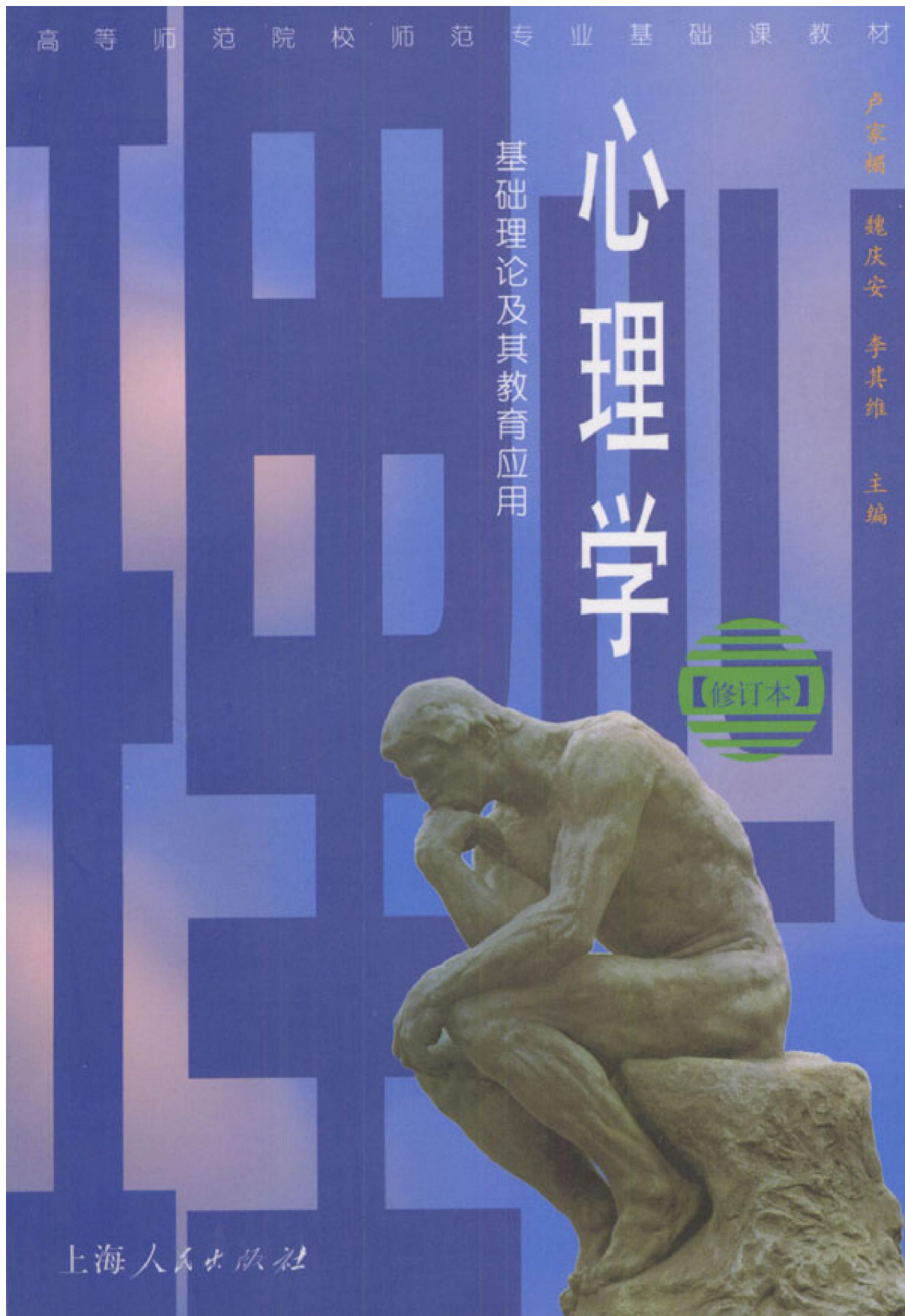




图书在版编目 (CIP) 数据

心理学:基础理论及其教育应用/卢家楣等主编.修订本.
—上海:上海人民出版社,2004
ISBN 7-208-04970-X

I. 心... II. 卢... III. 心理学—师范大学—教学参考资料
IV. B84

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2003)第 111281 号

责任编辑 罗 湘

· 高等师范院校师范专业基础课教材 ·

心 理 学

——基础理论及其教育应用

(修订本)

卢家楣 魏庆安 李其维 主编

世纪出版集团

上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路 193 号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行 上海颀辉印刷厂印刷

开本 850×1168 1/32 印张 22.75 插页 7 字数 554,000

2004 年 1 月第 1 版 2004 年 8 月第 3 次印刷

印数 9,101 14,200

ISBN 7-208-04970-X/B·409

定价 32.00 元

前 言

心理学是我国高等师范院校(简称高师)的一门公共必修课,更确切地说,是一门师范专业基础课,是培养未来中学教师基本师范素质的一门重要课程。随着基础教育改革的不断深化,素质教育的全面推进,也随着多元化师资渠道所形成的教师人才市场的建立,出现教师岗位竞争的社会化趋势,对未来中学教师教书育人的要求日益提高。肩负培养师范生基本素质使命的基础课程之一——心理学,也应进一步加强建设,以适应新时期教育事业发展的需要。高师专业基础课心理学教材的改革,便是这一课程建设的一个重要方面。本教材建设是上海市教委重点资助的一个项目,也是上海师范大学和华东师范大学的同仁合作的产物。本书自 1998 年年底出版以来,已经九次印刷,受到学术界好评,并受到师范院校师生和在职教师的欢迎,于 1999 年获上海市优秀教材奖。为了更好地体现与时俱进的精神,在原有的基础上予以进一步的修订和完善,着重增加了各章中有关内容的国内外新的研究成果,并在每章第三节增设了在教育中运用的案例,使本书的理论性和实践应用性同时得到进一步加强。

关于高师专业基础课心理学的教材改革,我曾在《心理学报》1992 年第三期上发表的《关于我国高等师范院校公共课心理学教材整体改革的构想》一文中提出了一些想法,在嗣后几年的教学实践中,特别是随着高师教育面向 21 世纪的改革深化,这些想法又有了一点新的发展,并最终形成这样一个明确的教材编写的指导思想:从高师生的培养目标、高师生的特点以及该课的教学和学科

发展的现状出发组织教材内容,力求在很有限的教学时间内,最大限度地为高师生提供必要的心理学知识,以充分凸现该课的教育价值。这一指导思想包含两层内涵:

1. 教材的编写要有明确的目标定位,即符合高师生的培养目标,凸现该课程的教育价值。从素质的角度看,高师生的培养目标可归纳为两方面的素质形成:一是作为新时代大学生的基本素质的形成;二是作为未来中学教师的教书育人师范素质的形成。因此,教材内容要从有助于促进高师生这两方面素质的发展中来凸现该课程的教育价值。

2. 教材的编写要考虑客观的条件制约,即考虑到教学对象——高师生是从非心理学专业学生角度来学习心理学这一学习特点;考虑到该课教学的课时数仍十分有限的状况——一般师范院校仅安排 54 课时;考虑到心理学各分支学科的蓬勃发展,为高师生提供较为丰富的知识,但又未形成有机联系的整体结构。因此,必须针对一系列的客观条件来组织更富师范特色的教学内容,以提高教学的实效性。

在这一教材编写思想的指导下,本书试图形成如下的编写特点:

一、形成“双主线”结构体系。本教材以高师生未来中学教育实践活动为主线安排心理学基本内容。打破传统体系,采取兼容普通心理学、教育心理学、青年心理学、社会心理学、心理健康学、性心理学等有关材料,不以某一心理学科(如普通心理学或教育心理学)为框架,而是围绕高师生未来中学教育的主要活动——“教”(主要指教学工作)和“育”(主要指思想工作)两条主线来组织心理学内容,形成一个导论章和上、下两编的结构体系。上编以教学工作为主线,串接相应的心理学内容,并大致分认知性和意向性两个方面。认知性内容包括感知、思维、记忆(教学中信息加工的三个主要认知过程)以及能力发展和知识习得(教学中信息加工的

两个主要目标)等内容。意向性内容包括注意、学习动机、情感和意志(影响教学中信息加工的4个主要的非智力因素)等内容。下编以思想工作为主线,串接相应的心理学内容,并分个性和与个性发展有关的两个方面。个性内容包括性格、气质、品德和自我意识(个性的自我调节系统)等内容。与个性发展有关的内容包括人际交往(个性发展的重要社会化途径)、性心理(个性发展到青年期出现的重要心理现象)、心理健康(个性发展中出现的健康问题)等内容。此外,在上、下两编的各章内容中,都将串接有关中学教育对象——青少年学生的心理发展特点方面的内容,以便高师生在了解某一心理现象的一般规律的同时,把握青年学生的某些特点。这种双主线结构的教材体系的优点在于:

1. 以高师生未来中学教育实践活动为依托构建教材体系的框架,能兼收并蓄各心理学科的有关内容,有机串接,组成独特的整体结构,具有师范性特色。

2. 不拘泥于某一心理学科体系框架,能更灵活地根据发展中的中学教育改革的需要以及心理学分支学科的发展状况调整内容,从而使教材体系具有良好的适应性和可塑性。

二、采用“三段法”论述模式。本教材在论述各章内容时,紧紧抓住“某一心理现象是什么?”“有何规律性东西?”和“在教育实践中如何运用?”这三个段节展开,形成三段法模式:现象——规律——应用。这一论述模式特别适合于非心理学专业学生的学习。对心理学专业学生来说,教材内容应详尽,且侧重于对心理学规律本身的探索和研究,这一模式可能不适用,但对高师生来说,教材内容的脉络应尽量简明,且侧重于对心理规律的掌握和运用,这一模式所蕴涵的逻辑(是什么?为什么?如何用?)就显得格外适用了。我们曾作过调查,发现高师生对心理学内容的认识过程恰可归纳为这样三个依次递进的问题:所学的东西究竟是怎么回事?有哪些值得掌握的规律性东西?学了这些到底如何用?一旦

这三个问题依次获得清晰、明确的解答,体验到求知需要上的满足,兴趣也会随之递增。反之,则会抱怨、厌倦。因此,本教材每章分设三节。第一节着重阐明某一心理现象的内涵和外延,力求简明扼要。第二节着重揭示与教育实践应用有关的一般规律性东西,也就是把在一般教材里蕴涵的带规律性的东西抽取出来集中论述,力求明确清楚。这里要指出的是,规律是客观存在的,但人们对规律的认识则是一个不断深入、逼近,甚至反复的过程。正如丁肇中教授所说:“物理学上没有不变的定律。”心理学是一门尚未完全成熟的学科,不少规律性的揭示更有待进一步证实。但这并不妨碍我们对心理现象作某些规律性的概括。这种概括反映了我们现阶段的认识,以利于在实践中运用、检验、修正和完善。第三节着重指出有关规律在教育实践中的应用。这里的应用包括两个方面,一是高师生未来在教书育人中的应用,二是高师生现时在自我教育中的应用。前者有利于高师生师范素质的提高,后者则有助于高师生基本素质的提高。而这两方面也不是彼此孤立的,它们是相互联系着的教育应用的两个不同侧面,同属于“大教育”范畴,并且在今天自我教育中应用心理学规律的体会,也会加深今后在教书育人中应用心理学规律的认识。

三、突出“实效性”的取材原则。这里所谓的实效性原则的涵义是,在保证教材的思想性和科学性的前提下,突出强调教材内容对教育实践(即对高师生未来教书育人的实践和现时自我教育的实践)的富有实效的指导意义。这一取材原则着重体现在教材的理论阐述上的针对性和实践应用上的可操作性两个方面,以解决长期以来该心理学课程教学中存在的理论脱离实际的问题。理论阐述上的针对性包含两层涵义。其一,是针对高师生教书育人和自我教育的特点,筛选出对其有指导意义的内容。例如,在感知觉、记忆、情感等方面有各种理论观点和丰富的生理—心理学材料,但与教育实践应用毕竟相去甚远,故作必要的精简、删除,才能

腾出更多的篇幅来阐述与教育实践关系较为密切的理论内容。其二,是针对高师生教书育人和自我教育中具有普遍意义的问题,发掘有关的理论性内容。例如,在现代教学实践中作为重要的非智力因素的情感,其作用日益受到人们的重视,并被不少优秀教师摸索出许多有关的教学经验,但一般心理学教材中有关情感的规律性内容的论述实在太少,远滞后于教学实践。这就需要我们通过各种文献中去发掘、整理,有些还融入自己的研究成果。这里的一个发掘标准是,有关材料必须是在核心刊物上发表的和在省市级以上出版社出版的,以保证必要的科学性水准。实践应用上的可操作性,是指在教材内容涉及到应用心理学理论于教育实践时,应尽可能提出一些切实可行的方法,以力求解决高师生毕业上岗后所经常反映出的问题:“虽然学过心理学,但面对具体的教育或教学问题,却会茫然不知所措”。当然,这里所说的“可操作性”,不可能像编制计算机操作程序那样具体,并且各章在联系教育或教学实际谈应用时,由于各心理分支领域的发展水平不一,应用实践的难易不一,其可操作性的程度也不尽相同,但我们都作了尽可能的努力。为此,在各章第三节里,不仅突出了心理学有关理论在教育中运用的操作性,而且,还增设了心理学有关理论运用的案例,以便更好地指导教育实践。

此外,在编写形式上,也力求做到图文并茂,并插入了些彩图和专栏,以活跃版面,增添情趣。

关于本教材的使用,我们作如下的考虑:

1. 本教材共有 17 章,经修订后约 50 余万字,篇幅较长,这是考虑到给高师生学习提供较多的信息量,但在教学时,教师可择要讲授,余下部分为学生自学或作课外阅读之用;

2. 每章开头都设有若干问题,旨在引发学生的学习兴趣,并为学生学习随后内容起到认知定向、激活作用。每章结束都设两类问题:一类为复习题,藉以巩固该章中的知识点;另一类为实践

题,以冀创设条件来增进学生实践应用的意识和能力;

3. 各章中的一些重要而基本的概念,都用粗体黑字醒目标出,作为学生必须掌握的内容。其余各概念则由教师酌情指定掌握的范围。

4. 各章增设了有关心理学原理在教育中运用的案例,以启发学生举一反三,加强对理论的理解和实践的应用效果。

本书由卢家楣教授并诚邀魏庆安教授和李其维教授共同担任主编,各章执笔人员如下(按章顺序排列):卢家楣(第一、三、四、九章及第八章部分)、周家骥(第二、十一章)、俞晓琳、李其维、吴国宏(第五、六、十二章)、贺雯(第七章及第八章部分)、魏庆安(第十、十四、十五章)、顾海根(第十三章)、傅安球(第十六章)、李国瑞(第十七章)。这次参加修订的人员还有:潘发达、李冰、李静、王晓娟、唐昕辉、沈潘艳、顾秀萍。

本书的修订工作得到上海人民出版社领导的大力支持,也融入罗湘女士的大量编辑辛劳。刘伟等为本次修订做了大量校对工作。在此我们一并表示感谢。

此次修订力求使本书能更好地按预定的指导思想编写出一部能充分体现我国师范性特色的,适合现阶段高师师范专业教学的心理学教材,但由于水平有限,修订后的教材仍可能有许多不足之处,恳请批评、匡正,有待日后进一步修订、完善。

卢家楣

2003年10月于上海师范大学

目 录

前 言	1
第一章 导论	1
第一节 心理学概况	1
一、心理学的对象	1
二、心理学的任务和性质	6
三、心理学的体系	9
四、心理学的发展	11
第二节 科学的心理观	16
一、心理是物质世界中的一种反映形式	17
二、心理是脑的机能	19
三、心理受客观现实制约	26
四、心理具有主观性	29
五、心理是在实践中发生和发展的	30
第三节 心理学研究方法	30
一、心理学研究的指导思想和基本原则	31
二、心理学研究的类型	32
三、心理学研究的具体方法	33
四、心理学研究的基本程序	38
五、心理学研究的道德问题	41
第四节 高师生学习心理学的意义	42
一、有助于高师生运用心理学原理提高未来教学工作	

的质量	42
二、有助于高师生运用心理学原理提高未来思想教育 工作的效果	43
三、有助于高师生运用心理学原理进行未来教育 科研	43
四、有助于高师生运用心理学原理促进现时的自身 发展	44
五、有助于高师生运用心理学原理提高现时的社会 适应能力	45

上 编

第二章 感知觉	49
第一节 感知觉概述	49
一、感知觉的概念	49
二、感知觉的水平及其种类	51
第二节 感知觉的一般规律性	62
一、感受性及其变化	62
二、影响某些复杂知觉的因素	68
三、知觉的特征及其影响因素	70
四、青少年感知觉的特点	74
第三节 感知觉规律在教育中的运用	76
一、感知觉规律在教书育人中的运用	76
二、感知觉规律在自我教育中的运用	78
三、感知觉规律在教育中的运用举例	82
第三章 思维	87
第一节 思维的概述	88
一、思维的概念	88

二、思维的种类	89
三、思维的特殊形式——想象	92
四、思维的心智操作	93
五、思维的品质	96
第二节 思维的一般规律性	97
一、问题解决的思维活动阶段	97
二、问题解决的思维策略	100
三、影响问题解决思维的心理因素	104
四、问题解决中的创造性思维特点	109
五、青少年思维发展的特点	114
第三节 思维规律在教育中的运用	119
一、思维规律在教书育人中的运用	119
二、思维规律在自我教育中的运用	122
三、思维规律在教育中的运用举例	124
 第四章 记忆	129
第一节 记忆的概述	129
一、记忆的概念	129
二、记忆的种类	131
三、记忆的基本过程	141
四、记忆的测量方法	144
第二节 记忆的一般规律性	145
一、人类的遗忘	145
二、影响识记的因素	151
三、影响保持的因素	155
四、影响回忆的因素	159
五、青少年记忆的特点	164
第三节 记忆规律在教育中的运用	168

一、记忆规律在教书育人中的运用	168
二、记忆规律在自我教育中的运用	170
三、记忆规律在教育中的运用举例	177
第五章 能力	181
第一节 能力的概述	181
一、能力的概念	181
二、能力的种类	182
三、智力的结构	185
第二节 能力的一般规律性	194
一、能力的个别差异	194
二、影响能力发展的因素	197
三、智力与创造力的关系	200
四、智力和知识的关系	201
五、智力和非智力因素的关系	201
六、青少年能力的特点	203
第三节 能力规律在教育中的运用	205
一、能力规律在教书育人中的运用	205
二、能力规律在自我教育中的运用	215
三、能力规律在教育中的运用举例	218
第六章 知识的习得	221
第一节 知识习得的概述	221
一、知识习得的概念	221
二、知识习得的种类及其特点	223
三、知识习得的理论	226
第二节 知识习得的一般规律性	228
一、知识习得的一般条件	228

二、知识习得的过程	233
三、青少年知识习得的特点	241
第三节 知识习得规律在教育中的运用	243
一、知识习得规律在教书育人中的运用	243
二、知识习得规律在自我教育中的运用	250
三、知识习得规律在教育中的运用举例	252
第七章 注意	255
第一节 注意的概述	255
一、注意的概念	255
二、注意的种类	256
三、注意的品质	258
第二节 注意的一般规律性	261
一、注意的功能	261
二、注意发生的心理机制	261
三、影响注意引起或保持的因素	263
四、影响注意品质的因素	267
五、青少年注意的特点	270
第三节 注意规律在教育中的运用	273
一、注意规律在教书育人中的运用	273
二、注意规律在自我教育中的运用	278
三、注意规律在教育中的运用举例	282
第八章 动机	284
第一节 动机的概述	284
一、动机的概念	284
二、动机的种类	285
第二节 动机的一般规律性	289

一、动机作用的心理机制	289
二、影响动机的因素	293
三、动机系统决定个体行为	301
四、青少年学习动机的特点	303
第三节 动机规律在教育中的运用	308
一、动机规律在教书育人中的运用	308
二、动机规律在自我教育中的运用	315
三、动机规律在教育中的运用举例	318
第九章 情感	322
第一节 情感的概述	323
一、情感的概念	323
二、情感的种类	324
三、情绪状态	329
第二节 情感的一般规律性	331
一、情绪的特性	331
二、情感的功能	335
三、情绪发生的心理机制	344
四、青少年情感的特点	349
第三节 情感规律在教育中的运用	354
一、情感规律在教书育人中的运用	354
二、情感规律在自我教育中的运用	368
三、情感规律在教育中的运用举例	372
第十章 意志	377
第一节 意志的概述	377
一、意志的概念	377
二、“意志自由”问题	379

三、意志的社会历史性	381
第二节 意志的一般规律性	382
一、意志和认识	382
二、意志和情感	384
三、意志和动机	386
四、意志行动的过程	389
五、意志品质	392
六、青少年意志的特点	398
第三节 意志规律在教育中的运用	400
一、意志规律在教书育人中的运用	400
二、意志规律在自我教育中的运用	403
三、意志规律在教育中的运用举例	409

下 编

第十一章 气质	415
第一节 气质的概述	415
一、气质的概念	415
二、气质的心理特征	417
三、气质的类型	419
第二节 气质的一般规律性	422
一、高级神经活动的类型特点与气质的对应关系	422
二、气质是天赋性、稳定性与可变性的统一	424
三、气质对性格和能力的影响	425
四、青少年气质的特点	427
第三节 气质规律在教育中的运用	429
一、气质规律在教书育人中的运用	429
二、气质规律在自我教育中的运用	433
三、气质规律在教育中的运用举例	435

第十二章 性格	439
第一节 性格的概述	439
一、性格的概念	439
二、性格的结构	441
三、性格的类型	443
第二节 性格的一般规律性	445
一、影响性格形成的因素	445
二、性格形成的微观机制	454
三、性格的动态特征	457
四、青少年性格的特点	458
第三节 性格规律在教育中的运用	460
一、性格规律在教书育人中的运用	460
二、性格规律在自我教育中的运用	469
三、性格规律在教育中的运用举例	473
 第十三章 品德心理	476
第一节 品德心理的概述	476
一、品德的概念	477
二、品德的结构	478
三、品德心理研究主题的扩展	483
四、品德心理研究的任务	486
第二节 品德心理的一般规律性	488
一、影响品德发展的因素	488
二、道德认识的发展	491
三、道德情感的发展	498
四、道德行为的发展	501
五、青少年品德心理的特点	504
第三节 品德心理规律在教育中的运用	505

一、品德心理规律在教书育人中的运用	505
二、品德心理规律在自我教育中的运用	513
三、品德心理规律在教育中的运用举例	515
第十四章 自我意识	521
第一节 自我意识的概述	522
一、自我意识的概念	522
二、自我意识的作用	524
第二节 自我意识的一般规律性	527
一、自我意识的发生	527
二、自我意识中的自我	529
三、自我意识的增强及其效应	535
四、元认知	537
五、“自我”的形成机制	540
六、青少年自我意识的特点	545
第三节 自我意识规律在教育中的运用	554
一、自我意识规律在教书育人中的运用	554
二、自我意识规律在自我教育中的运用	556
三、自我意识规律在教育中的运用举例	560
第十五章 人际交往	564
第一节 交往的概述	565
一、交往的概念	565
二、交往的过程	566
三、交往的重要性	568
第二节 交往的一般规律性	571
一、作为信息沟通的交往	571
二、作为相互认知的交往	575

三、作为人与人相互作用的交往	580
四、人际吸引	585
五、青少年交往的特点	595
第三节 交往规律在教育中的运用	602
一、交往规律在教书育人中的运用	602
二、交往规律在自我教育中的运用	608
三、交往规律在教育中的运用举例	612
第十六章 性心理	615
第一节 性心理的概述	615
一、性心理的概念	615
二、性心理与性生理	619
三、性度	621
四、性心理的异常表现	623
第二节 性心理的一般规律性	625
一、性意识发展的基本阶段	625
二、性兴趣与性兴奋发展的基本特点	630
三、青少年性心理发展的性别差异	632
第三节 性心理规律在教育中的运用	641
一、性心理规律在教书育人中的运用	641
二、性心理规律在自我教育中的运用	647
三、性心理规律在教育中的运用举例	649
第十七章 心理健康	653
第一节 心理健康的概述	653
一、心理健康的概念	654
二、心理健康的标准	655
三、心理不健康的表现	660

第二节 心理健康的一般规律性·····	663
一、心理健康对人的影响·····	664
二、影响心理健康的因素·····	665
三、挫折与适应·····	669
四、心理健康的机理·····	672
五、青少年心理健康问题的特点·····	678
第三节 心理健康规律在教育中的运用·····	679
一、心理健康规律在教书育人中的运用·····	679
二、心理健康规律在自我教育中的运用·····	688
三、心理健康规律在教育中的运用举例·····	691
参考文献·····	695

第一章 导 论

1. 在英语和俄语中,“心理学”一词都源于古希腊语,意为“灵魂学科”,难道人的心理现象与灵魂有缘?
2. 心理学在图书馆目录编排中列入“哲学”大类——B 大类,第 84 分类,而报考心理学专业则属理科类,那么心理学究竟属于社会科学还是自然科学?
3. 人的心理能用实验的方法来研究,用测量的手段来测试吗?
4. 教书育人的科学性和艺术性与心理学有什么关系?

作为未来的中学教师,高师生将承担教书育人的重任;作为正处青年期的大学生,高师生又面临自我教育、自身发展的己任。因此,一名高师生事实上肩负着教育和自我教育的双重使命。这一特殊使命也就决定了心理学对于他们来说具有特别的意义和突出的重要性。

为什么心理学这门学科对高师生有如此特殊的关系呢?心理学究竟是怎样一种科学?心理究竟指什么?在我们具体学习心理学有关内容之前,有必要对心理学有一个总体的认识和概括的了解。

第一节 心理学概况

一、心理学的对象

每门科学都有自己的研究对象,心理学作为一门科学,自然也

不例外。心理学的研究对象就是心理现象。因此,心理学(psychology)是研究心理现象的一门科学。

提到心理现象,人们不免有一种神秘感。其实,它是我们生活中实实在在存在着的、为我们非常熟悉,并随时会接触到、感受到的精神现象。它又称心理活动,简称心理(mind)。

以上课时的情形为例,我们就能罗列各种各样的心理现象。当我们听到声响,看到光亮,进而知道这声响是教师讲课声,这光亮是日光和灯光的融和时,感知觉现象便已发生了。对教学内容的理解、对教师提问的思考则是思维现象,而要记住一些重要的概念、原理,又涉及记忆现象了。教师讲到幽默之处,引发出学生会心的笑声,这是情感现象的外露,而到了饥肠辘辘的时候,我们仍坚持听课,毫不松懈,这是意志现象的外显。我们能一边听课,一边思考,一边记录,这是注意的分配现象。教师用精彩的讲课、鼓励性的话语来提高大家的学习积极性,这是动机的激励现象,而激发的效果既与学生的内在需要、兴趣有关,也与学生的理想、信念,乃至人生观、世界观有关。有的同学急躁,有的同学耐心,有的同学活泼好动,有的同学内向文静,这是出于不同的气质特点。有的同学处世理智冷静,有的同学易于感情用事,有的同学则意志坚强,这是反映不同的性格类型。至于有的同学聪明伶俐,有的同学相对迟钝,有的同学记忆力特好,有的同学创造力特强,这都是不同能力的表现。虽说课堂上的教学活动,大多是师生有自觉性和目的性的意识活动,但也会不时出现不知不觉进行的习惯性和自动化的动作、无意中的注意和识记,乃至口是心非、口是笔误的差错之类的无意识行为。至于课堂上学生能随时反省自己的行为,调整自己的认知策略,是自我意识在起着积极的作用。

为了便于把握上述种种现象,心理学家把这些心理进行科学的分类。由于分类的角度不同,分类的现状也就各异。

1. 从心理的动态性维度上划分,可以把心理现象划分为心理过程和个性心理

(1) 心理过程

心理过程(mental process)是指一个人心理现象的动态过程。它包括认识过程、情感过程和意志过程,反映正常个体心理现象的共同性一面。

认识过程又称为认知过程,是个体在实践活动中对认知信息的接受、编码、贮存、提取和使用的心理过程。它主要包括感知觉、思维、记忆等过程。感知觉是对事物的外部属性及外部关系的认识,思维则是对事物的本质属性及其规律性的认识,而记忆是对事物感知、思维所获得认识的保存和恢复。当然,记忆也对曾做过的动作、体验过的情感保存和恢复,因而也有人把记忆视为一种综合性的心理过程。

情感过程是个体在实践活动中对事物的态度的体验。这是因为个体在包括认识在内的各种实践活动中,不是冷漠无情、麻木不仁的,而会出现喜、怒、哀、恐、惊等情绪反应,产生依恋感、友谊感、道德感、理智感、审美感等情操体验。

意志过程是个体自觉地确定目的,并根据目的调节支配自身的行动,克服困难,去实现预定目标的心理过程。它表明个体不仅认识世界,还能改造世界,并在这种改造世界的实践活动中集中体现其主观能动性。

认识过程、情感过程和意志过程并不是彼此孤立的,而是相互联系、相互作用,构成个体有机统一的心理过程的三个不同方面。情感的发生与深化、意志行为的确定与执行都是以认识为基础的,而情感、意志又会反过来影响认识活动的进行和发展。同样,情感也会对意志行为产生动力作用,良好的情感会使个体的意志努力得到更充分的发挥,而意志行为又会有利于丰富和升华情感,尤其是经历过巨大的意志努力取得成功之后,更使个体获得新境界上

的情感体验,产生质的飞跃。

(2) 个性心理

个性心理(individual mind)是一个人在社会生活实践中形成的相对稳定的各种心理现象的总和。它包括个性倾向、个性特征和个性调控等方面,反映人的心理现象的个别性一面。

个性倾向是推动人进行活动的动力系统。它是个性心理中最活跃的因素,反映了人对周围世界的趋向和追求。个性倾向主要包括需要、动机、兴趣、理想、信念、价值观和世界观等。其中需要是个性倾向性的基础,而世界观是个性倾向中居于最高层次的构建成分,决定着一个人总的心理倾向。

个性特征是个人身上经常表现出来的本质的、稳定的心理特征。它集中体现了人的心理活动的独特性。个性特征主要包括气质、性格和能力。其中性格是个性特征的核心,反映一个人的基本生活面貌。

个性调控是个人对自己心理和行为的控制和调节。个性调控是以自我意识为核心的。自我意识是个人发展到一定阶段出现的、个人藉以对自己的心理和行为(包括个性倾向和个性特征)进行认识、评价、控制、调节,从而形成一个统一的个性心理结构系统。

心理现象虽分为心理过程和个性心理两大类,但它们却又是紧密地联系在一起的。一方面,个性心理是在心理过程的基础上形成和发展的。如果没有对客观现实的认识、没有经历各种情感体验,没有在实践过程中的意志行为,人的性格、能力、信念、世界观是不可能形成的。另一方面,已经形成的个性心理又影响着心理过程,并在心理过程中得以表现,使人的各种心理过程总是带有个人的色彩。例如,性格不同的人,其情感和意志的表现也不一样。性格坚毅者,善于克制自己的情感,表现出坚强的意志力;而性格软弱者,则常被自己的消极情感左右,缺乏坚韧不拔的意

志力。

2. 从心理的意识性维度上划分,可以把心理现象分为意识和无意识

(1) 意识

意识(consciousness)是指现时正被个人觉知到的心理现象。事实上,当我们清醒时,绝大多数心理活动是发生在自己能够觉知到的情况下的,因而绝大多数心理现象属于意识范畴。例如,我们在进行记忆活动时,我们能觉知记忆活动的目的、记忆的对象、采用的记忆方法、达到的记忆效果,甚至能觉知自己的记忆特点、改变记忆策略等,这样的记忆活动自然处于意识状态。从意识对象上看,还可进而把意识分为客体意识和自我意识两种。客体意识是指个人对于周围世界的意识,而自我意识是指个人对自己以及自己和周围关系的意识。在上例中,对记忆的目的、对象的觉知属客体意识,而对自己的记忆特点、改变记忆策略的觉知便属自我意识。在记忆心理学中,把前者称为记忆现象,后者称为元记忆(matememory)现象。

(2) 无意识

无意识(unconsciousness)是指现时未被个人觉知到的心理现象。这虽在整个心理现象中所占的比例很小,但它们能在日常生活中为我们所接触到。例如,睡眠中做梦是无意识现象,虽其内容可能被我们觉知,但梦的产生和进程是我们觉知不到的,也不能进行自觉调控的。又如,人的习惯性、自动化了的行为,在通常情况下也是被我们忽略觉知而成为无意识现象的。还有许多不知不觉中发生的心理活动,也属无意识之列。仍以记忆为例,有时我们并没有某方面内容的记忆目的,自然也没有想着要记住它,却在不知不觉中把这内容记住了,甚至还记得相当牢固。更有趣的是,有时还会发现这样的情况,自己也不知道从哪里获得的以及是否有某方面的记忆,这都是记忆中的无意识现象。在记忆心理学中,把前

者称为无意识记,后者称为内隐记忆。

在日常生活实践中,意识和无意识也是紧密联系着的,彼此会发生转化。无意注意和有意注意的相互转化就是一个典例。而在讲话中的溜嘴、书写中的笔误,也是无意识中的东西闯入意识中的结果。以往人们只习惯于注意心理学中的意识部分,尤其是意识中的客体意识部分,而往往忽略自我意识和无意识。其实,自我意识和无意识不仅也是心理学研究的对象,而且在思想教育和课堂教学活动中都能发挥积极作用。

二、心理学的任务和性质

1. 心理学的任务

心理学的基本任务是描述心理事实,揭示心理规律和指导实践运用。

(1) 描述心理事实

描述心理事实,是对心理现象进行科学研究的第一步。它的主要任务是从科学心理学的角度对各种心理现象进行科学界定,以建立和发展心理学中有关心理现象的一个完整的、科学的概念体系。这涉及到大至对整个心理现象、小至对某一具体心理现象的概念内涵和外延的确定。例如,从大的方面看,“心理”的内涵是什么?心理现象包括哪些?如何划分其种类?从具体方面看,“动机”的内涵是什么?动机种类包括哪些?如何划分其种类?一门科学的成熟状况在很大程度上看其概念体系的完整性和科学性水平。我们说,心理学是一门正在发展中的尚未完全成熟的科学,一个很重要的事实是,迄今为止心理学尚未完全建立完整、严密、统一的概念体系,其中有不少概念还在争鸣和研讨之中。诸如“智力”、“情感”等概念就有不下十几种乃至几十种说法,甚至连“记忆”是不是属于认识过程、抑或应归为综合心理现象,都是仁者见仁、智者见智的问题。因此,对于建立成熟的心理科学,还有相当艰巨的描述心理事实的任务要完成。

(2) 揭示心理规律

科学的心理学不能只限于描述心理事实,而应从现象的描述过渡到现象的说明,即要求揭示这些现象所遵循的规律,这是对心理现象进行科学研究的第一步,也是最主要的一步。它包括两大方面,一方面是研究各种心理现象的发生、发展、相互联系,以及表现出的特性和作用等。例如,自我意识在个体身上一般是何时发生的?有哪些发展阶段?其自我评价是受什么影响的?儿童、青少年自我评价的特点是什么?自我评价对个体发展有何作用?这些都是心理学要加以研究的规律性方面的任务。另一方面是研究心理现象所赖以发生和表现的机制。它包括心理机制和生理机制两个层面上的研究。前者研究心理现象所涉及到的心理结构组成成分间相互关系的变化。后者研究心理现象背后所涉及到的生理或生化成分的相互关系和变化。当然,“对心理机制的探讨和心理生理机制的探讨毕竟是属于心理学研究的不同层次,完全可以非同步地进行研究。”(黄希庭,1991)例如,对情绪发生机制的研究,以往更多的是在生理、生化层面上进行,积累了大量资料,但对它心理层面上的研究相对不足,这几年随着认知心理学的发展,才逐渐加大这一层面研究的分量。

(3) 指导实践应用

无论是对心理现象的描述还是对心理规律的揭示,都还属认识范畴,而我们不仅要认识世界,还要改造世界(包括客观世界和主观世界)。因此,在认识心理现象和规律的基础上,我们还要运用这些认识于改造世界的实践活动之中。指导心理规律在实践中的应用,也就成为心理学任务的必要组成部分。这方面的任务具体表现为指导人们在实践中如何了解、预测、控制和调节人的心理。这也是心理学理论向实践转化的重要环节。例如,我们可以根据智力、性格、气质、兴趣、态度等各种心理现象表现的情况,研制各种测试量表,藉以了解人们的心理发展水平和特点,为因材施教

教和人职匹配提供依据。我们又可根据各种心理现象和行为的相互联系,从一个人的过去和现在的心理和行为状况,预测他将来的心理和行为表现。我们还可根据某些心理现象发生的机制和影响因素,在不同的环境和情况下对心理和行为加以有效地控制和调节,其中也包括自我控制和调节,以求获得适宜的心理反应和最佳的个性发展。心理学家还可以在 these 方面为人们的实践活动提出种种指导,使心理学理论更贴近人们的生活、工作和学习,为实践服务。

2. 心理学的性质

每一门科学的性质,都是由它的对象的特殊的质的规定性所决定的。心理学的对象——心理现象的特殊的质的规定性决定了心理学是一门既具有自然科学性质又具有社会科学性质的中间科学或交叉科学。这是因为:从心理现象的发生的主体上看,人恰是自然属性和社会属性的统一;从心理现象产生的器官上看,人脑固有的自然属性是在人的社会生活方式的影响下变化和发展的,其机能也是自然与社会的统一;从心理现象的内容上看,人所反映的客观现实是社会存在和自然现实的统一;从心理现象的形式上看,人的心理过程具有人类的共同性,表现出更多的受自然制约影响的一面,而人的个性心理则具有人类的个别性(其中包括社会历史性、阶级性、民族性等),表现出更多的受社会制约影响的一面,因而两者也反映自然制约性和社会制约性的统一;从心理现象的实质上看,人的心理是社会的产物,也是自然的产物,“心理是脑对客观现实的反映”这一科学命题本身就蕴含了自然和社会的统一。

前苏联科学分类学家凯达洛夫(Кайдалов)院士认为,心理学在整个迄今已拥有 2 500 多门学科的科学系统中占有中心位置。可以说,心理学所研究的那些心理现象的规律贯穿于人的生命活动始终,贯穿于人的社会实践的各个领域,贯穿于每门科学发展的

各个方面。所以,凯达洛夫等把心理学定位于他们绘制的“科学三角形”的中心,而三角形的三个顶角分别是自然科学、社会科学和思维科学(包括逻辑学和哲学)(见图 1-1)。因此,心理学是在思维科学、自然科学和社会科学交合点上形成的一门具有综合性的交叉学科或边缘学科。从心理学在整个科学体系中所处的位置与它们的关系来看,心理学是一门具有提供分析和解决问题独特视角的综合性基础学科,它与哲学、自然科学和社会科学有着紧密面不可分割的联系,是这三者和谐统一的桥梁。

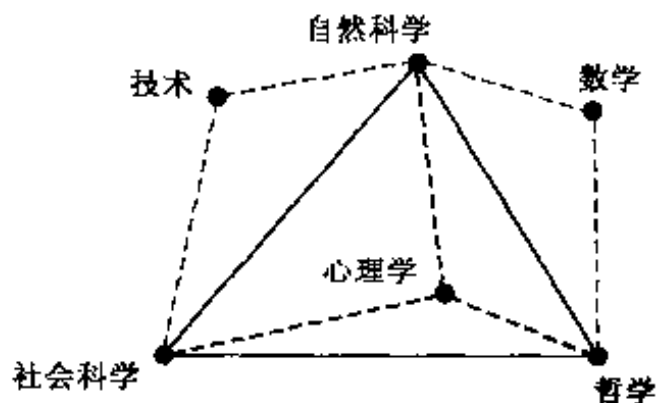


图 1-1 心理学在“科学三角形”中的位置

三、心理学的体系

现代心理学的研究范围不断扩大,已涉及到日常生活、经济贸易、人才管理、文教事业、运动竞技、医疗保健、政治军事等人类社会活动的各个方面,进入了既高度分化又高度综合的发展阶段。一方面心理学的分支越来越多,且越分越细,在美国其分支学会已超过 40 个;在我国也已出现三级甚至四级分支科学。例如,教育心理学就是一个分支科学,它又分出学科心理学、教学心理学、品德心理学等,而学科心理学又分化出语文教学心理学、数学教学心理学、外语教学心理学等。现在语文教学心理学中又分化出作文心理学、阅读心理学等。另一方面心理学与其他科学领域以及心理学内部各分支学科之间又在不断地相互渗透,产生一系列交叉学科。例如,社会心理学与教育结合,形成教育社会心理学;大学

生心理学与大学教师心理学、管理心理学相结合,形成大学心理学等。这一切使心理学形成了一个又多枝繁的庞大体系。但为了简明,我们仍可把它粗分为基础性和应用性两大类。

1. 基础性心理学

基础性心理学研究的是心理科学中与各分支心理学有关的基础理论和基本的方法学问题,以及心理发生和发展的基本问题。它主要包括普通心理学、发展心理学、社会心理学、生理心理学、比较心理学和实验心理学等。兹摘要介绍如下几门分支学科:

普通心理学是研究正常人心理活动的一般规律和心理学的基本理论的科学,并按不同专题内容可进一步细分为感觉心理学、知觉心理学、记忆心理学、思维心理学、情感心理学、动机心理学、意志心理学、个性心理学等。

发展心理学(又称年龄心理学)是研究一个人生命全程中心理发生、发展规律的科学,并按不同的年龄阶段又可进一步细分为幼儿心理学、儿童心理学、少年心理学、青年心理学、成年心理学、老年心理学等。

社会心理学是研究个体或群体在相互交往中的社会心理现象及其发展规律的科学,并按不同层面又可进一步细分为个体社会心理学、群体社会心理学等。

2. 应用性心理学

应用性心理学研究的是如何把基础性心理学所揭示出的一些基本规律应用于人类实践的各个方面,并进一步探索在各实践领域中心理活动的具体规律问题。由于人类的各种实践活动都涉及到人的心理问题,因而应用性心理学分支尤多,这也是现代心理学发展、繁荣的重要标志,它主要包括教育心理学、管理心理学、运动心理学、文艺心理学、司法心理学、政治心理学、军事心理学等。兹亦摘要介绍几门分支学科:

教育心理学是研究教育过程中心理活动规律的科学,并按教

育的不同方面,又可进一步细分为品德心理学、教学心理学、学习心理学、学科心理学、教师心理学、学生心理学等。

管理心理学是研究管理活动中心理活动规律的科学,并按不同的管理领域可进一步细分为行政管理心理学、教育管理心理学、学校管理心理学、企业管理心理学、领导心理学等。

医学心理学是研究疾病诊断、治疗、护理和预防中的心理规律的科学,并按不同方面可进一步细分为临床心理学、病理心理学、药理心理学、护理心理学、心理治疗等。

总之,现代心理学的研究已经深入到人类实践活动和日常生活的各个方面、各个角落,分支越来越细,发展也越来越快,并且相互影响,相互渗透,共同推动了心理学的蓬勃发展。

四、心理学的发展

1. 心理学的发展简史

德国著名心理学家艾宾浩斯(H. Ebbinghaus, 1850—1909)曾这样概括地描述心理学的发展历程:“心理学有一个漫长的过去,但只有短暂的历史。”(1885)

作为一门科学的思想史,心理学源远流长。早在两千多年前,中国古代以及古希腊的哲学家、思想家就已有丰富的心理学思想散见于他们的论著之中。春秋时期的孔子(公元前 551—479)提出:“知之者不如好之者,好之者不如乐之者”(《论语·雍也》)、“学而时习之,不亦乐乎”(《论语·学面》)以及因材施教等诸多观点,已蕴含现代心理学中的兴趣、记忆和个性差异等问题。战国时期的荀况(公元前 313—238)关于“形具而神生,好恶,喜怒,哀乐臧焉”(《荀子·天论》)之说,阐明了先有身体而后有心理、心理依附于身体的身心观。而古希腊的德谟克利特(Democritos, 公元前 460—370)用原子论解释心理现象,认为感觉是原子从物体表面发射出来并与感觉器官接触的结果。柏拉图(Plato, 公元前 460—370)关于人性的思考引出了人的行为的三个来源:欲望、情绪和知

识,并提出灵魂先于身体且独立于身体的身心观。亚里士多德(Aristotle,公元前384—330)写的《灵魂论》一书,则是世界上最早的关于人类心理方面的专著。自那时起,直至19世纪中叶,无论在东方还是在西方,都有许多学者论及心理学问题,其中不乏诸多真知灼见。但心理学在这漫长的岁月中始终隶属于哲学范畴而无独立的地位,是哲学家、思想家运用思辨的方法进行研究的领域。

作为一门科学的科学史,心理学的历史却又十分短暂。19世纪中叶以后,由于自然科学的迅猛发展,为心理学成为独立的科学创造了条件,尤其是德国感官神经生理学的发展,为心理学成为独立的科学起了较为直接的促进作用,这方面作出最直接的贡献的是:韦伯(E. H. Weber, 1795—1878)的感觉辨别定律、缪勒(G. E. Müller, 1850—1934)的神经特殊能学说、赫尔姆霍茨(H. L. F. Helmholtz, 1821—1894)的视觉“三色说”和听觉“共鸣说”、费希纳(G. T. Fechner, 1803—1887)的心理物理学定律等。到1879年德国生理学家冯特(W. Wundt, 1832—1920)在德国莱比锡大学建立世界上第一个专门的心理学实验室,对感觉、知觉、注意、联想和情感开展系统的实验研究,创办了报道心理学实验成果的《哲学研究》杂志,出版了第一部科学心理学专著《生理心理学纲要》(1873—1874)。于是,1879年被称为科学心理学的诞生年,冯特也被视为科学心理学创始人,从此心理学从哲学中分化出来,成为一门独立的科学,开始了蓬勃发展的历程。

科学心理学虽只有短短一百多年的历史,但由于社会的需要而获得了长足的发展。当初从事心理学研究的人员只局限于德国、英国、奥地利等几个国家的极少数心理学家,但到1980年出版《国际心理学家名录》时,收录的有来自当代100多个国家的10 000名有名望的心理学家。有关心理学及相关学科的期刊在世界上已达1 300份,每年发表30 000篇心理学文献。在美国,心理

学会成为仅次于物理学会的全国第二大学会,被视为科学的七大部类之一,^①全美3 000所大学几乎都开设心理学课,每年培养心理学博士生3 000多人,主修和选修心理学的人数超过300万。在我国,自1917年陈大齐教授在北京大学建立第一个心理学实验室以来,虽几经起落,但从70年代后期开始也进入空前未有的繁荣时期。已形成从全国性到地方性的各级心理科学研究所、学会网络,每年有近十份心理学专业刊物、几百份教育类刊物和大学学报上发表上千篇心理学文献。各种心理学书籍更如雨后春笋,不断涌现。现在不仅在所有师范大学和一些综合性大学开设各种心理学课程、在一些重点师范大学和一些重点综合性大学设立心理学系,培养本科生、硕士生和博士生,而且各种心理学培训班已从学校扩散到社会,从课堂教学发展到电视教学。国家教育部于1995年第一次成立我国高等学校(理科)心理学教学指导委员会,还在杭州大学、北京师范大学、华东师范大学建立了我国心理学理科基地,并决定将在所有理工科和综合性大学开设面向全体大学生的公共课心理学。1999年,国家科技部将心理学确定为18个优先发展的基础学科之一。2000年,心理学被国务院学位委员会确定为国家一级学科。这表明心理学被正式列入我国主要学科建设体系。从而在点和面上都有力地提高了心理科学在我国的教育和研究水平,并促进了心理学在社会各界的迅速普及。我国的心理学正在为培养一流的专家和提高全民的心理学素质、为两个文明的建设作出积极的贡献。

2. 心理学的学派简介

反映心理学发展的另一个重要侧面是各学派的出现和演变。心理学成为一门独立的科学后,围绕着心理学的对象、任务、方法

^① 美国把科学分为七大部类:物理化学科学、数学科学、环境科学、技术科学、生命科学、社会经济学和心理学。

展开了争论,出现学派林立、理论纷纭的局面。其中主要有十大派(包括内容心理学、意动心理学、构造心理学、机能心理学、格式塔心理学、日内瓦学派等等)。从本世纪 50 年代开始,该局面演变为学派减少,相互吸收、互补并存的势态,这也是心理学趋向成熟的标志之一。迄今在世界上影响较大的学派主要有以下几个:

(1) 精神分析(psychoanalysis) 这是由奥地利精神病学家弗洛伊德(S. Freud, 1856—1939)于 19 世纪末在精神疾病的治疗实践中创立的一种独特的心理学理论。这一理论体系主要包括潜意识论、泛性论和人格论等。该理论认为人的心理可分意识和潜意识两部分,潜意识虽不能为本人所意识,但它包括原始的盲目冲动、本能及被压抑的欲望,是人精神生活的重要方面,其一旦发生障碍是导致精神疾患的原因。该理论还认为,人的一生行为都带有性的色彩,受“里比多”性能的支配,并随里比多在个体发展过程中集中于身体某一区位的变动而出现口腔期、肛门期、性具期和生殖期,形成四个发展阶段。他把人格分为本我、自我和超我三部分,本我与生俱来,即先天本能和原始欲望;自我处于本我和外部现实之间,对本我作缓冲和调节;超我是“道德化了的自我”,即良心和自我理想两部分,以指导自我去限制本我的冲动。弗洛伊德的精神分析学虽也遭到不少人的反对,但在全世界有深远影响,尤其是在精神治疗、文学艺术、宗教、法律等领域中。以后发展起来的新精神分析(neo-psychoanalysis)学派修正了弗洛伊德的理论,反对本能说和泛性论,强调社会文化因素对产生精神病和人格发展的影响。

(2) 行为主义(behaviorism) 这是由美国心理学家华生(J. B. Watson, 1879—1958)于 20 世纪初创立的一个西方心理学的主要流派。它的发展经历了两个时期:早期行为主义时期(1913—1930)和新行为主义时期(1930 年以后)。早期行为主义完全排斥对人的心理和意识进行内省研究,主张心理学应对环境操纵与人

的行为变化之间的关系进行客观研究,并把心理现象过度地简化为刺激-反应模式,即 S-R 模式。由于行为主义强调研究的客观性,使一套行为控制的方法得到发展,促进了心理学研究的精确性和实证性,并在心理学大部分领域得到了广泛应用。但它因无视有机体内部过程而走向了极端,到本世纪 30 年代后逐渐为新行为主义(neo-behaviorism)所取代。新行为主义者修正了 S-R 模式,在 S-R 之间增加了一个中介变量 O——代表反应的内部过程,形成 S-O-R 模式。

(3) 人本主义心理学(humanistic psychology) 这是由美国心理学家马斯洛(A. Maslow, 1908—1970)和罗杰斯(C. Rogers, 1902—1987)于本世纪 50 年代所创建的一个心理学流派。它既反对精神分析学派贬低人性,把意识经验还原为基本驱力,又反对行为主义把意识看作行为的副现象,主张研究人的价值和潜能的发展,被称为心理学的第三势力。人本主义心理学强调,人在充分发展自我潜力时,力争实现自我的各种需要,从而建立完善的自我,并追求建立理想的自我,最终达到自我实现。人在争得需要满足的过程中能产生人性的内在幸福感和丰富感,给人以最大的喜悦,这种感受本身就是对人的最高奖赏。从探讨人的最高追求和人的价值角度看,心理学应当改变对一般人或病态人的研究,而成为研究“健康”人的心理学,揭示发挥人的创造性动机、展现人的潜能的途径。人本主义方法论不排除传统的科学方法,而是扩大科学研究的范围,以解决过去一直排除在心理学研究范围之外的人类信念和价值问题。人本主义心理学是一门尚处在发展中的学说,其理论体系还不完备,但却可能代表着心理学发展的一个新方向。

(4) 认知心理学(cognitive psychology) 这是本世纪 60 年代在西方兴起的一个心理学新流派,并已成为当前心理学研究的主要方向。从广义上说,心理学中凡侧重研究人的认识过程的学

派都可称为认知心理学派,如皮亚杰(J. Piaget, 1896—1980)学派也被认为属于认知心理学派。但目前在西方大多数指狭义的认知心理学——用信息加工的观点研究人的认知过程的科学,因而也叫认知加工心理学。确切地说,它研究人接受、编码、操作、提取和利用知识的过程,即感知觉、记忆、表象、思维、言语等。它强调人已有的认知结构对当前认知活动的决定作用,并且通过计算机和人脑之间进行类化,像研究计算机程序的作用那样在较为抽象的水平上研究人的信息加工的各个阶段特点,以揭示人脑高级心理活动规律。因此,把关于人的认知过程的一些设想编制成计算机程序,在计算机上进行实验验证的计算机模拟,也就成为认知心理学的一个重要研究方法。

心理学经过了一个漫长的过去,在仅有一百多年的历史中,获得了蓬勃发展,而各个心理学派别则在彼此融合的过程中为其各自的发展注入了生机和活力,有力地推动了整个心理研究的科学进程。正如美国当代心理学史专家黎黑(1980)所说的:心理学有一个长期的过去,一个短暂的历史和一个不确定的未来。如果心理学家能够给不同的研究对象下定义,而且把这种研究对象所要求的方式单独地研究它——没有夸张的想法,认为它最终能够解释每一种事物——那么心理学就可能进步。

第二节 科学的心理观

人的心理现象究竟是怎么一回事?心理的实质究竟是什么?在人类漫长的历史中,出于对自身的了解和探究自身精神现象的兴趣,人们一直在寻找着这一问题的答案。其间也充满着唯心主义和唯物主义、机械唯物论和辩证唯物论之间的斗争。最早的时候,人们把心理现象和灵魂现象联系起来,把心理视为灵魂。因此英语中“心理学”一词 psychology 源于希腊语,意为“关于灵魂的

学科”。而心理现象发生的物质基础,也往往被认为同人的内脏,尤其是心脏有关,所以在我国汉字中凡是反映心理现象的那些语词里大多包含“心”字部分,如“思”、“想”、“悲”、“恋”、“愁”、“怒”、“情”、“恨”、“忧”、“慎”、“粗心”、“细心”、“耐心”、“心爱”、“心烦”、“心慌”、“心急”等。其实,这一问题也涉及了哲学中的一个基本问题:物质和精神谁是第一性的?因此,在这里树立一个科学的心理观十分重要,这不仅有助于树立辩证唯物主义思想,而且更有利于我们对一系列心理学问题以及心理学在教育 and 自我教育中运用问题的正确理解。那么科学的心理观是什么呢?概括地说,心理是在实践活动中脑对客观现实的主观反映。为了对这一科学的心理观的概括表述有更深入的认识,我们应从以下几个方面作进一步论述。

一、心理是物质世界中的一种反映形式

说起“心理”,人们不免产生一定的神秘感。其实,心理并不神秘,它只是物质世界中普遍存在的各种各样反映形式中的一种高级的反映形式而已。

反映是指物质相互作用时留下痕迹的过程。由于物质世界中物质性质及其运动形式有低级和高级之分,因此,反映也有不同的层次。无机物质相互作用留下痕迹的过程,是最低级水平的反映形式,称之为反应。如金刚石在玻璃上刻痕、电流流过钨丝发光、铁在水里生锈等都是各种机械的、物理的、化学的反映形式。随着生命物质的出现,一种较高级的反映形式——感应性也出现了。感应性是生命物质对其有生物学意义的刺激所作出的一种应答,如植物的花朝向阳光的方向开放、植物的根朝向水源的方向延伸、单细胞动物变形虫遇到营养物质的趋向性和遇到有害刺激的趋避性等都是感应性的表现。随着物质世界的不断变化,动物由低级向高级发展,当动物种系演进到一定的阶段,出现了协调动物机体各部分活动的神经组织的时候,动物不仅对那些具有直接生物学意义的刺激作出应答,而且还能对有信号意义的刺激作出应答。

例如,猛兽的吼叫对于小动物是危险的信号,引起逃避行为;花朵的形状对于蜜蜂是食物的信号,引起采蜜行为;雄性动物的某种气味对雌性动物是求偶的信号,引起交配行为等等。当动物神经系统发展到能在信号和信号所代表的刺激物之间建立暂时神经联系时,我们说动物具有了更高级的反映形式——心理。所以,动物对信号刺激的应答都是属于心理这一反映形式的。

当然,从低等的动物到高等动物,直到人类,其心理也有不同的水平。一般可分为四个阶段:

(1) 感觉阶段 这是心理发展的最低级阶段。它的最基本特点是动物能够对信号刺激物的个别属性作出反映。也就是说,属于这一阶段的低等动物,由于其神经组织尚不发达,一般只具有网状结构的神经系统或节状结构的最简单的中枢神经系统,因此不能对信号刺激物的整体作出应答,只能对个别属性作出反应。例如,蜘蛛织网捕食,它并不能对粘在网上的小昆虫有整体辨别,只能对个别属性——振动产生捕食行为,以至于当振动着的音叉接触蜘蛛网,引起该网振动时,也会引发蜘蛛的捕食行为。而蚂蚁只是靠触须接受化学气味来辨向探路。

(2) 知觉阶段 这是比感觉阶段高一级的心理发展阶段。它的基本特点是动物能够将信号刺激物的各种属性综合起来以整体形式进行反映。这类动物一般是脊椎动物,神经系统比较发达,出现了能真正成为有机体一切活动最高调节者和指挥者的脑。有的动物的大脑已经发展成为两半球,出现大脑皮层。因此,这类动物能够对刺激物作整体而较精细的反映。例如,蛇在捕食时会根据不同的对象采取不同的行为方式:在猎取抵抗能力较弱的小动物时,采取不慌不忙稳步逼近的方式,而在对付较强大的动物时,则采取突然袭击猛捕对象的方式。至于像狗之类的哺乳动物则达到很高的整体反映水平。

(3) 思维萌芽阶段 这是心理发展的较高级阶段。这一阶段

的基本特点是动物能从已感知的事物之间的具体关系中去解决问题,具有初步的思维活动的 ability。例如,类人猿的神经系统已达到相当发达的程度,尤其是它的大脑,从外形到细微结构乃至机制,都已接近人脑,其中猩猩和大猩猩的脑重分别约为 400 克和 540 克,几乎是正常人脑的三分之一。难怪科学家在一些实验中会有许多有关黑猩猩“聪明智慧”的惊人发现(见插页 A、B)。例如在—项实验中,研究人员在一间空房间的天花板上吊着一串香蕉,房间角落里放着两只空箱子,然后放一只黑猩猩进入空房间。黑猩猩想吃香蕉,但跳了几回都没法够着。它似乎沉思了片刻,搬来一只空箱子放在香蕉下方,它爬上箱子,却还是够不着香蕉。它又搬来一只箱子,放在第一只上面,然后再爬上去拿香蕉,这一回成功了。从它成功地取香蕉的过程中可以明显地看到其通过思维解决问题的情况。这是其他动物所不及的地方。

(4) 意识阶段 这是心理反映的最高阶段。只有当动物进化到人类之后才出现。它的基本特点是人能主观能动地反映客观世界。这与人的实践活动和高度发达的大脑有着直接的关系。关于这一点,将在后面予以详述。

总之,心理是一种反映,而人的心理只是物质世界中最高级的反映形式而已。

二、心理是脑的机能

在前面论述中我们可以知道:心理作为一种高级的反映形式,其出现是与物质的进化,尤其是与生物机体的神经系统的发展分不开的。确切地说,人的心理是由“叫做人脑的这样一块特别复杂的物质”^①与周围世界的相互作用而产生的。而这种留下痕迹的机理恰是人脑所特有的机能性表现。因此,可以径直地说,心理是脑的机能。

① 列宁:《唯物主义与经验批判主义》,《列宁选集》第二卷,人民出版社 1972 年版,第 232 页。

1. 脑机能的物质基础——人脑的结构

这里概述脑的结构,其实也就是概述以大脑为主的整个神经系统的基本结构。人的神经系统包括中枢神经系统和周围神经系统两大部分。

中枢神经系统包括脑和脊髓两部分。脑由脑干、小脑和大脑三部分组成。其中脑干又分延脑、脑桥、中脑和间脑四个部分。而大脑则由对称的左右两个半球所组成。大脑两半球属脑的最高层部分,也是人脑中最复杂最重要的部位,制约着其他各部分的活动。

分隔左右两半球的深沟称为纵裂,纵裂底部是胼胝体,连接两半球。大脑半球外侧面,由顶端起与纵裂垂直的沟称为中央沟。在半球外侧面由前下方向后上方斜行的沟称为外侧裂。在半球内侧面的后部有顶枕裂。大约有 140 亿个神经细胞组成的、面积约为 2 200 平方厘米的大脑表层或叫大脑皮层,被上述的中央沟、外侧裂和顶枕裂分成四个大区:额叶、顶叶、枕叶和颞叶(见图 1-2)。

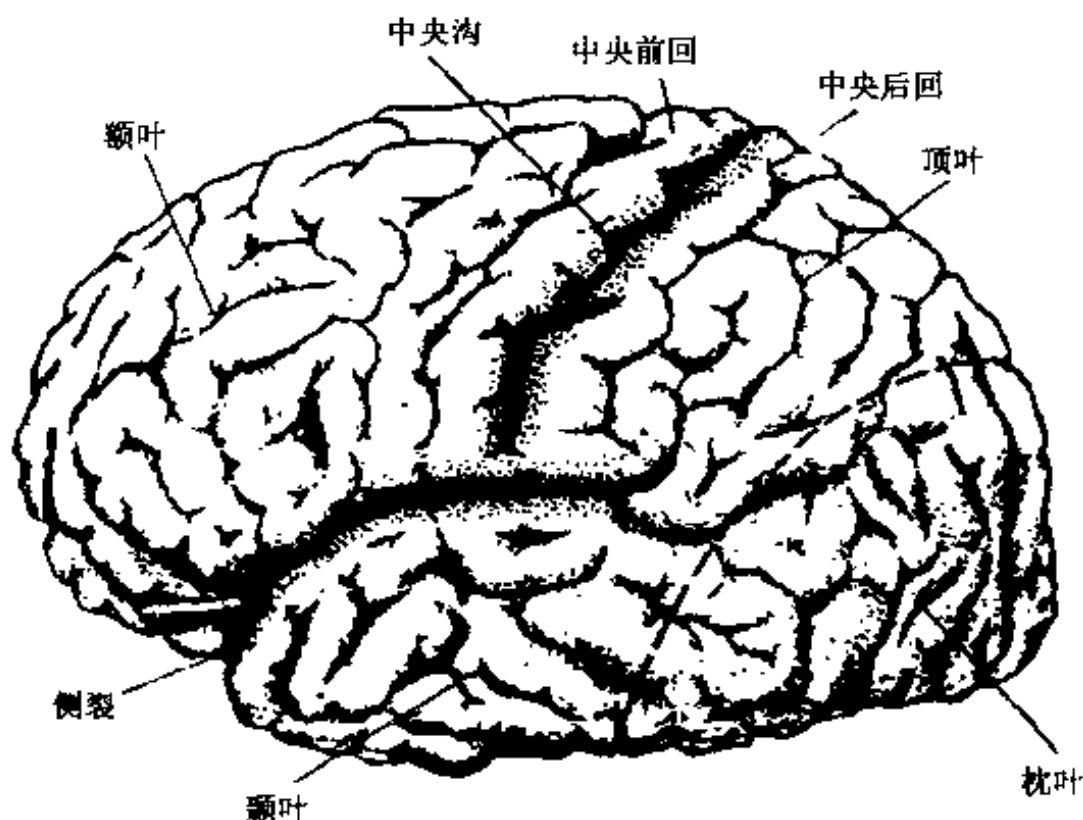


图 1-2 大脑左半球简图

现代科学研究表明,在大脑皮层的各部位中蕴藏着各种神经中枢,分担不同的任务,形成各功能区。运动区位于中央沟之前的皮层内,是支配身体运动的神经中枢。体觉区位于中央沟之后的皮层内,是支配身体的各种感觉的神经中枢。视觉区位于枕叶,交叉支配左右两眼的视觉。听觉区位于颞叶,支配两耳的听觉。言语区包括四个部分:说话区在额叶,书写区在额叶后部的运动区的前面,听话区在颞叶,阅读区在枕叶的前侧。前额联合区位于额叶的最前端,在人形成意向、运筹规划、调节和监督自己行动使之与目的、计划相适应的有意识活动中起决定性的作用。感觉联合区分散在各主要感觉区附近(如视觉区、听觉区等),主要与各感觉刺激意义的学习、学得经验的储存以及唤起经验赋予各感觉刺激的意义有关。运动联合区位于运动区前面,与运动的意义性有关。最后要指出,一方面大脑两半球是对称的,每一半球上都分别有各运动区、体觉区、视觉区、听觉区、联合区等,另一方面大脑两半球又有功能上的相对划分:左半球支配右半身,右半球支配左半身;同时每一半球的纵面,在功能上也有层次之分:上层支配下肢,中层支配躯干,下层支配头部,形成上下倒置左右交叉的奇妙构造(见图 1-3)。

周围神经系统由脑神经、脊神经和植物性神经组成。它实现中枢神经系统同感觉器官和效应器官的联系。连接感受器与中枢部位的神经叫传入神经或感觉神经,专门接受各种感觉刺激向中枢传导。连接中枢部分与效应器的神经叫传出神经或运动神经,专门接受中枢神经冲动信息向有关的效应器(肌肉或腺体)传递。植物性神经又叫自主神经,一般不受人的意志控制,它又分交感神经和副交感神经,以颉颃方式调节内脏、心血管和腺体的活动。

2. 脑机能的集中表现——反射活动

以脑为核心的中枢神经系统和周围神经系统的基本活动方式就是反射。**反射(reflex)**是有机体通过神经系统实现的对内外环

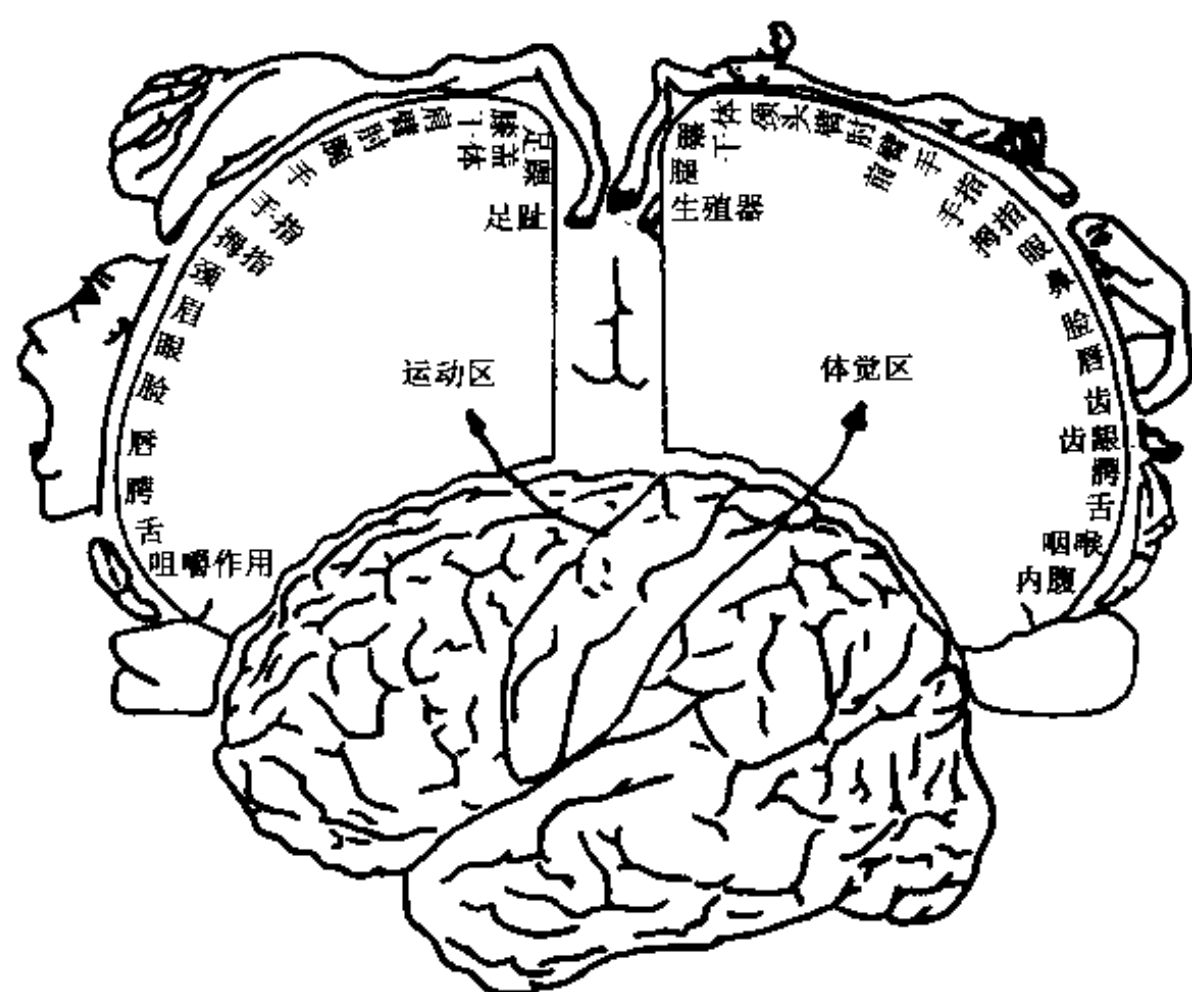


图 1-3 运动区与体觉区所管制的相关部位

境刺激所作出的规律性的反应。实现反射的全部神经结构叫作**反射弧**(reflex arc)。它由感受器、传入神经、神经中枢、传出神经和效应器五个部分组成。各部分之间不仅有正向的信息传递,还有逆向的信息反馈,形成信息传递的环形回路,故又称反射环。人的一切心理活动按其产生方式而言,都是脑的反射活动。

反射分无条件反射和条件反射两大类。**无条件反射**(unconditioned reflex)是与生俱有、不学而能的反射。如吮吸反射、抓握反射、定向反射等。复杂的无条件反射就叫本能。食物、防御和性便是人类的三大本能。**条件反射**(conditioned reflex)是后天获得的,在无条件反射的基础上形成的。它的形成过程就是在大脑皮层上建立暂时神经联系的过程。人类心理活动主要是与后天获得

的大量条件反射相联系的。确切地说,就条件反射所建立的暂时神经联系的活动过程而言,它是生理现象,而就其所揭示的刺激物的意义的信号作用而言,则是心理现象。

对条件反射的实验研究,出现了两种著名的条件反射理论。俄国生理学家巴甫洛夫(И. П. Павлов, 1849—1936)提出的是被称之为经典性的条件反射理论。在他的实验中,条件反射是这样形成的:先给被缚在实验台上的狗喂食,它便分泌大量唾液。这是食物——无条件刺激引起的无条件反射;而让狗只是听见铃声——无关刺激物,没有食物,它并不分泌唾液,因为铃声对它来说尚无饮食上的意义。接着,把食物与铃声结合起来,先响铃,后给食,狗分泌唾液。这一过程重复多次后,只要铃声一响,尚未出现食物,狗就开始分泌唾液。直至最后,即便食物不出现,单独发出铃声,狗也会分泌唾液。原先的无关刺激物——铃声便成了食物的信号,成为条件刺激物了。这时可以说条件反射形成了。在经典性条件反射中,有机体在无条件刺激物(食物)与原先的无关刺激物(铃声)之间建立暂时神经联系,从而使有机体可以进而认识事物之间的联系。美国心理学家斯金纳(B. F. Skinner, 1904—1990)提出的是被称之为操作性的条件反射理论。在他的实验中,条件反射是这样形成的:让白鼠在箱子里自由活动,偶然碰到设在箱里的装置——杠杆,便有一食物滚入箱内。这种现象经过多次发生,白鼠就会主动地通过碰杠杆来获取食物。这时条件反射形成了。在操作性条件反射中,有机体在无条件刺激物(食物)与原先偶然反应(碰杠杆)之间建立暂时神经联系,从而使有机体可以认识自己的行为与事物之间的联系。经典性条件反射和操作性条件反射的基本原理是一致的,都是建立在无条件反射的基础上的,条件反射建立之后都必须用无条件刺激物加以强化才能巩固,若不强化,条件反射便会逐渐消退。而二者的主要区别在于:经典性条件反射是通过训练将无条件刺激与条件刺激联系起来建立条件

