



基础教育改革丛书

Affective Education

Shaping a More Balanced Life 刘晓伟◎著

情感教育

塑造更完整的人生



华东师范大学出版社



基础教育改革丛书

Affective Education

Shaping a More Balanced Life 刘晓伟◎著

情感教育

塑造更完整的人生



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

情感教育/刘晓伟著. —上海:华东师范大学出版社,
2007.3

(创智学习)

ISBN 978-7-5617-5302-6

I. 情... II. 刘... III. 情感-教育理论 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2007)第 042368 号

浙江省哲学社会科学规划课题成果
杭州市哲学社会科学规划课题成果

情感教育

——塑造更完整的人生

著 者 刘晓伟

项目编辑 彭呈军

文字编辑 林 敏

封面设计 卢晓红

版式设计 蒋 克

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

电 话 021-62450163 转各部 行政传真 021-62572105

网 址 www.ecnupress.com.cn www.hdsdbook.com.cn

市 场 部 传真 021-62860410 021-62602316

邮购零售 电话 021-62869887 021-54340188

印 刷 者 上海市印刷三厂

开 本 787×1092 16 开

印 张 16.5

字 数 324 千字

版 次 2007 年 7 月第一版

印 次 2007 年 7 月第一次

印 数 6000

书 号 ISBN 978-7-5617-5302-6/G·3111

定 价 28.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社市场部调换或电话 021-62865537 联系)



前

言 塑造更完整的人生

Affective Education

中央教育科学研究所所长、教授 朱小蔓

从20世纪80年代开始,作为一名教育工作者,我一直在思考一个问题:人类个体的情感究竟怎样发育才有助于良好品德的形成,品德的形成又如何促进包括认知、创造力在内的人的整体素质的发育和丰满?我们的教育该为此做些什么?为此,多年来我一直致力于情感教育的理论研究和实践探索,旨在建立以培育情感为基础、以发展素质为导向的教育模式,并将其命名为“情感性素质教育”。但是由于种种原因,相对于教育领域其他方面的研究,在理论和实践方面都能十分投入地参与到这项工作中来的人还不很多。阅读了刘晓伟同志的书稿,我为能有教育界同行与自己一样喜爱和执著于研究情感教育而感到十分欣慰,同时也对他在这方面取得的成绩表示由衷祝贺。

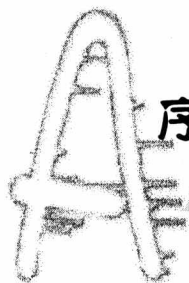
事实证明,所有外在的纪律、要求、舆论、榜样乃至法律都是从外部对人提出的要求,它并不能最终保证教育能培养自主发展的生命个体,人的发展还需要一种由内而外的方式,即由人自身逐渐生长发育情感的方式。情感对于人的发展来说是一种基模性的质料,它与生俱来,不断发育成为支持德、智、体、美诸方面素质发展的基础性、内质性材料。要使这种质料真正成为一种让人健康“发育”的内驱力,正如晓伟同志所说,是需要依靠教育的力量的。的确,仅有知识教育是不够的,也是不完整的,而且,真正能使人变得睿智的知识教育,一定不能离开情感教育。离开了情感教育的知识,很可能变成没有活力的“惰性”的知识教育,那不但对人无益,相反,戕害生命。晓伟同志认为情感教育让人更加完整,情感教育可以拯救人,强调的正是这样的一种观点。

本书论及了情感教育的目标、特点、要求、内容和策略等,在纵向维度上,将传统美德的继承与和谐社会的构建相联系;在横向维度上,将素质教育的开展与课程标准的实施相结合,这使得研究视域更加开阔,也使教育实践更具有操作性。尤其值得称道的是,本书将课程理念链接师生生活,用典型案例诠释教育思想,这不仅使本书更具有实证力量,也使本书更具有时代色彩,从而可以为人们提供具有说服力的理论指导和切实有效的行动方案。

作为浙江省哲学社会科学规划课题和杭州市哲学社会科学规划课题的一项研究成果,作为晓伟同志数十年教育实践凝聚的心血结晶,我们可以从这本关于情感教育的专著中看到,作者抱着深切的人文情怀和踏实的求实态度。正如作者所说的那样,应该“脚踏实地地体验教育,理解教育,研究教育,改进教育”。作者正是带着这样的信念在深入“教育现场”,讲述着“教育故事”,生成着教育理论。我十分赞同他的观点:这样的行动研究不仅具有学术价值,而且将这样的研究变成自己的“行动”同样很有价值。

