

编者按：朱小蔓，教育学博士，北京师范大学教育学部教授，博士生导师。原中央教育科学研究所所长兼党委书记，现任中国陶行知研究会会长。20世纪八九十年代以来，她持续关注、研究情感教育，主要著作有《情感教育论纲》《情感德育论》《教育的问题与挑战》《儿童情感发展与教育》《关注心灵成长的教育》等，所带教的硕士、博士、博士后、访问学者七十余人，其中许多人都追随她做情感教育研究。当前，情感教育的花朵已经在大江南北全国各地生根开花，结出了累累硕果。不仅如此，朱小蔓教授应邀在美国、英国、瑞典、日本、俄罗斯、乌克兰、保加利亚、泰国、新加坡等国和我国的港澳台地区做有关情感教育、道德教育、教师教育的学术报告。多次举办情感教育国际研讨会、海峡两岸生命教育研讨会，在境外产生了重要影响。俄罗斯教育科学院2004年公开投票选举她为外籍院士。本刊特邀南通大学丁锦宏教授，就情感教育研究的理论与实践问题专访朱小蔓教授。

情感教育的理论发展与实践历程

——朱小蔓教授专访

朱小蔓¹ 丁锦宏^{2*}

(1. 北京师范大学 教育学部, 北京 100875; 2. 南通大学 教育科学学院, 江苏 南通 226000)

摘 要：朱小蔓教授是我国当代情感教育理论的倡导者和实践的行动者，以她的学术责任感和学者的道德良知，自20世纪八九十年代以来，引领我国情感教育研究。朱小蔓教授的情感教育思想在她的思考、实践过程中不断完善。在访谈中，朱小蔓教授对情感教育的核心概念，如“情感”“情感性道德教育”“联结感体验”“具情感人文素养的教师”以及“教育与情感文明”等作了阐述，对情感教育研究的思想资源与现实应对进行了回顾，并对情感教育研究的深化以及开展实验研究作了展望。

关键词：情感教育；道德教育；情感素质；情感文明

作者简介：朱小蔓（1947—），女，江苏南京人，博士，北京师范大学教育学部教授、博士生导师，主要从事情感教育、道德教育哲学、教师教育研究；丁锦宏（1966—），男，江苏海安人，博士，南通大学教育科学学院院长、教授，主要从事情感教育、道德教育、教师教育研究。

中图分类号：G648 文献标识码：A 文章编号：2095-7068(2015)04-0070-11 收稿日期：2015-10-30

朱小蔓教授是我国当代情感教育理论的倡导者和实践的行动者，以她的学术责任感和学者的道德良知，长期以来，引领我国情感教育研究。朱小蔓教授的情感教育思想在她的不断思考、实

践过程中不断完善。除了有伦理学、文化人类学、心理学、教育学等多学科视野及知识修养外，她长期以来与各级各类学生打交道，深入一线基层，经常坐在课堂听课，用她的“情感教育之眼”观察

* 通讯作者：丁锦宏，E-mail：1916644365@qq.com。

教育“病症”，发出学术的声音，在对抗现实教育的“分数文化”中发挥了积极而重要的作用。

2015年10月25日—27日，朱小蔓老师（以下简称“朱”）在她的合作学校——江苏南通田家炳中学，进行“教师情感表达与师生关系改善”课题研究。其间，她放弃休息，接受我（以下简称“丁”）就情感教育方面问题对她的专题访谈。南通大学教育科学学院教育学专业部分研究生有幸一起聆听了朱老师的教诲。

丁：朱老师好！20世纪80年代，正是当时社会普遍重视知识教育的时代，对应于“以经济为中心”，教育系统内的“以学习为中心”和“双基”是当时的“主流”话语。而您在那个年代，却选择了今天人们越来越发现非常重要的“情感教育”问题研究，您能给我们谈谈您选择情感教育研究的原因和过程吗？

朱：众所周知，拨乱反正以后，教育界对知识的重视是对“知识反动论”和“知识无用论”的扭转，对当时我国教育和社会经济的发展产生重要作用。同时，80年代中期，伴随软科学的兴起，道德教育研究开始重视量化研究。学者们希望用更科学的方法去评价、评量道德教育的效果。这对于我国长期以来缺乏实证研究根据的德育是可喜的进步，但它在使用过程中被机械地操作，造成了品德判断上实际的不公。而且，当时大学德育课程建设中片面追求知识系统化、片面讲求学科逻辑的思路，并不符合道德教育自身的目的和本性。作为道德教育的研究者和实践者，我心存疑虑。直到1986年，我读到翻译发表在我国《哲学译丛》上苏联著名伦理学家吉塔连科教授的大作《情感在道德中的作用和感觉论原则在伦理学中的作用》^[1]，他强调人的感觉、情绪情感在道德中的作用，批判逻辑实证主义对伦理学建设的负面影响，引起我强烈的共鸣和深究的冲动，并且由此开端，对道德哲学、道德教育学术领域中这类话题，尤其是情感在道德教育中的价值与发生机制产生浓厚和持续的兴趣。由此，我选择将道德情感研究作为哲学硕士论文选题。

后来，我把对伦理学视域中道德情感的关注延伸到对教育全域中的情感缺失问题。因为，从80年代中期开始，全国有一批老师开始发现，学生为了考取大学，出现了偏科、负担过重的现象，比如李吉林老师、倪谷音老师、刘京海老师等。因为刚恢复高考，要抓“双基”，但怎么抓“双基”，

怎样使扎实学习知识和技能背后，有更持续的、更源源不断的内驱力和内在力量？显然，仅仅考察认知发展是不够的，我们必须追寻人的内在情感和学习动机、内驱力、学习过程中的积极情感状况，乃至生命状态，这是一个现实问题。不仅如此，我在立论中集中阐发情感发育成熟本身就是教育的重要目的和目标之一。不能把情感仅仅当作取得学习效果的手段。没有人的感性层面的发展，那将成为被批评的“单面人”“失去一半的人”。情绪情感的研究，在心理学中一直处于灰姑娘的地位。直到冯特心理学实验室成立，才开始用一些实证的方式研究情绪，但还只是表层情绪的研究。到了20世纪60年代，随着心理学分支学科的逐渐成熟，尤其是人类婴儿研究，推动情绪情感的研究大踏步地向前发展。即便如此，情绪情感的研究在心理学研究范畴中依旧是相对薄弱的。所以，作为教育学学者，我们很难找到更多的知识、工具，尤其是清晰有力的思想来支撑我们解决教育中的现实问题。于是，我很想从教育学立场，用哲学思想及工具将各相关学科知识统整起来，建构一个相对完整的教育理念来应对教育现实中情感缺失和教育研究中情感缺失的现象。

