and Development, SSLD)。该调查以阿斯汀(A.W.Astin)的“I-E-O模型”及汀托(V.Tinto)的“学生成功的院校行动模型”为理论基础,借鉴齐克林等人提出的“优秀本科教育的

在2014年5月的调查中,H大学共有12134名本科生提交了问卷,占全校本科生总数的37.66%,其中有效问卷11295份,有效率为93.09%。

H大学2014年的学情调查数据显示,在课程学习这个维度,学生在回答“在本学年,您进行下列活动的频繁程度如何”这个题项时,“课堂上主动提问”和“课堂上主动回答老师/同学提出的问题”这2个选项在所有12个选项中的得分最低(见图1)。

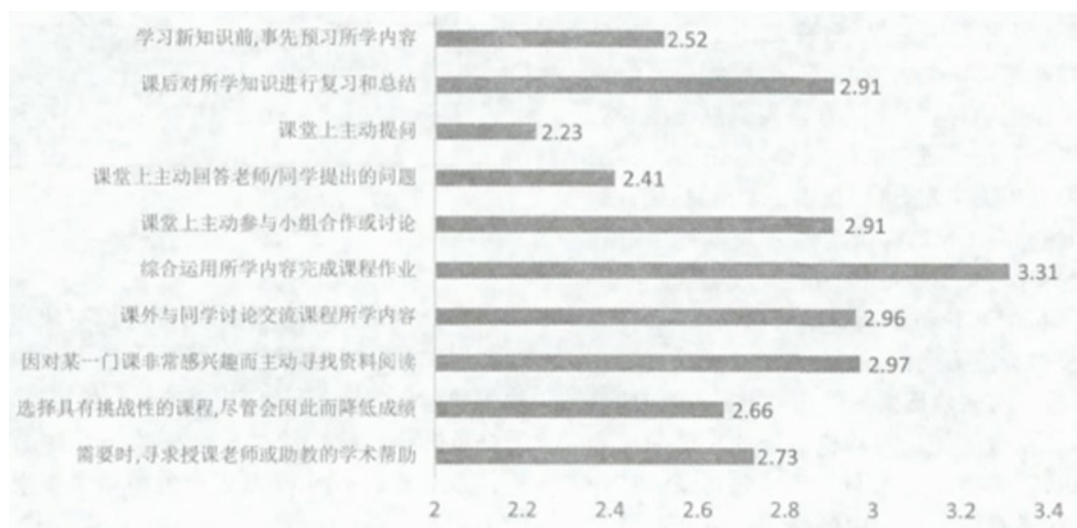


图1 2014年H大学本科课程学习各维度的均值(各维度的最小值为1,最大值为4)

与加州大学伯克利分校本科生的课程学习行为相比,H大学本科课堂发言的表现也不积极(见图2)。是什么阻碍了他们的课堂发言?为深入理解并尝试回答这个问题,本研究在问卷调查与数据分析

七项原则”,确立问卷的理论框架和指标体系,并遵循可比性原则,以美国的NSSE问卷、日本的“全国大学生调查”问卷、中山大学的“学生学习经历调查”问卷等为参考,对共同关注的问题尽量保持一致性,研发出具有可比性和科学性的调查问卷。

的基础上,采用深度访谈法,先后对学生进行了三轮访谈

第一轮访谈未设计统一的访谈提纲,研究者与受访者围绕“为什么有这么多本科生在课堂上不主动发言”这一主题进行开放型访谈。本轮访谈主要

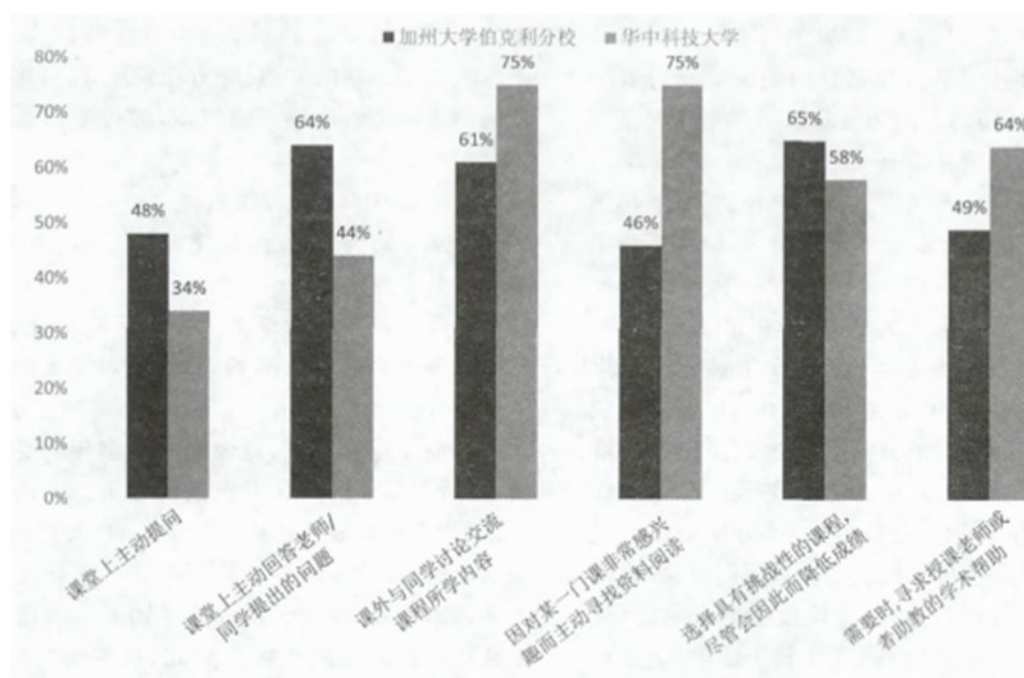


图2 本科生课程学习投入的国际比较(“经常”和“有时”所占的百分比)

采用目的性抽样中方便抽样的方式寻找受访者,共访谈了16名本科生:3次是个体访谈;2次是焦点团体访谈,其中一次为1名访谈者对6名受访者,另一次为2名访谈者对7名受访者。为充分了解受访者的真实想法,研究者在第二轮访谈中

未使用焦点团体访谈，仅采用了个体访谈。在此之前，研究者仔细阅读了第一轮开放型访谈所得的转录文本，进行了文本编码，寻找本土概念和主题词，并据此拟定了访谈提纲，将之用于第二轮访谈。在选择本轮访谈受访者时，除方便抽样外，研究者还进行了强度抽样，抽取具有较高信息密度和强度的受访者。就本研究的问题而言，因为高年级学生的学习经历更丰富，可以提供更多信息，因此研究者在本轮访谈中着重提高了高年级本科生的比例。在本轮18名受访者中，8名是大四学生。

通过分析前两轮访谈所得的转录文本，研究者得出了初步结论。为确保所得结论符合受访者的本意，研究者将论文初稿反馈给受访者，询问他们的意见和建议，并邀请接受过前两轮访谈的7名学生参与第三轮访谈，其中6名参与了第三轮访谈。该轮访谈中，受访者对论文初稿中的部分结果及其分析提出了质疑和不同看法，促使研究者修改了部分观点和表述。

是否有足够的受访者，有两个判断标准。第一个标准是充分性，即是否有充分的能反映受访者所在地点和人群范围情况的访谈量。第二个标准是信息饱和性，即访谈者听到了相同的重复信息。根据这两个标准，研究者先后进行了三轮访谈，成功访谈了27人，其中7人接受了两轮访谈，6人接受了三轮访谈；男生16人，女生11人；大一学生8人，大二学生9人，大三学生2人，大四学生8人；人文专业学生3人，社科专业学生4人，理工科专业学生20人。为使研究流程可重复和可记录，保证研究成果的可靠性和真实性，研究者在每次访谈开始前都征得了受访者的同意，对所有访谈进行了录音，并在事后进行了逐字转录。在获得约36万字的转录文本后，研究者对之进行了反复阅读和编码登录，将所寻找到的本土概念归纳为三个维度和七个主题（见表1）。以下本研究将从这些维度和主题出发，进行类属分析和情境分析。在此过程中，为更加真切、生动地反映学生的心声，本研究在结果呈现及其分析中有意使用了很多本土概念。

三、研究结果

在分析资料的过程中，研究者没有使用定量研究的框架，不是从研究者的视角对事先的假设进行检验和量化分析，而是使用质的研究的框架，

从学生的视角进行归纳性的类属分析和解释性的情境分析。结果显示，学生课堂发言的障碍主要来自以下五个方面。

1. 课堂沉默的习惯

学生不是像一块白板一样走进课堂的，大学生尤其如此。接受过十多年的中小学教育后，大学生不仅具备了一定的知识、能力和素质，而且形成了自己的学习习惯。谈到课堂沉默，多位受访者提到了“习惯”一词：

