

# 前言

---

本书是一部供高等师范院校心理学公共课使用的教材,也可供作广大教育学院、教师进修学校和一般高等院校师生教学参考用书。

目前,我国高师学生必修的教育课程,一般有心理学、教育学和各科教材教法。由于心理学的课时有限,学生不可能修完与教育学有关的心理学各分支课程。高师心理学这门课程既要为学生学习教育学和各科教材教法提供必要的心理学知识,又要为他们今后在教育和教学实践中运用心理学理论提供必要的、多方面的基本知识和训练,并为进一步学习心理学打好基础。因此,我们以普通心理学知识为基础,以教育心理学内容为重点,适当包括发展心理学和社会心理学的内容。考虑到本地区教育的民族性特点,还增设了民族心理知识部分,并在部分章节中反映了一些少数民族学生心理特点的内容。

该教材具有如下特点:

第一,全书在体系上有所创新。针对本学科的教育对象特点,我们将普通心理学、教育心理学、发展心理学、社会心理学及民族心理学等各门学科中有关的重要内容融为一体,从而使新教材的体系具有较为严密的逻辑结构,避免了若干学科的简单拼凑。

第二,全书在内容上作了较大调整。增加了师范生进行教育和教学过程中所需技能和能力培养方面的教学内容,突出了实用性和可操作性;强调学习能力和教学技能的培养,为学生提供具有较强针对性的教育指导。

第三,全书在编写过程中主要参考了20世纪90年代以来出版的各种心理学著作,注重吸收当代心理学研究的最新成果,注意在教材中反映当代大学生身心发展的特点,使教材具有鲜明的时代特色。

第四,全书在体系和内容上注意与后续课程相协调,注重心理学与教育学、学科教育学、教师岗前培训等各门课程的分工与衔接,注意克服目前普遍存在的各门课程既相互脱节,又交叉重复的弊端,使师范院校各门教育课程能够按照学科内部的逻辑联系统一确定教学要求。

本书由金河岩和朴泰洙主编,并提出具体操作方案和编写提纲,最后负责修改统稿。各章节编写分工如下:金河岩(第一、二章,第三章第二节),朴泰洙(第

九、十章),汪勇刚(第六、十一章),沈松哲(第五章),崔美玉(第四章第一、二节),金香花(第七、十二章第一、二节),王文增(第四章第三、四、五节及第八章),金哲华(第三章第一节),金舜英(第三章第三节),黄享奎(第十二章第三节)。

本书是在校领导和师范学院领导的大力支持下编写而成的。在成书过程中,得到校、院教务处和校科研处的热情帮助和支持。在此谨向他们致以诚挚的谢意。我们的老主任鲁锡炼教授热情鼓励后辈,带病审阅了全部书稿,提出了宝贵的意见并欣然命笔作序。对此我们表示由衷的敬意和感谢。编者在编写过程中大量参阅了国内外有关心理学的最新论著并汲取了其中的研究成果,在此一并表示感谢。

由于编写时间仓促,编者水平有限,本书肯定会存在不少疏漏和不当之处,谨请有关专家和广大读者不吝批评指正。

金河岩 朴泰洙

2000年11月



# 目 录

---

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| <b>第一章 概 论</b> .....      | (1)   |
| 第一节 心理学的性质 .....          | (1)   |
| 第二节 心理发展与教育 .....         | (7)   |
| 第三节 心理学的发展与理论流派 .....     | (15)  |
| <b>第二章 学习心理</b> .....     | (20)  |
| 第一节 学习的一般概念 .....         | (20)  |
| 第二节 学习理论 .....            | (23)  |
| 第三节 学习迁移 .....            | (26)  |
| <b>第三章 需要与动机</b> .....    | (33)  |
| 第一节 需 要 .....             | (33)  |
| 第二节 动机与动机作用理论 .....       | (36)  |
| 第三节 学习动机及其激发与维持 .....     | (43)  |
| <b>第四章 认识过程</b> .....     | (50)  |
| 第一节 注 意 .....             | (50)  |
| 第二节 感觉和知觉 .....           | (63)  |
| 第三节 记 忆 .....             | (76)  |
| 第四节 思 维 .....             | (91)  |
| 第五节 想像与创造性思维 .....        | (109) |
| <b>第五章 情绪和情感</b> .....    | (121) |
| 第一节 情绪和情感的概述 .....        | (121) |
| 第二节 情绪、情感的分类 .....        | (124) |
| 第三节 情绪和情感在教学中的作用 .....    | (130) |
| 第四节 青少年情绪和情感的特点及其培养 ..... | (134) |
| <b>第六章 意 志</b> .....      | (138) |
| 第一节 意志的概述 .....           | (138) |
| 第二节 意志过程和结构 .....         | (142) |
| 第三节 意志的品质及其培养 .....       | (145) |

|                               |       |
|-------------------------------|-------|
| <b>第七章 个性心理特征</b> .....       | (151) |
| 第一节 能力.....                   | (151) |
| 第二节 气质.....                   | (161) |
| 第三节 性格.....                   | (168) |
| <b>第八章 自我意识</b> .....         | (178) |
| 第一节 自我意识概述.....               | (178) |
| 第二节 自我意识的发展.....              | (181) |
| 第三节 青少年的自我教育.....             | (188) |
| <b>第九章 态度与品德</b> .....        | (192) |
| 第一节 态度与品德的实质及相互关系.....        | (192) |
| 第二节 态度与品德形成的主要理论及其教育意义.....   | (196) |
| 第三节 态度与品德学习的一般过程与条件.....      | (205) |
| <b>第十章 民族心理</b> .....         | (210) |
| 第一节 民族心理概述.....               | (210) |
| 第二节 文化与民族心理结构.....            | (212) |
| 第三节 民族性格.....                 | (215) |
| <b>第十一章 群体心理与人际交往</b> .....   | (220) |
| 第一节 群体心理.....                 | (220) |
| 第二节 中学班集体心理.....              | (229) |
| 第三节 人际关系.....                 | (234) |
| <b>第十二章 心理卫生与心理健康教育</b> ..... | (241) |
| 第一节 心理卫生与心理健康.....            | (241) |
| 第二节 青少年常见的心理障碍及成因.....        | (246) |
| 第三节 青少年心理健康教育.....            | (249) |
| <b>主要参考文献</b> .....           | (255) |



# 第一章

---

## 概 论

进入 21 世纪,随着改革开放的深化和社会发展的需要,心理学已为越来越多的人所了解和重视,并已渗透到我们生活的每一个方面。例如,在现代市场经济的环境下,无处不在的广告是怎样影响到你的消费行为?中国人爱面子的特点是否影响到你的人际交往?计划生育政策的实施是怎样影响到人们对子女的教育态度?对于跨入高师的大学生而言,心理学与当前的学习及将来从事教育工作的关系更加密切。心理学将有助于他们知识的掌握、技能的形成及相关能力的培养,并在促进发展良好的自我意识,形成高尚的道德品质,建立良好的人际关系和维持身心健康等方面发挥积极的作用。

### 第一节 心理学的性质

#### 一、心理学研究的对象

心理学是一门以人类和动物的心理现象和行为活动为研究对象的科学。心理现象是各种心理活动的表现形式。人们通过感官认识客观事物的外部特征、对事物的内在规律进行思考、各种喜怒哀乐等都是心理现象,动物也存在着心理活动,因而也具有心理。人们可以利用其心理活动规律去训练动物的行为,使之为人服务(如训练狗为残疾人服务),也可以通过对比来探明某些与人相似的心理活动规律,更好地了解人的心理活动。探明动物产生这些心理与行为的原因与机制是动物心理学的研究任务,它是心理学的一个分支领域。心理学主要是以人的心理现象为研究对象的。

心理现象由许多心理活动构成。每种心理活动都有内容与形式两个侧面。心理活动内容指来源于现实并为每个人所意识到的各种映像本身,而心理活动形式是指这种映像存在的方式及其组织、结构。心理学着重研究心理活动的形式,因为心理内容是无穷无尽的,外部世界有多少事物,它就有多少事物的映像,心

理内容千变万化、情随事迁、因人而异,它带有相当大的情境性和主观性。作为科学研究的重要特点是分析与概括,因而心理学着重研究人类心理活动的形式。

## 二、心理学研究的内容

人类心理现象是自然界最复杂、最奇妙的一种现象。人类心理活动表现在认识世界、改造世界的一切领域。心理学研究的内容主要包括以下几个方面:

### (一)个体心理系统

个体心理是指个人所具有或在个人身上所发生的心理现象。现代心理学倾向于把个体心理现象看成是一个异常复杂的系统。概括起来,个体心理可以分为心理动力、心理过程、心理状态和心理特征四个方面。

#### 1. 心理动力

心理动力系统决定着个体对现实世界的认识态度和对活动对象的选择与指向。它主要包括动机、需要、兴趣和世界观等心理成分。

人的一切活动,无论是简单的还是复杂的,精神的还是肉体的,都是在某种内部动力的推动下进行的。这种推动人进行活动,并使活动朝向某一目标的内部动力,就是人的活动动机。动机促使个体产生行为,指向一定的对象,并不断调节行为的强度、持续时间和方向,使个体在行为中达到预定目标。

动机的基础是人类的各种需要,即个体在生理上和心理上的某种失衡状态。它是个体进行活动的基本动力,是个体积极性的源泉。人有生理的需要,如食、性等,也有社会的需要,如劳动、人际交往的需要、成就的需要、自尊的需要等;人有物质的需要,如食物、衣着、住房、交通工具等,也有精神的需要,如认识世界的需要、审美的需要等。兴趣是一种对事物进行深入认识的需要,是需要的具体体现。世界观则对人的需要进行调节和控制,并由此确定个体对客观世界的总体看法和基本态度。

#### 2. 心理过程

人的心理是一种动态的活动过程,包括认识过程、情绪过程和意志过程。他们从不同的角度能动地反映客观世界的事物及其关系。

认识过程是个体获取知识和运用知识的过程,包括感觉、知觉、记忆、思维和想像等。人对客观世界的认识始于感觉与知觉。感觉反映事物的个别属性和特性,而知觉反映事物的整体及其联系。人们通过感知觉所获得的知识经验能储存在人的头脑中,并在需要时能再现出来,这就是记忆。人不仅能直接感知个别、具体的事物,认识事物表面联系,还能运用头脑中已有的知识经验去间接地、概括地认识事物,揭露事物间的本质联系和内在规律,这就是思维。人还能利用已有的表象创造新形象,这就是想像。人们还能利用语言把思维活动的结果、认识活动的成果与别人进行交流,接受别人的经验,这就是言语活动。



人在认识客观世界的时候,不仅反映事物的属性、特征及其联系,还会对事物产生一定的态度,引起满意、喜爱、爱慕、厌恶、憎恨等主观体验,这就是情绪。情绪是人对客观事物是否符合自己需要而产生的态度体验。凡是符合人需要的客观事物就会使人产生积极肯定的情绪,反之则产生消极否定的情绪。可以说,客观事物是情绪体验的客观来源,而人的需要是情绪产生的主观原因。

人不仅能够认识世界,对事物产生肯定或否定的情绪,而且能在自己的活动中有目的、有计划地改造世界。这种自觉的能动性是人和动物的本质区别。心理学把这种自觉地确定目标并为实现目的而有意识地支配和调节行为的心理过程,叫意志过程。它常常与克服困难相联系,并体现在对行为的发动和制止方面。发动即激励个体去从事达到目的所必须的行为;制止即抑制与预定目的不相符合的行为。正是由于意志的调控作用,人才可能达到预定的目的。

在现实生活中,个体的认知、情绪和意志活动并非彼此孤立进行的,而是紧密联系,相互作用的。一方面,人的情绪和意志受认知活动的影响。“知之深,爱之切”,深厚、真挚的情感来源于对人、对事真切、深刻的了解;“知识就是力量”则说明认知对意志行为的重要影响。另一方面,个体的情绪和意志又对认知活动产生着巨大的影响。积极乐观的情绪、坚强的意志品质能促进人们认知的积极性;相反,则会窒息人们认知与创造的热情。再者,情绪与意志也有密切的关系。情绪既可以成为意志行为的动力,也可以成为意志行为的阻力,而意志则可以调节和控制自己的情绪。

### 3. 心理状态

在不同的时间和不同的条件下,人的心理活动具有不同的状态。心理状态就是指心理活动在一段时间里出现的相对稳定的持续状态,其持续时间可以是几小时、几天或几星期。它既不像心理过程那样变动不居,也不像心理特征那样稳固持久。事实上,人的心理活动总是在睡眠状态、觉醒状态或注意状态下展开的,这些不同的心理状态体现着主体的心理激活程度和脑功能的水平。

一般而言,人们自觉地、清晰地反映客观现实的心理活动是以注意状态为基础,并由注意状态相伴随的。注意作为一种比较紧张、积极的心理状态是意识活动的基本状态,它使人的心理活动指向和集中在一定的对象上,并使人对被注意的事物进行清晰的反映。没有注意的作用,人就无法清晰地认识事物,也无法准确而迅速地完成某种活动。

### 4. 心理特征

人在通过心理过程和心理状态来反映客观世界的过程中,还会形成各种各样的心理特性,表现出人与人之间的心理差异。心理特征就是人们在认知、情绪和意识活动中形成的那些稳固而经常出现的意识特性,主要包括能力、气质和性格。

能力是顺利完成某种活动所必须具备的心理特征,在活动效率的潜在可能性与现实性中体现出个体的差异。如,观察方面的敏锐精确与粗枝大叶;记忆力方面的强与弱;思维方面的灵活迅速与呆板迟钝等。气质是指表现在人的心理活动和行为的动力方面的特征,在速度、强度、稳定性、指向性等方面表现出个体的差异,一般不受个人活动目的、动机和内容的影响。如,有人温柔,有人粗暴;有人沉着冷静,有人急躁焦虑;有人情绪稳定,有人容易波动等。性格是人对现实的稳定的态度和习惯化的行为方式,在言谈举止等方面表现出个体间的差异。有人谦虚谨慎,有人骄傲自满;有人坚毅果断,有人优柔寡断;有人沉着自信,有人怯弱自卑。正是这些心理特征,使一个人的心理活动与其他人的心理活动彼此区别开来。

在分析心理现象时必须指出,人的心理是一个整体。将个体心理分为心理动力、心理过程、心理状态、心理特征四个方面,只是为了便于科学地研究分析。事实上它们是彼此密切联系的。首先,心理动力与心理过程是相互作用的。人没有无缘无故的认识、情感和意志,他们的心理过程总是在某种心理动力的推动下进行的。同样人的需要的产生和发展又依赖于心理过程。其次,心理状态和心理特征是在心理过程中形成和表现出来的。如果没有对自己和周围世界的认知、情绪和意志行为,个体的心理状态和心理特征便无法形成,也无从表现。同时,心理过程的进行也受到心理状态和心理特征的影响与制约。再次,心理状态和心理特征也是密切联系的。心理状态既稳定又可变,是介于流动的心理过程与稳定的心理特征之间的一种相对稳定的状态。如果某种心理状态经常反复出现,并且持续时间越来越长,那么这种心理状态就可能转化为个体的心理特征。同时,心理特征也影响着心理状态。

## (二)个体心理与行为

行为是指有机体的反应系统,由一系列反应动作和活动构成。任何行为的产生都不会是无缘无故的,总是在一定的情况下产生的。引起行为的各种因素叫做刺激,刺激既可以是来自于外部的物质世界或社会环境,也可以是来自于内部的生理与心理因素。在人类行为中,语言刺激具有特别重要的意义。个体通过语言发布命令,既可支配别人的行为,也可进行自我调节,使自己的行为服从于预定的目的。

虽然行为不同于心理,但和心理又有着密切的联系。引起行为的刺激常常是通过心理的中介而起作用的。同一刺激可能引起不同的反应,不同刺激也可能引起相同的反应,其原因就在于人具有丰富的主观世界。人总是以自己的主观精神去处理各种刺激,然后作出恰当的行为反应。同时,心理也要通过行为得以表现。行为在很大程度上是内部心理活动的外部表现,心理则是用来支配和调节行为的精神活动。由于心理与行为有着密切的对应关系,我们不仅可以根据所给予的



刺激来预测心理现象,也可以根据所表现出来的行为来推测心理活动。因此,心理学家在研究心理现象时,往往要客观地观察和测量人的行为,并通过探讨心理与行为的关系来全面准确理解人的心理活动及其规律。从这个意义上讲,心理学有时也可以称为行为科学,即通过对行为的客观记录、分析和测量来揭示人心理现象的规律性。

### (三)个体意识与无意识

人和动物都有心理,但人的心理不同于动物的心理,它具有意识的特点。所谓意识,就是能为个体所清晰觉察的心理活动。意识是人的精神生活的重要特征,也是人的心理活动的主导方面。正是因为人具有意识,人才能够觉察到作用于感官的外部世界,人才能够认识客观事物的特征及其联系,并能动地去改造客观世界;人也能觉察到自己的主观世界,明确自己的行为动机和内心需要,了解自己的认识过程及情绪状态,知道自己的心理特征和行为特点。由于人具有意识,因而人不仅能够认识事物、评价事物,认识自身、评价自身,而且能够实现对环境和自身的能动的改造。

但是,人的心理除有意识外,还存在无意识现象。它是人们在正常情况下觉察不到,也不能自觉调节和控制的心理现象。如梦境,人不能预先计划梦境的内容,也无法支配梦境的进程。在多数情况下,人们也难以回忆梦境的内容。人在清醒的时候,有些心理现象也是无意识的。如人们意识不到视觉和听觉过程,次声波能影响人的机体状态和心理,但人们也不能意识到它的存在。某些动作方式起初可能受意识调节,但在它们成为习惯之后,便可能转化为无意识现象。偶尔,无意识的内容也会闯入意识,如口误、笔误,会把个体无意识的欲望泄露出来。总之,无意识也是人的心理活动,它对人的行为也有一定的作用。在人的日常生活、学习和工作中,意识和无意识是紧密联系的。意识是人的精神生活的重要特征,无意识也是人精神生活的一部分。

### (四)个体心理与群体心理

心理动力、心理过程、心理状态和心理特征是存在于个体身上的心理现象,我们称为个体心理或个体意识。心理学研究人的心理现象,主要是研究个体心理或个体意识。但是人是社会的实体,人作为社会的成员总是生活在各种群体中并与他人结成各种各样的关系,如民族关系、师生关系、亲属关系等。由于社会群体的客观存在,便产生了群体心理或社会心理。群体与个体一样,存在着群体需要、群体价值、群体规范、群体舆论、群体目标等心理特征。一个群体由于具有某些特定的心理特征而区别于其他群体。

群体心理或社会心理与个体心理的关系是共性与个性的关系。群体心理是在群体的共同生活环境中产生的,它是该群体内个体心理特征的典型表现,而不是个体心理特征的简单总和。群体心理不能离开个体心理,但它对生活在其中的

个体来说,又是一种重要的社会现实,直接影响个体心理或个体意识的形成和发展。

### 三、心理学研究的任务

心理学的基本任务是揭示心理现象的本质和它产生发展的规律,应用心理学理论为社会实践服务。具体包括以下几个方面:

(一)研究心理过程的产生、发展、变化规律以及这些规律在社会实践中的应用。

(二)研究个性心理特征的形成及发展规律。

(三)研究心理动力的产生、发展及其作用规律。

(四)研究在具体的实践活动中人的心理活动规律,探讨如何用心理学规律提高实践活动效率。

(五)研究如何发挥人的潜能、充分调动人的主观能动性,预防和矫正心理偏差和心理疾患,维护心理健康。

### 四、心理学研究的方法

掌握心理学的研究方法,更有利于运用心理学知识解决实际问题。

心理学研究的基本方法主要有以下几种:

#### (一)观察法

观察法是在日常生活条件下直接观察并记录个体某种心理活动的外部表现或行为变化,从而对个体心理进行研究的方法,是最基本的研究方法。在学校教育、教学活动中,教师运用观察法可以观察学生行为、了解学生心理活动特点。其优点是研究目的明确,使用方便,能够在被观察者不知晓的情况下进行,因而具有较强的客观性。其缺点是难以获得系统的信息,不易进行定量分析,耗时费力,难以深入了解个体的心理活动。

运用观察法进行研究时应注意以下几个方面:

1. 事先要明确观察的目的;
2. 观察时应随时记录,可利用录音、录像手段;
3. 每次观察范围不宜太广,应集中观察一、二种行为或心理活动;
4. 每次观察时间不宜太长,对同一类行为可采用重复观察形式。

#### (二)实验法

实验法是通过控制某种环境或创设某种条件使被研究者产生某种心理现象并对此进行研究的方法。其主要特点是:严格控制可能影响心理活动的各种因素,主动引起心理现象,对结果进行定量分析,反复验证。

实验法又分为实验室实验法和自然实验法。



实验室实验法是在特设的实验室借助于专门仪器进行的心理实验。实验者事先要选择好一定数量的被试,并告知实验的方法和步骤,然后在实验环境中考察被试心理或行为反应的变化,利用仪器设备将这些变化准确地记录下来,最后分析实验结果,得出研究结论。实验室实验法的优点是可以严格控制各种影响因素,免受外界因素的干扰,且可以反复验证。缺点是:被试在严格的人为情境中的表现与自然情境的表现往往具有较大差异。

自然实验法是在自然情境下按照研究目的控制某些条件主动引起心理现象进行研究的方法。自然实验法兼有观察法和实验法的优点,排除了实验法明显的人为影响,也克服了观察法的被动性,因而被广泛应用于心理学领域。

在教育过程和研究工作中运用自然实验法的一般程序是:

1. 确定研究目的,制定研究方案;
2. 进行初测、了解研究对象当前的心理特点;
3. 选择和设定实验组、控制组;
4. 进行实验(对实验组施加影响,对控制组不施加影响)并得出实验结果;
5. 经过一段时间后,进行复测;
6. 对两组的实验结果进行分析,通过对比确定导致某种心理变化的原因。

### (三)心理测验法

心理测验法是指用专门的测量工具(量表)在较短时间内对个人或团体的某种心理品质进行测量和评价的方法。如对智力、人格、成就动机、兴趣等方面进行测试。测验法的优点是:采用标准化测量手段可以在较短时间内对个人或团体的某一心理品质进行较为精确的测定。当然,心理测量也有其缺点和局限性:这是因为测量工具的制定受到一定社会文化、历史、语言等因素的制约,同时测量结果易受测量者与被试者主观动机、态度等因素的干扰,因此心理测量的结果并非完全可靠,许多心理品质若单纯依靠这种方法去研究是远远不够的。

除了以上几种研究方法外,还有调查法、个案法、教育经验总结法、作品分析法、数量统计分析法等。

## 第二节 心理发展与教育

### 一、心理的实质

很久以前,由于人们发现人与动物流血过多而失掉知觉或死去,心理活动不复存在,认为心理现象主要发生在心或其他脏器,所以把精神活动称为“心理”。其实我们都清楚血液只是人体营养运输线。喝酒令人不清醒也不是灵魂受潮所致。



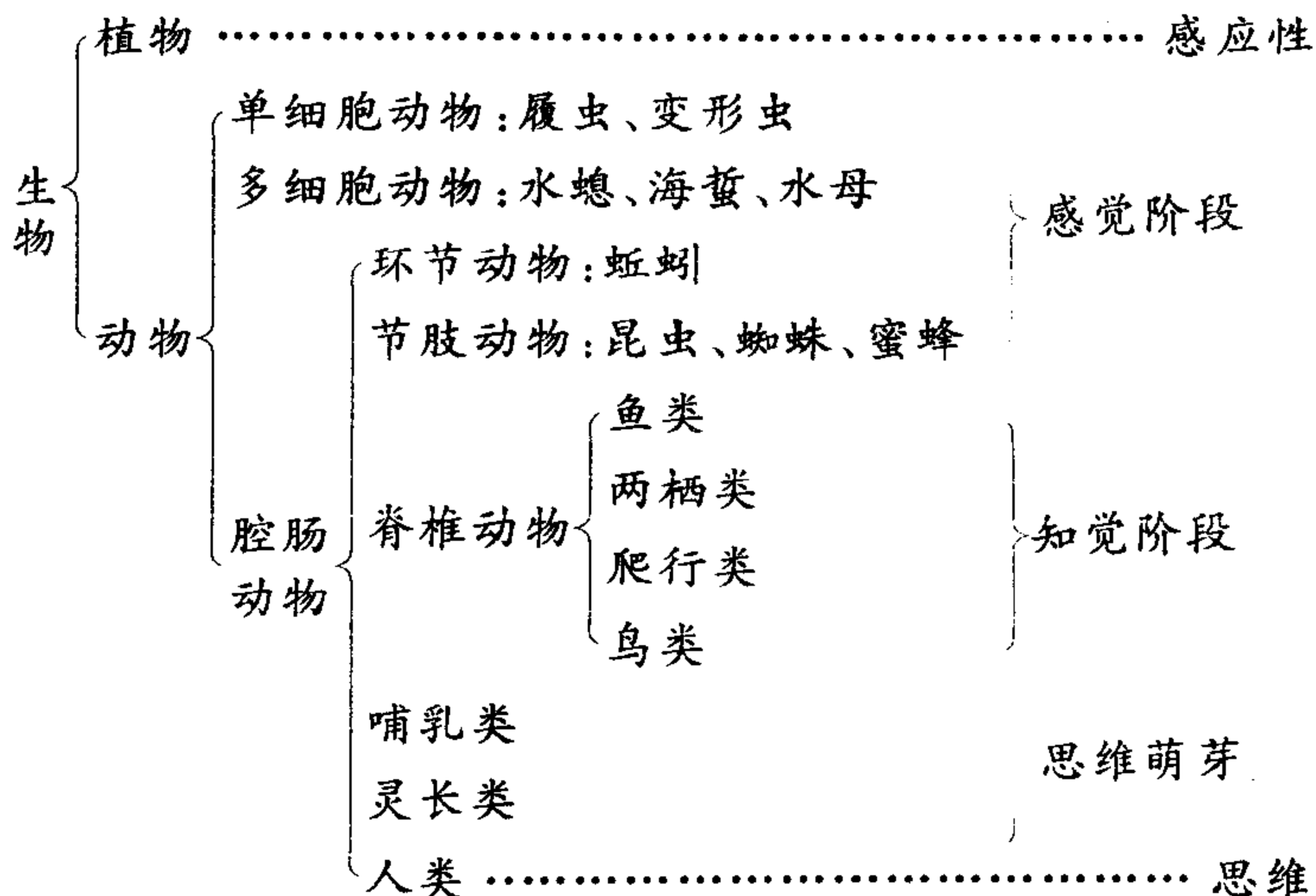
现代心理学科学地揭示了人的心理实质,认为人的心理是人脑对客观现实的能动的反映。

### (一)心理是脑的机能

#### 1. 脑是心理的器官

人类经过长期的探索,最终认识到脑是心理产生的器官,心理是脑的产物,是外部活动在头脑中的反映。现代科学从三方面论证了这一结论。

首先,从生物进化过程看,低等动物最初出现的感觉、知觉取决于动物的神经网络和头部神经结的形成和发展。灵长类动物的心理水平是动物中最高的,具有初步的思维能力。在人类的社会实践中人脑得到了高度发展,在结构和功能上都比动物脑有了质的飞跃。在此基础上形成了人类特有的心理活动的最高形式——意识。这表明心理活动水平取决于脑的发展水平。



其次,从个体生长发育过程看,个体的心理活动水平与其脑发育水平密切相关。婴幼儿时期,由于大脑发育尚未成熟,婴幼儿的心理活动处于较低水平,还不能进行复杂的思维活动,随年龄的增长,脑发育日趋成熟,个体的心理活动水平也逐渐提高。脑发育成熟后,个体的心理活动水平也基本达到成人的水平。

再次,从临床医学和心理实验上看,脑损伤是导致心理失常的重要原因,如大脑皮层受损往往会导致失明、失聪、失语、丧失记忆等心理失常。动物生理实验也表明,切除动物的部分脑组织会影响其心理活动的正常进行。由此可见脑是心理的器官。

#### 2. 神经系统的结构和功能

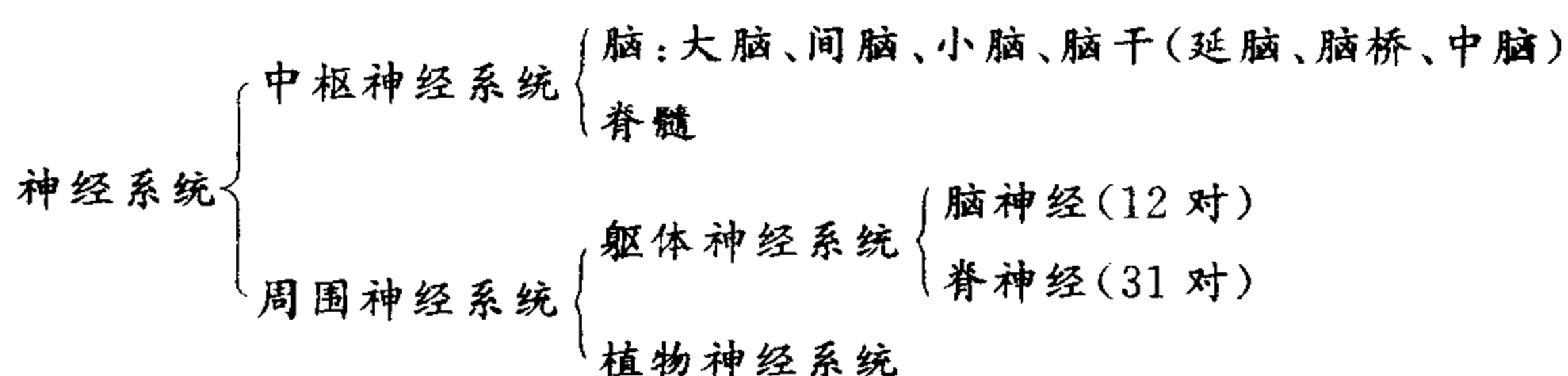
人脑是心理活动的器官,但人的心理活动有赖于整个神经系统的作用。人脑只是其中的重要组成部分。



### (1) 中枢神经系统和周围神经系统

神经系统是由神经细胞即神经元构成的。神经元一般分为胞体、轴突和树突三部分。胞体内有细胞核,树突多而短且有不少分枝,轴突只有一个,长且有髓鞘,轴突也称为神经纤维。神经纤维集成束则称为神经。神经元通过树突接受外来刺激,由胞体对信息进行处理,再由轴突传出。这样神经元具有对刺激的反应功能和传导功能。神经元的反应形式有两种:一是兴奋使自身由静态转入动态或由弱动态到强动态;另一是抑制使自身由强动态到弱动态或由动态转入静态。神经元间兴奋的传递,称为神经冲动传导。神经元间的接触点称突触,神经元间的联系是由突触来进行的。

人的神经系统由中枢神经系统和周围神经系统组成:



①中枢神经系统包括脑(脑干、间脑、小脑、大脑)和脊髓(图 1—1)。

脑干:由延脑、脑桥和中脑组成。

脑干是大脑、小脑与脊髓联系的通道。延脑与有机体的基本生命活动有重要关系,它具有调节呼吸、血液循环、消化等功能,因而也称为“生命中枢”。脑桥对人的睡眠具有一定的控制与调节作用。中脑是视觉与听觉的初级中枢。

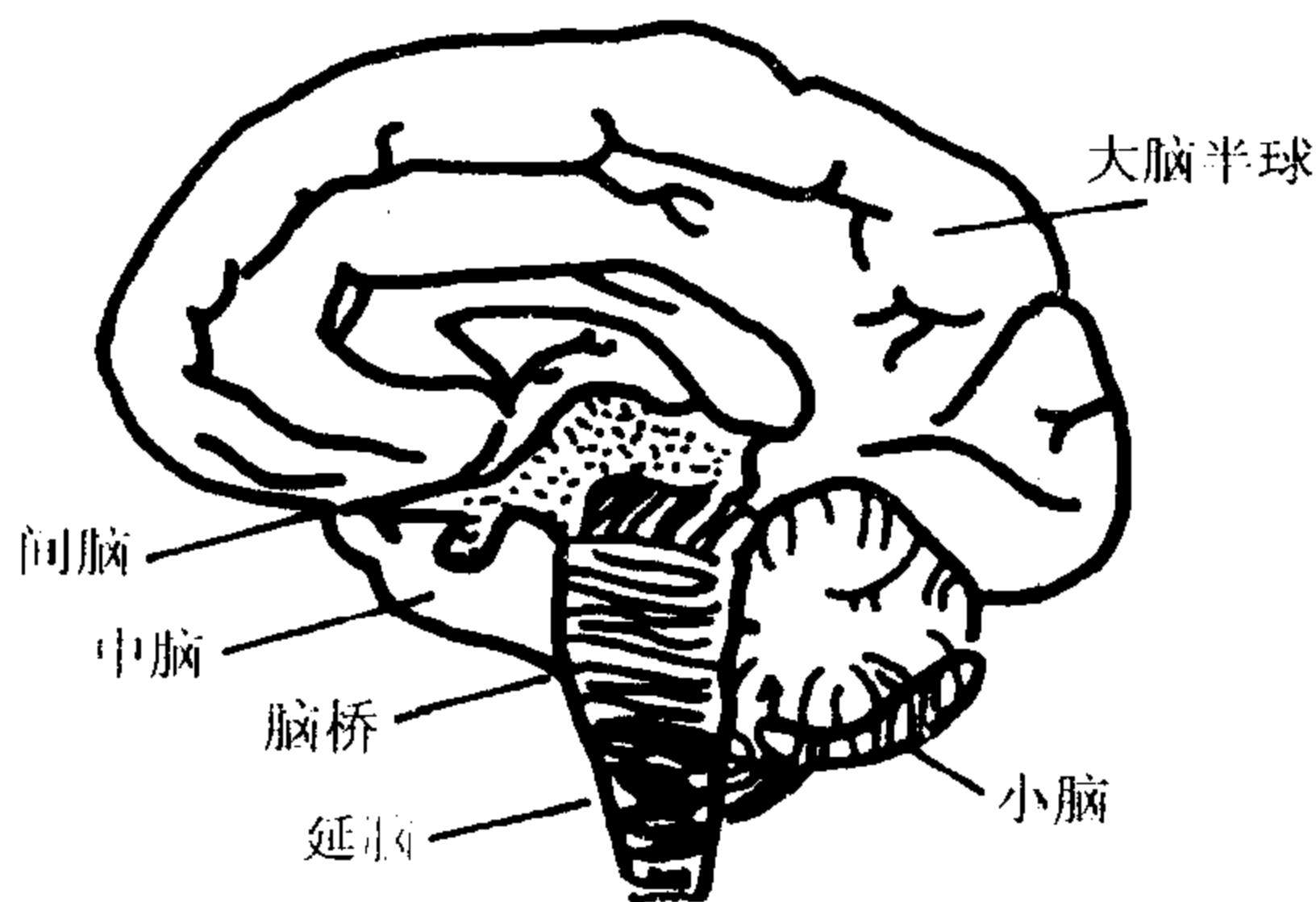


图 1—1 人脑各部位图

脑干中有神经纤维交织纵横并有神经元集团散布其中的区域,称为脑干网状结构。脑干网状结构按其功能不同可分为上行网状系统和下行网状系统。上行网状系统可以保持大脑皮层的兴奋性,它参与调节和控制觉醒和意识状态。下行网状系统可以加强或减弱肌肉紧张状态,对脊髓运动神经元有易化和抑制作用。

**间脑:**间脑主要包括丘脑和下丘脑。丘脑是皮层下感觉中枢,除嗅觉外各感觉信息都汇集在这里加工,然后传递到大脑形成感觉。下丘脑是植物神经系统皮层下中枢,其功能是调节内分泌活动和内脏活动,对情绪反应有重要影响。

**小脑:**小脑通过一些神经纤维与脑干相连并和大脑、脊髓发生联系,具有调

节骨骼肌运动,保持身体平衡的功能。

在大脑半球内侧面和间脑交接处的边缘有一穹隆形的结构,称边缘叶。边缘叶与有关的皮层和皮层下结构构成一个统一的机能系统,称为边缘系统。其功能主要有:个体保存(寻食、防御等);种族保存(生殖功能);内脏调节;控制情绪的发生和表现;参与学习和记忆活动;等等。

**大脑:**大脑是中枢神经系统最高级、最重要的部分。大脑占全部脑重约 1500 克的 70% 左右,由两个脑半球组成,胼胝体联结左右两半球并负责两半球间的信息传递。在两个脑半球表面覆盖有一层灰质,即大脑皮质。大脑皮质由各种神经元、神经纤维及神经胶质构成,至少有 140 亿个神经元,大脑皮质有许多凹进和凸起的部分,分别称为沟和回,大脑皮质以这种形式大大增加了它的表面积,总面积在 2200—2600 平方厘米左右,厚度在 2—5 毫米之间。大脑皮质三条较大的沟裂将大脑半球分为额叶、顶叶、枕叶和颞叶几个部分。各叶具有各自不同的功能,分管一定的心理活动,这种现象称为大脑皮质的机能定位。如:枕叶的视觉中枢,颞叶的听觉中枢,顶叶的躯体感觉中枢,额叶的运动中枢。语言中枢分别在额叶(言语运动中枢和书写中枢)、颞叶(言语听觉中枢)、枕叶(言语视觉中枢)。大脑皮质除这些功能明显的中枢部位外,还有整个大脑皮质 4/5 功能未明的区域,称为联合区。联合区在各中枢间起联络作用,一般认为联合区与高级的心理活动有密切的联系。

大脑的主要机能是:

- 1) 接受下级中枢的神经冲动,在大脑皮质形成相应的刺激感觉;
- 2) 具有分析与综合的机能,依据信息的意义主动调节感受器,更有效地了解信息;
- 3) 具有整合机能,对外部刺激产生知觉、联想、估价以及发出行动的指令,传达到效应器,作出特定的反应;
- 4) 通过反馈对反应进一步调节。

**脊髓:**脊髓是中枢神经系统的最低级中枢。脊髓的功能是进行简单的反射和传导神经冲动。

② 周围神经系统包括躯体神经系统和植物神经系统。

躯体神经系统包括脑神经和脊神经。

脑神经有 12 对,由脑发出,分布于头、面、额部,与头、面部的运动和感觉有关。脊神经有 31 对,从脊髓两侧发出分布全身,与躯体运动和感觉有关。

植物神经系统其皮层下中枢在下丘脑,功能是控制内脏器官、腺体和血管的运动,一般不受人的意识控制,因而也称为自主神经系统。

(2) 反射和反射弧

反射是指有机体在中枢神经系统参与下,对一定的刺激作出有规律的反应。



如遇到强光或异物,眼睛会闭上或眨眼,食物入口会分泌唾液以及膝跳反射等。

实现反射活动的神经结构叫做反射弧。反射弧有五个环节(见图 1—2),即:

感受器—传入神经(感觉神经)—神经中枢—传出神经(运动神经)—效应器

当刺激作用于感受器时,感受器发出兴奋;所产生的神经冲动沿传入神经到神经中枢;中枢对传入的信息进行处理,产生的兴奋沿传出神经到效应器;效应器作出相应的动作(肌肉运动或腺体分泌)。

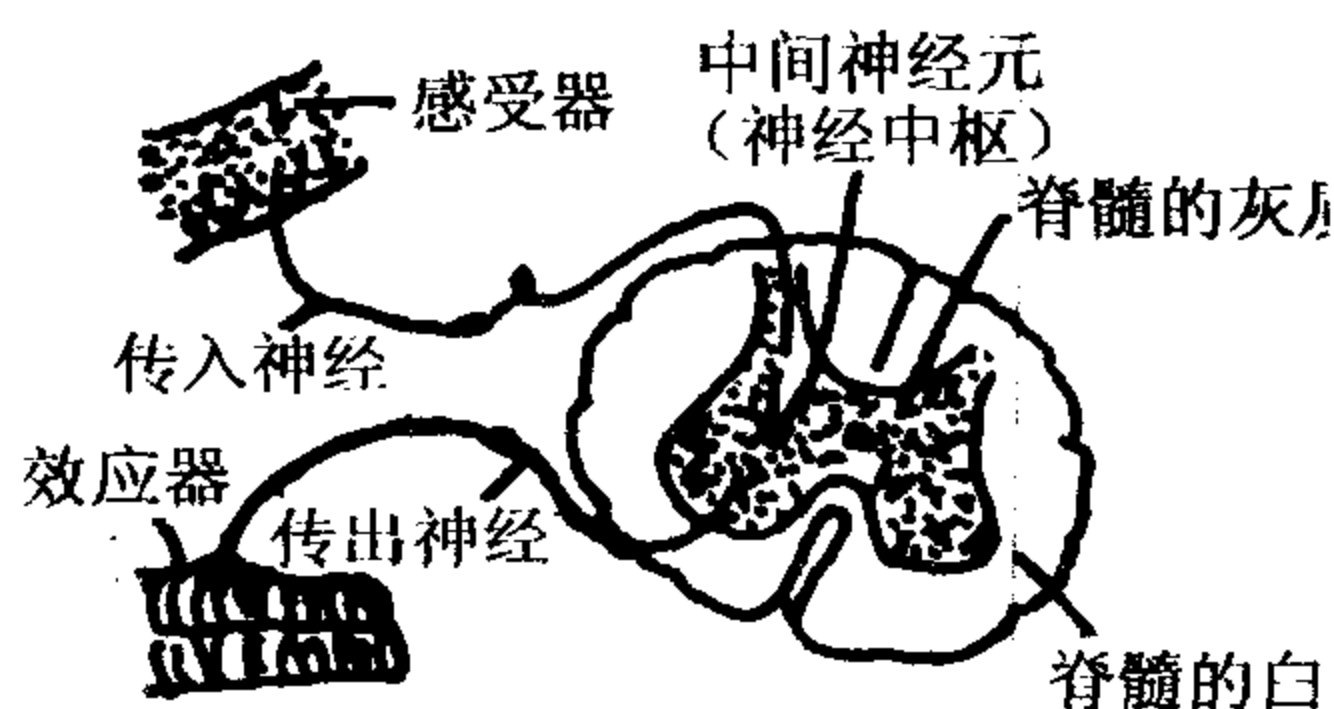


图 1—2 反射弧

### 3. 无条件反射和条件反射

#### (1) 无条件反射

无条件反射是先天遗传的不学而能的反射。如手遇刺或火烫会马上缩回,婴儿的吸吮及游泳反射等。引起无条件反射的刺激称为无条件刺激物(针刺、火等),当无条件刺激物与相应的感受器接触,就会引起无条件反射。

无条件反射主要有三类:食物性反射、防御性反射和性反射。无条件反射是由低级神经中枢(脑干和脊髓)来实现的,是一种固定的神经联系。无条件反射是在长期生物进化过程中形成的,对个体来说是先天具备的,是动物适应外界环境、维持生存和种族繁衍的重要形式。

#### (2) 条件反射

条件反射是个体经过后天学习而获得的反射。分为经典性条件反射和操作性条件反射。

经典性条件反射是指俄国生理学家、心理学家巴甫洛夫所研究的条件反射。他是通过对狗进行大量的实验而得出的。狗在进食时要分泌唾液,这是无条件反射,食物是无条件刺激物。给狗呈现铃声,狗不会分泌唾液,铃声是无关刺激物。可是如果每次进食时都伴随铃声,经过多次结合,只要单独呈现铃声,同样也会引起狗分泌唾液。这时原先的无关刺激物——铃声就会变成条件刺激物,它与食物一样引起反射。这种由条件刺激物刺激所引起的反射,称为经典性条件反射。

经典性条件反射是在无条件反射基础上形成的,其形成的基本条件是无关刺激物必须与无条件刺激物同时结合,成为条件刺激物,才能引起经典性条件反射。这个结合过程也称为强化。强化次数越多,其形成的反射越巩固。此外,经典性条件反射的形成还有赖于有机体神经系统的正常活动。

操作性条件反射是美国心理学家斯金纳(B. F. Skinner)研究得出的。他把一只白鼠放入实验箱,箱内安一杠杆,白鼠踏到这一杠杆就能得到食物。刚开始时,白鼠在箱内盲目乱动,偶然踩在杠杆上得到食物,此后经多次重复白鼠即会自动按动杠杆而得到食物。这种必须通过自身某种活动(操作)才能得到强化而

形成的条件反射,称为操作性条件反射。

操作性条件反射与经典性条件反射在本质上是一样的,都是经后天学习而获得的反射。二者的区别在于操作性条件反射是反应型条件反射,操作反应在前,与反应相结合的强化物在后。经典性条件反射是刺激型条件反射,刺激在前,应答反应在后。

### (3)两种信号系统

根据引起条件反射的刺激物的性质不同,可将条件反射系统分为第一信号系统和第二信号系统。

由具体事物或事物属性作为条件反射刺激物而建立起来的条件反射系统,叫做第一信号系统,它是动物和人都具有的条件反射系统。第二信号系统是由词和语言作为条件刺激物,它是具体事物的信号,是第一信号的信号,故称为第二信号。由第二信号刺激物引起的条件反射称为第二信号系统。第二信号系统是人所独有的,借助第二信号系统人可以抽象地反映客观现实,揭露事物的本质,有意识地调节自己的行为。第二信号系统是人的复杂心理活动的基础,它是人类高级神经活动的重要特征。

### (4)动力定型

大脑皮层的神经活动不仅能建立单一的条件反射,还可以将多种刺激组成一个刺激系统,经大脑皮层的系统性活动,对这些刺激作出一系列有规律的反应,形成条件反射连锁系统。只要刺激一出现,人的活动就成为一系列自动化的动作,这就是动力定型。

动力定型可以有效地减少脑力和体力消耗,提高活动效率。

## (二)心理是客观现实的反映

心理是脑的机能,但脑不能凭空产生心理。人脑及神经系统是心理的物质基础,神经系统的活动只是心理活动的生理机制。心理的产生还有赖于外界客观现实。如果脱离了客观现实,心理活动便不可能产生。

### 1. 客观现实是心理活动的源泉

客观现实包括自然环境、社会环境和反映主体之外的其他人的言行。人的心理活动总是在一定的客观环境中产生的,心理活动的内容也必然来源于这个客观环境。如我们看见周围物体的形状、听到声音、思考问题等。这些心理活动的内容都是来自客观现实。无论心理活动多么复杂,其内容都离不开一定的客观现实。如科学幻想、神话故事等在形式上看似乎是脱离了现实,但作者的创作活动却是以当时的客观现实为依据而进行的,并没有超越现实。

### 2. 心理是客观现实的主观映像

人的心理是人脑对客观现实的反映,从内容和源泉来说是客观的,但从形式上又是主观的。对客观现实的反映是由具体的人进行的,这种反映具有明显的个



性差异,它受个体身心发展特点,如动机、兴趣、能力、性格等以及已有知识、经验的影响,因而具有主观性。

### 3. 人的心理是对客观现实的能动的反映

人对客观现实的反映不是消极的、被动的、机械的。人在社会实践中总是积极、能动地反映客观现实。人的心理的能动性,既表现在心理过程中,也表现在个性心理品质上。

在认识活动中,人不仅能够通过感官直接了解事物的外在特性,而且还能通过思维活动间接地去认识事物内在的本质的规律。同时,人能根据需要利用认识到的客观规律去改造客观世界。

### 4. 人的心理在实践中发展

人的心理是人脑与客观现实相互作用的产物,实践活动是心理发展的重要条件。一方面人的心理受到客观因素,主要是社会生活条件的影响;另一方面心理又影响着实践活动。随着实践的不断发 展,人的心理也随之不断发展。如各种特殊能力的形成与人的实践活动有着直接的关系。此外,人的心理对客观事物的反映是否正确,必须通过实践加以检验,人的心理就是在实践检验中不断发展完善的。

## 二、心理发展与教育

### (一)心理发展的条件和动力

人的心理发展离不开遗传和环境因素的作用。遗传是一种生物现象。通过遗传,有机体传递着祖先的一些生物特征。遗传的生物特征主要是指那些与生俱来的解剖、生理上的特征,也叫遗传素质。遗传素质是个体心理发展的生物前提和物质基础,它提供了心理发展的可能性,但不能预定或决定心理的发展。遗传提供的心理发展的可能性能否变成现实,取决于社会环境的影响和教育的作用,以及人的主观能动性条件,也就是取决于后天的学习与实践。大量有关早期学习的研究表明,环境和教育在心理发展中起重要作用,是个体心理发展的决定性条件。当然,人的心理发展不是孤立地取决于社会生活的条件的影响,而是以主体的活动和在活动中所取的态度为转移的。

一般认为,人在活动中不断出现的新的需要和原有的心理发展水平之间的矛盾是心理发展的根本动力。

### (二)教育在心理发展中的作用

在儿童的心理发展中,教育起着特殊的作用。教育是人类所特有的一种社会实践活动。它是一种有目的、有计划、有系统的影响,是由专职教师按照一定的教育目的,有组织地对儿童施加系统的影响。因此,它在儿童心理发展上比一般的环境影响起着更为主要的、或者说起着主导性的作用。

### 1. 教育与心理发展的关系

教育作为一种决定性条件,它制约着学生心理发展的过程、方向、趋势、速度和程度。没有适当的教育措施就无法指导儿童和青少年的心理发展。另一方面,教育工作也要以学生心理发展水平和特点为依据。教育如果不适合学生心理发展的水平和特点,也不能收到良好的效果,不能促进学生心理得到应有的发展。所以说教育与学生心理发展之间存在着相互依存的关系。

首先,教育虽是学生心理发展的重要条件,制约着学生的心理发展,但教育工作不能忽视其他因素在心理发展中的作用,而要很好地考虑这些条件,特别是要取得社会、家庭的配合,并对它们加以指导,使之协调起来,才能有效地推动学生的心理发展。

其次,教育内容要经过精心的选择,使教育内容具有教育意义和价值。教师的要求必须适合学生心理发展水平和既有水平 and 能力,并且提出略高一些的要求。只有既符合学生的现有发展水平,又提出略高的要求,才能使教育的要求成为学生自身的需要,从而唤起学生相应的努力,促进心理的不断发展。

再次,教育对心理发展的作用,不是简单、机械的“授予”过程,而是通过学生的积极活动实现的。因此,在教育过程中必须发挥学生的积极性、主动性和独立性,培养他们的学习动机和努力完成学习任务的自觉性。

还有,教育要有效地促进学生的心理发展,就必须考虑学生的个别特点,并根据这些特点因材施教。对不同学生的要求要适合他们不同的发展水平和能力,提出要求的方式、时间、地点也要适当选择,以便适合不同学生的特点。教师要分析不同学生的特点,既要注意培养那些具有特殊才能的学生,也要帮助那些心理发展水平较低的学生,使他们都能得到最好的发展。

### 2. 早期经验、早期教育

早期经验、早期教育问题的研究,有着悠久的历史。但从心理学发展来说,主要是受到精神分析学派的理论、加拿大生理心理学家赫布(D. O. Hebb)的理论以及习性学家对行为发展研究的影响。

精神分析学的创始人弗洛伊德(S. Freud)根据其临床观察强调早期经验的重要性。他认为婴儿时期的经验,特别是幼儿时期所受的创伤,对以后人格的发展具有决定性的影响。赫布等人根据神经生理学的研究指出,在发展的早期接受多种多样的感觉刺激,可以促进神经系统的发育,对大脑皮层的厚度、神经元的大小、树突的分枝、突触数目以及神经的粗细和髓鞘化都有重要影响,是以后学习与适应的发展因素。习性学家劳伦茨(K. Lorenz)在研究“印刻现象”时指出,早期的某种经验对以后的行为具有重大的而且是长期不能改变的影响。

对早期经验研究具有重要意义的是对“印刻”的发现。1873年斯波尔顿(D. A. Spalding)就发现,刚出生的早熟鸟类的雏鸟存在一种接近和跟随运动物体的



倾向,即追随所看到的第一个运动着的物体。可是,这种现象并未引起人们的重视。直到1937年劳伦茨发表了他的观察研究报告,才引起人们的极大兴趣。他把这种现象称为“印刻”。印刻现象与一般学习有三个明显不同的特点:①印刻现象的形成有一个期限——临界期,超过这个期限就不能形成;②印刻现象易于形成,一次就可形成,不需强化;③印刻现象的效果是稳固的,一经形成就不再改变。此后,哈罗等人在高等动物身上所做的实验表明:在高等动物中也存在印刻现象,但它与早熟鸟类有两点差异:一是临界期不像鸟类那样短暂,从对动物的许多研究可以看出,动物等级水平越高,临界期也越长。因此临界期的概念有两种用法:一种是绝对意义上使用的;如劳伦茨使用的。另一种是相对意义上使用的,即某种行为的习得有一个相对的最适宜的时期,称为最佳期、关键期或敏感期。

近年来从早期经验的侧面,对新生儿的睡眠、微笑等方面进行的系统的研究,这些行为的发展很早就受到早期经验的影响,甚至有的行为影响是在胎儿期。在人的学习发展上,也存在着一个最有效的特定时期,即最佳期、关键期或敏感期。对不同的学习和行为发展来说,其关键期是不同的。就其而言,有人认为1—3岁是口头语言发展的关键期;第二语言的学习,特别是语音学习,在少年期以前最好;4—5岁是书面语言的适宜时期;5岁前是智力发展的关键期;3岁、6—7岁、11—12岁是个性发展的关键期。当然,这些与早期教育有关的看法需要做进一步的研究和明确。

### 第三节 心理学的发展与理论流派

#### 一、心理学产生的背景

人类从远古时期就开始探索自身的心理活动,那时的人们已经注意到除了人的物质实体外,还存在一种被称作灵魂的非物质的现象。人们对灵魂进行了长期的探索,以期揭示人类内心世界的奥秘。在心理学成为独立学科以前,有关心理学的问题一直是古代哲学家、教育家、文学艺术家和医生们共同关心的问题。

我国先秦时期的著名思想家孔子、孟子、荀况等,都探讨过人性的本质,在人性和环境的相互关系问题上,有过一系列精辟的论断,对我国古代教育思想和心理思想的发展,做出过重要的贡献。

在欧洲,心理学的历史可追溯到古希腊亚里士多德时代。亚里士多德对灵魂的实质、灵魂与身体的关系、灵魂的种类与功能等都进行过深入的探讨,这些思想影响到后来的心理学的发展,对当代的心理学思潮也有重要的影响。但对心理学的发展有直接影响的哲学思潮是法国17世纪的唯理论和英国17、18世纪的

经验论。唯理论与经验论的斗争一直持续到现代,并表现在现代心理学不同理论派别的此消彼长的过程中。

唯理论的著名代表是法国的哲学家和科学家笛卡儿(R. Descartes),他认为只有理性才是真理的惟一来源。在身心关系问题上,他承认灵魂与身体有着密切的关系,认为某些心理活动离不开身体活动,但是用身体的原因尚不足以解释全部的心理活动,还必须有灵魂的参与,他相信“天赋观念”的存在。他最早用反射概念来解释动物的行为和人的某些无意识的简单行为。他关于身心关系的思想推动了对动物和人体作解剖学和生理学的研究,这与现代心理学的诞生有着直接的关系。他对理性和天赋观念的重视,对现代心理学的理论发展也有重要的影响。

经验论的早期代表是17世纪英国哲学家洛克(J. Locke),他认为一切知识和观念都是从后天的经验中获得的,他把经验分为对客观物质世界感觉的外部经验和对自己内部活动观察的内部经验。18世纪英国经验主义循着两个对立的方向发展,哲学家哈特莱(Hartley)等强调客观世界是它的源泉,而哲学家贝克莱(Bekeley)和休谟(D. Hume)只承认感觉经验的真实性。18—19世纪形成了以詹姆士·穆勒(James. Mill)和约翰·穆勒(John. Mill)父子为代表的联想主义思潮,认为人的一切复杂观念都是由简单观念借助联想而形成的。联想主义哲学思潮的兴起,对现代学习、记忆和思维等方面的心理学理论产生了深远的影响。

除了上述哲学思潮影响外,19世纪产生的三大科学发现(细胞学、能量守恒定律和进化论)极大地促进了自然科学的发展,人们提倡科学的研究方法——观察和实验。在这一时期,德国科学家在生理心理学和心理物理学方面取得了长足的进步。如:缪勒(J. Müller)的神经特殊能力说;赫尔姆霍兹(H. V. Helmholtz)的色觉说和听觉说;韦伯(E. Weber)和费希纳(G. T. Fechner)的心理物理学等。这些成果为心理学的创立准备了必要条件。

在上述因素的共同影响下,德国心理学家冯特(W. Wundt)于1879年在德国的莱比锡创建了世界上第一个心理学实验室,从事心理学实验研究,并于1881年创办了心理学刊物《哲学研究》,专门发表心理学实验研究成果。1896年出版了《心理学大纲》,在该书中他把心理学确立为研究直接经验的科学,并最早提出“实验心理学”这一名称,否定了旧哲学心理学把灵魂作为心理学研究的对象,使心理学明确了自己独特的研究对象。由于采用了客观的研究方法,从而心理学真正摆脱了哲学附庸的地位,成为一门独立的学科。1879年冯特成立的第一个心理学实验室标志着科学心理学的诞生。冯特也被公认为近代实验心理学的奠基人。



## 二、心理学的理论流派

在心理学独立之初的 19 世纪末到 20 世纪二三十年代,心理学领域派别林立,不同学派的心理学家在理论和实践上都存在着尖锐的分歧,但每一学派都从一个侧面丰富和发展了心理学。

### (一)构造主义

这个学派的奠基人是冯特,著名的代表人物是铁欣纳(E. B. Titchener)。该学派主张心理学应该研究人们的意识经验,并把人的经验分为感觉、意象和激情三种元素,认为所有复杂的心理现象都是由这些元素构成的。在研究方法上,强调内省的方法,认为意识经验是人们的直接经验,只有依靠实验者对自己经验的直接观察和描述,才能了解它。

### (二)机能主义

机能主义的创始人是美国著名心理学家詹姆士(W. James),其代表人物有杜威(J. Dewey)等人。机能主义心理学也主张研究意识,但他们不把意识看成是个别心理元素的集合,而把意识看成川流不息的过程。他们不强调意识的构成成分,而强调意识的作用和功能,认为意识的作用就是使有机体适应环境。机能主义的这一特点,推动了美国心理学面向实际生活的发展道路。

### (三)行为主义

20 世纪初,正当构造主义和机能主义在一系列问题上发生争论的时候,美国心理学界出现了另一种思潮,即行为主义。行为主义的创始人是美国心理学家华生(J. Watson),后期代表人物是斯金纳。行为主义有两个重要的特点:一是否认意识,主张心理学只研究人的行为;二是反对内省,主张采用客观的实验方法。在行为主义看来,心理学研究的对象不应该是看不见、摸不着的意识,而应该是可以观察的行为。行为主义的这些观点直接影响到 20 世纪上半叶心理学的发展道路,对心理学走上客观研究的轨道有着积极的作用。

### (四)格式塔心理学

在美国出现行为主义的同时,德国也涌现出另一个心理学派,即格式塔心理学。其创始人是韦特海默(M. Wertheimer)、考夫卡(K. Koffka)和苛勒(W. Kohler)。格式塔心理学反对把意识分解成元素,而主张把心理作为整体组织来研究,这与构造主义和行为主义都不相同,该学派强调整体不能还原为各个部分、各种元素;整体先于部分而存在,并且制约着部分的性质与意义;部分相加不等于整体,整体大于部分之和。例如,一个乐曲包含许多音符,但它不是各个音符的简单结合。因为一些相同的音符可以组成不同的乐曲,甚至可能成为噪音。因此,分析个别音符的性质,并不能了解整个乐曲的特点。格式塔心理学在知觉、学习和问题解决等方面开展了大量的实验研究,这些研究资料至今仍是心理学的

重要财富。

### (五)精神分析学派

这是由奥地利维也纳精神病医生弗洛伊德创立的学派。该理论主要来源于治疗精神病的临床经验,通过分析梦境和自由联想等手段,发现病人的潜在动机,使精神压力得以缓解,从而达到治疗的目的。如果说构造主义、机能主义和格式塔心理学重视意识经验的研究,行为主义重视正常行为的分析,那么精神分析学派则重视对异常心理和异常行为进行分析,并且强调心理学应该研究无意识现象。该学派认为人类的一切思想和行为都根源于心灵深处的某种动机,特别是性欲的冲动。它们以无意识的形式支配着人的思想,并且表现在人的正常和异常的行为中。这种欲望或动机受到压抑是导致神经病的重要原因。

## 三、心理学发展的主要趋势

心理学成为独立的学科之后,学派纷争的局面并没有持续很长时间。大约从20世纪30年代以后,各派间就出现了相互吸收、互相补充的新局面。尤其是第二次世界大战后,心理学得到了迅速发展,新的思潮相继产生。这些思潮不是以学派的形式出现,而是以一种潮流、一种发展方向影响到心理学的各个领域,从而加强了心理学发展的整合趋势。

### (一)认知心理学

认知心理学出现在20世纪初,在50年代后得到迅速发展。由于学科间横向联系的需要而产生的信息论、控制论和系统论对现代认知心理学产生了深远的影响,使得心理学界在20世纪50年代末60年代初涌现出一股研究认知过程的潮流。在知觉、记忆、言语和问题解决等领域中,都出现了一些新的理论。这些理论把人看成一种信息加工者,一种具有丰富的内在资源,并能利用这些资源与周围环境相互作用的有机体。在认知心理学看来,环境的因素不再是说明行为的最突出的因素了。环境提供的信息固然重要,但它是通过支配外部行为的认知过程而加以编码、存储和操作,并进一步影响人类的行为。现代认知心理学除了应用心理学一般的研究方法外,还发展了自己特有的计算机模拟等研究方法。应用这种方法不仅能够客观地描述人类某些复杂心理的内部过程,而且能够推动人工智能的研究,促进计算机技术的发展。

现代认知心理学是在反对传统心理学思想的过程中发展起来的,但它和传统心理学又有着密切的联系。它抛弃了行为主义只研究可观察到行为的观点,但它合理地接受了行为主义对客观方法的重视;它重视对人类智慧的研究,因而不同于精神分析,但它又承认在人类信息加工中存在某些无意识的过程,并用精密的客观方法研究了这些过程;它不满意格式塔心理学某些含糊不清的理论,但又继承了格式塔心理学在知觉、思维和问题解决等领域的研究成果,并进而丰富了



这些成果。现代认知心理学的影响已遍布心理学的整个领域,并和社会生活的关系越来越密切。它的出现表明当代心理学互相融合的新趋势。

### (二)人本主义心理学

人本主义心理学思想虽然源远流长,但作为一种心理学思潮,是20世纪五六十年代才在美国兴起的。它同以华生为首的行为主义和以弗洛伊德为首的精神分析相对立,是美国心理学中的“第三势力”。其主要发起人是马斯洛(A. H. Maslow),著名的代表人物是罗杰斯(C. R. Rogers)。人本主义心理学家认为,心理学研究的首要任务在于了解人,揭示人的本质;而要揭示人性,必须从人的存在出发,以人为本,用整体分析法对人作出完备的描述。人本主义心理学既反对将人神化,也反对兽化的人性观,主张还人以本来面目,研究活生生的、具体的、丰富的个人;认为人有自由意志,有自我实现的需要,只要环境适当,他们就会努力去实现积极的社会目标。因此,他们强调人的尊严与价值,主张心理学应研究对个人和社会的进步富有意义的问题,促进人格的发展。

## 复习思考题

1. 心理学研究的对象是什么? 人类心理现象包括哪些方面?
2. 为什么心理学又可以称为行为科学?
3. 心理的实质是什么? 教育在心理发展中起什么作用?
4. 为什么说认知心理学的出现表明了当代心理学互相融合的新趋势?

## 第二章

---

# 学习心理

学习问题是人类面临的最常见、最基本和最重要的问题之一。学生的主要活动就是学习。研究学生的学习现象、揭示学习规律是师范生学习心理学课程的一项重要任务。

### 第一节 学习的一般概念

#### 一、学习的实质

心理学研究发现,人和动物的行为可以分为两类:一类是本能行为;另一类是习得行为。本能行为是通过遗传而获得的种族经验。例如,鸭子会游水,母鸡会孵蛋,婴儿会吮奶等。这些行为都是个体生来就有、不学而会的。本能行为是人和动物生存所必需的,但它非常刻板,仅靠本能行为是难以与环境保持动态平衡的。习得行为是动物和人类个体在后天适应环境的过程中通过学习而获得的经验。例如,狮子滚绣球,老鼠走迷津,小孩用筷子、系鞋带等都是学习,学生在学校里的学习,则是更有系统、有计划和有指导地进行的。

学习是人们最为熟悉的心理现象之一,但学习是十分复杂的心理现象。现代心理学认为学习是指人和动物在生活过程中由经验引起的相对持久的行为或行为潜能的变化。只有具备以下三点的活动才是学习活动:

第一,必须使个体的行为或行为潜能发生变化。如人们表现出一种新的技能——游泳、驾车、打字、编织等;或获得一些知识经验和行为准则——对道德规范、艺术鉴赏等的领会,虽然这些不一定在人们当前行为中立即表现出来,但却会影响将来对事物的态度和价值观。而简单的重复不是学习,如已学会叫爸爸的儿童,重复叫爸爸等。

第二,这种变化是相对持久的。那些暂时的变化,如药物、疲劳、疾病、适应等因素引起行为变化,不能称为学习。



第三,这种变化是后天习得的,而不是先天的和成熟的原因所造成的。如青春期少年嗓音的变化,这是生理变化引起的,不能称为学习。

因此,学习不是本能的活动,而是后天习得的,是由经验或实践引起的。

## 二、人类学习的特点和学生的学习

人和动物都有学习的能力,但人的学习和动物的学习有着本质的区别:

第一,明确的目的是人类学习特有的本质特征。人类的学习有适应环境的成分,但更主要的是为了改造自然和推动社会的发展,人类的学习是积极的、自觉的和主动的,是在积极的实践活动和人际交往过程中实现的。

第二,人类学习的主要内容是间接经验。人不但能获得直接经验,而且能习得大量的间接经验,即能学习前人的或他人的经验。在人的知识结构中,间接经验成分占绝对多数。也正因为人能够学习间接经验,所以人才能明了过去,把握现在,预测未来。

第三,人类的学习是以语言为媒介在社会活动和交往中实现的。语言是交际的工具,是概括和传递人类社会历史经验的手段。语言的使用大大提高了人的认识能力,扩大了认识范围,使人类积累的间接经验得以保持和传授。

因此,人类的学习是在社会生活中,以语言为中介,自觉地、积极地掌握社会和个体经验的过程。

狭义的学习是专指学生的学习。它是人类学习中的一种特殊形式,是在教师的指导下,有目的、有计划、有组织、有系统地进行的,在较短的时间内接受前人所积累的文化科学知识,并以此来充实自己的过程。因此,学生的学习既要使学生能够学到系统的科学知识,也要使学生学会学习。

## 三、学习的分类

学习是一种极为复杂的现象,根据不同的分类标准可以把学习分为不同的种类。

### (一)根据学习的内容分类

依据学习的内容及结果不同,可以将学习分为知识的学习、动作技能的学习、智慧技能的学习、社会行为规范的学习四种。

这种分类方法比较符合学校教育的实际和学生全面发展的要求,因而在我国的教育实践中经常被采用。但这种分类标准的缺陷是很难把这几种学习截然分开,常常是相互交织重叠的。

### (二)根据心智功能的分类

根据学习时所运用的心智功能的不同,可以把学习分为如下三类:

### 1. 观察学习

观察学习又称模仿学习,指人们从观察别人的行为中学习怎样行动。在日常生活中,人们把别人好的行为作为榜样来学习。这种学习的好处是可以避免重走别人所走过的弯路。

在现实的学习生活中,观察学习占有重要的地位。在有榜样可观察的情况下,学习就变得比较容易。因而,为了增进学习的效果,教师要重视树立榜样给学生效仿。

### 2. 操作学习

人的认识活动是离不开实践活动的。学生要想真正获得科学知识和技能,单靠模仿是不够的,还必须在教师指导下在实际活动中从事各种有效的操作,才能深刻领会和掌握。所以教师在教学过程中,应重视理论知识和实际操作相结合。

### 3. 思维学习

所谓思维学习,是指在学习过程中进行思考和推理,明确事物之间的各种关系,从而提高认识水平的学习。学生掌握知识不能单靠记忆去积累,只有经过思维活动,把握知识的本质,才能把所学知识真正变成自己的东西。

### (三)奥苏贝尔的学习分类

奥苏贝尔(D. P. Ausubel)是美国当代著名的认识教育心理学家。他提出了著名的学习理论——有意义言语学习论。他的学习分类只涉及认知领域。他根据学习进行的方式,把学习分为接受的学习和发现的学习,又根据学习内容与学习者原有知识的关系,把学习分为机械的学习和有意义的学习。这几种类型的学习,我们后面还将详细论述。

奥苏贝尔指出,接受学习与发现学习,机械学习与有意义学习,这是划分学习类型的两个维度。这两个维度是互不依赖和彼此独立的。同时,“有意义的与机械的”,“发现的与接受的”这两个维度的每一个方面又都不是绝对的,在它们的中间还有许多过渡形式(见图 2-1)。

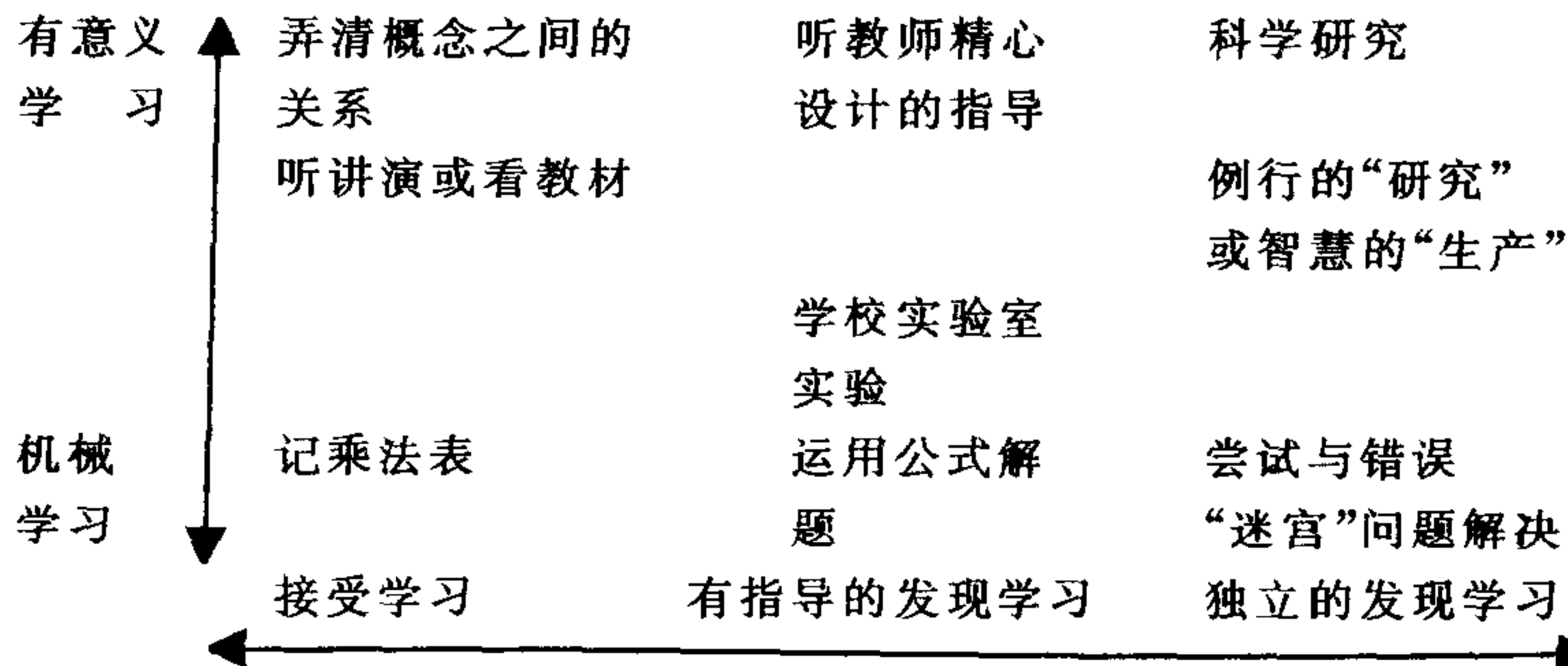


图 2-1 分布于有意义学习——机械学习,发现学习——接受学习之间的学习举例



奥苏贝尔的学习分类有着重要的意义。它有利于澄清人们把接受学习与机械学习等同,把发现学习与有意义学习等同的错误观念。对于学生来说,有意义的接受学习与有意义的发现学习才是学习的主要任务,并且有意义的接受学习是学生学习最主要的方式,而简单的机械学习(既包括机械的接受学习,也包括机械的发现学习)则不是学生学习的主要方式。

## 第二节 学习理论

自古以来,对人类学习的解释就有两大理论取向:经验主义者将学习视为个体环境条件支配而被动形成的行为改变;理性主义者则将学习视为个体对环境事物认识后的主动选择。哲学上的经验主义与理性主义,后来分别演变成了学习心理学上的联结学习理论和认知学习理论。

### 一、联结学习理论

学习的联结理论认为,一切学习都是通过条件作用,在刺激和反应之间建立直接联结的过程。强化在刺激与反应联结的建立中起着重要作用。在刺激与反应联结中,个体学到的是习惯,而习惯是反复练习与强化的结果。习惯一旦形成,只要原来的或类似的刺激情境出现,习得的习惯性反应就会自动出现。

斯金纳认为人和动物的行为可以分为两类:应答性行为和操作性行为。应答性行为是由特定刺激所引起的,是不随意的反射性反应,又称引发反应。而操作性行为则不与任何特定刺激相联系,是有机体自发作出的随意反应,又称为自发反应。

巴甫洛夫的经典性条件作用理论研究的是应答性行为,它有效地解释了有机体是如何学会在两个刺激之间进行联系,从而使一个刺激取代另一个刺激并与条件反应建立起联结的。如以广告设计为例,一些广告上的产品本来并不能引起人们的注意,但是由于广告设计者将这些产品与一些诱人的刺激形象,以及一些赞赏性的语言匹配在一起,因而引起人们对它们的好感和青睐。但经典条件作用无法解释有机体为了得到某种结果而主动作出某种随意反应的学习现象,如学生为了报答父母养育之恩、为了取得同学的认同或在将来能找到一个好的工作而努力学习等。

在日常生活中,人的行为大部分都是操作性行为,斯金纳的操作性条件作用理论解释的就是操作性行为,因此它更能揭示人在实际生活中的学习规律。他认为学习实质上是一种反应概率上的变化,而强化是增强反应概率的手段,强化有积极强化(正强化、阳性强化)与消极强化(负强化、阴性强化)。如果一个操作出现以后,有强化尾随,则该操作的概率就增加;已经通过条件作用强化了的操作,



如果出现后不再有强化刺激尾随,则该操作就减弱,甚至消失。积极强化是通过奖励行为来增加反应在将来发生的概率。例如,教师对上课遵守纪律的学生进行表扬,家长对考试成绩好的孩子给予物质奖励,公司老板给努力工作的雇员加薪水,等等,个体通过强化,不仅可以学会做什么、不做什么,而且还可以学会在什么时候去做、什么时候不去做。消极强化是通过厌恶刺激的排除来增加反应在将来发生的概率。如看见路上的垃圾绕道走开,暂时离开嘈杂的教室等,个体通过行为反应躲避厌恶刺激或不愉快情境,免受痛苦,从而学会摆脱痛苦环境。

当有机体作出某种反应以后,呈现一个厌恶刺激或不愉快刺激,以消除或抑制此类反应的过程,称为惩罚。惩罚是欲通过厌恶刺激的呈现来降低反应在将来发生的概率,这与消极强化不同。研究表明,惩罚对于消除行为来说并不十分有效,厌恶刺激停止以后,原先建立的反应会逐渐恢复。因此,惩罚不能使行为发生永久性的改变,它只能暂时抑制反应,而不能根除反应。

根据操作性学习理论,教师应多用积极强化的手段来塑造学生的良性行为;用不予强化的方法来消除消极行为,而应慎重地对待惩罚,因为惩罚只能让学生明白什么不能做,但并不能让学生知道什么能做和应该怎样做。

## 二、认知学习理论

在日常生活中,虽然许多简单行为的习得是通过经典性条件作用或操作性条件作用过程建立刺激和反应间直接联结的结果,但是对于复杂行为而言,仅用刺激和反应联结的形成来解释则过于简单化。例如,学生解答疑难问题时,并不是简单地通过练习与机械记忆,在问题情境与解决问题的手段之间建立直接联系,而是需要对整个问题情境进行知觉与理解,领悟其中的各种条件之间的关系以及条件与问题之间的关系,方能确定解决问题的方案。可见,主体的认识过程在复杂学习中起着主要作用。按照认知的观点,学习是主动地在头脑内部构造认知结构,学习是通过顿悟与理解获得期待,有机体当前的学习依赖于他从记忆中提取的认知结构和当前的刺激情境,学习受主体的预期所引导。

影响较大的认知学习理论有以下几种:

### (一)认知—结构学习论

认知—结构论也称为认知—发现说,是美国著名的教育心理学家布鲁纳(J. S. Bruner)提出的,他主张学习目的在于发现学习的方式,使学科的基本结构转变为学生头脑中的认知结构。

布鲁纳认为,学习的本质是主动地形成认知结构。学习者不是被动地接受知识,而是主动地获取知识,并通过把新获得的知识与已有的认知结构联系起来,积极地建构其知识体系。学习过程包括新知识的获得、知识转化和评价三个过程。因此,他认为教学的目的在于使学生理解学科的基本结构,学科的基本结构

是指学科的基本概念、基本原理及其基本态度和方法。他认为学生理解了学科的基本结构,就容易记忆学科知识,就能促进学习迁移,促进其智力和创造力的发展,并可提高学习兴趣。

经过长期的教学实践检验,认知—结构论被证明是行之有效的。为了促进学生良好认知结构的发展,教师首先必须全面深入地分析教材,明确学科本身所包含的基本概念、基本原理及它们之间的相互关系,以引导学生加深对教材结构的理解。在引导学生理解教材结构的构成中,首先应注意教学本身应有新异性,同时要有适当的跨度,其难度不能过高或过低,以激发学生的好奇心和胜任感;其次应根据学生的经验水平、年龄特点和材料性质,选取灵活的教学程序和结构方式来组织实际的教学活动;同时应注意提供有助于学生矫正和提高的反馈信息,并教育学生进行自我反馈,以提高学习的自觉性和能动性。

### (二)有意义的接受学习

这是美国著名的认知心理学家奥苏贝尔提出的,他根据学习进行的方式把学习分为接受学习和发现学习,又根据学习材料与学习者原有知识结构的关系把学习分为机械学习与意义学习,并认为学生的学习是有意义的接受学习。

所谓意义学习就是将新知识与学习者认知结构中已有的适当观念建立起非人为的、实质性的联系。非人为的联系是指新知识与原有认知结构中有关的观念建立在某种合理的或逻辑基础上的联系。意义学习必须具备以下条件:首先,学习者认知结构中必须具有适当的知识,以便与新知识进行联系;其次,学习材料有和学习者认知结构中的适当观念建立联系的可能性;最后,学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与认知结构中的有关旧知识发生相互作用,使认知结构或旧知识得到改善,使新知识获得实际意义,即心理意义。

接受学习是在教师指导下,学习者接受事物意义的学习。他认为学习者接受学习的心理过程表现为:先在认知结构找到能同化新知识的有关观念;然后找到新知识与起固定作用观念的相同点;最后找到新旧知识的不同点,使新概念与原有概念之间有清晰的区分,并在积极的思维活动中融会贯通,使知识不断地系统化。因此,影响接受学习的关键因素是认知结构中起固定作用观念的可利用性。为此,他提出了“先行组织者”的教学策略。先行组织者是先于学习任务本身呈现的一种引导性材料,它与认知结构中原有的观念和新的学习任务相关联。其目的是为新的学习任务提供观念上的固着点,增进新旧知识之间的可辨别性,以促进学习的迁移。后来的研究发现,“组织者”不仅可以是先行的,而且可以放在学习材料之后呈现;不仅可以是陈述性的,而且可以是比较性的。

在实际教学过程中,有意义接受学习的“组织者”技术很有价值,教师应灵活加以运用,以促进知识的学习和保持。



### (三)信息加工学习论

该理论是美国著名的教育心理学家和教学设计专家加涅(R. M. Gagne)提出的,他认为学习是一个有始有终的过程,并可以分成若干阶段,一个完整的学习过程是由动机阶段、领会阶段、习得阶段、保持阶段、回忆阶段、概括阶段、作业阶段和反馈阶段等八个阶段的系列所组成的。其中,在每一个学习阶段,学习者的头脑内部都进行着信息加工活动,使信息由一种形态转变为另一种形态,直到学习者用作业方式做出反应为止。

他认为,有效的教学要求教师根据学生的内部学习条件,创设或安排适当的外部条件,促进学生有效地学习,以实现预期的教学目标。

## 第三节 学习迁移

学习心理既要研究学习现象的发生规律,也要研究已经掌握的知识、技能等是如何在变化了的情境中被加以应用并对新的学习活动产生影响的。在日常生活中我们常会遇到这样一些现象:已经掌握的某种知识或技能,会对另一种学习活动产生影响,它可能促进后一种,也可能干扰后一种学习。如学会滑旱冰后再学滑冰就容易得多;学会拉手风琴后再学钢琴也比直接学钢琴要容易一些;学习了汉语拼音往往会增加学习英语音标的困难,这些都是学习迁移现象。那么怎样发挥这种积极的促进作用,而防止其消极的干扰呢?这是本节所要探讨的问题。

### 一、学习迁移的一般概念

学习迁移(简称迁移)是指一种学习对另一种学习的影响或已习得的经验对完成其他活动的影响。即指已获得的知识、技能、学习方法或学习态度,对学习新知识、新技能和解决新问题所产生的一种影响。

通常把先前的学习对后继学习的影响称为顺向迁移;而把后继学习对先前学习的影响称为逆向迁移。无论顺向迁移还是逆向迁移都有正负之分。凡产生积极影响的迁移,称为正迁移,简称迁移;凡产生消极影响的迁移,称为负迁移,简称干扰。

在教学中,学生能力的发展取决于学生能否将已学的知识、技能迁移到新的情境中,去解决新的问题。为此,许多教育家提出了“为迁移而教”的口号。研究表明,学习能力较强、成绩优良的学生,总是善于将学到的知识、经验迁移到新情境中;做到“举一反三”。

## 二、学习的迁移理论及影响因素

### (一)学习的迁移理论

#### 1. 形式训练说

形式训练说是最早的有关学习迁移现象的系统假说,它的理论基础是官能心理学。官能心理学认为,人的心理具有多种官能,可以分为认识官能和求动官能两大类。认识官能包括观察、注意、记忆、理解、想像等,求动官能包括愉快与不愉快的情感和意志。人的各种活动都是由相应的官能控制的,各种官能都可以像肌肉一样通过训练得到提高。形式训练说认为,迁移是通过对组成心理各官能的训练,提高其能力来实现的,迁移的发生是自动的。一种官能的能力提高后,不仅能使相应的那一种官能活动效率得到提高,而且由于各官能之间相互关联,还能有效地提高其他官能的能力。

形式训练说认为,教学的首要目的不是向学生传授具体的知识,而是通过知识来发展学生的各种官能。因此,学习的内容并不重要,重要的是学习材料的性质,即材料的难度和训练价值。要使迁移取得最好的效果,就必须用难度很大的材料,经过痛苦的训练,发展各种官能,使这些官能能够在各种不同的情境中发挥作用。此学说认为古典语言、数学和自然科学是训练官能的最好材料。如拉丁文可以训练推理、逻辑能力,数学可以训练注意力、推理能力等。训练越严格、越充分,心智能力的发展就越完善。

形式训练说流行了大约 200 年,在这一学说指导下,教学工作不重视教学内容的作用,一味强调形式训练,片面重视某些科目而忽视另一些科目。对学校课程的设置、教材的选择及教学方法等产生了重要影响。直至今天,这种影响依然存在。国内学者认为,适当的、有效的训练至少可以提高自身某一方面的成绩,正所谓“骐驎一跃,不能十步;弩马十驾,功在不舍”。这正是那些学者、教师和家长不愿意舍弃的根本原因所在。

#### 2. 相同要素说

1890 年美国心理学家詹姆士通过记忆迁移实验证明:记忆能力并不受训练的影响,记忆的改善不在于记忆能力的改善,而在于记忆方法的改善。继詹姆士之后,桑代克(E. L. Thorndike)等人进行了大量的研究,桑代克从实验中发现,并不存在那种可以通过训练而普遍迁移的注意力、记忆力、观察力等。他提出了所谓相同因素说来解释学习迁移现象,认为在学习中训练某一官能并不能使它的所有方面都得到改善,任何一种官能的改善都只限于一定范围。只有当两种学习在机能上具有相同因素时,一种机能的变化才能改变另一种机能。如毛笔字写好了,再写好钢笔字就容易多了。

桑代克的实验和相同因素说提示人们,在教学中如果忽视知识、技能和学习



方法的掌握,单纯去培养学生的观察力、记忆力、注意力等是难以奏效的。只有在掌握丰富的知识、技能和科学的学习方法的基础上,学习迁移才能产生并有效地提高学习效率。

人们认为桑代克对“相同因素”的理解,具有很大的局限性和片面性,也不同意他的极端看法,即认为如果两种活动间不存在相同因素就必然不可能产生迁移的观点。

### 3. 概括化理论

概括化原理又称“经验类化说”,是由美国心理学家贾德(C. H. Judd)提出的迁移理论。他认为先期学习所获得的知识,之所以能对后期学习产生影响,是因为在先期学习时已经概括出了两种学习活动中的共同原理。这种原理可以全部或部分应用于两种学习情境中。认为两种情境之间的相同因素对学习迁移的影响是次要的,只是产生迁移的必要前提,而最重要的是学习者在两种活动中概括出它们之间的共同原理。故将这一理论称为概括化理论。该理论的重要依据是贾德 1908 年所做的“水下击靶”实验。

“水下击靶”实验是将五、六年级的学生分为两组,练习用镖枪投击水中的靶子。让第一组学生学习光学原理,另一组则不予学习,然后让两组学生投击水中的靶子。起初投击水下 1.2 英寸的靶子时,两组学生成绩相同。当靶子放入水下 4 英寸再投击时,第一组的成绩明显优于第二组。贾德认为由于第一组学生已将光的折射原理概括化了,从而能够在解决新问题时迅速发生迁移。

概括化理论对教学工作有一定的启发意义,教师应加强基本概念、基本原理的教学,培养学生的抽象、概括能力,运用变式等形式帮助学生真正理解和掌握知识的核心、本质,以促进学习迁移的产生。

### 4. 关系理论

这是格式塔心理学家提出的学习迁移观点。认为对情境中关系的顿悟是获得一般迁移的最根本的要素。这一理论主要是根据苛勒进行的一项实验。

1929 年,苛勒用小鸡和一个 3 岁儿童做测试,训练被试者在两张纸中的一张上找食物。这两张纸一张浅灰色,一张深灰色。食物总是放在深灰纸上。通过训练,使被试者学会只有在深灰色纸上才能得到食物。完成这个训练课程小鸡需要 400~600 次,儿童需要 45 次。然后,再用一张比原来用的两张更深的灰纸来代替浅灰的那一张。这时,如果他们还是到过去总是放食物的那一张纸上去,就表明迁移是由于在两种情境中存在相同因素。如果他们到两个中颜色较深的那张纸上去,则表明他们不是对相同要素作出反应,而是对关系作出反应。实验结果表明,小鸡对颜色较深的新刺激的反应为 70%,儿童则始终对颜色较深的新刺激作出反应。由此实验证明,对关系的领悟是获得一般迁移的真正手段。

苛勒认为,人们越能发现事物之间的关系,则越能加以概括推广,迁移的作

用就越普遍。

### 5. 认知心理学关于学习迁移的研究

美国认知心理学家布鲁纳和奥苏贝尔对学习迁移问题进行了深入的研究。布鲁纳认为学习迁移可分为两类：一类是特殊迁移，指习惯和联想的延伸，主要是动作技能的迁移；另一类是普遍迁移，即原理和态度的迁移。这一类迁移是教育过程的核心。布鲁纳试图揭示教材知识结构与学生认知结构对学习迁移的影响。认知结构就是学生头脑中的知识结构。他强调学生掌握各门学科的基本结构和基本原理是促进学习迁移的基本前提。奥苏贝尔进一步系统地研究了学生的认知结构对学习迁移的影响，提出了有意义学习。有意义学习要求学习者在新知识与已有知识结构中的适当观念之间建立起非人为的实质性的联系，而这种新旧知识之间联系的建立，其实质就是已有知识对新的学习的影响，也就是一种迁移。这种迁移不仅是已有学习结果在新条件下的应用，而且也是新的学习的基本条件。他认为，如果学生的认知结构是清楚、稳定的并经过适当组织的，就能促进新材料的学习和保持；反之，则会干扰新材料的学习和保持。因此，认知结构是影响学习迁移的重要因素。

### (二) 影响学习迁移的因素

研究表明，学习的迁移并不是自动发生的，它受制于许多条件。其中最主要的影响因素有：学习对象的共同因素，已有经验的概括水平，认知技能与策略以及定势的作用。

#### 1. 学习对象的共同因素

有关学习的迁移理论表明，两种学习材料或对象在客观上具有某些共同点是实现迁移的必要条件。通过共同因素促进迁移，一般都能收到良好的效果。如华虚朋(W. V. Osburn)采用林斯兰词汇表研究了共同因素这个迁移原则的效用问题。在林斯兰词汇表中共有 9000 个多音节词，其中单音节约为 2300 个。他选出了其中的 45 个关键音节教给学生。结果表明，如果学生在教师指导下掌握了这些音节，而且认识到这些音节是许多词中的共同因素，并概括出发音特点后就能对整个词汇表中其余有关词的学习起积极的作用。例如学会了“going”的“ing”，就会拼“morning”、“playing”与“counting”。儿童概括出最后一个音节总拼作“ing”，他便能拼出所有以“ing”结尾的词。

共同因素对学习迁移的影响可以从不同的角度来进行研究，现代心理学倾向于从学习对象的构成成分来分析。他们把学习对象的构成成分区分为结构成分和表面成分两大类。所谓结构成分是指学习任务中与最终所要达到的目标或结果有关的成分；而表面成分是指学习任务中与最终目标的获得无关的成分。如果对  $a^2+b^2$  和  $a^2-b^2$  进行因式分解，则两个式子中的平方项与运算符号为其结构成分，字母可视为表面成分。如果两个任务具有共同的结构成分，如  $a^2-b^2$  和



$x^2 - (b+c)^2$ , 则会产生正迁移; 结构成分不同则不能促进正迁移, 甚至会产生负迁移。但不管是表面的还是结构的相似性, 都将增加学习者对两个任务的相似程度的知觉, 而知觉的相似性决定迁移量的多少, 两种情境的结构相似性则决定迁移的正或负。

## 2. 已有经验的概括水平

学习的迁移是一种学习中习得的经验对另一种学习的影响, 也就是已有经验的具体化与新课题类化过程或新旧经验的协调与整合过程。因此, 已有经验的概括化水平, 必然影响到迁移的效果。已有经验的概括化水平越高, 迁移的可能性就越大, 效果也就越好; 反之, 效果就越差。

概括已有经验是学习迁移产生的最重要条件, 这一点已为许多教育家和心理学家所重视。布鲁纳曾强调原理和态度的迁移, 认为所掌握的内容越基本、越概括, 则对新情况、新问题的适应性就越广, 也就越能产生广泛的迁移。因此, 他特别强调学科基本原理、基本概念的掌握, 即对学科中的概括水平较高的经验的掌握。

## 3. 认知技能与策略

迁移过程是对已有知识、技能的利用和改造过程。因此, 认知技能和认知策略的掌握及掌握水平必然影响到迁移的实现。有时学习者已有知识经验概括水平比较高, 学习对象也具有共同因素, 可是学习者对新的学习内容仍不能产生迁移。这种现象的产生, 究其原因是受学习者先前学习的熟练程度及学习方法的影响。因此, 适当增加学生的学习训练活动和教师的学习指导是实现迁移的必要条件。

## 4. 定势的作用

定势也叫心向, 是指先于一定活动而指向这种活动的心理准备状态。它对学习迁移既可能产生积极的影响, 也可能产生阻碍作用。当后继的学习与先前学习是同类或不需变通时, 定势对后继学习起促进作用。实验表明, 具有运用画法几何学知识心向的学生绘制的图形成绩优于无此心向的学生。因此, 鼓励学生建立学习与应用知识的定势, 有利于习得经验的迁移。

但是, 当新的学习与先前的学习不是同类或需要变通的相似学习时, 定势就可能干扰新的学习, 对迁移起阻碍作用。如陆钦斯(A. S. Luchins)的“量杯实验”, 证明了定势的干扰作用。

根据定势对迁移影响的双重性, 要求人们必须注意建立哪一种定势。在实际教学中, 既要考虑所学课题与原有经验的同一性, 利用积极的定势帮助学生迅速掌握解决一类课题的方法; 同时又要变化课题, 以帮助学生具体问题具体分析, 防止定势的干扰。

除上述影响迁移的主要因素外, 诸如是否处在具有抽象思维能力的年龄阶



段、智力水平以及态度等,也在一定程度上影响着学习的迁移。在实际教学中要充分考虑上述因素的影响,促进正迁移,提高教学成效。

### 三、促进学习迁移的教学措施

根据迁移过程的特点和影响迁移的因素,教师在教学工作中应从以下几方面,促进学习迁移的产生,提高学生的学习效率。

#### (一)合理设计教材结构

为了促进学习迁移,教材内容应根据学生学习的特点进行选择和调整,重点突出具有较高概括性和较强解释效应的基本概念和基本原理。按照认知心理学的观点,掌握基本原理和观念是促进迁移的有效途径。学生学习活动所形成的知识结构是从教材的知识结构转化而来的,因此设计合理的教材结构有助于学生形成适合迁移的认知结构。一种好的教材结构可以简化知识,有助于新知识的掌握和运用,能够最大限度地适合学习者的知识水平和学习能力。

设计合理的教材结构,具体来讲,应注意以下问题:

(1)教材呈现知识的顺序,应是从一般到具体不断分化。由于人们认识新事物普遍遵循从整体到细节的顺序,因此在处理教材时,也应从已知的一般整体中逐渐分化到细节。这样既符合学科自身的内在逻辑要求,又便于教和学。

(2)教材的结构要做到由浅入深,从已知到未知,逐步系统化。学生已有知识和能力水平是获得新知识的基础,无论是知识的掌握还是能力的提高都是由低到高逐步实现的。因此,教材结构和教学顺序都必须遵循这一规律,使学生避免因教材设计不当而跳跃某些必要的知识导致学习缺陷和障碍,保证教材内容的系统性和连贯性。

#### (二)提供丰富的实例,帮助学生理解概念和原理

掌握基本概念和原理是促进迁移的重要条件,因此,这是教师教学的重点。概念和原理的掌握有赖于学生对该类事物的认识程度。学生认识的同类事物越多,其本质特征就越容易被抽取出来,也就越容易将此本质特征概括到更广泛的同类事物中去。为此,教师应运用举例、实验、演示、组织学生参观等手段对各类现象和事物的特征进行直观教学,使学生从丰富的感性知识中真正理解概念和原理的实质,促进迁移的产生,避免非本质特征的干扰作用。

#### (三)充分利用各种可迁移的情境

教师在教学过程中,首先,要为学生创设各种情境,使当前所学的知识与原有知识之间建立密切的联系,利用原有知识经验的迁移来促进学生对当前所学知识的理解和掌握。其次,在学生掌握了一定知识后,应为学生设计一些能够运用所学知识解决具体的实际问题或新的理论问题的情境,让学生学会运用知识。学生练习情境的创设应注意两点:

一是要使新情境与学生所学知识的情境之间保持相似性,否则会增加迁移困难,达不到教学目的;

二是新情境要给学生充分发挥创造力的机会,因而必须要有新意,要让学生最大限度地调动各种知识去解决问题。

学习的熟练程度与理解学习材料一样,是促进迁移的一个重要方面。缺乏理解的练习只是死记硬背,不能迁移;缺乏练习的理解,也不能运用自如。所以,教学中应在理解的基础上,适当增加练习,以使所学知识为学生牢固地掌握,并通过练习使学生在许多相似的情境中学会将所学知识运用于解决问题。这样既有利于加深知识的理解又有利于扩大知识的应用范围,促使学生学会在不同情境中实现学习迁移。

#### (四)帮助学生改进学习方法,学会学习

指导学生掌握科学的、适合本人特点的学习方法,学会如何学习是促进迁移的重要教学措施。学习迁移的产生取决于学生已有知识水平和认知结构,而这方面又取决于学生学习能力和学习效率。因此,指导学生学会学习,全面提高学习能力,是提高教学质量的关键。教师应在了解学生学习方法特点的基础上,对学生进行专门的学习方法指导,并针对实际问题帮助学生学习,掌握具体的学习方法,如记笔记、复习、应试方法等。在教学中鼓励学生自学,培养学生自主学习、自我管理的能力。通过学生学习能力和学习效率的提高,来不断改善学生知识水平和认知结构,促进学习迁移。

### 复习思考题

1. 学习的心理学涵义是什么? 学生的学习有何特点?
2. 你认为应该如何解释学习现象?
3. 什么是迁移? 影响迁移的因素有哪些? 应如何促进迁移?