还有两位重要人物不能不提及，一位是中国哲学家李泽厚，另一位是美国发展心理学家加登纳。李泽厚在20世纪80年代提出“情本体”思想，他的《论实用理性与乐感文化》一文中提到中国传统重视情感（由情况、情境产生的人情及关系），将之作为生活的本根实在。受此启发，我提出情感教育要从关注人的情绪情感状态、基调入手，关注人的情感品质与能力的提升。加登纳的人格智能理论认为，人格智能（其中有一种指向内部，另一种指向外部），是人类每一个婴儿与生俱来的一种能力，是人类认知不可分割的一个部分，应当成为人类智能群中的一个部分。加登纳的人格智能观，揭示了情感和智能的统一。他提出的内省智能，实质上是个体对主观体验的一种自我认知；人际智能，是个体对他人的情感体验和行为表情的一种认知。这两种认知揭示了情感体验过程中的信息加工机制。可以说，它们既是认知能力，又是情感能力。

丁：情感教育的核心概念是“情感”。不少学习者反映，相比较“认知教育”概念，“情感教育”概念比较难以把握，请教朱老师，我们应该怎样理解“情感教育”呢？

朱：关于情感教育的内涵和外延，我在《情感教育论纲》里对情感教育下了定义：

情感教育，就是关注人的情感层面如何在教育的影响下不断产生新质、走向新的高度，也是关注作为人的生命机制之一的情绪机制，如何与生理机制、思维机制一道协调发挥作用，以达到最佳的功能状态。^[2]

1993年版的《情感教育论纲》里，英文标 affectivity，affectivity 是对 emotion，feeling 的总和，包含人的行为表现和身体感觉等两个方面的状态。feeling 更多的是强调感受、内心感受，有些感受是短暂的，有些感受反复出现并且要反思性地体验的。emotion 一般是伴随生理反应的，有外在表现的。affectivity 则是一个复合词，这个词不仅包含外部表现、内在体验，还包含由情绪、情感在其中起着明显作用的一些范畴，如内驱力、动机、自我评价、个人由于自我评价而构成的在情境中的特定反应，那这个范围就相对更大一些，它的外延就相对宽一些了。

我为什么把情感教育的“情感”定位在“affectivity”呢？因为我们研究的“情感”不仅仅是心理学、生理学层面上的“情绪”(emotion)，也不仅仅是“心理感受”层面上的“体验”(feeling)。欧盟“学会学习”能力监测2006年提出“认知—情感”二维概念框架，2008年提出“认知—情感—元认知”三维概念框架，内含10个子维度，其中情感维度包括学习动机、学习策略和面向变革的学习取向。学业上的自我概念和自我评价，就是我才讲的在特定情境下自我的行为方式。当然并不是说所有的环境因素都在内，而是指情感在其中起作用的。1989、1990年左右，我当时是将人的发展分为认知维度和情感维度，认为情感教育主要是关心认知维度以外的情感维度的发展。由此也造成一些误解，以为情感教育只重视和强调情感发展，贬低认知发展，其实，当时研究情感发展机制和路径中就包含有通过认知来促进情感发展，不过我特别强调了情感发育还有一些自己独特的机制尚未被认识，需要好好探查。总之，情感，这个维度(或窄或宽)心理学关注不多，教育学关心更少。

1995年，我在正式提出“情感性道德教育范式”时，又对自己使用的“情感”概念作过如下界定：“可以把它看作标志人的情感发展的连续体，包含着以人的情绪基调、情绪表达方式、情趣爱好、情感体验性质与水平、价值倾向、乃至于人

格特征、精神情操等。”因而，将某种道德教育范式称其为“情感性”，是鉴于该范式对个体道德发展水平主要从内在动力系统而不是从外在能力系统来标识。^{[3]63}并且认为，这一范式强调道德教育对人的情感需求的引导，可以利用两种情绪运作机制：一是中国传统文化历来主张的情意感通机制，二是需求冲突机制。这些想法后来被进一步明确表述为积累正面情感、澄清负面情感。

2011年，为实践界使用方便，我又给出一个操作性的界定：情感教育是指在学校教育、教学中关注学生的情绪、情感状态，对那些关涉学生身体、智力、道德、审美、精神成长的情绪与情感品质予以正向的引导和培育。所以，我对情感教育的内涵、外延，与心理学解释不大一样，和欧洲主张精神关怀的情感教育联盟彼特·朗的定义可以作一些比较。彼特·朗先生等认为：“情感教育是教育过程的一部分，它关注学生的态度、情感、信念以及情绪。它包括关注学生的个人发展和社会发展以及他们的自尊，或者正如法语中表述得更为确切的，关注每个学生能够感到身心愉悦。更为重要的一面，则超越学生个体以关注他们与别人之间的关系的效应，因此，人际关系和社交技能被认为是情感教育的核心。情感教育常包括对学生的辅助和指导两个方面的措施，并且教育的情感方面和认知方面是彼此相连的。学生对他们自己作为学习者的感觉和对他们的学术性学科的感觉都像他们的实际能力一样影响很小。”他主要更多地强调：情感教育就是要帮孩子保持在一个情感很惬意的、愉悦的、快乐的状态；我们提出的情感教育则由于中国文化的深厚和悠远，所寄托的教育和思想目标要比他的更宽阔，认为情感教育既支持人的智力发展，又支持人的道德与审美发展。

丁：您早在1992年完成的《情感教育论纲》里提出了“情感能力”，当时，很少有人理解。直至1995年，由时任《纽约时报》的科学记者丹尼尔·戈尔曼出版了《情商：为什么情商比智商更重要》一书，这本书1997年被引入中国大陆，引发极大关注。请问您的“情感能力”和戈尔曼的“情商”这两个概念之间是怎样的关系？

