

■ 时论与争鸣

DOI:10.15998/j.cnki.issn1673-8012.2025.03.011

课堂隐退：大学逃课现象的生成机制 与理性审思



马成俊,刘平剑

(青海民族大学 民族学与社会学学院, 西宁 810007)

摘要:逃课是国内高校长期存在的普遍现象,已有研究对大学逃课的分析多流于表面,缺乏对学生的主体性关照。通过访谈多名具有逃课经历的大学生,基于文化冲突、社会角色和生命历程等视角的多维分析,提炼并形成“课堂隐退”概念,以全面深入地理解大学逃课现象。课堂隐退是学生在面对低效或乏味的课堂时,通过逃课重构教育体验与个体成长路径,在自由与制度之间寻求平衡的一种方式。从结构化的教育生涯看,逃课是一种关于成长权利的“仪式补偿”,也是对传统教育模式的抗议与反思。实践中,学生在校园和班级中的认同感缺失以及师生关系由传统权威向默契妥协的转变,进一步推动了课堂隐退的发生。将逃课细分为权益型、工具型、仪式型、对峙型及疏离型等类别,有助于突破对逃课的简单归因与刻板印象。课堂隐退折射出学生在角色塑造和制度约束之间的动态博弈,结合“隐退者”的生命历程,回归更具人文关怀的教育常识尤为关键,即需要相关利益者协同合作为个体成长提供更有针对性的支持:学校应优化课程设计与文化建设;教师应改进教学并拉近师生距离;学界应深化相关研究以揭示逃课背后的深层次行为机制。作为一种分析视角,“课堂隐退”强调关注逃课行为背后的理性因素,并揭示其中的价值诉求与超越意义,从而为理解和回应学生的各类行为提供更多反思的空间。

关键词:大学逃课;大学生越轨;课堂隐退;教育管理;教育社会学

[中图分类号]G642.3 [文献标志码]A [文章编号]16738012(2025)03011711

修回日期:20250315

基金项目:国家民委高等教育教学改革研究项目“服务中国式现代化建设的民族地区社会工作专业人才培养改革研究”(23132)

作者简介:马成俊,男,青海循化人,青海民族大学教授,博士生导师,主要从事民族关系和民族地区社会研究;
刘平剑,男,四川内江人,青海民族大学硕士生,主要从事青年文化和教育社会学研究。

引用格式:马成俊,刘平剑.课堂隐退:大学逃课现象的生成机制与理性审思[J].重庆高教研究,2025,13(3):117127.

Citation format:MA Chengjun, LIU Pingjian. Classroom retreat:the formation mechanism and rational reflection on the phenomenon of skipping class in university[J]. Chongqing higher education research,2025,13(3):117127.

一、问题提出

成为一名大学生,是令人向往和珍惜的。然而,自20世纪末高校扩招以来,逃课已成为我国大学中的普遍现象。调查显示,25.53%的大学生经常缺课,70.85%的大学生偶尔缺课,仅有3.62%的大学生从未缺课^[1];另一项调查也发现,接近90%的大学生有过逃课经历^[2];2019年,《光明日报》报道称,“大学生逃课率高达93%”。针对这一情形,河北体育学院对旷课过量的40名大学生进行退学处理,另一些学校开始引进“全景拍照”“人脸识别”等技术手段加强考勤管理,但即便在如此严格的规制下,大学逃课之风依然盛行。

已有研究主要从以下方面探讨了这一现象。(1)大学逃课的教育解读。逃课是指学生无正当理由缺席课堂,是一种违反教育规定的越轨行为。逃课在大学中虽然是普遍性的,但又在性别、课程类型、年级等方面存在差异。其中,男生逃课的概率大于女生^[3],大班课和选修课的出勤率低于小班课和专业课^[2]。但无论哪种课程类型,逃课频率通常随年级升高而递增^[4-5]。与显性逃课不同,隐性逃课是一种身体在场、思想游离的精神旷课状态,即“学生在课堂规定的时空内从事与课堂教学无关的活动”^[6],二者共同构成了“课堂冷漠”现象^[7]。与惰性逃课的动机不同,理性逃课具有明确的成本收益计算特征,是预期逃课收益超过到课成本时触发的行为选择。(2)大学逃课的影响因素。个体缺乏明确学习目标和纪律意识淡薄是逃课的内源性动因;灌输式教学方式增加了学生对课程价值的怀疑;依赖笔试的单一考核方式会催生“考前突击”策略,削弱学生课堂参与的价值;缺乏监督和激励机制以及松散的管理制度同样会导致学生学习动力的下降。从影响上看,逃课不仅是对教育资源的浪费,还破坏了正常的教学秩序。对此,建议从端正学生学习态度、改进教师教学方法、构建科学课程体系和强化教育管理制度等方面着手^[8],遏制大学逃课现象的蔓延。(3)大学逃课的社会学解读。结构张力理论认为,学生在面对个人目标与教育规范之间的张力时,可能采取“隐退主义”^[9]。文化资本理论表明,具有弱势文化背景的学生可能因不适应教育场域而选择退出^[10]。反学校文化理论解释了学生可能通过抵制教育规范形成反文化,进而导致脱离^[11],可以分为偏激型、消极型、形式型、逃避型和玩乐型^[12]。社会角色理论将大学生视为角色过渡中的“边际人”,容易因角色认同不足而脱离教育场域^[13]。

