

教学的情感发生观

情绪情感的发生与形成机制问题，是心理学中的一个研究重点。迄今为止关于情绪发生机制的大量研究，是在生物-化学、解剖-生理、心理、社会-心理四个层次上展开的。其中早期的研究，又更多地集中在脑的解剖-生理层次上。自19世纪末詹姆斯和朗格提出的情绪发生的外周说以来，出现了一系列相关理论，使人们对情绪发生的机制的认识，由周围神经系统，深入到中枢神经系统，直至大脑皮层。人类的情感则是遵循着情绪-情感-情操这样一个由低级到高级的轨迹发展的，且已为大量研究和事实所印证。如婴儿在其出生后的最初阶段，就已经出现一些与生物性相联系的基本情绪，如痛苦、厌恶、微笑等；而作为社会性情绪的微笑，则大约在出生后1个月左右，在与人的交往过程中出现；情感中的依恋感则要到7个月以后才出现，并在母婴交往中获得最初的发展；至于情操，则出现得更晚。

这些研究为我们多角度、多层次认识情绪、情感现象的发生是有重要意义的。然而，这方面的研究成果对于情绪在教学实践中的运用，毕竟还有较大的距离。随着人们对教学中情感因素及其作用的认知逐步提高和深化，如何驾驭情感（如，对学生情绪的积极引发和调节、教师对自身情绪的有效自激和自控等）并以此优化教育教学效果就成了人们（尤其是教育工作者）所面临和关心的问题。要解决这一问题，就应知道一个人的情绪情感是怎样发生和形成的。正是在这样的背景下，我们开启了漫长的对教学情境中情绪情感发生与形成机制的探索历程，以冀为教育情境中学生的情绪调控和情感培养提供操作依据和某些实施上的启发。

一、情绪发生的心理机制

人类情绪的发生，并非只有一种机制模式，而是可能存在多种模式。这里我们把它概括为两类。一类我们称为“以境生情”，另一类我们称为“以情生情”。

（一）“以境生情”

所谓“以境生情”，涉及到的是一个人在客观事物的作用下产生情绪的心理机制。心理学研究表明，客观事物本身并不直接决定一个人的情绪，同样的客体，在不同人的身上会引发不同的情绪反应。从目前的研究看，有三个因素在情绪发

生中起着重要的制约作用，并构成情绪现象发生的主要心理机制。

1. 客体与需要的关系是决定情绪的主要因素

需要是一个人对客观事物的要求在头脑中的反映。客观事物是否满足个体需要，首先决定了情绪发生的极性。比如讲课本身并不决定学生的情绪，只有当讲课内容满足学生某种需要时才会引起学生的快乐情绪，反之则引起不快感。其次，客体与个体需要的关系还会决定情绪的种类。由于客观事物与个体需要之间的关系十分复杂，由此决定的情绪种类也就会多种多样。甚至还会出现一种客观事物同时满足个体多种需要，以及一种客观事物在满足个体一种需要的同时却满足不了个体的另一需要的情况，前者让人百感交集，而后者则会引发个体爱恨交织、悲喜交加的对立情绪。再次，对客观事物需要的迫切性会影响情绪发生的强度：越迫切越强烈，反之则越微弱。此外，客观事物所满足（或不满足）的需要的意义性，还决定了情绪发生的性质：凡与社会利益及个体健康发展相一致的需要相联系的情绪是积极情绪，反之则是消极情绪。

2. 客体与预期关系是决定情绪的又一重要因素

预期是一个人的根据自己的经验、习惯对客观事物作出的一种事前估量，属认知倾向范畴。如学生考试前对考试内容的估计，考试后对成绩的推测，都是一种预期。预期，有的可以被人充分意识到，表现为有意识的估量；有的也可未被充分意识到，表现为潜意识的估量。综合大量观察和研究材料发现，预期也是客观事物影响一个人情绪的重要中介。首先，客体与预期的关系在很大程度上决定情绪发生的强度。一般说，客体超出个体预期越大，客体满足个体需要与否所引起的情绪越强烈；反之，则越微弱。这情况在生活中比比皆是。如运动比赛，两强相争，输赢未卜，一旦决胜，激情油生。若以强克弱，以小胜大，超出预期更大，激情尤甚；若以明摆着的优势取胜，虽亦满足求胜需要，但兴奋程度肯定要低得多。其次，这种关系还直接决定惊奇一类的情绪的发生。客体与个体需要关系不明时，客体只要超出个体预期到一定程度，即能引起惊奇一类的中性情绪，并随超出预期程度不同而区分出新鲜、新奇、惊异、惊讶、震惊等一系列不同程度发惊奇情绪；随着客体与个体需要关系逐渐明朗化，这类中性情绪还会慢慢转变为惊喜、惊恐、惊悸等一类具有极性的正负情绪。在现实生活中，人们接触更多的是带有极性的正负性情绪，因此我们往往会忽视中性的惊奇情绪的发生机制。然而，恰恰是它，不仅是人类的一种基本情绪，而且还是认知活动中兴趣的先导，所以，

