

高等师范院校
教师教育教材

GAODENGSHIFAN
YUANXIAOJAOSHI
JIAOYUJIAOCAI

马勇琼 杨超有◎主编

心理学

X I N L I X U E

XINLIXUE



ISBN 978-7-5633-9676-4



9 787563 396764 >

定价：39.80 元

高等师范院校
教师教育教材

GAODENGSHIFAN
YUANXIAOJAOSHI
JIAOYUJIAOCAI

马勇琼 杨超有◎主 编
朱茂玲 郭纪昌◎副主编

心理学

X I N L I X U E



GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS
广西师范大学出版社

· 桂 林 ·



图书在版编目(CIP)数据

心理学 / 马勇琼, 杨超有主编. —桂林: 广西师范大学出版社, 2010.2
高等师范院校教师教育教材
ISBN 978-7-5633-9676-4

I. 心… II. ①马…②杨… III. 心理学—高等学校—教材 IV. B84

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 026658 号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路 22 号 邮政编码: 541001)

(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 何林夏

全国新华书店经销

桂林中核印刷厂印刷

(广西桂林市八里街 310 小区 邮政编码: 541213)

开本: 720 mm × 960 mm 1/16

印张: 21.75 字数: 402 千字

2010 年 2 月第 1 版 2010 年 2 月第 1 次印刷

印数: 0 001~5 000 册 定价: 39.80 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。





QIANYAN

前言

“心理学”是高校师范专业的一门公共必修课,是教师教育的核心课程之一,也是教育科学的重要组成部分。其课程目标是帮助学生通过学习,理解心理学的基本原理,形成正确的心理学观念,初步掌握运用心理学原理解决问题的基本方法和技能。这不仅是高师学生职前准备之必需,而且对提高学生的心理素质大有裨益。

当前,随着新课程改革的不断深入和中小学心理健康教育的不断推进,大学公共心理学课程更加受到人们的重视,因此,编写出适应时代特点,真正受学生、教师欢迎的心理学公共课教材,是心理学公共课教学改革当务之急。有鉴于此,我们组织编写了本书,作为师范专业公共课“心理学”的教材,也可作为广大教育工作者自学或参考的心理学读本。本书对应的课程“心理学”于2007年被评为“玉林师范学院精品课程”,并于2008年被评为“广西教师教育精品课程”。

本书内容力求体现以下几个特点:

1. 注重时代性与针对性。本书在内容上注意吸收国内外心理学研究中的新成果、新信息,反映当代心理科学的新进展。同时为了加强学生对书中内容的正确理解和认识,我们通过书中的专栏提供了与正文内容相关的故事、背景材料和实践链接。

2. 强调基础性与系统性。在体系上以普通心理学为基本框架,即主要以心理

的发生发展、认知、情绪、意志、人格等内容为主线,在以深入浅出的方式介绍心理学的基础概念和理论知识的同时,又强调内容体系的相对完整。由于人格心理的内容较多,所以在本书中,属于人格的需要与动机、能力单独成章,而在人格心理一章中主要介绍人格理论和气质与性格。在体例上,教材的每一章均包含“本章要点”“问题情境”“正文”“小结”“思考题”“实践链接”“参考文献”等结构形式。

3. 突出师范性与实用性。本书注重反映新课程改革精神,坚持理论联系实际原则,重视心理学知识与教育、教学情境相结合,各章根据实际情况增加了“心理规律在教育教学中的应用和相应能力、品质的培养”等应用性内容,从而使得教材的内容更能满足师范生未来职业的需要。

本书由马勇琼、杨超有同志任主编,朱茂玲、郭纪昌同志任副主编,各章编写人员如下:马勇琼、韦明伺(第一章);严静(第二章);陈赋光、杨超有(第三章);陈赋光、林芳芳(第四章);陈桂基(第五章);郭纪昌(第六章);段元花(第七章);潘春妮(第八章);梁钊华(第九章);苏峻、马勇琼(第十章);朱茂玲、陈庆文(第十一章);朱茂玲(第十二章);黄俊官(第十三章);苏英姿(第十四章)。全书由马勇琼、朱茂玲进行修改,最后由杨超有、马勇琼、郭纪昌进行统稿和定稿。

本书的编写,得到了广西师范大学出版社的大力支持。在本书的编写过程中,我们参阅和借鉴了国内外同仁的众多著述与研究,从中收益良多。在此,我们一并表示衷心的感谢!

由于编写水平有限,书中会有不少缺点和错误,恳请专家学者及读者批评指正。

编 者

2009 年 12 月于广西玉林师范学院



目录

MULU

1	第一章 绪论
2	第一节 心理学是研究心理现象的科学
7	第二节 心理学的产生与发展
12	第三节 心理学的任务、门类与作用
18	第四节 心理学研究的方法
24	第二章 心理的实质
24	第一节 科学的心理观
27	第二节 心理是脑的机能
37	第三节 心理是客观现实的反映
43	第三章 个体心理发展
44	第一节 个体心理发展概述
47	第二节 影响个体心理发展的因素
57	第三节 个体心理发展的一般规律与教育
65	第四章 意识和注意
65	第一节 神秘的意识

68	第二节 睡眠与梦境
74	第三节 注意概述
80	第四节 注意的规律与教学
87	第五章 感觉和知觉
87	第一节 感觉与知觉概述
91	第二节 感觉与知觉的规律
99	第三节 观察及观察力的培养
100	第四节 运用感知规律提高教学效果
106	第六章 记忆
107	第一节 记忆概述
113	第二节 记忆过程
122	第三节 记忆规律在教学中的运用
133	第七章 思维与想象
133	第一节 思维
139	第二节 想象
143	第三节 问题解决
152	第四节 创造性思维及其培养
160	第八章 情绪和情感
160	第一节 情绪和情感的概述
169	第二节 情绪的外部表现——表情
172	第三节 情绪的理论
176	第四节 情绪的调节
178	第五节 学生情绪的发展与培养
189	第九章 意志
189	第一节 意志概述





193	第二节 意志行动过程的结构分析
195	第三节 中学生的意志发展及良好意志品质的培养
202	第十章 需要与动机
202	第一节 需要
213	第二节 动机
230	第十一章 能力
230	第一节 能力概述
234	第二节 能力理论
238	第三节 能力的差异与测量
248	第四节 能力发展与培养
259	第十二章 人格
260	第一节 人格概述
270	第二节 性格与气质
276	第三节 人格测验
280	第四节 健全人格的培养
290	第十三章 学校群体心理
291	第一节 学校群体心理概述
294	第二节 学校群体对个体的影响
301	第三节 学校群体中的人际关系
310	第四节 班集体心理
318	第十四章 学校心理健康教育
318	第一节 心理健康概述
326	第二节 学校心理健康教育的性质
333	第三节 学生心理健康测评



[General Information]

书名=心理学

作者=马勇琼, 杨超有主编

页数=341

SS号=12621118

出版日期=2010.02

出版社=广西师范大学出版社

原书定价=39.80

主题词=心理学 师范大学 教材 心理学

参考文献格式=马勇琼, 杨超有主编.心理学.桂林市:广西师范大学出版社,2010.

内容提要=本书共14章,包括绪论、心理的实质、个体心理发展、意识和注意、感觉和知觉等。

封面
书名
版权
前言
目录

第一章	绪论
第一节	心理学是研究心理现象的科学
第二节	心理学的产生与发展
第三节	心理学的任务、门类与作用
第四节	心理学研究的方法
第二章	心理的实质
第一节	科学的心理观
第二节	心理是脑的机能
第三节	心理是客观现实的反映
第三章	个体心理发展
第一节	个体心理发展概述
第二节	影响个体心理发展的因素
第三节	个体心理发展的一般规律与教育
第四章	意识和注意
第一节	神秘的意识
第二节	睡眠与梦境
第三节	注意概述
第四节	注意的规律与教学
第五章	感觉和知觉
第一节	感觉与知觉概述
第二节	感觉与知觉的规律
第三节	观察及观察力的培养
第四节	运用感知规律提高教学效果
第六章	记忆
第一节	记忆概述
第二节	记忆过程
第三节	记忆规律在教学中的运用
第七章	思维与想象
第一节	思维
第二节	想象
第三节	问题解决
第四节	创造性思维及其培养
第八章	情绪和情感
第一节	情绪和情感的概述
第二节	情绪的外部表现——表情
第三节	情绪的理论
第四节	情绪的调节
第五节	学生情绪的发展与培养
第九章	意志
第一节	意志概述
第二节	意志行动过程的结构分析
第三节	中学生的意志发展及良好意志品质的培养
第十章	需要与动机
第一节	需要
第二节	动机
第十一章	能力
第一节	能力概述
第二节	能力理论
第三节	能力的差异与测量
第四节	能力发展与培养
第十二章	人格
第一节	人格概述
第二节	性格与气质
第三节	人格测验
第四节	健全人格的培养
第十三章	学校群体心理
第一节	学校群体心理概述

第二节 学校群体对个体的影响

第三节 学校群体中的人际关系

第四节 班集体心理

第十四章 学校心理健康教育

第一节 心理健康概述

第二节 学校心理健康教育的性质

第三节 学生心理健康测评

第一章 绪论

本章要点：

- ① 心理学的研究对象
- ② 心理科学的起源与发展
- ③ 心理学的任务、门类与作用
- ④ 心理学研究的原则与方法

问题情境：“人——认识你自己”

什么是心理学？这是人们接触、学习心理学时首先会遇到的一个问题。《新大英百科全书》在解释“心理学”这个词条时，引用了古希腊的一个神话故事——斯芬克斯之谜——来加深人们对心理学的理解。

传说在古希腊的奥林匹斯山上居住着主神宙斯以及由他所统率的众神。山上有一座特耳菲神殿，神殿里有一块石碑，上面写着：“人——认识你自己”，这是神对人类的忠告。为了使人类知晓这一神的箴言，有着狮身人面的斯芬克斯作为神的使者来到了人间。她在古希腊的忒拜城堡外，把那句神的箴言化作了一段谜语，来盘问她所遇到的所有的人：“什么东西早上是四条腿，中午是两条腿，晚上是三条腿？”如果行人不能猜出谜底，就会被斯芬克斯吃掉。当时，忒拜城堡中没有一个人能够猜得出斯芬克斯的谜语，因此人们陷入了惊恐和不安之中。后来，一个叫俄狄浦斯的异乡青年来到了斯芬克斯的面前，说出了这个神奇的“东西”的谜底——那就是人！人在很小的时候，是在地上爬的，也就是“早晨用四条腿走路”；长大后人能够站立行走了，就是“中午用两条腿走路了”；到了老年，人会用一条拐杖来帮助自己走路，于是又变成了“三条腿”。

俄狄浦斯猜出了斯芬克斯的谜语，斯芬克斯也就完成了自己的使命。因为作为神的使者，她就是要通过这样一个谜语，来告诫人类要对自己进行认识。心理学正是在人认识自己的过程中发展起来的“人学”。“认识自己”，这既是心理学的根源，也是心理学的目标。

第一节 心理学是研究心理现象的科学

任何一门科学都有自己的特定研究对象和探索的领域,例如,地质学是研究地球的组成、结构和历史的一门科学,生物学是研究生命现象的科学。正是因为研究对象的独特性,才使一门学科与其他学科区别开来,从而成为一门独立的学科。心理学也不例外。正确地了解心理学研究的对象及其探索领域,是心理科学发展的需要,也是学好心理学的前提。

心理学是研究什么的呢?心理学是研究心理现象的科学,具体来说,就是以科学的方法研究人的行为和心理活动规律的科学,“是人类为了认识自己而研究自己的一门科学”。

人类和动物都有心理现象,人类心理与动物心理既有本质区别,又存在着发展上的连续性。心理学既研究动物的心理,也研究人的心理,而以人的心理现象为主要研究对象,同时也考察人的行为,探讨心理现象与行为之间的规律性的关系。下面分几个问题就心理学研究的对象进行讨论。

一、个体心理与行为

(一)个体心理

人是作为个体而存在的,个人所具有的心理活动或发生在个体身上的心理现象称为个体心理。个体心理是丰富多彩、极其复杂的,恩格斯曾把它誉为“地球上最美的花朵”^①。要真正了解人的内心世界,不是一件轻而易举的事。尽管如此,但它又是有规律的。我们可以用系统论的观点,从整体的方面把握它。心理学认为,个体心理包括相互联系的两个主要方面:心理过程和个性心理。

1. 心理过程

心理过程是心理活动过程的简称,即人脑对客观现实的反映过程,具体包括认识过程、情感过程和意志过程三个方面。

认识过程是我们感知外部事物、理解并把握事物之间联系和变化规律的过程,这样的过程一般是从感觉、知觉开始,然后经过记忆、思维和想象,最后完成对事物规律性的认识。

我们对客观事物的认识,首先是通过我们的感觉器官进行的。比如,我们用眼睛看到颜色、形状、大小,用耳朵听到声音,用鼻子闻到气味,用舌头尝到味道,用手

^① 马克思恩格斯选集(第3卷)[M],北京:人民出版社,1972:462.



触摸到物体的冷热、软硬,等等,这就是感觉。感觉是一种简单的心理现象,是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性(如颜色、声音、气味等)的反映。但每一具体的事物都是由许多属性综合而成的一个整体,我们在识别它们时需要多种感觉器官进行综合的活动,同时需要过去知识经验的参与,这种人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的整体的反映就是知觉。知觉是比感觉更复杂的一种心理现象。在日常生活中,感觉和知觉常常是紧密联系在一起,称为“感知”。

我们不仅能感知当前事物,还能够记住它。当这些事物再次出现时,我们能够认出它来,或者虽然事物没有出现在眼前,而我们能够把它回忆起来,比如,认出多年不见的老师、同学,闭卷考试中回想出问题的答案,这种心理现象就是记忆。记忆过程是比起感觉和知觉又更为复杂的一种心理过程。

人不仅能直接感知个别、具体的事物,反映它们的表面特征和关系,还能运用头脑中已有的知识和经验间接、概括地反映事物,揭示事物的本质及其内在的联系和规律,形成对事物的概念,进行推理和判断,解决面临的各种各样的问题,这就是思维。例如,公安干警根据案发现场遗留的蛛丝马迹推知案件发生时的情景,医生通过对病人的望、闻、问、切等来间接地做出病情诊断,考古学家通过对古代化石的研究推知远古时代动物和人类生活的情景。思维是一种高级的心理过程,许多重大发明都是通过人的积极的思维活动而实现的。

人们在感知、记忆、思维的基础上,还可以对头脑中储存的事物映象进行加工、改造、组织,而创造出新的事物形象,这就是想象。例如,世上本来没有什么孙悟空,但在《西游记》里却创造出一个胆大、可爱、本领高强、敢于和恶魔斗争的孙悟空的形象来;通过“天苍苍,野茫茫,风吹草低见牛羊”的语句描述,在头脑中呈现未曾去过的塞北草原的壮阔景象。想象和思维一样也是一种高级的心理过程,是人的创造活动的一个必要因素,它与思维有着密切的联系。

感觉、知觉、记忆、思维、想象都是为了认识事物而产生的心理活动,故统称为人的认识过程。现代认知心理学用信息加工的观点分析,认为认识过程就是个体获取信息并进行加工、储存和提取的过程。伴随认识过程还存在着一种心理现象叫做注意。注意是人的心理活动对一定对象的指向和集中。例如,学生上课时,不是把心理活动指向教室内的所有事物,而是集中在教学活动中,专心致志地听课,聚精会神地做笔记,用心地思考问题。这里的“专心致志”、“聚精会神”、“用心”都是注意。注意没有独立的反映对象,所以它不是一种心理过程,而是认识过程中各种心理因素共有的特性。没有注意的参与,任何一种心理过程都难以顺利进行。因此,注意与认识过程有着密切关系,它也是我们要研究的心理现象。

人们在认识客观事物的时候,并不是无动于衷、冷漠无情的,而是有着鲜明的

感情色彩,表露出一定的态度,产生着这样或那样的感受和体验,如喜、怒、哀、乐、爱、恶、惧等。这些人们在认识活动中所产生的各种各样的态度体验就是情绪情感。所以说,情绪情感过程是人对客观事物是否符合自己的需要而产生的态度体验。

人不仅能认识客观事物,对事物产生情绪体验,而且能在自己的活动中有目的、有计划地改造世界。心理学把人自觉地确定目的,制订计划,根据目的而自觉地支配和调节行为,克服困难,达到目的的心理过程叫意志。意志是人的意识的能动方面,也是人的主体性的心理表现。

人的认识、情感、意志这三方面的心理活动经常处于动态变化之中,都有其发生、发展和完成的过程。所以,这些心理活动统称为心理过程。而认识、情感、意志三种心理过程并不是孤立的,它们相互联系、彼此制约、融合在一起而构成人的整个心理过程。其中,认识过程是最基本的,是情绪情感过程和意志过程产生的基础和前提,明确的认识能够激起强烈情感和坚强意志;而情感和意志又对认识活动有重要影响,积极的情感和意志,能推动认识的深入进行,消极的情感和意志对认识起阻碍作用。同样,情感和意志之间也是相互影响的,正所谓“知之深,爱之切,则行之坚”。所以,各种心理过程及其相互关系是心理学研究的一个重要内容。

2. 个性心理

人在认识客观事物和改造客观事物的过程中,受遗传、教育、生活经历和其他因素的影响,不同的人会形成各自不同的心理。正如俗语所说“人心不同,各如其面”。人心理上的差异,就是心理学上要研究的个性心理,简称个性或人格。个性是指一个人的总的精神面貌,反映了人与人之间稳定的差异特征。传统的个性研究包括个性倾向性和个性心理特征。

个性倾向性是指在一定的社会历史条件下形成的个体意识倾向,包括需要、动机、兴趣、理想、信念、世界观等,它决定着个体对客观事物采取的态度和活动对象的选择,决定个体追求什么、拒绝什么,是人从事活动的基本动力。例如,一个学生认为学习心理学有价值,就会在课堂上专心听讲,认真记笔记,课后还找其他相关的书籍看;而另一位同学觉得学习心理学没什么用处,只是为了“混”学分,就会在课堂上看其他书籍,这显示出个性倾向性上的差异。

个性心理特征是人的多种心理特征的一种独特的组合。它集中反映了一个人的精神面貌的稳定的类型差异。例如,有的人聪明,有的人愚笨,有的人记得快,有的人记得慢,有的人擅长形象思维,有的人擅长抽象思维,这是能力的差异。能力标志着人在完成某项活动时的潜在可能性上的特征。有的人活泼好动、反应敏捷,有的人性情暴烈、易激动,有的人安静稳重、反应迟缓,有的人敏感,情绪体验深刻、

孤僻,这是气质的差异。气质标志着人的心理活动的稳定的动力特征。有的人谦虚谨慎,有的人骄傲自满,有的人果断、坚韧不拔,有的人优柔寡断、朝三暮四等,这是性格的差异。正是这些心理特征上的差异,使一个个体的心理活动与另一个体的心理活动区别开来,并形成千姿百态的个体心理生活与精神风貌。能力、气质、性格统称为个性心理特征。

心理过程和个性心理是个体心理的两大方面。但在分析个体心理时必须指出,人的心理是一个整体。个体心理的这两大方面是相互制约、相互影响的。一方面,个性是在心理活动过程中逐渐形成和发展的,如果没有对主观和客观世界的认识,没有情绪情感的体验,没有积极与困难作斗争的意志活动,心理的个性差异就无从形成和表现。另一方面,已形成的个性心理又在影响着当前的心理过程,使之带有个人色彩。它们有机地结合,构成了一个人完整的心理面貌。我们在了解、考察个人的心理活动时,必须保持系统与整体的观点。综上所述,各种心理现象之间的关系可以概括如图 1-1。

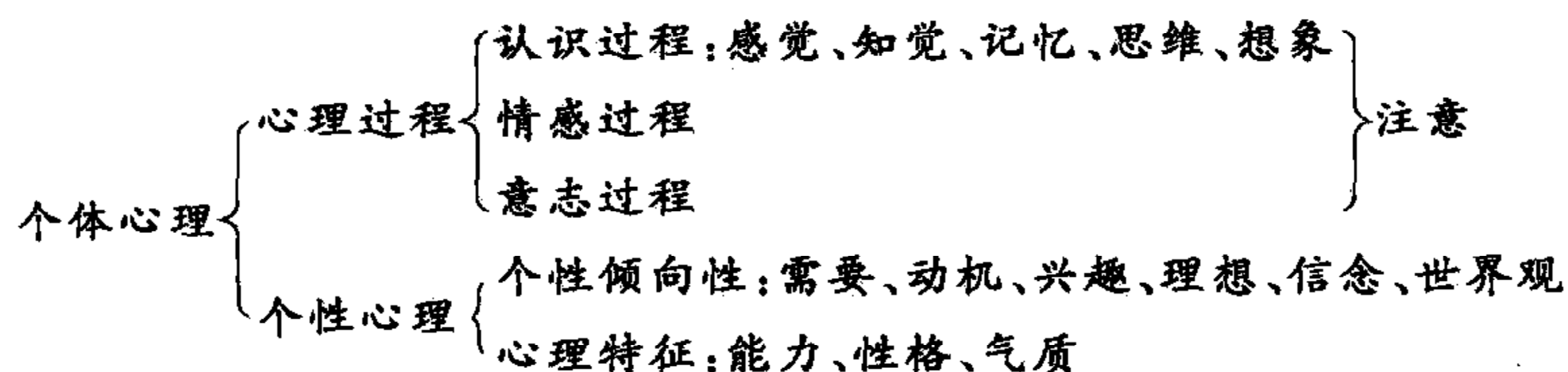


图 1-1 个体心理结构示意图

(二)个体行为

心理现象是一种看不见、摸不着的精神活动,它不具形体,难以直接观察和研究。然而,人的心理与人的行为是密不可分的,通过直接考察和研究人的行为,可以了解人的心理。因此,心理学研究人的心理活动规律,同时也研究人的行为规律,并通过对行为的考察研究人的心理。

行为指有机体的反应系统。它由一系列反应动作和活动构成。如微笑、哭泣、吃饭、穿衣、交谈、娱乐等,都是各种不同的行为。广义上说,行为还包括机体的生理现象,如任何部位肌肉的活动,甚至神经系统的电活动。有些行为很容易被观察到,如奔跑、体操等;有些行为则需要借助一定的仪器才能被观察,如人的脑电波就要借助脑电仪才能观察到。心理学研究的主题在很大程度上是人类和其他动物物种的可观察行为,探索个体做些什么以及如何在一套特定的行为模式和更广泛的社会环境或文化环境中做这些事情。

行为是在一定的情境中产生的。引发个体反应的情境因素称为刺激。刺激既可以来自外部环境,如外界的声音、光线、温度、气味,他人讲话的内容、动作、面部

表情等,也可以来自机体内部,如机体内的内分泌或血液中化学成分的变化,头脑中浮现的观念、思想、欲望等。正是这些形形色色的刺激,作为行为发生的始发原因,引发了人的行为。人类的行为具有一定的心理成分,受刺激所制约,并且由一定的刺激而引起。因此,不考虑哪一种或哪一些刺激对具体人的影响,就无法理解人的行为。

心理与行为是不同的,但两者之间又有着非常密切的联系。这表现在:

第一,心理支配着行为并通过行为表现出来。在现实生活中,人的绝大多数行为都是为了满足需要而采取的目的性行为。其间,人的认知、情感、意志、动机等对行为起着推动、指导和维持作用。如一个人的快乐或悲伤的情绪使人产生笑或哭的行为。人的心理活动是在头脑内部进行的,不能加以直接观察或测量,但往往有一定的外部表现。例如,一个人的视觉和嗅觉能力是通过他对微弱光线和气味的反应表现出来的;一个人较强的数学能力则是通过他在数学活动中出色的行为表现出来的。

第二,心理对行为的调节是很复杂的。不同的人的心理活动有很大的不同,对同一件事情的行为反应也就不一样。例如,同时在沙漠上行走的两个人身上都剩下半壶水,一人说:“只有半壶水了!”另一人却说:“还有半壶水呢!”显然,前者心理具有悲观倾向,后者心理具有乐观倾向。即使相同的人在不同的时间其心理活动也有不同,对同一件事情的行为反应也可能不一样。俗话说:“饿时吃糠甜如蜜,饱时喝蜜蜜不甜。”人的行为是很复杂的,人的行为的复杂性正是由心理活动的复杂性引起的。因此,不理解人的内部心理活动,也就难以理解他的外部行为反应。

根据心理与行为之间的密切联系,我们可以认为,心理与行为之间的联系是一种较普遍的对应关系,行为在很大程度上是心理活动的外部动作表现,而心理则是潜伏在行为内部,支配、调节行为的内部精神活动。所以,我们可以通过对人的外显行为的系统观察、描述、测量和分析来揭示其内部心理活动的规律。在这个意义上,心理学有时也被叫做研究行为的科学。

二、个体心理与社会心理

前面我们讲到的心理过程和个性心理是存在于个体身上的心理现象。但是,人是社会关系的总和,个人作为社会的成员,总是生活在各种社会团体中,并与其他人结成各种各样的社会关系,如亲属关系、师生关系、朋友关系、领导与被领导关系等。由于社会团体的客观存在,便产生了团体心理或社会心理,诸如有关人际关系、人际互动、个体社会化、团体动力与特征等方面的心理现象。

社会心理与个体心理的关系是共性与个性的关系。社会心理不是个体心理的简单相加,它是人们在共同的生活环境中产生的,是社会群体内个体心理的典型表



现。社会心理离不开个体心理。但对个体而言,社会心理又是一种重要的社会现实,直接影响个体心理的形成与发展。因此,社会心理及其与个体心理的关系,也是心理学的研究对象。

三、个体意识与个体无意识

意识是人类所特有的一种高水平的心理活动,是现时正被人觉知到的心理现象。清醒时的意识通常包括那个时刻的知觉、思维、情感、表象和愿望——你正集中注意的所有的心理活动,你既意识到你正在做的事情,也意识到你正在做这个事实。有时,你会有意识地认识到他人正在对你正在做的事情进行观察、评价和反应。总之,这些不同的心理活动构成了意识的内容——在特定时刻你有意识地觉知到的所有经验。意识使人能够认识事物、评价事物、认识自身、评价自身,并实现着对环境和自身的能动的改造。意识对事物和活动的指向和集中表现为注意,注意出现在人的各种认知活动和行为中。

人的心理活动除了意识外,还有无意识现象。无意识是人在正常情况下觉察不到、也不能自我调节和控制的现象。无意识活动在人的心理生活中是很普遍的,当你无法用你的意识来解释你的某些行为时,你才会认识到无意识信息的存在。我们每个人都有做梦的经验,梦境的内容可能被我们意识到,但我们不能预先计划梦境的内容,也无法支配梦境的进程。人在清醒的时候,有些心理现象也是无意识的。例如,人能意识到自己听到或看到了什么,但却意识不到自己的听觉和视觉的过程;人能有意识地记住自己工作的地点,也能无意识地记住大街上看到的一些建筑物。人的自动化了的的活动,在通常的情况下我们是意识不到这类活动的结构的。无法回忆起的记忆或无法理解的情绪也属于无意识之列。

意识活动和无意识活动是紧密联系着的。在人的日常生活、学习和工作中,大多数心理活动都是在意识的支配下进行的,但也存在无意识现象,它对人的行为有重要的作用。只有精神错乱、大脑损伤的病人才失去意识的控制,而完全为无意识的欲望所支配。因此,意识和无意识都是心理学的研究对象。

第二节 心理学的产生与发展

心理学是一门既古老又年轻的科学。说它古老,是因为心理学作为一门学科还未诞生之前,关于心理学的思想就早已出现,这可以追溯到中国的春秋时期和古希腊,已有两千多年的历史。说它年轻,是因为心理学真正成为一门独立的科学,乃是近百余年的事。一般认为,科学心理学诞生于 1879 年。

一、科学心理学的诞生

“心理学”一词的英文 psychology 来源于两个希腊文字 psyche 和 logos,前者意指“心灵”、“灵魂”,后者意指“讲述”或“解说”。因此,psychology 本来的意思就是关于灵魂的解说。其实,人类对心理现象的探究,从有人类文明史以来就已开始了。人为何有知觉、记忆、思维、喜怒和欲望等活动呢?睡觉时为什么会出现梦境呢?由于当时的生产力发展水平低下,缺乏科学知识,人们不了解自身的结构和机能,因此,人们无法正确地解释这些心理现象,认为这一切奇怪的现象都是由于灵魂的活动。这可以看做是最早心理学思想的萌芽。最早系统论述心理学思想的著作是古希腊哲学家亚里士多德(公元前 384—前 322)所著的《论灵魂》。在亚里士多德之后的两千多年时间里,人们一直在对精神现象、意识活动进行探讨,不过这种探讨主要是在哲学范畴内进行的,所有心理学思想都是以哲学的语言表述的。心理学从属于哲学范畴,研究心理学的都是哲学家、思想家和医生,所用的研究方法是思辨方法,心理学还没有成为一门独立的学科。直到 19 世纪,随着实验科学的逐渐发展成熟,为用实证方法研究心理问题提供了可能性,心理学才逐步具备了成为一门独立科学的条件。现在心理学界一般认为,科学心理学诞生的一个标志性事件是 1879 年德国心理学家冯特(W. Wundt, 1832—1920)在德国的莱比锡大学建立了世界上第一个心理学实验室。从此以后,对心理现象的研究就从哲学思辨转向了科学实证,心理学脱离了哲学,成为一门独立的科学。所以,科学心理学从诞生到今天也只是一百多年的历史。正如德国心理学家艾宾浩斯所说:“心理学有着漫长的过去,但只有短暂的历史。”

二、心理学发展历史中的主要流派

在科学心理学诞生之后一百多年的发展历史中,心理学取得了长足的进步。由于学者们对心理学的研究对象、理论体系、任务、性质和方法的理解不同,展开了争论,形成了各种不同的理论流派。19 世纪到 20 世纪不断出现的众多心理学派别,基本构成了现代心理学发展的历史线索。

(一) 构造主义心理学

构造主义心理学是心理学成为一门独立的科学以后的第一个心理学派。其奠基人为冯特,著名的代表人物为冯特的学生铁钦纳(E. B. Titchener, 1867—1927)。构造主义学派主张,心理学研究的对象是直接经验即意识,研究意识的内容或构造。在研究方法上,构造主义强调内省方法,认为心理现象可以通过内省分析为感觉、意象、激情三种元素。感觉是知觉的元素,意象是观念的元素,激情是情绪的元素。这些元素有各种属性,在时空上混合或结合而成各种复杂的心理现象。心理学的目的就是通过内省而了解在各种不同刺激下各种元素之间的结构。

(二) 机能主义心理学

机能主义是在反对构造主义心理学的过程中产生的,代表了当时美国心理学的主流。其创始人是美国著名心理学家詹姆斯(W. James, 1842—1910),代表人物还有杜威(John Dewey, 1859—1952)和安吉尔(James Angell, 1869—1949)等人。机能心理学反对构造主义仅仅分析意识内容,主张研究各种心理现象的机能,强调心理现象对客观环境的适应和功用。例如对思维的研究,构造主义关心的是什么是思维,机能主义则关心思维在人类适应行为中的作用。机能主义的主张推动了美国心理学面向实际生活的发展进程。20世纪以来,美国心理学一直比较重视心理学在教育领域的应用,这和机能主义的思潮是分不开的。

(三) 行为主义心理学

20世纪初,正当构造主义学派与机能主义学派争论不休时,美国心理学界出现了另一种思潮——行为主义心理学派。行为主义是美国现代心理学的主要流派之一,也是对西方心理学影响最大的流派之一。1913年,美国心理学家华生(J. B. Watson, 1878—1958)在《心理学评论》杂志上发表了名为《行为主义者心目中的心理学》一文,正式宣告行为主义心理学的诞生。

行为主义心理学有两个重要的特点:一是反对研究意识,主张心理学研究行为;二是反对内省,主张采用观察、实验等客观方法。华生认为,心理学是行为的科学,而不是意识的科学。心理学的研究对象是人类和动物行为,而较简单的动物行为比复杂的人类行为更具有根本性。他坚决反对冯特心理学的意识和内省这两个基本概念,认为只有直接观察到的东西才能成为科学研究的对象,只有客观的方法才是科学的方法。而意识不能直接观察,因而就不能成为科学心理学的对象;冯特的内省法不能提供客观的事实材料,因而不能作为科学心理学的方法。他主张只有从可观察的刺激、反应方面去进行研究,心理学才能成为像物理学、化学那样的严格的科学。行为主义寻求理解特定的环境刺激如何控制特定类型的行为。刺激—反应(S—R)就是华生行为主义的公式。

行为主义对后来的心理学研究有着重要的影响。它对严格的实验和仔细的变量的强调,影响了心理学的大多数领域。尽管行为主义者使用动物进行了大量实验,行为主义的原则已经被广泛地应用于人类问题,行为主义的原则催生了一套更为人性化的教育儿童的方法(通过正强化而非惩罚)——新的修正行为紊乱的疗法以及创建理想化社会的指导方针,但是由于它的主张过于极端,不研究心理的内部结构和过程,否定研究意识的重要性,因而限制了心理学的健康发展。

(四) 格式塔心理学

格式塔心理学 1912 年诞生在德国,后来在美国得到进一步发展。其创始人有

魏特海墨(M. Wertheimer, 1880—1943)、考夫卡(K. Koffka, 1886—1941)和苛勒(W. Köhler, 1887—1967)。“格式塔”是德文 Gestalt 的译音,意为“完形、结构、组织、整体”的意思。它代表了这个学派的基本精神和宗旨。格式塔心理学反对把意识分解为元素,强调心理作为一个整体、一种组织的意义。格式塔心理学认为,整体不等于部分的总和,部分相加不等于整体,整体先于部分而存在,并且制约着部分的性质和意义。例如由三条边、三个角构成的三角形,我们所知觉到的,并不是三条边和三个角相加之和,而是一个完整的三角形,即在三条边、三个角之外,另加了一层“完形”的意义。格式塔心理学在知觉、学习、思维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。格式塔心理学的研究为后来认知心理学的发展奠定了基础。

(五)精神分析学派

精神分析学派是奥地利精神病学家弗洛伊德(S. Freud, 1856—1939)创立的,是现代心理学中影响最大的流派之一。他的代表作主要有《梦的解释》、《精神分析新引论》、《精神分析纲要》等。

精神分析理论是以治疗精神病的医学临床实践经验为基础而形成的心理学理论,是从治疗精神病的需要出发,从变态心理的角度研究正常人的心理。弗洛伊德重视异常行为的分析,主张心理学应该研究无意识现象,并特别强调无意识在人整个精神活动中的重要作用。他认为,意识仅仅是人的精神活动断断续续的表层现象,是整个精神活动的很小一部分;无意识才是人的精神生活的主体,处于意识的深层。无意识是正在被压抑的或从未变成意识的本能冲动,它无时无刻不在影响着人的心理和行为;通过对失言、梦等的分析可以窥其一斑。

精神分析学派重视动机的研究和无意识现象的研究,开创了人格动力学和变态心理学的研究领域,对心理学的发展有着重要的贡献。但是,他们过分强调无意识的作用,把人的意识和无意识完全对立起来,甚至把它完全归之于本能的东西,这是极端片面的。

(六)人本主义心理学

人本主义心理学是由美国人本主义心理学家马斯洛(A. Maslow, 1908—1970)和罗杰斯(C. Rogers, 1902—1987)在20世纪50年代末60年代初创立的。人本主义高举着反对行为主义机械的环境决定论和精神分析无意识的性本能决定论的大旗,以“心理学第三势力”的名义登上了当代西方心理学的历史舞台,成为当代西方一种颇有势力的心理学理论。它以其独特的研究对象和方法,极大地影响了当代西方心理学的研究取向。

人本主义主张,心理学应当以正常人的发展为主要研究对象,心理学研究的首

要任务在于了解人,揭示人性的本质。人本主义心理学认为无论是行为主义还是精神分析理论在对人性的看法方面都存在着严重不足,都从根本上忽视了人与动物的区别,且两者主要是基于对动物或心理疾病患者进行的研究,因而不能正确认识和理解人性。人本主义心理学强调要以人为本,从整体上理解人的动机和人格,重视人性的发展、人的价值和潜能,相信人的意识具有创造性和无限发展的可能性。人本主义心理学要求最大限度地发挥人的潜能,让人不受限制地得到充分的发展。因为对每个人来讲,都有一种力求充分发挥自己的潜能、力争超过自己现有水平的需要;虽然每个人都会遇到环境和社会的各种阻挠和障碍,但我们的天性是趋向于实现自己的潜能。

人本主义观点扩大了心理学的领域,把从文学、历史和艺术的研究中得到的有价值的内容都包括了进来。心理学因而成为一个更加全面的学科。但是,人本主义理论不能用实验加以证明,主要依靠理论上的思辨和推测,其风格与自然科学研究截然不同,难免使人感到人本主义的理论方法是正确的,但从事实研究时在方法上却很困难。

(七)认知心理学

认知心理学与其他学派不同,不是由某个心理学家提出来的一套理论体系,而是在心理学研究的发展历史中,受众多因素影响而形成的一种思潮。认知心理学出现在20世纪初,到50年代后得到迅速发展。早期的认知心理学以瑞士心理学家皮亚杰(J. Piaget, 1896—1980)为代表。20世纪20~30年代,皮亚杰通过一系列精心设计的实验,揭示了儿童思维发展的规律。20世纪40年代末,由于各门学科迅猛发展,推动了信息论、控制论和系统论的诞生。“三论”对现代心理学特别是认知心理学产生了深远的影响,使得心理学在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发生相互作用的、积极的有机体。1967年,美国心理学家奈塞尔(U. Neisser)将当时的研究成果加以总结,写出了《认知心理学》一书,标志着现代认知心理学的正式诞生。

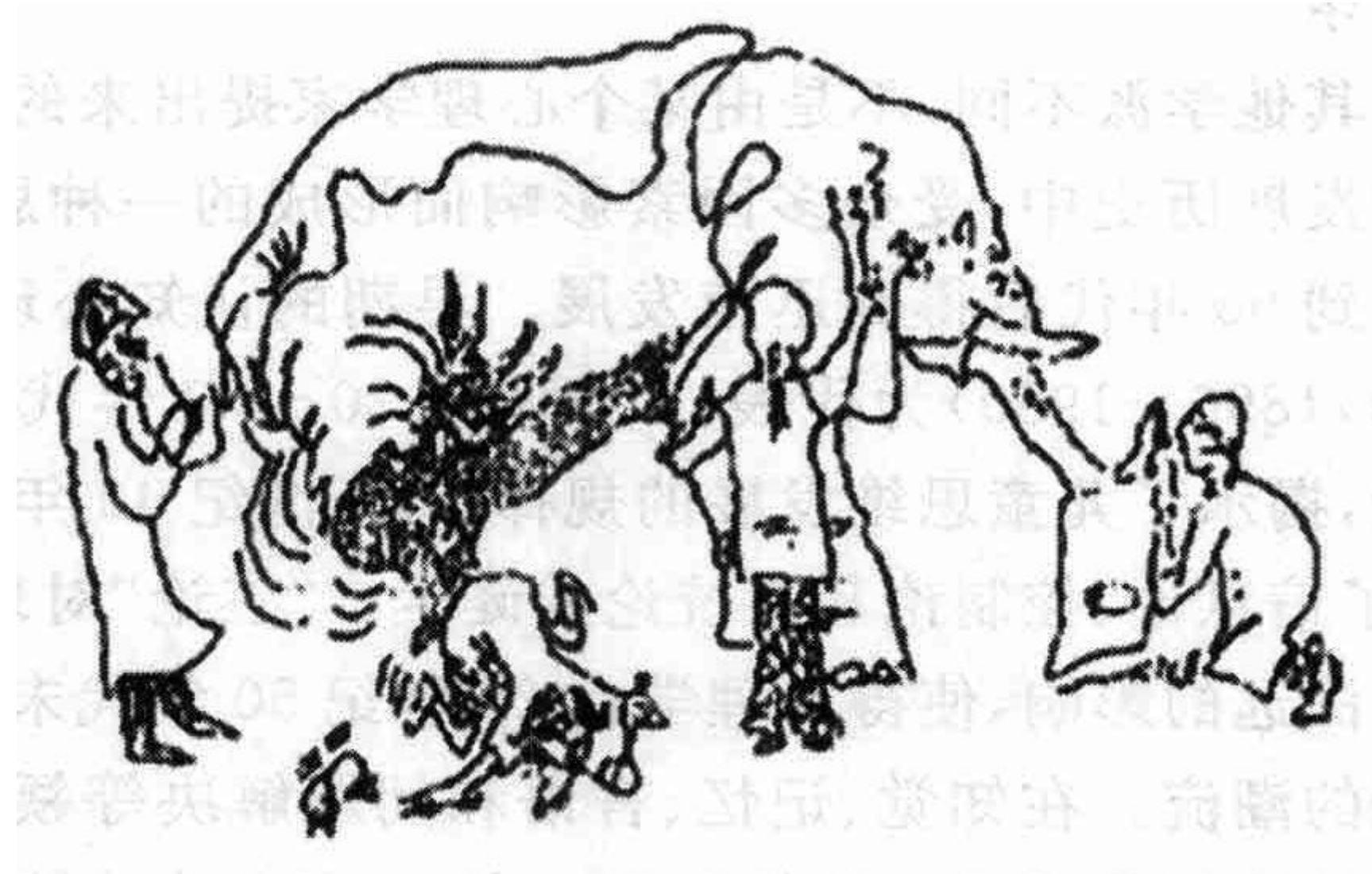
认知心理学认为心理学必先研究了解人对其周围世界如何认识,始能真正了解人的行为;“认知”一词则指感觉、注意、知觉、意识、学习、记忆、理解、思维等内在高级心理历程。认知心理学采用客观的和科学的态度来研究人的内部心理过程,把人脑看做一个信息加工系统,输入的信息以各种方式被选择和加工,并和记忆中已有的信息相对照、组合、变换和重新排列,信息的输出就依赖于内部加工过程的特性。

在计算机科学发展起来以后,认知心理学把人脑对信息的加工过程在计算机上进行模拟,提出了许多认知模型,并在人工智能方面取得了很大进展,因而促进了心理学的发展,也促进了计算机技术的进步。目前,认知心理学的研究越来越深入,逐渐与神经心理学和脑科学结合,产生了认知神经心理学。认知神经心理学主要研究认知功能的脑机制、认知与神经系统活动的关系、脑发育与认知功能的发展等。科学家们相信,只有揭示心理活动的脑机制,特别是认知功能的神经生物学机制,才能真正揭示脑的秘密,了解人的心理功能(如认知、情绪、意识和无意识等)的特点。认知神经科学的研究有望成为 21 世纪心理学发展的主流。

专栏 1-1

各派心理学的视角与局限

一个由四位知识渊博的心理学家组成的小组来看一只大象。他们的方法都是盲目的。一位精神分析学信徒径直来到大象的身后,看着这个选定的部位,解释大象的行为。行为主义者去敲大象的膝盖骨,被踢得老远,她只好坐在那里,为小象设计一个建设性的强化方案。认知心理学家开始哄大象做点儿什么,好确定它的发展阶段。人本主义者抚摸大象的耳朵,试图让大象相信它会飞。



心理学流派比喻图

(资料来源:EdLabinowicz. 杭生译. 思维、学习与教学[M]. 北京:人民教育出版社,1995:163—164.)

第三节 心理学的任务、门类与作用

一、心理学的任务

每门学科都有它的研究任务,或者说有它要解决的问题。心理学研究的最基本任务就是揭示心理现象的事实、本质、机制和规律。具体来说,心理学研究的任

务包括描述、解释、预测、控制和提高。

(一)描述

心理学研究的最基本的一项任务是报告什么真正发生了,即在质和量上确定心理现象的具体事实,主要解决人的心理现象“是什么”的问题。心理现象纷繁复杂,要对这样一个内容极为丰富的领域进行研究,首先要对行为进行精确的观察,按照不同的表现形式和特点把心理现象分解为不同的类型,并借助于语言文字、数字、公式、图画等客观地描述出来。正是有了科学的描述,人们对心理现象的认识不再感到无从下手了。

(二)解释

解释是对个体行为作进一步分析,探索某种心理现象产生的原因,揭示各种心理活动产生和发展的规律,主要解决人的心理和行为“为什么”发生的问题。在心理学的许多领域中,中心任务都是找到行为和心理过程的常规模式。心理学家希望发现行为是如何工作的。比如,为什么在出现意想不到的情景时,你会大笑?为什么一些人开始抽烟?为什么有的小学生在上课时,注意力经常不易集中?

心理学的解释通常承认大多数行为和心理受到一些因素的共同影响。这些因素主要包括两方面:第一,环境因素,如噪音、温度、社会文化、社会传统、人与人之间的关系等,这些因素通常在个体外部起作用;第二,机体因素,诸如基因构成、动机、智力水平、身体的健康状况和情绪状态等,这些因素通常在个体内部起作用。所谓探索心理现象产生的规律,实际上就是要查明这两方面的因素与心理变化和行为表现之间的确定关系。

(三)预测

心理学中的预测是对一个特定的行为将要发生的可能性和一种特定的关系将被发现的可能性的陈述。对某种特定行为之下的原因的精确解释,常常能让研究者对未来的行为做出精确的预测。例如,我们如果知道一个学生的一般潜力、学习策略和学习动机,就能较准确地预测这个学生在学校的学业成绩;如果相信你的同学是害羞的,我们可以有信心地预测,他在被要求和一个陌生人交谈的时候会感到不舒服。

(四)控制

控制就是通过一定的手段去影响人的心理与行为,主要是解决“怎样做”的问题。研究心理是为了有效地调控人的心理,使之利于社会、群体和个人的健全发展,这是心理学最核心的、也是最基本的任务。行为的预测必然伴随行为的改变和控制。控制意味着使行为发生或不发生——引发它,维持它,停止它,并且影响它的形式、强度或发生率。例如,心理学家根据一定的行为矫正理论,干预和改变学

生的行为以防止考试焦虑发生;教师在课堂教学中,通过创设一定的问题情境来营造一种学习气氛,从而激励学生的学习动机。

(五)提高

应用心理学家从事心理学研究的主要目的是提高人类生活质量。将心理学研究成果,应用到人类生活的各个层面,提出改善生活品质的建议,成为目前许多心理学家所努力的方向。比如运用心理学知识提高工作与学习效率,改正不良习惯,解除痛苦,充分发挥人的潜能等。

二、心理学的门类

心理学自从独立出来后,获得了迅速的发展,研究领域越来越广,逐渐演变出许多分支,成为一个具有庞大体系的学科。可以说,当今社会,心理学几乎渗透到人类生活的各个方面。下面从心理学的基础研究和应用研究两大方面简单介绍现代心理学的主要研究领域。

(一)基础心理学

基础研究也叫理论研究。在心理学中,基础研究的目的在于发现心理规律,建立系统理论。属于基础领域的心理学分支主要有以下这些。

1. 普通心理学

普通心理学是心理学中最基本、最重要的基础学科。它是研究正常人心理现象的最一般规律的科学。在普通心理学范围内,根据研究的不同方面还可以分感知觉心理学、记忆心理学、思维心理学、言语心理学、动机心理学、情绪心理学、个性心理学等。普通心理学的内容概括各个分支学科的研究成果,从中总结出心理学的最一般规律,为各个分支学科提供理论基础。因此,学习心理学首先应从普通心理学入手。在这个意义上,普通心理学又是学生学习心理学的入门学科。

2. 发展心理学

发展心理学是研究个体从受精卵开始到出生、成熟,直至衰老的生命全程中心身发生、发展的特点及其变化规律的科学。发展心理学包括婴幼儿心理学、儿童心理学、少年心理学、青年心理学、中年心理学和老年心理学,分别研究各年龄阶段的心理特点及其形成规律。

3. 实验心理学

实验心理学是以实验方法来研究心理和行为的规律的科学。它研究心理学领域中进行实验研究的原理、原则、设计、方法、技术和资料处理等内容。值得注意的是,实验心理学是沿用传统的名称,并不意味着其他领域的心理学研究不做实验。

4. 认知心理学

认知心理学研究人的高级心理过程,如记忆、语言、推理、信息加工、问题解决、



决策以及创造性活动等。人工智能是认知心理学中的一个重要课题。

5. 人格心理学

人格心理学研究人格结构、人格的形成和发展、影响人格形成和发展的因素,以及对人格特征进行测量和评估。人格心理学是临床心理学、心理咨询与指导等心理学分支的重要基础。

6. 社会心理学

社会心理学是系统研究社会心理和社会行为的科学。具体地说,它研究社会认知、社会动机、社会态度、社会感情、团体心理以及时尚、风俗、舆论、顺从、偏见、攻击性行为等社会心理现象的特点及其变化发展的条件和规律。

7. 变态心理学

变态心理学是研究和揭示心理异常现象的发生、发展和变化规律的一门科学。它研究人的心理与行为的异常表现,对心理异常的各种现象加以描述、分类和解释,而且还试图阐明其发生的原因和机制,从而为心理诊断和治疗提供依据。

8. 生理心理学

生理心理学是研究心理现象的生理机制的科学,主要研究各种感官的机制、神经系统特别是脑的机制、内分泌腺对行为的调节机制、遗传在行为中的作用等。

9. 比较心理学

比较心理学也叫动物心理学,它是研究动物行为变化的规律,以建立可解释动物行为的系统理论,并与人类心理相比较以探求人类心理如何演化而来的科学。

10. 心理测量学

心理测量学是以心理学和统计学为基础,专门研究心理测验的理论和方法的科学。包括设计评估人格、智力和多种能力的测验等。

(二) 应用领域

心理学的应用研究着重对社会生活中存在的心理问题进行探讨,寻求解决各种实际问题的方法和途径。心理学的应用领域极其广泛。可以不夸张地说,凡属人类的各种社会实践均涉及人的问题,都是心理学应用的领域。

1. 教育心理学

教育心理学是应用心理学中出现最早的分支学科。它研究教育情境中的各种心理现象,揭示教育与心理发展的相互关系,为教育和培养学生服务。教育心理学包括教学心理学、学科心理学、品德心理学、教师心理学等。

2. 管理心理学

管理心理学研究团体组织中的人事问题,包括人员的个别差异研究、人际关系与团体效能探讨、领导行为等,目的是促进组织发展,提高工作绩效。它包括行政

管理心理学、企业管理心理学、学校管理心理学等。

3. 医学心理学

医学心理学研究心理因素在疾病的发生、诊断、治疗、护理、预防中的作用,为人的保健事业服务。它包括病理心理学、临床心理学、治疗心理学、药理心理学、护士心理学等分支学科。

4. 工业心理学

工业心理学是应用于工业领域的心理学分支。它研究如何运用心理方法和成果解决工业或经济领域中产生的问题。其中,人事心理学研究如何安置合适的人做合适的工作;工程心理学研究人与机器的关系,使之协调、有效。

5. 商业心理学

商业心理学是研究商业活动中人的心理活动规律的科学。它研究商业人员的选择、培训和职业指导,以及消费者的动机、知觉和决策等。商业心理学包括消费心理学、广告心理学、旅游心理学等。

6. 司法心理学

司法心理学研究与司法活动有关的心理现象,主要包括在立法、刑事犯罪与诉讼、民事法律、社会治安管理、法制宣传及实现其他法律活动过程中的心理学问题。司法心理学根据不同的对象,又可分为犯罪心理学、改造心理学、诉讼心理学、侦缉心理学、审判心理学等。

7. 军事心理学

军事心理学是研究军事活动条件下人的心理活动规律的科学。它主要研究战斗时人的行为、士气、指挥员与士兵的关系、心理战,以及掌握军事技术和新式武器等方面的心理学问题。

8. 运动心理学

运动心理学研究人在体育运动、训练、竞赛活动中的心理特点和规律,为提高体育运动成绩服务。

9. 环境心理学

环境心理学研究环境对行为的影响,包括气温、声响、拥挤等对个人感受、行动甚至健康可能产生的影响。

除了上述几个比较重要的分支外,应用心理学还有劳动心理学、创造心理学、文艺心理学、健康心理学、交通安全心理学等分支,而且随着人类活动领域的不断扩大,应用心理学的分支还在继续增加。

心理学作为一种职业

作为大学的一个学科,心理学的声望正稳步提高,具有心理学学位的毕业生能够从广泛的职业中进行选择。

临床心理学家——从与学习困难儿童打交道到对艾滋病患者的咨询,临床心理学家运用各种技术手段对情绪和行为问题进行诊断和治疗。这通常是社区医生或医疗部门工作的一部分。

咨询心理学家——一般与个人或团体打交道。他们运用心理学理论帮助人们克服自己的问题和控制自己的生活。他们可能受雇于一般的医疗从业者、大型组织或企业,也可能自己开业。

教育心理学家——受聘于学校、医院、幼儿园或其他单位,诊断和解决学习困难以及社会情绪问题。他们或独立工作,或在当地机构工作。

健康心理学家——应用心理学原理促进更健康的生活。受聘于医院、健康研究机构、主管健康的当局和大学的院系。

职业或工业心理学家——在产业内工作,帮助选拔合适的应聘人员,开发培训项目,研究功效学,开发健康与安全策略及程序。

(资料来源:M.艾克森.心理学——一条整合的途径[M].阎巩固,译.上海:华东师范大学出版社,2000:2.)

三、心理学的作用

研究心理学的目的在于探明心理现象的规律,这在理论上和实践上都有重大意义。

(一)心理学的理论作用

1. 心理学的研究成果为辩证唯物主义提供科学的论据

心理学的研究对象与哲学基本问题息息相关。心理学研究揭示人的心理、意识与脑及客观世界的依存关系,不但有助于辩证唯物主义者科学地论证物质第一性、意识第二性,意识是高度组织起来的物质的产物以及意识是客观世界的反映等基本哲学命题,也是对一切宗教、迷信和唯心主义哲学的打击。因此,列宁曾高度评价心理学的作用,他把心理学列为“构成认识论和辩证法知识领域”^①之一。列宁还明确地指出:“心理学提供的一些原理已使人们不得不拒绝主观主义而接受唯物主义……”^②。

2. 心理学的研究对邻近学科的研究具有重要的意义

心理学的研究对邻近学科如自然辩证法、现代哲学、政治学、经济学、社会学、

① 列宁全集(第38卷).北京:人民出版社,1990:302.

② 列宁全集(第1卷).北京:人民出版社,1955:396.

教育学、管理学、逻辑学、伦理学、文学、艺术、法学和各科教学法等,也有一定的理论意义。因为这些学科和心理学一样都要研究人的心理,只不过研究的侧面有所不同。心理学的研究成果必然有助于它们深入认识各自的研究对象。

(二)心理学的实践作用

1. 心理学有助于解决人类各个实践领域中与人的心理活动有关的问题

任何实践活动都是人的实践活动,都是在人的心理活动的调节和支配下完成的,因此心理学直接渗透到人们的实践活动中,为人类各个实践领域服务。心理学可以在工农业生产、疾病治疗、军事国防、体育竞赛、人际交往等方面发挥作用,它的研究成果能使人们运用已发现的心理规律去预测和控制心理现象的发生和发展,从而提高各种实践活动的效率。

2. 心理学有助于提高教育教学质量

学校教育心理学为社会实践服务的一个重要领域。教师工作的对象是人,人是有心理活动的。处于发展中的学生不仅有自己心理活动的规律,而且也存在着个性心理差异和年龄阶段的心理特点。这些是搞好教育教学工作和进行因材施教的出发点,是教师提高工作效率的重要心理依据。在教师有计划、有目的、有组织的指导下,学生有效地掌握知识、技能并逐步形成良好道德品质。在此过程中,学生的感知、记忆、思维、情感、意志、动机、能力、性格等心理活动都在发挥着各自的作用。教师只有掌握学生心理活动的规律,准确地了解学生的心理发展水平和年龄特点,预见学生发展的前景,才能有针对性地选择恰当的教育教学内容,采取科学的教育教学措施,取得良好的教育教学效果。因此,作为未来的人民教师,师范院校的学生应该努力学习和掌握心理学知识。

3. 心理学的知识对自我教育也是很重要的

科学地理解心理现象有助于人们改进自己的学习方法,合理安排脑力工作;有助于认识自己人格品质的优缺点,自觉地发展积极的人格品质,克服消极的人格品质;有助于认识自己的不良情绪并对之进行调控,保证身心健康;等等。

第四节 心理学研究的方法

人的心理现象是最复杂的现象,也是最难以被人认识 and 理解的领域。只有以科学的观念和态度,采用科学的方法,才能了解和掌握心理现象背后的规律。

一、心理学研究的基本原则

(一)客观性原则

客观性原则是指在研究心理活动时,要遵照实事求是的精神,从心理现象依存的客观条件和外部活动的客观表现出发,对人的心理及其发展变化进行真实的表述与研究。这是心理学研究的根本指导原则,是研究科学性的基本保证。

心理学研究应特别重视客观性,这是因为心理现象是人的一种内在的主观活动,看不见,摸不着,研究心理活动往往需要在考察、测量行为的基础上加以推论与判定。由于每个人都有各自不同的心理体验与主观意志,研究者在研究过程中有可能把自己的心理体验或主观意志与观察到的心理活动或事实混淆起来,导致歪曲事实,陷入主观主义的境地。因此,在心理学研究中必须贯彻客观性原则,按心理现象的本来面目,真实、客观地考察人的心理活动,是什么就是什么,说明什么问题就说明什么问题,既不主观猜测,也不任意夸大或滥用。

(二)发展性原则

发展性原则是指以发展的观点去看待和研究人的心理活动。这是辩证唯物主义心理学中的一个重要原则。

人的心理活动是一种相对稳定而绝对变化的动态过程。由于个体受成长发育、知识经验、实践经历等因素的作用与影响,其心理经常处于运动变化之中,心理结构不断进行着改组和重建。所以,应以发展变化的观点去研究心理现象,不仅要看看其当前心理特点与状态,而且要预见其未来的发展。

(三)系统性原则

系统性原则就是按照系统、整体的观点,对人的心理进行多层次、多水平的系统分析与整体研究。

任何心理现象都是在复杂的普遍联系的关系中存在的,是在诸多因素的影响下发生的。各种心理现象之间也是相互依存、彼此紧密联系而构成人的完整的心理面貌的。所以,对心理现象的研究,要有系统的观点,从人的心理的整体性出发去研究。

(四)教育性原则

教育性原则要求心理学的研究要充分发挥促进学生的身心健康发展和提高教与学的质量的作用。这是教育过程中研究学生心理必须遵循的原则。

研究学生心理是为了更好地教育学生,而不是为研究而研究,因此,心理学不仅要研究客观的教与学的心理学规律,更要预测、控制和促进教与学的活动;不仅要在课题的选择上考虑其教育意义,而且要在研究方案的设计上和实际进行的过程中考虑对学生有良好的教育影响,绝不允许给学生的身心造成任何伤害。

二、心理学研究的方法

心理学研究除了要遵循上述基本原则外,还必须根据研究的具体内容和任务,选用有效的研究方法。心理学的研究方法很多,基本的研究方法有观察法、实验法、调查法、测验法等。

(一)观察法

观察法是在自然条件下,有目的、有计划地对被试表现心理现象的外部活动进行观察,从中发现心理现象产生和发展的规律的方法。例如,在教育教学过程中,教师通过学生的学习、劳动、游戏等活动,通过学生在课堂上、考试中的表现等情况的观察,可以了解学生的各种心理特点和变化。

观察法具有如下特点:①可以随时随地地观察与记录被观察者的心理与行为;②能搜集到被观察者不能或不便直接报告的资料;③由于是在自然条件下进行观察,被观察者的表现比较自然、真实、可靠;④无需被观察者配合,操作简便易行。但观察法也有缺陷:因为是在自然条件下进行,研究者只能被动地等待被观察者某种心理现象的自然出现,费时费力;不便于对观察得来的材料进行精确的分析,观察的结果难以进行重复验证等。观察法基本上是一种定性的方法,适合于描述性研究,在使用观察法时,要注意和其他方法相结合。

(二)实验法

实验法是指有目的、有计划地控制一定的条件或创设一定的情境,以主动引起或改变被试的心理活动,从而进行分析研究的方法。实验法的特点在于研究者可以通过条件控制引起他所需要了解的某种心理现象产生并反复出现。

实验法有实验室实验法和自然实验法两种形式。

实验室实验法是在特定的心理实验室中,借助各种仪器设备严格控制各种因素进行实验的方法。例如,研究室内光线的亮度对阅读效果有什么影响时,就可以采用这种方法。它一方面控制室内亮度的变化,另一方面测量在不同亮度下阅读的速度,通过对实验结果的分析,便可以找到最适合阅读的光线亮度。实验室实验法较适合于对人的心理过程的研究,用它来研究人的个性心理特征则有一定的困难。这种方法的优点是精确,可以数量化,但有可能因被试的心理紧张而影响到实验结果的真实性。

自然实验法也叫现场实验,是在实际生活情境中对实验条件作适当控制所进行的实验。例如,要研究小学一年级儿童普遍存在着的感知算式错误的原因,实验者在一个班里按一定的计划加强实验性训练,对另一平行班则不进行这种实验性训练,进行正常教学,对获得的材料加以整理和分析,就可以找出影响小学一年级儿童感知算式错误的原因。自然实验法既有对条件的控制,又有被试所熟悉的日

常生活条件,所以它兼有实验室实验法和观察法的优点。自然实验法多用于儿童心理学、社会心理学和教育心理学的研究。

(三)调查法

调查法是研究者根据事先拟定的调查提纲或问题直接访问被试并进行分析的方法。它通过访问、谈话、问答等方式来研究学生的心理。调查法的优点是能够在短时间内获得大量无法直接观察和实验的资料,使用方便,适合于探索、描述和解释各种性质的研究,故而被广泛应用于教育心理学或社会心理学研究中。这一方法的缺点是研究结果难以排除某些主、客观因素的干扰。为了进行科学的调查,得出恰当的解释,调查法提出问题应该清楚、明确、易于回答,不应模棱两可,也不应有暗示性。在使用调查法时,通常需要和其他方法配合使用,这样可以互相补充和检验。

(四)测验法

测验法又叫心理测验,是用标准化的量表来测量某种心理品质的方法。心理测验按测验的规模可分为个别测验和团体测验;按测验的目的可分为智力测验、成就测验、态度测验和人格测验;按测验形式可分为文字测验和非文字测验等。

测验法的使用具有很强的专业性,用标准化的量表来测量心理品质时应注意以下几点:①根据研究目的选用恰当的测量工具;②主持测验的人应具备使用测验的基本条件,严格遵照规定的实施程序进行测验;③应严格按测验手册上载明的方法记分和处理结果;④测验分数的解释应有一定的依据,不能随意解释。

除了上面介绍的基本方法外,心理学研究的方法还有产品分析法(对学生的作品如日记、作文、试卷、手工产品等进行分析),个案法(对被试在较长时间里进行连续了解,以研究其心理的发展变化)和教育经验总结法等。

需要特别指出的是,上述几种心理学的研究方法,各有其优缺点。由于人的心理现象的复杂性,因而在实际的研究工作中,通常不是单独使用某一种方法,而要根据研究的心理课题的需要综合运用几种不同的方法。只有这样,才能互相补充,取长补短,获得心理研究的科学效果。

小 结

心理学是以科学的方法研究人的行为和心理活动规律的科学。心理现象可分为个体心理和社会心理,个体心理包括心理过程与个性心理两个方面;心理现象还分为个体意识和无意识。

科学心理学诞生于1879年。在这之后一百多年的发展历史中,心理学取得了

长足的进步,构造主义、机能主义、行为主义、格式塔心理学、精神分析学派、人本主义、认知心理学等理论流派先后出现,基本构成了现代心理学发展的历史线索。心理学的研究领域也越来越广,逐渐演变出许多分支,成为一个具有庞大体系的学科。在心理学的诸多分支学科中,有些继续着重基础的实验研究和理论探讨,有些则走向实际应用,在社会实践的不同方面发挥重要作用。

心理学研究的基本任务就是揭示心理现象的事实、本质、机制和规律。具体表现为:在适宜的水平上客观地描述行为,解释产生行为的原因,预测行为何时会发生,以及控制行为以提高生活质量。

研究心理学有重要的理论和实践意义。在理论上,心理学的研究成果为辩证唯物主义提供科学的论据。在实践上,心理学有助于指导不同领域的实践活动,引导人的心理健康发展。学校教育心理学为社会实践服务的一个重要领域,心理学有助于提高教育教学质量,教师必须努力学习和掌握好心理学知识。

心理学研究必须有科学的态度和方法。客观性、发展性、系统性、教育性是心理学研究的基本原则,观察法、实验法、调查法、测验法是心理学研究的基本方法。

思考题

1. 心理学研究什么? 人的心理现象有哪些方面?
2. 现代心理学的主要派别有哪些?
3. 结合教师专业的特点,谈谈师范生学习心理学的重要意义。
4. 心理学的基本任务是什么?
5. 心理学有哪些学科分支? 它们在人类生活中有什么作用?
6. 心理学有哪些主要的研究方法? 这些方法的特点是什么?

实践链接

阅读以下材料,并结合社会生活实际,分析心理学研究对个人生活和社会生活同时具有的潜在影响。

一份影响最高法院判决的心理学研究证词

1954年,美国最高法院对布朗与托皮卡教育委员会的案件宣布了一项判决,判定将黑人和白人儿童分隔在不同的学校就读是非法的。最高法院的这项判决在不小程度上受到了心理学家和其他社会科学家所提出证据的影响,他们就种族隔离对黑人学龄儿童的心理伤害进行了大量研究。下面就是心理学家肯尼斯·克拉

克(Kenneth Clark)给出的对布朗案件产生极大影响的证词——克拉克报告了他对一群黑人幼儿的研究:

我在你们的要求下,于上个星期四和星期五制定了这些测验,并对Scott's Branch 小学中的儿童,特别是那些低年级的群体进行了测试。我使用了我告诉你们的方法——黑人和白人玩具娃娃——它们除了肤色以外在其他方面都是一模一样的。我把画有这些娃娃图像的纸与娃娃一起呈现……

我把娃娃呈现给他们,并按顺序询问他们以下问题:“指给我看你最喜欢的或者你最想玩的那个娃娃”;“指给我看那个‘漂亮的’娃娃”;“指给我看那个看上去‘不好’的”……

我发现,在我测试的6到9岁之间的总共16个儿童中,有10个选择了白人娃娃作为他们偏爱的或最喜欢的。他们中的10个也认为白人娃娃是“漂亮的”娃娃。而且,我认为你们必须注意,这两个娃娃除了肤色外其他任何方面都一模一样的。这16个儿童中的11个选择了棕色的娃娃作为看上去“不好”的娃娃。这与以前我们测试300多个儿童得到的结果是一致的,我们将此解释为,黑人儿童早在6岁、7岁或8岁时就已经接受了关于自己种族的负面刻板印象……

我不得不做出的结论是,克拉伦敦(Clarendon)郡的这些儿童和其他在他们所生活的社会中从属于明显劣等地位的人一样,在其人格发展过程中的确受到了伤害;他们个性中的不稳定性是明显的,我认为每个心理学家都会接受这样的解释,并且对这些现象做出同样的解释。

你能看出为什么这份证词——一份来自心理学研究的直接叙述——对最高法院和国家对于种族隔离所付出的心理代价的理解产生了多么巨大的影响。

(资料来源:理查德·格里格、菲利普·津巴多.心理学与生活[M].王垒,王甦,等译.北京:人民邮电出版社,2003:2.)

参考文献

1. 彭聃龄.普通心理学(第3版)[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 理查德·格里格,菲利普·津巴多.心理学与生活[M].王垒,王甦,等译.北京:人民邮电出版社,2003.
3. 蔡笑岳主编.心理学(第二版)[M].北京:高等教育出版社,2007.
4. 全国十二所重点师范大学联合编写.心理学基础(第2版)[M].北京:教育科学出版社,2008.

第二章 心理的实质

本章要点:

- ①辩证唯物主义与唯心主义的心理观
- ②心理是脑的机能
- ③心理是客观现实的反映
- ④人的心理是在实践活动中发生发展的

问题情境:对大脑的困惑

德籍数学家和物理学家阿尔伯特·爱因斯坦(1879—1955)把他的大脑捐赠给了科学。他死后,研究者们采取各种方式对他的大脑进行了测量——从测量重量到其特定部位的尺寸,以对他的天赋及其脑部特征和智力之间的关系做出分析。也曾出现过很多令人吃惊的断言,比如说拥有较大的脑叶的人智力比较高。毫无疑问,爱因斯坦是个大智者,但他也不是在每一方面都极具天赋。比如说他的方向感就较差。那么他的大脑是由什么组成的呢,针对总的智力而言,几乎不能从大脑解剖学中找到原因。对爱因斯坦大脑的测量反映出智力和个性之间并没有什么联系。如果今天他仍健在,诸如脑功能测试器的高科技就能够告诉我们更多有关他的大脑如何工作的知识,研究者们仍在对爱因斯坦的大脑问题发表论文,但是可以清楚知道的是,那些神经科学家和解剖学知识对于理解大脑是如何工作的作用仍很有限,尤其是那些神经科学家并没有细致理解大脑各部分的功能和关联。

(资料来源:[英]姬特·贾艾斯.神经心理学[M].哈尔滨:黑龙江科学技术出版社,2007:9.)

第一节 科学的心理观

作为心理学研究对象的心理现象,虽然是在人的各种活动中发生发展的,是每个人都体验过或正在体验着的、非常熟悉的现象,但是,心理现象究竟是怎样产生

的,心理现象的产生是否有专门的器官,心理现象同物质现象的关系怎样,也就是说,心理的实质是什么,是一个非常复杂的问题。人们为了寻求这个问题的答案争论了几千年,产生了许多关于心理实质的不同观点,形成了两种对立的心理观,即唯物主义心理观和唯心主义心理观。

一、唯心主义心理观

唯心主义心理观认为心理是不依赖于物质而独立存在的,心理是第一性的,物质是第二性的。

我国古代的思想家们就对神形问题,即心与身的关系展开过激烈的争论。战国时代的孟子说:“万物皆备于我”;明代的王阳明说:“天下无心外之物”、“天地万物皆在吾心之中”,认为心理是世界的本源,心是万物和宇宙的主宰。

一些人甚至认为心理是“灵魂”寄附在肉体器官内的表现,人的各种心理现象都是灵魂活动的结果,灵魂是世界的本源,灵魂独立于宇宙而存在于某一“空间”中,当人降生之后,他就驻入人体,当人死亡时,灵魂就脱离肉体回到它来的那个“空间”。古希腊哲学家柏拉图就是这种观点的代表,他认为在物质世界之外,还有一个由灵魂组成的“理念世界”,在“理念世界”里人们已经获得了一切知识,只是在投胎人世之时,由于肉体的污浊而遗忘了,因此,人的认识、智慧只不过是灵魂在“理念世界”所获得的知识的回忆。这种把心理看成是脱离物质的、虚无缥缈的、灵魂的产物的观点,是唯心主义的观点。

唯心主义的心理观将心理看做世界的本源,把世界的万事万物看做心理的产物,给心理罩上了一层神秘的面纱,甚至将心理同封建迷信联系在一起,是没有科学根据的。因此,唯心主义心理观并没有也不可能真正揭示心理的实质,只是对心理的产生做了一些虚幻的、毫无客观依据的猜想而已,它对心理与物质现象关系的认识是错误的。同唯心主义心理观相反的是唯物主义心理观。

二、唯物主义心理观

唯物主义心理观认为心理的产生有赖于物质的存在,物质是第一性的,心理是第二性的,心理是由物质派生出来的。

早在战国后期,荀子便提出了“形具而神生”这一唯物主义观点;南朝唯物主义哲学家范缜在《神灭论》中就提出于“神形相即”和“神用形质”的观点,肯定了“形存则神存”、“形谢则神灭”的观点,为正确地认识心理与物质的关系奠定了基础。

唯物主义心理观肯定了心理产生于机体的某一特定器官,心理是某种器官的一种机能。但心理究竟产生于哪一种器官呢?在对这一问题的认识过程中,又产生了许多不同的观点,归纳起来有三种具有代表性的观点:

第一种观点认为产生心理的器官是心脏。在古代,由于科学技术的落后,人们

看到动物或人类由于失血过多而造成昏迷、神志不清或死亡,而推断心脏是产生心理的器官。我国古代哲学家孟轲认为:“心之官则思,思则得之,不思则不得也”,把心脏看成思考的器官。这种观点至今在汉语言中还留有痕迹,如:“胸有成竹”、“心中有数”、“计上心来”、“心爱”、“心想”、“心烦”、“心疼”,等等。在汉字中几乎所有表示心理活动的字都带“心”旁,如“思、情、意、恶、恨、感、惧、怒”等。古人把心理与心脏的活动联系在一起,认为心理是心脏活动的结果。

第二种观点认为产生心理的器官是肝、胆、脾。认为心理是由肝、胆、脾分泌出来的。人们常说“胆子小”、“发脾气”、“动肝火”,等等,就是受这种观点的影响。

以上两种观点虽然都将心理看做物质——心脏、肝、胆、脾活动的结果,属于唯物论,但对产生心理的器官的看法是不符合事实的,是错误的。

第三种观点认为产生心理的器官是脑。随着医学的进步,人们逐步增强了对脑的认识,把心理的产生与脑的活动联系起来,认为脑是产生心理的器官。我国明代著名医学家李时珍在《本草纲目》中,就明确地做出了“脑为元神之府”的论断。当时的著名医学家喻嘉言、金正希等也都指出:“脑之上为天门,身中万神集会之所”,做出了“神不在心而在脑”、“人之记性在脑”等正确的诊断。清代的医学家王清任在《医林改错》的《脑髓说》一篇中指出“灵机、记性不在心,在脑”的科学论断。

经过实验发现,人在睡眠和醉酒时,其心脏活动并无异常,但精神状态却大不相同。生理心理学的许多研究证明,当脑的某部位受损伤时,相应器官的活动受阻。比如:大脑皮层的额叶受损,人的活动便失去了方向性,任何偶然的诱惑性情况都会引起其不正确的行为;大脑皮层的顶叶受损,人的活动便失去了均匀性,甚至不能停止已经开始的活动,直到精疲力竭为止;大脑皮层的枕叶受损,人的视觉便会发生障碍甚至失明等等。又如:“无脑儿”,没有正常的脑髓,也就没有正常人的心理活动。

关于“裂脑人”的研究同样说明了脑对心理机能的影响。“二战”中,美国士兵约翰因头部受伤而成了严重的癫痫病人,医生无可奈何为他切断了连接大脑半球的胼胝体,结果,他的病不再发作了,但精神却失常了,吃饭时,他一只手把饭碗推开,另一只手又把碗拉回来。美国加州理工学院的生物学教授罗杰·斯佩里博士闻讯后,给约翰做了一系列实验。将一张年轻女人照片的左半部和一张小孩照片的右半部,拼成一张照片,采用特殊方法,使照片的左半部置于约翰的左半视野,右半部置于右半视野。斯佩里要他指出他看见了什么?结果,他手指年轻女人,口中却果断地说:“一个小孩!”斯佩里的研究证明了约翰的大脑两半球隔离开来后,他的思维发生了分裂,在一个人身上出现了完全不同的两种思想、两个精神。裂脑人的左右半球互不通信息,行动不配合。一个半球得到的信息,另一个半球就接收不

到。左半球获得的信息,裂脑人能用语言表达出来,而右半球得到的信息,却有口说不出。这是因为右半球的信息传不到左半球,而右半球本身没有言语功能。

斯佩里长期潜心“裂脑人”的研究,初步揭开了人脑两半球功能,并获得 1981 年诺贝尔奖。他的实验引起了热烈的讨论,进一步推动了科学工作者对大脑进行新的探索,也更有力地说明了没有头脑的思维是不存在的,人的心理活动与脑密切相关。

以上科学论断和研究结果足以说明,心理与脑的活动是直接相关的,产生心理的器官是脑。脑是心理的器官,心理是脑的机能;心理是脑对客观现实的反映。这是辩证唯物主义的心理观,它既同唯心主义观点相对立,又同旧唯物主义观点有严格区别,它是关于心理实质的唯一正确的观点。

第二节 心理是脑的机能

脑是心理的器官已成为科学的结论,那么脑是怎样产生心理的呢?脑作为神经系统的组成部分,具有复杂的结构和特殊的机能,我们只有从不同水平、不同角度了解神经系统的结构和机能,才能进一步理解脑产生心理的活动过程。

一、神经系统的结构与机能

(一)神经元的结构及机能

神经系统是由无数神经元构成的,神经元是神经系统的基本单位,又称为神经细胞。人脑神经元的数量大概在 100 亿以上。神经元由细胞体和细胞突起两部分组成。细胞体由细胞核和细胞质构成,其形体大小不一,多数呈星芒状、锥体形和圆形。细胞突起由树突和轴突构成,树突和轴突都是由细胞体发出的。树突,形状如树的分支,一般较短而且有许多分支,其作用类似电视的接受天线,负责接受刺激,将神经冲动传向细胞体。轴突较长,一个神经元只有一根轴突,其周围有髓鞘,轴突的末端分成许多小枝,称为轴突末梢。轴突的功能是将神经冲动从细胞体传出,到达与它联系的各种细胞(图 2-1)。

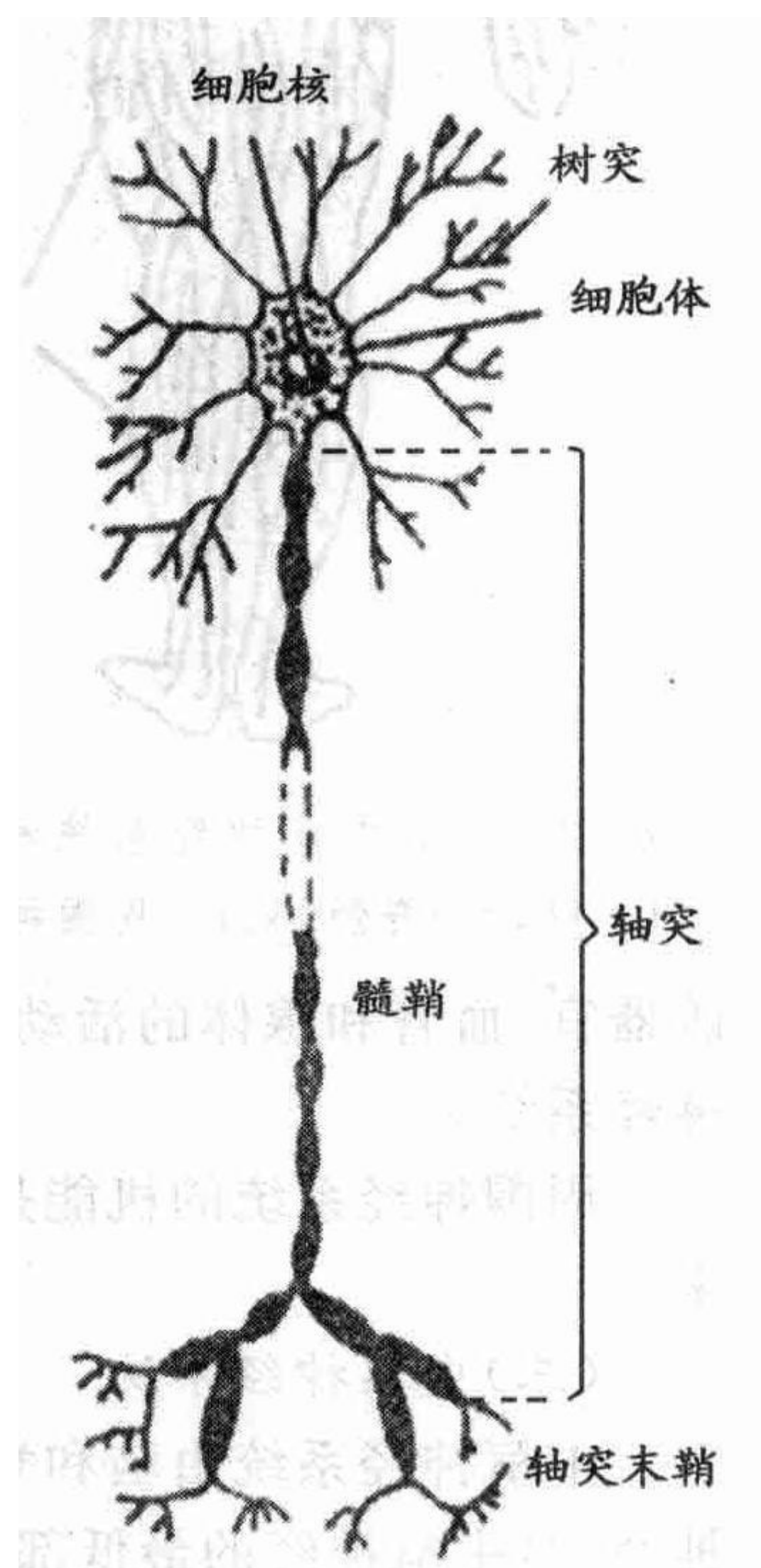


图 2-1 神经元

神经元通过树突接受外界的刺激,将神经冲动传递给细胞体,经过细胞体整合后由轴突将信息传达到与之相联系的各种细胞,因此,神经元具有接受和传导神经冲动的功能。

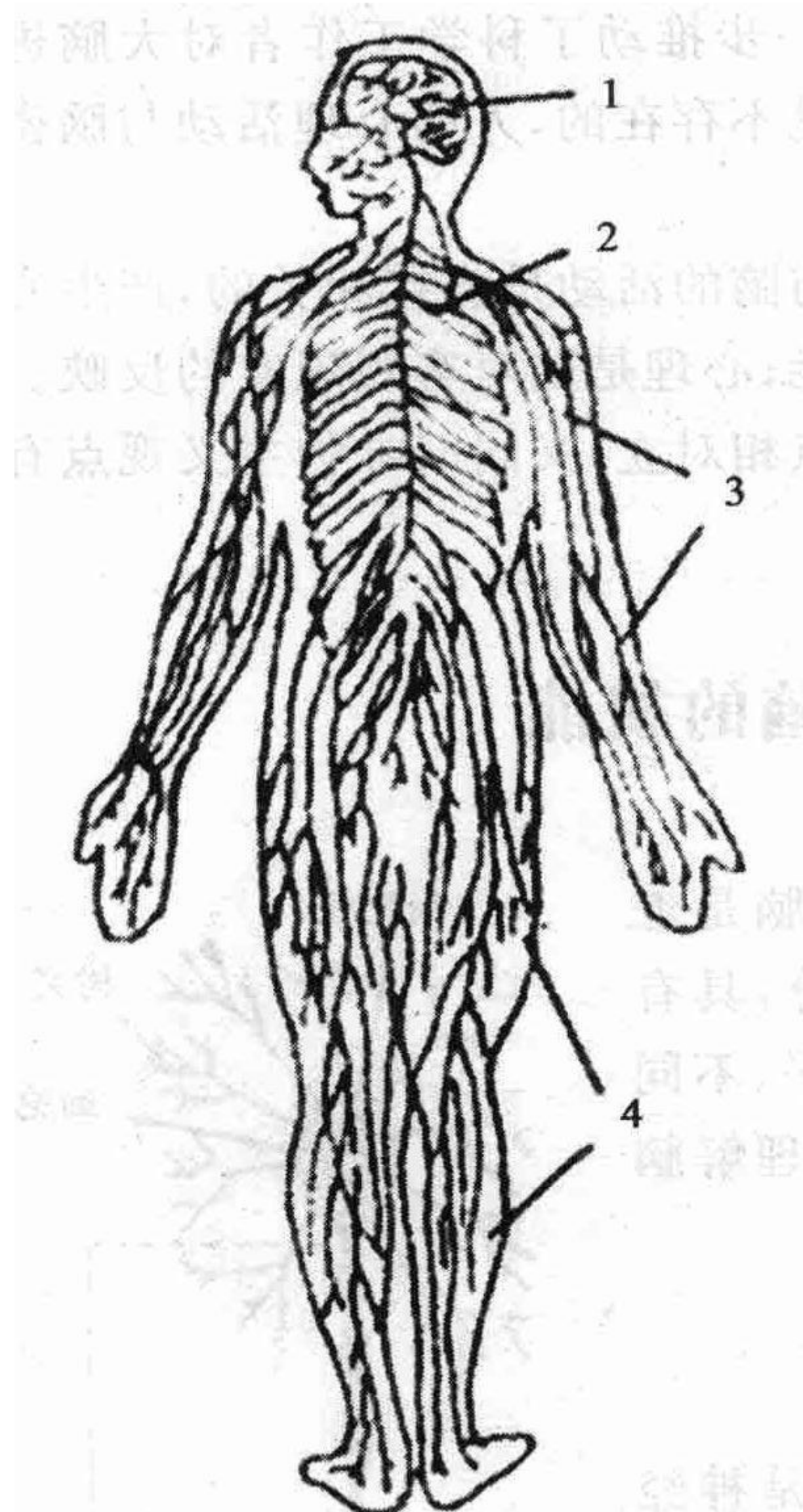


图 2-2 人的中枢神经系统和周围神经系统
(1—脑,2—脊髓,3、4—周围神经系统)

脏器官、血管和腺体的活动。植物性神经的活动是自律的、不随意的,故称为自主神经系统。

周围神经系统的机能是使中枢神经系统与全身的感觉器官和效应器官联系起来。

(三) 中枢神经系统

中枢神经系统由脑和脊髓构成(图 2-2)。脊髓位于脊柱内,上接脑,外连周围神经,是中枢神经的最低部位。脊髓的基本机能是把由感觉神经元传来的神经冲动直接地传导到效应器官,完成简单的反射活动,是脑与周围神经之间的传导通路。

一个神经元与另一个神经元彼此接触的部位,叫做突触。所谓突触是指一个神经元的轴突末梢同另一个神经元的细胞体或细胞突起的接触部位。一个神经元不能单独执行神经系统的机能。神经元之间的联系与信息有选择的传递是通过突触完成的,借助突触,使神经系统的各部分发生联系,使神经系统成为一个有机的整体,以调节机体的活动。突触有三种类型:轴突—胞体式突触、轴突—树突式突触和轴突—轴突式突触。

(二) 周围神经系统及机能

神经系统分为周围神经系统和中枢神经系统。

周围神经系统由脑神经、脊神经和植物性神经构成(图 2-2)。脑神经主要分布在头部和面部,有 12 对,主要管理头部和面部的感觉和运动。脊神经主要分布在躯干和四肢,有 31 对,主要管理躯干和四肢的感觉和运动。植物性神经分布在内脏、血管和腺体中,支配全身内

脏器官、血管和腺体的活动。植物性神经的活动是自律的、不随意的,故称为自主

神经系统。

周围神经系统的机能是使中枢神经系统与全身的感觉器官和效应器官联系起

来。

(三) 中枢神经系统

中枢神经系统由脑和脊髓构成(图 2-2)。脊髓位于脊柱内,上接脑,外连周围神经,是中枢神经的最低部位。脊髓的基本机能是把由感觉神经元传来的神经冲动直接地传导到效应器官,完成简单的反射活动,是脑与周围神经之间的传导通路。

脑是神经系统的核心部位,它位于颅腔内,人脑的重量占全部中枢神经系统的98%,平均重量为1400克。女性脑重略轻于男性。从绝对质量看,象脑比人脑重3倍,但从相对质量(脑重与体重的比值)看,人脑比象脑重得多。从个体发展过程来看,新生儿脑重390克,9个月时脑重660克,2.5~3岁时脑重900~1000克,7岁时脑重1280克,12岁时接近成人。由此可见,脑重与心理发展是相关的。

脑由脑干、小脑和大脑构成。脑干包括延脑、桥脑、中脑和间脑。其中间脑又包括丘脑和下丘脑(图2-3)。由于神经系统各部分的机能不同,一般来说,处于有机体部位越高的部分,其机能也越高级;处于机体部位越低的部分,其机能也越简单。大脑部位最高,其机能最高级;脊髓的部位最低,其机能最简单。同时,低级部位的活动要受高级部位活动的控制和调节。这样,中枢神经系统可以分为低级中枢神经系统(脑干、小脑)和高级中枢神经系统(大脑)。

延脑:在脑干最下端,后下方接脊髓,背侧为小脑所覆盖。延脑是心跳、呼吸、血管运动、咀嚼、吞咽、胃肠运动、排泄等活动中枢,对维持生命有极为重要的作用,所以,又称为“生命中枢”。

桥脑:位于延脑与中脑之间,连接小脑两半球。主要机能是调节肌肉紧张和某些内脏活动。

中脑:位于丘脑底部,是视觉、听觉的低级中枢,主要机能是调节身体姿势和随意运动。

间脑:位于大脑半球下部,大部分为大脑半球所覆盖并与两半球紧密连接。间脑由丘脑和下丘脑构成。丘脑呈椭圆形,斜卧在中脑和纹状体之间,结构十分复杂。除嗅觉外,一切感觉纤维束到达大脑皮层前,都在丘脑由突触接替,是中枢神经系统的重要“传入转换站”,是皮层下的感觉中枢。下丘脑位于丘脑下方,视交叉后面,它调节内脏的活动和体内物质代谢,保持体内环境的恒定,它与情绪反应有密切关系。

小脑:位于大脑后下方,脑干背面,分为左右两个半球,其表面是小脑皮质。来自全身的信息、特别是来自躯干和四肢以及内脏的信息都到达小脑皮质。小脑的主要机能是协调骨骼肌肉的活动、保持身体平衡。

大脑:位于脑干和小脑之上,是脑和整个神经系统的最高部位。大脑分为左、

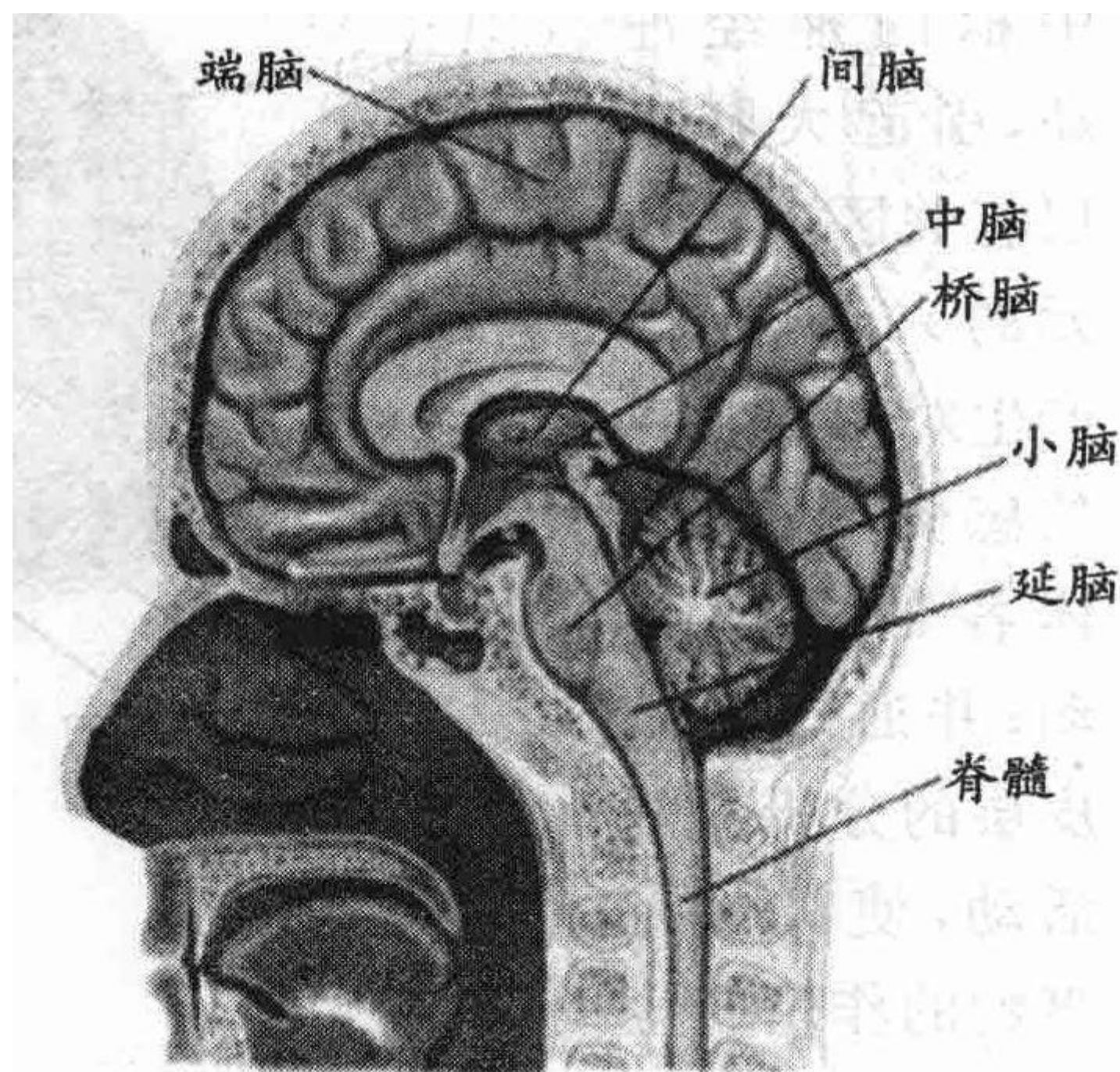


图2-3 大脑各部位图

右对称的两个半球(左半球主管语言、数学、思考分析、抽象与逻辑思维;右半球主管音乐、绘画及空间关系的鉴别)。两半球之间有胼胝体连接,大脑两半球的表面由平均为 2.5 毫米厚的灰质覆盖着,这层灰质被称为大脑皮层(或皮质),大脑皮层可以按照神经细胞的形状、大小、排列方式不同分成六层,大脑皮层的展开面积为 2200~2600 平方厘米,纵横折叠成球形窝在颅腔内,使皮层表面凹凸不平,凸出的部分称为“回”,凹陷的部分称为“沟”或“裂”,以主要的沟(中央沟、顶枕裂、外侧裂)为界,把大脑皮层分成 4 个叶——额叶、顶叶、枕叶、颞叶(图 2-4)。

大脑是产生心理的主要器官,大脑的主要机能是接受下级中枢的神经冲动,引起大脑皮层有关区域神经元的兴奋,于是产生对特定刺激的感觉,管理身体各部分的活动;并通过大脑皮层的分析器的活动,使机体对事物的作用产生知觉、联想、估价

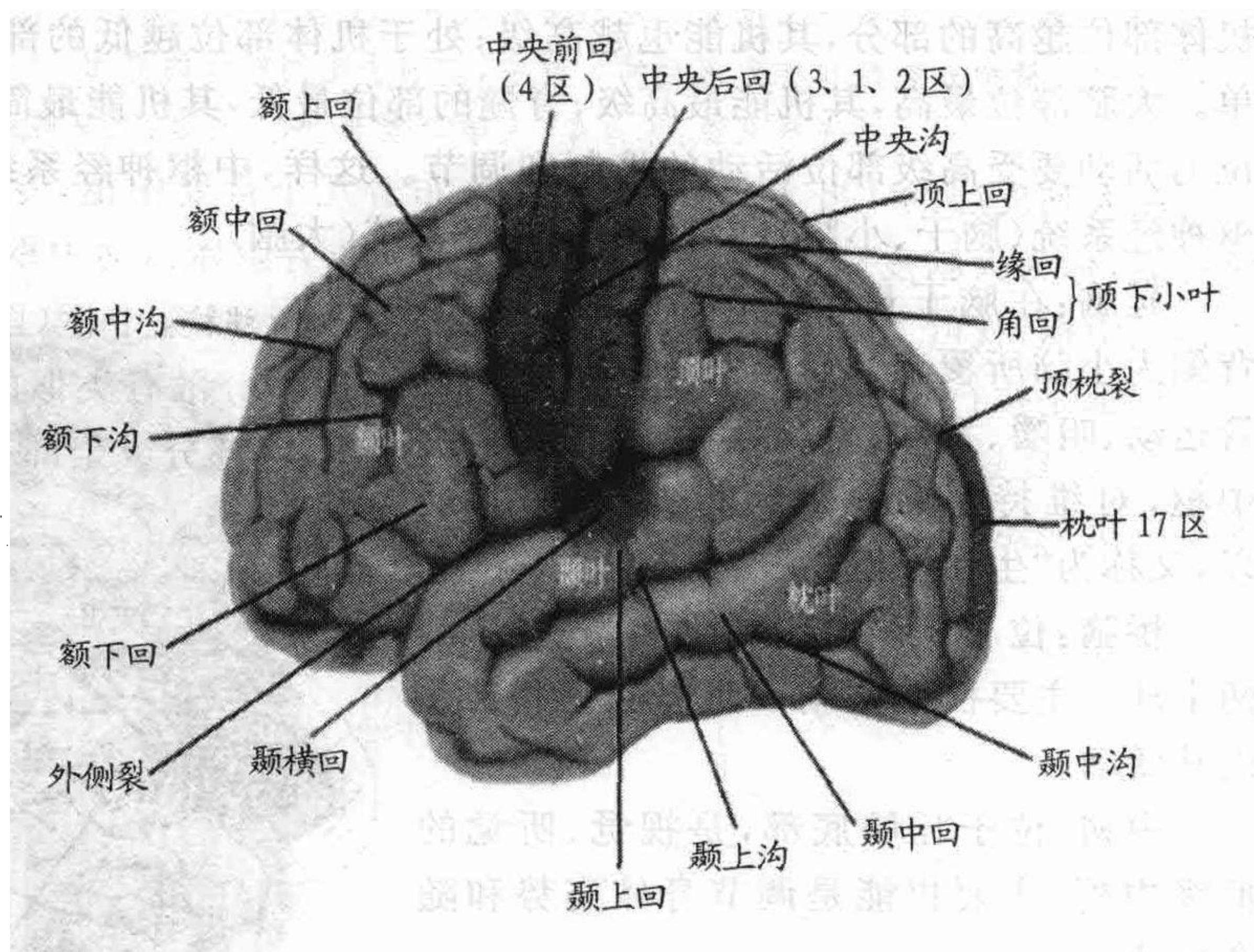


图 2-4 大脑外侧面

以及发出行动的指令;通过大脑的分析、综合活动,使感觉器官接受的信息传到中枢之后,中枢能依据信息的意义主动去调节感受器,以便有选择地或更有效地去了解这些信息,同时从中枢传出的指令引起效应器的运动后,这种动作的状况也会反馈给中枢,以便中枢依据其有效性对运动作进一步的调节,使机体的活动更加准确和精细。

专栏 2-1

与左利手相关的事件

从 20 世纪 90 年代开始,人们发现生活中有许多现象与左利手相关联。例如,孤独症、精神分裂症和智力落后的人群中,左利手所占比例比正常情况下大;脑的一侧化异常即语言中枢位于右脑或两脑都有的人,大多数是左利手。这些现象虽然不很明显,但引起一些对左利手看法

上的混乱。尤其引起人们注意的是哈利本(Diane Halpern)和柯润(Stanley Coren)于90年代初期指出手的一侧化优势与寿命有关。他从5000人的样本中发现左利手所占的比例随年龄增大而减小,在20岁时为13%,30岁时为5%,到80岁时只占1%。这一个惊人的与死亡率有关的发现,迫使他继续研究下去。他在近1000份的死者调查结果中,将男女分开,以左利手和两手混用合为一组与右利手组做比较,结果发现,左利手和两手混用组男人的寿命短10年,女人的寿命短5年。如何解释呢?他提出两个最重要的因素,一是左利手容易出事故,因为社会上的一切器械都是为右利手准备的,如安全杠、制动闸等的安装对他们很不利;二是左利手可能与他们在出生时受到神经损伤如早产、难产、缺氧有关,使得他们容易受到影响寿命的各种伤害。与此观点相一致,后来许多研究也发现左利手的人有出生时不顺利的经历。这个理论正好也解释了在孤独症、精神分裂症和智力落后的人群中,左利手比例较大的原因。

(资料来源:张厚粲.大学心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2001.)

在大脑皮层的4叶上,相对集中地分布着几个重要中枢,专司一定的生理、心理机能,称为大脑皮层机能定位区。额叶上分布着躯体运动中枢;顶叶上分布着躯体感觉中枢;枕叶上分布着视觉中枢;颞叶上分布着听觉中枢(图2-5、图2-6)。这些中枢都是执行相应功能的核心部分,其他区域也分散有类似的功能。当某一区域受损后,经过适当的治疗和锻炼,其他区域可以起部分或全部补偿作用,因此,大脑皮层机能定位区是相对的。

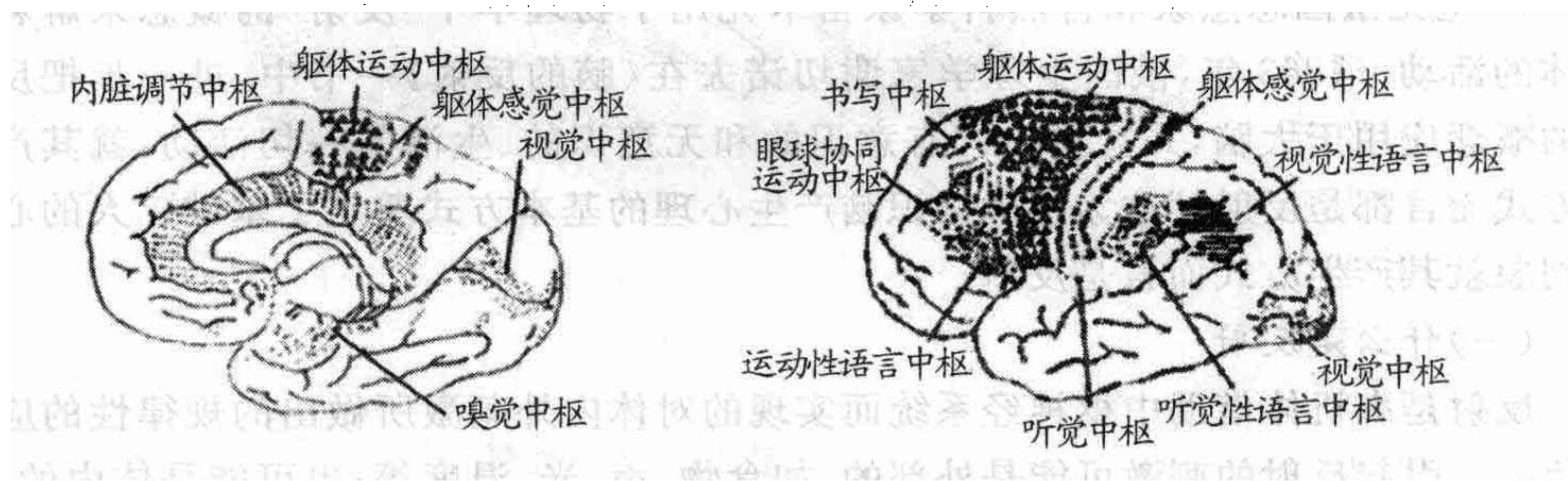


图2-5 大脑皮质重要中枢(外侧面) 图2-6 大脑皮质重要中枢(内侧面)

大脑如此复杂的结构和特殊的机能决定了大脑在人的心理活动,尤其是高级心理活动中起着至关重要的作用。

专栏 2-2

脑科学的基本目标

脑科学研究涵盖了所有与认识脑和神经系统有关的研究,只要研究是了解有关正常神经系统的活动,或与认识、改善神经系统的异常和病理状态有关,均属于神经科学或脑科学的范畴。

现代脑科学的基本目标:

1. 揭示神经元之间的连接形式,奠定行为的脑机制的结构基础。神经元间的连接方式极其复杂,极其精细,正是这些连接所构成的神经回路成为脑功能的基础。

2. 阐明神经活动的基本过程,如神经元的兴奋过程、信号的传导、信号经突触的传递、信号对靶细胞的调剂等。

3. 鉴别神经元的细胞生物学特性。神经细胞虽与其他细胞有许多共同的特性,但它们在感觉信息传导、信息长距离传输、对来自其他细胞信号的反应,以及修饰其靶细胞活动方面有特殊作用,因此拥有许多高度特化的功能。

4. 认识各种功能的神经回路基础。了解神经元怎样组成回路,不同神经元信号间如何相互作用,如何通过信号的串行性处理和并行性处理实现完整的信息处理,乃至神经回路如何与生理功能相关,这些都是揭示脑的秘密的重要环节。

5. 揭示脑的高级功能机制。对脑的高级功能的研究构成脑研究中非常特殊的一个方面。问题的实质是,我们必须去揭示由大量神经元(可能处于不同脑区中)组成的功能系统的设计原理。从某种意义上来说,这是脑科学的长远目标。

6. 阐明神经系统疾患,从病因、机制去探索新的治疗手段。这既是脑科学的一个基本研究内容,又是这门学科的重要应用性目标。

7. 开拓更广泛的应用前景。除了对神经和精神性疾患的诊断、治疗所作的贡献之外,对计算技术和人工的发展,脑研究具有不可替代的重要作用。

(资料来源:杨雄里.脑科学的现代进展[M].上海:上海科技教育出版社,1998.)

