

情绪发生机制及其对教育中调控的启发

上海师范大学 卢家楣

对教育中存在的情绪因素及其作用的认识逐渐提高和深化之后,人们所面临和关心的便是如何驾驭情绪以优化教育效果的问题了。它包括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。这一问题在教育改革日益深入,诸如“愉快教育”、“情感教育”、“情知教学”,“情境教学”等各种涉情教育或教学改革不断推出的今天,似乎显得尤为现实而紧迫。

要在教育中调控师生情绪,使之处于良好的情绪状态和激发必要的情绪体验,就应知道一个人的情绪是怎样发生的。在这方面,虽有不少研究,但较多侧重于生理机制上的探索,与教育中的运用尚有一定的距离。本文试图在心理层次上加以论述,并从一般模式和特殊途径方面归纳情绪发生的机制,以冀为教育中的情绪调控提供操作依据和某些实施上的启发。

一、情绪发生的一般模式与启发

作为一种心理现象,人的情绪归根结蒂都是客观事物作用的结果。但心理学的研究表明,就情绪发生的具体过程而言,客观事物本身并不起直接的决定作用。同样的客体,在不同人身上会引起不同的情绪体验,甚至在同一个人身上,也会因主体当时不同的心理状况,而有不同反应。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,并形成情绪发

生的一般模式。

1. 客体与需要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,属个性倾向范畴,它是客观事物引起一个人情绪反应的重要中介。同样的客体在不同人身上之所以会引起不同的情绪反应,在很大程度上与人的不同需要有关。因此,决定一个人情绪的重要因素,一般不是客体本身,而是客体与需要之间的关系。

首先,这种关系决定情绪发生的极性。一般说,客体满足个体需要,产生正情绪,如快乐、喜悦、欢欣等;而客体不满足个体需要,则产生负情绪,如痛苦、愤怒、忧闷等。

其次,这种关系又决定情绪发生的种类。由于客体与需要之间的关系在现实生活中是十分复杂的,由此决定的情绪也会多种多样。例如,对个体生存需要构成威胁的客体,往往会引起恐惧;而有损自尊需要满足的客体,则易导致羞辱;更有甚者,当客体与一个人的多种需要发生关系,它虽满足个体某一需要,但同时又不能满足个体另一需要,便会产生诸如悲喜交加、爱恨交织的对立情绪,乃至百感交集之类的复杂情绪。

再次,这种关系还决定情绪发生的性质。这是由于人的需要具有一定的意义性所导致的。当客体和与社会利益及个性健康发展相一致的需要发生关系时,不管满足与否,所产生的情绪都是积极情绪,反之则是消极情绪。因此,积

极情绪既可以是正情绪，也可以是负情绪；消极情绪亦然。

还有，这种关系也决定情绪发生的水平。这是由人的需要的层次性所决定的。人的需要有生物性和社会性之分，即便在社会性需要中，也有基本社会性需要和高级社会性需要之别。因此，吃喝玩乐的需要满足与否所引起的情绪，在水平上自然不能与求知、创造的需要满足与否所引起的情绪相提并论了。事实是，需要的层次越高，客体与需要关系所决定的情绪发生的水平也越高。

此外，这种关系对情绪的强度亦有影响。一般说，对客体的需要的迫切性越甚，其满足与否则所产生的情绪越强烈；反之，则越微弱。

正由于客体与需要关系在情绪发生中表现出上述一系列的重要作用，我们对以往的情绪定义——“人对客观事物与需要之间关系的一种反映”，也就有了更深切的认识。然而，随着人们对情绪现象不断深入地探究发现，把情绪发生机制仅归纳为受这种关系制约的看法，也是不全面的。事实上，在情绪发生的机制上，还有一些因素在起着十分重要的作用。