综上,现有大学逃课研究存在以下局限:(1)归因深度不足。对逃课的原因分析大都是基于统计数据的简单推测,停留于群体的特征描述,结论趋于同质化。(2)学生主体视角缺失。受现行教育管理体制和成人价值观影响,较少从逃课者自身行动逻辑出发,难以真正触及逃课背后的内在动因。(3)跨学科综合性不足。已有研究多为教育管理话语主导,缺乏对学生行为的多学科综合分析,这也导致逃课内部的某些情况得不到解释。例如,研究表明理性逃课的比例接近50%^[14],高年级逃课更加严重等。可见,单一和静态的视角在解释复杂的逃课现象时缺乏足够的说服力。

二、研究设计与概念形成

为深入探究大学生逃课现象的复杂动因与内在机制,本研究采用半结构式访谈的研究方法,结合扎根理论的编码技术对数据进行处理分析。

(一)方法与数据收集

研究采用目的性抽样法,选取18名具有不同逃课经历的本科生作为主要访谈对象(涵盖不同性别、年级、专业及院校层次),并补充2名高校教师的深度访谈,以确保数据的全面性和互证性(见表1)。

表1 受访对象基本信息

序号	编号	性别	专业	年级	院校层次	逃课经历
1	G1-XJW	男	民族学	大一	普通高等学校	逃过一次
2	G1-ZHJ	男	社会学	大一	“双一流”建设高校	偶尔逃课
3	G2-WQX	女	民族学	大二	普通高等学校	经常逃课
4	G2-ZXX	男	医学	大二	“双一流”建设高校	偶尔逃课
5	G2-LXX	女	管理学	大二	“双一流”建设高校	偶尔逃课
6	G2-XDH	女	教育学	大二	普通高等学校	逃过两次
7	G3-SCF	女	经济学	大三	普通高等学校	偶尔逃课
8	G3-WJH	男	土木工程	大三	“双一流”建设高校	频繁逃课
9	G3-XBZ	男	土木工程	大三	“双一流”建设高校	经常逃课
10	G3-ZYF	男	物理学	大三	普通高等学校	经常逃课
11	G3-XH	女	社会学	大三	“双一流”建设高校	偶尔逃课
12	G3-LQG	男	数学	大三	“双一流”建设高校	经常逃课
13	G4-LQ	女	经济学	大四	普通高等学校	经常逃课
14	G4-LDQ	女	社会学	大四	“双一流”建设高校	偶尔逃课
15	G4-ZSY	男	教育学	大四	普通高等学校	经常逃课
16	G4-CZL	男	经济学	大四	“双一流”建设高校	频繁逃课
17	G4-WL	女	教育学	大四	普通高等学校	经常逃课
18	T-HQ				女,副教授,普通高等学校,法学类	
19	T-ZZM				男,讲师,“双一流”建设高校,工学类	

访谈内容聚焦以下方面:(1)大学生对逃课的认知与态度,这是逃课行为发生的心理基础;(2)大学生的逃课经历与自我认知,重点关注大学生在角色期待和制度约束冲突下的矛盾情绪;(3)对当前教育模式的评价。访谈采用间接提问的策略,避免直接询问对大学生自身违纪行为的解释,减轻其道德压力,从而获取访谈对象真实的内心表达。

(二)资料分析与概念提炼

在对访谈文本进行预处理后,根据程序化扎根理论的分析思路进行开放编码、主轴编码和选择性编码^[15]。最初从访谈文本中识别并提炼若干与“课堂体验”“逃课动因”“自我期望”等相关的初始概念,并根据概念间的关联,逐步凝练成若干主范畴。例如,反复出现的“对枯燥无聊课堂的逃离”“对自主管理时间的渴求”“对传统教化角色的抗拒”等,逐渐汇聚成关于“退、隐、拒、抗”的核心意涵。在对主范畴进一步对比、合并、提炼的基础上,将大学生对于课堂和教育系统的“主动抽离/撤退”(并伴随一定程度的非正式反抗)这一现象概括为“课堂隐退”。

选用“隐退”一词的原因包括:(1)相较“逃课”话语的被动性,“隐退”更能体现该行为是主体基于一定策略考量后做出的理性选择。在中国本土文化语境中,“隐退”一词通常带有主动选择退出、退隐山林等意思,蕴含对现状的不满和对自我空间的追求。访谈中,学生常使用“宁愿”“我希望”“干点别的”等表述,体现其自主选择不参与倾向。(2)从个体角色看,个体的教育经历是学生形成自我认知、发展目标和人际关系的社会性过程,理解学生在教育场域中的角色管理及其变化是解释其行为的关键。“隐退”不仅描述了学生在高等教育阶段对自我角色的试探性转型,更反映了他们对角色改造程度的把握。“隐退”并不是彻底退出教育系统,而是一种局部的角色退出,也是潜在的角色重

塑。(3)从文化和社会结构角度看,传统主流文化倡导尊师重教,驱动逃课行为的显然是另一套文化逻辑。“隐退”既包含学生对主流权威与制度的规避,映射出社会文化对学生的规训和形塑,同时也体现了大学生对这一文化的抗议和改造,契合大学生群体“在规则边缘游走”的文化特征。(4)从时间动态角度看,生命历程理论倡导关注个体重要的生命事件序列及其与社会的联系^[16],教育生涯约占人生历程的1/4,是个人人格和三观形成的关键阶段,上大学和大学毕业均是人生重要的标志性事件。“隐退”带有深刻的时间意蕴,它不是瞬时或偶然的离场,而是历经长期沉淀才逐步抽离的过程,能准确捕捉大学生逃课行为生成的过程性、阶段性和仪式化特征。可见,“课堂隐退”不仅是对大学生缺席课堂行为的外在指称,更是对这一现象背后文化冲突、社会角色和生命历程多重意蕴的提炼。

