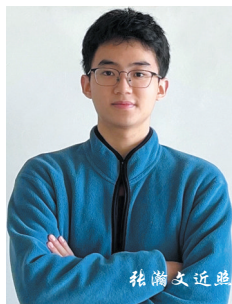


■ 人才培养

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2023.06.008

魅力课堂与教学真相： 基于本科讲授法教学的案例研究



张瀚文

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

摘要:在建构主义教学理论影响下,讲授法教学一直饱受质疑。通过对一门以讲授法为主要授课方式且深受学生喜爱的本科课堂进行案例研究,在参与式观察的同时邀请了 14 位在修、已修和旁听学生进行深度访谈并广泛搜集实物资料,最终基于类属分析法和情境分析法进行资料分析,研究发现:这堂以讲授法为主的案例课堂是复杂的,既充满了魅力,也隐藏着风险。一方面,知识内容的强理论性及教学法的单一性使得学生感到“难懂而枯燥”;另一方面,课堂所营造的引人入胜的课堂情境以及教师多维的个人魅力又吸引着学生融入课堂,学生在“枯燥而诱人”的复杂初体验中感受着课堂的张力。随着学习的深入,案例课堂的魅力逐渐通过教学内容的“主观性”、刻意克制的教学方法以及师生间共同体关系的建构显现出来。此外,课堂里学生的笑、“碎碎念”、点头、摇头等学生群像构成的多样图景也成为案例课堂魅力的生动表征。与此同时,由于案例课堂的魅力依赖于师生双方的意向性关联等要求而并不向所有人敞开,这种魅力对情境的高度依赖性便构成此魅力课堂的教学风险。这种魅力教学的风险性正是整个教育本身所固有的,作为一种筛选的教学真相其实是价值无涉的。案例课堂的魅力不仅体现在其独特性与不可复制性,更体现在教师对教学情境的整体性认识。对于教学的关注应超越技法层面的细致要求,赋予教学情境中多样教学形式存在的合法性,以成就更多魅力课堂。

关键词:讲授法;本科教学;魅力课堂;案例研究;教学真相

[中图分类号] G644 [文献标志码] A [文章编号] 16738012(2023)0600713

修回日期:20230616

基金项目:北京师范大学教育学一流学科培优项目“一流教育学科优秀人才培养机制与成效提升的研究与实践创新研究”(YLXKPY-XBTC202201)

作者简介:张瀚文,男,湖南常德人,北京师范大学教育学部硕士生,主要从事教育社会学与教育人类学研究。

引用格式:张瀚文.魅力课堂与教学真相:基于本科讲授法教学的案例研究[J].重庆高教研究,2023,11(6):7789.

Citation format:ZHANG Hanwen. Charismatic class and teaching truth: a case study based on the lecture method in undergraduate courses[J]. Chongqing higher education research,2023,11(6):7789.

一、成问题的讲授法

继“钱学森之问”和“钱理群之忧”后,近年来又有图灵奖获得者约翰·霍普克罗夫特(John Edward Hopcroft)直言我国大学“浪费了人才……中国本科教育并不成功”^[1]。课堂是学校教育教学的主战场,为回应实践领域对本科教育的关切,我们不禁要问:我们究竟需要什么样的本科课堂?

21 世纪初,我国教育理论界就课堂教学是该选择知识本位还是能力本位有一场大讨论^[2-3],讨论的焦点表征为课堂教学究竟该侧重于以学科知识为主的教师主导型,还是侧重于以学生能力发展为主的学生主体型。此次争鸣虽没有达成明确共识^[4],但大家似乎都默认了需要对讲授法为主的“一言堂”教学法进行批评与超越^[5],认为讲授法教学有满堂灌倾向,体现了一种教师和知识对学生的控制,学生被看作“知识容器”^[6],而课堂极易陷入“令人可怕的寂静”^[7],进而影响教学效果。有学者认为这种“教师讲—学生听”的“系统知识传授法”已经过时,创新人才的培养需要新式教学方法^[8]。正是在此影响下,一线教师纷纷选择追求新式教学法。但与此同时,讲授法教学在实践中仍有着极强的生命力^[9],发端于工业化需要的讲授法对效率的追求仍然是现代社会的必需。就此看来,讲授法似乎已经成为现实中无可奈何而同时理论界又“嗤之以鼻”的尴尬存在。这不禁令人好奇,以讲授法为主的“一言堂”式教学真的已经只是实践中的无奈选择而毫无魅力可言了吗?

伴随着我国第八次课改浪潮中对“建构主义学习理论”的高度重视,高校教学也应政策要求和理论进展而转向“以学生为中心”^[5],追求超越讲授法的对分课堂^[10]、翻转课堂^[11]、小组讨论^[12]等新式教学模式在大学中逐渐出现。然而,单纯的教学方法改进并不意味着课堂教学效果的改善。美国教育学界、心理学界对建构主义指导下的教学模式已进行过充分反思^[13],也有学者通过实证研究发现,在美国无论教师还是学生对讲授(lecture)表示强烈支持的比例都几乎最高^[14]。我国也有学者指出新式课堂教学模式里存在“热闹却又低质量”^[15]的教学现状。在国内调查中发现,在讲授为主、讨论为主、小组项目展示为主等诸多教学形式中,学生对讲授为主的效果评价远远高于其他形式^[16]。也有学者认为,一味强调以“学生为中心”的教学模式,让大学生处于“被中心”的危险中,“‘被自主讨论’‘被自由交流’‘被积极分享’的情况时有发生,这样的课堂表面是‘学生中心’的,但其实应该算是最偏执的‘教师主宰’”,于教学实践并无益处^[17]。据此看来,新式教学模式的应用虽然形式完备,但师生间依旧可能缺乏真实而深刻的思想对话,课堂只是从“满堂灌”变成了机械性地“满堂问”而已^[18],轰轰烈烈施行的新式教学法可能最终落至“口号高于行动,形式大于内容,成效乏善可陈”^[19]的尴尬境地。当然,也有学者提出需要为讲授法正名,对待讲授法的态度不应是打倒,而是“找出阻碍讲授法发挥其应有功能的主客观因素”^[20],以发挥其真正价值。可见,教学活动里本质性效用的发挥不在于对教学技法先进性的追求,形式上强互动和合作式教学不是高教学质量的必然保障,总有一些更深层次的教学核心秘密需要我们去探索。那么,“成问题的讲授法”仍有其魅力吗?其魅力如何展现?这成为本研究的思路起点。

