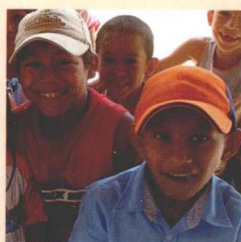


教育的感情世界

Emotion in Education

P.A.Schutz等◎著 赵鑫等◎译 熊川武 程亮◎校

感情世界



学生和
教师



影响

观点和
行为



G44

121

教育的感情世界

Emotion in Education

P.A.Schutz等◎著 赵鑫等◎译 熊川武 程亮◎校



华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育的感情世界/(美)舒尔茨(Schutz, P. A.)等著;赵鑫等译. —上海:华东师范大学出版社, 2009

(创智学习)

ISBN 978 - 7 - 5617 - 7213 - 3

I. 教… II. ①舒…②赵… III. 情感—教育心理学
IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 178740 号

教育的感情世界

著 者 P. A. Schutz, R. Pekrun

译 者 赵 鑫等

策划编辑 彭呈军

组稿编辑 刘荣飞

审读编辑 赵成亮

装帧设计 卢晓红

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

电话总机 021 - 62450163 转各部门 行政传真 021 - 62572105

客服电话 021 - 62865537(兼传真)

门市(邮购)电话 021 - 62869887

门市地址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 址 www.ecnupress.com.cn

印 刷 者 上海商务联西印刷有限公司

开 本 787 × 1092 16 开

印 张 19.5

字 数 340 千字

版 次 2010 年 2 月第 1 版

印 次 2010 年 2 月第 1 次

印 数 4100

书 号 ISBN 978 - 7 - 5617 - 7213 - 3/G · 4171

定 价 38.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021 - 62865537 联系)

Emotion in Education

by Paul Schutz, Reinhard Pekrun

Copyright © 2007, Elsevier Inc.

Simplified Chinese translation copyright © 2010 by East China Normal University Press

This first edition of Emotion in Education by editor Paul Schutz & Reinhard Pekrun is published by arrangement with ELSEVIER INC. , of 200 Wheeler Road, 6th floor, Burlington, MA 01803, USA.

All rights reserved.

上海市版权局著作权合同登记 图字：09 - 2009 - 275 号

译 序

熊川武

智随情兴,情因智善。

这是教育世界之所以精彩与奇妙的基因。~~科学研究与教育实践~~告诉人们:没有感情与智慧的互动,理论思维极其有限;感情与智慧在教育决策中一道发挥作用,感情指导智慧解决问题;非控制的感情妨碍理论思维,但缺乏感情与智慧的互动也不利于理论思维。为了将这类观点学术化,耶鲁大学的学人大胆创造,建构了“感情智慧(EQ)”,使感情与智慧珠联璧合再也无法分离。

与此相应,在教师的专业发展中,技术理性至上的状况正在改变,教师的感情教育正在一些国家升温。因为越来越多的人认识到教师感情特征最能体现教师能力的“强弱”。伯利克等人还发现,在用于评价教师能力的 52 种指标中,有 38 种(几乎 75%)在本质上是感情性的,只有 14 种与教师的知识和某些技能有关(《简明国际教育百科全书(教学·下)》,教育科学出版社 1990 年版,第 79 页)。

教师感情教育的发展,推动着国外对教育感情的研究,加深了人们对教育感情的认识。目前,教育感情不再被视为单纯的教育现象,而是日常的社会、文化和政治生活的一部分。国外不少学人认为,课堂中的感情不仅是私人的事情,而且是师生在更大的政治和文化斗争意义上互动的政治空间。在这里,“政治”这一概念是指“决定何人的感情不合理必须被抑制、何人的感情有价值必须突出、为了政治何种感受与意愿应该出现在特定的情境和关系中的过程”。也就是说,在感情表达即何人的感情要表达和何人的必须被压制中,配置了权力。分析感情中权力的学问叫“感情政治学”,它对

感情是什么、怎样表达、谁要表达和在什么环境中表达的文化与历史感情规范提出了挑战(P. A. Schutz et al., *Emotion in Education*, Elsevier, 2007, pp. 295 - 299)。正是在这种意义上,人们可以认为,在教室里总是存在政治的东西,当师生在感情上相互作用时,他们就卷入进去,因为,权力关系从本质上说是不可避免的;影响感情话语和感情表达的规范也总是客观存在的。

