

没有“问题”的问题

——我国大学课堂现状审思

樊华强

(重庆师范大学 教育科学学院,重庆 401331)

摘要:问题意识对于科学技术的发展和人类文明的进步有着至关重要的作用。我国大学生的问题意识和提问能力不容乐观,大学出现了没有“问题”的课堂教学现象。其原因主要在于:课堂教学目标导向偏离、课堂教学内容认识片面、课堂师生话语权力失衡、课堂教学组织形式单一。因此,应明确课堂教学目标、重新审视课堂教学内容、营造宽松课堂教学氛围、改革课堂教学组织形式。

关键词:问题意识;大学课堂;话语权力

中图分类号:G642.0 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)06-0023-06

“问题意识”是指人们在认识过程中遇到某些难以克服的、令人费解的问题时产生的一种困惑、探究、思考的心理状态。这种心理状态促使人们开动脑筋,自觉地去提出问题、分析问题和解决问题。创新源于问题,发展创新能力的前提是具有问题意识,问题意识缺乏势必难有创新意识。然而,当今中国大学生的问题意识却不容乐观,提问能力令人堪忧。那么,究竟是什么因素在影响大学生问题意识的形成呢,为何会产生没有“问题”的大学课堂教学现象呢,又如何有效发展大学生的提问能力呢,这些都是我们需要认真思考和深入研究的课题。

一、“问题”意识:创新的动力和灵感的源泉

早在春秋战国时期,孔子就主张疑是思之始、学之端,认为学成于思、思源于疑,要求自己和学生“每事问”,“不耻下问”。孟子也特别提倡质疑精神,认为“尽信书,则不如无书”(《孟子·尽心下》)。宋代朱熹的观点是:“读书无疑者,须教有疑;有疑者却要无疑,到这里方是长进。”^[1]南宋哲学家陆九渊说得更为精妙:“为学患无疑,疑则有进,小疑则小进,大疑则大进。”(《陆九渊集·语录下》)清代语言学家王筠同样特别注重发展学生的提问能力,他一直坚持“为弟子讲授,必时时诘问之,令其善疑,诱以审问”(《教童子法》)的教学原则。近代教育家陶行知在出任安徽旅宁公学校长时写的《每事问》一诗中,用“发明千千万,起点是一问”概括了问题意识的作用。国外思想家也极力推崇问题意识,古希腊哲学家苏格拉底曾说,问题是接生婆,它能帮助新思维的诞生。亚里士多德认为,思维是从疑问和惊奇开始的。常有疑点、常有问题,才能常有思考、常有创新。

现代心理学研究表明,问题是思维的开端,是学术活动的起点,是创新的动力和灵感的源泉。正如梁启超所言:“能够发现问题,是做学问的起点;若凡事不成问题,那便无学问可言了。”^[2]所谓“学问”,其实是“学”与“问”结合的产物。学问,如果理解为获取学问的过程,则往往是学习提问的

收稿日期:2017-05-29

作者简介:樊华强,教育学博士,重庆师范大学教育科学学院教授,硕士生导师。

基金项目:2013年度教育部人文社会科学研究青年基金“高等学校权力运行与权利保障实证研究”(13YJC880013),项目负责人:樊华强。

过程;如果解读为获得学问的结果,则恰恰是学会提问而结成的果实。学习提问、学着反问、学会追问,不但是大学生学习必须经历的过程,也是衡量大学生掌握学识的重要标准。《易·乾》早就告诉我们:“君子学以聚之,问以辩之。”顾颉刚先生在《怀疑与学问》一文中也说过:“在不断的发问和求解中,一切学问才会起来。”

不但是学问,所有发明创造,皆由问题而来。如果墨守古人旧说,新的现象就不会被发现;如果新的现象没有被发现,新的问题就不会涌现;如果新的问题没有涌现,科学技术就不会高歌猛进,人类文明也就停滞不前了。爱因斯坦有过一个著名的论断:与解决问题相比,提出问题显得更有价值和意义,因为提出新的假设,发现新的突破口,找到新的切入点,离不开无限的想象力和丰富的创造力,它们往往会带来科学技术的真正飞跃^[3]。恩格斯说得更直接:“只要自然科学在思维着,它的发展形式就是假说。”^[4]自然科学的发展必定离不开一连串的问题。不仅是自然科学,社会科学何尝不是如此呢?从某种意义上说,任何一门学科的历史,都是一部问题史。正如法国著名作家巴尔扎克所言,打开一切科学的钥匙毫无疑问都是问题,我们大部分伟大发现都应归功于“为何”。英国学者卡尔·波普尔(Karl Popper)表达了相似的观点:“科学只能从问题开始,……知识的增长和科学的进步永远始于问题、终于问题——越来越深入的问题,越来越能产生新的问题。”^[5]