三、大学逃课现象的生成与表现

大学生课堂的隐退离场,既与对课堂的感受和自我认知有关,也与多年的教育经历和大学的组织特性相关,集中体现为学生从“无意义的课堂束缚”“结构化的教育生涯”以及“低凝聚力的虚假共同体”中走向隐退。

(一)从无意义的课堂束缚中隐退

大学常被视为自由、开放的代名词。然而,当自由并未按照期待降临时,部分学生选择以逃课的方式进行自我补偿。

1. 捍卫承诺:自由理想的破灭与补偿

逃课是学生违反学校规定,对身体和注意力的重新安排,反映的是学生对个人成长和自由的期望。青年群体正处于人生最具活力的阶段,热衷追求个性和自由,结合此前的教育经历,他们下意识地将大学视作中学苦读之后的“释放期”——既能摆脱刻苦学习的压力,又能在踏入社会前享受松弛的成长时光。“再怎么讲,大学也不可能比高中还累,不然以前那么努力的回报是什么呢?而且学习和娱乐、兴趣也并不冲突,大学如果还是只有学习,就失去了上大学的意义。希望以后回想起来,大学是一段轻松愉快的记忆。”(G2WQX)

逃课者并不完全排斥学习和课堂,但他们认为“上大学”意味着自己拥有更多选择,大学成为他们向往自由的理想场所。对于许多学生而言,考上大学曾是他们的最大目标和动力来源,一旦目标达成,这种意义感也迅速消失。当课堂不再承载曾经的那份信念后,出勤逐渐变成“可商议”和“可放弃”的日程安排。这种对自由的期待在很大程度上来自中学阶段家长和教师灌输的“先苦后甜”承诺。学生能够忍耐当时枯燥的生活,在很大程度上是因为对理想大学生活的憧憬。然而,当他们真正进入大学后,却发现自由并未如约而至。正如一位大一学生所言:“我没想到大学的课会这么多,还要上晚自习、开班会,每次请假都要各种签字,甚至每天都要查寝,感觉又回到了高中。”(G1XJW)这些密集的管理规定不仅让学生对自由的想象破灭,更使他们感到被欺骗。素质教育的理念从来没有兑现,“上大学就能得到更多自由”的说法也不过是一种虚假承诺,逃课由此成为他们潜意识中弥补或重获这份自由的方式。

2. 争夺时间:课堂外教育价值的自书

作为学生,逃课是否意味着“混日子”?一项调查发现,选择“混日子”的学生在课外活动中展现了截然不同的面貌,这表明课堂中的消极表现未必就能直接反映学生的内在品质^[17]。实际上,上课也可以是“混日子”,即隐性逃课,而不上课也不等于自甘堕落。理性逃课者往往对个人成就与教育品质抱有较高期望,然而,由于部分高校课程设置随意、内容空洞,教学方式也难以激发学生兴趣、启发学生思维,容易让学生感到失望。“当下的大学生活肯定是不符合自己期待的。理想的大学生活是能真正获得在社会上立足的技能,如提升情商、社交各方面……如果只是一味地听老师念PPT,这

时间还不如打游戏,至少能放松身心。”(G4LQ)诚然,并不是所有逃课学生,也并不是所有逃课行为都旨在追求时间的高效利用,逃课中常常包含盲目和放纵的成分。理性逃课者争取到的自由并非用于虚度,而是以更符合个人需求的方式完成自我教育。他们的行为既是对无效课堂的抗议,又展现出追求高效学习和实现个体价值的强烈动机。部分学生之所以重视时间的有效利用,是因为他们面临的角色挑战:履行传统的学生职能已经难以应对快速变化的社会环境,严峻的就业环境既让他们感到迷茫,又催生更多元的成功标准与生活模式。“我会比较羡慕那些在校期间就有自己兴趣甚至事业的同学。听说教育学院一位学长和同伴创办了培训机构,不仅赚够买车的钱,还为很多同学提供兼职机会。没毕业就创业当老板,确实很厉害。”(G2ZXX)

在丰富多彩的大学校园中,学生通过参加社团活动、兼职工作、运营自媒体和考取各类资格证书等方式为自己积累更多的“敲门砖”。这些活动与课堂学习并没有直接关联,反而对未来的规划越明确,就越容易逃课。同时,离开课堂并不与大学盛行的优绩主义相冲突,按时到课、认真听讲不再是大学生脱颖而出的充分条件。“把所有时间花在学习上,感觉并不划算。很多成绩好的同学也是考前一两个星期才开始复习,‘临阵磨枪’在大学里太普遍了。我们学院第一名曾说过:考试就是背答案。”(G2LXX)在中学阶段,随堂测验、模拟考试、区域联考为学生提供了即时反馈和努力目标。然而,大学相对滞后和模糊的评价体系让习惯于即时反馈的学生难以适应,反而是一些能带来实时收益的课外活动——如运营自媒体、社会实践、创业等,更能满足他们持续证明自我价值的需求——成为比出席课堂更受欢迎的选择。