揭示客体与预期的关系直接决定惊奇一类情绪的心理机制，在教学活动中具有极其重要的意义。

3. 对客体与个体需要关系的认知评价是决定情绪的关键因素

需要、预期与客观事物之间的关系究竟如何，最终受一个人头脑中认知评价的影响。美国心理学家阿德诺的情绪评估-兴奋说、沙赫特的认知-激活说、拉扎罗斯的认知-评价说，都非常重视对刺激情境的认知评价在情绪发生中的作用。如同考90分，学生会因不同的认知评价产生不同的情绪：从评奖学金角度讲，会因够格而庆幸；从真正掌握知识的角度讲，会因一部分知识未吃透而惭愧；从真正掌握知识的角度讲，会因有所进步而高兴。因此，对同一事件，会因不同角度的认知评价引发不同的情绪反应。心理学研究表明，这种认知评价会受到一个人内部的知识经验，尤其是思想方法的影响。同时，这种认知评价还会受到一个人外部诱导、劝说的影响。

至此，我们可以概括出“以境生情”的情绪发生的基本模式：当客观事物作用于一个人时，他会客观事物与自己的需要、预期之间的关系进行评价，而这种评价会受到一个人内部的知识经验、思想方法及外部诱导、劝说等的影响。根据认知评价的结果，决定情绪发生的极性、强度，以及种类、性质等（见图1）。因此，从这个意义上说，通过调节客观事物与个人需要和预期的关系，或调整对此的认知评价，都可以影响他的情绪。这就为教学中控制学生情绪，创设快乐-兴趣背景，提供了可资借鉴的极为重要的途径和依据。

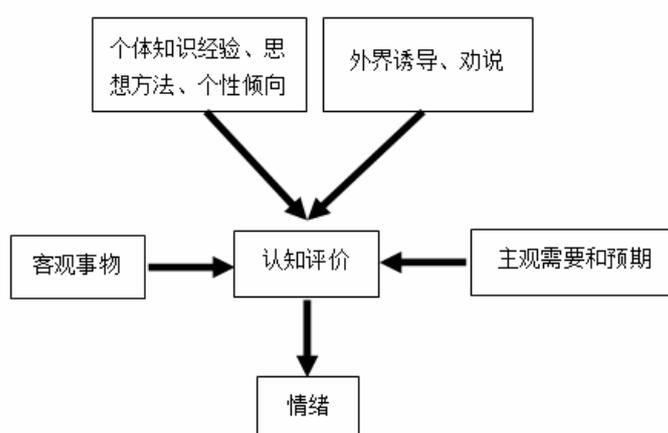


图1 情绪发生的基本模式

（二）“以情生情”

人类情绪从本质上说都是通过“以境生情”的模式发生的。归根结底，客观事物是人类情绪发生的根本原因。但在人类实际的情绪生活中，也可以通过“以情生情”的模式产生情绪。所谓“以情生情”主要涉及到两种情况：一是指一个人在他人情绪的影响下产生情绪的心理机制；二是指一个人在其自己表情的作用下产生情绪的心理机制。由于无论他人情绪还是自己的表情，最初都还是在客观事物的作用下发生的，所以“以情生情”乃是“以境生情”的产物，或是“以境生情”的变式。但“以情生情”模式的揭示，不仅加深人们对情绪发生现象的认识，而且为人们调节情绪增辟新途径，这对实施情感教学原则，调节学生情绪具有现实意义。