二、研究设计

(一)研究思路与案例描述

本研究采用质性研究方法中的案例研究法,以求“深描”^①所选案例课堂的魅力。研究定位于“内生性案例研究”(intrinsic case study),即相较于“追求一般性理解”的“工具性案例研究”(instru-

① “深描”是人类学家克利福德·格尔茨(Cliford Greertz)在 1973 年出版的著作《文化的阐释》中用于描述主位诠释的术语。

mental case study),研究者更侧重基于“内生兴趣”而追求对本案例课堂的深入理解^[21]⁴。实际上,真实的研究历程往往难以简单地进行分类,本研究过程也经历过定位转换。起初,研究思路从客位(etic)视角出发,带着“讲授法是否仍有魅力”的好奇审视案例,而随着研究的推进,研究者在挖掘出本案例课堂魅力的同时产生了新的理论兴趣。于是,研究从对讲授法的好奇出发,思路演进到探讨案例课堂本身的教学魅力发生学及其隐藏着的教学风险,并最终对魅力课堂和教学真相有了新的理解,历经从客位到主位(emic)进而深度理解此案例的研究历程。

本研究所选案例课堂为某高校教师所主讲的《××学》,此课程属于该专业学科基础课程,供本科××专业的大一新生选择,同时也向辅修××学专业的高年级学生开放^①。在本研究开展的学期,该课程有4位主讲教师可供选择且均未选满,因而学生有换课自由。本案例授课教师已主讲该课程近20年,在该课程所涉领域已产出较多学术成果,并在课前为学生提供了纸质讲义和教师自编的《××学基本理论文献选读》。其课程考核方式由总分占四成的读书报告和占六成的期末闭卷考试构成,其中闭卷考试题目多为论述题^②。本案例课堂在学生群体中评价较高,常出现高年级学生或其他专业学生“组团旁听”的现象,研究者也正是在旁听的过程中对此案例产生了研究兴趣。一方面,其主讲教师“打破了优秀教学的每一条‘规则’……讲很多内容,以至于不给学生留一点提问和评论的时间……他的课基本上是独角戏,而他的学生只有扮演听众的份儿”^[22]²²。

“这堂课的组织形式像大多数传统课堂一样,在空间上并不宽裕的教室里秧田式地布满50个左右的座位……课堂往往在普遍的沉默中展开,又在铃声打断教师的纵情讲说中结束,全程没有一个学生发言或被教师提问。”(观察笔记)

而另一方面,如此典型的单一讲授法教学却又收获了大量好评,让不少学生直呼其“很有魅力”。

“只有这门课让我感觉真的学到了别处学不到的东西……真的来上了一个好大学。”(学生评语)

基于此,研究者发现这堂课非常具有研究价值。从学界“批驳”讲授法的观点来看,这种纯讲授且有魅力恰是悖论式的存在令人好奇;从学界为讲授法“平反”的观点来看,以此为案例的研究又正是研究讲授法教学魅力的一种值得期待的尝试。

(二)资料来源与分析框架

本研究的资料搜集主要采用了参与式观察、深度访谈和实物分析法。参与式观察是民族志学者的核心方法^[23],也是深入理解案例复杂性的重要手段。研究者从学期初旁听这门课程,并进行了3次计划性的课堂观察。第一次观察为描述性观察(descriptive observation),侧重于对课堂进行白描式、过程性的整体观察,尽量将注意到的信息进行全面记录。第二次观察是在参考弗兰德斯^[24]的师生互动观察类目系统^[24]的基础上制定观察提纲并进行焦点观察(focused observation),即选择一位表示过课堂“有魅力”和一位课堂上有过“昏昏欲睡”情况的学生以及一位旁听生进行重点观察。第三次观察研究者深度参与课堂,尽量以学生的身份认真听课以纯粹地体验课堂,并进行自我观察。每次观察研究者均当场记录,并在观察结束后及时整理观察笔记,同时定期进行方法与理论反思并撰写研究备忘录。

案例研究中的访谈亦可视为借主位视角开展的观察,即通过“当地人”视角以深度理解案例的复杂性。质性研究中的三角验证法能在一定程度上帮助研究者“证实观察、提高诠释的可信度”^[22]¹²⁸,本研究则具体采用了资料源三角验证法(data source triangulation)。考虑到课堂体验历时变化的可能性及不同群体的体验差异,为验证“在不同时间、与不同个体互动时”^[22]¹²⁸学生关于学习体验的访谈

① 转引自该课程的课程大纲。

② 本学期期末闭卷考试题目由4道论述题(六选四)构成。

资料稳定性,研究者在课程开展的中期和末期分别邀请了两组学生进行访谈,且综合考虑在修学生、已修学生及旁听生等各群体的学习体验。在第一轮访谈中,研究采用典型个案抽样法^{[25]107}进行抽样,依据课堂“投入程度”和“体验表达”的差异邀请了 8 位不同类型的学生,其中包括 4 位在修学生、1 位已修学生和 3 位旁听生。在对资料初步分析后,研究者又主动邀请其他专业就读的同学旁听此案例课堂并进行访谈。在课程开展快结束时,研究者组织了第二轮访谈。本轮访谈以了解学生的学习体验变化为主要目的,在对第一轮访谈中的在修学生进行回访的基础上,研究者又邀请了 3 位在修学生进行访谈。受访者详细信息见表 1。

表 1 受访者基本信息

代称	学业阶段	课程初体验	课程体验变化	修课情况
馨童	大一	有点痛苦	平静又带着兴奋	在修学生
玉溪	大一	挣扎	困难而轻松	
秀可	大一	享受	无	
江陶	大一	云里雾里	恍然大悟	
杏林	大一	理论性强/费劲	无	
杨尧	大一	不太能理解和参与	慢慢适应	
栋宇	大一	抓不住重点	慢慢适应	
兴春	大一	大部分能懂	无	
依景	大四	很有吸引力	充满挑战	已修学生
刘一	大四	挣扎	困难而轻松	
史博	研一	妙	痛苦而诱人	旁听
惠云	研一	完全不懂	逐渐上道	
梓青	研一	帮助很大	无	
钰泽	研一	新奇、兴奋	无	

