

教育部人文社会科学重点研究基地重大项目
江苏省教育科学规划项目

知情交融

教学模式新探

乔建中等◎著

全国百佳图书出版单位
 时代出版传媒股份有限公司
时代出版 安徽人民出版社

知情交融

教学模式新探

ZHIQINGJIAORONG
JIAOXUE MOSHI XINTAN

乔建中 等◎著

全国百佳图书出版单位



时代出版传媒股份有限公司
安徽人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

知情交融:教学模式新探/乔建中 等著.

—合肥:安徽人民出版社,2010.4

ISBN 978-7-212-03839-7

I. 知… II. 乔… III. 高等学校—教学研究 IV G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2010)第 052894 号

知情交融:教学模式新探

乔建中 等著

出 版 人:胡正义

责任校对:方贵京

责任编辑:张 旻 袁小燕

出版发行:时代出版传媒股份有限公司 <http://www.press-mart.com>

安徽人民出版社 [Http://www.ahpeople.com](http://www.ahpeople.com)

合肥市政务文化新区翡翠路1118号出版传媒广场八楼

邮编:230071

营销部电话:0551-3533258 0551-3533292(传真)

印 制:安徽联众印刷有限公司

(如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂商联系调换)

开本:710×1010 1/16

印张:13.75

字数:220 千

版次:2010 年 6 月第 1 版 2010 年 6 月第 1 次印刷

标准书号:ISBN 978-7-212-03839-7 定价:25.00 元

版权所有,侵权必究

前 言

在面向未来的征途中,教育面临多种挑战,教育者承受的压力有增无减。在这种情形下,教育者很容易失去有价值的目标而成天忙乎于事务性的应付。因此,知情交融教学模式的提出,有其特殊的意义。

第一,它体现了教育者的责任意识——教育是一种基础于希望、着眼于未来的活动,需要富于想象力和创造性的理论建构与实践方法。否则,教育者就有可能变成单纯的技师或官僚系统中的工作人员,甚至更糟,他们中的有些人可能变得玩世不恭,做一天和尚撞一天钟。

第二,它反映了学术界的新近成果——随着教育心理学研究的发展,以及人们对知情的相互关系、教学的有效方式以及教学的基本矛盾等问题认识和研究深化,以知情交融的方式建构教学理论和教学模式的必要性,越来越多地为学者所重视,并成为教学心理和教学模式研究的一种现实追求。

第三,它展现了教学研究的应有价值——教学研究的价值与发展的前途,取决于其在解决现实教学问题上的效力。同样,知情交融教学模式作为一项专门的教学改革研究,也始终着眼于解决现实中的教学问题,即“教师教得辛苦,学生学得痛苦,但却没有得到应有的发展”的现实教学问题。

第四,它探索了课堂教学的理想风貌——通过创设一定的教学条件,使学生的认知与情绪活动在积极互动的基础上协调统一、良性循环,产生知情互促的和谐心理状态,从而在激发学生的学习热情、调动学生的学习主动性的同时,促进学生对教学内容的接受、感悟和掌握。

当然,作为一种发展中的教学研究,知情交融教学模式的研究尚处探索阶段,我们对该模式的理论基础、结构方式、功能目标和操作要领等问题的探讨还存有诸

多需要进一步丰富和完善的内容。但是我们相信,作为一个来源于教学实践的理论创新点,作为一种服务于教学实践的方法革新路,知情交融教学模式研究一定会在进一步深化教学改革的热潮中引起越来越多的关注,一定会在不断地探索、反思中完善自身的理论与实践体系。

本书作为南京师范大学与南京师范大学附属扬子中学联合办学的成果,是课题组成员在南京师范大学联合办学办公室及其徐兴主任的直接领导下,以及南京师范大学附属扬子中学张晓莉校长和邵友圣书记的具体组织下,近五年实践探索的结晶。本书的出版得到南京师范大学联合办学办公室的全力支持。

在本书的撰写过程中,我们参考了同行和专家的众多著述,并在书中一一列出;本书作为教育部人文社会科学重点研究基地重大项目和江苏省教育科学规划项目的成果,得到南京师范大学和江苏省教育科学规划办公室的有关领导和专家的关心与指导;安徽人民出版社的副总编杜国新女士,张旻主任和袁小燕责任编辑时刻关注本书的进展状况,并不时提出有益的建议。在此,一并致以谢忱和敬意。

