

大学生不是“善于合作的温暖伙伴”，谁之过？

■本报记者 陈彬

虽然已经过去了近一个月，但回想起上次组织同学聚会的事，国内某高校大三学生马超（化名）仍心绪复杂。

“按照安排，我们下学期有一个很长的实习。我想在学期结束前组织一次班内同学聚会，增进一下感情。”作为班长，马超对这次聚会很上心，但最终不仅有一半学生缺席，来的同学也似乎没有什么共同语言，“大部分时间，大家都在刷手机”。

这样的场景并未出乎马超的意料，毕竟在过去两年多时间里，很多同学都独来独往，最多只和本宿舍的舍友比较熟。马超一直觉得这是同学的性格使然，但事情可能并没有这么简单。

就在马超为班级聚会忙碌的那段时间，由华东师范大学教育学部主办的第十一届全国教育实证研究论坛在上海举行。论坛公布了国内首份针对大学生社会情感能力的发展报告。报告呼吁，高校应平衡学业和社会情感的培养重心，强化学生社会情感能力的培养。其中，学生交往能力的相对不足最值得关注。

该报告公布前两个多月，即今年9月，厦门大学高等教育发展研究中心教授郭建鹏团队发表了一篇论文。该团队比较了“双一流”建设高校和非“双一流”建设高校大学生的社会情感能力差别，发现两者的大部分指标差异很小。“这说明，高水平大学在促进大学生社会情感能力提升方面的优势不明显。”团队成员、山东女子学院教育学院副教授陈兆军说。

什么是大学生的“社会情感能力”？为什么这一概念能引起诸多学者的关注？这一能力又与那场并不算成功的同学聚会有什么联系？

连接个体与社会的枢纽

提到“社会情感能力”，很多人会想到“情商”，但二者并不能简单画等号。

“‘情商’是大众更熟悉的说法，核心是个体对自身情绪的识别和管理，以及对他人情绪的感知和运用能力。比如，一个人能控制怒火、能用语言安慰别人，往往会被认为‘情商高’。”接受《中国科学报》采访时，郑州大学教育学院助理教授鞠法胜说。

相比之下，社会情感能力的范围要比情商更宽。它不仅包含情商的核心内容，还包括社会交往、责任担当、问题解决、道德判断等，涵盖自我认知、情绪调节及社会适应这3个主要维度。“比如，一个人能在团队里协调矛盾，能为自己的选择负责，这就是社会情感能力的体现。”

鞠法胜在南京大学读博时，就开始关注大学生社会情感能力这一话题。最初引发他关注这一问题的是一群被称为“蹲族”的年轻人。

所谓“蹲族”，指那些学历出众、家庭优渥，却主动选择脱离主流职场，在出租屋或家中闲散度日的年轻人。鞠法胜在研究中发现，促使这些年轻人选择这一生存状态的重要原因，在于他们在情感层面很难应对现实生活的挑战，进而选择将自身孤立和“原子化”。因此，要提升他们与社会的互动能力，也只能从情感角度入手。

“情感”与“能力”的相互作用，最终凝聚为“社会情感能力”。鞠法胜告诉《中国科学报》。

这些年，鞠法胜一直在从事相关研究。他发现，社会情感能力是解决当代年轻人焦虑、迷茫，乃至“空心病”的重要变量。“已有研究证明，社会情感能力可以通过心理调适，促进学生健全人格与亲社会倾向的形成，这使得该能力成为连接个

一群可以成为“遵守规则的优秀个体”的大学生，却未必是“善于合作的温暖伙伴”。这一反差背后，暴露的是目前大学生社会情感能力水平的不容乐观。什么是“社会情感能力”？又是什么因素造成了大学生在这一方面的不足？

体发展与社会适应的重要枢纽。”

