

# “教知识的符号”转向“教知识的意义”

## ——兼论知识教学中情意目标的达成

◆ 姚林群 向野

[摘要] 知识的内核是意义,对符号知识的占有并不是目的,获得符号所隐含的全部意义才是知识教学的宗旨。三维目标的达成是新一轮基础教育课程改革的根本诉求,但在教育实践活动中,知识教学流于表层的符号教学,表现出“去主体性”“价值无涉”“去情境化”的特点,导致情意目标的落实情况并非很理想。要突破当前知识教学符号表层化的困境,教师应打破“镜式反映”的知识理解,挖掘知识内涵的多元价值;应消除学生的“主体性假象”,引导其深度参与学习过程;凸显知识呈现的情境性和情感性,搭建个体与知识的意义关联。

[关键词] 知识符号; 知识意义; 知识教学; 情意目标

[中图分类号] G42

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2018) 07-0057-05

课堂教学的最高境界和最大价值是通过有限的知识教学培养学生高尚的审美情趣、正确的人生态度和科学的价值观念。由此,21世纪初推行的第八次基础教育课程改革提出了课程教学的三个维度目标,即知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观(简称“情意目标”)。党的十八大以来,相关部门也提出了“社会主义核心价值观进课堂”的教学要求,倡导每一堂课不仅传播知识,而且陶冶性情、涵养美德、引导价值观念。但在教学实践中,如何通过知识的教学实现情意目标的达成,促进学生情感态度与价值观的发展,却是广大教师的“现实困境”。本文立足于新的知识价值观,从知识的内在构成分析当前课堂教学遭遇困境的原因,并从知识意义教学的视角探讨困境突破的策略。

### 一、知识的内核是意义:知识教学的本质追问

无论是在个体生活还是社会生产活动中,知识都凸显出巨大的价值和作用。但是,在日常生活和教育活动中人们对于“知识”的理解却常常模糊不清。正如黑格尔所说“熟悉的东西所以不是真正知道了的东西,正因为它是熟知的。”<sup>[1]</sup>那究竟什么是知识?

### (一) 知识不是冷冰冰的符号系统

从内在构成看,任何知识都包含三个不可分割的组成部分:符号表征、逻辑形式和意义系统。<sup>[2]</sup>符号是知识存在的基本形式,是人们记忆、保存和表达实际事物、行为、思想和观念的各种记号。任何知识都以特定的符号作为表征,符号表征代表的是人类对事物的认知,是知识的外在表现形式。例如,语文知识的符号表征是汉字文字和标点符号,数学知识的符号表征则是数字、公式、图形等。逻辑形式是人类认识世界的方式和过程,居于知识的第二层次结构中,是知识所内聚的“一种理性的心智”,揭示的不是“是什么”的问题,而是“为什么”和“怎么样”的问题。例如,一首古诗写得很美,意境深远。那古诗的美及深远的意境是如何生成和表现的,作者采用了什么方法和手段创作了这首诗歌?对这些问题的探究,体现的就是知识逻辑形式的探究过程。通过这种诗歌教学,学生就能掌握诗歌鉴赏和创作的“逻辑规则”与“思维形式”,实现“转识成智”。知识的意义是内隐于知识符号的价值系统,体现了知识与人发展的一种价值关系。知识的意义性存在促进了知识学习者与学习对象的意义关联,为实现知识对个体情感熏陶、精神