本书由乔建中确定提纲并统稿、定稿。本书各章著者分别是:第一章,乔建中;第二章,乔建中、邵友圣、史献计;第三章,乔建中、凤蝶;第四章,史献计、张洪涛、郑花青、王怡陵、李忠红;第五章,乔建中、毛艳阁;第六章,朱啸;附录,马春玲、乔建中。

由于我们能力、学识所限,本书中定有不少未尽如人意之处,敬请读者和专家指教。

乔建中

2010年1月

南师大教科院

目 录

前 言	1
第一章 知情交融教学模式的理论探讨	1
第一节 知情交融教学模式的理论背景	2
一、知情观念的演进	2
二、教学方式的转变	4
三、教学矛盾的认识	5
四、教学问题的解决	6
第二节 知情交融教学模式的基础观念	10
一、认知与情绪是统一的整体	10
二、学习是意义的建构	11
三、“寓教于趣”是知情交融的基本机制	13
第三节 知情交融教学模式的基本构成	14
一、结构方式	14
二、操作要领	17
三、功能目标	18
第二章 知情交融与教学策略	21
第一节 知情交融与教学策略的选择	22
一、教学目标的整合	22
二、学生心理的分析	25
三、教材价值的发掘	29

第二节 知情交融与教学策略的把握	34
一、动情与晓理相生	34
二、意义与建构相依	37
三、教学与发展相济	40
第三节 知情交融与教学策略的实施	43
一、立足主体性与发挥主导性	43
二、发挥能动性富于促动性	46
三、培养创造性与展现批判性	50
第三章 知情交融与教学方法	55
第一节 知情交融与导入	56
一、知情交融与温故知新	56
二、知情交融与故事吸引	58
三、知情交融与巧设悬念	60
第二节 知情交融与提问	61
一、知情交融与提问的促学性	62
二、知情交融与提问的启智性	66
三、知情交融与提问的生成性	67
第三节 知情交融与讲解	77
一、知情交融与讲解的动情性	78
二、知情交融与讲解的晓理性	80
第四章 知情交融与学科教学	83
第一节 研究学生:知心知情总相宜	
——兼论知情交融与物理教学	84
一、研究需求状态,促进学生发展	84
二、研究思维状态,突破教学难点	94
三、研究接受状态,营造互动氛围	98

第二节 激发学生:得之于心行之于意	
——兼论知情交融与语文教学	109
一、立足学生主体,触动兴趣点	110
二、结合学科特点,挖掘兴趣点	114
三、依托教师魅力,引燃兴趣点	115
第三节 激励学生:天生我材必有用	
——兼论知情交融与数学教学	117
一、激发好奇,让教学在热情期待中开始	118
二、刺激好胜,让教学在自我表现中进行	120
三、给予自信,让教学在消除迷茫中深入	122
四、维护热情,让教学在充满喜悦中延续	123
第四节 塑造学生:唯人唯物两相生	
——兼论知情交融与化学教学	125
一、直面于“人”	126
二、着力于“导”	129
三、作用于“心”	137
第五章 知情交融与道德教育	143
第一节 知情关系与道德教育	144
一、知情关系与道德教育的接受	144
二、知情关系与道德知识的掌握	145
三、知情关系与道德动机的内化	147
四、知情关系与道德意志的发挥	148
五、知情关系与道德行为的自律	149
第二节 知情交融与思想政治教学	150
一、探寻需求	150
二、引发兴趣	156
三、促成建构	164

第三节 知情交融与学科德育渗透	168
一、学科德育渗透的现状	168
二、学科德育渗透的要求	172
三、学科德育渗透的实践	173
第六章 知情交融与艺术教学	177
第一节 知情交融与艺术教学思路	178
一、教学过程设计的“铺路架桥”	178
二、教学内容取舍的“良材神工”	180
三、知情关系把握的“层层推进”	182
第二节 知情交融与艺术教学方法	185
一、教学材料的展示	185
二、教学节奏的把握	189
三、手脑齐动的协调	190
四、教学规律的探索	192
五、师生关系的处理	195
第三节 知情交融与艺术德育渗透	196
一、打动人心	196
二、有效引导	197
三、纵深思考	199
附录:情理关系观缘起	203
一、古希腊神话、宗教与情理关系	204
二、古希腊哲学与情理关系的缘起和演进	206
三、情理关系与理性内涵	212

