

互动仪式链视角下硕士研究生课程合作学习 仪式类型与优化策略

苏林琴*, 杨晓丹

北京工业大学高等教育研究院, 北京

收稿日期: 2026年2月11日; 录用日期: 2026年3月10日; 发布日期: 2026年3月18日

摘要

硕士研究生课程合作学习存在参与意愿低、过程形式化、情感联结弱等“泛化低效”的问题。本研究基于兰德尔·柯林斯的互动仪式链理论编制调查问卷, 通过对646名硕士研究生的问卷调查, 探究硕士研究生课程合作学习的仪式类型。通过聚类分析发现硕士研究生课程合作学习仪式分为成功仪式、空洞仪式、强迫仪式与失败仪式四种类型。基于此, 从仪式启动、强化、结果、延续四个阶段提出针对性优化策略, 为提升硕士研究生课程合作学习质量、培养高层次团队协作人才提供实践指导。

关键词

硕士研究生, 合作学习, 互动仪式链, 仪式类型, 优化策略

Ritual Types and Optimization Strategies of Master's Course Cooperative Learning from the Perspective of the Interaction Ritual Chain

Linqin Su*, Xiaodan Yang

Institute of Higher Education, Beijing University of Technology, Beijing

Received: February 11, 2026; accepted: March 10, 2026; published: March 18, 2026

Abstract

Master's students' course cooperative learning faces the problem of "extensive but inefficient"

*通讯作者。

文章引用: 苏林琴, 杨晓丹. 互动仪式链视角下硕士研究生课程合作学习仪式类型与优化策略[J]. 教育进展, 2026, 16(3): 999-1008. DOI: 10.12677/ae.2026.163574

phenomena, such as low willingness to participate, formalized processes, and weak emotional bonds. Based on Randall Collins' Interaction Ritual Chain Theory, this study developed a questionnaire and conducted a survey among 646 master's students to explore the ritual types of their course cooperative learning. Through cluster analysis, it was found that these rituals can be divided into four types: successful rituals, hollow rituals, coercive rituals, and failed rituals. Based on this finding, targeted optimization strategies are proposed from four stages (initiation, intensification, outcome, and continuation of rituals), providing practical guidance for improving the quality of master's students' course cooperative learning and cultivating high-level team collaborative talents.

Keywords

Master's Students, Cooperative Learning, Interaction Ritual Chain, Ritual Types, Optimization Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

21 世纪以来, 伴随着社会分工的细化使得个体越来越离不开群体, 越来越离不开合作。《中国教育现代化 2035》指出要深化教学改革, 推行启发式、探究式、参与式、合作式等教学方式培养学生的创新精神和合作能力, 打破传统“个体化、竞争性”学习范式, 转向“共生型”合作学习模式[1]。尽管合作学习在理论与实践层面被证实具有显著的教育价值, 但是硕士研究生在课程合作学习中仍表现出低效甚至无效的问题。一是学生参与意愿低。通常仅少数学生积极投入, 多数成员则呈现“游离”状态, 由主动参与者蜕变为被动“听众”, 逐渐沦为小组中的“边缘者”与“沉默者”[2]。二是合作目标偏移与过程形式化。合作学习常偏离其协作探究的本质目标, 倾向于简单分工[3]。讨论流于表面, 缺乏深度质疑、有效补充与建设性反馈, 最终仅进行成果的机械汇总, 陷入浅表学习。三是合作学习育人功能难以实现。学生普遍反映自身缺乏合作学习能力和团队协作精神, 难以建立有效的互动关系, 导致人际紧张和冲突现象频发[4], 深度协作的育人功能几近失效。理论上合作学习能有效促进异质性知识的共享与良性互动的生成, 实际上却存在知识的迟滞性转移与低效吸收, 进而导致个体学习效能与情感能量的持续衰减。本研究拟通过互动仪式链理论, 剖析硕士研究生课程合作学习的仪式类型和特征, 并提出相应的优化策略。

2. 硕士研究生课程合作学习的理论框架与研究设计

2.1. 理论框架

互动仪式作为人们最基本的活动形式, 构成了所有社会学研究的基础。互动仪式的形成是通过共同的行动或事件触发, 并注入短暂的情感刺激, 随后通过四个核心要素建立相应的机制: 1) 主体在场。当两个或两个以上个体共处于同一物理空间时, 即便他们未有意识地关注对方, 身体的共存性决定了他们之间必然产生相互作用; 2) 共同焦点。人们会将注意力聚焦在共同的对象或活动上, 并且参与者可以意识到彼此共同关注点所在; 3) 排除局外人。明确界定非参与者界限, 确保参与者明确知晓参与主体; 4) 共享的情感状态。参与成员之间分享共同的情绪与情感体验[5]。