同样意识到这一点的还有陈兆军。作为郭建鹏的博士生，2021年初，当他向导师汇报做关于大学生社会情感能力的研究时，“那种感觉就像谈恋爱找到了真爱一样”。

彼时，国内外对于学生社会情感能力已经有所关注，但关注焦点主要在中小学层面，对于大学生群体的关注度则相对较低。多年来，郭建鹏团队一直从事学生认知能力以及非认知能力的研究，这让他们看到了这一问题背后的价值。

于是，两支并无直接联系的研究团队，不约而同地将目光投向了同一个问题。最终，他们的研究结果是否一致？

善守规则，不善合作

2022年5月，郭建鹏团队向全国17所“双一流”建设高校和53所非“双一流”建设高校本科生，发放了超过8万份调查问卷，内容主要包括处理自我关系，如克服困难并完成任务；处理他人关系，如知道要换位思考，同情他人感受；处理集体关系，如能维护集体荣誉，并积极为集体作贡献；作出负责任决策，如作出的决策不仅对自己负责，也会对他人和集体负责这4项。

分析结果显示，“双一流”建设高校学生的自我关系、他人关系和集体关系等维度上的能力均未显著强于非“双一流”建设高校学生，仅在负责决策维度上有所差别。

前3项更多反映的是学生构建自我关系和人际关系方面的能力，最后一项则主要体现学生对规则、规范以及道德的遵守程度。”陈兆军解释，这说明在人际交往能力方面，“高层次”高校的学生并没有体现出优势，只是更“守规则”。

“总之，这些学生可能是‘遵守规则的优秀个体’，但未必是‘善于合作的温暖伙伴’。”陈兆军说。

就在郭建鹏团队分析调查问卷的同时，鞠法胜也通过学生访谈等方式得出了类似的结论。

研究中，鞠法胜将大学生的社会情感能力大致分为“能力特征”和“能力倾向”两个方向。其中，前者作为外显维度，主要指个体处理社会事务和人际关系的技巧和分寸；后者作为内隐维度，主要指个体从事某种行为时的价值感和意义感。

此前，清华大学教育研究院教授史静寰发现，原“985工程”高校的学生在同伴互动、课堂



图片来源：摄图网

表达、口头报告等方面的投入显著低于地方本科院校。

“同伴互动、师生互动以及参加学校活动，这些是形成社会情感能力的重要社会性学习方式，这方面的不足很不利于学生社会性发展。”郭建鹏说。

在调查中，课题组曾请学生用3个关键词描述大学的教育经历。结果显示，“双一流”建设高校学生的关键词中，出现“迷茫”“忙碌”“压力”“累”“倦”“焦虑”的频率要远高于非“双一流”建设高校。

“这些都从侧面说明，‘双一流’建设高校的学生具有较大的学业压力和负面情绪。”陈兆军说。

在这个问题上，鞠法胜也做了一些研究。

“以‘能力特征’和‘能力倾向’进行划分，我们发现学业压力对大学生社会情感能力的影响显著呈现‘双向’效应——通过现实情境驱动学生构建‘能力特征’，又因为价值异化抑制学生‘能力倾向’的内在生成。”鞠法胜说。

这句话不太好理解。他解释道，学业压力在一定程度上可以提升学生的某些社交能力。比如，当学生需要在特定时间前完成作业时，这份压力会促使他们彼此沟通，也会提升他们的时间管理能力，甚至强化其适应能力和心理韧性。

但这份压力对于学生“意义感”和“价值感”的建立却几乎不起任何正向作用，反而在目前“绩点为王”的评价标准作用下，使学生更容易产生“效率至上”的工具理性思想，进而对“能力倾向”的建立产生抑制作用。

一方面强化“能力”，另一方面抑制“意义”，其结果便是学生更善于利用规则解决手头问题，却不知为什么要解决问题。“这有点类似此前的提法——他们是遵守规则的优秀个体，但未必是善于合作的温暖伙伴。”他说。