2. 客体与预期关系是决定情绪的又一重要因素

预期 (Expectation) 是一个人根据自己的经验、习惯对客观事物作出的一种事前估量，属认知倾向范畴。它植根于个体在生活过程中逐渐内化形成的认知结构，并依据外来信息不断修正，始终处于动态变化之中。它可以被人充分意识到，表现为有意识的估量；也可未被充分意识到，表现为潜意识的估量。例如，晴天出门未带雨具，这是因“不会下雨”的潜意识估量所致。人的许多行为活动都伴有预期，这是人的意识活动的超前性反映的表现。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，客体与预期关系是决定情绪发生的又一重要因素。

首先，这种关系在很大程度上决定着情绪发生的强度。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。人们往往会因意外的收获感到格外高兴，也会因意外的失败感到分外懊丧；而对意料中发生的

事，无论是满足需要，还是不满足需要，产生的情绪要平静得多。

其次，这种关系还直接决定惊奇一类的情绪的发生。现代心理学家对人类情绪的跨文化研究发现，惊奇一类情绪也是人类重要的基本情绪之一。但它的发生往往在个体明确客体与需要关系之前，因而不是由客体与需要关系决定的。这也是以往试图用客体与需要关系作为唯一因素解释情绪发生现象时所出现的一个重要理论缺陷。现在可以说，这类情绪是由客体与预期关系所直接决定的。当与个体需要之间的关系尚不明朗的客观事物出乎预期地发生时，只要超出预期达到一定程度，就会引起惊奇情绪，并可由超出预期的不同程度，区分出从新鲜感、新奇感，到惊异、惊讶、惊愕，直至震惊、惊呆、惊厥等一系列不同强度的惊奇类情绪。我们把这类情绪称为中性情绪，与前苏联心理学家所讲的“不确定性情绪”^①是一致的：惊奇“是一种对突然发生的情况的情绪反应，它没有肯定或否定特征的明显表现” (A·B·Петровский)^②。自然，这种中性情绪也会随着客体与需要关系的明确而转化，分别变为惊喜、惊恐、惊怒、惊恸等富有极性的正负情绪。由于惊奇情绪的发生往往是认知活动中兴趣的先导，所以弄清客体与预期关系直接决定惊奇一类情绪的心理机制，在教学活动中有更为重要的意义。

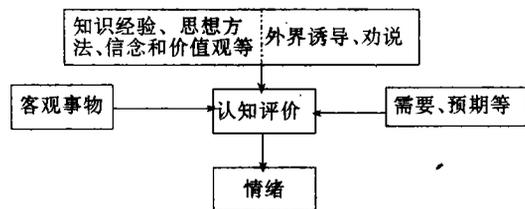
3. 对两种关系的认知评价是决定情绪的关键因素

随着认知心理学的发展，现代情绪心理学越来越强调认知评价在情绪发生中的作用。客体与需要、客体与预期的关系究竟如何，最终都受到一个人头脑中认知评价的影响。因而，同样的客体会因不同角度的认知评价，而与个体需要、预期发生不同的关系，引起不同的情绪。例如，同样是考试得 80 分，学生会因不同的认知评价产生不同的情绪体验。若从成绩等第上评价，会因刚好划为“良”等而庆幸、愉悦；若从以往成绩比较中评价，则会因这次成绩有所退步而不悦、自责。心理学研究表明，这种认知评价是受一个人知识经验、思想方法和信念、价值观的影响的。受到挫折，缺乏辩证观念的人往往只看到失败的事实不满足其成功需要的