一旦互动仪式的组成要素得以确立, 通过共同的焦点和情感状态, 可以产生有节奏的互动反馈, 激

发集体的激情, 增进群体的凝聚力, 改变个体的情感能量, 强化社会关系的象征意义, 并且实现道德规范, 从而达成预期的效果。硕士研究生课程合作学习过程, 本质上就是小组成员因课程任务而聚集, 共同参与的一场仪式。情感动力循环机制成为提升合作学习效能的重要支撑。课程合作学习仪式的运作是一场持续的、动态的、充满张力的集体舞蹈。四要素并非静态存在, 而是在每一次互动中通过成员的语言、行为、情感表达被不断地协商、构建、挑战和重塑。其核心驱动力——情感能量在成员间不均衡地流动和积累, 深刻地影响着小组内每个人的后续参与和整个小组的命运。每一次合作学习仪式中个体间的互动并非仅限于对彼此的相互作用, 而是被裹挟在不同空间和时间所发生的互动仪式构成的互动仪式链中。

2.2. 研究设计

本研究采用问卷调查法, 以柯林斯互动仪式链理论为依据, 借鉴相关成熟量表进行问卷编制和修订, 包含主体在场、共同关注、情感能量、局外设限 4 个维度, 共 15 个题项。信效度检验显示, 问卷整体克隆巴赫 α 系数为 0.948, KMO 值为 0.958, Bartlett 球形检验 $p < 0.001$, 探索性因子分析提取 4 个因子, 累积方差解释率为 69.631%, 表明该量表信效度良好。

问卷采用问卷星进行在线调查, 面向全国各高校硕士研究生, 共回收 667 份问卷, 剔除规律性作答等无效问卷 21 份, 有效问卷 646 份, 有效回收率达 96.8%。其中女生占 56.7%, 男生占 43.3%; 研一学生 105 人(16.3%), 研二 324 人(50.2%), 研三 217 人(33.6%); 人文社科类学生占 55.0%, 理工农医占 43.2%; 学术型硕士占 68.0%, 专业型硕士占 32.0%。合作学习参与经验上, 参与 0~2 门课程合作学习的学生 247 人(38.2%), 3~5 门 222 人(34.4%), 6 门及以上 177 人(27.4%), 超过六成学生有多次合作学习经历, 具备足够的体验基础支撑研究分析, 且不同参与频次的样本分布相对均匀。角色倾向数据反映出硕士研究生合作学习中的参与心态: 50.0% 希望成为核心成员, 体现了主动参与的意愿; 41.6% 接受边缘成员角色, 暴露了部分学生的被动参与倾向, 仅 8.4% 愿意担任组长, 反映出研究生群体中领导力担当意识不足。

3. 研究结果分析

3.1. 描述性统计分析

问卷采用李克特五点计分法, 1 代表“完全不符合”, 5 代表“完全符合”。以理论中间值 3 为参照, 对课程合作学习要素及影响因素进行分析。由表 1 所示, 各维度均值均高于理论中值 3, 表明硕士研究生课程合作学习整体处于中等偏上水平。且互动仪式链的四个核心要素得分差不多, 情感能量得分最高, 反映合作中情感互动有一定基础; 局外设限得分最低, 提示小组内部边界感不足, 可能影响合作的安全感与专注度。各维度标准差接近 1, 说明学生对同一要素的感知差异较大, 合作体验不均衡, 部分学生可能处于边缘参与状态。

Table 1. Descriptive statistics of master's students' course cooperative learning
表 1. 硕士研究生课程合作学习情况描述统计

	最小值	最大值	平均值	标准差
共同关注	1	5	3.63	0.99
主体在场	1	5	3.62	1.00
局外设限	1	5	3.56	0.96
情感能量	1	5	3.65	0.91

3.2. 课程合作学习仪式的聚类分析

柯林斯认为“相互关注 - 情感连带”是形成互动仪式链的核心机制。在课程合作学习中,“共同关注”和“情感能量”亦是硕士研究生课程合作学习仪式达成的核心要素。因此,以“共同关注”和“情感能量”为维度建构坐标系,如图 1 所示。其中,“共同关注”分为“高”与“低”两个水平,“情感能量”分为“强”与“弱”两个水平。

