

我国大学生课堂积极表达行为的 现状及对学习收获的影响

张华峰 郭菲 史静寰

【摘要】针对我国大学生课堂积极表达行为表现如何及其是否有助于提升学生学习收获,借助2016年和2017年“中国大学生学习与发展追踪研究调查”项目十余万样本数据,通过描述性统计和多元线性回归等方法分析,发现我国大学生在课堂上能够进行一定程度的积极表达,其外显性表达行为基本都有内隐深层思维投入的基础;课堂积极表达行为有助于提升学生学习收获,特别体现出对低水平深层思维投入学生的“托底”功效。下一步需在传统与现代的张力中理解我国大学生丰富多样的学习特点;转变师生传统观念,推动学生课堂积极表达行为。

【关键词】大学生学习;课堂积极表达行为;课堂参与;课堂沉默

【作者简介】张华峰,上海师范大学国际与比较教育研究院讲师(上海 200234);郭菲,清华大学教育研究院助理教授;史静寰,清华大学全球学校与学生发展研究中心主任,教育研究院教授(北京 100084)。

【原文出处】《教育研究》(京),2020.4.85~94

【基金项目】本文系教育部哲学社会科学研究2017年度重大课题攻关项目“双一流建设背景下我国高校评价体系改革研究”(项目编号:17JZD056)的研究成果。

课堂沉默是国内外教育研究和实践者对我国大学生课堂参与特征形成的刻板印象。这往往被解读为只会获得知识而缺乏思考,是消极被动的“机械式学习”表现。^[1]在国内高等学校培养创新型人才的背景下,多位学者对此提出批评,呼吁学生在课堂上面对教师权威时要敢于提问、敢于表达、敢于质疑。^[2]教育主管部门也要求改革传统教与学的形态,推动沉默单向的课堂变成碰撞思想、启迪智慧的互动场所。然而,在遭遇了难以解释的“中国学习者悖论”(The Paradox of the Chinese Learner)现象^①之后,也有研究者结合我国文化传统(如强调“行胜于言”等)对课堂沉默给出了另外一种解释,认为这可能是“沉默式参与”(Silent Participation)或“倾听式学习”(Listen-oriented Learning)的表现,尽管中国学生外显性的表达行为很少,但是背后存在高水平的思维投入,因此可以获得较高质量的学习成果。^[3]

不论是批评性的“机械式学习”还是辩护性的“沉默式参与”,这些标签化的表述都是对我国大学

生课堂沉默这一刻板现象的进一步分析,本质上是对外显性表达行为能否反映深层思维投入情况的不同判断。国内学者的呼吁和教育主管部门的要求建立在“课堂积极表达能够反映学生思维投入状况”的逻辑上,但是积极表达能否像得到普遍认可的深层思维那样对学生学习收获产生积极影响,并没有得到充分的验证。特别是,不少一线教师认为,如果学生不经过深入思考就发表观点,所提问题的价值较低、发言缺乏深度,会“浪费”宝贵的师生交流时间,这样的课堂表达不一定能够促进学生学习。

基于上述背景,本研究将“课堂积极表达”定义为学生在课堂上表现出的主动提问、参与讨论乃至质疑教师观点的口头参与行为。这类行为超越了被动的听讲和回答教师提问,体现出学生课堂参与的主动性、探究性和外显性。本研究重点探讨以下两个问题:一是我国大学生课堂积极表达行为总体水平如何,其背后的深层思维投入状况如何;二是课堂积极表达行为对学生学习收获产生什么影响,这种

影响是否会因为学生深层思维投入水平的不同而不同。对上述问题的探讨可以一定程度上回应有关我国大学生课堂沉默的刻板印象和标签化表述,也能够为教师是否应采取举措鼓励学生特别是不擅思考学生的课堂积极表达行为提供参考依据。

一、文献综述

关于我国大学生课堂积极表达行为的现状,已有研究者基于小范围调查或主观经验进行过分析。比如,有学者通过观察等方式认为,我国大学生在课堂上极少向老师提出问题,更没有人主动和老师讨论或评论教师观点。^[4]有学者通过对2013年研究型大学学生就读经验调查数据的分析发现,在“课堂上提出深刻的、有见识的问题”方面,湖南大学、南京大学和西安交通大学学生选择“经常”和“频繁”的比例分别为6%、5%和4%。^[5]以上研究虽然证实了中国大学生的课堂沉默现象,但因都是基于少数学校的调查或观察得出,不能反映我国大学生在课堂上的普遍性表现。另一方面,这些研究只是孤立地探讨外显性表达的情况,较少同时考察学生的思维投入情况。有学者在研究课堂沉默现象时纳入了深层思维投入,将研究对象划分为“沉默的思维游离者”等四种类型,^[6]为本研究分析外显表达行为背后的思维投入情况提供了一定思路。

