

教育中的兴趣概念

丁道勇

(北京师范大学 教育学部 教育基本理论研究院, 北京 100875)

摘要:兴趣的三个定义,在解释力上依次递进,分别对应于不同的作用机制以及教育建议。其中,作为事物属性的兴趣,要求教师研究教学素材,在苦学与乐学传统中间做选择。作为目的的兴趣,要求教师研究学生,提供支持条件,引导和满足学生的需求。这两个定义,都没有正面回答在兴趣状态下,学习者心理感受的性质问题。阿诺德的兴趣定义强调,在兴趣状态下个人感受到的是紧张。这种紧张状态,可以推动学习活动的进展。这个定义,较为圆满地刻画了兴趣促进学习的作用机制。基于此,我们对学习活动的理解需要更新。一线教师们也可以据此调整自己的工作。

关键词:兴趣;事物属性;目的;紧张

中图分类号:G40-02 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2014)03-0027-07

兴趣的重要性,早在19世纪末就已经被注意到了。20世纪早期的教育学家、心理学家们已经普遍认为,兴趣对于学习和发展具有重要意义。只是在20世纪中叶这段时间,在行为主义及程序教学流行开来以后,兴趣在教育界的重要性才被贬低下去。到了20世纪80年代后,认知神经科学研究再次发现了情绪和情感在教育上的重要性。于是,兴趣再度被认为是影响学习和学业成绩的重要变量。^[1]^①许多研究发现表明,兴趣对于注意过程、注意质量以及学习者的任务组织、目标选择等方面有积极影响。

那么,如何理解对于学习及教育过程如此重要的“兴趣”?更重要的是,“兴趣”怎样在学习活动中起到助推的作用?教育界对“兴趣”有不同的定义,相应的“兴趣”作用机制也是迥异的。因此,反省“兴趣”概念,在帮助我们明晰兴趣的作用方式的同时,还有助于更新我们对学习活动的认识。本文的概念辩证表明,一些常见的关于兴趣的认识,是肤浅甚至错误的。依据这些的兴趣定义,不但未必能改进学习效果,甚至会让一些对学习过程至关重要的方面,溢出我们的视野,从而忽略学习活动中一些真正值得关注的方面。从这些角度来说,做概念辩证,找到

一种更有解释力的兴趣概念是有必要的。

一、作为事物属性的兴趣

一种关于兴趣的定义认为,兴趣是某些事物的属性。从该属性的角度来区分,行动的对象当中有的是有趣的,有的就是无趣的或者少趣味的。那些有趣的事物,往往是新异的、稀少的、珍贵的;那些无趣味或者少趣味的事物,则是一般的、常见的、低劣的。不难发现,在做这种描述的时候,这种兴趣概念并未参考学习者的特性。有趣的总是有趣的,无趣的总是无趣的,与学习者是谁没有干系。既然兴趣只是事物的属性,那么兴趣本身将被认为是孤立的、固定的。所谓的“孤立”,是指与行动者无关;所谓“固定”,是指不随情境的转易而变化。在应用这种兴趣概念时,这两种属性往往被人们所忽略。并且,基于一种定义本身的同义反复,人们很容易相信这样的判断:有趣的事物容易唤醒人们的注意,而无趣味或者欠缺趣味的事物则让人感到无聊。根据这一“兴趣”定义,教育中的学习内容也被区分为两类:教育的内容不见得都是有趣的,有一些对儿童来说有趣味,另一些则不是这样。学习有趣味的事物,往往

收稿日期:2014-03-10

作者简介:丁道勇(1981—),男,安徽人,北京师范大学教育学部教育基本理论研究院讲师,博士,主要从事教育哲学、课程与教学、公民与道德教育研究。E-mail:dingdaoyong@bnu.edu.cn

基金项目:本文系北京高等学校青年英才计划项目(项目编号:YETP0297)研究成果。

^① 在心理学上,兴趣往往与好奇心、内部动机等概念一道讨论。但是本文并不涉及20世纪80年代以后的相关文献。这方面的研究可以参考:Silvia, P. J. (2006). *Exploring the psychology of interest*. New York, NY: Oxford University Press. ^[8]

