



# 我国中小学课堂话语互动失效现象 的归因探究

——基于社会学新制度主义的思考

刘子涵 黄亚婷

**摘要:**话语互动本质和互动实践之间的身份结构性悖论和对话价值性悖论内嵌于中小学课堂之中,致使教师与学生共同面临着消极沉默、虚假互动、话语区隔等课堂话语互动失效的非预期现象,严重制约着我国基础教育的发展质量。课堂话语互动表面是教学技术性问题,其背后却有着隐性的制度规约和深刻的社会根源。儒家文化渲染下身份权力的结构冲突、评价制度规约下优绩主义的被动迎合,以及认知偏好影响下话语剥夺的主动选择,构成了中小学课堂话语互动失效的内外部动因。为在课堂实践层面提升话语互动的成效与质量,应消解文化霸权,调和极端化的师生话语互动关系;超越优绩主义,推动教育评价制度的意义结构变革;淡化个人偏见,构建公平包容的话语互动伦理环境。

**关键词:**中小学课堂;课堂话语;互动失效归因;社会学新制度主义

**DOI:** 10.13734/j.cnki.1000-5315.2023.0514

**收稿日期:**2023-07-15

**基金项目:**本文系浙江大学 2022 年度德育与学生发展研究课题“发展共同体视角下的新型导学关系研究”(22DYKT04)的阶段性成果。

**作者简介:**刘子涵,女,宁夏石嘴山人,浙江大学教育学院博士研究生,E-mail: 12203015@zju.edu.cn;

黄亚婷,女,福建龙岩人,浙江大学教育学院长聘副教授、博士生导师。

基础教育阶段课堂教学质量一直是中国备受关注的学术理论议题与教育实践焦点。课堂是一个内含主体与客体、物质与精神、个人与社会、感性与理性、认知与实践等多重关系的复杂系统,而话语互动作为知识与意义建构、互动与交流的工具和媒介,与教学质量、师生关系、学生成长等焦点问题密切相关。从古希腊的苏格拉底反诘法、孔子因材施教的“启发”艺术,再到现代课堂中的问题研讨式教学,无一不以对话作为教学实践的基本方法。然而,近年来关于师生关系异化与课堂对话失效的社会舆论频起,这让我们不禁思考:究竟何为课堂话语互动?在提倡以学生为中心的今天,中小学课堂话语互动缘何仍然无效?针对以上问题,学界已从师生交往实践<sup>①</sup>、教学范式变革<sup>②</sup>、话语策略选择<sup>③</sup>等教育学视角在符号文化层面对该问题进行了探究,认为课堂话语互动是深刻认识教育行为的一个可循证的微观切口<sup>④</sup>。然而,课堂话语互动表面上是教学技术性问题,其背后却有着隐性的制度规约和深刻的社会根源,制度是影响话语互动过程和成效的根本原因。以中小学课堂作为整体研究对象,探究其话语互动失效背后的结构性、文化性与认知性制度因素,是解构当前以教育学作为单一视角来批判、解释对话教学实践偏误问题的一种尝试与探索。

①叶飞《师生交往的对话性建构:超越“技术理性主义”旨趣》,《教育理论与实践》2014年第31期,第36—40页。

②朱文辉《预设与生成:有效教学范式之嬗变》,《教育探索》2010年第10期,第16—17页。

③秦乐琦《归纳式回音的话语策略及其意义建构》,《全球教育展望》2023年第5期,第25—38页。

④时广军《在线课堂的话语退行:知识贫困视角》,《中国教育学报》2023年第4期,第53页。

## 一 课堂话语互动的本质及其悖论

话语互动是在公共空间展开的对话活动。在该空间中,话语互动双方因其各异的价值立场、观点、感受、情绪,最终形成杂语共生的话语丛林<sup>①</sup>。有效的话语互动意味着双方沉浸于共同存在的对话情境之中,基于朝向真理的思考与交流,将“杂语”变为“问答相宜”的对话。话语互动与教育紧密相连,构成了承载教育性等特征的话语互动新形态,即通过对话激发学生发展理想自我的更多可能性,从而不断超越现成自我,促进教育意义的生成。在此过程中,平等性、启发性和开放性是教育性话语互动的核心旨趣。师生和生生之间通过传播知识、理解信息和交互观点的对话,激发学生知识欲求,实现个体知识学习、能力发展和真理探寻的教育目标。然而,在教育实践中,我国中小学课堂中却存在着互动本质与互动实践相互依存却又相互矛盾的“话语互动悖论”。

其一,有效话语互动对平等性对话地位的要求和教育实践中师生阶层性身份角色之间的张力构成了身份结构性悖论。真正有效的课堂话语互动并非以教师或学生某一方为中心,而是以话题为中心<sup>②</sup>,由教师作为启迪者帮助学生获取和创造知识,以达成苏格拉底告诫阿伽通的听从真理之义<sup>③</sup>。由此,相互承认、彼此开放、真诚聆听是课堂话语互动的应然形态。对话双方需将民主、对等的关系作为基本前提,才能真实且自由地表达个人想法与观点,进而最终触及“事物之所是”的真理。然而,由于师生双方的知识格局和能力经验皆相差悬殊,师生在教学实践中难以建立一种合作、启发、引导式的平等对话关系。加之传统师生观以及教育制度的赋权,二者地位、身份和权力之间的差异更为明显,逐渐萌生出“权力主导者”、“教学控制者”、“规则制定者”等超脱于教育者和被教育者关系之外的多重角色,使得课堂话语互动被异化为一方为了迎合另一方的价值认定而屈从于上位者的话语霸权行为,平等话语互动需求与上下位身份角色之间的结构性张力更为突出。