一直以来就是习惯听老师讲。

从以前那种教育，慢慢形成了一种习惯，习惯了听老师满堂灌。

像外国学生在课堂上有啥问题就说出来，跟老师争辩是很自然的，但是中国学生就没有这个习惯。

习惯了课堂沉默，既源自学生多年的受教育经历，也折射出中国文化对沉默的肯定。无论是孔子所说的“天何言哉”，还是老子所说的“大音希声”，或是庄子所说的“天地有大美而不言”，诸如此类的名人名言深入人心，让沉默成为中国人广为接受的社会文化心理。也许正因为如此，被称为“静默的哲学”的佛学，从印度北上到中国之后，能够找到嫁接的砧木，落地生根，开花结果。在这些本土和外来文化的影响下，“沉默是金”成了很多中国人的处世哲学，在学生身上则常常表现为课堂沉默。

《礼记·学记》被誉为“我国和世界第一部教育专著”，对后世教育产生过广泛深远的影响。这

表1 本土概念的归类

维度	主题	部分典型的本土概念
学生	沉默的习惯	听话、习惯了听、课上不问、中庸的鱼、听和记就好
	发言的顾虑	丢脸、尴尬、害羞、唐突、卖弄、出风头、耽误时间、打乱节奏
	发言的准备	没预习、缺少锻炼、学得不好、真的不知道、对答案没把握
教师	教学方法	自嗨、满堂灌、念PPT、提问少、自问自答、无心等待、一味地讲
	教学态度	不认真、不关心、不给学生面子
课程	重要程度	不重要、不合自己的胃口、学了也没用
	学科性质	死的、难以展开、说不上话、不需要互动

部书提出了七条“教之大伦”，其中之一是“幼者听而弗问，学不躐等也”。为不逾越等级，年纪小的学生只许旁听，而不许发问。这虽然有重视循序渐进的合理成分，但也有明显的不合理之处，其突出表现是学生从小就重视听而忽视问，问的能力没有得到必要的锻炼。

直到现在，中国的很多家长 and 教师，还是爱用“听话”一词来表扬孩子和学生。对于学习，包括中国文化在内的东方文化强调的是听话和接受，西方文化强调的则是批判和质疑。有实证研究表明，中国学生在课堂上不像西方学生那样爱提问，其原因在于，中国文化将教师看作是学生的导师、标尺和楷模，师生之间不是双向的讨论与辩论的关系，而是单向的传授与接受的关系。后一种关系正如韩愈所说的：“师者传道授业解惑。”根据这种教师观和教学观，学生乃是被传授、解惑的对象，与教师根本不在一个水平线上，谈何与教师讨论与辩论？

教师在台上讲，学生在台下听，形成了定势和惯性，让讲授法盛行于大学课堂。教学有法无定法，要看情况分好差。讲授法就其本身而言，并无好差问题，更非一无是处。其显而易见的好处是，可控性比较强，上手比较快，效率比较高，成本比较低，可以在比较短的时间内传授比较多的知识等等。然而，大量的研究显示，讲授法在促进深度学习、改变态度或价值观、培养批判性思维、掌握操作技术、提高交流能力等诸多方面存在明显的不足。在讲授法盛行的课堂中，学生处于被动地位，不愿或是不能发言，久而久之，习惯成自然，形成习得性沉默，想发言也难。这属于习惯倾向的课堂保守学习行为，对深层学习与思维有负向影响，对学业成就的提高是不利的。

2. 课堂发言的顾虑

几乎所有受访者都意识到，课堂发言对学习具有促进作用。例如，活跃课堂气氛，加强师生交流，促进学生集中注意力，提升学生的表达能力，帮助教师了解学生的学习情况等。即使如此，他们对课堂发言依然顾虑重重：

比如老师提出一个问题时，我想回答，但是有时候很害羞，一是怕答错了，二是这个课堂有一些我不太熟悉的人。我也不是小时候那种无知无谓的状态，所以会比较害羞。

有很多问题大家都知道答案的，别人不说，你站起来就很张扬。

我们都不太喜欢爱出风头、爱卖弄的人。

有不少学生担心，如果自己提出的问题很简单，或者对老师提出的问题没有把握，那样发言会显得自己“很蠢”。也有不少学生担心，课堂发言被同学认为是“出风头”、“爱卖弄”、“爱表现”，或是说得不好而被老师批评。还有学生担心，课堂发言影响老师的教学进度，耽误大家的学习时间。因为心存很多顾虑，很多学生在课堂上比较喜欢做一条“中庸的鱼”：

我们中国人的思想是偏中庸的，既不要出人意料地做头，也不愿意甘为人后。在人较多的情况下，大家就想着，我既不要当前面的头，也不要当后面的尾巴，而是更愿意在中间，像一条中庸的鱼，在水里面游着，不翻出多大的浪花，也不死板地浮在水上。

这样的学生并非不爱学习，他们在课上不爱提问也并非没有问题。对于课上遇到或产生的问题，他们一般不爱当堂提问，经过“风险评估”，更倾向于在课后选择“风险”较低的解决方式。

方式之一是课后自学。许多受访者表示，有些问题在课堂上搞不明白，但是课下看书，查阅相关资料后，就能明白。“如果一个很难的问题自己搞懂了，就很有成就感，我比较享受钻研的乐趣。”“我不喜欢有问题就直接问，那样容易产生依赖心理。在以后的工作和生活中，总有很多问题是需要自己解决的，我倾向于课下先独立解决，实在解决不了再请教同学和老师。”H大学2014年的学情调查数据显示，仅有3%的学生“从未”在课后对所学的知识进行复习和总结，这也从侧面反映出大多数学生在课后会自学。

方式之二是课后向同学请教。“我有学霸室友，基本上我想问的问题，她们都能解决。”“有人擅长理论，有人擅长实验，各种‘大神’都有，特定的问题问特定的人。”“就是那种阶梯状的，平常问‘学霸’，‘学霸’问老师。”大部分受访者表示，他们遇到学习问题时，不太愿意与老师直接沟通，更倾向于与身边的同学进行探讨。他们认为，课后找身边的同学既方便快捷，又不必担心当众出丑或被老师批评。这一点可以从图1的第三个题项中得到佐证，该项调查数据显示，H大学本科生“课外与同学讨论交流课程所学内容”的比例明显高于加州大学伯克利分校的本科生。

还有一个方式是课后请教任课教师。多位受访者表示，如果通过课后自学和向同学请教，仍然无法解决自己的学习疑惑，他们会去问老师。他们认为，课后请教老师，既不耽误课堂时间，也不必担

心当众出丑，还可以在老师那里混个“脸熟”，增加老师对自己的印象分数。“有一些比较主观的课程，老师算平时分时就是看脸熟，这一点在最后的成绩上能体现出来。”

总体来看，对于课上的学习问题，学生一般是在课后去解决。他们常用的方式及流程是，先自学，后问同学，再向老师请教。多位受访者反映，与课上提问相比，课后的自学、请教同学、请教任课教师等方式的风险比较低，收益却不低。所以，他们往往更愿意“课上不问课后问”。

3. 不充分的课堂发言准备

课堂发言遇到障碍的时候，往往是准备环节出了问题。一是知识储备不够，无话可说。二是口头表达能力不好，不知从何说起。

知识储备不够会影响学生课堂发言的可能性和自信心。不少受访者表示，上课时如果“什么都不知”，那就只好跟着老师的教学进度走，既提不出问题，也答不了问题。还有受访者指出，由于“学得不好”，知道得不多，对自己的信心不足，不敢在课堂上发言。“有时候我也很想回答问题，但我是真的不知道，没把握，就会低下头。”据他们反映，课堂上发言的大多是那些“学习成绩好”、“知识面广”的“学霸”和“大老”。

课堂发言要有话可说，还要说得出来。这意味着光有知识还不够，还要有能力，尤其是口头表达能力。中西比较而言，西方的教育更重视这种能力的培养，长久以来就有语言雄辩的传统。例如，古希腊最著名的教育家苏格拉底在辩论中度过一生，对口头表达能力非常重视；古罗马最著名的教育家昆体良一生所写的主要著作就是《雄辩术原理》。在中国则不然，无论是儒家，还是道家或佛家，大多把谨言慎行的自谦视为美德，而对能言善辩却颇有微词。可能是受此文化心理的影响，不少中国学生对于口头表达能力在观念上不够重视，在实践中缺少锻炼，以致不善言谈。有几位受访者提到，就是因为口头表达能力不好，所以在课堂上很少发言。也有受访者指出，有的同学在课堂上发言时废话太多，拖泥带水，抓不到要点，引起了别人的不满和抱怨。