伴随着舒适或者愉悦的体验；学习欠缺趣味的事物，往往伴随着无聊甚至痛苦的经验。有趣味的事物，容易获得学习者的关注，无聊的学习内容则相反。这种“兴趣”定义，就是以这样的方式来解释兴趣的作用机制。

基于这种定义和描述，教师在实务工作上该如何选择就十分明确了。教师得要选择有趣味的学习内容，或者设法让无趣味的内容变得不那么无聊。这种“选择”和“润饰”的观念，在教育实际中十分盛行，但是在理论上受到了严厉的批评。批评意见认为，“短期的唤起兴趣，同在更为广博的意义上长期地建立兴趣不同。^[2]”随着短期兴趣的结束，相继的往往是更严重的冷漠。通过种种补救的办法，让本来无趣的内容，变得容易接受。用种种取悦儿童的技巧，让儿童忍受甚至乐意完成原本可能放弃的活动。这种“加入甜味剂”式的“糖衣”策略，败坏了学习的本质，使得兴趣概念在教育上获得了种种恶名。

另外一种选择，也是基于上述兴趣定义和对教育事实的描述。这种选择与关于“努力”的理论相关，大致的思路是这样的：虽然学习有趣味的事物较为愉悦，但并不是每项学习内容都有趣味。习于有趣味的事物，会让人对无趣味的事物产生更强烈的抵触。并且，在更广大的现实生活中，也不是时时刻刻充满着娱乐。人的成长过程本身充满了各种无奈，生活本身不是一场游戏或者享乐。因此，让学习者及早适应种种无奈甚至痛苦，让意志得到训练，也应是教育的目标之一。“努力”在这种教育选择当中有重要位置。总是让学习者处在精致化的、遴选过的、有趣的人工环境中，会让学习者丧失努力。趣味本身会败坏学习者努力向学的品性。因此，根据这种观点，兴趣在学习过程中应当禁绝。反而是那些沉闷、无聊的训练本身，最适于塑造努力学习的品格。

总的来说，上述两种教育选择，都已经受到了广泛的批评。实际上，无论是教育上的苦学传统，还是乐学传统，都可以在杜威那里找到对应的批评意

见。^[3]^①在现在的舆论环境中，几乎没有谁公开地承认自己认可其中某一项。但是，这些教育传统所基于的兴趣概念并不总是能得到反省，反而是不断获得新人的投诚。此种兴趣概念与彼种教育处置之间的联系，也并不总是十分清晰。实际上，认为兴趣是事物的孤立、固定属性的看法与日常生活中的见闻十分一致。似乎，有一些事物总是人们喜闻乐见的，而另一些事物总是让人厌弃。因此，要抗衡这种兴趣定义和相应的教育处置，还需要找到更有解释力的兴趣概念才行。

二、作为目的的兴趣

在杜威看来，将兴趣定义为事物的一种属性，最重要的错误是将事物与心灵割裂开来。他提出的兴趣理论的重点，就是重新将这两个方面建立联系。在杜威那里，心灵与外部世界的联系，正是通过活动的目的来实现的：“把学习的对象和课题与推动一个有目的的活动联系起来，乃是教育上真正的兴趣理论的最重要的定论。^[4]”根据杜威的兴趣定义，外部环境是否有趣味，要看这个环境与个人目的的关系如何。这样，环境中各个事物是否有趣味，不再是固定不变的，而是因人、因境而异。另外，这些事物的趣味程度，与行动者的目的密切联络，不再是孤立的。杜威曾经比较过“旁观者”和“参与者”。其中，是否带有相关的目的，是两类人群的关键区别。正因为“有关”、“无关”的不同判断，让旁观者与参与者对于外界事物的关注出现明显不同。在下面这个例子中，外界的天气变化在不同人那里，就有“有趣”或者“无趣”的分歧。杜威意义上的兴趣的有无，在这个例子中得到了清晰的表现。