二、“问题”缺乏:我国大学课堂现状观照

由上述可见,问题意识对于科学技术的发展和人类文明的进步有着至关重要的作用。然而,当前我国大学生的问题意识和提问能力却不容乐观,不少大学出现了没有“问题”的课堂教学现象。2012年,清华大学教育研究院针对全国范围内23所本科院校2万多名大学生所做的调查显示:有超过20%的“985工程”院校的大学生从未在“课堂上提问或参与讨论”,而美国只有3%的大学生从未在“课堂上提问或参与讨论”;只有约10%的中国大学生在课堂上“经常提问”或者“频繁提问”,而63%的美国大学生在课堂上“经常提问”或者“频繁提问”^[6],足见我国大学生问题意识的缺乏和质疑能力的薄弱。杜永明的研究同样发现,中国大学生在课堂上“从来不提问题”或者“基本不提问题”者占到了86%^[7]。

为了深入了解当前我国大学课堂教学现状,笔者于2017年6月对重庆市某普通本科院校6门课程(涵盖专业课、公共必修课、通识选修课)618名学生的课堂学习情况进行了随机取样观察。笔者把学生的课堂行为分为学习行为(认真听讲、举手回答、主动提问)和非学习行为(与同学讲话、做小动作、发呆与睡觉)两大类。观察结果显示:6门课程中,学生在课堂上认真听讲的平均率为32%,举手回答问题的平均率为8%,主动提问的平均率只有9%;学生在课堂上与同学讲话的平均率占到7%,做小动作的平均率达到38%,发呆与睡觉的平均率为6%。虽然调研样本数量有限,代表性有所欠缺,但是也能从一个侧面反映出大学课堂现状不容乐观。问题突出表现为:教师授课缺乏感染力,学生学习缺少积极性,师生关系淡漠,学生课堂上主动提出问题者寥寥无几。

2000年诺贝尔化学奖获得者美国宾夕法尼亚大学终身教授艾伦·麦克德尔米德(Alan MacDiarmid)对中国学生的评价也印证了上述问题,他说:“中国学生勤奋,但缺乏怀疑精神。”^[8]无独有偶,2011年诺贝尔化学奖得主达尼埃尔·谢赫特曼(Danielle Shechtman)同样发现,中外教育最大的不同体现在学生的质疑精神上。在他的国家以色列,课堂上学生们总是在提问,总是在问为什么,但是中国的学生习惯于聆听,倾向于被动地接受答案。以色列著名作家阿莫斯·奥兹(Amos Oz)对此的解读是:犹太文化是一种充满争辩和质疑的文化,而犹太教育是一种强调解释、反解释、重新解释、反对性解释的自由问答教育^[9]⁴⁰。前耶鲁大学前校长理查德·莱文(Richard C. Levin)曾一针见血地指出,目前中国的本科教育忽视了两个重要的因素:第一个是缺乏跨学科融合的广度;第二个是缺少持续思考的深度。中国多数高校的本科教育是职业教育,学生在十八岁时就被迫选择了自己的专业,大学四年所扮演的角色基本上是专业知识的被动聆听者和机械接受者,他们不会挑战教授和彼此的观点,批判性思维能力普遍薄弱。而理查德·莱文认为:“学生走进耶鲁大学的

主要任务是：学会质疑，学会思索，学会自己得出结论。”^[10]

三、问题症结：我国大学课堂病因诊断

毫无疑问，我国大学生问题意识的缺乏跟含蓄、内敛的民族性格和封闭、保守的教育传统紧密相关。中国传统教育的流程是：学生入学时是一个问号，毕业时就成了一个句号；而西方教育倡导的理念是：头脑是一个需要被点燃的火炬，而不是一个等待填充知识的器具。具体而言，究竟有哪些教育理念、教育制度和教育方式在影响大学生问题意识的形成呢？