与国外的教育感情研究相比,我国关于教育感情的研究与应用不无滞后之处,至少表现在:一是经验描述甚多,对其实质与机制的探索较少,没有形成必要的概念和理论;二是重视“关爱”与“愉悦”等积极教育感情的作用,忽视了教育感情既可增力也可减力的特性,导致了教育中“溺爱”与“偏爱”或说好不说坏的现象;三是留恋心理学的感情视域,没有在心理学基础上大胆揭示教育感情的特殊性,除了使用“喜怒哀乐”等抽象的感情术语外,有教育本色的相关语言贫乏,以致教育感情的部分社会性质被掩盖;四是看到了教育感情的工具价值,忽视了其目的意义,更不能把它作为师生的生命元素看待。

因此,这里先认识教育感情的特点也许是必要的。教育感情是相对于普通感情(即心理学上的感情)而言的特殊感情。人们通常认为,普通感情是“情绪、情感的总称”,是人对事物(包括人本身)的好恶倾向,具有自然性、社会性、两极性等特征。作为普通感情在教育情境中的具体化,教育感情既有普通感情的共同性,又有自身的特殊性,是“教育世界的活动者对教育人事的好恶体验”。在这里,“教育世界”特指正规的学校教育环境;“活动者”是教师(包括管理者等)与学生的总称;“教育人事”是教育中“人”与“事”的统一体。“好恶体验”是师生获得的肯定的或否定的感受。分析起来,教育感情不同于普通感情之处主要在于:

一是职业性。教育感情是在教育世界中生成、发展并发挥作用的,这决定了教育感情的职业性质,其主要理由有四。第一,教育感情是教育活动者保持自己身份的基础。“教师”与“学生”是教育活动者的身份称谓。身份是社会期待与个人认同的结合体。个人对身份的接纳与认同即对身份怀有的积极感情,会强化身份意识。在教育活动中,师生越是热爱自己的身份,就越会避免“有失身份”,他们不仅注意自己的认识行为,同时会优化感情行为,力求尽可能地与社会要求保持一致。第二,教育感情是在教育世界中产生的。也就是说,只有在各种教育要素相互作用的过程中,师生才有关于教育人事的喜与怒、荣与辱的感受。这意味着,即使形成了深厚教育感情的教师,一旦脱离真实的教育世界,虽然他们仍可能对教育怀有深厚感情,但那不再是身临其境的

真情实感,无论是内心的体验还是外在的表达都不再那样确切生动鲜活。所以有学人说,教育感情是社会关于教师应该怎样行动的期待。教师的感情不仅取决于个人内在特征,而且取决于社会关系。第三,教育感情是师生生命不可缺少的内涵及外在显现。换言之,缺乏教育感情便没有完整意义上的教师与学生的存在。这是因为:首先,教育感情的生成体现了特定的生理激活系统,其“激活过程”的正常运行意味着与之相关的师生的自然生命在延续。其次,教育感情是师生的生命能量,不断为他们的行为增力或减力。再次,教育感情活动是师生须臾离不开的生活内容与方式,无论是“情不自禁”的感情流露,还是别出心裁的感情表演,都是师生的生命光彩。第四,教育感情有其特定的表征术语。在教育目标分类中,教育感情不再使用普通感情的术语如高兴、痛苦等,而是用与教育行为相关的感情术语如“接受”(包括意识、意愿与专注)、“反应”(包括默许、依从与评估)、“信奉”等。这使得教育感情与教育行为具有不可分性。至少就感情表达而言,脱离教育行为的教育感情几乎是不存在的。可以说,正是这些表面上与普通感情毫无关系的术语,真实地展现了教育感情的职业性质。

二是教育性。教育感情通过强化或消减师生行为对教育效果发挥直接或间接的作用,表现出浓郁的教育意味。主要缘由在于:

其一,教育感情的组织意义大于冲动意义。在这里,组织意义即师生自觉控制自我的感受与表达,使之符合特定情境的要求,以有助于保持组织感情规则的方式行动。而冲动意义是师生自发地非控制地表达感情,不按组织的感情规则行动。在约束力上,前者强于后者,因为组织意义是社会赋予的,与之相悖的感情常受到限制。这也是教育的和谐性与有效性得以保证的条件。