反射;操作性条件反射是通过训练将奖赏与“随意”反应联系起来建立条件反射的(见图 1-4)。

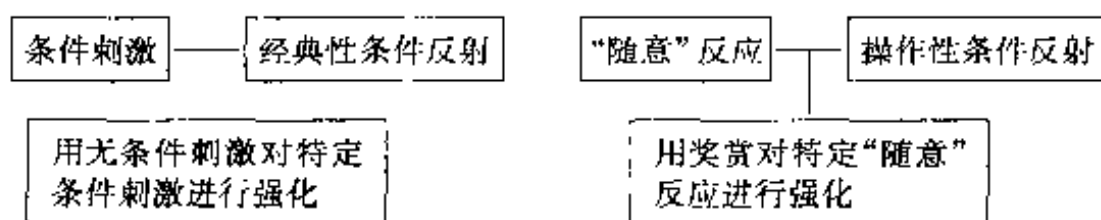


图 1-4 条件反射的两种形式

人和动物的脑都能形成条件反射,但动物只能使物体、声音、光线、气味等具体事物或事物的具体属性成为刺激物的信号,而人则进而逐渐使语言成为刺激物的信号。这种用以成为刺激物信号的具体事物称为第一信号,由第一信号形成的条件反射系统叫**第一信号系统**,而用以成为刺激物信号的语言称为第二信号,由第二信号形成的条件反射系统叫**第二信号系统**。由于人具有第一、第二两类信号系统的协同活动的大脑机制,大大扩大了人类形成各种各样条件反射的可能性,并且在已建立的一级条件反射的基础上建立二级、三级,甚至更多级的条件反射。还要提出的是,在人类日常生活条件下,刺激物往往不是孤立地而是同时或相继地作用于大脑,成为刺激系统。刺激系统反复作用的结果,会形成巩固的暂时神经联系系统,这种巩固了的条件反射系统便叫作**动力定型**。它是人的许多行为习惯、技巧乃至性格形成的生理基础。

3. 脑机能的神经活动过程——兴奋和抑制

作为脑机能的全部反射活动都是兴奋和抑制两种神经活动过程规律性运动的结果。大脑皮质的基本神经过程是兴奋。兴奋过程表现为条件反射的建立和出现,即由条件刺激引起机体的积极反应。抑制过程表现为条件反射的抑制,即反应不出现或强度减弱。神经活动的兴奋和抑制过程的规律主要是两条:扩散与集中、相互诱导。神经活动的扩散过程指的是大脑皮层的某部位产生的兴奋或抑制总是沿皮层向邻近部位传播开来。神经活动的集中过

程指的是扩散开来的神经过程又返回原发点上。神经活动的兴奋和抑制过程正表现为这种扩散和集中的结合。

相互诱导指的是,大脑皮层发生的兴奋和抑制过程是相互制约、相互影响的。由于刺激而使皮层某部位产生兴奋时,这个兴奋可使它的周围或同一部位产生或加强抑制,这种由兴奋导致抑制的产生或加强的过程叫负诱导。如当人专心于一事时,对其他刺激“视而不见,听而不闻”,是由于人脑皮层中接受这些刺激的区域因负诱导作用而处于相对抑制状态。反之,由抑制导致兴奋的产生和加强的过程叫正诱导。如人在闭目时,可使声音听得更清楚,这是视觉中的抑制提高了听觉中的兴奋,即正诱导现象。正由于神经活动的兴奋和抑制的有规律的运动,大脑皮层才会形成暂时神经联系,以导致条件反射的形成。例如,食物引起大脑皮层的某一部位的兴奋,铃声则引起皮层另一部位的兴奋。两处的兴奋都扩散,两个扩散波相碰后又集中,两边都向原发点集中。同时由于负诱导作用,使大脑皮层其他部位处于相对抑制状态,这样便形成这两个兴奋点之间的暂时神经联系。但如果由此建立的条件反射得不到强化也会导致抑制。这种抑制叫消退抑制,它是条件反射的被抑制,而不是条件反射的消失,只要以后重新得到强化,条件反射就会得到恢复。

专栏 1-1 由猫到图案

英国画家路易斯(W. Lous)患精神分裂症。发病时就引起了知觉畸形。这样他所作的画就严重地歪曲了客观事实。这恰恰从反面证明了心理是脑的机能这一事实。脑是心理的物质基础,如果脑机能失常,就会严重影响人对客观现实的反映。下面一组图片是画家从正常到发病的过程中所画的猫,非常真实地显示了画家随着病情的逐步加重,其作品越来越不能正确反映现实的演化过程(见插页图 C—G)。

三、心理受客观现实制约

心理是通过脑这一特殊的物质所实现的一种反映形式,正如前面所述,大脑是心理活动的物质载体,脱离了大脑的生理结构和生理过程,所谓的心理也就根本不存在了。然而,问题是,人的心理是否只与大脑有密切关系?从人类漫长的进化过程来看,尤其是从人类社会出现之始,人类大脑的生理结构和生理过程没有太大的变化,可人类的心理在急剧地复杂化,特别是从工业革命以来,人的心理现象更加地复杂,变化也愈加地迅速。并且在不同的历史时期,人的心理有着巨大的不同。显然,只用一个进化缓慢的大脑不足以说明迅速发展的人类心理。还必须考虑大脑所反映的对象——客观现实,客观现实是人的心理活动内容的源泉,是推动心理发展的决定性因素,关于这一点,我们可以从正反两个方面加以论证。

1. 人的心理活动的一切内容都可在客观现实中找到依据

客观现实可分为自然性和社会性两大方面。人的各种心理活动,无论是低级的,还是高级的,其内容都受到这两方面客观现实的制约,并以各种形式反映客观现实。以感觉为例,我们之所以能产生对一定物理刺激的视觉或听觉,是因为作为客观现实存在的那个物理刺激以光和声的形式直接作用于感觉器官的缘故,它所反映的是这一现实的物理特征。当我们对他人或与他人的人际关系进行知觉时,之所以产生有关的社会知觉,是因为作为客观现实存在的那一社会刺激作用的结果,它所反映的是这一客观现实的社会性特征。感知觉如此,高级的心理现象也不例外,甚至似乎是纯主观性的想象活动,其内容也同样以客观现实为基础,任何随心所欲的想象都摆脱不了客观现实的最终制约。《西游记》作者吴承恩的想象力可谓丰富之极,小说的创作似乎超越了时空,任凭想象的驰骋。其实细细分析,作者无论是关于人物的塑造还是情节的描写,都受当时社会生产力和生产关系发展水平的限制,其稀奇古

怪的创作构思中的内容无不在客观现实中找到依据。甚至连猪八戒使用的兵器——七星钉耙的原型,也是来源于当时菜园里常见的农具,而并没有装备飞机、导弹之类的现代化武器,以提高其镇妖降魔的本领。英国古生物和古人类学家迪肯森(Dickenson)和加拿大自然博物馆人类学家卢瑟(Luther)向我们描述了 50 万年后人类的模样(见专栏 1-2)。虽然充满想象力,但都依据客观现实,分别是悲观和乐观的进化理论出发的。

专栏 1-2 50 万年以后的人类——来自悲观和乐观进化论的想象

迪肯森从悲观的人类进化理论出发,认为生物进化程度越高,衰亡也越快。低等的贝类动物生存六千万年,而人类经历一百五十万年便开始衰退。同时,由于医疗水平提高,疾病患者能得以生存,但把致病基因也传给下一代,使人类体质下降。加上能源匮乏,生存环境恶化,未来人将用羽毛保护热量,栖息树上,通过腹部脉管从藻中吸收营养。卢瑟从乐观的人类进化理论出发,认为人类进化是直线发展的,双手变得越来越灵活,大脑变得越来越发达,结果人类变成大脑袋、大眼睛、小身体、细四肢的恐龙人模样。不管这些想象是多么大胆,也不论其是否荒谬,也都受制于客观现实。可以说,这是他们从某些客观现实出发,依据各自的进化理论所获得的想象成果(见插页图 H—I)。

2. 脱离客观现实便丧失人的心理

如果说客观现实确实是人的心理活动内容的源泉,那么可以反过来推论,一旦失去了这个源泉,人的心理活动内容也将因此而丧失。当然,人不可以完全与客观现实分离,但由于种种原因,人类个体与社会生活这一客观现实的相对脱离是可能的。由于人是一切社会关系的总和,社会生活是人的心理活动内容的源泉中最重要的方面,是制约作为人所特有的心理内容的决定因素,因此,

人脱离社会生活,便会失去人的心理。事实上人类历史上也确实有过由于偶然因素和人为因素造成人类个体相对脱离社会生活的事例。1920年在印度加尔各答东北的山地上的一个狼窝里发现了“狼孩”便是一个典型例子。由于狼孩从出生到8岁一直在狼群中生活,因而失去人的心理,代之以狼的习性:用四肢行走,舔食扔在地上的肉,怕强光而夜视敏锐,害怕水不愿洗澡,寒冷天也不肯穿衣,深夜嚎叫等。后经人化训练,2年学会站立,4年学会6个单词,到17岁临死时只具有相当于4岁儿童的心理发展水平。据说,有历史记载的自18世纪中叶以来先后出现过猴、熊、绵羊等野兽哺育大的孩子30多例,它们都像“狼孩”一样,虽有人生物属性,但无人的心理属性。我国1984年在辽宁省农村发现一个“猪孩”,因父亲病逝,母亲大脑炎后遗症生活无法自理,她长年无人照料,出于求生本能爬进猪厩吮吸猪奶,成天与小猪生活在一起,直至9岁。由于她并不像“狼孩”那样完全脱离人的社会生活,在一定程度上还有一点人的心理,但也是远远落后于正常儿童的发展水平。经中国医科大学考察组测试,智力只相当于3岁小孩,只能发一些简单的语音,但却会做猪的各种动作,发出嘶叫声等。中国医大和鞍山市心理测量科研所的有关人员组成课题组,对“猪孩”进行教育训练,经过多年的努力,其中包括行为矫正、动作技巧、人际交往、社会适应能力和文化学习等方面的训练,才逐渐恢复其人性,获得心理上的发展,其智商由原来的39分提高到68分,认识600多个汉字,学会简单的加减法。又过三年,她已达到正常儿童的发展水平,期末语文数学考试还分别达到了88分和85分。这是一例“兽孩”经教育重返社会的特殊典型,她的经历恰从正反两个方面再一次雄辩地说明,客观现实是人的心理活动内容的源泉。

总之,人类心理产生和发展除了依靠大脑这一物质载体外,最根本的原因在于人类的社会实践活动,即客观现实,它是人类心理

发展的最终决定因素。

四、心理具有主观性

虽说人的心理是对客观现实的反映,但这种反映并不是死板地、机械地、如同镜子一般地反映,而是带有人的主观性,即人对客观现实的反映都是经过人的主观世界的折射而最终形成的。因而,同样的客观现实在不同的人身上会有不同的反应。例如,一室人在看电视,同样的声和光的刺激作用于每一个人,但引起的感知觉却并不一样。有的人觉得响度适中,有的人则觉得偏大或偏小;有的人觉得亮度不够,有的人则觉得过大。客观世界中最单纯的物理性刺激尚且如此,复杂的社会性刺激,如一篇文章、一本小说、一部电影、一场报告、一堂讲课、一席谈话更会引起人们不同的心理反映。难怪同样一部电影,有的人评价很高,甚至说可在国际上获奖,有的人则根本看不惯,横加抨击;有的学生观后深受教育、感慨万分,有的学生观后却似过眼烟云、无甚感触。这是因为人对客观现实的每一个心理反映,都是同他的以观点、信念、知识、经验等形式存在于头脑中的以往反映成果相融合的,甚至还受他心理反映时所处的时间和条件的影响。这就使人的心理,尤其是高级心理可能具有明显的社会性、历史性、民族性和阶级性等。例如,不同的历史时期、不同民族对美的不同的认识和感受,对同样的美的刺激,会引起不同的审美感(见插页图J—L);而不同社会、不同阶级对道德更有不同的评价标准,对同样的行为刺激,会引起甚至是截然不同的道德感。

诚然,当我们指出人对客观现实的心理反映是带有主观性时并不是对心理的客观性的否定,也不是把这种主观性推论到人的心理是对客观现实的主观随意反映,而只是强调人对客观现实的反映既是一种主观的映象,又总是带有个人或个人所处群体的特点。并正鉴于此,才使心理对客观现实的反映显得那样生动、丰富,充满生气和活力,从而摆脱机械论的窠臼,并有不断深化的

可能。

五、心理是在实践中发生和发展的

人对客观现实的反映也不是消极、被动的,而是在实践活动中积极、能动地进行的。人的心理也正是在主客观相互作用的过程中发生和发展的。光有人的人脑和客观现实并不能产生人的心理,只有通过实践活动,才能使客观现实真正作用于大脑,导致相应的心理活动的发生和发展。例如,儿童不到学校学习、参加教育实践活动,作为客观现实的教育就无法影响儿童,也就不能引起儿童相应的心理活动,并促进其发展。正是在这个意义上,我们才能够更好地理解恩格斯所说的话:“人的智力是按照人如何学会改变自然界而发展的。”^①同时,实践也是检验人对客观现实的反映是否正确的标准。只有通过实践活动的不断检验与修正,人的心理才能逐步正确地反映客观现实,并在反映过程中得到发展。

第三节 心理学研究方法

研究方法对于一门科学来说,其重要性是不言而喻的。对心理学来说,研究方法的运用更具有特殊的意义,当初心理学之所以能最终脱离哲学思辨的范畴,成为一门独立的科学,就是得益于自然科学的研究方法在心理学领域中的引入。今天,高师生在学习心理学时,了解心理学研究方法,则不仅有助于更好地认识心理科学,知道心理学的许多规律是怎么来的,从而进一步消除心理学研究工作的神秘感,而且更为重要的是,也有助于增强教育科研意识,为今后在教育实践中自觉地研究有关心理学问题,提高教书育人的质量,打下必要的基础。

^① 恩格斯:《自然辩证法》,人民教育出版社 1971 年版,第 209 页。

一、心理学研究的指导思想和基本原则

1. 心理学研究的指导思想

心理学研究的指导思想涉及心理学的哲学方法论。虽然心理学从哲学中划分和独立出来,但并不意味着心理学和哲学的割裂,相反,由于心理现象本身高度的复杂性,心理学研究与其他研究相比,更需要受正确的哲学方法论支配。在心理学史上,任何一个心理学家或心理学派都自觉不自觉地受某种哲学方法论层次上的指导思想左右,其中也出现唯心主义、二元论、机械唯物主义等各种倾向给心理学研究带来许多不利的影响,留有不少深刻教训。因此,今天当我们论及心理学研究方法问题时,首先必须强调以辩证唯物主义和历史唯物主义的基本原理为其最根本的指导思想。

2. 心理学研究的基本原则

为了在心理学研究中更好地贯彻上述指导思想,有必要确定一些进行研究所必须遵循的基本原则:

客观性原则就是以实事求是的态度,坚持客观标准,确定客观标准来研究心理活动发生的客观条件和客观表现,从而揭示心理发生、发展和变化的规律,反对主观臆测和随意判断的研究倾向。

系统性原则就是从系统论的观点出发,把各种心理现象放在整体性的、有等级结构的、动态的和相互联系的系统形式中加以研究,做到既对其进行多层次、多维度、多水平的系统分析,又对其进行动态的、综合的考察,反对片面、孤立、静止和浑然一体的研究倾向。

教育性原则就是从有利于教育、有利于个体身心健康的角度来设计和实施研究,不能做出有损于教育和个体身心健康的事。对于高师生来说,还应注意研究方向上的教育取向,使心理学研究与教书育人的任务密切联系起来。

发展性原则就是以一种动态的、发展的观点来研究各种心理现象。从这一原则出发,我们在研究心理现象时都要有发展的意

识,即便是性格、气质一类相对稳定的个性心理,也要考虑它们在个体身上的发展可能性。心理科学研究的主要任务之一就是根据“当前”预测“未来”。人从一开始就处在一个连续的发展过程之中,并且具有主观能动性,这就要求心理学研究必须以发展的原则来进行,但要防止对研究对象作不符合发展规律的任意夸大或缩小的臆测。

二、心理学研究的类型

1. 从研究时间的延续性上划分,有纵向研究和横向研究

纵向研究(longitudinal method),也叫追踪研究,它是在比较长的时间内,对人的心理发展进行系统、定期的研究。美国心理学家贝雷(N. Bayley, 1899--?)以 61 个初生婴儿为对象,以智力发展为主题,从 1929 年开始进行长达 36 年的追踪观察研究,取得了人类智力发展方面的许多重要成果,被称为著名的柏克成长研究(Berkeley Growth Study),可谓历时最长的纵向研究之一。纵向研究在规定的时期内对同样对象的心理活动及其特点进行反复测查,因而能详尽地了解其发展、变化过程,具有很高的连续性。但它的周期较长,易受社会、环境的变动影响,被试样本也易减少,且测量的数据也易因反复测量而影响被试情绪,造成准确性下降。

横向研究(cross-sectional method),也叫横断研究,它是在同一时间内对不同年龄组被试的心理发展进行测查并加以比较的研究。例如,要了解 10—16 岁儿童记忆发展的特点,可以同时 10 岁、12 岁、14 岁、16 岁四个年龄组个体进行测试,比较研究。因而这种研究类型具有省时间、见效快的特点。但它存在比较粗糙、不够系统、不能全面反映问题的缺陷。

纵横研究,也有人称之为“动态”研究,它是将横向研究和纵向研究灵活地结合起来的一种研究。例如在一项对小学儿童数学概念与运算能力发展的研究中(林崇德,1981),一方面分别对低、中、高三个年级的三个教学班进行一段初步调查了解,在进行预试的

基础上设计出研究指标、材料和措施,然后对一至五年级 450 名被试进行观察和问卷调查;另一方面以一个班学生为被试,从儿童入学后至三年级期末进行追踪研究,并搞培养实验,训练其思维品质,最后做比较研究,以获得小学儿童数学概念与运算能力发展较详尽的结果。这种研究能克服横向和纵向研究各自的不足,吸收各自的长处,并处于动态之中,能更好地揭示心理发展规律。

2. 从研究对象的选取上划分,有个案研究和成组研究

个案研究(case study method),是对一个或少数几个被试进行的研究。这种研究往往采取纵向的追踪方式,如我国早期心理学家陈鹤琴对自己的孩子从出生到 808 天的心理发展进行追踪研究,其成果写进中国心理学史上的一部开拓性著作《儿童心理之研究》(1925)中。当然,有的个案研究并不采用追踪方式,如著名心理学家皮亚杰的实验研究。它能对被试进行详细、深入、全面的考察,但被试太少,影响研究的代表性和典型性。

成组研究(group study method),是对一批被试进行研究。从统计学的角度看,一般以 30 名被试的小样本组为下限。成组研究取样较多,可以作统计处理,科学性较强,代表性也较好,只是不便于个别深入研究。

个案-成组研究,是将个案研究和成组研究结合起来的一种研究。这样能一方面对一定数量规模的成组被试进行统一研究,另一方面又可对个案作详细的补充研究,做到点面结合,以利于更好地揭示心理规律。

三、心理学研究的具体方法

1. 观察法

观察法(observational method)是有目的、有计划地通过观察被试的外部表现来研究其心理活动的一种方法。

观察法也有不同的种类。从观察的时间上划分,可以分为长期观察和定期观察。前者是在比较长的日期内连续进行观察。如

科学儿童心理学奠基人普莱尔(W. Preyer, 1842--1897)对其儿子三年里每天三次的长期观察,并最后写成《儿童心理》(1882)一书,便是这类观察法的研究典型。后者是按一定时期进行的观察,如每周观察一二次,每次几小时,并以此限定一定的时期。从观察内容上划分,可以分为全面观察和重点观察。前者是观察被试在一定时期内全部的心理表现,如上述普莱尔的观察从内容上看即属此列。后者是重点观察被试某一方面的心理表现,如观察教师和学生在上课时的情感交流情况。从观察者身份上划分,可以分为参与性观察和非参与性观察。前者是观察者主动参与被试活动,以被试身份进行观察。如研究人员以代课教师的身份参与教学活动,从教师的角度观察学生表现。后者是观察者不参与被试活动,以参观者身份进行观察。这里要指出的是,无论是参与性还是非参与性观察,原则上都不宜让被试发现自己被别人观察,以免影响观察的效果。从观察的场所上划分,可以分为自然场所的现场观察和人为场所的情境观察。前者是指观察者在自然场所里对被试的日常活动进行的观察。如观察学生在自修课上学习的自觉性和自制力情况。后者是指观察者在人为安排的场所里对被试活动进行的观察。如将学生安排在装有单向镜或摄像机的房间里进行活动,观察者则在单向镜外侧或装有摄像显示屏幕的另一房间里进行观察。

观察法的最大优点是出于观察过程一般不让被试知晓,从而保持了被试心理表现的自然性而不附加人为的影响。同时,它又比较简便,尤其适合教师在教书育人的过程中采用,以进行有关的心理学研究。观察法的缺点是只能了解心理事实,而不能直接解释其发生的原因;只能被动地等待心理事实的发生,而不能主动地控制其发生。

2. 实验法

实验法(experimental method)是按研究目的控制或创设条

件,以主动引起或改变被试的心理活动,从而进行研究的一种方法。

实验法主要有实验室实验和现场实验两种形式。**实验室实验**,指在特定的心理实验室里,借助各种仪器设备,严格控制各种条件,以研究心理的方法。这里主要控制四个方面:一是严格控制实验情境,尽可能排除无关变量;二是严格控制被试,实现随机取样和随机安排;三是严格控制实验刺激,使之以不同水平、性质、条件,按规定的方式、时间、顺序呈现;四是严格控制被试反应,用指导语引导反应方向和范围。因此,这一方法的实质就是在一系列严格控制的条件下探究自变量和反应变量之间的关系。它不仅能主动地获取所需要的心理事实,并能探究其发生的原因,而且所获取的信息也较精确。但是实验法也带有很大的**人为性质**,被试处这样的情境中,又意识到自己正在接受实验,就有可能降低实验结果的客观性质,并影响将实验结果应用于日常活动之中。为了尽可能克服这一缺点,演变出另一种实验法,即**自然实验法**。**现场实验**是在日常生活条件下,对某些条件加以适当控制或改变来研究心理的方法。这一方法的实质就是把实验研究和日常活动结合起来,一方面仍对实验条件有所控制,使之能继续保持实验室实验法的某些优点:能主动获取、探究原因;另一方面又适当放松控制,使之在自然状态下进行,能体现观察法的某些优点:减少人为性,提高真实性。因此这一方法受到广泛重视,尤其适合教师结合教书育人的实际进行教育心理研究。例如,在一项“发展学生创造性思维的实验研究”中,选择条件大致相同的三个平行班。甲班每周开设一节思维训练课,并一学期开展四次创造性活动,乙班只开设与甲班类似的四次创造性活动,丙班为对照班,一切照旧。学期初三个班学生进行创造性思维测试,成绩接近。学期末复试,甲班最好,乙班次之,丙班最差。实验证明,开展创造性活动有利于学生创造性思维的发展;既开展创造性活动,又开设思维训练课,可加

速创造性思维的发展。当然,自然实验法也正是由于对实验控制不很严格,容易受到各种无关变量的干扰而影响研究结果的有效性。

3. 调查法

调查法(survey method)是以提出问题的形式搜集被试各种有关材料来研究心理的一种方法。

调查法也有不同种类。从调查的目的任务来分,可分为一般调查和专题调查。前者在于了解某群体或个体的一般心理现象和行为表现;或了解教育的一般情况和现状;或搜集说明心理、行为或教育的有代表性数据。后者在于就某项专题对两个或两个以上群体或个体进行比较研究。从调查的内容性质上划分,可分为事实特征调查和征询意见的调查。前者调查的是研究对象的现有特征、行为或事件。后者调查的是有关某些问题的观点、意见、建议或评价。从调查的格式化性质上划分,可分为结构性调查和非结构性调查。前者是指所调查的问题和被试的回答形式以预先设计好的固定模式出现,便于数量化处理结果的调查。如封闭式问卷,被调查者只能依据若干个固定答案作选择性回答,回答结果按统一标准计分。后者是指所调查的问题允许被调查者自由回答,因而难以将结果作数量化处理的调查。如开放式问卷,被调查者的回答没有任何选择范围的限制,可随意回答。从调查的方式上划分,可分为问卷法、谈话法和作品分析法。问卷法是以书面形式搜集资料的调查,分表格式、问答式和量表式等。谈话法是以口头交谈形式搜集资料的调查,又可细分为严格按预定计划进行的谈话、允许具有灵活性的谈话和非正式谈话等几种。作品分析法是通过对被试活动的操作成品进行分析的方法。这些操作成品包括笔记、日记、作业、作文、试卷、实验报告、劳动或科技制作等。调查法的优点是能够在较短时间内获取大量的有关研究对象的第一手资料,既为分析问题提供依据,又可能为进一步研究提供有益

的线索和新的发现。但它在条件控制方面存在很大的局限性,尤其是涉及有明显社会评价意义的问卷,更易因被试的文饰作用而失真。

4. 测验法

测验法(test method)是通过运用标准化的心理量表对被试的某些心理品质进行测定来研究心理的一种方法。

测验的种类也很多。从测验内容上划分,可分为智力测验、能力倾向测验、创造性思维测验、成就测验、人格测验、兴趣测验、态度测验等。如韦克斯勒(幼儿、儿童和成人)智力量表和卡特尔 16 种因素人格量表便是我国目前经常用以进行智力和人格测验的量表。从测验材料上划分,可分为文字测验和非文字测验。前者通常采用填空、选择、是非、问答等文字性材料的测验题,要求被试用口头形式作答。后者则通常采用图形、符号、仪器、模型、工具等实物性材料的测验题,要求被试用操作形式作答。韦克斯勒智力量表就包括文字测验和非文字的操作测验两大部分,而瑞文测验量表就属完全非文字测验。从测验的方式上划分,可分为个别测验和团体测验。前者是对一个被试单独进行的测验,后者是在同一时间里对一组被试一起进行的测验。心理测验的最大优点是能数量化地反映人的心理发展水平和特点,它不仅能作为一种研究方法,使研究更趋精确、科学,而且还能为因材施教、人才选拔、职业指导、心理诊断和咨询提供客观资料。但测验法的有效性在很大程度上取决于测验量表的可靠性,而各种测验量表尚在完善之中,对其结果不能视之绝对,同时它对主持者的要求也比较高,必须受过专门训练,解释结果要谨慎、全面,不可偏颇、妄断。

心理学研究方法除上述介绍以外,还有内省法(自我观察)、思辨法、教育经验总结法等。心理现象是世界上最美丽的也是最复杂的花朵,并不是简单的一种方法就能应付自如的。尽管有些研究方法,如定量研究越来越发达,越来越复杂,但还是不能解决所

有的心理学问题。心理现象的多样性和复杂性,决定了需要多元化的研究方法,以便根据实际情况加以综合运用,才能更好地取长补短。

四、心理学研究的基本程序

一个完整的心理学研究过程,一般包括准备、设计、实施和总结四个阶段,每一阶段又包括若干环节,形成一个基本的操作程序。

1. 准备阶段

它虽是研究正式开展前的一个阶段,却是研究的一个重要组成部分,包括选择课题、查阅文献和形成假设三个主要环节。

选择课题是心理科学研究的第一步,也是准备阶段的核心环节,直接关系到研究成果的价值大小和研究成功与否的关键。课题一般可来自四个方面:一是来自社会实践、现实生活中存在的问题;二是来自科学理论上的质疑、争鸣或验证;三是来自文献研究中发现的矛盾、空缺或启示;四是来自自己已有研究的深入发展。但在具体选定时还应考虑课题的科学性、创造性、意义性和自己实施的可能性。

查阅文献的目的是了解国内外有关方面研究的历史、现状和最新的发展。这常是研究中花费时间和精力较多的工作,但的确是关系到研究质量和理论深度的一个重要环节。因为任何一项卓有成效的研究都是在前人的基础上进行的,只有充分掌握前人的研究情况,才能使自己的工作获得有益的推进。概括地说,查阅文献有三方面的作用:一是为课题选择和假设形成提供参考资料;二是为下一阶段的课题设计提供背景信息;三是为最后阶段的总结提供理论借鉴。

形成假设将使一项研究的探索目标更加明确,从而使研究数据的收集工作限定在一个更加特定的方面和范围。研究假设是以陈述句的形式作出对两个事件或概念之间关系的推测。一般有三

种类型:预测性假设——对两个事件或概念之间的差异情况作出判断,如“运用表情朗读比一般朗读更容易记忆”;相关性假设——对两个事件或概念之间的相关关系作出判断,如“学生学习成绩与上课注意集中状况有正相关”;因果假设——对两个事件或概念的因果关系作出判断,如“如果学生对某课感兴趣,那么学生的该课成绩将会提高”。假设形成的基本途径是演绎和归纳,前者是从一般理论推出假设,后者是从个别事例推出假设。但不论哪一种途径,推出的理论假设必须具备一定的理论和经验依据,并且可以通过收集数据和事实加以验证的。

2. 设计阶段

当研究课题明确之后,便进入了设计阶段。它是由研究目标到具体操作之间的中介,包括界定变量、选定方法、确定被试、制定方案四个环节。

界定变量主要是指确定自变量和因变量。自变量是指研究者掌握的、在性质和数量上可以变化的条件、现象或特征。因变量是研究者预定的、因自变量的变化而导致的被试的反应变化。例如,在“研究睡眠时间对记忆影响”的课题中,把睡眠时间确定为自变量,记忆材料数量为因变量,以便研究自变量和因变量之间的关系。在这里,无关变量的控制也是应予以考虑的方面。它虽不是实验变量,但却是对实验结果会发生影响的变量。在上例中,识记时间、材料性质、回忆场合等因素就可能是会影响记忆数量的无关变量,只有设法使这些变量保持恒定时,才能真正揭示睡眠时间与记忆数量之间的关系。

选定方法也就是选择何种研究类型和具体方法的问题。究竟是纵向研究还是横向研究,个案研究还是团体研究?是观察法、实验法还是调查法、测验法?进行选择时除考虑时间、精力、经费等外在条件外,还要着重考虑两个内在制约因素:一是界定的自变量是否可以为研究者操纵,如果不能操纵,只能采用非实验的方法,

而能操纵的则还应根据可操纵性程度选定用实验室实验法还是自然实验法；二是研究结果是否亟待推广于现实生活，如果亟待推广于现实生活，则应牺牲一点研究的科学严密性而采用非实验的方法为好，反之则可采用实验法。

确定被试主要是解决如何从研究对象的总结中抽取部分个体作为研究样本的问题。例如，我们要研究某种教学方法是否更能优化中学教学，被试当然是中学生，但我们不可能也没必要将所有研究总体——所有学校的中学生都作为被试来进行研究，只需抽取有代表性的样本——部分中学生即可。取样的方法常用的是随机取样法。如果总体中的个体差异较大，分布不均匀，最好用分层（分类取样法）。即以某种标准将总体分为若干层次或类别，然后在各层次或类别中随机取出若干个体组成样本。至于样本中个体数目大小则从统计处理的角度选定。

制订方案是这一阶段的最后环节，将原则上确定的一系列问题从格式化、程序化和具体化的角度加以详细周密地考虑，从而形成可付诸操作实施的研究计划。

3. 实施阶段

这是把研究方案付诸实施的阶段，也是研究的具体操作过程，包括收集资料和整理资料两个阶段。

收集资料是通过具体研究方法的实施来进行的。各种方法已如前所述，这里仅指出所能收集到的资料可分为四类：计量资料（完全由数值大小表示）、等级资料（为半计量资料，仅用诸如强、中、弱，优、中、差之类的等级表示）、计数资料（没有量的差别，只有质的不同，如男与女，对与错，有与无等）和描述性资料（数量化的资料）。

整理资料主要是运用统计方法来进行的，包括统计数据的计算、统计推论、多因素分析等。事实上，在进行研究方案制订的时候，对用什么样的统计方法处理获得的资料都有预先的考虑，并在

研究方法实施时就有相应的安排。

4. 总结阶段

这是整个研究的最后一个阶段,是出成果的阶段,包括得出结论、撰写报告两个环节。

得出结论是对收集并整理后的资料进行理性的思辨研究的结果。既要分析获取资料与预先假设的符合情况,还要分析相应的原因,并同有关研究结果进行比较,从理论上加以概括、提炼。此外,对所得结论的运用范围、存在问题和进一步研究方向等也可做实事求是的说明。

撰写报告是课题研究的最后一个环节,其主要内容包括题目、前言、方法、结果、讨论、结论和参考文献,必要时还可能有附录和提要。

五、心理学研究的道德问题

科学研究在造福人类的同时,也给人类带来了各种问题。在心理学研究中,人们会怎么想那些被施以强烈电击的动物呢?要是换成人,又会怎样想呢?这就涉及到心理学研究的伦理或道德问题。在心理学研究中,为了避免给被试造成一些不良的心理或生理上的消极影响,需要遵循一些基本的道德原则:

1. 自愿认同原则 即在实验开始之前,研究者要将实验的一些信息提供给被试,并取得他们的认可,在实验过程中,允许他们可以不提供理由,随时退出实验。这是心理实验中一项最基本的道德原则。对有些实验,由于研究的需要,一些实验信息需要对被试保密,但这些保密也要限制在不会对被试造成伤害,包括心理上和生理上,实验结束后,要向被试说明保密的原因。

2. 保密性原则 无论在实验中还是在实验后,涉及到的个人信息要严格保密,确保他人的隐私不被泄露,这样可以增强被试与研究者之间的信任。但为了交流一些重要的研究发现,在不会对被试造成不利影响的前提下,在征得被试同意的基础上,集中反映

研究中的平均值,尽量避免透露实验中的个人信息。

3. 不利影响的消除原则 许多心理实验在结束后,其对被试造成的一些影响要经过一段时间才能消除,尤其是一些负面的影响。对于这种影响,研究者在实验结束后有帮助被试消除这种影响的义务和责任,在实验过程中,研究者应尽力采取措施减弱它。例如,在一项关于“抑郁情绪在多大程度上影响人们的记忆”的研究中,需要诱发被试的抑郁情绪,而这种情绪一旦在被试身上诱发成功,在实验结束后,就可能会对被试的社会适应性和能力造成某种损害,短时间内不会从被试身上消除,这就需要研究者在实验结束后继续关注被试,帮助他们完全消除这种消极情绪。

以人为被试来进行心理学的研究,需要遵循上述的道德原则,那用动物进行研究是否也像人类被试这样讲道德问题呢?由于动物毕竟不同于人类,使用于人类的自愿认同原则和保密性原则等不适用于动物,不过在实验中也要尽力减少动物的一些不必要痛苦。

第四节 高师生学习心理学的意义

在我国,凡是高等师范院校的高师生都要学习心理学,在国外,学习专业课程外,也必须进修包括心理学在内的教育类课程,才能应聘教师职位。一言蔽之,心理学是从事未来教书育人工作的高师生的必修课。那么,对我国高师生来说,究竟为什么要学习心理学?概括地说,我们认为,其学习的意义主要表现在以下几个方面:

一、有助于高师生运用心理学原理提高未来教学工作的质量

教学始终是教师的一项重要工作,提高教学质量也始终是每一位教师锲而不舍的努力方向,更是学校教学改革的根本目标。而教学是师生双方共同参与的双边活动,是教育者对被教育者实

施教育的基本途径,是科学性和艺术性相结合的工作,并不是仅仅掌握某学科的知识就能胜任、驾驭的。美国著名教育心理学家盖茨(A. J. Gates, 1890—1972)曾说:当别人向你问及类似“你是教数学的老师吗”的问题时,你最恰当的回答应该是:“我不是教数学的老师,我是教学生学数学的老师。”(1956)因此,提高教学质量的关键,是教师采用最佳的教学手段以优化影响学生学习效果的各种因素。这就需要了解学生赖以进行信息加工一些主要心理过程、获取知识和发展能力的规律以及有关非智力因素情况,以便运用心理科学在这些方面所提供的原理,增加教学的科学性和艺术性,切实提高教学质量。

二、有助于高师生运用心理学原理提高未来思想教育工作的效果

对学生进行思想教育,也是教师工作的一个重要组成部分。每一位任课教师,不仅要掌握教书的高超技能,也要具有育人的娴熟本领,使教书和育人这两方面的工作在学校教育的总体培养目标上获得和谐的统一。高师生今后接触的主要是初、高中青少年学生,他们正处于身心发展的重要时期,对他们进行思想教育的过程,实质上也就是塑造他们良好个性的过程。而思想工作所存在的最大的问题是流于形式而缺乏实效。因此,了解个性的结构和形成的规律、影响因素,以及青少年发展中的相应特点,有利于科学而富有艺术性地进行思想工作,提高教育的实效性。随着思想教育内涵的丰富,对青少年社会交往的指导、性教育和心理咨询与辅导,也都纳入育人工作的范畴。这一切都需要高师生——未来的教师从心理学中获得有关的科学知识和相应的操作指导。

三、有助于高师生运用心理学原理进行未来教育科研

未来的教师不只是进行教书育人的工作,还要善于在自己教书育人的实践中不断探索,不断改革,积极进行教育科研工作。可

以说,在教育理论的指导下,结合自身的教育实践,开展教育科研的能力,也是未来教师基本素质的一个组成部分。而在运用教育理论进行教育科研、教育改革的过程中,心理学具有十分重要的作用。自裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi, 1746—1827)、赫尔巴特(J. S. Herbart, 1776—1841)等近代教育家明确强调心理学在教育中的运用以来,心理学在教育中的作用已日益受到人们重视,以致当代一些有影响的教育改革理论都是建立在有关心理学的基础之上的。如前苏联赞可夫(Л. В. Занков, 1901—1977)的新教育体系吸收了心理学家维果斯基(Л. С. Выготский, 1896—1936)关于“最近发展区”的理论;美国布鲁纳(J. S. Bruner, 1915—?)结构主义教学理论受瑞士心理学家皮亚杰关于儿童认知结构理论的影响;保加利亚洛扎诺夫(G. Lozanov)的暗示教学法则是以无意识心理研究为主要理论依据的。因此,学习心理学原理和研究方法,坚实教育理论基础,能大大增强高师生今后开展教育科研的能力。

四、有助于高师生运用心理学原理促进现时的自身发展

处于青年期、又正值求学阶段的高师生,也面临自身的发展。如果说心理学对于他们将来从事教育青少年工作有着多方面意义的话,那么心理学对于他们现时自我教育、自身发展也具有同样有效的促进作用。运用心理学原理能优化教书育人的效果,也自然能优化自我教育、促进自身发展的效果,只是对象不同而已。例如,高师生将来要能运用有关记忆、思维方面的规律去指导学生掌握记忆策略和解决问题的思维策略,现时则首先自己要能运用有关规律来指导自己学习,提高学习的效率。而将来要运用心理咨询手段去辅导学生,现时则可以此来调节自己心理,以求健康发展。对于高师生来说,这种促进作用更有特殊的意义,因为高师生自身素质的全面发展不仅仅益在自身,更利在后人,其素质的提高又会进一步促进将来教书育人的工作。

五、有助于高师生运用心理学原理提高现时的社会适应能力

当今社会,经济飞速发展,生活节奏加快,竞争也日趋激烈,人们被超负荷地卷入了社会这一飞速旋转的巨轮之中。这就要求人们具备良好的社会适应能力。如高师生可根据性格、气质方面的规律来选择适合自己的交往对象,创造一个和谐的人际网络;根据交往的规律,来维持和发展自己与他人的交往和友谊;依据情感心理学的原理,及时地调整自己的心理状态,以最佳状态开始自己的学习和工作,迎接生活中的挑战。总之,高师生可以综合运用心理学中的知识和规律,来不断地提高自己在将来社会中的适应能力,从而为更好地教书育人奠定更为坚实的基础,这不仅有益于自身,也有利于他人,尤其是以后的学生,因为老师良好的社会适应性会在日常的师生交往中对学生产生潜移默化的影响。

随着社会进步和发展,人们开始更加关注自己的内心世界和心灵体验,心理学必将在新世纪里取得长足而又健康的发展,它会越来越人性化、个性化和理性化,同时心理学必将为新世纪人类精神家园的重建作出巨大而应有的贡献。在大力推进素质教育的今天,充分尊重和理解学生,关注学生的感受和体验已成为素质教育的主题。高师生学习心理学在将来必将极大地促进素质教育的顺利进行,推动我国教育改革的顺利实施,为我国教育事业的辉煌明天发挥其独特的作用。现代文明的历史脚步正伴随着对科学心理学日益强烈地呼唤而坚定有力地前进。

思考题:

1. 人的心理现象包括哪些?
2. 如何正确理解心理科学的任务?
3. 为什么说心理学是一门交叉学科?

4. 科学的心理观包含哪些主要内涵?
5. 你能说出当前几种主要心理学派的基本观点吗?
6. 心理学研究的具体方法主要有哪些? 其各自的含义是什么? 自然实验法与观察法有何异同?
7. 怎样来认识高师生学习心理学所具有的双重意义?

实践题:

1. 在教师指导下,学会到图书馆查阅心理学文献资料。
2. 组织一次对中学优秀教师的微型调查,了解心理学对教书育人工作的实际意义。

上 编

本编以学校教学活动为主线,串接第二章到第十章共9章心理学内容,内分认知性和意向性两个方面。认知性内容与认识活动相联系,在本编中包括感知觉、思维、记忆(教学活动中信息加工的三个主要认知过程)以及能力发展和知识习得(教学活动中信息加工的两个主要目标)等5章。意向性内容与意向活动(intentional movement)——人对待或处理客观事物的活动(朱智贤,1989)相联系,在本编中包括注意、动机、情感和意志等4章,也可视为四个重要的非智力因素,它们不仅对教学活动中的信息加工有直接影响,而且其本身在学生中的培养和发展,也是体现教学活动的教育性原则的一个重要方面。同时,各章都融入有关青少年学生心理发展的特点以及高师生自我教育方面的内容,以便于高师生更好地认识今后的教育对象和完善自我。

第二章 感 知 觉

1. 每个人都知道,思维十分重要,但是你可知道:感知觉虽然相对简单,但其作用却是不可低估的吗?
2. 为什么视力正常也会看不到东西、听力正常也会听不到声音呢?
3. 你知道:“一朝被蛇咬,十年怕草绳”是一种什么样的感知觉吗?
4. 十字路口的红绿灯,我们几乎每天都要看到许多次,但是你能确切地说出:是红灯在上呢还是绿灯在上?
5. 多媒体课件对学生的感知觉有哪些影响?

在教学活动中,教师以各种方式呈现的教学材料的信息只有通过学生的感知觉才能为学生所接受,并由此引起随后的一系列的信息加工活动。感知觉可谓学生在教学活动中发生的最基本、最初级的认知过程,其对教学材料的信息的感性加工状况,会对随后高级的认知过程的理性加工产生重要影响。为了提高学生对教学材料感性认识的效果,也为了提高学生感性认识的水平,我们有必要认识:什么是感知觉?它有哪些规律?青少年学生的感知觉特点何在?在教学中如何运用这些规律?学生如何提高自己的感知水平?这正是本章将涉及的主要内容。

第一节 感知觉概述

一、感知觉的概念

感知觉是人脑对当前直接作用于感觉器官的客观事物的

反映。

“感觉和知觉通常是同时发生的,因而合称为感知”(黄希庭,1991),它是认识活动的开端,是人类一切复杂心理活动的基础。

专栏 2-1 剥夺感知觉实验

感觉不仅是认识的开端,知识的源泉,而且刺激和感觉对于任何人的意识状态的正常维持来说也是必不可少的。加拿大心理学家赫布(Hebb,1950)首先做过感觉剥夺的实验。他让被试分别孤单一人地关闭在隔音暗室里。为了尽量剥夺其触感觉,被试手上还戴着手套。这些被试在感觉剥夺期间,都不同程度地出现理智紊乱现象,无法集中思考问题,表现出散漫的无边际的联想,有人甚至说不清自己究竟是睡着了还是醒着。他们情绪波动,并表现出严重的压抑和恐惧。有不少人(80%)还产生了幻觉。被试在被解除隔离之后所经受的心理测试表明,他们仍存在各种心理功能紊乱。

(Bennett, 1983)

人类认识客观事物,首先通过感知觉。没有感知觉,心理活动就不能正常进行。剥夺感觉的实验表明,感觉如被剥夺,被试的感知觉、记忆、思维、注意等心理活动均会受到严重影响,要经过一段时间的调整才能逐渐恢复正常的心理活动。可见,人的正常的心理活动首先依赖于感知觉,缺失了感知觉,人的心理活动将不能正常进行。

感知觉的作用在于从外部客观世界或从自身获取信息,以便让更高级的心理活动对这些信息进行综合评定,认识和控制自己的行为和活动,以及对自身的反映和自我状态作出评价和获得新的知识。高水平的感知觉是由多种分析器的协同活动产生的,依靠视觉、听觉、嗅觉、味觉、肤觉、机体觉、运动觉、平衡觉来接受外界刺激或自身信息,然后作出相应的反应,有时甚至还会有记忆、

思维等心理活动同时参与。各种心理活动作为一个整体,其实是不能、也不可能截然分割开的,它们总是彼此融合、交织在一起,只是为了研究的需要,才把各种心理活动分别开来,个别地加以分析研究。

二、感知觉的水平及其种类

感知觉由低级到高级可分为三个水平:感觉水平;知觉水平;观察水平。

例如,我们对于一块黑板的感知觉,可以是对它的颜色、形状、软硬度、光洁度等个别属性的反映(感觉水平);进而可以将各种个别属性组合成一个整体——对“黑板”的反映(知觉水平);再进而可以是对这“整体”的更进一步的、更精细的理解的反映(观察水平),事实上,这些反映是有机地融合在一起的。

1. 感觉水平

感觉(sensation)是人脑对当前直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。感觉是感知觉的低级水平,是人类一切心理活动的开端。

例如,我们看到某种颜色或亮光,听到某种声音,闻到某种气味,尝到某种味道,冬天感到冷,夏天感到热,都是通过眼、耳、鼻、舌、身(皮肤)等感觉器官而获得的感觉,反映的都只是客观事物的个别属性。

感觉水平可以分为两大类:外部感觉(视觉、听觉、味觉、嗅觉、肤觉)和内部感觉(机体觉、运动觉、平衡觉)(见表 2-1)。

表 2-1 感觉水平的种类

感觉名称		感受器	适宜刺激
外部	视觉	眼球视网膜上的视细胞	光(电磁波刺激)
	听觉	内耳耳蜗的毛细胞	声(声波刺激)
	嗅觉	鼻黏膜中的嗅细胞	气体(挥发性物质)

(续表)

感觉名称		感受器	适宜刺激
外部	味觉	舌头蕾中的味细胞	液体(水溶性物质)
	肤觉 温觉 冷觉 触觉	皮肤黏膜中的神经末梢 温点 冷点 压点	热 冷 压力
内部感觉	平衡觉	内耳前庭器官中的毛细胞	身体位置变化和运动(机械刺激)
	运动觉	肌、腱、关节中的神经末梢	身体位置变化和运动(机械刺激)
	机体觉	内脏器官壁上的神经末梢	机械刺激、化学刺激

感觉是通过一种感觉系统(包括感受器、传入神经和相应的感觉中枢)活动的结果。大多数的感受器都只对一种刺激(适宜刺激)特别敏感而产生兴奋,如眼球中的视网膜接受光波的刺激而产生的兴奋,由视神经传入大脑皮层的视觉中枢,从而产生颜色视觉;内耳中的耳蜗接受到声波的刺激而产生的兴奋,由听神经传入到大脑皮层的听觉中枢,从而产生听觉;嗅觉由于挥发性气体的刺激而产生;味觉是由于食物中可溶性物质的刺激而产生的;肤觉是由于皮肤的神经末梢受到刺激而产生的。这些感觉都是由外部刺激物所引起的,感觉器官位于身体的表面,或者接近于身体表面,以便随时准备接受来自外界的刺激,被称为外部感觉。外部感觉有视觉、听觉、嗅觉、味觉和肤觉五种,其中以视觉、听觉最为重要,人类绝大部分的信息都是通过视觉和听觉来接受的。肤觉则包括温度觉、压力觉和触觉等。

专栏 2-2 味觉和嗅觉

味觉和嗅觉是两种不同的感觉。食物中的可溶性物质作用于舌头上的味蕾,就引起味觉,对味觉产生的机理研究得比较清

楚,生理学上只有甜、酸、苦、咸四种基本味觉,鲜味是使人感到愉悦、能产生强烈食欲的一种综合性感觉,东方人比较讲究鲜味,而欧美国家的人对鲜味不那么重视。

嗅觉是挥发性气体刺激鼻腔深部裂腭上的嗅觉细胞而产生的感觉,嗅觉产生的过程较为复杂,科学家提出过几十种理论,还没有公认的说法,嗅觉的气味种类也很多,不易分类,有一位科学家将气味分为六大类:花香味、果香味、药味、树脂味、焦香味和腐臭味,虽然也称为味,但却不是味觉。

(陈远飞,1997)

内部感觉反映有机体本身各部分运动或内部器官发生的变化。内部感觉有平衡觉、运动觉、机体觉三种。平衡觉又称静觉,反映身体运动速率和方向的感觉,它对于判断和保持人的姿势十分重要,是由人体位置根据重力方向所发生的变化而引起的;运动觉反映身体各部分的位置、运动及肌肉紧张程度,运动觉常常和其他感觉联合组成复合感觉;机体觉反映有机体内部器官活动状态,如饥饿、渴、呕吐及内部疼痛等。

一般而言,大多数的感觉器都只对一种刺激(适宜刺激)敏感而产生兴奋,它们与刺激的关系基本上是固定的。例如,眼睛和光、耳朵和声波、鼻和气味,不适宜刺激一般不会引起兴奋,但有时也会由于一种感觉而引起另一种感觉的感受性发生变化,即联觉,但联觉已不再是一种单纯的感觉了。此外,还有痛觉遍布全身,没有专门的感觉器,一般是由于伤害性刺激或过分强烈的刺激而引起的。

无论是内部感觉还是外部感觉,都是一种感觉系统活动的结果,都是脑对当前直接作用于感觉器官的客观事物的个别属性的反映。

2. 知觉水平

知觉(perception)是高于感觉的感知觉水平,是人脑对当前直

接作用于感觉器官的客观事物的整体的反映。

知觉与感觉一样,都是直接作用于感觉器官的当前客观事物的反映,但感觉所反映的只是个别属性,而知觉反映的却是事物的整体;通过感觉,我们可知其属性,而通过知觉,我们才能对其有完整的映象。事物总是由许多属性所组成,只有对事物的各个属性知晓得越丰富、越完善,对事物的整体才能知觉得越完整、越准确。

因此,知觉是高于感觉的感知觉水平,却又是以感觉为基础的,但知觉并非就是感觉的简单相加的总和,而是对刺激物即客观事物的分析、综合的有机结合,知觉的信息源不是单一的,而是复合体,是多个分析器协同活动的结果,感觉和知觉是不同水平的感知觉,是不可分离的。同时,知觉还在一定程度上受到个体知识、经验及各种心理特点(如兴趣、需要、动机、情绪等)的制约。

在实际生活中,人都是以知觉的形式直接反映客观事物的,除了新生儿和在实验室条件下,很少存在着独立的单纯的感觉。正如“听”、“看”可以被认为是感觉,但“听到”、“看到”的必然是知觉。“皮之不存,毛将焉附”,皮好比是感觉,毛则好比是知觉,在一定程度上可以说明感觉和知觉之间的相互依赖关系。

例如,学生在学习体操“向后翻一周上双杠”的动作时,通过运动感觉系统获得身体倾斜角度的信息;通过触觉感觉系统获得身体与双杠接触的情况以及手所受压力大小的信息;通过视觉感觉系统获得身体所处空间位置的信息;通过平衡感觉系统获得身体的加速运动和旋转合力的信息……正是由于这多种感觉系统的协同活动,才产生了人自己对这一动作的多种感觉的复合体——知觉。

知觉水平可分为两大类:一般知觉(简单知觉)和复杂知觉(综合知觉)。

表 2-2 知觉水平的种类

一 般 知 觉	复 杂 知 觉
视知觉	
听知觉	时间知觉
嗅知觉	空间知觉
味知觉	运动知觉
肤知觉	

一般知觉,也称简单知觉。知觉是多种分析器协同活动的结果,依照知觉过程中起主导作用的分析器来划分,则与前述感觉水平种类的外部感觉相接近,可分为视知觉、听知觉、嗅知觉、味知觉和肤知觉五种。例如,学生听课时的知觉就有听觉(听老师讲)、视觉(看板书或看教材)、触觉(翻阅课本、记笔记)等系统的活动,但其中起主导作用的是听觉,因此这时的知觉可以称为听知觉;而参观画展时,也有听觉(听讲解员讲解)、视觉(看展品)等系统的活动,但其中起主导作用的是视觉,因而这时的知觉可称为视知觉;而看电影或看戏剧以及电化教育条件下的知觉,则属于视-听知觉。

复杂知觉是一种综合的知觉,它须多种分析器同时参与活动,知觉的对象、内容也较复杂。按其所反映对象的性质来划分,复杂知觉可分为时间知觉、空间知觉和运动知觉。

时间知觉是客观对象的持续时间、速度和顺序性在人脑中的反映。时间知觉是后天习得的一种条件反射。时间知觉的不同形态主要有长短知觉(久暂知觉)、速度知觉和节奏知觉。研究表明,对于1小时这段时间估计的正确性,初中学生明显要高于小学生,显然这是由于生活和学习的经验所造成的,因此,中学生往往比小学生更能准确地把握考试时间来进行答题,教师应提醒学生对时间的准确估计会影响到学习和考试,这是十分重要的。

空间知觉是物体的空间特性(形状、大小、远近、方位等)在人

脑中的反映。空间知觉也是后天通过学习获得的。它是由视觉、触摸觉、动觉等多种感觉系统协同活动的结果,其中视觉起着重要的作用。空间知觉主要包括有:

(1) 形状知觉:靠视觉、触摸觉和动觉来判断物体的形状。

(2) 大小知觉:靠视觉、触摸觉和动觉来判断物体的大小。

(3) 深度知觉:包括判断观察者到物体的绝对距离,即距离知觉,又包括判断一个物体不同部分之间的相对距离,即立体知觉。深度知觉也依赖于视觉、触摸觉和动觉来加以判断。

(4) 方位知觉:依靠视、听、触、动、平衡觉等协同活动,来判别物体所处方位(上、下、左、右、前、后、东、南、西、北)。

空间知觉在学生的体育活动中有较大作用,球类活动中对球门、篮框、球网、球员之间的距离及方位的判断,跳高、跳远时对助跑距离的判断,均要求学生有准确的空间知觉,才能做出相应有效的动作来取得好成绩。

运动知觉是物体在空间位移、移动速度及人体自身运动状态在人脑中的反映,是由视觉、听觉、肤觉、平衡觉、机体觉、运动觉等系统协同参与的结果。

运动知觉大都是由视觉范围内物体的真正运动所引起的,但在某些情况下,真正静止的物体,由于某种因素的影响也能使人产生运动知觉。运动知觉主要有以下几种:

(1) 真动知觉:指物体发生实际的空间位移所产生的运动知觉。但当物体位移速度过于缓慢时,就不能觉察到它在运动,决定速度知觉的变量是角速度而不是线速度。

(2) 似动知觉:指对没有空间位移的物体所产生的运动知觉。电影和霓虹灯的运动都属于似动知觉。似动知觉主要依靠的是视觉后象,即在视觉刺激消失后,感觉仍保留一段时间而不立即消失的现象。似动知觉也可看作是一种运动错觉。

(3) 诱动知觉:指由于某一物体的运动而引起另一静止物体

的“运动”知觉。诱动知觉也是一种运动错觉。如当浮云遮月时,虽然我们知道移动的是浮云,“静止”的是月亮(由于月亮位移速度过于缓慢,因而觉察不到它在运动),但仍会觉得月亮在浮云后迅速移动。许多电影的特技镜头就是根据似动知觉、诱动知觉的原理来拍摄的。

人自身的运动知觉是由多种感受器协同作用产生的复杂知觉:视觉可获得客体位移的信息;肌肉运动感觉获得关于肌肉收缩、舒张、紧张性的信号、身体空间状态、空间位移的信号;前庭器官提供关于人体旋转、倾斜及加速、减速运动的信号;触觉提供身体在平面上位移的信号。视、动、听、触等知觉的综合作用使人知觉到各种运动的形式:运动的形状、幅度、方向、持续时间、速度、性质等等。通过练习可以提高人的运动知觉的能力。

运动知觉中有一种特殊的专门化运动知觉,是体育活动中的—种精细的主体运动知觉,它能对器械、场地、运动媒质(如空气、水)及时间、空间特性等客体作出高敏锐度和精细分化的识别与认知,并具有专项的特点,这是在长期的专项训练和运动实践中发展与形成起来的。如“球感”(球类)、“水感”(游泳、跳水等水上运动)、“冰感”(冰上运动)、“雪感”(雪上运动)、“器械感”(体操)、“时间感”(短跑、中跑)、“距离感”(跳高、跳远)等。专门化知觉是在感受器及中枢协同活动下形成的差别感受性的高度发展的基础上形成的。中国游泳队总教练陈运鹏认为,水感是一种“看不见、摸不着、感觉得到”的实践知觉,只可意会,不可言传,如果概括起来,可以是“轻、飘、浮、粘”四个字。这种特殊的专门化运动知觉越来越引起人们的重视,因为它对提高运动成绩有着不可忽视的重要作用。

空间知觉、时间知觉和运动知觉是紧密地联系在一起的复杂知觉。

3. 观察水平

观察是最高级的感知觉水平。观察也是人脑对当前直接作用

于感觉器官的客观事物的整体的反映,但是确切地说,观察(observation)是一种为感知特定对象而组织的有目的、有计划、必要时需要采用一定方法的高水平的感知觉过程。它是一种主动积极的、往往与随意注意及思维相联系的紧张的感知觉过程,是更为自觉的感知觉过程。它与第一信号系统、第二信号系统、思维相联系。因此观察也被称为思维的知觉。观察力一般被认为是智力的重要组成部分之一。

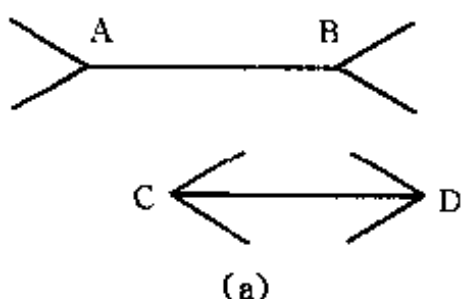
人们在观察过程中始终处于探索研究的状态。通过观察,往往会起到不仅是“知其然”、而且“知其所以然”的结果。正如“看”仅仅是感觉,“看到”是知觉,而有目的、有计划、有步骤地进行“看”才是观察。感知觉的这三个水平是不可能截然分割开的。所以说,观察是发展思维的良好方法与前提,培养和提高学生的观察能力是教学的重要任务之一。

4. 一种特殊的感知觉 错觉

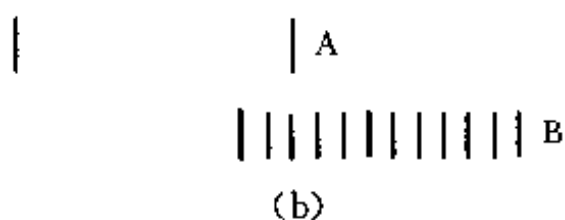
错觉(illusion)是指在特定条件下对事物所产生的某种固有倾向的歪曲知觉。在一定条件下,错觉是很难避免的,而且也是完全正常的。只要产生错觉的条件具备,任何人都可能会产生同样的错觉,但是有些常识性的错觉则是可以避免的。在教学中甚至还可以利用某些错觉来提高学生的某种能力,或者改善某种情绪,以利学习。

错觉有不同种类,根据主客观条件的变化可将错觉分为:

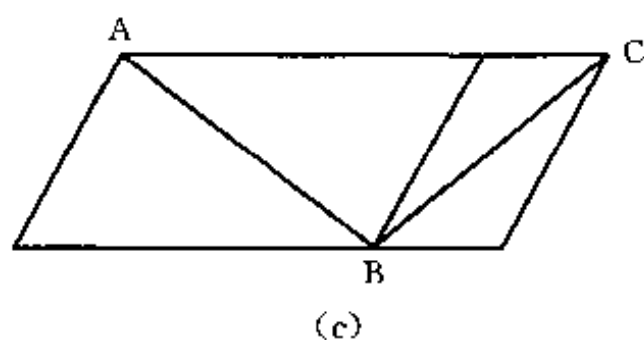
(1) 视错觉,在某种视觉因素的干扰下而产生的错觉。包括关于线条的长度和方向的错觉、图形的大小和形状的错觉等[见图 2-1 (a)~(j)]。



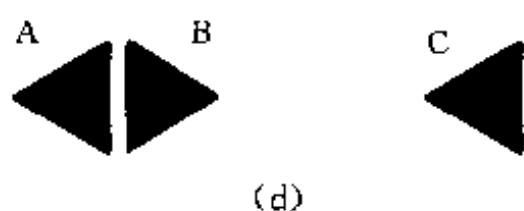
Müller-Lyer 错觉,两条水平的线条 AB 与 CD 虽然长度一样,但 AB 这条线看起来好像比 CD 长。



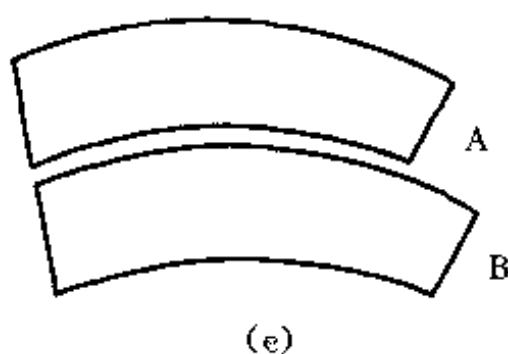
A 与 B 的空间虽然一样大,但没有分割的空间 A,看起来却比分割后的空间 B 要小。



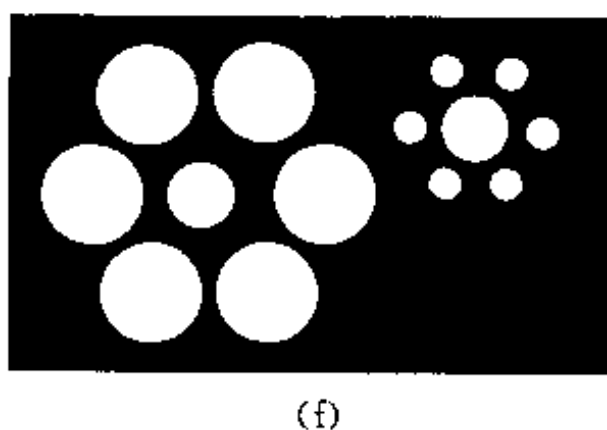
两个平行四边形中,表示着长度相等的对角线,大平行四边形的对角线 AB 看起来比小平行四边形的对角线 BC 要长。



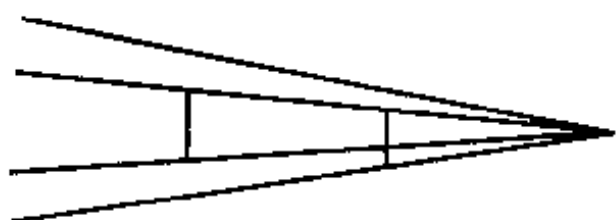
正三角形的顶点 B 虽然是在同样的正三角形的顶点 A 与 C 中间,但令人感觉到从 B 到 C 的距离长于 B 到 A 的距离。



虽然是完全同样的弧形,但是受了弧形 A 的短弧与弧形 B 的长弧的对比的影响,使弧形 B 看起来大些。

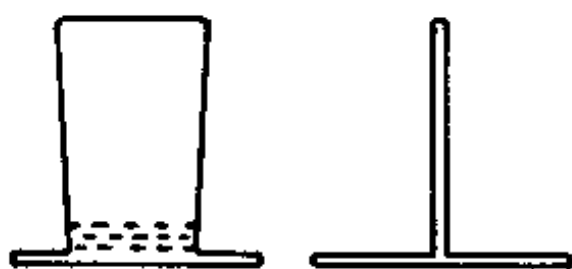


被大圆包围在中心的圆与被小圆包围在中心的圆,虽然其大小相等,但受了周围的圆的大小的影响,看起来不相等。



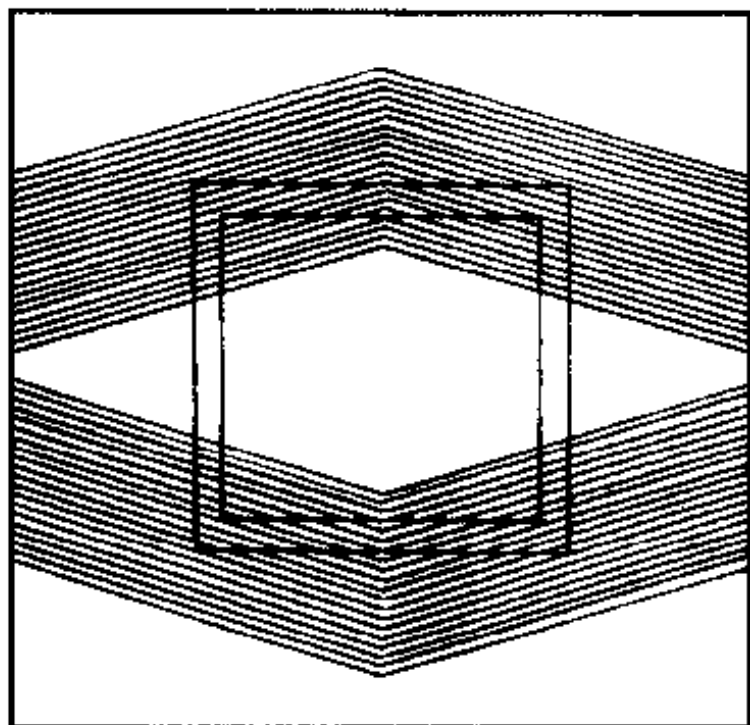
(g)

两条长度相等的垂直线,因为对比角度内的位置,所以看起来不相等。



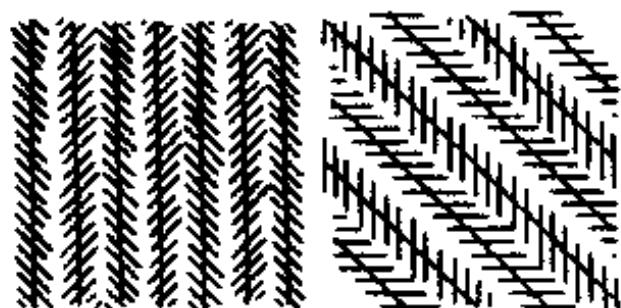
(h)

一般的垂直线比起同样长度的水平线来,看起来要长一些。



(i)

正方形的上边、下边直线在背景线条影响下,看起来是弧形的。



(j)

短的斜方向的平行线画面,交叉了平行的直线时平行线看起来变为弯曲,也会令人认为把平行线散开到杉棱的画面所交叉的方向。

图 2-1

(2) 形重错觉:由于视觉而对重量感发生错觉。如用手比较一公斤铁与一公斤棉花,总会觉得一公斤铁重些。这是受经验、定势的影响,由视觉而影响到肌肉的错觉。

(3) 时间错觉:在某种情况下,同样长短的时间,会发生不同的估计错觉,觉得有快有慢。时间错觉受态度、情绪影响很大。在有趣的紧张活动中觉得时间过得快,而在枯燥的活动中会觉得时间过得慢。一节课的考试、一节课的计算机上机比起同样是一节课的听讲,会觉得时间过去得快得多,也是这个原因造成的,所以教师如何调动学生的学习兴趣、以愉快的情绪来学习,无疑是十分重要的。

(4) 运动错觉:对主体或客体在运动觉方面的错觉。例如,在黑夜中,人走路总觉得是月亮跟人走,而当云在月亮前面移动,又会觉得是月亮在穿过云层。

(5) 对比错觉:同一物体在不同背景下,会产生不同的错觉。如跳高时同样高度的横杆,室内比赛会觉得比室外高度要高,这是因为把横杆与周围环境作了对比而引起的错觉所造成的。

此外,由于主客观条件的变化而引起的还有方位错觉、颜色错觉、似动错觉等。

根据对活动效果的意义大小可以把错觉分为:

(1) 可以利用的错觉:如在跳高练习中适当加宽横杆长度、加高沙坑沙面,可以减轻学生的紧张,有利于提高成绩。浅色、横条衣服可使身材显得丰满,深色、竖条衣服则会使身材显得苗条。人们可根据各自体型来选择不同颜色、图形的服装,以增强视觉效果。

(2) 应该消除的错觉:如果由于场地背景的大小不同,造成视觉错觉,从而影响到对距离的估计错误。例如跳高跳远时踏跳的准确性、投篮的距离估计等,应通过在不同场地背景的练习、比较,克服这类错觉。

错觉产生的原因十分复杂,从现象上看,既有主观原因,也有客观原因。主观上,往往与过去经验、习惯、定势、情绪等心理或生理因素有关;客观上,则是由于客观环境有了某种变化而引起的。

研究错觉,不仅是揭示错觉的存在及其规律,更要探索对错觉的利用或纠正的办法。随着个体的发展与成熟,知识经验的增长,他将会更加科学地认识、对待和利用错觉。

5. 一种虚幻的感知觉——幻觉

幻觉(hallucination)是在没有外界刺激作用于感觉器官时产生的一种虚幻的知觉。“无中生有”就是一种幻觉,而“杯弓蛇影”、“风声鹤唳”则是一种错觉。

幻觉是一种虚幻的、不正常的知觉,毫无利用的价值。一般说来,这是一种不正常的心理现象,应警惕其产生的原因,特别是精神卫生方面的原因,加以防治。

第二节 感知觉的一般规律性

一、感受性及其变化

1. 感受性和感觉阈限

感知觉是客观事物作用于分析器的结果,但是并不是周围客观现实中的任何事物都能引起我们的感知觉。例如人们觉察不到掉落在皮肤上的尘埃的重量,听不到喧闹的织布车间里工人间相互的讲话声。可见,感知觉的产生是有一定条件的。

感受性(sensitivity)是指各种感觉器官对适宜刺激的感觉能力。感受性作为一种能力,是以感觉阈限的大小来度量的。**感觉阈限**(sensory threshold)是指能引起感觉的、持续一定时间的刺激量。感觉阈限有一定的范围,超出这个范围的任何刺激量都不能引起任何的感觉。

人的每一种感觉的感受性和感觉阈限,都有两种形式,即“绝对”和“差别”:绝对感受性和绝对感觉阈限,差别感受性和差别感觉阈限。

绝对感受性(absolute sensitivity)是指刚刚能够感觉出一个刺激物的最小刺激量的能力。**绝对感觉阈限**(absolute threshold)是指刚刚能引起感觉的最小刺激量。绝对感受性和绝对感觉阈限在数量上成反比关系。即 $E = 1/R$ 。 E :绝对感受性, R :绝对感觉阈限。例如甲乙两学生均坐在教室的窗口位置,甲学生能觉察出窗口有极小的微风,而乙学生却觉察不出,我们就可以认为甲的绝对感受性(能力)较乙为强,甲的绝对感觉阈限(数量)较乙为小。感受性(能力)越大,感觉阈限(量)越小,两者成反比例关系。