旁观者对正在进行的事情漠不关心；一种结果和另一种结果分不出好坏，因为每一种结果只是供人看的。代理人或参与者和正在进行的事情休戚与共，事情的结果和他息息相关。他的命运或多或少和事件的结果攸关。因此，他就要尽其所能，影响这件事情的取向。旁观者就像一个身在监狱，注视着窗外下雨的囚徒，对他来说，窗外下不下雨都是一

^① 对“作为事物属性的兴趣”的批评，可参考《民主主义与教育》第10章《教育中的兴趣和努力》^[9]。另外，杜威在来华讲学时，对于第一种兴趣定义的教育应用，即所谓的“‘软的’教学法”和“‘施粥所’的教育理论”^[4]¹³⁴有这样的批评：“做教师者若是误解兴趣为娱乐，在教授时极力使学生直接得着快乐，如用音乐、游戏、宴会等，以引起儿童之注意。但是结果不过供给他们片时的娱乐，不能达到较高远的目的。^[10]¹⁴²”这些批评与赫尔巴特的评论，颇有一些共同之处：他们都反对肤浅的兴趣。在赫尔巴特那里，肤浅的兴趣是一种“分心”，“所以我们必须防止草率的逗留，想时而在这里，时而在哪里有所作为。^[11]⁶¹”赫尔巴特关于教学阶段的整个设计，甚至都是以兴趣的发展为目标的。

样。参与者就像一个计划着第二天要去郊游的人，下雨不停会挫败他的郊游。^{[4]132}

参与者在判断外界事物的过程中，始终参考了自己的目的。他们对于未来的结果有着某种关心或渴望，并且愿意参考外界事物调整自己的目的，避免较坏的结果。这时候，行动者的心灵不是孤立的内部世界，外界环境中的事物是否有趣味也不再是这些事物本身的属性。一个事物是否符合人们的趣味，要看这个事物是否处在一个目的性的活动当中。譬如，那些与当下目的没有关联的事物，就处在个人的兴趣范围之外。此时，个人对这些外界事物漠不关心，好像囚徒对于天气的态度一样。

将兴趣定义为一种目的，这个定义要求相应的教育上的选择。基于这种兴趣定义，学习者发生兴趣的事物，总是在他们的目的性活动当中。与学习者的目的无关的事物，则被定义为“不感兴趣”。这一处理与日常生活所见也颇为匹配。一个最不爱听课的孩子，也会醉心于自己中意的小玩意。对他来说，老师的课是无趣的，课桌底下进行的事，才是趣味盎然的。根据杜威的兴趣定义，教师的任务不是用动画、色调、声音等等与所学内容无关的特征去引诱儿童（例如“乐学”传统），也不是刻意地排除学习过程中的乐趣（例如“苦学”传统），而是提供兴趣发生的条件。更明确地说，这些条件就是能够迎合“儿童的急切需求和能力”的那些。教师如果能够发现儿童的这些需求和能力，并为他们提供各种资源、对儿童的活动进行充分指导，那么在这个过程中发生的学习就总是有趣的。经过此种目的化的学习内容，在学习者看来都是有趣味的。^[3]更进一步来说，因为个人的心灵总有满足自身目的的趋势。所以，在满足自身目的的过程中，总会有发生兴趣的事物。教师的任务，只是如何让将要学习的内容与学习者的兴趣中心相互匹配。更确切地说，在这个理论中，“需求”在前，“学习”在后。“教师的作用莫如是提供材料和条件，通过它们儿童的生物性的好奇心被导向有目的、可以增加知识的研究上。^[5]”这样的设计，与上述第一种“作为事物属性的兴趣”概念的设计，有着截然相反的方向。教师主要的工作被认为是研究儿童，而不是研究教学素材。

