

第一章

教师的人格技能

有这么一个教育案例，人们常用来说明教学行为不可简单的模仿。

A 老师上课时发现一学生未到，皱着眉头，焦急地一次又一次地走到教室门口张望，从他那不安的神情中，同学们感到了老师对全体同学关心的情感，迟到的学生得知后，从此不再迟到。B 教师也皱眉仿效。同学们都不满地说：“搞的是什么名堂，肯定是没备好课，借机准备！”被等的学生还生气地说：“纯粹是当众出人的洋相。”

同样的课前等候，竟有如此不同的效果。是什么原因？教师行为的不同人格基础使然也。人格是教师的外部行为中的“内在”变量。前一位老师对学生的爱已铸成了他的人格形象，占据了学生的心灵，学生依其认定的人格去解释并接受他的行为。那么后一位老师呢？平时对学生就不关心，学生对其行为视为做作，“等”只会带来学生的不满。

这个事实说明，教师的人格在教育教学过程中也在产生着教育的效应。教学行为中也包含着诸多的人格因素。甚至可以说人格已构成了一种技能，有人称其为教师的人格技能。美国的艾依 Allen, 1971 在谈及“教师在职培训”这一问题时

指出：“我们都承认，有效的教学远非只是教材加上积极呈现教材的行为技能，在这之外的东西最好叫做人格技能（Personological skills）。”诸如尊重学生、自发性、移情理解、真诚和认可等难以名状的品质，都可列在这一标题之下。”^①多数研究者认为，教师行为中技巧与人格是统一在一起的，是难以分割的。马卡连柯认为，教师技巧只能从逻辑上和教师的其他一切修养分开，而在实际上是不可能分开的。他还认为，教师的威信、机智和判断能力，他们的工作热情和对儿童的爱，以及他们的观察力和坚强的意志等等，都是取得教育技巧的决定因素。^②

当前，教师人格技能的研究者尚未详细、精确地规定它的意义。但是一些与技术行为高度相关的人格品质，在大多数教师的经验中体验得比较明显，对成功的教学是至关重要的。

巴班斯基在考察教师运用新的教学方法时发现，往往一些专业训练有素而又有较丰富实际工作经验的教师，却迟缓地掌握新的教学技法。此外，他们当中的有些人还表现出工作勤勤恳恳，花费许多时间来练习选择最优方案，而效果却很不理想，于是，他们逐渐地对工作产生一种消极态度。我们完全有理由来假定存在着某些个性特征，足以阻碍这些教师迅速而有效地掌握新的教学方法。这个假定之所以有根据，也还因为另外一些教师具有的某些个性品质使他们能在短的时间内，并不过分困难地掌握新的教学法。^③

瞿葆奎主编：《教育学文集·教师卷》，人民教育出版社，1991年2月版，第504页。

瞿葆奎主编：《教育学文集·教师卷》，人民教育出版社，1991年2月版，第146页。

巴班斯基：《最优化教学中的教师个性因素》，《外国心理学》，1984年第4期。

在教师培训中，我们对教师效能的研究，比较注重探索其客观的稳定程式、方法和规则，而不太注意它作为个性影响、道德践履和艺术审美的过程，特别忽视行为的整体育人效应。仅仅把教师看成是知识、技能的传授者和示范者，把一个教育者简化为“教书的”，只重视教师知识和技能的拥有，而轻视其内在品质的构成。

教师的人格技能，指的是适合其工作的那些个人的品质的总和，是人格原型与教师职业的一种搭配和融洽。在教育教学过程中，教师自身已构成了一个重要的影响源，“以身立教”强调的是教师自身的行为要参与教育。除此之外，教师还要把凝集在教材中的情感因素完全转化为其主体的意识，这样就完成了教育教学过程中的人格手段化、手段人格化的过程。经以上分析，不难看出教师人格在教师技术行为中的广泛介入，众多优秀教师都是知识形象和人格形象的高度统一，也从实际上证明了这一点。因此就其人格技能进行专门探讨也是必要的。

一、教师人格的培养

1. 教师人格技能的特征

中国教师的经验说明，教师职业个性中最突出的是情感，优秀教师行为中都带有浓厚的情感色彩。国外的一些心理学研究成果也不断地证明了这一点。

美国心理学教授约翰·霍兰(John Holland)在常见的职业行为的个性理论中，找出了人的特征与职业特征的匹配关系，他将教师的职业个性类型确定为“社会型”，认为与教师职业相适应的作风应是“感觉情感型”教师职业个性的特征是“富