其二,教育话语互动的“启发开放”意蕴和功利主义教育的“效率至上”理念之间的冲突构成了对话价值性悖论。遵循个体精神开放性的西方古典对话理念和提倡启发式教学的儒家教育思想是教育话语互动得以促进学生良性发展的文化本源。启发开放的教育性对话以自我变革为基本指向,帮助学生真诚面对事物与内心,通过深化思索获得对自我的重新认知、实现个体的自我超越<sup>④</sup>。同时,开放性互动与启发式教学将知识与思考紧密相连,不仅能够激发学生表达多元观点的主观能动性,也为知识创生提供了自由的土壤。然而,在优绩主义和市场个人主义的双重驱动下,激烈的竞争逻辑不断侵蚀和重构着教育场域,持有效率至上心态的人们往往将对教育的理解局限于短期回报率和实用性,“封闭式”的对话内容和“标准化”的对话结果成为了部分中小学课堂追赶绩效的常见现象。此时,“考试需求”先行于“成长需求”,生动的探索过程被压缩为确定性的知识结论,本应以“启发式”为价值意蕴的课堂话语互动过程被高效率的知识灌输所代替,课堂话语互动的开放性和启发性的本真意蕴也由此被消解。

## 二 中小学课堂话语互动失效的现象表征

如前所述,“话语互动悖论”作为话语互动本质和实践之间共存冲突要素的持续性矛盾,内嵌于中小学课堂之中,致使教师与学生共同面临着“顾此失彼”、“此减彼增”的教育性难题,直接表现为消极沉默、虚假互动、话语区隔等话语互动失效的非预期现象。

### (一) 消极沉默:一言堂中的无声顺从

学生课堂沉默作为一个独特的“中国教育事实”,虽然只是教育活动中的微观现象,却能够揭示教育成效、教育公平等一系列问题。课堂沉默现象在性质上可划分为积极沉默和消极沉默<sup>⑤</sup>。积极沉默多指教师提出问题后,学生在个体内部实施意义建构导向的认知加工策略,通过“慎思”与“自问”完成无声的思考,此时的沉默是学生沉浸于思考和体验的非语言行为,具有积极意义;反之,消极沉默则表现为师生或生生双方压抑、尴尬的不合作状态<sup>⑥</sup>,或因相互对抗所产生的话语沉默与心灵沉默的无意义现象。当学生被边缘化为“课堂局外人”时,消极沉默便在中小学课堂中萌生。德国教育哲学家博尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow)认为,独白和对话是教育活动的两

①张眺《公共性、对话与阐释》,《东南学术》2023年第3期,第102页。

②黄伟《课堂对话的运作机理——基于话语分析的视角》,《教育研究》2014年第7期,第123页。

③柏拉图《会饮篇》,王太庆译,商务印书馆2017年纪念版,第51页。

④钟启泉《对话型教学的创造》,《教育发展研究》2020年第4期,第39页。

⑤陈祖鹏《权力与权利视域下学生沉默现象研究》,《中国教育学刊》2017年第1期,第56页。

⑥王勇《学生课堂沉默的分类与引导策略》,《上海教育科研》2009年第5期,第71页。

种主要形式,二者之间的区别在于相关主体是否具有发言的能动性<sup>①</sup>。当话语互动表现为教师为唯一表达者而学生为听者时,本应具有双向互动性的对话便成为了整体沉默的教师独白。换言之,学生因教师身为话语主导者和掌控者的优势权力丧失了话语互动的机会,此时的课堂以单向度的话语输出和价值灌输替代了多元化的互动交流,这种“噤声”行为致使课堂出现被动的集体性沉默。然而,即使学生拥有了话语互动的机会,但也可能因难以插入互动话题而作为“犹豫的说话人”<sup>②</sup>不敢发言,或因畏惧观点不一致所带来的否定与批判而选择作为“主动顺从者”来避免公开辩论与质疑,进而出现习得性课堂失语现象,为本应以探索性和启发性为特征的中小学课堂烙上了消极沉默的独特印记。在长时间的消极沉默氛围下,学生可能会从显性的课堂沉默逐渐走向更为隐匿的情感沉默和精神沉默<sup>③</sup>,进而对个人知识获取和社会化产生更为严峻的负外部效应。