二、中枢神经系统的活动方式

17世纪法国思想家和自然科学家笛卡儿用了物理学中“反射”的概念来解释人体的活动。1863年,俄国生理学家谢切诺夫在《脑的反射》一书中,进一步把反射的概念应用于大脑,并且指出:“有意识的和无意识的、生活的一切活动,就其产生方式而言都是反射。”这为正确认识脑产生心理的基本方式奠定了基础。人的心理现象就其产生方式而言是反射。

(一)什么是反射

反射是有机体借助中枢神经系统而实现的对体内外刺激所做出的规律性的应答活动。引起反射的刺激可能是外部的,如食物、声、光、温度等;也可能是体内的,如肠胃运动、某内脏器官活动的变化等。对于刺激的回答可能是肌肉收缩从而产生身体运动;也可能是腺体的活动从而导致分泌唾液、胃液、胆汁、汗液、眼泪或各种激素。从简单的咳嗽、眨眼到复杂的学习、品德养成都是反射。

实现反射的全部生理结构,称为反射弧。反射弧一般包括五个环节:感觉器官(眼、耳、鼻、舌、皮肤、内脏、肌肉等)、传入神经、中枢神经、传出神经、效应器(肌肉、腺体等)。反射活动一般都需要经过完整的反射弧来实现。比如,手遇烫物缩回这一反射活动,是这样实现的;当烫物作用于手的皮肤(感觉器官)引起神经兴奋,兴奋沿着传入神经到达中枢神经,由中枢神经发出“指令”传到手的肌肉(效应器)引起缩手这一活动。这就是一个简单的反射弧模式。但完成一个活动并不是单向传导

能够完成的,往往需要多次传导、多次反馈才能实现。反射弧实际上是一个反射环。

(二)反射的类型

反射可以按其产生条件分为无条件反射和条件反射两类。

1. 无条件反射

无条件反射是遗传的、生来就有的反射。如强光刺激引起瞳孔收缩;异物进入呼吸道引起咳嗽;食物进入口腔引起唾液分泌;新生儿的抓握反射、向光反射、巴宾斯基反射等都是生来就会的。引起无条件反射的刺激物叫无条件刺激物。无条件反射可以分为食物的、防御的和性的三大类。无条件反射的意义是维持机体的生命和延续种族。

2. 条件反射

条件反射是后天的,是在个体生活过程中经过学习而形成的反射。比如,挨过棒打的狗再见到举棒的姿势就逃跑;打过几次针的小孩,见到穿白衣服的人就哭或躲避;吃过梅子的人,一见到梅子便会分泌唾液。这些都是在无条件反射的基础上形成的条件反射。引起条件反射的刺激物叫条件刺激物。

条件反射是巴甫洛夫首先提出来的,他的条件反射被称为经典性条件反射。巴甫洛夫曾以动物(主要是狗)为对象进行了大量人工条件反射形成的实验,通常的做法是将做过唾液腺导管手术(使唾液流出体外以便计量)的狗放在实验台架上,先给狗以食物(无条件刺激物),狗会分泌唾液,这是由食物引起的无条件反射。这时,用铃声作用于狗,狗不分泌唾液。然后,将铃声与食物结合起来,响铃后喂食物,经过多次重复后,有铃声不给食物狗也会分泌唾液。这是由于食物和铃声的作用,在狗的大脑皮层上形成了两个兴奋中心,经过多次重复结合,两个本无联系的兴奋中心之间形成了一种暂时的神经联系,将两个兴奋中心的机能接通了,铃声成为食物的信号,就形成了一种以铃声为条件刺激物的条件反射(图 2-7)。

因此,条件反射形成的生理机制是无条件刺激物和条件刺激物在大脑皮层上形成了暂时神经联系。

从巴甫洛夫的经典条件反射实验中可以看出,条件反射的形成是有条件的:①条件刺激物与无条件刺激物在时间上要有一定的重合;②条件反射需无条件刺激物给

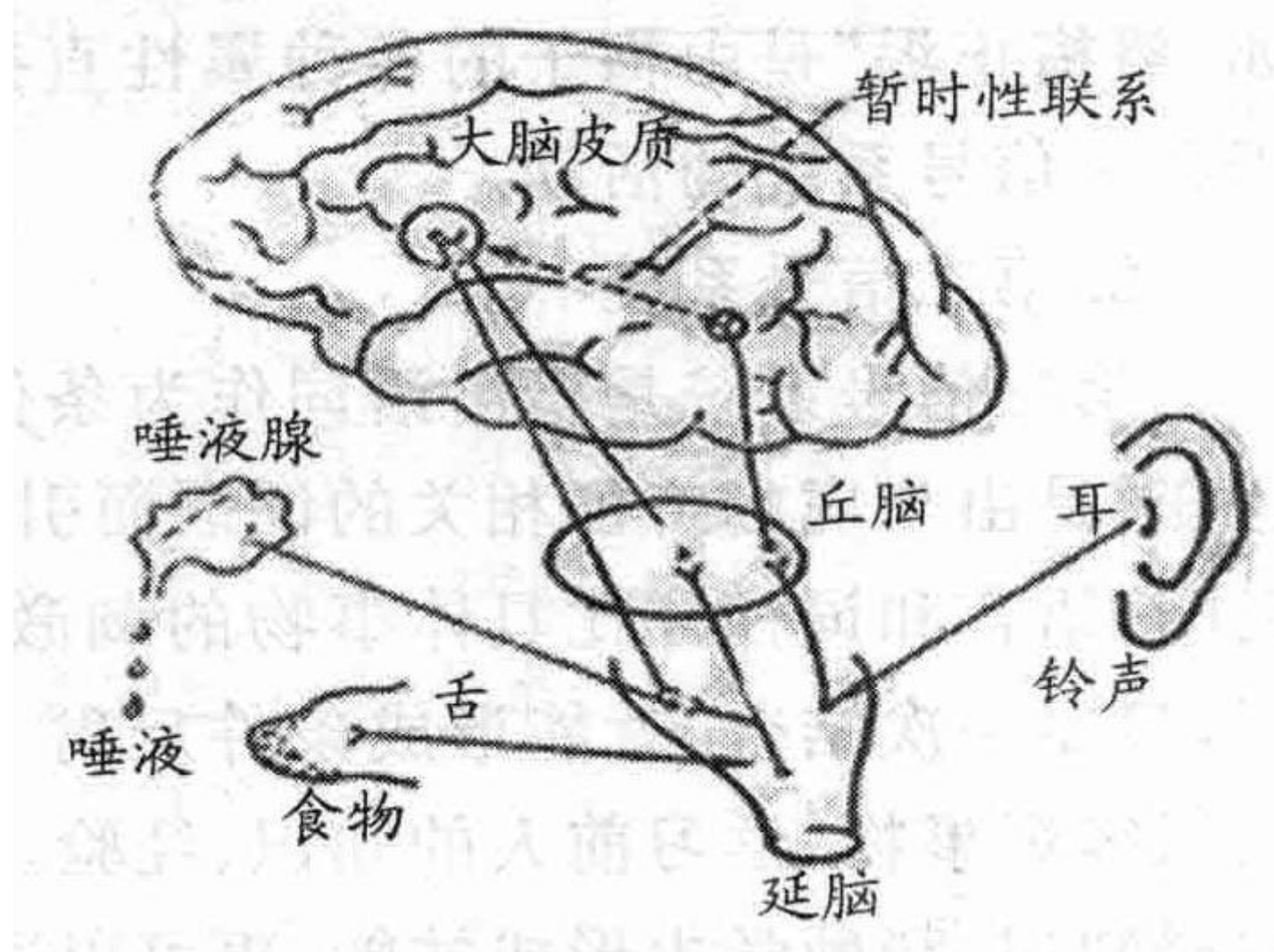


图 2-7 经典条件反射

予强化才能巩固。一种条件反射巩固后,再用另一个新刺激与条件刺激相结合,形成第二级条件反射,同样还可以形成第三级条件反射。动物大脑皮层的活动越复杂,建立的条件反射越复杂,级数也越多。人掌握了语言这个信号,则可以建立无限级的条件反射。

美国心理学家斯金纳在巴甫洛夫的经典条件反射的基础上,提出了操作性条件反射(工具性条件反射)。他设计了一个箱子(又称为“斯金纳箱”),箱子的内壁上有—小杠杆,小杠杆有传递食物的机关相连,如果触动小杠杆,食物就会滚落在箱内。斯金纳把白鼠放入箱内,使其自由活动,当它偶尔踩到箱内的杠杆装置时,食物就会掉下来,白鼠便吃到了食物。经过多次的重复后,白鼠减少了盲目乱撞杠杆装置的次数,直到最后,可以直接去踩杠杆装置而获得食物。这就使白鼠在杠杆装置与食物之间建立起条件反射。这就是操作性条件反射。

操作性条件反射与经典条件反射的基本原理是相同的,都是大脑皮层上暂时神经联系形成的结果。不同的是,操作性条件反射是动物通过自己的主动活动或操作形成的,经典条件反射是动物被动地接受刺激而形成的;在操作性条件反射中强化只同反应(操作)有关,出现在操作之后,而经典条件反射中,强化与刺激有关,而且出现在反应之前。因此,同经典条件反射相比,操作条件反射的最明显的优点便是它的主动性。

巴甫洛夫在建立条件反射学说的同时认为,条件反射实际上是一种信号活动,因此,条件反射系统又称为信号系统。

(三)两种信号系统

根据刺激物的性质可把信号系统划分为第一信号系统和第二信号系统。

1. 第一信号系统

第一信号系统是由具体刺激物(如声音、颜色、气味等)引起的条件反射系统。如“望梅止渴”是由梅子的各种属性直接作用于人的感觉器官而引起唾液分泌,属于第一信号系统的活动。

2. 第二信号系统

第二信号系统是指由语词作为条件刺激物而引起的条件反射系统。如“谈虎色变”是由与虎的特征相关的词语而引起的恐惧,属于第二信号系统的活动。实验表明,语言和词往往比具体事物的刺激更容易形成条件反射。在语言和词的刺激下,只要一次结合,就能形成条件反射。所以,我们可以借助第二信号系统间接地认识客观事物,学习前人的知识、经验。教师可以利用第二信号系统的活动向学生传授知识,帮助学生形成技能,更可以通过表扬或批评等强化手段来帮助学生形成良好的思想品德。



两种信号系统既有区别又有联系。第一信号系统是人和动物共有的,第二信号系统是人独有的;第二信号系统是在第一信号系统的基础上建立的,第二信号系统调节和控制着第一信号系统的活动,两种信号系统协同活动,产生人的心理。

三、高级神经活动的基本过程及规律

条件反射的建立、巩固、分化、消退、转化等,是由高级中枢神经活动的兴奋和抑制两个基本活动过程实现的。

(一)基本过程

高级神经活动的基本过程是兴奋和抑制。兴奋是激发加强机体活动的神经过程,就是刺激所引起的神经细胞的活动由相对静止状态转入活动状态,或者由相对较弱活动状态转入较强活动状态。如:一则好消息使人兴高采烈,手舞足蹈,整个机体活动加强。抑制是制止或减弱机体活动的神经过程,就是由于刺激的减弱或消失所引起神经细胞的活动由较强活动状态转入较弱活动状态,或者由活动状态转入相对静止状态。如:疲倦时,四肢无力,不想动弹,整个机体活动减弱。兴奋与抑制过程是相互联系的,二者可以相互转化。

兴奋和抑制过程,是皮层同一部位活动的两个方面,二者经常处于相互联系、相互矛盾、相互促进、相互转化之中。任何一个心理现象的产生,都需要一些皮层部位的协调活动。在同一时间里,有的部位处于兴奋状态,有的部位处于抑制状态,只不过有主次之分。同时,兴奋和抑制过程在一定条件下又是可以相互转化的。兴奋与抑制过程的积极活动能够使神经系统和机体的活动处于平衡和协调中。

(二)基本规律

1. 兴奋和抑制的扩散与集中

在大脑皮层上产生的兴奋和抑制,不只局限在原来发生的那一点上,它会向邻近部位扩散和蔓延,使这些部位也出现同样的过程。这就是兴奋和抑制过程的扩散。但这种扩散并不是无止境的,当它在扩散过程中遇到相反的力量时,不再继续扩散,而向原发点靠拢。这就是兴奋和抑制过程的集中。比如:课堂上一个生动的例子使同学们听觉中枢兴奋,进而扩散到其他中枢。同学们又是议论又是笑,还伴随着一些身体动作,这是兴奋的扩散。但随着课的继续深入,这种蔓延的兴奋又回到原发点,这就是兴奋的集中。

2. 兴奋和抑制过程的相互诱导

兴奋和抑制过程总是相互联系、相互制约的,在兴奋和抑制过程中,每一种神经过程能够引起和加强与之相反的神经过程,这就是兴奋和抑制过程的相互诱导。这种诱导从时间和空间上看,可以分为同时诱导和继时诱导;从相互诱导的因果关

系看,可以分为正诱导和负诱导。

同时诱导是大脑皮层上发生的两种神经过程在不同皮层区域之间同时发生相互诱导。比如:集中精力听课时,对其他事物就会“视而不见”、“听而不闻”,这是由于大脑皮层听课的兴奋加强了周围区域的抑制的结果。继时诱导是大脑皮层上发生的两种神经过程在同一皮层区域先后发生的相互诱导。比如:睡觉后觉得大脑特别清醒,这是由于睡眠时大脑皮层的抑制导致并加强醒来后大脑皮层的兴奋的结果。

正诱导是由抑制引起或加强兴奋的现象。比如:小孩在睡觉前常发脾气、扭动身子或哭闹,这就是由于正在发展的睡眠中心的抑制,诱导着运动中枢和言语中枢等的兴奋。负诱导是由兴奋引起或加强抑制的现象。比如:考生在考前过度兴奋,可拿到考卷后,却好像什么都想不起来了。这就是由于兴奋导致抑制的负诱导所造成的。

兴奋与抑制过程的相互诱导的这几种形式相互结合,还会形成神经过程的同时正诱导和负诱导、继时正诱导和负诱导。正是由于高级神经活动的兴奋与抑制的扩散与集中和相互诱导,才使得脑的活动复杂多变,才能对外界刺激进行深刻的分析和精确的反映。

综上所述,心理现象就其产生方式而言是反射(主要是条件反射);要建立条件反射就必须建立暂时神经联系,而暂时神经联系的建立必须通过大脑皮层的兴奋和抑制过程来实现;条件反射是一种信号活动,通过两种信号系统的协同活动产生人的心理。

专栏 2-3

有损大脑的生活习惯

长期饱食:现代营养学研究发现,进食过饱,大脑中被称为“纤维芽细胞生长因子”的物质会明显增多。这些纤维芽细胞生长因子能使毛细血管内皮细胞和脂肪增多,促使动脉粥样硬化发生。如果长期饱食的话,势必导致脑动脉粥样硬化,出现大脑早衰和智力减退等现象。

轻视早餐:不吃早餐使人的血糖低于正常供给,对大脑的营养供应不足,久之对大脑有害。此外,早餐质量与智力发展也有密切联系。据研究,一般吃高蛋白早餐的儿童在课堂上的最佳思维普遍相对延长,而素食的儿童情绪和精力下降相对较快。

甜食过量:甜食过量的儿童往往智商较低。这是因为儿童脑部的发育离不开食物中充足的蛋白质和维生素,而甜食会损害胃口,降低食欲,减少人体对高蛋白和多种维生素的摄入,导致肌体营养不良,从而影响大脑发育。

长期吸烟:德国医学家的研究表明,常年吸烟使脑组织呈现不同程度的萎缩,易患老年性痴呆。因为长期吸烟可引起动脉硬化,日久导致大脑供血不足,神经细胞变性,继而发生脑萎缩。



睡眠不足:大脑消除疲劳的主要方式是睡眠。长期睡眠不足或质量太差,会加速脑细胞的衰退,聪明的人也会变得糊涂起来。

蒙头大睡:随着棉被中二氧化碳浓度升高,氧气浓度下降,长时间吸进潮湿空气,对大脑危害很大。

不愿动脑:思考是锻炼大脑的最佳方法。只有多动脑筋,勤于思考,人才会变聪明。反之,不愿动脑的情况只能加速大脑的退化,聪明人也会变得愚笨。

带病用脑:在身体不适或患疾病时,勉强坚持学习或工作,不仅效率低下,而且容易造成大脑损害。

少言寡语:大脑中有专司语言中枢,经常说话也会促进大脑的发育和锻炼大脑的功能。

空气污染:大脑是全身耗氧量最大的器官,平均每分钟消耗氧 500~600 升。只有充分的氧气供应才能提高大脑的工作效率。

(资料来源:参考消息,2003—07—03,原文载澳大利亚《澳洲在线》)

第三节 心理是客观现实的反映

脑是心理的器官,心理是脑的机能,这已得到了充分的证实,但脑本身是不会产生心理的,脑的机能只是为心理的产生提供了可能性和物质前提;脑只有在与客观现实的相互作用下,才能产生心理。

一、反映是物质的普遍属性

世界是物质的,物质是不以人的意志为转移的;物质是第一性的,心理是物质的产物,是物质发展到一定阶段才出现的,这是因为物质具有“反映”这一普遍属性。所谓反映是指物质受到世界的影响,并以某种状态的改变来做出回答的过程。也就是物质间相互作用并留下痕迹的过程。物质是不断运动变化的,物质之间总是以各种形态相互影响和相互作用着,从而产生出各种不同的反映形式。

当地球上还未出现生物时,就有了无生命物质之间的机械的、物理的、化学的反映形式。如河水冲击石头,使石头变得圆滑;木材置于空气中会腐烂;摩擦生热、生电等,都是无机物的反映形式。

随着有生命物质的出现,产生了生物的反映形式,这种反映形式叫感应性。所谓感应性是指生物体对与维持生存直接相关的外界影响的反映。它主要是保证生物体能进行正常的新陈代谢,保持与环境的平衡,维持其生存。比如:植物的向光性、生物的同化和异化、生物体保护自身不受伤害的防御反应,都是生物体为了生存所表现出来的反映形式,即感应性。这种反映形式与无机物的反映形式有着本质的区别。感应性表明生物体在一定程度上有独立的、积极的反映能力,即能够在

一定范围内按照环境变化因素和自身的生存关系来调整自己的活动是一切有机物都有的,然而,感应性还不是心理。

在日益复杂的生活环境的影响下,动物不断由低级向高级发展,动物机体的结构和机能也在不断发展。由单细胞动物发展到多细胞动物,开始出现了神经系统,动物机体不仅能对有生物学意义的刺激做出反应,而且还能对无生物学意义的刺激做出反应;不仅能对具体的刺激做出反应,而且能对一些刺激的信号做出反应,产生了心理的反映形式。心理的发生、发展经历了由低级到高级、由简单到复杂的过程,其发展大致可分为三个阶段。

第一阶段为感觉阶段:从腔肠动物、蠕形动物到节肢动物都能也只能反映事物的个别属性;这类动物所达到的心理发展水平属感觉阶段。如我们常见的一个现象:不同窝的蚂蚁碰到一起便打成一团,但把蚂蚁的触须(嗅觉器官)去掉后,不同窝的蚂蚁则可相安无事,和平相处,这说明蚂蚁之所以能辨认对方而打架,是由于双方气味不同这一个别属性在起作用。因此,它只能反映当前事物的个别属性,只有感觉。

第二阶段为知觉阶段。脊椎动物由于有了脊髓和脑,使得它不仅能反映刺激物的个别属性,而且能够把刺激物的个别属性综合起来,作为一个完整的客体来反映,使心理的发展进入了知觉阶段。比如:蛇可以凭视、听、嗅、触等多种感官的活动对食物的整体做出反应。脊椎动物如此复杂的行为,与脑的发展是分不开的。

第三阶段是思维萌芽阶段。高级脊椎动物的出现,使动物心理发展进入了高级阶段。由于高级脊椎动物大脑的发展日趋完善,大脑的机能更加复杂化,使动物不仅能反映事物的个别属性和事物的整体,还能够反映事物之间的关系,在高等动物身上出现了具体思维。比如:黑猩猩取食树洞中的白蚁,它会用一根草棍小心地伸进洞里,停一会儿之后,将草棍取出,草棍上爬满了白蚁,黑猩猩使用嘴唇和牙齿捕食那些白蚁。又如:黑猩猩会重叠木箱,手拿长棍取食悬挂在高处的香蕉。这说明高级脊椎动物已经能够对事物之间的关系做出具体形象的反映,以解决较复杂的问题。

动物心理的发生、发展是人的心理发展的史前阶段,为人的心理产生准备了条件,由于人的大脑的高度发展及语言的产生,人类产生了抽象思维的高级反映形式。虽然人的心理是与动物反映形式根本不同的最高级反映形式,但它仍然是物质的特性,是脑对客观现实的反映。

二、客观现实是心理的源泉

脑是心理的器官,具有反映的机能,但人脑必须在客观现实的影响下才能实现其反映的机能,从而把客观存在转化为主观的心理。人脑好比是个“加工厂”,客观

现实就是“原材料”，没有“原材料”，大脑这个“加工厂”就不能生产出任何产品。没有客观事物的作用，就不能实现脑的反映机能。只有在客观现实的作用下，人脑的反映机能才能由可能性变为现实性。客观现实制约着人的心理发展方向、速度和可能达到的水平。因此，人的心理所反映的是客观现实，客观现实是人的心理的源泉。对人来说，客观现实包括自然环境和社会环境。自然环境所包括的日月山川、飞禽走兽等是人的心理的源泉；但社会生活条件所包括的城市、乡村、工厂、学校、家庭、风俗习惯、文化传统、人际关系等是人的心理的最重要的、起决定性作用的源泉和内容。

大量实例证明，离开了社会生活条件，就不可能产生正常人的心理。“狼孩”便是一个典型的实例。1920年印度人辛格在加尔各答附近发现了两个“狼孩”，大的7岁，取名为卡玛拉；小的2岁，取名为阿玛拉（很快便死亡）。起初，卡玛拉用四肢爬行，双手和膝盖着地歇息，她害怕强光，白天蜷伏在黑暗角落里睡觉，夜间潜行，不穿衣物，不怕冷，不洗澡，用舌头舔饮生水和流汁，只吃扔在地板上的生肉。经过辛格的照料和教育，卡玛拉两年后学会了站立，6年后学会独立行走。8岁时只有6个月婴儿的智力水平，4年后学会了6个词，7年后学会45个词，17岁死去时只相当于4岁儿童的智力水平。这一事实告诉我们：一个人如果失去了社会生活条件，尽管他有着正常的人脑，也不可能产生正常人的心理。卡玛拉自幼失去了人的社会生活条件，生活在动物的自然环境里，她只能成为生物的个体，而不可能产生人的心理，即使后来给予了她正常的社会生活条件以及多年的教育和训练，也难以使其达到正常人的心理发展水平。

因此，人的心理现象，无论是简单的还是复杂的，无论是离奇的幻想，还是虚无缥缈的神话故事，其内容材料都来自客观现实。正是由于客观现实中复杂的事物作用于人脑，人才能产生感觉、知觉、记忆、思维、想象、情感、意志等心理过程和个性心理特征及个性倾向性。所以说，客观现实是人的心理活动的内容和源泉。

三、心理是客观现实的主观的、能动的反映

人的一切心理现象，从简单的感觉、知觉到复杂的观念与意识，无不都是客观现实的各种特性、关系在人脑中的反映。人的心理是由客观现实引起的，在脑中形成的近似于客体的映象，是在脑的物质过程中实现的，并表现于言行之中。因此，人的心理按其内容和源泉及其发生方式来说，是客观的。但就产生心理的人这一主体来说，任何心理都是属于一定主体并产生于具体人的脑中，是不可替代的。由于每个人的知识经验、生活经历、世界观、需要、态度及个性特征以及当时的心理状态不同，就必然使人的心理活动带上鲜明的个人色彩，表现出对客观事物反映的主观性。因而，不同的人对同一个事物的反映不同。如同一班学生，同读一本书，各

人对书的内容的理解及评价不会完全相同。甚至,同一个人在不同时期、不同情景下对同一事物的反映也不相同,如诗人李白两次游君山,由于心境不同,所作诗中对君山的反映也完全不同,一句是“淡扫明湖开玉镜,丹青画出是君山”,另一句却是“铲却君山好,平铺湖水流”。这反映出作者截然不同的心理状态。因此,人的心理是对客观现实的主观反映。

人的心理是客观现实的主观反映,这并不是指人的心理是对客观现实的主观臆测或任意附加,而是指人是反映的主体,客观现实是反映的客体,人对客观现实的反映总是带有作为主体的具体人的特点的。正是由于人对当前事物的每一个反映都有过去的知识经验、个性特征参与而起作用,才保证了人对客观现实的反映不断深入。

人对客观现实的反映,并不是机械的、刻板的、照镜子式的;更不是对客观现实的简单复制,而是通过人和客观现实的相互作用,对客观现实进行积极的、能动的反映。人不仅可以反映客观现实的表面现象和外部联系,而且可以反映客观现实的本质和规律,从而有目的、有计划地改造客观现实。

因此,人的心理活动不仅具有客观性,而且具有主观性和能动性,是对客观现实的主观的、能动的反映。

四、人的心理是在实践活动中发生、发展的

人的心理不是头脑里固有的,仅仅有了产生心理的物质器官——人脑,不能产生人的心理。即使有了反映器官和被反映的客观现实,如果人不从事社会实践活动,仍然不会自然地产生人的正常心理。社会实践活动是把人脑和客观现实联系起来的桥梁。

实践活动是人的心理发生、发展的基础。人的一切心理活动都是在实践活动中,在劳动、学习、交往中产生的;离开实践活动,人的心理不可能得到发展,因为人的心理的日益丰富是随着实践活动的日益深化而实现的,人在改变外界的实践活动中,也同时改变了自己对外界的反映,使自己的心理得到发展。

人的心理服务于实践,指导实践。按照“实践——认识——再实践——再认识,循环往复,以至无穷”的认识规律来看,在实践活动中发生、发展起来的心理,必将作为再实践的理论指导,才能使实践活动不断深入,以提高实践活动的效率。即使是一些极其简单的实践活动,也需在心理调节下完成。

实践活动是检验人的心理的唯一标准,人对客观现实的反映是否正确,要由实践活动是否达到预期目标来进行检验。它推动着人们去改正错误,使反映不断精确和完善。因此,人的心理是在实践活动中实现的,是对客观现实的反映。

小 结

本章主要论述了心理的实质：心理是脑的机能，心理是客观现实的反映，人的心理是在实践活动中发生发展的。

科学地认识心理现象，首先需要了解科学的心理观，本章第一节讨论了对立的心理观，即唯物主义心理观和唯心主义心理观。

第二节从心理发生的生理基础探讨心理是脑的机能的观点，具体内容包括神经系统的结构与机能、中枢神经系统的活动方式、高级神经活动的基本过程及规律。

第三节讨论了心理是客观现实的反映的观点，从心理的起源、动物心理的发展到人的心理的产生，论证了反映是物质的普遍属性、客观现实是心理的源泉、心理是客观现实的主观的、能动的反映，人的心理是在实践活动中发生发展的。

思考题

1. 唯物心理观与唯心心理观的区别是什么？
2. 为什么说心理是人脑的机能？为什么说心理是对客观现实的反映？
3. 什么叫第一信号系统？什么叫第二信号系统？两种信号系统的关系怎样？
4. 条件反射形成的生理机制是什么？它建立的条件是什么？
5. “狼孩”的事例，给了我们怎样的启示？
6. 为什么说心理是在实践活动中发生发展的？

实践链接

1. 1848年9月13日，铁路监工盖吉(Phineas P. Gage)在一次意外爆破中，一根3.7英尺长的铁杆从他的左颧骨下方穿入头部，从头顶飞出，落在身后二十几米的地方。尽管颅骨的左前部几乎完全被损坏了，但盖吉的意识还清醒。人们用卡车把他送回旅馆，他自己走上楼。随后的2~3周内，他濒于死亡。在一位外科医生的精心治疗下，到10月中旬，盖吉逐渐开始恢复，并于十周后出院了。盖吉的幸存是一个奇迹，严重的脑损伤仅使他左眼失明，左脸麻痹，但他仍然可以说话、走路和工作。但不久之后，人们发现盖吉的脾气与从前大不相同了。他本是一个非常有能力、有效率的领班，思维机敏、灵活，对人和气、彬彬有礼。但这次事故以后，他变得粗俗无礼，对事情缺乏耐心，既顽固、任性，又反复无常、优柔寡断。他似乎总

是无法计划和安排自己将要做的事情。他的朋友和熟人都说“他不再是以前的盖吉了”。你能说说这个案例证明了什么,它给了你什么启示吗?

2. 日本东京大学副教授久恒辰博等人发现了学习能增加脑神经细胞的部分机理,为“大脑越用越灵”找到了科学根据。久恒辰博和研究生户冢佑介在新一期美国《神经元》杂志上发表论文称,人在记忆某些东西时产生的“西塔波”会传递到大脑海马区,刺激这一部位的神经祖细胞。因为神经祖细胞会发育为新的脑神经细胞,这种刺激最终将使脑神经细胞增殖。研究人员在实验中用电极刺激实验鼠的脑切片,并使人为刺激程度与“西塔波”产生的刺激程度相同。他们发现,位于鼠脑海马区的神经祖细胞变得兴奋,以这种兴奋为诱因,神经祖细胞发育成了脑神经细胞。日本科学家的最新研究显示,因学习而产生的“西塔波”可促进脑神经细胞生成,从而说明了学习可使大脑更聪明。说说这个研究结果给了你什么样的启示。

(资料来源:网络—医源世界 <http://www.39kf.com/focus/lc/xxg/2005-09-23-104189.shtml>)

参考文献

1. 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 李小平. 新编基础心理学[M]. 南京:南京师范大学出版社,2005.
3. 沈阳主编. 心理学[M]. 桂林:广西师范大学出版社,1995.
4. 孟昭兰. 普通心理学[M]. 北京:北京大学出版社,1994.
5. 教育部社会科学研究与思想政治工作司. 基础心理学[M]. 北京:高等教育出版社,2002.
6. 布丽姬特·贾艾斯. 神经心理学[M]. 哈尔滨:黑龙江科学技术出版社,2007.
7. 王有智,欧阳仑. 心理学基础——原理与应用[M]. 北京:首都经济贸易大学出版社,2003.
8. 理查德·格里格,菲利普·津巴多. 心理学与生活[M]. 王磊,王甦,等译. 北京:人民邮电出版社,2003.
9. 人民教育出版社师范教材中心. 心理学[M]. 北京:人民教育出版社,2007.
10. 韩永昌. 心理学[M]. 上海:华东师范大学出版社,2005.
11. 张厚粲. 大学心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2001.



第三章 个体心理发展

本章要点:

- ① 个体心理发展概述
- ② 个体心理发展的影响因素
- ③ 个体心理发展的一般规律与教育

问题情境

人的一生要经历各种各样的变化。每个个体都要经历婴幼儿、儿童、青少年、成年和老年等不同的人生阶段。每个阶段个体的心理特征都不一样,有的阶段之间变化很明显,有的阶段之间变化是潜在的、微妙的,让人难以察觉。你可能发现,学习了十几年甚至几十年英语的成人,说起英语来却远比不上正在上小学的孩子地道,这是为什么呢?一个人的心理特征是如何形成的?各种心理特征的形成过程中存在什么样的规律?这些是发展心理学家最关心的问题。人的发展既包括身体的发展,也包括心理的发展。你可能会发现身边有一些人,他们的身体或许发育得非常完美,但却存在着明显的心理缺陷。比如,有人极端胆怯、恐惧、畏缩,有人有“偷窃癖”,有人意志非常薄弱,有人经常说谎话,有人具有极强烈的逆反心理,有人行为冲动不顾后果,有人不能与他人进行正常的交往,有人经常欺负他人、攻击他人……这些不良心理特征的发展和形成,是因为个体的心理发展过程中出现了这样或那样的问题。

什么是个体心理发展?如何研究个体心理发展的规律?影响个体心理发展的因素有哪些?个体心理发展的一般规律及其对教育工作的指导意义有哪些?这是本章要着重探讨的几个问题。

第一节 个体心理发展概述

一、什么是个体心理发展

人的发展包括身体发展和心理发展两个方面。身体的发展是指个体的各种组织系统(骨骼、肌肉、心脏、消化系统、神经系统、呼吸系统等)的发育及其组织机能的生长,是人的生理方面的发展。

个体心理发展是指个体从出生到死亡在认知、情感、意志和人格等方面从无到有、从简单到复杂、从低级到高级、从单一到完善等有规律的心理变化过程,是人的精神方面的发展。

具体来说,个体心理发展内容包括感觉、知觉、注意、记忆、想象、思维、语言、情感、意志、性格、能力等方面的发展。

专栏 3-1

人生各个时期的主要发展

在人的一生中,个体身心特征的发展既是一个连续的过程,也可以分为不同的阶段。个体发展到一定的年龄阶段,应该表现出与个体年龄相符的行为特征。这种社会期待的心理行为标准,称为发展任务。

各个时期名称	时间段	主要发展任务与发展特点
产前期	受精~出生	生理发展
婴幼儿期	出生~3岁	身体成长和动作发展 社会依附性:亲子关系 初步的认知能力、语言发展
儿童早期	3~6岁	力量增加、粗大和精细动作发展 认知发展:创造力、想象力 社会化发展:自我意识
儿童晚期	6~12岁	力量和运动技能发展 认知发展:有逻辑的具体思维、书面语言、记忆 社会化发展:同伴关系、自我概念与自尊
青年期	12~20岁	生理发展:身体的迅速改变、生殖成熟 认知发展:抽象思维 社会化发展:人格独立、两性关系建立

各个时期名称	时间段	主要发展任务与发展特点
成年期	20~40岁	职业与家庭 认知能力处于巅峰之后逐渐下降 社会化发展:父母角色、社会职业角色
中年期	40~65岁	生理机能出现某些衰退、活力下降 认知技能复杂化:解决问题能力提高,但学习新知识的能力下降 社会化发展:性格有一定改变,对时间的取向改变
老年期	65岁以后	生理机能衰退 智力与记忆能力有些许衰退、反应变得缓慢,需调适多方面的损失(如身体机能的衰退、记忆力的下降、失去所爱的人、退休后收入减少等) 找出生命的意义、面对越来越近的死亡

(资料来源:彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004:502~503.)

个体心理发展与个体身体的发展,特别是与神经系统的发展是密切联系的。神经系统的发展是心理发展的物质基础,个体心理的发展也同样影响着神经系统发展的完善。研究表明,在动物进化史上,神经系统的大小与动物心理与行为的复杂程度是相关的,即动物心理与行为越复杂、越高级,其神经系统就越大,脑容量就越大。

二、个体心理发展研究的设计类型

个体心理发展研究的内容是个体各种心理现象发生、发展过程的规律。研究个体心理发展的学者们经常采用心理学的一般研究方法,如实验法、调查法、观察法等。但是,由于个体心理发展研究对象的特点和研究的目的、要求不同,研究者们经常需要使用一些独特的研究设计,如纵向研究、横断研究、聚合交叉研究等。

(一)纵向研究

纵向研究设计是指在较长时间内(几个月或几年)对相同的被试进行有系统的定期研究,又称为追踪研究。例如:2000年、2001年、2002年连续三年追踪测查100名初一学生的自我评价情况,以便了解初一学生自我评价的变化规律。纵向研究关注的是某些具体心理特征的变化,如自我评价、智力、思维或感知能力等。用纵向研究可以研究多种问题,如“促进创造性想象的人格特征”、“勤工俭学对中学生的社会行为的影响”、“导致小学生撒谎的危险因素”等。

虽然纵向研究设计可以使研究者了解心理特质在时间因素中的变化发展情况,系统详细地了解心理发展的连续性和量变质变的规律,但是纵向研究也有一些

明显的缺点。首先,由于被试的流失,研究样本会随研究时间的延续而减少,这会影响到研究结果的信度和研究的意义;其次,由于纵向研究需要反复测量,这会影响到测量数据的可靠性;再次,研究时间较长会导致影响某种心理特质发展的变量增多;最后,纵向研究需要较长的时间,因此需要耗费大量的研究经费、增加研究者极大的工作量。

(二)横断研究

横断研究设计是指在同一时间内对某几个年龄段被试的某种心理特质进行测量并加以分析或比较。每一个年龄段的被试通常被称为一个“群体”。例如:在2002年10月同时测查初中一至三年级学生的自我评价水平。横断研究设计可以同时研究大样本,在短时间内收集大量数据,省时省力,不存在被试流失的情况。但是,横断研究也存在缺陷,首先,横断研究不能揭示心理发展的系统连续性,难以确定年龄与心理发展的因果关系;其次,同时研究的各个群体由于年龄上存在差异,他们受到环境的影响可能是不相同的,因此难以排除如教育、社会文化等环境因素的影响,从而难以确定年龄与心理发展的因果关系。

(三)聚合交叉研究

聚合交叉研究设计是指在较长时间里对某几个年龄的被试进行连续的追踪研究。聚合交叉研究克服了纵向研究和横断研究的一些主要缺陷。它的研究设计是这样的:首先在同一时间对不同年龄的被试群体进行研究,然后再对各个群体进行追踪研究。如,研究者要研究老年人吸烟量与年龄的关系,可以采用聚合交叉研究设计。首先,在60~85岁的老年人被试中选择不同年龄段的群体,通过研究,揭示随着年龄的增高,老年人的吸烟量如何变化。然后,研究继续追踪10年,再通过研究手段揭示随着年龄的增高,老年人的吸烟量的变化情况。如果两种研究的结果都表明吸烟量随着年龄的增高而减少,就可以得到这样的结论:吸烟量的减少的确是受到年龄的影响,而不是由于不同群体生活环境和经验的影响。

三、师范生学习个体心理发展知识的意义

师范专业的大学生学习个体心理发展方面的知识,具有以下几个重要的意义:

第一,有助于日后成长为一名合格的人民教师。师范生学习了有关个体心理发展的科学知识,就能够在日后的教育教学工作中正确分析学生心理发展过程中的问题,找到不良心理现象发生发展的原因,促进学生心理朝着健康的方向发展。同时,学习了个体心理发展的科学知识,就会关注和重视每一个学生各个方面的发展,有利于贯彻以人为本的教育理念。

第二,有助于日后在教育教学中开展教育科学研究。懂得个体心理发展的内容和研究的基本方法,师范生就可以在日后的教育教学过程中开展有关学生

心理发展方面的研究,从而提高自己的业务能力和科研素质。

第三,有利于师范生完善自身的心理发展。师范生学习了有关个体心理发展的科学知识,就能及时反省自身在心理发展方面的缺陷,并努力纠正和克服不良的心理特征,自觉地培养良好的心理素质,特别是自觉地培养从事教师职业所需的各种良好的心理素质。这样,不仅培养了师范生应该具有的良好职业素质,也能让他们在人格方面不断地实现自我完善,最终成长为名副其实的人类灵魂的工程师。

第二节 影响个体心理发展的因素

影响个体心理发展的因素很多,在分析一些著名心理学家的重要观点的基础上,我们试图用辩证和发展的观点探讨个体心理发展的影响因素。

一、高尔顿的遗传决定论

高尔顿是英国人类学家和心理学家,其表兄达尔文出版《物种起源》一书时,高尔顿就对进化论产生了很浓厚的兴趣,并对遗传在个体心理发展中的作用进行了较深入研究,其研究成果主要反映在 1869 年出版的《遗传的天才》等著作中。

高尔顿曾经研究过 977 个名人(著名的科学家、医生等),这种人约在 4000 人中才有一名。他在随机抽样的基础上,预计一个取样组只有一名有名望的亲戚,而结果却有 332 名。据此,高尔顿认为伟人或天才出自名门世家,在有些家庭里出名人的概率是很高的。高尔顿汇集的材料证明,在每一个例证中这些人物不仅继承了天才,像他们一些先辈人物所表现的那样,而且他们还继承了先辈才华的特定形态。一位杰出的法学家或律师往往出身于一个显赫家庭,而且是在法律方面的显赫家庭。与之相反,那些在心理发展上有缺陷的人,也是由于遗传的缘故。在高尔顿看来,个体心理的发展主要取决于先天的遗传,他的理论被称为遗传决定论。

二、华生的环境决定论

美国心理学家华生是行为主义心理学的创建人。华生认为心理本质是行为,各种心理现象只是行为的组成因素或方面。华生在个体心理发展问题上突出的观点是环境决定论。

首先,华生否认遗传在个体心理发展中的作用。华生认为,行为发生的公式是“刺激—反应”。行为的反应是由刺激所引起的,刺激来自客观而不是决定于遗传,因此行为不可能取决于遗传。华生承认机体在构造上的差异来自遗传,但他认为,构造上的遗传并不能证明机能上的遗传。其次,华生夸大环境和教育的作用。华生从“刺激—反应”的公式出发,认为环境和教育是行为(心理)发展的唯一条件。

华生认为条件反射是个体学习的单位。学习的决定条件是外部刺激,而外部刺激是可以人为地进行控制的,如设计特定的教育教学环境,所以不管多么复杂的行为(心理),都可以通过控制外部刺激而形成。

华生曾经说过,给他“一打健康的孩子”,他就可以将这些孩子中的任意一个训练成他想要成为的人,如医生、律师、艺术家、商人甚至是乞丐、窃贼等,而不管这些孩子的家族、种族、能力、爱好、天赋等遗传因素如何。因此,华生的个体心理发展理论被称为教育万能论。

三、斯金纳关于影响个体心理发展因素的观点

斯金纳(B. F. Skinner, 1904—1990)是行为主义心理学派最负盛名的代表人物,也是世界心理学史上最为著名的心理学家之一。斯金纳将行为反应分为两种类型:一种是由刺激情景引发的反应,斯金纳把这种行为反应称作应答性反应;另一种是操作性行为反应,是由有机体的自发行为引发的,即实验者针对有机体在刺激情景中自发性的多个反应中,选择一个有机体需要学习的反应加以强化,从而建立刺激—反应联结。斯金纳认为,在日常生活中,人们的绝大多数行为属于操作性行为,它主要受强化规律的支配。

斯金纳强调塑造、强化与消退、及时强化等教育措施在个体行为(心理)发展中的作用。

首先,在斯金纳看来,强化作用是塑造行为(心理)的基础。他认为,只要了解强化效应和操纵好强化技术,就能控制行为反应,就能随意塑造出一个教育者所期望的儿童的行为。儿童偶然做了什么行为而得到了教育者的强化,这个行为后来出现的概率就会大于其他行为,强化的次数加多,概率随之加大,这便导致了人的操作行为的建立。行为(心理)是由伴随它的强化刺激所控制的。

其次,强化在行为(心理)发展过程中起着重要的作用,行为不强化就会消退,即得不到强化的行为(心理)是易于消退的。依照斯金纳的看法,儿童所以要做某事“就是想得到成人的注意”。要使儿童的不良行为消退,如长时间的啼哭或发脾气等,可在这些行为发生的时候不予理睬,排除对他的注意,结果孩子就会不哭不闹了。在儿童的眼中,是否多次得到外部刺激的强化,是他衡量自己的行为是否妥当的唯一标准,练习的多少本身不会影响到行为反应的速率。练习在儿童行为形成中之所以重要是因为提供了重复强化的机会。只练习不强化不会巩固和发展起一种行为。

再次,斯金纳强调及时强化,他认为强化不及时是不利于人的行为(心理)发展的。教育者要及时强化希望在儿童身上看到的行为(心理)。

四、班杜拉关于影响个体心理发展因素的观点

班杜拉(Albert Bandura, 1925—)是美国当代著名心理学家,现任斯坦福大学心理学系教授。他是新行为主义的主要代表人物之一,社会学习理论的创始人。

班杜拉认为影响个体心理发展的重要因素是榜样作用。

观察学习是班杜拉社会学习理论的一个基本概念。所谓观察学习,实际上就是通过观察他人(榜样)所表现的行为及其结果而进行的学习,它不同于刺激反应学习。刺激反应学习是学习者通过自己的实际行动,同时直接接受反馈(强化),即通过学习者的直接反应给予直接强化而完成的学习。观察学习的学习者则可以不直接地做出反应,也不需亲自体验强化,而只是通过观察他人(榜样)在一定环境中的行为,并观察他人(榜样)接受一定的强化就能完成学习。

班杜拉认为,强化可以是直接强化,也可以是替代强化,即学习者如果看到他人(榜样)成功和赞扬的行为,就会增强产生同样行为的倾向;如果看到失败或受罚的行为,就会削弱或抑制发生这种行为的倾向。

强化还可以是自我强化,即行为“达到自己设定的标准时,以自己能支配的奖赏来增强、维持自己的行为的过程”。自我强化依存于自我评价的个人标准。这种自我评价的个人标准是个体学会依据自己的行为是否比得上他人(榜样),用自我肯定和自我批评的方法对自己的行为做出反应加以确立的。成人对儿童达到或超过为其提供的标准的行为表示喜悦,而对未达到标准的行为则表示失望。这样,儿童就逐渐形成了自我评价的标准,获得了自我评价的能力,从而对榜样示范行为发挥自我调整的作用。个体就是在这种自我调整的作用下,形成观念、能力和人格,改变自己的行为,推动个体的心理发展。

五、弗洛伊德关于影响个体心理发展因素的观点

弗洛伊德是奥地利的精神病医生和心理学家,精神分析心理学的创始人。弗洛伊德根据其对病态人格进行的研究,认为人格发展就是从本我中分化出自我,再从自我中分化出超我,并且三者能协调统一,和谐共处。本我是原始的、本能的,是人格中最难接近的部分,同时它又是强有力的部分。它包括人类本能的性的内驱力和被压抑的习惯倾向。自我是意识结构部分,是遵循现实原则的我,因此它既是从本我中发展出来,又是本我和外部世界之间的中介。超我包括两个部分,一个是良心,一个是自我理想。前者是超我的惩罚性的、消极性的和批判性的部分,它告诉个体不能违背良心;后者是由积极的雄心、理想所构成,是抽象的东西,它希望个体为之奋斗。

弗洛伊德认为影响个体心理发展的主要因素是本能欲望的满足情况,特别是

性本能的满足情况。弗洛伊德将所有能让人产生愉悦和快感体验的行为都称为性本能。他把个体人格发展的基本动力归之于性本能,认为性本能是否得到满足直接影响人格的发展。

弗洛伊德根据性本能的发展,把人格的发展划分为五个阶段。第一阶段,口唇期(0~1岁),该阶段的性本能集中表现在口唇部位。这个年龄阶段的婴儿通过吮允、咀嚼等口部活动来获得快感。哺育行为在这个阶段是十分重要的。太早或太突然的断奶都会使孩子将来可能形成诸如吮吸手指、咬手指甲、暴食和成年以后抽烟、对配偶过分依恋或过度依赖等不良习惯。第二阶段,肛门期(1~3岁)。该阶段的学步幼儿和学龄前幼儿从憋住大小便然后排泄的举动中获得快感,上厕所成为父母训练幼儿的主要内容之一,如果父母坚持严格的排便训练,就会导致肛门控制冲突,这会带来洁癖或卫生习惯失调等极端心理;而因排便问题而受到惩罚的孩子常常会变得退缩、粗心或浪费。第三阶段,性器期(3~6岁)。该阶段,幼儿开始从生殖器的刺激中获得快感。幼儿开始能够分辨两性,并对异性父母产生依恋。男孩出现恋母情结,女孩出现恋父情结。这种依恋冲突所产生的焦虑使儿童从同性父母身上内化了一些性别角色的特征和道德准则。第四阶段,潜伏期(6~11岁)。在该阶段,性器期的精神创伤所造成的冲突逐渐被压抑,性的冲动被引导到学校活动和激烈的游戏中。由于学校学习,他们的自我和超我迅速发展。这是一个相当平静的时期。第五个阶段,生殖期(12岁左右开始)。该阶段,身体的发育再次唤醒了性的冲动。这时个体最重要的任务是摆脱父母的束缚,开始自己的独立生活。这时候,青少年必须学会如何在社会规范所接受的范围内表达自己的性冲动。如果发展健康,成熟的性本能可以通过婚姻和生育子女而获得满足。

可以看出,弗洛伊德认为必须尊重个体的本能和天性,才能保证个体心理(人格)的顺利发展。

六、埃里克森关于影响个体心理发展因素的观点

埃里克森(E. H. Erikson, 1902—1994)是美国儿童精神分析医生,当代精神分析心理学的知名人物。

与弗洛伊德不同,艾里克森的人格发展学说既考虑到生物学的影响,也考虑到文化和社会因素。他认为在人格发展中,逐渐形成的自我意识,在个体及其周围环境的交互作用中起着主导的和整合的作用,直接影响个体心理的发展。埃里克森提出了人格发展的“八个阶段”以及每个阶段的发展任务。

第一阶段(0~1岁),个体必须要获得信任感,否则以后就会成为不信任别人和贪得无厌的人;第二阶段(1~3岁),个体必须获得自主感,否则以后就会成为过度羞怯的人;第三阶段(3~6岁),个体要获得主动感,否则以后就会成为过度内疚

的人；第四阶段(6~12岁)，个体必须获得勤奋感，否则以后就会成为过度自卑的人；第五阶段(12~20岁)，个体必须获得自我同一感，否则以后将会成为自我同一性混乱、不能正确认识自己的人；第六阶段(20~40岁)，个体必须建立亲密感，否则将会成为感到过度孤独的人；第七阶段(40~65岁)，个体必须获得繁殖感，否则将会形成一个迟滞的人，不能或不愿意负担家庭责任，变得颓废或自我中心；第八阶段(65岁以后)，个体必须获得自我完善感，否则就会成为一个绝望的人。

可见，埃里克森将个体是否形成合理的自我意识看做影响个体心理发展的主要因素；是否在适当的年龄形成某种合理的自我意识成分，是个体人格健康发展的关键。

七、维果斯基关于影响个体心理发展因素的观点

维果斯基(Lev Vygotsky, 1896—1934)是苏联心理学家，“文化—历史”理论的创始人。维果斯基认为，就心理学家看来，发展是指心理的发展。所谓心理的发展就是指一个人的心理(从出生到成年)，在环境与教育影响下，在低级的心理机能的基础上，逐渐向高级的心理机能的转化过程。在维果斯基看来，影响个体心理发展的因素主要是社会文化—历史的发展、以语言符号为中介的教学活动或其他与成人的交流活动以及个体对知识经验的内化。

首先，维果斯基创立了“文化—历史”发展理论，用以解释人类本质上与动物不同的那些高级的心理机能。维果斯基认为，由于工具的使用，引起人的新的适应方式，即物质生产的间接的方式，而不像动物一样是以身体的直接方式来适应自然。在人的工具生产中凝结着人类的间接经验，即社会文化知识经验，这就使人类的心理发展规律不再受生物进化规律的制约，而受社会历史发展的规律制约。

其次，维果斯基提出了教学与心理发展，特别是教学与智力发展的关系的思想。在教学与发展的关系上，维果斯基提出了三个重要的问题：一个是“最近发展区”；一个是教学应当走在发展的前面；一个是关于学习的最佳期限问题。维果斯基认为，至少要确定两种发展的水平。第一种水平是现有发展水平，是指由于已经完成的心理发展而形成的心理机能的发展水平。第二种是在有指导的情况下借别人的帮助所达到的解决问题的水平，也是通过教学所获得的潜力。这样，在智力活动中，对所要解决的问题水平和原有独立活动水平之间可能有差异，这就是“最近发展区”。可以通过教学，在别人的帮助下消除这种差异，因此教学创造着最近发展区，第一个发展水平与第二个发展水平之间的动力状态是由教学决定的。根据上述思想，维果斯基提出“教学应当走在发展的前面”。怎样发挥教学的最大作用，维果斯基强调了“学习的最佳期限”。如果脱离了学习某一技能的最佳年龄，从发展的观点看来都是不利的，它会造成儿童智力发展的障碍。因此，开始某一种教

学,必须以成熟与发育为前提,但更重要的是教学必须首先建立在正在形成的心理机能的基础上,走在心理机能形成的前面。

最后,维果斯基分析了智力形成的过程,提出了“内化”学说。国际不少心理学家提出了外部动作“内化”为智力活动的理论。维果斯基是“内化”学说最早推出人之一。他指出,教学的最重要的特征便是教学创造着最近发展区这一事实,也就是教学激起与推动学生一系列内部的发展过程,从而使学生通过教学而掌握全人类的经验,并内化为儿童自身的内部财富。他认为,人类的精神生产工具或“心理工具”就是各种语言符号。运用语言符号就使心理活动得到根本改造,这种改造转化不仅在人类发展中,而且也在个体的发展中进行着。学生早年还不能使用语言这个工具来组织自己的心理活动,心理活动的形式是直接的和不随意的、低级的、自然的。只有掌握语言这个工具,才能转化为“间接的和随意的、高级的、社会历史的”心理技能。新的高级社会历史的心理活动形式,开始是作为外部形式的活动而形成的,以后才内化,转化为内部活动才能默默地在头脑中进行。

八、皮亚杰关于影响个体心理发展因素的观点

皮亚杰,瑞士心理学家,发生认识论创始人,被誉为心理学史上除弗洛伊德以外的一位“巨人”。

皮亚杰指出了影响个体心理发展的四个基本因素。

(一)成熟

成熟是指机体的成长,特别是神经系统和内分泌系统的成熟。他认为,成熟的作用主要在于揭开新的可能性,是某些行为形式出现的必要条件,但不是充分条件。虽然成熟在心理发展的各阶段中都起着不可缺少的作用,但随着儿童年龄的增长,自然和社会环境影响的重要性就随之增加。

(二)练习和经验

练习和经验是指个体对物体施加动作过程中的练习和习得的经验。他认为这也是心理发展的必要因素。他把经验分为两类:物理经验,指个体作用于物体抽象出物体的特性(如体积、重量等);逻辑数理经验,指个体作用于物体对动作之间相互协调的结果的理解,如五六岁儿童发现物体的总数与它们在空间上的排列位置和对它们计数的次序无关。这类经验不是来源于物体,而是来源于动作。

(三)社会经验

社会经验是指社会上人与人的相互作用和社会文化的传递。他认为个体在社会化中是主动的,如果缺乏儿童的主动作用,社会化仍将是无效的。

(四)具有自我调节作用的平衡过程

皮亚杰认为平衡过程是心理发展的内部机制,它不能归结为单独的遗传性,也



不存在预先制定的规划,实际上它是一种认知结构建造的过程。婴儿最初只具有一些本能动作的、遗传性的图式(心理的结构),后在个体与环境相互作用的过程中,经过同化和顺应,图式就不断改变或复杂化,儿童的心理随之不断发展。同化是个体把心理和行为纳入其已有的图式之中,这可以引起图式量上的变化;顺应则是个体已有图式不能同化某些心理和行为,促使个体调整原有的图式,因而这可以引起图式在质上的变化。平衡是指同化和顺应两种机能的平衡。个体遇到新事物,总是先试图用已有图式去同化,如获成功,便达到认识上的暂时平衡;反之,个体就做出顺应,调整已有图式,改变认识结构以适应新事物,直至达到认识上的新的平衡。这种新的平衡不是静止的,而是向另一个更高水平的平衡的起点。这就是皮亚杰所说的认知结构形成和发展的基本过程,个体心理发展的内部机制。

九、罗杰斯关于影响个体心理发展因素的观点

罗杰斯是人本主义心理学的理论家、发起者和心理治疗家,被誉为“人本主义心理学之父”。

罗杰斯强调“无条件的积极关注”在个体心理发展中的作用。他关于人格的基本假设是:每个人都具有一种固有的、先天的维护自我、提高自我、“自我实现”的动机,这是人最基本的,也是唯一的动机和目的,它指引人朝向满意的个人理想成长。人本主义心理学家马斯洛提出的所有需要层次都可归入这一动机中。

罗杰斯认为,刚出生的婴儿并没有自我的概念,随着他与他人、环境的相互作用,他(她)开始慢慢地把自己与非自己区分开来。当最初的自我概念形成之后,人的自我实现趋向开始激活,在自我实现这一动力的驱动下,儿童在环境中进行各种尝试活动并产生出大量的经验。通过自身机体的自动评价过程,有些经验会使他感到满足、愉快,有些则相反。满足愉快的经验会使儿童寻求保持、再现;不满足、不愉快的经验会使儿童尽力回避。在孩子寻求积极的经验中,有一种是受他人的关怀而产生的体验,还有一种是受到他人尊重而产生的体验。罗杰斯把这两种体验称为“正向关怀需求”,但儿童这种“正向关怀需求”的满足完全取决于他人,而他人(包括父母)是根据儿童的行为是否符合其价值标准、行为标准来决定是否给予关怀和尊重,所以说他人的关怀与尊重是有条件的。这些条件体现着父母和社会的价值观,罗杰斯称这种条件为“价值条件”。

儿童不断通过自己的行为体验到这些价值条件,会不自觉地将这些本属于父母或他人的价值观念内化,变成自我结构的一部分。渐渐地,儿童被迫放弃按自身的评价过程去评价经验,变成用自我中内化了的社会的价值规范去评价经验,这样儿童的自我和经验之间就发生了异化。当经验与自我之间存在冲突时,个体就会预感到自我受到威胁,因而产生焦虑。预感到经验与自我不一致时,个体会运用防

御机制(歪曲、否认、选择性知觉)来对经验进行加工,使之在意识水平上达到与自我相一致。如果防御成功,个体就不会出现适应障碍,若防御失败就会出现心理适应障碍。

为保证经验与自我的一致即健康人格的形成,家长和社会就应该通过“无条件的积极关注”,使儿童得到“无条件的满足”。例如,母亲通过给予儿童以慈爱,使他们逐渐学会像母亲爱自己一样爱别人,把这种“无条件的积极关注”作为自己内在的需要和价值行动的准则。也就是父母或其他成人在给予儿童爱时较少注意儿童行为的方式,在这种条件下成长起来的儿童,不会显示出价值的条件,自我与经验之间也便不会有不一致的现象,儿童就能发展成为能充分发挥作用的人。

十、影响个体心理发展因素的辩证观

影响个体心理发展的因素是多种多样的,我们可以对这些影响因素进行归纳,并且用辩证和发展的观点看待这些因素在个体心理发展过程中的作用。

(一)遗传因素

遗传是指个体在生理上继承了上一代的生理特点,如机体的结构、形态、感官和神经系统的特点等,这些被遗传的生理特点,被称为遗传素质。

如前所述,高尔顿和皮亚杰就非常重视遗传对个体心理发展的影响。皮亚杰认为机体的成长,特别是神经系统和内分泌系统的成熟,能揭开新的发展可能性,是某些心理行为出现的必要条件。美国心理学家斯坦利·霍尔曾说过,一吨的遗传要胜过一吨的教育。可见其对遗传因素的重视程度。

我们用辩证和发展的观点来分析遗传对个体心理发展的作用。第一,遗传素质在个体心理发展过程中起着前提条件的作用,它为个体心理发展提供了可能性;第二,遗传素质影响着个体心理发展的年龄特征。某一年龄段的个体,其心理特征上有较稳定的特征,这主要是由遗传素质的发展成熟水平决定的;第三,个体遗传素质的差异在一定程度上影响着个体心理发展的差异。如一个听力正常的人与一个听力不正常的人在语言能力发展方面肯定会存在较大的差异,听力正常的人容易发展语言能力,听力低下的人则较难甚至无法发展语言能力;第四,遗传素质不是一成不变的,它通常具有一定程度的可塑性。如听力不正常的个体可以通过训练在一定程度上提高听力水平,智力低下的个体可以通过学习在一定程度上提高智力水平,等等;第五,正如皮亚杰所说的,虽然成熟在心理发展的各阶段中都起着不可缺少的作用,但随着儿童年龄的增长,自然和社会环境影响的重要性随之增加,也就是说,遗传因素对个体心理发展的影响会随着个体年龄的增长而逐步减弱。

(二)环境因素

环境是指围绕在个体周围,不以培养人为目的,但对个体自发地发生影响的外



部世界,包括自然环境、社会环境、政治环境、经济环境等。

华生所说的外部刺激、班杜拉所说的榜样、维果斯基所说的社会—文化历史发展和以语言为中介的社会人际交往活动等都属于环境的因素,它们均不以培养个体为目的,但对个体心理发展确实产生了重要的自发性的影响。

由于环境的影响是自发的,那么环境对个体心理发展的作用既可能是积极的,也可能是消极的。如华生所说的外部刺激就可以分为良好的刺激和不良的刺激;维果斯基所说的社会—文化历史也有积极和消极之分,社会交往的对象也有好坏之分;班杜拉所说的榜样既有好的榜样也有坏的榜样。因此,要想发挥环境因素对个体心理发展的积极作用,需要选择、控制环境因素。

(三)教育因素

教育是指有目的有计划地培养人的各种社会活动。斯金纳所说的塑造、消退,维果斯基所说的以语言符号为中介的教学活动,罗杰斯所说的“无条件的积极关注”等,都属于教育因素。弗洛伊德认为必须尊重个体的本能和天性,才能保证个体心理(人格)的顺利发展,也属于教育的因素。

因为教育活动是有目的、有计划和系统性的,特别是学校教育活动,由专门的教育工作人员组织,这些专门人员即教师均具备心理学、教育学等专业知识,所以,相比环境因素的自发影响来说,教育因素对个体心理发展起着主导作用。当然,这种主导作用的发挥,需要个体拥有良好的遗传素质和良好的学习生活环境,更需要个体积极主动学习的主观能动性。

(四)个体主观能动性因素

辩证唯物主义认为,人的主观能动性是人能够认识客观世界的运动规律,可以能动地改造客观世界,从而区别于动物的最主要的特点。人的主观能动性是人在发展过程中,由于新的需要和要求与自身现有发展水平之间形成矛盾运动而产生的。

前面分析的心理学家的发展理论观点中,班杜拉所说的观察学习,埃里克森所说的作为发展任务的特定的自我意识,皮亚杰所说的练习和经验、社会经验和内部平衡过程,等等,都属于个体的主观能动性因素。

个体主观能动性因素与个体联系最密切、最直接,它对个体心理发展起着关键作用。在同样的环境、教育情况甚至相同的遗传素质等条件下,个体发展的特点和成就,主要取决于个体自身的态度和努力。因此,个体的主观能动性因素是其心理发展的动力。

(五)遗传、环境、教育和个体主观能动性因素之间的关系

从以上分析我们可以看出,影响个体心理发展的因素主要有遗传、环境、教育

和个体主观能动性四种因素。其中,遗传因素或生理成熟是先天因素,环境、教育和主观能动性因素是后天因素;遗传、个体主观能动性因素是内在因素,环境和教育因素是外在因素。那么这些影响因素之间的关系是怎样的呢?它们如何共同对个体的心理发展产生影响?

首先,关于先天因素与后天因素的关系,我国著名儿童心理学家朱智贤(1902—1991)承认先天因素在心理发展中的作用,不论是遗传因素还是生理成熟,他们都是个体心理发展的生物前提,提供了心理发展的可能性。但是,后天的环境与教育则将这种可能性变成为现实性,决定着儿童心理发展的方向和内容。

其次,关于内因与外因的关系,朱智贤认为,环境和教育不是机械地决定心理的发展,而是通过心理发展的内部矛盾而起作用。这个内部矛盾是个体在实践中,通过主客体的交互作用而形成的新需要与原有水平的矛盾。这个矛盾是个体心理发展的动力。

第三,关于教育与发展的关系,朱智贤认为,心理发展如何,向哪儿发展,不是由外因机械决定的,也不是由内因孤立决定的,而是由适合于内因的一定的外因决定的。也就是说,心理发展主要是由适合于主体心理内因的那些教育条件决定的。在教育与发展的关系中,如何发挥教育的主导作用涉及教育要求的难度问题。朱智贤提出,只有那种高于主体的原有水平,经过他们主观努力后又能达到要求,才是最适合的要求。如果说维果斯基提出的“最近发展区”是阐述心理发展的潜力的话,那么朱智贤的观点则指明了挖掘这种潜力的途径。

第四,遗传因素与环境因素之间也不是相互独立的,它们之间有着一定程度的正相关。个体发展的家庭环境可能会受到个体的遗传素质影响,如一个有着优秀文学遗传素质的个体很可能出身于一个书香门第的家庭,从而为个体在文学方面的发展提供了适宜的家庭环境。他人对待个体的态度和行为也可能会受个体的遗传特征的影响。比如,人们总是喜欢关注一些活跃、乖巧、聪明和长得漂亮的个体,较少关注一些沉闷、不爱说话的个体,一些经常哭闹、经常犯错误或长相丑陋的个体甚至会使他人感到厌烦。在学校里,很多教师也难以做到关注所有的学生,至少关注的程度是不一样的,由于遗传特征的不同,总有一些学生受到老师的喜欢,而另一些学生被老师有意或无意地忽略了。个体喜欢在什么环境下学习和生活也会受到遗传素质的影响。如外向的个体总喜欢去人多热闹的地方,而这些环境有利于发展他们的社会技能。

第五,个体主观能动性因素与环境、教育因素也存在密切的联系。在好的环境中接受好的教育通常能激发个体更大的主观能动性。我们常说,“听君一席话,胜

读十年书”、“名师出高徒”等,我们也听说过“孟母三迁”的故事,这说明即使在相等水平的主观努力下,好的教育和环境能让人获得更大的发展。

第六,各种因素对个体心理发展的影响作用不是一成不变的,而是经常发展变化的。比如,虽然遗传素质影响个体一生的发展,但其对个体心理发展的初始阶段影响最大,随后,影响作用减弱。随着遗传素质影响作用的减弱,环境和教育的影响逐渐加大,最后,随着个体心理的发展,环境与教育的影响也逐步减弱,而个体主观能动性因素的影响又逐渐起主导的作用。另外,有的个体可能受环境和教育的影响较大,而有的个体则主要受其主观能动性因素的影响。

总之,影响个体心理发展的各种因素不是孤立地发挥作用的,而是互相密切联系的。各种因素对个体心理发展发生影响的程度和方式也不是静止不变的。因此,我们要以辩证和发展的观点看待这些影响因素及其在个体心理发展过程中的作用。

第三节 个体心理发展的一般规律与教育

了解了影响个体心理发展的因素,我们还要了解这些因素如何促进个体心理发展,个体心理发展具有哪些一般性的规律。教育科学研究的最主要任务是从各方面研究学生的发展,这是教师有效工作的条件。教育在个体的心理发展中起主导作用,但有一个基本条件,即遵循个体身心发展的规律。个体身心发展具有哪些规律呢?

一、个体心理发展的连续性和阶段性与教育

(一)个体心理发展的连续性与阶段性

个体心理发展是一个不断地由量变到质变的发展过程。这种从量变到质变的过程使个体心理发展表现出连续性和阶段性。

个体心理发展是一种连续、渐进的过程。心理发展的连续性表现在个体整个心理发展是一个持续不断的变化过程。当某一种心理活动在发展变化之中而又未出现新质变时,它就正处于一种量变的积累过程。这种一定的心理变化在未达到新质变而进行着的孕育更新的质的量变,就表现为心理发展的连续性。实际上,每一种心理过程、心理特征的发展,都以先前的状况为基础,都是对先前心理活动的继承与发展。要想从一种状态超越中间状态,而转到另一种完全不同质的状态是根本不可能的。例如,动作思维、形象思维和抽象思维是循着一种从动作思维到形象思维再到抽象思维的顺序,整个思维的发展是连续的过程。不同年龄阶段的个

体思维状况既有上一年龄阶段的个体思维的“影子”，又向下一年龄阶段个体的思维发展特点趋近。具体来说，学前儿童的思维继承着婴儿动作思维的特点，但形象思维也开始发展起来；小学中、低年级儿童的思维以形象思维为主，但又开始发展抽象思维；小学高年级的儿童抽象思维更进一步发展，但仍保留着具体形象思维的特点。因此，心理的发展与变化、心理特点的形成与发展不是脱节的，而始终是在某一发展阶段的早期存在着上一阶段的某些特点，而在发展阶段的晚期可以发现下一阶段的某些特点已在萌芽或开始显露。个体心理的发展不是一种绝对的、无联系的或突变的过程，它是一种量的积累过程，发展过程中每一质变的转折点，都是儿童长期发展、量的积累的结果。儿童每一个发展阶段有意无意为下一发展阶段作了准备，并且每一发展阶段又是儿童先前成长发育与经验的结晶。

心理变化遵循发展的顺序，同时每一时期又有相对固有的特性，这就是心理发展的阶段性。心理发展的阶段性表现为个体心理发展这个连续过程由一些具体的发展阶段组成。个体心理发展从量的积累形成量的变化，量变达到一定程度产生质变，由于质变，使得个体在不同的时期表现出与其他时期不同的心理特点，于是心理发展过程中表现出明显的阶段性。如果把心理发展的连续性看做一种矛盾运动过程中数量的积累，那么矛盾运动的质变就决定了个体心理发展的阶段性。个体心理发展的阶段性是与人的年龄相联系的。由此，心理学上把个体心理发展各年龄阶段所表现出来的一般的、典型的、本质的特征，称为心理年龄特征。说心理年龄特征是心理的一般特点，乃是由于它是某年龄阶段的个体普遍具有的；说它是典型特征，是因为它代表了该年龄阶段的个体心理特点；说它是本质特征，则是它足以作为该年龄阶段的标志，以区别心理发展的不同阶段。心理年龄特征是个体在一定年龄阶段心理水平的标尺，它是从许多同龄人心理发展事实中，通过概括并与不同年龄的人的心理进行比较而被确认的。目前，一般依据人在一定时期内所表现出的共同心理特点和主导活动，将个体的发展划分为以下几个主要阶段：乳儿期（0～1岁）、婴儿期（1～3岁）、幼儿期（3～6、7岁）、童年期（6、7～11、12岁）、少年期（11、12～14、15岁）、青年期（14、15～25岁）、成年期（25～60岁）和老年期（60岁以上）。

（二）教育要遵循儿童心理发展的连续性和阶段性

个体心理发展的连续性和阶段性决定了教育工作必须根据不同年龄阶段的特点分阶段地进行。一方面，在教育、教学的要求、内容和方法上不能搞“一刀切”，既不能把小学生当中学生看待，也不能把初中生和高中生混为一谈；另一方面，也要遵循心理发展的连续性，重视不同年龄阶段儿童教育工作之间的“衔接”和“引渡”工作。



当然,不同发展阶段之间是相互关联的,上一阶段影响着下一阶段的发展,所以,人生的每一阶段对于人的发展来说,不仅具有本阶段的意义,而且具有人生全程性的意义。身心发展的阶段性决定了教育工作的针对性,对不同年龄阶段的儿童应采取不同的内容和方法,这样,教育工作才能收到好的效果。

二、个体心理发展的方向性、不可逆性与教育

(一)个体心理发展的方向性和不可逆性

个体心理发展是有顺序的,这是由遗传决定的,不会因为各种外部环境的影响,或者学习、训练的作用而发生改变,出现心理发展的超越或逆转。

从心理机能上看,心理发展一般遵循“感知—运动—情绪—动机—社会交往—抽象思维”这样一个大的顺序。在心理过程方面,儿童心理发展也是先发展感知后发展思维,先出现外部言语活动后过渡到内部言语活动。从心理活动特点看,其发展是从不随意到随意,从具体形象到逻辑思维,从受他人监督调控到自我言语调控。从心理发展的趋向性看,其发展是由不分化趋向分化,由整体反应到细微、精确、集中和定向反应。

儿童心理发展的这种顺序性反映着个体心理发展都有一个从低级到高级、从简单到复杂的过程,说明人类心理发展是按一定模式进行的,个体的认知机能、社会适应行为和情绪反应等都毫无例外地按照循序渐进的程序发展。虽然这种发展的每一程式在发展的速度上可能有个别差异,可以加速或延缓,但发展的顺序或程序却一般不能改变。

(二)教育要遵循儿童发展的方向性和不可逆性

个体心理发展的方向性和不可逆性决定了我们的教育活动必须循序渐进地进行。无论是知识、技能的学习还是思想品德的发展,都应由浅入深、由简到繁、由易到难、由少到多、由具体到抽象,循序渐进。“拔苗助长”、“陵节而施”都是有违心理发展规律的。

三、个体心理发展的差异性与教育

(一)个体心理发展的差异性

虽然儿童的心理发展按照自身固有的规律进行,但发展的模式却各不相同。儿童心理发展的程序是统一的,但其发展的速度则有很大的差异。儿童心理发展是共性与个性的统一。

心理发展的差异性指不同个体在心理发展过程中表现出来的心理状况、速度、水平等方面的差别。众多心理学家曾专门研究了个体心理发展上的差异,并由此建立起“差异心理学”。造成个体心理发展的差异性的原因很多,主要与个体自身的遗传素质、后天生活环境、学习等因素有关。由于心理发展的差异性,个体之间

无论是在心理发展过程中表现出的状况还是心理发展的趋势与水平等都有一定的差异。

（二）教育要遵循儿童发展的差异性

教育工作既要认识学生发展的共同特征，又应重视每个学生的个别差异，选择最有效的教育途径，使具有个别差异的学生都能获得最大限度的发展。

人的发展的差异性要求教育必须坚持因材施教的原则，即根据一定的教育目标，根据受教育者的个别差异和具体特点，采取不同的教育措施。这就要求教育者全面深入地了解每个学生，系统掌握其成长发展的资料，注意对个别学生进行特殊培养，采取弹性教学制度等教学组织形式，如允许加速或减速学习，采取能力分组或组织兴趣小组等，有的放矢地进行教育。

四、个体心理发展的不平衡性与教育

（一）个体心理发展的不平衡性和关键期

个体心理发展的不平衡性表现在两方面。首先是同一方面的发展速度在不同的年龄阶段变化是不平衡的。其二是不同方面发展的不平衡性。有的方面在较早的年龄阶段就已达到较高的发展水平，有的则要到较晚的年龄阶段才能达到成熟的水平。如感知成熟在先，思维成熟在后，情感成熟更后。

个体在生命全程中的发展不是按一个模式进行，也不是按相同的速度直线进行，而是表现出不平衡性。

从个体发展的不同方面看，个体神经系统的发展先快后慢，9岁时接近成人水平，而生殖系统的发展则是先慢后快，在青春期前发展缓慢，一到青春期（女童11~12岁，男童13~14岁）则快速发展。

从个体发展的不同阶段看，个体发展的速度是不同的：婴幼儿期是第一个加速发展期，然后童年期是一个平稳发展期，而青春期又出现第二个加速期，然后在整个成年期是一个少变化期，老年期则是下降期。

“关键期”的概念是从植物学、生物学和形态学移植过来的。例如，德·费利斯发现，只有在植物衍生的某个特定时期，施加某种条件才会产生特定的形态变化；一个系统在迅速形成的时期，对外界的刺激特别敏感。他把这个特定的时期称为“敏感期”。

人类胎儿在胚胎期（2~8周）是有机体体内系统（呼吸系统、消化系统、神经系统等）和器官发育生长的时期。如果这个时期胎儿受到不良刺激的影响，容易造成先天缺陷。据研究，许多先天性发育缺陷都是在这个时期内造成的。

有些研究者根据动物心理实验提出了“关键年龄”或“关键期”的概念，认为个体在早期发展过程中，某一反应或一组反应在某一特定时期或阶段中最容易获得，

最容易形成,如果错过了这个时期或阶段,就不容易再出现这样的“好时机”。这个关键的“好时机”就是关键年龄或关键期。

(二)教育要遵循儿童心理发展的不平衡性,抓住教育的最佳时机

认识个体身心发展的不平衡性,对教育、教学工作具有十分重要的意义。当代许多心理学家、教育家一致认为,在智力发展的关键期内,环境和教育对智力发展影响1年的时间超过其他时期8~10年的效果。这方面的研究为教育怎样加速人的发展,为早出人才提供了值得重视的资料。

教育活动要善于根据个体身心发展的最佳时期进行,以促其得到更好的发展。美国心理学家布鲁姆为了寻找个体智力发展的最佳期,曾对上千名婴幼儿进行跟踪研究,得出的结论是:5岁以前是儿童智力发展最迅速的时期。他的研究得到国际上的公认。心理学的研究还提出了2~3岁是学习口语的关键期,4~5岁是开始学习书面语言的关键期。学习外语应从10岁以前开始;学习乐器在5岁左右为最佳。错过这些时期,再从事同样的学习,效果就会差一些。

专栏 3-2

语言发展的关键期与第二语言教学

有研究发现,白冠雀必须在出生后的40~50天内听到成年雄雀的叫声,才能学会鸣叫。而一旦过了这段时间,即使听到了成年雄雀的叫声,幼雀也不可能再学会鸣叫(Gould,1987)。出生后的40~50天,是白冠雀发展鸣叫行为的关键期。

1967年,Lenneberg首次提出了语言习得关键期的概念。他认为,在语言习得的过程中存在一个时间段,在此时间段内,由于生理因素的作用,语言的习得最为容易,而一旦过了这个时间段,语言的习得能力就受到一定程度的限制。这个观点引起了人们的极大兴趣,很多研究都证明了确实存在着这种言语发展的关键期。对于这个关键期的具体时间,却一直没有准确一致的结论。但是,综合这些研究,我们可以发现,从出生到青春期前的这段时间里,语言的发展比较迅速,而其中1~5岁又较为关键。

这种关键期对于第二语言的发展同样有着重要的作用。在我们的日常经验中,普遍认为孩子越小,学习外语的速度越快、质量越高。这是有一定道理的。很多带孩子出国工作的中国父母都发现,自己学了十几年甚至几十年的外语,而自己的孩子只是在幼儿园或小学上了半年学,可孩子的外语却远比自己讲得地道。他们在这个关键的时期内得到了第二语言的刺激,如同掌握母语一样掌握了第二种语言。而成人已经错过了这个关键期,他们在学习第二语言时,不可能再像学习母语一样,而要付出更大的努力,使用不同的方法,而学习的结果却很难令人满意。

目前,在我国的小学中,普遍从小学一年级就开始了英语教学。这是符合儿童语言发展规律的。小学一年级的孩子还只有六七岁,学习第二语言的能力很强。这时候的英语课程将对他们一生的英语学习产生重要的影响。而我们在教学中,也应该充分重视语言学习关键期的作用,力图找到最适合孩子年龄特点的方法开展教学,比如将听、说的教学放在读、写的前面,将语言的流畅性放在准确性的前面等。而不应该使用成人学习的方法和标准来要求孩子。我们相

信,通过科学教学,处在语言学习关键期中的小学生,一定会把外语说得像母语一样好。

(资料来源:伍新春.儿童发展与教育心理学[M].北京:高等教育出版社,2004:49~50.)

又如,幼儿的探究行为从2~3岁起就发生了。这时若不提供适当的探究对象,已经发展起来的探究精神就会白白枯死。我们的一切能力,当它已经发生时,如不提供适当的对象就都会枯死。相反,若在这一时期给予及时的教育,幼儿就会成为终身富于追求真理精神的人。那么,这个时期的幼儿就会对获得与其成长相适宜的知识更感兴趣,而不会终日沉迷于无聊的玩耍。孩子以后成为一个庸人还是能成为一个富于追求真理精神的人,首先取决于开始教育的方式。

值得注意的是,因为关键年龄或关键期的问题目前还正在研究探索过程中,所以我们应该采取谨慎的态度,深入地探索儿童究竟在什么年龄时开始从事哪种学习活动最为有效。比如,应该几岁开始学习外语,几岁开始进行正规化的书面语言的学习等等。同时,我们也不能简单地认为儿童错过了某一年龄阶段就不能进行有效的学习。而且抓住关键年龄及时进行早期教育,也仍然要考虑个体心理发展的内外因相互作用的规律等问题,决不能过分夸大关键年龄或关键期。

小 结

人的发展包括身体发展和心理发展两个方面。个体心理发展是个体从出生到死亡在认知、情感、意志和人格等方面从无到有、从简单到复杂、从低级到高级、从单一到完善等有规律的心理变化过程,是人的精神方面的发展。其内容包括感觉、知觉、注意、记忆、想象、思维、语言、情感、意志、性格、能力等方面的发展。

个体心理发展研究常见的设计主要有纵向研究设计、横断研究设计和聚合交叉研究设计。师范生学习个体心理发展的规律,有利于日后成长为一名合格的人民教师,有利于日后在教育教学中开展教育科学研究,有利于师范生完善自身的心理发展。

西方一些著名心理学家根据各自的心理学理论,提出了影响个体心理发展的不同因素,由于他们研究心理现象的内容和视角不一样,他们各自强调的影响因素也不一样。这些心理学家提出的影响因素虽然不一致,但总的说来不外乎遗传、环境、教育和个体主观能动性四种影响因素。这四种因素不是孤立地对个体心理的发展产生作用,而是密切联系、共同发生作用的。并且,它们发生作用的强度、形式、效果等不是静止不变的,而是发展变化的。

个体心理发展表现出连续性、阶段性、方向性、不可逆性、差异性和不平衡性的一般规律,个体心理发展存在着关键期。教育者应该遵循个体心理发展的这些一

般规律开展教育教学工作。

思考题

1. 什么是个体心理发展？它包括哪些方面的发展？
2. 你如何看待高尔顿的遗传决定论和华生的环境决定论？
3. 皮亚杰认为影响个体心理发展的因素有哪些？
4. 维果斯基认为影响个体心理发展的因素有哪些？
5. 埃里克森将人格的发展分为哪八个阶段？每个阶段的发展任务分别是什么？
6. 弗洛伊德认为推动人格发展的因素是什么？他把人格发展分为哪几个阶段？
7. 罗杰斯重视什么因素在个体心理发展中的作用？
8. 什么是观察学习？
9. 什么是行为塑造和行为的消退？
10. 影响个体心理发展的因素有哪四种？它们之间的关系如何？
11. 如何理解遗传、环境、教育和个体主观能动性在个体心理发展过程中的作用？
12. 个体心理发展一般规律有哪些？如何根据学生心理发展的规律开展教育教学活动？

实践链接

2009年9月18日，新华网刊登了一篇题为《三岁女童迷上网络偷菜游戏引关注》的报道，引发网友的热议。

该报道称，32岁的范静家住渝北人和中央美地小区，女儿小诺三岁半。范静和老公平时喜欢上网，前段时间迷上了偷菜游戏，下班回家，两个人常抢着上网，小诺在一旁看，夫妻俩教了她一些玩法。渐渐，小诺对上网发生兴趣，每天要上网玩1小时。范静说，小诺上网，婆婆爷爷坚决反对。“只要他们一来，小诺就不敢开电脑。”老人称：“别人的父母避都避不及，你们还教她，太不像话了。”

对于是否应该让三岁的孩子上网玩游戏，你的观点是什么呢？请论述你的理由。

参考文献

1. 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004.
2. 李宏翰. 心理学[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2004.
3. 姚本先. 心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005.
4. 伍新春. 儿童发展与教育心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004.
5. 王道俊, 王汉澜. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1989.



第四章 意识和注意

本章要点:

- ① 神秘的意识
- ② 睡眠与催眠
- ③ 注意概述
- ④ 注意的规律与教学

问题情境

纽约时代广场,一场别开生面的慈善募捐活动正在进行:流行音乐广播节目主持人彼得·特里普(Peter Tripp)宣布,如果大家能慷慨解囊,他将连续 200 个小时不睡觉。

但是,特里普很快发现,不睡觉需要付出的代价太大了。100 个小时后,他开始出现视幻觉:看到自己的鞋里有蜘蛛网,花粗呢外套变成了一团可怕的毛毛虫;他想象自己回旅馆去换衣服,看到一个衣柜抽屉突然着火了。170 个小时后,特里普的痛苦几乎不能忍受,即使最简单的思维、推理或记忆问题也想不清楚了。特里普已经意识不到自己是谁,脑电图呈现出类似睡眠的波形。200 小时终于熬到头儿了,但特里普此时已是精神恍惚,完全分不清哪些是真实、哪些是幻觉。

如上所述,睡眠缺乏会对意识产生强烈的影响。本章将从神秘的意识开始,沿着这条线我们会把焦点转向人类意识、心理与行为。然后会转向在睡眠和梦境中你会经历的有规律的心理变化。之后,了解一下意识怎么被催眠。最后,关注与意识状态密切相关的注意现象。

第一节 神秘的意识

一、意识的内涵

19 世纪初叶,心理学逐渐从哲学中分离出来,成为一门真正研究心理的科学。

在科学心理学诞生之日起,德国心理学家冯特就将“意识”作为心理学研究的主题。对意识的研究,开始人们只是重视对意识内容的探讨。冯特曾认为,意识研究的内容包括感觉、知觉、意志等成分。而现代心理学对意识的研究,不再像早期结构主义那样只重视意识内容分析的取向,而是兼顾到对意识历程的研究。但我们必须承认“意识”这个词是很模糊的,是一个神秘而难解的谜。迄今为止,对于意识人们还没有找到一个令人满意的定义,许多心理学家、哲学家对意识概念的阐释也是众说纷纭。从不同的角度,人们对意识的理解都不尽相同。

(1)意识是一种觉知。在这个意义上,意识就意味着观察者觉察到了某种现象或事物。

(2)意识是一种高级的心理官能。在这个意义上,意识对个体的身心系统起着统合管理和调控的作用。这类似在机器人或人工智能这样复杂的信息加工系统中,通常需要一些特定的功能对系统进行控制和调节,这种控制和调节对系统的正常运行与保持一定的功效有重要作用。也就是说,意识不只是对信息的被动觉察和感知,它还具有能动性和调节作用。

(3)意识是一种心理状态。它可以分为不同的层次或水平,如从无意识到意识到注意是一个连续体。另外,意识还存在一般性变化,如觉醒、惊奇、愤怒、警觉等。

总之,意识是一个包括多种概念的集合名词,其含义是指个人运用感觉、知觉、记忆、思考等心理活动,对自己的身心状态(内在的)与环境中人、事、物变化(外在的)的综合觉察与认识。我们可以用“意识”这个词来表示一般的心理状态或其特殊的内容:有时你说你是“有意识的”,这是相对于“无意识”而言的(例如,正在麻醉或睡眠状态下);在另外一些时候,你说你是有意识的,是对某些信息或反映的觉知。事实上,这些说法里有某种一致性,即对任何特定信息的意识,你一定是意识到的。

个人所觉察与认识的经过,就是意识历程。在意识历程中,当个人对内在与外在的一切变化觉察与认识时,常随当时注意程度的不同,而体验到不同的意识层面。例如,在众多来宾的酒会上,个人所能接触并获知对方谈话内容者只有少数人,对其他多数宾客的言行举止,可能不会留下清楚的意识。此种情形称为“鸡尾酒会现象”。

需要指出的是,意识不等同于心理。首先,从地球上生物演化的进程看,心理是从地球上出现动物以后逐渐产生的一种反映形式,是从有生命物质所固有的感应性发展到感受性阶段的产物。而意识则是这种动物心理发展中的质变。通过劳动和语言,类人猿进化为人类,猿脑进化为更复杂、更完善的人脑,从而也使人类的心理发展到了抽象逻辑思维的水平,这便出现了心理活动的最高形态——意识。

因此,心理是人与动物所共有的,意识则是人与动物心理区别的根本标志,是人类特有的一种最高级的反映形式。其次,从人类心理反映的外延看,人的心理既包括意识,也包括无意识。

二、无意识

无意识是相对于意识而言的,是个体不曾觉察到的心理活动和过程。按照精神分析学派弗洛伊德的观点,无意识包括大量的观念、愿望、想法等,这些观念和愿望因为和社会道德存在冲突而被压抑,不能出现在意识中。如果把人的心理比做一座冰山的话,那么人的意识便是露出水面的冰山顶端,它只占据人的心理的很小部分,大部分的心理活动或过程是无意识的。常见的无意识现象有以下几种。

1. 无意识行为

有时人的行为,特别是那些已经自动化了的行为,不受意识的控制。例如,在骑自行车的时候,一个人可以毫无困难地思考其他的问题,或与别人交谈,没有意识到自己是如何维持自行车的平衡的。在日常生活中,人们的许多小动作,如挠头皮等,也都是无意识的动作。如果把这些日常活动用录像带录下来,再播放给自己看,人们常常会对自己的行为感到惊讶。

2. 对刺激的无意识

人在活动时,有时没有觉察到对他们的行为产生了影响的事件,而实际上,这些事件对他们的行为产生了或大或小的影响。

3. 盲视

有一类对刺激的无意识是由于脑损伤引起的。韦斯克朗兹(Weiskrantz, 1986)曾报道过一个案例:一个大脑皮层 17 区受损的病人,其视野的绝大部分变成了一个大的黑点。尽管他无法觉察到,也报告不出呈现于这个大黑点的刺激,但可以对呈现于这个黑点内的不同刺激进行区分,超过几率水平。说明尽管该病人“看”不到刺激,却可以对刺激进行一定程度的信息加工。

三、不同的意识状态

有意识就是知道。无论任何时候,只要你知道自己的感觉、知觉、记忆和情绪,就说明你对那些感觉、知觉、记忆和感情是有意识的。正如威廉·詹姆斯所指出的那样,意识像是一条永远在变化的“溪流”,或称意识流。我们生命的多数时间处于觉醒的意识状态,即一种清楚的、有组织的、警觉的正常状态。在正常的觉醒状态下,我们觉察到的时间、地点和事件都是真实的、有意义的和熟悉的。同时,威廉·詹姆斯还指出,由于疲劳、谵妄、精神恍惚、催眠作用或药物作用等原因,人的意识会与正常状态下的意识有明显不同。我们每个人都经历过一些异常意识状态,比如睡眠、做梦和白日梦,等等。日常生活里,人们在长跑、听音乐等许多情景中也都

可能出现异常意识状态。

在各种异常意识状态下,人的心理活动在性质和模式上都会有明显的变化,一般来说,在知觉、情绪、记忆、时间感知、思维、自控和接受暗示等方面都有改变。当异常意识状态出现时,大多数人都能够觉察到自己的意识状态的改变。使意识状态发生改变的原因很多。例如,灯光闪烁的舞台演出或狂欢节造成的感觉超负荷,沉思或长途驾驶时的感官刺激单调以及感觉剥夺,都可能导致异常意识状态。一些特殊的身体状态也可能导致异常意识状态,如高烧、强力呼吸、脱水、睡眠缺乏和临终体验等。

专栏 4-1

意识与文化差异

有史以来,人们一直在寻找改变意识的方法。北美印第安的达科他人试图通过“蒸汽浴室”仪式改变意识状态。仪式中,男人们坐在漆黑的小屋里,煤火使屋内温度不断升高,空气中充满雪松木燃烧的烟雾、水蒸气和鼠尾草的香味,人们有节奏地唱着圣歌,极富戏剧色彩。

温度在不断升高。最后,屋里的人们终于支持不住了,他们打开门,让凉爽的夜风吹进来。清醒一下之后,他们再关上门唱歌。这一过程一般要重复四五次。达科他人认为,当人的耐受力达到一定极限时,可以改变意识状态。通过这种改变,能够净化灵魂和肉体,领悟到真谛。

在达科他人的文化和其他许多文化中,人们将达到某种异常意识状态视为他人得到启迪的途径。在人们熟悉的每一种宗教中,或多或少都把某些异常意识状态视为与神交流的体验,而得到这类体验的途径包括戒斋、冥想、祈祷、闭关、不睡觉、旋转、唱圣歌、受虐和使用致幻药物,等等。在很多文化中,跳神、祈祷、洗罪或神灵附体等仪式中都伴有异常意识状态的表演。异常意识状态往往是宗教仪式的一部分,是使人们归附于某些社会群体的手段。此外还有一种人,他们寻求达到异常意识状态主要是为了得到愉快感,那些沉湎于毒品者就是如此。

简言之,在所有的文化中,都有某些异常的意识状态会被认可或被接受。然而,不同文化赋予特定状态的意义可能完全不同,一种状态在一种文化中被认为是“疯病”,在另一种文化中可能被认为是“神灵附体”,而在第三种文化中则被认为是生命功力的升级。可见,文化环境极大地影响着人们对不同意识状态的认识或追求,决定着我们每个人所希望保持的正常意识状态。

(资料来源:库恩.心理学导论——思想与行为的认识之路(第9版)[M].郑钢,等译.北京:中国轻工业出版社,2004.)

第二节 睡眠与梦境

一、睡眠

(一)睡眠及其阶段

睡眠是人们日常生活中最熟悉的活动之一,人的一生中大约有 1/3 的时间是



在睡眠中度过的。在各种不同的意识状态中,与清醒时意识状态相对者是睡眠。虽然睡眠表面看来极为平常,然而深入研究,就会使人感到相当神秘。原因是在我们睡着的时候,对自身和外界的事情几乎一无所知。在古代,人们认为睡眠和死亡很相似,是灵魂暂时离开了肉体。在睡梦中一个人可以遇到已故的老友,到达从未去过的地方等。现在情况发生了很大的变化。心理学研究已经大大加深了我们对睡眠的理解,知道睡眠与死亡完全不同。当一个人从清醒状态进入睡眠状态时,其大脑的生理电活动会发生复杂的变化。通过精确测量这些脑电的变化并绘成相应的脑电图(electroencephalogram, EEG),可以很好地了解和揭示睡眠的本质。通常在进行睡眠研究时,研究人员在志愿者头上放置一些电极,用来记录其脑电的变化,同时记录其身体各项功能指标的变化,如呼吸、肌肉强度、心率、血压等。这些指标的变化是研究睡眠的主要信息源。

研究显示,当大脑处于清醒和警觉状态时,脑电中有很多 β 波。 β 波是一种频率较高、波幅较小的波,每秒钟有14~30个周期。在大脑处于安静和休息状态时, β 波由 α 波取代。 α 波的相对频率较低,每秒8~13个周期,波幅稍大。在睡眠状态时,脑电则主要是 Δ 波, Δ 波的频率更低,而波幅更大。

根据脑电图、肌电图和眼动电图等的研究,综合分析睡眠时相,将睡眠分为非快速眼动睡眠期(NREM)和快速眼动睡眠期(REM),前者又分为四个阶段。

第一阶段主要为混合的、频率和波幅都较低的脑电波。在这个阶段个体处于浅睡状态,身体放松,呼吸变慢,但很容易被外部的刺激惊醒。这一阶段的睡眠约占睡眠总时间的5%~10%,其持续时间约10分钟。第二阶段,偶尔会出现一种短暂爆发的,频率高、波幅大的脑电波,称为睡眠锭(sleepspindle)。在这一阶段,个体较难被唤醒,其持续时间约为20分钟。在第三阶段,脑电的频率会继续降低,波幅变大,出现 Δ 波,有时也会有“睡眠锭”。第三阶段大约持续40分钟。当大多数脑电波开始呈现为 Δ 波时,表明已进入睡眠的第四阶段,即为深度睡眠阶段。在这个阶段,个体的肌肉进一步放松,身体功能的各项指标变慢,有时发生梦游、梦呓、尿床等。

以上四个阶段,统称为慢波睡眠(slow wave sleep, SWS)。几乎所有人的睡眠都会经历这四个阶段。如果睡眠模式异常,就预示着身体或心理功能的失调。

前四个阶段的睡眠大约要经过1个小时到90分钟,之后睡眠者通常会有翻身的动作,并很容易惊醒。接着似乎又进入第一阶段的睡眠,但这时并不是重复上面的过程,而是进入了一个新的阶段,被称为快速眼动睡眠阶段,这时候脑的生理电活动迅速改变, Δ 波消失,高频率、低波幅的脑电波出现,与个体在清醒状态时的脑电活动很相似。睡眠者的眼球开始快速作左右上下运动,而且通常伴随着栩栩如

生的梦境。睡眠者在这个时候醒来通常会报告说他正在做梦。另外心率和血压变得不规则,呼吸变得急促,如同清醒状态或恐惧时的反应,而肌肉则依然松软。

第一次快速眼动睡眠一般持续 5 分钟至 10 分钟,再经过大约 90 分钟后,会有第二次快速眼动睡眠,持续时间通常长于第一次。在这种周期性的循环中,当黎明临近时,第三阶段与第四阶段的睡眠会逐渐消失。

总之,睡眠的周期通常包括四个非快速眼动睡眠阶段,外加快速眼动睡眠阶段。每个周期一般持续 90 分钟,每晚重复多次。深度睡眠(第四阶段睡眠)的时间在前半夜远多于后半夜。大多数的快速眼动睡眠发生于睡眠的后期,持续时间也越来越长。第一次快速眼动睡眠大约持续 10 分钟,而最后一次则长达 1 小时。

(二)睡眠的功能

对睡眠功能存在不同的解释。功能恢复理论认为,睡眠使人工作了一天的大脑和身体得到休息、修正和恢复。这种解释听起来很有道理,因为我们在一觉醒来后通常会觉得精力充沛,浑身是劲。但一些研究并没有支持这种观点。雷切斯查芬等人(Rechtschaffen et al., 1989)曾对人和动物作过减少睡眠的系列研究。实验中要求志愿者逐渐减少每天的睡眠时间,如每两周或三周减少 30 分钟,直到志愿者不愿再减少睡眠时间为止。结果发现大多数人可以将他们的睡眠时间减少到每晚 5 个小时。在减少睡眠后,志愿者在几种测试任务中的表现并没有受到明显影响,其心情与健康状况也保持良好。研究发现,当睡眠时间减少到每天 5 小时或者更少时,睡眠的效率提高了。志愿者很快便能入睡,而且深度睡眠的比例增加。用动物进行的研究也有类似的发现:减少睡眠并没有产生明显的不良影响。这些发现没有支持睡眠的功能恢复的观点。

有人提出,可能只是睡眠中的某个成分对个体的身心健康有重要影响。例如,有人认为,快速眼动睡眠对个体健康很重要,剥夺这类睡眠会产生有害影响。

生态学理论认为,动物睡眠的目的是要减少能量消耗和避免受到伤害。例如,我们的祖先不适应在黑暗中觅食,而且夜幕降临后还可能受到老虎、狮子等大型肉食动物的威胁,所以要在夜里躲到安全的地方睡觉。随着生物进化,睡眠演变为生理功能周期性变化的一个中性环节,是正常的脑功能变化的一部分。

二、失眠

很多人都有过入睡困难、睡眠不好的经历,这种现象通常称为失眠。大约有 40% 的成人报告自己有过失眠的经历。失眠随着年龄的增长有增加的趋势,通常女性比男性更为常见。对大多数人来说,失眠发生在一些特殊的时间或场合,如高考前夜、刚到一个新环境等。

对付失眠的行为疗法

避免使用兴奋剂。咖啡和烟是兴奋剂,因此不要喝、不要抽。还要记住,不要饮酒,酒虽不是兴奋剂,但会损害睡眠的质量。

不要把忧虑带上床。晚上,要提前把自己所担心或关心的事情都写下来,计划好明天该怎么做,然后就把它们置于脑后。先睡觉,有事明天早晨再说。

放松。学会一种有效的身体或心理放松方法。比如,肌肉放松法、静思法,以及用冷静的想象去除忧虑的方法。白天的运动量锻炼可改善睡眠,晚上睡前做轻微锻炼也对睡眠有帮助,但活动量不要太大,以免引起兴奋。

睡眠时间控制。即使你一整夜睡不着,早上也不要晚起,白天睡觉不要超过1小时,傍晚不要睡觉,第二天也不要早睡,努力使自己到了正常的睡眠时间再上床。这样,就不会破坏你的睡眠节律。

刺激控制。床只与睡眠联系。形成以下习惯:不困就不要上床;每天早晨按时醒;上床后只睡觉,不做其他事;如果在10分钟之内睡不着觉,就起来;睡不着不要着急,先找点事情做,困了再去睡。

睡不着时睁大眼睛。睡不着不要有思想压力,千万不要使劲闭着眼去睡。相反,你可以在黑暗中尽可能长时间地睁着眼。这样,睡眠可能不期而至,自然地入睡,并能够降低焦虑。

(资料来源:库恩.心理学导论——思想与行为的认识之路(第9版)[M].郑钢,等译.北京:中国轻工业出版社,2004.)

对于有些人来说,入睡难的问题显得很有规律,并对正常生活有不良影响。这时候失眠就成为一种病症,称为失眠症。一般来说,失眠症患者需要更长的时间才能入睡,而且夜间经常醒来,每天的睡眠没有规律。与正常人相比,失眠症患者在睡眠时的脑电图记录更容易不正常,常出现 α 波。 α 波通常是个体处于清醒并且是安静状态时的脑电波,在睡眠中一般不会出现。失眠通常会伴随其他方面的问题,最常见的是精神失调,如焦虑、精神抑郁等。在这种情况下,很难说清楚失眠症究竟是原因还是结果,或两者相互影响。就失眠本身来说,在心理正常和反常的情况下都可能发生。生活中的压力是暂时性失眠的最常见的原因。当压力消除后,睡眠会恢复正常。如果患者担心失眠,就会加重失眠的程度。失眠对个体的生理功能及日常生活有一定影响,个体在睡眠不足时记忆力会下降,而且感到无精打采,脾气也会变坏。

三、梦境

梦是睡眠中最生动有趣、又有些不可思议的环节。跳跃性、栩栩如生的场景在梦中出现,实在是一种奇特的经历。长期以来,对梦的功能的解释一直存在着分歧。

(一)精神分析的观点

精神分析学家弗洛伊德和荣格等人认为,梦是潜意识过程的显现,是通向潜意识的最可靠的途径。或者说,梦是被压抑的潜意识冲动或愿望以改变的形式出现在意识中,这些冲动和愿望主要是人的性本能和攻击本能的反映。在清醒状态下,由于这些冲动和愿望不被社会伦理道德所接受,因而受到压抑和控制,无法出现在意识中。而在睡眠时,意识的警惕性有所放松,这些冲动和愿望就会在梦中以改头换面的形式表达出来。在弗洛伊德看来,通过分析精神病人的梦,可以得到一些重要的线索,以帮助发现病人的问题。这种看法颇具吸引力,但缺乏可靠的科学依据。

(二)生理学的观点

霍布森(Hobson,1988)认为,梦的本质是我们对脑的随机神经活动的主观体验。一定数量的刺激对维持脑与神经系统的正常功能是必要的。在睡眠时,由于刺激减少,神经系统会产生一些随机活动。梦则是我们的认知系统试图对这些随机活动进行解释并赋予一定意义。

(三)认知观点

有人认为梦担负着一定的认知功能。在睡眠中,认知系统依然对存储的知识进行检索、排序、整合、巩固等,这些活动的一部分会进入意识,称为梦境。福克斯(Foulkes,1985)认为,梦的功能是将个体的知觉和行为经验重新编码和整合,使之转化为符号化的、可意识到的知识。这种整合可以将新、旧记忆联系起来。认知观点为研究梦的功能提供了一个框架。相关研究表明,对快速眼动睡眠的剥夺会导致对事件记忆力的下降,特别是那些带有情感色彩的事件。由于绝大多数的梦都发生在快速眼动睡眠阶段,因而这些发现在某种程度上支持了梦具有认知功能的主张。

四、催眠

(一)催眠

催眠是一种意识状态。早在18世纪,奥地利医生麦斯麦(A. Mesmes)就曾用过“动物磁”治疗癔病病人,收到了明显的效果。麦斯麦本人相信星相学,认为星球的引力与人体的健康有密切关系,可以对人体内的液体或固体微粒产生影响,麦斯麦称这种影响为“动物磁”。治疗师可以将这种“动物磁”传给病人,从而减轻病人的症状。他用的方法就是早期的催眠术。

催眠一般采取这样的步骤:首先,让被催眠的人处于安静舒适的状态,让外界的干扰减少到最小;然后催眠师要求被试将注意力集中在某些特定的事情上,如想象中的风景、表的滴答声等,催眠师用平和的语言引导或暗示被试的感受和体验,



如“放松”、“你现在感觉非常舒适”等；这样被试就会慢慢进入完全放松的状态，顺从和接受催眠师的指示去做一些动作或事情，并相信催眠师的描述是真实的。

在催眠状态下，个体失去了独立思考与行动的能力。其思维、言语和活动是在催眠师的指示或指引下进行的。催眠状态不同于睡眠状态，其脑电记录与个体在清醒状态时相同。

由于个体间易受暗示的程度存在差异，所以，有些人容易被催眠，而有些人则很难。人群中，大约有 10% 到 20% 的人很容易接受催眠，约 10% 的人完全不能接受催眠。容易接受催眠的人通常有以下特征：①经常做情节生动的白日梦；②想象力丰富；③容易沉浸于眼前或想象中的场景；④依赖性强，经常寻求他人的指点；⑤对催眠的作用深信不疑。

一般来说，个体在上述几个方面的倾向越强，越容易被催眠。

（二）对催眠的不同解释

1. 社会认知或角色扮演的观点

这一观点认为，催眠并不神秘或奇怪，它的作用只是反映了催眠师和被催眠者之间的一种特殊的关系。一般来说，被催眠的人事先对催眠已有所了解，知道催眠后会发生什么。在催眠中，他们只是扮演了一个特殊的社会角色——被催眠的人。这个角色意味着将无条件地接受催眠师的指挥。由于是角色的要求，被催眠的人在进入催眠状态后，就倾向于顺从催眠师的指示，做出特定的行为或产生特定的感受。

需要指出的是，并不是说被催眠的人在故意欺骗别人，他们的确相信自己在经历另外一种意识状态，在这种状态下，除了顺从催眠师的指示外别无选择。

2. 意识功能分离的观点

这种观点认为，人的意识有执行和监督两种基本功能：执行功能可以使我们控制和规范自己的行为；监督功能可以使我们观察自己的行为。在正常情况下，意识的这两种功能是连在一起的，但是催眠可以使两种功能之间的联系断开。通过分离这两种基本的意识功能，可以达到催眠的效果。在催眠条件下，个体进入一种特殊的意识状态，其执行功能正常，并接受催眠师的指令，而监督功能不起作用。

最近，有人认为，催眠不一定使意识功能分离，它只是弱化了意识对行为的监控，因而使执行功能超过了意识的其他方面，执行功能自动地执行了催眠师的指示，没有以个体的正常认知系统作中介。

（三）催眠的应用

现在，催眠已被应用于医学、犯罪侦破、心理治疗和运动等方面。在心理治疗方面，催眠曾用于治疗梦游症、自杀倾向、过量饮食、酗酒、吸烟等。但是除非病人

的动机很强,催眠一般不会立即获得明显的效果。如能配合其他的心理治疗,催眠的效果会更好。

第三节 注意概述

一、注意与意识

注意是和意识紧密相关的一个概念,但不同于意识。简单地说,注意是心理活动或意识对一定对象的指向与集中。

注意有两个特点:指向性与集中性。

注意的指向性是指人在每一瞬间,他的心理活动或意识选择了某个对象,而忽略了另一些对象。当心理活动或意识指向某个对象的时候,它们会在这个对象上集中起来,即全神贯注起来。这就是注意的集中性。

一方面,注意不等同于意识。一般说来,注意是一种心理活动或“心理动作”,而意识主要是一种心理内容或体验。假如把人脑比喻为一台电视机的话,注意就是对电视节目进行选择的过程,而意识则是出现在电视屏幕上的内容。注意提供了这样一种机制,决定什么东西可以成为意识的内容,而什么东西不可以。与意识相比,注意更为主动和易于控制(Baars, 1997)。在人们将注意集中于特定事物或活动,或将一定事物“退”入到意识中心时,通常包含了无意识的过程。人们可以有意识地选择所要注意的活动或对象,但在很多情况下,这种选择并不是有意识的,而是由刺激和事件本身引起的,是一个无意识过程。

另一方面,注意和意识密不可分。当人们处于注意状态时,意识内容比较清晰。人从睡眠到觉醒、再到注意,其意识状态分别处在不同的水平上。睡眠是一种无意识的状态。人在睡眠时,意识不到自己的活动或外部的刺激,或不能清晰地意识到。从睡眠进入觉醒以后,人开始能意识到外部的刺激和自己的活动,并且能有意识地调节自己的行为。但是,即使人在觉醒状态下,也不能意识到所有的外部刺激、事件和自己的行为,而只能意识到其中的一部分。人的注意所指向的内容,一般处于意识活动的中心。因此,对于注意指向的内容,人的意识比较清晰和紧张。

总之,在注意条件下,意识与心理活动指向并集中于特定的对象,从而使意识内容或对象清晰明确,意识过程紧张有序,并使个体的行为活动受到意识的控制,而进入注意的具体过程可能是无意识的,即有时包含了无意识过程。



二、注意的外部表现

人在集中注意于某个对象时,常常伴随有特定的生理变化和表情动作。注意时最显著的外部表现,有下列几种:

一是适应性动作出现。人在注意状态下,感觉器官一般是朝向注意对象的。当我们注意一个物体时,会“注目凝视”;注意一种声音时,会“侧耳细听”;专注于回忆往事、思考问题时,又常会“眼神发呆,若有所思”,周围的对象就被感知得模糊起来。当然,最明显的适应性动作就是个体能够跟随组织者的思路,配合做各种运算或操作等,这也说明个体正处于积极的随意注意状态。人在进行视知觉的时候,眼睛的视线总是对准所注意的对象的某一点,这一点成为眼睛的注视点,并且不断地转动着视线以转换注意的目标。眼睛是以跳动的方式将视线转换到新的目标上去的。在每次转换目标以后,眼睛稍许停顿片刻,注视这一目标,然后再跳动到新的注视点上去。在注意对象的时候,眼睛就是这样不断地以注视、跳动、再注视……观察着所知觉的对象。

二是无关动作停止。当人们集中注意时,就会高度关注当前的活动对象,一些与活动本身无关或起干扰作用的动作会相应减少甚至停止。因此,一个认真听讲的学生不会总是东张西望、交头接耳。如果教师能够抓住学生的注意时,教室里将会出现一片寂静。

三是呼吸运动变化。人在注意时,呼吸常常是轻缓而均匀,有一定的节律,呼与吸的时间比例发生了改变,一般吸得更短促,呼得愈加延长了。在紧张的高度注意状态下,个体常常会“屏息静气”,甚至牙关紧闭,双拳紧握。

但是,注意作为一种内部心理状态,它和外部行为表现之间并不总是一一对应的。例如,当人的视线落在某个物体上时,他的注意可能指向完全不同的物体。在课堂上,学生可能用眼睛盯住教师,装出一副认真听讲的样子,而实际上,他的注意全然不在教师讲课的内容上,而指向与教学无关的其他事物。可见,只用注意的外部表现来说明一个人的注意状态,有时可能得出错误的结论。

三、注意的功能

注意有两个特点:指向性与集中性。这两个特点决定了注意的一些主要功能,表现在以下三个方面。

(一)选择功能

注意的选择功能即是指人们在某一时刻选择有意义的、符合当前活动需要和与当前任务要求相关的刺激信息,同时避开或抑制无关刺激的作用。这是注意的首要功能,它确定了心理活动的方向,保证我们的生活和学习能够次序分明、有条不紊地进行。如果没有这种选择性的功能,我们的生活将变得一片混乱。

(二)保持功能

注意可以将选取的刺激信息在意识中加以保持,以便心理活动对其进行加工,完成相应的任务。如果选择的注意对象转瞬即逝,心理活动无法展开,也就无法进行正常的学习和工作。

(三)调节监督功能

注意可以提高活动的效率,这体现在它的调节和监督功能。在注意集中的情况下,错误减少,准确性和速度提高。另外,注意的分配和转移能保证活动的顺利进行,并适应变化多端的环境。古代教育家荀子在《大略篇》中说:“君子壹教,弟子壹学,亟成。”这里的“壹”就是专一,意为只要教师一心一意地教,学生一心一意地学,就能保证学生最终学业有成。

可见,注意对人类具有十分重要的意义。它保证人们能够及时地集中自己的心理活动,正确地反映客观事物,使人们能够更好地适应环境,改造世界。

四、注意的种类

我们对事物的注意,有时是自然而然发生的,不需要任何意志的努力;有时是有目的的,需要付出意志的努力来维持。据此,我们可以将注意分成不随意注意、随意注意和随意后注意三种。在日常生活和工作中,特别是在教师的教学中,了解注意的种类及其产生的条件,具有重要的意义。

(一)不随意注意

1. 什么是不随意注意

不随意注意(也称无意注意)是指事先没有目的、也不需要意志努力的注意。例如,我们正在教室内聚精会神地听讲,突然从教室外闯进来一个人,这时大家不约而同地把视线朝向他,并且不由自主地引起对他的注意。在这种情况下,我们对要注意的东西没有任何准备,也没有明确的认识任务。注意的引起与维持不是依靠意志的努力,而是取决于刺激物本身的性质。在这个意义上,不随意注意是一种消极被动的注意。在这种注意活动中,人的积极性水平较低。

2. 引起不随意注意的原因

(1)刺激物自身的特点。刺激物自身的特点包括刺激物的新异性、刺激物的强度、刺激物之间的对比关系和运动变化等。新异的事物很容易成为注意的对象。例如,自幼生活在海南岛或广东省的人,没有亲眼见过冬天从天空飘落的雪花,当他们迁居到北方,第一次见到漫天飞舞的大雪时,自然容易引起他们的不随意注意。环境中出现的强烈刺激也容易引起不随意注意,如一道强光、一声巨响、一下猛烈的碰撞、一种浓烈的气味,都会不由自主地引起我们的注意。对不随意注意来说,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,即刺激物强度



与周围物体强度的对比。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。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会引起人们的不随意注意。“鹤立鸡群”,我们会注意到“鹤”;“万绿丛中一点红”,在绿叶的衬托下,我们更注意红花的美。另外,运动的物体比静止的物体更容易引起人们的不随意注意。

(2)人本身的状态。不随意注意不仅由外界刺激物被动地引起,而且和人自身的状态、需要、期待、情感、兴趣、过去经验等有着密切的关系。在相同的外界刺激的影响下,由于人自身的状态不同,不随意注意的情况也不同。

不随意注意既可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,也能使人们从当前进行的活动中被动地离开,干扰他们正在进行的活动,因而具有积极和消极两方面的作用。对教师来说,正确掌握不随意注意的规律,对做好教育、教学工作是有帮助的。

(二)随意注意

1. 什么是随意注意

随意注意(也称有意注意)是指有预定目的、需要一定意志努力的注意。当我们阅读一篇教育论文的时候,由于认识到学习这篇文章的意义,我们便自觉、自动地将心理过程集中指向这篇文章的内容,积极选择文章提供的各种信息。当学习中遇到困难或环境中出现种种干扰学习的因素时,我们通过意志的努力,使注意力坚持在要学习的东西上。这种注意便叫随意注意。它是注意的一种积极、主动的形式。如果说动物也有不随意注意的话,那么只有人才有随意注意。因此,在种系发展上,随意注意出现得较晚。

2. 引起随意注意的主要原因

(1)对活动目的与任务的理解。随意注意是一种有预定目的的注意。人们对活动的目的、任务的重要意义理解得越明确、越具体,越易于引起和维持随意注意。有经验的教师常常要求学生上课前进行预习,事先了解这节课要讲的内容,知道哪些地方自己没有看懂,这样做就是为了引起学生的随意注意。学生有了比较明确而具体的听课目的,就能更好地从课堂上选择信息。

(2)对活动的间接兴趣。有趣的事物容易引起随意注意。在随意注意的产生中,间接兴趣有重要作用。成年人学外语困难很多,背单词、背课文常常使人感到枯燥乏味,但是不少人认识到掌握外语的重要意义,仍然刻苦攻读。这种对活动结果的兴趣,即间接兴趣,能够维持人们稳定而集中的注意。

(3)对活动的精心组织。很好地组织各种活动可以防止因单调而产生疲劳、分

心。例如,在阅读较难的作品时,适当做点笔记,可以帮助人们长久地把注意集中在这种读物上。

(4)个体的知识经验。知识经验对随意注意也有重要的影响。一方面,人们对自己异常熟悉的事物或活动,可以自动地进行加工和操作,无需特别集中的注意。另一方面,人们想要在活动中维持自己的注意,又和他们的知识经验有一定关系。以听报告为例,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,要维持集中的注意就很困难了。

(5)个体的人格特点。一个具有顽强、坚毅性格特点的人,易于使自己的注意服从于当前的目的与任务;相反,意志薄弱、害怕困难的人,不可能有良好的随意注意。

(三)随意后注意

随意后注意(也称有意后注意)是注意的一种特殊形式,是一种更为高级的注意形态。

从发生上讲,随意后注意是在随意注意的基础上发展起来的。例如,一个人开始从事某种工作时,由于对它不熟悉,困难很大,用的精力很多,这时需要一定的意志努力才能把自己的注意保持在这种工作上,这时的注意属于随意注意。通过一定的实践锻炼,他对自己所从事的工作已经能够应付自如,就不需要意志努力而能继续保持注意,从而使随意注意发展为随意后注意。

从特征上讲,它同时具备了不随意注意和随意注意的优点,一方面,由于它的引起是以随意注意为先导的,因此它具有潜在的目的性,另一方面,由于它不需要意志努力,因此个体不易产生疲劳。由于随意后注意既服从于当前的活动目的与任务,又能节省意志的努力,因而对完成长期、持续的活动任务特别有利。

培养随意后注意的关键在于发展对活动本身的直接兴趣。当我们完成各种较复杂的智力活动或动作技能的时候,我们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,才能在随意后注意的状态下,使活动取得更大的成效。

五、注意的品质

注意的品质主要有注意的范围、注意的稳定性、注意的分配和注意的转移。它可以反映一个人注意的发展水平。

(一)注意的广度

注意的广度又称注意的范围。注意的范围是指在同一时间内一个人能清楚地把握注意对象的数量。以信息加工的观点给出的操作性定义是,在注视点来不及

移动的很短时间内(1/10s)所能接受的同时输入的信息量。注意的广度可以说是知觉的广度,我们所知觉的对象越多,注意的广度越大;知觉的对象越少,注意的广度就越小。

心理学家很早就开始研究注意的广度。1830年,汉密尔顿(Hamilton)最先做了示范实验,他在地面上撒了一把石子,发现人们很难同时看到六个以上的石子。如果把石子两个、三个或五个组成一堆,人们能同时看到的堆数和单个的数目几乎一样多,因为人们会把一堆看做一个单位。其他的研究结果还表明,成人一般能注意到8~9个黑色圆点或4~6个没有联系的外文字母、3~4个几何图形等。

扩大注意的范围,可以提高学习和工作的效率。排字工人、打字员、驾驶员等都需要较大的注意范围。

(二)注意的稳定性

注意的稳定性是指注意在某一对象上所能保持时间的长短,它是注意的时间特征。注意的稳定性有广义和狭义之分。

1. 广义的注意稳定性

广义的注意稳定性是指注意保持在某一活动上的时间长短。这意味着注意并不总是指向同一个事物,它随所接触的事物的变化而发生变化,但注意所维持的活动总方向始终不变。比如,学生在听课时,一会儿听老师讲,一会儿记笔记,一会儿思考,虽然注意力在几个事物之间转换,但都服从于听课这一总任务。在教学活动中,更强调的是广义的注意稳定性。

2. 狭义的注意稳定性

这主要是指注意保持在某一事物上的时间长短。人对同一事物的注意是无法长时间地保持固定不变的。例如,把一只表放在被试的耳边,保持一定距离,使他能隐约地听到表的滴答声。结果被试会时而听到表的滴答声,时而又会听不到。注意的这种周期性的加强或减弱的变化现象,称为注意的起伏。

(三)注意的分配

注意的分配是指在进行几种活动(两种或两种以上)时,注意同时指向不同的对象。注意的分配对人的实践活动是必要的,也是可能的。例如,教师一边讲课,一边观察学生的反应;汽车司机一边操纵方向盘,一边踩油门、刹车,一边还要观察路面情况等。

(四)注意的转移

注意的转移是指根据新任务的要求,主动及时地把注意从一个对象转移到另一个对象上。

注意的转移不同于注意的分散(分心)。前者是指根据任务的需要,有目的地、

主动地把注意转向新的对象,使一种活动合理的被另一种活动所代替,是主动的。后者是指由于某种刺激物的干扰或单调刺激物所引起的,使注意离开需要注意的对象,是消极被动的。

善于主动、迅速地转移注意,对学习、工作等十分重要,尤其是那些要求在短时期内对新刺激做出反应的工作。例如,一个优秀的飞行员在起飞和落地的5~6分钟内,注意的转移达200多次,如果注意的转移不及时,其后果不堪设想。

第四节 注意的规律与教学

在教学工作中发展和培养学生的随意注意,是教师的一项重要任务。学习是一种艰苦的智力活动。在学习过程中,仅仅利用不随意注意的规律,是远远不够的。为了使学生牢固地掌握知识和技能,教师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,培养良好的人格品质,这样,才能使学生不畏俱在攀登知识高峰的征途上的艰难险阻,在困难的条件下,也能坚持不懈地努力学习。

一、不随意注意与教学

个体的不随意注意主要受外界事物的刺激而不由自主地发生,因而它对教学活动会产生两种截然不同的作用。一种是消极的干扰作用:由于教学活动以外的偶发事件引起学生的不随意注意,分散了学生的注意力,干扰了正常的教学活动;另一种是积极组织作用:通过对某些刺激物有意识的控制来吸引学生的不随意注意,为教学活动服务。正因为不随意注意的作用具有两重性,因此利用不随意注意的实质就在于,通过控制刺激物的强度、对比、运动、变化和新异性等特点,尽可能发挥其积极的组织作用,消除其消极的干扰作用。在具体的教学工作中,教师可以从以下几方面来运用不随意注意的规律。

(一)注意讲演技巧

教师的讲演技巧对吸引学生的不随意注意至关重要。第一,教师讲课时要注意语音、语调应有抑扬顿挫的变化,避免平淡、呆板;第二,教师讲话时音量要保持适中,过强的声音容易造成学生听觉的疲劳,过弱则无法使所有学生听到;第三,对重点的内容要在音量、音调上予以突出,并且给予必要的重复;第四,讲课时应伴以适当的手势、表情,防止那种平铺直叙、单调呆板、含糊不清、枯燥无味的讲述。同时也要避免口头禅。

(二)注意板书技巧

板书是课堂教学的主要辅助手段。从运用不随意注意规律的角度看,应注意

以下几方面：第一，要控制合理的使用量。过多的板书会破坏教学节奏，导致学生注意涣散；而板书过少，则减少了教学形式的变化，也不利于学生注意的集中。第二，要突出重点。板书的书写应有重点和非重点之分，一般地方用白粉笔书写，重点处则用彩色粉笔标出，通过颜色的对比使学生清晰地看到。第三，字迹要清晰醒目。教师书写的字迹要大小适中，并且要有一定力度，确保所有的学生都能清晰地看到。此外，已有研究表明，对传统的黑板和粉笔进行改革，可能会更有利于学生集中注意。

（三）注意教学形式的多样化

多样化的活动有利于吸引学生的不随意注意，保持对教学活动的注意稳定性。教师上课时除采用讲授这一主要教学方式外，还应穿插使用其他教学形式，如个别提问、集体讨论、角色扮演、动手实验等。但具体教学形式的选择要根据教学内容而定，比如在日常生活中，学生都知道纸是易燃物，物理教师在讲解“热传递”的知识时，若能演示“纸锅烧水”的实验，则比单纯的语言讲解更能引起学生的不随意注意。又比如，学习一篇语文课文，教师一味讲演，可能会使学生感觉厌倦，但如果教师能够在整个演讲中适度的穿插学生角色表演、集体讨论等多种教学形式的话，那么教学效果就可能要好许多。此外，随着多媒体教学的发展，教师还可以配合教学内容使用录像、录音、投影、幻灯、电脑等设备，进一步丰富教学形式。

（四）注意教具的使用

配合教学内容选用适当的教具可以增加教学的生动性，引发学生学习的直接兴趣，吸引学生的不随意注意。但如果教具使用不当，结果会适得其反。比如有的教师把在课堂中间使用的教具在刚上课时就摆放在讲台上，新异的教具便成了干扰刺激。正确的做法应是先把教具放在讲台里，即使无法放置在内，也要设法作必要的掩饰，待讲课使用时方取出或移去遮掩。

（五）注意教学内容的组织

能够满足需要、符合兴趣的刺激物容易成为不随意注意的对象，因此，教师在组织教学内容，应充分考虑学生原有的知识经验，结合学生已知的具体实例，提高其学习的积极性，有效地维持注意。丰富、新颖并具有高度思想性、科学性、系统性和实践性的内容，容易使学生产生兴趣，从而保持注意；相反，内容贫乏、凌乱，理论脱离实际，学生就不感兴趣，注意力容易分散。如果教学内容过难或过易，也容易使学生产生分心现象。在对教学内容的具体组织上，要特别重视开端的部分。良好的开头可以引起学生的直接兴趣。教师可以从现实中的生动事例说起，也可以从已学过知识的联系中巧妙引发，还可以从发人深省、耐人寻味的问题情境中展开。其目的是通过生动形象、富有启发性的讲述来引起学生的不随意注意。

(六)注意学生的听课情况

作为教师要随时关注学生注意力是否集中,一旦发现学生走神,应及时给予信号制止——目光凝视、摇头示意、提问或干脆突然停止讲课等,以变化的刺激引起学生的不随意注意,切不可当场训斥,以免干扰集体的注意力。

二、随意注意与教学

(一)创造良好的教学环境

为了使集中注意学习,首先要尽量避免和排除外部无关刺激的干扰,因此教学环境要尽可能保持安静、整洁。作为教师,首先要关心教室外环境,一旦发现干扰刺激,如噪音、视觉干扰物或有害气体侵扰,要尽快予以排除;其次,教师还应该注意教室内的环境,仔细观察教室是否整洁、桌椅排列是否整齐以及室内的装饰是否简洁、朴素等。尤其是对于教室如何装饰应引起重视。不少教师自己也会不自觉地过分修饰教室,但效果却适得其反。曾经有这样一位新教师,她为了把教室布置得美观一点,在墙壁上贴满了五颜六色的画片,黑板周围也贴满了形形色色的标语、功课表、好人好事栏等,连日光灯上也挂满彩纸……走进教室简直像走入了游艺园。她原本希望以此提高学生的学习兴趣,孰不知这些刺激已成为学习的“污染源”,弄得学生眼花缭乱、注意力分散,学习受到严重影响。由此可见,良好的环境是有效教学的前提和保证。

(二)激发和培养间接兴趣

为了引发学生学习的间接兴趣,教师在一门课开始时应阐明本课程的学习意义和重要性,让学生明确认识到本课程知识对他们所具有的价值,以引起他们对学习结果的兴趣,从而积极调动他们对随后教学的随意注意。比如,有一位书法教师在课程开始时先向学生展示我国历代书法家的作品,让学生认识书法作为一门艺术的魅力,同时还让学生意识到优美的书法在我们的生活周围无所不在:黑板报、书法展厅、宣传标语、商店招牌……使学生体会学习书法的实用价值。通过教师的正确引导,学生的学习兴趣油然而生,使教学取得了满意的效果。

(三)明确学习目的和任务,并使学生理解其意义

教师不仅要向学生阐明某课程的学习目的和意义,还要让学生认识到每一节课的学习目的和任务,从而使学生对教学活动的随意注意得到有效维持。教师可以在一节课开头先扼要地阐述本节课的主要内容、学生必须掌握的重点及难点知识,让学生做到有的放矢,促使他们更有效地组织自己的注意。比如有的物理教师在讲解“浮力”概念时,先将一空铝皮牙膏壳卷成团投入水中,并布置任务:谁能使沉底的牙膏壳浮出水面?面对这一明确而具体的任务,学生积极思考,争相发言,达到了很好的教学效果。

(四)合理地组织注意活动

1. 指导学生组织自己的随意注意

教师应对学生如何组织自己的随意注意给予指导,如要求学生适时地提醒自己“坚持注意”,或反问自己:“教师讲到哪里了?”通过这种语言的调节作用,可以促使学生把注意维持在当前活动上。

2. 把智力活动与实际操作结合起来

教师在教学中应要求学生听、练结合,比如让学生适当做笔记或动手操作实验,由于实际操作本身也要求随意注意的参加,因此听练结合实际上是对学生的随意注意提出了更高的要求。

3. 注意学生身体和精神状况

学生良好的身体和精神状况是维持随意注意的内部条件,因此作为教师要关心学生的作息情况和情绪状态,劝说他们注意保持充足的睡眠和良好的心态,保证有充沛的精力投入学习。

4. 采取方法,制止注意分散

当学生注意分散时,教师可根据具体情况,采取一定的方法,制止学生的注意分散,把学生的注意引回到教学内容上来,以培养随意注意。例如,教师可以给予信号。当学生注意分散时,教师在不影响教学的情况下,及时给予信号就能有效地加以制止。主要信号有凝视或摇头等。教师也可邻近控制,即教师可以一边讲课一边走进注意分散的学生,并立于身旁,加以提醒。教师还可提问题,让不注意听讲的学生回答。必要时,对经常违反课堂纪律的学生提出批评。

三、随意后注意与教学

随意后注意对于教学活动来说是一种理想的注意状态。当学生进入随意后注意,学习便不再是压力和束缚,而是成了一种享受,要使学生进入随意后注意,需要注意以下两点。

(一)引发直接兴趣

教师应通过各种高水平的教学技巧和创造性劳动来使学生对教学活动产生直接兴趣。这里所说的教学技巧和创造性劳动,既可以通过丰富的教学内容来实现,也可以通过多样的教学形式来展示,而目的都是为了引发学生学习的直接兴趣,为听课进入随意后注意创造条件。心理学家们研究和倡导的一种叫做“满怀兴趣学习”的方法,旨在使那些厌恶某门学科的学生建立起对这门学科的学习兴趣,经实验证明还是比较有效的。具体做法是:选择你不感兴趣的学科,坐下来充满信心地想象——这门学科是非常有趣的,我从今天起要好好学习这门课程,在这门课程中我一定能获得无穷的兴趣。坚持几周以后,参与实验的学生对此课程的直接兴趣

的确得到了提高。

(二) 提高学生的操作活动水平

为了使学生的听课能达到超然入画的水平,教师应努力提高学生对注意对象的操作活动水平,并尽可能使之达到自动化或半自动化的水平。比如,教师应有意识地训练学生记笔记的能力,在开始训练时,教师要把讲课的速度放慢,适当多写点板书,提醒学生什么该记,什么不该记。而随着学生记笔记能力的提高,教师则可少写板书,少提醒,当学生记笔记的水平达到熟练,可以自如地边听边记,便为进入随意后注意打下了基础。

小 结

意识是一个复杂的概念,可以从不同的角度进行理解。意识是一种觉知;意识是一种高级的心理官能;意识是一种心理状态。总之,意识是指个人运用感觉、知觉、记忆、思维等心理活动,对自己的身心状态(内在的)与环境中人、事、物变化(外在的)的综合觉察与认识。

意识不等同于心理。心理是人与动物所共有的,意识则是人与动物心理区别的根本标志,是人类特有的一种最高级的反映形式。

无意识是相对于意识而言的,是个体不曾觉察到的心理活动和过程。在各种不同的意识状态中,与清醒时意识状态相对者是睡眠。

注意是和意识紧密相关的一个概念,但不同于意识。简单地说,注意是心理活动或意识对一定对象的指向与集中。指向性与集中性是注意的两个特点。

我们对事物的注意,有时是自然而然发生的,不需要任何意志的努力;有时是有目的的,需要付出意志的努力来维持。这样,我们可以将注意分成随意注意、不随意注意和随意后注意三种。

注意的品质主要有注意的范围、注意的稳定性、注意的分配和注意的转移。它可以反映一个人注意的发展水平。

思考题

1. 什么是意识,什么是无意识?
2. 睡眠分为哪些阶段? 如何解释梦?
3. 什么是催眠? 如何解释催眠现象?
4. 注意是怎样的一种心理现象? 它具有什么功能?

