

情感教学的乐情原则

一、乐情原则的基本涵义

以情优教理念下的第一条情感性教学原则就是乐情原则。这是从教学中学生学习背景问题出发所确立的一条情感性教学原则。这里所说的学习背景，是指学生学习时的心理状态，且主要是指情绪状态。学生在教学活动中总是处在某种情绪状态中进行学习的，不是在平和、安详的情绪状态中学习，便是在愉快、喜悦的情绪状态中学习，抑或在厌烦、紧张的情绪状态中学习。传统教学往往不考虑学生学习时的情绪状态，不管学生学习时的情绪状态是乐还是苦，是趣还是恶，教师都以他原定的教学计划、教学内容、教学方法进行教学，而全然不顾学生的学习时的情绪体验和感受。殊不知，现代情感心理学研究已表明，学生学习时的情绪状态对学生的学习具有极为重要的影响。这已被情感心理学家称为学习的情绪背景，并提出了快乐-兴趣是智力活动的最佳情绪背景的科学结论。因此提出乐情原则就是旨在强调学生在教学活动中的乐情状态。该原则的基本涵义的完整表述是：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。为了对乐学原则本身的内涵有更清晰的认识，还需要作两点说明：

第一，乐学原则中的“乐”，既包括“快乐”又包括“兴趣”，是快乐和兴趣的情绪状态，其内涵比传统的“乐学”更丰富。这是根据现代情感心理学揭示的科学规律所提出的教学原则。但这里需要强调指出的是，“快乐-兴趣的情绪”是作为学生学习时的基本情绪背景提出的，即作为主导情绪状态提出的，并不排除学生在学习过程中随着教学内容的展开而产生的各种情感体验。例如，上《十里长街送总理》一课时，教师需要引发学生缅怀革命领袖的悲痛之情，这种情感体验也是为教学所应培养的，只是不属于乐情原则所规范的内容，因为它不是学生学习的基本情绪状态，而是在教学过程中教师引发的情感体验，这是随后要提到的治情原则的所规范的内容。这条原则也并不排除其他有利于学生学习的情绪状态的适当利用，如焦虑情绪即为一例。心理学研究表明，适当的焦虑对中等以上学习成绩的学生来说是有利的，但对学习成绩差的学生来说则是不利的，对小学生来说，则无论学习成绩好坏，都是不利的。因此，我们不排除在某种情况下利用焦虑情绪来促进学习，但不能作为学生学习的主导情绪来对待，这就不违背在总体上把快乐-兴趣情绪作为主导情绪背景提出的原则精神。

第二，乐情原则中的“乐”有层次之分。情感心理学研究表明，情绪作为情感的过程，可以细分为三类。第一类是基本情绪（emotion），主要与一个人的

生物性需要（饮食、御寒、活动等）相联系，即为我们平时所说的喜怒哀乐。第二类是情感(feeling)在具体情境中的情绪性表现，主要与一个人的基本社会性需要(依恋、交往、尊重、探究等)相联系而表现出的喜怒哀乐。第三类是情操（sentiment）在具体情境中的情绪性表现，主要与一个人的高级社会性需要(求德、求知、求美等)相联系而表现出的喜怒哀乐。因此，同是“快乐”情绪，却有三种不同层次水平：作为基本情绪的快乐，作为情感外显的快乐和作为情操外显的快乐。联系到学校教学实际，我们可以看到，一个学生在教学中同样感到快乐，却有不同的情况：或因游戏化的教学形式感到快乐，或因教学内容的新颖有趣感到快乐，或因学得新知识、掌握新的学习方法、解决一道难题感到快乐，这就体现了三种不同层次水平的快乐：第一种是因娱乐需要满足而产生的基本情绪；第二种是因探究需要满足而产生的作为情感的好奇感的情绪性表现；第三种是因求知需要满足而产生的作为情操的理智感的情绪性表现。同样是兴趣，也有不同层次，可依次由低级到高级分为有趣、乐趣和志趣。因此，同为“乐”，就其实质而论，则有层次水平上的差异，乐情原则所强调的是在对由乐入学的启蒙、诱导过程中，不断追求“乐”的层次上的提升，而绝不是始终停留在玩玩乐乐的低层次水平上。

二、乐情原则的主要原理

教学中确立乐情原则的原理是什么呢？这不外乎从两个方面来加以论述：一是为何要确立乐情原则？即确立乐情原则有何必要性；二是能否确立乐情原则？即确立乐情原则有何可能性。

（一）确立乐情原则的必要性

确立乐情原则的必要性主要体现在该原则所具有的教育价值上，而该原则的教育价值又集中表现为在教学活动中学生快乐-兴趣的情绪具有一系列的促学作用上。这里应该指出的是，关于乐情的促学作用的论述，自古有之，今天只是运用情感心理学的原理，给予更为系统而科学的阐述。