朱：当时提出“情感能力”的概念，也将情感能力具体分化为情绪辨认能力、移情能力、情感调控能力、体验理解能力、自我愿望能力等。但对于情感能力的提出，当时的心理学界曾有不同

看法,认为情感能力的说法不合适。情感不存在能力,这个概念不规范。但我想,弗洛姆曾提出“爱的能力”。既然爱可以是能力,为什么其他的情感品种不可以是能力呢?所谓能力,是某种可以外化出来的行为,这种行为表现出一种功用。而行为表现出功用的时候,它就可以被称为能力。因此,我还是坚持用“情感能力”这个概念。到了1995年,戈尔曼提出了“情商”,当时有很多人赞成这个说法。说实话,戈尔曼等的研究把情感智能的概念建立在许多很有意思的案例的基础上,这一点是值得我尊敬和佩服的。虽然我较早提出“情感能力”的概念,但是缺乏一批可以描述情感能力的经典案例,这是我们不及的地方。但是,我不大愿意使用“情商”这个概念。理由是,虽然“智商”概念在心理学中已被不断完善,但在将其用于测试人的智力时,仍有相当的风险。测智商固然有一定参考价值,但是一旦知道哪方面弱,就有可能对孩子造成不利影响。这也是教育学和心理学在学科性质和诉求上的区别。心理学追求科学,讲究科学,但研究的最终目的是为了孩子,如果孩子不利,仅讲科学是不够的。由于情感的隐秘性和复杂性,情商就更难被测试出来,所以,我不愿意使用“情商”这个概念。从与上海教科院普教所梅仲荪老师合作时,我们就试图编制测查情感的表现性指标,但后来没有坚持在使用中调适、完善。

丁:全国著名特级教师李吉林老师多次谈到情感教育对于她的情境教育理论的支持作用,请您谈谈您的情感教育理论与李吉林老师的情境教育理论之间的关系。

朱:李吉林老师是我国德高望重的基础教育方面的教育专家。她曾在《教育研究》杂志撰文《情感:情境教育理论构建的命脉》,涉及情感教育与情境教育的关系。她认为:情感始终是情境教育的命脉。^[4]我在研究过程中一直从李老师的情境教育实践中获取养料,同时我也不断地为她的情境教育理论建构尽一个学者的贡献。我俩之间有很多互动和很好的友谊,我会从我的情感教育视角解释、理解情境教育。我认为李老师的情境教育,无论什么样的情境,都旨在寻找用多种方法帮助孩子学习,因为多种情境就是代表着、意味着有多种学习方法,孩子从感性学习到抽象理性学习是需要过渡的,如果没有过渡,很陡,孩子就接受不了,而情境就是一个学习中介。有

了种种中介,孩子通过听故事、听音乐、讲故事、在大自然中活动等,就比较容易地从感性走向抽象理性的理解。那么这个过程中不同的孩子因为有不同的能力、条件,有的擅长活动,有的使用跳舞,有的使用其他形象工具表达,也就意味着所有的孩子都可以用他们自己独特的方式卷入学习中。从这个角度看,情感教育可以是她的情境教育的理论基础之一。

丁:关于情感教育研究,也有学者从不同的学科立场进行研究,取得了丰硕成果。上海师范大学的卢家楣教授从心理学科研究“情感性教学”问题。请教朱老师,您研究的情感教育和卢家楣老师研究的“情感性教学”是怎样的关系呢?

朱:卢家楣老师的“情感性教学”研究,或者叫作“教学过程中的情感心理学”研究,对我也有很多启发。他从心理学家的角度研究教学过程中的种种情感表现,发展和扩展了情绪心理学在教学中的应用,我很尊敬他。不过,教育学立场与他的情感心理学研究毕竟不完全一样。虽然我的研究也要研究教学中的情感现象,但我的研究更多地考察教育目的性,反思教育学的伦理立场,追问我们对于儿童是怎样的一种认识、怎样的一种观念,构成一个怎样的教学过程中的师生关系。

心理学更善于捕捉外显出来的情绪情感表现,他们的研究往往切口小、工具比我们细腻。我们的研究则要考虑外显出来的表现背后的历史文化脉络、人文背景。更多地考察生活史,考察文化环境,更关注教育目的,更关注对儿童的理解,更关注师生关系,更关注教师的情感情绪的表现背后历史文化、地域文化、管理文化以及本人内在的人文素养是如何起作用的。卢家楣教授的情感心理学研究,给我不少启发。1996、1997年教育部酝酿、发动第八次课程改革之际,我有机会参与课程政策研究,对课程与教学过程各门学科如何发挥学科自身特点去影响学生的情感、态度、价值观做了一些研究,以“课程改革中的道德教育和价值观教育”为题发表在2002年的《全球教育展望》杂志上,那篇论文在国内产生较大影响,译为英文后被国际SCS引用。著名教学论专家小威廉·多尔夫妇还就此引发了他们的评论。我虽然不从事教学论研究,但由于对情感、态度、价值观的研究,可以为课程改革发挥一点学术作用。我一直觉得自己因为长期“双肩挑”,没有精力和能力做更多学术,但我可以以情感研

究这个母细胞向教育学理论和实践的相关方面积极生长,为着改善教育实践的需要,寻找新的研究目标。

丁:您的专著《情感教育论纲》出版标志着您情感教育理论大厦框架已经建成。我们知道,朱老师您一直没有停下情感教育研究的脚步,后来的情感教育研究,您还关注了哪些问题?