第一章

知情交融教学模式的理论探讨

认知与情绪的相互关系,不仅是一个制约教学心理研究的基本理论问题,也是一个制约教学模式建构的基础观念问题。纵观近现代教学心理和教学模式研究的演变,无不涉及人们对知情关系及其在教学中的作用的认知。然而,尽管知情交融一直是学术界的理想追求,但是以往的研究大都在“主知”或“主情”之间往复。近年来,随着心理学研究的发展和人们对教学本质认识的深入,以知情交融的方式建构教学理论和教学模式的必要性,越来越多地为学者所重视,并成为教学心理和教学模式研究的一种现实追求。

第一节 知情交融教学模式的理论背景

知情交融教学模式的提出,有其特定的理论背景,它反映了学术界对知情的相互关系、教学的有效方式以及教学的基本矛盾等问题认识和研究的深化。其主要体现在四个方面:

一、知情观念的演进

心理学家和教育学家对认知与情绪关系的探讨,经历了一个从知情对立到知情交融的演变。在传统心理学中,由于“理性主义”的影响,人们总是倾向于把认知当做理性的化身,而把情绪看做非理性的象征,认为情绪是与认知相对立的心理现象,总是从紊乱、瓦解、冲动、不理智等消极意义上来解释情绪的性质及其对认知的影响;即使在传统情绪心理学领域内,也多是研究情绪如何受认知的控制性影响,而很少注意情绪本身具有何种作用或功能,以致直接或间接地把情绪看做是认知的伴随物或从属现象。在这种知情对立观念的影响下,教学理论和教学实践中自然形成了“重知轻情”、“知识本位”的教育观念。

20 世纪下半叶,随着情绪的进化研究的兴起,许多情绪心理学家发现,情绪实质的起点在于进化。从进化的角度看,情绪是有机体力求应付和控制生存环境的心理衍生物,是为成功地增强有机体的生存能力而出现的心理工具,它的任何变化与发展,都是为适应环境所必需,具有功能上的有用性。因此,他们针对以往的知情对立观念,着力研究情绪对认知的唤起、组织、激励和调节作用。他们的研究结

果表明,情绪的每次发生和发展、变化和转化、加强或减弱、存在或消失,都是十分具体而生动的操作过程;这个过程进行,不是任意的、无方向的或无选择的,而是旨在服务于人,使人更适宜地生活,更方便于完成某种活动,更有利于认识外界和采取应答反应。^①而且,他们的研究很快在心理学界和教育学界激起强烈反响,引发了对“重知轻情”、“知识本位”的纠偏“运动”,“非智力因素”、“多元智力”、“情绪智力”等强调情绪的作用和功能的心理学理论相继产生,“情感性教学”、“愉快教育”、“以情优教”等教学理论和实践研究热潮不断涌现。

然而,随着理论研究和教学实践的深入,研究者逐渐认识到,过高地强调情绪对认知的影响及其在教学中的作用,容易从一个极端走向另一个极端;情绪与认知既不是对立的,也不是相互独立的,而应该是有机融合的;在现实生活中,人脑心理加工的大部分内容是情绪与认知的相互作用,而且人们的绝大多数活动是在这种相互作用的驱使下进行的。例如,Savitzky 在《认知、情绪和大脑:一种不同的观点》一文中指出,认知和情绪事件的产生和表达,是大脑对效应器官联合唤醒与序列唤醒的结果;因此,单从认知的角度研究大脑信息加工的范式,即大脑接收、加工、表征、储存客体和事件,在证据上并不充分;足够强的刺激引起的情绪感受与认知活动相结合,才导致我们对现象的认识和心理意义的产生。^②Davidson 在《认知神经科学需要情绪神经科学》一文中指出,在大脑中有一特定的领域,该领域与情绪、注意、工作记忆持续地交互作用,为个体的内部和外部行为持续地提供能量。^③Derryberry 和 Reed 对大脑执行功能的研究表明,目标驱动的行为不仅依靠控制性的认知方面的信息加工(如工作记忆、注意),而且依靠大脑情绪系统的活动。^④Jeremy 等运用功能性核磁共振成像技术,检验了情绪状态对侧前额皮层(lateral prefrontal cortex)与认知相关的神经活动的选择性影响,结果证实情绪和高级认知相互融合,

