

课堂教学的情感目标分类*

卢家楣**

(上海师范大学教育科学学院, 上海 200234)

摘要 课堂教学的情感测评一直是教学心理学和教学实践亟待解决的问题, 本文借鉴布鲁姆情感目标分类思想, 从情感教学心理学原理出发, 并在我国大量教学实践经验的基础上, 尝试构建较为符合我国教学实际情况的三维度四层次的课堂教学情感目标分类框架, 以冀为进一步编制有关的课堂教学的情感测评工具提供理论基础。

关键词: 课堂教学 情感目标 目标分类 测评

于世纪之交启动的我国新一轮基础教育课程改革, 正在全国深入推进。在这次新课程改革中, 在各科教学的课程标准里明确提出了三大教学目标, 其中之一就是情感目标, 即“情感态度与价值目标”。它与另外两大目标——“知识与能力目标”、“方法与过程目标”一起构成教学目标中三足鼎立之势^[1]。在学科教学中如此重视情感目标, 实为新中国建立以来首次, 这对于扭转教学实践活动中长期以来所形成的重知轻情的失衡状况, 促进学生素质的全面提高, 具有极为重要的意义。但大规模的调查研究表明, 由于情感问题本身的复杂性, 以及人们对教学中的情感现象认识不足, 无论是东部沿海的发达地区, 中部欠发达地区, 还是西部相对贫困地区的一线教师, 大多不知道如何在教学中运用情感优化教学, 实现教学的情感目标^[2-4]。为此我们研究了以情优教的教学思想^[5,6]、教学原则^[7]、教学策略体系^[8], 进而又探索了情感教学模式, 为第一线教师的教学提供操作上的指导。但紧接着便面临一个突出而棘手的问题: 如何评估这些教学策略乃至教学模式在促进学生情感发展方面的作用呢? 如何对教师的课堂教学在落实情感目标方面进行客观的评价? 这就涉及课堂教学的情感测评问题, 其中一个基本的前提就是要解决课堂教学的情感目标分类。本文就这一问题作理论框架上的探索, 为课堂教学的情感测评提供依据。

1 课堂教学中情感的形成性评价

随着对教学中情感因素(affective factors)的逐渐重视, 一个十分现实而紧迫的问题凸现了出来: 如何评价教学对学生情感的促进作用? 这里涉及情感形成和发展的机制问题, 其中一个十分重要的方面就是情感形成需要相应的情绪体验的积累。情绪体验对情感形成和发展的作用可归纳为三个阶段^[9]:

在情感萌发阶段起着某种触发的作用, 例如, 学生原先并不喜欢语文课, 遇上一位优秀的语文老师, 听了第一次课, 就感受到一种从未体验到的激动情绪, 这种体验正是喜欢语文情感的最初感受, 起着“先导”的作用; 在情感形成阶段起着必要的沉积作用, 例如, 那位学生在以后的语文课上多次引起这样的激动情绪, 那么他很可能逐渐形成喜欢语文课的情感, 正如前苏联心理学家富尔顿纳多夫所说“如果情感体验以情绪过程的形式多次重复, 它确实可能变成对相应体验的稳定的倾向性”^[10]; 在情感形成之后起着巩固作用, 例如, 那位学生在以后的学习生涯中没再遇到那样优秀的语文教师, 甚至常给他带来不愉快的体验, 那他已形成的对语文课的积极情感也会发生变化, 甚至消退。了解了情绪在情感形成过程中的这一作用, 我们可以通过测量学生在课堂教学中的情绪受教学的积极影响情况, 来反映教学对学生情感的促进作用。特别是当教师在教学中根据教学的情感目标采取某种情感教学模式及其相应的教学策略来优化教学。落实学科教学的情感目标时, 总希望能在教学过程中, 透过学生身上所发生的情绪体验的变化看到该教学模式及其策略的运用效果, 这就需要运用形成性评价手段来加以检验。