姚林群/华中师范大学教育学院副教授,渥太华大学访问学者,教育学博士(湖北武汉 430079); 向野/华中师范大学教育学院硕士研究生(湖北武汉 430079)。

成长、品格提升及价值观念形成提供了可能。

符号是知识的表现形式和载体，但知识不是由各门学科的基本事实、基本概念、基本原理和公式组成的冷冰冰的符号或信息系统，它内在地包含着人的思维方式、逻辑方法、思想情感、态度与价值观。所以，认知心理学家约翰·安德森（John Robert Anderson）在陈述性知识和程序性知识分类的基础上，提出了事实性知识、概念性知识、程序性知识和元认知知识四大类别。这不仅突出了知识类型的多样性和广泛的外延，而且强调了知识与认知、运动、操作、情感态度与价值观的内在关联性。这也就是为什么著名哲学家迈克尔·波兰尼（Michael Polanyi）在其知识理论中强调隐性知识的价值。在波兰尼看来，那些无法用语言、文字符号和图像等明确表达的隐性知识不仅是个体思想、态度、情感、价值观形成和发展的来源，也是显性知识得以理解和运用的基础，虽然“单纯对符号操作一事本身并不能提供任何新的信息，它之所以有效只是因为它协助非言述的心灵能力解读它们的结果”<sup>[3]</sup>。而联合国教科文组织更是将知识广泛地理解为“通过学习获得的信息、认识、技能、价值观和态度”<sup>[4]</sup>。联合国教科文组织看似“泛化”的知识界定，其实质是凸显知识对人的智力、能力、创造力以及情感、态度、意志、价值观发展所具有的丰富价值。

## （二）意义系统是隐藏于知识中的精华

“知识中所表现的不仅是认识的对象，同样也复现了人自身，作为人之精神成果的知识只能是人全部生命的结晶，它不可能只是单独由智力和理性结出的果实。”<sup>[5]</sup>意义系统是隐藏于知识符号和知识逻辑中的精华，“指向的是人类在不同实践领域处事的态度和实践的倾向性，其属于价值观层面的东西”<sup>[6]</sup>。相对于学生的发展而言，知识的意义最有价值，知识脱离了意义，就失去了知识之于学生发展最本质、最核心的价值。所以，早在古希腊时期，苏格拉底就提出了“知识即美德”的命题，认为知识内在地包含诸如智慧、勇敢、虔敬、正义、自制等美德。柏拉图也认为，知识不仅是理性认识的成果，更是心灵升华的食粮，能够为人类建立一种信仰，为人类的精神家园奠定基础。因此，他们都把求知看作是一项神圣的活动，把求知的生活方式看成是人的意义生成、价值世界构建的重要方式。

任何知识都内含意义系统，具有促进人的情感发展、思想形成、精神发育、价值观提升的

力量，自然科学知识也不例外。因为在自然科学形成和发展的过程中，实践主体的情感、态度、个性特征及价值观念等都会以直接或间接、显性或隐性的方式渗透于其中。所以，昂利·彭加勒（Henri Poincaré）认为科学研究所追求的真理既包括科学真理，又包括道德真理，两者是不可分的，“当他热爱其中一个真理时，他就不得不热爱另一个”<sup>[7]</sup>。在《悼念玛丽·居里》一文中，爱因斯坦也以居里夫人为例阐述其对科学知识中内含科学精神的理解，他指出“第一流人物对于时代和历史进步的意义，在其道德品质方面，也许比单纯的才智成就方面还要大，即使是后者，它们取决于品格的程度，也远超过通常所认为的那样。”<sup>[8]</sup>的确，居里夫人对人类世界的贡献，不仅仅是研究了放射现象，发现了镭和钋，更在于其在科学探究中表现出来的热忱、信念以及克服困难的勇气与顽强的精神。科学精神是一种实事求是的态度，是一种真挚的情感，是一种批判的精神，更是一种坚定的价值观。它伴随着科学家的科学探究过程又蕴含于科学活动的结果——科学知识之中，是科学知识内含的意义系统和精神力量，有利于人们更好地理解人与自然、人与社会、人与自我的关系。而那些以人类社会和人类精神世界及其文化为研究对象的社会人文科学知识，更具有显著的三种内在构成，对人的心灵陶冶、精神发展、价值观形成具有独特而巨大的作用。

在某种程度上，知识意义系统的存在也使人们在知识教学中对学生丰富情感的发展、良好态度的确立以及优秀价值品质的形成提出了要求。事实上，21世纪初推行的基础教育课程改革就明确提出“改变课程过于注重知识传授的倾向，强调形成积极主动的学习态度，使获得基础知识与基本技能的过程同时成为学会学习和形成正确价值观的过程。”三维目标立足于知识内在价值的理解，从政策和实践层面对广大教师在知识教学中实现知识的丰富发展价值，特别是落实情意目标方面提出了要求。但是在十多年的课程教学实践中，这是一大“难点”。出现这一状况，与我国知识教学过于重视知识符号的教学传统大有关系。