其二,教育感情既是师生内心的感受,又是外显的信号,既可感染人,使之团结一致;又可伤害人,使之离心离德。事实上,教师的感情反应直接影响学生的感情发展(如教师表示信任和激励学生)。

其三,教育感情具有增力性和减力性。在正常情况下,积极的(肯定的)教育感情大多是增力的,而消极的(否定的)教育感情大多是减力的。研究表明,体验到积极感情的师生常常产生超越自己的满意标准(即不安于现状),形成自己可以做得更好的判断(高估),因而不畏艰难。而生活在恐惧等消极教育感情中的师生则难以正常教学。那些抗压能力较弱的学生尤其如此。因为许多消极教育感情使人产生不安全感。有专家指出,“课堂中的安全既是身体安全,更是智慧安全。在紧张状态下,大脑的感情中心控制认知功能,因而大脑的理性思维活动不充分,这可能使得学习受阻。如果学生

整天担心被嘲弄或欺侮,他们就不可能充分注意学习。那些面临超越他们技能水平挑战的学生,对探讨学习问题的关心,大不如对尴尬或被嘲笑的担心。如果预计难以取得成功,他们就不会被激发起来去迎接挑战”(G. H. Gregory et al., *Differentiated Instructional Strategies*, Corwin Press, 2002, p. 5)。

三是表演性。教育感情的表达与内在真实感受的反差构成其装饰性即表演性,反差度越大,表演性越强。在正常情况下,教育感情表达(即表情)要发自内心,是真情实感。这意味着教育感情表达是自然与自由的。但是,职业性与教育性决定了教育感情表达的自由是有限的。对那些随意嘻笑怒骂、口无遮拦的有损教育效益的感情表达不仅要进行限制,而且要用“适当的”方式取代。这使得内心痛楚、外表愉悦(或者相反)的教育感情表达经常发生。这种“异化”或“扭曲”的装饰性表达往往牺牲了个人感情却服从了公众感情。此类教育感情的自由与限制的冲突是必然的。它不仅是教育活动的规律性要求而且是师生感情发展与成熟的必由之路。一般来说,成熟的教师大多有装饰感情的“绝活”。他们面对令人生厌的教育人事时,内心同样“难受”,但为了取得好的教育效果,他们很快会“装出”笑脸,而且渐渐乐之不疲。

由此可见,作为“业情”(职业感情)的教育感情,既有与其他感情如“亲情”、“友情”和“恋情(爱情)”相同的一面,如热爱、同情或厌恶、冷漠等,又有不同的一面。其主要区别在于:从维系纽带上看,亲情以血缘为基础,友情以交往为基础,恋情以性爱为基础,而教育感情则以义务和权利为基础。从公众占有性上看,亲情、友情与恋情的私有性更强,而教育感情的公共性更强,几乎是公平无私的。从感情的自由度上看,亲情在合理的伦理范围内表达,否则便会受到伤害;友情在互惠共赢的基础上存在,因为友情的建立以必要的交往为基础,这种交往定向大多在于“求益”(利益或教益等)。恋情在忠贞不渝的背景下发展,越过这一边界,便可能终结。而教育感情则在社会规范内表达,其总方向是有利于师生幸福,而且它与教育本身一道存在,永无止境。

教育感情的特殊性质,意味着它既是教育必不可少的工具,用之可明显提高教育效益;又是师生的内在修养,是需要师生向往并努力塑造的人生价值。

在相对简单的意义上,如果将教师的以性格外显的教育感情形象地概括为“内方外圆”,也许会更加通俗易懂,更便于化观念为践行。具体地说,内方外圆即内在刚强与外在柔顺的结合。所谓内方,是人的内在德性,由“直”、“正”、“刚”有机构成。“直”是无隐、无伪、耿直、率性而为;“正”指一个人的品行端正、行为正派;“刚”表示一个人的理想、目标和原则的坚定性和不可移易的特征。所谓外圆,即外部行为与表情等十