教育所做的一切,归根结底都旨在支持人成长,支持人从内心获得生活的意义、体会生命的尊严,从而保有友善他人、建设社会、修身律己的热情和信心。青少年的健康成长需要情感教育,情感教育的开展需要一种以促进人的生命发展为己任的职业态度,一种“脚踏实地”的职业精神。我从晓伟同志的这本书中看到了他的这种职业态度和职业精神,同时我相信,只要我们都抱着这样的一种职业态度和职业精神,教育就能够让每一个成长的生命都变得睿智、健康和完整。

2007年6月于北京



序 言

Affective Education

都说教育活动是师生进行生命体验的过程,作为已经“传道授业解惑”20多年的一位教师,我一直想把自己在职业生涯中的“生命体验”写下来,这些体验不仅关乎充满理性的教育教学工作,更涉及我和学生们的情感领域。而促使我不能再拖延下去的理由,并不是因为自己的职业生涯还有可数的几年即将划上句号,而是由于我面对着如下的真情表露——

一位大学生在反思自己的中小生活时这样写道:“当我拿到大学录取通知书时,我猛然觉得这12年的寒窗苦读换来的除了一张通知书外,似乎什么都没有——没有朋友,没有刻骨铭心的体验,没有美好的回忆,没有对生活的热情,没有稳定而深刻的兴趣爱好。除了无奈地‘喜欢’数理化英语等高考课程外,简直都忘了国歌是怎么唱的了。”

同样引起我颇多感触的还有一位中学教师提出的问题:“假如说云南大学学生马加爵杀害4位同窗仅是个案,那么清华大学学生刘海洋用硫酸泼黑熊、甘肃的中学生齐刚杀害亲生母亲,还有浙江的一位大学毕业生因报考公务员未录取而报复杀人等等,这些人都是所谓的‘优生’。人们不禁会想:他们为什么年纪轻轻却这样冷酷无情,不说对社会对祖国的热爱之情,就连起码的亲情、友情也荡然无存?试想,假如他们热爱生命,热爱生活,哪怕有一点儿真正发自内心的对亲人对友人的爱,就不会走上犯罪道路。只要看看中国那么多纯朴善良、老实巴交的农民对子女上学、对教育的期望和热情,就该想想在小学到中学毕业这十二年漫长而对学生成长如此关键的时间里,我们的教育在做什么,我们又教给了他们什么。”

面对他们的困惑,我不知道这究竟是学生的不幸还是教育的悲哀,可我却日益清晰地认识到,对于青少年的生命成长来说,我们的教育缺失了什么,我们的教育更应该做些什么。

—

素质教育已经提出20多年了,关于“素质”与教育的关系,以及教育自身的“素质”问题,教育界乃至全社会也已经“研讨”了20多年。随着教育改革的推进,特别是“构建和谐社会”理念的深入人心,我们对教育的根本任务的认识终于有了“以人为本”的回归。

教育的目的是促进人的发展。人是具有丰富情感活动的生命个体,教育要想提升人的素质,就需要提升人的情感质量,因此,“情感”也就必然地与教育产生了联系。教育活动如果只注重传授知识和技能,忽视人的情感需求和精神成长,就是无视生命个体的存在,也就是“目中无人”的教育,教育也就必然会异化。正是基于这样的认识,联合国教科文组织在《学会生存——教育世界的今天和明天》的报告中指出:“教育的一个特定目的就是要培养感情方面的品质,特别是在人和人的关系中的感情品质。”^①

情感教育是个体发展和社会进步的必然选择,它要求教育活动既重视学生认知能力的发展,又关注学生的情意能力的质量。塑造灵魂,健全情感,完善人格,培育精神,这便是情感教育的目标指向和价值追求。2003年在英国沃里克大学国际教育研讨会上,各国教育专家达成了这样的共识:“情感教育是教育过程的一部分,它关注学生的态度、情感以及情绪。它包括关注学生的个人发展和社会发展以及他们的自尊,关注每个学生能够感到身心愉悦,更为重要的是关注他们与别人之间的关系的效应,人际关系和社会技能是情感教育的核心。”如果不建立这样一种以人为本的教育观念,即便教育不再为了“应试”,仍然是缺失人文精神,也是违背教育真谛的。