在参与式观察和深度访谈的同时,研究者也搜集了该课程的课程大纲、讲义文本、课堂讲稿出版物、往年学生评教评语等相关内容作为实物资料进行补充分析,并作为新的资料源以“检验我们所观察到的、报告的内容在不同环境中是否仍然有着同样的意义”^{[22]128}。

在资料分析阶段,研究者综合使用了类属分析法和情境分析法。首先遵循类属分析的策略,寻找“反复出现的现象”^{[25]292}和“能解释现象的重要概念”^{[25]292},通过对观察笔记、访谈文字稿等材料进行逐字分析,提炼出了与课堂魅力及其发生学最相关的类属体系,继而参考情境分析的思路,“将资料放置于研究现象所处的自然情境之中,按照故事发生的时序对有关事件和人物进行描述性分析”^{[25]290}。研究者以学生对本案例课堂的体验变化为线索组织资料,尝试从“初体验”和“魅力发生学”两部分进行梳理并还原学生的学习体验演变路径。在此基础上,分析思路从“去那里”(going there)转到“回到这里”(coming home)^①,从来自客位视角的“多样的课堂图景”和“魅力的风险与教学真相”两方面进一步“深描”该案例。最后,研究者尝试总结了本案例研究关于“理解性知识”^[26]的收获。

三、推与拉:复杂的课堂初体验

在第一堂课里,案例课堂的魅力展现得并不充分。学生们既感受到一种让人难以走进的推力,也

① 参考巴战龙于 2023 年开设的本科生课程“教育社会学”。

体验到了一股作为吸引力的拉力,他们在推拉之间感受着这般复杂的课堂初体验。

(一)推:“他到底在讲什么?”

当问到课堂初次体验时,学生们大多表示“听不懂”而且“很挫败”,甚至“很生气”。

“听不懂,听着听着就只听得到声音但不知道在说什么了……走神了(笑)。”(馨童)

“感觉他没有逻辑……所以当时我们听完后对这门课的一致评价就是‘好睡’,简直太催眠了!”(刘一)

“我感觉很挫败,因为听不懂,我怎么会听不懂呢!到了第三节课的时候会特别焦躁……他到底在讲什么啊?感觉在浪费我的时间!”(玉溪)

课堂初体验中,高度理论性的知识似乎成为一股强烈的推力拒绝学生们“进入”课堂,而单一形式的讲授法教学也让他们“插不进嘴”,课堂寂静得可怕:

“3节课下来学生没有机会说一句话,课堂的抬头率也越来越低,有部分学生不知道是看讲义还是在眯着眼睡觉。这时,坐旁边的学生突然感慨一声:‘哎,又开始听不懂了。’”(观察笔记)

由于课程的基础性及教师个人的理论偏好,课堂里专业性强的概念、复杂的论证过程以及丰富多样的理论立场对学生来说都有很大的理解与适应难度,而单一的讲授法又使得学生“参与感”弱,最后在课堂上体验着“挫败”“走神”“焦躁”甚至“生气”。于是,学界对讲授法教学的批判在这里似乎得到应验,课堂初体验让学生感受到强烈的外推力与排斥性,课堂魅力更是踪迹难寻。

(二)拉:课堂情境与个人魅力

当再问道“是怎么坚持下来”时,馨童笑着直言“那肯定得认真听,你至少得拿到学分吧(笑)”。当然,最终让学生们克服“推力”并发自内心的乐在其中的,除了“拿到学分”的制度性要求,更重要的是逐渐浮现的、作为吸引力的拉力。

“最开始吸引我的是老师那种状态,他在上面非常投入地、热情洋溢地在给你讲东西,你就会很好奇,他到底讲的是啥呢?”(玉溪)

“感觉老师非常用心,课间都还在安静地翻书,然后一到上课又特别兴奋、投入……有被郑重对待的感觉。”(馨童)

“他很容易自我陶醉,有一个细节,有次上课老师拿起水杯准备喝水,他还没喝,又把水杯给放下了,然后又继续讲下去了……也就是因为他这份沉醉,课堂就像是引人入胜的表演一样,你就算不知道他在讲什么都还是会吸引你去听一听。”(史博)

“我发现有一些旁听的师兄师姐,甚至还有访问学者……这就让课堂显得很庄严神圣(笑),让我感觉肯定有点东西值得我学的。”(秀可)

“老师的衣服是穿得最少的,因为讲课非常投入会出汗……上课时抑扬顿挫,音调忽高忽低,声音也是忽大忽小……表情丰富、手舞足蹈、前倾后仰……”(观察笔记)

课堂教学情境是重要的教育资源,教师的情绪状态等课堂环境中的各教学要素会通过学生有意无意的观察而被感知,最终影响课堂中学生的学习状态^[27]。此案例中教师真诚而沉醉的授课状态所散发出来的魅力让学生们渐渐开始适应“枯燥”,那些“抑扬顿挫”和“手舞足蹈”里流露出的对知识和教学的热爱感染着学生们“进入”课堂。同时,高年级学生和访问学者的旁听又为这门课增添了几分庄严感,学生们开始在这诱人而庄严的课堂情境里去主动融入课堂。此外,除了这种特殊的课堂情境,教师身上的具身魅力也吸引着学生。

“他这个人挺逗的,上课还有很多梗,这就很有意思。”(史博)

“我开始觉得他年纪比较大了,应该比较古板和严肃,没想到他和我聊天还会发‘狗头’,你敢信吗?”(笑)(玉溪)

“我觉得老师的气质会很吸引人,他有一点神秘,又有一点和蔼,也有一点威严……从各种细节上你可以感觉到老师对你那种学术上的殷殷期望,非常渴望你能够学到点东西……让人很感动,觉得不能辜负了老师。”(秀可)

“任教于××大学,这给了我极大压力……在这里,我曾无数次地焦虑,感觉不能使××知识散发魅力就无颜以对。每到有课的学期,我就别的什么事情也不能做,成天被备课所纠缠。”(教师自述)

引人入胜的课堂情境和教师多维的个人魅力从美感上吸引学生靠近,而教师对待学生“郑重其事”的态度又使学生生出了“不辜负”的学习动机。在此般推拉之间,这富有张力、枯燥而诱人的初体验成为分析这门讲授法魅力课堂的起点。

四、课堂魅力发生学

在“复杂的课堂初体验”后,这门课的魅力逐渐从课堂知识的传授、教学技法的克制以及师生间的共同体关系建构中展现出来。

(一)“我喜欢这种主观知识”

在谈到这门课的独特性时,秀可的回答提供了分析课堂魅力的绝佳视角:“因为他讲的都是主观知识,我很喜欢这种主观知识,很迷人。”知识应该是以客观著称且排斥主观性的,为何“主观知识”却有独特的吸引力呢?这种迷人的主观性又到底是什么呢?