有合作精神的、友好的、肯帮助人的、和善的、爱社交的、易了解的”。共同的兴趣是“与人有关的事、人际关系的技巧、教育工作等”。^①

这是教师职业的社会适应，而社会对教师的接纳与评价也可说明这一特征。据《中国教育报》载，我国首次社会人际关系现状全国性抽样调查结果显示，教师是当今社会最可爱的人之一。在问卷涉及 19 类社会人员公众形象时，获社会好评率最高的是教师（85.1%）。

如果一个教师发现了个性特征的不搭配，甚至有较大的差距，或者职业动机不端正，甚至从事教育只是出于无奈的选择。这时他的职业个性特征就为教师技术行为的获取铺下了一层重重的阴影。

那么教师的个性特征与教学效果究竟具有怎样的影响关系呢？尽管目前尚不能确凿地证实，但在教师实践中我们可以观察到不同个性类型的人的教育表现。

热情、理解、宽容为特征的教师行为。情绪上给学生以支持和同情，赞扬和鼓励，很少强调自己的权威，更多体贴学生的情绪反应。学生受教师的感染，易焕发出较强的动机。这种教师关注的不是学习效率本身，而是情感的交流，因此对秩序治理和学习成绩提高的作用不明显。

责任心、条理、系统性为特征的教师行为。这种行为与学生学习成绩之间呈正相关。教师在课堂管理和教学组织方面有 条理、有系统、学生完成的学习量多、有效性高。

刺激、想像、激情性为特征的教师行为。这样的教师，教学表现突出，在同事评价中是比较成功的。学生学习行为

马洪等主编：《现代管理百科全书》，中国发展出版社，1991年版，第1063页。

具有活力，易得到明显的强化。

2. 教师的人格态型

每一个从业的教师，都有一个稳定的倾向性的职业人格态型，它决定着多种多样的教学风格，影响着多种教育行为方式的选择。它已构成教师具体行为的组织肌理，还直接产生着教学效益。

加拿大学者柏恩博士对此作过探讨，并提出了著名的人格结构 PAC 理论。他认为，个体的人格结构一般有 PAC 三态 即父母态、成人态和儿童态。

“父母”(P)态人格结构，往往有明显的权威感和优越感，通常行为表现为统治人、训斥人以及权威式的色彩。当一个教师个体人格结构中 P 成分占优势时，他便会有以下的教学行为表现：

主张教师主导学习环境，以教师的权威为中心，有明显的师生界限。他们不断加强学校的传统常规。

在教学上十分注重基本技能和基础知识。他们围绕着基本技能和既定教学内容组织课程，一般不使用探索性的发现学习方法。

在学生观上 认为学生是“孩子”强调指令行为。讲究课堂纪律，他们严守时刻并追求秩序井然、作业规范。赞成惩罚手段。严格学生学习成绩评定，并利用打分数、评定成绩惩罚学生。要求学生尊重地位与权威，有的甚至近乎武断、专制的形象。

在课堂上 教学知识精确、清楚、纪律好。处理问题意志坚强，为人坦率。学生时常感到这些教师使他们学到了有价值的知识，但学生自发性较差，思维不能自由发展，活动受限制。

在处理与外部关系上，对学生有明显的监护作用，关心学生，能保护集体的利益，常有“护犊”现象。表现为很强的控制班级的能力。

这种类型教师的道德品质是好的，态度也不是一味地严厉，也有温和。他们是智慧、真理和知识的施与者，但又比较漠视学生关心的事物和兴趣，不善于启发学生的思路和情感。

“成人”(A) 态人格结构，则有客观和理智的特征。体现健康成熟的成人人格。他们依据过去经验，估计多种可能，慎重地行事。教师个体人格结构中 A 成分占优势时，其教学行为为大多数具有健康人格的 6 个特点：

自我广延的能力。参加活动广泛，有许多朋友，许多爱好，社会活动积极。

与他人热情相处的能力。与别人的关系是亲密的，但没有占有感，无嫉妒心，能容忍自己与他在价值观念上的主要差别。

情绪上有安全感和自我认可。能忍受生活中不可避免的冲突和挫折。

表现具有现实性知觉。看待情境及顺应情境都是极为明白的，是“明白人”。

具有自我客体化的表现。对自己所有和所缺都十分清楚和明确。

⑥有较一致的人生哲学，一致的定向，为一定的目的而生活。

这类教师往往以学者的理智的学院式的态度对待学校传统。他们关心学生的需要，热心地照顾学生的兴趣。教条主义少一些，对先进的教学方法吸收得快。他们富有同情心并容易与他人产生共鸣。注意教室环境和班级气氛。能巧妙地处理人与人之间的关系。