朱:刚才已经涉及向课程领域的伸展。更多地当然还是在老本行上拓展。除1995年正式提出“情感性道德教育范式”外,2002年后受命主持研制思想品德课程标准、编写思品教材,这项艰苦的工作对自己的能力和意志是巨大的考验,其中,情感体验的价值、机理等学术性认识在我的实践探索中得到运用和深化。

还有,情感教育研究要向前发展,必须要研究细化情感教育的目标以及落实的条件。以《情感教育论纲》《情感德育论》为标志,我初步构建了情感教育的理念框架,但情感教育的目标并没有具体化。之后的工作是继续思考与道德、智力、创造、审美最相关的情感。我把它称为情感的质料与品种,进而考察其中有哪些质料和品种可以构成情感发展的目标,考察教育的机制。关于质料与形式的概念,来自于亚里士多德和康德的质料因和形式因。从那时起,我带着研究生分别研究了秩序感、敬畏感、羞耻感、幸福感、怨恨感、责任感、同情感、友谊感等。另外,我的合作伙伴梅仲荪老师进行“爱的操练”系列研究,通过精心组织幼儿爱父母、爱教师、爱同伴的活动,训练其行为,以交往行为中的感情传递为强化机制,将儿童自然的社会情感推衍、迁移和升华。在《情感教育论纲》中,我把“爱的操练”作为情感教育的一种模式。后来与梅仲荪老师合著《儿童情感发展与教育》,研究不同年龄段儿童情感发展的特征与适宜的教育目标与方法,目的是将之前建立的框架细化。其中,与道德有关的情感品种,我的提炼是,主要包括依恋感、安全感、快乐、自我悦纳感和由此产生的自尊、自爱、同情、怜悯、利他心、荣誉感、责任心及崇高感等。我一直希望自己的学生可以通过有说服力的实证研究找出在哪一个年龄、哪一种品种对于儿童道德人格奠基是最重要的,甚至研究不同文化背景下的优先排序。遗憾的是,由于难度大,我自己没有投入更多的精力,这个心愿至今未能实现。

丁:您的学术研究与您个人的学习、工作经

历息息相关。许多一线教师感佩您跨学科视野和调查知识的睿智。您能和我们分享对您的学术研究,特别是情感教育研究产生影响的人物,或者事情吗?

朱:回顾我的工作和学术经历,现在看来,我研究情感教育有内在逻辑。我1972年大学毕业,1973年开始边做行政工作边兼教大学生的思想品德、人生修养、教师职业道德等课程。出于好奇和工作需要,我1984年在南京东南大学——过去的南京工学院,先旁听并继而跟随王育殊先生学习伦理学课程,并开始读翻译过来的苏联伦理学教学委员会主任吉塔连柯教授的《马克思主义伦理学》。

在硕士阶段,我主要受西方哲学史、伦理学史重要人物的影响。比如,亚里士多德的情感习惯、情感反应模式对我的研究最有启示作用。为什么我把内部和外部情感都考虑进去,是因为受到亚里士多德、黑格尔、杜威思想的影响。亚里士多德是一个“机体论者”,他强调,生命是一个有机体,所以情感不分内和外。内部是什么情感,外部就会反映出来。我认为,儿童时期的情感反应习惯非常重要,当他看到爸爸妈妈开心时,他也开心;当他看到爸爸妈妈不开心时,他也不开心。这就启发我们,在做儿童情感发展研究时,要考虑在什么年龄,在怎样的情境与互动关系中容易形成哪些情感反应习惯,不要误了生命的时节。斯宾诺莎的思想对我也有影响。斯宾诺莎极其重视人的感受与德行之间的关系,他认为人的道德基础在于他的感受。人的德行建立在一点一滴感受的基础上,而不是无本之木。

当然,由萧焜焘先生亲自讲授的《西方哲学史》、黑格尔的《精神现象学》对我的影响最大。我经常告诉我的学生,萧先生讲课,从来不是讲知识,他从来都是将知识、历史、人物、故事从心而发、随手拈来,他的课从来都是哲理与史诗的合金。我研究的情感教育,在某种意义上也是精神现象的教育,它不仅是情绪,也是精神现象。这种精神现象从早期胚胎开始到死亡是怎么发育的,这个过程构成一个人的情感发育史。我们只有关注情感发育史,才能具体地化为教育的操作。我和梅仲荪老师从1994年开始合作,一起写作了《儿童情感发展与教育》。根据我们在实验学校,包括幼儿园的实践探索,90年代末期在以下三个方面,形成较为一致的共识。第一,道德情

感形成有自身的发展轨迹,道德情感教育的目标要求和内容确定存在着明显的阶段性和层次性。第二,道德情感教育要把握情意感通机制和需求冲突机制,让学生在情感场的氛围中,积累道德情感的感受和体验,从而使道德情感通过内化和外化升华。第三,道德情感教育要重视教育者的情感资质和人格魅力的独特作用。

同时,东方哲学史对我的研究也有影响。在中国传统文化中,情感教育始终赋有“教化”的色彩,具有“人文化成”的含义。教人在夫妇、父子、长幼、君臣之间恪守道德规范,便有了不同于动物的人的社会情感,这一“人文”色彩,就叫“情深文明”(《小戴礼》)。至于情感教育的具体思维方法与操作方法,则是“能近取譬”,“近取诸身,远取诸物”。其特点是推己及人,由己到人,“己欲立而立人”,“己欲达而达人”,“己所不欲,勿施于人”,因而,情感教育便是以理服人,以情动人,合情合理,理从情出。

鲁洁先生对我选择情感教育研究的肯定和鼓励,对我影响很大。80年代后期,人届中年、40岁出头时,我才有机会做了鲁洁老师的博士研究生。先生曾经是我的硕士论文评审专家。后来我因研习伦理学、研习西方哲学史的一点基础和未泯的兴趣,投到她门下学习教育学,期望通过教育学科继续研习伦理学,并转向道德教育哲学。入学后不久,她有一次对我谈起,现在教育学术界,人们不大愿意做德育研究,但这么重要的事情总得有人做。之后我听她在不同场合引用《浮士德》里的诗句“我们不下地狱谁下地狱”,一种理想主义和英雄主义的豪迈,夹杂些许悲壮的气息,很是感染我,让我冲动、激奋。鲁洁先生对我的影响,我在《南京师大学报(社会科学版)》2010年第2期上写过专文——《跟随鲁洁先生学习道德教育哲学》。

丁:朱老师,作为“双肩挑”学者,您要求自己忠于岗位责任,情感教育研究显然不是你生命时光的主要部分。但回首望去,在情感教育研究园地里,您不仅选题在拓展,其实方法也在拓展,您能围绕这方面谈谈吗?

