

· 加强和改进教育工作大家谈 ·

学习的苦乐观新论

● 卢家楣

在教学活动中学生的学习究竟是苦还是乐?这是自古至今始终有争议的一个基本教学观念问题。这一问题的争论不仅涉及对教学活动中学生学习的苦乐属性的科学认识,而且还会直接影响教学实践,对教学活动中教师如何通过其主导作用来发挥学生的主体作用具有切实的导向价值。尤其是在当前转变教师教学观念,优化课堂教学,减负增效,促进素质教育的背景下,对这一问题的探讨更富有现实的意义。本文试图在情感心理学的科学原理的基础上提出一种新的苦乐观——导乐观,以冀对教学理论和实践有所启发。

一、苦学观

认为教学活动中学生的学习从本质上说是苦的观点,自古有之,谓之苦学观。在我国古代就有“头悬梁、锥刺股”的苦学实践的范例,有“学海无涯苦作舟,书山有路勤为径”的苦学理念的诗句,有“苦苦苦,不苦何以通今古”的苦学体验的感叹,更有甚者,还有关于苦学的文字考证。从我国古代的形象字上考证,似乎教学活动一开始就与苦学相联系。古代的“教”字是这样写的:“𡥉”。其字形由三部分组成:“爻”为“经典”之意;“子”为“子”字,代表“小孩”;“攴”是“手里拿着一根树枝,有所扑打”。把上述字形的各部分综合起来,古代“教”的涵义也就十分形象地展现在我们面前

了:一边给孩子传授经典,一边手里拿着树枝扑打孩子。在这样的“教”的情境下,学生的苦学自不言而喻了。无独有偶,在古代的西方似乎也有这样的苦学观。在希伯来语中“musar”同时有两个涵义:一是“教学”,二是“惩罚”。在犹太人的早期历史上,棍棒就是教导的象征。在《箴言》中也有这样的论述:“不忍用杖打孩子的,是恨恶他,疼爱孩子的,随时管教”。在古希腊时代,斯巴达的教学方法更是极其残酷的,孩子们经常被鞭鞑,其目的不仅仅是为了惩罚,同时也是为了教学生忍受疼痛。在这种教学活动中,苦学也就成为理所当然之事。时至今日,虽苦学之宏论未见诸书刊报端,但在人们的观念中仍根深蒂固:认为学习本是苦的,只有苦学才能成功。在现实的教学活动中苦学、厌学之现象更是比比皆是,不绝于耳,且有伴随“应试教育”而愈烈之势。于是乎,苦学似乎已就成为不争的事实。

二、乐学观

认为教学活动中学生的学习从本质上说是乐的观点,亦源远流长,谓之乐学观。早在春秋战国时期,就有孔子的“学而时习之,不亦说(悦)乎”、“饭疏食饮水,曲肱而枕之,乐亦在其中矣”之类的乐学之说。他自己“学而不厌”的乐学精神,其弟子颜渊“一箪食,一瓢饮,在陋巷,人不堪其忧,回也不改其乐”的乐学表现,亦为后人树立了乐学的榜样,被称

为“孔颜之乐”。在嗣后长达两千年的教育历史上,在东西方文化中,不断有许多教育家、思想家为乐学观提出真知灼见。从《学记》中的乐学思想到《淮南子》中的乐学分类,从南宋朱熹的《四时读书乐》到明末李贽的《读书乐》,从意大利的维多里诺(F. Vittorino, 1378~1446)创建“快乐之家”学校到英国的斯宾塞(H. Spencer, 1820-1903)提出第一条“快乐原则”,无不从各个方面、各个角度阐明其乐学观。其中明朝王守仁的弟子王心斋的《乐学歌》中的“不乐不是学,不学不是乐。乐便然后学,学便然后乐。乐是学,学是乐。呜呼?天下之乐,何为此学?天下之学,何为此乐”的词句,可谓是最断然、明晰的乐学观之表述。时至今日,乐学之宏论仍不时问世,产生不小的影响。“学海无涯苦作舟,书山有路勤为径”的苦学诗句也被改成“学海无涯乐作舟,书山有路趣为径”的乐学名言。