关于课堂积极表达行为对学生学习收获的影响,相关实证研究数量不多且有不同发现。有研究证实了其积极影响,例如,国外研究者黛尔(Day, R. R.)通过对檀香山亚洲学生的调查发现,学生课堂积极发言的频率与语言学习成绩存在显著正相关性。^[7]国内研究者发现,需要学生主动讨论的英语辩

论课程能够对学生的信息评价、推论、归纳推理和演绎推理能力产生显著正向影响。^[8]但也有研究不支持这一观点。如对阿尔及利亚大学学生的研究发现,课堂积极讨论和外语学习成绩之间不存在正向相关性,并猜测可能是较高的外语水平促进了学生积极参与课堂交互活动。^[9]有学者的研究表明,和沉默的思维参与者相比,开朗的思维参与者在目标达成、学习满意度上没有体现出明显优势。^[10]不过这一研究使用“沉默心理信念”而非“积极表达行为”进行分析。总之,这些采用了不同样本和调查工具、从不同关注点出发的实证研究未能达成一致结论,因此,有必要借助更具代表性的样本,来分析课堂积极表达行为对我国大学生特别是不擅思考学生学习收获的影响。

二、分析框架

本研究借助课堂参与的内涵框架分析外显性表达行为背后学生思维投入的状况,再整合大学影响力模型分析课堂积极表达行为对学生学习收获的影响,构建了如图1所示的分析框架。

学生课堂参与即学生课堂学习的主要表现。这其中外显性的学习策略,如课堂提问/讨论、倾听、阅读、记笔记、练习等,^[11]此还可以进一步划分为言语类和非言语类活动;^[12]也有内隐性的认知和情感参与,^[13]特别是认知性的思维活动最受关注。^[14]整合以上观点,大学生课堂参与包括为外显性行为参与和内隐性思维投入。其中,外显性行为参与指学生在课堂中可被观测的行为,包括听讲、记笔记等接受式学习行为,也包括主动提问、与教师和同学进行讨论等积极表达行为。内隐性思维投入指学生在课程

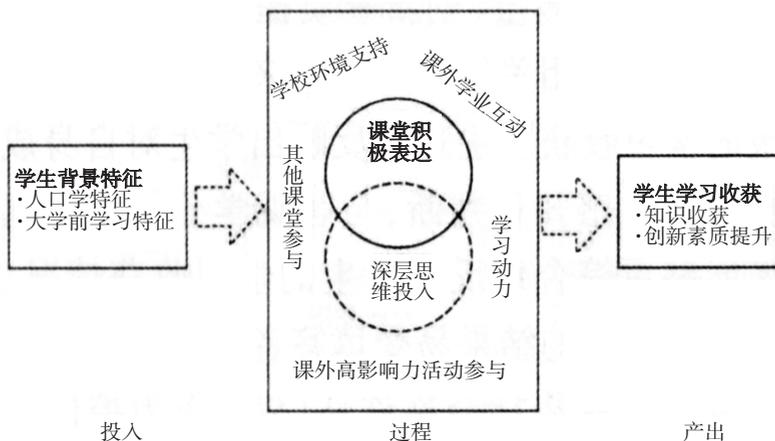


图1 课堂积极表达行为表现及其对学习收获的影响分析框架

学习中为消化吸收知识而进行的思维活动,既包括记忆等表层思维投入,也包括对学习内容进行反思性、整合性思考的深层思维投入。针对研究问题,本文重点关注了积极表达行为和内隐思维投入两个要素,通过描绘两者综合构成的课堂参与类型,分析课堂外显性表达行为背后学生思维投入的状况。

大学影响力模型展现了学生各方面投入/参与、学校环境和其他师生对个体学习收获的影响。学习收获指学生通过学习获得的知识、能力和价值观等方面的提高。本文重点关注学生的知识收获和创新素质提升情况,前者是课程学习的直接结果,后者是当下我国高等学校人才培养的重要目标。大学影响力模型和相关研究表明,学生的背景特征(人口学、大学前学习特征)^[15]、以学习动力为代表的态度因素^[16]、课堂学习行为^[17]、以参与高影响力教育活动为代表的课外学习行为^[18]、课外学业互动^[19],以及学校提供的多方面资源与支持(人际关系支持、学校资源支持)^[20]都会对学生的知识收获产生重要影响。课堂积极表达是课内学习行为的重要组成部分,探讨其对学生学习收获的影响,需要控制其他影响因素的作用。