采用 K 均值聚类法对样本进行分析,最终形成了四种具有实践贴合度的合作学习仪式类型假设:“共鸣且聚焦”的成功仪式、“同心但失焦”的空洞仪式、“聚焦难同频”的强迫仪式以及“离心亦失焦”的失败仪式,如表 2 所示。这些类型如同一面棱镜,折射出合作学习内部千差万别的微观生态,互动仪式链理论的四大要素在各仪式类型中展现出独特的互动特性。

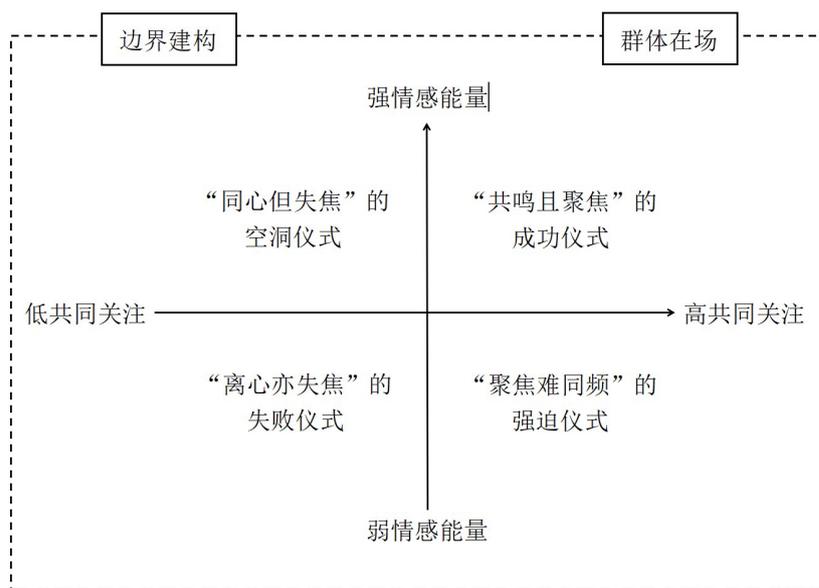


Figure 1. Classification model of master's students' course cooperative learning rituals
图 1. 硕士研究生课程合作学习仪式分类模型

Table 2. Four types of master's students' course cooperative learning rituals
表 2. 硕士研究生课程合作学习仪式的四种类型

指标/类型	类型一	类型二	类型三	类型四
共同关注	3.19	3.10	4.25	1.99
主体在场	3.45	2.71	4.23	1.84
局外设限	2.85	3.88	4.10	2.00
情感能量	3.06	3.78	4.18	2.06

类型一各维度得分处于中等偏低水平。其最显著的特征是,相较于其他类型,“局外设限”“情感能量”得分在自身各项指标中相对较低。情感能量是互动仪式链理论中衡量参与者因成功互动而获得的信心、热忱与主动投入感的关键指标,是仪式能否产生长效内驱动力的核心结果。这揭示出一种以外部约束替代内在驱动的矛盾状态。表明小组可能具备基本的合作形式与规则,但互动过程缺乏情感投入、激

情与共鸣, 成员间未能建立起积极的情感连带, 对外设限意识不强, 合作更多体现为对压力的被动服从而非对价值的主动寻求, 表现出“依令而行却心无波澜”的机械状态。故将其命名为“强迫仪式”。

类型二各维度得分也不高, 但“局外设限”“情感能量”等涉及规则与任务的维度上表现良好, “主体在场”得分明显偏低, 成为短板。主体在场, 即参与者身体与注意力的共同投入, 是互动仪式链理论中除共同关注外另一项基础性条件[6]。这揭示了一种形式充盈但实质缺位的矛盾状态: 学生遵循着课程设定的合作流程, 也从中获得了社交层面的愉悦感, 但其注意力并未真正锚定于学习任务本身, 表现出“身在场而心离场”的游离状态。因此, 将其命名为“空洞仪式”。

类型三在所有维度上均表现出卓越且均衡的高水平, 远超过其他类型。其中, “共同关注”“主体在场”得分尤为突出。这标志着一种理想状态: 成员不仅在身体和注意力上全身心投入, 而且在高度互信的积极情感氛围中, 通过有效的组织方式, 围绕共同目标产生深度互动与思维碰撞, 最终获得丰富的认知与情感回报。这完全符合互动仪式链理论中产生高群体团结、个体情感能量与群体符号的成功仪式特征, 故将其命名为“成功仪式”。