## (二)虚假互动:“伪”学生中心的遮蔽

“学生中心”作为我国教育发展模式的“重要战略转变”<sup>④</sup>,是广大教师积极遵循与践行的一项教学理念,也让教育界和学术界逐渐认识到了“教师中心”所带来的消极沉默的弊端,开始提倡以学生为中心的对话活动。然而,教育理论和实践工作者对于“教师中心”的有意挞伐,以及对于“学生中心”的极端式推崇和无节制滥用<sup>⑤</sup>,催生出了注重形式而非内容的“伪”学生中心,间接造就了“虚假互动”的形式景观。虚假互动主要具有如下特征。一是对话内容唯知识性。部分教师受既有观念的束缚,将学生中心简单理解为以师生或生生对话代替传统的教师讲授,加之“知识嵌入”教学方法论在短期内促进学生卓越学习成就的“质”的优势,课堂话语互动逐渐演变为以对话为主要形式、以知识嵌入为目标的虚假互动,表现为师生间的话语互动局限于陈述性知识的正误判断回应<sup>⑥</sup>。一项针对中小学课堂话语互动的大数据调查同样发现,课堂中的师生对话仍然以理解层级和记忆层级和低阶认知目标为主,对话的主要功能是巩固已学知识<sup>⑦</sup>。如此,不仅打乱了知识固有的内在逻辑,也阻碍了深度学习的生成与发展。二是对话结果确定性。早有学者认为,虚假对话是教师主导下预定知识的灌输<sup>⑧</sup>,设置具有标准答案的封闭式对话依然是中小学课堂教学实践的一个主流取向。当学生的回答与教师预设的答案有出入时,教师常采用代答式理答或总结式理答方式结束对话,或不断转询其他学生,直至预定答案出现。在这种情况下,标准答案是对话的唯一结果,学生多样性的观点被遮蔽,强调知识建构和深度学习的“学生中心”话语互动最终却沦为知识灌输的无效工具。三是对话形式浅表性。师生话语互动不是以平等民主为特征的本真对话,而是以权威性身份压制下学生的被动配合。在教师权威的规约和确定性答案的影响下,学生为迎合教师喜好和集体目标而揣摩对话意图,给出教师期望得到的答案。这种“表演型”的虚假互动是对实现学生深度学习和启发性思考的本真的遮蔽,大大抹杀了学生的批判性思维、创造性思维、合作与沟通等高阶能力的培养空间,“伪”学生中心的问题也在话语互动中得到了显现。

## (三)话语区隔:公共空间中的“孤岛”

在有限的课堂时间内,教师对于话语机会的分配深刻影响着教育的有效性。然而,在学生自身特质、先前知识、文化经验和家庭背景等前置因素的影响下,学生群体中易出现话语结构区隔的不公平现象。当话语区隔制造出个体间差异时,学生中优势意见的主导就会使非主流意见从公共图景中消失,弱势学生便被边缘化为公共话语空间中的一座座“孤岛”。其中,性别区隔、成绩区隔和家庭资本区隔是中小学课堂中较为常见的三类现象。其一,话语互动机会存在显著性别差异。研究发现,在西方课堂中,不平等态势正在各年级段蔓延,表现为教师与男生互动频率更高,对男生提问更具有挑战性,或教师会给予男生更具体且有针对性的反馈与指导<sup>⑨</sup>。我国中小学课堂也具有类似现象:男生在语文和数学课堂上被教师提问的频率相对女生更高<sup>⑩</sup>,而女生因其乖巧顺从的天

① O·F·博尔诺夫《教育人类学》,李其龙等译,华东师范大学出版社1999年版,第109页。

② 李瑾《文化溯源:东方与西方的学习理念》,张孝耘译,华东师范大学出版社2015年版,第28页。

③ 陈祖鹏《权力与权利视域下学生沉默现象研究》,《中国教育学刊》2017年第1期,第57页。

④ 李培根《以学生为中心的教育:一个重要的战略转变》,《中国高等教育》2011年第13/14期,第8页。

⑤ 张人杰《应以“学生中心”取代“教师中心”吗?》,《苏州大学学报(教育科学版)》2014年第4期,第38—39页。

⑥ 程良宏、白珊《引向深度学习的课堂理答及其实践策略》,《课程·教材·教法》2023年第4期,第69页。

⑦ 马如霞、王陆、彭功《大数据的知识发现:促进课堂深度学习的策略》,《电化教育研究》2022年第5期,第86页。

⑧ 程良宏、张瑾《作为学习参与的课堂沉默:意蕴表征、价值审视与引导策略》,《课程·教材·教法》2021年第8期,第72页。

⑨ Myra Sadker, David Sadker, *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls* (New York: Touchstone, 1995), 42.

⑩ 郝亚迪、胡惠闵《从课堂提问看学习机会的公平——基于Z市初中生的调查分析》,《教育发展研究》2016年第2期,第66页。

性,成为了多数课堂中的缄默群体<sup>①</sup>。其二,优生拥有绝对优先的互动机会,而学困生和中间学生却面临着话语互动渠道受阻的困境。研究表明,中学教师的课堂提问范围在学生学业成绩方面具有显著差异性,学优生的人均叫答次数超过中间学生的两倍;尽管学困生的课堂对话机会大于中间生,但其对话内容多为事实回忆等封闭性内容<sup>②</sup>,并未达到生成性和创造性目的的有效对话。其三,家庭资本丰厚的学生往往会得到教师更多的关注与回应。有学者基于对中小学课堂的观察发现,有官方家庭背景的学生被提问的次数明显高于其他学生,且来自高经济收入家庭的学生被叫答频率高于中等收入者<sup>③</sup>。这说明学生家庭的权力背景与经济实力能够在一定程度上影响学生话语互动机会的获得程度,进而带来话语互动机会不平等的问题。在性别、成绩、家庭资本等因素的作用下,学生在课堂话语互动过程中被不同标准划分为不同层次,呈现出掌握话语权的意见领袖与被主流话语排斥的弱势学生并存的“核心—边缘”结构,弱势学生由此面临着话语互动机会丧失、自我身份缺失和成员关系冷淡等一系列非公平性挑战。

### 三 基于社会学新制度主义的分析框架

从制度层面解释和深挖社会现象表征背后的生发逻辑与规律,在社会科学研究中由来已久。相比于旧制度主义,社会学新制度主义进一步扩展了制度内涵,强调身处制度环境中的组织或行动者不仅以个体自利目标为行动指南,其行为也必然会受到制度的深刻影响。该理论学派对于分析内置于多重制度逻辑场域内的组织行为或社会现象具有较强的适用性,为我们分析中小学课堂话语互动问题提供了适切的理论视角。