（一）课堂教学目标：导向偏离

从古至今，虽然人们对知识的属性和分类方式见仁见智、莫衷一是，但是系统地进行知识传授在中西方教育中一直占有权威性和霸主性的地位。中国传统课堂教学一般包括复习旧知识、传授新知识和巩固已学知识等环节。其基本做法是：以机械灌输传授客观知识，以题海战术夯实已学知识，以掌握解题技巧运用知识，以考试测验检查所学知识。西方中世纪大学实施以“七艺”为内容的古典自由教育，同时培养和训练各种职业人才。19世纪中叶，英国哲学家斯宾塞曾旗帜鲜明地提出，教育的目的在于为个人的完美生活做准备，大学不仅要训练学生的思维，更重要的是教会他们谋生的本领。认为包括科学技术在内的实用知识是幸福人生的基础，自然科学知识的价值甚于古典人文知识的价值，应积极制定以科学知识为核心的课程体系。但英国著名教育家纽曼在《大学的理想》一书中对此予以了针锋相对的反驳。他认为，大学是知识的集中营和传播站，大学是传递自由知识的地方，大学是探究普遍学问的场所^[11]。西班牙思想家加塞特同样认为，大学的任务在于向人类传授时代文化的全部内容，向人类清楚地展示当今个人生活必须得到阐明的巨大的世界^[12]。美国教育家赫钦斯表达了相似的观点，认为大学应该传授普遍的、恒久的知识，如果学生要成为受过教育的人，就必须掌握科目的整体发展所依据的那些永恒的知识^[13]。总而言之，通过知识的传承促进个体的发展与社会的进步才始终是课堂教学的重要目标。

（二）课堂教学内容：认识片面

教学内容是指教学过程中同师生发生交互作用、为实现教学目的而构成的素材与信息的总和，通常包括课程标准、教材和课程等。教材作为教学内容的主要载体，是教学内容的的重要组成部分。长期以来，我们认为教材就是教师传道、授业、解惑，学生背诵、记忆、考试的教学用书，因此，特别注重教材编写的结构性、系统性和条理性。在自然科学课程中，似乎只有科学逻辑；在社会科学课程里，仿佛都是社会逻辑，很少有教材不是采用演绎的方式编写的，很少有教科书不是按照体系的方式构建的。因而，一则使学生感觉答案都是预先设定的，没有必要提出疑问；二则使学生认为结论都是毋庸置疑的，只要无条件接受就行。于是，在自然科学课程里，公式和原理主宰了一切，在社会科学课程里，名言和经典统治了一切，除此，充其量还有一些对已有结论的解释和说明而已。由此，教材的主要作用似乎只是向学生列出一个清单并让他们确信和接受，而不是让他们独立思考或者学会质疑。中国发明协会名誉副理事长张开逊先生在谈及中国高等教育问题时曾说，几乎所有的教学用书和教学大纲都注重基本概念、基本观点和基本结论，忽视了观点所产生的背景和结论形成的过程，而这些恰恰是教育活动中最重要的。因为，知识不是从天而降的，而是人脑探索发现的，比机械接受知识更有意义的是了解知识产生的过程和人类创造的智慧^[14]。

（三）课堂师生话语权：力量失衡

德国著名学者马克斯·韦伯(Max Weber)指出，任何组织必须以某种权力形式作为基础，组织才能变混乱为有序，才能实现组织的目标^[15]。在一般的社会组织中，官方的或法定的权力占主导地位，但由于“知识材料，尤其是高深的知识材料，是任何高等教育系统的目的和核心”^[16]¹²，因此，在大学组织内部，占主导地位的是基于专业知识的学术权力。正如美国高等教育专家伯顿·克拉克(Burton R.Clark)所言，教师的专业知识是一种与众不同和举足轻重的权力类型，它赋予教师以某种方式支配他人的能力^[16]²¹。美国著名教育学家约翰·S·布鲁贝克(John S.Brubacher)也说