分得体,进退适当,能与情境保持较大的一致性。“邦有道则知,邦无道则愚。其知可及也,其愚不可及也。”这是孔子赞扬卫国大夫宁俞的话,说他在政治清明时能施展聪明才智,在政治黑暗时则愚钝得使人浑然不觉,达到了常人难及的高度圆顺,从而保持了自己内在方正的品质。可见,当人格修养达到一定程度时,内方与外圆不仅没有矛盾而且相互支持。

作为教师,在教育感情方面的内外修炼是多维的。但至关重要的是要明了教育感情的机制与管理教育感情的策略。

教育感情的机制即教育感情要素的相互作用。从教育感情的要素来看,主要有四个方面(参见乔纳森·特纳等著,孙俊才等译:《情感社会学》,上海人民出版社2007年版,第7页)。

一是观念,指渗透于教育感情的理性成分,包括相关看法与见解,如反映教育感情意义和作用的价值观念,界定教育感情性质与强度的规范观念(即说明面临特定教育人事时,何种教育感情反应是“适当的”)等。这些观念借助社会文化特别是教育过程逐步渗入师生脑海,并相互联系,构成教育感情的认知模式,使得师生在步入特定教育世界时,他们的教育感情不至于是一张白纸。

二是体验,指对教育人事的肯定或否定的感受。它既受生理过程制约又受个人观念以及环境因素的影响。作为教育感情的核心成分,体验的准确性和深刻性在较大程度上影响着教育感情的稳定性。

三是表达,指显露教育感情的形式与方法。从载体上分,教育感情通常借助语言、面容、身势等表达。从情境上分,教育感情可分为私下表达与公开表达。私下表达包括内心体味感情,自我陶醉与“忍受”痛苦或避开他人的自我发泄;公开表达即向别人流露或倾诉,旨在让他人知晓或分享。

四是评价,指对教育感情合理性的判断。它首先涉及教育人事价值,因为缺少这方面的评价,教育感情便不会发生。同时,它会出现在体验、表达中,对教育感情的性质、强度、形式、效果等作出全面分析与判断。不过,这种评价是发生在师生脑海中的隐性活动,而不是外在的教育评价。其主要功能在于促进教育感情的形成,同时考察教育感情与教育情境的适合程度以及教育感情的社会价值的实现情况等。

应该指出,这些要素是为理论研究之需而作的相对意义上的分解。在实际教育活动中,它们的内容交汇重叠,共生互进。

教育感情要素间相互作用,形成了教育感情的运动。这些要素在系统中发挥的作

用在于:

一是观念“引导”其他要素。当师生进入教育世界时,他们带着一定的“教育感情”(以观念形式存在)。这种观念引导师生对所临人事的感知,同时影响感情体验、表达和评价,并在教育实践中重新建构自己。从源泉上看,它主要来自三个方面。首先是被具体化为教育目的、教育道德等的“社会要求与期待”,影响着教育感情的性质与范围。其次是“师生对自己身份的看法”。认同并努力保持身份者,会尽量采取相应的教育行为即尽到与社会要求和期待一致的责任。再次是正在从事着的教育实践,它既验证师生已有观念,又促成新的观念,因为它使师生不断获得新的感受与体验。

观念的作用还表现在特殊情况下教育感情的形成可超越客观情境,即通过想象也可引发教育感情。班杜拉(A. Bandura)说:“激发情绪反应的力量绝不限于外界的物理刺激。我们也可以从认识上触发情绪反应。……想象中的痛苦刺激产生的内心骚动和生理反应,与实际的痛苦刺激所诱发出来的情绪相类似。”(A·班杜拉著,陈欣银等译:《社会学习理论》,辽宁人民出版社1989年版,第63—64页)

二是体验“落实”其他要素。体验是教育感情的灵魂。首先,它在使观念成为现实的同时,又对其进行了验证,使之更加符合现实情境。此外,它借助表达展示自己,从而使表达有了具体的内容。再有,它为评价提供了对象,使评价体系的确定成为可能。体验的性质和强度对其他感情要素发挥正反两方面的作用。从正的方面看,若体验与其他要素一致,则彼此没有或少有冲突。从负的方面看,若体验不深刻,会直接影响表达与评价的顺利进行和对观念合理性的确认;若体验的性质与观念提示的性质相反,则两者会产生冲突,结果是要么改变观念要么重新体验。同时,肯定性体验通常更易于表达,而否定性体验比较难以流露。尤其在为了实现特殊教育目的而不得不对体验进行“扭曲”的表达时,师生往往会倍感“难受”。此外,体验与评价间也有相互矛盾的一面,因为评价要在体验与社会要求之间寻求平衡。当两者难以平衡时,它往往向社会方面倾斜。盖评价体系不以个人体验而以常模(群体)体验为基础。