差别感受性(differential sensitivity)是指刚刚能够感觉出两个同类刺激物间的最小差异量的能力。**差别感觉阈限**(differential threshold)是指刚刚能够引起差别感觉的刺激物的最小变化量。差别感受性和差别感觉阈限在数量上也成反比例。在可感觉到的刺激范围内,感觉随刺激强度的增减而发生变化。德国生理学家韦伯认为,能够被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。例如,原重量是 100 g,那就只有增加了 3 g 或减少了 3 g 才能觉察出与原重量不同,而原重量如是 500 g,则需增加 15 g 或减少 15 g 才能被觉察。韦伯将上述关系用如下公式来表示: $K = \Delta I/I$ 。其中 I 为原刺激强度, ΔI 为可辨别的差值, K 为常数。这个公式后来被称为韦伯定律。 ΔI 即为感觉的“差别阈限”。根据研究,人的不同感觉的差别阈限是不同的,在一般情况下,重量的 K 值为 0.03 (即 100 g 的重量必须在 ± 3 g 的范围外才能觉察到重量的改变),而视觉为 0.01,嗅觉为 0.25,压觉为 0.05 等。

了解各种感受性和感觉阈限对发展各种感觉能力具有重要意义

义。各种感受性存在着个别差异,不同的专业和工人也需要有不同的感受性。体育、音乐、美术等特殊专业对此均各有较高要求。

特别要注意的是:绝对感受性和差别感受性之间并没有一定的相关关系。绝对感受性强的人,其差别感受性不一定也强,也不一定弱,它们之间并不存在必然的对应。

2. 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(sensory adaptation)是指同一感受器接受同一刺激的持续作用,使感受性发生变化的现象。适应可以引起感受性提高,也可引起感受性降低。

适应现象是感觉中的普遍现象,但在各种感觉中适应的表现和速度是不同的。一般说来,视觉适应非常明显,嗅觉、肤觉(触、压、温度)适应也较明显,听觉也存在一定的适应现象。

例如,当我们从阳光强烈的室外走进光照度很弱的室内,最初只觉得一片漆黑,什么也看不清,稍过一会,才渐渐地能看清室内的东西,这一过程就是暗适应过程。这是由于光刺激由强到弱,使视分析器(眼)的感受性相应地发生变化(感受性提高)。若从暗室中走到强烈的阳光下,也同样会在最初时看不清周围的事物,随后再逐渐能看清,这就是明适应(感受性降低)。暗适应的实际应用是很广泛的,汽车驾驶员对道路上不同的照明度的适应,对提高安全性、减少行车事故关系十分密切。根据研究,影响暗适应的因素很多,前后光照的强度对比、营养不良、维生素 A 缺乏及缺氧等均对暗适应有明显影响,年龄因素(30 岁以后视觉适应能力有所下降)以及各种感觉器官的相互作用,均可影响暗适应。

专栏 2-3 眼睛的故事

——科学家张香桐谈科学和科学研究的意义

美国著名心理学教授迈尔斯发现,红色光可以大大缩短“暗适应”过程。这是个纯生理学上的发现,想不到居然被有的国家应用到了军事上。比如,在北方雪地里作战的部队,此后就全部配备了红色玻璃眼罩,从而避免了官兵们在突然进入地下掩体时,会出现暂时丧失视力的危险。而在美国的军用机场,为随时待命起飞的空军战斗人员设置的休息室里,从此就全部改用红色光了,为的是当敌机来袭时,飞行员接到出击命令,快速进入机舱后,可以立即看清驾驶舱内的各种仪表,不至于因为暗适应过程而耽误了时间。这真是连那位美国教授自己也想不到其发现会有这样的实际应用价值。

《科学生活》2001年第9期

又如,“入芝兰之室,久而不闻其香;入鲍鱼之肆,久而不闻其臭。”这就是嗅觉的适应。

适应能力是有机体在长期进化过程中形成的,对于我们感知外界事物、调节自己的行为,具有积极意义。

(2) 感觉对比

感觉对比(sensory contrast)是指同一感受器在不同刺激作用下,感受性在强度和性质上发生变化的现象。

感觉对比有两类:同时对比和先后对比。同时对比指几个刺激物同时作用于同一感受器产生的感受性变化。例如,黑人的牙齿总给人以特别洁白的感觉,“月明星稀”也是同时对比产生的结果。

先后对比是指刺激物先后作用于同一感受器时产生的感受性变化。例如,吃糖之后吃苹果,会觉得苹果酸;吃了苦的中药后再喝白开水也会觉得有甜味;身穿沙背心、腿绑沙袋练习跑步,脱掉这些重物后会顿觉特别轻快,这些都是先后对比产生的结果。

对比在某种意义上也是一种错觉。

(3) 感觉相互作用

感觉相互作用(sensory interaction)是指在一定条件下,各种不同的感觉都可能发生相互作用,从而使感受性发生变化的现象。这种相互作用可以使感受性提高,也可以使感受性降低。这种现象也被称为联觉。颜色感觉具有冷暖感、远近感:红、橙、黄等色有温暖感,称为暖色,同时又能使空间在感觉上变小;蓝、青、紫等色有寒冷感,称为冷色,同时又使空间在感觉上变大。颜色的浓淡也会引起轻重感:浅色、艳色的物体使人觉得轻,而深色的物体使人觉得沉重。某校以黑色、浅红色实心球训练两组学生,结果使用浅红色实心球的一组学生成绩提高得快。音乐的旋律,使人的肌肉活动显得轻松,雄壮的进行曲,使人忘却疲劳、精神振奋。摇动的视觉形象会引起平衡觉的破坏。食物的色、香能提高味觉的感受性。在噪音的刺激下,视觉感受性会降低。这些都是不同感觉间相互影响的结果。

专栏 2-4 听觉的联觉——功能音乐与运动

有些音乐对人们活动的某些方面能产生良好的影响,这种音乐就称为功能音乐。功能音乐对人的活动能产生良好影响的基础,有以下两个因素:一是能对人们产生最佳的激昂情绪起积极作用,二是能对人们的器官活动的节律性能力起促进作用。

在体育运动中运用功能音乐,可以增强赛场的气氛,可以帮助运动员摆脱单调乏味的影响,提高运动知觉的水平,可以培养和促进观众对运动比赛的理解,产生美好的情感,从而使运动员的动作美、人类的高尚情操和音乐在一起融成一个统一的整体。

正是感觉的相互作用,使听觉影响到人的其他感知觉,进而影响到人的整个心理活动。

(周家骥,1983)

专栏 2-5 视觉的联觉——教室的颜色

土耳其心理学家经过长期的研究发现,小学教室的墙壁根据不同年龄阶段学生的特点使用不同的颜色,会对学生的视觉产生较大的影响,进而有助于学生的心理健康。

土耳其心理咨询中心的专家们认为,3—6岁的儿童正处于好动阶段,非常容易发生意外,因此在幼儿园的教室里,应较多地使用具有安定情绪作用的黄色,辅以少量的暗绿色。小学一年级的新生由于进入了一个全新的环境,容易产生不安全感,而青绿色有助于增强他们的安全感。象征着活力与和平的桔黄色最适合小学二年级的学生。黄色、橙色和橄榄绿则有助于提高三四年级学生的创造力。而大量的青绿色加上少量的蓝色和黄色,对于刚开始步入青春期而又不知所措的五六年级学生来说是再合适不过的了。

专家们同时提醒教育界人士,应尽量避免将小学教室的墙壁涂成白色、深蓝色、黑色、咖啡色或灰色,因为白色会使人产生距离感,深蓝色容易使青少年过于老成,黑色和咖啡色使人心情沉重,而灰色会让人缺乏主见。

(夏勇敏,2001)

各种不同感觉间的相互作用,证明了人类有机体感觉系统具有一定的相互联系和对客观世界的感性反映的整体性。但是不同感觉间的相互作用也可看作是某种意义上的错觉。

(4) 感觉补偿

感觉补偿(sensory compensation)是指由于某种感觉缺失或机能不全,会促进其他感觉的感受性提高,以取得弥补作用。例如,盲人的听觉和触觉、嗅觉特别灵敏,以此来补偿丧失了视觉功能,但这种补偿作用是由长期的不懈的努力练习才获得的。

(5) 实践的影响

人的感受性在生活和劳动实践的长期锻炼中,是可以大大提高和发展的,特别是通过职业活动和某些特殊训练,能提高到常人不可能达到的水平。例如,磨工的视觉极为敏锐,能看到0.005 mm的空隙,而未受训练者只能达到0.1 mm;从事染色职业者可以区分40—60种黑色色调,而一般人只能区分6—7种;茶叶、奶酪、烟、酒、香水的鉴别往往需要人通过嗅觉或味觉来进行,长期从事该工作的鉴定人的味觉、嗅觉就特别发达;音乐家的听音能力、画家的色彩辨别力及空间知觉之所以较一般人发达,也正是长期实践活动的结果。

人的感觉能力在某些方面的高度发展,并非是先天有什么特异功能,而主要是在后天的学习和劳动实践的锻炼中发展起来的。因此,为使学生的感受性得以提高,就必须创造有利的条件,认真组织、引导学生参加实践和锻炼,才能使学生的潜能得以表现为现实能力。

二、影响某些复杂知觉的因素

1. 影响时间知觉的因素

人的时间知觉主要依赖于内外两方面的线索。

(1) 外部线索

计时工具:日历、钟、表……

自然界中的周期性现象:季节、昼夜、潮汐、太阳升落、月亮盈亏……

(2) 内部线索

人体内部的周期性变化和个人的习惯性的生理变化,如人体脉搏、呼吸、排泄、体温、月经、睡眠节奏、饥饿程度等。1935年,霍格兰德(Hoagland)假设人体内存在着生物钟,来控制新陈代谢的速度。近年来,关于人体生物钟的研究并使用于工作、学习的报告引起了学术界的兴趣。

专栏 2-6 生物钟

国内外大量的实验研究资料证明,人的生物节律现象是客观存在的。运用生物节律理论方法,可以有意识地指导人们的行为(如学习、工作、生产活动、医疗、手术、考试、比赛等),从而选择最佳时机取得最佳效果,同时又可以避免各类意外事故的发生。

按照生物节律理论,人的体力、情绪、智力呈正弦曲线形式进行周期性变化,处于高潮期时,往往表现为精力旺盛、体力充沛、心情愉快、头脑敏捷、记忆力强;低潮期时,则反之。如果在临界期时,节奏转化,个体生理、心理处于变化之中,机体各系统协调能力差,因而工作特别容易出错,也易染病。

但是,研究结果仍然表明,生物节律状态对学生高考时智能发挥与高考录取率影响不大,其原因可能是生物节律的周期影响亦受到复杂的环境因素干扰。学生的实际学习成绩、高考意识、身体健康状况和处理应激的技能和水平等其他因素比生物节律的影响更显重要。

美国跨国制药公司史克—比彻姆公司设在英国埃塞克斯郡的生物工程实验室的科学家不久前宣布说,他们已发现人体内控制生物节律钟的基因组织,并命名为 HSCLOCK。这一科学新发现将改变医学界许多疾病的治疗方法。因为生物科学家通过生物实验证实,如体内缺乏某种蛋白质就会造成 HSCLOCK 基因组发生病理变化,使生物钟的节律混乱,引起失眠症和其他一系列疾病。反之,只要能及时补充这些蛋白质即可治疗因体内生物钟节律混乱引起的疾病。英美两国科学家已在着手研制可针对 HSCLOCK 基因组病理性变化的治疗用蛋白质药物。

此药一旦研制成功,人类将从根本上解决失眠症、时差颠倒以及其他一系列生物钟节律混乱引起的疾病。

(戴梅竞等,1988;徐铮荃,1999)

影响时间知觉的因素很多。如不同感觉器官判断时间的准确性差异较大:听觉最强、视觉较差;心理状态的影响:有兴趣的内容、紧张状态下会觉得时间过得快,而枯燥的内容、处于期待状态下就会觉得时间过得慢;药物也会对时间知觉发生影响。时间知觉在体育运动中有较大意义,如排球中的“时间差”,而“百米成绩预先估计”已成为预测短跑运动员提高 100 米短跑运动成绩的重要心理指标之一了。

2. 影响空间知觉的因素

空间知觉是后天通过学习获得的,在一定条件下,是恒常不变的。如人的大小知觉,在一定距离之内,物体或动作的大小不完全随着实际大小、远近而变化,而总是保持稳定的恒常水平,这就是大小知觉的恒常性。但是在紧张情况下,大小知觉往往会发生错觉,如水平低、技术差的学生在足球比赛罚点球时会觉得球门变得比平时要小、而距离又变得远了。又如,研究表明,人们判断相对距离的能力(即立体知觉)比之判断绝对距离的能力(即距离知觉)要精确得多。

三、知觉的特征及其影响因素

知觉在本质上有如下的特点:整体性、选择性、理解性和恒常性。

1. 知觉的整体性

知觉的对象具有不同的属性,由不同的部分组成,但是人并不把这对象的不同属性、不同部分看作孤立的,而是把它作为一个统一的整体来反映,这就是**知觉的整体性**(wholeness of perception)。例如我们在看到一只铅球时,就会觉得它硬、冷、圆、光,这是人的多种感觉的共同作用而产生的一个整体的认识,即知觉水平的认识。

影响知觉的整体性的因素很多,主要有接近、相似、闭合、连续、好形态等组织原则(见插页图 M—O)。

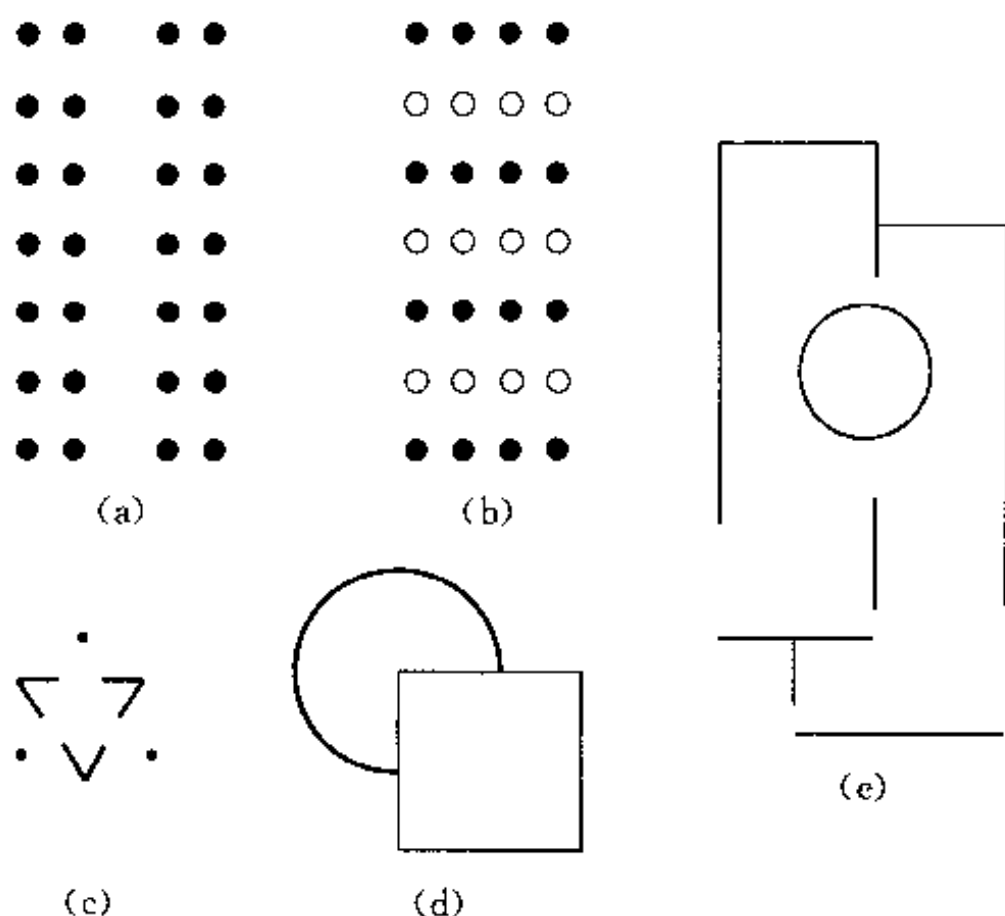


图 2-2 知觉的组织原则

图 2-2 中, (a) 图中的圆点, 由于距离上的接近, 而被知觉为每两列为一个整体; (b) 图中的圆点, 由于颜色的相似, 而被知觉为横行; (c) 图中的直线和点会因闭合因素而忽略了三角轮廓所缺少的部分, 而知觉作为一个整体的图形 (六角形); (d) 图则因“好形态”的原则而被知觉为一个圆形和一个正方形的组合, 而不会被知觉为一个缺少 $1/4$ 的圆和一个正方形的组合; (e) 图也同样会被知觉为两个有半圆缺口的长方形组合, 而不会被知觉为两个有半圆缺口的长方形和一个圆的组合。

知觉的整体性不但在于把对象的各个属性、各个组成部分知觉为一个复合刺激物, 而且在于能反映复合刺激物的各个部分之间的关系。因此, 只要各部分之间的关系不变, 就会被知觉为同一个整体。就好比同一首乐曲可以用不同的乐器来演奏、同一个字可以用不同的字体来书写一样。

2. 知觉的选择性

知觉的选择性(selectivity of perception)是指在许多知觉对象中,对其中部分对象知觉得特别清晰,其余的对象则作为背景而知觉得比较模糊。所以,知觉的选择性表现为对象和背景的关系。

例如,上课时,老师指着教具讲解,这时教具就成了知觉的对象,整个教室就成了知觉的背景,而在教师板书时,则知觉的对象就转换成了黑板上的字。在一定的条件下,对象和背景是可以相互转换的。插页图 P 是一个双关图,由于知觉的选择性不同,可以知觉为一个老人头像,或知觉为洞口的三个旅游者。因为作用于人的客观世界的内容是如此丰富,人不可能对客观世界的全部事物都清楚地感知,而只能有所选择(见插页图 P-Q-R-S)。

影响知觉选择的因素,从客观方面来看,有刺激的变化、对比、位置、运动、大小、强度、反复出现等;从主观方面来看,有经验、情绪、动机、兴趣、需要等。

学生在上课时,教师如不能有效地组织学生的知觉运动,则学生首先知觉的是他个人感兴趣的东西,或是对他具有某种意义而符合他的某种需要的东西,对不感兴趣的东西往往视而不见、听而不闻;或者只是一种盲目的模仿。所以教师组织学生的知觉活动,使学生形成一种正确的知觉定向是有效地组织学生的知觉、防止学生自发性知觉的重要条件。

知觉的选择性可以根据活动的要求来增强或减弱。如登山队员的服装要求是十分鲜艳醒目,以能够在雪地中突出目标;而士兵所穿的迷彩服,则是为了尽量保持与周围环境的一致性,以起到隐蔽、保护的作用。

3. 知觉的理解性

在感知事物时,人总是根据以往的知识经验来对事物进行理解和补充,即回答“是什么”的问题,这就是**知觉的理解性**(understanding of perception)。

理解在知觉中的作用是极为重要的,理解可以使知觉更为深刻,更为精确,可以使知觉速度提高。言语在知觉的理解中起了一定的指导作用。



图 2-3(a) 斑点图



图 2-3(b) 斑点图

图 2-3(a)、(b)初看只是一些斑点,并看不出是什么确定的东西,但只要略加提示(如“生物”、“动物”),马上就可看出(a)是一只狗,而(b)是一个人骑在马上。可见,语词在知觉的理解性中起着重要的作用。当然,对于没有知觉经验的人,这样的语词提示也是不起作用的。

影响知觉理解性的主要因素除上述语词的指导作用外,还有定势的影响、情绪状态等。

教师在使用直观教具时,应使自己的语词与直观教具相结合,在结合时又可以根据具体情况采用先讲解后直观,或者边讲解边

直观,或者先直观后讲解等多种方式进行。

4. 知觉的恒常性

当知觉的条件在一定范围内变化时,知觉的映象仍然相对地保持不变(无论是形状、大小、颜色、还是亮度),这就是**知觉的恒常性**(constancy of perception)。

在视知觉中,知觉的恒常性表现得特别明显。例如,我们看到一个人依次站在离我们3米、5米、10米远的地方,虽然我们的视网膜上的映象在这些不同条件下是在改变着的,但我们所看到的这个人的大小却是相对不变的。同样,你也不会把离你3米远的餐桌上的盘子,知觉得比你身边的盘子要小,因为它们实际上是一样大小的。从不同角度看篮球板上的篮框,视觉形象均不同,但也仍然以篮框是“圆”的而不是“椭圆”的形状来知觉的,而真正要看到“圆形”的篮框,只有在篮框的正上方和正下方才能看得到,而可能绝大部分人并没有在篮框的正下方去“看过”篮框,在篮框正上方去看更是不可能的。

知觉的恒常性在一定的条件下会被破坏,例如,远在1000米以上,形状知觉的恒常性就会被破坏。在色光和强光下,颜色的恒常性也会被破坏。

影响知觉恒常性因素主要是理解的作用,即经验的作用。由于人能够不受观察条件(如角度、距离等)的影响,而始终根据经验按事实的本来面貌来反映事物,从而可以有效地适应环境。经验越丰富,越有助于感知对象的恒常性。

四、青少年感知觉的特点

1. 青少年感知觉的有意性和目的性提高

青少年已经不同于儿童时期那样去被动地感知客观事物,不是有什么看什么、有什么听什么,遇到什么感知什么,而是主动、积极、自觉、有意地去感知周围客观事物,因为青少年的知识经验、理想信念、世界观等均比儿童有了飞跃的改变,青少年为

了理想和信念的实现,会充分发挥自身的主观能动性,从而在学习和工作中积极努力,奋斗不止,他们对客观世界、知识信息的追求,充分体现了有意性和目的性的加强,摒弃了儿童对知识追求的无意性的特点。

2. 青少年感知觉的精确性的发展

儿童由于其生理发展的规律,感知觉往往模糊、粗糙、片面和带有偶然性、随意性和不精确性;青少年随着生理的发展,心理上同样也得到飞速发展。研究表明,初中生的视觉感受性比一年级小学生的视觉感受性提高 60% 以上,青少年的某些感知觉的精确性甚至超过成人(许政援等,1984)。他们不仅能感知事物的表面特征,而且能由表及里、去伪存真、去粗取精,抓住事物的本质特征,精确、细致、深刻地去感知事物,这是青少年的感受性得到了大大发展的必然结果。

3. 青少年感知觉中出现逻辑性知觉

随着青少年感知觉目的性、自觉性的提高,感知觉精确性的发展,知识经验的丰富,他们对事物的感知已逐渐由感觉水平、知觉水平发展到观察水平,具有概括性和逻辑性,举一反三,从概念、判断发展到推理,尽管此时期所出现的逻辑性思维还不尽完善和准确,但与儿童相比,已有质的变化。

4. 青少年感知觉的弱点:不随意性、片面性、不稳定性、观察不精细等

尽管青少年的感知觉与儿童相比,已有了质的变化,其水平已接近甚至在某些方面已经超过了成人,但毕竟由于他们的生理心理发展还不太成熟,表现出一定的幼稚性,因此在感知周围事物时,往往不够稳定,不够全面,往往仍会由于兴趣爱好而表现出不随意性,往往喜欢过早下结论,甚至对同一事物会作出不同的反映。这都有待教师加强对他们的辅导和帮助。

第三节 感知觉规律在教育中的运用

一、感知觉规律在教书育人中的运用

1. 丰富学生的感性认识

随着年龄的增长,中小學生都逐渐具备了一定的感性知识和经验,但是对于他们来说,知识经验毕竟还是不足,生活经验还是稚嫩,所以在教学中采用直观教学的方法,向学生提供各种感性材料,可以大大提高学生的知识和经验,加深对教材的理解,而且更可以通过直观教学来揭示客观事物、客观现象的本质特征和规律,以更有助于学生掌握知识。因此,直观教学在中小学教学中占有极为重要的地位,发挥着极为重要的作用。

直观教学的形式丰富多样,实物形式在教学中的应用最多,特别在中低年级中更为广泛采用,但直观教学并非仅是指的实物形式的直观,在教学中还常采用动作示范、图片、图表、教具模型、幻灯、录音录像、教学电影、等声像资料,近年来更在教学中使用多媒体电脑技术,使过去一般较难进行直观教学的课程,如数学、化学等,也可以和语文、物理等课程一样进行直观教学,取得了积极的显著的教学效果。多种形式的直观教学手段、特别是活动的直观教学手段,不但使课堂教学气氛更为活跃,而且促使学生的注意更为稳定和集中、思维更为积极和敏锐、记忆的保持更为持久和深刻、想象力更为丰富和活跃,总之,直观教学使得学生的感性认识上升到一个新的更高的层次,教学效果大大提高。实践证明,对于中小學生,如果不采用或很少采用直观教学,往往是事倍功半,而采用直观教学,则会有事半功倍之效。

2. 根据感知觉规律组织教学,提高教学质量

感知觉具有一定的规律,在教学中教师如果能按照规律去教,则必会使学生不但乐于学,而且善于学。

感觉器官对适宜刺激在一定的强度范围内将会表现出良好的感受能力。因此教师在教学中应注意言语的运用,语调柔和亲切、声音适中,抑扬顿挫,辅以一定手势语言和表情,将更能引起学生清晰的感知;而教学环境力求安静,也是不可忽略的一个重要因素。

一门课程不宜频繁更换任课教师,因为学生对每一位新教师都将会会有一个适应过程;甚至教师的外形变化也会引起学生的惊奇,所以如果教师变换了发型或在服饰上有较大更新,也应尽量提早进入教室,与学生小谈片刻,以让学生得以“适应”,免得上课时还在分心于教师的不同于往日的形象。

只有使感知对象易于引起学生注意,才能让学生们的感知清晰而不致被背景所混淆和迷惑。因此教师在板书时特别要注意格式规范、字迹端正、排列整齐,必要时还要用不同色彩的粉笔书写,以求突出重点;对于容易混淆的知识内容,如字、词、公式、原理,要一一对比,讲清两者的异同,提高学生的分辨能力,获得鲜明清晰的印象。知觉的选择性和对比在教学中的重要性不容忽略。

学生的知识水平和可接受水平参差不齐,教师的讲课应从知觉的理解性特征出发。脱离学生的理解水平,必会曲高和寡,学生会茫然不知教师之所云;而反复讲述学生早已掌握熟练的知识,则会使学生兴味索然(在此意义上讲,学前儿童过多过早地学习小学课本,常会使他们在正式进入小学后,在上课时常会因教师所讲内容均已熟知而导致分心,长此以往,会形成上课注意力不集中的坏习惯)。因此,教师应充分了解、利用学生实际已有的知识经验,对之温习巩固,进而传授新知识,正确引导学生全面、准确地理解,理论联系实际,这将更有利于学生系统掌握知识。

学生在知觉过程中会自觉或不自觉地将知觉对象作为一个整体来反映,但是毕竟受到知识经验的局限,他们的感知往往不够完整、不够全面、不够系统,特别是细节或次要方面会被忽视,而对于

新知识的习得而言,细节以及即使相对是次要的内容,也是应该加以注意和掌握的,教师应该对此加以引导,讲课一定要条理分明,而且特别要加强对学生的观察能力的培养和指导。

内容丰富、形式多样、组织教法活跃的体育课,会使学生情绪高涨、注意力集中,而感到这节课过得特别快;内容枯燥、形式单调、教法不合理的体育课,则会使学生情绪低落、注意力不集中,感到上课时间太长而消极等待下课,这种时间估计上的错觉会直接影响授课的质量。错觉虽然是一种不准确的知觉,但教师如能合理地利用错觉,也能起到积极作用。

值得重视的是,在根据感知觉规律和特征组织教学时,必须采用正确的语言、特别是应该用正面语言去指导学生,切忌用反面的、粗暴的语言来对待学生,才会取得良好的效果。

二、感知觉规律在自我教育中的运用

1. 利用知觉的品质和特性,提高和促进感知觉水平

知觉有许多品质,主要有广度、速度、精确性和清晰度。

知觉的广度:知觉的广度是指在一定时间内对呈现的刺激所把握的数量。知觉的广度与注意的广度相似。知觉的广度对迅速、精确地形成动作表象有很大意义。

知觉的速度:知觉的速度是指完成某种知觉任务(发现、辨认到认清)所必要具备的时间特征。经验可以加快知觉的速度。感受性、感觉阈限也影响到知觉的速度。

知觉的精确性:知觉的精确性指对客体的组成形式(外形)和对客体的维度形成精确的表象。在动作练习方面,知觉的精确性不仅要包含对动作的一般外形,而且要包含一定的动作参数:指向性、幅度、速度、肌肉紧张与松弛程度等,错觉则会降低对客体的知觉的精确性。

知觉的清晰度:知觉的清晰度指对对象的各个细微部分能区分到什么程度的特征。

影响到知觉清晰度的外部因素,有刺激物的强度、刺激物的对比度等;内部因素则是指主体的视觉、听觉、触觉、肌肉感觉的敏锐性(主要是感受性和感觉阈限)等等。例如,光线过强过弱都会影响视觉的清晰度,所以教室里应有适宜的照明度,过亮过暗都会影响学生的视知觉质量。

专栏 2-7 视觉与照明度

1998年5月3日,上海《新民晚报》:“上海华联超市专门请来灯具研究所的专家反复论证各连锁门店的灯光照明,力争在确保每平方米500个勒克斯亮度的前提下合理调整和减少亮灯只数,以节约每一个铜板。”那么,教室里的灯光照明该如何设置,例如灯的功率大小、悬挂高度、亮度要求等,如何做到既能保护学生的视力又不致浪费电能,也是心理学中感知觉所涉及到的研究范围。

前面已经讲到了教师在“教”的过程中,应根据感知觉的规律来组织教学,那么,学生在“学”的过程中,同样也应对此加以运用,力求提高和促进自身的感知觉水平。

对于新教学环境、新的教学内容,学生应该及时调整自己的心理活动去适应,必要时还要有较强的意志力参与,年龄稍小的学生特别要注意这一点。

客观环境丰富多彩,但并不是所有的对象都需要去感知,学生要善于从中选择需要知觉的对象,有时甚至要依靠一定的意志努力去排除干扰,例如在家中做作业而不被家人看电视所影响,在宿舍学习不被同室同学的讲话而分心,都需要有较强的知觉的选择性才可以做到。

由于知觉的整体性,对事物的理解可更趋完整,但有时会只见森林,不见树木,也即往往会忽略细节。学生在复述课文时,往往可以讲得出故事的情节,而对一些具体的描述,如时间、地点、衣

着、环境等就不甚了了。学生平时应该加强自己对周围事物的观察,特别加强对客观事物的细节的观察和领会,通过不断训练,才会有进步。

总之,学生必须认真、积极、主动地去进行知觉,注意动员自身多种感觉器官协同活动,所谓看看、听听、想想、写写、练练,既要大处着眼——看到整体,又要小处着手——不忽略细节,这样对于自身认知活动水平的提高必然会有帮助。

2. 学会观察,善于观察,提高观察质量和水平

“观察,观察,再观察。”这是科学家巴甫洛夫从长期的科学研究中得出的重要经验。

“如果对生活不去观察,没有感受,就谈不上表现;或观察后不会分析,看不清实质,也不可能表达深刻。所以,只有提高观察、分析生活的能力,才易于提高表达能力。”这是特级语文教师高润华老师长期任教的经验之谈。

华南师范大学曾以一枝大红花为观察对象,对初中学生的自然观察能力作了调查研究,结果发现,能够仔细而全面地观察、并且能用语言正确表达的学生寥寥无几;观察准确而表达错误、或观察错误的占大部分。分析表明,学生对表面的、突出的现象会注意观察,而对细节及事物间的联系则观察不够或被忽略,原因则是由于观察的目的、观察的方法及学生的知识水平、理解水平等引起。

那么怎样才能提高观察的质量和水平呢?

首先,教师应向学生提出明确的观察任务,学生应明了、理解观察的目的意义。

明确的观察目的与任务,是良好观察的前提。某中学组织学生参观上海展览馆,事前并无具体要求,过后让学生写一篇描写上海展览馆的记叙文,以致有学生写出“上海展览馆在延安中路1000号,要知详情可坐49路、71路前往,必将比我的描述更为精确”的微型短文。如果参观前有所布置要求,则学生必然会注意该

如何着手来描述。明确目的性会直接影响到知觉的选择性。

第二,要根据观察的任务向学生提出周密的行动计划,学生则要根据此制订出具体的计划及实施方案。

周密详尽的计划可以避免观察时易于产生的盲目性和偶然性,没有计划的盲目“观察”,必然会受到兴趣、情绪等影响,而且还会受到各种各样的干扰,因而根本不可能把注意力集中到所要观察的某一活动的本质特征上去,结果往往只注意到片面的、不系统的某些局部特征。

第三,在观察之前,应使学生具备相应的良好的知识,并使学生掌握观察的方法,学生则应努力作好必要的充分的知识准备,开动脑筋,积极思维。

如果说观察前没有计划会“走马观花”,那么没有相应的知识准备,则会“视而不见”。要观察彗星,没有天文知识和观测技能不行;要观察球赛,不懂比赛规则不行;要观察人的行为表现,没有心理学知识不行。光有知识准备,没有周密计划,在实际观察中也会手忙脚乱、顾此失彼、主次不分。

第四,教师要引导学生学会记录并整理观察结果,分析研究,做好观察总结或报告。

初中生一般不善于总结和概括,因此教师更要加强指导,而高中生则由于抽象逻辑思维更具概括性、深刻性,教师应引导他们独立完成观察总结。在写观察总结时,学生会发现自己的收获,同时也必然会发现自己的不足,发现新问题,也就会不断得到提高和进步。

第五,教师应针对学生不同的观察类型作不同的指导,学生则应根据自身的特点去扬长避短,提高观察水平。

王极盛根据观察的方法是整体的还是细节的,把观察分为三种类型:

分析型:“只见树木,不见森林”,习惯于观察事物的细节,而忽视对事物整体的观察,难于理解事物的基本意义。对这样的学生

要强调观察的完整和详尽。

综合型：“只见森林，不见树木”，习惯于观察事物的一般特征，而忽略对细节的观察，因而对所观察事物的理解很笼统和肤浅。对这样的学生要强调注意观察事物的细节和关联。

分析-综合型：“既见森林，又见树木”，这样的学生既注意对事物的整体观察，又善于观察事物的细节，能深入全面地观察，因而观察最为有效，这是在实践中长期训练的结果。

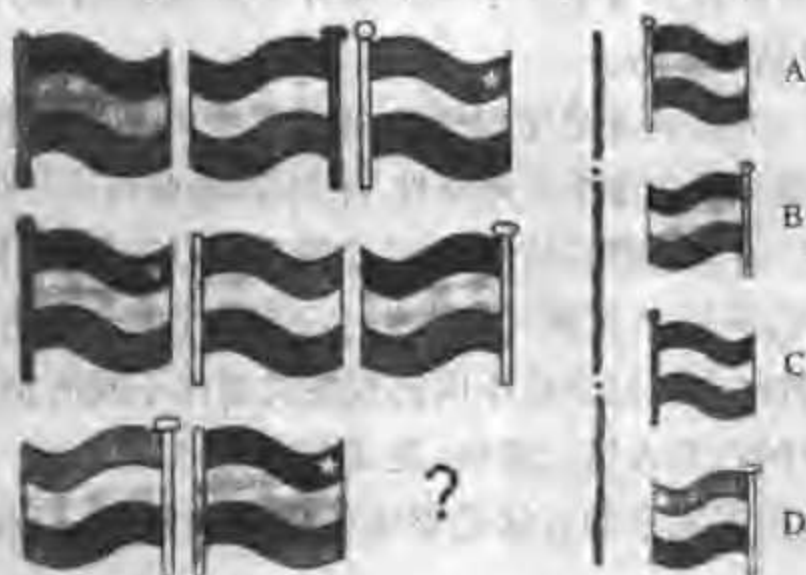
良好的观察力就是不但能准确、精细地区分事物的一般特征，而且还能善于发现事物的特殊性和事物的本质特征，积极思维，善于发现新问题，富有创造性。通过观察，能够获得知识、提高认识、发展智力，而要做到这一点，必须做到细心、留心、有心加上有恒心。

三、感知觉规律在教育中的运用举例

1. 教育案例(1)

常老师：“同学们，今天我们先播放两组画面，然后请同学们结合心理学所学的感知觉内容进行讨论，发表自己的看法。”

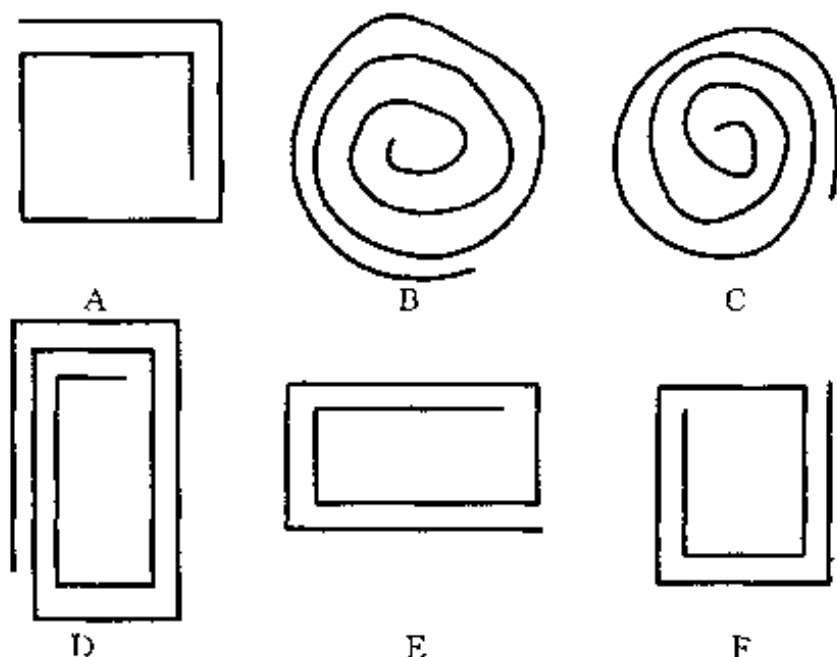
【多媒体播放如下画面 1】(画面所有图形同时呈现)



图中缺少的应是哪一面旗帜?

(画面 1 的答案:C。)

【多媒体播放如下画面 2】(画面所有图形同时呈现)



上方六个螺旋形当中,有一个与众不同,能找出来吗?

【多媒体播放如下画面 3】(画面 3 同画面 2,但呈现时 6 个图形是 1 个接 1 个呈现,且每个图形是按图形的笔顺依次画出的方式来呈现)

(画面 2、3 的答案:C。只有 C 的螺旋线是逆时针方向的。)

杨老师:“同学们看了刚才的画面,在得出标准答案的同时,能否联系心理学所学的‘感知觉’来谈谈你们的领会?”

同学们有的说,画面 1 的答案是根据旗帜和旗杆的颜色、方向、形状等特点来进行理解和比较、作出判断的;有的说,画面 3 比画面 2 更容易得出判断,因为画面 3 是活动的,更易于加强对感知事物的选择和理解,从活动的轨迹立即就可找到规律、得出准确的结论……

杨老师:“同学们都能根据学过的影响感知觉的因素来得出准确的结论,那么我们再来看看用多媒体计算机辅助教学手段进行教学有哪些优点和不足?”

同学们纷纷发表自己的见解,对这种教学方法有的大加赞赏,有的不置可否,有的则不以为然……

杨老师：“现在我们来小结一下：计算机辅助教学(Computer Assisted Instruction, CAI)和多媒体计算机辅助教学(Multimedia Computer Assisted Instruction, MCAI)是一种利用计算机帮助或替代教师执行部分教学任务、传递教学信息、对学生传授知识和训练技能，直接为学生掌握知识服务的教学方法。

“那么，CAI、MCAI 有哪些优越性呢？

“首先，CAI、MCAI 图文并茂、声音悦耳、色彩鲜艳、画面活泼、生动形象、动感效果强，容易吸引学生的视、听感官，激发他们的好奇心和新鲜感。

“其次，节约板书时间，教学信息量加大，教学节奏加快，效率大幅度提高。

“再次，新颖的教学情境，改变了教学模式，使学生的兴趣和对知识的理解有了飞跃的发展空间。

“CAI、MCAI 也有一定的局限性：

“首先，容易使学生的注意力受到干扰而分散，影响思维。

“其次，信息超量，易于疲劳。

“再次，板书不足，影响师生互动和教学效果。

“CAI、MCAI 在教学中对学生的感知觉、记忆、思维、想象等各个方面均产生了与传统教学模式不可比拟的巨大影响，但我们仍然可以肯定的是：这种影响是从感知觉开始的。”

2. 教育案例(2)

某师范大学教务处组织视导员(监察教学情况、评价教学质量的听课教师)对教师课堂教学情况进行调查(不涉及教学内容)，设计了以下调查表，视导员可根据表格要求，结合提高观察质量的各项要求，将观察结果填表，能避免一般听课记录往往以描述性记录为主而缺乏数量化指标的缺点，做到较为精确地反映课题教学情况，可便于分析比较。同学们也可以按表中所列项目要求来观察了解一堂课的教学情况。

某师范大学课堂教学情况调查表

_____学院 _____专业 _____级 _____班

_____年 _____月 _____日 第_____节课

教材(名称、作者、类别、出版社、出版年月)_____

教室_____ 上课时间_____ 任课教师_____

		评价标准	等 级		
			好	一般	差
组织 教态	组 织	准时上下课,控制课堂教学能力,是否点名。			
	教 态	教学态度认真,仪表端正,态度亲切。			
教学 过程	讲 课	条理清楚,逻辑性强,富有启发性。			
	语 言	讲普通话,语言准确、生动、精炼。			
	参考书	能布置和指导学生看参考书。			
	作 业	能布置作业,并能认真批改和讲评。			
学生 学习 状况	课堂气氛	学生反应活跃,注意力集中。 (迟到人数: 人)			
	记笔记 情况	学生能认真作笔记。 (2/3 以上为好,1/3 以下为差,其余为一般。)			
教室 环境	教室清洁	教室清洁,基本无纸屑、灰尘等脏物,墙上无脚印。			
	教室设备	教室设备完好,同学注意自觉爱护。			
意见 和 建议			本课总评等级:		
			听课教师:		
			听课时间: 年 月 日		

课堂教学情况调查表内列出了评课的各项评价指标,事实上

为听课的教师提出了课堂观察的具体目标。由于观察是有目的、有计划的系统知觉,因此这样的调查表将有助于在听课时有针对性地、有条理地进行观察,大大提高观察的有效性。这是运用感知觉原理于教学活动之中的一个较好的案例。

思考题:

1. 如何划分感知觉的水平?
2. 举例说明感受性变化的表现及其实际意义。
3. 在教学中如何运用感知觉规律?
4. 学生如何利用感知觉规律来提高学习质量?
5. 如何在教学过程中提高自己的观察水平? 举实例说明。
6. 计算机辅助教学对学生感知觉的影响和启示有哪些?

实践题:

本章讨论了作为人的最基本、最初级的心理活动——感知觉。请思考一下:在教学实践中我们应该遵循哪些感知觉的规律来提高教学的质量? 请根据自己经历过的一堂课,分析评价这堂课的教学哪些符合心理学的原则,哪些不太符合甚至是违背了感知觉规律而需要加以改进的。

第三章 思 维

1. 为什么称人为万物之灵？这个“灵”究竟灵在什么地方？
2. 国外把发散性思维视为创造力的核心，你知道发散性思维是怎么回事吗？
3. 据说爱因斯坦习惯于用图形而不是语言思考问题，这一特点与爱因斯坦的科学贡献有什么关系？
4. 当你参加考试时，“要考好”的愿望强烈些好，还是不强烈好？
5. 当你在做作业或碰到问题时是否想到要用思维策略来提高解决问题的效率？

学生对教师呈现的教学材料的信息加工，自然不会停留在感知觉水平上。由上述可知，感知觉只能反映客观事物的外部特征及其外在相互联系，而要深入到客观事物内部，认识客观事物的本质属性及其内在的规律性联系，则要调动学生高级的认知过程——思维。只有通过思维，学生才能实现对教学材料的信息加工由感性向理性的转化，由具体向抽象转化，由表层向深层的转化，由外部向内部的转化。那么思维又是什么？它有哪些规律？青少年学生的思维特点何在？学生如何才能改进自己的思维方法？这便是本章讨论的主要内容。

第一节 思维的概述

一、思维的概念

思维(thinking)是人对客观事物本质特征和规律性联系的间接的、概括的反映。它是人类认识的理性阶段,能更深刻、更正确、更完全地反映客观事物。

虽然思维与前一章讲的感知觉一样,都是人对客观事物的反映,但又有根本的区别。作为认识过程的初级阶段,感知觉是对客观事物的直接反映,反映的是客观事物的外部特征和外在联系。而作为认识过程的高级阶段,思维是对客观事物的间接、概括的反映,反映的是客观事物的本质特征和规律性联系。这里,间接性和概括性便是思维的两个最基本的特性。

所谓间接性,即指思维是凭借一定的媒介(主要是知识经验)来反映客观事物的。由于这一特性,人的思维能对没有直接作用于感觉器官的事物及其属性或联系加以反映。例如,虽然没有直接看到昨晚下雨,但清早起来看到地面与房顶湿了,人们便可通过思维知道昨晚下过雨。同样,夏天,当天气闷热、蜻蜓低飞时,虽未直接见雨,但人们却能通过思维预料将会下雨。所谓概括性,即指思维是通过抽取同一类事物的共同特征和事物间的必然联系来反映事物的。同一类事物的共同特征就是该类事物的本质特征;事物间的必然联系也就是事物间的规律性联系。因此,由于这一特性,人的思维能通过表面现象而认识事物的本质和规律。例如,通过感知觉我们只能看到具体的一只鸟的外形和活动情况,而通过思维我们才能认识鸟类的基本特征:有羽毛、卵生。这样,也只有通过思维把不会飞的鸡列入鸟类。又如,通过感知觉我们只能看到这样一系列数字:3、6、8、16,而通过思维我们才能认识这些数字中的规律性联系。这样,也只有通过思维才能在这列数字后面续

上 18、36……思维的间接性和概括性是相互联系的。人之所以能够间接地反映事物,是因为人有概括性的知识经验,而人的知识经验越概括,就越能扩大间接反映事物的能力。

正因为思维有上述特性,所以它在人的生活实践中具有极为重要的意义。首先,它能不断扩大人的认识范围,不仅能认识现在,还可以回顾过去和预见未来。人类学家根据古生物化石及有关资料推知人类过去进化的规律;地球物理工作者根据已有的地球运动资料,预报地震和火山爆发的情况。其次,它能不断提高人的认识深度,不仅能认识人所能一般接触到的事物以及规律,还可以把握远离人们所能直接感知的事物以及规律,使人对现实事物的认识得以无止境地深化。对于物质结构的认识,正是在实验的基础上通过思维不断深入,由分子水平到原子水平,由原子核、电子水平到核内中子、质子水平,直至夸克水平,现发现夸克也不是物质的最基本单位,还可进一步分化。第三,更重要的是,它能使人由认识世界向改造世界发展,不仅能使人掌握知识、认识规律,还可以使人运用知识和规律解决问题,进行创造性活动。21 世纪向我们展示的人类的高科技化、高信息化、高智能化社会的前景,正是人类凭借高度发达的思维达到的。

二、思维的种类

人类思维可以从不同的角度进行分类。

1. 以思维的凭借物维度划分,可以把思维分为动作思维、形象思维和抽象思维

(1) 动作思维 动作思维(action thinking)是伴随实际动作进行的思维活动。动作便是这类思维的支柱。它所面临的问题和任务具有直观的形式,解决问题的方式依赖于实际动作,即通过实际操作解决直观而具体的问题的思维过程。动作思维无论在人类进化还是个体发展中,都是最早出现的思维。3 岁前的儿童一般属于这种思维,他们的思维在实际活动中展开,伴随着动作进行,

动作停止,思维即停止。但作为一种思维的类型,在成人中也同样具有。例如,对一台收音机进行维修时,一边用电表逐级检查,一边思考故障的原因,直至发现问题排除故障为止,在这过程中动作思维占据主要地位。

(2) 形象思维 **形象思维**(imaginal thinking)是运用已有表象进行的思维活动。表象便是这类思维的支柱。**表象**(representation)是当事物不在面前时,在个体头脑中出现的关于该事物的形象。人们正可以运用头脑中的这种形象来进行思维活动。例如,要考虑走哪条路能更快到达目的地,便需在头脑中出现若干条通往目的地的路的具体形象,并运用这些形象进行分析、比较来作出选择。这便是常见的形象思维。与动作思维一样,形象思维也是在种系和个体发展中较早出现的思维,它在幼儿期表现得非常明显,因为这时期儿童的语言还没有得到充分的发展,主要运用具体事物的形象来思考。到了青少年和成人期,形象思维仍是一种主要的思维类型。不仅艺术家、作家、导演需要运用形象思维,就是工程师、设计师甚至科学家等都离不开形象思维。学生更是依靠形象思维来理解史、地、文、数、理、化等各种知识,并成为他们发展抽象思维的基础。

(3) 抽象思维 **抽象思维**(abstract thinking)也称逻辑思维,是利用概念进行的思维活动。概念便是这类思维的支柱。**概念**(concept)是人反映事物本质属性的一种思维形式,因而抽象思维是人类思维的核心形态。它又分形式逻辑思维和辩证逻辑思维。形式逻辑中的概念是无矛盾性的,具有确定、绝对、静止、单一的特性,而辩证逻辑中的概念是有矛盾性的,具有变化、相对、运动、多样的特征。例如,“自由”概念,在形式逻辑中是指绝对的自由,而在辩证逻辑中则是指在一定纪律约束下的自由。辩证逻辑思维“是在形式逻辑思维发展的基础上形成的,是抽象思维的高级阶段,是以自然界中到处盛行的对

立中的运动的反映”。^①抽象思维在小学阶段逐步萌芽,在初中阶段进一步发展,由以形象思维为主向以抽象思维为主过渡,到高中阶段则有了较大的发展。

2. 以思维探索问题答案的方向划分,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(convergent thinking)又称求同思维、辐合思维或集中思维,是把问题所提供的各种信息聚合起来得出一个正确的或最好的答案的思维。这是一种有方向、有条理、有范围的思维方式。例如,学生从书本的各种定论中找出一个最佳答案;理论工作者从许多现成资料中归纳出一种结论。这是传统教学所着重培养的一种思维。

(2) 发散思维 发散思维(divergent thinking)又称求异思维、辐射思维或分散思维,是从一个目标出发,沿着各种不同途径寻求各种答案的思维。这是一种无一定方向和范围的独特的思维方式。例如,国外心理学家出了这么一道题:“十三的一半是多少?”若用聚合思维考虑,答案只有一个: 6.5 (即 $6\frac{1}{2}$),而用发散思维考虑,除 6.5 外还有许多答案:比 6 多一点;比 7 少一点; $1/3$; $3/10$ (three/ten)等等。这是传统教学所忽视培养的一种思维(有关发散思维的特点将在第二节第四目中论述)。

3. 以思维的创造性维度划分,思维可以分为再造性思维和创造性思维

(1) 再造性思维 再造性思维(reproductive thinking)又称常规性思维,是指人们运用已获得的知识经验,按惯常的方式解决问题的思维。例如,学生利用学过的公式解决同一类型的问题。

(2) 创造性思维 创造性思维(creative thinking)是指以新

^① 《马克思、恩格斯选集》第3卷,第534页。

异、独创的方式解决问题的思维。这是人类思维的高级过程,会产生新的思维成果,是现代学校教学中应努力培养的思维。

4. 以思维的目的维度划分,思维可以分为上升性思维、求解性思维和决策性思维

(1) 上升性思维 上升性思维是从个别的事物和经验中,通过分析、综合、比较、归纳,概括出具有一般特征和普遍规律性的思维。例如,对某些现象的概括,对某些经验的理论上的提炼,都运用这种思维。此类思维为理论工作者所常用。

(2) 求解性思维 求解性思维是寻求解决某个具体问题的思维。学习活动中学生的大多数思维属于求解性思维。

(3) 决策性思维 决策性思维是对未来事件发生的可能性予以估计并从中选择最理想解决方案的思维。多为管理工作者在决策时采用的思维。

三、思维的特殊形式——想象

想象与思维“两者是密不可分的”(朱智贤、林崇德,1986)。有人干脆把想象视为形象思维(张述祖、沈德立,1987)。这里,我们更倾向于认为“想象是思维活动的一种特殊形式”(孟昭兰,1994)。想象(imagination)是人脑对已有表象进行加工改造而形成新形象的过程。我们可以想象乘飞船到月球去的情形,我们也能想象神话故事中孙悟空斗妖的场面。这些都不是曾经经历过的客观现实,但这些新形象却都由我们头脑中已有的一些表象粘合、重组而成。

根据目的性划分,想象可以分为无意想象和有意想象。无意想象(involuntary imagination)又称不随意想象,是没有预定目的、不由自主地产生的想象。例如,看见天上的白云,会想象成草原上的羊群。有的学生听课时走了神,也会任凭想象驰骋。在进入青年期后的男女学生身上出现的“白日梦”现象,也是无意想象的表现。平时我们睡眠中的梦,则被视为无意想象的一个极端的例子。虽然梦的内容有时十分荒诞,但它的构成成分仍然是已有

表象的加工、改造,故有“日有所思,夜有所梦”之说。有意想象(voluntary imagination)又称随意想象,是有预定目的、自觉进行的想象。它包括再造想象、创造想象和幻想。

根据想象是否依靠现成的描述划分,可以分为再造想象和创造想象。再造想象(reproductive imagination)是依据语言文字的描述或图样、模型、符号等示意在头脑中形成与之相应的新形象的过程。例如,读小说《红楼梦》,头脑中浮现出“大观园”的情景;看建筑图纸,构想新大厦的外貌;听小提琴曲《梁祝》,随之想象故事的情节等,都是再造想象的表现。由于每个人的知识经验、兴趣爱好、个性和欣赏能力的差异,每个人所再造的新形象是不尽相同的。再造想象也带有创造性的成分。

创造想象(creative imagination)是不依据现成的描述而在头脑中独立创造新形象的过程。作家创作小说、作曲家谱写新曲、艺术家构思新作、设计师描绘图纸……都是大量运用创造想象的过程。创造想象相对于再造想象具有新颖性、独立性和首创性。幻想(fancy)是一种与生活愿望相结合并指向于未来的想象,属于创造想象的一种特殊形式。幻想有两种,一种是符合现实生活发展规律,有可能实现的幻想,称为理想;另一种是完全脱离现实的发展规律,毫无实现可能的幻想,称为空想。积极的幻想是学习和工作的巨大动力,是科学发展的重要力量,正如列宁所说:“甚至在数学上也是需要幻想的,没有它就不可能发明微积分。”^①

四、思维的心智操作

思维所运用的心智操作(或称思维过程)主要包括分析和综合、比较和分类、抽象和概括以及具体化、系统化。

1. 分析和综合

分析和综合是最基本的心智操作方式,也是其他心智操作的

^① 列宁:《俄共(布)第十一次代表大会》,《列宁全集》第33卷,第82页。

基础。分析(analysis)是在头脑中把事物由整体分解为各个部分、各个方面或各个特征的心智操作。综合(synthesis)是在头脑中把事物的各个部分、各个特征、各个属性联合起来的心智操作。例如,把英语中的复合句分解为若干个简单句来理解,即是分析;而把各个简单句联合起来从整体上来把握复合句的含义,即是综合。分析和综合是一对辩证统一的心智操作,是同一思维不可分割的两个方面。分析总是把部分作为总体的部分来分析,综合总是对分析出的各个属性、各个部分进行综合,通过各种属性、各个部分的分析来实现。只有综合而没有分析,对整体的认识只能是笼统、空洞的;只有分析而没有综合,只能见树不见林,无法把握事物的整体。正如恩格斯所说:“思维既把相互联系的要素联合成为一个统一体,同样也把对象分解为它们的要素。没有分析就没有综合。”^①分析和综合有三种不同的水平:①动作思维水平上的分析和综合,如把钟的各个部件拆下来,或把各部件安装起来;②形象思维水平上的分析和综合,如把头脑中树的形象分解为根、枝、叶,或把根、枝、叶的形象综合成一棵树;③抽象思维水平上的分析和综合,如把化学方程式分解,或联立方程式。

2. 比较和分类

比较是在头脑中确定事物之间异同的心智操作,它是高级的分析和综合。比较以分析为前提,只有将事物区分为各个部分、各种属性,才有可能进行事物之间的比较。同时,比较也是一个综合的过程,因为它需要确定事物间的联系。比较必须要确定一个标准,没有标准,就无法比较。而在比较中“能看出异中之同,或同中之异”^②则是较高水平的重要标志。分类是在头脑中根据事物的共同点和差异点,把它们区分为不同种类的心智操作。分类也必

① 恩格斯:《反杜林论》,人民出版社1970年版,第39页。

② 黑格尔:《小逻辑》,生活·读书·新知三联书店,1954年版,第262页。

须有一定的标准,但重要的是按事物的本质属性和内在联系进行分类,才更有科学性。

3. 抽象和概括

抽象是在头脑中抽出事物的本质属性的心智操作。例如,有各种材料制成的、各式各样的灯,但舍去一切非本质属性,抽出其本质属性只有两条:灯都是人工制造的;灯都是照明工具。这便是抽象。概括是在头脑中把抽取出来的事物的本质属性联合起来,并推广到同类事物中去的心智操作。仍以灯为例,我们可以把上述两条关于灯的本质属性结合起来,认识到“灯是人工制造的照明工具”,这就是概括。

4. 具体化和系统化

具体化是把经抽象概括形成的对事物的一般认识应用于具体事物上去,并深化对该事物的认识的心智操作。例如,把对灯的一般认识应用于具体的灯的鉴定上,是一种具体化表现;而用习得的一般原理解答习题,也是一种具体化表现。系统化是在头脑中把各事物归入一定的顺序中,使之彼此发生一定的联系的心智操作。例如,学生在掌握音标时,不仅知道全部辅音可分为浊辅音和清辅音,而且还可通过列表把这方面知识系统化(见表 3-1)。由表可知,清浊辅音有十对,另有一个清辅音没有对应的浊辅音,有五个浊辅音没有对应的清辅音,这样便有利于全面掌握辅音,提高学习效率。

表 3-1 清浊辅音对照表

清辅音	p	t	k	f	θ	s	ʃ	tʃ	ʈ	tr	h
浊辅音	b	d	g	v	ð	z	ʒ	dʒ	dʒ	dr	r m n ŋ l

5. 各种心智操作是相互联系的

上述各种心智操作是有机统一于思维活动之中的。首先,分析和综合,作为最基本的心智操作,是所有其他心智操作的基础。例如,不把事物各属性分解(分析),就无法进行各事物间的具体比

较;而不把各属性的异同点联系起来(综合),则无法确定最终的比较结果。同样,不把事物各属性分解(分析),也无法区分事物的本质属性和非本质属性,从而进行必要的抽象;而不把抽取出来的事物各本质属性联系起来(综合),也无法实施概括。其次,各种心智操作也是相互依存的。没有分析,自然无法综合;没有比较,何以分类;没有抽象,又怎能概括。

五、思维的品质

1. 思维的深刻性和广阔性

思维的深刻性即思维的深度,是指善于透过表面现象解决问题的本质,达到对事物的深刻理解。反之,对问题不求甚解,妄下结论,就是思维的片面性。思维的广阔性是指思路广泛,善于把握事物各方面的联系,善于全面地思考和分析问题。它以丰富的知识经验为依据,从事物各方面的联系上看问题,反之,就是思维的狭隘性。思维的深刻性和广阔性是密切联系着的,有广阔性才有深刻性,才能深刻地认识事物,反之,就会作出错误的判断和结论。

2. 思维的独立性和批判性

思维的独立性是指善于独立思考,充分发挥个人的主观能动性,独立地提出问题、认识事物、得出自己的结论。思维的批判性是指善于冷静地考虑问题,不轻信不迷信权威,能有主见地分析评价事物,不易被偶然暗示所动摇。思维的独立性和批判性是密切联系的,是一种品质的两个方面,是创造性思维的基本品质,是创造活动的重要前提。

3. 思维的灵活性和敏捷性

思维的灵活性是指根据环境的变化,机智灵活地考虑问题、应付变化,反之,就是思维的固执和刻板。思维的敏捷性是指思路来得快,解决问题迅速,又能当机立断,不优柔寡断,不轻率行事。思维的灵活性和敏捷性是建立在思维的深刻性、独立性和批判性基础上的优良思维品质,它是有原则的,经过深思熟虑

的,与那些没有原则、以个人为出发点的投机主义有本质区别,与那些不动脑筋的马虎行事也有本质区别。

4. 思维的逻辑性

思维的逻辑性是指考虑和解决问题时思路鲜明,条理清楚,严格遵循逻辑规律。也就是:提问明确,推理严密,主次分明,论证充分,有的放矢,有说服力,结论证据确凿。思维的逻辑性是思维品质的中心环节,是所有思维品质的集中体现。

第二节 思维的一般规律性

虽然思维在人们的实践活动中到处可见,但更多、更主要的思维现象则毕竟是与问题情境相联系的,以至于有的心理学家提出了思维的问题性特点,并归入思维的基本特性范畴(朱智贤、林崇德,1986)。因此,问题解决可被视为一种最重要的思维活动,“甚至可以将它看作思维活动的一个最普遍的形式”(王甦,1992),成为心理学,尤其是认知心理学研究思维问题的主要方向。本节也就着重围绕问题解决中的思维活动论述有关的一些规律性方面的内容。

一、问题解决的思维活动阶段

现实生活中有各种各样的问题,可粗分为两大类:一类是清楚规定的问题,即问题含有明确的条件和目标;另一类是含糊规定的问题,也即不确定性问题,对条件或目标没有明确的说明(Reitman, 1964)。例如,对一个方程组求解,或河内塔问题,便属第一类问题,而“要解决市内交通拥挤问题”或“如何才能解决片面追求升学率问题”则属第二类问题。在学校教学中,更多碰到的是第一类问题,而第二类问题只有在进一步明确其目标和条件后才能求解,那时也就转化为第一类问题。因此对第一类问题解决中的思维活动的研究,也就更具有普遍意义。认知心理学研究表明,问题

解决中的思维活动可分成表征问题、设计方案、实施方案和评价结果四个阶段。

1. 表征问题

从认知心理学观点看,一个问题可分为任务领域(task domain)和问题空间(problem space)两个方面。前者反映问题的客观存在,后者则是对问题的主观理解。所谓表征问题,就是问题解决者在头脑中以某种理解来呈现问题,使问题的任务领域转化为问题空间。问题空间是问题解决的一个基本范畴,是个体对一个问题所达到的全部认知状态。它包括三个方面:一是任务的初始状态,即问题所给定的条件;二是任务的目标状态,即问题最终要达到的目标;三是完成任务的算子(operator),即从初始状态向目标状态转化的操作。

例如,在如下密码算题中,该算题的字母算式是问题的起始状态,将数字代入后得出的符合要求的数字算式是目标状态,而这道算题所包含的运用加法规则等限定是完成任务的算子。应该强调指出,问题空间不是作为现成的东西随着问题而提供给问题解决者的,而是问题解决者利用问题所包含的信息和已贮存的信息主动地来构成它。

$$\begin{array}{r} \text{D O N A L D} \\ + \text{G E R A L D} \\ \hline \text{R O B E R T} \end{array}$$

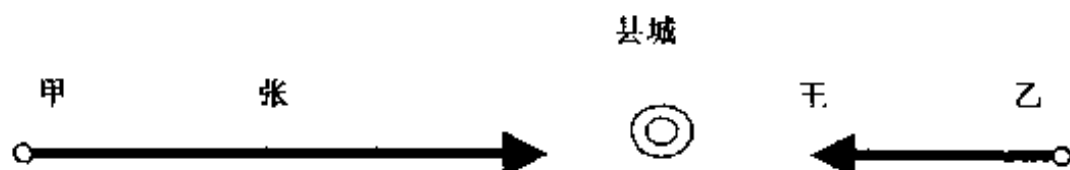
已知: $D=5$,

要求:把字母换成 0—9 数字。

表征问题还可细分为由浅入深的两个环节:一是问题的字面理解,即理解问题所表述的语言层面,做到能用自己的话陈述问题的目标和条件;二是问题的深层理解,即理解问题的实质层面,做到能识别问题类型,舍弃无关信息,抓住有关信息,并加以整体综合。

专栏 3-1 你能用算术方法解下列一道题吗?

张、王两人分别从甲乙两地相向同往位于两地之间的县城，共行了 14 小时，甲乙两地相距 65 千米，已知张每小时行 5.5 千米，王每小时行 4 千米。问张王两人各行了几小时？（不能用方程解）



这道题，如果从表面上看，以为是行程问题，那就错了。你将因此无法解题。所以，从第一环节上看，需理解该题文字表述的内容；给定的条件和解题的目标。但这还不够，若从表面认定其为简单的行程问题的话，便会落入陷阱。从第二环节上看，需理解该题的实质：此为鸡兔问题，并从中抽取必要的数量关系，加以综合把握，便形成正确的问题空间，为最终解题创造良好开端。

2. 设计方案

在上一阶段理解问题的条件和目标的基础上，这一阶段需要设计解决问题的方案。这里的关键是探索解决问题所需要的具体操作。问题解决需应用一系列操作，究竟选择哪些操作，将它们组成什么样的序列，都依赖于人采取哪种问题解决的方案。而方案的设计都与一个人解决问题的策略思想相联系，问题解决最终都是在一定策略引导下进行操作搜索的结果。因此，设计方案与确定策略是密不可分的。这一阶段也可同时看作确定问题解决策略阶段。

这里还需指出的是，尽管在表征问题阶段，对问题空间的认识中已包含对完成问题的算子方面，但这仅仅是对操作范畴的基本规定。如上例应用题中，作为问题空间中的完成任务的算子是四

则运算,而非方程运算,至于更具体的操作,则需这一阶段中通过确定问题解决策略来确定方案。上例应用题的解决策略则是应用已有的模式(鸡兔问题的一般解法)来运算操作。

3. 执行方案

一旦确定了方案,便进入执行方案的阶段。在这一阶段中,实际上就是运用在一定解题策略引导下的具体操作来改变问题的初始状态,使之逐步接近并达到目标状态。所以这一阶段也即执行策略阶段。在上例应用题中,便是按鸡兔问题的一般解法来进行具体的运算。

4. 评价结果

执行方案的操作结束,就需要对结果进行评价,看初始状态是否达到目标状态,所运用的策略和操作是否适宜。学生在解题时往往会忽略这个阶段,一旦求得答案,就接着做下一个题目,殊不知对解题结果评价,尤其是对所运用策略和操作的适宜性评价的重要性。有时虽也能解决问题,但可能还有更好的策略和操作的运用。在一些情况下,经过评价,可以调整策略和改变操作,有时甚至需要对问题空间重新进行认知和表征。

上述四个解决问题的阶段在总体上保持一定的顺序,但在具体解决问题过程中却不必严格按照这个顺序,可以从后一阶段返回到前一阶段。例如,在执行方案阶段,通过操作,发现问题,可即时评价,再返回到设计方案阶段,重新选择策略,甚至如上所述,直至返回第一阶段,重新表征问题空间。

二、问题解决的思维策略

布鲁纳(Bruner, 1956)在研究人工概念时最初提出思维策略的概念,他发现人们在解决概念形成问题时自觉与不自觉地运用着某种思维策略。现代认知心理学研究发现,人们在解决问题时所应用的思维策略总可分为两大类:算法式(algorithm)和启发式(heuristic)。

算法式是运用解题的一套规则来解决问题的策略。这种规则可以有公式的形式,如某数学运算公式,也可以没有公式的形式,如河内塔问题的解决没有公式但仍有操作方法的步骤。算法式策略的特点是,只要有一个问题有解题规则,那么只要按照其规则进行操作,问题总能得到解决。但运用算法式策略解决问题时也会碰到困难。其一是不能肯定所有问题都有自己的解题规则,有些问题也许没有规则,有些则尚未发现其规则;其二是有些问题按规则一步步求解,工作量实在太太,以至在事实上无法运用此类策略求解。例如,弈棋时,如用算法式策略,则需考虑所有可能的棋步,以及对方可能的回步,己方的下一步等,从理论上可以获胜,但涉及可能的棋步总数高达 10^{40} ,若以每毫秒考虑三步棋计算,将需 10^{21} 个世纪的时间!