过：“学术界不是人人平等的民主政体，而是受过训练的有才智的人一统天下。”^[17]莫迪同样认为，“知识即权力”是大学内部司空见惯的现象。也就是说，知识最丰富的人不但最有话语权，而且独揽学科的控制权；相反，没有知识的人则没有决定权甚至没有发言权^{[16][174]}。显而易见，创造知识的人成为最有权力的人，其次是掌握知识的人，而接受知识的人只能是服从者。由于教师是高深知识的掌握者，在一定意义上也成为真理的代言人，享有毋庸置疑的特殊身份和不可挑战的崇高地位，学生不允许也没有资格提出质疑。中国大学课堂留给公众的印象是：普遍采用填鸭式的教学，实施灌输式的培养，学生是专业知识的单向接受者和被动聆听者。教室本应是一个掀起头脑风暴的地方，但是目前的沉寂状态令人忧虑。上课拍课件、考前背重点、学习很轻闲成为不少大学生学习生活的真实写照，手机控、后排症、瞌睡族在大学课堂屡见不鲜。虽然有教师意识到了独霸课堂的弊端，为了凸显学生的主体地位，“满堂问”逐渐替代了“满堂灌”，但实际上造成的却是课堂的虚假繁荣。

（四）课堂教学组织：形式单一

众所周知，早在17世纪，捷克大教育家夸美纽斯就开创了一种教师根据事先规定的课程内容、教学时数和教学地点，按照学校的课程表对全体学生进行分科教学的教学组织形式——班级授课制。班级授课制由于提升了课堂教学效率，发挥了班级集体的教育作用，彰显了教师的主导地位，而成为当今高校最普遍的教学组织形式。然而，随着20世纪末中国高等教育开始扩招，高校在校人数急剧增加，不少大学基于减少经费支出、节省教育成本等因素的考量，不断增加班级学生人数，持续扩充班集体规模。愈演愈烈的大班化教学不可避免地产生了诸多弊端：首先，大班教学不利于实施课堂管理，任课教师很难对全体学生的行为表现作出精确的观察和必要的反馈，不少学生因为缺乏教师监管，心思常常游离课堂；其次，大班教学难以有效开展课堂互动，导致师生对话和交流的机会与时间变得越来越少；另外，大班教学过于强调集体化、同步化与标准化，相对忽视差异化、多元化与个性化，容易滋生学生的从众心理，泯灭学生的独立人格，助长学生的思维惰性，制约学生创新精神的培育与问题意识的养成。

四、学会提问：我国大学课堂重塑

综上所述，我国大学生问题意识的缺失跟教学目标、教学内容、师生关系和教学方式等密切相关，因此，我们有必要从课堂教学目标、课堂教学内容、课堂教学氛围和课堂教学组织形式等方面作出系统调整和优化，形成充满生命活力和自由气息的大学课堂文化，重塑当代大学课堂。

（一）明确大学课堂教学目标

美国学者肯尼思·H·胡佛说过，课堂教学的终极目标是培养学生不断提出问题和有效解答问题的能力，教师的重要使命就是引导学生提问^[18]。哈佛大学师生中也流传着这样一句名言：教育的真正目的就是让学生不断地思考问题、提出问题。创造始于问题，质疑高于聆听，兴趣源于好奇。因此，教师教授学问，更明确地说，就是教“问”。教学中最重要的不是让学生看着、听着、记着，而是让学生思考着、疑问着、探寻着。在知识获取渠道日益多元化的今天，教师的职责开始转变为越来越少地传授知识，越来越多地注重启发思考。教师只有思考着教，学生才有可能思考着学。而教学生如何思考的最好方法，就是教师设法将自己的思维过程通过不同途径自然而然地流露出来，这样，学生才能在潜移默化中明白一个重要道理：问题不仅在于如何准确解答，更在于如何巧妙地提出。教师除了要教学生设问、追问的基本方法，更要鼓励学生敢问、想问；不仅要让学生爱问，而且还要让学生善问。从某种意义上而言，呵护学生，就是呵护学生提问的勇气；关爱学生，就是关爱学生爱问的本能；尊重学生，就是尊重学生质疑的权力。对于学生来说，学会思考问题，是人生中最有价值的本钱。爱因斯坦说过，大学本科教育的价值，不在于了解多少事实，而是训练大脑去思考^{[9][41]}。从这个角度而言，大学里衡量一堂好课的基本标准，不仅仅是内容丰满、重点突出、方法得当，更应是其间有思想的流淌、观点的交锋和灵感的碰撞。