(二)从结构化的教育生涯中隐退

大学是从“制度化童年”到“社会性成年”的关键过渡期,学生在获得更多自主权的同时,也需要付出成长的代价。随着传统教育结构性压力的不断累积,学生逐渐陷入个体成长诉求与制度化教育的矛盾冲突,隐退成为多重压力下学生寻求内外平衡的一种方式。

1. 角色转变:权利意识的觉醒与实践

进入大学和迈向成年在个体生命历程中几乎同时发生,而后者具有很强的仪式感,标志着一个社会意义上独立个体的诞生。研究显示,当代中国青年最认可的成年标志包括“对个人行为后果负责”“独立于父母及他人的价值观进行决策”^[18]。进入大学前,逃课被视为严重的违纪行为,直接后果之一便是“请家长”,即由父母来承担学生违纪的责任,这背后的逻辑是:这一阶段的学生尚未被视为独立、成熟的个体,不具备对自身行为负责的资格。然而,这种话语逻辑在大学阶段被彻底打破。“第一次逃课是在大二,说实话,那时候并没有非常担心和内疚,是因为老师平时不点名,更主要是因为课程要求中写明了第一次逃课扣10分,我觉得这个后果我可以承担,所以就没那么多顾虑了。”(G4LDQ)当教师在课堂须知中明示这类条款时,逃课行为就成了一次清晰而公开的“交易”,即学生以考勤分数换取自主支配时间的自由。在他们看来,这一行为恰恰是自身权利的行使。在这一特殊成长节点,初次行使权利并承担后果(尽管他们通常会尽量避免)的体验对青年群体有着强烈的吸引力,逃课成为他们彰显个性与力量的具体实践路径之一。

角色转变的视角有助于解释逃课的阶段特征。高年级学生连续经历了成年和弱冠两个标志性事件,又即将与共处多年的教育系统做最后道别,除了仪式性的毕业典礼外,他们希望通过更多方式来宣告这一身份的转变。从权利方面看,逃课是独属于学生时代的特权;从义务方面看,他们能够游离于学生与准社会人之间的真空地带,既无需承担大量社会义务,也不再全然服从学校规范。“以前总听人说‘毕业即失业’,现在意识到这句话也会在我身上发生。本来还打算好好享受最后的学生时光,但现在却只觉得迷茫。”(G4ZSY)尽管还没有完全步入社会,但未来的不确定性已令人感到不安。他们预感一旦走出校园,自己将从掌握主动权的导演沦为社会舞台的被动配角,于是需要通过确认手

中残存的自由与权利来缓解这种失控感,逃课由此成为应对这种不确定性、缓解个体焦虑的手段。

2. 祛魅学术:制度倦怠下的消极反抗

批判教育学认为,教育是社会、学校及教师施加的符号暴力,学生的教育历程天然带有“受抑”特征^[19]。虽然现行教育体制为学生提供了进入大学的机会,但这并不意味着他们认同这一模式。学生既是教育的受益者,也是教育的失败者。20余年的应试训练并未赋予大多数学生核心竞争力,更不能确保他们离开校园后能一路坦途。当这段压抑的历史接近尾声,积压已久的情感也需要找到出口。“没逃过课的大学是不完整的”这类说法,印证了高年级学生更容易通过逃课、酗酒、夜不归宿等越轨行为寻求情绪的排遣。“我没有读研的打算了,主要是对科研没啥兴趣,大学四年下来从来没有体验到学术的快乐,我认为自己也没有获得那种独立思考的能力。”(G4CZL)这位准毕业生表达了对自身学术能力不足的无奈,但也透露了对教育体制的不满和埋怨。然而,事已至此,他已经不知道从何诉说、向谁倾诉。作为学生对长期符号暴力的宣泄式回应,逃课虽然无力改变过去或动摇体制,却能表明他们已经开始对某些问题进行反思。

隐退可以视为学生对应试教育模式的一种“清算”。这一模式的核心特征是将考试分数作为评价学生的主要标准乃至唯一标准,将课堂上老师讲授的内容视为不容置疑的“权威”。在这种模式下,学生的创造力和个性往往被压制。一方面,中学的应试教育已经给大学阶段的学习造成明显的“前摄抑制”,追溯上一位学生为什么在教育场域中黯然退场,或许正是以下这段经历埋下了他对学术热情消退的种子。“其实我初中的时候对数学挺感兴趣的,还拿过一个市级二等奖。有一次老师出了一道拓展题,我按自己的思路得到一个与标准答案不同的结果。他却说:‘虽然你的方法有创意,但考试却不一定能得分,我们还是优先考虑用书上的知识点进行解答。’”(G4CZL)另一方面,大学依然沿袭应试教育的逻辑。期末考试、资格证书、英语四六级等标准化考试仍然是学生的主线任务,而那些能够促进批判性思维和合作精神的教学方法,如师生互动、小组讨论、翻转课堂等,仍然没有在大学课堂中占据优势地位。总之,大学的应试烙印并未减弱,只是现在的学生不再盲目顺从,课堂隐退成为他们最后与传统教育划清界限的方式,象征着学生对压抑性教育文化的消极反抗。