三、研究方法

(一)研究工具和数据来源

本文采用定量研究方法进行。研究数据来自清华大学教育研究院主持的“中国大学生学习与发展追踪研究调查”(China College Student Survey,以下简称CCSS)项目。该项目重点关注大学生在校期间的学习性投入和参与情况。问卷分为A、B两个部分。A部分主要反映学生在学期间经历,包括学习动机与态度、课内和课外活动参与情况、自我感知的学习收获、对所在院校教育教学和各方面支持的评价,以及在校经历满意度等,题目选项为4点或7点李克特量表。B部分为学生背景信息,主要反映学生人口统计学特征、家庭背景以及大学前教育经验等内容。本文根据研究框架在该调查数据库中选取相关题项,构建了研究所需变量。

研究样本涉及2016年和2017年自愿参与CCSS的全国40所不同类型高等学校。在每所参与院校中,每年级根据简单概率抽样原则抽取400~800名学生参加调查。2016年和2017年的问卷总回收率为67.37%。在回收样本中,根据以下条件删除无效

样本:一是问卷A部分数据缺失达到1/5(30道题目)或者有连续30道题目选择同一个选项;二是问卷测谎题中所选答案相差大于或等于2(问卷在两处位置设定了内容相同的题目,均为4点李克特量表,如果两处答案相差大于或等于2,则认为答题者没有认真作答,予以删除);三是填答信息和抽样信息(学生性别、入学年份、年级)不一致;四是入学之前居住在港澳台地区的学生或来华留学生。最终有效样本共有111852名学生,有效样本占抽样样本比例为53.89%。为纠正样本结构与总体的差异,在分析中使用了根据抽样框设计的抽样权重。(见表1)

表1 样本分布情况

名称	类别	数量(人)	加权比例(%)
学校类型	原“985工程”高等学校	22893	3.07
	原“211工程”高等学校	23084	7.99
	地方本科大学	51693	36.89
	地方本科院校	14182	52.04
学科	人文社科	40047	43.02
	理工科	71745	56.98
性别	男生	57256	52.02
	女生	54596	47.98
民族	汉族	97641	91.72
	少数民族	11272	8.28
年级	低年级(大一和大二)	63416	49.10
	高年级(大三和大四)	48414	50.90
父母受教育水平	均为高中及以下	70768	69.75
	至少一人为大专及以上	38285	30.25

(二)研究设计

为回答第一个研究问题,本文首先构建“课堂积极表达”变量,通过描述性分析刻画我国大学生课堂积极表达行为的总体表现情况,对“课堂沉默”这一刻板印象进行回应。在此基础上,加入“深层思维投入”维度,通过将两个维度得分进行水平分组和交叉分析,展现我国大学生多样化课堂参与类型的同时,分析学生外显性表达行为背后的深层思维投入状况。

对于第二个研究问题,本文采用多元回归分析,以“课堂积极表达”为核心解释变量,在控制其他课堂参与表现和影响学习收获的因素之后,分析其对

学生不同类型学习收获的影响。计量模型如下:

$$SLO_i = \beta_0 + \beta_1 AE_i + \beta_2 DT_i + \beta_3 X_i + \beta_4 SD_i + \varepsilon_i \quad (1)$$

模型因变量SLO,指的是学生学习收获,在本文中为知识收获和创新素质提升程度两类。其中,知识收获以学分绩(Grade Point Average,以下简称GPA)和自我汇报的知识收获程度进行测量,创新素质提升以学生自我汇报的创新相关的能力提升来测量。自我汇报的学习收获从主观上反映出学生对自身成长幅度的感知和判断,与客观学分绩结合起来能够更综合地反映学生的学习收获情况。但自我汇报的结果易受填答者社会称许性的影响,^[21]故将社会称许性(SD_i)作为控制变量加入模型。模型自变量中,AE_i为核心解释变量“课堂积极表达”,DT_i为“深层思维投入”。X_i代表其他影响大学生学习收获的变量,包括课堂接受式参与、课外学业互动、高影响力教育活动参与、学生学习动力、学校环境支持、学生背景

特征。关键变量的具体构成和描述性统计见表2,其他控制变量的定义及描述性统计见84页附表。

进一步,为检验课堂积极表达行为对不同思维投入水平学生的学习收获是否会产生不同影响,在模型1的基础上加入深层思维投入水平分组与课堂积极表达变量的交互项,如模型2所示。其中,DTL_i为深层思维投入水平的高、中、低分组,其他变量含义同模型1。交互项前的系数β₅反映的是对于各思维水平组的学生而言,课堂积极表达行为对其学习收获的影响。

$$SLO_i = \beta_0 + \beta_1 AE_i \times DTL_i + \beta_2 DT_i + \beta_3 DTL_i + \beta_4 X_i + \beta_5 SD_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

需要说明的是,尽管回归中控制了学生的学习动力和思维能力等诸多因素,但核心解释变量课堂积极表达与因变量学习收获之间仍然存在内生性问题,如性格乐观的学生更愿意表达,同时也更容易感