一方面,中小学课堂作为我国基础教育系统中的一个微观组织,其行为会受到制度结构的制约与影响,关照了社会学新制度主义强调个体行动深受制度环境和组织场域约束的基本观点。社会学新制度主义致力于研究制度对组织行为的作用机制,认为许多组织行为不是为效率所驱使,而是源于各种组织在当代社会中追求制度合法性的生存发展需要<sup>④</sup>。中小学课堂作为学校系统的内部结构,是一个通过教师管理、学生参与的微观非正式组织系统,与社会大系统之间保持着密切的文化、结构、资源、信息等交换关系,这意味着中小学课堂将不可避免地受到正式与非正式的制度结构的干预和影响。具体而言,教学与评价机制、师资管理制度等为课堂话语互动提供了合法性的正式制度情境,同时话语互动也会受到传统文化、主流意识形态和个人认知等非正式制度的渗透与制约。

另一方面,社会学新制度主义中的三项制度要素为剖析中小学课堂话语互动失效原因提供了更为系统的理论视角。社会学新制度主义的代表人物理查德·斯科特(W. Richard Scott)将制度结构与组织行为相联系,认为制度是由“社会符号、社会活动和物质资源所组成多层次稳定的社会结构”,可划分为规范性、规制性和文化—认知性三项核心构成要素<sup>⑤</sup>。该观点不仅强调制度对环境的依赖性及其在社会、经济、文化等宏观结构性要素的嵌入作用,也更侧重于关注制度被赋予的社会价值和文化与个体对制度的内化及个体偏好所具有的意义,为中小学课堂话语互动提供了更为广阔、系统的分析视角。课堂话语互动是内嵌于制度场域之中的师生或生生交互行为,其成效与质量背后的逻辑主线关涉文化、制度、个人等因素,中小学课堂话语互动失效现象本质上是正式的评价制度、非正式的规范性因素和文化认知因素共同作用下师生与生生之间行为异化的产物,因而可从正式制度与非正式制度相结合的系统视角探究话语互动失效的背后原因。

综上所述,以社会学新制度主义的规范性要素、规制性要素和文化—认知性要素为基础分析要素,本研究分别从文化规范、制度结构、个人认知三个层面构建整合性分析框架(见图1),以深刻理解和把握现象背后的制度根源与伦理解释。其中,文化规范特指能够形塑师生角色身份及权力边界的文化背景与社会规范;制度结构是影响中小学课堂话语互动行为和结果的强制性政策或制度化约束规则;个人认知即师生个体所拥有的信念认知、价值观念、认同偏好等内化后的制度要素。

### 四 中小学课堂话语互动失效的内在机理

中小学课堂话语互动失效现象不能简单归因于教育教学或个体行为,它还深刻反映了制度场域制约的特征。

①张丹、范国睿《课堂教学场域中教师关注的性别差异研究——以上海小学课堂为例》,《教育研究》2014年第4期,第126页。

②洪松舟、卢正芝《中学教师课堂提问的社会学分析》,《课程·教材·教法》2010年第1期,第21—22页。

③洪松舟、卢正芝《中学教师课堂提问的社会学分析》,《课程·教材·教法》2010年第1期,第22页。

④周雪光《序》,张永宏主编《组织社会学的新制度主义学派》,上海人民出版社2007年版,第4—5页。

⑤W. Richard Scott, *Institutions and Organizations* (Thousand Oaks: Sage Publications, 1995), 49-52.

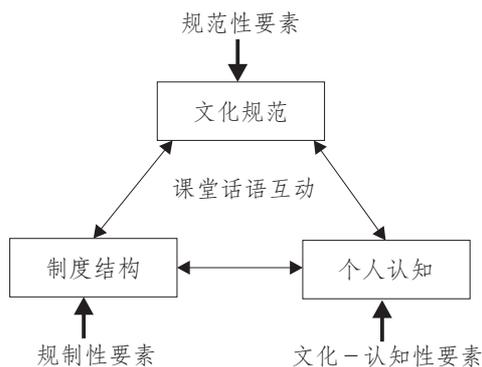


图1 中小学课堂话语互动失效内因的分析框架

在正式制度和非正式制度的共同作用下,中小学课堂话语互动呈现出特殊性和复杂性问题。本文基于社会学新制度主义的基本观点,从“文化规范—制度结构—个人认知”三方面剖析话语互动失效内因,以揭示现象背后的制度和社会原因。

### (一)文化规范:儒家文化渲染下身份权力的结构冲突

基于福柯的权力—话语理论,话语的制造会同时受到一定数量程序的控制、选择、组织和重新分配<sup>①</sup>。这里的“程序”指的是基于权力规训所形成的规范与原则。在众多因素中,文化伦理是形塑权力的重要语境。纵观我国中小学课堂话语互动过程,其失效的表象背后包裹着“尊师重道”、“谦逊克己”等复杂的中国传统文化意蕴,话语互动主体所拥有的身份权力结构具有儒家文化渲染下的本土化特征。具体而言,儒家文化以仁道之学为中心,以学以成人为取向,赋予了师者“传道”、“授业”、“解惑”的责任与权利,由此奠定了古典师生关系伦理的基本内涵,强烈影响着师生在课堂话语互动进程中的阶层化思维方式和身份权力势差。儒家文化以此传达了一个重要的文化隐喻,即重视以亲族关系、师生关系为基础建立起来的规范秩序和权威观念,在教育场域内表现为“尊师重道”的追求与推崇,其主要来源于学生对于知识真理的重视以及对教师所具备的君子人格的敬仰。譬如颜渊认为:“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。”<sup>②</sup>在学生对教师高度崇拜和尊敬的情境下,师生之间逐渐形塑了“唯师道尊”的价值取向,教师被赋予规训惩罚权力和资源分配权力,以此维持和加强师生之间差序格局的稳定性。换言之,教师有权力决定何时发起对话、谁来参与对话、何时结束对话,以及谁的对话更有价值等<sup>③</sup>。尽管儒家文化以“教学相长”的话语对谈作为中国古典人文教育范式,但这种“吾语汝”的对谈方式仍然是以教师扮演着知识传授者和解惑者的权威角色,引导学生朝向既定的答案方向进行思考,其中无疑暗含着身份权力影响下的平等危机。