5. 注意有哪些种类? 它们之间有何区别与联系?
6. 注意有哪些品质? 怎样培养良好的注意品质?
7. 教师应怎样运用注意规律来组织教学?

实践链接

1. N. N. 的个案

N. N. 是加拿大的一个年轻人, 由于交通事故致使头部受伤。根据心理学家图尔文(Endel Tulving, 1985)的描述, 这次受伤使他失去了许多体验的能力, 即我们本章所讲的意识。例如, 尽管 N. N. “知道一些过去的事情——他们家什么时候搬到现在住的地方, 他上学时学校的名字, 还有他十几岁的时候在哪里过的暑假——但他不能回忆任何一个完整事件”。

图尔文继续写道: N. N. 在理解时间概念上没有困难。他知道时间的单位及其关系, 并能正确地用图来表示。他具有关于时间的抽象知识, 但对主管时间的意识却严重受损。如果问他昨天干什么了, 他会说他不知道。如果问他离开“这里”将要做什么, 或者“明天”他将要做什么, 他也说他不知道……

在不同的场合, 请他描述在他试图考虑“明天”时出现的心理状态的“空白”时, 他会说这“就像睡着了”或“大片的空白”。如果让他做个类比, 即描述一下它像什么, 他说“就像在一个什么都没有的空屋子里, 一个家伙告诉你去找把椅子, 可那里什么都没有”。还有一次他说“就像在湖的中心游泳。那里没有任何东西供你歇脚或让你能做点什么”。N. N. 平静而沉着地做出了所有这些观察报告, 没有表现出任何情绪。只有在他被问到对于上述情形中所出现的“空白状态”是否感到奇怪时, 他确实表现出片刻轻微的不安, 并发出一声温和的感叹: “哦!”

你能想象 N. N. 的情况吗——试图考虑过去和将来却只有一片“空白”的情况? 现在花点时间想想过去你特别中意的一件事; 然后想一想接下来的一天里你希望什么事情发生。这些过去的记忆在哪儿? 对将来预测的来源和去处在哪儿? 虽然在你的脑中已经明显地储存了大量的信息, 但现在就要求你回答“心理”所拥有的想法是不太可能的。尽管你也许很自然地认为想法直接就达到了你的意识——它们来自那些并不在你意识中的大脑的某些部位。也就是说, 你意识到你做了一个选择吗? 还是思维刚刚出现——实际上经过了一些无意识的选择——就不知不觉进入你的意识中了呢? N. N. 悲惨地丧失了拥有的什么能力?

(资料来源: 理查德·格里格, 菲利普·津巴多. 心理学与生活[M]. 王垒, 王甦, 等译. 北京: 人民邮电出版社, 2003: 135.)

2. 课堂上的注意现象

来到大学的校园,听说心理学是一门非常有趣的课程,所以选修了这门课。第一次去听课,授课的张老师是一位年轻、美丽的老师,穿着时尚、鲜艳、个性。张老师因为是第一次上课,所以早早就来到了教室。开始上课,张老师表现得镇定自若,言语平静、流畅,也许是由于之前的准备工作做得非常充分,所以张老师对授课内容几乎可以倒背如流,这样,张老师加快了授课的速度,滔滔不绝。然而,正当张老师专心致志地讲课时,突然发现有一位女同学看着窗外,直发呆。张老师马上当众点名,提醒这位女同学不要走神,然后继续上课。一节课很快就过去了,张老师走出了教室。请你运用所学的注意规律评判一下张老师这节课。

参考文献

1. 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 理查德·格里格,菲利普·津巴多. 心理学与生活[M]. 王垒,王甦,等译. 北京:人民邮电出版社,2003.
3. 卢家楣,魏庆安,李其维. 心理学[M]. 上海:人民出版社,2003.
4. 李宏翰. 心理学[M]. 桂林:广西师范大学出版社,2004.
5. 库恩. 心理学导论——思想与行为的认识之路(第9版)[M]. 郑钢,等译. 北京:中国轻工业出版社,2004.



第五章 感觉和知觉

本章要点:

- ① 感觉与知觉的概念、种类
- ② 感觉与知觉的变化规律
- ③ 观察力及其培养
- ④ 感知规律在教学实践中的运用

问题情境

课堂上,老师让学生默写这样一首诗:“千锤万凿出深山,烈火焚烧若等闲,碎身粉骨全不怕,要留清白在人间。”结果有60%以上的人把“碎身粉骨”写成“粉身碎骨”。

为什么会出现这样的错误?

第一节 感觉与知觉概述

当你开车到达路口遇见红灯亮时,自然会立即刹车,这期间所经过的时间也许不到1秒钟,然而在这极短的时间内,你完成了一次复杂的生理与心理活动:首先是你的视觉器官(眼睛)接受到红光的刺激(红灯),也就是视觉感受器收到了信息;然后这些信息经由视神经纤维传导到大脑,并经大脑的认知活动(依据已有的经验和知识分析传来的信息的含义)判定为代表停车的红灯;最后大脑下达命令,立即采取刹车行动。在这三个阶段中,眼睛看到红灯与脚踩刹车是行为,而神经的传入传出以及大脑的认知判断,就是感觉和知觉过程,或称为心理历程。

一、什么是感觉和知觉

人类认识客观事物,首先通过感知觉。它是有机体一切心理活动的基础,是人类认识世界的源泉。

我们能够从熟悉的声音中瞬间听出是自己的朋友,我们也能在倾听一段优美

旋律后就辨认出是某个乐曲；我们能够通过触摸和掂量就能知道手中物体的形状和重量；当然我们可以去欣赏美丽的大自然，因为我们的眼睛能够区别数万种不同的色彩；而我们的鼻子可以区分一万种不同的气味。对我们来说，这似乎习以为常，只要我们用眼睛看，用耳朵听，就能感知这个世界。但是，我们的感觉器官乃至大脑到底是如何感知这个世界的呢？

（一）感觉的含义

感觉是一种最简单的心理现象，是对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。一切较高级的、较复杂的心理现象都是在感觉的基础上产生的。

任何客观事物都有许多个别属性，如颜色、声音、气味、味道、温度等，当这些个别属性直接作用于人的眼、耳、鼻、舌、皮肤等感觉器官时，就在大脑中引起相应的视觉、听觉、嗅觉、味觉、皮肤觉等感觉。从信息加工角度看，感觉就是信息向人脑的传递或人脑接收信息的过程。

（二）知觉的含义

在实际生活中，很少有单纯的感觉，人脑总是以事物的整体为单位来反映的。如一朵花，我们不可能只对它的某一属性（颜色、形状、大小等）做出反映，而是把这朵花的各个属性综合起来对它做出整体的反映。

知觉是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的整体的反映。它是在感觉的基础上产生的。在知觉的过程中，人脑总是在已有经验参与下对各种感觉信息进行加工，对事物做出解释。从信息加工角度看，知觉就是人脑对感觉信息的组织和解释过程。

二、感觉与知觉的关系

感觉只是凭感觉器官对环境中刺激的觉察；而知觉则是对感觉获得的信息作进一步处理。比如通过感觉，我们知道某个物体的颜色、气味、温度等属性，而知觉让我们对某个事物有一个完整的映象，并做出判断，如杯子、苹果、桌子等。神经生理学研究表明，知觉过程非常复杂，它依赖于大脑的感觉皮质和联络皮质的协同活动。如视知觉过程是由刺激引起的兴奋传导到视觉中枢时，产生于视觉皮质及其与附近的听觉皮质、躯体感觉皮质交界处的联合区；额叶皮质也参与视知觉的组织活动。这些部位如果受到损伤，会造成知觉障碍。知觉不仅受感觉系统生理因素的影响，而且还依赖于个体以往的知识经验和经验，并受个体的兴趣、需要、动机、情绪等心理特点的影响。

感觉和知觉是紧密联系而又有区别的心理过程。

感觉和知觉虽然都是人脑对当前事物的直接反映，但两者之间是有区别的。感觉反映的是事物的个别属性，而知觉反映的是事物的整体属性。感觉是一种最



简单的认知活动,而知觉则是高于感觉的一种认知活动。

感觉和知觉又是密不可分的。感觉是知觉的基础,知觉是在感觉的基础上产生的,感觉也总会要上升到知觉。对事物的个别属性的感觉越丰富,对事物的知觉就越完整、越正确。正是由于感觉和知觉密不可分,因此通常把感觉和知觉统称为感知。

三、感知觉在认识客观世界中的作用

(一)感知觉是认识的开端,是获得知识经验的源泉

人类对客观世界的认识总是从感知开始的。没有感知,就不可能产生记忆、思维、想象等一系列更复杂、更高级的心理过程,也不可能形成个性。

(二)感知是维持正常心理活动的必要条件

当人的感觉被剥夺或感知觉缺损不能正常感知时,人的心理就会出现异常。通过感觉器官获取外部信息是人和动物生存的基本需要,著名的“感觉剥夺实验”充分证明了这一点。加拿大心理学家赫布(D. O. Hebb)、贝克斯顿(W. H. Bexton)等人于1954年进行了第一个“感觉剥夺实验”^①:实验过程中,被试进入专设的与外界完全隔离的房间内,躺在一张舒适的小床上,蒙上眼睛、堵上耳朵、套上手套,基本上剥夺了被试的听觉、视觉和触觉。除了进食与排泄,就是无聊地昏睡或者胡思乱想。被试在实验期间注意力不能集中,不能进行连续而清晰的思考,所有被试都无法忍受这样的痛苦。即使给予再高的报酬,也很少有人能在这样的环境中生活上一周。实验的第四天,各种测验表明:被试进行精细活动的 ability、识别图形的知觉能力、连续集中注意的能力以及思维能力都受到严重的影响。实验结束后,被试要经过一段时间才能恢复到正常水平。实验证明,没有刺激,没有感觉提供的外界信息,人就不能产生新的认识,也不能维持正常的心理生活。

四、感觉与知觉的分类

(一)感觉的种类

人们是通过各种不同的感觉器官来获得外界或自身的各种信息的。根据信息的来源不同,可以把感觉分为外部感觉和内部感觉两大类(表5-1)。外部感觉是接受外部刺激、反映外界客观事物个别属性的感觉,包括视觉、听觉、嗅觉、味觉和皮肤觉。其中,视觉是认知外部世界的主导感觉。人们从外界接受的所有信息中,80%以上来自视觉。内部感觉接受有机体内部的刺激,是对有机体的自身运动和状态的感觉,包括运动觉、平衡觉和内脏觉。

^① 全国十二所重点师范大学联合编写. 心理学基础[M]. 北京:教育科学出版社, 2004:85.

表 5-1 感觉种类一览表

种类	适宜刺激	感受器	反映属性	
外部感觉	视觉	390~800 纳米	视网膜上的棒状和锥状细胞	黑、白、彩色
	听觉	16~20000 赫兹	耳蜗管内的毛细胞	声音
	味觉	溶解于水或唾液中的化学物质	舌面、咽后部、腭及会厌上的味蕾	甜、酸、苦、咸等味道
	嗅觉	有气味的挥发物质	鼻腔黏膜的嗅细胞	气味
	肤觉	物体机械的、温度的作用或伤害性刺激	皮肤和黏膜上的冷点、温点、痛点、触点	冷、温、痛、压、触
内部感觉	运动觉	肌肉收缩、身体各部分位置变化	肌肉、肌腱、韧带、关节中的神经末梢	身体运动状态位置变化
	平衡觉	身体位置、方向的变化	内耳、前庭和半规管的毛细胞	身体位置变化
	机体觉	内脏器官活动变化时的物理化学刺激	内脏器官活动壁上的神经末梢	身体疲劳、饥渴和内脏器官活动不正常

任何感觉的产生,都需要两个基本的条件:一是刺激物,即直接作用于人体,能够引起人们感官活动的客观事物,这个刺激物对有机体的刺激强度要达到一定水平人才能感觉出来;二是感觉器官,即能把客观刺激物转变为主观映象的生理装置,人们通过各种不同的感觉器官来获得外界或自身的各种信息。在感觉器官中,直接接受刺激产生兴奋的装置叫感受器,它是生物换能装置,能将各种刺激能量转换成神经冲动。这些神经冲动按照一定神经通路把相关信息发送到大脑皮层的特定感觉中枢(负责形成某种感觉的大脑皮层区),在这里激活相应脑区从而形成感觉。在这一信息的接收和传递过程中,有三部分神经结构参与:感受器、传入神经和感觉中枢,它们共同组成分析器,即完成感觉的神经结构。

(二) 知觉的种类

知觉可以按不同的标准分类。根据知觉过程中起主导作用的分析器的不同,可以把知觉分为视知觉、听知觉、嗅知觉、味知觉和触知觉等。根据知觉所反映的事物的特性不同,可以将知觉分为空间知觉、时间知觉、运动知觉等物体知觉以及他人知觉、人际知觉、自我知觉等社会知觉。根据知觉是否真实反映事物的本来面貌,又可以分为正确知觉和错误知觉。

1. 正确知觉

正确知觉是指那些客观准确地反映事物或现象本来面貌的知觉。

2. 错误知觉

绝对感受性是指感觉出最小刺激量的能力,绝对感觉阈限是指刚刚能引起感觉的最小刺激量。用公式表示为: $E=1/R$ 。其中 E 为绝对感受性, R 为绝对感觉阈限。

差别感受性是指刚刚能觉察出同类刺激最小差别量的感觉能力,差别感觉阈限是指刚刚能感觉出的两个同类刺激的最小差别量。人们很早就发现,不论在何种感觉上,能否辨认出两种刺激强度的差别,要看两种刺激的强度差别是否达到一定的比值。例如,如果手上原来有 100 克的重量,那么,至少必须增加 2 克,人们才能感觉到两个重量的差别。德国心理学家韦伯发现,能够被有机体感觉到的刺激强度变化与原刺激强度之比是一个常数。可用公式表示为: $K=\Delta I/I$,其中 I 为原刺激强度, ΔI 为可辨别的差值, K 为韦伯常数。这一公式所表述的规律叫韦伯定律。

(二)感受性的变化

人的感受性并不是一成不变的。由于某种因素的作用,感受性会出现暂时提高或降低的现象,称为感受性的变化。感受性的变化主要有以下几种情况。

1. 感觉适应

感觉适应是指同一感受器在同一刺激物持续作用下引起感受性变化的现象。这种变化可以是感受性提高,也可以是感受性降低。一般来说,强刺激或持续刺激可以引起感受性降低,弱刺激可以引起感受性提高。例如,在阳光灿烂的白天去看电影,从光亮的外面走进黑暗的电影院时,开始感到伸手不见五指,要过一段时间才能慢慢看清周围的东西,然后才能找到自己的座位,这是视觉感受性提高的暗适应。反之,当你看完电影后,从暗处走到明亮的电影院的门口,最初的强光使人目眩,什么都看不见,过了一会儿视力才恢复正常,这是视觉感受性降低的明适应。又如古语所说的“入芝兰之室,久而不闻其香;入鲍鱼之肆,久而不闻其臭”,这是嗅觉的适应。

适应是所有感受器的一个功能特点,但不同感受器有很大的差别,嗅觉感受器最容易适应。感觉适应的产生机制可能更为复杂,其中只部分的与感受器的适应有关,因为适应的产生与传导途径中的突触传递和感觉中枢的某些功能改变有关。

适应现象具有很重要的生物学意义,使人能在变化万千的环境中做出精确的反应。

2. 感觉对比

感觉的对比是指同一感受器在不同刺激物作用下引起感受性变化的现象。感觉的对比有同时对比和继时对比两种。

同时对比是指几个刺激物同时作用于同一感受器,从而使感受性发生变化的

现象。例如,把一个灰色的图形放在白色的背景下显得暗些,放在黑色的背景下却显得亮些(图 5-2);左手泡在热水里,右手泡在凉水里,然后同时放进温水里,结果左手感觉凉,右手感觉热。“月明星稀”也是一种同时对比现象。

继时对比是指几个刺激物先后作用于同一感受器时,使感受性发生变化的现象。例如,吃了哈密瓜后再吃杨梅,就会觉得杨梅更酸;而先吃了苹果后再吃白糖,就会觉得白糖更甜;吃过螃蟹再吃虾,就感觉不到虾的鲜味。

感觉的对比在生活中具有非常重要的意义。如工艺设计、厨师做菜等都要考虑感觉的对比,教师在直观教学中也要充分利用感觉对比,以提高教学效果。

3. 感觉的相互作用

感觉的相互作用是指一种感觉的感受性,因受到其他感觉的影响而发生变化的现象。这种变化可以在几种感觉中同时发生,也可以在先后几种感觉中产生影响。例如,轻松的音乐可缓解焦虑情绪,有些悠扬乐曲可以减轻某些疼痛。一般的变化规律是:微弱的刺激能提高对同时起作用的其他刺激的感受性,而强烈的刺激则能降低这种感受性。例如,轻微的音乐声能提高视觉的感受性,而强光刺激却能使听觉感受性降低。

4. 联觉

联觉是指一种感觉触发另一种感觉的心理现象。如,同是一个黄瓤西瓜挤出的汁,一杯加入食用红色素,一杯不加,不知者品尝起来,大都感到红色西瓜汁更甜,这叫视一味联觉。

最常见的是色觉所引起的温度感觉。如红、橙、黄等颜色易引起人们温暖感(暖色)、接近感、沉重感;而蓝、青、紫等颜色则易引起人们的凉爽感(冷色)、深远感和轻快感。黑白两个同样大小、同样质地的球,白色球会使人感觉轻些,黑色球则会使人感觉重些。此外,不同色调也会引起不同的心理效应,如红色使人兴奋,蓝色使人镇定,黑色使人沉重等。正因如此,同样大小的房间,墙壁、地板、家具等颜色不同,会产生大小、冷暖乃至兴奋、压抑等不同感觉。联觉在日常生活中有重要的应用价值。

(三) 感受性的发展

人一出生就具备各种感觉器官和初步感觉能力,从而为各种感觉能力的发展奠定了基础。社会生活条件和实践活动是感受性发展的基本条件,有计划的练习

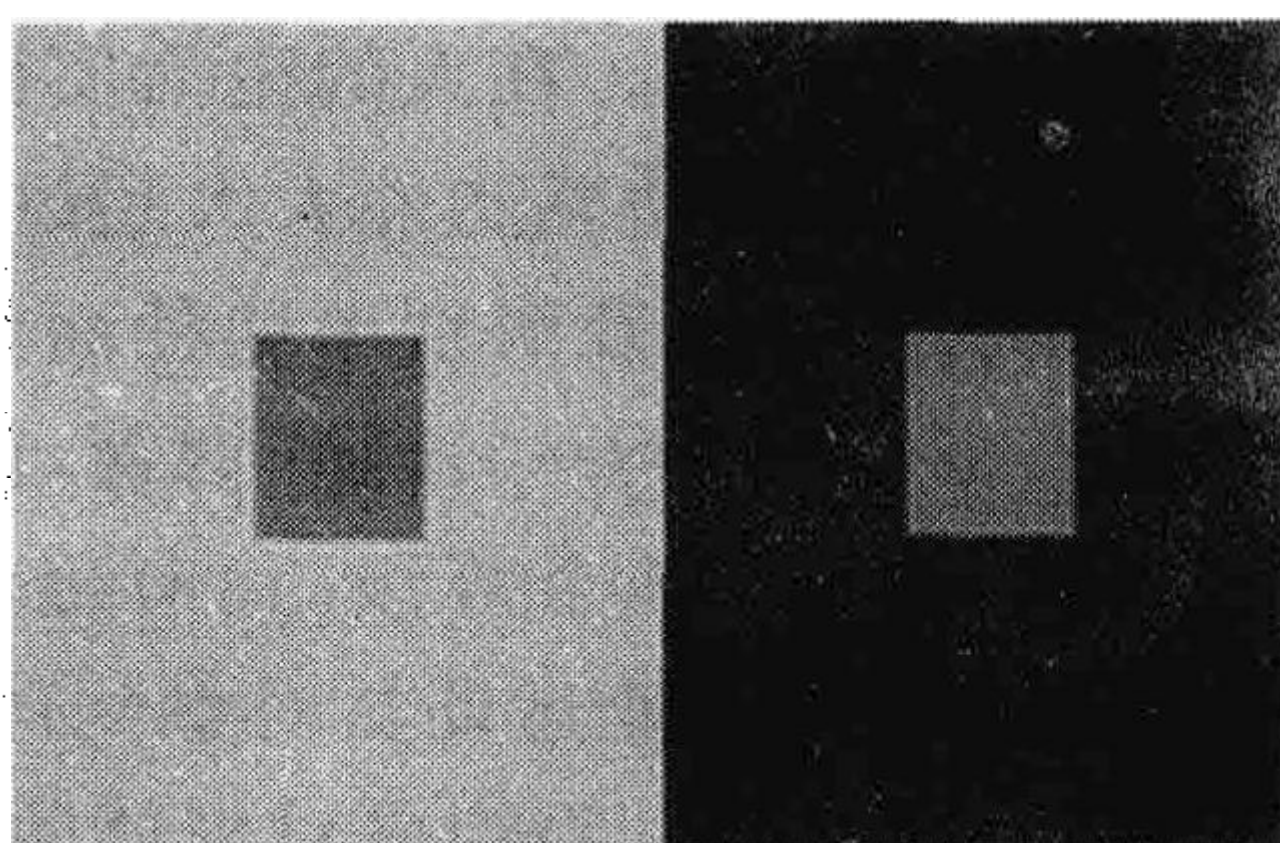


图 5-2 同时对比

可以提高感受性。在人的生活实践中,因实践活动的需要,对某种感觉做长期的、精细的训练,能使感受性大大超过其他人。如有经验的面粉工人能够单凭触觉,摸出面粉的质量以及辨别出这种面粉是由哪个地区生产的麦子磨成的;有经验的管钳工人,只要用手一握螺纹钢管,就可判断粗细的细微差别;一般人对黑布只能分出深黑、浅黑等几个等级,而有经验的染布工人则可以把黑布按深浅程度区分为43等;乒乓球专业运动员对触到球拍来球的旋转、力度、角度等的感觉(手感)就比非运动员好得多,手腕应对来球的微调能力也高得多。

此外,由于某种原因造成丧失一种感觉能力的人的其他感觉能力会由于代偿而得到特殊的发展,这就是感官的机能补偿作用。残疾人的感受性补偿是惊人的,如,聋哑人的视觉特别敏锐,盲人的听觉和触觉格外灵敏。所以说,人的感受性通过实践训练是可以发展的。

二、知觉的特征

(一)知觉的选择性

人所处的周围环境复杂多样,某一瞬间,人不可能对众多事物进行感知,而总是有选择地把某一事物作为知觉对象,与此同时把其他对象则作为知觉对象的背景,这种现象叫知觉的选择性。客观事物是多种多样的,在特定时间内,人只能感受少量或少数刺激,而对其他事物只作模糊的反映。被选择为知觉内容的事物称为对象,其他衬托对象的事物称为背景。某事物一旦被选择为知觉对象,就好像立即从背景中突现出来,被认识得更鲜明、更清晰。一般情况下,面积小的比面积大的、被包围的比包围的、垂直或水平的比倾斜的、暖色的比冷色的或者同周围明晰度差别大的东西都较容易被选择为知觉对象。即使是对同一知觉刺激,如观察者采取的角度或选取的焦点不同,亦可产生截然不同的知觉经验。凡是能引起注意的对象,包括无意注意和有意注意,都易于成为知觉的对象。在一定的条件下,对象与背景可以互相转换(图 5-3、图 5-4)。

知觉对象从背景中分离出来受如下因素影响。

1. 客观条件

刺激物的运动变化:凡是运动变化的事物容易被人注意到,从而就容易成为知觉的对象。

对比:事物的大小程度、颜色强度等对比越强烈,反差越大,就越容易从背景中分离出来。

位置:客观事物的位置越突出,越能让人首先注意到,就越容易成为知觉的对象。



图 5-3 人脸与花瓶



图 5-4 少女与凶汉

2. 主观条件

经验:人们对某种客观事物的知识经验越丰富,就越容易选择它为知觉的对象,反之,对某些客观事物不理解就不容易成为知觉的对象。

情绪:人们在精神状态、情绪良好的情况下,注意力就比较集中,就比较容易把对象从背景中分辨出来。

此外,动机、兴趣、需要等也是影响知觉对象从背景中分离出来的主观因素。一般来说,对某种客观事物产生了浓厚的兴趣或者有了需要,就会对它更为关注,从而就越容易成为知觉的对象。

(二) 知觉的整体性

知觉的对象是由不同属性的许多部分组成的,人们在知觉它时却能依据以往经验组成一个整体。例如,一株绿树上开有红花,绿叶是一部分刺激,红花也是一部分刺激,我们将红花绿叶合起来,在心理上所得的美感知觉,超过了红与绿两种物理属性之和。

知觉并非感觉信息的机械相加,而是源于感觉又高于感觉的一种认识活动。当人感知一个熟悉的对象时,只要感觉了它的个别属性或主要特征,就可以根据经验而进行识别,并把它作为一个整体进行反映,知觉的这种特性叫知觉的整体性。如果感觉的对象是不熟悉的,知觉会更多地依赖于感觉,并以感知对象的特点为转移,而把它知觉为具有一定结构的整体。

知觉的整体性纯粹是一种心理现象。有时即使引起知觉的刺激是零散的,但所得的知觉经验仍然是整体的。图 5-5 中三个图形,均可用来作为此种心理现象的说明。从客观的物理现象看,这三个图形没有一个是完整的,全是由一些不规则的线和面所堆积而成的。可是,谁都会看出,各图均明确显示其整体意义。左图由两个三角形重叠,而后再覆盖在三个黑色方块上所形成;中图是由白方块与黑十字重叠,再覆盖于四个黑色圆上所形成;右图是由白色圆形与黑十字重叠,再覆盖于

一个双边方形上所构成。我们会发现,居于各图中间第一层的三角形(左图)、方形(中图)和圆形(右图),虽然在实际上都没有边缘,没有轮廓,可是,在知觉经验上却都是边缘最清楚、轮廓最明确的图形。像此种刺激本身无轮廓,而在知觉经验上却显示“无中生有”的轮廓,称为主观轮廓。由主观轮廓的心理现象看,人类的知觉是极为奇妙的。这种现象早被艺术家应用在绘画与美工设计上,使不完整的知觉刺激形成完整的美感。

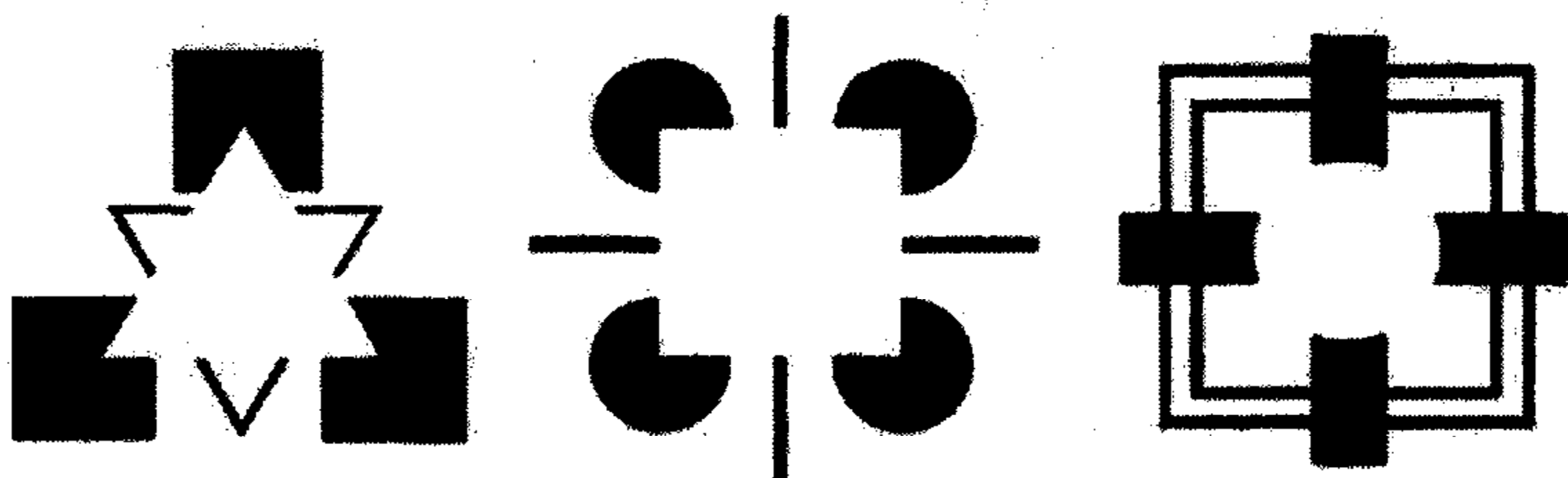


图 5-5 知觉的整体性

知觉对象作为一个整体不是各部分的机械堆砌,对一个事物的知觉取决于它的关键性的强的部分,非关键性的弱的部分往往被掩蔽。

知觉的整体性与人的知识经验有关,知识经验越丰富,越能识别出事物的关键性特征,从而精确地把握知觉的对象。

(三) 知觉的理解性

在感知当前的事物时,人总是用过去所获得的有关知识经验,对感知事物进行加工处理,并用概念的形式把它们标示出来,知觉的这种特性叫知觉的理解性。人对任何事物都是根据已有知识经验来理解和领会的。对事物的理解是知觉的必要条件。人在知觉某一事物时,通常要用词来概括,使它具有有一定的意义。因此,言语的指导作用能唤起过去的经验,理解感知对象的意义。

人的知觉是一个积极主动的过程,知觉的理解性正是这种积极主动的表现。人们的知识经验不同,需要不同、期望不同,对同一知觉对象的理解也不同。一张检验报告,病人除了知觉一系列的符号和数字之外,却不知道什么意思;而医生看到它,不仅了解这些符号和数字的意义,而且可以做出准确的判断。因此,知觉与记忆和经验有深刻的联系。当知觉时,对事物的理解是通过知觉过程中的思维活动达到的,而思维与语言有密切关系,因此语言的指导能使人对知觉对象的理解更迅速、更完整。

图 5-6 的 a 图中,我们看到的是一些黑色斑点,一下子分辨不出是什么,当有人说这是一条“狗”,这些斑点便马上显示成一条“狗”的轮廓。

图 5-6 的 b 图中,当我们从左往右看时,总是把图中间的符号看成是字母“B”;



但如果是从上往下看时,我们总会把图中间的符号看成是数字“13”。

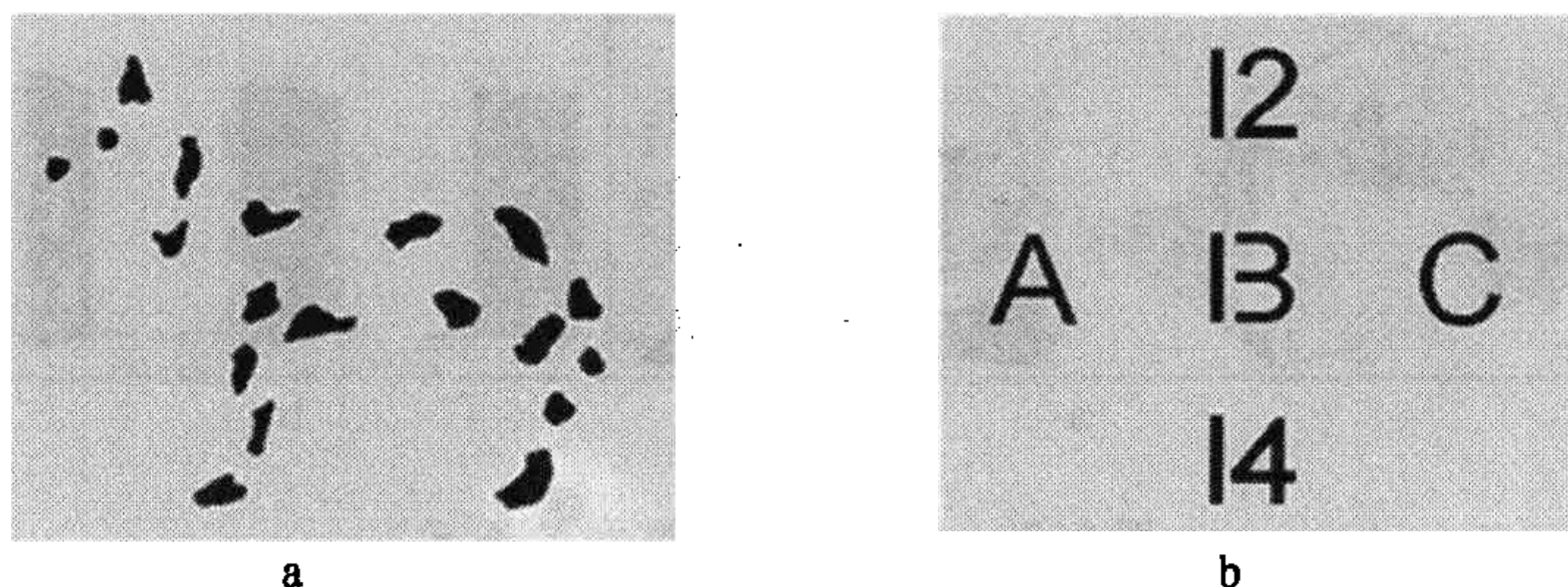


图 5-6 知觉的理解性

(四) 知觉的恒常性

当知觉条件在一定的范围内发生变化时,由于知识经验的参与,知觉的映象仍然保持相对稳定不变。知觉的这种特性就是知觉的恒常性。

在不同的角度、不同的距离、不同明暗度的情境之下,观察某一熟知物体时,虽然该物体的物理特征(大小、形状、亮度、颜色等)因受环境影响而有所改变,但我们对物体特征所获得的知觉经验,却倾向于保持其原样不变的心理作用。像这种外在刺激因环境影响使其特征改变,但在知觉经验上却维持不变的心理倾向,都是知觉恒常性的表现。

知觉的恒常性普遍存在于各种知觉中,其中以视知觉表现得最为明显,主要有大小、形状、亮度、颜色恒常性等。如从不同距离看同一个人,由于距离的改变,投射到视网膜上的视像大小有差别,但我们总是认为大小没有改变,仍然依其实际大小来知觉他。又如,一张红纸,一半有阳光照射,一半没有阳光照射,颜色的明度、饱和度大不相同,但我们仍知觉为一张红纸。正由于知觉具有恒常性,才使我们能客观地、稳定地认识事物,从而更好地适应环境。

1. 大小恒常性

在一定的范围内,不论观看距离如何,我们仍倾向于把物体看成特定的大小。从远处开来的一辆车很小,但大小恒常性仍然能够使我们知觉到它的大小足以载人。知觉物体的距离为我们提供它的大小线索;反过来,知道了它的大小,如一辆汽车,也为我们提供距离线索。大小和距离在知觉上的这种相互关系发生误用就可能会产生错觉。图 5-7 中的 a 图所示为埃姆斯房间错觉,房间被设计变形,但如果用单眼从窥孔往里看,它的形状是正常的。在近角的这个女孩大得有点儿不成比例,因为我们是按照她和远角女孩离我们同样远的假设进行判断的。

2. 形状恒常性

尽管观察物体的角度发生变化,但我们仍倾向于把它感知为一个标准形状。

图 5-7b 中所绘的三扇门开闭状态不同,这是形状恒常性现象。

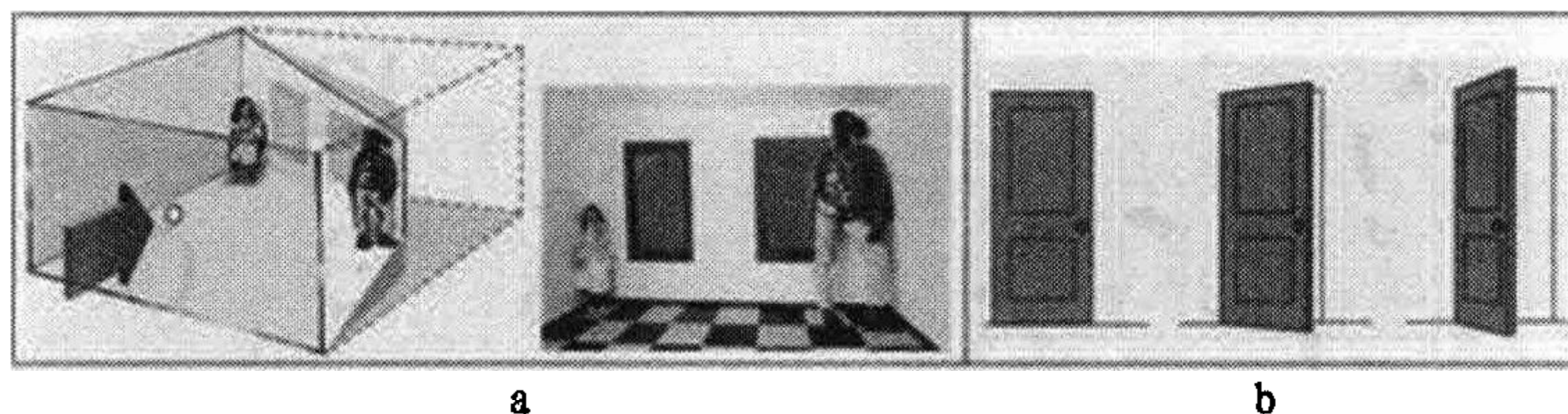


图 5-7 大小和形状恒常性图示

3. 明度恒常性

或称亮度恒常性,指尽管照明的亮度改变,但我们仍倾向于把物体的表面亮度知觉为不变。白纸能够反射落在它上面的 90% 的光线,而黑纸只能反射 10%。在太阳光下,黑纸反射光线是屋内白纸的 100 倍,但看上去黑纸仍然是黑的。

4. 颜色恒常性

尽管物体照明的颜色改变了,但我们仍把它感知为原先的颜色。当光线发生变化时,水果盘里的一个红苹果仍被知觉为原来的红色。图 5-8 中,不管光线照射如何,圆柱体的逆光面和向光面都是同一种颜色。这是颜色恒常性现象。

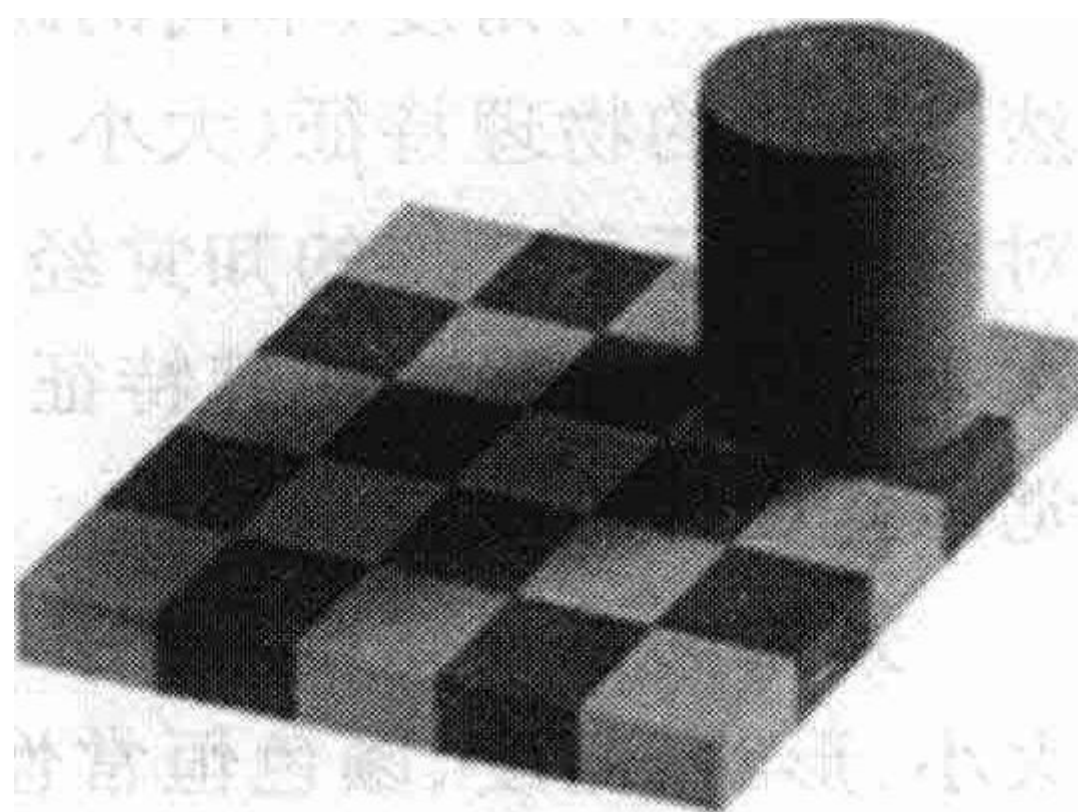


图 5-8 颜色恒常性

另外,我们都有经验,雷声或火车的鸣笛声,如只按生理的听觉资料判断,远处的雷声或火车笛声,其音强未必高于近处的敲门声。可我们总觉得雷声或火车笛声较大。这就是声音的恒常性。又如身体的部位随时改变,有时将头倾斜,有时弯腰,有时俯卧,甚至有时倒立。身体部位改变时,与身体部位相对的外在环境中上下左右的关系也随时改变,但我们都有经验,身体部位的改变一般不会影响我们对方位的判断。此种现象就称为方向恒常性,这与内耳中的前庭与半规管的功能有关。

知觉的恒常性在人的生活实践中具有重大意义。它能使人在不同的情况下按照事物的实际面貌认知事物,从而使人有可能根据对象的实际情况改造世界。如果知觉不具有恒常性,那么,人就难以适应瞬息万变的外部环境。



第三节 观察及观察力的培养

一、观察和观察力

观察是有目的、有计划、比较持久的知觉过程,是人从现实中获得感性认识的主动积极的活动的形式。观察的过程以感知为基础,但并不是任何感知都能称为观察。真正有效的观察过程包含思维的成分,需要思维的参与。

观察是人们认识世界,进行创造性劳动的基础。科学实验、艺术创造、教育实践、生产劳动等都需要对有关的对象进行系统、周密、精确的观察,以便获得第一手资料,探索事物发展变化的规律。

观察也是学生获得感性知识和积累感性经验的主要途径,是学生形成劳动技能、绘画技能、阅读技能、写字技能和实验技能的必要条件。

观察力是智力活动的源泉和门户,人们通过观察,获得大量的感性材料和有关事物的鲜明、具体的印象,经过思维加工、提炼,上升到理性认识,从而促进智力的发展。

二、学生观察力的培养

学生的观察力是在实践活动中,通过有目的、有意识的培养发展起来的。提高学生的观察能力,可以从多方面入手。

(一)提出明确的观察目的和任务

观察目的越明确,对事物的感知也就越完整、清晰。教师应在明确目的的前提下,拟订详细的观察计划,让学生预见到观察对象的各个侧面,减少观察的偶然性和自发性。随着观察的深入和观察行为的增加,教师要帮助学生自觉独立地提出观察目的,拟订观察计划。

(二)指导学生掌握正确的观察方法和技巧

有的学生有时候对观察任务是了解的,但不知该从何入手,往往顾此失彼。这时,教师应该给予方法指导,使观察活动能按步骤进行。比如:教学生由整体到部分、由表及里按次序逐项观察,顺序方式可以有时间顺序由先到后、空间顺序由远及近、结构顺序由上而下、特点顺序由显到微等;还可以启发学生运用眼看、耳听、用心思索等多种分析器的协同活动,以保证取得全面的观察效果。另外,教师还要提醒学生不被表面现象迷惑,凡事多问几个为什么,从而达到观测的深入细致,进而能够提取事物的本质特征。

（三）拓宽学生知识领域，提高其观察质量

如果学生对观察对象一无所知或者了解甚少，其观察质量肯定是很差的。教师不但在平时要督促学生进行课外阅读和活动，以积累知识经验，而且要组织课堂观察，指导学生寻找必要的资料，复习相关的教学内容，向学生推荐有关的书籍。这种让学生自己动手动脑主动储备知识的做法比学生被动接受教师灌输知识的方法要好，学生印象深刻，运用更灵活。

（四）重视言语的指导作用

教师不但要用语言讲述观察目的、制订观察计划、提供观察方法，而且要在观察中提出补充性问题，引导学生观察活动的深入，在观察后总结学生的观察结果，指出暴露的问题。教师的言语生动、形象、具体，学生的观察就会明确而顺利。同时由于学生归纳能力有限，教师对所观察事物相同点等的描述，就会为学生提供清晰的区分标准，久而久之学生会据此自己分析和判断观察对象，总结观察效果，真正提高分析、概括和区别事物的能力。

第四节 运用感知规律提高教学效果

直观教学是提高中小学教学效果的重要手段。教学的直观形式有实物直观、模象直观和言语直观等，它们在给学生提供感性材料方面起着相互补充的作用。实物直观是指客观事物本身直接作用于学生的感官而产生的映象，如观察各种实物标本、实物，演示各种实验，实际测量以及参观访问等。模象直观是指实物、事物的模型和图像，它是实际事物的模拟品，如模型、图片、图表、图画以及幻灯、电视、电影等。言语直观是通过教师对事物的形象化的言语描述引起想象进行的，言语直观可利用表象和再造想象，唤起学生头脑中有关事物形象的重现或改组，从而造出新形象。

实物直观具有鲜明性、生动性和真实性，有利于学生确切地理解教材、掌握教材，有助于提高学生的学习兴趣 and 积极性，激发学生的求知欲，使学生掌握得快，也不易忘记。实物直观的缺点是，事物的本质特征难以突出、内部不易细察、动静难以控制，不易组织学生进行有效的观察。模象直观就可以摆脱实物直观的局限性，教师根据教学目的的要求对实物进行模拟、放大、缩小、突出重点，可以变静为动或变动为静，把快变慢或把慢变快，也可以变死为活、变远为近，从而把难以呈现的对象在学生面前呈现出来。模象直观还可使抽象难懂的东西，成为具体的易认识的东西。但是，模象直观不是实物，难免导致学生获得的知识不很确切，因此教师在



制作和使用教具时,要注意教具中的事物与实际事物之间的正确比例。言语直观可以不受客观条件的限制,不受时间、地点、设备的限制,但它不如感知那样鲜明、完整和稳定,它容易中断、动摇、暗淡,甚至不正确。教师在进行直观教学时,要根据教学目的的要求,从教学内容的实际出发,结合学生身心发展的特点,才能有效地提高教学质量。

一、提出明确的感知目的

知觉具有选择性,它使人能够在周围环境众多的事物中优先地分辨出当前所要感知的对象。知觉的选择性服从于感知的目的,目的越明确,感知就越清晰。因此,要使学生的观察取得成效,教师就要向学生提出明确的感知目的。例如,学生从小随父母多次去过动物园,但对动物园里的许多动物由于每次去时没有特定的目的,因而对某些动物没有深刻、清晰的印象。生物教师若要带领学生参观植物园或动物园时,就要突出其观察的目的,目的越明确,感知就越清晰。相反,目的不明确,学生就会东张西望,抓不住要领,得不到收获。有人曾做过试验,带小学二年级学生去参观盆景,教师预先没有向学生提出观察的目的,学生走马观花地看了一遍,之后,让他们说看到了几种花的颜色,结果很多学生都说不出来,甚至说没有看到这些花。要使学生的观察取得成效,教师就要明确地向学生提出感知的目的。例如,在自然常识课中,让学生观察鱼缸里的鲫鱼,应向学生提出具体的观察目的:如注意鱼的身体形状、身体的表面覆盖着什么,背部、胸部、腹部、尾部长着什么。这样,学生才能观察到鱼的身体结构的特点。感知的目的越明确、越具体,其效果也越好。

二、加强感知对象与背景的反差

对象与背景的反差越大,对象就越容易从背景中分辨出来。反之,对象与背景的反差越小,对象越容易消失在背景之中而很难被觉察出来。教师在教学中要注意加强对象与背景的反差。

据此,教师在教学中应该注意以下几个方面:第一,在直观教具的制作和使用方面,不论是板书、挂图、模型和演示实验,都要加大对象与背景的差别。如白蝴蝶的标本不要制作在白色背景上,而要放在黑色、蓝色的背景上。第二,凡是题目、标题、重要的定律、定理、公式和结论等,应用粗体字,使它特别醒目,容易被学生感知。第三,教师应该用红色墨水批改学生的作业,使学生能够迅速地、清楚地感知到自己的作业正确与否。总之,要想方设法加大背景与对象的差别,以利于学生迅速、清楚地将对象感知出来。

三、注意区分不同的感知对象

刺激物本身的结构特点常常是分出对象产生清晰感知的重要条件。在空间组

合(视觉)上,凡距离接近形状相似的各部分,容易组成感知对象;在时间组合(听觉)上,“时距”接近的各部分,也能使我们分出感知的对象。因此,教师在教学中要注意区分不同感知对象。

教师在绘制挂图时,为了突出所要感知的对象,周围最好不要附加类似的线条或图形,应注意拉开距离或加上不同色彩;凡是说明事物发展的挂图,更应注意每一个演示图的距离,不要将他们混淆在一起;教材上的文字,应该分行、分段、分节,行与行之间应有一定的间隔;此外,教师的仪容、举动、风度,教室的环境,课业用品,直观教具都足以影响学生的知觉,如果配合得好,就能促进课堂的学习。教师讲课的声调应抑扬顿挫,避免语速过快或过缓,否则学生不易感知每一句话,影响听课的效果。

四、提高感知对象的活动性

运动变化的事物比静止的事物容易被感知。在教学过程中,对于直观的重要对象或部分,教师应尽可能地使用活动模型、演示实验等手段,增强其活动性,使学生获得更好的感知效果。

教师在直观教学方面,为了讲明事物发展的过程,必须利用活动的挂图或演示图,有时最好用活动模型。如地理课讲中国行政区域时,教师可把各省的图形做成可取出、可放进的模型;讲长江、黄河时,可用红色粉笔(或红毛线)在黑板上(或地图上)画出;在理化生等课的教学中,教师演示实验是很重要的,通过演示可以使学生清楚地看到事物变化的过程、结构、性能等。实践证明,动的实验比静的挂图给学生的感知效果明显地要好一些。

五、形象与言语相结合

人的感知是在两种信号系统的协同活动中实现的,第二信号系统起着重要的调节作用。言语的指导可以使感知更迅速、更完整、更富有理解性,可大大提高感知的效果。在利用实物直观与模象直观的过程中,没有词的作用,学生容易把注意力集中到各人感兴趣的方面去,而达不到教学目的。因此在直观教学过程中,教师要注意使事物形象与语词结合起来,并选择语言与形象结合的方式,通过精确的语言对形象的直接结果进行表述,以利于学生更好地理解,获得更好的教学效果。具体来说,要注意以下几点:

(1)形象的直观过程应受语言的调节。若教师错误地把直观本身当做目的,为直观而直观,满足于表面的热闹、生动,忽视言语对于事物本质特点的揭示,就必然会使学生的感知失去目的性,从而降低教学效果,甚至产生消极影响。

(2)应注意用确切的语言对形象的直接结果加以表述。

(3)依据教学任务,选择合适的语言与形象结合的方式。选用先直观后讲解,

或直观与讲解同时进行,或先讲解后直观都可。在中学的教学过程中,一般采用边使用直观教具边讲解的形式。过多地运用直观教具而忽视语言的讲解,会降低直观教学的效果;对于挂图或模型上不能表示或没有表示出来的内容,应该加以说明,以免学生产生片面的或错误的理解。在学生自己做实验时,教师必须加强实验指导。

(4)教师必须明确直观本身不是目的,而是一种手段。目的是引导学生在感知直观材料的基础上,积极进行思维活动,透过现象了解事物的本质,获得科学的理性知识。

六、发挥多种分析器的协同活动

客观事物常常是包含多种属性的复合刺激物,我们对客观事物的感知也经常是通过多种分析器的协同活动而实现的。心理学的研究表明,在接受知识方面,看到的比听到的印象深。单纯靠听觉,一般只能够记住 15%;如果靠视觉,从图形获得的知识一般能够记住 25%;若使视听两者结合,又听又看,那么获得的知识就能记住 65%。在感知活动中,运动分析器的参与起重要的作用。因为只有在运动分析器的参与下,有些对象的某些特点才有可能被感知,如物体的软硬属性等。因此,在教学过程中,教师要注意发挥多种分析器的协同活动,以提高感知的效果。能充分调动眼、耳、口、鼻、皮肤等感觉器官参与,既动手又动脑的学习活动,其效果必然会更好。

小 结

感觉是一种最简单的心理现象,是对直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。知觉则是人脑对直接作用于感觉器官的客观事物的整体的反映。感觉和知觉是紧密联系而又有区别的心理过程。

感知觉在认识客观世界中具有非常重要的作用。它们是认识的开端,是获得知识经验的源泉,也是维持正常心理活动的必要条件。

感觉包括视觉、听觉、嗅觉、味觉、皮肤觉四种外部感觉和运动觉、平衡觉和内脏觉三种内部感觉。知觉的种类比较繁杂,可以根据不同的标准进行分类。

感受性是感觉器官对适宜刺激的感觉能力。它是以感觉阈限来测量的。感觉阈限是指能引起感觉的最小刺激量。感受性与感觉阈限成反比。

感受性的变化主要有感觉适应、感觉对比、感觉的相互作用以及联觉。

知觉具有选择性、整体性、理解性、恒常性四种特征。这些特征在认识客观世界中具有非常重要的作用。

观察是有目的、有计划、比较持久的知觉过程。学生的观察力是在实践活动中,通过有目的、有意识的培养发展起来的。教师要重视培养学生的观察能力。

运用感知规律可以提高教学效果。具体作法有提出明确的感知目的、加强感知对象与背景的反差、注意区分不同的感知对象、提高感知对象的活动性、形象与言语相结合、发挥多种分析器的协同活动。

思考题

1. 举例说明什么是感觉、知觉,并说明二者之间的联系与区别。
2. 感觉的基本规律是什么? 试举日常生活中应用感觉基本规律的事例。
3. 知觉有哪些基本特征? 结合实际谈谈感知规律在学习活动中的运用。
4. 如何培养学生的观察力?
5. 怎样运用感知规律提高教学效果?

实践链接

1. 为了写作文,师生一起去观看一座新建的立交桥。师生都是第一次来,老师坐在桥头观察,学生则愉快地在桥上来回观看。作文课上,教师先让学生讨论能显示这座大桥雄伟的地方。而讨论的结果表明,有一部分学生没有观察到大桥的全貌,有许多学生看到的与教师看到的不一样,学生们所看到的也不完全一样。为什么会出现这种现象? 如何避免这种情况的发生?

2. 某天下午,某小学组织学生看电影。小明因事迟到了。他进入电影院放映厅时,电影已经开始了。他想尽快找到自己的座位,结果手摸到了一位女同学的脸上。这个女同学很气愤,狠狠地骂了他,旁边的同学也说他是故意摸的。小明却感到非常委屈,分辨说自己根本看不清楚,不是故意的。过了一会儿,他也觉得放映厅越来越清楚明亮了,座位和别人的脸都看得清清楚楚。他感到很纳闷。请分析产生这一现象的原因。

参考文献

1. 彭聃龄. 普通心理学(第3版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 姚本先. 心理学[M]. 北京:高等教育出版社,2005.
3. 蔡笑岳. 心理学(第二版)[M]. 北京:高等教育出版社,2007.



4. 全国十二所重点师范大学联合编写. 心理学基础[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.

5. 叶一舵. 新课程背景下的公共心理学教程[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004.

第六章 记忆

本章要点:

- ①记忆的概念及种类
- ②记忆的基本过程
- ③记忆的品质
- ④良好记忆力的培养

问题情境:数学家的记忆力

我国著名数学家吴文俊教授整天忙于研究数学,就连自己的生日都记不得。一天,一位客人来拜访他,见面就说:

“听您夫人讲,今天是您的 60 大寿,特来表示祝贺!”

吴教授听了,若无其事地说:“噢,是吗?我倒忘记了!”

客人感到迷惑不解,心想:“这位数学家恐怕是老糊涂了,不然怎么连自己的生日都忘了呢?”可是,后来客人发现并非如此,当他俩谈到吴教授所研究的用机器证明几何问题时,客人指着教授所设计的一台机器问道:

“这台机器是什么时候安装好的?”

“去年 12 月 6 日。”教授不假思索地回答。

“您在研究用机器证明几何问题方面有哪些进展?”客人又问。

“大的进展谈不上。今年 1 月 11 日以前,我为计算机编了 300 多道‘命令’的程序,完成了第一步准备工作。”教授继续回答。

这时,客人十分惊讶地问道:“吴教授,您自己的生日都记不住,但这几个日子却记得很清楚,这是什么原因?”

吴教授爽朗地笑了:“我从来不记那些无意义的数字。在我看来,生日,早一天,晚一天,有什么要紧?所以,我的生日,爱人的生日,孩子们的生日,我一概不记,但是有些数字就非记不可,也很容易记。例如,年底,当然是 12 月;而 6 正好是 12 的一半。年初,自然是 1 月,而 1 月 11 日,排成阿拉伯数字是 111,三个 1 连排,很好记。”

为什么同一个人对不同的事物会有不同的记忆表现呢？究竟什么是记忆？记忆有几种类型？记忆有什么规律？怎么提高记忆的效率？这就是本章要讨论的问题。

第一节 记忆概述

一、什么是记忆

所谓记忆就是人脑对过去经验的反映,包括识记、保持、再现(再认和重现)三个环节。过去经验包括以往生活中经历过的所有事件:感知过的事物、学习过的知识、思考过的问题、体验过的情感、练习过的动作等,有相当一部分都会以特定的方式在头脑中留下痕迹,在需要的时候再现出来。认知心理学家则认为记忆是个体对所输入的信息进行编码、储存和提取的过程。

我们每天都在进行大量的记忆活动。上课时,我们要记忆老师讲课的内容;谈话时,要记住对方和自己讲了什么,甚至还有记住准备讲什么;外出时,要记住自己走过的路;甚至我们要记住几点钟起床,起床后做什么。因此,记忆是保证人们正常生活、工作或学习的重要条件。通过记忆,一个人才能不断积累知识与经验,从而增强判断力,发展各种能力。记忆是思维的基础,如果一个人对于感知到的各种外界信息不能保存,也就无法对事物进行复杂的分析、归纳、推理等思维活动,也就不能适应不断变化着的环境。记忆使人的心理活动在时间上得到延续,把心理活动的过去、现在、未来联结成一个整体,有助于完整人格的形成和发展。如果失去记忆,人的心理将不能正常发展,其水平将永远如同新生儿。

正确理解记忆,必须把握下列几点:

第一,感知过的、思考过的、体验过的事物都可以成为个体的经验,都是记忆的内容。例如,从前见过的人,现在不在眼前,我们能想起他的音容笑貌,见到他时能认出来。如果你在几个月前思考过大学生价值取向问题,现在你可能还记得当时通过思考所得的结果。在生活实践中见过、学过、想过、做过的事情以及体验过的情绪,都可以成为我们的经验而保存在头脑中,在以后适当时候能回想起来,当它们再度出现时能认出来。

第二,我们并不是把所有的经验都记住,而是记住了其中的一部分。环境中的各种刺激只有在一定条件下才成为记忆的内容。

第三,记忆不是一下子就完成的,其中包括三个基本环节。识记是记忆过程的开端,保持是记忆的结果,再现则是保持记忆的效果的体现,也是对保持的检验。

从信息加工的观点看,记忆是信息的编码、储存和提取的过程。

第四,记忆以感知为基础,并且是从感性认识过渡到理性认识的桥梁。在知觉中,人的过去经验有着重要的作用,没有记忆的参与,人就不能分辨和确认周围的事物;在解决复杂问题时,由记忆提供的知识经验起着更大的作用。

第五,记忆联结着人的心理活动的过去和现在,甚至将来,是人们学习、工作和生活的基本机能。学生凭借记忆,才能获得知识和技能,不断增长自己的才干;演员凭借记忆,才能准确地表达各种情感、语言和动作,完成各种精彩的表演。离开了记忆,个体什么也学不会,一切行为只能由本能来决定。所以,记忆对人类社会的发展有重要的意义,在一定意义上可以这样说:没有记忆和学习,就没有我们现在的人类文明。

二、记忆表象

个体感知过的客观事物一旦成为记忆的内容,就以某种具体的形象保存在头脑中,这种形象就是记忆表象。如来自视知觉的记忆内容就成为视觉记忆表象,来自听知觉的记忆内容就成为听觉记忆表象,来自运动知觉的记忆内容就成为运动记忆表象,等等。

(一)记忆表象的特征

1. 直观性

记忆表象保留了有关客观事物被感知时的某些特点,比较生动具体,与感知映象有一致性。例如,对一棵树的记忆表象,与对树的感知映象一样,反映了树的部分(树干、树枝、树叶等)的形态和特征。但是,记忆表象往往没有感知映象那样清晰和完整,常是较模糊的、片段性的。记忆表象是在感知的基础上获得的,离开了感知觉,人的记忆表象便无法形成。例如,天生双目失明的人就没有颜色的表象,天生耳聋的人就没有声音的表象。

2. 概括性

记忆表象舍去了个别事物的次要感知特征,保留了其中常见的主要的形象特点,从而有可能反映一类事物的形象或某一事物的不同知觉条件下的同一形象。我们对于树的记忆表象不像感知映象那样反映某一种树中某一棵特定的树的特征和整体,而是反映了所有的树在结构上的共同特征:树根+树干+树枝+树叶=树的整体。它可以代表任何一种树中的任何一棵。也就是说,记忆表象是对某一类事物的共同的(外部的)特征的概括性反映。

记忆表象的直观性使其与客观世界的各种具体的事物紧密联系在一起,而概括性则使其脱离了感性世界的具体事物向理性的境界延伸,使人对世界的认识向理性阶段发展,为理性认识活动打下了基础。正由于此,记忆不仅使感知的成果得

以保存,而且是感性认识向理性认识过渡的桥梁。

(二)记忆表象的种类

1. 根据表象的感知特点,可分为视觉表象、听觉表象和运动表象

视觉表象是由视觉获得的事物的形象在头脑中的浮现。如事物的颜色、形状、空间、大小等在头脑中的再现。我们大多数人都能够把看见过的事物的视觉印象保持在头脑中,但这种印象通常是模糊的、抽象的、不具体的。但有一些人能够保持着一种几乎同照片一样清晰的视觉形象,他们只要对一张图画看上半分钟左右,把图画拿走后,仍然能够在摆图画的地方“看见”这一幅图画的形象,而且能详细地把它描述出来,甚至画面上最不显眼的细节也能够描述得清清楚楚,这种现象在心理学上被称为“遗觉象”。

听觉表象是由听觉器官获得的声音表象,主要有言语听觉表象和音乐听觉表象。言语听觉表象对人们分辨语音、语调等有重要作用,是人们学习和掌握语言的基础。音乐表象能帮助人们更好地掌握歌曲和乐曲,提高人们的音乐鉴赏能力和音乐创作能力。音乐家贝多芬在双耳失聪后仍然能创作出伟大的交响曲,就是来源于他的音乐表象能力。

运动表象是和运动感觉相联系的,在人们的头脑中产生的关于动作和动作系统的形象。例如,跑步、跳高、游泳、写字、打球等的动作形象。运动表象产生时,可以引起人们相应部位的肌肉和骨骼的微弱运动。

2. 根据表象的概括性,可分为个别表象和一般表象

个别表象是在对某一特定对象的感知基础上产生的形象,又称为单一表象。例如,对某一棵树、某一支笔、某一位老师的表象。一般表象是在个别表象的基础上产生的关于一类事物的共同的主要特征的表象。例如,我们头脑中的大学生的形象反映的是大学生的一般形象。一般表象具有更大的概括性,因为它不是某一特定事物的特征的概括,而是对同一类事物的一般特点和主要特征的概括。

三、记忆的种类

记忆是一种复杂的心理现象和心理过程,可以从不同的角度将其分为不同的类型。

(一)根据记忆的内容进行分类

1. 形象记忆

形象记忆是以感知过的事物形象为内容的记忆。如到过北京之后,天安门庄严的形象,长城雄伟壮观的形象会成为印象深刻的记忆;听完一场音乐会后,那优美的旋律会令我们久久难忘;一顿美餐之后,食物的色、香、味会令人回味无穷。

形象记忆具有鲜明的直观性,一般人的优势记忆以视觉、听觉的形象记忆为

主,并且它们在人的生活中起主导作用。嗅觉、味觉、触觉的优势记忆主要与职业活动相联系,如品酒师的嗅觉、味觉就十分发达。

2. 情绪记忆

情绪记忆是以体验过的情绪、情感为内容的记忆。人在各种活动中产生过的情绪、情感、态度体验都会在头脑中留下印象。强烈的、对人有重大意义的情绪、情感保持的时间较长久。积极的情绪记忆对人的行为有激励作用,消极的情绪记忆则有降低人的活动效率的负面作用。例如,某人就要与他相爱的人重逢,此刻他沉浸在幸福的回忆中,昔日的欢乐油然而生。情绪记忆比其他类型的记忆保持的时间要长久得多,它是人的道德感、美感、理智感发展的基础。

3. 运动记忆

动作记忆是以经历过的身体运动或动作形象为内容的记忆。如学过的广播体操的动作、骑自行车的技术以及生活中的许多习惯性行为都是以动作记忆的方式来保存。动作记忆一旦形成,就很难遗忘,它是发展体育、舞蹈、劳动等技能与技巧的基础。

4. 语言—逻辑记忆

语言—逻辑记忆是以语词、概念、原理为内容的记忆,是我们在学习公式、定理等具有高度抽象概括性,反映事物本质和规律的知识时的记忆形式,是我们发展抽象思维的基础,它为人类所独有。

记忆从内容上的这种分类,只是为了研究上的方便。实际生活中,上述四种记忆是相互联系的。例如,教师在传授知识中,要求学生既要有语言—逻辑记忆,又要有形象记忆,即不只讲授理论,还要在情绪上感染学生,有些课程还会在做实验和操作仪器过程中使学生形成一些动作记忆,这样的教学比单纯的语词记忆的教学效果好得多。

(二)根据信息的储存时间长短进行分类

1. 感觉记忆

一切输入记忆系统的信息,首先通过感觉器官的活动产生感觉和知觉。当引起感知觉的刺激物不再继续呈现时,其信息仍能继续保持一个极其短暂的时间。这种短暂信息保持就是感觉记忆,又称为瞬时记忆。感觉记忆是记忆系统的开始阶段,储存的时间大约为0.25~2秒,然后大部分信息将消失,只有那些受到注意的信息才能进入短时记忆。

感觉记忆的特点是:信息的保存具有鲜明的形象性,信息保持的时间很短暂,保持量大,感觉记忆痕迹很容易衰退。感觉记忆最明显的例子是视觉后象。当人们观看电影的时候,虽然呈现在屏幕上的是一幅幅静止的画面,但是我们却将这些

图像看做运动的,这就是由于视觉后象这种感觉记忆才使一系列间断的画面被看成连续的画面。

2. 短时记忆

短时记忆是处于感觉记忆和长时记忆之间的一个记忆阶段,是指信息保持时间大约为 5 秒~2 分钟的记忆。例如我们在日常生活中,凭着对电话号码的短时记忆来拨号,拨完了,我们也就把这个电话号码忘了,这就是短时记忆。

1956 年,美国心理学家 G. 米勒,发表了一篇题为《神奇的数字 7 ± 2 : 我们信息加工能力的某种限制》的文章,明确提出了短时记忆的容量为 7 ± 2 。后来人们利用数字、单词、字母、无意义音节等各种实验材料得到的结果都和米勒的结果一致(表 6-1)。

表 6-1 不同类别材料的短时记忆容量

不同类别材料	短时记忆容量
数字	7.70
颜色	7.10
字母	6.35
字词	5.50
几何图形	5.30
随机图形	3.80
无意义音节	3.40

(资料来源: Cavanaugh, 1972)

短时记忆的主要特点有: ①和感觉记忆的信息储存的容量相比, 短时记忆信息容量有限, 其容量一般为 7 ± 2 个项目或称“组块”。短时记忆的容量是以单元来计算的。一个单元可以是一个数字、字母、音节, 也可以是一个单词、短语或句子。单元的大小随个人的经验组织而有所不同。例如, 呈现一系列数字“7、6、4、5、8、0、1、2、9、3”给一个人, 让他听一遍或读一遍后立刻回忆, 只能想起 5~9 个数字。如果把上面的一系列数字分成三组: 764—580—1293, 这样就可能回忆更多的数字了。②短时记忆信息保存时间很短。短时记忆中的信息在没有复述的情况下, 保持的时间最多不超过 2 分钟。其原因有二, 一是记忆痕迹的衰退, 由于没有复述的强化而流逝; 另一个原因是干扰, 即后来的信息项目把现有的项目排挤掉了。③短时记忆中的信息是通过复述来保持信息的, 并且通过复述的作用把信息转入长时记忆中。

2. 长时记忆

长时记忆指永久性的信息储存, 一般能保持多年甚至终身。它的信息主要来

自短时记忆阶段加以复述的内容,也有由于印象深刻一次形成的。长时记忆的容量似乎是无限的,它的信息以有组织的状态被储存起来。有词语和表象两种信息组织方式,即言语编码和表象编码。言语编码是通过词来加工信息,按意义、语法关系、系统分类等方法把言语材料组成组块,以帮助记忆。表象编码是利用视觉形象、声音、味道和触觉形象组织材料,帮助记忆。

从信息加工心理学的观点看,感觉记忆、短时记忆和长时记忆是不同的信息储存系统,有各自的信息加工特点,在时间上是统一过程的三个不同阶段。另外,这三种记忆的区分是相对的。它们之间是相互联系、相互影响的。任何信息必须经过感觉记忆和短时记忆才能转入长时记忆,没有感觉记忆的登记和短时记忆的加工,信息就不可能长时间存储在头脑中。

(三)根据记忆时意识参与的程度进行分类

1. 外显记忆

外显记忆是指个体有意识地或主动地收集某些知识经验,完成当前任务项目时的记忆。外显记忆是有意识地提取信息的记忆过程,其突出特点是强调信息提取过程的有意识性,而不是信息识记过程的有意识性。外显记忆能够用语言进行比较准确的描述。即在需要的时候,可以利用自由回忆、线索回忆和再认等,将记忆中的事实表述出来。传统记忆研究大多都集中在外显记忆上。

2. 内隐记忆

内隐记忆是指在无意识状态下,个体的知识与经验自动地对当前任务项目产生影响的记忆。一般来说,当个体在记忆某项任务时,会不知不觉地反映出先前曾经识记过的内容,这说明在完成记忆任务项目时,受到了以前学习中所获得信息的影响,或者说正是先前的学习结果,使其完成当前任务更容易些。内隐记忆在日常生活中屡见不鲜,例如人际交往中的印象形成等都受到内隐记忆的影响。

(四)根据信息加工与存储的方式不同进行分类

1. 陈述性记忆

陈述性记忆是指对有关事实和事件的记忆。它可以通过语言传授而一次性获得。它的提取往往需要意识参与,如我们在课堂上学习的各种课本知识和日常的生活常识都属于这类记忆。

2. 程序性记忆

程序性记忆是指对如何做事情的记忆,包括对知觉技能、认知技能和运动技能的记忆。它们是经过个体由观察学习与实际操作练习而习得的记忆。程序性记忆按一定程序习得,刚开始时比较困难,但一旦掌握后便很难遗忘。例如小时候学会了弹钢琴,几十年后仍然不会忘记,如果已经达到纯熟的程度,那么程序性记忆的

信息检索就会以自动化的方式出现。程序性记忆的最显著特点是不能用语言表述,即不能言传。从个体发展来看,一个人首先发展的是程序性记忆,例如,自幼学习的动作技能,写字、骑车,甚至吃饭等,都是通过练习而获得的程序性记忆。

四、记忆系统及其加工过程

按照现代信息加工的观点,记忆是一个结构性的信息加工系统。记忆结构由三个不同的子系统构成:感觉记忆、短时记忆和长时记忆。这些子系统虽然在信息的保持时间和容量方面存在差别,但它们处在记忆系统的不同加工阶段,因此相互之间有着十分密切的联系。如图 6-1 所示,信息首先进入感觉记忆,那些引起个体注意的感觉信息才会进入短时记忆,在短时记忆中储存的信息经过加工再存储到长时记忆中,而这些保存在长时记忆中的信息在需要的时候又会被提取到短时记忆中。

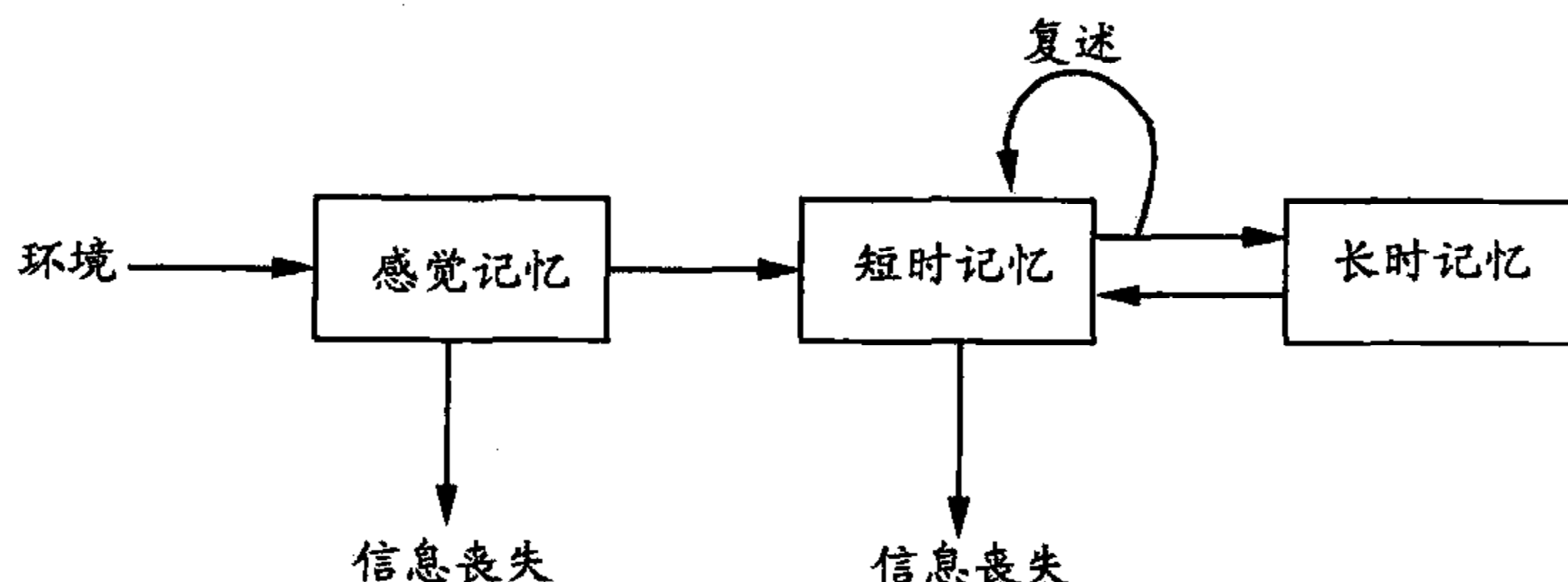


图 6-1 人类的记忆系统

另外,记忆又是一个过程,它是在一定的时间内展开的,可以区分为前后联系的一些阶段。编码、存储和提取是记忆的三个基本过程,任何外界信息只有经过这些过程才能成为个体可以保持和利用的经验。信息编码是人们获得个体经验的过程,或者说是对外界信息进行形式转换的过程。在整个记忆系统中,编码有不同的层次或水平,而且是以不同的形式存在着。存储是把感知过的事物、体验过的情感、做过的动作、思考过的问题等,以一定的形式保持在人们的头脑中。存储是信息编码和提取的中间环节,它在记忆过程中有着重要的作用,没有信息的存储就没有记忆。提取是指从记忆中查找已有信息的过程,是记忆过程的最后一个阶段。再认和回忆是提取的基本形式。记忆的好坏是通过信息的提取表现出来的。

第二节 记忆过程

研究者一般认为,记忆分为三个环节:识记、保持、再现(再认和重现)。这三个

环节都有特殊的规律,了解和把握识记、保持、再认或重现的方法以及遗忘的原因和规律,对于指导我们的记忆具有重要的意义。

一、识记

(一)什么是识记

识记是记忆过程的第一个环节,是获得事物映象并成为经验的过程。在这个环节中,人们需要把感知过程中获得的映象转化为经验,成为记忆的内容,这是记忆活动中的重要一环。例如,教师在教学生学习英语单词“ball”时,学生通过视觉活动获得它的字母的拼写的映象,通过听觉活动获得它的读音的映象,并懂得它的中文含义是“球”,掌握它的音、形、义,这就是一个识记的过程。

(二)识记的分类

1. 无意识记和有意识记

根据个体在识记时有无明确的目的,可将识记分为无意识记和有意识记。

事先没有预定的目的,不需要意志努力所进行的识记称为无意识记。无意识记具有选择性,人们往往在无意之中,让那些对人有重要意义、符合人的活动需要、与人的兴趣密切相关、能引起人强烈情绪反映的事物,优先在头脑中留下印象。例如,一部精彩的电影、一本有趣的小说、一次有意义的同学聚会等,都会成为无意识记的内容。

人的生活经验有一大部分是通过无意识记从生活环境中获得的。在学校中教师的言行举止、精神风貌,能对学生起到耳濡目染、潜移默化的教育效果。教学中教师可以充分利用无意识记,让学生在无意中记住更多的内容,这是一种较高的教学技巧,要求教师的教学内容要难度适中而且新颖,讲授要形象、生动,要能激发起学生的兴趣和热情,充分利用生动的事例和图文并茂的多媒体手段进行教学,这更有助于学生的记忆。充分利用无意识记提高教学效果,日益为人们所重视。保加利亚心理学家洛扎诺夫(Georgi Lozanov)提出的“启发性外语教学法”,让成人在听音乐、说笑话、做游戏等轻松有趣的情境中学口语、记单词,就是一种尝试。利用无意识记规律组织教学,使学生在轻松、愉快中掌握知识,这自然是最受学生欢迎的。

无意识记获得的知识经验不可能具有系统性,所以教学中系统知识的学习更多地要依靠有意识记来完成。

有意识记是一种有预定的目的,需要运用一定的方法,必要时经过一定努力所进行的识记,它是积累系统的知识经验,形成成套技能的主要途径,在学习中占有重要地位。有意识记与活动目的和任务密切相关,教学中教师反复强调的重点内容,会成为学生有意识记的主要内容。所以教师应根据课程标准的要求,对学生提

出具体的识记任务,并制定一种定期检查制度,使学生有效掌握教学中重要的知识。

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,可把识记分为机械识记和意义识记。

机械识记是在不理解材料意义的情况下,采用多次机械重复的方式进行的识记。如要记住外语单词、地理名称、历史年代,这些知识本身就不具有什么意义,就常常采用机械识记的方法。例如,学生在开始学习英语的时候,由于没有什么经验,记单词的方法就很简单,只按照字母排列的顺序机械地背诵,这样的识记方法就是机械识记。

意义识记是通过对材料的理解,依靠材料本身的内在联系进行的识记,如对数学、物理公式、哲学思想、文学理论等有意义的知识,就应该采用意义识记。意义识记与积极的思维活动相联系,不论在记忆的全面性、准确性、巩固性或速度方面都比机械识记效果好。例如,当学生有了一定的经验后,特别是掌握了英语语音的读音规则和构词法后,学生记单词的方法就多了,就能够联系单词的构词法和意义进行记忆。这种记忆就是意义识记。

实验表明,用重复感知、机械识记的方法识记的 10 个单词平均只能回忆 58%,而通过意义识记方法来掌握的 10 个单词,平均能回忆 81%。“读书百遍,其义自见。”说明在读书学习的过程中,需要把机械识记和意义识记这两种方法合理地搭配与运用,可以更好地取长补短,增进识记效果。

(三) 影响识记效果的条件

1. 目的任务对识记效果的影响

一般情况下,有意识记比无意识记的效果好得多,其原因在于有意识记是在有意注意伴随下进行的,个体的心理活动能自觉地指向和集中于识记对象上并使其一直维持到识记活动完成;无意识记是在无意注意的伴随下进行的,有自发性、偶然性和片段性,识记的内容也可能是零散的,不一定有效地纳入个体的经验中。

2. 材料的数量和质量对识记效果的影响

一般来说,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就越多。在李昂(D. O. Lyon)的一个实验中,识记几段散文,每次阅读至恰能背诵为止,其结果如表 6-2。结果表明随着识记材料的字数越多,识记总时间以及识记 100 个字所用的平均时间就越多。

表 6-2 材料数量对识记的影响

课文字数	识记总时间(分)	识记 100 个字所用时间(分)
100	9	9
200	24	12
500	65	13
1000	165	16.5
2000	350	17.5
5000	1625	32.5
10000	4200	42.0
15000	5475	36.5

(资料来源:郑雪.心理学[M].北京:高等教育出版社,2006.)

材料的性质对识记的影响表现在,一般而言,识记直观的、形象的材料比识记抽象的材料效果要好些,视觉识记比听觉识记效果好些,识记有意义的材料比识记无意义的材料效果要好些。有学者对诗歌与散文两种性质不同的材料的识记效果进行了研究,结果表明,诗歌比散文识记时间短,而且再现的数量多。这说明诗歌的韵律、节奏有助于记忆。

3. 活动的任务、性质对识记效果的影响

凡是识记的材料成为人的活动的直接对象时,识记的效果就更好。

专栏 6-1

课堂小实验

教师制作 10 张卡片,每张卡片上有一个图案和一个英语单词,图案与单词之间没有什么必然的联系。向学生呈现这 10 张卡片,要求男生按图案内容进行分类,女生按单词词类进行分类。然后让 10 名男生和 10 名女生回忆卡片的图案和单词,分别统计男生和女生对图案和单词的回忆成绩,进行比较,从而就知道活动任务对识记效果的影响。

(资料来源:郑雪.心理学[M].北京:高等教育出版社,2006.)

另外,活动的积极性和独立性高的,识记效果较好;反之则较差。如果学生学习积极性高,认真学习,且能独立完成各种作业,对所学内容的识记效果就比听课后不认真复习、抄袭作业的学生识记效果好。

4. 识记方法对识记的影响

有意识记优于无意识记,意义识记优于机械识记。将意义识记与机械识记结合起来,识记效果会更好。识记方法可以以不同方式运用,不同的识记方法的效果有很大的差异。有研究表明,分散识记优于集中识记,部分识记的效果不如整体识记,整体识记又不如综合识记(指先整体识记后部分识记)。

二、保持与遗忘

(一) 保持

保持是巩固和存储已获得的知识与经验的过程。保持以识记为前提,其效果又在回忆和再认中得到证明和表现。保持不是被动的过程,随着时间的推移,保持的内容在数量上和质量上都发生变化,从而体现了人脑对识记材料的主动加工。保持时间长短不一,短的转瞬即逝,长的可达终身,这与人脑对识记材料加工的程度有关。如果不能保持,就产生遗忘。

保持的材料在数量上的变化主要表现为随着时间的推移数量逐渐减少,如表 6-3。

表 6-3 保持与时间的关系

识记方法	数量	当天回忆	三天后回忆
直观材料	10	8	6
词的视觉	10	7	2
词的听觉	10	6	1

此外,记忆储存的内容的变化,还表现为记忆恢复现象。有时候,识记某种材料后经过若干时间(一般是几天)测得的保持量大于识记后即时测得的保持量。这就是所谓的记忆恢复现象。这种现象在儿童期比较普遍,随着年龄的增长,它将逐渐消失。研究表明,识记材料难度的大小,材料内容意义联系的多少,对记忆恢复都有影响。

保持的材料在质量上的变化主要表现为:细节遗忘、内容记忆错误、颠倒次序等。英国心理学家巴特莱特曾做过一个实验说明保持的材料在质量上的变化。他给第一个被试呈现一张图片,要求他根据自己的回忆画出来,然后将这张图片交给第二个被试看,并让第二个被试根据自己的记忆画出来,再交给第三个被试……这样依次进行下去,直到第 18 个被试。这时,被试凭借自己的记忆所画出的图片与原图片相比发生了很大的变化(图 6-2)。这个实验说明保持不是一个被动的过程,体现了人脑对学习材料的主动加工。

机械识记的基本条件是重复,意义识记的基本条件是理解,但不管是机械识记还是意义识记,重复(或复习)都有重要意义。而且,复习本身不等于机械重复,通过复习提高保持量,必须对复习进行正确的组织。

(二) 遗忘

1. 遗忘的含义

遗忘是指识记过的内容不能牢固保存,无法再认或重现,或者是错误的再认与重现。遗忘可分为暂时性遗忘和永久性遗忘。暂时性遗忘是指已转入长时记忆中

的内容一时不能被提取,但在适宜条件下还可恢复。例如,突然遇到过去的熟悉朋友,一下子叫不出姓名,但问候之后,则能够说出对方的名字。永久性遗忘是指识记过的材料,不经过重新学习则不能再行恢复的现象。例如,有人告诉你一个电话号码,隔了一段时间之后,你再也想不起来了,必须重新进行识记。

尽管在人的一生中大脑储存的信息量相当大,但很多时候,仍会把曾经记住的知识和信息遗忘掉。遗忘有时会导致尴尬,使自己在工作、学习和生活中出现失误,但遗忘也是正常记忆不可缺少的基本条件,一个人要把经历过的事都记住的话,是不可能也不必要的,因此遗忘掉一些没用的东西,减轻记忆负荷,才能保持对重要内容的高效率的记忆。当然,健忘是一种不良的心理品质,但一般遗忘则是一种正常的心理现象。

2. 遗忘的原因

人为什么会遗忘?是什么导致了遗忘?目前对遗忘原因的解释主要有以下几种学说。

第一种是记忆痕迹衰退说,认为遗忘是由于记忆痕迹得不到强化而逐渐减弱、衰退以至消失。如果记忆痕迹被经常提取使用,记忆就会得到巩固。

第二种是干扰抑制说,认为遗忘的主要原因是由于在学习和回忆时受到了其他刺激干扰,一旦排除了这些干扰,记忆就可以恢复。干扰抑制理论与记忆衰退理论的不同点在于记忆痕迹并没有从头脑中消失,只是由于相互抑制而造成了遗忘。

干扰抑制分为两类:前摄抑制与倒摄抑制。前摄抑制是指先学习的材料对后继学习的材料的干扰。倒摄抑制是指后学习的材料对先前学习材料的干扰。一般说来,先、后学习的两种材料越相近,干扰作用越大,所以对于不同内容材料的学习要进行合理安排,以减少彼此之间的干扰。同样,在学习某一种材料的过程中也会出现前摄抑制干扰和倒摄抑制干扰。例如,学习一个较长的句子或一篇文章,往往总是首、尾部分记忆效果好,不易遗忘,而中间部分往往识记比较难,也容易遗忘,这就是因为中间部分同时受到了两种干扰抑制影响所致。

第三种是动机性遗忘说(又称为压抑说),认为遗忘是由于某种动机的压抑所

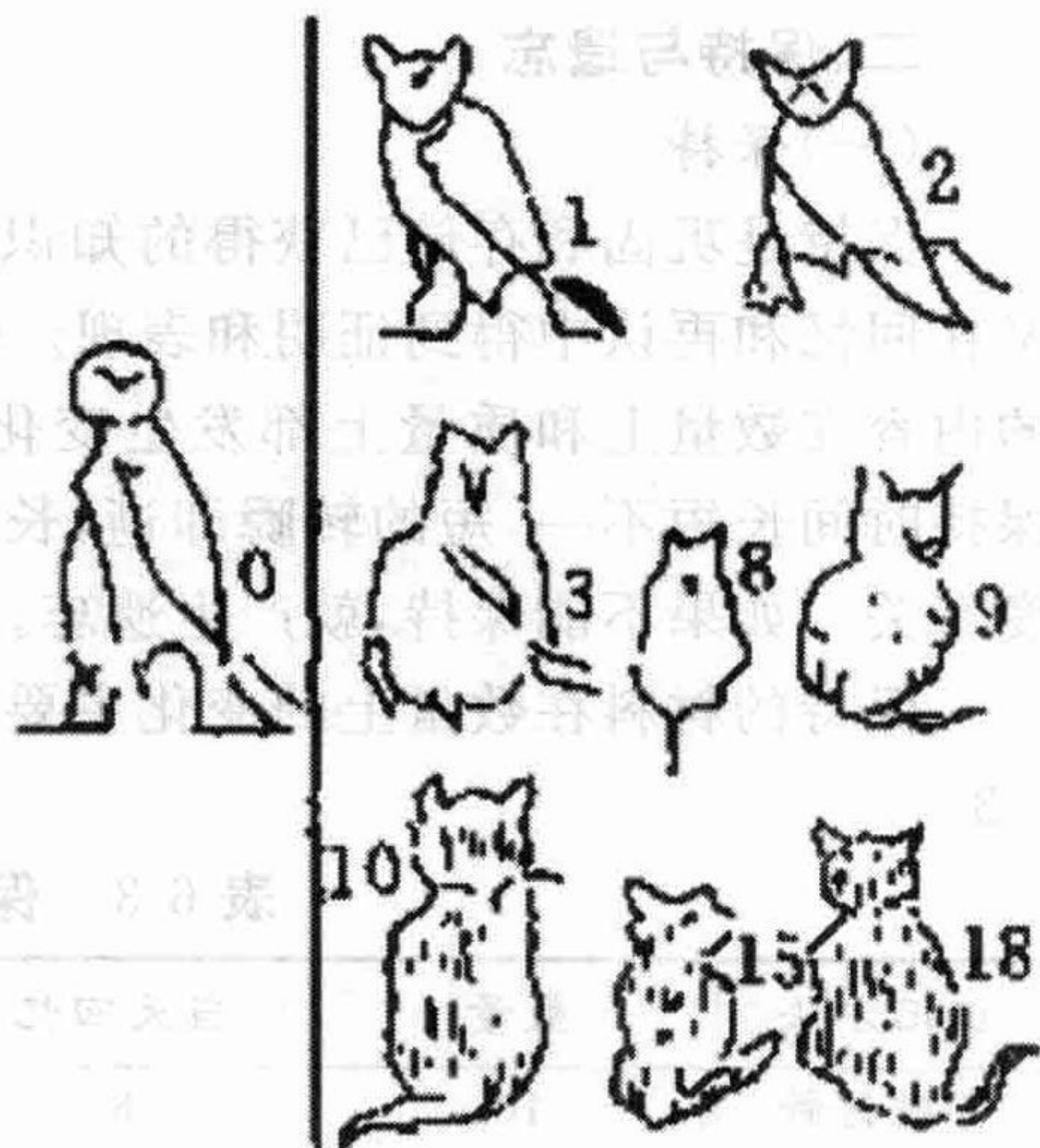


图 6-2 记忆过程中的图形变化

致。例如个体会把一些痛苦经历压抑到潜意识层面而导致遗忘,因此,遗忘是维护自我自信的动态过程,以避免生活中的痛苦记忆而引起焦虑、羞耻感或不安等。但通过某种方式,例如催眠或自由联想等,能够恢复被压抑的记忆。如果能消除人为的压抑,消除记忆材料与消极情绪之间的联系,那么遗忘现象就可能被克服。

3. 遗忘的规律

德国心理学家 H. 艾宾浩斯最早对遗忘的规律进行研究,他用无意义音节作为学习材料,以自己为被试,在自己完全记熟能够背诵之后,分别在不同的时间间隔重新学习这些音节来达到第一次的记忆程度,以重新学习所节约的诵读时间或次数作为记忆的指标。表 6-4 记录了他的一些实验结果。

从表 6-4 和图 6-3 中可以看出,遗忘在学习之后立即开始,遗忘的过程最初进展得很快,以后逐渐缓慢,到了一定时间,几乎就不再遗忘了,因此遗忘的进程不是匀速进行的。例如,在学习 20 分钟之后遗忘就达到了 41.8%,而在 31 天后遗忘仅达到 78.9%。

根据这个研究,他认为“保持和遗忘是时间的函数”,并将实验结果绘成曲线,这就是著名的艾宾浩斯遗忘曲线(图 6-3)。

表 6-4 遗忘的进程

序号	时间间隔	保持的百分数	遗忘的百分数
1	20 分钟	58.2	41.8
2	1 小时	44.2	55.8
3	8 小时	35.8	64.2
4	1 天	33.7	66.3
5	2 天	27.8	72.2
6	6 天	25.4	74.6
7	31 天	21.1	78.9

专栏 6-2

艾宾浩斯和他的无意义音节

艾宾浩斯在 1885 年发表了著名的著作《记忆》,使他成为第一位对记忆这种高级的心理过程进行定量研究的心理学家。在研究中,为了避免由过去经验产生的意义联想对记忆保持量的测定造成干扰,他采用无意义音节作为记忆材料。这种材料是由中间一个元音、两边各一个辅音构成的音节,如 ZEH、XIQ、HAB 等,虽然能读出音,但没有这个词,不代表任何意义。艾宾浩斯以自己为被试,采用机械重复的记忆方法对词表进行系列学习,当达到刚能一次成诵的程度便停止。然后间隔一段时间后再测量自己还能记得多少。在记忆保持量的测量方面,艾宾浩斯采用了节省法,又叫重学法,即学习材料到恰能成诵时,间隔一段时间再重新学习,达到同样能背诵的程度,然后比较两次学习所用的时间和诵读次数,就可以得到一些结果。

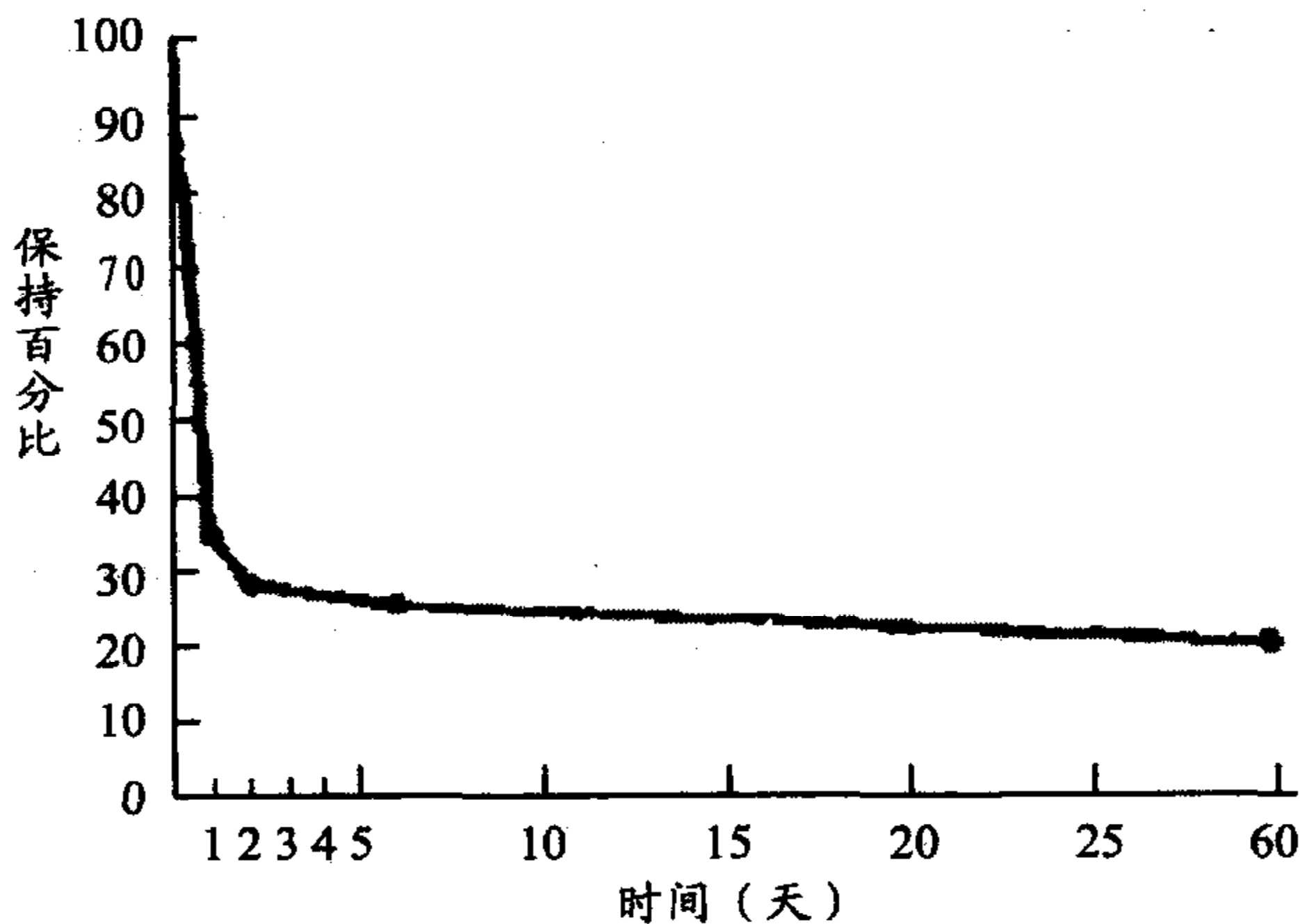


图 6-3 艾宾浩斯遗忘曲线

例如,学习 30 个无意义音节,第一次学习需要 5 分钟,第二次重新学习需要 3 分钟,这样第二次学习所用的时间比第一次节省了 2 分钟。节省的百分数可以用下列公式计算:

$$\begin{aligned}
 \text{节省的百分数} &= \frac{\text{初学所用时间} - \text{重学所用时间}}{\text{初学所用时间}} \times 100\% \\
 &= \frac{5 - 3}{5} \times 100\% \\
 &= 40\%
 \end{aligned}$$

第二次学习比第一次学习节省了 40%。这说明学习的效果。艾宾浩斯对记忆的研究是一项首创性的工作,他使记忆这种比较复杂的心理现象得到了数量化的研究。另外,为了避免在间隔时间内对学过的材料进行回忆,他还在间隔时间内为自己安排了其他材料的学习任务。利用这种研究方法,艾宾浩斯检验了在不同时间间隔内遗忘的变化趋势。

(资料来源:彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004.)

其后一些心理学者用单词、诗歌、故事等有意义的材料来研究,其遗忘发展的趋势都与艾宾浩斯的研究结果相同:先快后慢,先多后少。

三、再认和重现

(一)再认

再认是指当经历过的事物再次出现,能够准确识别出来。在标准化考试中,有一类题目叫选择题,要求考生从提供的几个备选答案中将正确的一个选择出来,考生做此类题目,就是进行再认活动。多年不见的老朋友再度相逢,一见面就彼此叫出对方姓名,这也是再认。

一般地说,再认比回忆容易,因为有当前事物作线索。在无意注意伴随下的再认是不随意再认(无意再认),如他乡遇故知时的再认。在有意注意伴随下的再认

是随意再认(有意再认),如做选择题时的再认,尤其是当再认的事物不够清晰、完整,或对原识记内容保持不牢固时,再认需有目的地通过意志努力和借助追忆进行。

专栏 6-3

案件审判中的目击者证言——法律中的记忆问题

在法庭对案件的审判中,许多情况下法官和陪审团都是依照目击证人的证词来进行判断的。大家普遍相信目击证人的证词是正确和可靠的。但是,孟斯特伯格发现,对同一件事情,不同的目击者会有不同的描述,由此他对案件中证人证词的可信度表示了忧虑。有关的研究证实了孟斯特伯格的担忧。研究发现,目击者对事件的回忆会因为提问方式的不同而有很大的差异。例如,在一项研究中,让被试看一部关于一起撞车事故的影片,然后要求被试对事故中车辆的行驶速度做出判断。结果发现,当问题是“车辆在冲撞时的速度是多少”时,被试对车速的判断超过65千米/小时;而当问题是“车辆在接触时的速度是多少”时,被试对车速的判断只有50千米/小时。一周之后,主试要求被试回忆在事故中车窗玻璃是否被撞碎了,而事实上影片中的车窗玻璃并没有被撞碎。结果是,以“冲撞”字眼被提问的被试中有33%的人回忆说车窗玻璃被撞碎了,而在以“接触”字眼被提问的被试中,比例只有14%。显然,提问时的不同的字眼改变了被试对目击事件的记忆。

在心理学家看来,这个研究可以帮助我们进一步深入地了解人类的行为;而在司法人员看来,它会对目击证人证词的法律效力提出疑问,并进而对司法公正问题产生深远的影响。

(资料来源:彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004.)

再认是比较简单的心理活动,要正确地对事物进行再认,与三个条件有关:首先是识记的准确性和保持的牢固程度;其次是眼前出现的事物与原来是否一致;再次是眼前出现的环境、情境是否与原来的环境相似。如果以上条件发生较大变化,就会发生“误认”,学生学习中写错别字,错用公式、定理等现象就是“误认”的表现。

(二)重现

重现是指经历过的事物并未出现,在脑中独立回忆出来的过程,也称为回忆。重现可能是无意的,如触景生情、自然而然回想起一些往事,称为不随意重现(无意重现);重现也可能是有意的,如有人提起某位老朋友,你在脑海中通过搜索后浮现出他的容貌及一些往事,称为随意重现(有意重现)。

重现受到原识记事物在头脑中保持的巩固程度的影响,有时有意重现会因原事物(经验)保持不够牢固而发生困难,需要一定的努力,通过追忆才可实现。通过以下几种方式,可使追忆得到帮助。

1. 利用中介性联想

我们可以利用事物的外在联系如相似、对立、接近等进行追忆;有时则可利用事物间的内在联系进行追忆。例如,正方形、长方形、平行四边形三种图形,只要记

得其中之一,就可以通过相似联想或逻辑推理回忆起其他两种图形的面积公式。因为正方形是长方形的特例,平行四边形实际上可由面积相等的长方形变化而来(图 6-4)。

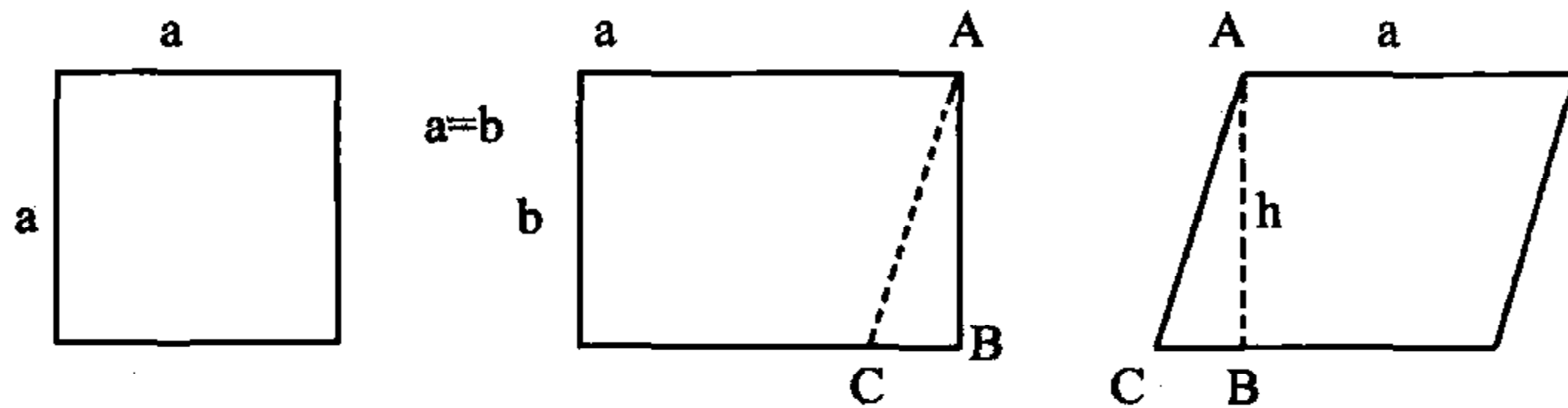


图 6-4 图形的联想

2. 利用再认来追忆

最典型的例证是当某人因某种特殊变故(车祸等)丧失记忆时,通过向其提供他生活中最熟悉、对他最重要的人或物让他再认,可以使他由对这些人或物的再认而将有关的事物逐步回忆起来。

3. 暂时中断追忆,使头脑放松一段时间后再进行追忆

学生在考试时经常遇到这种情况,碰到不会做的题目,使劲想也回忆不起学过的有关内容,干脆先不做,等做了其他题目后再追忆,往往可以比较容易地回忆起有关内容,有时候甚至在放松过程中自然地就回忆起有关内容。生活中也常有这种情况,有时候我们怎么也想不起某个朋友的姓名,过了几天,自然就想起来了。

第三节 记忆规律在教学中的运用

我们都希望自己拥有良好的记忆力,能迅速、牢固地记住所学知识,这就涉及记忆的规律和记忆品质。什么是良好的记忆品质呢?怎样根据记忆规律科学地组织复习,更好地防止遗忘呢?什么是科学的记忆方法呢?

一、良好的记忆品质

要培养记忆力,应是在保证记忆高度精确的前提下,既识记敏捷,又保持长久,更善于根据当前要求准确及时地把所需事物提取出来解决问题。为使记忆高度发展,培养记忆力应以记忆的基本品质为目标。教师在教学中应有意识地培养学生良好记忆品质,提高他们的记忆能力。记忆的良好品质表现在以下几个方面。

(一)识记的敏捷性

识记的敏捷性是指在一定时间内所能记忆的事物的数量方面的品质。人与人之间识记的敏捷性有很大的差异,在记忆同样的材料时,为了达到同样的理解程



度,有的人记得快、记得多,有的人记得慢、记得少。记得快和记得多的人,说明识记的敏捷性高。据说我国著名桥梁专家茅以升小时候看爷爷抄古文《东都赋》,爷爷刚刚抄完,他即能背出。这种“过目成诵”的品质,是识记敏捷性的超常表现。但识记的敏捷性只是记忆的品质之一,它不是衡量一个人记忆好坏的唯一标准。识记的敏捷性还需与其他品质结合起来,才具有意义。

教师在教学过程中,运用课堂提问,布置各种定时性作业以及命题作文等,都是培养学生识记敏捷性的好措施。

(二)记忆的正确性

记忆的正确性是指准确无误地回忆原来识记过的内容的品质。这一记忆品质极其重要,有些人常常因为记忆不正确,给生活和学习带来了很大的麻烦。记忆的正确性表现为对回忆的材料没有本质上的歪曲、遗漏或主观上的任何附会。

在教学过程中,为了培养学生记忆的正确性,首先,必须要求学生认真地进行识记和复习,使材料形成精确的联系。其次,要随时把类似的有关材料加以精细比较,并有效地形成分化。此外在回忆时,必须持有严肃的批判态度,不要带有任何主观臆测的倾向。

(三)记忆的持久性

记忆的持久性是指对记忆材料的保持,在时间长度方面的品质。对于所记忆的材料,有的人可能长久不忘,而有的人则稍瞬即逝,这说明记忆的持久性是因人而异的。勤于思索和善于组织复习的人,一般都具有较好的记忆持久性。所以,加深对识记材料的理解和进行适当的合理复习是培养记忆的持久性的两个重要措施。

(四)记忆的准备性

记忆的准备性是指在需要时能迅速地回忆储存在脑中的知识、经验方面的品质,表现为“对答如流”、“出口成章”、“一蹴而就”等。记忆的准备性在人类的各种实践活动中有重要的意义,不能及时地提取保存在脑中的知识、经验,是缺乏机智的一种表现。记忆的准备性对教师尤为重要,因为教师要及时回答学生提出的疑问。培养记忆的准备性取决于系统组织记忆内容,使知识系统化和熟练地掌握追忆的技能。

二、运用记忆规律培养良好的记忆力

(一)掌握良好的识记方法

训练和培养记忆力,首先要掌握良好的识记方法。科学的记忆方法能增强记忆,防止遗忘,收到事半功倍的效果。识记方法的指导也应考虑年龄、个性的差异以及学习科目和记忆材料的不同。良好的识记方法有以下几种。

1. 意义识记和理解识记

进行识记时,应尽量少用机械重复的方法,而多用意义识记和理解记忆。理解是智力活动的一种表现,理解有两个标志:一是找出材料的本质特征和内在联系;二是找出新旧知识之间的关系和联系,这样对材料的理解就增加了分析与综合的智力活动,记忆会更长久、牢固。对于有意义的学习材料,如果用机械重复的方法来识记学习材料,意味着长时间地使用大脑的同一部位,容易导致神经细胞的兴奋性降低,并且容易遗忘。所以要尽量找出材料的内在意义,材料之间的本质联系、因果关系,以及新旧知识之间的联系来进行识记,即在理解的基础上识记。记忆的理解效果越好,遗忘得就越慢。

要善于从不同角度,用不同的分析方法来理解同一内容。例如在复习“五四运动”这一历史事件时,要把它发生的原因、条件、经过、结果、意义等联系起来复习,还可以同时理解“十月革命”及中国共产党成立的原因,起到一箭双雕的作用。

对于学生来说,接受知识的关键,不在于记住了每一个公式、定理中的数据和字母,而在于理解繁多的公式、定理之间的联系。消化知识的关键不在于机械地重复背诵,而在于熟练地运用知识,灵活地解决那些比较抽象的、有些难度的题目。可见,我们培养自己的记忆力,应当同锻炼自己理解问题、分析问题、解决问题的能力结合起来,这样,不但可以提高记忆效率,而且将在自己一生中受益无穷。

2. 多通道协同记忆

识记时,应避免用单一分析器识记,注意采用多通道协同记忆法。多通道协同记忆法就是在记忆的过程中,把各种感觉器官和运动器官都动员起来,协同配合、共同参与记忆的方法。人们认识事物有多种通道,各通道的配合有利于把握和记忆事物,更易于在大脑内部建立各种便于回忆的联系。这种方法可广泛应用于学习实践,主要应体现在把听、说、读、写、思和实际操作结合起来。有人做了这样的实验,将学生均分为三组:只告诉甲组学生 10 张画上的内容,不让学生看画;只让乙组学生看这 10 张画,不讲解画上的内容;既给丙组学生讲解画上的内容,又让他们看这 10 张画。随后测验,甲组记住 60%,乙组记住 70%,丙组记住 86%。我国第一部教育专著《学记》指出:“学之当于五官,五官不得不治。”就是说,学习没有经过五官活动,五官不参加学习活动,是学不好的。这说明远在两千年前,我国古人就已经认识到读书要用眼看,用耳听,用口念,用手写,用脑子想,这样才能加强记忆效果。

3. 掌握常用的记忆法

记忆法就是记忆的窍门和方法,是促进人们记忆材料的一种程序。

(1) PQ4R 法

目前流行而又取得公认的记忆技术是 PQ4R 法。PQ4R 法的取名是下面所述学习材料应该遵循的 6 个步骤的英文缩写。

预习(Prepare):涉猎全章学习材料,以确定要探讨的一些总课题。确定作为单元来阅读的各分段。把以下四个步骤应用在各分段上。

提问(Question):提出有关分段的问题。把各分段的标题改为适当的问句。例如一个分段标题是“信息在头脑中的贮存”,可改为:“何谓信息在头脑中的贮存?”或:“贮存在头脑中的信息是如何进行的?”