启发式是凭借经验来解决问题的策略。这里所谓解题的经验规则,它不能保证问题一定得到解决,但却常常能有效地解决问题。计算机与人对弈时,就是根据人下棋的启发式策略来编制程序的,而不是依靠算法式策略。“现在一个极有影响的想法认为,人类解决问题,特别是解决复杂问题,主要是应用启发式。”(王甦, 1992) 启发式策略也有多种,这里仅介绍有效应用范围最广的几种。

1. 手段-目标分析策略

该策略的基本思想是,从认识问题解决的目标和现有状态之间的差距着眼,通过设立若干小目标,并加以逐个实现的方式使现状不断逼近目标,直至最终消除差距,达到目标,解决问题。该策略在问题解决中的思维操作步骤:

- (1) 认清问题的初始状态和目标状态;
- (2) 分解问题的总目标为若干小目标(每个小目标就是一个中间状态);
- (3) 选择手段将初始状态向第一个小目标推进;

(4) 达到第一个小目标后,再选择手段向第二个小目标推进,依次类推;

(5) 如果某一手段行不通,就退回原来状态,重新选择手段,直至最终达到总目标。

专栏 3-2 “八张牌”问题

在 9 个格子列成的正方形盘格里有 8 个数字格和 1 个空格,每次只给通过 1 个数字格与空格交换位置来移动数字格。其初始状态为 A,要达到目标状态 B,该如何操作?(见下图)最佳操作要经过 26 步,很难全部预想确定,但若分成几个小目标,即经过几个中间状态来达到最终目标,则要容易得多了。

8	5	2
4	1	3
	7	6

A

1	2	3
4	5	6
7	8	

B

2. 探试搜索策略

该策略的基本思想是,利用事先能得到的有关达到目标的某种信息和已有的经验寻找问题解决的突破口,从中获得更多信息,以便进一步选择最有利于达到目标的方向再进行搜索。

在搜索过程中,虽然也可按一些现成的规则(如数学运算法则、物理定律、化学公式、语法规则等)进行思维操作,但经验判断占有十分突出的地位,它为问题解决寻找突破口、发现捷径创造有利条件。

以前面提到的密码题为例,如果完全用逐个替换的办法求解,也即采用算法策略,那么该题共有 300 万个可能的尝试,在实际操作中往往是失败的。但运用该策略便可从事先得到的 $D=5$ 这一有助于达到目标的信息出发,选择由个位向高位逐个相加递进的

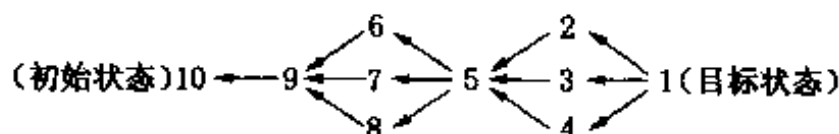
方向,并主要依靠加法规则操作。

3. 目标反推法

该策略的基本思想是,从目标状态出发向初始状态反推,直至达到初始状态为止,然后再由初始状态沿反推路线一步步正向求解。这一策略与手段-目标策略正好相反,不是由初始状态朝目标状态推进,而是由目标状态向初始状态反推。一般说,从起始状态出发,达到目标状态的途径有多条,用手段-目标策略能较好地解决问题,但如果从起始状态到达目标状态只有少数几条途径,那么宜用目标反推策略。

专栏 3.3 稳操胜券

在一个两人参加的数学游戏中,有 10 个棋子,每次每人只能拿 1 或 2 或 3 个棋子,双方轮流拿,看谁拿到最后一个棋子就算输了。如果从初始状态考虑选择每一步究竟拿几个棋子,则很难决胜,而从目标状态反推,问题便易解了。目标状态是把最后一个棋子留给对方,由于每次都有三种可能选择,所以倒过来留给自己的那个状态应该是 2、3 或 4 个棋子。为此必须要造成对方处于 5 个棋子的状态,而要做到这一点,就必须使自己处于 6、7 或 8 个棋子的状态。于是,自己必胜的第一步是必须使对方面临 9 个棋子的状态,也就是轮到自己先拿,就拿 1 个棋子,若对方先拿,则在对方拿后自己拿的棋子数被这样的一个阶段目标状态决定:使对方面临 5 个棋子的状态(见下图)



4. 简化计划法

该策略的基本思想是,先抛开某些细节而抓住问题解决中的主要结构,把问题抽象成较简单的形式,然后解决这个简单的问题。

题,再以此解决整个复杂问题。

专栏 3-4 谁拥有小轿车

有这样一个问题:在一张桌前从左到右依次并排坐着甲、乙、丙、丁四人,根据下述信息,请指出谁拥有小轿车:

- (1) 甲穿蓝衬衫;
- (2) 穿红衬衫的人拥有自行车;
- (3) 丁拥有摩托车;
- (4) 丙靠着穿绿衬衫的人;
- (5) 乙靠着拥有小轿车的人;
- (6) 穿白衬衫的人靠着拥有摩托车的人;
- (7) 拥有三轮车的人距拥有摩托车的人最远。

这一问题的求解似乎头绪较乱,但若采用简化计划法策略,先不考虑各人与车子的联系,而寻找各人与衬衫颜色的联系,问题就较容易解决了。

三、影响问题解决思维的心理因素

影响问题解决的因素有很多,但从已有的心理研究发现,以下几种心理因素具有一定的典型性。

(1) 情绪状态

个体在怎样的情绪状态下进行问题解决的思维活动,对活动的效果有直接的影响。这也是第六章中将提到的情感的调节功能在问题解决情境中的具体表现。正如前苏联心理学家基赫尼罗夫和卡洛依克(Тихониров, Клоико, 1980)所提出的思维活动的情绪调节观:“协调思维活动的各种本质因素正是同情绪相联系,保证了思维活动的灵活性、重新调整、修正、避免刻板性和更替现有的定势。”美国著名心理学家西蒙(H. A. Simon, 1967)也指出:“由于在活动着的人身上,行为动机和情绪对认知行为的过程有重要影响,所以思维和问题解决的一般理论应该结合这些影

响。”一般说,高度紧张和焦虑会抑制思维活动,阻碍问题解决,而愉快—兴趣状态则为问题解决的思维活动提供良好的情绪背景。

(2) 动机强度

动机虽不直接调节人的思维活动,但会影响个体思维活动的积极性。然而,研究表明,动机强度并不总是与问题解决的思维活动效率成正相关。太低的动机强度自然不能调动个体问题解决的积极性,不利于充分活跃个体思维活动;但过高的动机强度也会造成很大的心理压力,反而抑制思维活动,降低解题成效。因此,适中的动机强度最有利于问题的解决。并且这一动机强度的适中的点还会随问题解决的难度而变化。一般说,越是复杂的问题,其动机强度的适中的点越是偏低些。

(3) 定势作用

定势(set)是由先前活动所形成的,并影响后继活动趋势的一种心理准备状态。它在思维活动中表现为一种易于以惯用的方式解决问题的倾向。定势在问题解决中的作用有积极与消极之分。一般来说,在不变的情况下,定势有助于人们减少摸索的过程,促进问题的迅速解决。而在变化的情况下,定势则会阻碍人们发现和解决新问题。卢钦斯(A. S. Luchins, 1942)的水罐实验是说明定势消极作用的一个典型。该实验要求被试计算如何用不等容量的杯子量出一定数量的水(见表 3-2)。实验组从例题之后逐解所有 8 道题,而控制组则在例题之后只做第 6、7、8 题。结果实验组的 81% 的被试受例题 1—5 题所形成的定势影响,套用 B-A-2C 的算法求解第 6、7、8 题,使算法重复,而控制组则由于未受此定势的影响,100% 被试都采用非常简捷的方法求解第 6、7、8 道题。

表 3-2 卢钦斯的定势实验

题 序	三个杯的容量(夸脱)			要求量出的水的容量(夸脱)
	A	B	C	
1	21	127	3	100
2	14	163	25	99
3	18	43	10	5
4	9	42	6	21
5	20	59	4	31
6	23	49	3	20
7	15	39	3	18
8	28	59	3	25

克服定势消极作用的办法是具体情况具体分析,一旦发现自己以惯用的方式解决问题发生困难时,不要执意固守,而应退出旧思路,寻求新方法。

(4) 功能固着

功能固着(function fixedness)是指个体在解决问题时往往只看到某种事物的通常功能,而看不到它其他方面的可能有的功能。这是人们长期以来在日常生活中所形成的对某种事物的功能或用途的固定看法。例如,一般认为热水瓶是用来盛开水的,衬衫是用来穿着的,而不易想到,在必要时可以把热水瓶当储油罐,把衬衫当画布。但在问题解决中,有时正是在克服这种功能固着中才能找到新的求解思路。邓克(K. Duncker, 1945)的实验证实了功能固着对解决问题的消极影响。他让两组被试使用同样 5 种工具来解决 5 个问题。实验组被试在解决问题前先对工具的习惯用法进行练习,以增强功能固着的影响;控制组无此练习,直接解决问题。结果实验组成绩远低于控制组,功能固着的消极影响十分显著。

这是思维的惰性表现(见表 3-3)。

表 3-3 邓克的功能固着实验

组 别	工 具	练 习	解决问题	参加人数	成绩%
实 验 组	钻 子	钻 洞	支撑绳索	14	71
	箱 子	盛 物	做垫脚台	7	43
	钳 子	打开铁丝结	支撑木板	9	44
	称 锤	称重量	做钉锤用	12	15
	回形针	夹 纸	做挂钩用	7	57
控 制 组	同 实 验 组		同 实 验 组	10	100
				7	100
				15	100
				12	100
				7	86

(5) 迁移影响

迁移(transfer)是指已获得的知识经验对解决新问题所产生的影响。迁移有正迁移和负迁移之分。正迁移是指已获得的知识经验对解决新问题有促进作用;负迁移是指已获得的知识经验对解决新问题有阻碍或干扰作用。例如,一个人学会骑自行车,有利于其学骑摩托车,属正迁移现象;而影响其学骑三轮车,则属负迁移现象。根据美国心理学家贾德(Judd,1908)的理论,只有当一个人对其知识经验进行概括,掌握其要义,才易于将知识经验迁移到新问题解决的情境中去。美国心理学家布鲁纳则更进而强调迁移的关键在于领悟事物之间的关系,基本概念或原理掌握得越深透,则越能实现正迁移。

专栏 3-5 电话——吉他助音箱的启示

贝尔(A. G. Bell, 1847—1922)在发明电话过程中,已经做出

样机,进行通话时,尽管他们拼命叫唤,电话机中的簧片也振动了,就是听不到声音,原因在哪里呢?他苦苦思索。一天,天气十分闷热,紧张的工作使他十分疲乏,需要清醒一下头脑。于是,他推开窗户,一阵悠扬的吉他声音,使他心旷神怡。他听着,听着,猛然情不自禁地跳了起来,因为他由吉他想到助音箱,他知道吉他声音之所以能传得远,单靠琴弦是不行的,还得借助助音箱来提高吉他的音响,那么电话机是否也存在这个道理呢?贝尔由此得到启发,解决了电话音轻的问题。

(6) 原型启发

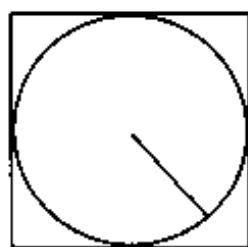
原型启发是指在其他事物或现象中获得的信息对解决当前问题的启发。而能给人获得解决问题启发的事物叫做原型。原型之所以有启发作用,是因为原型和问题之间有某些相似之处,人借助于联想,可以较为容易地找到解决问题的新方法。作为原型的事物或现象是多种多样的,存在于自然界、人类社会和日常生活之中。阿基米德(Archimedes,公元前 287—212)从身子浸入浴缸将水溢出的现象中获得启发,解决了皇冠含金量的鉴别问题;上海铁道医院医生从汽车方向盘的外形中获得启发,解决了人造瞳孔角膜的透气问题;科学家从动物的形态、动作和某些机体结构中获得启发,解决了大量生活、生产和军事上的问题,并形成仿生科学。原型启发关键是要做生活中的有心人,不断积累丰富的知识,并善于发现有关事物或现象与当前所要解决问题之间的某种内在联系,以从中获得有益的启迪。

(7) 知觉情境

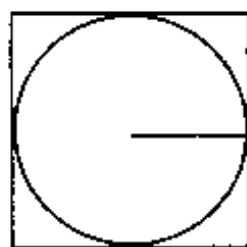
知觉情境即指被直接感知到的事物的空间组织形式产生的情境,它对解决问题往往产生重要的影响。一般来说,知觉情境越接近个人的知识结构,就越容易选用恰当的知识与策略使问题得到解决。

专栏 3-6 哪一种图示更容易解题

已知一个圆的半径是 2 cm, 求圆的外切正方形面积, 用 A、B 两种不同的方式画出标示圆半径的辅助线(见下图)。A 图中很难看出圆的半径与正方形的关系, 问题较难解决。而在 B 图中人们很容易看出圆的半径与正方形边长的关系, 问题就容易解决了。



A



B

两种标示圆半径的呈现方式

另外, 个性因素也是影响问题解决的重要因素之一。实验表明, 一个人善于解决问题往往是和他的灵活性、首创性和自信心等个性心理品质相联系的。

四、问题解决中的创造性思维特点

事实上, 问题解决也有两种类型, 一是创造性问题解决, 它是要求发展新方法的问题解决; 二是常规性问题解决, 它是使用现成方法的问题解决。两者也不是截然区分的, 可以把这两类问题解决设想为一个连续体的两端, 其间则有常规性或创造性的连续变化。创造性的核心是创造性思维。它是人类思维的高级过程, 是创造性问题解决的灵魂。

创造性思维是多种思维的综合表现, 揭示其在综合成分上的特点, 将有助于在教学活动中对学生创造性思维的培养。

1. 有大量发散思维参与

创造性思维中既有发散思维, 也有聚合思维, 它是发散思维和聚合思维的统一。只有发散性大、聚合性好的思维, 才是高水平的

创造性思维。例如,我们要技术革新,改进某一工具,先是设想种种可能的改进方案,这是发散思维;然后经过检验、查核,从中选定最佳方案,这又是聚合思维,因而两者缺一不可。当然,创造性思维的“创造性”则主要集中体现在优质的发散思维上。所谓优质的发散思维,即思维朝各种可能的方向发散,不限于一条途径,不限于既定的理解,尽量寻求合乎条件的多种答案的思维方法。它反映了思维的求异性功能。正鉴于此,国外对创造性思维的测量,其实也主要集中在对发散思维的测量上,并着重测量发散思维的三个品质指标:流畅性——在短时间内思维发散的数量;变通性——思维在发散方向上所表现出的变化和灵活;独创性——思维发散的新颖性、独特性的程度。例如,向被试出示图 A、B、C、D(见图 3-1)问:“这里每幅图可能代表什么?”被试能作出的回答越多,流畅性越好;被试想象的角度越多,变通越好。若针对图 A 想到“黑板上的粉笔线”、“纸上的钢笔笔迹”、“沙地里划出的道道”等为同型发散,同一角度,而再想到“心电图”、“锯齿”则属另外两个角度。被试回答越新颖,则独创性越好,若针对图 A 想到“一张皱折的纸”是独特的,而想到“群山”不是;对图 B,回答“一根钓上了鱼的鱼竿”是独特的,而“半个在升起的太阳”不是;对图 C,“三只老鼠在啃一块奶酪”是独特的,而“三个人围坐在桌子旁”不是;对图 D,“一只脚和脚趾”是独特的,而“一张桌子和桌子上摆的东西”不是。

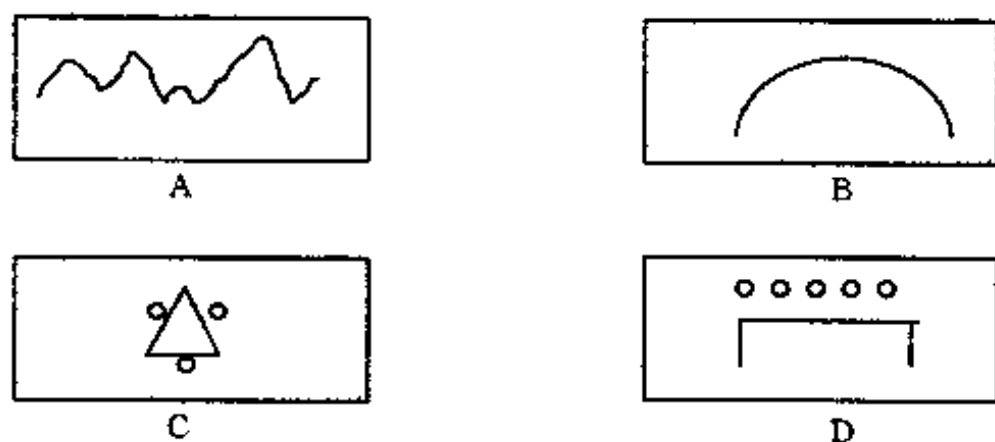
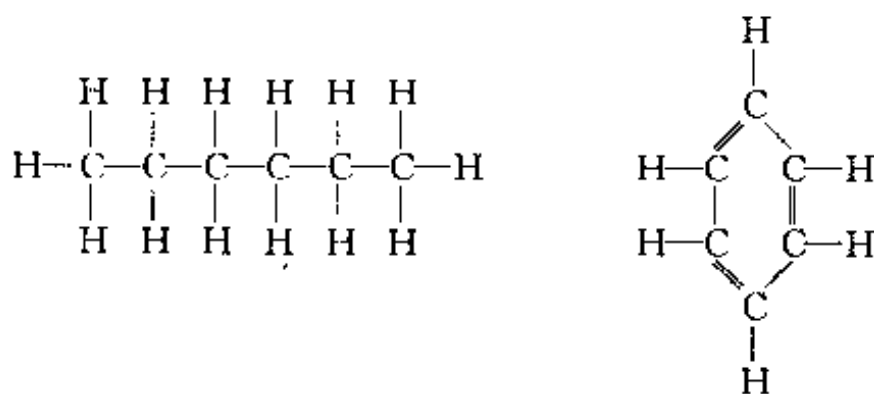


图 3-1 发散思维的测试

所谓优质的发散思维就是要有较好的流畅性、变通性和独创性,其中变通性和独创性尤为重要。

2. 有大量形象思维参与

创造性思维也是形象思维和抽象思维的统一。人们往往会认为既是人类高级的思维过程,一定是依靠抽象思维进行的,从而忽视了形象思维在创造性思维中的作用。其实,形象思维在创造性思维中占有非常重要的地位,这不仅是因为作为思维的一种类型,形象思维和抽象思维之间不存在发展水平上的哪个高哪个低的问题,而且由于创造性思维的成果都是前所未有的,往往个体要凭借想象尤其是创造性想象来进行探索。当然,这种形象思维最终也得经过抽象的逻辑推断的验证,离不开抽象思维的支撑,但形象思维的重要性却绝不可低估。这也为大量科学创造事例所证实。例如德国著名化学家凯库勒(F. A. Kekule, 1829—1896)在研究有机化学碳氢化合物苯的分子结构时,用抽象思维进行逻辑分析,久思不得其解。因为碳氢化合物的分子式一般为 C_nH_{2n+2} , 如果有 6 个碳原子组成的碳氢化合物,必定是有 14 个氢原子: C_6H_{14} , 其结构是:



(a) 苯分子的可能结构图 (b) 苯分子的实际结构图

图 3-2 苯分子结构图

现在 C_6H_6 这个分子结构是怎样的呢? 最后是通过想象解开了其中的奥秘! 他在似睡非睡中想象到原子在眼前飞动, 长长的一串, 像一条蛇, 突然这条蛇咬住了自己的尾巴, 在他眼前旋转……他从

中悟出了道理,这个蛇环形的结构正符合苯的分子结构。一项重要的发现由此诞生。

专栏 3-7 爱因斯坦的思维

世界著名物理学家爱因斯坦(A. Einstein, 1879—1955)在高度抽象的理论物理领域中有许多杰出的创造性成果,其中广义相对论至今仍只有极少数人能够理解。然而,他自己承认,他大多是运用形象思维来进行研究的。他的思维活动的一个重要特点也在于:与大多数人用语词来思维(thinking in words)的情况相反,他经常是用图形来思维的(thinking in pictures):“我思考问题时,不是用语言进行思考,而是用活动的、跳跃的形象进行思考,当这种思考完成之后,我要花很大力气把它们转换成语言。”据说,对爱因斯坦大脑的解剖也发现,他用以形象思维的右脑相对左脑而言,其比例比一般人要大得多。

3. 多有直觉出现

在创造性思维中还带有直觉出现。直觉(intuition)是一种没有经过严密推理与论述而径直地猜度问题关键的一种思维活动。它常表现为一种猜测、预感、设想等,但因其产生之初尚缺乏可靠的论证,容易被人们当作妄想、臆断而加以否定,其实在创造性思维中起着十分重要的作用。数学领域中的哥德巴赫猜想、费尔马猜想、巴尔姆断言等都是当初数学大师未经论证而提出的一种直觉判断,但为后人所确信,并为此进行锲而不舍的论证工作。而许多科学家的创造发明就是从直觉开始的。著名原子物理学家卢瑟福很早就凭借直觉认识到原子核的存在,后来通过 α 粒子散射实验证实了当初的想象。又如,法拉第从电流周围产生磁场这一物理现象中直觉地预见到在磁场周围也必然会产生电流,后来事实证实了他的预见:变化的磁场会产生感应电流。直觉作为创造性思维中的一个重要思维活动具有三个特点:一是从整体上把握对

象,而不拘泥于细微末节;二是对问题的实质的一种洞察,而不停留于问题的表面现象;三是一种跳跃式思维,而不按部就班地展开思维过程。直觉并不神秘,亦非毫无根据,恰恰是在个体掌握牢固的科学知识、具备丰富的生活经验、并积极从事实践活动的基础上产生的一种领悟。

4. 多有灵感出现

创造性思维的“闪光点”往往得益于灵感,这是创造性思维的又一典型特点。**灵感**(inspiration)是人脑以最优势功能加工处理信息的最佳心理状态。它常给人一种豁然开朗、妙思突发的体验,使百思不得其解的问题顿释。对许多科学家的调查表明,在他们的创造发明过程中,大多出现过灵感。由于灵感具有突发性、瞬时性,来也匆匆,去也匆匆,使人对它有一种欲盼而不可求、欲望而不可及的神秘感。但研究表明,灵感的出现还是有一定的规律性的。首先,灵感出现的基本条件是,个体必须对所要研究的问题有一个长时间的思考,直至思维饱和。这时虽从表面上看是到了“山穷水复疑无路”的境地,但由于穷思竭虑,已谙熟了问题的方方面面,处于“一触即发”的状态,为灵感产生提供了必需的前提。其次,灵感出现的契机是,个体在紧张思维后处于精神放松、悠游闲适的时候。这一点往往会被人们所忽视。这表面上似乎是一种无为的松弛、消遣,如散步、闲聊、舒适地躺在床上、草地上等,其实是不知不觉地敞开了思维的大门,期待灵感的光临。因为紧张后的释负、轻松之时,大脑灵活、感受能力强,最易产生联想、触发新意,从而出现“柳暗花明又一村”的转机。心理学实验也表明,创造性活动是与人的非紧张状态相联系的。在一项实验中,用强噪音引起人的紧张,从而提高兴奋水平的情况下,个体的创造性测验分数随之降低(Martindale and Greenough, 1973)。在另一项实验中,让具有不同创造性的三组被试从事三种具有不同创造性的作业:多用途测验、远距测验和普通智力测验,同时测量被试大脑中 α 波出现的

多少,而 α 波是在非集中注意的轻松状态下较多出现的。结果发现,创造性高的被试在创造性愈高的作业中出现的 α 波愈多,而创造性不高的被试,则在三种作业中出现的 α 波无多大区别。这表明非集中注意是创造性高的条件(Martindale, 1977)。而阿基米德在沐浴时想到物体的浮力原理、费密与朋友躺在草地上遐想解决他冥思苦想的热力学问题,华莱士(A. R. Wallace, 1823—1913)因发疟疾卧床时想到进化论中的自然选择观点,凯库勒在瞌睡小憩时解开苯的化学结构之谜等科学家发明创造的事例,也充分说明,一张一弛是捕捉灵感之道。

五、青少年思维发展的特点

1. 抽象思维占优势,并由经验型向理论型过渡

首先,从总体上看,进入青少年期,个体的抽象思维能力迅速提高,并占据优势地位。正如皮亚杰所认为的,到了11至15岁,青少年思维进入“形式运算阶段”,即可以在头脑中把形式和内容分开,脱离具体事物进行逻辑推演。我们知道,抽象思维的凭借物是概念,因此,青少年这一思维特点便在概念发展上表现出与儿童的明显区别。第一,在概念掌握的种类上,逐步由前科学概念(日常生活概念)转向科学概念。第二,在概念分类能力上,逐步由不自觉的、非本质的划分依据转向自觉的、本质的划分依据。第三,在获得概念的途径上,逐步由概念形成扩展到概念同化。概念形成是个体通过对大量同类事物的不同例证的辨别进行的,而概念同化是个体利用自己认知结构中原有的有关概念去理解新概念。这两者的心理过程是不同的。儿童已有的认知结构简单,思维偏于形象思维,因而主要通过概念形成来获得概念,即需要大量直观、具体的例证。而青少年认知结构复杂了,抽象思维能力强了,因而主要通过概念同化来获得概念,只需要适当定义(附上必要的一二个例证)便可,大大提高了概念获得的精确性和速度,为青少年大量扩充知识创造有利条件。

其次,从具体分析上看,进入青少年期,个体的抽象思维是处在由经验型向理论型的过渡之中。少年期个体(初中生)的抽象思维虽开始占优势,但在很大程度上尚属于经验型,仍需要感性经验的直接支持,例如,对于抽象、概括而缺乏经验支持的概念——哲学中的“物质”不能正确理解,常与生活中或物理学中见得着、摸得着的“物质”混为一谈。而青年初期个体(高中生)的抽象思维则属于理论型,能够在理论指导下分析综合各种事实材料。综合各种研究表明,初二是中学阶段思维发展的关键期。从初二开始,抽象思维由经验型向理论型转化,到高二初步完成,趋向成熟(朱智贤、林崇德,1986)。

2. 辩证逻辑思维迅速发展,但仍明显滞后于形式逻辑思维

首先,抽象思维中的辩证逻辑思维在整个中学阶段得到了迅速发展。小学儿童只有辩证逻辑思维的“萌芽”,到了青少年,由于学习活动、社会生活、人际交往等都发生本质的变化,促使他们辩证思维得到了发展。在一项对 892 名中学生的辩证思维的发展的实验研究中(邓京华等,1984),将学生发展水平分为五个等级:第一级,能按辩证逻辑进行思维;第二级,基本能但不深刻、完善;第三级,能初步进行但有较大片面性和个人情绪色彩;第四级,虽然区分正误,但说不清理由;第五级,完全不能。结果发现,初一学生处在第四级最多(43%),初三学生处在第三级最多(44%),高二处在第二级最多(42%)。可见,中学阶段是辩证逻辑思维从迅速成长到初步掌握的关键期。在一项对全国 23 个省市 43 798 人次的调查中发现,青少年的辩证思维在整个中学阶段的发展增量(15.44%)甚至超过形式思维(13.31%)(吴凤岗等,1984)。

其次,从发展的绝对水平上看,在整个中学阶段辩证思维仍明显滞后于形式逻辑思维。并且进一步分析可知,在辩证概念、辩证判断和辩证推理三个方面,辩证推理的发展水平最低。也就是说,青少年在说明一般道理时,似乎也能侃侃而谈,说些“一分为二”、

“具体问题具体分析”之类颇有辩证味的用语(这往往仅涉及辩证概念、辩证判断),但一接触实际问题和某些社会现象时,则常失之偏颇,暴露出许多缺乏辩证观念造成的思想方法上的弊端(这仅涉及辩证推理)。在一项全国调查中发现,在“坏事与好事”、“曹操在华容道为何中计”、“守株待兔”等7道推理题上,初一学生正确率仅26.86%,初三学生为32.70%,高二学生也仅37.10%,得分正确率均未过半。即反映整个辩证思维的发展得分百分数(53.38%)明显低于形式逻辑思维(68.89%)(吴凤岗等,1984)。

3. 对问题情境的思维比儿童有质的飞跃

首先在提问方面,与儿童相比,青少年对问题情境的思维具有三个质的飞跃。第一,提问趋于探究性,儿童好问,但提问的作用主要在于扩充知识,因而问题偏重于“是什么”;青少年也善于提问,但作用主要转向寻求真谛,探究事物的内在联系和本质特征,因而问题偏重于“为什么”。尤其到了高中阶段,提问更富有思辨性、哲理性,耐人寻味,发人深省。第二,提问具有开拓性。儿童提问范围较狭窄,主要围绕自身周围所能直接接触到的事物,富有直观性。而青少年,由于社会生活领域的扩大,学习内容的增多,加之自我意识发展导致的内心世界的打开,提问的范围大大扩展,从而涉及诸多社会现象直至人生意义。尤其到了高中阶段,更以其丰富的想象和抽象的思维,摆脱时空的束缚,在更广阔的背景上思考社会与人类、历史与未来、理想与信仰、存在与人生等一系列问题,使问题范围获得空前的开拓。第三,提问富有逆反性。儿童提问往往满足于成人的现成答案,多持接受的态度,青少年则不囿于成人的现成答案,多持怀疑、批判的态度,甚至对书本上的“金科玉律”,也敢质疑、辩驳,从而使问题富有逆反性和挑战性。因而,青少年也就更会从习以为常、约定俗成的现象中发现问题、提出问题。

其次,在求解方面,与儿童相比,青少年对问题情境的思维具

有两个质的飞跃。第一,能运用假设。儿童求解问题,要么向成人直接索取答案,要么经验性地归纳,缺乏假设过程;青少年能撇开具体事物,使用以概念支撑的假设进行思维,使问题解决过程合乎科学性。例如,在钟摆实验中(J. Piaget, B. Inhelder, 1959),要求被试找出影响钟摆速度的变量。6、7岁至11、12岁年龄组被试倾向于径直认为四个变量(摆绳长度、摆锤重量、起始高度、首次推力)都可以引起摆速变化,而缺乏对每一变量的假设与检验。11、12岁至14、15岁被试则倾向于假设某个变量会起作用,并依次保持三个变量恒定而检验某个变量,终于找出答案(摆绳长度)。更有趣的是,在“所有三条腿的蛇都是紫色的,我藏有一条三条腿的蛇,请猜它的颜色”一题中,青少年都能撇开大前提的真实性与否而顺利进行假设推理,而儿童则会纠缠于“蛇怎么会有三条腿的”问题上不能自拔(Kagan, 1972)。第二,具有预计性。儿童求解问题缺乏步骤、方法上的预先考虑,想到哪里做到哪里;青少年则有预计性,会撰写计划、思考步骤、有条理地求解问题。在化学试剂混合实验里(J. Piaget, B. Inhelder, 1958),有7瓶不同颜色的化学试剂,并告诉被试,其中一瓶是由其他4瓶中的某两瓶混合而成的,要求被试找出是哪两瓶。6、7岁至11、12岁被试往往盲目进行配对尝试,而11、12岁至14、15岁被试倾向于先撰写几种可能的配对组合,然后逐一尝试。

4. 出现了思维中的元认知现象

在一般情况下,儿童只能对外界客体进行思维,而不能对自己正在进行的思维过程本身进行思维。但青少年由于自我意识的发展出现新质,主体和客体自我发生分化,能做到对思维的思维(thinking about thoughts),即反省思维,也被皮亚杰称之为对运算的运算(the performing of operations upon operations)。这使青年对自己的思维活动能进行自我监控、调节,以改进思维策略。这也就是思维中的元认知(metacognition)现象。在一项思维研究

实验中(Miller, Kessel, Flarell, 1970), 让 7 至 13 岁被试看动画片, 并要求考虑两种情境: 一是“思考一下正在吃冰淇淋的威廉”; 二是“思考一下正在思考玛丽关于跳绳时所思考的东西的威廉”。结果发现, 年幼被试只能完成第一种情境的任务, 而年长被试则能较好完成第二种情境的任务。

5. 创造性思维发展进入关键期

虽说创造性思维是人类高级思维过程, 但我国一系列研究表明, 早在儿童晚期(10、11 岁)就已具有初步发展水平。在 1980 年召开的第十二届国际心理学大会上, 匈牙利心理学家卡尔梅甚至在报告中指出, 5 岁半至 6 岁多的儿童在创造性思维测验中已能表现出一定水准。但发展的关键期则在青少年期。在一项研究中(何蔚, 1986), 参考全国超常儿童研究协作组制定的儿童创造性思维测验, 对 209 名小学四五年级学生和 348 名初一至初三学生调查表明, 其成绩不仅随年龄上升, 且上升速度自初一后迅猛增加。而在另一项研究中, 一项用自编《创造性思维潜能测验》测查 426 名初一至初三学生和 448 名高一至高二学生(张德琇, 1985), 一项采用根据吉尔福特智力结构中发散思维的剖面修订成的由 18 个测试题组成的测验, 测查上海地区 525 名大学生, 并与高二学生对照(潘洁, 1983), 结果发现, 一方面在中学阶段, 测验成绩随年级递增, 另一方面大中学生在发散思维上没有明显差异。

在青少年中创造性思维的个别差异也十分显著。有的发散快、灵活多变、富有创见, 有的则平平庸庸。在“请你根据下面图形, 想象它和什么东西相似或近似, 想象出的东西越多越好”一题里(见图 3-3), 被试中发散最高者为 38 个, 且有不少新意, 而最差的仅发散



图 3-3

2 个: “远处的小山、两个山洞”。同时, 青少年创造性思维内部发展也不均衡。低年级中学生聚合思维优于发散思维, 到高年级才倒过来, 并随年级升高差距增大(张德琇, 1985)。这表明青少年思

维变得日益富有独创性。而在发散思维内部三个特征指标上的发展也表明出不平衡,其发展水平依次是:流畅性>变通性>独特性。因此,培养青少年发散思维的重点是独特性和变通性。

第三节 思维规律在教育中的运用

一、思维规律在教书育人中的运用

思维规律在教书育人中的应用,主要体现在教学中教师如何结合学科教学提高学生解决问题的思维效率,藉以促进学生的思维发展。在这里可以归纳为四方面的教学策略运用。

1. 构成良好的问题空间的教学策略

在学科教学中,学生在解题时首先碰到的是如前所述的表征问题,其关键是要在头脑中构成良好的问题空间,也即理解题意。有不少学生解错题或解不出题的很大一部分原因是没有理解题意。因此,教师应指导学生从三个层次上步步把关:

(1) 要准确理解问题表述的语意 也即首先要仔细阅读题目,从文字上看清解题的目标和条件,如“增加到”和“增加了”、“大几倍”与“是几倍”等都有不同的含意。由于青少年抽象思维水平的提高,概念掌握能力大大超过儿童期,对问题表述的语意的准确理解上的困难主要不是不懂,而是粗心。因此,准确理解的关键在于仔细阅读。

(2) 要由表及里深入把握题意 这里需克服由于问题情境呈现的方式不同所造成的认知障碍。例如,前面提到的已知一个圆的半径是 2 cm,求圆的外切正方形的面积的题目,用 A、B 两种方式画出的标示圆半径的辅助线对解题的影响就不同,A 图会干扰解题,B 图则会促进解题(见专栏 3-6)。这里还需指出,由于青少年抽象思维处于由经验型向理论型的过渡之中,仍需要感性经验、直观形象材料的支持,因此,在把握题意时,应尽可能作出正确、达

意的示意图,以利于表征问题。

(3) 要正确判断问题类型 当学生准确理解语意,深入把握题意之后,就应进而判断问题类型,以便将当前问题纳入自己头脑中已形成的问题类型之中。研究表明,许多学生不是因为缺乏解题的具体操作能力,而是缺乏正确归类。要做到这一点,首先要在平时注意解题类型的归纳,以便在头脑中形成相应的认知结构,为正确解题创造必要条件。其次,要善于去伪存真,才能把握问题实质。许多题目往往是以改头换面的方式出现,很容易迷惑学生,而其实不外乎出自有限的几种类型。这也可谓问题中的“变式”。例如,上节里的鸡兔问题,就是以貌似行程问题的形式出现,如不能对此做出正确判断,就会误入歧途。

2. 有效填补认知空隙的教学策略

当学生真正理解题意,构成良好的问题空间,也就看清了已知条件和目标之间的空隙或差距,接下来设计和实施方案的实质就是填补这一认知空隙。教师应指导学生注意以下三个方面:

(1) 要利用迁移的积极影响,克服某些定势的消极作用。当学生把题目纳入一定的类型之后,就应利用已有的解题知识、经验使问题的解决既便利又快捷,这其实是在利用正迁移的积极影响。但同时又应防止可能出现的某些定势的消极作用。在解题中时常发生这样的情况:初看把问题归入某一类型后,就可完全搬用这一类型的解法,殊不知同一类型中也有一些不同的变异,完全套用已有的解法,则又会失之偏差,有时会钻进死胡同而不能退出。因此,解题时不仅要正确判断题目类型,而且一旦发现问题,要及时分析、审视,善于变通,不要为定势所束缚。事实上,解题能力欠缺的学生解题往往局限于一条思路,受定势束缚明显,而优等生则善于变通思路,换角度求解。

(2) 注意运用解决问题策略 当有些问题不能简单归入某一类型,或运用已有知识不能一时求解时,应积极运用一些解决问题

的策略。这里要注意灵活运用,上一节提到的几种策略都可运用。例如,手段-目标策略适用于从初始状态到目标状态的途径有多种的情况,而目标反推策略适用于从初始状态到目标状态的途径较少的情况,但在解决有些难题时,则从正反两个方面同时推进,往往效果更好。还要强调指出的是,上述策略只是解决问题的一般策略,结合各学科的具体实际,教师还应多给予更具体的解题策略的指导,使学生真正掌握学习的方法,而不仅仅是解题的知识。这样才能做到既促进学科学习中的问题解决,又促进学生思维能力的发展。有人对几何学科解题的思维策略训练进行了实验研究,结果表明结合学科教学进行解题策略训练是可行的、有效的(张庆林,1995)。

(3) 调控解题时的心理状态 在解题过程中学生的动机和情绪也是制约思维活动和解题效率的一个不可忽视的心理因素。如前所述,在动机方面,强度偏低和过高都是不利的,而学生在学习过程中恰恰在这两个方面易暴露问题:一是在平时作业解题时,易出现因动机强度偏低造成的思维积极性不足的情况;二是在测验或考试解题时,易出现因动机强度过高造成的思维功能削弱的情况。在情绪方面,诸如悲伤、愤怒、忧郁等负性情绪都不利于学生解题,而在测验或考试解题时,最主要的干扰则来自于焦虑、紧张的情绪状态。因此,要让学生学会调控自己的心理状态,使自己尽量处在动机强度适中、情绪平和、愉悦的心境之中解题,以取得最佳的解题效果。

3. 解题后再反思的教学策略

学生解题的兴奋点往往囿于解题操作后的答案之中,一旦求解结束便如释重负,对解题后的反思常掉以轻心,缺乏应有的重视,而这却又是提供有效解题的保障、提高教学质量、发展元认知思维的重要环节。由于青少年已具有对思维的思维能力,因而要既利用青少年这方面的能力来促进解题,又通过解题来进一步发

展这方面的能力。对此,教师应指导学生进行以下三点反思:

(1) 反思解题过程 要克服学生重结果、轻过程的倾向,引导学生养成解题后再反思解题过程的习惯。这包括反思对问题的表征、问题归类、求解的思路和操作过程。这种反思要尽量避免刚才解题的定势,换一个角度来审视,往往易于暴露问题。

(2) 反思解题方法的多样性 在平时作业解题时,不要满足于一题一解,而要积极寻求其他可能的解法,争取一题多解。这不仅有利于加深对该题的认识和理解,而且也有利于促进发散思维的培养和发展。如前所述,青少年是创造性思维发展的关键期,因此通过反思解题方法也是结合学科教学培养发散思维、促进创造性思维发展的一个重要途径。

(3) 反思解题途径 学生往往满足于问题的解决而不注意解题后的反思总结,使解题经验得不到及时的提炼和概括。因此,当题目完全做好,解题结果和过程也都核查无误后,对解题的反思尚未结束,还应有一个对解题经验的反思、总结。解题顺利了,有顺利的经验;解题曲折了,有曲折的教训,反思这些经验乃至教训,极有利于通过积累获得提高。

这一反思既可包括题型的归类,使之逐步体系化,为以后的问题类型创造条件,又包括解题思路的整理和再思考,从中获得新的认识和启迪。这样的反思极有利于提高思维的深刻性和系统性。

二、思维规律在自我教育中的运用

未来社会是极具竞争性、挑战性和开拓性的社会,只有富有创造性的人才能适应未来的社会;教师的工作又是各行各业中最具创造性的工作。因此,对于今天的高师生来说,培养创造能力无论对于未来社会的适应,还是对于未来的教师工作的胜任,都具有极为重要的意义。而创造能力的核心则是创造性思维,自觉培养自身的创造性思维,也就成为思维规律在自我教育中运用的一个重要方面。

1. 积极参加各种创造性活动

如前所诉,思维一般是在问题情境中发生的,是在解决问题的过程中发生的。创造性思维也不例外。积极参加各种创造性活动或在各种活动中进行创造性工作,自然会遇到种种常规思维所不能解决的问题,这些问题将迫使高师生进行创造性思维活动,从而为创造性思维的发生和发展提供基本前提。

2. 努力进行发散性思维的训练

虽然创造性思维是聚合思维和发散思维的统一,但发散思维更集中体现思维活动的创造性特点。同时,传统教育又片面注重聚合思维,造成对创造性思维的有意或无意的压制。要摆脱这种长期教育模式造成的思维定势,高师生必须结合各种实际活动,有意识地对自己进行发散性的思维训练,遇到问题并不局限于一个维度上思考,更不满足于一个答案,而要广思多虑、标新立异。虽然优质的发散思维以创造性为本,但作为发散性的思维训练,则可以从提高思维的流畅性入手,藉变通性扩展,以量为先,在此基础上逐步提高创造性水平。在这方面,高师生还要多向他人学习,着重了解他人 in 解决问题中发散思维的具体轨迹,以此作为借鉴,来大大缩短自己发散性的思维训练过程。

3. 学会捕获灵感

灵感在个体运用创造性思维解决问题的过程中起着“画龙点睛”的作用。但对许多高师生来说,灵感似乎是可望不可求的东西,其实,只要把握前面提到的灵感出现的某些规律,还是可以创造条件,大大提高捕获灵感的概率。

首先,对某一创造性问题的解决要有充分的预备性劳动。即对问题本身以及有关资料进行长时间的、反复的探索,直至把握问题的方方面面。这是捕获灵感的最基本的条件。

其次,对某一创造性问题的思考要达到沉迷的程度。即不仅在集中思考时全身心投入,而且在平时也要使该问题萦绕在心。

当个体处于这一状态时,似乎使创造性解决问题的思维“触角”遍及各处,为捕获灵感创造了又一重要条件。

再次,经过一段长时间的穷思竭虑后转入松弛状态。即由张入弛,把问题暂搁,或静息、或聊天、或散步、或垂钓等,使自己处于平静、悠闲的境地。当个体处于这一状态,往往能摆脱习惯性思维的束缚,而使创造性解决问题的思维“触角”充分舒展,随时接受来自灵感的思想火花。这是最易为人们所忽视的捕获灵感的重要秘诀之一。

此外,还要养成随身携带纸笔,随时记录闪念的习惯。这是因为灵感具有突发性、瞬时性的特点。一个来自灵感的闪念稍纵即逝,只有随时捕获,方能有效。

4. 习惯于大胆猜想

直觉在创造性思维中占有不可忽视的地位,它的主要表现形式即为猜想。因此,高师生要摒弃只重视严密的逻辑推理而轻视猜想的偏习,习惯于在创造性解决问题的各个环节上都敢于和善于大胆猜想。当然,为使自己的猜想更多地贴近现实、把握问题关键,平时要做有心人,不仅要注意拓宽学科知识,做到文理相通,而且还要积累大量社会、生活经验。

三、思维规律在教育中的运用举例

思维规律在教育中的运用结合不同的学科,有其不同的侧重点。这里我们以思维规律在物理教学中的运用为例,来分析怎样结合具体学科的教学,运用思维规律,促进学习。

物理学解题理论的研究指出,解题途径的探索和解题思维的推进,始终受到目标的指引和相似性的强烈制约。虽然,由问题的初始状态,借助思维发散,可以产生广泛的联想,推出许多中间状态,但是,思维的发散并不是漫无边际的。实际上,人们总是推出与问题目标接近的状态,联想起与当前问题相似的辅助问题。这表明,在问题解决过程中,思维的发散与聚合始终是紧密相连,交

替出现的。从一方面看,解题的根本目的在于求得最佳的答案,实现解题的目标,这是聚合。而解题主体根据问题给出的信息进行广泛的联想和猜想,提出各种方案和假设,这是发散。选择解题方案或实施解题方案,即循着一定的逻辑路线推出问题的答案,这又是聚合。若将答案向各种特殊情况演绎,这又是发散。而将答案向更高的层次概括,则是更高层次上的聚合。如解决某一个动力学问题,既可以用牛顿运动定律、动量定理,也可以用动能定理等等。如果主体过去学习时,对牛顿运动定律、动量定理、动能定理的内容、适用范围、运用规则没有牢固掌握,就不可能在面临问题时,发散出这些解法。对所提出的不同解题方法,通常需要借助直觉判断,选择最优方法进行求解、聚合、发散,再聚合,再发散——这样一个辩证的循环,是符合人对客观事物的认识螺旋式上升的逻辑,也是物理解题思维波浪式向前推进和逐渐上升的逻辑。

下面就具体问题来分析解题的思维过程,并探讨思维方法的运用在解题中的促进作用。

题 1:一铁球质量为 2.7 kg ,外观体积为 360 cm^3 ,试用三种方法判断该铁球是空心还是实心。

分析:本题要求用三种方法求解,目的是测验发散思维的能力,为了寻找发散的逻辑通道,可以将注意力集中到公式 $\rho = m/V$ 上。由公式可以演绎出判断铁球是空心还是实心的方法,可以从质量 m 入手,也可以从体积 V 入手,还可以从密度 ρ 入手。

方法 1 若铁球是实心,则据 $m = \rho V$,可得体积为 360 cm^3 的实心铁球,其质量为 $m = \rho V = 7.8 \times 360 = 2\,808\text{ g} > 2.7\text{ kg}$,所以,铁球是空心的。

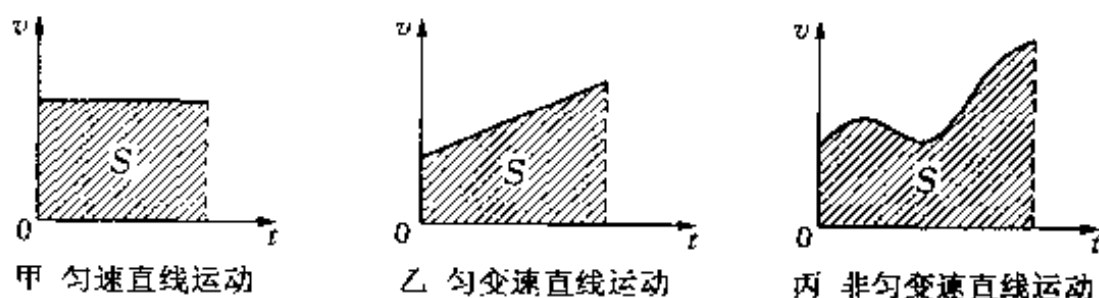
方法 2 若铁球是实心,则据 $V = m/\rho$,可得质量为 2.7 kg 的实心铁球,其体积为 $V = m/\rho = 2\,700/7.8 \approx 346\text{ cm}^3 < 360\text{ cm}^3$,所以,铁球是空心的。

方法 3 据 $\rho = m/V$,可得质量为 2.7 kg 、体积为 360 cm^3 的

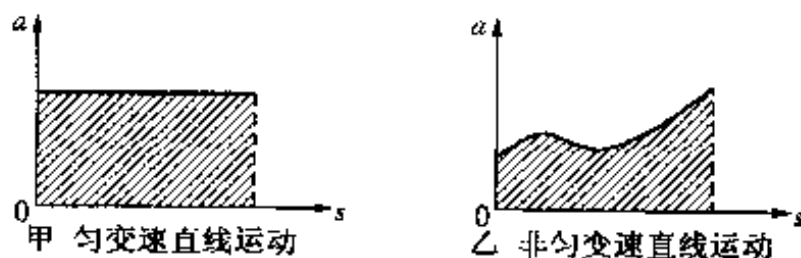
铁球的等效密度为 $\rho = m/V = 2\,700/360 = 7.5 \text{ g/cm}^3 < 7.8 \text{ g/cm}^3$, 所以, 铁球是空心的。

在求解此类物理问题时, 应从总体上把握问题的性质和解题的方向; 要善于辨认问题的模式, 简化一些细节, 将面临的问题与已经解决的问题沟通, 然后迅速提取有关知识经验予以解决, 力求使思维的进程具有条理性和程序性; 同时要注意思维的发散并非随心所欲, 漫无边际, 而是存在着某种“内在依据”。这种“内在依据”是思维聚合的成果, 它为思维发散提供了演绎的前提。最后, 还要善于总结解题思维的规律, 重视解题思想、观念和原则的形成。

题 2: 质点做直线运动的 $v-t$ 图所围成的面积在数值上等于在某段时间内通过的位移, 如图甲、乙、丙。利用 $v-t$ 图中“面积”的这一物理意义, 可以方便地求解一类运动学问题。



对此, 我们考虑, 对变速直线运动, 能否再确定一个坐标系中“面积”的意义, 并利用它来求解运动学问题呢? 在这种“创新发展”的发散思维驱动下, 我们可以通过将 $v_t^2 - v_0^2 = 2as$ 改写成 $(v_t^2 - v_0^2)/2 = as$, 并推广得出, 在 $a-s$ 图中, “面积”的物理意义是 $(v_t^2 - v_0^2)/2$, 如下图所示:



利用这一关系, 我们就找到了求解另一类变速直线运动问题

的途径。

从上例可知,在解决这类物理问题时,我们力求能提出多种解题的方案和方法,尤其是提出新颖的方案和方法。要善于多角度地思考问题;当问题从数的方面入手求解较为困难时,应考虑将数转化为图形,或采用数形结合的方法;当问题从正面入手难以求解时,应考虑从反面或侧面入手。对同一个问题,应注意揭示它的多方面特性及存在的多方面的联系,另外,要考虑问题所涉及的多种可能性,包括多个答案或多个中间状态。如物体处于平衡状态,应考虑是静止还是匀速直线运动状态;若某物理量是矢量,应考虑它的各种可能的取向;对电荷,应考虑是正电荷还是负电荷;对透镜,应考虑是凸透镜还是凹透镜;对凸透镜成像,应考虑是成实像还是成虚像;对周期性现象,应考虑各种可能的解等等。对待知识经验,我们既要继承,更要发展,赋予它以新的内容。

不仅在物理教学中,我们注重学生思维能力的训练,其他各门学科同样需要思维能力的培养,尤其是创新思维能力的锻炼。在习题教学中,可以选取具有典型性、代表性、有较高智力价值的题目进行一题多解、一题多变的训练,使学生理解的深刻性有较大的发展,思维变得更加灵活和宽广。同时,我们更要注重知识之间的广泛联系,既在本学科内形成条理清楚的知识结构,又要注意学科之间的交叉与渗透,以及广泛联系社会、联系生活实际,使学生的知识面、技能面和思维模式得到综合的训练与提高,从而促进创造性思维的发展,培养优秀的思维品质。

思考题:

1. 什么叫思维? 思维有哪些种类?
2. 何为分析与综合? 为什么说它们是最基本的心智操作

模式？

3. 问题解决的思维活动有哪些阶段？各阶段的主要任务是什么？

4. 影响问题解决的思维因素主要有哪些？

5. 在学校教学中应注意哪些方面以促进学生创造性思维的发展？

实践题：

1. 通过出声思维的方法来了解同学之间在解题时的思维策略上的异同，从中体会思维策略对解题的影响。

2. 结合自己的专业学习和书上的有关内容，探索一套较有效的解题思维策略。

第四章 记 忆

1. 你想知道人类记忆的奥秘吗?
2. 有位法国的心理学家说:记忆=成功;有位日本的心理学家说:记忆=效率,你认为有道理吗?
3. 怎样才能提高记忆的效率?
4. 有位心理学家说过,有关人类的记忆经过一个世纪的研究就只发现一条最根本的规律。你知道这是什么规律吗?
5. 记忆的方法可谓五花八门,种类繁多,既不便于掌握,也不便于运用,那么能否作一个简洁的归纳呢?

无论是通过感知觉在感性认识的层面上实施对教学材料的信息加工,还是通过思维在理性认识的层面上实施对教学材料的信息加工,都存在着一个在头脑中储存或提取信息的问题,这就涉及学生在教学活动中的又一重要的信息加工过程——记忆。那么记忆是什么?它有哪些规律?青少年学生的记忆特点何在?在教学中如何根据记忆规律来合理安排教学?学生又如何改进自己的记忆策略?这便是本章要阐述的主要内容。

第一节 记忆的概述

一、记忆的概念

记忆(memory)是过去经历过的事物在头脑中的反映。用信息加工的观点看,记忆就是人脑对所输入的信息进行编码、贮存和

提取的过程。一个人对过去经历的事物,并不会因事过境迁,就失去所有的印象,而是或多或少、或深或浅地在头脑中留下一些痕迹,在以后的生活实践中,在一定的条件下,会以各种形式表现出这些痕迹的复显作用。当你看过一场电影或一部小说,嗣后,你往往仍能记得里面激动人心的场面和荡气回肠的情节,乃至主人翁的某些豪言壮语、至理名言。当你走访过一些地方或名胜古迹,若干年后,你旧地重游,会不时触景生情忆起当初走访的情形,对那里的一景一物、一山一水有一种熟悉感,甚至还能辨认出某些道路、标记和细节。至于教学活动中,把曾经朗读过的课文背诵出来,把掌握的概念、原理、公式记住,把学得的外语词汇、语法烂熟于心等更是司空见惯的常事。这里涉及到的便是大量的记忆现象。人不仅能记忆曾经见过的、听过的、嗅过的、尝过的和触摸过的各种各样感知过的东西,而且也能记忆曾经思考过的问题、体验过的情绪和操练过的动作。因而这里所说的“过去经历的事物”,实质上包含了记忆所能反映的十分宽泛的对象。

记忆在人的生活中具有非常重要的意义。从心理生活上看,记忆是心理在时间上的持续,使人前后心理活动能联系成一个统一的过程,并进而通过其特有的累积效应,使人的个性得以形成和发展。从实践生活上看,记忆的作用更显而易见,大到工作、事业的进行,小至电话号码和住址、人名的备忘录都离不开记忆。一旦丧失记忆,人将无法正常工作。(见专栏 4-1)学生的学习活动尤与记忆紧密联系,大量知识的接受、保存和提取正是以这一心理活动为基础的,以至于在一些心理学论著中,往往把学习和记忆放在一个篇目下论述,有的甚至提出“记忆就是学习效率的别名”(高木重朗,1979),也不是没有一定道理的。正如谢切诺夫(Сеченов)所说,“离开了记忆任何现实的动作都是不可思议的,因为任何心理活动,即使是最简单的心理活动都必须以保留它的每一个当前的要素为前提,从而把它与随后的要素‘联结起来’。没有这种‘联

结’的能力,发展是不可能的——人便会‘永远处于新生儿的状况’”(Петровский,1986)。看到听到的一切,都不能在头脑中保存下来,世界上的一切对他来说都是陌生的,时时事事都要从零学起……这将是一种多么可怕的情景!

专栏 4-1 失去记忆漂泊六年

1986年1月4日,原煤炭工业部第三建设公司的一名工人易新创突然失踪。单位派人四出寻找张贴启事,并在枣庄日报、徐州日报相继登出寻人启事,仍一直没有下落。4年后,江苏省沛县人民法院根据其父母和妻子的申请,依法宣告失踪人死亡。

其实,易新创并未死亡,而是在丧失记忆无法回家的情况下四处漂泊,过着流浪的生活。1991年5月流落到安徽无为县姚沟镇。10月天气渐冷,单衫褴褛的易新创被该镇个体户许光和收留。许氏一家给他洗澡、理发、更衣铺床,并送他到医院治疗。1992年春节刚过,易新创身体复元,在许光和的诱导下,他终于回忆出老家四川安岳县旧址和父亲姓名。这才在亲属和收养人的陪同下于2月23日重返现属徐州矿务局的涨双楼煤矿,结束了因记忆丧失所导致的6年1个月19天的离乡背井的飘流生活。

摘自《每周文摘》1992年4月15日

二、记忆的种类

人类的记忆现象也是多种多样的,而且随着记忆领域研究的不断拓宽,对记忆种类的揭示和归纳也会相应增多。就最近研究所及,我们可以从四个维度上划分记忆种类。

1. 以记忆的内容维度划分,可以把记忆分为动作记忆、形象记忆、语词记忆和情绪记忆

(1) 动作记忆 动作记忆(action memory)也称运动记忆,是以过去做过的动作或经历过的运动为内容的记忆。这种记忆是技

能形成的基础。在学习计算机操作、掌握打字技术、进行体操舞蹈训练、学骑自行车或摩托车时,都需要依靠大量动作记忆。

(2) 形象记忆 形象记忆(image memory)是以过去感知过的事物形象为内容的记忆。这种事物形象也就是记忆表象,简称表象,因而这类记忆又称表象记忆(张述祖、沈德立,1987)。

表象(image)是当事物不在面前时,在个体头脑中出现的关于该事物的形象。它具有直观形象性特点,但与知觉相比,其形象较模糊、暗淡、不稳定。例如我们回忆桂林山水时,能出现风景如画般的映象,只是远不及当时直接感知的那样鲜明、生动、稳定。表象与知觉相比,其形象具有一定的概括性,并根据概括程度不同,有个别表象和一般表象之分。前者是在个别事物多次出现在我们面前时,对其外部形象的概括,后者则是对一类事物共有的一般形象的概括。例如回忆某同学的形象是个别表象,而回忆一般大学生形象便属一般表象。当然,表象的概括只限于事物的外部形象,混杂事物本质特征和非本质特征,未达到思维的概括水平,但它却是对客观世界的直接感知过渡到抽象思维的一个中间环节。表象不单由视觉形成,也可在听觉、味觉、嗅觉和触觉等各种感知觉基础上形成,如关于香蕉的表象除形状外,还可包括气味和滋味。在学习书法时,形象记忆特别集中,而在人们一般生活中,形象记忆也占据重要地位。据研究,在人的记忆中形象材料的储存与语词材料之比是1 000:1。

(3) 语词-逻辑记忆 语词-逻辑记忆(word-logical memory)是以概念及其文字、数字符号为内容的记忆。这种记忆所储存的不是事物的具体形象,而是反映事物内涵、意义、性质、规律的那些单词定义、公式、定理、规则等。它在人的各种记忆中起主导作用,对于学生来说,尤其如此。这是因为通过词语记忆可以对记忆内容作最好的编码,便于对其信息加工,而且学生学习的人类文化知识经验,也主要以书面化的文字形式记载,依靠语词记忆为学生所接

受、储存。因而记忆心理学也以涉及此方面的研究成果最为集中。

(4) 情绪记忆 情绪记忆(emotional memory)是以体验过的情绪、情感为内容的记忆,因此,又叫情感记忆。当某种情境或事件引起人强烈的情绪、情感体验时,对情境、事件的感知,同由此而引发的情绪、情感结合在一起,都可储存在头脑中,一旦日后有所触发,当初的情绪、情感体验会再度出现。情绪记忆不仅在文艺创作和表演艺术中起了重要的作用,而且也是一个人情感发展过程中所不可缺少的情绪体验积累的心理机制。

2. 根据记忆编码方式不同、贮存时间不同,可以把记忆分为感觉记忆、短时记忆和长时记忆

(1) 感觉记忆 感觉记忆(sensory memory)是指当感觉刺激停止之后头脑中仍能保持瞬间映象的记忆。也就是说,当作用于我们感觉器官的各种刺激消失后,感觉并不随着刺激的消失而立即消失,仍有一个极短的感觉信息保持过程,故而它又称瞬时记忆(immediate memory)。该记忆保持的时间以毫秒计,最长 1—2 秒钟。当我们在眨眼时闭上眼睛的瞬间之所以仍能“看见”外部世界,就是这种瞬时的视觉记忆在发生作用;而一首歌曲结束以后仍余音缭绕,便是瞬间的听觉记忆现象。感觉记忆是人类记忆系统的第一阶段。外界信息通过感觉器官首先进行感觉,在那里信息被登记,所以感觉记忆也叫感觉登记(sensory register)。感觉记忆中的信息是未经任何加工的,按刺激原有的物理特征编码。例如,视觉性刺激通过眼睛登记在图像记忆中,听觉性刺激通过耳朵被登记在音响记忆中。感觉记忆在瞬间能储存较多信息,一般认为其记忆容量为 9—20 个字母或物体,甚至更多些,其中一部分信息受到人的注意就转入记忆系统的第二阶段,也即另一种类的记忆——短时记忆,未加注意的信息便很快消失。

(2) 短时记忆 短时记忆(short-term memory)是指信息保持在 1 分钟以内的记忆。在一般情况下,信息在短时记忆中仅保

持 30 秒左右。例如,查询一个电话号码,随即能根据记忆(短时记忆)拨出这个号码。但过后却又很难再记住这个号码,所以这种记忆也被称为电话号码式记忆。短时记忆的容量,也即广度,根据米勒(G. A. Miller,1956)的研究,一般认为是 7 ± 2 个项目。这个项目可以是数字、无意义音节或汉字、外文字母等。我国心理学工作者测定的短时记忆的广度是:无联系的汉字,平均一次能记住 6 个,十进位数字是 7 个,线条排列是 5 个。但如果对记忆材料进行组块(chunk)增加每个项目的信息量,可增加记忆的实际广度。例如,数字 934157860327,虽然刺激项目数超过了 9 个,但若把它分为 4 组:934-157-860-327,就能减轻记忆负担,扩大记忆容量。短时记忆是感觉记忆和长时记忆的中间阶段。就其功能来说是操作性的(长时记忆是备用性的),它对来自感觉记忆和长时记忆储存的信息进行有意识的加工:一方面,它通过注意接受从感觉记忆输入的信息,为当前的认知活动服务,并把其中必要的信息经复述输入长时记忆储存(不必要的信息随即消失);另一方面,它又根据当前认知活动的需要,从长时记忆中提取储存在那里的信息进行操作,如提取一个公式,对当前的数字进行运算,待用完后放回长时记忆中。因此短时记忆又叫操作记忆或工作记忆(working memory),它围绕着当前的认知活动进行工作,为人们日常生活、工作、学习所不可缺少。例如翻译员的口译过程、查号台的服务、学生听课做笔记、数学运算时中间数据的暂存等都是短时记忆的功能性表现。关于短时记忆的编码方式,人们主要接受康纳德(R. Conrad,1963,1964)提出的听觉性编码的理论,但随着研究的深入,又继而发现短时记忆还采用视觉编码与语义编码等方式。因而,短时记忆的编码方式似乎是随记忆材料面相应变化的,有人进而提出短时记忆的策略性编码观点(莫雷,1986)。

(3) 长时记忆 长时记忆(long-term memory)是指信息在头脑中长时间保留的记忆。它保留信息的时间在 1 分钟以上,包括

数日、数年,直至终身,时间跨度极大。它的信息来源是短时记忆阶段加工后的内容,一般经过复述,但也有因印象深刻,一次储存成功的。这是记忆系统的第三阶段,与短时记忆相比,长时记忆的功能主要是备用性的,储存在长时记忆中的东西不用时处于一种潜伏状态,只是需要用时才被提取到短时记忆中。例如,在进行物理运算时,涉及牛顿第二定律,便从长时记忆中提取 $f=ma$ 的公式到短时记忆中,待用完后又放回长时记忆中储存。因此,短时记忆为动态记忆,而长时记忆为静态记忆。后者是以前者的方式在操作中起作用的。长时记忆的容量极大,据说可储存 10^{15} 比特信息,相当于美国国会图书馆藏书总量的 50 倍(该馆藏书约 1 000 多万册),即 5 亿本书的知识,是目前世界上任何计算机所不能比拟的,但迄今尚未能科学地测定其明确的容量范围。在长时记忆中,传统观点认为主要是言语编码,现有人研究发现是言语编码和表象编码并重,并且相互补充。其中,言语编码是通过词来加工信息,用意义、语法关系、系统分类等的作用把言语材料组织起来,而表象编码则是利用视觉、听觉、味觉、嗅觉和触觉形象来形成记忆的。关于知识在长时记忆中的储存,目前一般认为分陈述性知识和程序性知识两种。陈述性知识是指事实性知识,主要回答“是什么”、“为什么”的问题。它又可分为两种:情节性知识和语义性知识。前者是与个人亲身经历的与特定的时间、地点、活动有关的信息,如与某人会谈的情景、参加军训的情景、入学考试的情景等;后者是与个人亲自经历的特定的时间、地点、活动无关的语言信息,如语词概念、规则(包括公式、定理、法则等)。陈述性知识在头脑中以命题或命题网络的形式存在。程序性知识是在特定条件下可以使用的一系列操作步骤,主要回答“怎么做”的问题。它也分两种:认知技能和动作技能。前者运用规则处理事物,如运用运算法则、语法规则、计算方形周长和面积的公式等;后者运用规则或程序操纵身体活动,如打字、书法、驾驶等。程序性知识在头脑中以

产生式系统的形式存在。

综上所述,这三种记忆既有区别,也有联系,既可视作不同的三个种类,又可视作记忆系统信息加工过程中相互联系三个阶段(见图 4-1)。

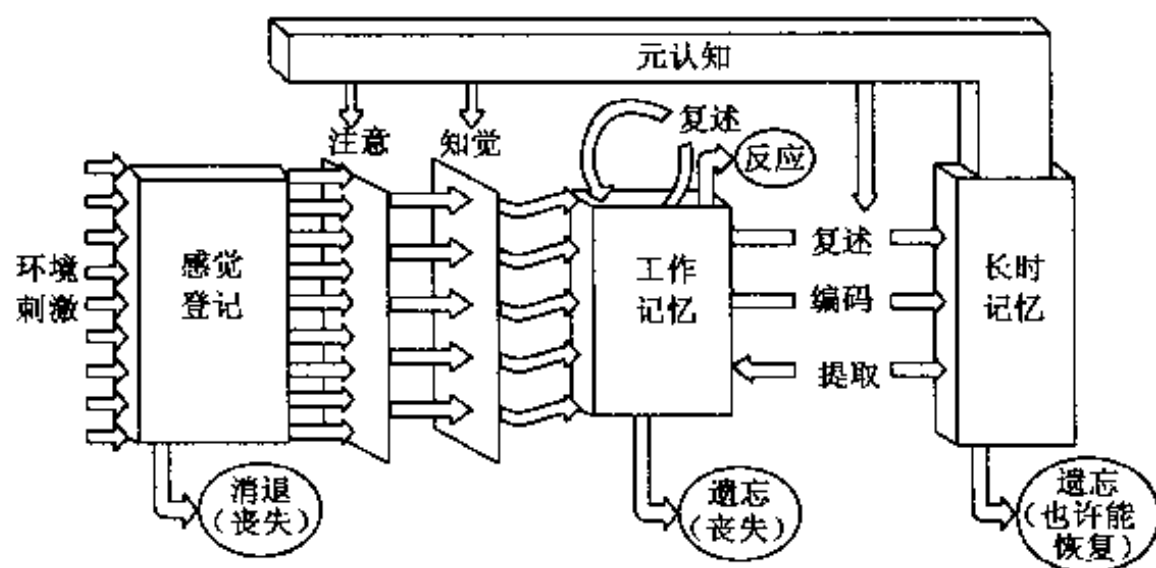


图 4-1 信息心理加工过程
(Gagne, 1985; Kail & Pellegrino, 1985)

3. 以记忆的意识维度划分,可以把记忆分为内隐记忆和外显记忆

这种划分最早是由麦独孤(M. McDougall, 1871—1938)提出的,自 60 年代末至 70 年代初以来随着人们对内隐记忆现象的研究不断增多而逐渐受到重视。

(1) 内隐记忆 内隐记忆(implicit memory)是指未意识其存在又无意识提取的记忆,它强调的是信息提取过程的无意识性,而不管信息识记过程是否有意识。也就是说,个体在内隐记忆时,没有意识到提取信息这个环节,也没有意识到所提取的信息内容是什么,而只是通过完成某项任务才能证实他保持有某种信息。正因为如此,对这类记忆进行测量研究时,不要求被试有意识地去回忆所识记的内容,而是要求被试去完成某项操作任务,被试在完成任务的过程中不知不觉地反映出他曾识记过的内容的保持状况

(见专栏 4-2)。

专栏 4-2 内隐记忆

心理学对记忆的研究是沿着两条线路展开的:一条是传统的研究——注重对外显的、有意识的记忆研究;另一条便是对内隐记忆的研究,是当前记忆研究的热点,代表了记忆研究的最新动向。

内隐记忆现象是在患遗忘症的病人身上首先发现的。1854年,一位英国医生(R. Dunn)报告,一位因溺水昏迷而患遗忘症的妇女,虽然她已完全忘了自己曾学过做衣服这件事,但不久后在学裁剪衣服时却无意中表现出某些裁剪技艺方面的记忆痕迹。1865年,又有人(E. Clapade)报告,一位接受针灸治疗的遗忘症病人,治疗结束后,尽管已压根儿忘记了遭受针刺这件事,但她却拒绝与为她实施治疗的医生握手。1889年,对遗忘症病人的内隐记忆现象进行系统调查者(S. Korsakoff)报告,一位接受过电休克治疗的遗忘症病人早忘了曾受过电击这件事,但当他再次见到电击仪时,却露出了相应的行为表现。本世纪60年代,研究人员(E. K. Warrington & L. Weiskrantz)发现,这种现象在健忘症患者身上都有发现:他们没有意识到自己拥有对某方面的学习记忆,但在他们完成有关任务的操作上却表现出了记忆效果。这种现象被心理学家科菲(C. C. Cofer, 1967)称为启动效应(priming effect)。嗣后,对正常人进行大量实验研究发现,启动效应是普遍存在的,这是一种自动的、不需要有意识回忆的记忆现象。格雷夫和斯科特(P. Graf and D. L. Schacter, 1985)把这类记忆称为内隐记忆,而把传统的、需经有意识回忆的记忆现象统称为外显记忆。从70年代起,一大批从事实验心理学和认知心理学研究的主流心理学家对内隐记忆研究表现出极大兴趣,以冀藉此不仅深入理解人类的记忆过程的本质,而且将给教育和教学改革带来诸多新的启示和指导作用。

沃灵顿和魏斯克伦兹 (Warrington & Wiskantz, 1967, 1974)在对健忘症患者的记忆研究中发现,他们虽不能有意识地保持学习内容,在再认测验中不能辨别出先前学习阶段呈现过的单词,但在补笔测验中却不知不觉地再现出对这些单词有一定的保持效果。这一发现也就激起人们对这类记忆现象的研究兴趣。

大量研究结果表明,内隐记忆具有不同于外显记忆的特征。它似乎不完全遵循外显记忆的遗忘规律;内隐记忆的启动效应随时间推移没有或很少降低;内隐记忆也不明显受干扰因素的影响(Graf 和 Schacter, 1987);学习加工的类型和水平对内隐记忆和外显记忆会产生不同的影响;学习和测验阶段不同的感觉通道对两种记忆也会产生不同的影响(Jacoby 和 Dall, 1981);另外 Tulving(1985)还发现,两种记忆的效果在统计上为零相关。

(2) 外显记忆 外显记忆(explicit memory)与内隐记忆相比,是指有意识提取信息的记忆。它强调的是信息提取过程的意识性,也不论信息识记过程是否有意识性(见表 4-1)。简单地说,区别内隐记忆和外显记忆的一个明显的标志就是记忆的提取(检索)阶段是否有意识参与。

表 4-1 以意识为维度的记忆分类

			识记(输入)	提 取
记忆种类	内隐记忆		无意识	无意识
			有意识	
	外显记忆	不随意记忆(无意识记)	无意识	有意识
		随意记忆	有意识	

(杨治良,1994)

4. 以记忆的认知加工信息维度划分,记忆可以划分为程序记忆、语义记忆和情节记忆

这种划分由认知心理学家 Tulving 提出,并得到不少人的认同。程序记忆(Procedural Memory)一般是指在自动化心理活动中使用的对信息的表征贮存。语义记忆(Semantic Memory)包括关于世界状态的信息且以公告或公理的形式存在。情节记忆(Episodic Memory)是指人们记下了包括时空知识(如时间与地点等细节)的一个体验过的事件。

有的科学家还从生物学维度上划分,将记忆分为遗传记忆、免疫记忆和神经记忆三种(见专栏 4-3)。

专栏 4-3 人类记忆的又一种独特的分类

俄罗斯生物学家亚历山大·卡缅斯基认为,人类的记忆方式有三种:

遗传记忆 在人类生殖细胞(卵细胞和精子)中已经“记录”下任何一种生物的构成和活动原理,而这一“活动细则”将作为一组基因随着生殖细胞世代相传。

遗传记忆的信息容量非常大,约为 10^{10} 次幂个信息单位。而要记录下一个人构成的全部信息,总共只需其基因的 2%,那其余的 98%是怎么回事呢?