知识教育让人更加睿智,情感教育让人更加完整。知识教育可以造就人,情感教育可以拯救人。

^① 联合国教科文组织国际教育发展委员会编著.学会生存——教育世界的今天和明天.北京:教育科学出版社,1999

我十分赞同这样的说法:情感教育应该是一种唤醒教育。情感教育的过程就是生命唤醒的过程,因为正是这一过程,可以强化个体的生命意识,挖掘个体的生命潜能,彰显个体的生命价值,从而促进个人与社会的和谐发展。我也十分认同并在本书中多次引用我国赏识教育专家周弘关于教育的话语表述:“教育的本质是一种心态,是一种情感。”这是因为,无论从教育的本原和旨归来看,还是从教育活动的参与者和过程来看,教育都与情感因素密切相关。同时我也主张,对于从事育人职业的每一位教师来说,都有必要在提升情感质量上接受“继续教育”。

由于对情感现象缺乏深入认识,加之现实的功利性不断强化着教育的工具理性,许多人认为情感只是心理活动的副现象或伴发现象,是自然生成的,无需通过教育来培养;也有很多人认为情感教育就是一种提高教学效率的手段,或者只是对学生进行生活上的关心帮助。不少教师把情感教育置于从属位置,忽视情感在人的成长过程中的能动作用和育人价值,从而放弃了一种重要的教育力量。而我国教育界一般把情感教育视为一个模糊的教育教学理念,尚未有更多的人对其进行系统研究和全面实践,正如有学者所认为的那样:“过去,我们虽然也很重视情感因素,但更多的是把情感作为催化学生认知发展的手段,而没有把情感看成是人的生命发展的手段,没有把情感看成是人的生命发展的一个组成部分。而新课程中把情感与认知目标并列提出,反映出新课程改革关注全人发展、关注生命的价值取向。”^①本书旨在结合素质教育和课程改革有关理念在这方面进行探索,以期引起人们更多的关注,从而在情感教育的理论和实践上取得更有成效的进展。

中国教育学会副会长、教育专家叶澜教授指出:“教育以有意识地影响人的身心发展为直接目的,惟有教育这项人类社会的实践活动,是以直接影响人的发展为宗旨的,这是其与别的社会活动领域的标志性区别。讨论教育理论与教育实践的关系应该以这个区别作为起点和入口。”^②

① 汪基德. 新课程对生命价值的关照. 课程·教材·教法, 2004(5):78

② 叶澜. 为“生命·实践教育学派”的创建而努力. 教育研究, 2004(2):35



我想,关于情感教育的理论与实践的思考和探索,也应该以此作为起点和入口。

二

情感教育是一种精神成人教育,也是一种行为养成教育。探究情感教育的实施策略,既要从人类的禀性出发,也要从教育的宗旨出发,从师德的要求出发,从教育活动的主体出发,从师生的教育情境出发,这样的实施策略才是以人为本的,才可能是切实可行的。

教育情境产生于师生的日常生活和教育教学活动之中,当我们把这些“情境”与师生的发展历程结合起来感受和思考,就会发现许多具有教育价值的事件,这些事件不仅是促进师生生命成长的“营养元素”,也是研究教育规律的鲜活素材。因此,应该重视教育情境对于促进师生发展的意义,重视“事件”对于教育研究的价值。

教育改革涉及最广的是教育一线的广大师生,而以往对教育理论的建构和阐释多为大学专家和研究学者,少有在基础教育第一线工作的中小学教师。教育理念植根于实践的土壤才更有价值,才能更好地创新,这就要求理论研究者去基层学校和教师们一起“研究”问题,汲取他们的实践经验和理论成果。而身在“教育现场”的中小学教师则有着强烈的职业使命感和进取意识,他们的职场经验是独特的教育资源。这些来自实践层面的教育“话语”和“事件”真实而生动地体现了他们的教育思想,教育机智,教育艺术,教育愿景和教育成就。应该承认,理论建构与具体实践之间存在的“空间距离”是客观存在的,有时甚至也是必要的,但是如果能够让教育一线的广大教师充分行使“话语权”,展示他们丰富的、不可替代的实践体验,从而切实缩短这种距离,那么也许会使教育改革更能取得实效,对教育理论的建构也是会有促进作用的。我正是想在这方面进行实践,这本书的撰写姑且可以视为旨在缩短这种距离的一种努力。