阅读(Read):仔细阅读各分段的内容,尝试回答自己关于分段所拟定的问题。

思考(Reflection):在阅读时思考内容,力图予以理解,想出一些例子,把材料和自己原有的知识联系起来。

复述(Rehearsal):学完一个分段后,尝试回忆其中所包含的知识,力图回答自己对本分段所提出的问题。如果不能充分回忆,就重新阅读记忆困难的部分。

复习(Review):学完全部材料后,默默回忆其中的要点,再次尝试去回答自己所提出过的各个问题。这种记忆技术由于学习者通过对学习材料的良好“主观上的组织”,形成了有效的记忆。

(2) 直观形象记忆法

把抽象材料加以形象化、直观化的记忆方法,叫直观形象记忆法。心理学家研究认为,在人的大脑中,形象信息和语言信息之比为 1000 : 1。可是,我们学习时要记忆的却绝大部分是以语言文字形式出现的。对于这些材料的记忆往往使人感到枯燥乏味,如果将文字材料与形象化的图形相结合,将抽象难记的材料尽可能地赋予一定的形象,通过联想使它们变成看得见、听得到、摸得着,能强烈刺激视觉、听觉、嗅觉、触觉等器官的具体生动的东西,将大大减少记忆的劳动强度,而且生动有趣,记忆效果极佳。这种将感性认识与理性认识相结合的记忆法,学生不但容易理解,而且记得很牢。例如,在中学地理教学中,有的教师采用图像形象记忆法,把某一国家或地区画成简单的几何图形,如欧洲像个平行四边形,亚洲像个规则的菱形,非洲像个三角形,等等,这些形象的图形可以提高记忆效果。

(3) 联想记忆法

联想记忆法是通过当前的事物回忆另一事物,建立事物间的联系而进行记忆的方法。我们可以采取接近联想、对比联想、类比联想等进行记忆。如学习散文时,可以运用接近联想比较一下杨朔、秦牧、刘白羽等名家的散文作品在立意、选材、结构、语言、风格上各有什么特色,这样留下的印象往往是强烈而深刻的。又如在学习平行四边形的面积公式时,可以借助类比联想来帮助记忆。已经学过了三

角形的面积等于底乘高除以 2, 而一个平行四边形的面积, 自然是底乘高之积了。在学习数理化知识时, 如果将对立的公式、规律、定理、逆定理收集在一起, 进行对比联想, 既可加深理解, 又能巩固记忆。解释某个词语时, 可以联系它的反义进行思索, 印象就会深刻得多。经验证明, 记忆以联想为基础, 联想是记忆的重要途径之一。

(4) 自编提纲记忆法

自编提纲记忆法是指学习长篇材料时, 分段落、抓主题、拟提纲的记忆方法。例如,《岳阳楼记》分四段: 第一段, 叙述作记的缘由; 第二段, 写岳阳楼的宏伟景象; 第三段, 着重写两种不同景色, 情感随环境变化而变化; 第四段, 借对古仁人之心的议论说明自己的见解。这种方法即便于记, 也便于寻找回忆的线索。

(5) 歌诀记忆法

学习中, 如能把识记材料编成合辙押韵的歌诀, 记忆效果就会更好。中国古代启蒙教育读物《三字经》、《千字文》、《千家诗》就是一种歌诀记忆法的方式。如复习地理时把全国 34 个省、自治区、直辖市的名称编成: “京沪渝津, 蒙藏新, 辽吉黑, 云贵川, 晋冀鲁豫, 陕甘宁青, 两湖两广台, 苏皖赣闽浙, 琼港澳。”

(6) 谐音记忆法

谐音记忆法是根据记忆的内容的读音, 编成另一句读音相同的话, 利用二者音调相谐产生的联想来帮助记忆。这种方法能把无意义的材料变成有意义的材料, 把晦涩难记的材料变成流畅易记的材料, 在记忆数、理、化、史、地和外语单词方面, 有着广阔的用武之地。例如, 化学中金属元素活动的顺序为: 钾、钠、钙、镁、铝、锌、铁、锡、铅、铜、汞、银、铂、金。记忆它们时, 常发生次序上的颠倒, 内容上的错误。如果把它们谐音为: “加那个美丽新的锡铅, 统共一百斤。”这就容易记住, 印象深刻, 并不易忘记。

(7) 特征记忆法

对无意义的材料应采用寻找特点来记忆的方法。如马克思诞生于 1818 年 5 月 5 日, 可记为两个 18 两个 5。五四运动爆发于 1919 年, 可记为两个 19。明朝灭亡于 1644 年, 可记为: 后两个 4 相乘等于前两个数 16。

(8) 比较记忆法

比较记忆法是通过辨别事物之间的异同来记忆的方法。例如, 对形近的己、巳、已三个字和戊、戌、戍、戎四个字, 根据其笔画在空间上占有的位置的不同, 进行比较, 学生就容易辨认了, 也容易记牢。

(二) 明确识记的目的

识记的目的、任务是否明确, 直接影响识记的清晰性和牢固性。例如正常人与



盲人经常上、下同一楼梯,盲人出于生活需要,识记的目的明确,于是能够准确记住楼梯的级数。又如让两个班的学生使用、摆弄圆规,给 A 班的任务是了解圆规的构造特点,B 班没有明确的任务,然后让学生根据回忆画出圆规的外形,结果 A 班画得更为细致逼真。在一项实验中让学生识记两段难度相似的语文材料,对学生说:明天测验第一段材料,一星期后测验第二段材料。实际上两段材料都在两星期后测验,结果学生对第一段材料平均只记住 40%,而对第二段材料平均记住 80%,可见,识记成功的基本条件之一是要有明确的识记目的,对于重要的学习内容提出长久记忆的任务,有助于提高保持的效果和质量。

在学习过程中,善于根据教学目标确定长期记忆的任务很重要。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,有些需要短期记忆,有些则只要求学生记住大意就可以了,而需要记忆的内容也不都是要求学生以同等的牢固程度和精确程度去记住的。因此,自己应根据教师的提示,认真考虑各单元的知识在记忆上的任务,明确具体的识记要求,确定哪些是需要长久记住的学习材料,对其进行重点地识记,避免平均使用力气,浪费时间和精力。

(三)通过实际操作和实际运用来提高识记效果

亲自动手进行实际操作,可以使注意力集中,并增强感性认识,提高学习兴趣,从而提高识记效果。在教学过程中应重视对学习材料进行实际操作,如实验、绘制图表、丈量计算等,这样可以增强识记的牢固程度。

把所学的知识用于实践,是使知识牢固保持的最可靠的方法。在教学中,知识的实际运用包括两个方面:第一,理论运用。学生在识记知识后,通过做练习题、问答、动手实验等形式多样的作业加以应用。第二,实践应用。在生活实践、生产实践、科学实验中应用所学知识,如社会调查、课外科技制作活动、主题活动等。这样,可以提高识记的准确性、牢固性,并体会到学以致用乐趣,增强学习的积极性。

(四)注意知识的归纳和系统化

要获得牢固的知识,最重要的是理解所学习的内容,并把它系统化。要在理解知识的基础上,把所学的知识通过自己的组织、加工、使之系统化,才能长久地保持在记忆中。因此,要学会系统地掌握知识、理解知识,就要对所学的知识进行归类、整理,做到举一反三,融会贯通。教师教学的主要任务是让学生通过思维去理解所学内容,使所学内容在学生的头脑中建立起多方面的联系,而不能让学生去死记硬背。教师应把讲授的内容归类或系统化,如能把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。

三、运用记忆规律组织学生复习或练习

复习是防止遗忘的最有效手段。早在两千多年前,孔子就提出“学而时习之”、“温故而知新”的学习原则。当然,复习的质量并不单纯取决于复习次数的多少,而是取决于复习方式是否合理、科学。

(一)复习要及时

根据遗忘先快后慢的规律,及时复习,趁热打铁,才能有效防止学习之后的快速遗忘。著名教育家乌申斯基曾经说过,记忆就像建筑物,不要等快要倒塌时再去修复,否则等于重建。因为通常在识记后的第一天内遗忘最多,所以当天学完的内容当晚就复习一次,是科学的、符合心理学规律的学习方法。如果平时不注意经常复习,考试前才“临时抱佛脚”,夜以继日地去记、背,弄得筋疲力尽,且效果不佳。所以教师要向学生强调“学而时习之”的重要性,每天布置适量作业,让学生及时巩固所学知识。

(二)采用阅读与尝试重现交替的方法复习

在初步阅读学习材料,还没有完全记牢时,就合上书本进行尝试性重现,如20%的阅读,80%的背诵,可以提高保持的效果。简单地反复阅读效果并不好,有时会“小和尚念经,有口无心”。有一个实验:让两组学生识记一段教材。第一组反复识记4遍,第二组用识记与尝试重现交替的方法识记各2遍,然后检查保持效果。1小时后,第一组平均保持率为52.5%,第二组保持率为75%;1天后,第一组平均保持率为30%,第二组平均保持率为72.5%;10天后,第一组平均保持率为20%,第二组平均保持率为57.5%。尝试重现的方法的好处在于:能使学生及时发现难以识记的那部分知识,有重点地进行重新阅读,不但节省了宝贵的复习时间,并且印象会特别深刻,达到事半功倍的效果。

(三)合理分配复习时间,对不同性质的材料交替复习

复习时间的分配有两种方式:一种是集中复习,另一种是分散复习。集中复习是指在一段时间内集中地连续复习一种学习材料的方法,分散复习是对一种学习材料分若干次复习,在两次复习中间有一定时间间隔的方法。心理学实验证明,如果复习的内容比较少、简单,就选择集中复习的方式。而如果复习的内容比较多,那么分散复习的效果大大优于集中复习。并且在安排分散复习时,两次复习之间的时间间隔密度要科学,间隔时间太短,类似于集中复习,间隔时间太长也不好,研究表明,每间隔一天复习一次效果最佳。比如期末考试前对整本教材的复习,就要注意合理分配复习时间,应选择分散复习的方式,有计划地进行复习。

材料的性质指材料的形象性、意义性、难度等。如文科类复习材料和理科类复习材料性质不同,复习时在大脑上引起兴奋的区域不同,把它们交替进行复习,将

大大提高复习效率。比如先复习语文,后复习数学,再复习英语,可以大大减少前摄抑制和倒摄抑制的影响。

(四)复习要适量

学习新知识后进行及时的复习和练习是必要的,但复习要适量,每次复习的数量不宜太多,否则容易导致大脑过度疲劳,严重时会引起神经衰弱,所以在复习数量较多的材料时,应适当注意分组、分批、分期进行,以减少每一次的识记量,切忌贪多求快,欲速则不达。教学中教师如果不考虑学生的年龄特点,过多地布置家庭作业或进行大量的练习,盲目地增多复习量,会使学生课业负担过重,影响学生的健康。知识的巩固不能只靠单纯地重复和练习,要注意科学用脑。

(五)适度的超额学习

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。在一项研究中,被试对不同的无意义音节表经过不同程度的学习,以恰能成诵所需要阅读的次数为100%,4小时后检查回忆的百分率。实验表明(表6-5),学习程度为150%时,记忆效果最好。但超过150%,效果并不会随之再有所增长。因此,进行适当的超额学习对记忆的保持是有效的,但又要防止大量的超额学习而造成的副作用。

表 6-5 学习程度对记忆的影响

学习程度	4 小时后回忆出的百分数
150%	81.9
100%	64.8
33%	42.7

(六)进行多样化的复习指导

复习不是单调的反复,老是按照一种方式去复习容易使学生产生消极情绪,感到疲劳,效果不好。教师组织学生复习或练习的方式要多样化并给予指导。进行多样化的复习指导不仅使学生感到新颖,利于调动学生的兴趣和积极性,也利于思维的练习和智力的提高。为了促使学生牢固地掌握知识,有时候可全面地复习,按部就班地复习,这种复习可以恢复过去形成的联系,也有利于发现那些识记不牢固的地方。更重要的是灵活采用各种各样的复习方式,教师可采用提问、做练习、调查、讨论、实验操作或课外小科技活动等各种形式使学生对有关知识进行复习、巩固。在这个过程中,教师应该以饱满的热情和认真负责、耐心的工作态度给学生以具体的指导,这样才能使学生更好地保持所学知识。

小 结

记忆就是人脑对过去经验的反映、包括识记、保持和再现三个环节。认知心理学家则认为记忆是个体对所输入的信息进行编码、储存和提取的过程。

个体感知过的客观事物一旦成为记忆的内容,是以某种具体的形象保存在头脑中的,这种形象就是记忆表象。记忆表象具有直观性和概括性两个特征。

记忆是一种复杂的心理现象和心理过程,可以从不同的角度将其分为不同的类型。根据记忆的内容将记忆分为形象记忆、情绪记忆、运动记忆和语言—逻辑记忆;根据信息的储存时间长短将记忆分为感觉记忆、短时记忆和长时记忆;根据记忆时意识参与的程度将记忆分为外显记忆和内隐记忆等。

短时记忆是处于感觉记忆和长时记忆之间的一个记忆阶段,是指信息保持时间大约为5秒~2分钟的记忆。

长时记忆指永久性的信息储存,一般能保持多年甚至终生。它的信息主要来自短时记忆阶段加以复述的内容,也有由于印象深刻一次形成的。

记忆结构由三个不同的子系统构成:感觉记忆、短时记忆和长时记忆。这些子系统虽然在信息的保持时间和容量方面存在差别,但它们处在记忆系统的不同加工阶段,因此相互之间有着十分密切的联系。

记忆分为三个环节:识记、保持、再现(再认和重现)。这三个环节都有特殊的规律,了解和把握识记、保持、再认或重现的方法,以及遗忘的原因和规律,对于指导我们的记忆具有重要的意义。

遗忘是指识记过的内容不能牢固保存,无法再认或重现,或者是错误的再认与回忆。遗忘可分为暂时性遗忘和永久性遗忘。目前对遗忘原因的解释主要有记忆痕迹衰退说和干扰抑制说。

良好的记忆品质包括识记的敏捷性、记忆的正确性、记忆的持久性和记忆的准备性。

思考题

1. 什么是记忆? 记忆过程包括哪几个基本环节?
2. 记忆如何分类?
3. 影响识记效果的条件有哪些?
4. 影响遗忘的原因是什么? 遗忘的规律是什么?

5. 良好的识记方法有哪些?

6. 怎样利用记忆规律组织学生复习或练习?

实践链接

1. 回忆的最佳环境就是记忆时的地点

如果你回到曾经生活过的地方,已经遗忘多年的往事会不断地涌现出来。环境是我们回忆的一个重要线索,很多情况下,你回忆不起的事情,你只要回到事件发生的情景,你又会想起来。比如,你走出家门,正想去做某件事情,没想到却碰上了熟人,打了招呼,聊了几句,说再见后你忘了出来做什么事情了,这时如果你怎么想也想不起来,不如先回家。参加体育比赛的人都知道,训练时成绩再好比赛时也不一定发挥得出来,因为场合发生了变化,这也就是为什么在选手选拔的时候要考察到底有没有大赛经验。即使没有机会参加比赛,教练员也会在平时训练的时候强调队员要把训练当成比赛,要想象自己是真的在万众瞩目之下。心理学家证明这种想象也是有一定的作用的。其实,我们在日常生活中已经很好地利用了记忆的这一特点,只是我们没有意识到。比如,你的朋友不开心了,有烦恼了,你可能会跟他(她)说:“出去走走吧,心情会好起来的。”换个环境,人的心境也会相应改变。可见,记忆的规律不仅是用于学习,在生活中对我们的身心健康也有很大的帮助。

环境变化对我们的学习也有影响。心理学家做过实验:让两组人在两个不同的房间里学习同样一份材料,学习完成以后,让每一组人中的一半留在原来的房间做测验,另一半到另一组人学习的房间去做测验,结果发现留在原来房间参加测验的人平均成绩好于去另一个房间做测验的人。心理学上把这种现象叫做记忆的场合依存性。心理学家还发现,如果让这些到另一个环境参加测验的人想象他们就是在原来学习的环境下做测验,通常他们都会做得好一点。这个实验证明环境对我们的学习是有影响的,通过这个发现我们不难理解为什么有些同学平时学习成绩虽然很好,每次参加比赛却总是拿不到名次,或者参加大考,却考不出好成绩。在学校学习期间,基本上是在什么地方上课就在什么地方考试,不能很好培养我们在环境中的应变能力。不过,反过来,对那些想提高成绩的同学来讲,如果事先知道会在什么地方考试,不妨就到这个地方去学习,这也是利用心理学知识提高考试成绩的一种方法。

为什么记忆时的环境对我们的回忆有很大的影响?这对提高一些竞赛或考试成绩有什么启示?

2. 特殊事件——不随时间消逝的记忆

如果长时间不用,遗忘是不可避免的。如果提供一定的线索,我们可以提取出任何我们几乎已经回想不起来的事情。但是,有些事情却是我们一辈子都不会忘记的,这些事情发生时你在干什么,你都能一清二楚,甚至当时的情感,现在回想起这件事情的时候都会一并引发,它就像是被永远定格了的照片一样,长久鲜明地保留在我们的脑海里,心理学上称之为闪光灯记忆。

美国心理学家做过很多这样的调查研究。他们在肯尼迪遇刺、马丁路德金被杀、挑战者号失事后马上对一部分人进行调查,问他们知道这个消息的时候正在做什么,十年、二十年甚至三十年以后让他们再次回忆时,他们仍然很清楚地记得当时的情景。我们没有做过这样的研究,但是我们的经历或许也有助于我们理解这种现象。

为什么一些特殊事件能够深深地印在我们的脑海中?怎样解释这种记忆的形成机制?

3. 前瞻性记忆

到现在为止,我们讲的都是对已经过去的事情的记忆,我们研究得比较多的也是这种记忆。然而在现实生活中,我们常常要记的是将来的事情。比如,什么时候要给某人打个电话、几点必须吃药、几点开会、哪一天要考试等。我们把这种在某个特定时间要做某事的记忆称作前瞻性记忆,与之相对的是我们前面讲的记忆,称为回顾性记忆。这两种记忆有很大的不同,回顾性记忆好的人,前瞻性记忆不一定好,反过来也是一样。心理学家发现,让一个人记住一个月后要寄一封信与让他两天后去寄一封信的记忆效果是差不多的。有时我们感觉预定要做的事情离现在越远好像越不容易忘记,反而是那些马上就要做的事情容易被我们忘记。

前瞻性记忆和我们讲过的记忆有什么区别和联系?怎样用前瞻性记忆的概念理解我们日常生活中的记忆现象?

(资料来源:崔丽娟.心理学是什么[M].北京:北京大学出版社,2002.)

参考文献

- 1 彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
- 2 黄希庭.心理学导论[M].北京:人民教育出版社,2007.
- 3 郑雪.心理学[M].北京:高等教育出版社,2006.
- 4 孟昭兰.普通心理学[M].北京:北京大学出版社,1994.
- 5 崔丽娟.心理学是什么[M].北京:北京大学出版社,2002.



第七章 思维与想象

本章要点：

- ① 思维的概念、种类和过程
- ② 想象的概念和种类
- ③ 问题解决
- ④ 创造性思维及其培养

问题情境：“响尾蛇罐头”

一位住在佛州的快乐农夫，他甚至把一个毒柠檬做成了柠檬水。

当他买下那片农场的时候，他觉得非常颓丧。那块地坏得既不能种水果，也不能养猪，能生长的只有白杨树及响尾蛇。

然后他想到了一个好主意，把他所拥有的变做一种资产——他要利用那些响尾蛇。他的做法使每一个人都很吃惊，他开始做响尾蛇肉罐头。每年来参观他的响尾蛇农场的游客差不多有两万人。他的生意已经做得非常大。

这个村子现在已改名为佛州响尾蛇村，是为了纪念这位先生把有毒的柠檬做成了甜美的柠檬水。

（资料来源：唐生. 思维与智慧全集[M]. 北京：海潮出版社，2007.）

人们在社会实践中经常会遇到各种各样的问题，面临问题总会进行思考，并试图解决，这就是心理学上所说的思维。思维不同于我们前面讲的感觉和知觉，它是一种更为复杂、更为高级的认知活动。本章我们将讨论思维的概念、特征、种类和基本过程以及想象与创造性思维等问题。

第一节 思维

人对客观现实的认识是一个不断深入的过程，感觉和知觉只是人脑对客观事物的直观反映，它们只能把握事物的个别属性、事物的整体及外部联系，只有运用

人们已有的知识经验进行推论,才能深入把握事物的内在本质和规律,解决现实中各种复杂的问题,也就是说必须运用更高级的心理活动——思维。

一、什么是思维

思维,是人脑对客观事物间接的和概括的反映,是揭示事物本质特征和内部联系的高级认识过程。人们平常说的“思考”、“想一想”、“设想”、“深思熟虑”、“判断推理”等都是思维活动的表现形式。明朝文学家冯梦龙在《古今谭概》中讲述了这样的一个故事:有一个叫王元泽的小孩,一天他家有客人来访,送来了一只獐和一只鹿,獐和鹿关在同一个笼子里,客人想考一考王元泽,便问道:“你看笼子里哪一只是獐哪一只是鹿呢?”王元泽从未见过獐和鹿长什么样,过了一会儿,他回答说:“獐旁边的那一只是鹿,鹿旁边的那一只是獐。”这一回答令客人大为惊奇。王元泽并不认识獐和鹿,但他知道,獐和鹿是同在一笼子里的两个动物,自然獐位于鹿之旁,鹿立于獐之侧,他能抓住二者的这种关系做出判断,这便是思维。

思维是以已有知识为基础,以语言为中介实现的对事物本质特征和内部规律的反映,具有间接性和概括性两个特征。

所谓思维的间接性是指思维总是以一定事物为媒介来反映事物。比如,早上起床后,推开窗户,看见前面房屋的屋顶是湿淋淋的,便可以推知是夜里下过雨了,虽然我们没有直接感知下雨,却能通过屋顶潮湿这一媒介物,间接地推断出已经下了雨,这也是俗话说的“月晕而风,础润而雨”,即根据月亮周围有晕推知将要刮风,根据地砖潮湿预测将要下雨。根据社会发展规律,我们可以预测社会未来发展前景。根据书本知识,我们可以了解许多肉眼看不到的微生物的变化,也可以了解古代历代王朝的兴衰。地震工作者可以根据动物的反常现象和其他仪表的数据来分析与预测震情。正是由于思维的间接性,人们才可能超越时空的限制和人类感官机能的局限,在已有经验的基础上,认识那些无法直接感知的事物,揭露事物的本质和规律,预见事物发展变化的进程。

思维的概括性是指在大量感性材料的基础上,把一类事物共同的本质特性或规律抽取出来,并加以概括。思维的概括性包含两层含义:其一,思维在大量感性经验的基础上,将一类事物的共同特征抽取出来并加以概括,形成对事物的本质认识。比如,人们把形状、大小、种类各不相同而能结出荔枝的树称为“荔枝树”;把荔枝树、杨树、枫树等依据其具有树根、木质茎、树叶等特征称之为“树”;又可以把树、草、花、苔藓等依据其能进行光合作用,将无机物转化为有机物的特征称之为“植物”;把植物、动物和微生物这些有生命的物体统称为“生物”。其二,思维不仅能揭示一类事物的本质特征,而且还能从部分事物相互联系的事实中找到必然的联系,并将其推广到同类的现象中。比如,借助思维,人们可以认识植被破坏与水土流



失、保护环境与发展经济间的关系；也可以认识温度的升降与金属胀缩之间的关系等等。思维的概括性在思维活动中有着重要的作用，它不仅使人类的认识活动摆脱了具体事物的局限和对具体事物的依赖性，还大大拓宽了人的认识范围，加深了对事物的理解和本质的认识。

由于思维的概括性和间接性，致使人能够透过客观事物的外部特征和表面现象，从而深入到事物的内部揭露其本质和规律，使人类的认识由有限的空间走向无限的空间，一切的发展、发明和创造才得以实现。正因为如此，恩格斯才称思维是“地球上最美的花朵”。

二、思维的种类

思维的种类可以根据不同的标准进行划分。

(一)根据思维的发展水平或思维活动的凭借物的不同，可以把思维分为直观动作思维、具体形象思维和抽象逻辑思维

1. 直观动作思维

又称实践思维，是通过实际操作来解决直观而具体的问题的思维。直观动作思维最大的特点是思维在动作中展开，动作停止，关于对象的思维活动也随之停止，它是个体发展早期所具有的一种思维形式，也是思维发展的最初形式。3岁前的儿童的思维基本上属于直观动作思维，他们只能在动作中思考并解决问题。如幼儿在学习简单计数和加减法时，经常会借助于数手指，实际活动停止了，他们的思维也就停下来了。其实，直观动作思维也体现在成人的各种活动中，如家电维修人员一边拆卸电器，一边查找问题故障。但成人的直观动作思维比幼儿的直观动作思维水平要高。

2. 具体形象思维

又称形象思维，是指人们运用头脑中的各种形象来解决问题的过程。学龄前儿童和小学低年级儿童的具体形象思维表现得非常突出，这时的儿童思维可以在脱离直接的刺激物和具体动作的情况下，借助于头脑中储备的已有表象进行加工改造，处理和解决问题。例如，在没有实物的情况下，幼儿在回答“狗和猫谁大”、“3个橘子加2个橘子等于几个橘子”等问题时依靠的就是已经掌握的事物形象。较前一阶段而言，儿童运用形象操作来解决问题是儿童的外显动作操作发展到对对象的内隐表象操作。但是，具体形象思维主要依靠形象来思考，思维活动易受具体情境的影响。

具体形象思维在青少年和成人中仍是一种主要的思维类型。作家、艺术家就经常运用形象思维来塑造典型形象，工程师设计蓝图，科学家搞创造发明，学生掌握有关知识都必须运用形象思维，特别是在解决比较复杂的问题时，鲜明、生动的

形象有助于思维的顺利进行。但成人的形象思维较儿童的形象思维有着本质的差别,语词在成人的形象思维中起着监督、支配的作用。

3. 抽象逻辑思维

抽象逻辑思维是运用抽象的概念、判断和推理的形式进行的思维活动。这是人类思维同动物思维的根本区别,是人类思维的典型形式和个体思维发展的最高阶段,也是人的思维具有高度抽象概括能力,能超越现实并预见事物发展的根本原因。学生运用数学符号或概念进行数学推导或运算,科学家根据实地考察进行推理、判断,企业家运用语词做出某项经营决策等,都离不开抽象逻辑思维。这种思维往往是借助于语词或符号来进行的,因此抽象逻辑思维也称为语言逻辑思维。小学高年级学生的抽象思维得到了迅速发展,初中生的抽象思维已经开始占主导地位。初中一些学科中的公式、定理、法则的推导、证明与判断等都离不开抽象逻辑思维。

(二)根据解决问题时的思维方向不同,可以把思维分为聚合思维和发散思维

1. 聚合思维

聚合思维是指根据已知的信息和熟悉的规则来解决问题,朝着同一个方向,得出一个正确答案的思维方式。它是一种有方向、有条理,按一定规则进行的思维,只有当问题存在着一个正确的答案时,才会有聚合思维。在开始进行这种思维时,思维者并不知道问题的答案,但通常人们是知道这个答案的,聚合思维只不过是把提供的各种信息重新加以组织,从错综复杂的问题情境中找出人们已知的一个答案。这种思维方式类似演绎推理过程,从一个肯定的前提,推导出一个明确的结论,所以,也有人称它为求同思维或集中思维。例如,解答数学题:一元一次方程 $6x = 5x - 4$ 。根据方程同解原理,即“方程的两边都加上(或都减去)同一个数或同一个整式,所得方程与原方程是同解方程”,在上面方程的两边都减去 $5x$,得 $6x - 5x = -4$,合并同类项,得 $x = -4$ 。对于这种类型的题目,无论是什么人来解答都只能得出一个正确的答案,其结果是必然的。

2. 发散思维

散发思维是人们在解决问题过程中,根据已有的信息,从不同角度、不同方向进行思考,从多方面寻求多种答案的一种思维形式。这种思维不拘泥于事物的原有意义或解释,能根据已有的信息产生出大量而新颖的新信息。例如,你在与一个老同学交谈时发现老同学的心情不好,什么原因使他心情不好呢?这时我们就可以从不同方向思考:和其他同学吵架了?被老师批评了?不喜欢和我说话?家里出了事情?等等。

当然,在解决问题过程中,运用发散思维能得出很多种结论、答案或假设,究竟

哪个最好,则需要在实践中加以检验。

(三)根据思维的创新程度不同,可以把思维分为常规思维和创造思维

1. 常规思维

常规思维是指人们运用已获得的知识经验,按现成的方法或程序直接解决问题的思维方式。例如,学生按例题的方法去做作业题,利用学过的公式解决相同类型的问题等都是常规思维。

2. 创造思维

创造思维是指人们重新组织已有的知识经验,提出新的方法或程序,并创造出新的思维成果的思维方式。它是人类思维的高级形态,在人类历史中,一切发明创造都是创造思维的成果。

此外,从其他不同的角度还可以把思维分为各种不同的类型:根据解决问题时是否有明确的步骤和清晰的意识,可分为直觉思维和分析思维;根据解决问题的指导思想,可分为经验思维和理论思维;根据思维的目的,可分为推理思维和决策思维等。

三、思维的过程

思维之所以能够反映事物的本质和规律,解决生活实践中的各种问题,是由于它能对进入头脑的各种信息进行深入的加工,这种加工就是思维过程,或称之为思维操作。人类思维活动的过程表现为分析与综合、分类与比较、抽象与概括、具体化与系统化。其中,分析与综合是思维的基本过程,其他过程都是从分析、综合过程派生出来的,或者说是通过分析、综合来实现的。

(一)分析与综合

分析是在头脑中把事物或现象的整体分解为各个组成部分或个别属性的思维过程。例如,我们把植物分解为根、茎、叶、花、果实、种子,把动物分解为头、尾、足、躯体,把人的心理过程分解为认知过程、情感过程和意志过程,将三角形分为“有三个角”和“有三条相互连接的边”两个属性,等等。综合是在头脑中把事物的各个部分、方面或特征结合起来形成对事物整体认识的思维过程。例如,我们把文章的各个段落大意综合起来,就能了解全文的中心思想;把一个人的各种性格特征结合起来,就能全面了解一个人的性格;把德育、智育、体育、美育、劳动教育几个方面组合成教育这一有机整体等。

分析与综合是同一思维过程的两个方面。通过分析,我们才能具体地认识某个事物,并使这种认识从事物的表面开始深入到事物的内部;通过综合,我们才能了解事物的各个组成部分与各种属性之间的联系,使我们的认识更加全面与完整。在一个比较复杂的思维过程中,往往要经历由综合到分析,再由分析到综合的多次

循环,才能形成对事物的正确认识。任何一种思维活动既需要分析,又需要综合。

(二)比较与分类

比较是把各种事物加以对比以确定它们的相同点和不同点的思维过程。对事物的比较可以是同类事物间的比较,可以是不同事物间的比较,也可以是同类事物的不同事例间的比较,还可以是一事物自身的比较。分析与综合是比较的基础,没有分析与综合,就无法进行比较。为了确定两个或两个以上对象之间的异同,我们通常把其中的每一个对象分解为各个部分,区分出其特征,这便是分析;把它们相应的部分联系起来作比较,以确定它们在哪些方面是相同的,在哪些方面是不同的,这就是综合。因此,比较离不开分析和综合。例如,我们要考察两种学习方法的优劣,既要从学习时间、学习条件、学习效果等几个方面考察两种学习方法,还要分别考察这两种学习方法与学生年龄、性别、智力水平、知识水平等因素的关系,这一过程就是分析。最后我们还要将两种学习方法的各个方面结合在一起进行考察,这就是综合,通过综合,就可以确定这两种方法的相同点与不同点,以鉴别其优劣。

分类是根据事物之间的共同点和差异点将其划归为不同种类的思维过程。分类是在比较的基础上进行的,通过比较,了解事物之间的共同点和差异点,根据共同点可以把事物归并为较大的类,根据差异点可以把事物划分为较小的类。这样就能将事物区分为具有一定从属关系的等级系统,从而使知识系统化。例如,我们把生物学由低到高的层次划分为“种”、“属”、“科”、“目”、“纲”、“门”。值得注意的是分类必须要有一定标准,即必须根据对象的某种属性或关系来进行分类。学生由于年龄差异,思维发展水平不同,分类的水平也不同。幼年期学生往往根据事物的外部特征和事物的功能进行分类;少年期学生经常把本质特征与非本质特征并列来进行分类;青年期的学生则会按照事物的本质特征进行分类。因此,教师在教学过程中应重视培养学生按事物的本质属性、事物间的内在联系进行分类,注意纠正他们的错误。

(三)抽象与概括

抽象与概括是在分析与综合、比较与分类的基础上进行的,是更高一级的思维过程。只有通过抽象与概括,人们才能认识事物的本质属性,才能由感性认识上升到理性认识。所谓抽象是指在头脑中将各种事物的共同属性抽取出来,同时舍弃各自的非本质特征的思维过程。概括是在头脑中把同类事物的本质特征加以综合,并将它推广到同类其他事物上。在概括的基础上,人们就可以把事物加以系统化的分类,即所谓“物以类聚”。例如,分别考察金属中的铁、铜、铅、锌、铝,都有传热导电的特性,液体中的酒精、油类、清水加热到相当温度都要汽化,于是就把这些

共同特征概括起来得出：“凡是金属都能传热导电”，“凡是液体加热都要汽化”的结论。当我们在头脑中把金属和液体的本质属性与非本质属性区别开，并用抽象出来的本质属性去指所有金属和液体的时候，就是抽象与概括。

抽象与概括是彼此紧密联系的。抽象是概括的基础，如果不能抽出一类事物的本质属性，就无法对这类事物进行概括；而如果没有概括性的思维，就抽不出一类事物的本质属性。

（四）具体化与系统化

具体化就是将抽象概括出来的一般原理与理论应用于具体事物或具体情境中去的过程。具体化有助于掌握理论知识，如学生在学习过程中列举具体事例说明所学原理、运用知识解决具体问题等都是思维具体化的体现。系统化是将事物按一定的特征进行分类，形成一个层次分明的类别系统的思维过程。教师指导学生对学习的材料进行归类、编写提纲、绘制知识树图或知识分类表等就是系统化的实际操作。

在解决问题的过程中，上述各个思维过程是相互补充、协同活动的。借助于这些过程的不同组合，人们才能不断地认识世界，提出和解决生活实践中的各种问题。

第二节 想象

一、想象的概念

人在反映客观现实时，不仅能够感知当前直接作用于大脑的事物，或回忆过去经历过的事物形象，而且对于当前和过去从未感知过的事物，还能在头脑中进行想象。所谓想象，就是指在头脑中对已有表象进行加工改造从而形成新形象的心理过程。

想象既有形象性的特点，又有新颖性的特点。想象是以感知过的事物形象——表象为基础的，表象是想象的基础，想象就是以这些表象为原材料进行加工改造而形成的形象。例如，我们虽然没有去过大草原，但当我们读北朝民歌——《敕勒歌》“天苍苍，野茫茫，风吹草低见牛羊”时，头脑中就会浮现出一幅草原牧区的美丽景象：浩渺无边的苍穹，一望无际的草原，微风吹动着茂密的牧草，牧草深处不时露出的牛羊。这幅我们从未感知过的图景，就是由我们所熟悉的蓝天、草地、微风、牛羊等表象构成的。

但是想象所产生的形象与表象的形象不同，表象是过去感知过的事物形象的

再现,而想象则是人脑对表象进行分析综合和加工改造所形成的新形象。这里所指的新形象可以是主体没有感知过的事物的形象。例如,没有去过丽江的人,通过别人的介绍或文字的描述,就会在头脑中浮现出古朴如画的丽江景象。新形象也可以是现实中没有,有待于创造的事物的形象。例如,发明家设计出新机器前在头脑中构思的机器的形象。新形象还可以是现实中根本不可能存在的事物的形象。例如,人们在头脑中出现的神话中的妖魔鬼怪的形象,在现实中今天不可能有,未来也不会出现。尽管想象所产生的新形象乍看起来离奇古怪,甚至荒诞无稽,好像脱离了现实,但任何想象又都不是凭空产生,无中生有的,构成新形象的材料均来自现实。就像古典名著《三国演义》中刘备、关羽、张飞和诸葛亮等人物形象,他们都不是现实生活中某一个具体的人物,但他们又都是现实生活中普遍存在的人物的化身。

二、想象的种类

根据想象活动是否具有目的性,想象可分为无意想象和有意想象两大类。

(一)无意想象

无意想象,又叫不随意想象,是指没有预定目的、不自觉地产生的想象。儿童听故事时常常会随着别人的讲述不由自主的想象故事中的情景;夏日里躺在沙滩上,仰望上空的白云,自然而然地把它想象为人面、奇峰、异兽或某国、某省的地图等,这些都是无意想象的情景。梦是无意想象的特殊形式。

(二)有意想象

有意想象,也叫随意想象,是根据一定目的、自觉进行的想象。根据想象内容的独立性、新颖性和创造水平的不同,有意想象又分为再造想象和创造想象。

1. 再造想象

再造想象是人们根据别人的言语叙述、文字描述或图形示意,在头脑中形成相应新形象的过程。例如,我们读元代杰出戏剧家、散曲家马致远的《天净沙·秋思》:“枯藤老树昏鸦,小桥流水人家,古道西风瘦马。夕阳西下,断肠人在天涯。”头脑中就会展现出一幅充满苍凉气氛的“秋暮羁旅图”。再造想象虽然是重现别人想象过的形象,但其中也含有一定的创造成分。例如,大家读同一部小说,虽然其中文字的描述是相同的,但是由于各人所积累的知识经验、表象储备、情感体验和个人经历不同,从而产生的再造想象也不完全相同。正所谓“有一百个观众,就有一百个哈姆雷特”。

再造想象在我们的日常学习和生活中具有重要意义,人们借助再造想象可以突破自己狭小的生活空间,把握自己不曾感知或无法感知的事物,从而拓展认识范围,获得更多的知识。要形成正确的再造想象,必须具备两个条件:一是要正确理



解语言、文字、图形所展示的意义；二是要有足够的表象储备。对语言、图形所展示的意义理解得越深，头脑的表象储备的越多越细，再造性想象的内容也就越丰富、具体和完善。

2. 创造想象

创造想象是人们根据一定目的和任务，在头脑中独立地创造出事物新形象的过程。作曲家谱写新曲，艺术家构思新作，科学家在头脑中形成新假设的过程，都是大量运用创造想象的过程。与再造想象相比，创造想象具有较高的创造性、独立性和新颖性。

创造想象是人类创造活动中必不可少的因素，是创造活动顺利开展的关键。没有创造想象，生产劳动、科学研究、技术发明、文艺创作等一切创造活动都无法顺利进行。创造想象的产生，除了丰富的知识和表象储备外，还需具备以下三个条件：

一是要有创造欲望和动机，这是产生创造想象的首要条件。在实践中，社会生活本身不断向我们提出创造新事物、解决新问题的要求，当这些要求被人接受，并与个人的需要相结合时就会在人脑中变成创造性活动的需要和愿望，如果这种创造的需要和愿望与活动结合，有实现的可能，就会转化为强烈的创造动机，从而推动人的创造性思维和想象活动。

二是要进行积极的思维。创造想象是一种严密的思维活动，积极的思维是创造想象的关键。只有在积极思维的参与下，我们才能认识事物的本质和规律性的联系，才会创造出符合客观规律的新形象。

三是要善于利用原型启发。任何一个新形象，都不是凭空创造出来的，在开始的时候，往往受到某种类似事物或模型的启发。这种对创造具有启发作用的类似事物就叫原型。任何事物都可能对创造有启发作用，自然现象、日常用品、机器、设计图、口头提问、文字描述等等，都可以成为我们创造想象的原型。例如，阿基米得原理是其在洗澡时，从水溢出盆外的现象中得到启发而提出的；蒸汽机是瓦特受到蒸汽冲开壶盖的启发而发明的；蝙蝠通过口发出超声波，耳接受超声波来辨别前方的物体以避开障碍物，科学家受此启发而发明了雷达。

幻想是创造想象的一种特殊形式，它是指向未来，并与个人愿望相联系的形象。各种神话、童话中的形象，科幻电影中的形象都属于幻想。从社会评价意义方面看，幻想有两种。一种是符合社会客观规律，可能实现的，这种幻想叫做理想。这是一种积极的幻想，能激励人的斗志，鼓舞人们努力工作。早在千百年前，人们就有龙宫探宝、嫦娥奔月的幻想，这些幻想推动人们去进行各种发明创造，经过努力这些幻想今天都实现了——我们发明了潜水艇、宇宙飞船。另一种是不符合社

会客观规律、毫无实现可能的,这种幻想叫做空想。这是一种消极的幻想。有的人幻想自己身上能长出翅膀,能在高空中飞翔;宗教迷信的神奇幻想等都属于一种空想,它使人脱离现实,丧失意志,把人引向消沉。

三、想象的过程

想象过程是一个对已有形象进行分析、综合的过程。想象的分析活动,是从旧形象中区分出必要的元素或创造的素材;想象的综合活动是将分析出来的元素或素材,按照新的构思重新结合,创造出新形象的过程。想象的综合活动有以下几种形式。

(一)黏合

黏合是把客观事物中从未结合在一起的属性、元素、特征或部分结合在一起而形成新形象的过程。黏合是想象过程中最基本的一种方式。许多童话、神话故事中的人和事物的形象都是通过这种方法形成的,如孙悟空、猪八戒、美人鱼等。科学发明创造中的新产品形象也经常通过黏合方式想象出来,如想象中把一般飞机和螺旋桨结合起来就创造出直升机的雏形,水陆两用的坦克就是坦克与船的某些特征的结合。

(二)夸张

夸张又称强调,是通过改变客观事物的正常特征,对某些特点加以强调(如增大、缩小、数量加多、色彩加浓等),从而在头脑中形成新形象的过程。夸张是各种创作的一种重要手法,千手观音、九头鸟、三头六臂的神,《格列佛游记》中的大人国、小人国等形象,都是运用想象过程的夸张方式而产生的。

(三)拟人化

拟人化就是把人类的特征加在外界客观对象上,使之人格化的过程。我们在加工改造各种表象时经常运用拟人化的方式形成新的形象。如海里的龙王,天上的玉皇大帝、王母娘娘,月亮上的嫦娥,以及《西游记》、《聊斋》、《封神榜》等古典名著中的许多形象,都是用拟人化的方法想象出来的。

(四)典型化

典型化是指把一类事物共同的、最有代表性的特征集中在某一具体事物或人物身上,从而形成典型的、新的形象的过程。典型化实际上是黏合、夸张等形式的有机结合。这是一种在文学艺术创作中普遍采用的方式。鲁迅在谈文艺创作时说过,人物模特没有专门用过一个人,往往嘴在浙江,脸在北京,衣服在山西,是一个拼凑起来的角色。典型化能使作家和艺术家创造出来的形象更具概括性、代表性,又能逼真、感人。

四、想象的功能

想象作为一种心理活动,在人们认识世界和改造世界的活动中有着不可替代的作用。正如爱因斯坦曾说过的:“想象力比知识更重要,因为知识是有限的,而想象力概括着世界上的一切,推动着进步,并且是知识进化的源泉。严格地说,想象力是科学研究中的实在因素。”^①

(一)想象具有预见功能

想象能够预见活动的结果,指导活动进行的方向。人类活动的一个重要特点就是具有预见性和计划性,而这种预见和计划就是通过想象来实现的,它是一切劳动活动中的必要因素。任何发明、创造之初,劳动者都会通过想象在头脑中形成未来产品或结果的形象,并作为活动的指导。

(二)想象具有补充知识经验的功能

在现实生活中,由于时空的限制,人们对许多事物都无法直接感知,但是通过想象可以补充这种知识经验的不足,弥补人类认识的局限性,扩大人们的视野。像别人的心跳、原子的运动、发生在久远年代前的历史故事、距离我们遥远的地区或国家的事情,甚至是外星球生命的迹象等我们直接感知是有困难的,甚至无法或不可能亲自接触,而借助于想象的补充却可以认识它们。当然,想象的这种补充作用可能是正确的,也可能是不正确的。

(三)想象具有满足需要的替代功能

人们从事各种各样的活动都在于满足自身的需要,但现实却不一定能满足人的需要(无论这种需要是合理的还是不合理的),这种在现实中得不到满足的需要可以在人们的想象中得到满足,从而减少因需要得不到满足而带来的焦虑和不安。

总之,想象不仅可以帮助我们超越现实生活的范围和冲破现有知识经验的局限,“预见”未来,“目睹”古往,而且在我们日常生活、工作、学习中,发挥种种必要的和独特的作用。

第三节 问题解决

一、什么是问题和问题解决

在日常生活中,人们会经常面临各种各样的问题。那么何谓问题?简单地说,问题就是指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。美

^① 爱因斯坦文集(第1卷)[M].北京:商务印书馆,1976:284.

国认知心理学家纽厄尔(A. Newell)和西蒙(H. Simon)认为,任何问题都包含给定、目标和障碍三种基本成分,并由此形成问题的三种状态,即一组已知的关于问题条件描述的初始状态,关于问题结论描述的目标状态以及由初始状态转变为目标状态的过程中所需要克服的困难描述的中间状态。

现实生活中的问题多种多样,难以对它作详细的分类研究。现在,人们公认的是把所有问题大致分为两类:一类是界定清晰的问题,另一类是界定含糊的问题。界定清晰的问题的特点是给定和目标都有清楚的说明。学校中用于教材的各种知识几乎都是属于这类问题。界定含糊的问题的特点是,给定或目标,或二者都没有清楚的说明。在日常生活中我们经常会遇到这类界定模糊的问题。例如,如何修好这辆汽车?这个问题的目标是清楚的,但其初始状态即汽车出了什么故障没有明确的说明。由于第二类问题只有在进一步明确其给定和目标之后,即转化为第一类问题后才能解决,因此,对第一类问题解决中的思维活动研究,就具有更普遍意义。

所谓问题解决是由一定的情境引起的,按照一定的目标,应用各种认知活动、技能等,经过一系列的思维操作,使问题得以解决的过程。例如,证明几何题就是一个典型的问题解决的过程。几何题中的已知条件和求证结果构成了问题解决的情境,而要证明结果,必须应用已知的条件进行一系列的认知操作,操作成功,问题得以解决。问题解决是人类思维活动的方式之一,但并不是所有的思维活动都是问题解决的思维活动。例如,做梦虽然是思维活动,但不属于问题解决的思维活动。

一般认为,问题解决的思维活动必须具备三个条件:一是必须具有明确的目的性;二是必须有一系列操作程序,包括一系列的心理操作程序;三是必须有思维认知成分的参与。

专栏 7-1

你能解决这道密码算题吗?

设在下列加法算式中,有10个不同的字母,每个字母分别代表0~9的一个数码。现已知字母D=5,要求找出每一个字母所代表的一个数码,运用通常的加法规则,使得下面的算式得以成立:

$$\begin{array}{rcccccc}
 & D & O & N & A & L & D \\
 + & G & E & R & A & L & D \\
 \hline
 & R & O & B & E & R & T
 \end{array}$$

参考解法如下:

1. 从个位算起,因为D=5,所以T是0,并向第2列进1。

2. 第5列中, $O+E=O$, 这时只有当 O 与 0 或 10 相加, 才可能出现这种情况, 所以 E 一定是 9 (加上进 1) 或 0 , 但已知 $T=0$, 因此 E 必为 9 。

3. 在第3列中, 如果 E 是 9 , 那么 A 应该是 4 或 9 (都需要加上进 1), 但由于 $E=9$, 所以 A 应该是 4 。

4. 在第2列里, $L+L+1$ (进位) $=R$, 所以 R 一定为奇数。由于 $D=5, E=9$, 现在奇数只剩下 $1, 3$ 和 7 。在第6列中知道, $5+G=R$, 所以 R 一定大于 5 , 因此 R 为 7 , 这样又推出 $L=8, G=1$ 。

5. 在第4列中, $N+7=B+1$ (进位), 所以 N 应是大于或等于 3 。现在剩下的数码只有 $2, 3$ 和 6 , 所以 N 是 3 或 6 , 但如果 $N=3$, 那么 B 应该为 0 , 所以 $N=6, B=3$ 。

6. 现在只剩下字母 O 和数码 2 , 因此 $O=2$ 。

因此正确的数字算式为:

$$\begin{array}{rcccccc} & 5 & 2 & 6 & 4 & 8 & 5 \\ + & 1 & 9 & 7 & 4 & 8 & 5 \\ \hline & 7 & 2 & 3 & 9 & 7 & 0 \end{array}$$

(资料来源: 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 271.)

二、问题解决的思维过程

问题解决是一种极其复杂的心理过程。由于所面临的问题的性质和复杂性不同, 以及个体的知识经验、能力、个性等方面的差异, 人们解决问题的思维活动也会表现出不同的特点。有些问题可能人们很快就能解决, 有些问题可能需要经过长期的思考和多次尝试才能解决。

例如, 爱因斯坦曾提出过这样一个逻辑推理的问题, 题目是《土耳其商人和帽子》, 内容如下:

有一个土耳其商人, 想找个协助他经商的伙伴, 有两个人前来报名应聘, 商人想知道这两个人中谁更聪明, 于是他想了个办法来测验他们。他把两人带进一间房子, 这间房子用灯照明, 没有镜子, 也没有窗户。商人指着地上放着的盒子说: “这里面有 5 顶帽子, 两红三黑, 现在我把灯关掉, 打开盒子, 我们三人各自摸一顶帽子来戴到自己的头上, 然后我盖上盒子, 打开电灯, 你们尽快地说出自己头上所戴的是什么颜色的帽子。”当电灯开亮后, 那两个应聘者见商人头上戴一顶红帽子, 两人相互看了看, 无法判断, 过了一刹那, 其中一个人喊道: “我头上的帽子是黑色的。”这个人的判断是正确的, 他被选中了。

请问同学们, 那个应聘者是如何得出这个结论的呢?

让我们来分析一下他是怎么解决这一问题的:

首先必须明确,帽子只有两种颜色,不是戴红色,就是戴黑色。如果商人戴在头上的是黑颜色的帽子,那就还剩下两顶红帽子、两顶黑帽子,那么应聘的这两个人就无法判断了。现在已知商人戴在头上的是红帽子,也就是说还剩下一顶红帽子,于是就可以提出如下假设:假如甲看到乙,或乙看到甲戴的是红帽子,那么他就可以立刻推断自己戴的是黑帽子,但是甲乙两人互相看了对方头上戴的帽子后仍无法判定,就是说只有当对方看到自己头上戴的是黑色帽子时才无法下结论的,于是甲马上领悟到自己头上戴的肯定是黑色的帽子了。

虽然问题解决的过程千差万别,但是它们都包含一系列相互联系的四个阶段。

(一)发现问题

发现问题是解决问题的前提。发现问题并不容易,有时甚至比解决问题还难。因此,爱因斯坦说:“提出一个问题比解决问题更重要。因为后者仅仅是方法和实验的过程,而提出问题则要找到问题的关键、要害。”问题就是矛盾,矛盾是普遍存在的,但却是潜伏着的。有些人本来面临着许多问题,但发现不了;有的人恰恰相反,能够从人们司空见惯的事物中发现十分重要的问题。例如,伽利略对单摆的研究就是从极平常的事件开始的:一次,他在教堂里看到工人为教室屋顶的灯笼添加灯油,工人走后,灯笼仍在摆动。这个极平常的现象引起了伽利略的注意,他观察到灯笼每摆动一次的时间似乎是相等的,按照这一猜测,他立刻用脉搏有规律的跳动加以核定,回到家里又用绳子系一铁块做单摆进行反复实验,结果证明了他的猜测的正确性。“单摆的等时性”终于被他发现了。其实,灯笼被触动之后的摆动现象被很多人所常见,但从中发现问题的却只有伽利略。所以,能否有效的发现问题,尤其是发现具有重要意义的问题,取决于一个人是否具有丰富的知识经验和敏锐的洞察力。

(二)分析问题

发现问题之后,就要进行分析。任何问题都包含条件和目标两个方面。分析问题就是找出条件和目标之间的内在联系,把握问题的实质,明确解决问题的方向。例如,一张圆桌,周围坐着五个人,A是中国人会说英语,B是法国人会说日语,C是英国人会说法语,D是日本人会说汉语,E是美国人会说法语。他们应当怎样坐才能彼此交谈呢?在这个问题中,目标是能彼此交谈,提供的条件是每个人都会两种语言。分析问题就是要找出这些条件的联系,为问题的解决奠定基础。

(三)提出假设

这一阶段是在分析问题的基础上,提出解决问题的原则、途径和方法,也就是解决问题的具体方案,这是解决问题的关键。任何问题的解决方案都不止一个。不管哪一个方案,在实施之前都具有假设的特点。所谓假设,就是解决问题的人所

假定和设想的问题的结论或解决问题的途径。假设提出是从分析问题开始的,在分析问题的基础上,根据问题的性质和个人的知识储备,在头脑中对其进行推测和预想,然后有指向、有选择地提出解决问题的方案(即假设)。提出假设就为解决问题搭起了从已知到未知的桥梁。

(四)检验假设

问题解决的最后一步是检验假设。实践是检验真理的唯一标准,只有通过实践才能把主观和客观联系起来。假设成立与否必须有科学实验的证明或社会实践的证明。检验的结果会出现两种可能:一种可能是在实践中获得了成功,问题得到解决,这就证明假设是正确的;另一种可能就是假设被否定,这就需要寻找新的解决问题的方案,或者对原假设进行修改,直到问题解决为止。

上述问题解决的四个阶段的划分不是绝对的,在解决复杂问题时,这些阶段往往是相互重叠,交错进行的;在解决比较简单的问题时,由于个人的知识经验不同,难以区分它们的界限,甚至可以简化、压缩某些过程。但从总体分析,一般都经历以上各个环节。

三、影响问题解决的因素

问题解决的思维过程受到很多因素的影响,有客观方面的因素,也有主观方面的因素,这些因素中有的能促进思维活动对问题的解决,有的则阻碍思维活动对问题的解决。这些因素概括起来主要有以下几个方面。

(一)问题情境

每一问题都包含着特定的事件和物体,这些特定的事件和物体总是按一定的空间位置、时间顺序和相互关系构成某种模式呈现在问题解决者的面前,这种模式就叫问题的刺激模式。问题情境就是指问题解决者所面临的问题的客观情境或刺激模式。一般来说,问题情境与个体的知识结构差异越大,就越妨碍问题的解决;问题情境越接近个人的知识结构,就越容易选用恰当的知识使问题得以解决。

例如,让甲乙两组小学生解几何题,这两道几何题的文字说明是一样的,即已知一个圆的半径为2厘米,求圆的外切正方形的面积是多少。但是呈现给甲乙两组学生的圆的半径的位置不同,如图7-1所示,甲组呈现的是B图,乙组呈现的是A图。

结果甲组学生比乙组学生解题速度快而且正确率高。原因就在于A图中不容易看出圆的半径和正方形边长的关系,问题就变得较难解决;而B图中就很容易看出圆的半径是正方形边长的一半,从而使问题顺利解决。

又如九点连线图问题,如图7-2所示,请你笔不离纸划出四条线段,不能倒退,也不能中断,要把图上九个点全部连接上。

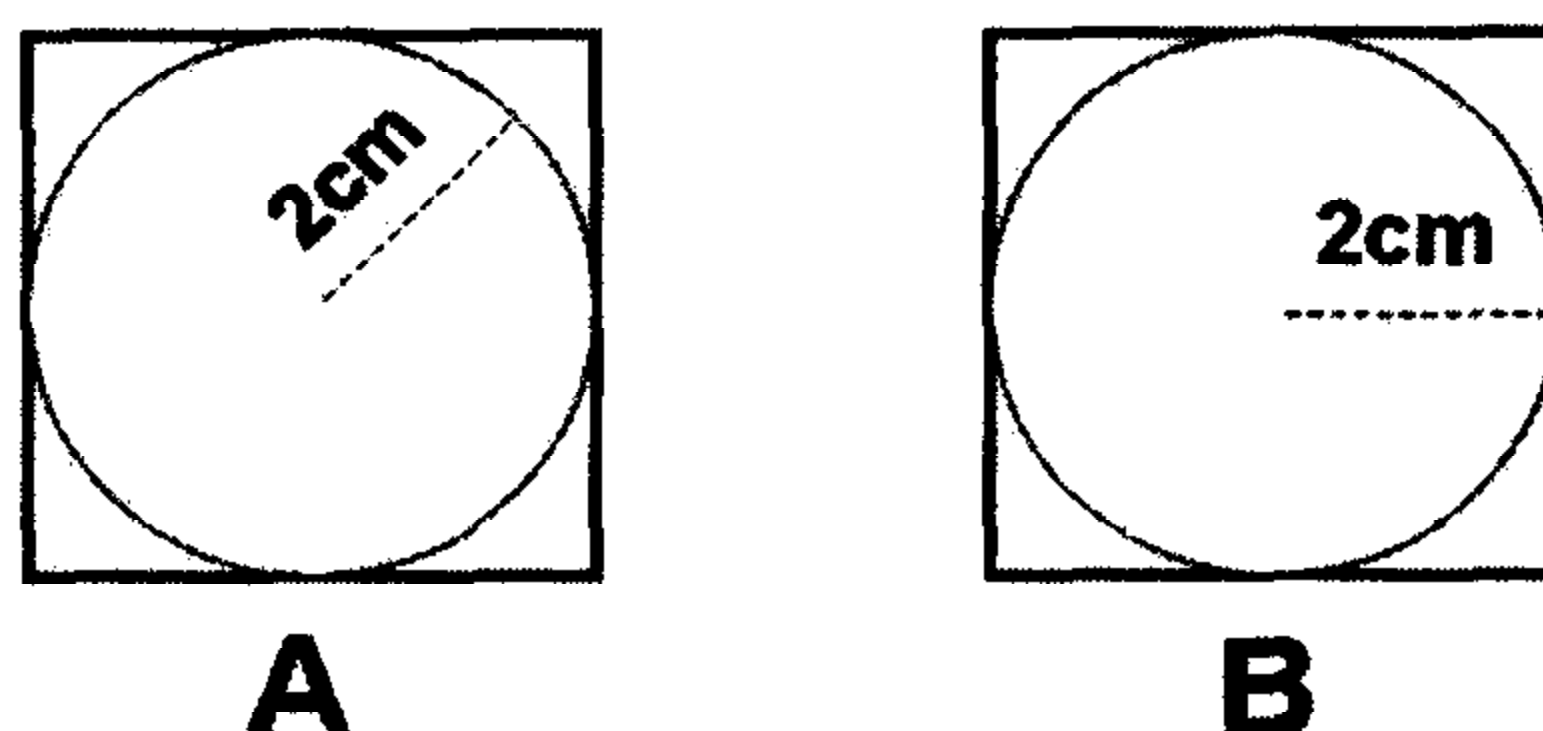


图 7-1 不同的刺激模式,对问题解决产生不同结果

在解决这个问题时,你会感到有些困难。其原因是由于九点的排列方式很容易使我们与已知的方形相联系,这样我们的思维往往被局限在方形的轮廓内,于是问题始终得不到解决。但是如果我们在连线时突破方形的限制,问题就变得容易解决了。

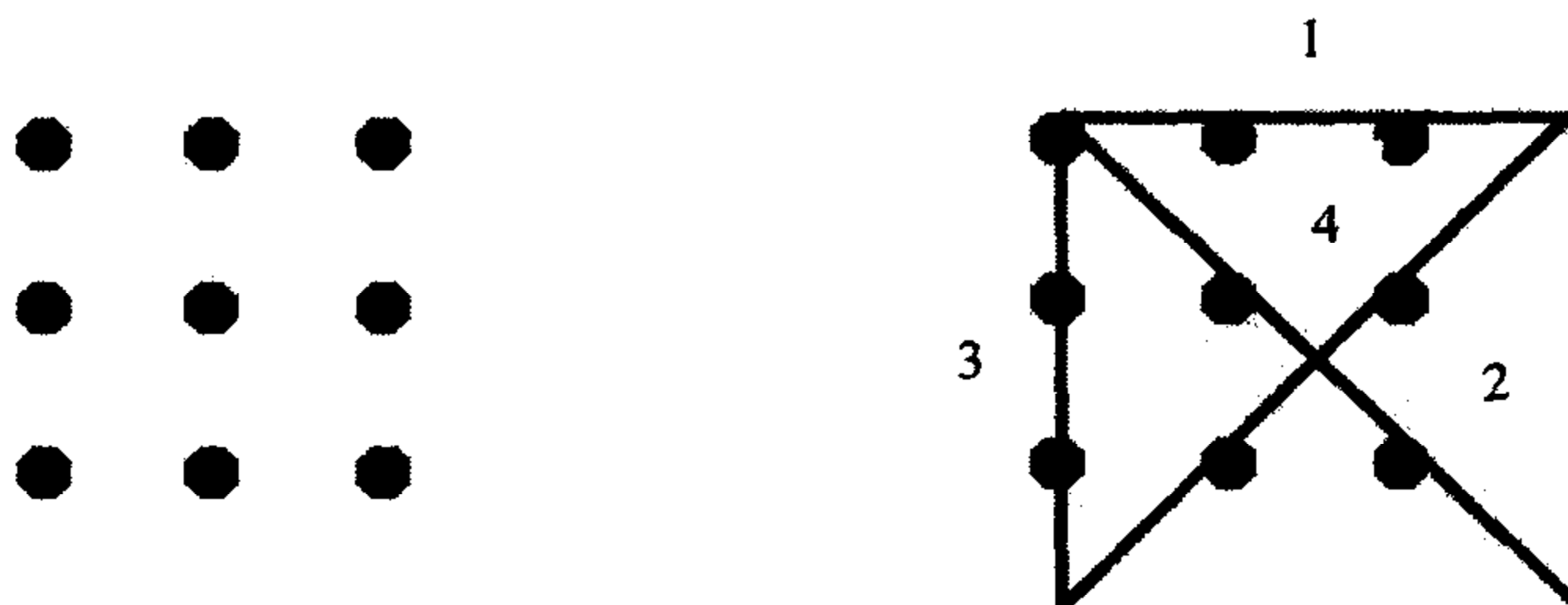


图 7-2 九点连线图

(二)定势

定势是指重复先前的心理操作所引起的对活动的准备状态。在思维活动中表现为用习惯的方法解决问题的倾向。最初研究定势在解决问题中的作用的是迈尔(N. R. F. Maier, 1930),在实验中,他对部分被试利用指导语给以指向性的暗示,对另一些被试则不给以任何暗示。结果发现,前者绝大多数被试能解决问题,而后者则几乎没有一个能解决问题。这就说明定势有促进问题解决的一面。

定势对问题解决的阻碍作用可以从陆钦斯(A. S. Luchins, 1942)的实验中看到。在实验中,要求被试用大小不同的容器取出一定量的水(表 7-1)。

表 7-1 陆钦斯的量水实验

序列	水桶容量			所求水量
	A	B	C	
1	29	3		20
2	21	127	3	100
3	14	163	25	99

续表

序列	水桶容量			所求水量
4	18	43	10	5
5	9	42	6	21
6	20	59	4	31
7	23	49	3	20
8	15	39	3	18
9	28	76	3	25
10	18	48	4	22
11	14	36	8	6

实验分为两组,实验组从第1题连续做到第8题,控制组只做2、7、8题。结果发现(表7-2),实验组中81%的被试由于受到前面定势的影响,继续沿用1~5题 $B-A-2C$ 的方法去解6、7、8三道题,只有少数人用 $A-C$ 或 $A+C$ 这种简单的方法;而控制组的被试由于不受先前活动的影响,则全部采用 $A-C$ 或 $A+C$ 这种简便的方法来完成7、8题的量水任务。

表 7-2 陆钦斯的量水实验结果

组别	人数	采用 $D=B-A-2C$ 方法的正确解答(%)	采用 $D=A\pm C$ 方法的正确解答(%)	方法错误(%)
实验组	79	81	17	2
控制组	57	0	100	0

由此可见,定势对解决问题的影响有时是积极的,有时是消极的。其积极影响是问题情境不变的条件下,定势能使人应用已掌握的方法迅速地解决问题;其消极影响是在问题情境发生变化的情况下,定势则使解决问题的思维活动刻板化,不利于应用知识创造性的解决问题。

(三)功能固着

每个事物都有其功能,有些功能因为使用频繁而成为通用功能,而其他功能则被人们渐渐淡忘而成为“特殊功能”。功能固着就是指个体在解决问题时往往只看到某种事物的通常功能,而看不到该事物其他方面的功能。而且如果最初看到的物体的作用越重要,对它的功能越熟悉,则其所表现出的功能固着就越大,也就越难看出它的其他功能。例如,对于电吹风,一般我们只看到它吹头发的用途,但是很少想到它还可以用来吹干衣服、取暖等功能。

功能固着这个概念是德国心理学家邓克(K. Duncker)首先提出来的,并且用实验证明了这种影响的存在。在实验中邓克让两组不同的被试用五种相同的工具解决五个新问题。实验组在解决问题之前对工具的习惯用法进行了一定量的练

习,增加了功能固着的影响。控制组则直接解决问题。结果显示,控制组成绩大大超过了实验组(表 7-3)。

表 7-3 功能固着对解决问题的影响

组别	工具	事先练习工作	变更实用、解决新问题	人数	成绩(%)
实验组	钻子	钻洞	支撑绳索	14	71
	箱子	装物品	做垫脚台	7	43
	钳子	打开铁丝结	支撑木板	9	44
	锤子	击钉入木	称重量	12	75
	曲别针	夹纸	做挂钩	7	57
控制组	同上	无	同上	10	100
				7	100
				15	100
				12	100
				7	86

这说明,功能固着对解决新问题有很大的阻碍作用。在解决问题过程中,能否改变事物固有的功能以适应新的需要,成为解决问题的关键。因此,要克服功能固着的影响,我们不仅要有丰富的知识经验,熟悉事物的不同功能;还要加强思维的灵活性和变通性,从而促进问题解决新思路的产生。

(四)原型启发

原型是指对解决问题有启发作用的事物或现象。作为原型的事物多种多样,广泛存在于自然界和人们的日常生活中,人类社会的许多发明、发现都是在原型启发下完成的。贝尔(A. G. Bell, 1847—1992)从吉他助音箱中得到启示发明了电话;鲁班因茅草划破了手,受茅草叶齿的启发而发明了锯。原型之所以具有启发作用,是因为原型与要解决的问题之间存在着某些相似之处,通过联想,人们可以从原型中找到解决问题的新方法。但是某一事物能否起到启发作用,不仅取决于该事物所具有的特征,而且还取决于问题解决者当时的思维活动状态。只有在问题解决者的思维活动处于积极但又不过于紧张的状态时,才有利于发挥原型的启发作用。

(五)动机强度

动机是指问题解决时的内在动力。动机虽不直接调节人的思维活动,但会影响思维活动的积极性。心理学的实验表明,在一定限度内,动机的强度和解决问题的效率成正比,动机太强或太弱都会降低解决问题的效果。动机水平太弱,则难以激发解决问题的积极性,使人注意力涣散,容易被无关刺激所吸引,从而妨碍问题的解决;动机太强又会使人的心情过于紧张,注意过度集中于目标而忽视其他影响解决问题的因素,降低解决问题的成效,正所谓“欲速则不达”。动机强度与解决问

题的效率之间的关系成倒“U”型曲线(图 7-3)。

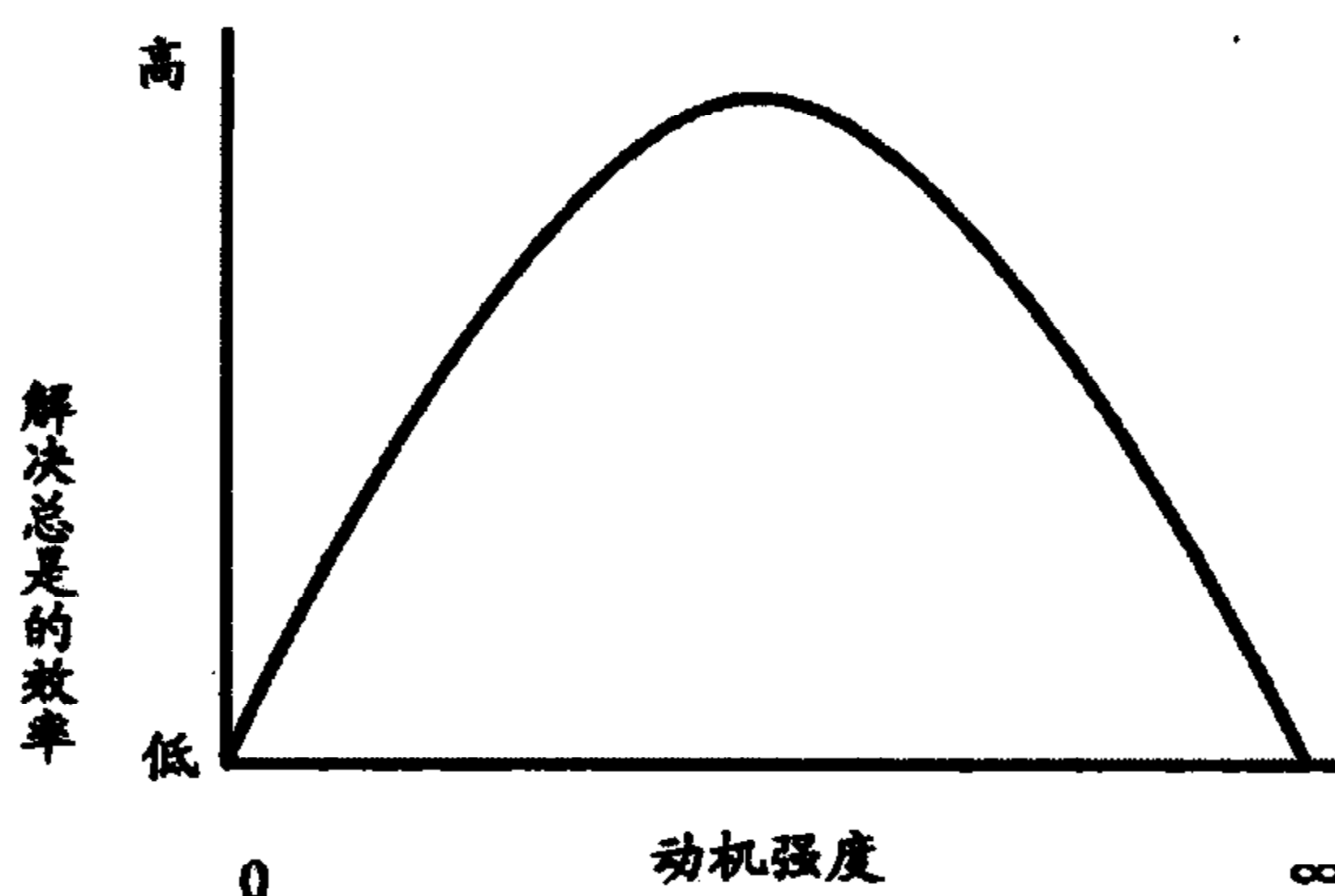


图 7-3 动机强度与解决问题效率的关系

(六)情绪

个体在面临问题时,会产生各种各样的情绪,而这种情绪状态又必然影响问题的解决。一般来说,高度紧张、惶恐、焦虑、烦躁、压抑等消极情绪会抑制思维活动,降低解决问题的速度;而愉快、乐观、平静等积极的情绪则会使思维活跃,有助于问题的解决。如有些学生考试时,由于担心考不好会遭到家长或老师的责备而产生过度焦虑情绪,这样就会使其思路阻塞,本来容易解决的问题变得难以解决了,有的学生还会出现晕场的现象;而以积极冷静的情绪迎接考试,就会使思路大开,问题得到顺利解决。

(七)个性差异

问题能否顺利解决还与个体的个性特点有着密切的关系。一个具有自信、顽强、进取、细致、勇敢性格的人,能够克服困难去解决问题;而一个自卑、意志薄弱、退缩、怯弱、拘谨而又优柔寡断的人,往往使问题的解决半途而废。智力水平的高低也会直接影响解决问题的速度和创新性。不同气质类型的人,在解决同一问题时采取的方式也不同。

总之,影响问题解决的因素是多方面的,除了上述几种之外,别人的暗示、人际关系、个体的知识储备、策略、认知风格、学习迁移等,也都会影响一个人问题解决的思维过程。它们之间并不是孤立地起作用,而是互相联系、互相影响的,对于因素之间的作用,我们应特别注意整体的观点。

第四节 创造性思维及其培养

一、创造性思维概述

(一)什么是创造性思维

创造性思维是人类心理活动的高级过程,它指的是人们重新组织已有的知识经验,运用新颖、独特的方法来解决问题,并能产生新的、有社会价值的思维产品的过程。例如,台湾有一家新光人寿保险公司,1963年公司初创时,因为企业没有知名度,生意很难做,当时在电视台做一次广告,起码要花一万台币,但公司资金紧缺,拿不出这笔广告费。公司经理吴家录挖空心思,想出一个办法:每天晚上他都到各家卖座较好的电影院去发放“寻人启事”,通过在银幕上打出一张幻灯片:“寻找新光人寿保险公司某某人”,每次只花0.5个台币就能让若干人知道有一个叫新光人寿保险的公司。于是渐渐地,“新光人寿保险公司”的牌子通过“寻人启事”在台湾的城乡传开,生意也兴隆起来了。这就是创造性思维在做广告上独辟蹊径的例子。新概念、新理论的提出,新机器的发明,文学艺术作品的创作等等,都是创造性思维在不同实践领域中的体现。创造性思维是创造力的核心成分,是人类思维的高级形式,是人类意识发展水平的标志,是人类一切发明、创造活动的智慧之源。

(二)创造性思维的评定

美国心理学家吉尔福特(Guilford,1967),认为发散思维是创造性思维的核心,他在发散生成测验中用发散思维的流畅性、变通性、独特性的好坏来衡量创造性的高低。

1. 流畅性

指单位时间内发散项目的数量。项目越多,反应越迅速,思维的流畅性越好。日常生活中的“续词”游戏就能很好的说明这个问题。这种游戏一般是从一个任意词开始,要求按照最后一个字重新组词,可以允许谐音,续的越快说明流畅性越好。如,学生——生活——活动——动物——物体——体能——能力——力量等。

2. 变通性

指发散项目的范围或维度。范围越大、维度越多,变通性就越大,否则,变通性就越小。如在一项测验中,要求被试能在一定时间内,列举出尽可能多的杯子的用途。有些被试只列举出杯子可以用来喝水、吃饭等常见用途;另一些被试则列举了杯子的多种用途:可以用来吃饭、喝水、做笔筒、养花、放垃圾、烟灰缸、做调料瓶等。很显然,后者较前者有更高的思维变通性。



3. 独特性

指发散的项目不为一般人所具有,表现出某些独特的见解。爱因斯坦提出的“相对论”,门捷列夫发现的元素周期表,陈景润的“哥德巴赫猜想”等,都是他们思维独创性的产物。吉尔福特曾用《命题测验》来测试思维的独特性。这种测验方式是给被试叙述一段故事情节,然后要求被试给这段故事配上标题。其中有这样一个故事:有一对夫妻,妻子本是哑巴,经医生治疗后能像常人一样说话,但是妻子说话太多,整天唠叨丈夫,丈夫非常痛苦,于是只好要求医生把他自己变成了聋子,这样家中又恢复了宁静。对这样一段故事,一类被试将其命题为《医学的奇迹》、《丈夫与妻子》、《永远不满意》;另一类被试则将其命题为《无声的幸福》、《开刀安心》、《聋夫哑妻》。吉尔福特认为后者的命题较前者的命题具有独特性。

二、创造性思维的过程

创造性思维的过程是指在问题情境中,新的思维从萌发到形成的整个过程。创造性思维是一个极其复杂的心理活动过程,关于创造过程的分析,最有影响的理论可推英国心理学家沃拉斯(G. Wallas, 1926)提出的创造性思维的四阶段理论。他认为一个完整的创造性思维过程要经历准备期、酝酿期、豁朗期和验证期四个基本阶段。

(一) 准备期

这一阶段的主要任务是搜集有关资料,并对有关信息进行调查研究,储存经验,以便为创造项目做好准备。充分的准备是创造性思维必不可少的活动。准备工作做得越充分,越有利于开阔思路,有助于获得创造的灵感。如爱因斯坦写相对论时,只花了五个星期的时间,但是他动手写作之前,已经艰苦努力准备了七年之久。

(二) 酝酿期

这一阶段的任务是在已收集到的信息的基础上,对资料进行周密思考,在头脑中反复进行象征性的尝试,力图找到解决问题的途径和方法。在酝酿期,当思考者遇到新问题而进行各种尝试仍然百思不得其解时,思考者可以把问题暂时搁置一边,或去从事其他活动。从外表上看,问题似乎没有什么进展,但实际上在不自觉的潜意识中思维活动仍然存在。例如,日间苦思不解的问题,最后放弃思索,夜间睡眠时忽然在梦中出现。因此,创造性思维的酝酿期多属潜意识过程,这种潜意识的思维活动极可能孕育着解决问题的新观念,一旦酝酿成熟就会脱颖而出,使问题得到解决。

(三) 豁朗期

豁朗期是问题解决的新方法或新思想、新形象迅速产生的时期。经过充分的

酝酿之后,事物间的各种关系会闪电般的联系起来,也就是人们常说的灵感。这时,就会从“踏破铁鞋无觅处”的困境中摆脱出来,有一种“得来全不费工夫”的感觉。这种灵感状态不是轻而易举形成的,而是在经过全力以赴的钻研之后涌现出来的。

(四)验证期

豁然期产生的新方法或新观点不一定是正确的,必须加以验证。验证期的任务就是创造者要把头脑中产生的新方法或新观点通过实践加以验证、补充或修正,使其趋于完善,或从逻辑角度在理论上使其周密正确。

三、创造性思维的培养

创造性思维能力不是先天就有的,是个体在一般思维能力培养发展的基础上,在创造活动中逐步训练和培养出来的。“为创造性而教”是我国学校教学的目标之一,学校要重视创造教育,把培养学生的创造性思维放在重要地位。培养学生的创造性思维能力,要抓住以下几个环节。

(一)激发学习动机、求知欲和好奇心

正确的学习动机是激发学习主动性、积极性的重要动力,也是发展创造性思维的必要条件。教师要引导学生把当前的学习与促进社会发展、实现个人理想结合起来,促进他们自觉地主动地学习,并运用已掌握的知识独立地分析问题和解决问题,积极开展创造性思维活动。

求知欲和好奇心人皆有之,青少年学生更强烈。在求知欲和好奇心的驱使下,学生往往不满足于书本上的结论和问题的现成答案,而会积极地去思考去探索,试图发现新问题,做出新解释。在教学过程中要激发学生的求知欲和好奇心,就要求教师:

(1)不断地创设能激发学生求知欲、好奇心的教学环境;

(2)善于组织和引导学生观察大自然,考察社会生活,珍视他们在观察和考察中发现的新情况、提出的新问题;

(3)对学生提出的问题,包括一些怪问题,不要急于解答或下结论,要让他们自己先认真、深入地思考,必要时引导他们寻找问题的关键,以培养他们独立思考的习惯;

(4)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答的有趣的问题。

(二)发展发散思维和聚合思维

一个创造性活动大都经过从发散思维到聚合思维,再从聚合思维到发散思维的多次循环才能完成。所以教师在培养学生的创造性思维能力时,既要注重学生

发散思维的训练,又要下工夫进行聚合思维训练。

心理学家认为,发散思维是创造性思维的核心,是测定创造力的主要标志之一。吉尔福特认为,发散思维具有流畅性、变通性和独特性三个特征,因此在进行学生发散思维训练时,应加强这三个维度的训练,着重启发学生从不同方面对同一问题进行思考。像数学教学中的“一题多解”,作文教学中的“一事多写”,就是培养发散思维能力的方式。培养学生的聚合思维能力主要是要培养学生抽象、概括、判断和推理的能力。教师在教学过程中,将分析的内容、要点写在黑板上,跟学生一起讨论,最后得出结论,这是培养学生聚合思维能力的一种行之有效的教学方法。

(三)培养广泛的兴趣

兴趣能激励人们对问题进行深入地钻研、积极地思考。从某种意义上来说,兴趣是发展创造性思维的一种动力。一个人对于某一事物产生浓厚的兴趣,就会坚持不懈地去探索、思考该事物的奥秘,发现创造的秘诀。因此,广泛而稳定的兴趣对发展学生创造性思维能力有重要作用。

(四)鼓励学生积极参加创造性实践活动

学生参加富有创造性的活动,可以激发其创造欲望和创造灵感。通过尝试运用掌握的创造性思维方法,养成创造性思维的行为习惯,从而培养和发展创造性思维能力。因此,学校应根据需要和可能,广泛开展科技创新活动,组织引导学生参加校内学科小组和校外社会活动,如科技小组、兴趣小组、手工制作、文艺创作小组等活动,开辟“第二课堂”,并在活动过程中,启发他们灵活地运用所学知识,发展他们的创造性思维。

(五)培养良好的个性心理品质

良好的个性心理品质是创造力的动力,只有具备良好的心理品质,创造力才能得到发挥和提高。研究发现,独立性、幻想性、自制性、有恒性等都是创造性人才的共同个性倾向。教师在培养学生良好的个性心理品质时,应多向学生介绍一些科学家、发明家、作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。

专栏 7-2

思维定势测试题

1. 在荒无人迹的河边停着一只小船,这只小船只能容纳一个人。有两个人同时来到河边,两个人都乘这只船过了河。请问:他们是怎样过河的?

2. 篮子里有4个苹果,由4个小孩平均分。分到最后,篮子里还有一个苹果。请问:他们是怎样分的?

3. 一位公安局长在茶馆里与一位老头下棋。正下到难分难解之时,跑来了一位小孩,小孩

着急地对公安局长说：“你爸爸和我爸爸吵起来了。”老头问：“这孩子是你的什么人？”公安局长答道：“是我的儿子。”请问：这两个吵架的人与公安局长是什么关系？

4. 已将一枚硬币任意抛掷了 10 次，掉下后都是正面朝上。现在你再抛一次，假定不受任何外来因素的影响，那么硬币正面朝上的可能性是几分之几？

5. 有人不拔开瓶塞，就可以喝到酒，你能做到吗？（注意：不能将瓶子弄破，也不能在瓶塞上钻孔。）

6. 抽屉里有黑白尼龙袜子各 7 只，假如你在黑暗中取袜，至少要拿出几只才能保证取到一双颜色相同的袜子？

答案：

1. 很简单，两人是分别处在河的两岸，先是一个渡过河来，然后另一个渡过去。对于这道题，你大概“绞尽了脑汁”吧？的确，小船只能坐一人，如果他们是处在同一河岸，对面也没有人（荒无人迹），他们无论如何也不能都渡过去。当然，你可能也设想了许多方法，如一个人先过去，然后再用什么方法让小船空着回来，等等。但你为什么始终要想到这两人是在同一岸边呢？题目本身并没有这样的意思呀！看来，你还是从习惯出发，从而形成了“思维堵塞”。

2. 四个小孩一人一个。对于这一答案你可能不服气：不是说 4 个人平均分 4 个苹果吗？那篮子剩下的一个怎么解释呢？首先，题目中并没有“剩下”的字眼；其次，那 3 个小孩拿了应得的一份，最后一份当然是最后一个孩子的，这有什么奇怪呢？至于他把苹果留在篮子里或拿在手上并没有什么区别，反正都是他所分得的，不是吗？

3. 公安局长是女的，吵架的一个是她的丈夫，即小孩的父亲；另一个是公安局长的父亲，即小孩的外公。有人曾将这题对 100 人进行了测验，结果只有两人答对；后来对一个三口之家进行了测验，结果父母猜了半天拿不准，倒是他们的儿子（小学生）答对了。这是怎么回事呢？还是定势在作怪。人们习惯上总是把公安局长与男性联系在一起，更何况还有“茶馆”、“老头”等支持这种定势。所以，从经验出发就不容易解答。而那位小学生因为经历少，经验也少，就容易跳出定势的“魔圈”。

4. 二分之一，这道题本来很简单。硬币只有两面，不要说任意抛 10 次，就是任意抛掷 1000 次，正面朝上的可能性也始终是二分之一，不会再多，也不会再少了。对这道题，如果没有上题的那种定势在作怪，一般马上就可以说出答案来。

5. 可以将瓶塞压入瓶内。在多数情况下，人们总是拔开瓶塞后才喝酒的。但是，也可以将瓶塞压入瓶内，不过，只是人们不常这样做罢了。

6. 3 只，这也是一个简单的问题。有人曾用这道题去考 4 名大学生，其中居然有 3 人回答说，至少要拿出 8 只，才能保证取到一双颜色相同的袜子。这个问题的关键是“相同”与“不同”。取一双颜色相同的，答案是 3 只；取一双不同的，答案才是 8 只。那么，既然题只要求取出颜色“相同”的又为什么会产生颜色“不同”的定势呢？这主要是由于题目中“黑白尼龙袜”和“各 7 只”的影响。

总结：

思维定势对思维活动的影响是明显的。由于已有的知识、经验和习惯的束缚，人们在处理

一些“似是而非”的问题时就往往囿于旧有框框,一旦你摆脱了它,你的思维就能闪烁出创造性的火花。

(资料来源: http://www.uasp.net/Content_8154.aspx)

小 结

思维是人脑对客观事物间接的和概括的反映,是揭示事物本质特征和内部联系的高级认识过程。思维具有间接性和概括性两个特征。

根据思维的发展水平或思维活动的凭借物的不同,可以把思维分为直观动作思维、具体形象思维和抽象逻辑思维;根据解决问题时的思维方向不同,可以把思维分为聚合思维和发散思维;根据思维的创新程度不同,可以把思维分为常规思维和创造思维。

思维之所以能够反映事物的本质和规律,解决生活实践中的各种问题,是由于它能对进入头脑的各种信息进行深入的加工,这种加工就是思维过程。人类思维活动的过程表现为分析与综合、分类与比较、抽象与概括、具体化与系统化。

想象就是在头脑中对已有表象进行加工改造从而形成新形象的心理过程。想象既有形象性的特点,又有新颖性的特点。根据想象活动是否具有目的性,想象可分为无意想象和有意想象。黏合、夸张、拟人化、典型化是想象过程的几种基本方式。想象具有预见功能;具有补充知识经验的功能;具有满足需要的替代功能。

问题是指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。问题解决是由一定的情境引起的,按照一定的目标,应用各种认知活动、技能等,经过一系列的思维操作,使问题得以解决的过程。问题解决的过程包含一系列相互联系的四个阶段,即发现问题、分析问题、提出假设、验证假设。

影响问题解决的因素主要有问题情境、定势、功能固着、原型启发、动机强度、情绪、个性差异等。

创造性思维是人们重新组织已有的知识经验,运用新颖、独特的方法来解决问题,并能产生新的、有社会价值的思维产品的过程。美国心理学家吉尔福特认为可以用发散思维的流畅性、变通性、独特性的好坏来衡量创造性的高低。

一个完整的创造性思维过程要经历准备期、酝酿期、豁朗期和验证期四个基本阶段。培养学生的创造性思维能力,要做到激发学习动机、求知欲和好奇心;发展发散思维和聚合思维;培养广泛的兴趣;鼓励学生积极参加创造性实践活动;培养良好的个性心理品质。

思考题

1. 名词解释:思维、直观动作思维、具体形象思维、抽象逻辑思维、聚合思维、发散思维、常规思维、创造性思维、想象、再造想象、创造想象、问题、问题解决、定势、功能固着、原型
2. 简答思维的种类。
3. 简答思维的过程。
4. 举例说明想象的种类和过程。
5. 简答想象的功能。
6. 结合实际分析影响问题解决的因素。
7. 简答创造性思维的评定标准。
8. 作为教师应如何培养学生的创造性思维。

实践链接

阅读下列材料,分析三个人去做的是同样一件事情,但为什么会得到截然不同的结果?

有这样一个故事,甲乙丙三个推销员到庙里卖梳子。甲推销员到庙里一看,都是光头的和尚谁也用不着梳头,只好无功而返。乙推销员到庙里对和尚们说:“用梳子刮头皮可以促进血液循环,健脑益智,对研习佛法可起强记博览之效。”于是,他卖掉了十几把梳子。丙推销员到了庙里,对主持说:“善男信女们磕头之后头发都乱了,如果每个香案上都摆上几把梳子,让他们磕头之后能够梳理好头发,既体现了和尚的关心,又使善男信女们不会蓬头垢面,以免对佛不敬,岂不善哉?”于是他卖掉了上百把梳子。

(资料来源:唐生.思维与智慧全集[M].北京:海潮出版社,2007.)

参考文献

1. 彭聃龄.普通心理学[M].北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 郑雪.心理学[M].北京:高等教育出版社,2006.
3. 蔡笑岳.心理学[M].北京:高等教育出版社,2007.
4. (美)戴维·迈尔斯.心理学[M].,黄希庭,等译.北京:人民邮电出版社,2006.



5. 叶奕乾,何存道,梁宁建. 普通心理学[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2004.
6. 章志光. 心理学[M]. 北京:人民教育出版社,2002.
8. 孟昭兰. 普通心理学[M]. 北京:北京大学出版社,1994.
9. 张履祥,葛明贵. 普通心理学[M]. 合肥:安徽大学出版社,2002.
10. 李小平. 新编基础心理学[M]. 南京:南京大学出版社,2005.
11. 曾天德,张灵聪,王希华. 心理学[M]. 厦门:厦门大学出版社,2007.
12. 闻素霞. 心理学教程[M]. 上海:华东师范大学出版社,2007.
13. 张朝,李天思,孙宏伟. 心理学导论[M]. 北京:清华大学出版社,2008.

第八章 情绪和情感

本章要点：

- ① 情绪和情感的概述
- ② 情绪的外部表现——表情
- ③ 情绪的理论
- ④ 情绪的调节
- ⑤ 学生情绪的发展与培养

问题情境

人人都不希望自己受到不良情绪的影响。在与他人的交往过程中,如何恰当地表露自己的情绪?又如何识别他人的情绪?各种情绪情感表现都具有社会意义,我们应该如何控制和疏导自己的情绪情感呢?你对这些关于情绪方面的问题有困惑吗?

那么,认真学习这一章吧,你所困惑的问题也许可以在这一章里得到解决。

第一节 情绪和情感的概述

我们生活的每个方面都会涉及情绪。觉醒状态下的我们每时每刻都伴随着感觉的差异、变化和情绪的冲动,并且体验着不同的心境和情感。在现实生活中,如果要求我们举出一个关于情绪状态的例子是不难的,但是如果要求我们用概括的方式给情绪下定义就显得很难。关于情绪的本质,历史上一直争论不休,究其原因可能是由于情绪是由多种成分组成的。表面上看,情绪是一些身体的变化和情感的表现,事实上,情绪包含的东西远远不止如此:不仅包含了行为、行动和社会相互作用的倾向性或习性,还提供给我们一种理解世界的不同方式——情绪能帮助我们感受事物。正因为情绪与我们的日常生活密切相关,所以情绪一直是心理学中的一个很重要的研究领域。

一、情绪和情感的性质与功能

(一)什么是情绪和情感

人非草木，孰能无情？在人的一生中，会遇到得失、荣辱、顺逆等情境，所以有时候感到喜悦和高兴，有时候感到气愤和憎恶，有时候感到悲伤和忧虑，有时候感到爱慕和钦佩，等等。这里的喜、气、憎、悲、忧、爱、慕等就是情绪和情感的不同表现方式。

那么，什么是情绪和情感呢？心理学家对情绪和情感进行了长期深入的研究，但是，由于情绪和情感极其复杂，研究者的看法不一，至今也没有一致的结论。目前比较流行的看法是，情绪和情感是人对客观事物的态度体验及相应的行为反应。这种看法说明，情绪是以个体的需要和愿望为中介的一种心理活动。当客观事物与自己的需要和愿望相一致时，人就产生积极的、肯定的情绪和情感。比如渴求知识的人得到了一本好书会感到满意，生活中遇到知己会感到欣慰，看到助人为乐的行为会产生敬慕，找到了志同道合的情侣会感到幸福等。当客观事物与自己的需要相抵触时，就感到不愉快。比如失去亲人会引起悲痛，无端遭到攻击会产生愤怒，工作失误会出现内疚和苦恼等。当客观事物与自己的需要毫不相干时，既不感到愉快，也不感到不愉快。这些愉快的或不愉快的体验，在心理学中被统称为情绪。

(二)情绪和情感的区别和联系

情绪和情感是与人的特定的需要和愿望相联系的，通常用感情来表示。人的感情是非常复杂的，既包括感情发生的过程，也包括由此产生的各种体验，因此用单一的感情概念难以全面表达这种心理现象的全部特征。在当代心理学研究中，分别采用个体情绪和情感来更确切地表达感情的不同方面。通常情绪这一概念是指情绪的各个方面：它的主观体验、行为表现和生理机制等。情绪具有较大的情景性、激动性和暂时性，往往随着情景的改变和需要的满足而减弱或消失。情绪代表了感情的种系发展的原始方面。从这个意义上说，情绪概念既可以用于人类，也可以用于动物。而情感经常是用来描述那些具有稳定的、深刻的社会意义的感情，比如对祖国的热爱，对敌人的憎恨以及对美的欣赏等。作为一种体验和感受，情感具有较大的稳定性、深刻性和持久性。情感这个概念只用于人类，特别在描述人的高级社会性情感时我们使用情感这一概念；对于动物一般不用情感这一概念。

情绪和情感是有区别的，但又相互依存、不可分离。稳定的情感是在情绪的基础上形成的，而且它又通过情绪来表达。情绪也离不开情感，情绪的变化反映情感的深度，在情绪中蕴含着情感。心理学主要研究感情的发生、发展过程和规律，因此较多地使用情绪这一概念。

(三)情绪和情感的功能

1. 适应功能

情绪是人类从远古时代进化而来的,并随着大脑的进化而不断分化。从一开始它就具有适应环境的功能。婴儿出生时,还不具备独立的生存能力和言语交际能力,这时主要依赖情绪来传递信息,与成人进行交流,得到成人的扶养。成人也是通过婴儿的情绪反应,及时为婴儿提供各种生活条件。在成人的生活中,情绪直接地反映着人们的生存状况,比如通过愉快表示处境良好,通过痛苦表示处境困难;人们还通过情绪、情感进行社会适应,如用微笑表示友好;通过察言观色了解对方的情绪状况,以便采取适当的、相应的措施或对策等等。这说明人们通过各种情绪、情感,了解自身或他人的处境与状况,适应社会的需要,求得更好的生存和发展。

2. 动机功能

情绪、情感是我们行为的原动力之一,是动机系统的一个基本成分。它能够激励人的行为,并与人的活动效率有关。积极的情绪体验,比如热爱科学、向往美好、抑恶扬善,会构成一个人整体发奋向上的行为特征,而那种灰暗的情绪体验,则使人看不到希望,结果导致抑郁消沉,甚至失去奋斗的动力。情绪有时比认知更能影响行为的积极性,由情绪引发的强烈动机可以使人达到一种最高的绩效水平。如果作为一名学生能热爱学习,则会获得最佳的学习效率。

适度的情绪兴奋,可以使身心处于活动的最佳状态,进而推动人们有效地完成任务。研究表明,适度的紧张和焦虑能促使人积极地思考和解决问题。

3. 调节功能

情绪对人的活动具有调节功能。肯定的、积极的情绪可提高人的活动能力,比如愉快的情绪可以驱使人积极行动;否定的、消极的情绪则会降低人的活动能力,比如悲伤引起的郁闷会削弱人的活动能力。强烈持久的情绪能够激发个体积极地去进行某种活动。由此可见,培养学生保持良好的情绪状态是学校开展有效教育和教学的前提,这也是当今某些学校愉快教育取得成功的原因之一。

4. 信号功能

表情与言语一样是信号传递的主要工具。情绪和情感在人际间具有传递信息,沟通思想的功能。这种功能是通过情绪的外部表现,即表情来实现的。如用微笑表示赞赏,用点头表示默认等。表情也是言语交流的重要补充,如手势、语调等能使言语信息表达得更加确定。

5. 情绪和情感与个体的健康发展密切相关

首先,情绪和情感对个体的所有心理活动具有重要的影响。情绪和情感是人一切行为活动起着调节作用的“背景”因素,并且具有“自发性”,有时不容易受到意识的有效控制。情绪心理学研究表明:情绪在心理变态中起着核心的作用。情绪异常往往是精神疾病的先兆。

其次,情绪在人类生理和心理相互作用的过程中起着中介作用。人类的生理和心理活动之间存在着紧密的联系。社会节奏的加快和社会竞争的加剧给人们带来了更多的心理压力和情绪的紧张,而情绪的紧张也必然伴随着体内一系列的生理变化,尤其是植物神经系统功能的改变。长期的情绪紧张和生理可以导致身体器官的组织和机能发生病变。

再次,儿童和青少年早期的情绪情感对以后人格的顺利发展具有突出的作用。越来越多的研究证明,儿童早期的情绪发展确实对以后的发展具有重要的作用。临床资料也发现,青少年或成人的许多心理和行为问题都可以找到童年期的情绪创伤。

二、情绪体验的维度

情绪总是在一定的情境中产生的,而人所处的情境又是变化无穷的。从情绪体验的性质来看,可以用情感的强度、紧张度、快感度和复杂度对它进行分析。

(一)情感的强度

情感体验在强度上分不同的等级。如愤怒可以从微愠、愤怒、大怒到暴怒;快乐可以从适意、愉快到欢乐、大喜、狂喜。强度越大,整个自我被卷入的倾向也越大,也就是说,整个自我为情绪所支配的倾向也越大。

(二)情绪的紧张度

在紧张水平上,情绪的变化是很大的。一个人受情绪驱动去攻击让他受挫折的障碍物,逃离危险物,或高兴得跳起来,这些都是主动的情绪。较为被动的或安静的情绪一般不出现这种冲动动作。悲伤的人只愿安静地坐着而不想活动;已经满足的人不会感到有其他动作的必要。无论是主动的或被动的情绪对人来说都是同样重要的,同样牵涉到自我。它们之间的差别在于相联系的兴奋的程度与行动的冲动力量。

(三)情绪的快感度

快感度是指情绪体验在快乐或不快乐的程度上的差异。悲伤、羞耻、恐惧和悔恨是明显的不愉快情感,而欢喜、骄傲、满意和尊敬则是明显的愉快情感。还有一些情绪在快感度中应摆在什么位置是不太明显的。怜悯、奇怪或惊奇的情感既不是明显的愉快,也不是明显的不愉快。

(四)情感的复杂度

各种情感的复杂程度是很不一样的。爱,包含柔情和快乐的成分;恨,包含愤怒、惧怕、厌恶等成分。情绪是不同情感的组合模式,因而往往是非常复杂的。我们常常会体验到一种无法用语言描述的情绪状态,因为构成情绪的因素非常复杂,所以我们不可能说它具体是一种什么样的情绪经验——是愉快的还是不愉快的。但是,我们的很多情绪经验是简单的:在地震时,我们感到单纯的害怕;在突然走运时感到单纯的喜悦;当我们心爱的人死亡时,我们会感到单纯的悲伤。

三、情绪和情感的分类

(一)情绪的分类

人类的情绪究竟有多少种?可能没有人能说得清。情绪既有类型的不同,又有程度上的细微差异。为了帮助我们对情绪有进一步的了解,下面从基本情绪和情绪的状态两方面对情绪进行分类探讨。

1. 基本情绪

从生物进化的角度看,人的情绪可分为基本情绪和复合情绪。基本情绪是人与动物所共有的,在发生上有着共同的原形或模式,它们是先天的,不学而能的,每一种基本情绪都具有独立的神经生理机制、内部体验和外部表现,并有不同的适应功能。

关于基本情绪的种类问题,我国古代思想家们曾有过各种不同的看法。《中庸》将情绪分为喜、怒、哀、乐四种。《礼记·礼运》曰:“何谓人情?喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲,七者弗学而能。”提出七情说。

现代心理学上,把快乐、悲哀、恐惧、愤怒看做单纯的情绪,称为基本情绪或原始情绪。

(1)快乐

快乐是指所期待的目标得以实现或需要得到满足之后,内心的紧张状态解除时所产生的的一种轻松、满意的情绪体验。引起快乐最主要的情境条件是一个人经过自己的努力达到了追求的目标。快乐的程度取决于多种因素,包括所追求目标价值的大小、在追求目标过程中所达到的紧张水平、实现目标的意外程度等。如果追求的目标价值很高,一旦得到则会引起异常的快乐。如果追求目标的过程过分紧张、充满挑战,获胜者就会欣喜若狂。强烈的快乐通常是那种出乎意料、突然降临的收获,即所谓的喜从天降。快乐一般来说是一种积极的情绪,但是高兴过度、忘乎所以,也会产生消极作用,甚至乐极而生悲。

(2)愤怒

愤怒是由于外界事物或对象再三妨碍和干扰,使个人的愿望受到压抑,目的受

到阻碍,从而逐渐积累起来的紧张情绪。愤怒的程度取决于干扰的程度、干扰的次数与挫折的大小。愤怒的引起在很大程度上依赖于对障碍的意识程度。假若一个人完全不知是什么人或什么事妨碍他达到目的,愤怒大多不会发生;如果他发现了障碍,并认定它是不合理的、恶意的,那么愤怒就容易发生。愤怒有可能导致对障碍物或阻挠对象的攻击行为。

(3) 悲哀

悲哀,也称悲伤,它是指由于自己所喜欢或热爱的对象的失去或所盼望的东西的幻灭而产生的一种情绪体验。悲哀程度取决于所失去东西价值的大小。通常深切的悲哀都是由于失去亲人或贵重东西引起的。当然,主体的意识倾向和个性特征对人的悲哀程度也有重要影响。悲哀有时伴随哭泣,哭泣可以使紧张释放,心理压力缓解。悲哀是一种消极的情绪,在较强的悲哀中常发生失眠、食欲消失、抑郁、焦虑、急躁、孤僻等反应。

(4) 恐惧

恐惧是一种企图摆脱危险情境的逃避情绪,引起恐惧的关键是个体缺乏处理可怕情境的力量或能力。个体在恐惧时常有缩回或逃避的动作并伴随着异常激动的表现,如心慌、毛发竖立、惊叫、预示危险的面部表情和姿态等。引起恐惧的刺激因素是多方面的,如人们熟悉的环境发生了意想不到的变化,奇怪、陌生、危险的事物突然出现,黑暗、巨响、凶猛动物、歹人、悬空、身体失去平衡等,都可能引起恐惧。不过,关键因素还是当事人自身缺乏处理可怕情境的能力。

基本情绪在体验上是单纯的、不复杂的。在这四种基本情绪的基础上,可以派生出许多种不同情感的组合形式,也可以赋予不同含义的社会内容。心理学上把它们称为复合情绪。

2. 情绪状态的分类

情绪状态是指在特定时间内,情绪活动在强度、紧张水平和持续时间上的综合表现。其中比较具有典型性的情绪状态有心境、激情和应激等三种。

(1) 心境

心境是一种比较微弱、持久具有渲染性的情绪。

心境具有弥漫性,它不是关于某一事物的特定的体验,而是以同样的态度体验对待一切事物。喜、怒、哀、惧等各种情绪都可能以心境的形式表现出来。

心境持续时间有很大差别。某些心境可能持续几个小时;另一些心境可能持续几周、几个月或更长的时间。一种心境的持续时间依赖于引起心境的客观刺激的性质,如失去亲人往往使人产生较长时间的郁闷心境。一个人取得了重大的成就,在一段时间内会使人处于积极、愉快的心境中。在舒畅的心境下,人会觉得事

事处处欢乐。在他看来,一切事物都染上了欢乐的色彩,看花花在笑,看草草在舞。“山笑水笑人欢笑”,“绿水青山带笑颜”,这是对愉快心境的描述,花开他惆怅,花落他悲伤。杜甫诗句“感时花溅泪,恨别鸟惊心”,就是悲伤心境的写照。所谓“情哀则景哀,情乐则景乐”,说的就是对于同一件事,不同心境的人体验是不同的。人格特征也能影响心境的持续时间,同一事件对某些人的心境影响较小,而对另一些人的影响则较大。性格开朗的人往往时过境迁,而性格内向的人则容易耿耿于怀。因此,心境持续时间的长短,与人的气质、性格有一定的关系。

心境产生的原因是多方面的。生活中的顺境和逆境、工作中的成功与失败、人们之间的关系是否融洽、个人的健康状况、自然环境的变化等,都可能成为引起某种心境的原因。

心境对人的生活、工作、学习、健康有很大的影响。心境有积极与消极之分。良好的心境有助于积极性的发挥,可以提高工作学习效率;不良心境会使人沉闷,妨碍工作学习,影响身心健康。由此可见,心境与心理卫生关系密切,良好的心境是心理健康的一个重要标准。人的世界观、理想和信念决定着心境的基本倾向,对心境起着调节作用。人可以最终决定心境的发生和保持的形式,所以我们要提高自我的修养,使自己保持良好的心境,调节和控制不良的心境。

(2) 激情

激情是一种持续时间短、表现剧烈、失去自我控制力的情绪。激情是短暂的爆发式的。这种情绪状态通常是由对个人有意义的事件引起的。重大成功之后的狂喜、惨遭失败后的绝望、亲人突然死亡引起的极度悲哀、突如其来的危险所带来的异常恐惧等,都是激情状态。

激情状态往往伴随着生理变化和明显的外部行为表现。例如,盛怒时双目怒视,怒发冲冠,咬牙切齿;狂喜时眉开眼笑,手舞足蹈;极度恐惧、悲痛和愤怒之后,可能导致精神衰竭、晕倒、发呆,甚至出现所谓的激情休克现象,有时表现为过度兴奋、言语紊乱、动作失调。

激情具有双重作用。消极的激情产生不良的后果,积极的激情是人行为的强大动力。我国发射卫星成功时的兴高采烈、我国运动员在国际比赛中取得金牌时的欣喜若狂,在这些激情中包含着强烈的爱国主义情感,是激励人上进的强大动力。消极的激情往往使人产生“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,进而使人的行为失去控制,甚至做出一些鲁莽的行为或动作。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。人能够意识到自己的激情状态,也能够有意识地调节和控制它。因此,任何人对在激情状态下的失控行为所造成的不良后果

都是要负责任的。我们要善于控制自己的激情,做自己情绪的主人。培养坚强的意志品质、提高自我控制的能力可以达到这个目的。

(3) 应激

应激是指人对某种意外的环境刺激所做出的适应性反应。应激的强度不像激情那么强烈,通常情况下也不是爆发式的。人们遇到某种意外危险或面临某种突然事件时,必须集中自己的智慧和经验,动员自己的全部力量,迅速做出选择,采取有效行动,此时人的身心处于高度紧张状态,即为应激状态。比如,在骑自行车的时候,看到从旁边的小岔路口冲出一辆摩托车,你紧急刹车。在这种状态下人所产生的一种特殊紧张的情绪体验,就是应激状态。

应激状态的产生与人面临的情景及人对能力的估计有关。当情景对一个人提出了要求,而他感觉到自己没有能力应付当前情境的过高要求时,就会体验到紧张,并且处于应激状态。人在应激状态下,会引起机体的一系列生物性反应,如肌肉紧张度、血压、心率、呼吸以及腺体活动都会出现明显的变化。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。一般来说,紧急状态过去之后,应激状态就会停止。如果一个人长期处于应激状态,或者是应激状态持续的时间过久,就会对人的身心健康造成极大的破坏。

专栏 8-1

解读生命的一组密码

在法国一个位于野外的军用飞机场,一位名叫桑尼耳的飞行员正在专心致志地用水枪清洗战斗机。突然,他感到有人用手拍了一下他的后背。回头一看,他吓得大叫一声,拍他的哪里是人,一只硕大的狗熊正举着两只前爪站在他的背后!桑尼耳急中生智,迅速把自来水枪转向狗熊。也许是用劲太猛,在这万分紧急的时刻,自来水枪竟从手上滑了下来,而狗熊已朝他扑了过去……他闭上双眼,用尽吃奶的力气纵身一跃,跳上了机翼,然后大声呼救。

正在警戒的哨兵听见了呼救声,急忙端着枪跑了出来。两分钟后,熊被击毙了。

事后,许多人都大惑不解:机翼离地面最起码有2.5米的高度,桑尼耳在没有助跑的情况下居然跳了上去,这可能吗?如果真是这样,桑尼耳不必再当飞行员了,而应当一名跳高运动员,去创造世界纪录。

然而,事实确实如此。

后来,桑尼耳做了无数次试验,再也没能跳上机翼。

人们越来越怀疑此事的真实性。一位研究人体潜能的专家说:“此事完全有可能发生。人在遇到危急情况时,体内会分泌一种奇异的激素,此激素能激发出人体所潜藏的超常能力。情况越危急,潜能越易发挥,而在平常情况下,潜能皆处于沉寂状态。”

一个绝境就是一次挑战、一次机遇,也许你会因此而创造超越自我的奇迹。

(资料来源:蒋晓飞.解读生命的一组密码[J].读者,2001(12).)