① 乔建中·情绪研究:理论与方法.南京:南京师大出版社,2003:5-6

② Savitzky, A. Cognition, emotion and brain: a different view. *Medical hypotheses*. 1999, 52(5): 357-362

③ Davidson, R J. Cognitive nerve science need emotional nerve science. *Brain and Cognition*. 2000, (42): 89-92

④ Derryberry D. & Reed M A. Regulatory processes and the development of cognitive representations. *Development and Psychopathology*. 1996, 8: 215-234

并通过平等的联合共同实现对思想和行为的控制。^① 这些研究从科学发展的角度对我们完善教学观念提出了要求,即在心理活动的整体性基础上准确把握认知和情绪之间的交互作用和不可分割的内在联系,并从知情交融的角度重新审视与建构教学的基本模式。

二、教学方式的转变

传统的教学理论将教学视为认识过程来把握,强调教学的知识传递功能,以致教学活动自觉或不自觉地遵从倡导“教师权威”、坚持“知识本位”和宣扬“精英主义”的价值取向,直接或间接地否定了教学在于沟通与合作的本质,剥夺了学生作为学习主体的地位和权利。^② 新的教学理论则将教学作为社会过程来理解,强调教与学是教师与学生在社会交往中形成的一种沟通与合作的交互主体性关系,其中“对话”是教学活动的重要特点。美国学者波尔更是强调,学校应当是教师和学生这两类主体交互作用形成的学习共同体,它通过人人参与、平等对话、真诚沟通、彼此信赖来发展合作精神,激发道德勇气,共享经验知识,实现自我超越。^③ 因此,新教学理论强调教学方式应当从有利于“教”向有利于“学”转变,应当促成一种既有平等沟通又有自我表达,既有相互合作又有个人探索的教学互动关系。其突出地体现在以下三个方面。

第一,把学生当做学习的主体,以学生的视角和学生的“生活事件”来呈现教学内容,通过教师的引导,使“教材中的学生”和“教室中的学生”形成一种“我-你”之间的对话关系,共同探讨、解决学习中的问题和烦恼,并在这种对话中促使学生反思自己的生活经验,自主建构与教学主旨相吻合的知识体系、能力体系和价值观念。

第二,以学生乐于接受和参与的方式来组织、表述教学内容,并以符合学生学习规律和身心发展规律的方式来建构教学的过程和过渡环节,激发学生的主动参

① Jeremy, R. Todd, S. & Marcus, E. Integration of emotion and cognition in the lateral prefrontal cortex[J]. Proceeding of the national academy of science. 2002, 99(6): 4115 ~ 4120

② 钟启泉,崔允潮,张华. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 上海:华东师范大学出版社,2001:206 ~ 207

③ 钟启泉,崔允潮,张华. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 上海:华东师范大学出版社,2001:209

与,推动学生的自主建构,从而将教学目标要求转化为学生发展的内在需求和自主选择,使教学真正成为促进学生身心发展的重要平台。

第三,为学生表达思想和感情,进行创造活动留出空间,提供方便,使学生真正拥有对话的主动权,产生自主学习的愿望,敢于、乐于敞开心扉表达、交流自己的所思所想、所感所惑、所欲所求,并在交流中不断反思、探索,进而产生情感共鸣,形成思想共识。

教学方式的转变,对教学模式的建构提出了新的要求。因为沟通与合作本质上是一种双向心理交流以达成心理契合的活动,其有效性具体表现为双方认识上的共识性、情绪上的共鸣性和行为上的合力性,因此,沟通与合作得以实现的心理机制,基础于彼此间认知与情绪的良性互动,即知情交融。因此,从知情交融的角度重新审视教学模式,将之从“人-人”系统拓展为“人-环境”系统^①,并从认知与情绪的良性互动的发生机制上保证教学活动中的沟通与合作关系的有效实现,是教学模式建构的现实需要。