(三)从低凝聚力的虚假共同体隐退

大学是知识传递与情感联结的价值共同体。然而,在科层制与自由开放精神的矛盾作用下,大学常常呈现为有组织的无序状态^[20],如班级凝聚力薄弱、师生关系淡漠等。当个体在价值共同体中既无法获取支持,也难以寻求认同时,隐退便成为群体整合失效后的自然选择。

1. 疏离集体:整合失效后的认同危机

组织的规范和制度通常能调节成员行为,使其在认知、情感和态度上趋于一致。然而,大学的一些规章制度反而会弱化这种一致性:学分制的实施让学生的学业高度独立;课程的选择性与灵活性促使学生之间缺乏共同目标和互动;通过性的考核方式表明学生只需达成最低要求而无需追求更高的学术或人格成就;教学与科研的双重职能分散了学校及教师的精力,使其无法对学生给予足够关注,大学由此成为一种有组织的松散系统。“我们没有班规,虽然学院和学校还是有规定,但不是很严格。规定说不能迟到、旷课、夜不归宿,但到了需要违反的时候也就违反了。”(G3WJH)从教育经济学角度看,高等教育从来不是法定义务,而是个人基于自身需求进行的人力资本投入。在这一逻辑下,学生将学习视为他者提供的“服务产品”,逃课可以理解为“消费者”自愿选择放弃这一服务,而不必承担严厉的道德后果。总之,逃课不再被武断地视为不负责任的行为,而是学生根据需求和喜好做出的个性选择。

班级凝聚力在学生的行为选择中发挥着重要影响。然而,由于大学班级异质性较大,成员之间缺少相互联系思想和情感基础。大学班主任通常不在班级管理发挥主导作用;辅导员虽然对接班级很多事务,但由于需要统筹整个专业或年级,也无暇顾及以班级为单位的凝聚力建设;班委成员即

便有意愿整合班级,也难免力不从心。“班上同学之间交流很少,感觉每个人都有自己的圈子,也很少组织团建活动,快毕业了,班上近40人,虽然能把人和名字对上,但好几个同学的确是从来都没说过话。”(G4WL)共同目标是集体建设的重要驱动力,不仅引领班级理想和前进方向,也是学生荣誉感、班级凝聚力的源泉。由于大学班级在组建之初就缺乏联系,随着时间推移,学生之间的共同目标会越来越模糊,以致同一班级的成员在学业成就、价值观念以及未来规划等方面截然不同。班级内的竞争关系(如评奖评优、留学保研等)也让学生在日益激烈的学术与社会环境中,难以建立强烈的认同感和归属感。

2. 共谋冷漠:师生互动中的默契妥协

现代大学的传统师生关系正在经历转型,逐渐形成一种默契妥协的新型伦理关系。青年亚文化视角下的自由民主推崇一种“无差别的平等”,这种理念往往伴随对教师和课堂权威的质疑,认为传统的师生关系不再适应现代教育。对于教师而言,这种反传统的话语使他们越来越难以履行“传道授业”的责任,高等教育体系对教学的轻视以及教师自身的职业倦怠,使得教师开始从管理者和监护者的传统角色中抽离出来。“中学老师以学生为中心,他们认真备课、上课,也真心为学生服务。大学老师的更多精力是做科研和行政。教授的博学体现在发论文而不是课堂教学上,他们更在意自己升职加薪而不是为学生服务。”(G4LDQ)尽管这一评价略显偏颇,但反映了现实中师生关系的淡漠。教师的职责逐渐与学生的表现脱节,双方的交往逐渐局限于事务与流程层面,道德和情感的共鸣随之减弱。近年来,一些有关师德失范的负面报道进一步削弱了师生间的理解与信任,大学师生的交往遭遇前所未有的挑战。

即便缺乏情感和知识的互动,大学课堂依然得以维系,这就促成了一种相对冷漠的新型师生伦理关系。面对具备独立人格的成年学生,大学教师不再充当传统意义上的严厉劝学者,而转向“留一面”“叩则鸣”的态度,对学生的行为采取相对放任的态度;学生则意识到这种“宽容”模式能够允许他们更自由地选择是否出席课堂。“逃得最多的当然是不点名的课,这种课去了没用,不去也不会被发现。我觉得老师对逃课这种事多少是知道的,只是觉得说了也没用,大家都是成年人了,总不能逼着学生来,还不如睁一只眼闭一只眼。”(G4LQ)这种默契妥协不仅是师生互动的结果,也与高校的制度安排紧密相关。教师通常希望从教学中获得自我效能感,但高校对教师的评价高度倚重科研产出,导致他们不得不将工作重心转向课堂之外,教学的热情和责任感因此受到挤压。“虽然教学这部分也在考核评比中占比不小,但对于我们这些年轻老师来说,科研压力更大,科研这一块如果没完成任务才是‘硬伤’。”(T-HQ)浙江某高校教师对教务处提出的“所教3门课不合格率过高”的回应是“教得不好、水平有限、另请高明”,这是教师对高校某些不合理制度的反抗。然而,这类做法在当下教育体制是不受欢迎的,更得不到组织的支持。教师在促进课堂质量提升和师生积极互动上显得力不从心,面对缺乏互动与反馈的课堂,教师也只能适应现状、调适认知,练就唱独角戏的本领。

四、结论与建议

剖析大学逃课现象的复杂成因应该超越对这一行为的简单批判和规制,转而以更理性和全面的视角对其进行审视。逃课既是学生对教育体制和社会期望的应对策略,也揭示了高校在激发学生自主性和满足个体多元需求方面的不足。为应对这一问题,需要根据不同主体诉求,探讨更具有针对性和有效性的建议。

