

学习何以发生：Z世代大学生课堂学习的发生机制与课堂重构

李颜颜*, 向 征#

成都信息工程大学管理学院, 四川 成都

收稿日期: 2026年9月2日; 录用日期: 2026年10月3日; 发布日期: 2026年10月9日

摘 要

当下高校出现大学生不坐前三排、人到心不到的现象, 看似是学风问题, 实质上是课堂中学习的缺席。本文分析了Z世代大学生课堂学习缺席的四重断裂。并从目标重构、过程重构、角色重构与评价重构四个维度提出课堂重构路径, 并建构了以真实性学习任务为锚点、以形成性评价为驱动的“教练式课堂”的范式, 从而较好地回答学习如何发生这一命题。

关键词

大学课堂, 学习发生, 课堂重构, 教学范式

How Learning Occurs: Mechanisms of Classroom Learning and Classroom Reconstruction for Generation Z University Students

Yanyan Li*, Zheng Xiang#

Department of Management, Chengdu University of Information Technology, Chengdu Sichuan

Received: September 2, 2026; accepted: October 3, 2026; published: October 9, 2026

Abstract

Currently, a prevalent phenomenon in higher education involves students avoiding the front rows

*第一作者。

#通讯作者。

文章引用: 李颜颜, 向征. 学习何以发生: Z 世代大学生课堂学习的发生机制与课堂重构[J]. 教育进展, 2026, 16(10): 59-64. DOI: 10.12677/ae.2026.16102080

and being physically present yet mentally disengaged. While this appears to be an issue of academic atmosphere, it essentially represents an absence of learning in the classroom. This paper analyzes the four-fold disconnection underlying the absence of classroom learning among Generation Z university students. It proposes pathways for classroom reconstruction across four dimensions: goal reconstruction, process reconstruction, role reconstruction, and evaluation reconstruction. Furthermore, it constructs a practical paradigm of the “coaching classroom” anchored by authentic learning tasks and driven by formative assessment, thereby offering an answer to the proposition of how learning occurs.

Keywords

University Classroom, Learning Occurrence, Classroom Reconstruction, Teaching Paradigm

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. 问题的提出

当下高校课堂的现状是学生陆续进教室，却默契地绕过前三排向后聚集。课堂上越发少见求知的眼神，而是有人佩戴耳机沉浸于游戏，有人刷看短视频，有人专注于与课堂无关的事务。大学课堂虽存在形式上运行完整，但却稀缺课堂之所以为课堂的东西——学习。这种普遍现象常被归因为学生学习态度不端或手机诱惑，却遮蔽了问题的实质：倘若课堂能够提供学生认可的价值，手机的吸引力未必能够战胜求知本身的吸引力。大学生用脚投票远离前排本质上是对“课堂能否学到对未来职业发展有用的能力”这一问题的否定。大学生并非拒绝学习，而是拒绝“没有学习发生的课堂”。

由此，本文将问题从“学生为什么不听”转换为“学习在课堂中是否真正发生”。“教”是一种供给行为，“学”是发生在学习者内部的意义建构过程，讲授的完成并不等同于学生的“学会”与“会用”。大学课堂改革的真正靶心是“让学习真正发生”的课堂重构。本文回答三个问题：学习何以发生？Z世代大学生课堂学习为何缺席？如何重构高校课堂让学习发生？

2. 学习真正发生依赖两个机制的协同

2.1. 学习的点燃依赖动机机制

自我决定理论(Ryan & Deci, 2000) [1]指出，学生更倾向于接受具备较强意义感、参与感与掌控感的课堂教学：意义感体现为学生能够建立学习内容与个人未来发展之间的内在关联；参与感强调学生作为学习活动的主体，而非被动的信息接收者；掌控感则指向学生在学习过程中拥有自主选择、观点表达与决策参与的空间。

2.2. 学习的持续依赖参与机制

知识传递是学习者依托自身原有经验主动建构生成的意义产物。学习的可持续推进依赖三重参与机制：认知卷入机制体现为学习发生于学习者面临认知冲突、生成问题意识并开展逻辑推理的过程之中；实践参与机制强调表达、协作、思辨与创造等高阶能力，需要在学习者亲身参与的行动实践中得以发展；社会互动机制则表明学习能够在同伴协作、观点碰撞与即时反馈的社会情境中得到进一步深化。由此，学习发生不在教师讲授的瞬间，而在学生主动思考、敢于提问、动手实践、协作对话与真实输出的瞬间。课堂改革都应以“是否促进学习真正发生”这一标尺的检验。