在教学评价中, 人们从教学评价发生的时机上划分, 可以将教学评价分为诊断性评价、形成性评价和终结性评价。诊断性评价(diagnostic evaluation)发生在教学活动之前了解学生学习的原有水平; 形成性评价(formative evaluation)发生在在教学活动之中了解学生学习的进展情况; 终结性评价(summative evaluation)发生在教学活动之后了解学生学习的最终效果^[11]。这三种教学评价的目的不同: 诊断性评价的目的在于使教学适合学习者的需要和背景, 以便对症下药, 因材施教; 形成性评价的目的在于改进教学的某些方面, 提高教学质量; 终结性评价

* 本文是作者主持的全国教育科学规划“十五”重点课题《情感教学模式、策略和评价研究》研究成果之一。

** 通讯作者: 卢家楣, 男, E-mail: lujiamei701@sina.com

的目的在于对教学效力、达到预期目标的状况进行鉴定。其中形成性评价还可进一步表述为：“在教育活动中，评价活动本身的效果，用以调节活动过程，保证教育目标实现而进行的评价”^[12]。这种评价能及时获取反馈信息，有利于适时调节教学变量，缩小现状与目标之间的差距，有效提高教学效果。

学生的情感发展，有一个较长的隐性积累的过程，要了解教学在促进学生情感发展这一教学目标的达成情况，不仅需要实施学生情感的终结性评价，更需要实施学生情感的形成性评价；前者测评学生情感通过一个阶段的教学所发生变化的情况，以鉴定该教学是否具有促情上的有效性，即阶段的促情效果；后者测评具体的一堂课的教学对学生情感的影响情况，以鉴定该教学是否具有促情性，即当场的促情状况，它对教学过程的评价更有参考价值。当然，这种影响是否能最终导致学生情感上的持久变化，还要用终结性评价对一段时期的教学效果加以鉴定。

2 布鲁姆的情感目标分类思想的启发与局限

当我们涉及对教学活动中学生情感进行形成性评价问题时，我们会想到美国心理学家布鲁姆（J. S. Bloom）的研究成果。以他为首的委员会对教学的情感目标分类进行了系统研究，并于1964年公布了由克拉斯沃尔（D. R. Krathwohl）具体负责制定的情感领域的教学目标分类，提出了影响较大的情感领域（affective domain）的目标分类（classification of

educational goals）体系。布鲁姆认为教育基本功能不是发展，而是挑战，因此，最适合这一教育观而实施的教育评价的工具不是常模参照测验，而是准则参照测验，其测量的目标应该是一个按等级层次排列的连续体^[13]。情感这一维度也应视为按等级层次排列的连续体，但对其描述不能仅仅局限于“从简单到复杂”，“从具体到抽象”上，还有“从外部控制到内部控制”、“从有意识到无意识”的特征，即内化^[14]。因此，在其目标分类系统中，从接受、反应、价值评价、到组织、价值或价值复合体的性格化，情感以内化（internalization）为维度划分出5个不同层次，每个层次上的情感都有特定的内涵，并且还都有各自的亚层次（见图1）^[15]。这就有利于克服我国教学实践中教师以往在进行教学评价时出现的评价目标“大而无当”无法具体操作的困境。

但在我国教学实际中运用上述理论时仍遇到三方面的困难：一是缺乏基于上述理论的测量工具，使评价最终无法进行数量化的操作；二是分类体系过于烦琐，特别是亚层次之间有时很难区分；三是由于存在东西方文化背景上的差异，使该体系所使用的概念（接受、反应、价值评价、组织、价值或价值复合体的性格化）和思维习惯同我们的有所不同，难为第一线教师所接受。即便如此，这种“内化”过程的描述和“按等级层次排列的连续体”思想，对我们运用等级的办法来刻划学生情感体验在教学过程中发展情况带来启发，也为教学中运用适当的指标对学生的情感作出形成性评价提供了一个很好的借鉴。

