

情感教学心理学

卢家楣 主编

原理的实践应用



QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIJIAN YINGYONG

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIJIAN YINGYONG

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIJIAN YINGYONG

上海教育出版社

SHANGHAI JIAOYU CHUBANSHE

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIYANYINGYONG

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIYANYINGYONG

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIYANYINGYONG

QINGGAN JIAOXUE XINLIXUE YUANLI DE SHIYANYINGYONG

情感教学心理学

卢家楣 主编

原理的 实践应用



SHANGHAI JIAOYU CHUBANSHE 上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

情感教学心理学原理的实践应用 / 卢家楣主编. —上海: 上海教育出版社, 2003.1

ISBN 7-5320-8582-1

I. 情... II. 卢... III. 中小学—教学心理学—研究 IV. G441

中国版本图书馆CIP数据核字(2002)第108642号

情感教学心理学原理的实践应用

卢家楣 主编

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路123号 邮编:200031)

各地新华书店经销 上海商务联西印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 11 插页 4 字数 271,000

2002年12月第1版 2002年12月第1次印刷

印数 1—4,100本

ISBN 7-5320-8582-1/G·8587 定价:18.00元

目 录

第一编 理论基础	1
一、以情优教的教学理念.....	4
二、情感性教学原则.....	8
三、乐情原则的心理学原理及其操作策略	15
四、治情原则的心理学原理及其操作策略	34
五、融情原则的心理学原理及其操作策略	49
第二编 一般教学中的应用	61
一、培养学生在教学过程中的积极情感	63
二、情绪追求应是教师在教学中值得重视的问题	73
三、创造良好的课堂教学氛围	77
四、运用情感提高学生学习的内驱力	83
五、运用情感教学心理学原理设计好课堂 教学的“兴奋点”	93
六、分层教学中的情感效能	101
七、课堂教学中的师生情感交融	110
八、职业学校基础课教学中的情感运用	120
九、确立情感因素在教学评估中的地位	128
十、教学管理中的情感因素	138
十一、课堂教学管理中的情感运用问题	147
第三编 学科教学中的应用	155
一、展示教材情感因素,陶冶学生高尚情操	157
二、“质疑解难”语文教学模式中教师情感的运用	165

三、运用情感原理培养小学生朗读兴趣·····	172
四、小学语文情感教学·····	182
五、挖掘说明文中的情感因素·····	190
六、运用情感原理提高小学生学习数学的兴趣·····	196
七、初中数学教学中的情感运用·····	203
八、职校数学教学中的情感因素·····	212
九、弱智儿童数学学习积极性的调动·····	222
十、运用情感进行物理教学·····	229
十一、物理教学中的情感运用·····	238
十二、英语教学中教师的情绪调控和表情运用·····	250
十三、高中英语教学中情知互动的分层教学策略·····	259
十四、情感教学心理学在中学英语教学中的运用·····	269
十五、加强情感教学,提高学生思政课学习的积极性·····	275
十六、思政课教学内容情感性处理·····	283
十七、寓情感原理于思政课的探究性学习之中·····	292
十八、小学思品课中的情感教学·····	299
十九、运用情感教学原则于计算机课堂教学中·····	307
二十、创设地理教学的乐学情境·····	314
二十一、美术教学中情感因素的发掘·····	323
二十二、运用情感教学原理,优化专业实验教学效果·····	331
参考文献·····	341
后记·····	345