1. 由他人情绪诱发情绪

当一个人知觉他人的情绪体验时，也会引起相应的情绪反应。相反地，那就可以通过他人情绪体验来诱发一个人的情绪，这就涉及到人际情绪感染。引起人际情绪感染的方式归纳起来有以下几种：由现实情境中他人情绪（如看到别人痛苦而难过）诱发、由再造情绪（如演员表演引发观众情绪）诱发、由单纯表情引发、由语言描述诱发（阅读语言文字而体验蕴含其中的情绪）等等几种具体情况。设身处地地将自己置身于他人情境中，是这类情绪发生机制的关键。斯托特兰德的一个实验表明，当真被试按三种指令刚看“接受治疗”的热的情绪表现时，只有“想象自己处在他的地位将如何感觉”和“想象他如何感觉”的被试，才会发生情绪感染。观察者是否能“设身处地”既受自我暗示影响（“我应该想想，假如是我的话，会有什么样的感受”），也受他人暗示影响（“你想想看，假如是你，会有怎样的感受”）。然而，在非直接性情境下的其情绪感染中，观察者能否“设身处地”在很大程度上取决于被观察者表情的真实性和语言描述的生动性。这些无疑对教师在教学情境中有效引激发学生情绪具有重要意义。

2. 由自己表情诱发情绪

表情不仅能使一个人的情绪外显，发挥情感的信号功能，而且与生理反应相比，表情给主观反馈更多的可能性，甚至在一定情况下，表情还可单独诱发一个人自身的情绪。达尔文的研究显示，表情的反馈作用体现在两个方面：一是表情能增强原有情绪的强度，如一个人采取狂乱的姿态就会增加他的大怒，一个恐惧的人不去控制自己恐惧的表情就会发生更大的恐怖情绪；二是表情能直接诱发情绪，他说“我们在去模仿一种情绪时，也会在我们头脑中发生一种倾向，要真的

表现出这种情绪来”，他还用莎士比亚描述的演员表演某种表情会引出相应真情绪来的现象加以佐证。通过表情诱发情绪，在教学实践中也有明显的实用价值。它能为教师在教学中有效引发学生情绪，提高学生学习效率服务。

二、情感情操的形成机制

虽然人类的情感一般遵循着情绪-情感-情操这样一个由低级到高级的轨迹发展，但这种发展也不是自然而然地随着年龄增长而发生的，而是在一定的社会、心理条件下实现的。例如，母婴间的依恋感，是个体最早出现的，也是最典型的带有先天成分的情感，它在个体身上的出现，具有显著的适应生存的生物学意义。个体正是通过这种情感，密切母婴之间的关系，以获得母亲的爱抚、照料、关心和保护。“如果没有始终如一的与婴儿接近的特定的人，例如从出生即生活在养育院里，由多数人轮流照顾，婴儿就不会形成依恋。”至于情操的形成和发展，就更需要后天的教育作用，否则，也许一辈子也不会发展高尚的情操。在社会化过程中误入歧途的犯罪青少年就是典型的例子。情感情操在一个人身上形成的条件主要是社会和教育，但他们形成的心理机制又是什么呢？

（一）情感情操形成有赖于社会性需要的发展

情感情操是分别与基本社会需要和高级社会需要相联系的，但当个体出于某种社会性需要而表现出某些社会性情绪时，我们还不能称之为情感情操，只有这种社会性需要相对稳定后，才能形成真正的情感情操。由此可见，培养一个人的情感，尤其是情操的一个实质性内容，主要是发展其相应的社会性需要。

（二）情感情操形成有赖于认知的深化

情感情操形成与情绪发生一样离不开认知评价的作用，但仅停留在客观事物与自身需要、预期之间关系上的认知评价是无法形成情感情操的，只有形成了对客观事物社会意义的深刻而稳定的认识，才能产生对该事物的情感和情操，正所谓“知之深，爱之切”。人们对客观事物社会意义的朴素认识只能与情感联系，只能是情操形成的基础，而深化了的社会意义认知才能与情操相联系，“幼吾幼以及人之幼，老吾老以及人之老”似乎正好反映了这种认知深化对情操形成的作用。

（三）情感情操形成有赖于情绪性体验的积累

情绪情感的基本特征是含蓄的，不能被个体时时体验到。然而这种情绪性体验是十分必要的，是情感情操形成的心理机制中又一重要因素。首先，这种情绪体验在情感情操形成之初起触发作用：如某缺乏理智感的学生可能在一次偶尔的学习成功经历中获得了意外成功，体验到从未有过的乐趣，这就为其理智感的形成奠定了基础，提供了可能性。其次，这种情绪体验在情感情操形成之中起沉积深化作用：上例中教师若能抓住此契机，因势利导，创造条件让该学生在学习中更多体验成功喜悦，则可形成必要的积累过程，并在认知因素的协同作用下导致情感上的飞跃，使作为新质的乐学感得以最终形成。最后，这种情绪体验在情感情操形成之后起巩固增强作用：如上例中学生在形成乐学感后，若能继续获得更大的成功，则必定能使其更乐于学习，但若此后由于环境变化而使他再难体验到学习的乐趣，则他的乐学情感就可能因此而变淡，甚至消退。