一面，产生消极情绪；而具有辩证观念的人则会从失败中看到成功希望的一面，避免了消极情绪。正如拉扎勒斯（R·Lazarus）所说：“这些信念或价值观等品质不能自发地成为情绪，首先它必须进入那个‘处理’中去，所以情绪依赖于人如何解释情境。”^⑧同时，这种认知评价还受外部诱导、劝说的影响。拉扎勒斯和斯比斯曼曾做过一个实验，让四组被试分别看同一部带有残酷画面的电影。但由于对画面的讲解作了四种不同的处理：（1）肯定画面的残酷性；（2）否定画面的残酷性；（3）用超然态度讲解；（4）不作讲解。四组被试被电影引发的紧张情绪也就不一样了。其中（2）组被试的紧张情绪最小，（3）（4）组较大，而（1）组最大。这一影响情绪的因素的揭示，为我们通过认知评价的自我调整或他人协助调整，来改变客观事物对情绪发生的最终结果，提供了科学依据。由此我们也可理解到，在生活中受到某种打击或遭到不幸时，我们常用“要想开些”的说法来劝慰自己或他人，以缓解消极情绪，其实质正是采用重新调整认知评价的方法在调节自己或他人的情绪。

4. 一般模式

综上所述，我们可以初步概括出情绪发生的一般模式：当客观事物作用于我们时，我们便将它与自己的需要、预期之间的关系进行认知评价；这种评价既与我们的知识经验、思想方法、信念和价值观等有关，也受外部诱导、劝说的影响；认知评价的结果决定了情绪的极性、强度以及种类、性质和水平等（见图所示）。



了解情绪发生的一般模式，对教育中的情绪调控是有所启发的。首先，在教育内容或形式的处理上，教师要多一层意识，即尽可能从满足学生需要的角度引发良好的情绪。但这又非一味迎合，还应注意正确导向。只有通过对学生低层次需要的利用、提高，对不合理需要的诱导、转化和对高层次需要的培养、发展，才

能达到满足需要调控情绪方面有效性和教育性的统一。其次，要巧妙利用预期这一中介来调控情绪。若要学生引起某种积极情绪上的触动，应使有关情况尽可能超出学生预期；若要减少某种消极情绪的强度，则应缩小有关情况与学生预期的差距。许多优秀教师正是采取“出其不意”的教育措施，引起学生情绪上的震动，取得较好的教育效果。在帮助学生确立目标时，也要防止预期水平过高而在实施中产生不必要的挫折感。在教学中，还应设法使某些教学内容的呈现超出学生的预期，引发惊奇感，激发学习兴趣和探究欲，这也是教学高手所常用的“出奇制胜”策略的原理。再次，运用启发、诱导的方式调整学生的认知评价，使教育的要求和内容“变成”在学生看来是符合其需要的东西，实现输出和输入的“匹配”，从而使学生在愉悦中接受教育。而当学生遭受挫折时，更需通过调整其认知评价，变消极情绪为积极情绪。

二、情绪发生的特殊途径与启发

上述模式反映了情绪发生的一般途径。然而，在人们实际生活中，还可以通过一些特殊的途径来引发情绪。

1. 由感染引发情绪

在人们情绪发生中有一个十分重要而有趣的现象：一个人的情绪也能受他人情绪的影响而直接引发。我们把它称为情绪感染现象，在西方心理学中被称为移情或情感移入（Empathy）。美国情感心理学家斯托特兰德（E. Stotland）把移情定义为：“由于知觉到另一个人正在体验或去体验一种情绪而使观察者产生的情绪性反应。”^⑨他曾做了一个实验，让一些被试观察由自己助手充当的假病人接受热疗的情景。“病人”在热疗时分别表现出“痛苦”、“平静”和“快乐”三种情绪，被试看到“病人”的情绪后，竟也会引发相应的情绪表现，由此证实了移情现象的存在。其中，情感共鸣是最突出、最典型的表现。心理学研究还发现，一个人的情绪会引发他人的情绪，而他人的情绪又会反过来再影响该人的原先情绪，造成情绪互动现象。这也是情绪感染的结果。通过感染引发情绪的方式亦是多样化的：（1）在现实情境

中由他人情绪引发；(2)在再造情境中(舞台上、银幕里)由演员情绪引发；(3)由他人单纯表情引发而无需情境配合，这是由于人们头脑中已建立特定情绪表现与相应情境的联系，只要看到这一表情，便会油然而想到相应的情境，产生“身临其境”的情绪感染效果；(4)由语言描述的情绪引发，这是由人的第二信号系统的调节活动所导致的。