类型四在所有维度上的均值均处于极低水平, 显著低于其他类型。其中, “共同关注”与“主体在场”的得分最低, 表明此类合作中成员注意力涣散, 物理或心理上的缺席感严重, 互动几乎未能形成有效的仪式所必需的基础条件。小组活动名存实亡, 无法产生有意义的认知或情感结果, 因此将其命名为“失败仪式”。

3.3. 课程合作学习仪式类型的差异分析

在快速聚类的基础上, 为进一步挖掘数据背后的信息, 对硕士研究生课程合作学习仪式的强迫、空洞、成功、失败四种类型通过交叉列联和方差分析, 揭示性别、年级、学科专业、学位类型、是否学生干部等人口学特征与仪式类型之间的关联规律, 弥补仅通过聚类分析划分仪式类型后, 对类型形成背后影响因素的探索不足, 同时对四种不同类型的合作意愿、合作方式差异进行分析, 完善硕士研究生课程合作学习仪式的形成机制研究, 让类型划分的结论更具解释力。

Table 3. Statistical table of demographic variables for types of course cooperative learning rituals among master's students
表 3. 硕士研究生课程合作学习仪式类型的人口学变量统计表

		成功仪式		强迫仪式		空洞仪式		失败仪式		χ^2	P
		N	百分比	N	百分比	N	百分比	N	百分比		
性别	男	139	49.60%	76	27.10%	34	12.10%	31	11.10%	5.479	0.140
	女	214	58.50%	76	20.80%	41	11.20%	35	9.60%		
年级	研一	51	48.60%	30	28.60%	10	9.50%	14	13.30%	10.997	0.088
	研二	188	58.00%	75	23.10%	39	12.00%	22	6.80%		
	研三	114	52.50%	47	21.70%	26	12.00%	30	13.80%		
学科专业	人文社科	208	58.60%	83	23.40%	39	11.00%	25	7.00%	15.053	0.020
	理工农医	142	50.90%	64	22.90%	35	12.50%	38	13.60%		
	交叉学科	3	25.00%	5	41.70%	1	8.30%	3	25.00%		
学位类型	学术型	248	56.50%	100	22.80%	57	13.00%	34	7.70%	11.606	0.009
	专业型	105	50.70%	52	25.10%	18	8.70%	32	15.50%		
学生干部	是	76	56.70%	34	25.40%	10	7.50%	14	10.40%	2.891	0.409
	否	277	54.10%	118	23.00%	65	12.70%	52	10.20%		

由表 3 可知, 性别、年级和是否学生干部在统计上未达到显著水平, 男女生均以成功仪式为主, 女性占比更高, 但未形成统计差异。在年级上, 研二学生在成功仪式中占比最高, 失败仪式占比最低, 说明刚结束研究生期间的课程学习, 整体评价较好, 同时也说明研究生课程合作的体验并非由学业阶段简单决定, 而是更深植于合作情境。在是否担任学生干部上, 学生干部的空洞仪式占比低于非学生干部, 而成功仪式占比略高, 表明学生干部身份可能对维持有效合作有一定积极影响, 但差异不显著。

不同学科专业的学生在仪式类型上有显著差异。人文社科类学生在成功仪式中占比最高, 而在失败仪式中占比最低, 表明人文社科背景的研究生更倾向于进入高共同关注、高情感能量的理想合作状态。理工农医类学生在成功仪式中的占比低于人文社科, 但在失败仪式中的占比明显高于人文社科, 且在空洞仪式和强迫仪式中的比例也与人文社科接近。这可能与理工科课程学习中实验任务重、合作更偏向工具性有关, 容易因任务压力滑向强迫仪式或因形式化协作陷入空洞仪式。

学位类型在四种仪式上的分布差异呈现显著差异, 学术型硕士成功仪式占比较高; 失败仪式最低, 明显好于专业学位。这说明学术型研究生更易实现深度投入、高情感能量的合作学习。专业型硕士在强迫仪式和失败仪式中的比例均高于学术型。专业硕士培养侧重实践应用, 合作学习可能更多受外部任务驱动, 若缺乏内在认同则易沦为强迫仪式, 或因实践环节松散导致合作失败。