3. Z 世代大学生课堂学习缺席的四重断裂

3.1. 课堂供给与学生需求错位造成意义的断裂

以学科知识体系完整性为组织逻辑、以教师讲授节奏为时间轴心的传统课堂模式, 往往呈现出控制性教学结构的特征。在此结构下, 课程内容的遴选以学科逻辑而非学习者发展逻辑为导向, 教学进程以预设教案而非学生认知规律为出发点。学生角色被限定为既定进度的被动接受者。研究表明, 当教育环境持续挫败学生的基本心理需要时, 个体的内在动机将显著衰减, 并可能向受控动机或无动机漂移[1]。学生心理需要的同步受挫将引发动机真空。因此, 课堂中的手机使用可被视为一种替代性补偿行为。智能手机所提供的即时信息获取、社交网络互动与自主内容选择, 恰好能够在虚拟空间中弥补课堂环境所拒绝供给的自主感、胜任感与关联感。这表明, 课堂手机使用是动机机制失效后学生自发寻求的替代性满足路径。

3.2. 单向讲授与实践参与的挤压造成参与断裂

当下的讲授课堂是“教师输出到学生接收”的单向模式。教师流畅的知识讲解消解了认知冲突, 使得学生缺少提问与推理的机会, 让认知卷入流于形式。这种单向信息传递关系既缺乏深度的师生交互, 难以形成有效的同伴交往, 社会互动基本处于缺位状态。

此类课堂往往以教学效率作为合理性辩护, 然而并不能等同于真实学习发生的效率。教师的知识输出需要经由学生的问题探究、试错反思、协作讨论与迁移应用, 才能够实现真正的内化。倘若省略上述学习过程, 教师传递的知识大多只能停留在浅层印象, 极易听过即忘。这是不少学生产生“课堂难以获得有效收获”感受的重要缘由。

3.3. 师生关系的变迁造成关系断裂

从社会建构主义视角审视, 反馈、对话与协作等参与行为均嵌入特定的社会情境之中, 其有效性取决于互动双方所建立的关系质量。Garrison 等人提出, 社会临场感是认知临场感与深度学习得以发生的前提条件。当前大学课堂呈现出显著的关系稀释特征。在师生维度, 教学互动被压缩为以行政管控为导向的“点名-应答”的模式, 反映出教师缺乏对学生个体认知特征与发展需求的判断。学生难以感知来自教师的指导与情感支持。当学生的关系需要持续受挫, 课堂便不再是其愿意投入的社会空间。在生生维度, 同侪关系退化为物理共在但社会缺席。学生虽共享时空场域, 却未形成学习共同体[2]。

3.4. 学科单次考试替代全程成长造成评价断裂

评价是课堂的指挥棒, 也是教学的闭环环节。以期末卷面试题为主的考核方式, 会给大学生传递三个信号: 平时学习不如最后突击; 学习更多的是记忆与复现, 与能力和行动相关性弱; 教师若只关注期末成绩而忽视成绩背后的学习过程, 学生自然会将学习压缩为考前突击。这一过程中的认知卷入与实践参与则被制度性地豁免。评价断裂与前述三重断裂互为因果: 评价不关注过程则教学便不重视过程。过程不被重视, 则学习便不在课堂中发生。

4. Z 世代大学课堂重构的对策与实现路径

4.1. 目标重构: 从知识覆盖转向可迁移能力生成

“课程重构”的核心在于从教师中心的内容传递转向学生中心的能力生成。依据 Biggs 提出的建设性一致原则[3], 课程设计的起点应是清晰界定的预期学习成果, 而非教材章节的覆盖进度。Wiggins 与 McTighe 的逆向设计框架进一步要求: 课程开发者须首先明确“学生能做什么”, 服务于目标达成的评

估方式与学习活动。因此, 课程目标须以评估的高阶行为动词重写, 从“掌握某某理论”转向“能够运用某某理论分析真实情境中的复杂问题”, 从“了解团队协作”转向“能够在跨学科团队中完成方案设计并进行结构化答辩”[4]。这一转向使得高等教育的目标不仅在于学科知识的习得, 更在于可迁移能力的发展。如: 创新思维、团队协作、学术表达、批判性思辨、量化分析与人际沟通等面向未来职业情境的核心素养, 应被明确纳入课程目标体系, 并通过表现性任务嵌入教学过程[5]。由此, 学生所经历的意义断裂也能在课程设计层面获得根本性的弥合。