## 二、“教知识的符号”：当前我国知识教学之反思

### （一）“教符号”的知识教学及其表现

所谓“教符号”的知识教学，是指教师将知

识教学的重心放在了知识的表层和表面，重视诸如事实、事件、概念、要素、原理、定理等事实性和概念性知识的教学，使学生难以深层次理解知识所内含的情感、态度、思想、文化和价值观，无法实现知识教学丰富、多元的发展价值。新一轮基础教育课程改革以来，我国课堂教学形态发生了很大的改变。但是，这种“教符号”的知识教学依然存在。具体而言，教师的教学过程表现出以下三个特征。

第一，知识教学的“去主体性”。仅仅知识符号的教学是不需要学习主体参与的，作为被动接受者的学习者可以通过记忆、背诵等方式较好地掌握符号知识。因此，教符号的知识教学主要强调让学生通过接受、记忆、机械训练等方式，去掌握书本上呈现的符号化的概念、规则、命题和原理。在教师眼里，学生是等待知识填充的“仓库”或“容器”，学生学习的主要任务，甚至是唯一任务就是掌握系统的学科知识。为了使能够掌握尽可能多的书本知识，教师常常无视学生内心的需求和动机，将外在的、产品化的知识直接灌输给学生，忽视了学生作为一个鲜活的生命体在知识学习中的情感体验、思维发展和完满精神世界的构建。因此，学生在工具化的学科知识面前处于一种被动认同、被迫服从的状态，知识教学异化为知识的“买卖”过程，教师是知识的“贩卖商”或“经营者”，学生是知识的“消费者”或“接受者”。

第二，知识教学的“价值无涉”。“传统知识教育中的知识，那种追求普遍适用性、确定性与客观性的科学知识，从一开始，就预设一种与认识者分离的‘知识对象’，即先在本质。”<sup>[9]</sup>受这种本质先定的知识理解影响，很多教师秉持事实与价值相分离的思维方式，排斥个体性判断和价值性理解，将知识定位为对客体的客观反映，是人类理性认识的结果。在他们看来，客观存在和事实是价值无涉的，是与人自身的利益、意义和价值追寻相分离的。因此，他们认为价值中立不但是知识的根本属性，也是个体获取知识的前提条件。一旦秉持这一知识观，广大教师的知识教学就会专注于客观、中立的事实性知识传授，排斥知识所内含的与人的生活、发展和人生密切相关的文化、道德、精神、价值观的因素。这一教学倾向不仅在物理、化学、生物等自然科学课程中显著表现，而且还体现在语文、历史、政治等

人文社会学科中。因此，学校虽然给学生开设了各式各样的课程，但是学生获得的只是知识符号的堆积。这样的知识教学只见物质、不见精神，只见事实、不见价值。

第三，知识教学的“去情境化”。作为知识内核的意义系统，其所具有的情感熏陶、精神化育和价值引领功能并非在真空中发挥作用。学习者在知识学习的过程中，必须依托于特定的情境将自我的生活经验和人生体验与所学的知识关联起来，这样才有可能领会知识内具的“意义”，才有可能产生情感的交流、思想的碰撞、价值的引领。我国知识教学的问题之一就是脱离知识产生的现实背景，远离学生的生活世界，把学生定格在符号化和确定性的“书本世界”中。知识教学仅仅是为了“知识”的教学，教师只关心学生书本知识的接受，很少考虑知识所依存的自然背景、社会背景和文化背景，很少思考所教的知识是否符合学生的生活经验、是否与学生的个体世界或所处的社会环境相关联。同时，不少教师“仅仅将教学看作有规律的和可预设的活动，把实际的教学过程视为教学计划或方案的忠实展现过程，忽视了教学过程的情境性以及由此引起的教学行为的调整 and 变化”<sup>[10]</sup>。于是，丰富复杂、灵活变动、充满境遇性的知识教学过程被设计成封闭的、僵化的、教条的教学步骤，排斥知识教学过程中学生与文本、同伴、教师及自我经验交流互动中个体意义的生成，影响知识功能的正常发挥。