1、乐情有利于促进学生认知学习活动

一个人的情感对其认知活动的关系究竟怎样，这是人们十分关心的问题，在应试教育的局面尚未彻底改变的今天尤为突出。在传统理念中情感与认知似乎是一种颞颥关系：情感上升，认知下降，反之，则认知上升，情感下降。但现代心理学研究发现，情感与认知并非这一关系，而是具有两重性。适当的情感有助于

认知，不适当的情感则有碍认知。已有研究表明，快乐-兴趣的情绪有利于提高学生认知学习的效果和效率，且主要表现在以下几方面。

其一，调控学生认知的选择性。情感具有选择功能，即情感会影响一个人对某对象的趋向或避离的效能。即情感会影响一个人对客体的选择倾向。而这种影响主要就是通过个体对某种认知活动的偏好发生作用的。一个人在看书时，往往会不由自主地把注意力指向为自己带来快乐、产生兴趣的内容上，这就是情感对自己认知活动的选择性调控。这情况同样发生在学校的教学活动中。学生对哪些学科有好感，他就会把更多的时间和精力放在那些学科上；学生对哪些内容有兴趣，他就会在上课时把更多的注意力集中在那些内容上，从而表现出情感对学生认知学习活动的选择方向上的调控作用。

其二，提高学生认知的积极性。情感具有动力功能，即情感对一个人的行为活动具有增力或减力的效能。现代西方心理学家把情感的这种功能和一个人的行为动机相联系，认为情感在推动人的行为方面起着“放大内驱力”的作用。内驱力处于需要引起动机行为的中间环节，对行为动机具有直接的驱动作用。情感对内驱力的放大作用也就表现为对行为动力的直接参与和调节作用。例如，一个人在同样的学习条件下，出于同样的学习目标，完成同样的学习任务，处于快乐-兴趣情绪状态时会更多表现出学习的自觉性、主动性和克服困难、对付挫折的勇气和力量，而处于不快乐、无兴趣的情绪状态时，则会明显缺乏这种积极性的表现。有的甚至径直认为情感发挥着动机的效能，其本身就是第一性动机，其对行为推动上的作用可以同有生理基础的动机一样。情感的这种动力功能在教学中就集中表现为学生对学习活动的积极性上，而提高学生这一学习主体的学习积极性，可以说，是学校教学中最为根本的促学措施之一。

其三，导致学生认知的优化。关于乐情的这方面作用，其实孔子早就说过：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”（《论语·雍也》），即缺乏情感因素激励的“知学”不如带有情感激励的“好学”和“乐学”，而后者又真正感受到学习的乐趣，其学习的效果又更胜前者一筹。当时迫于人们对情感现象的认识的局限性，仅知其然，而不知其所以然。现在则知道，这就是情感的调节功能在发生着作用。情感的调节功能是指，情感对一个人认知操作活动具有组织或瓦解的效能。这是现代情感心理学所发现的最为引人瞩目的一个功能。情感是在各种非智力因素中唯一的一个直接影响智力因素的心理因素，能直接打通非智力因素和智力因素之间的通道，对学生的认知操作活动施于直接的影响作用。研究表明，快乐-兴趣的情绪为学生的认知操作活动提供良好的情绪背景，而痛苦、气愤、

厌恶等负性情绪则会影响、干扰乃至破坏学生的认知活动。而且，不仅仅是情绪的极性（正情绪或负情绪），而且情绪的强度大小也会影响认知操作水平。耶尔克斯-道德森定律表明，当我们在进行认知操作活动时，情绪强度不宜过高和过低，而应保持适中水平。这就是说，个体在中等强度的情绪状态下能发挥最佳智力水平。实验研究发现，快乐-兴趣的情绪状态是为个体提供最佳的智力活动的情绪背景，因为这时候的情绪状态既是正极性，又是中等强度，最有利于提高个体的观察、记忆、思维、想象、问题解决等的效率。因此，可以说，乐情原则的贯彻确实有助于提高学生认知活动的效率，有利于发挥学生的智慧潜力。