表2 关键变量的构成与描述统计(加权后)

变量		题项构成	Cronbach's α	均值(标准差)
核心自变量	课堂积极表达	题干:本学年,你进行以下活动的频率如何? 题项:1.课堂上主动提问或参与讨论 2.课堂上对老师的观点提出不同的看法 选项:1~4:从未至很经常	0.72	2.25 (0.66)
	深层思维投入	题干:本学年,你进行以下活动的频率如何? 题项:1.通过学习改变对某个问题,概念的理解 2.通过换位思考更好地理解他人观点 3.讨论/作业时候从不同的视角考虑问题 4.反思/检查自己的观点有何优点和不足 5.将自己的学习与社会问题相联系 6.将课程观点与先前经验和知识 选项:1~4:从未至很经常	0.88	2.85 (0.57)
因变量(学生学习收获)	自我汇报知识收获	题干:大学的学习生活是否使你在以下方面得到提高? 题项:1.广泛涉猎各个知识领域 2.深厚的专业知识与技能 选项:1~4:没有提高至极大提高	0.75	2.86 (0.65)
	学分绩	上学期的学分绩(GPA) ^② (得分范围:0~4)	-	3.06 (0.64)
	自我汇报创新素质提升	题干:大学的学习生活是否使你在以下方面得到提高? 题项:1.好奇心与想象力 2.运用创新性的观点或方法解决问题 3.灵活应变能力 4.批判性思维 选项:1~4:没有提高至极大提高	0.85	2.84 (0.63)

受到积极的收获。因此,模型1的 β_1 和模型2的 β_1 严格意义上反映的都是课堂积极表达与因变量学习收获的相关而非因果关系。

模型1和模型2均采用最小二乘法(OLS)进行估计。因变量标准化之后进入方程,其他变量按照原始数值进入方程。为纠正同一学校内个体样本残差不独立的问题,在回归估计时以学校为单位进行了聚类,并使用缺失值标记(Missing Flag)的方法处理了学生高考分数变量缺失值较多的问题。所有计量分析使用Stata 13进行。

四、研究结果与发现

(一)我国大学生课堂积极表达行为的现状分析

尽管我国大学生课堂积极表达平均得分尚达不到中等水平($M=2.25, SD=0.66$),但已经可以在课堂上进行一定程度的积极表达。具体而言,能够“很经常”或“经常”在课堂上提问或讨论、对教师观点提出不同意见的学生分别占比34.00%和24.98%。

进一步,根据题项和变量分值的实际意义将课堂积极表达行为得分分为高、中、低三个水平组(具体标准为:高水平组得分为[3, 4],中水平组得分为[2, 3],低水平组得分为[1, 2]),各组占比分别为20.47%、60.56%和18.97%。具体而言,高水平组($M=3.30, SD=0.39$)学生能够做到“较多表达”,即大多数学生“很经常”或“经常”主动提问、讨论或质疑教师观点。中水平组($M=2.17, SD=0.24$)学生能够做到“一般程度表达”,绝大多数学生能“有时”或“经常”讨论或质疑老师。低水平组($M=1.39, SD=0.21$)学生接近“基本沉默”,没有学生“经常”或“很经常”进行

提问、讨论或质疑教师观点。总体而言,81.03%的大学生在课堂上表现出“一般程度”或“较多”的课堂积极表达行为,基本保持沉默的学生不到20%。(见表3)

以同样标准将“深层思维投入”得分划分为高、中、低三组,各组平均分显示三组学生分别可以做到“较多思考”($M=3.33, SD=0.36$)、“一般程度思考”($M=2.47, SD=0.29$)和“较少思考”($M=1.62, SD=0.26$)。将此与“课堂积极表达”得分的三个水平组交叉,得到九种课堂参与类型。其中,高表达、中思维组(5%)、高表达、高思维组(15.39%)、中表达、中思维组(32.98%)和中表达、高思维组(26.88%)占比80.25%,构成了我国大学生课堂参与的主体类型。几乎所有(99.04%)在课堂上“一般程度”或“较多”表达观点的学生都有“一般程度”或“较多”的思维投入作为基础。而在课堂倾向保持沉默的学生中,具有“一般”或者“较多”思维投入的学生占比91.37%。此外,不论是“沉默式参与”(低表达、高思维组)还是“机械式学习”(低表达、低思维组)类学生都已经比较少见,占比分别为4.49%和1.61%。(见下页图2)

(二)课堂积极表达行为对学生学习收获的影响分析

模型1回归结果表明,课堂积极表达行为与知识收获(自我汇报的知识收获和GPA)和创新素质提升之间均显著正相关。即对于相同深层思维水平等影响因素表现的学生来说,课堂积极表达行为得分每提高1分,其总体学习收获可提高0.07~0.09个标准差。