在将兴趣目的化的这个理论中，仍然存在悬而未决的问题，容易成为各种冲突观念的宿主。当学生追问“为什么做这个而不做那个”的问题时，实际

上往往是在质疑“谁的兴趣得到了关照”。杜威的兴趣概念，正确地意识到不同人群有不同的兴趣。但是在师生共同生活的范围内，到底学生的兴趣是什么？这个难题还是留待教师去解答。根据教育田野的实际所见来看，这就是把迈出去的一只脚又收了回来。“一个关心儿童兴趣的教师，未必按照儿童实际想要的、他们感兴趣的或者心理学意义上的儿童的爱好来做。^[6]”一个最粗暴的、无视儿童需求的教师，也可能认为坚持己见恰恰是在保护儿童的成长。把界定儿童需求这项工作交给教师，让杜威的“兴趣”概念，在教育上埋藏了祸根。教师可能在一句“我是为你好”的名义下，做出各种与杜威的“兴趣”概念背道而驰的事情来。

三、兴趣状态是紧张而非愉悦

对自己的运动能力尚缺乏控制的婴儿，会有脸部表情和肢体动作。当他发现自己感到趣味的事物时，会欢叫着用身体姿态和面部表情向成人发出指示。接着，当他想要的东西真地在其掌控下之后，小宝宝又可能因为自己无法自如地操纵而发脾气、哭泣。婴儿的这些表现，告诉我们关于兴趣的一项事实，表现了处在兴趣状态时人们的心理感受：小宝宝想要某物时，感受到的不是愉悦，而是紧张。他通过发脾气、哭泣来表达这种需要，也表达了这种心理体验。在获得想要的物品而感到满足时，他已经不再处于一种兴趣状态了。换句话说，感到满足之时，就是兴趣消失之刻。

阿诺德(Felix Arnold)的兴趣理论^[7]，可以对这种日常观察进行理论化。他认为兴趣是针对某种情境的态度，包含动力和认知两个方面。其中，兴趣的动力方面是指，兴趣总是朝向某些事物的努力、意向、欲求或趋势。兴趣的认知方面，是指对将来有待实现的时刻的模糊认识。这种模糊的认识可以在兴趣的动力作用下逐步发生变化，逐步清晰、丰满起来。在兴趣发生时，个人感受到了某种冲动；个人认为在自己的欲求和某些外部对象之间存在某种联系，但是这种联系还没完成。这种未完成的状态带来的紧张、压力或者要求进一步控制的趋势，描述了兴趣状态下的个人感受。总的来说，这种兴趣定义至少包含两个方面的内涵：其一、兴趣不是指向当下的，而总是指向未来。其二、兴趣的标志不是愉悦、放松、满足或宁静的感受，而是某种紧张、冲动、意向

等。与兴趣相伴随的是紧张而不是愉悦。兴趣也因此可以定义为一种指向未来的紧张状态。

一个人品尝水果的滋味,或者享受花朵的芬芳,或者鉴赏画作、雕塑的美感而感到愉悦。这种愉悦是当下的。这个人会停滞不前,只为吸收这种愉悦。但是,如果这种满足或者愉悦没有出现,只有通过注意中心的某些情境的控制才能得到,那么这个情境中的兴趣就会存在,并激发动力的态度和倾向。这些倾向将被感知为兴趣,并指导进一步的控制。^[7]

愉悦不是指向未来的,而是一种实实在在的当下的情感。只有当这种愉悦的体验还未实现的时候,它才能指导行动的进一步发展。这时候,愉悦还不是现实的,个人感受到的还是紧张。这种紧张指向了未来的愉悦。更直接地说,感受到愉悦,恰恰表明了兴趣的消失。这个理论,很清晰地表达了这样的判断:兴趣不等同于娱乐;兴趣甚至总是和紧张、焦灼乃至痛苦等体验联系在一起。兴趣的动力方面的这些特征,使其能够推动个人认知的发展。这个道理很容易获得大家的支持:作为兴趣的对象,会更持久地保持在注意力的中心,因此也会得到更充分的认识。