三是表达“展示”其他要素。表达使观念和体验更加清晰与牢固,并能为他人感知。有时,特定教育感情处于一种朦胧状态,几乎无法表达。而师生一旦找到合适的表达方式并操作起来,观念与体验就明朗化了。经过外显表达的教育感情,不再只处于内心体验层面,而是具有了可感性和客观性。这使得评价的客观性与可操作性加大了。不过,表达对其他要素的影响也是有正反两重性的。与观念和体验一致的表达,有利于他人对教育感情的理解。否则,容易产生误解,甚至会殃及评价体系的制订。

因此,在教育活动中,表达不仅要遂感情持有者的意愿,而且要“考虑他人尤其是其他师生的反应”,并把它与社会要求和持有者自己的体验统一起来。

四是评价“衡量”其他要素。评价提供反馈信息,使师生审视自己的观念、体验与表达,确定其合理性,为自己教育感情的发展提供加强或减弱的指令。

如果评价产生的是阳性体验,“积极感情唤醒”,从而“强化”社会要求与期待,“升高”师生自己“身份的同一性”,使已有的教育感情模式进一步发展;否则,“消极感情唤醒”,会降低自己身份同一性。这种降低了的身份感会改变师生的教育感情模式。

知晓了教育感情的运行机制,对其加强管理,就会使教育感情得到优化。何谓教育感情管理,说法不一。不过,较多学人认同这类解说即教育感情管理是师生“藉以影响自己拥有何种感情、何时拥有,以及怎样体验和表达感情的过程”(M. Zembylas, *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*, Information Age Publishing, 2005, p. 50)。可见,教育感情管理既是调节已有感情又是培育新的感情,核心是保持教育感情与教育情境的适宜性。它不仅有个体管理,而且有群体管理;不仅涉及管理内容,而且涉及管理方法。限于篇幅,这里主要从群体管理的内容与方法两个维度展开。

从内容管理方面看,教育感情管理至少包括三个方面。

其一,管理“观念”。首先,引导师生树立正确的感情观念,认识到善于管理教育感情是师生的重要修养。这里不妨以教育感情的规范观念为例。在现实教育中,存在两类截然不同的观点:一是强调教育感情的客观性,主张“以事为本”(对事不对人);二是强调教育感情的主观性,主张情因人异(M. Zembylas, *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*, Information Age Publishing, 2005, p. 50)。持前者可能因教育行为的客观性强或弱而引发喜悦或烦恼;而持后者可能因教育行为的人性化强或弱而惬意或失意。其实,这两种观念各有其道理,合之似乎更切实际。因为教育感情不是无缘无故的,需要客观基础;同时它又是人为的并且是为人的,完全“对事不对人”便没有或减少了积极意义。

其次,倡导关心师生感情管理的理念,使之转化为学校管理者的自觉行为。在传统的教育或学校管理中,几乎不存在“感情管理”这样的概念。而这类管理一旦提上日程,便有许多新的问题出现。比如,当教师感情的自我管理得不到学校行政或同事和家的理解和支持时,厌倦感便会出现。厌倦感通常表现在三个方面:一是感情枯竭,心灰意冷,内心一潭死水,外表麻木不仁;二是去人性化,用消极、冷漠、嘲讽和刻薄的

态度对待他人；三是成就感降低，几乎感觉不到顺心如意之事。当教师坚持用积极感情引导学生而学生总是作出消极反应时，教师就会怀疑社会的感情规则，于是厌倦感袭上心头。福柯学派的研究表明，感情管理的“消极方面与‘真实自我’联系不大，而与纪律的力量和感情规则的约束以及生产身份的环境有更大关系”(P. A. Schutz et al., *Emotion in Education*, Elsevier, 2007, p. 49)。因此，学校管理者要及时对教师的感情管理予以引导和支持。

