

“七度”教学观：大学金课的关键特征*

李 芒¹, 李子运², 刘洁滢¹

(1.北京师范大学 教育学部, 北京 100875; 2.江苏师范大学 教育技术系, 江苏 徐州 221006)

摘要: 如何认识现代教学, 是大学教师能否上出金课的关键所在。该文试图从课堂教学观出发, 针对目前大学教学存在的七大讹谬, 以多维度视角作为研究基础, 为大学教师提供分析教学的思考框架和卓越教学的价值判断基准。使用“度”的概念, 提出大学金课所具有的七大特征, 主要包括教学的难度、教学的深度、教学的广度、教学的高度、教学的强度、教学的精度以及教学的温度。对大学有效教学的评价, 具有极强的复杂性、模糊性和不确定性, 决定大学教学效果的因素也具有不稳定性。因此, 作为教学主体的大学教师的思想境界、学术涵养、教学理念以及教学学术水平是创建金课的决定因素。

关键词: 高等教育; 教学观; 大学金课; 关键特征

中图分类号: G434

文献标识码: A

“观”是人类对现象所形成的看法, 是人类认知的基础, 是指导人类行为的框架, 它所依存的关键是人类的灵魂^[1]。课堂教学观是教师对课堂教学的认识与理解, 是指导和支撑教师课堂教学的源点, 是基于教学不断变化的现象而衍生出的对教学看法的广延。进入新时代, 大学教学的关键问题在于大学教师对大学教学缺乏认识^[2]。因此, 为了建设金课, 必须以多维度的理论视角观照现代大学课堂教学, 找到考察金课的观测点, 探究大学金课的特征。金课不是一般意义上的提升教学效果, 更在其稀和纯, 稀是指其异于流俗的实质, 纯是指其轻灵之姿的形态。必须承认, 此“七度”正是目前我国大学课堂教学所极度匮乏之元素, 无“七度”, 则无金课。无“七度”, 课堂教学则无吸引力。“七度”是衡量大学教学价值的核心标准, 也是大学金课的关键特征。

一、难度：教学之保障

大学课堂教学的难度是指课堂学习任务具有高复杂度和强规训度。必要的教学难度是学生认知水平、情意品质和坚韧意志等优秀特征得以自我超越的必要条件。大学是研究艰深问题之所, 务必挑战人类最深邃的智海慧渊。比起旧知识的传承, 新知

识的创造成为现代大学更重要的任务^[3]。作为人类精英荟萃的大学, 研习人类最有难度的事物是其应有的宿命。

当前, 国内大学课堂教学普遍存在“难度”严重不足的现象。学生不费毫厘之力便可轻易跳过教师为其摆置的“跳箱”, 即便是一年不学, 也能临机轻松过关, 特别是在大量人文社科课堂上, 更是滥竽充数者众。求知是人的天性^[4], 在多数场合, 学生并非厌恶一般意义上的学习, 也并非因为懒惰而厌学, 而是因为课堂教学淡而无味、弃而无憾, 没能给予学生精神突围的快感, 没能激发学生振臂欲搏的豪情, 没能营造让学生体验自我价值的氛围而对课堂失望。在战场上, 平日里懦弱的人也可呈匹夫之勇, 何以如此? 皆因不同寻常的困境激发出人类挑战困难的英雄斗志。合理的课堂教学难度是激发学生求知天性并体验高增益感的进阶。之所以把“难度”作为大学课堂教学的首要维度, 原旨正在于此。

大学课堂教学不仅是传承社会文化的过程, 更是具有创造性劳动本质属性的生命绽放过程。卓越教师决不屑于教授两次完全相同的课。创造性劳动具有不可复制的人类劳动价值, 而具有教学创造性的课堂则带有明显的挑战性特征, 挑战则意味着高

* 本文系全国教育科学“十三五”规划国家一般课题“大学教学现代化的战略愿景与理论创新研究”(项目编号:BCA180085)的阶段性研究成果。

难度。高难度的学习体验有利于苦心志，激其行，动心忍性，增益其所不能。个体只有敢于做一个精神与肉体的负重者，才能最终实现自我的进化与重生^[5]。没有被难度拷问的教学，便没有艰苦卓绝的学习体验，定会流于平庸，因为创造性源于教学活动的“难度”。学生一旦感到几分轻松感，势必就少了几分收获感。在已知之知的基础上创生新知是学生在课堂教学中收获的最高教益。