模型2回归结果表明,不论学生的深层思维投入

表3 我国大学生课堂积极表达行为的表现(加权后)

总体表现				
水平分组		高表达组	中表达组	低表达组
占比		20.47%	60.56%	18.97%
得分均值(标准差)		3.30(0.39)	2.17(0.24)	1.39(0.21)
题项表现				
课堂主动提问 或参与讨论	从未	0	1.31%	39.47%
	有时	5.21%	74.52%	60.53%
	经常	48.65%	23.87%	0
	很经常	46.13%	0.30%	0
课堂上对老师 观点提出不同 意见	从未	0	2.08%	83.00%
	有时	12.70%	86.16%	17.00%
	经常	56.17%	11.53%	0
	很经常	31.13%	0.22%	0

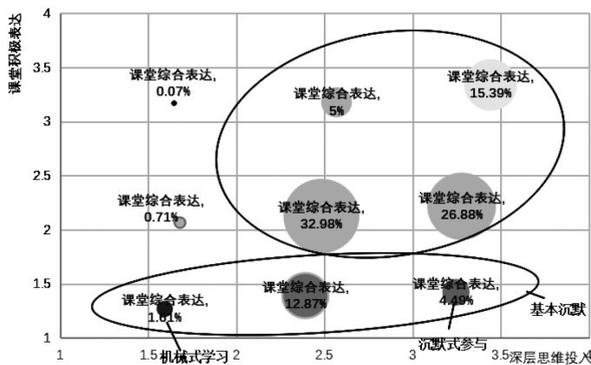


图2 我国大学生课堂参与类型分布图

水平如何,课堂积极表达行为与学习收获之间都显著正相关,但存在程度上的差异。积极表达行为对低水平深层思维投入组学生学习收获的影响更大,该变量得分提升1分,该组学生自我汇报知识收获提升0.18个标准差,GPA得分提升0.27个标准差。但是对该组学生而言,课堂积极表达行为和自我汇报的创新素质提升之间没有显著相关性。对中、高水平思维投入组的学生而言,课堂积极表达行为得分与各类型学习收获均显著正相关。(见表4)

五、研究结论与讨论

(一)我国大学生在课堂上能够进行一定程度的积极表达,其外显性表达行为背后基本都有内隐深层思维投入的基础

研究表明,我国大学生能够在课堂上进行

一定程度的积极表达:能够“很经常”或“经常”在课堂上提问或讨论、对老师观点提出不同意见的学生分别占比34.03%和24.98%,81.03%的学生能够进行一般程度或较多的积极表达行为,课堂上基本保持沉默的学生不到20%。这一表现高于前述学者研究的结果。这可能是因为,其研究的题项表述突出强调了观点表达的质量,即“深刻”和“有见识”。从客观学识水平而言,学生提出高质量问题的频率可能确实相对较低;而谦虚、谨慎和低调的文化品质也会使学生更为保守地回答这一问题。因此该研究中能够做到积极表达的学生比例相对于本文较低。当然,这还需要使用更加严谨的工具进行验证。不管怎样,本文显示,尽管我国大学生课堂积极表达行为还达不到理想水平,但是大学生的课堂参与表现已经从完全沉默逐渐转变向活跃开放。这也是现代青年人的特性在学校情境中的具体反映。本样本主要由“95后”大学生构成,一方面,他们从父母和教师那里理解和继承了我国尊师重教的传统价值观念,因此仍然较少在课堂上质疑教师的观点,以体现对教师的尊重;另一方面,他们作为信息时代的“土著民”,成长在国家加速发展、社会不断开放的时代,总体上比父辈更独立、自信和开放,因而更愿意对所提出疑问或参与讨论。

研究结果还表明,几乎所有(99.04%)在课堂上“一般程度”或“较多”表达观点的学生都有“一般”或

表4 课堂积极表达行为对不同类型学生学习收获的影响

	自我汇报的知识收获	学分绩(GPA)	自我汇报的创新素质提升
模型1 $\beta_1 \sim \beta_2$ 估计值(标准误)			
课堂积极表达(β_1)	0.08***(0.01)	0.07**(0.02)	0.09***(0.01)
深层思维投入(β_2)	0.35***(0.02)	0.04[+](0.02)	0.49***(0.01)
控制变量	Y	Y	Y
常数项	Y	Y	Y
样本量	104000	79176	104000
R ²	0.35	0.11	0.41
模型2 β_1 分组估计值(标准误)			
高思维组	0.06***(0.02)	0.04*(0.02)	0.07***(0.02)
中思维组	0.10***(0.02)	0.10**(0.03)	0.11***(0.01)
低思维组	0.18*(0.07)	0.27**(0.08)	0.03(0.12)
控制变量	Y	Y	Y
常数项	Y	Y	Y
样本量	104000	79176	104000
R ²	0.35	0.11	0.41