近年来,叙事研究已为许多研究者、特别是具有丰富实践积累的中小学教师所采用。这种研究通过对师生经验成长的概括、课堂话语的分析以及日常活动的观察等,遵循一定的叙

事规范和结构,对教育实践活动进行深度的事实描述和意义阐释。相对于纯理论的研究,这种方式属于行动研究,它“既接近教育实践,也接近教育理论,它以实践的视域推进理论向实践的渗透,又以理论的视域推进实践向理论的跃升,它促进了教育实践与教育理论的视界融合,在教育实践与教育理论之间建构起了一个发展的空间。”^①在这个“发展的空间”里,教师针对自己日常工作中遇到的具体问题,用叙事的方式将典型个案作为研究样本进行陈述和分析,提出解决措施。

问题产生于实践,探讨问题就应该结合实践,解决问题就应该回归实践。对于广大从事基础教育的教师来说,他们的实践主要是日常的教育教学工作,这些工作繁杂普通,却是可以实实在在产生思路、产生智慧的“温床”。理论如果能够与这样的实践结合起来,那么理论是不会“苍白”的,实践也不会是盲目的。事实证明,与实践越具有“亲和力”的研究,理论就越具有实证的力量,理论对实践也就越具有指导意义。也正是从这个意义上可以说,“叙事研究恢复了教育理论中失落已久的人类经验(主要是教师经验)的价值,构成了一种以意义诠释为核心的教育经验的理论方式”。^②

在课程改革中,教学应该如何“回归生活世界”受到普遍关注。“在教育活动中,由师生共同构筑起来的教育现场就是师生的生活世界,教育现场就是教师的生活现场,是原发的、原生态的;教育现场又是充满着生命活力的教育经验的世界,在某种程度上,教育经验的产生和获得,都来自于教育现场;而教育现场又主要体现在课堂生活中。”^③课程改革的主渠道同样是课堂教学,无论是宏观意义上的教育命题还是微观意义上的教学问题,都产生并应该回归到充盈着师生生命活力的“教育现场”,从中探究教育经验和规律,并经受“生活世界”的验证,从而建构它的理论价值和实践意义。正如著名教育家马克斯·范梅南(Max van Manen)所指出的:“教育的意义必须到教育的实际生活中去寻找……我们需要在生活世界的方方面面中寻找生活体验的原材料,并对之进行反省和检查,这

① 王树,王彦. 教师叙事:在实践中体悟生命. 教育研究,2005(2):61

② 郑金洲,程亮. 中国教育学研究的发展趋向. 教育研究,2005(11):21

③ 王树,王彦. 教师叙事:在实践中体悟生命. 教育研究,2005(2):59



样一来,就有可能获得其根本特点的某些意义。”^①

为了获得教育的“根本特点的某些意义”,就需要认真关注和善于发现在校园和课堂上发生的“事件”,确认教师自身经验的价值,这样才能寻找到案例的生长点,也才能进行叙事研究。这些年来,我一直在教育的实际生活中关注着充盈师生生命活力的“教育现场”,关注着他们的“经验叙述”,并利用给参加杭州市中学教师岗位培训的学员开设情感教育课程(至今已有1700位在职中学教师学习了该课程)和带师范专业大学生下中学实习的机会,通过听课、访谈、开设讲座、问卷调查和批阅学员作业等方式,采集了教师们大量的“生活体验的原材料”,也即教育故事。日积月累,作为这些故事的一位阅读者,同时也是同样在职业生涯中努力“创作”自己的“教育故事”的一位普通教师,我萌生了把自己的研究内容和他们的教育事件一同“叙述”出来的想法。于是,我从收集的原材料中选取了近百个案例,对这些行动者(也包括我自己)遇到的“事件”和产生的“经验”进行反省和检查,并用平实的语言加以介绍和评析(这一过程其实也就是在对“现象”进行描述和研究),其目的并非单纯叙述和诠释这些教育事件,而是为了探究其中的意义,因为“‘意义’是实践的焦点,是概念的内涵,是教育故事的逻辑链接,是叙述文本的价值所在”。^②我发现,一旦将这些来自“教育现场”的鲜活的材料和信息与新课程理念“链接”起来,这样的行动研究不仅具有学术价值,而且将这样的研究变成自己的“行动”同样很有价值。