总体而言, 人文社科与学术型硕士更倾向于进入高情感能量、高共同关注的“成功仪式”, 而理工农医、交叉学科及专业型硕士则在“强迫仪式”和“失败仪式”中比例更高。这一结果提示, 合作学习的设计需考虑学科文化和培养目标的差异, 对理工科及专业硕士群体应加强内在动机的激发与合作规范的引导, 以减少形式化或低效的合作状态。

进一步对四种不同合作学习类型的学生的合作方式和合作意愿进行差异分析, 结果如表 4、表 5 所示。

Table 4. Analysis of differences in cooperation modes and willingness to cooperate across types of cooperative learning rituals in master's students' courses

表 4. 硕士研究生课程合作学习仪式类型的合作方式与合作意愿差异分析

		成功仪式	空洞仪式	强迫仪式	失败仪式	F 值	p 值
合作方式	平均值	4.148	3.404	3.700	2.131	173.819	<0.001
	标准差	0.604	0.710	0.830	0.857		
合作意愿	平均值	3.583	3.154	3.475	3.406	6.676	<0.001
	标准差	1.109	0.862	0.831	0.749		

Table 5. Multiple comparisons of cooperation modes and willingness to cooperate across different types of course cooperative learning rituals

表 5. 不同课程合作学习仪式类型合作方式和合作意愿的多重比较

	控制组	实验组	均值差	p 值
合作方式		强迫仪式	0.74427	0.000
	成功仪式	空洞仪式	0.44778	<0.001
		失败仪式	2.01647	0.000
	强迫仪式	空洞仪式	-0.29649	0.053
		失败仪式	1.27220	0.000
	空洞仪式	失败仪式	1.56869	0.000

续表

合作意愿	成功仪式	强迫仪式	0.42906	0.000
		空洞仪式	0.10834	0.916
		失败仪式	0.17694	0.498
	强迫仪式	空洞仪式	-0.32072	0.045
		失败仪式	-0.25211	0.172
	空洞仪式	失败仪式	0.06861	0.996

结果显示, 四种课程合作学习仪式类型的学生在合作方式上存在显著差异。成功仪式的合作方式得分最高, 且与其他三种类型具有显著差异, 表明该类仪式下的学生不仅具备合作意愿, 更掌握了高效、有序的合作方式; 强迫仪式和空洞仪式居中, 失败仪式的合作方式得分最低, 反映出该类仪式中学生的合作行为处于失序或断裂状态。强迫仪式与失败仪式、空洞仪式与失败仪式之间也存在显著差异。强迫仪式的合作方式显著高于失败仪式, 空洞仪式同样显著高于失败仪式, 验证分类结果有效。

四种课程合作学习仪式类型学生在合作意愿上也存在显著差异。成功仪式学生的合作意愿得分最高, 强迫仪式与失败仪式居中且较为接近, 而空洞仪式学生的合作意愿得分最低。成功仪式与强迫仪式之间存在显著差异, 强迫仪式与空洞仪式之间也存在显著差异, 这一趋势表明, 真正实现高共同关注、高情感能量与深度主体在场的成功仪式最能够激发学生的内在合作动机; 反之, 仅有形式而缺乏实质投入的空洞仪式则难以唤起学生的合作热情, 其合作意愿明显处于低位。成功仪式以高情感能量和深度主体在场为核心, 学生从合作中获得了内在满足感与价值认同, 因而合作意愿强烈; 而强迫仪式虽能通过外部规则维持学生的任务参与, 但其动力源于制度压力而非内在驱动, 学生在被动服从的过程中合作意愿自然受到抑制。空洞仪式尽管在社交层面营造了融洽氛围, 学生也能从中获得一定情感能量, 但由于其注意力并未真正锚定于学习任务本身, 导致合作意愿流于表面, 甚至不如受外部规则约束的强迫仪式来得实在。值得注意的是, 成功仪式的标准差最大, 说明尽管该类型整体合作意愿水平较高, 但内部个体之间的差异也最为突出, 反映出即使在同一理想类型中, 学生对合作价值的感知仍存在一定分化; 而其他三类仪式的标准差相对较小, 组内意见相对一致, 进一步印证了这些仪式类型在合作意愿上具有较为稳定的群体特征。