## 第三章

---

# 需要与动机

### 第一节 需 要

#### 一、需要及其特点

需要是个体在生活中感到某种欠缺而力求获得满足的一种内心状态,它是有机体自身或外部生活条件的要求在脑中的反映。

##### (一)需要是现实要求的反映

人作为生物,为了维持生命,延续种族,就有补充养料、求得安全和进行繁殖的客观要求。这些生理要求反映在脑中,为人所感受,就成了求食、防御和性等基本要求。这是人和动物所共有的生理性需要。人要生活得好,就必须考虑他所在的群体生活与社会发展所提出的要求,依据它行动。当这种要求为人所反映,就转化为人的社会性需要。如社会要求发展生产,要求人们分工与协作,要求人们掌握技能并积累知识经验去不断改进技术,要求人们有秩序而和谐地生活,要求消灭落后或不合理现象,要求年轻一代健康地成长以接替成年人去完成历史的使命。这些客观的要求一旦为人们所感受或接纳,就会使个人在实现这种要求的活动中逐渐形成劳动、工作、交往、学习、创造、维护美德、进行斗争以及文娱、运动等需要。

对人而言,人的一切需要都带有社会性。因为即使是人的生理需要,其目标的追求、实现的方式和发展的进程,也都要受社会历史条件的制约。因此,是人的需要推动着生产,而生产的发展又会使个人产生新的需要。所以人的需要是历史的产物,是现实要求的反映。

##### (二)需要是个人的一种主观状态

需要是个体反映内部环境和外界生活条件的要求时产生的,并为自己感受和体验到的一种内心状态。这种内心状态也常常通过外现方式而被人间接认识。

需要具有以下几个方面的特点：

### 1. 对象性

需要总是指向某种对象，追求某种对象，并从对象得到需要的满足。没有对象的需要是没有的。例如，饿了有进食的需要，其对象是食品；渴了有解渴的需要，其对象是水。可见，需要总是对一定对象的需求。

### 2. 紧张性

一种需要的出现会使人产生某种“欠缺感”。人在力求获得满足而又未得到满足的过程中常会体验到一种特有的紧张感、不适感或无法实现的苦恼感等。例如，儿童因饥饿而啼哭，成人因工作受挫而烦恼、焦虑等，都是这种紧张性的表现。

### 3. 动力性

需要是人活动的基本动力，是人积极性的主要源泉。需要一旦出现，就会成为支配人的行为的力量，推动人从事各种活动，以满足需要。需要越强烈、越迫切，其产生的动力越大。

### 4. 起伏性

已经形成的需要通常不会立即消失，它作为一种实际上起作用的力量总是断断续续的，有时呈活跃的动态，有时转入潜伏的静态。需要的这种起伏性在生理需要方面表现得最为明显。例如，人饿的时候会寻找食物充饥，饱食之后，纵然有美味佳肴也难以引起食欲。

## 二、需要的种类

人的需要是多种多样的。需要可以从不同的角度进行分类。

(一)按照需要的起源不同，可以把需要分为生理需要和社会需要

生理需要是维持个体生存和种族的延续所需求事物的反映。包括对饮食、睡眠、休息、避痛、御寒、性等的需要。

社会需要是维持社会生活所需求事物的反映，是与人的社会生活相联系的需要。如对劳动、交往、认识、文化、美的需要等。这类需要是后天习得的，根源于人类的社会生活。

(二)按照需要对象的性质不同，需要也可以分为物质需要和精神需要

物质需要是指人对物质对象的需求，如对空气、阳光、食物、水、服装、家具、书籍等的需要。物质需要既包括生理需要，也包括社会需要。人的物质需要随着社会生产力的发展和社会的进步而不断发展变化。

精神需要是指人对社会精神生活及其产品的需要。如交际的需要、认识的需要、创造的需要、美的需要和道德需要等。

应该指出，需要的分类只具有相对意义。因为人的生理需要也具有社会性，



也要依赖一定的社会生活条件。同时物质需要和精神需要有着密切的关系。人们在追求美好的物质产品时也表现出精神需要,而满足精神需要也离不开一定的物质条件。

### 三、马斯洛的需要层次说

马斯洛是美国心理学家,人本主义心理学的主要创始人之一。需要层次说是马斯洛于1943年提出的,他认为人的需要由以下五个层次构成:

#### (一)生理需要

生理需要与有机体生存有着直接的关系,是人和动物所共有的。包括饮食、性、排泄和睡眠的需要。这些需要是可以得到完全的满足并可以重复产生的,在人的所有需要中是最基本的,也是最强烈的,如果得不到满足,就会影响人的生存和延续。

#### (二)安全需要

在生理需要获得一定满足后,安全需要就成为主要需要。这是自存的需要,包括身体的健康、人身安全、职业稳定、收入有保障、财产保险、年老后的生活保障等。当这些需要得不到满足就会感到焦虑不安。

#### (三)归属和爱的需要

希望从属于一定的群体,成为群体的一员,希望给予他人爱和得到他人的爱。这类需要得不到满足时,人就会感到孤独、空虚,就会变得冷酷无情、怀疑人生。

#### (四)尊重的需要

包括自尊和得到他人的尊重。自尊是指个体对自信、自强、独立、胜任等的需求。受到他人尊重是指个体需要他人的注意、接受、支持、赞赏等。当这些需要得不到满足就会产生自卑、软弱和无能感。

#### (五)自我实现的需要

这种需要就是一个人自我进步的愿望,表现为个人要求充分发挥自己的潜力和才能,对社会作出一些自己觉得有意义、有价值的贡献,实现自己的理想和抱负。自我实现的含义是“能成为什么样的人,就必须成为那样的人”。

他认为,需要的满足是由低层向高层不断发展的,只有低级的需要得到基本满足,才会促使高一级需要的产生和发展。生理需要是其他各种需要的基础,自我实现的需要是人类需要发展的顶峰。后来,马斯洛把需要层次改为七级,即在“尊重需要”之上加上“认知需要”和“美的需要”。在这些需要中,生理需要、安全需要、社会交往需要及尊重需要是缺失性需要。它们对生理和心理健康起重要作用,必须得到一定的满足。认知需要、美的需要和自我实现的需要是成长需要,它很少得到完全的满足。

## 第二节 动机与动机作用理论

### 一、动机的概念

动机是直接推动人进行活动的内部动因或动力。包括个人的意图、愿望、心理冲动或企图达到的目标等。

动机与需要是紧密相连的。人的动机是需要的具体表现,或者说是需要的动态表现。需要可以表现为兴趣、意向、意图、信念等形式。兴趣是人的认识需要的情绪表现。它是在过去知识经验、尤其在愉快体验积累的基础上形成的,使人乐于积极而持久地去接触、认识某一类新事物的一种意识倾向,所以作为活动的动机是不可缺少的。意向是一种未分化的、没有明确意识的需要,它使人模糊地感到要干什么,但对于为什么要这样做、怎么去做还不是十分清楚。意向也许很快会消失,但也可能作为动机产生的一个阶段而转为意图。意图则是比较清楚地意识到要争取实现的目标和方法的需要,它通常以仅仅是设想而未付诸行动的企图、愿望、幻想、理想等方式存在。信念也是一种需要,是激励人按照自己认为正确的观点、原则去行动、去实现目标的一种强大的内在力量。当然,并不是每一个人都能形成正确的信念,尤其是世界观,因为它是在深入理解自然与社会现象,构成知识系统并通过实践加以证实的基础上发生的一种高级需要。动机实际上就是需要的具体表现,因此人们常把动机说成是需要的动机。但是需要若处于静态,则不成为动机。

动机作为活动的一种动力,具有以下三种功能:

#### (一)唤醒功能

人的活动总是由一定的动机引起的,有动机才能唤起活动,它对活动起着启动的作用。动机的性质和强度不同,引起和推动作用的大小也不一样。

#### (二)指向或选择功能

在动机的支配下,人的活动总是指向一定的目标或对象,使行动朝着预定的目标进行。动机不同,个体活动的方向和追求的目标也不同。

#### (三)强化功能

活动产生以后,个体是否维持这种活动,同样受动机的支配和调节。动机对行动的进行起着维持和加强作用,强化行动使其达到目的。动机强度和性质不同,对行动的强化作用也不同。

### 二、动机的种类

人的动机是多种多样的,可以从不同的角度和侧面对动机进行分类。



### (一)根据动机的动力来源,可以分为内部动机和外部动机

内部动机是指由个体自身激发的动机。动机的满足是在活动内部,活动本身就能引起人的兴趣,是活动者追求的目的。如儿童从事游戏活动,体育爱好者从事体育活动等。

外部动机是指由外部诱因所引起的动机。如商人经商不是为从事经商活动本身,而是其活动背后的赚钱的欲望。

### (二)根据需要的起源分为生理性动机和社会性动机

生理性动机是以有机体的生理需要为基础的动机。主要有饥饿、渴、性、睡眠、温冷、解除痛苦等。这些动机是与生俱来的,也可称为生物性动机或原发性动机。

社会性动机是指以人的社会性需要为基础的动机。社会性动机有很多种,包括归属、认可、独立、赞成、交往、赞许等方面,经常使用的社会性动机是兴趣、成就动机和交往动机。这些动机是经过后天学习获得的,也可称为心理性动机或继发性动机。

### (三)根据动机持续作用的时间,可以把动机分为长久性动机和暂时性动机

长久性动机一般来自对活动意义的深刻认识,它持续作用时间比较长,作用广泛,不受外界偶然情境因素的影响,具有比较稳定的性质。

暂时性动机对活动持续作用的时间较短,易受情绪的支配和影响,不够稳定。

### (四)根据动机所起的作用,可以分为主导动机和辅助动机

人的活动往往具有很多动机,各自起着不同的作用。有的动机在活动中起主要的支配作用,被称为主导动机;有的则起着次要的辅助作用,叫辅助动机。活动的主导动机随着人的成长而不断变化发展。

此外,还有人根据动机内容的社会意义分为高尚的、正确的动机和低级的、错误的动机。但在以上诸多分类中,只有内部动机和外部动机的划分得到了心理学家的公认。

## 三、动机作用理论

心理学家对个体动机产生与发展的机制作了大量的理论探讨和实验研究。尽管各种理论都有一定的局限性,但是如果能够恰当运用它们的合理之处,将有利于人类动机的培养和激发。

### (一)动机的本能论

所谓本能是指有机体在进化过程中形成并由遗传获得,不学就会的行为倾向和行为模式。本能的概念开始只限于解释动物的智慧行为,但到18世纪末至19世纪初,人们普遍开始用本能解释人的某些行为。部分原因来自于达尔文创



立的自然选择理论,进化论更加强调人类与动物之间的相似性而不是差异性。如果动物的行为是由本能推动的,而人类与动物在种系发展上是连续的,那么人类的行为也必然是受本能控制的。美国心理学家威廉·詹姆斯就十分相信本能是行为的基础。他认为动机是属于一种意志或决心的活动,其基础在于本能的习惯,认为人类的一切言行都根源于本能。

精神分析学派的创始人弗洛伊德认为:人的一切行为都是由一个或多个内在的生物本能所发动的,一些行为直接满足人的本能需要,而另一些行为则间接地满足人的本能需要。他认为人都有两种基本的本能:一是生的本能,如饮食、性、自爱、他爱等,他以此来说明人的日常生活行为;二是死的本能,如自杀、杀人、侵犯等,他以此来说明人的攻击性行为。他认为在人类文明社会中,本能作为支配人行为活动的动力作用不可能像动物那样随便表现出来(如,乱伦和暴力在任何法制社会都是被禁止的),也不能被容纳在由文化和伦理势力所铸就的个人意识中。迫于社会压力,人们要抑制本能冲动(特别是性冲动和攻击本能),使其禁锢在无意识之中。这些本能冲动虽受压抑,但并未消失,也未受损伤,经过伪装之后,会为意识所接受,成为人们行为活动的根本动力。这种经过伪装的本能冲动有以下三种基本的表现途径:

(1)以社会所允许的方式表现出来(如,跳交谊舞、观看色情和暴力的影视片、练拳击等);

(2)通过“升华”,体现在人类的各种文化形式和活动产品中(如一个人利用绘画、写作等方式来发泄内心的欲望);

(3)以梦的形式表现出来。

用本能论来解释人的一切行为在理论上是荒谬的,在实践中是有害的。首先,强调人类和动物的连续性是有积极意义,但是把人还原为动物则是错误的。它抹杀了人类意识的存在,否定了人类行为的自觉性和目的性;其次,把人类的一切活动都解释为本能的推动作用,等于把社会看成是由像动物一样只有本能冲动的人类个体所组成,是把暴力、战争、剥削等丑恶行径强加给人类本性,以这种观点看待世界无疑是有害的。大约19世纪20年代以后,本能概念的使用急剧减少。

## (二)动机的行为论

行为主义认为,动机是某种行为受到强化的结果。在学习过程中,受到强化的学生(如得到好的分数,教师和家长的夸奖)将会进一步增强学习的动机;相反,得不到强化的学生(教师和家长对他的学习漠不关心)就会减弱其学习动机。研究表明,教师的批评与表扬会影响到学生的成绩。例如,受表扬的学生和看到别的学生受批评的学生,成绩会上升;受批评的学生和看到别的学生受表扬的学生,则成绩会下降。

行为主义的动机理论,把动机归结为外部刺激和外部强化的作用,即一个人的任何行为都是为了索取报偿,没有报偿就不会产生相应的行为。这种观点只强调行为产生的外部原因,否定了人的主动性和自觉性,是一种外因论和机械论的观点。因而只能解释人类行为的部分原因,而非全部。

### (三)动机的人本论

马斯洛通过对各种人物的观察和对人物传记的研究,把人类行为的动力从理论上加以系统整理,提出了需要层次理论。在他看来,动机和需要是一回事。他认为人们的行为是由一定的需要所驱使的。马斯洛的需要层次理论是一个整体的概念,他提出了缺失需要与生长需要之间的区别。缺失需要(包括生理需要、安全需要、交往和尊重的需要)对生理和心理的安宁是极为重要的,必须得到满足。但它们一旦得到满足,也就失去了要求满足的动机。与此相反,生长需要(包括认知需要、审美需要和自我实现的需要)则是决不可能完全得到满足的。事实上,一个人越是能够满足认知的需要,越是有更强的动机去学习更多的东西。

缺失需要与生长需要的关系对教育有着重要意义。学生如果处于饥饿、困乏的状态,显然不可能把精力放在学习上。但一般说来,学校里最重要的缺失需要是爱和尊重。如果学生感到没有人爱或认为自己无能,就不可能有强烈的动机去追求实现较高的目标。那些不清楚自己是否惹人喜爱或不清楚自己能力如何的学生,往往会选择随大流或为分数而学习,而不是对学习本身感兴趣。使学生能够感到愉快、被人所理解并受到尊重,才有可能使学生渴望学习,并愿意为创造性的和开放性的新观点承担些风险。所以,在马斯洛看来,要使学生具有创造性,首先要使学生感到教师会作出公正的、始终如一的反应,不会因自己出的差错而遭到嘲笑或惩罚。

### (四)动机的社会学习理论

美国著名的社会心理学家班杜拉(A. Bandura)是社会学习理论的创始人。他认为个人的行为是通过观察他人而习得的,并特别强调社会模仿在形成新习惯和改掉旧习惯中的作用。他认为行为的表现是由强化和强化所引起的动机控制的,学习者是否模仿通过观察所习得的动作,必须看他受到的是什么内容的强化。如果强化物是奖赏,那么他就会模仿;如果是惩罚,那他就不会去模仿。班杜拉认为强化有三种形式:

(1)外在直接强化,即通过外界因素对学习者的行为直接进行强化。例如,某人看到别人吸烟,自己也学会了吸烟。如果这个吸烟学习者受到他人的认同和鼓励,那么他就会不断地去模仿别人吸烟;如果他吸烟受到他人的责骂或惩罚,他在模仿时就会犹豫不决或干脆放弃模仿。

(2)替代性强化,即学习者如果看到他人的成功行为或受赞扬的行为,就会增强产生同样行为的倾向性;如果看到他人失败的行为或受惩罚的行为,就会削



弱或抑制发生同样行为的倾向性。

(3)自我强化,即行为“达到自己设定的标准时,以自己能支配的报酬来增强、维持自己行为的过程”。他指出,当人经过社会化以后,就能够依靠自己内部的标准评价自己的行为,并对自己的行为进行奖赏或惩罚。在社会化过程中,儿童通过观察成人对自己和他人行为的评价,了解成人的评价标准,逐渐内化形成自我评价的标准,获得自我评价的能力,从而对榜样示范行为发挥自我调节的作用。

班杜拉于1982年提出了自我效能理论,用以解释在特殊情境下动机产生的原因。该理论认为个人在目标追求的过程中面临一项特殊工作时,对该项工作动机的强弱,将取决于个人对其自我效能的评估。自我效能是根据自己以往经验,确认自己是否具备成功地处理某项工作或事务的能力,是对自己是否有能力做出某种行为的信任程度,它意味着个体是否确信自己可以成功地进行能带来某种可能结果的行为。研究表明,自我效能具有以下功能:

(1)决定人们对活动的选择以及对所选活动的坚持性。自我效能水平高者倾向于选择富有挑战性的任务,遇到困难时能坚持下去;自我效能水平低者则相反。

(2)影响活动时的情绪。自我效能水平高者情绪饱满;自我效能水平低者充满恐惧和焦虑。

(3)影响在困难面前的态度。自我效能水平高者敢于面对困难,相信通过坚持不懈的努力可以克服它;自我效能水平低者在困难面前缺乏自信,畏首畏尾,不敢尝试。

(4)影响新行为的习得和已有行为的表现。

班杜拉的理论阐述了认知功能 and 自我调节等中介因素在人的行为产生过程中的重要作用,具有很强的理论价值和实践价值。但他的理论基本上还是行为主义。

#### (五)动机的认知论

认知论认为,动机是建立在选择目标、决策、计划以及对成败可能性分析等认知过程基础上的。动机的认知理论很多,如期望理论、自我归因理论、习得性无力感理论、认知失调理论、内因性动机的认知评价理论等。下面我们有选择地介绍其中的两种理论。

##### 1. 期望—价值理论

弗鲁姆(Vroom)指出,人的行为动机有两个决定因素:期望和效价。期望指一个人对其行为目标实现的可能性大小的估计。效价是指个人对所要达到行为目标的意义性的估计(即喜好的程度)。动机的期望理论主要是以这样一公式为基础的:

动机=估计的成功概率×成功的诱因价值

这就意味着,如果学生认为成功的机会等于零,那么成功的价值再大也不会产生动机;反之,如果学生认为成功了也无任何价值,那么成功的机会再多也不会产生动机。只有当成功的概率处于适中的水平时,才会有最强的动机。例如,当两位棋手水平相当时,都会尽心尽力。如果新手和专家对弈时,新手极想赢(诱因价值高),但因赢的可能性极小而放弃努力;而专家对赢棋不会看重(诱因价值低),因而也不会尽力。因此,教师给学生的任务既不能太难也不能太易。

应该指出,期望理论并不是探讨学习任务本身的难易问题,而是涉及成功标准(如评分标准)的问题。如果学生认为不论怎样都会及格,那么他不可能会有最强的学习动机;同样,如果学生认为无论怎样努力都会不及格时,也不会产生学习动机。因此,这需要教师适当地掌握评分标准,使学生感到要取得好成绩是可能的,但也不是轻而易举的。

阿特金森(D. C. McClelland)在探讨成就动机时认为,期望、诱因价值及其他动机因素彼此交互作用,共同决定着人的成就行为。他认为成就动机可以分为两类:一是追求成功的动机;二是避免失败的动机。避免失败者的一个重要特征是他们倾向于选择非常容易或非常困难的任务。选择容易的任务可使他们免遭失败,而选择非常困难的任务,那么即使失败也可找到适当的借口,从而减少失败感。相反追求成功者,旨在获得成就,他们最有可能选择成功概率约为50%的任务。因为这种选择能给他们提供最大的现实挑战,他们对完全不可能成功或稳操胜券任务的动机水平比较低。

## 2. 自我归因理论

如果期望理论是解释一个人为什么这样做而不那样做,那么自我归因理论将能解释一个人的期望是如何形成以及如何影响他后来的行为的,也就是说他为什么这样期望而不是那样期望。自我归因是指人们对自己行为的原因加以解释或推论的过程。美国心理学家韦纳(B. Weiner)逐步完善了动机的自我归因理论,他认为每个人都追求解释自己的行为,分析其行为结果形成的原因,无论是成功还是失败。认为寻求理解是人们行为的基本动因,强调人对自己行为后果的认识对人将来行为的影响。

在学校情境中,寻求理解的动因常导致学生提出诸如此类的归因问题,如“我为什么会成功(或失败)?”“为什么我的数学总考不过人家?”等等。

韦纳等人认为,人们在解释成功或失败时,常归结为以下几方面的原因:

- ①能力(评估自己有无足够的能力应付此项工作);
- ②努力(从事该项工作时个人努力程度);
- ③工作难度(该项工作对自己而言是困难的还是容易的);
- ④运气(工作的成败是否与运气好坏有关);



⑤身心状况(个人从事该项工作时的心情及身体健康状况是否影响了工作的成败);

⑥他人评价(在工作过程中及以后他人对自己工作表现的态度与评价的影响)。

韦纳将这些基本原因分别以控制源、稳定性和可控性三个纬度进行归因:

①控制源:原因是来源于自身内部还是外部。能力、努力和身心状况属于内部原因;而工作难度、运气和他人评价则属于外部原因。

②稳定性:原因的性质是稳定的还是不稳定的。能力和工作难度是较稳定的原因,而努力、运气、身心状况和他人评价是不稳定的原因。

③可控性:原因是否可以由自己控制。努力是可以由自己控制的原因,而能力、运气、身心状况和他人评价等都不是由个人所能控制的原因。

研究表明,当一个人目前的成败与自己过去不一致,也与他人有所不同时,常归因于不稳定的内在因素;当目前的成败与自己过去一致,且与他人相同时,常归因于任务难度;当一个人目前的成败与自己过去相同,但与他人不同时,常归因于能力。如,以学生分析学业成绩为例。如果某个以前考试成绩很好的学生,这次却没考好,而其他人考的不错,他会归因于自己努力不够或身体状态不好;如果其他人也没有考好,他会归因于考试题目太难。如果他考得好,其他人也考得好,会归因于考试题目简单;如果其他人没考好,他会归因于自己聪明、能力强。如果以前考试总考得不好的学生,这次却考得高分,而其他人考得不好,会归因于运气好;如果其他人也考得好,他会归因于考试题目简单。如果都没考好,会归因于考试题目太难;如果自己没考好,而其他人考得好,他会归因于自己笨、能力差。一般说来,刚开始时学生往往把优异成绩的获得归因于自身的努力和能力,而把不良成绩的获得归因于外部的不稳定的因素。但经过多次失败后,会逐渐归因于内部、稳定的因素。

韦纳认为,不同的归因方式会使个体产生不同的情感体验。如当一个人将成功归因于能力和努力等内部因素时,他会感到骄傲、满意、信心十足,而将成功归因于任务难度和运气好等外部原因时,产生的满意感则会较少。相反,如果一个人将失败归因于缺少能力或努力等内部原因时,则会产生羞愧和内疚,而将失败归因于任务太难或运气不好等外部原因时,产生的羞愧则较少。同时,个体的归因倾向影响其对未来行为结果的期望,影响着活动的选择、坚持性和动机强度。如将成功归因于能力等稳定性的因素时,产生的期望是将来也可能成功。如将成功归因于运气等不稳定原因时,产生的期望是将来有可能会失败。如果将失败归因于努力程度,则可能期望将来通过进一步努力获得成功。而将失败归因于能力差时,则会对未来的成功不抱太大的期望,也就不会坚持做下去。当一个人经常将行为结果归因于一些自己无法控制的因素时,可能会造成行为动机缺乏,放弃

努力,听从命运的摆布。

归因研究发现,人们对决定自己活动与命运的力量稳定看法将成为他们的人格特征。心理学已区分出内控与外控两种不同的人格特征。具有内部控制特征的人认为,自己所从事的活动和活动的结果是由自身具有的因素如能力或努力所决定的。具有外部控制特征的人则认为自己的活动及其结果受命运、机遇和他人(如教师、父母、同学等)的摆布。当然,在现实生活中,极端的内部控制者或外部控制者是不多的。

### 第三节 学习动机及其激发与维持

#### 一、学习动机

学习动机是学习活动的内部推动力,又称学习的动力。学习动机是一种比较广泛的社会性动机,它是在社会生活条件和教育的影响下逐渐形成的。研究和了解学生的学习动机,对有针对性地促进学生的学习具有重要意义。

奥苏贝尔根据学生学习的内部动机和外部动机,结合学生的自我需要与社会需要,提出了学生学习的三种动力来源:认识的动机、自我提高的动机和附属的动机。

##### (一)认识的动机

认识动机是一种掌握知识、技能和阐明、解决学习问题的动机,即一种指向学习任务本身的动机,一种求知的欲望。认知动机不是与生俱来的,它源于儿童的好奇心和求知欲。这种好奇心和求知欲只是潜在的动机力量,没有特定的内容和方向。在反复多次的学习活动中,个体通过实践不断取得成功,使原有的潜在动机得到巩固和发展,形成了稳固的动机力量。例如,学生对外语和数学等学科的认知的动机,就是因为他在学习过程中多次体验到成功的乐趣,使最初的求知欲得到巩固和加强,从而形成了一种比较稳定的学习动机。

认知动机是一种内部学习动机。因为它是指向学习活动本身的,即学习只是为了获得知识,而不是为了获得奖励和赞许。心理学家非常重视内部动机的作用,认为教育的一个主要任务就是要让学生对获得知识本身产生兴趣。因为这种对获得知识本身的认知需要是学习中一种最重要、最稳定的动机,它对学习起极大的推动作用。而学习又反过来进一步加强认知需要,二者相互促进。

##### (二)自我提高的动机

自我提高的动机是一种通过自身的努力,胜任自己的学习、工作,取得一定的成就,从而赢得相应的社会地位的动机。自我提高的需要是在儿童4、5岁时就已萌芽,到入学后日益发展并逐渐成为成就动机的主要部分。



自我提高的动机是一种外部动机。它不直接指向学习活动本身,而是把追求学业成绩视为赢得地位和满足自尊的手段。通常,一个人所赢得地位的高低及自尊心满足与否取决于其获得成就的大小。成就水平或能力水平高,则赢得的地位也高,二者是相对应的。例如,学生学习成绩好,便会得到教师和家长的赞扬及同学的羡慕和钦佩,在班级中的地位也会相应提高,因而使得自尊心得到满足。在学习中适当激发学生自我提高的需要是非常必要的。教育者可以通过评选“三好学生”及优秀干部的方式,或用学习反馈,以物质或精神奖励的方式引起学生自我提高的动机,从而激发学生的学习热情。

### (三)附属的动机

附属的动机是指一个人为获得长者或权威们(如家长、教师)的赞许和认可,而努力学习或工作的动机。这种需要既不是直接指向学习任务,也不是为了提高自己,而是为了满足教师或家长的赞许和奖励。因此,它也是一种外部动机。这种动机在儿童青少年期表现得比较明显。产生这种动机的主要原因是:学生与长者在感情上具有依附性,长者是学生喜爱、追随和效仿的人;长者的赞许和认可可能使学生得到他人的尊重、敬佩等。

学习动机中的三个组成部分在动机结构中所占的比重,通常会随年龄、性别、人格结构、社会地位等因素的变化而发生变化。

研究表明,学习动机强的学生更能克服困难,坚持学习,在学习中不断取得进步,一般学习成绩较好;而学习动机弱的学生,则缺乏克服困难的勇气,没有明显的进步,一般学习成绩较差。学生的学习动机表现出很大的个别差异,学习动机强的学生表现出如下特征:

- ①对待学习和工作非常积极;
- ②对事业富有冒险精神;
- ③精力充沛,探新求异,具有开拓精神;
- ④全力以赴,力求成功;
- ⑤想知道自己活动的结果;
- ⑥对自己作出的决定负责;
- ⑦能够控制和约束自己,不受社会环境影响,善于利用时间。

## 二、学习动机的激发与维持

动机的激发指使潜在的学习动机转化为学习的行动。由于人的动机多种多样,非学习的行为动机可能干扰学习动机。而且驱使个人学习的动机包括内部动机和外部动机,因此,要使学生坚持长期学习,教师还必须不断激发与维持适当的学习动机。



### (一)激发与维持学习动机的一般原则

根据动机作用和动机与学习关系的有关理论,提出如下几条激发与维持学习动机的一般原则。

#### 1. 在激发与维持学习动机之前,必须首先基本满足他们的较低级需要

根据马斯洛的需要层次论及缺失性需要与成长需要的关系,学生的学习动机是由学习需要产生的,是属于成长的需要,学习需要的满足应以缺失性需要的满足为基础。因此,在激发与维持学习动机之前,必须先基本满足他们的较低级需要。

根据这一原则,家长和教师要想调动学生的积极性,首先应满足他们较低级的需要。在我国目前条件下,大多数学生的温饱问题解决了,但是他们的归属、爱和自尊等方面的心理需要不一定能够得到满足。因此,教师及班集体,要给学生以亲切感、归属感和自尊感,这是调动学生学习积极性的前提条件。

#### 2. 以内部动机作用为主,外部动机为辅

学习动机的激发与维持要以内部动机为主,即通过培养学生对学习的兴趣来调动学生学习的积极性。要使学生对知识本身感兴趣,而不是为各种奖励所左右,这也是教育的主要职责之一。同时,也要适当运用外部动机的作用,年幼的儿童往往是为得到父母和教师的认可而学习的。因此,教师和家长的微笑、赞许或一个象征性的红星或纪念品,都对儿童的学习有重要的激励作用。到青少年期,同伴的赞扬、认可将超过教师和家长的作用,成为另一个重要的影响因素。虽然学生对学习的内部动机很早就出现了,但是他们必须经历一个长期的认识和亲身体会的过程。因此,在强调内部动机作用的同时也不能忽视外部动机的作用。

#### 3. 把激发与维持学习动机既作为手段也作为目的

学习动机是影响学习的重要因素。我们要从外部和内部两个方面来激发与维持学习动机,以推动学生的学习。从学习的效果来看,激发与维持学习动机是提高学习效果的手段。但从长远的教育目标来看,由于稳定的动机特征是构成个人的人格特征的一个重要组成部分,因此,良好的学习动机的形成又是学校教育的一个重要目标。

根据这一点,我们应注意培养学生广泛的认知兴趣,使其成为学生的人格特征,这样他们将不需要或很少需要外来的奖励,而能自觉地进行学习,甚至离开学校以后仍然坚持学习。在使用外部奖励时,应侧重奖励学生的努力和进步而不是侧重单纯的智力因素。因为个人的智力高低,自身难以控制,如果奖励侧重于个人的智力,势必会导致那些能力低的学生自暴自弃,能力强的学生骄傲自满。如果奖励侧重于个人的努力和进步,则努力是个人能控制的,人人都可以取得进步,这样就会激励学生,形成积极进取的人格特征,有利于学生克服学习上的困难。

#### 4. 外部奖励的运用必须适当

研究表明,外部奖励运用的适当不仅有助于当前的学习,也可以促进学生内部动机作用的发展。但是如果滥用外部奖励,不仅不能促进学习,而且可能削弱内在动机作用。

如莱伯(Lepper)1973年通过实验证实了这一问题。实验者给喜欢画画的学前儿童提供毡笔作画的机会,并把儿童随机分成三组:第一组被告知,如果他们给来访者做一幅画,将得到奖励;第二组给予随机的奖励(无任何附加条件);第三组无奖励。在以后的四天里,研究人员发现那些得奖儿童作画时间仅是无奖组儿童的一半。据此分析认为,对原有内在动机的活动附加额外的奖励可能会有损于对活动本身的兴趣,因为它促使儿童对无任何奖励也愿从事的活动形成获得奖品的期望,是把“游戏”变成了“工作”。

#### (二)内部学习动机的激发与维持

##### 1. 创设“问题”情境,激发认识兴趣和求知欲

实践证明,在正式讲授教学内容之前,提出与课文有关的一些问题,以引起学生的好奇与思考,是激发学生认识兴趣和求知欲的有效方法和手段。这就是通常所说的“创设问题情境”以激起学生的求知欲。“创设问题情境”就是在教材内容和学生求知心理之间制造一种“不协调”,把学生引入一种与问题有关的情境的过程。

创设问题情境的原则是:

- (1)问题要小而具体;
- (2)问题要新而有趣;
- (3)要有适当的难度;
- (4)要富有启发性。

新颖有趣、逻辑系统性强的教学内容,丰富多彩、生动活泼的教学方法和格式变化的作业内容均能不断地引起学生新的探究活动,从而激发起学生更高水平的求知欲。研究表明,内在动机与学生的基础知识有关,只有那些学生想知道而又未知道的东西才能激起学习动机,因此课堂教学内容应当有适当的梯度(即从易到难,由浅入深,从简到繁,循序渐进地安排)、密度(指一节课内讲授教材的分量要适当)和难度。

##### 2. 采用有趣的与变换的呈现方式

内部学习动机也可通过使用有趣的材料和各种呈现的方式来增强。例如,学生对某一学科的兴趣可变换使用电影、邀请报告、演示等手段来维持。但在使用这些方式时应注意精心计划,以保证学生注意课内的目标,同时也完成其他有关的活动。



### 3. 游戏与模拟

提高学生对某一学科的内在动机的另一种手段是使用游戏或模拟。模拟是一种实践活动,它让学生担任某一角色,并从事与这一角色相宜的活动。它的优点是让学生从活动中了解某个主题。尽管在这方面的研究表明,它们在事实与概念的教学方面并不比传统的教学方法更有效,但这些研究一致发现,模拟不仅能增强学生的兴趣与动机,而且还增进了情感学习。有时一堂课中的观念可能很容易教会,但对它的情感体验只有用逼真的模拟才便于加深。非模拟的游戏也是提高学习某一课题内在动机的良好手段,但小组游戏通常比个人游戏的游戏效果更佳,它为小组成员提供了相互帮助的机会,避免了在个人游戏中只有那些能力强的学生才能获胜的问题。如果所有的学生都按能力分组,那么大家都有成功的机会。

### 4. 因势利导,促使学习兴趣的迁移

学习的迁移现象表现为原有的知识、技能对获得新知识、技能的影响,也表现在一定的学习态度、学习方法对以后学习活动的影响。有经验的教师在学生缺乏学习动力,没有明确的学习目的的情况下,往往巧妙地利用迁移规律,因势利导地把学生已有的游戏、听故事或其他活动的动机转移到学习科学知识上来,从而产生学习的需要。

### (三)外部学习动机的激发与维持

#### 1. 利用学习结果的及时反馈作用

让学生及时了解自己学习的结果,会产生一定的激励作用。因为学生知道自己的进度、成绩以及在实践中应用知识的成效等,可以激起进一步学好的愿望。同时,通过反馈的作用又可以及时看到自己的缺点和错误,及时改正,并激发起上进心。关于了解自己的结果能起激励作用,已为不少实验所证实。例如罗西(C. C. Ross)等曾做过一个实验,把一个班级的学生分成三组,每组给予不同的反馈。对第一组,学习后每天告诉其学习结果;对第二组,每周告诉其学习结果;对第三组,则不告诉其学习结果,如此进行八周后,改换条件。除第二组仍旧每周告诉其学习结果外,第一组与第三组的条件对调,即对第一组不告诉他们学习结果,对第三组则每天学习和测验后就告诉其成绩。这样又继续了8周。三个组16周的学习成绩结果表明:在第8周后,除第二组显示出稳步的前进以外,第一组与第三组情况则变化很大,即第一组成绩逐步下降,而第三组成绩则迅速上升。由此可见,反馈在学习上的效果是很显著的,尤其是每天即时反馈,较之每周反馈效果更佳。如果没有反馈,不知道自己的学习结果,则缺乏学习的激励,很少会进步。

因此,在教学过程中教师应注意以下几个方面:

(1)及时批改作业和发还学生的作业、测验和试卷。“及时”是利用学生刚刚

留下的鲜明的记忆表象,满足其进一步提高学习的愿望,增强学习信心。

(2)眉批、评语要写得具体,有针对性、启发性和教育性,使学生受到鼓舞和激励。

## 2. 给予正确的评价和适当的表扬与批评

正确的评价和适当的表扬与批评的作用,主要是对学生的学习活动予以肯定或否定的强化,从而巩固和发展正确的学习动机。一般来说,表扬、鼓励比批评、指责能更有效地激励学生的学习动机。因为前者能使学生产生成就感,后者则会挫伤儿童的自尊心和自信心。心理学家赫洛克(E. B. Hurlock)曾做过一个实验,他把106名四、五年级的学生分成四个等组,在四种不同诱因的情况下进行加法练习,每天15分钟,共进行5天。第一组为受表扬组,每次练习后给予表扬和鼓励;第二组为受训斥组,每次练习后,严加训斥;第三组为被忽视组,每次练习后,既不给予表扬,也不给予批评,完全不注意他们,只让其静听其他两组受表扬和挨批评;第四组为控制组,让他们与另外三组儿童隔离,单独练习,不予任何评价。然后探查不同诱因所起的作用。结果表明:就学习的平均成绩来看,三个实验组的成绩均优于控制组,受表扬组与受训斥组的成绩又明显优于被忽视组,而受表扬组的成绩不断直线上升。这表明对学习成果进行评价,能强化学习动机,对学习起促进作用。适当表扬的效果明显优于批评,而批评的效果比不予任何评价为好。

进行有效的评价和适当的表扬与批评,应注意以下几个方面:

(1)要使学生对评价有一个正确的态度。只有对分数持正确的观点,分数才能起积极的激发学习的作用。

(2)评价必须客观、公正和及时。如若评价不公正,会使评价产生相反的结果。

(3)评价必须注意学生的年龄特征与性格等特征。如对学龄初期学生,教师的评价起的作用更大些,对学龄中、晚期的学生,通过集体舆论来进行表扬或批评,效果更好。对自信心差的学生应更多一些鼓励和表扬;对过于自信的学生,则应更多地提出要求,在表扬的同时还应指出其不足之处。

## 3. 适当开展竞赛

一般认为,竞赛是激发学生学习积极性和取得优良成绩的一种有效手段。因为在竞赛过程中,学生的好胜性动机和求成的需要会更加激烈,学习兴趣和克服困难的毅力会大大增强。所以,多数人在竞赛情况下学习和工作的效率会有很大的提高。

然而,竞赛有时也具有消极作用,过多的竞赛不仅会失去激励作用,还会造成紧张气氛,加重学生负担,有损学生身心健康。学习成绩差的学生常会因失败而丧失信心和兴趣。在某些情况下,竞赛还可能带来不友善、人际关系紧张等消



极影响。

为使竞赛能对大多数人起到激励作用,应注意以下几个方面:

(1)按能力分组竞赛。这样多数学生都有获胜的机会,即使失败了,也不至于灰心丧气,因为彼此差距不显著,只要进一步努力,下一次就有获胜的可能。

(2)按项目分组竞赛。如按音乐、体育、工艺、劳动、摄影等以及不同学科分别开展竞赛,使不同智力、不同兴趣、不同特长的学生都有施展自己才能的机会。

(3)鼓励学生自己和自己竞赛。在竞赛中屡遭失败的学生,对竞赛难免会产生恐惧心理,因此,要鼓励他们自己与自己竞赛,争取这次成绩比上次好,今年成绩比去年好,这样同样可以起到激励的作用。

### 复习思考题

1. 什么是需要? 需要层次说的主要内容是什么?
2. 什么是动机? 学生的学习动机主要表现在哪些方面?
3. 你认为应如何激发学生的学习动机?

## 第四章

# 认识过程

从本章开始,我们用三章的内容分别讲述心理过程的三个组成部分,即认识过程、情感过程和意志过程。由于注意是一切心理活动的开端并伴随着心理活动的始终,是心理过程的一种伴随状态。因此,在讲述认识过程之前,先用一节的内容学习注意,然后逐步探讨认识的基本过程。

### 第一节 注 意

#### 一、注意的概述

##### (一)注意的概念

##### 1. 注意

注意是心理活动对一定对象的指向和集中。注意的对象既可以是外部客观世界中的事物或现象,也可以是内部的行为或观念。例如,人们可以全神贯注地看电影、听音乐,也可以沉浸在欢乐或痛苦的回忆之中。注意是人们非常熟悉的心理现象,人们平常所说的专心地听,仔细地观察,聚精会神地思考等,都是对注意状态的描述。

注意有两个特征:指向性和集中性。

指向性是指人在同一时间心理活动选择某一对象,而离开另外一些对象。如一个人在剧院里看戏,他的心理活动选择了舞台上演员的台词、动作、表情、服饰,而离开了剧场里的观众。对前者他看得清、记得牢,而对后者只留下非常模糊的印象,甚至看完了戏,还不知道与他邻座的观众是一个什么样的人。其原因就在于注意指向了不同的对象。因此,注意的指向性是指心理活动的取向或选择的活动内容。指向性不同,人们从外界接受的信息也不同。

集中性是指心理活动在指向对象上的集中。例如,医生在做复杂的外科手术时,他的各种心理活动高度集中在病人的病患部位和自己的手术动作上,而不会



分散在与手术无关的人或物上。注意的高度集中会使人消耗大量的体力和精力。

注意的指向性是指心理活动朝向哪个对象,它表明反映的对象和范围;注意的集中性是指对选定的事物产生明晰、完整和深刻的反映,它表明反映的程度。然而,二者又是紧密联系着的。当人的心理活动指向于某一对象时,同时也就集中在这—对象上。没有指向性就没有集中性,而指向性又是在集中性中表现出来的。

应当指出,注意并不是一种独立的心理过程,而是各种心理过程的一种伴随状态。人在注意着什么的时候,也就是在感觉着什么,知觉着什么,记忆着什么,思维着什么或者想像着什么。在学校中,经常所说的“注意听教师的课”,“注意黑板上的字”,实际上是要求学生“注意听教师的讲话”,“注意看黑板上的字”。学生的这种注意如果离开了“听”和“看”,是不能单独存在的。注意不仅伴随着认识过程,而且也伴随着情感过程和意志过程。例如,当人们喜悦的时候,便注意着引起喜悦的事物;当人们遇到困难的时候,便注意着如何去克服困难。显然,人们不能离开引起某种情感的对象或活动中所要克服的困难而单独去进行注意。

任何心理过程的开端,总是表现为注意指向这一心理过程所反映的对象上。心理过程开始之后,注意并不消失,而是和心理过程一起进行,它始终伴随着心理过程的顺利进行和不断深入。没有注意的参加,无论哪种心理过程都不可能发生、发展和完成。因此,注意与心理过程是彼此不能分的。注意伴随着心理过程,心理过程也离不开注意。但是,注意并不反映心理过程所指向的对象,它不揭露事物的意义和作用。注意仅仅是所有心理过程共同具有的一种特性,故又称注意为心理特性。

## (二) 注意的功能

注意在人的心理活动中具有重要的地位和作用,它是人的整个心理活动的组织者和调节者。它的功能主要表现在以下三个方面:

### 1. 选择功能

是指注意能够使人选择那些有意义的、必要的、与当前活动相一致的对象,抑制对无关事物的反应。

### 2. 保持功能

是指注意能够使心理活动始终稳定在选定的对象上,直至达到认识活动或行为动作的目的为止。

### 3. 调节和监督的功能

是指在集中注意时,人可以排除来自内部或外部的干扰,控制心理活动向着既定的方向和目标进行。

## (三) 注意的外部表现

注意是一种比较清晰、紧张的内部心理状态,它是通过外部行为表现出来



的。人在注意时,一般都伴随着一些特有的生理变化和表情动作,称为注意的外部表现。注意的外部表现主要有以下几种情况:

### 1. 适应性的运动

人在注意时,会有适应性运动,他们的感觉器官常常朝向所注意的对象,以便得到最清晰的印象。如当注意听一个声音的时候,把耳朵朝向声音的方向;或当注意看一个物体的时候,把视线集中于该物体上。也可能伴随某些特殊的表情动作,如沉浸于思考问题或想像某一事物的时候,常表现出眉头紧皱、两眼呆视、握拳或托住下巴等。

### 2. 无关运动的停止

当人在注意的时候,常常表现为无关运动停止。例如,学生注意听课,听得出神,抬起头,一动也不动地望着老师。

### 3. 内脏器官做相应性变化

当集中注意的时候,呼吸变得轻微而缓慢,头部血管扩张,肢体血管收缩等。当注意达到高峰的时候,常常发生呼吸暂时停止的情形,即所谓“屏息”现象。

注意的外部表现可以作为注意的客观指标。如:有经验的老师可以从学生的坐姿和表情中,从听课时是否符合教学节拍,尤其是从学生的眼神中基本上断定学生是否专注于学习。当然,注意的外部表现与内部状态并不完全一致,如有的学生上课时眼睛虽然盯着黑板,但其心思却早已指向了别的事物。因此,教师应该善于分析判断学生的主要状态,对那些注意分散的学生,及时采取措施,使其把注意集中到学习上来,以保证课堂教学的顺利进行和预定教学目的的实现。

## 二、注意的种类

人对事物的注意,有时是自然而然地发生的,不需要任何意志努力的;有时是有目的的,又需要一定意志努力的。根据引起和维持注意时有无目的性和意志努力程度的不同,可以把注意分为无意注意、有意注意和有意后注意三种。

### (一) 无意注意

#### 1. 什么是无意注意

无意注意是指事先没有预定目的,也不需要意志努力的注意,或称不随意注意。例如,学生正在上课,突然有人敲门。大家都不由自主地把脸转向教室的房门,以求了解是什么人来了和来做什么。这种注意,就是无意注意。这种注意的产生和维持,不是靠意志努力,而是人们不由自主地对那些强烈的、新颖的和感兴趣的事物所表现的心理活动的指向和集中。它往往是周围环境发生变化时产生的。无意注意的实质是一种定向反射,是有机体动员自己的相应的感受器朝向新异的刺激物,以力求探索其究竟的反射活动。借助于这种反射活动,有机体才有可能弄清楚新异刺激物的意义和作用。动物也有无意注意,它是注意的一种初

级表现形式。

## 2. 引起无意注意的原因

在实际生活中,引起无意注意的原因是经常综合在一起的,下面分开来阐述,只是为了分析的方便。引起无意注意的原因可分为两个方面:刺激物的特点和人的内部状态。

### (1) 刺激物的特点

#### 第一,刺激物的强度。

刺激物的强度是引起无意注意的重要原因。如一声巨响、一道强光、一种浓烈的气味、一次猛烈的碰撞,都会不由自主地引起我们的注意。但对无意注意起决定作用的往往不是刺激的绝对强度,而是刺激的相对强度,即刺激物的强度与周围环境刺激强度的对比。在夜深人静时,室内时钟的滴答声、冰箱马达的嗡嗡声、邻居在房内的踱步声,都能引起我们的注意。而在白天周围环境噪音的掩盖下,这些微弱的声音就不为人们所注意。因此,刺激物的强度是引起无意注意的一个条件,而不是惟一的条件。

#### 第二,刺激物之间的对比关系。

刺激物在强度、大小、颜色和持续时间等方面与其他刺激物存在显著差别时,易于引起人们的无意注意。如,“鹤立鸡群”、“万绿丛中一点红”、许多短促声音中的一个长声音等,都容易引起人的无意注意。

#### 第三,刺激物的运动和变化。

运动的、变化的刺激物,容易引起人们的无意注意。例如,眼前飞过一只小鸟,迎面扔来一块石头,微风吹动着树叶,夜空中一颗飘落的流星,街道一明一暗的霓虹灯等,都会吸引我们的注意。相反,不运动的、无变化的刺激物,不易引起人们的注意。

#### 第四,刺激物的新异性。

刺激物具有异乎寻常的特性,与人们已有经验不一致时,容易引起人们的无意注意。如蛇长脚、鱼长翅膀、猪生蛋、赤道附近下雪等。而千篇一律的、刻板的、公式化的事物,由于人们对它们已经习以为常,故不易引起人们的注意。

事物的新异性,可以分为绝对新异性(该刺激物在人们的经验中从未出现过)和相对新异性(是各种已熟知的刺激物的不寻常的结合)。研究表明,相对新异性更易引起无意注意。

### (2) 人的内部状态

无意注意既可以帮助人们对新异事物进行定向,使人们获得对事物的清晰认识,也可能使人们被无关事物所吸引,干扰他们正在从事的活动,因而具有积极的和消极的两方面的作用。

无意注意虽然主要是由外界刺激物的特点所引起,但也决定于人内部的状态。



态。可能引起一些人的注意的刺激,并不会引起另一些人的注意。一个人的内部状态在无意注意中起着重要作用。引起无意注意的主观原因,主要有以下几种:

### 第一,需要和兴趣。

凡是能够满足人的需要和引起人们兴趣(尤其是对事物或活动本身的兴趣,即直接兴趣)的事物,都会使人产生期待的心情和积极的态度,从而易于引起无意注意。例如建筑师由于职业的需要,当外出旅游时,各式各样的建筑物都会自然而然地引起他们的注意。人们常常会被感兴趣的事物所吸引,不自觉地加以注意。一般地说,凡与一个人已有知识有联系并能增进新知识的事物容易引起无意注意。

### 第二,情绪状态。

人的情绪状态,在很大程度上影响着无意注意。如果一个人心情愉快,平时不大容易引起注意的事物,这时也很容易引起他的注意。如果一个人心情忧郁,平时容易引起无意注意的事物,这时也不易引起他的注意。此外,凡是与人有着特殊感情的人和事,都容易引起他的注意。研究表明,包含凶杀等唤起情绪的阅读材料,读起来较快。这是因为这些材料伴随有丰富的意象,使人易于注意和阅读。而生动的比喻、动画片、故事等之所以能吸引儿童的注意,也是由于它们能够唤起情绪反应。教师在课堂上也可以运用这一特点唤起学生的注意。

### 第三,知识经验。

已有的知识经验影响着对无意注意的保持,因为新异刺激物固然能够引起人们不由自主的无意注意,但如果人对它一点也不理解,即使能一时引起无意注意,也会很快失效。如果人对新异的刺激物有一些理解,但又不完全理解,为了求得进一步的理解,就能引起长时间的注意。因而,知识经验的影响主要表现在刺激物的意义性上。如旧体小说中的作者或说书人在描写到紧张的情节时,突然停止,并照例添上一句结束语:“欲知后事如何,请听下回分解”,目的就是要引起人们对新章回的期待,吸引人们的注意。在人声嘈杂的公共场合,当有人悄悄议论你的名字时,会使你不由自主地注意到它,也是由于刺激物的意义性引起的。正是由于意义性的作用,某些在物理强度上异常微弱的刺激,也能引起人们的注意。

## (二)有意注意

### 1. 什么是有意注意

有意注意是有预定目的、需要做出一定意志努力的注意,或称随意注意。

有意注意是一种主动地服从于一定的活动任务的注意,它受人的意识的自觉调节和支配。有意注意的指向和集中,并不是决定客观刺激物本身的特点,而是决定于人已经确定了的的一种活动的目的和任务。并且,有意注意的保持,还需要人做出一定的意志努力,才能避免被周围环境中那些新异的、强烈的、富有兴

趣的刺激物吸引。例如,某学生正在读一部生动有趣的小说,上课时间到了。这时,虽然他的思想被小说中的紧张情节所吸引,但他往往给自己提出“必须好好学习”的目的要求,便立即放下小说,把注意转移到听课上来。在这个过程中,他要排除小说中有趣内容的浮现的干扰,要克制自己不耐烦的情感的波动,要努力坚持自己的注意,以保证良好的听课效果。这种注意,就是有意注意。有意注意是由人的意识支配的注意,它充分地体现了人的意识的能动作用,有意注意是人从事学习、工作和一切劳动所不可缺少的条件。有意注意是注意的高级形式,是人所特有的。

## 2. 引起和保持有意注意的条件和方法

在教学工作中发展和培养学生的有意注意是一项重要任务。学习是一种艰苦的智力活动。在学习过程中,仅仅重视利用无意注意的规律,是远远不够的,为了使学​​生牢固地掌握知识和技能,应该帮助学生树立明确的学习目的,发展多方面的兴趣与爱好,并且培养良好的意志品质。这样才能使学生克服学习过程中遇到的各种困难,坚持不懈地努力。

引起和保持有意注意的条件和方法主要有以下几点:

### (1) 明确活动的目的与任务

有意注意是有预定目的的注意。人们对活动的目的、任务的重要意义理解得越清楚、越深刻,对完成任务的愿望越强烈,那么与完成任务有关的一切事物也就越能引起和保持人的有意注意。如有经验的老师常常要求学生上课前进行预习,事先了解一节课要讲的内容,知道哪些地方自己没有理解,这样学生有了比较明确而具体的听课目的,就能更有效地从课堂上选择信息。因此,知识经验也影响着有意注意的保持。例如听报告,如果报告的内容和自己已有的知识经验有联系,你能理解它、接受它,那么维持注意就较容易。相反,如果报告的内容对你太陌生,像听“天书”一样根本不知所云,在这种情况下,要维持有意注意就很困难。

### (2) 合理地组织活动

在明确活动目的、任务的前提下,合理地组织活动,有助于保持有意注意。

第一,适时地提出自我要求。根据任务的需要,提出一定的自我要求,经常提醒自己保持注意。特别是在要求加强注意的紧要关头,向自己提出“必须注意”的要求尤其重要,这样可以起到集中注意的作用。

第二,提出问题。在活动中,围绕所要达到的活动目的,提出问题有利于加强有意注意。人们为了回答问题,必然注意有关事物。在教学过程中,向学生提问,不仅可以检查学生的知识水平、努力程度,而且也有利于有意注意的保持。

第三,智力活动与实际操作相结合。在课堂教学中要求学生记笔记,做些小实验,用铅笔尖指着地图上的山脉、河流、铁路和公路等等,要比教师自始至终地



讲解效果要好。应该把注意的对象作为实际的对象,这样实际行动本身就要求注意参与,以保证活动的顺利进行。

### (3)培养稳定的间接兴趣

在有意注意中,人的兴趣起着重要作用。不过这种兴趣主要是对活动目的、结果的兴趣,并不是受活动本身的吸引,因而具有间接性。例如,初学外语的人,一般都对单词拼写和语法规则感到乏味,毫无兴趣。但是,他们一旦认识到学好外语的重要性,便对外语学习产生了间接兴趣,就能够克服困难,刻苦攻读,专心致志地学习外语。这种对活动目的、结果的兴趣越强烈、越稳定,有意注意就越集中、越持久。因此,稳定的间接兴趣,是引起和保持有意注意的重要条件。

### (4)培养良好的意志品质

有意注意需要人做出一定的意志努力,去排除干扰。干扰可能是外部的刺激物(如无关的声音、光线等),也可能是内部的某些生理状态(如疾病、疲倦等)或无关的思想或情绪(如急躁)等。一般说来,排除内部干扰比排除外部干扰,更需要意志上的努力。在学习过程中应尽可能采取一些切实可行的措施,以降低或消除无关刺激的影响。例如,在熟悉的学习环境下学习,设置必备的学习用品,清理一切妨碍学习的物品等。对不可能完全消除的干扰因素,就需要用意志努力保持有意注意。因此,有意注意体现着人的意志特点和个性特征。具有良好的意志品质和坚毅性格的人,能够排除内外干扰,从而使自己的活动服从于当前的目的、任务,保持有意注意。

## (三)有意后注意

### 1. 什么是有意后注意

有意后注意是事先有预定的目的,但不需要意志努力的注意,也叫随意后注意。它是在有意注意的基础上发展起来的一种特殊的注意形式。例如,儿童在最初学写字时的注意是有意注意,而当他掌握了写字技巧,再来记听课笔记时,原来的有意注意也就转化为有意后注意了。

经常依靠意志努力来保持的注意,会产生很大的心理压力,而且非常疲倦。有意后注意既服从于当前的活动目的与任务,又不需要意志努力,因而对完成长期、持续的任务特别有利,如学习外语。有意后注意的培养关键在于发展对活动本身的直接兴趣。当我们完成各种复杂的智力活动或动作技能的时候,要设法增进对这种活动的了解,让自己逐渐喜爱它,并且自然而然地沉浸在这种活动中,这样才能形成有意后注意,使活动能长久地保持下去,并取得良好的成效。因此,注意的相互转换是保证人们顺利完成学习任务和从事一切创造性活动的必要条件。

### 三、注意的品质

#### (一) 注意的范围

注意的范围也叫注意的广度,是指在同一时间内所能注意到的对象的数量。

人在同一时间内不能注意所有对象,只能注意少数对象。一个人注意到某些对象的同时,便离开了其他的对象。集中注意的对象是注意的中心,其余的对象有的处于注意的边缘,多数处于注意范围之外。在同一时间内,人能清楚地看到或听到的东西,其数量是很有限的。实验表明,成人一般能够注意到 5—9 个对象。

注意的范围受注意对象特点的影响,也与个人的活动任务和知识经验有关。

一般说来,注意的对象越集中,排列得越有规律,越能成为相互联系的整体,注意的范围也就越大。注意的范围也因为活动任务的不同而有所不同,活动任务越复杂,注意范围越小。注意范围与人的知识经验有关,人的知识越广泛,经验越丰富,注意的范围也就越大。例如,阅读文章时,成人要比小学儿童知觉到的字的数量多得多。

提高注意的范围,可以提高学习和工作效率。在学习过程中,注意范围大,就标志着在同样的时间内输入更多的信息。如果能“一目十行”,阅读的速度就快。教学工作也要求教师具有较大的注意范围,这样既可以满足学生获得关注的期望,也能获得更多的反馈信息。当然,排字工人、电报员、驾驶员、体育裁判员等,都需要有较大的注意范围。

#### (二) 注意的稳定性

注意的稳定性是指注意长时间地维持在当前的活动任务上。因此,也叫注意的持久性。

注意的稳定性并不意味着注意能长时间地守着在某一固定的对象上,而是有规律地加强或减弱,这种周期性的变化,叫做注意的起伏。例如,在注意“双关”图形时,也可以观察到注意的波动起伏。图 4—1 是一个截去尖端的棱柱体,你注视它时,时而会把它看成是顶端向着你,时而又会把它看成是底端向着你。研究表明:注意的起伏周期有较大的个别差异。一般在课堂上,集中注意 15—20 分钟就会产生注意起伏。因此,教师组织课堂教学,必须事先计划好,每隔 10—15 分钟就要使学生转换不同种类的活动,以保证其

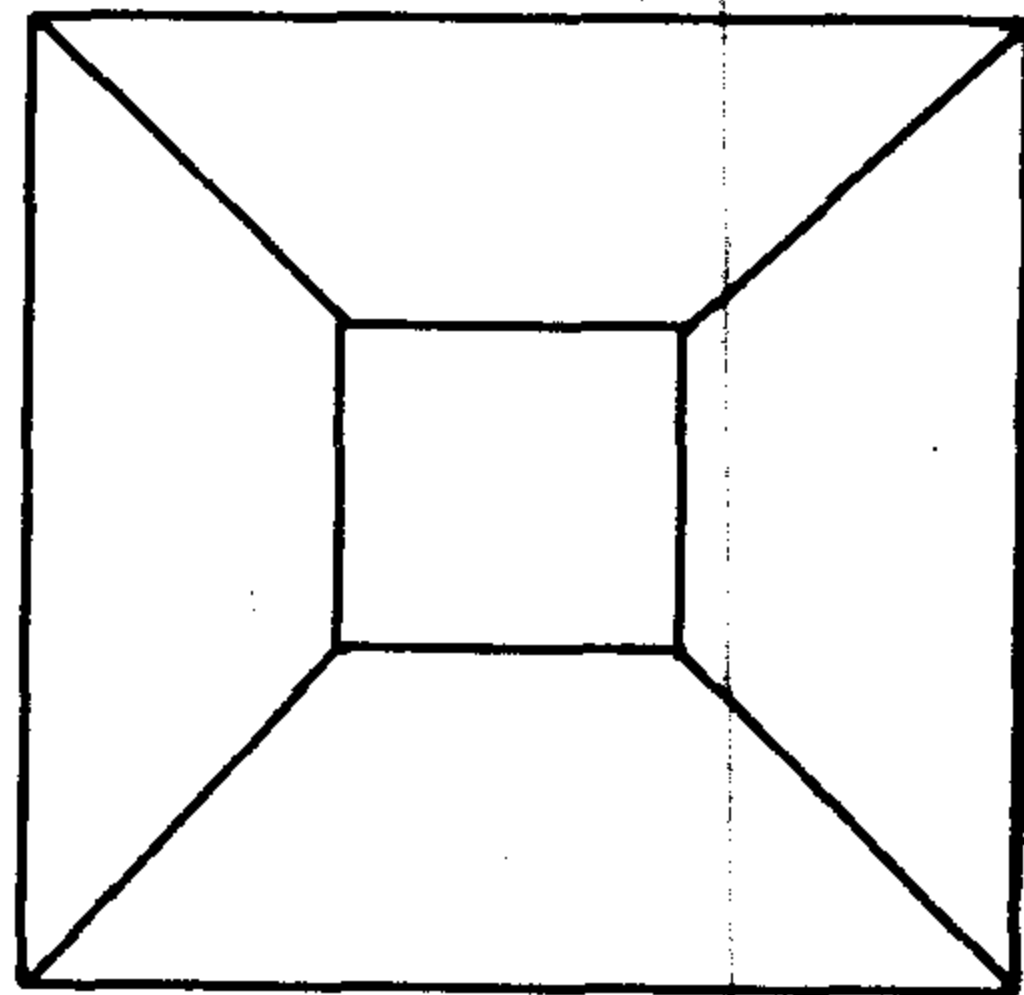


图 4—1 注意的起伏

注意较长时间地稳定在教学活动上。在组织得好的教学中,小学三、四年级的学



生都可以连续保持注意 30—45 分钟。

短暂的注意起伏并不会影响活动任务的完成。注意的稳定性并不是指注意总是指向同一对象,而是说活动的方向始终不变。例如,学生在完成作业的过程中,可能要看教科书,要写字或演算,虽然他所接触的课文,所写的字句或数字时刻在变化着,但是他的这些活动都服从于完成作业这一任务,因此,他的注意是稳定的。

与注意的稳定性相反的状态是注意的分散,也叫分心。注意的分散是指注意离开了当前应当完成的任务而被无关事物所吸引。

注意的分散是由无关刺激物的干扰或由单调刺激物所引起的。但是,并非任何附加刺激物都能引起注意的分散。事实上,在缺乏外界刺激物的情况下,大脑难以维持较高的兴奋水平,保持注意是很困难的。所以,有时微弱的附加刺激物不但不会减弱注意,反而会加强注意。例如,在思考问题时,为了集中注意,有人习惯于听轻音乐或习惯于用手指轻轻敲击桌面等。

### (三)注意的分配

在同一时间内,把注意分配到两种或几种不同的对象或活动上,叫注意的分配。例如,学生边听课,边记笔记,边注视教师;汽车司机开车时,既要注意操纵方向盘、监视各种仪表,又要注意过往行人和车辆等。

注意的分配是完成复杂工作任务的重要条件。如果一个汽车司机不能同时把注意分配在不同的活动上,就不能成为一个合格的司机。有些交通事故正是由于司机不能很好的分配注意造成的。对教师来说,注意的分配也是很重要的。有经验的教师在讲课的同时,还能很好地照顾全班同学的活动,谁开小差了,谁在向邻座的同学递纸条,谁在偷看课外书籍,都知道得一清二楚。因此,教师注意的分配直接关系到课堂教学组织的好坏。

注意分配是有条件的,应满足以下两个基本条件:

第一,在同时进行的两种或几种活动中,至多有一种是不熟练的,而其他几种活动是相当熟练、自动化的。这样在进行活动时,就不需要对熟练的、自动化的活动给予太多注意,从而把大部分注意集中到比较生疏的活动上,使注意的分配成为可能。因此,只有一个人熟练地掌握了某些活动,才能进行注意分配。例如,只有熟练地驾驶自行车,才能做到既安全行车,又能与同行人交谈。初学自行车的人,往往顾了手扶车把,就顾不了脚蹬车,更不用说与他人交谈。

第二,同时进行的几种活动之间具有一定的内在联系。如果同时进行的几种活动彼此不相联系,它们的同时进行便有困难。例如,一个人比较容易一边弹一边唱同一首歌曲,但却很难在弹一支歌曲的同时去唱另外一首歌曲。

注意的分配能力是人们从事多种复杂学习和工作的重要条件。因此,注意培养和训练自己分配注意的能力,是十分必要的。应有意识地通过各种活动指导学



生养成必要的熟练动作,使他们善于分配注意,能够把注意集中在主要的学习任务上,同时又能够照顾到次要的方面。

#### (四) 注意的转移

注意的转移是指一个人根据新的任务,主动地把注意从一个对象转移到另一个对象上。例如,上一节是语文课,下一节是数学课,于是学生在听完了语文课之后,便根据新的任务主动地把注意转移到了数学课上来,这就是注意的转移。

注意的转移与注意的分散是不同的。虽然两者都存在着注意从一个对象到另一个对象的转移,但前者是主动的,有目的的,是根据活动需要而转移的;后者是被动的,没有目的的,是被无关事物所吸引。

注意的转移是注意的灵活性的表现。注意转移的快慢和难易,主要取决于以下两个方面因素的影响:一方面,注意的转移取决于先后活动紧张度的对比,如果新的活动比原来的活动更有趣,更激烈,则注意容易转移;反之,注意的转移就比较困难。另一方面,注意的转移也与人的主观努力有关。如果人们的意志坚强,对需要转移活动意义理解深刻,那么即使原来的活动吸引力强,也能顺利实现注意力的转移。

有些工作要求迅速及时地转移注意。如,飞行员、汽车司机和火车司机等,一个良好的飞行员,在起飞和落航的5—6分钟时间内,注意的转移达200多次,如果注意的转移不及时,其后果是不堪设想的。对于学生来说,具有注意转移的能力也是非常重要的。一个学生每天要学习几门不同的课程,还要完成课外作业、体育锻炼、社会工作等,这就要求有灵活的注意转移能力。如果一个学生在每次上课时,总是想着前一节课的内容或上课前所发生的事情,那么他的学习效果就必然会受到严重的影响。

应当指出,注意的上述四种品质是密切联系的。一个人注意力的好坏,不仅取决于注意品质的个别特点,而且也取决于这几种品质的相互搭配和有机结合。虽然注意的个别差异也与一个人神经的机能状态有关,但主要是在不同的生活实践、教育和训练中养成的。所以,注意的不同品质是可以通过实践活动的锻炼、教育和训练而改善和提高的。

### 四、注意规律在教学中的运用

利用注意规律,组织好学生的注意是教学成功的一个重要条件。在教学活动中组织好学生的注意,应掌握以下几方面在课堂上学生注意力涣散的主要表现:

#### (一) 课堂上学生注意力涣散的主要表现

一般说来,初中生就能够自主地调解和控制自己的注意了。但是在教学过程中,有些学生对学习不能集中注意而导致注意力涣散。学生注意力的涣散可能是偶发性的,也可能是经常性的。课堂上学生注意力涣散的原因是多方面的,它可

能受家庭或社会的影响,也可能受学生身体疾病的影响,还可能受教学中的某些因素的影响。由于教学的原因造成注意力涣散的主要表现有:

#### 1. 厌烦

教材内容过深或过浅,教师语言贫乏冗长,教学方式古板单调,都会使学生感到索然寡味而产生厌烦,从而导致注意力的涣散。

#### 2. 反抗和冷漠

如果教师处理问题不公平会导致师生关系的紧张,受不公平待遇的学生可能把不满情绪迁怒到教师讲课上,以不听课或捣乱的方式加以反抗。有的学生或因学业上屡遭失败,或因其他原因屡受挫折,这类挫折一旦超过了该生的容忍度就可能导致对学业的反抗或对学业的淡漠。

#### 3. 情绪激剧波动

教师不恰当的表扬或批评以及一上课就分发上次考试卷子,或宣布考试成绩等事件,都会引起学生的激剧波动,而使学生难以将注意及时转移到教学上来。

#### 4. 寻求注意和承认

有些学业成绩或品德、能力欠佳的学生,由于长期受到老师和同学们的冷落,他们当中有的人在上课时可能会故意搞恶作剧,以获得教师或同学们的注意和承认。

当教师发现学生上课注意力涣散时,应当探究其原因,针对具体情况采取措施。例如,如果学生注意力涣散是教师教学方法不当所造成,则应改革教学方法;如果学生注意力涣散是由长期难以承受的挫折所造成,则应设法消除这种挫折,并向他指出个人的前景等等,使学生把注意力集中到教学中来。

### (二) 注意规律在教学中的运用

教师应当根据教学的具体情况,灵活地运用注意规律,消除引起学生注意力涣散的隐患,使学生集中注意于教学活动。

#### 1. 要善于运用无意注意的规律

学生在学习过程中所产生的无意注意,首先是由刺激物的特点引起的,而这些刺激物既能帮助学生集中注意,也能分散学生的注意。因此,作为教师,首先应尽量防止容易使学生分心的因素的干扰。教室周围的环境要安静;教室内的装饰不宜太多;教师的衣着打扮要朴素,言语表情要自然等等。例如,许多学校设在闹市,靠近喧闹的马路;有的教室与音乐教室或操场毗邻,或是布置得琳琅满目;有些教师服饰色彩鲜艳,式样怪异,言语尖声怪调,过多的表情与板书,出示无关的直观教具等。这种条件下,学生的注意极易被这些刺激物所吸引,因而影响教学效果。其次还应善于利用刺激物的特点去吸引学生的无意注意。教学内容的新颖性、科学性和系统性,教学方法的多样性、灵活性和启发性,教师语言的简洁流



畅、快慢适中、抑扬顿挫等,都是吸引学生无意注意的条件。

另外,无意注意的产生还有其主观因素,作为老师,在教学过程中还应当考虑学生的需要,切合学生的实际,设法激起学生的兴趣等,都能保持学生的持久注意。因此,作为教师不仅应当深入地研究教材,而且还应当经常了解学生的实际情况,激发他们的学习兴趣。当然,应该避免教学上的庸俗的趣味主义。有些教师为了使学生集中注意,发生“兴趣”,于是把大量无关的笑料或故事穿插在教学中。这种单纯从趣味观点出发的教学,不仅破坏了教学内容的思想性、科学性和系统性,而且引导学生的注意集中在不适当的对象上,使教学产生不良的效果。

## 2. 教师要善于利用有意注意的规律

学生在学习过程中,单凭那种被动的无意注意,是不能完成学习任务的。因为学习不是游戏,而是紧张的劳动,它要求学生不仅对有趣味的教学内容加以注意,而且还要对必要的教学内容持续地集中全部注意,并与一切干扰做斗争,以便使学生把注意长时间地维持在学习上。为此,就要求教师充分运用有意注意的规律。

### (1) 教育学生明确学习目的

学习目的越明确,学习任务越具体,学习的意义越远大,学习的责任感也就越强烈,克服困难的意志力也就越坚强,维持有意注意也就越容易。

### (2) 对学生的要求要适当

一贯严格要求有利于培养学生有意注意的习惯。当然这种要求必须是学生力所能及的,太难,会使学生望而生畏,丧失信心;太容易,又会使学生思想不重视,注意力不集中。

### (3) 正确组织课堂教学

正确组织课堂教学是吸引学生注意的另一个重要条件。教师的授课内容和时间安排要紧凑,教师还要提出新问题引导学生积极思维,使学生没有分散注意力的机会。另外,在教学过程中,把智力活动同操作活动有机地结合起来,也有利于注意力的集中。比如,学习时要求学生记笔记,做摘要,编提纲,进行演算等。

## 3. 运用注意的相互转换规律

有意注意虽然是搞好学习的重要保证,但是,完全依赖有意注意进行学习,则容易疲劳,不能长时间坚持。如果单纯依赖无意注意进行学习,还会因为缺乏目的性而难以完成任务。所以在教学过程中,要做到几种注意交替运用,恰当地安排教学。一般来说,上课开始,就要通过组织教学,来引起学生的有意注意;接下来就要让学生对新课题或新内容产生兴趣,从而引起学生的无意注意;当讲授教材的重点和难点时,应当设法使学生加强有意注意,认真思考和理解;而当学生逐渐被内容所吸引全神贯注地听课时,他们的注意便转化成有意后注意了;下

课之前,学生的注意最容易涣散,在布置作业时,需要提出要求,引导学生的有意注意。总之,一堂课就应当这样有节奏地交替着,从而使学生的注意有张有弛,不易疲劳,从始至终保持着一定的注意。当然这种节奏性的变化,没有固定的模式,需要教师根据教材内容、难度和学生注意力的发展水平,进行巧妙的安排。

### (三)正确处理课堂上学生注意力涣散的问题

学生注意力涣散的原因是多方面的,教师应当针对不同的原因采取不同的措施。而当学生在课堂上出现注意涣散时,教师可以通过以下手段予以制止:

#### 1. 给予信号

当学生注意力开始分散时,教师及时给予信号,能有效的加以制止。主要信号有:凝视开始做小动作的学生,讲课中突然停顿,或忽然提高讲课声音等。

#### 2. 临近控制

为使信号更加奏效,教师可以一边凝视学生,一边走近他。教师走近学生并站立在他身旁,若加以提醒(如轻拍其背等),效果会更佳。

#### 3. 提出问题

教师的提问能引起学生的有意注意。提问应面向全班,然后要让不注意听讲的同学回答。思考提出的问题应与正在进行的教学活动有关,以激发其听课的积极性,切忌提不动脑筋的问题(如“对不对”,“是不是”等)或招供式的问题(如“你在干啥”等)。

#### 4. 特殊安排

教师在面向全班进行教学的同时,还要顾及“吃不饱”和“吃不了”的同学。“吃不饱”学生会觉得授课内容太容易而分散注意力;“吃不了”的同学则会觉得授课内容太难而丧失信心,分散注意力。对“吃不饱”的学生,老师要提出更高的要求,而对“吃不了”的学生,教师要求他们从容易的问题入手等,都能够维持他们的注意力。另外,对学生特殊坐次的安排也可以防止有些学生上课时注意力分散的问题。一般来说,每个班都会有两三个比较调皮的学生,如果让他们凑在一起,就会搞乱课堂秩序。如果让他们分布在比较安静的同学中间,即使他们有时也会调皮,但多次得不到周围的响应时,他们便会慢慢安分下来。

#### 5. 提出批评

对于经常不注意听讲、不遵守纪律的同学,教师也要予以严肃的批评,但批评最好在课下进行,以免分散其他同学的注意力。

总之,只要教师根据学生注意发展的特点,深入调查研究,设法消除注意分散的原因,巧妙地运用各种教学艺术,持之以恒地对有意注意加以培养,学生良好的注意品质是可以逐渐培养起来的。



## 第二节 感觉和知觉

人的一切心理活动由认识过程开始,认识过程又以感觉为基础。因此,我们从第二节起学习和研究人的认识过程,也从感觉、知觉开始。

### 一、感觉

#### (一)什么是感觉

感觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。客观事物往往具有诸如颜色、形状、温度、声音、气味等多种属性,当其中某种个别属性作用于人的相应的感觉器官时,人脑中就会产生相应的主观映像,这就是感觉。人不仅能对外界刺激产生感觉,同样也能对人体自身的运动、身体的姿势以及内脏器官的活动产生感觉。例如,看到颜色,听到声音,尝到滋味,嗅到气味,觉得凉爽,感到疼痛等,都是人的感觉。

人的感觉是客观事物作用于人脑的结果,是客观事物在人脑中的主观映像。无论是对外界的客观事物的反映,还是对有机体内部的活动状况的反映,感觉都是对直接作用于人的感觉器官的客观事物的个别属性的反映。例如,一只苹果有许多个别属性,视觉只反映它的颜色(红的、黄的或绿的)和圆的形状,味觉只反映它的酸甜滋味,嗅觉只反映它的清香气味,皮肤觉只反映它的光滑和脆硬等等。人如果单凭某种感觉,就只能认识事物的某个方面,不能认识事物的全貌。

感觉是一种简单的心理现象,又是一切较高级、较复杂的心理现象产生的基础。人借助于感觉,只能获得对客观事物的个别属性的认识,这是最简单、最低级的认识过程。然而任何客观事物都是由它的个别属性所构成,所以感觉的重要性是为一切较为复杂的认识过程(如知觉、记忆、思维、想像等)提供最基本的成分。一个人若丧失了一切感觉的能力,也就失掉了认识客观世界的可能性。没有感觉,就没有对客观世界的认识,也就不能有在认识基础上产生的情感和意志,更不能形成个性差异。因此,感觉是一切心理活动的基础。