朱:我在硕士阶段受到萧焜焘老师严格的形上学(思辨哲学)的学术训练,比如充分的感性直觉,尽可能精确的知性知识,历史、辩证的综合能力,这三种思维形式和阶段的训练,让我受益终生。当然,我没有学好。后来接触到现象哲

学,我开始感到自己在研究观念特别是方法上的不足。研究人的情感,而不仅是期望人的情感发展,更需要研究真实生活中人的情感,用佐藤学的话来说,“规范论”的线路是不够的,要采取“逼近论”的思路。比如,研究教师情感素质及能力提升,20世纪90年代,我只能主要靠思辨和经验推论来描述,从世纪之交以来,我指导研究生论文更多学习采用人文实证研究的方法获取尽可能多的实证根据。最近开始的田家炳教育基金会项目,更加重视洞察、捕捉教育活动中的真实情境、画面,考察“关系”、事件和人物内心,作为研究者注意克己、聆听,感情移入、同感共受,注重教师身上发生的细微、缓慢的影响和变化,而不急于求结果。

教育学的行动研究既要涵盖因果性分析,也要涵盖解释学的领域。因果设定只能用于被对象化了的过程,而主体之间的互相影响与位置置换在我们最近的研究中发现是完全可能的。我以我的心来体会当时你的心,从而走进你的世界。而这同时我们自己的情感境界也在悄然变化,体会到情感教育研究对自我提升的价值。

丁:1999年正式启动的“第八次”课程改革明确提出了“三维目标”,特别是将“情感态度价值观”维度作为各科教学必须要关注和落实的“目标”,这和“十八大”明确要求的教育“立德树人”高度一致。是不是可以这样说,您的情感教育研究对教育变革产生了一定影响?

朱:从20世纪90年代后期开始,我国的新一轮课程改革在各学科课程标准中,都强调了实现道德及价值观教育的目标,希望教师尽可能全面、深入地挖掘、展示出不同学科在实现道德教育上的不同价值。尤为突出的是,各门课程标准都强调培养学生积极情感(体验)的态度目标,概无例外地明确陈述出来。我认为这是将道德教育、价值观教育从课程功能的完整性、整合性的角度去规定,从而建立起新的基于完整课程功能观的学校道德教育理念。这样,就将学校道德教育、价值观教育的空间大大扩展了。

我不敢妄说是自己的研究影响到某些课改政策,但某种程度上可以说,对情感态度价值观的重视与我们的长期研究与努力有一定关系。大家越来越认同教和学过程中教师和学生的“情感”都很重要。情感不仅是动力系统,其本身也是发展目标,人的价值观主要是通过教和学的过程影

响的。过去我们常常把德育与智育分开,忽视在智育中如何影响人的态度和价值观,其实在智力活动中对价值观和态度的影响比专设的德育课在时间和空间上更深远。学界和实践界尽管对三维目标的提法以及实际落实有不同的看法,我本人也期望学界有更深入的研究,但至少它可以释放教学过程中的潜在能力,同时对德育本身也是一种新的空间和理念的调整。

丁:目前,情感教育的重要性和价值愈来愈被广大一线教师认识、认同,但是作为一名教师,在教学中如何体现情感教育?

朱:我们从2014年开始了教师情感表达与师生关系构建的项目研究。20世纪90年代初以来,我在教育研究中始终秉持如下立场、观念:教师的情感—人文素质是教育素质的支撑性品质,它不仅从内部保证教师的教育信念、教育热情,而且在技艺层面上保证教师的教育、教学效率。本世纪以来越来越多的证据表明,学生学习积极性、学生发展与学习环境、与教师和学生间的关系密切相关。教师的情感表达方式及其效果体现在其教学活动中如何深刻理解和传递学科背后的伦理价值、文化意蕴、方法妙趣。无论教师个人性情、教学风格如何迥异,教师对其学科、对专业的是否挚爱,对学生是否真爱都会被每一个敏感的学生感知,孩子们时刻与教师处在相互构建、相互形塑的过程中。由于教师情感表达是其内在情感素质的外显,“表达”指向学生,构成一种“关系”,由双向互动而产生进一步的结果,我们将它作为工作的切入口,着力考察教师:对学生情感需求是否敏感、能否识别并恰当应对;包括观察、倾听、缄默、移情、同情性理解、共情等;帮助学生澄清情感困顿,以及有能力调适自己的情感;与学生建立基于“关心”的情感关系。项目希望通过提高教师文史哲修养,尤其是文学阅读、影视观赏,找到相似情境而情意感通,提高对情境的感知力、识别力、洞察力、移情与共情能力;通过叙事分享和现象学写作,理解教师情感表达的意义,由此增进教育的理解力。我们现在正在进行香港田家炳教育基金会“教师情感素质提升行动”项目,这个项目以教师情感表达能力提升为切入口,与中小幼儿园教师一起就师生交往、课堂教学中的师生透过表情、语言和行为的情感素质与能力开展行动研究。

教学过程为什么对情感态度有影响呢?因

为学生大部分的时间是在学校和课程过程中度过,他对学科是否热爱,本身就是一个重要的情感,所以每门学科进行情感教育,最主要的就是通过学科增进孩子们对这门学科的情感,这本身就是很重要的情感目标,而很多老师忽略了这个问题。一个人如果热爱母语、热爱自己的伟大民族的文化传统、热爱自己的祖国,本民族语言文学所承载的文化、价值观和情感本身就是对学生十分重要的情感教育。但是教师不一定能将教材内容所包含的情感价值观传递出来。那么教师应该怎么去传递?首先要对学科内容有情感性的理解,比如,镭是居里夫人发现的,居里夫人是一个多么伟大的女性,如果教师理解这一层面,那么讲课过程中不仅有化学知识的教育,还会很自然地进行情感教育,所以我们要提醒教师们建立这种意识,每门学科的内容都是饱含着情感态度价值观的。其次,每门学科的方法也是饱含着情感态度价值观的。譬如,数学的方法有逻辑推理和寻找充足事实根据的方法、严谨推导的方法、抽象思维的方法,这些方法严谨客观、信仰真理,都是经过严谨推导,甚至是长推导,这是需要很强的毅力和记忆力的。那么它就是一种情感、审美和价值观。所以学科无论内容和方法都是有情感的,这就有赖于教师的理解,如此,教学设计具有了情感,教学过程也可能就有了情感。同时,教学活动中大量生成的东西,是靠教师进行教学的组织工作以及教学过程中新生成的东西,新生成的东西也要靠教师的敏感。教师要通过识别学生面部表情、肢体动作,把握学生所表现出来的态度。南通李庾南老师70多岁了,是全国数学名师,她坚持当班主任,就是为了了解每个学生的秉性、学习能力、喜好、擅长用什么方式学习,这对她的数学教学有很大的帮助。她尽可能地使学生对学习数学不畏难、不放弃、不自卑,避免学生因学习困难及分化遭遇灰暗的人生。