(二)情感的种类

情感是同人的社会性需要相联系的主观体验,是人类所特有的心理现象之一。人类高级的社会性情感有许多种,比如成就感、幸福感、友情和妒忌等。下面我们主要讲道德感、理智感和美感。

1. 道德感

道德感是指人对自己和别人的思想言论、行为举止是否符合社会道德标准而产生的情感体验。道德是人们关于社会生活善与恶的情操。

道德感的内容涉及社会的各个方面。包括助人利他的互助感,爱护他人和集体的爱护感,对自己祖国的自豪感和尊严感,对国家和民族敌人的仇恨感,对社会和公益事业的义务感,对他人、集体、国家的责任感等。道德属于社会历史范畴,不同时代、不同民族、不同阶级有着不同的道德评价标准。爱祖国、爱人民是每个公民的基本道德准则。如果一个人的言行符合这一标准,就会产生幸福感、自豪感;否则,就会感到不安、自责、内疚等。同样,当别人的言行符合这些标准时,人们会对他产生爱慕、崇敬、尊重、钦佩等情感,而对那些违背这一标准的思想和行为,人们就会产生厌恶、反感、鄙视、憎恨等体验。

道德认识、道德情感、道德行为共同组成道德体系。道德感是把道德认识转化成道德行为的重要环节。

道德情感的培养是学校德育工作的一个重要组成部分。如何创设能产生积极的、良好的道德体验的情境,培养积极的道德情感变得至关重要。

2. 理智感

理智感是人在获取知识的活动中所产生的情感。这是一种关于客观事物真与假的情操。比如,人们在探索未知的事件时所表现的求知欲望、认识兴趣和好奇心,在解决问题过程中出现的迟疑、惊讶、焦躁以及问题解决后的喜悦,在评价事物时坚持自己见解的热情,为真理献身时感到的幸福与自豪,由于违背和歪曲了事实真相而感到羞愧等,都属于理智感。理智感是人类一直追求的对世界认识的“真”、摒弃认识的“假”的高尚情操,是促进人类进步必不可少的情感。

理智感是人们学习科学知识,认识和掌握事物发展规律的一种重要动力,其作用的大小同个人已有的知识水平、学习的愿望有关。人的理想、世界观对理智感也有重要作用。学生的理智感主要表现为对所学课程和相关知识的兴趣、爱好,对获得知识、取得优异学习成绩时所体验到的乐趣和自豪感。

3. 美感

美感是人在欣赏自然景物和文学艺术时所体验到的崇高、优美的情感。人的审美标准既反映事物的客观属性,又受个人的思想观点和价值观念的影响。因此,



在不同的文化背景下,不同民族、不同阶级的人对事物美的评价既有共同的方面,也有不同的地方。美感的差异并不都是阶级性的差异或原则性的差异。健康的美感属于全人类,应该打破国家和民族的界限相互交流和借鉴。

人把符合自己或群体需要的事物称为好,誉为美,人总是倾向于美好的事物,追求完美是人的天性。美感作为情感的一种形式,也是由客观情境引起的。这包括两方面的内容:一方面是自然景象和人类创造物的特征。前者如桂林的山水、昆明的石林、北京香山的红叶等,后者如武汉的黄鹤楼、北京的故宫等。自然现象和人类创造物质的美的特征,能引起人们愉快的、肯定的情感体验。但在自然界或人类创造物中也有丑的特征,比如不成比例的造型、破烂的结构、不协调的色彩等,会引起人们不愉快的、否定的情感体验。另一方面,人类社会的道德品质和行为特征也能引起美的体验。善良、纯朴、诚实、坚强的品质和行为都是美的;损人利己、虚伪、两面三刀等,会引起人们的厌恶、憎恨的情感体验。可见,美感是按一定的标准评价自然特征和社会行为特征时所产生的内心体验。

任何事物都有它的内容和形式,它们在一般情况下是一致的,但也有不一致的情况。有时就外表形式看是美的,但内容不一定是美的;有时从外表形式上看是不美的,但内容是美的。有价值的东西并不都具有漂亮的外表。美感虽然由事物的感性特点引起,但也受思想内容的制约。因此,美感同道德感是密切联系的。

提倡美育教育,就是进行美感教育或审美教育。美育是教育的一项重要内容,它通过人们对美的形象的观察,培养美的情感,净化人的心灵,从而使人获得全面的和谐的发展。

第二节 情绪的外部表现——表情

情绪和情感是一种内部的主观体验,但在情绪和情感发生时,又总是伴随着某种外部表现。这种外部表现也就是可以观察到的某些行为特征。这些与情绪、情感有关的外部表现,称为表情。

一、面部表情

面部的表情动作,称为面部表情。面部表情主要通过眼部肌肉、颜面肌肉和口部肌肉的变化来表现各种情绪状态。人的面部肌肉相互配合,可以做出上百种不同的表情,准确地传达人们不同的内心情感状态。面部表情一般比较容易被别人察觉,能够及时有效地反映沟通双方的现实性状态。

眼睛是心灵的窗户。人的眼睛是最善于传情达意的,不同的眼神可以表达人

的各种不同的情绪和情感。眼睛不仅能传达感情,而且可以交流思想。人们之间往往有许多事情只能意会,不能或不便言传,在这种情况下,通过观察人的眼神可以了解他(她)的内心思想和愿望,推测他们的态度:赞成还是反对、喜欢还是不喜欢、真诚还是虚假等。研究发现,眼睛是透露一个人的内心世界的最有效的途径。人的一切情绪、态度和感情的变化,都可以从眼睛里显示出来。人的情绪变化,首先会反映在不自觉的瞳孔改变上。当人的情绪从中性变得兴奋、愉快时,瞳孔会不自觉地变大。

口部肌肉的变化也是表现情绪和情感的重要线索。比如,憎恨时“咬牙切齿”,紧张时“张口结舌”等,都是通过口部肌肉的变化来表现某种情绪的。

心理学家的研究证明,人脸的不同部位具有不同的表情作用。在一般情况下,鼻、颊和嘴是表现厌恶的关键部位;眉、额、眼睛和眼睑是表现哀伤的关键部位;嘴、颊和眉、额对于表现愉悦等情绪作用明显;眼睛和眼睑的变化表现恐惧明显。通常来说,人的眼睛是最为真实的情感、情绪显示器,很难加以伪装,其他的表情则比较容易通过人们的刻意控制,而不把真实的情感表现出来。

汤姆金斯(Tomkins,1970)假定存在八种原始的情绪:兴趣、欢乐、惊奇、痛苦、恐惧、轻蔑、愤怒,并假定每种情绪都是在先天性的皮层下神经(丘脑)的控制下出现的一种面部肌肉反应,因而有相应的面部表情的模式^①。其实验结果如表 8-1 所示。

表 8-1 不同情绪的面部模式

情绪	面部模式
兴趣	眉眼朝下、眼睛追踪着看、倾听
愉快	笑、嘴唇朝外朝上扩展、眼笑(环形皱纹)
惊奇	眉眼朝上、眨眼
悲痛	哭、眼眉拱起、嘴朝下、有泪有韵律的啜泣
恐惧	眼发愣、脸色苍白、脸出汗发抖、毛发竖立
羞愧—羞辱	眼朝下、头低垂
轻蔑—厌恶	冷笑、嘴唇朝上
愤怒	皱眉、眼睛变狭窄、咬紧牙关、面部发红

^① Tomkins S. Affects as the primary motivational stem. In: Arnold M, ed, Feelings and emotion. New York: Academic Press, 1970.

面部表情的识别通常是通过向被试呈现各种面部表情的照片,让他们判断是何种情绪或情感。心理学家研究了辨别不同情绪的表情照片的难度差异,结果发现,最容易辨认的是快乐、痛苦,较难辨认的是恐惧、悲哀,最难辨认的是怀疑、怜悯。

达尔文在《人类和动物的情绪表情》一书中认为,不同的面部表情是天生的、固有的,并且能为全人类所理解。

当代的一些研究者对上述观点提供了有力的支持。艾克曼等人对来自 10 个不同国家和地区(纽约、新几内亚、阿根廷、婆罗洲、巴西和日本等)的被试呈现了 30 张不同情绪面孔的照片(愉快、恐惧、发怒、悲伤、惊奇和厌恶等),要求他们辨认每张图片的情绪,结果表明被试在识别这些情绪的照片时出现了高度的一致性。关于表情是天生固有的观点,也得到了近期一些研究成果的支持。研究发现,当母亲和 10 个星期大的婴儿进行愉快和不愉快的交流时,婴儿会出现愉快、感兴趣、悲伤和发怒的表情(Izard et al, 1991)。

识别他人情绪的能力对于种族的生存具有重要的意义。识别某些情绪比其他一些情绪更重要,比如知道某人在生气比知道某人愉快更有意义。汉森兄弟在这方面进行了研究,他们要求被试在许多面部表情图片(如愉快、中性或发怒)中寻找某一种表情的图片。结果表明,被试指出发怒的面孔比指出愉快的和中性的面孔速度更快。

二、姿态表情

姿态表情可以分为身体表情和手势表情两种。身体表情是表达情绪的方式之一。人在不同的情绪状态下,身体姿态会发生不同的变化,比如高兴时捧腹大笑,恐惧时紧缩双肩,紧张时坐立不安等等。举手投足、两手叉腰等身体姿势都可以表达个人的某种情绪。

手势是人表达情绪的又一种重要方式。手势常常和言语一起使用,表达赞成或反对、接纳或拒绝、喜欢或厌恶等态度和思想。手势也可以单独用来表达情感、思想,或做出指示,在无法用言语沟通的条件下,单凭手势就可以表达开始或停止、前进或后退、同意或反对等思想感情。振臂高呼、双手一摊、手舞足蹈等手势分别表达了个人的激愤、无可奈何、高兴等情绪。心理学家的研究表明,手势表情是通过学习得来的。它不仅存在个体差异,而且存在着民族或团体差异。后者表现了社会文化和传统习惯的影响。同一种手势可能在不同的民族中用来表达不同的情绪。握手是心理学家研究得最多的手势。握手的初衷是向别人表示友好和接纳,但事实上事情并不这么简单,握手的效果并不是一致的。不同的握手,可以给人完全不同的感受。短短几秒钟的握手,会把你对别人的真实态度以及你的整个心态

都传达给别人。

三、语调表情

除了面部表情、姿态表情之外,语音、语调表情也是表达情绪的重要形式。言语是人们沟通思想的工具,同时,语音的高低、强弱等也是表达说话者情绪的手段。例如,人在高兴时语调高昂,节奏轻快,语言高低差别较大,音色悦耳动听;人在愤怒时语调高昂、尖锐严厉、生硬、刺耳;人在悲哀时语调低沉,语言缓慢,语音高低差别较小;人在恐惧时,语调高尖急促,声音刺耳颤抖。

同样一句话,不同的声调讲出来,会表达出不同的情感。如,“什么”一词,既可以表示疑问,也可以表示生气,还可以表示惊奇、恼怒、鄙视等不同的情绪、情感。人们可以根据言语的声调、语气了解其话中之语、言外之意。可见言语声音的表情作用是十分明显的。

由上可知,面部表情、姿态表情和语调表情等构成了人类的非言语交往形式,心理学家和语言学家称之为“体语”。人们之间除了使用语言沟通达到相互了解之外,还可以通过由面部、身体姿势、手势以及语调等构成的体语,来表达个人的思想、感情和态度。在许多场合下,人们无需使用语言,只要看看脸色、手势、动作,听听语调,就能知道对方的意图和情绪。

第三节 情绪的理论

情绪感情问题早被哲学家、文学家、神经生理学家、心理学家所重视。我国古代的思想家曾有过许多论述。例如,“性之好、恶、喜、怒、哀、乐谓之情”^①,“性者,天之就也;情者,性质也”(荀子)^②,把情看成是性的表现形式。“情,波也;心,流也;性,水也”(关尹子)^③,“性之有动者谓之情。性之有喜怒犹如水之有波浪”(程颐)^④,“性是未动,情是已动,心包含已动未动”(朱熹)^⑤,都把情绪情感看做性或心的波动状态。

在心理学上,除了格式塔心理学家外,几乎所有的心理学派别都很重视情绪的

① 《正名篇》

② 《正名篇》

③ 转引自张耀翔. 心理学文集[M]. 上海:上海人民出版社,1983:51

④ 转引自张耀翔. 心理学文集[M]. 上海:上海人民出版社,1983:51

⑤ 转引自张耀翔. 心理学文集[M]. 上海:上海人民出版社,1983:51

研究,并以自己的理论观点来解释情绪。构造心理学把感觉和情感作为心的基本元素,机能主义把情绪定义为“机体再调整”,行为主义把情绪看做“遗传的模式反应”,而精神分析学派则把注意力集中在本能和焦虑问题上。由于情绪问题的复杂性以及研究者的观点和方法上的不同,现代心理学家对情绪的解释是多种多样的。这一节仅讨论几个有影响的情绪理论和当前的某些研究趋向。

一、情绪的早期理论

(一)詹姆斯—兰格理论

美国心理学家詹姆斯(Willian James, 1842)和丹麦生理学家兰格(Carl Lange),分别在1884年和1885年提出了内容相同的一种情绪理论,他们强调情绪的产生是植物性神经系统活动的产物。后人称他们的理论为情绪的外周理论,即詹姆斯—兰格情绪学说。

詹姆斯根据情绪发生时引起的植物性神经系统的活动,和由此产生的一系列机体变化提出,情绪就是对身体变化的知觉。詹姆斯说,“情绪,只是一种身体状态的感觉;它的原因纯粹是身体的。”他又进一步说,“人们的常识认为,先产生某种情绪,之后才有机体的变化和行为的产生,但我的主张是先有机体的生理变化,而后才有情绪。”当一个情绪刺激物作用于人们的感官时,立刻会引起身体上的某种变化,激起神经冲动,传到中枢神经系统而产生情绪。

兰格认为,情绪是内脏活动的结果。他特别强调情绪与血管变化的关系,认为随意神经支配加强和血管扩张的结果,就产生愉快,而随意神经支配减弱,血管收缩和气管肌肉痉挛的结果,就产生恐惧。兰格说:“假如把恐惧的人的身体的症状除掉,让他的脉搏平稳,眼光坚定,脸色正常,动作迅速而稳定,思想清晰,那么,他的恐惧还剩下什么呢?”在兰格看来,情绪就是对机体状态变化的意识。

兰格与詹姆斯在情绪产生的具体描述上虽然不同,但他们的基本观点是相同的,即情绪刺激引起身体的生理反应,而生理反应进一步导致情绪体验的产生。

詹姆斯—兰格理论看到了情绪与机体变化的直接关系,强调了植物性神经系统在情绪产生中的作用,这有其合理的一面;但是,他们片面强调植物性神经系统的作用,忽视了中枢神经系统的调节、控制作用,因而引起了很多的争议。

(二)坎农—巴德学说

美国生理学家坎农(W. Cannon, 1927)首先反对詹姆斯—兰格理论。坎农对詹姆斯—兰格理论提出的主要批评是:

第一,“内脏是相对不敏感的器官”,其反馈很差,仅依靠内部器官的反馈我们不可能区分所体验的多种情绪。

第二,“在非常不同的情绪状态下会出现相同的内脏变化。”

第三,“人为地引起某种强烈情绪的典型内脏变化,并不产生相应的情绪。”

第四,“内脏变化太慢,因此不能成为情绪体验的来源”,因为情绪变化毕竟是爆发性的。

第五,“使内脏完全脱离中枢神经系统并不改变情绪行为。”坎农认为情绪的中心不在外周神经系统,而在中枢神经系统的丘脑。

在批评詹姆斯—兰格学说的同时,坎农提出了一个不同的情绪理论,认为由外界刺激引起感觉器官的神经冲动,通过内导神经,传到丘脑;再由丘脑同时向上向下发出神经冲动,向上传到大脑,产生情绪的主观体验,向下传至交感神经,引起机体的生理变化,如血压增高、心跳加速、瞳孔放大、内分泌增多和肌肉紧张等等,使个体生理上进入应激状态。例如,某人遇到一只熊,由视觉感官引起的冲动,经内导神经传至丘脑处,在此更换神经元后,同时发出两种冲动,一种是经体干神经系统和植物性神经系统达到骨骼肌及内脏,引起生理应激状态。另一种是传至大脑,使某人意识到熊的出现。这时某人的大脑中可能有两种意识活动:其一,认为熊是驯养的动物,并不可怕,因此,大脑即将神经冲动传至丘脑,并转而控制植物性神经系统的活动,使应激状态受到压抑,恢复平衡;其二,认为熊是可怕的,会伤害人,大脑对丘脑抑制解除,使植物性神经系统活跃起来,加强身体的应激生理反应,并采取行动尽快逃避,于是产生了恐惧,随着逃跑时生理变化的加剧,恐惧的情绪体验也加强了。因此,情绪体验和生理变化是同时发生的,它们都受丘脑的控制。

坎农的情绪学说得到巴德(Bard)的支持和发展,所以后人称坎农的情绪理论为坎农—巴德情绪学说。

坎农—巴德的情绪理论强调大脑皮质解除丘脑抑制的机制,其意义在于把詹姆斯—兰格对情绪的外周性研究推向对情绪中枢机制的研究。但坎农—巴德的情绪理论也是不完善的。如前所述,虽然外周性生理反应不是情绪的唯一来源,但内脏反应和行为反应确实一定程度上决定着我们的情绪体验。

二、情绪的认知理论

(一)阿诺德—拉扎鲁斯的认知评价情绪说

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定—兴奋学说。该理论认为,刺激情景并不直接决定情绪的性质,从刺激出现到情绪的产生,要经过对刺激的估量和评价,情绪产生的基本过程是刺激情景—评估—情绪。同一刺激情景,由于对它的评估不同,会产生不同的情绪反应。阿诺德强调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。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知和评价在起作用。

拉扎鲁斯是情绪认知理论的另一位代表。他认为情绪是人与环境相互作用的产物,在情绪活动中,人不仅接受环境中的刺激事件对自己的影响,同时要调节自己对于刺激的反应。也就是说,情绪活动必须有认知活动的指导,只有这样,人们才可以了解环境中刺激的意义,才可能选择适当的、有价值的动作组合,即动作反应。按照拉扎鲁斯的观点,情绪是个体对环境事件知觉到有害或有益的反应。因此,在情绪活动中,人们需要不断地评价刺激事件与自身的关系。具体来讲,有三个层次的评价:初评价、次评价和再评价。

初评价是指人确认刺激事件与自己是否有利害关系,以及这种关系的程度。只要人们处于清醒的状态下,这种评价随时随地都会发生,这是人的生存适应的一个重要方面。

次评价是指人对自己反应行为的调节和控制,它主要涉及人们能否控制刺激事件,以及控制的程度,也就是一种控制判断。当人们要对刺激做出行为反应时,必须根据主观条件和客观社会规范来考虑行为的后果,从而选择有效的措施和方法。如当人们受到侵犯、伤害时,是采取攻击行为还是防御行为,这取决于人们对刺激事件的控制判断。在这种评价过程中,经验起着重要的作用。

再评价是指人对自己情绪和行为反应的有效性和适宜性的评价,实际上是一种反馈行为。如果再评价结果表明行为是无效的或不适宜的,人们就会调整自己对刺激事件的次评,甚至初评,并相应的调整自己的情绪和行为反应。

(二)沙赫特的三因素情绪理论

20世纪60年代初,美国心理学家沙赫特提出的情绪三因素学说把情绪的产生归于三个因素的整合作用:刺激因素、生理因素和认知因素。他认为,认知因素中的对当前情境的估计和对过去经验的回忆在情绪形成中起着重要作用。例如,某人过去遇到某种险情,但平安度过了。当他再经历这样的险情时,他就会根据过去的经验泰然处之,并无恐惧或惊慌。也就是说,当现实事件与过去建立的内部模式相一致,活动平稳地进行时,人没有明显的情绪反应。但当现实事件与预期和愿望不一致,或预料为自己无力应付时,已建立的内部模式就会打乱,从而产生紧张的情绪。情绪和情感是通过认知活动的“折射”而产生的。

这个情绪唤醒模型的核心部分是认知,通过认知比较器把当前的现实刺激与存储在记忆中的过去经验进行比较,当知觉分析与认知加工之间出现不匹配时,认知比较器就产生作用,动员一系列的生化和神经机制,释放化学物质,改变脑的神经激活状态,使身体适应当前情境的要求,这时情绪就被唤醒了。

第四节 情绪的调节

一、什么是情绪调节

情绪调节是个体管理和改变自己或他人情绪的过程,在这个过程中,通过一定的策略和机制,使情绪在生理活动、主观体验、表情行为等方面发生一定的变化。心理学研究表明,高强度的情绪对认知操作起瓦解和破坏作用,如狂怒会使人失去理智,做出过激行为,但情绪强度太低也无法发挥它的动力作用。成功的情绪调节就是要管理情绪体验和行为,使之处在适度的水平。情绪调节主要有以下几个方面。

(一)具体情绪的调节

情绪调节包括所有正性和负性的具体情绪。比如快乐、兴趣、悲伤、愤怒、恐惧、抑郁、焦虑等。关于情绪调节,人们很容易想到对负性情绪的调节,当愤怒时人们需要克制;悲伤时需要转换环境想一些开心的事情等。其实,正情绪在某些情况下也需要调节。当学生在学校里取得了好成绩,不能表现得过分高兴,以免影响其他同学的情绪。

(二)唤醒水平的调节

情绪调节是个体对自己情绪的唤醒水平的调节。不仅要调节过高的唤醒水平和强烈的情感体验,而且要调节较低强度的情绪。也有人指出,情绪调节包括削弱或去除正在进行的情绪,激活需要的情绪,掩盖或伪装一种情绪。所以情绪调节既包括抑制、削弱和掩盖等过程,也包括维持和增强的过程。

(三)情绪成分的调节

情绪调节的范围相当广泛,它不仅包括情绪各个成分,也包括情绪系统以外的认知和行为等。情绪系统的调节主要是指调节情绪的生理反应、主观体验和表情行为,如情绪紧张或焦虑时,控制血压和脉搏;体验痛苦时,离开情境使自己开心一点;过分高兴时掩饰和控制自己的表情动作等。此外还有情绪格调的调节、动力性的调节等,如调节情绪的强度、范围、不稳定性、潜伏期、发动时间、情绪的恢复和坚持等。情绪调节的机制是一种自动化的机制,不需要个体的努力和有意识地进行操作。

二、情绪调节的个体和文化差异

情绪调节可以发展为一种能力,这就是“情绪智力”。不同个体的情绪智力是有差异的。心理学家认为,情绪智力包含四个方面:①对情绪的知觉、评价和表达



的能力；②用情绪促进思维的能力；③理解和分析情绪的能力；④调节情绪以促进情绪与智力发展的能力。

情绪调节的个体差异还表现在情绪的激活阈限、情绪的易感性、情绪的生理唤醒等方面。情绪的阈限主要决定于神经内分泌的特征；情绪的易感性决定于个体后天的情感经历，它表现为有的个体更容易陷入某种负性情绪，因而使认知操作受到破坏，而有的个体不太容易受到情绪的影响；情绪的生理唤醒的差异主要表现在个体情绪的强度和反应性上的不同。

情绪调节的重要特点之一是它的个体和文化差异，其结构是按基本的个体来组织的。例如，一个有理想自我图式的人，他希望平静，总是回避或者排除强烈的情绪。当他参加小组讨论，突然面对争论时，他可能试图将争论平息下去，或者不理睬参与讨论的人，以避免受到别人的情绪感染。

情绪调节还受到个性结构中的文化规范的影响。例如，美国和日本学生，分别代表了两种不同的文化，前者代表了追求独立的文化，而后者代表了相互依赖的文化。与日本学生相比，美国学生能体验更长时间的情绪，要求更多的情绪应对反应。

个性结构的文化差异和特定的情绪调节之间也是相互作用的。例如，在重视自我独立性的文化中，表达愤怒是相当普遍的。而在相互依赖的文化中，表达愤怒被看成是一种损害社会和谐的行为，因而是一种不适当的机能失调。

三、情绪调节与身心健康

良好的情绪调节能促进身心健康。某些认知策略，比如认知评价上的忽视，可以预防或减轻抑郁。良好的情绪调节还可以减少表情行为，降低情感体验，从而减轻焦虑等负性情绪对人们的不良影响，因而对身心健康有益。

相反，不良的情绪调节不利于身心健康。例如，长期压抑悲伤和哭泣容易引起呼吸系统的疾病，抑制爱会引起支气管疾病或癌症，不表达情绪会加速癌症的恶化，对愤怒的压抑与心血管疾病、高血压的发病率有着密切联系。因此，探讨情绪调节过程与健康的关系应该是研究情绪调节的一个重要方面。

专栏 8-2

情绪与健康

情绪活动不仅是一种心理活动，同时还是一种生理活动。事实上，情绪上的每一变化，几乎都能引起生理上的变化。既然情绪的变化必然引起生理上的变化，一个人的情绪状况一定会影响他的健康状况，也是理所当然的了。

在非洲草原上，有一种不起眼的动物叫吸血蝙蝠。它身体极小，却是野马的天敌。这种蝙蝠靠吸动物的血生存，它在攻击野马时，常附在马腿上，用锋利的牙齿极敏捷地刺破野马的腿，

然后用尖尖的嘴吸血。

野马受到这种外来的挑战和攻击后,马上开始蹦跳、狂奔,但却总是无法驱逐这种蝙蝠。蝙蝠却可以从容地吸附在野马身上,落在野马头上,直到吸饱吸足,才满意地飞去。而野马常常在暴怒、狂奔、流血中无可奈何地死去。

动物学家在分析这一问题时,一致认为吸血蝙蝠所吸的血量是微不足道的,远不会让野马死去,野马的死亡是它自己的狂奔所致。对于野马来说,蝙蝠吸血只是一种外界的挑战,是一种外因,而野马对这一外因的剧烈情绪反应,才是导致死亡的真正原因。

第五节 学生情绪的发展与培养

情绪情感对人的学习活动的作用是两方面的,既可能提高学习的积极性,促进和增强学习效果,也可能降低学习的积极性,削弱和减低学习效果。一般说来,高兴、快乐、喜悦、热情等积极情绪,对学习有促进作用;痛苦、忧伤、愤怒、冷漠等消极情绪,对学习起阻碍作用。

一、学生情绪的发展

(一)学生情绪发展的特征

随着社会适应能力的提高,青少年逐渐了解了各种情绪表现的社会意义,如认识到嫉妒、不加控制的生气等不适当的情绪情感表现,会损害自己在别人心目中的形象,也会影响与他人的关系等。所以青少年很想控制自己的情绪表现,但有时又容易发泄出来。在成人的指点和自己的不断尝试下,大多数青少年能够较好地控制住自己的情绪。但是也有不少青少年没有学会疏导和发泄自己的情绪情感。他们可能是因为缺乏安全感,怕说出来被人笑话或看不起。因此这时父母或老师要教会青少年如何控制和疏导自己的情绪情感。

青少年的情感从发展趋势来看,一般具有以下几个主要的特征。

1. 充满激情,富有朝气

青少年容易动感情,也重感情,他们的情绪高亢强烈,充满激情,活泼愉快,富有朝气。他们的情感丰富而强烈,并善于表达情感,与成人相比显示出他们的生动活泼。

青少年的朝气蓬勃,还表现在对未来充满着美好的憧憬和幻想,他们往往是英雄事业、英雄行为的热烈追求者,向往和敬佩英雄、模范,喜欢抄录伟人的警句和格言。

2. 情感的两极性明显

青少年正处于身心各方面迅速发展的时期。在社会各种关系和因素的作用

下,他们的心理出现各种矛盾,在情感上表现出明显的两极性。

青少年各种各样的需要日益增长,但他们对这些需要的合理性的认识水平不高,于是产生了主观状态与客观现实之间的矛盾。青少年不断增长的个体需要有时得到社会的认可或满足,有时又受到社会的否定,难以实现,这是青少年发生复杂的、摇摆不定的强烈情感的主要来源和根据。另外,在生理方面,由于青春发育期性腺功能显现,性激素的分泌会增强下丘脑的兴奋性,就与大脑皮层原有的调节、控制能力发生矛盾,使大脑皮质与皮质下中枢暂时失去平衡,这种状况可能是青少年情感两极性明显的生理原因。

青少年的情感容易从一个极端走向另一个极端,因此有人把青少年阶段形容成“疾风怒涛”时期。作为教师要注意这种两极性情感变化,逐步培养青少年的良好情感,使之符合社会需要,使他们的情感既热烈又具有社会意义与价值。

3. 情感不断深刻

青少年的情感内容逐渐丰富,同时高级的社会性情感也日益加深。但由于知识经验的局限,与成人相比较,青少年的情感还显得狭隘和肤浅,例如他们容易把友谊局限在小范围内,甚至脱离集体,出现哥们义气等不正确的情感。

4. 情感逐渐稳定

青少年的情感表现出明显的两极性,但随着他们年龄的增长和社会经验的丰富,他们的情感逐渐趋于稳定,主要表现在两个方面:

一方面,青少年对情感的自我调节和控制能力逐渐提高。初中生对自己情感的自我调节和控制能力相对要差些,波动性明显,他们的情感经常受时间、地点、场合等条件的支配,不善于克制自己的情感表现。高中生的控制能力则随着知识的增加、智力的发展,意志力和个性倾向性的发展得到提高,并逐渐与前途、理智交织在一起,比初中生的情感更稳定、持久和善于自我控制与调节,但是,青少年的激情在一定场合仍表现得比较明显。

另一方面,青少年的情感逐步带有文饰的、内隐的、曲折的性质。青少年尽管不再像儿童那样掩盖不了自己内心的感情,尽量使自己的感情不外露;但由于调节机制能力较差,情感仍然容易外露、出现一时激动的情况。

(二)青少年学生情绪发展的模式

青少年时期的情绪模式与儿童时期大致相同,不同的是引发各种情绪的外部刺激发生了变化,情绪的表达方式也有所不同。

生气。青少年生气的原因主要有:被嘲弄,被批评,被欺骗,受到训斥,受到老师的处罚,觉得自己或好友受到委屈,应有的权益受到侵害,被别人当成小孩子看待,看到别人霸道等。此外自己正在忙于或专心于某件事情时受到干扰,自己的东

西被他人占用,渴望独立却受到父母或老师的抑制,对自身的希望和实际达到的水平差距较大等,也都容易引起青少年生气。在生气的时候,部分青少年会大发脾气,乱摔东西,猛摔房门把自己一个人关在房间里,或用轻蔑、嘲讽、咒骂的评议来攻击对方;部分青少年会变得郁郁寡欢,不与他人交往,女生容易哭泣。比较严重的反应是离家出走。但随着年龄的增大,青少年最多以白眼、瞪眼或嘀咕等方式抱怨,但还经常会对父母怀有对立的情绪。

恐惧。到了青少年时期,以前的恐惧慢慢消失,但新的恐惧也开始出现。如害怕晚上单独出门,害怕和陌生人相处,害怕学校功课等。绝大多数十几岁的青少年除了在亲密的伙伴面前以外,在其他比较陌生的人面前都会感到害羞。他希望给别人好印象,但又缺乏自信,所以产生恐惧情绪,不能泰然处之,典型的表现就是身体和动作僵硬、笨拙或发抖,脸色发红、发白,出汗等。他一般不会像儿童一样立刻躲开,因为他意识到这样做不被社会所接受,也是没有胆量的表现,因此,他往往会事先避开这种场合,或用合理化的方式为自己开脱。可以说,青少年时期个体的自我防御机制开始发挥作用,以保护自己的尊严。

烦恼。青少年时期的大部分烦恼来源于想象中的恐惧,而不是实际发生的事情。虽然由于家庭社会经济情况不同,他们的烦恼的发生和内容可能也有一定的差异,但绝大多数青少年最烦恼的就是学校的学习,而这类烦恼的根源往往是测试和考试。其次还有仪表、人际关系、与父母之间缺乏理解、自己性格上的弱点、能力、金钱等。男生更容易为能力和金钱而烦恼,女生更容易为仪表和交往而烦恼。烦恼最常见的表现一是言语表示讨厌父母、老师或同学,二是满脸愁容,漫不经心。烦恼的频率和强度如果达到一定的程度,就容易导致焦虑。

嫉妒。青少年时期的嫉妒一般比较强烈,但往往掩饰得很好。嫉妒的对象一般是学习好的同学、在某一方面有突出才能的同学、家庭条件比较好的同学、在异性中受欢迎的同学等。嫉妒的方式一般是讽刺性的批评或讥笑、背后的毁谤等,但一般比较间接含蓄,尽力不想让人知道自己的嫉妒情绪。

羡慕。羡慕是渴望的一种,青少年不但希望得到别人东西,而且比较注重质量和品牌,如衣服、自行车、旅游、体育项目、学校和未来职业等。羡慕时往往以语言来表示,如抱怨自己的东西不好,夸耀别人的东西,假设或展望自己以后的情况等,有的青少年对于自己一时无法得到的东西用“酸葡萄心理”加以掩饰。

情爱。十几岁的青少年和父母的感情开始疏远,往往把情感集中在那些自己喜欢或让他感到安全、信任或被爱的同伴身上。这时他们喜欢的人不多,所以比较强烈,他们往往希望一直和最喜欢的人在一起,一起学习,一起娱乐,赠送礼物等。当离开一段时间时,通常用信或电话保持联系。这种情况下,异性同学在一起比较

容易发展成恋爱关系。这时父母和老师既不能横加干涉,也不能放任自流,而应该视具体情况加以引导。

愉快。青少年感到愉快的事情包括:学习比较顺利,成绩比较突出,同伴交往融洽,和同伴一起观看或进行喜欢的体育或娱乐项目,发泄烦恼和忧虑等。

好奇。由于环境的束缚和自身经验的增多,青少年的好奇心没有以前那么多。但新的、未知领域的事情开始进入他们的生活,主要是和性有关的问题、异性交往问题和知识上的求知欲。

焦虑。在影响学生学习的各种情绪中,焦虑具有特别重要的意义。所谓焦虑,是指由当前对未来活动的预想而引起的一种不安、忧虑、紧张、恐惧的情绪状态。通常在人的需要得不到满足,或受到威胁时,焦虑就会产生。例如,当学生面临重要考试时,他们认识到考试的成绩同他们的升级、毕业、升学乃至今后的就业密切相关,所以他们有考取好成绩的强烈需要,如果学生对这次考试感到把握不大,那么个人的需要就受到威胁,害怕不能考好的焦虑情绪就会产生。对学生来说,学习焦虑尤其是考试焦虑是普遍存在的,其原因有主观和客观两方面。引起学生焦虑的客观原因主要有社会舆论的压力、家长和教师逼迫学生学习、作业过多、考试频繁、完不成作业、考试分数低会挨骂受罚等;主观原因则与个人的学习水平、抱负水平、个性特点有关。

二、学生良好情绪的培养

学习不可能脱离学生的情绪体验而孤立进行。在学生的学习过程中,情绪的教育与对数学、阅读的指导同等重要。情绪教育不仅仅是以情绪来促进教育,更强调要教育情绪本身,其目的是提高学生的情绪智力,即所谓的情商。

青少年学生具有丰富而强烈的情感体验,他们敢爱敢恨,敢于表达自己的真情实感,朝气蓬勃。但是,青少年学生的情感又很不稳定,常从一个极端走向另一个极端,因而使得青少年情感的倾向性、深刻性、稳固性和效能性等品质需要进一步的提高和完善。如何培养学生的美好情感品质,是教师的一个很重要的任务。

情绪教育的内容主要包括以下几个方面。

(一)树立正确的人生观,确立远大志向

一个人的人生观影响和支配着他情绪情感的产生和发展。一个有着正确人生观、胸怀大志、要为崇高理想奋斗的人,为了实现伟大事业孜孜以求,会豁达大度,他们的情绪情感指向于与社会意义有关的大事上,不会计较日常琐事、细微得失、个人恩怨。相反,一个缺乏正确的人生观,没有理想、没有雄心壮志、只求个人利益的人,他必然目光短浅,胸襟狭隘,斤斤计较一时一事的得失,因而容易生气,心情难以保持平静。因此,加强学生的思想品质修养,鼓励他们树立远大的志向,有助

于学生良好情感的培养。

(二)组织多种活动,丰富人生阅历

个人的知识水平、社会经验与情感深刻性有着密切关系。一个人的认识水平和社会经验必须在实践活动中逐渐积累和提高,所以教师应组织和鼓励学生积极参加各种社会活动(如到工厂、学校、农村去参观学习、社会调查,听各种模范事迹的报告等)帮助学生客观、全面、深入地了解社会环境和社会需要,了解自己对社会的责任和义务,了解人对事的适宜态度等。学生通过参与社会活动,可以提高自己的分析能力和解决能力,对各种客观事物产生深刻的情绪情感体验。

(三)教给学生控制和调节情绪的方法和技术

稳定、积极的情绪和情感对学生的生活、学习和健康具有重要的意义,因此,教师应该教给学生情绪调节的方法和技术,使他们可以自觉地控制自己的情绪情感。情绪的调节主要有下面几种方法。

1. 了解自我

当某种情绪开始出现时就能觉察,这种自我觉知能力是情绪智力的核心。自我觉知能力高的人对自己的情绪具有清晰的认知,能有效地管理自己的情绪。对学生自我觉知方面的教育就是帮助他们提高了解自我的能力。具体包括:强化自我觉知,使学生能够辨识不同的情绪感受,明确这些感受代表的意义,并能清晰理解自我的思维、情绪感受、行动反应之间的相互关系;能清醒地认识到自己是在理智地作决策还是任凭冲动情绪主宰;能够预见不同选择方案的可能后果;能够认清自己的优势和缺陷,积极而现实地看待自我。

2. 管理自我

管理自我即调控自我的情绪,使之适时适地适度。这种能力建立在自我觉知的基础上。每种情绪、情感都有其作用与意义,调控的核心意思是保持平衡而不是压制情绪。管理自我的教育特别要注重:帮助学生学会找出情绪表现所掩藏的真实感受,比如某学生所表现出来的是愤怒,而实际上他感到的是受了伤害;帮助学生掌握消除焦虑,抑制愤怒,缓解悲哀的情绪技能,如转移注意力,参加具有较大运动量的体育活动,通过享受生活让自己振奋,设法取得一个小小的成功,换个角度看问题,助人等等都是行之有效的情绪技能;教育学生对自己的所作所为负责,对自己的选择与行为承担责任。情绪管理能力强的学生有较强的挫折承受力,较能抑制愤怒,较少与人争吵、打架,较少破坏课堂秩序,基本能用适当的方式表达愤怒,较少表现出进攻性自暴自弃的行为,较善于化解压力,较少孤独感和社交忧虑。

3. 自我鼓励

美国哈佛大学心理学家威廉·詹姆士研究发现,一个没有受到激励的人,仅能发挥其能力的20%~30%,而当他受到激励时,其能力可以发挥至80%~90%,想要取得成功,自我激励的能力必不可少。自我激励意味着一个人在遇到挫折时,能做到坚忍不拔,依然满腔热情,继续努力。善于自我激励的人能有效地集中注意力,具有较强的成就动机、热情与毅力,能经受住诱惑,抵制冲动,延缓满足,并能保持稳定的乐观态度。

4. 识别他人的情绪

识别他人的情绪是移情能力的体现。移情即“感人之所感”,并同时能“知人之所感”,也就是说,既能分享他人情绪,对他人的情绪感同身受,又能客观理解、分析他人情绪的能力。移情能力是在情绪的自我觉知基础上发展起来的。移情能力强的学生较能接受他人的观点,较能设身处地地为他人着想,较能敏锐地体察他人的情绪,能更认真地倾听他人诉说。要提高学生的移情能力,可以通过以下方面对学生教育:教给学生一些倾听与竞技技能技巧;帮助他们区分对方所说所做及自己对此的反应与判断,避免误解对方的真实意图;教给他们就事论事的处理原则。

5. 培养幽默感

幽默是一种极有助于个人适应人际关系的工具。幽默感不是天生的,而是后天学习培养的。幽默感首先与人生态度密切相关。人生态度消极的人,不可能有幽默感;幽默本身就包含着积极的人生态度。所以,教师要指导学生善于发现事物积极、光明的一面。另外,幽默感要掌握语言的巧妙应用,教师可以指导青少年通过学习有关幽默的书籍,努力在生活学习中有目的的应用有关技术,只要坚持训练,幽默感的形成就可以实现。

6. 恰当地表达不良情绪

当青少年产生痛苦、愤怒、烦恼的不良情绪时,教师要引导青少年发挥理智的作用,通过合适的途径来减轻和消除不良情绪的影响。通常可以让青少年掌握下面的一些方法:

(1)情感升华法。面对悲伤和痛苦的情绪,青少年可以努力将悲痛化为向上的动力,积极投身到有益的各种活动中去,以全部精力和心血换得显著的成就。比如歌德从失恋的悲痛、消沉中走出来,将全部的热情投入文学创作中,写出了举世闻名的优秀小说《少年维特的烦恼》,在获得了成功的同时,也减轻和消除了自己的由于失恋而产生的消沉情绪。

(2)自我暗示法。教师可以指导青少年,当他们被消极情绪所困扰时,可以通过语言的自我暗示来调节和松弛紧张的情绪。例如,可用言语暗示自己“不要紧

张”，“冷静，冷静”，“别人在这种情境中也会是这样的”，“我能行！”等，给予自己安慰和鼓励。只要在心静意专的情况下，进行这种自我暗示，对情绪的调节有明显作用。

(3)求助他人。对待消极情绪，有时需要别人的帮助，因为别人的疏导不仅可以使心灵得到慰藉，更重要的是可使头脑清醒，从中悟出解决问题的其他办法。俗话说：“当局者迷，旁观者清”，别人点拨几句，会使你茅塞顿开，拨云见日。所以，青少年有了烦恼和苦闷，向亲人朋友倾诉是非常有益的。必要时，还可以向心理咨询的专业人员寻求帮助。

(4)自我宣泄法。每个人都会产生喜怒哀惧的情绪体验，这是十分自然的，所以当某种情绪发生时，除了以上方法消减之外还可以让情绪宣泄出来，以减除内心的不快和紧张。例如愤怒时猛击沙袋，高兴时手舞足蹈，悲伤时放声哭泣，抑郁时跳迪斯科舞等。只要情绪表现的方式、时机、场合恰当，都是正常的情绪反应，有助于情绪的调节。

7. 处理人际关系

能够调控他人的情绪是把握人际关系技巧的核心，它要求其他两种情绪技能达到成熟：自我管理与移情。善于处理人际关系的学生一般分析了解人际关系的能力较强；能较好地解决冲突，协商解决分歧，有较好的人缘，比较开朗外向，能与同伴友好相处；有较多的同龄朋友；比较关心体贴人；比较喜欢社交和合群；能与他人同甘共苦，较好合作，乐于助人；能平等待人。在培养学生人际交往的能力时，教师一方面要进行认知指导，纠正学生的认知偏差，对有些学生的认知缺乏进行“补课”；另一方面，教给他们一些社交的技能、技巧，情绪的技巧，合作的艺术，谈判的技巧，使他们学会调停冲突以及必要的妥协。

教师在教育教学过程中，应该积极引导青少年掌握和应用各种情绪调节的方法和技术，帮助他们克服情绪不稳定的不足，并能使他们在适当的情绪情感体验中发挥自己的学习潜能，取得更好的学习效果。

专栏 8-3

青少年宽松情绪 50 法

由于过重的学习任务、接连不断的考试和激烈的竞争，加上可能的家庭经济拮据、父母离异或友谊、爱情的丧失，青少年往往会陷入情绪中难以自拔。俄罗斯心理治疗专家提醒说，年轻人一旦发现有失眠、记忆力衰退、易怒、注意力难以集中等症状，应该有意地自行疏导，否则工作和学习会受到负面影响，身心健康也会严重受损。专家向青少年推荐了“宽松情绪 50 法”。

如果学习或工作已使你力不从心，理应坚决地拒绝任何额外的加班加点；

拥有个知心朋友，性格可以与你相异；



犯错误后别过度内疚,要知道人人都可能犯错;
正视现实,因为回避问题只会加重心理负担;
不必事事、时时进行“触及灵魂”的自我责备,这其实是一种十分愚蠢的自我折磨;
有委屈不妨向知心人述说一番;
常提醒自己该放松放松了;
少说“必须”、“非得”、“一定”、“绝对”等硬性词;
生活中的一些琐事不妨顺其自然,而不必过于认真;
不要怠慢至爱的亲朋好友,有对不起他人时应及时道歉;
不要过度背上“感情债”,即学会“理智”地待人接物;
姑且把挫折或失败当做人生经历中不可避免的组成部分;
实施某一计划前,最好事先预想到可能会出现坏的结果,以免因“想得太好”而无思想准备;
在已经十分忙碌的情况下,不要再为分外事操心;
常看相册,重温温馨时光;
常欣赏喜剧,更应该学会说笑话;
每晚都应该洗个温水澡;
卧室里常摆放鲜花,哪怕摘些野花来也行;
欣赏最爱听的音乐;
去公园或花园走走;
回忆一下最感幸福的经历;
结伴郊游;
力戒烟酒,因为烟酒并不能像人想象的那样宽松情绪;
邀请性格开朗、幽默的伙伴一聚;
遐想 5 分钟;
培养一两种新嗜好;
学会做自我按摩;
参加一项感兴趣的体育运动;
交一两个异性朋友;
苦闷时向日记本倾诉;
理个发;
穿上喜欢的新衣;
必须吃早餐,而且必须吃饱吃好;
少去噪音大的场所;
家里养一种宠物,但不一定非得是猫或狗;
浴室、卧室里都可以洒点香水;
大度地接受他人的批评;
宽容他人的缺点;

常清理书桌,整洁的环境能保证你工作时心情舒畅;
 静思默想几分钟;
 看点动画片、童话故事;
 交几个“忘年交”,特别是与儿童;
 衣服颜色应多种多样;
 说话、用餐时有意减慢速度;
 品味美食,但忌高脂肪食品;
 克服嫉妒感;
 常做深呼吸;
 常拥抱亲人,并为他们献上一份让其惊喜的礼物;
 如果你有幸是个女孩,就化化妆。

小 结

情绪和情感是人对客观事物的态度体验及相应的行为反应。情绪具有强度、紧张度、快感度和复杂度等特征,称之为情绪维度。情绪和情感发生时,总伴随着某种外部表现,包括面部、体态、手势及言语的变化,统称为表情。

詹姆斯提出情绪是对身体变化的知觉。兰格认为情绪是内脏活动的结果。后人称他们的理论为情绪的外周理论,即詹姆斯—兰格情绪理论。

坎农认为情绪的中枢不在外周神经系统,而在神经系统的丘脑,并且强调大脑对丘脑抑制的解除,使植物性神经系统活跃起来,加强身体的生理反应,而产生情绪。

阿诺德的评定—兴奋学说认为情绪产生的基本过程是刺激情景—评估—情绪。同一刺激情景,由于对它的评价不同,而产生不同的情绪反应。

沙赫特提出的情绪三因素学说把情绪的产生归于三个因素的整合作用:刺激因素、生理因素和认知因素。

情绪调节是个体管理和改变自己与他人情绪的过程。情绪调节主要发生在生理、情绪体验、表情动作、认知和人际关系等方面,与人的身心健康有密切关系。

青少年学生的情感不稳定,常从一个极端走向另一个极端,因而使得青少年情感的倾向性、深刻性、稳固性和效能性等品质需要进一步的提高和完善。教师要重视培养学生良好情感品质。

思考题

1. 解释:情绪、激情、心境、应激、道德感、美感、理智感。
2. 如何区别情绪、情感这两个概念?
3. 情绪有哪些功能?
4. 情绪与情感有哪些种类?
5. 哪些情绪属于原始情绪?它们各具有什么特点?
6. 表情具有哪些功能或作用?
7. 詹姆斯—兰格理论对于情绪心理学的研究和发展有什么意义?
8. 坎农—巴德学说在情绪理论中有什么地位与作用?
9. 什么是沙赫特的情绪三因素理论?该理论的实质是什么?
10. 什么是情绪调节?
11. 青少年学生情绪的发展有何特点?如何培养学生良好的情绪?

实践链接

你或者你身边的同学、朋友是否有过与下面故事类似的不良情绪?学习了本章的内容后,你认为应该怎样对这种不良情绪进行调节?

1. 几个月前,我和男友分手了,我很痛苦。我们俩曾经都是老师。在他追求我一年多后,我选择了他,同时我也认为他是我这辈子最好的选择。他非常上进,凭着他的努力和我的鼓励,他终于考上了研究生,我们俩都十分高兴。但是,自从他读研究生后不久,他居然向我提出了分手,因为他另外交了一个女朋友。尽管我很爱他,但我也很要强,我忍住泪跟他分手了。我以为我很坚强,可以坚强地面对这一切,但是我发现我错了。这几个月来,我活得好累好累!同事和朋友都劝我别想太多了,但我就是死心眼,忘不了他。我的好朋友替我给他打过电话想挽回我们的感情,但他无动于衷。从分手后就一直觉得心情很烦,哪怕听到有点儿伤感的歌曲都会掉眼泪,还老是不由自主地看手机(怕他打电话给我没接到),自己也在克制着不要打电话给他。唉,我真的觉得自己都不正常了!

2. 今年七月我大学毕业后,由杭州辗转去到上海——这是个我一直向往的城市。

我出了上海火车站后,迷茫了。只身前来的后果是,分不清东南西北,拖着三大包行李的我不知何去何从。走出地铁站,看到东方明珠时,我想我一定会在这片

土地上找到我自己的梦。可是很快我就发现上海是个难以溶入的城市,她就像个高傲的女人,走在时尚的尖端,人人都羡慕她,但她同时也让人不敢靠近。在这里,我很少感受到大自然的气息,高高的楼层,清一色的深沉,让人觉得沉闷。过往的路人,行色匆忙,冷漠的表情,让我感觉到与他们之间有着一条无形的鸿沟。

参考文献

1. 黄希庭. 心理学导论[M]. 北京:人民教育出版社,1991.
2. 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.
3. 沈阳. 心理学[M]. 桂林:广西师范大学出版社,1995.
4. 姚本先. 心理学[M]. 北京:高等教育出版社,2005.
5. 李小平. 新编基础心理学[M]. 南京:南京师范大学出版社,2005.
6. 陈坪,张立云,强冬梅. 心理学[M]. 哈尔滨:黑龙江教育出版社,2006.

第九章 意志

本章要点:

- ① 意志的概念及其意义
- ② 意志过程的结构分析
- ③ 中学生的意志发展特点
- ④ 良好的意志品质及其培养

问题情境

古今中外,大凡有成就的人,坚强的意志是他们成功的重要因素之一。人类历史中的许多优秀人才都是经过艰苦奋斗,从智力普通的大多数人中脱颖而出的。提出“相对论”的科学家爱因斯坦小时候曾被人看成是“笨孩子”,并无智力出众的表现;我国著名的数学家华罗庚小时候还因算术不及格而留过级。事实证明,优良而健全的人格特征使先天条件并不优越的人成了杰出的科学家,而意志乃是人格的中枢。法国著名生物学家巴斯特也有一段至理名言:“立志、工作、成功是人类活动的三大要素。立志是事业的大门,事业是登堂入室的旅程,这个旅程的尽头就是成功在等待着。”这说明意志在人的成才和事业成就中具有极为重要的意义。

那么,什么是意志?意志过程的结构是怎样的?意志与人的认识、情感有何密切联系?中学生的意志发展如何?怎样培养中学生良好的意志品质?本章将一一讨论这些问题。

第一节 意志概述

一、意志的概念及其意义

意志是人们自觉地确立行动目的,并根据目的组织、调节自己的行为,克服困难,以实现目的的过程。它是人们对客观现实的积极性和能动性反映的集中表现。

人的意志往往是与行动的目的密切联系在一起的。无意识的本能行动、盲目

的冲动行为和某些习惯性动作都不含有或很少有意志的成分。而有意志成分的行动则是人们在认识客观现实并感到有某种需要的时候,主动地确立行动目的并依据它去自觉地组织自己的行动,制订方案,计划行动,选择行动,抑制与达到目的不相适应的意图或行动,加强与达到目的相适应的行动,或通过变革客观现实来满足自己的需要的行动。可见意志总是与人的有目的的、有组织的行动联系在一起的。人总是在不断追求一个个新的目标,改造着自己周围的环境,从而实现人生的意义。在这个过程中意志起着举足轻重的作用,坚强的意志还是人格健全的重要标志。

(一)意志对人的情感、行为有重要的影响作用

意志对人的情感、行为有重要的控制和调节作用,这是知转化为行的关键内部因素。从意志在人的心理结构中的地位看,认识对情感、行为的控制调节功能,都是通过意志来实现的。平时人们所说的“理智对情感的驾驭”,其实是由意志遵循理智的要求实现对情感的驾驭。认识过程本身并不具有直接控制情感的功能,控制是由意志来完成的。所谓“理智战胜情感”,是指意志的力量根据理智的认识克服了与理智相矛盾的情感。认识转化为行动,要经过动机斗争、确定行动目的、做出决策、执行决定的意志过程才能实现。可见,意志是知转化为行的关键内部因素,意志是自我控制力的主要表现。缺乏坚强意志的人,就难以支配调节自己的情感和行为。

(二)意志对学生的道德品质发展具有重要影响

意志的培养对学生良好品德的形成关系极大。德育过程是培养学生知(道德观念,即对是非、善恶的认识和评价)、情(道德情感,即对事物的爱憎、好恶态度)、意(道德意志,指为实现一定道德行为所做出的自觉顽强的努力)、行(道德行为,即在道德规范的调节下在行动上对他人、对社会做出的反应)的过程。这四个要素互相联系、互相渗透、互相作用,缺一不可,最终见之于行动。但意志在其中起着重要的作用。因为,仅仅有认识和情感体验,而没有坚强的意志品质,就很难由知达到行。所以意志是培养道德行为的首要因素。缺乏坚强的意志,就难以形成良好的品德。意志力的培养是道德修养、自我修养的一个重要方面。要做一个高尚的人,或者降低要求,做一个合格的中国公民,都必须用意志控制自己的行为。培养有意志的人,同时也就是培养有道德的人,意志培养与道德教育是同一过程的两个方面。

(三)意志对学生的立志成才和人生的事业成功都具有重要影响

意志铸造人才,使人成为生活的强者。学生要立志成才,在事业上有所成就,就应该意志坚强。人生道路总有坎坷,生活的大海总有波涛。有人说,奋斗——事



业的大门,勤奋——成才的秘诀,毅力——成功的途径。这些都是意志力的表现。意志是人的主观能动性的集中体现,能有效地促进人类进行各种实践活动,是人事业有所成就、工作取得成功的重要保证。美国心理学家推孟对千余名天才儿童进行了追踪研究。30年后,在800名男性被试者中,将其中成就最大的20%与没有什么成就的20%的人做比较,发现他们之间最明显的差别不在智力的高低,而在意志品质的不同。由此可知,凡成就大业者,无不对自己所从事的工作充满信心,并且具备不屈不挠的精神与坚忍的意志。相反,碌碌无为者所缺乏的正是这样的意志品质。

(四)意志在学生学习中的重要作用

意志品质作为个体心理特征的客观存在,必然与学生的学习活动有密切联系。对此,前人已有所认识。我国古代教育家孔子曾说:“南人有言曰:‘人而无恒,不可以做巫医。’善夫!不恒其德,或承之羞”,“三军可夺帅也,匹夫不可夺志也”。墨子也特别注重意志的锻炼,认为“志不强者智不达”。孟子也曾说过“有为者辟若掘井,掘井九仞而不及泉,犹为弃井也”。宋代哲学家王阳明也说:“志不立,天下无可成之事,虽百工技艺,未有不本于志者。……志不立,如无航之舟、无御之马,漂荡奔逸,终亦何所底乎?”。这些都说明,学习要有远大目标并持之以恒、坚持不懈。胸无大志、朝三暮四必然一事无成。在国外,研究意志品质对人的影响的比较有名的是20世纪初美国心理学家特尔曼和西尔斯对1000名超常儿童50年的追踪研究。他们发现,这些人的智力虽然高于一般人并且彼此相近,但有些人取得很大成就,有些人则碌碌无为。之所以如此,最关键的原因就在意志品质的差异。有成就的人对所从事的工作有忘我甚至牺牲精神,顽强地追求自己所认定的目标,迎难而上,不屈不挠;而那些无成就者大都意志薄弱,畏难而退,半途而废。

二、意志行动的显著特征

意志行动往往表现为有明确的预定目标,并以随意运动为基础,与克服困难相联系。

(一)明确的行动目的性

由于人具有根据自觉的目的去行动的能力,因而人能够根据预定目的调节自己的行动,发动符合于目的的行动,制止不符合目的的行动;人的意志不仅能够调节自己的外部动作,还可以调节人的心理状态。例如,一个人有了抓紧时间复习功课的决心,一方面会付诸行动,另一方面会努力抵制外界的诱惑和干扰,达到复习功课的目的。正是这种目的的激励和抑制作用,意志才发挥着对人的行动的支配和调节作用。明确的目的性是意志行动的显著特征之一。

（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两种。不随意动作是在无意中发生的不由自主的动作，例如，眼睛受到强光的刺激就情不自禁地闭上；手碰到火就不由自主地缩回来等。而随意动作则是受意识支配和调节的动作，它们是实现意志行动的基础。例如，学生学弹琴、练习写字等，就是由一系列随意动作组成的意志行动。人们如果掌握必要的随意动作，就可以根据目的去组织、支配和调节一系列的复杂的意志动作。随意动作水平越高，越容易实现意志行动。

（三）与克服困难相联系

在意志行动过程中，常常会遇到困难。无论克服哪种困难，都需要意志努力。困难可以分为内部困难和外部困难。内部困难主要是指人在行动中有相反的要求和愿望的干扰。例如，新教师在教育教学过程中遇到棘手的问题，常常产生畏难情绪。此时此刻，意志就表现为努力克服内心的障碍，督促自己去做应该做的工作。外部困难是指人在完成预定目标而采取行动时所遇到的客观环境中的障碍。例如，在教育教学过程中，教师会遇到家长的不合作，学生某些错误问题的反复，或者学生学习不努力等外部因素的干扰，此时此刻，教师为了完成自己的教育任务，就必须克服这些障碍才能顺利完成任务。内部困难要比外部困难更难以克服，因此，人们克服的内部困难越多，难度越大，表明他的意志水平越高，意志就越坚强。人们的意志水平主要表现在克服困难的程度上。

三、意志与认识、情感的关系

意志不是孤立的心理现象，它往往与认识和情感过程有着密切联系。

（一）意志与认识的关系

一方面，人的意志行动常常建立在对客观现实的认识基础上。在行动之前，人们为了确定行动的目的，选择正确的方法与步骤，通常会审时度势，分析现实的条件，回顾过去的经验，设想将来的结果，拟订种种方案，编制行动计划，所有这些都要经过认真细致的思考与分析才能实现。在行动过程中遇到困难时，还要深思熟虑，找出有效的方法去克服它，战胜它。另一方面，认识过程也离不开意志的作用。人在进行各种实践活动时，特别是进行系统的学习和独立地探索解决问题时，总会遇到一定的困难，要克服这些困难，就需要做出意志努力。因此，良好的意志品质如自觉、坚定、毅力、恒心、自制等，会促进一个人认识能力的发展，使意志行动得以实现；而不良的意志品质如盲从、独断等，则会阻碍一个人的认识能力的发展，使意志行动难以实现。

（二）意志与情感的关系

情感既可以成为意志行动的动力，也可以成为意志行动的阻力。当某种情感对人的活动起推动或支持作用时，这种积极的情感就会成为意志行动的动力。例如，教师对教育工作的热爱，对青少年学生的热爱，能推动他主动地克服困难，努力工作，提高自己的教育质量。而当某种情感对人的活动起消极的阻碍或削弱作用时，这种消极的情感会成为意志行动的阻力。例如，对所要达到的目标抱漠然的态度和畏难情绪及高度的焦虑等情绪状态，就会阻碍意志行动的落实，动摇以致削弱人的意志。从另一方面说，意志也使人的情感服从于人的理智的认识，正如俗话说“理智战胜情感”。有时，人们在日常生活中，也常常会发生对工作和学习不利的情感冲动，这时，就需要通过意志努力，冷静地分析自己的情感，克服与理智相矛盾的情感，并自觉地加以控制。正如我们常说的“不要感情用事”、“要化悲痛为力量”等等，这都是意志使人的情感服从于理智的事例。

第二节 意志行动过程的结构分析

意志是一个自觉行动的心理过程。复杂的意志行动过程一般包括做出决定阶段和执行决定阶段。做出决定是意志行动的开始阶段，是行动前在头脑中确立目标、考虑计划并影响行动的一种酝酿活动，它决定着意志行动的方向及意志行动的动因。执行决定是意志行动的完成阶段，它使头脑里的意图、愿望、计划和措施在行动中具体化，从而达到预定目的，它是意志行动的关键。在这两个复杂的阶段中包含着相互联系的多种心理成分。

一、采取决定阶段

这个阶段包括激起动机斗争、确定行动目的和选择达到目的的策略和方法等心理成分。

（一）激起与展开动机斗争

一个人的行动总是以一定的动机为开端，并指向一定的目的的。动机是激励人去行动的内部原因，目的是一个人期望在其行动中获得的结果。一个人在行动之前，必须先确定行动的目的。但行动目的确定，往往会经过多种矛盾冲突时引起的动机斗争。因为一个人在确定行动目的的过程中，可能会具有两个或多个对行动起作用的动机，但这些动机又不能同时得到满足，这时就会产生动机冲突，即动机斗争。

从形式上看，动机冲突可以分为下列几种：

(1)双趋冲突。当一个人以同样强度的两个动机去追求两个并存的目的,但又不能同时达到时产生的心理矛盾称为双趋冲突。“鱼和熊掌两者不可兼得”便属于此类。

(2)双避冲突。当一个人同时遇到具有威胁性而又都想回避的目标,却不能都避开时的心理矛盾称为双避冲突,例如成绩差的同学既怕学习又怕成绩不好受惩罚,希望逃避但又必须选择其中之一时所产生的心理冲突便属于双避冲突。

(3)趋避冲突。当一个人对同一目标同时产生两种动机:一方面好而趋之,另一方面厌而避之。这种对同一目标兼具好恶的矛盾心理状态称为趋避冲突。例如,一个学生既想提高自己的学习成绩,又觉得学习特别辛苦,不愿意学习,就会产生趋避冲突。

从内容上看,动机冲突还有原则性冲突和非原则性冲突之分。

凡是涉及个人愿望与社会道德标准相矛盾的动机冲突,均属于原则性动机冲突。例如,在集体生活中,是服从集体的需要还是只顾个人的利益,这类动机冲突涉及公与私之间的矛盾,是原则性动机冲突,它往往会引起激烈的内心斗争。凡是不与社会道德标准相矛盾,仅仅是个人爱好方面的动机冲突,属于非原则性动机冲突。例如,一个同学为了全力以赴考取研究生,不得不放弃了自己喜欢弹钢琴的爱好。

具有良好意志品质的人,往往能坚定不移地使自己的行动服从于社会道德标准,服从于集体和国家的需要。而对于非原则性动机,也能根据当时需要毅然决定取舍。

(二)确定行动目的

动机斗争解决后,行动的目的也就能确定下来。目的在意志行动中起着极其重要的作用,目的社会意义越大、越具体,则由目的引起的动力越大,越容易实现意志行动目标。

(三)选择达到目的的行动方法与策略

通常在确定行动目的之后,下一步就必须考虑达到这个目的的策略和方法。选择行动方法和策略是在目的确定之后由实现目的的愿望所推动的。它是一个人根据欲达目的的外部条件和内部规律,适当的设计自己行动的过程。在通常情况下,达到同一目的的方法可能不止一种,必须根据一致行动的要求和主客观的条件进行选择。在方法与策略的选择时,一般要满足两个要求:第一,为实现预定目的的行为设计是合理的;第二,选择行动的方式方法符合客观事物的规律和社会准则及要求。只有把这两者有机地结合起来,才能使预定目的得以顺利实现。

(四) 克服困难做出决定

确定了行动的目的,又制订了行动的计划,选择了正确的途径和方法之后,接下来就是做出决定,即按照一定的标准从若干个方案中选择一个最佳的或最满意的方案。当然,做出决定后也会有反复,如果做出的决定是经过深思熟虑,有充分根据的,反复就可能不发生,或少发生。如果没有经过深思熟虑随意做出决定,或是自己一时冲动而做出的决定,就很容易推翻。这往往是一个人意志薄弱的表现。

二、执行决定阶段

通过深思熟虑做出有根据的决定,这是意志活动的一个良好开端。但是要实现行动计划,达到最终的目的,还需要付出艰苦的努力去付诸实施,这是意志活动的中心环节,是意志行动得以实现的关键。否则,虽然目的明确、计划完善,却不去实施,这只能是意志薄弱的表现。

在实践中,做出决定后,执行决定有两种情况:一是为了达到近期的目的,决定立即执行;另一种是长远的目的,决定不立即执行,只是心理上的定向,要为今后实现这个远大目标而作长期的准备工作。通常需要付出巨大的意志努力,才能最终实现这个远大的目标。

在执行决定的过程中,已经确立起来的决心和信心也可能发生动摇。通常有以下几种情况:第一,执行决定时遇到困难,要付出较大的努力,这与自己的兴趣爱好或懒惰保守矛盾,从而使决心动摇;第二,在做出决定时仅选择了一种目的,其他目的虽然受到暂时的压抑,但仍然很有吸引力,在执行决定的过程中,暂时受到压抑的期望又重新抬头,产生新的心理冲突,使行动难以付诸实践;第三,在执行决定过程中,产生了新的期望、意图或方法,可能会与预定的目标计划发生矛盾;第四,有时在做出决定时没有充分考虑到各种主客观条件,或没有预见到事物的发展变化,在执行过程中遇到难以应付的新情况和新问题,从而动摇了自己的信心。以上几种情况表明人在执行决定的过程中会受到来自外部和自己内部的种种干扰和阻碍。只有意志坚强的人才能面对各种干扰和阻碍毫不动摇,想方设法,不屈不挠的朝着最终目标前进,到达成功的彼岸。

第三节 中学生的意志发展及良好意志品质的培养

一、意志品质的基本特征

意志品质是指构成人的意志的某些比较稳定的特质,个体间存在较大的差异。

意志品质是衡量一个人意志是否坚强的重要依据,主要包括自觉性、坚持性、果断性和自制性。

(一) 自觉性

自觉性是指能否深刻地认识到行动目的的正确性和重要性,并主动的支配自己的行动使之符合该目的的意志品质。有高度自觉性的人能够按照自然及社会的发展规律提出自己的行动目的,经常主动地使自己的行动服从于该目的,既不会鲁莽行动也不会盲从。

与自觉性相反的意志品质是盲从和独断。盲从就是盲目的受他人的暗示或影响。高度盲从的人没有主见,不清楚自己行为的意义,因而极易受他人的影响怂恿,极易轻信他人,使行动难以落实或半途而废。而独断就是盲目地拒绝他人的建议或劝告,不论正确合理与否,一概顽固的拒绝,对于自己的决定总是深信不疑、坚定不移、一意孤行而不顾主客观条件的变化。盲从和独断表面上不同,实质上都是缺乏意志自觉性的表现。

(二) 坚持性

坚持性是指完成艰巨任务时坚持不懈地克服困难的意志品质。具有高度坚持性的人,有顽强的毅力,充满信心的为正确的目标而奋斗,他不怕困难、不怕挫折,善于总结经验教训,既不为无效的愿望所驱使,也不被预想的方法所束缚,为了达到目的,他坚毅有恒、百折不回。

与坚持性相反的意志品质是动摇性和刚愎、执拗。动摇性是指遇到困难便怀疑预定目标,不加分析地放弃对预定目的的追求。具有这种品质的人不善于迫使自己去达到预定目的,偶遇挫折便望而止步,做事容易见异思迁、虎头蛇尾。刚愎执拗是对自己的行为不做理智的评价,总是独行其是。这种人不能客观地认识形势,尽管事实证明他的行为是错误的,但仍然一意孤行,自以为是。动摇性和刚愎执拗表面上不同,实质上都是对待困难的错误态度,是消极的意志品质。

(三) 果断性

果断性是一种善于迅速地根据变化了的情况辨明是非,坚决地采取决定和执行决定的意志品质。果断不同于轻率,它是以周密考虑和勇气为前提的。具有果断性的人对自己的行动目的、行动方法和可能后果,都有深刻的认识和清醒的估计,所以当事态发展到最紧急的关头时,就能当机立断、迅速行动,毫不动摇,毫不退缩。

与果断性相反的意志品质是优柔寡断。优柔寡断者的显著特征是无休止的动机冲突,在采取决定时,迟疑不决,三心二意;到了紧要关头,只好不假思索,仓促决定;做出决定后又后悔,甚至开始行动后,还怀疑自己的决定是否正确。优柔寡断

实质上是缺乏勇气、缺乏主见、缺乏自信、意志薄弱的表现。

(四) 自制性

自制性也即自制力,是一种善于控制自我的意志品质。在意志行动中,欲望的诱惑、消极的情绪,如厌倦、懒惰、恐惧、暴怒等都会干扰人做出决定和执行决定。有自制力的人,能够驾驭自我,克服自己的欲望和情绪的干扰,迫使自己执行具有充分根据的决定,或者奋力进取,或者坚决制止某些行动。有高度自制力的人,为了崇高的目的,不仅能够忍受各种痛苦和灾难,而且在必要的时候还能视死如归。自制力是意志坚强的集中表现。易冲动、意气用事、不能律己、知过不改等,都是缺乏自制力的不同表现。

与自制力相反的意志品质是任性和怯懦。任性是指对自己的行动不加约束,任由兴趣所致。在与人相处中应严于律己,宽以待人,而任性的人不善“严于律己”,这是意志薄弱的表现。怯懦则是指在行动中畏缩不前,惊慌失措,也是意志薄弱的表现。

如果一个人的某些意志品质是相对稳定的,这些意志品质就反映了他的意志力的发展水平。每一个人的意志品质的发展是不同的:有些人的某些意志品质(如自觉性、自制力)良好,表明他这方面的意志发展水平高些,而有些人的某些意志品质(如坚定性、果断性等)不良,则表明他的意志发展水平低。

二、中学生意志品质发展的主要特点

意志品质的发展,既有个体差异,也有年龄特征。一般来说,中学生的意志发展尤其是意志品质的发展具有以下显著特征:

(一) 自觉性有所增强,但也具有较大的易受暗示性

意志的自觉性从小学三四年级开始有所发展,表现为学生一般都能够自觉遵守纪律,能够自己独立学习和参加集体活动,但容易受暗示,尤其是易受成人和老师的暗示。到了初中阶段,中学生的自觉性有了较大的发展,但仍然带有很大的受暗示性,其行为易受老师(尤其是班主任)、家长、同学伙伴及校风班风的影响。例如,中学生对“明星”、“偶像”的盲目追逐,也是同学相互鼓动的结果。初中三年级以后,这种受暗示性逐步减少,意志的自觉性不断发展。但到了高中阶段,学生意志的自觉性品质,容易与独断性并存,甚至会滑向极端的独断性,突出地表现为中学生的争强好胜,喜欢在争论中坚持错误意见,不能自制。

(二) 坚持性比较稳定,但具有明显的个体差异

研究表明,小学三年级学生的坚持性已经逐渐成为比较稳定的意志品质了,因此,在中学阶段的中学生之间明显地表现出意志坚持性品质的个体差异。而且中学生意志坚持性的差异,既决定于在行动中所执行的任务要求是否合理,也决定于

执行任务的难度,更决定于执行任务过程中的时间因素。观察表明,执行相同性质的任务所坚持的时间,往往与年龄有关,一般来说,年龄越大,年级越高,所坚持的时间越长,表明意志的坚持性越好。

(三)果断性水平不高,优柔寡断性常现

意志的果断性品质在小学四年级开始有所发展,但在整个小学阶段和初中阶段,果断性的发展水平都不高,表现在需要他们做出决定的时候常求助于父母和老师,在必要时不能排除一切不必要的疑虑或踌躇,做出决断的能力还是偏低的。同时轻率和优柔寡断在初中生的意志行动中都有所表现,而且轻率比优柔寡断更为突出。轻率从事,不仅仅是初中生学习与交往的障碍,而且常常会导致中学生的品德不良。

高中阶段由于认识能力得到发展并趋于成熟,生活经验不断丰富,同时又面临着未来生活道路的选择,他们才逐渐能够按照一定的观点、原则,经过深思熟虑去选择并处理一些充满矛盾的问题,果断性意志品质才真正形成发展起来。

(四)自制力逐渐发展,并随着情感稳定发展逐步趋于成熟

小学三年级,学生的自制力就有显著的进步和发展,但在整个小学阶段,学生的自制力还是初步形成的,往往由于容易兴奋而带有一定程度的冲动性。中学生的自制力发展有一个过程,初中生自制力仍然较差,行为举止较难控制,高中生自制力有所增强,自我控制与自我调节行为的能力有较大的进步并有所稳定,这个发展过程与高中生的情感稳定性发展是相一致的。

三、中学生意志品质的培养

要培养中学生良好的意志品质,应该注意以下问题:

(一)加强中学生的科学世界观、人生观的教育,增强其责任感

世界观是人的认识活动的定向工具和行为的最高调节器,用共产主义思想武装青少年学生的头脑是培养青少年良好意志品质的基础。只有树立了科学的世界观,才能使学生正确地制定行动目的,并对一切个人的、集体的思想和行为做出实事求是的评价,明辨是非善恶和荣辱;只有引导树立了科学的世界观、人生观,才能使学生具有高度的责任感,明确生活的目的和追求崇高的理想。

(二)引导学生在实践活动中自觉地与困难作斗争,增强其克服困难的毅力

坚强的意志是在克服困难的实践活动中发展起来的。教师除了要通过教育教学活动强调意志锻炼的社会意义、讲述意志锻炼的方法外,还应当有针对性地组织学生参加能够磨炼意志的各种实践活动。具体做法如下:

(1)向学生提出的活动任务要有一定的难度,同时又是他力所能及的,这样才能使学生乐意参加,以达到锻炼学生意志的坚定性和自觉性的目的。



(2)根据学生意志品质的差异,采取不同的锻炼措施。例如,对于那些容易盲从、草率行事的学生,教师应当多启发他们的自觉性,培养他们对社会主义集体的义务感和责任感;对于怯懦的学生,应当多鼓励他们克服困难,并加强学生克服困难的方法和技术的指导;对于依赖性很强的学生,则应多鼓励他们独立完成任务,不能越俎代庖;对于自制力差的学生,则要让他们学会调节和控制情感的本领,让学生逐步学会预料到挫折和失败带来的后果,是他们有足够的忍受挫折和失败的思想准备,从而减弱不良的应激反应,克制冒险和蛮干的行为。

(三)充分发挥班集体和榜样的教育作用

在良好的班集体中,同学们之间存在的强烈的集体荣誉感、对集体的义务感和责任感等良好的班风和传统有助于学生自制、刚毅、勇敢等良好意志品质的形成。在具有良好班风和正确舆论的集体里,同学们会严守纪律、严于律己、团结互助,这本身就是最好的意志锻炼。教师应该努力建设良好的班集体,搭建一个有助于学生意志锻炼的平台,促进学生良好意志品质的发展。

在培养学生良好的意志品质的过程中,榜样的作用始终占有重要的地位。教师除了用著名的科学家、革命先烈、劳动模范及文艺作品中的优秀人物来熏陶学生的情志外,还要善于从学生周围的生活中,从学生熟悉的活动中,特别是从他们的同龄人中选取典型,为他们树立有坚强意志的榜样典范。充分利用这些榜样的可亲可敬、真实可信,使学生感到亲切并乐于接受和学习,增强意志教育的实效性。教师自身更是学生的学习榜样。

(四)启发学生加强意志的自我锻炼,增强学生的自制力

无论是集体的影响、还是榜样的示范,都需要通过学生积极的自我锻炼才能发挥作用。中学生的自我意识已形成,他们已逐步地学会了认识自我、评价自我,对自己的意志品质有了正确的认识和评价,这就为学生意志的自我锻炼提供了前提条件。例如,许多中学生在进行意志的自我锻炼的过程中,常常采用以下方法锻炼他们的自觉性和坚持性等意志品质。第一,经常用名言、格言、榜样来对照自己、检查自己和督促自己。第二,经常和自己的同伴比较,找出差距,奋力追赶,积极上进。第三,坚持制订学习计划,使自己的学习和生活有条不紊。第四,严格执行计划,无论遇到什么情况都要求自己善始善终等等。总而言之,教师应当注意教育学生加强意志的自我锻炼,使他们养成自我检查、自我监督、自我激励的良好习惯,使自己的意志水平不断提高

(五)引导学生正确地对待挫折

在生活和学习中遇到挫折是难免的,如参加体育竞赛未能实现预期的目标、考试未能获得期望的好成绩等。这些挫折会使学生的心理和行为发生各种变化,引

起学生的焦虑情绪和自卑心理,使学生对学习和生活失去兴趣和自信,有强烈的失败感和思想负担。教师应帮助学生正确对待挫折,通常可以这么做:第一,帮助学生正确分析产生挫折的原因,寻找能够避免挫折的办法;第二,敢于面对挫折,激励学生充满信心地战胜挫折;第三,通过有针对性的实践训练学生的挫折耐受力。

小 结

本章着重介绍了意志的概念、意志行动的主要特征,分析了意志行动的过程及中学生意志发展的主要特点,探讨了中学生意志品质的培养等问题。通过学习,同学们应该学会分析自己的意志品质的差异及存在的不足,积极进行意志锻炼,努力提高自己的意志水平。

思考题

1. 简述意志及其在学习生活中的重要作用。
2. 正确认识意志与情感的关系。
3. 结合实际分析意志过程的结构。
4. 中学生的意志发展有何特点? 如何培养中学生良好的意志品质?

实践链接

仔细阅读下列两个案例,结合意志原理谈谈你的感受。

1. 五月的洛杉矶,天空湛蓝。年轻的护士凯蒂与登山爱好者汇集在特鲁莱德镇,她和加州来的里克编在一组。下午2:30,凯蒂在山崖凹陷处享受和煦的阳光,这时山顶风速已达每小时80千米。一块巨大的岩石骤然降落,砸在凯蒂的腿上,血流如注。半条腿不见了! 她发现左小腿躺在身旁,仅剩二十几毫米宽的皮肤和肌肉与膝部相连。她意识到自己可能会因腿动脉破裂出血而致死。“直面恐惧,理清思路,付诸行动”,她坚毅地把半条几乎被砸断的腿放直,但一点儿感觉也没有。同伴里克迅速下滑到她身旁,顿时吓得脸色煞白。“我去喊人。”“来不及了,”凯蒂镇静地说,“把我弄出去!”里克抱起了她,凯蒂觉察到他的惊恐,便详细告诉他,一旦自己休克或昏死过去,他该采取什么措施……

公路上一辆卡车把他们带往附近的诊所。在20分钟颠簸的路程中,凯蒂用双手紧紧地把手固定,心想:“最危急的关头已经闯过,我一定要坚持下去。”小镇诊



所的护士面对惨况吓得不知所措,是凯蒂在下达命令:“我是急救护士,听着,用16号针头扎入我的前臂,马上输入乳酸盐林格注射液,每分钟测一次血压。”诊所大夫为她的精神所折服。余下的几个月里,她经历了十几次手术,右腿上一根静脉被抽出,移入左腿代替动脉供血。她咬紧牙关挺过来了。坚毅,使她起死回生。凯蒂面临这样不幸的境遇,表现出了坚毅的人格力量。遇险不惧,遇危不屈,遇挫不折,反映出人类的坚强意志,充分体现了健康人格的完整性和完美性。实际上,事业上成功的历程也是人格渐入完美的过程。坚强的意志无疑是事业大厦的一块奠基石。居里夫人曾说过:“我从来不曾有过幸运,将来也永远不指望幸运……我激励自己,我用尽了所有的力量应付一切……我的毅力终于占了上风。我的最高原则是:不论对任何困难,都决不屈服!”由此可见,坚强的意志是一种超越,一种突破,是对生命的创造,是向外界的挑战,也是人格健康的标志。莎士比亚说:“我们的身体就像一座园圃,我们的意志是这园圃里的园丁。不论我们插荨麻,种莴苣,栽下牛膝草,拔起百里香,或者单独培植一种草木,或者把全园种得万卉纷披,让它荒废也好,把它辛勤耕垦也好,那权力都在于我们的意志。”

2. 孙亚庭(1980)对超常儿童的研究表明,他们早期才能的发展是与他们认真刻苦、自制力强、有坚持性等良好品质分不开的。米俊魁(1993)的研究表明,意志品质与学业成绩有较高的相关。对于一名学生来说,只要他具有优良的意志品质,其学习成绩就有53.7%的可能性属于优等,而如果他的意志品质发展不良,其学业成绩则只有17%的可能性属于优等。而且,就学生总体而言,其学业成绩的差异也有58.7%是由其意志品质的不同而造成的。由此可见,意志品质对学生的学业成绩起着举足轻重的作用。同时,此项研究也表明:4种意志品质虽然对学生的学业成绩都有影响,但作用并不等同。其中,自觉性品质的作用最大,坚持性品质次之,独立性第三,自制性第四。这说明,以一个学生而言,能够清楚地意识到自己的学习目的并且支配自己的行动以符合这一目的是有首要意义的;而能够坚持不懈地克服学习过程中的各种困难、独立主动地进行学习以及克服自己的不良情绪使学习按计划进行都有一定的意义。

参考文献

1. 郑雪. 心理学(第二版)[M]. 北京:高等教育出版社,2006.
2. 叶奕乾,何存道,梁宁建. 普通心理学(修订二版)[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004.
3. 章志光. 心理学(第三版)[M]. 北京:人民教育出版社,2002.

第十章 需要与动机

本章要点:

- ① 需要的概念与种类
- ② 需要理论
- ③ 动机的概念
- ④ 动机理论
- ⑤ 兴趣

问题情境:假如你是强强的老师,你会怎么做?

强强是一所初中二年级的学生。他10月份才报到,但12月份还没结束就退学了。第二年的2月份,他又再次来到学校注册。但他只是偶尔来上课,通常一周只有两三天到学校,老师对他感到十分头疼。尽管强强很聪明,许多科目的成绩都优于一般学生,但由于他经常旷课和不按时完成作业,老师对他的评价一直不高。强强最感兴趣的是上网玩游戏、听流行歌、看MBA和快乐女生。事实上,他对绝大多数的网络游戏名称、流行歌曲及歌手、MBA明星和“快女”的名字,都记得非常清楚,老师对他记忆名字的天赋印象也颇深。他的兴趣与大多数学生不同,他的穿着打扮极富个性,他的处事风格也与众不同,因此,他很少能交到朋友,大部分时间都是一个人独处。老师本来想与强强的父母进行沟通,交流一下教育强强的方法,但强强目前住在叔叔家里。据他叔叔反映,强强很少在家里过夜,他很难影响到强强的行为。老师知道他有能力取得更好的成绩,但是却对他经常无故旷课和独来独往的行为风格感到束手无策。

强强为什么会有这样的行为表现?假如你是强强的老师,你会怎么做?

第一节 需要

需要是有机体内部的一种不平衡状态,它反映某种客观的要求和必要性,并成为

有机体活动的源泉。人有了某种需要,才为自己提出活动目的,考虑行为方法,去获得所需要的东西,以得到生活上的满足。可见,需要是有机体行为的内在动力因素,是组成动机结构的重要部分。

一、需要的含义

需要是什么呢?对此不同的心理学家有不同的看法。目前比较认同的观点是:需要是有机体感到某种缺乏而力求获得满足的心理倾向,它是有机体自身和外部生活条件的要求在头脑中的反映。^①

需要的产生是有机体内部生理上或心理上的某种缺乏或不平衡状态。例如,血液中血糖成分的下降会产生饥饿求食的需要;水分的缺乏会产生口渴想喝水的需要;生命财产得不到保障会产生安全的需要;孤独会产生交往的需要等。一旦机体内部的某种缺乏或不平衡状态消除了,需要也就得到了满足。这时,有机体内部又会产生新的某种缺乏或不平衡状态,产生新的需要。

当人需要某种东西时,便把缺少的东西视为必需的东西。人既是生物有机体,又是社会成员。为了个体和社会的生存与发展,人对于外部环境必定有一定的需求。例如,食物、衣服、婚配、育幼等是维持个体生存和延续种族发展所必需的;从事劳动,在劳动中结成不同的社会关系,人们之间的交往活动是维持人类社会生存和发展所必需的。这种客观的必要性反映在人的头脑中并引起内部的某种缺乏或不平衡状态时就会产生某种需要。需要表现出有机体的生存和发展对于客观条件的依赖性。它总是指向于能满足该需要的对象或条件,并从中获得满足。没有对象的需要,不指向任何事物的需要是不存在的。

需要是有机体活动的积极性源泉,是人进行活动的基本动力。人的各种活动,从饮食、学习、劳动到创造发明,都是在需要推动下进行的。需要激发人去行动,使人朝着一定的方向,追求一定的对象,以求得自身的满足。需要越强烈、越迫切,由它所引起的活动动机就越强烈。同时,人的需要也是在活动中不断产生和发展的。当人通过活动使原有的需要得到满足后,人和周围现实的关系就发生了变化,又会产生新的需要。这样,需要推动着人去从事某种活动,在活动中需要不断地得到满足又不断地产生新的需要,从而使人的活动不断地向前发展。需要是个性积极性的源泉,它常以意向、愿望、动机、抱负、兴趣、信念、价值观等形式表现出来。

虽然动物和人类有一些共同的需要,但人类的需要和动物的需要是有本质区别的。人类需要的对象和满足需要的方式,受具体的社会历史条件的制约,具有社

^① 全国十二所重点师范大学联合编写. 心理学基础[M], 北京:教育科学出版社, 2002:55.

会性；人具有意识能动性，能调节和控制自己的需要。

二、需要的种类

人的需要是多种多样的。可以按照不同的标准对它们进行分类，如划分为生物性(生理)需要和社会性需要，或原发性需要和继发性(习得性)需要，或外部需要和内部需要，或物质需要和心理需要等。其实，人的需要是一个多维度多层次的结构系统。因此，当我们从某个维度来考察需要时，应注意人的各种需要都不是彼此孤立的，而是互相联系的。例如，进食需要，就其本性来说(新生儿时)是属于原发性的、生物性的需要，但后来经学习和社会因素的影响，成人的进食需要就含有社会性的成分。心理需要是相对物质需要而言的，但满足心理需要也要有一定的物质条件。例如，为了满足知识的需要，就要有书籍、工具等。人的物质需要也往往要满足一定的心理需要和具有一定的社会意义。例如，在满足穿衣需要的同时，也包含着对美及社会意义方面的要求。满足社会需要的同时，也包含着一定的物质需要和心理需要。因此，对需要的各种分类仅具有相对的意义。在此仅从需要起源的角度对生理性需要和社会性需要加以阐释。

(一)生物性需要

生物性需要是指保存和维持有机体生命和延续种族的一些需要，如对饮食、运动、休息、睡眠、觉醒、排泄、避痛、配偶、后嗣等的需要。动物也有这类需要。

1. 进食需要

在进食调节中扮演重要角色的是下丘脑。下丘脑的外侧核和腹内侧核负责调节有机体的摄食反应，被认为是饥饿、进食的生理机制。现已证实，引起饥饿的实际刺激来自胃肠的感受冲动(如空胃运动)和血糖水平的降低。日常生活中，我们可能都有过这样的经历：如果错过了平时进食的时间，就会感到饥饿，饥饿达到一定程度就会产生进食需要。

2. 饮水需要

调节饮水行为的中枢在下丘脑。饮水是每天的生活必需。体内缺少水分，如果不及时补充，就会引起体液量减少，细胞外液的渗透压升高，这样，细胞内液的水分也会向外渗出而减少。由此产生的缺水信息通过两条路径到达控制饮水的中枢——该中枢的某些细胞直接感受和通过外周感受器(口腔及喉头)将信息传至中枢，并通过两种途径进行调节——增加饮水量和减少排尿量。

3. 睡眠和觉醒的需要

睡眠和觉醒是生命活动所必需的两个相互转化的生理过程，也是人类最基本的生理需要。睡眠是中枢神经系统的一个主动过程。人只有在觉醒状态下才能与周围环境进行复杂的感觉运动联系，感受外界的各种刺激，并主动地寻求刺激，探

索外界环境,操弄周围事物;人只有通过睡眠才能恢复精力和体力,使人保持良好的活动状态。当睡眠需要发生时个体就产生瞌睡,迫使个体由活动趋向于休止。如果强行剥夺睡眠数天,就会严重影响人的健康,甚至导致疾病。

4. 性需要

性需要与性激素具有直接关系。性激素的作用表现为两个方面。一是激发性行为。在性成熟期,雄性个体的睾丸和雌性个体的卵巢都会分泌性激素,分别称为雄激素和雌激素。性激素的分泌刺激个体产生性需要和性行为。二是促进男性和女性第二性征(男性表现为胡须、突出的喉头、高大的体格和低沉的声音等,女性表现为发达的乳房、宽大的骨盆、丰富的皮下脂肪和高调的声音等)和附性器官(雄性的附睾、输精管、前列腺、精囊等,雌性的输卵管、子宫、阴道等)的发育。

(二)社会性需要

社会性需要是指与人的社会生活相联系的一些需要,如对劳动、交往、成就、奉献的需要等。社会的需要表现为这样或那样的社会要求,当个人认识到这些社会要求的必要性时,社会的需要就可能转化为个人的社会性需要。社会性需要是后天习得的,源于人类的社会生活,属于人类社会历史的范畴并随着社会生活条件的不同而有所不同。社会性需要也是个人生活所必需的,如果这类需要得不到满足,就会使个人产生焦虑、痛苦等情绪。社会性需要的种类很多,如成就需要、交往需要和权力需要等。

1. 成就需要

成就需要是指个人对于自己认为重要的或有价值的事,力求达成的欲望。所谓成就是相对的,是个人完成一件工作后与他人或自己的既定标准相比较所得出的结果。成就需要包含的内容很多,如对于地位、名誉、声望等的需要,对于实力、绩效、优势等的需要。成就需要的研究始于20世纪30年代。默里等(Murray et al., 1938)认为,人格的中心是由一系列需要构成的,其中之一就是成就需要,即人们都有追求较高的目标,完成较为困难的任务,参与竞争而超过别人的动力。默里提出的这一概念为麦克莱兰(D. C. McClelland)、阿特金森(J. W. Atkinson)等人所发展,成就需要的研究也迅猛地发展起来。研究表明,人们的成就需要不仅内容不同,而且其强度也因人而异,有些人的成就需要强烈,有些人的成就需要很弱。成就需要是后天学习的结果,下列条件将会激发人们的成就需要:①能让个人独立负起责任来解决问题的那种环境气氛;②能制订出中等成就目标并接受“可预测风险”的倾向;③有关他们工作进展情况的详细而具体的及时反馈。

根据阿特金森的研究,成就需要其实包含着两种彼此抵消的心理作用,即希望成功和恐惧失败。因此,一个人的成就需要越高,希望成功的需要就越强于恐惧失

败的需要,并且为了获得成功后的快乐,他倾向于选择较困难的工作;反之,一个人的成就需要越低,对失败的恐惧就越大于对成功的期望,因此为了避免失败的痛苦,只能选择较容易的工作。

实际情况可能更为复杂。心理学家根据麦克莱兰的实验研究结果,认为单凭个人所选择的工作的难度,并不足以推断其成就动机的高低,还必须考虑其目标取向。从追求成功的角度看,个体主要设定两种追求目标,即学习目标和表现目标(Dweck,1986)。个人平常所设定的学习目标事实上包含两个层面:追求工作成功和追求自我成长。个人凭借该目标追求从工作经验中学习知识与能力。这种人在面临成败未卜的工作情境时倾向于选择较难的工作。在困难的工作中获得成功,会产生成就感;即使失败,仍然学有所获。正可谓“失败乃成功之母”。个人惯于设定表现目标,其实所真正追求的并不是工作成功,而是力图凭借工作表现博取别人的好评。这种人在面临成败未卜的工作情境时倾向于选择极端难度的工作:最容易的或最困难的。这是因为最容易的工作可以确保成功,容易得到别人的赞许;最困难的工作成功率极低,如果成功便成为广受关注的英雄,即使失败也会博得别人的谅解和同情。

2. 交往需要

人自出世之后便成为各种社会团体中的一分子。从婴幼儿时期起,人就想与他人亲近、与他人来往,希望得到别人的赞许、关心、友谊、爱护、接受、支持和合作。交往需要就是个人想与他人交流思想感情、沟通信息的需要。交友、家人团聚、参加各种社会团体的活动等都可以使个人的交往需要获得满足。与他人绝对隔离也就剥夺了一个人的交往需要。对绝对孤立状态下的人(如一些宗教团体成员、遇难船上的人、隔离实验的志愿参加者)的个案研究表明,长时间的孤独隔离会产生突然的恐惧感和类似忧虑症发作的情感,并且隔离时间越长,产生的恐惧和忧虑就越强烈。

沙赫特(Schachter,1959)的一项研究证明了人们的交往需要。实验过程如下:他请人到一间没有窗户但有空调的房间去住,每小时付给15美元的酬金。房内除了一桌、一椅、一床、一灯,别无他物。三餐由人送至门底下的小洞口,住在里面的人伸手就可拿进食物。他把5个自愿应征参加实验的被试分别关进五间与外界隔绝的小房。1个被试仅呆了25分钟就要求出来,放弃了实验。有3个被试待了2天。1个被试待了8天,其感受是:再待1分钟就会发疯。该研究说明,脱离人群的人是无法生存的,同时人们对孤独、隔离的容忍力存在相当大的个体差异。沙赫特同期的另一个实验还揭示了交往需要的某种理由:在高焦虑的情境下,个体将会增强与他人亲近的心理需要。



实际上,即使人们能够自立生存时,也仍然会力图与他人保持亲密关系,这有多方面的原因:①我们生活在一个大的社会网络中,能否与他人合作共处,决定了我们事业的成败,这是为社会文化价值所鼓励的东西;②在社会生活中,我们与他人的关系不仅局限于合作共事的关系,还有一些情感因素使我们喜欢与他人在一起;③人们总希望自己能成为某一社会群体中的一员,被其他成员所认可。因此,交往需要的满足一方面可以使人格得到健康发展,另一方面交往还可以使团体成员之间、团体与团体之间加深理解,相互信任,有助于创造一个文明、和谐的社会生活环境。

3. 权力需要

权力需要即个体要在某些方面取得一定的支配地位的需要。它也是一种常见的社会性需要。大多数人都有权力需要,只是程度不同,表现方式不同而已。从狭义上讲,它表现为政治上或组织上的权力欲望;而在广义上,则从上级对下级、长辈对晚辈、专业人员对非专业人员、教师对学生等方面的人际关系中体现出来。还有一种是道义上认可的权力,如残疾者需要带路、老人和孩子需要保护等,这些在日常生活方面都是普遍存在着的。权力需要的研究始于麦克莱兰。他在自己的研究中发现了一个奇怪的现象,那些工作成就需要高的人似乎对人事问题毫无兴趣。换言之,成就需要强的人支配欲反而不强。这表明,虽然大权在握、位居要职在社会上常常被视为一种成就,但在这种人行为的背后起关键作用的并非成就需要,而是权力需要。因此,凡是支配欲强、希望影响他人并对社会事务表现出浓厚兴趣的人,均具有强烈的权力需要。

在 20 世纪,成就需要和交往需要是受到社会肯定的,而权力需要往往不被肯定。特别是女性具有权力需要更不为社会所欢迎。在麦克莱兰早期的研究中,对权力需要的理解和研究也倾向于消极的方面,如认为权力需要强的人焦虑程度高,社会适应能力差,容易生病,饮酒量也比其他人多;在后期的研究中,他对权力需要的积极方面给予了肯定,他指出,权力需要如果能够被很好地社会化,就能够使人很好地发挥民主精神,成为真正的民主领导人。他这里所说的权力需要的社会化是指,权力需要的表现从利己行为转为利他行为的发展过程。领导者如果具有经过社会化的权力需要,那么他不会随意支配别人,而是让他人把自己看做代表,把所具有的能力发挥出来,主动去帮助别人。在他看来,教育者就是权力需要的社会化发挥较好的典型例子。

三、需要的理论

(一) 马斯洛的需要层次理论

人类的需要是一个复杂的系统结构。1943 年,美国人本主义心理学家马斯洛

对需要进行了卓有成效的研究,提出了著名的需要层次论。该理论把人的需要分为七个不同的层次(图 10-1),需要的层次越低、越基础,对人的影响也就越大。马斯洛认为,基本需要得以满足,更高层次的需要才能出现。自我实现是最高层次的需要,在此阶段人类寻求潜能的充分发展,已经超越了人类的基本需要。

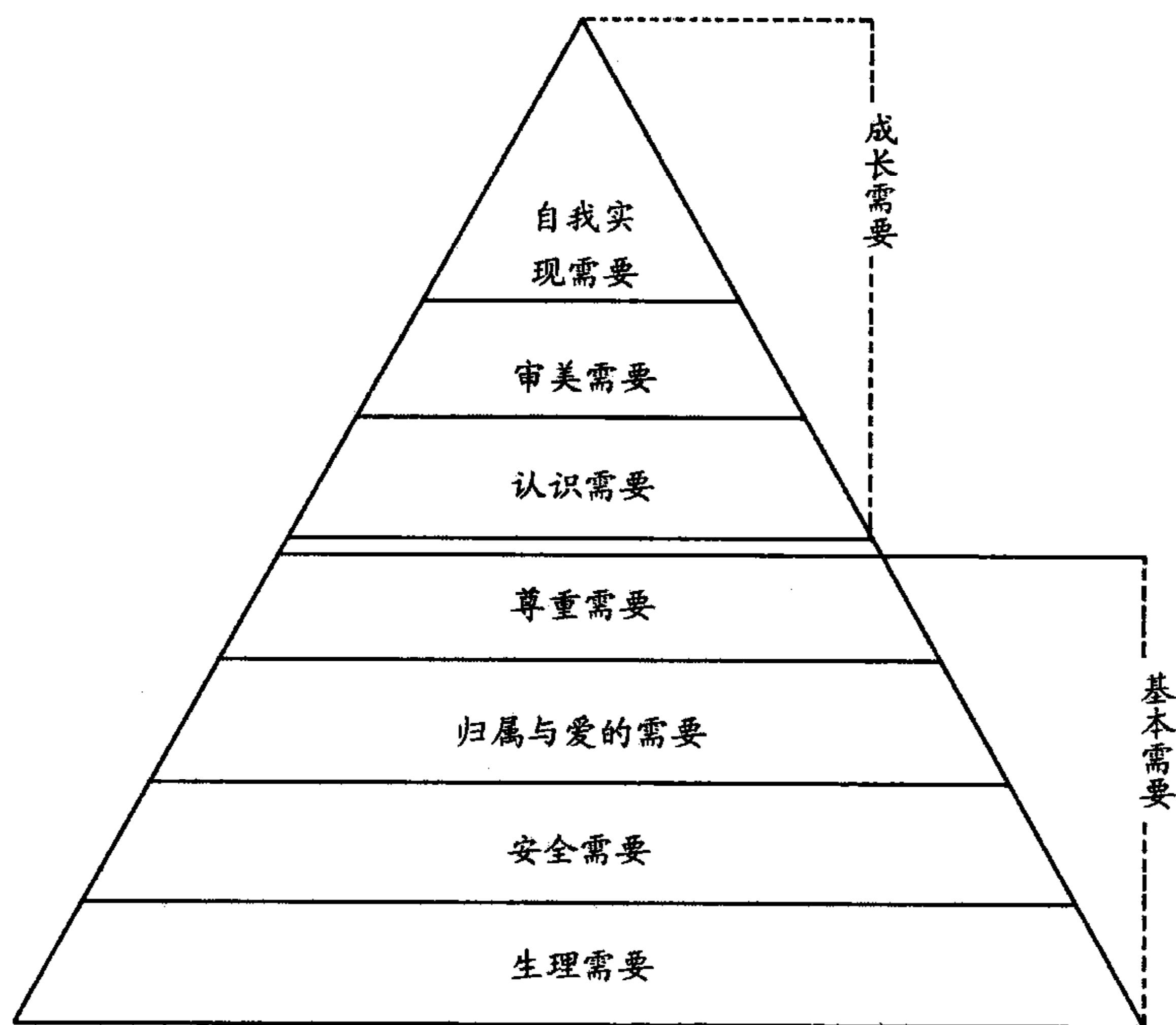


图 10-1 马斯洛的需要层次金字塔模型

(1)生理需要。生理需要是最基层的需要,是指维持个体生存与种族繁衍的需要。如个体对水、食物、空气、睡眠、性、母性等的需要。这是人类各种需要中最重要、最有力量的需要。马斯洛指出,如果所有的需要都得不到满足,那么,有机体就会被生理需要所支配,其他需要简直变得不存在了,即被生理需要掩盖了。古人说“衣食足而知礼仪”,就是这个道理。

(2)安全的需要。安全的需要是指对安全的环境、恒定的秩序、免除焦虑和恐惧的需要。例如人们希望社会秩序稳定、希望得到一份安定的职业都表现了安全的需要。一般而言,当生理需要满足以后,安全的需要就随之产生了。但在面临危险或威胁时,人们会把安全看得比一切都重要。在现实生活中,一般人的安全需要是基本得到满足的。但我们依然能看到表现安全需要的现象。如在房子上安上防

盗门窗;喜欢稳定的工作;避免从事危险的工作;参加各种社会保险;注意食品、药品卫生,等等。

(3)爱与归属的需要。归属与爱的需要就是指个体希望获得别人的爱和爱别人的需要,也就是希望与别人交往,并与别人建立亲密关系的需要。例如,儿童希望与小伙伴建立友谊,希望得到教师和父母的爱。归属与爱的需要是在前两种需要基本满足以后产生的。

(4)尊重的需要。个体在前三种需要基本满足后,就会产生尊重的需要。尊重的需要是指个体追求体现个人价值的需要。尊重的需要包括自尊和他尊两方面。自尊就是个体对自己的尊重。如自强、自信、自主、支配他人、胜任工作、取得成就等,都是自尊的具体表现。他尊是指别人对自己的尊重。如追求名誉、地位、尊严、威信、获得别人承认、引起别人注意和欣赏等,都是他尊的具体表现。

(5)认知需要。认知需要又称求知和理解的需要,是指个人对自身和周围世界的探索、理解和解决疑难问题的需要。马斯洛将其看成是克服障碍的工具。学习和发现未知的东西会给人们带来满足和幸福。当认知需要受挫折时,其他需要的满足也会受到威胁。

(6)审美需要。审美需要是指对对称、秩序、完整结构,以及对行为完美的需要。审美需要与其他需要是相互联系不可截然分开的,如对秩序的需要既是审美需要,也是安全需要、认知需要(如数学、数量方面)。

(7)自我实现的需要。自我实现的需要就是指个体希望最大限度地实现自己潜能的需要。艺术家要创作,科学家创造发明,每个人都想把自己的工作做得尽善尽美,这些都是自我实现需要的体现。自我实现的需要是在其他需要都基本满足以后才产生的最高层次的需要,是一种创造性的需要,表现为人们追求实现自己的能力和潜能。马斯洛指出:“音乐家必须去创作音乐,画家必须作画,诗人必须写诗。如果他最终想达到自我和谐的状态,他就必须要成为他能够成为的那个人,必须真实地面对自己。”^①

马斯洛需要理论有以下几个基本要点:

(1)人是一个一体化的整体,不能像传统的本能研究者那样孤立地、不分主次地研究人类的需要。人类的基本需要是按优势出现的先后或力量的强弱排列成等级的。任何一种需要浮现于意识中的或然性,取决于更具优势需要的满足或不满足状况。占优势的需要将支配一个人的意识,并自行组织去充实机体的各种能量;

^① 梁宁建. 心理学导论[M]. 上海:上海教育出版社,2006:413.

不占优势的需要则被减弱,甚至被遗忘或否定。当一种需要被平息,另一种更高级的需要就会出现,转而支配意识生活,并成为行为组织的中心,而那些已满足的需要不再是积极的推动力了。人是永远有所要求的动物。

(2)人类的需要是一种似本能需要,这是一种内在的潜能或固有趋势,在某种程度上是由体质或遗传所决定的。因此人类的需要,即使是最基本的对食物的需要,也与动物有很大区别。“当我们沿着种系阶梯上升,口味变得越来越重要,饥饿变得越来越不重要。例如,对于食物的选择,猴子比白鼠更具有变异性,而人又比猴子更具有变异性。”似本能需要只有在适宜的社会条件下才会顺利表现出来。需要的层次越高,其表现和满足就越依赖于外部条件。需要的层次越高,与本能的区别就越鲜明,似本能的性质也就越突出。需要层次越高,其变异性、可塑性也就越大。

(3)人类的需要可分为高级需要和低级需要。低级需要包括生理需要、安全需要、爱与归属的需要、尊重的需要;高级需要包括求知需要、审美需要和自我实现的需要。生理需要和安全需要是人和动物所共有的;高级类人猿也许有爱的需要;自我实现需要则是人类独有的。即是说,越是高级需要,就越为人类所特有。在个体发育中高级需要也是较晚的产物。任何个体一出生就有生理需要,也许还有一种初期方式的安全需要,只有几个月以后才初次表现出与人亲近的迹象。至于自我实现需要,甚至莫扎特式的人物也要等到三四十岁。

(4)低级需要直接关系到个体的生存,因而也称为基本性需要(也叫匮乏性需要)。如果这种需要得不到满足,个体将出现疾病或危机。例如,盐或食物的匮乏都会导致疾病。越是高级的需要,对于维持纯粹的生存也就越不迫切。但高级需要也不是与人的健康毫无关系的。这种需要的满足能使人健康、长寿、精力旺盛,产生更深刻的幸福感、宁静感,以及内心生活的丰富感。因而,高级需要也称为成长性需要。

(5)自我实现需要是人类基本需要中最高层次的需要,但不是每个人都能自我实现。能自我实现的人是极少数,仅为1%。绝大多数人不能自我实现,其主要原因是:其一,自我实现是很微弱的似本能需要,容易被压抑、控制、更改和消失;其二,许多人不敢正视关于他们自己自我实现所需要的那种知识,对那种知识缺乏自知,使自己处于不确定的状态;其三,文化环境用强加于人身上的规范,阻滞一个人的自我实现;其四,自我实现者是由成长性需要而不是匮乏性需要推进的,其发展和持续成长依赖于自己的潜力。

马斯洛把人类的需要看成是一个有组织的系统,这对于我们深入理解人类的需要是有启发的,并且该理论在教育、管理等实践领域得到了广泛应用。

但是,该理论也存在一些问题,并受到诸多批评:

(1)虽然马斯洛用“似本能”来代替“本能”的概念,用以说明人类的需要不同于动物的需要,但是他认为人类的基本需要是由体质或遗传决定的,是与生俱来的,这就把人的生物性需要和社会性需要混同起来了。马斯洛似乎也承认人的需要的社会性,把人和动物加以区分,但是他不是从人的本质的社会历史制约性而是从体质或遗传性出发,因而仍然错误地把人的需要的发展及实现看做人类生物特性的发展和实现。

(2)马斯洛十分重视人的潜能和价值,但他所讲的个人自我实现是个人的自我实现,仅仅是极少数人的自我实现,这种观点是难以苟同的。不能从抽象的人性出发来谈论所谓自我实现,个人的自我实现应当与理想社会的实现紧密地结合起来,这才是最有价值的。

(3)马斯洛把人类的基本需要分为高级需要和低级需要,有其合理的因素,但是,他强调的是需要由低级向高级发展,低级需要没有得到满足,就不会产生较高级的需要,而没有充分认识到高级需要对低级需要的调节控制作用。

(4)在研究方法上,马斯洛突破了弗洛伊德用临床法局限于对精神病人的研究和行为主义者用实验法局限于对动物的研究,采用现象学描述法对有成就的人进行整体分析,这无疑是一个进步,但是这类研究在信度和效度上都存在不少问题,具有较大的局限性。

(二)勒温的需要理论

德国心理学家勒温(K. Lewin)假定个人与环境之间有一定的平衡状态,如果这种平衡状态遭到破坏,就会引起一种紧张,这种紧张状态就会导致力图恢复平衡的移动。勒温认为,人类的行为包括:紧张—移动和缓和的连续性表现。紧张—移动—平衡和需要—活动—缓和是相类似的。需要是行为的动力,需要引起活动,以期使需要得到满足。需要的压力可以引起心理系统的紧张,需要满足后,紧张的心理系统就得到解除。反之,如果需要得不到满足或受到阻遏,这种紧张的心理系统就会保持一定的时间,并使人具有努力满足需要或重新实现目标的意图。

在需要分类方面,勒温把需要分为两种:需要和准需要。需要是指客观的生理需要;准需要是指在心理环境中对心理事件起实际影响的需要。例如,毕业时要写论文,写好的信要投入信箱等等。勒温所阐述的需要一般是指准需要,他认为,需要的强度在不同人身上是不同的。

(三)默里的需要理论

美国心理学家默里(H. A. Murray)把需要看做个性的中心概念,并用来说明个性的动力结构规律。他指出,需要这种力量渗透到活动的各个方面,并调节控制

着其他的心理活动。他认为,需要是个体行为动力性的源泉,是个体行为所必需的。由于需要和个体的不平衡状态相联系,在一般情况下个体总是处在一种不平衡状态,因此需要经常推动个体活动的进行。

默里认为,人类的各种需要相互作用,人类的全部需要是一个系统。他还把人类的需要系统和环境系统联系起来,并把它们纳入一个动态的系统之中。人类的主体和环境压力之间是相互作用的。他认为,人类动机是个人的需要(人的特征)和压力(环境特征)共同起作用的结果。其中需要是倾向性的因素,压力是促进性的因素。个人需要和环境影响相结合,决定一个人的行为。默里对人类的需要提出了多种分类,他指出,最方便的是把需要划分为基本需要和次级需要两类。基本需要,又称身体能量需要,涉及生理的满足,如对空气、水、食物、性等的需要。次级需要,又称心理能量的需要,涉及精神或情绪的满足,如对成就、交往等需要。默里等人列举出 20 种有代表性的需要:贬抑、成就、亲合、攻击、自主、对抗、防御、恭敬、支配、表现、躲避伤害、躲避羞辱、培育、秩序、游戏、抵制、感觉、性、求援和了解。他认为,这些需要在每个人身上都是存在的,但在程度上有所不同。

(四)阿尔德夫的需要理论

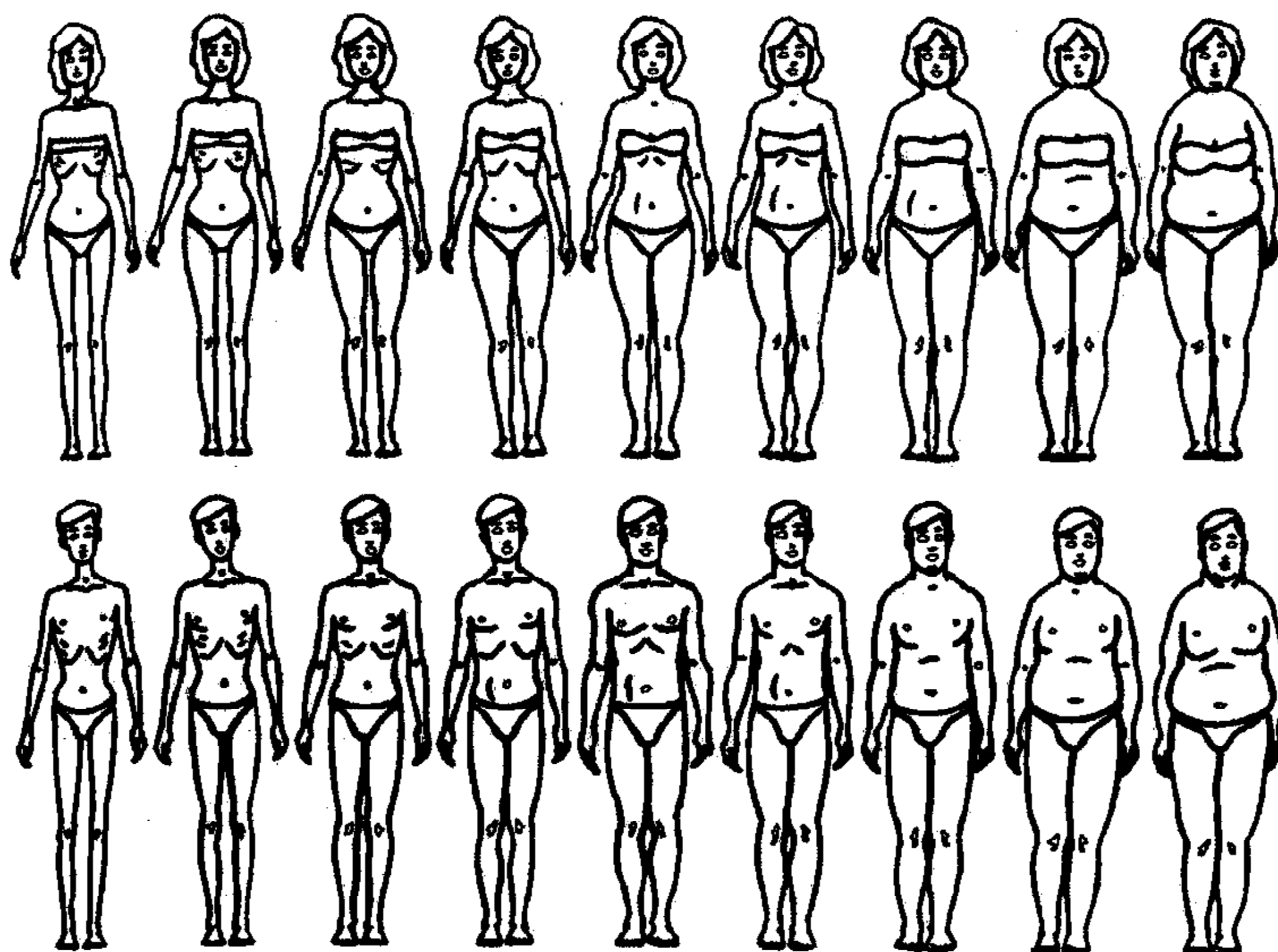
阿尔德夫(C. P. Alderfer)把需要分为生存需要、关系需要和成长需要。生存需要是最基本的需要,是对一个人基本物质生活条件的满足,大体上相当于马斯洛的生理需要和物质需要方面的安全需要;关系需要是维持人与人之间的需要,大体上相当于马斯洛的人际关系方面的安全需要和归属与爱的需要;成长需要是人要求发展的内在愿望,大体上相当于马斯洛的尊重需要和自我实现的需要。他认为,人类的三种需要并不是完全生来就有的,有的需要是通过后天的学习产生的。这三种需要之间并没有明显的界线,它们是一个连续体,并不是层次等级。他指出,各种需要获得满足越少,则满足这种需要的愿望越强烈。人类的需要不一定按严格顺序由低级向高级发展,可以越级。较高层需要越是不能满足或者缺乏,则对较低层需要的追求也越多,这就是所谓“挫折—倒退”模式。例如,一个人对事业、成就、理想追求缺乏,则就会更多地追求生存的需要。

专栏 10-1

学生眼中的理想体型

请看下图,思考问题:

1. 你认为哪种身材是你这个性别的理想身材?
2. 你现在的身材与图片中的哪种身材最为接近?
3. 你觉得影响你选择同性别理想身材的因素有哪些?
4. 你认为你对自己身材的判断是怎样影响你的饮食的?