感觉对人的心理活动也有重要的影响,丧失感觉,不仅不能形成对新事物的认识,而且还有损于人的心理机能。如在“剥夺感觉”的实验中,要求被试者尽可能长时间地躺在一间仅能安放一张小床的隔音实验室里,蒙上眼睛,戴上特制的手套等,基本上被剥夺了感觉。结果表明:这些被试者很快就产生了难以忍受的痛苦,不仅感到时间特别长,而且还产生了一些幻觉。大多数被试者经过两三天之后,就会逃离单调的实验室,几乎没有一个人能够忍受一周以上的时间。对持续时间稍长的被试者观察,发现他们的注意力不能集中,记忆力部分地丧失,智力低下,不能正确地识别几何图形,不能做精细的动作等,各种心理功能都受到

不同程度的损伤,经过一天以上的时间才能逐渐恢复正常。

## (二)感觉的过程

感觉过程主要包括三个环节:感受器接受适宜刺激产生神经冲动,传导神经冲动到大脑,引起大脑皮层相应区域的兴奋并形成感觉。

感觉过程的第一个环节是感受器接受刺激过程。凡作用于有机体并能引起其反应的任何因素,都叫做刺激物。刺激物对有机体施加的影响,叫做刺激。由有机体外部给予的刺激叫外部刺激,如光线、声波、化学物质等。由有机体内部的变化所给予的刺激叫内部刺激,如肠胃痉挛、激素的变化等。感觉是当感觉器官受到刺激时产生的,但不是任何刺激作用于任何感觉器官都能引起感觉,如颜色作用于耳朵不会引起视觉,只有作用于眼睛才能产生视觉。大多数的感觉器官只对一种固定的刺激产生感觉,如眼睛对光波、耳朵对声波、鼻子对气味等。这种能使某种感受器特别敏感并产生兴奋的刺激,就叫做该感受器的适宜刺激,而其他的刺激则叫做不适宜刺激。

在感觉器官中,直接接受刺激并产生兴奋的装置,叫做感受器。它是感觉器官中的感觉细胞或神经末梢,如眼睛中的视网膜上的视细胞,耳朵中的内耳柯蒂氏器上的毛细胞,皮肤上的感觉神经元的神经末梢。感受器是感觉器官中最核心的装置,它实际上是一种能量转换器,它可将各种刺激的能量(机械的、物理的、化学的等)转换成神经系统中共同的生物电能——神经冲动。感受器将客观刺激的能量转换成神经能量的过程,就是刺激过程。各种刺激只有经过感受器的能量转换,才能通过神经传导输入中枢。

感觉过程的第二个环节是传导神经冲动。接受刺激后的感受器产生神经冲动,神经冲动就沿着一定的感觉传导通路(感觉投射系统)传递到神经中枢(大脑)。

感觉过程的第三个环节是引起大脑皮层兴奋形成感觉。神经冲动经感觉传导通路,传至神经中枢——大脑,最后引起大脑皮层的相应区域产生兴奋,形成感觉。

感觉的过程主要是通过这三个过程实现的。例如,光波作用于人眼视网膜的视细胞,转换成神经冲动,沿视觉神经,传至大脑皮层枕叶,于是就产生了一定的视觉形象,这是视感觉的全过程。

## (三)感觉的种类

根据感觉所反映的事物个别属性特点,可以把感觉分为两大类:

### 1. 外部感觉

外部感觉是指接受外界刺激,反映外界事物属性的感觉。它包括视觉、听觉、味觉、嗅觉和皮肤觉。皮肤觉又包括触觉、压觉、温度觉(冷觉和热觉)和痛觉。



## 2. 内部感觉

内部感觉是指接受体内刺激,反映身体的位置、运动和内脏器官的不同状态的感觉。它包括运动觉、平衡觉和内脏觉。

## 二、感觉的一般规律

虽然每个人都有着不同类型的感觉,但各种感觉的发生和发展却有着共同的规律。

### (一)感受性和感觉阈限

每个人对外界刺激的感觉能力都有所不同,我们把感觉器官对适宜刺激的感觉能力称为感受性。感受性是通过测定感觉阈限来确定的。一般分为绝对感受性和差别感受性。

虽然感觉是由适宜的刺激引起的,但并非任何强度的适宜刺激都能引起感觉。过弱的刺激,如,尘埃落在皮肤上,人们是感觉不到的。过强的刺激,如频率高于 20000 赫兹的声音,我们也听不到。只有当刺激达到一定强度范围时,才能引起人的感觉。那种刚刚能引起感觉的最小刺激量,叫绝对感觉阈限。绝对感受性则是指能感觉出最小刺激量的能力。例如,医生检查人的视力时,是让被试者站在距离视力表 5 米的地方,分辨不同方向的图形,从最大的到最小的,直到不能辨别为止。这样就能确定这个人的视觉阈限是多少,从而确定这个人的视力水平。一个人能够辨认的图形越小,说明他的视力越强。也就是说,绝对感觉阈限越低,绝对感受性越高。即绝对感受性和绝对感觉阈限在数量上成反比。

引起感觉的刺激在强度上发生变化时,人们并不一定能感觉到,如在 100 克的重量上只增加 1 克,我们也觉察不出两者在感觉上的差异。只有这种变化达到一定程度时,人们才会辨别前后两者的差异。那种刚刚能引起新感觉的两种刺激间的最小差异量,叫差别感觉阈限,而感觉出刺激间最小差异量的能力就是差别感受性,也就是对同种刺激的辨别能力。

差别感受性和差别感觉阈限也成反比。德国生理学家韦伯(E. Weber)1934 年在研究感觉的差别阈限时发现,如果以  $I$  表示原初刺激强度,以  $\Delta I$  表示差别阈限,那么在一定强度范围内  $\Delta I$  与  $I$  之比是一个常数,即  $K = \Delta I / I$ ,这就是韦伯公式,也叫韦伯定律。 $K$  被称作韦伯常数。应当指出,不同感觉的韦伯常数是不同的。例如,重量感觉的韦伯常数为  $1/30$ ,听觉为  $1/10$ ,而视觉为  $1/100$ 。韦伯定律只是在中等刺激强度的范围内才是正确的。在刺激过强或过弱时,韦伯常数都会有明显的变化。例如,在光线极弱的情况下,视觉的韦伯常数是  $100/100$ ,而在光线极强的情况下则变为  $6/1000$ 。



## (二)感受性的变化及其规律

### 1. 感觉适应

感觉适应是指相同的刺激持续作用于某一感受器而使感受性发生变化的现象。在现实生活中,感觉的适应现象是普遍存在的。“入芝兰之室,久而不闻其香;入鲍鱼之肆,久而不闻其臭。”“戴着帽子找帽子”等等,都是感觉的适应现象。

适应可引起感受性的提高,也可引起感受性的降低。在一般情况下,感受器如果受到强烈刺激的持续作用时,感受性就会降低;如果受到微弱刺激的持续作用时,感受性就会提高。这在视觉的适应现象中表现得特别明显。当人们从明亮的阳光下进入正在放映的电影厅时,开始什么也看不清,但经过一段时间后就可以看清周围事物的轮廓了。这一过程叫暗适应。若在黑暗中停留一小时,人对光的感受性可以提高20万倍。相反,当人们从电影院走出来时,已经完全适应黑暗环境的眼睛便感到外面的光线太强,看不清外面的物体,不得不眯起眼睛,不久就看清外面的物体了,这一过程叫做明适应。很显然,在明适应中,由于一系列强光刺激,导致了后来强光刺激的感受性迅速降低。

各种感觉的适应速度和程度是各不相同的。触觉不仅具有高度的适应性,而且速度很快。大家都有这样的经验,开始穿棉衣时觉得很不舒服,但不久就感觉不到接触了。视觉的适应比较慢(对暗适应需几十分钟),但也有高度的适应性。听觉和冷觉比较难以适应;而痛觉则最难适应或几乎没有适应,因为痛觉是伤害性刺激的信号。

### 2. 感觉的对比

感觉的对比是指两个不同的刺激物作用于同一感受器而使感受性发生变化的现象。它分为同时对比和先后对比两种。

同时对比是指两个不同刺激物同时作用于同一感受器而产生的对这种刺激物的感受性变化。例如,同一个灰色的长方形放在白色的背景上显得暗,而放在黑色的背景上则显得亮。

先后对比是指两个刺激物先后作用于同一感受器而产生的对这种刺激物的感受性的变化。如:吃糖之后再吃苹果,就不会觉得苹果甜,而吃药后再吃苹果,就会觉得苹果特别甘甜。

### 3. 不同感觉的相互作用

在清醒的状态下,人们的各种感受器总是同时或相继接受各种不同的刺激,因而任何感受器的感受性都会因受到其他同时起作用的感受器的影响而发生变化。这是感觉的相互作用。不同感觉的相互作用是非常复杂的,但它有一条基本的规律,即:某一感受器受到微弱刺激时,可以提高其他感受器的感受性;反之,某个感受器若受到强烈的刺激时,则其他感受器的感受性便会随之降低。而轻微的声音(如轻柔的音乐),则可以提高视觉的感受性。视觉也可以影响听觉和味

觉。如,微弱的光线可以提高对声音强度的感受性,一闪一灭的灯光变化,会使人对一个强度保持不变的缓慢的音调产生时高时低的波动感受,而食物的颜色常常会影响味觉等等。

#### 4. 联觉

联觉是指一种感觉而引起另一种感觉的心理现象。所谓“甜美的嗓音”、“明快的曲调”、“凝重的乐曲”等都可谓联觉现象。

最容易产生联觉现象的是颜色感觉。如,红、橙、黄等颜色往往引起温暖的感觉,故称之为暖色。暖色往往使人产生接近感,故又称之为进色。蓝、青、紫等颜色往往使人产生寒冷的感觉,故称之为冷色,冷色往往使人产生深远感,故又称之为退色。此外色调的浓淡还能引起轻重的感觉,同样大小的两个纸箱,白色的会使人感到轻些,黑色的则会使人感到重些。听觉和视觉也有联觉现象,在听觉的刺激下会产生视觉现象,这是人们欣赏音乐的一种心理基础。听觉和皮肤觉之间也存在联觉现象,如刀子沿着玻璃边缘擦出来的吱吱声会使不少人的皮肤产生寒冷的感觉。

#### (三) 感受性的练习

在人的生活实践中,感受性可以通过练习而得到提高。这一规律在感觉缺陷者和专门从事某种特殊职业者的身上表现得特别明显。

盲人、聋人由于丧失了主要感觉,生活环境便迫使他们主要运用其他感觉器官,于是这些感觉便相应地发展起来,从而弥补了他们所丧失的视觉或听觉。例如,有些盲人有高度发达的听觉和触觉,他们可以通过自己的脚步声或拐杖击地声来判断周围的地形,可以通过触觉来阅读盲文。有些聋人振动觉特别发达,他们甚至可以把手放在钢琴盖上感受振动,来欣赏钢琴的乐曲。

专门从事某种特殊职业者由于经常使用某种感觉器官,于是便使得这种感觉相应地发展起来。例如,专门从事织造黑色织品的工人能够分辨出40多种深浅不同的黑色;茶叶师通过品尝即可鉴别出多种茶叶的质量,甚至能说出茶叶的产地;有经验的工程师可以听出机器的故障声;音乐家有高度精确的听觉;调味师有高度完善的味觉和嗅觉;等等。感受性因练习而提高的事实说明:只要感觉器官健全,人的各种感觉的感受性都有可能得到发展。实际上,人们的各种感觉通常并未达到应有的发展水平。因此,对人们的各种感觉进行有目的的、有计划的训练,对于提高人们感觉的感受性,促进感觉能力的发展是非常必要的。

### 三、知觉

#### (一) 什么是知觉

知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的整体属性的反映。

知觉是比感觉更加复杂的心理过程。感觉只反映事物的个别属性,知觉则反



映客观事物的整体。感觉一般是单一感觉器官活动的结果,知觉则是多种感觉器官联合活动的结果,如对于一个苹果的知觉就是由视觉感觉器官(反映苹果的颜色、形状、大小等属性)、皮肤感觉器官(反映苹果的软硬、滑涩等属性)、味觉感觉器官(反映苹果的酸、甜等属性)和嗅觉感觉器官(反映苹果的清香等属性)联合活动的结果。客观事物的个别属性总是作为一个方面与整个事物一同被反映出来。例如“红色”,它或者是红旗的红,或者是红花的红,离开了具体事物的抽象的“红”是不存在的。所以感觉信息一经感觉器官传达到大脑,知觉也就随之产生。可以说知觉是在人的过去经验的参与下,对客观事物的整体的反映。

感觉和知觉既有区别,又有联系。他们的区别主要表现在以下几个方面:

第一,感觉和知觉的内容不同。感觉是人脑对客观事物的个别属性的反映,通过感觉,人只能获得事物个别属性的知识;知觉是对事物整体属性的反映。通过知觉,人可以了解事物作为整体的意义,因而其内容要远比感觉丰富和生动。

第二,感觉和知觉的产生过程不同。感觉只是单一的感觉器官进行简单信息加工的结果,而知觉则是大脑对不同感官通道的信息进行综合加工的结果。

第三,赖以产生的因素不同。感觉的产生更多的是由刺激物的性质决定的,而知觉的产生在很大程度上依赖于主体的知识经验和态度系统。

感觉和知觉的联系表现在以下几个方面:

第一,感觉是知觉的有机组成部分,是知觉产生的前提和基础。对事物的感觉越丰富、越精确,对事物的知觉也就越全面、越正确。

第二,感觉和知觉密不可分。孤立的感觉只有新生儿才有。一旦儿童获得了足够的知识、经验后,单纯的感觉也就少了。这就是说人在和客观事物接触时,事物的个别属性总是作为一个方面和事物的整体一同被反映出来。因此,感觉和知觉被统称为感知。

第三,它们都是对直接作用于感觉器官的事物的反映。客观事物一旦在感官所及范围内消失,感觉和知觉也就随之消失,而且感觉和知觉的主观映像都是具体的感性形象,它们同属于认识的感性阶段。

## (二)知觉的种类

首先,知觉是多种感官联合活动的结果,在多种感官的联合活动中,总有一种或两种感官的活动起主导作用。根据知觉过程中起主导作用的感官活动,可以把知觉分为视知觉、听知觉、味知觉、嗅知觉、触知觉等。

其次,根据知觉对象的不同,可以把知觉分为物体知觉和社会知觉。

(1)物体知觉是人对客观事物的属性的知觉。它包括空间知觉、时间知觉和运动知觉。

①空间知觉是反映物体的形状、大小、深度、方位等空间特性的知觉。

②时间知觉是反映客观现象的持续性、速度和顺序性的知觉。

③运动知觉是反映物体的空间位移和位移快慢的知觉。

空间知觉、时间知觉和运动知觉都是后天学习的结果,即人在后天生活实际中,逐步形成和发展起来的。

(2)社会知觉是指对人的知觉,它包括对他人的知觉、人际的知觉和自我知觉三部分。

①对他人的知觉是指通过一个人的外表、语言和行动来认识这个人的心理特点和品质,此即所谓“听其言、观其行而知其人”。

②人际知觉是指对人与人之间关系的知觉。这类知觉有明显的感情成分参与。

③自我知觉则是指通过对自己言行的观察来认识自己。

再次,根据知觉映像是否符合客观实际,可以把知觉分为正确的知觉和错误的知觉(即错觉)两类。

(1)正确的知觉是指符合客观实际,正确地反映了事物本来面目的知觉。

(2)错觉则是指人脑对客观事物的一种歪曲的、错误的知觉。错觉的种类很多,几乎在各种知觉中都有错觉发生。如视觉错觉、形重错觉、声音定位错觉、时间错觉、方位错觉、运动错觉和对人的错觉等。其中表现最为明显的是视觉错觉。一般说来,在对事物进行大小、高低、胖瘦的估计时,往往由于环境的影响而发生知觉错误。

错觉不同于幻觉。错觉是在外界事物作用于感觉器官时所产生的不正确的知觉,而幻觉则是在没有外界事物作用于感觉器官时所产生的一种虚幻的知觉。幻觉在一定时间内能够消失;错觉一般是不会消失的,只有通过实践的验证,才能识别其真伪。

错觉是人们知觉事物的特殊情况,不能因此而认为人不能正确地认识客观事物。人不仅可以通过实践检验来纠正错觉,而且还可以运用错觉的规律来为人服务。如在服装设计、商业广告、布景的制作以及军事伪装等实践活动领域,都广泛应用错觉规律。

### (三)知觉的品质

#### 1. 知觉的选择性

人们周围的事物是多种多样的,在一定时间里人们只能以少数的事物作为知觉的对象,以便产生清晰的知觉,这种现象就叫做知觉的选择性。在知觉过程中,被知觉的事物好像从其他事物中突出出来,成为知觉的“对象”,而其他事物则退到后面去构成知觉的“背景”。

知觉中对象和背景的关系并不是固定不变的,它常依据一定的主客观条件相互转换。如图4-2所示,如果以白色为背景则易知觉为凝重的老妇人;如果以黑色为背景则易知觉为翘首仰望的少女。



大多数情况下,从知觉的背景中分出对象来并不困难,但在有些情况下,要迅速的选择出知觉对象却并非易事。从背景中选择出对象,一般受下列因素的影响:

(1)对象与背景的差别。对象与背景间的差别越大,越容易从背景中选择出对象来;反之差别越小,选择也就越难。

(2)对象各部分的组合。知觉对象本身的结构常常是区分出对象的重要条件。接近组合和相似组合都有利于知觉的选择。接近包括空间的接近和时间的接近,相似则主要是指形态、大小、颜色和强度等物理性质的相似。

(3)对象的运动。在相对静止的背景上运动的刺激物,或在混乱的背景上朝同一方向运动的刺激物,都容易被选择出来而成为知觉的对象。

区别知觉对象除上述客观因素的影响外,还要受到知觉者主观因素的影响。这些主观因素主要是指态度、兴趣、爱好、情绪以及有无确定的任务等。

知觉的选择性规律,被人们广泛地应用于新闻、教育、军事等各个领域。报纸上的重要新闻用红色套印,教科书上的重要定理、规律用粗体字或加重点号,教师用红笔批改作业,用彩色粉笔板书教学重点和难点,地图上的不同区域涂以不同的颜色等,都是增大对象和背景之间差别的事例。战备设施和行军作战中的部队及武器的伪装,则是为了缩小知觉对象与背景的差别,从而起到隐蔽目标的作用。

## 2. 知觉的整体性

在过去经验的基础上,人们把由多种属性构成的事物知觉为一个整体的现象,叫做知觉的整体性。

在现实生活中,客观事物都是具有多种属性的综合体,尽管这些多种属性不可能同时为人们所感觉到,但人们却总是借助已有的经验来补充当前的感觉,从而把客观事物知觉为一个整体。有时,对客观事物的知觉甚至比客观事物本身的结构更加完整。

知觉的整体性依赖于两个条件:一是知觉对象本身的特点,例如,当知觉对象在空间、时间上接近时,当对象的颜色、大小、形状等物理属性相似时,当对象具有连续、对称及闭合等特点时,都容易被知觉为一个整体。图 4-3 是视觉整体性的几个例子。其中 A,每两条空间上接近的直线被知觉为一个整体;B,每一对直线的间距与 A 图中的直线的间距相同,由于闭合的因素被人们看成是三个方框;C,相似的小圆圈被知觉为一个十字,把小方块隔成四个正方形;D,各段直线和曲线由于连续的因素被看成彼此重叠的两条连续直线。



图 4-2

知觉对象的强度也影响着知觉的整体性,特别是知觉对象中那些主要的、关键的成分常常掩盖着不重要的弱小成分,因此在知觉某对象时,只要该对象属性中关键的部分突出,就可以形成整体知觉。

知觉的整体性依赖的第二个条件是知觉者本身的主观状态,其中最主要的是知识和经验。当知觉对象提供的信息不

充足时,知觉者总是以过去的知识经验来补充当前的知觉活动,使其形成具有一定结构的整体形象。因此,人们的知识经验越丰富,越容易对事物形成完整的知觉映像,知觉也就越准确、越有效。

### 3. 知觉的理解性

在知觉当前事物的时候,人们总是借助于已有知识经验对当前知觉对象的意义做出解释,并用词把它表示出来。知觉的这种特性称作知觉的理解性。例如,人们在看见一样东西时,总是在考虑“这是什么”,“它有什么特性”等。知觉的理解性表明了知觉是一个主动寻求理解的过程,也表明知觉与记忆和思维有密切的联系。

影响知觉理解性的因素主要有:

#### (1) 知识经验

对知觉对象的理解是以过去已有的知识经验为前提的。例如,对同一棵红松树,植物学家根据自己的知识经验,可能用分类学的概念把它称为“常绿乔木”;木匠根据自己的知识经验,可能从用途的角度把它称为“优质木材”。

当知觉一个事物的时候,与该事物有关的知识经验越丰富,对它的知觉也就越富有内容,对它的理解也就越深刻,知觉得更为迅速、精确。例如,不懂外语的人听初学者说外语,只能听到一些音节,根本听不出正确与否。熟悉外语的人,不仅能够听出是否正确,而且对发音的细微差别和修辞的适当与否都能辨别出来。这是因为熟悉外语者理解外语,懂得外语的发音规则及文法修辞。

#### (2) 词语的指导作用

知觉的基本特征是用词语把事物标志出来。词语对人的知觉具有指导作用,

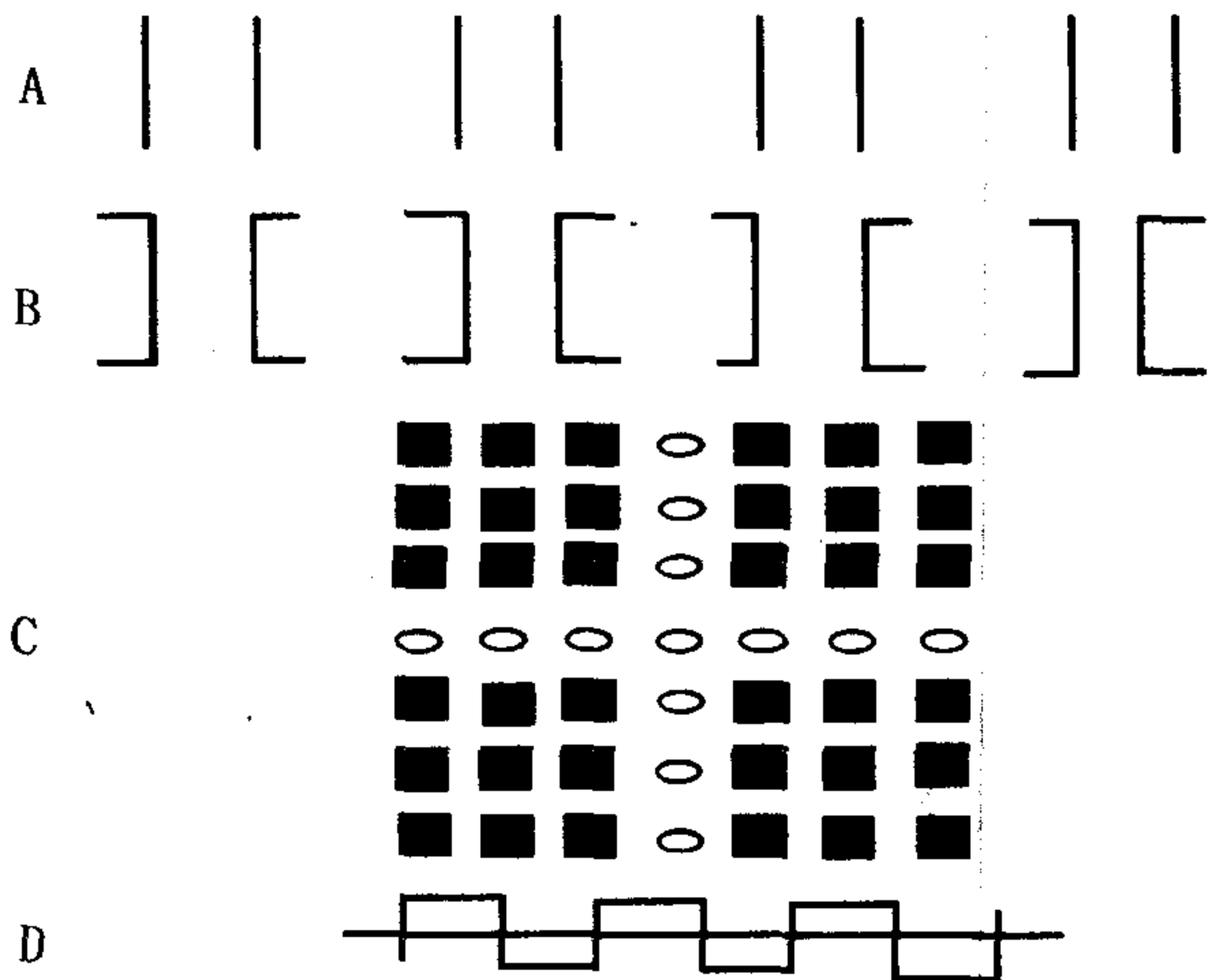


图 4-3



特别是对一些复杂的难以辨认的事物,它有助于加快理解,减少知觉对象的不确定性。

例如图 4—4 的黑色斑点,起初很难知道它是什么,但是如果用言语提示一下,这是“人骑马”,那么“人骑马”的形象立即便在头脑中活跃起来,与当前的斑点相匹配,于是便很容易地将这些斑点知觉为人骑马。



图 4—4

### (3) 实践活动的任务

在有明确任务的实践活动中,知觉的理解性将大为提高。例如,军事侦察员在观察地形时,对地形的理解就远比一般人深刻得多。

另外,知觉者的需要、态度、情绪和动机等主观因素,也会影响到知觉的理解性。

### 4. 知觉的恒常性

在不同的条件下,从不同的角度、不同的距离知觉某一熟知的物体时,虽然该知觉对象的物理属性(大小、形状、明度、颜色等)受环境情况的影响而有所改变,但是对它的知觉却保持相对的稳定性。这种现象,称为知觉的恒常性。例如,对同一个茶杯,在远、近、明、暗以及在不同角度的情况下去看它时,虽然在视网膜上构成的映像各不相同,但总会觉得是同一个茶杯。知觉的恒常性普遍存在于各种知觉中,如形状恒常性、大小恒常性、明度恒常性、颜色恒常性等等。例如,对于熟悉的人,不论他离得远点还是近点,看起来他都一样高矮,不会因为他在人们视网膜上成像的大小而发生变化,这是大小的恒常性。教室的门因观察角度的不同而在视网膜上形成不同的像,但人们仍把它知觉为长方形的,这是形状的恒常性。不论强光下或是在暗淡的光线下,人们看到的煤炭总是黑的,粉笔总是白的,国旗总是红的,这是明度和颜色的恒常性。

当然,并非在任何条件下知觉都能保持恒常性,影响知觉恒常性的主观条件主要有:

(1)对知觉对象的熟悉程度。比较熟悉的对象或在熟悉的环境中被知觉的对象,容易保持恒常性。

(2)知觉对象的变化范围。知觉对象的变化范围应当是适当的,否则,知觉的恒常性就会消失。例如,知觉对象的距离太远时,大小及形状的恒常性就会消失;色光太强时,颜色的恒常性也会消失。

(3)知识经验也是保持恒常性的基本条件,比如幼儿的经验不足,他们的知觉便往往会随环境的变化而变化,不能达到守恒。他们一般会把近物看得大些,把远物看得小些。

知觉的恒常性是在一定范围内忽略客观环境因素的影响,按照事物的本身



特点反映事物的知觉特性。它不是完全依据当前的知觉环境,而是根据个人的知识经验去认识客观事物。因此,它有利于人们精确地适应环境,使人们在环境不断变化时,仍能对事物形成稳定的知觉映像,认清事物的本来面貌。

#### 四、感知规律在教学中的运用

根据影响感受性变化发展及知觉基本特性的因素和规律,正确地运用直观性原则,可以激发学生的学习兴趣 and 热情,引起学生对教学内容的选择性知觉,从而有助于学生对所学知识的领会、理解和掌握,提高教育、教学的质量。

##### (一)基本的直观形式及其特点

在教学过程中,通常采用几种直观形式来提高感性的知识,这包括实物直观、教具直观和言语直观等。

实物直观就是通过观察实物与标本、演示性实验、教学性参观等方式,为知识的领会理解提供感性材料。这种直观形式的优点是生动、形象、逼真,它有助于对知识的理解和掌握。其缺点是:突出事物的本质属性较难,易受时间和空间限制,像植物和动物的生长过程,原子和电子的结构,古代社会的生活方式等都很难直接被感知。因此还必须采用其他的直观形式。

教具直观也叫模像直观,指通过图片、图表、模型、幻灯和教学电影等模拟实物的形象而提供感性的材料。这种直观虽不如实物逼真,但可以人为地突出重点与本质,操作演示也方便灵活,不易受时间与空间的限制,可以补充实物直观的不足,为理解教材内容创造有利条件。

言语直观是通过语言(书面和口头)生动具体的描述、鲜明形象的比喻、合乎情理的夸张等形式,提供感性认识,加深对知识的理解。这种直观虽不如前两种生动、形象、逼真,但具有灵活、经济、方便的特点。言语和表情动作相结合也是教师常采用的一种直观形式。

以上三种直观必须相互配合使用,才能收到良好的效果。言语与实物、模像直观结合有三种方式:

- (1)言语在前,形象在后,主要起动员与提示的作用;
- (2)言语与形象交叉或同时进行,言语主要起引导观察、补充说明重点与难点的作用;
- (3)言语在形象的后面,主要起总结概括或强化的作用。

##### (二)遵循感知规律提高教学效果

在教学过程中,教师应按照感知活动的特点和规律来正确地组织直观教学,才能提高学生的感知效果。

##### 1. 运用被感知事物的强度律

教学中要求教师讲述的音量不要太低,否则学生会听不见或听不清。但是音

量也不宜太高,太高太强烈的刺激会引起疲劳,降低教学效果。教师的板书字迹、直观教具和图表大小要适当,不要太小,线条不要太轻、太细,应保持一定的刺激强度,以便使学生都能看得见、看得清。教室应尽可能有充足的光线,否则会影响学生感知觉的清晰度,也有损于学生的视力。

## 2. 运用对象与背景差别的知觉规律

在绘制图表、制作教具或准备实验时,应重点突出对象,在颜色色调、线条粗细、形状大小、材料性质及内容等方面与背景应有明显的差别,使知觉对象易于分辨和感知。演示直观教具时应注意背景与方位的选择,深色教具应选浅色为背景,浅色对象应选深色为背景,使直观鲜明形象,让前后左右的学生都能看清楚。教师的教材及讲义、书写板书都应该重点突出,一目了然。

## 3. 运用静止背景上的对象活动性易被知觉的规律

教师在直观教学方面多采用活动教具、活动卡片、活动画板、活动模型及电影、电视、录像、幻灯、录音、唱片、广播等现代化的视听工具,使静态变成动态的更为理想。

## 4. 运用知觉的整体规律

教师在绘图与制作直观教具时,直观材料和教材内容应力求在时间、空间上组成有意义的或有规律的系统,便于学生整体知觉。不应在对象的背景上附加类似的颜色、线条或图形,以免破坏原对象的整体性。连续变化的挂图与教具之间应保持时间与空间的距离,以免混淆。教师的板书应力求从空间距离上进行合理布局,使位置顺序排列适当,大小主次适宜,重点突出。教师讲课或朗读课文,顿挫应适当,言语太快,没有适当的停顿或间歇,不容易听清楚;言语太慢,停顿间歇太大,会割裂讲述内容的完整性,也不会收到良好的效果。应让学生交替使用多种感官去感知对象,以便形成整体印象。不仅要求学生留心听,还要用眼看,用手触摸,用鼻子嗅,亲自操作,用头脑思考。

## 5. 应用对比规律,突出重点

把有对比意义的材料放在一起,进行内容对比、颜色形状对比、功能意义对比、人物外貌对比、性格对比及环境对比等,都有利于学生正确地知觉。

# 五、观察力的培养

## (一)观察的定义

观察是一种有目的、有计划、比较持久的知觉。人的知觉可以由外界客观事物的鲜明性、新颖性等特点所引起,也可以由符合个人兴趣、需要的外界客观事物所引起。而观察是事先有预定目的、有计划、并需要一定意志努力的知觉。学习活动中的知觉在大多数情况下都是有目的的。例如,听报告、参观展览、分析设计图纸等。



观察有三个基本特点：

一是主动性。人们要观察什么，并不是某个事物吸引的结果，而是由观察的目的任务决定的。因此，观察是一种主动的知觉，它与有意注意紧密结合在一起。

二是理解性。观察的目的是认识事物及其发展规律。因而人在观察时总是运用已有的知识经验去对事物进行分析与综合。观察的过程实际上就是边知觉、边思考、边理解的过程，所以观察也被称为“有思维的知觉”。

三是持久性。观察不是一次性的瞬时知觉，而是系统的持久的知觉过程。观察必须认真、仔细、全面，所以在观察过程中必须有稳定的注意来组织知觉。

观察在人的实践活动的各个领域中，起着非常重大的作用。例如，科学研究要求对所研究的对象进行系统、精密的观察，以获得大量的事实材料，从而探寻出事物发展变化的规律。科学家、教育家、作家、画家的成就，在很大程度上是与观察力的高度发展分不开的。

## （二）观察力

观察力就是观察的能力。观察和观察力之间的相互联系，反映着心理过程与个性心理特征之间的相互联系。观察力是在观察的基础上发展起来的，长期的、系统的观察可使观察力从不稳定的、间断的（不经常的）表现，转变为一种稳定的、经常的表现。这种表现逐渐地变成一个人的个性心理特征。

学生观察力的发展是整个智力发展的一个有机组成部分，是掌握系统知识的一个必要条件。发展学生的观察力是一切教育工作者不可推卸的责任。

## （三）学生观察力的培养

要培养学生良好的观察力，应注意以下几个方面：

### 1. 应具有明确的目的和任务

善于观察的人，能够把自己的知觉严密地组织起来，使之服从于预定的目的和任务。只有这样，观察时才能做到“有的放矢”，把注意力集中在符合于观察目的的任务的身上。否则，盲目地去观察，便会杂乱无章，东张西望，抓不住要领，得不到收获。当然，没有明确的目的任务的观察，从根本上说也不能称为观察。

### 2. 应具有周密详细的计划

在进行观察之前，还要按照目的任务的要求，制定出周密详细的计划。计划要有系统，要条理分明，要规定出详细的观察步骤。这样才能在观察时做到“心中有数”，不会顾此失彼或遗漏重点。尤其是在观察复杂事物时，周详计划显得更为必要。计划越周密详细，观察的效果就越好。

### 3. 做好必要的知识准备

任何良好的观察，都是以必要的知识为基础的。观察者所具有的知识越准

确、越丰富,对相关事物的观察也就会越深入、越细致。如有造诣的地质学家,可以从一小块岩石上观察到许多为一般人所不能观察到的重要信息。

#### 4. 应教给学生观察的方法

在培养学生观察力的时候,教给学生观察的方法,使学生学会观察,是很重要的。要引导学生在观察时要善于分析问题。良好的观察品质是善于发现细小的但却很有价值的事实。观察不等于消极的注视,必须进行积极的思维活动。因此,教师要根据知觉对象的特点引导学生开动脑筋,注意寻找每一个细节,不要放过例外的情况。最后要指导学生做好观察总结,检查学生观察的目的任务是否完成。总结可以采用书面的或口头的形式。通过总结不但可以提高观察力,还能提高言语表达能力。

#### 5. 应对学生进行观察训练

实践活动是观察力发展的基础,教师应当根据学生的年龄特征和知识水平,提出不同的观察要求,对学生进行观察训练。通过有计划、有目的的训练,逐步提高学生的观察能力。

### 第三节 记 忆

#### 一、记忆概述

##### (一)什么是记忆

记忆是一个人所经历过的事物在人脑中的反映。凡是人们感知过的事物,思考过的问题、体验过的情感和从事过的活动,都会在人脑中留下痕迹。在适当的条件下,这些痕迹还能恢复、再现出来,这一心理过程就是记忆。

记忆与感知觉不同,感知觉是人们对当前直接作用于感觉器官事物的反映,离开当前的客观事物,感知觉就不复存在,而记忆总是指向过去,是人脑对过去经历过的事物的反映。如分别多年的老朋友,不在我们眼前时,我们仍能想像出他的音容笑貌,言谈举止。

记忆在现实生活中具有重要的意义,个体知识经验的积累和行为的逐渐复杂化都是靠记忆来实现的。一方面,记忆是人类知识经验的宝库,既能积累个人由实践得来的直接经验,又能积累个人由学习得来的间接经验,进而在此基础上推动智力的发展;另一方面,记忆是人的心理活动得以延续和发展的前提,因为记忆联结着心理活动的过去和现在,没有记忆的这种联结功能,心理的全部复杂性也就无法实现。所以说记忆是人的一种非常重要的心理机能。



## (二)记忆的分类

1. 根据记忆内容的不同,可以把记忆分为形象记忆、语词逻辑记忆、情绪记忆和运动记忆

### (1)形象记忆

形象记忆是以感知过的事物在人脑中再现的具体形象为内容的记忆,它保存事物的感性特征,具有显著的直观性。例如,我们所感知过的事物的颜色、形状、大小,人物的音容笑貌,音乐的旋律,自然景观以及各种气味等,以表象的形式储存在大脑中,所以叫做形象记忆。根据各感觉通道形成的形象的特点,可区分为视觉记忆、听觉记忆、触觉记忆、嗅觉记忆、味觉记忆等。在形象记忆中,人们一般以视觉记忆和听觉记忆为主,但由于各种不同职业的需要,有些人的嗅觉记忆、味觉记忆和触觉记忆能够得到高度的发展,如调味师、品酒师和面包师等。

### (2)语词逻辑记忆

语词逻辑记忆是用词的形式在人们头脑中以思想、概念和命题为内容的记忆。它是人类所特有的记忆方式。具有高度的概括性、理解性、逻辑性等特点。语词逻辑记忆是个体保存经验最简便、最经济的形式,它的内容无论在数量上,还是在质量上都远远超过形象记忆。人们对自然、社会和思维本身的规律性的认识,都是通过语词逻辑记忆保持下来的。

### (3)情绪记忆

情绪记忆是以个体体验过的情绪或情感为内容的记忆。如我们对大学入学第一天愉快心情的记忆,就是情绪记忆。人们在回忆起愉快事件时,会重新高兴起来;在回忆起难为情的行为时,会再次变得面红耳赤等。情绪记忆往往是一次形成经久不忘的。情绪记忆常常成为人们当前活动的动力,积极愉快的情绪记忆对人的活动有激励作用,而消极不愉快的情绪记忆有降低人的活动能力的作用。

### (4)运动记忆

运动记忆是以人们操作过的运动状态或动作形象为内容的记忆,又叫动作记忆。如书写、劳动操作和某种习惯动作的记忆等。运动记忆在识记时比较困难,但是一经记住,则容易保持和恢复而不易遗忘。例如学会骑自行车之后,即使多年不骑也不会忘记。

虽然记忆从内容上分为这几种,但在实际生活中,各种记忆总是掺杂在一起的。

2. 根据记忆有无目的性,可以把记忆分为有意记忆和无意记忆

### (1)无意记忆

无意记忆是指没有预定目的,不需要意志努力的记忆。如人们对有趣的故事、书籍、电影以及在生活中产生过深刻印象的事件,都可能自然而然地记住。人们大量的生活经验、工作方法、某些行为方式都是通过它积累起来的,但是通过

无意记忆积累的经验有时带有片面性和偶然性,因而不能满足特定任务的要求。

### (2) 有意记忆

有意记忆是指有明确的记忆目的,需要意志努力的记忆。如学生上课时,有意地记住老师所讲的内容,考试时的回答问题,都是有意记忆过程。它是人们获得系统的科学知识、完成特定任务和积累个体经验的主要记忆形式。

### 3. 记忆的三级信息加工模式

20 世纪 60 年代以来,随着信息加工理论对记忆研究的深入,一些心理学家提出把记忆分为三种机能系统,或称三种信息加工模式,即瞬时记忆、短时记忆和长时记忆。

(1) 瞬时记忆也叫感觉记忆。是指时间极为短暂的记忆。作用于人感官的各种刺激,当其作用停止后,感觉并不立即消失,这就是感觉记忆。感觉记忆的保存时间很短,一般情况下,视觉的感觉记忆在 1 秒以下,听觉的感觉记忆在 5 秒以下。

瞬时记忆的特点是:信息的保存是形象的,保持的时间很短,保持量大。瞬时记忆的信息如果没有受到注意就会很快消失,如果受到注意就转入短时记忆。

(2) 短时记忆又称操作记忆或工作记忆。是指刺激作用停止后,其信息在头脑中保持 1 分钟左右的记忆。

短时记忆的特点是:信息保持的时间也很短;信息容量有限,大约为  $7 \pm 2$  个组块(组块是指一个人所熟悉的记忆单位);易受干扰,任何性质的分心都容易引起短时记忆的损失。短时记忆的信息若经过复述、运用和进一步加工,就会进入到长时记忆中去。得不到复述,将会迅速遗忘,复述是使短时记忆的信息转入长时记忆的关键。

(3) 长时记忆是指信息经过充分和有一定深度的加工后,在头脑中长时间保留下来,信息在记忆中的储存超过 1 分钟,直至数日、数月、数年,甚至保持终生的记忆,都叫长时记忆。长时记忆的信息是以有组织的状态被贮存起来的,所以其容量极大,至今仍无人给它确定一个准确的范围。人们日常生活中所提到的记忆都是指长时记忆而言。

总之,从信息加工的理论看,记忆可分为三种记忆系统。图 4—5 是三种记忆系统模式图。

图 4—5 表明:外界刺激引起感觉,它留下的痕迹就是感觉记忆,如不注意便瞬时消失;如果注意,就会转入短时记忆。短时记忆的信息,如果不及时加工和复述,就会被新的信息所取代;如果经过加工和复述,就会转入长时记忆。信息在长时记忆中被编码、储存起来,在一定条件下,又可经由短时记忆提取出来,这就是检索。



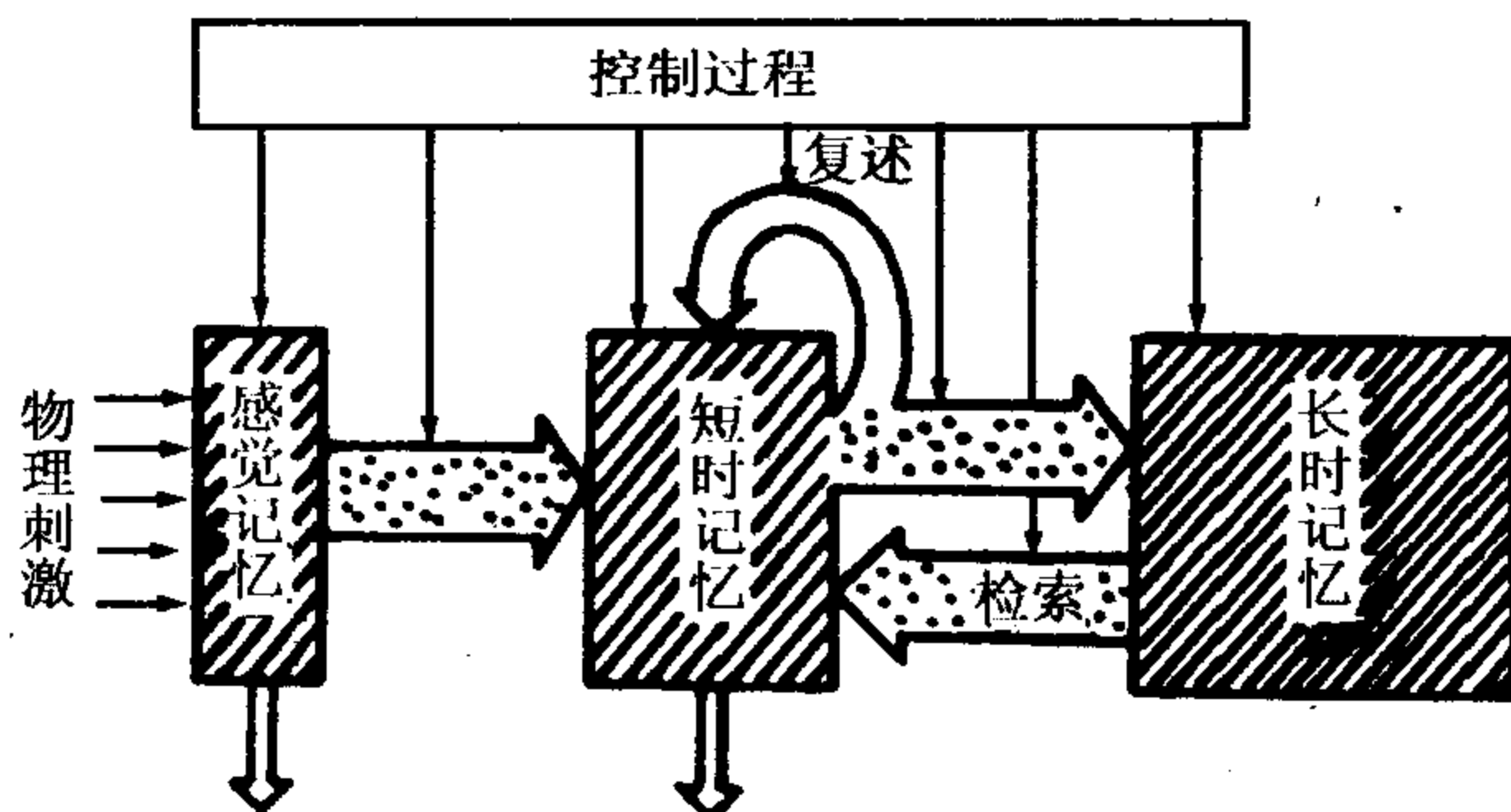


图 4-5 记忆过程模式图

### (三) 记忆表象

人脑中所保持的过去感知过的事物的形象被称做记忆表象，简称表象。例如，我们现在回想起小学一年级班主任的形象和当时上课的情景，这种在我们头脑中复现的形象即为表象。

由于表象是以感知为基础的，所以它具有形象性的特点，当然其形象性不如感知那样鲜明、直观。又由于表象反映着同一事物或同一类事物在不同条件下经常表现出来的一般特征，所以它又具有概括性的特点，当然这种概括性的水平不如思维的概括性高。

表象是记忆的重要形式，在记忆中占有重要的地位，人们之所以能够回忆和再认识过去的事物，主要是通过表象来实现的。

表象在人的学习和实践活动中也具有重要的作用。表象的积累和丰富，对人的认识发展和思维发展都是非常重要的。正是由于表象所具有的概括性才为人的认识由感知进入概括化的思维提供了基础。可以说，记忆表象是从感知过渡到思维，从感性认识过渡到理性认识的桥梁或中间环节。没有表象，无论是思维还是想像都将难以进行，表象的贫乏将会直接影响到儿童思维和想像的发展。表象的作用在诸如作家、音乐家等特殊职业者身上表现得尤为明显。教师在教学过程中，必须注意发展和丰富学生的表象，特别要使他们的表象具有鲜明性、完整性和稳定性。

## 二、记忆过程的分析

记忆是一个复杂的心理过程。正像汉语中“记忆”一词所表明的那样，总是有“记”有“忆”的过程。“记”体现在识记和保持上，“忆”体现在再认和回忆上。记忆实际上是通过识记、保持、再认或回忆等方式，在头脑中积累和保存个体经验的心理过程。识记是记忆的开端，是主体获得知识和经验的过程；保持是已获得的知识经验在头脑中储存和巩固的过程；再认或回忆是从头脑中提取知识和经验



的过程。这三个环节相互影响,相互依存,有着密切联系。识记是保持和回忆前提,识记的内容只有在头脑中保持并巩固了,日后才能回忆起来。回忆是对识记和保持的检验,通过回忆又能加强促进实际内容的巩固。如我们在学习生单词时,首先通过老师的讲解和查字典学会了单词的语音和意义,这就是记忆的第一步,识记;然后,再经过反复的诵读和复习,使这些知识保留在大脑中,纳入到已有的知识结构中,这就是保持;最后当我们需要时,能提取出这方面的知识,这就是再认或回忆。

### (一)识记

识记就是识别并记住事物。也可以说识记就是认识某一对象,并在头脑中留下印痕的过程。识记是记忆的开端,是记忆的前提和基础,因而要提高记忆的效果,就必须有良好的识记。

#### 1. 识记的种类

识记的形式是多种多样的,可以划分为不同的种类:

(1)无意识记和有意识记。根据识记的目的性和意志努力的程度,可将识记分为无意识记和有意识记。

①无意识记,又叫不随意识记,是指没有预定的目的要求,不需要意志努力,自然而然地记住某些事物的识记。如参加一个盛会、看比赛或看演出时,虽然没有给自己提出明确的识记目的和任务,也没有付出特殊的努力,但是这些活动的内容情节却自然而然地被识记下来,这都是无意识记。

无意识记具有选择性的特点,它往往是由生活中具有重大意义的事物,与人的需要、兴趣密切联系的内容,以及能激起人们情绪活动的情景等因素引起的。它不需要人花费太多的时间和精力,因为这些事物给人的印象深、影响大,因而也容易记住。

②有意识记,又叫随意识记。是指有一定的目的任务,按照一定的方法、步骤进行,需要作一定意志努力的识记。

有意识记要求有高度的注意力、意志力与积极的思维活动配合进行,所以它是一种复杂的智力活动和意志活动。在其他条件相同的情况下,有意识记的效果优于无意识记。所以,有意识记在学习和工作中占有更重要的地位。

(2)机械识记和意义识记。根据识记材料的特点和识记时是否以理解为基础,可以把识记分为机械识记和意义识记。

①机械识记。在对识记材料没有理解的情况下,依靠机械的重复而进行的识记。如,记忆外语单词、抽象的公式、历史年代、电话号码等,常常是通过机械识记记住的。机械识记的基本条件是多次重复或复习。

机械识记在人类掌握知识经验的过程中是不可缺少的,因为并非所有的识记材料都是有意义的,或者对某些识记材料暂时不能理解,但由于某种需要必须

掌握时,就要用到机械识记。

②意义识记。在对识记材料理解的基础上进行的识记。意义识记的基本条件是理解。理解是通过思维进行的,如了解一个词的含义,明确一个科学概念,弄懂公式的由来和推导,把握课文的中心思想等,都属于理解。只有领会材料本身的意义,并把它同已有的知识经验联系起来,纳入已有的知识结构,才能把它保留在记忆中。

意义识记无论是在识记的速度、保持时间,还是在回忆的效果等方面均优于机械识记。有时为了更有效地识记那些缺乏内在联系的材料,可以人为地赋予这类材料一定的联系,使之意义化,以便增强识记效果。例如,记某座山的高度12365英尺,可用一年的月份和天数的意义化公式识记。可见无论识记什么样的材料都需要进行编码和智力加工,这样才有益于长时间保存。

## 2. 影响识记效果的因素

### (1) 目的任务对识记的影响

提出明确的目的和任务的识记是有意识记,所以目的越明确,任务越具体,识记的效果也就越好。另外,识记任务在时间上的要求不同,会影响识记的牢固程度。实验研究表明,向学生提出长久地识记材料的任务与提出在短时间内识记材料的任务相比,前者识记的巩固性要好得多。日常经验也证明,只是为了应付考试的学生,考试后很快就忘记了;相反,为了长期掌握所学知识去识记,则能保持得长久一些。后者主要是因为提出长久识记的任务,能引起更为复杂的智力活动和更高的积极性。

### (2) 活动的性质对识记的影响

人对事物的识记是在他的活动中进行的。因此,不论是无意识记还是有意识记,在很大程度上依赖于所完成的活动的性质、任务、内容以及完成这种活动中的积极性和独立性等因素。

当识记的材料成为人们活动的直接对象时,识记的效果就会更好。因为成为活动对象的材料,起了更好的定向作用,受到更详细的知觉和思维,所以能够更好地识记。

### (3) 材料的性质和数量对识记的影响

材料的性质和数量,对识记的效果有明显的影响。就材料的性质而言,识记直观的、形象的材料要比识记抽象的材料效果好;识记有意义的材料要比识记无意义的材料效果好。就材料的数量而言,要达到同样的识记水平,材料越多,识记所用的平均时间和次数也就越多。

### (4) 识记的方法对识记的影响

要提高识记效果,还必须有良好的识记方法。一般说来,凡是利用了有意识记和意义识记优点的方法,都会提高识记的效果。有意识记是利用人的能动性,



而意义识记是利用已有的知识经验。理解是把识记材料与过去巩固了的知识经验发生内在联系,通过新旧材料的比较、分析和进一步加工、组织,纳入到已有的认知结构中的过程。不理解的材料总是作为孤立的,在内容上与过去的经验无联系地出现在人的头脑中。因而,不利于识记、保持和回忆。

#### (5)不同感官对识记效果的影响

不同感官在识记时的效果是不一样的。一般来说,视觉的效果要好于听觉,听觉的效果要好于其他知觉;而且多种感官协同活动的识记效果要好于单一感官的识记效果。

### (二)保持与遗忘

#### 1. 保持

保持是过去经历过的事物映像在头脑中得到巩固的过程。用信息论的观点说,就是对传入大脑的信息进行编码、储存的过程。

知识经验的巩固并不是简单重复的结果,识记材料在头脑中的保持并不是一成不变的,它随着时间的推移和后来经验等因素的影响,也会在质量和数量上发生变化。

首先,保持的内容会在数量上发生变化。一般说来,随着时间的推移,保持量呈减少的趋势。但也有例外的情况,例如对有些学习者来说,学习后一段时间测得的保持量比学习后立即测得的保持量要高,这种现象叫做记忆的恢复现象。记忆的恢复现象在儿童中比成人中普遍;学习较难的材料要比学习容易的材料更容易出现;学习得不够熟的比学习得纯熟的更容易发生。这种现象产生的原因可能是由于持续的学习产生了积累的抑制,也可能是由于在学习初期学习者对学习材料还未形成一个整体,学过之后才把它构成一个整体的缘故。

其次,保持的内容在质量上也会发生变化。有人用识记图形作实验,把回忆的图形相对照,发现有如下变化:有的更简略、概括;有的更完整、合理;有的更详细、具体;有的更突出了某些特征;等等(见图4-6)。

由上可知,记忆的保持过程,既有不断简约、概括,以便于记忆的积极作用;也有歪曲删改的消极作用。这说明保持过程不是被动的、简单的保持过去经验的过程,而是一个不断同化整合、不断构建认知结构的动态过程。

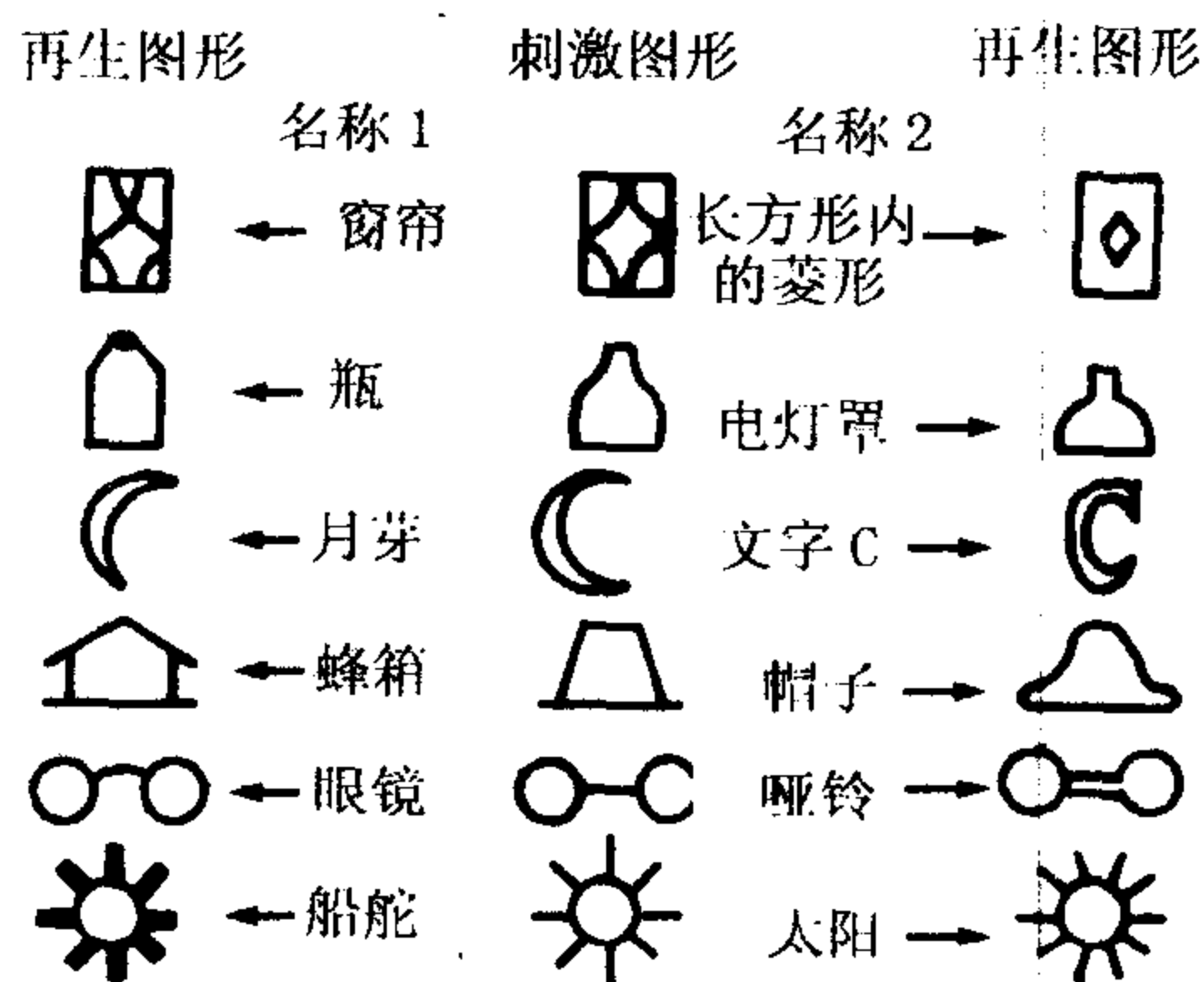


图 4-6 再现图形受定势词的影响

## 2. 遗忘

### (1) 遗忘及其种类

遗忘是指识记过的内容既不能回忆也不能再认或发生错误的回忆和再认。遗忘是保持的对立面,保持的丧失就意味着遗忘的出现。用信息加工的观点来说,遗忘就是信息提取不出来或提取时出现错误。如果识记过的内容,不经复习,保存量随时间的推移日趋下降,这就是遗忘。

根据遗忘程度的不同,可分为部分遗忘和完全遗忘。如果识记过的内容在头脑中留下了大部分,只有其中部分不能回忆或再认,属于部分遗忘;如果事过境迁,全部内容都回忆不起来,属于完全遗忘。

根据遗忘性质的不同,可分为暂时遗忘和永久遗忘。如果转入长时记忆的内容一时不能被提取,但在适宜条件下还可能恢复,属于暂时遗忘。例如,提笔忘字,熟人相见叫不出对方的名字,话到嘴边说不出来等,都属于暂时遗忘。若识记过的内容,不经重新学习,记忆绝不可能再行恢复,就属于永久遗忘。

遗忘是人类正常的生理和心理现象,对于那些不必要信息的遗忘,是有积极意义的,既可减轻我们的脑力负担,又可避免为杂事所困扰,可见遗忘也是巩固记忆的一个条件。但对必须保持的信息的遗忘是有消极意义的。

### (2) 遗忘过程的规律

德国心理学家艾宾浩斯(H. Ebbinghalls)第一个对遗忘的现象作了比较系统的研究。为了使学习和记忆尽量避免受旧有经验的影响,他用无意义音节作为学习材料,用重学时所节省的时间或次数占初学时所用的时间或次数的百分比来代表识记材料的保持率,测量了遗忘的进程,其结果绘制成一条曲线(见图4-7),这就是著名的艾宾浩斯遗忘曲线。

从遗忘曲线中可以看出,遗忘在学习之后即已开始,遗忘的进程是不均衡的,在识记后的短时间里,遗忘的速度很快,随着时间的推移,遗忘的速度会逐渐缓慢下来。这就是说遗忘的过程是先快后慢的。继艾宾浩斯之后,许多人用无意义的材料和有意义的材料对遗忘进行了研究,结果大都证明了艾宾浩斯遗忘曲线基本上是正确的。

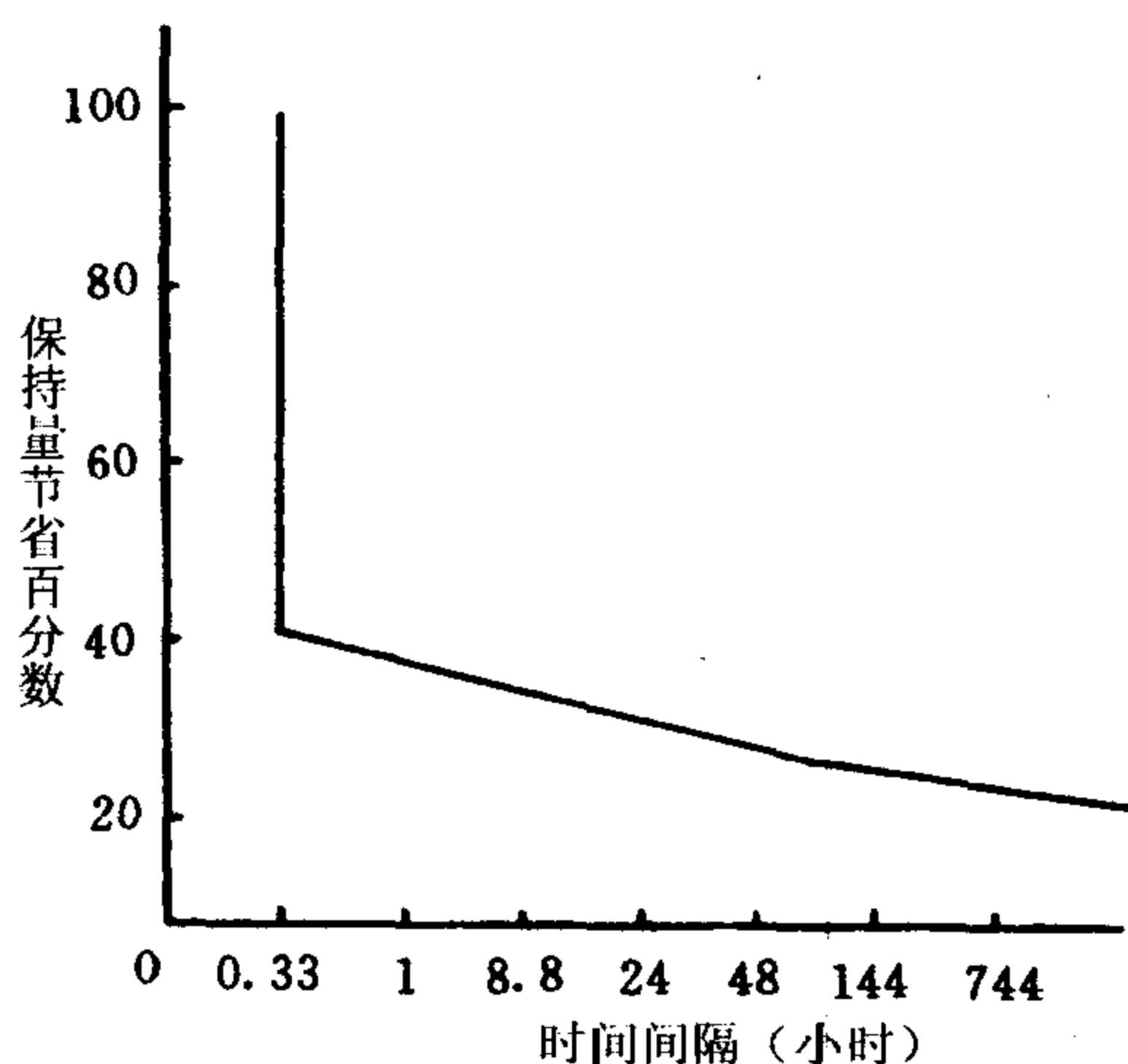


图4-7 艾宾浩斯遗忘曲线



### (3) 遗忘的原因

对于遗忘的原因,有多种解释,但影响较大的有两种观点:一种是衰退说;另一种是干扰说。

衰退说认为,遗忘是由于记忆痕迹得不到强化而逐渐减弱以致消退的结果。有人从条件反射的观点出发加以说明,认为记忆就是在大脑皮层中建立暂时神经联系的过程,联系形成后在神经组织中留下一定的痕迹,痕迹的保持就是记忆。在有关刺激的作用下,痕迹被激活,联系得以恢复,旧有的经验便通过回忆或再认的方式表现出来。那些得不到强化的痕迹,随着时间的流逝,逐渐衰退造成遗忘。这种解释尽管还不能用精确的实验证明,但因为它接近常识颇为人们所接受,所以也难以驳倒。另一种解释认为,记忆痕迹由于受到脑中代谢物质的消磨而逐渐衰退,就像物理的、化学的痕迹也会随时间的推移而衰退甚至消失一样。痕迹衰退说似乎有一定的道理,但都缺乏有利的证据。

干扰说认为,遗忘既不是由于痕迹的破坏也不是痕迹的消退,而是由于在学习和回忆之间受到其他刺激干扰的结果,一旦排除了干扰,记忆就可以恢复。为这一假说提供最有力的证据就是前摄抑制和倒摄抑制。实验证明,干扰是造成遗忘的重要原因。

最早的实验研究是由詹金斯和达伦巴克(Jenkins and Dallenbach)在1924年进行的。他们让被试学习一些无意义音节字表,然后让一组被试去睡觉,另一组被试进行一般的活动。分别在一、二、四、八个小时之后,让被试回忆所学字表的内容,结果睡眠组比活动组的回忆成绩好。同时也进一步说明,清醒时的遗忘不是由于随着时间的流逝而产生的自然衰退,而是由于大脑活动继续进行。对信息的保持起干扰作用的有两类:一类是在学习之前进行的活动;另一类是在学习之后进行的活动。前者称为前摄抑制,后者称为倒摄抑制。

前摄抑制是指先前的学习与记忆对后继的学习与记忆的干扰作用。实验表明,前摄抑制作用的程度随先前学习材料数量的增加而增加。斯拉墨卡(Slamecka)对学习有联贯意义的散文材料时前摄抑制的影响进行了实验,结果表明,先前学习的次数越多,数量越增加,前摄抑制作用也越大。此外,先后所学习材料的内容越相似,干扰越大。

倒摄抑制是指后继的学习与记忆对先前学习材料的保持与回忆的干扰作用。实验结果表明,倒摄抑制的强度受前后所学习的两种材料的性质、难度、学习时间的制约。如果前后所学材料相同,后继学习则是复习。前后所学材料完全不同,倒摄抑制作用较小,如果前后所学材料既相似又不相同,则容易混淆,其倒摄抑制作用最大。先学习的材料巩固程度越好,受倒摄抑制的干扰越小。

一个系列材料或一篇文章,往往首尾部分记得好,而中间部分容易遗忘。这是因为起首部分无前摄抑制的影响,末尾部分没有倒摄抑制的影响,而中间部分

要受到前摄和倒摄双重抑制的干扰。根据前摄抑制与倒摄抑制的规律,只要合理地安排内容,适当分配学习与休息时间,可以使抑制作用减小到最低限度。

#### (4)影响遗忘产生的因素

遗忘的进程不仅受时间因素的影响,还受到许多其他因素的影响,主要有以下几方面:

第一,识记材料的性质与数量。一般认为,对熟练的动作和形象材料遗忘得较慢,而无意义材料比有意义材料遗忘要快得多;学习程度相等的情况下,识记材料越多,忘得越快,材料少,则遗忘较慢。因此,学习时要根据材料的性质来决定学习的数量,一般不要贪多求快。

第二,学习的程度。一般认为,对材料的识记没有一次能达到无误背诵的标准,这种材料称为低度学习的材料;如果达到恰能成诵之后还继续学习一段时间,这种材料称为过度学习材料。实践证明,低度学习材料容易遗忘,而过度的学习材料比恰能背诵的材料,记忆效果要好一些。当然过度学习有一定的限度,花费在过度学习上的时间太多,会造成精力与时间上的浪费。

第三,识记材料的系列位置。人们发现在回忆系列材料时,回忆的顺序有一定的规律性。在回忆的正确率上,最后呈现的词遗忘得最少,其次是最先呈现的词,遗忘最多的是中间部分。这种在回忆系列材料时发生的现象叫系列位置效应。最后呈现的材料最易回忆,遗忘最少,叫近因效应。最先呈现的材料较易回忆,遗忘较少,叫首因效应。这种系列位置效应已被许多实验所证实。

第四,识记者的态度。识记者对识记材料的需要、兴趣等,对遗忘的快慢也有一定的影响。研究表明,在人们的生活中不占主要地位的,不引起人们兴趣的,不符合一个人需要的事情首先被遗忘,而人们需要的、感兴趣的、具有情绪作用的事物,则遗忘得较慢。另外,经过人们的努力,积极加以组织的材料遗忘得较少,而单纯重述材料,识记的效果较差,遗忘得也较多。

#### (三)再现

再现是从记忆中提取信息的过程,是记忆过程的最后一个阶段,记忆好坏是通过再现表现出来的。它有两种基本形式;即再认和回忆。

##### 1. 再认

过去经历过的事物再度出现时能够识别出来,这就是再认。例如,我们能认出曾看过的图画,能听出曾经听过的歌曲等,这些都是再认。

再认过程比回忆简单、容易,能回忆的都能再认。再认虽然比较简单,但不等于说我们在任何情况下都能对事物进行准确的再认。再认的速度和准确性取决于以下两个条件:一是对过去经历过的事物的巩固程度。旧有事物越熟悉,则越容易再认;反之,则越难再认。二是当前呈现的事物与过去经历的该事物的类似程度。事物总是在不断发展变化的,如果变化不大,则容易再认;如果变化很大,



则很难再认。

再认是检查学生知识的一种手段,特别是对那些需要精细准确掌握的知识,采取再认检查的方法,如是非题、选择题等是很有效的。但再认比回忆简单,所以在教学中不能只依靠它来检查学生知识的巩固程度。

## 2. 回忆

回忆又叫重现,是指在头脑中重新呈现出过去经历过的事物的过程。例如,考试时,人们根据考题回忆起学习过的知识;节日的情景使人想起远方的亲人等。

根据回忆有无预定的目的,可以把回忆分为有意回忆和无意回忆。如触景生情、浮想联翩等,就是无意回忆;而在考试时,根据考试题目回忆学习过的知识,则是有意回忆。

根据回忆过程是否有中介物参与可分为直接回忆和间接回忆。由当前事物直接唤起经验的重现是直接回忆。而借助于中介物进行的回忆叫间接回忆。

有意回忆有时比较容易,有时则比较困难,这就需要追忆。追忆是指需要较大的意志努力,且须有积极思维相配合的回忆。它具有有意回忆、间接回忆的特点。在追忆时,可以自觉地利用中介性的联想,也就是利用事物的多方面联系去寻找线索。有时可以利用事物间的外在联系,如相似、对立、接近等联系进行追忆;有时则要运用事物之间的本质联系,通过推理来进行。

## 三、记忆规律在教学中的应用

在分析记忆过程时,已较详细地阐述了记忆的一些基础知识和普遍规律。这些记忆规律大部分是在研究学习过程中所得到的成果,因此,它们都可以直接地运用于教学过程。

### (一)提高课堂教学的记忆效果

教师在课堂上所讲述的内容,并不都是需要学生完全记住的,即便是需要记忆的内容也不是要求学生以同等的牢固程度和精确程度去记住它们。事实上,教师所讲述的内容,有些需要短期记忆,有些则需要长期储存;有些需要牢固地、精确地记忆,有些则只要求学生记住大概意思就可以了。要求学生把教师所讲过的一切都记住,是不符合实际的。因此,教师在讲课前,应当根据各门功课的关联,特别是本门学科教学大纲的要求,明确地考虑和确定本单元教学在记忆上的任务,然后教师就应当按照记忆的规律去组织教学工作,以求达到最优的记忆效果。为了提高课堂教学的记忆效果,应注意以下几点:

#### 1. 向学生提出具体的识记任务

教师让学生明确应当识记的内容、识记的牢固程度和完善程度是有益于识记的。但是提出这种任务要注意适时,不要在讲新知识之前强调记忆的要求。过



早地提出记忆任务会使学生在听课时把记忆提到首位,从而妨碍他们积极地思考和理解主要内容,结果反而不利于记忆。

#### 2. 要充分利用无意识记的规律去组织教学

教师在教学中使学生在无意中记住更多的内容,是一种更高级的教学艺术。我们已经知道,难度适中而新颖的题材、令人产生兴趣的东西、激动人心的生动形象或事件、成为活动对象的内容以及多种感官参加认识的对象等等,都不需要付出太大的意志努力而容易被记住。充分利用无意识记去提高各科教学的效果,日益为人们所重视,并正在开展研究。保加利亚心理学家洛扎诺夫提出的“启发性外语教学法”,让成人在听音乐、说笑话、做游戏等多种轻松有趣的情景中学口语、记单词,就是一种尝试。

#### 3. 充分利用生动的、具体的形象和表象进行教学

一般说来,具体的、形象的东西较之言语的、抽象的东西要容易识记。表象是记忆编码的重要形式之一,在记忆中具有重要作用。就是在记忆言语材料时,也发现那些具体的、容易引起表象的词比抽象的、不易引起表象的词更容易记住。因此,在教学过程中,教师应当尽量地运用生动的形象和表象帮助学生记忆。

#### 4. 重视复习

要使学生获得精确而牢固的知识经验,避免或减少遗忘,复习是一种有效的方法。我们知道,机械识记的基本条件是复习,意义识记的基本条件是理解,但这并不是说意义识记不需要复习,只是理解本身,还不能达到精确而牢固的记忆,还需要适当的复习。复习不是机械地重复,而是以理解为基础的,复习不仅能够巩固所识记的材料,而且也有助于理解。

信息加工理论认为,为了记忆,复述是重要的。复述有两种机能:一是保持在短时记忆中的信息量的机能;二是把信息从短时记忆向长时记忆转化的机能。但是,仅仅增加复述的数量和时间并不一定能使短时记忆的信息转化到长时记忆中去。克雷克(F. I. M. Craik)等人在1972年提出复述有两种水平和等级:一级复述也叫维持复述,是简单地对信息进行的重复加工,它仅能把信息维持在短时记忆里,但却难于转化成长时记忆。二级复述也叫精细加工,是一种更高水平的深层次加工,能把信息同长时记忆中的有关信息结合起来,构造表象,进行联想和归类等。只有精细加工才能提高长时记忆中信息的保持量。因此,在教学过程中,为了使学习内容长期保持在学生的记忆中,不要仅仅满足于学生单纯地复述教师所讲的词句,而应当让学生通过思考进行精细加工,用学生自己的话或者举出具体的事例来复述教师所讲授的内容,这样才能使学生获得精确而牢固的知识经验。

#### 5. 使学生理解所学内容并把它系统化

在学生理解所学内容的基础上,要把所学知识系统化。只有理解了、有系

统的知识,才能长久地保持在记忆中,并在需要时很快地提取出来。因此,教师教学的主要任务是使学生通过思维去理解所学内容,使所教内容在学生的头脑中建立起多方面的联系。有关记忆编码的研究指出,记忆的编码有表象的、形象的编码和言语的、抽象的编码。人在言语记忆方面通常并不是逐字逐句地记忆,而只是记大意,这就是一种抽象的编码方式。教师在教学中,应当把讲授的内容进行归类或系统化。如果能把所讲述的内容归结为定理、定义、公式或中心思想等有条理的、简化的形式,就会产生更好的记忆效果。

## (二)有效地组织复习或练习

复习是使学生获得精确而牢固的知识经验,避免或减少遗忘的一种有效的方法。怎样复习才能达到巩固识记材料的最好效果呢?根据记忆与遗忘的一般规律,总结出以下几点方法:

### 1. 指导学生进行适当的超额学习

对于必须熟记或不记牢就难以进行下一步教学的基础知识,可以进行适当的超额学习。所谓超额学习是指记忆一种材料的学习次数超过那种刚好能回忆起来的程度的次数。关于超额学习的问题,已经进行了许多的实验研究。研究表明,超额学习的次数与保持成绩虽然成正比,但随着超额练习次数的增加,其保持量的增加量也会成比例地递减。

### 2. 复习要适量

学习新知识之后进行及时和适量的复习是必要的,但不能片面地不考虑儿童的年龄特点,过多地布置家庭作业或进行大量的课堂练习,盲目地增多复习量,致使学生课业负担过重,甚至影响学生的健康。这种做法不仅在教育上是得不偿失的,而且是一种过失行为。知识的巩固不能只靠单纯的复习和练习,教学如果稍稍加快速度,使学生在新课中复习旧课,有更多的机会去应用知识,就会使他们在短期内获得较多的知识。在广阔的知识背景上去把握事物的联系,这样不仅能够理解得更深,而且也会记得更好。

### 3. 正确地组织复习

#### (1)复习要及时

遗忘进程先快后慢的规律告诉我们,遗忘最严重的时刻是在识记刚刚达到记住的最初时刻,这是因为:新学过的材料在头脑中建立的联系还不巩固,痕迹很容易自然衰退,不及时复习,仅过几个小时就会有 64.2% 的内容被遗忘,这说明及时复习是极为必要的。复习的作用在于强化联系,如果说识记是利用已有知识对新输入的信息进行加工编码的过程,那么复习就是不断地进行再编码,增加对信息加工的深度,提高对信息编码的水平,提高编码适宜性的过程。复习贵在及时,使即将消失的、微弱的痕迹重新得到强化,变得清晰,并在头脑中进一步巩固。复习还能促进理解,使学过的内容更加条理化、系统化,更便于精确记忆。及



时复习就是要在新学过的材料尚未遗忘之前,趁热打铁,使之巩固,然后纳入个人的认知结构中长久保存。

### (2)合理地分配复习时间

复习的效果不是单纯地决定于复习的次数,复习具有累积效果,刚学过的知识不但要及时复习,而且也应适当地增加复习的时间,随着记忆巩固程度的提高,复习的次数和时间可以逐渐减少,间隔时间也可以逐渐加长。连续地进行复习,称为集中复习,而有一定的间隔时间的复习,称为分散复习。很多实验证明,分散复习比集中复习好。这是因为集中复习时大脑神经过程容易产生抑制的积累,而分散复习有较多时间间隔使抑制消除,并且有利于联系的巩固。那种平时不复习,考试前临阵磨枪,是达不到巩固知识的效果的。

### (3)阅读与回忆交替进行

阅读与回忆交替进行,可以提高复习的效率。回忆能提高学习者的积极性,看到成绩,能增强信心,发现问题和错误,有利于及时纠正,抓住材料的重点和难点,使复习更具有目的性。实验也表明,这种复习方法比连续诵读的效果好。在一个实验中,让被试识记无意义音节和传记文,各用9分钟进行识记,其中部分时间用于回忆。由于阅读与回忆时间的分配比例不同,记忆的效果也有明显的差异。其结果见表4-1:

表 4-1 阅读时重现的效果

| 时间分配    | 16个无意义音节回忆百分数 |      | 5段传记文回忆百分数 |      |
|---------|---------------|------|------------|------|
|         | 立 刻           | 4小时后 | 立 刻        | 4小时后 |
| 全部诵读时间  | 35            | 15   | 35         | 16   |
| 1/5用于重现 | 50            | 26   | 37         | 19   |
| 2/5用于重现 | 54            | 28   | 41         | 25   |
| 3/5用于重现 | 57            | 37   | 42         | 26   |
| 4/5用于重现 | 74            | 48   | 42         | 26   |

### (4)复习应多样化,避免前后材料的影响

复习时要注意材料的序列位置效应,避免前摄抑制与倒摄抑制的影响。对材料的中间部分要加强复习,类似材料的复习不要排在一起,如文科的语文、历史、政治的复习不要安排在一起,而应和理科交叉安排等。这样不仅可以避免枯燥,使学生产生兴趣,提高积极性;又可使复习的材料和其他有关的知识间建立新的联系,使掌握的知识更牢固、灵活。这对提高复习效果是很重要的。

### (三)注意培养学生的记忆品质

要使学生获得巩固的知识,归根结底,教师应该在教学中有意识地培养学生良好的记忆品质,提高他们的记忆能力。这就需要我们首先分析他们具体的记忆品质,以便针对他们各自的记忆特点采取不同的方式进行培养。记忆的品质包括

以下四种：

### 1. 识记的敏捷性

对于同一种材料,有些人很快就能记住,有些人则需要很长的时间才能记得。记忆的这种品质表现得非常明显,所以,人们常常仅以这种品质来评定人的记忆的好坏,这是不全面的。因为有的人记得快,忘得也快;而有的人记得慢,忘得也慢。所以要想正确评定一个人的记忆,就必须将识记的敏捷性与其他品质结合起来,这样才具有意义。在培养识记的敏捷性时,教师应常常要求学生迅速地回答问题和在较短的时间内完成一篇命题作文,或尽可能地利用意义识记和联想来帮助回忆等,来训练识记的敏捷性。

### 2. 保存的持久性

保存的持久性也有明显的个性差异,有的人能够把识记的事物长久地保存下来,而有的人会很快地把识记的东西遗忘。例如,桥梁专家茅以升,80多岁高龄还能毫无差错地背诵出年青时识记的圆周率小数点后一百位的数字。一般来说,识记的敏捷性和保存的持久性之间有着正相关,但是也有不同情况,有的人记得快,但不持久;而有的人虽然记得慢,却很牢固。由此可见,经常复习巩固、加深理解是提高保存的持久性的重要手段。

### 3. 记忆的精确性

记忆的精确性是指记忆的正确和精确的程度。当人们回忆曾经识记过的事物时,要求没有本质上的歪曲、遗漏或者主观上的补充时,便可看出一个人的记忆精确性的好坏。记忆的精确性对于知识经验的运用具有重要的意义。如果缺乏记忆的精确性,其余的记忆品质便失去了其价值。因此,在教学中,教师应当对学生严格要求,使学生养成认真、细致、勤奋、踏实的学习习惯。

### 4. 记忆的准备性

记忆的准备性是指能及时地从记忆的储存库中提取出所需要的知识经验的能力。这是使知识应用于实际的重要品质。有些人虽然知识渊博,可是遇到实际问题,却不能运用有关的知识,作出正确的处理,这就是缺乏记忆的准备性。记忆的准备性取决于记忆的内容组织得是否有系统和熟记的程度以及是否善于运用追忆的方法去寻找线索等。

记忆的各种品质在不同学生身上有不同的结合。教师应该帮助学生认识自己记忆上的优缺点,有目的地去培养他们良好的记忆品质。



## 第四节 思 维

### 一、思维概述

#### (一)什么是思维

思维是人脑对客观事物的本质及其内在规律性联系的概括和间接的反映。思维活动俗称思考。例如要回答雷电是怎样产生的,社会为什么会发展等问题所进行的心理活动,就是思维。

思维同感知觉一样是人脑对客观现实的反映,同属于认识过程。只是感知觉所反映的是事物的个别属性、个别事物及其外部的特征和联系,属于感性认识,是认识的初级阶段;而思维反映的是一类事物共同的、本质的属性和事物间内在的必然的联系,属于理性认识,是认识的高级阶段。思维高于感知觉,但又离不开感知觉活动所提供的感性材料,人只有在获得了大量感性材料的基础上,才能提出各种问题,作出各种假设,并检验这些假设,从而揭露感知觉不能揭示的事物的本质特性和内在联系。例如,百年不遇的洪水,北京面临着沙漠化的危险,这些事实如果仅停留在感知觉水平上,它们只是一些孤立的自然现象而已。但是我们对这些感性材料加以分析,就不难发现,这些自然现象与人类破坏生态环境有着密切的联系。这种凭借已有的知识经验,探求事物内在联系的认识过程,就是思维。

#### (二)思维的特征

在认识过程中,思维的作用是使认识达到从现象到本质,从感性到理性的转化,使人达到对客观事物的理性认识,从而构成了人类认识的高级阶段。思维作为一种高级认识形式,具有以下重要特征:

##### 1. 概括性

所谓思维的概括性,就是在大量感性材料的基础上,把一类事物共同的本质属性和规律抽取出来,加以概括。同一类事物总是具有相同的本质属性。例如,树的本质属性是具有根、茎、叶木质等。桦树、杨树、柳树、松树等都具有这一本质特点。人的思维不反映它们的具体形态,而是反映它们的这些共同特征,并把这种认识推广到事物中去,进而认识各种各样的树。思维的概括性还表现在对事物之间规律性联系的认识上。例如,水蒸汽遇冷液化,金属受热膨胀等,其间的联系不只存在于个别场合,而是存在于任何场合。因此,人们能够举一反三,触类旁通,把这方面的知识应用到其他场合。概括性在认识活动中起着非常重要的作用,一切学习活动中的迁移和知识的运用,都要依靠概括。概括水平越高,人就越能深入地认识事物的本质属性和规律性的联系,其思维水平就越高。所以,概括

水平是个体思维发展水平的重要标志。

## 2. 间接性

所谓思维的间接性,是指思维活动不反映直接作用于感觉器官的事物,而是借助于一定的媒介和一定的知识经验对客观事物进行间接的反映。客观世界存在着许许多多的事物,如果单凭我们的感官或仅仅停留在感知觉上,则是认识不到或无法认识的。对于这类事物,人们通常依据已有的感性材料,或借助于人类已获得的知识经验以及其他工具仪器,经过头脑的加工间接地加以认识。例如,我们不能直接感知猿人的形象和当时的生活场景,但是考古学家通过化石可以复现出猿人的形象和当时的生活情景;医生可以通过脉搏跳动、体温高低、化验数据来判断身体内部器官的病理变化等。正是由于有了思维的间接性,人类才可能超越感知觉提供的信息,认识事物的内在属性,揭示事物的本质、规律,预见事物发展变化的进程。

## (三)思维的分类

根据思维的水平及其凭借物的不同,可以把思维分为以下三类:

### 1. 直观动作思维

直观动作思维是指直接与物体活动相联系的思维,思维的对象只是正在做的事或直接感知到并正在操作的物体。如自行车坏了,不能骑了,要想找到坏在哪里,就要一步步地检查,轮胎是否有气,链条是否断了,车档是否失灵,这样才能找到故障进行修理,这种通过具体动作来解决问题的过程就是直观动作思维。

3岁以前的儿童的思维活动往往是在动作中进行的,所以他们的思维方式基本上属于直观动作思维。如儿童摆积木,在摆之前,他们没有计划要摆什么东西,也没有考虑到会摆成什么样子,他们只是一边摆一边想,在动作中思考,当动作停止时,思维也就停止了。

### 2. 具体形象思维

具体形象思维是指凭借事物的具体形象和表象进行分析、综合、抽象和概括的过程。例如,布置一个房间,我们要考虑桌子、沙发摆在什么地方合理,书架放在哪里比较方便,墙上挂什么画合适,在头脑中把这些具体事物进行合理的排列组合,形成鲜明的形象,这就是具体形象思维。