大多数受访者表示，如果课前有更多的预习，课上就会有更多的发言。例如，有受访者说：“如果我在上课之前有很充足的时间来预习，上课就会比较自信，就有可能主动发言。”对H大学2014年的学情调查数据进行偏相关分析，结果显示：“学习新知识前，事先预习所学内容”与“课堂上主动

提问”的相关系数为0.394，与“课堂上主动回答老师/同学提出的问题”的相关系数为0.339，均呈现中度以上正相关。可惜，H大学本科生前预习的情况并不乐观，将近50%的学生在课前“很少”或“从未”预习所学内容。之所以如此，可能的原因主要有三：

第一，课程设置或选择不合理，导致学生在某段时间学业负担过重，没有时间预习功课。多位受访者在访谈中说，由于院系课程设置的问题，或是个人选课的原因，课程在某段时间“堆在一起”，他们不得不像明星赶场一样，穿梭于不同的教室，忙于上课，赶写作业，根本没有时间和精力在课前预习。

第二，与课堂学习和课后作业相比，课前预习受到的重视程度明显偏低，很多学生没有养成课前预习的习惯。他们的学习常态是：等着老师讲，或是老师讲过之后再学；课余即使有时间，而且愿意去学，也往往是复习多于预习。至于那些不愿意学的，考试前“一天一本书，一周一学期”，复习都来不及，遑论预习了。

第三，教师没有给学生提供恰当的预习指导。有一位受访者说：“有一门课我提前预习了，把课本内容看了一遍，可是老师上课根本没按课本内容讲，都在讲他自己的研究。”教师讲自己的研究内容，把研究成果转化为教学资源，这本身并没有问题，而且值得大力提倡，但在讲自己的研究之前，教师应该告诉学生，让学生有所准备，并给学生提供必要的资料和指导。否则，学生要么不知道预习什么，要么不知道如何预习，甚至会“预非所习”。有研究显示，预习与不预习没多大区别，已经成为学生不预习就来上课的主要原因。

4. 不善于给学生创造课堂发言机会的教师

在课堂这个场域，学生在数量上占有优势，在话语权上却处于弱势。有不少学者呼吁，也有一些学校在实践中，让学生享有与教师平等的话语权。这在道义上虽少有争议，但在学理上还有待论证，在实践中更是障碍重重。大学课堂中流行的还是教师讲、学生听的教学模式，教师主宰着话语权，学生是否发言往往取决于教师是否提供机会。

当学生遇到“自嗨型”教师时，他们很少有机会发言。多个受访者在访谈中说到“自嗨”这个词，用之来描述独白、一言堂、自问自答、自我陶醉、一讲到底的教师。有个受访者还形象地打了个比方，说这样的老师就像驾驶技术娴熟的老司机，讲起课来“开着200多码的速度”，一路向前飞

驰。学生跟不上老师的讲课进度，不得不一路看着老师的“尾灯”，望“车”兴叹。也有受访者抱怨：“有的老师从头到尾都是自己讲，并不关心你到底懂不懂。”

一项关于大学生课堂消极行为的调查数据显示，多达88%的学生认为教师有“在课堂上照本宣科或者照屏宣科”的现象。这种现象在H大学虽没有那么普遍，但也不同程度地存在着。据受访者反映，有的老师上课就是“念PPT”，有的PPT还多年不更新，连以往日期都没改。这样的教师要么教学不认真，要么教学不得法，而且常常担心课堂失控、纪律不好，或是担心无法完成教学任务，于是很少给学生课堂发言的机会。

H大学2014年的学情调查数据显示，33%的学生认为教师在鼓励学生课堂参与方面做得不够好。本研究的访谈资料可以佐证这一点，所揭示的问题突出表现在课堂提问上。少数教师在课堂上不向学生提问，也不给学生提问的机会，学生只好成为“沉默的大多数”和“消极的旁观者”。有的教师虽然向学生提问，但问题设置不当：要么过难，学生回答不了；要么过易，学生不屑于回答；要么过多，学生一时回答不完。有的教师则担心课堂陷入“尴尬的沉默”，提问之后很快就自问自答了。即使请学生回答，往往也如罗巍（M. B. Rowe）的调查发现的那样，提问之后等待的时间不够。他的调查还发现，如果教师将等待的平均时间延长到3-5秒，学生的回答将在频率、长度、信心等方面有所改进。麦肯齐的研究也发现，教师在提问过程中最常见的错误就是不给学生足够的思考时间。他认为，如果提问的目的是激发学生思考，就要给学生思考的时间，让新问题与学生已有的知识体系发生联系，5-30秒的等待能取得更好的效果。

然而，不少教师在课堂提问后无心等待，慢不下来。一提问，马上就让学生回答，常常还是点名让学生个别回答。如果是开展“头脑风暴式”的教学活动，这样做当然可以。然而，在大多数情况下，这样做虽然给了学生发言的机会，但容易给学生造成紧张感和压迫感，使学生在心理上形成发言的障碍。还有的教师把点名让学生发言当作一种警示或惩罚，“看到不听讲的，就点名让回答问题，不给学生面子”。对于这样的发言机会，学生避之唯恐不及，哪还愿意去抓住？另外，有受访者指出，有的老师对学生的发言缺乏耐心，或是给予了不当的反馈，学生感到“受了打击”，常常会以沉默来应对。

5. 不易于引发学生课堂发言兴趣的课程

60多年前，钱穆先生就看出来了，“现代的大学教育是课程中心的”。现在来看这句话，就研究生教育（尤其是博士生教育）而言，已不那么贴切了，但对本科生教育而言，还是恰如其分的。本科生进了大学，学习主要是围绕课程而展开，他们在课堂上是否发言，不可避免地受着课程的影响。首先，课程的重要程度会影响学生的课堂发言。这种影响带有较大的主观性，主要取决于学生对课程的认同度。一个学生对某门课程的认同度越高，这门课程对他的重要性就越大，他上这门课程时发言的兴趣也就越大。如果一个学生发现某门课程考核不严，或“不合自己的胃口”，或是觉得“学了也没用”，诸如此类的原因使他觉得这门课程不重要，他就不会有发言的兴趣。

其次，课程的学科性质也会影响学生的课堂发言。这种影响带有较大的客观性，主要取决于课程涉及的学科领域。有的课程涉及高度一致的领域，例如数学、物理、化学等学科，其知识有很高的一致性，尤其是基本的概念、原理和方法，一旦形成就少有争议。所以，拿一个数学概念去问数学家，10个人可能会给出一个一样的回答，但是，拿一个文学概念去问文学家，10个人则可能会给出10个不同的答案。之所以如此，是因为像文学、历史、哲学等学科，涉及高度不一致的领域，其知识存在的争议相对较多。

如果课程涉及高度一致的学科领域，而且教师用的是展现式而非发现式的教学模式，将不易于引发学生课堂发言的兴趣。这往往不是学生觉得这类课程不重要，而是他们觉得这类课程没有必要发言。即使想发言，他们也觉得“难以展开”，“说不上话”。大多数理工科受访者表示，在专业课上不愿意发言。像微积分这样的数学课，内容是“死的”，不论哪个学科的受访者，对其发言的兴趣都不强，“你只要在下面听、记就行了，不需要互动”。一位工科的受访者曾去旁听外国语学院的专业课，他在接受访谈时说：“他们在语言课上这样（积极发言），到了微积分也跟我们一样（沉默不语）。”

相对而言，涉及高度不一致学科领域的课程比较容易引发学生课堂发言的兴趣。这类课程大多是文科的，结构比较松散，结论比较多样，为教师采用多样化的教学方法创造了比较大的空间，学生也比较愿意发言。一项关于国内大学生学习经历的研究也有类似的发现，不同学科的大学生在专业课程