教师课堂教学技术与学生的探索活动相一致，能使用多种知识资源。有效率、有创造性地管理人。

他们相信学生是愿意学习的，能够提供激发学生学习的条件和环境。有主见，无偏见，有清晰而明确的规章制度，能避免师生对立。很少对有不良行为的学生作品质的否定评价，并相信他们能改变行为。喜爱和尊重所有的学生，相信所有的学生都是能与教师合作的，富有幽默感，值得信赖，乐意在校外与学生接触。

“儿童”(C) 态人格结构的人常常会像婴儿那样冲动，表现为服从和任人摆布。一会逗人发笑，一会儿乱发脾气。教师人格结构中 C成分占主导地位，其教学行为是：无甚主见，不善于临场决策，感情用事。一味做学生的兄弟或姐姐，忽视师生间的角色差别。处理问题情绪化。按兴趣选择教学内容 教学随意性大 教学方式多变。不能抑制自己 易冲动 好激动，喜欢诙谐，很少有肯定性的意见。

3. 教师的情感技能

教师的情感技能，强调教师在教育教学过程中注意个人本身的价值观和态度的形成，强调与学生感情的发展和处理问题技能的提高。

有事实说明 教师的情感特征 最能区分开“效率较高”和“效率较低”的教师。在区分高低效率教师的 52 种教师特征中，有 38 种（约占 75%）实际是属情感的。只有 14 种表示了教学知识和技能等方面。^①

教师情感技能中，重要的是对学生的态度倾向。教师对

邓金主编：《培格曼最新国际教师百科全书》，学苑出版社，1989年，第75页。

学生的态度是教育反应的先有倾向或准备，是教育过程中刺激和反应的具有持续性的中间媒介。教师的许多工作技巧都是建立在对学生的一定态度倾向的基点上的。

教师的态度中有 4 种因素在有力地调整着教学活动，促进着学生发展。这 4 种因素是热情、讲究实效、委婉曲折、和蔼亲切。

态度也是管理技巧或方法得以实施并生效的基础。教师掌握了管理技巧但缺乏正确的态度，虽然也能开展工作，但这样持久性和稳定性就差得多。

在那些成功的教师身上，管理技巧和个性相互适应，融为一体。管理风格里蕴藏着性格特征，实际上将教师对学生态度与其管理技巧分开也是困难的。

教学情境中的课堂心理状态，较明显地体验着教师的教育情感。

教师课堂的心理状态，是指在课堂特定环境中相对稳定的心理背景，它是由机体内外刺激的影响，在大脑皮层中进行的兴奋和抑制活动的独特的暂时状态，它影响着教师所进行的各种课堂活动。

一种情绪状态，一经产生就在一段时间内，使人的整个生活都染上了某种感情色彩。教师的心理状态对学生也是一种重要的教育因素。

教师授课都是基于一定心境上的。教师轻松愉快的心境在教学中可以使学生产生一种愉快的情感体验，激发学生进入兴奋状态，提高学习的积极性。教师自身的课堂行为，建立在良好的心境基础上，也会得心应手，使智能活动的发挥臻于完美，表现为教学内容阐述精确，语言富有情感，手势表情适中。下课以后还会保留一种畅快感。教师低沉、郁闷的心境在教学中会造成课堂气氛紧张、沉闷、压抑，知识信息难以输

入，从而影响学生对知识的理解和接受。教师的课堂行为也会变得无精打采、思路阻塞、思维迟缓、语言杂乱，已有的教学技术在懈怠中得不到发挥，拖沓低效。下课以后好长一段时间也得不到缓解。

良好的心境靠平时长期的修养。崇高的情趣、豁达的胸怀、善良的心地是课堂心境的生活背景。

课堂心境也靠课前的引发和培养。课前选择使人愉悦的事来做，来回忆，进行积极刺激，会产生愉悦的体验，形成良好的心境。

课堂进行中也应对不良心境进行消减。课堂上发生不愉快是常见的，教师如不注意组织课堂和调控自己，会使一整节课都在败兴中度过。

教师的课堂心境调节中一个重要阀门是坚定的事业心和育人的热忱。一些优秀教师有这样一个教学心境的体验：即使有了再不高兴的事，一走进课堂，见到学生，讲起课来便烟消云散了。有些缺乏事业心的教师就做不到这一点，在整个教学过程中都表现出一种败坏、愤恨和不满情绪。