3.4. 课程合作学习仪式的类型特征

3.4.1. “共鸣且聚焦”的成功仪式

在课程合作学习的各种形态中, “共鸣且聚焦”的成功仪式代表着一种近乎理想的互动状态。成功的仪式首先建立在高质量的主体在场基础上。在课程合作中, 这种共在可能体现为小组成员主动选择干扰较少、便于深入交流的环境(如专用的研讨间), 并约定相对整块、不受打断的时间。更重要的是, 成员在共在时, 其身体姿态、目光朝向与设备使用都自然倾向于小组内部。在成功仪式中, “局外设限”更多是一种心照不宣的默契。这种界限并非为了排外, 而是随着小组形成高度专注的互动节奏而自然浮现, 强化了“我们是一个团队”的内部认同感, 让成员更敢于提出不成熟的想法, 进行冒险的思维碰撞。“共同关注”从教师下达的静态任务, 升华为一个被小组集体重新定义、深度占有并为之着迷的动态谜题。这种从“外在任务”到“内在迷思”的转化, 是仪式成功的关键。在高质量的共同关注驱动下, 共享的情感体验不再是零星的火花, 而是形成了一条起伏但持续的情感流。

在“共鸣且聚焦”的成功仪式中, 上述四个要素并非孤立存在, 而是构成了一个彼此强化、循环递

增的协同系统。这类仪式虽非每日常态, 但它揭示了合作学习所能抵达的理想高度, 为教育者设计与引导合作提供了清晰的标杆。

3.4.2. “同心但失焦”的空洞仪式

在硕士研究生课程的合作学习中, 存在一种颇具迷惑性的仪式类型。从表面看, 小组氛围融洽, 成员关系和睦, 互动频繁且气氛轻松。然而, 一场合作下来, 成员们虽身心俱疲, 却常感收获寥寥, 最终的成果也往往流于平庸、缺乏深度与创见。这种类型可被称为“同心但失焦”的空洞仪式。所谓“同心”, 指的是小组成员在人际层面可能保持良好的、甚至愉悦的关系; 而“失焦”, 则是指互动始终未能凝聚成一个真正的、能够激发集体深度思考的学术共同关注点。在合作学习中, 学生有时会因照顾情面而选择附和与沉默, 这种为了维护表面“和合”而牺牲真实观点交锋的行为, 本质上是心理在场向消极避让的异化, 严重削弱了互动的认知与情感质量[7]。

根据互动仪式链理论, 这种仪式在共同关注与共享情感两个核心要素上存在结构性缺陷, 导致仪式能量耗散, 无法产出实质性的认知突破与高强度的情感能量。因此, 空洞仪式产生的情感能量是低度的、离散的。它无法转化为驱动小组成员在学术道路上持续探索的深厚动力, 也无法铸就那种基于共同智力成就的、牢固的群体团结。仪式结束后, 成员们带走的更多是一种任务尚未完成的疲惫感或空虚感, 而非充满电的情感能量。

3.4.3. “聚焦难同频”的强迫仪式

在硕士研究生课程合作学习中存在一种极具张力乃至冲突感的仪式类型。它表面上似乎具备了成功仪式的某些关键特征: 成员们严肃认真、目标明确、讨论紧紧围绕既定任务展开, 甚至能产出结构完整、符合规范的成果。然而, 参与者普遍感到疲惫、压抑, 过程中充满了疏离感而非归属感, 合作更像是一次高强度的项目赶工而非一次思想探险。这种类型可被定义为“聚焦难同频”的强迫仪式。其核心特征在于, 仪式在共同关注这一认知要素上达到了高度形式化的一致, 却在共享情感体验这一社会情感要素上发生了严重的断裂或扭曲。互动看似聚焦, 实则缺乏真正的共鸣与能量流动, 成员的投入更多源于外部责任或内在焦虑的“强迫”, 而非自发的情感连带。

因此, 强迫仪式所产生和循环的, 主要是负向的情感能量或短暂释放后的情感空洞。它无法为参与者充电, 反而持续消耗他们的心理资源。仪式结束后, 成员获得的是解脱感而非成就感, 对合作本身难以产生积极的回忆和期待。

3.4.4. “离心亦失焦”的失败仪式

在硕士研究生合作学习仪式的类型光谱中, “离心亦失焦”的仪式处于最黯淡的一端。它标志着互动仪式链的彻底断裂与失败, 四个核心要素均呈现严重缺损或扭曲状态。这种仪式中, 小组在名义上存在, 但在功能与情感上已近解体。成员间不仅缺乏思维的聚焦, 更失去了合作的向心力, 互动沦为一种令人疲惫、沮丧且低效的负担, 通常只能产出勉强及格或拼凑敷衍的成果, 对参与者的学术发展与情感体验造成显著的负面影响。