## (二) “教符号”知识教学的消极影响

一方面，“教符号”的知识教学使课堂教学的发展品质荡然无存。课堂教学作为教育活动最经常、最普遍的途径和方式，其最根本的内在品质是促进学生发展。也就是说，在课堂教学中通过知识学习与处理使学生在认知方式、情感体验、处事方式、思想态度、价值观念等多个维度发生实质性的变化。但我国当前的课堂教学，往往停留于对知识的简单占有和解题、应试能力的训练上，偏重对书本知识的对象化学习和表层的符号化学习，学生的思维方式、情感态度、价值观念得不到真正关注。知识仅仅被当作符号进行教与学，其所蕴含的情感与思想、文化与意义处于“沉默”状态，“死记硬背”“题海战术”“知识填鸭与灌输”等教学方式与方法在课堂中大行其道。至此，虽然学生的脑子里装满了形形色色、丰富多彩的知识，但是其精神世界却极度空虚，甚至

落入价值虚无的困境而无法自拔。因此，越来越多的人沦为现实利益的奴隶和浑浑噩噩、追名逐利的“人力机器”。

另一方面，“教符号”的知识教学使学生感受不到知识学习的价值与乐趣。人生活在一个意义世界中，是追寻意义的存在者。鲁洁教授认为：“意义世界对于人来说是不可或缺的。意义的追寻在人来说就是对现实存在的一种反思，通过这种反思，使自在存在的现实生活进入人之自觉视域，使人由自在走向自为。”<sup>[5]</sup>但是，我国传统的知识教学往往脱离人的现实需要、问题情境和生活经验，抽象地呈现书本上符号化的知识。因此，学生除了获得一大堆“死”的知识和不能活化的技能外，既无法用这些知识和技能解决生活中的实际问题，也无法在知识学习中训练思维、陶冶情操、指导人生。在教师和知识的双重挤压下，学生自主学习空间变得越来越狭小，其精神空间被塞满各种各样的符号和命题，他们体会不到知识学习的乐趣、情感的丰富、审美的感悟、道德的体验以及精神上的满足。“没有通过知识而积极地启发世界的意义，也启发人生的意义。人在教育中感受不到意义的充盈与生活的完满，亦感受不到教育的意义。”<sup>[11]</sup>知识于学生而言代表着包袱、负担以及压力，学生在知识学习的过程中感受不到人类智慧的魅力和探索新知的快乐，无法唤起对生活的热爱与柔情，更难以发展出真正对知识的兴趣，最后反倒觉得知识学得越多越痛苦。

### 三、“教知识的意义”：当前我国知识教学之超越

进入知识的内核与意义领域，实施有深度的知识教学是超越当前知识教学符号表层化的藩篱，促进学生情意发展的主要路径。笔者认为，有深度的知识教学的实施，可以从以下几个方面着手。

#### （一）打破“镜式反映”的知识理解，挖掘知识内涵的多元价值

观念是行动的先导。如何看待与理解知识，决定了教师在教学中的行为与表现。在我国学校教育领域，人们的知识理解深受传统认识论影响，往往将知识看作“客观事物的属性与联系的反映，是客观事物在人脑中的主观映像”<sup>[12]</sup>。对知识的这一理解，其潜在假设是知识具有客观性、绝对性、中立性、确定性、普遍性和一致性等特征，它“就在那里”，静静地“等待”着被认识。而

认识主体好比一面“镜子”，知识学习就是认识主体对认识客体“镜式反映”的过程。这是一种主客体二元对立的静态知识观，受其影响广大教师往往将知识理解为一种事实性存在的符号系统，将自身的教学任务界定为通过“灌输式”的符号教学，把客观性、确定性和普遍性的“知识宝库”向学生打开，让其接受和掌握。由此，学生就成了占有、接受知识符号的“容器”，他们的需要、情感、意志、个性和价值观念被排除在课堂教学之外。