值得一提的是，无论是郭建鹏还是鞠法胜，在研究中都注意到了网络对于大学生社会情感能力的影响。

“当学生感受到学业压力时，很容易通过网络转移或缓解这种压力。”鞠法胜说，网络虽为他们提供了逃避现实压力的渠道，但也因此分散了学生对学业任务的注意力，进而稀释并削弱了后者对学生“能力特征”的促进作用。

至于“能力倾向”方面，网络上形形色色的信息容易扭曲学生的价值判断标准。“在这方面，相

信很多人都有体会。”他说。

“无用”的大学教育？

相较于当下大学生在社会情感能力方面的不足，调研中的另一个发现让郭建鹏更加不安和沮丧。

“我们的问卷涉及另一项内容——同层次高校中，大一学生与大四学生社会情感能力的强弱对比。结果显示，两者几乎没有什么差别。”郭建鹏无奈地表示：“这说明对于提升学生的社会情感能力来说，大学4年教育发挥的作用很有限。”

对此，鞠法胜也承认，即便目前的大学教育可以提升某些学生的社会情感能力，但“提升的幅度和效果并不能令人满意”。

究其原因，陈兆军认为问题根源在于学生的社会情感能力并没有被纳入现行的高校人才评价体系中。

“要想让高校重视对社会情感能力等学生非认知素养的培养，首先就要将其纳入教育评价范畴。”陈兆军说，否则在当下的环境，这种很难量化的培养并不容易引起一线教师的重视。

至于相关政策的落地方式，则要与教学改革相融合。

“比如，我们能否在思政课程中融入一些团队协作、伦理决策或责任意识等内容；在评价教师的课堂教学时，能否进一步提升教师是否促进学生深度参与、增加课堂互动的评价占比；能否减少一些对学生的竞争性评价，为其实践性学习和合作性学习提供更多空间。”他说。

今年7月，北京大学在校内网发布通知，宣布在各类含有学业评价的工作中不再使用绩点，此举曾引发公众的广泛关注。在郭建鹏看来，该做法便具有很强的指向性意义，预示着目前以绩点制为基础，“分分必较”的学生评价机制出现了松动。“这可能会对未来将社会情感能力教育纳入教学体系提供一个更宽松的空间。”他说。

对此，鞠法胜也表示，在提升大学生社会情感能力方面，学生与各类人群的互动处于一个核心位置。

“我们发现，师生关系、活动参与、生活事件，包括学生遭遇的恋爱失败、感情挫折……这些因素综合起来，对学生社会情感塑造的贡献率达到93.88%。”他说，这意味着如果要提升大学生的社会情感能力，一定要鼓励学生的社会性互动实践。

从这个角度说，对于大学生社会情感能力的提升确实需要“制度化”，但其落脚点并不在于和课堂的结合，反而是如何合理调控学生的学业压力，在留出足够时间和空间的基础上，鼓励学生参与足够多的社会性互动实践。

“在我曾就读的南京大学，就有一个很好的‘office hour’（教师固定答疑时间、接待时间）制度——鼓励教师每周至少拿出半天时间和学生接触，学生也可以就任何问题找老师交流，这种做法是值得借鉴的。”鞠法胜说。

不过，这背后也有一个问题——有了新制度，就一定能保证教师心甘情愿地改变原有的课堂授课习惯，或者在课下参与学生的交流与互动吗？

研究中，郭建鹏发现要改善教师的某些教学行为，除了外部激励外，激发教师内心的教学荣誉感和内生动力同样重要。“教师的行为改变需要的是‘内外兼修’，单纯的制度约束难以取得最佳效果。而如何改变教师们的某些观念，这方面需要做的工作可能更多。”他说。

如何挽救大学“发霉的课堂”

低头的课堂：数字时代大学教学的危机与重建

■郭英剑

在《中国科学报》近日刊发的一篇题为《如何挽救大学“发霉的课堂”？》（2025年9月23日第4版）的文章中，一位高校教师用自己的亲身教学经历描述了当下的课堂现象——教师的声音在课堂回荡，而学生个个低头不语，他们的目光不在投向黑板，而是闪烁在屏幕的反光里。