因此, 失败仪式产生的是高强度的负向情感能量, 它极大地损耗学生的心理资源, 损害其学术自信, 并可能对其未来的协作意愿与能力造成长远的伤害。仪式的结果是情感“负债”而非“资本”。

4. 硕士研究生课程合作学习的优化策略

4.1. 仪式启动: 增加情感输入, 激发合作活力

研究发现, 许多课程合作学习在起点上便动力不足、焦点涣散, 成员们身体虽已聚集, 但注意力与情感却未能有效聚焦, 导致仪式尚未真正开始便已步履蹒跚, 极易滑向“空洞仪式”或“失败仪式”。因

此, 破解启动困境的关键, 在于在聚集之初便主动、有设计地注入积极的情感要素, 将外在的、被动的任务分组, 转化为内在的、充满期待与活力的共同体建构过程。

共同关注焦点是互动仪式链持续推进的核心支柱, 也是区分不同仪式类型的关键标志。研究发现共同关注维度并不高, 表明研究生课程合作学习缺乏明确且稳定的共同焦点, 会导致集体注意力分散、情感能量耗散, 使合作学习停留在表面化交流, 难以实现深度共创。互动仪式链理论认为, 只有当群体成员注意力持续聚焦于同一对象, 并围绕该对象产生频繁互动与情感连带时, 才能形成高强度仪式体验, 进而产生群体团结与情感能量等核心产出。实现从“模糊茫然”到“目标共识”的转变, 核心在于通过结构化的目标梳理与群体协商, 将抽象的合作任务转化为具体可执行、全体成员共同认可的目标体系, 为后续合作提供清晰方向。

4.2. 仪式强化：维持共同专注，强化互动过程

仪式启动阶段所点燃的合作活力与初步聚焦, 若无法在后续互动中得到有效维持与强化, 极易衰减消散, 导致合作学习陷入“强迫仪式”的机械执行或“空洞仪式”的泛泛而谈。研究发现, 共同关注与主体在场作为互动仪式链的核心基础要素得分并不高, 揭示了维持深度专注是当前合作学习实践中的普遍短板。成功的“共鸣且聚焦”仪式与失焦的“空洞仪式”或异化的“强迫仪式”之间的关键分野, 正在于互动过程中能否构建并维持一个持续吸引集体认知与情感投入的共同关注焦点, 并围绕其产生强烈的情感连带。因此, 仪式强化阶段的优化核心, 在于通过系统性的教学设计与管理干预, 对抗注意力分散与情感耗散的自然趋势, 将启动阶段的初始能量转化为一个持续深化、自我强化的互动过程, 从而推动合作学习从形式聚集迈向实质性的意义共建与情感共鸣。

当前硕士研究生课程合作学习中, 部分互动场景仍沿用传统课堂的空间布局, 成员座位分散、物理距离较远, 加之缺乏针对性的空间管理, 导致群体处于“分散游离”的状态。这种空间上的分散不仅削弱了成员间的视觉接触与即时交流, 还容易引发注意力分散、参与度不均等问题, 使得合作学习难以形成有效的集体向心力, 情感能量无法顺畅流动, 进而影响互动仪式的深化与强化。因此可以通过空间布局优化与氛围营造, 构建具有归属感与凝聚力的合作场域, 让物理空间成为促进成员互动、凝聚集体注意力的助力, 而非阻碍。

4.3. 仪式结果：显化集体收获，落实公平评价

互动仪式链理论指出, 成功仪式的核心产出包括群体团结、个体情感能量、群体符号及道德感。在本研究语境中, 这些产出具体的合作学习在认知、情感与社会性层面的综合收获。研究发现不同仪式类型在结果产出上存在本质差异, 且角色倾向、年级、专业等变量显著影响个体对收获的感知与评价公平性体验。因此, 仪式结果阶段的优化核心, 在于通过系统性的设计, 将内隐的、个体化的、不均衡的仪式产出予以显化, 并以此为基础构建一个能精准识别、衡量并公平回报个体与集体贡献的评价体系, 从而将合作学习从一项可能带来收获但也可能伴随不公感与情感损耗的任务, 转化为一个能持续生产积极结果、强化内部正义、并激励未来参与的良性循环闭环。