如果说,这些案例的收集是在有限的时间里完成的话,那么,融入这本书里的个人的体验、感悟、认知和“情感”,则是我几十年的人生历程和教育实践积聚而成。深入教育第一线,就是要走进教育的田野,关注那些最具有活力、最富有个性的教育事件,关注教育活动中的实践者,关注他们的“心态”和“情感”,脚踏实地地去体验教育,理解教育,研究教育,改进教育。

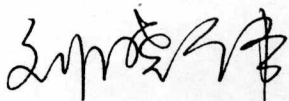
我的这项研究工作得到政府部门的支持,2006年被列为

① (加拿大)马科斯·范梅南. 生活体验研究——人文科学视野中的教育学. 宋广文等译. 北京:教育科学出版社,2003. 65

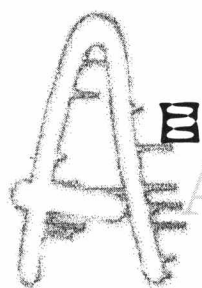
② 王枏,王彦. 教师叙事:在实践中体悟生命. 教育研究,2005(2):59

浙江省哲学社会科学规划课题和杭州市哲学社会科学规划课题,这对我来说是一种鼓舞,更是一种鞭策。作为一位普通的耕耘者,我在教育的“田野”里努力劳作着,也在收获着,本书可以看作是这种劳作和收获的一种记录。书中讲述的情感教育内容和所举案例,既与校园活动相关,也涉及家庭和社会生活,这不仅是因为情感具有社会属性,这样的联系应该是必然的,更因为教育从来就包括家庭教育和社会教育,因此让情感教育“回归生活世界”,这同样应该是必然的,毕竟,每一个人都生活在“社会”之中,每一个人都无法拒绝充满“情感”的教育。但愿这些文字能够为在教育第一线不懈“行动”着的教师提供一些“研究样本”(这些样本包括具体教学案例和典型社会案例,其中也有少数存有争议的个案),也可为关注教育改革的人士以及家长和学生提供一些探讨问题、解决问题的思路。

需要说明的是,本书所介绍的个案中的教师用的都是真实姓名,大部分学生用的是化名。这些教师为我进行有关情感教育的实证研究提供了许多个案材料,也使本书的内容更加充实和生动;同时,本书摘引了许多专家学者的有关论述,这些论述使本书更具有思想力度和理论含量,在此一并向他们表示由衷的谢意。



2007年立春于杭州



目 录

Affective Education

1 序 言

第一章 情感教育的旨归与愿景 1

- 9 第一节 情感教育与教育本原 1
- 1 第二节 情感教育与生命发展 7
- 2 第三节 情感教育与素质教育 12
- 3 第四节 情感教育与课程改革 22
- 3 第五节 情感教育与学科教育 26

第二章 情感教育的要求 33

- 6 第一节 创设教育情境 33
- 6 第二节 倡导亲身体验 37
- 8 第三节 注重潜移默化 42
- 9 第四节 把握教育契机 46
- 10 第五节 开展平等对话 51
- 11 第六节 提高情感质量 59
- 13 第七节 优化人格技能 62

第三章 情感教育的资源 77

- 15 第一节 现实生活的真实事例 77
- 17 第二节 饱含真情的文本材料 79
- 18 第三节 师生自身的生活实践 85

第四章 情感教育的内容 89

- 20 第一节 生命教育 90



20	第二节	亲情教育	103
21	第三节	友情教育	109
21	第四节	爱情教育	114
22	第五节	民情教育	124
24	第六节	国情教育	130
24	第七节	生态教育	139

第五章 情感教育的实施策略 142

28	第一节	同情,是首要的人性	142
28	第二节	关心,是基本的品质	148
29	第三节	尊重,是和谐的保证	158
29	第四节	感动,是心灵的养分	166
30	第五节	感激,是生活的态度	169
32	第六节	沟通,是理解的桥梁	178
32	第七节	宽容,是无形的力量	185
34	第八节	赞赏,是增值的收获	192
35	第九节	快乐,是健康的心境	200
35	第十节	义愤,是良知的锋芒	209
39	第十一节	致歉,是自我的救赎	212
39	第十二节	反思,是进步的基石	217