大学课堂教学的难度既具有学习目标的“不可测性”，亦包含教学过程的“高屏障性”。大学课堂教学目标具有不可言说的特点，有些教学目标可以预先设定，而有些达成的目标却不是事前能够预设的，这些在教学现场生成的、无法预知的学习目标往往就是学习者创造性的学习结果，创造性学习会产生没有边界的学习结果，学习目标具有无限性，无限性必然带来不可测性。而不可测性的学习结果的获得必定具有相当的学习难度。对学生高期待才能帮助学生高发展，才能使学生在获得更大的学习结果^[6]。只有提升教学创造性思维水平，才是卓越学生最需要且最难促成的目标，创造力的本质是思维的无上限性。教学过程的“高屏障性”是指设置具有足够难度的过程性认知生发点，形成高质量的问题空间。大学课堂教学过程需要提出高质量的学术难题，使之产生激烈的认知冲突。赞可夫指出“以高难度进行教学”^[7]，其意义正在于此。将学生置于学习困境之中，让学生接触超越他们的经验，甚至也超越教师经验的现象，让学生失去方向，通过学习和思考，重新找到方向^[8]。这种真正的学术规训，能够最大限度地促进学生一刻不停的思考，从而学会提问、怀疑、判断等，激发战胜一切困难的英雄主义气概，隐忍坚定的学术意志，以及从成就中肯定自己的能力，提升难能可贵的自豪感与自信心，直至达到对个体潜能的最大化发展。

课堂教学的难度必须是“良性的”。合理的难度会使课堂充满文化与智力的挑战，让每一个教学环节都成为挑战智力极限、技能极限和心态极限的戮力过程，让学生付出超常的体力、脑力、精力及意志力，成为坚忍不拔的奋斗者、精湛思维的淬炼者。这种具有高难度属性的教学才能体现大学课堂的不可替代性和不可弥补性，才是学生真正不可或缺的教学。大学应该告诉学生人类最难的问题是什么，学生必须思考能够照亮人类社会、提升人类文明的问题，必须了解挑战学术的极限。即便是无法解决的“难度”，也存在巨大的教育意义。学生通过难度所体验到的英雄主义往往是与悲壮联系在一起的，因此，学生就能够感受到一种高贵的悲怆

感——唐·吉柯德式的学术精神。

二、深度：教学之本真

大学课堂教学的“深度”意为“触及事物本质的程度”^[9]。学生面对复杂、多元的世界，眼前所见的事物，仅仅是事物本质的表象，而大学教学之重要作用则在于帮助学生努力发现真实的存在，提升思维的深刻性，探寻事物的本质与规律。所谓“大学者，研究高深学问者也”^[10]。大学必须永远站在研究自然与社会现象与本质的最前沿。正如马尔库塞所言，如果一个人已经学会去观察和了解事物的本相，它就会依真理行事^[11]。而未触及事物本质的教学则严重缺乏教学作用力，不能为学生提供发现、反思和批判已有曲解、不当的观点，转化为自己观点的机会，并且更不能采取正确的行动。因此，加强课堂教学的深度是为了克服仅将事实性、素材性的知识“传递”给学生，将学生的发展仅理解为客观知识的积累。这种将教师作为“搬运工”式的教学活动将学生作为承载各种信息的记忆机器，站在了“反人类”的立场上，将学生对事物本质的认识，对方法的习得，对价值的探询，对事物的体验，形成情感、态度和价值观等排除在教学活动之外，从而遮蔽了学生的精神世界。

具有深度的课堂教学反对“非本质性”教学，强调帮助学生挖掘而理解躲闪在事物背后更为深刻的要素。具体表现在深度理解和深度反思的学习行为之中^[12]。深度理解是指理解事物的本质，理解思想逻辑，理解要素关系，理解变化规律，理解活动价值等。深度反思即所谓的“反求诸己”，充分认识自我，加强对所学知识、方法、态度和能力的自我省察，进而实现自我锻造，形成完整独立的人格。由此可见，大学教学的灵魂是教师的教学深度。

具有深度的课堂教学能够提升学生的思想深邃性。教师的教学深度直接影响到学生是否能够进行深度思维，是否能够产生抽象与概括。由此，学生便可抓住事物的本质、认识和掌握事物的规律性、预见事物的发展过程^[13]。真正触及思维与灵魂的深度教学，是在单位时间内，对世界表象进行无限的挖掘与延展，无尽地延伸学生的思想天梯，是从现象到本质的永远向前的递进式过程。有价值的教学活动可以将事物的现象与本质之间建立起一种不可轻易得见的，但确实存在的、具有学习意义的必然连结，为学生提供探索的空间。有深度的课堂教学相比肤浅表面化的教学更能培养学生的审辩性思维，而审辩性思维是思维深邃性的基石，更是为世界创造新事物的源头。

具有深度的课堂教学能够帮助学生形成自己独创见解。思维具有深刻性的学生大都善于独立思考^[14]。而独立思考的过程与所产生的思维成果,能够使建立不为外部要素所动、理性地坚持自己主张的学术人格。具有独创性的见解更有利于辨真伪、明是非,发现事物的缺陷与矛盾;不易墨守陈规。学生的独创见解特别体现在学生角色的转换上,大学课堂教学应致力于将学生从科研的消费者转为科研成果的产出者^[15]。大学教学始终围绕其基本功能展开——为人类创造知识^[16]。学生应被摆置到创造知识的活动之中,在教师指引下,进行没有止境的延伸式深度思考。最终目标是达到比书本乃至前人所及之境更高深的学术造诣。