对于学生个体而言,儒家传统倾向于将学习视作一项道德任务<sup>④</sup>,强调有德君子是学习者自我成人的最终目标<sup>⑤</sup>。学生应“谨言慎行”,以谦虚谨慎的态度不断地向教师求知以臻于自我仁德的完善,保持“欲知”和“欲仁”的生命意向和人生姿态;同时要“克己复礼”,践行道德规约的要求,在静中反思自省,观之本心。因此,“谦虚谨慎”是学生成长为君子的修身之道,“主静克己”则是君子成事的德行之理。这种“谦逊克己”的伦理定位使得学生以“合乎礼”作为个人行为的价值取向,在尊师重道的观念影响下不断克制自我表达的欲望。

置于文化规范的镜像下加以检视,现代教学行为仍然受到“尊师重道”和“谦逊克己”等儒家传统文化的深刻影响。教师在知识垄断和人格形象上的天然权威,以及尊师重道和谦逊克己的文化赋权,使得中小学师生之间呈现出阶层性从属关系。在上下位关系的约束下,教师所拥有的规训惩罚权力和资源分配权力不断扩张,导致学生的自由发言权利和自我认同权利处于被掌控和挤压的不稳定之中,受教育者自我创造和自我表达的教育权利在

<sup>①</sup> Michel Foucault, “Orders of discourse: Inaugural lecture delivered at the Collège de France,” trans. Rupert Swyer, *Social Science Information* 10, no. 2 (April 1971): 8.

<sup>②</sup> 程树德《论语集释》,程俊英、蒋见元校,中华书局1990年版,第594页。

<sup>③</sup> Beth Herbel-Eisenmann, Jeffrey Choppin, David Wagner et al., eds., David Pimm, *Equity in Discourse for Mathematics Education: Theories, Practices, and Policies* (Berlin: Springer, 2012), 185.

<sup>④</sup> 吴佳妮、滑子颖《东亚儒家文化圈学业负担问题的两面性、治理困境与未来路向》,《比较教育研究》2022年第12期,第74页。

<sup>⑤</sup> 刘铁芳《学为君子:从〈论语〉看人文教育的古典意蕴》,《北京大学教育评论》2022年第1期,第150页。

师生间身份权力的结构性张力中极易被异化为消解受教育者自主性的教育“暴力”。教师权力与学生权利之间的对立和抗衡,让课堂话语互动最终落入等级符号的空洞性陷阱之中,消解了师生基于平等和民主的心灵对话与精神沟通的可能性。在这种教育情境中,学生囿于对权威的畏惧和对惩罚的恐惧,以及谦逊克己的自我要求,顺从沉默或表演配合便成为了他们的理性选择。

## (二)制度结构:评价制度规约下优绩主义的被动迎合

组织所处的制度环境为组织行为提供了合法性语境,具有规范组织和个体行为的形塑作用,而基础教育评价制度作为基础教育办学方向的指挥棒,对于教育改革与质量提升具有重要意义。然而,伴随着教育评价制度在学生区分和选拔方面的大范围应用,“升学难”现象成为了基础教育竞争白热化的缩影。尽管“双减”政策以规制性举措围绕学生学业负担问题进行了强有力的教育治理,但在具有强筛选功能的教育评价制度的本源制约下,优绩主义仍然是影响当今课堂教学的强势话语。这种“竞争式”的英才情结一度带来了基础教育现代化的繁荣景象,正如佐藤学所说,基于应试竞争的“压缩式现代化”是东亚社会取得教育快速发展与成就的秘密<sup>①</sup>。然而,在繁荣表象的背后,以内卷化和功利化为代价的应试教育现实难以被忽视,评价制度制约下的教育优绩主义最终演变成教育优绩主义的“暴力”。具体而言,升学率和优秀率是“精英人才”培养成效的代表,成为了具有广泛社会共识的基本共识,使得潜在附着于制度之中的考核压力、物质资源、社会期待等标准在一定程度上牵制了教师的话语互动行为——教师被迫身陷于知识教学效率至上的桎梏中,不得不以正与误、是与非的“技术性”对话来强化学生对默会性知识的理解<sup>②</sup>。有教师在访谈中吐露,教师“需要在单位上立足,那把学生成绩带上去就是最好的证明……不然的话家长天天找领导弹劾,领导天天找你谈话,各种麻烦”<sup>③</sup>。在优绩主义制度结构的影响下,话语互动被迫退行为加强知识记忆的工具,应试主义教育所带来的机械“规训”挤占了原本属于“教育性”的空间<sup>④</sup>,导致虚假互动成为了中小学课堂的常见现象。