2. 由想象引发情绪

一个人通过想象也能引发自己的情绪。这是情绪自我引发的一条特殊途径。班图拉(A·Bandura)把它称为“自我情绪触发功能”。他说：“激发情绪反应的力量绝不限于外界的物理刺激。我们也可以从认知上去触发情感反应。人们在想象令人作呕的情景时，会很容易地使自己感到恶心；迷恋在色情幻想中，会导致性的激动；在恐惧降临的胡思乱想中，会徒然恐吓自己。而且，人们还会从反复回味在无礼的侵略者手里的非人待遇时，使自己进入一种愤怒状态。的确，巴贝尔和哈恩(1964)发现，想象中的痛苦刺激所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。”^⑧想象对情绪的这种诱发作用的揭示，为我们自我引发和调控情绪带来极大方便。许多书上介绍的情绪自我控制的方法，也多源于这一心理机制。例如，当一个人产生紧张情绪时，通过想象自己正置身于风光宜人的田园里，行走在充满泥土芳香的乡间小道上，情绪会逐渐松弛下来。同样，想象某一情境时，也会引发相应情绪。

3. 由记忆引发情绪

日常生活经验告诉我们，一个人对过去曾经有过的情绪体验，并不随情境的变迁而消失、磨灭，也会在头脑中留下痕迹，在以后某种情境刺激下，又能在记忆中重新再现当初的情绪体验。因此，确切地说，人类记忆不仅能再现曾经感知过、思维过和操作过的事物，也能再现曾经体验过的情绪。这种现象最初被法国心理学家里波(T·Ribot, 1839—1916)称之为“激情记忆”。嗣后，这便被俄国著名表演艺术理论家斯坦尼斯拉夫斯基(K·C·Станиславский)进一步发展为“情绪记忆”概念，并为心理学界所接受，列为人类四大记忆种类

之一。斯坦尼斯拉夫斯基曾经这样说过：“既然你们一旦回忆起过去的体验就脸色苍白，面红耳赤，既然你害怕去想早已体验过的不幸，那你们就有了情感记忆或情绪记忆。”^⑨演员在舞台生活中，正是利用情绪记忆这一机制来引发情绪，把自己在生活中经验过的某些情绪体验作为原料，加以选择、提炼，获得艺术再现的效果。

4. 由自己表情引发情绪

心理学研究还发现了一个非常有趣的现象：一个人的表情也能引发自己的情绪！早在100多年前，达尔文就曾提出过表达的反馈作用。一是表情能增强原有情绪的强度。他说：“一种情绪如果靠了外表特征(即表情——笔者注)而自由表现出来，那么这就会使它更加强化。相反地说来，如果把一切外表特征尽可能抑制下去，那么这就会使我们的情绪更加硬化。”^⑩二是表情能直接引发情绪。他说：“甚至在我们去模仿一种情绪的时候，也会在我们的头脑里产生出一种倾向，要真的表现出这种情绪来。”^⑪现代情绪心理学进一步强调了表情的这种反馈作用。伊扎德(C·Izard)曾与前苏联学者合作，运用斯坦尼斯拉夫斯基方法训练演员的表情，发现他们都会不可避免地出现相应的情绪体验。艾克曼等人(P·Ekman)也用实验成功地证实，当被试模仿愤怒、恐惧、悲伤、快乐、惊讶和厌恶这六种人类基本情绪的典型面部表情时，都会出现相应的情绪体验，并伴有生理变化。这是什么道理呢？汤姆金斯(S·S·Tomkiss)等人认为，由于人类表情具有先天模式，而这些模式是贮存在皮层下中枢——下丘脑里，当皮层运动区外导通路达到面部的神经刺激，有通向下丘脑的先天通路时，下丘脑便激活表情的模式，并内导反馈达到皮层感觉区，整合情绪体验。伊扎德还进一步指出：“面部表情的反馈比起单独的记忆想象来，将引起下丘脑活动的提高和相应的更强烈的情绪体验。体验到的情绪是更精确和更完整。”^⑫这就是说，表情不仅能引发一个人自身的情绪，而且其引发情绪的效果比通过想象和记忆更甚。由于表情不仅是人际交往中的重要手段，更是教育尤其是教学中传递信息的重要载体，因此，揭示这一情绪自我引发的特殊途径，对教育中