4.2. 过程重构: 把参与机制植入课堂结构

过程重构是促使深度学习发生的核心机制, 其核心在于将认知卷入、实践参与与社会互动系统性地嵌入课堂教学的常规结构之中[6]。其一, 以真实性任务启动学习。以真实问题牵引课堂教学, 使学生在解决问题时面临认知冲突, 进而建构新知。采用“问题前置、知识后置”的教学序列, 促使知识从“待记忆的事实性结论”转化为“问题解决的工具性资源”, 从而让认知卷入与学习意义感同时发生。其二, 以协作学习激活社会互动。协作学习既激活社会互动, 又使团队合作与人际沟通等可迁移能力在真实互动中得到训练。通过结构化的小组研讨、同伴互教与组间质辩等形式, 学生角色从被动的听众转化为学习事件的当事人。其三, 以课堂产出倒逼信息输入的深度。学习产出是深度学习发生最直接的可观察证据, 同时以输出需求反向驱动输入加工的深度, 方能有效产出。具体而言, 每堂课均要求学生生成学习成果, 如问题解决方案、结构化陈述、数据分析报告或课堂演示等。其四, 对讲授环节进行迭代。具体而言, 将知识传递、情境嵌入、能力训练与思辨提问进行一体化设计与有机融合, 使教师的讲授从课堂的结构性主体还原为学生学习的认知脚手架[2]。

4.3. 角色重构: 教师从讲授者转型为学习设计师与教练

作为学习设计师, 教师的工作重心从“设计我怎么讲”转向“设计学生怎么学”: 设计具有适度挑战且处于最近发展区内的学习任务, 设计层层递进、指向高阶思维的问题链, 设计协作的规则框架与产出的评估标准。作为教练型教师, 其在课堂中的核心职能体现为以下三个维度: 其一, 以高质量提问驱动认知加工。教师应学会运用苏格拉底式提问策略, 以问题而非答案作为激发学生元认知反思与批判性思维, 促使学生从被动接收信息转向主动建构意义。其二, 以专注倾听诊断学习状态。教师从学生的言语表达与学习产出中捕捉认知线索, 据此诊断其当前的理解水平, 实现形成性评估的即时化与精准化。其三, 以建设性反馈引导能力增长。反馈须遵循任务-过程-自我调节的层级结构, 使学生明确“当前表现的优势在何处, 存在的差距是什么, 下一步的改进路径是什么”。Pianta 的研究表明[7], 积极的师生关系可通过提升学生的感知社会支持而正向预测其学业投入。当教师能够记住学生的名字、追踪其个体化的学习进度并给予具体化、可操作的形成性反馈时, 师生关系便从行政化的“点名与被点名”重建为发展性的“陪伴与被陪伴”。在此意义上, 关系裂痕的弥合不仅意味着课堂温度的恢复, 更构成了深度学习发生的社会性前提条件。

4.4. 评价重构: 以过程性评价守护学习全程

评价重构是确保其他重构持续运作的制度性保障机制。其核心在于将评价功能从传统的甄别与筛选转向学习促进与发展诊断。其一, 将评价嵌入教学过程。以随堂产出的质量、协作中的贡献度、陈述答辩的表现性证据以及阶段成长的纵向轨迹为主要评价依据[8]。依据 Black 与 Wiliam 的经典研究, 嵌入教学过程的形成性评价对学业成就的提升效应量高达 0.4 至 0.7, 是已知的最为有效的教学干预之一。其二, 使反馈及时且可见。每一次学习产出均应获得具体化、可操作的形成性反馈。反馈本身即最经济有效的教学事件——Hattie 的元分析表明[9], 反馈对学业成就的影响效应量($d=0.70$)居于教学因素之首。其三,

赋予学生改进的迭代空间。允许修改、迭代与再提交，使评价指向能力增长而非盖棺定论的能力鉴定。这一设计契合成长型思维的理论内核[10]，将评价重新定义为“学习尚未完成”的发展信号而非“学习已经结束”的终结符号。需指出的是，过程性评价的有效实施并非以取代总结性评价为代价。当平时表现以真实产出为依据、以成长轨迹为参照计入总成绩，且与期末总结性评价形成权重合理、功能互补的评价组合时，过程参与便从“可有可无”的附加项转变为“学有所值”的核心构成，学生的内在动机机制由此获得制度性支撑[11]。