再次，宣传感情管理既要服从社会规则又要强调自我调节的意识，使师生真正成为教育感情的主人。在这方面，师生至少要做到：一是有意释放过度的紧张与焦虑等消极感情；二是不逃避感情责任，敢于反思并纠正不适宜的感情；三是强化自我幸福感，大胆面对并抛弃烦恼。可以说，社会的感情规则只给他们提供广袤的感情舞台，所有具体而生动的感情剧目都靠他们自己创作。这需要丰富的感情智慧，以使他们能在“适当的场合”面对“适当的人”时恰到好处地表达感情。因此，要激励师生在解放与控制感情之间架起一座桥梁，在合理范围内独特地表达自己富有新意的教育感情的同时，发展社会的教育感情规则。

其二，管理“性质”。在不同性质的教育感情之间作选择或转化的文章，使教育感情的性质符合具体教育情境的要求。从所含教育感情的“教育性”的角度，可将教育实践大别三类：一是积极型，师生关系密切。无论使用奖励还是惩罚手段，教师总是尽量让学生获得良好感受。这种教育以教师合理管理自己的感情为特征。二是随意型，教师对感情活动缺乏必要的规划，任凭感情自然流露。这种教师感情能力较弱，往往让学生放任自流。三是消极型，教师对学生凶狠、严厉或冷漠，使之感到自卑或恐惧，以致逆来顺受。

显然，教育感情管理就是要尽量减少后两类教育实践。这至少要改变教师两种观念：

一是“感情绝对自由”观，认为教育感情的体验与表达可无所顾忌，随“欲”而发。应该说，教育感情的体验与表达的自由确实有生理基础和相应的社会语境，师生可以在适宜的情境中有感而发。但自由不是无限的。过分自由的表达，意味着不计场合，不思分寸，势必使人难受，甚至引发误解。

这就是教育中客观存在的有时“有感不能发”的现象，标示着在“感情劳动”日益受到重视的当代，其代价之一就是在一定程度上抑制“真实感受”，使师生不得不按照社会的文化脚本表达自己的感情。当所表达的感情一而再、再而三地与内在感受分离

时,自我疏远、异化和不真诚感将产生(乔纳森·特纳等著,孙俊才等译:《情感社会学》,第33页)。不过,若与教育人事建立了深厚的感情,师生个人的感受可能会在感情观念的调节下改变。比如同情心会使人欣然接受原本无法接受之物,而不感到丝毫别扭与难受。研究证明,“当你机械地无意识地在你的面部呈现出一种神态,你就会随即产生一种与此相适应的情绪反应”。换句话说,如果总把微笑挂在脸上,师生会真地感到快乐(时代生活图书荷兰责任有限公司著,孙红玖、连煦译:《情感的力量》,中国青年出版社2002年版,第39页)。

二是“严师造就高徒”观,过分相信批评与惩罚的力量,甚至不惜侵犯学生的人格与尊严,不择手段地苛求学生以至严而出格。在这方面,感情管理的主要任务就是把握严宽的辩证关系,做到严宽相济。应该说,无论是严还是宽,在合理的范围内,都有一定的教育作用。而逾越其界,都会走向反面。

其三,管理“强度”。尽量减少“过之”或“不及”的感情体验与表达。无论是积极还是消极的教育感情,只要体验和表达得当,都可能产生情境所需要的增力或减力作用。当需要学生增力时,一般使用奖励方式;而需要减力时,一般使用惩罚方式。但奖励过度,不仅使有的获得者滋生骄傲自满情绪,而且导致他们学习的松懈,出现积极感情引起行为减力的现象。而特定情况下的惩罚,不仅不会减力,反而增力,出现“知耻而勇”的现象。因此,审时度势,巧用增力与减力策略,使教育感情管理逐至恰到好处之境。