“因为当老师课堂上倾向于抛出自己的主观观点并进行阐释的时候,这其实对人的思辨性要求会更高,而那些客观知识则可能对人的记忆能力要求更高。”(秀可)

“跟有一些老师读 PPT 不太一样,他就是能够陶醉其中,就像说我有一些我自己的真知灼见,我觉得特别好,我一定要分享给你们,我想和你们进行交流,是这样的感觉。”(史博)

“老师上课他不是站在对立面去给你灌输知识,他会带着你去思考,而且引用的观点他自己也不一定同意,就是他一方面会展现一些大佬的观点,但同时又给出他自己的观点然后让我们自己定夺。”(梓青)

其实,所谓的主观性知识不是说知识本身是基于个人经验的随意知识,它其实是一种教学充满启发和对话的表征,其本质上突出的是所授知识的可质疑性。这意味着学生不是去背诵一份外化于自我经验的知识清单,而是有机会和知识建立起个人化的联系。所以,与其说这是主观知识,不如说是一种可供思考、能有启发且欢迎质疑的知识。在这里,形式上没有互动的讲授法便巧妙地实现了对话教学,此案例课堂的魅力也在学生批判性地理解“主观知识”的过程中显现出来。

(二)教学技法的刻意克制

黑格尔曾说,“方法是‘关于内容的内部的自我运动形式的意识’”^[28],即方法内藏于知识内容之中,知识内容本身就蕴含着一套教学方法。其实上述“主观性的知识”既是对知识状态的一种描述,同样也暗示着一套特殊的教学态度与方法。教学法的发展是一个浪漫化的过程,人们相信人类理性可以洞察教学活动中的一切复杂机制,认为只要按着教学法手册行事,高质量的教学就能实现。但这种纯技术取向对教学活动复杂性的简单想象有时显得过于天真,而且追求去个人化的、普适性的教学手段可能会把教师仅仅变成同质化的教学工具。我们认为,“教学是科学,同时也是艺术”^[29],关于教学,没有一套值得我们去逐条遵守的操作手册,“把‘教育的智慧性和机智性’仅仅当做行为准则、技术或方法来学是行不通的”^[30]。“世界并不单单由我们自己控制”^[31]⁷,在涉及多个主体、多种因素的教育情境里,保持一定的克制和谨慎是对教学有限性和复杂性的尊重,也是对“教学智慧”的追求。所以当我们对教学技法保持刻意克制而专注于知识本身的时候,反而能释放出教学的内在魅力。

“他没有一下合作一下汇报那种很明显的教学方法……会让你专注于理论本身……你听着听着

就会觉得很享受,有时候觉得痛苦,有时候觉得又峰回路转……”(刘一)

“其实就是讲授制(法),但是也不太一样,他的课你需要不断去思考,几乎没有说像之前那种啊……这个东西是重点,大家注意记一下,完全没有。”(梓青)

“他在课堂上确实展现了他作为一个学者、作为一个教师的那种魅力。他想把知识本身所蕴含的魅力分享给你,而不是拘泥于一些固定的教学方法……可以说他在敞开他自己的生命状态,同时又展现这个学科的知识魅力……他不刻意地用各种技巧把东西给你,但是他吸引你去感受这个学科的美妙。”(史博)

我们在这里发现了一种特别的教学方法,其没有刻意的技法追求,也正是这种刻意克制展现出蕴藏于知识本身的教学法的力量。知识本身就是有教育性的,我们需要充分关注这种知识本身的教学法维度。如美国学者麦克尤恩和布尔所言:“观念自身从本质上是教育学的……理解一种新观念并非简单地增加库存,也是把握其启发或教学能力。”^[32]这意味着我们对知识本身的理解同时包含着对其教学意向性的感知,知识本身就存在于教学法维度,这是知识本身所具有的教育学潜力。当我们努力去展示知识内在魅力时,我们就借助了知识本身的教学力量。案例中,这种刻意克制的教学行为也正是借助了知识自然而然的本体性教学魅力,让人“专注于知识本身”,“不知不觉地”在“枯燥”的课堂里“很享受”。同时,这种“教学技法的刻意克制”其实也和上述“主观性知识”紧密相关,它警惕那种想要把握和控制一切的工具理性,充分尊重教学活动的复杂性,尝试通过教师自身“真知灼见”的展示来展现知识本身的魅力,并与学生建立起对话关系。教师在这里不再是冷漠的知识搬运工,他通过自我主体性和独特性的展现与知识本身站在一起,进而也和学生们站在一起,成就着课堂魅力。

(三)作为交往方式的作业

在课堂之外,课程作业成为师生间另一项隐秘交往活动的载体。

“有个同学说就是听说x老师(作业)批得认真才选的这个课。”(学生评语)

“就是因为他很认真地回复了我写的自传,然后我们交流就比较多了,后来就选了他(做导师)。”(依景)

“老师是一个跟每一个学生都敞开心扉的人。我们当时写的自传,他给每一个学生都非常认真地回复,因为在以前的时候其实很少受过这样的待遇,所以当有一个很厉害的老师这么郑重其事地对待你,这对我来说都是一种莫大的荣幸。所以当我去上他的课的时候就会有一种滤镜,就会不由自主地去认真听。”(刘一)