具体形象思维主要表现在学前期儿童身上,他们复杂的思维方式还没有得到发展,而主要依靠具体的形象和表象来反映客观事物。如他们在进行数字计算时,不是对抽象的数字进行加减,而是依赖具体的事物表象(粉笔、木棍、小鸭子等)进行的。人的思维主要是运用概念来实现的,但也不能完全脱离具体的形象,在解决直观形象的任务或比较复杂的问题时,鲜明生动的形象有助于思维活动的进行,尤其是从事特殊职业的人更多地运用了具体形象思维,如画家、音乐家、文学家、设计者等。



### 3. 抽象思维

抽象思维是以概念、判断、推理的形式来反映客观事物的规律,以达到对事物本质特征和内在联系的认识过程。例如,数学命题、定理的证明,作品中人物的分析,电脑软件的编制等。

成人的活动中通常也体现着这三种思维。人们在某一活动和行为中不同程度地运用各种思维方式。如:汽车抛锚了,驾驶员通过检查机器的零部件,听发动机声音,找到了故障所在,最后修好了车。在修车这一活动中,驾驶员同时运用了以上三种思维,检查机器零部件主要是运用了直观动作思维,听发动机声音主要是运用了具体形象思维,选择修理办法的过程则运用了抽象思维。可见,各种思维方式通常不是单纯地孤立存在的,只是各种思维成分在某一活动中所占的比重不同而已。

思维还可以从其他角度来分类。例如,可以分为直觉思维和分析思维、发散思维和辐合思维、常规思维和创造思维等。下面我们就来谈谈这几种思维。

#### 1. 直觉思维和分析思维

直觉思维是人们在面临新的问题、新的事物和现象时,能够迅速理解并作出判断的思维活动。这是一种直接的领悟性的思维活动。例如,汽车司机对突如其来的情况迅速作出判断,及时化解险情;科学家对某些经常出现的现象,提出猜想和假说;侦察员在敌人的阵地前,迅速判断敌方的设防情况等。分析思维也就是逻辑思维,它是遵循严密的逻辑规律,逐步推导,最后得出合乎逻辑的正确答案或作出合理的结论。如学生通过多步推理和论证,解决数学问题等。直觉思维是逻辑思维的凝结或简缩。

#### 2. 辐合思维和发散思维

根据思维探索答案的方向,也可把思维分为辐合思维和发散思维。辐合思维是指人们根据已知的信息,利用熟悉的规则解决问题。也就是从所给予的信息中,产生逻辑的结论,它是一种有方向、有范围、有条理的思维方式。发散思维是从给予的信息中,产生众多的信息。或者说人们沿着不同的方向思考,重新组织眼前的信息和记忆系统中存储的信息,产生大量的、独特的新思想。例如,要求学生把带有“木”字旁的字写出来,这样人们就要沿着不同的方向思考,写出“树、林、村、材、杨”等等许多带有“木”字旁的字;再如让学生尽可能多地举出粉笔头的功能,这种思维方式在解决问题的过程中,可以产生多种答案、结论或假说。

#### 3. 常规思维和创造思维

常规思维是指人们运用已获得的知识经验,按现成的方案和程序直接解决问题。如学生运用已学会的公式解决同一类型的问题。这种思维创造性水平低,对原有知识不需要进行明显的改组,也没有创造出新的思维成果,因而称为常规思维或再造性思维。创造性思维是重新组织已有的知识经验,提出新的方案或程



序,并创造出新的思维成果的思维方式。例如,作家创造出新的文学作品,设计者设计出一幢新型大楼的图纸,工程师发明一部新机器等。创造性思维是人类思维的高级过程。许多心理学家认为,创造性思维是多种思维的综合表现。它既是发散思维与辐合思维的结合,也是直觉思维与分析思维的结合,它离不开理论思维,又离不开创造想像。关于创造性思维的内容我们将在本章第五节详述。

## 二、思维过程及品质

### (一)思维过程

思维是人类的高级心理活动,是通过一系列比较复杂的操作来实现的。人们在头脑中运用存贮在记忆中的知识经验,对外界输入的信息进行分析、综合、比较、抽象、概括、系统化和具体化的过程,就是思维的基本过程。

#### 1. 分析与综合

分析与综合是思维的基本过程,一切思维活动,从简单到复杂,从概念形成到问题解决都离不开分析综合,其他各过程都是从此一最基本的过程中派生出来的。

分析是指在头脑中把事物的整体分解为各种属性或各个部分,或从整体中把个别属性、个别方面区分出来的思维过程。例如,把几何图形分解为点、线、面、角、体等,把生物分为动物、植物和微生物。人们对事物的了解,往往依赖分析事物的特征和属性,离开了分析,就不能正确地认识客观事物。综合是指在头脑中把事物的各个部分、各个特征、各种属性结合起来,了解它们之间的联系和关系,形成一个整体。例如,把文章各个段落的大概意思综合起来,就归纳出整篇文章的中心思想。人的认识、思考和解决问题是从分析开始的,分析是综合的基础。分析与综合是相反而又紧密联系的同一思维过程中不可分割的两个方面。任何一种思维活动都既有分析,又有综合。

#### 2. 比较

比较是在头脑中把对象和现象的个别部分、个别方面或个别属性加以对比,以确定它们的异同及其关系的思维过程。比较与分析综合是紧密联系的。比较总是对事物的各部分、各属性或各特性进行鉴别与区分,因此,没有分析就谈不上比较,分析是比较的前提。另外,比较的目的是确定事物间相同或相异的关系,因此比较也离不开综合。例如,人们挑选计算机时,首先要对各种型号计算机的特点、功能、价格、外观结构以及售后服务等情况进行了解,这就是分析。然后把不同型号的计算机的各种特性结合在一起进行比较,这就是综合。通过比较,人们才能最后决定购买哪一种型号的计算机。

比较是重要的思维过程,它在认识活动中有着极其重要的作用。有比较才有鉴别,只有通过比较才能找出事物之间的共同点和差异点,以便正确地认识客观

事物,确定活动方向。例如,某人大学毕业时,可以有机会选择到沿海开放城市工作,也可以回到自己的家乡工作,这时,他可以对两种工作环境的工资、住房、社会关系、发展前途以及自身优缺点等方面进行综合比较,这样才能正确认识自己更适应哪种环境,最后确定自己的工作去向。

### 3. 抽象与概括

抽象是在观念里抽出事物的共同属性和本质特征,舍弃其个别的、非本质特征的过程。例如人们从红花、红纸、红布、红灯、红旗等事物中,在思想上抽出它们都具有红色这一本质的、共同的特征;舍弃它们的非本质特征,如大小、形状、材料等,这一思维过程就是抽象。概括是人脑把抽象出来的事物间共同的、本质的特征综合起来,并推广到同类事物中去的过程。如把有生命的物质叫生物,即不论是植物还是动物,不论是单细胞还是多细胞,不论是生活在陆地上还是生活在水里,只要它们具有生命这一本质特征,就称为生物。这一结论就是人们通过概括得出的。概括有不同等级水平,初级概括是在感知觉、表象的基础上进行的,它只能抽取事物的外部共同特征,作出形象的概括。如“车”是从一般表象得出的具体概念。高级概括是对事物内部的、本质的特性进行概括,如一切定理、定义、概念的形成,都是高级概括的结果。

抽象与概括是紧密相联系的,人们只有从许许多多具体个别的事物中抽取出那些共同的、本质的特征后,才有可能进行概括,所以抽象是概括的基础,没有抽象也就没有概括。

### 4. 系统化与具体化

所谓系统化,就是人脑把一般特征和本质特征相同的事物分成并归纳到一定类别系统中去的过程。在概括的基础上,人们可以对事物进行再概括;在分析的基础上,人们可以对事物进行再分析,这就是对事物进行归纳与分类,使其系统化的过程。如,动物可以分为无脊椎动物和脊椎动物两种,脊椎动物又可以分成哺乳类、爬行类、两栖类、鸟类、鱼类等。所谓具体化是人脑应用经过抽象、概括获得的概念或命题去解释具体事物的过程。如,红和圆相互限制为红圆,红圆是什么意思呢?它不是漫无边际的红,而是具有一定平面形状的红,这就是具体化。

分析与综合、比较、抽象与概括、系统化与具体化等思维过程是密切联系着的。分析、综合是思维的基本过程,它是抽象、概括等思维过程的基础,比较是抽象、概括的前提;系统化、具体化是通过分析、综合将抽象、概括过程中获得的概念运用于实际。人们对客观事物的认识,由简单到复杂,由低级到高级,就是通过这些思维过程实现的。

## (二) 思维的品质

### 1. 思维的深刻性与广阔性

思维的深刻性是指善于深入地钻研和思考问题,能从纷繁复杂的表面现象



中发现最本质、最核心的问题,并对事物有深刻的理解。思维深刻的人能从别人看来很一般的现象中,发现事物的内在规律,并能预见事物发展的后果。例如,牛顿看到苹果从树上落到地上这一人们看起来很自然的普通现象中发现了地心引力和万有引力定律。

思维的广阔性是指善于全面地思考和分析问题,能够把握事物各方面的联系和关系,从多方面分析研究解决问题。思维的广阔性是以丰富的知识经验为基础的。

思维的深刻性与思维的广阔性是相互联系的。深刻认识事物有赖于依照各种事物的普遍联系和相互制约的特点。全面地去考察事物,能够掌握事物的本质与普遍规律,也会使考虑问题的广度扩大。

## 2. 思维的独立性与批判性

思维的独立性是指善于独立地发现问题,独立地思考问题,独立地解决问题。思维独立性强的人一般不主动要求或不依赖别人的帮助,他们喜欢独立地、创造性地去认识事物,探索解决问题的新途径。

思维批判性指思考问题时不受别人暗示的影响,能严格而客观地评价、检查思维的结果,冷静地分析事实,作出客观的决定。思维批判性强的人在处理问题时,既能坚持真理,又能修正错误。

## 3. 思维的逻辑性

思维的逻辑性是指思维过程的目的明确,有针对性,并自始至终严格遵循逻辑规律。在提出问题时,有明确的内容;推理时要求严谨,层次分明;论证时论据要充分,有说服力;解决问题时严格遵循逻辑规律。

思维的逻辑性是以比较丰富的知识和较高的理论水平为基础的,同时还要求对自己思维过程的全部环节善于控制,使思维的进行具有连贯性。

## 4. 思维的灵活性与敏捷性

思维的灵活性是指能够根据客观条件的发展与变化,及时地改变先前拟定的计划、方案、方法,寻找新的解决问题的途径。思维灵活性是建立在实事求是和突破传统思想方法束缚的基础上的,是不断创新所必不可少的一种思维品质。

思维的敏捷性是指能够迅速地发现问题的本质,抓住问题的关键,从而迅速作出正确的判断和决定。对于那些需要当机立断迅速采取决定的工作,如驾驶员、指战员和教师等,思维的敏捷性显得尤为重要。

# 三、思维规律在教学中的应用

## (一)教材概括与知识理解

### 1. 什么是教材概括与知识理解

教材概括指主体通过对感性材料的分析、综合、比较、抽象、概括等深度的加

工改造,从而获得对一类事物的本质特征与内在联系的抽象的、一般的、理性的认识活动。简单说,教材概括就是加强改造感性知识以形成发展理性知识的过程,也就是理解知识的过程。心理学的研究表明,概括是能使学生的认识由具体上升到抽象、由特殊上升到一般、由感性上升到理性的必经过程,对于一切科学知识的领会均是必要的。在教学过程中,教师只有在自己对教材的理解上,通过对教材的概括,才能使学生从认识事物的表面现象达到弄清事物本质的层次,也能避免学生机械地掌握知识。只有认识了事物的本质,才能在以后的学习工作和生活中运用所掌握的知识去分析问题、解决问题。

## 2. 教材概括与知识理解的类型

在实际领会过程中,学生对于教材的概括和知识的理解,存在着抽象程度不同的两种类型,即感性概括和理性概括。

### (1) 感性概括

感性概括是在直观的基础上自发进行的一种低级的概括形式,也叫直觉概括。

首先,感性概括虽然形式上是通过一定的概括得来的、是抽象的,而且也涉及到一类事物而非个别事物,但从内容上看,这种概括并没有反映事物的本质特征和内在联系,所概括的只是事物的外部特征和外部联系,例如,“这是一幢二十五层的建筑物”就是一种感性概括。感性概括是知觉水平的概括。这是因为这种概括的依据是对事物的外部特征、外部联系的反映而形成的。这种知觉水平的概括,只能使学生的认识水平停留在感性范围内。

其次,感性概括是在直观的基础上,通过反复感知而自发实现的。这是因为事物的某些要素或要素组合,由于经常重复或意义特殊而在头脑中逐渐加强,并把这些要素看成是该事物所共有的本质特征。由于这种概括是自发实现的,所以又称为直觉概括。

感觉的、直觉的概括在我们日常生活经验的学习中经常被运用,由于这种水平的概括不能反映事物的本质特征和内在联系,因此在科学知识的领会过程中,不能只依靠这种概括来完成学习任务,必须使学生掌握高级的理性概括。

### (2) 理性概括

理性概括是在前人认识的指导下,通过对感性知识经验进行自觉的加工改造,来揭示事物一般的、本质的特征与联系的过程。首先,理性概括是一种高级的概括形式,它所揭示的是事物的内部特征和内部联系,例如,“这是一座钢筋混凝土构造的建筑物”。由于这种概括是根据某一现象或某一系列现象的本质方面而进行的,因此它是思维水平的概括。通过这种思维水平的概括,学生对事物的认识就不再停留在感性阶段,而是深入到事物的内在方面、本质方面,上升到理性阶段。



其次,理性概括不是自发进行的,而是在主体对感性材料自觉进行一系列分析、综合、比较、抽象、概括的基础上实现的,是通过思维过程而完成的。因此,在教学过程中,教师不仅要重视概括,而且应培养学生概括的技能。

再次,在教学过程中,理性的概括是在前人认识的指导下进行的。如果没有前人认识的指导,就难以确定概括的方向,难以把握事物的内部联系和本质特征,难以获得理性知识。但是,仅有前人认识的指导还不够,科学知识必须通过本人的概括作用才能被真正掌握,否则就难以达到与前人知识经验相应的水平,在教学上这是一个不可忽视的问题。

总之,通过感性概括,学生只能获得概括不充分的日常概念和命题,只有通过理性概括,才能获得揭示事物本质的科学概念和命题。因此,在教学时,教师关注的应是理性概括的具体过程及如何指导学生进行理性概括的问题。

### 3. 提高教材概括与知识理解成效的条件

#### (1) 配合运用正例和反例

概括的目的在于区分事物的本质属性和非本质属性,抽取事物的本质要素,抛弃事物的非本质要素。因此,教师在指导学生概括时,不仅要注意抽取本质的一面,也要注意抛弃非本质的一面。为此,要配合使用概念或规则的正例和反例。正例又称肯定例证,指包含着概念或规则的本质特征和内在联系的例证;反例又称否定例证,指不包含或只包含了一小部分概念或规则的主要属性和关键的例证。

心理学研究证明,只用正例也可以有效地学习概念和规则,但如果同时提供正例和反例,概念和规则的学习将会变得更加容易。因为反例的适当运用,可以排除无关特征的干扰,有利于加深对概念和规则的本质的认知。例如,在生物学中讲授“鸟”的概念时,可用鸽子、鸡、天鹅等作为正例,说明“身有羽毛、无齿有喙”是鸟的本质特征;用蝙蝠、蜜蜂、蝴蝶作为反例,说明“会飞”是鸟的非本质特征。通过正例和反例,可以使概念的属性更容易显示出来,使概念的范围更容易确定。

#### (2) 提供丰富的变式

变式就是用不同形式的直观材料或事例说明事物的本质属性,即变换同类事物的非本质特征,以便突出本质特征。简单地说,变式就是指概念或规则的肯定例证在无关特征方面的变化。如在生物学中讲授“果实”概念时,不要只选用可食的果实,如西瓜、茄子、石榴等,还要选择一些不可食的果实,如橡子、棉籽等,这样才有利于学生认识到一切果实都具有“种子”这一关键属性,而舍弃其“可食性”等无关特征。

在实际教学中,为了充分发挥变式应有的积极作用,防止消极的影响,所选用的变式应使那些显著的但非本质的要素得到变异,而突出那些隐蔽的但本质

的要素。同时,对象的变式应与词的指示和分析相结合,最好在提出定义的基础上,再要求学生依据定义所提出的重要的或本质的特征去分辨各种客体。

在运用变式时,如果变式不充分,学生在对教材进行概括时,往往容易发生错误。一种情况是把一类事物或一些事物所共有的特征看做本质特征,另一种情况是在概括中人为地增加或减少事物的本质特征。因而在辨认事物或进行归类时,不合理地缩小或扩大了概念,把应该包括的对象未包括进去或把不应该包括的对象也包括进来了。由此可以看出,要提高概括的成效,在给学生提供丰富而全面的感性知识时,必须注意变式的正确运用。

### (3)科学地进行比较

概括过程即思维过程,也就是在分析综合的基础上进行比较,在比较的基础上进行抽象概括的过程。因此,区分对象的一般与特殊以及本质与非本质的比较过程,对于科学知识的概括具有非常重要的意义。

比较有两种方式:同类比较和异类比较。同类比较即同类事物之间的比较。通过同类比较,便于区分对象的一般与特殊、本质与非本质特征,从而找出一类事物所共有的本质特征。例如,把东北虎与华南虎进行比较,把美国玉米籽与国产玉米籽进行比较等。异类比较即不同类但相似、相近、相关的事物之间的比较。例如,“教师”与“学生”、“体积”与“面积”、“海洋”与“陆地”等概念的比较。通过异类比较,不仅能使相比客体的本质更清楚,而且有利于确切了解彼此间的联系与区别,防止知识间的混淆与割裂,有助于知识的系统化和建立网络化的知识结构。

同类比较和异类比较都是教学上常用的比较方法。在实际教学中,尤其是在科学知识的领会阶段,首先应进行同类事物间的比较,以促进概括,明确概念与规则的内涵;然后再进行异类事物之间的比较,以使相似、相近、相关的概念和规则分化出来。

### (4)启发学生进行自觉概括

在教学方法上,专家之间存在着分歧,有人认为教师应给学生充分的指导,学生应该接受教师系统的、有计划的指导;也有人认为学生可以通过自己的积极探索,自行发现原理和原则,学会如何学习;还有人认为对于容易的材料,教师可以少指导甚至不指导,对于复杂的材料,则非指导不可,否则学生会茫然不知所措。我们认为,在教学中,教师应该启发学生去进行自觉的概括,鼓励学生自己去总结原理、原则和命题。

教师启发学生进行自觉概括时最常用的方法是鼓励学生主动参与问题的讨论。在讨论时,不仅要鼓励学生主动提出问题,而且还要鼓励他们主动解答问题。在讨论过程中,教师应从旁辅导,但不宜代替学生匆匆作结。简单说,在概括过程中,教师应充分调动学生的思维,让他们自己去归纳和总结。



通过教材概括,学生在感性经验的基础上获得了有关知识的理性经验,从而也就掌握了科学的概念、原理和原则。因此,教师不仅要教授知识,还要教会学生进行概括。

## (二)问题解决

### 1. 问题解决概述

#### (1) 什么是问题情境和问题解决

所谓问题情境就是个人不能用已有的知识经验直接加以处理并因而感到疑难的情境。我们这里所说的问题是属于必须自行找到方法从而达到目的的“难题”。例如,问别人多大年龄、做什么工作、家住在什么地方等等,这类问题不属于问题解决的范围之内。但如果问别人汽车在途中坏了怎么办、遇到歹徒抢劫怎么办等问题,就包括在问题解决的研究范围之内。由此可见,简单的问题不同于难题,前者的解决只要依据已有的经验就可立即做出回答,而后者的解决需要进行认知操作。因此,问题情境纯粹是个人主观的看法,如果当事人不进入情境,没有感到心理困境,任何问题也不能构成问题;而太难的问题对于能力不足或毫无经验的人来说,也不会构成问题情境。如把高考题给小学低年级儿童做,虽然题目本身的条件清楚,目的明确,但在小学生那里却不会构成问题。

综上所述可以看出,问题解决是由一定情境引起的,需要运用一系列的认知操作来解决某种疑难问题的过程。具体说来,就是当个人面对问题情境时,如何理解问题的性质,如何确定求解的目的,如何运用已有知识去思考推理,找到适当方法,解决问题,达到目的。

问题解决有两种类型:常规性问题解决和创造性问题解决。常规性问题解决是指解决的是有固定答案的,只需使用原先已经学会的、现成的方法就可以解决的问题。创造性问题解决指解决的是没有固定答案的,要运用已有知识,通过发现新方法、新途径、新步骤来加以解决的问题。各种发明创造、技术革新都是创造性问题解决。当然,常规性和创造性是相对的。有些问题,对一些人来说是常规性的,而对另一些人来说却具有创造性。如机器坏了,对于技术员来说只是一个常规性的问题,而对于没有接触过这种机器的人来说就具有创造性的意义。

#### (2) 问题解决的特点

##### ① 问题情境性

问题解决是由一定的问题情境引起的。它使个体积极思考,运用一系列的认知技能去寻求答案、解决问题。没有问题情境就没有问题解决,而问题解决的结果则是问题情境的消失。因此,当个体再次遇到过去曾经解决过的问题时,他是不会感到疑难的,因而也不会再次构成问题情境。例如,勾股定理对于未学过的初中生来说是一个问题,当他学完之后,这种问题情境也就不存在了。

##### ② 目的指向性



问题解决是自觉的行为,具有明确的目的性。问题解决活动必须是有目的指向的活动,它总是要达到某个特定的目标状态。在解应用题时,其目的就是要求出问题的答案。那些没有明确目的指向的心理操作(如白日梦),不能称为问题解决。

### ③操作序列性

问题解决包含一系列的心理操作,而不是单一的心理操作。它需要运用高级规则,进行信息的重组,而不是已有知识、经验简单的再现。例如在猜“明月松间照,清泉石上流”这个字谜时,首先要想像,使头脑中呈现“影子”和“响声”的形象;其次要联想,在头脑中再现“影响”这个词;再次要思维,通过分析、综合、比较,把“影子”和“响声”结合到一起,从而判断出谜底是“影响”。那些只包括一个心理步骤,只需要简单的记忆提取的活动,如回忆初中同学的名字,虽然具有明确的目的性,但没有操作序列性,因此也不能称为问题解决。

### ④认知操作性

问题解决的活动必须有认知成分的参与,它的活动依赖于一系列的认知操作来进行。有些活动,如拧螺母、举哑铃等活动,虽然它们也有目的,而且也包括了一系列的操作活动,但这类活动基本上没有重要的认知成分参与,而主要是一种身体的活动,因而也不属于问题解决的范畴。

## 2. 问题解决的实验研究

### (1)桑代克的尝试—错误模型

最早用实验方法研究问题解决的是美国心理学家桑代克(E. L. Thorndike)。他于20世纪初提出了一种阐明问题解决的性质和过程的模式,根据自己一系列以动物为对象进行的实验研究,认为问题解决是一个尝试—错误性质的渐进过程。为了证明这一点,他用猫进行了著名的迷笼实验。他设计了一个问题笼,笼子门有特殊装置,开门必须扳动此装置。实验的任务是让猫学会打开笼门。实验时,首先将一只饿猫放入笼内,笼外放有食物。猫进笼后,便毫无目的地冲撞,抓挠着要出去。桑代克认为这是一种尝试错误的行为。猫在尝试错误的过程中,偶然打开了门,吃到了食物。以后再将它放入笼内,经过多次这样的尝试后,猫的错误行为越来越少,最后便学会了开门(图4—8)。从这个实验可以看出,猫的活动不是根据对笼子性质的理解,而是依照某种一般的冲动行事,随着错误反应的逐渐减少,正确反应的逐渐巩固,最终形成了固定的、稳定的刺激—反应联结。由此桑代克认为,问题解决就是这样一个通过尝试—错误的行为动作逐渐减少,正确的行为动作逐渐加强的过程。不仅动物的问题解决是一个“尝试—错误”的渐进过程,他还认为人也是通过“尝试—错误”解决问题的。

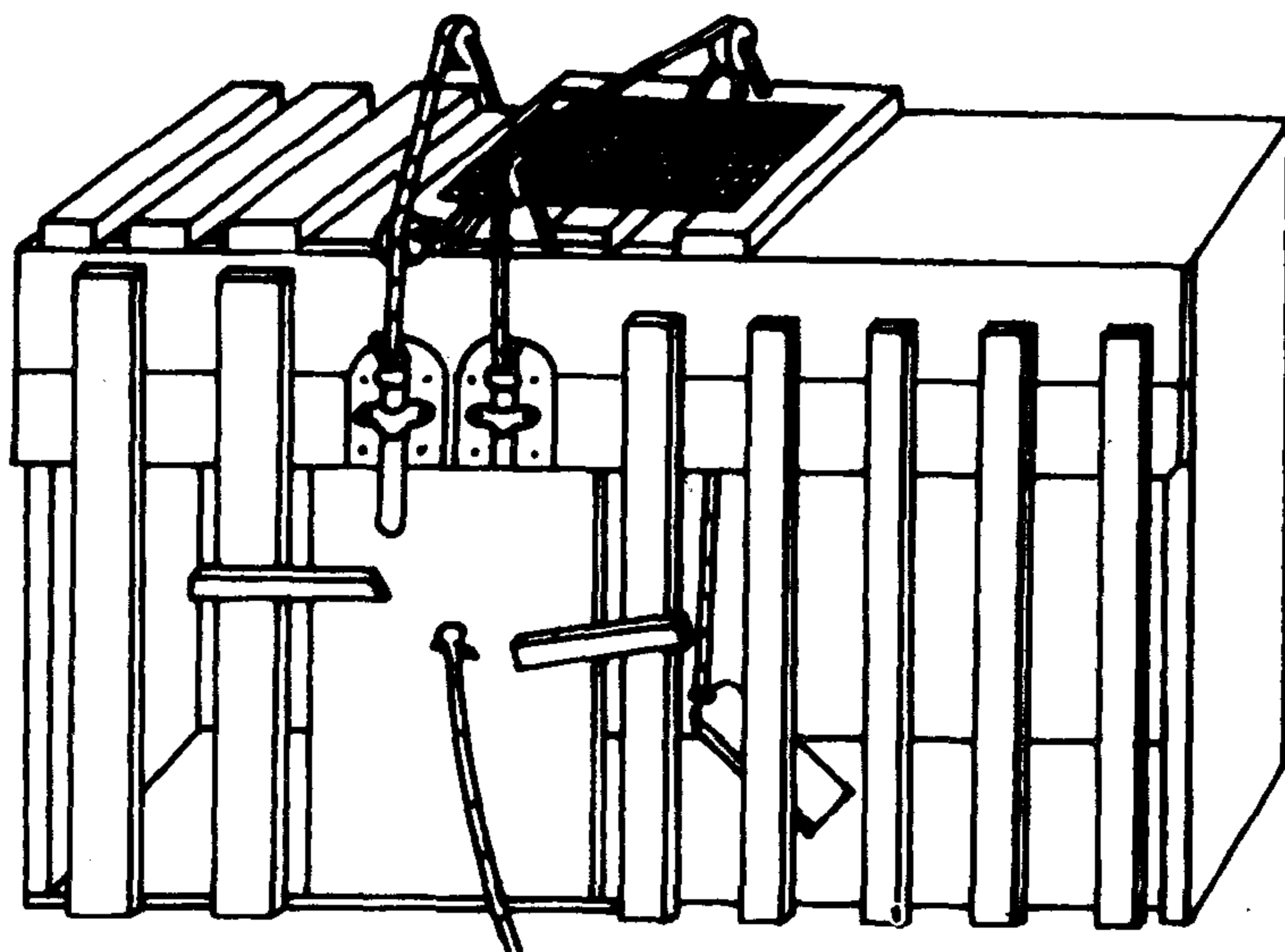


图 4-8 研究问题解决的问题笼

## (2) 苛勒的顿悟模型

德国心理学家苛勒于 1917 年提出了一种阐明问题解决的性质和过程的模式。他根据自己以黑猩猩为实验对象所进行的长达七年的研究,认为问题解决要求看出问题情境中的各种关系,而对这种关系的理解是突然产生的,是一个顿悟过程。进行实验时,在房间中央的天花板上吊一串香蕉,黑猩猩站在地面不能拿到,房间的四周放了一些箱子。面对这样一个情境,黑猩猩开始企图采取跳跃的方式拿到香蕉,但是没有达到目的,于是它不再跳,而在房间里走来走去,突然它站在箱子面前不动,过一会,它很快把箱子挪到香蕉下面,爬上箱子,取到了香蕉;有时一个箱子不够,它还能把两个或几个箱子叠起来。这便是对问题情境的一种“顿悟”,对问题的情景进行改组,才使问题得到解决(图 4-9)。由此苛勒认为,黑猩猩的问题解决是由于它突然对问题情境中的手段(箱子)和目的(香蕉)之间的关系有了理解,由于顿悟而实现的。他还认为人也是依靠顿悟来解决问题的。

桑代克与苛勒由所研究的动物解决问题的模式而推论出人的解决问题的模式虽然有所不同,但它们并不是互相排斥和绝对对立的。尝试—错误往往是顿悟的前奏,顿悟则是练习到某种程度时出现的结果,是尝试—错误的飞跃。尝试—错误和顿悟在人类的学习和问题解决中均极为常见,它们是两种不同方式、不同阶段或不同水平的学习和问题解决类型。一般说来,简单的、主体已有经验可循的问题解决,往往不需要进行反复的尝试—错误;而对于复杂的、创造性的问题解决,大多需要经过尝试—错误的过程,才能产生顿悟。



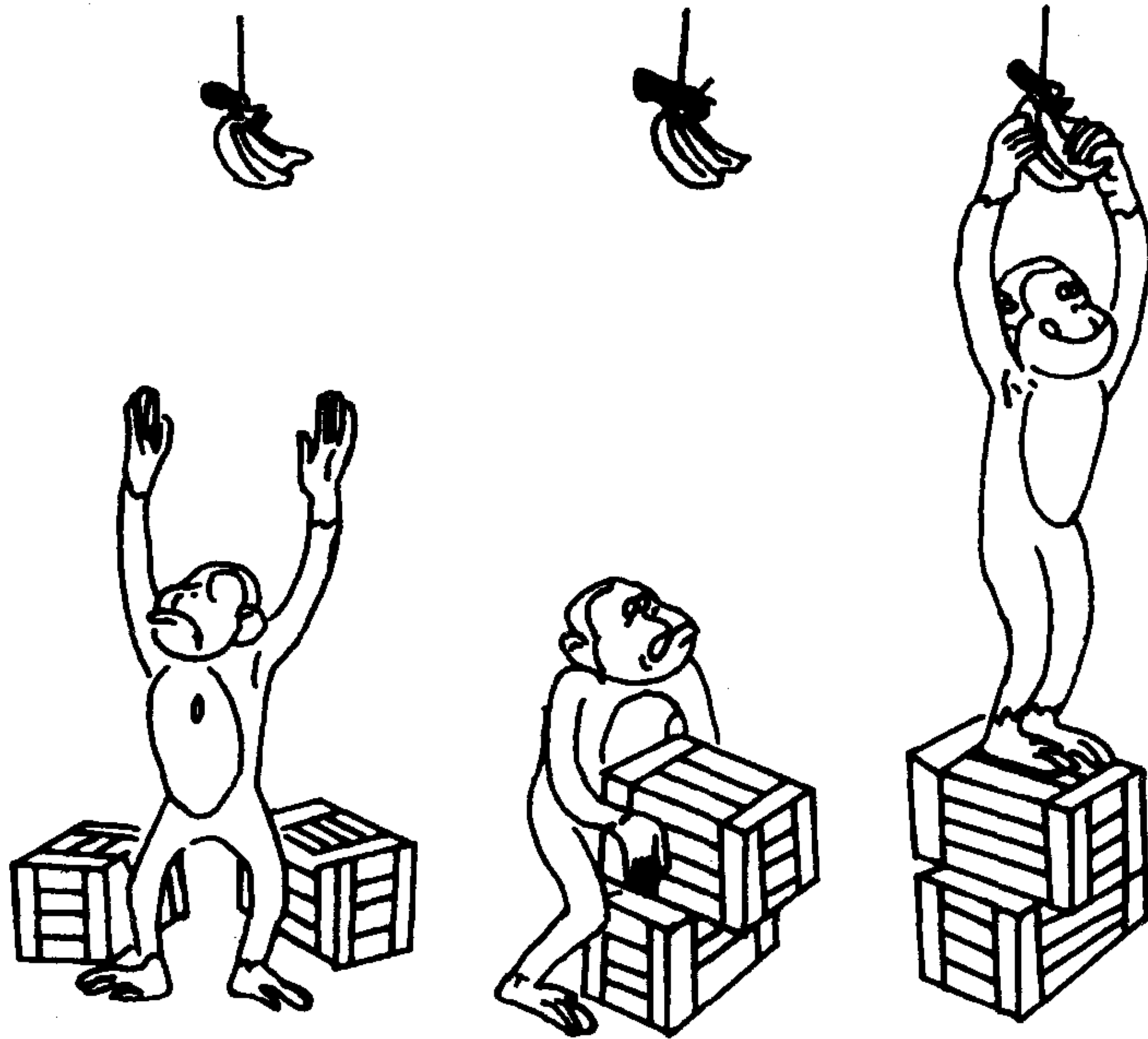


图 4-9 猩猩叠木箱取香蕉

### (3) 认知心理学的观点

20 世纪 60 年代以来, 认知心理学在研究人的高级心理活动的过程中, 把人解决问题的过程与计算机进行类比, 认为解决问题是人或计算机系统寻找操作序列以达到目标的过程。认为问题有三种状态: 初始状态、中间状态和目标状态, 解决问题就是在问题空间进行探索, 通过探索最后达到目标。初始状态是指问题被认识时, 问题解决者所处的情境; 目标状态是指问题解决者所要寻求的最终结果。问题解决的任务就在于要找出一种能把初始状态转变为目标状态的操作序列。中间状态就是指在实现从初始状态向目标状态的转变过程中, 由操作引起的种种状态。例如“河内塔”问题(图 4-10), 问题是初始状态有 1、2、3 三根柱子,

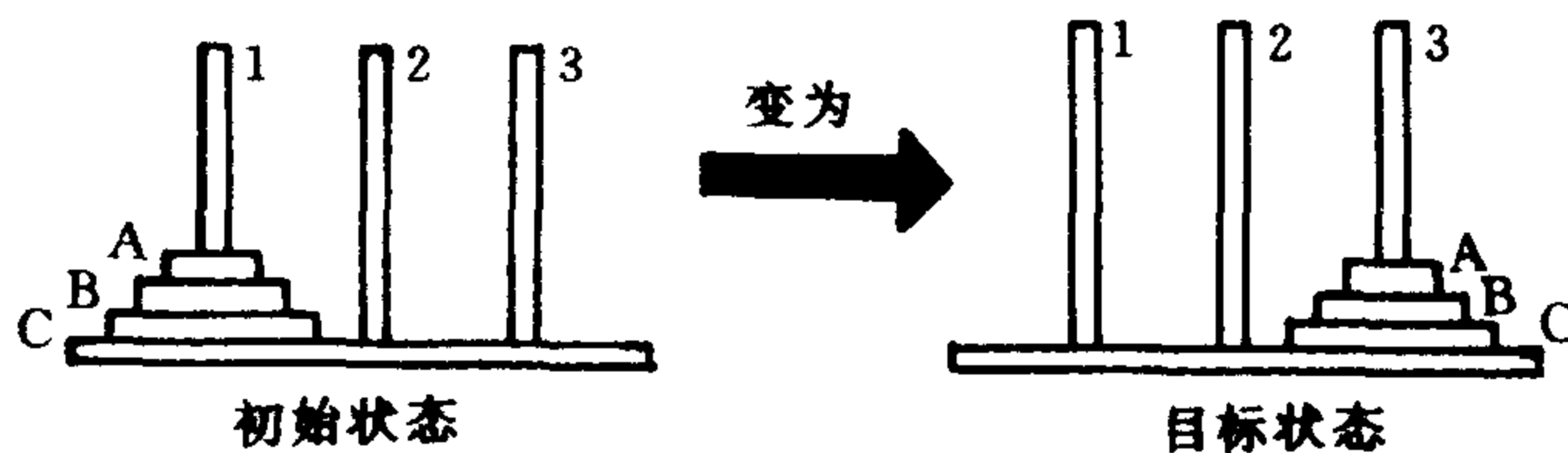


图 4-10 三个圆盘的河内塔问题

在 1 柱子上有中间带孔从大到小由下到上重叠像“塔”一样的 3 个圆盘。目标状态是将“塔”移到 3 柱上, 2 柱作为过渡。规则是每次只能移动最上面的一个圆盘, 大圆盘只能在小圆盘下面。要求探索从初始状态到目标状态的通路, 每移动

一次都会改变当时的问题状态而出现新的问题状态,一直达到目标状态,问题才算得到解决。

### 3. 问题解决策略及其一般认知过程

#### (1) 问题解决策略

研究表明,问题解决策略主要有两类:算法策略和启发式策略。

##### ① 算法策略

所谓算法策略,是解题的一套规则,它精确地指明解题的步骤。如果一个问题有算法,那么只要按照其规则进行操作,就能得到问题的答案。它往往是在缺乏具体目标的情况下进行的,例如,为了找到某个电话号码,而翻遍了电话号码簿的每一页;为了抓到逃往某山区的一名逃犯而搜遍那里的每一个山头、山洞和村庄。这种策略虽然可以保证问题一定能得到解决,但费时费力,除非空间很小,否则不能实施。

##### ② 启发式策略

所谓启发式策略,就是凭借个体已有的知识经验,采取较少的操作来解决问题的方法。例如,为了找到某个电话号码,首先要翻看号码簿的目录,然后根据目录提示的页码去查看与所要查找电话号码有关的几页;为了抓获逃往某山区的一名逃犯,首先要弄清他逃到那里去的时间、方向,他在那里的亲属朋友的姓名、住址等,然后再根据这些线索确定搜索的范围。这种办法容易成功,但不能保证成功,因为有关信息和知识的启发可能不准确。但它毕竟省时省力,简便易行,所以人们常用这种策略来解决问题。

问题解决的启发式策略有多种多样,其中应用最为广泛的有目的手段分析策略(正向工作法)和目标递归策略(逆向工作法)等。所谓目的手段分析策略,就是从问题的当前状态与目标状态的差距出发,首先将需要达到的问题的总目标分成若干子目标;然后以问题的当前状态为起点,通过采取一定的手段或方法来逐步实现这一系列的子目标,以最终达到总目标。目的手段分析法的一个典型例子就是下述这种常识性的推论:我想送我的儿子去幼儿园。我已有的跟我想有的之间的差别是什么?地理距离。什么东西能消除这种距离呢?汽车。我的汽车现在坏了,开不动了。修车需要什么?一组新的电池。什么地方有新电池?汽车修理铺。我想要汽车修理铺替我安一组新电池,可是铺里并不知道我的需要。困难在哪里?在于通讯。什么东西可以通讯?电话。……如此等等。可以说,目的手段分析策略是一种有明确方向、通过设置子目标来逐步缩小起始状态和目标状态之间差距的策略。目的手段分析策略的总特点是把一个大目标分解为许多小目标,也就是把初始状态与目标状态之间的差别分解为许多差别并且把消除每一个差别作为一个小目标,为了消灭每个差别,达到每个小目标都要找到并运用一种操作手段。



所谓目标递归策略,就是从问题的目标状态出发,按照子目标组成的逻辑顺序逐级向初始状态递归。例如,在下象棋时,棋手常常事先设想要达到的某个有利的棋势,然后在思想上移动棋子逐步退回到当前状态。当然,在实际操作时,仍是从当前状态出发,按照正向的方式进行的。人们查看地图来寻找某个地点的交通路线也常常运用目标递归策略,查找一条从目的地退回到出发点的路线。一般而言如果从起始状态达到目标状态的途径有多种,运用目的手段分析策略能较好地解决问题;如果从起始状态达到目标状态只有少数几条途径,则宜用目标递归策略。

总而言之,任何一个问题要得到解决,总要应用某个策略,策略是否适宜常决定问题解决的成败。但具体应用哪种策略,则既依赖于问题本身的性质和内容,也依赖于个体已有的知识和经验。

### (2) 问题解决的一般认知过程

问题解决的过程是分阶段的,一般倾向于把问题解决的思维过程分为发现问题、分析问题、提出假设和验证假设四个阶段。

#### ① 发现问题

问题解决是从发现问题开始的。发现问题是认识问题的存在,并产生解决问题的需要和动机。问题只有在被发现的时候,才能引起人们解决问题的思维活动。问题是客观存在的,有的问题较为明显,易于发现;有的问题是别人发现的,这只需要解决问题的方法;而有些问题则比较隐蔽或不易被人发现。有的人善于提出问题;有的人对问题熟视无睹。如巴甫洛夫从人们司空见惯的“见食物,流口水”的现象中发现了条件反射,进而揭露了动物和人的高级神经活动规律。研究表明,发现问题的能力是个体思维发展水平的重要标志。

#### ② 分析问题

任何问题都包括要求和条件两个方面,这是问题构成的最普遍的形式。要求是指问题解决要达到的目标,条件是指问题解决过程中所能利用的因素和必须接受的限制。分析问题就是分析问题的要求与条件,找出它们之间的联系与关系,把握问题的实质,找出问题解决的方向,这是解决问题的起点。例如,有这样一个问题:“用 12 根火柴围成 4 个正方形(图 4-11),请挪动其中 3 根火柴,使它变成 3 个正方形。”这就要把要求与条件结合起来进行分析。用 12 根火柴组成 4 个正方形,要求有 16 个边,其中有 4 条必须是公共边。把 4 个正方形改编成 3 个正方形,只需要 12 个边,这就要求取消它们的公共边,于是就找到了解决问题的方法。

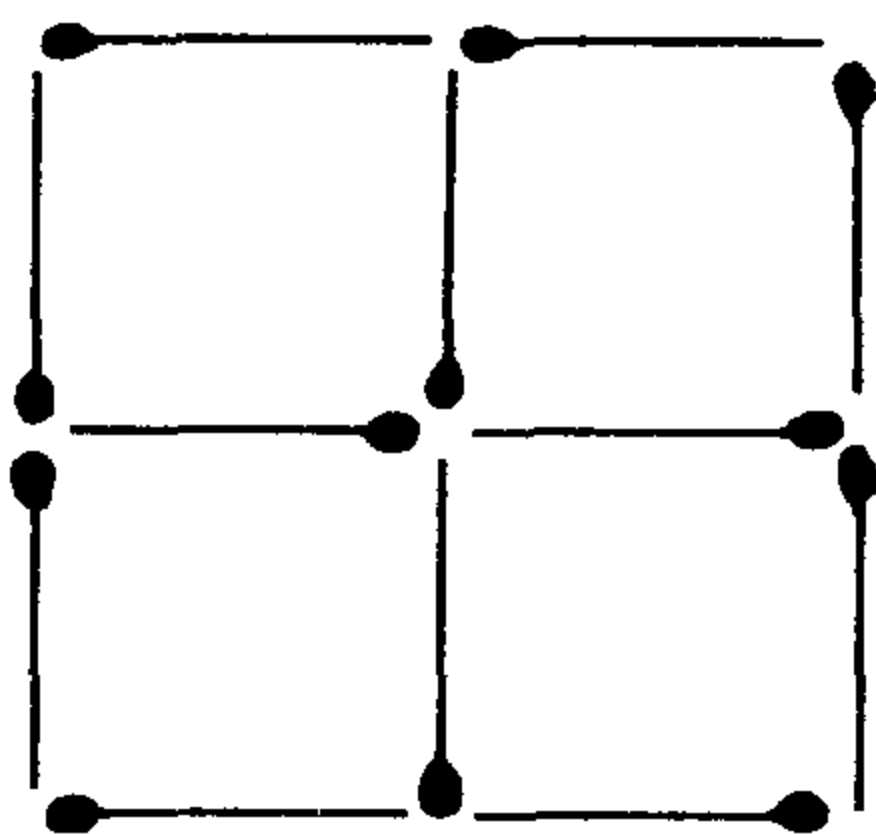


图 4-11 请移动其中 3 根火柴变成 3 个正方形

### ③提出假设

提出假设就是提出解决问题的可能途径、方法和策略。学生提出的解题设想,教师制定的教学计划,军事指挥员确定的作战计划,在正式实施之前都具有假设的性质。提出假设是具有创造性的阶段,也是解决问题的关键步骤。没有假设,问题就无法解决,提出假设是科学发展的必由之路。一般而言,对同一个问题,每个个体往往会提出多种假设,这就需要进行选择,以确定最佳方案。最佳方案的产生不在于假设的数量,而在于假设的质量。当然,质量和数量是紧密地联系在一起。良好的假设常常是从众多的假设中挑选出来,所以,思路敏捷、开阔、能够集成多种假设的人,一般是善于解决问题的。

### ④验证假设

验证假设就是通过一定的方法来确定假设是否符合实际,是否符合科学原理。验证假设的方法有两种:1)直接验证,即通过实践来验证。一个假设在付诸于实施之后如获得预期的结果,就证明它是正确的;否则这个假设就是不正确的。2)间接验证,即通过推论来验证。直接验证虽然可靠,但局限性很大,有些假设不可能或不允许进行直接验证。例如军事指挥员的作战计划,卫星发射,医生的手术方案,都不能使用直接验证的方法。在确定这些计划方案的时候,都必须进行可行性验证。这种验证是在实施者头脑中用推论的方式进行的。通过讨论淘汰错误的假设,保留合理的假设,选择最佳假设,这是人们在解决问题时常用的验证方法。事实上,间接验证的结果是否正确,最后还要由直接验证的结果来证明。

问题解决的上述阶段,在解决简单的问题时可能并不明显,往往在发现问题时就已经对问题本身进行了分析,在提出假设时就已经进行了推论性验证。但是在解决比较复杂的问题时,特别是解决创造性问题时,它们的过程是明显存在的。只是,它们的出现不是简单的、线式的,而是反复的、交错的,并可能会出现多次的反复循环。

## (2)影响解决问题的心理因素

问题解决受多种因素的影响,有客观因素,也有主观因素。有些因素能促进问题的解决,有些因素则妨碍问题的解决。

### ①知识经验

任何问题解决都离不开一定的知识、策略和技能,知识经验对于问题解决起着极其重要的作用。这方面的研究集中体现在专家(具备某一领域的丰富知识经验并经过长期专业训练的人)和新手(具备某一领域的必要知识经验但未经过长期专业训练的人)差异的研究上。研究表明,专家和新手的知识结构特征不同,专家记忆中的知识是经过很好组织的,在搜索解决问题的途径时能很好的运用。德格鲁特(A. D. DeGroot)曾在1966年把构成一定格局的一盘棋,让国际象棋大



师和新手看五秒钟,然后撤去棋子,让他们回忆原来盘上棋子的位置。结果象棋大师能够记忆 20 个以上棋子的位置,而新手却只能记住四五个棋子的位置。但是如果给他们看的不是实际的棋局摆法,而是随机放置的棋子,那么,大师和新手就没有区别,他们都只能记住几个棋子的位置。可见,大师由于长期下象棋的经验,形成了许多能反映常见棋局的组块,在前一种情况下,他记住了四五个组块,也就记住了 20 个以上的棋子,而在后一种情况下,棋子不成格局,他只能和新手一样。

西蒙(H. A. Simon)等人在 1976 年提出,各种专家所具有的知识差不多都是 5—20 万个组块。因为专家具有许多这方面的知识组块,所以对于新手需要创造性地解决的问题,专家只要检索一下储存在头脑中的解法就能得到解决。

### ②功能固着与变通

功能固着是指人在解决问题时对情境中的物体往往固定不变的按其最常见的功能加以表征,而不能表征出该物体的新功能。如人们总是认为粉笔是在黑板上写字用的,砖是盖房子、铺路用的,等等。人们能否改变事物固有的功能以适应新的问题情境的需要,常常成为解决问题的关键。在功能固着的影响下,人们不容易摆脱事物用途的固有观念,因而它直接影响到人们灵活的解决问题。梅尔(N. R.

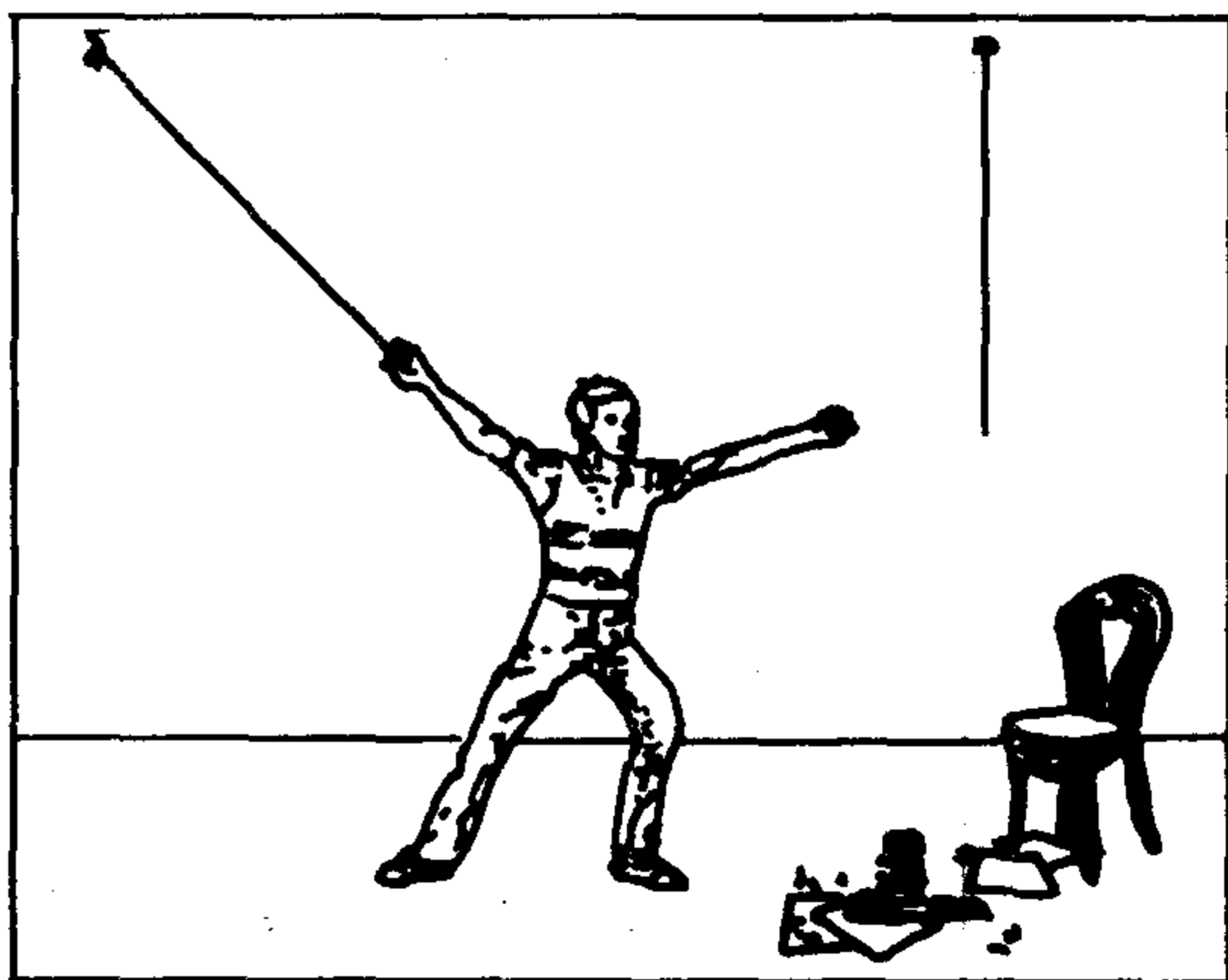


图 4-12 梅尔使用的两根绳子问题

F. Mialer, 1931)做过两根绳子问题的实验。要求被试把两根从天花板上垂下来的绳子系起来。但是这两根绳子相距很远,被试没有办法同时把他们抓住。房间里有一把椅子和一把钳子(图 4-12)。只有当被试想到把钳子系在一根绳子的下端并让它像钟摆一样摆动时才能解决这个问题。结果许多被试不能这样表征钳子的功能。在梅尔试验中只有 39%的人能在 10 分钟内解决这个问题。

克服功能固着需要人们灵活机智地使用已有的工具和材料,使之服务于解决问题的目的,这称之为功能变通。也就是将已有的知识经验运用到新的情境中去,使问题迎刃而解。它与功能固着的作用相反,要具有这种变通的能力,一方面要有丰富的知识经验,熟悉物体的不同功能;另一方面也要具有思维的灵活性。

### ③定势

定势是由先前的活动而造成的一种对活动的特殊的心理准备状态,或活动



的倾向性。它对问题解决的影响有积极的,也有消极的,在环境不变的情况下,定势使人能够应用已掌握的方法迅速地解决问题;而在情况发生了变化时,它则会妨碍人利用新的方法解决问题。心理学家卢钦斯(A. S. Luchins)1942年做过下列试验。要求被试设法用大小不同的容器取一定量的水(表4-2)。实验组从第1题连续做到第8题,控制组只做6、7、8三题。结果实验组被试沿用1—5题B-A-2C的方法去解6、7两道题,在解第8题时遇到了很大的困难;而控制组被试因为没有受到先前活动的影响,则能使用更方便的办法A-C和A+C解决最后几道题(表4-2)。研究者认为,实验组大多数学生在解6、7、8题时之所以没有利用更简便的方法,是由于在解1—5题时形成了一种思维的习惯定势,这种定势阻碍了对新问题的解决。

表4-2

定势实验使用的问题及其结果

| 课题序列 | 提供的三个容器的容量 |     |    | 要求量出的水的容量D |
|------|------------|-----|----|------------|
|      | A          | B   | C  |            |
| 1    | 21         | 127 | 3  | 100        |
| 2    | 14         | 163 | 25 | 99         |
| 3    | 18         | 43  | 10 | 5          |
| 4    | 9          | 42  | 6  | 21         |
| 5    | 20         | 59  | 4  | 31         |
| 6    | 23         | 49  | 3  | 20         |
| 7    | 15         | 39  | 3  | 18         |
| 8    | 28         | 76  | 3  | 25         |

摆脱定势影响人解决问题的方法有以下两种:

一是请固守一种处理方法的人说出为什么要这么做,然后让他考虑是否还有其他的方法可用。这可以使无结果的重复停止,并且有可能想出其他成功的处理方法。

二是如果盲目尝试没有结果,可以先搁置一会儿,这一变化常常能够打破某些特殊的定势,发现新的解决问题的途径。

#### ④动机

人们对活动的态度、社会责任感、需要和兴趣等,都可以成为发现问题和解决问题的动机,都会影响到问题解决的效果。动机强度不同,影响的作用也不同。实验表明,在一定限度内动机强度和解决问题的效率成正比,动机太强烈或过弱都会降低解决问题的效果;动机太强使人的心情过于紧张,不易发现解决问题的重要条件;动机过弱容易被有关因素引到问题之外。只有中等强度的动机,才能使人的思维活动具有较大的灵活性,达到较好地解决问题的效果。动机强度与解决问题的效率之间的关系可用一条钟形曲线来表明(图4-13)。从图中可以看出,在一定范围内解决问题的效率,随动机强度的增高而上升,中等强度的动机

水平是解决问题的最佳水平,超过一定的限度,提高动机水平,反而降低了解决问题的效率。

#### ⑤问题呈现方式

一般而言,刺激模式与个人认知结构的差异越大,问题就越难解决;反之,问题就愈容易解决。如图4-14(a)、(b)所示,已知圆的半径为2厘米,求圆外切正方形的面积。这两个圆的已知条件是相同的,但图b比图a的问题容易解决。

这是因为在图b中人们很容易发现圆的半径为正方形的一半,而在图a中由于半径和正方形分开,人们并不大容易发现圆的半径和正方形的关系。这里的难易差别是由呈现的刺激模式造成的。在学习和日常生活中,也经常出现本来是简单而熟悉的问题,由于问题呈现的方式有了变化,而妨碍了问题的解决。

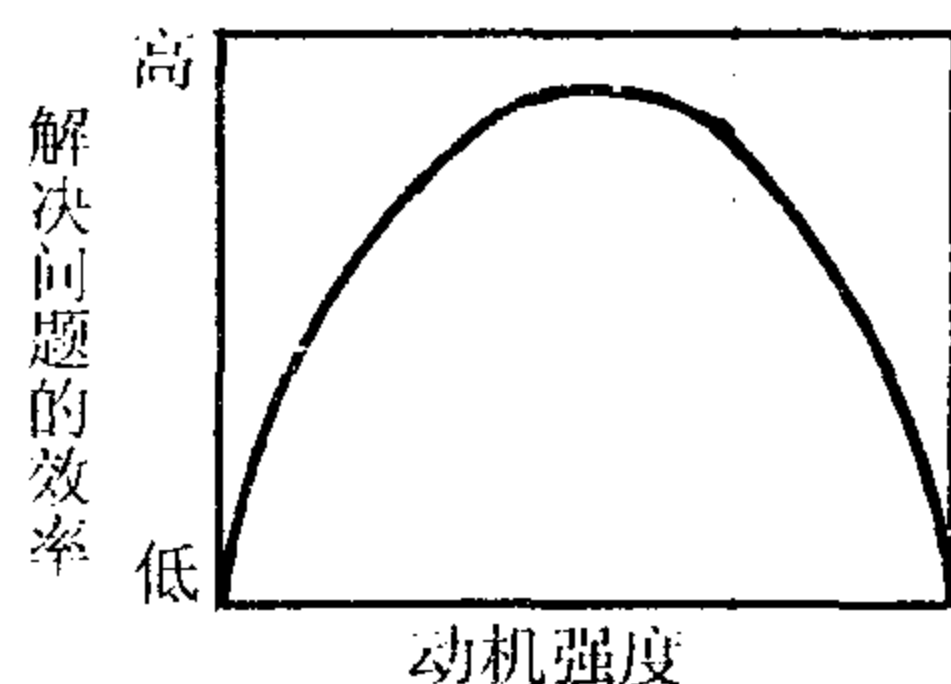
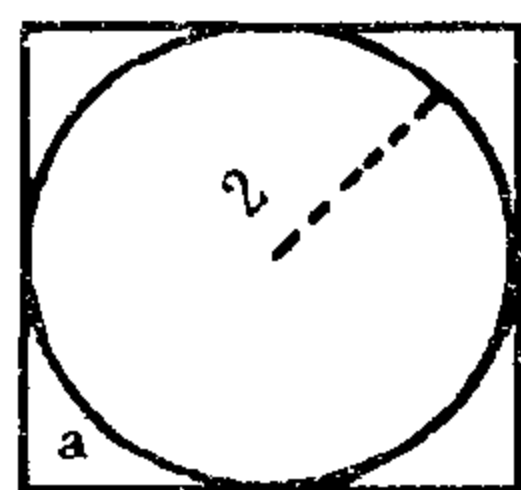
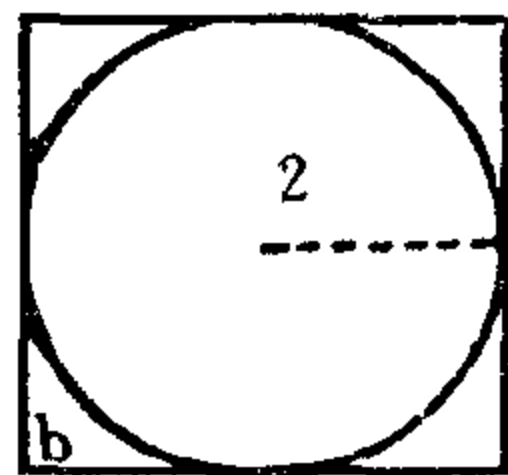


图4-13 表示动机强度与解决问题之间的一条假设曲线



(a)



(b)

图4-14 a、b 所给信息相同,但b较a易于解决

#### ⑥个性特征

从事解决问题活动的是作为一个个体的人,是具有个性特征的人。因此,每个人的个性特点都不可避免地影响解决问题的过程。一个人如果具有勤奋、自信、坚定、乐观、兢兢业业的品质,那么他就能克服克服困难,解决诸多问题;相反如果一个人具有懒惰、犹豫不决、毫无自信、拈轻怕重的不良品质,那么他做什么事都会半途而废,更谈不上彻底解决问题了。智力水平的高低直接影响解决问题的速度和创造性,但智力也可以在解决问题的过程中得到提高。情绪的性质也影响到问题的解决,积极的情绪状态有利于问题解决,消极的情绪状态不利于问题解决。

## 第五节 想像与创造性思维

### 一、想像

#### (一)什么是想像

想像是人对头脑中已有的表象进行加工改造,创造出新形象的过程。想像是思维活动的一种特殊形式。人的头脑不仅能够产生过去感知过的事物的形象,而



且能够产生过去从未感知过的事物的形象。例如,人们在听广播、看小说时,头脑中呈现出来的自己并未见过的情景、人物形象,作家根据生活经验,创造出各种各样的剧中人的形象,这些根据别人的介绍,或者根据自己的知识经验,在头脑中所形成的新形象,都是想像活动的结果。

形象性和新颖性是想像活动的基本特点。想像是在感知觉的基础上,改造旧表象创造新形象的心理过程。它主要处理图形的信息,即以直观形式呈现在人脑中的表征,而不是词或者符号。例如,我们虽然没有看到过大草原,但当读到“天苍苍,野茫茫,风吹草低见牛羊”的诗句时,就会在头脑中浮现出一幅草原牧场的美丽画面。这里我们是根据已有的关于草原的一些表象(如从别人那里听到的,从书本上看到的等),来创造出草原的形象。想像不仅可以创造出人们未知觉过的事物形象,而且可以创造出现实中没有或不可能有的形象,如“米老鼠和唐老鸭”、“美人鱼”以及神鬼妖魔等。因此,可以说想像也具有新颖性。这些形象在客观世界中并没有,但它们仍来自现实,来自对人脑中记忆表象的加工。想像的形象在现实生活中都能找到原型,它同其他心理活动一样,都是对客观现实的反映。

想像产生于问题的情境,由个体的需要所推动,人们在面对问题情境,需要尚未得到满足时,常常在头脑中出现需要得到满足和问题得到解决的情景。这是对现实的一种超前反映,是对未来的一种预见。人借助这些表象,指导着自己的活动和创造性工作。

## (二)想像过程

想像过程与思维过程一样,具有分析综合的性质,而且还有新的特点。感知觉、记忆、思维等心理过程的分析综合,是对客观事物的外部或内部特征的分析综合,是按照事物特征、属性和部分之间固有的相互关系进行综合的,而想像则是从旧形象中分析出必要的元素,按照新的构思重新结合,创造出新的形象的过程。想像过程是对形象的分析综合过程,它的综合具有以下几种独特的形式:

### 1. 粘合

粘合是把客观事物中从未结合过的属性、特征部分在头脑中结合在一起而形成新的形象。通过这种综合活动,人们创造出了许多神话、童话中的形象,如孙悟空、美人鱼、龙等现实生活中不存在的形象。这种将客观事物的某些特征分析出来,然后按照人们的要求将这些特点重新配置,综合起来,构成了人们所渴求的形象,以满足人们的某种需要。粘合的形象在内容上受到社会历史文化、民族风俗等因素的影响。

### 2. 夸张

夸张是通过改变客观事物的正常特点,或者突出某些特点而略去另一些特点,在头脑中形成新的特殊的形象,也叫强调。如千手观音、三头六臂、拇指姑娘

以及漫画中的夸张形象等,都是采取这种方式产生的特殊形象。

### 3. 典型化

典型化是把某类事物最典型、最有代表性的特性集中在某一具体形象上表现出来。典型化是文学艺术创作的重要方式,作品中的人物形象的创造,就是作者综合某些人物的特点之后创造出来的。如鲁迅笔下的阿Q、祥林嫂以及老舍笔下的骆驼祥子等等。

### 4. 联想

联想是由一个事物想到另一个事物,创造出新形象的过程。想像联想不同于记忆联想,它的活动方向服从于占优势的情绪、思想和意图。例如,一位诗人在某种情绪状态下,看到“修理钟表”时,便会联想到“修理时间”,接着又想出诗句“请替我修理一下年代吧,它已不能按时间度过”。这就是一种联想,它突破了日常习惯,通过一个事物形成了另一个新事物的形象。

### (三) 想像的种类

按想像活动是否具有目的性和自觉性,可以分为无意想像和有意想像。

#### 1. 无意想像

无意想像是一种没有预定目的,不由自主地产生的想像,也叫不随意想像。它是当人们的意识减弱时,在某种刺激的作用下,不自觉地想像某种事物的过程。如,人们看文学作品、听评说时,好像“听到了”主人公的谈话,“看到了”主人公的形象和当时的场景,人们看到天上的白云,就会想像出各种事物的形象,都是无意想像。

#### 2. 有意想像

有意影像是根据一定的目的,自觉地进行的想像,也叫做随意想像。人们在大多数情况下所产生的想像都属于这一种。有意想像不是已有表象简单的再次出现,而是事物新形象的产生。

按照有意想像的创造性程度的不同或根据其新颖性和独创性上的差异,可以把有意想像分为再造想像和创造想像。

##### (1) 再造想像

再造影像是根据言语的描述或图样的示意,在头脑中形成相应的新形象的过程。例如,施工人员根据建筑设计图纸描绘出建筑物的形象,问路时通过别人的指点思索某地的位置,工人根据图纸构思出机器的结构,这些都是再造想像。进行再造想像时,人所想像的事物是他从来没有感知过的,也就是说人们通过再造想像所产生的某些形象对他自己来说是新的,这种形象具有创造性,但其创造性的水平较低。

再造想像在人们的生活中具有重要的意义。它能帮助人们摆脱狭小的生活圈子,形象地掌握不曾感知或无法感知的事物。例如,人们可以根据词的叙述和



图解,通过再造想像再现出某些历史事件或空间上远离自己的事物,获得大量的间接知识。再造想像还能帮助人们更加具体、生动、正确地理解和记忆所学习的知识,形成明确的观念和概念。它还是人们进行文艺欣赏、经验交流、相互了解所不可缺少的心理活动。

再造想像所产生的形象不仅应该是清晰的、生动的,而且应该是正确真实、符合于描述的。为了做到这一点,首先必须正确理解有关事物的描述,了解图样、图解的表现手法和各种符号的含义;其次,必须储备丰富的有关事物的直观形象材料,如果缺乏必要的材料,在想像时就可能歪曲事物的形象,或者无法产生所要求的形象。因此,教学中应该帮助学生真正弄懂描述中关键词句和符号的含义,同时采取必要的措施充实他们的形象储备。

## (2) 创造想像

创造想像是在创造活动中,根据一定的目的、任务,在头脑中独立地创造出新形象的心理过程。如文学艺术创作、技术革新、科学发明等,都属于创造想像。创造想像具有首创性、独特性和新颖性。例如作家所创造的艺术形象虽然源于生活,但它又高于生活。工程师发明的新机器,虽然综合了许多机器的特点,但它又具有前所未有的新特点。因此,它比再造想像更复杂、更困难。它需要对已有的感性材料进行深入地分析、综合、加工改造,在头脑中进行创造性的构思。

创造想像是人类创造性活动必不可少的重要因素之一。人在创造性活动中,无论是制作任何一种新产品,或者进行任何一项新实验,还是创作任何一部新作品,都必须首先在头脑中预见到活动的结果,形成活动的最终或中间产品的心理模型。创造想像是创造性活动的必要组成部分,是创造性活动顺利开展的关键环节。没有创造想像,创造性活动就难以顺利开展和进行。

创造想像顺利产生和进行的条件如下:

第一,实践的要求与创造活动的需要。社会实践不断向人们提出创造新事物,解决新问题的要求。这种要求在人的头脑中得到反映,并与个人的世界观、需要相结合时,人就产生了进行创造性活动的兴趣,获得创造想像的动力,促使人去进行创造活动。

第二,表象的积累和储备。创造想像是对旧表象的加工改造,表象是创造想像的原始材料。所以对有关事物进行细致地观察,储备丰富的形象材料,是创造想像的基础。如高尔基曾指出:一个作家要成功地塑造文学中的典型人物形象,就必须积累印象,观察社会生活,洞察人的内心世界。这里他强调了直接印象在创造中的作用。他还说:“主人公的性格是由他的社会集团的各种不同的人的许多个别的小特征所构成的。为了能近乎真实地描写一个工人、牧师和小老板的肖像,就必须很好地去观察上百个牧师、工人和小老板。”成功的创造想像需要以丰富的表象材料为奠基,可见储备和积累大量的表象对于创造想像是非常重要的。

的。

第三,原型启发。某些事物或表象对要解决的问题具有启示的作用,这样的事物或表象就成为创造发明的原型。原型启发就是在复杂的创造想像过程中出现的一种加工方式,即根据任务的需要,创造者思索和解决问题的途径和方法。例如,木工巨匠鲁班在被丝茅草割破手的原型中获得启示而发明了锯;瓦特在看到壶盖被水蒸气顶起的原型中得到启示而发明了蒸汽机,这都属于原型启发。原型之所以具有启发作用,主要是因为原型的特征与要创造的东西有相似之处,原型的特征在创造者的头脑中揭示了要解决的问题的症结所在,原型促进了发明者的积极思考。虽然客观事物或现象都可作为原型,但能否起到原型启发的作用,不仅取决于客观事物现象本身,还要受到创造者自身的创造需要、思维、情绪等主观状态的影响。

第四,灵感。创造想像活动中,新形象或新事物的产生往往带有突然性。这种突然出现的新意念状态,称为灵感。灵感是人在以全部精神力量去解决所思考的问题时,由于偶然因素的触发而突然出现的顿悟现象。灵感的产生是头脑中忽然呈现某种关键性的新形象,使长期得不到解决的问题豁然开朗,迎刃而解,从而完成全部创造活动过程。例如,古希腊的阿基米德,一次进入浴池沐浴,发现水从浴池中溢出,忽然顿悟,从而发现了比重原理。乍看起来,灵感似乎是突然而至,是一种神秘的力量,其实不然,灵感并非偶然出现,它是创造者经过长期的努力,付出巨大的思想劳动,有时还伴随艰苦的实践,经过反复酝酿和构思才出现的。灵感的产生是人的全部精神力量 and 高度积极性集中的结果,是在人的注意和兴趣全神贯注,思维活动排除一切干扰,情绪状态为思考提供最佳背景的情况下出现的。

### (3)幻想

幻想是指个人所希望的未来事物的想像过程。它是创造想像的一种特殊形式。如各种神话、童话、科幻小说都属于幻想。

幻想与一般创造想像不同,首先,幻想体现个人的愿望,所产生的东西是人所向往、所希望的事物形象;而一般创造想像则不一定具有这种特点,它所产生的形象可以是人所向往的,也可以不是人所向往的。例如,作家所塑造的反面人物或悲剧中的主人翁形象,当然不是作家本人所向往的。其次,幻想和创造活动没有直接的联系,幻想根本不必付诸行动,也不提供实际的产物。例如,有人幻想将来要成为一名宇航员,但他由于某种原因,可以不去争取实现这个愿望。

积极有益的幻想是理想,这种幻想对于人的工作和活动是一种强大的推动力。正因为人能够在他将要开始或刚开始从事某种工作的时候,就能在想像中看到自己将要取得的成就的图景,所以他才能有足够的力量和信心去进行各种艰苦的劳动并坚持到底。科学幻想常常是发明创造的先行者。例如,古人常幻想腾



云驾雾,遨游太空,这种幻想推动人们创造了现代飞行工具——飞机;古人常幻想千里眼、顺风耳,这种幻想推动人们发明了望远镜和电话。随着现代科学技术的发展,许多过去的幻想,现在都逐渐变成了现实。在这个意义上,人类劳动所创造的各种产品,也可以看成是物化的幻想和幻想的现实化。

消极无益的幻想是空想。它不以客观规律为依据,甚至违背了物质发展的客观进程,因而是没有实现可能的想像。现实生活中有些人好吃懒做,饱食终日,无所用心,却又向往着美好的未来,其后果也只能是在空想中消磨时光。空想是一种消极的想像,对人的精神起着瓦解和销蚀的作用。一个长期陷入空想的人,只能碌碌无为,一事无成。

## 二、创造性思维

### (一)什么是创造性思维

解决问题时,思维活动的水平是不一样的。通常情况下,人们应用先前的知识经验,按着现成的方案和程序,直接解决了问题,这种对原有知识不需要进行明显改组,也没有创造出新的思维成果的思维方式,称为再造性思维,这种思维的创造性水平低。在某些情况下,人们不是按着现有的方案或程序来解决问题,而是运用重新组织已有的知识经验,提出新的方案或程序,创造出新的思维成果的思维方式来创造性地解决问题,这种思维称为创造性思维,其创造性水平较高。例如,作家创作一部新作品,发明家的发明创造都是创造性思维的表现。

韦特海默(M. Wertheimer)把格式塔学习原理应用于人类创造性思维,认为创造性思维就是通过顿悟改造旧的格式塔,建立新的格式塔。例如要求用六根火柴搭成四个等边三角形。很多人对这个问题感到困难,因为他们只从平面去考虑,没有打破旧的格式塔。如果暗示也可以从其他方面思考,不要局限于平面,就能比较顺利地解决问题。可见创造性思维与对问题中的某些格式塔的顿悟有关,打破旧的格式塔,发现新的格式塔,就是创造性思维。

吉尔福特(J. Guilford)认为创造性思维包括发散思维和辐合思维,而发散思维是创造性思维的核心。著名数学家高斯6岁时,在一次儿童数学竞赛中,提出一个惊人的计算方式。问题是求1至10自然数之和,他没有按 $1+2=3, 3+3=6, \dots$ 依次相加,而是将两端的数相加等于11,最后用 $11 \times 5 = 55$ 。这种创造性学习,是发散思维的结果。人们对创造性思维的涵义的界定各有千秋,莫衷一是。目前心理学界较为一致的看法就是把创造性思维定义为:根据一定的目的和任务,运用一切已知信息,开展能动思维活动,产生出某种新颖、独特、有社会或个人价值的产品的智力品质。

### (二)创造性思维的构成与评定

创造性思维是人类思维的高级过程,是多种思维的综合表现。它是直觉思维



与分析思维的结合,也是发散思维与辐合思维的结合,还是抽象思维与形象思维的结合,它包括理论思维又离不开创造想像。以上各种思维的部分内容在思维的种类中已经简单介绍过,这里不再赘述,下面介绍一下创造性思维在认知方面和情意态度方面的构成因素。这些因素是创造性思维最基本的内容;同时,它们也是考察一个人创造性思维好坏的客观指标。因此在这里把创造性思维的组成与评定结合起来说明。

#### 1. 认知方面

创造性思维在认知方面实际上就是发散思维的几种基本能力:敏锐力、流畅力、变通力、独创力和精进力,这些能力可以通过测验工具或评价者的观察而了解到。

(1)敏锐力。指敏于觉察事物,具有发现缺漏、需求、不寻常及未完成部分的能力,即问题的敏感度。例如,改变儿童的玩具或学生的作业,看他多久才能发觉,发觉之后是否比以前注意,越快发觉,能比平时注意得越久,表示他的敏锐力越强。

(2)流畅力。指产生观念的多少,是所有相关反应的总和,即思索许多可能的构想和回答,是属于记忆的过程。例如,一个班级在讨论问题的过程中,当学生对讨论的主题提出许多看法和构想时,就说明他的思维是有流畅力的。

(3)变通力。指不同分类或不同方式的思维,是所有有关类别的总和。即从某一思想转换到另一思想的能力,或是以一种不同的新方法去看一个问题。在问题解决或创造力上,我们必须能找出不同的应用范畴或许多新的观念。变通力是指我们要能适应各种状况,不是以僵化的方式去看问题,而是能以不同的方式去运用资料。例如,在讨论中,学生能轻易地从一个主题转换到另一个主题或能针对讨论的问题结合几个选择,就说明该学生具有变通力。

(4)独创力。指反应的独特性,想出与众不同的观念。即看到同样的东西,却能想出与别人不同的作用、功能。

独创力是由某一项反应在全体反应中所占的比例来决定的,与别人雷同越少,独创力越高。

(5)精进力。精进力是一种补充概念,在原来的构想或基本观念上再加上新观念,增加有趣的细节和组成相关概念群的能力。例如,“杯子”是一个概念,“奇妙的杯子”中的“奇妙的”是在“杯子”这个概念上加上的另一个概念,这就是精进力。

在评定时,精进力指增加细节部分,除了第一个观念的基本结构外,每增加一个概念得1分。当然学生在原有的基本概念上所增加的细节,应该是和主题有关的。

## 2. 情意方面

美国学者威廉斯认为,创造性思维在情意态度方面具有好奇、冒险、挑战与想像等心理特征。

(1)好奇心。好奇心就是对事物感到怀疑,疑问即伴随而来。问题产生时,便去调查、探询、追问,虽然感到困惑,却仍能继续思索、沉思,以求明白事情的真相。

好奇心是经由怀疑、思维、困惑而形成的一种能力,它是开始去发问、思索及尝试的关键,好奇心经常是伴随在能满足于预知未来如何的意念中而产生的。例如,拆开收音机,是想看看里面的结构。

(2)冒险心。冒险就是有猜测、尝试、实验或面对批判的勇气,它包括坚持己见及应付未知情况的能力。例如,你决定参加下届学生会主席的竞选。

(3)挑战心。挑战心指从复杂混乱中理出条理,主要目的在于寻求可行的办法,是一种处理复杂问题与混乱意见的能力。能将逻辑规律带入情景中,并调查出影响变动的因素。例如,为搞好一次活动,你设计并制作了一系列宣传海报。

(4)想像力。想像力指在脑中将各种意象构思出来,并予以视觉化和建立想像,或是幻想尚未发生过的事情,直觉地推测。想像力使我们能超越现实的限制,进入一个无所不能的世界。例如,你把所读故事中的人物或书中背景画出来。

创造性思维在情意方面的评定并不像认知方面那样比较客观,只能运用作品评断法和创造活动及成就自我报告法等几种主观性较大的方法来衡量,因此在评定结果上也不像认知方面那样具有说服力。

### (三)创造性思维的过程

创造性思维的过程是指在问题情景中,新的思维从萌芽到形成的整个过程。关于这个过程的研究,主要来自对科学家、艺术家创作时思维活动过程的分析,以及对他们的日记、传记的研究。英国心理学家华莱士(G. Wallas)根据前人的研究(包括科学家的传记和回忆录)于1926年提出的四阶段说,认为任何创造性思维的过程都包括准备期、酝酿期、豁朗期和验证期。

1. 准备期,是指创作活动前,积累有关知识经验,搜集有关资料,以及前人对同类问题的研究成果。在这个阶段里,创造主体已明确所要解决的问题,然后围绕这个问题,收集资料信息,并试图使之概括化和系统化,形成自己的知识,了解问题的性质,澄清疑难的关键等;同时开始尝试和寻找初步的解决方法,但往往这些方法行不通,问题的解决出现了僵持状态。心理学家在划分时,有时将创造主体有关知识的学习、技能的训练等创造之前的必备条件包括在这一阶段内。例如,爱因斯坦的著名论著《相对论》,写作只花了五周时间,但是准备工作却花了7年之久。

2. 酝酿期,是在积累一定的知识经验的基础上,人们对问题和资料进行深入



探索和思考的时期。这一阶段最大的特点是潜意识的参与。对创造主体来说,需要解决的问题被搁置起来,主体并没有做什么有意识的工作。由于问题是暂时表面搁置而实则继续思考,因而这一阶段也常常叫做探索解决问题的潜伏期、孕育期。例如,瓦特是在看开水壶时发现蒸汽的原理;牛顿是在苹果树下,看到苹果落下而发现地心引力的。

3. 豁然期,是新思想、新观念、新形象产生的时期。这一时期具有豁然开朗、突然出现的特点,所以又叫灵感期、顿悟期。进入这一阶段,问题的解决一下子变得豁然开朗。创造主体突然间被特定情景下的某一特定启发唤醒,创造性的新意识猛地发现,以前的困扰顿时一一化解,问题得到顺利解决。这一阶段情绪强烈而且明显地发生变化,这一情绪变化是在面临问题解决的一刹那出现的,是突然的、完整的、强烈的,给创造主体以极大的快感。创造性思维到达这个阶段,其思考过程已基本完成。例如,橡胶硫化的方法是海华德在梦中想到的;法国著名数学家笛卡儿提出解析几何也得自梦中的灵感。

4. 验证期,是对新思想或新观念进行验证补充和修正使其趋于完善的时期。在这个阶段,把抽象的新观念落实在具体操作的层次,提出的解决方法必须详细地、具体地叙述出来加以运用和验证。如果试验并检验是好的,问题便解决了;如果提出的方法失败了,则上述过程必须全部或部分重新进行。

#### (四)创造性思维的培养

##### 1. 保护好奇心,激发求知欲

好奇心、求知欲与创造力是紧密相联的。创造性思维和创造活动最根本、最突出的特点就是探索和创新。没有好奇心自然也就阻塞了通向真理的道路。因为不打破旧的框框,不怀疑原有的见解,就不会有独特的探索和创新。事实上许多创造发明就是从那些不起眼,有时为平常人所不屑一顾的好奇心起步的。一个好奇心强、求知欲旺盛的人对于新奇事物总是要主动地进行探索,提出各种怪问题,发现事物的内在规律,寻找问题的答案。好奇心、求知欲不仅是激起科学家、发明家不断进行钻研与创造活动的重要品质,而且也是学生主动观察事物,反复思考问题的强大内部动力。

为了培养儿童的好奇心、求知欲,可以给学生不断地创设变化而又能激起新异感的学习环境;组织或引导学生去观察大自然或社会生活,珍视他们由于感到好奇而提出的种种问题,或给予解答,或启发他们自己去寻求答案;经常结合教学向学生提出一些既使他们感到熟悉而又需要稍动脑筋才能解决的思考问题。

##### 2. 发展发散思维和辐合思维

心理学家认为,发散思维与创造力有着直接关系,是创造思维的中心,是测定创造力的主要标志之一。吉尔福特认为,发散思维具有流畅、变通和独特三个

特征。流畅是指智力活动灵敏迅速、畅通少阻,能在短时间内发表较多的概念,它是发散思维量的指标。变通指思考能触类旁通,随机应变,不受定势的束缚,不局限于某一方面,因而能够产生超常的构思,提出不同凡响的新概念。独特指从前所未有的新观念、新角度去反映事物,表现出对事物超乎寻常的见解,因而,它更多地代表发散思维的本质。流畅、变通和独特这三个特征是相互联系的。能流畅才能变通,变通本身也是一种流畅,只有既能流畅又能变通,才有可能出现超乎寻常的独特观念。数学教学中的“一题多解”,语文教学中的“续编课文”,就是培养这种能力的方式之一。

培养辐合思维能力,就要学会分析与归纳的方法,并结合实际进行锻炼。教师在讲课时经常将分析过的内容要点写在黑板上,最后与学生一起讨论,得出一个概括或合意的结论。这对于提高学生的辐合思维能力是一个值得提倡的方法。

### 3. 发展直觉思维和分析思维

在创造活动中,由直觉思维所产生的想法尽管还只是一种猜想、假设,或者一时还得不到证明,甚至是错误的,但它往往推动人们去求证,成为创造、发明的先导。人们过分信赖直觉思维容易造成武断或带来冒失行为,但如果缺乏它也会使思维变得呆板而无创造性,因此必须发展并善于利用这种思维。在教学过程中,教师不应只讲定论,也应对某些尚无定论的难题提出假设,敢于猜想,做出示范;要允许并鼓励学生凭灵感或机智回答问题,即使这种答案是不完全的、不准确的。当然也要引导他们去检验自己的设想,要告诉他们哪些内容值得去猜想和敢于不怕失误。也要帮助学生懂得展开和利用直觉思维的方法。如:鼓励学生大胆猜测,大胆假设,展开合理想像,即兴回答问题;教师进行直觉思维示范,提高学生对直觉的敏感性;教给学生捕捉直觉的方法,如即时记下一些偶然出现的新异念头;让学生尽可能多地获得一些解决问题的经验等。

在创造活动中直觉思维与分析思维是相互补充、相互联系的。直觉思维虽然总是以熟悉的知识为依据,实行跃进、越级和采取捷径的方式,但在此之后仍然需要用分析的方法,用演绎法或归纳法对所作的结论重新检验。所以在培养创造力的教学活动中,不能因为强调直觉思维而忽视了对学生逻辑思维的训练。

### 4. 发展形象思维

尽管在人的思维发展历程中,形象思维是较初级的形式,但是它在创造性思维中却占着重要地位。爱因斯坦自称他提出狭义、广义相对论时,思维的样式不是语言,不是数学符号,而是图像。在教育实践中,结合不同的学科有不同的训练方法,独立于学科的一种训练方法是“接触自然法”。这就是到大自然中去,接触大自然中的各种各样的事物,接受大自然对视觉、听觉、嗅觉、触觉等方面形象的陶冶,发展表象系统,提高对事物的敏感性,从而促进形象思维能力,培养创造性思维。



### 5. 原型启发

原型启发是指从事物的相似和类比中看到可发现解决问题的途径。实践证明,应用相似原理去解决问题,是导致发明创造的重要前提。瓦特发明蒸汽机、鲁班发明锯,以及仿生学的发展无一不是借助于某些原型的启发。如狗的嗅觉比人灵敏 100 万倍,科学家根据动物器官的这一惊人能力,模拟电子鼻用来探矿、检查输气管道是否漏气等。

利用原型启发发展创造性思维,首先要培养学生的联想和类推的能力,启发他们善于从错综复杂的现象中发现事物的相似性,在不同学科间建立横向联系;其次,要帮助学生广泛接触现代科学技术和文化艺术各方面的新发展,积累丰富的社会生活经验;再次,应向学生提供有关的原型。

### 6. 培养创造性的个性

问题能否解决,不仅与智力因素有关,而且和一系列非智力因素有着密切的关系。一个勤奋、自信、坚定的人,成功的希望就大些。创造性学生多表现出以下个性特征:兴趣广泛,目标专一,独立性、自信心强,情感丰富,一丝不苟等。心理学研究表明,目前多数学生的智力水平比较接近,而在非智力因素方面却存在着较大的差异。可见,学生的个性是否具有创造性,能影响到他解决问题的能力。

为使学生的个性具有创造性,教师应多向学生介绍一些科学家、发明家、革新家、作家、探险家所取得的巨大成就,分析他们个性中的创造性成分,这对学生有很大的启发和鼓舞作用。指导学生阅读这类人物的传记,或有关他们创造发明的故事,常常会使学生以这些人为榜样,学习他们的优秀品质和个性。教师是学生最常接近的人,他们应该成为创造性的模范。教学方法的改革、教具的制作、实验的设计,对学生都有很强的感染力,它们会促进学生创造力个性的形成。

## 复习思考题

1. 什么是注意? 怎样理解注意的两个特性?
2. 注意与心理过程的关系如何?
3. 注意的种类有哪几种? 影响这几种注意的条件是什么?
4. 注意有哪些品质? 简析自己的注意品质。
5. 什么是感知? 怎样理解感觉和知觉的联系和区别?
6. 感觉的规律有哪些?
7. 知觉的种类有哪几种? 分析错觉在实际生活中的运用。
8. 知觉的特征有哪几个方面? 简析知觉的特征在实际生活中的运用。
9. 什么是观察? 怎样培养学生的观察力?
10. 什么是记忆? 它是如何分类的?