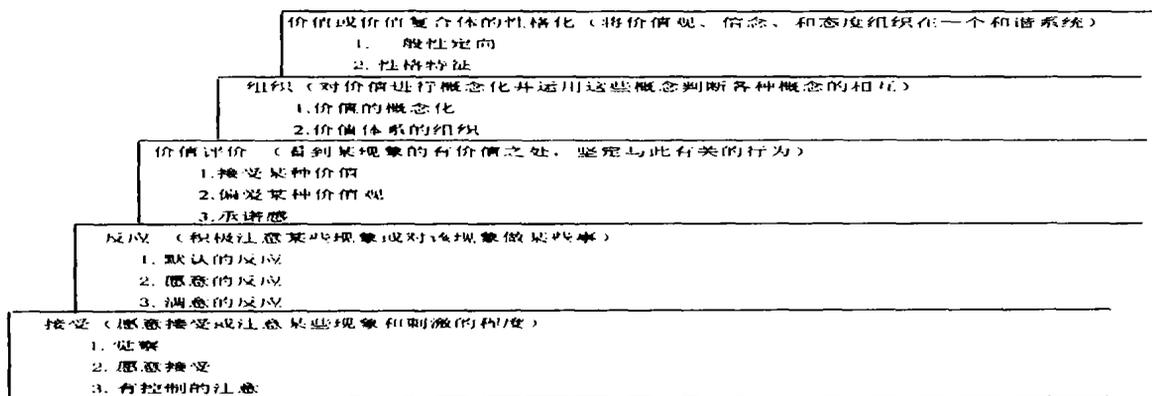


图1 布鲁姆的情感目标分类

3 我们的课堂教学情感目标分类的维度

布鲁姆的教学认知目标分类是从单一维度上分层递进的：知识—领会—运用—分析—综合—评

价^[16]。在涉及教学的情感目标分类时，其思维模式似乎与其认知目标分类相应，也是一个单维分层递进的过程：接受—反应—价值评价—组织—价值或价值复合体的性格化。然而情感现象与认知现象有本质的不同，课堂中的情感现象又有其自身的特点，

因此,对课堂教学中情感连续体特征的描述似乎不能仅仅局限于单一维度,还需进一步探索。打破上述思维定势,我们便从情感教学心理学理论和教学中学生情感发展实际两个方面进行探索研究。首先,从情感教学心理学的理论角度思考,我们已经在分析和揭示教学活动中情感因素的静态特征(三大情感源点)和动态特点(三大情感信息回路及其十二条支路)两方面情况的基础上构建了三条情感性教学原则,形成情感性教学原则体系^[7]。这就是乐情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件让学生怀着快乐—兴趣的情绪进行学习;冶情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件使学生的情感在学习的过程中得到陶冶;融情原则——在教学活动中,教师要积极创设条件使师生人际情感在教学过程中积极交融。三大教学原则在教学中的实施结果,则有助于学生三方面的情感发展:一是对学习的乐趣(乐情原则);二是情感体验的丰富(冶情原则);三是师生、生生间的情感融洽(融情原则)。其次,从大量第一线教学实践活动角度分析,教学活动对学生情感发展的影响也主要可归结为三个方面:对学习内容的喜欢程度能否增加;在学习中各种情感体验是否增多;与教师和同学的情感有否增深。而这三方面的情感发展恰与情感性教学原则对学生的情感促进的方面吻合。可以说,这不是简单的巧合,而是对教学中的情感现象的不同角度的认识,体现了对同一个规律的反映或揭示。我们把这三个方面概括为课堂教学情感目标分类的三个维度:乐情度、冶情度和融情度。

3.1 乐情度——教学能促进学生对其喜欢的程度。这是课堂教学中教师通过教学影响学生情感的首要方面。如果你的教学不能使学生喜欢你的课,那么其他一切的育情效果都将无从谈起。正如法国教育家卢梭(J. J. Rousseau)所说:“教育的艺术是使学生喜欢你所教的东西”^[17]。从新课改的角度说,培养学生良好的学习态度和乐学情操正是教学的情感目标之一。例如,教师通过巧妙组织教学内容,使学生被其所呈现的内容所吸引,产生对该课的好感,便是这一方面的情感上的影响。这一影响直接关系到学生学习的积极性,涉及的是学习动力的激发问题,已成为教育心理学所着重加以研究的传统领域和永恒课题。同时,情感教学心理学研究表明,情感具有一系列独特的功能,它会通过学生乐学而表现出各方面的促学作用:学生在教学活动中处在快乐—兴趣的情绪状态时,情感的动力功能(情感对一个人的行为活动具有增力或减力的效力)、调节功能(情感对一个人的认知操作活动具有组织或瓦解的效能)和