原来,有一部分基因我们是从当时尚未进化成人的先祖那里继承下来的。甚至可以这样认为,这一部分基因是自然界的储备基金。在通常情况下,它们是不活动的;但地球上一旦出现意外的灾难,人类的生存条件一下子变得同几千年前的情况相同,先祖古老的基因便起作用,可以使现代人身上长出一些可以帮助他们存活下去的器官。本来人的胚胎就有腮和尾巴,这样就既可以在陆地上,也可以在水中生活。然而大自然只让你作出二者其一的选择。遗传记忆有时候也会出差错,不活动的那部分基因开始

活动起来,这时就会出现各种各样意想不到的奇怪现象。比如说,尾椎骨节数量有所增加,便使人长出尾巴,孩子全身长满浓密的长毛。

免疫记忆 在人类的血液中有一种小小的、在真正意义上具有献身精神的细胞,它们短暂一生的使命就是消灭更多人类的敌人。淋巴细胞对异己细菌和最简单的有毒物质进入血液会有所反应,这时它们便会产生一种抗体去“胶合”致病物质,不让它们进入别的器官。而要消灭这些已被“制服”的敌人,这一任务则由血液中的另外一种细胞——噬细胞来承担了。

我们的这些细胞卫士能轻易地将异己细胞同自身的细胞区分开来,还有很好的记性,能在自己短暂的几天生命中牢记那些“敌人”,并且将此信息传给下一代。这样一来,凡得过麻疹、水痘和猩红热的人,可以获得终生的免疫力。如果诱发这些病症的细菌试图再度进入血液,必将很快被免疫系统内记住它们的细菌消灭掉。除此之外,在绝大多数人的身上,它们还能识别和消灭癌细胞,产生一种抗癌的免疫力。由此可见,如果这种记忆“出了问题”,那后果真是不堪设想。

神经记忆 这就是我们平时常说的那种记忆。它的容量很大,约为 10^{11} 次幂个信息单位。科学家们对神经记忆的研究由来已久,但至今对它的机制仍知之甚少。一旦接受某种信息之后,即开始记忆,而且此信息越是能调动情绪,就会记得越牢。神经记忆还分短期和长期的。短期记忆的信息只能记住几分钟。比如说,当我们从电话号码本跑向电话机时,还能记住陌生的电话号码。该记忆的信息容量不大,一个没有经过专门训练的人只能在极短时间内记住 5—7 个信息单位,所幸我们的电话号码也只是 7—8 位数。这种记忆很不牢固,精力稍有分散便忘光了。但如果该信息不能忘,能引起强烈的感受,而且将来还用得着,那

它则自动转入长期记忆,有时一辈子也忘不了。信息从短期记忆转入长期记忆的过程称为巩固过程,人脑中有一个非常重要的部分——位于大脑颞叶下方深层的海马回便参加了其中的工作。

总之,遗传记忆使我们变成了人,免疫记忆使我们拥有健康的身体,而神经记忆则使我们具有个性,我们藉以从已经历的过去向未知的将来走完漫长的一生。

摘自《今日科技》2002.6

三、记忆的基本过程

记忆的基本过程由识记、保持和回忆三个环节组成。从信息加工的角度看,这一基本过程是信息的输入(编码)、储存和提取。

1. 识记

识记(memorizing)是人们识别并记住事物的过程。它是记忆的第一环节。识记的形式是多种多样的,可以划分为不同的种类。

(1) 无意识记和有意识记

这是根据识记的目的性划分出的两种识记类型。无意识记(involuntary memorizing)是指事先没有预定的目的,也没有经过任何意志努力的识记,也称不随意识记。它最典型的表现就是人们在日常生活中不知不觉地记住了某些东西。可以说,在人的一生中这类识记是最大量的。它的特点是不易疲劳,但有很大的被动性、偶然性和片断性。在教学活动中,如能巧妙发挥无意识记的积极因素作用,有利于学生在轻松愉快之中获得知识技能。有意识记(voluntary memorizing)是指事先有预定目的,并经过一定意志努力的识记,又称随意识记。它的最典型的表现,就是人们在工作、学习中用心地记住某些东西。由于它具有主动性特点,适宜完成系统性和针对性的识记任务,是学习活动最主要依靠的识记类型。

(2) 机械识记和意义识记

这是根据识记的理解性划分出的两种识记类型。机械识记 (rote memorizing) 是指在不理解材料意义的情况下, 采用多次机械重复的方法进行的识记。这种识记的效率相对较低, 而且容易遗忘, 但准确性高、使用面广, 仍是识记活动中不可缺少的种类。因为即使是在意义识记中也总在一定程度上存在机械识记的成分。例如在记英语单词时, 我们可以从分析词缀、词干和词根的角度进行意义识记, 但某个词究竟由哪些部分构成的, 还需要机械识记。意义识记 (meaningful memorizing) 是指在理解材料意义的基础上, 依靠材料本身的内在联系进行的识记。这种识记和积极的思维活动密切联系, 又往往运用已有的知识经验, 提高识记的效率和巩固性。

2. 保持

保持 (retention) 是识记的事物在头脑中储存和巩固的过程。它是记忆的第二环节, 是实现回忆的必要前提。

保持并非原封不动地保存头脑中识记过的材料的静态过程, 而是一个富于变化的动态过程。变化表现在质和量两个方面, 并且心理学的研究表明, 这种变化不是被动的, 而是主动的, 其中还隐含有复杂的信息加工过程。奥尔伯特 (Allport, 1958) 做过这样一个简单的实验: 让被试看图 A, 一个月后要求他画出, 结果画成图 B, 三个月后再要求他画出, 便画成图 C (见图 4-2)。巴特莱特 (F. G. Bartlett, 1922) 在实验中让第一个人看图, 然后要他默画出来给第二个人看 (图 1), 再让第二个人默画出来给第三个人看 (图 2)……依次下去直至第 18 个人画出第 18 幅画为止 (见图 4-3)。可见被试并非保持识记材料的原样, 而是不断予以主观加工, 而这种加工是受主体已形成的心理结构所制约的。至于保持中明显的数量变化情况, 则在遗忘规律中得到较集中的反映。

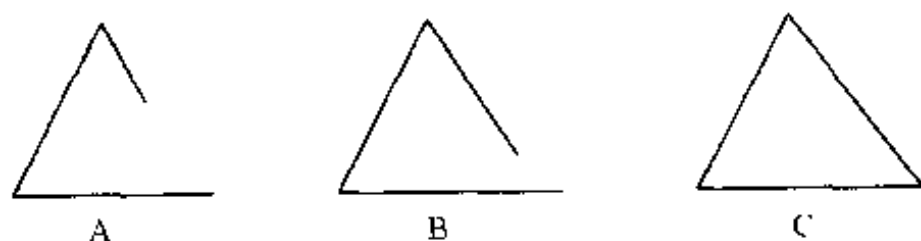


图 4-2 保持中信息的变化

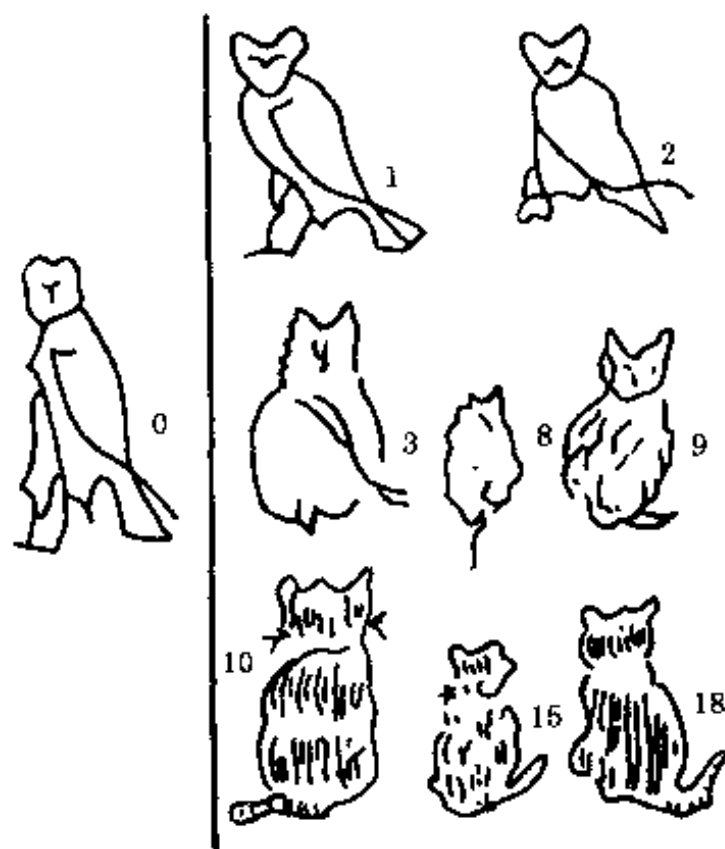


图 4-3 保持中信息的变化

3. 回忆

回忆(recall)是对头脑中保持事物的提取过程。这也是记忆的最后阶段。识记、保持的最终目的就是为了在必要时能回忆起它。回忆有不同的水平:

(1) **再现** **再现**(reproduction)是当识记过的事物不在时能够在头脑中重现。这是一种高水平的回忆,如学生在做闭卷答题时,回忆学过的内容。再现按目的性划分,可以分为无意再现和有意再现。**无意再现**(involuntary reproduction)是指事先没有预定目的,也不需要意志努力的再现。人们触景生情油然回忆起某

事,便是一例。**有意再现**(voluntary reproduction)则是指有预定目的的、自觉的再现,如回忆某人的地址,以便去拜访。再现按中介联想划分,可以分为直接再现和间接再现。**直接再现**(directory reproduction)是指没有中介联想而径直回忆起某事的再现,如脱口而出叫出多时未见的老朋友的名字。**间接再现**(indirectory reproduction)是指借助中介联想而回忆某事的再现,如一时想不起某一公式,但经过推断性联想又重新回忆起来了。

(2) 再认 **再认**(recognition)是当识记过的事物再度出现时能够把它识别出来。人们往往以为不能重现识记过的事物就是遗忘。其实,能识别再度出现的事物,也是回忆。它在人的生活中相当有用且普遍。公安人员让人看照片辨别罪犯,学生考试时做选择题等,都是再认现象。一般说,再认比再现容易,这是因为在再现中首先必须在记忆中搜寻目标刺激,然后再对其加以确认,但再认不必在记忆中搜寻目标刺激,它是被直接呈现给个体的。但现代研究发现,也有能回忆某词但不一定能再认该词的 RFRW 现象(E. Tulving, D. M. THornson, 1973),可见它们是不同的回忆水平,其难度也是相对的。

除了上述两种形式外,从广义上看,回忆还有其他水平的表现形式。例如,一个学过俄语的人如果多年未接触俄语,许多单词、语法规则都会无法再现,甚至重新看到也不认识了,但若重新学习,却比从未学过俄语的人学得快,用的时间少。这其实仍是记忆中的某些残存的痕迹在发挥作用。我们把这种回忆现象称为重学节省。而前面提到的内隐记忆的提取过程,也可视为回忆的一种特殊形式。

四、记忆的测量方法

人们的内部心理过程是无法直接观察到的,神经心理学家只能根据可观察到的刺激—反应来推测脑内发生的过程,而通过电生理来观察由外部刺激而引起的脑神经的变化,还只限在动物身

上试验。对脑内记忆过程的研究,只能从人类或动物学习一项课题后,间隔一定时间测量他们的操作成绩或反应时间,来衡量这些过程的编码形式、贮存量、保持时间以及它们所依赖的条件等等。在神经心理学中测量人类记忆最常用的方法有回忆法、再认法、节省法以及计时研究法。

1. 回忆法和再认法

给被试呈现一组材料(数字、单词、图形等),间隔一定时间后,要求被试回忆、复述或再认所呈现过的材料,以回忆或再认的正确率来表示记忆。

2. 节省法

常以练习次数或所需时间来表示,即初学背诵一首诗所需要的次数或时间,经一段间隔后,再背诵同一首诗时所需要的次数或时间节省了多少。

3. 计时研究法

用于测量信息在人体内流动的时间过程,即刺激输入和输出反应时间。据计时法,一个简单反应时,可因增加其他心理过程而延长,这个增加数值就是加入过程的时间值。目前这种方法正广泛地应用于认知心理学研究,利用它测量一个过程在脑内加工所需时间,并指出这个心理过程具有的性质。

第二节 记忆的一般规律性

一、人类的遗忘

遗忘(forgetting)是指不能或错误地回忆。从狭义的角度看,遗忘是指不能或错误地再现或再认。遗忘并不局限于保持的相反过程,而是涉及记忆的所有环节。识记得不清晰、不牢固本身就蕴含着遗忘,至于保持中的信息漏失或失真更是遗忘的主要方面。可见,遗忘只是到了回忆阶段才得以表现而已。遗忘的作用也应

辩证看待,我们所需要的信息的遗忘自然是消极现象,但大量非必需信息的遗忘则是积极现象,以利于腾出空间来储存当前更有用的信息。因此,所谓与遗忘作斗争,就是想方设法使需要的信息能随时取用,并为此在识记、保持和回忆三个环节上都要着力研究科学地防止遗忘的措施。

1. 遗忘的一般过程

德国心理学家赫尔曼·艾宾浩斯(H. Ebbinghaus, 1850—1909)是最先用实验方法揭示人类记忆中的遗忘过程的,并在1885年出版的《记忆》一书中展示了他在这方面的研究成果。他以自己为被试设计了一套无意义音节作为识记材料,以尽可能避免旧经验的影响,并采用节省法来测量,进行了历时七八年的实验研究,找出了遗忘的规律。实验结果如表4-2所示。根据表中数字,以纵坐标为保持量的百分比,横坐标为间隔时间,制成遗忘曲线(图4-4),被称为艾宾浩斯遗忘曲线。这条曲线表明了遗忘在数量上的变化规律:遗忘量随时间递增;增加的速度是先快后慢,在识记后的短时间内遗忘特别迅速,然后逐渐缓慢。这里要指出,艾宾浩斯遗忘曲线是建立在对无意义材料的记忆和节省法测量的基础上的,对有意义材料的记忆,其遗忘曲线有所不同(Davis & Moore, 1935)(见图4-5),而采用不同的测量方式,遗忘曲线也有所异(见图4-6),但它们的总趋势还是和艾宾浩斯遗忘曲线一致。这表明,虽然记忆材料的性质以及回忆的不同水平会影响遗忘过程,但艾宾浩斯遗忘曲线仍反映了人类遗忘过程的基本趋势。

表 4-2 不同时间间隔后的记忆成绩

次 序	识记后回忆时间	保持量的百分数	遗忘量的百分数
1	20 分钟	58.2	41.8
2	1 小时	44.2	55.8
3	8 小时	35.8	64.2

(续表)

次 序	识记后回忆时间	保持量的百分数	遗忘量的百分数
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

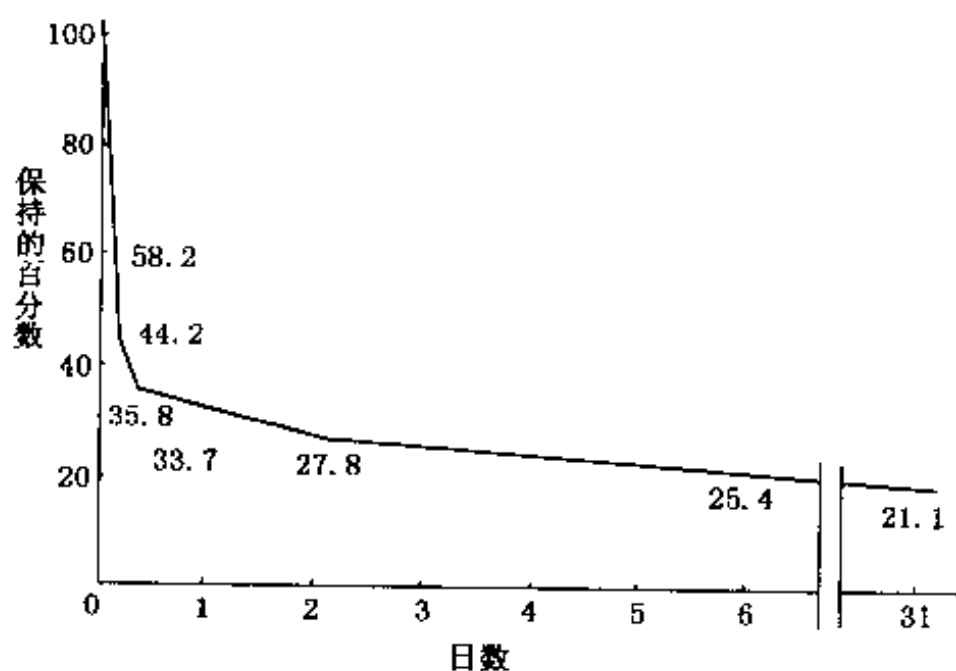


图 4-4 艾宾浩斯遗忘曲线

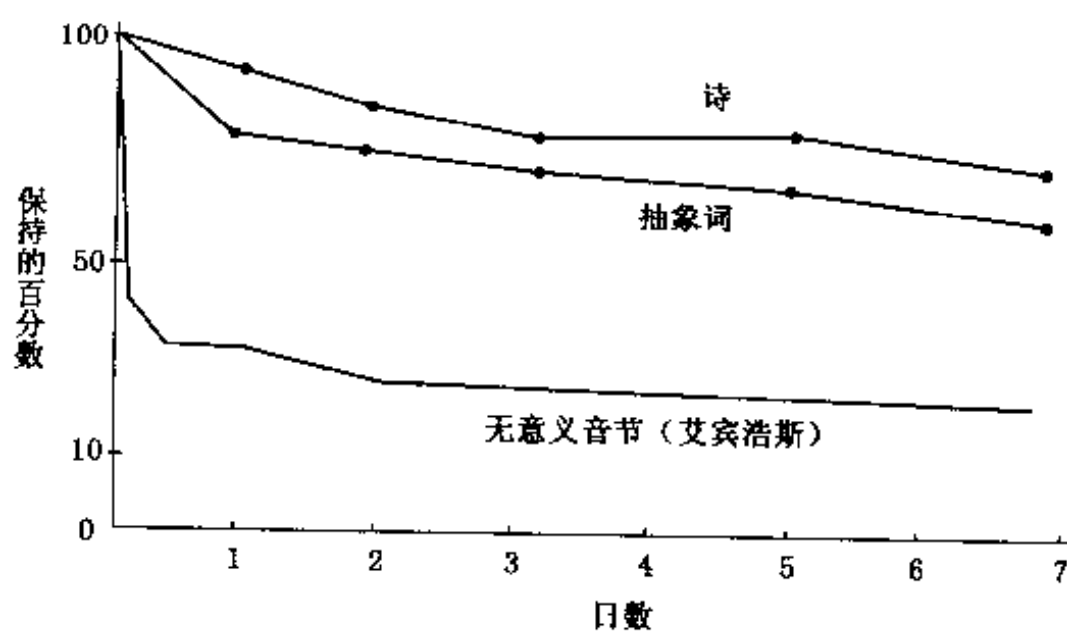


图 4-5 有意义的语义材料的遗忘曲线

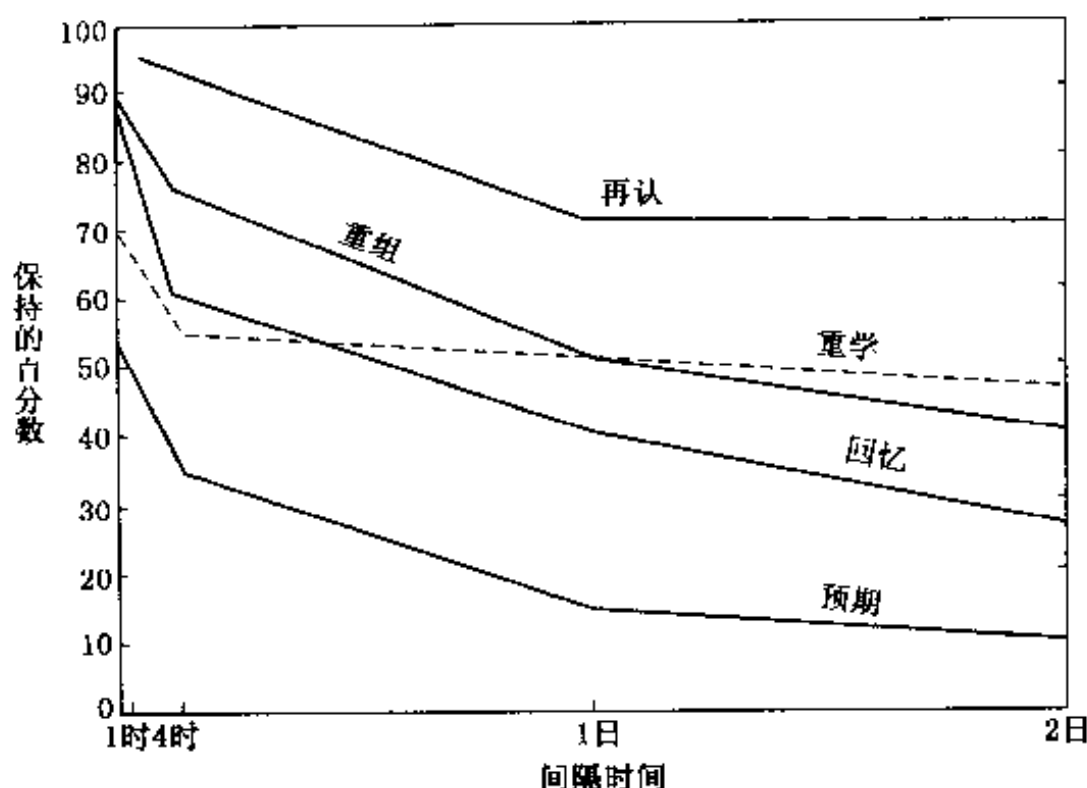


图 4-6 由不同测量方式所得的遗忘曲线

专栏 4-4 奇妙的遗忘

在日常生活中,常可看到一种有意思的现象:一些聪明绝顶、过目不忘的人,往往体弱多病,而另一些马马虎虎、遇事即忘的人,虽然在人群中平平庸庸,但身体却无大病,有些人称之为“傻人多福”。

遗忘在人的思维中占很重要的位置。遗忘可以减轻大脑的负担,降低脑细胞的消耗。人的脑细胞在正常情况下,每天大约死亡 10 万个左右。但是,如果受到外界条件的强烈刺激,大脑每天死亡的神经细胞比正常情况下就会增加几十倍,大脑会难以承受。我们在生活中,会遇到这种情况,对由于某些事情或者意外事故造成的病人,人们常常转移当事人的视线来分散其注意力,从而达到减轻其痛苦的目的,这就自觉或不自觉地用了遗忘规律,为大脑的养生服务。神经生物学的研究表明,遗忘不仅是不可避免的,而且是绝对必要的。因为外界各种讯号或现象,有 95% 被

排斥在大脑皮层之外,没有进入意识领域,而真正进入记忆库的,实在是微乎其微。正因为这样,才保证了人们的必要的记忆。

在学习、工作中,几乎所有的人都对如何增加记忆很感兴趣,而对记忆力不好大伤脑筋,其实这是没有必要的。从生理学角度讲,这是正常规律。

《飞碟探索》1998.1

2. 遗忘的分类

(1) 根据遗忘的数量分为部分遗忘和全部遗忘。部分遗忘指输入到大脑的信息在提取的时候,只能够提取出一部分,另一部分信息或受干扰或受压抑未能够提取出来,或者已经消失了。全部遗忘指输入到大脑中的信息在提取的时候,一点信息也提取不出来,过去输入进来的信息或者还在大脑潜伏着,因为某种原因回忆不出来,或者已经忘记了。

(2) 根据遗忘时间的长短分为短时遗忘和长时遗忘。短时遗忘指输入的信息在需要的时候,就提取不出来,而不需要的时候,或者过后很快地能够再现刚才所需要的信息。短时遗忘也称“舌尖现象”,有许多的信息(比如一个人的名字)您会感到就在舌尖上,可当时就是想不起来,可过一会儿,却会恍然大悟。长时遗忘指过去输入的信息,不但在需要的时候提取不出来,即使平时也再现不出来。

(3) 根据遗忘的性质分为消极遗忘和积极遗忘。消极遗忘是指信息输入到大脑之后的自然的、无意识的遗忘。积极遗忘是指信息输入到大脑中之后,经过思维的加工处理,将有价值的信息储存在大脑之中,但也有一部分无价值的信息在大脑中充塞着,不但占一定的位置,而且还会干扰和影响更有价值信息的输入,这时,大脑就会开始自觉将无价值信息摒弃掉,这就是积极遗忘。

3. 遗忘的原因

要克服消极遗忘或利用积极遗忘都需要研究遗忘的原因。对于遗忘原因有不同的解释,形成不同的理论。

(1) 衰退理论

这是一种最古老的遗忘理论。这一理论认为遗忘是记忆痕迹随时间推移而消退的结果。如果记忆中的信息经常获得复习或提取使用,其痕迹就会得到巩固,但如果长时间不复习,也不使用,就会“日久淡忘”。这种理论较符合常识,但难以用实验证实。

(2) 干扰理论

这一理论认为遗忘是识记和回忆之间受到其他刺激干扰的结果。也就是说,识记过的东西是不会遗忘的,之所以遗忘,不是记忆痕迹的消退,而是干扰所致,一旦干扰排除,记忆就能恢复。这种理论虽似乎不近常理,但却有实验佐证。关于干扰说最早的实验是詹金斯和达伦巴克(J. G. Jenkins & Dallenbach, 1924)进行的:让两组被试识记同样一些无意义音节表,然后让一组被试去睡觉,另一组被试照常进行一般活动。分别在1、2、4、8个小时之后,让两组被试回忆所识记的内容,结果睡觉组比活动组的成绩好。这用衰退理论无法解释,因为两组在相同间隔时间内都没有对记忆痕迹进行强化,而干扰理论则认为,这是由于睡眠组比活动组在相同的时间间隔内所受的干扰刺激少所造成的回忆上的优势(见图4-7)。后将提到的前、后摄抑制可以说是干扰理论最明显的佐证。

此外,还有其他遗忘理论,如压抑说、同化说等。压抑说认为遗忘是因为我们不想回忆起痛苦、可怕的经历所造成的。因而在成人回忆儿童时代时,30%经历与愉快情绪相联系,其次15%经历与害怕相联系,再次是与愤怒、痛苦和激动相联系(Waldvogel, 1947)。同化说认为遗忘是知识的组织与认知结构简化的过程。当人们学到了更高级的概念与规律后,就可以此代替低级的观念,

使低级观念遗忘,从而简化了认知结构并减轻记忆负担,是一种积极的遗忘。总之,遗忘的原因迄今还尚未完全清楚,但各种理论的提出,无疑有利于从多角度认识遗忘现象,探明遗忘的真正机理。

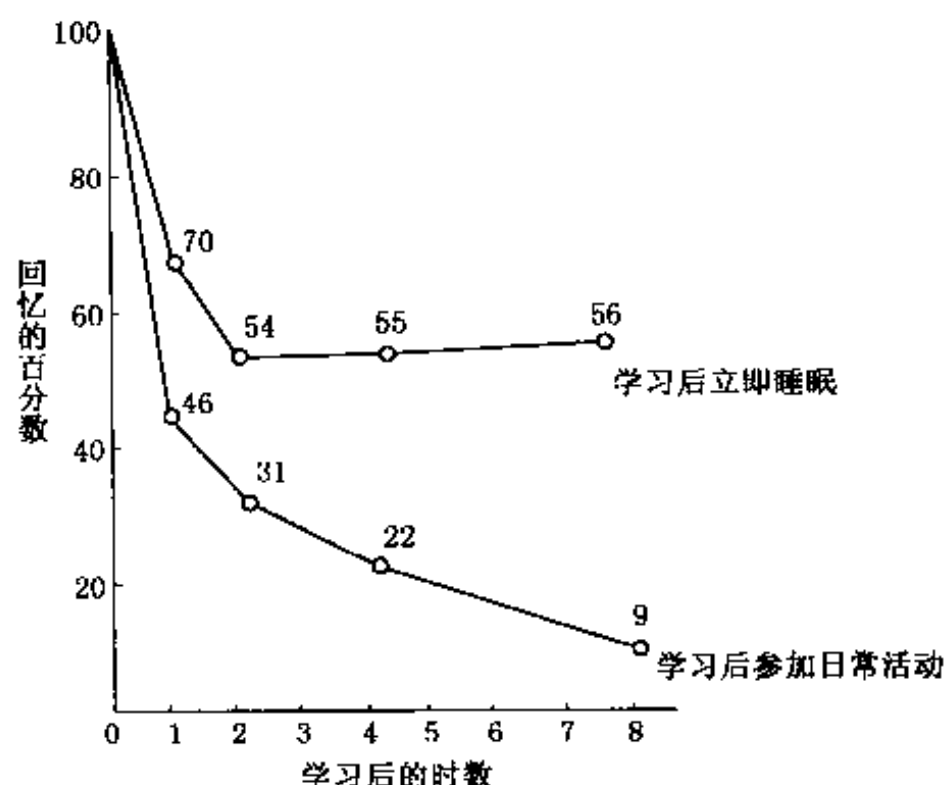


图 4-7 睡眠与清醒活动对记忆的影响

二、影响识记的因素

识记是记忆的第一环节,如何做到识记材料既清晰又快捷,是提高记忆效果、防止遗忘的重要步骤。为此,我们应了解影响识记的诸因素,寻求优化识记的途径。也顺便指出,这一目以及随后两目我们针对记忆的各个环节来谈影响因素问题,目的是使论述更具针对性,但影响因素的这种划分也是相对的,绝不可机械理解。

1. 识记的目的性

有无明确的识记目的,直接影响识记的效果。明确识记任务及其相应的目的有利于调动一个人的识记积极性和针对性。彼得逊(L. R. Peterson, 1959)曾做过对比实验,让两组被试共同识记

16 个单词,其中一组有明确的目的,另一组则没有,结果有明确的目的的一组识记成绩明显高于无明确目的组(见表 4-3)。在另一项实验中要求被试“丝毫不差”地识记完整的故事,结果被试能逐句回忆 35%;而要求被试尽可能完整回忆一篇课文时,可以回忆 12.5 个句子,而无此要求,他们只能回忆 8.7 个句子;要求被试按图形呈现的顺序进行识记,在回忆时可保持原顺序的 43%。因此,这里所讲到的识记的目的性不只是涉及有意识记和无意识记的问题,即便在有意识记中也存在目的性明确不明确的问题,它们对识记效果都有明显影响。

表 4-3 有意识记优于无意识记

	当时回忆记住的单词数	两天后回忆记住的单词数
有意识记	14	9
无意识记	10	6

2. 识记材料的意义性

所谓识记材料的意义性,是指识记材料所蕴含的事物内在联系以及与识记者知识经验的联系。这种联系越多,表明识记材料的意义性越强,识记效果越好。肯斯雷(Kingsley)对此做过专门的实验研究。他组织了 348 名被试,向他们每次呈现 1 个单词或音节,呈现时间是 2 秒钟,练习一遍后,要求被试默写识记内容。结果效果与材料的意义性呈正相关(见表 4-4)。

表 4-4 识记材料的意义性对识记效果的影响

识 记 材 料	默写出的平均数
15 个无意义音节	4.47
15 个由三个字母组成的孤立英文单词	9.95
15 个彼此意义相关联系的英文单词	13.55

3. 识记材料的数量

一次识记材料的数量也是影响识记的因素之一。虽然说我们大脑的记忆储存量是极大的,能容纳的记忆材料的数量几乎是无限的,但是一次识记的材料数量则会明显地影响识记的效率。索柯洛夫(Е. Н. Соколов)的实验表明,一次识记的材料数量与识记的效率呈负相关,数量越大,效率越低:识记 12 个无意义音节达到背诵,平均一个音节需要 14 秒;识记 24 个无意义音节达到背诵,平均一个音节需要 29 秒;而识记 36 个无意义音节达到背诵,平均一个音节需要 42 秒。对无意义材料进行机械识记是这样,对有意义材料进行意义识记也是如此。莱昂(D. O. Lyon, 1965)在实验中让被试背诵不同字数但难度相同的课文,结果平均每 100 字的识记时间随课文字数的增加而增多(表 4-5),同样呈现识记数量与效率负相关的趋势。

表 4-5 识记材料的数量与识记时间

课文字数	识记总时间(分钟)	识记 100 字平均时间(分钟)
100	9	9
200	24	12
500	65	13
1 000	165	16.5
2 000	350	17.5
5 000	1 625	32.5
10 000	4 200	42

4. 识记材料的位置

在多个项目连续呈现的情况下,各项目在序列中的位置也会影响识记的效果。一般说,最先呈现的项目,也就是排在序列首部的项目最易记住,称为“首因效应”,最后呈现的项目,也就是排在序列末部的项目也容易记住,称为“近因效应”,而排在序列中部的

项目相对难记。金斯利(Kingslee, 1957)在一项实验中让大学生识记三种材料:无意义音节、不相关的英文单词和相关联的英文单词,然后测试识记的结果,如表 4-6 所示:对序列材料两端的识记优于中间部分材料,并且这种差异在无意义材料中最为明显。

表 4-6 材料序列位置对识记效果的影响

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
15 个无意义音节	56	35	24	22	24	8	12	9	6	3	7	3	18	26	51
15 个彼此不相关的英文单词	65	68	45	37	58	18	44	32	36	15	46	31	49	41	68
15 个意义相关联的英文单词	66	68	67	54	67	58	59	58	58	56	52	52	62	52	62

5. 识记时的情绪状态

识记时的情绪状态对一个人识记的效果也会产生影响。一般说,当心情好的时候,识记效率高,而心情不好时,则效率低。有人曾做过实验,让被试在不同的心境下识记 6 句句子的内容,结果发现,识记效率有随心境水平上升而提高的趋势(C. M. Haitner, B. L. Borrif)(见表 4-7)。

表 4-7 被试在六种心境水平上的识记成绩

心境水平等级	人数	识记意义单词得分		能回想出的句子总数 (人数×6)	全忘掉的句子数	全忘的百分数
		平均分	标准差			
8	13	32.8	9.9	78	4	5.1
7	19	30.6	9.1	114	12	10.5
6	37	30.8	8.2	222	23	10.4
5	17	25.7	9.3	102	16	15.7
4	11	32.5	8.8	66	8	12.1
3	8	24.3	10.5	48	11	22.9

* 心境水平等级越高,心境越好

三、影响保持的因素

保持是记忆的第二环节,如何做到使识记的材料得到牢固、持久的保持,是提高记忆效果、防止遗忘的又一重要步骤。为此,就要了解影响保持的诸因素,寻求优化保持的途径。

1. 识记的程度

达到一次完全正确再现后仍继续识记叫过度识记,也叫过度学习。过度学习可以使识记的材料保持得更好。如果以一次完全正确再现的学习程度为 100%,那么 150% 的过度学习是提高保持效果的最经济有效的选择。克格(W. C. F. Krueger, 1929)在实验中让被试识记 12 个名词,识记程度分别为 100%、150% 和 200%。在 1 到 28 天后再检查保持效果,其结果如图 4-8。这表明,超过 150% 并不再更多地改善保持状态。我国心理学工作者也做过类似的实验。把识记程度分为三种:33%(不足识记)、100%(刚好识记)和 150%(过度识记)。实验结果表明:33% 的识记,遗忘率为 57.3%,100% 的识记,遗忘率为 35.2%,150% 的识记,遗忘率为 18.1%,超过 150%,遗忘率不再显著下降。

2. 记忆任务的长久性

有否长久的记忆任务也是影响保持的因素之一。一般说,有长久的识记任务有利于材料在头脑中保持时间的延长。在一项实验中,让学生背诵甲、乙两种难度相当、字

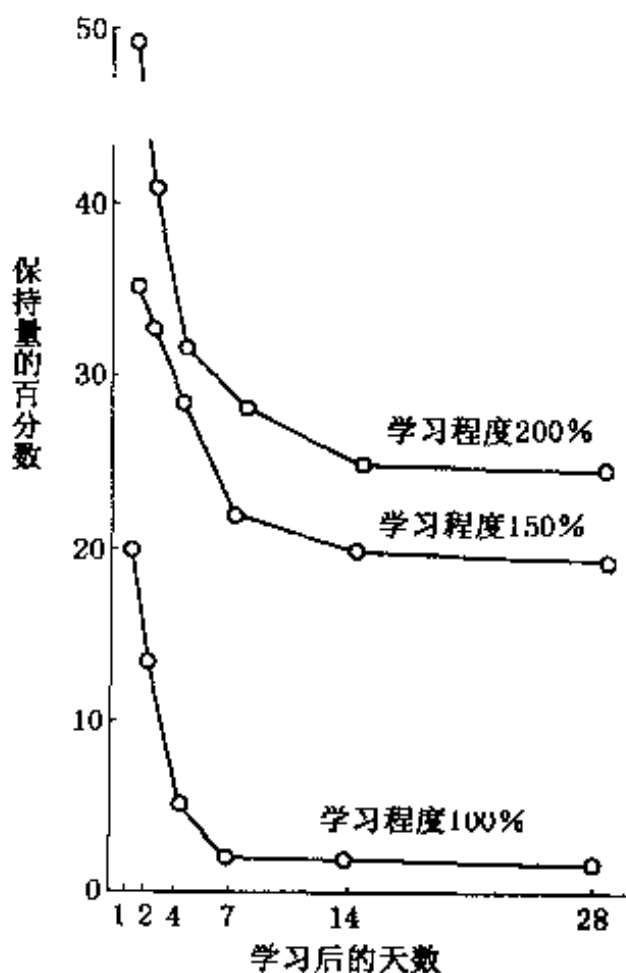


图 4-8 学习程度与保持量的关系

数相近的短文。待学生背出后将两篇文章擦去,然后宣布甲文第二天检查,乙文在一周后检查。但实际上第二天没有检查甲文,一周后也没有检查乙文,而是两周后同时检查甲、乙两篇文章。结果是对乙文的保持效果(80%)明显高于甲文(40%)。日常生活也告诉我们,只求临时记住的材料往往只能保持短暂一会儿,而求长期保持的材料才能保持得更长久些。

3. 记忆材料的性质

记忆材料的性质对保持有很大的影响。一般说,在同样情况下,动作性记忆材料的保持效果最好,形象性记忆材料的保持也很有持久性,而诗歌又比一般的文章保持得更好些,有意义的语言材料比无意义的语言材料又有更好的保持效果。如果学习程度相当,各种材料的保持情况经实验测定如图 4-9 所示:

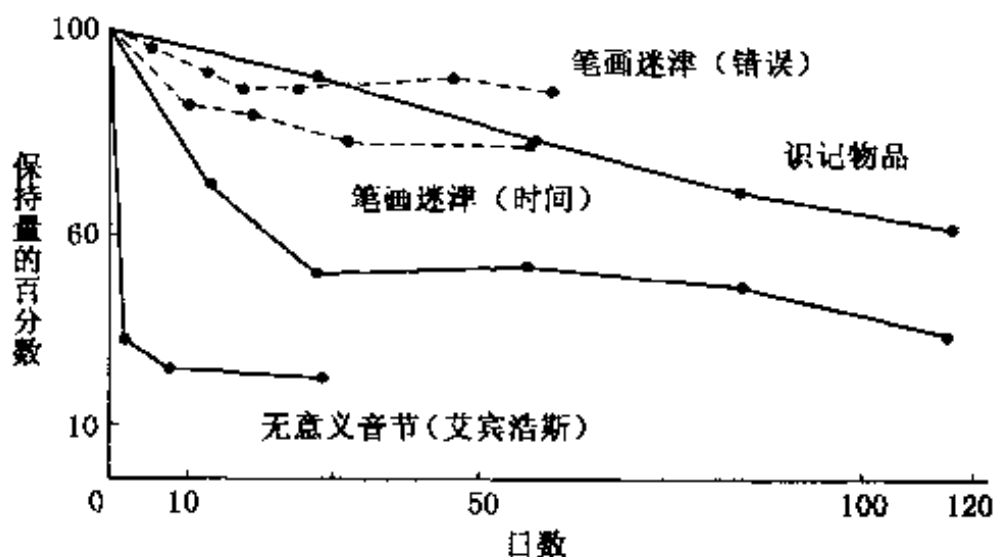


图 4-9 不同材料的遗忘曲线

4. 识记后的休息

识记后的休息情况良好与否,也会影响保持的效果。这是因为识记所引起的个体大脑内的记忆“痕迹”,需要有一定时间才能巩固,否则就难以保持。在一项实验中(Duncan, 1949)让甲、乙两组白鼠学习一个动作,甲组白鼠每次学后在 15 秒—20 秒内用电击刺激,使其昏厥,以扰乱经学习刚形成的“痕迹”,结果该组白鼠无法学会

这个动作,每次都要重新学习。但乙组白鼠在学后 2 小时用电击刺激,由于“痕迹”已经巩固,未受此扰乱影响,结果乙组白鼠的学习效果优于甲组。有的心理学家对需要用电休克疗法治疗的精神病人,作过类似实验,也得到同样结果。这可以说是识记后短暂休息对记忆“痕迹”的巩固作用。那么,识记后的较长时间休息,如睡眠,情况又怎样呢?有人(Idzikowski, 1984)进行了这样的实验:以大学生为被试,识记由 16 个无意义音节组成的音节表。然后分两组,一组被剥夺当天夜里的睡眠,另一组则照常睡眠。结果发现,剥夺睡眠组保持效果明显低于未剥夺睡眠组(见表 4-8)。有趣的是,进一步实验发现,只要识记的当天夜里保证睡眠休息,那么第二天夜里若无睡眠,其保持效果也不会有明显的下降(见表 4-9)。这表明,识记后最初阶段的休息尤为重要,它对保持效果有直接影响。

表 4-8 识记后当天睡眠剥夺对记忆的影响

	当夜无睡眠	睡 眠
初学遍数	26.83	29.00
重学遍数	8.33	4.00
节省百分数	69.88	85.54
自由回忆	7.17	9.33
预期回忆	5.00	8.54

表 4-9 识记后当天睡眠剥夺对记忆的影响

	第二天无睡眠	睡 眠
初学遍数	35.62	35.08
重学遍数	5.31	5.62
节省百分数	83.85	83.01
自由回忆	7.92	8.08
预期回忆	10.15	9.92

5. 识记后的复习

复习就是多次的识记。在对记忆材料进行最初的识记之后,复习的作用就在于通过随后的一系列识记来巩固已建立起来的联系,改善保持过程。因此,复习对于保持来说,是极为重要的影响因素。艾宾浩斯曾做过这样的实验:记忆无意义音节和诗歌达到成诵,第二天再复习达到成诵,依次继续,以至达到成诵需要复习的次数越来越少,到第五天对于诗歌不复习也能背诵了(表4-10)。这表明经复习遗忘得到了控制,识记的材料得到良好的保持,遗忘的曲线能被逐渐地“拉平”。同时也可看到,随着识记材料巩固程度的提高,复习次数可以逐渐减少,每次复习的间隔时间也可以逐渐延长。由于复习对保持的极端重要性,心理学还进一步研究复习对保持的一些细节:

表 4-10 复习的积累效果对保持的作用

实验日		1	2	3	4	5	6
达到成诵所需要复习次数	12 个无意义音节	16.5	11	7.5	5	3	2.5
	80 个音节的诗	7.75	3.75	1.75	0.5	0	0

(1) 复习对保持的作用取决于信息编码的状况 已有许多实验证明,只靠机械反复不能加强保持的力度,复习不是被动的印留,而是主动的编码,即运用已储存的信息对新输入的信息不断地加以处理,使之越来越符合储存在长时记忆中的心理图式(schema)。因此,复习被视为是为信息加工提供机会,每复习一次就多一次加工处理,多一次重新考虑或寻找材料之间以及材料和个体心理图式之间的关系。

(2) 复习对保持的效果受时间安排的影响 首先是复习的及时性。根据艾宾浩斯的遗忘曲线,遗忘是先快后慢地进行的,及时复习有利于识记材料在急速遗忘前获得必要的加固。正如乌申斯

基(К. Д. уцинский, 1824—1870)所指出的,我们应当及时“巩固建筑物”,而不要等待去“修补已经崩溃了的建筑物”。第二是复习的经常性。根据艾宾浩斯的遗忘曲线,遗忘是一个不断进行的过程,经常复习才能有效地遏制遗忘,使信息不断得到巩固。这也就是中国古代教育家孔子所说的“学而时习之”的道理。但复习的时间间隔可以逐渐加大,频度逐步减少。第三是复习的合理性。复习可以集中进行,也可以分为若干阶段进行。连续进行的复习称为集中复习,复习之间间隔一定时间称为分散复习。一般说,分散复习的效果优于集中复习。有人做过实验:五年级甲班和乙班,成绩基本相同,学习自然课。甲班按大纲集中5节课复习全部内容,而乙班将5节课时间划为四次单元复习。结果甲班不及格的占6.4%,及格47.4%,良36.6%,优9.6%;而乙班没有不及格,及格31.6%,良36.8%,优31.6%(转引自邵宇杰,1987)。但对不同的材料也有相对的区分:技能性、枯燥性、难度大的材料,更需要分散复习;而思维性、兴趣性、难度适中的材料,可相对集中复习。

四、影响回忆的因素

回忆是记忆的第三环节,识记材料、保持材料都是为了在必要时能回忆材料。如何做到能准确、迅速地把识记、保持的材料提取出来,是提高记忆效果、防止遗忘的最后阶段的重要步骤。为此,应了解影响识记的诸因素,寻求优化回忆的途径。

1. 信息加工水平

在识记时对材料的信息加工水平会影响回忆的效果。一般说,加工水平越深,回忆效果越好。在一次实验中,让被试分别按四种不同加工深度来评价40个形容词:①字母的大小写;②某词与该形容词是否谐韵;③某词与该形容词是否同义;④涉己,即该形容词能否对自己有所形容。评价完毕后,要求被试自由回忆。结果如图4-10所示:加工深度越大,回忆效果越好(Rogers,

Kuiper and Kirker, 1977)。在另一项实验中,让被试对单词进行三种不同水平的加工:①结构性的,如“这个单词是用大写字母写的吗?”②语音性的,如“这个单词和某单词谐韵吗?”③语义性的,如“这个单词填入下面的句子合适吗?”然后检查加工时间和回忆成绩。结果发现,加工越深,所需时间越长,回忆成绩越好(Craik and Tulving, 1975)。

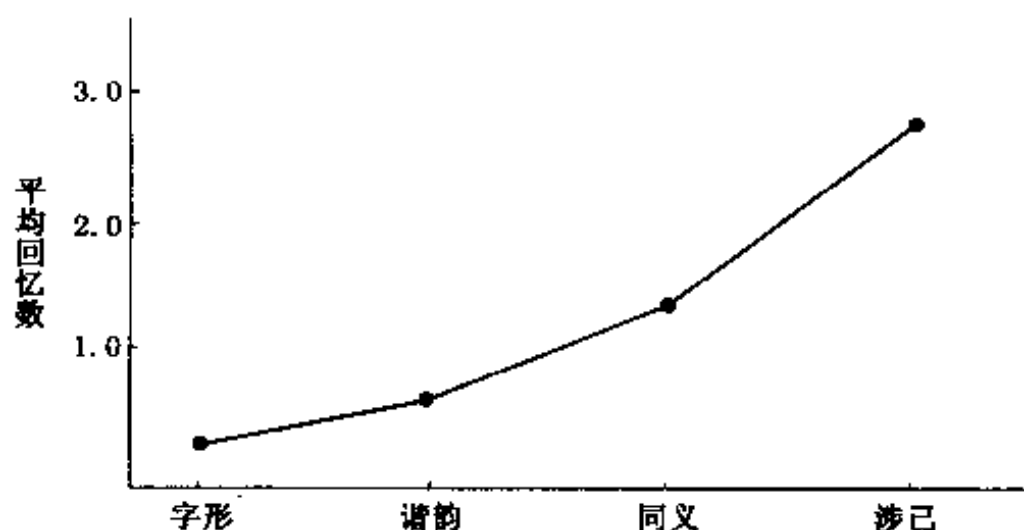


图 4-10 信息加工深度与识记成绩

2. 联想线索

在识记时是否设下联想线索会影响回忆的效果。联想线索有助于信息的提取。它有多种类型:

接近联想,由某一事物想到和它在时间上或空间上相接近的事物。

相似联想,由某一事物想到和它在外部特征上或性质上相类似的事物。

对比联想,由某一事物想到和它具有相反特点的事物。

因果联想,由某一事物想到和它具有因果关系的事物。

隶属联想,由某一事物想到和它具有隶属关系的事物。

在识记材料时,建立它们之间以及它们和已有经验之间某种或多种联想线索,那么在回忆时,只要记住某一线索,就能联想出

一连串材料。例如,让被试记住 20 多个词:铅笔、桔子、床、狼、桌子、猫、苹果、毛笔、钢笔、梨、椅、狗、圆珠笔、牛、桃、橱、粉笔、李子、马、沙发。被试若死记硬背,回忆效果不好,容易丢三落四。若将这些词归为四类(笔、水果、家具和动物)进行识记,这时“笔”、“水果”、“家具”和“动物”便成了回忆时的联想线索,能大大提高回忆的效果。

3. 回忆场合

回忆场合(context)与当初识记时的场合是否一致,也会影响回忆的效果。这里的回忆场合既包括客观环境,也包括机体的内环境。史密斯等人(Smith, Glenberg and Bjork, 1978)做过一个实验:让被试进行词对联想记忆,刺激一次是用速示器呈现,另一次由录音机呈现。然后隔一日让被试分两组进行回忆,一组在原场合,另一组在异场合。结果在原场合回忆的成绩(59%)优于在异场合回忆的成绩(46%)。在另一项实验(Rand and Wapner, 1967)中,让两组被试记忆一个单词:一组站着记,一组躺着记。然后让各组一半被试采取原来识记时的姿势回忆,其余一半被试采取相反姿势回忆。结果是采取原姿势者回忆效果较改变姿势者好。这是什么原因呢?一种情况是,场合因素与记忆材料发生某种联系,以至对材料进行编码时,也以同样方式对场合信息进行编码,场合信息也就成为提取材料的外显线索。国外把这称为情境关连记忆(state-dependent memory),也称为编码特定原则(encoding specificity principle)(张春兴,1994)。另一种情况是,场合信息是编码的,是独立于记忆材料之外而存在的,对材料进行编码时并未把场合信息联系起来,场合信息对提取材料起到了一种内隐的、无意识的作用。

4. 前摄和后摄抑制

在影响回忆的因素中干扰是一个重要方面。前摄和后摄抑制便是这方面干扰中的一个典型现象。前摄抑制(proactive inhibi-

tion)是指先学材料对回忆后学材料的干扰,后摄抑制(retroactive inhibition)是指后学材料对回忆先学材料的干扰。例如,我们先学习文章 A,之后又学习文章 B,当我们回忆文章 B 时,会受到文章 A 的干扰而降低回忆文章 B 的效果,这便是前摄抑制。我们先学习文章 A,之后又学习文章 B,当我们回忆文章 A 时,会受到文章 B 的干扰而降低回忆文章 A 的效果,这即是后摄抑制。斯拉墨克(Slamecka)对学习有联贯意义的散文材料时所发生的前摄抑制现象进行实验研究。结果不仅证实前摄抑制现象的存在,而且发现这种抑制的干扰作用随着对先学材料的学习次数和保持时间的增加而增加(见表 4-11)。

表 4-11 先学材料的学习次数和保持时间对前摄抑制作用的影响

先前学习的次数	1 次	2 次	3 次
前摄抑制的百分数	8	18.1	28.6
保持的时间	15 分钟	30 分钟	60 分钟
前摄抑制的百分数	13.5	18.9	20.6

研究还进一步发现,前摄抑制和后摄抑制受许多因素的制约:

(1) 材料的相似性 先后学习的两种材料完全相似时,后继学习相当于复习,不会产生相互干扰作用。若先后两种学习材料完全不相似时,互不相干,也不会产生相互干扰作用。只有当两种材料处于既相似又不相似的状况时,干扰作用最大。在一项实验中(程迺颐,1929),让被试先识记 10 个无意义音节,然后再去识记另外 10 个无意义音节。后识记的无意义音节与先识记的无意义音节按相似性程度分为三类:全不相似、初级相似(一个字母相同)和高级相似(两个字母相同)。最后要求被试回忆材料。结果表明中等相似(初级相似)对前、后摄抑制的影响最大(见表 4-12)。

表 4-12 学习材料的相似性对后摄抑制作用的影响

被试分组	实验材料	材料回忆量(%)	后摄抑制作用
控制组	无插入材料	34.58	——
实验组	A 全不相似	16.72	-0.51
	B 初级相似	9.37	-0.72
	C 高级相似	19.28	-0.44

(2) 先后学习材料的时间间隔 在学习完第一种材料后立即进行第二种材料的学习时,所产生的抑制作用最大,随着时间间隔加大,抑制作用减少。

(3) 先学材料的巩固程度 先学材料的巩固程度越高,意味着内部联系越紧密,越能抵御后摄抑制的干扰作用,反之,则更容易受干扰作用影响。

(4) 学习材料的难度 就后摄抑制而言,后学习的材料越难,后摄抑制越大。

5. 回忆时的情绪状态

情绪状态对回忆的影响也是十分明显的,并且比较突出地表现在情绪的紧张度方面。一般说,良好的情绪状态,如愉悦、轻松、平和的情绪有利于回忆,而负情绪,尤其是紧张情绪对回忆会产生明显的抑制作用。在教学活动中常有这样的情况发生:一位学生明明独自一人在家里把课文完全背出来了,但教师让他当着全班同学的面背诵检查时却往往结结巴巴,错误迭出,甚至无法背出。这种使教师感到不满、使学生尤受委屈的现象便是紧张情绪作祟的结果。有时对某事的回忆似乎就在脑边嘴边,可就是——一时想不出、说不上,而且是越急着要把它回忆出来,越是回忆不出。这在心理学中称为“舌尖现象”(tip of the tongue),也与情绪紧张有关。遇到这种情况,一个最有效的解决办法就是暂时不去想它,待注意转移、情绪放松以后,它往往会突然闪现在头脑中,真叫人有

“欲求之而不得，不求时而自得”之感。

6. 判断标准

有研究者(石燕飞等,2002)对大学生进行实验研究,结果发现,判断标准对短时记忆信息提取有显著影响。判断标准对短时记忆信息提取的影响可能说明了在不同的判断标准下,短时记忆信息存储的方式不同。该实验再一次证明,短时记忆信息提取不以搜索为基础。

五、青少年记忆的特点

1. 记忆的整体水平处于人生的最佳时期

如果说感知觉发展的高峰在儿童期,思维进入成人期后日臻成熟,那么记忆的全盛时期则在青少年。据台湾心理学家研究,在不同年龄阶段对不同类型的记忆状况的分析、测查中,青少年记忆表现出最佳水平。以记忆再现成绩最高为10分,9—18岁各年龄阶段在各项测试中的平均成绩如表4-13所示。在另一项更大年龄跨度的研究中(杨治良、叶奕乾等,1981),采用具体图形、抽象图形和词三种材料,进行信号检测论的再认实验,也发现青少年成绩最佳(见表4-14)。

表 4-13 不同年龄对各种不同材料记忆的成绩

年龄(岁)	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
物理刺激	6.4	6.6	7.2	8.6	8.6	9	9.1	9.5	9.8	9.7
声 音	4.9	4.9	5.3	5.6	5.8	6.5	6.8	7	7.5	7.1
数字与数学	4.4	4.7	5.2	4.8	5.2	5.7	5.3	5.9	5.2	5.3
语言(视觉)	6.2	6.8	6.9	6.9	7.0	7.5	8.1	8.1	8.1	7.6
语言(听觉)	5.2	4.7	5.5	6.2	6.3	6.8	6.7	7.2	7	7
语言(触觉)	4.1	4.6	5.5	5.9	6.1	6.6	6.9	7.2	7.6	6.9
语言(情感的)	3	3.1	4.1	4.8	5.6	5.9	6.2	6.6	6.7	6.3
语言(抽象的)	4.2	4.6	5	5.1	5.2	5.7	5.7	6	5.9	5.5

表 4-14 各年龄组再认能力的实验结果

	幼儿	初小	高小	初中	大学	中年	壮年	老年
具体图形	3.40	4.60	4.82	4.65	3.82	76	3.64	3.30
抽象图形	1.81	88	77	08	2.22	46	32	12
词		3.49	4.20	4.49	4.12	3.96	3.62	3.48

2. 有意识记日益占主导地位

在儿童早期,个体的无意识记占主导地位,到小学中年级后有意识记有了明显发展,但常常是被动的,其识记任务往往由教师或家长提出。进入青少年期,随着学习任务的加重,学习动机的不断加强,学习目的性和兴趣性不断提高,个体的有意识记日益占主导地位。虽然初中低年级学生的无意识记以及有意识记的被动性还较明显,但到了高中阶段,学生能逐渐自觉地确定目的来支配自己的识记活动。前苏联心理学家曾用实验研究,比较这两种识记的发展趋势。实验人员分别让不同年龄被试均采用两种方法(有意识记和无意识记)识记 15 张图片,以后检查识记的效果,得到如表 4-15 所示的结果(转引自北京师范大学《心理学》,1985)。

表 4-15 不同年龄阶段有意识记和无意识记效果的比较

	幼儿	小学生	中学生	成人
有意识记	11.1	12.4	13.4	13.2
无意识记	8.7	13	14.3	14.1

3. 意义识记明显占优势

在儿童识记中,机械识记的成分占主要地位,而进入青少年期后意义识记成分逐渐加大,两者比重逐渐发生逆变,尤其是进入高中阶段,意义识记占明显优势(见图 4-11)。在一项对中小学记忆

组织的发展研究中(杨宁等,1994)进一步发现高中生无论在对无关联的记忆材料的主观组织,还是对本身有明显的类的包含关系的记忆材料的客观组织上,都明显优于初中生。这表明高中生的意义组织明显优于初中生。

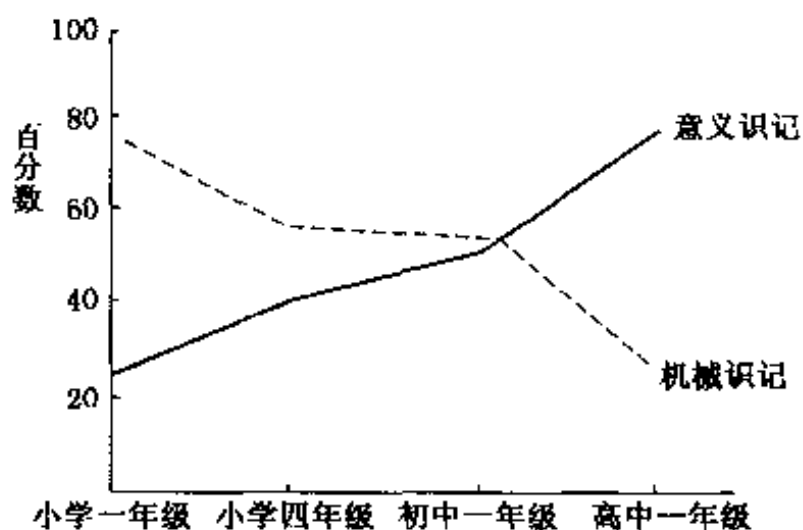


图 4-11 中小學生机械识记与意义识记成分的变化

但另一方面,从意义识记和机械识记的发展水平上看,高中生意义识记的能力高于初中生,而其机械识记能力则落后于初中生。在一项研究中发现(陈辉,1988),在识记材料便于意义组织时,初中学生正确回忆的项目数平均为 4.43,而高二学生则为 5.80;在识记材料只适宜机械识记时,初二学生正确回忆的项目数平均为 3.19,而高二学生仅为 2.80。可见,在中学阶段,意义识记能力随年龄提高,机械识记能力随年龄下降。

4. 抽象材料的记忆水平显著提高

从记忆内容上看,随着个体的发展,对抽象材料的记忆能力也不断增强,进入青少年期后,更有明显的提高。在我国的一项研究中(转引自林崇德,1983),向中小学生读一遍具体的词,如房子、杯子等,让其再现记忆内容,之后又读一遍抽象的词,如运动、关系等,也让其再现记忆内容。若以小学一年级的再现量为 100,其他年级被试的再现增量如表 4-16。

表 4-16 形象识记与抽象识记增加量比较

	记忆数量增加的百分比	
	具体的	抽象的
小学二年级	28	68
小学四年级	50	68
初中一年级	84	192
初中二年级	99	192
高中二年级	77	195

5. 记忆训练能获得更佳效果

青少年不仅本身记忆处于人生的最佳时期,而且对记忆训练所产生的效果,也在人生各时期中为最佳。在一项对少年、青年和老年进行记忆训练的研究中(吴振云等,1992),让被试学会运用“位置法”这一高效记忆法,结果发现所有各组的被试平均都有了明显提高。这说明记忆能力是可以通过训练来促进的,但是各组提高的幅度则是不一样的,其中少年组和青年组差异不大,而与老年组相比有显著提高,从而使青少年组与老年组的记忆差距进一步拉大(见图 4-12)。

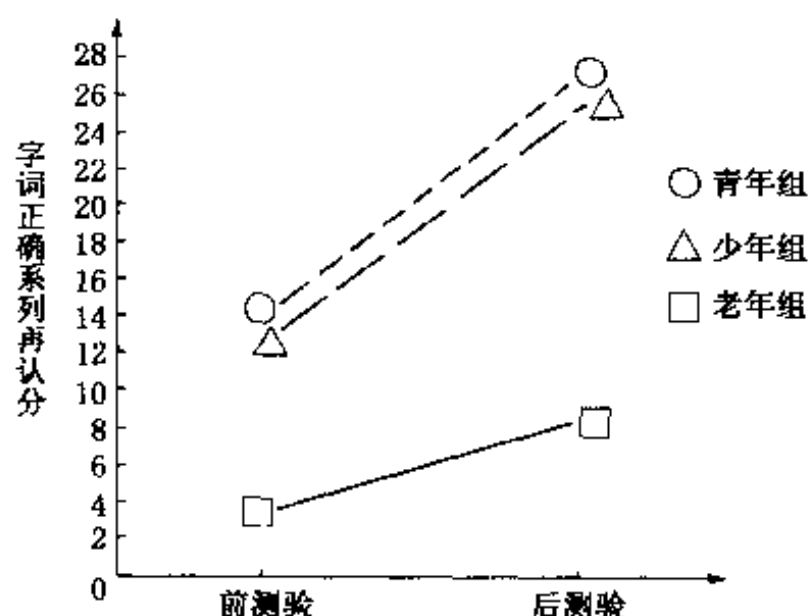


图 4-12 各年龄组前后测验的成绩

专栏 4-5 大脑的记忆高峰期

人的大脑每天有四个记忆高峰期。第一个是早晨起床后,大脑在睡眠过程中对头一天输入的信息进行整理编码,没有新的记忆干扰,认记印象清晰;第二个是上午 8 时到 10 时,这时精力上升到旺盛期,处理认记效率高、认记量大;第三个是下午 6 时到 8 时,这是一天中记忆最佳期;第四个是临睡前 1 小时左右,因为认记材料后就入睡,不存在倒摄抑制的影响。除了记忆能力外,研究还发现上午 8 时大脑具有严谨周密的思考能力,下午 2 时思考能力最敏捷,但推理能力则在白天 12 小时内减弱。根据这种测试,早晨最好做一些比较严谨周密的工作,晚上做些需要加深记忆的工作。

《今日科技》2001 年第 7 期

第三节 记忆规律在教育中的运用

一、记忆规律在教书育人中的运用

记忆规律在教书育人中的运用,更集中体现在教师如何科学地安排、组织和进行教学活动之中。

1. 注意教学安排的合理化

(1) 要注意合理安排课程 教师应尽可能避免性质相近的课程经常靠在一起。例如,不要把文科类课程或理科类课程都集中在一起上,最好做到文科类与理科类课程交叉安排,其间若再插入音、体、美、劳等课程则更好,因为这样能减少由于材料相似性引起的前、后摄抑制对记忆的影响。

(2) 要保证课间休息 教师不应延长课堂教学,占用学生休息时间。因为课间休息几分钟,有利于学生巩固上一节课中记忆活动所留下的“痕迹”,提高保持效果。同时,也有助于减少由于前

后课上的记忆材料的间隔时间过短引起的前、后摄抑制对记忆活动的影响。

(3) 要适当调节教学进度 教师应控制每堂课的信息投入量,注意克服教学中比较普遍的“信息量越大越好”的错误倾向,这不仅有利于学生课上的消化、吸收,也会因识记材料数量的适当控制而提高识记的效率。

2. 创设良好的教学心理背景

(1) 让学生处于良好的情绪状态 情绪对记忆活动有明显影响。尤其是识记和回忆两个环节,最易受到过分紧张、焦虑等负性情绪干扰,因此教师要善于调节课堂情绪气氛,尽可能消除不利于记忆活动的负情绪干扰。

(2) 使学生具有明确的识记目的 有意识记是教学活动中最主要的识记种类。教师应根据不同的教学内容,得出明确的记忆任务:哪些需要完整背诵、哪些需要部分记忆、哪些需要记忆大意,这样有助于提高学生记忆的针对性。

(3) 提高学生对记忆意义的认识 如果记忆的意义仅在于检查和考试这样的近期目标,不利于所学知识的巩固,只有提高对与长远目标相联系的识记意义的认识,即使同样的精力投入也会大大延长保持时间,改善记忆效果。因此,教师在向学生提出明确的识记任务时,应向学生提出该识记内容的意义和重要性,使之成为学生长久的识记任务,而非短时的识记任务。

3. 改进教学方法和手段

(1) 运用记忆规律组织教学内容 从信息加工的角度来看,组块可以说是人对信息进行组织或再编码。可见,要想增加短时记忆的容量,提高课堂识记效率,组块是关键。①问题组块引导识记。根据教学内容设计一系列相关的问题,形成问题组块,可以帮助学生整体加工和储存信息,达到“整体大于部分之和”的效果。②归类组块促进识记。美国近代心理学家杰罗姆·S·布鲁诺认

为,人类的记忆的首要问题不是储存,而是检索,检索的关键在于组织。大脑是记忆的仓库,只有让知识组块有条有理地储存在大脑已有的知识结构中,才便于今后的加工、提取。这就提示教师在上课时:精心设计导语,以学习者的期望促记忆;精心设计提问,以学习者的思考促记忆;精心设计板书,以学习者的视觉促记忆;精心设计归类,以学习者的知识网络促记忆。

(2) 结合学科内容教学传授记忆策略 针对理科等逻辑性强、抽象的学科知识,可以运用列表格对比法、归纳网络图法、形象记忆法等,这样利于消除单调感,增加兴趣性。针对文科的学习,像历史学习中有串联记忆法、联想记忆法、谐音记忆法等。另外还有一些比较好的记忆方法,比如归类比较记忆法、提纲要点记忆法、随时强化记忆法。

二、记忆规律在自我教育中的运用

虽然高师生仍处于记忆的全盛时期,但与其他大学生一样,在学习过程中并没有完全地运用科学的记忆方法来发挥自己的记忆潜能。正如前苏联心理学家研究发现的,“有 56% 的大学生运用了简单的记忆方法,即不断地重复同一个内容,而运用逻辑识记的方法差。而且最使人意外的是,根据实验材料,大学生不想改变识记方法。这就是说,大多数大学生还不熟悉记忆活动的比较合理的方式与方法。”(转引自 Дьяленко Кандыбович, 1981)在另一项研究中(H. Salatas, J. H. Flavell, 1976)也发现,以分类方式提取的策略在很小年龄阶段已经得到发展,但甚至连大学生还不能自发运用这一策略。在这方面加强大学生自身的提高是十分必要的。鉴于此,我们在这里介绍一些运用记忆规律改善自己记忆效果的策略供参考,藉以提高学生在学习活动中加以运用的自觉性和可行性,提高记忆的敏捷性、持久性、准确性和准备性。

1. 记忆个体的心身调节策略

任何心理过程都是各个方面相互联系、相互影响的综合心理

活动,记忆也不例外。因此,要发掘记忆潜能、提高记忆效果,必然涉及影响记忆的各个方面。国外也提出了增进记忆的多重方式的观点(multimodal approach)(Backman,1989; Herrmann & Searleman,1990),其中一个重要方面就是调节好记忆者自身那些对记忆有较大影响的非记忆因素。

(1) 要增强自信心 在识记材料时,首先要有自己一定能记住它的信心,如果对自己的记忆力都缺乏信心,则会导致真正的失忆和健忘。因为这种信心缺乏与否的意念会对自己产生暗示作用,引起大脑皮层相应的兴奋或抑制,从而影响个体内在潜能的发挥。

(2) 要调动积极性 这涉及个性动力系统的调节,但主要集中于动机的激发上。怀有明确的记忆目的,确定具体的记忆目标,定有长久的记忆任务等,都是旨在调动个体记忆积极性的具体而有效的措施。

(3) 要调节情绪状态 情绪不仅对认知活动具有动力功能,而且还有调节功能。如前所述,过分紧张或低沉的情绪会抑制人的记忆活动,只有在愉快、有兴趣而较平静的情绪背景下,带有对当前记忆适度的紧迫感和焦虑感,才能更有利于提高记忆的效率。并且每人应该根据自己的特点,调节其最佳点。

(4) 要集中注意力 注意是心灵的门户,其对心理活动的选择、保持和调控作用,同样表现于记忆过程之中。特别是注意的集中程度,对识记的效果有直接的影响。因此,在记忆时,要尽力做到集中注意力。

(5) 要保证充分睡眠 睡眠的充分与否不仅取决于时间,也取决于质量,尤其是看睡眠中含快速眼动波的多少(睡眠是由快速眼动波和慢速眼动波两种状态反复交替组成的,其中快波睡眠也即有梦睡眠,与恢复大脑机能关系密切,青少年的快波睡眠约占20—25%)。充分的睡眠对识记时的注意和保持的巩固有积极作

用,是提高记忆不可忽视的方面。

专栏 4-6 高脂肪饮食会损害记忆力

据海外媒体引用加拿大的一项研究发现报道,高脂肪饮食可能会损害记忆及集中能力。

多伦多大学的科学家在《学习与记忆神经生物学》期刊发表报告,表示实验证明,吃类似人类吃的高脂食物的老鼠,无论在记忆、学习或集中能力方面,都较饮食脂肪较低的同类弱。

研究发现,经过三个月后,吸收高脂饮食的老鼠在学习记忆上,会出现各种严重功能障碍,而食用低脂饮食的老鼠出问题的比例相对较低。卡罗尔·格林伍德教授表示:“我们的脑部需要葡萄糖才能发挥功能,但当体内葡萄糖的代谢功能受到饱和脂肪酸影响而减缓时,大脑就会欠缺养分,出现像是受阻塞的现象。”

《今日科技》2001. 7.