11. 记忆过程有哪些？如何提高记忆效果？
12. 记忆有哪些品质？
13. 如何有效地组织复习？
14. 什么是思维？思维有何特征？它是如何分类的？
15. 思维过程是怎样的？有何种品质？
16. 如何提高教材概括与知识理解水平？
17. 什么是问题解决？其一般过程如何？它有哪些影响因素？



## 第五章

---

# 情绪和情感

情绪和情感是心理活动中最复杂的一面,也能使人的心理活动变得多姿多彩。如果一个人缺乏情感生活,这个世界将对他毫无意义:无所谓悲伤忧虑,无所谓幸福快乐,不需要友谊慰藉,也体验不到爱情的温馨,无异于草木土石。事实上,人们在生活中随时随地都体验着喜、怒、哀、乐等各种各样不同程度的情绪和情感。

### 第一节 情绪和情感的概述

#### 一、什么是情绪和情感

##### (一)情绪和情感的定义

情绪和情感是指客观事物是否符合人的需要与愿望、观点而产生的态度的体验。人们在认识和改造客观世界的活动中,并不是无动于衷的。总是对各种事物表现出一定的态度,表现出这样或那样的情绪或情感。例如,学生会因为取得好的成绩而高兴,也会因为做了错事,受到老师的批评而感到内疚;人们遇到危急时会产生紧张或恐惧,碰到那些违反社会道德标准的丑恶现象会产生厌烦或愤怒等。

任何情绪和情感的产生都是由一定的客观事物引起的,不存在无缘无故的情绪、情感,客观事物是人们情绪、情感产生的源泉。但情绪、情感所反映的不是客观事物本身,而是客观事物和人的需要之间的关系。例如,车声、铃声在一般情况下,引不起我们的情绪和情感体验,但当我们在聚精会神地思考问题或专心致志的用功学习时,这些声音就会使我们觉得很厌烦;当学生十分急切的盼望下课时,下课铃的声音就会使学生感到欣快;当在车站伫立良久等候来车时,公共汽车驶来的声音,就会使人异常兴奋。这说明客观事物是否能引起人的情绪或情感体验,是以人的需要为中介的。情绪、情感的性质决定于客观事物是否能满足或



在多大程度上满足人的需要。一般说来,当客观事物能满足人的需要或符合人的愿望、观点时,就会使人产生愉快、满意、喜爱等肯定的情绪或情感体验;反之,就会使人产生厌恶、忧伤、痛苦、愤恨等否定的情绪或情感体验。当客观事物部分满足人的需要时,则会产生悲喜交加、啼笑皆非、百感交集等复杂的情感体验。人对客观事物与人的需要间的关系的认识是情绪、情感产生的直接原因。由于人的认识不同,即便客观事物与人的需要间的关系是一定的,也会产生不同的情绪、情感。例如,同样是得到教师的批评,如果认为是教师与自己过不去,就会感到痛苦、愤恨;如果认为是教师对自己的鞭策和鼓励,就会感到内疚和振奋。

## (二)情绪和情感的联系与区别

情绪和情感都是人对客观事物的态度体验,它们是两种难以分割而又有区别的主观体验。

情绪和情感的联系是密切的,一方面,任何情感都是在情绪的基础上发展起来的,而且包含着许多情绪的色彩。一位优秀运动员深厚的爱国主义情感与他奋力拼搏的情绪,及为祖国争得荣誉而热泪盈眶时的情绪就很难区分开来。所以,不带情绪的情感是不存在的。另一方面,人的情绪也离不开情感,情绪的变化往往反映情感的深度。如一位教师在他的教学活动中,会产生各种各样的情绪,但是这一切都必然联系着他对教育事业深切的情感。因此,从某种意义上说情绪是情感的外在表现,情感是情绪的本质内容。情绪和情感是难以分割的。

但从严格的意义上讲,情绪和情感是不同的。首先,从需要的角度来看,情绪一般是与有机体生物性需要相联系的态度体验。如饮食、御寒、性、躲避危险的需要等。而情感则是与社会性需要相联系的态度体验。如社会交往的友谊感,精神文化需要相关的美感与理智感,遵守法规和社会公德相关的道德感等。其次,从发生的角度来看,情绪发生较早,是一种原始的、低级的态度体验,是人和动物所共有的;情感发生得较晚,是在人的社会实践中逐步发展起来的一种高级的态度体验,是为人所独有的。再次,从表现的角度来看,情绪具有较大的情境性、冲动性和暂时性,情绪是由特定的条件引起的,以外显的形式表现出来。当情境的变迁或需要满足时,它就会随之减弱或消逝。如高兴时手舞足蹈,愤怒时暴跳如雷等,事过境迁便会烟消云散。情感则具有较大的稳定性、深刻性和持久性。情感是从多方面感受事物的过程中逐渐形成的,是情绪概括化的结果。以内隐的形式存在,反映本质的需求关系。如父母对子女的爱,战士对祖国的忠诚,教师对学生的责任感等,深刻而持久。

## 二、情绪、情感的理论

情绪、情感理论的发展,体现了人们对情绪、情感的认识过程,有助于我们更好地理解情绪、情感。为此,我们简要介绍几种有代表性的理论。

### (一) 詹姆士—兰格情绪理论

美国心理学家詹姆士和丹麦生理学家兰格(C. Lange)分别于1884年和1885年各自提出了相同的理论,后来被称为詹姆士—兰格情绪理论。

基于情绪状态与生理变化间的直接关系,他们提出情绪就是对身体变化的知觉。具体地说,是外界刺激引起个体的生理反应,机体反应引起情绪体验。也就是说,因为我们哭,所以愁;因为发抖,所以怕。而不是我们愁了才哭,怕了才发抖。

詹姆士—兰格情绪理论提出了生理变化在情绪产生中的作用,片面夸大了环境因素对情绪的作用,而忽略了神经中枢及认知因素对情绪的影响。

### (二) 阿诺德情绪评估—兴奋理论

美国心理学家阿诺德(M. B. Arnold)在20世纪50年代提出了情绪的评估—兴奋学说,她强调认知因素在情绪产生过程中的主导作用,认为来自外界环境的影响要经过人的评价与估量才产生情绪,这种评价与估量是在大脑皮层上产生的。换句话说,大脑皮层先对外界情境进行评估,评估其是否符合人的需要、愿望,或看是危险的,还是安全的,从而产生情绪;同时向皮层下发出信息,通过交感神经活动引起机体内部器官和骨骼肌的变化,这些变化又通过传入神经反馈到中枢,产生特殊的感受并继续受到大脑皮层的评价,最后使原有情绪与这些生理变化的感受相结合,构成一种情绪的体验状态。因此,情绪反应明显与一个人的认识经验对情境的认知和评估有关。例如,人在森林里看到一头熊会引起惧怕,但在动物园里看到一头关在笼子里的熊却并不惧怕,这就是个体对情景的认识和评价的结果。

由此也可以看出,情绪、情感的生理机制是十分复杂的,它是大脑皮层和皮层下神经协同活动的结果。皮下神经过程的作用处于显著地位,大脑皮层则起着调节和控制作用。

### (三) 沙赫特情绪三因素说

美国心理学家沙赫特(S. Schachter)在20世纪70年代提出了“情绪三因素说”。他认为情绪的产生不是单纯决定于外界刺激和机体内部的生理变化,而是外部刺激情境、机体内部的生理变化和认知因素三者相互作用的结果。认为无论是环境因素还是生理因素,都不能决定人的情绪,只有当二者在皮层上结合起来,用认知经验加以解释时,才产生情绪体验。

这个结论是通过沙赫特等人(1962)的实验得出的。他把大学生被试分为三组,各组被试首先都同样接受肾上腺素的注射(不告诉他们药物名称),告诉第一组被试他们将会产生心悸、手颤、脸面发热等现象(正确的药物反应信息);告诉第二组被试注射后身上有些发痒,手脚有点发麻,此外无任何作用(错误的药物反应信息);对第三组则不作任何说明。然后,让三组被试分别进入两种实验性的



休息情境：一是惹人发笑的情境（有人作滑稽表演）；另一是惹人发怒的情境（强迫要求回答一些繁琐的问题，加上吹毛求疵、横加指责等）。结果发现，虽然三组被试都因药物激起同样的生理变化，并处于同样的两种刺激情境中，但第二组与第三组被试表现出更加欢快或愤怒，而第一组被试由于已经预知药物的效应则并不显示出过分的愉快或愤怒。因此，研究者认为情绪是上述三因素整合的结果，其中认知因素对情绪的产生起着尤为重要的作用。

### 三、情绪的生理变化和外部表现

情绪状态和表情动作与机体的内部变化有密切的关系。情绪的机体变化，一般表现在以下几个方面：

#### （一）内脏器官的变化

发怒或震惊时，呼吸加快而短促，心跳和脉搏加快，血压升高，血糖增加，血液含氧量增加，突然震惊可使呼吸暂时中断。

#### （二）腺体和内分泌的变化

在激烈紧张的情绪状态中，如愤怒时，由于去甲肾上腺素分泌的增加，引起血糖、血压升高和肌肉紧张度增高，胃肠蠕动加快，使机体处于应激状态。而处于焦虑、抑郁状态时，出现了外周血管收缩、血糖下降、肌肉松弛、消化腺活动下降。

#### （三）面部表情和姿态变化

哭泣时，眼部肌肉收缩；盛怒时，横眉瞪眼，紧握拳头，肌肉紧张；高兴时，捧腹大笑，手舞足蹈等。

#### （四）言语的声调变化

情绪和情感发生时常伴随着语音的高、低、强、弱，语调的轻、重、缓、急的变化，如同样是说出“什么”二字，但人在欢乐、疑惑、惊奇、愤怒、轻蔑等情况下，其音调是不相同的，表达的意思也很不相同。正因如此，人可以通过语言的音调去辨认对方的心情和领会言外之意。

## 第二节 情绪、情感的分类

### 一、情绪、情感的两极性

情绪和情感的两极性是指情绪和情感在性质、动力性、强度、紧张度上存在着的对立状态。

#### （一）从性质上看，有肯定的情绪情感和否定的情绪情感

一般来说，人们的需要得到满足时产生肯定的情绪情感，如高兴、满意、爱慕、欢喜等；人们的需要不能得到满足时则产生否定的情绪情感，如烦恼、不满

意、憎恨、忧愁等。

(二)从动力性上看,情绪和情感有增力作用或减力作用

积极的肯定的情绪和情感,如快乐、热爱、兴奋等能增强人的活动能力,驱使人积极地去行动;否定的消极的情感,如忧愁、悲伤、恐惧等,能减弱人的活动能力。在有些情况下,同一种情绪和情感,既可能有积极的性质,也可能有消极的性质。如恐惧可以抑制一些人的行动,减弱一些人的活动能力,但也可以驱使一些人在危险的情境中进行斗争。

(三)从强度上看,各类情绪情感的强弱是不一样的

例如,怒可分为愠怒、愤怒、大怒、暴怒或狂怒等。情绪情感的强度取决于个人对引起情绪情感的事件所赋予意义的大小。意义越大,引起的情绪情感就越强烈。

(四)从紧张度上看,情绪和情感有紧张和轻松之别

如学生升学考试前的紧张,或在危急关头的高度紧张状态。当紧张状态解除后,就会体验到轻松。紧张的程度既决定于当时情景的紧迫性,也决定于人的应变能力及心理的准备状态。

## 二、情绪和情感的分类

(一)情绪的种类

情绪的表现是多种多样的,依据情绪发生的强度、持续性和紧张度可以把情绪划分为心境、激情、应激和热情四种基本状态。

1. 心境

心境是一种比较微弱、平静而持久的情绪状态。

心境具有弥散性。心境并不指向特定的对象,而是影响着一个人的整个行为表现,使人的一切行为在一定时间内都带有特定的情绪色彩。如,一个人兴高采烈的时候,对平常冷漠的事情,也会产生新鲜而又亲切的体验;反之,当一个人心灰意冷、百无聊赖的时候,良辰美景也会产生一种寂寞之感,平时爱好的东西在眼前,也无动于衷。这种强度微弱的心境总是持续一段时间,短则几小时,长则几周、几个月,或者更长的时间。

心境产生的原因是多方面的。生活中的顺境和逆境、事业的成功和失败、个人的健康状况以及自然环境的变化等,都可能成为引起某种心境的原因。如高考被录取、受到领导的表扬、阳光明媚的春天或卧病在床等,都会使人在一个时期内处于某种心境之中。但决定心境基本倾向的还是个人的理想、信念和世界观。一个具有远大理想、具有坚定信念和正确的世界观的人,能够正视生活中的困难,经常保持积极、乐观的心境。

心境对人的生活、工作、学习及健康都有很大的影响。研究表明,愉快心境中



的记忆效果比在悲愁心境中的记忆效果好得多。也有研究指出,心境影响行为,在良好心境中人们会情绪高昂,追寻有乐趣的、充满欢乐的活动,乐于帮助他人;而在沮丧或抑郁的心境中,由于过去的愉快情绪的干扰,在思想和行为上对周围事物会表示不满甚至敌意。由于情绪的产生伴随着生理性变化,因此,积极的情绪有益于健康,而消极的情绪有损于健康。正所谓“笑一笑,十年少;愁一愁,白了头。”一般认为,积极的心境可以提高活动效率,增强信心,有助于主动性和创造能力的发挥,同时也有益于身心健康;消极的心境会降低人的活动效率,使人丧失信心和希望,不利于人的潜能发挥,而且有损于身心健康。因此,在日常生活中应注意培养良好的积极的心境,克服消极的心境。

## 2. 激情

激情是一种强烈的、暴发性的、时间短暂的情绪状态。例如,暴怒、恐惧、狂喜、悲痛、绝望等都是激情的表现。激情通常是由对于个人有重大意义的事件引起的,如事业的成功、亲人的死亡等,都可以产生激情。

激情具有爆发性。激情状态往往伴随有剧烈生理变化和明显的外部行为表现。例如,暴怒时肌肉紧张、咬牙切齿、横眉竖目、紧握双拳、咆哮如雷;狂喜时手舞足蹈、眉开眼笑等。都能明显感到血压上升、心跳加快,甚至会出现所谓的激情休克现象。

激情状态下,人往往会出现“意识狭窄”现象,即认识活动的范围缩小,理智分析能力受到抑制,自我控制能力减弱。在这种情况下,可能会产生冲动行为,做出一些鲁莽的后悔莫及的事情。有人用激情爆发来原谅自己的错误,认为“激情时完全失去理智,自己无法控制”,这种说法是不对的。在激情状态下,人的意识只是较模糊,行为难控制,但并非完全丧失意识。因此,人们必须对激情状态下的行为负责。

对于不良的激情需要动员意志力,有意识地控制自己,转移注意力,以冲淡激情爆发的强度。如数数、散步、听音乐,分散注意力,找人谈心或痛哭加以释放。有的激情是积极的,可以成为激励人上进的巨大动力。如在激情状态下,战士可以不怕牺牲冲锋陷阵,诗人可以写出优美的诗篇,运动员可以刷新记录等,这些都是激情的激励下,激发了人的潜能,使活动效率大大提高的结果。

## 3. 应激

应激是出乎意料的紧迫情境所引起的急速而高度紧张的情绪状态。

人们在无心理准备的情况下遇到危险或环境的突然变化时,需要迅速作出决断,采取有效行为,如急驶的汽车突然遇上障碍物,司机紧急刹车;发生地震、火灾等天灾人祸时,要在瞬间判明情况,采取措施摆脱困境等。此时人的身心处于高度紧张状态,这种状态就是应激状态。

应激状态会引起一系列生理反应,如肌肉紧张度、血压、心率、呼吸以及腺体

活动都会发生明显的变化。这些变化有助于适应急剧变化的环境刺激,维护机体功能的完整性。加拿大生理学家塞里(H. Selye)把这种变化称为适应综合征,并指出这种适应综合征包括动员、阻抗和衰竭三种阶段。动员阶段是指有机体在受到外界紧张刺激时,会通过自身的生理机能的变化和调节来进行适应性的防御。阻抗阶段是通过心律和呼吸加快、血压升高、血糖增加等变化,充分动员人体的潜能,以对付环境的突变。衰竭阶段是指引起紧张的刺激连续存在,阻抗持续下去,机体会因力竭而受损害,结果导致适应性疾病。

应激状态下可能有两种表现:一种是使人激起旺盛的精力,思维清晰、准确,动作机敏、灵活,使人化险为夷,转危为安,摆脱困境;另一种情况是使个体思维混乱,分析判断能力减弱,情绪紧张,行为紊乱,语无伦次,感知记忆出现错误,难以实现注意的分配与转移等情况。学生临考时的怯场,演员或新教师上台时的慌乱等都属于这种状态。

应激状态下的不同表现,与个人的经验、责任感、事业心及个性特点等因素有关。例如,教师在长期的教育工作中,积累了丰富的经验,因而能够顺利解决教学中的突发事件。

#### 4. 热情

热情是一种强有力的稳定而深厚的情绪状态。它与激情相比,不如激情强烈,但较之深厚持久;它与心境相比,不如心境广泛,但较之强烈而稳定。

热情的基本特征是情绪因素和理智性、社会性的统一。热情是个人的情绪体验,但它同时又和人的理智、志向密切联系,反映着个人的愿望和理想,总是与目的性行为相联系。因此,热情是一种具有巨大推动力的情绪状态。它可以激励人去克服困难达到目的,是事业成功的必要条件。许多伟人都是以巨大的热情,把全部的精力投入到崇高的事业中去,从而获得了丰硕的成果。如大发明家爱迪生,他正是把一生精力和满腔热情奉献给科学发明的人,他共获得 1093 项专利,平均每 15 天就有一项发明,这些发明把人们从“蒸汽时代”推进到“电器时代”。

热情也有积极和消极之分,区别的标志是热情所指的对象是否具有社会意义、社会价值,是否与历史发展的方向相符合。热情与迷恋也有区别,迷恋在形式上与热情接近,但就其本质来讲,迷恋更加情绪化,缺乏理智性和社会性。另外,迷恋的对象与人生的目的没有本质联系。

#### (二)情感的种类

在社会生活中人们产生了各种各样的社会性需要,由这些需要引起的情感,我们称之为高级的社会情感。它在人的情感中起主导作用。高级的社会性情感按其性质和内容不同,主要分为道德感、美感和理智感三种。

##### 1. 道德感

道德感是人们依据一定的道德标准评价自己和他人的行为是否符合道德需要



时产生的情感。这种情感体验是由道德评价引起的,对符合道德原则的行为发生赞赏、羡慕的情感,对不道德的行为发生厌恶和憎恨的情感。或对于尽到了责任的行为感到心情舒畅,对于未尽到责任的行为感到内疚。

道德感表现在社会生活的各个方面,表现在对待国家、集体、人与人之间的关系上,也表现在对待工作、事业、学习等方面。如爱国主义情感、国际主义情感、集体主义情感、责任感、义务感、事业心、荣誉感和自尊心等等。

这种对行为的善恶、是非、荣辱的情感与道德信念相结合,就形成比较稳定的道德品质。

## 2. 美感

美感是由审美的需要与观念是否满足、实现而产生的体验。人们总是根据审美的需要和观点,来评价自然景色、艺术作品和社会行为的美与丑。

美感会使人精神振作、积极向上、心情愉快,丰富人的精神生活。自然景物的美,使人心旷神怡、眼界开阔、浮想联翩;艺术作品中反映的喜、怒、哀、乐,激起人们对人生的意义和理想的追求;喜剧使人在轻松的愉快中受到教育,悲剧使人在深沉的思索中获得启发。

美感与道德感经常是一致的,但又有所区别。比如舞台上的反派角色的表演,它既引起观众对他所显示的、现实生活中的不道德行为的憎恶,但也引起人们对他的艺术创作有美的享受。前者是道德感,后者是美感。美感依不同的社会制度、不同的民族、不同的风俗习惯所产生的审美观点的差异而有所不同。

## 3. 理智感

理智感是在智力活动过程是否满足人的认识或探求真理的需要而产生的情感体验。人在认识事物或研究问题时,对于新的未知的事物,表现出求知欲、好奇心;对于不能理解或不能解决的问题,表现出惊奇的疑虑;对于正在论证、评价的问题,表现出维护自己观点的热情或浓厚的情趣;对于经过努力钻研与思考得到了解决的问题,又会表现出无比的喜悦。所有这些都属于理智感。

学生在教学过程中,既要进行认知性的学习,也要进行情感性的学习,这两种学习是密切联系的。教师在教学中如能把情感因素与智力因素结合好,可以使学生在愉快的气氛中,把智力活动由最初发生的快感或兴趣,引向热情而紧张的思考,从而提高学习成绩。冷漠而缺乏感情的教学,只会使学生机械地去听课,而把完成作业当作一种苦差事。学生对学习成绩的评定有不同的情感反应,良好的学习成绩受到鼓励而产生积极的学习情绪,更加热爱学习;反之,会产生消极的情绪,进而厌恶学习。教师对学生的期望和态度、同学间的关系,也是影响学生理智感的重要因素。



### 三、情绪和情感的作用

#### (一)调节功能

情绪、情感的调节功能是指情绪情感对认识过程或行为活动具有支配作用,指引和维持行为的方向。某些行为若能引起愉快的体验,就会使人发生积极的模仿或反复进行的趋势,而不愉快的情绪则会使人产生改变行为的趋向。研究表明,适度的情绪兴奋性,可使身心处于活动的最佳状态,进而推动人有效地完成工作任务。因此,情绪、情感支配着行为的选择,表现出具有动机性作用。但动机性行为与情绪性行为有所不同,动机性行为表现为有组织、有目的、有方向的活动;而情绪性行为一般表现为无组织、无规律的活动。因此,情绪、情感也有反作用。研究表明,消极情绪的困扰会降低活动的效率,过度的紧张、焦虑也不利于问题的解决。

情绪、情感的发生也会促使人们注意外界情境的变化,或机体内部的变化,来调节自己的认知和行为,以适应新的情境。因此,也具有适应性功能。当人们面临新情境不能用以往有效的方式作出适当的反应时,会产生消极情绪的困扰。如果这种情绪困扰长期不能解除,就不能适应正常的学习、生活和工作,这不仅影响到活动效率,而且有损于身心健康。医学心理学研究和临床经验证明,长期负性情绪困扰,会导致焦虑、压抑,引起某些身心疾病,如偏头痛、高血压、胃溃疡等,甚至引起神经症或精神病。因此,情绪因素既是致病因素,又是治病因素。对情绪进行自我控制、调节、引导和适当的发泄,既有利于人们适应复杂的社会生活,也有利于身心健康。

#### (二)信号作用

人的情绪和情感状态往往是通过表情表现于外的,各种表情模式都具有各自不同的信号意义。它在人际之间具有传递信息沟通思想的功能,是人们在学习、工作和生活中相互影响的一种重要方式。

人们在社会生活中,在许多场合下,彼此的思想、愿望、需要、态度或观点,可以通过表情来传递信息,从而达到沟通思想、相互了解的目的。表情包括肢体表情、言语表情和面部表情。例如,狂喜时手舞足蹈,愤怒时摩拳擦掌,说话时的语调以及伴随的喜、怒、哀、惧的面部表情都具有信号交际的作用。

#### (三)易感作用

人的情绪、情感具有感染性,表现为个体对各种信息意义性的鉴别是通过共鸣和移情作用进行的。人们之间感情的沟通,正是由于这种易感作用,才能达到以情动情的目的。文学、艺术无不是以情感人达到艺术效果的。在教学活动中,师生的情感会相互感染,学生的情感也会相互感染。对教师来说,教师积极高昂的情绪可以提高学生学习情绪的兴奋性。而适当的学习情绪的兴奋性最有利于

智力操作;教师积极的情绪还可以增强教材内容及教师要求的可接受性,学生感到教师的亲切,可促进其与教师情绪的和谐,从而在不知不觉中接受教育。也就是说,只有首先“动之以情”,然后“晓之以理”才会真正起作用。

### 第三节 情绪和情感在教学中的作用

#### 一、教师情感对学生学习的影响

在教学过程中,教师是影响学生的最积极、最活跃的因素,这种影响不仅来自教师的专业知识,教学与教育的方法技能,而且也有赖于教师的情感。教师情感对教学活动有很大的影响,其中教师对学生的期望水平会明显地影响到学生对学习的兴趣及学习成绩。美国心理学家罗森塔尔曾在一所小学做过这样一项实验研究:首先,他煞有介事地对这所小学的学生进行了一番所谓“智力发展预测”,然后,随意拟了一份名单,并告诉教师,名单上的这些儿童都是“有最佳发展前途者”。其实,其中有些儿童的智商并不高。然而,8个月后,实验者发现名单上的这些学生,不仅性格开朗、活泼,与教师感情融洽,适应性强,而且他们的求知欲旺盛,学习成绩明显提高,智力发展也很快。这在心理学上称为“罗森塔尔效应”或叫“皮格马利翁效应”。

实验者的“预言”为什么会取得这样积极的效应呢?一个重要的原因是教师提高了对这些学生的期待水平,因而产生了积极的效果。这些学生感受到了教师的信任、爱护和尊重,自尊心、自信心和学习热情油然而生,激起了他们努力学习的动机;而教师接受这些学生良好行为的反馈后,使他的“期待”再次受到强化,无意或有意地又给这些学生以更大的关怀和更多的指导。这种师生间情感的双向反馈,大大促进了这些学生的学习和智力的发展。

罗森塔尔效应(也叫教师期望效应)给我们的启示是:教师应对每个学生都抱有合理的期望。

#### 二、情绪与学习效率

实验证明,适度紧张的情绪是人们学习、工作和生活所必须的,适度的紧张会使人的思维活跃,反应速度加快,工作的效率大为提高。

适度紧张的具体紧张度随着工作任务的复杂程度而有所改变。耶尔克斯—多德森定律(The Yerks—Dodson Law)表明,操作与激动水平之间的曲线关系,随着操作的难易和情绪的高低而发生变化(见图5—1)。

这说明在学习内容复杂的时候,高度的激动水平不利于问题解决,如盛怒或狂喜时,解答难题的效果不佳;较简单的学习内容,在高度激动水平上效果好;一



般难度的学习内容,适宜于中等激动水平上学习。

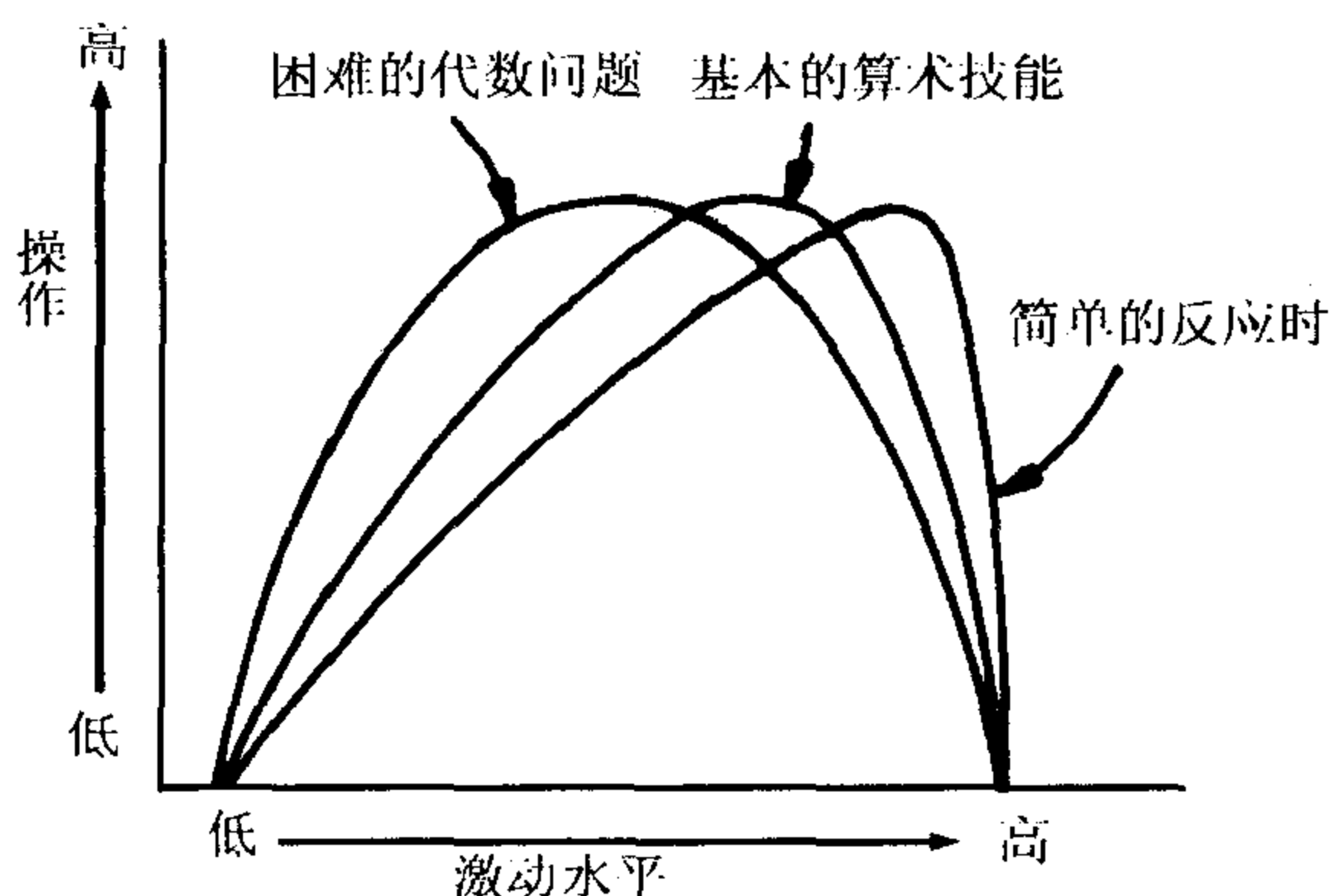


图 5-1 情绪与学习效率的相关

有的学生一到考试时,就会产生高度的焦虑,因而影响其正常水平的发挥。对这样的学生,教师应指导他们在以下几个方面进行努力:

(1)确定适当的学习目标。如果目标过高,失败的可能性就越大,对自尊心的威胁就越大,也就越容易产生过度焦虑。一般说来,确立的目标应以经一定努力就能达到为宜。

(2)培养自信心。考试焦虑与学生以往考试成败经历紧密相关。学生在以前的考试中经常失败,并因此受到教师的批评、家长的指责和同学的嘲笑,所以考试与这些消极的情绪相联系,易引起过度焦虑。因此,学生应通过自身的积极努力,达到自己确立的适当目标,获得成功感,在不断获得成功的同时,树立起自信心,也使自己逐步消除考试焦虑。

(3)形成良好的自我意识。对自己的能力水平要有一个正确的认识,清楚自己的特长和不足,发挥自己的特长,克服自身的不足,通过努力不断完善自我。否则,无法接受自我和悦纳自我,在学习中表现为缺乏勇气、易沮丧、多焦虑。

(4)教师应帮助这些学生掌握有效的学习方法和考试技巧。

### 三、对学生情绪的识别与教会学生调节情绪

#### (一)健康心理和良好情绪的标志

首先,健康心理和良好情绪正确地反映一定环境和情境的影响,善于表达自己的感受。有些学生常常为集体的荣誉而欢乐,为学习成绩的降低而内疚。出现这种情绪反应是适当的,缺乏这种情绪反应则是不正常的。否则,学生就不可能坚持进步与努力向上。学生的情绪不论是积极的还是消极的,都应当允许表达,情绪的压抑对身心健康是有害的。当然,不适当的情绪表达,也要通过引导达到文明水平。

其次,健康心理和良好情绪能使反应的强度与引起情绪的刺激强度相适应。情绪的过度强烈和过度抑制都是不正常的。

再次,情绪反应的时间应随引起情绪的客观情境的转移而有所变化。当引起愉快、欢乐情绪的客观情境已经转移,而在进行另外一项活动时,学生仍然沉浸在愉快、欢乐之中,这种情绪是不适当的。长时间陷入消极情绪中的学生,就会影响其学习或活动的效率。

最后,情绪反应的特点应与年龄阶段相适应。如果中学生的情绪自控能力仍停留在小学生水平上,这就应引起教师的注意并采取相应的教育和治疗措施。

## (二)教会学生调节和控制自己的情绪

1. 学生的情绪受多方面因素的影响,归纳起来主要有以下几个方面:

(1)学习成败与期望的影响。这类影响包括近来的考试成绩、家庭的期望、教师的评语、个人学业期望的实现与否等。

(2)人际关系的影响。包括教师、同学、家长的理解和认可等。

(3)兴趣方面的影响。包括物质兴趣和精神兴趣。

(4)道德荣誉方面的影响。主要是指自己或别人对社会公德的遵守、集体利益的维护、道德义务的履行与否所引起的情绪体验。

2. 教会学生调节和控制自己的情绪是指对那些消极的情绪,如愤怒、过度焦虑和恐惧等的调控。不良的情绪、情感会降低学生的学习效率,影响学生的身心健康。因此,对待不良情绪、情感:一是要尽量消除;二是当不良情绪、情感可能或正在发生时,要合理地进行控制、表达或升华。

下面介绍调节和控制自己情绪的几种主要方法:

### (1)理智调控

消极情感的产生有些是因为对事物缺乏正确的认识或认识的片面性而引起的。如有的同学受到教师的批评,本来无可厚非,可是,听到别人说怎样不公平、不合理,于是就愤愤不平。其实,只要能冷静地、理智地分析一下,就会发现事情并不像自己所认为的那样。消极情感也会引起人们意识狭窄现象,如忧愁者越是朝忧愁方面想,就越觉得愁事重重,无路可寻。消极情感越是强烈,就越容易产生这种现象。因此,对这种消极情感更需要用理智加以调节、控制。

消极情感的理智调控,一般分为以下三个步骤:

第一步,面对现实,即必须承认消极情感的存在。有些学生在产生消极情感时,往往采取否认态度,这就难以调节和控制消极情感,反而使自己长久处于消极情绪中。

第二步,分析原因。通过理智分析,弄清消极情感产生的原因。分析自己所恼、所忧、所怒的事情,是否确实可恼、可忧、可怒。

第三步,三思而后行,就是要理智地考虑消极情感所引发的行为后果。当忍



不住要动怒时,要冷静审察情势,检讨反省,想一想后果如何,以及有无其他较为适当的解决方法等。经过理智的权衡,逐渐使消极情感趋于平复。

当然,理智调控不可能是一蹴而就的,需要平时不断加强自身修养。如要求学生当与同学发生争执时,能设身处地为对方着想,学会“心理移位”。要求学生辩证地看问题,不能只是从某个角度出发,应该全面地、辩证地看问题,发现事物的积极意义,使消极的情感转化为积极的情感等。

#### (2) 转移注意

当情感激动起来时,为了使它不至于立即爆发,使自己有冷静地分析和考虑问题的足够时间和机会,可以有意识地通过转移话题或做些其他事的方法来分散自己的注意力。这也可以控制不良情绪的蔓延和加重。在苦闷、烦恼的时候,看看优秀的电影、电视,听听音乐,下棋,打打球,阅读一些名人、伟人的传记或回忆录等都能收到良好的调节情绪的效果。

也有一些独特的方法,如俄国作家屠格涅夫所提倡的用舌头在口腔里转圈子的方法来缓解自己的情感紧张,还有林则徐的“制怒”等。

#### (3) 合理宣泄

宣泄,也称疏导。就是通过将内心不良的情绪体验表达出来,减轻情绪反应的强度,缩短情绪体验的时间,从而使情绪得以较快地平静下来。我们常会有这样的体验,当哭过之后,原来悲伤的情绪很快得到减轻,内心也觉得好受些,这就是通过哭泣而使悲伤的情绪得到宣泄的结果。此外,将内心不良的情绪体验倾诉于他人,如向有关的组织和领导、教师、同学、亲友等诉说,或写在日记中等方法也都具有相同的宣泄作用。而且,宣泄也可以通过一定的体育活动来进行,如踢足球、练拳击等,有的人在盛怒时拼命干活,或者干脆到操场上跑几圈,这样既可以避免怒火郁积心中而危害身体,又不至于因脾气爆发而做出无可挽回的事情。

#### (4) 升华

升华是对消极情感的一种较高水平的宣泄,是将情感激起的能量引导到对人、对己、对社会都有利的方向的方法。如歌德因失恋后,痛定思痛,写出了《少年维特之烦恼》,就是这种例子。因此,人们面对挫折时,应将挫折变为动力,做生活中的强者,决不能用别人的错误来惩罚自己。

#### (5) 音乐调控

情感心理学家通过研究证实,优美的音乐能促使人体分泌一些有益于健康的激素、酶和乙酰胆碱等物质,起到调节血液流量和神经细胞兴奋的作用。由于每首乐曲的节奏、速度、音调等都不尽相同,因而具有不同的情绪调控作用。

早在古希腊时代,人们就注意到了这一问题。他们认为,E调安定,D调激烈,C调温和,B调哀怒,A调高亢,G调烦躁,F调淫荡。亚里士多德认为,C调最适宜于陶冶青少年的情感和性格。

近年来,国外一些学者通过实验证实,节奏明快的音乐,具有兴奋作用,能使人心跳加快、肌肉紧张、精神振奋;节奏缓慢、音调幽雅的音乐,具有镇静、降压、镇痛和安定的作用;旋律优美的音乐,能使人产生欢乐、恬静的情感,并有改善皮层功能的作用。进一步的研究表明,巴赫的《幻想曲和赋曲》(G小调)、圣桑的交响诗《死亡舞蹈》和斯特拉夫斯基的芭蕾舞组曲《火鸟》第一乐章具有消除焦躁不安的作用;莫扎特的《第40交响曲》(B小调)、西贝柳斯的《忧郁圆舞曲》和格什文的《蓝色狂想曲》第二部分,具有消除抑郁、振奋精神的作用;亨德尔的组曲《焰火音乐》、罗西尼的歌剧《威廉·退尔》序曲中的《风暴》和鲍罗庭的《鞑靼人的舞蹈》具有消除急躁情绪的作用;贝多芬的《第五钢琴协奏曲“皇帝”》(降E大调)、瓦格纳的歌剧《汤豪金》序曲以及奥涅格的管弦乐《太平洋231》具有消除自卑、增强自信的作用。

国内一些心理学家也提倡音乐调控,情感忧郁、沮丧、精神萎靡的人,宜选用情调欢乐、节奏明快、旋律流畅且音色优美的乐曲,如《喜洋洋》、《步步高》、《欢乐的天山》、《金蛇狂舞》、《采茶扑蝶》、《苹果飘香的时候》、《莫愁啊莫愁》等;情绪不安、焦虑烦闷的人,宜选用情调悠然、节奏徐缓、旋律清逸、风格娟秀的古琴、小提琴协奏曲,如《烛影摇曲》、《平湖秋月》、《雨打芭蕉》、《春江花月夜》、《姑苏行》、《江南好》及小提琴协奏曲《梁祝》中的“楼台会”“化蝶”等曲段。

不良情绪的自我调节方法不限于此,也可以用想像美好事物以调节自己不良的心境,或用幽默乐观的方式缓解紧张难堪的局面。专家们也提倡采用放松练习而达到松弛入静的目的,以缓解紧张、焦虑等消极情感。如采用我国的气功、印度的瑜珈、日本的禅宗以及西方的各种放松练习法等。

## 第四节 青少年情绪和情感的特点及其培养

### 一、青少年情绪、情感的特点

青少年是身心发展半幼稚半成熟的过渡时期,他们的情绪、情感主要具有以下几方面的特点:

#### (一)情绪、情感具有半外露、半隐蔽性

儿童期情绪、情感具有明显的外露特征,喜形于色,内心的体验和外部动作较为一致。中学生表达情绪、情感的方法越来越多样化,自我控制和自我调节能力也有所提高,外部表情动作减慢,但力量更强,内心的体验有所加深和延缓,情绪、情感外露性减少,隐蔽性增强。但由于调节、控制能力所限,他们仍容易表露出一时的冲动情绪。



### (二) 具有高度的兴奋性和特有热情

中学生喜爱追求远大目标,一般具有乐观情绪和朝气蓬勃的精神,很少有沮丧和失望情绪;独立感逐渐提高,依赖性减少,精力旺盛,较为自信,好胜心强,对成年人和同龄者容易持否定的态度;对自己喜爱的科目、项目等,往往表现出特别的热情和兴奋性。

### (三) 情绪、情感体验不平衡,经常处于矛盾状态

中学生情绪、情感体验还不平衡,往往处于非常矛盾的状态。其主要表现为:有时帮助他人、爱护同学,富于同情心,有时又毫无理由地欺侮低年级学生;有时表现很强的责任心和正义感,有时又可能不履行职责,不遵守纪律;有时友善热情,有时则冷漠固执;有时勃然大怒,有时则心平气和等。因而,人们也称其为暴风骤雨时期。

### (四) 道德感有了很大发展

中学生的集体主义情感、爱国主义情感、荣誉感及友谊感有了很大的发展。他们喜欢生活在集体之中,尊重教师,害怕失去集体对自己的信任。但他们也不公开揭露朋友的缺点,怕朋友或同学批评他“讨好”教师或“背叛”朋友。可见,他们理解友谊的片面性,有时有意地包庇朋友的缺点和错误。

## 二、情绪情感的培养

### (一) 端正认识,培养学生树立正确的世界观、人生观和价值观

情感总是在认识的基础上产生和发展起来的。由于人们的认识不同,对同一事物会持有不同的态度,因而也就会产生不同的情感。端正和提高学生认识的目的在于让理智支配情绪情感,使学生做情绪情感的主人。

而人的认识又受到已有世界观、人生观和价值观的影响。世界观、人生观和价值观决定着人们对自身情感的评价,决定着情感的性质,从而决定着行为的性质。因此,我们要使自己经常保持良好的情绪和情感,就必须努力树立正确的人生观和价值观,确立远大的志向。应该让学生懂得什么样的情感、动机是好的或低级的,并内化这些要求,对自己的动机、情感进行正确的评价。

### (二) 提高各种适应能力

教师要锻炼学生,培养他们适应各种情境的能力,以丰富学生的情感体验,优化学生的性格,使学生形成良好的情绪、情感。

第一,要提高学生接受生活现实的能力。应该使学生懂得现实并不因为你不接受它,它就不存在。明智的选择是承认它,接受它,然后想办法应对和解决。如1984年奥运会,由于裁判不公,有意压分,致使中国队失去了体操男子团体冠军的机会。但在这种不利的现实面前,他们并没有一味陷入无谓的难过和愤怒之中。相反,他们坦然地面对现实,精神饱满地参加下一轮比赛,最终为祖国赢得了



4 枚金牌。

第二,要引导学生正确估价自己和客观地评价他人,因为不能正确地评价自己和他人也会导致对生活的不适应。如对自己和他人提出过高的期望,当现实并不像他想像的那样好时,就会感到苦恼和失望或挑剔和指责别人,使自己难以面对现实,也会增加人际交往方面的困难,时时体验到消极情绪的干扰。

第三,加强对学生的归因倾向的指导。教师应针对学生在学习中引起挫折的原因,加强引导,形成正确的归因。把成败结果一概归因于外部因素的学生,固然不能对自己的情绪进行自我调解和控制,但把一切归结为个人努力不足,过分自责,也不是正确的。因为这不仅有损于学生的身心健康,也不利于学生对自己的情绪、情感负合理的责任。

第四,教师应指导学生建立良好的人际关系,正确对待同学、集体。师生间的交往影响着学生的情绪,良好的师生关系是学生适应学校生活的前提基础。因此,教师要不断改进师生关系,了解学生的心理特点,摸清他们的喜怒哀乐,达到情感上的共鸣。要尊重学生,不损害学生的人格和自尊心,启发他们的主动性。同时,指导学生正确对待同学友谊,处理好同学、集体的关系,提供良好的人际氛围。

第五,优化学生的性格。不同性格的学生,情绪、情感的表现也各不相同。教师应时时加以指导,对性格外向的学生,要注意指导他们学会遇事要冷静,克制住冲动,待情绪稳定后再反思自己,尽量寻找更合理的解决方法。而对性格内向的学生,要注意指导他们学会自我排遣,遇到不愉快的事或想不开的问题,应及时向教师、亲友倾诉。这样既可以及时宣泄不良情绪,也可以在教师、亲友的劝慰和帮助下重新振作起来。

### (三)培养和发展学生的正当需要

因为情绪情感是与人的需要密切相关的,所以促使学生形成和发展合理的、正当的需要是十分重要的。教师在发展学生合理的和正当的需要时,应注意以下几个方面:

第一,在不忽视必要的物质需要的同时,更加重视精神需要。对青少年学生来说,随着自我意识的觉醒和性意识的萌发,他们开始注意自己的仪表、穿着,这是正常的。但如果过分追求穿着打扮,则是对物质追求不健康的表现。应使学生明了追求精神生活上的富有,才会使人的生活更加充实,永葆青春活力。

第二,发展正当需要,抑制不合理需要。对于正当的需要,如同学交往、追求科学知识、加入青年团组织等,应当在可能的条件下尽量满足,因为满足是最好的强化。经过多次强化,这种需要就会得到发展。对于那些不合理的需要,应加以抑制或消退。

第三,培养高层次需要作为学生的主导需要。低层次的需要主要是指缺失性

需要,它们被满足后容易失去动力作用。高层次需要主要指生长性需要,它对活动具有强大的动力,不会因需要满足而失去作用。相反,它会使活动的动力性进一步加强。因此,只有当高层次需要成为学生的主导需要时,才会使学生具有高尚的道德情操,才能成为一个为社会做贡献的人。

#### (四)培养学生坚强的意志

要让学生成为情绪情感的主人,只提高认识是不够的,还必须要有坚韧不拔的意志,才能使他们排除障碍、克服困难,主动调控自己的情绪和情感。例如,变挫折为前进的动力,由自卑到自信等,都需要有坚强的意志。

### 复习思考题

1. 什么是情绪和情感?二者有何联系与区别?
2. 为什么说认知因素在情绪和情感的产生中起着尤为重要的作用?
3. 情绪和情感的种类有哪些?
4. 为什么应努力消除过度的考试焦虑?应如何进行?
5. 试述应如何调节和控制自己的情绪和情感?
6. 谈谈如何培养青少年良好的情绪和情感?



## 第六章

---

### 意 志

意志对一个人的成功和成才都有十分重要的意义。孟子曰：“故天将降大任于斯人也，必先苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，行拂乱其所为，所以动心忍性，增益其所不能。”法国生物学家巴斯德(L. Pasteur, 1822—1895)也有一段名言：“立志、工作、成功，是人类活动的三大要素。立志是事业的大门，工作是登堂入室的旅程。这旅程的尽头就有个成功在等待着。”

#### 第一节 意志的概述

##### 一、什么是意志

意志是人自觉地确定目的，并根据目的调节支配自己的行动，克服困难，去实现预定目标的心理过程，是人的主观能动性的突出表现形式。明代医药学家李时珍，历时 27 年，足迹几乎遍及全国。不避风雨，不惮虎狼，旅泊岩栖，忍饥耐寒，亲尝百草，多次死里逃生，最终编著成医药史上的不朽巨著《本草纲目》。他这种自觉行动、克服困难直至达到预定目的的心理过程就是意志。

意志总是表现在人的实际行动中，支配调节着人的行动，我们把受意志支配和调节的行动叫意志行动。意志行动是人所特有的，但并不是人的一切行动都是意志行动。一个行动只有同时具备以下三种基本特征时，才称得上是意志行动：

##### (一) 自觉的目的性

婴儿吸吮母乳等本能活动，一边讲、一边比划的习惯动作等无意识、不自觉、无目的的行动都不属于意志行动。这也是人的意志行动与动物活动的根本区别。动物的活动没有明确的目的意识。人在从事活动之前，活动的结果已经作为行动的目的以观念的形式存在于人的头脑中，并且以此来指导自己的行动，使之达到预期的目的。这种先形成观念而后把观念付诸行动，使内部意识向外部动作转化的过程，是有意识、自觉地进行的过程。

### (二)以随意动作为基础

人的行动是由一系列的动作组成的。动作可分为不随意动作和随意动作。不随意动作是指不学而能,通过遗传获得的,是无意识支配下进行的。如:吞咽、眨眼、咳嗽等动作。随意动作是在意识调节下,具有一定目的、方向性的动作,是学会了的较熟练的动作。如:走路、赛跑、写字、开车等。这类动作受意识的支配。有了随意动作,人们就可以根据目的去组织、支配、调节一系列的动作来组成复杂的行动,从而实现预定的目的。

### (三)与克服困难相联系

如:人平常饥饿时,去吃食物;劳动疲劳需要坐下休息。这些行动是不能叫做意志行动的。必须克服一定的困难才能完成的行动,才能叫意志行动。人们在有目的行动中,克服的困难难度越大,数量越多,人表现出来的意志也就越坚强。困难概括起来有两种:内部困难与外部困难。内部困难是指干扰目的确立与实现的内在条件,它包括心理方面的困难和生理方面的困难。如消极的情绪,信心不足,缺乏知识经验,能力的不足,性格缺欠,动机冲突等是心理方面的困难,身体的疾病属于生理方面的困难。外部困难指客观条件造成的某些不利因素。如社会生活环境的恶劣,缺乏工作条件,周围人的冷嘲热讽等。

## 二、意志与认识、情感的关系

意志与认识过程有着十分密切的关系。

首先,意志的产生是以认识过程为前提的。我们知道自觉的目的性是意志的首要特征,但目的的确立来源于人的认识活动。目的虽然是主观的,但它却来源于人对客观现实的认识的结果,也可以说,人做的某一件事,做与不做,怎样做,可能遇到的困难,如何克服,所有这些都是通过感知、记忆、思维、想像等认识过程实现的,倘若没有认识,那就没有行动的目的,没有对困难的克服,也就没有意志行动。而且人的认识越深刻,越是充分反映客观的规律,人的意志行动就会远大,克服困难的力量就越大。

其次,意志对认识过程也有很大的影响。也就是说认识过程也需要意志的参与和支持。无意志努力,就不可能有认识过程,更不可能使认识过程深入和持久。因为在认识过程中,人总会遇到困难。正如哲人所说科学上是没有平坦的大路可走的。同时任何事情对它的观察组织,有意识记的进行,解决问题的思维活动,创造想像的实现,随意注意的进行,都是有目的活动,都需要意志努力才能完成。所以,没有意志,就不会有认识活动。

意志与情绪、情感也有着密切的关系

首先,情绪、情感既可以成为意志的动力,也可以成为意志的阻力。人们对某一件事、某一种活动,如果有了认识和积极情感,那么就会有推动作用,人们正是



在许多工作中,以积极高涨的情绪、情感成就了许多成就。但是情感并不总是起推动意志的作用。消极的心境、高度的应激状态和畏难的情绪、情感会阻碍意志行动的实行。如运动员在对其技术动作产生恐惧的情绪下,会妨碍其意志行动的完成。

其次,人的意志能够控制调节情绪、情感。就是指人根据理智的认识,凭借意志的力量对消极的情绪、情感进行克服与抑制。

总之,认识、情感、意志三种心理过程是密切联系的,它们是统一的心理活动的不同方面。其实,既不存在无认识、情感成分单纯的意志,也不存在无意志参与的单纯的认识或情感。把心理过程划分为认识、情感和意志只是便于研究的需要,在分析人的心理活动过程中,必须注意它们之间的关系。

### 三、意志与挫折

一个人在实现自己的目标过程中往往不是一帆风顺的,经常会遇到阻碍或干扰。面对阻碍或干扰时,有的人会毫不在乎,有的人则会烦躁不安,丧失斗志。后者就是典型的挫折状态。挫折是指人从事有目的的活动过程中由于遇到阻碍或干扰,致使个人动机不能实现,需要不能满足时所产生的心理状态。根据引起挫折的对象性质不同,可以分为以下四种:

- (1)需求挫折,即需要不能满足时引起的;
- (2)行动挫折,即行动不能实现时引起的;
- (3)目标挫折,即达不到既定目标时引起的;
- (4)损失挫折,即失去个人所有物时引起的。

根据引起挫折的因素,可以分为两类,即外部挫折和内部挫折。外部挫折指由于外部环境条件的限制或阻碍而引起的挫折。内部挫折是指个体在生理或心理上受到干扰或影响,不能满足动机、需要所引起的挫折。

美国心理学家罗森兹维格(Rosenzweig)从机体内外两方面对挫折的原因进行了分析:

(1)造成挫折的内部原因可从身心两方面来分析。如体形、外貌等生理上的原因;目标过高、智力缺陷、经验不足、方法不当等心理上的原因。

(2)引起挫折的外部原因主要是来源于自然环境和社会环境。自然环境的因素有:自然灾害,环境嘈杂等。社会环境的因素有:政治上受到压抑或冤枉,经济上受到不合理的待遇,人身受到攻击或受到不公正的道德评价,他人的故意刁难或冷嘲热讽等。

不同的人对挫折情境的反应是不同的。例如:面对考试的失败,有的人会灰心丧气,放弃努力;而有的人则会毫不气馁,积极准备,继续努力。这种对挫折的承受能力取决于多种因素的共同影响。一般说来,主要的影响因素有以下几方

面：

(1)对诱发挫折事件的认识。引起挫折行为的直接原因不是诱发事件的本身,而是人们对该事件的认识。人由于认识上的局限,在内外因素的影响下,可能产生两种极端的对挫折事件的认识倾向:一种是把挫折的原因,不加分析地全部归结为外部,产生消极的埋怨情绪;另一种是把挫折的原因全部归结为自己的责任。这两种极端认识都不利于个人积极性的发挥。

(2)个人的挫折经历。一定的挫折会促进个人的发展。如果孩子从小娇生惯养,各方面需要总能得到满足,那么他就不会获得忍受挫折的经验。如果挫折太多,也会影响其后来的发展,形成不良性格,从而失去克服挫折的勇气与力量。

(3)个人的抱负水平。一般而言,一个人的抱负水平越高,就越容易体验到挫折,对挫折的反应越强烈。因此,抱负水平应与自己的主观条件相适合。

(4)个人的自信心。一个充满自信的人面临失败时,常把失败归结为努力不够或运气不佳,相信下次会成功,从而会重新调整自我。因此,有自信心的人常常能顺利摆脱挫折的不利影响。

(5)个人的生理条件。身体发育不良或体弱多病等生理因素,常常影响人们承受挫折的能力。

(6)有无替代性经验,即是否了解其他人在遭遇相同或相似挫折情境中的反应。当人们发觉自己的忍耐力低于别人时,会提高自己忍耐力从而降低激奋水平。

另外,一个人的高级神经活动类型也影响着人对挫折的忍受力。

一般情况下,个体经历挫折时,产生的反应方式有以下两大类:

(1)积极的反应方式。从失败中吸取教训,改变解决问题的方式方法,增强努力的程度,最后对挫折作出妥善处理。如:屈原被放逐乃赋离骚;司马迁无辜蒙受宫刑后,忍着肉体和精神上的双重折磨,花费 18 年的心血,完成了历史巨著《史记》。

(2)消极的反应方式。消极的反应方式一般会使一个人的心理和行为发生各种变化。如产生敌意、攻击、放弃、倒退消沉、厌世、自我安慰、推诿责任等。

因此,挫折也具有双重性:一方面,它使人失望、痛苦、沮丧,或者引起对抗行为,意志薄弱者放弃对生活的追求,给人带来严重损失;另一方面,它又使人认识错误,接受教训,或磨练人的意志,使人成熟、坚强,在逆境中奋起。

在人的一生中,挫折是不可避免的,所以每个人都应该自觉地与困难做斗争,磨练自己的意志,提高自己对挫折的承受力,成为生活的强者。当然,战胜挫折的最重要的方法,是必须具有正确的人生观和世界观,对学习、生活和事业充满自信和希望,增强克服困难的决心和恒心。只有当人彻底克服内外困难和挫折,有效地改变主观或客观的现实时,他才能最后实现预定的目的。



## 第二节 意志过程 and 结构

### 一、意志过程

意志行动的过程指意志行动的发生、发展和完成的历程。这一过程可以分为两个阶段：采取决定阶段和执行决定阶段。

#### (一) 采取决定阶段

这是意志行动的起始阶段，决定着意志行动的方向及可能实现的程度，是意志行动的动因。它一般包括：确定目的、动机的斗争、制定计划和作出决策。目的是人们行动所期望获得的结果，但在人们行动时，有时可能是只有一个目的；有时可能有多个目标。目标的确定也会产生冲突，需要作意志的努力。目标确定后，要选择实施的方法，制定出计划。在各种选择中，也会产生心理冲突，也要做出意志努力。

#### (二) 执行决定阶段

执行决定阶段是实施作出的决定，实际完成意志行动的阶段。意志行动只有经过执行决定阶段，才能达到预定目的。如果不执行所作出的决定，即使行动的动机再高尚，目的再美好，行动的方法再完善，行为计划再周详，也是没有意义的。所以执行决定阶段是意志行动的关键环节。

执行决定阶段是在实际活动中完成的，所以会遇到更多的困难。如由于工作条件差，环境复杂而引起的信心不足；由于长期忍受巨大的智力和体力紧张而产生的精力缺乏；由于新情况、新问题的出现使人措手不及而产生的惊慌、彷徨等消极因素；已放弃的动机、目的重新出现及产生新的诱因或引起不良的舆论、讥讽等。在这些情况下，就必须具有面对困难的勇气和机智，迅速分析判断困难的性质，确定克服困难的方法和策略，从而实现预定的目标。实现所作出的决定，除了克服困难外，有时还需要改变原来的决定，修正原来的计划，根据新的决定采取行动。意志不仅表现在善于坚持贯彻既定的决定，也表现在善于果断地放弃原来不符合客观情况的决定，采取新的方案，实现既定的目标。

在执行决定的过程中，无论是遇到困难、挫折，还是荣誉和成功，都需要意志的努力。意志坚强者会胜不骄、败不馁，不断地进行目标定向；而意志薄弱者会在成功面前骄傲自满，失败面前垂头丧气，甚至发生意志动摇，轻易改变原来的决定。

意志行动两个阶段的各种因素不是孤立的，而是彼此紧密联系和反复交织着的。在采取决定阶段中，就会有局部的执行决定过程；在执行决定阶段中也存在着采取决定的过程。



当意志行动达到预定目的时,又会增强克服困难的毅力,提高克服困难的勇气。优良的意志品质,正是在克服困难的过程中锻炼和培养起来的。

## 二、意志行动的心理结构

意志的心理结构是很复杂的,主要表现在以下几个方面:

### (一)意志行动中的期望和抱负水平

期望是主观上希望发生某一事件的心理状态,是一种指向将来的动机。期望的结果就是意志行动所要达到的目的。目标的确定和选择与一个人的抱负水平有关。所谓抱负水平指个人在做某件实际工作之前估计自己所能达到的成就目标。抱负水平的高低制约着对行动目标的追求。

个人的抱负水平是后天形成的。影响一个人的抱负水平的因素有:

(1)成败经验。成功的经验导致抱负水平提高;成功的经验愈多,以后的抱负水平就愈高。失败的经验一般则导致抱负水平的降低,失败得愈厉害,以后的抱负水平就会降得愈低,并且变化很大。

(2)自信心。有自信心的人,其抱负水平更符合实际。

(3)团体的成败经验。个人的抱负水平也受团体的成败经验的影响。当个人从事他未曾做过的工作时,确定自己的抱负水平往往是以他人或团体的成败经验来确定。

一般说来,抱负水平高的人对待工作有自觉性,有信心,有毅力,能够努力地去克服困难;而抱负水平低的人则对工作缺乏自觉性,缺乏信心和毅力。

### (二)意志行动中的动机冲突

动机冲突是一个人在确立目的过程中同时有两个或多个起作用的动机,而这些动机又不可能同时得到满足的时候,就会产生动机冲突。动机冲突的情况是很复杂的。心理学家勒温认为,心理冲突从形式上看,大致可以分为以下四类:

1. 双趋冲突,即个体对具有同样吸引力的两个目标,必须选择其中之一,而放弃另一个时,所引起的动机冲突。如,周末的晚上放映两部有同样吸引力的影片而只能看一部;在新学期开始时有两门同样喜爱的学科只准选修一门等,都属于双趋冲突。

2. 双避冲突,即个体必须在对自己持否定态度的两事物中,选择其一的冲突。如:一个学生打碎了玻璃,既不愿意在班上公开检讨,也不愿意接受罚款。这就是属于双避冲突。

3. 趋避冲突,即某一事物对个体既具有吸引力又具有排斥力的情况下产生的冲突。例如,一个人在个人生活上遇到麻烦时想叫人帮助,又怕别人拒绝或瞧不起自己。一个人想做好事,又怕别人讥笑。研究表明趋避冲突在心理上引起的矛盾冲突的后果最严重,因为它会使人在较长时间内一直处于对立意向的冲突

中,从而导致行动的不断失误。

4. 多重趋避冲突,即在面对两个或两个以上的目标,而每个目标又分别具有吸引力和排斥力的作用,人们不能简单地选择一个目标,而拒绝另一目标,必须进行多重选择,由此引起的冲突叫做多重趋避冲突。如:有个人想到开发区工作,因为开发区工作收入高,住房条件好,环境优美,有留学机会等。可是他又担心去一个新单位熟悉、适应环境可能比较困难,再者又不是铁饭碗,无安全感。如果在原单位工作、工资、住房等条件差些,但工作和生活稳定,已习惯等。这种复杂的矛盾心理,就是多重趋避冲突。

从内容上看,心理冲突可分为以下几个方面:

1. 原则性动机冲突,凡是涉及个人期望与社会道德标准、法律相矛盾的动机冲突,属于原则性动机冲突。原则性冲突的后果是涉及是非曲直,政治的和伦理道德的问题,例如:周末是去野游,还是去参加集体的赈灾活动。这类动机冲突涉及公与私之间的矛盾,是原则性动机斗争。解除这类冲突,都要经过激烈的思想斗争,因此也最能体现出一个人的意志品质。一个意志坚强的人善于有原则地权衡和分析不同的动机,及时地选择正确的动机,并确定与之相应的目的。意志薄弱者则会长久地处于犹豫不决的矛盾状态,甚至确立了目的以后,也不能坚持,并会受到其他动机的影响而改变。

2. 非原则性动机冲突,凡是不与社会道德标准、法律相矛盾,仅属个人兴趣、爱好方面的动机冲突,属于非原则性动机冲突。如:星期天是看球赛,还是看小说?这类冲突属于个人的兴趣、爱好。一般说来,内心斗争不那么激烈,持续时间也不长。当然,对活动的选择上,也表现出一个人的意志水平,如能否根据当时的需要毅然决定取舍等。

从适应的角度考虑,动机冲突也具有积极意义。通过动机冲突的正确解决,可以磨练一个人的意志,提高个人的修养,树立强烈的自信心,增强克服困难的勇气与能力。

正确解决动机冲突,首先要放眼未来,正视现实,对事业和生活有积极的态度,在客观允许的情况下寻找出路;其次,要充分发挥道德情操的自我监督作用;再次,适当调节动机强度。当行动中遇到困难时,要仔细分析主、客观情况,适当调节动机的强度,动机过强或过弱都不能引起良好的活动效率。

### (三)意志行动中的选择与决策

选择是意志的一个基本特征。无论是目标的确定、计划的制订,还是执行决定,意志都表现出选择的特征。有选择,就涉及到决策的问题。决策过程由下列一些相互连接的阶段组成:

(1)确定问题(现状和目标分析);

(2)寻找各种可供选择的方法;



- (3)对各种可供选择的方法进行评价;
- (4)做决定(在各种方案中选择一个最佳的);
- (5)贯彻执行决定;
- (6)监督(各个阶段的连接)。

决策过程中的意志力表现在人对目标状态的追求、选择和做决定时信心和勇气,执行和监督时的恒心和毅力等方面。

美国心理学家詹尼斯和曼尔(Janis & Manr)在 1977 年指出,在任何重要的决策中,引起冲突的因素可能有四类。下面以职业选择为例,说明其具体内容:

(1)个人的功利主义得失。包括工资以外的收入、工作是否有趣、公司的地理位置以及其他直接与决策者有关的事物。

(2)对自己有重要意义的他人的功利主义得失。包括家庭的生活状况、孩子的教育条件、家庭距离、照顾时间等。

(3)自我赞同或不赞同。包括工作的社会价值、工作的创造性、选拔中的自我尊重、个人妥协的要求等,有关决策者自我形象问题的满意程度。

(4)社会赞同或不赞同。包括家庭、亲友、专家和周围人对个人决定的评价。

### 第三节 意志的品质及其培养

#### 一、意志的品质

人的意志的强弱是不同的。构成人意志的某些比较稳定的方面,就是人的意志品质。了解人的意志品质对培养优良品质,克服不良品质具有重要意义。

意志品质主要包括目的性、独立性、果断性、坚韧性、自制力等。

##### (一)目的性

目的性是指对行动的目的有明确认识,从而使这个目的有计划地实现。目的性强的人,能从长远目标出发考虑个别行为目的和意义,使其服务或服从于长远目标,放弃与长远目标相冲突的动机和行为。与之相反,盲目性是指一个人的行动没有明确的目的和方法,或者虽有目的、方法,但它们不是建立在深刻的认识基础之上,因而常受外界的影响而变换不定,缺乏计划性。

##### (二)独立性

独立性是指努力使个人的行为服从于自己的观点和信念。当然,这并不意味着一概拒绝别人的意见和建议。具有独立性的人始终都善于考察别人的建议和指示,如果认为是合理的,就积极吸取别人的意见。具有独立性的人,对于自己的决定和执行这些决定是经过理智思考的。这些决定是符合社会要求,也符合道德要求的。与之相反,易受暗示性的人,容易受别人影响,不善于批判地吸取别人的

建议,一味地采纳别人的建议,即便是毫无根据的建议。易受暗示性的人的行为动机不是从自己已形成的观点和信念出发,而是盲目地接受他人影响的结果。另外,独断性是独立性薄弱的表现。具有独断性的人,不顾别人的劝告,拒绝别人的合理性建议,经常表现为极端性行为。

具有独断性的人和易受暗示性的人,都表现为不能够使自己的行为服从于理性或缺乏意志的独立性。

### (三)果断性

意志的果断性是一个人善于明辨是非,迅速而合理地采取决定和执行决定的品质。具有果断性的人善于迅速地熟识情境,不失时机地采取最合理的决定,并立即执行。果断性也包括如果出现的新情况要求终止所采取的决定时,能立即终止正在执行的决定。当然,果断性的缺乏原因是多种多样的,有的是因为难以预料后果而害怕承担责任,有的是因为经验不足或因多次的失败而丧失信心等。与果断性相反的品质是优柔寡断和草率决定。优柔寡断是指做决定时顾虑重重,犹豫不决,一直处于动机斗争状态而迟迟做不出决定。草率决定是指对任何事情总是不加思考,既不考虑主、客观条件,也不考虑行动后果,选择的目的是想尽快摆脱由此带来的不愉快的心理状态。优柔寡断和草率决定都是意志薄弱的表现。

### (四)坚韧性

坚韧性是指克服重重困难,把所采取的决定贯彻到底,直至达到预定的目的。坚韧性具有两个明显的特点:

(1)从时间上看,能忍受长时间的考验,表现为持之以恒、锲而不舍。

(2)从强度上看,能承受重大困难的考验,表现为百折不挠、毫不动摇。

坚韧性是意志坚强的表现,它对事业的成功起着重要的作用。具有坚韧性的人,面对失败时,并不泄气,能更加坚定、果断地实施预定的行动计划,并为此而探索新的方法与途径。缺乏坚韧性的人,受到挫折,就会束手无策,放弃实现目的的行动。

坚韧性是指坚持正确的观点、行为、方法等,而执拗性是指坚持错误的观点、方法,固执己见,一意孤行。执拗性是意志薄弱的表现。执拗性产生的原因因人而异。有的是由于对事物的错误理解而造成的,有的是由于受到不公正的待遇而产生的特殊反应方式,有的是已形成的任性表现等。与意志的坚韧性相反的品质是动摇性,它是指遇到困难就妥协,不断改变或轻易改变或放弃自己的决定。

### (五)自制力

自制力是指善于控制和支配自己行动的品质。或者说能经常控制自己的言行和不良的心理状态。具有自制力的人,在任何情况下都能保持清醒的头脑,能够控制自己的情感、情绪,不受外界影响,坚持完成意志行动;也善于控制自己的



言论,能有分寸地考虑到各种影响,不信口开河;能节制自己的行为,遇事三思而后行,不凭一时冲动,不因小失大,做事有理、有节、有利。与自制力相反的品质是冲动性。冲动性是指不能控制自己的情绪,对自己的言行约束能力较差。

意志各品质并不是彼此孤立的,而是有着内在联系的。一个人缺少其中任何一个优良品质,都会对个人生活中留下某种缺憾。

## 二、影响意志品质形成与发展的因素

影响意志品质的形成与发展的因素很多。一般说来,主要有以下几方面:

### (一)个性特点

具有高度发展的责任感,有明确的生活目的及实现目的的强烈愿望等个性特点,对于良好意志品质的形成起着积极的作用。这些良好的个性品质都为人在意志行动中表现出积极性和坚韧性创造了必要的条件,促使人执行决定,达到自己预定的目的。一个人在生活道路的每一阶段都要提出自己要达到的目的,总是要与克服各种困难相联系,良好的性格,坚定的信念,对于克服面临的困难有很大的促进作用。

### (二)实践活动

人的心理是在实践中发生、发展的。人的意志也是在实践活动中形成的。正是在进行克服困难的意志活动中,人们了解自己、提高自己的意志水平,形成坚韧性、自制力、果断性、独立性等各种意志品质。良好的活动对人的意志品质的形成与发展有积极意义。

### (三)集体

良好的集体有利于个性发展,促进良好的意志品质的形成。发挥集体的力量,形成强大的教育优势,可以有效地培养人的独立性、自觉性等优良品质。一个良好的集体对自己成员会提出一定的要求,督促个体完成自己的职责,力求不损坏集体形象。这些会使集体的成员感到,他必须果断地采取决定,表现自己的自制力,在行动中做出表率作用。集体的鼓励,也会促使人克服困难和不愉快情绪,更加努力地实现目标。因此,先进的集体对形成良好的意志品质具有重要的影响。

### (四)自我教育

在个体发展过程中,人逐渐学会评价自己的言行举止,表现为自我意识,并会按照一定的标准,提出自我培养和改造自己个性品质的任务,这种自我培养,对人意志品质的形成有着重要作用。

一个人能够经常意识到自身的不足,持之以恒地在意志行动中进行自我培养,会使其体验到意志的积极状态,并在心理上做好完成重大任务的准备。

### 三、青少年意志薄弱的表现

首先,缺乏独立性。特别是在独生子女中,这种情况更为明显。由于孩子从小就受到过分的宠爱,常表现为依赖性强、任性、生活能力差。在生活中表现为想要的东西必须满足;遇到困难就束手无策,求助他人;固执地非要去做不该做的事等。

其次,缺乏持之以恒的精神。对短期目标能够在行动中坚持到底,但对长期目标,在行动中则往往不能善始善终,常常半途而废。由于青少年认识的局限性及自制力较差,抗拒诱惑的能力、控制情绪冲动的能力欠缺,容易沾染不良习气。

再次,缺乏承受挫折的能力。由于骄纵任性,许多儿童从小就说不得,一旦家长对其错误进行批评、指责,内心就承受不了,或者撒泼耍赖,或者号啕大哭不止,直到家长表示“歉意”才算了事。这样的儿童,只能在顺境中生活,一旦遇到逆境,或者稍不顺心,就会出问题。当前青少年中出现的离家出走等极端情况,是与不良的家庭教育有关的。极端的行为主要表现是:

(1)自暴自弃,甘于沉沦,或者忍受不了周围环境的某种刺激,而轻易选择轻生的路。

(2)把愤恨、怒气发泄在他人身上,甚至对老师、对父母、对同学采取极端性行为。

### 四、学生良好意志品质的培养

坚强的意志不是天生的,是后天教育和实践锻炼的结果,所以要重视教育和实践锻炼。

#### (一)确立远大志向,形成高尚的社会情感

意志行为以明确的行动目的为基础,生活的目的人人都有,但人与人的生活目的是不同的。要培养良好的、坚强的意志品质,就必须树立明确的生活目的。在意志行动中,行为的目的是克服一切困难的源泉。目的越伟大、崇高,就越能激起克服困难的力量。因此,在向学生传授知识的同时,应注意学生科学的世界观和人生观的教育,从小树立远大志向和理想。

通过参加适当的社会实践活动,培养学生辨别是非能力,形成爱劳动、爱集体的观念,引导学生将正确的道德知识转化为道德观念和道德理想,培养学生形成高尚的社会情感。利用积极情感的动力作用,增强学生克服困难的决心与勇气。

#### (二)在各种活动中锻炼学生的意志品质

意志品质是在实践活动中培养起来的,锻炼学生的意志品质也要结合各种活动进行。学生的学习本身就是一项艰苦的劳动,它有助于培养学生的各种意志



品质。同时,丰富的知识和熟练的技能也有助于他们在遇到困难时能及时选择最佳方案,多角度、多层面地去寻找解决问题的方法,提高他们克服困难的信心和勇气。因此,锻炼学生的意志品质要注意以下几个方面:

1. 在日常生活中有意识地锻炼学生的意志品质,增强学生自我锻炼的意识

首先,通过教学过程锻炼学生的意志品质。教师可以通过教学过程中适当增加教学内容的难度来不断锻炼学生的独立性、坚持性和自制力。其次,通过公益活动或生产劳动来磨练学生的意志品质。在劳动中,形成正确的态度,通过克服困难,自觉遵守劳动纪律,增强切身体验,促进学生良好意志品质的形成。再次,加强体育锻炼。健康的体魄是意志行动的基础,有利于提高克服困难的勇气和决心。体育锻炼或体育竞赛常要求付出超常的体力,可以培养人的机智、勇敢、果断、坚韧、自制、团结互助等品质,有利于意志品质的培养。

在意志品质形成过程中,自我锻炼起着重要的作用。在意志品质的形成过程中,社会环境(包括教师、家长、同学等)的影响,教育的作用,团体的要求等,都必须通过学生的自身锻炼。因此,应加强学生自我锻炼意识的培养。如树立榜样或用格言来督促自己,也可以坚持写日记进行自我分析等,通过循序渐进和不断的努力培养自己形成良好的意志品质。

2. 进行适当的挫折教育,有利于学生意志品质的形成

适当的挫折情境有利于学生认识到失败是一个从学习到最终成功的过程,认识到从挫折和失败中吸取经验和教训的重要性。使他们面对生活中充满失败与挫折的现实,培养他们在失败与挫折中奋进的勇气。从“挫折”教育中提高能力,丰富经验,促进学生意志品质的发展与成熟。

有的父母为子女包办一切,不忍心让孩子吃苦,这种观点是不对的,不利于青少年的健康成长和形成良好的意志品质。

3. 创设一定的情境,针对学生意志品质的个别差异,采取不同的教育措施

学生的意志品质存在着差异,意志品质的发展也是循序渐进的过程。研究表明,9—18岁的青少年,他们的意志品质发展可分为四个阶段:

第一阶段为9—10岁,这一阶段的小学生因生理、心理发展不成熟,意志品质的得分很低;

第二阶段为10—12岁,这一阶段的小学生,由于心理、生理发育和体育及劳动等活动的锻炼,意志品质有了迅速发展;

第三阶段为12—15岁,这一阶段正值青春发育期,由于生理、心理发展的不平衡,学生的意志品质有所下降;

第四阶段为15—18岁,在这一阶段中,学生进入了青春期,心理发展趋向成熟、稳定,意志品质又有了新的发展,达到了新的水平。

因此,学生的意志品质是有差别的,不同的人的意志品质有着不同的特点。



为促进学生意志品质的全面发展,应采取不同的措施。教师要鼓励学生提高克服困难的决心和信心,充分了解良好意志品质的重要性,创设一定的情境,有针对性地培养学生的意志品质。对于盲从、轻率的学生,应启发他们意志的自觉性;对胆小、犹豫不决的学生,应培养他们勇敢、果断的意志品质;对于任性、自制力差的学生,要培养他们控制行为的能力;对于缺乏毅力,做事虎头蛇尾的学生,应激发他们的坚韧性和克服困难的决心。

### (三)充分发挥班集体的影响

班集体可以形成一种巨大的教育力量。在良好的班集体里,同学们团结互助,关心集体,热爱集体,维护集体的荣誉,能够积极努力为集体争光,这有助于学生形成良好的意志品质。因此,教师应充分发挥班集体的作用,努力形成良好的班风,帮助学生培养良好的意志品质。如规定制度,严明纪律,通过辩证地运用耐心说服与有意强制,引导学生形成培养良好意志品质的集体氛围。同时教师要以身作则,为学生树立好榜样。

## 复习思考题

1. 什么是意志? 意志行动的基本特征是什么?
2. 简述意志过程。
3. 意志的品质是什么? 如何培养学生良好的意志品质?
4. 影响意志品质形成与发展的因素有哪些?