疏导功能(情感具有提高或降低一个人对他人言行的接受程度的效能)就会发挥积极的作用,有助于调动学生的学习积极性、提高学习效率、促进外部的教学内容的内化等^[7]。我们把这方面的情感影响归入乐情维度,这从表面上看是学习的倾向性问题,其实涉及的是学生对教学活动的喜好情感的形成过程,也即乐情的内化过程。

3.2 冶情度——教学能使学生获得积极的情感体验的程度。这是课堂教学中教师通过教学影响学生情感的又一个重要方面。这主要是通过教学内容的传授来引发学生有关的情感体验,达到陶冶学生情感的目标的。从新课改的角度说,培养学生各种真善美的高尚情感正是教学的主要情感目标。例如,教师通过适当的情感性处理手段,将蕴涵各种情感因素——显性情感因素、隐性情感因素、悟性情感因素和中性情感因素类型的教材内容中的情感给予充分表达,使学生在接受认知信息的同时受到情感上的感染^[18-19]。情感教学心理学研究表明,作为学生的高级情感,其形成和发展离不开平时教学中的积极情绪体验的积累。一堂课中所获得的积极情绪体验,是学生在学校生活中形成和发展高尚情感的一个极为重要的途径。因此,这一影响的实质就是在教学过程中陶冶学生的情感,涉及的是学生情操的培养问题。它为以往教育心理学所忽视,缺乏对这一方向的深入研究,却又是我国素质教育所强调的一个十分重要的育人方面。特别是在新一轮全国的课程改革中,把培养学生的情感作为各科教学的目标的形势下,这一维度的影响就显得尤为重要。我们把这方面的情感影响归入冶情度,从表面上看是学习中的移情性问题,其实涉及的是学生的各种高尚情感的形成过程,也即冶情的内化过程。

3.3 融情度——教学能使学生与教师和周围学生情感融洽的程度。这是作为特殊的人际交往过程的教学活动对学生情感影响的又一个不可忽视的方面。我们知道,教学是师生根据教学目标,围绕教材所开展的一种特殊的人际交往过程。在这个过程中,学生不仅学到知识、发展能力、形成高尚情感,也逐渐产生了师生之间、生生之间的人际情感。这种情感不仅是学生踏上社会前非常重要的社会化情感,为日后发展广泛的人际社会情感创造必要的条件,而且它本身具有促进学生在校学习期间的各方面发展的积极作用。我们把这方面的情感影响归入融情度,从表面上看是学习中的师生情感的融合问题,其实涉及的是学生对现实中的各种高尚的人际情感的形成过程,也即融情的内化过程。

总之,教师在教学中运用情感优化教学效果所

产生的情感层面上的作用, 主要概括为三个维度: 乐情性、冶情性和融情性。它与布鲁姆的内化维度相比, 不仅更全面刻划学生在教学中的情感变化, 而且相对来说更具有外显性, 更易体现过程性特点, 更适合形成性评价。

4 我们的课堂教学情感目标分类的层次

为了更好地反映学生在教学活动中情感发展的过程, 有必要在乐情度、冶情度和融情度三个维度上分别划分出不同内化程度的层次, 并用相应的术语加以标定, 形成了四层次的结构。