深度教学对学生所产生的影响具有后显性特征,观点性、思想性、方法性和能力性的学习效果很难即刻被考证,其学习效果也许在数年之后才会在创造性活动中以某种方式“爆发”出来,也许这才是大学课堂教学真正的独特价值。另外,教学难度与教学深度之比较,有难度的教学并不一定具有深度,而有深度的教学又不一定具有难度。难度是基于个体能力而言的,而深度则是基于知识本体而论的。

三、广度:教学之场域

大学课堂教学的广度是指教学所涉面的无限宽广性,由无限的知识领域和无限的思维放射性构成。具有足够广度的课堂教学能够为学生的思维活动创设超越时空的学习场域,帮助学生尽情感受知识和思想的浩瀚性,帮助学生开拓视野,从不同视角、不同层面全面综合地看待问题,进行全景式、立体式的宇宙性大思维。力争突破常规,形成新的创新思路。新时代开拓性综合型人才的首要标志则是超强的想象力和分析力。如果学术基础打得过窄过薄,会形成惯性思维,以后再打开思路会觉得很难^[17]。有学者认为,教学广度或教学内容的广度是指一节课传输给学生的知识量^{[18][19]},而大学课堂教学的广度并非是指课堂教学中的知识量,知识量的大小并不体现教学广度的本质特征。知识量虽大,但只是聚集在一点上或小范围之内,量大并不一定面广,遂无广度可言。

思维的广泛联系是课堂教学广度的特征之一。创造性思维过程是指在有关因素之间形成新奇的联结,被联结的因素相互之间的距离越是遥远,那么,这种思维过程或解决方法就越具创造性^[20]。在常人眼里看似毫无关联的事物,被创造者勾连在一起,就有可能产生新思想或新事物。因此,教学的

广度能够促进学生创造性思维的发展。这个特征符合世界万事万物都是普遍联系的基本原理。“思维结构是个多侧面、多形态、多水平、多联系的结构”^[21]。具有广度的教学能够培养学生的发散性思维,提升学生旁征博引、触类旁通的思维能力。学生可以从多角度、多层次、跨学科进行全方位思考。

教学广度的另一个特征是知识涉及面之广。培养学生强大的想象力是大学教学的核心目标之一。大学教学必须为学生提供一个能够使自身的想象力获得自由驰骋和奔放遨游的机会,应能帮助学生以思考点为中心,将世间相关的一切知识通过直接或者间接的方式与之建立联系,从而在课堂中形成一个足以支撑学生思考的知识体系。具有广度的教学,知识面不仅仅聚焦于某一学科的局部,应具有扩散式的外延性,它可以将新旧知识联结、可以跨越学科进行链接。大学课堂教学广度的极限在哪里?答案应该是无界的。虽然是无界的,但是无界性是由教师的主观意识决定的,是受教师知识结构、思维方式、教学理念以及教育价值观所制约的,因此“无界”具有相对性。

教学内容的生活属性亦是课堂教学广度的特征,即课堂教学的广度应涉及人类多元化生活的方方面面。生活作为人现实活动的领域,能够表现出日常生活中的人类行为与人类知识的基本关系^[22]。正如赫勒所强调的,“自在化对象”是指整个人类生活的生存基础要素^[23],即人对本我之外世界的认识,包含对象世界、习惯世界和语言世界。因此,人类生活本身具有广泛性与丰富性,大学课堂教学应充分涉及人类生存基础的各个要素,对学生在日常生活中的多种有意义行为富有引导和规范作用,以促进学生全面的“社会性发展”^[24]。

教学目的完整性又是一个课堂教学广度的特征。笛卡尔将其所理解的“自然”分为精神性思维、广延性物体和身心的统一体^[25]。身心的统一体是指人的原初——思维、身体、心灵的统一^[26]。身心统一是大学教学和人类发展所追求的终极目标。正如裴斯塔罗齐所言,应该全面进行心、手、脑的教育,并使这三种教育协同发展^[27]。因此,大学课堂教学的所涉面应尽量广泛、完整地覆盖学生的“原初”,帮助学生达到思维、身体、心灵的全面提升。

大学课堂教学应该体现出学习范围的综合性。不可将目光只局限在本专业内,还应多研习看似与本专业无关的学问。可以说,越是努力钻研远离本专业的知识,一旦今后有用,对创造性工作越有重要意义。学过的内容,将在何时,以何种形式发

挥作用是难以预料的^[28]。我们称之为“上下左右前后”的知识都应涉猎。学生在自然科学的课上，能够获得人文社科以及艺术美学内容的滋润；在人文社科的课上，能够渗透着自然科学领域的方法与观点。有广度的教学还应该表现出历史与现实、理论与实践游刃有余式的融会贯通。