其四、促进学生认知的深化。认知活动的初级阶段是表现在个体对认知对象的初级水平的认知加工上，而随着对活动的深入，个体的认知活动更多表现在对认知操作本身的优化上和对认知加工的创造性发挥上，体现出对认知活动的高级水平的加工能力。这里所说的认知深化主要就是指，个体在认知活动中对优化认知操作的认知策略的掌握和对认知加工中的创造性的发挥上。所谓认知策略（cognitive strategy），是指优化认知加工效果、提高加工效率的一种认知技能，它是学生在学习活动中掌握学习方法的主要技能。教会学生学会学习，在教学中就主要体现在教学生掌握认知策略上。心理学研究发现：认知策略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“在认知兴趣的激励下，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”。当前素质教育的重点是培养学生的创新精神和实践能力，学生创造性培养也就成为学校教学十分重要的一个教学目标。但心理学研究发现：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。我们的研究则进一步发现，学生在教学中处于快乐的情绪状态时比处于难过的情绪状态时更有利于创造性的发挥，且主要表现在创造性的核心成分——发散性思维的流畅性和变通性上。因此，以乐情将有助于学生认知策略、学习方法的掌握和创造性的发挥。

其五，情感有利认知内化。所谓认知内化(internalization)，就是指外部的认知教学要求和内容转化为学生内在的认知需要和头脑中的认知结构。在这个转化过程中情感能起着十分重要的作用。这是因为情感具有疏导功能，即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。心理学研究发现，一个人接

受他人言行时的情绪状态如何、他人言行时的感情表现如何、以及一个人与他人之间的情感关系如何，都会影响一个人对他人言行的接受程度。其中学生学习时的情绪状态便是一个重要的影响因素。这一功能一旦在教学中发挥作用，就会直接影响教学的认知内容的内化。当学生处于快乐-兴趣的情绪状态时，学生就容易接受认知教学内容，有利于认知内化，相反，当学生处于负性情绪状态时，就不容易接受认知教学内容，有碍于认知内化。因为归根结底学校教学的根本目的就在于实现这种教学内化，而一切教学手段、教学设施、教学条件，包括教材和教师，对于学生的学习来说，都是外因，都在于促成这种内化。所以，乐情在教学上的作用具有特别重要的意义。

2、乐情有利于促进学生理智感的发展

这里的理智感作为一种情操，主要是指乐学情操。情感心理学告诉我们，人的情感是依循“情绪-情感-情操”这样一个过程发生、发展的。而在这一发展过程中，虽然处处需要认知因素的积极参与，尤其是在高级情感——情操形成过程中，更需要某些相应认识的信念化，但是情绪体验的积极积累是必不可少的重要条件。如果没有平时学习中的快乐-兴趣情绪体验的积累，一个学生就不可能最终形成对某一门学科的乐学之情，与之相反却产生厌学、畏学和斥学的消极情感。正如法国近代著名教育家卢梭所说：“教育的艺术是使学生喜欢你所教的东西”，“若把理性与不快之事永远联系在一起，你便使对于儿童成为无味之物；也便是儿童蒙昧无知的心灵中植育不复信任理性的根苗了。”因此，学生对某一门的积极情感，正是在平时的教学活动中获得快乐-兴趣的情绪体验积累的基础上发展起来的。只有当一个学生在学校学习活动中不断得到快乐-兴趣情绪体验，才能最终产生乐学情操。因此，在平时的教学活动中强调让学生怀着快乐-兴趣的情绪学习，在促成高级情感形成过程中具有十分重要的作用。具体说，乐情体验在乐学情操形成过程的三个阶段中分别起着独特的作用：在乐学情操最初形成过程中，乐情体验起着某种触动、萌发的作用；在乐学情操形成之中，乐情体验起着沉积、深化的作用；在乐学情操形成之后，乐情体验起着巩固、增强的作用。

因此，乐情体验在乐学情操的形成中是不可或缺的。

3、乐情有利于促进师生人际关系的发展

人类的情感是在人们交往活动中产生和发展的，而已形成的情感又会对人们进一步的交往活动产生影响。这在情感的协调功能中能得到充分体现。情感的协调功能是指情感具促进或阻碍人际关系的效能。当人们在相互交往中获得愉快的情绪体验时，双方会有进一步交往的愿望，这就促进了人际关系；相反，当人们

在相互交往中获得不愉快的情绪体验时，双方会缺乏进一步交往的愿望，阻碍了人际关系的发展。教学活动从本质上说也是一种人际交往活动，只是它是有明确教育目的、有计划、有步骤、围绕教材在师生双方展开的一种特殊的交往活动。在教学活动中，学生处于教师积极营造的快乐情绪气氛中，自然有助于师生关系的融洽，相反，如果让学生经常处于紧张、压抑、焦虑、厌烦的情绪状态中则会使学生产生抵触学习、疏远教师、逃避学校的态度，影响师生关系的和谐。