2. 记忆材料的优化处理策略

对记忆材料的加工处理,是决定记忆效率和效果的关键,记忆规律的运用,记忆方法的选择,也主要集中于此。该策略还可细分为四个方面,或称四条子策略:

(1) 记忆材料的性质转化 如前所述,记忆材料性质是影响记忆的一个重要因素,因此,在对记忆材料进行加工处理时,要尽可能转化为有利于记忆的性质。

记忆材料的操作化,即把要记忆的材料转化为操作活动的对象。例如,活动记忆法——通过手操作来记住有关材料、笔记记忆法——通过抄写、批语、做卡片等笔记形式来记住有关材料,朗读记忆法——通过出声朗读来记住有关材料等。

记忆材料的形象化。即把要记忆的材料转化为形象材料。例如,在记一些易写错的字,如“纸”时,头脑中就可出现一张白纸的

形象,心里马上想到:“白纸怎么会有污点呢?”这样把“纸”写成“纸”的错误便可纠正了。又如,记 avarice(贪婪)时,头脑中出现了“一个人的双眼贪婪地望着一碗米饭”的形象,这个英语单词也就记住了。

记忆材料的诗歌化,即把要记忆的材料转化为诗歌。例如,我国历史朝代比较复杂,硬记不易,但编成诗歌则朗朗上口而不忘:“夏商周秦西东汉,三国两晋南北朝,隋唐五代有两宋,元明以后是清朝”。教学中流传的《英语字母歌》、《汉语拼音歌》、《珠算口诀》等都是运用此法的成果。

记忆材料意义化,即把要记忆的材料转化为意义材料,也就是赋予机械性材料以一定的意义性。例如,采用谐音法,借助谐音赋予材料以意义,把化学中用石蕊试纸鉴定碱性溶液呈蓝色的规律用“橄榄”(碱蓝)这一谐音词记忆,不仅不会忘记,而且“酸红”的记忆也简单化了。采用数字运算法,使原无意义的数字也产生意义:秦统一中国于公元前 221 年,可想为 $2 \div 2 = 1$; 爱因斯坦把朋友家的电话号码 24361,记为两打加 19 的平方 ($12 \times 2 = 24$, $19 \times 19 = 361$); 采用数字—字母转换法,将 0—9 数字转换成不同的字母,如 0—t, 1—e, 2—n 等,那么 210 就变成 net,使用时按规则转换回去。由于字母容易产生意义,便可使无意义数字被赋予一定意义。采用联想法,把原来没有意义上联系的材料赋予意义上的联系:英语中以 o 结尾的名词复数一般都是加 s,只有 hero, Negro, tomato, potato 四个单词的复数是加 es。为此,将为四个无联系的词赋予人为的联系,形成一个句子:“黑人英雄吃罗宋汤”,便于记忆。

(2) 记忆材料的数量简化 如前所述,记忆材料的数量是影响记忆效率的一个因素,一次识记的数量越多,记忆的效率越低。同时,人的记忆潜力虽然很大,但毕竟时间和精力有限。因此在对记忆材料进行加工时有必要加以简化。

记忆材料的概括化,即对记忆材料进行提炼、抓住关键进行记忆。它包括主题概括、内容概括、简称概括、顺序概括、数字概括、文字概括等。例如,将中国古代的井田制方面的内容概括为:国君所有、诸侯享用、奴隶耕作、形似井字。也可进一步概括为:君有、侯用、奴耕、井形。

记忆材料的规律化,即对记忆材料进行分析、抽象,以便抓住规律进行记忆。例如,三角函数中有 54 个诱导公式,孤立记忆这些公式比较繁复。但仔细分析能从中找出一个共同的规律——奇变偶不变,符号看象限。记住这句话,便可推导出全部诱导公式。

记忆材料的特征化,即抓住记忆材料中的特征来加强记忆。例如,记忆戊、戌、戍三个字时,抓住它们的共同特征和区别特征来记,效果要好得多。在一些历史年代的数字中也有特征可寻:努尔哈赤建立后金是 1616 年,马克思诞生是 1818 年,共产国际建立是 1919 年。

(3) 记忆材料内容的系统化 头脑中记忆材料的储存犹如资料室里的文件存放,资料室里的文件只有按序分类分目摆放,才能方便寻找,否则缺乏系统管理,则无法查找;人们头脑中的记忆材料同样需要有条有理储放,否则很快就会忘记。这里就涉及记忆材料的内容系统化问题。所谓记忆材料的内容系统化,就是在头脑中把识记的材料归入一定的顺序,使之彼此发生一定的联系。

记忆材料的归类化,即把识记材料按一定的标准组成或纳入不同的类别。其中把记忆材料组成类别,也就是分类记忆,而把识记材料纳入类别,便是归类记忆。可把已识记的材料归入头脑中已有的类别,使之保持长久,使用方便。例如,在英语单词学习中,可以把所学得的 preserve 一词,归入头脑中 reserve、observe、deserve 这一词形相似类里储存,把 acquire 一词,归入 get、obtain、gain 这一词义接近类里储存;把 black、short、fat 等词分别与头脑中 white、long、thin 等相反词义的词联系,归入由此组成的词义

对比类里储存。

记忆材料的网络化,即把识记材料编成或织入某一网络。其中把识记材料编成网络,也就是形成一种认知结构,而把识记材料织入网络,便是纳入某种认知结构。例如,学习政治经济学中生产力和生产关系、生产关系和经济基础、经济基础和上层建筑等一系列概念时,可把这些概念的内在联系编成网络来记忆:

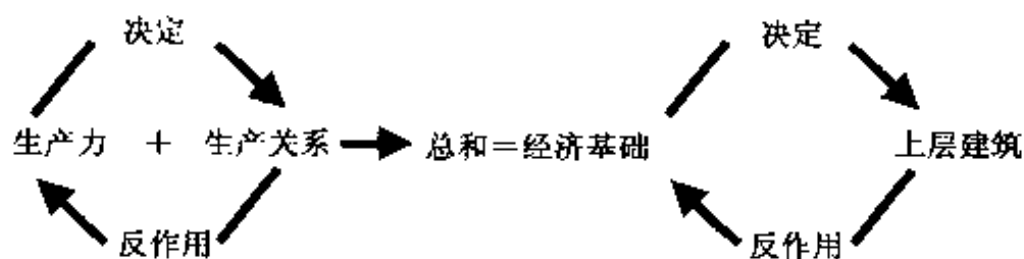


图 4-13

如果以后又学了“科学技术也是第一生产力”这一观念后,便可把“科学技术”纳入网络中“生产力”这一节点上,大大减轻记忆负担,提高记忆效率。

3. 记忆痕迹的有效建立策略

加工处理后的记忆材料以怎样的方式迅速储入头脑并得以牢固保存呢?这便涉及记忆痕迹的有效建立问题。这一策略包括记忆痕迹的初建、加固和不断强化三个方面。

(1) 初建痕迹 要尽可能快而准确地初步识记材料。首先,在识记的总体安排上,可采用综合识记法,即进行整体—部分—整体的识记,使人在相互联系中对各部分材料的理解与记忆变得较为便易(三种识记的效果比较见表 4-17)(转引自叶奕乾等,1991)。其次,在具体识记时,又可采用试图回忆法,交替进行识记和尝试回忆,使人能及时了解识记对错,以提高每次识记的针对性和积极性。实验表明,无论是识记无意义材料或是传记文,无论是立即回忆还是 4 小时后回忆,尝试回忆都有利于记忆,其中将全部学习时间的五分之四用于尝试回忆的记忆效率最高。(见表 4-18)。

表 4-17 三种识记方法的效果比较

	所属时间	20 天后再现时平均需要提示的次数
整体识记	8	4
部分识记	16	7
综合识记	6	1.5

表 4-18 试图回忆与记忆效率的关系

效果 识记方法	16 个无意义音节回忆的百分数		5 段传记文回忆的百分数	
	立 即	4 小时后	立 即	4 小时后
全部时间 用于背诵	35 ± 1.3	15 ± 0.9	35 ± 1.2	16 ± 0.6
1/5 时间用于 试图回忆	50 ± 1.4	26 ± 1.6	37 ± 1.5	19 ± 0.8
2/5 时间用于 试图回忆	54 ± 1.4	28 ± 1.2	41 ± 1.2	25 ± 0.8
3/5 时间用于 试图回忆	57 ± 1.4	37 ± 1.4	42 ± 1.2	26 ± 0.9
4/5 时间用于 试图回忆	74 ± 1.8	48 ± 1.8	42 ± 0.8	26 ± 0.8

(2) 加固痕迹 要尽可能当场巩固识记材料。如前所述,识记越巩固,日后回忆效果越好。这里可采用过度学习法。若以初步识记(即刚能背出)所需花费的识记次数为 100% 计算,那么在达到初步识记后应再花上 50% 的识记次数来巩固识记内容。实验表明,过度学习 50% 的识记是经济而有效的,不到 50% 效果明显受到影响,而超过 50% 则不经济。

(3) 强化痕迹 要尽可能日后不断复习识记材料。根据前述复习对记忆的诸多影响,可采用超比例循环记忆法。图 4-14 中,第一种数字为时间单元,下面圆圈内的数字代表欲识记的不同材料。对于第一份识记材料来说,它在第 1 单元的时间内达到初步

识记和加固,然后在第 2、4、8、16……单元时间里进行复习强化,依次类推。这一方法的特点是做到及时复习、先密后疏,恰能对先快后慢的遗忘过程进行强化。据说电话局接线员就用此法在较短时间内记住大量电话号码。

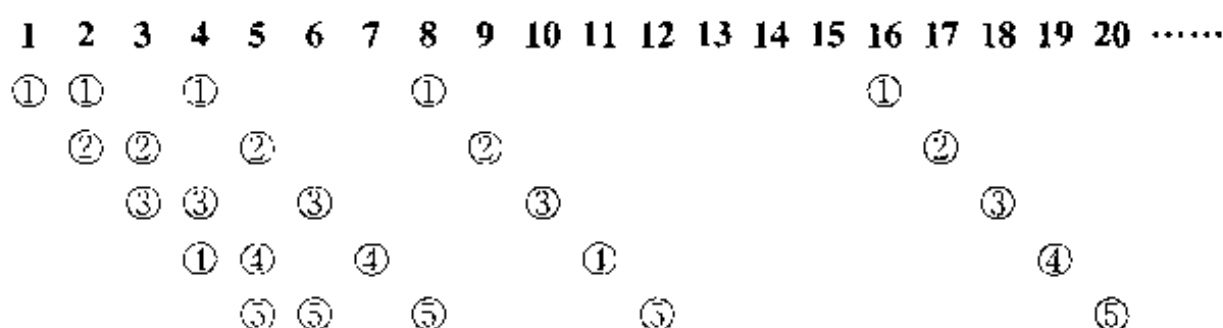


图 4-14 对 5 份材料的循环记忆安排

三、记忆规律在教育中的运用举例

如果把记忆比作智力的“仓库”,那么这个仓库没有一定的“储蓄”,智力活动就达不到一定的广度和深度,学习者也就完不成学习任务,而教育者同样无法实现既定的教学目标。可以说,这个仓库的“建设”和“储蓄”如何,是智力高低的一个重要标志,因此,抓这个仓库的“建设”和“储蓄”是发展智力的重要内容。下面以中学物理教学为例,说明如何将记忆规律运用到课堂教学中。

记忆是一个复杂的心理过程,它包括识记、保持、回忆三个基本阶段,每个阶段都有特定的规律。所谓记忆策略是指主体运用记忆的一般规律,有效地识记、保持、提取信息的方法和技巧。在物理教学中,根据记忆三个阶段的客观规律,运用快记、牢记、活记的技巧和诀窍,就能有效地提高物理知识的记忆效率和效果,从而使学生最大限度地获得物理知识。

1. 快记技巧

根据记忆的效率规律,快记的技巧在于将无意识记转化为有意识记,将机械识记转化为意义识记。为此,可采取下述相应的识记方法。

(1) 形象识记法 即将抽象的物理知识联想于生动可感的事物形象进行识记的方法。如对弹簧振子的周期公式理解不透时, m 和 k 的位置极易搞错,我们可将其联想于这样的形象:质量为 m 的人坐在劲度系数为 k 的弹簧沙发上。这样一来, m 和 k 的位置就形象鲜明了。

(2) 情趣识记法 即将枯燥的物理知识联想于富有情趣的事物,从而轻松愉快地识记物理知识的方法。如水银的凝固点约为 $-39\text{ }^{\circ}\text{C}$,温度很低,我们可用“三九严寒”这一富有文学味的语言来联想记忆。

(3) 会意识记法 即将待记的物理知识提炼成几个好记的字,记住这几个字,就能望文而会意的识记方法。如楞次定律,我们可将其提炼成“增反减同”四个字来会意识记。

(4) 歌诀识记法 即将物理知识编成歌诀进行识记的方法。如牛顿运动第一、第二、第三定律的内容有时会张冠李戴,我们可用“第一定律讲惯性,第二定律把量定,第三定律反作用”的歌诀助记。

(5) 谐音识记法 即将物理常量、常数等机械识记材料用谐音转化成为一句有意义的(有时甚至是滑稽的)语言来助记的方法。

(6) 综合识记法 即综合前述多种识记技巧于一体的识记方法。如在电感原件、电容原件分别构成的回路中,电压与电流之间的相位关系极易搞错,可用“赶(感)鸭(压)鸭在前,容鸭鸭在后”两句话助记。这既有谐音又有形象,既是歌诀又富有情趣。

2. 牢记策略

根据保持与遗忘的规律,可采取下述相应的牢记策略。

(1) 用科学的方法识记 采用形象、情趣、会意、歌诀等方法进行识记。科学识记是牢记的前奏,是长期保持的前提条件。

(2) 适当地过度学习 已经识记了的内容,可再用一定的时间来强化识记,强化的时间最好是初次完成识记所用时间的一半,

即进行 50% 的过度学习。

(3) 记忆内容适量 对识记材料进行提炼组织,使一次记忆的材料不超过 5 条。

(4) 材料结构化 对识记的材料进行加工,使之相互关联,形成结构模块。

(5) 材料新颖化 识记的内容不能是老生常谈、死板无味的东西,而应富有新意。

(6) 减少抑制干扰 要避免相近、相似而又理解不深的材料相互影响(包括前摄抑制和倒摄抑制)。识记两组不同的材料,中间以间隔 5 分钟为佳。

(7) 合理安排复习 根据遗忘的规律安排复习。这是牢记的关键一环。一般的复习间隔依次是半天、一天、两天、四天、八天等等,次数渐稀。

3. 活记诀窍

根据再认与回忆规律,可采用下述相应的活记诀窍。

(1) 相近记忆法 将数值、形式相近的物理量值、公式等放在一起记忆的方法。这种方法便于实现相近联想。

(2) 相似记忆法 将形式、特征相似的物理材料放在一起记忆的方法。这种方法便于实现相似联想。

(3) 对比记忆法 将性质、特点相反或同中有异的物理概念、规律、公式放在一起记忆的方法。这种方法便于实现对比联想。

(4) 关系记忆法 将有内在关系的物理概念、规律、公式放在一起记忆,但不分别记住它们,而是记住其关键的核心材料及其相互关系,从而记住全部材料的方法。这种方法便于实现关系联想。

(5) 图示记忆法 将有内在关系的物理概念、规律、公式以图示形式联系在一起进行记忆的方法。这种方法也便于实现关系联想。

在教学实践中,恰当的运用记忆规律可以起到事半功倍之效。

教师教学、学生学习的过程是负载着大量记忆活动的过程,要想取得高效率的教学或学习效果,就得遵循记忆规律,因人而异制定教学或学习计划,真正使心理学为教育所用,促进学生身心和谐发展。教师在教学的同时,应注重对学生记忆策略的培养,最终使学生自己能按照记忆规律自主安排和指导学习。

思考题:

1. 什么叫记忆? 它有哪些种类?
2. 从信息加工的观点说明记忆过程中三个阶段(感觉记忆、短时记忆、长时记忆)的特点与相互间的联系。
3. 何为识记? 识记有哪些种类? 影响识记的主要因素有哪些?
4. 保持是怎样一种性质的过程? 影响保持的主要因素有哪些?
5. 回忆包含哪两种主要形式? 其中有什么分类? 影响回忆的主要因素有哪些?
6. 遗忘过程是怎样的? 关于遗忘原因的分析有哪几种主要理论? 你个人的见解如何?

实践题:

1. 写一篇小论文:结合自己所学习的专业谈如何运用记忆的规律提高学习效率。
2. 做一个小调查,了解中学生在学习过程中运用记忆方法的现状。
3. 根据遗忘规律,列出自己的学习计划。

第五章 能力

1. 为什么有的人语文成绩好,数学成绩差,有的人则正好相反?
2. 为什么人们经常说学业成绩好的人不一定聪明,聪明的人学业成绩并不一定很好?
3. 为什么勤能补拙?
4. 为什么人有智力落后与智力超常之分?
5. 为什么人有少年早慧与大器晚成之分?
6. 什么是情感智力,它和我们以往的智力概念有何联系?

学生对教学材料的信息加工是以一定的能力为前提的,而这种信息加工的结果又必须促进学生能力的进一步发展,因为在现代教学的目标体系中,能力的培养已摆在十分重要的位置。可以说,人才培养的核心问题之一,就是要充分发展学生的智力和创造力,唯此才能使学生在充满竞争和挑战的未来社会中搏击、奋进。能力是什么?它有哪些规律?青少年学生的能力发展的特点何在?教师如何鉴别和培养学生的能力?学生又如何提高自己的能力?这些构成了本章的主要内容。

第一节 能力的概述

一、能力的概念

能力(ability)是人成功地完成活动所必需的个性心理特征。它有两种含义:一种是指实际能力,即个人已经具备并表现出来的

能力,国外心理学家称之为**成就**(achievement),它是个人先天遗传基础加上学习的结果;另一种是潜在能力,即个人将来可能发展并表现的能力,又称为**性向**(aptitude)(张春兴,1991)。潜在能力是实际能力的基础和前提;而实际能力则是潜在能力的展现。我们说某人在文学上很有天赋,是指他在文学方面具备突出发展的能力,如果潜在能力转化为实际能力,他有可能会成为文学大师;但是也有可能潜力得不到发挥,无法转化成实际能力,只成为平平庸庸的人。

今天,从事任何一项活动的人,都需要具备一定的能力。以教学这一过程为例,它包含着备课、组织教学、课后辅导等环节。一个优秀的教师在课堂教学中必须能够激发学生的学习动机,教学生学会所学的知识,并能评价整个教学过程。因此,有人概括出优秀教师应具备的8种基本心理素质:强烈的求知欲、敏锐的观察力、机智敏感、自尊自爱、通情达理、独立性强、自我克制力强、以教为乐等。但上好具体的一堂课仅仅具备这些心理素质是不够的,还需要有良好的口头表达能力、记忆能力、管理能力,在行为上还要具备良好的板书能力、行为控制能力等等。可以看出,这些心理特征是完成这项任务的基础。对学生来说,他已具备的实际能力使他能够听懂教师的课,会用已获得的知识同时开发他的潜在能力,使之成为新的实际能力。潜在能力会使学生在某些方面具有超过一般人的可能性,因此他在这些方面表现出更大的兴趣。

二、能力的种类

人类所从事的活动多种多样,完成这些活动所必需的能力也为数不少。根据不同的维度,我们可以将能力进行不同的分类,常见的有以下几种:

1. 从特殊性维度上考虑可把能力划分为:一般能力和特殊能力

一般能力(general ability)就是**智力**(intelligence),它是人成

功完成各种活动所必需的能力。现代认知心理学将其定义为“从经验中学习的能力,运用元认知加工以促进学习以及适应周围环境的能力”。其中的适应要求个体在不同的社会和文化情境中做出不同的调整(sternberg, 2003)。

例如,在学习活动中,甚至在学习活动的各个阶段上都需要记忆能力:在学习开始阶段,学生要努力记住教师所教授的新知识,不断地复习巩固,力图将短时记忆中的信息贮存到长时记忆中;在做习题时,要不断地提取所学习的内容,回忆所学的知识,即从长时记忆中提取信息。此外,学生从事绘画、音乐、舞蹈等活动时,也都需要凭借记忆,记住大量形象材料、乐谱和舞蹈动作。因此记忆能力是学生进行各种活动时必不可少的一种一般能力。

特殊能力(special ability)则是指人成功完成某种专门活动所必需的能力,如绘画能力、音乐能力、写作能力、体育能力等。各种特殊能力有自己的结构,例如前苏联心理学家基列扬科(Кирьянко, 1951)对绘画活动的实验研究表明,绘画能力包括:对对象结构的知觉及表象能力;对物体空间位置的敏锐和完善的知觉及表象能力;对物体亮度比值的评定和色调知觉及表象能力;与描绘方法、技术有密切关系的物的精确动作能力等。

一般能力和特殊能力是不可分割的统一整体,共同存在于每一项活动中。如绘画能力是一种特殊能力,但要顺利地画好一幅画,还必须使用诸如观察力、记忆力、想象力等一般能力。研究表明:一般能力和特殊能力有机地结合着,一般能力是一切特殊能力的基础,一般能力的发展为特殊能力的发展与发挥创造有利条件;而在特殊能力的发展过程中,也促进了一般能力的发展。

2. 从创造性维度上考虑可把能力划分为:模仿能力与创造能力

人的能力并非天生具有,而是不断从他人那里学习得来,或者在实践中自己摸索而习得的。**模仿能力**(imitative ability)是指仿

照他人的言行举止以使自己的行为方式与被模仿者相同的能力。模仿能力使人有意或无意地从被模仿者那里学会应付生活事件,为独立或创造性地处理问题提供基础。著名心理学家班杜拉(Bandura, 1963)认为人的模仿能力是学习必备的一种能力,人的许多行为是由模仿获得。我们知道,儿童的模仿能力强,尤其对成人权威的模仿更多。他们常常模仿老师、家长的一举一动。所以有时“从孩子身上就可见到父母的身影”。到了青春期,由于特殊时期的逆反心理、自我中心等作用,他们往往更多模仿同龄人。“学习赖宁式的好少年”、“学习雷锋”、“学习罗盛教舍己救人”等,可以为学生的模仿能力提供良好的指向。

创造能力(creative ability)是指产生新思想、发现和创造新事物的能力。创造能力的客观成果集中表现为首创性。正是由于人类具有创造能力,才能在模仿的基础上有所突破,人类的生活方式和生活内容也随之丰富起来。科学的每一次进步,总伴随着某方面新事物的诞生,新事物可以是有形的,也可以是无形的,它们都需要具有创造能力的个体去“描绘”。人与智能机器人的区别就在于人有创造能力,而机器人只能按人为它设计好的思路进行活动。

3. 从认知对象的维度上考虑可把能力划分为:认知能力与元认知能力

认知能力(cognitive ability)指个体接受信息、加工信息和运用信息的能力,它表现在人对客观世界的认识活动之中。比如,个体学习“能力”概念就需要具备认知能力。**元认知能力**(metacognitive ability)则是指个体对自己的认知过程进行认知的能力。它表现为人对内心正在发生的认知活动的认识、体验和监控。比如个体对自己学习“能力”概念的过程有所认识、能够评价自己是否习得这一概念并能监控自己习得这一概念的过程。因此,认知能力的活动对象是认知信息,而元认知能力活动的对象是认知活动本身。例如,在问题解决循环(problem-solving cycle)中所包含的

各个步骤,即确认问题、定义问题、形成策略、组织信息、分配资源、监控和评估就隶属于元认知(sternberg, 2003)。

这里需要指出的是,由于受传统以及前苏联的影响,国内一般把智力看作是小于能力的概念,即智力是包含在能力之中的。但在西方,自 E. L. 桑代克开始,瑟斯顿、吉尔福特等心理学家的智力理论中,都指出智力是由一些能力构成的。当然,东西方学者在给能力或智力下定义时本身存在着一些差异,但是现代心理学在定义智力时,更多地采取整体和系统的立场,智力的内涵已经大大的扩展了。

三、智力的结构

在我国,传统上把智力分为观察力、思维力、想象力和记忆力等,其中以思维力为核心。观察力是一切高级心理活动的基础。它是指有目的、有计划地观察客观事物的能力。无目的、无计划地接受外界信息,被动地了解客观事物的外部表象都不是观察力的表现。科学史上每次重大发现都与科学家敏锐细致的观察力不可分。思维力是指认识事物本质及其联系规律的能力。通过观察我们获得的只是关于外界的一般表象,或者事件发生的外显过程。我们通过分析、综合等,总结出认识对象的发展规律,然后加以抽象,形成一种知识,为了检验我们抽象结果的准确性,还需要将它具体化,运用于实践中进行检验,最后形成关于事物本质规律的认识。这一系列的思维加工过程,使人类真正成为大自然的主人。可以看出,思维能力是一般能力的核心。想象力指在头脑中对已有表象进行加工改造,创造新形象的能力。例如,我们不需要长途跋涉到青藏高原上欣赏白雪皑皑的珠峰,只需借助别人的介绍或有关图片,就能在头脑里构想出珠峰的伟岸身躯来。同样,工程师在开始动手制造一台新机器前,可以在头脑中对这台机器反复琢磨、改造,最后成型。通过观察、思维和想象而加工处理的信息一般保留在记忆里。人的记忆力好坏与多种因素有关,记忆类型也

有很大的个别差异。人类正因为具备记忆能力,才能借助已有的经验解决许多问题。以上各种能力便组成了人的一般能力——智力。

关于智力的结构在西方还存在着许多不同的理论观点,而且近年来智力理论又有了新的进展。了解这些理论,也有助于我们认识的深化,此作简要介绍如下。

1. 斯皮尔曼的二因素理论

英国心理学家斯皮尔曼(Spearman, 1927)认为智力可以被分

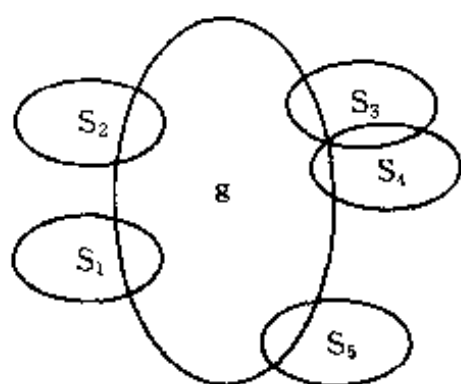


图 5-1 斯皮尔曼的二因素模型

图中 g 指 G 因素;1、2、3……指各种不同的测验;
 S_1 、 S_2 、 S_3 ……
是这些测验各自的特殊因素。

析为 G 因素(一般因素, general factor)和 S 因素(特殊因素, special factor)。 G 因素是在不同情况下影响智力操作结果的诸因素中的共同因子,即“一般因素”。除此以外,每一种活动都还有一个特殊因素—— S 因素,即该活动所需要的专门的智力因素。因而每项活动所需具备的智力因素就是 $G+S_1$ 、 $G+S_2$ 、 $G+S_3$ ……斯皮尔曼认为 G 因素与 S 因素相互关联着,其中 G 因素是智力结构的关键和基础,智力测验的目的就是要通过广泛取样来求得 G 因素(见图 5-1)。

2. 瑟斯顿的群因素理论

瑟斯顿(Thurstone, 1938)用自己创设的多因素任斜交分析法得出人的智力可能是由七种基本心理能力(primary mental abilities)组成,它们是计算能力、言语理解能力、词的流畅性、记忆能力、演绎推理能力、空间知觉能力和知觉速度。瑟斯顿为此设计了基本智力测验(PMA)来测量这七种因素。但嗣后仔细分析发现,这些能力之间存在一定的相关,这说明它们并非彼此独立。

3. 阜南的等级层次理论

伯特(Burt, 1940)最早认为智力是按等级层次组织起来的,并给出了智力层次组织理论图。在此基础上,阜南(Vernon, 1971)提出了智力层次的因素理论。这一理论认为智力是按等级层次组织起来的,最高层次是一般因素;其次是言语—教育能力和实际机械能力两个大因素群;第三是小因素群;最后是特殊因素(见图 5-2)。

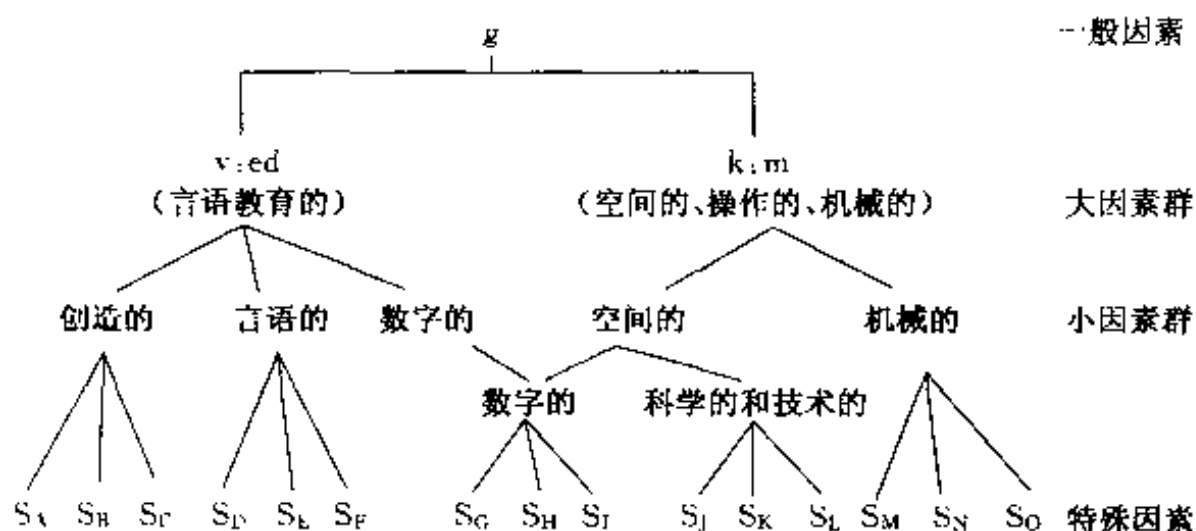


图 5-2 阜南的智力层次群因素理论图

4. 吉尔福特的智力三维结构模型理论

沿着瑟斯顿等人的思路,美国心理学家吉尔福特(Guilford, 1959)用因素分析法发现了至少 40 种智力因素。1967 年,吉尔福特设计了一种三维结构智力模型,预计将最终找出智力的 120 种因素。1971 年,吉尔福特又将智力加工对象中的图形分为视觉和听觉两部分,使智力分解为 150 种因素^①。

吉尔福特把智力活动分为三个维度:内容、结果和操作过程。智力活动就是人在头脑里加工(即操作过程)客观对象(即内容)、产生知识(即结果)的过程。智力的操作过程包括认知、记忆、发散

^① 1988 年,吉尔福特将智力操作过程中的记忆分为短时记忆和长时记忆两部分,使得智力因素达到 180 种。

式思维、聚合式思维 and 评价；智力加工的内容可以是视觉、听觉、符号、语义或行为；智力加工的结果可能是单位、类别、关系、系统、转化和蕴含。整个模型包括 150 种组合(5 种操作过程×5 种内容×6 种结果)，每一种组合代表一种独特的因素。例如学生对英语单词的理解，就是“认识”“语义”“单位”的能力，解算术题就是“发散或聚合”地思考“符号”表示的“关系”的能力。

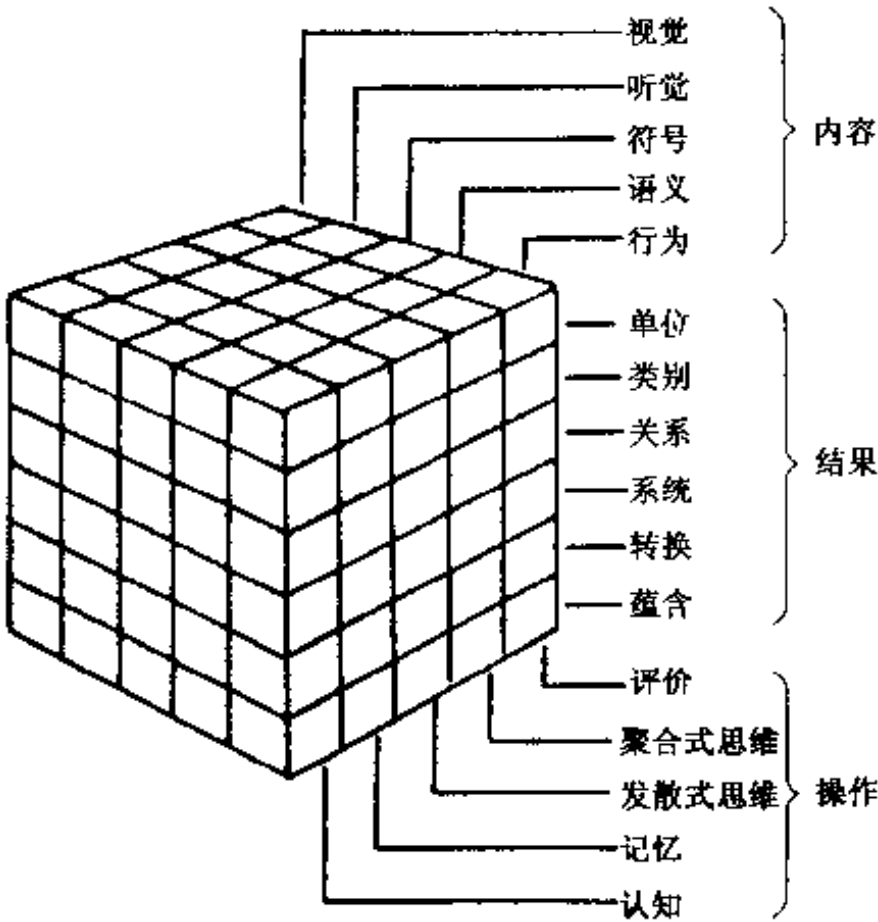


图 5-3 吉尔福特的智力三维结构模型(Guilford, 1977)

5. 卡特尔的流体智力和晶体智力理论

卡特尔(Gattell, 1965)和霍恩(Horn, 1976)根据智力的不同功能,只将智力划分为两种:流体智力和晶体智力。**流体智力**(fluid intelligence)是指人不依赖于文化和知识背景而对新事物学习的能力,如注意力、知识整合力、思维的敏捷性等。**晶体智力**(crystallized intelligence)则是指人后天习得的能力,与文化知识、

经验的积累有关,如知识的广度、判断力等。从时间上看,流体智力在人的成年期达到高峰后,就随着年龄的增长而逐步衰退,而晶体智力自成年后不但不减退,反而会上升(见图 5-4)。

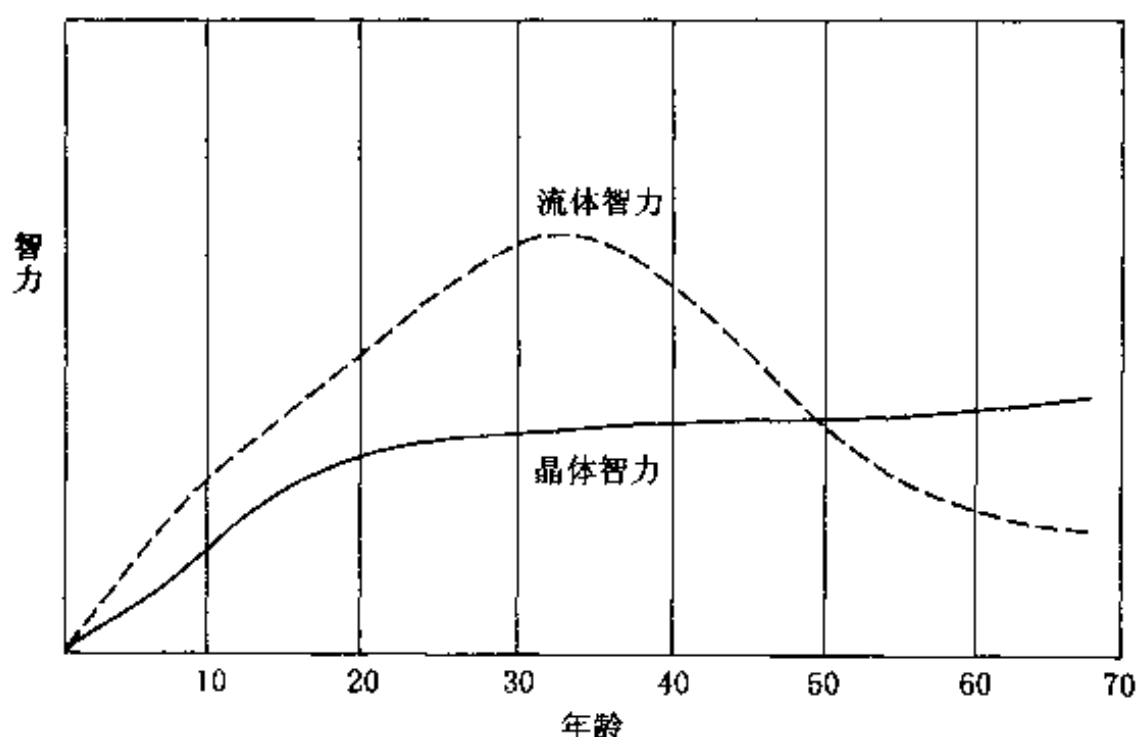


图 5-4 智力变化与年龄的关系

6. 斯腾伯格的智力理论

20 世纪末的智力心理学研究,其实已逐渐显现出一派吐故纳新、继往开来的气势。在终于打破了原有的研究范式(主要是指心理计量学的智力测验)之后,又经历了对智力加工过程的探究和摸索,学者们最终达成了这样的共识:只从单一的角度去描摹刻画智力是没有出路的。智力是一个复杂的系统,只有既把握内部加工的心理(乃至生理)过程和机制,又兼顾智力行为赖以依存的外部情境,同时对内、外两方面的因素如何发生相互作用加以足够的关注,我们才有可能较为客观、准确地反映智力的本质和全貌。这一时期的新智力理论家可谓层出不穷。虽然各自侧重的角度不同,但是彼此之间其实并不存在不可调和的对立。耶鲁大学的斯腾伯格(Sternberg)教授是其中最具代表性的人物之一。从 70 年代从事认知加工(如类比推理)的成分分析研

究而提出智力的成分理论,到 80 年代集内部加工、外部情境以及联结内外的经验于一身的三元智力理论,再到 90 年代化繁为简的成功智力理论,斯腾伯格的智力理论不但内涵丰富,而且颇具成长性和生命力。斯腾伯格思想发展演化的轨迹,在相当程度上浓缩地反映出这个时代的智力心理学理论和研究的变化状况。

“三元智力理论”是斯腾伯格较为成熟的理论,它包括情境亚理论、经验亚理论和成分亚理论三个有机的组成部分。其中,情境亚理论(contextual subtheory)表明的是主体所处的社会文化环境决定智力行为内涵,也就是说,周围环境对个体智力具有制约作用。经验亚理论(experiential subtheory)讨论个体对任务或情境的经验水平与他的智力行为之间的关系。成分亚理论(componential subtheory)则描述了智力活动的内部成分结构。智力成分结构有三个层次:元成分(meta component)是高级管理成分,负责计划、评价、监控;操作成分(performance component)是执行元成分的指令,进行各种认知加工操作,如编码、推断、提取、应用、存贮、反馈等;知识获得成分(acquisition of knowledge),学会如何解决新问题、学会如何选择解决问题的策略等。

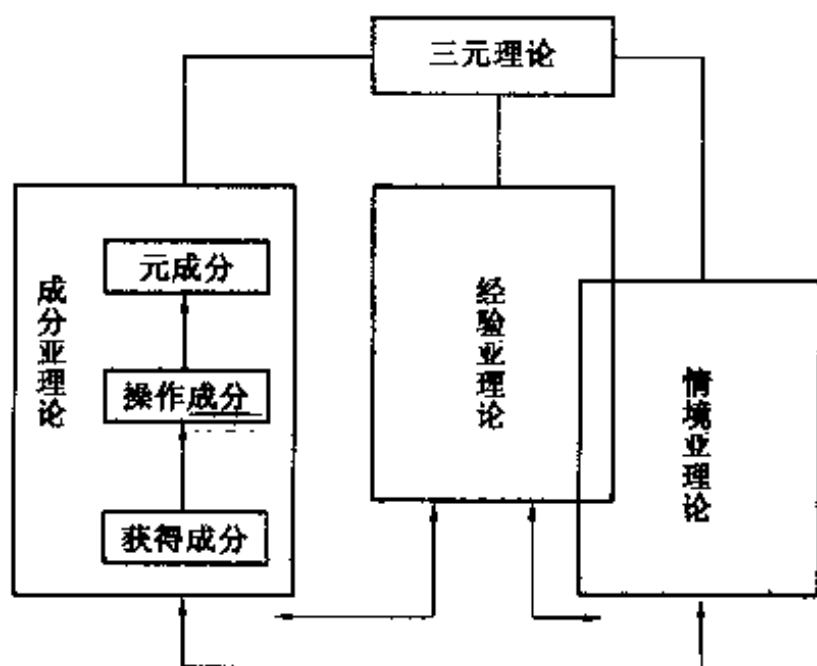


图 5-5 斯腾伯格的智力三元论

专栏 5-1 斯腾伯格的成功智力理论

三元智力理论针对智力出没的三个场所,从外部情境、内部成分以及联结内外的经验等三个角度对智力进行了全方位的刻画和描述。然而,随着研究和反思的进一步深入,斯腾伯格一再深刻地体会到,“传统的智力测验非但不能作为预测(在现实中获得)成功的有效标准,甚至也不能预计其他类似测验的分数和学生在学校中的成绩”。虽然在三元理论的情境亚理论中,已经对衡量智力行为的标准因文化而异的内容作过阐述,而且提到过尽管不同文化情境中的智力行为不具可比性,但是却可以从人们有效适应、塑造和选择相应的环境以求得自身最好发展的方面来加以衡量。斯腾伯格本人似乎觉得这样的阐述仍不够透彻。三元理论是从智力发生的各个层面来描述、把握智力,那么,为什么不能去繁从简地直接从智力行为的结果去把握它呢?于是,斯腾伯格才又在过去思想(情境亚理论)的基础上,于1996年提出了他的“成功智力”(successful intelligence)理论。成功智力的第一个组成部分是分析性智力,它指的是主体“有意识地规定心理活动的方向以发现一个问题的有效解决办法”的能力;而创造性智力则是一种超越已知给定知识和信息,产生出新异有趣思想的能力。具有创造力的人往往是出色的综合思维者,他们能发现别人所不能发现的联结点;实践性智力是保证我们在现实生活中取得成功的另一大关键,也是成功智力的组成部分之一。虽然人们通常具有某种偏好的思维方式,但这并不意味着他们绝对只用一种方式进行思维。任何人的智力皆是分析性、创造性和实践性三方面的组合,只不过比例和平衡状况各不相同罢了。最具成功智力的人并不一定要求这三种形式的智力都达到很高水准,但无论在学校还是在工作中,他们都能充分发挥其长处,弥补自身缺陷,将能力发挥到极致。

7. PASS 模型

达斯(Das, 1994)和纳格里里(Naglieri)以认知心理学和神经心理学为基础,提出了 PASS 模型,编制了 DN: CAS 认知评价量表。所谓 PASS 模型,是指个体智力活动由三个相互联系的认识功能系统组成,这三个系统是注意-唤醒系统、编码系统和计划系统,分别与大脑的三个功能联合区相对应。编码可分为同时性加工(指对各种信息同时加工)和继时性加工(指对信息进行顺序加工)两种,是智力的主要执行系统。注意系统维持了编码系统的活动,而计划系统又对之进行监控和调节。这三个系统同时受个体知识影响。PASS 理论是迄今为止影响较大的新智力理论之一。

8. 加德纳的“多元智力”理论

哈佛大学教授霍华德·加德纳(Howard Gardner)在对人类认知能力发展进行了多年研究的基础上认为,人类的认知是多元而非一元的,只用单一、可量化的智力概念不能对个体进行恰当的描述。加德纳在 80 年代初提出了“多元智力理论”(Theory of Multiple Intelligence),这些智能是全人类都能使用的学习、解决问题和创造的工具。其中包括语言智力(linguistic intelligence),指用语言思维、表达和欣赏语言深层内涵的能力;逻辑-数学智力(logical-mathematical intelligence),指人能够计算、量化、思考命题和假设,并进行复杂数学运算的能力;空间智力(spatial intelligence),是人们以三维空间方式进行思维的能力;身体-运动智力(bodily-kinesthetic intelligence),指的是人能巧妙操纵物体和调整身体的技能;音乐智力(musical intelligence),是指敏锐感知音调、旋律、节奏和音色的能力。人际间智力(interpersonal intelligence)又可称为人际关系智力,指能够有效理解他人,并且与人交往的能力;自我认识智力(intrapersonal intelligence),指建构正确自我认知的能力;自然观察者智力(naturalist intelligence),专指观察自然界中各种形态,对物体进行辨认和分类,能够洞察自然及

人造系统的能力。

加德纳认为,人类智能肯定不仅局限于他所罗列的这些种类,而他所指出的这些智能可能蕴涵于三个更广阔的范畴之中。如空间智力、逻辑-数学智力、身体-运动智力和自然观察者智力是与“物体相关”的智能范畴,它们是由于个体在环境中被所面临的客体控制而形成的;另一种是与“物体无关”的智能,包括语言智力和音乐智力,它们不是依赖于物理世界,而是有赖于语言和音乐这样的符号系统;第三种是“与人相关”的智能,人际关系智力和自我认识智力就隶属于这一范畴。加德纳认为,每一种智力都有其独特的发展顺序,而且它们都具有价值中立的特点。

多元智力理论一经提出,就得到了教育界的热烈响应,它为学校和教师培养人才拓展了理论思路,也更加富于实际的操作性。但是,这些智力究竟是否彼此独立,它们的存在究竟是否有实际的心理学证据支持,都还是值得学界进一步探讨的课题。

9. 帕金斯的真智力理论

美国心理学家帕金斯(David Perkins, 1995)提出的“真智力理论”(The Theory of True Intelligence)也是智力心理学领域比较新颖的一种学说。他认为智力有三个方面,分别是神经的、经验的和反省的方面。神经智力存在于人们神经系统的功能作用之中,类似于卡特尔的流体智力。这一部分智力的确定能够解释智力的遗传特性。经验智力是指个体从经验中习得的东西,它是知识基础的广度和组织化,类似于卡特尔的晶体智力的概念。这里的经验不仅是指丰富的经验反应,还包括迁移作用。而所谓反省(reflection)智力则具有一种元认知的性质,强调的是智力的灵活运用。该理论不再无谓地对经验或遗传的作用进行争辩,覆盖了神经生理和元认知等智力心理学中最为核心的研究领域,因此在一定程度上解决了遗传和后天经验对于智力而言孰轻孰重的矛盾和争议。

10. 智力的生物生态学模型

塞西(Ceci, 1996)认为,多方面的认知潜能、情境和知识都是个体行为表现差异的基础,并据此提出了智力的生物生态学模型(Bioecological Model of Intelligence)。多元认知潜能的任一方面都能够促使我们在特定的领域中发现各式的相互关系,使思想能够得到调控,知识得以汲取。虽然这些潜能是以生物学为基础的,但它们的发展却与周围的情境紧密相连。因此,很困难或者说几乎不可能很明确地把生物学对智力的影响同环境的影响分割开。塞西在阐述这几个影响智力的因素时,其实采取的是整体和系统的立场,这也是现代心理学的特点。

11. 情绪智力

情绪智力(Emotional Intelligence)指的是准确识别、评估和表达情绪的能力;是当某种情感可以促进思维时,达到或生成该种情感的能力;是理解情绪和有关情绪的知识的能力;同时也是调节情绪以促进情绪和智力发展的能力(Mayer & Salovey, 1997)。这一概念虽由萨洛维和梅耶提出,但使它家喻户晓的却是戈尔曼(Goleman, 1995)。一些有说服力的证据表明了情绪智力的存在,但也有学者提出还需对之进行深入的研究和证实。

当今智力心理学界的理论和实践研究总体趋势是将人的智力放在一个较为开放、也更加接近真实的环境或情境中来加以考察,把人类的智力作为一种复杂系统来整体性地看待。因此,无论是在运用的理论和技术方面,还是在涉及的交叉学科领域方面较传统都有很大的改变。也只有这样,我们才有可能真正揭示人类智能的本质。

第二节 能力的一般规律性

一、能力的个别差异

心理学研究表明,能力是在实践活动中不断形成和发展的,不

同的个体表现出各种差异。

1. 类型差异

类型差异指构成能力的各种因素存在质的差异。在知觉方面,有综合型、分析型和分析综合型;在记忆方面,有形象记忆型、抽象记忆型和运动型;在思维方面,有形象思维型、抽象逻辑思维型等。以思维为例,数学家和画家这两种职业的人有一定的差异。画家能够在头脑中对表象进行加工、想象、创作,其形象思维能力很强;数学家主要与深奥的抽象符号打交道,进行演算或推理,因而抽象逻辑思维能力很强。如果让这两种类型的人调换一下工作,他们肯定会无所适从。

能力的类型差异在男女性别上表现最为明显。研究发现,男女能力的差异首先反映在大脑构造上。一般说来,人的大脑左侧主要对有规则控制的序列作分析性加工,侧重于语言理解方面;右侧擅长于对视觉-空间方面的信息作整体加工,侧重于立体空间能力方面。青春期女孩的大脑发育左半球快于右半球,因而言语能力发展比较早,而男孩右脑发育快于左脑,所以空间想象能力发展得比较早。在智能结构方面,女性在知觉速度与语言理解上占有优势,男性则在需要空间能力的数学、物理等领域内占有优势。若从认知方式上看,女性大多是场依存性的,容易受环境的影响,男性大多是场独立性的,独立于环境,具有较强的自主性和批判性。在记忆方面,女性机械记忆能力明显优于男性。在思维方面,女性的形象思维较好,言语表达流畅,而男性则擅长于抽象和逻辑思维。在解决问题时,女性善于模仿、加工和分类,联想丰富,而男性喜欢用创造性的方法解决问题。在观察能力方面,女性比男性更细致、更全面。

2. 水平差异

水平差异指不同人的同种能力在量的方面存在差异。它表明人的能力发展有高有低。从一般能力来看,能力水平在全人口中的

分布呈常态分布,即能力特别强、智商特别高的人和能力特别弱、智商特别低的人在总人口中所占的比例很小,而智力居中的人数量最多。表 5-1 是抽样测试 2 904 人的智商后得到的数据(Hilgard, 1979)。可以看出,表两端的百分数都很小,而中间部分很大。

表 5-1 不同智商水平上的人数分配百分数 ($n = 2\,904$)

智 商	%
139 以上	1
120—139	11
110—119	18
90—109	46
80—89	15
70—79	6
70 以下	3

(Hilgard, 1979)

表 5 1 中智商大于 139 的一般是“智力超常”的人。智力超常指能力高度发展,这样的人观察事物细致、准确,注意力集中并易转换,记忆速度快而准,思维灵活,富有创造性。表的下端是智力发展缓慢、智商大大低于正常水平的人,称为“智力落后”。一般表现为知觉速度缓慢、内容贫乏、记忆能力差、再认或回忆易歪曲和错误较多、语言发展迟缓、词汇量少而缺乏连贯性、生活自理能力差。

3. 早晚差异

人的能力发挥也有早晚。能力的早期显露称为人才早熟,有些人童年时期就表现出多方面的优异能力。例如中国科技大学少年班的学生,智力比同年龄的人要高出很多,他们在较短的时间内自学完别人需要几年才能学完的知识,提前进入大学进行学习。当然,人才早熟若不加培养,步入中青年后将有可能“混为众人”。

这种情况在历史上不胜枚举。中年时期是人生的黄金时期,身体健壮,思想活跃,经验丰富,是成才的好时机。一般认为,30—45岁是人的智力最佳年龄阶段,历史上重大的科学发现大部分都是在这个年龄阶段中完成的,诺贝尔奖的获得者年龄也大多在这一阶段。

当然,也有些人的才能表现较晚,属大器晚成类型。例如画家齐白石直到晚年才显露出他的绘画才能,达尔文 50 岁时才开始有研究成果,写出名著《物种起源》。大器晚成的原因是多方面的:有可能是青年时期不努力或没有机会;也有可能是所从事的工作需要长时间的积累,因而表现为厚积薄发;或者某种特殊能力显露较晚。但无论如何,即使弱智者,只要勤奋努力,也可以成为社会有用之才,因为从成才而言,“智力”并非唯一因素。

4. 特殊能力种类的差异

特殊能力和一般能力不同,个人在特殊能力上差异明显,如有人乐感强;有人绘画有天赋;有人长于机械操作;有人善于雕刻书法。不是所有人都能成为贝多芬、徐悲鸿的,同样贝多芬也未必能画出优美的美术作品来,作曲也非徐悲鸿所长。

二、影响能力发展的因素

能力的发展受多种因素制约,下述三个方面因素的影响是主要的。

1. 生物因素

首先,能力受到生物性因素(biological factors)的影响,如身体条件、大脑神经生理解剖结构等。不同种系的生物即使在同一环境下生长,仍按其由不同的遗传基因所决定的发展方向和水平发展(见插页图 T—U)。生物因素可以有两种类型或来源,一种是来自父母亲的遗传,另一种是后天的各种人为的生物影响。遗传性因素主要通过基因传递父母的性状结构和机能特点,厄伦迈耶-金林等人(Erlenmeyer-Kimling & Jarvik, 1963)总结了半个

世纪以来八个国家对血缘关系与智商的相关研究,结果(专栏 5-2)表明:遗传关系愈近,测得的智商也愈近。父母的智商与亲生子女的智商相关为 0.50,养父母与养子女智商的相关仅为 0.30;遗传学上同卵双生子与异卵双生子有特殊研究价值,同卵双生子由同一受精卵发育而来,遗传关系更密切,智商相关也更高,达到 0.75—0.88;异卵双生子由两个受精卵发育而来,因而其智商相关只有 0.50—0.60,与同胞兄弟姐妹相当;分开抚养的同卵双生子,相关也有 0.75,比在一起抚养的异卵双生子智商相关还高,说明遗传对智力有极为重要的影响。

专栏 5-2 不同血缘关系者的智力相关

关 系	相关系数
1. 无血缘关系又生活在不同环境者	0.00
2. 无血缘关系在同一环境长大者	0.20
3. 养父母与养子女	0.30
4. 同胞兄弟姐妹在不同环境长大者	0.35
5. 亲生父母与亲生子女(生活在一起)	0.50
6. 同胞兄弟姐妹在同一环境长大者	0.50
7. 不同性别的异卵双生子在同一环境长大者	0.50
8. 同性别的异卵双生子在同一环境长大者	0.60
9. 同卵双生子在不同环境长大者	0.75
10. 同卵双生子在同一环境长大者	0.88

近代医学研究表明非遗传性的生物因素对能力也有很大影响。母亲怀孕时的营养、服药情况以及分娩状况都会影响婴儿的智力,如在分娩过程中婴儿头颅由于产钳使用不当受到损伤或产程过长而窒息等会严重损害大脑,导致低能。无论是遗传因素还

是非遗传因素,对能力的影响主要表现在为能力发展提供一种可能性上。如果没有必要的遗传因素,后天的教育将难以发挥作用。但我们也应注意,在强调生物因素作用的同时,应注意与遗传决定论划清界限,把遗传视为制约人的能力发展的唯一决定因素的绝对化观点是不正确的。

2. 环境因素

能力的发展离不开具体生活环境,它为能力发展提供了现实条件,使生物性因素所提供的可能性转变为现实性。环境因素(environmental factors)有广义与狭义之分,广义的环境指个体生活的整个社会环境,大到国际世界、国家经济环境,小到个体居住的城市环境,所在的社区、学校、里弄、家庭、亲朋好友等环境。而狭义的环境是针对教育而言的,主要指学校教育环境以及与学生的能力、性格发展有关的环境。我们所说的环境因素是广义的,其中教育是环境因素中的主导力量,由于教育是一种有计划、有目的、有系统和按步骤地为学生提供丰富知识、发展学生能力的过程。因此它更直接决定了能力发展的速度与水平。从学前、小学到中学、大学这一系列不同阶段和不同程度的教育,为一个人的能力发展创造了极为有利的外部条件。当然,我们在强调环境因素作用的同时,也应避免滑入环境决定论的误区。把后天环境视为制约一个人能力发展的唯一决定因素的绝对化观点同样是错误的。

3. 个体实践因素

除了生物因素和环境因素,个体的实践因素(personal practical factors)也对能力发展起着积极的作用。这一实践因素主要体现在个体的实践活动之中。我们知道,人的心理是在实践活动中发生和发展的,作为心理的一个重要方面——能力也不例外。人们是在实践活动中增长才干的,我国古代思想家王允早就提出“施才累能”的主张,即认为能力是在使用中积累和发展的,故有“勤能

补拙”一说。这也就是为什么同在一个班上,各方面条件都相差无几的两个同学,由于各人努力程度不一样,导致能力发挥出现差异的重要原因。

三、智力与创造力的关系

创造力是指人们在创造性地解决问题过程中所表现出来的一种个性特征。当一个人用不同寻常的方式独立地解决了新问题,获得独特、新颖的产品时,就显露出一定的创造能力。创造力的核心是创造性思维。

有研究指出(Rely & Luicy, 1983),不同领域里的智力与创造力相关程度会有所不同。例如画家与雕刻家的智力高低和他们的创造力水平相关就较低,而作家与诗人的智力和创造力相关则很高,科学家和工程师这些职业的人,智力与创造力相关程度居中。具有创造性的作家,智商平均为 120—140,没有低于 120 的。但并不是说智商越高,创造能力越强,有的人智商很高,其创造成绩并不见佳。

在吉尔福特的智力三维结构模型的“操作过程”维度中,有一成分是发散生成。发散生成也即发散性思维,是创造力的精髓,发散性思维强的人创造力往往也较高。我们可以从图 5-6 看出以下的关系:一定的智力是创造力高度发展的前提,但创造力的发展却不是智力高低的线性函数。智力低的人不可能有高创造力,当智商达到一定的临界水平后,其他因素起的作用就越来越大了。高智商的人创造力并不一定高,其创造力也有可能十分低下,如果他的思维方法、态度、环境因素等不能保证,创造力就激发不出来。所以高智商是创造力的必要条件,

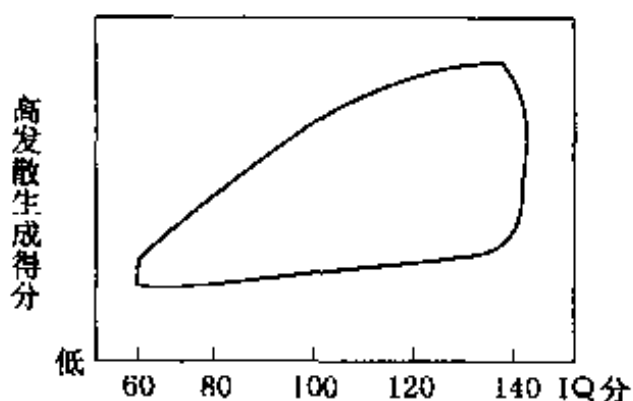


图 5-6 IQ 与发散生成的关系(吉尔福特)

高智商是创造力的必要条件,

但不是充分条件,即除高智商外,还须有其他优良的因素才能促进和保证创造力充分发挥。

四、智力和知识的关系

智力和知识既有区别,又有密切的联系。

智力是个体的一种心理现象,它是人顺利完成某种活动所不可缺少的认知因素的总和,以抽象思维能力为核心。而知识是“由主体与环境或思维与客体相互作用而导致的知觉建构,它不是客体的副本,也不是由主体所决定的先验意识”(Piaget, 1986)。即知识是个体通过与环境相互作用后获得的信息和结构,它包括陈述性知识、程序性知识(其中也包括策略性知识)。可见智力和知识是分属于不同范畴的。

智力和知识的联系在于:智力以知识的获得为基础,没有知识的支持,智力不可能发展,而知识的获得也必须有一定水平的智力作为保障,并且知识越复杂、越抽象,所需的智力水平也越高。有的研究者认为,智力 = 神经系统的生理功能 + 陈述性知识,其中策略性知识是智力形成和发展过程中最活跃的因素。

五、智力和非智力因素的关系

非智力因素(nonintellective factors)也称非智能因素,是指智力因素以外的但对智力的发挥或发展有影响的那些心理因素。它主要包括动机、兴趣、情感、意志、性格等,具体来说,它又由以下一些心理因素组成:成就动机、求知欲望、学习热情、自信心、自尊心、好胜心、责任感、义务感、荣誉感、自制性、坚持性、独立性(燕国材, 1988)。另外,也有学者运用因素分析的方法研究发现,学习态度、自我意识、开拓意识、人际关系、协调能力是最主要的几种非智力因素(时蓉华, 1994)。

尽管学术界对非智力因素的概念尚有一定的争论,但对于非智力因素的作用则基本达到共识:在同等条件下,非智力因素水平的高低决定着能力操作结果的优劣。总的说来,非智力因素的作

用主要表现在以下 6 个方面(燕国材,1988):

1. 动力作用——在学习中,非智力因素能够直接转化为内在的、持久的学习动机,成为推动学生进行各种学习活动的内在动力;

2. 定向作用——在学习中,非智力因素可以帮助学生确定学习目标;

3. 引导作用——在学习中,非智力因素能够帮助学生从动机走向目的;

4. 维持作用——在学习中,非智力因素可以支持、激励学生始终如一地从动机走向目的,使学生具有锲而不舍的恒心;

5. 调节作用——在学习中,非智力因素能够使学生支配、控制自己的行为;

6. 强化作用——在学习中,非智力因素可以帮助学生振作精神、不断进取。

在一项对中国科技大学少年班和华东师范大学理科大学生的研究中发现,学习优秀的青年学生的非智力因素的主要特征是:独立积极、不甘落后、有强烈的学习动机和兴趣、情绪稳定、自信心强、有坚韧的意志、富于幻想等;智力正常的青年学生的不同的学习效果主要是由于情感、意志、气质、动机、兴趣等非智力因素的发展情况不同造成的(祝蓓里,1986)。

当然,从总体上看,智力因素和非智力因素的关系也是处于相互作用的过程之中。一方面,通过智力与认识活动,个体可以认识世界,掌握其发展规律。因此,只有在它的指导下,非智力因素和意向活动才会有明确的方向与对象。另一方面,非智力因素与意向活动又会支配、主宰智力与认识活动,也就是说,只有在它的主导下,智力与认识活动才会积极主动、克服困难、坚持到底。从外在的方面看,在开展智力活动的过程中,必然会对非智力因素提出一定的要求,因而会促进非智力因素的锻炼与提高,从内在的影响

和作用看,在实际活动中形成的智力的各个因素的某些稳定特征,可以直接转化为性格的理智特征,所以一定意义上,发展智力的过程也即是发展非智力因素的过程。

六、青少年能力的特点

青少年的能力正处于发展时期,对他们任何过早的判断都可能对之产生不利影响。

首先,人的智力是随着年龄的增长而不断变化的。根据美国心理学家贝利的研究(Bayley, 1970),智力整体发展趋势呈一种负加速状态:从出生到10岁左右是智力发展较快的时期,之后逐渐缓慢,20岁后进入高峰,并一直延续到30岁左右,40岁开始下降,60岁之后下降更快(见图

5-7)。一般说来,青少年的智力随着年龄的增长而发展着。初中二年级是智力发展的一个关键时期,智力水平加速上升(见图5-7上表象为斜线上升,且斜率较大),高中二年级是智力发展的成熟期,之后智力发展趋于负加速上升。从智力发展的内容上看,青少年主动的、有意的逻辑思维不断发展,抽象逻辑思维逐渐占有优势,智力的深刻性越来越明显,青少年时期

既是长身体的时候,也是智力发展的关键时期。

其次,智力中的各种成分发展趋势不一致。若按瑟斯顿的智力群因素论进行考察,可发现人的知觉速度发展最快,词的流畅性发展最慢(图5-8)。12岁时知觉速度已发展到成人水平的80%,而推理、词的意义和词的流畅性等到14岁、18岁和20岁以后才能分别达到同一水平。有人对流体智力和晶体智力作过纵向研究,发现流体智力在中年以后开始下降,而晶体智力则在人的一生

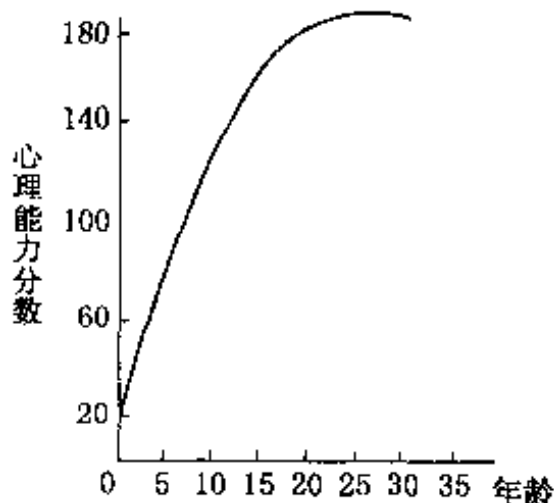


图 5-7 智力成长曲线
(Bayley, 1970)

中几乎一直都处于不断上升的状态,甚至 60 岁后,晶体智力还处于较高态。青少年时期是推理能力、理解能力迅速发展的时期,可以运用抽象思维进行复杂的思考,并能有计划地安排问题解决的过程,为此,这一阶段的学生应该得到充分的锻炼机会,发展各方面能力;同时教师也应给予他们更多的自主性,任其发挥特长,获取各种必要的知识。这样,才能保证两种智力协调发展。

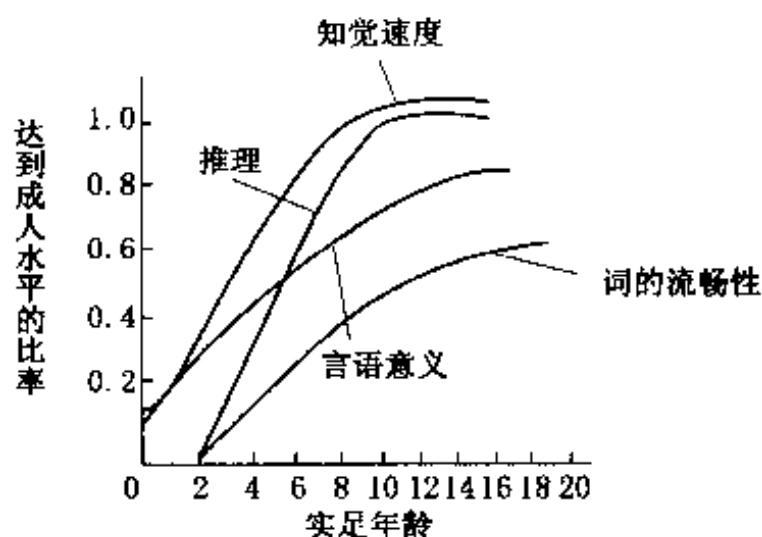


图 5-8 智力中不同因素发展曲线
(Thurstone, 1955)

此外,青少年各方面特殊能力的发展处于不稳定状态。除了某些早慧者,大多数人都是在此时表现出特殊才能来,但这种表现有时可能是“昙花一现”式的,因此这就尤其需要教师给予充分而及时的注意。

青少年的创造力的表现与智力不同,创造力的发展相对滞后于智力的发展。研究发现,30—40 岁是创造力发挥的最佳年龄,55 岁是另一个创造力的高峰期。而且,不同职业的创造力发挥年龄段是不一样的。由于创造能力涉及到抽象思维能力、良好的记忆能力以及广阔的想象能力,特别是丰富的知识储备,因此,青少年的创造力还处在起步阶段,灵感并不能一蹴而就。但是另一方面,青少年好奇心特别强,较少日常生活定势的影响,天真率直,因

此是培养创造能力的大好时机。在此时培养能起到事半功倍的效果。教师在教学中要善于挖掘学生的发散思维,培养他们的创造意识。

第三节 能力规律在教育中的运用

一、能力规律在教书育人中的运用

1. 学生能力的鉴定

教学的重要目的之一是培养学生的能力。怎样检验教学成果的大小呢?目前流行的考试方式所考察的并不完全是学生的能力,其主要目的是检验学生掌握知识的程度和解决问题的技巧。因此只有通过专门的鉴定,才能正确了解学生的能力。

智力测验就是鉴定能力的方法之一。

世界上第一个使用的智力测验是20世纪初法国政府为鉴别低能儿童,聘请心理学家比纳(Binet)和西蒙(Simon)编制的比纳-西蒙量表(1905)。美国的推孟(Terman)在斯坦福大学先后4次修订了比-西量表(1916, 1937, 1960, 1972),形成斯坦福-比纳量表。斯-比量表以智龄表示被试的智力水平。后来,斯腾(Stern, 1912)又提出以“智商”概念来表示被试智力水平。另一位心理学家韦克斯勒(Wechsler, 1967)采用“离差智商”的概念,编制了成人智力量表(WAIS-R, 1981)、学龄儿童智力量表(WISC, 1967)和学龄前儿童智力量表(WPPSI, 1967)。这些量表综合运用,其测量的对象范围是4岁至74岁的不同个体。目前斯-比量表和韦氏量表是西方国家使用最为广泛的两类智力测量量表。

专栏 5-3 智商的表示方法

斯-比量表最早采用智龄表示智力水平。所谓智龄,又称为

心理年龄,比如一个6岁儿童完成了6岁年龄组的全部项目(代表6岁)和7岁组的2个项目(代表4个月),则其智龄为6岁4个月。

智商(Intelligence Quotient, IQ)是通过测验所得到的儿童心理年龄(Mental age, MA)除以他的实际年龄(Chronological age, CA)所得商数,又叫比率智商。国际流行的智商计算公式是:

$$IQ = \frac{MA}{CA} \times 100\%$$

心理年龄和实足年龄相等时, IQ 等于 100, 表示中智力。IQ 越大, 表明儿童的智力越高, 反之, 智力就较低。

韦克斯勒量表中所使用的智商概念是离差智商。计算离差智商先要进行大规模测试, 以获得团体平均数($\bar{X}$)和标准差(S)。然后以一个年龄组或团体的平均智商为 100, 标准差为 15 进行换算。计算公式是:

$$IQ = 15 \times (X - \bar{X}) / S + 100$$

其中 X 是测验得分。在统计学上, $(X - \bar{X}) / S$ 是标准分数, 智商换算成以标准分数为单位的数字后, 就可以在不同年龄的儿童之间比较智商的高低了。

目前我国, 前述两种量表都有修订版。另外国内已有斯-比量表第四次修订版, 韦氏量表由龚耀先、林传鼎和宋杰修订, 韦氏式的团体儿童智力测验也已问世(金瑜, 1995)。

良好的智力测验需要具备一定的条件。首先, 智力测验必须具有良好的效度, 能测量到它所要测量的东西, 即测量的确是智力水平的高低。其次, 智力测验要有信度。信度指测验结果的可靠性和稳定性。信度好的测验无论在何时何地对他, 都能像一把

高精度的尺子被使用。任何智力测验都有一定的目的和使用范围,在这个目的和范围内,智力测验是有效的,超出这个目的和范围,结果就令人怀疑了。第三,智力测验必须标准化。所谓标准化,是指测题的编制、实施、记分、结果的解释都按标准程序去执行。只有标准化才能保证测验的信度、效度,测出的结果才有意义。

智力测验的设计、项目抽取、信效度估计等都是严肃的工作,因此测验的实施及对其结果的解释需要小心谨慎,非专业人员或不够资格的人使用它,会产生不良后果。一方面任何智力测验本身总是有待改进的,另一方面,对青少年来说,他们的智力和其他能力还在形成过程之中,没有定型,智力测验所测的只是学生现已具有的一般能力,因此,运用目前所测得的智力数据来预测他们未来的发展,不仅不确切,同时也很危险。我们必须慎重对待智力测验。

2. 因材施教

通过智力测验,教师可以根据实际情况灵活地采取各种教育手段。首先,教师不能因智力测验结果轻易将学生归入低能者或高智者之列。因为教师的态度会影响学生的学业成绩和人格发展。心理学研究表明,教师对学生的期望往往会使学生“发展成他(或她)所期望”的样子,即所谓的“皮格马利翁效应”或“标签效应”(郭德俊,1997)。同一年龄阶段里学生的智力水平是呈常态分布的,低能与超常者都比较少。同一个班级里这种智力上的差异更是不太明显。因此教师对学生要一视同仁,不可挫伤学生的积极性。在授新课时使用的教学方法要适合大多数人。另一方面,由于学习方法、学习态度、家庭环境等主客观原因,学生学习成绩有高有低,学习能力也有一定的差异。布卢姆掌握学习法观点认为,只要区别对待,即使学生在学习时间上多寡不一,95%以上都能获得优良成绩。教师在课后辅导时要采取“让好的吃饱,中间的吃

好,差的吃到”的策略,对成绩优异的学生可以超前辅导,对成绩差的学生多补课,耐心帮助他们提高能力。我们不仅要根据学生智力水平还要根据其类型差异,扬其所长避其所短。学生的能力在种类上也有一定的差异,如有的人喜观察,有的人好思考,有的人爱想象,而男生与女生在能力发展上也各有千秋。教师不妨在实际工作中对学生加以仔细研究,然后分门别类地进行指导,促进他们发挥各自特长,最终达到全面发展。

3. 正确处理培养能力与学习知识的关系

在学习知识的同时,要注意能力的培养,这一直是许多教师所遵循的原则。这里的能力是与知识相对应的,具体指动手解决实际问题的能力,它包括我们所讲的一般能力和特殊能力。例如,教师通过给学生上语文课“蚂蚁搬家”,试图说明各种事物之间是相互联系的。课后教师可以带领学生实际看一看蚂蚁搬家。在实际观察中,有的学生只对蚂蚁搬家感兴趣,一动不动地看,看完就算了,没有更深地进行思考。如果教师进行一些指导,提出观察的目的和方法,问学生,蚂蚁为什么搬家呢?它们怎样搬呢?用了多长时间?有什么规律?其他动物也是这样吗?学生带着这些问题观看蚂蚁活动,边看边思索,既培养了观察能力,也锻炼了思维能力。当然,会观察就必须掌握一定方法,运用一定手段,按一定计划进行。例如上述对蚂蚁的观察,学生可能要定时定量地进行观察,根据观察指标编写观察日记,配合摄影,并观测气温、风向、湿度等数据,然后将多个蚂蚁群落的活动进行对比,才能准确记录下蚂蚁的生活习性和搬迁情况,进而对先前的问题得出结论。获得这些知识和观察力并不是语文教学的主要目的,语文教学还要让学生在透过表面知识、获取深层规律的基础上,对作者的描写手法进行分析、比较。由于学生有了实际观察经验,把自己的写作与课文相对应,就可进一步了解差距,从而有可能提高自己的写作能力。