(一) 研究结论

1. 课堂隐退是一种“退而在场”的行为选择

逃课并非学生对教学场域的完全背离,而是多重因素相互作用下的一种退而抗争的综合产物:文

化冲突塑造了学生的价值立场,角色失调推动了他们的行为选择,生命历程为这种选择提供了时间维度上的合法性,大学内部管理失灵、班级凝聚力缺失以及师生关系疏远等组织因素进一步助推了这一现象,课堂隐退就像一个汇聚多重矛盾的“下游出口”(如图1)。

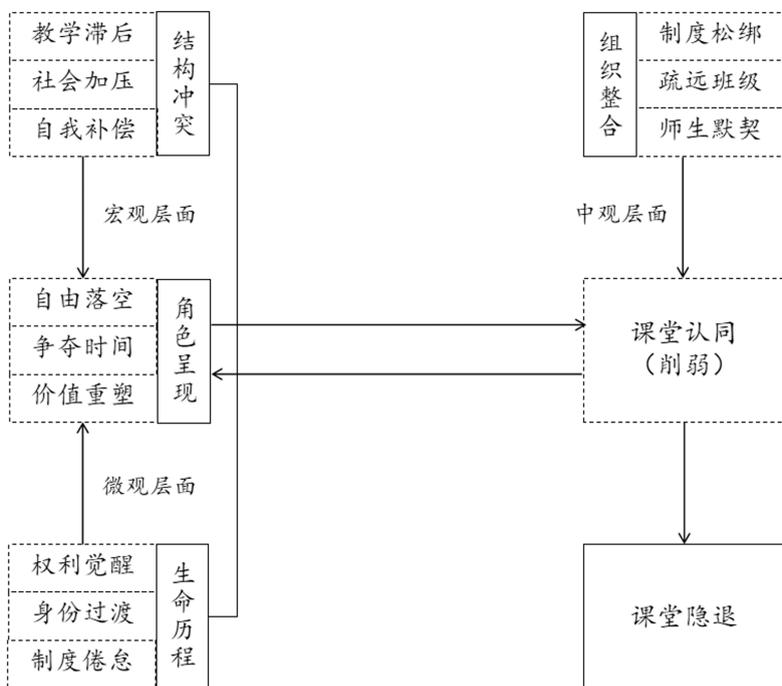


图1 课堂隐退的生成逻辑

课堂隐退是大学生关于逃课行为价值性的行为选择,它挑战了传统观点中对逃课的单纯负面评价,扩展了对学生行为选择的理解:逃课不是一种简单的反叛或逃避,而是学生在不合理教学和管理体制下的自我表达。将逃课置于更广阔的社会文化背景中加以分析,有助于重新审视学生行为背后的深层动机,并在现实层面为教育者提供改革的契机。例如,学生通过逃课表达对教师作为监护人和说教者这一身份预设的拒绝,这正是一种“解放兴趣”的体现。阿什温(Ashwin)认为,“作为学生自我理解的知识”^[21]可以帮助我们理解高等教育中的变革性力量。可以说,正是这些否定性力量提供了更多观照学生思想、洞察学生动态的视角,引导大学教育进一步走近学生。

2. 逃课行为具有不同动因和多种类型

逃课行为的原因复杂多样,基于此可以对大学逃课进行4种类型划分:(1)角色呈现下的权益型隐退。这类逃课是学生为维护自身的权益而做出的选择,表现为通过逃课来争取更多的自主时间,以满足个人兴趣或休闲活动。(2)结构与文化冲突中的工具型隐退。通过评估课堂的效率与学习效果,选择性地参与课程,以最大化地利用时间和资源。(3)生命历程视角下的仪式型和对峙型隐退。仪式型隐退通常发生在学生教育生涯的关键节点,如临近毕业;对峙型隐退体现为学生对现行教育体制和教学管理的反思与反抗。(4)组织整合不足下的疏离型隐退。这类逃课源于班级凝聚力不足或师生关系疏远等原因,学生缺乏对集体的认同感和归属感,从而选择离开课堂。

这一类型划分为实际教育管理提供了理论支持。例如,工具型隐退是大学生一种理性的自我调节方式,蕴含一定的合理性;对于仪式型和对峙型隐退而言,通过关注学生在不同阶段的心理需求和社会压力,建立有效的支持系统,是应当且能够避免的;疏离型隐退暴露大学在组织管理和文化建设上的缺陷,需引起高校管理者的高度关注。此外,研究还发现,院校层次与逃课类型可能存在一定的相关性,“双一流”建设高校的学生倾向出现工具型隐退,而普通高校学生更多表现为权益型和疏离

型隐退,这种分化在一定程度上反映了教育资源分配的结构性影响。

3. 逃课是一段关于学生成长的诉说

逃课不仅是学生对课堂或教育环境不满的外在表达,而且更深层地反映了他们在生命历程中特定阶段——从学生身份向社会人过渡的关键期——面临的角色冲突和心理适应压力。逃课者的动机虽然有所不同,但大都拥有相似的情绪表征,即这是一个经历惶恐和矛盾的过程。实际上,逃课者仍然在意学生角色带来的规范性与社会认可,高年级学生在离开象牙塔的最后阶段还会产生更强的失落感。在一些敞开心扉的交流中,他们略显悲情地诉说着自己的成长故事,从顺从到沉默,再到隐退,或许这就是大多数学生学习生涯的极简史。