在教育上,无论是“作为事物属性的兴趣”还是“作为目的的兴趣”,都没有正面回答兴趣到底意味着紧张还是满足。这两种关于兴趣的概念,几乎都不假质疑地认为,兴趣一定有助于学习。兴趣可以让学习变得更加愉悦、更加自然或者更有目的性。将兴趣与紧张建立联系,这就取消了个人对于兴趣的天然爱好。兴趣并不总是人们乐意发生的。换句话说,当发生兴趣的时候,个人的心理感受并不愉悦。因此,利用兴趣来改善师生关系,利用兴趣让学习过程变得轻松愉快,这样的愿望在阿诺德的理论中,就都是难以实现的了。更甚者,根据这个理论,愉悦、满足本身就是完成了的情感,本身并不是积极推动、指向未来的,而是鼓励行动者停留在当下去享用,因此并不值得教育者追求。兴趣虽然可能以愉悦和满足为终点,但是到达这个终点恰恰意味着兴趣的终结。因此,在教育中应用兴趣,恰恰不应以学生的愉悦、满足、放松或宁静等状态为标志。拿教育田野所见来说,一节充满欢歌笑语的课未必是好课,一节让学生皱着眉头结束的课反而更可能是。

根据阿诺德的理论,兴趣在儿童身上的表现,和在其他年龄段、其他领域的表现并没有什么差异。

尽管在那些年龄段、那些领域,兴趣发生时的紧张情绪可能不会以“孩子气”的形式来表现,而是表现为调用更多的注意力、体力等资源来实现目标,在认知方面也表现得更加专注。但是,人们在兴趣状态下感受到的主要是紧张,这一点是与婴儿在兴趣状态时的感受相一致的。我们在收藏爱好者身上可以看到紧张、满足种种情绪体验的变化历程。回到前面的例子,在小宝宝对某些事物感到兴趣时,同时伴随着一种紧张、焦灼的情绪。当他拿到了想要的东西,咯咯笑起来的时候,兴趣也就终结了。此时,他已经得到了满足。紧接着,他希望像自己的父母那样来操作物体。但是,年幼的他并不总能如愿。于是,在拿到东西以后不久,就因为无法自如地操纵物体而尖叫、哭泣起来了。这时候,一些指向未来的张力,再次出现了。这标志着新的兴趣的发生。对于小宝宝来说,兴趣成为推动其接触事物、探索事物的动力。也可以换句话说,兴趣是推动他学习的动力。相反,把任何他想要的事物很快提供给他,只是让他感到满足、感到惬意,并不会推动他学到什么。这种满足,对于学习的助力是很有限的。这是阿诺德的兴趣定义对于兴趣作用方式的独特解释。这也将是在教育上应用兴趣原理的新的基础。

四、阿诺德与杜威的兴趣概念的比较

在介绍杜威的兴趣概念时,笔者曾经引述过一段话,对“旁观者”和“参与者”进行了对比。在那段引文中,杜威所说的“参与”可以换算成“感兴趣”的意思,“不参与”或“旁观”就是“不感兴趣”。杜威在应用“参与者”这个概念时,强调外部条件与个人目标的联系。发生了联系,就是“参与”;不发生联系,就是“不参与”。有联系的时候,行动者是一个“参与者”,会高度关切外界条件;没有联系的时候,行动者是一个“旁观者”,对外界条件表示冷漠。应该说,行动者的目的与外界事物的联系,这一点是杜威的兴趣概念与阿诺德的兴趣概念的共同点。但是,这两个兴趣定义之间,还是存在很多深刻的歧异。(鉴于“作为事物属性的兴趣”定义在杜威那里已经得到了充分的批评。这里只对“作为目的的兴趣”和“作为紧张状态的兴趣”这两个兴趣定义作比较。)实际上,正是这些关键差异,为我们提供了一种关于学习的独特解释,进而在原则上要求教育实务工作者做出调整。