三、导乐观

1. 导乐观的基本涵义

纵览苦学观和乐学观,似乎都以事实为依据,都有一定的道理,但细细分析,似乎又都没有说出问题的关键。所谓苦学,即指学生学习过程中获得的是以苦为主的负性情感体验。所谓乐学,则是指学生学习过程中获得的是以乐为主的正性情感体验。然而,情感心理学告诉我们,客观事物本身并不能单独决定一个人的情感体验,决定一个人情感体验的是客观事物与个体需要之间的关系:若客观事物满足个体需要,会引发快乐之类的正性情感体验;若客观事物不满足个体需要,则会引发痛苦等负性情感体验。教学活动中学生的学习,作为一种客观事物,同样不能单独决定学生是否会引引起苦的情感体验亦或乐的情感体验,而决定学生对教学活动中学习的情感体验的是学生学习与学生需要之间的关系:若学习能满足学生的需要,学生对学习会产生乐的正性情感体验,反之,若学习不能满足学生的需要,学生对学习则会产生苦的负性情感体验。因此,学习本身无所谓苦或乐,亦即就学习的性质而言,无所谓苦学或乐学,它们本身并无极性,只是当学

习与学生的需要发生关系时,才因满足学生的需要而变得乐学或因不满足学生的需要而变得苦学。鉴此,可以更确切地说,学习的苦乐属性并非预定,而具有动态特点,即它会随着学习活动与学生需要之间的关系的变化而变化:当学习能满足学生需要时为乐,而当学习不能满足学生需要时则为苦。苦学观和乐学观的偏颇恰都在于未看到学习苦乐性质的动态特点,而究其根源,则是未认识到学生对学习活动的情感体验并非由学习单独决定的,而是取决于学习与学生需要之间的关系。那么在具体的教学活动中这一关系在很大程度上取决于什么呢?取决于教师的教学引导!这也正是教师在教学活动中的主导作用的重要体现。因为在教学活动中,学生的学是受教师的教的制约。学生学什么,如何学,是由教师加以引导的,甚至学生在教学活动中出现的需要本身以及学生对学习活动与自己需要之间的关系的认识也是可以通过教师加以适当调控的。因此,教师的教处于教学活动中的主导地位,直接指导着学生,并由此调节着学生的学习与其需要之间的关系:良好的教学既能充分体现教学的要求,又能充分考虑到学生的需要,给学生以积极的引导,以求学生的学习活动与其需要的和谐统一,从而使学生产生乐学体验;不良的教学则无视学生的需要,或不知如何寻求教学要求与学生需要的统一,无法给学生以积极的引导,使学生的学习难以满足其需要,从而导致苦学体验。这里我们也能看到,教师调节作用的发挥是以尊重学生的需要为前提的,因此通过教学引导学生乐学的过程也体现了以学生为本,充分重视学生主体地位的精神。

既然学习并无预定的苦乐属性,为何要积极引导学生乐学呢?因为学习时的快乐情绪具有积极的促学作用。关于这一点,我国古代的乐学观就已有众多论述,如孔子的“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”、“好学,近乎知(智)”之说,到汉高祖刘邦的孙子刘安的“同师而超群者,必其乐之其也”、“知(智)人无务,不若愚而好学”之说。北宋张载的“乐则生矣,学至于乐则自不己,故进也”之说。南宋朱熹的“读书,放宽著心,道理自念出来。苦忧愁迫切,道理经无缘得出来”之说等,但直