注: * $p < 0.1$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$, **** $p < 0.001$;其他自变量估计值因篇幅限制省略,如需完整结果请与作者联系。

“较多”的思维投入作为基础。这一定程度上表明,在我国文化和教育情境中,学生课堂表达观点的行为背后往往进行了谨慎的思考,只不过思考的深入和准确水平可能有差别。而在课堂倾向保持沉默的学生中,也有91.37%具有“一般”或者“较多”思维投入,这说明课堂沉默并不是缺乏思维的象征。也有类似的研究表明了课堂沉默的积极作用,特别是“利他倾向”(因不愿意打扰教师和同学而沉默)的沉默心理与深层思维水平显著正相关。^[22]此外,国外研究者提出的“机械式学习”和“沉默式参与”类学生尽管存在,但是占比很小(分别为1.61%和4.49%),说明这些标签化表述其实是国外研究者在对我国学生缺乏真正了解的情况下,基于主观经验分析得出的以偏概全认识,并不能作为我国大学生课堂参与特征的标识。

(二)课堂积极表达行为有助于提升学生学习收获,特别体现出对低水平深层思维投入学生的“托底”功效

研究结果表明,总体上看,推动课堂积极表达行为有助于我国大学生获得更高水平的课程学业表现和创新素质提升。语言学领域的研究可以为此提供解释。口头表达是锻炼思维的重要方式,可以通过引导心理认知加工、强迫信息组织和思考、承担思维建构和表征工具等方式去影响和塑造思维,^[23]从而促进对知识的深入理解和创新。不过,回归结果显示,积极表达行为对自我汇报知识收获和创新素质提升的促进作用小于深层思维投入。这可能是因为这一外显行为的作用相对间接,甚至需要通过促进深层思维、自我效能感等方式产生作用。

研究还发现,对于本身深层思维水平较低的学生而言,提高课堂积极表达水平对提升其知识收获(自我汇报的知识收获和学绩)的影响大于对中高水平思维投入组的影响,表现出“托底”的功效。这可能是因为,低水平思维投入的学生因为不善思考,参与能够锻炼深层思维学业活动的机会也比较少:基于本研究数据的分析表明,低水平思维组学生中参与过各类学术竞赛、教师科研以及向会议/期刊投稿的占比分别为7.79%、5.73%和2.94%,而这一比例在高水平思维组学生中分别为32.04%、22.95%和16.76%,在中水平思维组学生中分别为17.15%、10.65%和6.08%。这使得对于低水平思维投入的学

生而言,课上表达观点可能是他们获得的为数不多的思维锻炼机会,因此对他们知识收获的积极作用更强。不过,对此类学生而言,课堂积极表达行为与其创新素质提升之间没有显著相关性。这可能是因为创新素质的提升需要以知识记忆和深层思维加工为基础。只有在此类学生拥有了足够的知识储备和一定程度的深层思维能力之后,积极表达行为才会对他们创新素质的提升起到实效。

六、研究启示与建议

第一,需在传统与现代的张力中理解我国大学生丰富多样的学习特点。20世纪90年代之后,国际学界对“中国学习者”研究逐渐增多,发现由于文化差异,中国学生往往表现出与西方学生不同的心智模式、价值认同和学习行为。这对于破除西方对我国学生学习特点产生的诸多偏见提供了研究基础和文化视角。不过,对我国大学生学习特点的研究也要避免“文化决定论”,应关注到社会不断发展、高等教育即将普及化和本科教育教学改革带来的影响,从而将其放置于传统与现代、文化与情境因素的共同影响下进行探讨。此外,如同本研究结果体现的那样,即使中国大学生都出生和成长于中国文化情境中,也在个体层面上有着不同的文化感知、价值认同和成长经历,因此要通过广泛和深入的调研,去客观、准确描述新时代大学生丰富多样的学习特点,而非进行简单化、标签化的理解。

第二,应转变师生传统观念,推动学生课堂积极表达行为。在我国文化和教学情境中,学生课堂积极表达是提升学生学习收获乃至总体教学质量的一个切入点。不过要注意到,课堂积极表达行为在深层次受到基于传统文化形成的、较为稳定的教与学信念的影响。比如,学生担心发言错误/没深度、发言行为过于高调等,^[24]也有教师对学生期待过高,总希望学生提出好问题、观点要深刻,反而加重了学生顾虑。因此,推动学生课堂积极表达行为首先需要师生转变传统观念,减少相关顾虑,将课堂表达的落脚点置于学生本人的学习收获上来。在具体举措上,除了改善校园人际关系、完善教学方式、加强学生学习准备之外,还要特别关注两类学生。第一是关注具有一定思维基础但只能进行一般程度发言的学生。这类学生占比接近60%,继续提高其积极表达水平将真正实现我国高等学校课堂向充满互动、