每一个人都有情感,如果学生长时间保持积极情感,如对学校、老师及学科是喜爱的、合作的,那么这个孩子怎么可能发展不好?我们现在研究的情感是通过实证发现孩子对师生关系到底会产生什么积极或消极情感。怎样的情感支持道德、支持智力活动,怎样的情感伤害道德、破坏人的学习和创造愿望,这都是生活中十分真实的。许多教师作为班主任迫于各种外部压力,会忽视学生的情感。这很可能会就此造成一个孩子一生

的悲剧。对于留守儿童来说,爱是缺失的。爱有两种,一种是健全的爱,另一种是不健全的爱,不健全的爱包括溺爱和爱的缺失。无论是溺爱或爱的缺失,都不能给孩子一种独立的存在感。溺爱使孩子独立性很差;没有爱使孩子没有独立感,感受不到存在价值,因此会变得冷漠,报复社会。所以情感教育对现在的孩子和未来的孩子抱有一种深切的人道主义关怀和同情,我们尽可能不让孩子在童年和少年时期遭受情感伤害,他们应该阳光快乐、信任老师和学校。如果他们不信任老师,也会不信任学校,进而不信任社会,在他们心里播下的是怀疑的、不信任的、怨恨的种子,总有一天会报复老师、家长和社会,那么就不可能形成和谐的、有序的社会。教师要通过各门学科的教学,最大程度地让孩子们进入积极的情感状态、进入全情投入学习的状态。教师要有能力识别表情和内心,有能力与学生进行实时的互动,去调整学生在学习中的情绪情感。这不仅是发展他的积极情感,同时也是通过发展积极情感构成学生发展的强大动力。教师应带头播撒正面情感力量的种子,给孩子奠定健康的人格。

丁:教师本人的情感状况跟情感教学有关系,您在20世纪90年代就呼吁开展情感性师范教育,重视师范生的情感素质培养。请教朱老师,教师的情感素质是怎样影响教育、教学的呢?

朱:情感师范教育是指在各级师范教育中,加强对师范生情感素质方面的培养,使师范生不仅认知、技能水平达到师范教育目标,也不仅在一般的思想政治素质方面具备其他类别目标没有的、特殊的职业条件,而且能够在未来的师范职业中,善于与学生顺利进行情感交往,能够胜任对学生情感导向的教育工作,是国外20世纪70年代对师范教育提出的教育改革思想与实际操作。美国曾有过情感师范教育、人文师范教育、融合师范教育等,叫法不一样,但总体上说,都是一种强调人文取向的师范教育理念。1994年,我就写过呼唤有情感人文素质的教师的文章。1997年,国外“教师专业化”的思潮传入中国,自那以后,我不断地撰文提出情感人文素质的教师特征,它们与教师专业化的内在联系,包括指导博士生研究教师的创造性品质与一般的专业技术人员之不同,教师创造的根本来源是教师的爱心、敏感性、与学生情感互动能力等。一个教师当是一个人文主义者,他足够地尊重人,会劝谏自己

一定要耐心,要了解学生的家庭原因、生理原因、生活事件的原因、性情性格的原因、生活史的原因等。如果充分了解,能够及时沟通,我相信这个老师的学生没有会与他对抗的。教师的人文素质使其能够包容、等待、平等交流,不会用控制、强力、淫威和惩罚的办法来扭曲学生的性格,使学生情感消极,如痛苦、无奈、无助、迷茫等。

前面已经说到,有两大类情绪情感经验对于教育工作者特别重要:一是积累正面情绪情感经验,二是澄清负面情绪情感经验。积极情感的积累,多多益善,且不断分化与复杂化。如何有效澄清负面情感?要考察、观察、求证原因。失调的情绪需要经历情感澄清,如果在教师的帮助下其认知活动和意志力被重新激活,人的联系感体验被勾连和接续,情绪情感就可以得到修复,返回平衡态而重新达至精神安宁。我把它称作“爱的联结”,我认为,教师要学习做“爱的联结”的使者。

1992年,我在《情感教育论纲》中将其定义为儿童的联系感,现在称作“联结感”。当联结感的种种变式——各种积极的主观联结体验在生命体内产生,生命的内外关系便呈现出和顺、通畅、惬意、兴味盎然的情绪情感状态;相反,如果联结感阻滞、割裂,它表现为生命内外关系不畅、情绪沮丧、扭曲、了无兴趣、压抑、疏离、自我封闭、防御、逃避等。而且,它们并不只是人的封闭的内心生活。它们是生命活动极具动力性的机制,影响生命状态,又是生命态度形成、稳定为人格、性格的最丰富和重要的来源。教师要用自己的爱把知识与知识进行联结、把学科与学科进行联结、把学生与学习对象进行联结、把人和人进行联结;当学生爱的联结被阻隔时,教师可以帮助学生把断链的部分用爱联结起来,那么学生就会恢复正常的情感态度和生命状态。

联结感是儿童与生俱来的一种情感,刚出生的孩子的情感是一种很朦胧的整体,更多的是通过整体判断的。根据蒙台梭利的研究发现,一岁到两岁半这个阶段,孩子只能看到整体,不容易看到细节。大致两岁以后,才慢慢发现分割了的细节。这些都应该是教师要掌握的心理学知识。我抓住“联结感”这个生命现象,越来越觉得它是情感教育研究的基础概念和范畴,是我们攻克的教育学的基础研究。基础概念和范畴会有一些如数学上用到的所谓“变式”,“变式”这个概念很有用,后来在我的情感研究中发挥了很大作

用。一个人如果有“变式”意识,有“联结感”体验,不仅学习的知识可以迁移,而且会自觉追求合作学习、社会性学习。许多人学成书呆子,因为联结能力差,与知识、与人的联结能力不足。学校为什么要整合课程呢?学科很多,生活是整体,解决任何问题不是靠哪一个学科。陶行知一生倡导生活教育,解决一个问题,可能要用到数学、物理、文字的理解等。课改以后,倡导用研究性学习、探究性学习等学习方式来解决跨际学习问题,最近几年,一些小学尝试探索基于问题的学习。所以,整合是为了减轻不必要的学科重复,增加课本知识与生活知识之间的联系、学科和学科之间的联系、知识与知识之间的联系。对事物间的联系有敏感、有好奇,我把它称为“联结感”,希望家庭和学校重视从小培养人的“联结感”体验,这种思维习惯、情感需求,可以帮助人提示用不同方式和路径解决问题的综合能力。“联结感”体验正是我在情感教育研究中发现的一个基础性概念。作为基础概念,它所演化的基本范畴、基本命题可能会不断使用,就像一个核心技术,掌握它、弄通它,一通百通。

丁:近些年,您高度重视对“情感文明”建设研究。“情感文明”这个概念,对不少学习者来说,还比较陌生。请教朱老师,“教育与情感文明建设”是什么关系?