至今日人们对乐学的作用认识仍主要囿于促进学生的认知学习上。事实上,从现代情感心理学角度透视,乐学的促学作用远不局限于认知学习范畴,而是多方面的。现代情感心理学研究表明,情感具有一系列积极或消极的所谓两重性的独特功能,诸如动力功能(情感对个体的行为具有增力或减力的效能)、调节功能(情感对个体的认知操作活动具有组织或瓦解的效能)、疏导功能(情感能提高或降低个体对他人的可接受性的效能)、协调功能(情感具有促进或阻碍人际关系的效能)、保健功能(情感对个体的身心健康具有增进或损害的效能)等。若能在教学中让学生怀以快乐的情感体验进行学习,就能克服苦学造成的消极影响,发挥这些情感功能的积极作用:调动学生的学习积极性和自主性(动力功能)、提高认知活动的效率(调节功能)、促进教育内化(疏导功能)、改善师生人际关系(协调功能)、增进身心健康(保健功能)等。同时,这还能有效地减轻学生学习的心理负担,因为在同样的学习条件下,乐学能减轻学生学习的紧张度和压力感。这一切都有利于教学潜能的发掘,有利于教学效果的优化,有利于学生各方面素质的发展。这里还要特别指出的是,当前的学校教学十分强调学生要学会学习和学会创造,而心理学研究发现:认知策略或学习方法的掌握是以学生的学习兴趣为前提的,即只有在学生具有学习兴趣的条件下,才能掌握认知策略或学习方法,否则教师授予学生以策略或方法,他也不能学会,即便学会了也不会运用,因为只有认知兴趣的激励下,学生不仅考虑如何解决问题,而且力求发现最有效、最合理的解决问题的方式——认知策略。心理学研究还发现:一个人的创造性的发挥和发展需要有两个心理条件:一是“心理安全”,即个体没有受到任何威胁和压力,处于和谐、宽松的氛围之中;二是“心理自由”,即个体没有受到限制,可以无拘无束地创新。并且,人的创造性与“人的智力活动中产生的情绪体验”密切相关,也就是说,人的创造性是与积极的理智感的情绪性体验相伴的。由此可见,教学中乐学氛围的创设和乐学导向在现实的学校教学中更具有突出的意义。

一言蔽之,教学活动中学生的学习本无预

定的苦乐属性,孰苦孰乐具有动态特点:当学习满足学生需要时便有乐的体验,当学习不满足学生需要时则有苦的体验,而学生乐学具有极为重要的教育价值,应为我们所倡导,但能否乐学的关键在于教师的教学引导,其实质是设法使学生之所学满足其所需。因此,教师应充分认识教学活动中学生学习的这一苦乐属性的特点,积极地组织教学来引导学生的学习,达到以乐促学、以乐优教的境界。此观点也就简称为学习的导乐观,以充分体现以“导”达“乐”的基本内涵,并以示与传统的乐学观的区别。事实上,本文提出的导乐观与传统的乐学观一样,都主张要让学生怀着快乐的情绪学习,都坚信乐学的促学作用,其最主要的区别正是在于,后者认为学习本是快乐之事,而前者则强调学习本无苦乐之分,全在教学引导所然。

2. 导乐观的苦乐解说

我们认为,导乐观对学习苦乐属性的认识是建立在科学的情感心理学原理基础上的,能用以解释各种与之有关的学习中的苦乐现象。

苦学观最有力的佐证事实有二。其一,是文字考证:既然“教”在我国古代的象形字为“𡥉”,意即“一边给孩子传授经典,一边手里拿着树枝扑打孩子”,那么在这样的教学中孩子的学习自必苦学。但何以至此?苦学观未作出解答,我们则可以据此加以解释:自有人类社会起,就有教学活动存在,教学从一开始就是为父辈向晚辈传授生存的知识、技能和行为规范服务的,为种族的延续所必需的,而根本不是从孩子的意愿出发的,也就根本没有顾及孩子需要的满足,其学习自然是被动、被迫的,必然以棍棒相伴,苦学也就理所当然了。故而一旦用象形字来表示“教”的涵义时,与在希伯来语中“*musa*”同为“教学”和“惩罚”之意的情况,亦似有异曲同工之处,可谓东西方文化在这方面出现的共同现象。其二,苦学在现实教学中比比皆是,成为较为普遍的现象,因而也就成为苦学的又一佐证。但何以至此?苦学观除了作出“因为学习本身是苦的,故苦学现象会如此普遍”之类的循环解释外,同样未能作出进一步的解答。我们则可以据此加以解释:长期以来,教学以教师为中心、教材为中心,注重的是社会和教育对学生的要求,很少