至此，如何才能打破这种“镜式反映”的知识理解，树立正确的课程知识观？一方面，应从教育的立场把握知识的本质与性质。从教育立场看，知识问题既不是一个知识生产的问题，而是与学生发展相关的知识再生产问题；也不是关于客观事物的事实性问题，而是关乎学生成长的价值性问题。因此，作为教师不能就知识论知识，而应从学生发展和成长的角度理解知识对学生能力提升、生命成长和智慧养成的多元价值。例如，何谓语文知识，学生学习语文知识意味着什么？语文教师应认识到，语文知识不仅是“文字”，也是“文学”，更是“文化”。对于学生而言，文学和文化能“以文化人”，具有教育、审美和价值教化的作用，能熏陶、感染学生，帮助其成为情感丰富、个性鲜明、品德高尚、价值观正确的“文化人”。另一方面，应将知识置身于特定的时代背景、发展历程和生活经验来认识。任何知识都不是孤立的符号存在，而是特定社会历史背景和文化背景的产物，必然承载着相应历史时期特定的个体经验、思想意识、精神品质、思维方式与价值观念。这就要求教师改变“镜式反映”的对象性知识理解，不再将知识视为客观性、确定性和价值中立的存在。例如，作为理科教师，可以将科学知识在当时特定的历史背景、时代发展以及科学家的人生经历、人格魅力关联起来，将科学知识的发展和运用与自然、社会及人类的生存、发展联系起来。这也就是为什么科学教育中我们越来越强调科学史、科学精神、科学发展观的结合与渗透。

#### （二）消除学生的“主体性假象”，引导其深度参与学习过程

日本教育家佐藤学曾感叹日本教室里的学生主体是“悬在半空的主体”，表现出来的只是“主体性的假象”<sup>[13]</sup>。其实，我国教室里的很多学

生主体又何尝不是如此!虽然,当前发挥学生主体性已成为广大教师的流行语,但看似热闹的课堂真正能激发学生学习的激情、主动性的教学实践又有多少?诚如有学者指出的那样“我国长期以来的教育制度明示的也许是民主和平等的价值观念,但默示的可能恰恰是集权和专制,这样的教学制度影响着教师教学活动的方式和方法,导致不少教师不懂得尊重学生的个体差异和主体性,学生的主体性在课堂上经常被任意阻断和剥夺。”<sup>[14]</sup>我们认为学生主体性的作用可以从学生对学习过程的参与度进行判断:一方面,外在行为表现上是否能积极主动、热情高涨、全神贯注地参与学习过程;另一方面,内部活动中能否运用分析、综合、改造、推理、想象、判断、评价、转化等方式积极进行信息加工和意义建构,最终能形成自己的理解、感受、体验、思想、观点、态度、价值观念等。前者强调的是学生对学习过程的较高投入,后者凸显的是学生在学习过程中对知识内在结构逐层深化的学习。它们是作为主体的学生与知识内涵的文化、思想、意义、价值的“相遇”“相知”与“相通”,是学生经验、思想、情感、人格、态度和价值观念的参与、投入、获得与提升。

那如何提高学生对学习过程的参与度,消除其“主体性假象”?其一,丰富学习活动,引导学生多样学习方式的使用。“不同类型的活动与人的不同方面的发展之间存在着明显的相关对应性,特定内容的需要、价值取向、智能发展、情感体验、审美感受等,需要以特定形态的活动去培养。”<sup>[15]</sup>学习方式作为学生在学习过程中为实现某种学习目标而采取的作用于特定学习对象或学习内容的具体路径,决定着学生知识学习过程中的体验和感受,影响着知识学习结果的质量与效果。单一的接受式学习使学生丧失知识认知、理解、加工、鉴赏、应用过程中对知识内核的文化感受和意义领悟。因此,要使学生经历丰富的知识学习过程,使其思维得到锻炼、智慧得以提升、情感得到体验、价值观念受到指引,需要学生在教师的指导下对多样学习方式的使用。其二,引导学生在反思中学习。洛克认为知识的学习依赖于个体反思,反思是个体对自身行为和活动的知觉与注意,是“心灵内部活动知觉”。<sup>[16]</sup>孔子等圣贤也强调反思在个人为学及提高道德修养、完善思想观念中的重要作用,认为“学而不思则罔,