此外,常态化教学评价制度具有共同的价值期望,遵循统一规范的操作形式,具备行动价值和行为模式的一致性<sup>⑤</sup>。在该制度的制约下,标准化教学目标和同一化教学进度成为了教师需要遵循的制度规则。例如中小学教学需要以课程标准为基本指向,以教师用书和教材为课程设计依据,并在各个学校统一制定的教学进度下进行标准化教学,更有学校会为新手教师准备统一的教学工具包,包括何时需要开启对话,何时进行话轮切换。尽管这在一定程度上保障了教育公平,但话语互动也会由此落入工具化与确定性的学力陷阱。在此,优绩主义的标准化集体目标取代了学生个性化发展的需要,将统一标准内化为集体的“潜在共识”。

受评价制度结构的影响,不仅教师成为了结构性压力下的沉默者和循矩者,而且学生也被推入了另一种风险:作为利益相关者,学生为了在有限时间内获取更高成绩而自愿走入优绩主义的“牢笼”之中。有学者基于学生的学习行为模型研究发现,针对考试来说,应试教育在有限时间条件下的成绩效应显著高于素质教育<sup>⑥</sup>。在以“成绩为王”的功绩化教育评价体系的影响下,应试教育无疑是满足学生的高分期待和升学意愿的最佳选择,因此学生更希望以听讲者身份被动接受教师直接传输的陈述性信息,认为课堂互动和讨论是浪费时间的无用之事,从而出现了兴趣降低、主动放弃思考等一系列“反抗”式现象,深度有效的话语互动自然难以开展。

## (三)个人认知:认知偏好影响下话语剥夺的主动选择

尽管宏观文化规范和制度结构对于课堂话语互动失效具有深刻影响,但教师与学生微观行动的大量聚集才让失效现象成为可能。偏好作为内隐于人们内心的情感、倾向与心理状态<sup>⑦</sup>,直接影响着个体的行为事实。置于课堂场域之中,教师对于学生的性别、成绩、家庭等方面的倾向性偏爱和差异化归因认知,在课堂话语互动的机会分配中起着关键作用<sup>⑧</sup>。其有意或无意流露出的情感倾向、态度反应和话语反馈逐渐成为课堂话语互动情境的规训式制度,潜在地形塑着课堂话语互动的行为及结果。

① 佐藤学《“勉强”时代的结束:东亚型教育的终结——逃避“学习”的日本儿童们(之四)》,《上海教育》2001年第15期,第60页。

② 叶飞《师生交往的对话性建构:超越“技术理性主义”旨趣》,《教育理论与实践》2014年第31期,第36—40页。

③ 张鹏飞、徐继存、高盼望等《教师应试教育观念是怎样形成的——基于生活史视角的个案考察》,《教育学术月刊》2021年第9期,第73页。

④ 周序《“应试主义教育”的“应试规训”及其消解》,《华中师范大学学报(人文社会科学版)》2014年第3期,第153页。

⑤ 袁建林、熊颖《我国基础教育评价制度的结构、问题及完善路径》,《中国考试》2022年第1期,第55页。

⑥ 钱林晓、王一涛《应试教育条件下的学生学习行为模型》,《教育与经济》2006年第1期,第55页。

⑦ 吴健青、马雪松《偏好、行为与结构:理性选择制度主义的三重维度》,《理论月刊》2022年第11期,第35页。

⑧ 胡华《课堂对话如何促进教育公平实践——基于社会文化理论的考察》,《现代远程教育研究》2023年第1期,第29—36页。

首先,教师自身对于学生性别角色的刻板化理解和差异化认知,塑造了教师对男女生话语互动的差异性态度<sup>①</sup>。受传统文化中的父权规范以及男尊女卑的社会性别秩序的影响,教师对于性别角色存在一定社会性感知,当教师逐渐认同社会所赋予的性别角色异质化表征后,会过度简化性别角色及其行为,从而对男女生产生刻板印象,强化性别所建构的话语身份差异<sup>②</sup>。例如,有教师认为男生具有强逻辑性与高创造性的先天优势,尽管男生在话语互动过程中常常以直接发言、插话打断等“越矩”行为打破对话规则,但教师仍认为这是聪明的表现,而女生却容易被贴上“内向乖巧”、“胆小谨慎”、“怕说错话”等标签。在这种认知偏差与个体期待下,教师的性别偏好往往会被具象化为课堂互动的差异化性别对待。

其次,教师对于传统教育质量观的路径依赖,使得成绩为王的偏好惯习不断得到固化。组织惯性理论认为,资源成本投入、责任性要求和合法性需求等内外部因素促使组织形成了一套稳定的主导规则与程序,即组织结构惯性。身处于学校组织中的教师同样会受“组织惯性”的影响。在维持了多年的应试主义教育模式之中,教师早已将学生考试成绩等同于教育质量的认知偏差内化为自身的观念惯习,并将学生成绩与个人绩效指标相挂钩。研究也已证实,学生平均成绩和优秀率能增加任课教师工资,而后进生或学困指数高的班级对教师的工资会产生负面影响<sup>③</sup>。为优生提供高频率或深度化的话语互动,不仅可以为其创造更为有利的学习条件,也有助于推动教学进度顺利进行,由此便出现了“择优而教”,以致其他学生话语权利被剥夺的非公正现象。

最后,学生家庭资本投入及其所附属的家长权力,会潜在影响着教师话语机会的分配偏好。一方面,家庭资本投入对学生的学业成绩和非认知能力均具有正向影响作用,能够帮助学生在教育竞争中保持优势<sup>④</sup>。高家庭资本投入的学生,往往具有较高的整体素质及核心竞争力,与教师更易进行流畅的深度话语沟通。另一方面,受制于高影响力的家长对学生学习情况的监督压力,或因教师追求个人利益的内部驱动,部分教师会选择以不均等的的话语互动机会供给来突出对少部分学生的“个性化”培养或单独性“关照”。