四、高度：教学之境界

大学课堂教学的高度是指课堂教学的境界之高。境界是指事物所达到的程度及其表现，教学境界之高，即教学效果的程度之高。教学境界的重要品质是登高远望、胸怀天下的大视野、大气魄与大气势。大学教学的目的不仅必须提升学生原有知识水平，更应该帮助学生提升思想觉悟和精神修养，以实现“超度”学生达到悟出大道理、形成大智慧的教学效果。大学教学不可只是将学生的思维活动压制在具体的、微观的、个别的客观知识或事物上，教学过程也不可只是信息搬运和交换的过程，而必须超越各学科、各专业、各课程的限域，时刻激发学生对大智慧的不断追求，保持对大智慧持久的激情与思考。这是所有教学活动共同的高度。何为大智慧？大智慧是指关于人、关于人与世界关系的智慧，是理解、协调和解决人与自然、人与社会、人与自身的矛盾关系的智慧。进一步而言，大智慧即是反思的智慧、辩证的智慧、批判的智慧、概括的智慧、超越的智慧和创造的智慧^[29]。因此，大学教师必须有意识地提升自己课堂教学效果的高度。

有高度的教学有利于帮助学生建立正确的世界观。大学时代是学生形成世界观的关键期，而这种“形成”只是单独依靠专门开设的思政课程是远不可及的。最理想的世界观教育是全覆盖所有课程的教育，所有大学教师都有责任帮助学生形成一以贯之、有自觉意识、有理论思辨性的世界观。同时，有高度的教学也会体现在所有的大学教师在任何学科里，对学生进行意识形态方面的影响。意识形态是指为许多人信奉的观念与信仰。它阐明什么是有价值的，什么是无价值的；什么必须保留，什么必须变革。它在塑造信奉这种意识形态的人的态度^[30]。政治意识形态是指人们在政治体制和政治制度方面所持有的观念与信仰。教师应该特别关注学生的政治意识形态，因为人们总是按照一定的意识形态构筑自己的政治观，试图建立自己满意的政治制度^[31]。大学时期是学生形成意识形态体系的重要阶段，教师具有培育学生意识形态的义务和责任。

有高度的教学可以将具体的、有关自然、社

会与思维的学习内容，将某门课程或学科中的某一领域、某一方面的规律，进行抽象与概括，提升为世界最一般的、普遍的、基本的规律。这样，便能够帮助学生搭建上位的观念框架，其重要性在于人类的行为是由人类自体的上层框架指引的^[32]。人如何认识自身与世界，决定其认识问题、解决问题的视角。学生的观念框架是其认识外部环境与本我的工具，认识的视角则是其看待万事万物的起点。因此，不仅应该帮助学生掌握认识世界与改造世界的具体方法，更应该使学生学会探讨各种具体方法之间的相互联系，概括出相关具体方法的规律性知识，掌握认识与改造世界的最一般的、最普遍的方法，即方法论。例如，学生应该理解，任何事物都是条件性存在，都会随着条件的变化而变化。条件具备了，它就产生了，条件不复存在了，它就消亡了。因此，世间一切事物都是在运动与变化之中的，只有变化是不变的。有高度的教学目标不仅在于传授知识，也不仅在于解决具体问题，而是在于帮助学生形成正确的思维方式，提出有创造性的问题，衍生出创新型认识与技能。

有高度的教学有利于培养学生的大局观。大局是指在纷纭复杂的事物和千头万绪的工作中，带有根本性、决定性和整体性的方面^[33]。大局观即指能够把握整体利益和局部利益关系，分清主要矛盾和次要矛盾，不因小失大，使整体的利益最大化的处事起点^[34]。在大学阶段，必须解决为什么学习的问题，必须处理好个人利益与集体利益的关系，必须树立使命感和担当意识。大局观在空间方面，强调思考所做之事的获益者之大。学生个体的思想意识应该与国家意志、人类社会的主张相关联，一个学科的具体问题应该与人类命运和国家发展相结合。学生的学习是为了给全体人类作贡献。在时间方面，强调具有长远的眼光而不是狭隘的短视。培养学生成为具有命为志存、高瞻远瞩，瞭望未来意识的人。

人的使命是无限完善^[35]。时至今日，大学教学对学生个人乃至社会的发展依然具有先导性，因此，大学教学必然负有提携学生向人类意识的最高层次发展的重任。大学课堂必须辅助学生建立分析、解决问题的思维框架，帮助学生形成自上而下的、从宏观视角看待万事万物的处世之道。

五、强度：教学之劲道

大学教学的强度是指学生在学习中所体验到的震撼程度，包括习量震撼、互动震撼和精神震撼，它反映出学生学习体验的力度。大学的教学强度不

仅体现在课上,更应该落实在课下,因此需要将课上与课下作为一体而统筹规划。缺乏震撼力的教学,不能为学生提供学习所需的足够剂量的外部刺激,不能推动学生的发展,进而也使得学生失去了锻造勇往直前的学术精神的机会。任何力图超越一般水平的人类活动,都必须负有强度。反之,人类活动若不在高强度的场域中,那它只能停滞在一般性水平上。就如同常人的“走”,与竞走运动员、服装模特的“走”之区别,后者必须经过高强度的“走路”训练方能卓越。教学活动亦如此,作为“专门促进人类发展”的事件,不是一般的、随性的维持性活动,而必须促逼学生在精神与能力方面发生正向质变,因此,必须要求教学活动具有高强度。