三、教学矛盾的认识

以往人们对教学基本矛盾的认识,由于受传统教学理论的影响,仅局限为教学中的客观要求与学生原有的知识、能力和发展水平之间的矛盾,即仅从认知加工的层面界定教学基本矛盾的性质。现代教育研究表明,教学过程不仅是认知信息加工的过程,也是情感加工的过程,是师生双方在认知和情绪两方面同时进行交互作用的过程。由此,有学者对教学基本矛盾提出了情知统一的新论^②,即教学基本矛盾主要体现在认知和情绪两个方面,前者是教学要求与学生已有认知水平之间的矛盾,具体表现为“能不能”学习的问题;后者是教学要求与学生当时的学习需求及其由此产生的学习意愿之间的矛盾,具体表现为“愿不愿”学习的问题。而且,与“能不能”学习的问题相比较,“愿不愿”学习的问题对学生的学习行为有着更为突出的影响,它是学生对教学要求与自身学习需求之关系的情绪反映,它从主体意

① 钟启泉,崔允潮,张华.基础教育课程改革纲要(试行)解读.上海:华东师范大学出版社,2001:215

② 卢家楣.教学的基本矛盾新论.教育研究,2004(5):43~48

义和动机水平两个方面直接制约学生对教学活动的态度和所愿投入的意愿。^①因此,在现实的教学活动中,“愿不愿”学习的问题始终是教学活动能否达到预期目标的关键和难点。教育工作者经常强调,教学首先要激发学生的学习动机、要调动学生的学习主动性、要激发学生的学习兴趣等,实际上都是旨在解决学生“愿不愿”学习的问题。

对教学基本矛盾的新认识,要求我们从认知与情绪两个方面去把握“教”与“学”的相互关系及其规律,并从知情和谐统一的角度建构相应的教学理论和教学模式,使学生真正成为学习的主体,变“要我学”为“我要学”,从而使教学对学生发展的促进作用得以有效实现。

四、教学问题的解决

教学理论研究的价值与发展的前途,取决于其在解决现实教学问题上的效力。同样,知情交融教学模式作为一项专门的教学改革研究,也始终着眼于解决现实中的教学问题。

(一)有效教学的心理机制

尽管追求有效是教学理论和实践研究的永恒主题,但是有效教学作为一个引起我国教育界广泛关注的专属话题,其研究的兴起是与基础教育课程改革的实施相伴而生的,其目的是为了了解决“教师很辛苦,学生很痛苦,但学生却没有得到应有的发展”^②的现实教学问题。时隔八年,虽然我国有效教学研究取得了许多值得肯定的成效,但是研究的总体水平还不高——谈“应该”、“必须”的多,谈“为何”以及“怎样”的少。^③其中的主要原因是现有研究极少深入到直接制约教学有效性的心理机制问题。教学心理学研究表明,从根本上来说,教学主要是一个师生双方在认知和情绪两方面同时进行交互作用的过程,教学的有效性来源于双方认识上的共识性和情绪上的共鸣性,以及由此产生的认知与情绪之间的良性互动。与之相应,对教学的基本矛盾的新认识也告诉我们,与“能不能”学习的认知性问题相比较,

① 乔建中. 课堂教学心理学. 南京:江苏人民出版社,1998:117~118

② 钟启泉,崔允瀾,张华. 基础教育课程改革纲要(试行)解读. 华东师范大学出版社,2001:222~234

③ 乔建中等. 我国有效教学研究的现状与问题. 中小学教育(人大复印报刊). 2008,6:1~4

“愿不愿”学习的情绪性问题始终是教学活动能否达到预期目标的关键和难点,对学生的学习行为有着更为突出和直接的影响。同样,有效教学研究所面对的现实教学问题,其主要成因不是学生的认识水平不行——即不是“能不能”的问题,而是学生的情绪状态不佳——即“愿不愿”的问题。因此,有效教学研究的理论合理性与实践有效性,离不开从知情交融的角度对制约教学有效性的心理机制的探讨。