## 第七章

# 个性心理特征

个性,又称人格(Personality)。现代心理学把个性理解为一个人的整个精神面貌,即具有一定倾向性的心理特征的总和。个性主要是由个性倾向性和个性心理特征两方面构成。个性倾向性表现在对认识和活动对象的趋向和选择上,主要包括需要、动机、兴趣、理想、信念和世界观。它是人进行活动的基本动力,制约着所有的心理活动,表现出个性的积极性。个性心理特征指个体经常表现出的本质的、稳定的心理特征。包括能力、气质和性格,其中以性格为核心。这些特征影响着个体的举止言行,反映出一个人的基本精神风貌和意识倾向,集中体现了人的心理活动的独特性。

个性倾向性和个性心理特征相互联系、相互制约,共同构成了一个人完整的个性结构,并对人的行为和心理活动进行调节和控制。前面已讲述了个性倾向性,本章将重点阐述个性心理特征,逐步探讨能力、气质和性格。

### 第一节 能力

#### 一、能力概述

##### (一)能力的概念

能力是顺利完成某种活动所必须的心理特征的总和。

能力总是和活动相联系,在活动中得以表现和发展,并直接影响着活动的顺利完成。例如,曲调感是从事音乐活动必须具备的条件;而敏锐的观察力、稳定的注意力、良好的记忆力、严密的思维及丰富的想像力,则是保证学习任务顺利完成所必不可少的心理特征。因此,能力实际上就是从事活动的 ability,具有某种能力就能顺利地完成任务,能力的强弱决定活动效率的高低。所以,能力是顺利完成某种活动的必要条件。

某种复杂活动的顺利完成仅靠一种能力是不够的,还需要多种能力的结合。



例如,一个教师要想成功地完成教学工作,仅有言语表达能力是不够的,还必须具备逻辑思维能力、细致的观察能力、对教材的记忆能力等等。心理学中把多种能力的完备的结合,称为才能。高度发展的多种能力最完备的结合,称为天才。心理学家认为天才是由深邃的洞察力、良好的记忆力、机敏的思维能力、丰富的想像力及创新能力等构成的。也有的心理学家把智商达到 140 分者称为天才。天才并非天生的,它是在较优异的先天禀赋的基础上,环境影响、教育培养和个人努力奋斗的结果。

### (二)能力和知识的关系

能力和知识既有区别,又有联系。两者的区别主要表现在以下几个方面:首先,范畴不同。能力是人的个性心理特征,而知识是人类社会历史经验的总结和概括。例如,学生在做数学题过程中所表现的思维的创造性和逻辑性是属于能力范畴,而做题时所使用的定理或公式则属于知识范畴。其次,能力的发展和知识的获得不是同步进行的。一般来说,知识掌握要比能力的发展迅速些。知识的掌握和增加并不一定意味着能力的形成和发展,二者并非总是成正比。随着年龄的增长,人的知识不断地积累和增加,但能力则有可能发展、停滞、甚至衰退。

能力和知识的联系表现在以下两方面:一方面,能力是在掌握知识的过程中形成和发展的。学生在掌握知识的同时,能力也得到了发展。知识是能力发展的基础和条件,如果缺乏必要的知识,就会阻碍能力的发展。另一方面,掌握知识又以一定的能力为前提。能力制约着掌握知识的速度、难度、数量、质量和巩固程度。因此,能力既是掌握知识的结果,也是掌握知识的前提。能力和知识相互制约,相互促进和发展。

### (三)能力的种类

能力可以根据不同的标准进行分类。

#### 1. 一般能力和特殊能力

按能力是在广泛活动领域内发生作用,还是在特殊活动领域内发生作用,可以把能力分为一般能力和特殊能力。

一般能力也叫智力,是指从事一切活动所必须具备的能力。一般能力包括观察力、记忆力、思维能力和想像力,其中以抽象思维能力为核心。一般能力是各种特殊能力形成和发展的基础。

特殊能力又称专门能力,是指顺利从事某种特殊活动所要求的能力。如数学能力、绘画能力、音乐能力、机械能力等。特殊能力的形成和发展有赖于个体的先天素质,但更主要是环境和教育影响的结果。

一般能力和特殊能力是有机地联系着的。一般能力的发展为特殊能力的发展提供了前提基础,特殊能力的发展又促进了一般能力的发展。例如,记忆力是一般能力,它的高度发展为从事音乐活动所需要的听觉形象记忆的发展提供了

条件;而听觉形象记忆的发展,又促进对音乐记忆力的发展。

## 2. 再造能力和创造能力

按照活动中创造性的大小不同,可分为再造能力和创造能力。

再造能力是指能顺利地掌握前人积累的知识和技能并按提供的方式进行活动的的能力。创造能力是指根据一定目的,创造出有社会价值的、新的、独特产品的能力。例如,学生掌握教师讲解的数学定理、公式,并按照学过的定理来解决同一类的问题,是以再造能力为主的。而科学家的发明、创造,艺术家独创的新作品等,主要是以创造能力为主。

再造能力和创造能力的关系非常密切。再造性活动一般都包含创造性的因素,创造性活动也包含有再造活动,而且创造能力也是在再造能力的基础上发展起来的。人的活动一般都是先模仿、再造,而后才能有所创造。

## 二、能力的结构

能力具有复杂的结构,探讨能力的结构有利于我们认识能力的本质,更好地进行能力的培养,同时对能力的测量和评价也有积极的意义。

### (一)二因素论

英国心理学家斯皮尔曼(C. E. Spearman)认为能力由一般因素(G 因素)和特殊因素(S 因素)两种因素构成,故称二因素论。G 因素是完成任何一种作业都必须具备的共同因素,S 因素是完成某种性质的作业必须具备的特有因素。成功地完成任何活动都必须有这两种因素的共同参与。例如,完成一个数学作业需要  $G+S_1$ ,完成一个语言作业需要  $G+S_2$ ,而完成另一个作业需要  $G+S_3$  等。G 因素是能力结构中

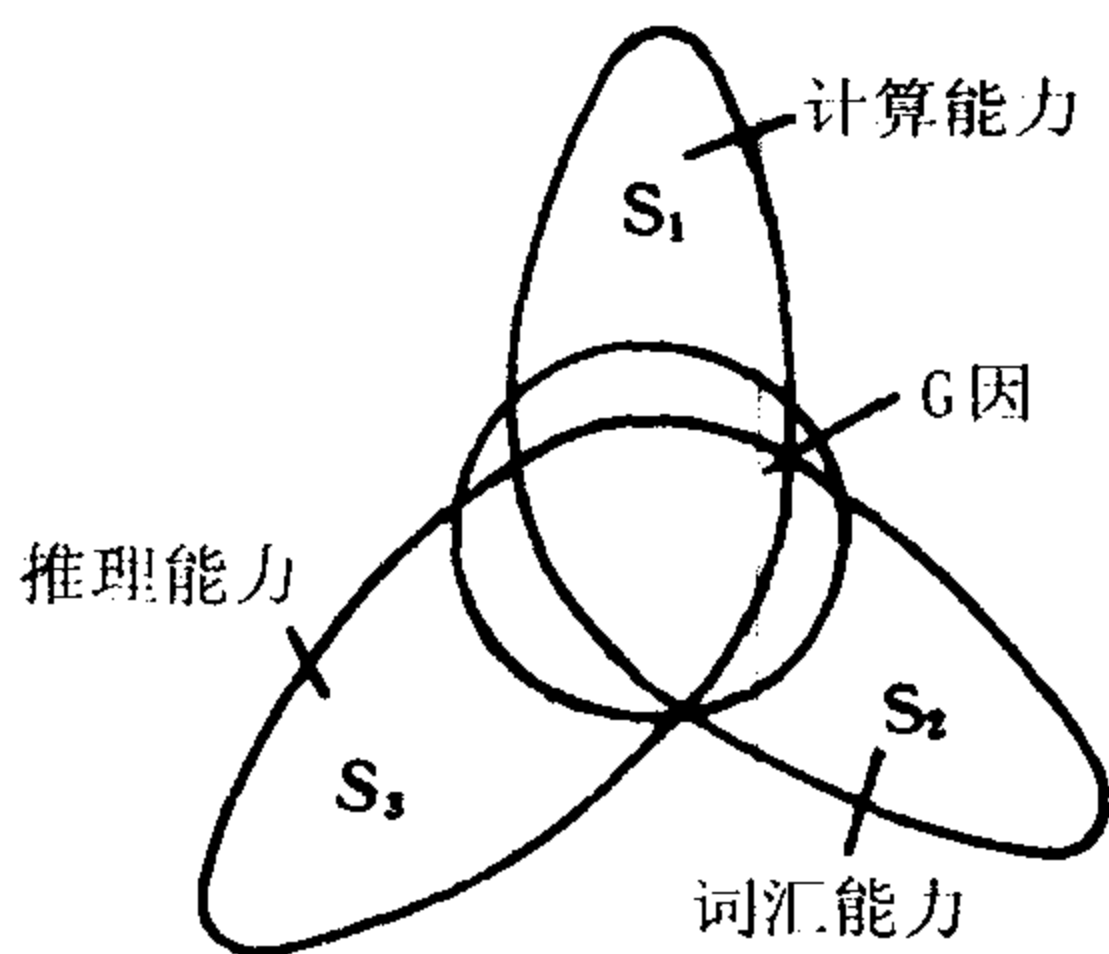


图 7-1 因素论模式图

第一位的首要因素,它只有一个,参与所有活动。S 因素则是决定各种不同能力的因素。S 因素有许多,它们分别参与某些特定的能力活动。图 7-1 是二因素论的模式图。

斯皮尔曼认为,G 因素是区别天才和白痴的指标,而 S 因素则是体现在认识领域差异的原因。

### (二)群因素论

美国心理学家瑟斯顿(L. L. Thurstone)采用自己设计和发展的因素分析方法,提出了另一种能力结构理论。他认为,大多数能力都可以分解为七种彼此无关、完全独立的原始因素。它们是:语词理解(V)、语词流畅(W)、推理能力(R)、计数能力(N)、机械记忆能力(M)、空间能力(S)和知觉速度(P)。但瑟斯顿实验



的结果同他的设想相反,各种能力之间都有不同程度的正相关。这说明各种能力并不是绝对割裂、彼此无关的,而是可以找到一般相关因素的。后来,他提出了一种“二级的普遍因素”,即一般因素。这样他又接近了斯皮尔曼的二因素说。

### (三)智力三维结构模型

美国心理学家吉尔福特(J. P. Guilford)于1967年提出智力三维结构模型。他认为,智力因素可分为操作、产物和内容三个维度,它的构成正像一个有长、宽、高三个维度的立方体。智力的第一个维度是操作,即思维的方法。操作有五种:认知、记忆、发散思维、辐合思维和评价。智力的第二个维度是内容,即思维的对象。内容有四种:图形、记号、语义和行为。智力的第三个维度是产品,即智力活动的结果。产品有六种:单元、类别、关系、系统、转换和蕴含。三个维度相互结合起来共有 $4 \times 5 \times 6 = 120$ 种智力因素(图7-2)。

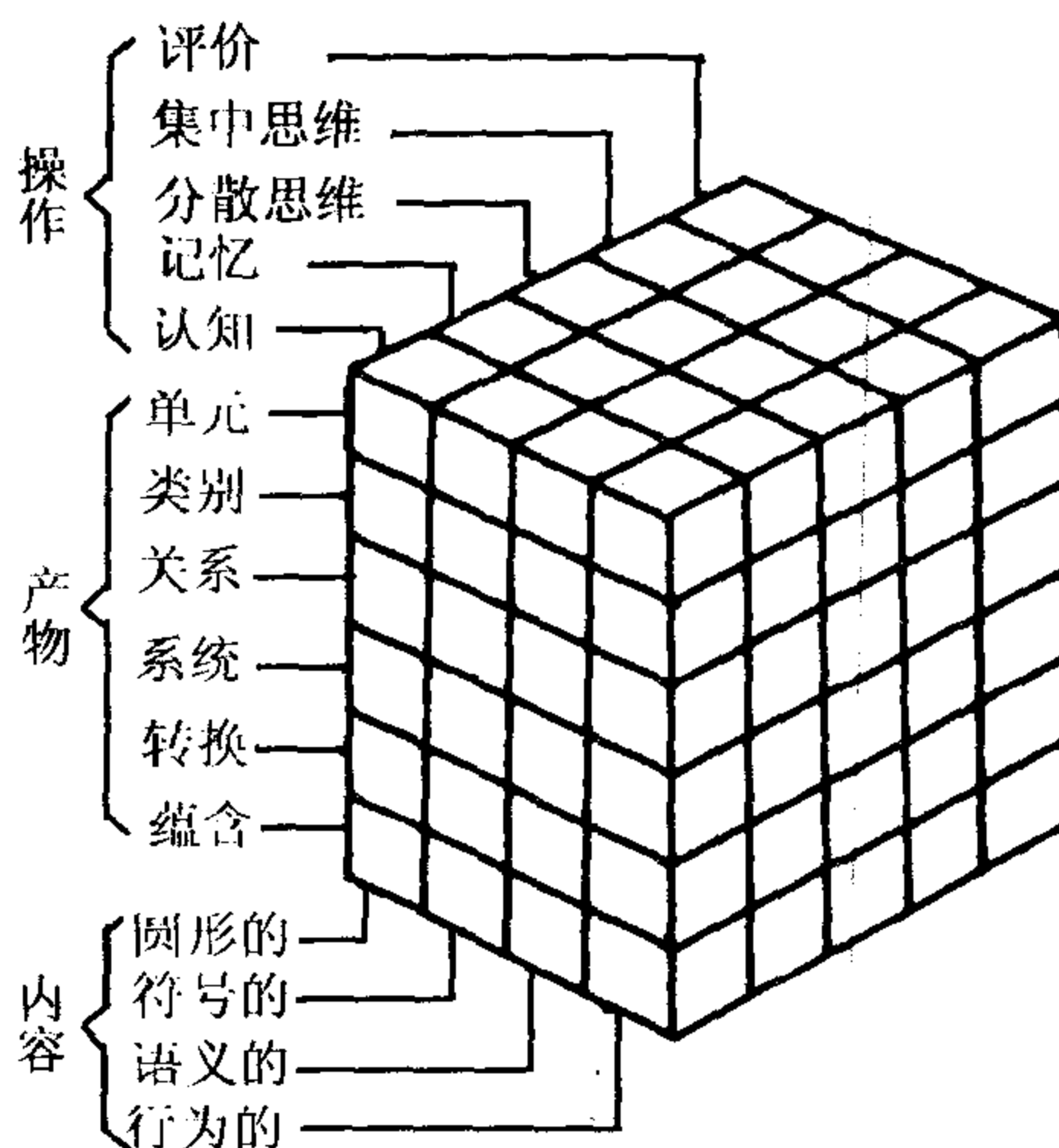


图7-2 智力三维结构模型

吉尔福特的智力结构模型是对能力结构认识的深入,为认识人类智力和开发人类智源提供了一定的线索。

### (四)智力层次结构模型

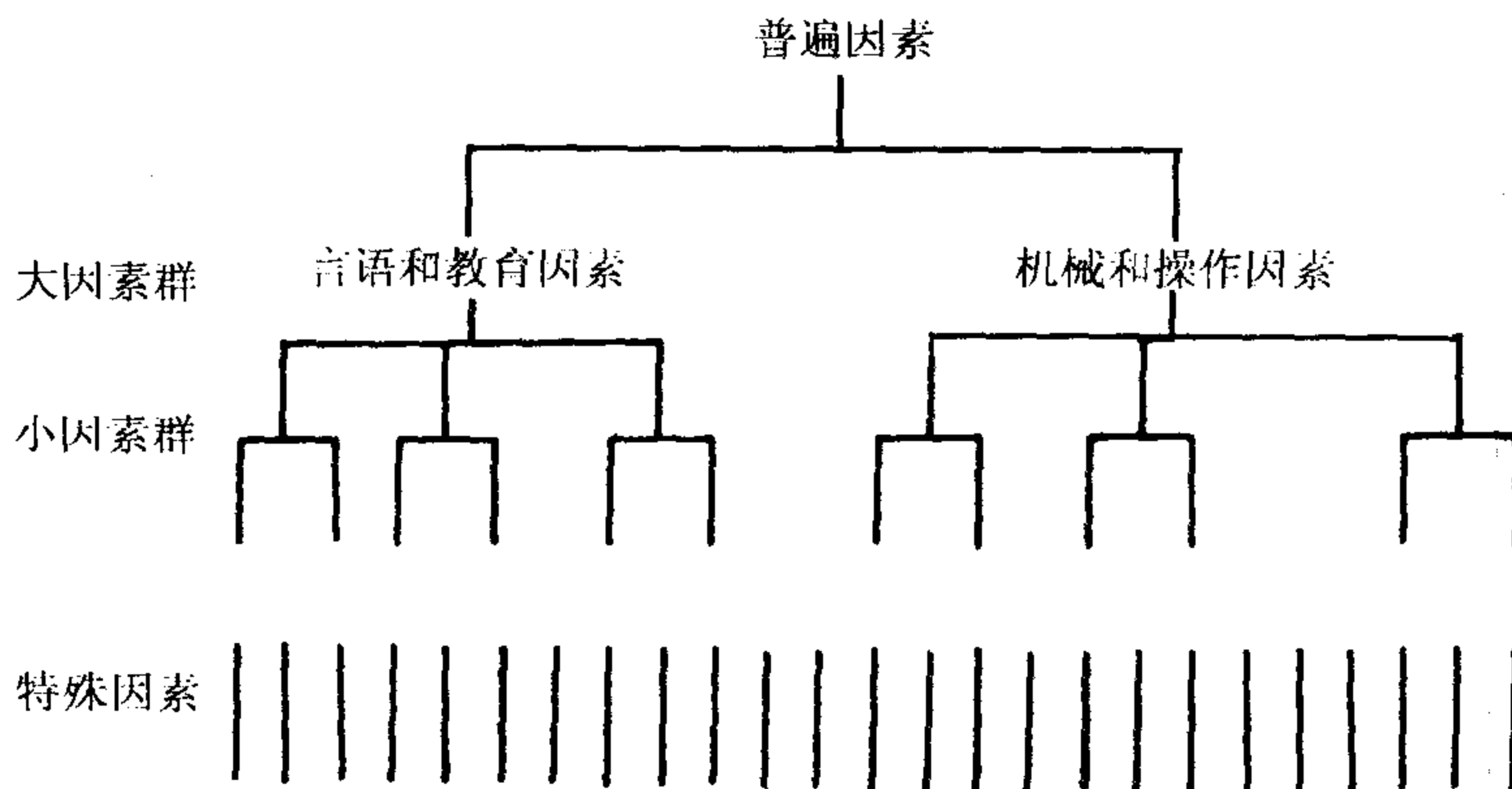


图7-3 阜南的智力层次结构模型

英国心理学家阜南(P. E. Vernon)于1960年提出智力层次结构模型。他认为,智力因素的结构是按层次排列的:最高层次是智力的一般因素;第二层分为两个大因素群:言语和教育方面的因素群以及机械和操作方面的因素群;第三层

分为几个小因素群,即在语言和教育方面的因素中分言语的、数量的、教育的因素群,在操作和机械方面又分为机械信息、空间信息和用手操作等因素;第四层即指各种特殊因素 S(图 7-3)。

阜南的智力层次结构理论较斯皮尔曼的二因素论又前进了一步。他在斯皮尔曼的 G 因素和 S 因素之间又增加了大因素群和小因素群,这就明显地改变了把一般能力和特殊能力相对立的局面。

### 三、能力测量

对能力进行客观、准确的测定,有利于开发智力、选拔人才和因材施教。目前,常用的测量能力的方法主要有观察法、实验法和测验法。这里重点介绍测验法。

测验法是使用一套比较系统的测量题目并用数值标志个人能力发展水平的方法。能力测量的目的就是数量化地表示能力的差异。根据能力种类的不同,可以分为一般能力(智力)测验、特殊能力测验和创造能力测验。

#### (一)智力测验

智力测验也就是一般能力测验,是目前世界各国普遍流行的用以测量人的智力水平的测验方法。智力测验的工具叫智力量表,智力量表有很多种。

世界上第一个正规的智力量表是法国心理学家比奈(A. Binet)和医生西蒙(T. Simon)于 1905 年共同编制的比奈—西蒙量表。1916 年美国心理学家、斯坦福大学推孟(L. M. Terman)教授加以修订,使这个测试进一步标准化,称为“斯坦福—比奈量表”。

斯坦福—比奈量表的测验项目是按年龄分组编制的。采用智商作为衡量人智力水平的指标。智商最早是由德国心理学家施太伦(L. M. Stern)提出的,它表示智力年龄(MA)与实足年龄(CA)的比率,又称比率智商。推孟为了避免计算中的小数,将商数乘以 100,其公式为:

$$IQ = MA / CA \times 100$$

在测验时,一个实足年龄 10 岁的儿童,如果他的智龄是 11 岁,其智商  $= 11 / 10 \times 100 = 110$ ;如果他智龄是 9 岁,其智商  $= 9 / 10 \times 100 = 90$ ;实龄和智龄相等,表示这个儿童的智力水平与他的实足年龄相当,他的智力是中等的。智商大于 100,表示儿童智力高于同龄儿童;如果智商小于 100,则表示此儿童的智力低于同龄儿童。

斯坦福—比奈量表的制定是以心理年龄同实足年龄一起增长为假设的,但事实上,心理年龄并非始终随实足年龄增长而增长。因此,它只适用于一定的年龄阶段。

美国心理学家韦克斯勒(D. Wechsler)在 20 世纪中叶编制了三套智力量



表,即韦氏学前和学龄初期智力量表(WPDSI)、韦氏儿童智力量表(WATSC)和韦氏成人智力量表(WAIS)。每套量表都包括言语和操作两个方面,整个韦克斯勒智力测验量表适用的年龄范围从幼年直到老年。

韦克斯勒采用的是以同龄组被试的总体平均成绩为标准,经过统计处理得出的智商,称之为离差智商。即以同年龄组的总平均数当作智商 100,标准差为 15,用个人的实得分数(X)与总平均数(M)之差,与同年龄组分数的标准差(S)比较。就可以看出他在同年龄组内所占的相对位置,而不受年龄影响。如果一个人的实得分数比总平均数高,表明他的智商高于 100;如果一个人的实得分数低于总平均数,说明他的智商低于 100。要换算成确定的数值,其公式为:

$$IQ=15(X-M)/S+100$$

韦氏这三套智力量表是国际上公认的有权威的量表。经过我国心理学家的修订,已广泛应用于教育、管理和医学等领域。

### (二)特殊能力测验

特殊能力测验能够预测人们从事某种活动的顺利性,是选拔人才的一种有效方法。主要适用于职业的定向指导,对从业人员的选拔和安置,对某些具有特殊能力的儿童早期诊断,以便于特殊培养。特殊能力测验的种类很多,包括机械能力测验、音乐能力测验、绘画能力测验、飞行能力测验、管理能力测验等。

要测定从事某种专业活动的能力,首先要分析并找出这种活动所要求的心理特征,以此为依据列出测验项目,设计测验。例如,音乐能力测验,就从音高、音调、节奏感、时间、记忆、和谐等方面进行测验。根据测验来测定人的特殊能力。

### (三)创造力测验

创造力与智力之间并不像常人所认为那样存在着高相关。一般说来,智力差的人不可能有高创造力,但高智商的人并不都有高创造力,也有创造力水平低的。只不过智力发展水平低会阻碍创造力的发展,高创造力的人必须具有中等以上的智力。

创造力测验的量表很多,目前常用的有:

- (1)吉尔福特的创造力测验,主要用于测量发散性思维;
- (2)托兰斯的创造思维测验;
- (3)美国芝加哥大学盖泽尔斯(J. W. Getzels)等编制的创造力测验。

创造力的测验主要特点是强调思维的变通性、流畅性和独特性。

## 四、能力的个别差异

能力的个别差异表现在量、质和发展三个方面。量的差异是指能力发展水平上的差异,质的差异是指能力类型的差异,发展的差异是指能力表现早晚的差异。



### (一)能力发展水平的差异

一般人口中,智力分布基本上呈常态分配(正态分布),即两头小、中间大,也就是智力超常和低常的是少数,智力中等的是大多数。国内外的许多研究的结果都表明这一点。推孟和梅里尔(M. A. Merrill)根据所测得的智商分布情况,列出了智力分级表(表 7--1):

表 7-1

智力分级表

| 智 商     | 级 别  | %  |
|---------|------|----|
| 140 以上  | 非常优秀 | 1  |
| 120—139 | 优秀   | 11 |
| 110—119 | 中上   | 18 |
| 90—109  | 中智   | 46 |
| 80—89   | 中下   | 15 |
| 70—79   | 临界   | 6  |
| 70 以下   | 智力迟钝 | 3  |

心理学家根据智力发展水平把儿童分成三个等级:超常儿童、常态儿童和低常儿童。智力超常儿童智商一般在 130 以上,具有以下特点:知觉敏锐,观察事物仔细;记忆力强,保持时间长;注意力集中;思维灵活,条理清楚;分析概括能力强,富有创造性;学习刻苦,求知欲望强烈;热爱劳动,意志坚强、自信,有进取精神。

低常儿童指智力发展明显低于同龄儿童并有适应障碍的儿童,又称智力落后儿童、弱智儿童或低能儿童,一般智商在 70 以下。表现为:知觉的敏锐性差,分辨物的细节较困难;对直观材料和词的认识能力差,回忆事物时缺乏逻辑联系;思维的概括能力差,言语发展缓慢,词汇贫乏,有的儿童还出现言语障碍;情绪压抑、紧张、缺乏自信心,有的还产生自卑感,常以失败的情绪来对待自己所做的事情。对智力低下的儿童应及早发现、诊断和治疗,尽可能给他们提供学习机会,使其获得一定的生活能力。

### (二)能力的类型差异

能力类型的差异是指人们在认识过程中表现的心理品质的差异。具体表现在知觉、记忆、言语和思维等方面。

知觉方面的能力类型差异有三种:

- (1)综合型,知觉具有概括性和整体性,但是分析方面较弱;
- (2)分析型,知觉具有较强的分析能力,但整体性较差;
- (3)分析综合型,具有上述两种类型的特点。

记忆方面的能力类型差异,根据人们记忆材料的方法可分为以下几种:

- (1)视觉型,视觉识记的效果较好;
- (2)听觉型,听觉识记的效果较好;

- (3)运动型,有运动觉参加时识记效果较好;
- (4)混合型,运用多种记忆效果较好,一般人多属此类。

根据识记不同材料的效果和方法,分为:

- (1)直观形象的记忆类型,这类人识记物体、图画、颜色、声音较好;
- (2)词的抽象记忆类型,这类人识记词的材料、概念和数字等较好;
- (3)中间记忆类型。

言语和思维方面的类型差异分为:

- (1)生动的思维言语型,这些人的思维和言语中有丰富的形象和情绪因素;
- (2)逻辑联系的思维言语型,这些人的思维和言语是概括的、逻辑的联系为主;
- (3)中间型。

### (三)能力表现早晚的差异

人的能力表现是有差异的。有些人在儿童时期表现出某些方面的优异能力,人才早熟,也叫做能力早期表现。例如,我国唐朝初期的王勃,6岁善文辞,10岁能赋,少年时写了著名的《滕王阁序》。现代的胡小舟11岁时的绘画《荡秋千》获得世界儿童绘画一等奖。奥地利作曲家莫扎特3岁就发现三度音程,5岁开始作曲,6岁主演演奏会,8岁试作交响乐曲,11岁就能创作歌剧。

能力的早期表现,在音乐、绘画等领域最为常见。据有关资料,目前我国出现了许多小画家、小音乐家、小书法家、小数学家等。这些儿童多数在绘画、音乐、体育和文学等方面的能力早期表现比较突出。

但有些人的才能表现得却很晚。例如,我国著名画家齐白石,在40岁才表现出绘画才能;李时珍60多岁才写成《本草纲目》;达尔文50多岁才开始在生物进化论方面有研究成果,写出《物种起源》这部名著。大器晚成的原因是多方面的,从主观方面来看,可能是早期不够努力,后来加倍学习的结果。从客观方面来看,可能是因为环境因素的影响,没有及时提供学习和施展才华的机会;或是因为有些学科比较复杂,需要经过长期的努力奋斗,才能取得一定的成果。

一般说来,中年是成才的最佳年龄阶段。因为中年人年富力强、身体健壮、精力充沛,既有较强的抽象思维能力、记忆力和创新能力,又掌握丰富的基础知识和实践经验。

诺贝尔奖金获得者获得成果的最佳年龄区是30—50岁,而科学家、艺术家、作家成才的最佳年龄区是25—40岁。

## 五、能力的培养

### (一)能力形成和发展的条件

影响能力形成和发展的因素很多,概括地讲有三个方面:一是先天性因素,



即素质；二是后天环境，包括家庭影响、学校教育和社会实践活动的作用；三是个人的主观努力。

### 1. 素质

素质是指有机体生来具有的解剖、生理特点，主要是神经系统、脑的解剖生理以及感觉器官和运动器官的解剖生理特点。素质是能力形成和发展的自然前提和物质基础，离开了这个前提和基础就谈不到能力的发展。双目失明的人难以发展绘画方面的能力；生来聋哑的人难以发展音乐方面的能力；无脑儿不仅不能发展各种能力，甚至难于生存。

素质本身不是能力，也不能现成地决定一个人的能力，它只是提供一个人能力发展的某种可能性，只有通过后天的教育和实践活动才能使这种发展的可能性变为现实。由于人的社会生活条件不同，受教育的机会不同，学习内容和活动领域不同，个体能力发展的方向和水平亦存在着差别。

### 2. 环境

环境指客观现实，即人的生活条件和社会条件。主要包括：

#### (1) 营养

胎儿和幼儿时期的营养直接影响脑细胞的发育，从而影响能力的发展。近年来许多研究证实，营养不良可以造成脑细胞数目低于正常发展儿童的数目。伦敦教育研究所蒂译尔曾指出：“营养不良儿童的智力测验成绩都很差。”营养不良发生的时间越早，对儿童的影响越大。

#### (2) 早期经验

儿童智力发展的速度是不均衡的，具有先快后慢的特点，特别是在儿童生活的早期阶段，智力的发展变化最快。美国心理学家布卢姆(B. S. Bloom)指出，如果17岁的智力水平视为100%，那么从出生到4岁获得的智力是50%，4岁到8岁获得30%，8岁到17岁获得20%。可见早期经验对儿童的智力发展具有极为重要的作用，在一定程度上影响着一个人一生的智力发展水平。因此，要重视早期教育的积极作用。

#### (3) 学校教育

学校教育是一种有目的、有计划、有系统地培养人的活动，在能力的发展中起主导作用，在教育过程中，儿童不但能够掌握知识、技能，同时他的能力也能得到发展。

教学方法是实现教学任务的手段，良好的教学方法有助于儿童能力的发展和培养。研究表明，利用汉字结构规律进行教学，既有助于汉字学习，又能促进儿童思维能力的发展。前苏联心理学家列昂节夫应用特殊的教育方法，使那些似乎缺乏音乐才能的儿童形成了音乐听觉。

#### (4) 实践活动

能力是在人的活动中形成和发展起来的。活动的多样性,促进能力发展的多面性。

实践对各种特殊能力的发展起着重要作用。如,高明的品酒师,可以品出酒的产地及品牌。有经验的染色工人能分辨出 40 多种不同色调的黑色。

#### 3. 个人的主观努力

虽然环境对能力发展起决定作用,但它只是外部条件,人的能力必须通过个人的积极努力才能得到发展。

因此,充分地发挥个人的主观能动性,积极参加社会实践活动,刻苦勤奋学习是能力形成和发展的极其重要的条件。

### (二) 能力的培养

培养和发展能力是教育界研究的重大课题,世界各国教育的一个总趋势就是重视学生能力的培养。要培养和发展学生的能力,就必须解决学校在学习中存在的两大矛盾:一是现代科学知识的高速增长与学生在校学习时间有限之间的矛盾;二是知识陈旧与学生学习目的之间的矛盾。解决这两大矛盾的根本途径就是要培养和发展学生的学习能力,主要是教会学生获取知识的方法,即让学生学会学习。

#### 1. 通过教学活动培养学生的能力

各门学科的基础知识和基本技能是学生能力发展的重要条件。通过各学科的教学活动,使学生在获得知识、技能的同时促进能力的相应发展。学生已有的知识、技能转化为能力,需要具备一定的条件。如知识本身的性质和结构;教师的教学方法和学生的学习方法;学生主观能动性的发挥和客观因素的影响。这就要求教师既要采用相应的教学方法与手段,向学生传授知识,训练各种技能;又要传授学习和训练方法。

#### 2. 积极开展课外活动,通过培养学习兴趣,促进能力的发展

学生能力的培养和发展,局限于课堂教学或书本知识的学习是远远不够的。必须在提高课堂教学效果的同时积极开展课外、校外活动,组织学生参加内容丰富、形式多样的活动,引导学生在活动中培养广泛的兴趣,发展能力,开阔眼界。丰富多彩的活动不仅可以调剂人的精神,增强体质,陶冶情操,而且可以促进学生各种兴趣的培养,促进观察、想像、思维能力的发展。如科技兴趣小组,文体活动,生产劳动,社会调查等。学生在这些活动中,既满足了学习知识的需要,又培养了学习兴趣。使他们在运用已有的知识解决实际问题的同时,相应的能力也得到了发展。

#### 3. 针对学生能力的个别差异,实行因材施教促进能力的发展

学生能力的个别差异是客观存在的,针对学生不同的特点,采取相应的措施



进行教学,可以收到良好的效果。

首先,对智力超常学生的教育可以通过开设超常班、课外个别辅导、加快教学进度、充实课程内容、施行弹性课程、跳级等方式进行,以满足他们的学习和能力发展的需要。但应注意增强超常儿童的自理能力和社会适应能力,学习分量不能过重,以保证他们身心均得到全面发展。其次,对于一般学生,也要针对他们的特点,进行有的放矢的教育。对差生或感到学习困难的学生,应重点辅导,个别帮助。要帮助他们克服自卑心理,增强学习自信心,逐渐培养起学习的兴趣,培养起自学的能力;对优等生,帮助他们端正学习态度,踏踏实实,切忌骄满,帮助他们了解自己在德、智、体及各种能力方面的优点和缺点,扬长补短,全面发展;对中等生应帮助他们克服弱点,向优等生转化。此外,对那些心理或智力缺陷的学生,应予以特殊的照顾和教育,以帮助他们形成一定的自理能力。

#### 4. 重视早期教育,适时进行早期教育,奠定能力发展的基础

研究表明,对儿童适时开展早期教育,对能力的培养和发展具有重要的作用。我国心理学工作者通过研究发现,1—7岁是一个人智力发展的关键期,抓住这一时期对儿童实施早期教育,有益于开发智力并为能力的发展奠定良好的基础。但应注意早期教育者并非越早越好,而是要适合儿童身心发展的特点,适时采取适当措施、方法,促进儿童能力的发展。同时,还要注意儿童个性的全面发展和培养,不能只追求早期的知识教育,否则也不利于儿童身心的正常发展。

## 第二节 气 质

### 一、气质概述

现代心理学认为,气质是表现在心理活动的强度、速度和灵活性等方面的典型的、稳定的动力特征,表现在所有心理活动——认识、情感、意志、行为活动中,使个体的全部心理表现都染上个人的独特色彩。例如,有的人性情急躁,易发脾气;有的人冷静沉着,不动声色;有的人反应迅速敏捷,活泼好动;有的人反应较为迟钝,行动缓慢稳重等,体现出不同的气质特征。

心理学中所说的气质与人们平时所说的气质含义有所不同。人们平时所说的气质是指一个人的风格、风度,或某种职业所具有的非凡的特点。比如,我们说某人气质好,意思是说他的风度好。而我们常说的“脾气”、“秉性”实际上才是气质的通俗说法。

气质概念的含义具体表现在以下两个方面:

#### (一) 气质是心理活动的动力特征

心理活动的动力特征是指心理活动发生的速度、强度和指向性。心理活动发

生的速度是指知觉的速度、思维的敏捷程度、注意力集中时间的长短和情绪发生的快慢等心理过程的速度。心理活动的强度是指情绪的强弱、意志努力的程度等心理过程的程度。心理活动的指向性是指心理活动指向外部现实还是指向自己的内心世界。气质是心理活动的动力特征,因而表现在各种心理活动中,使一个人的整个心理活动染上个人独特的色彩。

### (二)气质具有天赋性,是典型的、稳定的心理特征

气质具有“天赋性”,受个体生物特性制约。例如,有的新生儿爱动爱笑;有的安静、平稳。如果说能力和性格主要依赖个体后天环境的影响,特别是社会生活条件,那么对气质而言,个体的某些先天的生物特性起着更大的作用。因此,气质更具稳定性。俗话说:“江山易改,秉性难移”,即是指气质具有稳定不易改变的特点。但气质的稳定性并不意味着它是固定不变的,它也会随着社会生活环境和教育的影响而发生不同程度的变化,只不过这种变化比较缓慢。

## 二、气质学说

气质学说种类很多,这里简要介绍几种主要学说。

### (一)体液说

早在两千多年前希腊医生希波克拉底就提出气质体液说,把人的气质划分为胆汁质、多血质、粘液质和抑郁质四类。他认为人体内有四种液体,粘液生于脑,黄胆汁生于肝,黑胆汁生于胃,血液生于心脏。人的气质的差异,是由于人体内的这四种体液的不同数量的比例关系所决定的。这种思想经过后人总结成四种气质类型,并以人体这四种液体混合比例孰占优势决定某种气质类型。即人体内体液的混合比例血液占优势属于多血质类型,体内黄胆汁占优势的属于胆汁质类型,体内粘液占优势的属于粘液质类型,体内黑胆汁占优势属于抑郁质类型。希氏对于人的气质的分类基本上是正确的,因此这种分类方式一直沿用至今,但他对于气质的解释却是不科学的。

### (二)血型说

血型说是用血型来解释人的气质的差异的。是日本学者古川竹二提出的。血型论者认为,人的气质是由他的血型决定的。人的血型分为A型、B型、AB型和O型四种,他们的气质也相应地划分为A型气质、B型气质、AB型气质和O型气质。血型论者认为:A型气质的人温顺、腼腆、多疑、易激动;B型气质的人灵活、镇静、喜交际;AB型的人则兼有A型和B型气质者的特点;O型气质的人好逞强、坚毅、勇敢。

当然,这种见解仅为一家之言,缺乏科学根据。

### (三)体型说

德国精神病学家克瑞奇米尔(E. Kretschmer)依据一些精神病患者的临床



观察以及对正常人的研究认为,人的身体结构与气质特征以及所患精神病种类有一定关系。他把人的体型分为瘦长型、肥胖型、筋骨型三种类型。并认为瘦长型的人体态高而瘦、皮肤干燥、肌肉和骨骼并不发达。其气质表现为敏感、细致、多思虑、冷漠、孤僻、神经质,属于分裂气质。肥胖型的人体态腹大、身体矮胖、肩狭、脂肪丰满。其气质表现为:时狂时郁。狂时豪言壮语、情绪兴奋。表现为善交际、活泼、热情、精力旺盛;抑郁时沉默寡言、悲观失望、表情呆板、联想迟钝,属于躁狂气质。筋骨型的人体态身体强壮,精力充沛,骨骼肌肉比较发达。其气质表现为迷恋、一丝不苟、理解缓慢、情绪爆发性,属于粘着气质。

这种类型学说依据体态作为划分不同气质类型的标准是不科学的。

#### (四)激素说

激素说是用内分泌腺分泌的激素来解释人的气质的。以柏尔曼(L. Berman)的气质激素理论影响较大。他认为激素分泌的差异是人们气质互不相同的原因。柏尔曼根据人的某种腺体的发达程度,分泌激素的多少,把人分成甲状腺型、肾上腺型、脑下垂体型、副甲状腺型、性腺型等。

现代生理学研究表明,内分泌腺活动对气质的影响是不可忽视的。但激素说过分强调激素的重要性,忽视神经系统的影响,这是片面性的。

#### (五)高级神经活动类型活动

俄国生理学家巴甫洛夫用高级神经活动类型的研究来解释气质。他通过动物实验研究发现,高级神经活动的兴奋和抑制过程的特性的独特的、稳定的结合,构成神经系统类型,或叫作高级神经活动类型。认为神经活动有三个基本特性,即兴奋和抑制过程具有强度、平衡性和灵活性。

神经活动过程的强度是指皮层细胞的工作能力和经受刺激的大小而言的。强的神经系统能够承受强烈而繁重的刺激作用,并能较长时间地持续工作;而弱的神经系统,是难以承受过强的刺激作用的。

神经活动过程的平衡性是指两种神经过程即兴奋和抑制的力量对比而言的。如果两种神经过程的力量对比是均衡的,就是平衡的;如果一种过程占优势,则是不平衡的。

神经系统的灵活性是指兴奋和抑制过程相互转化的难易、快慢的程度而言的。如果两种神经过程能够迅速转化,表明神经过程是灵活的;反之,则是不灵活的。

巴甫洛夫根据这三种特性的独特结合,把高级神经系统活动划分为以下四种基本类型:

##### 1. 强而不平衡的类型

兴奋过程强于抑制过程,特点是易兴奋,不易抑制。所以,也称之为“不可遏制性”。



### 2. 强、平衡、灵活的类型

兴奋和抑制都很强,并且二者容易转化,特点是反应灵敏,活泼好动,能够很快适应迅速变化的外界环境。也称之为“活泼型”。

### 3. 强、平衡、不灵活的类型

兴奋和抑制都较强,但二者不易转化,特点是:安静、沉着,反应迟缓,较易形成条件反射,但不容易改变,是一种坚毅而行动缓慢的类型。也称之为“安静型”。

### 4. 弱型

兴奋和抑制都很弱,过强刺激容易引起疲劳,甚至引起神经官能症。特点是:胆小,畏缩,消极防御。也称之为“抑郁型”。

巴甫洛夫认为,高级神经活动类型是气质类型的生理基础,气质是神经系统类型的心理表现。高级神经活动的四种类型,与古希腊学者划分的四种气质类型相对应(表 7—2)。

表 7—2 高级神经活动类型与气质类型表

| 高级神经活动类型 |       |           | 气质类型 |
|----------|-------|-----------|------|
| 强 型      | 不平衡型  | (不可遏制型)   | 胆汁质  |
|          | 平衡型   | 灵活性高(活泼型) | 多血质  |
|          |       | 灵活性低(安静型) | 粘液质  |
| 弱 型      | 抑 制 型 |           | 抑郁质  |

以上四种类型是基本类型,是从现实的表现中抽出来具有典型性的类型。它们之间有许多中间形式和过渡类型。世界上纯属单一类型的人是少数,大多数人属于混合型。

## 三、气质类型特征

气质的类型是指在一类人身上共有的或相似的心理特性的典型结合。气质类型有多种分类方法,但最常见并为大多数人所熟悉的是将气质分为胆汁质、多血质、粘液质和抑郁质四种类型。这四种类型各有特征。

胆汁质的人情绪易于激动,反应迅速,动作敏捷并暴躁有力;在语言、表情、姿态上都是—种强烈而迅速燃烧的热情的表现;面对困难有不可遏止和坚韧不拔的劲头,而不善于考虑能否做到;性急,易于暴躁狂热而不能自制。能以极大热情埋头工作,但有时由于挫折缺乏信心。如困难太大需要坚持时,有时显得意志消沉、沮丧而一事无成。概括地说,胆汁质以直率、热情、精力旺盛、脾气暴躁、易激动、刚强、表里如一为特征。整个心理活动笼罩着迅速而突发的色彩。

多血质的人能很快跟别人接近,善于交际,在新的环境中不感到拘束。在工作、学习上富有精力而效率高,表现出机敏的工作能力。事业心强,愿意从事合乎实际的活动,有较高的主动性和自制力。兴趣广泛,但易变。如果要求他在平凡

而持久性的岗位上工作,他的热情易消退,表现出萎靡不振。概括地说,多血质以活泼好动、善交际、反应迅速、有朝气、动作敏捷、情绪不稳定为特征,具有外向性。

粘液质的人在生活中是坚定、稳健、勤奋的工作者。行动缓慢而沉着,由于具有跟兴奋过程相平衡的强的抑制,不难克制自己的冲动,严格地恪守既定的生活习惯,不易分心。态度持重,交际适度,不爱空谈,不易激动和发脾气,能够自制,也不轻易显示自己的情感、才能,做事有始有终。这种人一方面能够自己有条理地、冷静、持久地工作,另一方面容易因循守旧,缺乏创新精神。概括地说,粘液质是以稳重、反应缓慢、坚忍自制、沉着冷静、灵活性不足、沉默寡言为特征的,具有内向性。

抑郁质的人情感生活并不丰富,很少外露自己的情感,但对生活中遇到的挫折体验却很强烈,如果没有做好工作,会长久地感到痛苦不安。对事物有较高的敏感性,能体察到一般人所观察不出来的事件。这种人很少表现自己,尽量摆脱出头露面的活动。动作显得缓慢、单调、深沉。不爱与人交往,有孤独感。概括地说,抑郁质是以敏锐、稳重、体验深刻、外表温柔、怯懦、孤独、行动缓慢为特征。

气质类型不同的人,无论在内心活动和外部行为表现都显示出不同的特征。这四种人若遇到同一事物则会作出不同的回答。假如让这四种气质类型的人同时处于“看戏迟到”的情形下,他们各自的表现是大相径庭的。

胆汁质的人会与检票员争吵起来,甚至推开检票员,冲开检票口,径直跑到自己的座位上去;他还会埋怨说,戏院的时钟走得太快了。

多血质的人明白检票员不会放他进去,他不是去与检票员争吵,而是悄悄跑到楼上另觅一个适当的地方来观看戏剧表演。

粘液质的人看到检票员不让他从检票口进去,他想反正第一场戏不太精彩,还是暂且到小卖部待一会儿等幕间休息再进去吧。

抑郁质的人会说自己老是“不走运”,偶尔来一次戏院,就这样倒霉,接着就垂头丧气地回家去了。

在现实日常生活中,只有少数人属于上述四种典型的气质类型,大多数人的气质或近似于某种气质,或是介于各种气质类型之间的中间类型。

#### 四、气质类型的鉴定

##### (一)测定气质类型的主要指标

测定气质类型的主要指标是感受性、耐受性、灵敏性、情绪兴奋性、倾向性和可塑性。

##### 1. 感受性

是指人对外界刺激的感受能力。感受性是神经系统强度特征的表现,可以根



据人们产生心理反应所需要的外界刺激的最小强度来进行判断。不同的人对刺激强度的感受能力是不相同的。

### 2. 耐受性

是指人在经受外界刺激的作用时,在时间和强度上的耐受程度。耐受性也是神经系统强度特征的表现,具体表现在注意力集中的持续时间,对强弱刺激的耐受性及思维活动的持久性等方面。有的人能长时间从事强度大的活动,有的人则不能。

### 3. 灵敏性

是指一般的心理反应和心理过程进行的速度,包括注意转移的快慢和难易,记忆的速度和准备性程度,思维的敏捷和灵活程度,活动的速度和频率,动作的灵活迅速程度等方面。灵敏性主要是神经系统灵活性的表现。

### 4. 情绪兴奋性

它是人的神经系统特征在心理上表现的重要特性。它既是神经系统强度的表现也是神经系统平衡性的表现。包括情绪兴奋性的高低和情绪向外表现的强烈程度两方面。

### 5. 倾向性

即外倾性和内倾性的总称。外倾性是神经活动兴奋过程占优势,内倾性是抑制过程占优势。外倾性的人喜怒均“形于色”,内倾性的人则很少表露自己的情绪。

### 6. 可塑性

是指人根据外界事物变化的情况而改变自己适应性行为的可塑程度。它主要是神经系统灵活性的表现。迅速适应环境、行动果断的人具有较大的可塑性;反之则表现为刻板性或惰性。

这些指标在不同的气质类型中表现不同(见表 7-3)。

表 7-3 各种气质类型心理特性的不同组合

| 类 型   | 胆汁质   | 多血质  | 粘液质   | 抑郁质   |
|-------|-------|------|-------|-------|
| 指 标   |       |      |       |       |
| 感受性   | 低     | 低    | 低     | 高     |
| 耐受性   | 较高    | 较高   | 高     | 高     |
| 灵敏性   | 快,不灵活 | 快,灵活 | 慢,不灵活 | 慢,不灵活 |
| 情绪兴奋性 | 高     | 高    | 低     | 体验深   |
| 倾向性   | 外倾    | 外倾   | 内倾    | 内倾    |
| 可塑性   | 可塑性较小 | 可塑性大 | 稳定    | 刻板性   |

## (二) 确定气质类型的方法

确定气质类型的主要方法有观察法、条件反射测定法和测验法。

### 1. 观察法

观察法是一种有目的、有计划地了解人的心理活动的具有普遍意义的方法。运用观察法确定气质类型是在日常生活中观察、记录一个人的行为特征、智力活动特征、言语特征以及情绪特征,经过对它的分析、判断、归纳、组合,然后对照表7—3中各种类型的指标,确定一个人属于何种类型。

此种方法简单易行,如果运用得当,所得结果比较符合实际。因此,很适合教师使用。

### 2. 条件反射法

条件反射法是指在实验室里运用一定的仪器对被试形成或改造条件反射的过程中,观察其神经过程特性,从而了解和确定气质特征的方法。许多心理学家以不同形式的条件反射测定神经过程特性。利用条件反射法确定气质类型,是比较科学的,所得结果也比较精确。但是采用它需要一定的仪器设备和特殊的技术经验,因而不利于教师掌握和使用。

### 3. 测验法

运用气质调查表来测定人的气质类型,也是一种行之有效的方法。

常用的气质调查表有以下几种:吉普气质调查表是美国吉尔福特和普莫曼(Zimmerman)1956年编制的,包含10个因素,测定每个因素用30题,共300题;在国际上广泛应用的是波兰华沙大学心理学教授简·斯特里劳(J. Strelau)编制的气质调查表(简称S—TI),共134个测验题目,包括兴奋强度、抑制强度、灵活性和平衡性量表;还有因简单易行而广泛使用的60题的通俗气质调查表。

## 五、气质与教育

了解和掌握气质的实质和特点,有助于教育工作者更好地进行教学和教育工作,做到有的放矢,因材施教。

### (一)正确对待学生不同气质类型的特点,培养学生良好的个性品质

气质本身没有好坏之分,它只是人心理活动的动力特征,不涉及心理活动的方向和内容。因而,它也不能决定一个人的社会价值和其成就的高低。事实上,任何一种气质类型既有积极的一面,也有消极的一面。如胆汁质的学生,容易形成具有热情、开朗、勇敢、坦率等品质,但也容易出现暴躁、任性、感情用事等缺点;多血质的学生,容易形成活泼、机智、开朗、善交际、同情心、思想灵活等品质,但也容易形成见异思迁、轻浮、散漫和不踏实的缺点;粘液质的学生,容易形成稳重、冷静、实干、坚忍不拔等品质,但也容易形成固执、拖拉、冷淡等缺点;抑郁质的学生,容易形成细心、谨慎、自爱、谦让、温和、有想像力等品质,但也容易出现孤僻、胆怯、忸怩的缺点。

教育工作者要正确对待学生气质类型的特点,不能偏爱或歧视具有某种气



质类型特点的学生。应按照学生的气质特点,利用积极方面,塑造良好的个性品质,以防止个性品质向消极方面发展。

### (二)针对学生气质类型特点,进行因材施教

教师应根据学生不同的气质特点,采用不同的教育方法或技巧。例如,对胆汁质类型的学生进行教育时,既要触动思想,又要避免触怒他们;在着重培养勇于拼搏、积极进取的品质的同时,又要防止他们任性、粗暴。对多血质类型的学生强调组织纪律的同时,要热情对待;在给予他们参加多种活动机会的同时,要培养稳定的兴趣,在发扬他们热情、活力的同时,要针对粗心大意、虎头蛇尾进行教育。对粘液质类型的学生要多给予参加学校、班集体活动的机会,引导他们积极探讨新问题,生动活泼、机敏地完成任务,防止墨守成规、谨小慎微等不良品质发展。对抑郁质类型的学生要多给予关怀、帮助,但要避免在公开场合指责,在培养机智、敏锐和自信心的同时,要防止疑虑、孤独等消极品质的产生。

这样针对学生不同的气质类型特点进行教育,就会收到事半功倍的教育效果。

### (三)指导学生善于认识和控制自己的气质特点

任何一种气质类型都存在着发展成良好个性和不良个性的可能因素。教师要帮助学生善于分析和认识自己的气质特点中的长处和短处,应指导学生在学习过程中充分发挥各自气质的积极特点,控制消极特点。如让多血质的学生充分发挥机智、灵敏、兴趣多样、善于应付多变的环境等特点去控制毛糙、粗心大意等弱点;让胆汁质的学生尽量发扬思维灵活性、勇于进取、刚强等特点,尽量控制粗心、简单化等毛病;让粘液质的学生以踏实、顽强、认真的作风去补偿迟疑、不够灵活的特点;让抑郁质的学生以细心、踏实、坚持性去补偿怯懦、迟疑等不足。

## 第三节 性 格

### 一、性格的概述

#### (一)性格的概念

性格是指人对现实的稳定态度和习惯化的行为方式中表现出的心理特征。

性格是人在社会实践活动中,在与客观环境相互作用的过程中形成的。儿童从出生来到这个社会,就作为一个社会成员与周围的人和事发生各种各样的关系。在他的成长过程中,总是对周围的事物形成一定的态度,表现出与之相适应的行为方式。例如,儿童对来客打招呼,并意识到这是有礼貌的行为,那么这种行为就会固定在他的行为方式中。随着年龄的增长,生活范围的日益扩大,知识经验越来越丰富,独立意向越来越强,逐渐形成比较稳定的性格。人们对客观事物

的态度及与这种态度相适应的行为方式通过不断重复得以保存和巩固,逐渐形成个人特有的、稳定的态度和习惯化了的行为方式,构成人的性格特征。因此,那种一时性的偶然表现不能被认为是一个人的性格特征,只有那些具有经常性和稳定性的表现,才能标志人的性格特征。例如,有的人对待工作总是一丝不苟,踏实认真;在待人处事中总表现出坚毅、果断、活泼、有礼貌、不吝啬、乐于助人;在对待自己的态度上总是表现为谦虚、自信等。

人的性格又都是典型性和个别性的统一。性格的典型性是指某一群体共有的本质特征。人作为一定社会集体的成员,和该集体其他成员有大致相同的经济、政治和文化生活条件,因而在他们身上形成该集体成员共有的、典型的性格特征。如,民族性格特征等。但在另一方面,作为一定社会集体成员的个人,他的具体生活条件,他所从事的各种活动、所受的教育又是千差万别的。这一切都不能不反映到人的性格上,形成性格的个别差异。如,有的人娇嗔、傲气、泼辣;有的人热情、开朗、活泼、外露;有的人深沉、内向和多虑;有的人大胆自信有余而耐心仔细不足;有的人则沉着冷静,有条不紊。

由于人的态度和行为总是涉及到人与人的关系,有可能危害他人,甚至危及社会,损害大多数人的利益。因此,性格不可避免地要受一定道德规范约束,有好坏优劣之分。

## (二)性格与气质

性格和气质是相互制约、相互影响的。在日常生活中,人们往往把性格和气质相混淆,把气质特点说成性格,或把性格特点说成气质。性格和气质是两种不同的个性心理特征。二者既有联系,又有区别。

### 1. 性格与气质的区别

首先,性格是指人在对现实态度和行为方式中所表现出来的个性心理特征。它主要是在后天生活环境中形成的,社会生活条件不同,人的性格特点亦有明显区别。气质是表现在人的心理过程和行为活动的速度、强度、灵活性方面的动力特征,主要是由神经活动类型特点决定的,具有先天性。在不同的生活条件下,人的气质可能表现相同的特点。其次,气质具有较强的稳定性,不易改变,即使有变化也相当缓慢。性格虽然也具有稳定性,但在社会生活的影响下,通过个体的主观努力,较易发生变化。再次,气质类型无好坏之分,而性格有好坏优劣之分。因为性格特征具有社会评价意义,可以用一定的道德标准和价值观进行评价。

### 2. 性格与气质的联系

首先,气质对性格有深刻的影响。在性格形成的过程中气质往往影响着性格的表现形式,使性格特征都带有气质色彩。例如,同具勤劳性格的不同气质类型的人,其表现各不相同。胆汁质的人常常是情绪饱满、迫切地去完成任务;多血质的人往往是兴高采烈、充满热情地投入工作;粘液质的人则可能不动声色,从容



不迫地工作；抑郁质的人则可能是默默地，认真、细致地工作。其次，气质可以影响性格的形成和发展的速度。例如，胆汁质和多血质者由于神经过程兴奋强于抑制过程，因此他们比粘液质者容易形成果断和勇敢性等特征。由于粘液质神经过程以强、平衡、不灵活为特点，因此他比多血质者易形成谨慎和坚毅等特征。再次，性格可以在一定程度上掩蔽和改造气质，使之服从于生活实践的需要。例如，一个抑郁型性格的班干部，在工作中需要主动和学生交往，机智果断地处理各种各样的问题，这样原来气质中的孤僻、胆小等特征就会得到掩蔽和改造。

## 二、性格结构

性格是由各种不同的性格特征组成的，其结构十分复杂。一般认为性格结构包括：对现实态度的性格特征、性格的意志特征、性格的情绪特征和性格的理智特征四个方面。

### （一）对现实态度的性格特征

对现实态度的性格特征，由以下几个方面构成：

#### 1. 对待社会、集体、他人的态度特征

如热爱祖国、公而忘私、正直、诚实、富于同情心、亲切、有礼貌等；与此相反的如自私自利、假公济私、虚伪、冷酷无情、生硬粗暴等。

#### 2. 对学习、劳动和工作态度的特征

属于这方面的性格特征有：勤劳或懒惰，认真或马虎，节俭或浪费，富有首创精神或墨守成规等。

#### 3. 对自己态度的性格特征

表现在这方面的性格特征有：谦逊或自负，自信或自卑，羞怯或大方，严于律己或放纵自己等。

### （二）性格的意志特征

性格的意志特征是指一个人在自觉调节自己行为的方式和水平上所表现出来的心理特征。

#### 1. 对行为目的明确程度的特征

属于这一方面的特征有：独立性或依赖性，自觉性或盲目性，组织纪律性或散漫性，沉着冷静或轻率冲动等。

#### 2. 对行为自觉控制水平的特征

属于这一方面的特征有：主动性或被动性，自制或任性等。

#### 3. 对贯彻执行决定上表现出的特征

属于这一方面的特征有：有恒心或见异思迁，坚韧性或动摇性，严谨细致或轻率马虎等。



#### 4. 在紧急或困难条件下表现出来的特征

属于这一方面的特征有：镇定或惊慌，勇敢顽强或软弱怯懦，果断或优柔寡断等。

### (三) 性格的情绪特征

性格的情绪特征又称为性情，是指人在情绪活动中所表现出的强度、稳定性、持久性和主导心境方面的心理特征。

#### 1. 情绪强度方面的性格特征

这种特征表现为一个人受情绪的感染和支配的程度，以及情绪受意志控制的程度。例如，有的人情绪高涨，富有激情，精力旺盛；有的人情绪安定，冷漠。

#### 2. 情绪稳定性、持久性方面的性格特征

这种特征表现在情绪起伏和波动程度及情绪保持时间的久暂上。例如，有的人情绪容易波动，忽冷忽热，持续时间短；有的人则情绪平稳，持续时间较长。

#### 3. 主导心境方面的性格特征

指不同主导心境在一个人身上稳定表现的程度。例如，有的人精神饱满，欢乐愉快；有的人则情绪低沉，多愁善感。

### (四) 性格的理智特征

性格的理智特征是指人在感知、记忆、思维、想像等认知过程中表现出个别差异的心理特征。

#### 1. 表现在感知方面的性格特征

这一方面的性格特征有：主动观察型和被动感知型，详细分析型和综合概括型，描述型和解释型。主动观察型在知觉判断和分析中不易被环境刺激所干扰，他能根据自己的任务和兴趣来进行观察和判断；而被动感知型则明显地易受环境刺激所影响。详细分析型特别注意细节；而综合概括型更注意事物的整体和轮廓。解释型往往不善于进行持续性的观察，甚至在还没有很好地了解所观察的材料时就做出种种推测；而描述型在观察时则表现出敏锐而精细的判断力。

#### 2. 表现在记忆力方面的性格特征

这方面的性格特征有：直观形象记忆型和逻辑思维记忆型，识记的快慢和保持信息时间的长短等。

#### 3. 表现在思维方面的性格特征

这方面的性格特征有：独立思考型和依赖思考型，分析型和综合型，深刻型和肤浅型等。

#### 4. 表现在想像方面的性格特征

这方面的性格特征有：主动想像型和被动想像型，狭窄想像型和广阔想像型，创造想像型和再造想像型，现实幻想型和空想型等。

### 三、性格类型

性格类型是指一类人身上所共有的性格特征的独特结合。由于性格的复杂性,至今还没有一个公认的分类法。下面介绍几种常见的分类方法。

#### (一)机能类型说

英国心理学家培恩(A. Bain)和法国心理学家李波(T. Ribot)等人按照理智、情绪、意志三种心理机能在性格结构中何者占优势,把人的性格分为理智型、情绪型和意志型。属于理智型的人,通常以理智来衡量周围的一切并支配行动;属于情绪型的人,情绪体验深刻,行为举止易受情绪左右;属于意志型的人具有较明确的行为目的,有着较强的自制力。

除了这三种典型的类型外,还有一些中间型,例如,理智—意志型。人们的性格属于上述三种典型类型的人较少,一般都属于混合类型。

#### (二)向性说

瑞士心理学家荣格(C. C. Jung)根据个体心理活动倾向于外部或倾向于内部,把人的性格分为外倾型和内倾型两类。外倾型的人,心理活动倾向于外部,开朗、活泼、善于交际、热情、随和、当机立断、不拘小节、独立性强,具有较强的适应能力;内倾型的人心理活动倾向于内部,好沉思、善内省、孤僻、处事谨慎、反应缓慢、交际面狭窄,适应能力较差。日常生活中,绝对外向或内向的人是很少的,绝大多数的人是属于中间型。

#### (三)独立—顺从说

按照一个人独立性的程度把人的性格分为顺从型和独立型两种类型。这是目前西方比较流行的分类方法。顺从型的人,独立性差,易受暗示,容易不加批判地接受别人的意见,照别人的意见办事,消极地适应环境,在紧急情况下表现惊慌失措;独立性的人则善于独立地发现问题和解决问题,不易受外来事物干扰,具有坚定的信念,积极地适应环境,在紧急情况下不慌张,易于发挥自己的力量,但容易把自己的意志和意见强加于别人,且听不进他人的意见和建议。

#### (四)文化社会价值类型说

德国心理学家斯普兰格(E. Spranger)和美国职业指导专家霍兰(T. L. Holland)根据人倾向的活动领域及价值观的不同来划分性格类型。

1. 斯普兰格根据个人倾向的某一领域把人的性格区分为六种类型:

(1)理论型:这类人有浓厚的认识客观事物的热情,总是冷静而客观地观察事物,力求把握事物本质,以追求真理为生活目的,根据自己的知识体系来评价事物的价值,但碰到实际问题时,往往束手无策。哲学家和其他纯理论家属于这种类型。

(2)经济型:这类人对所有的事物都从经济的观点出发,判断它的可利用程



度。他们是利己主义的,其生活目的就是为获得财产。实业家就属于这种类型。

(3)审美型:这类人对实际生活表现的不够关心,总是被动地获得生活印象,而对所有的生活印象又赋予个人的主观色彩,这种强烈的内部主观性质又常表现于外。他们把感觉事物的美当做人生的本来价值。自我欣赏和自我实现是他们的生活目的。艺术家属于这种类型。

(4)社会型:这类人对待社会的态度是以关心人为己任,勇于献身社会。他们具有社会的精神爱,爱的对象涉及到个人和社会全体,帮助别人是他们生活的最高价值。当然,纯粹的社会型是少数。这种类型的人通常是在献身社会的同时体验到自我价值。致力于社会服务的慈善、卫生和教育等工作的人都属于这种类型。

(5)权力型:这类人倾向于权力意识和权力享受,有强烈的支配和命令别人的欲望。所有的生活价值领域都服务于他的权力欲望,知识成为他的支配手段,艺术服务于他的权力的冲动。凡是他的所作所为,总由自己决定。

(6)宗教型:他们把信仰的核心作为存在的最高价值进行探讨,总是感到圣主的拯救和恩惠。坚信永恒的绝对生命,生活在信仰之中。

## 2. 霍兰根据性格特征与职业的匹配关系,把性格划分为六种类型

(1)现实型:这种人不重视社交,但重视物质的、实际的利益。他们遵守规则,喜欢安定,感情不丰富,缺乏洞察力。他们希望从事有明确要求、需要一定技能技巧、能按一定程序进行操作的工作,如机械、电工技术、农业和采矿等。

(2)研究型:这种人有强烈的好奇心,重分析,好内省,比较慎重。他们喜欢从事需要观察和科学分析的创造性活动和需要钻研精神的职业,如科学研究、计算机程序编制等。

(3)艺术型:这种人想像力丰富,有理想,易冲动,好独创。他们喜欢从事非系统的、自由的、要求有一定艺术素养的职业,如音乐、美术、影视、文学等。

(4)社会型:这种人乐于助人,善社交,易合作,重视友谊,责任感强。他们希望从事那些直接为他人服务为他人谋福利,或与他人建立和发展各种关系的职业,如教育、医疗工作等。

(5)企业型:这种人喜欢支配别人,有冒险精神,自信,精力旺盛,爱社交,好发表自己的见解。他们愿意从事那些为直接获得经济效益而活动的职业,如经营管理、生产供销等方面的职业。

(6)传统型:这种人易顺从,能自我抑制,想像力较差。喜欢稳定、有秩序的环境。他们喜欢从事那些需要按照既定要求工作、比较简单而又比较刻板的职业。如办公室事务员、仓库管理员、非技术操作工等。

霍兰经过长期研究,把这6种性格类型与456种职业进行匹配,对职业指导有着重大的意义。他认为,如果性格类型与职业类型相重合,个人会感兴趣和内

在的满足,并能最大限度地发挥自己的聪明才智;如果性格类型和职业类型相近,个人经过努力,也能适应并做好工作;如果性格类型与职业类型相斥,个人将对职业毫无兴趣,且不能胜任工作。

#### 四、性格鉴定

正确地了解、鉴定性格特征和性格类型,对于因材施教,培养良好性格,改造不良性格和合理地使用人才,调动每个人的积极性都是非常重要的。鉴定性格的方法很多,一般采用综合研究法、自然实验法和测验法。

##### (一)综合研究法

综合研究法是把观察、谈话、作品分析、调查等方法结合起来加以运用的方法。具体做法是:通过多种途径了解一个人在活动中对各种事件所表现的态度和行为方式,把获得的材料系统地加以分析整理,概括出能表明这种倾向的性格特征,从而鉴定其性格。

##### (二)自然实验法

自然实验法是目前研究性格采用较多的一种方法,实验者根据研究的目的是创设实验情境来引起被试表现某种性格特征,经过观察、记录、分析、概括以确定其性格特征的方法。例如,“拾柴禾”的实验,是为研究儿童的勇敢性而设计的一个自然实验。在冬季的黑夜里,实验者把一些湿柴禾放在离宿舍较近的棚里,把一些干柴禾放在较远的山沟里,要求小朋友去拾柴禾来取暖。这一实验情境引起小朋友的不同反应:一些小朋友去山沟里拾回柴禾,另一些小朋友到棚里去拾柴禾,还有一些小朋友七嘴八舌地说一些不愿意拾柴禾的话。在这个特设的“拾柴禾”的情境中,实验者观察到了儿童在性格的意志特征方面的差异:有的是勇敢的,有的是胆怯的。

##### (三)测验法

性格测验包括问卷法和投射法两种方法。问卷法是性格测验中最常用的方法。一般是让被测试者按照一定的要求依次回答问卷中的测验题目,根据标准答案和测验分数来推知其性格特征。这种测验易进行也易评分,可得出客观结果,不同人之间也可以进行比较。目前国内外广泛运用的性格测验量表有:明尼苏达多相人格测验(MMPI)、卡特尔 16 种人格因素问卷(16PF)、艾森克个性问卷(EPQ)、加州心理测验表(CPI)、Y—G 性格检查表、向性检查表等。

投射法是向被试者显示一组多种含义的刺激物,让他自由地加以解释,根据他对这些刺激物的解释,推论出他内在的某些性格特征的方法。投射法主要包括罗夏测验和主题统觉测验(TAT)。



## 五、性格的形成和培养

### (一)性格的形成

个人性格的形成是在他生活和社会环境的影响下,由不稳定到定型的过程。任何性格特征都是从小开始不断地受客观环境的影响,通过自身努力长期塑造而成的。客观环境包括自然环境和社会环境。生物因素、自然环境因素对人的性格的形成都有一定的影响,而起决定作用的是社会环境因素。

### (二)家庭环境的影响

家庭是社会的基本单位。社会上各种关系往往通过家庭影响着儿童。它对人性格的形成起着重要的作用,通常父母的教养态度、家庭气氛,以及孩子在家庭中的地位等,对儿童的性格产生影响。

父母的教养态度对儿童性格的形成产生极深刻的影响。心理学家非常重视父母的教养态度对儿童性格的重要影响,对父母的教养态度进行分类。研究表明,父母的教养态度不同,对儿童性格产生的影响亦不同(见表 7-4)。

表 7-4 父母教养态度与儿童性格之间的关系

| 父母的教养态度         | 儿 童 性 格                                    |
|-----------------|--------------------------------------------|
| 支配性的            | 消极、顺从、依赖、缺乏独立性                             |
| 溺爱的             | 任性、骄傲、利己主义、缺乏独立精神、情绪不稳定                    |
| 过于保护的           | 缺乏社会性、依赖、被动、胆怯、深思、沉默、亲切的                   |
| 过于严厉的<br>(经常打骂) | 顽固、冷酷、残忍、独立的;或者怯懦、盲从、不诚实、缺乏自信心、自尊心         |
| 忽视的             | 妒忌、情绪不安、创造力差、甚至有厌世轻生情绪                     |
| 民主的             | 独立、直爽、协作的、亲切的、社交的、机灵的、安全、快乐、坚持、大胆、有毅力和创造精神 |

随着独生子女的增加,在家庭养育方面要特别防止溺爱的、过于保护的态度,以便从小培养儿童形成良好的性格。

家庭气氛对儿童性格的形成有重要作用。和谐愉快的家庭气氛对儿童性格的形成产生积极的作用,紧张压抑的家庭气氛不利于儿童形成良好的性格。父母早亡或离异,会使儿童形成悲观、孤独、冷淡、情绪不稳定、坚强、果断等特征。父母意见不一致,时常产生矛盾,会使儿童无所适从,也会使儿童易怒、烦躁,警惕性高,或养成两面讨好、投机取巧、好说谎等不良性格特征。

### (二)学校教育作用

学校教育对儿童性格的形成具有特别重要的作用。教师的性格、态度和行为,学生所在的集体,以及体育和劳动,均对学生的性格产生一定的影响。

教师是学生学习的榜样,教师的品德和言行常成为学生衡量自身言行的标准。因此,教师的性格、作风将会对学生产生潜移默化的影响。研究表明,教师精

神振作或沮丧,兴趣广泛或狭窄,性格暴躁或安静,情绪高涨或低落,意志坚强或薄弱,果断或犹豫不决等心理品质,对学生性格产生较大的影响。另外,教师在教育过程中对每个学生的态度直接影响学生性格的形成。教师如果是专制的,学生情绪紧张,教师在与不在时表现不一;教师态度如果是放任的,学生无组织、无纪律,放任散漫;教师态度如果是民主的,学生情绪稳定,态度友好。

集体对学生性格的形成有特殊作用,有利于培养学生的集体主义品质,帮助学生克服孤僻、自私、任性等不良的性格特征,形成自制性、责任感、坚强、勇敢、自信等良好的性格特征。一个在集体中得到肯定、尊重、温暖和平等相待的学生,往往是积极乐观、对生活充满信心,也容易形成集体主义观念;一个在集体中遭到否定、排斥、冷漠和不平等待遇的学生,含有敌对思想、自卑感等性格特征。

此外,社会信息也影响着性格的形成。青少年学生好奇心强,精力旺盛,喜欢接受新事物,特别是社会上流行的东西,如电视、电影、通讯报道和文艺小说中的流行歌曲、服饰、行为、观点等有时能激起学生丰富的情感和想像,引起模仿的意向,但有时,也容易受到不良思想的腐蚀,或出于好奇,错误地学习冒险行为和接受消极悲观的思想情绪。

### (三)社会实践的作用

实践活动是联系主体与客体,主观与客观的纽带,人通过实践活动,使客观反映于主观,达到认识世界的目的;通过实践活动使主观见之于客观,达到改造客观世界的目的。

人们之间的社会关系是在实践活动中形成的,也是在活动中体现出来的。在性格形成中起主要作用的活动种类随着年龄的不同而变化。在学前期是游戏活动,学龄期是学习活动,到了成年期是生产劳动起主要作用。随着生活的不同阶段和所从事的职业的不同,会形成某些新的性格特征。如教师观察问题的敏锐性,对人态度和蔼,处事沉着、冷静;医护人员的工作耐心细致、沉着安静、有同情心、富有救死扶伤的革命人道主义精神;文学艺术工作者的明快、创造性、感情丰富;科学家的求实精神、严谨性、独立性等。

因此,学生经常参加家务劳动,到农村、工厂进行生产实习,参加丰富多彩具有趣味性的课外小组活动,如果这些活动组织得很好,就可以培养起关心父母、热爱集体、责任心、自制力、细心、认真而准确地工作的态度和习惯,养成爱护劳动设备和劳动成果、主动性和创造性等良好的性格品质。

### (四)个人努力的作用

性格除了受外部条件制约之外,还要受到个人主观努力的影响,人是一个最高度的自我调节的系统,一切外部的影响都要通过自我调节而起作用。因此,在这个意义上说,每个人都在自己塑造自己的性格,这就是说自我教育对性格的形成也有很大意义。



在性格发展的一定阶段上,即到了学龄中期和晚期,个体由于自我意识的发展,能根据世界观来调节他们的行为。这时,他们的性格形成已从被控制者变成了自我控制者,他们会主动地去寻找榜样,确定理想,并力求了解自己的优缺点,拟订自我教育的计划,给自己规定一些发展某方面品质的行动规划,有意识地注意行为。

性格的自我教育能力包括自我认识、自我评价、自我监督、自觉执行等方面。学生应逐渐培养这方面的能力,学会分析自己性格的优缺点,自觉地发扬符合社会要求的优良品格,克服不利于社会发展的不良品格,使自己更加完美。学生克服性格缺点的自觉程度,取决于他们对自己性格缺点的危害性的认识程度。要使学生认识自己在性格方面的缺点,不仅对别人对事业有害,而且对自己的生活和前途也是有害的。这种认识越深刻,则自觉克服性格的缺点的决心就越大。

### 复习思考题

1. 什么是能力? 能力和知识有何区别和联系?
2. 制约能力形成和发展的条件是什么?
3. 研究能力结构有何重要意义? 试结合实际分析优秀教师必须具备哪些能力。
4. 能力的个别差异表现在哪些方面? 教师应该怎样针对学生的能力进行因材施教?
5. 什么是气质? 气质分为哪几种类型?
6. 什么是高级神经活动类型? 它与气质类型有何关系?
7. 各种气质类型有何特点? 教师应如何根据学生不同气质类型进行因材施教?
8. 什么是性格? 试举例说明性格的特点。
9. 一个人的性格是怎样形成的?



## 第八章

---

# 自我意识

自我意识是人类特有的高级心理活动形式,是个体意识发展的高级阶段,是人格的自我调控系统。个体正是通过自我意识来认识和调控自己,在环境中获得动态平衡,指导个体适应社会生活,求得个体发展的。

### 第一节 自我意识概述

#### 一、自我意识的涵义

自我意识就是指个体对自己存在的察觉,即自己认识自己的一切,包括认识自己的生理状况、心理特性以及自己与他人的关系等。概括地说,自我意识就是自己对于所有属于自己身心状况的认识。例如,一个人对自己健康状况的了解,对自己正在进行的各种活动的觉察,对自己个性特点的监控,对自己人际关系的认识,对自己行为的反思和自省等,都属于自我意识的具体表现。自我意识一般包括个体对自身的意识和对自己与周围客观世界关系的意识两方面。

美国心理学家詹姆斯(James)把“我”分解为主体“我”(I)和客体“我”(me),认为自我意识就是主体“我”对客体“我”的意识。主体“我”就是主观的我,即对自己活动的觉察者;客体“我”就是客观的我,即自己活动的被觉察者。我们常说:“我觉得我很后悔”,“我怕我不能做好这项工作”,“我认为我还不够勇敢”等。句子开头的“我”就是主体的我,是对自己活动的察觉者。句子中的第二个“我”就是客观的我,是被主观的我察觉到的自己的身心活动。

意识是人类在社会实践活动中产生的,人既是意识的主体,也是意识的客体,因此意识具有自觉性和主观能动性。意识的自觉性,决定了人对客观世界的反映是一种有目的、有计划、有组织的行为,意识的自觉能动性决定了人们不仅能够认识客观世界,而且也能改造客观世界。当这种意识朝向意识的主体时,就是自我意识,包括主体对自己的反映和改造。因此,人类不仅能认识和改造客观

世界,同时也能认识和改造主观世界。

## 二、自我意识的结构

自我意识是一个具有多维度、多层次、复杂的人格调控系统,可以从不同方面、不同角度去分析它。

### (一)自我认识、自我体验和自我调控

从形式上看,自我意识表现为认知的、情感的和意志的三种形式,分别称为自我认识、自我体验和自我调控。

#### 1. 自我认识

自我认识是自我意识的认知成分,指主体的“我”对客体的“我”的认知与评价。自我认知是主体对自己身心特征的认知,如对身高体重、思维活动、个性特征和人际关系的认识。自我评价是在自我认识的基础上对自己作出的某种判断。例如,“我在办事的时候显得易怒、急躁”,这是自我认知;“我属于胆汁质类型的人”,这是在自我认知的基础上对自己作出的某种判断。自我认识包括自我感觉、自我观察、自我概念、自我分析和自我评价等层次,其中,自我概念和自我评价是自我认识中最主要的方面,集中反映了个体自我认识甚至自我意识的发展水平,也是自我体验和自我调控的前提。

#### 2. 自我体验

自我体验是自我意识的情感成分,是自己对自己怀有的一种情绪体验,也就是在自我认识的基础上,主体的“我”对客体的“我”所持有的一种态度。自我体验包括自尊、自信、自卑、自责、自豪、自爱、内疚、自我感受、自我欣赏等层次,其中自尊是自我体验中最主要的方面。自我体验反映了主体“我”的需要与客体“我”的现实之间的关系。客体“我”满足了主体“我”的要求,就会产生积极肯定的自我体验,表现为自我满足,否则就会产生消极否定的自我体验,表现为自我责备。

#### 3. 自我调控

自我调控是自我意识的意志成分,是自己对自己行为与思想语言的控制,也就是主体“我”对客体“我”的制约作用。自我调控包括自主、自立、自律、自我教育、自我监督、自我控制等层次,其中,自我控制和自我教育自我调控中最主要的方面。

### (二)生理自我、社会自我和心理自我

从内容上看,自我意识可分为生理自我、社会自我和心理自我。

#### 1. 生理自我

生理自我是指个体对自己生理属性的意识。即个体对自己身体、性别、外貌、年龄、健康状况等生理特点的意识。奥尔波特指出:自我意识中最原始的形态是生理自我,生理自我是个人对自己身躯的认识,包括占有感、支配感与爱护感,这



些认识使个人体会到自己的存在是寄托在自己的身躯之上的。生理自我在情感体验上表现为自豪和自卑;在意向上表现为对身体健康、外貌美的追求,物质欲望的满足,对自己所有物的维护等。

## 2. 社会自我

社会自我是指个人对自己的社会属性的意识。在宏观方面指个体对隶属于某一年代、国家、民族、阶级、阶层的意识;在微观方面指对自己在群体中的地位、名望,受人尊敬、接纳的程度以及拥有的家庭、亲朋好友及其经济、政治地位的意识。在情感体验上也表现为自豪和自卑;在意向上表现为追求名誉地位,与人交往,与人竞争,争取得到他人的好感等。

## 3. 心理自我

心理自我是个体对自己心理属性的意识,包括对自己的智力、兴趣、爱好、气质、能力、性格、品质等方面心理特点的意识。在情感体验上表现为自豪、自尊或自卑、自贱,在意向上表现为追求智慧、能力的发展和追求理想、信仰,注意言行符合社会规范等。

### (三)现实自我、投射自我和理想自我

从自我观念来看,自我意识可分为现实自我、投射自我和理想自我三个维度。

#### 1. 现实自我

现实自我是个体从自己的立场出发对现实的“我”的看法,即对实在“我”的认识。它是自我现实的、社会存在的真实反映。个体受环境熏陶感染,在与环境相互作用中产生的综合的现实状况和实际行为就是现实自我。

#### 2. 投射自我

投射自我是个体想像中他人对自己的看法,是主体想像自己在他人心目中的形象,想像他人对自己的评价,以及由此而产生的自我感觉。例如,中学生经常想像自己成为歌星、影星、球星等,不仅他们自己这样认为,而且认为别人也应当把他们当明星来看待。投射自我和现实自我之间往往有差距,当差距加大时,个体便会感到自己不为别人所了解。

#### 3. 理想自我

理想自我是从自己的立场出发对将来“我”的希望,即对想像中的我的认识。个体经由理想或为满足内心需要而在意念中建立起来的有关自己的理想化形象,这种理想化形象成为个体奋斗的目标,可以给人带来极大的行为动力。

现实自我和理想自我的形成与社会环境的影响密切相关。现实自我产生于自我同社会环境的相互作用,理想自我则产生于这种相互作用中他人和社会规范要求内化后,在个体头脑中整合形成的自我的理想形象,因此说理想自我与现实自我不一定是一致的。

## 第二节 自我意识的发展

### 一、个体自我意识的发展

个体的自我意识是个体在与周围客观世界的长期相互作用的过程中逐渐形成和发展完善起来的,这个过程很长,大约需要 20 多年的时间。

#### (一)自我中心期

婴儿刚刚出生时是没有自我意识的。他们不能把自己与自己以外的客观事物区别开来,而把自己的身体和玩具当做同样的物体。婴儿玩弄手脚、抓脸就像摆弄玩具一样,虽然抓、咬自己的身体与抓、咬玩具会有很大的区别,但是他们尚未对这两类事物进行分化。婴儿的这些行为只是对外界的直接反应。两三个月的婴儿开始会对人笑,有时别人笑他就笑。心理学家认为,婴儿的笑在其自我意识的发展中有很重要的作用。笑表示婴儿对外界刺激发生了反应,说明婴儿与外界环境有了接触,发生了相互作用。

七八个月时,婴儿开始认生、恋母,标志着生理自我的产生,此时处于自我意识的萌芽状态。这时的婴儿开始喜欢看镜子,因为镜子里有“人”,而且能对着镜子里的“人”笑。9 个月时,婴儿会主动看镜子里的“人”,想和镜子里的“人”玩,当然,他并不知道镜子里的“人”就是他自己。1 岁左右的婴儿能把自己的动作和动作对象区别开来,初步意识到自己是动作的主体,在感觉上对自己的动作与动作对象或结果产生了分化。1 岁以后,婴儿开始能将自己同表示自己的词语(名字)联系起来。从 1 岁零 8 个月开始,能够区分同伴,即使是照片也能区分。2 岁左右时,他们逐渐学会用自己的名字来表达自己的要求,例如,“明明要找妈妈”。这时期他们还能用代词“我”、“你”来与周围的人进行交流。

婴儿长到 3 岁时,自我意识又有了很大的发展,表现出了一些新的特点:使用第一人称“我”的次数越来越多;出现了自尊心和羞耻感;产生了嫉妒心和占有欲。“我”的掌握和使用在儿童自我意识的形成上是一个质的变化,儿童从把自己当作客体的“人”转变为把自己当做主体的“人”来认识,最终形成了自我意识。由此出发,儿童进一步发展起自我评价,产生了自我情感,到 3 岁时出现了明显的自尊心和羞愧感。例如当大人批评他时,他会表现出不高兴的样子。另外,这时候的儿童对自己喜欢的东西表现出占有欲望,不愿意与别人共享,而当别人有某种东西而自己有时,就显得非常嫉妒。因此可以看出,虽然 3 岁儿童已经产生了自我意识,但是他们的行为却是以自我为中心的,以自己的想法来解释客观世界,认为客观世界是为他而存在,以他为中心的。



## (二)客观化时期

从3岁到青春期是个体接受社会文化影响最深的阶段,各种社会环境都对儿童的自我意识的发展起着重要的作用。个体通过在幼儿园里做的游戏逐渐形成各种角色观念,并且以不同的角色身份进行社会交往活动,揣摩不同角色的心理特点,合理地处理各种角色之间的相互关系。因为游戏是成人社会的缩影,其过程与社会化的过程是一致的,所以游戏促进了个体自身与客观世界的融合。个体在学校里学习文化知识以及形成一定规范的道德行为,这一过程中教师的表扬和批评在客观上容易使学生获得成就动机,产生自我实现的需要和愿望,个体就会约束自己,要求自己表现出符合社会要求的言行,以实现社会自我,最终达到与客观世界的要求相统一。

这一阶段,他们很少关注自己的内心世界,而更能引起他们注意的和感兴趣的是外部世界。他们已经意识到自己是一个独立的个体,但他们却对自己的内心状况不了解,不认为情绪是自己的主观感受,也不善于用自己的想法理解客观世界,而总是依赖于成人,把成人的态度当作自己的态度去认识世界。客观化时期是个体从以我为中心到以客观规律为标准的转化阶段,是自我意识发展的重要时期。

## (三)主观化时期

从青春期到成年大约10年的时间,是自我意识趋于成熟的阶段。在这一时期,个体的生理状况、情绪体验、思维能力等都在本质上发生了很大的变化,如性器官的成熟与性意识的觉醒,想像力的丰富,抽象思维能力的发展,都会使自我意识趋向于主观性。具体说,这时期自我意识的主观性特点主要表现在以下几个方面:

第一,个体通过自我意识去认识外部世界。这时,他们能用自己的观点来认识和评价外部事物,使自我意识成为个体认识外部事物的中介因素。青年与儿童不同,他们已不愿意继续盲目追随别人,因而他们的观点和行为都带有浓厚的个人色彩。

第二,个人价值体系的形成与发展。青年人常常会强调自己所具有的独特个性特征的优越性与重要性,从而指导自己适应社会,并提高自己在社会上的地位。他们很欣赏自己所特有的长处,从而感到自尊与自信,这就使自我意识影响了他们的价值观的形成。

第三,自我理想的出现。自我理想就是个体所追求的生活目标,与价值观是一致的,因为个体所追求的生活目标对他本人来说,总认为是最有意义的。

第四,抽象思维能力的发展。由于智力的快速发展,个体的抽象思维能力得到提高,使得自我意识能超越具体的情境,进入精神世界。

总之,由于个体身心各方面的成熟,各种能力的快速发展,使个体逐渐脱离

了对成人的依赖,并且从长远的影响下独立出来,开始关心自己的形象和心理活动,表现出主动性与独立性,强调自我的价值观和自我理想。可以说,到这个时期,自我意识已经确立起来了。

## 二、青少年自我意识的特点

### (一)少年自我意识的特点

少年期是指从十一、二岁到十四、五岁之间的这一段时期,又称为学龄中期,大致相当于初中教育阶段。少年期是从儿童期向青年期过渡的一个时期,不论在个体的身心方面,还是在思想观念方面,都存在着一些具有过渡性的特点。在自我意识方面,少年越来越能够自觉地认识和评价自己的个性品质、内心体验和内部世界,从而更能独立地支配和调节自己的活动和行为。

1. 少年对人的内部世界、内心品质产生了兴趣,开始要求了解别人和自己的个性特点,了解自己的体验和评价自己

儿童认识和评价的对象主要是外部事物,很少指向于人的内心世界,而少年已经开始对人的精神世界和个性品质发生了兴趣。正是从这时起,他们希望了解自己,了解自己的内心体验。例如,儿童看课外读物时,关心的只是故事情节和各种场面,而少年则能走近书中的主人公,体验主人公的内心情感。再如,同样是记日记,儿童与少年也存在很大的区别,儿童的日记主要是写当天发生的事情以及对此的浅显认识,写日记是在老师和家长的督促下完成的,他们的日记并不要求保密,有时甚至愿意别人看。而少年的日记则有很大的变化,他们不仅记述当天的事,而且还阐述一些自己对这些事情的体会和感受,把自己的内心世界保留在日记里,这些日记抒发了他们的思想感情,宣泄了内心的不满,因此写日记是自愿的、并不需要别人监督,当然他们的日记是绝对保密的,因为这是他们对自己的真正认识和体会。这些变化表明少年内心世界逐渐丰富,经常处于“我”的思考和感受中。他们已经懂得了自我认识和自我反省,例如,“我受人欢迎吗?”、“我是个怎样的学生”等问题总是包围着他们。

少年最终认识到内部心理状态是对经验的过滤和解释,而且它实际上也是经验的源泉之一。这时期的少年相信自我控制着他自己的思维活动,也就是说他们开始从心理这个角度来看待自我,把自我看作是思想和行为的操纵者。

2. 少年能够自觉地评价别人和自己的个性品质

少年不仅和周围的人们发生了更为复杂的关系,而且日益学会用自觉的态度来对待与别人的关系,特别是自觉对待周围人们和自己的个性品质。儿童期个体心理的发展,其决定条件是社会和教育向儿童提出的要求,少年期个体心理的发展除了社会和教育的要求之外,少年对自己本身的要求,少年认识和评价自己的个性品质,开始在他们的心理发展中起着越来越重要的作用。少年认识和评价



自己品质的能力,是从少年评价别人开始的,是从评价别人过渡到评价自己的。他们总是先讲别人怎样,例如,有的少年说:“小华学习很刻苦,而我……”少年评价别人比评价自己更具有独立性,内容也更丰富、更具体。少年在评价别人的过程中,逐步学会以别人为样板来评价自己。因此,少年学会认识和评价别人,并且把别人和自己进行比较,是认识和评价自己的基础。

少年对自己的评价,在很大程度上依赖于别人对自己的评价。例如他们说:“老师说我今天表现很好”,“叔叔夸我很聪明”等等。这都说明在少年学会认识和评价自己的过程中,别人对自己的评价有很大的作用。因此,可以说少年一般是用别人的眼光来看待自己的。随着少年的生活经验和智力水平的发展,他们对自己的品质的评价也就越来越客观、正确,越能符合教师、父母和同学对他的评价。

### 3. 少年评价别人和自己的品质的能力还不成熟

少年对别人或对自己的评价往往是不客观的,而且评价别人时比较清楚,评价自己时比较模糊。例如,老师表扬了一名他认为不好的同学,于是他就显得非常不满,不考虑这位同学的实际情况,而始终坚持自己的观点。同时,由于少年不敢正视自己的品质特点,因而评价自己时不十分清晰。少年对别人的评价或对自己的评价常常是不全面的。因为少年的观察、分析、概括能力还不完善,在评价时有以点概面、以偏概全的现象。例如,看到谁有优点,就认为他什么都好;看到谁有缺点,就认为他一无是处。少年对别人的评价是不稳定的。他们在评价别人或评价自己时,容易受到一些外来因素的影响,有时认为自己什么都能做,过分夸大了自己的能力;有时又觉得自己干什么也不行,过分低估了自己的能力。这种评价别人或评价自己时所表现出来的不成熟会随着年龄的增长、社会经验的丰富、文化知识的增多而逐渐减少,从而使少年的自我意识向着成熟方面发展。

## (二)青年自我意识的特点

青年期可以分为两个阶段,青年初期(十四五岁到十七八岁)和青年后期(十七八岁到25岁左右),前者大致相当于高中教育阶段,后者大致相当于大学教育阶段。下面就依据不同年龄阶段的划分,对不同青年群体的自我意识进行分析。

### 1. 高中生自我意识的特点

高中时期,正是一个人必须明确自己个性的主要特征,开始考虑自己的人生道路的时候,所以面临着诸多需要解决的关于自我的问题。解决这些问题在主客观上的需求使高中生的自我意识获得了高度发展。高中生自我意识的发展对于其形成稳定的人格特征以及价值观等方面均具有决定性的作用。

#### (1)高中生自我意识的基本特点

高中生自我意识的特点体现在许多方面,祝蓓里将其归结为以下六点:

第一,自我意识中独立意向的发展。高中生已经能够完全意识到自己是一个独立的个体。因此,他们要求独立的愿望日趋强烈,但是,这种独立性要求是建立



在与成人和睦相处的基础上的,与初中时期的反抗性特点有所区别。

第二,自我意识成分的分化,高中生在心理上把自我分成了“理想的自我”和“现实的自我”两个部分。正是由于这种分化,才形成了他们思维或行为上的主体性,产生了按照自己的想法去判断和控制自己言行的要求和体验,同时也出现了自我矛盾。

第三,强烈地关心着自己的个性成长。高中生十分关心自己个性特点方面的优缺点,在对人对己的评价时,也将个性是否完美放在重要位置。

第四,自我评价的成熟。高中生能独立地评价自己的内心品质、评价行为的动机及效果的一致性,其自我评价在一定程度上达到了主观与客观的辩证统一。

第五,有较强的自尊心。高中生在其言行受到肯定和赞赏时,会产生强烈的满足感;反之,易产生强烈的挫折感。

第六,道德意识得到高度发展。

总之,高中生在自我观察、自我评价、自我体验、自我监督、自我控制等自我意识的情绪成分上都获得了高度的发展,并趋于成熟。

### (2) 高中生的自我概念

自我意识的逐步完善也包括形成相对稳定的自我形象,或具有相对稳定的自我概念。个体是否具有与之相对应的自我概念,对其自我意识的发展是非常重要的。

自我概念主要指个体对自身的态度,这个态度包括三个互相联系的成分:认识成分,即对自己的品质和特征的了解和认识;情感成分,即对自身品质的评价及与此相关联的自尊体验;品行成分,即从上述两个成分派生出来的对自己行为的实际态度。美国心理学家西蒙(S. Simon)和罗森贝尔克用横断法研究了三个年龄组(8—11岁、12—14岁、15—17岁)被试的自我概念特点,结果发现,15岁以后,被试的自我感增强、羞怯感减少,自我评价最稳定。德国心理学家的研究结果也与之相同。

由此得出,高中是个体自我概念逐渐达到稳定的时期,一个人在高中阶段对自身的看法,有许多都能持续终生。

### (3) 高中生的自我评价

自我评价是与个体认识能力发展相关的一种自我意识的表现,是一种包含社会行为准则的知识和主观经验的复杂的心理行为。自我评价的能力,只有在青年初期(高中阶段)才开始成熟。虽然个体在童年时就开始产生了一些简单的自我评价,但那时的自我评价是由别人的态度和反应折射到自身而产生的,缺少内在性。到了高中阶段,由于抽象逻辑思维的进一步发展和知识经验的日益丰富,高中生逐渐学会了较为全面、客观、辩证地看待自己,分析自己,自我评价的能力

才变得全面、主动,而且日趋深刻,表现为他们不仅能分析自己一时的思想矛盾和心理状态,能认识到自己对某一具体行为起支配作用的个别心理特点,而且还能经常对自己的整个心理面貌进行估量,能认识到自己较稳定的个性心理品质。

自我评价能力发展的最终结果将导致高中生更好地实现自我监督和调控以及自我改造和完善。

## 2. 大学生自我意识的特点

### (1) 大学生自我意识发展的总趋势

我国心理学家黄希庭和谢敏、朱卫嘉分别对大学生的自我意识问题进行过系统的科学研究。其结果是:

第一,我国大学生自我意识的总体发展水平较高,大多数大学生的自我评价与别人对它的评价是比较一致的,他们的自我认识、自我体验和自我调控基本是协调统一、同步发展的,大学生的自我意识已经成为一个有机的整体。

第二,我国大学生自我意识总体上是随年级上升而发展的,但大学三年级是自我意识发展的转折期,表现为大三学生的自我认识、自我调控发展较低,而大学一、二、四年级则基本上随年级而发展,大三学生自我体验最为强烈,而大一、大二、大四的发展趋势则基本一致。

第三,我国大学生的自我意识具有较明显的时代特点,在政治方面表现为改革意识、民主意识、竞争意识,在求知方面表现为成才意识、探索意识、创造意识,在思想品德方面表现为道德意识、审美意识,在行为方面表现为参与意识、社交意识等。