4.5. 促进学习发生的教练式课堂落地范式

4.5.1. 教练式课堂与其他课堂模式的差异

翻转课堂遵循“课前输入－课中内化”的流程再造，PBL 以“问题驱动－协作探究－成果展示”的项目循环，教练式课堂则以“真实任务锚定－课堂产出检验－形成性反馈驱动－螺旋迭代上升”的闭环机制。其独特性在于：将形成性评价从学习的“检测环节”升格为学习的“驱动引擎”，并将教师的提问、倾听与反馈技术系统地纳入课堂常规。从适用情境看，翻转课堂适用于知识点结构化程度较高、便于录制与自学的课程；PBL 适用于周期较长、综合性较强的项目化课程；教练式课堂对场地与课程类型的依赖较低，既可在常规排课制度下的单门课程中整体实施，也可作为模块化策略嵌入既有课堂。因此，教练式课堂并非对翻转课堂或 PBL 的替代，而是在尚未充分回应的“动机－反馈－关系”维度上提供了补充性方案。



Figure 1. Implementation process of coaching-style classrooms for students' actual learning
图 1. 教练式课堂促进学生学习发生的落地流程

4.5.2. 教练式课堂范式落地流程

综上可形成一种可落地的教练式课堂范式(见图1)。该范式以真实性学习任务为锚点,以形成性评价为驱动,形成“课前-课中-课后”的闭环。在操作层面,课前阶段发布与课程内容紧密关联的真实性任务,以此激活学生的先备知识与问题意识;课中阶段将教师讲授定位为认知脚手架,将主要课时配置于小组协作完成任务、教师巡回观察与针对性点拨和同伴质询;课后阶段依据学生产出给予反馈,并创新下一轮任务设计,实现教学设计的螺旋上升。该范式通过任务的真实性回应学生对目标关联性的追问,激活学生学习的意义感。同时,协作学习与成果展示提供其行为投入的机会与共同体归属的体验,也激活学生学习的参与感与归属感。设置处于最近发展区内的可达成挑战,并即时反馈,激活大学生学习的胜任感。这一范式将认知卷入、实践参与与社会互动以任务解决为主轴贯穿全过程。由此,学习从被动的信息接收转化为社会嵌入的意义建构过程。

5. 总结与研究展望

学习以动机的点燃为起点,以深度的参与为过程。当“学习是否真正发生”成为衡量一切课堂的共通标尺,大学课堂才能真正完成从知识传递到人才成长的时代使命。展望未来,后续研究需在以下三个方面深化:其一,开展教练式课堂的准实验研究,以实证数据检验重构路径的有效性;其二,探索不同学科情境下课堂重构的差异化策略;其三,在教师发展体系中嵌入“学习设计”能力模块,为课堂转型提供持续的人力资本支撑。

基金项目

项目编号: JYJG2024098。

项目名称: 基于职业能力提升的《培训管理》线上线下混合式一流课程建设项目。

参考文献

- [1] Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, **55**, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- [2] Garrison, D.R., Anderson, T. and Archer, W. (2000) Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, **2**, 87-105. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00016-6)
- [3] Biggs, J. (1996) Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, **32**, 347-364. <https://doi.org/10.1007/bf00138871>
- [4] Wiggins, G. and Mctighe, J. (1998) Understanding by Design. Association for Supervision and Curriculum Development.
- [5] Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. and Kirschner, P.A. (2004) A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, **52**, 67-86. <https://doi.org/10.1007/bf02504676>
- [6] 钟启泉. 深度学习: 课堂转型的标识[J]. 全球教育展望, 2021, 50(1): 14-33.
- [7] Pianta, R.C. (1999) Enhancing Relationships between Children and Teachers. American Psychological Association.
- [8] Black, P. and Wiliam, D. (1998) Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, **92**, 81-90.
- [9] Hattie, J. (2009) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge.
- [10] Dweck, C.S. (2006) Mindset: The New Psychology of Success. Random House.
- [11] 张红霞, 刘志军. 溯源与正本: 关于“过程性评价”的再认识[J]. 教育发展研究, 2024, 44(12): 43-53.