逃课行为是“身份危机”理论的一个侧写^[22],但在现实中,这一心理危机常常被朝夕相伴的教育系统忽视。当前高校缺乏与学生共鸣的意识,大学生被视为一个抽象的群体概念,道德等非知识层面的塑造对这些心智成熟的成年人是低效甚至无效的。后进学生在基础教育阶段常能得到个别辅导和生活关爱,中小学教师也遵循“避免根据个体表现贴标签”的基本原则,这些经验应该为高等教育所借鉴。尊重个性,关爱学生,高等殿堂同样需要回归更具人文关怀的教育常识。

(二)改进建议

只有在全面理解大学生逃课行为背后复杂动因的基础上,才能更好地应对这一教育挑战。

1. 高校层面:打造更贴近学生实际需求的教育模式

推进教育改革应立足学生主体。高校可以通过定期收集学生出勤、课程反馈数据等方式,深入分析学生需求与课程供给的匹配度,重点增加实践性和职业导向的课程内容,以提升学生的实际应用能力和职业竞争力。通过对课程性质、学分、学时等评价制度进行系统设计与安排,加强各类学生组织建设,打造更多优质实践基地,满足学生多元化发展的需求。积极的校园文化同样能激发学生的学习热情和自我驱动力,通过包容性教育和社区意识^[23]培养,通过举办各类文化活动、讲座和论坛,促进学生的思想交流和文化认同,增强学生对校园、班级的归属感和认同感。

2. 教师层面:改进教学并主动与学生拉近距离

与中小学教师相比,高校教师更需要接受系统的教学方法培训^[24]。教师应掌握多样化授课技巧,设计具有互动性和实用性的课堂,采用任务驱动、目标激励、典型引导等教学手段,激发学生的主动学习意识,帮助学生建构积极的学业自我概念,从而对抗逃课诱因。此外,良好的师生关系对提升课堂吸引力也至关重要。教师应主动构建平等开放的互动模式,关注学生需求并提供学业支持。如定期开展交流活动,了解学生的想法与困惑,在教学中给予学生更多学术指导与情感鼓励,增强学生的安全感和归属感,从而减少学生不合理逃课行为的发生。

3. 学生层面:增强自我管理能力和明确个人发展路径

没有自我教育,就没有真正的教育。然而,自我教育不是抛弃教育系统和教师,而是向个体的自我管理能力和提出更高要求。为此,学生应根据大学不同阶段(如新生适应期、毕业准备期)的特点,制定灵活的学习计划。例如,大一更加注重基础知识学习,大四聚焦职业技能提升。同时,利用学校资源参加职业探索工作坊或与导师一对一咨询,明确个人兴趣和职业目标。对于那些具有逃课经历的学生,更需要自我反思和认知调控,通过日记或自我评估的方式记录逃课原因和课外活动效果,及时调整自己的学习策略。

4. 研究层面:深入探究学生逃课行为背后的内在机制

教育研究者应关注学生成长的阶段性需求,开展更多从入学至毕业甚至更长时间的纵向跟踪研究,捕捉学生在不同发展阶段的心理和行为变化,以更好地为教育教学实践改进与调整提供智力支持。同时,个体行为的复杂性决定了大学生逃课研究必须结合心理学、社会学等多个领域的研究成

果,从跨学科的综合视角加以探讨,从而构建符合学生实际的教育干预机制,确保对学生行为的引导更具科学性和实效性。此外,个案研究能够为深入了解学生逃课行为提供微观层面的丰富叙事。学生的成长具有明显的阶段性和个体差异,个案研究可以获得更具体和更个性化的洞察,从而根据其独特需求进行更为精准的教育干预。

五、结 语

长期以来,大学逃课饱受批评,教育研究者和管理者普遍将其视为一种行为偏差,认为逃课直接导致教学质量下降、学校学习氛围恶化、师生关系损害、学术能力缺失,甚至影响学校声誉^[25],是一种必须制止的“罪行”。据此,本研究似有为大学逃课辩护和替学生“开脱”之嫌,实则不然。我们并不否认逃课中的消极性和破坏性影响,也认可制度约束对越轨行为的基础性作用,正如倡导自我教育并不是主张去他者化,课堂隐退概念的提出,以及对逃课的类型划分,都旨在避免对大学逃课作单一、刻板的理解。

从某种程度上说,大学逃课之所以难以治理,是因为缺乏丰富深入的视角去充分理解这一现象。“课堂隐退”这一概念工具不仅契合学生在面对某些结构性压力时的应对机制,也反映了他们在追求自我价值实现过程中的理性思考与选择。一方面,大学逃课是结构性文化冲突的现实写照,如果过于依赖强硬的规训手段,而不对青年的群体文化给予足够的重视和引导,极有可能导致这一初级越轨行为朝着预期相反的方向发展。另一方面,“隐退”不单是个别学生的懒惰或越轨,而是一种典型的、带有普遍性和过程性的角色演化,始终围绕自由与规范、传统与现代、个人成长与制度化教育等核心命题展开,这为我们理解逃课现象提供了一个退而在场的分析框架,也为后续深入探讨大学教育改革、青年群体社会化等议题提供了更多参考。