第六章 情感教育的评价机制 234

主要参考文献	248
--------	-----

第一章 情感教育的旨归与愿景

当今社会在日益重视教育对提高国民素质和综合国力的重要作用的同时,十分注重把社会需要同促进人的自身发展需要紧密联系起来。重视情意能力在人的成长发展中的作用,是现代教育的一个重要特征,作为与单纯以知识获得和智能训练为目标的智力教育相对应的一种教育理念和模式,情感教育(affective education)是根据青少年的成长规律和现代社会对人的和谐发展的要求所实施的一种教育活动,它不仅是对智力教育的补充,也不仅是“让学生感到身心愉快的教育”,而是全人教育的一个重要组成部分,无论对教育活动还是对个体成长来说,都是不可或缺的。作为素质教育的一种重要理念和实施途径,对情感培育与知识习得、技能传授、道德养成、人格塑造和精神培育等关系的研究和实践,既是对世界教育的主流模式和发展趋势的一种顺应,也是对以人的发展为目标的教育的一种回归。

第一节 情感教育与教育本原

人类在社会实践中认知世界并改造世界,同时创造了教育。马克思说:“既然人是从感性世界和感性世界中的经验中汲取自己的一切知识、感觉等等,那就必须这样安排周围的世界,使人在其中能认识和领会真正合乎人性的东西。”^①在将教育活动定位于促进人的发展这一目标维度的今天,对教育的本原进行更合乎“理性”和“人性”的认识,是十分必要的。

历来关于教育起源的观点主要有四种,即生物起源论,心理起源论,劳动起源论和需要起源论。我国教育界大多接受需要起源论这一学说,这是更接近于教育的本原的。情感因素在人的认知活动中的作用早已为人们所关注并有所认知,历来就有“态度说”、“体验说”和“关系反映说”等,虽然表述不同,但都揭示了人的情意领域的一些特征,并认识到无论是实践活动还是理性认知活动,都包括主体需要、社会属性和主客体之间的动态关系等要素,都会受到情感因素的影响和制约。我国古代的许多教育家也都十分重视情感与教育的密切关系,如孔子认为“亲其师,信其道”,并

① 康健. 教育环境优化与学生个性发展. 广西:广西师范大学出版社,1999. 165

提出了“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”的见解，视具有情感动力的“乐学”为治学的最佳境界。近代和现代的梁启超、蔡元培、鲁迅、陶行知、叶圣陶等许多教育家，也都提出了有关以情优教的观点。只是过去对“需要”的层面和范围认识尚不够深入全面。马斯洛(A. Maslow)理论把需求分成生理需求、安全需求、社交需求、尊重需求和自我实现需求五类，尽管这些需求存在层次的高低区别，但不可否认的是，这些需求都内含情感因素。也有学者提出“教育道德起源论”，即教育的起源除满足人的生存需要外，还以人的归属和爱的需要为前提，认为“人的‘教育’活动中所包含的是一种‘为使学者生存下去’或‘生活得更好’（把握自己的命运）的责任感和一种深深的爱，没有这种责任感和这深深的爱作为动力，推论不出为什么要‘教’”。^①

对教育的起源是否要提升到道德层面来认识，是可以讨论的，但至少可以确认教育的产生，除满足人的生存需要外，还与人的归属需要和爱的需要密切相关。作为具有生物的遗传属性和本能特征的生命体，人与动物相比，本能行为丧失得最多和最彻底，因为人在现实的生活中，大多与本能有关的行为都被人类自己所创造的文化所包裹和遮蔽。动物一出生便已具有成熟的本能系统，在其出生不久就能在其本能的指引下独立生存。而人在母体中没有获得已达到成熟的独立生存的能力，甚至如直立行走的行为也不是通过遗传而天生所具有的本领，而是需要出生后以成人为榜样学习得到的，而且必须是在人的环境中。^②于是，出于爱护和责任意识，在进行相互沟通交流的“人的环境”中，人类这种代代相传的教授和习得生存适应能力的行为中便自然地带有情感的因子。可见，正是为了满足生命发展的需要，人类才发明了教育。