第一编 理 论 基 础

早在 1886 年霍布金斯(L.P.Hopkins)就撰写了《教育心理学》一书。如果以美国心理学家桑代克(E.L.Thorndike)1903 年出版并于 1913 年扩展为三卷本的专著《教育心理学》为标志,科学教育心理学诞生至今也仅有近百年的历史。为了缩小研究范围,加深对学校教学过程的心理学研究,20 世纪 30 年代至 50 年代间才逐渐从教育心理学领域中发展起教学心理学这一学科。我们在美国图书馆发现了由美国心理学家卡塞尔(R.N.Cassel)编著的 1957 年出版的《教学心理学》(The Psychology of Instruction)。而如果以一般公认的加涅和罗沃(R.M.Gagne & W.F.Rohwer)、格拉塞和雷斯尼克(R.Glaser & L.B.Resnick)分别于 1969 年和 1972 年在《美国心理学年鉴》上发表题为《教学心理学》的评述性论文为标志的话,那么教学心理学作为一门真正独立的分支学科则诞生于 20 世纪 60 年代末 70 年代初,其科学史也就十分短暂了。教学心理学是探索教学活动中的心理现象和规律,并为优化教学提供操作上指导的一门学科。这是一门应用理论学科,强调理论性与应用性兼备的同时,更侧重于应用;既重视教学活动的心理学理论探讨,更重视教学的心理学方法和技术的开发。该学科自 20 世纪中叶形成以来就蓬勃发展,研究成果层出不穷,但反思其发展历程,我们却发现其研究成果大多囿于认知维度,缺乏情感维度上的深入。随着对情感心理这一心理学中薄弱领域研究的逐步推进,也随着教学实践经验的不断积累,作为教学中一个重要心理现象——情感越来越引起人们的关注和重视。在继续深入对教学活动中认知心理研究的

同时,加强对教学活动中情感心理的研究,已成为新形势下该学科发展和教改深化的需要,一个更新的领域——情感教学心理学,也就在顺应这一形势发展过程中得到逐步开拓。

情感教学心理学是从情感维度研究教学活动中的心理现象和规律,并为优化教学提供操作上指导的一门学科。由于以往的教学心理学更多地是从认知维度透视教学中的心理现象和规律,因此,情感教学心理学可以说是对以往教学心理学的一个补充和发展。其目的是为了能更集中、更深入地研究教学中的情感问题,以充分发挥情感在教书育人中的价值,深度发掘教学潜力,促进学生素质的全面发展。正鉴于此,以情优教,也就成为情感教学心理学原理在教学实践中应用的一个现实课题。

一、以情优教的教学理念

以情优教是一种教学理念,也是情感教学心理学学科发展的出发点与归宿。所谓以情优教,顾名思义就是运用情感优化教学。其内涵的完整表述是:在充分考虑教学中的认知因素的同时,充分重视教学中的情感因素,努力发挥其积极的作用,以完善教学目标,改进教学的各个环节,优化教学效果,促进学生素质的全面发展。在这一教学理念中蕴涵着五个要点,兹分别论述如下。

(一) 把“优教”的着力点放在教学上

在汉语中,“教”字可以是“教育”、“教养”、“教导”、“教训”、“教诲”等的简称,但这里则是明确指称“教学”(instruction)。也就是说,这里把以情优教的着力点放在教学上。究其原因,主要有二:其一,教学是学校教育最基本的形式和最主要的途径,要发展教育固然可以从各个方面着手,但一个最根本的着眼点则在于向教学要质量、要效率。可以说,优化教学提高教学质量和效率是教育理论和实践工作者不懈努力、孜孜以求的一个目标,是世界

全国各地发展学校教育的一个永恒的研究课题。其二,我国当前开展的素质教育正在向教学领域深入推进,克服应试教育所造成的在学生中较为普遍的学习压力过重、厌学情绪滋生、学习效率不高、素质发展失衡的现象,减负增效,已成为广大教育工作者亟待解决的问题。如何取得素质教育在学校教育主阵地上的突破,构建使学生素质全面、和谐、富有特色地发展的教学模式,是我国,特别是教育发达地区的教育理论和实践工作者在步入 21 世纪后的相当一段时期内所直面的问题。因此,在这样的情况下,把以情优教中的“优教”的着力点放在教学上是审时度势的必然结果。