(资料来源:Saul Kassin Psychology Second Edition Prentice—Hall, Inc. 1998)

第二节 动机

人们为什么做他们的工作？为什么一些人的动机看起来与另一些人的如此不一样？这样的问题早在心理科学存在之前就引起人们的兴趣了。因为科学家一直努力去理解人与人之间在动机方面的巨大差异，所以，动机从心理学早期起就一直是研究的主题。在学校里，为什么有些学生会因某一次考试成绩的不理想而产生厌学的行为，而另一些学生却采取相反的行动，奋起直追，以致学习进步很大？为什么面对成绩滞后的学生有些老师采取批评的教育方式，而有些老师却采取鼓励的教育方式？心理学家们已经付出很大努力研究是什么使得人们采取不同的行为——从简单的、生物本能行为，如吃，到复杂的行为，如在世界水平运动员之间的竞赛和为脊髓研究筹集资金。

一、动机的含义

“动机(motivation)”这个词源自拉丁文 *movere*，意思是“动(to move)”。动机是一种条件，通常是一种内部条件，它启动、激活或维持一个有机体的目标导向行为。动机的定义有四个基本部分。

第一，动机通常是一种内部条件，这就意味着它是不能被直接观察到的。不管动机是源自生理需要和驱力还是源自复杂的愿望，如帮助他人、获得认可或获得更

高的收入,动机的来源都是内部的。例如,如果你真想在期末考试取得好成绩,你的动机是内部的。在起初,除了你自己之外,没人知道你的想法。

第二,可以推断动机是在个体的内部条件和外部行为之间的连接。观察者只能通过外部的行为结果来推断其动机。当你在考试前一周开始复习时,你周围的人下结论说你被激发起动机去取得好成绩,但是他们是在做推断而不是直接观察你的动机。

第三,动机启动、激活或维持行为。如果你想在考试中取得好成绩,那样的动机将要求你按时上课,认真学习并维持或发展起好的应试技能。

第四,动机产生目标指向的行为。个体间的目标差异很大。有些人的目标是具体的和直接的——例如,买点小吃,消除一个痛苦的刺激或在考试中取得好成绩。有些人的目标是比较抽象的——例如,某人努力学习的行为,它的动机可能是想多学点知识,也可能是为了获得父母的认可,或是为了毕业后找一份好工作。

动机研究可被看做研究人们选择做什么,为什么选择做,在做的过程中花费多少精力。

二、动机理论

为了解释人类的行为,人们对动机的实质进行了多方面的探讨,提出了不同的看法,从而发展起了许多动机理论。

(一)进化理论

在心理学早期,本能是动机的最普遍的解释。这种观点可以追溯到查理斯·达尔文(Charles Darwin)的影响(1859,1872),他提出本能是支配人类和非人动物类行为的一种重要力量。本能是无需学习或实践就出现并发生在某个生物物种的全体成员的固定的行为模式。在20世纪早期,心理学家们列出了本能的名单,并且这个名单越来越长,但是,当心理学家开始强调学习作为动机的一个因素时,用本能来解释动机的观点逐渐失去了往日的影响(舒尔茨, Schultz & Schultz, 2004)。

现在进化理论的观点再次复兴了本能的概念,认为人类和其他动物的行为是由很多本能所激发的。与其假设人类比其他动物更少地被本能支配,持进化理论观点的心理学家认为人类拥有更多的本能。这些本能给予人类更多内建的控制行为模型,以便与进化史过程中某个时间的进化要求相适应。许多这种内建的控制行为是自动发生的,无需有意识的思维或作决定。这种认为人类有许多自动的行为的观点在心理学界并不被广泛接受。然而,里达·科斯麦德斯(Leda Cosmides)和约翰·土比(John Tooby,1997)指出,多数心理学家是“本能盲”,不能看出在人类行为中本能是多么突出和重要。



在进化理论看来,动机与情感是不可分离的(Gaulin & McBurney, 2001)。动机推动人们朝向不同的行为,很可能一次超过一个行为,但是,情感对在特定时间里该做什么给予优先选择。一个被动机激发要去吃饭并且正在去吃饭的人,一旦听到隔壁房间传出吵闹的威胁声音,就会很快地改变原来被激发的动机行为而选择新的动机行为。

持进化理论观点的心理学家是在理解本能是如何帮助有机体生存与繁殖的框架内考察动机的。根据进化理论观点,产生愉悦或痛苦的情境将处在激活状态,因为这些情感与生存相关。这样,吃、喝、避免痛苦、体温调节和繁殖行为都是持进化理论观点的心理学家感兴趣的,他们认为这些行为具有内建的基础。

对进化理论的批评观点认为,本能的概念就像它在心理学早期那样让人产生疑问,它对人类行为的解释是一种循环论证的过程,不能确切地解释行为的原因。另外,要找到史前发生行为的证据是不可能的。

(二) 驱力理论

在最有影响和研究得最好的动机理论中,驱力理论是其中之一,它是作为行为主义方法的一部分而产生的(Hull, 1943, 1951)。驱力理论是行为的一种解释,它假定有机体被激发去行动是因为有助于生存的实现、维持或重设目标的需要。诸如饥饿和痛苦这样的刺激加强和激发这样的行为。一个饥饿的人被驱动去寻找食物。

驱力是一种内部唤醒状态,它指引着有机体去满足某些生理需要。驱力理论关注“需要”——这种通常与“唤醒”相伴的生理不平衡的状态。有机体被需要激发起来就被认为是处在“驱动状态”。在此状态中,人类和动物都表现出目标导向行为。

每个有机体的最终目标是体内平衡——保持有机体内部稳定或平衡的平稳状态。体内平衡实现的过程是驱力理论的一个重要部分。例如,一个口渴的动物会寻找水来重建它体内液体平衡。动机理论家们常常把满足需要的目标称为诱因。诱因可能是正面的并对我们有吸引力,就像食品或性感有魅力的人那样;诱因也可能是负面的并使我们产生厌恶,就像当我们避免一个痛苦的情境或某个我们不喜欢的人那样。当目标达到,驱力减少的时候,像吃、喝这样的降低生理需要,提高体内平衡的行为就被强化。所以,这样的行为尤其可能再次发生。而像反复用常声和假声唱歌或玩把戏这样的行为,并不能降低有机体的生理需要,就很少可能会再次发生(参阅图 10-2)。

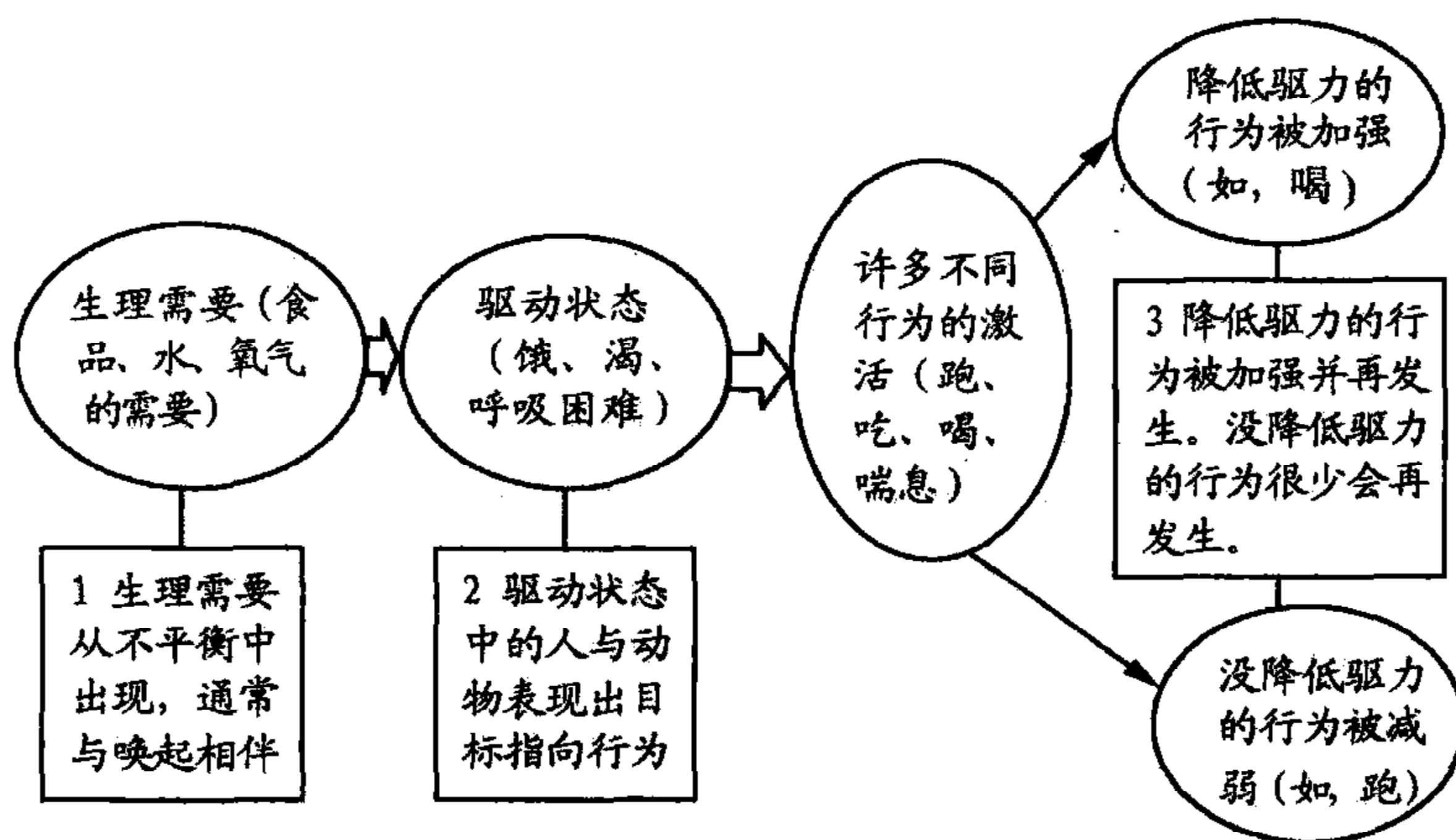


图 10-2 驱力理论概览

(资料来源:Lester A. Lefton,Linda Brannon Psychology Ninth Edition Pearson Education, Inc)

诸如吃喝这样以生理为基础的行为为降低驱力的观点提供了清晰的、相匹配的例子。20 世纪 40~50 年代,心理学家赫尔(1943,1951)指出,在发展刺激—反应联结中的强化动作在某种程度上是由有机体的动机驱动状态所决定的。在他的复杂的以数学为基础的动机和学习的理论中,赫尔试图使有机体的行为变成与机器操作相似的动作操作。赫尔认为,只有饥饿的有机体发现食物是强化物才会被激发起去寻找食物。有机体也会被激发去避免痛苦,而且逃避负面结果的情境会成为强势动机。

驱力理论并不能很好地作为动机的综合理论。它并不解释全部或者说大部分的动机行为。并且像象“需要”和“饥饿”这样的概念难以定义而且不同的人有不同的理解。尽管赫尔的理论几十年来影响了学习和动机理论,但它过于关注把概念当做公式,把行为当做机器般的动作而不能用来解释人类行为的多样性。尽管我们能都想出类似米勒假定的那些动机冲突的例子,试图用驱力的表达方式来理解动机的做法被视为过于机械。心理学家们开始把注意力集中在动机中的唤醒要素。

(三) 唤醒理论

唤醒理论是由赫布(Hebb,1949)和柏林(Berlyne,1960)等人提出的。唤醒理论认为,唤醒是所有引起动机行为的一个要素。唤醒一般被看做身体的激活,包括中枢神经系统、植物性神经系统、肌肉和腺体。从驱力理论到唤醒理论的进化是由



对引起动机行为并不需要剥夺或冲突的发现所引发的。为了寻求目标,动物并不需要经历心理需要。例如,如果你养过仓鼠或沙鼠作宠物的话,你可能注意过它有着强烈的动机探索它的周围环境并且又跑又爬,还在地洞里、轮子上和鼠笼的房间里玩。这些行为并不是要去寻找食物或水——它看起来好像动物在玩耍(谢尔登, Sheldon, 1969)。一些动机理论家一直关注这个发现并提出有机体通过积极地变换对感觉刺激的反应来保持最适宜的唤醒水平。

和饥饿和口渴不同,感觉刺激并不是由生理不平衡所导致的,然而,人和其他动物看起来都被激发起动机去寻求此种情境。当被剥夺了视觉、听觉或触觉刺激正常数量的时候,一些人就变得烦躁并觉得他们的处境不愉快(“我很烦!”)。这种寻求新奇刺激不只存在于人或仓鼠,它遍及整个动物王国——小猫、小动物喜欢探索它们的周围环境,小猴探索机械装置,玩玩具(图 10-3、图 10-4)。



图 10-3 猴子们在努力地打开门闩纯粹是为了满足好奇心而得到的愉悦



图 10-4 唤起动机也可在小孩子的行为中看到,这个孩子正被家居物品所着迷

(资料来源: Karen Huffman Psychology in Action Sixth Edition John Wiley & Sons, Inc 2001)

唤醒理论试图解释在行为与唤醒状态之间的连接。耶克斯和多德森(R. M. Yerkes & J. D. Dodson)就是在 1908 年科学地探索唤醒与行为(业绩)之间的联系的首批人员之一。他们描述的关于唤醒与行为(业绩)之间的关系已经成为著名的“耶克斯—多德森定律”。这个定律认为,唤醒水平与任务难度水平是相关的。对容易任务,中级到高级的唤醒水平产生最佳的行为(业绩);对困难任务,低级的唤醒水平产生较好的行为(业绩)而高级的唤醒水平则减少行为(业绩)。例如,如果任务是:在灯亮时尽快地登上自行车的脚踏板,那么一个高级的唤醒水平将是有益的。但是,如果任务是:在冰雪中驾驶一辆小汽车,那么,过高的唤醒水平导致做出糟糕的决策——例如,引起对驾驶盘反应过敏,刹车太猛。最佳的行为(业绩)要求唤醒水平与任务难度的要求相匹配。

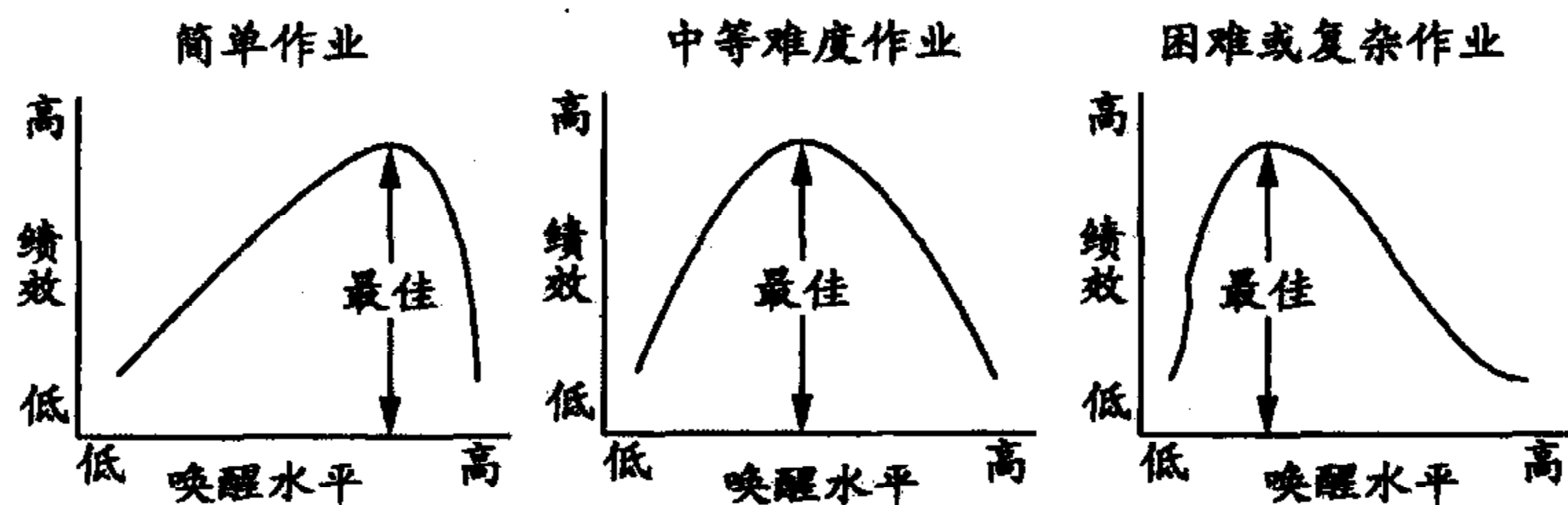


图 10-5 耶克斯—多德森定律

(资料来源: Jeffrey S. Nevid Psychology Concepts and Applications Second Edition Houghton Mifflin Company Boston New York 2007)

(四) 认知理论

是什么激发你去上课? 在许多课堂上, 教师并不点名, 所以, 逃课也不会带来什么立即见效的负效应。很多学生觉得上课是日常的烦事, 然而他们却按时上课。他们的行为动机可能从认知理论中得到最好的解释。动机的认知理论关注人们主动地决定的目标及怎样实现目标。在认知理论家看来, 思想是行为的启动因素和决定性因素。对某些人来说, 对实现目标的期待是动机的关键因素。对另一些人来说, 动机源自危机。

关注人们对实现目标和获得成就需要的期待的行为解释通称为期待理论。这样的理论把思想与行为联结起来。就像成就研究者麦克莱兰(1961)和雅克林尼·厄可克利斯(Jacquelynne Eccles)与阿兰·威格菲尔德(Allan Wigfield)(2002)所言, 思想是期待理论的一个核心要素。前者明确地表述了早期的期待理论; 后两者提出了当代的期待理论。这两个模型都认为, 人们的思想——他们的期待——引导着他们的行动并帮助调节他们的行为。

期待是从社会情境中所获得经验的基础上建立起来的, 而且, 有些期待源于社会需要。社会需要是一种唤醒状态, 这种状态指引人们采用允许他们对自我和他人感到和谐并建立和维持这种关系的方式行事。成就和交往的需要就是社会需要的例子。影响它们的决定因素有很多, 包括社会经济地位和种族。例如, 在美国, 许多亚裔美国人家家庭很强调孩子在学校的学业成就, 所以, 亚裔美籍儿童就要通过在学校的良好表现来满足学业成就和家人接受这两方面的需要。与这些价值观一致的是, 亚裔美籍学生比欧裔美籍学生更经常地倾向于选择与学业成就相关的目标而不是及时行乐的活动(Diener, Oishi, & Lucas, 2003)。

人们看来喜欢被激发起来投入到某些活动中去的同时却要求得到鼓励。例如, 一个孩子喜欢猜谜, 在图画本上画画或玩电脑游戏, 然而, 却需要被督促或命令

去练钢琴或做作业。为什么一些活动看上去很好玩,而另一些活动却像是工作呢?

心理学家们用外部动机和内部动机这样的术语来讨论要求激励的活动和自然感兴趣的的活动。外部动机指来自外部环境的表现为报答或惩罚威胁方式的动机。奖励、高分和给特别行为的报酬都属于外部报答。这样的报答能加强固有的行为,并提升自我价值感和胜任感。相反,没有表面的回报,只有从活动本身当中获得的乐趣和满足感的活动源自内部动机。埃德沃德·德西(Edward Deci,1975)指出,人们投入到这样的活动有两个原因:一是获得认知刺激,二是获得成就感、胜任感和对环境的控制感。例如,你在中学阶段的大多数行为可能是由外部动机激发的,如老师和父母的称赞、反馈和惩罚(汤普森和桑顿, Thompson & Thornton, 2002)。然而,大学阶段的行为要求更多的内部动机:你可以去上课或逃课;考试次数不多,所以你可能不知道自己该怎么做;你可能会在一个大教室里和其他 300 个同学一同上课,而授课的教授还不知道你的名字。在大学学习过程中,想学习的和从学习本身中找到内在回报的学生比那些要求他人经常提供回报的学生更有可能获得成功。一些学生难以适应从中学到大学的转换,缺少内部动机可能是一个因素。

1. 期待价值理论

动机的期待价值理论是早期的一种动机认知理论,这种理论将达到目标的期待作为行为的决定因素。新行为主义者托尔曼(E. C. Tolman,1886—1959)在动物实验的基础上提出,行为的产生不是由于强化,而是由于个体对一个目标的期待。托尔曼将期待定义为刺激与刺激的联系(S_1-S_2)或反应和刺激的联系(S_1-R-S_2)。如看见闪电(S_1),就期待雷声(S_2),这是刺激引起的期待;平时努力学习(S_1-R),期待在考试中取得好成绩(S_2),这是反应引起的期待。期待是重要的,它帮助个体获得目标。

2. 动机的归因理论

归因是指个体对自己成功与失败原因的看法与解释。

归因理论的主要代表人物是韦纳(B. Weiner)。他认为,人们对成败的归因是行为的基本动力。韦纳把人们对成败的归因归纳为能力高低、努力程度、任务难度、运气好坏、身心状态、外界环境等六个因素。他认为,具体归因并不重要,重要的是个体归因的维度。他将个体归因的维度分成控制点、稳定性、可控性三个维度。根据控制点维度,可将原因分成内部和外部。根据稳定性维度,可将原因分成稳定和不稳定。根据可控性维度,可将原因分为可控的和不可控的。三维度与六因素的结合,见表 10-1。

表 10-1 韦纳的三维度六因素归因理论

特点 因素	维 度	成败的归因维度				
		控制点		稳定性		可控性
		内部	外部	稳定	不稳定	可控 不可控
能力		+		+		+
努力程度		+			+	+
任务难度			+	+		+
运气			+		+	+
身心状况		+			+	+
外界环境			+		+	+

通过一系列研究,韦纳得出一些归因的最基本的结论:

个人将成功归因于能力和努力等内部因素时,会感到骄傲、满意、信心十足,而将成功归因于任务容易和运气好等外部原因时,产生的满意感则减少。相反,如果一个人将失败归因于缺乏能力或努力,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时,产生的羞愧则较少。而归因于努力比归因于能力,无论对成功或失败均会产生更强烈的情绪体验。努力而成功,体会到愉快;不努力而失败,体验到羞愧。因此,努力而失败者也应受到鼓励。

在付出同样努力时,能力低的应得到更多的奖励。能力低而努力的人受到最高评价,而能力高而不努力的人受到最低评价。因此,韦纳总是强调内部、稳定和可控性的维度。

3. 自我决定理论

自我决定理论强调自我在动机过程中的能动作用。它是美国心理学家德西和瑞安(Deci & Ryan,1975)提出的。该理论认为自我决定是一种涉及经验选择的人类机能品质,它组成内在的动机。他们把自我决定看做人的选择能力,而不是把强化序列、驱力或其他任何力量看成是人们行为的决定因素。

德西等人认为,人们形成了解释信息的不同因果取向:个人取向和非个人取向。个人取向是指个体把自己知觉为行为的原因,又叫自主取向;非个人取向是指个体的行为是受外部因素影响的,又叫控制取向。自我决定行为基于对人们需要的认识,并且涉及选择行为,这种行为在于满足人的需要。而非自我决定行为,不是真正的选择,它们受外在刺激的控制,或者是无动机的。这样,自我决定理论将人类行为区分为两大类:自我决定行为和非自我决定行为。



德西认为,驱力、内在需要和情绪都是动机的来源,而且它们相互影响、相互侵占和相互干扰,也可能联合起来产生多重动机。自我决定的心理标志在于灵活地控制自己与环境之间的相互作用。在自我决定时,人们自由选择行动,而不是被迫或受到强制,并且这种选择是基于对有机体需要的一种认识和对外在事件的一种灵活解释。自我决定也涉及对环境或结果的控制,也会受到环境力量的支持或阻止。

4. 自我效能感理论

自我效能感理论是由班杜拉(Bandura, 1977)提出的。他认为,人对行为的决策是主动的,人的认知变量如期待、注意和评价等在行为决策中起着重要的作用。其中期待是决定行为的先行因素,强化的效果存在于期待奖赏或惩罚之中,是一种期待强化。

班杜拉把期待分为结果期待和效果期待两种。结果期待是指个体对自己行为结果的估计(或强化)。如相信不迟到早退,认真完成作业就会有进步。效果期待是指个体对自己是否有能力来完成某一行为的推测和判断。这种推测和判断就是个体的自我效能感。个体确信自己有能力进行和完成某一项活动,属于高自我效能感,否则就是低自我效能感。班杜拉认为自我效能感的高低,直接决定个体进行某种活动时的动机水平。

5. 成就目标理论

20 世纪 80 年代初,尼科尔斯(Nicholls)和德韦克(Dweck)等人将成就目标概念引入成就动机领域,并使之成为 90 年代动机研究的一个热点。

成就目标是个体对从事成就活动的目的或意义的知觉,目标表征了个体从事成就活动的目的和理由。评价成功的标准和原则有三个:①任务标准:主要看个体是否达到活动任务的要求;②自我标准:主要看个体是否比自己以前做得好;③他人标准:个体与群体中的其他人相比是否做得更好。

成就目标类型主要分为两种类型:一种是掌握目标,个体认为成功就是掌握和提高,往往依据任务标准和自我标准来评价个体的表现;另一种是成绩目标,个体认为取得好名次,赢了才是成功,倾向于把自己和他人做比较,根据常模标准评价自身的表现。

已有的研究发现,掌握目标与积极的动机过程和结果相关联,如选择适当的挑战性任务,使用深层加工策略等;而成绩目标定向的个体成就活动中往往焦虑水平较高,有时不敢接受挑战性的任务,有时遇到困难时容易退缩。两种成就目标类型对应着不同的动机行为模式。

(五)人本理论

人本理论是强调对人生整体而不是个体组成部分的行为解释。它关注人的尊严、个体的选择和自我价值。人本理论有吸引力的其中一个方面就是它综合了驱力、唤起和认知方法中最好的一些要素来解释动机和行为。人本心理学家们认为,一个人的行为必须在一个人的环境及其价值观的框架内加以考察。

专栏 10-2

动机的进化论、驱力论、唤起论、认知论和人本论

理论	理论家	理论的关注点	主要观点	对行为的看法
进化论	里达·科斯基德斯、约翰·土比	改善生存与繁殖能力的本能	人类比其他动物更多地被本能所驱动	行为受到人类进化史的强烈影响
驱力论	赫尔	刺激—反应联结和驱力减少	有机体寻求生理平衡或体内平衡	行为大多是机械的
	米勒	动机间的冲突	动机冲突可分为:双趋冲突,双避冲突,趋避冲突	行为大多是机械的
唤起论	赫布、柏林	最适宜的唤起水平是与任务难度的要求相匹配的水平	行为取决于唤起水平	行为是由生理的唤起水平所决定的
认知论	麦克莱兰	成就动机	人类学习成就的需要	行为是在对结果期待的基础上
	埃德沃德·德西	内部动机	内部动机是自我回报的,因为它使人感到有胜任感	外部奖励会降低对感兴趣任务所固有的动机
人本论	马斯洛	动机的等级结构,从基本的生理需要到安全需要、爱与归属的需要、尊重的需要和自我实现的需要	只有在对食物和安全的需要得以实现的基础上,人才能追求自我实现这个心理发展的最高层次。	行为大多被认知所导引

(资料来源:Lester A. Lefton, Linda Brannon Psychology Ninth Edition Pearson Education, Inc. 2005.)

人本理论的代表人物是马斯洛。他假定人基本上是好人——他们有着发展自己潜力和求美、求真,追求和谐的内在倾向。马斯洛(1970)认为,人内在地有着开放的心灵、信任感和用健康的方式体验世界。用他的话来说,人内在地被激发去追求自我实现。自我实现是心理发展的最高层次,在此层次上,人努力去实现他/她

的独特潜能——实现他/她的所能。这个层次的动机包括试图获得对现实的知觉，独立于他人的影响却与社会相容和对自我接纳与奉献他人的强烈意识。

三、兴趣

(一) 兴趣的概念

兴趣是个体力求认识某种事物或从事某种活动的心理倾向。这种倾向是和一定的情感联系着的。它表现为个体对某种事物或从事某种活动的选择性态度和积极的情绪反应。例如，对 NBA 感兴趣的人，总是对 NBA 以及有关篮球运动方面的书籍、刊物等优先加以注意。对 NBA 方面的信息，不论报纸上有关 NBA 的报道，还是电视上 NBA 比赛的转播或是网络上网友对 NBA 赛事或明星的议论，对他都有很大的吸引力，并总是以积极情绪去探究领会和掌握它。兴趣进一步发展为从事实际活动的需要时，就变成了爱好。所以，兴趣与爱好往往是联系在一起的。

兴趣也是在需要的基础上，在生活、实践过程中形成和发展起来的。例如人们对于食物的兴趣，就是由于取食的需要。人们的兴趣是多方面的，因为兴趣不仅是在物质需要的基础上发展起来的，更主要的是在精神和文化需要的基础上发展起来的。随着社会的进步和科学的发展，人们不断产生新的兴趣，因此人们的兴趣也不断地丰富起来。

兴趣在人们生活、工作和学习等活动中具有重要的意义。

(1) 对未来活动的准备性作用：儿童早期的兴趣可以对他未来的活动有积极作用。例如儿童幼年时对飞机的兴趣，以后可以转变为对物理学的兴趣。

(2) 对正在进行的活动的推动作用：例如一个人在从事某种技术活动或学习活动时，如果对这种活动有浓厚兴趣，就可以使他更加积极地从事这种活动，并且推动这种活动进一步发展。

(3) 对活动的创造性态度的促进作用：活动的创造性态度表现在经常寻找最完善的方式来进行活动。如果一个人只是在已经习惯了的、狭小的活动范围内寻求新的活动方式，那是不容易成功的。如果他的兴趣比较广泛，眼界比较宽广，他可以从多方面得到启发，这就有助于促进他的创造性态度的发展。

(二) 兴趣的种类

人类的兴趣是多种多样的，可以用不同的标准进行分类。

1. 物质兴趣和精神兴趣

这是根据兴趣的内容来划分的。物质兴趣是以人的物质需要为基础的兴趣，表现为对物质生活用品（如衣服、房子、汽车等）的兴趣。精神兴趣是以人的精神需要为基础的兴趣，主要表现为认知方面的兴趣，如科学技术和文化艺术等的兴趣。

2. 直接兴趣和间接兴趣

这是根据兴趣的倾向性来划分的。所谓直接兴趣,就是由于对事物本身感到需要而引起的兴趣。例如学英语,许多学生对它产生了直接兴趣。所谓间接兴趣,就是对于某种事物本身并没有兴趣,而是对于这种事物未来的结果感到需要而有兴趣。例如我们对跑步本身并不一定感兴趣,但跑步能锻炼身体,给我们带来健康的体魄,这却是我们深感需要而特有的兴趣。这就是间接兴趣。这两种兴趣是可以相互转化的。

此外,根据兴趣的社会性质,还可分为高尚的兴趣和低级的兴趣;根据兴趣时间的长短,还可分为短暂的兴趣和稳定的兴趣;根据兴趣的发展程度,还可分为有趣、乐趣和志趣;等等。

(三) 兴趣的品质

人们的兴趣在品质方面有相当大的个别差异。兴趣的品质主要有以下四种。

1. 兴趣的倾向性

兴趣的倾向性是指个体对什么事物感兴趣。如有人对数学感兴趣,有人对英语感兴趣。人们的兴趣指向的不同,主要是由于生活实践不同造成的,受社会历史条件的制约。我们也可以根据社会伦理的观点把兴趣区分为两类:高尚的兴趣和低级的兴趣。前者同个人身心健康和社会进步相联系;后者使人腐化堕落,有碍社会进步。

2. 兴趣的广阔性

兴趣的广阔性是指兴趣的范围。如,有人兴趣广泛,有多种多样的兴趣;有人兴趣狭窄,除了对自己所从事的专业发生兴趣外,对其他任何事物几乎都不发生兴趣。广阔的兴趣对于扩大一个人的知识面,丰富生活,成就事业都是非常有利的。但广阔的兴趣并不意味着兴趣没有中心,广阔的兴趣和中心兴趣有机结合,才能互相促进,最佳地发挥兴趣的整体功能。

3. 兴趣的稳定性

兴趣的稳定性指兴趣持续时间的长短。人们的兴趣可能是经久不变的,也可能是变化无常的。稳定而持久的兴趣对人的工作和学习有重大意义。人们有了稳定的兴趣,才能把工作持续地进行下去,进而取得工作业绩。

4. 兴趣的效能

兴趣的效能是指兴趣在推动认识深化过程中所起的作用。有的人的兴趣只停留在消极的感知水平上,听听音乐、看看绘画便感到满足,没有进一步表现出认识的积极性;有的人的兴趣是积极主动的,表现出力求认识它、掌握它。因此,后者的兴趣效能高于前者。?

(四) 学习兴趣与教学

学生的学习自觉性和对学习的直接兴趣是构成学习动机的重要成分。学习自觉性是指学生对学习的客观必要性(例如现在学习和将来工作的关系)有一定的认识,并由此产生相应的积极行为,但这种学习自觉性和前面所说的间接兴趣有密切关系。学习的直接兴趣则是指对学习内容本身有一种积极的注意倾向,同时还伴随着一种积极的情绪状态。这种情绪状态鼓舞着学生主动而愉快地学习,而不会感到学习是一种沉重负担。所以说,学习兴趣是引起学习动机推动学生学习的一种重要的心理因素。

1. 学习兴趣与学习积极性的关系

学生对某些知识发生了兴趣就能表现出学习积极性或称学习的自觉能动性。这种态度通常可以从学生的注意状态、情绪状态和意志状态三方面来对它进行考察。如学生是否注意听讲、注意看书、注意对老师所提的问题积极进行思维;在完成学习任务时是否热情,是否具有积极的情绪状态;在从事学习活动时,对待困难是否具有足够的意志力,是否具有克服困难的信心、决心、自制和坚持性,等等。所有这些特点都要考察学习积极性的标志。

实践表明,在中小学里,学习兴趣正确而浓厚的学生,就能专心学习,积极配合,主动思考,踊跃提问和回答问题,完成作业和课后拓展态度好,会使用学习策略;而学习兴趣低的学生,学习不易专心,消极被动。

2. 学习兴趣与学习效果的关系

心理学的研究表明,学习兴趣的水平对学习效果有着不同的影响。学习成绩属优等和差等的学生所具有的学习兴趣有很大的不同。优等生的学习兴趣的范围较大,差等生的学习兴趣的范围较窄。这种不同的学习兴趣自然要影响学生的学习效果。

对学科内容本身的兴趣在教学活动中的作用是特别大的。如果学生对所学的学科本身感兴趣,他就会深入地、兴致勃勃地去探究这方面的知识。否则,学生就可能只是形式地、勉强地去应付所学的知识。教师不仅要教育学生为完成任务而刻苦学习,还应该进一步培养学生喜爱这门学科,以提高学生的学习效果。例如一个学生初学物理,感到很困难。他坚持学习,只是因为要通过考试,但他对物理本身并不感兴趣。但如果他在学习过程中,通过在教师指导下自己主动的探究,发现物理学科本身蕴藏的奥妙,渐渐他就会对学物理感兴趣,而不再把学物理看做负担了。

3. 学习兴趣的培养

(1) 教育学生端正学习态度,明确学习目的,明确学习对其一生的重要作用。

学生如果从小懂得知识的价值,热爱教师,热爱学校,他就会向往知识,就会在学习中发展起学习的兴趣来。在家庭里,家长尊重知识,尊重教师,尊重学校,热爱读书,会对孩子起到潜移默化的影响。在学校里,教师在教授每一门学科时首先向学生讲解清楚学习该门学科的目的,让学生把它和自己当前的学习和未来的远大目标联系起来,学生就会认真学习各门功课,从而对各科的学习发生浓厚的兴趣。

(2)鼓励学生将所学知识运用于实际生活,运用于解决实际问题当中。学生运用所学知识的过程,不仅是加深记忆的过程,也是体验知识价值的过程。带领学生参加丰富多彩的课外活动,鼓励学生在生活中运用所学,师生一起探讨知识的用处,会大大激发学生的学习兴趣。

(3)使学生获得愉快的经验和对教师产生好感。实践证明,某门功课或某项活动与不愉快的经验联系起来时,学生对它的兴趣也就失去了。比如,学生化学成绩不好;每次作业错误率增多,化学实验多数不成功,被老师批评了。学生不仅对化学失去兴趣,还会躲着化学教师,并且对这个老师教的其他课程感到厌烦。更有甚者,学生还会变得连学校都不喜欢,产生厌学、弃学心理。因此,在学生学习时,只要有机会,就应表示赏识其成功或努力,使学生获得愉快的经验,并且应该反复地使学生得到。另外,教师要加强与学生的交往和沟通,使学生心目中产生你是个好教师的印象,也有助于学生对你教的学科产生兴趣。

(4)创设问题情境,激起学生的学习兴趣。教师在教学中以丰富有趣的内容和生动的教学方法引起学生对本学科的兴趣是很重要的。例如,一位物理教师讲“物体的导热性能”时,她拿出一块手帕,用手捏紧,然后划着一根火柴烧手帕,烧了一会,手帕烧不破。这是为什么?学生们议论起来了。这时老师从手帕里拿出一枚硬币,问大家道理何在?这样有趣的实验,比起简单地在黑板上写上“物体的导热性能”几个字,然后讲解一番,更能调动学生的学习积极性。

(5)把原有的其他兴趣转移到学习上来,以培养新的学习兴趣。中小学时期是求知欲旺盛时期,同学们对许多事情都发生兴趣,但由于自控力较差,不容易把握自己兴趣的发展方向,容易“入迷”。例如“追星族”、“足球迷”等,由此影响到正常的学习生活,影响学业的提高。兴趣广泛不是坏事,学校还要开辟第二课堂来发展学生广泛的兴趣爱好,但教师要注意引导学生在广泛兴趣基础上必须突出自己的中心兴趣即学习各门学科知识,或者把这些兴趣延伸、转移到学习上,这对于提高学习兴趣是很有帮助的。

(6)及时反馈学习结果,激发学生进一步学好的愿望。学生的学习是在一定的动机、兴趣下进行的,而在学习中所获得的效果,常常又可以反过来加强或削弱其原来的学习动机和兴趣。如果学生及时了解自己的学习结果,如解题的正确率、学

习成绩的好坏、应用知识的成效等,都可以强化学习动机和兴趣,激发进一步学习的愿望,这就是学习结果的反馈作用。实验表明,学生利用其学习结果的反馈比不利用结果反馈的学习积极性要高得多。

小 结

需要是有机体感到某种缺乏而力求获得满足的心理倾向。它是有机体活动的积极性源泉,是人进行活动的基本动力。人的需要是多种多样的,可以按照不同的标准对它们进行分类。本章从需要起源的角度对生理性需要和社会性需要加以阐释。需要的理论也很丰富,本章重点介绍马斯洛的需要层次理论、勒温的需要理论、默里的需要理论、阿尔德夫的需要理论。

动机是一种条件,通常是一种内部条件,它启动、激活或维持一个有机体的目标导向行为。动机理论有进化理论、驱力理论、唤起理论、认知理论和人本理论等。

兴趣是个体力求认识某种事物或从事某种活动的心理倾向,在人们生活、工作和学习等活动中具有重要的意义。人们的兴趣在品质方面有相当大的个别差异。学习兴趣是引起学习动机推动学生学习的一种重要的心理因素,因此,教学中要重视对学生学习兴趣的培养。

思考题

1. 概念解释:需要、生物性需要、社会性需要、动机、驱力、诱因、唤醒、耶克斯—多德森定律、外部动机、内部动机、归因、自我效能感、兴趣、直接兴趣、间接兴趣
2. 试举例区分动机和需要。
3. 描述马斯洛的需要层次理论,并对其中每种需要举个实例。
4. 试解释动机的唤醒理论在日常生活中有哪些应用。
5. 举例说明在教学过程中怎样激发学生学习的内在动机。
6. 结合实际谈谈怎样运用韦纳的动机归因理论来帮助自己和学生获得或加强学习的内在动机。
7. 结合实际谈谈怎样认识和提高自我效能感。
8. 结合实际谈谈怎样运用耶克斯—多德森定律来提高学习、工作和生活效率。
9. 教师应培养学生什么样的学习兴趣?怎样培养?

实践链接

阅读下列材料,谈谈你从中看到了什么?假设你是不同的角色——孩子、家长、教师、记者,你分别会怎么办?

有位中学生写了题为《我的苦恼》的作文,也反映了中学生普遍的心理需要的特点。现摘录如下:

有人说,青少年无忧无虑,没有什么苦恼,太快活了。其实,事实并非完全如此,我就有许多苦恼。最使我苦恼的是得不到爸爸妈妈的理解。今年,我已经14岁了,已经是初中二年级的学生了,可是,爸爸妈妈总还把我当小孩对待,这也不放心,那也不放心,一个小问题也要左交代右交代,大事小事都得听他们的,连我自己的事也一点不让我做主,只要我一发表意见,只要我提出不同的想法,或者稍争辩几句,就要被扣上一大堆大帽子,什么“越来越越辈”呀、“骄傲自满”呀、“翅膀长硬了就了不得了”呀,等等。我真不明白,人长大了“越辈”一点有什么不好?翅膀长硬了又有什么不对?难道要我永远做唯唯诺诺的小绵羊?难道永远要让我做一只飞不起来的懦弱的雏鹰?特别让我伤心的是爸爸妈妈不分时间、不分地点劈头盖脸的批评指责。俗话说,大人有块大脸,小人有块小脸,桌子还有个面子呢,可是他们一点面子都不给我……

(资料来源:曾汝弟.理解学生心理需要帮助学生过好“心理断乳关”[J].云南教育.2003(17):7~9.)

参考文献

1. Lester A. Lefton, Linda Brannon Psychology Ninth Edition[M]the U. S. A.; Pearson Education, Inc. 2005.
2. Karen Huffman Psychology in Action Sixth Edition[M]John Wiley & Sons, Inc. 2001.
3. Jeffrey S. Nevid Psychology Concepts and Applications Second Edition [M]Boston New York: Houghton Mifflin Company 2007.
4. Saul Kass in Psychology Second Edition[M]New Jersey: Prentice - Hall 1998.
5. David G. Myers Psychology Fourth Edition[M]New York, the U. S. A:

Worth Publishers.

6. Robert A. Baron, Michael J. Kalsher Psychology From Science to Practice [M] the U. S. A. ; Pearson Education, Inc. 2005.

7. Philip G. Zimbardo, Robert L. Johnson, Ann L. Weber Psychology Core Concepts Fifth Edition [M] the U. S. A. ; Pearson Education, Inc. 2006.

8. Carole Wade, Carol Tavris Psychology Ninth Edition [M] the U. S. A. ; Pearson Education, Inc. 2006.

9. 彭聃龄. 普通心理学[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2001.

10. 黄希庭. 心理学导论(第二版)[M]. 北京: 人民教育出版社, 2007.

11. 姚本先. 心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2005.

12. 全国十二所重点师范大学联合编写. 心理学基础[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.

13. 伍棠棣, 李伯黍, 吴福元. 心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1982.

14. 北京师范大学出版社组编. 心理学专业基础[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.

15. 蔡笑岳. 心理学[M]. 北京: 高等教育出版社, 2000.

16. 莫雷. 教育心理学[M]. 广州: 广东高等教育出版社, 2005.

17. Barbara L. McCombs, James E. Pope. 学习动机的激发策略——提高学生的学习兴趣[M]. 伍新春, 秦宪刚, 张洁, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.

第十一章 能力

本章要点:

- ①能力概述
- ②能力理论
- ③能力差异与测量
- ④能力发展与培养

问题情境

让我们来比较两个孩子:

安娜,14个月就能写自己的名字,2岁时能自学阅读。5岁时,她抱着一台笔记本走进教室,使她的幼儿园老师大吃一惊——她在电脑上阅读百科全书。10岁时她轻而易举地在12小时内学完了整个高中的代数课程。

比利,10岁时才能写自己的名字和数数,但在做加减法习题时有困难,而且不会做乘法。他在学校两次留级,但仍不能完成那些8岁的同班同学认为容易的作业。

安娜被看做天才,而比利被看做学习困难者。无疑,他们的能力存在着差异。

第一节 能力概述

一、什么是能力

能力的概念很复杂。一般认为,能力是一种心理特征,是顺利实现某种活动的心理条件。例如,一位画家所具有的色彩鉴别力、形象记忆力等,都叫能力,这些能力是保证一位画家顺利完成绘画活动的心理条件。

在英语中,能力通常用两个意义相近但不完全相同的词来表示:ability 和 capacity。ability 指对某项任务或活动的现有成就水平,因而人们已经学会的知识和技能,就代表了他的能力;而 capacity 指容纳、接受或保留事物的可能性。在这个

意义上,能力不是指现有的成就,而是指个体具有的潜力和可能性。我们平时所说的能力同时包含了以上两方面的内容。

能力表现在所从事的各种活动中,并在活动中得到发展。事实上,人们在活动中会表现出各种各样的心理特征,如绘画时,人们会表现出不同的情绪、兴趣、性格特点和思想观念等,但这些心理特征并不能决定一个人是否能绘出好画,而能否辨别颜色、估计线条、判断空间及想象,才是绘画活动最具有关键意义的、不可或缺的心理特征,这些心理特征就是能力。所以,能力是完成一种活动的必要条件。学生掌握一门学科知识技能的快慢、难易、深浅和巩固程度的不同,就表现出个人学习能力上的差异。离开了活动,能力既得不到表现,也得不到发展。

在实际生活中,人们要完成一种活动,光靠一种或少数几种能力是不够的,必须依靠多种能力的有机结合才能奏效。多种有关能力的完备结合被称为才能。例如,教师要有较敏锐的观察力、流畅的语言表达力、比较严谨的逻辑思维能力和组织管理的能力。这些能力的结合就是教师的才能。同样,学生的解题能力和计算能力结合起来,就组成了数学的才能。能力的高度发展叫天才。天才是能力的独特结合,它使人顺利地、独立地、创造性地完成某些复杂的活动。天才往往具有各种高度发展的能力,彼此又能以完美的方式相结合。比如,数学天才就是由以下几种高度发展的能力——对有关材料的概括能力、把运算过程迅速“简化”的能力、由正运算灵活过渡到逆运算的能力等,完美结合而成。

二、能力与知识、技能的关系

我们都知道,人的能力有大有小,人的知识有多有少,技能有高有低。那么知识、技能与能力的关系怎样?知识是否就等于能力?了解这个问题对于做好教育工作和其他工作具有特别重要的意义。

有些人以为,读书多就是知识多、技能多,知识多、技能多就是能力强。实际上,这是不对的,能力与知识、技能既有联系,也有区别。

首先,能力与知识、技能存在区别。具体体现在以下几个方面:①范畴不同:知识是人类社会历史经验的总结和概括,技能是在活动中由于练习而巩固、并在活动中应用的基本动作方式,而能力则是人的个性心理特征。②生理机制不同:知识技能赖以获得的神经机制是形成暂时神经联系的动力定型,而能力的神经基础是中枢神经系统在暂时神经联系形成和巩固过程中表现出来的某些特性。③概括化的内容与结果不同:知识是在对客观现实的反映过程中对相应经验的概括化结果,技能是在行为方式的练习巩固过程中对相应行为方式的概括化结果,而能力则是调节行为、活动的相应心理过程的概括化结果。④迁移范围不同。知识与技能的迁移范围都比较狭窄,它们只能在类似的活动、行为或情境中发生迁移,能力则有相

当广的迁移范围,可以在很多场合间发生作用。⑤知识、技能的掌握和能力的发展不是同步的。知识与技能掌握更快,能力也不是永远随知识、技能的增加而成正比地发展的。

其次,能力与知识、技能又有着密切的联系。一方面,能力是掌握知识、技能的必要条件,如一个白痴因缺乏学习能力而无法掌握数学的运算规则。另一方面能力本身也要在知识、技能的掌握过程中才能得到形成和发展,例如,学生在掌握数学知识的同时,也训练了头脑的敏捷、灵活、简缩和逻辑特性,抽象逻辑思维正是在此基础上逐渐形成的。

在教育教学中,不但要重视知识、技能的传授和掌握,更要注意通过教学促进学生各种能力的发展。一定的知识、技能只能解决具体问题,而能力可把对知识、技能的运用迁移到其他相关的问题上,“举一反三”、“触类旁通”,从而解决从未碰到过的新问题。

三、能力的分类

可以说,有多少种活动,就有多少种能力。但是,人们通过观察和实验,发现在不同活动中表现出来的能力既有共同性,也有特殊性,因此,可据其不同的特性将其作不同的分类。

(一)一般能力和特殊能力

一般能力是指人成功完成各种活动所必需的能力的总和,并对这些活动的效率有重要影响的能力,包括观察力、注意力、记忆力、思维力、思考力、想象力等,其中抽象思维能力是核心。一般能力也称智力。

特殊能力是指为某种专门活动所必需,并对该活动的效率有决定性影响的能力,如音乐能力、运动能力等。一个人可以具有多种特殊能力,但其中有一两种特殊能力占优势。

一般能力和特殊能力的划分是相对的,二者有密切联系,许多特殊能力只是一般能力的特殊化表现。例如,绘画所需的辨色能力、形象记忆能力和空间想象力等,其实不过反映了绘画活动对一般观察力、记忆力和想象力的特殊要求,是这些一般能力在绘画活动时的特殊表现而已。

(二)模仿能力和创造能力

模仿能力是指人们通过观察别人的行为、活动来学习各种知识,然后以相同的方式做出反应的能力;创造能力则指创造出新的、独特的东西的能力。这两种能力也是不能分割的。模仿能力是创造能力的基础,任何创造活动都不可能是凭空产生的。因此,为了发展创造能力,更应加强基础知识的学习和基本技能的训练。

(三)液体能力和晶体能力

根据能力在人的一生中的不同发展趋势以及能力和先天禀赋与社会文化因素关系,可分为液体能力和晶体能力。

液体能力(也称流体能力)是指在信息加工和问题解决过程中所表现出来的能力。如对关系的认识,类比、演绎推理能力,形成抽象概念的能力等,它较少地依赖于文化和知识的内容,而决定于个人的禀赋。液体能力的发展与年龄有密切关系。此外,心理学家们也发现,液体能力属于人类的基本能力,其个别差异受教育文化的影响较少。因此,在编制适用于不同文化的所谓文化公平测验时,多以液体能力作为不同文化背景者智力比较的基础。

晶体能力指获得语言、数学知识的能力,它决定于后天的学习,与社会文化有密切的关系。晶体能力在人的一生中一直在发展,只是到25岁以后,发展的速度趋于平稳。晶体能力依赖于液体能力。如果两个人具有相同的经历,其中一个有较强的液体能力,那么他将发展出较强的晶体能力。然而一个有较高液体能力的人如果生活在贫乏的智力环境中,那么他的晶体能力的发展将是低下的或傻乎乎的。

把能力分为流体能力和晶体能力,使我们对个体能力发展的多维性有了更好的了解。不同的能力具有不同的发展速度,达到成熟和出现衰退的时期也是不同的。

(四)认知能力、操作能力和社交能力

认知能力是指我们一般所讲的智力,如观察力、记忆力、想象力等。人们认识客观世界,获得各种各样的知识,主要依赖于人的认知能力。

操作能力是指人们操作自己的肢体以完成各项活动的的能力,如劳动能力、艺术表演能力、体育运动能力、实验操作能力等。操作能力是在操作技能的基础上发展起来的,又成为顺利掌握操作技能的主要条件。操作能力与认知能力不能截然分开。不通过认知能力积累一定的知识和经验,就不会有操作能力的形成和发展。反过来,操作能力不发展,人的认知能力也不可能得到很好的发展。

社交能力是在人们的社会交往活动中表现出来的能力,如组织管理能力、言语感染能力、判断决策能力、调解纠纷能力、处理意外事故的能力等。这种能力对组织团体、促进人际交往和信息沟通有重要作用。

四、智力与能力

在西方心理学中,有人从理性哲学的观点出发,把智力定义为人的抽象思维能力;有人则从教育学的观点出发,把智力定义为人的学习能力,还有人从生物学的观点出发,把智力定义为适应新环境的能力。而我国大多数心理学家都把智力定

义为人的认识方面的能力的综合,即观察力、记忆力、思维能力和想象能力的综合,其核心成分是抽象思维能力。智力与能力既有区别,又有联系。林崇德教授指出:“一般地说,智力偏于认识,它着重解决知与不知的问题,它是保证有效地认识客观事物的稳定的心理特征的综合;能力偏于活动,它着重解决会与不会的问题,是保证顺利地进行实际活动的心理特征的综合。”^①

由于智力和能力是相似的概念,故在心理学教科书中往往把智力和能力等同起来运用。但在一些心理学书籍和心理学论文中,又常常略作区分,把能力划分为认识能力和操作能力两种。认识能力是在完成各种活动中所需要的最基本的心理条件,在各种活动中都不能缺少它。操作能力是心身并用去完成实际工作的能力,如进行各项体育活动能力和从事劳动活动能力等都属于这方面的能力。在这里通常把心理认识过程看做人的智力方面所表现出来的能力。它们是注意力、感知能力(如感觉性的大小)、观察力、记忆力、想象力等,其中以抽象思维能力为核心。可以说,智力是以抽象思维为核心多种认识能力的综合。从信息加工的角度看,其实质就是信息获取能力,即注意力、感受力和观察力;编码和贮存能力,即思维力和记忆力;检索输出能力,即想象力和创造力。

第二节 能力理论

能力是具有复杂结构的各种心理品质的综合。分析能力的结构,对深入了解能力的本质,合理设计能力的测量手段,科学地设定能力培养的原则都有重要的意义。西方心理学家关于能力的结构有许多主张,这里介绍一些比较有代表性的理论。

一、早期能力理论

“因素说”是研究智力构成要素(或因素)的学说。智力由哪些因素构成呢?

(一)二因素论

英国心理学家斯皮尔曼(C. Spearman, 1863—1945)于1904年提出了“二因素”说,认为智力由贯穿于所有智力活动中的普遍因素(G)和体现在某一特殊能力之中的特殊因素(S)所组成。个体完成任何一种作业都需要这两种因素的参与(图11-1)。每个人的一般因素和特殊因素都不相同,即使具有同样一种特殊因素,在程度上也会有差异。一般因素和特殊因素互相联系,其中,一般因素是智力结构的

^① 林崇德.教育的智慧——写给中小学教师[M].香港:开明出版社,1999:104~105.

关键和基础。

(二) 群因素论

凯勒(T. L. Kelly)和瑟斯顿(L. L. Thurstone)分别于20世纪30年代和40年代提出了“群因素”说,认为智力由彼此不同的原始能力组成。不过凯勒和瑟斯顿的提法并不尽相同。凯勒提出数、形、语言、记忆、推理五种因素;而瑟斯顿则提出数字因子、词的流畅、词的理解、推理因素、记忆因素、空间知觉、知觉速度七种因素。

(三) 吉尔福特的智力三维结构模型

1967年,美国心理学家吉尔福特(J. P. Guilford)提出智力三维结构模型。他认为,智力结构应从内容、操作、产品三个维度去考虑。第一个维度是内容,即智力活动的内容,是智力活动的对象或材料,包括视觉、听觉、符号、语义、行为5个因素;智力的第二个维度是操作,即智力活动过程,它是由上述种种对象引起的,包括认知、记忆、分散思维、聚合思维、评价5个因素;第三个维度是产品,即运用上述智力操作所得到的结果,包括单元、类别、关系、体系、转换、蕴含6个因素。由于三个维度的存在,人的智力可以在理论上区分为 $5 \times 5 \times 6 = 150$ 种不同的智力因素(图11-2)。

吉尔福特的三维智力结构模型同时考虑到智力活动的内容、过程和产品,这对推动智力测验工作起了重要的作用。1971年吉尔福特宣布,经过测验已经证明了三维智力模型中的近百种能力。这一成就对智力测验的理论与实践,无疑是巨大的鼓舞。

(四) 智力层次结构理论

英国心理学家阜南(P. E. Vernon)继承和发展了斯皮尔曼的二因素说,于1971年提出了智力层次结构理论,认为智力是个多层次的心理结构。最高层次是智力的一般因素;第二层次包括两大因素群,即言语和教育方面的能力倾向,操作和机械方面的能力倾向;第三层是第二层的两大因素群所分成的若干小因素群,言语和教育的能力倾向分为言语、数量、教育等,操作和机械方面的能力倾向分为机械、空间、操作等;第四层是各种特殊能力。

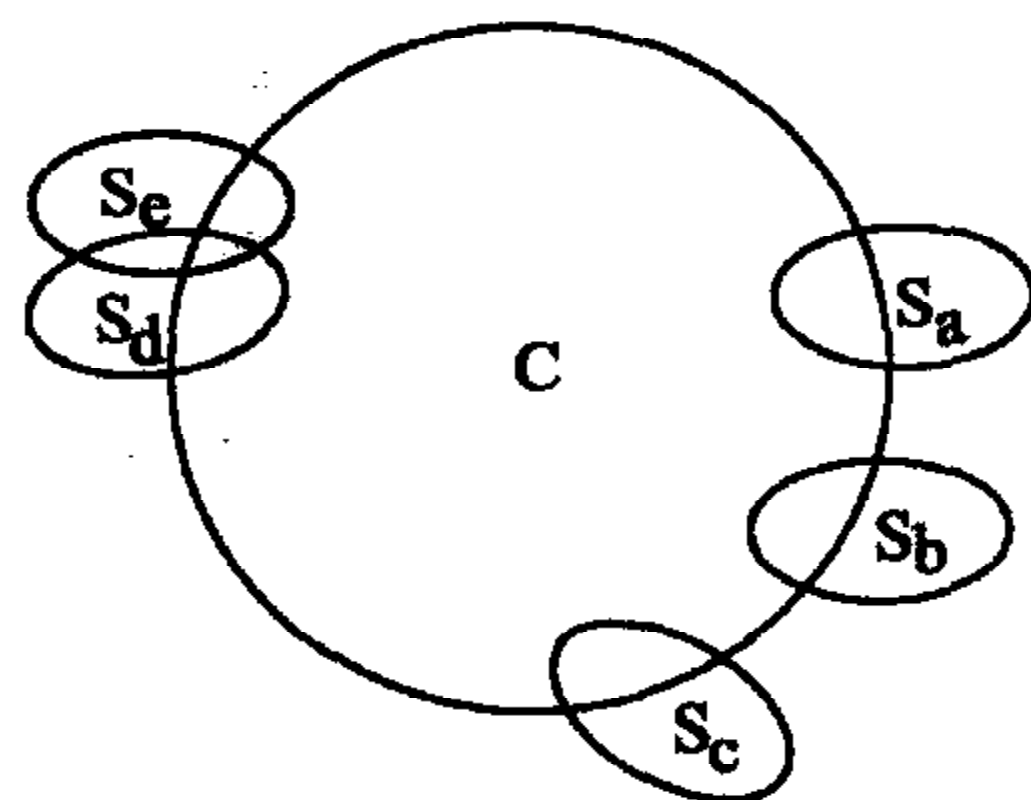


图 11-1 能力的二因素

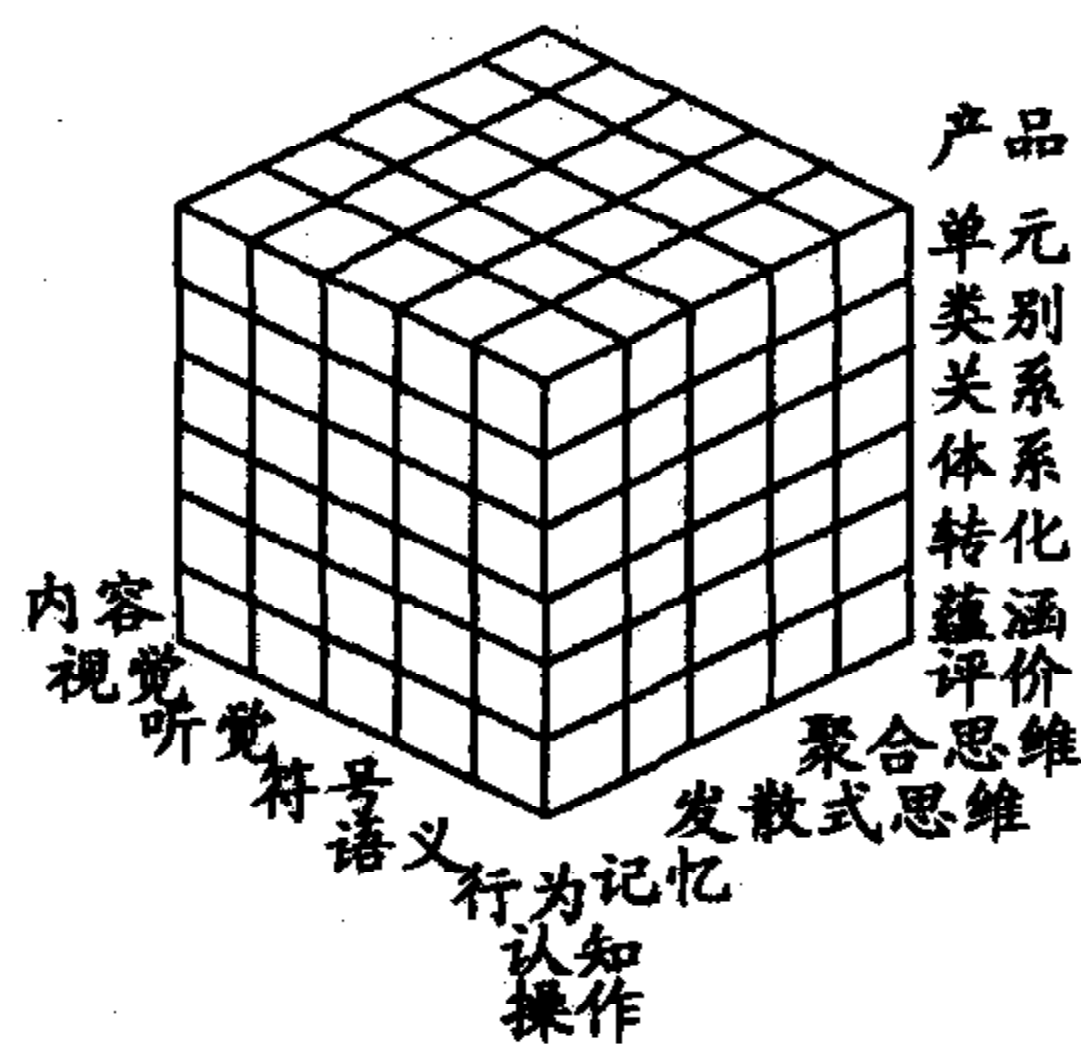


图 11-2 智力三维结构模型

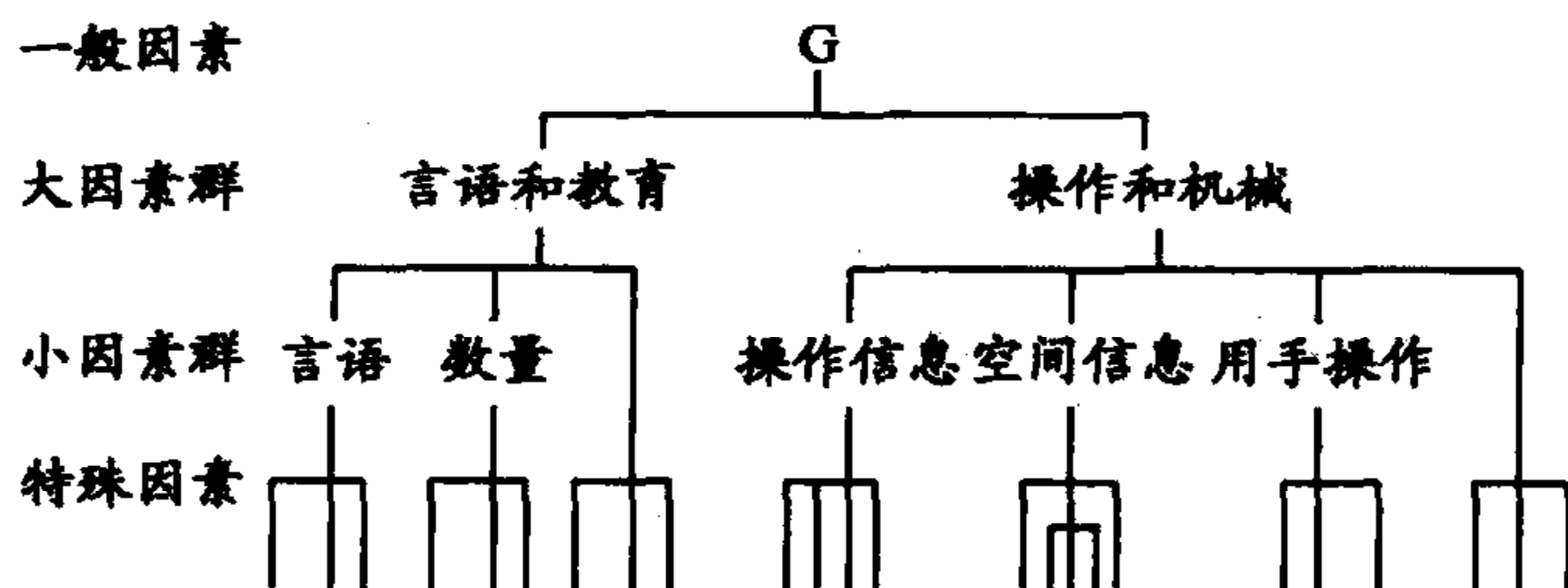


图 11-3 智力的层次结构模型

二、现代智力理论

(一)加德纳的多元智力

1983年,美国哈佛大学的加德纳(Gardner)出版《智力结构》,提出了多元智力的概念,最近二十年,加德纳一直探讨这个问题。1993年他又出版了《多元智力的理论与实践》,1999年该书译为中文,名叫《多元智能》,在中国发行,引起中国广大读者的重视。

加德纳认为从大脑的研究、跨文化比较、认知发展过程等方面的研究,可以确定有几种智能,并能在人脑的特定部位找到相应的区域:①语言智能:(在布罗卡区)对语言文字的掌握能力。②数学逻辑智能:(某特定区域)数学和逻辑推理能力以及科学分析能力。③空间智能:(右半球)在脑中形成一个外部空间世界的模型并能够运用和操作这一模型的能力。④音乐智能:(右半球)对音乐的感知、欣赏和从事的能力。⑤身体运动智能:(运动区)运用整个身体或身体的一部分解决问题或制造产品的能力。⑥人际关系智能:(额叶)理解他人的能力。⑦自我认知智能:(额叶)深入自己内心世界的的能力,既建立确切而真实的自我模式并能在实际生活中有效地运用这一模式的能力。⑧自然观察智能:观察自然界各种形态,对各种物体进行辨认和分类的能力。

这八种智能是相互独立存在的,其中一种受到伤害(生理原因)不影响其他智能,相应的其中某种智能强,也不意味着其他智能也强。

加德纳的多元智力理论一经提出,就对教育实践产生了重大影响。传统智力理论强调数理—逻辑智力和语言智力,而加德纳认为智力是多元化的。加德纳还指出,每个人在不同的领域的智力发展水平是不同步的,而现实生活中人们可以根据自己的智力结构将各种智力有机地结合在一起从事工作。加德纳认为,学校教育的宗旨应该是开发多种智能并帮助学生发现适合其智能特点的职业和业余爱好。这对于我们承认人的各种智力并发现和培养人的各种智力都有着积极的意义。



多元智力理论的实质并不在于将智力划分为七种、八种或更多种,而在于通过对智力的发现来扩大学习的内容领域和知识的表征形式,进而促进以往被忽略的智力开发,充分地发掘出个体身上的巨大潜力,从整体上提高人的智力素质。多元智力理论放大了对人类自身认识的视野,指出了传统智力测试、智力开发及智力评价的严重缺陷,动摇了当今社会奉行的智力观、教育观、考试观及人才选拔标准的合法性基础。如果建立以多元智力理论为基础的新学生观、智力观、评价观及人才选拔的标准,那么,那些被我们的社会和学校“判了死刑”的“笨蛋”或“差生”就将获得解放,一大批被筛选淘汰出局的青少年就将重新获得学习的机会,享受接受优质教育的权利,寻求或选择符合自己的“智力结构”与智力潜能的发展机会。多元智力理论启示我们,人与人之间的差别不在于个体智能是高还是低,而在于每个人的智能组合不同。因此,并非所有的学生都要采用相同的方法学习,社会和学校应承认每个人都有其独特的学习方式。

(二)智力三元理论

斯滕伯格(Sternberg)提出智力的三元理论无疑出于对传统智商测验的不满。不过他对传统智商测验所持的基本观点仍是“超越”而非完全地“取代”。换言之,他认为智商测验仍有其继续存在的权利。只不过它需要其他测量的评定结果的补充。

智力三元理论由三个亚理论组成,即成分智力;经验智力和情境智力。它们分别从主体的内部世界、人的生存环境的客观外部世界和联系主客体的经验世界这三个方面阐述智力的本质及其结构。

成分智力是三元智力理论的核心内容,它阐述了智力活动的内部结构和心理机制。成分亚理论包含三种成分:知识获得成分,可以用于学习新的事实;操作成分,作为问题解决的策略和技巧;元认知成分,用于选择策略、监控认知过程以达到成功。

经验智力是指人们在两种极端情况下处理问题的能力:新异的或常规的问题。例如,让我们假定一组人在发生事故之后陷入了困境,你会认为那个能最快帮助人们回家的人很聪明。但在另一种情境下,你会认为能够自动完成常规任务的人聪明。例如,如果一组人日复一日地重复同一种工作,你会对那些能够成功完成任务且毫无怨言的人印象最为深刻。

情境智力反映在对日常事物的处理上。它包括对新的和不同环境的适应,选择合适的环境以及有效地改变环境以适应你的需要。情境智力有时候被人们称为小聪明或商业头脑。研究表明,没有较高 IQ 值的人,也可以具有较高的情境智力。

上述各种理论从智力的不同角度和智力的不同层次阐述了智力的特征,一些

新的智力理论的出现,体现了脑科学对智力研究的影响。这说明人类对脑的秘密了解得越多,对智力的认识就可能越深入、越全面,因而对智力的发展和培养就越能产生重要的意义。

专栏 11-1

成功智力

美国耶鲁大学的斯腾伯格长期从事智力的研究,提出了成功智力的理论,让人认识到,人生的成功,主要不是靠智商(IQ),而是取决于成功智力。斯腾伯格不仅从事成功智力的理论研究,而且也进行应用实践的实验。他出版的《成功智力》(1996)颇有影响,这本书已有中文译本。

关于成功智力的概念,斯腾伯格(1998)认为,我们应当少关注一些传统的智力观念,尤其是智商的概念,而多关注一些他所说的成功智力。他在《成功智力》一书的序里谈到,他曾在小学时考砸了智商测验,他下决心要表明,如果将来成功了,那也不是其智商的作用。为此,他最终走上探索智力的道路,并努力寻找能够真正预测今后成功的智力。所谓成功智力,就是为了完成个人的以及自己群体或者文化的目标,从而去适应环境、改变环境和选择环境的能力。如果一个人具有成功智力,那么,他就懂得什么时候该适应环境,什么时候可以改变环境,什么时候应当选择环境,能够在三者之间进行平衡。具有成功智力的人能够认识到自己的优势和劣势,然后能够想方设法地利用自己的优势,同时,能够补偿自己的劣势或者不足。这是人们之所以成功的原因之一。

分析思维能力、创造思维能力和实践思维能力是成功智力的三种成分。分析思维能力的任务是分析和评价人生中面临的各种选择,它包括对存在问题的识别、对问题性质的界定、问题解决策略的确定、对问题解决过程的监视。创造思维能力的任务在于,最先构思出解决问题的方案。创造思维能力与传统的智商至少存在部分的不同。他们大致属于特定领域的能力,这就是说,在某个领域(如艺术)具有创造性未必就意味着另一个领域(如写作)也具有创造性。实践思维能力的任务在于,实施选择并使选择发生作用。如果将智力应用于真实世界的环境之中,那么,实践思维能力就开始发生作用了。沉默知识(tacitknowledge)的获得和运用是实践思维能力的-一个重要内容。所谓沉默知识,就是人们如果想在特定的环境中获得成功就必须懂得,然而却没有接受过明确教授的知识,并且这种知识通常不用语言表述。沉默知识是通过用心地运用经验而获得的,相对来说,属于特定的领域,沉默知识的掌控相对于传统的能力,它对工作能否成功的预测力不次于智商,有时甚至优于智商。

第三节 能力的差异与测量

分析能力差异在学校教育方面具有重要的价值。一方面,能力的培养应该成为学校教育的基本目标。未来社会将是一个以能力为本位的社会。在学校教育中,在促进学生掌握知识的同时也应该促进学生能力的发展,为学生的可持续发展

奠定基础。另一方面,在教育过程中,要想提高教育的效率,必须以学生能力差异为基础,因材施教。学生的能力差异是重要的教育资源,教师应该具有这种意识。

能力差异与人的行为有内在联系。这就为间接度量人的能力提供了客观依据。能力测量就是确定能力的广度和发展水平。对学生智力的测定为因材施教提供了可能性;对不同领域专业人员的测定,有助于选拔人才,做到人尽其才;能力的测定还能为心理疾病做出早期诊断;等等。

一、能力发展的个体差异

个体差异,是指个体在成长过程中因受遗传与环境的影响,使不同个体之间在身心特征上所显示的彼此不同的现象。了解与鉴别个体差异,是教师“因材施教”的前提,因而一向受到教育界与社会各界的重视。能力发展的个体差异主要表现在以下四方面:

(一)能力发展水平的差异

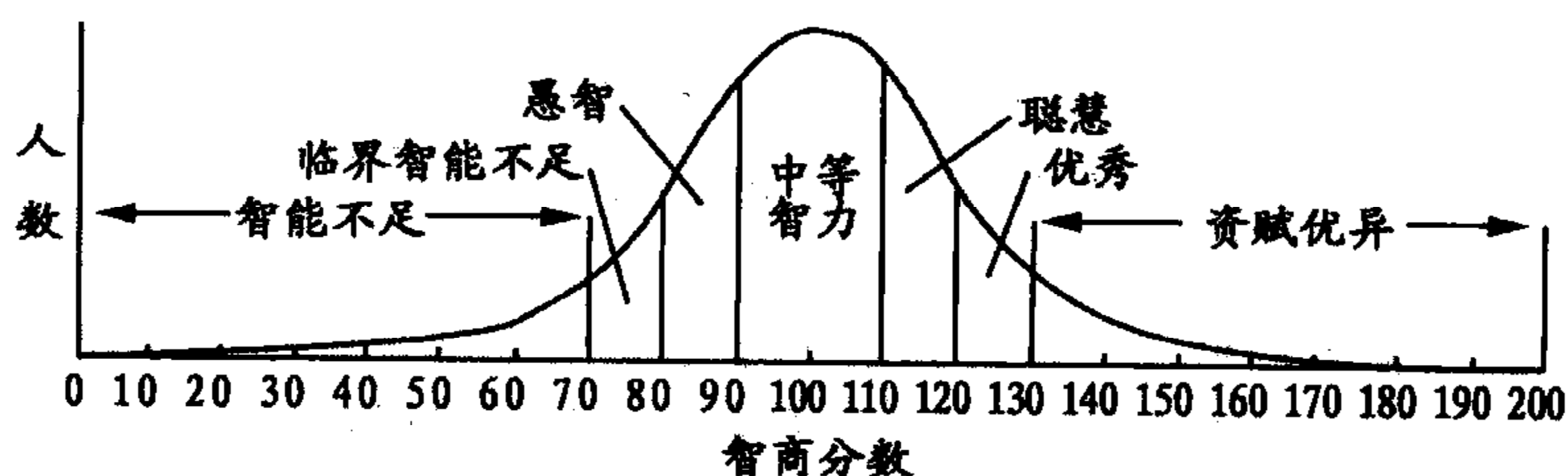


图 11-4 人类智商的理论分配

能力发展水平主要是指不同人的同种能力在量的方面存在的差异,主要表现为智力发展水平的差异。国内外有关研究表明,智力水平在人群总体中表现为两头小、中间大,呈常态分布,即智力极高和极低的人是少数,绝大多数人的智力处于中等水平。我国心理学工作者对 228000 名儿童的智力调查表明,智力低常和超常的儿童各占 3% 左右。

1. 超常儿童

超常儿童是指智商大于 140,智力发展水平或某种才能显著地超出同龄人的儿童,心理学界常将这种儿童称为天才儿童。

超常儿童一般具有如下特点:感知敏锐、准确,记忆力强、记得快而且持久牢固,注意力集中稳定,有时对所喜欢的事物还能达到入迷的境地,想象力丰富,言语发展早,思维灵活、敏捷,概括性强,求知欲旺盛,兴趣广泛,有强烈的好胜心和顽强的意志,解决问题富有独立性和创造性。超常儿童还有强烈的责任心和较高的创造性,富有进取心,自信。总之,超常儿童不仅具有高智商的特点,同时也具有良好

的非智力的心理品质。

智力超常是遗传、环境与教育综合作用的结果。先天优越的遗传素质是塑造超常儿童的物质基础。特殊才能方面的天才,遗传素质更是先决条件。没有颜色的辨别能力和空间想象能力,不可能成为画家;没有好的听力、乐感和优美的嗓音,不可能成为歌唱家。而良好的环境和教育则对其良好的先天素质的发展起到了积极的推动作用。

超常儿童具有极大的发展潜力,在教育他们时应采取与普通儿童不同的措施,促进他们的才能获得更迅速的发展。现在主要采取的教育方式有3种:一是设立天才学校;二是在普通学校设立特殊班,三是在普通学校采取特殊措施,如跳级、单独指导等。

近几十年来,我国对超常儿童的培养也十分重视,自中国科技大学1978年创办少年班后,全国10多所大学陆续建立了少年班,30多所小学建起了超常儿童实验班。我国已有几千名超常儿童在不同层次上接受超常教育。但这些儿童仍是极少数幸运者。因此,完善超常教育制度,充分开采人才资源中的“富矿”,为我国现代化建设造就出第一流的人才教育工作的重要任务。

2. 低常儿童

低常儿童是指智商低于70,智力发展水平显著低于同龄人的儿童,也称弱智儿童。按程度不同可以将低常儿童分为三级:轻度弱智(智商在50~69)、中度弱智(智商在25~49)和重度弱智(智商在25以下,也称白痴)。

低常儿童主要的心理特征是:感知速度缓慢、笼统不精细,记忆力很差,视觉表象贫乏,言语意义含糊、缺乏连贯性,思维缺乏概括力,计算困难。相比而言,轻度弱智儿童能从事简单的劳动,通过特殊教育,可以掌握小学文化程度的知识技能。中度弱智儿童经过训练可以达到生活基本自理。重度的低常儿童很难进行教育和训练,有些生活自理都很困难。

造成智力低常的原因很复杂,主要有先天因素和后天因素两方面。先天因素又包括遗传因素和非遗传因素,如近亲结婚所生智力低下儿童的可能性远大于非近亲结婚;后天因素有脑疾病、脑损伤和剥夺学习机会等。

虽然低常儿童在学习、生活中有障碍和困难,但学习上有困难的儿童并不都是智力低常儿童。学习困难的儿童中有的是由于情绪不稳定、注意力易分散造成的,有的是由于学习态度不端正、缺乏坚持性、害怕困难等性格上的弱点造成的,也有的是和没有掌握正确的学习方法有关。学习困难不等于智力低下,因此不能对学习困难的儿童随便冠以“低常”、“弱智”之名。但对真正的低常儿童应给予及时的治疗和训练,并对他们进行一定的特殊教育,以培养他们自食其力的能力。杭州大

学的心理学工作者曾对杭州市的 11 名弱智儿童(智商在 40~51)进行了两年的矫正,结果使这部分儿童的多数问题得以消除,人际关系有所改善,听课注意力趋于集中,课堂秩序明显好转,学习的效果也随之提高。可见,对低常儿童的教育是必要而且有效的,它能为弱智儿童形成健全的人格、顺利参与社会生活奠定基础。

专栏 11-2

低能的记忆天才

看过电影《雨人》的人,一定不会忘记那个患有孤独症、却拥有超常计算能力的“雨人”。“雨人”的原型为美国犹他州盐湖城的金·皮克。目前,美国国家航空航天局(NASA)正在对皮克的大脑进行研究,试图通过大脑扫描图像破解其神脑的秘密。

据《卫报》12月11日报道,现年54岁的皮克能背诵9000多本书,能在地图上指出美国大小城市的正确位置,能记住世界历史大事件发生的确切日期……从历史、文学、地理,到数字、体育、音乐、日期等,皮克在15门学科上都是一个奇才。同时,皮克也有着严重的生理缺陷,他患有运动神经残疾,需要别人帮他洗澡、刷牙等。

日前,科学家在最新一期的《科学美国》杂志上发表论文指出,他们正在通过研究皮克的超常能力解开人类智力的更多奥秘,为人类挖掘更多的智力潜能提供方式。来自威斯康星大学医学的达罗·特雷费特博士是一名精神病专家,也是该论文的作者之一。他在不同场合研究过金。

特雷费特指出:“皮克的奇迹告诉我们,人类大脑比我们想象的更加灵活,就像许多奇才一样,皮克大脑中有一个部位不具备正常的能力,但是大脑其他部位却因此获得超常的能力。这表明,人类大脑还具有惊人的、尚未开发的能力。通过对皮克和其他奇才的研究,我们可以获得开发大脑智力潜能的方式。”

从2003年10月至今,美国国家航空航天局开始研究皮克的大脑。美国国家航空航天局取得皮克大脑的X光断层照片和核磁共振扫描图,并获得太空航行对宇航员影响的数据,然后将数据合成在皮克大脑的三维图像上,以观察皮克的大脑如何反映和思考这些数据,弄清他大脑的工作方式。

皮克出生时,医生们曾发现他的头盖骨右半部有一个水疱。后来的测试显示,皮克的大脑竟然没有像普通人那样左右半球分开,而是形成了一个单独的、巨大的“数据储存区”。皮克的两只眼睛在看书时可以看不同的两页,而且能记住每个单词。一般人看一页文字用3分钟,而他只用10秒且能永远记住他看过的98%的东西。皮克能准确说出历史上任何一天是星期几,还能预测天气,看见天气预报员看不见的气象图。虽然皮克的身体协调能力差到不会给衣服扣扣子,但最近两年他却能指法娴熟的弹奏钢琴。

特雷费特博士指出,唯一能解释皮克异常的原因是他的大脑不像正常人那样右半球受左半球的控制,但这也意味着他大脑的右半球部分能更加自由的发挥能力,且显示出惊人的水平。

(二)能力表现早晚的差异

能力表现早晚的差异是指在能力发挥并取得社会公认的成就方面在时间上的

差异,有少年早慧和大器晚成,但大多数人成才都在年富力强的中年期。

1. 少年早慧

有些人在儿童时期就表现出多方面的优异能力,即少年早慧。据我国历史记载,春秋战国时期秦国的甘罗 12 岁出使赵国立了功,被拜为上卿。东汉张衡,10 岁能博览群书,对研究天文地理兴趣浓厚,后来成了我国古代历史上最伟大的天文学家,并在数学、地理、机械、文学、绘画和工艺等方面都有独到的成就,他发明的地动仪远在 1800 年前就能测定千里之外的地层。初唐的王勃,9 岁时能读汉书,13 岁时写出了著名的《滕王阁序》。白居易五六岁时就能即席赋诗,15 岁时便写出了《原上草》。谢彦波小学三年级时掌握了初中数学,四年级时学习了高中数理化,五年级时攻读了大学解析几何和微积分,11 岁进入了科技大学少年班,21 岁时就获得了理论物理学博士学位。国外也有一些少年早慧的典型,如高斯 3 岁时就能纠正算账中的错误,7 岁时能用等差数列求和公式计算 1~100 的和,9 岁时能解几何级数求和问题,14~17 岁就有了许多重要发现,奠定了现代数学的基础。这些都是早慧儿童的典型。

推孟从 1921 年开始选取了 1500 名智商平均为 151 的天才儿童进行了追踪研究,到 1950 年 800 个被试中有 78 人得到了哲学博士或同等学位,18 人得到了医学学位。85 人得到了法学学位,74 人在大学任教,47 人被选人 1949 年版的《美国科学家年鉴》。这和随机选择的 800 名年龄相当的一般人比较,取得成功的可能性比一般人大 10~30 倍。由此可见,儿童能力的早期表现对以后能力的发展和事业成就有较大的关系。

2. 大器晚成

有些人在青少年时期并没有出众的智能表现,只是到了中老年才表现出杰出的能力水平。这类人属于大器晚成。如我国的画家齐白石,40 岁才显露出绘画才能;生物学家达尔文 50 多岁才开始出研究成果并写成了《物种起源》;蒸汽火车的发明者史蒂芬逊,17 岁还是个文盲,18 岁才开始念书,至 44 岁时研制成了世界上第一台以蒸汽为动力的火车。

大器晚成的原因很多,一是不合理的社会制度及劳动人民子女早期缺乏学习机会;二是小时智力发展相对迟缓,到成年后才华才显露出来;三是少年不努力,后来才知道勤奋,如唐宋八大家之一的苏洵;四是和一定的学科领域有关,如音乐、文学、体育等学科人的才能表现较早,而像需要抽象逻辑思维和经验积累的学科(如哲学等)人的才能表现则较晚;五是和一定的社会环境有关,如在社会动荡的年代,人的政治、军事才能表现较早。

3. 中年成才

中年是成才和发明创造的最佳年龄,也是人生的黄金时期。不少研究证明,中年期是个人成就最多、对社会贡献最大的时期。有人对 325 位诺贝尔奖金获得者调查发现,其中 30 位是在 30~50 岁出成果的,因此认为 30~50 岁是人成才的最佳年龄,其峰值是 37 岁。

美国心理学家李曼从上世纪 30 年代开始对大量的科学家、艺术家和文学家的年龄与成就进行了对比研究。结果发现,25~40 岁是人成才的最佳年龄,而且不同学科领域中人的创造最佳年龄也不同。

少年早慧和大器晚成在人群中的比率是极少数,大多数人都是在中年成才的。因为中年人年富力强,体格健壮,思维敏捷,敢想敢干,极少保守,精力充沛,又渴望事业有所成就,有强烈的成就动机。同时,中年时期既有丰富的知识经验与实践经验,还有较强的记忆力与抽象思维能力,因此是成才的关键期。

(三)结构的差异

能力有各种各样的成分,它们可以按不同的方式结合起来。由于能力的不同结合,构成了结构上的差异。例如,有人长于想象,有人长于记忆,有人长于思维等。不同能力的结合,也使人们互相区别开来。例如,在音乐能力方面,有人有高度发展的曲调感和听觉表象能力,而节奏感较差;而另一人有较好的听觉表象能力和强烈的节奏感,而曲调感差。查子秀比较了超常儿童与常态儿童的认知能力,包括语词类比推理、图形类比推理、数概括类比推理、创造性思维和观察力。结果发现,二者在认知的不同方面并非都差异明显,而是在解决难度大的问题上思维能力差异大,如超常儿童在创造性思维和概括类比推理上发展特别突出。

以上三个方面是人的能力差异的基本内容,但是也应该注意到能力差异的其他方面,如性别差异是现代心理学关注的一个重要内容。了解性别差异对学校教育的因材施教,促进男女学生特别是女生的发展具有积极意义。大量的研究表明,男性和女性在能力的许多方面都存在一定差异,在智商分布及智力发展方面,总体上男女平均智商没有什么差异,但女性智商分布比较均匀,智力极高者和智力极差者比例比男性小。日本心理学家用韦克斯勒智力测验量表对 16~64 岁的 1682 人进行研究,发现女性在 20~24 岁、男性在 25~34 岁智力达到最高点,女性智力的发展和下降都比男性早。除了 20~24 岁这一年龄段,其他年龄段都是男性智力测验得分高。智力测验的结果还表明,男女两性在智力的各因素方面也表现出不同的优势,女性在语言表达、短时记忆、形象思维等方面优于男性,男性在空间知觉能力、抽象逻辑思维能力、理解记忆能力等方面占有优势。

二、能力测量

能力测量是通过测验的方式来衡量人的能力水平高低的一种科学方法。如前所述,不少人把智力看做人的各种基本能力的综合,故智力测验也称为一般能力的测验。

智力测验孕育于英国,起始于法国。英国高尔顿早在 19 世纪 60 年代,就开始研究人的智力的个别差异的测量。法国心理学家比内和西蒙于 1905 年制定的智力量表是世界上第一个正规的智力测验,它主要用于鉴别那些智力有缺陷的儿童,使他们转到特别班去进行特殊教育。比内用数量化的方法评价人的智力及其发展,使智力测验成为心理计量学的一个重要组成部分。后来的智力测验兴盛于美国,传播于全世界。心理学家编制了无数的智力测验,其中较为通行的有以下几种。

(一)个别测验

1. 斯坦福—比内智力量表

法国的心理学家比内和西蒙出于诊断异常儿童智力的需要,于 1905 年编制了世界上第一个智力量表——“比内—西蒙智力量表”。该量表是将难度不同的 30 个题目,从易到难地排列,以通过题数的多少作为鉴别智力高低的标准。从测验的结果,可将低能儿区分为白痴、痴愚、迟钝三个等级,并且也能对正常儿童作某种程度的区别。

1916 年美国斯坦福大学推孟发表了经过修订的比内—西蒙量表,并将其称为斯坦福—比内量表。该量表在 1937 年、1960 年和 1972 年进行过多次修订,同时也被英、德、日、意等国的心理学家翻成本国文字,并结合自己的国情加以修订。我国学者也曾对该量表进行过多次修订,使之适合于中国人使用。1982 年由吴天敏修订的《中国比内测验》共 51 题,适用于 2~18 岁儿童。如表 11-1。

表 11-1 比内测验题目举例

年龄	测验题目
5 岁组	1. 画一张缺腿人的画。 2. 在测验者表演后,将一张方纸叠两层,成一个三角形。 3. 给下列单词下定义:球、帽子、炉子
8 岁组	1. 分辨下列单词:飞机与风筝;海洋与河流。 2. 如果见到一个迷了路的 3 岁儿童,应该怎么办?
12 岁组	1. 按相反顺序重复五个数字。 2. 给抽象单词下定义:如遗憾、惊奇。 3. 看出故事中的荒唐处;理解一张复杂图片上所描述的情景。

从表上可以看到,智力测验的项目是按年龄分组编制的;每个年龄组的测验都由6个项目组成,内容包括绘画、折叠、给单词下定义、判断词义、回忆故事、进行推理活动等许多方面,随着年龄的上升,项目的难度也逐渐增加。

智力测验的结果最初是用智力年龄或心理年龄来表示。智商就是心理年龄(MA)与生理年龄(CA)的比值再乘以100所得到的一个数值(乘以100的目的是避免智商得到的是一个小数),也称之为比率智商。公式为:

$$\text{比率智商(IQ)} = \frac{\text{MA}}{\text{CA}} \times 100$$

按照这个公式,如果一个5岁的儿童的智龄与他的实际年龄相同,那么这个孩子的智商就是100,说明他的智商达到了正常5岁儿童的一般水平,如果一个5岁儿童的智龄为6.6,那么他的智商就是130了。智商100代表智力的一般水平。如果智商超过100,说明儿童的智商水平高;低于100,则说明儿童的智商水平低。

比率智商的优点是:可以使不同年龄的人的智力水平相互比较。局限性是:比率智商一般只适用于年龄较小的儿童,不适用于成年人。因为人的生理年龄与年俱增,心理年龄并非如此,到了一定年龄以后,心理年龄就会出现停滞甚至下降的趋势。如果用上述公式计算,就会出现年龄越大,智商越低的趋势。目前,比率智商已很少使用。

2. 韦克斯勒智力量表

韦克斯勒智力量表分为三种:韦氏成人智力量表,评定16岁以上的成人;韦氏儿童智力量表,评定6~16岁儿童的智力;韦氏幼儿智力量表,用于评定4~6岁半儿童。

韦氏智力量表由言语和操作量表构成,共257个问题,可以分别测量个体的言语智力和操作智力。韦氏量表克服了斯坦福—比奈智力量表只能测量个体的总体智力水平的局限,不仅可以测出智力的总体水平,而且可以测量出智力的不同方面——言语智力和操作智力。

此外,韦氏智力量表废除了智力年龄的概念,保留了智商的概念。但在韦氏量表上的智商已经不是传统意义上的那种比率智商了,而是离差智商。离差智商是个体的测验分数与同年龄组受测者的平均测验分数相比较而得出的相对分数。由于离差智商是对个体智力在同龄人中的相对位置的度量,不受个体年龄增长的影响,即不会再出现个人的智力年龄和实足年龄的不同步增长,而出现年龄越大智商越低的现象,因此适用性更强。目前绝大多数智力测验都采用离差智商。

离差智商的计算公式为: $IQ = 100 + 15Z$, 其中 $Z = \frac{X - \bar{X}}{S}$ 。

其中的 X 为个体测验分数, $\bar{X}$ 为个体所处团体的平均分数, S 为该团体的标准差。例如,某施测年龄组的平均得分为 80 分,标准差为 5,而某甲得 85 分,他的得分比他所在的年龄组的评价得分高出一个标准差,他的智商 $IQ = 100 + 15 \times 1 = 115$ 。说明他的智商比 84% 的同龄人要高。

斯坦福一比内量表与韦克斯勒量表都是成熟的、影响力很大的量表。不过两者都属于个别测验,个别测验费时较多,不适合于大规模的测试,所以后来又编制出团体智力测验。

(二)常用的团体智力测验

1. 美国陆军测验

第一次世界大战期间,美国心理学会主席耶基斯和桑代克、推孟等许多著名心理学家提出用测验招募和选拔士兵。但面对短时间内动员数百万兵员的任务,采用个别施测的智力测验显然无法完成任务。于是在推孟的学生奥蒂斯编制的团体智力测验的基础上,产生了陆军甲种测验,后来又针对不识英文的或有阅读障碍的人编写了陆军乙种测验,从 1917 年 9 月到 1919 年 1 月,受测者总数达 170 多万人。

陆军甲种测验由 3 个分测验组成。包括指使测验(照令行事测验)、算术测验、常识测验、异同测验(区别同义词和反义词)、字句重组测验、填数测验、类比推理测验和理解测验。陆军乙种测验属于非文字测验,它由 7 个分测验组成,包括迷津、立方体分析、补足数列、译码、数字校对、图画补缺和几何形分析。

2. 瑞文推理测验

瑞文推理测验是由英国心理学家瑞文(C. Raven)编制的一种团体智力测验,它是非文字型的图形测验,题目由两种形式组成:一种题目形式是从一个完整图形中挖掉一块,另一种是在一个图形矩阵中缺少一个图形,要求被试从提供的几个备选答案中,选择一个能够完成图形或符合一定结构排列规律的图案(图 11-5)。

瑞文测验的优点在于测验对象不受文化、种族与语言等条件的限制,适用的年龄范围也很宽,从 5 岁半直至老年,而且不排除一些生理缺陷者。测验既可单独进行,又可团体实施,使用方便,省时省力,结果以百分等级常模解释,直观易懂,因而该测验在世界各国广泛使用。瑞文标准推理测验中国城市版的修订工作是由我国心理学家张厚粲在 1985 年主持进行的。

除上述测验外,在美国还有两个应用最广泛的团体测验,一个是 1994 年版的学业能力测验(SAT),另一个是 1989 年版的美国院校测验(ACT),它们都是针对高年级学生的。美国的大多数高等教育机构都要求其中申请者通过一个或另一个

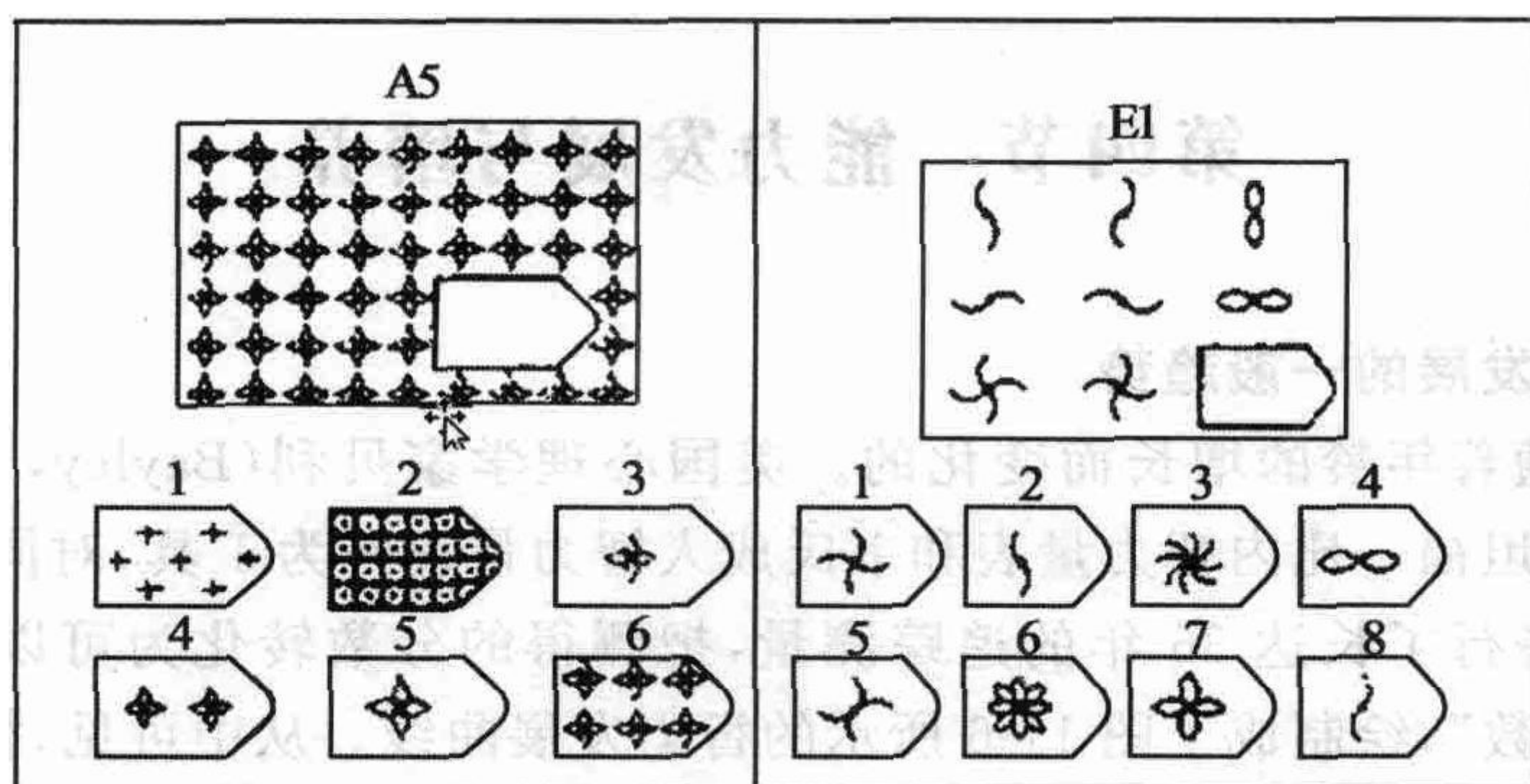


图 11-5 瑞文测验题目

测验,以此作为不同学校之间的测验标准。在我国,由上海教育科学研究院编制的《学生团体智力测验》适用于小学三年级至初二的儿童,在实践中也有着广泛的应用。

智力测验是评定智力的一种常用的重要方法,被广泛应用于教育、人才选拔、职业指导、临床诊断等方面。为了使智力测验能够更好地发挥它的功效,必须正确使用智力测验。在使用智力测验时应注意几个问题:①现行的智力测验所依据的是传统智力理论,主要测量言语和数理逻辑智力,反映的只是与学业有关的智力,它在测量言语和数理逻辑智力方面是一种有效的工具,但不能反映一个人的全部智力。②智力测验的实施是一项专业性很强的工作,测验操作必须严格规范。对智力测验分数的解释,尤其是对测验分数低分者的解释应十分谨慎。③对学生的智力评估不能单靠智力测验,应将智力测验的结果和教师与家长的评定,学生在学习、生活中的智力表现以及学生在测验时的身心状态和测试环境等因素综合起来考虑,才能做出客观全面的评价。

现在很多人主张要把智力测验和其他方法结合起来,从多方面来评定个体的能力水平。这些方法包括:自我评价、同伴介绍、父母评定、教师评定、创造性测验结果、学业成绩等。只有通过多种途径、运用多种方法,把所得的各种数据相互参照,进行综合分析,才能有效地对智力给予鉴定。

应当指出的是,尽管近些年来中外学者在智力的实质及相关理论研究上都取得了突飞猛进的发展,一系列新的智力理论不断涌现,如智力的 PASS 模型、生态智力理论、多元智力理论等,但以这些理论为基础的智力评估工具一直未能成型或广泛使用,临床中应用较多的仍是传统的评估工具。显然,以这些理论为依托,开发并应用更能揭示智力本质的评估工具是今后智力评估的主要方向。

第四节 能力发展与培养

一、能力发展的一般趋势

智力是随着年龄的增长而变化的。美国心理学家贝利(Bayley, 1969)用贝利婴儿量表、斯坦福—比内智力量表和韦氏成人智力量表等为工具,对同一群被试从其出生开始进行了长达 36 年的追踪测量,把测得的分数转化为可以互相比较的“心理能力分数”,绘制成了图 11-6 所示的智力发展曲线。从中可见,智力在 11、12 岁以前是快速发展的,其后发展放缓,到 20 岁前后达到了顶峰,随后即保持一个相当长的水平状态直至 30 多岁,之后开始出现衰退迹象。另有研究者(Schaie & Strother, 1968)根据 5 种主要能力对成人进行测量,发现一般人的智力到 35 岁左右发展到顶峰,以后缓慢下降,到 60 岁左右迅速衰退(图 11-7)。另外,研究显示,智力优异者不仅发展速度快,而且延续发展的时间也长,而智力落后者不仅发展缓慢,并且有提前停止发展的倾向。不过,以上所述只是智力发展的一般趋势,实际上个体在智力表现的早晚及智力结构等方面的差异都是很显著的。

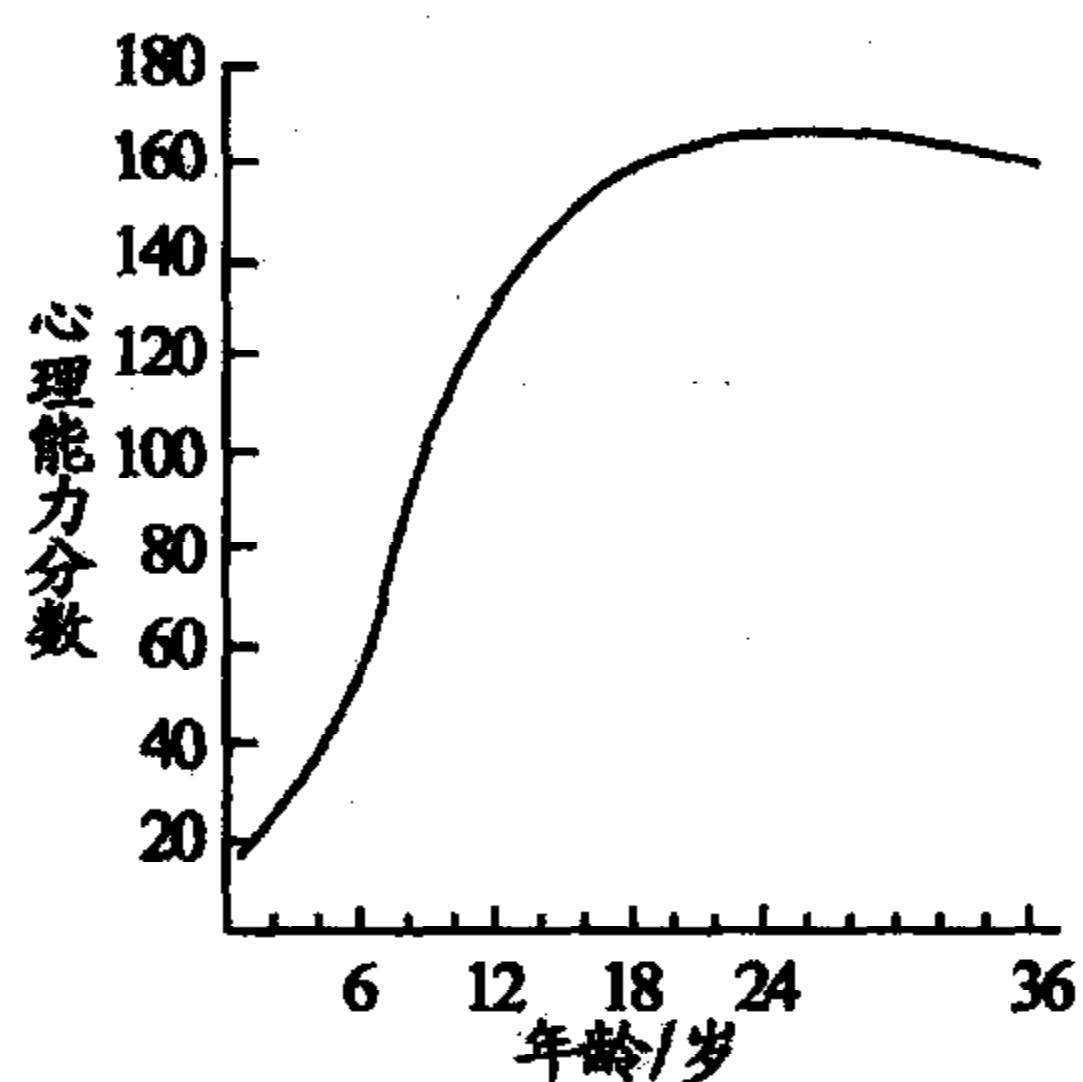


图 11-6 智力的成长曲线

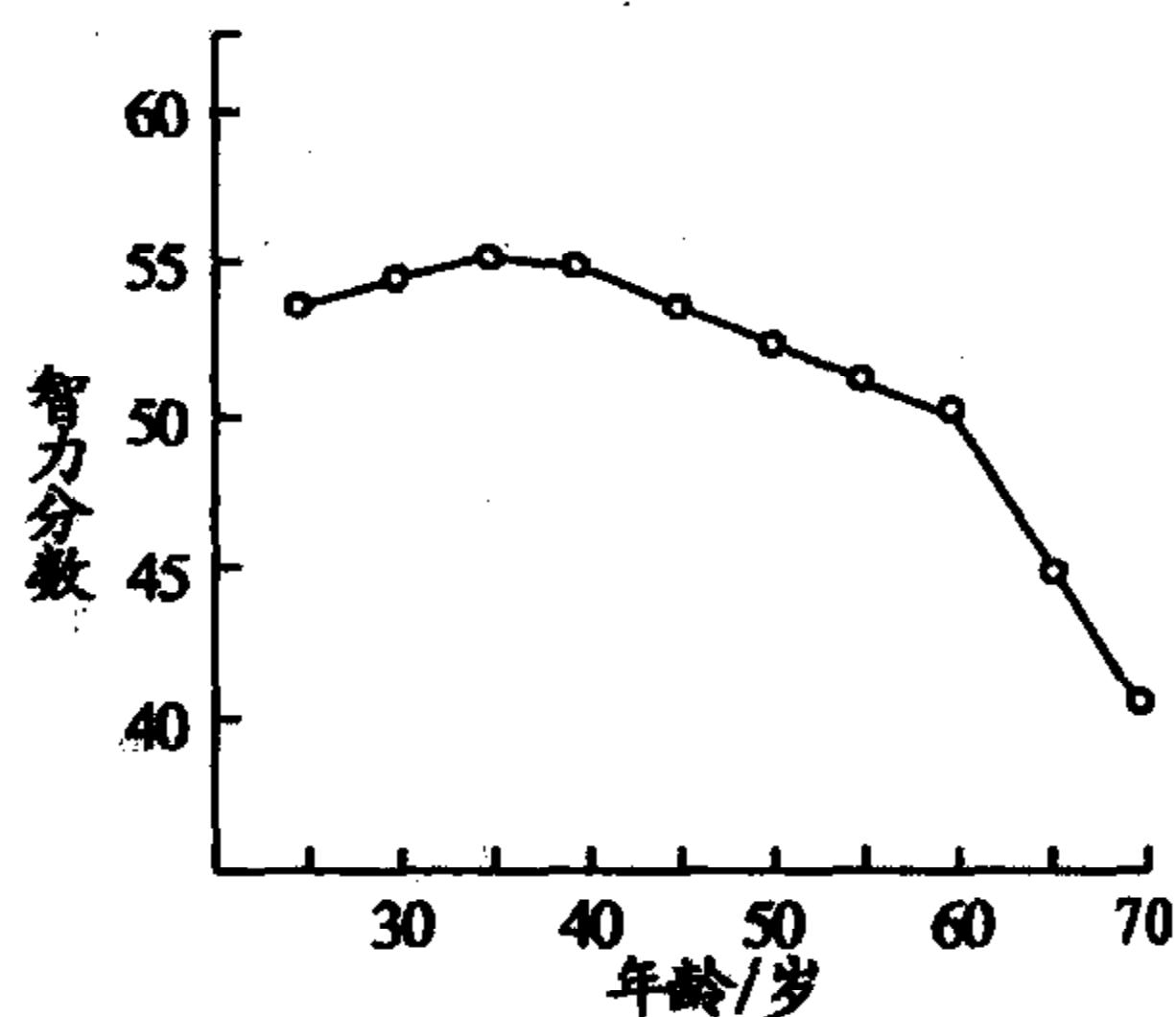


图 11-7 智力的年龄变化

智力不仅作为整体而发展,而且智力中的各成分也分别在发展,且发展速度并不完全同步。瑟斯顿考察了不同智力因素的发展情况,结果发现发展速度各不相同(图 11-8)。例如,12 岁时知觉速度已发展到成人水平的 80%,而推理能力、词的理解力和词语运用能力等则要到 14 岁、18 岁和 20 岁以后才分别达到同一水平。此外,对液态智力和晶态智力的发展研究表明,液态智力在中年以后开始下降,而晶态智力则在人的一生中都有稳定上升的趋向(Spear et al., 1988)(图 11-9)。

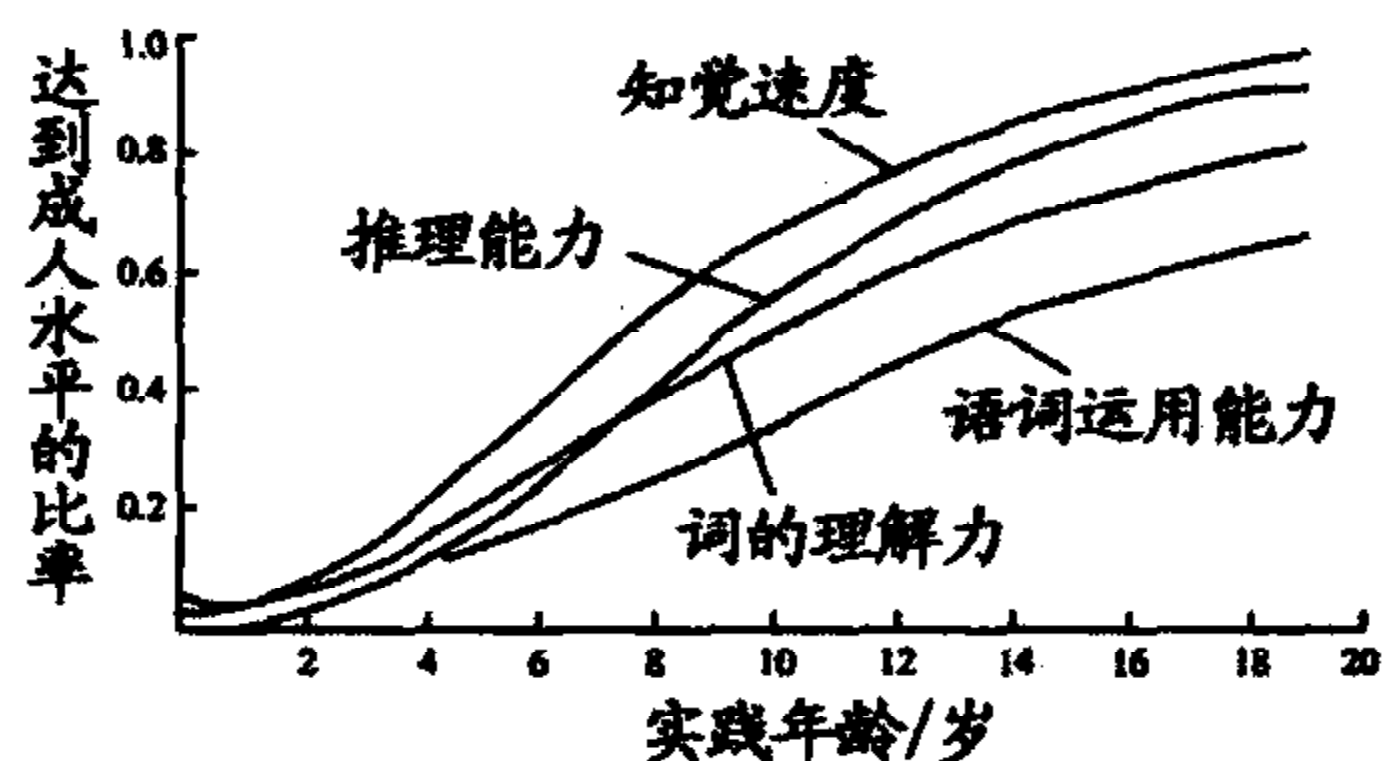


图 11-8 智力中不同因素的发展曲线图

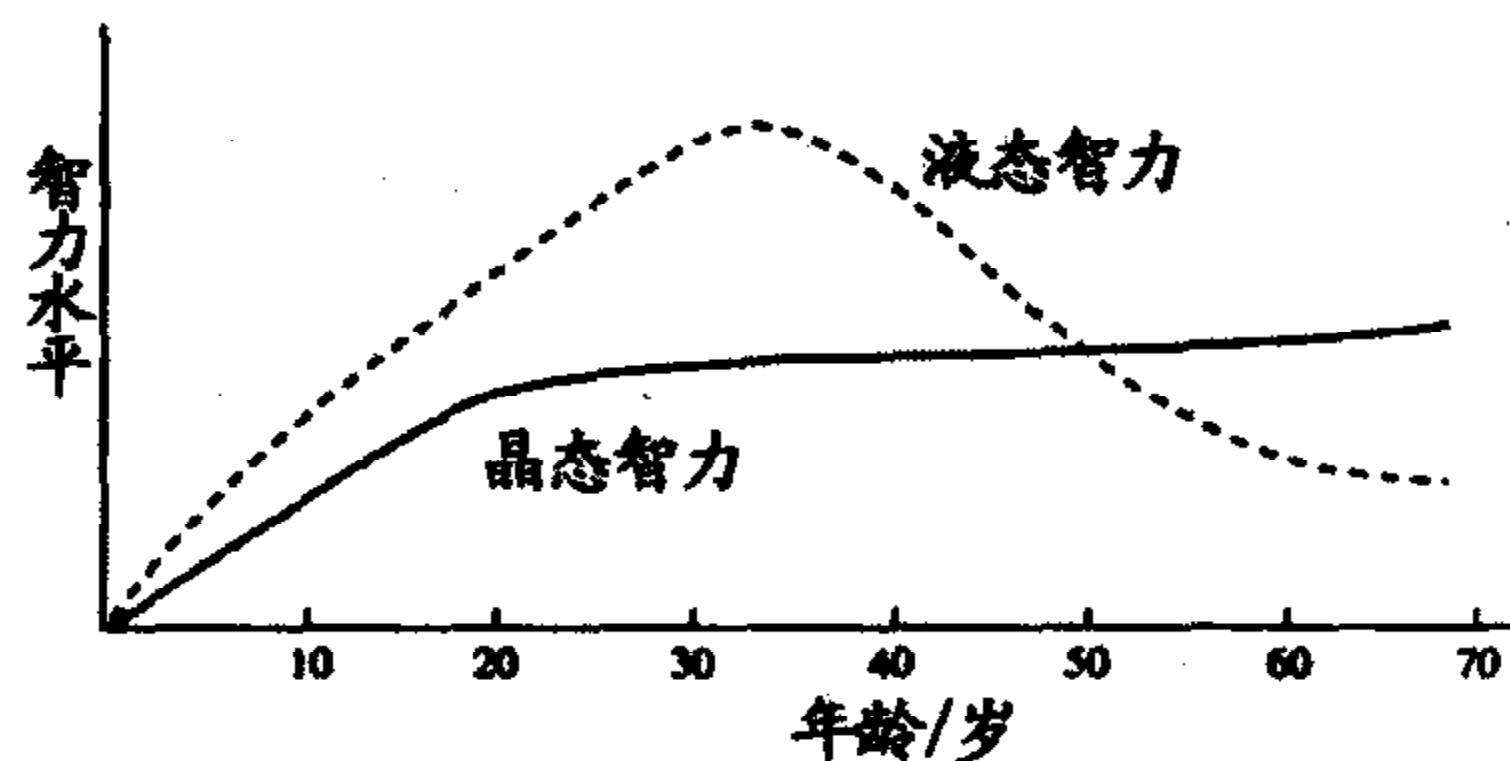


图 11-9 液态智力和晶态智力的发展曲线

林崇德通过大量的实证研究了幼儿期和青少年智力发展特点^①：

幼儿期智力发展的重要特点是认识过程带有明显的具体形象性和不随意性，抽象概括性和随意性只是刚刚开始发展。有人做过幼儿分类的研究，研究结果表明，4岁儿童基本上还不能对事物进行分类，不能区别物体的特点、属性。在反映客观事物时，他们只得到一些没有联系的个别印象。要求他们对物体命名时，只能叫出个别物体的名称，而不能说出概括它们的词，不能把具有共同特点的物体归为一类，缺乏抽象概括的能力。5~6岁儿童多数是依据物体的感知特点和情境进行分类，但依据功能和概念来加以分类则在逐步发展。6~7岁儿童开始突破具体感知和情境性的限制，大多数能依物体的功用及其内在联系进行抽象概括，但对物体本质属性的抽象概括能力还只在初级阶段。

中学生智力发展特点：整个中学阶段，中学生的思维能力迅速地得到发展，他们的抽象逻辑思维处于优势地位。但初中生（少年期）和高中生（青年初期）的思维是不同的。在初中生的思维中，抽象逻辑思维显然开始占优势，可是在很大程度上，还属于经验型，他们的逻辑思维需要感性经验的直接支持。而高中生的抽象逻辑思维，则属于理论型，他们已经能够用理论指导来分析综合各种事实材料，从而不断扩大自己的知识领域。同时，通过研究，认为青少年从初中期开始，已有可能初步了解矛盾对立统一的辩证思维规律，到高中期则基本上可以掌握辩证思维。

二、影响能力形成的因素

如果对一组儿童进行智力测验，我们会发现，人们的智力具有明显的高低差别。智力是由什么决定的呢？毫无疑问，影响人的智力的因素很多。对于能力到底是遗传因素占主要地位还是环境因素更重要，曾经有过不同的纷争。心理学家一般都认可遗传因素在能力发展中的作用，但对能力发展中的遗传因素和环境因素的相对作用看法就不同了。

^① 林崇德. 智力的培养[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1996(11).