差异一：成员身份还是学徒身份

我们都有这样的经验，在学习一种新技能的一开始，个人还不能很好地完成它，更不用说十分理性地控制自己的活动了。此时的学习者，还不能十分确定地知道何种外部条件，最能够帮助自己完成预期的目的。表现为，新手的注意力总是分散和低效率的；只有专家才能够迅速筛选外部对象，将这些外部对象目的化。但是，此时的专家已经不再是一名学习者了，他早已经成为一名拥有完全资格的成员。在杜威的“兴趣”概念中，学习者本身就是这类专家级别的合格成员。杜威假设这些学习者已经能够明确地知晓外部环境中的那些事物，知道什么与自己的目的相关、什么与自己的目的无关。笔者相信这是一个误解。实际上，许多学生在求学期间，并不特别清楚自己从事的活动与长远生活目标之间的联系。因此，作为学生就特别需要导师的干预：是导师代表我们遴选学习内容，帮助我们确定什么值得学、什么不值得学；是导师为我们规划了向目标进发的路径，也可以称之为“课程”。

杜威兴趣定义的这一缺憾，在阿诺德那里得到了纠正。按照阿诺德的兴趣定义，成为合格成员的学习者，其兴趣已经完结了，学习活动也完成了。恰恰是在作为学徒的时候，学习者会格外渴望得到认可，渴望成为正式成员。但是，这时候的他们，还只会笨拙的模仿或者正处在反复的试错当中无法自拔。因此，从兴趣定义的角度来理解学习过程，则学习者还只有一种类似学徒的身份，还不能像一名合格成员那样，对“目的——手段”做出清晰、准确的判断。但正是这一点，确保她拥有旺盛的学习兴趣。

差异二：个人选择还是实践传统

在杜威的兴趣概念中，学习内容的选择要与学习者的需要联系起来。教师的重要工作，就是发掘这些需要，并为满足它们提供条件。杜威的兴趣定义，确保了教师提供的这一类支持条件，总是会自然而然地让学生发生兴趣（定义本身的同义反复）。问题是，杜威尽管也强调对学生兴趣的引导，但是并没有明言标准的问题。如何规避外界强加给学生的目的？这仍是杜威兴趣概念无法解答的实务难题。学

生的什么需要是正当的？教师应该引导学生产生什么样的需要？这样的问题，在杜威那里都没有明确的回答。

实际上，杜威理论对于个人选择的看重，早已经受人诟病。毕竟，我们都是生活在传统之中。个人的反省，在大多数时间、大多数场合都是罕见的、高成本的事情。^①那么，按照阿诺德的兴趣概念，个人会在什么时候对事物发生兴趣、渴望掌握它？一定是在学习者还未充分掌握的阶段。或者用刚刚使用过的概念来说，是在学习者尚且作为“学徒”的时候。他们对自己将要学习的东西，认识不清、了解不明，但有一种模模糊糊、莫名所以的高度认同。这种认同的力量如此强大，以至于学习者愿意忍受漫漫学徒期的煎熬。吸引他们的东西是什么？阿诺德本身没有明言。但是，我们知道，这种兴趣定义中的学习对象是先于个人的存在，是一种卓越的、有吸引力的东西。用一般政治学概念来说，可以用“实践传统”来概括。例如，一名立志从教的学生该学什么？答案几乎是确定无疑的。他一定要寻求教师群体中的卓越者所代表的实践传统。正是这些传统本身，让新一代的教师心生向往，并立志成为其中一员。在这个例子当中，该学什么既不是学习者个人的选择，也不是教师教育者能干预和摆布的。