(二) 促使情感朝着积极的方面发生作用

情感对于人的实践活动的作用并不总是积极的,它具有积极和消极双重特性。在一定的条件下情感会发挥积极的效能,促进人的实践活动,而在另外一些情况下,情感则会产生消极影响,干扰乃至破坏人的实践活动。教学中的情感也不例外,它实际上是一把双刃的剑:搞得好,大大有利教学、优化教学;搞得不好,则会严重影响教学、损害教学。正因为如此,提出以情优教的用意就在于明确要求教师操纵各种教学变量,积极创造条件促使情感朝着有利于充分发挥教学潜能、优化教学效果的方面发生作用。这不仅需要正确的教学观念、自觉的教学意识,还需要科学而富有实效的操纵教学变量、驾驭情感因素的能力。

(三) 创建情知互促并茂的教学格局

历史的经验告诉我们,人们在强调某一方面时往往会矫枉过正,忽视另一方面,造成一种倾向掩盖另一种倾向的局面。正鉴于此,当我们今天为克服重知轻情的教学失衡状况而提出要强化教学中的情感因素时,一定要吸取历史上的经验教训,防止从一个极端走向另一个极端。所以我们在表述以情优教内涵时首先把“充分考虑教学中的认知因素”作为必要条件来强调,与此同时,指出

要“充分重视教学中的情感因素”。这一表述表明,我们从一开始提出以情优教的教学理念时,便明确指出,以情优教中之所以突出“情”,只是对重知轻情的教学失衡状况的一种矫正,而不是忽视或否定教学中的认知因素。恰恰相反,我们还需要进一步加强对认知因素的重视,尤其要借鉴国内外心理学在认知领域的最新研究成果,及时运用到教学实践中去,以力求形成以情促知、以知增情、情知互促并茂的教学新格局,以最终实现作为教育者的人对作为受教育者的人进行教育所应实施的真正的教学——情知和谐统一的教学。

(四) 视“情感”为目标

虽然以情优教中的“以”作“用”字解,但这里的“情感”却不仅仅作为手段来优化教学,而是首先作为目标来优化教学。苏霍姆林斯基就把情感培养作为学校中心任务提出来,指出学校中心任务之一就是培养道德的、理智的、审美的、高尚的情感……实际上,教育就是从培养真诚的关切之情——对周围世界所发生的一切都会由衷地作出思想和情感上反响——开始的。真诚的关切,这是和谐发展的一般基础,在这个基础上,各种品质——智慧、勤勉、天才——才会获得真正的意义,得到充分的发扬。但在现实的教学,许多教师只注重教学的认知目标,不注重教学的情感目标。还有不少教师甚至就根本不知道教学还有情感目标的设立问题,特别是数理化等理科教学,情况更是如此。有的教师即便知道有教学的情感目标这回事,也只是停留在肤浅的认识上,并没有落实在具体的教学行为上。我们在对上海和全国其他地方做的几次较大规模的调查也证实,许多教师只知教学中的认知目标,并且都是从认知角度来考虑什么是教学的重点、教学的难点、教学的要点等,而没有意识到教学目标中的情感成分,即便有,也只是在某些文科类的某些内容的教学中偶尔出现。例如某些语文课的内容尚可设立教学的情感目标,诸如培养爱国主义情感、集体主义情感、人类

的亲情、友情等,而有的语文课却似乎无教学的情感目标可立,诸如说明文、应用文的教学就是如此。至于理科类的教学,则似乎更无情感目标可言。于是,学生的全面发展的教育目标,落实到具体的课堂教学活动中则变成学生片面的认知发展。这就严重影响教学的育人功能的充分发挥,影响学生素质的全面提高。因此,以情优教,首先把“完善教学目标”放在优先的突出位置上,把形成学生高尚情操作为明确的教学目标之一,列入完整的教学目标体系之中,自觉将陶冶学生情操作为教师执教的己任,这就为全面优化教学创造先决条件。这也是转变教师教学观念的最重要方面之一。