(二)重理轻情的切实转变

尽管以往学校德育课程也一直强调道德教育既要“晓之以理”又要“动之以情”,但是在情与理之关系的具体研究和实践中,往往重理轻情。其突出表现在两个方面:一是普遍把道德认识视为道德发展的主要引导因素,而把道德情感置于道德认识的从属地位,以致简单地以为只要晓之以理就能动之以情;二是更多地关注道德认识对道德情感的影响,而较少关注道德情感对道德认识的影响。其结果,以往的学校道德教育带有明显的唯理性倾向,重理性知识传授,轻感性体验内化;重外在理智控制,轻内在情感调节。在当前基础教育课程改革中,随着情感、态度和价值观目标的确立,情感在教育、教学中的重要性得到普遍重视,知情交融已成为课程建构的普遍要求。但是,要实现从重理轻情向知情交融的切实转变,还有许多问题需要研究和解决。具体到学校德育课程的改革上,有三个问题尤为突出:①如何正确认识德育过程是一个认知因素与情感因素互相作用的复杂心理过程,二者相互关系的性质与水平,不仅对于激发学生的学习热情、调动学生的学习主动性有着不可忽视的作用,而且对于促进学生对课程内容的德育思想的接受、感悟和掌握有着至关重要的影响;②如何发掘课程内容的情感内涵,以充分利用课程内容的文字表现力和形象感染力,让学生产生相应的情感“共鸣”,使课程内容对于学生具有主观意义,并使学生受到思想上的感染、感情上的陶冶,进而使课程内容中蕴含的德育思想真正“渗透”人心;③如何通过改进教学方法、加强教学合作来激发与培养学生的积极情感与态度,使之由己及人或反求诸己,主动参与教学意义的建构,切实感悟和理解课程内容的含义和价值,进而促进知识能力与情感态度的协调发展和学生素质的整体提高。

(三)教学内容的主体意义

激发学生在教学过程中的积极情绪体验,是当前基础教育课程改革对教材组

织和编写的基本要求之一。以往学校教材的组织 and 编写,由于更多地强调知识载体性和传授性,对如何有利于“教”考虑较多,而对如何有利于“学”考虑较少,对学生在学习过程中会产生什么样的情绪体验更是缺乏应有的关注,以致学生产生厌烦情绪的现象甚为普遍。为了有效克服这一弊端,贯彻基础教育课程改革以学生为本的理念和要求,当前学校课程在教材组织和编写要求上十分强调把学生当主角,以学生的视角和学生的“生活事件”来呈现教材的教育话题和案例,以学生乐于接受和参与的方式来组织、表述教学内容,为学生表达思想和感情、进行创造活动留出空间、提供方便,从而激发学生的主动参与、推动学生的自主建构,将教材的价值引导意图转化为学生发展的内在需求和自主选择,使教材真正成为促进学生发展的重要文本。

从知情交融的心理学角度来看,我们认为,要激发学生在教学过程中的积极情绪体验,教材的组织 and 编写还必须重视建构教学内容对于学生的主体意义。以往的课程建设与教材编写,虽然很注重教学内容本身的客体意义,但是对教学内容与学生现实生活之间的主体意义缺乏应有的重视,即尽管教学内容本身具有学科的逻辑意义,但是对于学生缺乏实际的心理意义,以致常常因为缺乏社会生活的依托和确证而流于虚空、形式、无效,也常常因为难以帮助学生解释和解决现实生活中的问题或困惑而被视为“假、大、空”。因此,当前基础教育课程改革之所以强调从知性教育向生活教育回归,其意义不仅在于社会生活是学校教育的起点、学生的发展只有通过社会生活才能实现,而且在于只有与学生社会生活相联系的教学内容才能有助于建构学生的主体(心理)意义,才能激发学生的积极情感,进而激发学生的主体性。这是因为,情绪活动与认知活动不同,它不是对事物本身的反映,而是对事物与人自身关系的反映,换句话说,情绪所反映的不是事物本身的客观意义,而是事物对人所具有的主观意义。因而,教学内容对于学生是否具有主体意义,即是否与他们的社会现实和成长需要相联系,是否能够帮助他们解释和解决现实生活中的问题或困惑,直接制约学生对教学内容的情绪反映,并进而决定了学生对之的态度和是否接受的意愿。同样,情绪心理学研究表明,当学生接触某一教学情境时,其并非主要从教学内容本身的客体特性的认知性角度对之进行反应,而是更多地从教学内容与自身关系的主体特性的情绪性角度对之进行反应,并据以决