硕士研究生课程合作学习的集体成果, 既包含知识建构层面的共识与突破, 也涵盖协作过程中形成的方法经验与能力提升, 其价值不仅体现在最终的任务产出, 更蕴含于互动过程中的隐性积累。当前合作学习实践中, 集体成果往往呈现隐性零散的特征: 部分认知层面的共识、思维层面的碰撞以及协作方法的探索, 多以口头交流、临时记录等形式存在, 缺乏系统梳理与固化; 同时, 成果分布较为分散, 未能形成有机整合的整体形态, 导致成员难以充分感知集体协作的价值, 也不利于成果的沉淀与复用。这种状态下, 合作学习的集体收获难以被清晰感知与有效转化, 削弱了仪式结果对合作积极性的强化作用。

实现集体成果从“隐性零散”到“显性聚合”的转变,核心在于通过结构化的设计,将内隐的、分散的集体收获转化为具体可感、系统整合的显性成果,让成员直观看到协作的价值,同时为成果的后续应用与传播奠定基础。

4.4. 仪式延续:促进能量转化,延伸学习效应

研究发现,一次成功的合作学习仪式能够产生显著的情感能量与独特的群体符号,然而,当前的教学实践普遍缺乏对这些珍贵产物的系统性捕捉、转化与跨情境链接机制,致使合作学习的影响往往随课程结束而中断,难以融入研究生持续的学术社会化进程。质性资料中虽有学生提及成功合作的积极体验会影响其未来的协作选择,但这更多是个体层面的、偶然的自发行为,而非教育系统有意设计的结果。相反,“强迫仪式”或“失败仪式”所产生的负向情感能量,则可能形成持久的心理阴影,抑制未来的合作意愿。因此,仪式延续阶段的优化核心,在于通过主动的、结构化的教育干预,将单次合作学习仪式所产生的积极成果进行有效转化与链接,使其从一次性的课程体验,转化为可供个体在长期学术生涯中调用的协作资本,并构建能够激发新的、更高质量互动仪式的社会网络基础,从而真正实现合作学习效应的纵向深化与横向拓展。

合作学习仪式在互动过程中形成的情感势能,是群体互动与个体参与的核心产出之一,既包含个体在协作中获得的积极情绪体验,也涵盖群体层面凝聚的团结感与认同感。然而,当前硕士研究生课程合作学习实践中,这类情感势能往往呈现瞬时性特征,多局限于单次合作任务的特定时段,随着课程结束或任务完成便自然消散,未能转化为支撑个体长期学术发展与群体持续协作的长效动能。这种情感势能的流失,使得合作学习的情感价值仅停留在即时体验层面,难以形成贯穿学术生涯的持续影响,也削弱了合作学习对个体协作能力培养的深层价值。

实现情感势能从瞬时能量到长效动能的转化,核心在于建立结构化的承接与转化机制,将单次合作中产生的积极情感体验、群体认同与协作信心,通过系统性设计融入个体学术成长轨迹与群体协作生态。其关键在于通过主动干预,让瞬时情感体验转化为可复用、可迁移的内在素养与协作资本,形成持续推动个体参与协作、提升协作质量的长效动力。

参考文献

- [1] 中共中央、国务院. 中共中央国务院印发《中国教育现代化 2035》[EB/OL]. 2019-02-23. https://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.htm, 2023-09-05.
- [2] 王明峰. 英语专业研究生合作学习探析[J]. 郑州航空工业管理学院学报(社会科学版), 2013, 32(5): 194-197.
- [3] 王秀丽. 我国大学生合作学习研究现状与展望[J]. 现代教育科学, 2006(11): 112-115.
- [4] 何华宇. 构建合作式互动机制培养研究生团队精神——基于广州高校研究生团队精神调查的分析与思考[J]. 学位与研究生教育, 2011(4): 28-34.
- [5] 兰德尔·柯林斯. 互动仪式链[M]. 林聚任, 王鹏, 宋丽君, 译. 北京: 商务印书馆, 2021: 75.
- [6] 王甲, 龙宝新. 互动仪式链视域下课堂教学评价的困境与破解[J]. 当代教育科学, 2023(4): 35-45.
- [7] 龚伯韬, 程天君. 合作学习: 情面、“和合”与教学秩序再生产——基于“过程-结构”视角的比较个案分析[J]. 高等教育研究, 2020, 41(2): 66-75.