在研究中也发现,我国大学生的理想自我和现实自我之间还存在着比较大的矛盾,具体表现为:自我意愿高而多,自觉行动低而少;自我认识较清楚,但自我调控能力相对落后;过分关注自我,过多考虑自己,过于看重自己,而对他人、集体和社会考虑较少。

### (2) 大学生自我认识的发展特点

自我认识是个体自我意识的基础,自我概念和自我评价是自我认识的核心部分,代表着自我认识的水平。大学生自我认识的特点如下:

①自我认识更具有主动性和自觉性。大学生不仅经常认真地思考自我概念、自我形象等问题,期待获得一个比较满意的答案,而且还把这种迫切的需要表现在具体的行动中,如对能为自我认识提供方法和途径的心理测量及各种杂志、书籍中与之相关的内容都有着浓厚的兴趣。他们不但经常通过主动地把自己和周围的人进行比较来认识自己、评价自己,而且还经常自觉参照书本和宣传媒介中名人、学者和英模等形象的品质,力图将社会期望内化为自我的个性品质,以适应时代发展的要求。

②自我评价能力增强,但仍然有片面性。自我评价即个体对自我所作的某种



判断。研究表明,大学生的自我评价与他人的评价之间显著相关,没有明显差异,并且自我评价的能力随着年级的上升而提高。研究也表明,大学生的自我评价还表现出两种片面倾向,即高估自我和低估自我。

③自我概念的变化。第一,自我概念的丰富性。大学生们能够对自己内心深处的情感体验、需要动机、意志特征、理想及政治思想等进行深入的分析。第二,自我概念的完整。大学生除了注重自己的身体和外表之外,更重视自己的智力才能、意志品质、气质性格、活动能力等,其自我概念日趋完整。第三,自我概念的概括性。大学生对自我概念倾向于做出更抽象的概括和全面的描述。第四,自我概念的稳定性。大学生的自我概念很少受到其他因素影响,也很少发生急剧的变化,相对显得较稳定。

### (3)大学生自我体验的发展特点

自我体验是在自我评价的基础上个体对自己产生的情感体验。其中,自尊是其最主要的方面。自我体验的特点如下:

①自我体验的丰富性和波动性。大学生的自我情感体验内容比较丰富,肯定体验和否定体验、积极体验和消极体验同时存在。同时,大学生的自我体验还有一定程度的波动性。例如,在取得成绩时,容易产生积极、肯定的情感体验;当遇到挫折时,就会产生消极、否定的情感体验。

②自我体验的敏感性和情境性。大学生正处在情感活跃的时期,他们对外部世界及自己内心世界许多方面的自我体验都比较敏感,尤其当涉及到与他们相联系的事物时,很快就会引起情绪、情感反应。他们特别关心自己在他人心目中的形象与地位,关心别人对自己的意见和看法。大学生自我体验的敏感性有时还伴随着情境性。

③自尊感和自卑感相互交织。自尊感指一个人能“悦纳”自己,尊重自己,对自己抱肯定态度的情感;自卑感是指一个人对自己不满、贬损,对自己抱否定态度的情感。自尊感和自卑感是自我体验中一种两极的反应形式,是相互对立的两种情感。他们可以在一个大学生身上出现,也可能在不同大学生身上出现。从整体上看,大学生的自尊感特别强烈,当然少数大学生也具有自卑感。

### (4)大学生自我调控的发展特点

①自我设计、自我完善的愿望强烈。大学生们有自我设计、自我完善的强烈愿望。有调查表明,72%的大学生愿意成为“德才兼备,博学多才,富有开拓精神,适应性强的大学生”,只有7%的大学生愿意成为“能混得过去,不被人注意的大学生”。另有调查也表明,32%的青年学生愿意“力争第一,名列前茅”,只有10%的人持有“60分万岁”的态度。由此可以看出,我国大学生自我设计的愿望是强烈的,基本倾向是奋发向上的。

②强烈的独立意识和反抗倾向。随着生理、心理、社会成熟水平的提高,大学

生意识到自己是独立的个体,于是在心目中逐步确立了一个新的自我,即成人式的自我。具体表现为:

第一,经常向周围的人,尤其是向年长者表明自己独立自主的要求,并表现出他们全新的成熟特色;

第二,喜欢独立地观察事物、分析事物、思考问题和独立行动;

第三,他们希望自立自治,乐于自己组织活动,自己动手解决问题。由于生活经历、时代背景、社会环境的不同,大学生与长辈们在很多方面存在差异,大学生为了证明自己的独立能力,而显示出了很强的反叛性。

### 第三节 青少年的自我教育

自我教育是主体自我按照社会要求对客体自我自觉实施的教育。它是自我意识的最高级表现,是个体完善自己的个性、实现自我价值的重要途径。

#### 一、少年的自我教育

随着年龄的增长,少年期相对于儿童期已有了很大的成熟感,这种成熟感是从生理成熟、社会化发展和个性形成三个方面表现出来的。个体生理成熟方面的发展过程是不平衡的。在社会化方面,由于少年在家庭、学校、社会上比过去有更多的机会参与成人活动,社会需要与责任感有所增强,然而在校外的活动范围还很有限。在个性方面,少年以自我评价为中心,在交往中逐渐形成着能力的倾向性、道德品质和性格特点,但还未定型。在这个过渡时期,这三个方面的成长既有前一个发展阶段尚未完成转变的特点,也有新的心理发展阶段独有的、但尚未稳定下来的特点。

少年的这些成长性方面的特点决定了他们只是刚刚开始具有自觉地认识和评价自己的内部世界、个性品质的能力。当然,这种能力还是很不成熟的。首先,少年的自我评价常常是不客观的,而且评价别人时比较清楚,评价自己时比较模糊。其次,少年的自我评价,常常是不全面的,或者只看到一点缺点,就抹煞全部优点;或者只看到一点优点,就忘掉主要缺点。再次,少年的自我评价常常不稳定的,有时过分夸大自己的能力,以致觉得自己了不起;有时又过分低估自己,显得非常消沉。

由于少年期处于心理发展的不平衡阶段,所以对他们的教育具有很大的复杂性,这就要求教师、父母和社会教育工作者必须机智地来教育少年,对少年的评价必须恰如其分。既要尊重他们,不要把他们当作“小孩”看待,又要耐心而委婉地要求他们,给以必要的批评和监督,从而逐步引导少年主动地进行自我批评和自我教育。可见,少年的自我教育在很大程度上受到外部教育影响和引导。因



此,少年的自我教育具有如下特点:在正确教育的影响和引导下,少年能够真正了解自己,自觉地学习并为集体工作,处在这种情况下的少年,他们的自我教育是值得肯定的;相反,在不正确教育的影响和引导下,少年就会过高或过低的估计自己,从而引起各种不良的行为倾向,处在这种情况下的少年,他们基本上不具备自我教育能力。

少年期是自我教育刚刚产生作用的阶段,这一时期也是自我教育由无到有的过渡阶段。在少年期里只有很少一部分个体能够进行自我教育,而大部分个体因为还不能全面认识自我,所以就不能进行自我教育。基于这一点我们就简要介绍这些内容。下面我们来看看具有真正意义的自我教育,即青年期的自我教育。

## 二、青年期的自我教育

### (一)全面认识自我

全面认识自我是形成正确自我意识的基础。如果一个人能够全面、正确地认识自我,客观、准确地评价自我,就能够量力而行,确定合适的理想自我,并为实现理想自我而不懈努力。

自我意识的困难之处在于自己(主体我)认识自己(客体我)。自我在自我认识中扮演着双重角色,既是认识的主体,又是认识的客体,要使认识客观、全面、正确,就要凭借各种正确的参考系。只要打破自我封闭,拓宽生活范围,增加生活阅历,积极参加活动,扩大社会实践,就能找到多个参考系,从多方面、多层次、多角度认识自我。

#### 1. 通过对他人的认识来认识自我

个体与社会、与集体、与他人有着密切联系,个体超出自身客观地认识自我是通过认识外界、认识他人来实现的。所以青年人应积极地参加认识世界、改造世界的社会生活实践活动,以便提高自己对客观世界、社会、他人的认识,并在此基础上进一步认识自己。全面、正确的自我认识是以深刻地认识和理解他人、社会为基础的。

#### 2. 通过分析他人对自己的评价来认识自我

心理学家研究发现,个体的自我认识受他人的评价和态度的影响,并且在一定程度上反映他人的评价态度。当然,青年并不是简单被动地接受他人的评价,他们在接受他人评价之前,总是在分析评价者极其所作的的评价,然后才有选择地接受他人的评价,形成关于自己的观点,实现自我认识。所以,广泛的交往活动,良师益友所做的具体而有个性的正确评价,都有助于青年自我认识能力的提高。

#### 3. 通过与他人的比较来认识自我

个体对自我的认识,不是孤立地进行的,而常常是需要通过与他人的比较实现的。在与他人比较的过程中,个体才能认识到自己能力的高低、道德品质的好

坏、追求目标是否恰当等。在对青年进行自我教育的过程中,教育者要引导他们不仅与自己情况差不多的人比,更要敢于与周围的强者比。在比较中认清自己的优势和劣势、长处和短处,达到扬长避短、取长补短、缩小差距的目的。

#### 4. 通过自我比较来认识自我

人们不仅可以通过与他人的比较来认识自我,也可以通过把现在的“自我”与过去或将来的“自我”进行比较,达到认识自我。心理学家曾提出“自身=成就/抱负”,说明个体的自我评价不仅取决于他的成就,而且取决于他的抱负水平,取决于成就与抱负水平的比较。过去的成就越高,个体越容易积极地评价自己;而指向未来的抱负水平越高,个体则越不容易满足,越难对自己做出肯定的评价。所以,青年人应该积极向上,不要满足于现有的成绩,另一方面也要确立恰当的抱负水平,不要树立可望不可及的目标,勉为其难。

#### 5. 通过自己的活动表现和成绩来认识自我

自我意识是个体实践活动的反映,个体可以通过自己在实践活动中的表现和成绩来认识自我。个体在各种类型的活动中表现自己的聪明才智、情感意向和道德品质,个体正是通过自己的这些外部表现来认识内在的自我。引导青年正确分析自己的外部特征和表现,有利于他们客观地认识自己。

#### 6. 通过自我反思和自我批评来认识自我

青年已经具备了一定的自我批评和自我反思的能力。要引导他们客观地对待自己,敢于正视自己的缺点和不足,在正确认识自己的基础上,完善自己。

总之,正确、客观、全面的自我认识是在全面、准确的自我观察,正确、客观的自我评价,经常、深刻的自我批评,积极有效的自我实践的基础上逐步建立起来的。

### (二) 积极悦纳自我

悦纳自己就是对自己的本来面目抱认可、肯定的态度。是否悦纳自己是能否发展健康的自我体验的关键和核心。它涉及到一个人是以积极的态度认可自我,形成自尊,还是以消极的态度拒绝自我,形成自卑。自尊者对自己充满信心,乐于接受对自我的教育和要求,从而有利于促进自我意识的形成;自卑者片面夸大自身的缺点、短处,对自己持悲观态度,甚至否认自我存在的价值,从而会极大地阻碍正确自我意识的形成。

对青年积极悦纳自己的态度的培养,要注意以下两点:

一是要引导他们积极认真地评价自己。这是促使他们产生自尊感、克服自卑感的关键。使他们认识到每一个人都有自己的优缺点、长度和短处。要充分发挥自己的长处,正确对待自己的短处,既不能护短,也不应因有某些短处而丧失信心。短处有两种:一种是可以改变的,如,粗心、意志不坚强、习惯不良等,对此要有则改之,无则加勉;另一种是无法改变的,如相貌不佳,身材矮小,身有残疾等,



对此要面对现实,有勇气接受自己的缺陷。这就要求他们提高自己的内在修养,在知识水平和活动能力上多下功夫,培养内在美,以“内秀”补偿“外丑”。

二是要教育青年正确对待挫折和失败。让他们明白每个人在成长的过程中都会有得有失,关键是要有勇气面对挫折和失败,认真总结经验教训,树立百折不挠的决心。

### (三)努力完善自我

自我完善是个体在认识自我、悦纳自我的基础上,自觉设立奋斗目标,主动调节自身行为,积极改造自己的个性,使个性全面发展以适应社会要求的过程。自我完善是个体自我教育最重要的方式,它实际上是一个合理确立理想自我、努力提高现实自我的过程,也就是一个主动改变现实自我以达到理想自我的过程。

#### 1. 确立正确的理想自我

确立理想自我就是在自我认识、自我悦纳的基础上,按照社会的需要和个人的特点来确立自我教育的发展目标。树立正确的理想自我最重要的是要熟悉和了解社会,认识社会发展的规律,为理想自我的确立寻找合适的社会坐标;积极探索人生,理解人生,树立正确的人生观,为理想自我的确立寻找合适的人生坐标。要完成这一任务,就必须认真学习理论知识,积极开展社会实践和人生实践,在理性和感性的结合上真正认识社会,在个人与社会的联系中认识有限人生的价值和意义。

#### 2. 努力提高现实自我

提高现实自我是青年不断修正现实自我的行为和相应的心理活动,使之朝着正确理想自我的方向发展。为了不断战胜旧的自我、塑造新的自我,首先应该注意从“小我”走向“大我”,既努力发展自己,又决不固守自我,积极主动地为社会服务,勇担历史重任;既注重自我价值的实现,又不仅仅追求个人价值,在为人和社会服务、为国家和民族作贡献的过程中实现自我的价值。

当然,提高现实自我是一个长期的过程,必须坚持不懈,持之以恒,才能使现实自我不断地向理想自我靠拢,并最终实现理想自我。

## 复习思考题

1. 自我意识的涵义是什么?简述自我意识的结构。
2. 简述个体自我意识的发展过程。
3. 你认为应如何进行自我教育?



## 第九章

# 态度与品德

培养学生良好的社会态度和高尚的道德品质是教育的一项重要任务。学校教育不仅培养学生具有健康的体魄,掌握好现代科学文化知识,而且还要具有良好的社会态度和道德品质。

在传统上,我国教育学称情感领域的学习为品德学习,而在学习心理学里称为态度学习。本章将从学习心理学的角度,首先阐明态度与品德的关系,接着介绍有关态度与品德形成的主要理论及其教育意义,最后探讨态度与品德学习的一般过程与条件。

### 第一节 态度与品德的实质及相互关系

#### 一、态度的实质与结构

##### (一) 态度的实质

态度是心理学中的一个重要概念,但对此目前尚无一致的看法。著名社会心理学家阿尔波特(G. W. Allport)认为,态度是通过经验组织的、个体对有关态度对象与情境施加方向性或动力性影响的心理的和神经的准备状态。教育心理学家加涅(R. M. Gagne)则认为,态度是通过学习而形成的影响个体行为选择的内部状态。

由上述两个定义,我们可以从三个方面来理解态度的概念:

(1)态度是一种“内部状态”,是一种行为的倾向性或反应准备状态,而不是实际反应本身。也就是说,态度作为一种内部状态,它可直接影响某些行为的出现,但态度与行为并不是一一对应的。例如,一个认真对待作业的学生,一般都会按老师的要求完成各种作业,但也可能偶尔不按老师的要求做作业。

(2)态度这种内部状态同能力不同,能力决定人们能否顺利完成某些任务,而态度则决定人们的行为选择,即决定人们愿不愿意完成某些任务。例如,在公共汽车上给老人和怀抱婴儿者让座,这样的行为不是由能力决定的,而是由态度

决定的。

(3)态度是通过经验组织或学习而形成的。也就是说,态度不是天生的,是个体通过与其环境相互作用而形成的,也可以通过与其环境的相互作用而改变。

## (二)态度的结构

心理学家一般认为,态度结构比能力结构更为复杂,因为态度结构中除了认知成分之外,还有情感成分和行为成分。

态度的认知成分指个体对态度对象所具有的带有评价意义的观念和信念。有些态度可能基于正确的观念和信念,相应的态度也往往是积极的;有些态度则可能基于错误的观念和信念,这些态度因而也常常是消极的。对于某些对象,不同个体的态度中所含认知成分是不同的,某些人的态度主要基于理智方面的慎重考虑,而某些人的态度可能主要是由于情感冲动。

态度的情感成分指伴随态度的认知成分而产生的情绪或情感,被认为是态度的核心成分。研究表明,在人的态度发生变化时,情感也会发生相应的改变。但不同态度的情感成分不尽相同,有的态度理智成分较多,有的态度却是非理智的、情绪化的,如有时体验到强烈的情绪反应,但说不出产生这些反应的理由。

态度的行为成分指行为的准备或行动的预备倾向。一般说来,态度的认知成分、情感成分和行为成分是一致的。但是,研究中也发现,态度的行为成分可以同其他成分相分离。这明显地表现在人们口头所表示的态度常常不能付诸行动。

## 二、品德的实质与结构

### (一)品德的实质

品德是道德品质的简称,是个体依据一定的社会道德行为规范行动时表现出来的比较稳定的心理特征和倾向。这些稳定的特征和倾向可从道德观念、道德情感、道德行为中综合反映出来。品德是通过后天的学习活动获得的,不是个体先天的禀赋。其实质是把外在的社会行为准则、规范不断内化为个体的道德行为观念,并通过个体内在的道德观念、价值取向,稳定地调节外显行为的过程。

由此可见,品德具有以下两个基本特征:

(1)品德表现为稳定的道德行为。它不只是指具有某种道德观念,而是指具有某种观念并表现在行为之中。偶尔表现出来的道德行为代表不了道德品质,只有在不同时间、不同地点都表现出某种一贯的道德行为,才标志着道德品质的形成。

(2)品德是以道德观念为基础,做到道德观念与道德行为的有机统一。道德品质是在道德观念的控制下,进行某种活动、参与某事或完成某个任务的自觉行为。如果没有形成道德观念,即使个体的行为符合或不符合社会规范,也不能称之为道德或不道德行为。



## (二)品德的心理结构

一般认为,品德是由认知、情感、意志和行为四种成分构成的。品德的这四种成分表现为道德认识、道德情感、道德意志和道德行为。

### 1. 道德认识

道德认识也叫道德观念,指对道德行为规范及其执行意义的认识。道德认识的结果是获得有关的道德概念、原理和原则(道德知识),形成道德信念和价值观。道德认识是个体品德的重要组成部分,是通过学习把外在的道德行为规范、道德价值体系不断内化的产物,是道德情感、道德意志和道德行为的基础。

在道德观念的学习过程中,人们首先是获得许多具体的道德知识,但道德知识对行为的支配作用不同于其他科学领域的知识。例如,学习了三角形面积公式,就能运用这一公式解答习题;而小偷明知偷盗是不对的,却依然偷盗行窃。所以,要想发挥道德知识对行为的调节作用,必须将道德知识上升为道德信念。当个体坚信某种道德知识的正确性,无论自己执行或者看到他人执行都能产生情绪体验时,就意味着这种道德知识已转化为道德信念。而对个体道德行为具有相对稳定的调节支配作用的是道德价值观念。道德价值观是对自身的道德观念、道德行为涉及社会、他人利益的意义、价值的衡量,任何人都是按照自己的道德价值观念来判断自己或他人的是非、善恶和好坏的。

### 2. 道德情感

道德情感是伴随着道德认识而产生的一种内心体验。它渗透在人的道德观念和道德行为中,它可以表现为人们根据道德观念来评价他人或自己行为时产生的内心体验。心理学家研究发现,道德情感也是一个从外控向内控转化的过程,一旦获得了某种内在的情感,它就能够产生道德动机的作用。据国内的研究表明,道德情感的内容主要包括爱国主义情感、集体主义情感、义务感、责任感、事业感、自尊感和羞耻感。对学生而言,义务感、责任感和羞耻感尤为重要。如果没有义务感、责任感和羞耻感,也就无所谓品德的发展。

道德情感的形式主要包括直觉的道德情感、想象的道德情感和伦理的道德情感。直觉的道德情感是由于对某种具体的道德情境的直接感知而迅速发生的情感体验。由于其产生非常迅速,因而当事人往往不能明显意识到这个过程。想象的道德情感是通过对某种道德形象的想象而发生的情感体验。道德形象之所以能引起人们的情感,是因为它是以社会道德标准的化身存在的,又极具鲜明性,因而能使人更容易理解道德规范的要求及其社会意义,也更容易使学生受到感染和激励。伦理的道德情感是以清楚地意识到的道德概念、原理和原则为中介的情感体验。它具有清晰意识性和明确的自觉性,具有较强的概括性和理论性,具有稳定性和深刻性。例如爱国主义情感和集体主义情感就属于伦理的道德情感。

### 3. 道德意志

道德意志是指人们为履行某种道德义务和责任,并为达到某种道德目的而产生的自觉的能动性,表现为克服内心障碍和外部困难的意志活动。道德意志是一种巨大的精神力量,能排除各种干扰和障碍,使道德行为顽强地坚持下去,直至实现行动目标为止。道德意志薄弱者尽管有一定的道德认识 and 情感,但一遇到困难便不能坚持所确定的道德原则。只有意志坚强的人才能坚持履行自己的道德义务,即使犯了错误,一旦认识也有毅力来改正。坚强的意志和顽强的毅力使人们坚持道德认识,深化道德情感,调节道德行为,并促进道德信念的形成。道德信念是道德认识、道德情感、道德意志这三者高度民主发展和结合的合金。有了道德信念就能更自觉地调节道德行为,更主动地履行道德义务和责任。

### 4. 道德行为

道德行为是个体在一定的道德认识指引和道德情感激励下所表现出来的对他人或社会具有道德意义的行为,是完成道德任务达到道德目的的手段。道德行为是道德观念和道德情感的外在表现,是衡量品德修养高低的重要标志。

美国心理学家雷斯特(J. Rest)详细研究了特定道德行为的产生过程,并把这一过程概括为解释道德情境、作出道德判断、进行道德抉择和履行道德行为计划等四种基本成分。他认为,个体的道德行为是一种自觉的行为,尽管它受一个人的认识和情感所支配,但主要是由个体的道德意向和道德动机所决定。忽视了个体的道德意向和道德动机,就不可能真正理解个体的道德行为。因此,品德教育不应只是制定一系列学生行为条例和规范,应该在注重行为习惯培养的同时,避免忽略道德观念、道德情感的发展和提高。正如苏霍姆林斯基所言,没有道德观念、道德情感的教育,只能培养伪君子。

## 三、态度与品德的关系

通过对态度和品德的实质与结构的分析,我们可以发现,态度和品德的实质是相同的。品德实际上也是一种习得的影响个人行为选择的内部状态。态度和品德的结构是基本一致的,都是由认知、情感和行为等几个方面构成。

但是,态度和品德这两个概念也有区别。

第一,两者所涉及的范围不同。态度所涉及的范围大,包括对社会、对集体、对他人的态度,对劳动、对生活、对学习、对外物的、对自己的态度等。这些态度有的涉及社会道德规范,有的不涉及道德规范。只有涉及道德规范的那部分稳定的态度才能称为品德。如某学生做作业马虎,字迹潦草,甚至经常逃课,我们可以说该学生学习态度不好,但不能说他品德不良。

第二,价值的内化程度不同。克拉斯沃尔(D. B. Krathwohl)和布卢姆(B. S. Bloom)等在其教育目标分类学中提出,因价值内化水平不同,态度可以从轻微



持有和不稳定到高度评价且稳定之间发生多种程度的变化。他们认为,价值内化的最低水平是“接受”(或注意)。如教师向学生讲述雷锋精神,学生愿意听就属于这种水平。价值内化的稍高一级水平为“反应”。如学生愿意参加学校组织的向雷锋同志学习的活动,就属于这一级水平。价值进一步内化,就达到“评价”水平。这里的评价指学生按价值准则行动后获得满意感或愉快感,对行为赋予价值。价值内化的最高水平是个体价值标准的“组织”,即对价值标准进行概括化,形成价值观念系统。通过组织判断各观念之间的关系,克服各种不同价值标准的矛盾和冲突,形成一个内在和谐的观念系统,使之成为个人性格的一部分。上述价值内化的各级水平实际上也就是态度变化的水平,但只有价值观念经过组织且已成为个人性格的一部分时的稳定态度才能被称之为品德。

总之,态度和品德既有一定的区别,但又有着密切的联系,两者研究的是同质的问题,所以我们把态度的建立与品德的构建等同看待,不作严格区分。

## 第二节 态度与品德形成的主要理论及其教育意义

虽然态度与品德的形成是各种心理成分协调发展的结果,各种心理成分的发展都需要一定的条件;但不同的理论家对态度与道德的形成、发展及其影响因素的看法不同,其中影响较大的有道德认知发展阶段论、社会学习理论和认知失调论。

### 一、道德认知发展阶段论

道德发展阶段论最初由瑞士著名心理学皮亚杰(J. Piaget)提出,后被美国心理学家柯尔伯格(L. Kohlberg)继承和发展。他们两人都是通过设计一些道德两难故事,让儿童进行道德判断,从而研究儿童的道德认识发展水平。

#### (一)皮亚杰的研究

皮亚杰早在20世纪30年代就对儿童的道德判断进行了系统研究,提出儿童的道德判断有一个从他律到自律的发展过程。

皮亚杰认为儿童在6岁以前处于无道德规则阶段。他们在游戏中没有合作,也没有规则,社会规则对他们没有约束力。儿童在6—10岁期间处于他律道德阶段。他们认为独立于自身之外的规则是必须遵守的,是神圣不可更改的,是绝对权威的。这时儿童与他人是一种权威与服从的关系,所以认为只要服从权威就是对的。他们的思维是以自我为中心,只从自己的立场考虑问题。因此,他们往往是从行为的结果而不是行为的动机来判断行为责任。10岁以后的儿童进入自律道德阶段。他们开始依据自己的内在标准进行道德判断,认识到规则不是绝对的,可以与他人相互尊重和合作,共同决定或修改规则。这时儿童与他人是平等

的关系,所以认为自己和他人是平等的,开始摆脱自我中心,能站在他人的立场考虑问题,意识到规则的作用只在于维护自己和他人的关系。同时,这时的儿童往往更多地从行为的动机而不是单纯地以行为的后果来判断行为责任。

皮亚杰认为,从他律到自律的发展过程中,个体的认知能力和社会关系具有重大影响。根据皮亚杰的看法,道德教育的目标就是使儿童达到自律道德,使他们认识到道德规范是在相互尊重和合作的基础上制定的。而要达到这一教育目标就必须注意培养同伴之间的合作,注意成人与儿童的关系不应是权威和服从的关系;在儿童犯错误时,要使他了解为什么这样做不好,以发展儿童的道德认识。现在的学生基本上都是独生子女,自我中心的倾向很强烈,致使其道德发展长时间停留在他律水平,而不能很好地自律。这应引起广大教师高度重视。

### (二)柯尔伯格的研究

柯尔伯格系统扩展了皮亚杰的理论和方法,并经过长达12年的研究,提出了系统的道德发展阶段论。

柯尔伯格研究道德发展的方法是两难故事法。故事中包含一个在道德价值上具有矛盾冲突的情境,让被试听完故事后对故事中的人物的行为进行评论,从而了解被试的道德发展水平。典型的道德两难故事如下:

欧洲有一妇女患了癌症,生命垂危。医生告诉她的丈夫海因茨,只有本城一位药剂师最近发明的一种药可以救她。但该药造价昂贵,药剂师的索价又10倍于它的成本。海因茨尽全力才借到买药所需一半的钱。无奈,他只得恳请药剂师便宜一点卖给他,或者允许赊欠。但药剂师拒绝了海因茨,并说他发明这种药就是为了赚钱。海因茨走投无路,最后在夜间闯入药店偷走了药,治好了妻子的病。

听完这个故事后,让被试者回答一系列问题,如“海因茨应不应该偷药?为什么?”“法官该不该判海因茨的罪?为什么?”等。由于这类问题不能简单地以“应该”或“不应该”作答,儿童必须说明他认为应该或不应该的理由。他们提出的理由反映他们道德评价能力的发展水平。通过对类似问题的大量研究,柯尔伯格提出了三水平六阶段的道德发展阶段论。

**水平一:前习俗水平。**个体根据行为的直接后果及与自身的利害关系判断是非好坏。

#### (1)惩罚服从取向阶段

个体评定行为好坏着重于行为的结果,认为受赞扬的行为就是好的,受惩罚的行为就是坏的。因此,该阶段儿童可能的反应如下:赞成的理由是认为,他先提出了请求,又不偷大的东西,不该受罚;反对的理由是认为,偷药会受到惩罚。

#### (2)相对功利取向阶段

该阶段的儿童开始从不同角度将行为和需要联系起来,但具有较强的自我中心性。评定行为的好坏主要依据是否符合自己的要求和利益。因此,该阶段儿



童可能的反应如下：赞成的理由是认为，他妻子要这种药，他需要同他的妻子共同生活；反对的理由是认为，他的妻子在他出狱前就可能会死，因而对他没有好处。

**水平二：习俗水平。**个体依据行为是否有利于维持社会秩序，是否符合他人愿望进行道德判断。开始能够从社会成员的角度思考道德问题，已经意识到个体的行为必须符合社会的准则，能够了解和认识社会规范并遵守和执行社会规范。

### (3)“好孩子”取向阶段

个体的道德价值以人际关系的和谐为导向，顺从传统的要求，符合大众的意见，谋求大家的赞赏。在进行道德评价总是考虑到社会和他人对“好孩子”的期望和要求，并尽量按“好孩子”的标准去行动。对行为的判断，开始从行为的动机入手进行判断，认为有利于他人的就是好的，利己的就是不好的。因此，该阶段儿童可能的反应如下：赞成的理由认为，他只不过做了好丈夫该做的事；反对的理由是认为，他这样做会给家庭带来苦恼和丧失名誉。

### (4)遵循权威取向阶段

个体的道德价值以服从权威为导向。他们服从社会规范，遵守公共秩序，接受社会习俗，尊重法律权威，以法律观念判断是非，知法守法。认为只要行为违反了规则，并给他人带来伤害，不论何种动机，都是不好的。相反，凡是维护权威和社会准则的行为，就是好的、正确的。因此，该阶段儿童可能的反应如下：赞成的理由是认为，不这么做，他要为妻子的死负责；反对的理由是认为，他要救妻子的命是自然的，但偷东西犯法。

**水平三：后习俗水平。**个体不仅能自觉遵守某些行为规范，而且能以普遍的道德原则作为自己行为的基本准则，能从人类正义和个人尊严的角度判断行为的对错。此时，其道德判断的标准已超出外在的法律和权威，而源于自身内部的道德价值观。

### (5)社会契约取向阶段

个体开始认识到，法律或社会的道德规范仅仅是一种社会契约，它是由大家商量决定的，也可以由大家商定而改变，不能以不变的规则去衡量人。认为公正无私的行为才是道德的，错误的行为可以因其动机良好而减轻惩罚的程度，但并不会因为其动机良好而把错误行为也看做是正确的。因此，该阶段儿童可能的反应如下：赞成的理由是认为，法律没有考虑到这种情况；反对的理由是认为，不论情况多么危险，总不能采用偷的手段。

### (6)普遍原则取向阶段

个体的道德判断依据自己的良心所选择的普遍道德原则为导向，有自己独立的标准，而超越了现实道德规范的约束，行为完全自律。认为个人依据自己所选定的以正义、公平、尊严、平等最一般的原则去活动就是正确的。因此，该阶



段儿童可能的反应如下:赞成的理由是认为,尊重生命、保存生命的原则高于一切;反对的理由是认为,别人是否也像他妻子那样急需这药,要考虑所有人生命的价值。

柯尔伯格认为,道德判断发展具有如下特征:

- (1)前一阶段在本质上不同于下一阶段;
- (2)每一阶段代表一个新的更综合的心理组织系统;
- (3)它们出现的顺序不变;
- (4)阶段的出现与年龄有关。

跨文化的研究也表明,尽管各个国家和地区的文化、社会环境和种族等各不相同,但文化和环境只能影响发展速度,或改变其内容,而不能改变发展的顺序。

道德发展的顺序不变,但并不是所有的人都以同样的速度发展着。研究表明,多数青少年的道德判断水平处于习俗水平,少数尚未达到习俗水平。后习俗水平一般要到20岁以后才能出现,而且只有少数人才能达到。

### (三)对态度和品德教育的启示

皮亚杰和柯尔伯格的研究成果,对于学校德育至少有以下三点启发意义:

1. 道德认识水平的提高与思维水平的提高平行,因此要提高学生的道德认识水平,必须大力发展学生的思维能力。思维水平的提高是通过个体与环境相互作用过程中,认知结构不断同化与之相适应的信息并不断改组而实现的。道德判断能力的提高,必须依据思维发展的规律来进行。

2. 道德判断水平的高低对道德行为的选择有重要的制约作用,因此,要提高学生的道德品质,必须加强道德认识教育。心理学家以18岁学生进行的欺骗测验研究表明,道德判断水平较低的学生,42%有欺骗行为;而在相同条件下,道德水平较高的学生,仅有11%的人有欺骗行为。

3. 道德认识的发展是循序渐进的,因此对学生进行德育,不能脱离学生实际的接受能力。如果学生的道德判断能力处于第3阶段,我们最好向他们传授第4阶段的道理,以促进其道德判断能力的发展。若不顾学生的发展现状,一味向他们灌输属于第5或第6阶段的大道理,他们虽然可以将这些背得烂熟,但是不能被他们的认知结构同化,自然也不能作为一种内在的道德价值而付诸行动。

皮亚杰和柯尔伯格的研究强调儿童的主动参与,反对以简单化的道德伦理说教来达到教育目标,这些对我们在德育过程中为什么要晓之以理和如何晓之以理都有重要启示。

## 二、道德价值观辨析论

### (一)道德价值观辨析论的主要观点

价值观辨析理论是20世纪60年代由美国心理学家拉斯(L. Raths)提出,

并经西蒙(S. Simon)和哈明(M. Harmin)等人的发展而成。随着工业化时代的发展,交通和传播手段的日益发达,及频繁的人口流动,人们的视野逐渐开阔,外来的各种文化及其价值观念对他们产生了极大的影响。在这种多元文化的社会中很难找到大家普遍承认的道德标准和价值观念,于是,人们希望在多元化社会里自由地选择各种不同的价值观念,但又无法做出抉择。这样,道德价值观辨析理论应运而生。他们着重研究人们获得清晰的道德价值观念的过程,以及提高道德水平的价值观辨析策略,因而受到德育心理家的青睐。

价值观辨析理论以人本主义为哲学基础,认为人的价值观是人所固有的潜能。为了让这些潜在的价值观念能发挥作用,就必须在环境影响或成人帮助下对它们进行一步步的辨析。辨析的基本形式是使个体在他们的直接生活中思考一些价值选择途径,同时使他们对学校生活和周围人产生积极的态度。其根本观点就是帮助个体利用理性思维和情绪体验来检查自己的行为模式,辨析和实现他们的价值观念;开展交流,鼓励学生辨认自己的价值观念及这些价值观念与其他价值观念的关系,揭示并解决自己的价值冲突,并根据自己的价值观来选择。

价值观辨析理论在对个体价值观进行辨析的过程中,发展了许多应用性策略。这些具体方法大致可归纳为:大组或小组讨论,个别作业和团体作业,假定的、设计的与真实的两难问题,排序与选择,敏感性训练与倾听技术,游戏与刺激,以及个人日记与交谈等。其中最基本、最主要的技术是教师要抓住个别学生表示某种态度、志向、目的、兴趣及活动的动机,做出适当而简短的言语反应,以促使学生对自己的言行作进一步的省察与探讨,达到辨析或养成价值观的目的。在价值辨析过程中,学生可以公开表示自己的意见,并能了解其他人的观点及理由,从而有利于发展学生的道德认知和做出正确的道德抉择。

然而不论应用什么策略,任何一种观念要想真正成为个人的道德价值观,必须经历三个阶段和七个子过程:

1. 选择。包括:

(1)自由选择:如让学生思考“你认为你是从什么时候第一次产生这一想法的?”

(2)在多种可选范围内选择:如让学生思考“在你产生这一想法之前,你经常考虑什么事情?”

(3)充分考虑各种选择的后果之后再选择:如让学生思考“每一种可供选择途径的后果将会怎样?”

2. 赞赏。包括:

(1)珍爱自己的选择并感到满意。如让学生考虑“你为这一选择感到高兴吗?”

(2)愿意公开承认自己的选择。如让学生回答“你会把你知道的选择途径告



诉你的同学吗?”

3. 行动。包括:

(1)按自己的选择行事。教师对学生说“我知道你赞成什么了,现在你能为它做些什么呢?需要我帮忙吗?”

(2)作为一种生活方式加以重复。教师问学生“你知道这一途径已经有一段时间了吗?”等。

经过上述辨析过程所选择的价值观具有相对的稳定性。因此,个体只有经历这七个完整的过程,才能说他真正具有某种价值观念。

由于价值辨析的方法基本是诱导性的,因此教师的作用就在于设计各种活动,运用上述的各种方法和技术来启发学生表露、陈述、思考、体验并实现某种价值观。教师也可以有自己的观点,但只是作为一个范例,而不是作为正确的答案。为此,在价值辨析过程中,教师必须诱发学生表达自己的态度和价值,必须无判断地、无批判地接受学生的思想、感情、信念和观念,必须向学生提问或组织集体讨论以帮助他们思考自己的价值观念,而一切抉择都由学生自己作出。

总之,价值观辨析是一种不靠强硬灌输、死板说教而是通过提问、讨论与练习,鼓励学生自己去发现、考虑、检验、选择或更新其已有的价值观念,从而形成积极的道德价值观念的道德教育方法。实验证明,它在促进课堂行为、提高自我认识、改变社会态度等方面都有着明显的成效。

(二)对态度和品德教育的启示

价值观辨析理论强调在德育教学中以学生为主的思想,认为个体的价值观念是自身的理性思维和情绪体验中,在不断的辨析过程中逐步清晰、稳固的,从而真正起到指导行为的作用。他们主张教师在道德教育中的作用是帮助学生辨认自己的价值观念体系。因而,教师只是一位指导者而不是一个灌输者或监督者。

在具体方法上,他们采用诱导性的教育方式,反对死板的说教和强硬的灌输。他们所提出来的具体策略和技术,不仅教师易于掌握,而且学生也乐于接受。从价值观辨析的效果看,它可以直接导致行为发生积极的变化,比道德发展阶段论的效果更为明显。这是因为道德发展阶段论主要注重于道德判断和推理形式的发展,而价值观辨析理论尽管也注重价值观辨析的过程,但是最终还是围绕内容进行的,过程为内容服务,所以能对行为产生影响。而在我国传统的德育中,采取的却是死板的说教和强硬的灌输,致使教育效果不理想,甚至引起学生对道德教育的逆反心理。事实上,学生已经具有分辨是非的能力,完全可以通过讨论和辨析的方法,来提高其道德认识水平。

当然,价值观辨析理论认为价值观念无好坏,辨析的任务就是帮助他们弄清这些价值观念是什么,并了解别人有些什么价值观念,以作比较。这种对价值观

念不辨好坏,一概予以承认的态度,显然是不可取的。我们对学生进行道德教育也不能像价值观辨析理论那样,仅仅停留在辨析的水平上,我们还应该帮助学生去评价各种价值观念本身的价值,从而让他们自觉地选择符合社会道德原则的价值观念。

### 三、强化与社会学习论

强化理论是联结主义(传统行为主义)学习理论在德育领域中的应用,社会学习理论则是新行为主义学习理论在德育领域中的应用。两者既有联系,又有区别。

#### (一)强化理论

我们在前面的章节中已经介绍了巴甫洛夫、桑代克和斯金纳有关学习和问题解决的联结主义理论,从中我们了解到强化是联结理论的核心概念。联结主义认为,人和动物总能自动地做出许多行为,凡是受到强化的行为,以后出现的可能性就会增强;凡是没有受到强化的行为,以后出现的可能性就会下降,以致消退。这就是强化理论的要点。

斯金纳把强化分为正强化和负强化。在德育领域中,对行为施加正强化和负强化的目的,都是为了增强社会认可的行为。但两者采用的强化刺激不同。在正强化的条件下,施加学生喜爱的刺激,以增强良好的行为。例如,学生做了见义勇为的好事,学校给予公开表扬,甚至授予“见义勇为”模范学生称号,就是正强化。在负强化条件下,则是消除学生讨厌的刺激,强化其优良的行为。例如,有的学生因犯错误受到处分,当他有明显的忏悔表现时,学校撤消对他的处分,也可以强化他的积极行为。但惩罚不同于负强化,惩罚是施加学生讨厌的刺激以消除他们的不良行为。如给犯错误的学生以处分,其目的是给予警戒,使之不再重犯。在负强化和惩罚中,虽然都采用了厌恶刺激(或者说有惩罚作用的刺激),但两者并不是一回事。

强化理论来自行为主义心理学,虽然不像认知心理学那样能指导我们进行道德认识的教育,但是这一理论对我们培养学生的道德行为是有启发的。依据强化理论,教师如想有效地形成学生的态度和品德,应力求了解并尽可能控制对学生的行为起动力作用的强化因素。这就要求教师在教育过程中不仅要讲清道理,而且要检查学生执行道德行为规范的情况,做到赏罚分明,使良好的行为不断受到强化,并逐渐蔚然成风,成为习惯。

#### (二)社会学习理论

强化原理可以解释个体的许多态度和行为,但不能解释个体的全部行为。因为人的许多态度或行为,不是通过其行为的直接后果即直接经验获得的,而是通过间接经验获得的。人们通过观察他人的行为及行为的后果而间接产生学习,被



称为观察学习,亦称社会学习。社会学习理论的主要代表人物是美国心理学家班杜拉。

### 1. 观察学习的经典实验及观察学习的过程

班杜拉的观察学习理论是在大量实验研究的基础之上建立起来的。在早期的一项研究中,他们首先让儿童观察成人榜样对一个充气娃娃拳打脚踢,然后把儿童带到一个放有充气娃娃的实验室内,让他们自由活动,并观察他们的行为表现。结果发现,儿童在实验室内对充气娃娃也会拳打脚踢。这说明成人榜样对儿童行为有明显影响,儿童可以通过观察成人榜样的行为而习得新行为。

在稍后的另一项实验中,他们对上述研究作了进一步的延伸。他们想了解两个问题:(1)榜样攻击性行为的奖惩后果是否影响儿童攻击性行为表现;(2)儿童是否能不管榜样攻击性行为的奖惩后果而习得攻击性行为。在实验中,把儿童分为三组,首先让儿童看到电影中的成年男子的攻击性行为。在影片结束后,第一组儿童看到成人榜样被表扬,第二组儿童看到成人榜样受批评,第三组儿童看到成人榜样的行为既不受奖也不受罚。然后,把三组儿童都带到一间游戏室,里面有成人榜样攻击过的对象。结果发现,榜样受奖组儿童的攻击性行为最多,榜样受罚组儿童的攻击性行为最少,控制组居中。这说明,榜样攻击性行为所导致的后果是儿童是否自发模仿这种行为的决定因素。

但这是否意味着榜样受奖组的儿童比榜样受罚组的儿童习得了更多的攻击性行为呢?为了回答这个问题,他们在上述三组儿童看完电影回到游戏室时以提供糖果作为奖励,要求儿童尽可能地回忆榜样行为并付诸行动。结果发现,三组儿童的攻击性行为水平几乎一致。这说明,榜样行为所导致的后果,只是影响到儿童攻击性行为的表現,攻击性行为的学习几乎没受到影响。在大量实验事实的基础上,班杜拉认为,人类的大多数行为是通过观察而获得的。人们通过观察他人的行为,可获得榜样行为的符号性表征,并以此引导观察者在今后作出与之相似的行为。班杜拉认为,这一过程受到注意、保持、动作再现和动机四个子过程的影响。注意过程调节观察者对示范活动的探索和知觉;保持过程使得学习者把瞬间的经验转变为符号概念,形成示范活动的内部表征;动作再现过程是以内部表征为指导,把原有的行为成分组合成信念的反应模式;动机过程则决定哪一种经由观察习得的行为得以表现。

### 2. 观察学习的主要影响因素——榜样与示范

社会学习理论认为,榜样的行为对学生的影响很大。一般而言,教师向学生传递社会道德规范主要有两条途径,一条是言语教诲,另一条是身体力行。米契尔(W. Mischel)等在要求儿童按规则进行游戏的实验中,把儿童分成两组:第一组的成人要求儿童遵守规则,自己也遵守规则;第二组的成人要求儿童遵守规则,但自己不遵守规则。研究发现,当成人在场时,他们就不按规则游戏了。而第

一组儿童自始至终是比较严格遵守规则的。这一结果表明,教育者仅仅对学生进行口头教育是难以奏效的,必须言行一致才能取得良好的教育效果,而且“身教重于言教”。这样,学生才能通过观察学习获得道德行为。

观察学习是通过观察榜样的示范行为而进行的,榜样的特点、示范的形式及榜样所示范行为的性质和后果都会影响到观察学习的效果。研究表明,榜样在年龄、性别、兴趣爱好、社会背景等方面与观察者愈相似愈易引起个体的观察学习。这些主客观条件的相似,可以给观察者提供一种可接近感,不致产生“望尘莫及”或“望洋兴叹”之感。同时,人们倾向于注意那些受人尊敬、地位较高、能力较强、拥有权力且具有吸引力的榜样,而社会地位较低、能力较弱、权力很小且缺乏吸引力的榜样,则难以成为模仿的对象。个体希望通过学习榜样来自我发展、自我完善。

榜样示范行为的独特性、复杂性、流行性和功能性价值等也影响着观察学习的速度和水平。一般而言,独特而简单的活动容易成为观察的对象。榜样行为愈流行,愈容易被模仿,如各种大众传播媒介中的榜样行为极易成为“时尚”,尤其是影视明星的行为更容易成为学习的对象。同时,人们对于敌对的、攻击性的行为比亲社会行为更容易模仿,榜样行为被奖励比被惩罚更能引起模仿的倾向。这一点已在前面的实验的例子中得到了证实。

榜样行为的示范方式主要有五种,它们对于观察学习的效果具有不同的影响。

(1)行为示范。直接通过榜样的表现传递行为方式,如教师的一举一动对学生都会起到示范作用。这种示范方式真实可信,主要通过潜移默化的方式进行,实际效果较好。

(2)言语示范。通过言语描述传递行为方式,如教师的讲解、小说中人物行为的描述。相对而言,这种方式的效果较差。

(3)象征性示范。通过广播、电视、电影等媒介物呈现榜样的行为方式。这种示范在现代社会应用很广,可反复呈现,可多人观察,也可突出某一部分,但可信性较差。

(4)抽象示范。通过榜样的各种行为事例,传递隐含其中的原理或规则。例如,通过一些实例使学生了解到只有尊重他人,才会受到他人的尊重。

(5)参与性示范。学习者在观察榜样行为后马上采取行动,然后再观察再行动。这种方式把直接学习和观察学习相结合,有利于道德行为的方式的养成。

### 3. 观察学习的主要影响因素——强化

班杜拉认为,在观察学习过程中没有强化,学习者也能从各种示范行为中获得有关信息,学会新的行为模式。而强化则决定学习者是否把学会的行为表现出来。也就是说,强化对人的行为具有调节和控制作用。



班杜拉认为强化包括外部强化、替代强化和自我强化三种形式。

首先,如果按照榜样行为去行动会导致有价值的结果,而不会导致无奖励或惩罚的后果,人们倾向于展现这一行为。这是一种外部强化。也就是传统行为主义所说的“强化”。

其次,观察到榜样行为的后果与自己直接体验到的后果,是以同样的方式影响观察者的行为表现的。即学习者的行为表现是受替代强化影响的。替代强化的效果主要表现在:

(1)通过观察他人行为的结果,可以了解到哪些行为会受到社会的认可或反对;

(2)使学习者容易模仿受到奖赏的行为,抑制受到惩罚的行为;

(3)看到榜样的行为结果,会产生如果这样做也会得到同样强化的心理期待;

(4)榜样受到奖赏或惩罚而出现的情绪反应,并影响相应行为的表现。

事实上,在通过观察而习得的无数反应中,看到他人获得积极效果的行为,比看到他人得到消极结果的行为,更容易表现出来。

最后,人们对自己的行为所产生的评价反应,也会调节他们将表现出哪些可观察到的习得行为,他们倾向于作出自我满意的行为,拒绝那些个人厌恶的东西,这实际上是一种自我强化。自我强化实质上是指人们能够自发地预测自己行为的结果,并依靠信息反馈进行自我评价和调节。班杜拉特别强调替代强化及自我强化的作用,这无疑是强调学习中的认知性和学习者的主观能动性。

班杜拉认为,由于大量因素影响观察学习,因此即使提出最引人注目的榜样,也不会使观察者产生相同的行为。如果要使观察者最终表现出与榜样相匹配的反应,就要反复示范榜样行为,指导他们如何去再现这种行为。当他们失败时从客观上给予指点,当他们成功时给予奖励。

总之,观察学习在人类学习中具有重要的作用。它不但可以使我们超越经由赏罚控制来学习直接经验的限制,而且可以使我们超越事先设计的学习情境的限制,随时随地进行学习。人的许多社会性行为都是通过观察学习而获得的,所以,在实际教学工作中,教师应注意为学生提供良好的可资学习和借鉴的榜样,引导学生学习和保持榜样行为,并为学生创造再现榜样行为的机会,对好的行为给予及时的表扬和鼓励,对错误的行为则给予批评和教育。

### 第三节 态度与品德学习的一般过程与条件

态度与品德的学习有区别于知识、技能与策略的学习的特点。其习得虽然较难,但一旦习得,就不太容易遗忘,而能长久保存在个体身上。但人们在社会生活



中习得的态度和品德不可能都符合社会需要,而这些不符合社会需要甚至反社会的态度和品德又不可能通过自动遗忘的机制消退,因此必须研究态度和品德转变的过程和条件。

### 一、态度与品德形成的一般过程与条件

态度与品德的习得又称态度与品德的形成。由于构成态度和品德的情感成分不能脱离认知和行为两种成分而单独存在,心理学家一般比较赞同用价值内化来描述态度与品德形成的过程。因为价值观是行为的好坏观,它显然带有认知成分;而价值观被用来评价人的行为的好坏、是非和善恶时,它显然带有明显的情绪色彩;被内化了的价值观总是被人用来评价他人和指导自己行为,所以价值总是伴有行为倾向成分。

关于价值内化的一般过程,我们在第一节已介绍了克拉斯沃尔(D. B. Krathwohl)等人的看法。我们在这里介绍一下社会心理学家凯尔曼(H. C. Kelman)提出的价值内化三段论。

#### (一) 遵从

遵从包含两种情况:从众和服从。从众是指人们在社会舆论或群体气氛的压力下,放弃自己的意见而采取与大多数人一致的行为。服从是指个体按照社会要求、群体规范或者权威意志而作出的行为。这种服从可能是出于自愿,也可能是被迫的。被迫的服从也叫顺从,即表面接受他人的意见或观点,在外显行为方面与他人相一致,而在认识与情感上与他人并不一致。

遵从态度和行为具有盲目性、被动性、工具性和情境性等特点。此时,个体对道德规范行为的必要性尚缺乏充分的认识,也缺乏情感体验。行为主要是靠外在压力推动而产生的,而不是依靠内在的需要而驱动。个体行为受外部奖励与惩罚的影响,因为遵从可以得到安全,不遵从则会受到惩罚。行为的发生依赖于压力情境,一旦这种外在情境发生变化,态度也会随之变化。因此,为了促进学生遵从社会行为规范,必须注意群体特性、个体特性以及直接和间接的外在压力的影响。

#### (二) 认同

认同是在思想、情感、态度和行为上主动接受他人的影响,使自己的态度和行为与他人相接近。凯尔曼认为,认同是“在个体想要同另一个或群体建立或维持一种令人满意的关系而接受影响时发生的”反应;阿伦森(E. Aronson)认为,认同是“一种对社会影响的反应,作出这种反应是由于个体希望自己成为与施加影响者一样的人”;国内倾向于认为,认同是“由于某种动机而有选择地模仿别人某些物质的行为,如模仿他所崇拜或羡慕的对象”。因此,我们可以概括地说,认同实质上就是对(具体的或抽象的)榜样的模仿,其出发点是主体企图与榜样一

致。

与遵从相比,认同行为具有一定的自觉性、主动性和稳定性等特点。此时,主体虽然对道德行为规范本身仍缺乏清楚的认识与体验,但其意图在于与榜样一致,成为值得仰慕的人。由于认同的愿望越强烈,对榜样的模仿就越主动,因此,在困难面前就越能表现出坚强的意志和毅力。由于认同随着对榜样的仰慕而发生,并随着对榜样的仰慕心理加深而加强,因此人们心目中的行为表率往往能伴随人的终生,如许多人对周恩来总理的认同。

为了促进学生认同正确的道德行为规范,教师在教育过程中应注意榜样人物的相似性与权威性、榜样行为的性质与后果及其示范行为的方式等。

### (三)内化

内化指在思想观点上与他人的思想观点一致,将自己所认同的思想和自己原有的观点、信念融为一体,构成一个完整的价值体系。由于在内化过程中解决了各种价值的矛盾和冲突,当个人按自己内化了的价值行动时,会感到愉快和满意;而当出现了与自己的价值标准相反的行动时,会感到内疚、不安。凯尔曼认为内化行为是由于“得到内部奖励而接受其影响时发生的”,是因为“这种行为同他的价值体系相一致”。克拉斯沃尔认为,在内化这个层次上,“个体被描述的是根据信奉作出反应:把一种价值结合进自己的体系,并组织这个体系,形成一种指导自己行为的价值复合体”。

在内化阶段,个体的行为具有高度的自觉性和主动性,并具有坚定性,表现为“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”。此时,稳定的态度和品德也便形成了。

## 二、态度与品德改变的一般过程与条件

态度和品德改变指个体在同环境相互作用中已形成的特定道德品质或态度的变化,包括方向的改变和程度的改变。方向变化可以由好变坏,也可以由坏变好;程度变化可以从轻微到彻底改变。教师最关心的是如何做好态度与品德不良学生的转化工作,把社会的道德要求逐步转化成为道德品质不良学生的自觉要求,逐步克服不良的思想意识和行为习惯。

道德品质不良的转化,要经历一个由量变到质变的过程,这个转化过程需要经历醒悟、转变以及巩固和稳定三个阶段。

### (一)醒悟阶段

醒悟是指道德品质不良学生开始认识自己的错误,从而产生改过自新的愿望。这种愿望一般是在事实的教育和教育者的引导下,学生意识到继续坚持错误的严重后果时产生的。当他们来到一个新集体,遇到一位新老师,或受到一次触动心灵的教育时,也会激起对新生活的愿望。醒悟阶段,是道德品质不良学生道



德观念开始战胜非道德观念的阶段,它是道德品质转化的基础和前提。

引起醒悟的方法有:

(1)消除疑惧。道德品质不良的人也有被社会“承认”的需要。但是,由于道德品质不良,他们得到的常常是谴责,因此,对于他人往往抱有一种可能受到谴责的态度定势。一旦教育者适时地给予适当的表扬而不是谴责,就可以渐渐地消除他们的疑惧,为进一步的道德教育提供互相信任的基础。

(2)引发其他需要。许多品德不良的人往往意识不到自己的行为会给自己有切身利益的人或事物带来什么后果,教育者如果能够抓住时机适时引导,可以引发这些人的其他需要,从而导致他们醒悟。

在利用上述两种方法时,教育者应注意到,这两种方法是针对了感恩心理,也是针对了个人的切身利益。醒悟阶段的个体,虽然有了上述两种心理状态,但还不能确保他们没有反复,不能确保他们有坚定的改错意向。

### (二)转变阶段

当道德品质不良的个体产生了改过自新的意向,并且对自己的错误初步有所认识之后,在行为上会产生一定的转变。例如,打架斗殴者的打斗和偷盗者的偷盗次数显著减少,只是在偶然情况下才重犯。教育者应抓住学生醒悟和转变的良机,趁热打铁,因势利导,进行耐心细致的启发疏导,积极促进其转化。对道德品质不良学生每一微小进步给予肯定、表扬和鼓励,使其进步的愿望变为进步的实际行动,并使其道德行为不断地得到强化而巩固下来。

在转变阶段,道德品质不良的个体常有反复的现象。出现反复的原因多种多样,可能是对自己的不良德行的危害性认识不深,也可能由于外界的诱因再度出现,或者由于恶习太深而自我控制能力薄弱等。教师应弄清行为反复的原因,尽量防止出现较大的反复。首先要让品德不良学生暂时避免旧有的刺激,以免“近墨者黑”。然后在此基础上,积极地让他们在旧有刺激的条件下得到考验。在考验的同时,教师应向这些个体提供正误范例,提高他们的是非感。

### (三)巩固与稳定阶段

道德品质不良的个体经过长时期的转变之后,如果不再出现反复,或很少出现反复,就逐步进入巩固与稳定阶段。这时他们以崭新的面貌出现,对自己的前途充满希望,决心忏悔过去,重新做人。他们希望社会接纳他们,信任他们,尊重他们。

对待这些个体,教师需要注意的是:(1)避免歧视和翻旧账,要倍加关心他们的成长;(2)更为积极的是使他们形成完整的自我观念。一个具有完整的、健康的自我观念的个体,充分意识到自己过去的行为、今天的行为、明天的行为是自己生活史中的一个篇章。无论过去的行为如何,它们确实是自己的价值观念、信仰的表现。错的就是错的,对的就是对的。一个具有完整的、健康的自我观念的

个体,敢于对自己的行为负责,并具有向上发展的,而不为别人的歧视所动。

### 复习思考题

1. 什么是品德? 什么是态度? 它们之间是怎样的关系?
2. 皮亚杰和柯尔伯格是怎样研究个体的道德发展的? 他们之间有何异同?
3. 什么是道德价值观辨析理论? 根据道德价值观辨析论应如何进行道德教育?
4. 什么是社会学习理论? 简述观察学习的基本过程。其影响因素有哪些?
5. 简述态度和品德的形成与改变的基本过程。影响态度和品德的因素有哪些?



## 第十章

# 民族心理

心理学家在研究社会化与人格的形成和发展时,注意到了民族文化和民族心理的重要影响。当世界进入 21 世纪,飞速发展的社会,日益频繁的交往,更需要地球上具有不同肤色、语言的人,增进彼此了解和相互沟通,以便共同应付人类所面临的困难和危机,谋求共同进步和发展。这也向心理学界提出了深入研究民族心理的要求。

### 第一节 民族心理概述

#### 一、什么是民族

据史学家考证,民族是由氏族发展而来的。在历史的长河中,氏族部落经过反复的繁衍、变迁、融合、分裂,最后才形成了现代意义上的民族。

任何一个民族都具有多方面的特性,如集中居住在某一地域范围之内,具有共同或相近的语言,有共同的祖先或血缘关系以及在心理素质方面具有某些共同特性等等。意大利学者 G. 维柯指出,必须具备以下特征的群体,才能成之为民族:

①具有一定程度的血缘关系;

②居住在同一地域;

③具有共同的语言和文化;

④群体成员具有民族意识,即群体成员彼此“感觉是同一民族的自己人”,并具有共同的心理特征。

民族的定义很多,但比较完整、科学的概念是由斯大林提出的。他认为:“民族是人们在历史上形成的一个具有共同语言、共同地域、共同经济生活以及表现在共同文化上的共同心理素质的稳定的共同体。”斯大林的定义包含了三层意思:其一,民族是人们在历史上形成的;其二,民族有“四个要素”或“四大特征”;

其三,民族是一个稳定的人们共同体。识别民族的惟一标准,只能从共同语言、共同地域、共同经济生活以及表现在共同文化上的公共心理素质来考察。

## 二、民族心理的涵义和表现形式

民族心理是指构筑在一个民族的经济、地域基础之上,并渗透着该民族共同文化传统,决定着该民族性格和行为模式的共同的心理倾向和精神结构,也就是人们通常所说的民族性格或国民性。

民族心理是一个民族带有共同倾向性的精神结构和行为方式,它寓于一个民族成员的个性结构之中。但是人们对民族心理的感知却并不是这种内隐的民族心理本身,而是民族心理的外化或投射,即所谓民族心理的表现。

首先,民族心理表现在行为模式上。行为模式是指人们对人和对事的处理方式,它是民族心理的最直接最主要的表现形式。人们发现同一民族的成员有着相似的行为模式,这也是引起人们对民族心理加以关注的原因,就是说,同一民族的人处在同一环境之中,接受相同的刺激时,会作出相似的反应,而不同民族的成员则会作出不同的反应。

其次,民族心理明确地表现在民族自我意识上。每一个民族群体的成员,在其成长过程中,逐渐意识到他们属于某一个民族,这就是民族的自我意识。这种民族自我意识不仅成为民族心理的重要内容之一,而且也成为构成民族群体的条件之一。民族自我意识是民族成员对本民族在与他民族的交往的自主性、整体性、生产生活方式、习俗观念、行为方式等诸方面,以及个体的民族属性的认知结果。

再次,民族心理寓于民族心理结构的心理过程和个性心理特征之中。具体表现在心理过程的民族认知、民族情感、民族意志和个性心理特征的民族性格、民族气质、民族能力等因素上。此外,民族心理也必定会蕴含在民族的个性倾向性诸因素上。民族的价值观、信念、动机、需要往往是民族文化心理的更为深刻的表现。

最后,民族心理还表现在各民族的风俗、习惯、建筑和文学艺术诸方面。一个民族的心理,往往是通过语言、文学、艺术、生活习俗以及宗教信仰等表现出来的。同时,各民族的风俗、习惯、建筑和艺术诸方面又是在漫长的历史发展中形成的文化心理的沉淀。

## 三、民族心理的特性

### (一)共同倾向性

由于民族成员共处于相似的经济地域、文化环境,因此,他们的心理虽有差异,却存在某些共同的要素,使得民族成员的心理表现出某种同质性,在行为上



表现某种相似性,这就是民族心理的共同倾向性。

### (二)相对稳定性

一种民族心理形成以后,通常会在一定时间和一定范围内保持极大的稳定性和持久性。历史事实表明,有一些民族由于各种各样的原因,其共同地域、共同语言及经济生活等三个特征,有的原来就不齐备,没有得到充分的发展;有的已经部分地、甚至全部地丧失;有的在本民族生活中已无足轻重。然而,惟有在长期的历史发展中形成的共同心理特征却依然顽强地保持下来,表现得很显著,很活跃。

### (三)抗同化性

民族和民族之间,在经济生活中可以互通有无,相互往来;在地域上可以彼此杂居,友好相处;在语言、文字、科学技术以及风俗习惯等方面可以相互学习,取长补短,共同发展。惟独在心理方面,一个民族很难学习别的民族,很难改变本民族的心理特征。这种抗同化性,一方面成为增强民族成员凝聚力的重要的心理纽带,有力地维护着本民族的存在;另一方面又使别的民族的心理与精神难以渗入,有效地对本民族的生存和发展起着护卫的作用。

### (四)历史性和可变性

一个民族的民族心理的形成和发展受到社会历史条件的制约,这就是民族心理的社会历史性。民族心理的社会历史性,一方面表明民族心理的内容是对一定社会发展阶段经济文化状况的反映;另一方面意味着民族心理也是随着社会经济文化的发展变化而变化的。当然,由于受稳定性和抗同化性两个特点的影响,这种变化往往是渐进的、缓慢的、细微的,有时在短暂的时间里是不容易觉察到的。

## 第二节 文化与民族心理结构

### 一、文化与民族心理

由于文化与民族及民族心理的联系十分密切,要从本质上把握民族心理,必须首先理解文化。

#### (一)关于文化

在对文化的众多见解中,英国学者泰勒(Taylor)对文化的解释至今仍为人们奉为经典。他说:“文化或文明,从一般民族学的意义上看,是一个复合的整体,包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗,以及社会成员的每一分子所获得的一切技能和习性。”泰勒视文化为复合整体的思想对后人的影响非常大。今天人们经常提及的所谓狭义的文化实际上就是泰勒所说的这个“复合的整体”,即包括多



个层次的精神文化。广义的文化则是指人类在改造自然与改造社会的过程中所创造的一切成果的总和,它往往是相对于自然而言的。

### (二)文化的民族性与民族心理的文化内涵

文化作为一种社会现象有其自己的特性,其中一个重要的方面,是文化有着鲜明的民族特性。所谓文化的民族性,首先是指文化总是由一定的民族所创造,在一定的民族范围内形成和发展,从而带上了本民族的独特的个性。文化的民族性的另一方面,是文化通过“同化”、“顺应”而进入民族成员的“认知结构”,形成某种特定的“认知图式”,从而表现出一定的民族心理。民族心理是受到文化的熏陶而形成的,或者说民族心理的内涵是文化,故此,我们习惯上称民族心理为民族文化心理。

## 二、民族心理结构

### (一)什么是民族心理结构

当我们运用心理结构和个性结构这类概念时,通常都是指个体而言的。那么民族心理结构指的是什么呢?是否在个体心理结构之外存在一种什么独特的民族心理结构呢?实际上这里涉及到一个民族心理与个体心理的关系问题。

个体心理是指个体在社会生活中为适应社会环境而产生的心理过程和个性心理的总称,不同的个体由于本身素质和所处社会环境的不同而显示出差别。而民族心理则是一个民族的成员表现在共同文化上的共同心理倾向或精神结构,其主要特征在于共同倾向性或共同结构性。但是这种共同倾向或共同的精神结构并不是超越于个体心理而独立存在,相反它正是存在于或寓于个体心理之中,通过个体心理表现出来,二者的关系乃是共性与个性、一般与个别的关系,即共性存在于个性之中,一般存在于特殊之中。正如离开个别无所谓一般一样,离开个体心理也就谈不上民族心理。个体心理结构与民族心理结构的关系也是如此。

因此,我们这里所讲的民族心理结构是指能反映民族心理共同倾向性的民族成员的一般心理结构,它是进行民族心理解析,反映民族心理普遍特性的重要指标。

### (二)民族心理的深层结构与表层结构

民族心理的深层结构与表层结构的划分,主要是就其与文化的关系以及它与行为模式的关系而言的。当然这种划分是相对的。一般来说,民族心理的深层结构是指那些由积淀于心理结构深处、不易变化且影响和控制表层结构的心理内容组成的结构层次,它是通过文化的内化和长期积淀而形成的,其特点是不易改变,对行为模式的表现只起间接作用,即通过表层结构发挥对行为模式的影响作用。例如,人们通常把价值观归入深层结构的范畴,因为它符合深层结构的标准;它是人们在长期社会实践活动中,通过文化的熏陶而形成的;它通过影响人

们的认知方式、社会态度及社会需要水平等而引起行为改变;价值观形成以后不会轻易改变。谈到民族心理的深层结构,人们自然会想到精神分析心理学家荣格的集体无意识这个概念。按照荣格的理论,所谓集体无意识就是一个民族的成员通过遗传从祖先那里继承下来的文化经验,这种经验世代相传,经久不变,为一种独特的心理特质扎根于每个具有共同祖先的民族成员的心理结构之中,影响和支配他们的思想和行为。因为一个民族的每个成员都从自己的祖先那里继承了相同的祖先经验,亦即具有共同的集体无意识,因此他们便有了共同的民族心理。

民族心理的表层结构是相对于深层结构而言的,它是指那种受到深层结构的影响并与行为模式有直接关系的心理内容组成的比较表面的心理结构层次,其特点是与社会现实比较接近,相对于深层结构来说容易变化。如人们通常将社会态度、认知方式、需要水平等视为表层结构。

民族心理的深层结构和表层结构的划分是相对的,其目的在于更好地解释民族心理的形成与发展。

### 三、民族心理的形成与发展

一个民族的形成与发展有一个历史过程,与这个过程同步进行的是民族心理的形成和发展。

#### (一)民族心理的形成

民族心理的内涵是文化,因此,民族心理的形成过程就是文化的内化过程。所谓文化的内化就是指文化通过某种方式和途径进入民族成员的心理结构的过程。著名心理学家皮亚杰用同化和顺应等概念来解释文化的内化。同化是个体将文化直接纳入自己心理结构的方式,而顺应则是先调整 and 改变自己的心理结构然后再同化文化的方式。民族成员是运用同化与顺应方式在一定的文化环境中逐渐形成了自己的民族心理结构。

正如恩格斯所言:劳动创造了人。人类在改造客观世界的过程中,同时改造了自己的主观世界。人类的劳动过程也就是人们的社会交往过程,包括人类与自然的交往及人们之间的相互交往。正是通过这种交往,产生和形成了民族成员间共同的心理素质和精神结构。

#### (二)民族心理的发展

虽然民族心理具有相对稳定性,但不是说它不能发展和变化。人们头脑中的东西归根结底只是社会存在的反映,当社会存在发生变化时,它们总是会随之发生变化的,只是存在着快慢和变化程度上的差异罢了。

民族心理的发展意味着民族心理结构的调整、完善和更新,亦即皮亚杰所说的认知图式的更替。这种变化通常首先发生在表层结构,即引起人们社会需要水



平、认知方式及社会态度的变化,然后才可能触及到深层结构,导致人们价值观念及其他种种文化传统观念的变化。

引起民族心理结构变化的原因或动力主要来自于两个方面:

第一,社会生产力的发展和变化,这是导致民族心理变化的主要的和根本的原因。社会生产力是最活跃最具能动性的力量,它的发展变化会引起社会结构的变化和社会文化的变迁,从而也必然导致人们交往手段和交往方式的变化,最终引起人们心理结构的更新。

第二,外来文化的输入。当一种强有力的外来文化,特别是代表时代发展方向的先进的意识形态被引入而为民族成员所普遍接受,内化为民族心理结构的一部分时,往往可以引起民族心理结构的变化。日本在公元6世纪时引入中国文化导致了日本民族心理结构的巨大变革;我国唐代时由于印度佛教的传入也使我国部分国民的民族心理发生了一定程度的变化,从而对中国社会的发展产生了深远的影响。

### 第三节 民族性格

#### 一、文化与民族性格

##### (一)文化积淀

从人和文化的关系而言,人格及民族性格是文化积淀的直接结果。文化累积又被称之为文化积淀。不过用文化积淀这个概念,含有深层结构的意义。所谓文化积淀,是指文化在历史上累积和传播出去的总量。

第一,文化积淀是质和量相统一的概念。文化积淀在量上的表现,是指保留下来的文化总量的多少。保留下来的总量多,表明积淀层深,就有文化优势。在质上的表现,是指民族文化素质的优劣,其中包括内容上的丰富多彩程度和形式上的结构严密程度。

第二,文化积淀是由累积和传播两个侧面构成的过程,是由累积和传播共同形成的总量。一般来说,文化累积多,积淀层深,它的传播能力也就强。比如,我国的文化在历史上的传播范围及其速度,是和中国文化累积分不开的。文化传播又分为自然传播和社会传播两大类。自然传播是人们在社会交往中,礼尚往来自然形成的。社会传播又包括静态传播和动态传播。静态传播是通过物、产品记载下的文化模式,然后再传播开来;动态传播是通过大众传播媒体将现实的文化现象复制下来,再由报纸、杂志、小说、广播、电影、电视、录像等媒体传播开来。文化累积是文化传播的前提,从文化的本性看,文化总是传播的。因此,文化遗失总是少于文化累积。

文化积淀是由两种因素造成的,即对旧文化的保存和新文化的增加。文化有一种惰性,它一经产生,就保存下来而不轻易消失,这也是文化得以保存的一个原因。新文化原本是旧文化的一种对立。但是,新文化的出现要取得立足之地必须同某种固有文化结合。因此,新文化的产生,非但没有削弱固有文化的发展,相反,在它借助于固有文化保存自己发展自己的同时,反而使固有文化的累积和传播有所增加和扩大,并增加了文化总量。从文化累积过程中的新文化发展来看,使我们有理由相信,文化累积标志着民族文化的根底(基础)雄厚与否。文化根底深,基础好,内涵丰富,会使民族受到长期的文化熏陶。

## (二)文化积淀对民族性格的作用

文化积淀对民族性格的作用主要有:

### 1. 文化积淀对民族性格起到了社会环境作用

我们知道,文化积淀表现在人们生活的物质环境和精神环境之中。物质环境是人们经过生产活动改造了的物质世界,它深刻地影响着人们的内心世界和外在的行为方式。如朝鲜族白色的民族服装,显现出干净、清洁的民族性格;鲤鱼跳龙门的脸盆,记录着中华民族重视“福禄寿”的心态等。物质环境就是人们面前的世界,每时每刻都在影响人们的性格。精神环境分为心理环境和由大众传播形成的拟态环境。拟态环境,又称为复制环境或拷贝(copy)环境,也叫信息环境。精神环境是对现实环境的复制(拷贝),通过大众传播媒介把现实环境再现出来。我们每天看电影、看电视节目,看到的并不是现实生活本身,而是经过编辑、制作之后的复制品。它比物质环境更柔软,更富有弹性,更充满了感情色彩,更引人注目。精神环境对人们人格的影响是巨大的。除了心理环境之外,其余的都是文化环境。文化模式凝聚在社会环境中,成为社会环境背后的一种深层力量,深刻地影响着一代代人的性格特点。在现代科学技术迅速发展的条件下,大众传播神通广大,传统文化的约束力越来越被现代反传统的文化模式冲击和削弱。因此,民族性格的变化和改造也就会相对快些。

### 2. 文化积淀对民族性格起社会尺度作用

民族性格的改造是有章可循,并非随心所欲的过程。民族性格改造的社会尺度是规范,就是人们共同遵循的行为准则。特定的文化模式通过规范约束人们的社会行为;而规范的约束作用又必须通过人的社会化过程才能实现。在人的社会化过程中,规范内化为内在尺度,成为人们活动的准则。文化具有一种特殊的品格,它被多数人喜爱,并使人心甘情愿接受它。比如,中国妇女穿旗袍,日本女子穿和服,就是如此。如果让中国妇女穿和服,会因为穿和服必须迈特殊的小步伐而不爱穿,在日本女子说来,穿和服,迈小步,是一种美;同样对中国妇女而言,旗袍穿起来会觉得挺拔、潇洒、优美,若让日本女子穿,则会感到不自然,穿不起来。这都是喜欢不喜欢、习惯不习惯的问题。一旦有一种新的行为闯入社会生活



领域,并通过人的社会化过程将其内化为内部美的尺度,也就会支配人的某种行为,逐渐改变过去的一些行为方式,改变某些传统习惯,从而使民族性格得到某种改造。

## 二、民族性格和民族刻板印象

民族性格是一个民族的群体人格,是一个民族的特殊的社会历史条件下形成的各种心理和行为特征总和,它赋予了民族心理以质的规定性,这种质的规定性足以将一个民族和其他民族区别开来。斯大林提出了划分民族或民族形成的四个基本条件。值得指出的是,共同地域和共同经济生活是形成共同文化及共同心理素质的前提条件,但是,后两者一旦形成又会具有相对的独立性。换言之,有些民族前两个甚至前三个条件全部消失了,但共同的文化和共同的心理素质,甚至仅仅是共同的心理素质仍然可以维持一个民族共同体的存在。散居在世界各地的吉普赛民族既无共同地域亦无共同经济生活,有的只是共同的文化(或曰生活方式)和共同的心理素质;而那些在北美居住的华人后裔甚至连共同的文化也没有,他们说英语、吃西餐、穿西服……但他们却仍然有民族文化积淀而成的共同的心理素质,有着中华民族的认同感。因此,表现在共同文化上的共同心理素质不但是划分民族的重要标准,而且有时还是惟一的标准。从这个意义上说,共同的文化 and 由共同的文化长期积淀而成的共同的心理素质,是民族最重要也最为基本的特征。要全面理解民族这个概念,我们觉得有两点必须弄清:(1)种族和民族是两个相互交织但互为区别的概念。种族是指具有共同的生理特征的群体,而民族如上所述则是一个文化共同体。比如,犹太民族和阿拉伯民族有着共同的种族起源(他们都属于“闪密特”人),但却属于不同的民族。(2)民族文化和民族心理素质有着密切的联系:一方面,民族心理素质是民族文化的积淀;另一方面,作为民族文化之投射的民族心理素质又无时无刻不反映着民族文化,也影响着民族文化。可以认为,文化是民族性格的放大,而民族性格则是文化的深层结构。

既然民族最重要的特征之一是民族文化在其成员心理上的投射,是以民族感为表现形态的民族心理。那么,在日常社会生活中,人们必然会以民族心理特征或民族性格特征为对不同民族进行区分的标准。曾有一则笑话说:一位美国老教授带了几位不同民族的研究生,暑假前以《象》为论题布置他们每人写一篇文章。暑假结束后,英国学生交上来的文章题为《猎象记》,法国姑娘交上来的题目为《大象罗曼史》,德国小伙子交上来厚厚的一本《象类百科全书》,原苏联学生交上来的名为《论象之存在与否的唯物主义前提》。这虽然是一则笑话,但却形象地说明了英国人的体育崇拜,法国人的浪漫,德国人的学术爱好,苏联人的刻板。难怪在国外社会心理学界,也一直有人热衷于将欧洲各大民族作不同划分。如,有人认为英国人沉着、德国人反复无常、法国人好争吵、意大利人灵活、荷兰人谨

慎、美国人令人迷惑；而有人则认为英国人矜持、德国人重视理性、法国人崇尚唯美个人主义、意大利人讲究特殊关系、俄国人依赖群体和权威。

这种根据民族成员的心理或行为特征形成的对民族群体的概括而固定的看法，在社会心理学中被称为民族或曰国民刻板印象。最早研究国民刻板印象的是美国社会心理学家 D. 卡兹和 K. W. 布瑞利，他们在 1933 年调查了 100 位普林斯顿大学学生对各民族成员与国民所持的印象，结果发现被试大学生的看法基本一致。如，认为美国人是勤劳的、聪明的、实利主义的；犹太人是精明的、贪财的、勤劳的；英国人爱好运动、聪明、传统、保守；日本人勤奋、精明、狡猾；等等。我国台湾社会心理学家李本华、杨国枢在 60 年代末 70 年代初也进行过类似的研究，并得出了相应的结果。

国民刻板印象在一定程度上反映了不同民族的心理与行为特征，但和其他刻板印象一样，也有十分稳定和强烈的情绪色彩。由于它的内容通常缺乏理性根据，因此，国民刻板印象往往会发展为民族偏见和民族歧视。

### 三、民族心理素质和民族精神

#### （一）民族心理素质

每一个民族都有表现于文化特点上的心理素质。它是一个民族的社会经济、历史传统、生活方式以及地理环境特点在该民族精神面貌上的反映。民族心理素质尽管比较抽象，但决不是不可捉摸的。一个民族，通过它的语言、文学艺术、社会风尚、生活习俗、宗教信仰以及对祖国和人民的热爱、对乡土的眷恋，表现出自己的爱好、兴趣、能力、气质、性格、情操、审美和民族意识与自豪感，这就构成了该民族在共同心理素质上的特征。

民族心理素质主要指一个民族在文化上表现出来的心理状态。它属于文化的深层结构。但是这种心理状态又必须通过一定的形式如风俗习惯、宗教信仰等得以外化。“表现于共同文化上的共同心理素质”、“表现于民族文化特点上的共同心理素质”等提法，都强调了民族心理素质是通过一定的文化形式表现的。

民族心理素质与各民族的风俗习惯有密切联系，风俗习惯可以表现民族心理素质，但也不能把两者等同起来。例如，泼水节是傣族的一种风俗习惯，孔雀舞是傣族的一种艺术形式，都反映傣族的民族心理素质，即对邪恶的仇视和鄙弃，对善良、美好、吉祥与和平的爱好和憧憬等，但不能说泼水节、孔雀舞就是傣族的民族心理素质。

各民族文化的民族性，通过心理素质较容易把握，因为它主要通过风俗习惯这些外显的行为模式来体现，而风俗习惯又是最为直观的。

世界上几大民族的心理状态具有鲜明的特点，如德国人“仔细认真”，英国人“求实严谨”，俄国人“沉着热情”，美国人“富于冒险精神”。此外，法国人在民族性格上有标新立异的特点；日本人在性格、行为和劳动习惯方面，可以说具有既善



于模仿,又精于创新的特点。对于汉族这样一个历史悠久的民族,其最核心的心理状态或民族性格是“坚忍不拔”。这在汉族人民日常的生活习惯、持家处事风格,以及历代在经济文化的重大发明创造上都有体现,甚至在政治军事领域,屡遭异族入侵之时,仍以“坚忍不拔”的文化品格维系了汉民族文化的持续发展,因而汉文化是目前世界上完整保存的世界珍贵古老文化之一。

从气质、性格与行为特点来看,在中国少数民族中我们还可以列举出一些民族的主要特点,如藏族的豪迈豁达、回族的同舟共济、傣族的温文尔雅、维吾尔族的爽朗明快、蒙古族的刚毅粗犷等。

共同民族心理素质是文化的民族性的深层表现,具有抗同化的特质,它实际上成了保持民族界限的最后一道屏障。在海外华人、犹太人、吉普赛人这一类处在异民族包围下而顽强抗拒同化的群体中,他们的民族意识、民族心理素质往往通过本民族的文化传统(尤其是饮食、节日、礼仪等生活习俗方面)的保持表现出来,这也正是表明文化的民族性在起作用。

总之,不论是从民族心理素质角度考察文化的民族性还是从文化的民族性角度观察民族心理素质,一定要紧紧围绕具体时空环境条件下的民族意识的表现,才能较为明晰地说明文化的民族性和民族心理素质的种种表现。

### (二)民族精神

民族精神是贯穿于民族文化并能够维系、引导和推进一个民族文化发展而不溃败的精神力量。

在中国文化中,这个精神力量可以用这样三句话代表:一是“自强不息”;二是“厚德载物”;三是“圆而神”。三者合起来即是天、地、人,知、情、意,真、善、美的圆满结合。

这三句话和心理学上提出的知、情、意十分相似。“自强不息”的意志,“厚德载物”的情怀,“圆而神”的知性,这三者内在心性和“刚和柔”两种外现特性合为一体、圆满结合是中国文化的精髓,也是中国人的民族精神和理想人格。

## 复习思考题

1. 民族心理的涵义和表现形式有哪些?
2. 简述民族心理的特性。
3. 简述民族心理的形成和发展。
4. 简述文化对民族性格的作用。
5. 什么是民族精神? 应如何概括中国人的民族精神?