于是,有必要将过分热烈的不利于师生健康的积极感情降温。比如被许多人推崇的“课堂教学要有激情”便属此列。因为,“激情是一种强烈的、迅猛爆发、激动而短暂的情绪状态”(林崇德等主编:《心理学大辞典(上)》,上海教育出版社2003年版,第945页),颇似疾风暴雨,长期处于这种状态的师生,身心会受到极大摧残。而且,这种状态下师生只能从事极其简单的活动,无法进行冷静和深入的思考。叶尔克斯和多德森定律表明,操作效率和激励水平之间的关系曲线,随着任务的复杂性变化而变化。解决复杂的代数问题时,最佳的效果处于较低的激励水平,运用基本的技能解决问题时,操作效率的高峰处于中间的激励水平,用简单反应解决问题时,操作效率的高峰处于较高的激励水平(参见熊川武著:《学校管理心理学》,华东师范大学出版社1996年版,第36页)。可见,教学需要的是热情而不是激情。

从方法管理方面看,教育感情管理至少包括两个方面。

第一,遵循感情规则。这就是让与情境一致的感情发生并发展,同时避免不适宜感情的产生。感情规则主要有两类:

一是感受规则。它客观上“限定了人们在各种环境中应有的感受”(M. Zembylas, *Teaching with Emotion: A Postmodern Enactment*, Information Age Publishing, 2005, p. 52.)。它制约着感情的有无、强度、方向和持续性。这里不妨以“内疚”与“羞愧”为例。由于做了在一般人看来违背道德规范的事情或想参与其中,并用消极的词汇评价自己时,师生的内疚感便被唤醒。如果断然采取利他行动以努力消除负面的自我评价,补救自己的不道德行为或想法,师生就遵循了内疚这一感受规则。与内疚不同,羞愧是人们知晓自己不大完美的行为和在不称职的自我展示时产生的感受,它不是因为道德失范,而是行为结果的不甚完美。当这种感受被唤醒时,师生将采取行动向他人(或自我)证明自己可以做得更好或不是无能的。这就遵循了羞愧规则。可见,如果没有或不遵循必要的感情规则,就会出现“人无廉耻,百事可为”现象(乔纳森·特纳等著、孙俊才等译:《情感社会学》,第88—89页)。

二是表达规则,即限定感情表达的时间、场合与方式。在运用表达规则时,人们借助表层操作改变外在的表现与行为,使其符合规范。例如面对学生时,原本因意外事件引发内心无比痛楚的教师,会强忍悲痛,面带微笑地接待学生。表达规则告诉师生要因交往对象的性别、年龄、身份等调整感情,以至动人而得体。

这两类规则有紧密的内在联系,在共同反映感情的情境性的同时,相互支持,感受规则为表达规则提供内容,表达规则给予感受规则反馈。

第二,调节感情方法。当已有的感情与教育情境不符时,应对感情作迅速调整,此时可用的方法大致有:

生理适应法,即通过改变生理反应而改变感情。如面临特定教育情境,感到紧张或疲乏时,师生可通过深呼吸保持冷静,通过大声喊叫提高身体的兴奋性。

理智引导法,即改变已有的感情观念以引起感情的变化,这是理智对感情发挥作用的主要表现。例如进入突发教育事故现场,理智告诉人们此时、此地要有沉重甚至悲伤的感情。于是,师生必须迅速改变原本无所谓甚至是喜悦(由事故前其他人事引起的)的感情。通用的办法是通过心理暗示,提醒自己与他人一致,也就是改变自己的内部感受,从而引起外部感情表达的变化。

姿势矫正法,即改变与社会要求不一致的外部姿势,包括面容、手势与身势。例如,教师在讲台上“独白”自感乏味时,如走到学生中间和蔼可亲地与他们对话,心情会豁然开朗。又如对学生颐指气使而学生反应冷淡自讨没趣时,教师可俯身商量,与学生共同行事,体验必深沉怡然。

总而言之,教育感情是教育世界的活动者对教育人事的好恶体验,职业性、教育性与表演性相互联系构成它的特殊属性。教育感情的基本因素可分化为观念、体验、表达与评价,它们相互作用构成教育感情的机制。从肯定与否定的性质上看,教育感情充满了辩证法。它与教育效果的关系不是机械对应的,适宜的教育感情可因情境需要发挥增力或减力作用。因此,要对教育感情进行管理,尤其要在内容与方法两方面做文章,既调节已有感情又培育新的感情。