(二)重新审视课堂教学内容

恩格斯早就指出,逻辑只不过是一个“小买卖”。这个道理其实并不难以理解。靠公理、靠引证、靠推论,多少也可以做出一点成果,尽管这些成果也可能具有某种程度的新颖性,但是它的结论已经包含在大前提之中了,因此,突破性发现、原创性理论、开拓性创造很难诞生于逻辑的襁褓之中。显然,过分强调课堂教学内容的逻辑性往往会影响学生创新能力的发展,过分重视课堂教学内容的体系性常常不利于学生问题意识的养成,因此,我们有必要重新审视课堂教学内容的内涵和外延。就教材而言,它是根据课程标准要求编写的教学用书,是师生共同使用的教学材料。一方面,教材是教学内容的重要载体,是实现教学目标的必要手段,教材是为教学服务的。教学不能脱离教材,但也不能拘泥于教材。因为,教材内容是静态的,具有相对的稳定性和滞后性;而教学情景是动态的,具有灵活性和实时性。教师有必要根据教学实际对教材内容进行合理的加工和取舍,教师应该坚持“用教材教”,而不是单纯地“教教材”。另一方面,教材不仅是教师“讲授用教材”,更应该是学生“阅读用教材”。大学教材的编写不仅应该关注教师的使用习惯,更应该洞悉学生的内在需要。大学教材的内容不仅应该体现学科知识的基础性和前沿性,更应该努力激发学生的好奇心和求知欲。大学习惯依靠历史经验教导学生面对未来的世界,而事实上,具有更高价值的是培养学生探索的勇气与创新的智慧。

(三)营造宽松课堂教学氛围

英国教育家埃里克·阿什比(Eric·Ashby)早就指出,大学教育的真谛并不是简单地讲述真理,而是用何种方法巧妙地传授真理,所以,如何讲授比讲授什么更加重要^[19]。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确要求,注重学习和思考相结合,提倡启发式、探究式、讨论式、参与式教学,帮助学生养成良好的学习习惯。激发学生的求知欲,保护学生的好奇心,营造勇于探索、勤于思考、敢于表达的教学环境。具体到课堂教学,教师应时刻提醒自己不要轻易越位,不要行使话语霸权,应始终保持与学生平等对话的姿态。“教师不应暗示学生应走的道路,而取消了他们继续思考及发问的机会;教师不应固守教条,而是将问题敞开,因为有分量的决定不是在思考范围内可以先做出来的。”^{[20]178}教师应努力营造民主、宽松的课堂氛围,鼓励学生表达不同的学术观点,正如美国学者布鲁巴克所言,让学生自己提出问题是最精湛的课堂教学艺术^[21]。教学需要提前准备,教学离不开事先计划,然而,“人能够达到的境界,这在本质上是不可计划的”^{[20]36}。因此,教师在教学中要为学生的主动参与留出足够的时间与充分的空间,设计灵活的、富有弹性的教学方案,为教学过程的创生设置条件。教学从本质上说是动态生成的,而不是预先设定的;是激情荡漾的,而不是平铺直叙的;是民主自由的,而不是机械专制的。

(四)改革课堂教学组织形式

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出,实施因材施教,关注学生个性特点和人格差异,发展每一位学生的潜能和特长。2012年,《教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见》同样强调,革新人才培养机制,实行小班教学和本科导师制,调动学生的学习主动性、自觉性和积极性,培育拔尖创新人才。虽然小班授课会加大教学成本,增加教师工作量,但它显然更有利于师生之间开展交流,更有利于组织课堂活动,更有利于促进学生个性发展,更有利于贯彻因材施教的理念,因此,小班教学是现代教学组织形式的主要改革方向。美国大学课堂教学大多采用小班授课。早在1999—2000学年,哈佛大学开设的5735门课程中,52%的课程只有8名左右的学生学习,75%的课程只有15名左右的学生学习^[22]。耶鲁大学大约75%的本科教学班学生人数少于20。美国顶级大学一般不会要求学生死记硬背,而是通过互动研讨的方式鼓励学生提出自己感兴趣的问题,并从不同的角度去分析问题,努力形成自己的观点,而非盲目接受教师的主张。同样,尽管教学成本高昂,牛津大学数百年来坚持沿用本科生导师制,通过师生深度交流,满足学生的个性需求,培养学生的独立思考能力。与国外知名院校相比,国内高校这方面还存在比较大的差距。因此,条件成熟的国内高校应加快推进小班化教学,不断提高课堂教学质量;那些暂时没有条件推