重视学生的需要。许多教学理论关注和研究的重点是从认知维度上看如何提高学生对教学内容的接受状况,即重视的是学生对教学内容不能接受的问题,亦即能接受性程度,以提高认知学习的效率,至于学生对教学内容是否需要,是否愿意接受,则很少顾及,也就是忽视从情感维度上对如何提高学生对教学内容的愿接受性状况的关注和研究,亦即缺少对乐接受性程度的重视。至于教学实践中更是普遍存在着重知轻情的教学失衡状况,并在“应试教育”的背景下愈演愈烈,这就使教学活动中学生的学习很难满足其需要,使厌学情绪滋生,苦学现象泛滥。苦学观还有不少难以自圆其说的情况,其中之一便是:既然学习本质是苦的,为何在某一时期某些地方总有一些人乐学不疲呢?这也是乐学观最有力的佐证事实是之一。苦学观无法解释,乐学观虽以此为由,但也疏于进一步论理而陷于“因为学习是快乐之事,所以有人乐学”之类的循环解释之中。我们则可以据此加以解释:虽长期以来,教学注重的是社会和教育对学生的要求,很少重视学生的需要,重知轻情现象严重,但在有的时候有的地方仍总会有一些优秀教师在其教学过程中自觉或不自觉地注意到学生的需要,使学生的学习能满足其需要,乐学现象也就时有发生。苦学观难以自圆其说的另一现象,也是乐学观最有力的另一佐证事实是,在历史上有许多著名的教育家、思想家先后为乐学观提出了真知灼见,为乐学观摇旗呐喊。他们往往以善于学习、精于学问而著称,对学习有更深刻的认识和体验,其学习苦乐观也就更具影响力。苦学观无法解释,乐学观也仅以此为据而未深入探究其缘由。而我们则认为,这是因为历史上不少主张乐学观的教育家、思想家,诸如孔子、程颢、程颐、朱熹、王守仁等,本人就是乐学的学者,他们对学习自己就有切身的乐学体验,因此,他们坚信学习本是快乐之事,在相当程度上可以说是出自他们自己的乐学感受之故。那么这能否说明学习本来就是快乐之事呢?否。本文一开始就明确指出,这里所讨论的是教学活动中学生的学习,而非人们一般的自学。自学也是一种学习,其苦乐体验同样符合情绪发生的规律:学习满足学习者的需要会产生乐的体验,反

之,则产生苦的体验。但自学与教学活动中的学习不同,它往往是在自愿的情况下,学习者自己选择要学的内容来学习,并能根据自己的实际情况安排学习进度,因此,在自学中是否获得快乐体验,更多地受到学习者学习需要状况和学习方法的影响。凡学习需要强烈者,不易被学习过程中付出的艰辛所困扰,而易于在学习中获得其需要的满足而愉快;凡学习有术者,易成功需要的满足而愉快。历史上的名人志士大多因两者兼而有之而乐学不已。孔子“发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至”的乐学情景也正是这种自学式乐学的典例。也正因如此,历史上主张乐学观的教育家、思想家在论述乐学思想时,他们更多地不是论述学习本身所具有的快乐属性的缘由,而是在阐述自己的乐学体验,并以此来表明学习确实是快乐之事,朱熹《四时读书乐》中的佳句——春季“读书之乐何知,绿满窗前草不除”、夏季“读书之乐无穷,拨琴一奏来熏风”、秋季“读书之乐陶陶,起弄明月霜天高”、冬季“读书之乐何处寻,数点梅花天地心”等便是这方面的乐学体会。事实上,正因为学习本身并无苦乐之分,因此,历史上主张乐学观的教育家、思想家在论述乐学思想时也只能多囿于断言或自身的体验,无法从道理上加以更深入的说明。这也就大大地削弱了乐学观的雄辩性,为一般人们所难以心悦诚服地接受。

3. 导乐观的教育价值

我们认为,对学习苦乐属性的认识在推进素质教育的今天更具有重要的意义。如上所说,由于情感具有一系列两重性的独特功能,倘若学生能在教学活动中怀以愉快的情感体验进行学习,就能发挥情感功能的积极作用,优化教学效果。因此,提倡乐学实为明智之举。但如何实现乐学呢?如果正如苦学观所认为的那样,学习本是苦的,那么要使学习变为快乐之事岂非教育中的乌托邦——“理想主义教学”,教师纵然有良好的愿望,亦终究是徒劳,学习无法变乐。如果正如乐学观所认为的那样,学习本是乐的,那么要使学习变为快乐之事岂非多此一举——教师只要听其自然进行教学就可使学生乐学,何必兴师动众大搞愉快教育、快乐教育之类的教改实验。苦学观的结论只能导致教