朱:2002年,我开始关注学校管理与文化建设,到中央教科所工作后,在南京首开“校长发展学校”,第一期班的讲座提出的概念,即“学校情感文化”。后在《教育研究》2005年第3期发表《面对挑战:学校道德教育的调整与革新》时,描述这种文化是师生间相互信任、友善、相互支持鼓励的精神氛围,而不是相互排斥、冷漠、不信任的气氛。我认为,以人为本的学校管理、以道德为本的校长能够创造出情感文化,而情感文化正是学校文化最重要的表征。但是一段时期以来,一些学校热衷进行的文化建设主要停留在建筑文化、景观文化上,停留在限于文本和成人诠释的制度文化、释义文化上,离孩子们的真实生活、真实情感需要很远。它们并不能实际地对人产生情感和精神上的满足、吸引和提升作用。管理是教育的手段,并不是目的。管理中的权力、管理者结构、领导与服从、规章制度与纪律是使人受到一定的规训和约束而有可能成为一个有教养的人;但是,管理学中的机构、权力、责任、各部门

的联系、相互依从、上下级关系、领导与服从等并不能生搬硬套到教育学范畴乃至教育实践中。

集体教育同样不是目的而仅是手段。班级生活是学生学习过共同生活、公共生活。在健康、健全的班级生活中,孩子们的情感才可能是惬意、舒展的,时常有与己相关的联结感、有同感共受的正面感觉。他们盼望与老师、同学见面与情感分享,以满足正常的人之需要。因此,班级的建设也要从班级情感文化建设、班级情感育人入手。

2002年,我虽然开始重视情感—道德领导力,但那时还未直接接触苏霍姆林斯基关于情感文明的概念,直到2004年与卡娅(苏霍姆林斯基的女儿)对话时,卡娅使用“情感文明”这个概念标识苏霍姆林斯基的情感教育思想时,对我有很大的启发。虽然在俄语中“Культура чувств”既可以翻译为情感文化,也可以译为情感文明,指称个人时,也可译为情感修养,但“情感文明”这一概念从此植入脑中,引发我极大的兴趣。同时期读到法国埃德加·莫兰的系列著作,其中关于人的认知与情感不断圆环运动,推动脑的进化,从而为作为人科动物的人的文明进步奠定脑发育的基础。教育(德育)一定意义上说是培育合适的脑。这个思想与苏氏的情感文明思想是一脉相通的。在苏氏的思想和实践中,道德教育是重点,情感教育的分量也很重。怎么理解苏霍姆林斯基情感教育与道德教育之间的关系?卡娅在与我的对话中说:“苏霍姆林斯基的教育思想有一个变化的过程。20世纪60年代是他思想发展的第三个阶段,他逐渐总结出在整个教育中最重要的是道德价值观教育。”^{[6]28}苏氏认为:“全体老师努力使劳动人民在千百年间形成的那些高尚的道德品质——帮助别人、有同情心、不计私利,慷慨助人等等,成为儿童的精神财富。这是教育工作中最细致的一个方面,它和情感教育紧密地联系在一起。”^{[7]875}苏氏的情感教育贯穿于全部教育活动中,而不是单独的一域。虽然我写作《情感教育论纲》时还没有来得及读很多苏氏的著作,但在情感教育是贯通教育全域的、情感教育的核心是道德价值观教育等基本看法上欣慰地完全一致。苏霍姆林斯基认为人所持有的价值体系中最为核心、最基本、最重要的是道德价值。所以他把道德在整个教育体系中凸显出来,并将道德教育渗透在各种教学和教育活动的各个方面。某种意义上说,苏霍姆林斯基思想就是道德情感教育

思想,所有教育努力都是为了建设情感文明。

卡娅对我说,她想用“情感文明”这个词表达情感教育的宗旨。“因为,情感教育就是让孩子去体验诸如交往、信念、尊敬、同情、悲哀、快乐、爱和互助等情绪、情感的教育,这样的教育将人的情绪、情感交汇在一起便会促成学生产生一种情感的美丽,也就是形成一种情感文明。如果情感教育让孩子形成情感文明的话,就等于让他们有了多样生活的体验,从而具有了自我独立判断和选择的能力,哪怕在单独的环境里,也能做出关于道德方面的选择。”^{[6] 126}“情感文明”让我联想到精神文明,这是一个漫长的发展过程,教育就是要为情感文明作出贡献,学校要为实现情感文明发挥出自己功能。而如今,当代道德教育现实不容乐观,现在看来,当年提出的重视情感在个体道德形成及道德教育中的地位和价值,提出“情感性道德教育范式”,强调以情感体验为基础、以情感—态度系统为核心、以情感与认知相互影响、促进而发展为过程,从情感素质层面保证人的德性构成的道德教育理念、取向及其实践操作样式远未过时,还需要我们继续传播、继续深化研究。

人本身是最宝贵的价值,人的生命也是最重要的价值,而对一个人来说,道德价值又是最基本的价值。科技不断发展,但人性变化并没有那么快。在人类文明史中恒常不变的东西是价值观中最基础的。它可能超越时空,是人类共同性的东西;它们最接近生命的本能,也最接近自然。甚至可以说,越是基础的,越是恒常的;越是恒常的,越是自然的。而孩子就是自然的,他表现着生命的本能,其早期形成的东西最为牢固。要使人形成具有恒常性的基础价值观,就要越早进行教育越好。