（四）情感情操可通过迁移泛化而形成

情感迁移，是指一个人对他人、他物的情感，会迁移到与他人、他物有关的对象上去的一种独特现象。通过情感迁移，一个人对原来没有感情的人和物，也会产生情感。例如，你本不认识某人，对他也自然没有什么情感可言，但当你得悉他是你朋友的好友，你也会对素不相识的他产生好感，这种好感便是情感迁移的结果。而当一个人的情感，由于迁移作用从一个客体扩散到另一客体，由一个范围扩散到另一范围的时候，他的情感就发生了泛化。迁移泛化了的情感伴随认知的深化，以及情感的累积过程，最终就会形成稳定的情感情操。或者说，人们的情感也可以通过迁移而直接形成，并通过泛化而向情操逐步升华。这就为情感的概括、提炼，尤其是朝情操方向发展，提供了有利条件。以爱国主义情操的形成为例，情感的迁移泛化就在其中起到了非常重要的作用。当儿童从父母那里获得不要的积极情绪体验，并认识到父母对自己的养育之恩时，作为依恋感的爱的情感就会在个体身上形成；而随着个体对周围世界认识的提高和深入，对最初养育自己的父母的爱又会迁移泛化到父母所寄予希望的，承担起教育他们责任的老师身上，并进而泛化到他们家庭、母校所在的家乡，家乡的亲人、父老，以及哺育自己成长的家乡的山山水水，以致扩散到祖国的大好河山以及创造美好生活和未来

的祖国人民；当这种爱伴随着深刻的认识和信念，概括地凝聚到“祖国”这一寓以丰富内涵的对象上去的时候，情感得到升华，爱国主义情操就会最终形成。

在情感、情操形成的心理机制中，社会性需要的发展，认识的深化，情绪体验的积累，情感的迁移泛化等因素起着重要的作用。虽然对这方面的研究还需进一步深入探索，但上述几方面因素的揭示，已使我们初步窥视情感、情操形成的某些复杂机制，我们试图用以下基本模式来加以直观呈现（见图2）。

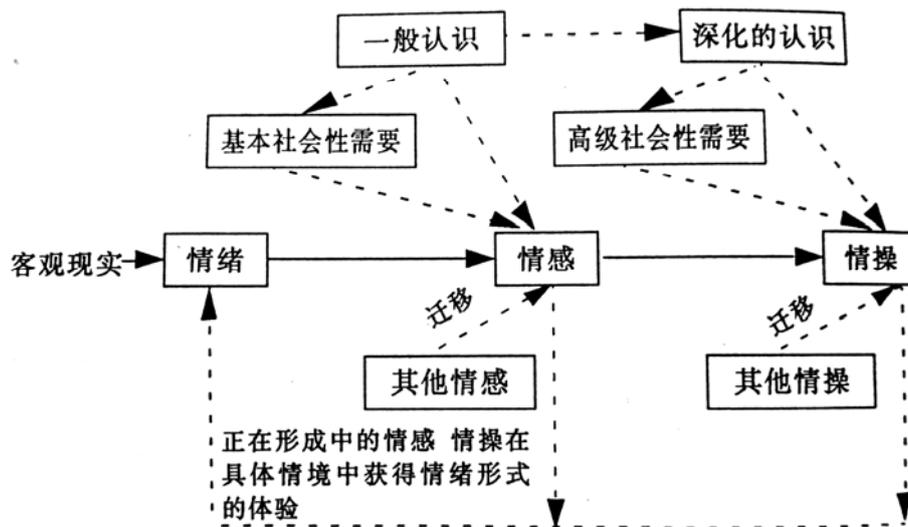


图 2 情感情操形成的基本模式图

总之，在综合了国内外已有研究的基础上，特别是吸收了认知心理学关于情绪发生的理论，我们在心理层面上，对教学情境中情绪发生及情感、情操形成的机制进行了较为深入的探索，取得了一些积极的成果。这些成果为教师在教学实践中有效操纵教学变量调控学生情绪，培养学生情感，陶冶学生情操，优化教学提供了极为重要的情感心理学理论基础。

有关教学情感发生观的更多论述详见下一篇文章“情绪发生机制及其对教育中调控的启发”，该文发表于《教育研究》1995年第2期。