广小班化教学的高校,可通过“大班教学+小班研讨”等形式,努力提升学生的课堂参与度,增加学生的课堂存在感。

参考文献:

- [1] 张洪. 朱子读书法:卷一[M]. 杭州:浙江人民美术出版社,2017:34.
- [2] 梁启超. 指导之方针及选择研究题目之商榷[G]//戴逸. 二十世纪中华学案综合卷. 北京:北京图书馆出版社,1999:119.
- [3] 艾·爱因斯坦. 物理学的进化[M]. 周肇威,译. 长沙:湖南教育出版社,2007:59.
- [4] 马克思恩格斯选集:第4卷[M]. 北京:人民出版社,1995:336.
- [5] 卡尔·波普尔. 猜想与反驳——科学知识的增长[M]. 傅季重,纪树立,译. 上海:上海译文出版社,2005:320.
- [6] 梁国瑞. 调查显示:中国高校两成大学生“从不提问”[EB/OL].(2012-05-17)[2017-05-06].http://news.xinhuanet.com/edu/2012-05/17/c_123142001.htm.
- [7] 杜永明. 大学生问题意识调查与分析[J]. 大学教育科学,2003(3):69-70.
- [8] 诺贝尔奖得主谈教育“给学生空间”非常重要[EB/OL].(2017-05-06).<http://www.people.com.cn/GB/jiaoyu/1055/2518585.html>.
- [9] 钱颖一. 大学的改革[M]. 北京:中信出版集团,2016.
- [10] 蒋廷玉,陈晓春,王晓映. 国外名校校长:大学教育批判性思维不可缺失[EB/OL].(2017-05-06). http://www.jyb.cn/world/gjssx/201005/t20100503_357342.html.
- [11] 约翰·亨利·纽曼. 大学的理想[M]. 节本. 徐辉,顾建新,何曙荣,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:20.
- [12] 奥尔特加·加塞特. 大学的使命[M]. 徐小洲,陈军,译. 杭州:浙江教育出版社,2001.
- [13] 罗伯特·M·赫钦斯. 美国高等教育[M]. 注利兵,译. 杭州:浙江教育出版社,2001:43.
- [14] 王春华. 高等教育改革应学会“扬弃”[N]. 中国改革报,2006-05-19(5).
- [15] 郭威纲. 西方管理思想史[M]. 北京:经济管理出版社,1999:141.
- [16] 伯顿·克拉克. 高等教育系统——学术组织的跨国研究[M]. 王承绪,徐辉,殷企平等译. 杭州:杭州大学出版社,1994.
- [17] 约翰·S·布鲁贝克. 高等教育哲学[M]. 王承绪,郑继伟,张维平,译. 杭州:浙江教育出版社,2002:46.
- [18] 肯尼思·H·胡佛. 大学实用教学法[M].《大学实用教学法》翻译组,译. 福州:福建教育出版社,1990:113.
- [19] 埃里克·阿什比. 科技发达时代的大学教育[M]. 滕大春,滕大生,译. 北京:人民教育出版社,1983:17.
- [20] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991.
- [21] 瞿葆奎. 教育学文集·教学:中册[M]. 北京:人民教育出版社,1988:421.
- [22] 张晓鹏. 通识教育中外比较[N]. 中国教育报,2006-11-03(4).

The Problem of “No Problem”: Reflections on the Present Situation of University Classroom in China

FAN Huaqiang

(School of Educational Science, Chongqing Normal University, Chongqing 401331, China)

Abstract: Problem consciousness matters much in the development of science and technology and human civilization. However, the problem consciousness and questioning abilities of college students in China are far from satisfactory. No questions are raised by students in classroom instruction in universities. The reasons mainly lie in the object-oriented deviation of classroom instruction, students' one-sided understanding of the content of classroom teaching, unbalanced discourse power between teachers and students and single organizational of classroom instruction. Therefore, it is time we should specify the objectives of university classroom teaching, reexamine the content of classroom teaching, create a relaxed atmosphere for classroom teaching and reform the organizational forms of classroom teaching.

Key words: problem consciousness; undergraduate classroom; discourse power

责任编辑 邓香蓉