这就是当代大学课堂的普遍图景。课堂不再是思想的竞技场，而是信息噪声的背景墙。学生低头的动作，成了这一时代最具象征性的学习姿态。

“发霉”当然并非指空气的潮湿，而是指教学活力的腐坏。教师讲得疲惫，学生听得无感；讲台与课桌之间的对话关系已经被智能设备的光屏割裂。课堂上的每一次“低头”，都意味着注意力的出走与灵魂的游离。

这一现象并非中国独有，海外高校的课堂同样被低头现象困扰。美国教育学者厄内斯特·拉拉在《帮助父母理解Z世代的心思与想法》中指出，Z世代学生更擅长与屏幕对话，而非与人交流，他们学习的姿态是低头的，心智的姿态则是离开的。

这种全球性的“课堂沉默”现象，本质上是一场注意力的流亡。当知识不再是稀缺资源，而信息成为无处不在的洪流，课堂便失去了存在的意义。

“低头”的诱惑：技术如何取代专注

要理解“低头族”的形成，必须正视技术的心理机制。智能手机不仅是通信工具，更是一种认知生态的重构力量，它重新定义了注意力的边界。

事实是，人们的注意力持续时间正在连年下降，对沉浸于数字技术的年轻一代来说更是如

此。美国心理学家格洛丽亚·马克的研究表明，人们使用电子设备时的平均注意力持续时间已从2004年的约两分半钟骤降至如今的47秒，过去20年间下降幅度高达66%。

这种注意力持续时间的急剧缩短，对学生在课堂上的学习与信息记忆方式产生了深远影响。美国心理学家、诺贝尔经济学奖得主赫伯特·西蒙数十年前就曾指出，信息过剩导致注意力匮乏。如今，源源不断的数字刺激与各类通知争夺着我们的注意力，使大脑逐渐适应了快速浏览和频繁切换的模式，而非耐心专注的沉浸式学习。

必须指出的是，中外课堂的“低头”具有共同的心理学基础——即时满足。智能设备提供的社交、娱乐、反馈机制远比知识获取更具刺激性。结果是，课堂被“算法的奖励机制”击败。

国外一些高校已采取了干预措施。在2024年秋季学期，美国乔治·华盛顿大学的教师团队针对所有大一荣誉课程推行全项目范围的“无电子设备”政策。当然，该政策设有例外条款：既考虑有特殊需求的学生的合理安排，也允许教师在教学需要时要求学生使用电脑。

这种做法缘于2015年开始在美国兴起的“数字排毒”运动，指的是有意识地远离电子设备，以缓解屏幕过度使用并促进线下活动。这一实践旨在应对日益增长的技术使用需求，同时减轻屏幕成瘾对身心健康的影响。

这些做法的共识在于，专注不是天生的，而是被制度化保护的。

然而，在许多课堂中，专注是高度稀缺的。智

能设备不仅改变了课堂的注意力分布，还重塑了课堂的伦理结构——教师不再是知识权威，而成了“与手机争夺注意力的对手”。这种变化导致了课堂关系的“去人格化”。教师的激情讲述，被闪烁的屏幕遮蔽；学生的沉默，不再缘于思考，而是逃避的表征。也有人认为，课堂之所以沉默，不仅是因为学生失语，更是因为知识失温。低头的背后，是冷漠；沉默的背后，是断裂。

当教师不再与学生共同构建意义，而是机械地输出信息、学习就沦为了“信息的复制”。法国哲学家西蒙娜·薇依曾说：“注意力如果达到最高程度，就与祈祷是一样的。它以信仰和爱为前提。”如今，这种信仰与爱的能力，正被手机一点点剥夺。

国外高校的反思：重建“注意力共同体”