大学教学的习量震撼是指学习任务量大而产生的力度。大学学习者所应该承担的学习量与中小学有巨大区别,前者应在有限的时间内,被要求完成永无止境的学习内容,几乎是无法完成的,以此为学生提出高期待^[36]。不论是读书量,还是科研项目活动量都应该达到超极限程度。这种超极限式教学能够最大限度地激发学生的无限潜能。

互动震撼是指师生教学互动时,教学言行的刺激力度。目前,大学教学活动中存在着教师规劝和教诲力、讲解的冲击力以及提问的震撼力严重不足的现象。很多教师上课时没有独特鲜明的观点,没有构建触及灵魂式的、产生振聋发聩效果的课堂生态。这样的教学无法为学生创设进行深度思维的必要条件,其结果是学生的大脑思维活动力度低,学习获得感差。教学互动的核心作用是刺激学生在认知、情感、意志、态度等方面产生不平衡态,继而通过有效的互动行为促进其向新的、更高层次的平衡态发展。这就要求教师必须加强语言内容和形式的刺激性,达到字字惊人,句句精辟;加强教学非语言动作,行止有力。

精神震撼是指学生所体验到的学习压力感和紧迫感。大学教学必须给予学生以幽深的、浩瀚的精神世界,使学生体验人类知识殿堂的宏伟及缺憾,既有永无止境之感,又有为之弥补缺憾、使之趋向完美的冲动。压力感能够唤醒学生探索未知领域的本能,紧迫感可以诱发学生从身心不断突破自我,从而专注所学,对专业有一种类似于皈依的“被控制”状态。帮助学生“一刻不停地靠近真理”^[37],无时不在其中,时刻不在超越。

六、精度:教学之中的

精度是指两个事物之间的耦合精准程度。大学

教学的精度是指“教”与“学”之间的耦合精准程度。刘勰在《文心雕龙·议对》中主张议对要“言中理准、一语中的”。这里的“准”本质上即为精度。大学教学的精度主要包括三个方面:个性化帮扶,教学目标的精准实现以及专业核心力的养成。

从事大学教学的教师,不只是讲课者的角色,还有一层身份即导师。导师的希腊语为 Hierophant,该角色的主要职责是为初心者解释组织秘义,帮扶其革除旧有迷惘,使之尽快掌握组织所主张的规范和价值观^[38]。大学教学的价值一方面体现在知识的传承,另一方面在于帮助学习者自我认识,以期准确对接本体完善。就后者而言,教师给予学生点拨、引导的精确性异常重要。“木铎”之用必在点上,方才奏出优美的旋律。印度哲人克里希那穆提,被誉为“世界导师”,他解散了围绕他而建立的大规模的、富有的组织,坚持“以一个个体的身份同另外一个个体交谈”^[39]。这一做法与我国古代道家“守约不博”的精神别无二致,其方法论价值在于精准。目前大学出现一种教师少讲,甚至不讲的潮流。暂且不去论证这股潮流的正谬,而在此应该提出一种观点,讲解式教学法不应被置于现代教学的对立面,讲不讲是假问题,精讲才是真问题。此处的“精”包含知识重难点、核心概念、学科逻辑、精妙之处以及上位思想、至理名言等,精讲是教师的学术力、教学力和教育情怀的高度浓缩。从对应学生个体独特性而言,为了每一位学生的全面发展,教师关注个性化指导与提携则显得弥足珍贵。面对大数据技术,越来越多的教师以不能反映个体学生情况的大数据所呈现的均值作为教学的重要参考指标,而学生的个体特性就很容易被大数据所淹没,致使教学不能对症下药、因材施教。

人类从未停止过对效率的追求,总是力图在单位时间内收益更多,这一点自工业社会以来表现得尤其明显。但是,大学课堂教学活动与工业化生产过程有着本质不同,前者不能只追求效率,更应关注对人性的观照。即便在近代给予教学效率以高度关注,但人们仍注意到,通过增大教育信息量和加快信息流速也不能提升教学效果与效益。大学教学是“不确定性”极高的人类活动,增加收益的可能途径只能是对不确定性的克服,这也是人与世界关系的总体规律。教学目标的精准实现是克服不确定性的具体方式。