4. 科研能力的培养

学生在升入大学后,科研能力的培养更显得重要。提高学生的科研能力首先要拓宽其知识面,使之做到一专多能、文理交叉,能从多种角度思考问题。应鼓励学生多提问、勤思考。发现问题、提出问题、解决问题是科研能力培养的最重要环节。教师可以邀请学生参加自己的实际科研活动,让学生在实践学习和掌握科研的步骤和方法。教师也可充分利用课堂上的生物、物理、化学、自然等学科有实验课的机会,组织科研小组,提出研究的小课题,培养学生实验操作的能力。对于学生的进步,教师可以组织全校性的科研竞赛活动,并给予学生及时积极的反馈。

5. 培养元认知能力

培养学生元认知能力,主要就是教会学生“如何去学习”、“怎样才能学得好”,正确评价自己的学习能力,使学生由被动地听讲变为主动地学习。

元认知包括三个方面的内容:一是元认知知识(即个体关于自己或他人的认知活动过程、结果、影响因素等方面的知识);二是元认知体验(即伴随着认知活动而产生的认知体验或情感体验);三是元认知监控(即个体在认知活动进行的过程中,对自己的认知活动进行各级监控和调节,以迅速达到预定目标)。在人们的各种活动中,元认知都发挥着十分重要的监控、调节功能,其实质就是人们对认知活动的自我意识、自我控制和自我调节。因此,它的发展水平同人们的智力、思维的发展水平有着密切的关系。有关研究已经初步证明,元认知在儿童的学习、记忆、理解、问题解决等方面的活动中起着重要的作用,元认知的训练可以提高儿童的思维、智力水平(董奇,1991)。

我们以语文课的阅读教学为例,说明如何在教学中培养学生的元认知能力。对儿童的阅读元认知能力培养涉及两方面:一是在阅读教学中有目的、有计划地丰富学生的各种阅读元认知知识;

二是在学生实际阅读过程中,注意培养他们的元认知监控能力。

实际教学中培养学生阅读元认知能力主要采取以下措施:

(1) 让学生充分认识阅读活动的特点与实质,如阅读活动需要哪些心理活动参加,其特点是什么,阅读过程包括几个阶段,每阶段的特点如何,阅读的功能有哪些等;

(2) 让学生充分了解影响其阅读活动与效果的三个主要因素:个人因素,包括兴趣、爱好、目的、努力、已有的知识经验水平、现有阅读水平等;课题因素,包括所阅读材料的性质特点、难易程度及阅读任务等;策略因素,包括有哪些阅读策略、各策略的有效性如何、使用的条件等;

(3) 在阅读前指导学生做计划,包括怎样根据不同的阅读目的采取不同的阅读策略、根据所阅读材料的特点采用不同的学习方式、如何选用最适宜的方法解决某一特定的问题、如何分配阅读时间等;

(4) 阅读过程中指导学生进行有效的监控、调节,包括阅读过程中如何提出假设、检验假设、自我提问、自我测试、发现自己理解的难点和未理解之处、自动校正错误等;

(5) 阅读后指导学生检查结果,获取反馈信息,采取相应行动,包括如何检查自己的掌握程度、正确地评价自己的理解水平、发现问题、及时纠正、采取适当的补救措施等。

通过以上的训练,学生的阅读能力将大为提高,学生的思维能力提高也非常明显。而同一时间采取一般阅读训练的学生其阅读能力的提高就没有这么快。

6. 培养非智力因素

大力培养学生的非智力因素现已成为许多教师的共识。非智力因素的培养是一种素质培养。只关心分数、不关心素质的教育是不明智的;只关心智力因素,而忽略非智力因素的教师,同样也是不称职的。而实际上,非智力因素与智力因素有着不可分割的

联系,在智力因素等等的条件下,往往是非智力因素决定着学习的效果。

在实际教学中,培养学生的非智力因素可按以下几个阶段进行。第一个阶段可采用个别教育方法,分别培养每个学生的兴趣、意志、情感等非智力因素,比如,教师全面了解学生的学习状况、兴趣爱好、意志品质、情绪性培养状况(这可从建立的心理档案和教师的教学经验中获得),争取教学能覆盖每个不同学生。对一些其特征处于两端的学生,教师尤其要特别重视。第二个阶段,可采用整体教育方法,使整个班集体甚至全校都形成良好的学习风气、学习习惯,让学生在受到熏陶,逐步培养自己的良好个性品质。这一阶段,教师应设法为学生树立良好的学习榜样,如评选学习积极分子、勤奋学习者,表彰进步最快者等。学生们都愿意向这些优秀榜样学习,并能从学习中获得乐趣和荣誉。第三个阶段,采取个别分化教育的方法,针对学生自身的一些不良习惯,逐个纠正提高。

研究发现,培养非智力因素还有利于差生的转化。因为差生的典型表现是求知欲望低,学习热情淡薄;缺乏自尊自信,没有进取心;缺乏责任感和荣誉感不强。但绝大多数差生的智力并没有问题。因此,教师如果从非智力因素着手进行培养,可以及时地使某些学习成绩差的学生得到转化。

7. 创造力的培养

培养青少年的创造力是中学教师在教学活动及其以外都应注意的工作。如何才能有效培养学生的创造力呢?可以从以下几方面入手(卢家楣,1989)。

(1) 强化创造意识

创造意识是指创造的欲望与意愿,它是挖掘创造潜能、提前开发创造力的重要心理因素。原则上讲,每一个人都有创造能力,但并不是每个人都有创造欲的。有的人在实践过程中常从新角度以

新方法进行思维与学习研究,表现出较高的创造力,而有的人却没有创造的意识,按部就班地学习和工作,对客观事物和现象不感兴趣。没有求知的欲望,创造能力就相对较低。从小就强化创造的意识,学会从普通现象中发现问题,尝试解决问题,培养创造能力,那么随着个体的发育成熟和智力活动的提高,其创造能力就会越来越强。

创造意识的强化有赖于家长和教师的引导。每一位儿童都有某种好奇心,努力探索陌生的世界,试图掌握它、适应它。在认识世界过程中,儿童会不断地表现出创造性的活动能力来,家长和教师应尽力给儿童提供一种宽松的环境,让儿童发挥他的创造天性,动手制作一些新颖的东西。随着年龄的增大,学生活动的目的性也不断明确,有意的探索和创造活动也逐渐增多,这时教师要适时地培养学生的创造性思维,为以后的创造性活动作好心理准备。

(2) 逻辑思维与非逻辑思维并重

逻辑思维能力发展是学生创造力的基础。逻辑思维能力强的学生,可以依据已有的知识和事实,遵循一定的法则,按照严密的步骤进行抽象、概括、判断、推理,从已知到未知,把握事物的本质。但是,良好的创造能力仅有逻辑思维能力是不够的,非逻辑思维在创造活动中也起着十分重要的作用。常见的非逻辑思维能力有直觉、灵感、横向思维等。

从事一项创造活动的初期,学生还不能进行丰富的逻辑性思考,只能在事实或有关知识、资料、线索还不充分的情况下凭着直觉思维作出判断,进行猜想和假设。科学上许多重大的发现都是先进行假设,然后收集资料进行逻辑思维,证明猜想的正确与否,其中最著名的要算“哥德巴赫猜想”了,地球上的“大陆漂移说”最早也是一种猜想。教学中,教师会经常遇到学生发表包含合理因素的言论。例如,有个学生上五年级数学课时,听到老师说“一个数除以分数等于它乘以原分数的倒数”时,不假思索地提出一个问

题：“分数除以分数能不能将分子除以分子，分母除以分母，不要再去乘以一个倒数呢？”当老师让他说出理由时，学生又说不出。这种直觉的想法是对的，尽管老师还没有讲到，他自己也解释不清，但这一想法很自然地就出现了。教学中，教师要注意保护学生的这种直觉思维能力，不让这种能力受到压抑。

(3) 积累创造素材

创造的素材一般来自平时细心的观察和分析，形成一个个表象贮存在记忆里，还包括各种相关知识的习得。从事创造活动时，人们就对这些心理表象重新组合和加工，形成具有新的特性的物体，对新知识与原有知识进行新的排列组合，迸发出“新异性”。

专栏 5-4 不同学科的最佳创造平均年龄					
学 科		最佳创造的 平均年龄(岁)	学 科		最佳创造的 平均年龄(岁)
化 学		20—26	声 乐		30—34
数 学		30—34	歌 剧		35—39
物 理		30—34	诗 歌		25—29
实用发明		30—34	小 说		30—34
医 学		30—39	哲 学		35—39
植 物 学		30—34	绘 画		32—36
心 理 学		30—39	雕 刻		35—39
生 理 学		35—39			

素材的积累同时也是提前进入最佳创造年龄区的重要策略。不同的活动内容有不同的最佳创造年龄(专栏 5-4)，但是人的这段最佳创造年龄毕竟有限，一旦过了这个阶段，创造力将显著降低，因此有必要尽早地进行创造素材的积累工作，争取提前进入这

个年龄区。青少年期是这种积累的大好时期,切不可让其白白度过。

(4) 学习创造技法

创造技法的获得有助于开发青少年的创造力。心理学家华莱士(Wallas, 1926)提出将创造过程划分为四个阶段,这一现象现已为大多数人接受,并成为一般的创造方法。华莱士提出的四个阶段是准备阶段、酝酿阶段、明朗阶段和验证阶段。所谓准备,是指关于某个问题的全部知识的积累,并形成解决这一问题的心理倾向;酝酿是指将所有材料进行联系、比较、取舍,达到重新组织、再建构的目的,这一阶段可能会出现“百思不得其解”的现象,但毋庸置疑,新方法即将产生;明朗则是指个体豁然开朗,找到新方法、新结果,这是运用创造性思维的结果;验证则是对新产物的检验,可用理论、实践等多种方法加以验证,证明新产物的合理性、科学性。对这四个阶段的理解有助于开发创造力。另外,发散式思维也是进行创造活动时常用的方法,有一种在此基础上形成的创造方法,叫“头脑风暴法”(Osborn, 1963),即是指在一定的时间内让大脑自由地发挥联想,产生大量的新颖想法,然后再进行取舍。事实上大量科学创造即由此产生。教师要帮助学生建立创造思维的最佳途径,可以教会学生各种技巧、方法,以便其创造活动由无意识向有意识转化,从而能够在意识控制下主动进行创造活动。

(5) 培养创造个性

创造个性是指创造者在不同领域具有突出的创造能力。从儿童自发的游戏,到科学家或艺术家的设计,创造个性可分为5个方面,每个方面都具有不同的心理作用。运用不同的能力,可以产生不同的创造成果(Taylor, 1972)。这5种能力是表现的创造能力(如儿童的绘画、写作与游戏表演)、技术的创造能力(如工人对手工操作的改进)、发明的创造能力(如贝尔发明电话机,爱迪生发明电灯等)、革新的创造能力(如荣格以集体无意识代替弗洛伊德的

性驱力,哥白尼以日心说反对地心说)、突出的创造能力(如达尔文的进化论,爱因斯坦的相对论等)。创造个性鲜明地代表了个体的“专业”领域,在该领域,他们比其他人更有可能发挥创造力。从小有针对性地培养创造个性是促进个体创造潜能充分发展和显示的重要因素。

(6) 形成创造氛围

创造氛围是创造者所处的环境气氛,它是影响学生发展创造力的重要外部因素。研究表明,和谐的但稍带有一定积极性刺激的气氛是创造活动最理想的环境。因此,教师可以在整个班级,甚至全校展开创造性竞赛,促使学生在竞争中增强创造性。开展竞争的方法可有多种。比如教师可以组织学生进行课外科技小作品比赛;可以组织学生参加各种兴趣小组等。

二、能力规律在自我教育中的运用

能力规律在自我教育中也有广泛的运用天地。高师生应利用各种规律进行自我教育,为以后培养青少年学生的自我教育能力打下扎实的基础。在此,我们从以下几方面来描述能力规律在自我教育中的运用。

1. 自我管理能力的培养

相对于家庭来说,学校是一个大社会,学生有一定的自由,没有家长整天管束,所以一旦学生缺少自我管理的能力,学习成绩和学习积极性将迅速下降,班集体气氛也迅速变差,直接影响教师的教学和学生的人格发展。自我管理历来是教师培养学生管理能力的一个主要渠道,如组织学习兴趣小组,让学生互帮互学;让学生轮流做一周的班长,协助老师工作,检查班级纪律;班集体的重大活动由班干部组织,教师只从旁进行辅导;学生轮流值日,在值日这一天负责班级的考勤和卫生;设立课代表,协助授课老师进行管理等等,都可以起到培养自我管理能力的效果。教师还可以在实践结合班集体的具体情况,想出新的方法,培养学生自我管理、

自我发展的能力。从进入大学的学生来看,担任学生干部的大学生一般也是中学里的优秀班干部。有人调查了某校心理学系 92 级本科生,发现竟然有 70% 以上的学生曾经是中学里的班干部或团委书记,这说明学生的自我管理能力与其他能力是同步提高的。

2. 自学能力的培养

自学能力是指通过独立思考,积极主动获取知识所需要的各种能力。自学能力是智力在学生的学习活动中的表现。调查表明,学校里成绩优秀的学生,自学能力都较强,他们在预习、听课、复习、解题、课外阅读等方面都有一套行之有效的方法。自学能力与记忆能力的差别在于,前者是“会学”,后者是“学会”。两者都是学习中必须的能力。自学能力不仅在中小学学习中起着重要作用,而且对学生毕业以后的工作或学习都有较大影响。进入大学,学生基本上是自学,教师只起一种引路人的作用;进入社会参加工作,自学能力更是必须的,对人的一生而言,他的知识很大一部分来源于自学。

教师可以在组织、评价和支持三方面对学生进行自学能力辅导。学生独立地组织自己的学习活动并不是一件容易的事,许多学生做完老师布置的作业后,就万事大吉了,不能主动地确立学习目标,控制自己的注意力。所以教师要善于组织学生进行自学活动,如给予学生独立学习的机会,使他们通过实践亲身体会到依靠自己的力量也可以扩大知识,理解原来不懂的东西,产生自学的兴趣;同时在学生自学过程中,教师应帮助学生解决一些实际困难,并细心指导。例如,教师可以和学生一起制定学习计划、分配好学习和休息的时间,让学生学会如何控制自己的注意力和兴趣点,如何增强教材对自己的吸引力等。

教师对学生自学能力的正确评价,是影响学生自学能力发展的重要因素。教师可以结合学生制定的自学计划,检验他们学习的过程和结果。对顺利完成了自学活动的学生应给予表扬,对没有完成计划的学生应及时进行检查,找到问题的根源,帮助他改进

学习的方法。

教师的支持对学生发展自学能力也很重要。教师的支持主要体现在教给学生多种学习方法,提供实践的机会,帮助学生改进和总结自学的能力上,其中提供学习方法对学生的帮助最大。如告诉学生政治学科的学习经常用到抽象的概念和理论,数学常用到逻辑的推理和证明,地理学则经常用形象思维法进行理解,历史多是对陈述性事实的记忆。除此以外,还有一般的智力活动方法,如观察法、比较法、区分本质特征与非本质特征的方法、概括等。

3. 自我表达能力的培养

青少年学生常有强烈的表现欲,希望别人了解自己,能够受到大家的重视与推荐。为了达到这些目标,他们很想与外界进行交往,交往就要靠自我表达能力。表达能力是指学生用语言表达自己的思想或自己观察到的情况的能力。自我表达能力强的学生往往能清楚、明白地表达自己的本意而引起众人的注意;而表达能力弱的学生,则往往辞不达意,让人无法理解,从而交流的愿望受阻,容易形成缄默、孤僻等性格。良好的表达能力是学生成功地进行人际交往、提高社会适应能力的重要保证。表达能力一般可通过课堂演讲、讨论及书面作业等方式加以培养。

目前,学校的语文课一般都有作文训练,有的还要求写日记和周记,这是培养表达能力的一个重要途径。但只有这样的努力是不够的,学校的任何场合都是锻炼学生表达能力的场所。例如组织演讲比赛,开展讨论会和主题班会,让每一个同学都有表达的机会;利用课堂教学活动,有意识地提问学生,锻炼学生在公众场合的口头表达能力。布置书面作业更是常见的提高表达能力的措施。无论是数学、物理等理科作业,还是历史、地理等文科作业,只要教师认真抓,都能起到锻炼学生表达能力的作用。通过这些途径,学生能够向他人清晰地展现这一能力。作为未来的教师,这一点更是重要,如果我们不能正确描述自己对所授课目的含义的理

解,不能明确自己的意思是什么,学生就会感到无所适从。

4. 阅读能力的培养

人的许多知识都是通过阅读获得的,通过阅读各种书籍,青少年可以进行自我教育。比如通过阅读《钢铁是怎样炼成的》,学习保尔·柯察金的精神,学生对自我进行了一次评估,希望自己也能成为对社会有用之人,思想因而得到升华,可见阅读是培养学生进行自我教育的重要途径之一。那么,如何进行阅读能力的培养呢?可以通过有计划地布置阅读材料来加以培养。教师布置好阅读材料后,首先,要求学生进行预习,鼓励学生独立地阅读材料,提出问题和发现问题,培养读书的能力和习惯。学生预习后,教师就可以根据预习情况和所提问题少讲、不讲或从更高的角度来讲解,以加深学生对阅读材料的理解。对预习中能提出重要问题或有新见解的学生,应予以鼓励。其次,教师要把阅读当作课堂教学的有机组成部分,循序渐进地加以引导。一开始,学生对阅读材料往往不习惯,抓不住重点。因此教师必须加强读书指导,严格训练,让学生掌握读书的方法。一般说来,读书要做到“五到”:眼到、口到、耳到、手到、心到。眼要看得准,看得细;口要学会讲解、复述、提问;耳要灵敏,善于听取新的经验和信息;手要经常写心得体会和读书笔记;心要开动脑筋,认清本质规律。这样才能促进记忆,加强理解,提高读书的效率。教师要指导学生提高阅读效率,为今后离开学校提供继续保持良好的阅读习惯的方法,使得学生终生可通过阅读进行自我教育。

三、能力规律在教育中的运用举例

能力培养不像其他具体的学科教学那样有章可循,但只要充分了解能力的有关理论,积极发挥教师自身的创造性,还是能设计出有价值的方案的。下面就以创造性能力培养为例,用一则具体的案例加以说明。斯腾伯格认为创造力不仅仅是形成思想的能力,还是一个使智力的三个基本方面:创造性、分析性和实践性都得到均衡

运用的过程。创造性智力是一座沟通分析性智力和实践性智力的桥梁,人要想富于创造,就必须使智力的三方面达成平衡。以下是在教学中运用有关规律培养学生能力发展的一个例子。

训练单元:火星之旅

1. 课前作业:仔细阅读老师事先布置的有关介绍火星的材料(分析性智力),运用一切可以运用的方法,搜集有关火星的资料,因其中有发散性思维的要求,故含有创造性智力的成分。同时,这也要求学生运用综合、分析等分析性思维的智力。

2. 课堂训练:

(1) 请学生自由写出五个自己认为适合描述火星的词汇。由于事先查阅过资料,接触过大量有关的词汇,所以这一任务考察了学生的记忆力。而学生不知道课堂上有这一任务,故也部分地测试了他们的知识面。这一任务的完成同时需要用到发散性思维和聚合性思维,体现了分析性与创造性的有机结合。

(2) 请学生描述,如果上了火星,会看见、遇到或发生一些什么事情,并彼此交流、评价(发散性思维练习,创造性智力)。评价部分其实也蕴涵了自我评价,涉及分析性智力。

(3) 将学生分组,让他们自主设计分配角色,并演出一场独幕剧,除故事发生在火星之外,其他一概不限。剧情可以是宇航员登陆火星探险,也可以是遭遇火星星人等,没有时间和内容方面的约束。剧情、角色的创作都体现了创造性智力。剧情发生发展的合理性,对白、动作设计衔接的内在逻辑性则反映了分析性智力。更为重要的是,要将分析、创造的思维成果付诸实施。在角色分配、导演以及扮演过程中需要小组成员之间的沟通与协调,这充分锻炼了学生的实践性智力。

(4) 由各组学生协商一个标准,评出最佳小话剧(分析性智力,实践性智力)。

3. 课后作业:写出一篇集科学性、幻想性和探索性于一体的

有关火星的小论文。

本单元的教学可以根据不同年龄阶段的儿童,在要求上做出相应的调整,基本适合小学高年级以上的各类人群,在实施上也可以灵活加以调整,其中特别需要教师或实施训练人员注意的有两点:首先,不应以所谓科学的立场或任何所谓正常逻辑的理由批评、遏止或干涉学生的作业和创造,尤其不能嘲笑或讽刺学生的创作,同时也要制止引导学生在相互评价过程中有类似的倾向。其次,正如前面已经阐述的那样,创造力不是一种单独的能力,而是需要分析、实践和创造这三种能力彼此协调,达到理想的平衡。因此,在训练实施中不应偏重其中任何一方,个案中的设计虽已注意到这一点,但任何体现这一精神的做法都是值得探索和提倡的,不必拘泥于此。

思考题:

1. 试结合所在班级的同学说明能力的个别差异表现在哪几个方面。
2. 智力和创造力的关系怎样?
3. 青少年的能力发展有什么特点?
4. 怎样衡量学生能力的高低?能力的鉴定对因材施教有何作用?
5. 结合实际,说明如何培养学生的创造能力。

实践题:

1. 请选择一个教案,分析在这个教案中怎样贯彻培养学生的一般能力(可选择一种一般能力进行分析)。
2. 根据书中的有关内容,结合自己的实际,写一篇有关智力因素和非智力的因素关系的小论文。

第六章 知识的习得

1. 为什么有的人知识丰富,有的人知识贫乏?
2. 给你一张漫画,你知道其寓意吗?
3. 你能用 9 根火柴拼出 5 个三角形吗?
4. 为什么有人能在一小时之内看完一本 200 页的小说,有人却做不到?
5. 老师上课所教的知识,你能立即应用到生活中去吗?

对教学材料所进行的--系列的信息加工的目的之一,自然是为了获得知识。获得知识和发展能力一起构成现代学校教学的两项最基本的认知任务。如何提高传授知识的效率,也就成为学校教学改革的一个永恒的课题。要提高这一效率,就必须深入了解学生知识习得的过程,以便根据学生知识习得的规律来进行教学。知识习得是什么样的过程? 青少年学生的知识习得的特点何在? 它有哪些规律? 在教学中如何促进学生的知识习得过程? 学生又如何改善自己的知识习得效果? 这是本章要论述的主要内容。

第一节 知识习得的概述

一、知识习得的概念

知识习得(knowledge acquisition)即知识的掌握。我国传统上认为知识是前人的认识成果,学生要掌握知识,就要把前人的认识成果变为自己的认识,在头脑中建立起相应的知识结构,从而能

够辨认相应的事物,解决有关的问题(朱智贤,1989)。随着现代信息科学、认知心理学、教育心理学等多门学科的发展,“知识习得”的定义在这一观点基础上有了进一步发展。

为了说明什么是知识的习得,我们先要明确究竟什么是知识。从信息加工的观点看,广义的知识(knowledge)是个体与环境相互作用后获得的信息及其组织。这说明,知识是后天经验的产物,而且是通过主客体相互作用产生的。广义的知识可分为两大类:陈述性知识(declarative knowledge)和程序性知识(procedural knowledge)。陈述性知识是关于世界的事实性知识,主要回答“是什么”、“为什么”等问题。比如中国有多少个少数民族,国土面积有多大等。程序性知识是个人在特定条件下可以使用的一系列操作步骤或算法,也就是“怎么做”的知识。如运算法则、语法规则等,我们可用这些规则来处理问题。程序性知识既涉及怎样驾驶车辆之类的运动技能(motor skill),也可涉及如何运用公理、原理和规则等解决问题的认知技能(cognitive skill),还包括如何使用学习者自身的认知资源的认知策略(cognitive strategy)。本章涉及的主要是后两种程序性知识,其中认知技能又可称为智慧技能,而认知策略亦可称策略性知识,即个人调控自己的认识活动以提高认知操作水平的能力,是关于如何使用前两种知识去学习、记忆、解决问题的一般方法的知识。比如学习时如何有效记忆、写作时如何拟订提纲等。本章所涉及的广义知识主要包括三类:陈述性知识、智慧技能和策略性知识。传统教学重视前两种知识的传授,现代认知心理学则更重视策略性知识的教学。

从同化论的观点看,知识习得是新知识和学习者认知结构中原有相关知识相联系并发生相互作用以后,转化为个体理解意义的过程;从知识的广义定义看,知识的习得是个体获得事实性知识并习得对外办事、对内调控能力的过程,即个体获得陈述性知识、认知技能和策略性知识的过程。

专栏 6.1 知识的分类

知识的分类一直是中外学者探讨的热点之一。心理学家们提出了许许多多的分类,下表列出了三位具有代表性的学者的观点,其观点基本一致。

	知 识 类 型				
代表人物	1	2	3	4	5
加涅 (Gagne, 1977)	言语 信息	智慧 技能	认知 策略	运动 技能	态度
安德森 (Anderson, 1980)	陈述性 知识	程序性 知识			
梅耶 (Mayer, 1987)	语义 知识	程序性 知识	策略性 知识		

(皮连生,1996)

为了让学生更好更快地掌握知识,教师必须运用各种教学方法、教学手段、教学策略,以提供良好的教学环境。但是,很多教师都是凭多年经验才摸索出某些规律的。对新教师来说,为了促进学生的知识习得,首先应该明确知识及知识习得的本质,明确自己所教授的学科究竟何种知识居多,以便产生相应的教学对策。

二、知识习得的种类及其特点

知识习得按不同分法,可有许多种类。比如,按学习对象分,对物质的运动形态和性质的学习,可获得物理知识;对客观事物的空间关系和数量的学习,得到了数学知识;对思维形式及其规律的学习,得到了逻辑学知识。本章为避免产生种种可能的混淆,只讲述广义知识定义的三种知识的习得。

1. 陈述性知识的习得

陈述性知识是以命题和命题网络等为主要表征形式的知识。所谓知识的**表征**(representation),是指信息在脑中呈现和记载的方式。**命题网络**(propositional net)如同我们所知的计算机网络一样,是一个广泛联系的网,其所有的组成单位都是命题,通常用结点表示信息的基本单位。如果两个命题有共同成分,它们就可以相互联系,命题之间的种种联系就形成命题网络。命题是陈述性知识的最小单元,由关系和论题组成,以“她唱歌”为例,论题是“她”和“歌”;“唱”是关系,将两个论题联系起来。根据布卢姆(Bloom, 1956)的分类,陈述性知识可分为具体知识、术语知识、具体事实的知识、惯例的知识等 12 类。

关于陈述性知识的习得有两种不同的观点:同化论和激活论。它们都认为知识是以命题网络形式贮存的。但同化论认为陈述性知识的习得是将所学材料纳入已有命题网络、新旧知识相互作用的过程;从激活论来看,新命题的习得则是通过激活相关命题而产生。当教师或教科书向学生呈现新的命题知识时,学生把知觉到的语言文字符号或其他符号转换成新命题,新命题扩散,激活原有命题网络中的相关命题,两者形成联系,新的命题就被习得了。

陈述性知识的习得,是我们教学的第一步。因为它是构成另两类知识的基础,也是思维的工具。我们常听说“教学要发展能力,不能仅限于知识的传授(这里的知识指陈述性知识)”,这句话是对的。但是若一个人无丰富的陈述性知识,他就缺乏构建能力大厦的基石。

2. 程序性知识的习得

程序性知识以产生式和产生式系统为其表征形式。什么是产生式呢?它是条件-活动规则,在人的头脑中以一系列的“如果/则”形式存在。“如果”部分规定行为必须满足的条件,“则”部分规定应进行的活动。这和计算机语言中的条件语句的形式相类似。

当多个简单的产生式组合在一起,就形成产生式系统。程序性知识的习得也就是在人脑中形成产生式的过程。根据产生式理论,信息加工心理学家将程序性知识分为模式识别和操作步骤两类。模式识别包括对事物特征的辨别和形成概念,它们决定我们的再认和分类能力,操作步骤包括规则和高级规则的习得,决定着 we 根据符号执行一系列操作的能力。

两种知识的习得虽然存在区别,但也有相互作用之处:程序性知识最初是以陈述性知识形式出现的,然后才转化为程序性知识;在习得过程中,两者也是相辅相成的。比如日常生活中已有的读、写、算的能力,会促进该方面陈述性知识的习得;而已掌握的陈述性知识,比如关于自然界的某些知识,又会有助于我们理解生、化、物的原理、规则。所以,这两类知识的习得并非截然分开,而是相互交织、相互联系的。

3. 策略性知识的习得

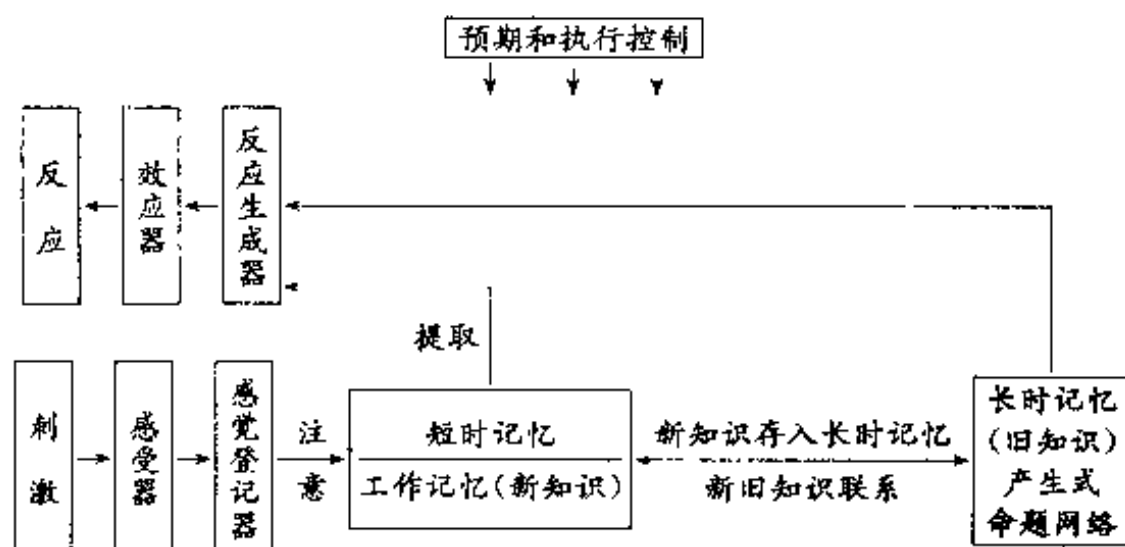
策略性知识是一种特殊的程序性知识,传统教学未明确地将其作为主要内容之一。随着现代教育学和心理学的发 展,人们已经意识到这是教学的不可或缺的一部分。作为未来的中学教师,尤其要掌握这部分的知识习得规则,以提高未来的教学水平。

认知策略是多样的。根据学习任务分类,可分为阅读策略、写作策略、组织策略等;根据学习的信息加工模型(专栏 6-2),可分为促进选择性注意的策略、促进短时记忆的策略、促进新信息内在联系的策略、促进新知识长期保存的策略。此外还可分为一般策略和元认知策略等。

前已述及,认知策略是个人运用一套操作步骤对自己的学习、记忆、注意及高级的思维过程进行调节与控制的特殊认知技能。和一般的程序性知识的习得一样,认知策略的习得也有模式识别和运算操作步骤两种成分,但它的操作步骤是一套控制自己的认知加工过程的规则。当学习者习得关于策略的程序性知识以后,

只有达到对策略的意识与控制,才能算习得了该种认知策略。换言之,认知策略由大的知识单元组成,其中既有陈述性知识,也有程序性知识,还有两者间的联系、各自内部的联系等,它们组成了一个复杂的表征系统。这一表征系统不仅可为我们所用,而且可为我们所意识,并可调节成为最佳组合。

专栏 6-2 学习和记忆的信息加工模型



学习者注意到外界信息后,把新信息保留在工作记忆中,并形成内在联系,从长时记忆中激活的旧知识与新知识进行联系,新知识贮存于长时记忆中。

这三种知识的习得并非平行进展,而是层次递进、逐步深入的。前一种知识的习得为后一种知识的习得铺平道路,打下基础。如果没有陈述性知识的习得,就不会有程序性知识的习得;而没有认知技能的习得,也就不会有策略性知识的习得。

三、知识习得的理论

关于知识是如何习得的,国内外有许多不同的理论。

1. 西方关于知识习得的理论

(1) 诺曼的知识习得论

诺曼(Norman, 1978)提出,知识习得经过增生、重建和融会贯通三阶段。增生阶段是指学习者接触多种知识,并试图将新知识与原有知识相联系;重建阶段指学习者由于多次接触某一领域的知识,使得该方面的原有知识获得重构,组成新的结构;融会贯通阶段则指学习者能灵活运用生成的多种认知结构。

(2) 安德森的知识习得激活论

安德森(Anderson, 1980)根据激活论,将知识习得阶段分为陈述性知识、知识编辑、程序化三阶段。学习者将陈述性知识习得阶段获得的知识编入命题网络,经过多次练习后,学习者以程序性知识进行操作,这一过程是知识编辑阶段;而程序性知识合并成大单元,并使其执行达到自动化,则是程序化阶段的任务。该理论适用于解释认知技能的获得过程,对于策略性知识的获得并不完全适合。

(3) 加涅的知识习得阶段论

加涅(Gagne, 1977)认为知识的习得分为八个阶段:第一阶段是动机产生阶段,这一阶段学习者明白了学习的方向和道路。第二阶段是了解阶段,指学习者对知识有所认识,并对与此种知识有关的事物加以注意。第三阶段是获得阶段,新知识到达短时记忆,并转入长时记忆。这时,学习者对获得的信息进行处理、加工和编码,并与原有的知识相联系。第四阶段是保持阶段,长时记忆中的知识仍要继续受到加工。第五阶段是回忆阶段,它是对所学习的知识加以回忆、重现的过程。第六阶段是概括阶段,新习得的知识在经过总结、整理、归纳后形成一定的结构和体系,并能用到与之相似的情境中去。第七阶段是作业阶段,学习者运用新知识,能够解决问题。第八阶段是反馈阶段,学习者意识到自己能够用新知识完成作业,意识到自己达到了预期目标。

2. 我国心理学家关于知识习得的理论

我国心理学家将知识习得分为三个阶段:知识的领会、巩固与运用。**知识的领会**(apprehension of knowledge)是知识习得的首

要阶段,一般指了解知识的含义,懂得词所标志的事物的实质。这一阶段分为感知与理解两个认知环节。首先学习者要接触知识,即对新知识产生感知,使关于新知识的信息进入大脑。然后是主体对新知识的理解,即把握新知识的内涵,并可用自己的话表达出来。与这一阶段相对应,在教学上强调直观材料的呈现和教师的指导,以利于学生对新知识的感知与理解。第二阶段是知识的巩固(consolidation of knowledge),指掌握知识过程中对教材的持久记忆。在教学上相应强调要反复练习。第三阶段是知识的运用(application of knowledge),指依据已有的知识去解决有关问题。它一般通过审题、联想和课题类化三种活动来完成。所谓审题是对问题的实质进行审查,联想是将问题与有关的知识产生联系,课题类化是将解决问题的方法归为某种类型。相应地,教学上强调要学生将课堂所学知识运用于实践和日常生活,培养学生的独立思考习惯。事实上这和我们所说的广义知识的习得有一致之处。

以上几种理论,我们可归结为下表:

表 6-1 知识习得阶段的 4 种划分比较

理 论 派 别	阶 段		
	初 期	中 期	后 期
诺曼的理论	知识增生	知识重建	知识融会贯通
激活论	陈述性知识	知识编辑	程序化
加涅的理论	动机产生、了解、	保持、回忆、概括	作业、反馈获得
我国主要观点	知识的领会	知识的巩固	知识的运用

第二节 知识习得的一般规律性

一、知识习得的一般条件

我们不是在任何情况下都能习得知识的,不同的背景与情境

也会影响知识习得的效果。三类不同的知识,其习得的条件也不完全相同。如何才能保证习得三种知识呢?其前提是什么?对此,我们有必要对三类知识习得的条件从内、外两方面进行分析,以加深我们对三类知识习得规律的掌握,为教学提供依据或参照。

1. 陈述性知识习得的条件

(1) 内部条件

① 学习者原有的知识准备

学习者头脑中原有的相关信息和命题网络,是新知识习得的重要内部条件。显然,如果我们不懂法语,看到新单词“Bonjour”时,我们不仅不能按法语发音并理解其中含义,恐怕还会误认为它是某个英语单词。

现代信息加工心理学家都十分强调原有知识在新的学习中的关键作用。如维特罗克(M. C. Wittrock)就认为:“人们倾向于生成与以前的学习相一致的知觉和意义。”他认为新知识学习过程中有四个要素:生成、动机、注意和先前的知识经验;学生在学习新知识之前必须激活其长时记忆中相关的原有知识。对陈述性知识而言,原有的相关知识就是已存在的相关的认知结构(命题网络)。比如中学代数课学习无理数的概念,学生必须已具备实数、有理数、循环小数、无限不循环小数等概念,才能将命题“无理数是无限不循环小数”同化入命题网络。

② 编码的策略

学习者必须具有适用的、将那种理解了的刺激同化入命题网络形式的信息加工方法,即编码的策略。换言之,学习者必须具备同化新知识的方法。如果他们不能运用这些方法,那么信息就只能作短暂停留,无法进入长时记忆。有些健忘症病人短时记忆或者短时记忆向长时记忆转化的途径受损,他们就无法记住新近发生的事。所以编码的策略也指学习者将短时记忆转化为长时记忆的方法。

③ 学习者具有主动加工的心理倾向

学习者必须具有主动加工的心理倾向,即具有学习的动机。有了积极的动机才会去预期将出现的新信息是什么,才会去注意呈现的新信息,才会主动“思考”,即激活原有知识,新旧知识产生相互联系,并把新知识纳入命题网络。一堂初中植物课,当教师将千奇百怪的森林植物图片呈现给学生,惟妙惟肖地用拟人手法讲述根瘤菌的作用时,学生很难不受吸引,从而产生进一步学习的愿望。

此外,学习者的情绪、性格、兴趣、态度等也会影响学习者的知识习得。但这些因素正是通过知识习得的基本内部条件才起作用。比如学习者的兴趣会影响其原有知识水平和编码策略;情绪、性格、态度则使学习者具备或不具备主动加工的心理倾向。此外,学习者的能力则直接表现在原有知识水平和编码策略上。

(2) 外部条件

外部条件给内部条件提供支持,它的含义极为广泛,包括社会、学校、家庭,乃至班级、课堂为学习者创造的学习条件。其中有些条件对陈述性知识的习得特别重要。首先,新知识要以一定的方式呈现给学习者。新知识必须呈现给学习者,才会被他们接受,不呈现新知识,学生接触不到,就无法习得。比如一个从小失学的孩子,既听不到广播,又看不到电视,周围又没有懂英语的人,不会英语是很正常的。所以新知识的呈现是基本外部条件。而作为刺激的新知识还要引起学习者的注意,才能易于为他们所接受,因此必须具备某些特点。比如,某些心理学教材,尽管提供了丰富的知识,但其实用性差,材料较枯燥,很难激发学生的学习兴趣,往往使他们缺乏主动加工的心理倾向,学生对此越不感兴趣,距离教材越远,学习该方面的知识也越少,则原有知识网络越贫乏,同化新知识的能力也越差。所以教学呈现的材料要有“吸引力”;另一方面,新知识必须是学生已有的命题网络能够同化的,如果初中在学物

理时,告诉他们可用微积分的方法解题,且不说学生能否真正会运用该方法,就是要他们理解这种方法也是比较困难的,因为他们原有认知结构中无相应的关于高等数学方面的知识。

其次是控制与知识习得相关的周围环境,即学习的情境。当外部教导者能激活学习者原有命题网络,学生就易于同化新知识。比如教师在化学课上教“酸、碱”概念时,下定义前先复习一下“ H^+ 、 OH^- ”等概念,就有助于学生习得其定义。陈述性知识在习得前对学习者来说是一些无意义刺激,这就要求教师用某些方法将这些刺激与学习者已具备的有意义的信息联系起来,这样才利于新知识的编码。所以现在有些英语书在向学生提供单词时,往往还运用某些形象化的比喻或分解词根等方法,这就给学生提供了学得新知识的有利环境。没有这些方法,即使学习者接触了新知识,也无法有效习得。

另外,在学习新知识前向学习者提供清晰的教学目标,会引导学习者将注意指向该类知识,并预期到它会发生。

陈述性知识呈现时,必然会有干扰出现,例如新知识与原有知识的相似性有时会导致命题网络的重组错误,所以应尽可能增加线索区别性。所谓线索区别性,是指采用某些方法区别相似的陈述性知识,如教学上常常采用的图、表比较的方法。举例来说,在中学语文课学习“比喻”概念时,学生往往会把“暗喻”和“借喻”相混淆(因为它们都不呈现比喻词)。这时我们可用列表方法,比较本体、喻体、例句等,明确各自的定义。而“本体”等就是区别暗喻和借喻的线索。

2. 程序性知识习得的条件

前已述及,程序性知识是在陈述性知识习得基础上获得的。所以对程序性知识习得的条件来说,除了必须具备陈述性知识习得的内、外条件外,还要求有更高的条件。

(1) 内部条件

首先,学习者要具备作为新程序性知识组成的过去学到的相关的程序性知识,并将之组合在一起,即有关的概念和规则。比如在学习配平化学方程式之前,必须先掌握化学方程式的概念,理解并考虑化学方程式等式左、右两边的阴、阳离子分别相等的规则。

其次,学习者必须先具备相应的陈述性知识。比如前例中,学生已知道配平方程式的规则是如何陈述的,在此基础上,才可能将这些规则运用到实践中。

(2) 外部条件

在程序性知识的习得过程中,正反例呈示十分重要(下一节中我们将详细说明)。此外,教师的提示和师生交流(指学生提问、教师作解释或者教师提问、学生回答)及学生的不断练习,都是获得该种知识的外部条件。教师向学生提示有关信息,并及时与学生作交流,要求学生多次运用规则于实际,这些都会促进学生的陈述性知识向程序性知识转化。

3. 认知策略习得的条件

(1) 内部条件

① 原有知识准备

由于认知策略对整个信息加工过程起调控作用,因此策略性知识必然有所指向。比如,学习者学习的是能用来解决光的折射问题的思考策略,那么这个学习者就需要掌握所有可用的光的折射的规律,才有可能习得这种策略。所以,策略性知识习得的首要内部条件是要有相应的陈述性和程序性知识,学生在某一领域的知识越丰富,就越能使用适当的加工策略。

此外,原有的知识准备中还应包括学习者已掌握的那些认知策略。因为策略性知识的习得也需要运用某些策略,比如在组织策略的习得中,就需要学习者具有一定的阅读策略,这样在阅读规则时,就能迅速而顺利地获得该策略的陈述知识,使后面几步也顺利进行。这是涉及学习者学习效率的一个内部条件。

② 学生元认知发展水平

由于认知策略中还包含有一个极为重要的成分——元认知成分,这就决定了认知策略的习得不仅包括具体的方法和技术,还要学会对策略执行过程的监控,并了解不同策略适用的条件或情境。这对学生的元认知发展水平提出了一定的要求。研究表明,元认知能力是个体在学习中随经验的增长而逐渐发展的,不可能经过几次教学就能达到元认知能力的本质性提升。一般说来,儿童元认知水平的发展主要取决于个体自我意识的发展,低年级儿童较低自我意识水平会直接影响其认知策略的学习和运用。

③ 学生的动机水平

研究表明,学生仅仅记住有关学习策略的条文,并不能达到提高学习效率的目的。只有当这些策略改变了学生的信息加工过程时,才能促进学习。因此,认知策略必须经过大量的练习才能作为一项概括化的策略能力迁移到与原先学习任务不同的新任务中去。学生如果没有强烈的改进自己认知加工过程的愿望,是难以达成该目标的。有研究表明,具有外部动机的学生倾向于选择和使用机械学习的策略,具有内部动机的学生倾向于选择和使用有意义的和起组织作用的策略;动机强的学生经常使用习得的策略,而动机弱的学生则对策略的使用不敏感。

此外,学习者的自我有效感(认为这一策略是否有效)也会影响策略的学习和应用。

(2) 外部条件

认知策略从陈述性知识向程序性知识转化的最重要的教学条件是教师要精心设计相似情境和不同情境的练习,因此“变式与练习”是一个较重要的外部条件。其次,训练中应有一套可以操作的技术,以控制学习者的认知行为,习得某些认知策略。

二、知识习得的过程

我国心理学家一般将知识习得分为知识的领会、巩固和运用

三阶段,本部分据此并结合广义知识定义和学习、记忆的信息加工模型对三种知识的习得过程作更详细的描述。

1. 陈述性知识的习得过程

陈述性知识的习得分为三个阶段,这三个阶段又可细分为六步。下面以学生习得关于“氧气的性质和用途”的知识为例详细说明。

第一阶段是领会阶段,可细分为四个亚阶段。

(1) 预期和动机

这里的预期是指学生对要学习的内容进行预测和估计。每个人在学习前,都会对所学知识进行一定的预期。比如作文课前,学生会根据上次课的内容、教材和教师的提问等,对新内容产生一定的预期:上次课讲了记叙文的写法,这节课可能会讲议论文的写法;可能要我们就生活中发生的某件事发表看法;议论文应如何写呢?同样,在上化学课前,学生首先明确自己要学习的是化学知识,而不是数学、物理、语文知识,这会促使他们准备好相应的教材与学习工具。由于上一节课学习了空气、氮气和惰性气体的定义与化学性质,这节课很有可能学习关于氧气的知识,因此学生会对这部分教材进行预习,还会下意识地对新学知识的类型与掌握程度有所预期。一个人总有比较明确的目标——自己会学到什么知识,因此预期也可以看作是学生准备学习的一种反应心向。如果学生预期所学的东西对自己很有意义、很感兴趣或者认为自己会学得很好,就会认真去学,有了学习的动力;如果学生预计新知识对自己毫无用处,味同嚼蜡,或者认为自己学不好,他就会缺乏学习的动机,懒于做好准备,或者放弃这一学习机会。所以预期与动机是学生习得知识的动力。

(2) 新知识的感知

新知识只有进入感觉记忆进行登记,才有可能被注意到。信息从各种感觉通道涌入,人必然会接触这些信息,这就是新知识的感知。在本例陈述性知识的学习中,教师让学生阅读“关于氧气

的性质和用途”的教材,并向学生展示一瓶氧气,让他们观察等,这些都是让学生对新知识更好地进行感知。

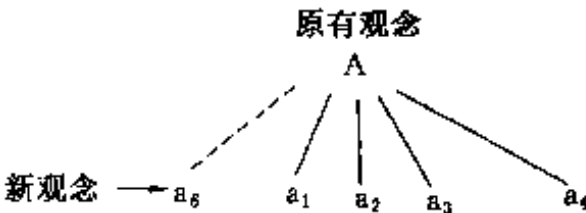
(3) 新知识的注意与表征

信息从感觉记忆进入短时记忆,需要经过注意的选择,不经注意的信息会很快消失,只有被注意的信息才可以得到进一步加工,并能较长久地保持。学习者会注意新知识中最重要部分,次要部分则引起他的部分注意。受注意部分进入短时记忆(又称工作记忆),在此处受到初步加工,并用命题进行表征。只有进行表征的知识,才能进入原有的命题网络,如形成关于氧气的化学性质的新命题有:木炭在氧气中燃烧生成二氧化碳,反应剧烈,发出白光,放出热量;硫在氧气中燃烧,生成二氧化硫,发出蓝紫色火焰,放出热量;磷在氧气中燃烧生成五氧化二磷,发光并散发热量;铁在氧气中燃烧生成四氧化三铁,火星四射,放出热量。

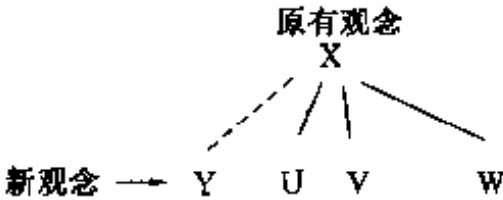
(4) 新、旧知识相互作用

1. 类属学习(下位学习)

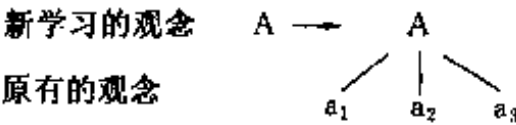
A) 派生类属



B) 相关类属



2. 总括学习(上位学习)



3. 并列结合学习

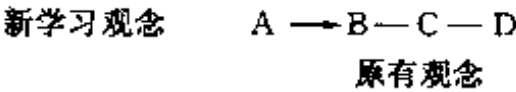


图 6-1 新知识的三种构建形式

新的知识形成命题表征以后,就进入了原有的命题网络。新、旧知识相遇会产生碰撞。依据新、旧知识之间的不同关系,新知识可有如下三种构建形式:

下位学习(subordinate learning)是指在原有观念的基础上学习一个概括水平更低的命题,学习下位概念要求学习者认知结构中已经具有相关的上位观念。下位学习中,新知识与原有相关知识之间的关系是类属关系,其中有两种不同的类属关系,一种是派生类属学习,指新知识纳入原有旧知识中,原有观念未发生变化。比如学生在学习正方形、长方形、三角形时已形成了轴对称图形概念,在学习圆时,学生发现圆具有轴对称图形的一切特征,将“圆也是轴对称图形”的命题纳入或类属于原有轴对称图形概念。另一种是相关类属学习,指新知识的纳入使原有观念的本质属性被扩展、深化或被限制、精确化。比如学生知道老虎、狮子等陆生动物是哺乳动物,后发现海豚等海生动物也可以是哺乳动物,“哺乳动物”这一上位观念的内涵得到了扩展。

上位学习(superordinate learning)是指在原有观念的基础上学习一个概括水平更高的命题。比如,中学生在学化学时掌握了普通金属、合金、稀有金属等概念后,再学习金属概念,后者涵盖了前三者。此种学习需要学习进行分析综合和抽象概括,也需要教师或教科书呈现结论与反馈信息。

并列结合学习(combinatorial learning)指新观念与原有观念有共同的关键特征,呈现并列关系。比如,学生知道质量与能量、热与体积、遗传与变异等关系后对“需求与价格的关系”的学习即属此种学习。这就需要教师“以其所知,喻其不知,使其知之”,这种方法即类比法。

本例中,由于原有知识结构“空气”之下有氧气、氮气、惰性气体,抽象水平降低了,所以这是一种下位学习,它促进了对氧气的概念、性质和用途的理解。

第二阶段是巩固阶段,如果不对领会的知识进行巩固,就会发生遗忘。为了避免遗忘,我们需要对知识进行巩固。

(5) 认知结构的改组与重建

当新旧知识相互作用时,就会使学习者原有认知结构发生改组与重建。在此,所谓认知结构指的是学生头脑中的知识结构,广义地说是某一学习者观念的全部内容和组织;狭义地说,它是学习者在某一特殊知识领域内的观念的内容和组织。新的知识要么被纳入旧知识的范畴之中,要么使旧知识范围发生变化,或扩大外延或缩小外延,或增加内涵或减少内涵,要么使之发生局部变化:有部分内涵不恰当,需要更换;甚至使之发生根本性变革:全部推翻以前定义。这一过程是学习者主动建构的过程,是学习的关键环节。建构时学习者要对照来自内部和外部的经验进行检验,如果通过检验,发现建构不成功,会导致新的建构努力。成功的建构会产生意义理解,使新习得的意义经过归类,纳入认知结构的适当部分。我们所举的例子属下位学习中的派生类属学习,因而没有改变上位观念——“空气”(原有知识)的含义。新的命题“氧气”这一陈述性知识在原有命题网络中获得编码,并与原命题形成多种联系。此外,由于前面已学了氮气和惰性气体的性质,为促进新、旧知识的联系,避免新、旧知识间的干扰,促进新知识的巩固,可以列表比较三者在空气中的百分比、物理性质(如颜色、溶解度、密度、比重)、化学性质(如活泼性、燃烧反应)、用途等,进行反复练习与区别。

第三阶段是运用阶段。

(6) 根据需要提取信息

当学生习得陈述性知识以后,教师要测量、评价这部分知识的网络结构是否形成。这时教师可根据新知识的特点以及新旧知识的联系进行提问,比如:铁在氧气中燃烧会产生什么现象?磷在氧气中燃烧生成白色固体吗(五氧化二磷为白色固体)?氧气和氮气

化学性质有何异同?等等。另外,也可就新知识内部的联系进行提问,如让学生比较碳、硫、铁和氧气发生化学反应的异同。学生自己也可以提取该种信息,比如考虑:古时候,人们用木炭作为燃料,因为空气中有氧气,而木炭在氧气中燃烧会放出大量热量,另外生成二氧化碳,对人体毒害性也不大。要是有种淡黄色固体在空气中燃烧产生刺激性气味的气体,那么很有可能是硫。

2. 程序性知识的习得过程

程序性知识的习得是在陈述性知识习得的基础上进行的,所以其过程在开始阶段与陈述性知识习得过程一样,需要经过预期与动机、新知识的感知、注意与表征、新知识编入原有命题网络四个步骤。接下去,则要学习者经过变式练习,使命题转化为产生式系统。该系统一旦条件得到满足,行动就能自动激活。这点充分体现了程序性知识习得过程的特点。我们着重讨论学习者是如何将命题转化为产生式系统的。

我们在上一节中说过,程序性知识的习得过程分为两部分:模式习得和操作步骤。要进行模式识别先要习得模式。所谓模式(pattern)是指由若干个元素集合在一起组成的一种结构,如物体、文字等。根据信息加工理论,模式习得的基本过程分两步:概括和分化。

概括(generalization)指人以相似的方式对不同刺激作出反应。从产生式理论看,概括是改变产生式的条件部分,使之适合更多的例子。比如当教师在教三角形概念时,出现许多个锐角三角形,这时学生会构成一个识别三角形的产生式:如果一个闭合图形在平面上,且边数为3,且每个角均小于90度,则这一图形是三角形。以后教师又呈现直角三角形、钝角三角形,学生又会构成一个识别三角形的产生式:如果一个闭合图形在平面上,且边数为3,且有一个角大于等于90度,另两个角小于90度,则这个图形是三角形。如果前后两个产生式同时处于工作记忆中,就会出现第三

个产生式:如果一个闭合图形在平面上,且边数为3,则这一图形为三角形。可见概括保留了两个产生式中的共同条件和行动,删去了各自特有的条件。在概括过程中,变换正例的无关特征很重要(比如上例中三角形某个内角的大小),这样学生才会删去与模式无关的那些条件,获取到事物的共同本质特征。

与概括相反,分化(discrimination)则是缩小产生式行动所运用的范围,其结果是导致增加产生式的条件。呈现反例可以促进分化,因为反例蕴涵了原来产生式中缺乏的条件。比如初中数学中反函数的定义,学生头脑中已有产生式“如果确定函数 $y = f(x)$ 的映射 $f: A \rightarrow B$ 是 $f(x)$ 的定义域 A 到值域 B 上的映射,那么这个映射的逆映射 $f_1: B \rightarrow A$ 所确定的函数 $x = f^{-1}(y)$ 叫做函数 $y = f(x)$ 的反函数。”在此,教师向学生呈现反例“函数 $f(x) = x^2$ ”,因为一个 y 值可有两个 x 值对应,所以不存在逆映射,也就不存在反函数。这样,学生意识到原有产生式还缺少一个条件,必须将产生式中的条件修改为“ $A \rightarrow B$ 是 $f(x)$ 的定义域 A 到值域 B 上的——映射”才行。

模式识别(pattern recognition)是人们把输入的信息与长时记忆中的有关信息进行匹配,从而辨认出该信息属于什么范畴(模式)的过程。比如,给定函数 $y = 6x + 5$,问学生是否存在反函数,即是对模式识别的考察。

操作步骤(action-sequence procedures)则是指规则的习得。规则的习得是以概念习得为前提的。比如要学生掌握电学中的库仑定律 $F = kq_1q_2/r^2$,首先应习得静电荷(q_1 、 q_2)、电荷间距离(r)、库仑力(F)三个概念,然后才能习得这一规则。概念习得有两种途径,一是概念形成,指通过正反例的辨别和概括来认识一类事物的共同本质属性。概念同化则指通过概念定义将新概念与原认知结构中的上位概念建立联系,从而习得新概念。

在此基础上,规则可以通过两条途径习得,一是例-规学习,即

从例子到规则的学习。中学物理教学多运用此法:先呈现给学生几种现象,由他们自己发现规则,再与教科书进行对照。比如英语中名词单数变复数,教师向学生呈示各种名词,如可数名词、不可数名词、以 s、x 结尾的名词、集体名词等等,学生就会从例子上习得规则,这也称为发现学习;另一类为规-例学习,仍以英语语法学习为例。因为中学生已有一定的抽象概括能力,语言学习可先呈示规则再适当举例。教师告诉学生:名词由单数变复数,不可数名词一般不变,可数名词后加 s,以 s、x 结尾的名词后加 es,集体名词等一些名词词形不变。然后再举出各种情况下的例子,让学生学习。熟练运用多次后达到自动进行的程度,于是就习得了这一规则。

经过正反例练习,命题转化为产生式系统,行动在适当条件下可自动产生。

3. 认知策略的习得过程

认知策略的习得实质上也是一种程序性知识的学习。但其基本过程与认知技能的获得既有相似的阶段,也有其特殊性。策略性知识的习得主要先经过命题表征(陈述性知识)阶段,然后在相同情境和不同情境中进行运用,转化为产生式表征(程序性知识)阶段,这两个阶段与认知技能相一致,但是由于特殊领域的策略性知识的使用条件始终处于变化之中,因此这类策略性知识不宜自动化,个体必须始终有意识地监控该类知识的运用。如果学生一成不变地使用这些认知策略,只会导致刻板的定势效应。因此检测策略性知识的习得时,主要应看学习者能否运用某些策略来调控自己的注意、思维等。比如上文提到过阅读策略,教师先选一段课文让学生阅读,在讨论后,教师向学生解释排除阅读理解障碍的策略是什么,并说明如何运用。这时学生已获得了陈述性知识。然后学生在教师的示范下练习运用,引导学生获得程序性知识。接下来,学生要在适当的时候能自动运用这一策略,并对策略及自

己的运用产生明确的认识,比如“什么时候我可采用这种策略?”“我用这种方法阅读这篇课文,效果比不用好”,这时学生就获得了认知策略。

三、青少年知识习得的特点

知识习得在个人一生中有一个发展过程,人不是一生下来就能习得三类不同知识的。我们前面讲过知识习得有内、外部条件,外部条件可由旁人创造,而内部条件才是真正起决定作用的条件,它在人的不同年龄阶段都不相同。

考察不同年龄阶段的儿童可发现,从出生到2岁,儿童利用自己的感知和动作认识世界,只有因果认识的萌芽,但还未出现真正意义上的思维。从2岁到7岁是学龄前,儿童开始用物的图像在头脑中进行思维,但还不能进行逻辑推理,称之为具体思维。学龄前期7岁到11、12岁的学生以具体思维即陈述性知识为主。小学生能回答“是什么”和“为什么”的问题,也能够动手操作某些具体工作,但要他描述工作是怎样进行的,却说不清楚。因为这时小學生的“对外办事能力”大多来自经验,自发进行,而非自觉、有意识地运用程序性知识。少年期又称学龄中期,是指11、12岁到14、15岁,这一时期相当于初中阶段。儿童进入初中时,抽象思维开始占主导地位,逐步掌握创造性的工作能力。他们具备了程序性知识,能够学习各种概念和规则,在遇到某些事件发生时,可以运用已有的规则去处理。同时,他们也逐步掌握了新的学习方法,即策略性知识,但这类知识仍然较少。到了青年初期,即高中阶段,指14、15岁到17、18岁的学龄晚期,学生思维具有更高的抽象概括性,能独立自主地掌握教材和运用各种学习方法,并能自觉调节和支配自己的认知活动,甚至检查自己的学习方法。这时认知策略得到了充分的发展。所以青少年时期是程序性知识和策略性知识广泛习得的时期。本部分主要介绍青少年知识习得的特点。

初中生已有一定的陈述性知识,所以能逐步理解事物的复杂

性和内在规律性,比如他们大多能理解“一叶障目”、“拔苗助长”等词的喻义。由于他们能掌握一些基本的抽象概念,并把它纳入原有知识网络,所以他们开始学习物理、化学等科学学科,数学课程的内容也逐渐抽象化。在遇到问题情境时,他们开始能运用已有知识去解决问题。可以看出,初中生已具备一定的程序性知识,保证他们在遇到数理化问题时顺利过关;他们的阅读和写作水平也日益增长,因为他们不再像小学生那样将所有的材料堆砌在一起,面对众多的语句段落,他们能够有条有理地分析其结构,剖析其中中心思想。这些处理问题的能力使初中生的思维有了独立性,不须教师一步步的引领就可达到。这是初中生已掌握程序性知识的一个明证。

尽管初中生已能进行抽象思维,但在学习抽象概念时,仍需要具体形象支持,也就是说,只有教师呈现一定的具体事例来帮助说明抽象概念和规则,学生才能掌握。初中生已有的陈述性知识远远不够丰富,而程序性知识才开始积累,策略性知识还未掌握,他们无法选择合适的策略,也没有足够的知识背景去同化新知识,教师只有靠具体事例协助,逐步让学生由掌握陈述性知识进而掌握这方面的程序性知识,这也是初中教学演示实验较多的缘故。

高中生的认知结构大大复杂化、多样化。他们的抽象思维水平更高,不借助具体事例也能掌握许多抽象概念;他们能将学得的理论运用于实际,用理论解释新现象,还能掌握许多好的学习方法,学习速度快,效率高。因为此时的学生不仅陈述性知识积累到了一定程度,程序性知识也有不少,并且逐渐获得了策略性知识,这些知识使他们在对外办事、对内调控上,虽说不上游刃有余,也算丰富多彩,从而有了更多的回旋余地。所以高中生思维不仅具有独特性,创造性也日益显露。学生在解题时,不仅可以抛掉“老师给的拐杖”,甚至可以独辟蹊径。同是作文,初中生多为模仿,而高中生多为创造。虽说高中生还要再上一遍物理、化学等课程,但

明显此时课程要比初中深许多,在初中教材上作为“陈述性知识”存在的现象描述,在高中课本中成了“程序性知识”,要求学生能掌握并运用它们。另一方面,高中生的自我意识大大增强,元认知得到发展,因此能很好地控制自己的思路,运用各种策略解决问题,获得更多的知识。

同时,由于他们的认知结构丰富了,因此其学习更多地是“下位学习”。“举一反三”就是下位学习的运用。此时教师完全可以向学生直接呈示概念和规则,毋需担心学生会不懂。高中生完全能够用原有知识去同化新知识,纳为己用。教师所要做的,就是运用各种正反例,帮助学生去粗取精、去伪存真而已。

另外,我们从概念的理解和分类的发展上也可看出中学生的知识习得特点(李铮,1993)。概念的理解可分为五级:1. 不会理解或作出错误的定义;2. 概念的重复;3. 功用性的定义或具体形象的描述;4. 接近本质的定义或具体的解释;5. 能根据事物的本质下定义。中学生掌握字词概念,初中一年级多从第3级向第4级水平转化;初中二三年级多为第4级,或第4级向第5级转化;高中生达到4、5级的人数更多。概念分数有四级水平:1. 不能正确分类,也不能说明分类根据;2. 能正确分类,但不能说明根据;3. 能正确分类,但仅能从功用上说明分类依据;4. 能够正确分类,并能从本质上说明分类根据。初中生处于第3向第4级水平过渡状态中;高中生多数处于第4级水平。

第三节 知识习得规律在教育中的运用

一、知识习得规律在教书育人中的运用

1. 根据不同知识的习得规律确定教学目标

教学目标是教学活动的第一步。即使有了最优秀的教师,最好的教学方法,最全面的教材,最聪明的学生,但若教学目标发生

偏差,也会事倍功半。所以明确教学目标事关重大。

不同学科包含不同类型的知识,其教学目标也应以不同知识习得来划分。地理、历史、政治等科目以陈述性知识为主,要求学生能够复述,能够记忆。比如“1069年王安石变法”;“地球上气候有哪五带”;“上层建筑的含义是什么”等,因此教学目标主要应定在学生习得陈述性知识上。而数学、物理、化学所含程序性知识较多,因为它们有许多抽象的概念和定理需要学生掌握,比如点、线、面、位移、功、盐、酸、碱等概念;“两点之间线段最短”、“能量守恒”等定理,需要学生在概念习得后能够习得规则,用于解决各种问题情境。此时教学目标应当以学生掌握定理为主,不仅要让学生背出这些定义(陈述性知识),还要能够理解它们,然后运用于解题之中。而认知策略的掌握则贯穿于整个学习过程中,现代素质教育应该将认知策略的习得作为教学的目标之一。

不同学科有不同的教学目标,每个教师都应明确自己所教学科以哪种知识为主。即使同一门学科,不同知识点和不同阶段也可能包含不同知识。比如历史课上,当学生比较唐朝与宋朝的经济制度时,事实上含有程序性知识;又比如物理课教授牛顿第二定律($F = ma$)时,就要求学生先要掌握质量和加速度的概念,然后掌握这些概念之间的联系并理解这一定律,最后要求能运用这一定律去解答题目。这时教学子目标在不停地变换,从教授陈述性知识到教授程序性知识。所以即使同一学科,教师也要根据不同的知识点和不同阶段来确定具体的教学目标。

2. 根据知识习得过程规律确定教学步骤

三类知识的习得过程虽有相同之处,但也有不同之处。在明确了教学目标以后,接下来就要考虑相应的教学步骤。

从图 6-2 我们可以看到,配合知识习得过程的每一步,教学上需有相应步骤与之对应,为学习创造最优外部条件。知识习得过程中,陈述性知识与程序性知识从第五步开始不同,教学步骤也相

应起了变化。

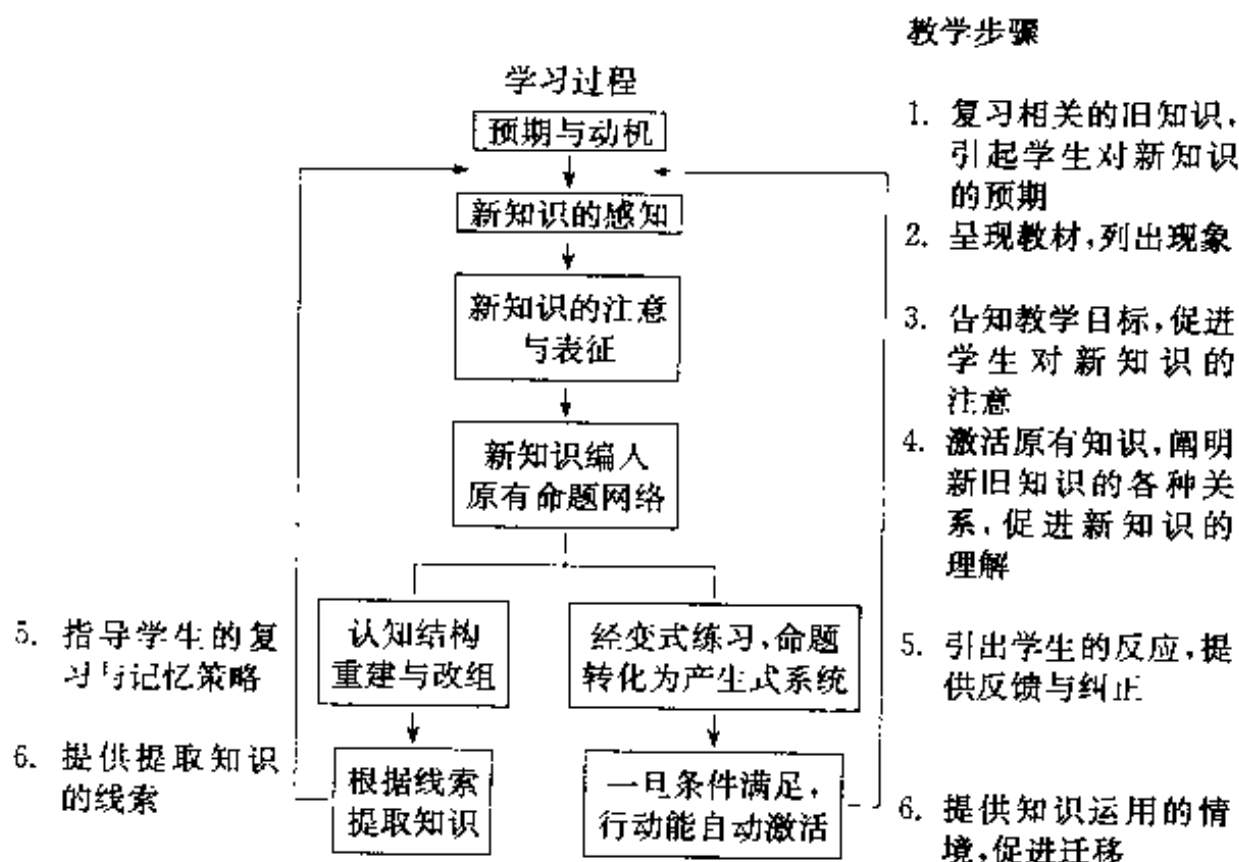


图 6-2 广义知识教学的一般过程模型

如果中学物理教师要教授牛顿第二定律,他就可以遵循此教学步骤进行。首先,为了引起学生对这部分内容的预期与学习动机,应在课前布置预习作业,并在授课开始时先复习相关旧知识。比如牛顿第一定律的含义是什么?力和加速度之间的关系如何?为什么第一定律又称为惯性定律?等等。为了让学生对新知识有所感知,教师可以列出许多学生常见的现象。比如,同一辆车,用较大力推,则启动快,推的力小,则启动慢;用同样的力推一辆空车和满载货物的车,则空车(质量小)启动快,这是为什么呢?这时,教师告知教学目标“本节课是要学习牛顿第二定律”,并呈现经过组织的信息,在黑板上写下“牛顿第二定律研究物体所受外力与质量和加速度之间的关系”,以此促进学生对新知识的注意。为了让学生发现这一定律,教师可以组织学生进行实验,确定三者之间的

关系,自己发现规律。如在物体质量不变的情况下,物体的加速度与其所受外力成正比。这样,学生就可以确定该定律为:物体的加速度与所受外力的合力成正比,与物体的质量成反比,加速度的方向与合外力的方向相同。为了让这一命题表征进入原有命题网络,教师必须深刻阐明新旧知识之间的各种关系,提醒学生需注意之处,比如牛顿第二定律是力的瞬时作用规律,物体产生加速度是在受力的那一刻;其单位应一致;其适用范围是宏观、低速物体。教师将这一定律尽量与学生的原有知识形成多重联系。然后,教师让学生进行正反例练习,使学生关于这一定律的陈述性知识转变为程序性知识,形成关于这一定律的产生式系统(事实上,这一定律可形成三个产生式。如其中一个产生式为:如果物体受到的外力的合力恒定,那么它的加速度与此合力成正比。三个产生式形成一个系统)。最后,教师应给学生提供实际情境应用这一定律,并出题考查他们的掌握情况,比如让学生用这一定律分析平抛运动的物体是否做匀加速运动等。考察后,教师还必须对学生的答案进行及时反馈,并纠正典型错误。这是典型的程序性知识教学的步骤,教师上这一课的最终目的,就是要让学生能够运用这一定律解决各种问题,其中最后两步是比较重要的环节,决不可以遗漏。

3. 根据知识习得的条件,应用各种教学方法

知识习得的首要内部条件是学生应具有一定的知识准备,为此,教师必须运用一定的方法明确学生的原有知识水平,才能采取相应的教学步骤。一般采用两种方法,一是课前向学生布置复习和预习的作业;二是在开始上正课前,先要对学生进行相关旧知识的提问,看学生是否达到学习新知识前应该具有的知识程序。前已述及,中学生尤其是高中生以下位学习为主,对这类学习,确定原有知识更为重要。只有对学生已有知识水平进行定位,查漏补缺,因材施教,才能使教学顺利进行。

根据“编码策略”这一内部条件,教师在授课的同时要为学生提供适当的策略性知识。中学生已能掌握许多学习方法,他们需要运用多种方法解决实际问题,提高学习效率。故教师可以提供各种策略教学,如写作策略、阅读策略等。

为了促进学习者主动加工的心理倾向,教师要操作各种知识习得的外部条件,可通过调节教学情景、提供教材、运用教具等因素,以提高学生的兴趣、学习动机,调节学生的情绪,端正学生的态度。首先,可以采取变化刺激的方式来呈现教材,以引起学生的注意,也可以通过演示或实验,呈现学生意想不到的变化来引发学生的好奇心。由于每一个学生的兴趣各不相同,因此引起学生注意的技能是教师的一种教学艺术,它既要求教师了解自己的学生,又要求教师本人的机智。比如,上物理课讲授动量的传递时,可让学生做击打钟摆型小球的实验,引起学生注意并对此现象加以思考。第二,为了提高学生的学习动机,要努力提高他们对所学知识的直接兴趣。一般而言,这要比通过奖惩等手段所培养的对知识的间接兴趣持久得多。教师可以讲明学习目标和所学知识的重要性,并用丰富的例证与背景引发学生兴趣。加涅认为,除非学生已经知道学习目标,一般来说,教师都应直截了当地将学习目标告知学生,从而让学生对学习内容产生直接兴趣。比如中学语文课在讲述《背影》一文时,教师先介绍作者朱自清的生平,写作此文背景等,这不仅能引发学生的听课兴趣,还能提高学生对课文内涵寓意的深刻理解,形成鲜明的记忆。第三,要用多种具体的教材呈现方式,使学生能够直观感受它究竟是什么。尤其对初中生来说,他们对抽象概念的学习更是离不开直观。比如物理课讲“纯音”概念时,可用音叉加以敲击,告知学生这就是纯音。第四,调动学生的视、听等多种感觉通道,并让学生参与课堂教学,而非被动接受。比如初中英语课,教师可以用录音机放各种小故事,以提高学生的听力,也可以用各种漫画表明某句英语俚语的含义,还可以让学生

扮演课文中的角色进行会话练习,甚至可以由每个学生编一个“接龙”故事。对每个新学的单词、例句均可采用多种方法提高学生对它们的接受力。

这些方法在教学各步骤上要恰当运用。此外,在第三步,呈现经过组织的信息时,教师常用的方法是“先行组织者策略”以引起学生对重要内容的注意。奥苏伯尔认为,促进学习和防止干扰的最有效策略,是利用适当相关的和包摄性较广的、最清晰和最稳定的引导性材料,即组织者。由于它们通常在呈现教学内容本身之前介绍,目的在于用它们来帮助确立意义学习的心向,所以称之为“先行组织者”。它们使学生注意到自己认知结构中已有的那些可起固定作用的概念,并把新知识建立在其上。先行组织者比新内容更概括,因此学生可进行下位学习。比如在政治课讲授“社会的基本矛盾”一节内容时,教师先在黑板上写的“生产力和生产关系的矛盾、经济基础和上层建筑的矛盾是一切社会的基本矛盾”即起到了先行组织者的作用。

此外,我们曾提到,正反例的运用是将学生的陈述性知识引向程序性知识的一个重要手段。比如要形成“功”这一概念,教师不仅要呈现一张图,表示一个人在水平面上拉动物体经过一段位移就是拉力对物体做了功,还要呈现多种正反例的图示,比如一个人推动物体上斜坡,则其水平推力及其经过的位移之积,就是推力对物体所做的功。再举反例,如一个人举着物体在水平方向行走,是不做功的;一个人用 10 牛顿的力踢动球,球水平运动 10 米,这人也未对球做功。这样经过正反例的讨论,学生就形成了识别做功的产生式:

如果一个物体在力的作用下发生了位移,
且物体的位移在力的作用方向上存在着分量,
且物体在这一过程中持续受到该力的作用(反例提出的条件),
则认为该力对物体作了功。

(张善祥,1996)

由此,学生习得了“功”这一概念。

4. 根据青少年知识习得的特点进行教学

青少年是中学教学的对象。我们中学教学的目的之一,就是要让青少年最大限度地获得知识。应根据青少年知识习得的特点来进行教学。

初中生也能获得程序性知识,但仍需直观的帮助,因此初中教师在教学时应该多结合实例,多做实验,以便让他们获得抽象概念和规则。高中生认知具有更大的独创性,并能获得策略性知识,能用种种策略提高学习效率,那么教师就不应手把手地从陈述性知识一步步地教,而应为学生提供学习策略的指导,让学生在遇到问题时能够解决它,并对自己的解决产生反思:这种方法是不是最有效、最简洁?这时教师不仅可以自己传授认知策略,还可以让学生互相交流,互相传授学习方法,进行比较,获得新的程序性知识。同时,教师还可以让优秀学生帮助差生。根据心理学家的研究,专家(这里指优秀学生)和新手(这里指差生)在学习方法上有很大差异:新手解题时往往由果溯因,即由问题溯至已知条件,在推导过程中看是否存在全部已知条件;优秀学生则由因溯果,他们能从已知条件推导解出问题。这是由于专家解决问题时,头脑中已有一个较完整的图式,他们能全面地看待已知条件在原有知识层次中的位置,又能自动化地进行搜索、操作,所以他们往往是自上而下地进行搜索,系统而又清晰;新手则不同,他们没有清楚的图式,根本无法找到已知条件所处位置,所以只能从问题出发,看推出的条件与已知条件有何联系;若没有联系,就再推导。换言之,专家解决问题是自动、全面的,而新手则是简短、片面的。优秀学生之所以如此,因为他们的知识储备丰富,各种知识表征间的联系多样化,而且熟悉各种好的策略、方法,而差生往往缺乏好的策略以形成知识间的有效联系与排列。为此,将优生的策略告之差生,让差生习得策略性知识,可以提高后者的学习成绩。

二、知识习得规律在自我教育中的运用

知识习得规律在自我教育中的运用有许多方面,我们仅从以下三方面作一简单讨论。

1. 培养自身元认知的习得

元认知是对自我认知的认识,包括对“我们已知什么”和“如何调节自己的学习”的认识。通过元认知,我们可以为自己确立学习目标。如选择那些通过一定努力可以达到的程度为目标,即选择中等难度的目标。因为难度过高,达不到就会打击自信心,难度过低,又缺乏挑战性。我们可以意识到自己当前的学习方法是什么,这种方法的效率如何并进行调节,我们也可以对学习结果进行预期。元认知大大提高了我们的学习主动性,不仅有利于当前自身的学习,也有利于未来的教学。一个教师如果对自己所掌握的知识没有准确的估计,就不能进行有效的教学。只有明确自己能力的范围,才能扬己之所长,补己之所短。

我们可以用上述问题对自己进行训练(专栏 6-3),以培养提高元认知能力,在以后的教学过程中,我们也能为青少年学生提供类似的方法。

专栏 6-3 供元认知训练用的问题单 计划

1. 这个问题是什么? 现在我们打算干什么?
2. 关于这个问题我们目前知道了些什么? 已给了我们哪些信息? 这些信息对我们有什么用?
3. 我们的计划是什么?
4. 还有其他的办法吗? 如果……将会怎样?
5. 下一步我们做什么?