参考文献:

- [1] 陈刚.大学生“逃课”的心理动力分析及对策[J].中国青年研究,2005(8):8488.
- [2] 李介,王雄雄.大学生逃课现象研究[J].中国青年研究,2006(1):7780.
- [3] 郑新爽,管晶晶.大学生逃课行为和um心理控制点的归因研究[J].中国健康心理学杂志,2008(9):990993.
- [4] 曹云亮.高校管理制度合法性危机现象探析[J].现代教育管理,2012(4):7983.
- [5] YAN C, HE C. Why do final-year student teachers skip classes? a Chinese perspective[J]. Compare: a journal of comparative and international education,2019,49(1):8497.
- [6] 周琦.目标与手段的背离:大学生“隐性逃课”的社会学分析[J].当代青年研究,2001(3):1617,15.
- [7] CHEON H S, REEVE J. A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation[J]. Contemporary educational psychology,2015,40:99111.
- [8] 姚利民,朱黎旻,胡杰丽.大学生到课率的调研与分析[J].江苏高教,2015(3):6770.
- [9] 侯钧生.西方社会学理论教程[M].天津:南开大学出版社,2017:160162.
- [10] BOURDIEU P. The forms of capital[M]//RICHARDSON G J. Handbook of theory and research for the sociology of education. New York: Greenwood Press,1986:244258.
- [11] WILLIS P. Learning to labour: how working class kids get working class jobs[M]. London:Routledge,2017:25.
- [12] 史铮.青少年反学校文化研究综述[J].当代青年研究,2004(2):1318.
- [13] 马德峰.转型时期青年角色过渡问题的理论思考[J].中国青年研究,2004(5):6270.
- [14] 蔡红红,姚利民,杜小丽.大学生“逃课”的调查与分析[J].高教探索,2017(3):7885.
- [15] GLASER B, STRAUSS A. Discovery of grounded theory: strategies for qualitative research[M]. London: Routledge, 2017:185222.
- [16] ELDER G H. Time, human agency, and social change: perspectives on the life course[J]. Social psychology quarterly,1994,57(1):415.
- [17] 宋鑫森.课堂之外的职校生:对底层子弟“混日子”文化的再思考[J].当代青年研究,2023(1):1728.

- [18] 王小璐. 个体化进程中的成年:当代青年对成年标志的选择及认知[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2014,36(4):6066.
- [19] FREIRE P. Pedagogy of the oppressed in toward a sociology of education[M]. London:Routledge, 2020:374386.
- [20] ASHWIN P. Knowledge, curriculum and student understanding in higher education[J]. Higher education, 2014, 67(2): 23-42.
- [21] 李福华, 来文静, 陈晨. 为“他组织”辩护:对大学组织特性的质疑与反思[J]. 大学教育科学, 2022(2):3744.
- [22] ERIKSON E H. Identity: youth and crisis[M]. New York:Norton, 1968:510.
- [23] TINTO V. Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition[M]. Chicago:University of Chicago press, 2012:6971.
- [24] 黄彬. 高校教师教学能力评价:反思与建构[J]. 教育研究, 2017,38(2):9096, 158.
- [25] 杜小丽, 姚利民, 陈玥琦. 国外大学生逃课研究述评[J]. 现代大学教育, 2016(4):6469.

(责任编辑:张海生 杨慷慨 校对:杨慷慨)

Classroom Retreat: The Formation Mechanism and Rational Reflection on the Phenomenon of Skipping Class in University

MA Chengjun, LIU Pingjian

(School of Ethnology and Sociology, Qinghai Minzu University, Xining 810007, China)

Abstract: Skipping classes has been a common phenomenon in domestic universities for a long time. The existing research on skipping classes often appears superficial and lacks subjective attention to students. Through the interviews with multiple college students who have experienced skipping classes, and based on multidimensional analysis of cultural conflicts, social roles, and life processes, the concept of “classroom retreat” was proposed in order to gain a deeper understanding of the phenomenon of college students’ skipping classes. “Classroom retreat” is a way for students to reconstruct their educational experience and individual growth path by skipping classes and to seek a balance between freedom and institutions when faced with dull or inefficient classrooms. From the perspective of structured educational career, skipping classes is a “ritual compensation” related to growth, as well as a protest and reflection on traditional educational models. In practice, the lack of identity among students in campus and class settings, along with the shift in teacher-student relationships from traditional authority to tacit compromise, further promotes the occurrence of “classroom retreat”. Distinguishing “classroom retreat” into categories such as rights-based, instrumental, ceremonial, confrontational, and disengagement types helps break the simple attribution and fixed stereotypes of “classroom retreat”. “Classroom retreat” reflects the dynamic game between students’ role shaping and institutional constraints. Combining the life journeys of “withdrawers”, it is particularly crucial to return to more humane educational common sense, which requires relevant stakeholders to collaborate to provide more targeted support for individual growth: schools should optimize course design and cultural construction; teachers should improve teaching and reduce the distance between teachers and students; the academia should deepen related research to reveal the deeper behavioral mechanisms behind class-skipping. As an analytical perspective, “classroom retreat” emphasizes the rational factors behind class-skipping behaviors and reveals the underlying value claims and transcendent significance, thereby providing more space for reflection on understanding and responding to students’ various behaviors.

Key words: skipping classes in university; university students’ misconduct; classroom retreat; educational management; sociology of education