(五) 视“情感”为手段

既然以情优教中的“以”作“用”字解,将情感视为手段也就不言而喻了。但我们在这里还需指出两点:第一,虽然视“情感”为手段,运用情感来促进学习的思想也并非自今日始,两千年前的孔子就有“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”(《论语·雍也》)和“好学近乎知(智)”(《论语·中庸》)之类的精辟论断,但由于人类对自身复杂的情感现象认识不足,情感对教学活动的促进作用的认识也非常有限,几乎仅仅局限于情感对学生认知学习的优化效果上,因此没能看到情感对学生各方面发展的促进作用。第二,由于心理学对情感现象研究相对薄弱,情感对教学的促进作用,对学生学习的促进作用,缺乏实证的研究和科学的说明,以致自古至今,从中到外,在连绵两千年的历史长河中,有许多仁人志士阐发了有关情感的促学作用的真知灼见,却因缺乏科学论证而大大削弱其雄辩性和感召力。而现代情感心理学的研究,则以科学的事实深入揭示了情感所具有的一系列独特的功能,在教学中所能发挥的一系列极其重要的作用。这就为我们在教学中以此“改进教学的各个环节,优化教学效果”,提供了理论依据和实践基础。以情优教正是在现代心理科学的支撑下,通过充分运用情感手段,来深度发掘教学潜力,促进学生素质全面发展。

二、情感性教学原则

一种教学理念要在教学实践中得到体现,要化为广大教师的教学行为,就应该确立相应的教学原则,以规范教学活动,这在教学发展史上是有案可稽的。美国教育家布鲁纳提出发现法教学思想,前苏联教育家赞可夫提出高速度、高难度教学思想,保加利亚教育家拉扎洛夫提出暗示教学法思想时,也都提出相应的教学原则。今天当我们提出以情优教的教学理念时,也应建立相应的教学原则,为广大教师在教学实践中贯彻这一教学思想提供操作上的依据。这就涉及到了教学理论问题。

教学原则是教学理论中的一个研究领域。教学理论是教育科学中的一门分支学科,简称教学论。它是研究教学情景中教师引导或促进学生学习行为,并构建一种具有普遍性的解释框架,提供一般性的规定,以指导教学实践的一门学科。在教学论中,有一部分内容回答“是什么”的问题,称描述性内容,如教学要素、教学过程、教学规律等;还有一部分内容回答“为什么”的问题,称解释性内容,如对描述过程、描述规律的心理学依据、哲学依据、自然科学依据的阐述等;再有一部分内容则回答“该怎么做”的问题,称规范性内容,如教学目的、教学设计、教学策略等。教学原则虽然也有描述性和解释性内容,但主要属于规范性内容。

教学原则是根据一定的教育目的和任务制定的,又制约于一定的教学内容,并通过一定的教学形式、策略和方法实现。它主要阐明在教学中教师应怎样依据客观规律,进行教学活动,加速教学进程和提高教学效果。它是教师在整个教学活动中必须遵循的基本要求和指导原理。

在我国古代就有丰富的教学原则思想。在世界教育史上一部具有重要价值的教育学著作《学记》中有许多教学原则的论述,如

教学相长、乐学善教、顺性量力、因材施教、循序渐进、循循善诱、启发问难、触类旁通、反复练习、长善救失、尊师重道等。教学原则的系统研究开始于17世纪文艺复兴时期的捷克教育家夸美纽斯,此后,从赫尔巴特、凯洛夫到当代的赞可夫、布鲁纳等人,教学原则一直是教学论的主要课题之一。夸美纽斯在《大教学论》这部具有开创性意义的著作中花了整整4章、占全书1/4的篇幅论述教学原则这个主题,并列述了37条原则,开创了完整教学原则体系之先河。19世纪德国教育家第斯多惠在《德国教师教育指南》中总结了33条教学原则。在现代教学理论中更有许多教学原则得以确立,成为教学论中研究内容十分丰富的一个领域。