思而不学则殆”,倡导要“吾日三省吾身”。引导学生从反思中学习,即强调学生用知识学习中所学到的内容、思想、观念回顾和审思自身的生活经历、生活经验,寻求存在的意义和行为实践的合理性。例如,语文课学习“我为什么而活着”一文,教师可以引导学生反躬自身,对“我为什么而活着”这一问题思考和讨论,体验生命的价值,寻找存在的意义,从而确立正确的人生态度与价值观念。又如,化学课学习“保护生态环境”一内容,可以引导学生就当前人类生活和生产方式对生态环境的破坏进行理性观察、深入探究和批判性思考,从而树立正确的环境价值观。

### (三) 凸显知识呈现的情境性和情感性,搭建个体与知识的意义关联

知识的符号表征与意义是表里关系,学生在知识学习过程中直接接触的是知识的符号而非意义。那如何才能从知识符号的学习深入到意义获得?我们认为教师在知识教学的过程中应凸显知识呈现的两个特性。

第一,凸显知识呈现过程的情境性。知识的“意义负载”依存于一定的自然背景、社会背景和文化背景中,学生对知识意义获得需要在一定的情境中通过感受、理解、体悟和反思等活动逐渐实现。因此,教师在呈现知识时应将学生置于知识产生的情境中,通过建立知识与生活的联系,促使学生基于现实问题对教材上的理论知识进行拓展、加工与重组,从而建立起个体与知识的意义关联。也就是说,情境的创设应贴近学生的生活背景,以学生的经验为着力点、以学科初始条件的创设和生活素材的选取为主要环节的信息加工过程,使学生在相关经验的辅助下收获人生发展的情感态度与价值观。例如,某位地理教师在讲解“水循环”的内容时,通过视频播放、照片展示、问题呈现以及让学生回忆等方式将学习内容置身于当年所在省市发生的巨大洪涝灾害这一真实情境中,不仅使学生更好地理解水循环的原理,而且在学习过程中产生强烈的情感共鸣,增强保护水资源的忧患意识和人地协调、可持续发展的价值观念。

第二,凸显知识呈现的情感性。作为一个人喜好倾向的个性表达和真情流露,情感态度与价值具有明显的个体性和主观化特征。因此,情意目标的达成不能借助于干巴巴、枯燥乏味的知识

(下转第93页)

[参考文献]

- [1]陆学艺. 社会学[M]. 北京: 知识出版社, 1991: 114.
- [2]吴康宁. 教育社会学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1998: 254.
- [3]陈奎熹. 教育社会学研究[M]. 台北: 师大书苑发行, 1991: 16-17.
- [4]JONES VERMON F, JONES LOUISE S. 全面课堂管理: 创建一个共同的班集体[M]. 方彤, 罗曼丁, 刘红, 等, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002: 255.
- [5]肖川. 教育就是服务[J]. 中小学教育管理, 2000(4): 34.
- [6]齐学红, 孙启进, 唐秋月. 多元文化背景下中学生价值观问题的调查研究[J]. 南京晓庄学院学报, 2012(2): 80-84.
- [7]高峰. 教化权力在法理社会的失落[G]// 张立升. 社会学家茶座: 第4辑. 济南: 山东人民出版社, 2003: 61.
- [8]张志勇. 管办评分离是建立现代教育治理体系的关键[J]. 人民教育, 2014(3): 1.
- [9]汤林春, 吕星宇, 张文周, 等. 2009年上海市基础教育满意度调查报告[J]. 上海教育科研, 2010(4): 12-15.
- [10]曹瑞, 王敏勤, 肖庆顺, 等. 2010年天津市市内六区基础