在“低头族”成为全球大学课堂普遍现象的当下，欧美多所高校已经意识到这场“注意力危机”不仅是教学问题，更是教育伦理与心智生态的挑战。经历了十余年的“数字入侵”，它们开始主动反思并尝试重建课堂的“注意力”，重建一个能够在技术时代中重新让师生共同聚焦、共同思考的空间。

这些改革的共同逻辑是，设备不必被排斥，但专注必须被制度化保护；技术可以被使用，但心智不能被吞噬。

首先，许多高校正在选择“禁机”，重新设定课堂边界，为注意力创造“呼吸空间”。美国天普大学近日在一篇题为《这些教授表示，他们正参

与一场日益壮大的运动，旨在禁止笔记本电脑进入课堂》的报道中提到，越来越多的教授开始在课堂上执行“无笔记本电脑、无智能手机”规定，要求学生在进入教室前关闭设备或将它们放入信号屏蔽袋，以恢复课堂的专注与交流。

报道称，课堂上该学校生物化学教授乔伊·海伊的学生在纸质笔记本上奋笔疾书。课堂上不见笔记本电脑，也无手机踪影。没有学生被屏幕遮挡面容。海伊表示，约一年前他禁止学生使用电子设备，因为研究表明笔记本电脑摆在面前时，学生往往容易分心，而将讲座内容提炼成手写笔记反而能提升学习效果。

“最明显的改变是学生更专注了。”在天普大学执教逾12年的海伊说，“而且，他们参与课堂的积极性比以前高得多。”

报道说，海伊是众多选择禁止课堂使用笔记本电脑和手机的教授之一，仅为需要特殊安排的残障学生保留例外。多位教授表示，他们作出此决定缘于目睹学生上课时专注于笔记本电脑。

可以说，课堂上电子设备的缺席让人重新体会到了“当下”的意义。这似乎也可以表明，“禁机”并不是教育的倒退，而是一种为注意力创造空间的教学干预机制。

其次，不少高校开始让技术为学习服务，而非取代学习。与“禁机”相对，这类高校选择了“引导式技术整合”模式，承认设备存在的不可逆性，但通过教学设计让其成为学习的助力。

美国哈佛大学医学院鼓励教师以教学目标为核心、以互动为导向整合数字工具。这并非“技术崇拜”，而是通过活动设计让学生以学

习为中心使用设备。这说明，技术不是问题，缺乏反思地使用技术才是问题。这些实验说明，真正有效的策略并非“禁用”或“放任”，而是让学生对技术使用拥有主动权——从“被使用”转向“自主使用”。

最后，不少高校正在践行从控制设备到重建心智的转变。从禁机课堂到手写笔记实验，再到网络转移或缓解这种压力。”鞠法胜说，网络虽为他们提供了逃避现实压力的渠道，但也因此分散了学生对学业任务的注意力，进而稀释并削弱了后者对学生“能力特征”的促进作用。

“当学生感受到学业压力时，很容易通过网络转移或缓解这种压力。”鞠法胜说，网络虽为他们提供了逃避现实压力的渠道，但也因此分散了学生对学业任务的注意力，进而稀释并削弱了后者对学生“能力特征”的促进作用。

“最明显的改变是学生更专注了。”在天普大学执教逾12年的海伊说，“而且，他们参与课堂的积极性比以前高得多。”

报道说，海伊是众多选择禁止课堂使用笔记本电脑和手机的教授之一，仅为需要特殊安排的残障学生保留例外。多位教授表示，他们作出此决定缘于目睹学生上课时专注于笔记本电脑。

在他们看来，技术不是毁掉教育的力量，而是暴露教育缺陷的镜子。因此，当教师与学生共同学习如何与设备相处时，课堂就会重新成为一个思考人与技术关系的实验室。这些实践，也向我们揭示了一个重要真相：禁机不是目的，专注才是目的；技术不是问题，心智才是问题。真正的教育，不在于让学生远离屏幕，而在于教他们如何在屏幕时代仍然保持心智的清醒与思想的温度。

（下转第3版）