学习经历与体验方面存在显著的差异，在课堂体验上，文科学生比其他学科的学生感知到更多的、以学生为主体的教学方法和师生交流。

四、研究结论

基于学生的自陈报告，进行以上类属分析和情

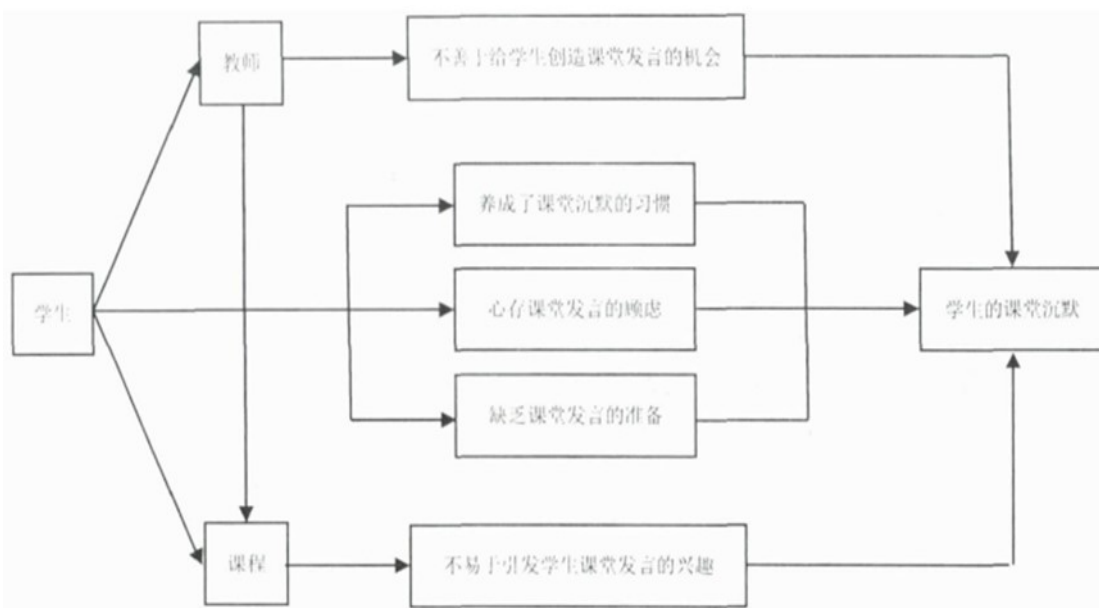


图3 基于学生视角的我国本科生课堂发言障碍模型

境分析，可以将学生课堂发言的障碍归纳为如图3所示的模型。在此模型中，学生是主体，其课堂发言的障碍大致可以分为内部和外部两大类。

外部障碍主要来自教师和课程。就教师而言，如果他们不善于给学生创造课堂发言的机会，就可能造成学生的课堂沉默。有的老师，“课件一张嘴，从头讲到尾”，让学生“根本插不上嘴”；或者只是象征性地提出问题，然后自问自答；或者不给学生必要的时间去思考，就请学生回答问题；或者忙于赶进度、完成教学任务，不顾学生的接受度。诸如此类的教师容易成为学生课堂发言的障碍。就课程而言，有的课程因为学生认为不重要而引发不了他们课堂发言的兴趣；有的课程则因为涉及高度一致的学科领域而让学生“想说也说不上话”，这样的课程也容易成为学生课堂发言的障碍。

学生的自陈报告显示，课堂发言虽然有外部障碍，但主要的障碍来自学生内部，换言之，主要是内部障碍导致了他们的课堂沉默。有的内部障碍是习惯性的，如习惯于课堂沉默，是在接受大学教育之前就已形成，被“拖油瓶”带到了大学。有的内部障碍是防御性的，如担心课堂发言的“风险”，

而用各种办法来规避发言。有的内部障碍则是能力性的，如缺乏课堂发言的知识储备和口头表达能力，以致无言可发，或是想说而说不出来。另外，还有一种内部障碍是文化性的，即学生受中国传统文化的影响，对沉默的价值比较认同，对发言的价值

则认识不够，甚至对能言善辩颇有微词。这种内部障碍是客观存在的，但往往处于不自知、不自觉的状态，在学生的自陈报告中较少被提及，所以本研究未将之归纳进图3的模型中。

除了上述被普遍提及的障碍，学生的

自陈报告中还显示出一些可能阻碍课堂发展的因素。例如，多位受访者提到班级规模，但对其是否影响课堂发言有不同的看法。有受访者认为，女生在课堂上更内敛、含蓄，不如男生发言积极，但有受访者认为情形正好相反。有受访者认为：“与其说是性别上的差异，背后更可能是性格上的差异。”还有受访者认为，随着年级升高，学生课堂发言的主动性会下降，但有受访者明确表示不同意这种看法。班级规模及学生的性别、性格、年级等因素与学生课堂发言之间存在怎样的关系，这些问题都有待进一步的研究。

（雷洪德，华中科技大学教育科学研究院副教授、理学博士，湖北武汉 430074；于晴，华中科技大学教育科学研究院硕士研究生，湖北武汉 430074；阳纯仁，华中科技大学教育科学研究院硕士研究生，湖北武汉 430074）

（原文刊载于《高等教育研究》2017年第12期）

道不远人：大学课堂的伦理呼唤

胡弼成 孙皓川

一、大学课堂是蕴育“道”的地方

大学课堂是教育活动中最基础且最重要的组织形式，而最能够掌控课堂教学中各种因素的莫过于教师了。教师传授并讲解知识，学生在教师的帮助下理解和掌握知识，并在与教师的讨论中升华对知识的认识以及更加深入地钻研知识。这样一个循环往复的过程构成了现有课堂教学的基本活动。那么，大学课堂蕴育的“道”是什么呢？回答这个问题首先要明确课堂中教育的对象是什么？肖川曾形容课堂是“生命的巧遇、心灵的碰撞”，这侧重强调了教育的对象是充满生命活力和情感的“人”、课堂主体是一群“人”的事实，教育的最终目的是“把人培养成为人”。课堂教育的内容应该是以“人”为中心的，应当满足学习者需要，是能够让学习者产生共鸣并认为是对自身切实有用而欣然接受的。因此，大学课堂之道首要的是生命发展之道，这样的道才是课堂中需要传播的。《道德经》曾言“道可道，非常道”，然而，在课堂中或许应该改为“道可道，亦为道。”现有课堂知识并不需要靠领悟就能得到答案。正因如此，大学课堂传播的不仅是知识，不仅是专业信息，更有知识、信息之外的有关人的发展的其他内容。因而，大学课堂管理也有着自己的道。大学课堂管理的优劣直接影响着课堂教学的有效进行，高效合理的课堂管理措施能够有效地促进教学的开展和应用，相反，则会产生严重的消极作用。因此，我们通常认为课堂管

理是教师遵循“教育时序”，保证课堂中学生发展的秩序和效率，协调课堂中各种要素及其关系的过程，使课堂教学有序化、规范化。这种管理的重点在于对学习者的积极性的调动，因而是富有生命力的管理之道，是对“生命发展之道”的管理之道，而不仅是经济管理之道，更非桎梏人发展的强迫、控制之道。同时，伦理存在于社会生活的每个角落，它是人们在处理人与人、人与社会之间的关系时应自发和自觉遵循的道德和规范。任何社会活动都会涉及到伦理的概念和要求，课堂及其管理亦是如此。而具体到教学伦理方面，其关注的主体自然就成为了教师和学生。现代教育理论对主体和主体性的认识，已经从单一走向复合，从肤浅走向深入，更多地是将教与学作为一种统一的认识活动，将教师和学生看成这一过程中独立又密切联系的主体。求得教师和学生两者的协调和统一，或称教育主体的“一体两面”，正成为各个教育流派教育伦理的发展方向。因此，课堂教学伦理中的师生关系，便成为左右课堂中“道”的发展的重要因素。和谐的师生关系应当是一种相互尊重、相互依托的理想状态。钱焕琦先生在学校教育伦理中提到“师生关系是整个教育大厦的基石，学校教育的过程就是师生关系形成和完善的一种动态过程。”因此，大学课堂之道的发展，要求大学课堂将更多的注意力放到构建师生伦理关系上，相应地就体现在了教师管理、学生管理、教学内容管理及其相互关系之

道上。

二、大学课堂之“道”离人远去

许多研究者提出“向课堂要质量”的观点。郭大光教授认为，创业创新教育，要“向大学课堂要质量”。他认为提高教育教学质量，提高人才培养质量，学生掌握创业创新本领的主渠道是课堂。尽管我们一再强调我们对大学课堂的重视并不断地用各种理论来支撑这种底气，但是，令人担忧的是，现在大学课堂却越来越呈现出一种死气沉沉的局面。首先，课堂管理盛行工具性价值，人生理想追求成为泡影。大学课堂不再成为令人向往的知识圣殿，而沦为了一个类似于固定打卡上班的场所：师生之间缺少了向往的沟通和互动，没有了共同探索未知的满腔热情，取而代之更多的是“露水式教育”——师生关系异化，衍生诸如冷漠型、冲突型的师生关系。教师更多地采取照本宣科的方式进行教学，对学生的行为采取不闻不问的放任自流；学生则两眼茫然，低头专注于课堂内容之外感兴趣的东西。同时，在很大一部分的课堂上依旧坚持以教师为中心的专制型课堂管理和以秩序为中心的管制型课堂管理。课堂的“工具性价值”依旧盛行于世，而人本化、可持续发展等人本管理理念，依旧只能屈从于当前巨大的生存压力，成为昙花一现的乌托邦。这些现象所导致的结果最让人痛心的莫过于课堂中“道”的流失。其次，学科知识传授注重知识习得而失去了“成人之道”的掌握。我国的课程设置长期以来一直是建立在学科课程理论基础之上的。其主要任务就是要求教师把知识和技能按照学科的逻辑结构忠实地传授给学生。这就决定了师生双方因知识占有量的不同而形成一种有着明显尊