师放弃使学生乐学的教学追求,而继续推行依然使学生苦学的教学,置教学于低效率、低水平状况,无法使学生素质全面发展。乐学观的结论并未为教师刻意追求使学生乐学的教学努力指明操作上的方向,使教学滞于浅层次的乐学水平,无法充分优化教学。而我们的学习苦乐观——导乐观则能起到促进教师提高自身素质,深化教学改革,推进素质教育的积极导向作用。

首先,导乐观否定了学习本身所固有的苦乐属性,把教师的教学引导作用放在影响教学活动中学生学习的苦乐属性的突出位置上,充分强调教师在这方面的主导作用,有利于增强教师在深化教学改革、优化教学效果上的责任心和使命感。无论从个体的学习历程上看,还是从某次具体的教学活动中看,教师在影响学生对学习苦乐感受方面确实起了十分重要的作用。人对学习的态度和体验不是天生而就的,乐学也罢,苦学也罢,都是在后天的学习过程中形成和发展起来的。当一个学生最初来到学校接触学习活动时,他往往并不真正喜欢学习,恰恰需要教师引导。教师引导得好,使学生感受到学习的乐趣,产生学习的动力,提高学习的效率,使其易于在学习中取得成功,久而久之就会趋于乐学。相反,如果教师引导得不好,学生体验不到学习的乐趣,缺乏学习的积极性,降低学习的效率,使其易于在学习中导致失败,苦学也就随之而生。在具体的某次教学活动中,即便是乐学的学生,也会因教师没能处理好教与学的关系,未满足学生的求知需要而感到不愉快。相反,一个有厌学情绪的学生,却也有可能被一位优秀教师的一堂成功的课所吸引而体验到某种乐趣。在这中间,我们不否认学生自己的主观因素,但教师在引导学生方面的主导作用是始终不可或缺的。尤其是对于学龄早期的儿童,由于各方面的发展尚未成熟,学习的目的性尚欠明确,学习的需要尚不强烈,更需要教师善于引导,巧妙调整教与学的关系,以满足学生某些方面的需要来诱导乐学,并在诱导的过程中不失时机地培养学生的求知需要,使乐学在层次上也不断得以提高。但实践也表明,即便是在对高年级学生,甚至对成人进行教学时,这种旨在调整学生学习与其需要之间

关系的教学引导,仍然是十分重要的。在对在职教师进行职后培训时经常出现这样的情况:由于执教的教师没有调整好教学内容与被培训教师的学习需要之间的关系,由苦学导致厌学、逃学的现象在这样的高层次学员中照样出现!可见教学引导之重要。古人的乐学典范颜渊之所以乐学,用他的话说也正得益于他的老师孔子的教学诱导有方:“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能”。

其次,导乐观明确指出学习的苦乐直接取决于学生的学习与其需要之间的关系,应把学生的需要放在教师引导学生乐学着重考虑的突出位置上,从而使学生在学习中的主体作用得到充分的重视。这要求教师不仅要深入了解教学大纲、教材内容,了解学生的认知基础,还要了解学生的需要,以便在教学过程中不仅要很好地解决学生对教学内容的能接受性问题,还要很好地解决学生对教学内容的乐接受性问题,从而使以学生为本的教育思想在具体的教学过程中得以充分的体现。这不是一个教学方法的改进问题,也不仅是一个教学态度的改变问题,而确实是一个教学观念的转变问题:从以教师为中心、教材为中心的教学观念转变为以教师为主导、以学生为主体的教学观念。同时,还要指出的是,由于在个体的动力系统中,需要是最基本、最根本的动力源,是人的积极性的源泉,它对个体的行为活动具有最强大的推动力,因此重视学生需要,解决学生学习与其需要之间的关系,不仅为学生的乐学进行了积极的引导,而且有助于直接地、最大限度地激发学习的内在动力,变“要我学”为“我要学”,充分调动学生的学习积极性、主动性和创造性,促进素质全面发展。

最后,导乐观的最终着力点在于“导乐”,即教师通过积极、巧妙的教学引导来协调学生的学习与其需要之间的关系,以求得学生生动活泼地、积极主动地和创造性地进行学习的乐学氛围,从而把教师教学的科学性和艺术性的统一放到了突出的位置上。应该说,从教学活动的各个方面注意协调学生的学习与其需要之间的关系,使学生乐于学习教师所教授内容,是教学艺术性的集中体现。正如法国教育家卢梭所说:“教育的艺术是使学生喜欢你所教的东