二、教师人际关系的训练

1. 教师的人际品质

教师的工作是一种人的工作。整个工作过程表现为对他人的行为有所帮助。教师总是属于学生群体中的一个聚合中心，他的内聚力、吸引力、融合力、感召力都有助于对学生行为的促进和增强。教师的这些行为又取决于教师具有的人格品质。特别是要增强对自我和他人的意识。盖兹达(G.M.Gazda,1977)等人对教师的人格品质的综合考察，为

我们对教师进行人际活动中的品质研究，提供了极为重要的材料。^①

(1)理解学生。

与理解相关联的品质构成有：

心胸豁达。心胸豁达所含的第一个品质是灵活性。人的参照系不可能不变，越是能反映自己的参照系，以适应外界情境的需要和标准，那么，我们越是能够理解并适应种种变化，表现为一种接纳。

心胸豁达的第二个品质是“体察性”。容纳与自己不同的看法与见解、思想与情感以及价值观念。能够对身体、智力、感知、运动、社交及情绪上各自有异的学生表示关切，并同他们和睦相处，这是因为他们的灵活参照系不再受一成不变的期待所限。

敏感性。指一个人对他在人际关系即社交关系中出现的变化，能够及时作情绪反应的能力。这在有效教学中是一个重要的因素。敏感性有可能使教师在学生产生某种需要、情感、冲突以及困乱时，作出更深入、自发的反应。

对学生非言语线索的敏感性，能够使教师超越表面的水平更深刻地了解学生。

移情作用。移情作用的心理学意义是在情绪或理智上都处于别人的地位。当然，教师要能够保持自己的身份，在感觉上要意识到自己并非就是别人。

移情作用是一座暂时的桥梁，它将两个人（教师与学生）的目的、看法和情感连接起来，并且使他们在教育情境中相遇时建成一个统一体，但移情作用并不是将两个人持久地归并成只有一种情感或看法。

客观性。人要保持客观，意指能够退后一步，并以一种中性、无强加的参照系来看待所发生的事件。

客观性意指能够就事物本来的面目来看待它，而不受先人之见、偏见或预期的歪曲，它也完全适合于移情的一般范畴。

只有教师能够较好地控制对发生之事的情绪参与，避免主观随意性，才能有益于与学生的交往。从这一意义上来说，教师的个性品质，对有效学习的结果往往比教学方法或技术更为重要。

(2) 与学生和谐相处。

有效教学取决于有效的交往，师生间传递着情感、知觉、技能、观念以及处理多种抽象关系的意向。

真诚。指开诚布公，不虚伪行事。不以个人的权威或职业地位作掩护。有的教师时常以个人的职业地位或权威掩饰自己的弱点，这样做无疑会脱离学生。

真诚不是自我放纵，而是有益于学生的情感。对于生理或心理上有所缺失的儿童，也不能表现出过分的怜悯同情。

真诚体现了一种相宜的明智的中庸之道，既不专横所引诱，也不趋附于人，而是体现了一定的自我奉献精神。

非权势。教师不持居高临下、盛气凌人的态度，应出于帮助的热情来追求想往的成效。但有的教师仍抵制不住权势的引诱，无意中诉诸权势，企图在最大的程度上影响和指导学生的生活（对有些学生能奏效，但不是全部）。非权势的教师允许学生犯错误、认识错误，允许学生跌倒了再爬起来。非权势的教师力戒对学生时时刻刻采取不必要的帮助态度。

积极相待。如果帮助者对他要帮助的人持积极、认可的态度，那么发展和变化最有可能发生。积极相待是一种真诚的感情，能理解别人的表现而向他表露出自己的情感价值

和信念。积极相待，能使人感受到而无需有意表达，能够通过非言语的交往传递给他人。因此，它是一种促成健康的态度。主要表现为认可和亲切。

交往技能。是教师用学生最能理解的语言来表达思想意义的能力。预计言语将对接受者发生什么反映，预先知道自己言语的所指，它的外延与内涵，以及通过使用这些言词会使接受者得到何种信息。

“交流和谐”即在合适的场合向合适的人讲最合适的事。信息内容与信息意图之间协调一致。每次交往可表现为两个层次，第一个层次涉及到通过使用字、词和句子去传授信息内容，即用言语传达知识、讲解教材；第二个层次涉及到人们感觉到的意思、含义、内涵和推论 这些信息意图是通过默认 通过关系而得以交往的。人们不用说出意图，但别人可以感觉到，因而同样可以很好地接受。