“生命是教育的原点，这不仅意味着教育要以生命起始，满足生命发展的需要，而且还意味着生命在教育中，教育活动是生命展现的活动，是生命成长的活动。”^③从满足生命发展的需要来解析教育的本原，就确定了以促进生命成长为旨归的教育愿景。这样的认识有助于我们“将原始的教育、将教育的本意从现代人所赋予的功利性中解脱出来，才会使教育摆脱狭隘的功利主义的羁绊，才会使教育的意义不再失落，使教育中的‘人’不再失落，使教育在功利主义的价值观念、工具主义思维方式的包围中保持自身的理性与人道”。^④

教育所固有的这种属性决定了教育的根本质性也即本质。教育的本质问题也是最基本的教育哲学命题，不同社会形态对教育本质的理解和阐释有很大区别，而只有认识到社会对教育的要求，才能进行反映时代要求的对教育本质的阐释。在全社会对人文精神有了更深层面的认识的今天，是可以对教育的哲学内涵进行更加合乎人

① 孙彩平. 教育的伦理精神. 山西: 山西教育出版社, 2004. 38

② (德) 博尔诺夫. 教育人类学. 李其龙译. 上海: 华东师范大学出版社, 1999. 13

③ 冯建军. 论教育学的生命立场. 教育研究, 2006(3): 31

④ 孙彩平. 教育的伦理精神. 山西: 山西教育出版社, 2004. 48

本义的理解的。“教育是形成有意义的人的实践,是对人的价值的发现、挖掘、形成、提升和规定。提高人的主体性是教育的最高价值追求和终极意义的关怀。认识和形成教育本质就是认识和形成人的价值。追问教育是什么、应该和可能是什么的实质是追问人是什么、应该和可能是什么,我们需要什么人。”^①要进行这样的“追问”,就必然要涉及作为人的生命的重要表征的情感领域。

情感是“对外界刺激肯定和否定的心理反应。如喜欢、愤怒、悲伤、恐惧、爱慕、厌恶等”(《现代汉语词典》)。情感是个体心理结构中的重要组成部分,也是生命的重要表征之一。关于情感与情绪的关系,《辞海》是这样解说的:“情感则与人的社会性需要有关,是人类特有的高级而复杂的体验,具有较大的稳定性和深刻性,如道德感、美感、荣誉感等。但在实际生活中,情感的产生会伴随着情绪反应,通过具体的情绪才能表达出来;而情绪的变化又往往受情感的控制。”因此也可以这样说,情感是人对客观事物是否符合自己心理需要而产生的内心体验和情绪反应,情感是相对稳定的心理结构,情绪是情感的外在表现形式。

认识情感因素与人的认知活动和精神发展的关系,让学生在习得知识技能的过程中,逐步养成完整的人格、健康的情感,是国内外教育研究的重要课题。捷克教育家夸美纽斯(J. A. Comenius)主张教学应该“能使教师和学生全都得到最大快乐”,英国的斯宾塞(H. Spencer)第一个提出“快乐原则”,开始意识到情感对教学的影响。倡导结构主义教学和发现法教学论的美国教育家布鲁纳(J. S. Bruner)也十分强调情感对学习的内驱作用。以美国的罗杰斯(C. Rogers)为代表的人本主义教育思想强调学习者的情感因素在学习活动中的重要性。苏联教育家赞可夫(Л. В. Ванков)在《教学与发展》中更为明确地指出学生的情绪状态与学习活动的密切关系。苏联教育家苏霍姆林斯基(В. А. Сухомлинский)则强调情感对学生的全面发展的重要作用,并卓有成效地运用于教育实践。1991年,美国耶鲁大学心理学家彼德·塞拉维和新罕布什尔大学的琼·梅耶教授创立了“情感智慧”(Emotional Intelligence Quotient)的学说,确认了人的情感质量与其才能发挥的重要关系。这些研究成果都十分重视教育活动中的情感因素,提出了一些关于情感教育的思想或原则,但大多限于教育心理学的框架进行论述,且未能结合当代社会对教育和人才的要求,提出情感教育的具体内容和实施策略。

关于情感教育的理论体系和实践模式的探索与研究在我国仍属起步阶段。国内于20世纪80年代中期开始关注教学中的情感问题,1993年,上海师范大学卢家楣教授出版了我国有关情感教学的第一部专著《情感教学心理学》,后又出版了《以情优教——理论与实证研究》等书,这些研究从心理学的角度透视教学活动中的情

^① 郝文武. 从本体存在到本质生成的教育建构论. 教育研究, 2004(2): 24