附表

其他控制变量构建和描述性统计分析

变量类别和名称		变量定义和测量方式	均值(标准差)/类别 变量分布
接受式学习		课堂上听讲和记笔记的情况;由2道题目构成,Cronbach's $\alpha=0.72$	2.96(0.65)
总体学习动力		本学年的总体学习动力;由1道题目构成(7点计分方式)	4.95(1.32)
课外学业互动	同伴学习	和同学合作完成作业、互相请教问题的情况;由4道题目构成,Cronbach's $\alpha=0.77$	2.77(0.58)
	师生互动	课外和教师讨论作业、课程内容的情况;由2道题目构成,Cronbach's $\alpha=0.76$	2.23(0.74)
高影响力教育活 动参与	扩展型	学生是否参与过课程要求以外的语言学习、海外学习、辅修第二学位的任何一项;虚拟变量,1=参与过,0=没参与过(对照组)	1=20.04% 0=79.90%
	研究型	学生是否参与过和任课教师一起做研究、向专业学术期刊、学术会议等投稿、参加各类学术、专业、创业或设计竞赛的任何一项;虚拟变量,1=参与过,0=没参与过(对照组)	1=35.16% 0=-64.78%
	实践型	学生是否参与过实习、社会实践或调查、社区服务或志愿者的任何一项;虚拟变量,1=参与过,0=没参与过(对照组)	1=72.75% 0=22.22%
校园环境支持	人际关系支持	学生与不同类型教师和学生之间的关系情况;由4道题目构成,Cronbach's $\alpha=0.80$ (7点计分方式)	5.13(1.15)
	学校资源支持	感知到的学校在学业、职业、心理、文娱、经济等方面的支持;由5道题目构成,Cronbach's $\alpha=0.86$	3.22(0.50)
学生背景特征	女生	学生为女生;虚拟变量,1=是,0=否(对照组)	1=47.98% 0=52.02%
	少数民族	学生为少数民族学生;虚拟变量,1=是,0=否(对照组)	1=8.28% 0=91.72%
	独生子女	学生是独生子女;虚拟变量,1=独生子女,0=非独生子女(对照组)	1=46.06% 0=52.41%
	父母最高职业 地位	父亲和母亲两人中最高的职业地位;类别变量,1=农业生产人员(对照组),2=非技术劳动者(体力工人/商业服务人员),3=技术工人/个体工商户,4=专业技术人员(初级/中级/高级专业技术人员),5=机关企事业单位中高层管理者,6=其他人员(自由职业者、流动摊贩、村主任/书记、军人/警察、去世/无业以及其他难以分类的职业)	1=11.18% 2=15.68% 3=32.37% 4=13.30% 5=18.05% 6=7.92%
	家庭第一代 大学生	学生为家庭第一代大学生;虚拟变量,1=是(父母受教育水平均在高中及以下水平),0=否(父母至少有一方受教育水平为大专或以上)(对照组)	1=69.75% 0=30.25%
	农村生源	学生在读大学之前居住在农村;虚拟变量,1=是,0=否(对照组)	1=28.61% 0=71.39%
	高考分数	学生高考成绩;连续变量,根据生源地、入学年份、高考类型(文、理科)进行了标准化处理	481.22(116.93)
	重点高中	学生就读高中为地市级以上的重点高中;虚拟变量,1=地市级以上重点高中,0=一般高中(对照组)	1=47.67% 0=52.33%
	高等学校类型	学生目前就读学校的类型;类别变量,1=原“985工程”院校(对照组),2=原“211工程”院校,3=地方本科大学,4=地方本科院校	1=3.07% 2=7.99% 3=36.89% 4=52.04%
	人文社科	学生就读于人文社科专业;虚拟变量,1=人文社科,0=理工科(对照组)	1=43.02% 0=56.98%
	高年级	学生就读于高年级;虚拟变量,1=高年级(大三、大四),0=低年级(大一、大二)(对照组)	1=50.90% 0=49.10%
	社会称许性水平	个体受到社会期许影响而在自我陈述型题目上回答偏高的情况;由8道题目组成	53.30(21.65)
	2017年	学生在2017年参加调研;虚拟变量,1=2017年,0=2016年(对照组)	1=53.54% 0=46.46%

注:除了高考分数缺失值为6.61%,其他变量的缺失率均不超过3%,因此没有一一呈现。

启发智慧的形态的转变。第二是关注看起来不擅于思考的学生。对于此类学生,学校管理者和教师应以提升其成长幅度为目标,为他们提供更多课堂发言、参与教师科研、学术竞赛、学术会议等思维锻炼的机会,促进他们有更高水平的学习收获和更广阔的未来发展空间。