的情绪调控具有不同寻常的意义。

如果说情绪发生的一般模式的揭示,更多地是为教育中情绪的他控提供操作依据的话,那么情绪发生的特殊途径的揭示,则不仅继续为情绪他控,而且还为情绪自控提供了操作渠道。首先,教师要十分注意自身情绪对学生情绪的感染作用。尤其在教学过程中,教师更要以自己的热情、饱满和振作、愉悦的主导情绪状态,去唤醒、激励和鼓舞学生,进而通过师生情绪互感达到良好的情绪气氛。在情境教育或深入角色体现教学内容中某些思想感情时,教师还应激发自己相应情绪,并运用恰当表情去感染学生,以产生情绪共鸣,取得以情施教的效果。其次,教师可充分利用想象、记忆和表情的诱情机制来自我引发某种积极情绪或进入良好的情绪状态,实现情绪的自激、自控。例如,在讲解某教学内容时,教师可通过身临其境的想象或曾经验过的类似情绪的回忆来诱发情绪,并借助表情激活、强化,以求声情并茂。再次,教师不仅可以直接,还可间接地调控学生情绪——引导学生自我调控,即教师可以通过引导学生想象某种情境或回忆某种体验诱发情绪。在教学中,还可教会学生运用表情反馈作用进入角色情绪,以加深体会有关内容中的思想感情和提高以情促知的效果,“表情朗读法”便是这方面的典型例子。此外,在教育中应把一般模式和特殊途径所提供的操作依据结合起来运用,以提高情绪调控的有效性。如教师自我调控时,一方面通过认知评价的自我调整来调节情绪,另一方面又通过想象、记忆或表情来改变情绪,两者配合,效果更佳。

注:

①A·B·彼得罗夫斯基主编:《普通心理学》,人民教育出版社1981年版,第398页。

②A·B·彼得罗夫斯基主编:《普通心理学》(修订本),人民教育出版社1991年版,第422页。

③R. Lazarus: *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer. 1984. P58.

④⑤K·T·斯托曼:《情绪心理学》,辽宁人民出版社1986年版,第333、346页。

⑥A·班图拉:《社会学习理论》,辽宁人民出版社1989年版,第63-64页。

⑦К·С·Станиславский: *Работа над собой в театральном процессе переживания*. СПб. соч. В8-мил., 2. м. 《Искусство》, 1954. С217.

⑧C·达尔文:《人类和动物的表情》,科学出版社1958年版,第215页。

主要参考资料:

1. 卢家楣:《关于情绪发生心理机制的需要-预期假说》,《心理科学通讯》1988年第2期。

2. 孟昭兰:《人类情绪》,上海人民出版社1989年版。

3. [美]D·诺尔曼:《情感论》,辽宁人民出版社1989年版。

4. [美]J·M·索里:《教育心理学》,人民教育出版社1982年版。

5. Hoffman, M.: *Affect, Cognition and Motivation*. In Sorrentino, R. (ed.) *Handbook of Motivation and Cognition. Foundations of Social Behavior*. New York: The Guilford Press. 1986.

6. Izard, C. E.: *The Psychology of Emotion*. New York: Plenum Press. 1991.

7. Michael Lewis: *Handbook of Emotions*. New York: The Guilford Press. 1993.

8. [前苏联]И·М·雅科布松:《情感心理学》,黑龙江人民出版社1988年版。

9. [前苏联]A·H·鲁克:《情绪与个性》,上海人民出版社1987年版。

(本文责任编辑:丁东)