(一)遗传因素的作用是重要的

子辈与父辈的相像一般称为遗传现象,由生物学因素或基因决定。智力和身高、相貌一样具有遗传性。人的智力在多大程度上取决于遗传呢?心理学家和行为遗传学家对此从双生子研究和家庭谱系研究等方面进行了探讨。

1. 双生子研究

研究智力遗传性的第一种途径是比较双生子研究(Twin Study)。同卵双生子之间的智商相关最高,无血缘关系者之间的智商相关最低;生父母与子女之间的智商相关比养父母与子女间智商相关高。这是因为前者包括遗传因素的作用和环境因素的作用,后者只包括环境因素的作用。

布查德和麦克高(Bouchard & McGue, 1981)总结了世界上已发表的 34 个 4672 对同卵双生子研究和 41 个 5546 对异卵双生子研究,结果发现:一同抚养的同卵双生子智商间的平均相关达到 0.86,而一同抚养的异卵双生子智商间的平均相关只有 0.60(图 11-10)。这说明异卵双生子在智力上的相似性不如同卵双生子高。新近的研究表明,同卵双生子和异卵双生子在智力上的差异比上述报告的差异更大。

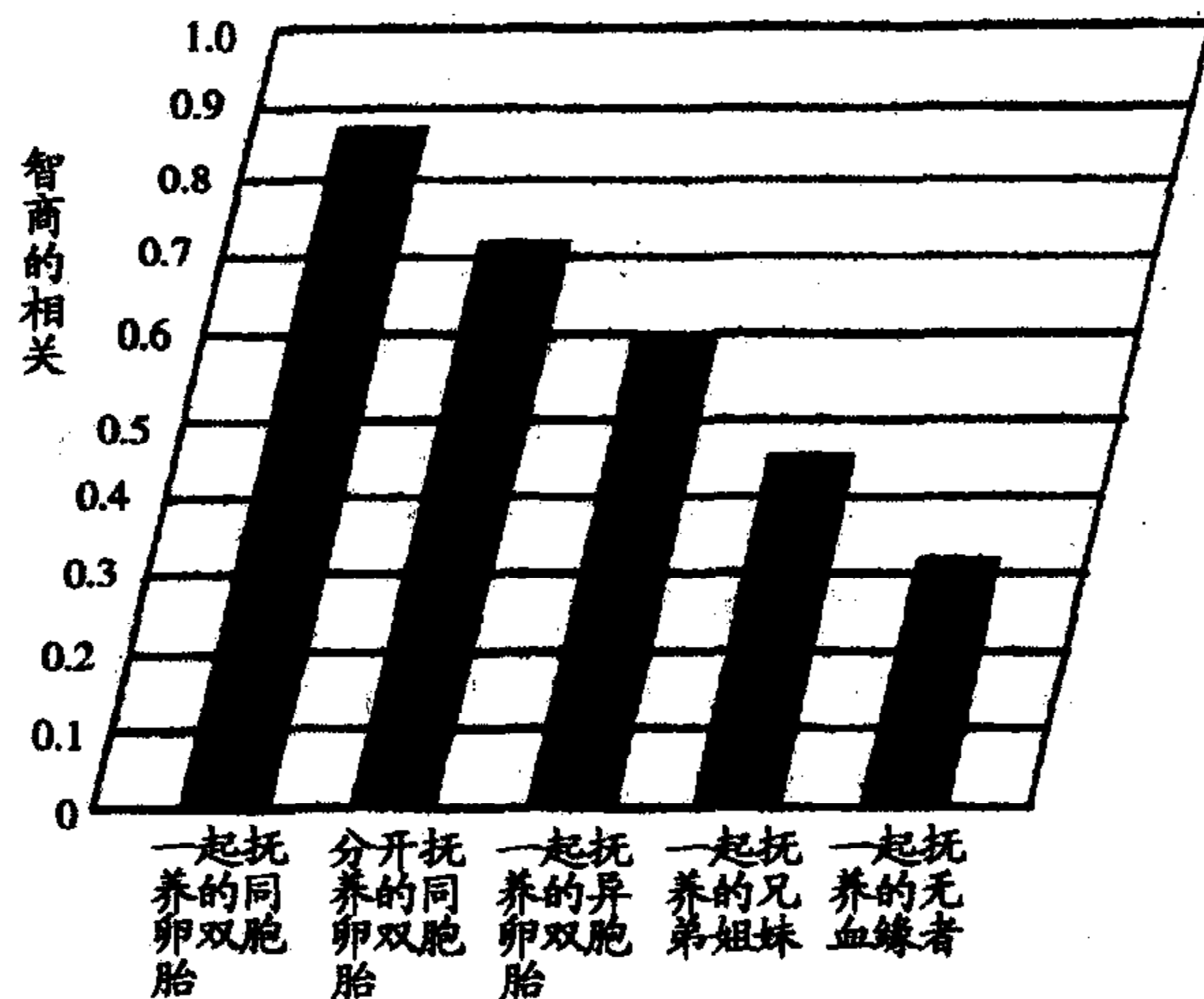


图 11-10 不同血缘关系者智商间的相关系数

同卵双生子和异卵双生子在智力上的差异,固然与遗传基因有关,但父母对待他们的方式不完全相同是否也有影响呢?针对这个问题,20 世纪 90 年代开始,又出现了一些对分开抚养的双生子的研究。然而,对 40 对被分开抚养的同卵双生子所做研究的结果发现,即使生长在不同的家庭环境中,他们的相关(0.69 至 0.78)



显著地高于在同样环境中成长的异卵双生子智商间的相关(0.34 至 0.61)。由于分开抚养的同卵双生子生长在不同的家庭环境中,他们之间在智商上的积极相关更能证明了遗传的影响。

由于各种各样的原因,许多家庭把自己的孩子送人抚养,这为研究者探索遗传和环境对智力的影响提供了方便。考察养子女与养父母及养子女与亲生父母在智商上的相关,为了解遗传对智力的影响提供了另一种可能。大量的收养研究的结果发现,被收养儿童与他们的亲生父母在智商上的相关($r=0.20$)显著地高于他们与养父母的相关($r=0.02$)。还有研究的结果表明:家庭间环境的影响随年龄的增大而减小,相反,遗传的影响却随年龄的增加而越来越大。

2. 家庭谱系研究

在生物学上,一个家庭或家族中的所有成员都具有一定的共同遗传基因。通过考察父辈和子辈在某些领域的成就差异,可以帮助我们理解遗传对智力的影响。关于能力遗传的研究,起始于英国著名科学家高尔顿。他以各方面的杰出成就作为衡量高能力的标准,比较了杰出者的亲属成为杰出者的可能性和普通人成为杰出者的概率,发现在 977 个名人的亲属中,其父亲为名人的有 89 人,儿子 129 人,兄弟 114 人,共为 332 人,占名人样本的二分之一。而普通人组中,只有 1 个亲属是名人。他还发现,随血缘关系的降低,名人亲属成为名人的概率有规则地下降。这种变化模式与身材和体育成绩的家族变化模式完全相同。高尔顿用同样的方法,研究了艺术能力的遗传问题。在双亲都有艺术才能的 30 个家庭中,子女有艺术才能的占 64%;父母没有艺术才能的 150 个家庭中,子女有艺术才能的只占 21%。高尔顿断定,在能力的发展中遗传的力量超过环境的力量。

(二)环境因素的作用是在存在的

1. 环境及营养状况的影响

胎儿出生之前生活在母体的环境中,这种环境对胎儿的生长发育及出生后智力的发展都有重要的影响。许多研究表明,母亲自身的条件比如身高、体重、年龄、孕史以及母亲怀孕期间患病、服药、大量吸烟酗酒、遭受过多的辐射或营养不良等,可能直接影响胎儿的发育和出生后的智力发展。

营养是影响能力发展的一个重要因素,特别是幼儿的营养直接关系到能力的发展。营养不良会影响脑和神经系统的发育,从而影响能力的发展。从胎儿期的最后四分之一时间到出生后两岁之间被认为是人脑生长发育的最快时期,这一时期足够的营养是人脑健康发育的重要保证。这一时期如果营养缺乏,尤其是蛋白质缺乏,会导致婴儿脑重量的极大损失。近代脑科学的研究表明,营养不良会造成儿童脑神经细胞的数量比正常儿童少,影响脑细胞的发育,从而影响儿童智力的发

展。美国学者发现,婴儿如果刚出生就缺乏营养,会对以后智力发展产生持久的影响。英国的一项研究表明,缺乏营养的儿童,记忆力差,并且缺乏好奇心和探索精神。

2. 家庭环境对能力的影响

家庭收养研究同样为我们了解环境对智力的影响提供了证据。大量的收养研究表明:被收养儿童的智商与养父母的智商也有一定程度的相关,由于他们与养父母在遗传上没有任何相似,所以只能将这种智商的相关归因于环境的影响。同理,对于生活在同一家庭中遗传上没有任何血缘关系的兄弟姐妹,他们的智商间也有一定的相关。

收养研究的另一方面是比较收养前后父母社会经济地位的变化对儿童智力发展的影响。如果环境对智力有影响,那么,长期生活在贫困环境中的儿童一旦被收养到社会经济地位较高的家庭中去,其智商也应该有所提高。研究表明,亲生父母社会经济地位低的儿童,一旦被社会经济地位高的养父母收养,与生活在原来家庭环境中相比,IQ 分数会有明显的增加,通常在 10 至 12 分左右。

为考察家庭环境对智力发展的影响,用评价儿童家庭环境特征的量表进行研究,结果发现:1 岁时儿童的家庭环境分数与 1~5 岁时儿童的智力测验分数的平均相关约为 0.30,年龄更大时为 0.38(Caldwell & Bradley,1978)。即家庭环境在一定程度上影响着儿童的智力发展。

早期干预是否能提高儿童的智力水平,是近年来人们颇为关注的问题。大多数人都对此会给出肯定的回答。在不同的家庭环境中,父母对待儿童的方式差别很大。有的父母望子成龙,为儿童提供丰富的环境刺激,如让幼小的孩子参加各种学习班,而有的父母则让儿童自然发展。丰富的环境刺激有利于儿童能力的发展。孩子出生后,如果睡在有花纹的床单上,床上吊着会转动的音乐玩具,他们仰卧时,就能自由地观察这一切。那么,两星期后,他们就试着用手抓东西。而没有提供刺激的婴儿,这种动作要 5 个月时才出现。研究还发现,缺乏母亲抚爱的婴儿可能出现智力发展上的问题。有安全感的孩子喜欢探索环境,而探索环境正是能力发展的重要条件。研究表明,早期干预的确能够提高儿童在智力测验上的分数,不过这种助长作用是有限的。美国的米尔沃基计划是一项大型的早期干预研究,研究结果表明早期干预对儿童智力有明显的积极影响,但这种积极作用随年龄的增长而逐步减弱。

3. 学校教育对能力的影响

学校教育对儿童在智力测验上的成绩有显著的影响。是否接受教育的儿童,以及接受较好和较差教育的儿童的智力之间存在着差异,很容易得到证明。曾经



有学者研究比较过失教儿童与正常儿童的智力水平,发觉存在显著差异,失教儿童的智力水平要低于正常儿童。学校教育可以通过多种途径影响智力的发展,一种最明显的方式就是知识的传授。学生通过系统地接受教育,不仅掌握了知识和技能,而且也发展能力和其他心理品质。能力不同于知识、技能,但又与知识、技能有密切关系。对儿童和青少年来说,发展能力是与系统学习和掌握知识技能分不开的。在学校中,课堂教学的正确组织有利于学生能力的发展。有些优秀教师要求学生回答问题必须准确、严密、迅速,作业必须一丝不苟。经过长期训练,学生思维和言语能力有明显提高。“名师出高徒”,也说明了教育、训练对发展能力的意义。吸引学生参加课外科技小组、绘画小组、体操小组等,丰富校内外生活内容,也有利于学生能力的发展。在课外活动小组中,常常会涌现出许多小发明家、小气象家、小农艺家、小画家,这对他们能力的发展和一生的事业都将产生深远的影响。学校教育能促进多种智力技能的发展,并且各种智力技能在不同儿童身上的发展水平是各不相同的。如何实现因材施教,最大限度地发挥学生的潜能,是教育工作者也是心理学工作者最迫切的任务。

(三)社会实践的作用也不容忽视

人的各种能力是在社会实践活动中最终形成起来的,智力也不例外。离开了实践活动,即使有良好的遗传素质、环境和教育,能力和智力也难以形成和发展起来。我国古代思想家王充就曾提出过“施用能累”和“科用能累”的思想。前者是说能力是在使用中积累起来的,后者是说不同职业活动可以积累不同的能力。长期从事领导工作的人,他们的组织管理能力就比较强;长期从事染色工作的人,他们的颜色分辨能力就比较强,等等。这些都说明,经过多年积累并坚持不懈地参加某种社会实践活动,相应的能力就能得到发展。

同时,当今社会强调素质教育的重要性,学生素质的提高不仅要通过学校里知识的接纳,更多的要在社会实践中实现。同时,社会也呼唤多种不同的能力,或者说多元智能,要想使自己的多种能力同时得到发展和提高,也只能在社会实践中实现。

三、如何培养能力

(一)重视早期教育,正确进行早期教育

目前,早期教育的重要性已逐渐为人所识,但如何实施,则还存在着认识误区。以为早期教育就是及早对儿童进行正规、系统的学科知识教育,即为一例。不少家长为此专门买来小学的语文、数学课本,自行指导(有些甚至强迫)幼儿学习。其实,教育的含义是很广泛的,它不但包括各种专门的教学活动,也包括日常生活中的学习。对学前儿童来说,教育的目的主要是发展他们的注意力、观察力,提高认

识兴趣;培养乐观、自信、活泼开朗的情绪和行为,为日后接受正规的教育教学打下良好的心理基础。因此,早期教育应以游戏为主,包括音乐、美工、讲故事、参加简单的力所能及的劳动等,寓教于乐。到了学前中、晚期,也可进行一些初步的读、写、算教学。这样,既不会剥夺儿童的玩乐时间,泯灭其活泼好动的天性,又能提高他们的学习兴趣和学习的自觉性与积极性。

(二)通过教学活动培养学生的能力

教育对智力发展的影响是以掌握知识、技能为中介的,教学是教育的一种主要形式,通过专门的教学,可促进智力的发展。例如,逻辑思维能力和运算能力,在学习和运用数学知识技能的过程中才可获得和发展。当然,通过教学发展学生的智力也依存于一定的条件,如对教学内容的正确选择、教学过程的合理安排及教学方法的恰当运用等。教师应采用启发式教学方法,帮助学生抓住关键,掌握规律,发现问题,提高其独立思维能力,促进其智力的发展。

(三)在科技与课外活动中培养兴趣,促进能力的发展

健康、丰富的科技和课外活动是促进学生探究兴趣的养成及观察、思维、想象能力发展的有效途径。根据学生的年龄特点,组织开展如游戏、棋艺、球类、航模、科技、文艺等活动,可以调剂学生的精神,增强其体质,陶冶其情操;可以使学生增长知识,开阔眼界;可以培养学生勇敢、团结、互助的道德品质;也可发展学生思路敏捷、判断正确、反应灵活等智力品质。实践证明,在中小学课外活动的基础上,选拔人才参加各级业余体校、少年宫和科技站的活动,是培养未来体坛健儿、文艺新秀、科技新星的一条重要途径。

(四)注意能力的个别差异,因材施教

因材施教就是根据学生不同的个性特点、智力发展水平,有区别地进行教育教学工作。在个性方面,每个学生都会有自己的特点。一种教育方法对这个学生有效,对另一个学生可能就无效了,而对第三个学生则可能起反作用,这皆因各人的个性不同而不同。例如,有些人自信一点,有些人自卑一点;有些人较急躁,有些人较沉稳,在培养能力的过程中,如果一律采用“激将法”,就明显有完全不同的效果。

在智力水平上,即使是普通学校的学生,也会有“上、中、下”的相对区别,教育上应贯彻统一要求与个别教学相结合的原则,实行“抓两头,带中间”的因材施教方针。对学习较好的学生,可采取特殊的培养方式。如允许他们跳级,为其单独编班,为其学习“开小灶”,某些学科经考核及格后予以免修,对有特殊才能的学生进行特殊培养,等等。同时,在思想、道德教育上,要防止他们产生骄傲情绪,背上“高人一等”的思想包袱。对学习较差的学生,最重要的是不要歧视、忽视他们,应深入家访了解其生活环境,有针对性地进行指导帮助。对这些学生的学习辅导应耐心

细致,欠缺的知识要补上,重点难点要拿捏,还要多加表扬鼓励,使他们消除自卑心理,增强学习信心。至于对为数众多的中等生,则要看到他们向两极分化的可能性,应时时激励他们,帮他们找出自己的薄弱环节,重点攻克,促使其向优生转化。

小 结

能力是一种心理特征,它是顺利实现某种活动的心理条件。能力的高低会影响到人从事的活动的效率。能力与知识、技能具有密切关系。能力不等于知识、技能,知识是客观事物的主观表征,技能是人们通过练习而获得的动作方式和动作系统。只有能够广泛应用和迁移的知识技能,才能转化成为能力。能力是掌握知识、技能的前提,也是知识、技能的结果,它们之间相互促进、相互转化。根据不同的划分标准,能力可分为:一般能力和特殊能力、模仿能力和创造能力、流体能力和晶体能力、认知能力、操作能力和社交能力。

早期的能力学说一般分为因素说和结构说,如能力的二因素论、群因素论和多元智力理论和智力三维结构论等。认知说是从信息加工的观点出发,将能力视为一个过程,如智力三元理论等。智商是衡量智力水平高低的一种客观指标,分为比率智商和离差智商。能力是发展的,能力的发展有一定的趋势,又存在个别差异;能力的差异体现在发展水平的差异、表现早晚的差异以及性别的差异。能力的形成与发展受遗传、环境、教育、实践活动和主观能力的影响,培养能力应从以上几个方面入手。

思考题

1. 什么是能力? 能力与知识、技能有什么关系?
2. 能力的种类有哪些? 说明各种能力的特点与作用。
3. 有关能力或智力的主要理论有哪些? 其主要观点和理论价值是什么?
4. 结合实际体验,谈谈对加德纳的多元智力理论和斯腾伯格智力三元论的理解。
5. 如何理解智商? 怎样根据智商来了解一个人在团体中的相对位置?
6. 结合自己的体会,谈谈能力发展要受哪些因素影响?
7. 能力发展的个别差异表现在哪些方面? 如何理解能力的个别差异?

实践链接

1. 阅读下列案例,结合相关理论分析此现象出现的原因。

“第十名现象”

杭州市天长小学的周武老师在应邀参加十几年前他曾任班主任的一个班的学生聚会时,惊奇地发现:前来聚会的 30 多名学生中,那些业绩较为突出的,几乎都是小学时期学习成绩排在第十至二十名的不起眼的学生;相反,当年成绩在前三名的优秀学生却业绩平平。这一现象引起了周武老师的关注。后来,周老师有意识地对 1990 年前后毕业的 150 名学生作了追踪调查。结果显示,小学成绩在前三名的学生只有 54% 的人在以后的学习工作中仍能保持领先地位,而第十名左右的学生却有 80% 在以后的学习和工作中显现出意想不到的潜力和创造力,业绩上升很快。周老师接着又对后几届的学生进行了跟踪调查,结果如出一辙。周武老师将这一现象命名为“第十名现象”。

“第十名现象”向我们揭示出:早期的学习成绩优异,并不意味着将来一定成才。每个孩子都有闪光点,“第十名”的学生和“第一名”的学生同样存在着成才的可能性。在以百分制作为主要教育评价手段的应试教育大背景下,“第十名”的孩子甚至更具备成功的潜力。

(资料引自互联网)

2. 阅读下列材料,结合实际分析智力发展的影响因素以及早期教育的意义和作用。

听莫扎特真能变聪明?

《麦兜响当当》中,麦太为生个聪明孩子去参加莫扎特效应学习班,没想到被分到对照组——听的是摇滚。结果,生出的麦兜有些低能。望子成龙的麦太,让麦兜补习莫扎特音乐,以期聪明一些。

回到现实中来!看完电影后,问题随之产生,世间真有莫扎特效应?有多神奇?听音乐能让人更聪明吗?

音乐家莫扎特肯定想不到,在他去世两百余年后,这个世界上冒出“莫扎特效应”这一名词。有人说,莫扎特效应是法国医生托麦提编纂出的一个术语,比较靠谱的来源其实是 16 年前的一个小研究。

1993 年 10 月,美国加州大学的弗朗西斯·劳舍尔(Frances Rauscher)在著名的《自然》杂志,发表了一页纸长度的论文后,全世界随即刮起一股莫扎特效应的旋风。他先是找来 36 名大学生随机分组,在测验前先让一部分学生听 10 分钟莫扎



特D小调奏鸣曲,其他人听放松的音乐磁带或保持安静。然后进行一些能力测试。结果让人大吃一惊!听莫扎特音乐的学生空间推理能力增强,表现为空间感增强,折纸、辨别事物等任务完成得也更好。若运用数字来评价,听莫扎特音乐的学生,其斯坦福—比内智力量表得分比其他学生高3分,若换算成IQ值则高8分。劳舍尔做出结论称,莫扎特音乐能增强人的空间推理能力。

莫扎特音乐真有如此神效?答案是否定的。首先,有关莫扎特效应的试验,根本就未在准妈妈或儿童身上进行过,因此不能得出音乐能提高儿童智商的结论。其次,在劳舍尔研究过后,其他科学家进行的大多研究,基本都是对这一神奇效应泼冷水。

其中著名的一位,是美国阿巴拉契亚州立大学的肯尼斯·斯蒂尔(Kenneth Steele)。在1997~2006年间,他连发8篇论文对莫扎特效应进行科学的反驳。在题为《莫扎特效应的序曲还是挽歌》中,他指出:“莫扎特音乐对认知能力的增强是有限的,并不会提高智商或一般推理能力。”

可劳舍尔的研究里,莫扎特音乐的确让大学生的折纸水平大增。这又如何解释?斯蒂尔是这样说的,劳舍尔的研究仅涉及单一类型的任务,对此可以用非常简单的神经心理学方法来解释,即“享受觉醒”。简言之,这有点类似于“男女搭配,干活不累”,关键在于你是否能享受这个过程——享受者,获益更多。

的确也有研究支持这种论断。曾有人发现,无论听莫扎特音乐还是斯蒂芬·金的有声悬疑小说,都能提高动手折纸能力。其中蹊跷,仅在于你是否享受它们。要是这样说的话,斯蒂芬·金也有神奇效应啦!

两年前,德国一群严谨的爱好音乐的科学家研究也发现,让孩子听音乐并不会带来任何认知能力上的优势。一位教授不无嘲讽地说:以我之陋见,莫扎特效应只是一个神话。笼罩在莫扎特效应上的魅力光环,被打得粉碎。

可事实上,依然有很多父母相信听音乐会让孩子更聪明。2004年底,美国斯坦福大学的希思教授在《英国社会心理学杂志》上发表题为《莫扎特效应:追踪一个科学传奇的演变》的文章。通过剖析莫扎特效应的全球迅速散播,他总结说:人们相信存在莫扎特效应,并认为最初的研究也是针对婴儿的,这正因为婴儿是人们焦虑的中心——望子成龙、盼女成凤的典型表现。

听还是不听,成为摆在面前的选择题。莫扎特甚或一切古典音乐,都未被证明有提高智商的魔力,但这不会妨碍人们去喜欢去聆听——至少能培养你欣赏与喜爱音乐,它不会毒害你的身体,不会降低你的智商嘛。

此外,批判莫扎特效应的德国科学家还说过这样的话:“认真、大量地学习一到两门音乐课程,能对智商提高产生少许但重要的影响。”换句话说,主动去学习音

乐,而非被动地听,将更有益于孩子。

(资料来源:世纪心理沙龙 <http://www.xlxcn.net/>)

参考文献

1. 彭聃龄. 普通心理学(第3版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.
2. 林崇德. 智力的培养[M]. 浙江:浙江人民出版社,1996.
3. 理查德·格里格,菲利普·津巴多. 心理学与生活[M]. 王垒,王甦,等译. 北京:人民邮电出版社,2003.
4. 库恩. 心理学导论——思想与行为的认识之路[M]. 郑纲,等译. 北京:中国轻工业出版社,2004.
5. M. 艾克森. 心理学——一条整合的途径(上、下)[M]. 阎巩固,译. 上海:华东师范大学出版社,2001.



第十二章 人格

本章要点：

①人格概述

②人格理论

③性格与气质

④人格测验

⑤健全人格的培养

问题情境

阿宝和芳芳是大学时代的好友。芳芳爱出风头，担任过不少社团干部，开朗、热情，对事物充满了好奇心，大学生活过得五彩斑斓。阿宝在同学们的印象中总是淡淡的，什么事都不太积极，一切都只要求顺理成章。毕业后，阿宝去了一中学当老师，芳芳投身商海。后来的联系渐渐少了，偶尔从校友录上知道彼此的消息，芳芳不断的跳槽，遭遇婚变，出国，成立公司，破产，后来甚至一个人跑到了西藏。关于芳芳的报道多是负面消息，经历这么些天翻地覆的变化，阿宝担心芳芳也许完全变了。

十年同学聚会，芳芳在会场上欢呼雀跃、呼朋引伴，阿宝松了一口气，我们熟悉的芳芳又回来了，她比以前更像她自己了。

也许你有过这样的经历，经过几年甚至是十几年的分离，再见老朋友老同学的感觉总是令人忍不住兴奋。起初，你可能不停地想，他或她变成了什么样子。见面的第一句话也许是“你变得都快让大家认不出来了”。不过你很快就会高兴地发现站在你面前的这个“半陌生半熟悉”的人还是你认识的那个老朋友。没变的那部分最本质的核心也就是心理学家口中的“人格”。

有一句格言：“人与人之间无差别则已，有差别就很大。”这句话几乎代表了关于人格的观点。我们希望了解，什么东西使你与坐在身旁的人不同。为什么有人交朋友不费吹灰之力，有人却形单影只？为什么有人情绪容易抑郁？我们能否预

测,什么人会升至公司的高位,什么人事业难成?为什么有的人性格内向,有的人活泼开朗?我们将在本章中讨论这些问题。

第一节 人格概述

日常生活中我们常使用“人格”这个词。如:一个人“人格高尚”或“人格卑鄙”,这里的人格指的是人品、品格;我们说某人不尊重人,任意污辱他人的人格,这是从法律的观点,说明某人侵犯他人的尊严和人身自由问题;在商业领域,常可听到某产品“能增强人格魅力”,这里的人格是容貌、仪表、风度;等等。那么,在心理学中“人格”的确切含义是什么呢?

一、什么是人格

人格是心理学中最难下定义的概念之一。从词源来讲,中文中的“人格”一词是从日文中引入的,而日文中的“人格”一词则是对英文“personality”一词的意译。一般认为,“人格”一词最早源自古希腊语 *persona*。*persona* 最初指古希腊戏剧演员在舞台演出时所戴的面具,与我们京剧中的脸谱如大花脸等类似。而后指演员本人,一个具有特殊性质的人。现代心理学沿用 *persona* 的含义,转意为人格。其中包含了两个意思:一是指一个人在人生舞台上所表现的种种言行,人遵从社会文化习俗的要求而做出的反应。即人格所具有的“外壳”,就像舞台上根据角色的要求而戴的面具,反映出一个人外在表现。二是指一个人由于某种原因不愿展现的人格成分,即面具后的真实自我,这是人格的内在特征。

人格是心理学中探讨完整个体与个体差异的一个领域。到目前为止,由于心理学家各自的研究取向不同,因而对人格的看法有很大差异。以下是几种有代表性的观点:

奥尔波特认为:“人格是一种动力组织,这种组织内隐于个体的身心系统内,决定个体的思想和行为。”^①

伯格认为:“人格是一种稳定的行为方式和发生在个体身上的人际过程。”^②

珀文认为:“人格是认知、情感和行为的复杂组织,它赋予个人生活的倾向和模式(一致性)。像身体一样,人格包含着结构和过程,并且反映着天性(基因)和教养(经验)。另外,人格包含着过去的影响及对现实和未来的建构,过去的影响中包含

① 陈仲庚,张雨新.人格心理学[M].沈阳:辽宁人民出版社,1987年.

② (美)伯格.人格心理学[M].陈会昌,等译.北京:中国轻工业出版社,2004.

对过去的回忆。”^①

从上述几位学者的阐述中可以看出,在对人格进行定义时,研究者关注人格所具有的整体性特征,强调人格是一种动态性组织,强调人格由多重因素构成。人格由生理和心理不同层面因素构成,包括个体过去、当下和未来不同时间形成的心理因素影响,尤其是人际交往过程和经历是人格形成的重要因素。

我国心理学界一般认为,人格是“具有一定倾向性的心理特征的总和”,强调人格的结构性和层次性和多侧面性,强调人格是以下几方面复杂的心理特征的独特而有机的组合:①完成某些活动的潜在可能性的特征,即能力;②心理活动的动力特征,即气质;③对现实的稳定的态度和行为方式,即性格;④活动的倾向性特征:如需要、动机、兴趣、理想、信念、世界观等。^②

综合各种有关人格的看法,我们认为:人格是个人内在的动力组织及其相应的行为模式的统一体。一般认为,人格具有整体性、独特性、稳定性、社会性和生物性等特征。

1. 整体性

人格是一个整体性的组织,人格的各个成分是相互协调、相互渗透的。人格具有动力性,对人的外部行为起着决定作用。人格包含稳定的动机、习惯性的情感体验方式和思维方式以及稳定的态度、信念和价值观。

2. 独特性

人格的独特性是指人与人之间的心理和行为是不同的。由于人格结构组织的复杂性和多样性,使每个人的人格都有自己的特点,成为有别于他人的独特个体。这充分地表现为人们在需要、动机、兴趣、爱好、价值观、信念、能力、气质、性格等方面的差异性。人格千差万别,每个人的表现都是独特的,正如俗语所说:“人心不同,各如其面”。

3. 稳定性

人格一旦形成就具有相对稳定性,在个体的行为中偶尔表现出来的心理特征和心理倾向不能表示一个人的人格。如一个处世谨慎、做事稳重的人,偶尔也会表现出冒失、轻率的举动。在这里,谨慎标志着他的人格特征,而轻率则不是他的人格特征。

4. 生物性与社会性

人格不是生下来就有的,而是在先天的生物遗传素质的基础上,通过与后天环

① 郑雪.人格心理学[M].广州:广东高等教育出版社,2004.

② 朱智贤.心理学大辞典[M].北京:北京师范大学出版社,1989:225.

境相互作用而形成的。人格具有生物性,同时也具有社会性,是生物性与社会性的统一。

二、人格理论

人格理论是心理学家对人性及其差异进行描述和解释所使用的概念体系。人格理论要回答的问题就是我们从哪几个方面去了解一个人,即他(她)是一个什么人;他(她)是如何变成这个样子的;他(她)为什么会成为这个样了;他(她)是健康的吗;他(她)会不会改变?如何帮助他(她)改变。因此,人格理论所关心的问题通常包括:第一,人格的实质和结构;第二,人格的发展以及影响因素;第三,人格的动力;第四,人格的健康与改变问题。

由于不同的心理学家对这些问题有不同的看法,从而出现了不同的理论,这些理论从不同角度对人格进行了探讨,现仅介绍其中的三种人格理论:特质论、多元类型论、心理动力论。

(一)人格特质理论

特质理论把特质看做决定个体行为的基本特性,是构成人格的基本元素,也是评价人格的基本单位。

特质论的心理学家用一些基本的特质来描述一个人的人格,每一种特质都有两个对立的特性,例如粗心和细心,善交际和爱独处,都是一种特质的两个极端。两端联系起来构成一个变化的维度,每一个人在这个维度上都占据一定的位置。如果一个人具有多种人格特质,在每一种人格特质变化的维度上又有固定的位置,各人之间就会有有很大的差别。

1. 奥尔伯特的人格特质论

奥尔伯特(Gordon Allport,1897—1967)的人格特质论,系以个案研究法,从很多人的书信、日记、自传中,分析出各种具有代表性的人格特质。他认为特质是人格的基础,但他反对弗洛伊德虚幻式的人格结构看法。他认为人格特质是每个人以其生理为基础的一些持久不变的性格特征。他将人的特质分为以下三大类(图12-1)。

(1)主要特质

特质论中所谓的主要特质,是指足以代表个人最独特个性的特质。比如只用“吝啬”二字就足以代表某人的性格,而且所有认识他的人,都公认他真的吝啬。吝啬就是此人的主要特质。小说或戏剧的中心人物,往往被作者以夸张的笔法,特

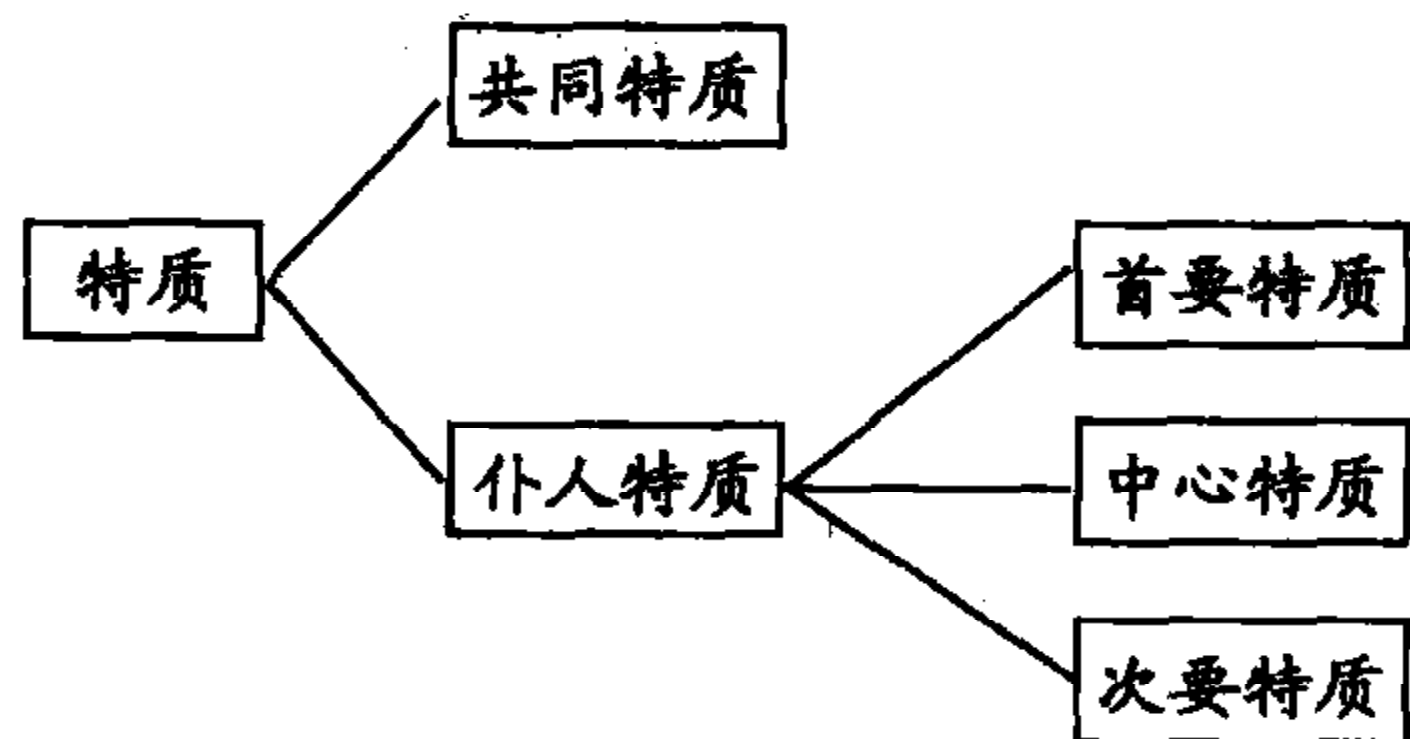


图 12-1 奥尔波特的人格特质结构



别突显其性格者,就是主要特质。对一般人来说,具有主要特质的人并不多。

(2) 中心特质

特质论中所谓的中心特质,是指代表个人性格的几方面的特征。中心特质是构成人格特质的核心部分,故名。每个人的中心特质,大约在 5~7 个之间。平常批评某人时所用的诚实的、勤奋的、乐观的、开明的等形容词,其所指者即其中心特质。

(3) 次要特质

所谓次要特质,是指代表个人只有在某些情境下表现的性格特征。有些人虽然喜欢高谈阔论,但在陌生人面前则沉默寡言。单从陌生情境看他的性格表现,只能说沉默寡言是他的次要特质。

按奥尔伯特的解释,三种人格特质中,最常被用来说明个体性格者是中心特质。

2. 卡特尔的人格特质理论

卡特尔也把特质视为人格的基本要素,受化学元素周期表的启发,用因素分析的方法对人格特质进行了分析,提出了一个基于人格特质的理论模型。模型分成四层,即个别特质和共同特质,表面特质和根源特质,体质特质和环境特质,动力体质、能力特质和气质特质。

卡特尔认为,在构成人格的特质中包括共同特质和个别特质。共同特质是一个社区或一个集团的成员所具有的特质;个别特质是某个人所具有的特质。共同特质在个别人身上的强度和情况并不相同;在同一个人身上也随时间的不同而各异。卡特尔还把人格特质分为表面特质和根源特质。表面特质是通过外部行为表现出来,能够观察得到的特质;根源特质是人格的内在因素,是人格结构中最重要的一部分,对人的行为具有决定作用,即是一个人行行为的最终根源。表面特质是从根源特质中派生出来的,每一种表面特质都源于一种或多种根源特质;一种根源特质可以影响多种表面特质,所以根源特质使人的行为看似不同,却具有共同的原因。尽管每个人所具有的根源特质相同,但其程度并不相同。一个人身上根源特质的数量或强度会影响他各个方面的表现。卡特尔还提出,有些特质是关于人格的动力,它们是促使人朝着一定目标去行动的动力特质,这些特质是人格中的动力因素。

经过多年研究,卡特尔找出了 16 种相互独立的根源特质,并据此编制了“16 种人格因素调查表”。卡特尔认为每个人身上都有这 16 种人格特质,只是表现的程度上有差异。用这个调查表所确定的人格特质,可以预测一个人的行为反应。

表 12-1 卡特尔 16 种人格因素表

	人格因素	低分者特征	高分者特征
A	乐群性	缄默孤独	乐群外向
B	聪慧性	迟钝、知识面窄	聪慧、富有才识
C	情绪稳定性	情绪激动	情绪稳定
E	恃强性	谦逊顺从	支配、攻击
F	兴奋性	严肃甚深	轻松兴奋
G	有恒性	权宜敷衍	有恒负责
H	敢为性	畏怯退缩	冒险敢为
I	敏感性	理智、着重实际	敏感、感情用事
L	怀疑性	信赖随和	怀疑刚愎
M	幻想性	现实、合乎常规	幻想、狂放不羁
N	世故性	坦白直率、天真	精明能干、世故
O	忧虑性	安详沉着、有自信心	忧虑抑郁、烦恼多端
Q1	激进性	保守、服从传统	自由、批评激进
Q2	独立性	依赖、随群附众	自立、当机立断
Q3	自律性	矛盾冲突、不拘小节	知己知彼、自律严谨
Q4	紧张性	心平气和	紧张困扰

3. 大五人格理论

近年来,研究者在人格描述模式上形成了比较一致的共识,提出了人格的大五模式,高德伯格(Goldberg,1992)称之为人格心理学中的一场革命,研究者通过词汇学的方法,发现大约有五种特质可以涵盖人格描述的所有方面。这五个人格维度为:神经质(neuroticism)、外向性(extraversion)、开放性(openness)、随和性(agreeableness)和尽责性(conscientiousness)。这五个维度的第一个字母能组成“OCEAN”一词,它正好容纳了人类人格的“海洋”。

外倾性:好交际对不好交际,喜娱乐对严肃,感情丰富对含蓄;表现出热情、社交、果断、活跃、冒险、乐观等特点。

神经质或情绪稳定性:烦恼对平静,不安全感对安全感,自怜对自我满意,包括焦虑、敌对、压抑、自我意识、冲动、脆弱等特质。

开放性:富于想象对务实,寻求变化对遵守惯例,自主对顺从。具有想象、审



美、情感丰富、求异、创造、智慧等特征。

随和性：热心对无情，信赖对怀疑，乐于助人对不合作。包括信任、利他、直率、谦虚、移情等品质。

尽责性：有序对无序，谨慎细心对粗心大意，自律对意志薄弱。包括胜任、公正、条理、尽职、成就、自律、谨慎、克制等特点。

4. 大七人格结构

受西方研究的启发，大陆和港台的一些研究者也采用相同的手段，对中文语言中所包含的人格词汇展开了考察，进而探究出中国人人格构成的主要因素。结果发现，以下七方面的内容组成了中国人人格结构的主要成分。

一是外向性，包括活跃、合群和乐观三个因素，它反映了人际情境中的活跃和积极水平，也反映了个人自身的乐观和积极的心态。二是善良，包括利他、诚信和重感情三个因素，它反映的是个体在与他人交往过程中表现出的诚信、正直的内在品质和对他人的基本态度的特点，是个人修养和道德水平以及人际交往中的利他表现。三是行事风格，包括严谨、自制和沉稳三个因素，它反映的是在工作中体现出的稳定的个人特点。四是才干，包括决断、坚韧和机敏三个因素，它反映的是一个人的工作能力和态度。五是情绪性，包括耐性和爽直两个因素，它反映的是情绪稳定性的特点。六是人际关系，包括宽和与热情两个因素，它反映的是人际交往中温和友好、热情主动的特点。七是处世态度，包括自信和淡泊两个因素，它反映的是个体对人生和事业的基本态度。

这七种成分被称为人格的“大七”结构，构成了中国人人格结构的主体，这也是近期中国心理学界的一个比较突出的发现。通过这七种因素，不仅可以对一个中国人的人格特点做出描述，同时，通过比照西方的“大五”人格结构，我们也可以揭示出中国文化内人们对于“如何做人”的一些基本要求。

总之，从心理学的视角中，处世态度、工作表现、人际关系以及道德品质是构成一个人人格主要成分，相应的，心理学眼中的人格教育也应该据此而展开，它包括引导受教育者处理好对自己的要求（“善良”）、与他人的关系（“外向性、情绪性、人际关系”）、对任务的投入（“行事风格、才能”）以及对世界的态度（“处世态度”）等内容。

、（二）类型理论

类型理论是20世纪30~40年代在德国产生的一种人格理论，主要用来描述一类人与另一类人的心理差异，即人格类型的差异。人格类型理论有三种，即：单一类型理论、对立类型理论、多元类型理论。以下仅对对立类型理论作一简要介绍，至于多元类型理论，在后面的章节将分别以气质和性格类型学说加以讨论。对

立类型理论认为,人格类型包含了某一人格维度的两个相反的方向。A—B型人格是这一理论的代表。

福利曼和罗斯曼(Friedman & Rosenman, 1974)描述了 A—B 人格类型,近年来,人们在研究人格和工作压力时,常使用这种人格类型。其实这并不是严格意义上的分类,我们更愿意用一个连续体来理解这个概念,这个连续体的一端是 A 型者,另一端是 B 型者。典型 A 型人格的主要特点是性情急躁,缺乏耐心,外向,动作敏捷,说话快,生活常处于紧张状态,社会适应性差,属不安定型人格。具有这种人格的人易患冠心病。对冠心病患者的调查发现,A 型人格的人数是 B 型人格人数的两倍。典型 B 型人格的主要特点是性情不温不火,举止稳当,对工作和生活满足感强,喜欢慢步调的生活节奏属于安定型人格。事实上,不是所有标定为 A 型或 B 型者的表现都会与前面的描述恰好吻合。有时候 A 型者会以 B 型的方式处事,反之亦然。

(三)心理动力学理论

弗洛伊德的人格理论主要包括意识层次理论、人格结构理论和人格发展理论。弗洛伊德认为一个人的人格由本我、自我、超我组成。本我是由一切与生俱来的本能冲动组成。例如,我们有性欲的冲动、有贪生怕死的冲动、有贪图享受的冲动等等。这些本能冲动,我们可以在动物的身上形象地看到。本我的活动只受“快乐原则”的支配,一味地追求无条件、一时的满足。自我是从本我中分化出来的一部分。它是关注现实的一部分,受现实的陶冶变得“识时务”,不盲目去追求快乐。它使人能在现实生活中理性地、正常地生活。它遵循现实的原则,力求避免痛苦、追求满足。超我是我们希望自己是怎样一个人,是理想的自我。它遵循道德标准,是我们生活中的典范。在通常情况下,本我、自我和超我是处于协调和平衡状态的,从而保证了人格的正常发展。如果三者失调乃至破坏,就会产生神经病,危及人格的发展。

专栏 12-1

各种人格流派关于抑郁的不同解释

我们都知道抑郁指的是什么。谁都有过感觉有点“蓝色的”或“忧郁的”的日子。许多人都经历过较长时间的悲伤,或者对什么事情都不感兴趣也不想做。大多数人都会有心境、兴趣和精力程度的变化,但是有些人似乎比别人更容易忧郁。当今,抑郁是一个普遍存在的问题,所以很多心理学家都对其原因做出了解释。五个人格流派对抑郁也做出了不同的解释。

在精神分析学派的奠基者弗洛伊德看来,抑郁是一种转向内心的愤怒。处于抑郁中的人有一种无意识的愤怒和敌意感。例如,他们可能想向家人大打出手,但是一个正常人就不会有这种感觉。精神分析学家还认为,每个人都有内在的、阻止人表现出敌意的社会标准和价值观念。因此,这些愤怒感就转向内心,人就“向自己出气”。用精神分析理论来解释,这是一种无意

识水平的表现。

特质理论家重在查明哪些人容易抑郁。心理学者早就发现,预测一个人是否为抑郁所累的最好指标之一是看这个人过去是否曾为抑郁所困。一项研究发现,对人的情绪性的气质,在相隔一年期间前后两次测量,有较高的相关。这等于说,一个人今天的一般情绪水平可以很好地预测一年后的情绪。有关抑郁的一项研究提供了抑郁特质稳定性的更直接的证据,研究者在一组男人处于中年期时测量了他们的抑郁水平,30年后,当他们进入老年期时又测量了他们的抑郁水平。研究者也发现了两次测量中这些男人的抑郁水平分数有高相关。还有一项研究发现,18岁的人的抑郁水平可以通过预测7岁孩子的抑郁水平得到证实。

生物学流派的人格心理学家拿出这个抑郁稳定性的证据争辩说,抑郁不仅仅是人对环境的反应。现在已有证据表明,有些人可能生而具有抑郁的敏感素质。科学工作者近期已经查出了他们认为可能传递这种敏感素质的基因。生来就具有这种脆弱性的人比一般人更有可能在面临压力生活事件时做出抑郁的反应。我们可以预期,带有这种遗传倾向的人在生活中会不断地经历忧郁心境的发作。

人本主义流派的人格理论家用自尊来解释抑郁。就是说,经常为抑郁所困的人,是那些不能建立良好的自我价值感的人。人的自尊心是在成长过程中建立起来的,它像人格的其他概念一样,在不同的时间和情境都是相当稳定的。人本主义流派的行为治疗专家在为抑郁患者治疗时,一个重要目标就是让他们接纳自己,甚至接纳自己的错误和弱点。

行为主义和社会学习流派考察的是导致抑郁的环境类型。行为主义者认为,抑郁是由于生活中缺乏积极强化物所致。也就是说,你觉得没意思,不想干事,是因为你没有看到生活中有什么值得干的活动。如果说,抑郁是由对厌恶情境的体验导致的,在这种情境中,人们感觉自己什么也控制不了。这一理论认为,处于不可控制的事件中,会使人产生一种无助感,并且泛化到其他情境中。例如,当人们感觉他们吃不准是否应该接受一个不恰当的观念的时候,他们也就不能控制生活中其他重要的方面。这种无助感导致的行为方式很像典型的抑郁综合征。

(资料来源:(美)伯格.人格心理学[M].陈会昌,等译.北京:中国轻工业出版社,2004.)

三、影响人格形成的因素

在人格形成问题的研究上,曾经出现过极端的遗传派和环境派,现有的研究逐渐认同人格的形成与发展离不开先天遗传与后天环境的关系与作用。

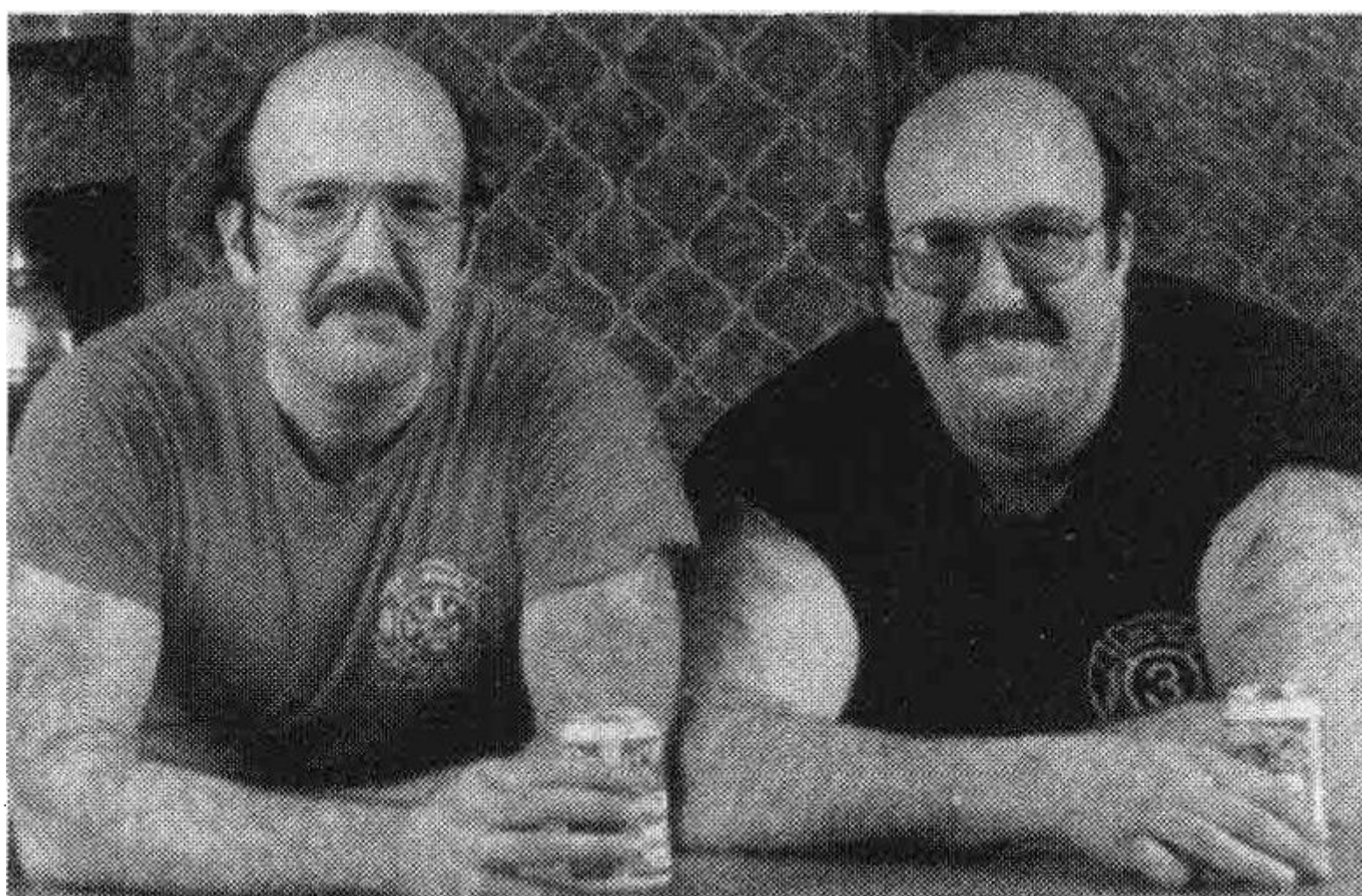
(一)生物遗传因素

由于人格具有较强的稳定性特征,因此人格研究者更注重遗传因素的作用。综合现有的研究结果,做出遗传对人格作用的简要归纳如下:①遗传是人格不可缺少的影响因素。②遗传因素对人格的作用程度随人格特质的不同而异。通常在智力、气质这些与生物因素相关较大的特质上,遗传因素的作用较重要;而在价值观、信念、性格等与社会因素关系密切的特质上,后天环境的作用可能更重要。③人格的发展是遗传与环境两种因素交互作用的结果。人既具有生物属性,又具有社会属性。人在胚胎状态时,环境因素的影响就开始了,这种影响会在人的一生中持续

下去。后天环境的因素是多种多样的,小到家庭因素,大到社会文化因素。这些因素对人格的形成与发展都有重要的影响。

专栏 12-2

相像的双胞胎



这对同卵双胞胎自出生起就被分开,31岁初次见面,看他们在兴趣和习惯等方面多么相像。

奥斯卡·斯托卡和杰克·伊弗是一对同卵双胞胎,出生在特里尼达,父亲是犹太人,母亲是德国人。刚出生时他们就被分开。母亲把奥斯卡带到德国,由信奉天主教和纳粹主义的外婆抚养;杰克由犹太人父亲抚养,他在青年时期大部分时光是在以色列的一个集体农场度过的。居住在两地的这一家人从未通过信,兄弟俩过着截然不同的生活。

三十多年未曾见过面的兄弟俩竟然表现出惊人的相似性:都穿着蓝色、双排扣、带肩章的衬衫,都留有短鬓,戴金丝边眼镜;都喜欢吃辣的食物,喝甜酒,喜欢把涂了黄油的土司放在咖啡里;都习惯在便前冲洗厕所,甚至乘电梯时都会打喷嚏,如此等等……

(资料来源:(美)库恩.心理学导论:思想与行为的认识之路(第9版)[M].郑钢,等译.北京:中国轻工业出版社,2004.)

(二)社会文化因素

每个人都处在特定的社会文化环境中,文化对人格的影响极为重要。社会文化塑造了社会成员的人格特征,使其成员的人格结构朝着相似性的方向发展,这种相似性具有维系社会稳定的功能,又使得每个人能稳固的“嵌入”在整个文化形态里。

社会文化对人格具有塑造功能,还表现在不同文化的民族有其固有的民族性格。例如中华民族是一个勤劳勇敢的民族,这里的“勤劳勇敢”的品质便是中华民族的共有的人格特征。

(三)家庭环境因素

研究人格的家庭成因,重点在于探讨家庭的差异(包括家庭结构、出生顺序、经济条件、居住环境、家庭氛围等)和不同的教养方式对人格发展和人格差异具有不



同的影响。研究发现,权威型教养方式的父母在子女的教育中表现得过于支配,孩子的一切都由父母来控制。在这种环境下成长的孩子容易形成消极、被动、依赖、服从、懦弱,做事缺乏主动性,甚至会形成不诚实的人格特征。放纵型教养方式的父母对孩子过于溺爱,让孩子随心所欲,父母对孩子的教育有时出现失控的状态。在这种家庭环境中成长的孩子多表现为任性、幼稚、自私、野蛮、无礼、独立性差、惟我独尊、蛮横胡闹等。民主型教养方式的父母与孩子在家中处于一种平等和谐的氛围当中,父母尊重孩子,给孩子一定的自主权和积极正确的指导。父母的这种教育方式能使孩子形成一些积极的人格品质,如活泼、快乐、直爽、自立、彬彬有礼、善于交往、富于合作、思想活跃等。由此可见,家庭确实是“人类性格的工厂”,它塑造了人们不同的人格特质。

(四)早期童年经验

“早期的亲子关系定出了行为模式,塑造出一切日后的行为。”这是麦肯依(Mackinnon,1950)有关早期童年经验对人格影响力的一个总结。中国也有句俗话:“三岁看大,七岁看老。”人生早期所发生的事情对人格的影响,历来为人格心理学家所重视。需要强调的是,人格发展尽管受到童年经验的影响,幸福的童年有利于儿童发展健康的人格,不幸的童年也会使儿童形成不良的人格,但两者不存在一一对应的关系,比如溺爱也可能使孩子形成不良的人格特点,逆境也可能磨炼出孩子坚强的性格。另外,早期经验不能单独对人格起作用,它与其他因素共同决定着人格的形成与发展。

(五)自然物理因素

生态环境、气候条件、空间拥挤程度等这些物理因素都会影响到人格的形成与发展。有很多研究说明了生态环境对人格的影响。另外气温会提高某些人格特征的出现频率,例如热天会使人烦躁不安,对他人采取负面反应,发生反社会行为。总之,自然环境对人格不起决定性的作用。在不同物理环境中,人可以表现出不同的行为特点。

(六)学校教育因素

学校是一种有目的、有计划地向学生施加影响的教育场所,是成长过程中重要的环境因素。教师对学生的人格常具有指导定向作用,有研究表明,在不同的教师的气质中,学生常有不同的行为表现,教师的公正性对学生也有非常重要的影响。而教师的期望引起的效应称“皮格马利翁效应”。另外,学校是同龄群体聚集的场所,同伴群体常对人格的形成起到巨大的影响。

第二节 性格与气质

按照心理学对人格研究的传统,气质与性格作为差异心理学的组成部分,一般教科书一直将其融入人格理论之中,但是,由于气质和性格在学生发展和教育中的独特意义,这里单独作为一个部分来介绍。

一、气质

(一)什么是气质

气质是人格的一部分。它表现在人的心理活动和外部动作的速度、强度、灵活性等动力方面,是个人生来就具有的典型而稳定的心理活动动力特征。

所谓心理活动动力特征是指心理活动的强度(如情绪的强弱、意志努力的程度)、心理活动的速度(如知觉的速度、思维的灵活程度)、心理活动的稳定性(如注意的稳定性、情绪的稳定性)和心理活动的指向性特点(指向于外部世界还是指向于个人的内心世界)。

气质使人的全部心理活动都染上了个人的独特色彩。具有某种气质特点的人,无论他从事何种活动,都会在这些活动中表现出同样的心理活动动力特征。比如,一个心理活动速度快的学生,他会表现出思维灵活,反应快、说话快,与人辩论伶牙俐齿;而一个心理活动速度慢的学生,则表现出反应较慢,思维不够敏捷但常常很有条理,说起话来常常慢慢悠悠,与人辩论不慌不忙。

气质是个人生来就具有的心理活动的动力特征,个体一出生,就具有由生理机制决定的某种气质。气质不是推动活动的心理原因,而是使人的心理活动具有某种稳定的动力特征。具有某种气质类型的人,常常在不同的活动中都显示出同样性质的动力特点。这种先天的生理机制构成了个体气质的最初基础,它反映了一个人生来就具有的某些自然特性,这些自然特性不依活动的内容为转移。当然,由于成熟和环境的影响,在个体生长发育过程中气质也会发生改变。

由于气质主要反映的是一个人与生俱来的某些自然特性,所以它不能决定人的心理活动的内容,而只是使个性带有一定的色彩。更为重要的是,气质本身没有好坏之分,它不决定个体社会成就的大小或生存价值的高低,任何一种气质类型的人都有可能在事业上取得成功。气质只是人的性格和能力发展的一个自然前提。

(二)高级神经活动类型与气质

巴甫洛夫根据人的高级神经活动类型的特点和其在行为方式上的表现,揭示出兴奋过程和抑制过程的三种特性:强度、均衡度、灵活性。这些特征把高级神经



活动分为4种类型:①强而不均衡的;②强的、均衡的、灵活的;③强的、均衡的、惰性的;④弱型的。

巴甫洛夫把气质和神经系统类型看成是同一个东西,认为气质是人的最一般的特征,是神经系统的最基本的特征,而这种最基本的特征就给每个个体的所有活动都打上这样或那样的烙印。神经类型是气质的生理基础,不仅与大脑皮质的活动有关,而且与皮质下活动有关,还与内分泌腺的活动有关。按照巴甫洛夫的观点,兴奋型相当于胆汁质,活泼型相当于多血质,安静型相当于黏液质,抑制型相当于抑郁质。

表 12-2 高级神经活动类型与气质类型表

高级神经活动过程	高级神经活动类型	气质类型
强、不平衡	不可遏止型	胆汁质(属于兴奋而热烈的类型)
强、平衡、灵活	活泼型	多血质(属于敏捷好动的类型)
强、平衡、不灵活	安静型	黏液质(属于缄默而沉静的类型)
弱、不平衡	抑制型	抑郁质(属于呆板而羞涩的类型)

气质是神经类型的心理表现,尽管气质心理特征和神经类型生理特性之间并不存在一对一的关系,有时几种不同的气质特征依赖于同一神经过程的特性,有时一种气质特征依赖于神经过程的几种不同的特性,但是它们都依赖于兴奋过程的强度。所以,从生理机制上看气质,一是后天的暂时联系系统掩盖了神经类型的先天特征,但神经类型的先天特征本身并没有改变;二是在暂时联系系统形成和发挥机能作用的过程中,神经类型的先天特性本身得到了某种改造。

(三)气质类型及其特征

气质类型是指表现为心理特性的神经系统基本特性的典型结合。构成气质类型的各种心理特性,多数是某一种神经特性的表现,但有的也可能是两种神经特性的结合。构成气质类型的神经系统基本特性的指标如下:

1. 感受性

指人对外界刺激产生感觉的能力。感受性可从人产生某种感觉所需的最小刺激的强度(绝对感觉阈限)及反应的速度来判定。它是神经系统强度特性的表现。

2. 耐受性

指人对外界刺激立时间和强度的耐受程度。具体表现在长时间从事某项活动时注意力的集中性,对强光、噪音等强刺激的耐受性等方面。它也是神经系统强度特性的表现。

3. 敏捷性

敏捷性可以分为两类特性：一类为不随意的反应性，如不随意注意的指向性、不随意运动反应的指向性等；另一类指一般的心理反应和心理过程进行的速度，如说话的速度，记忆的速度，思考的敏捷程度，注意转移的灵活程度，一般动作的灵活、迅速等。反应的敏捷性主要是神经系统灵活性的表现。

4. 可塑性

可塑性是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，表现在对外界环境或要求的变化，主体在顺应上的难易、产生情绪上的愉快或不愉快、采取行动的简捷或迟缓、态度的果断或犹豫等方面。可塑性也是神经系统灵活性的表现。

5. 兴奋性

兴奋性是神经系统在情绪上表现出的重要特性，它既是神经系统强度特性的表现，又是神经系统平衡性的表现。如，有的人情绪兴奋性很强而抑制力很弱，这就不仅是神经系统强度的表现，也是兴奋和抑制不平衡的表现。此外，情绪兴奋性还表现在情绪向外表现的强烈程度。如，有的人极度兴奋并表露于外，而有的人极度兴奋但并不表露于外。

6. 外倾性与内倾性

外倾性是兴奋性强的体现、内倾性则是抑制性强的表现。外倾的人表现为心理活动、言语和动作反应倾向于外；内倾的人则相反，少言寡语，情绪很少外露。

上述各种特性有规律的结合，便构成多血质、胆汁质、黏液质、抑郁质四种气质类型。这四种气质类型及其基本行为特征概括如表 12-3。

表 12-3 气质类型与行为特征

气质类型	行为特征
多血质	活泼好动、反应敏捷、情绪发生快而多变、注意和兴趣易转移、善交际、亲切有生气，但往往轻率，具有外倾性。
胆汁质	直率、精力旺盛、热情奔放、急躁、莽撞、易感情用事、自制力差，具有外倾性。
黏液质	沉着、安静，情绪不易外露，行动缓慢、注意稳定不易转移、自制力强、不善随机应变，具有内倾性。
抑郁质	行为孤僻，多愁善感，动作迟缓，情绪体验深刻，善于觉察的细节，富于想象，具有内倾性。

在现实生活中并不是每个人都能归入某一气质类型的。除了少数人具有某一气质类型的典型特征外，大多数人均属于中间型或混合型，即较多地具有某一类型的特点，同时又具有其他类型的一些特点。

(四) 气质的作用

气质是个人心理活动的稳定的动力特征。个人的各种心理活动,如认识活动、情绪活动和意志行动中都会表现出他固有的气质特点,从而使其个性具有一定的色彩。气质在人的生理素质的基础上,通过生活实践,在后天条件影响下形成并影响人们的社会生活。

1. 气质影响活动效率

每一种气质类型在人的活动中表现出不同的动力特点,必然影响活动的效率。一般说来,神经系统强型(强型、弱型的概念见“高级神经活动类型与气质”部分)的人记忆大量的无意义音节效果较好,而弱型的人记忆大量有意义的文章效果较好。在动觉记忆方面,对于不复杂的任务,弱型的人比强型的人记忆要好;而在复杂情境中,强型的人比弱型的人记忆要好。因此,如何根据自己的气质类型适应活动需要,是运用人格理论开发潜能的重要内容。

2. 气质与职业活动

气质与职业活动的关系比较密切,总的来说,我们应该使一个人的气质特征与其从事的职业活动的要求相匹配。比如外科医生或资料管理员等职业,需要的是耐心与细致,胆汁质的人就不太适合。某些特殊职业,如飞行员等,要求在任何情况下都能沉着、镇定、反应灵活、精力集中,所以神经系统的兴奋过程弱、反应迟缓的人是不适宜的。但是在更多的情境中,我们的气质特征可能未必符合职业活动的要求,这时就需要我们通过诸如能力或性格方面的特征来补偿气质的不足。比如,对营销工作就需要有耐心、恒心,还要灵活和善于容忍,可胆汁质的人往往会沉不住气,但如果有较强的交往能力和负责任的工作态度,就可以弥补气质方面的不足。

3. 气质与学校教育

作为教师应该了解学生在气质上的差异,并在教学与管理中有区别地加以对待。比如,胆汁质的人的优点是热情、积极、精神振奋,但缺点是急躁、易激动、缺乏自制力;抑郁质的人的优点是敏感、富于同情心,但缺点是要求不高、易受暗示、优柔寡断等。教师的任务就在于根据学生的气质特点在组织教育活动中采取不同的教育措施,使他们逐步克服气质上的缺点,发展其优点,形成优良的个性。同时,要教育学生正确剖析自己气质的优缺点,加强行为的自我修养,克服自己气质的消极面,发扬其积极面。

二、性格

(一) 什么是性格

性格是个体对现实的稳定的态度和习惯化了的行为方式,它是人格的主体。

人在活动的过程中,客观事物的种种影响,特别是社会环境的影响,通过认识、情绪和意志活动在个体的反映机构中保存和固定下来,构成一定的态度体系,并以一定的形式表现在个体的行为之中,构成个人所特有的行为方式。例如,一个人在各种场合总是表现出热情忠厚、与人为善、虚心谦逊、严于律己等特征,这种对人对己对事的稳定态度和习惯化的行为方式就是性格。需要注意的是,并非任何一种态度和行为都是性格特征,在有些情况下人对待事物的态度是属于情境性的、偶然的,就不能看做性格特征。总之,性格也是个人在活动中与特定的社会环境相互作用的产物,是比较稳固的、习惯性的,在不同的场合都会表现出来的行为方式。

(二)性格结构分析

性格结构可以从态度、意志、情绪和理智四个方面来分析,但这四个方面不是独立存在的,而是相互联系、相互影响,构成一个统一体存在于每个人身上。要了解一个人,就应对性格的各个方面进行分析,其中性格的态度特征和意志特征在性格结构中占主导地位。

1. 性格的态度特征

人对现实的态度体系是性格的最重要组成部分,属于这方面的性格特征有以下几方面。

对社会、集体和他人的态度特征。积极的特征表现为:爱祖国,关心社会,热爱集体,具有社会责任感与义务感,乐于助人,待人诚恳,正直。消极的特征表现为:不关心社会与集体,甚至没有社会公德,为人冷漠、自私、虚伪等。

对学习、劳动和工作的态度特征。积极的特征表现为:认真细心,勤劳节俭,富于首创精神。消极的特征表现为:马虎随心,拈轻怕重,奢侈浪费,因循守旧等。

对自己的态度特征。积极特征表现为:严于律己,谦虚谨慎,自尊自强,敢于自我批评。消极特征表现为:放任自己,骄傲自大,自负或自卑,自以为是等。

2. 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表现出来的心理特征。

性格的意志特征主要表现为:对行为目的明确程度的意志特征,如独立性或冲动性、目的性或盲目性、纪律性或散漫性;对行为自觉控制的意志特征、如自制或任性,善于约束自己或盲动;对自己做出决定并贯彻执行方面的特征,如有恒心与毅力、坚忍不拔或见异思迁、半途而废;在紧急或困难情况下表现出的意志特征,如勇敢或胆小、果断或优柔寡断、镇定或慌张等。

3. 性格的情绪特征

性格的情绪特征是指一个人在情绪活动中经常表现出来的强度、稳定性、持久



性以及主导心境方面的特征。

情绪强度方面的特征,主要表现为人的情绪对工作和生活的影响程度和人的情绪受意志控制程度。有人情绪反应强烈、明显、易受感染;有人反应微弱、隐晦、不易受感染。

情绪稳定性方面的特征,主要表现为情绪的起伏和波动程度。

情绪持久性方面的特征,主要指情绪对人身心各方面影响的时间长短。有的人情绪产生后很难平息;有的人情绪虽来势凶猛但转瞬即逝。

主导心境方面的特征,不同的主导心境反映了主体经常性的情绪状态。如有的人终日精神饱满、乐观开朗;有的人却整日愁眉苦脸、烦闷悲观,等等。

4. 性格的理智特征

人们在感知、记忆、思维等认识过程中表现出来的个别差异就是性格的理智特征。

在感知方面,有的人观察精细,有的人观察疏落;有的人观察敏捷,有的人观察迟钝。

在思维方面,有的人善于独立思考,有的人喜欢人云亦云;有的人善于分析、抽象,有的人善于综合、概括。

在记忆方面,有的人记忆敏捷、过目成诵,有的人记忆较慢,需多次反复方能记住,有的人记忆牢固且难以遗忘,有的人记忆不牢且遗忘迅速等。

在想象方面,有的人想象丰富、奇特,富有创造性,有的人想象贫乏、狭窄;有的人想象主动,富有情感色彩,有的人想象被动,平淡寻常,等等。

三、气质与性格的关系

人格是个体的外显行为和内隐行为并使其与他人的行为有稳定区别的综合心理特征,它包含了一个人的性格特征和气质特征。气质决定一个人的反应敏感度、活动水平、心境、可塑性和适应性,是形成人格的“原料”之一,是人格的先天遗传成分;而性格则是一个人对现实的态度和与之相应的行为方式,是人格中的后天习得成分。

气质与性格的区别主要表现在下列三个方面:第一,从起源上看,气质是先天的。一般产生在个体发生的早期阶段,主要体现为神经类型的自然表现。性格是后天的,在个体的生命开始时期并没有性格,它是人在活动中与社会环境相互作用的产物,反映了人的社会性。第二,从可塑性上看,气质的变化较慢,可塑性较小;即使可能改变,也不太容易。性格的可塑性较大,环境对性格的塑造作用非常明显;即使形成的性格是稳定的,在一定的情境之下也较容易改变。第三,气质主要反映的是行为的动力特征,因而气质无好坏善恶之分。性格主要是指行为的内容,

它表现为个体与社会环境的关系,因而性格有好坏善恶之分。

气质与性格又是相互联系、相互制约的。

从气质对性格的影响来看,首先,气质影响性格的表现。具有某种气质的人,其性格的表现会受到相应的动力特征的渲染,从而具有某种独特的色彩。比如,同样的体育运动,胆汁质者的行为往往凶猛爽直,而黏液质者则比较沉稳含蓄。其次,气质影响性格形成和变化的难易或快慢。例如,就形成自制这一性格特征而言,黏液质和抑郁质者因为其心理活动的动力特征与自制有较多的相近之处,所以比较容易养成自制的性格特征;而胆汁质者因为心理活动的动力特征与自制有较多的相悖之处,所以需要花费较多的意志努力才能形成自制的性格特征。

再从性格对气质的影响来看,性格可以在一定程度上掩盖或抑制气质的表现。因为性格是个体社会化的结果,因此它具有抑制某些心理活动动力特征自然流露的作用。例如,一个胆汁质的人,一旦形成了认真负责的性格特征,就可以掩盖或抑制冲动、急躁等气质特征的自然表现。

第三节 人格测验

人格差异表现在许多方面,如何鉴定人格的差异?人格测验是心理学家们设计来鉴别人格差异的工具。对人格差异的研究不能等同于能力差异。对人格差异的研究,除鉴别差异之外,不评定人格高低。对能力差异的研究,在目的上不仅在鉴别能力差异,而且要评定能力高低。人格测验在编制及使用上也应该遵循此原则。人格测验常常用于以下几个方面:临床诊断、心理咨询与辅导、企业员工选拔和心理研究。

人格测验多达数百种,由于其依据的人格理论不同,所采用的方法也不同。但总的来讲,主要分为两大类:一类为结构明确的自陈量表式测验;一类为结构不甚明确的投射式测验。

一、自陈量表式测验

自陈量表法是让被试按照自己的意见,对自己的人格特质进行评价的一种方法。自陈量表通常由一系列问题组成,一个问题陈述一种行为,要求被试按照自己的真实情形来回答。著名的自陈量表有明尼苏达多项人格测验和卡特尔 16 种人格测验。

(一)明尼苏达多相人格测验

明尼苏达多项人格测验(Minnesota Multiphasic Personality Inventory,简称



MMPI)是由明尼苏达大学教授哈瑟韦(S. R. Hathaway)和麦金力(J. C. Mckinley)于20世纪40年代制定的,是迄今应用极广、颇有权威的一种纸一笔式人格测验。该问卷的制定方法是分别对正常人和精神病人进行预测,以确定在哪些条目上不同人有显著不同的反应模式,因此该测验最常用于鉴别精神疾病。

MMPI于20世纪80年代被引进中国,中国科学院心理研究所组织了标准化修订工作,经过几十年的发展和修正完善,MMPI在中国得到了广泛运用。该测验适用于年满16岁,具有小学以上文化水平,没有影响测试结果的生理缺陷的人群。MMPI是心理咨询工作者和精神医学工作者必备的心理测验之一。MMPI的中文版由宋维真主持修订。

原始的MMPI由550个问题组成,每个问题涉及一种行为或态度或认知内容。测验分为13个分量表,其中10个临床量表,每个量表都能区分一种具体的临床群体(如精神分裂症病人)和正常比较组,另外还有3个效度量表,用来测量被试可疑的反应模式,诸如明显的不诚实、粗心、防御和逃避。

这个测验所重视的是被试的主观感受,而不是客观事实。又因为在编制量表时采用正常与异常两个对照组为样本,因此MMPI不但可用作临床上的诊断依据,而且也可用来评定正常人的人格。

(二)卡特尔16种人格因素量表

卡持尔16种人格因素量表(简称16PF),具体内容如表12-1。16PF适合于16岁以上的青年和成年人。刘永和和梅吉瑞在1970年发表了中文修订本,在我国港台地区使用。后经华东师范大学戴忠恒和祝蓓里等在1988年做了进一步修订(共有187个题目,每个特质包括10~13个题目)。

16PF不仅可以描述受测者的16种人格特质,还可以描述四项双重因素(内向—外向、适应—焦虑、感情用事—安详机警、怯懦—果断)以及四项社会成就因素(心理健康因素、专业成就因素、创造力因素和环境适应因素)。16PF是进行大范围人格调查分析和研究的较理想的问卷。

MMPI和16PF都属于人格的自陈量表,它的优点是实施简便,结果容易数量化并可绘制人格侧面图。其缺点是,被试在回答问题时容易受社会期望的影响或隐瞒自己的缺点,同时被试对自己人格的认识也不一定是正确的,因而会影响测量的效度。

(三)艾森克人格问卷

艾森克将人格划分为内—外向、神经质和精神质三个维度,并编制了艾森克人格问卷(简称EPQ)。这个测验包括成人问卷和少年问卷两种,分别适合调查16岁以上和7~15岁两个年龄阶段的人群。EPQ在我国有陈仲庚和龚耀先两人分

别主持修订的版本。

此外现在比较流行的还有大五和大七人格问卷以及王登峰修订的中国人人格问卷等。

自陈式测验的施测过程和记分都比较简单而客观,使用方便而经济,并可利用电脑来施测、记分和解释,但受测者可能会受到自尊或社会期望的影响,按照自己或社会认为好的标准来回答,而不是按照自己的实际情况回答,而且受测者的回答依赖于他自己的意识,而人格有很多当事人自己不能觉察到的方面,自陈式测验就难以反映出来,为此,心理学家就设计了投射测验。

二、投射测验

你是否曾经把一朵云看成是一张脸或一种动物?如果你让你的朋友来看,他们看见的可能是一个睡美人或一条龙。心理学家用投射测验进行人格测评时也根据了同样的原理。投射测验一般由若干个模棱两可的刺激所组成,被试可任加解释,使自己的动机、态度、感情以及性格等,在不知不觉中反映出来,然后由主试将其反应加以分析,就可以推论出若干人格特性。著名的投射测验有罗夏墨迹测验和主题统觉测验等。

(一) 罗夏墨渍测验

罗夏墨渍测验是由瑞士精神科医生、精神病学家罗夏(Hermann Rorschach)创立,国外有时称罗夏墨迹测验,或罗夏技术,或简称罗夏,国内也有多种译名,如罗夏测验、罗夏测试和罗沙克测验等。罗夏测验因利用墨渍图版而又被称为墨渍图测验,现在已经被世界各国广泛使用。

罗夏墨渍测验是最著名的投射法人格测验。该测验包括 10 张内容不同的墨渍图片,其中 5 张为黑色,2 张加了红色,3 张为彩色(图 12-2)。该测验当初制作时,是将墨汁滴于纸片中央,然后将纸对折猛压,使墨汁四溢,形成不规则但对称的各种图形。罗夏曾以各种不同形状的图形,对各种不同受试者(包括正常人与精神病患者)测试,最后选定具有代表性的 10 张,作为暧昧刺激情境的测验题目之用。读者可以想象,不同的受试者面对图的墨渍图形时必定会表现出不同的反应。

罗夏墨渍测验的 10 张图片编有一定顺序,使用时每次出示一张,同时向受试者发问:“你看这张图形像什么?”或问:“这张图形会使你想到什么?”并允许受试者转动图片,从不同角度去观看同一图形。测验实施时,

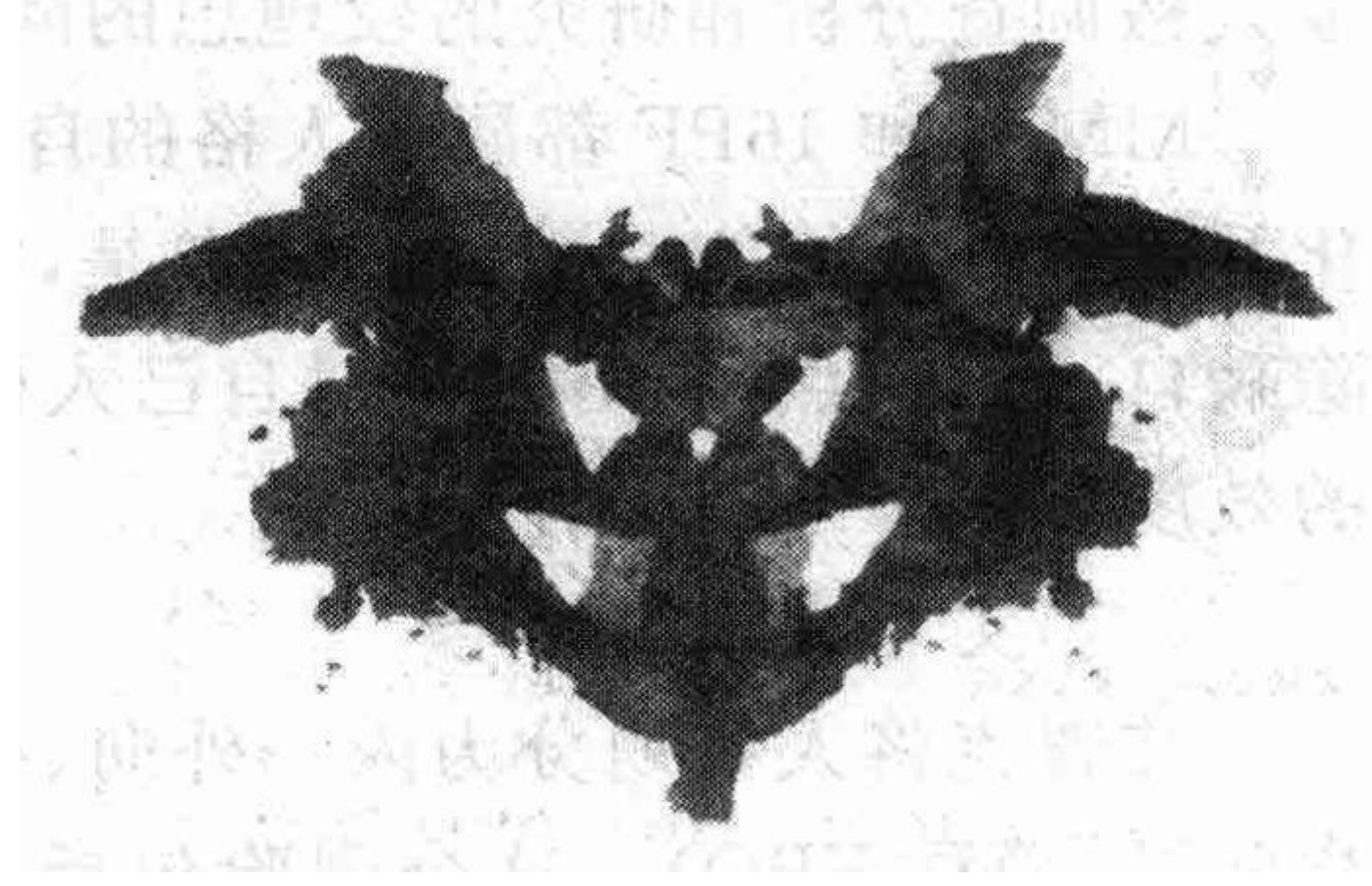


图 12-2 罗夏墨渍测验的图片之一



每次以一位受试者为对象,记分方法根据预定标准以观察受试者对各图形的部位、形状、颜色等各方面所表现的反应。主试者要记录:反应的语句;每张图片出现到开始第一个反应所需的时间;各反应之间较长的停顿时间;对每张图片反应总共所需的时间;被试者的附带动作和其他重要行为等。目的都是为了诱导出被试者的生活经验、情感、个性倾向等心声。被试者在不知不觉中便会暴露自己的真实心理,因为他在讲述图片上的故事时,已经把自己的心态投射入情境之中了。

该测验的评分与解释主要依据以下 3 个线索:①被试注意的是墨迹图的局部还是全部;②决定被试知觉的是哪些图形特征,是形状、颜色还是阴暗部分;③被试的答案中是以人、动物,还是以部分器官、骨骼等形式出现;④被试的答案是常见性的还是具有创新性。

(二)主题统觉测验

主题统觉测验 (Thematic Apperception Test,简称 TAT)是另一种投射测验。主题统觉测验由美国心理学家莫瑞(H. A. Murray)与摩根(C. D. Morgan)二人于 1935 年所编制。全套测验包括 30 张图形具体但题意暧昧的图片,另有一张为空白卡片。采用此类图片当做人格测验,其方式与儿童看图说故事的情形类似;图片中的暧昧情境只当做主题,让受试者凭自己感受



图 12-3 主题统觉测验的图片之一

去说出情境中的内容。实施时,对受试者反应的内容不加限制,但须符合以下四要点:①图中所显示者是何情境;②图中情境的发生是何原因;③将来演变下去可能有何结果;④个人对此情境中的一切有何感想,即主题统觉测验中的一种情境。

主题统觉测验的目的,是想借由图画的情境为主题,让受试者在编造故事时,不知不觉地将个人隐藏在内心中的问题,借着对故事情节的客观描述(他或她如何如何)而投注其主观的意识,从而流露出自己的欲望。

综观以上所介绍两种类型的人格测验,无论是自陈量表式,还是投射技术式,在使用上与用作工具达到了解受试者人格的目的尚差一段距离。自陈量表题意明确,便于使用,但题目范围有限,未必能根据限定的题目测出受试者内心中的问题。又因题意明确,如题意涉及社会愿望者,受试者可能避而不答,或改以符合社会愿望的方向选答,以掩饰自己的本意。因为社会愿望是代表社会上一般人的价值取向;如果用“我不喜欢读书”这个题目问 10 岁的小学生,即使这题目正合他心意,也可能因读书才符合社会愿望而选“否”的答案。

投射测验有其优点,它既可免除上述因社会愿望而作假的情形,又可以测出受

试者隐藏在内心深处潜意识方面的问题。但投射测验缺点仍多,以下四个缺点一直被认为很难改进:①评分缺乏客观标准;②测验结果不易解释;③测验的效度不易建立;④测验形式虽然简单,但原理深奥,非经专门训练,使用不易。^①

总之,无论是从理论的或是从实用的观点来看,人格测验的发展确实是重要的,可是从人格测验迄未消除的缺点来看,人格测验的发展还是相当困难的。

第四节 健全人格的培养

一、健全人格的内涵

健全人格是西方人格理论的一个重要研究课题。所谓“健全人格”指的是各种良好人格特征在个体身上的集中体现,关于健全人格特征的标准问题,不同的研究角度就产生了不同的见解。下面介绍几种代表性的理论。

(一)成熟型

美国人格心理学家奥尔波特在哈佛大学长期研究高心理健康水平的人,并把他们称做“人格成熟者”。他从他们身上归纳出七个特点:有自我扩展的能力;与他人交往热情,关系融洽;自我接纳,情绪上有安全感;具有现实性知觉;能客观地看待自己;有多种技能,并专注于事业;行为的一致性是其人生哲学。

(二)自我实现型

美国人本主义心理学家马斯洛,对“自我实现者”进行了深入研究。他发现这些人能满足自己的自我实现的需要,能力得到运用,潜能得以实现。马斯洛从“自我实现者”身上归纳出14种人格特点:能充分地、准确地认识现实;能够做到最大限度的认同和接纳自己、他人和自然;有自然、朴实和纯真的美德;经常关注社会上各种疑难问题;喜欢独处,有超俗的品质;独立自主,不受文化和环境的约束;高品位的鉴赏力;常有高峰体验;能建立持久的友谊;有民主的价值观;较强的伦理关系;不带有敌意的富有哲理的幽默感;有创造性;积极适应现存的社会文化类型。

(三)功能发挥型

美国人本主义心理学家罗杰斯提出,健全人格的特点可以通过“功能充分发挥者”的人格来显现。“功能充分发挥者”在许多方面像是一个婴儿,一个纯洁的自我,真正的善。罗杰斯认为,人的幸福并不意味着一个人所有的生物需要都得到满足,如财产和地位;幸福的真谛在于积极参与生活,功能得以实现的倾向,在于持续

① 张春兴. 现代心理学[M]. 杭州:浙江教育出版社,2002.

的奋斗,而不是它的结果。罗杰斯概括了“功能充分发挥者”的五种人格特征:他们的社会经验都能正确地、符号化地进入意识领域;能自我协调;以自己的内在评价机制来评价经验;自我关注;乐意给他人以无条件的关怀,能与其他人高度协调。

(四)创发型

美国心理学家埃·弗洛姆认为,每个人都有充分利用自己潜能成长和发展的固有倾向,之所以很多的人未能达到人格健全的状态,是因为社会的不合理,即病态的社会产生了病态人格。他强调社会变革是产生大量“创发者”即人格健全者的唯一途径。“创发者”可以使用自己的所有力量、潜能和能力。弗洛姆按着爱人的能力、思维能力、幸福和良心四个方面考虑“创发者”的人格特点:①创发之爱。创发者之间的爱是一种在自由、平等的关系中,双方都可保持他们自己的个性,能使人意识到主动关怀和被爱。②创发性思维。创发性思维使人真正意识到自己与思维对象的关系,意识到对思维对象的关心。③幸福体验。幸福不只是愉快的体验,而且是一种生机盎然、充满活力、身体健康和个人各种潜能得到实现的状态。④人本主义良心。“创发者”有一种特殊的良心,弗洛姆称之为“人本主义”良心。它引导人们以一定的行为方式去发展和表现个性,并使人获得幸福感。健全人格者也是自我定向者,是自律的。

高玉祥教授认为健全人格是各种人格特征的完备结合,其特点可以概括为三个方面:①内部心理和谐发展。即个体的需要和动机、兴趣和爱好、智慧和才能、人生观和价值观、理想和信念、性格和气质都向健康的方向发展。②能够正确处理人际关系,发展友谊。即在人际交往中显示出自尊和他尊、理解和信任、同情和人道等优良品质。③能把自己的智慧和能力有效地运用到能获得成功的工作和事业上。他们在学习、工作中被强烈的创造动机和热情所推动,并能和他们的能力有效地结合起来,从而使他们勇于创造,善于创造,经常有所发现,有所发明,有所革新,有所建树。^①

黄希庭教授提倡推进人格研究的中国化,他根据对我国大学生们的调查并结我国传统文化典籍的学习,归纳出的健全人格者的特征包括下列一些方面:

“对世界抱开放态度,乐于学习和工作,不断吸取新经验;以正面的眼光看待他人,有良好的人际关系和团队精神;以正面的态度看待自己,能自知、自尊、自我悦纳;以正面的态度看待过去、现在和未来,追求现实而高尚的生活目标;以正面的态度对待困难和挫折,能调控情绪,心境良好。总之,以辩证的态度对待世界、他人、

① 高玉祥.健全人格及其塑造[M].北京:北京师范大学出版社,1997:16~17.

自己、过去现在和未来、顺境与逆境,是一个自立、自信、自尊、自强、幸福的进取者。”^①

二、健全人格的特征

根据国内外的研究,我们认为,人格健全者有以下五个方面的共同特点,这些特点是可以用来判断一个人的人格是否健全的参考标准。

(一)有正确的自我观念

人格健全的人具有正确的自我意识,能对自己以及自己与周围环境的认识比较客观、实事求是。这种人明了自己的内心世界,明了自身的存在价值,有自知之明,即对自己的能力、气质、性格和优缺点往往能做出恰当、客观的分析和评价,对自己无明显苛刻、非分的期望与要求,制定生活、学习目标总是较为符合自我的实际,因而自己对自己总是比较满意,即使目标一时达不到,也能泰然处之而不怨天尤人。他们在日常表现中有较强的自我控制能力,既不清高、狂妄,又不自轻自贱、自艾自怨、妄自菲薄、自我欺骗,善于正确地“自我接纳”,包括自己的长处或短处。

(二)心理内部的和谐发展

人格健全的人,他们的需要和动机、兴趣和爱好、智慧和才能、人生观和价值观、理想和信念、性格和气质等都朝向健康的方向发展。他们的内心协调一致,言行统一,能正确认识和评价自己的所作所为是否符合客观需求,是否符合社会道德准则。他们能通过和谐一致的内心及时调整自己与外部世界的关系。一个人如果失去他的人格内在统一性,就会出现认识扭曲、情绪变态、行为失控等问题。完整统一的人格在青少年身上则体现为所思所想、所作所为都是协调一致的。因此,具有稳定、完整人格的学生,应当是襟怀坦白,磊落光明,言行一致,表里如一,思想和行为相协调、一致,不为私欲背弃信念和良心,不口是心非,对外界刺激反应适度、协调合拍、不偏颇,能为自己、他人、集体和社会所认同。

(三)能够正确处理人际关系

人格健全的人能够正确处理人际关系,与他人建立和发展友谊。人格健全的人乐于与人交往,善与人处,既能接受自我,又能悦纳他人,因此有稳定而广泛的人际关系和知心朋友,并能将自己与集体融为一体。与人相处时,其尊重、信任、友爱等肯定性态度总是多于怀疑、厌恶、妒忌等否定性态度。对人不卑不亢、宽容大度;既能容人之长也能容人之短,能正确处理互助与竞争的关系;有与集体休戚相关、荣辱与共的情感,并积极谋求个人与集体的共同发展,必要时为集体牺牲某些个人

^① 黄希庭.人格心理学[M].广州:暨南大学出版社,2001.

利益也在所不辞。另外,人格健全的人在人际交往中显示出自尊和尊人、理解和信任、同情和人道等优良品质。

(四)具有积极的社会适应力

人格健全的人能对社会采取现实的态度,正视并敢于面对人生,适应社会的变化,善于选择积极主动的生活方式,较好地调整个人期望与社会期望的矛盾冲突,保持与社会的协调一致,在思想、目标、行为上跟上时代的发展。相反,有人格缺陷的人,则会表现出对社会环境和现实的消极适应或不适应倾向。甚至不惜采取反社会的态度,我行我素,天马行空,独往独来,一意孤行。青少年的行为如与社会需要背道而驰,与社会规范、学校纪律不相容,其后果必会导致走入误区。

(五)乐观向上的生活态度

积极进取的人生态度是人类在社会生活中获得的本质力量的表现。乐观的人常常能看到生活的光明面,对生活和前途充满希望和信心,对自己所从事的工作或学习抱着浓厚的兴趣,并在工作和学习中发挥自身的智慧和能力,并获得成功。即使生活中遇到困难和挫折,也能耐心地去应付,不畏艰险、勇于拼搏。相反,悲观的人常常看到生活的阴暗面,对任何事情都没兴趣、没心情,遇到一点挫折就情绪低落、怨天尤人,甚至自暴自弃。

三、学生健全人格培养的原则

(一)早期教育的原则

婴幼儿期是孩子接受人格教育的极为有利的时机,对此中外许多教育家对这一点都有精辟的论述。发展心理学的许多研究表明,早期经验对人格形成和发展会产生潜移默化的影响。如果忽视或耽误了早期教育,将会给人格的发展带来难以弥补的损失。早期进行人格教育,好比在人生的春天播种。人生的这个时期有如江河的源头,水流柔弱,只要稍加引导,就会改变整个江河的方向,不仅所形成的人格、品德和行为习惯非常牢固,而且往往影响人的一生,甚至成为一个人终生行为的准则。比如这时孩子学会礼貌用语,自己的事自己做,和小朋友和睦相处,那么长大后他也就一定会懂礼貌、爱劳动和与他人协作;相反,如果这个时期未受到良好的人格与思想品德教育,家长溺爱护短,纵容迁就,就会从小养成“任性”、“好逸恶劳”的不良习惯,长大了也就很难处理好与他人、集体的关系,很难适应社会生活。从这个意义上讲,早期人格教育有着特别重要的意义。

(二)协同教育的原则

大量的研究材料表明,教师、家长、亲友和领导人物的人格水平都会影响一代人的成长。人格品质不是天生就有的,而是通过后天环境影响和教育熏陶逐渐形成的。家庭是人生的第一个环境,儿童长期生活在家庭中,家庭所处的经济地位和

政治地位、父母的教育观点和教育水平、教育态度和教育方法、家庭成员之间的关系以及家庭的气氛、儿童在家庭中的地位以及他们在家庭中所扮演的角色,对儿童健全人格的形成都有非常大的影响。家庭教育观点正确,方法得当足以引导儿童身心向健康方向发展,反之则有可能误导。学校是社会的缩影。学生在学校中不仅形成了一定的政治观点和掌握一定的道德准则,也学会了为人处世的方式,形成自己的人格特征。如果学校老师忽视经常性的思想工作,教育方法简单粗暴,学校与家庭教育脱节,也可能给学生不良人格品质的蔓延与恶化提供条件。社会上存在的不正之风和道德水准下降而造成的人与人之间不正常的社会关系,如打架斗殴、小偷小摸、走后门、拉关系、以权谋私、损公肥私等都会给青少年成长带来极其不利的影响。

实行人格教育必须把学校教育、家庭教育、社会教育协同起来。如果三方面教育的标准不统一,则会使受教育者产生许多不必要的心理冲突,增加思想混乱从而影响健全人格的形成和发展。

(三)自我教育的原则

人格教育说到底是一种终生的自我教育。教育的效果是以受教育者接受教育为前提的,如何能将他控转化为自控,这是教育成败的关键。人格教育特别强调培养受教育者自尊、自爱、自重、自我完善的精神和积极乐观的生活态度。因为只有这样,受教育者才会根据人类社会发展的要求,自觉进行观念更新、知识更新、态度更新,才能更好地为社会的进步、科学的发展、民族的昌盛而奋斗。因此,实行人格教育必须坚持自我教育的原则。

自我教育和其他教育和环境影响的内化和深化,对于提高学生对自身人格形成和完善的主动性,对人格的形成和稳定有重要作用。人格的自我教育应包括如下一些环节:①自我反省:一个人要经常地反省自己的思想和言行。孔子曾讲过:“见贤思齐;见不贤,而内自省也。”意思是说,看到一些好的行为或好的榜样,就要马上学习,塑造同样好的人格;看到不好的行为或事情,要反省自己是否有同样的缺点和不足。②自我认识与自我评价:一个人要学会客观地、全面地认识自己和评价自己,既不要自我膨胀,也不要自我贬低。要善于发现自己的长处,还要敢于承认自己的短处。③自我调节:在正确的自我认识 and 自我评价的基础上,进一步发挥和增进自己的长处,并且勇于改正缺点和错误,这是一个人进步的前提之一。在自我教育过程中,要培养健康的生活情趣,保持积极、乐观的心境。一个人偶尔心情不好,不至于影响他的人格。若经常生气、发脾气,为一点小事也激动,那么很容易形成暴躁易怒、神经过敏、冲动、沮丧的人格特征。因此,个人要乐观地去对待生活,丰富愉快的生活体验,培养幽默感。即便是遇到困难和挫折时,也要从光明的

一面思考问题。

健全型人格是一种理想的人格模式,是青少年优良人格所追求的标准。大面积培养学生健全型人格,使其原来的人格类型逐步向健全型转化,使非健全型人格逐步向健全型人格“转化”或“靠近”,进而使学生素质逐步得到完善和优化,这是现代学校人格教育的根本目标。

四、学生健全人格教育的途径

目前国内大部分人格心理学家认为人格教育的重点应该放在人格特质的培养上。如杨眉认为应从促进学生的心理健康的角度谈人格教育,把人格教育看做心理健康教育的切入点,把培养健康人格当做实现心理健康的途径之一。^①郑雪认为人格教育是一种发展学生心理素质,培养健康的和适应现代社会需要的人格为目的的教育。人的发展,不仅是身体的成长,知识经验的增多,技能和智力形成,而且是需要、动机、态度、价值观、气质和性格等等心理特征的全面发展。通过营养和体育锻炼可以促进身体的成长;通过学校的语文、数学等等各门课程的教学可以增长知识和技能;而通过有目的的人格教育可以促进学生人格的形成发展。^②

学校培养学生的健全人格,一般可以从以下几个方面着手:

(一)加强认知教育,形成学生正确的人生观、价值观和世界观

人生观、价值观和世界观是个体调控行为的最高层次的参照系。人格,实质上是一个人人生态度、价值观和世界观在日常生活上的“外演”与展现。正确的人生观、价值观和世界观是推动优良人格形成的精神动力,也是构成健全人格的重要组成部分。人格教育中如能很好地解决了青少年的人生观、价值观和世界观问题,也就从根本上解决了其人格健康发展的动力机制。为此,应高度加强理性教育和认知训练,可通过教学、理论讲座、专题报告、社会调查与研究等形式,使他们学会正确地观察、分析和理解客观事物与社会现象,学会以冷静、稳妥、积极的态度审视人生、认识环境和对待生活。

(二)提高学生的自我意识水平,促进学生自我肯定

现代青少年人格结构中普遍地少了进取锐气,其原因就是少了“自尊、自重、自强”,少了对健全人格渴望与追求的最重要的内部动力。所以,可以通过多种渠道,组织有针对性的创造活动、志趣活动以及有助于个体特长发挥的活动,激励和推动学生去获得成功,使他们从小就充满自信心、自豪感和成就欲,逐渐克服和消除他们人格结构中的自卑、懦弱、不敢进取等消极特征。

^① 杨眉.健康人格心理学[M].北京:首都经济贸易大学出版社,2006.

^② 郑雪.人格心理学[M].广州:广东高等教育出版社,2004.

（三）积极组织交往活动，拓宽学生心理空间

人格教育，需要在更广阔范围内组织学生进行交往学习。丰富多彩的交往不仅可以扩充认知领域，优化认知结构，增进相互理解，而且可以开阔胸怀，淡化冲突，净化不良情绪。健全的人格总是离不开交往的，离群独居必然导致心胸狭窄，互不沟通往往滋生疑虑心理和对立情绪。因此，一定要注重学生社交意识和社交能力的培养，可有计划地组织文娱联欢、体育竞赛、社会调查等活动，从中增强他们主动社交的意识，培养他们的社交习惯，锻炼其社交能力，为形成健全人格奠定基础。

（四）增强学生人格建构意识，引导学生自我完善

人格教育是强化与内化的统一，需要学生具备强烈的自我构建意识。人格的塑造过程，实质上就是个体心理结构的“自组织”过程。青少年只有具备了自我建构人格的明确要求和强烈愿望，并主动寻找自身人格中的弱点，积极探索有效方法去攻克这些弱点，教育才卓有成效。为此，应努力设法增强学生人格建构意识，使他们懂得健全人格是个体主动建构的结果；指导学生学习 and 掌握一些自我建构的有效方法和技巧，严于解剖自己，再选择有效途径去克服弱点，提出自我改造的设想和措施；指导学生针对自身弱点有选择地投身社会实践，从知行统一的角度来完善人格等。

（五）重视对人格缺陷学生的心理辅导与训练，培养学生的健全人格

对于有人格缺陷的学生，学校和教师要给予特殊的关怀和指导，一方面要帮助他们意识到自身有人格缺陷，认识到其深刻危害性，产生致力消除缺陷的信心和紧迫感；还要通过有针对性的心理训练，强化他们的某些心理素质，提高某些心理素质的水平，用以影响和促进那些不良人格品质向良好方向发展，直至逐渐形成健全人格。

（六）正面的榜样示范与反面的警戒相结合

让青少年通过各种途径尽可能多的了解一些古今中外的优秀人物的人格，尤其是他们的成长历程；另一方面用这些优秀人物的事迹和人格魅力感染学生，并让他们明白，对模范人物的学习重在其精神，而非划一的行为。同时对青少年成长过程中可能出现的问题有所了解，并有针对性的运用告诫、舆论贬抑、改邪归正人员的现身说法等手段，使受教育者明了“不应当怎样”，从而对受教育者的不良意识和行为起到防微杜渐的作用。

（七）提供人格实践机会，促使学生在服务中学习

杜威曾提出过著名的“从做中学”的思想，强调了活动在儿童成长中的重要性。其实，对于儿童的人格发展来说，提供人格实践的机会，将课堂学到的东西与实际



结合起来,在服务中熏染、锻炼和提升人格是非常有效的人格教育方法。给青少年学生提供参加社会实践活动的机会,鼓励他们从事帮助别人、社区发展、关注和研究社会问题、进行环境保护、调节同学之间的纠纷、关心和指导低年级的学生等公益活动,借此影响学生的自我意识,提高学生的组织能力、合作能力和解决实际问题的能力,发展和锻炼诸如尊重、负责、同情、毅力以及公民资质等重要人格品质。20世纪80年代以来,随着人格教育的复兴,美国的很多学校开始向学生们提供更多的机会,使他们参与到助人行为和社会服务行为中去。从目前来看,我国的一些地方已经开始给青少年提供服务学习的机会,这无疑有助于人格教育的改进。

(八)提供生活技能训练

许多研究证明,仅靠讲述和劝导并不能有效地改善学生的人格和行为,良好人格的培养需要从生活点滴养成良好的行为习惯。有意识开展一些生活技能的指导和训练,使其能够掌握一些处理生活问题的技能,如制定和实现目标、尊敬他人、应对压力;避免冲突与暴力、控制情感、提高自尊、拒绝毒品、与父母相处等,以便在丰富而又复杂的现代社会生活中自如的应对来自自身、他人和环境的各种挑战。新加坡道德教育的一个成功经验在于,他们非常注重对学生日常生活行为的指导,如过马路、上下车要当心;对长辈应有怎样的态度;不乱扔杂物;与同学邻居和睦相处;保持自信心;守信诺;生活节俭;为人慷慨等等。在讲解德育时,他们把道德规范作为技能进行传授,使德育不变为空洞的说教。比如讲解“孝顺”时,就把应怎样对待父母,怎样与父母及他人沟通的技能传授给学生。

小 结

人格是个人内在的动力组织及其相应的行为模式的统一体。具有整体性、独特性、稳定性、社会性和生物性等特性。

人格差异主要有三种理论模式:特质论、类型论和心理动力论。特质论是个体间人格差异的评价指标,可通过心理测量来确定。类型论是群体间人格差异的描述指标,可通过人的行为直接观察到。传统人格特质理论提出了许多特质的种类,如共同特质、个人特质,首要特质、中心特质、次要特质,表面特质、根源特质等。现代特质理论则侧重于构成人格结构的因素,主要有“大五”和“大七”模式。

气质是表现在心理活动的强度、速度、灵活性与指向性等方面的一种稳定的心理特征,它反映了人格的自然属性,因此气质类型没有好坏之分。性格是表现在人对现实的态度和行为方式中的心理特征,它反映了人格的社会属性,因此有坏之分。

人格测验主要有自陈量表法、投射测验法。常用的投射测验有罗夏墨渍测验和主题统觉测验。

重视健全人格的培养现在已经成为当前社会的共识,我们最后介绍了健全人格的内涵、原则和培养途径。

思考题

1. 心理学家是如何界定人格的? 人格具有哪些特性?
2. 什么是气质? 什么是性格? 比较两种人格特征的区别。
3. 综合所学的人格特质的种类,剖析个人人格特质的表现特点。
4. 比较不同人格差异理论的观点。
5. 了解自陈式测验与投射测验的不同及各自优缺点。
6. 初步认识几种主要的人格测验。
7. 如何了解健全人格的内涵。
8. 结合本章所学的知识,想想应该怎样完善自己的人格。

实践链接

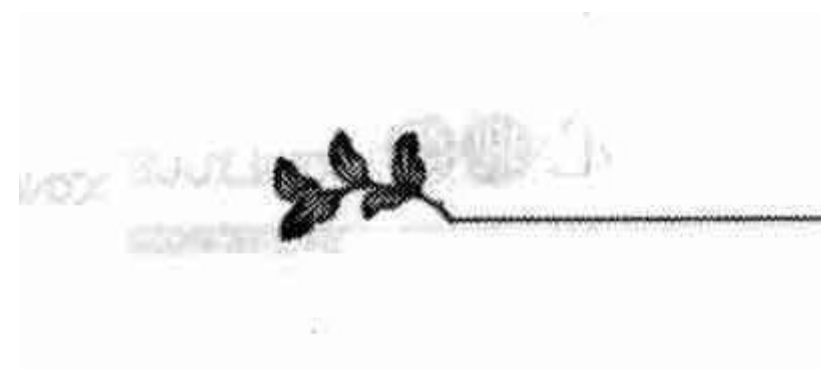
阅读下面材料,分析导致人格差异的原因有哪些?

心理学家科瓦列夫对一对同卵双生的女学生进行了四年的观察,她们的外貌非常相似,在同一个家庭抚养,在同一个小学,中学和大学(历史系)受教育,但在性格上两个人却有相当明显的差别。姐姐比妹妹好交际,也比较果断、勇敢和主动。在谈话和回答问题时,总是姐姐先回答,妹妹只表示同意或补充。

从生活史上了解到,原来在小的时候,由祖母经他们父母同意做出决定,在双生子中认定一个是姐姐,一个是妹妹。从早期的童年时代起,就责成做姐姐的要照管妹妹,对她的行为负责,作她的榜样。

参考文献

1. 黄希庭. 人格心理学[M]. 广州:暨南大学出版社,2001.
2. (美)伯格. 人格心理学[M]. 陈会昌,等译. 北京:中国轻工业出版社,2004.
3. 郑雪. 人格心理学[M]. 广州:广东高等教育出版社,2004.
4. (美)库恩. 心理学导论:思想与行为的认识之路(第9版)[M]. 郑钢,等译.



北京:中国轻工业出版社,2004.

5. 陈仲庚,张雨新. 人格心理学[M]. 辽宁人民出版社,1987.

6. (美)L. A. 珀文. 人格科学[M]. 周榕,等译. 上海:华东师范大学出版社,2001.

7. 彭聃龄. 普通心理学(第3版)[M]. 北京:北京师范大学出版社,2004.

8. 张春兴. 现代心理学[M]. 杭州:浙江教育出版社,2002.

9. 杨眉. 健康人格心理学[M]. 北京:首都经济贸易大学出版社,2006.

第十三章 学校群体心理

本章要点:

- ① 学校群体心理概述
- ② 学校群体对个体的影响
- ③ 学校群体中的人际关系
- ④ 班集体心理

问题情境:老师,我快疯了,请您救救我!

2008年11月25日下午,黄老师正在心理咨询室里值班,大一新闻专业的李小芳同学快速走进了心理咨询室:“老师,整个宿舍的同学都讨厌我,不理我,还经常谩骂我,我快疯了,请您救救我!”