授课教师除了将读书报告作为考核作业外,还提出了一项不进行考核的特别要求:提供一份教育自传。关于教学交往,我们即使不完全同意“交往是教学过程的本质”^[33],也需要认识到教学中师生交往的教育意蕴。此案例中,授课教师阅读了每一位学生的自传并用心回复,学生在以作业为载体的教学交往里感受着教师的爱与鼓励,也感受着课堂之外的教学魅力。以作业为载体的师生交往使得二者建立了新的共同体关系,师生双方不再是为了“修学分”或“挣工分”而被限制在教室内,学生被邀请进入教师的世界,教师也向学生敞开内心世界并欣喜于学生的成长。

在问及“上这门课对你产生了什么影响”时,梓青的回答令研究者记忆犹新。他从原本滔滔不绝的讲述中安静下来,望着前方思考了半分钟左右,接着转过身来边点头边微笑着说“我变得不一样了”,研究者当时被他的回答深深感动。

“我本科的时候一直处于一种很累的生活状态,一直准备考试、参加各种比赛、竞赛、学生工作……各种各样的奔波,要去追求加那零点几分……就感觉自己陷入了一个被外部的这样的东西所包围的一个世界中,我就慢慢感觉自己搞丢了自己……但是x老师带给我的感觉很不一样,好像给我打开了新的世界,引导我超越鸡毛蒜皮去关心更宏大的东西,去关心人、关心人类、关心教育、关心人与

人之间的影响……我感觉这才是真正的学习。”(梓青)

和梓青类似的,许多学生都逐渐扭转了课堂初体验中的负面印象,在“平静而兴奋(刘一)”或“痛苦而诱人(馨童)”的状态里越来越体会到这门课的魅力。在这里,“主观性知识”、刻意克制的教学法和以作业为载体的交往方式交织在一起,共同成就了此魅力课堂。

五、多样的课堂图景

以上从主位视角出发,以“当地人”即学生的学习体验演变为线索展示了此案例课堂的魅力及其发生学。接下来,研究者尝试从客位视角出发,通过对案例中“可直接观察到的”课堂图景部分来进一步呈现案例课堂的魅力。不过正如前文所提及,研究者在观察初期察觉到课堂非常沉闷,师生之间几乎没有明显互动,课堂图景可谓枯燥而单一。

“学生们 3 节课都没有发言的机会,唯一发出的声音是集体翻讲义的翻页声,而这忽然的一阵‘哗!哗!’声,衬得课堂更加安静了。”(观察笔记)

通过初步观察,我们似乎只能发现安静甚至木讷的单一学生群像。直到随着观察进入后期以及深度访谈的逐步展开,研究者才逐渐察觉到了这门“安静”课堂的丰富性,并最终发现正是这多样化的课堂图景成为课堂魅力的生动表征。

(一)笑

除了上述翻书声,课堂里也有学生们的阵阵笑声。观察发现,平均每一节课全班会发出不同规模的笑声 4~6 次。在课堂记录中,关于“学生笑”的记录共出现过 52 次,其中“大笑”“哄堂大笑”“全班骚动”占了一半左右。

“老师挺逗的,他会时不时给你抖个包袱,引得大家哄堂大笑。”(史博)

“每次大家笑的时候很多低头的学生会把头抬起来,从走神的状态回到课堂……在谈到对世俗外力量感知时,老师说‘有些人蹦完极之后觉得自己整个人都不一样,觉得自己也算是个人物!’边说边做着动作且配合着傲娇表情,学生们在这节课上第四次哄堂大笑了起来。”(观察笔记)

“说笑话当然会笑啊哈哈……感觉每次那种搞笑的时候都会让我精神更集中一些……其实还有一种笑,他说一个东西我听懂了,那一瞬间我会觉得我心里是在笑的,我面上不一定笑,但那个时候我的精神肯定是愉悦的。”(馨童)

振奋精神的笑和心领神会的笑让安静的课堂变得有趣,也丰富了我们课堂图景的感知。更重要的是,这种教师“逗笑”在展现着教学魅力的同时又能提高学生们的注意力,并表征着思维对话的发生。

(二)“碎碎念”

在观察和访谈中研究者发现,虽然授课教师没有直接点名让学生回答问题,但课堂里也有很多问题被抛出来,引得学生们喃喃自语。

“我其实会一直碎碎念,就是我会接他的话,我会回答他的问题,但是声音比较小,就自己一个人在那叨叨……他问啥我回答啥,回答自己的看法……我不一定按照他的套路走,我有我自己的想法。”(玉溪)

“其实课堂是充满对话性的,你看,他一方面展现了很多伟大的思想,另一方面他自己又有一些观点,他都给你摆出来,像是打辩论赛一样在那里辩来辩去,这个时候你自己就会不断去想自己会认同什么样的看法,就会结合自己过去的学习以及生活经验去想这些。”(梓青)

“老师的提问是很有启发性的,一时半会儿心里难有答案。”(观察笔记)

所以说,“话语信息的接受本身就是主动的过程”^[9],那种认为静听状态下的学生只是知识容器

是站在教师本位逻辑下对学生的揣测而已,学生到底如何接受知识其实是个黑箱。在此案例中,学生们不可能将教师的每一句话都记下来、背下来,所以那些对知识的接受、选择和理解都是自然而然发生的过程,而这些过程又是再主动不过的认知过程。在这里,表面平静的课堂实则暗流涌动,观点在教师的“无对象发问”和学生的“碎碎念”中不断发生对话,在丰富课堂图景的同时也表征着魅力教学的发生。

(三) 点头、摇头与走神

课堂里学生多样的肢体动作也体现着不同的听课状态。

“认真听课并进入状态的学生是一动不动的,不会摇头晃脑,不会去扶眼镜,不会去咬笔……但可能突然频频摇头又或者缓缓点头,也会去翻书翻讲义……或许他真的在此刻和老师对接上了吧!”(观察笔记)

“对,是的,有时候觉得老师的思路巧妙或者他讲一个点特别触动我,我就会自己点头。”(馨童)

点头与摇头作为课堂里学生的沉默之声,体现教学对话的发生。这些学生群像是互动式教学的表征,意味着学生心领神会地“豁然开朗”又或者是思路受阻而满是困惑。除了上述的肢体行为,也有学生直言其在课堂上会“走神”。

“我会走神,但也不叫走神吧。我课堂可能有三分之一的精力不在他的讲授上,因为我会去看讲义和他自己写的文章……”(秀可)

