





教学的导乐观

教学活动中学生学习究竟是苦的还是乐的？这不是一个酒足饭饱之余的无聊话题，也不只是学习之后的随心感叹，而是一个 2000 年来争而未决的，既有理论意义又有现实价值的基本教学观念问题。

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。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。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。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”、“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“一簞食，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。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，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！乐学已成为学校教学的基本趋向。

2000 年后的今天，纵览苦学观和乐学观，似乎都有一定的道理，但细细分析，似乎又都没有说出问题的关键，以致于苦学观虽遭到教育界的抨击，却在人们头脑中根深蒂固；乐学观虽受到有识之士的推崇，却难为人们所普遍接受。它们之所以缺乏雄辩，至今未能获得共识，皆失之情感心理学理论的支撑。我们可以这样设想：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是教育中的乌托邦——“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！可见这两种观点都未找到问题的真正答案。

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。

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。如前所述，情感具有一系列的独特功能，并具有积极和消极两重性，若能在教学中让学生怀以快乐的情感体验进行学习，则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、提高认知活动的效率、促进教育内化、改善师生人际关系、增进身心健康等。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“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。在我们的两项研究中又分别发现，学生在愉快情绪状态下的创造性总体发挥水平明显高于难过情绪状态；状态焦虑低的学生在创造性总体发挥水平上明显高于状态焦虑高的学生，且都主要体现在流畅性和变通性两个方面。由此可见，教学中乐学导向在现实的学校教学中更具有突出的意义。教师应通过教学引导，来达到乐学优教的目标。

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。

这一理念提出的意义在于：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。

有关教学导乐观的更多论述详见下一篇文章“学习的苦乐观新论”，该文发表于《教育研究》2000年第10期。