4、乐情有利于增进学生身体素质的健康发展

情感对健康的影响已越来越引起人们的重视，并被心理科学和现代医学所证实。这是因为情感具有保健功能。所谓保健功能，是指情感会增进或损害个体健康的效应。“健康”的概念在现代社会中已发生了根本变化。人们不再囿于纯生理学意义上的涵义，而是包括生理学 and 心理学双重意义上的内涵，强调的是身体、心理两方面的健康。

首先，快乐的情绪能增进学生的身体健康。情感与身体健康的关系早为我国古代医学所指明，故有“百病生于气也，怒则气上，喜则气缓，悲则气消，恐则气下，……惊则气乱……思则气结”和“喜伤心，怒伤肝，悲伤肺，恐伤肾，思伤脾”之说。现代医学进一步发现了对人类健康有着广泛影响的心身疾病（psychosomatic disease）——虽在生理上有症状，但其发生、发展和预防、治疗上却与情绪因素密切相关的那些疾病。如十二指肠溃疡、胃溃疡、慢性支气管哮喘、原发性高血压、过敏性皮炎等都属于心身疾病。良好的情绪有益于健身祛病、延年益寿，而不快乐的情绪则会损害健康、导致疾病，形成十分鲜明的对照。究其原因，实为一个人的情感与其免疫系统功能有密切关系所致。因此，在学校教学中倡导乐情原则，营造良好的情绪氛围将大大有利于正处于生长发育阶段的青少年儿童的身体健康。

其次，快乐的情绪还能增进学生的心理健康。我们知道，良好情绪的保持本身就是心理健康的重要指标之一。这里所谓的良好情绪就是指：“经常保持愉快、开朗、自信、满足的心情，热爱生活，善于从生活中寻找乐趣，对生活充满希望”。其中，快乐的主导情绪是主要的标志。当前中小学生的心理健康问题已不断暴露出来，不少心理障碍现象在青少年儿童中的出现，已引起学校和有关部门的高度重视。作为重要措施，在一些城市开始开设心理健康课程、设立心理辅导教师岗位、为学生建立心理健康档案等。其实，快乐情绪就是一个在学校教学环境中实施心理健康教育的一个最广泛而有效、最能为大多数教师所参与实施的

措施。因此乐情原则所创设的教学氛围有利于增进学生的心理健康，具有十分重要而现实的意义。

（二）确立乐情原则的可能性

如上所说，乐情具有一系列促学作用，应该予以提倡，但在教学活动中能否让学生怀着快乐-兴趣的情绪学习呢？这便涉及又一个问题——乐情原则确立的可能性。这也就涉及到教学理论中的一个争论了2千年而未最终解决的问题——教学活动中学生学习的苦乐属性的判定。历史上一直有苦学和乐学之分，但多从个人的经验体会上说明缘由，而未能从科学的角度加以深入阐明。此从情感心理学原理出发，对学习活动的苦乐属性予以科学解说。

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。从我国古代的象形字上考证，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：“ ”。其字形由三部分组成：“ ”为“经典”之意；“ ”为“子”字，代表“小孩”；“ ”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。

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”（《论语·学而》）、“饭疏食饮水，曲肱而枕之，乐亦在其中矣”（《论语·述而》）之类的乐学之说。他自己“学而不厌”的乐学精神，其弟子颜渊“一簞食，一瓢饮，

在陋巷，人不堪其忧，回也不改其乐”（《论语·雍也》）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创建“快乐之家”学校到英国的斯宾塞提出第一条“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。”（《传习录·训蒙大意示教读刘伯颂等》）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，提倡乐学的教改旗号亦到处可见，诸如“愉快教育”、“快乐教育”、“乐学教育”、“兴趣教育”等也已在全国数千所小学推行，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。我国各级教育部门更是不断大声疾呼：要减轻学生负担，让学生生动活泼地、积极主动地、创造性地学习！于是乎，乐学已成为学校教学的基本趋向。

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：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起苦的情感体验抑或乐的情感体验，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。既然学习本身并无苦乐之分，一切均有学生的学习与其需要之间的关系决定，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，给教学以积极的引导，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，无法给教学以积极的引导，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。

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，其最主要的区别也正是在于，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。这就为在教学中确立乐情原则创造了基本条件。同时也顺此指出导乐观的意义在于：从根本上揭示教学中学生学习的苦乐属性，既有心理学的理论依据，又符合教学中学生学习的实际情况，有助于我们更好地认识教学规律；充分尊重学生的需要，有助于体现以学生为本、以学生为主体的素质教育的基本精神，倡导生动、活泼的教学格局；充分强调教师的引导作用，有助于增强教师在优化教学效果上的责任心和使命感，促进教师加强在教学的科学性和艺术性统一上的努力和追求，积极探索有效的教学策略和方法，为广大教师提高从情感维度优化教学的自觉性和积极性进行有效的导向。