注释:

①20世纪90年代澳籍学者比格斯(Biggs, J.)在一次国际会议上提出“中国学习者悖论”(the Paradox of the Chinese Learner),核心观点是难以解释中国学生消极被动的学习方式(如依赖教师的知识传授、很少质疑教师观点、追求学习的外部效用等)总能够在国际多项测试中取得优异、大幅领先于西方学生成绩的现象。

②GPA缺失率为20.56%,但缺失与非缺失学生在上学期班级成绩排名上没有明显差异。在后续分析中,因为进一步控制了学生背景特征等各类变量,因此对关键系数的估计不会因为GPA缺失带来明显影响。

参考文献:

[1]Samuelowicz, K. Learning Problems of Overseas Students: Two Sides of a Story [J]. Higher Education Research and Development, 1987,(2).

[2]周忠和.我们的好奇心都去哪儿了? [EB/OL].http://blog.sciencenet.cn/blog-528739-1133156.html;赵硕.中国亟待培养“叛逆人才”[EB/OL].http://blog_sciencenet.cn/blog-1208826-1139717.html.

[3]Cortazzi, M., &Jin, L.X. Large-class in Learning: Good Teachers and Interaction[M]//Watkins, D. A., &Biggs, J.B.(Eds). Teaching Chinese Learner: Psychological and Pedagogical Perspectives. Hong Kong: Comparative Education Research Center, 2001.115-134; Inagaki, K., et al. Construction of Mathematical Knowledge through Whole-Class Discussion[J].Learning and Instruction, 1998,(6).

[4]雷令斌,霍增辉.大学生“课堂参与”调查研究[J].商业经济,2012,(3);郝一双.大学生课堂参与行为分析[J].高等教育研究,2007,(6).

[5]吕林海,张红霞.中国研究型大学本科生学习参与的特征分析——基于12所中外研究型大学调查资料的比较[J].教育研究,2015,(9).

[6][10]吕林海.中国大学生的课堂沉默及其演化机制——审思“犹豫说话者”的长成与适应[J].中国高教研究,2018,(12).

[7]Day, R. R. Student Participation in the ESL Classroom or Some Imperfections in Practice[J].Language Learning, 2006,(3).

[8]刘航,金利民.英语辩论与大学生批判性思维发展的实证研究[J].外语与外语教学,2012,(5).

[9]Seliger, H. W. Does Practice Make Perfect?: A Study of Interaction Patterns and L2 Competence[J].Language Learning, 1977,(2).

[11]Millis, B. J. Enhancing Learning— and More!— Through Cooperative Learning[R].Manhattan, KS: Kansas State University, IDEA Center, 2002; Allen, D., &Tanner, K. Infusing Active Learning into the Large-enrollment Biology Class: Seven Strategies, From the Simple to Complex[J].Cell Biology Education, 2005,(4).

[12]张焯,周大军.大学英语学生课堂参与模式研究[J].外语界,2004,(6);蒋桂珍.大学生性格因素与课堂参与模式的相关性[J].教育评论,2008,(2).

[13]孔企平.数学教学过程中的学生参与[M].上海:华东师范大学出版社,2003.21.

[14]Allwright, D., Bailey, K. M. Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers[M].NY: Cambridge University Press, 1991.119-137.

[15][16][20]Kuh, G. D., et al. What Matters to Student Success: A Review of the Literature[R].Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative, National Center for Education Statistics, 2006.45-48,13-14,59-65.

[17]Braxton, J. M., et al. The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process[J].Journal of Higher Education, 2000,(5).

[18]Kuh, G. High-impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter[R]. Washington, DC: American Association of Colleges & Universities (AAC&U), 2008.14-17.

[19]Weidman, J. C. Undergraduate Socialization[C].ASHE Annual Meeting Paper, 1987.57.

[21]郭菲,等.大学生自我报告的学习投入可靠吗?——大学生群体的社会赞许性反应及对自陈式问卷调查的影响[J].华东师范大学学报(教育科学版),2018,(4).

[22]吕林海.转向沉默行为的背后:中国学生课堂保守学习倾向及其影响机制——以南京大学物理专业本科生为对象的实证研究[J].远程教育杂志,2016,(6).

[23]维果茨基.思维与言语[M].北京:人民教育出版社,2004.85-114; Burr, V. An Introduction to Social Constructionism [M].NY: Routledge, 1995.33.

[24]雷洪德,等.课堂发言的障碍——对本科生课堂沉默现象的访谈分析[J].高等教育研究,2017,(12);祝振兵,等.大学生课堂沉默的影响因素分析——基于内隐理论的视角[J].大学教育科学,2017,(6).