4.1 根据教学使学生对其喜欢的程度, 可在乐情度上划分出由低到高逐级递进、逐步内化的 4 个层次: 接受、反应、兴趣和热爱。接受是指学生对所教内容

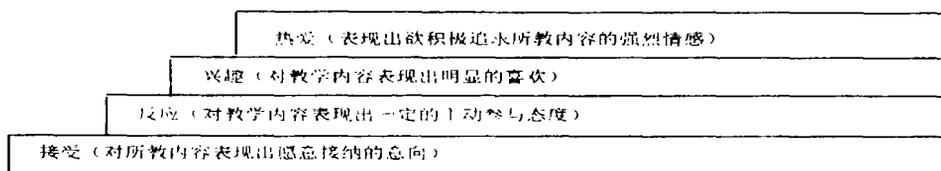


图 2 乐情维度及其四个层次

4.2 根据教学对学生情感的陶冶程度, 可在冶情度上划分出由浅入深逐级递进、逐步内化的 4 个层次: 感受、感动、感悟和感化。感受是指学生能体会到教师在教学中所表现出的教材内容中所蕴涵的情感, 这是该维度上的最底层次。感动则是在感受的基础上自己也产生相应的情感。感悟是引起内心深处的情感上的触动。感化是某种情感积累到一定的程度, 个体把内心深处的感受上升到理性的层面, 成为某种新的情感形成中的一个触发点和情感发展中的一个新生点。这是该维度上的最高层次(见图 3)。例如, 在

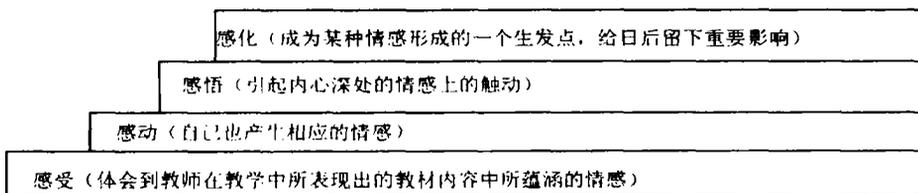


图 3 冶情维度及其四个层次

4.3 根据教学能使学生与教师和周围学生情感融洽的程度, 可在融情度上划分出由疏到亲逐级递进、逐步内化的 4 个层次: 互动、互悦、互纳和互爱。互动是指师生间围绕教学活动发生了人际的互动, 这是该维度上的最低层次。互悦是指师生间的人际关系在教学活动中达到积极呼应的程度。互纳是指师生间的人际关系在教学活动中达到友好互助的程度。互爱

表现出愿意接纳的意向, 为该情感维度上的最低层次。反应则是在接受的基础上, 学生进而表现出对教学内容一定的主动参与态度, 作出积极的反应。兴趣则是在反应的基础上, 学生对教学内容表现出明显的喜欢情感。热爱是该维度上的最高层次, 是在兴趣的基础上进而表现出在教师指导下欲积极追求所教内容的强烈情感(见图 2)。例如, 在几何课上, 学生能注意听教师讲解这方面内容, 为第一层次; 学生进而能主动举手发言, 回答教师的提问, 为第二层次; 学生对几何课有兴趣, 乐于看几何书、解几何题, 为第三层次; 学生下课后还能主动找几何参考书看, 深入钻研, 向老师请教超出上课教学内容范围的几何问题, 则为第四层次。

语文课上, 教师很有感情地讲解《十里长街送总理》这篇课文, 学生体会到教师所表达的蕴涵在课文中的对革命领袖的缅怀之情, 为第一层次; 学生受到感染, 也产生相应的缅怀之情的体验, 为第二层次; 学生不仅产生相应的情感, 而且还深受感动, 甚至流出了激动的眼泪, 为第三层次; 学生在这堂课上产生如此深刻的情感体验上的印象, 以致久久不能忘怀自己曾在这堂语文课上所经历过的那段情感体验, 成为日后形成和发展对革命领袖的崇高情感的一个新的触发点, 在其今后的生活中都将留下重要影响, 为第四层次。

是指师生间的人际关系在教学活动中达到互敬互爱、亲密无间的程度, 这是该维度上的最高层次(见图 4)。例如, 在课堂教学中教师通过师生双方提问, 让学生和教师在回答问题的过程中达到互动, 为第一层次; 教师进而创造了和谐的气氛, 使师生主动积极地参与相互交流、和睦愉快的教学情境之中, 为第二层次; 师生通过教学活动增进了彼此的了解和友谊, 自觉进入