大学教学目标的精准,并非是对静态的、预成性的知识点进行准确表达,而是对大学教学不确定性的明了与掌控。对于大学教师而言,常见的困

惑是“知道不该讲什么，但不知道该讲什么”，这是典型的缺乏精度的表现。作为大学教师，对专业领域所辖的“知”与“未知”，对“知”与“未知”之间的界限都应该有精准的把握。在教学过程中，思维活跃、专业禀赋超常的学生，受教师的有意无意的激发，跃入未知的专业领域是时常发生的情景，这是静态教学目标无法覆盖的部分。大学教学的精度正是在此着紧用力，对不确定性的精准把握，意味着人必须倾其一生去探求，这是人们应该知道的最重要的东西^[40]。就大学教学而言，教学目标的精准实现，需要靠精选内容、精选策略、精炼语言、精辨是非、精思关键，精确未知，将专业核心要义精施于学生。

任何专业，都有若干专属的核心素养、关键能力以及特有的思维方式，这是专业之为专业的不可或缺、不可替代的部分，是学科的核心竞争力。核心竞争力能使人在一个较长时期内难以被超越的竞争力，具有较长的生命周期和较强的稳定性^[41]。精准把握并培养学生的学科核心竞争力是大学教学之“的”，大学教学是在核心竞争力精准规范下的活动，绝不可处于浮游无归期的漫游状态。同时，也必须知晓自然科学与人文社科在教学精度方面的差异，自然科学具有更多的客观性，而人文社科则更偏重于主观性，因此，不可一概而论。

七、温度：教学之情感

没有人的情感，就从来没有也不可能对真理的追求^[42]。可见，情感作为学习要素对学生的学习效果具有极其重要的作用。大学教学的温度是指一切能够感动学生的教学要素的总和。有温度的教学，无论文理，定能感动学生，而能够感动学生的教学一定能够触碰学生的心灵，被触碰了心灵的学生必定能够对教学产生振奋、激情、愉悦以至迷恋。因此，有温度的教学必然能够促使学生产生激动感，享受感和满足感，从而达到热血沸腾、激情澎湃的程度。高昂的情绪，可以促进大脑高速、多支性运转，从而消灭“课堂旁观者”。那么，教师如何才能感动学生？教学感动的要素主要包含学术美感的感动、人格感动与灵魂感动。

学术美感是指人们对学术美的感受或体会，是触及到学术美时所引起的感动。有效体验学术美感，能够激发学生的学习志向、学习兴趣和好奇心，是学生萌生发奋学习的第一步。而在教学之中引发学术美感的要素对学术美感体验的深刻性具有十分重要的影响。幼儿园与中小学的“寓教于乐”，帮助学生体验美感的理念与方法，在大学已

经完全失去了意义。大学教学应以抽象思维为审美对象，大学课堂是严肃神圣的学术殿堂，而不是消遣娱乐的场所，大学教师是学者而非演员。教学的吸引力不宜来源于取悦学生的各色笑料，只被教师所谓风趣、诙谐甚至段子所吸引的学生也绝非可塑之材。目前，社会流行的低俗文化严重侵蚀着无尚崇高的大学求真的文化精神，更有甚者以说粗话、脏话为荣。大学课堂必须追求美感体验，而不能只停留在快感层面。人类的美感是一种高级的、深刻的、忘我的精神感受和境界，而快感则是一种对某种外来刺激产生的低等反应，是愉快、痛快、冲动或舒服的感觉。快感一般是由短时刺激引起的，刺激消失，快感随即停止。因此，快感是不可持久的。大学教学的学术指引是在平淡中求深刻，在枯燥中获锤炼，在苦行中寻快乐，在抽象中体美感。教师应依靠精彩绝伦的学术观点和思想火花，以及振聋发聩、沁人肺腑、触及灵魂的指导、质问与提示，还应产生强烈而深刻的思想交锋，矛盾碰撞以达到感动学生的目的。通过教师的点燃，学科在学生的心目中表现出无限的玄妙性，深刻的理论内涵，有无与伦比的实践价值，以及能够为人类做出改变命运的革命性贡献。如果学生不能被学科内容本身所吸引，不能在枯燥中学习，则说明选错了课；如果学生发现大学中所有的课程都没有意思，则说明就不应进入大学^[43]。

人格魅力是指个体在性格、气质、能力、学识、道德品质等方面能够吸引他人的力量。教师的人格魅力则是能够吸引学生、促进学生发展的感动力量。教师的人格魅力具有极强的教学意义。大学教师的教学行为本是从人性而生发，受到内心深处的神圣力量所驱动，面对学生积极地释放自己内心的人性力量。教师的人格魅力可以表现在感人至深的对学术的万丈豪情，澎湃的为人类做贡献的高远志向，以死相求的忘我献身的壮烈精神，以此精神引领出在追求真理的征程中卓越的紧迫感、责任感和使命感，以及理想主义和英雄主义气概。正所谓“亦余心之所善兮，虽九死其尤未悔”。

能够产出独到精辟思想观点的教师定有人格魅力，真做学问，做真学问，且唯人类最前沿之内容研究。教师能够真正在自己的精神世界中让思维自由驰骋，通过自身的伟大孤独而引领、教诲学生。学术孤独是卓越教师独立人格的外显特征。孤独能够使教师超凡脱俗、超越自我而卓尔不群，能够进入宁静而客观的思考境界，从而获得高度的精神自由和人格独立。在学术上能够另辟蹊径、独出心裁、独善其身，能够做到心境坦然、处事泰然、达