卑差异的不平等的道德关系。在这种课程体系下，教师不仅是教学过程的监控者、教学活动的组织者、教学内容的制定者，而且是绝对的权威，而学生只能顺从地接收知识和技能。因此，无论是课内还是课外，师生之间的交流大多停留在知识和技能的层面，较少有情感的沟通，更遑论理想和信念了！而这显然是背离了平等关系要求下的人伦关系，违背了和谐师生关系的基本要求。学生无法在这种层次差异明显的情况下探索到知识之外的东西，所接收的大多为教师采用“填鸭式”或“灌输式”强加给学生的他们认为学生应该学习和掌握的。同时，在这种不对等的学习状态下，学生很容易失去对学习的兴趣。这就使得“道”逐渐成为教师单方面的“教之道”，而非学生的“学之道”。再次，课程实施沦为专业技能训练而非为人处事的交往场所。受到“功利性思想”的影响，教师更多地将课堂的学习内容和短时的绩效作为自身评价与晋升的工具，在课堂教学的过程中习惯性地忽略学生的需求，片面地追求即时效果和任务完成，而对学生所真正渴望得到的内容置若罔闻。学生则更多地将大学视为未来工作的一个跳板，终日在课堂上“惶惶度日只为求得那一纸文凭”，从而放弃了生活历练、“生命的巧遇、心灵的碰撞”的过程。对于那些乍看与未来渴望从事的工作无关却为人生持续发展不可或缺的课堂，更是萌生“无用”的错误观念，学生往往逃之夭夭。正是在这样一些错误理念的驱使下，大学课堂已蜕变为实用主义盛行的专业技能训练之地，人际交往、人生哲学、生命内涵之“道”正逐渐远离我们的课堂而去。原本应该因为思想碰撞而激情洋溢的课堂变成一潭死水，

“道”本应是在思想的交融中孕育而出，然而当教师与学生的关注点渐行渐远的时候，“道”也就失去其诞生的土壤，成为了无源之水、无本之木。而且，课堂实施的方法也不是结合个体需要与关注全体发展而来，而是离人越来越远。

三、道不远人：大学课堂的内在关切

道不可须臾离开的基本条件是“道不远人”。“道不远人”出自《中庸》里的“道不远人”章。这一章主要谈论君子之道，内容中也涉及到了“忠恕”，然而细加推绎，又会发现其涵义远不止如此。“道不远人，人之为道而远人，不可以为道。”这里的重点就在于理解这两个“远人”的内涵。尽管前人对此认识存在分歧，但就今天而言，《礼记·正义》中的理解无疑更为合理。它把前一个“远人”解释为“（中庸之道）不远离人身”，这实际上是把“远人”之“人”理解为“人身”，义近于“己”；而把后一个“远人”解释为“附近于人”的反面，这实际上是把“远人”之“人”解释为与“己”相对的“他人”。因此，“道不远人”可以理解为：道要能为人自己所能行。把“人之为道而远人，不可以为道”理解为“道要能为他人所能行”。这里突出地说明：“道”应当是依人而存、为人所用、随人而行的。这一理解在当今的大学课堂中则显得更为明显和重要。自古以来，“传道、授业、解惑”就一直是课堂教学的基本内容与实践目标，而传道更是被排在了首位。这里的“道”不是老子口中的“天法道，道法自然”的那种形而上的道，而是与每个个体息息相关的“成人之道”。它既包括了所学的智识，也包括所培养的意志，进而统一协调建构成完整的人格，还包括教

师与个体交往的方法、途径等。这正是大学课堂所需要和渴望的“道”，也是大学课堂作为高等教育场所应肩负起的责任和义务。同样，“道不远人”不仅仅表现于主体的获得性，而且也体现在社会群体实践性方面，表现在与人沟通和交流的社会性之中，在课堂中就尤为明显地体现在师生关系的和谐相处。可见，“道”作为课堂教学与管理的理念是不可失、更不可远离人的。“道不远人”的大学课堂要求，给教师现有教学方式以巨大冲击，对教师在课堂中传统的权威地位提出了挑战。教师的主体地位不再是课堂的绝对权威掌控者，而应该逐渐过渡成为知识的传递者和问题讨论的参与者。这就要求教师从人本主义理念出发，在课堂的每个环节都充分考虑到学生的需要，发挥学生的主体积极性，应该让学生享有和谐、发展生命的课堂生活。这样的课堂才能不仅充满秩序，也充满了生机与活力。同时，教师需要改变课堂中单一的控制行为。“在较长时间内，控制课堂秩序成为了管理的基本任务。在这一观念指导下形成了教师的绝对权威、教师命令支配式管理模式、单向输出式交流方式和学生绝对服从的课堂文化。”显而易见，这样的课堂带来的后果必然是创造力的匮乏，作为传承“道”的根本动力，创造性是课堂教学中不可缺少的关键因素，而长期处于教师单方控制下的课堂教学却使得“接受”逐渐替代了创造，背诵逐渐遮掩了想象，更遑论人生的信念和理想了。这一切无疑都不利于“道”的发展和继承。因此，“道”的回归强烈需要改变这种控制的局面，要让学生的天性得到自由，人生得以解放，让他们的想象力回归生命自然。

四、大学课堂“道不远人”的伦理呼唤

事实上，令人欣慰的是，在教育学界不乏有学者已经关注到了“道已远人”这一现象。但实践中，大学课堂仍一如过往，从根本上而不是技术上进行改革者寥寥无几。我们提出“不止传承，更应开拓”的伦理诉求，是为了更好更多地培养高层次创新创业人才。

第一，增加师生交往活动，切实关心学习者个体。美国内尔·诺丁斯在其著作《学会关心：教育的另一种模式》中着重强调了关心这一概念，这恰恰是道德理念在课堂教学中的完美应用和体现。她提出“这种关心伦理以需要和反应为基础，它对许多传统伦理学和道德教育学的理论前提构成挑战。首先，关心伦理有自己独特的核心。其次，它拒绝普遍性。”这里的“核心”指的是师生间建立起的一种关心的关系。“关心”才会有道、得道，教师才会研究学习心理、分析培养对象；人能弘道，非道弘人。不具有“普遍性”则是指任何人面对相似情景时没有义务做同样的事情（因为这意味着处于人际关系中的我们、他人及其双方所处环境与我们的道德推理和决策过程都没有关系），每个个体都是特殊的、具有不同的个性和人格。因此，她所强调的课堂关心伦理应该是教师在关心的基础上，与学生建立起来的一种具有特殊性的关系或联系。教师和学生“一体两面”的关系就能融洽这种关心。正如哈佛大学罗伯特·瓦尔丁教授在其“人生全程心理健康研究”的成果中所说：“我们从这项长达75年的研究得到的最浅近的信息是：良好的关系让我们更快乐，更健康。”师生在教育过程中的良

好关系，不仅强调了对学生个体独特性的尊重，更重要的是要求教师采取一种关心的态度来面对课堂和学生，而不是为了完成教育任务，急功近利地达成教学目标。只有关心，教师才会去聆听学生的渴望，才会选择以沟通的方式而不是以强迫灌输的手段去逼迫学生掌握“道”。这样在课堂上分享的道才是师生所共同期盼的。

第二，重视学生对“道”的需求，弥补课堂内容之不足。“道”依人而存。如果我们只去认识和了解“道”中所蕴含的知识属性，那得到的永远只是别人的“道”，而不是我们自己的“道”。

“道”不应该仅仅是一种历史的传承果实，更要成为我们探索未来的精神滋养。在大学生创新创业局面欣欣向荣的今天，这种认识显得尤为重要。课程必须反映与设计出对人的“未完成性”产生影响的内容，而学生的“学习能力缺乏”是他们进入学校学习的根本动力，因而，课堂内容由教师和知识来主导远远不能满足学习者的需求。如果大学课堂仅限于传授知识，那么就根本无需教师，“度娘”就足以解决问题。首先，“道”是学生创新创业及未来发展的基础，课堂内容应是学生所需要的。教育的第一步就是“道”的继承和传递，然后在学习模仿的基础上进行创新。而创新的根本在于“道”的掌握和运用，只有对相关内容有了足够的理解，才有可能对未知的领域产生问题并对其进行探索，进而完成个体对“道”的更新换代，否则就只是沦为流于表面的风趣谈资。这一近“道”的过程在于个体的主动需求，课堂内容因而是他们所缺乏而需要的，这是创新创业能力储备的前提。其次，如前所