合作学习状态, 相互支持、相互鼓励、彼此好感, 为第三层次; 当师生的感情继续发展, 在教学过程中达到

高度默契、融洽的程度, 尤其表现在学生爱戴教师、体贴教师、主动关心教师方面的行动上, 为第四层次。

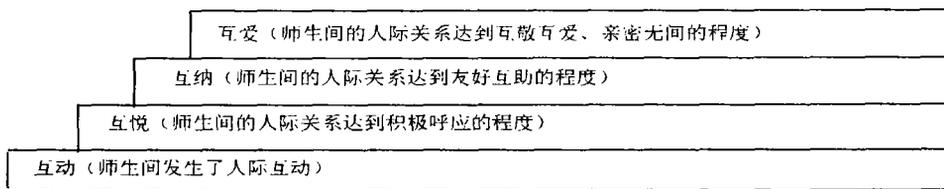


图4 融情维度及其四个层次

5 小结

我们在布鲁姆的教育领域的情感目标分类思想基础上, 借鉴我国大量教学实践经验, 从情感教学心理学理论和教学中学生情感发展实际两个方面进行探索, 初步构建较为符合我国教学实际情况的由乐情、冶情和融情三维度和由逐级递进、逐步内化的4个层次组成的课堂教学情感目标分类框架, 试图通过对学生在教学活动中的情感体验反应情况测评, 来评价某课堂教学在落实教学的情感目标方面所能发挥的促情作用程度, 既符合教学中情感测评的间接性特点, 又具有切实可行的操作性特点。它为我们在此基础上研制测量工具, 提供理论依据。

6 参考文献

- 1 朱慕菊主编. 走进新课程——与课程实施者对话. 北京: 北京师范大学出版社, 2002: 1
- 2 卢家楣等. 中学教师在教学中运用情感因素情况调查. 教育研究, 2001, 8: 34—39
- 3 卢家楣等. 对中学教学中教师运用情感因素现状调查. 心理发展与教育, 2001, 2: 55—63
- 4 卢家楣等. 对中学教学中教师运用情感因素现状的学生调查. 课程、教材、教法, 2002, 10: 73—78
- 5 卢家楣. 以情优教. 上海师范大学学报, 1999, 10: 88—92
- 6 卢家楣. 以情优教的教学理念. 当前中小学教育改革中的

- 大焦点问题——11位教育专家及名校校长的多元思考. 武汉: 湖北教育出版社, 2003: 143—155
- 7 卢家楣主编. 情感教学心理学原理的实践应用. 上海: 上海教育出版社, 2002: 15—60
 - 8 卢家楣主编. 以情优教——理论与实证研究. 上海: 上海人民出版社, 2002
 - 9 卢家楣. 情感教学心理学(二版). 上海: 上海教育出版社, 2000: 191—194, 67—78
 - 10 富尔顿纳多夫(俄). 论情感及其发展. 学前教育, 1946: 1
 - 11 吴庆麟主编. 教育心理学——献给教师的书. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 355
 - 12 吴钢. 现代教育评价基础(修订本). 上海: 学林出版社, 2004: 15
 - 13 布鲁姆(美). 教育评价. 上海: 华东师范大学出版社, 1987: 56—78
 - 14 戴忠恒. 情感目标的分类及其测量方法. 心理科学, 1992, 3: 35—41
 - 15 克拉斯沃尔等. 教育目标分类学第二分册(情感领域). 上海: 华东师大出版社, 1989: 227
 - 16 安德森、索斯尼克(美). 布鲁姆教育目标分类学40年回顾. 上海: 华东师大出版社, 1998: 21—31
 - 17 卢梭(法). 爱弥尔. 北京: 商务书馆, 1978: 223
 - 18 卢家楣. 教学内容的情感性处理策略. 教育研究, 2002, 12: 70—74
 - 19 卢家楣. 教材内容的情感性分析及其处理策略. 心理科学, 2000, 1: 42—47

Classification of Affective Goals of Classroom Teaching

Lu Jiamei

(School of Educational Science, Shanghai Normal University, Shanghai 200234)

Abstract Assessing affection in classroom teaching has been a problem that instruction psychology and teaching practice seek to solve. Borrowing from the classification of educational goals in the affective domain put forward by B. S. Bloom and basing itself on the principle of affection instruction psychology and practical teaching experience, this article constructed the classification frame of affective goals of classroom teaching which accords with the real situation according to the four levels in three dimensions, and laid a theoretical foundation for further compiling related tools of affection assessment.

Key words: classroom teaching, affective goal, goal classification, assessment