西”。这就需要教师对教学的各个环节进行与此相应的富有艺术性的处理（我们谓之情感性处理）。例如，教师对教材内容的处理，使处理后的教材内容在实际教学过程中被学生主观上认为是满足其需要的，从而达到调节其学习与需要之间关系的目的，便是一个重要而典型的方面。教师在组织教材内容时，依据的是教学大纲、教科书，其内容是根据学科知识的逻辑体系编写的，虽然也考虑学生的年龄阶段特点和认知发展水平，却很少顾及学生的需要。事实上，在教学活动中，教师是在规定的时间、规定的地点，按规定的顺序、规定的进度，根据规定的大纲、规定的教材，讲授规定的内容。这一系列的“规定”体现了学校教学是有目的、有计划、有步骤地施予学生以影响的这样一种教育活动的特点，是为学校教学的根本特性所决定的，但这一系列的“规定”也使具体教学活动中呈现的教学内容往往不能与学生在那个时刻的需要相吻合。学生作为活生生的个体，在具体教学活动中有各种各样的需要，他们并不一定指向教师所要教的内容。即便学生当时有求知的需要，其需要的具体内容也很难与具体教学中的特定内容相符合。例如，教师按教学计划给学生上几何课中关于圆的性质的内容，但此时学生却并无学习圆的性质的需要，他们甚至不知道为什么现在要讲圆的性质。这种情况在各科教学中是十分常见的。即便是上音乐课，学生也并不喜欢学习乐理知识，他们同样没有学习乐理知识的需要。因此，在教学过程中，学生的学习内容与学生当时的具体需要不一致是十分普遍的现象。教师如果没有通过教学对学生的学习内容与学生需要之间的关系进行必要的调整，怎么能引起学生的学习兴趣，怎么能使学生产生乐学的体验呢？自古以来许多苦学皆起因于此：教师之所教，非学生之所要，故必强迫苦学不可。倘若教师没意识这一点，是教学观念的问题，教师不知如何调整，则是教学方法问题了。许多教师的教学之所以未能引起学生乐学，一个重要的原因就在于没有调整

好学生学习与其需要之间的关系，且又不明缘由，推委于学生，造成师生矛盾。而不少优秀教师的教学之所以能受到学生的欢迎，也正在于他们自觉或不自觉地巧妙调整学生学习与其需要之间的关系，导致学生乐学。这是极富艺术性的问题，需要教师以及教育理论工作者加以深入研究，以探索相应的有效教学手段和策略。作为国家教育部“九五”重点课题《从情感维度系统优化中学教学研究》中的一个研究方面，我们曾在优秀教师成功的教学实践基础上，运用情感心理学原理，研究出了认知匹配策略、形式匹配策略和超出预期策略等，为教师在教学中协调学生的学习与其需要之间的关系提供了操作上的借鉴。这也就对教师如何把视线转向对自身教学素质的提高上来，加强对教学内功的修炼，重视对教学理论和实践的研究，其中包括对教学艺术、教学策略的研究，以适应素质教育的需要起了一个有益的促进作用。

主要参考资料：

- [1] 孔子：《论语》中《学而》篇。
- [2] 孔子：《论语》中《述而》篇。
- [3] 孔子：《论语》中《雍也》篇。
- [4] 孔子：《论语》中《子罕》篇。
- [5] 孔子：《论语》中《中庸》篇。
- [6] 张载：《经学理窟·大学原上》。
- [7] 刘安等：《淮南子·原道训》。
- [8] 王心斋：《传习录·训蒙大意示教读刘伯颂等》。
- [9] 黄绮编著：《说文解字》，香港太平书局 1982年版。
- [10] 王极盛：《创造性思维与理智感相互关系的定量研究》，《心理学探新》1985年第 3期。
- [11] 休金娜：《培养学习兴趣和减轻学生负担》，《外国教育资料》1991年第 2 3期。
- [12] 李定仁：《教学思想发展史略——历史、现状与发展趋势》，青海人民出版社 1993年版。
- [13] 倪谷音、卢家楣：《愉快教学法的理论与实践》，上海人民出版社，1998年版。

〔作者系上海师范大学教育科学学院副院长、教授。上海 200234〕

（本文责任编辑：赵永嵩）