行文至此,教育感情的魅力业已显露,并告诉人们教育与其他社会生活一样,感情往往先行。诚如有学人指出的,“为了消除发生在组织中的冲突,有经验的领导者知道在处理与冲突有关的事实方面之前,他们首先必须解决作为冲突基础的感情。假如忽略了冲突的感情因素,要把注意力集中到争论双方分歧的客观方面是非常困难的”(J.O. McDowelle et al., *Leading with Emotion, Reaching Balance in Educational Decision-making*, The Scarecrow Press, Inc. 2002, p. 2)。

因此,任何教育者(也包括学生)在进入教育世界前,都要有一定的教育感情方面的准备。而在处于教育世界之中时,更应知晓、发展和修炼教育感情,这是当今教师专业发展的似乎比文化知识等更重要的方面。

有鉴于此,这里推出《教育的感情世界》,介绍国外关于这方面最新的研究成果。相信阁下在领略其新颖与独特的同时,会生奇妙之感受,并形成将之躬行践履的冲动。当然,不同思维方式与语言风格带来的困惑,需要您耐心地解读与感悟,而译校者难以避免的疏漏需要您宝贵的拨冗教正。

一起用智慧与行动去解读教育感情吧!

序 言

赵 鑫 译 熊川武 校

本书分析了有关教育情境中感情研究的最新成果。近年来,在教育研究领域里人们关于感情的兴趣明显增强。实际上,在 2005 年美国教育研究协会(AERA)的年会上,“感情和感情调节”第一次被列入大会的系列议题之中。也就是说,提交给年会的涉及教育感情的论文数量不断增多。这方面的浓厚兴趣还表现在越来越多的杂志开设了专题进行讨论(例如,《教育心理学家》,2002;《学习与教学》,2005;《教学与教师教育》,2006;《教育心理学评论》,待发表)。

教育感情研究的兴盛可以追溯到教育情境中感情功能的重要性的不断提升。一个明显的例子是,在学校系统里引入并增加标准化考试(high-stakes testing,又译高标准考试),以增强其责任感(Nichols & Berliner, 2007)。这项责任运动诱发了处于标准化考试中的师生的感情问题。此外,全世界许多国家,例如美国 and 众多欧洲国家,教师队伍存在着较高的减员和提前退休率。在美国,许多教师在教学生涯的头三年就辞职了。多项研究证明,失意的感情状态如生气、焦虑、压力和倦怠等是影响教师决定辞职的关键因素(Wilhelm, Dewhurst-Savellis, & Parker, 2000; Wisniewski & Gargiulo, 1997)。在 Hughes 看来,教师的倦怠通常与渴望并试图逃离感情压抑性情境的应对策略相关。因此,教育情境是一个感情场所,感情以一种潜在的方式,或积极,或消极地影响着教学过程。在这种意义上,人们有必要研究教育感情。

为此,《教育的感情世界》呈现了一些关于感情和教育的最令人兴奋的研究,将对该领域的研究产生深远的影响。这个领域变化的独特性、多样性、及时性和深远性的

结合,将使本书成为极为重要的著作。本书的每一章都由该领域知名学者撰写,同时我们也鼓励各章作者与他们的研究生同耗心智。因此,本书对研究生专题讨论亦大有裨益。

本书是众人心智的结晶。我们首先要感谢各位作者,他们欣然加入并按时完稿,使该书能如期付梓。同时,我们要感谢 N. Levy 和 G. Phye 同意将本书列入学术出版社的出版计划。此外,感谢 S. Lanehart、D. Cross 和 J.Y. Hong 阅读并对许多章节提出了建议。

最后,要强调的是,我们衷心感谢 S. Lanehart、I. Schutz、P. Barchfeld 和 S. Pekrun,他们的努力使“对不起,我正在为书操劳”不再成为一个可以接受的借口。

参考书目

- Hughes, E. (2001). Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. *International Journal of Human Resource Management*, 12, 288 – 298.
- Nichols, S.L., & Berliner, D.C. (2007). *Collateral damage: How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Wilhelm, K., Dewhurst-Savellis, J., & Parker, G. (2000). Teacher stress? An analysis of why teachers leave and why they stay. *Teachers and Teaching*, 6, 291 – 304.
- Wisniewski, L., & Gargiulo, R. (1997). Occupational stress and burnout among special educators: A review of the literature. *Journal of Special Education*, 31, 325 – 346.