述，“道”既应包括所需的智识，也应该包括建构完整人格所必须的情感和意志。情感和意志的培养更多地源于“道”所提炼升华的课堂文化。所谓课堂文化，即课程实施中所凝结的人类生存和交往方式。创新创业文化则是大学师生在创新创业教育与实践中所产生的一切信念、思想、价值、物质等成果的总和。它是以创新创业为主导价值观，其精神层、制度层、物质层等要素均有利于创新创业行为文化的生成；是一种激发创新意识、崇尚创新精神、促进创新发展的文化生态。由此可见，文化熏陶下的情感和意志培养绝不会仅仅只存在于知识层面，它更决定了学生以意志和信念为核心的精神层面的成长，从而为其创新创业提供更多的动力源泉。这一过程在于主体的感悟和觉醒，是创新创业的个性和品德的准备阶段。当智力、技能与动力构建完备以后，大学生创新创业的理想必然会拥有更加灿烂的明天。

第三，转变教师灌输理念，注重传播学习方式。网络技术的发展，已经使大学课堂传播知识的渠道发生了重大转变，或者说学生的学习方式都在同步发生变化。请问：目前教师与学生共有的课堂发生了多大改变？唯一改变的是以PPT代替了“黑板+粉笔”。有学者提出，课堂管理的核心环节是课程实施，教师应以“庖丁解牛”的方式，深度挖掘课程的伦理价值，与学生相互配合，将静态的文字和动态的生活体验结合起来，使之变成沟通校内的伦理渗透的桥梁。胡东芳还提出了以借鉴参考为核心的“金庸效应”——其核心就在于课堂中运用更多学生喜闻乐见的形式和吸引眼球的表述方法来进行教学。郅庭瑾也曾一针见血地指出“文以载

道的形式一旦失去了学生的配合与支持，所谓的道不过是教师的自以为是和一厢情愿。”大学课堂要充分考虑到学生的心理特点和生活特点。课堂内容不仅重视知识与技能，更要将过程与方法，态度、情感与价值观的培养融于知识与技能的掌握之中。课堂方法要灵活多样，切忌单调的讲授法，而要将自主学习、合作学习、探究学习等运用于课堂之中，让学生在学会倾听与表达的同时，体验、参与课堂活动，形成活化的知识与技能，内化为学生的素养。可见，只有改变教师单方面灌输知识的理念，在课堂教学中与学生进行互动，争取学生的支持和配合，将教师的间接经验融入学生的直接经验，“道”才能够在课堂中得到正常的传递，学生才能悟“道”而成人。

总之，“道不远人”是大学课堂的伦理诉求，为化解课堂中出现的各种矛盾冲突、协调课堂构成各要素之间以及要素内部的矛盾提供了行为和思想上的指南。“道”不应局限于知识层面，应在伦理视角下得到开发和升华，使其真正成为能够维系社会文明和文化遗产的共同因素。大学课堂之“道”不应离人而去，尤其在物欲横流的时代，我们的课堂更需要回归课堂之道、教育之道、人伦管理之道。道不远人，德可润身。这样，“道”才能“入耳乎，著乎心，布乎四体，行乎动静”，大学也才能成就有德之人。

（胡弼成，教育学博士，湖南大学教授、博士生导师，湖南长沙 410082；孙皓川，湖南大学研究生，湖南长沙 410082）

（原文刊载于《深圳大学学报（人文社会科学版）》2016年第5期）

互动视野中的大学生课堂“越轨”行为审思

谢 妮 朱凯琳

高等教育由精英教育转变为大众化教育之后，大学毕业生表现出来的低就业能力、低社会适应能力等已成为社会之痛。一场突如其来的中美贸易战升格为科技绞杀战，既击碎了某些方面的浮华和浮夸，也让教育之痛更加刺目。我国高等教育体量号称世界第一，却没有在科学技术进步和原创性方面提供与之相匹配的支撑和自信。学术界对高等教育质量及相关因素的宏观论述汗牛充栋，只有少部分文献提到本科教育长期被严重忽视，课堂教学质量低下。但已有讨论或囿于学科的局限，或出于为师者讳的偏见，没有对学生表现出公正的态度。本研究以柯林斯和戈夫曼的互动理论为分析框架，借助课堂观察和访谈，重点考察地方普通本科院校中的大学生课堂“越轨”行为（违法行为不在讨论之内），探讨课堂教学质量的真正动因。本研究所观察的样本学校为所在区域内认可度最高的师范类院校（以G校代之），共有6个博士学位授权单位；16个一级学科硕士学位授权点（覆盖84个二级学科）、5个二级学科硕士学位授权点（不含一级学科覆盖）、6个自主设置二级学科硕士学位授权点，5个硕士专业学位类别（领域）授权点；1个国内一流建设学科，3个区域内一流建设学科；79个本科专业。全日制在校本科学生2.2万余人，研究生3000余人，80%的生源来自本省，20%的生源来自省外。1802名专任教师中，教授占比17.2%，副教授占比35.9%；博士占比30.24%，硕士占比53.55%。本科教育中生师比为12.58:1。G校一如全国其他高校，追求学科建设和博士学位授权单位，追求往综合性高校

方向发展，在全国地方院校这个层面上有一定的代表性，这类院校占了高校总量的90%以上。

一、文献分析及问题提出

顾名思义，越轨是指超出既定的社会规范。越轨行为是指社会群体或个体偏离或违反社会规范的行为，分为创造性越轨行为和破坏性越轨行为两种，但一般语境中的越轨行为被窄化为破坏性越轨行为，而创造性越轨行为几乎被忽略，本文也限定在被窄化的范围内来讨论越轨行为。越轨行为的传统分析单元，就对象来说，主要有未成人和成年人两大类；就场所来说，主要有中小学校和工作场所两大类。随着高等教育大众化的发展，青年大学生群体正在成为新的探究领域。

大学生越轨行为的早期研究存在明显的缺陷：定义含混模糊，内涵包罗万象；研究取向要么是缺乏解释力的推论，要么是学生管理与犯罪治理的实用主义；研究视角上基于管控，而非基于学生关怀，这一倾向仍可觅踪于有关课堂越轨行为的研究文献中。吴小鸥从教学疾病学的角度分析了大学课堂教学目标系统缺失、“教学场”失衡、教学控制系统萎缩以及教学代谢系统阻隔等问题。虽以疾病诊断的方式提供一个课堂总览，但将课堂视为病态既预设了立场，也与真正的课堂情境相距甚远，强化了外在管控思维。部分学者将发生在低效课堂情境中的学生逃课、失范行为和显性及隐性的问题行为等称之为“不合法”或“越轨”行为。对大学生这类行为进行“不合法”“越轨”命名的本身是将大学生客体化和非法化，体现的是传统农业社会的

占优势地位者的价值观及单向的评价标准，缺乏现代法治社会的平等意识及方法上的辩证观，着力的只是学生行为，没有考虑到行为的刺激源及行为者的好恶选择。

身处转型期的付费大学生，一方面承载着国家、社会和家庭的寄托，被寄予希望发挥推进经济发展的潜力；另一方面，大众化的高等教育并未给他们提供有充足竞争力的准备。基于教育的基本常识，谁也不能否认，学生具备充足竞争力的根源在于有质量保障的课堂。而现有研究成果显然不能有效解释大学课堂质量和效益低下的问题，因为学生作为学习者不是独立存在的，必须考察与之相关的其他要素，尤其是教师课堂行为及学生“越轨”行为的型塑机制等。也有学者指出，低效甚至无效的课堂与“喂食型”教学不无关联，普遍存在的大学课堂教学危机正在制造“无问题、无思想、无创造”的学生。但是，大学课堂教学质量问题的实质究竟是什么？有关学生课堂越轨行为的真正动因还缺乏有说服力的深度解释。我们需要将“越轨”行为还原到特定的课堂情境中，而不是将其从课堂情境中抽离出来。翟进引入罗伯特·阿格纽的一般紧张理论（GST），将“厌恶（情境）-愤怒-越轨”作为一个整体来分析，突出个体在越轨事件中的动态呈现，而不是静态的一个截片，尤其是将越轨行为这一后果与个体所遭遇的情境联结起来，揭示出主体与结构之间的张力，将越轨行为的研究朝互动分析框架推进了一步。