同时,对学生而言,受教育者在课堂中的真实感受和自我诠释也同样决定着课堂话语互动的有效性<sup>⑤</sup>。中小学生学习尤其是小学生的自律性和理性思考能力尚未成熟,教师在话语互动过程中的情感倾向和行为选择潜在地影响着学生对权力内容的诠释和行为选择与表征。通过对教师认知图式和价值标准的模仿和同构,学生会下意识地依据教师所传达出的身份角色偏好、社会规范和价值观进行行为选择,从而主动强化学生群体间的结构分层。这也意味着当学生的行为表现不符合普遍化的角色期待时,会受到学生意见领袖和同伴群体的批判或边缘化<sup>⑥</sup>,从而导致学生群体不愿倾听、意见领袖强行打断等话语权力剥夺现象的出现。

## 五 中小学课堂话语互动失效的矫治策略

在制度化限制和社会化影响的背景下,中小学课堂话语互动的确存在着教育本真性消弭的困境,落入了互动失效的窠臼之中。需要明晰的是,已有的制度结构和文化环境具有成就与危机并存的两面性,其加速实现现代化教育成就进程的优势使得我们不可将其一概废除。因此,在保留原有制度优势的前提下,如何突破制度结构、文化规范和个人观念的层层阻碍,推动中小学课堂建立平等包容的话语互动情境,提升互动成效与质量,是我们思考中小学课堂话语互动失效矫治策略的逻辑起点。

### (一)消解文化霸权,调和极端化的师生话语互动关系

“闻道有先后,术业有专攻”<sup>⑦</sup>。教师因知识经验势差和制度文化赋权,本就具备合法性的话语主导权。一味追求理想化的完全平等关系,意味着否定师生之间本就存在的偏正结构与角色差异,未免具有遮蔽教育现实而空谈理想策略的嫌疑。但同时我们也不可放弃追求师生间的平等关系,而任由霸权主义带来“唯教师中心”或“唯学生中心”的非平等化话语互动情境。为了更好地规避极端化的师生话语互动关系,调和师生关系的偏正结构,我国中小学可从师生身份认知转化和现代信息技术支持的双元路径,双向度调和儒家文化所带来的“权力”与“权

①张丹、克里斯汀·德特黑《教育公平视角下的教师性别意识及认知差异——以上海市小学课堂为例》,《全球教育展望》2018年第8期,第69—81页。

②张丹《性别社会化视角下教师态度的性别差异与实践表征——以上海市小学课堂为例》,《全球教育展望》2022年第12期,第52—53页。

③雷万鹏、马红梅《学生成绩对教师工资的影响》,《北京大学教育评论》2019年第4期,第165页。

④张学敏、赵国栋《子女非认知能力发展的阶层差异分析——基于家庭资本投入的微观考察》,《教育与经济》2022年第4期,第40—47页。

⑤孙嘉蔚《课堂参与的“公共”伦理:反思与建构》,《中国教育学刊》2023年第3期,第75页。

⑥张丹《性别社会化视角下教师态度的性别差异与实践表征——以上海市小学课堂为例》,《全球教育展望》2022年第12期,第51页。

⑦韩愈《师说》,《韩愈文集汇校笺注》,刘真伦、岳珍校注,中华书局2010年版,第140页。

利”之间的价值张力。从身份认知转化来看,师生双方应在正视教师与学生间本质性差异的基础上,树立权力“平等”而非权力“平均”的话语互动价值导向,尝试构建良善的师生关系。具体而言,教师应以适当放权的方式主动弱化儒家文化中规训式的导学关系,通过树立平等的交往立场与原则,将自身角色由“管理者”和“控制者”转变为“监督者”和“服务者”。同时,教师需要承认并保护学生的主体性及个人权利,可与学生共同商定课堂话语互动规则,构建“融合性参与”课堂,通过组织交流活动、研讨会等方式将课堂话语权下移至学生,并鼓励学生大胆发表自己的观点与看法。学生则需要主动走出传统文化规约的消极影响,尝试以话语互动内容和目标为核心关注,将教师视为“平等的引导者”和“真诚的合作者”,接受教师所移交的部分话语权力,并有意识地自我提升批判性思维和创新思维。从信息技术支持角度来看,教育与互联网结构体系的交融,有助于强化师生、生生之间的平等交互影响。如加拿大传播学家马歇尔·麦克卢汉(Marshall McLuhan)所言,因特网实现了非集中化的革命,帮助在线教育创造了一种“处处皆中心,无处是边缘”的无中心优势<sup>①</sup>。教师可充分运用线下、在线、混合教学等不同模式在时间、空间和互动上的优势,促进课堂话语互动的有效进行。例如,通过现代信息技术手段增加知识资源共享渠道,中和教师绝对化的知识垄断权力;同时,以新型混合学习环境突破传统课堂话语互动的空间限制,为学生自由表达观点创设开放性的虚拟空间。