# 第十一章

---

## 群体心理与人际交往

### 第一节 群体心理

人们都是处在一定的群体环境中学习、工作和生活的。一个人往往不是仅属于一个群体,而经常同时属于几个群体。研究不同群体对人心理形成和发展的影响,有助于个体理解生活中的各种群体社会现象,适应社会生活。

#### 一、群体概述

##### (一)群体的概念与特点

群体也称团体,是指人们为了一定的共同目的,以一定方式结合到一起,彼此之间存在相互作用,心理上存在共同感并具有情感联系的两个以上的人群。群体并不是个体的简单集合,几个人在剧院偶然相遇,坐在邻近的座位上,几十个人同在一处海滨浴场游泳,都不能称为群体。一般说来,群体的构成应具备以下特征:

第一,群体成员之间具有共同的目标。为了实现这一目标,群体通常会制定一系列规范。长期存在的群体往往还会形成自己的亚文化,有自己的价值观、态度倾向和行为方式。

第二,群体是组织化的人群,具有一定结构。群体内每一个成员,都在群体中占据一定的位置,并执行着一定的角色,有一定的权利和义务,彼此之间相互交往,形成了一个人际关系网络。

第三,群体成员心理上有依存关系和共同感,并存在一定的相互作用与相互影响。因此,可以把家庭、家族、学校、班级、团队、社团及工作单位等叫做群体。偶然聚合的人群是没有共同目标与归属感、没有结构和社会角色分化的,所以不能叫做群体,有人称这类人群为聚合体。

## (二) 个体与群体的关系

个体的概念是相对于群体而言的,指具有人的普遍自然属性与社会属性,并以独特方式行动的单个人。

个体与群体是相互依存的。群体是由不同的个体组成,个体的特征与状态直接影响到群体的状态与特点。个体离开群体,就失去了与社会联系的结点,心理活动与行为就失去了直接的参照,就不能获得社会的支持与社会比较反馈,因而自我意识就失去了基点。严重时,个体离开群体就难以生存。

需要注意的是,个体一旦组成群体,它就有了不能简单由个体来解释的新的特征。如群体心理气氛、模仿、吸引、排斥、冲突等。而且,一个群体的效能,也不是单个成员的简单算术总和,无论从行为上还是在思维方面,都是如此。

## (三) 群体心理与个体心理

个体心理指个体的心理过程及个性心理特征。群体心理指群体成员共同具有的心理现象,它有其特殊的心理现象。如舆论、感染、气氛、偏见、从众现象等。群体心理与个体心理总是相互制约和相互影响的。

群体心理的形成主要有两方面的原因:一是长期的社会历史沉积下来的稳定的心理结晶,如风俗、传统、习惯、偏见等,是千百年来文化传统的心理积淀;另一是随着社会变革、群体发展而产生的心理变化,如风气、舆论、时髦、对比、气氛及人际关系等,它们是时代前进、社会改革与群体变化发展的反映。

群体心理具有以下几个方面的特点:

### 1. 自发性

群体心理是自发产生的,它自发地反映群体的社会存在。

### 2. 整合性

它是群体大多数成员的心理整合,它比个体心理更深刻、更全面地反映社会现实。

### 3. 感染性

指群体中大多数人的情绪变化对其他成员的影响作用。

### 4. 不稳定性

群体心理是随着群体社会存在的变化而变化的,因而,群体心理是不稳定的,是一种低层次的社会意识。如舆论的变化与消失。

### 5. 暗示性

指群体中大多数人或其中有威望的人的心理与行为对其他成员的影响。



## 二、群体的分类及结构

### (一)群体的分类

#### 1. 大型群体和小型群体

根据群体规模的大小可以把群体分为大型群体和小型群体。但是大与小是相对的概念。一个单位对该单位的车间来说是大的,但对它所属的公司或局来说就是小的。因此,单以规模的大小来界定是很模糊的,所以人们从社会心理学角度对于大小的划分提出了一个新标准,即群体的成员之间是否有直接的、面对面的接触和联系。凡是群体成员间有直接的、面对面的接触和联系的群体是小群体;而群体成员之间只是以间接的方式(通过群体的共同目标,通过各层组织机构等)联系在一起的是大群体。

对于大型群体,由于其成员的联系是间接的,所以社会因素比心理因素起着更大的作用,这方面主要是由社会学来研究。在小群体中,由于人们之间有直接的接触,从而建立起情感上的联系。因此,心理因素起着重要的作用。

国外社会心理学研究比较集中于小群体的问题。如学校的班级、部队的班排、体育代表队、领导班子、工厂的生产班组等。一般认为小群体应具有下述特点:

- ①人数不多;
- ②群体成员之间有直接的个人交往和接触;
- ③群体的成员由共同的活动结合在一起;
- ④群体的成员之间发生感情上的相互关系;
- ⑤他们的行为受群体中所形成的规范调节。

#### 2. 正式群体和非正式群体

根据构成群体的原则和方式的不同把群体划分为正式群体和非正式群体。正式群体是由正式明文规定的群体。群体的成员有固定的编制,有规定的权利和义务,有明确的职责分工。学校的班级、教研室、党团组织、行政组织等都是正式群体。

非正式群体是没有正式规定的群体,其成员之间的相互关系带有明显的感情色彩,以个人之间的好感、喜爱为基础。这种群体的成员也有一定的相互关系结构和规范,不过并未由明文规定。群体的成员中会自然涌现出“头头”,他们的行为是受群体中自然形成的“规范”所调节。例如,兴趣相投的书法小组,自发的科研群体等都属于非正式群体。

在正式群体中存在非正式群体这是一个客观事实,但是非正式群体的存在可能与正式群体发生冲突,从而干扰正式群体达到既定的目标;也可能促进正式群体达到既定的目标。因此,关键在于如何引导正式群体中的非正式群体。

### 3. 参照群体和非参照群体

按照成员对群体规范的态度,可将群体划分为参照群体和非参照群体。所谓参照群体是指这种群体的标准、目标和规范会成为人们行动的指南,成为人们要努力达到的标准,个人会把自己的行为与这种群体和标准进行对照,如果不符合这些标准,就改正自己的行为。心理学广泛研究参照群体的问题,参照群体也叫标准群体或榜样群体。如先进班级、先进团支部等。

非参照群体就是不具备参照性的群体。

### 4. 松散群体、联合群体和集体

这是根据群体发展的水平和群体成员之间关系密切的程度来进行群体的分类的,其中集体是群体发展的最高水平。

松散群体是指人们在空间和时间上结成的群体,但群体成员之间并没有共同活动的内容、目的和意义。如,住在同一病房里的病人、同一车厢的乘客以及刚刚建立的班级等都是松散群体的例子。

松散群体的进一步发展可能成为联合群体。联合群体的特点在于参加这种群体的成员有着共同活动的目的,但这种共同活动都只有个人意义。群体活动的成功或失败都直接与个人利益有密切关系。如工厂中每个人的个人成就和奖金依赖于共同努力的生产班组。参加比赛的球队等就是这样的群体。

集体是群体发展的高级阶段。集体是为了实现社会目标组织起来的有约束力和凝聚力的群体。集体成员的活动不仅对每个参与者有意义,而且,也表现出一定的社会价值,正是这种价值把每个人紧密地联系在一起。集体具有三大特征:

第一,集体是人们为了达到社会赞许的某个目标而形成的联合体。

第二,集体总是作为有组织、有职能分工、有一定领导和管理机构的某种活动体系表现出来的。

第三,集体是成员之间相互关系的一种特殊方式。在集体中,成员之间不仅有共同的活动目标和利益,而且彼此之间密切联系,具有鲜明的组织性和心理相容性,集体成员不仅要认识到群体活动对个人和本群体的利益,还要认识到对整个社会的意义。

一般说来,在学校的班级属于松散群体、集体的是少数,多数班级停留在联合群体的水平上。

### (二)群体的结构

群体的结构是群体成员的组成成分。群体成员的结构可以分为不同的方面,如年龄结构、能力结构、知识结构、专业结构、性格结构以及观点、信念的结构等。所谓群体结构就是指这些结构的有机结合。群体成员的结构对于群体的工作效率有很大影响。群体成员搭配得当,会使群体协调一致,紧密团结,提高工作效率。



率;群体成员搭配不当,会使群体涣散,经常发生冲突,降低工作效率。

国外研究群体结构主要侧重群体的同质和异质问题。所谓同质指群体成员在能力、性格、年龄、知识等方面都非常相似;异质是指群体成员在能力、性格、年龄、知识等方面迥然不同。研究表明,在完成简单任务时,同质结构的群体效率高,而在完成复杂的任务时,异质结构的群体有较高的效率。但应注意,在分析同质和异质结构时,不能把基本观点、信念结构包括在内。无论完成简单的任务还是完成复杂的任务,对待重大问题的基本观点和信念方面必须一致或者基本一致。其次,从结构的观点来分析同质和异质是一种相对静止的分析方法。事实上,人们在群体中相互作用是一个动态的过程,人的能力、性格等虽然有一定的稳定性,但并不是固定不变的。因此,对于群体活动的过程不仅应从结构方面考察,而且还应研究它的变化、发展过程。

### 三、群体对个人活动的影响

个人在群体中不会失去个性,但是他的心理行为都会受到群体的影响而发生变化,这种影响既可能是长期的也可能是短期的。

#### (一)社会促进和社会干扰

##### 1. 社会促进

社会促进作用是有别人在场或许多人在一起从事同样活动时,可以提高个人活动效率,也叫社会助长。

社会促进现象有两种表现:一是结伴效应;二是观众效应。

我们可能有这样的体会:两个人骑自行车并行,要比一个人单独骑车要快一些;几个人一块跑步比一个人单独跑步快一些,感觉轻松一点。几个人一起做事,并不存在竞赛,仅仅因为结伙活动,因此提高了效率,这种现象叫做结伴效应。美国心理学家特利普里特(M. Triplett)最先观察和研究了这一现象。他让被试在不同情境下,骑车完成25公里路程。结果表明,单独一人骑车,平均时速为24英里;结伴骑车,平均时速为32.5英里。他在跳跃实验中,也发现了同样的社会助长作用。

我们也看见过这样的场面:演员在台上表演,观众越多,掌声越热烈,演员的表演激情也就越强烈,因此越演越有劲,越演越好。这种有人在场旁观,从而提高工作效率的现象,就是观众效应。

社会促进现象,不仅存在于人类社会中,社会心理学家发现,在蚂蚁、蟑螂及鹦鹉等动物中也有类似现象。

##### 2. 社会干扰

与社会促进效果形成鲜明对比的是社会干扰现象。社会干扰现象是有人在场或许多人在一起共同活动,会降低个体活动的效率。也就是有他人在场,反而

干扰、抑制个体的行为。奥尔波特(F. H. Allport)在1924年的实验证实了社会干扰现象。他从大学生写批驳某逻辑命题的文章中发现,集中在一起写没有单独写得好。集中在一起时,受试大学生能写出较多的文章,但文章质量明显偏低;分开单独写,文章写得深刻。另外也有人发现,大学生在有旁观者在场时,记住一些无意义的音节的时间要比他们独处时所花费的时间多。也有人证实,在观众的围观下,受试者连做简单的乘法运算也会出现很多错误。

社会心理学家在20世纪七八十年代对社会促进和社会干扰进行了大量的研究,并提出了种种理论。1967年,心理学家扎琼克(R. B. Zajonc)等人针对这两种现象提出了他的理论假设:他人在场可以提高个体的动机水平。那么动机水平的提高到底是产生促进还是干扰取决于个体工作任务的性质和复杂程度。如果从事的是经过长期练习相当熟练的或天生即会的简单机械性动作,他人在场引起的动机水平提高会使活动趋于成功或出色,即产生社会促进。相反,如果一个人从事的是正在学习中的,还不熟练的或复杂的活动,他人在场引起的动机水平提高将会干扰或破坏行为表现,以致出现失误或失败。

弗里德曼(J. L. Freedman)等人进一步解释为:群体背景之所以提高行为动机或内驱力,是因为它唤起了人们的竞争和被评价意识。当他人在场时,我们总认为别人正在观察我们,也许正在注意我们的表情行为和动作等。这些人或许与我们没有一点关系,但是,我们总是担心在他人心目中留下不好的形象,因此,只要有他人在场,就会加倍卖劲。

还有人认为,他人的存在引起了注意力分散。从事一份简单的、已经熟练的工作、动作,已成为习惯,有的甚至已达到近似“自动化”的程度。他人在场,虽然会出现短时间的注意力分散,但这种“走神”不会使动作中断或发生错误,或许有时正是因为“走神”注意他人正在观察自己而洋洋自得,干劲倍增。但是从事一项生疏的或复杂的工作时,工作本身要求全神贯注才能做好,他人在场造成的注意力分散,则会弄得我们手忙脚乱,出现失误。

进一步研究发现,他人在场对个人造成的总冲击量决定于旁观者的人数、强度与直接性。

①人数。旁观者人数越多冲击也越大。对于熟练者来说,旁观者越多,越是精神抖擞;对于生疏者来说,旁观者越多,越是手忙脚乱。

②强度。指他人在场的重要性或力量,取决于他人的地位、年龄、资历及个体与他人的关系。往往是陌生人、领导、权威、名人、同行在场给个体的冲击较大,而朋友、同学、熟人、亲友在场给个体造成的冲击性小。一个人单独上台,所有的冲击向着自己,冲击力量大;许多人在一起上台,观众造成的冲击力会分担在每一个上台的人身上。因此我们会因为他人和自己一起上台而感到胆壮。

③观众的直接性。也就是他人在时间、空间上接近个体的程度。直接面对观



众比直接面对摄像机给演员造成的冲击大。在摄影棚内,演员与观众分离开来,因此演员放得开,演得也比较活。

## (二)从众与感染

### 1. 从众

从众行为是指在群体的作用下,个人放弃自己的意见而采取与大多数人相一致的行为。类似于我们平常所说的“随大流”。

从众行为是日常生活中常见的社会心理现象,一般认为产生从众现象主要是基于以下几方面因素的影响:

#### (1)缺乏信息

日常生活中,由于我们所需要的信息都是从别人那里获得的。同时,只有众人提供的信息才全面可靠。因此,当个体缺乏行为依据的信息时,往往会依赖别人的行动而行动,并认为他人这么行动一定是知道一些我们所不知道的信息。

个体由于信息缺乏而表现的从众行为取决于情境中的两个因素:

一是信息的信任程度。个体越是信任群体为信息的最佳来源,越可能会表现出从众行为。如果群体提供了个体尚不知道的信息,从众倾向将会增加。对群体提供的信息的信任程度取决于对群体成员专业程度的认识,群体成员的专业程度越高,个体对群体的信任也将提高,从众行为也将更加显著。

二是自己的判断力。判断力强、自信心强的人往往不会从众。影响个体自我判断力的是有无丰富的相关知识及判断题目的难度。对某一问题具有丰富知识的人,往往不一定相信群体提供的信息是强有力和可信赖的,所以个体不会表现从众行为。判断题目难度越高,个体的自信心就越低,个体就有可能依从他人的判断,甚至依从那些是错误的但一致性却很高的答案。

#### (2)害怕社会责任

每个人很多方面都必须依赖于他人,依赖于群体,因此,我们希望与大多数人保持一致,不愿与大家意见作对,藉此获得群体的赞同,逃避群体的责难。

当个体在群体内出现与众不同的观点和行为时,群体会以各种不同的压力使个体改变初衷,运用说服、威胁、利诱、驱逐、处罚、奖励等方法迫使个体从众就范。因此,虽然有人想标新立异,与众不同,但在多数情况下,都害怕自己作出偏离群体的越轨行为,尽量避免偏离大多数人的意见。倘若个体是对自己缺乏信心的人,又怕偏离群体,触犯众怒,这就更加可能促使个体从众。

#### (3)群体的状况

从众行为受群体凝聚力的影响。群体成员彼此越是喜欢,关系越是亲密,意见越一致,群体凝聚力就越强,群体内成员的从众行为也越强。群体内意见不一致,从众行为将会大幅度减少,即使只有一个人与群体的意见不一致,也会使从众行为减少很多。群体的意见不一致,会使群体内多数人的可信度降低,即使反



对的意见不一定正确,也会造成群体内从众行为的意识降低。

从众行为还与群体的大小密切相关。从众行为会随着群体内一致性看法人数的增加而增加。阿希(J. Asch)在 1951 年发现两个人造成的压力比 1 个人大,3 个人造成的压力比两个人大,4 个人造成的压力明显大于 3 个人。但是,群体人数超过 4 人时并不增加从众量,至少群体人数到 16 人时是如此。阿希的结论是:能够产生最大从众行为的最适宜的群体人数是 3 或 4 人。

#### (4) 个人特征

从众行为与个人特征有关,自信心比较低的人,容易听从他人意见而产生从众行为。在人际关系中,过于重视他人并依赖他人的人,行为较被动,容易产生从众行为。社会赞誉需求强烈的人,特别看重他人或社会的评价,渴望得到社会赞誉和肯定,也很容易表现从众。

此外,从众行为与个人在群体中的地位有关,一般的情况是,个人在群体内地位比较高,知道的信息多,经验比较丰富,能力比较强,能够赢得群体内其他成员的信赖和拥护,因而他们的思想倾向比较容易影响群体内地位比较低的人,促使他们的从众;而群体内地位低的人,一般来说容易表现从众。新参加群体的人对群体的规范还不了解,也不了解群体内一些事情的缘由,为取得群体成员的好感,争取为大多数人接纳,在群体中站住脚,一般都采取群体认可的方式行事。

过去人们一直认为,从众行为与性别差异有很大关系。女性比男性容易从众,学者的解释是,这是由于人类文化长期以来提倡妇女驯服,鼓励男人独立自主的缘故。但在 20 世纪 70 年代以后的研究发现,从众行为在男女之间并不存在明显的差异。

#### 2. 感染

感染是一种情绪的传递过程,它通过言语、表情、动作以及其他各种各样的方式引起他人相同的情绪和行为。如当你闷闷不乐时,你周围的人也会受此影响而不开心,这就是感染。感染往往是在不知不觉中发生的,完全是不由自主的,而不是别人强迫产生的。

感染的产生主要受两个因素的制约:

(1)被感染者与感染者的相似性。当二者所处的背景,如情境、价值观、社会地位等相似时,感染就易于产生;反之,感染就不易产生。就像电影院里放映悲剧片时,有的人泪流满面,而有的人却无动于衷一样。

(2)被感染者的自我意识水平。自我意识水平越高的人,越能够用理智控制自己的感情,也就越不易被感染。

#### (三) 模仿与暗示

##### 1. 模仿

模仿是指个体在没有外界控制的条件下,对他人言行举止的效仿。表现为有

意识或无意识的模仿行为。

模仿是再现榜样的外部行为特征和行为方式,通过模仿,结合自己的体验,会相应地形成一种思想、倾向性或行为风格。因此,模仿优秀的榜样能使学生在潜移默化之中培养积极向上的心理定势,并且完成榜样的同化;而模仿不良的行为对象,会使学生染上种种不良行为或坏习惯。

模仿的产生主要受以下几个方面因素的影响:

(1)年龄与阅历。年龄小、社会阅历少的人因为好奇心强,所以容易模仿他人;而年长、社会阅历丰富的人因为见多识广,加之早已形成一套固定的行为模式,因而不会轻易模仿他人。因此,儿童的模仿性最强,其次是青年,模仿性最差的是老年人。

(2)榜样行为的社会赞许性。榜样行为的社会赞誉高,则模仿性强;反之,则不愿意模仿。一般总是年纪小的模仿年纪大的,水平低的模仿水平高的,名气小的模仿名气大的,子女模仿父母,学生模仿教师。经常模仿可以获得他人赞扬,提高个体的自尊、自信和地位的行为。

(3)相似性。特征相似的人之间容易产生相互模仿,主要是由相似的社会倾向造成的。一般青年个体总是模仿那些与自己的人格特质有些相似而又略胜自己一筹的人。

## 2. 暗示

暗示是指人们为实现某种目的,用含蓄的、间接的方式对别人的心理或行为加以影响的过程。暗示一方面是暗示者运用语言或行为制造气氛,使对方产生自己所期望的行为;另一方面是被暗示者通过接受刺激而产生所要求的行为。每个人在群体中无时无刻不在接受别人的暗示,同时也暗示别人,从而实现人们之间的相互影响和相互作用。暗示可以分为直接暗示和间接暗示。直接暗示是通过含蓄的言行,使受暗示者意识到是在接受暗示。间接暗示是通过委婉、含蓄的方式表达的。构成暗示的条件来自两方面:一方面是暗示者的条件,包括暗示者的信心、地位、权力、年龄、知识等;另一方面,是受暗示者的条件、暗示性的高低等。

## (四)社会惰化

社会惰化指群体一起完成一件事时,个人所付出的努力比单独完成时偏少的现象。

心理学家达谢尔(J. F. Dashiell)发现,随着共同完成一件事的人数增加,每个人所做出的努力程度也会逐步下降。他曾经用实验的方法测量拔河比赛中每个人的用力水平,结果发现,参加人数越多,每个人所贡献的平均拉力也越小。

社会惰化作用在现实社会生活中是广泛存在的。出现社会惰化的原因,是个人的被评价焦虑减弱,使个人在群体中的行为责任意识下降,行为的动力相应降低。如果让被试者相信,自己的行为效率可以被鉴别出来,或是对个人行为贡献



单独进行测量,则即使与群体一起完成一项工作,也不再会有社会惰化作用存在,单独测量使人们保持了足够的被评价焦虑,因而行为的动机也得到激发。

进一步研究表明,人们在以下情境下倾向于较少出现社会惰化作用:

- (1)群体成员之间关系密切;
- (2)工作本身具有挑战性、号召性或有效地激发人们的卷入水平;
- (3)以群体整体成功为目标的奖励引导;
- (4)群体有鼓励个人投入“团队”精神;
- (5)个人相信群体成员也像自己一样努力。

## 第二节 中学班集体心理

### 一、班集体的概念及作用

#### (一)班集体的概念及性质

班集体是由青少年儿童集合而成的,以学习为主要任务,以德智体美的全面发展为基本目标的学生集体,正处于社会化过程中,还不成熟,可塑性很大,易受外部影响的群体。

学校班集体具备社会集体的特征,但是由于学校班集体自身任务的特点和集体成员的特征,使它又具有自己的特殊性。

班集体的结构要素的特点如下:

- ①以个性的全面发展为基本目标;
- ②由同龄人建立起的组织机构;
- ③青少年必须遵守的统一道德行为规范;
- ④团结友爱、互相帮助的人际关系;
- ⑤在核心力量中,班主任教师具有更大的教育权威。

根据群体分类学的研究,作为社会群体的班级,具有多种群体的属性。从群体的规模看,班级是由一定数量的学生和教师组成的小群体;从群体的规定性看,班级是按学制规程组建起来的正式团体;从群体的现实性看,班级是由经常存在着实际接触的学生和教师组成的真实性群体。

#### (二)班集体的作用

班集体是学校教学活动的基本单位,也是学生学习、生活的基本组织形式。因此,班集体对学生的各方面都具有重要影响。

##### 1. 凝聚效应

凝聚效应是指集体成员有一种吸引作用。班集体之所以具有巨大的吸引力,主要是它能满足青少年的多种积极的需要。如能满足交往的需要、满足归属的需

要、满足对爱的需要、满足自尊的需要、求知需要、成就的需要等。

## 2. 驱动效应

驱动效应是指集体的影响能使集体的成员在心理上产生一种积极上进的心理,形成内部的驱动力。驱动效应形成的社会心理基础,是集体中多种心理因素所产生的激励作用。这种激励作用主要表现在以下几个方面:

- ①集体目标产生的激励作用;
- ②个体目标产生的激励作用;
- ③舆论的动力和作用;
- ④规范的激励作用;
- ⑤人际关系的积极影响;
- ⑥社会促进的作用;
- ⑦师爱的效应等。

## 3. 同化效应

良好的班集体能产生一种同化效应。同化效应是指集体成员在活动中,接受了集体的潜移默化的影响,自觉或不自觉地产生了与集体要求相一致的行为。这种同化效应产生的作用叫同化力。其基本功能是将消极因素转化为积极因素,使集体保持蓬勃的生命力。

# 二、班集体形成的一般过程

刚刚编成的班级,只能是一个松散的群体。一般认为,形成班集体必须经历以下几个阶段:

第一阶段,是试探性交往期。班级刚成立,学生之间进行交往的开始。但由于彼此是陌生的,所以交往具有试探性,这一阶段可长可短。如果创造条件扩大学生交往可使这一阶段缩短。

第二阶段,是小群体涌现期。随着学生间交往的发展,彼此加深了解。但这一阶段了解还十分有限。由于居住或活动的空间位置的接近及兴趣的相同,班级内出现了很多小群体。小群体很有吸引力,学生为自己结识的新朋友感到满足。他们热衷于小群体的活动,热衷于谈论彼此感兴趣的事物。随着这种小群体的发展,有的同学的地位开始发生水平分化,即有的同学居于中心,产生了一定的影响力。有的同学刚开始居于服从地位,成了小群体的拥护者。

第三阶段,是小群体的统合期。这一阶段,班级的组织机构已正式建立,核心力量已初步形成。一般来说,班委会的成员是民主选举的。有些小群体的中心人物,威信较高的同龄人都被推到了班级的活动舞台,他们在班主任的指导下开展工作,已能够冲破原来小群体的氛围,而站在班级的立场上去考虑和处理问题,并将小群体的积极性纳入集体中,这一时期,集体的目标开始具体化,班内的道



德行为规范开始逐步落实,并为小群体的进一步统合和集体的统一创造了有利的条件。

这一阶段是班集体形成的关键期。但是这个阶段仍然属于集体的形式创造阶段,其中主要表现是集体的目标,班级的行为规范,特别是纪律,还只是一种外部要求的约束,还没有内化为班级成员的内部需要,还没转化为学生的自觉行动。集体的舆论还没真正形成。

第四阶段,是班集体的形成期。这是一个时间长、充满复杂的矛盾的建设时期,也是对班主任教师教育权威进行严重考验的时期。这一阶段,集体的五大要素相互作用、相互影响、相互制约。特别是班内良好的人际关系的建立和调节往往成为班级管理中的重要内容之一。

这是一个充满矛盾的时期,集体的运动出现起伏。这时,班主任教师能够正确运用自己教育权威,加强班集体管理,协调集体各要素之间的关系,一个良好的班集体就会逐步形成。这一时期,集体的目标开始内化,并与集体成员的个人目标统一起来。组织机构在班主任的指导下发挥作用,作为规范已逐渐成为多数人的自觉行动,班内团结互助的同学关系初步形成,正确的舆论影响越来越大,学生的集体责任感和义务感普遍产生等,使班集体真正成为一个有活力的“集合体”。

第五阶段,这个时期是集体形成期的延伸。因为任何一个集体不巩固和发展就要倒退,艰苦创造的集体就可能毁掉。因此,这是创建良好班集体的一个十分重要的阶段。这一阶段的基本任务是使集体不仅成为教育的客体,而且成为教育的主体,成为集体成员个性发展的良好社会心理环境。另外,还要使集体的良好班风树立和优良传统形成。

### 三、班集体心理

班集体心理主要是指班集体成员普遍存在的共同心理状态和心理倾向。它与个体心理相互影响、相互制约。

#### (一)班集体的目标

班集体的目标是指集体成员共同具有的期望和追求,是班级活动的出发点,又是学生活动的归宿。班集体的目标可以是远景的,也可以是近景的,其社会价值大小不同。其意义为成员所理解并成为动力也因人而异。

研究表明集体的目标具有以下几种功能:

首先,班集体目标具有动机的功能。班级目标一旦确立并被学生接纳后,就会成为推动学生产生实现目标的精神需求,这种需求会变成推动学生活动的动力。

其次,有导向的功能。学生的行为被引发后,目标还要通过学生的心理过程

等全方位的调节与控制,使活动维持在既定的方向上,以服从目标的需要。

再现,目标有激励的功能。目标作为学生追求的结果有激励学生去行动的作用,当遇到困难时,目标能给人克服困难的勇气与力量。

最后,目标具有聚合的功能。班集体行为是由个体行为构成的。将学生聚合在一起是班集体的目标。在班集体形成过程中,学生目标的一致会使个体目标形成一个强大的目标,它对个体的行为起制约作用,又会成为目标实现中的强大动力。

因此,确立班集体的奋斗目标,是形成良好班集体的关键。

## (二)舆论与规范

任何群体都存在着一定的舆论与规范,舆论是在集体中占优势的,为大多数人赞同的言论或意见。它与社会规范相联系,并且总是社会规范的表现形式。舆论常以褒贬、议论等形式肯定或否定集体成员的动向或言行,对成员的言行起着制约和调节作用,班集体成员既是舆论的主体,又是舆论的客体,因此,集体舆论既是学生自我教育的手段,也是制约学生的力量。在一个具有正确舆论的班集体中,学生能够明辨是非,提倡和支持正确的东西,批评和抵制不正确的东西,他们之间能互相监督、互相鼓励,使班集体沿着正确方向不断发展。正确的舆论是促进集体形成和健康发展的重要因素。任何一种集体的舆论都不可能是自发形成的,它是集体教育的结果。为促进舆论的形成,要遵循舆论形成规律,要创造条件,使多数成员的意见、观点能够有相互作用、逐渐汇聚、最终导致趋同的机会,发挥舆论的积极作用,使其成为一种巨大的、占优势的力量,使集体的舆论真正形成。

社会规范是群体成员间相互作用而约定俗成的行为准则,它往往是不成文的,它对群体成员行为具有约束力,是由舆论加以支持并对群体成员行为具有约束力的存在物。班集体规范有正式规范和非正式规范。正式规范是由正式文件明文规定的,如学校和班集体的规章制度和学生守则等,学生违背了这一规范就会受到批评或制裁。它强制学生明白该做什么,不该做什么,对学生的行为起定向、约束作用。非正式规范是班集体自发形成的或学生之间约定俗成的规范,如校风、班风、班上学生行为习惯等。这种规范虽是自发形成的,但能使成员意识到,并自觉遵守。学生违背它,将会受到舆论的指责,给人心理造成无形的压力,迫使学生顺从和遵守。

舆论与规范都有对与错、好与坏之分。在集体中形成良好的规范与舆论,重要的不是矫枉,而是事先进行正面的培养。教师所做的工作是把学校的规定通过说理、讨论实践、表扬等方式转化为集体认同的规范,同时扶植学生集体中自发产生的良好规范与舆论,如“讲信用”、“不偷懒”等。



### (三)心理气氛

每个班级都存在着某种气氛,或和谐、欢乐、明朗、生气勃勃,或压抑、沉闷、森严。这些气氛为班级的心理生活笼罩着一层特有的情绪色彩,同时也影响着每个集体成员的心理与行为。

心理气氛是指班集体中占优势的某些态度与情感的综合表现。当团体成员去完成共同任务时常常会显示出积极的态度与高涨的情绪,由这种精神状态所构成的总气氛,通常被叫做“士气”。

班集体的心理气氛的好坏受多种因素的影响:

第一,班集体的心理气氛受班主任或干部的领导方式的影响。在民主作风的班集体中,学生参与性、自主性强,因此容易形成和谐、欢乐的气氛;相反在专制型领导的班集体中,学生自主性少,同学们意见、想法无法表达出来,因此大家可能烦闷、苦恼,甚至充满敌意。特别是受到挫折时,同学间更可能彼此埋怨或推卸责任。

第二,班集体的心理气氛与全班学生对班集体目标与任务是否认同,对班干部领导能力是否心悦诚服,对班集体工作开展现状是否满意,同学之间关系是否友好等有关。

第三,任课教师与学生之间的关系也影响班集体的心理气氛。不同的任课教师由于管理方式、教学技艺、个人风格不同会出现不同的心理气氛。

第四,班集体中何种心理占优势。如果占优势心理是积极向上的,会使班集体产生和谐、融洽、友爱的心理气氛;反之,就可能使班集体产生冷漠、戒备、嫉妒、沉闷等不良的心理气氛。

最后,班级的心理气氛还受学校的心理环境和班级生活条件的影响。

### (四)班级风气

班级风气又叫班风,是与班集体心理气氛有区别又有联系的一个概念。心理气氛主要是班集体的态度与情感的综合表现,是班级的情绪和情感倾向的集中反映,而班级风气,则是班级的道德面貌和作风的集中表现。如团结友爱、勤奋好学、艰苦奋斗等等。一个良好的班级班风与良好的班级气氛是相互联系,密不可分的。

形成良好班风需要一个较长的过程,需要班主任教师做耐心、细致的艰苦工作,需要学生坚持不懈的努力。研究表明,良好班风的形成,必须具备以下心理条件:

第一,集体构成要素的和谐发展。任何班风的树立都离不开班集体的建设,都是班集体的目标、结构、规范、核心和人际关系相互作用的结果,其中目标具有导向作用。因而,班风建设是一项以目标为核心的综合工程。

第二,创造有感染力的教育情境。形成良好班风需要一个教育过程。不仅需



要说服、示范、训练,而且需要感染、陶冶。因为这不是几次报告,制订几个规章制度能完成的。

第三,教师应注意在班集体建设中,给学生留下良好的第一印象。教师开展的第一次活动都要注意规范和严格的要求,着眼于班风、班集体的建设。

第四,班主任教师要严于律己,为人师表,起模范作用,这是形成良好班风的决定性的条件。

### 第三节 人际关系

#### 一、人际关系的涵义及作用

在人生旅程中,每个人都不是孤立于社会之外,与世隔绝的,每个人都要与周围环境中的事物打交道,都应了解人际交往的规律,使自己处于和谐的心理气氛中,以提高工作效率,增加生活乐趣。

##### (一)什么是人际关系

人际关系是一种特殊的社会关系,表现为人与人之间心理上的距离,它是以需要是否满足为基础,以情感反应为特征的。

人际关系具有以下三方面的涵义:

##### 1. 人际关系是一种特殊的社会关系

社会关系是人们在共同的社会实践中所结成的一切相互关系的总称。人际关系是社会关系系统的一个特殊横断面。也就是说,社会关系可以从纵横两方面来考察,从纵的方面考察,社会关系是以生产关系、经济关系、政治关系、伦理关系等形式表现出来;从横截面考察,社会关系则以人与人之间在实际活动的直接交往中可以观察到的心理关系表现出来。所以,人际关系包含在各种社会关系之中,人际关系的表现受制于社会关系。在研究中不能将两者等同,以社会关系代替人际关系;也不能将两者割裂,抽象地研究人的心理关系。

##### 2. 需要满足与否是人际关系的基础

社会关系的形成,取决于能否满足人类生存发展的需要,人际关系则反映人们彼此满意和不满意,吸引和排斥的程度,即反映出彼此满足对方需要的程度,人们喜欢给自己带来酬赏的人,讨厌给自己带来处罚的人。人们结成的大部分社会关系,都可以分成酬赏性和处罚性的两种。人们倾向于亲近酬赏性的关系,而排斥处罚性的关系。人与人之间心理距离远近表现为亲近或疏远、合作或竞争、友好或敌对等,都是反映了个体或群体的社会需要是否得到满足时的情感体验。但是,上述所说的需要,不能简单地理解,只认为是一种功利需要,眼前的需要或纯粹的个人需要。如果那样,人际关系就完全成为人与人之间一种惟利是图、互

相利用的关系。这里讲的需要是一种广义的需要,包括长远需要和精神需要,也包括他人、群体、大众、乃至整个人类的需要。

### 3. 情感反应是人际关系的突出特征

人际关系是一种非规范性的关系,它是指心理上的情感联系而言的。一般人际关系的建立并不是以认知而是以情感为前提来建立的。研究个体与他人的人际关系时发现谦让型、进取型、分离型三种类型的人际关系,都与情感直接相关。社会心理学家发现,在人际关系中,不同的情感体验可以形成一个连续分布的区间,表明个体之间不同的心理体验。

## (二)人际关系的作用

### 1. 提高活动效率

通过人与人的相互交往形成的人际关系,是构成人类社会最普遍、最直接的关系。只有当人们结成一定的联合体,形成一种互助协作关系,生产、工作、学习等活动才能有秩序地进行并不断地发展提高。人际关系在广度与深度的提高以及交往水平的发展,保证了人们相互之间协调,促进了各种社会实践活动在更高层的领域中进行,并且提高效率。

### 2. 增进心理健康

人际关系在一定程度上维系着身心健康。一个人与集体的同事、同学、朋友、家人们关系良好,双方都能更好地表现自己和影响对方,那么,便会感到安全、温暖,感到自己被理解、被人接受,感到自己存在的价值,活得有意义,从而思想更活跃,行动更有效,心情更加舒畅,身体更加健康。相反,如果人们之间的关系冷淡、矛盾、冲突,就会感到挫折、失败,感到缺少关心、爱护,感到失落、焦虑、伤心,从而影响到身心健康。所以良好的人际关系有助于身心健康。

### 3. 促进个性的发展

在一个平等、友爱、同志式的人际关系中,每个人相互影响,相互激励,相互学习,相互模仿、感染、暗示等,这些为他们个性的健康发展提供了巨大可能性;反之,歪风邪气滋长,影响个性的发展。

### 4. 促进信息的交流

人际关系是通过交往实现的,良好的人际关系是交往顺畅的保证。通常人都是愿意与人际关系好的人交往,并提供或反馈各种有用信息,相反,信息交流又会促进人际关系的发展。当然,通过纪律约束,责任规定,在一定条件下也可以保证信息的交流。但不良人际关系难以保证信息交流的主动性、及时性和有效性。而在失去纪律约束和责任规定的松散关系中,不良人际关系更难实现信息交流。

### 5. 是集体形成和发展的基础

没有良好人际关系的群体不能成为好集体,在一个充满对立、分裂和冲突的群体中,集体目标的实现,各种行为规范的落实,核心力量的发挥,组织机构的建



设,良好风气的树立等,都要受到其严重的影响,集体的团结和统一,集体的凝聚力、驱动力都要受到破坏。所以,要建立良好集体必须具有良好、和谐的人际关系。

## 二、人际关系的类型及人际行为模式

### (一)人际关系的类型

#### 1. 从人际关系的性质来分

可分为良好的人际关系与不良的人际关系。在良好的人际关系中按人际关系的亲密程度还可以分为协调、友好、亲热三个层次;在不良的人际关系中也可以分为不协调、紧张、敌对三个层次。

#### 2. 从人际关系的范围和规模看

可分为个人与个人的关系、个人与群体的关系和群体与群体的关系。如家庭中亲子关系、夫妻关系,学校中的师生关系等是个人与个人的关系;个人与家庭的关系,学生与班集体的关系等是个人与群体的关系;班级与班级,球队与球队的关系是群体与群体的关系。

#### 3. 从人际关系的不同方面来看

可分为横向和纵向两类。如夫妻、同事等关系是横向人际关系,其心理特点是相互平等,相互尊重,相互帮助;上下级关系、父子关系等是纵向人际关系,其心理特点是下级尊重上级,晚辈尊重长辈,上级爱护下级,长辈爱护晚辈。

#### 4. 按人际关系的不同特征分

可分为谦让型、进取型和分离型。谦让型总是朝向他人,无论遇到什么人,首先想到的是他喜欢我吗?进取型总是朝自己,总想窥探对方力量的大小,或其他人对自己的用处;分离型总是疏远他人,经常想躲避他人的影响与干扰。

#### 5. 按人际吸引力分

可分为相似性吸引型、接近性吸引型和补偿性吸引型。

### (二)人际行为模式

人际行为是指具有一定关系的个体在交往中表现出来的相互作用。在人际交往中,人们的相互吸引和关系的改善依赖于相互的受益和需要的满足。因此,一方的行为总是会引起对方相应的行为反应,这种规律性的人际行为称为人际行为模式。一般说来,有什么样的人际关系,就会出现什么样的行为模式。正确的行为,会引起积极的反应;错误的行为会引起消极的反应。通过研究数千件人际关系报告,利瑞把人际行为模式概括为如下八类:

- (1)由管理、指导、劝告、教育等行为,导致尊敬和服从的反应;
- (2)由帮助、支持、同情等行为,导致信任和接受的反应;
- (3)由同意、合作、友好等行为,导致协助和温和的反应;

- (4)由尊敬、信任、赞扬、请求帮助等行为导致劝导和帮助的反应;
- (5)由害羞、礼貌、敏感、服从等行为,导致骄傲、控制等反应;
- (6)由反抗、疲倦、怀疑、异样等行为,导致刑罚或拒绝的反应;
- (7)由攻击、刑罚、不友好等行为,导致敌对和反抗等反应;
- (8)由激烈、拒绝、夸大、炫耀等行为,导致不信任或自卑的反应。

其实,人际行为并非如此简单,现实的人际反应要比上述复杂得多。仅用这种反应模式,无法预测人的复杂的行为反应。人在某种情境中的行为反应,不仅受社会环境、他人角色地位制约,也受行为反应者的知识、经验、角色地位及个性影响。

### 三、良好人际关系的建立

#### (一)影响建立与发展良好人际关系的因素

心理学研究表明,良好人际关系的建立和发展受多种因素的影响:

第一,人们在信念、价值观、兴趣与爱好的一致性,是建立和发展友谊的基本条件。在一致性的前提下,人们会产生共鸣,形成密切的关系。那么他们之间有共同的语言和活动,寻求共同的满足,容易建立起深厚的情感和亲密的关系。其中信念与价值观的一致性尤为重要。

第二,交往的水平。所谓交往水平是指彼此之间联系的频率、广度和深度。一般来说,交往的频率越大,人际关系越深化。相互吸引力越强,心理相容水平高,人际关系越巩固。但是,这不是绝对的,有的人一见如故,情投意合;有的人交往频繁,但关系平淡。所以重要的是相互交往要以诚相待,互相信任,互相帮助,共同获得满足,才能建立起良好的稳固的人际关系。

第三,位置接近。人与人生活的空间位置越接近,越容易建立友好的关系。远亲不如近邻,就是这个意思。人们发现地理位置上的接近更易建立友谊关系,甚至在同一楼层两家相距 22 米和 88 米在建立友谊关系上都有差别。这是因为地理位置越接近,使他们之间有更多的交往机会。但应该注意的是地理位置近,还应该建立友好关系的愿望。一般来说,距离因素只有在其他因素相同的情况下,才显示出它的地位。

第四,需要的互补。在人际关系的建立过程中,不仅有相似态度的人易形成友好关系,而且性格上、需要上完全相反的人之间也会形成亲密关系。社会心理学家西保与凯利认为,两人相处对双方都有益,能力、性格、需要、利益、思想观点产生互补时,也容易产生友好关系。现实中,独立性强的人喜欢依赖性强的人,脾气暴躁的人喜欢脾气温和的人,健谈的男子喜欢少言的女子等。当人意识到自己的不足时,会特别羡慕有这方面特征的人,与这样的人交往可以取长补短,使双方都满足。



第五,仪表的魅力。人的仪表也是影响人际关系的因素。相貌端正、举止文雅会给人留下美好印象。实际上,仪表在短期、表层的人际关系中有相当影响;而对长期、深层的人际关系来讲,其他因素(如心灵美,价值观一致)要比仪表重要得多。

当然,在人际关系建立过程中,除上述因素外,一个人的能力、品质、职业、社会背景、年龄、性别等因素都会影响良好人际关系的建立和发展。

#### 四、建立良好人际关系的技巧

##### (一)建立良好的第一印象

第一印象在人际交往当中对后继信息的理解和组织有着强烈的定向作用。社会心理学家阿希曾以大学生为研究对象作过一个实验。他让两组大学生评定对一个人的总的印象。对第一组大学生,他告诉这个人特点是“聪慧、勤奋、冲动、爱批评人、固执、妒忌”。很显然,这六个特征的排列顺序是从肯定到否定。对第二组大学生所说的仍是这六个特征,但排列的顺序相反,是从否定到肯定。研究表明,大学生对被评价者所形成的印象,明显受呈现顺序特征的影响。先接受了肯定信息的大学生,对被评价者的印象远远优于先接受否定信息的第二组大学生。

戴尔·卡内基(Dale·Carnegie)在其《怎样赢得朋友,怎样影响别人》一书中,根据自己的大量成功经验,总结出了给人留下良好第一印象的六条途径。这六条途径是:①真诚地对别人感兴趣;②微笑;③多提别人的名字;④做一个耐心的听者,鼓励别人谈他们自己;⑤谈符合别人兴趣的话题;⑥以真诚的方式让别人感到自己很重要。

在生活中,我们要学会卡内基的这些技术并不难。如果我们想到任何一个人都能为我们带来有意义的信息,都可能在某一方面对我们有实质性帮助;想到我们每认识一个人就等于多打开了一扇通向人类心灵的窗户,那么我们就能够做到真诚对别人感兴趣,对别人有真诚的微笑;如果我们懂得别人需要有自我表现的机会,我们就能耐心做一个听者,并鼓励、支持人们表现自己;如果我们知道了人都需要别人承认他们的价值,我们就可能处处留心、时时体现他人的价值。

##### (二)主动交往

许多人之所以缺乏成功的交往,仅仅是因为他们在人际交往中总是采取消极的、被动的退缩方式,等待别人的接纳,甚至处处试图去吸引别人的注意,总是期待友谊和爱情从天而降。这些人只能做交往的响应者,而不能做始动者。然而,我们知道别人是没有理由无缘无故对我们感兴趣的。因此,根据互惠原则,如果想与别人建立良好的人际关系,就必须主动交往。

心理学家研究发现,人们不能主动交往主要有两方面的原因。第一个原因是

人们自己在人际关系方面缺乏自信,生怕别人不会像自己期待的那样理解,应答自己,从而使自己处于窘迫的局面,伤害自己的自尊。其实,主动交往得不到理睬的情况是很少的。第二个原因是人们对人际关系方面有许多误解。如“先同别人打招呼,在别人看起来是低人一等”,“我这样去是不是太麻烦别人,别人肯定会讨厌我的”,等等。产生类似想法,可能与一个人的自信心关系更密切。

### (三)移情

人际关系的本质是人与人之间的情感联系。情感联系越密切,双方之间拥有的心理领域越大,人与人之间的心理距离就越小,人际关系也就越亲密。因此,移情是沟通人们内心世界的情感纽带,是建立人际关系的基础。移情就是指站在他人的立场上,设身处地为他人着想,以他人的心来感受这个世界。这样才能很好地理解别人,体验别人内心真实情感,使自己的交往行为具有合理性、对应性,真正实现与他人的情感交流。丰富的情感经验可以提高人们的移情能力,在移情方面的心理训练,也可以提高人们的社会交往能力。

## 五、改善人际关系的方法

改善人际关系的关键是体察对方的需要和情感,只靠承认错误、避免争论、不责怪和抱怨他人是不够的。只有体察了对方的需要和情感,才有可能满足对方的需要,做到体贴、关心、友好、亲近,从而达到有效的合作。社会心理学家提出了体察他人感情的方法,下面介绍常见的感受性训练法和角色扮演法。

### (一)感受性训练

心理学家认为,人们在相互作用时,某些情感并不为个人明确认知,但是这种情感却在相互作用中悄悄地起着重要的作用。感受性训练的目的就是培养对于微妙的、隐藏的情感的高度敏感性。感受性训练(sensitivity training)是一种从团体心理疗法发展起来的团体训练技术,也称“T”组法。

“T”组法的训练方式,通常是把十二三名受训者集中在实验室,或是远离工作单位的地方,由心理学家主持。它的活动方式主要是语言交流。训练期限可以是1~4周。训练中只准交谈“此时此地”发生的事情,而不可涉及其他。受训者被限定在狭窄范围内进行无组织、无主张的自由讨论,逐渐使他们陷入不安、厌烦、焦躁、不快的情绪之中,此时,平常生活的、工作的失败、不满、挫折、委屈之事,都会萦绕心头,加剧这种不安情绪。体验着这种心理状态的人们,慢慢地发现了自己的真面目,如平时觉察不到的,或者不愿承认的不安和愤怒情绪。同时,看到他人和自己一样陷入痛苦之中,因而逐渐设身处地体察他人。

一般经过一段时间的训练之后,受训人的人际关系状况会发生明显的变化:更能有效地倾听他人意见;不易发怒,容易与别人合作;信任他人,较民主,更能了解自我;更能了解别人,体谅别人的需求;容忍他人缺点,承认个别差异;等等。



我们也可以在日常生活、工作中有意识地培养自己对他人心理和自己行为后果的敏感性训练,达到感受性训练的效果。

下面介绍一种具体活动程序,供作参考:

第1次聚会,自我介绍之后可以谈些娱乐计划一类问题,但指导者宣布自第二次聚会以后不得谈论与现场无关的问题,也不能推出特定的主席;

第2次,禁止谈论有关工作及抽象观念的问题,要大家只考虑现在身旁发生的事情;

第3~7次,陷入不安、焦躁、不快的情绪状态,开始了解自我与别人的感情;

第8~9次,讨论那些沉默寡言的成员问题;

第10次,讨论那些发言过多的成员问题;

第11次,让大家说出各成员的待人态度;

第12次,让大家表明自己的心理创伤;

第13次,让大家写遗书;

第14次,让大家以不渗入价值判断的方法表达意见;

第15次,让大家区别“我认为”与“事实”的差异;

第16次,谈论团结问题;

第17~20次,谈论公司及工作现场的问题。

## (二)角色扮演法

在人际交往过程中,如果每一个人都能站在别人的立场,多替别人着想,势必减少很多不必要的误会与不愉快的冲突,从而维持彼此和谐的人际关系。角色扮演就是模拟某些现实问题的场面,让一个人扮演各种不同的角色,站在不同的立场处理事物,以便了解别人的需求与感受,从而改善待人的态度。如让售货员扮演顾客,让他在买东西时体验到顾客的难处,感受站在售货员冰冷面孔前的愤怒,以改变他对顾客的不良态度等。

在这方面也可以进行自我训练,即以自我心理上(或观念上)的角色扮演去代替现实的角色扮演,经常把自己想像为交往对象,这样也能收到角色扮演训练的效果。这是我们每个人通过主观努力都可以完成的。社会心理学称这种观念上的角色演变为“心理换位”。这是改善人际关系的一个简便而实用的好方法。

## 复习思考题

1. 什么是群体? 群体构成的特征有哪些?
2. 群体对个人活动有哪些影响?
3. 什么是班集体? 简述班集体形成的一般过程。
4. 班集体心理有哪些?
5. 什么是人际关系? 其作用是什么?
6. 影响建立与发展人际关系的因素有哪些?



## 第十二章

# 心理卫生与心理健康教育

### 第一节 心理卫生与心理健康

#### 一、心理卫生的涵义

心理卫生又称精神卫生,是与生理卫生相对而言的。正如我国著名心理学家潘菽所言:“我们因注重身体的健康,故研究生理卫生;我们若要使心理得到健康的发展,则必须注重心理卫生。”

##### (一)“心理卫生”一词的由来

在我国数千年的文明史中,十分重视心理卫生。祖国医学自古以来就强调修身必须养性。所谓修身必须养性,便是古人讲究心理卫生的证明。早在战国时期成书的《内经》,就对心理因素在人体疾病的发生(如“喜怒不节,则伤脏,伤脏则病起”)、诊断(如“失神者死、得神者生”)、治疗(如“一日治神,二日养身”)和预防(如“精神内守,病安从来”)中的作用作了系统的总结,充满了生理与心理相互制约(如“形身相即”,“因郁而致病”,“因病而致郁”)的朴素辩证法思想。

但“心理卫生”一词却是由国外引入的。据记载,古罗马医生盖仑(Galen)在其著作中就叙述了关于“感情卫生或精神卫生”的问题。1843年美国精神病学教授威廉·斯惠特(William Sweetser)撰写了世界第一部心理卫生专著,明确提出了“心理卫生”这一名词。1858年,精神病专家艾萨克·雷伊(Isaac Ray)当选美国精神病学会会长,他以“心理卫生”为题作了就职演说。1906年,克劳斯登(Clonstow)正式出版《心理卫生》一书,此名词遂被正式采用。1908年美国一位精神病患者比尔斯,他从精神病医院出来之后,根据切身的经历和体验,写了《一颗发现了自己的心》一书,在这本书中,他一方面以自己住在精神病院三年的亲身经验,揭露了精神病院对病人的种种不合理待遇和病人所受的痛苦;另一方面提倡了心理卫生的必要性。他在此书中提倡的心理卫生的倡议,也得到了当时美

国心理学家、哈佛大学教授詹姆士(William James),美国精神病学权威、纽约州立精神病院院长阿道夫·梅耶(Adolf Meyer)的积极支持和赞助。当年比尔斯邀集同人成立了世界上第一个心理卫生组织——康州心理卫生协会,翌年美国成立全国心理卫生委员会,在国际上产生了广泛的影响。几十年来,一些国家相继建立了心理卫生组织,心理卫生工作有很大发展。在我国,也于1935年成立了心理卫生协会。但心理卫生工作的有效开展则是近年才开始的。现在,心理卫生已成为一门独立的学科,是心理学界和医学界共同研究的课题。

## (二)心理卫生的含义

心理卫生运动虽已有百余年的历史,但对什么是心理卫生却没有一个公认的定义。对于心理卫生这一概念,国内外学者都各有解释,综合各家之言,一般认为心理卫生一词包括三方面的涵义:(1)关于如何保持心理健康的科学;(2)表示健康的精神状态;(3)指心理健康的服务工作。这三者是相互联系、密不可分的。总的看来,心理卫生是使人获得心理健康的方法或手段。它是一种为保护和促进心理健康、保持和改善对环境的良好适应、预防精神障碍的综合学问和实践技术。它既有保持良好适应、积极预防心理疾病和行为障碍方面的任务,也有消除已经产生的不良适应、治疗精神疾患方面的任务。

## 二、心理健康的标准

### (一)健康的概念

日常生活中,一提到“健康”,人们自然就会想到身体强壮,没有疾病,甚至连汉语词典也把“健康”解释为“(人体)生理机能正常,没有疾病和缺陷”。然而,随着科学技术和社会的不断发展,社会心理因素对于健康和疾病的影响越来越引起人们的关注。人们重视生理健康的同时,对心理健康的关切也与日俱增。联合国世界卫生组织(WHO)宪章开宗明义:“健康不仅是指没有身体缺陷和疾病,而且还要有完满的生理、心理状态和良好的社会适应能力。”此后,又具体提出了健康的标志:

- ①有充沛的精力,能从容不迫地应付日常生活和工作中的压力,而不感到过分紧张;
- ②态度积极,乐于承担责任,不论事情大小,都不挑剔;
- ③善于休息,睡眠良好;
- ④能适应外界环境的各种变化,应变能力强;
- ⑤能够抵抗一般性的感冒和传染病;
- ⑥体重得当,身体匀称,站立时头、肩、臂的位置协调;
- ⑦反应灵敏,眼睛明亮,眼睑不发炎;
- ⑧牙齿清洁,无空洞,无痛感,无出血现象;



⑨头发有光泽,无头屑;

⑩肌肉和皮肤富有弹性,走路轻松匀称。

上述对健康的解释表明,心理健康是人体健康不可缺少的组成部分。一个人生理、心理和社会适应都处于完满状态,才算是真正的健康。

总之,健康不仅包括生理的健康,也包括心理的健康。

## (二)心理健康的标准

所谓心理健康,乃是指个体在各种环境中能保持一种良好的心理效能状态。人在生活实践中,要不断地与外界环境(包括自然的和社会的)发生关系,相互作用,接受环境的影响并积极反作用于环境,以取得与外界环境的平衡与协调。一个心理健康的人,还应当能随环境条件的变化而不断调整自己的内部心理结构以达到与外界的平衡。

健康是生理健康与心理健康的统一。就人的生理而言,健康并不难确认,现代医学足以鉴定和验证,只要躯体器官没有实质上的细胞病变,就可以说是健康的。但是,就人的心理而言,目前还没有一个公认的、客观的健康标准,而且对它的评价还要受诸多因素的影响,如种族、社会、文化、宗教信仰等。在中国是正常的,在外国则可能被视为异常。因此,心理健康与否是相对的。正因如此,国内外许多专家、学者众说纷纭。

美国著名的心理学家马斯洛等人认为,心理健康的标准包括以下 10 个方面:

- ①有充分的自我安全感;
- ②能充分了解自己,并能恰当地估价自己的能力;
- ③生活理想切合实际;
- ④不脱离周围现实环境;
- ⑤保持人格的完整与和谐;
- ⑥善于从经验中学习;
- ⑦能保持良好的人际关系;
- ⑧能适度地宣泄和控制情绪;
- ⑨在符合团体要求的前提下,能有限度地发挥个性;
- ⑩在不违背社会规范的前提下,能适当地满足个人的基本要求。

我国学者张人骏等认为,心理健康应“包括健全的认识能力;适度的情感反应;坚定的意志品质;和谐的个性结构以及良好的人际关系”。

天津精神卫生中心陈仲瞬等认为,健康的心理应当具备:人格的连续性和统一性;正确的自我认识;良好的人际关系和社会适应;理想与现实统一。

综合国内外专家、学者的意见,一般认为,心理健康的标准是:

### 1. 智力正常

智力是人们在获得知识和运用知识解决实际问题时所必须具备的心理条件或特征,是人的观察力、注意力、想像力、思维力和实践活动能力的综合。智力正常是心理健康的基本条件和首要标准。如果一个人的智力发育不全或阻滞,心理健康就无从谈起。

### 2. 情绪健康

情绪是人对事物的态度和体验,是人的需要得到满足与否的反映。情绪健康是心理健康的一个重要标志。具有健康心理的人,能经常保持乐观、满意和自信的心境,善于从生活中寻找乐趣,热爱生活,积极向上,对未来充满希望;同时,善于协调和控制自己的情绪,使自己的情绪保持相对稳定。

### 3. 意志健全

意志是人有意、有目的、有计划地调节和支配自己行动的心理过程。意志健全的标志是:行动的自觉性、果断性、坚定性和自制力。心理健康的人总是有意识、有目的地进行各项活动;在遇到问题时能够经过周密考虑而采取果断决定;不因挫折而灰心,不为困难所吓倒;善于克制自己的激情,以免轻举妄动。

### 4. 人格完整

人格在心理学上是指个体比较稳定的心理特征总和。人格完整的主要标志是:人格结构的各要素完整统一;具有正确的自我意识;以积极进取的人生观作为人格的核心,并以此为中心把自己的需要、愿望、目标和行为统一起来。

### 5. 人际关系和谐

人际关系是人们在共同活动中,彼此为寻求满足各种需要,而建立起来的相互间的心理关系。人是社会的人,和谐的人际关系是心理健康不可缺少的条件。心理健康的人,乐于和别人交往,能用尊重、平等、信任、友爱、宽容、谅解的积极态度与别人相处,既有广泛而稳定的人际关系,又有志同道合的知心朋友。在交往中,不卑不亢,并善于取人之长,补己之短。待人以诚必朋友多,朋友多则遇难有助。

### 6. 与社会协调一致

能否与社会协调一致,有效地处理与周围现实的关系,也是衡量心理健康与否的重要条件,具有健康心理的人,总是能和社会保持良好的接触,对社会现状有比较清晰的认识,头脑灵活,思想、观念、动机、行为能够跟上时代的发展,言行符合社会规范的要求,能对自己的行为负责,不推卸责任,不诿过于人,当自己的愿望、需要与社会的要求相矛盾时,能及时地进行自我调整,而不是一意孤行或逃避现实。

### 7. 心理行为符合年龄特征和角色特征

与人生各阶段生理发展相对应的是心理行为表现,从而形成不同年龄阶段



独特的心理行为模式。心理健康者应有与同年龄多数人相一致的心理行为特征。一个人的心理行为如果经常严重偏离其年龄特征,则可能是心理不健康的表现。另外,心理健康的人,其心理行为还应与其角色、身份相符合。

### 三、心理卫生与健康的关系

心理卫生是促进心理健康的手段和方法。而心理健康也是身体健康的重要条件。正如人们常说的“心宽体胖”。反之,没有一个健康的身体,也会影响心理的健康。且不说疾病给人带来的痛苦体验,会破坏人的心理协调;长期患病的人,还会导致性格的变态,给人造成精神创伤。无数科学事实和实践经验表明,人的生理和心理之间,有着极为密切的关系,它们相互作用和影响。

正常情况下,生理健康是心理健康的基础,心理健康又反过来能促进生理健康。比如,躯体的疾病或损伤常常导致心理活动的缺失或障碍,而不良的情绪和恶劣的心境又常常影响躯体的健康。

国内外大量研究表明,激烈的情绪反应是重要的致病因素,甚至可以致命。中国有“诸葛亮三气周瑜”的传说,才华横溢、正当盛年的周瑜,因气量狭小,被诸葛亮用计活活气死。无独有偶,英国著名生理学家亨特在一次医学会议上,因被激怒导致心脏病突发而猝死。

不仅消极情绪可以致病,有时过度的兴奋也会带来意想不到的恶果,如狂喜可诱发某些疾病,特别是心血管疾病,在观看激烈的球赛表演时,因为高度兴奋而导致心脏病、脑溢血发作致死者已非罕见。

心理学家研究发现,随着情绪的迸发,人的机体会产生多种相应的变化,如植物神经系统的变化:呼吸加速,血液循环及血压的改变等。有的心理学家认为,激烈的情绪活动是对机体正常活动的扰乱和破坏。适度的情绪反应可以对人的行为活动起积极的促进作用,而过于激烈的和持久的情绪作用,会使机体产生病变。因此,善于控制自己的情绪,避免过强的情绪反应,对健康是十分重要的。

心理因素能够致病,已被越来越多的人所认识,引起医学界、心理学界的广泛关注。特别是在美国已将心身疾病作为一门学科进行研究。现已发现许多疾病可以由心理因素引起或诱发,甚至有些精神创伤被认为是某些疾病的重要病源之一。就目前学术界的研究来看,和心理因素关系密切的疾病有消化性溃疡、原发性高血压、冠心病、心率失常、神经性厌食、支气管哮喘、偏头痛、神经性皮炎、其他过敏性皮肤病、糖尿病、甲状腺机能亢进、月经失调等。根据心理生物学研究发现,个性特征、情绪体验等心理因素也与癌症有关。有人认为一个人情绪过分紧张或神经受到严重刺激,都能影响机体的免疫系统,造成免疫能力抑制,同时引起激素分泌紊乱,致使机体抑制或回避致癌物作用的能力下降,形成癌症发生的有利条件。

我国古代医生早就提出了喜、怒、忧、思、悲、恐、惊七情致病的理论,这是心身统一的观点,与近代西方所谓“心身医学”有相似之处。

## 第二节 青少年常见的心理障碍及成因

### 一、青少年常见的心理障碍

心理障碍是指影响个体正常行动和活动效能的心理因素或心理状态。当前青少年中较为普遍的心理问题可按程度轻重分为两类:

#### (一)轻微的心理失调

属于这一类的青少年都能从事正常的学习和生活,只是有些轻微的心理问题。一般表现为:

##### 1. 波动

情绪波动是青少年的一个心理特点,但有些青少年情绪起伏特别厉害,而他自己也说不出原因。这种无端的高兴或抑郁有时会持续一段时间。

##### 2. 激怒

有些青少年遇事易怒,稍不如意就作出过激行为,如行凶、斗殴、骂人,他们做事不考虑后果,事后冷静下来又会后悔。

##### 3. 任性

这些青少年过分关心自己的需要,需要什么就非达到目的不可,而不管这些要求合理与否,达不到目的就对家长发脾气,大吵大闹,纠缠不休。

##### 4. 自卑

这些青少年在生活中多次遇到挫折无力克服,久而久之形成自卑。有的因长期不如人,有的因学习成绩差,也有的因家庭条件不好(经济拮据、父母离异、父母残疾等)而自认为低人一等,畏畏缩缩,时而流露出悲观、抑郁的情绪。

##### 5. 考试怯场

这一般是由于青少年对自己学习成绩期望过高或家、学校对学生的压力太大而造成的。他们平时学习成绩尚可,就是考试不行,考试时心跳加剧,脸色发白,冷汗淋漓,还有的尿频、肚痛、头脑中一片空白,一走出考场就懊悔不已。

##### 6. 厌学

这些青少年由于学习基础没有打好,学习习惯差,方法又不对头,考试经常不及格以至留级,因而对学习失去信心。一些青少年即使勉强跟上班,也认为学习是一种苦事,希望早点离开学校。



## (二)常见的心理障碍

### 1. 焦虑

焦虑是一种情绪反应,是个体对当前的或预感到的挫折的一种十分复杂的情绪状态,包括自尊心损伤、自信心的丧失、失败感和愧疚感等交织而成的紧张、不安、焦虑、恐惧等情绪状态。其主要症状有三个方面:

- 一是生理状况,如口干、出汗、心悸、头晕、尿急尿频;
- 二是情绪症状,主观体验到实际不存在的不安和害怕;
- 三是外部症状,如立不安,来回走动,搓手顿足等。

轻度的焦虑在正常人的生活和学习中是普遍存在的,当人们遇到挫折时,一般会有焦虑的情绪反应,这是很自然的也是有益的。适度的焦虑对学习和工作有一定的积极作用,这是因为一定程度的压力感能增加人的工作效率和积极性。但过度的或过于持久的焦虑会损害人的正常心理活动,导致心理疾病(如焦虑症),从而严重影响个体的学习和正常生活。

### 2. 抑郁

这是一种以抑郁性情感为特征的心理障碍,是指消极性情感活动显著增强,表现为抑郁沮丧,对外界失去兴趣,经常处于悲观失望或冷漠被动状态,常有生不如死之感。其基本症状是丧失信心,对一切学习、生活、娱乐、活动失去兴趣,对自己的前途失去希望,对改变自己的处境毫无办法,认为活着没什么意义。这是导致青少年自杀的原因之一。

一般来说,具有抑郁心理的人大多是一些精神因素,如生活中的不幸遭遇、学习和工作中的困难、公共场合中自尊心受损等引起的。另外,青少年因家庭应激事件,如父母离异、死亡等,也易引发抑郁心理,甚至产生轻生念头。因此,应注意加强青少年因家庭应激事件的心理卫生,培养锻炼其心理承受能力。

### 3. 强迫症

这是一种以不能为主观意志所控制的,被迫无奈的观念、意向、情绪或行为的存在,于是陷入苦海之中。其主要表现有两个方面:

一是强迫观念,如强迫怀疑、强迫思考、强迫回忆等。如有的青少年老是想着自己的某一段经历,心中非常苦闷;

二是强迫动作,常见的强迫洗手、强迫计数、强迫检查门是否锁好,虽然明知道这些动作是多余的,但是就是控制不住。

### 4. 多动症

又称注意力缺损障碍。是智力正常或基本正常的青少年,具有与年龄不相符的注意力集中困难,行为冲动性和活动过度的特点,因而学习困难、学习成绩及社会适应能力差。其主要症状是注意力严重涣散、做事丢三落四做不到底,多见于小学生,其中以男孩为多。



由于该症在青少年尤其是儿童心理障碍中发病率较高,对正在成长中的儿童的学习、社会适应能力的不良影响较大,因而引起了广大教师、家长的注意。

## 二、青少年心理障碍的原因分析

科学研究表明,造成青少年心理障碍的因素是多方面的,既有外界环境因素(自然的或社会的因素)的作用,也有个体自身的因素(遗传因素、个性特点等),是多种因素相互作用的结果。

### (一)学习负担过重的影响

长期以来,在“应试教育”的影响下,也曾陷入升学者的误区,一味地片面追求升学率,致使书本知识的学习几乎主宰着学生的全部活动。教师处处以教育监督的姿态,利用各种手段迫使学生学习;学生始终处于屈从、被动的地位,失去应有的自主权,成为教学中的“奴隶”,以致学习兴趣、积极性和创造性逐渐消失,甚至产生厌学、逃学、弃学的现象。加之现行的课程结构、教学内容、教学大纲等,有很多是为应试教育设计的。据专家分析,数理科课程知识至少比欧美相对高出两个年龄段,亦即四年级相当于六年级,学生学习起来有一定难度,课业负担过重,儿童甚至应该享受的欢愉都被剥夺了。一项权威调查显示,现在基础教育教材偏难、高、深,只适合20%左右的学生,目前实行了五天工作制,但学生总课时并未减少,教学内容并未删减,结果反而增加了学生的学习负担,学生厌学情绪潜滋暗长,生理心理不堪重负。

长期学习负担过重使脑过度疲劳,皮层机能降低,注意力、记忆力、思维力和想像力受到限制,影响了学习效率,使成绩下降。这就不仅使学生学习兴趣下降,而且会对学习失去信心,面对来自客观的压力,产生焦虑感,久而久之,其中一些人不同程度地产生轻型心理障碍或心理疾病。

### (二)人际关系的矛盾和问题

人是社会的人。人的社会性决定了人必须生活于广泛的人际关系网中,从中获得物质需要和精神需要。人际关系的广泛性和复杂性,对人的心理健康产生了深刻而持久的影响。正如我国已故的著名医学心理学家丁瓚教授指出的:“人类的心理适应,最主要的就是人际关系的适应,所以人类的心理病态,主要是由于人际关系的失调。”

集体中人际关系的好坏可以对个体产生极大的心理作用。人与人之间的矛盾冲突远比人与自然的矛盾冲突对人的影响更深远。人际关系的复杂性容易使人陷入焦虑状态。而焦虑状态既是诸多神经症的普遍症状,又是引起或加重神经症的关键性因素。人际关系失调之所以影响身心健康,是因为它使人的基本需要得不到满足,构成了一种挫折源,进而产生了不良的情绪反应,诸如焦虑、不安、恐惧、孤独、愤怒、敌对等,而不良的情绪又会作用于生理活动,从而对人的身心

健康产生不良影响,诸如神经衰弱、抑郁症、恐惧症、偏头痛、溃疡病等常与人际关系失调有关。

青少年学生的人际关系主要表现为与父母的关系,兄弟姐妹的关系,师生之间的关系。他们的关系问题主要表现在以下几个方面:

(1)学生与同学之间的关系问题,主要集中在交友方面,因处理不好朋友之间的关系而烦恼;

(2)学生与老师的关系问题,主要集中在由于老师对学生的不理解,过多的干涉学生的业余生活和正常交往而引起的困惑和烦恼;

(3)学生与父母的关系问题,主要是父母与子女间缺乏理解和沟通,或家庭关系不和给学生构成的心理伤害。

如果以上人际关系问题协调不当就会对学生心理产生极为消极的作用。

### (三)生活上的挫折

随着现代社会的政治、经济、文化、科技等方面的剧烈变革,社会竞争日趋激烈,生活节奏不断加快,人们的心理矛盾冲突与困惑以及人际间磨擦与冲突也日益增多。如果这些矛盾和冲突在人们的心理上产生的挫折过于强烈,超过了他们的承受能力,就会引起心理失衡。长期的心理失衡会逐渐地引起心理障碍与心理疾病。如失去父母之爱、失去升重点中学的机会、失去友谊、失去尊重、失去美、失去安全等等,这种失落破坏了青少年的心理平衡,就容易产生痛苦、自卑、抑郁等心理问题。又如,由于父母离异而使完整的家庭变成破碎的家庭,学习成绩由好变坏,经济条件由好变坏,由学生干部变为群众,等等,由于青少年的适应能力差,就会因适应不良而造成心理问题。

现在的青少年多是独生子女,因为只有一个孩子,父母将一切希望和爱都倾注于孩子一个人身上,由于过分宠爱,“独苗苗”可能变成小皇帝。在这样的家庭里父母往往只重视孩子的智力和体格健康,而忽视孩子的思想品质、劳动观点、生活习惯的培养,尤其忽视对孩子的意志品格、挫折承受力和输得起的思想的培养锻炼,这使孩子容易养成骄气和娇气,比较容易使孩子养成依赖、撒娇、缺乏自制能力、性格孤僻或早熟、缺乏集体意识或意志品质薄弱等个性特征。这样的人稍遇挫折就会出现心理紧张、情绪消沉、精神不振,产生心理障碍。

## 第三节 青少年心理健康教育

一般认为,少年期 11、12 岁到 14、15 岁,即相当于初中阶段。青年初期从 14、15 岁到 17、18 岁,即相当于高中阶段。青年中期从 17、18 岁到 22、23 岁,即相当于大学阶段。这三个年龄阶段是人的一生中身心发展最迅速的时期,也是人生观、世界观逐步形成的时期,这时讲究心理卫生不仅使青少年学生的身心得到



健康的发展,而且对日后的身心健康、工作成就和社会适应均具有重要意义。青少年学生的心理健康教育有以下几个方面:

### 一、帮助学生树立马克思主义科学的世界观

只有认清人生的意义,树立远大的理想,才不会沉湎于身边琐事和儿女情长,从而减少许多无谓的烦恼;只有以马克思辩证唯物主义世界观正确对待生活中的各种矛盾,才能豁达大度,忍人之所不忍,处人之所不处,受得住各种挫折。

首先,帮助青少年树立马克思主义科学的世界观,使他们对社会,对人生有个正确的认识,这样他们就能科学地分析周围所发生的一切事情,并且冷静、妥善地对待。当他们遇到生活中的各种矛盾时,善于权衡利弊,从国家和集体的利益出发,给以正确的解决。

其次,青少年树立了马克思主义科学的世界观,认清了人生的意义,就能树立远大的理想。这种对未来充满希望的理想,鼓舞着青少年努力学习,勇于同前进道路上的一切困难进行斗争。

再次,青少年树立了马克思主义科学的世界观,就能够正确地评价自己的言论和行动,正确地处理自己和集体的关系,全面地认识估价自己性格的优缺点。在顺利时不忘乎所以,受挫折时不灰心丧气。

### 二、注意学习中的心理卫生

心理学研究指出,紧张、焦虑和动机具有共同的特征:当紧张与焦虑适量存在时,思考能力、反应速度、动作灵活性、学习和工作效率都随着紧张和焦虑强度的增加而增加。一旦超过巅峰状态以后,过度的紧张和焦虑,反而阻碍学习和工作的再进展。从这些研究不难看出,对学生的学习不能没有要求,但也不能要求过高,适度的要求无论对提高学生的学习成绩,还是对学生的心理健康的发展都是必要的。尤其要指出的是,在教学过程中注重学生分析问题和解决问题能力的培养以及意志的培养,是学生抗衡过强的精神压力,增进心理健康的重要力量。

然而,在实际工作中,有些领导和教师在注意学生智育过程时,往往只片面强调学生知识的学习,而忽视学生学习过程中的心理健康,在片面强调升学率的思想指导下,采取好、差分班,考试排名次,加班加点,搞题海战术,甚至超出教学大纲的范围,搞难题、偏题、怪题等,这些是违背心理健康原则的教育方法、教育手段和教育措施。其结果挫伤了不少学生的学习积极性,使他们产生了自卑感、内疚、缺乏自信、自暴自弃、破罐破摔,甚至完全放弃功课的学习;即使是对成绩较好的同学,也会给他们套上一种无形的精神枷锁,把他们束缚起来。从而使有些学生对自己不感兴趣的学科死记硬背,一股劲地往脑子里塞知识。还有些同学竟忘了做人应有的良好品质,一种腐蚀性的东西——自私,在他们身上潜滋暗

长。往日同学之间互相帮助的风气淡漠了,参加劳动不积极了,对于同学提出的疑问不是热情解答,有时即使自己懂的,也说不懂了,生怕考试考到此题,有人和自己争分。更不好的是看到别的同学在抓紧时间学习,还讽刺、挖苦,甚至嫉妒和憎恨等。由于这些心理健康方面的障碍,有些研究指出,至少有10%~40%的学生在学业上未能充分发挥自己的潜力。更为严重的是,由于学习负担过重,造成部分学生失眠,记忆力减退,注意力涣散,食欲不振,精神恍惚等神经衰弱症状,产生心理不平衡和心理冲突,表现异常行为方式和行为习惯,有的学生甚至走上了厌世轻生的路。

### 三、增进自我了解,接受现实的自我

一个人对自己的一切不仅要充分了解,而且需要坦然地承认及欣然地接受。因为在个人所具备的条件中,有很多是不能改变的,如容貌、生理缺陷、家庭环境等。如果只是了解自己而不能接受自己,势必增加个人的不安和压抑,逐渐形成不健康的心理状态,甚至发展为变态心理。有些人狂妄自大,总觉得自己怀才不遇而愤世嫉俗,是因为缺乏自知之明;另有一些人过分自卑,自己觉得在社会中毫无价值,是因为憎恨、拒绝自己。因此认识 and 了解自己,接受自我,是青少年学生心理健康的重要条件。一个人只有欣然接受自己,才能避免冲突,耐受现实挫折;惟有接受现实的自我,才能根据社会和时代的需要创造出理想的自我。

一般说来,了解自己比了解他人困难,而对自己品质的了解就更加困难。教师可帮助青少年通过以下几种方式来了解和认识自己:

#### (一)通过与别人相比较来了解自己

通过同他人的比较来了解自己的成绩,了解自己的品质,认识自己的形象。要真正地了解自己,只通过与周围的人相比较是不够的,更主要的是要和理想的标准,青年的榜样进行比较。例如,有的青少年用张海迪作为自己战胜疾病、克服困难的榜样;用雷锋精神衡量自己为人民服务是否完全彻底;用居里夫人对科学研究的态度来激励自己努力学习。青少年和英雄模范相比较,能够以更高的境界认识自己和要求自己。

#### (二)从别人的态度来了解自己

人总是要和别人交往的,别人的态度常常可以作为了解自我的尺度。例如,一个学生在学校经常受到表扬和尊敬,同学愿意和他接近,喜欢和他一起讨论学习中的问题,这些表明他具有一定的才能和良好的性格;反之,就表明他具有某些方面的缺点与不足。如果一个人能经常地了解别人对自己的态度,是有助于自我认识的。

#### (三)通过自己的学习和工作成果了解自己

学校可通过各种活动,例如智力竞赛、书法比赛、文艺晚会等活动,帮助学生



了解自己的才能,树立他们对自身的信心。

为了增进他们的自我了解,培养他们接受现实的自我,应当引导学生通过实践不断地了解自己的品质,并能诚实而平静地分析自己的优点与缺点、成功与失败;教育他们以自己具体的良好的行为来争得他人的尊敬,发扬优点,克服缺点,注意从失败中引出积极的教训。

#### 四、建立良好的人际关系

青少年是在社会集体中生活,要与亲人、同学、老师、朋友交往。心理不健康的人,常常与他人交往中也是不正常的。这种不正常的关系主要表现为孤独、恐惧、怀疑、孤僻。正常的人际关系必须建立在既充分了解自己,又客观地了解他人的基础上。

对心理健康与适应不良的儿童和青少年学生的研究表明,健康的或不良的人际关系的形式和发展,在很大程度上依赖于父母和孩子的关系。孩子们在与父母的关系中所形成的积极的或消极的态度与方式,常常会概括化并扩展到师生之间、同学之间的关系以及与他人之间的关系中去。为帮助青少年学生建立良好的人际关系,应注意以下几点:

##### (一)建立良好的父母与孩子间的关系

建立良好的父母与孩子间的关系,就要求父母对孩子表现出充分的爱,对孩子的思想、品德行为、生活、身体、学习等方面给予真诚的关心和正确的评价,提供合理的帮助和适当的指导。应当平等地对待每一个子女,并要尊重他们的意见,以及有以一个家庭成员的身份参与对个别成员和整个家庭问题的集体探讨的机会。当孩子受到父母的抛弃、不公平和严厉的对待或过于溺爱时,孩子往往表现出具有攻击性、好吵架、寻衅闹事、嫉妒、缺乏朋友、人际关系紧张,或者表现出顺从、孤独、多疑、忧虑、抑郁等冷漠的人际关系。

##### (二)建立良好的师生关系

教师应对学生抱有期望,美国心理学家罗森塔尔的“期待效应”(即皮格马利翁效应)实验清楚地表明:如果教师具有一颗热爱的心,对学生抱有良好“期待”,那么被期待的学生必然会产生喜悦、乐观、奋发图强、朝气蓬勃、言听计从、焕发积极向上的信心,也必然激发学生的求知欲望,增强学生自觉钻研和深入探索未知世界的学习激情。因此,教师应当对每个学生抱同样的期待态度。批评时要尽可能避免损伤学生的自尊心,态度要诚恳,口吻要平静,不含讽刺意义的词句,要使学生感到批评背后的善意和友情。

##### (三)教育学生关心、尊重他人

使学生懂得,应当把别人看成是和自己相等的人,要像尊重自己一样去尊重别人。要关心别人首先要了解别人,全面地看别人的优点和缺点。不能以偏概全,

根据个别的品质作全面肯定或否定。当同学犯错误时,应给予善意的批评,使对方感受到批评后面的友情。如此关系,才会使青少年在愉快、团结、友爱的集体中健康成长。

### 五、培养健康的情绪

健康的情绪是指由适当的原因所引起的、其强度和引起它的情境相称的、作用的时间随客观情况而转移的正常的情绪反应。它既包括高兴、喜悦、欢欣等愉快而平稳的积极情绪状态,也包含一般不为人所喜欢的愤怒、恐惧、焦虑等消极的情绪状态。健康的情绪有助于个体的行为适应。其中积极良好的情绪是人体中最有助于身心健康的力量,它不仅能提高人的大脑及整个神经系统的紧张度,能充分发挥有机体的潜能,提高脑力和体力劳动的效率和耐久力,而且还能通过脑垂体使内分泌保持适度平衡,以使人感到轻松愉快。这种轻松愉快的情绪,正是保证身心健康的重要条件,它能增强人对疾病的抵抗力和有效地适应环境的能力。

培养青少年健康的情绪,应做好以下几个方面的工作:

#### (一)帮助学生学会控制自己的情绪

控制情绪并不是压抑情绪,而是要使情绪的表现适当,控制不适宜的情绪。要能控制自己的情绪,首先必须承认某种情绪的存在;其次,要找出产生这种情绪的原因;再次,如果发现产生这种情绪的情境确实存在消极的作用,就应当寻找适当的途径去克服它。

培养学生保持稳定的情绪。稳定的情绪使人心境安定。有的青少年情绪极易波动,忽而兴高采烈,忽而愁眉苦脸,情绪不稳定,容易使人的心理失去平衡,长此下去,可能导致心理疾病。要发展稳定的情绪,一方面在于提高学生的认识能力;另一方面要培养和锻炼学生的意志,用坚强的意志来控制情绪的波动。

#### (二)培养多方面的情趣

通过听音乐、挥笔写字画画、跑步、爬山、涉水等活动,使他们经常看到自己的成果及其进步的征象,使他们的情绪不仅稳定,而且具有很强的适应能力,并在多种有益的活动中释放他们身上多余的“能量”,以解除他们的心理紧张,陶冶他们的情操。

#### (三)适当的宣泄

要把心中的积郁倾吐出来。情绪上的矛盾如果长期郁闷在心中,就会影响身心健康。情绪上的问题只要把它谈出来,心情就会感到舒畅,起到一定的安定作用。因此,一旦有了精神痛苦、不满或困扰,切莫闷在心里,可以找同学、老师、亲人、组织倾诉自己的心事,找出应对的方法。



#### (四)保持乐观的生活态度

只要人们在生活和学习及工作中抱有乐观的态度,情绪必然会开朗健康的。实际上人们对客观的态度是随着心情而变化的。当一个人高兴的时候,会觉得一切都那么美好。在不愉快的时候,又觉得各种情景都带上了忧伤的色彩。因此对生活充满光明和希望的学生,情绪也必然是健康的。

### 六、进行适当的性卫生教育

处于青春期的青少年生理上的突出变化是性发育和性成熟。性机能的成熟使青少年产生了性意识,并引起他们心理上的微妙变化。青少年性心理的健康发展对促进他们的学习与生活,对培养健康的心理品质都有重要的作用。

青春初期的少年当身体发生突然变化时,会产生一些异常的心理,如好奇、不安、害羞等。随着性机能的成熟,青少年开始关心异性,对异性有特殊的好感。个别的青少年开始早恋。还有极少数青少年由于受社会上不良行为的影响,违背了社会道德和法律规定,形成不正当的两性关系,这些现象都应该引起学校和家长的重视。

学校应该是性教育的重要园地,要使学生充分认识性教育的重要性和必要性。在向青少年传授性卫生知识时,不要试图回避,更不要搞神秘化,男女生可以一起听讲,也可以分开听讲。对于性的问题提出讨论时,在情绪上的声调不应与讨论普通事实、社会问题或其他科学知识有所两样。性教育不仅是要让学生掌握青春期生理卫生常识,更重要的是把性教育作为个性教育、伦理道德和人生观教育的一个重要组成部分。特别是要进行性的道德观念教育,要引导青少年在正当的男女交际中以更深刻的眼光来认识异性,并引导其对异性的向往升华为纯洁、高尚的、有价值的志向,培养专业兴趣,开展体育活动和一些起升华作用的文艺活动来满足青少年的需要,杜绝各种引起他们性行为的语言、书刊和文艺作品的影响,教师本身应有良好的性适应。通过上述的性教育,要让学生懂得青春期的卫生知识,使学生对性的问题有科学的、严肃的态度和完满的心理,也要使学生懂得对性问题所应负的社会责任,正确对待异性、恋爱、家庭和遵守婚姻法。

### 复习思考题

1. 谈谈你对心理健康标准和特征的理解。
2. 心理卫生与健康的关系是什么? 试举例说明。
3. 青少年常见的心理障碍有哪些? 造成心理障碍的主要原因有哪些?
4. 怎样增进青少年学生的心理健康?



# 主要参考文献

---

1. 邵瑞珍,学与教的心理学,上海:华东师范大学出版社 1990 年版。
2. 章志光,心理学,北京:人民教育出版社 1992 年版。
3. 伍新春主编,高等教育心理学,北京:高等教育出版社 1999 年版。
4. 董操、宋尚桂主编,新编心理学,北京:教育科学出版社 1990 年版。
5. 姚林海,学习理论,武汉:湖北教育出版社 1999 年版。
6. 张奇,学习规律,武汉:湖北教育出版社 1999 年版。
7. 施良方,学习论—学习心理学的理论与原理,北京:人民教育出版社 1994 年版。
8. 林崇德,学习与发展,北京:北京教育出版社 1992 年版。
9. 周谦主编,学习心理学,北京:科学出版社 1992 年版。
10. 孙煜明主编,动机心理学,南京:南京大学出版社 1993 年版。
11. 李洪玉、何一栗,学习动力,武汉:湖北教育出版社 1999 年版。
12. 王酥、王安圣,认知心理学,北京:北京大学出版社 1992 年版。
13. 彭聃龄,普通心理学,北京:北京师范大学出版社 1988 年版。
14. 孟昭兰,普通心理学,北京:北京大学出版社 1995 年版。
15. 叶弈乾、何顺道、梁宁建,普通心理学,上海:华东师范大学出版社 1991 年版。
16. 金盛华,当代心理学,北京:北京师范大学出版社 1995 年版。
17. 时蓉华,新编心理学概论,上海:东方出版中心 1998 年版。
18. 朱智贤,儿童心理学,北京:人民教育出版社 1993 年版。
19. 林崇德,发展心理学,北京:人民教育出版社 1998 年版。
20. 李伯黍、燕国材,教育心理学,上海:华东师范大学出版社 1993 年版。
21. 陈琦、刘儒德主编,当代教育心理学,北京:北京师范大学出版社 1997 年版。
22. 林崇德、辛涛,智力的培养,杭州:浙江人民出版社 1997 年版。
23. 沈德立主编,非智力因素的理论与实践,北京:教育科学出版社 1997 年版。
24. 燕国材主编,非智力因素的理论实证与实际研究,上海:华东理工大学出版社 1994 年版。
25. 陈家麟,学校心理教育,北京:教育科学出版社 1995 年版。
26. 叶弈乾,个性心理学,上海:华东师范大学出版社 1998 年版。
27. 孟昭兰,人类情绪,上海:上海人民出版社 1989 年版。
28. 郑日昌,心理测量,长沙:湖南教育出版社 1987 年版。
29. 陈龙安主编,创造性思维与教学,北京:中国轻工业出版社 1999 年版。
30. 俞国良,创造力心理学,杭州:浙江人民出版社 1997 年版。

31. 林仲敏主编,思维能力与教学,厦门:厦门大学出版社 1993 年版。
32. 高玉祥、王仁欣、刘玉玲主编,人际交往心理学,北京:中国社会科学出版社 1990 年版。
33. 沙莲香主编,社会心理学,北京:中国人民大学出版社 1994 年版。
34. 喻国华、曾峥主编,社会心理学,北京:中国科学技术出版社 1995 年版。
35. 张世富主编,民族心理学,济南:山东教育出版社 1996 年版。
36. 周晓虹,现代社会心理学,上海:上海人民出版社 1998 年版。
37. 时蓉华,社会心理学,杭州:浙江教育出版社 1998 年版。
38. 张文勋等,民族文化学,北京:中国社会科学出版社 1998 年版。
39. 陈安福、何毓智编著,课堂教育管理心理,成都:四川教育出版社 1990 年版。
40. 贺斌、刘之谦,初中学生心理与教育,太原:山西高校联合出版社 1993 年版。
41. 郑和钧等,高中生心理学,杭州:浙江教育出版社 1993 年版。
42. 申继亮等,当代儿童青少年心理学的进展,杭州:浙江教育出版社 1993 年版。
43. 吴风岚,青少年心理,北京:科学教育出版社 1990 年版。
44. 张日升,青年心理学,北京:北京师范大学出版社 1993 年版。
45. 李建洲,教师心理训练,北京:教育科学出版社 1996 年版。
46. 申荷永、高岚,心理教育,广州:暨南大学出版社 1997 年版。
47. 郑日昌、陈永胜,学校心理咨询,北京:人民教育出版社 1991 年版。
48. 延边大学师范学院主编,师范教育研究论丛,延吉:延边大学出版社 1999 年版。
49. 高觉敷,西方心理学的新发展,北京:人民教育出版社 1990 年版。
50. 【美】拉塞尔·伊·埃姆斯、卡罗尔·埃姆斯主编,邬大光、傅博译,学生动机,重庆:西南师范大学出版社等联合出版,1990 年版。
51. 【俄】雅科而松著,王玉琴等译,情感心理学,哈尔滨:黑龙江人民出版社 1997 年版。
52. 【美】默里卡·帕德丝、威廉·古特雷、马克·布瑞克林著,包黛莹等译,情绪管理全书,北京:经济日报出版社,1997 年版。



# 序 言

---

今天,人类历史已经跨入 21 世纪。与社会生活各个领域密切相关的心理学知识愈来愈受到人们的重视,因而心理科学也得到迅猛的发展。

目前,高校心理学课程教学中普遍存在教学时数少,而要给学生传授的心理学知识和最新研究成果较多的矛盾;同时还存在内容的科学性与讲述的趣味性、逻辑性之间的矛盾。解决这些矛盾的前提就是必须有一本更新换代的心理学课程教材。

据此,本书编著者在教材内容新颖性、相容性、实用性和趣味性等方面作了许多创造性的工作。

首先,编者着重考虑教材内容的新颖性。在全书章节安排和内容阐述中力求反映 20 世纪 90 年代以来国内外心理学研究的最新成果,并删减了部分陈旧繁琐的内容。

其次,编者着重考虑教材内容的基础性和科学性。内容涉及普通心理学、教育心理学、发展心理学、社会心理学、民族心理学及心理卫生学等多门学科的基础知识,并突出了教育心理学的内容。

再次,编者注重解决教材内容实用性和趣味性的矛盾。针对刚入学学生对心理学知识似懂非懂的现状,以较为丰富、生动而有趣的实例来予以说明和佐证,以便于学生学习及在将来从事社会实践活动中能够灵活运用所学的知识。

本书是编者长期教学实践活动经验的总结和心理科学最新研究成果的有机结合。有着近半个世纪心理学课程教学生涯的我,审阅后辈们写出的我校第一部心理学教材,内心感到由衷地喜悦,并向编者致以诚挚的祝贺。

当然,美中不足的是,教材中体现我们自身实际研究成果的内容较少,这一点从更高的要求来讲,是有待于进一步充实和提高的。但鉴于目前的发展状况,这种差距不能归咎于编者,而应当说是我们这一辈在工作中的某种疏漏造成的。希望编者在今后教学实践中尽快弥补这种缺憾,不断地充实和完善这本心理学教材,并为开创心理学教学的新局面而继续努力。

我完全肯定这部《心理学》教材,并愿将她推荐给广大读者。

鲁锡炼

2000 年 11 月