二、文化资本和情感能量是课堂互动的核心基础

考察课堂情境中个体之间的互动，才能提供一个理解课堂质量问题的有意义的视角，为越轨行为的正名提供充足的证据。微观能动根源因蕴含着解释宏观社会变迁的密码而受到互动论创建者的重视。宏观现象从根本讲，是由个体之间的微观际

遇产生并支撑。柯林斯将情境作为分析单元，情境意味着人们的相互际遇和真实生活状态。他特别关注际遇、个体在物理空间中的分布、人们各自在交换中使用的资源及资源占有的不平等问题，其中关键性资源则是权力、物质资源和和符号资源。他认为个体之间的互动基于个体带入情境中的文化资本和情感能量，二者之间情感能量才是互动的真正驱动力，同时情感还具有跨情境流动的特质。互动中的个体会权衡他们的成本与收益，会在互动市场中寻求利益的最大化。因而，互动中的共同关注、情绪、激励、共鸣节奏和共享符号决定互动的品质和可持续性。

情境作为互动理论的分析单元，在社会生活中具有普遍性，已有学者将课堂视为一种社会情境。周小山等把课堂比喻为社会交往的舞台，突出强调课堂中师生的互动性、学生个人潜能和思维能力的开创。杨建艳将课堂定义为教与学同时存在和发生的社会情境，包括能动性行为等。庞妮认为课堂是场域，充斥着各种权利和资本的冲突，是有生命活力的师生互动体。杨燕认为课堂教学场表达的是能量辐射效力，师生在其中进行知识、信息、能力、情感等相互交换，彼此间相互作用，形成一定的张力。课堂情境分析突破了传统的教育学框架，除了知识授受外，课堂情境中的社会互动、话语控制及规则较量已成为关注热点。但是其不足之处在于，未考虑到大学生的成年因素，仍以一种“未成年”的视角待之。必须明确的是，大学课堂是由异质性成年人构成的社会情境，也形同戈夫曼所指称的拟剧，受市场经济的濡化，学生对课堂有自己的心理预期和判断标准，有明显的成本考量和效果动机以及相应的表演策略。这是我们分析大学生课堂“越轨”行为的原点，离开了这一原点，就容易走向简单判断和道德评价。

互动理论关注主体互动成功或失败的内在机

制，认为失败的、空洞的和强迫的互动遭到抵制或抛弃是预料之中的事，并不对互动中地位低的一方做价值判断，他们不对失败的互动负道德责任，可以根据对互动的预期继续或中断。戈夫曼的拟剧理论则侧重于彼此的印象管理，哪怕是虚假的印象，也尽力维持不破局。大学生在课堂上表现出来的诸多与主流预设不符的行为，与其说是越轨行为，不如说是对失败互动的抵制或抛弃，不应该承担道德责任。低效课堂的广泛存在，暗合了拟剧中的“合谋”。这便是以往研究中所忽视的地方。因此，学术界所指称的大学生在课堂情境中的“越轨行为”实际上既预设了价值判断，又忽视了课堂情境中的合谋效应，因而触及不到课堂教学质量低下问题的核心。

三、产生课堂“越轨”行为的深层根源

将大学生在课堂上表现出来的、与管理者和教师预期不一致的行为称之为“越轨”行为，是将大学生置于未成年的位置，既体现了双方的不对等地位和高等教育的封闭性及基于管理需要的单方观点，也相对忽视了学生的发展性需求和学生基于时代变迁对大学教育的自我定义能力和意愿。更为重要的是，将学生客体化和非法化，掩盖了教学质量问题的真正根源。互动理论认为微观情境蕴藏着宏观社会结构的解释密码，学生在课堂微观情境中所体现出来的其实是宏观社会的变迁症候，但大学对这种变迁的反应相对麻木及滞后。尤为突出的是，大学课堂基于专业藩篱而碎片化，成为一个个孤岛。在某种程度上，现有的专业设置对应的是传统职业结构，与社会变迁难以同步。学生的敏锐和大学的迟钝之间的矛盾在课堂情境中暴露无遗。由于大学课堂情境有固定的程式和固定的互动对象，他们的角色功能和角色行为规范已预先给定，这种预先给定性透露了宏观社会结构的秘密，课堂观察揭示了情境互动中的多样化和时空流变中的动态性，以及互

动主体之间的资源交换和权力博弈。在某种程度上，课堂情境又具有一种戈夫曼所称的拟剧效应，课堂拟剧的演员和观众往往是不期而遇的。戈夫曼用拟剧厘析互动，关注的是表演者与观众之间的印象管理和彼此之间的共谋；柯林斯用文化资本和情感能量解析互动的市场机制和权力机制，他们从不同角度揭示出大学生课堂“越轨”行为的深层根源。

（一）高校既缺文化资本又缺情感能量

有调查表明，63.9%的地方院校学生对学校的学习氛围存在不满，43%的学生对师资感到失望；54.4%的学生很长一段时间感到非常失落、沮丧，生活没有目标；44.1%的学生不想去上课，没有学习的激情；30.4%的学生感到孤独，没有安全感；17.1%的学生产生过退学的念头。此类院校的多数学生存在两种心态，一是贬低自己，自许“学渣”，“我是学渣我怕谁？”二是贬低和不信任就读的学校，认为是“烂学校”，学不到什么。他们普遍对学校和自己期望低，对读大学不抱希望，逐年攀升的就业压力也在进一步强化他们的低期望认知。此类院校也的确在某些方面展现出令人失望的肌理，印证并强化学生的低预期。失望首先来自课堂教学本身，“我们的学习都是老师借助PPT按照书上的章节一节一节的讲，很少有课外阅读和课外作业。”（男生0，大三，应用心理学专业）面对这样的情形，不乏学生质疑“都什么年代了，老师上课除了念PPT、考前划重点外，不能搞些别的吗？”另一方面，某些二级学院的院长公然宣称：“我们的学生就是这个层次，作为师范生，他们重要的是考取教师资格证，上课要按考点讲，教师不要去搞什么改革。”其次来自课外活动，如各式社团活动、社会实践等，这些活动被一只无形的手牵引着，学生总是处于“被组织”状态，真实需求无法得到满足。课堂外的无聊和无意义感会在课堂上

表现得淋漓尽致。柯林斯指出，要维护有品质的互动，文化资本和情感能量缺一不可，而情感能量又是互动的真正驱动力。地方院校在这两方面都表现得令人沮丧，学生既没有从中获得文化资本，也没能提升其情感能量。

（二）课堂拟剧中的表演者和观众缺乏共享符号

不同主体的文化资本和情感能量构成了封闭性的课堂拟剧，拟剧架构内在地包含了市场机制和权力机制。在这个拟剧中，教师拥有自致性文化资本和法定的控制权力，占据着舞台中央，是当然的表演者和情感能量的优势者；学生作为付费的观众，渴望从中获得相应的文化资本和提升自己的情感能量。如果一切按照预设的情境定义，双方都应该达成所愿。而事实上，情况并不如此，甚至还很糟糕。“学校习惯处于平稳的状态，排斥起伏大、波动明显式的发展。老师们头顶上总有这样那样的制度压着，阻碍着他们大刀阔斧、挑战传统、改革创新教育教学方式的决心，取而代之的是沿袭传统、循规蹈矩、四平八稳地教学，缺乏新意和创意，以致学生无法产生学习的兴趣。”（女生J，大三，应用心理学专业）

无论是全国重点大学还是地方普通高校，学科建设高于本科教育的惯性和学校对教师本科教学的低要求经由课堂情境中的低品质互动传递给了学生。学校、教师和学生三方未就课堂质量达成共识，学生不能从中获得优质的文化资本，从而失去对课堂的情感投入。课堂情境因缺乏共享符号和情感投入而变得无趣，课堂拟剧在事实上已解体。尽管课堂拟剧还维持着制度赋予的形式，却无法阻止学生以自身的理性考量，重构他们想要的情境，反客为主，将教师及学校他者化。借助拟剧的掩护，偷渡进与课堂本身无关的事务，以显性的“越轨”

行为方式呈现出来，如以桃代李，专注能考取各种资格证书的书籍；或在校外兼职挣钱；或将时间花在KTV、酒吧等娱乐场所，试图弥补在无趣拟剧中的空耗，或做应对毕业后不确定性风险的准备。