爱是人类最基本的情感,情感是最牢固的东西,我们要最早地把这种与生俱来的东西保护下来。情感教育是事半功倍的工作。通过爱的力量,在“爱力”“爱心”中,生命才可能以整全的状态建立更好的自我内部以及它与外界他者之间的联结并获得意义。当教育性的关爱之光照射生命,便是一种激活生命、穿透生命关系的伟大力量。

我谈情感教育从来不反对认知。人的阅读量不够,看不到人类丰富的内心世界,也不可能看到世界之广大、科技之发达。字词句的学习不是用来考试的,通过对字词句的学习,促进认知发

展,才能更好地理解细腻的情感,否则一个人对情感的理解是非常粗糙的。总之,情感教育从来不反对认知,有了认知的条件,情感才可能细腻、深刻、复杂、博大,认知是助力情感的,而情感也是助力认知的。我们要在理念、方法和机制上探讨一套办法来加强不曾被人重视且至今也不被人重视的维度和领域。我们要培养真人,能喜怒哀乐,而非机器人和假人。人的探索、创造需要情绪专注、精神高度集中,还需要勇敢、冒险、不怕嘲讽和失败,这与早期安全感的获得,有信任、鼓励的环境有关。没有情感教育也就不会有创造性。所以情感教育是教育中极为基础的理论研究。在这个过程中,我们研发了一些基本概念和基础理论,包括道德情感结构、情感性道德教育、爱的联结、教师情感表达能力等。它们生长在这几十年中国自己的教育情境中,今后仍然要接受中国教育的检验并不断充实、发展。

丁:情感教育理论深邃,实践丰富多彩。请您谈谈我们在今后情感教育的理论与实践方面应如何发展。

朱:第一,要进一步加强基础理论研究,因为基础理论的逻辑论证需要更透彻,基础理论还会延伸出新的概念和范畴,也需要足够充分的论证。第二,对情感教育的质料和内容要有实证研究。比如人们常问:自尊心在什么时候培养最重要?诚实品质养成的关键期在什么时候?这些都需要做进一步的实证研究去证实,尽管我的学生已经做了一些有价值的研究。尤其是要研究在中国文化的脉络下,在中国本土里,我们的儿童在不同环境里有哪些情感的品种以及如何培养、如何检测。另外,要通过教育实践来进行应用研究。通过对家庭、对学校的研究,去发现情感发育培养的有效经验,以及积极情感和消极情感的大量生活案例和现象,来引发我们理论上做结构化的思考,促进理论与实践之间更积极的互动。总的来说,情感教育的基础研究与实践研究都远远不够。

本世纪以来,我开始较深入地阅读苏氏的作品,他的情感教育思想对我的情感教育实践研究产生很大影响,这种影响最重要的是对儿童的真爱,对教师工作、教育作用之可能性的信念以及扎根学校、立于职场研究的韧劲。

我的情感教育研究在今后的主要工作除了学术细节的深化研究外,很重要的工作就是与教育

工作者一起真正去懂得每个学生(包括自己和同事)都有被承认的本性、欲求,它们是个人生命发展的生命历史动力学。学校及学生班集体等组织无非是搭建一个平台,为个体、家庭和集体组织搭建能够实现自我满足的平台。

当然,思想普及的任务也很重要。希望我们有组织的力量和媒介的力量能够进行这项工作,我们要让更多的人知道情感教育是什么,情感教育为什么重要,情感教育需要学校做什么,需要学科教师做什么,大家为了做成这些应该如何自己要求自己,这些都需要我们进行细致广泛的普及工作,而这些工作也需要我们把原有的知识、认知进行梳理。

情感教育研究是一个无止境的学术过程与生命过程。包括之前的情感概念、提问方式、命题等都可能在不断“重新建构”,借用福山最近在清

华大学的演讲中的一句话:“要对世界的变化保持开放性,否则就无法做一个严肃的学者。”

丁:今天占用了您很长的宝贵时间,感谢您就情感教育主题给我们做的全面深入的分析与指导,我本人尽管作为您的开门弟子,从硕士到博士一直追随您学习情感教育,但对您的深邃思想的领会还很浅显。您今天就情感教育研究背景、基础和价值、情感教育概念、情感教育在教育教学中的实践,情感教育与教师发展等方面系统的阐述,使我受益匪浅。我相信,今天在座的每一个同学也学有所得,我们回去后再慢慢消化吸收。再一次谢谢您!

(南通大学教育科学学院教育学专业研究生2013级陈芳芳、2014级许鑫、2015级王敏同学帮助我进行了录音整理。朱小蔓教授审读了整理稿,并做了修订。)

参考文献

- [1] . . 吉塔连柯,石远.情感在道德中的作用和感觉论原则在伦理学中的作用[J].哲学译丛,1986,(2).
- [2]朱小蔓.情感教育论纲[M].南京:南京出版社,1993.
- [3]朱小蔓.情感德育论[M].北京:人民出版社,2005.
- [4]李吉林.情感:情境教育理论构建的命脉[J].教育研究,2011,(7).
- [5]朱小蔓,其东.面对挑战:学校道德教育的调整与革新[J].教育研究,2015,(3).
- [6]朱小蔓.与世界著名教育学者对话:第一辑[M].北京:教育科学出版社,2014.
- [7]苏霍姆林斯基,蔡汀.苏霍姆林斯基选集[M].赵玮,等,译.北京:教育科学出版社,2001.

The Theory and Practice of Affective Education: An Interview with Professor Zhu Xiaoman

Zhu Xiao-man¹ Ding Jin-hong²

(1.Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China;

2. School of Education Science, Nantong University, Nantong, Jiangsu 226000, China)

Abstract : Professor Zhu Xiaoman is a major advocate and practitioner of affective education theory in contemporary China. With much responsibility and conscience, she has been leading the study of affective education in China since the 1980s. The theory of affective education is improved and perfected continually in her constant thinking and practice. In the interview, Zhu Xiaoman elaborates upon some core concepts of affective education, including “affection”, “affective moral education”, “sense of connection experience”, “affective-conscious teachers”, and “education and affective civilization”, reviews resources that inform affective education and offers solutions, and touches upon the prospect of further studies and experiments in this regard.

Key words : affective education; moral education; making of affections; affective civilization

[责任编辑:罗雯瑶]