学生对教师的评价也比较注意其人际品质，这甚至成了划分“喜欢”和“讨厌”的教师的标准。学生心目中所谓好老师和坏老师可分为相互抵触的三种类型。① 请看下表：

甲	好	贤妻良母型	亲切、解人、友善
	坏	一夫当家型	令人敬畏、自我中心、过分拘谨
乙	好	商行经理型	负责、认真、有条不紊
	坏	懒婆娘型	推诿、散漫、毫无计划
丙	好	艺术家型	富有想像力、启发性、热诚
	坏	政客型	不诚恳、言语乏味、呆板

上述三种类型中“好”的人际品质也有不同的教育功能。在知识的传授和技能的培养上，商行经理型教师最能胜任。

在创造力培养上，艺术家型教师最有效果。对于需要别人注意的学生，贤妻良母型更容易被接受。

阿斯派和罗巴克 Aspy and Rccbuck, 1979 研究发现“具有较高（人际关系）技能的教师负责的学生极少出现捣乱活动，很少招致严重问题。这种关系有力地表明，大约三分之一的课堂捣乱行为归因于教师人际关系技能水平的不同。”“教师的人际关系水平与学生的成绩、出勤率、自我认识、对学校的态度和在校行为有直接关系”。^①

2. 教师的人际知觉

人际知觉，是对人与人之间相互关系的认知，包括自己与他人关系和他人与他人关系的知觉。一般说来，人们看的事件相同，其解释却各不相同。这中间的差异就是人际知觉的差异。教师人际知觉，指教师与学生之间相互关系的认知。

教师与学生关系知觉表现为以下几种：

一是教师与所教班级集体的关系知觉。教师对班集体的整体认识，班集体对教师的主要的、核心的或有影响的评价。

二是教师与某个学生个体关系的知觉。是教师与有不同学习基础、智力技能、同伴状况、个人目标和情感的学生的关系认知。在这种师生间甲与乙关系的知觉中，还要注意“第三者”在知觉中的作用。教师与学生个体的甲与乙的关系，并不单纯地取决于甲与乙双方的特性影响，还同时受到甲与丙、乙与丙关系的影响，即圆形甲同时受到圆形乙、圆形丙的交接重叠的影响（见图 1-1）。

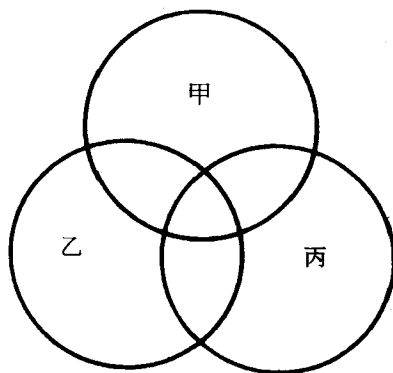


图 1-1 人际关系三环图

教师在与某个具体学生的知觉中，无论教师想法如何，他们的行为必定受到其他成员的影响。因此，教师就要建立正确的学生的知觉观。了解班集体中每一个学生与其他学生的关系，才能更好地了解自己，才能在处理与学生相互关系上得心应手。

(1) 教师对学生的知觉失真。

教师的人际知觉表现比较突出的问题就是对学生知觉失真。这种情况容易出现在磨擦和矛盾交往的情境里。例如，在教师实施专制规则的教室，学生顶撞、冷漠易产生教师的知觉失真。

人们有将事件的结果人格化的行为倾向。当教师从一个学生事件中体验结果时，他从对这件事负责的人身上去找起因。他对此事结果的解释，受到他对造成此事起因的那个人的看法的影响。假如他对起因人是肯定的（喜欢的学生），那么他不能因一个消极行动去责备他，而倾向于把责任推到某