但综观古今中外的教学原则,却发现这样一个事实,已有的教学原则几乎都用于规范教学中的认知活动,而对教学中的情感活动却缺少应有的重视。我们常见的一些教学原则,诸如直观性原则、巩固性原则、量力性原则、循序渐进原则、因材施教原则、及时反馈原则、启发性原则、理论联系实际原则、传授知识与发展能力相统一原则、科学性和思想性统一原则等等,都是属于认知范畴的。事实上,教学是人与人之间的特殊的交往活动,是一个涉及教师和学生理性与情绪两方面的动态的人际互动过程。教学活动中既存在认知信息的传递和加工,也存在情感信息的交流和体验,是情知相依、共存的过程。随着对教学中情感现象的认识不断深入,对原有的教学原则体系中重知轻情的失衡状况加以扭转的必要性和紧迫性也日益凸显。我们知道,教学原则与教学规律虽联系密切,但两者却不是一回事。教学规律是不以人们意志为转移的客观存在,而教学原则是人们在认识教学规律的基础上,自己制定出来的,既受到人们对教学规律认识水平的影响,也受到学校教育目的的制约,具有明显的主观色彩。科学的教学原则是教学规律的反映,它既具有一定的历史继承性,也具有一定的时代发展性。随着社会、时代的发展,由于教育目的各异,对教学规律认识的不

同,古今中外对教学原则的构建,其中包括原则的名称、提法、数目、内容及其体系也都有一个发展的过程。可以说,现代教学论中的教学原则将随着人们对教学规律认识的深入而得到修正、补充、发展而日臻完善。

其实,在教学历史上,一些有识之士也已在不同程度、不同角度、不同层面上曾提到过涉及教学中情感范畴的教学原则问题。如德国教育家第斯多惠在《德国教师培养指南》中就总结归纳出了33条教学原则,其中有两项涉及情感范畴,一条是“使课堂教学富有吸引力(兴趣)”,另一条是“课堂教学要精力充沛”。他可谓西方教育史上第一个提出涉及情感范畴教学原则的教育家。19世纪中后期英国著名教育家斯宾塞在提出自我教育的原则,强调发挥学生的主动性,使教学成为学生自我教育的过程时,认为“同自我教育原则一样重要,相辅相成的还有必须使教学成为能够引起儿童的兴趣和快乐的原则(可以简称为‘快乐原则’)”。从这个意义上说,他是第一个明确提出教学的“快乐原则”的人。杜威在其纲领性文章《我的教育信条》里阐述了自己的教育原则思想,其中有一点涉及情感性的:要注意儿童的兴趣。兴趣往往是儿童能力的最初显露,“是一些隐藏着的能力的信号”,教师的任务就在于发现这些能力。“成年人只有通过对于儿童兴趣不断地予以同情的观察,才能够进入儿童的生活里面,才能知道他要什么,用什么教材能使他工作得最起劲,最有效。”凯洛夫的教学原则体系中提出了自觉性和积极性原则,有一定的情感性体现。布鲁纳以其心理学与教学论思想,阐明了4条教学原则,其中动机原则也属情感性范畴。他认为学习动机是推动学习的动力。学习中的外在动机,作用短暂,而内在动机能起长效作用。学生的好奇心(求知欲)、胜任感(求成欲)、互惠心(互助欲)是学习的三种基本动机。它们都具有自我奖赏的功能,是激励学生自我探索、获取科学知识的心理因素。教师要激发内在动机,并把外在动机转化为内在动机。巴班

斯基提出的 10 条教学原则中有一条涉及情感范畴:激发学生的认知兴趣和知识需要的原则。他认为,学习动机分两类,一是兴趣动机,二是义务责任动机。他特别强调,让学生依靠先前积累的经验及运用逻辑操作等办法亲自克服认识上的困难,是激发兴趣动机的最重要、最有效的办法。保加利亚的拉扎诺夫进行暗示教学法实验时提出 3 条基本原则,其中之一是“愉快而不紧张原则”,亦属情感范畴。