### (二)超越优绩主义,推动教育评价制度的意义结构变革

由于社会公平需求、制度惯性以及替代性制度缺位等因素,以优绩主义为核心功能的教育评价制度有其存在的必要性和现实性,我们难以从根本上改变已有的教育评价制度,但可通过提升评价体系的多元性等方式对其进行完善,以增强制度的内在张力。其一,优化评价制度的形式与内容,践行多元化教育质量观。在此方面,我国已经展开了教育评价制度变革的探索。教育部等六部门于2021年印发的《义务教育质量评价指南》指出,学生发展质量评价包括品德发展、学业发展、身心发展、审美素养、劳动与社会实践等五方面内容<sup>②</sup>;“双减”政策的实行也在不断控制学业测评数量与统一性考试。在宏观政策引领下,可进一步推进教育评价内容改革,将学生素养和能力与考试内容有机结合,发挥综合素质评价在中高考中的重要作用,从制度层面消解强优绩主义所带来的“为成绩而对话”的话语互动失效乱象。其二,完善教育问责制度,赋予教师自主教学权力。伴随着基于优绩主义的“问责”制所带来的课堂话语互动技术化现象,教育行政部门及学校可弱化以成绩为导向的标准化绩效问责制度,赋予教师一定的课堂自主教学权力,将课堂观察、教师谈话等质性评价材料纳入教师绩效制度之中,发挥教师教育的主体活力,避免课堂话语互动模式的刻板化。其三,重塑课堂话语互动意义,合力破除制度惯性。基于结构二重性理论,作为行动者的教师与学生具有反向影响制度结构的能动性。师生在现有制度情境中创新性的应对方式与意义建构,有助于以积极姿态在优绩主义和互动本真之间谋求可能的平衡。师生应改变将话语互动视作技术性工具的观念,统整个人发展诉求与社会价值导向的培养理念,破除唯成绩的单一评价观念惯性,在日常课堂话语实践中共同践行“破五唯”理念,以学生多元化成长发展需求作为课堂话语互动的最终目标,回归教育的本真意蕴。

### (三)淡化个人偏见,构建公平包容的话语互动伦理环境

我国中小学课堂话语普遍是由教师制定主流话语秩序的规则,课堂话语互动是否能够有效进行也同样取决于教师的认知偏好。然而,当偏好变为偏见时,非公正性的课堂话语互动现象便在学生群体中得到了扩张。因此,可从推动教师践行公正规范、促进学生加强公正认知两方面形成合力,构建公平包容的话语互动伦理环境。对于教师而言,一方面,应当规范自身责任行为,坚守教育公共性价值理念。区别于西方自由主义对于个人主体价值的追求,我国基础教育发展往往以社群主义思想作为价值引领,强调教师角色的行为规范与道德约束<sup>③</sup>。在社群主义思想的引导下,我国教师应坚守教育的公正性和公共性特征,打破来源于性别、成绩、家庭资本的不当价值期待,尊重学生的差异化与独特性。另一方面,应对学生个体丰富的差异性和互动过程中隐藏的冲突保持洞察,将“公平”视角纳入话语互动的设计过程和实践过程,构建面向弱势群体的补偿机制。例如,重点关注边缘化群体的互动权益,为其提供话语互动机会补偿或知识性、社交性资源支持,同时合理遏制少数优势群体权力在话

① 保罗·莱文森《数字麦克卢汉——信息化新纪元指南》,何道宽译,社会科学文献出版社2001年版,第117—123页。

② 《教育部等六部门关于印发〈义务教育质量评价指南〉的通知》,2021年3月18日发布,2023年9月3日访问,[http://www.moe.gov.cn/src-site/A06/s3321/202103/t20210317\\_520238.html](http://www.moe.gov.cn/src-site/A06/s3321/202103/t20210317_520238.html)。

③ 吴佳妮、滑子颖《东亚儒家文化圈学业负担问题的两面性、治理困境与未来路向》,《比较教育研究》2022年第12期,第77页。

语互动中的无序扩张,帮助弱势学生建立自我认同感与自我效能感。对于学生来说,教师和学校有责任构筑以生生交互为主线的话语互动机制,鼓励和引导学生建立对话、参与、协作的学习共同体,及时提供达到资源共享、思想交流、观点碰撞的对话目的。同时,采用多样化学习共同体组织策略,以情感作为互动联结,提高组织凝聚力与个体归属感,促进学生关注公平公正而非个人得失,强化学生作为公共人的自我理解,帮助学生从“他治”状态中获得自主性,衍生出对学习共同体的伦理责任。

## **Attribution of Ineffectiveness of Classroom Discourse Interaction in Primary and Secondary Schools in China: A Reflection Based on the New Institutionalism in Sociology**

Liu Zihan, Huang Yating

College of Education, Zhejiang University, Hangzhou, Zhejiang 310030, China

**Abstract:** The paradox inherent in the structure of identity and the paradox surrounding the value of dialogue are embedded in primary and secondary school classrooms, resulting in teachers and students encountering unforeseen phenomenon such as negative silence, false interaction and discourse separation, which affect the development quality of basic education in China seriously. Although classroom discourse interaction belongs to teaching techniques on the surface, the institutional rules and profound social roots are hidden behind it. The study found that the structural conflict of identity power under the rendering of Confucian culture, the passive catering of meritism under the rules of evaluation system, and the active choice of discourse deprivation under the influence of cognitive preference constituting the internal and external reasons for the ineffectiveness of classroom discourse interaction in primary and secondary schools. In order to improve the effectiveness and quality of discourse interaction in classroom practice, cultural hegemony should be removed and the extreme discourse interaction between teachers and students are supposed to be reconciled; meritism should be transcended and the reform of the meaning structure in the educational evaluation system should be carried out; and personal bias should be diluted so as to build a fair and inclusive ethical environment for discourse interaction.

**Key words:** primary and secondary school classrooms; classroom discourse; interaction failure attribution; new institutionalism in sociology

[责任编辑:罗银科]