（三）师生合谋共跳假面舞

在课堂情境这样较为特殊的拟剧中，存在着诸多不能破局的约束机制。首先，学科取向的教师评价机制与学生利益无直接关联，教学既费力又难以得到校方的实质性认可，教学边缘化导致教师对本科教学投入不足是不争的事实，地方本科院校出现师生不交流的现象就不足为奇了。其次，虽然学校对教师教学没有严格的要求，但至少不能出现明显的师生冲突，亦不能被学生轰下讲台。这两种情况的出现均会危及教师的职业生涯，轻则与师德师风挂钩，重则会被质疑不适合教学岗位。因此，教师的应对方式便是除了必备的PPT外，既不对教学做过多投入，也不约束学生在课堂上的任何行为，只要这些行为不喧宾夺主，影响其教学进程。第三，学生从自身利益出发（如不得罪教师，以求得不被挂科），不会公然地对抗或挑衅教师，不给教师提供难以抹掉的证据。除此以外，来自学生管理系统的考勤压力也促使学生必须保持课堂上的“在场”。基于以上因素，本科课堂便成了师生合谋的拟剧，双方“和谐”地共跳假面舞，努力维持着互动的仪式感和演出的“完满”。但我们不能忽视这种假面舞带给学生的深层后果：“其实我没有什么感觉，因为我上课不带脑子，不怎么去听课和思考，所以感觉没什么。过了两年老师‘放养’的日子，老师们也是闭只眼睁只眼的上课和考试，不会给大家布置课后作业。”（女生N，大三，应用心理学专业）

四、结论与建议

可以说，被视为是“越轨”的学生行为，实质

上是学生对低效课堂和低品质互动所表现出来的一种抵制和反抗。抵抗意味着反转，意味着重生的机会。对于弥散在大学课堂中普遍性的学生抵抗行为，我们不能再用“越轨”行为来漠视学生捍卫自己教育权利的无奈之举。“十九大”报告明确提出要努力让每个孩子都享有公平而有质量的教育，课堂是公平而有质量教育的源头，消除课堂情境中的互动障碍的关键在于重构大学“剧场”、改善文化资本的供应和提升情感能量。

（一）重构大学“剧场”

纽曼直陈大学是教授普遍知识的地方，这些知识一方面在于促进学生心智成长和人格成熟，另一方面在于使学生避免一些个体之狂妄极端和异想天开的侵害，使他们获得有条理的习惯、从确定的论点出发的习惯、步步为营的习惯、区分已知和未知的习惯，从而识别那些无稽的理论、堂皇的诡辩与浮华的谬论。这对于已被信息技术和人工智能冲击得七零八落的传统职业结构来说无疑具有警示意义。学生基于自己的认知定义了大学：37.3%的学生认为大学学习氛围应该十分浓厚，51.7%的学生认为大学老师应该是学识渊博的专家；39.2%的学生认为大学老师年轻幽默，是自己的良师益友；68.8%的学生想象中的授课方式是能将知识性与趣味性融为一体，采用多种形式的授课方式。无论是引领大学发展的前辈先人还是当代初出茅庐的青年学生，在对大学的叙述和定位上，大学的空间性和大学的功能不能割裂。但令人遗憾的是，在“‘再度国家化’的知识生产体制”中，大学功能偏离，普遍地以学科发展为基本取向，虚化和弱化本科教育，将大学变成了令学生生厌、想逃离却又不得的地方，大学的空间性也因此受损。就目前来看，依托于空间组织的大学“剧场”表面上比以往任何时候更热闹、更老道；但实际上，这种热闹和老道的

背后是一种本质上的贫乏，这种贫乏以一种“室内布置”的前设性要求居住者尽量接受习惯，这些习惯不是适合于居住者自己，而是适合于室内布置本身。有学者认为这样的空间组织与各种社会关系的主导性制度的再生产联系在一起。因此，要想让大学真正成为国家创新的源泉，大学就理应成为“时代之表征”，炳照社会方向，从基于人的发展而不是追求管理的便利和所谓的效率入手，改造剧场空间，将大学的空间和功能和谐地统一起来。

（二）将教学确立为共享符号

学生对课堂的各种厌弃来源于与对课堂的疏离，他们在课堂中找不到共同的关注点，缺乏情感能量输出的对象。共享符号来源于共同的关注，毫无疑问，大学课堂共享符号的发动机除教学外，别无其他。共享符号包括三个层面的内容：一是学校和教师应就本科教学达成一致。地方院校的天职就是人才培养，将学生培养成适应社会、对社会充满热情和希望的人，而不是放任其无力感和无助感，学校和教师均应将此作为高等教育改革与发展的核心任务。学校需要重新定义对教师工作的评价机制，鼓励教师在教学和知识创新之间寻求平衡，最大程度地惠及学生。二是教师和学生就课堂情境定义达成一致。充分理解并尊重彼此的诉求，教师的责任在于给学生提供优质的文化资本，同时要优化传播手段和方式，向学生展示教学的价值和魅力，培育情感共鸣，让学生融入教学之中，而非作为看客游离于教学之外。三是学生与自己达成和解。学生与自己达成和解，不是要降低期望值，而是要调整心态。教师的教学始终只能视为一种知识的索引而不是知识的全部。大学生是成年人，有自我寻求生命意义和人生目标的职责，在教师的引导下，养成独自探索和自主钻研的习惯。当彼此明了这三个层面的内涵，共享符号便建立起来，其价值和尊严

得到声张和捍卫，课堂良性互动才有基础。“我从Y老师的课堂上学会的是从多方面看问题，而不是只依赖自己的主观感受去做判断。”（女生S，大三，应用心理学专业）“我喜欢Y老师的课，言论自由，不是随便乱讲话，而是每个同学都可以大胆地发表自己的观点，因为我们是大学生，会有自己独立的思想。”（女生R，大三，应用心理学专业）Y教师坚持本科教学中的学生发展优先性，清晰地传递教学对于学生发展的价值和意义，带给学生全新的体验，通过重塑学生的学习行为，使学生既看到了自己的潜能，也对自己的学校有了重新认识，“原来重要的不是学校，而是遇到什么样的老师。”

（三）改善课堂情境的互动品质

根据柯林斯的观点，社会情境中的互动成败取决于双方对文化资本和情感能量的预期，课堂也不外如此。互动者，即行动者。行动者均有自己的原始经验和情境脉络，在际遇中，他们会随时展现出定义情境的智慧和能力。课堂情境中的教师和学生，相互之间的互动极为复杂，而可塑性又强。对教师而言，需要体认到教育的“诞生性”本质，自觉地成为一个教育行动者，而非仅仅做一个教育劳动者或教育工作者。教育的“诞生性”指的是在生生不息的生命循环中，教师面对的始终是“新来者”，而“新来者”既有遗传密码，又有自身的生命经验，他们具有极强的行动潜能。教育行动是唯一让“新来者”的行动能力得到开发和发展的原动力。教师作为教育行动者，能从行动中获得使命感和终极意义上的自由感，职业尊严和职业声望也蕴涵其中。作为行动者的教师会让课堂焕发出生命活力，既能给课堂提供优质的文化资本，又会给学生以巨大的情感支持，最终达到让学生借助树木来认识树林的教育目的。Y教师在给大二的课程设置中

有一个学生担任评论者的环节，要求评论者指出汇报学生的不足及亮点，以抢答的方式进行，每次评论只有三个机会，学生的课堂表现全部记入过程性考核中。“处在这样的学习氛围中，让不太爱回答问题的我都能积极参与和抢答，我个人认为这样的答题形式是最棒的，不仅能让同学们明白机会是有限的，还能够让同学们主动学习，更好地调动了同学们的课堂参与度。为了课堂上的表现，不仅是上课要好好听，更要在课前做相应的准备，因为你的评价要让别人服才行。”（女生Q，大二，教育学专业）

五、结语

本研究回到课堂情境的原点，剖析了大学生课堂“越轨”行为的生产机制及所蕴涵的社会互动肌理，揭示了我国地方普通院校存在的令人堪忧的教学质量问题的根源。大学生课堂“越轨”行为论否定了学生的主体性和能动性，弱化了学生维护自身权益的正当性及追求高质量教育的合法性。在求而不得的情况下，所谓的“越轨”行为本质上是抵抗行为。表面上，学生抵抗的直接对象是教师，但教师的行为却是由学生看不见的“后台”决定的，课堂情境中生师行为的不和谐动能远在课堂之外。课堂教学质量由互动品质决定，互动品质的改善无疑应由教师来承担，但教师需要为改善互动品质付出大量的影子工作，甚至可能牺牲自己的学术发展，纽曼早就清晰地阐述了这一点。为教师构建起至关重要的支持机制和保障网络，才是真正强心固本、应对一切不确定风险的不二法宝。

（谢妮，贵州师范大学教科院，贵阳550001；朱凯琳，贵州师范大学教科院，贵阳550001）

（原文刊载于《教育发展研究》2018年第17期）