差异三：目的化的环境与目标群体

在杜威那里，“环境”是经过重新定义的诸多概念之一。理想的“环境”强调人与人之间无障碍的信息沟通。这样的“环境”，能让行动者获得更充分的信息基础、远离偏见，因此具备教育性。在杜威的兴趣概念中，兴趣的对象是原子式的。各种外部条件，以一种各个林立的方式，接受个人的甄选、判断。我们很难相信，这种“原子”状态下的外部对象构成的环境，一旦与个人目的发生了联系（在杜威看来，就是个人感到有趣），就具备了教育性。这时候的外部条件，尽管在个人看来是清晰的、明确的，但同时也失去了因为距离和陌生带来的诱惑。更重要的是，在没有目标群体作为参照物的时候，对于外界条件的理解是纯粹个人的。缺乏意义架构，诸如崇高、庄严等价值在个人身上都难以实现，所剩下的不过实

^① 对杜威的反省思维的讨论，参见丁道勇：《我们怎样思维：信念结构理论及其应用》，载《全球教育展望》，2013年第1期。在其中，“反省思维”被认为是对“我们怎样思维”的一种规范性的回答，其缺陷是未照顾个体的实际心理需求。反省思维理论偏爱的是科学思维，只刻画了人类认识的一面。该文在一系列讨论的基础上，提出用信念结构理论替代反省思维，作为对“我们怎样思维”这个问题的回答，进一步讨论了杜威所鄙弃的各类有缺陷思维的价值。

用罢了。

用阿诺德的概念来说,“目的化的环境”概念,混淆了“享用”和“期盼”两种状态。环境当中有相当一部分事物,虽然与行动者的目的相关,但并没有指向未来的动力特征。相反的,它们往往在牵绊着我们,让我们裹足不前,停留在当下。因此,这些事物尽管与我们的目的相关,但是并不会对我们的学习起到促进作用。按照这个观点来说,譬如,“红袖添香”就不是一种很好的学习状态。学习过程本身的愉悦、温馨,让人流连。真正高效的学习状态是“废寝忘食”。一个“废”和一个“忘”,描述了学习者对于加快学习进程的迫切愿望。这种状态本身不是温柔陷阱。总之一句话,环境中的那些目的对象,并不总是有教育性的,并不总是能帮助我们学习。在生活中,我们大多数时候不是作为学习者,而是作为各类群体的合格成员。只是在我们作为学徒的时候,我们开始处于一种学习渴望当中。这时候的环境要素,标志了我们要进入的目标群体,尽管不能享用,但是富有教育性。这段讨论实际上是要把杜威的“环境”概念进行细分。总之,外界事物与个人目的相关,还不能确保个人对其发生兴趣。

五、结论:更新兴趣概念以后的学习观

基于上述比较,更新后的兴趣定义描述了学习活动发生时,个人的一系列状态:受到目标群体中卓越标准与实践传统的感召,从学徒身份转变到成员身份的过程中,个人感受到的某种紧张体验,即兴趣。这个兴趣概念在教育上的应用是:行动者在发生兴趣时,各外部事物之间并没有有趣、无趣的质性区分,也不再是个人目的性活动的操纵对象,而是转变为个人渴望进入的目标群体的表征。对于学习者来说,这个群体充满了魅力和感召力。在学习成为其成员的过程中,学习者学会与那个将要进入的目标群体成员之间,分享某些共同的东西,也就是该群体中的特定实践传统。举例来说,同一所学校的师生处在一个相对稳定的群体之中。一名转校生,经历最初的陌生、排斥,到最终的熟悉、融合。在这个融入新团体的过程中,就出现了兴趣。兴趣推动着这名转校生,关注该校的各项传统。但是,兴趣的维持,是以学徒身份作为条件的。一旦他被接纳为成员之一,兴趣也就终结了。我们可以想象,曾经的转校生很快就消失了。取而代之的,他很快就会与大多数本地的学生一样,每天上学、放学,有自己的朋

友,有与自己的朋友类似的爱好和苦恼,不再思考自己与这间学校的关系问题,不再对校内传统给予特殊关注。兴趣所能起到的动力作用,也就是推动学习者学习的使命,至此宣告结束。