黄老师一边仔细地观察着李小芳的表情,一边认真地听她倾诉。李小芳面色憔悴,脸色蜡黄蜡黄的,目光呆滞,神情焦虑,显然是长期睡眠不足的表现。听完了李小芳的倾诉,黄老师感觉到事态的严重,马上通过辅导员,分别找了全宿舍的同学,单独谈话,了解了整个事情的经过。

10月1日,国庆节放假,陈娟同学把饭卡放在宿舍的桌面上,就回家了。10月2日,陈云和李媚发现陈娟的饭卡不见了,于是就打电话告诉陈娟,并帮陈娟找遍了整个宿舍。10月4日,陈娟回到校,晚上同李小芳、陈云、李媚三个好朋友一起去散步,回到校门口。李小芳由于有事,让陈娟帮她拿手提包回宿舍。陈娟接过包,下意识地摸了摸,摸到了一张卡,打开包一看,自己的卡怎么会在李小芳的包里。一下子,陈娟、陈云和李媚都震惊了,马上去查卡,发现卡上的80多元钱不翼而飞了,卡里只剩下几毛钱。李小芳回到宿舍,陈云、李媚和陈娟都质问她:“为什么要偷饭卡?”当李小芳知道事情的原委后,也感到很委屈,可是卡在自己的包里,真是跳进黄河也洗不清。陈娟、陈云和李媚也向班主任反映过这件事情。班主任向其他同学了解李小芳的为人。有同学反映李小芳平时爱占小便宜,经常用同学的洗衣粉、洗发水等东西;还有同学反映李小芳曾经在服装店里偷偷将一条裙子放

进自己的包里,后来被老板发现了,李小芳被迫出高价钱买下了这条裙子。班主任经过了解以后,认为要断定李小芳偷了饭卡证据不足,建议同学们冷落李小芳一段时间,不要同她交往。从此,整个宿舍 11 位同学再也不愿和李小芳来往,经常在一起学习、生活的四个好朋友也反目成仇,而且有的同学还经常指桑骂槐,尽管李小芳有时恶言相对,极力反抗,但在群体压力之下,最终精神处于崩溃边缘。

个体总是生活在一定群体之中,因而群体心理也会不断制约与影响着个体心理。一个人离开了群体,疏远了群体心理的影响,就会出现孤寂、简单或不近人情等现象。群体心理是个体心理的重要来源,群体心理与个体心理相互影响,人的行为是个人与环境相互作用的结果。这是本章将要讨论的内容。

第一节 学校群体心理概述

学校中的群体多种多样,有大有小。大的如学院的领导班子、学院行政、党委办公室、教务处、组织部、人事处、财务处、学工处等,小的有二三人的兴趣小组、班委会、学生会等。在学校这种特殊的社会环境中,学校中的各种群体对正处在身心迅速发展阶段的学生来说影响是巨大的,直接关系到学生德、智、体、美、劳等整体素质的发展。而且学生也通过群体活动对其他成员产生影响,以形成某种心理气氛,使群体发生相应的变化。群体与个体是相互影响的。

一、群体与群体心理的内涵

(一)个体与群体的概念

个体是指单个的人,是具有人的普遍自然属性和社会属性,能以单独的形式活动而有个性的实体。

群体是指在共同目标的基础上,由两个以上的人所组成的相互依存、相互作用的有机结合体。群体又叫社会群体,家庭、学校、班级等均属于群体。群体不是个体的简单组合,那些偶然汇集在一起的人,如候机的旅客、街头围观者等都不能称为群体。作为群体应该具有以下特征。

1. 有共同的奋斗目标

任何群体都有一定的目标,这个目标是群体成员进行活动的方向,反映全体成员共同的愿望与要求,也是群体成员联系在一起的基础。在目标引导下,群体成员互相合作,取长补短,发挥出群体效应。它是群体建立和维系的基本条件。

2. 有一定的组织机构

在群体中,每个成员占有一定的地位,扮演一定的角色,行使一定的权利与义务。其核心成员占据领导地位,多数成员处于从属地位,各成员间的地位相对稳定。

3. 有共同的行为规范和价值标准

每个群体内部都有共同的行为规范和价值标准,以及由此而形成的约束和控制群体成员的强大压力。群体中的每个成员在行为、思想、态度上都必须遵守这些规范准则,倘若违反,将会受到群体的惩罚,甚至被驱逐出群体。

4. 有共同的情感

群体成员之间均进行观念、思想、情感等信息交流,产生相互影响,相互认同,相互依存,在心理上意识到彼此的感受,意识到自己属于某个群体,从而建立起“我们同属某一群体”的归属感。成员在心理上会发生共鸣,对群体的成败荣辱有着共同的感受体验,产生相应的情感,形成情感相互依赖的关系。

(二) 群体心理与个体心理

1. 群体心理

群体心理是群体成员在群体活动中共有的心理状态和心理倾向。首先,群体心理是群体成员在群体活动中形成的。群体心理来源于个体心理,但它不是个体心理特征的简单相加,而是每个成员个体心理特征的综合和概括,是成员之间共有的。离开群体活动,个体之间就不能产生相互联系,也就难以形成共同心理。其次,群体心理是群体成员共有的心理状态和心理倾向。共有的心理特点是群体活动的基础,它通过共有的行为方式表现出来。群体如果没有共同的心理特点,则意味着群体开始偏离、瓦解。例如,班级如果没有共同的目标、规范、舆论、态度,班级成员就会互不关心,各干各的,则班级已名存实亡。再次,群体心理具有群体界限性。群体心理是在共同活动的基础上形成的,每一群体都有不同于其他群体的需要、规范和结构。因此,群体有自己固有的界限,有内外之分。群体心理既是群体内共有的,又是区别于其他群体的。为了维护本群体的利益,要求群体成员遵守群体规范,力求向内,行为应与群体多数成员协调一致。

2. 群体心理与个体心理的关系

群体心理与个体心理既有联系又有区别。个体心理是人脑的机能,是人脑对客观世界的主观反映。群体由许多个体组成,因此,离开个体心理,不会有群体心理。群体心理虽然是从个体的心理与行为中表现出来,但它却是群体成员共有的心理成分,不是个体心理特征的简单相加。个体总是生活在一定群体之中,因而群体心理也会不断制约与影响着个体心理。群体心理是个体心理的重要来源。一个

人离开了群体,疏远了群体心理的影响,其个体心理就会出现孤寂、简单或不近人情等现象。20世纪40年代,德国心理学家勒温提出“群体动力学”。这一学说主要是研究群体心理与个体心理相互影响的现象及其规律。他认为,人的行为是个人与环境相互作用的结果。

二、学校群体的类型

(一)教工群体与学生群体

按照群体扮演的角色不同,可将学校群体分为教工群体与学生群体。教工群体由教职员工组成,肩负培养学生的任务。学生群体由在校受教育的青少年学生组成,其职责主要是学习科学文化知识,培养自己的能力,使自己成长为社会所需要的人才。

(二)正式群体与非正式群体

按照组成群体的原则和方式不同,可将学校群体划分为正式群体与非正式群体。正式群体是官方确定的有一定的成员编制,有规定的权利和义务,有明确的职责分工的群体。它主要靠工作维持群体成员的关系。学校所辖各个单位的群体,如教务处、教研室、班级等都是正式群体。

非正式群体是人们在交往中自发形成的,它以感情来维系成员间的关系。换言之,只要人们有共同的兴趣、观点、感情等,在适当的情况下,尤其是有交往机会的情况下,他们就可能形成非正式群体,如班级中的书法学习兴趣小组、英语学习兴趣小组等。

(三)大型群体与小型群体

根据群体规模的大小,可将学校群体分为大型群体与小型群体。一般来说2~30人左右规模的群体为小型群体,超过30人的群体是大型群体。

(四)实属群体与参照群体

根据群体在人们心目中的地位,可将学校群体分为实属群体与参照群体。实属群体是指个体归属的群体。就某个学生而言,他所在的班便是实属群体。参照群体是指个人实际上没有参加但接受其规范的群体。它可以是实际存在的群体,也可以是想象中的群体。在现实中,有些群体的成员,感到所参加的群体并不符合他们理想,因而向往其他群体并以之为参照或榜样。可见,参照群体主要有比较与规范两种功能。

三、学校群体的功能

人们结成的群体,不是静止不变的,而是处于不断相互作用、相互调节与适应过程中。群体对个体的行为和心理有着极其重要的影响。

(一)教育功能

学校群体是一种特殊的教育群体,它具有培养和塑造下一代的教育功能。也就是在特定的群体中,青少年一代才获得了正规、系统的教育,其整体素质才得以充分发展。

(二)归属功能

这是指学校群体能给个体情感上的依靠,使群体内各个成员在行为上表现为协调一致,群体内彼此自觉地把自已归属于所在群体的一种思想情感。比如产生我们是“同校的”,我们是“同班的”,有了这种情感,就会自觉地维护该群体的利益和规范,并与其他成员产生情感上的共鸣。例如,集体荣誉感、小团体主义等就是群体归属感的表现。群体归属感的强弱,主要与群体的凝聚力的高低有关。一般来说,群体凝聚力越高,取得的成绩越大,满足个体需求越多,则成员的归属感也就越强烈。

(三)认同功能

这是指在群体心理作用下,群体中的成员在对客观事物的认知和评价上保持一致的情感。群体认同感一般在两种情况下容易发生:一是群体对个人的吸引力大,个体在群体中能实现自己的价值,能满足各种需要,成员就会主动与群体及其他成员相互认同,这是自觉主动的认同;二是在群体的压力下,为避免被群体抛弃或受到冷遇而产生的从众行为。

(四)支持功能

群体成员的思想、观点、情感特征、行为方式等,若能符合群体的要求,就会得到群体的支持。而这种支持会强化个体的思想、情感、行为和业绩,增强其自信心,促使个体更好地完成工作任务。

第二节 学校群体对个体的影响

群体由个体组成,但群体不是个体的简单总和,群体与个体相互影响。由个体组成的群体有其独特的心理特点,如群体极化等。在群体中,个体的心理和行为会受到在场的其他人的影响而发生变化,如社会助长、从众等行为。

一、社会助长与社会惰化

(一)社会助长

社会助长也称为社会促进,是指个人对别人的意识,包括别人在场或与别人一起活动所带来的行为效率的提高。如开展比赛活动,因有人观看或拉拉队的助阵,

比赛成绩会有所提高。

最早发现社会助长作用是心理学家诺乐曼·特里普莱特博士。1897年,特里普莱特博士进行了一项实验,研究发现,当有人在场进行比赛时,自行车运动员骑车成绩要比自己单独骑车时更好。特里普莱特在实验室条件下,让被试完成计数和跳跃等工作,也产生了同样的作用。这种现象后来被称为社会助长作用。

(二)社会惰化

所谓社会惰化,是指个人与群体其他成员一起完成某种事情时,或个人活动时,有他人在场,往往个人所付出的努力比单独时偏少,不如单干时出力多,个人的活动积极性与效率下降的现象,也称社会干扰、社会致弱、社会逍遥、社会懈怠。比如俗语“一个和尚挑水喝,两个和尚抬水喝,三个和尚没水喝”正是社会惰化现象的形象写照。

群体对个体活动发生社会助长作用还是社会惰化作用,主要取决于以下因素:①活动内容的难易与行为熟练与否。一般来说,个体的活动任务简单,行为熟练,有他人在场,可以促进个体的活动效率提高;个体的活动任务复杂,行为不熟练,有他人在场时,会发生惰化作用。②动机水平是否适当。由于个体有一种成就欲和表现欲,有他人在场时,会产生一种希望他人评价为“好”、“不错”、“有水平”的动机,这种动机水平适当,行为熟练,则产生社会助长作用。但如果活动难度大而复杂,希望被他人评价“好”的动机过分强烈,就会使个体焦虑情绪过大,从而发生社会惰化作用。对被他人评价“好”的动机过低或没有知觉到,有他人在场对个体所产生的作用也会随之降低或不发生影响。

二、从众与服从

(一)从众

从众是指个人的观念与行为由于群体的引导与压力,而与多数人相一致的现象。如果一个人做出某种行为是因为“别人都这么做”,那么他的行为就是从众行为。“随波逐流”是从众的最好例证。

美国心理学家阿希曾做过试验。他以大学生为测验对象,每组7~9人,其中只有一个人是真正的被试,其余均为在测验之前串通好的“假被试”。他们沿桌而坐,而真正的被试坐在较后的位置。然后同时给他们看两张卡片。右卡片上画有三条不同长度的线段,其中一条与左卡片上的直线等长。如图13-1所示。

被试者看完卡片后,请他们逐个指出卡片上哪条线段相等。回答时事先让一群“假被试”故意一致选出右卡片上与左卡片不相等的线段。结果真正的被试者跟随多数人(假被试)而做出错误的判断,即表现出从众行为。而让真被试单独判断时,几乎没有一个人有错误的判断。

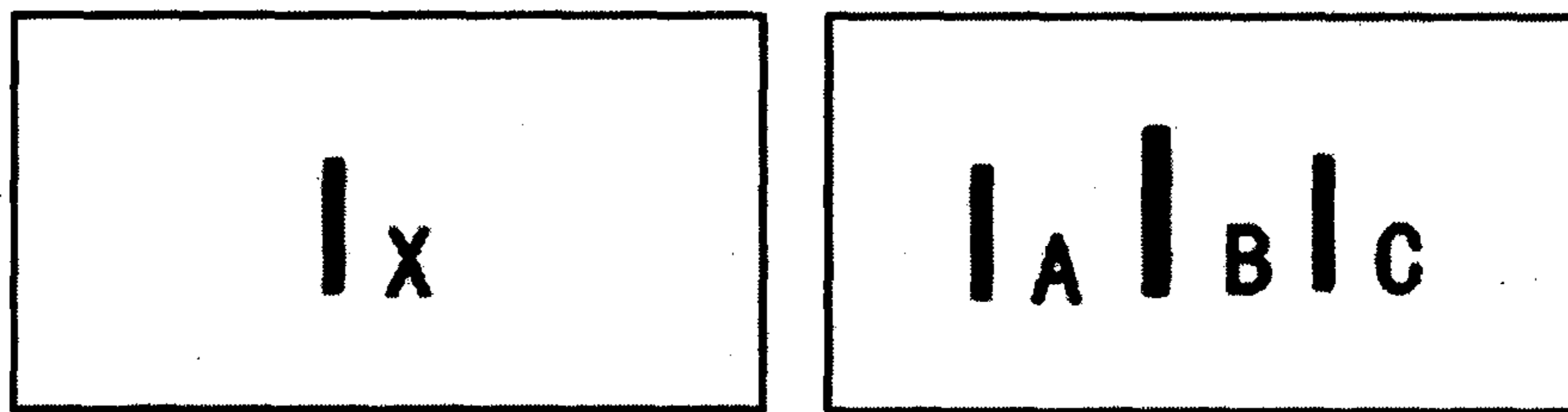


图 13-1 阿希从众实验

从众现象产生的原因主要是屈服与群体压力。这种压力包括：

1. 信息压力

人们在生活中所需要的大量信息都是从别人那里获得，形成人们不自觉地相信他人、依赖他人的心理，认为众人提供的信息更加可靠。当个体在不十分自信的情况下，他就有可能认为多数人的看法是正确的而放弃自己的想法和行为。

2. 规范的压力

个人的行为在群体中受到一定的群体规范的影响和约束。符合群体规范行为的成员常常得到群体的接纳和喜欢，与群体多数人不相一致的观点、信念、态度、意见等，都是群体不喜欢、不允许的。因此，个人为了免受群体其他成员的非议和孤立，往往做出从众行为。

从众现象的产生受多种因素的影响，可以从主客观两方面进行分析。在客观因素中，首先是问题的性质。问题复杂模糊，缺乏标准，个体易于从众。其次是群体本身的特点。一般来说，群体规模大，群体凝聚力强，群体成员内部意见的一致性程度高等情况，个体都易于从众。主观因素主要是个体的年龄、智力和个性特点。一般年龄比较小、智力低、依赖性强的人从众行为明显，而智力高，独立性较强的人，从众行为不明显。

从众既有积极意义，也有消极影响。在学校教育中，从众有助于群体形成一致的意见和行为，形成良好的校风、班风、学风等；有助于个体改变不良的思想和行为，使学生朝着好的方向发展，达到一定的教育目的。但是，过分强调群体一致性，也容易排斥不同意见，压抑学生的创造性，不利于学生个性的发展。

(二) 服从

服从是指个人按照社会要求，群体规范或他人的命令而做出的行为，这种行为是在外界的明确要求下而发生的。服从有两种情况：一种是在有组织的群体规范的影响下的服从，如学生对学校纪律的服从；另一种是对权威事物的服从。

影响服从的因素很多。一是权威性，命令发出者的权威性对于执行命令者的服从行为有很大的影响，有权威的人的命令，易被人接受，并做出服从行为。二是

命令发出者是否在场、是否有人监督命令执行,也会对执行者的行为发生很大的影响。三是执行者的文化素养、人格特质等因素会影响其本人的服从行为。

服从既有积极的意义也有消极的意义。人们都要遵守和服从社会规范和法律,它有助于维护社会的稳定,协调个体与群体、个体与个体的关系,维护社会的正常运转的秩序。若一个教师不服从学校工作的安排,一个学生不遵守学校的规章制度和纪律要求,学校将陷入混乱。

服从与从众既相似又有区别,都是在群体压力下采取与群体规范相符的行为,但服从是没有选择的对命令、观念和权威的服从。从众是自愿按他人的做法去做,是为了消除群体压力,求得心理的平衡。

三、群体极化和去个性化

(一)群体极化

所谓群体极化,是指群体成员中原已存在的倾向性得到加强,使一种观点或态度从原来的群体平均水平,加强到具有支配性地位的现象。例如,在群体讨论时,如果群体中多数成员原来是冒险激进的,那么讨论后,冒险激进者的意见、决策就会得到更多个体的支持而加强;如果群体中多数成员原来是谨慎保守的,那么讨论后,谨慎保守者的意见、决策也会得到更多个体的支持而加强。这样,最终使群体的意见、决策出现“极端化”。许多研究表明,群体往往比个人更容易做出冒险选择或发生极端保守现象。

群体极化产生的原因主要有以下几个方面:

1. 责任分散

个人在群体中的行为有时会比他们单独时有更小的个人责任感。因为决定是整个群体做出的,所以责任也应由大家来分担,每个人的责任都被削弱或感到没有责任,那么即使由于极端造成了失败性消极后果,人们对失败的恐惧也降低了。因此,在这种情况下,人们做出了更冒险的选择。

在这种解释中,群体意识是群体极化的必要条件。每个人都会感到自己是在群体之中,这种群体感以及相伴的责任感的扩散是产生群体极化的关键要素。

2. 信息的影响

群体成员在自己做出决定时,并不能想到自己做出的决定的所有理由,但在群体讨论中,每个成员的意见综合在了一起,占优势的观点就会获得更多的观点的支持,这样有些群体成员就容易被说服,从而使他们改变观点,转向这种有说服力的观点。所以在群体讨论中,群体就更倾向于支持在群体讨论之前略占优势的那些观点。

3. 文化价值观

罗杰·布朗(1965年)提供了解释群体极化的另外一种假设。这种解释认为,采取冒险行动和保守决定都具有文化价值。换句话说,在某些文化中,人们称赞冒险,而在其他文化中,谨慎保守则受到肯定。

在群体讨论的情况下,通过讨论评价某种特定的文化价值会进一步得到强化。比如,在鼓励冒险、赞扬冒险的文化中,当人们在一起讨论时,有人提出大胆的冒险的想法会更多地受到肯定,得到赞赏,这样一来,那些持保守落后想法的人发现自己并不受欢迎,因此也会朝着更冒险的方向改变自己的态度。结果导致最后的决定更具有冒险性。

以美国为代表的一些西方社会,他们的文化崇尚冒险精神,在电影戏剧中经常把男主人公描绘成富于冒险精神的、胆大无比的英雄,他们的行为常常是拯救了一个时代,赢得了漂亮的女主人公,还有巨额财富。在这些文化中的许多西方人通常对冒险给予更高的评价。许多研究发现,在许多产生了冒险迁移的情境中,人们说他们欣赏高度的冒险选择[利文格尔(G. Leverger)、皮尔克尼斯(P. A. Pilkonis)等人,1969];对冒险者的估价比谨慎者要高些[马丹拉斯(G. R. Madaras)等,1968];觉得自己比其同伴更具有冒险精神(巴德等,1970)。

我国的滕桂荣(1989)以男大学生为被试所做的研究表明:对中国大学生来说,群体决策并不比个体决策更冒险或更保守,而是群体成员意见的平均。这种结果与中国文化倡导中庸之道不无关系。

因而,正像假设的期望的那样,当人们高度评价冒险时,冒险迁移就会发生;相反,当人们高度评价谨慎时,保守迁移就会发生。

在学校教育中,学生群体讨论的决策,有利于决策得到大多数学生的支持和贯彻执行,但也可能因为追求决策一致性,而使决策出现群体极化倾向,带来不利后果。因此,要求教师在引导班集体活动进行决策时,要采取必要的措施,既让学生积极参与,同时又能避免极化现象发生。

(二)去个性化

所谓去个性化,是指个人在群体压力和群体意识影响下,人们似乎感到自己被淹没在群体之中,并丧失了他们的个人身份和责任感,产生一些个人单独活动时不会出现的行为。一旦人们处于去个性化状态,就表现出无知性,行为与内在标准不一致,自制力低,结果便导致人们可能加入到重复的、冲动的、情绪化的,有时甚至是破坏性的行动中去。例如,研究表明,大城市偷盗、抢劫等各种反社会行为增加的原因之一,是由于城市人口密集、流动性大,人们彼此直接接触较少,因此同乡村人相比,城市人匿名性更大,去个性化程度更高,因而犯罪率也更高。津巴多把一

辆汽车置于纽约市区街道旁,用望远镜在远处观察,结果发现,在 26 小时内,汽车上的冷却器、收音机、雨刷、汽油桶等所有容易拆卸的都被偷走了,而且都是穿着整洁的白人干的。而在小村镇放同样一辆汽车长达九天,除去有一天下雨,一位过路人把开着的引擎盖子盖好之外,无人碰它。

心理学家罗杰斯(1981)等人认为去个性化与个人注意力的转移有关。处在群体中的个人会把注意力从自己的行为转移到群体的行为上去。每个人看到的都是大家的共同行为,因而降低了个人对惩罚的恐惧感,人人都变得“胆大妄为”了。因此,要使人们的行为更加符合社会行为规范,使人们循规蹈矩遵纪守法,一个可行的办法是尽可能减少去个性化的程度,使责任分工明确,处在他人的监督之下,使每个人都难以逃避自己的责任。比如,各行各业的人们有一些职业服装,军人要穿军装,警察要穿警服,学生要穿校服,戴校徽,这相当于给每个人贴了个标签。一名警察穿上警服走在街上,面对歹徒行凶,就很难袖手旁观;大学生带上校徽,在很多情况下,对自己的行为和责任就有了更多的约束。如果不安排值日生,教室里就没有人擦黑板,如果不仅安排了值日生,而且把值日生的名字每天写在黑板上,情况就会完全不同。试想,如果每个党员都能戴上一块“党徽”,其先锋模范作用会得到更好的体现。

去个性化的现象在现实生活中并不罕见,聚众斗殴、起哄、球迷闹事,都存在这种去个性化现象。在“法不责众”错误心理的驱使下,许多人在人群密集地方的举止言行丧失了他平时一般情境下的表现。产生去个性化有以下一些重要因素。

1. 匿名性

这是产生去个性化现象的诱因。由于匿名,外人不知道其庐山真面目,因此他就可能任意行动、为所欲为。例如一些暴徒在黑夜中带头套作案,其手段极其残忍,就是因为他人难以辨认,他自认为不会被发现和追查,故行为恶劣卑鄙。

2. 责任分散性

一个人单独行动时,往往能从伦理、道德、法律的多种角度去考虑其后果和意义。可是在群体中,其成员就会感到一些不良行为是以整体出现的,责任只能落到群体身上,个人可以推卸责任,他们都错误地认为“法不责众”,因此自己可以和别人一样不负责任,以致胆大妄为,无法无天。学校教育中应注意这种责任分散心态,并警惕坏人利用一部分学生的这种潜在心态,破坏学校的教育秩序和社会秩序。

3. 自觉性减少

个体自觉性水平的高低,是影响去个性化发生的另一个关键因素,当一个人清楚地意识到自己的角色、责任时,即使外界去个性化诱因多么强烈,他也不会赞赏

别人或加入带有破坏性的去个性化的行为的行列中。心理学家穆因对一个案件作了分析并发现,去个性化减少了自觉性。穆因发现,当有人扬言自己要从建筑顶上跳下去时,若楼底下的群体规模较小,或是在白天的情况下,人们并不鼓励该人自杀;相反,若群体规模较大或在夜幕笼罩下人们怀有匿名感时,群体常诈骗或起哄。例如,1967年,200个俄克拉荷马州的大学生聚在一起,看着一个受挫折扬言要从塔上跳下去的年轻大学生,他们就开始喊:“跳、跳、跳……”。结果,那个学生真的跳下去摔死了。在这样的去个性化行为中,个体自觉性下降,失去了自我意识。因此,努力提高学生的自我意识水平,增强学生的社会责任感是十分重要的。

四、合作与竞争

(一)合作

合作是指不同的个体为了共同的目标而协同活动。在合作中大家具有一致的目标,为了共同的利益而采取协调一致的行动,活动的结果既有利于自己,也有利于别人,他人的成功是自己成功的前提和条件。

合作必须具备三个条件:一是有两个以上的合作者,而且合作者具备与合作项目有关的知识与技能;二是有共同的目的,而且合作者对为什么要达到和怎样达到共同目的有着共同的想法;三是行动上的相互配合,而且合作者能够提供并会使用其相互配合的物质手段。

心理学家多奇指出,合作有三种心理上的意义,第一种是相互帮助。就是指参与合作的所有成员的行为是可以相互替代的。第二种是相互鼓励,成员们为完成任务而发出肯定的情绪。第三种是相互支持。

(二)竞争

竞争是与合作相对的,指个体为了超越或击败对手而采取的有利于自己的行动。竞争的产生也必须具备三个条件:一是必须有一个共同的争夺的目标。这个目标既可以是物质的,也可以是精神的,如企业之间的竞争为的是多挣钱,而参加各项竞技比赛则是为了获得冠军的荣誉。二是双方争夺的必须是同一对象,有对抗性;三是双方中一方的成功必然会使另一方失败,如果双方同时成功或同时失败也不是竞争。

无论合作还是竞争都是在社会生存中必然要经历的,在群体生活中这两者很难绝对地分开,有时竞争中也包含着合作,合作中也有竞争。

在学校和社会生活中一样存在着合作与竞争,合作和竞争会对学生的学习和个性的发展产生一定的影响,主要表现在以下几个方面。

1. 对学习动机和学习能力的影响

学生在合作的情境中,一般会认为成功的可能性更大一些,因此比较有安全



感,会激发学生的内部动机,积极发挥自己的学习潜能。而且在合作的群体中,学生能够为了群体共同的利益而同心协力,提出各种解决问题的方法,这样就有利于创造力的培养。但在合作的条件下,由于容易产生责任分散。所以,会有一些学生产生依赖的思想,不去积极主动地参与到活动中,这样就阻碍了这部分学生学习动机的激发和学习能力的发展。

学生在竞争的情境中,会有较强的学习动机,会使学生尽自己的最大可能发挥自己的学习潜能,激活思维,提高自己的学习效率。在这种情境下一般学生的学习动机是外部动机。同时,由于在竞争中只有少数人可能获胜,因此很多学生会产生回避失败的成就动机,担心自己会失败,降低了对学习的信心,产生一种不安全感。

2. 对学生情绪体验的影响

在合作的情境下,学生能够获得别人的帮助和鼓励,能够体验到一种互相接纳、信任和喜爱的情感。在竞争的情境下,学生在取得成功后,能够产生强烈的成功感、自豪感、满足感,但是同时也会使成功的学生感到不安,面临被人嫉妒的可能;而对于失败者则可能会产生一种自卑感、无能感和自我拒绝与被别人拒绝的情感体验。

3. 对人际关系的影响

在合作的情境下,为了一个共同的目标,学生能够体验互助互利的人际交往原则,因此学生多能乐于助人,学会与别人的友好交往,进而有助于良好人际关系的建立。而在竞争的情境下,由于每个学生都在努力使自己成为成功者,因此容易使个体之间产生互不关心、相互否定、相互嫉妒的情况,使个体之间交往的频率减少,因此难以建立良好的人际关系。长期处于竞争的状态下,不利于学生形成与人和睦相处,建立和谐关系的能力的培养。

合作的优点是显而易见的,因此在学校教育中,应适当的强调相互协作,提倡互相帮助,经常组织一些需要合作才能完成的活动,使成员认识到合作在社会生活中的重要性,体验到合作的乐趣。在合作的情境中要注意引导那些容易出现依赖思想的学生,调动这些成员的积极性,为他们提供展示自己能力的机会,使这部分学生也能充分发挥自己的潜能。

第三节 学校群体中的人际关系

人是社会性的动物。生活在一定的社会环境中的人们,要生存、发展,必然会和周围的人联系、沟通和交流,于是,就形成了各种形式的人际关系。良好的人际

不仅对个体的生活、学习和工作具有极其重要的意义,而且也是影响群体心理和行为效率的重要因素。学校中的人际关系,是现实社会生活中众多人际关系的一种,为了实现教育目标,同样需要建立良好的人际关系,所以研究和改善学校人际关系具有重要意义。

一、人际关系概述

(一) 人际关系

人际关系是伴随着人类社会的出现而产生的,是人们在直接面对面的交往过程中发生、发展和建立起来的关系。人际关系有广义和狭义之分。广义的人际关系是指人与人之间的各种关系,以及人与人之间关系的一切方面,包括经济关系、政治关系、法律关系、角色关系、文化关系等。狭义的人际关系主要从微观角度而言,是指在现实社会的实际活动中,通过交往而形成的人与人之间的一种心理关系和相应的行为表现。人际关系的变化和发展会引起人们不同的情绪和情感体验。如亲密融洽的人际关系会引起人们愉快的情绪和情感体验,心情舒畅,干劲倍增;冷漠和敌对的人际关系引起人们消极否定的情感体验,心情抑郁,烦恼不安。可见,人际关系不仅是人与人之间直接的心理关系,也是人与人之间的情感上的关系。人际关系的范围很广,夫妻关系、亲子关系、兄弟关系、师生关系、同学关系、朋友关系、同事关系等等。学校中最重要的人际关系是师生关系和同学关系。

人际关系的状况反映了人们心理需要的满足程度,反映了人们之间的心理距离,是构成社会心理环境的核心因素。人与人的心理关系,一般包括三个方面:一是认识关系。人与人之间是相互理解还是误解?二是情感关系。是相互合作、支持、体谅、同情,还是敌对、破坏?三是行为关系。一般是指行为与动作是相互吸引或相互排斥,对好感者乐于接近,对反感者冷落。但在人际关系中,起决定性作用的是情感关系。人们之间的心理距离的远近主要是由人的情感调节的。所以人们之间感情上的融洽程度往往决定着人们之间的亲近关系。

(二) 人际关系的需求类型

心理学家修兹(W. C. Schutz)认为每一个人都需要别人,因而具有人际需要。这些需要可以分为三类,而每一种类型都具有不同的人际反应特点。

1. 包容的需求

具有这种需求的人希望与别人交往,与别人建立和维持和谐的人际关系。基于此动机而产生的待人行为的特征是交往、沟通、融洽、参与、出席等,与此相反的人际反应为孤立、退缩、疏远、排斥、忽视等。

2. 控制的需求

具有这种需求的人,希望通过权力或权威,与他人建立、维持良好的关系。其

行为特征是影响、控制、支配与领导他人等。与此相反的人际反应特点是抗拒权威、忽视秩序、受人支配、追随他人等。

3. 情感的需求

具有这种需求的人,希望在情感方面与他人建立并维持良好的关系,由此而形成的人际反应特质表现为同情、热爱、热情、亲密、友善等。与此相反的人际反应特质表现为憎恨、讨厌、冷落等

修兹又将行为的表现分为主动型与被动型。由此划分出六种“基本人际关系倾向”,如表 13-1 所示。

表 13-1 基本人际关系反应倾向

表现 类型	形态	主动型	被动型
包容		主动与他人来往	期待别人接纳自己
控制		控制他人	期待别人引导自己
感情		对他人表示亲密	期待别人对自己表示亲密

了解人际反应特点,有助于我们预测人与人之间可能发生的交互反应,而采取适当的配合行为,这是建立良好人际的基础。

二、学校中人际关系的特点与意义

(一) 学校人际关系的特点

学校领导者和师生员工在学校教育活动过程中,彼此通过交往而形成的在心理上亲近或疏远的关系,称为学校的人际关系。学校人际关系具有以下几个特点:

1. 教育性

学校的一切工作都是围绕教育学生进行的,学校人际关系的特点,首先在于它受制于教育的目标以及为实现教育目标而进行的教育实践。因此,学校人际关系的评价和调节,是以是否有利于教育目标的实现为首要原则的。离开教育目标的实现来谈学校人际关系,就是偏离了学校教育的主题。

学校人际关系的教育性体现在教育内容、教育目的和教育手段上。就教育内容而言,学校人际关系的性质、功能、特征和内容以及怎么样形成良好的人际关系等都是重要的教育内容。就教育目的而言,在让学生学习和掌握必要的人际知识和技能的基础上,加强人际关系认识和判断能力,学会处事做人是学校教育目的的重要组成部分。就教育手段而言,良好的学校人际关系能激励师生努力工作和学

习,例如在课堂教学中,良好的人际关系会产生和谐的心理氛围,师生会精神饱满,注意力集中,教学效果自然更好。

2. 纯洁性

学校是传播知识的场所,是培养人才的基地,是社会文明的炼狱。在学校里维系师生员工人际关系的纽带主要是知识、思想和情感等精神性的东西,而不是物质利益和其他。因此,长期以来,纯洁性是学校人际交往和人际关系的一个重要而显著的特点,也正是因为学校人际关系特别是师生关系的这种单纯和圣洁,才使之本身成为一个重要的隐性教育因素,使学校的人际关系既具有教育的特点,又具有教育的功能,师生员工的发展特别是学生的成长,起着难以估量的积极作用。

3. 丰富性

在学校组织中,所有成员之间都能进行直接的、频繁的、丰富多彩的交往,形成这个特点的主要原因是:其一,教育活动是以人际交往为特征的,特别是传统教育。在学校里,几乎全部教育活动,如思想工作,课堂教学和各种课外活动等,大都是以人际交往的形式进行信息沟通。所以,学校越是追求教育效果,学校的人际关系也就越加丰富多彩。其二,学校组织管理层次少,成员之间的时空隔离性小,交往极为方便,这就在客观上为人际关系的丰富性提供了有利条件。其三,学校是传播精神文明的场所,是知识分子集中的地方,所以,追求丰富多彩的精神生活是学校成员的一个特点。

(二)学校人际关系的积极意义

学校领导者和师生员工在学校教育活动过程中,彼此通过交往而形成的在心理上亲近或疏远的关系,称为学校的人际关系。如果学校的各种人际关系是和谐、亲密、友好、合作的,就会增进师生员工的团结,提高教育效能和学习效能,顺利实现学校教育工作的目标;反之,则会降低教育活动的效能,致使学校的教育工作目标难以达到预期的效果,甚至在人际关系恶化时难以开展日常的学校工作。

良好的人际关系对学校每个成员,所属群体和整个组织系统的存在和发展,特别是对学生的发展和成长,都有较深远的影响,并最终影响整个学校的教育职能和组织效能的发挥。

1. 有利于调动师生员工的积极性

在良好的人际关系中,人们不仅心理上有安全感,而且还会感觉到温暖与体贴,尤其在遇到困难时,四处都会伸出援助之手,这往往容易使人形成“不负他人,并以努力工作和学习回报他人”的心态。另外,由于关系密切,互相信任,学校成员之间容易出现互相学习,你追我赶,不甘落后的局面。心理学家发现,良好的人际关系可以提高学生的学习抱负。

2. 有利于师生员工的心理健康

良好的人际关系是衡量一个人心理健康的重要标准,是影响一个人心理健康的重要因素。良好的人际关系意味着人们之间可互诉衷肠,分忧愁,解苦闷,可避免不少心理疾病。良好的人际关系还意味着彼此信任,在思想、信念、态度、价值观等方面相互学习与完善,从而提高人的精神境界。近年来大量的心理学研究还从反面证明了这一点,如有研究发现,儿童时期的不良人际关系将容易导致青春期的破坏性行为及成年期的心理疾病。总之,大量的研究结果表明:小学和初中阶段的不良人际关系,预示着高中阶段的心理隐患;而小学和中学的不良人际关系,又预示着成年的心理危机。

3. 有利于教育质量的提高

教育质量是由学校成员合力创造的。当学校人际关系处于和谐状态时,人们相互支持、步调一致,容易形成合力,教育质量往往比较高。反之,人际关系紧张,相互对立,甚至设置障碍,教育质量不是内耗,就是难于直接作用于学生。尤其是师生关系紧张时,学生对教师不信任,不愿意接受其教育,教育质量就更难于保证。

4. 有利于组织的巩固和发展

学校组织的巩固和发展需要群体成员同心同德,齐心协力,而这又依赖于良好的人际关系。因为只有人际关系密切,大家认同感强,才会同心同德,也才使组织具有较强的凝聚力。相反,若人际关系紧张,互不信任,安全感下降,甚至要经常提防被人暗算,要分出许多精力去应付人际纠葛,这样会使组织涣散,并直接危害师生的利益。日本学者调查发现,约有95%的人调动工作是由于人际关系问题。当人心思走的时候,组织也就难以巩固,更谈不上有较大发展了。

三、师生关系

(一)师生关系的内涵

师生关系是指师生之间在教育教学过程中发生的交往和联系,包括为完成教育教学任务而发生的工作关系、以满足交往而形成的人际关系、以组织结构形式表现的组织形式、以情感认识等交往为表现形式的心理关系。师生关系是学校中最基本,也是最主要的人际关系,它包含十分丰富的社会、伦理、教育和心理内容。师生关系的好坏,会直接影响教育教学工作的顺利进行和效果,“亲其师,信其道”便是这个道理。

越来越多的研究和实践经验表明,教师对学生深刻的、久远的、广泛的影响不仅仅是校园里课堂上有限的知识传授,而且更多的是教师无处不在的、无形的且强有力的内在人格和精神。毫无疑问,无论是通过什么样的手段、形式或载体来影响学生,它都要求教师与学生保持密切的交往,形成紧密的人际关系,缺乏这一必要

的前提和环境,教师的影响力就会急剧下降大打折扣,影响教育教学活动的开展。

为提高教育教学效果,增强教师对学生的影响力,作为师生关系的主导方面,教师应为开创新型师生关系积极承担更多的责任,付出更多的努力,并能真正成为学生的良师益友。

(二)师生关系类型

1. 紧张型师生关系

这种类型的师生关系表现为教师以自我为中心,对待学生简单粗暴,主要依靠强制力量来影响学生,喜欢训斥、批评学生,对差生讽刺、挖苦,伤害学生的自尊和人格。学生对教师心中不满,行为多抗拒或不合作。师生情感对立,人际关系紧张,教学气氛压抑沉闷,学生厌学。

2. 冷漠型师生关系

这种类型的师生关系表现为教师无视建立良好师生关系的重要性,教学缺乏热情,对学生不冷不热,不闻不问,教学管理松弛,师生之间实际交往时间很少,双方互不了解、互不信任、互不亲近,彼此漠不关心。课堂气氛平淡无奇,缺乏生气,学生对教师敬而远之,师生之间互不吸引。

3. 庸俗型师生关系

这种类型的师生关系表现为师生间交往和关系的实用性、功利性、商业性的色彩浓厚,教师对学生过分迁就,该严不严,该管不管,甚至拉拉扯扯,吃吃喝喝,着意迎合学生,满足学生不正当的要求,而学生对教师则刻意讨好,请客送礼,原本纯洁的师生关系变成了庸俗的物质利益关系、商品交易关系和金钱关系。

4. 亲密型师生关系

这种类型的师生关系表现为教师对待学生亲切友好,学生尊敬热爱教师。师生交往正常而频繁,相互理解,相互信任,相互尊重,教学气氛生动活泼,师生配合默契,教学相长,人际关系融洽和谐。

四、同学关系

(一)同学关系的内涵

同学关系是在同学之间进行交往和相互作用的基础上建立起来的学生与学生之间的心理关系,它是除教师之外的班级成员之间关系的总和,包括学生个体之间的关系、班级内学生群体之间的关系以及学校群体与个体之间的关系。同学关系是学生人际关系的主体,它既要受成人的人际关系的影响,又具有学生自身的年龄特征。在学校情境中,学生间的相互作用和交往以及由此而形成的同学关系是课堂教学的前提和背景之一。

学校及课堂是人际关系的重要场所,人们历来重视师生之间的交往和相互作

用,而往往容易忽略学生之间的交往和关系。即使人们有时认为同学关系在学校和课堂中确实有些影响,也往往将其看成是偶然的影响,甚至是消极的影响。根据这一观点,学校往往只允许学生在课外进行交往,而在课堂上所保证的是教师讲练与学生独立学习,同学之间的相互关系被看成是与课堂目标不一致的行为。

研究与事实表明,这一观点和做法是不恰当的。约翰逊(D. W. Johnson)指出,教师的课堂行为都发生在学生同伴关系的环境之中。一个学生按照教师的要求做出某一反应时,他已意识到自己置身于同学关系之中,受到同学的情感、态度和相互关系的影响与约束。例如,教师希望学生积极回答课堂的问题,但如果积极发言者被一些学生视为假积极、出风头的话,则另外一些学生也会受其影响不积极思考,不愿意发言。所以,同学关系对学生的心理与行为的影响是比较大的。

(二)同学关系对学生的影响

青少年阶段的同学关系、同伴关系是一种相互对等的关系,这种关系不像与父母、老师等成人的关系那样是一种依赖和服从的关系。所以,在青少年期,同学、朋友对个体心理发展的影响迅速增大,有时甚至超过父母师长。心理学家赫洛克提出同学朋友关系对青少年发展有以下积极意义:给青少年以稳定感和归属感;给青少年以健康的娱乐场所;使青少年获得社交经验;使青少年提高宽容和理解能力;给青少年提供学习社交技术的机会;给青少年以培养社会洞察力的机会;发展青少年对集体的忠诚心;使青少年有恋爱行为的经验。此外,日本心理学家白佐通过研究认为,同学、朋友的关系对青少年心理发展的意义有:对青少年人格的形成有积极的作用;对青少年情绪稳定有积极作用;对青少年心理发展有代偿作用等。总体来说,同学、朋友关系对学生的影响有四个方面。

1. 影响学生的学习

许多研究表明,同学之间有好的或敌视的关系对学生的学习有很大的影响,在友好的、互相关怀的同学关系中得到支持的学生比受到同伴排斥的学生在学习上更能发挥潜力。研究发现,具有更经常、更亲密同伴关系的学生,其成绩要高于没有亲密同伴关系的学生。同学关系的好坏不仅影响着个别学生的学习成绩,也会影响班级整体的学习效率和学习成绩。在一个班集体中,良好的同学关系使学生感到精神和谐、愉快,避免了因同伴关系不良而带来的紧张、焦虑、冷淡、攻击等消极心理状态,进而促进了学生的学习。另外,同学关系还会影响教师的工作体验和工作的顺利进行。良好的同学关系有利于教学工作的进行和教学目标的实现,使教师不会因解决学生之间的矛盾而烦恼,全身心投入教学,提高学生的学习效率。

2. 影响学生的社会化及社会能力的获得

同学间的交往为学生的社会化提供了演习、观摩及模仿的机会和场所,提供了

榜样和强化,学生通过与同伴的交往来学习、巩固与内化各种社会行为规范。研究表明,那些具有稳定的、亲密的同伴关系的学生将获得更多的社会经验,掌握更强的社会交往能力。在和同学的交往过程中,学生逐渐形成对某些事物的态度和价值观,并会获得一些从教师及其他成人处得不到的信息,如需要培养哪些能力、阅读哪些书籍、欣赏哪些音乐等。

3. 影响学生理解和处理社会生活问题的能力

学生获得从他人角度看问题的能力,即能够理解他人怎样看待某个情景,设想他人在认知和情绪上会对这一情景做出怎样的反应,这是认知发展和社会性发展的重要方面。从他人角度看问题会影响个体以下几方面的活动:有效地获得信息,有效地综合信息,建设性地解决人际间冲突,有效地解决团体中的问题,能与人合作,自主地进行道德判断。研究表明,同伴间的相互作用提高了儿童从他人角度看问题的能力,在同伴交往中,特别是在争论和冲突中,儿童不得不根据他人的看法重新考虑自己原来的想法。

4. 影响青少年自身的心理健康

与人交往和合作是心理健康的主要指标之一。研究表明,孤独儿童会表现出高焦虑、低自尊、情绪不稳、出现回避行为或攻击性行为等一系列不正常行为。很多研究都证明,孤独儿童在进入青春期后,出现过失行为和犯罪行为的比例远远超过同学关系良好的儿童。

(三)同学关系的发展与变化

小学生人际交往的基础主要是为了满足直接的归属感需要,一般对自己在班级的地位不太关心,与同学的关系也不稳定,人际关系以教师为核心。他们的交往目的不太清晰,情境性强。因此,小学生人际关系的主要特点有:一是朴实。小学生人际关系几乎没有矫揉造作,非常实在。二是纯净。小学生人际关系往往不以利用它为价值取向,所含的世俗偏见较少。三是易变。小学生尤其是低年级学生并没有把人际交往作为思想、情感,获得安慰和关怀的手段。因此,他们人际关系的密切程度比较有限,也经常变化。研究表明,小学生到三、四年级时才开始出现人数比较少的非正式群体。四是重师。所谓重师即重视教师的作用,以教师为核心形成人际关系。换言之,学生之间的关系以教师认可为基础。如教师喜欢的同学,其他同学跟着喜欢,从而形成比较密切的关系。

初中生入学之初,因人地生疏,人际关系仍有重师特点。但随着同学交往增多,彼此熟悉起来,开始出现同学间的人际关系比师生关系更重要、更复杂、更有内涵的局面。概括起来,初中生人际关系的特点有:一是初步分层。即初中生开始根据亲密程度区分同学关系。她们已有一般关系的同学、较亲近的同学、要好的同学



等概念。要好的同学之间绝对忠诚、坦白、保守秘密、遵守无形的伙伴关系准则,对“背叛行为”同仇敌忾,而且不允许成人对要好的同学关系过分干涉。二是“小群”丛生,即小型的非正式群体性成较快,尤以女生为多。三是男女有别。初中生正处于性发育时期,朦胧的性意识使他们对异性即好奇又羞于接近,表现为交往中有明显的男女界限。因此,初中生的非正式群体往往由同性别者组成。四是原则性。随着年龄的增长,为了加入共青团等组织,同学间的相互关系向原则性方向发展,也使她们产生了同志式关系等情感体验。

高中时期是最具有集体主义精神的年龄阶段,其相互关系逐渐具有成人化与社会化倾向,高中生的人际关系开始趋于稳定、深刻。其主要特征有:一是“准”成人化。即有一些成人特点,但又不完全具备成人人际关系的成熟性。主要表现在高中生之间的交往已有比较明确的目的,特别是为了满足友谊方面的需要。在许多高中生的心目中,朋友甚至比父母教师还重要,于是他们往往结交“志趣相投”、能“倾心交谈”的朋友。二是注意“影响”。高中生开始注意自己的社会形象,因而在人际关系的处理上不像初中生那样随便,尤其是在选择交往对象这一方面是有一定的考虑。三是“哥们义气”。高中生的人际关系反映着他们这一层次青少年的价值取向,同时饱含着他们真挚的情谊,因此往往珍惜自己要好的同学关系,如遇破坏关系的行为发生,敢于挺身而出,甚至为朋友的事情两肋插刀。四是男女之间交往增多,异性间的友谊和情感变得复杂起来。

(四)同学关系的类型

1. 友好型

友好关系的特点表现为双方接近、融洽、信任、亲密,富有吸引力。同学之间心理上彼此相容,相互吸引。友好关系本身又有性质上和程度上的区别,有健康的、积极的友好关系,也有不健康、消极的友好关系;有感情深厚的友好关系,也有感情一般的友好关系。

2. 对立型

对立关系的特点表现为互相不融洽、排斥、摩擦、冲突、厌恶、嫉妒、嫌弃,甚至争斗,同学之间心理上彼此不相容,行为上不能合作,对立型关系也有性质上和程度上的区别。在性质上可分为原则性的对立和非原则性的对立;在程度上有公开的激烈的对立、对抗和非公开的一般性的摩擦与互相排斥。

3. 疏远型

疏远关系的特点表现为互不关心、互不信任、互不吸引,同学之间在心理上相互忽视,他们之间的交往和关系若有若无,表现为同学之间情感淡漠,交往很少。

(五)同学中人际吸引的规律

在同学关系中不同类型的人际关系表现出不同的人际吸引力。研究这一问题,有助于教师引导学生搞好人际关系。学生中人际吸引的规律有以下几个方面。

1. 接近性吸引

俗话说:远亲不如近邻。由于时空的接近,这就给人们创造了频繁接触的条件。比如邻居、同班、同组的同学,彼此见面的机会多容易建立人际关系。费汀格等人于1950年对麻省理工学院十七栋已婚学生宿舍的住户进行调查:这里的住户纯属偶然性的集合,具有随机性。他们询问了所有的女主人,问她们在与邻居打交道,最亲近的人是谁?统计结果表明,居住越近,交往的次数越多,关系越密切。为了使学生形成良好的人际关系,教师可组织一定的组织活动,创造一定的条件,使学生在时间上彼此接近,以促成良好的人际关系建立。

2. 相似性吸引

俗话说:“物以类聚,人以群分”。由于相互间有共同(比如态度相似、观点一致、志趣相投、共同的理想、价值观、信念等)的因素,彼此间就有了共同的语言,志同道合,就能够和谐相处,相互支持,心理相容,形成了密切的人际关系。

3. 互补性吸引

人际关系是人们心理需要状态的一种反映。马斯洛认为社交需要是人的基本需要之一。我国有人研究证明,人在少年期已经开始紧迫地寻求友谊了,青年期对友谊的需要更加迫切,达到了高峰。在交往中,一方的行为能够满足另一方的心理需要,彼此才能产生强烈的吸引力,从而增进友谊,促进交流。如若交往的双方不能满足心理上的需要,可能会疏远或中断交往关系,甚至导致对立。

互补性不仅表现在需求方面的互补,还表现在人的个性方面。如独立性强的人,往往喜欢和依赖性强的人在一起。苏联的一些心理学家曾做过一个实验研究,比较相同气质的人合作和不同气质的人合作的效果,结果发现,两个强气质的学生组成的学习小组,常因对问题各抒己见,争执不下而影响团结。两个弱气质的学生在一起,又常常缺乏主见,面面相觑,无可奈何,只有两个不同气质的学生组成的小组团结搞得最好,学习效果也最佳。

第四节 班集体心理

班级群体是由一定数量的学生按学校的组织章程的规定组编而成的,在班级特定的目标和规范指引下,建立在成员间互相依存和相互作用基础上的一个整体。

一个班集体的形成要经历一定的过程,而一旦班集体建立,都具有共同的本质特征。

一、班集体的形成过程及其特征

(一)班集体的形成过程

良好的班集体的形成并不是把一些学生集合成一个班级就形成了,它的形成需要一个过程,一般认为,班集体的形成有以下三个阶段。

1. 松散的前班集体阶段

班级刚刚组建之初,学生带着不同的个性特点走到了一起,各自还不相识,成员之间缺乏沟通,缺乏了解,个体之间暂时还没有吸引力。班级还没有形成共同的目标,只是在班主任老师的带领下开展一些活动,学生的参与也是被动的。但是很快,成员之间由于交往的需要会进入到接触探询的过程。学生在相互的接触中逐渐熟悉,相互间有了一些了解。这样,班级成员逐渐进入到比较自然的状态,显示出各自的兴趣爱好,交往能力,学习特点等,并显示出他们在各方面的差异。在这样的基础上班级中出现了一些小群体。

2. 班集体的形成阶段

在第一阶段基础上,班集体进入了班集体的雏形阶段,在这一阶段班级中出现了一些积极分子和班级骨干,有了一支能帮助班主任开展工作的班干部队伍。这时全班大部分同学能主动参与一些共同的活动,同学之间有了更多的交往,并形成了相互关心的合作关系。在此基础上班级规范和班级舆论开始出现,成员鼓励和赞扬遵守规范维护班级利益的行为,班级舆论开始对不遵守规范的行为造成压力了。

3. 集体的成熟阶段

在班集体经历了形成阶段后,教师会积极引导班集体走向成熟。在成熟的班集体中,学生开始积极主动参与和开展活动,并会提出新的班级发展目标,并采取行动来迎接外界的一些挑战,主动组织一些公益活动,使自己得到锻炼。这时班级不仅表现出如上的自主性,而且具有高度的凝聚力,班级成员之间有高度的吸引力。班级成员不仅交往频繁而且心理相容程度高,集体荣誉感强,班级的气氛活跃,班级的工作效率高。

(二)班集体的特征

班集体是班级群体发展的高级阶段,它除了具有一般集体的特征之外,还有着与其他群体不同的特点。

1. 目标定向的统一性

凡是班集体,都有明确的共同目标,这种目标不仅仅是字面上的,而是得到全

班绝大多数同学认可的。在班集体里,学生能够把社会和学校明文规定的教育目标内化为自己的目标,达到群体成员之间目标定向的统一,其中包括个人目标与班级目标的统一。由于目标定向的统一,班集体具有明确的发展方向。

2. 价值集体主义的取向性

班集体并没有取消个人的行动自由和否定个人兴趣爱好,但班集体崇尚集体主义精神。在班集体内,每个成员都关心集体、爱护集体、遵守集体的规范,通力合作为集体争荣誉。个人以自己是班集体的一员为荣,必要时愿意为班集体而改掉自己的缺点,放弃自己的利益。

3. 行动的令行禁止性

在一般的班级里,由于存在着目标定向分歧等原因,有些想办的事常会议而不决,不了了之。而班集体则不同,它已经形成了集体决策的方式,班集体认为该做的事一经决定就立即去做。同样的,班集体不认可的事,一经决定不做就立刻停止,即使个人有不同看法,最终也会服从。

4. 情感彼此的相悦相容性

学生生活在这种集体里感到十分愉快。每个学生的个性是互不相同的,但已经形成的班集体能容纳各种个性的学生,不同的人都可能从中得到关心、照顾和帮助,而不会遭排斥、受歧视,它给学生提供了许多积极的体验。

二、班级群体对学生发展的影响

班级是学生学习和活动的主要场所,班级这个群体的一些特点必然要对学生的发展产生一定的影响。

(一) 对学生心理和行为的社会化的影响

班级群体是学生活动的主要场所,在班级群体中由于和老师、同学的接触和交往,学生逐渐形成了自己的人生观、价值观,体验到了人际交往的原则,学会了人际交往的技巧,学会了与他人合作和竞争,学会了遵守规范,履行职责,促进了学生自我控制能力和评价能力的发展。特别是教师对学生的期待对学生的社会化发展起着重要的影响,学生一般会朝着教师期待的方向发展。

(二) 对学生自我意识发展的影响

人的自我意识的获得是通过与他人进行比较和将他人的看法内化两种方法实现的。学生也正是在班级中通过这样的途径实现自我意识发展的。在班级教师经常要对学生做出方方面面的评价,这些评价在学生的心目中具有权威地位,对学生自我意识的形成起着重要影响。经常受到教师表扬的学生可能更多的形成积极的自我意识,而经常受到批评的学生可能更多地形成消极的自我认识。与同学的比较和同学的评价也会对学生自我意识的发展造成影响。



(三)对学生学习的影响

不同的班级气氛对学生的学习成绩、学习风格有着不同的影响。如果班级气氛和谐,具有积极向上的学习氛围,学生个人就能更好的学习各科知识,形成良好的学习风格,进行有效的学习。否则,班级气氛不和谐,人心涣散,学习风气不正,学生的就容易养成不良的学习风格,使学习成绩下降,学习效率低下。

三、班集体建设中的社会心理问题

班集体的建设和形成涉及的社会心理学问题有:集体目标的形成、集体规范和舆论的形成和心理气氛的形成等。

(一)集体目标的形成

集体目标对于每个成员具有导向作用和激励功能。班集体的目标也同样会对学生起到这两个作用,因此班集体目标的确立对于班集体的形成起着重要的作用。

学校班集体目标的确立是在国家教育方针、政策的基础上,结合本班的具体情况逐步明确的。确立集体目标一般常用如下几种方法。

1. 一体化方法

这种方法把学校目标化为班集体目标,然后再将班集体目标内化为班级每个成员的目标,从实际出发,把集体的目标与个人的目标统一协调起来。

2. 直接目标法

这是直接以某一任务的实现为目标,组织全班讨论,组织相互交流和进行评比,表扬先进以激发同学们的集体责任感和荣誉感,促进目标的实现。例如,我们班要在这次考试中消除不及格现象,或在这次数学统考中我们班要名列前茅等。围绕这一目标组织讨论,大家献计献策,确定具体落实做法,比如,开展“一帮一”活动,进行经验交流等。

3. 间接目标法

采用这种方法是先通过开展一些学生乐于参加的各种游戏或简单的公益劳动等集体活动,让他们体验集体生活的欢乐、获得战胜困难和相互团结协作以实现目标的信心,然后再将他们的动机引向集体建设的目标。这种方法特别适合于小学低年级的学生。

在班集体目标确定的过程中,还要注意目标的难度要适中,注意将短期目标与长期目标相结合,使集体成员的个人目标与集体目标相一致,在设置目标过程中要让学生亲自参与。

(二)集体规范的形成

集体规范是集体约束成员必须遵守的这种行为准则。规范的存在能够维系群体的存在,使成员在对事物的认知上趋于一致,对成员的行为起到定向的作用。学

校中存在两种类型的规范；一种是正式规范，它是有关行政部门明文规定的；一种是非正式规范，它是集体自发形成、无明文规定的规范，如校风、班风等。

班级规范是否有效取决于学生对班级规范的遵从水平，一般学生对班级规范的遵从表现在以下三个水平上。

1. 服从

服从是学生在外在条件的要求和控制下，对规范的遵从，学生主要是想通过对规范的遵从来获得奖励或者逃避受批评和惩罚。

2. 认同

认同是学生受到遵从规范的他人或群体的吸引，感到喜欢和以此自居，并对榜样行为进行模仿而表现出的遵从行为。例如，某学生很佩服三好学生，而模仿他的行为，表现出遵守纪律，努力学习的行为。

3. 内化

内化是个人从内心深处认识到规范的正确性和重要性，以及它的社会价值，从而认为自己应该遵守规范，把规范内化为自我要求，而表现出自觉遵守规范的行为。内化后的规范会成为个人较稳定的观念和行为习惯。

一个班集体要想建立积极的行为规范不仅要引导学生内化班级规范，而且在制定规范时要注意组织全班学生共同讨论，达成对班级规范的共识，班干部要以身作则，要避免形成消极的非正式规范等。班集体的群体规范会被各个成员内化为自身的行为，而正确积极的舆论对这种内化有重要的作用。

（三）心理气氛的形成

心理气氛是指在群体中占优势的态度和情感的综合表现。其中包括人们的心境、情绪体验、人们彼此之间的关系，对待活动的态度以及对周围事物的态度。每个班级都存在着某种心理气氛，或是和谐、欢乐、明朗、生气勃勃，或压抑、沉闷、敌对、散漫。这些心理气氛不仅为班级的心理生活笼罩着一层特有的心理色彩，同时也影响着每个集体成员的心理与行为。影响班级心理气氛的因素有很多方面，主要有班主任的工作作风，这是影响班级心理气氛的直接因素；具有优势心理的班级成员对班级心理气氛也有重要影响；师生之间和同学之间的人际关系、班级生活中的重大事情也都会影响班级气氛。

心理气氛影响群体成员的心理和行为，并能够成为一种工作精神。当心理气氛稳定地发展，就会形成风气，总的风气又称为士气。

四、班集体的管理方法

由于受学生年龄特征和环境的影响，学生班集体的情况是复杂多变的，因此，管理方法不可能有统一的模式，只能是以科学理论为指导，从实际出发，创造各种

独特风格的工作方法,才是最理想的管理方法。根据班集体的建设理论和广大教师的实践经验,可将班集体管理方法分类如下。

(一)目标激励法

充分利用管理目标的递增趋势,使班集体及其成员总有奔头,激励其自信心和上进心,激发内在的需要,形成具有社会意义的动机,从而推动班集体的各项工作。

(二)促进交往法

通过班集体内外各种组织关系和人际交往,促进情感交流,形成良好的交往动机,如班集体与外界的社会组织、班集体与班集体、学生与教师、学生与学生等等,彼此交往,把责任感和友谊联系起来,促进班集体的活动与建设。

(三)组织学习法

课堂教学是学生班集体的主要活动形式。所以,课堂学习的管理是培养和建设班集体的重要环节。班主任、科任教师和班委都要研究教与学两个方面的情况,处理好群体内和群体外的竞争与合作关系。利用期中和期末考试组织学生开展各种交流活动,调动学生学习的积极性和主动性,使每个学生都养成良好的学习习惯和成就动机。

(四)系列活动法

班集体的活动要精心设计,使其形成系列化。注意把有计划、有统一构想的班集体活动与班集体的随机教育活动有机结合起来,把随机教育纳入系列教育之中。

(五)自治管理法

在班主任的指导和帮助下,班级管理机构要充分发挥作用,实行民主管理,班级内各小组也可以采用自愿组建的形式,引导班集体和非正式群体,认同和参与班集体目标的实现过程,增强班集体的凝聚力。

(六)评价反馈法

要注意班集体建设的评价。对班集体的评价,可以采用督导评价(学校领导、教师对班集体的评价)、社会评价、班集体自我评价,以获得良好的反馈信息,增强班集体前进的动力。

小 结

群体是指在共同目标的基础上,由两个以上的人所组成的相互依存、相互作用的有机结合体。群体心理是群体成员在群体活动中共有的有别于其他群体的心理状态和心理倾向。由个体组成的群体有其独特的心理特点,如群体极化与去个性化等。在群体中,个体的心理和行为会受到在场的其他人的影响而发生变化,如社

会助长与社会情化、从众与服从、竞争与合作等行为。

人际关系有广义和狭义之分,广义的人际关系是指人与人之间的各种关系以及人与人之间关系的一切方面。狭义的人际关系主要从微观角度而言的,是指在现实社会的实际活动中,通过交往而形成的人与人之间的一种心理关系和相应的行为表现。学校中最重要的的人际关系是师生关系和同学关系。师生关系是指师生之间在教育教学过程中发生的交往和联系,包括工作关系、人际关系、组织形式和心理关系。同学关系是在同学之间进行交往和相互作用的基础上建立起来的学生与学生之间的心理关系,它是除教师之外的班级成员之间关系的总和,包括学生个体之间的关系、班级内学生群体之间的关系以及学生群体与个体之间的关系。

班级群体是由一定数量的学生按学校的组织章程的规定组编而成的,在班级特定的目标和规范指引下,建立在成员间互相依存和相互作用基础上的一个整体。班级是学生学习 and 活动的主要场所,班级这个群体的一些特点必然要对学生的发展产生一定的影响。班主任要加强引导与管理。

思考题

1. 什么叫群体? 它有什么特征?
2. 学校群体有哪些功能? 学校群体对个体产生哪些影响?
3. 学校人际关系有哪些? 良好的学校人际关系有什么积极意义?
4. 班集体对学生的成长有什么积极意义? 如何加强班集体的管理与引导?

实践链接

阅读以下材料,并结合实际,谈谈如何利用从众心理帮助后进生。

李小峰同学是一位令同学们“敬畏”的后进生,他学习成绩差,行为习惯不好,经常无故欺负同学,各科老师都对之摇头叹息。很明显,这是集体成员中的一名“特殊人物”。纪律差,品德不良导致集体成员对其产生了回避和嫌弃的心理;学习漫不经心,成绩差,导致集体成员对其产生鄙视和讨厌的心理;不善于与同学交流,导致他与集体成员产生了较大的心理距离。班主任明白作为教育者,一定要在集体教育工作中多注意,帮助李小峰同学,才可使其摆脱“特殊”地位,愉快地生活在集体队伍中,与同学们一起进步。

首先,班主任经常找他谈心,掌握情况。通过深入了解发现他把自己的问题全都归咎于同学们看不起他,使他失去上进心;老师不喜欢他,使他失去自信心,等

等。显然他把自己的懈怠、失败归咎于外界客观因素,因而在集体中失去主动性,积极性,与周围的环境形成了一种不协调的关系。

其次,让其感受到群体规范的压力的影响。李小峰同学生活在群体,他有归属于群体、遵守群体规范的自然倾向,他对偏离群体也持有恐惧心理,他在竭力避免受到其他人的非议和孤立,力求让群体把自己视“同类”并获得肯定性评价。因此,不断地提醒李小峰同学,耐心地帮助其找出与一般同学的差距,指出其与集体步调不一致的地方,对其每一点进步及时肯定赞扬,便成为我常规性的工作。

再次,强化各种类型榜样的影响。在与李小峰同学接触中,班主任很耐心地在班内找出不同类的典型,作为他学习的榜样:有一贯优秀的,有中等生取得了进步的,榜样就在眼前,同学们因不断努力取得成功而受到赞扬的事实,逐渐感染了李小峰同学,他的从众心理进一步得到了强化。的确,李小峰同学的学习和纪律都有了可喜的进步,他尝到了从众的甜头,从众带给他向上的动力。

利用从众心理让后进生做出从众行为,使其沿着集体的正确方向前进,是帮助后进生的有效方法。

教育者在利用从众心理辅导后进生时,必须创造一个积极向上的群体生活环境,建立健全班级良好的教学秩序,形成与社会一致的舆论优势。这样,才能发挥优秀群体对学生个体的教育作用,后进生的从众才能择善而从,真正取得进步。

参考文献

1. 曲振国. 当代教育学[M]. 北京:清华大学出版社,2006.
2. 姚本先. 心理学导论(修订版)[M]. 北京:高等教育出版社,2005.
3. 刘益民. 心理学概论[M]. 北京:科学出版社,2006.
4. 丁道群,方成智,彭小虎. 社会心理学[M]. 长沙:湖南教育出版社,2006.
5. 章志光. 社会心理学[M]. 北京:人民教育出版社,2002.

第十四章 学校心理健康教育

本章要点:

- ① 心理健康的含义及标准
- ② 青少年常见心理问题
- ③ 学校心理健康教育的性质
- ④ 学生心理健康测评

问题情境

半岛网 2007 年 10 月 9 日讯(记者江翡翠)今天下午,市精神卫生中心公布了《青岛市青少年心理健康现状调查》,目前青少年的心理问题竟高达 15.30%,其中强迫障碍、敌对情绪和人际关系三种“心病”最严重。精神卫生中心王冠军主任向记者介绍说,今年 5~7 月,本市对青岛市部分高中和初中的学生进行了问卷调查,其中,女生 570 名,男生 646 名,年龄在 13~16 岁,共回收有效问卷 1216 份。根据心理健康症状自评量表评定,青少年的心理问题检出率是 15.30%,其中强迫障碍占 9.54%,敌对情绪占 6.00%,人际关系占 5.92%,焦虑情绪占 4.61%,偏执倾向占 4.52%,抑郁情绪占 4.11%,恐惧情绪占 2.30%,精神病性障碍占 2.14%,躯体化障碍占 1.81%。

这绝不是特例。以上调查数据告诉我们,学生的心理健康状况令人担忧,心理健康教育迫在眉睫。

第一节 心理健康概述

一、什么是心理健康

(一)关于心理健康的研究

什么是心理健康?给心理健康下一个什么样的定义,可以说仁者见仁,智者见智,至今尚有争论,现将一些有代表性的看法列举如下。



中国古代没有明确的关于心理健康的具体标准,却有着非常丰富的关于理想人格的论述。“教人如何成为一个人,如何成就一个完美的人格。”这样的观念成为中国文化大动脉终极关心的问题。

当代中国学者把“心理健康”定义为:①有幸福感和安定感;②身心的各种机能健康;③符合社会生活的规范,自我的行为和情绪适当;④具有自我实现的理想和能力;⑤人格统一和调和;⑥对环境能积极地适应,具有现实志向;⑦有处理、调节人际关系的能力;⑧具有应变、应急及从疾病或危机中恢复的能力。

美国学者坎布斯(A. W. Combs)认为,一个心理健康、人格健全的人应有4种特质:①积极的自我观念;②恰当地认同他人;③面对和接受现实;④主观经验丰富,可供利用。

马斯洛认为心理健康的人要具备下列品质:①对现实具有有效率的知觉;②具有自发而不流俗的思想;③既能悦纳本身,也能悦纳他人;④在环境中能保持独立,欣赏宁静。⑤注意哲学与道德的理论;⑥对于平常事物,甚至每天的例行工作,能经常保持兴趣;⑦能与少数人建立深厚的感情,具有助人为乐的精神;⑧具有民主态度,创造性的观念和幽默感;⑨能经受欢乐与受伤的体验。

1946年,第三届国际心理卫生大会对心理健康定义为:所谓心理健康,是指在身体、智能以及情感上与他人的心理不相矛盾的范围内,将个人心境发展成最佳状态。具体表现为:身体、智力、情绪十分协调;适应环境、人际关系中彼此能谦让;有幸福感;在工作和职业中,能充分发挥自己的能力,过有效率的生活。

随着国际、国内社会的飞速发展,人类对心理健康的概念也有一个不断修正、完善过程。

(二)心理健康的标准

关于心理健康标准,各国专家有不同的理论依据和具体标准。根据我国国情和社会经济发展的需要,根据最新国内的研究结果,我们认为心理健康的主要特征应包括以下相互联系的七个方面。

1. 智力正常

智力正常是人正常生活的最基本的心理条件,是心理健康的首要标准。无论是国际疾病分类体系,美国精神疾病诊断手册,还是中国精神疾病分类,都把智力发育不全或阻滞视为一种心理障碍和异常行为。事实上,智力的异常,常导致其他心理功能出现异常。

2. 情绪协调,心境良好

情绪在心理异常中起着核心的作用。心理健康者能经常保持愉快、开朗、自信、满足的心情,善于从生活中寻求乐趣,对生活充满希望。更重要的是情绪稳定

性好,具有调节控制自己的情绪以保持与周围环境动态平衡的能力。

3. 意志健全

一个人的意志是否健全主要表现在意志品质上。健康的意志品质往往具有如下特点:目的明确合理,自觉性高;善于分析情况,意志果断;意志坚韧,有毅力,心理承受能力强;自制力好,既有现实目标的坚定性又能克制干扰目标实现的愿望、动机、情绪和行为,不放纵任性。

4. 人际关系和谐

和谐的人际关系既是心理健康不可缺少的条件,也是获得心理健康的重要途径。其表现:一是乐于与人交往;二是在交往中保持独立而完整的人格;三是能客观评价别人,友好相处,乐于助人;四是交往中积极态度多于消极态度。

5. 社会适应良好

较好的社会适应性主要包括:①具有较好适应自然环境的能力;②能建立积极而和谐的人际关系,能适应周围的人际关系;③处理和应付家庭、学校和社会生活的能力;④与社会广泛接触,对社会现状有较清晰正确的认识,其心理行为能顺应社会文化的进步趋势,勇于改造现实环境,以达到自我实现与对社会奉献的协调统一。?

6. 人格完整

人格是个人比较稳定的心理特征的总和。心理健康的最终目标是使人保持人格的完整性,培养健全人格。

7. 心理活动特点符合年龄特征

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。心理健康者应具有与同年龄多数人相符合的心理行为特征。一个人的心理行为经常严重偏离自己的年龄特征,心理发展严重滞后或超前,则是行为异常、心理不健康的表现。

二、学生心理健康的现状与分析

(一) 学生心理健康的现状

据中国疾病预防控制中心精神卫生中心 2009 年提供的数据,我国各类精神疾病患者人数在 1 亿人以上,其中大多数是焦虑障碍和以抑郁症为主的心境障碍。公众对精神疾病的知晓率不足 5 成,就诊率更低,全国至少有 5600 万各类精神障碍患者尚未接受过任何有关的医疗服务。我国 18 岁以下未成年人 3 亿多人中,据保守估计,有各类学习、情绪、行为障碍者达 3000 万。突出表现为人际关系、情绪稳定性和学习适应方面的问题。

有专家预测:21 世纪心理疾病将严重危及青少年的身心健康。在我国,最新

一次全国 4~16 岁少年儿童心理健康调查发现,我国儿童的心理和行为问题的发生率高达 13.9%。有关部门还对中、小学生做了一次抽样调查,结果发现,中学生中有 2/5 左右的孩子有不同程度的心理障碍。这些数据表明,青少年成长过程中出现的心理疾病较成人更为严重。

(二) 青少年学生常见心理问题

学生的心理问题大致可分为:学习问题、人际关系问题、情绪问题、人格障碍问题及青春期内心理问题。

1. 学习问题

学习使当今青少年的身上承受着巨大的压力,造成精神上的萎靡不振,从而导致一系列生理、心理等多种问题症状的出现。具体表现为以下几个方面。

(1) 厌学情绪

厌学情绪是青少年学生厌倦甚至厌恶学习的心理现象。厌学缘于学生在学习过程中,由于不能正确对待学习中的挫折、失败,或人际关系等原因,影响学习情绪。厌学情绪表现为:学习动机不强烈,学习兴趣弱,学习态度不端正。有厌学情绪和逃学行为的学生近几年来有所增加。据某大城市对千名初中生的调查问卷发现有厌学情绪者达 1/3;某中等城市调查者发现,约有 24% 的中学生存在厌学心理和表现。

(2) 考试综合征

考试综合征在青少年学习类心理问题中占突出地位。考试综合征是指学生意识到考试情况对自己具有某种潜在威胁时而产生的一种紧张的内心体验。大部分青少年都有考试综合征,只不过是严重的程度不同而已。考试焦虑可以使青少年产生一些身体上的障碍,最常见的是头痛、头晕、睡不好觉、吃不好饭。考试焦虑严重的孩子,常常在考前坐立不安、心神不定。如果经常有严重的考试焦虑,可能导致孩子形成胆怯、紧张、不安的个性心理特征。

(3) 不良的学习习惯和方法

“方法比知识更重要”,未来的“文盲”不是目不识丁的人而是一些学习方法不当、不善于钻研问题、没有预见能力的人,而在中学生中存在着学习方法不当,缺乏自觉的、主动的、良好的学习习惯。表现有:

“一边派”的学习习惯。即边做作业边看电视;边听音乐边背单词;边听广播边读书。这些学生认为,一边做其他事,一边学习,可以调节神经,消除单调。而心理学研究表明:注意是学习的必要条件,分心则是学习的大敌。注意力集中才能感知清晰、记忆准确、思维流畅,想象丰富,使学习取得较大进步。有“一边派”学习习惯的学生,由于注意分散,作业容易出错,记忆单词效率极差,思考问题理不清头绪,

得不出正确结论。

学习无计划。即是由老师引着走,完完全全按照老师的要求去做,自己没有一个是确切的计划和安排,学习缺乏自觉性、积极性、主动性。再者,学习无计划表现在学生学习兴趣经常转移,无法形成中心兴趣,朝三暮四,蜻蜓点水,全凭一时的兴趣和情绪。无计划者由于方向不明,目的不清,不仅积极性差,而且学习活动一遇到某些干扰,就往往半途而废。

拖拉和应付。这种情况存在于对自己要求不严、意识品质较差的学生身上。他们管不住自己,抵挡不住娱乐、游戏活动的诱惑,“等明天”的念头一而再、再而三地出现,长此以往,造成欠账太多,导致基础薄弱。

疲劳战术与死记硬背。这种现象容易出现在学习用功但个性刻板的学生身上。他们认为,学习时间长就会导致好成绩,因而常常三更眠五更起,并采用死记硬背的方法,缺乏对知识内在联系的分析及深刻的理解。实际上,学习的效果适得其反,学习效率很低。

依赖家长。体现在独立性很差,学习需要家长督促和安排时间,事事由父母包办。不会分析,不会概括,不会开动脑筋。这种依赖性发展下去,会形成不良的个性品质,阻碍学生的学习成绩的提高,严重的造成心理障碍,导致社会适应不良。

(4) 错误归因学习成绩

认为自己学习成绩不好,一是由于自己智商不高,脑子笨;二是老师故意刁难。归因走向两个极端。

2. 人际关系问题

青少年人际关系主要包括亲子关系、师生关系及同学关系。

与父母的关系处理不当,从而引起青少年不良的心理反应,这一现象较为普遍。在孩子小的时候,亲子关系的矛盾并不突出。可是,随着孩子的成长发育和父母日渐年长,二者之间的沟通与交流就显得愈来愈困难。尤其当孩子处于青春期而父母处于更年期之时,问题更为突出,部分孩子会产生压抑和抑郁,甚至一些孩子会产生强烈的叛逆心理。

师生关系处理不当,对孩子的心理影响不言而喻。主要表现为教师对学生的不理解、不信任而使學生产生对抗心理;教师的认知偏差等情况给学生造成压抑心理,攻击行为等问题。

与同学的交友和相处,可直接影响到青少年的学习生活质量。孩子们都希望在同学中有被接纳的归属感,寻求同学、朋友的理解与信任。如果同学关系不融洽,甚至关系紧张,有的同学就会流露出孤独感。



5. 青春期性心理问题

有关的资料表明,中国孩子的青春期正在不断地提前到来。随着营养水平的提高和营养状态的改变,青少年的性生理存在着越来越提前的趋势。身体发育提前而性心理的成熟则存在着相对后延的趋势,带来了许多的青少年心理问题。

早恋。早恋指的是未成年男女过早地建立恋爱关系的行为。中学生之间建立正常的异性交往关系和友谊有利于他们的成长,但过早地建立一对一的频繁约会、发生性行为的异性交往关系,则是有害无益的。

青春期焦虑。首先是由于性知识的缺乏,使中学生们对第二性征格外关注。其次,是缺乏有关的生理知识和心理准备,致使注意力分散,心情抑郁、情绪烦恼、低落,造成消极心理暗示。再者是出现白日梦,其内容主要是以情爱为核心的性幻想。

6. 神经症

由于精神创伤、学习压力、人际关系紧张或伤痛事件,引起心理冲突,长期得不到排解,加上本人性格不良,引起神经症。神经症表现为:神经衰弱(浅睡多梦,自觉脑力、体力不足,容易疲劳,学习效率下降),焦虑症(持续性或发作性的没有原因的紧张、烦乱、激动),恐惧症(对不具任何伤害性的事物的不合理的恐惧症反应),强迫症(患者的行为不受自主意识的支配),抑郁症(持久性的压抑、悲观,精神不振,兴趣减退,思维迟钝,重者有轻生的念头),疑病(希望自己身体健康,又想象自己得了难以治愈的疾病的自疑“有病”的牢固偏见),癔病(暗示性强,自我中心,富于幻想),精神分裂(思维混乱、知觉扭曲、幻想与妄想、情绪错乱、动作怪异、脱离现实)。

专栏 14-1

爱慕=恋爱?

应该指出:中学生的恋爱多为纯精神的,正像一位同学写道:“大人总是对我们男女同学之间的交往神经过敏,以为我们在一起就一定会亲亲抱抱从此沉沦。其实,在我们大多数中学生中,男女就算相约去溜冰、谈心,或传传纸条,交换一下书籍,都从没往恋爱结婚、成家立业的方面去想,我们的谁跟谁‘好’,与大人男女之间的‘好’并不一样……每个人心里都有一颗爱的种子,几乎每个中学生都对某个异性有好感,但请放心,导致大人提心吊胆的那种‘早恋’并不多。”

(三)影响青少年学生心理健康的因素

青少年心理问题的产生是众多因素共同作用的结果。这些因素既包括个体身心发展方面的,也包括同伴、群体、学校、家庭和社会等方面的。

1. 社会影响

社会环境。这里所指的社会环境是指一定社会的文化背景、社会意识形态和

社会政治局面等。一定的社会文化背景,如风俗习惯、道德观等,影响着青少年,使他们逐渐形成理想、信念、世界观、需要、动机、兴趣和态度等心理品质。不同的文化、社会意识形态通过社会信息影响着青少年的心理健康发展。

社会风气。社会风气通过家庭、同伴、传媒等途径影响其心理健康。不良风气会使一些青少年的心理受到扭曲,难以形成正确的人生观、世界观。青少年虽身处较为单纯的校园里,但毕竟生活在复杂的社会中,社会上的难点热点疑点问题都会受到青少年的关注,引发其思考。青少年的思想观念和价值目标常受到社会正在流行、大众传媒当前推崇的事物的影响以及新兴的网络文化的影响,其内心常处于冲突彷徨之中。

2. 家庭影响

家教与家风对孩子的心理及行为有着潜移默化的影响。家庭父母的死亡、父母离异、家庭关系紧张等都会对青少年的心理造成严重危害。另外,教育方法不当、父母的不良行为也直接严重影响着孩子的健康成长。

3. 学校教育影响

学校的教育条件、学习条件、师德状况以及师生关系,同伴关系都可能会影响青少年的心理健康。学校教育工作中的一些弊端,致使学校生活单调、乏味,许多学生对学习生活感到枯燥,心理恐慌,信心不足。此外,部分教师忽视学生身心特点,不当的教育方法,容易损伤学生的自尊心,产生偏激、自卑的心理,从而造成学生的心理压抑、焦虑等多方面的心理障碍。

4. 青少年自身的因素

生物遗传因素。个人作为整体与遗传因素的关系是很密切的,个性是在遗传与环境密切的相互作用中发展起来的。个性的发展乃是先天的遗传与后天的社会环境交互作用的结果。

心理影响。青少年时期,是“心理危险期”。青少年生理上迅速发育,造成生理和心理之间的平衡及心理诸因素之间的平衡被打破,致使青少年生理“早熟”与心理“晚熟”的反差越来越大。而对于这种变化,青少年自身没有思想准备,家长、老师也往往缺乏充分认识,不能及时地采取措施,致使这一时期成为心理问题的多发时期。

(四) 学生心理健康自我保健

健康的心理状态是人们从事工作学习的重要条件,有健康的心态才会有自信的状态。健康甚至会决定人生的发展方向和最终结果。因此,青少年学生要注意心理健康的自我保健。

(1) 心理特征与年龄相符合。青少年的认识、情感、意志等心理过程,以及个性

特征,要符合年龄增长的规律。既不能像童年时的心理那样简单、幼稚,也不同于成年人那样成熟,而是表现出青少年所应有的特点,这是心理健康的基本条件。

(2)保持乐观而稳定的情绪。乐观而稳定的情绪有助于提高学习和工作效率。在困难和逆境中,保持乐观的情绪会增强自信心。

(3)热爱学习。学习是青少年时期的主导活动,是为将来的生活做准备的。明确学习目的,培养对学习的兴趣,就会把学习当做一种乐趣而主动进行学习,这样,学习就不会成为负担,不仅不会因此增加心理的压力,而且有益于心理健康。

(4)建立良好的人际关系。在家庭、学校及各种环境中,要与父母、老师、同学保持融洽的关系。学会平等待人,尊重和理解他人,乐于助人,努力做一个受大家欢迎的人。

(5)自我调节,适应环境。对自己所处的环境不满意或遇到不幸、挫折时,应采取积极的态度,疏导情绪,调整自己对现实的期待,以最适当的态度适应环境和处理问题,增长自己的耐受力。

(6)接受自己的性身份。青春期少年要正确认识 and 对待自己的性身份,接纳对自己的性别身份,保持良好的心理状态。这也是青春期少年心理健康的一个重要标志。

第二节 学校心理健康教育的性质

良好的心理素质是人的全面素质的重要组成部分。心理健康教育是提高中小学生学习心理素质的教育,是实施素质教育的重要内容。随着学生的生理、心理的教育,社会阅历的扩展及思维方式的变换,特别是面对社会竞争的压力,他们在学习、生活、人际交往、升学就业和自我意识等方面,会遇到各种各样的心理困惑或问题。因此,在学校中开展心理健康教育,是学生健康成长的需要,是推进素质教育的必然要求。

另外,从社会发展的角度来看,学校心理健康教育是现代教育的产物,是素质教育的一个重要组成部分。可以毫不夸张地说,在当代教育视野中,心理健康教育必将成为现代学校的一个标志,也必将成为现代中小学教育改革的重要价值取向之一。

一、学校心理健康教育的实质

学校心理健康教育是指教育者运用多种途径和手段,从个体心理实际出发,有计划、有目的地对学生个体心理素质的各个方面进行积极的教育和辅导,进而培养



其良好的心理素质,调节心理机能,开发心理潜能,促进学生整体素质提高的教育。它包括积极心理的教育和消极心理的预防两种形式。

在理解学校心理健康教育的实质时,应注意以下几点:

(1)心理健康教育是富含一系列发展性理念的教育活动。它包含:一是可持续发展的理念,即为学生的可持续发展打下坚实的基础;二是全体发展的理念,即要让每一个学生都发展;三是全人发展的理念,即要促进学生的全面发展;四是潜能开发的理念,即要坚信每一个学生都会发展,都有发展的潜力,因而要最大限度地激发、开发每一个学生的潜能。

(2)心理健康教育是一种以学生为中心的教育活动。心理健康教育坚持学生是认识、成长和发展的主体,强调学生的主体地位,突出学生的主体作用。

(3)心理健康教育是一种建立在新型人际关系基础上的教育活动。心理教师和学生之间的关系有两层:一是指导者、教育者对被指导者、受教育者的关系(即“教育性”的关系);二是作为平等的个人对个人的关系(即“人性”关系)。

(4)心理健康教育是一种具有独特目标的教育活动。它既要让少数有心理问题的学生恢复正常,又要促进大多数正常学生有更好的发展。

(5)心理健康教育是一种以“他助—互助—自助”为机制的教育活动。即心理健康教育过程就是“助人自助”,学生先是受助者,后是助人者,终成自助者。在这一过程中,学生将他们在“他助”与“互助”中学到的经验内化成自己的技能,从而实现“自助”,进而达到自我完善与发展。

(6)心理健康教育是一种具有自身“范式”的教育活动。它是以教育观念更新为前提,以全体学生为对象,以学生的心理成长为中心,以学生的潜能开发为重点,以学生参与各种活动为载体,以尊重学生为基础,以帮助学生学会自助为目的,以学校、家庭、社区的协同开展为支持,以教育者的心理健康保证。

(7)心理健康教育是一种服务性的教育活动。它必须坚持为人服务的观念,用爱心与耐心帮助每一个学生。

(8)心理健康教育是一种需要专业化技能的教育活动。它不仅需要一般的教育技能,还需要掌握特殊的专业技能与技术。

(9)心理健康教育是一种科学性与艺术性相统一的教育活动。心理健康教育在本质上兼具不同的性质,可以分别从自然科学和社会科学的角度来考察它,因而不但可称为一种科学,同时也可视为一种艺术。

二、学校心理健康教育的功能

(一)在学生个体上所发挥的功能

1. 促进和维护学生身心健康

健康教育的重要意义不仅指的是没有疾病和病态,而且是一种个体在身体上、心理上、社会上完全安好的状态。而学校心理健康教育就是要运用现代心理科学的成果,针对学生心理发展中出现的问题,采取有效的干预措施(咨询辅导、心理训练等),消除学生的心理障碍或矛盾,使其处于心态平和、情绪稳定、思维灵活、举止适度的这样一种有利于正常成长的态势之中,成为一个心理健康的人,从而为学生的生理健康打下坚实的精神基础。

2. 开发智力,促进能力发展

现代心理学的研究表明,儿童青少年时期是人生心理素质形成的关键期,且可塑性大,及时给予心理指导或训练,有利于开发其智慧潜能,形成正常甚至超常的智能。

3. 提高德性修养,培养良好品德

把心理健康教育仅仅看做德育的途径是不恰当的,把学生心理问题当成道德问题更是常识性错误,但心理健康教育对学生良好品德形成的促进作用是不容忽视的。

4. 培养学生主体性,形成完善人格

学校心理健康教育坚持以人为本,强调尊重、理解、信任学生,使学生感受到自身的存在与价值、现实与未来,能更有针对性地确定人生目标,选择自己的成才道路,能找准自己的位置,在学会处理与社会、他人的关系中,使人格得到升华和完善。

5. 养成良好行为习惯,提高社会适应能力

心理和行为是不可分的,良好的行为习惯总是受良好心理素质的支配,同时良好行为习惯又可内化积淀为一定的心理素质。人的心理素质一旦形成,在相应情境中会产生条件性反应,进而表现为一定的适应能力。心理健康教育可以根据学生行为中的问题采取科学有效的心理咨询、辅导或训练等方式,提高学生相应的社会适应能力。

(二)在学校教育上所发挥的功能

1. 开展学校心理健康教育,有利于学校教育的顺利进行

在学科教学中渗透心理健康教育,从而实现教育的目标。我国现阶段的学校教育的培养目标,就是要深化教育改革,全面推进素质教育。而健康的心理素质是素质教育的重要组成部分和实施素质教育的重要途径。



开展心理健康教育,有利于学校进行创新教育。大量的心理学研究表明,由于心理健康水平高的学生比其他学生善于对待他人的批评和社会的压力,采取更为合理的取舍,因而他们在创造力的测试中成绩更高。学校进行心理健康教育,重视激发学生探索新事物的兴趣和勇气,促进其自我意识的协调发展,增进良好的人际适应,塑造完整而独立的创新个性及人格,有利于充分发挥学生创新的潜力,把创新教育落到实处。

2. 开展学校心理健康教育,有利于学校的校园文化建设。

将心理健康教育融入学生管理活动中,有助于提高教育的针对性和有效性。这不仅有利于提高学生的心理素质,还有利于提高管理者的心理素质,更可以提高各项工作的效能。在管理工作中实施心理教育,会促使管理者自觉地了解工作对象的心理特点,充分体会心理氛围对工作的影响作用,并注意使自己的工作内容、工作方法适应工作对象的心理特点,从而提高自己的工作水平和质量。

开展心理健康教育,有利于提高教师的整体素质。在教育活动中,教师在传授心理方法的同时,会更加全面地掌握并熟练地运用心理方法,使自己能够永远保持积极乐观的心态。教师教育的过程也是教师自我锻炼的过程,教师在塑造学生良好的心理品质的同时,自己的心理素质也得到提高,自己良好的心理品质也会得到巩固与完善。

(三)在社会文明中所发挥的功能

1. 开展心理健康教育,为培养社会文明传承的人才做准备

心理健康教育能够满足当今社会需要具备良好心理品质的人才的需要。因为心理健康教育不仅在于可以维护受教育者的心理健康,更在于它面向全体学生、面向社会,全面提高人们的心理素质水平。

2. 开展心理健康教育,有利于社会精神文明建设

心理健康教育有助于克服青少年学生的消极心理状态,促进积极向上心理的形成,振奋民族精神;心理健康教育有助于塑造青少年学生良好的个性,健全人格发展,提高道德水准,净化社会风气;心理健康教育有助于调动青少年学生的主动性、积极性和创造性,从而以科学的态度处理各项实际工作,推动社会经济和文化的发展与进步。

3. 开展心理健康教育,有利于社会局面的安定团结

健康的心理、良好的心理素质对社会的安定和谐,具有稳压器和润滑剂的作用。因此,如果在学校教育阶段,对广大的青少年学生进行心理健康教育,使每个公民从小就受到良好的心理素质训练和培养,使其具有健康的心理、完善的个性,良好的心理承受能力,使社会的文明与和谐有了基础,安定与团结有了保障。

三、学校心理健康教育的目标与任务

(一)学校心理健康教育的目标

心理健康是现代文明人的一个重要标志,学校心理健康教育的根本目标就是要全面提高中小学生的心理素质。

我国教育部于2002年颁发的《中小学心理健康教育指导纲要》明确提出:

心理健康教育的总目标是:提高全体学生的心理素质,充分开发他们的潜能,培养学生乐观、向上的心理品质,促进学生人格的健全发展。

心理健康教育的具体目标是:使学生不断正确认识自我,增强调控自我、承受挫折、适应环境的能力;培养学生健全的人格和良好的个性心理品质;对少数有心理困扰或心理障碍的学生,给予科学有效的心理咨询和辅导,使他们尽快摆脱障碍,调节自我,提高心理健康水平,增强自我教育能力。

(二)学校心理健康教育的任务

心理健康教育的主要任务是全面推进素质教育,增强学校德育工作的针对性、实效性和主动性,帮助学生树立在出现心理行为问题时的求助意识,促进学生形成健康的心理素质,维护学生的心理健康,减少和避免对他们心理健康的各种不利影响;培养身心健康,具有创新精神和实践能力,有理想、有道德、有文化、守纪律的一代新人。

四、学校心理健康教育的途径

(一)全面渗透

心理健康教育渗透和融合到整个学校教育的全过程中,在学科教育,各项教育活动,德育和班主任等工作的方方面面,都要注重对学生进行心理健康教育,这是学校心理健康教育的主渠道和最基本途径。

(二)开设课程

心理健康教育进入课堂是学校开展这项工作的制度保证。开设相关课程,丰富学生必要的一般的心理学和心理健康的知识是非常重要的。利用活动课、班团队活动等其他形式,举办心理健康教育的专题讲座、报告、讨论、座谈等;或者通过游戏、娱乐、竞赛等活动、帮助学生掌握和理解一般的心理健康知识和自我保健方法,培养良好的心理素质。

(三)开展心理咨询与辅导

心理咨询与辅导工作在学校心理健康教育活动中承担着重要的角色和任务,是达到学校心理健康教育整体目标的重要途径。学校通过建立学生心理咨询与辅导中心或专门活动室,配备相应数量的专兼职教师,就可以对少数存在心理问题或出现心理障碍的学生进行认真、耐心、科学的心理辅导,帮助学生消除心理问

题和心理障碍,恢复心理健康,增强心理素质。除此之外,通过心理测量和调查,建立学生心理档案,掌握学生的心理健康状况,以提高心理咨询与辅导的效果。

(四)建立家、校沟通渠道

建立家庭和学校开展学生心理健康教育沟通的渠道,优化家庭教育环境,是提高学生心理健康水平,增加心理健康教育效果的重要方式和途径。学生心理问题的产生和发展,家庭环境、家庭教育是不可忽视的因素,所以学校教育与家长教育的积极相互配合,将会使心理健康教育工作事半功倍。

五、学校心理健康教育的内容

(一)面向全体学生心理健康维护

这是面向全体学生,提高学生基本素质的教育内容。具体包括:

智能训练,即帮助学生对智力的本质建立科学认识,并针对智力的不同成分,如注意力、观察力、记忆力等而设计的不同训练活动等;

学习心理指导,即帮助学生对学习活动的本质建立科学认识,培养学生形成健康积极的学习态度、学习动机,训练学生养成良好的学习习惯,掌握科学的学习方法等;

情感教育,即教会学生把握和表达自己的情绪情感,学会有效控制、调节和合理宣泄自己的消极情感,体察与理解别人的情绪情感,并进行相关技巧的训练,如敏感性训练、自我表达训练、放松训练等;

人际关系指导,即围绕亲子、师生、同伴三大人际关系,指导学生正确认识各类关系的本质,并学会处理人际互动中各种问题的技巧与原则,包括冲突解决、合作与竞争、学会拒绝以及尊重、支持等交往原则;

健全人格的培养,即关于个体面对社会生存压力应具备的健康人格品质,如独立性、进取心、耐挫能力等;

自我心理修养指导,即通过训练和教导帮助学生科学的认识自己,并在自身的发展变化中,始终做到能较好地悦纳自己,如悦纳自己的优势和不足,培养自信、建立良好的自我形象等;

性心理教育,即关于性生理和性心理知识的传授与分析,帮助学生建立正确的性别观念和性别认同,指导学生认识和掌握与异性交往的知识及技巧,如异性同学交往指导、早恋心理调适等。

(二)面对个别学生心理行为问题矫正

这是面向少数具有心理、行为问题的学生而开展的心理咨询、行为矫正训练的教育内容,多属矫治范畴。具体包括:

学习适应问题,主要指围绕学习活动而产生的心理行为问题,如考试焦虑、学

习困难、注意力不集中、学校恐惧症、厌学等；

情绪问题，主要指影响学生正常生活、学习与健康成长的负性情绪问题，如抑郁、恐惧、焦虑、紧张、忧虑等；

常见行为问题，主要指在学生生活、学习中表现出来的不良行为特征，如多动、说谎、打架、胆怯等；

身心疾患，主要指因心理困扰而形成的躯体症状与反应，如神经衰弱、失眠、疑心症、神经性强迫症、癔病等；

性行为问题，主要指由于性心理障碍而产生的各种性变态行为，这一问题在中小学生中出现的比例较少。

六、学校心理健康教育的原则

学校心理健康教育也是一项复杂的系统工程，具有很强的科学性、知识性、专业性和技术性，在实际开展过程中，必须采取科学的方法和态度，除遵循学校教育的一般原则之外，还要遵循学校心理健康教育自身所特有的原则。

（一）全体性原则

心理健康教育要面向全校所有学生，心理健康教育的设施、计划、组织活动都要着眼于全体学生的发展，考虑到绝大多数学生的共同需要和普遍存在的问题，以绝大多数直至全体学生的心理健康水平和心理素质的提高为学校心理健康教育的基本立足点和最终目标。

（二）差异性原则

学校心理健康教育要关注和重视学生的个别差异，根据不同学生的不同需要，开展形式多样的、针对性强的心理健康教育活动，以提高学生的心理健康水平。根据青少年学生的个性特点、不同的社会背景、家庭环境、生活经验和价值观念，开展学校心理健康教育，目的是要使学生的差异性、独特性最合适而完美地展示出来。

（三）主体性原则

学校心理健康教育要以学生为主体，所有工作要以学生为出发点，同时要使学生的主体地位得到实实在在的体现，把教师的科学教育与辅导和学生的积极主动参与真正有机结合起来。主体性原则集中而直接地体现了学校心理健康教育的关键特征。

（四）整体性原则

学校心理健康教育过程中，教育者要运用系统论的观点指导教育工作，注意学生心理活动的有机联系和整体性，对学生的心理问题作全面考察和系统分析，防止和克服教育工作中的片面性。

(五)保密性原则

学校心理健康教育过程中,教育者有责任对学生的个人情况以及谈话内容等予以保密,学生的名誉和隐私权应受到道义上的维护和法律上的保障。保密性原则是学校心理健康教育极其重要的原则。

第三节 学生心理健康测评

一、学生心理健康测评的概念

(一)学生心理健康测评的含义

学生心理测评就是运用心理学方法对学生的认识过程、智能状况、个性特征和心理健康状况等方面做出测量和评价,包括心理测量和心理评价两个环节。

心理测量是根据一定的法则用数字对人的行为加以确定,即依据一定的心理学理论,使用一定的操作程序,给人的行为和心理属性确定出一种数量化的价值。广义的心理测量,不仅包括以心理测验为工具的测量,也包括用观察法、访谈法、问卷法、实验法和心理物理法等方法进行的测量。在许多场合,心理测量和心理测验常被作为同义词来使用。的确,这两个概念的内涵在很大程度上是重叠的,但它们又存在明显的区别。心理测验是了解人心里的工具,主要在名词意义上的使用。而心理测量则是运用测验为工具,达到了解人类心理的实践活动,它主要在动词意义上使用。因此,相对而言,心理测量的意义范围更广一些。

心理评价是指根据心理测验或其他方法所收集的资料、信息,按照一定的标准,对这些资料信息做出价值判断的过程,即对个体心理和行为所进行的评价。心理评价包括对个体信息的收集,对心理障碍及其影响因素的确定,对心理或行为问题的诊断,对个体行为的详细描述、解释和评价等。

心理评价与心理测量既有联系又有区别:心理测量本质上是事实判断,是指对人的心理状况所作的描述性判断,它主要解决“是什么”、“怎么样”的问题。而心理评价实质上是价值判断,是依据人们的要求和愿望,对人的心理状况所作的解释性判断,主要回答“有什么意义”的问题。它不限于对某一心理疾病或某一行为症状的分类,可包括对某一问题行为的诱发原因、环境的影响和问题的严重程度进行评价。

通过心理测评,可以准确且全面地了解每个学生的个性特点、能力差异、心理欲求、学习困难与心理障碍所在,从而更好地对学生进行因材施教的教育,评价学生的学习潜能与学绩水平,帮助学生了解自己的能力和职业兴趣,以便将来更

好地选择专业或职业;同时还可以发现学生德育问题的心理根源,指导学校的德育工作;也为个别学生的心理咨询提供量化的科学依据。

专栏 14-2

心理测验工作者的道德准则

心理测验在鉴别智力、因材施教、人才选拔、就业指导、临床诊断等方面具有作为咨询鉴定和预测工具的效能。凡在诊断、鉴定、咨询及人员选择等工作中使用心理测验的人员,必须具备心理测量专业委员会所认定的资格。在使用心理测验时,心理测验工作者应高度重视科学性与客观性原则,不利用职位或业务关系妨碍测验功能的正常发挥。使用心理测验的人员,有责任遵循下列道德准则:

1. 心理测验工作者应该知道自己承担的重大社会责任,对待测验工作须持有科学、严肃、谨慎、谦虚的态度。
2. 心理测验工作者应自觉遵守国家的各项法令与法规,遵守《心理测验管理条例》。
3. 心理测验工作者在介绍测验的效能与结果时,必须提供真实和准确的信息,避免感情用事、虚假的断言和曲解。
4. 心理测验工作者应尊重被测者的人格,对测量中获得的个人信息要加以保密,除非对个人或社会可能造成危害的情况,才能告知有关方面。
5. 心理测验工作者应保证以专业的要求和社会的需求来使用心理测验,不得滥用和单纯追求经济利益。
6. 维护心理测验的有效性,凡规定不宜公开的心理测验内容、器材、评分标准以及常模等,均应保密。
7. 心理测验工作者应以正确的方式将所测结果告知被测试者或有关人员,并提供有益的帮助与建议。在一般情况下,只告诉测验的解释,不告知测验的具体分数。
8. 心理测验工作者及心理测量机构之间在业务交流中,应以诚相待,互相学习,团结协作。
9. 在编制、修订或出售、使用心理测验时,应考虑可能带来的利益冲突,避免有损于心理测量工作的健康发展。

中国心理学会

1992年12月

(二)学生心理健康测评的模式

心理健康测评是开始于20世纪初的一项工作,测评的对象涉及病人和健康人,出现了两种测评模式:疾病模式和健康模式。

1. 疾病模式

疾病模式持医学临床的观点,旨在对当事人心理疾病的有无以及心理疾病的类别进行诊断,包括对个体的认知能力,焦虑状态和独立生活能力等方面的测评。

由于疾病模式的心理健康测评有时意味着对当事人症状进行归类,确定病名,而所确定的病名可能会成为当事人行为自我真实的预言,可实际上诊断心理疾病

是一件十分棘手和困难的事。例如,同一个心理学家对同一个学生使用不同测量方法可能会得出不同的评定;或不同的心理学家对同一个学生使用同一测量工具也有可能得出不同的结论;有时某一个学生此时被评定为符合诊断标准,过一段时间测评则不符合这一标准。由于儿童青少年是处于不断发展变化的个体,他们具有巨大的发展潜力和可塑性,不可轻易地给他们贴上心理疾病的标签。

2. 健康模式

学校心理健康教育的对象是以正常学生为主,因而心理健康测评的功能就不应只是进行心理症状学诊断或心理病理分类学诊断,而应把重点放在对学生发展潜能、自我实现程度的正向评定上,健康模式应成为学校心理健康测评的主要模式。健康模式的心理健康测评关注的是人的潜能、价值实现的程度,人的心理素质改善程度,在学校心理健康教育中理应受到高度重视。

(三) 学生心理健康测量的种类

根据测量目的和对象的不同,可以把心理健康测量划分为发展性心理健康测量、教育性心理健康测量和治疗性心理健康测量。

1. 发展性心理健康测量

发展性心理健康测量是为使受测者更好地发展、完善自己而设计的心理健康测量,其对象一般是尚未发现有什么心理异常的人。

2. 教育性心理健康测量

教育性心理健康测量是为了帮助教师、家长等深入了解学生或孩子的心理健康状况,以便有效实施心理健康教育而进行的心理健康测量,其施测对象可以是学生或孩子本人,也可以是其他一些了解特定学生或孩子的成人。

3. 治疗性心理健康测量

治疗性心理健康教育测量是为了对被怀疑有心理异常行为者进行心理障碍或心理疾病诊断而实施的心理健康测量。

(四) 学生心理健康测验量表简介

1. 90 项症状自评量表(SCL—90)

症状自评量表,又名 90 项症状清单。本量表共 90 个项目,通俗地讲就是 90 道题目,包含有较广泛的精神症状学内容。从感觉、情感、思维、意识、行为直至生活习惯、人际关系、饮食睡眠等,均有涉及,共有 10 个因子,分别是躯体化、强迫症状、人际关系敏感、抑郁、焦虑、敌对、恐怖、偏执、精神病性、附加因子或其他。本量表被广泛应用在心理咨询与心理治疗中。评定时间跨度为一周,即所针对的症状是最近一周。

2. 中学生心理健康诊断测验(MHT)

中学生心理健康诊断测验,有时也称为一般性焦虑测验(GAT),是测量中小学生学习一般性焦虑即慢性焦虑的一个较好的量表,也可以用于综合检测学生的心理健康状况,有较高的信度和效度。该测验有100个项目,分为8个内容量表和一个测谎量表。8个内容量表分别是:学习焦虑、对人焦虑、孤独倾向、自责倾向、过敏倾向、身体症状、恐怖倾向和冲动倾向。

3. 中学生提高学习能力因素诊断测验(FAT)

中学生提高学习能力因素诊断测验用来检查和诊断影响学生学习的非智力因素和环境因素,主要用于学习辅导和学习困难的诊断指导。FAT由8个分测验构成,即身体健康、心理健康、学习方法、学习热情、朋友关系、师生关系、家庭环境、学校环境。每个分测验包括20个项目,共计160项目。

4. 中学生学习适应性测验(AAT)

中学生学习适应性测验为诊断学生学习问题而设计,由150个项目组成,共分7个方面,分别是:学习动机、学习期望/社会期望、健康状况、意志力、学习方法、学习环境和学校环境。

5. 卡特尔16项个性因素测试(16PF)

16PF由187个项目组成,通过测试,可以得出来访者16种主要的人格特质因素。这16项人格因素分别是:乐群性、聪慧性、稳定性、恃强性、兴奋性、有恒性、敢为性、敏感性、怀疑性、幻想性、世故性、忧虑性、实验性、独立性、自律性、紧张性。另外,16PF还可有效反映出个体的内外向、怯懦与果敢、适应与焦虑、感情用事与安详机警,同时,该测试还提供了心理健康因素、专业成就因素、创造力因素和环境适应因素4项社会成就因素。每一个人格因素由10~13个项目组成的分量表来测量,每一个测题有3个备选答案。该测试是评估16岁以上个体人格特征的最普遍使用的工具,广泛适用于各类人员。

6. 职业兴趣量表(VIS)

美国著名职业教育专家霍兰德的职业理论,认为人可以分为6大类,即实际型、研究型、社会型、传统型、企业型、艺术型。与此相应,职业环境也可以分成相应的同样名称的6大类,而人格与职业环境的匹配是形成职业满意度、成就感的基础。

职业兴趣量表即依据霍兰德的职业人格形成理论模型编制而成的。由180个项目组成,主要测查个体的技能活动、爱好和自我能力3个方面。通过测验,可以帮助个体发现和确定自己的职业兴趣及能力特长,为更好地决策职业提供有力的参考。该量表适用于高中毕业生、在读大中专生、应届大中专毕业生,以及已参加

工作但渴望转行,需要发现和确定自己的职业兴趣和能力特长的人士,被广泛应用在职业指导与咨询及培训机构服务中。

二、学生心理健康教育档案

(一)学生心理健康教育档案的概念

学生心理健康教育档案是指对个体的心理发展变化特点、心理测验结果、学习心理咨询与辅导纪录等材料的集中保存,这些资料按照一定的程度排列,组成一个有内在联系的体系,如实反映学生的心理状况。

(二)学生心理健康教育档案建立的意义

学生心理档案可以为学校的宏观管理提供决策依据,提高教师教育决策和科学研究的水平,为学生的身心健康发展提供动态的监测手段,从而为学校心理辅导、咨询和治疗工作提供有效的操作指南,切实维护学生的心理健康。

(三)学生心理健康教育档案的内容

学生心理档案一般包括两大方面:一是影响学生心理发展的基本资料;二是反映学生心理状况和心理特点的资料。具体说来,学生心理档案内容如下。

1. 学生基本情况

主要提供一些背景资料,以帮助教师深入分析学生心理,正确诊断学生问题产生的原因。包括如下内容:

个人简介。主要包括姓名、性别、出生年月、籍贯、民族、政治面貌、就读学校、年级、家庭住址、爱好特长等。

身体状况。主要包括血型、一般健康状况、身体发育状况、生理缺陷、个人病史等。

家庭生活环境。主要包括家庭成员的工作性质及职务、文化程度、家庭的组织结构、家庭的居住环境、家庭的经济状况、家庭气氛、家长的教育方式与态度、亲子关系、是否独生子女、家中排行等。

对学生个人生活有影响的重大社会生活事件。如家庭成员的死亡、父母离异、与教师同学关系紧张、生活条件改变、影响生活的重大挫折等。

2. 能力状况及其教育建议

主要是指学生的智力水平、智力特点如何,怎样进行有针对性的智力训练;学生的言语智能和数学智能水平如何,言语概括、言语推理、数学概括、数学推理、解决问题的能力分别处于哪个等级;能力倾向鉴定及创造力测量等。

3. 人格特征分析及培养建议

主要是指学生的性格类型及特征、气质类型及特征,个性心理特征,怎样进行教育,学生的兴趣、态度、人际关系及品德的特点等。

4. 心理健康状况及辅导策略

主要是指学生的心理健康水平鉴定,有无心理问题或心理障碍,程度如何,怎样进行教育或矫治。

5. 学习心理分析及教育对策

主要是指学生的学习态度、学习方法、学习动机、学习意志力、考试心理、学习困难的诊断,学习认知因素分析、学习动力状况分析、学习社会因素分析,怎样优化学生的学习心理等。

6. 职业能力倾向类型分析及指导

主要是指学生的职业兴趣、职业能力的诊断,分析其适合从事哪一类工作,从而为学生作升学就业指导。

以上是学生心理档案的一般内容,在建立心理档案过程中,可以根据本校实际进行选择。除学生基本情况外,其余的都需要不断更新,一般一年或一学期更新或测验一次。

(四) 学生心理健康教育档案建立的程序

在搜集了学生资料后,就要对每一种资料,尤其是心理测验的结果进行解释,并结合学生基本情况提出教育培养上的建议,然后再建立心理档案。

1. 统计及结果解释

心理辅导教师要按照每一个测验所提供的计分标准进行统计,并要将原始分转换成标准分。在计分统计过程中一定要实事求是、客观公正。其次是将统计出来的分数赋予一定意义,并将有意义的信息传递给当事人或其教师及家长。在进行分数解释时,要参考常模资料、效度资料,还要考虑测验情境等其他因素。在向当事人或其他人报告时,一般只需告诉测验结果的解释,并应注意以下几个问题:使用当事人所能理解的语言;保证当事人知道这个测验测量或预测什么;使当事人知道他是和什么团体进行比较;提出科学的有针对性的建议。

2. 提出教育培养建议

根据结果解释,围绕如何发展能力、培养创造力、优化人格、促进心理健康、提高学习成绩以及指导升学或就业等方面来提出教育培养建议,这是建立学生心理档案的目的所在。因此,我们要根据结果解释,并结合学生各方面的情况,首先分析其形成原因,然后科学地、有针对性地提出教育培养建议或辅导策略。

3. 建立学生心理档案

学生心理档案的形式主要有文本式和电脑软件式,文本式又有档案袋和专项卡片两种方式。电脑软件的形式,可以减少差错,防止资料丢失,保证资料管理的准确规范、安全可靠,进而提高工作效率。

(五)学生心理健康教育档案的使用

在使用学生心理档案时要结合学校、年级、班级和学生本人的特点来进行,要有整体观念,把学生心理档案看做一个相互联系的系统,因为心理档案的各方面内容是相互影响的。具体说来,在使用心理档案过程中要注意以下几点。

1. 根据学生心理档案来分班、分组,选拔学生干部,制订教学计划,开展心理教育活动,从而提高教育教学效果

根据学生心理档案,可以研究每个年级的学生在能力、人格、心理健康方面的总体状况和特点,在进行年级分班或班级分组时,可按照能力水平、人格特点等因素来进行分班编组。在选拔学生干部时,也可根据其个性特点进行有针对性的培养锻炼。在制定年级教学计划或班级教学进度时,也要结合各年级或各班的实际情况和智力特点来进行,这样才能有的放矢。如通过分析某班学生心理档案,发现该班学生的智力水平普遍较低,因此,在制订教学计划时,应适当减少教学内容,降低难度,放慢教学进度,并在教学过程中将发展学生的智力放在首位,开展多种形式的思维训练等。对于各个年级或班级中存在的一些共性或倾向性的心理问题,则要开展全校性或班级的心理教育活动来进行团体辅导。

2. 根据学生心理档案中所提出的教育培养建议,有针对性地做好个别辅导工作

每份学生心理档案都提供了学生的能力、人格、心理健康、学习心理及职业能力特点等方面较为具体的教育建议或培养策略,我们可以根据这些建议对该生进行个别辅导。由于个别辅导工作量大,所费时间长,因此在进行个别辅导时,主要是针对那些问题较多或较严重的学生进行。如果条件允许的话,也可以对每个学生进行个别辅导。在个别辅导时,可以是针对学生的某一方面问题,也可以是多方面或全方位地进行辅导,这要视学生的实际情况而定。

3. 根据学生心理档案所提供的信息,进行教育科学研究工作

学生心理档案是一个动态发展的档案,它反映了学生心理的成长轨迹。从中不仅可以了解学生心理发展的轨迹,而且可以考查我们教育措施的效应,因此可以借助它来加强对青少年心理及教育科学的研究工作。此外,从横向来看,可以通过学生心理档案提供的资料来研究某种心理品质的发展水平、影响因素及各种心理品质之间相互作用的机制等。

此外,心理档案必须专人保管,必须严格保密,这对教师的职业道德要求很高。

小 结

心理健康,是指在身体、智能以及情感上与他人的心理健康不相矛盾的范围
内,将个人心境发展成最佳状态。关于心理健康标准,各国专家有不同的理论依据
和具体标准。

学生的心理健康问题大致可分为:学习问题、人际关系问题、情绪问题、人格障
碍问题及青春期性心理问题。健康的心理状态是人们从事工作学习的重要条件,
因此,学校要重视学生的心理健康教育。学校心理健康教育的根本目标就是要全
面提高中小学生的心理素质。学校心理健康教育应遵循全体性、差异性、主体性、
整体性、保密性原则,可以通过全面渗透、开设课程、开展心理咨询与辅导、建立家、
校沟通渠道等渠道来实施。

学生心理测评是运用心理学方法对学生的认识过程、智能状况、个性特征和心
理健康状况等方面做出测量和评价。

学生心理健康教育档案是指对个体的心理发展变化特点、心理测验结果、学习
心理咨询与辅导纪录等材料的集中保存。

思考题

1. 什么是心理健康? 如何认识和评价心理健康的标准?
2. 青少年学生的心理问题主要有哪些? 应当如何进行心理健康的自我保健?
3. 学校心理健康教育的目标和任务是什么?
4. 学校心理健康教育的途径是什么?
5. 简述学生心理健康教育档案建立的内容和程序。
6. 如何正确使用和管理学生心理健康教育档案?

实践链接

阅读下面四个案例,结合本章理论,分析他们分别属于什么心理问题,该如何
帮助他们。

1. “我是个好胜心很强的女学生,无论在学习上还是在文体活动上,我都不甘
落后,总想超过别人。如果自己得胜了、领先了,心里就美滋滋的,很是得意;可一
旦别人超过了我。心里就很不舒服,非得找茬去挖苦讽刺别人几句不可。所以我



和同学关系不好,最近,连过去跟我很要好的同学也不怎么理我了”。

2. “阿雄真让人受不了,才来几个星期,就和班里的同学吵了十几次架,其实,每次吵架的事端都是一些微不足道的事,而阿雄却是那么认真,他总是疑神疑鬼地认为有人故意跟他过不去。比如刚来的那天,老师安排他坐在后面,他马上就和老师争起来,说他不是坏学生,为什么要让他坐后面? 又有一次,阿雄丢了一支钢笔,他硬说是班上的同学偷的,闹得满城风雨。老师作了调查之后,没有发现有同学偷东西,便希望阿雄自己再找一找,可他不听老师的话,甚至认为老师有意包庇同学,最后,还是在他书包里找到了那支钢笔”。

3. 某中学生的信:“最近,上数学课时,我被老师提问,可一问三不知,当时我很难过,课后又听到有同学说‘四肢发达,头脑简单’,我更是无地自容。我恨自己怎么这么笨,恨自己不该长得这么高大粗壮,像一头大笨牛似的。面对学习成绩不好的事实,面对同学们的嘲笑,我感到自己在班上低人一等,尽管自己的个头在班上是最高的。”

4. 有个初二男孩在周记中写道:“不知怎的,我近来一看到那个女孩,就不由自主地脸红、心跳。我害怕遇到她的目光,就像小偷躲避警察一样。但有时又忍不住偷偷地多看她几眼。我不知道为什么有这种感觉,难道这就是神秘的圣洁的初恋?”

参考文献

1. 叶一舵. 新课程背景下的公共心理学教程[M]. 北京:高等教育出版社, 2004.
2. 姚本先. 心理学[M]. 北京:高等教育出版社, 2005.
3. 蔡笑岳. 心理学[M]. 北京:高等教育出版社, 2000.
4. 罗锐. 中小學生心理健康教育读本[M]. 桂林:漓江出版社, 2000.
5. 金瑜. 心理测量[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2005.
6. 宋国萍. 心理诊所[M]. 重庆:重庆出版社, 2008.
7. 陈国鹏. 心理测验与常用量表[M]. 上海:上海科学普及出版社, 2005.