“每次讲到我不感兴趣的点我就会沿着那个点想下去了,就走神了,还有的时候他讲了一个东西我不知道,我就忍不住回去查查这到底是什么意思,就也会走神。”(史博)

当学生不是处于一种接受知识而是探索知识的状态时,课堂里就容易出现“主动”走神的现象。高等教育领域的教学本无意灌输学生一整套完备的知识,激发学生的思考是最重要的。在一些走神的现象里,我们同样发现了讲授法教学的魅力表征。

笑、碎碎念、点头、摇头甚至主动走神……我们在这多样的课堂图景里,从客位视角感受着此案例课堂的魅力。

六、魅力的风险与教学真相

罗伯特·斯塔克曾在谈及好的案例研究特征时指出,研究者“会有意地努力去推翻自己的诠释”^{[22]52},而这份提醒也让本案例研究者联想到了曾在前文分析过程中不断产生过的隐忧:这门课并不适合所有人,不是所有人都能感知其魅力。真实课堂复杂而蕴藏着多重现实,通过反复的三角验证,研究者反思了前文的单一诠释后最终发现,本案例也并非传闻或想象中纯粹而普遍地富有魅力。此案例课堂的魅力隐藏着风险,也会拒人于课堂之外。

(一) 魅力教学的隐藏风险

从部分学生的讲述中能够发现,这堂课的魅力展现是有对象性和条件性的。

“我觉得还是挺对我的胃口的,我比较喜欢把自己的经验理论化。就是你有这样的体验和经验,当你发现这种经验被理论化之后,而且表达出来,你会觉得很……很兴奋,是吧!”(秀可)

“刚开始确实听不懂,但是我不服气,我就找来他的书和文章去看,然后去请教师兄师姐,后来再去听的时候,就有一种很通畅的感觉。”(玉溪)

“其实我一直都听不太懂,是靠着一股莫名的信念坚持下来的。”(笑)(杏林)

“其实那些委婉拒绝接受访谈的同学,可能正是无法感知本课堂魅力的同学。”(研究备忘录)

可见,这里的魅力并不是无条件地向所有人展现,它有较高的理论门槛,对学生思辨能力的期待也不是所有学生都能在短时间内具备的。有许多受访者提到这门课需要“自救”,包括但不限于向师

兄弟姐妹们请教经验、认真读讲义、读教师提供的文献、读教师已发表的文章……但即便如此,学生能自救成功并真正融入课堂其实还是“惊险一跃”,不是所有学生都能顺利而迅速地跟上节奏,他们在此阶段不断挣扎,而更有甚者可能会直接放弃。

“当时我室友跟我坐一起的,他从开学开始就只听过10分钟,剩余的时间都在开着电脑,然后电脑背后是手机,手机当中是小说。”(刘一)

所以,我们在关注魅力的同时也要警惕其风险,认识到这种魅力仅仅是一种可能性。这种魅力的情境性对学生提出了要求,因为魅力不是教师一人“张牙舞爪”就能成就的,需要师生双方的教育意向性关联。对于此案例课堂,其魅力的展现既离不开教师对学科知识的真知灼见、对教育教学的深度热爱和对教学方法的刻意克制,同时也离不开学生主动“自救”的意识以及背后强有力的系统性支持,正是这些多方面要求所构成的魅力依赖性情境,成为此案例课堂的隐藏风险。

(二)教学真相:筛选与相遇

在“推翻旧诠释”以揭示出课堂隐藏风险的基础上,研究者尝试建构关于教学本身的新理解,即在这种魅力的情境性里我们似乎能够发现关于教学的冷峻真相:教学本身就是一种天然的筛选与相遇过程。

“我是很喜欢这种感觉的,因为我高中的时候就会想这些比较理论性的问题,然后在这个课里很惊喜地发现老师讲的东西和我之前胡思乱想过的东西相关。”(笑)(依景)

“我刚开始的时候更喜欢那种看起来清晰的、会划重点的课,但我很快就发现那样没有一种思考的乐趣,所以我觉得关于教学风格的适应本身也是一个受教育的过程……每个人都应该去找到他喜欢的那种课。”(秀可)

“有些同学就是因为上了x老师的课,就觉得再也不会学xx了,在专业分流的时候就到另外的方向上去了(笑)……我觉得问题不大,不喜欢就换课,选你喜欢的就好了。”(刘一)

柏拉图在《理想国》中将人的基质分为金、银、铜、铁4种不同类别,并为各类群体构想了与其相适应的教育。如今大学里的知识虽没有高低等级之分,但学生与知识和教师之间其实也要求一种奇妙的类别相遇。本案例这种以讲授法为主的魅力性课堂,也正是讲究相遇的强筛选性课堂。此案例课堂的魅力展现是有条件性和情境性的,是师生双方一种奇妙相遇的结果。这种魅力向一部分人敞开,同时可能向另一部分人关闭。这种课堂对一部分人来说是精彩的,对另一部分人来说则可能是无趣的。因为那种让所有人都满意的课很可能是平庸的,妄想存在一门“标准课”以满足所有学生的学习需要更是不现实的。佐藤学将学习视作“我们同新的世界对话,同新的他人对话,同新的自身对话”^[34]的旅程。好的教学同样应该是引导学生向“未知世界”探索的过程,是学生与新的世界、新的他人以及新的自我不断相遇的过程。这种教学内隐的筛选性让每一个人在探索途中都会重新发现一个新的世界,在不断自我探索的过程里发现新的自我,并逐渐形成那个属于自己的、全新的完整生活方式。教学作为一种筛选,只有相适宜的教师和学生最终相遇,此即为冷峻而必然的教学真相。

真理越辩越明,我们或许可以在回应假想批判中对这种教学理解有更为贴切的认识。这种对教学真相的见解可能面临多方面的攻击,如教学的高风险性、教育不平等隐患和教学追求的价值误导。对此,一方面我们认为,这种魅力教学的风险性可能正是整个教育本身所固有的,而作为一种筛选的教学真相其实是价值无涉的。客观来说,这样的课堂当然是充满风险的,有一部分人可能会在这种课堂里迷失,但也正如比斯塔所说:“如果我们去除教育风险,那也就意味着我们真有机会去除整个教育了。”^[31]在比斯塔的分析里,教育本就是一种弱的存在,教学就应该是两手空空地去期待可能性的过程。那种在教育中想要控制一切,不断想要“使教育安全、使教育可预测和使教育免除风险是不得教育要领的表现”^[31]⁹,且更有可能危及教育本质。另一方面,作为一种筛选的教学真相也不同于布