我们已经看到,在更新了兴趣概念以后,关于学习活动的认识也有了一定程度的更新。譬如,个人选择开始让位于历史传统。正是目标群体所代表的卓越标准,启动了学习的过程。这个判断赋予教师工作以合法性。教师作为成人社会的代表,意思是说教师应当是各种卓越传统在学校内的代理人。又譬如,挖掘目标群体的魅力,看来要比满足学生的需求更重要。在教育田野中,我们有时会见到痴迷于自己工作的教师。这类教师往往会教出痴迷学问的学生来。这就是因为,这些教师有意无意地更充分地挖掘了自己所教的内容,是自己学科的更合格的代理人。最后,在学习活动过程中,学生还只有学徒身份。换句话说,即使是在最理想的兴趣状态下,学生对于所要学习的东西,也只有模糊、片面的认识。因此,教师更有责任给予他们更适当的课程。尽量准确地呈现所要学习的目标群体的传统和魅力。这应是针对教师的一项最重要的教学伦理标准。

对于一线教师来说,本文对“教育中的兴趣概念”的辩证,以及相应的学习观方面的认识更新,都提出了一些原则性的实务工作要求:如果说,“作为事物属性的兴趣”及其学习观,要求教师研究学习的素材;杜威的“作为目的的兴趣”及其学习观,要求教师研究学生;那么,在更新的兴趣概念及其学习观的指导下,教师应该开展对“课程”的研究。这里的“课程”,是从课程哲学的意义上理解的,代表了人成长的“目标”和“路径”。一位只关注教学法的教师,未必能理解自己执教的课程的魅力所在。表现为,他可能并不清楚,自己所教的学科为什么值得他人学习?这个学科有什么东西能让他人心中生景慕甚至激动不已?研究“课程”,把课程作为自己的工作对象,用课程自身的魅力吸引学生。这是更新后的兴趣定义,给教师的原则性建议。笔者的几项研究工作也表明,即使是小学课程,也值得我们花大力气去深入研究。

参考文献:

- [1] Hidi, S. Interest: A unique motivational variable [J]. Educational Research Review, 2006(1): 69-82.
- [2] 布鲁纳. 教育过程[M]. 上海师范大学外国教育研究

- 室,译. 上海: 上海人民出版社, 1973:50.
- [3] Dewey, J. Interest and effort in education[M]. Cambridge, MA: Riverside, 1913:95-96.
- [4] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京: 人民教育出版社, 1990:143.
- [5] Dewey, J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process[M]. 2nd ed. Boston, MA: Heath, 1933:40.
- [6] Peters, R. S. Ethics and education[M]. London: George Allen & Unwin, 1966:168.
- [7] Arnold, F. Attention and interest: A study in psychology and education[M]. New York, NY: Macmillan, 1910:186.
- [8] Silvia, P. J. Exploring the psychology of interest[M]. New York, NY: Oxford University Press, 2006.
- [9] 杜威. 教育中的兴趣和努力[G] 任钟印,译. // 杜威. 学校与社会·明日之学校. 北京: 人民教育出版社, 1994: 167-213.
- [10] 杜威. 平民主义与教育[M]. 常道直,编译. 上海: 商务印书馆, 1922:142.
- [11] 赫尔巴特. 普通教育学 教育学讲授纲要[M]. 李其龙,译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002.

The Concept of Interest in the Process of Education

DING Dao-yong

(Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: There are three definitions of interest which differ in interpretive power and theoretical schemes and educational implementations. To use interest as a property of certain things, teachers need to research into teaching materials, and to choose between leisure study and hard study. To use interest as an aim, teachers should research into students and facilitate the students' development based on their needs. Both definitions do not directly address the nature of the learners' feeling. Felix Arnold focused on this question and provided a more acceptable definition of interest. Arnold held that when people feel interest, they are in some kinds of restless mood. This mood can be a psycho-motor to facilitate the learning process. Such a definition portrays well the mechanism of interest in the process of education. Based on the definition, we should renew our understanding of learning activities and teachers can adjust their work.

Key words: interest; property of things; aim; restlessness

(责任编辑 李 涛)