- 教育满意度调查报告[J]. 天津市教科院学报, 2011(2): 25-28.
- [11]赵丽娟. 北京市区县教育工作满意度调查统计分析[J]. 教育科学研究, 2012(4): 11-16.
- [12]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 72.
- [13]白冰. 后现代视野下教师观的重读[D]. 长春: 东北师范大学, 2006.
- [14]韦伯·马克斯. 经济与社会: 上卷[M]. 北京: 商务印书馆, 1997: 241.
- [15]彭阳红, 沈翰. “消解”还是“重构”: 新课程改革背景下对教师权威的思考[J]. 教育科学研究, 2004(6): 16-17.
- [16]吴康宁. 学生仅仅是“受教育者”吗? ——兼谈师生关系观的转换[J]. 教育研究, 2003(4): 43-47.
- [17]薛广州. 权威前提与基础的哲学论证[J]. 中国人民大学学报, 1998(6): 46-50.
- [18]蒲蕊, 李子彦. 家长参与学校治理的困境及其解决策略[J]. 教育科学研究, 2017(8): 26-30.

(责任编辑 付燕)

(上接第61页)

“教授”或“传递”的方式, 而应该立足于情感基础上的激发、熏陶与感染。一方面教师应重视学习过程中的移情体验, 在知识呈现时引导学生“设身处地”去感受和体验知识所内含的意旨、情趣与价值倾向, 从而产生个体与知识的意义关联, 实现情感上的共鸣、思想上的沟通、价值观念的引导。另一方面, 在教学时教师可以借助声音、图片、视频、故事、角色扮演等方式创设情感氛围, 通过富有激情的方式表达自己对所教知识的喜好以及知识所传达的内容、思想、观点、态度、观念等的情感, 从而激发和唤醒学生产生相应的情感, 做到“以情激趣”“以情激情”。试想, 当教师带领学生学习“圆明园的毁灭”一文时, 自己都没有表达出对圆明园毁灭的屈辱与痛惜之情、对帝国主义入侵的愤怒与憎恨之情, 那又如何能唤起学生相应的情感?

[参考文献]

- [1]黑格尔. 精神现象学: 上卷[M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1997: 22-23.
- [2]郭元祥. 知识的性质、结构与深度教学[J]. 课程·教材·教法, 2009(11): 17-23.
- [3]波兰尼·迈克尔. 个人知识: 迈向后批判哲学[M]. 许泽民, 译. 贵阳: 贵州人民出版社, 2000: 123-124.

- [4]联合国教科文组织. 反思教育: 向“全球共同利益”的理念转变? [M]. 北京: 教育科学出版社, 2017: 16.
- [5]鲁洁. 一个值得反思的教育信条: 塑造知识人[J]. 教育研究, 2004(6): 3-7.
- [6]郭元祥. 论深度教学: 源起、基础与理念[J]. 教育研究与实验, 2017(3): 1-11.
- [7]彭加勒·昂利. 科学的价值[M]. 李醒明, 译. 北京: 光明日报出版社, 1988: 188.
- [8]爱因斯坦. 爱因斯坦文集: 第一卷[M]. 许良英, 范岱年, 译. 北京: 商务印书馆, 1977: 339-340.
- [9]蔡春. 个人知识: 教育实现“转识成智”的关键[J]. 教育研究, 2006(1): 10-15.
- [10]陈佑清. 教学论新编[M]. 北京: 人民教育出版社, 2011: 473.
- [11]刘铁芳. 人、世界、教育: 意义的失落与追寻[J]. 教育研究, 1997(8): 23-28.
- [12]中国大百科全书出版社编辑部. 中国大百科全书: 教育[Z]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985: 525.
- [13]佐藤学. 静悄悄的革命: 课堂改变 学校就会改变[M]. 李季湄, 译. 长春: 长春出版社, 2003: 15-24.
- [14]徐继存. 面向现实教学活动的师生关系建设[J]. 教育研究, 2005(1): 58-62.
- [15]陈佑清. 论活动与发展之间的相关对应性[J]. 教育研究, 2005(2): 77-82.
- [16]洛克. 人类理解论[M]. 关文运, 译. 北京: 商务印书馆, 1959: 69-71.

(责任编辑 付燕)