但是从总体上说,迄今为止,在涉及情感范畴的教学原则方面存在着明显的缺憾:一是以往所提出的教学原则中涉及情感范畴的教学原则少而又少,从未获得与情感因素在教学中所实际发挥的重要作用相称的地位;二是曾被提出的涉及情感范畴的某些教学原则,也都停留在个人的理论范畴内,从未得到人们的共识而进入教学原则的正殿大堂;三是涉及情感范畴的教学原则的确立问题也从未引起教学理论和实践工作者的普遍关心和研究热忱,仅为个别人士所呼吁、呐喊。正如前苏联心理学家和教育学家斯卡特金在提出“教学的积极情感背景原则”时指出的那样:“这一规律性直到现在为止,不论在理论上——在建立教学论原则体系时,还是在教学实践中都未得到足够的重视。”造成这一状况的原因是多方面的,其中最直接的原因有四个。一是人们对教学中的情感现象普遍缺乏正确认识。我们在最近的一项对教学中教师运用情感因素的现状的调查中发现,有 99% 以上的被调查教师认为当前中学教学中应该重视情感因素,以情优教是有必要的,观念似成共识,但在自己的教学实践中真正加以运用的人却不到被调查教师的 9%,形成鲜明的对比,足见人们的这种认识是肤浅的、表面的、不真切的(卢家楣等,2001)。二是有识之士在提出情感范畴的教学原则时缺乏情感理论的有力支撑。我们可以看到,古今中外,凡提出涉及情感范畴的教学原则时,更多地是提出者个人的体会,而无科学理论上的论证,以致有的教育家在提出教学原则思想时仅

仅根据自身的感受发出呼吁:“我一千次地确信:没有一条富有诗意的情感和审美的清泉,就不可能有学生全面的智力发展”(苏霍姆林斯基,1968)。为什么要“一千次地确信”?因为拿不出科学的论证,只能靠无数次的强调和声嘶力竭的呐喊,这就大大削弱了倡导情感范畴教学原则的雄辩性。三是有识之士在提出情感范畴的教学原则时缺乏实践运用中的操作性指导。情感因素与认知因素不同,如何在教学中加以运用尚缺乏方法上的指导,坦率地说,师范大学也从未开设这方面的课程来训练我们未来的教师,以致许多教师都不知道如何操作。这就使偶尔提出的教学原则也缺乏呼应的基础。四是对所提出的原则本身的提法也显得比较粗糙和简陋,与认知范畴的教学原则相比缺乏应有的规范性和系统性。例如德国教育家第斯多惠提出的两条涉及情感范畴的教学原则就显得琐碎、零星而缺乏应有的概括性、系统性。

正鉴于此,我们曾在1988年尝试性地提出了一条情感性教学原则:教师要以满腔热忱和恰当的表情进行教学,并从情感功能上阐明该原则提出的重要性,从情感产生的机制上阐明该原则提出的可行性。从那以来,情感心理学研究又取得不少进展,其中包括我们对情感教学心理学这一新领域的开拓,使我们对情感性教学原则的建立,无论在认识上还是在理论上,又都有了新的发展。为此我们根据有关的心理学原理,并在总结历史的和现实的、国内的和国外的教学经验的基础上,试图在情感范畴内建立教学原则,并明确了构建这方面教学原则的指导思想:

(一) 系统化:由于教学中情感因素的重要性和情感现象的丰富性,应从多角度构建教学原则,形成原则体系,以全面规范教师的教学行为。

(二) 生本化:在以学生为本的思想指导下,从教学活动中学生学习的角度出发,来构建教学原则,规范教师的教学行为。

(三) 情理化:鉴于历史上提出有关教学中情感问题时往往缺