迪厄提出的关于教育延续不平等的文化再生产概念,我们更应将其理解为一种价值无涉的师生间适配与相遇的过程。涂尔干曾在《教育与社会学》中通过对学生未来从事的职业异质性分析出其所受教育差异的必然性,并表明“这样产生的教育的异质性……并不是以非正义的不平等为基础的”^[35]。所以说,这种关于教学的筛选与相遇,是受教育者找寻新的自我与新的世界的过程,而不是被非正义地等级化的过程。我们需要警惕揭示教学真相的冷峻性并不意味着暗示教学追求的漠然性,我们需要将实然层面的事实讨论和应然层面的价值倡导区分开来。关于事实层面的讨论常容易导致价值层面的误导,但对事实冷峻性的洞察并不必然意味着价值追求的停滞。柏拉图曾提出理想型概念,即认为在理念中万事万物都存在一个理想形态,概念则是该事物完美存在的那个“一”。而关于教学,我们在面对其内蕴的“天然风险”和这种“弱”教育存在的同时,也同样需要有坚定而持续地向其“理想型”靠拢的勇气和决心。

七、技法超越与魅力教学

教学需要超越技法层面和多样化的教学形式。在实践领域,对教学技法细致的要求在很大程度上是教学效果评测的便利所致,因为我们不能直接知道一堂课的质量如何,但我们能观测一堂课的技法运用情况如何。我们不能仅仅因为评测的便利性就去认可那些“照章办事”的技法课堂,更不能忽视那些虽无法精确测量却又真正散发出教学魅力和知识魅力的课堂。很多时候,让一堂课真正散发魅力的往往不是那些可见的、清晰的、容易上手的一套教学法,因为在那种条理分明的规律“控制”下,我们只能受限于一套既有的内容与方法而无法允许和期待自然流露出的知识及其内在的教学法魅力。魅力课堂不是一本操作手册就能成就的,那种“把丰富复杂、变动不居的课堂教学过程简单概括为特殊的认识活动,把它从整体的生命活动中抽象、隔离出来”,进而认为通过一系列技法就能优化课堂的观点“是传统课堂观的最根本缺陷”^[36]。回到本案例我们会发现,正是那种来自教师个人的、知识世界的以及师生共同体关系中的魅力所构建的迷人课堂情境成就了此课堂。本研究并不奢求对“好的教学”做出普世而永恒的结构要素判断,但至少通过一项较为详尽的案例研究我们可以发现,真正让一堂课有魅力的,恰恰是离不开知识的开放性、教师的郑重态度及个人魅力、良好的师生关系建构等核心要素,而不是仅仅由于技法层面的细致要求。教学不是不能讲方法,而是不能将方法仅仅理解为技法同时又标准化、僵化,甚至要求其普遍推广,这不仅是对课堂教学复杂性的忽视,更是将教学矮化为毫无创新性与自主性的重复性劳动。在人工智能时代,这种工具化的教学追求甚至直接危及教师职业存在的根基^[37]。教学的魅力广泛蕴藏于知识、教师、教学环境、同辈学伴以及教学法等各个教育要素之中,教师需要整体性地认识教学活动并选择与此相应的教学追求,善使教授之术^[38]。

在超越技法层面的追求后,我们期待多样而富有个性的教学形式存在,从而有可能成就更多魅力课堂。历史学家何兆武在《上学记》中回忆于西南联大求学时光时说道:

“联大老师讲课是绝对自由,讲什么、怎么讲全由教师自己掌握……学术自由非常重要,或者说,学术的生命力就在于它的自由,不然每人发一本标准教科书,自己看去就是了,老师照本宣读成了播音员,学生也不会得到真正的启发……有些老师喜欢在课堂上胡扯,甚至于骂人,但我非常喜欢听,因为那里有他的风格、他的兴趣,有他很多真正的思想。”^[39]

魅力课堂也是如此,它不是一种指标精确的、可复制的工业品,不能确保标准化而进行大规模生产,因为其魅力性就体现在课堂的生成性、创造性、独特性和不可复制性之中。我们需要给予师者和学习者充分自由的探索空间,并警惕那些为了平庸而牺牲卓越的“教育控制”行为,警惕那些“过分的限制和不必要的专业化”^[40]。或许,我们整个教学生态就应该如此多样化,多样化意味着复杂性与生机,意味着各种各样的风格、个性的生存与发展,也就意味着更多魅力课堂出现的可能。

内生性案例研究的目标是深刻而丰富的理解案例,同时尝试在案例分析过程中达致对“理解性知识”的贡献。在本研究中,我们从学生课堂初体验、课堂魅力发生学和多样课堂图景等方面来深入理解案例课堂,通过三角检验及“推翻旧诠释”的尝试,我们认识到此案例课堂魅力背后的风险并建构了关于教学真相的新理解。案例研究是有限度的,我们往往“不是形成了新的推论,而是修正了原有的推论……研究中很少会出现全新的理解,大多数只是在完善原有的理解”^{[22]9}。就此,本研究在理解案例的基础上认为,课堂教学应该超越唯技法层面的关注,而应去探索使得教学发挥效用且散发魅力的那些关键要素与核心密码,同时呼吁多样教学形式存在的合法性,进而促成更多魅力课堂。

参考文献:

- [1] 约翰·霍普克罗夫特,李睿,杨韬利.如果大学不把基础研究和应用研究区分开,永远无法培养出真正需要的人才[J].国际人才交流,2021(4):5457.
- [2] 王策三.认真对待“轻视知识”的教育思潮:再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论[J].北京大学教育评论,2004(3):523.
- [3] 钟启泉,有宝华.发霉的奶酪:《认真对待“轻视知识”的教育思潮》读后感[J].全球教育展望,2004,33(10):37.
- [4] 李永婷,徐文彬.基础教育课程改革研究的现状、问题与反思[J].当代教育科学,2016(19):1621.
- [5] 刘献君.论“以学生为中心”[J].高等教育研究,2012,33(8):46.
- [6] 李太平,李炎清.灌输式教学及其批判[J].高等教育研究,2008(7):8388.
- [7] 张楚廷.大学里,什么是一堂好课[J].高等教育研究,2007(3):7376.
- [8] 王洪才.论大学传统教学与大学创新教学[J].苏州大学学报(教育科学版),2017,5(4):1019.
- [9] 丛立新.讲授法的合理与合法[J].教育研究,2008(7):6472.
- [10] 张学新.对分课堂:大学课堂教学改革的新探索[J].复旦教育论坛,2014,12(5):510.
- [11] 张金磊,王颖,张宝辉.翻转课堂教学模式研究[J].远程教育杂志,2012,30(4):4651.
- [12] 张蓉,左晓园.试论小组讨论式教学方法的实践与改革[J].黑龙江高教研究,2011(1):164163.
- [13] KIRSCHNER P A, SWELLER J, CLARK R E. Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential and inquiry-based teaching [J]. Educational psychologist, 2006, 41(2):7586.
- [14] NOEL M D, DANIELS F M, MARTINS P. The future of lecture method as a teaching strategy in community nursing education[J]. Family medicine and community health, 2015, 2(8):10601067.
- [15] 王洪才,李湘萍,卢晓东,等.“推进一流本科教育,提高人才培养质量”的理念、路径与方法(笔谈)[J].重庆高教研究,2019,7(1):2346.
- [16] 阎光才.讲授与板书为代表的传统教学已经过时?——不同方法与技术在本科课堂教学中的有效性评价[J].教育发展研究,2019,39(23):49.
- [17] 周序,张春莉,王玉梅.“学生中心”:一种被给予的观念——基于高校师生的诉说[J].现代大学教育,2021,37(4):3239,111.
- [18] 高江勇.高质量本科教学的发生:为何需要及何以实现互动式教学[J].高等教育研究,2020,41(1):8490.
- [19] 吴康宁.创新人才培养究竟需要什么样的大学[J].高等教育研究,2013,34(1):1415,50.
- [20] 周序.讲授法在大学课堂中的困境及其突破:兼论高校创新人才培养[J].四川师范大学学报(社会科学版),2015,42(1):8288.
- [21] 罗伯特·E.斯塔克.案例研究的艺术 好的故事 好的分析 好的报告[M].赵丽霞,译.北京/西安:世界图书出版公司,2022.
- [22] 帕克·帕尔默.教学勇气 漫步教师心灵[M].吴国珍,余巍,等译.上海:华东师范大学出版社,2005.
- [23] 休谟.人类学家在田野:参与观察中的案例分析[M].上海:上海译文出版社,2010:1.
- [24] 吴康宁.课堂教学社会学研究中的现场观察[J].教育研究与实验,1998(1):2734,71.
- [25] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [26] 张静.案例分析的目标:从故事到知识[J].中国社会科学,2018(8):126142,207.
- [27] 张广斌.课堂教学情境的功能研究[D].北京:北京师范大学,2007:126129.

[28] 佐藤正夫. 教学论原理[M]. 钟启泉,译. 北京:人民教育出版社,1996:242.

[29] 钟启泉. 教学方法:概念的诠释[J]. 教育研究,2017,38(1):95105.

[30] 范梅南. 教学机智 教育智慧的意蕴[M]. 2版. 李树英,译. 北京:教育科学出版社,2014:1213.

[31] 格特·比斯塔. 教育的美丽风险[M]. 赵康,译. 北京:北京师范大学出版社,2018.

[32] 康永久. 说明文的诗学与政治学:教育学经验研究的另类解读[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2019,37(1):7282.

[33] 李政涛. 教学过程本质之我见[J]. 上饶师专学报,1995(2):4247.

[34] 佐藤学. 学习的快乐:走向对话[M]. 北京:教育科学出版社,2004:1.

[35] 张人杰. 国外教育社会学基本文选 [M]. 修订版. 上海:华东师范大学出版社,2009:6.

[36] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力:论中小学教学改革的深化[J]. 教育研究,1997(9):38.

[37] 余胜泉. 人工智能教师的未来角色[J]. 开放教育研究,2018,24(1):1628.

[38] 尚春雅. 基于杨贤江教师素养观的“四有”好老师养成路径探索[J]. 重庆文理学院学报(社会科学版),2023,42(1):129140.

[39] 何兆武,文靖. 上学记[M]. 北京:人民文学出版社,2018:114112.

[40] 考伯. 教师的角色[G]//厉以贤. 西方教育社会学文选. 台北:五南图书有限公司,1992:615.

(责任编辑:杨慷慨 校对:吴朝平)

Charismatic Class and Teaching Truth: A Case Study Based on the Lecture Method in Undergraduate Courses

ZHANG Hanwen

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: The lecture method has been questioned under the influence of constructivism teaching theory. Through a case study of a popular undergraduate course in which the lecture method is the main teaching method, 14 students were invited to conduct in-depth interviews and extensive materials were collected while conducting participatory observations of the class. Based on category and contextual analysis, the study shows that the lecture-oriented case class is complex and charming, but with hidden risks. On the one hand, the strong theoretical nature of the content and the single pedagogical approach make students feel “difficult and dull”. On the other hand, the engaging classroom environment and the multidimensional personal charm of the teacher draw the students into the class. The students feel the tension in the class through a complex initial experience that is “boring and inviting”. As the learning progresses, the charm of the course in this case becomes apparent through the “subjectivity” of the teaching content, the deliberate restraint of the teaching methods and the construction of the community relationship between the teacher and students. In addition, the various images of students’ smiling, chattering, nodding, and shaking their heads are also vivid representations of the charm in this case. At the same time, however, the charm of class in this case is not open to everyone, as it depends on the intentional connection between teachers and students and this high-level contextual dependency hides the teaching risk of this charming class. The risk of this charismatic teaching may be inherent in the whole education itself, and the truth of teaching as a filter can be value-free. The charm of this case classroom is reflected in its uniqueness and irreproducible, as well as in the teacher’s holistic understanding of the teaching context. Finally, the focus on teaching should go beyond the detailed requirements on the technical level to give legitimacy to the existence of various teaching forms in the teaching context, and to achieve more charming classrooms.

Key words: lecture method; undergraduate teaching; charismatic class; case study; teaching truth