观豁然,而不会惟利是图、急功近利、朝秦暮楚、趋炎附会,更不会沆瀣一气。在孤独中能够找到学者的精神家园和心灵归宿,实现自我的精神进化。独处力与自我发现相连,与自我最深的需求、情感及冲动相关。真正重要的获得,只能独自一人去寻找^[44]。正如爱因斯坦所言,孤独是真正的文化赋予人们的无价珍宝,所有品质高尚的人都是孤独的,因此,他们才能享受一尘不染的纯洁^[45]。如果在学生日后的生命中,总会存活着那些为人类做出卓越贡献的伟大人格,远离麻木不仁而追求卓越之心必将伴随学生的一生。

灵魂诸机能的展现过程恰是生命之认知进程^[46],而生命之认知进程必然触及到灵魂。灵魂是潜在地具有生命的身体形式,其最重要的机能是思想^[47]。灵魂是我们赖以生存、感觉和思维的东西^[48],是人之为人的根本。无论学者们如何界定它,无论能否证明它的实存,都并不影响我们使用这个概念来表达对理想教学状态的诉求,恰如“教师是人类灵魂的工程师”这类表达,无法用科学话语解读,也无法用技术手段实证,但人们都明确其所指。有温度的教学,在学术感动、人格感动的基础上,具有“促使灵魂转向”的作用,实现“将灵魂向上拉”^[49]的功能,我们称之为“灵魂感动”。感动作为情绪的一种高级形式,是流变的体验,这些体验为灵魂状态的整体染上色彩^[50]。有温度的教学能够触动和震撼学生的灵魂,帮助学生获得美妙的心灵体验,这是大学教学的最高追求。学习是灵魂的修行,应不断祛除世俗的、本能的习惯性,为自己的灵魂营造一个自认为完美的世界。这其中充满割舍、冲突和苦楚,提高教学温度可以融通内在的潜能,减缓学习之苦,克服学习的畏难性,用充满激情的情态积极看待世界。

八、结语

学生就读大学的时间是一个常数,但是每一位学生在大学之中打下的基础、所获得的发展以及今后将要取得的成就却是一个变数。由水课还是由金课培育出来的学生之差异可谓天壤之别。而令人担忧的是任何水平的大学都存在为数众多的水课,水课的存在已经成为大学的常态,真正具有复异流俗的实质、清灵之姿的形态,具有内在精神、文化特征的金课却寥若晨星。这便是“淘汰水课,打造金课”的绝对重要性所在。社会历史的发展通常会快于学者的洞识烛照,当人们讴歌一种新的教学理念时,另一个新理念却正在诞生。在这个充满了不稳定性、不确定性、复杂性和模糊性的新世界,跟上

社会发展的步伐,改变不符合教学规律的教学,发扬和探究符合现代人类学习规律的教学。这样,才能保证学生带着灼热的思维离开教室,使学生具有学术虔诚感。将大学课堂教学真正发展为超度人的活动,应是每一位大学教师极力追求的信仰。

参考文献:

- [1] 马拥军.历史唯物主义的“实证”性质与马克思的正义观念[J].哲学研究,2017,(6):13-21.
- [2] 德雷克·博克,侯定凯等.回归大学之道[M].上海:华东师范大学出版社,2008.
- [3][8][37] 蒲实,陈赛.大学的精神[M].北京:中信出版集团,2017.
- [4] 亚里士多德.形而上学[M].北京:商务印书馆,1995.
- [5] 赵敦华.形而上的政治哲学——《查拉图斯特拉如是说》释义大纲[J].哲学研究,2016,(6):75-83.
- [6] 李芒.远程教育教学设计[M].北京:中央广播电视大学出版社,2012.
- [7] 赞可夫.教学与发展[M].北京:人民教育出版社,2008.
- [9] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典(第6版)[M].北京:商务印书馆,2012.
- [10] 蔡元培.就职演说[EB/OL].http://www.360doc.com/content/17/01/11/15/815848_621782256.shtml,2019-09-10.
- [11] 赫伯特·马尔库塞.刘继译.单向度的人:发达工业社会意识形态研究[M].上海:上海译文出版社,2008.
- [12] 伍远岳.论深度教学:内涵、特征与标准[J].教育研究与实验,2017,(4):58-65.
- [13][14] 林崇德.学习与发展[M].北京:北京教育出版社,1992.
- [15] 伯顿·克拉克著.王承绪译.研究生教育的科学研究基础[M].杭州:浙江教育出版社,2001.
- [16] 张维迎.大学的逻辑(增订版)[M].北京:北京大学出版社,2005.
- [17] 刘立群.用知识的广度和深度激发学习潜质——试论知识社会中的研究性教学[J].中国大学教学,2011,(9):61-64.
- [18] 萧金权,周德金.马克思主义理论教学的广度、精度、深度及其力度[J].黄冈师专学报(社会科学版),1987,(2):37-38.
- [19] 张殊钢.谈法学专业教学中“广度”与“深度”如何适应远程开放教育的特点[J].科技信息,2010,(31):160-48.
- [20] 陈琦,刘儒德.教育心理学[M].北京:北京师范大学出版社,1997.
- [21] 朱志贤.朱志贤全集——第五卷思维发展心理学[M].北京:北京师范大学出版社,1992.
- [22] 王民康.日常生活和个人——赫勒“日常生活”哲学评述[J].毛泽东思想研究,1998,(S1):140-147.
- [23] 阿格妮丝·赫勒.衣俊卿译.日常生活[M].重庆:重庆出版社,1990.
- [24] 约翰·杜威著.赵祥麟等译.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [25] 贾江鸿.笛卡尔“nature”概念辨析[J].江汉论坛,2012,(3):79-83.
- [26] 笛卡尔.哲学原理[M].北京:商务印书馆,1959.
- [27] 裴斯泰洛齐.夏之莲等译.裴斯泰洛齐教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2001.
- [28] 福井谦一.学问的创造[M].石家庄:河北科学技术出版社,2000.
- [29] 袁贵仁.马克思主义哲学原理[M].北京:北京出版社,2003.
- [30] Roy C.Macridis. Contemporary Political Ideologies: Movements and Regimes[M].Boston:Little,Brown,1986.
- [31] 季广茂.意识形态[M].南宁:广西师范大学出版社,2005.
- [32] 弗兰克尔.活出生命的意义[M].北京:华夏出版社,2010.

- [33][34] 王续添.论邓小平的大局观[J].教学与研究,2000,(11):11-18.
- [35] 费希特.论学者的使命人的使命[M].北京:商务印书馆,1984.
- [36] 李芒.远程教育教学设计[M].北京:中央广播电视大学出版社,2012.
- [38] 王颖,王笑宇.本科新生导师制对大学生的影响路径及实施效果研究[J].教育研究,2016,37(1):26-34.
- [39] [印]克里希那穆提,罗若蘋 译.论真理(前言)[M].北京:中信出版社,2013.
- [40] [美]阿兰·布鲁姆,刘小枫 译.爱的阶梯——柏拉图的《会饮》[M].北京:华夏出版社,2016.
- [41] 王振维,赵坤.大学重点学科核心竞争力的内涵及其特征研究[J].学位与研究生教育,2004,(12):21-26.
- [42] 《列宁全集》第20卷[M].北京:人民出版社,1958.255.
- [43] 石毓智.斯坦福的创新力:来自世界一流大学的启示[M].北京:科学出版社,2018.
- [44] [日]午堂登纪雄,闫雪 译.孤独力[M].天津:天津人民出版社,2018.5.
- [45] 李醒民.爱因斯坦[M].北京:商务印书馆,2005.
- [46] 黄传根.亚里士多德“灵魂-认知”理论研究[J].哲学研究,2017,(1):74-79.
- [47] 亚里士多德.苗力田主编.论灵魂亚里士多德全集(第3卷)[M].北京:中国人民大学出版社,1992.
- [48] 黄传根.亚里士多德“灵魂-认知”理论研究[J].哲学研究,2017,(1):74-79.
- [49] 石中英.简论教育学理论中的隐喻[J].北京师范大学学报(社会科学版),1997,(2):42-48.
- [50] [德]海德格尔,陈嘉应.存在与时间[M].北京:三联书店,2014.

作者简介:

李芒:教授,研究方向为教育技术基本理论(leemang@bnu.edu.cn)。

李子运:教授,研究方向为教育技术基本理论(lizy@jsnu.edu.cn)。

“Seven Degrees” Teaching View: Key Characteristics of Golden Lesson in Universities

Li Mang¹, Li Ziyun², Liu Jieying¹

(1.Department of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875; 2.Department of Educational technology, Jiangsu Normal University, Xuzhou Jiangsu 221006)

Abstract: How to understand modern teaching is the key to whether university teachers can be competent for modern teaching work, and also the core premise of whether they can take the “golden lesson”. The lack of scientific teaching concept of university teachers is one of the important reasons for the emergence of “water course” in University classroom. To investigate human teaching behavior, we must conduct a holistic analysis from multiple dimensions. Creating a scientific outlook on classroom teaching can help university teachers to understand the golden lesson from the basic concept of teaching. In view of the seven fallacies existing in university teaching at present, this paper puts forward the concept of classroom teaching that university teachers should establish in the new era, and then puts forward the seven characteristics of University golden course. It provides a theoretical framework for university teachers to discuss modern teaching activities.

Keywords: Higher Education; Teaching Concept; University Golden Lesson; Key Characteristics

收稿日期: 2019年8月28日

责任编辑: 邢西深