些事或其他人身上。假如教师对起因人是否定的（令人恼怒的学生），那么他就很可能认为这起因人应对所有消极影响负责。

教师还往往把眼下的评价与过去的印象联系起来，取得平衡。教师对一个学生进行的一件事，由于对该情境的某些部分的体会或感受，他的观念可能有许多不同。

例如：某中学生未经许可就在学校实验室里进行一项化学实验。教师可能产生多种评价结果。

如果这位教师喜欢这个学生并赞成所见到的事情，他将认为做此实验是积极的，而忽视他已违反规定准则的事实。

如果这位教师不喜欢这个学生，也不赞成这件事，结果将是否定这次实验，并责备学生。

如果这位教师喜欢这个学生，但不赞成这件事情，教师就有两种可能：改变对这件事的消极态度；改变对学生的情感，开始表示讨厌。

教师不喜欢这个学生，又深深地被这件事情所感动，也可能出现两种可能：改变对这个学生的情感；保持一些对事件的怀疑。

教师对学生的知觉失真还可能演变成严重的知觉偏见，即以己度人，以自己的情绪和品质来判断别人也有类似的情绪和品质。教师的知觉偏见将对职业行为带来极大的危害。

(2) 自我意识的影响。

教师的教育教学活动是一项独立完成的工作，教师的自我意识对其行为在不断地进行着控制与调节。

一个教师如果具有了积极的自我意识，他就有信心，能明确地正视自己，可能使已具有的教育技术得到积极的发挥。加拿大心理学家江绍伦教授认为，如果一位教师在课堂上缺乏清晰的自我意识，不了解自己的教学表现，他就不可能组织

好课堂教学。美国教育心理学家林格伦（Lindgren, 1975）强调：“教师需要了解他们自己的行为正如像他们需要了解他们所教的学生那么多。”^①

教师对自己具有比较全面、实际和最接近真实的看法，有助于他的举动表现得敏感而有节制。教师为了知道在一定的教育情境中怎样行动，就必须提高个人掌握自己的反应或行为的能力，使得选定的行动表现得更有效、更自如。只有深刻的自知之感，才能保护一个人不至于陷入错误表述和偏见的意图中。这样就需要教师注重自我考察，“吾日三省乎己”以便逐渐认清行为的客观性。

教师要知道，在与学生相处时，会产生哪些情感或心境，以及他应该怎样支配自己的这些情感和需要。

比如，教师的课堂胆怯，主要是个人准备不足，怕遇到意外的对抗，怕失面子。教师常把恐惧隐藏起来，反而会造成更多的冲突，转而折磨自己，影响工作。新教师在讲台上，应凭自知去发现：自己有点神经过敏，或自己的准备不充分，或自己不习惯在众人面前阐述自己的思想等等。克服办法有：自我暗示“不必紧张 我已有充分准备”可公开向学生讲述他的顾虑来控制自己的情绪。讲出了问题，往往可使问题得以缩小或减轻，或得到谅解和合作。

教师的自我意识还表现在课堂教学现场中的自我察觉。应该尽量克服自我察觉中的主观偏差——自我感觉良好。重要的是要处理好自己察觉和学生察觉的一致关系。这两种察觉的结合上有以下 4 种表现（见图 1-2）。

1 区是教师自我察觉与学生对教师观察相符合的部分。

[美] 林格伦著：《课堂教学心理学》 云南人民教育出版社，1983 年版，第 659 页。

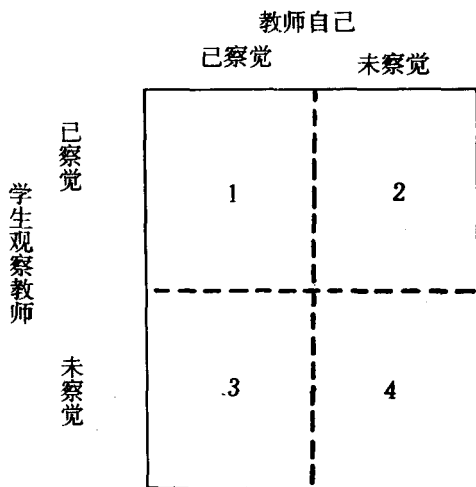


图 1-2 教师行为察觉示意图

是一致区。即包括明显的优缺点，又有课堂细小行为特征。这一区域越大，教师未察觉区域就越小，教师的自我意识也就越优秀。

2区是教育者与受教育者观察的矛盾区，学生已察觉而教师未察觉。这一区域越大，教师已察觉的比例就越小。这将严重地阻碍教师的教学活动，成为学生背后议论老师的主要内容，特别是就教师的缺点和不足的部分谈得更多，时间一长就可能形成师生认识上的分歧和情感上的对立，造成师生关系的冷淡和疏远。要解决这个问题，教师要有意识地培养自己授课的语言、教态、行为察觉的敏感性。也可利用音、像等手段进行课堂行为的自我观看或课后进行回顾，写出教学后记等，这样可以解决课堂教学过程由于注意力的分配不足引致的自我观察不够。站出来看自己的课更易做出客观评价。