监控

1. 我们遵照了我们的计划或策略吗? 我们需要一个新计划

吗? 我们需要一个新的不同策略吗?

! 2. 我们的目标变了吗? 现在的目标是什么?

3. 我们对问题的解决,是在正确的道路上进行着吗? 我们正逐步接近目标吗?

评价

1. 哪些措施起了作用?

2. 哪些没有起作用?

3. 下一次我们应该有什么不同措施?

(King, 1991)

2. 树立对本学科学习的正确目标

很多高师学生认为心理学课没有实际指导性,学不学无所谓,这是只把心理学作为陈述性知识来学所造成的结果。一旦我们意识到,学习“心理学”不仅仅是获得一些关于心理学的事实,更是要学习掌握学生心理的方法,并在以后的教学工作中加以运用,即将心理学作为程序性知识、策略性知识来学习,那么我们不仅会发现心理学中有许多值得学的东西,而且会发觉它也是一门很有趣的学科。事实上本书各章的安排就很好地体现了三类知识习得的知识观。第一节概述是关于陈述性知识的描述。第二节讲述一般规律性,既涉及陈述性知识又包含程序性知识,尤以后者为重,要求我们能够掌握这些规律(程序性知识)。第三节是一般规律在教学中的运用,以程序性知识和策略性知识为主。

3. 提高自学能力

在第五章里,我们已从教书育人的角度谈了自学能力培养问题,这里则从自我教育的角度谈自学能力的自我提高问题。前面我们讲了许多知识习得规律,这些规律在自学中也有作用。我们在课堂中获得的知识是有限的,大量新知识是在日常生活中通过自学而得的。掌握了知识习得的规律将有助于我们的自学。因此

在学习新知识前,应先分析它是什么类型的知识,我们应该掌握到什么程度等,这样我们就可以对学习的新知识有一全面的了解,同时又能挑选最优的学习策略去进行有效的学习。对青少年学生来说,预习和课外阅读尤其需要自学能力的培养。对于一个新的知识点,学生要能够抓住重点,提出有意义的问题,并对学习后会产生怎样的结果有所预期。比如预习一篇新课文《绿》,学生应带着问题去看这些问题。诸如“本文的中心思想是什么?和朱自清的另一篇散文《荷塘月色》相比描写手段有何异同?”等。在预习时,试图回答这些问题,以便上课时和教师的讲授相比较,发现自己的薄弱之处。此外,学习策略的选择一定要适合自己。心理学家做过实验,教给优秀学生一个与他本身采用的策略相异的方法去阅读材料,反而降低了学生的成绩,这说明各种策略有时本身好坏不明显,只有当具体使用时,优劣才显现出来。

三、知识习得规律在教育中的运用举例

写作是学校教学中的一个重要内容,它不仅是语文教学的重点与难点,也涉及到其他自然科学和社会科学的方方面面。如何在学校中进行有效的写作教学一直是教育心理学研究的重点课题之一。下面我们就以写作策略教学为例,来看一下写作教学过程中所涉及的三类知识及其教学步骤。

教 学 过 程*	分 析
1. 通过复习《我爱故乡的杨梅》和《高大的皂荚树》,使学生领会“按一定顺序写”和“抓住事物特点写”这两条规则。 (1) 提供已学过的写物课文《我爱故乡的杨梅》和《高大的皂荚树》中有关描写事物的特点和顺序的图示。 (2) 通过回答下列问题,领会这两条写作规则。 ①《我爱故乡的杨梅》作者抓住了事物的什么特点? ②《高大的皂荚树》作者抓住了事物的什么特点?	学习的第一阶段:通过联系学过的课文,初步理解“按一定的顺序和抓住事物特点写”的含义,并能加以陈述。主要涉及的知识类型是陈述性知识,即此时的策略性知识处于陈述性阶段。

(续表)

教 学 过 程*	分 析
③ 它们各是按怎样的顺序写的? ④ 两篇课文在写法上有哪些相同点? ⑤ 它们在写法上有哪些不同点? (3) 在分析和讨论的基础上,师生共同总结,得出如下规则: 板 书 一、特点 1. 与同类事物不同的地方 2. 值得赞美的地方 二、顺序 1. 先写事物的具体特点 2. 再分方面写它的作用、意义等	
2. 根据上述两条规则进行作文练习。 作文题:赞美一样事物 (1) 出示题目,提出写作要求:赞美一样事物,注意按一定的顺序,要写出该事物的特点并清楚说明为什么要赞美它。 (2) 审题,提出审题要求。 (3) 选择材料并列出提纲,包括自选材料并列提纲;评议;修改。 (4) 口述作文。 (5) 教师总结,进一步强调此次写作训练的重点。 (6) 起草成文。	学习的第二阶段:应用两条规则指导写作练习,并让学生在写作中应用该规则。该阶段策略性知识从陈述性阶段转化为程序性阶段。

* 选自金洪源等著《提高智力与成绩的策略》,大连海运学院出版社 1993 年。

依据图 6-2 的广义知识教学的一般过程模型,策略学习还应有第三阶段,即学生通过大量的变式练习,体会到策略运用的条件,从而能在新的情境中进行迁移。就这两条写作规则的学习而言,学生仅有少量的练习或仅有描写静物的经验是不够的,他还必须有写动物的经验。在有了这些经验后,能把这两条规则迁移到写人、记事中,策略性知识的学习才达到了第三阶段,即能在不同的情境中进行迁移。

思考题：

1. 什么是知识的习得？
2. 知识习得的条件有哪些？
3. 知识习得的一般过程是什么？
4. 青少年知识习得有哪些特点？

实践题：

1. 假设你是一名中学教师，请根据自己所授学科，选择两个有效的学习方法教给学生。
2. 如果你要检查自己在专业学习的某一课程中是否掌握三类知识，应如何设计？请举例说明。

第七章 注 意

1. 一个人在清醒的时候,为什么总会不由自主地注意某些事物?
2. 陈景润走路时怎么会撞到了电线杆?
3. 人真的不能“一心两用”吗?
4. 目不转睛地注视地上撒落的石子,你一下能看见几个呢?
5. 在课堂上,教师怎样做才能吸引学生的注意力,并使之高度集中、持久?
6. 好动的学生怎样才能静心学习呢?

在教学活动中,学生在进行认知信息加工的同时,也发生着意向活动,并且始终制约着认知信息加工的过程,影响其进行的方向和动力。注意就是其中之一。学生在教学活动中的注意调节着他们的认知信息加工过程,使之朝着加工对象发生作用,直接影响了各种认知信息加工的效果和效率。注意究竟是什么?它有哪些规律?青少年学生的注意特点何在?教师如何在教学中运用注意规律和组织教学?学生又如何有意识地来优化自己的注意品质?这便是本章要讨论的主要内容。

第一节 注意的概述

一、注意的概念

注意(attention)是心理活动对一定对象的指向和集中。指向

性和集中性是注意的基本特性。

所谓指向性,是指在某一瞬间,人们的心理活动有选择地朝向一定的对象。在千变万化的世界中,有各种各样的信息作用于人,但人们不可能对所有的信息都作出反映,只能选择一定对象作出反映,这样才能保证知觉的精确性和完整性。

所谓集中性,是指心理活动停留在一定对象上的强度或紧张度。注意集中时心理活动会离开一切无关的事物,并且抑制多余的活动,这样就保证了注意的清晰、完善和深刻。很多科学家、思想家都具有高超的注意集中能力,苏格拉底就是其中一人。苏格拉底曾经加入了一支部队,在一次行军途中他全神贯注地思考起一个哲学问题,不知不觉地停了下来,当他清醒过来,才知道自己已在那里站了几个小时,远远地掉队了。

指向和集中是同一注意状态下的两个方面,两者是不可分割的。例如,学生上课听讲,他的心理活动不是指向教室里的一切事物,而是有选择地指向教师的讲课内容,并且比较长久地保持在听课活动上,同时离开一切与听课无关的事物,并且对妨碍听课的活动加以抑制,这样才能对教师的讲课有清晰、完善的反映。

注意不是一个独立的心理过程,它是伴随着心理过程而产生的,如果离开了心理过程,注意就失去了内容依托,它是各种心理过程的共同属性。当我们说“注意某个对象”时,不是指注意看、注意听,就是指注意记、注意想等等。总之,注意是伴随着认识、情感和意志等心理过程发生的。同时一切心理活动的进行也离不开注意。我国古代思想家荀子曾说:“心不在焉,则黑白在前而不见,雷鼓在侧而耳不闻”(《荀子·解蔽》)。任何心理过程离开了注意都将无法进行。

二、注意的种类

根据注意有无预定目的和意志努力的程度不同,可把注意分为无意注意、有意注意和有意后注意。

1. 无意注意,又称不随意注意

无意注意(involuntary attention)是一种事先没有预定目的,并且不需要意志努力的注意。它是人们不由自主地对那些强烈的、新颖的和感兴趣的事物所表现出来的心理活动的指向和集中。例如,大家正在上课,一个迟到的学生突然推门而入,大家就会不由自主地注意他。

无意注意的引起和维持,既没有明确的认识任务,也不依靠意志的努力,而主要是取决于刺激物本身的性质和强度。从这个意义上说,无意注意是消极被动的注意,是注意的初级形式。但从另一角度讲,正因为无意注意不需要意志努力,因此它具有的优点是不易使个体产生疲劳。

2. 有意注意,又称随意注意

有意注意(voluntary attention)是一种有预定目的、在必要时需要作出意志努力的注意。例如,当我们阅读一篇论文的时候,由于认识到学习这篇论文的重要性,便自觉地将注意集中于文章的内容,当学习遇到困难或环境中出现干扰因素时,我们通过意志努力,使注意力维持在学习的内容上,这种注意就是有意注意。

有意注意是一种积极主动地服从于当前目的任务的注意。它受人的意识支配、调节和控制,充分体现了人的能动作用。有意注意是在人类实践活动中发展起来的,是人类特有的注意,是注意的一种高级发展形式。但由于有意注意需要一定的意志努力,因此主体易于产生疲劳。

3. 有意后注意,又称继有意注意

有意后注意(post voluntary attention)是在有意注意的基础上产生的一种与目的任务联系在一起、但又不需要意志努力的注意。例如,在从事某一活动时,个体开始时对它没有兴趣,需要意志的努力才能完成,但随着活动的逐步深化,个体对它逐渐发生了兴趣,这时不需意志努力就能保持自己的注意,这就是有意注意转

化为有意后注意。

有意后注意是一种更为高级的注意形态,它正好具备了无意注意和有意注意的优点,一方面,由于它的引起是以有意注意为先导的,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。由于有意后注意具有上述两个特点,因此它对人们完成长时、持续的活动任务特别有效,并且是人们从事创造性活动的必要条件。

三、注意的品质

注意的品质主要有注意的范围、注意的紧张性、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。

1. 注意的范围,又称为注意的广度

注意的范围(attention span)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即是,在注视点来不及移动的很短时间内(1/10 秒)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,他在地上撒了一把石子,发现人们很不容易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作一个单位。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。

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。

2. 注意的紧张性

注意的紧张性(tension of attention)是指心理活动对一定对象的高度集中程度,是注意的强度特征。人在紧张注意的情况下,

会沉浸于他注意的对象,而注意不到周围发生的事情。高度的责任心、浓厚的兴趣和爱好都能引起一个人高度紧张的注意,而厌倦、疲劳则会大大削弱注意的紧张性。例如,在上课时,如果某一学生保持高度紧张的注意听讲,他不会放过老师所讲的任何内容。同样是这个学生,由于前一晚上失眠,虽然责任感迫使他专心听讲,但这时他的思维不灵活了,疏漏了老师的一些讲课内容,说明这个学生的注意紧张性减弱了。

3. 注意的稳定性,又称注意的持久性

注意的稳定性(stability of attention)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。

注意的稳定性有狭义和广义之分。

(1) 狭义的注意稳定性 它是指注意保持在某一事物上的时间。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**(fluctuation of attention)。

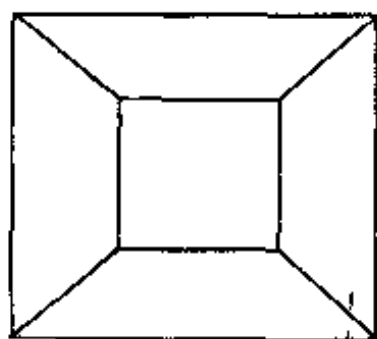


图 7-1 知觉的双关图

在看知觉双关图时,可以明显地观察到注意的起伏。我们注视上图时,可以看到小的方形时而凸起,时而陷下,两种知觉方式跳跃式地变更着。这个实验把注意的起伏模式化了。

(2) 广义的注意稳定性 它是指注意保持在某一活动上的时间。广义的稳定性意味着注意并不总是指向一个事物,而是指注意所接触的事物可以变化,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。

4. 注意的分配

注意的分配(distribution of attention)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。

在以反应时研究注意分配能力的心理学实验中,可用以下公式计算注意分配的能力。

$$K = \sqrt{\frac{L'}{L} \cdot \frac{R'}{R}}$$

公式中: L ——在单项刺激下,左手按键正确反应次数; R ——在单项刺激下,右手按键正确反应次数; L' ——在复合刺激下,左手按键正确反应次数; R' ——在复合刺激下,右手按键正确次数。

若实验结果 K 大于 0.5,说明被试具备了注意分配能力, K 越接近 1,说明注意分配能力越强。

5. 注意的转移

注意的转移(shifting of attention)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)(distraction)。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,使一种活动合理地另一种活动所代替,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作出反应的工作。例如,一个优秀的飞行员在起飞和落航的 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(见插页图 V)。

第二节 注意的一般规律性

一、注意的功能

注意是整个心理活动的引导者和组织者,它使心理活动处于积极状态并获得必要的驱动力。注意有三种主要功能:

1. 选择功能

注意能使人们在某一瞬间选择具有意义的、符合当前活动需要的特定刺激,同时避开或抑制无关刺激。选择功能是注意的首要功能,注意的其他功能都是在它的前提下发生作用的。

2. 保持功能

注意能使人的心理活动较长时间保持在选择的对象上,维持一种比较紧张的状态,从而保证活动的顺利进行。

3. 调节功能

注意使人的心理活动沿着一定的方向和目标进行,并且还能提高人们的意识觉醒水平,使心理活动根据当前的需要作出适当的分配和及时的转移,以适应千变万化的环境。

二、注意发生的心理机制

几十年来,心理学家对注意发生的心理机制进行了许多极其有意义的研究,并提出了相应的理论。现在介绍三种影响较大的理论:

1. 过滤器模型

它是由英国著名心理学家布鲁德本特(Broadbent, 1958)提出的。他认为,来自外界的信息是大量的,但人的感觉通道接受信息的能力以及高级中枢加工信息的能力是有限的,因而对外界大量的信息需要进行过滤和调节。过滤按照“全或无”的原则,只允许一条通道上的信息经过并进行加工,而其余通道全部关闭。

这种学说看上去似乎过于简单,布鲁德本特也承认,被试能在很小的程度上来回转换注意的通道,因而表现出似乎能同时加工

两种类型的信息能力。不过他同时表示,这种能力是极其有限的,特别当一个通道材料复杂程度增加的情况下,更是如此。

2. 衰减模型

它是由美国心理学家特瑞斯曼(Treisman, 1960)提出的。她认为过滤器并不是按照“全或无”的原则工作的,信息在通路上并不完全被阻断,而只是被减弱,其中重要的信息可以得到高级的加工并反映到意识中。她和格芬(Geffen)的双耳听音实验发现,被试能觉察出追随耳中 87% 的词以及非追随耳中 8% 的词。这表明,被试可以同时注意两个通道的信息,但信息有不同程度的衰减。

布鲁德本特接受了特瑞斯曼的修改,目前人们倾向于把两个模型合并,称为布鲁德本特-特瑞斯曼过滤器-衰减模型。

3. 容量分配模型

它是由心理学家卡里曼(Kahneman, 1973)提出的。他把注意看成资源和容量,而这种资源和容量是有限的。这些资源可以灵活地分配去完成各种各样的任务,甚至同时做多件事情,但完成任务的前提是所要求的资源和容量不超过所能提供的资源和容量。例如在无人的高速公路上,熟练的汽车司机可以一边开车,一边和车内的人说话。他之所以能够同时进行两种或两种以上的活动,是因为这些活动所要求的注意容量没有超出他所能提供的容量。而如果在行人拥挤的街道上开车,由于来自视觉和听觉的大量刺激占用了他的注意容量,他就没有能力再与同伴聊天了。

卡里曼的容量分配模型有两个值得探讨的问题:一、是否所有的心理活动都需要调动资源;二、是否资源只有一种。

首先,心理活动所需调动的资源容量是可以变化的。例如我们刚开始学开汽车时,必须全神贯注,所有的资源都调动起来去学开汽车。这时候,边开车边交谈几乎是不可能的。但是经过多次练习,情况便会改变。技术娴熟的司机可以边开车边交谈,毫不感到困难,除非到了险恶的地段,他必须重新集中注意。由此可见,

一个心理活动可以通过练习减少所需的注意资源,一些高度熟练的活动甚至无需多少注意资源,这就是自动化(automatic)。

其次,注意资源具有多重性,不同性质的任务需要不同的资源,同样性质的任务需要同样的资源。如果我们想同时把两篇文章念出来,结果无法做到,这是因为我们只有一个发音器官(资源)。而如果两件任务需要的是两种完全不同的资源,那么它们就能轻易地同时进行,好像是单独执行一样,边开汽车边听收音机就属于这种情况。

三、影响注意引起或保持的因素

1. 引起无意注意的原因

引起无意注意的原因可分为两大类:一类是客观刺激物的特点;另一类是人的主观状态。

(1) 客观刺激物的特点

① 刺激物的强度。它是引起无意注意的重要原因,如一道闪电、一声惊雷、一股浓烈的气味等都会引起一个人的注意。一般来说,刺激物的强度越大,越容易引起注意;强度越小,越不易引起注意。与刺激的绝对强度相比,刺激物的相对强度在引起无意注意上具有更重要的意义。例如,在人声鼎沸的广场上呼喊某人,有时即便到了声嘶力竭的地步,也未必引起某人的注意,而在安静的课堂上,教师轻轻地点名,也立即会引起学生的注意。

② 刺激的新颖性。新奇的事物易引起人们的注意。这里也涉及到绝对新颖性和相对新颖性两种情况。绝对新颖性是指刺激物在经验中从未有过,而相对新颖性是指刺激物的各种特征结合是不寻常的。比如,从未见过计算机的人,在展览会上会对一台计算机产生注意,而见过计算机的人,则会对一台造型新颖、设计独特的计算机产生注意。前者是由绝对新颖性引起的无意注意,而后者则是由相对新颖性引起的无意注意。

③ 刺激物的变动。它包括刺激物在空间的运动和随时间的变化。变化的刺激物容易引起人们的注意,比如,黑夜中闪过的流

星,街上忽亮忽灭的霓虹灯,教师讲课时抑扬顿挫的声音都容易引起人们的注意。

④ 刺激的对比。刺激物与周围环境在大小、形状、颜色、持续时间等方面形成对比差异时易引起人们的注意。例如,“万绿丛中一点红”、“鹤立鸡群”等都容易引起人们的注意。

(2) 人的主观状态

① 需要和兴趣。凡是能满足人的需要、引起人的兴趣的客观事物就容易引起无意注意。比如,一张报纸上有各种信息报道,而有关高考方面的消息易引起高三年级学生的注意;在各种广告中,音乐会的广告易引起音乐爱好者的注意。

② 情绪和精神状态。情绪在很大程度上影响着无意注意。一个人在心情舒畅时对平时不在意的事物也会产生注意,而在闷闷不乐时,对平时有兴趣的事物也会视而不见、听而不闻。

人的精神状态对无意注意也有重大影响。当一个人患病、过于疲劳或处于瞌睡状态时,很难对事物产生注意;而当一个人身体健康、精神饱满时容易对事物产生注意。

③ 知识经验。凡是与一个人的知识经验相联系,并能在原有知识的基础上增加新知识的事物,容易引起注意,比如,一个看过某部小说的人,对报纸上刊载的有关这部小说的介绍、评论易产生注意,而对此小说一无所知的人就对这些介绍、评论没有兴趣了。

2. 引起和维持有意注意的主要条件

(1) 对活动目的的理解程度

有意注意是服从于活动目的注意,个体只有对活动目的理解得清晰深刻,才能使注意调节在完成任务的对象上,并予以必要的维持。心理学的实验证明了这一点:在被试面前放置一面屏幕,屏幕上有一个窗口,窗口后面是一条由转轴带动的长纸带,纸带上画有多个圆圈,并以每秒钟三个圆圈的速度通过窗口。被试的任务是用铅笔把从窗口通过的小圆圈勾去。实验结果表明,如果被

试对实验目的和任务有清晰的理解,则能在长达 20 分钟的时间内正确无误地工作。由此可见,对活动目的、任务的理解能够提高个体活动的自觉性和责任感,从而更好地维持有意注意。

(2) 对活动的间接兴趣

兴趣有两种,一种叫直接兴趣(direct interest),另一种叫间接兴趣(indirect interest)。直接兴趣是指个体对活动的过程感兴趣;间接兴趣是指个体对活动结果感兴趣。人们在学习、工作等实践活动中,经常会遇到这种情况,即人们对事物本身没有兴趣,但对与该事物联系的结果发生了兴趣,这便是间接兴趣。

如果说,无意注意主要依赖于人的直接兴趣,那么,有意注意则主要依赖于人的间接兴趣。比如,某学生在学习外语过程中,对学习、背诵枯燥乏味的单词、语法没有兴趣,但对掌握外语后能使用外国先进技术产生了兴趣,这种间接兴趣会引起和保持他对学习、背诵外语的高度有意注意。间接兴趣越浓厚,个体对活动对象产生的有意注意就会越稳定。

(3) 注意活动的组织

心理学的研究表明,形式单一的活动容易使人产生厌倦和疲劳感,从而导致注意分散;反之,多样化的活动则有利于提高大脑的兴奋性,维持有意注意的稳定性。比如,学生在学习外语单词的时候,如果单纯地看或单纯地读或单纯地写,都不利于注意的维持,只有把看、读、写三者结合起来,交替进行,才能有效地维持对学习活动的注意。

(4) 内外刺激的干扰

有意注意常常是在有干扰的情况下进行的,这些干扰可能来自于内、外两部分。内部干扰主要指疲劳、疾病以及与工作、学习无关的思想情绪等;外部干扰主要指无关的声音和视觉刺激物等。内、外干扰越少,个体越容易维持有意注意;内、外干扰越多,有意注意的维持越困难。

(5) 个体的意志力

个体的意志力是有意注意维持的重要保证,尤其是当个体对注意对象缺乏兴趣,又有内、外干扰的情况下,意志力的作用便尤为重要。

古代人为了坚持学习,用“头悬梁”、“锥刺股”的办法来维持有意注意,其意志力的努力程度可略见一斑,但实际上个体在过度疲劳的情况下强打精神的学习效果并不很好。个体只有在尽可能排除内外干扰的基础上,加强意志的努力,才能达到最佳的学习、工作效果。

3. 有意后注意发生的条件与各注意间的转化

有意后注意是从有意注意中转化而来的。它的转化条件主要有两个:

(1) 对注意对象的直接兴趣 个体对注意对象的直接兴趣不仅是引起无意注意的条件,也是使有意注意转化为有意后注意的条件。比如,一开始个体对注意对象有意识地注意,之后逐渐被注意对象吸引、迷恋,以致“忘了”对其进行有意识地注意控制,则进入了有意后注意状态。

(2) 对注意对象的操作活动达到自动化水平 如果个体对注意对象的操作活动比较生疏,则必定需要投入大量注意资源才能完成,个体需要有意识的注意才能完成活动。而如果个体对注意对象的操作活动达到十分娴熟的程度,即达到自动化水平,个体则不必投入很多注意资源才可能进入有意后注意状态。

而上述两个条件,都使有意注意中的意志努力失去存在的必要性,从而转化成有意后注意。例如,听报告时,如果报告人讲得并不精彩,未能引起听众的直接兴趣,这时听众大多处于有意注意状态。而如果报告很精彩,能引起听众的直接兴趣,只是方言较重,需高度注意方能听懂,这时听众仍大多处于有意注意状态。只有当报告精彩、又未有语言障碍时,听众才可能进入有意后注意状态。

以上三种注意形态虽然有明显区别,但在生活实践中往往又是不可分割的,它们之间存在着相互转化的过程。例如,有的人最初被邮票鲜艳的色彩所吸引而开始集邮(无意注意),但之后发现邮票中蕴涵着许多知识,便开始系统地、有目的地收集邮票(转化为有意注意),一段时间后,对集邮的兴趣越来越浓厚,端详起邮票

来都达到了“入迷”的境界(转化为有意后注意),突然闹钟响了,把他从津津有味的欣赏中惊醒(转化为无意注意),提醒他该上班了。

四、影响注意品质的因素

1. 影响注意范围的因素

(1) 注意对象的特点 注意范围会随注意对象特点的改变而产生相应的变化。一般说来,被知觉的对象越集中,排列上越有规律,越能成为相互联系的整体,注意的范围就越大,反之注意的范围就越小。

(2) 活动的性质和任务 在注意对象相同的情况下,注意范围的大小会随着活动的性质和任务的不同而改变。例如,用速示器呈现不能构成词的一些字母,当要求被试说出哪些字母写法有错误时,他所能知觉到的字母数量要比单纯要求他说出有多少字母的知觉数量少得多。注意范围的缩小是因为找出错误的任务比辨认字母数量的任务复杂,它要求被试更仔细地去感知每个字母的细节。由此可见,当任务复杂或需要更多地注意细节时,注意的范围就会缩小。

(3) 个人的知识经验 注意范围的大小与个人的知识经验密切相关。比如,阅读水平高的人可以“一目十行”,而阅读水平低的人则不可能做到这一点。一般来说,个体的知识、经验越丰富,整体知觉的能力就会越强,注意的范围也会较大。

专栏 7-1 电视对儿童注意的影响

今天的儿童是在电视机旁成长的一代,各种各样电视节目的“过度刺激”对他们会有怎样的影响呢?心理学家通过各种实验发现,过多观看电视会缩小儿童的注意范围,降低儿童的阅读能力。电视节目节奏过快是导致注意范围缩小的主要原因,“摄影机和焦距不停地变化使得收看者的注视点每秒都在改变,久而久之注意的范围便会缩小。”一位有影响的学前教育家科恩(D. Cohen)认为:那些周围环境中充满狂乱节奏和电视速度的儿童,也就是易受干扰的儿童,对他们来说,集中注意是一个严峻的考验。

2. 影响注意紧张性的因素

(1) 责任感、兴趣和爱好 一个人如果对注意对象抱有高度的责任感、浓厚的兴趣和爱好,那么他对活动的注意紧张性就可能较高;而如果他对于注意对象缺乏责任感,缺少兴趣和爱好,那么就很难产生和保持高度的注意紧张性。

(2) 身体状况和精神状态 良好的身体状况和精神状态有助于保持高度的注意紧张性;反之,厌恶、疲劳、生病都会大大削弱注意的紧张性,使人很难准确地完成各种心理活动。比如,一个睡眠不足的人,白天工作时注意的紧张性降低了,这时他就很难保持平时的工作效率。

(3) 注意范围的大小 注意的紧张性与注意的范围密切相关。注意范围小,保持高度紧张的注意相对容易;注意范围越大,要保持高度紧张的注意就越困难。

3. 影响注意稳定性的因素

(1) 对象的特点 一般来说,个体对内容丰富、特征复杂、活动变化的对象容易保持稳定的注意。比如,看一幅画比看一支粉笔容易保持注意的稳定;而看变化的电视画面又比看一幅画容易保持注意的稳定。在一定范围内,注意的稳定性程度是随注意对象复杂性的增加而提高的,但是,如果注意对象过于复杂、难以理解,那么就容易导致疲劳,引起注意的分散。在学习活动中,如果学习内容过于简单,学习进度过于缓慢,学生的注意力往往难以保持稳定,而如果学习内容过于复杂,学习进度过快,学生的注意力同样容易分散,学习内容只有与学生的认知水平相适应,才可能维持学生稳定的注意力。

(2) 对活动的态度 一个人对活动目的理解深刻,抱着积极的态度,或对活动有浓厚的兴趣和高度责任心,注意就能持久稳定。反之,如果个体对所从事的活动缺乏理解、缺乏兴趣,注意则不易稳定。

(3) 主体的身体和精神状态 当一个人失眠、生病、疲劳或情绪波动时,注意就容易出现不稳定,而如果身体健康、精力充沛并且情绪良好时,注意就易于持久稳定。

(4) 主体的意志力 与维持有意注意一样,保持注意稳定性也需要坚强的意志力,尤其在有内外干扰的情况下,只有坚强的意志力才能保证主体不分心,维持注意的稳定性。化学家门捷列夫为了编制元素周期表经常连续地工作,有一次竟连续工作了三天三夜,这种注意的稳定性是惊人意志力的写照。

4. 影响注意分配的条件

(1) 同时进行的几种活动的熟练程度 如果人们对同时进行的几种活动能达到自动化或部分自动化的程度,那么实现注意的分配就比较容易。自动化或部分自动化的活动不需要很多注意就能进行,这样个体可以把大部分的注意集中到比较生疏的活动上去,使两种或两种以上的活动齐头并进。比如,写字熟练的学生,对于边听课边记笔记能够应付自如;而写字不熟练的学生则很难做到这一点,总是顾此失彼。

(2) 同时进行的几种活动之间关联度 有联系的活动便于注意分配。当各种活动之间形成了固定的反应系统时,人们可以轻易地同时进行几种活动。而如果几种活动之间缺少联系,难以形成反应系统时,注意的分配就很困难。例如,驾驶员能够做到开车时一边用手操纵方向盘、一边用脚控制油门或刹车、一边用眼观察路面、一边用拇指按喇叭,同时完成一系列与开车活动相关的动作,实现注意的分配。而让一个学生一边背唐诗,一边做与背唐诗无关的数学题,则就很困难了。

(3) 同时进行的几种活动的性质 活动的性质不同也会影响注意分配的难易。一般来说,注意在技能性活动上的分配较容易,而在智力性活动上分配较难。例如注意分配于手、眼、脚协调活动

时相对比较容易,而注意分配于两件以上的智力活动时就困难多了。

5. 影响注意转移的因素

(1) 对原来活动的注意紧张程度 个体对原来活动的注意紧张程度越高,注意的转移就越困难,转移的速度也越慢;反之,注意的转移就容易,转移的速度也较快。比如老师在课前宣布期中考试的成绩,结果很难把学生的注意力转移到后面正式的上课内容上,因为学生还沉浸在分数所带来的喜悦或伤心之中,这样就必然要影响到上课效果。

(2) 新旧对象的吸引程度 如果个体对新的对象有浓厚的兴趣,或它符合自己当时的心理需求,而对旧的对象兴趣较少,则注意的转移就比较迅速和容易,反之转移就缓慢和困难。

(3) 个体的神经类型和已有习惯 神经类型灵活型的人比不灵活的人容易实现注意的转移,并且转移的速度也较快;已养成注意转移习惯的人比没有这种习惯的人更容易实现注意的转移。

(4) 个体的自我控制能力 自我控制能力强的学生善于主动及时地进行注意的转移,而自我控制能力弱的学生则常常受自己情绪、兴趣的左右,不能主动地转移注意。

五、青少年注意的特点

1. 注意逐渐向高级形态发展和深化

注意的发展起始于无意注意,然而,最初无意注意的产生主要依靠外部刺激物的作用,随着儿童自身兴趣、爱好的逐渐稳定,无意注意的产生主要会受到兴趣、爱好的影响,这是无意注意发展和深化的具体表现。

无意注意的发展曲线如图 7-2 所示,在初二以前,无意注意的发展随年龄增长而递增,至初二达到峰值,之后出现缓慢下降的趋势(黄煜峰、雷雳,1993)。

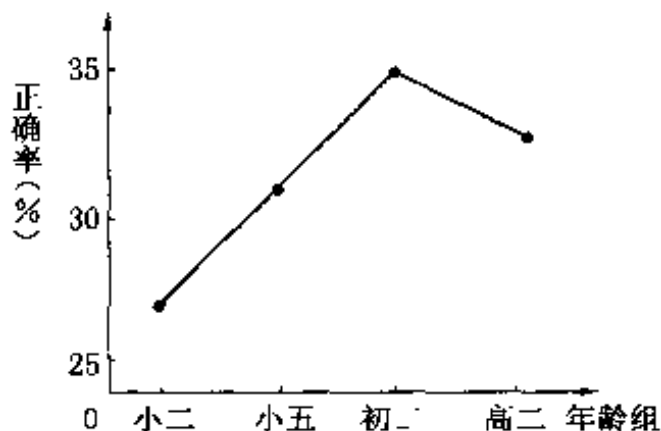


图 7-2 无意注意发展曲线

在无意注意逐渐深化的同时,有意注意也得到了发展,并且逐渐取代了无意注意的优势地位,具体表现为学生在学习活动中的目的性、自觉性和计划性得以加强,注意逐渐具有自我组织、自我调节、自我控制的性质,注意的稳定性和集中性有了长足的发展。随着有意注意的逐渐稳定,还出现了更加高级的注意形态——有意后注意。

2. 注意的品质得以全面发展

注意稳定性不良在年龄较小的学生中是比较普遍的现象,这是由于他们的注意还不够内化,容易受外界刺激和自身兴趣的左右。而随着意志力的发展,青少年控制自己注意的能力显著增强,注意稳定性得到了迅速的提高。虽然注意稳定性随着年龄增长在不断发展,但发展的速度不尽相同,其中小学阶段发展速度较快,幼儿阶段和中学阶段发展速度相对较慢(沈德立、阴国恩,1990)。

注意的广度除了与知觉对象的特点和性质有关,主要是取决于个人的知识经验。青少年时期是知识经验迅速积累的时期,因此注意的广度也有了长足的提高。陈惠芳等人(1989)研究了不同年龄群体的注意广度,结果表明,随着年龄增长,注意广度日益扩大,13岁儿童的注意广度已接近成年人水平(见表7-1)。

表 7-1 不同年龄群体注意广度成绩比较

年 龄	4 岁	6 岁	7 岁	9 岁	11 岁	13 岁
成绩(点)	4.74	5.77	6.50	6.97	7.99	8.26

个体的注意分配能力发生较早但发展较为缓慢。有关研究表明,小学三年级和五年级学生的注意分配能力基本上不存在差异(刘景全、姜涛,1993)。林镜秋等人的研究也有类似的结果,小学二年级注意分配能力已经达到 0.583 3,初中二年级为 0.608 7,而高中二年级也只有 0.620 1。注意分配能力发展缓慢主要与注意的分配必须具备一定的条件有关。最初,学生只能在那些关系密切、形式相近的动作之间进行注意的分配,稍不留心,还会出现顾此失彼的现象。只有当各种技能逐渐熟练并加以严格训练之后,他们才可能在比较复杂的动作之间建立反应系统,使注意进行合理的分配,而这种技能熟练化和协调化的发展进程是比较缓慢的。基于对学生注意分配能力的考虑,老师对年龄较小的学生不提记笔记的要求,对高中生只是要求记讲课要点,只有当学生进入大学以后老师才会要求他们记详细的课堂笔记。

注意转移的能力是随个体大脑神经系统内抑制能力、第二信号系统的发展而得以迅速发展的。研究表明,注意转移发展的趋势如图 7-3 所示:小学二年级至初中二年级是迅速增长时期,初中二年级至高中二年级是发展的停滞期,高中二年级到大学二年级是缓慢增长期(林镜秋,1996)。

总体来看,高中阶段的学生,由于大脑神经系统功能已基本发育成熟,内抑制能力加强,兴奋-抑制之间的相互转换能主动灵活地调节,因此可以说注意转移能力已基本具备。但实际上,学生在注意转移方面表现出的个体差异较大,有的学生在注意转移方面表现得主动及时,而有的学生在教学活动中则不够自觉,不能及时转移注意力,具体表现为思想开小差,或还惦记着

前一项活动,从而跟不上教学变化的节奏。

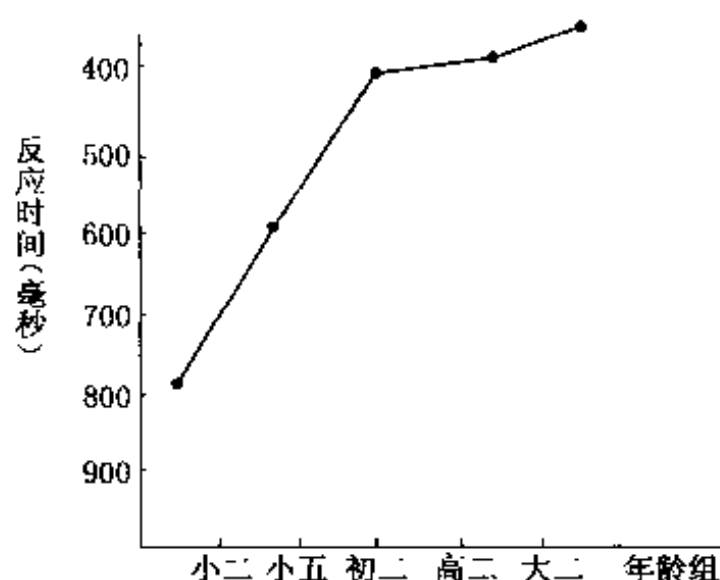


图 7-3 大中小学生注意转移发展的年龄曲线

第三节 注意规律在教育中的运用

一、注意规律在教书育人中的运用

俄国教育家乌申斯基曾说过:“注意是一个唯一的门户,外在世界的印象,或者较为挨近的神经机体的状况,通过它才能在心里引起感觉来。”(Ушинский, 1950)作为教师,如果不能把学生心灵的门户打开,不管他讲授何等丰富的内容,采取何等优良的教学方法,结果都是徒劳的。

1. 运用无意注意的规律进行教学

个体的无意注意主要是受外界事物的刺激而不由自主地发生的,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无意注意,分散了学生的注意力,干扰了正常的教学活动;另一种是积极的组织作用:通过对某些刺激物有意识的控制来吸引学生的无意注意,为教学活动服务。正因为无意注意的作用具有两重性,因此利用无意注意的实质就

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。在具体教学工作中,教师可以从以下几方面来运用无意注意的规律。

(1) 注意讲演技巧 教师的讲演技巧对吸引学生的无意注意至关重要。首先,教师讲课时要注意语音、语调应有抑扬顿挫的变化,须避免平淡、呆板;其次,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,避免单调枯燥的讲述。

(2) 注意板书技巧 板书是课堂教学的主要辅助手段。从运用无意注意规律的角度看,应注重以下几方面:首先,要控制合理的使用量。过多的板书会破坏教学节奏,易导致学生注意涣散,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;其次,要重点突出。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(参见专栏 7-2)。

专栏 7-2 注意的颜色效应

越来越多的研究发现,颜色会对人的注意产生重大影响。通常教师都要使用黑板、粉笔,而研究发现“黑白分明”的效应会使人产生沉重、肃穆的感觉,容易降低大脑皮层的兴奋性,而用绿色的粉笔在浅黄色的“黄板”上写字则有利于学生集中注意、活跃思维。教科书白纸黑字的印刷方式也处于变革之中。德国专家的研究证明,橙色是一种“温和的兴奋剂”,这种色彩的教科书会使学生变得温和而稳定。

(3) 注意教学形式的多样化 多样化的活动有利于吸引学生的无意注意,保持对教学活动的注意稳定性。教师上课时除采用演讲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,物理老师在讲解“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无意注意。又比如,学习一篇语文课文,如果老师一味演讲,可能会使学生感觉厌倦,但如果能变换教学方式,采用教师演讲、学生角色表演、集体讨论等多种形式,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。

(4) 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,吸引学生的无意注意。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中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,待讲课使用时方才取出或移去遮掩。

(5) 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无意注意的对象,因此,教师在组织教学内容时,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。如果教学内容过难或过易,都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无意注意。比如有

一位自然常识课老师,在教《杠杆》一课时,设计了一个“看谁力气大”的问题情境,他故意挑选班上身材最高大的男同学与身材最瘦小的女同学作为对手,他的选择引起了同学们的哄堂大笑,大家都以为结果是不言而喻的。然后,这位老师要求男同学在接近门铁链处把门往外推,让女孩在门把手处用力把门往里推;比赛结果出乎大家的意料,女孩获胜了。什么道理呢?这一问题紧紧吸引了学生的注意力。这种出奇制胜的方法使学生对学习内容本身产生了兴趣。

(6) 注意学生的听课情况 作为教师要关注学生的注意集中状况,一旦发现学生思想走神,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无意注意,切不可当场训斥,以免干扰集体的注意力。

2. 运用有意注意的规律进行教学

(1) 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,连日光灯上也挂上彩纸……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。

(2) 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的学习意义和重要性,让学生明确认识到本课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有意注意。比如,有一位书法老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:书法展厅、黑板报、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。

(3) 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有意注意得到有效的维持。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。比如有的物理老师在讲解“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。

(4) 合理地组织注意活动

① 指导学生组织自己的有意注意。教师应对学生如何组织自己的有意注意给予指导,如要求学生适时地提醒自己“坚持注意”,或反问自己“老师讲到哪里了?”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有意注意的参加,因此听练结合实际上是对学生的有意注意提出了更高的要求。

(5) 关注学生身体和精神状况 学生良好的身体和精神状况是维持有意注意的内部条件,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。

3. 运用有意后注意规律进行教学

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

(1) 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,为听课进入有意后注意创造条件。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,在这门课中我一定能获得无穷的乐趣。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。

(2) 提高学生的操作活动水平 为了使听课能达到超然入化的水平,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,便为进入有意后注意打下了基础。

二、注意规律在自我教育中的运用

良好的注意品质是青少年顺利完成学习任务的保证,因此,每个学生都应重视对自己的注意品质的培养。注意品质的个体差异虽然与先天的神经系统类型有一定关系,但主要还是受后天生活

实践的影响,因此,通过适当的教育和训练,注意的品质是可以大大改善的。

专栏 7.3 检查自己的注意力

下面表格中所列的数字为 10 至 59,如果你能在 30 秒内找到 3 个连续的数字(如 10、11、12 或 37、38、39 等),说明你的注意力水平属中等;如果你能在 15 秒内找到,说明你的注意力水平属于上等;而如果你要一分半钟才能找到,则说明你漫不经心,注意力需要好好训练了。

34	19	42	54	45
26	16	39	28	57
40	35	14	56	30
12	29	44	51	23
50	43	36	24	11
37	20	55	32	47
25	41	17	53	38
52	18	21	31	46
13	22	48	10	58
15	27	59	49	33

1. 注意稳定性的训练

注意稳定性不佳往往与主体的意志力薄弱、情绪不稳定等因素有关,因此对于注意稳定性的训练应从提高意志力和情绪稳定性这两方面入手。具体的方法有:

(1) 意志锻炼法 规定自己在一定的时间内完成一定的工作

量。开始时,规定的时间可以较短,并可选择自己感兴趣的事情做,然后逐渐过渡到在较长的时间内完成自己没有兴趣的工作或学习任务。训练开始阶段可以设置一定的物质奖励,当自己完成任务情况较好时,便可获得奖励。然后逐渐过渡到自我口头奖励,如“我真棒!”“下一次我可以做得更好!”等。

(2) 干扰训练法 让自己在外界有干扰的环境下完成学习或工作任务,正如毛主席少年时代在城门口读书来锻炼自己的自制力。干扰刺激可以是电台广播、电视节目、外界的嘈杂声等。训练的原则与意志锻炼法相同,即干扰刺激应从小到大,训练时间应从短到长,学习任务应从易到难。

(3) 静坐放松法 通过静坐放松训练,使自己能够心情舒畅、情绪稳定。具体操作如下:让自己端坐在椅子的 $\frac{1}{3}$ 处,不要靠在椅背上。人体放松而不松懈,处于安静自然、轻松舒适的状态。头放正,下颌内收,舌抵腭,两腿自然分开,双脚着地,两手轻轻放在大腿上,呼吸自然、均匀。然后播放伴以抒情轻音乐的诱导语:

让我们进入一个美好而又清浄的境界

我坐得安静自然、轻松舒适。

头松了、颈松了、肩松了、两臂松了、胸松了、腰松了、两腿松了、脚松了。

自上而下地松、静;松、静……

我轻松愉快,醒脑安神;

我头脑清晰,心情舒畅;

我思维敏锐,记忆力极好!

我精力充沛,思想集中;

我学习一定能取得好成绩;

松、静;松、静;松、静……

然后慢慢睁开双眼。

2. 注意转移的训练

改善注意转移的品质可以通过提高主体的自我控制能力来实现。具体做法如下:

按以下规则出两道题:

第一题：写两个数，把一个写在另一个的上边。例如 4 和 2，然后把它们加起来，把和的个位数写在右边的上方，像下面所示的那样，而把上面的那个数移到下面，继续这样做……

4 6 0 6 6 2 8 0

2 4 6 0 6 6 2 8

第二题：起始的两个数与上相同，然后把两个数的和的个位数写在右边的下面，把下面的数移到上面，继续这样做……

4 2 6 8 4 2 6 8

2 6 8 4 2 6 8 4

稍加练习后，随便请个人来，让他每隔半分钟向自己发出命令：“第一”、“第二”、“第一”、“第二”等，听了命令后，画一竖杠，立即改做另一题，尽可能准确而迅速地完成任务。检查后就会发现，错误主要发生在两题转换之间。通过多次训练，自我控制能力得到提高，做题的错误率会减少，转换的速度也会加快。

3. 注意广度的训练

训练注意广度的目的在于提高自身整体知觉能力，具体做法如下：

给自己列一张数字表，表中的数字都是无规则的（如下所示），然后划去任意两个数之间的某个数，这些数字都可自己选定，如划去“1”和“8”之间的“6”字等。

1 5 3 4 9 6 3 8 2 5 4 7 9

3 0 3 7 1 5 4 2 6 9 8 7 4

4 2 7 3 0 1 5 6 4 9 2 3 8

划数字训练的评分方法是计算划对、划错和漏划三种数据。全部划对的数字的总和称为粗分，划错的加上二分之一漏划的称为失误。粗分减去失误称为净分。用公式表示即为：

$$\text{净分} = \text{划对数} - (\text{划错数} + 1/2 \text{ 漏划数})$$

$$\text{失误率} = (\text{划错数} + 1/2 \text{ 漏划数}) \div \text{划对数} \times 100\%$$

通过比较多次训练间的净分和失误率,可以看出自己的注意广度是否得到扩大。

4. 注意分配的训练

提高学习活动时的注意分配能力,关键在于训练自己掌握与学习活动有关的技能,并使各种技能协调化。比如在训练自己熟练写字的基础上,进一步练习边听边记的能力,从而为记课堂笔记打下基础。

三、注意规律在教育中的运用举例

一位教师在教授说明文《奇特的激光》时,在上课一开始就向学生提问:同学们,生活中你们见过激光没有?在哪些地方用到了激光?同学们纷纷抢答:激光武器、激光去痣、激光照相、激光通讯、激光教鞭等。教师请了一名学生拿起事先准备好的激光枪、坦克(模型),让他用激光枪对准坦克扣动扳机,随着一声扳机的响声,坦克着火,被烧毁了。同学们大声议论,群情激奋,向该同学投去羡慕的目光,并为之鼓掌。

“激光为什么会有如此大的功效?激光有哪些特点?”带着这些问题同学们开始认真阅读课文,并很快找到了答案:颜色最单纯;方向性好;发射角小;亮度高。

教师又放映了激光的科技影片,观看完毕后,让学生用已有的激光知识对观看到的激光现象加以复述和解释,使学生对有关的激光知识进一步完善、巩固。

一堂课就这样很快过去了。同学们始终精神饱满,注意力高度集中,取得了很好的教学效果。但仔细分析,教师在教学中有意识地在几个方面考虑到注意规律的应用:

其一,教师没有一上来就讲解课文,而是通过生动有趣的提问激发起学生对激光的强烈兴趣,同时让学生亲自动手做激光的演示实验,使学生的好奇心得以充分满足,从而紧紧吸引了学生的注意力,使学生处于无意注意状态。

其二,教师在组织学生阅读时,提出问题,使学生在明确的学习目的和任务指引下阅读,激发学生的间接兴趣,从而使学生在阅读课文时的有意注意得以有效维持,提高学习的效果,很快地找到了课文的重点和难点。

其三,通过丰富的教学内容和多媒体的教学形式再一次引发了学生对教学活动的直接兴趣,使多数学生的注意自然从有意注意进入到有意后注意状态,既有助于减少疲劳,又提高注意集中程度。

思考题:

1. 注意是怎样一种心理现象? 它具有什么功能?
2. 注意有哪些种类? 它们之间有何区别和联系?
3. 注意有哪些品质? 怎样培养良好的注意品质?
4. 教师应怎样运用注意规律来组织教学?

实践题:

1. 今天是林老师第一次上公开课,她穿着漂亮艳丽的新衣服提前来到教室,用早已准备好的彩色粉笔把黑板边缘装饰得格外醒目。开始上课了,林老师显得镇定自若,她先宣布了期中考试的成绩,并鼓励大家要再接再厉。在正式讲课中,林老师言语平静、流畅,由于准备的内容十分丰富,她便加快了速度,对讲课内容也不予重复。正当林老师专心致志地讲课时,偶然发现有个别学生在开小差,她立即点名批评,制止了这种不良行为,然后继续上课。一节课很快地过去了,林老师从容地走出了教室。

请你运用所学的注意规律评判一下林老师的公开课是否成功? 并说明理由。

2. 请你分析现时教学中某位教师上课时运用注意规律的情况。

第八章 动 机

1. 面对金钱,有的人拾金不昧,有的人抢劫行骗,有的人甚至谋财害命,其行为之迥异令人感叹,为何会有这样大的差别?
2. 愚公移山的强大动力从何而来?
3. 为什么在组织有奖活动时,特别注意突出“最高奖额大”、“获奖面广”这两点?
4. 不少家长为刺激子女学习,采取“高分换物质”的做法,但结果是物质越多,分数越少,为什么会这样呢?
5. 调控人行为的动力的关键何在?

学生的信息加工状况,既受其加工能力的制约,又受其加工动力的制约。在教学活动中,学生的学习动机便是直接推动学生进行信息加工的内在动力,它影响学生进行信息加工的积极性。激发和培养学生的学习动机,也就成为教学活动中教师进行教学调控的一个重要方面。动机是什么?它有哪些规律?青少年学生的动机特点何在?在教学中教师如何激发和培养学习动机?学生又如何增强自己的学习动机?这是本章要探讨的主要内容。

第一节 动机的概述

一、动机的概念

心理学的研究表明,一个人之所以会出现某一行为,其直接的推动力来自于动机。因此,动机(motivation)是直接推动一个人

进行行为活动的内部动力。例如,饮食动机会导致一个人的饮食行为,学习动机会导致学生的学习行为。动机在人的行为活动中的具体作用可细析为四个方面:

1. 动机能激发个体产生某种行为

这里动机是引起行为的原动力,对行为起着始动作用。例如,一位学生有健美的动机,他便会在这一动机的驱动下,产生相应的行为。

2. 动机能使个体的行为指向某一目标

这里动机是引导行为的指示器,对行为起着导向作用。在上例中,那位学生会在健美动机的引导下,将激起的行为明确指向健美这一目标。

3. 动机能使个体的行为维持一定的时间

这里动机是保持行为的续动力,对行为起着续动作用。在上例中,那位学生会在健美动机的作用下,进行一段时间的健美活动。

4. 动机能调节个体行为的强度、时间和方向

这里动机是调节行为的控制器,对行为起着调控作用。在上例中,那位学生进行健美活动的行为强度、维持时间的长短,都受到动机的制约。如果行为活动未达到健美目标,动机还将驱使他转换行为活动方向以达到既定目标。

动机在这四方面的作用,构成其最本质的特征,也就成为动机概念的主要内涵。由这四种作用所合成的动机对个体行为的作用,犹如发动机、油门和方向盘所组成的动力操作系统对车辆的运行,其意义之重大不言而喻。正鉴于此,心理学家把动机定义为:引起和维持一个人的行为活动,并使之朝向某一目标的心理倾向。

二、动机的种类

人们从事丰富多样的活动,而活动的背后存在各种动机,根据不同的角度可以把动机进行分类。

1. 根据动机的起源,可把动机区分为生物性动机和社会性动机

生物性动机(biological motives)与人的生物性需要相联系,

如觅食动机、休闲动机、避险动机等。**社会性动机**(social motives)与人的社会性需要相联系,如交往动机、尊重动机、成就动机、奉献动机等。其中社会性动机还可进一步细分为基本社会性动机和高级社会性动机,分别与人的基本社会性需要和高级社会性需要相联系。关于这种社会性需要的细分见本章第二节。

2. 根据动机的意义,可把动机区分为合理动机和不合理动机

所谓**合理动机**(rational motives),是指与我们的社会利益相一致的、有利于个体健康发展的动机,它包括高尚的、正确的和在一定时期里有较多积极因素的动机。所谓**不合理动机**(irrational motives)则是指不符合我们的社会利益和个体健康发展的动机,它包括低劣的、错误的和有较多消极因素的动机。

这里要指出,不少书里将动机简单划分为高尚、正确与低劣、错误两类是欠妥的。在实际生活中,包括在教学活动中,有相当一些动机不能作这样简单的划分。例如,为分数而学习,为评奖学金而努力等动机就不能简单判定为高尚或低劣、正确或错误的动机。当个体尚未培养起对学习活动的内在兴趣,又缺乏远大目标的有力激励的情况下,上述动机对完成学习任务、提高学习积极性仍有一定的积极因素,应作为合理动机考虑。但作为教育者,又必须清醒地看到这类合理性动机所具有的过渡性、阶段性的特点,在运用分数和奖学金来激发学生学习动机的同时,要不失时机地培养学生正确和高尚的学习动机,鼓励学生为真正掌握文化知识而学习,为振兴中华、实现四化而学习。因此,将动机按合理性划分,分出不同的合理性层次,既符合客观实际,又有助于指导教学实践,对学生动机的培养和激发有一个正确的导向。

3. 根据动机的自主性水平不同,可以把动机分为内在动机、外在动机和非动机

自主性是指出自行为者意愿,并且由其自由抉择和承担责任。**内在动机**(intrinsic motivation)是由活动本身产生的快乐和满足

所引起的,它不需要外在条件的参与,完全是自主性的。比如说,为了获取新的、有趣的知识而读书。**外在动机**(extrinsic motivation)是由活动外部的因素所引起的。根据自主性水平由低到高,可以把外在动机再分为外在规则动机、内转规则动机和认同规则动机。外在规则动机是为了获取积极的后果或避免消极的后果。如学生为了获取老师的表扬或迎合家长的要求而做作业。内转规则动机是指外在的要求转变为内在的要求,人们用内在的要求衡量自己的行为。比如,一个学生可能说:“我在考试前通宵学习,如果不这样做我会感到内疚”。认同规则动机是指人们看重某一行为,并且无条件地执行。比如,一个学生可能说:“我去上学,因为它对我很重要”。第三种动机是**非动机**(amotivation),它指人们的行为是由自己无法控制的力量引起,这种动机自主性水平最低。布鲁纳(Bruner)认为对于学习来说,最好的动机就是学习者对学习材料本身感兴趣,而不是外在的奖励或者竞争等刺激。内在动机对人的创造性具有很大的促进作用,如果个体内在动机水平高,就会主动提出任务,积极地面对困难,敢于冒风险,富有挑战性,思维新颖、独特、流畅,从而有助于创造性地解决问题;而外在动机对人的创造性具有消极作用,外在动机易使个体忽视任务本身,而过于关注外在目标,并易使个体产生焦虑感,对认知活动产生削弱作用,使个体难以创造性地解决问题(王玲凤,2002)。

内在动机和外在动机是相互作用的,高度的外在动机会削弱内在动机,即使一项活动个体从内心感兴趣,但明显的外在奖励会使内在动机减退。莱伯(Lepper, et al, 1973)等的研究表明,由于外在奖励的作用,原本对画图感兴趣的儿童变得很少画图了。

4. 根据动机在活动中的地位和所起作用的大小,可把动机区分为主导性动机和辅助性动机

对行为起支配作用的动机称为**主导性动机**(dominative motives);对行为起辅助作用的动机称为**辅助性动机**(assistant mo-

tives)。当主导性动机和辅助性动机之间的关系比较一致时,活动动力会加强;如果彼此冲突,活动动力会减弱。

5. 根据动机行为与目标的远近关系划分,可把动机区分为远景性动机和近景性动机

所谓**远景性动机**(distant motives),是指动机行为与长远目标相联系的一类动机。所谓**近景性动机**(proximal motives),是指与近期目标相联系的一类动机。例如,学生在确定选修课程时,有的是考虑今后走上社会、踏上工作岗位的需要,有的只是考虑眼下是否容易通过考试,他们的择课动机便属远景性和近景性动机范畴。远景性动机和近景性动机具有相对性,在一定条件下,两者可以相互转化。远景目标可分解为许多近景目标,近景目标要服从远景目标,体现远景目标,“千里之行,始于足下”,是对远景性动机和近景性动机辩证关系的生动描述。

6. 根据动机所涉及的活动,可把动机区分为学习动机、游戏动机、劳动动机、工作动机和犯罪动机、自杀动机等

这种划分便于围绕人们的某一方面活动作进一步分析、研究。

专栏 8-1 生理性动机与心理性动机

有些心理学家把动机分为生理性动机(physiological motives)和心理性动机(psychological motives),他们认为这种划分与心理学上一贯兼顾身心两方面问题的取向比较一致。生理性动机涉及的是有生理基础行为的产生原因,从以往心理学研究比较集中的角度看,主要包括饥饿动机、性动机、母爱动机、渴动机、痛动机等。如为追求苗条身材而节食不当引起的神经性厌食症就是缺乏饥饿动机的极端情况。心理性动机涉及的是非生理基础行为(心理性行为)产生的内在原因,它包括求学、求知、求胜、避败、交友、求名、求利等动机,其数量远超过生理性动机。其中学习动机、成就动机、交往动机尤为突出而备受心理学家的重视。

第二节 动机的一般规律性

一、动机作用的心理机制

一个人的行为由他的动机所推动,那么一个人的动机又是怎样产生和发生作用的呢?一般说,动机的产生和发生作用是内驱力和诱因共同作用的结果。而内驱力是在需要的基础上产生的内在推动力,诱因是满足需要的外在刺激物,因此,归根结底,人的行为动机是由内因和外因、内在主观需要和外在的客观事物所共同制约和决定的。

1. 需要及其种类

需要(need)是人对客观事物的需求在头脑中的反映。它往往以人内部的缺乏或不平衡状态,表现出其生存和发展对于客观条件的依赖性。当个体某种需要没有得到满足时就会产生相应的动机,并且促使他去从事满足需要的行为活动。例如,一个口渴的人,会出于饮水的需要而产生相应的动机,并导致寻找水喝的行为活动;一个寂寞的人,会出于交往需要而产生相应动机,并导致走亲访友的行为活动;一个乐学的人,会出于求知需要而产生相应的动机,并导致学而不倦的行为活动。需要是人的积极性的源泉,是动机产生的最根本的心理基础。

人的需要是多种多样的。有关需要种类的划分,在心理学界存在不同的理论观点。其中尤以马斯洛的需要层次理论(need hierarchy theory)影响最大。他把人类需要由低级到高级排列为七类:第一类是生理需要,如吃、喝、睡、性、排泄等方面的需要;第二类是安全需要,如躲避危险、防御侵袭、排除不安定因素等方面的需要;第三类是归属和爱的需要,如交友、爱情、母爱、子恋、从属某一团体等方面的需要;第四类是尊重需要,如希望有实力、有成就、能胜任、有信心以及要求独立和自由,或渴望名誉、威信、赏识、

关心、重视、高度评价等方面的需要；第五类是认知需要，如知道、

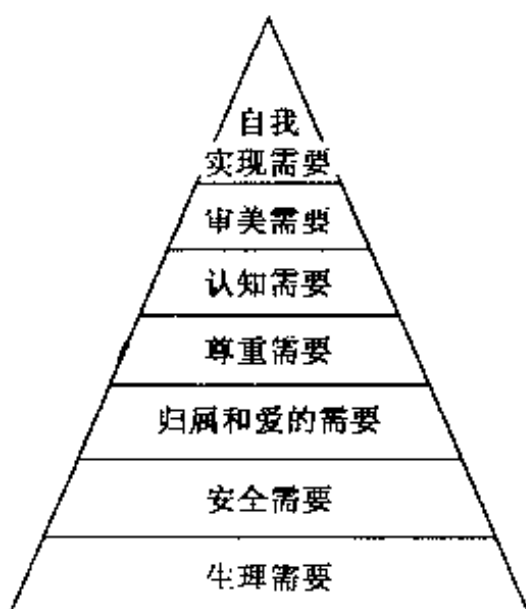


图 8-1 马斯洛需要层次模式
(Maslow, 1954)

了解及探究事物等方面的需要；第六类是审美需要，如追求事物对称、秩序及美等方面的需要；第七类是自我实现需要，如充分发挥自己潜能、发现自我满足的方式等方面的需要(见图 8-1)(Maslow, 1954)。

马斯洛把人类需要看成是一个组织系统，并按优势出现的先后排列成等级，这对我们是有启发的。但他的划分缺乏明显的标准，且把人的所有需要都视为先天潜存的本能(instinctoid)需要，也不符合客观事实。

可以把需要按生物性-社会性维度划分为两大类：生物性需要和社会性需要。生物性需要是指保存和维持个体生命和延续种族的那些需要。如生理需要、安全需要、运动需要等，其大部分为人和动物所共有(当然两者仍有本质区别)。社会性需要是指与人的社会生活相联系的那些需要。由于人的社会性需要十分复杂，又可细分为基本社会性需要和高级社会性需要。作为社会性需要，它们自然都是在社会环境下发展起来的，但基本社会性需要则较少受教育影响，带有一定的先天成分。如依恋需要、探究需要、交往需要、朴素的美的需要等，往往在个体早期就已出现，甚至在动物中也能发现其萌芽。哈洛(Harlow, 1966)等人就曾做过这样的实验。他们制作了三种不同的金属母猴：第一种是金属框架表面包着绒布且装有奶瓶；第二种是只在表面包着绒布；第三种是身上装有奶瓶，却未包绒布。然后观察小猴对三种假母猴的态度。结果发现小猴最喜欢第一种母猴，后两种母猴相比之下，小猴更多地是依偎在第二种母猴身边，只是在饥饿时才到第三种母猴那边去。

这表明依恋需要(affiliation need)甚至对动物来说也不是派生的。而高级社会性需要更多地受教育影响,完全是后天发展的结果,为人类所独有。如求知需要、成就需要、贡献需要等,往往都是在基本社会性需要的基础上发展形成的,也可以说,是人类社会需要高度发展的结果。对于某一个体来说,未必都会有这种需要,它需要通过教育加以培养和发展。这样划分需要,尤其是在生物性需要与高级社会性需要之间,划分出基本社会性需要,更符合人的需要发展的实际,更能反映人在生物属性与社会属性之间由前者向后者发展的轨迹(卢家楣,1986)。

2. 内驱力和诱因

虽然,从总体上说需要是动机产生的最根本的心理基础,但在具体情境中,个体具有某种需要,未必一定引起相应的动机。模糊意识到的、未分化的需要叫**意向**(intention)。当个体有某种意向时,可能意识到一定的行为活动方向,但却不一定明确行为活动所依据的具体需要,因而缺乏对行为的动力作用。**明确**意识到并想实现的需要叫**愿望**(desire)。但如果愿望仅仅停留在头脑里,不把它付诸实际行动,这种需要还是不能成为活动的动因。那么,处于静态的需要怎样才能引起动机、产生行为呢?这便涉及到行为发生机制中的另外两个概念:内驱力和诱因。

(1) 内驱力

如前所说,需要往往以人内部的某种缺乏或不平衡状态,表现出其生存和发展对于客观条件的依赖性。而当这种缺乏或不平衡状态以动力的方式来表现其对客观条件的依赖性时,需要便以内驱力的形式从个体内部产生行为动力。因此,内驱力(drive)是由于人内部的某种缺乏或不平衡状态所产生的旨在恢复稳态的一种内在推动力。例如,体内食物缺乏导致人的一种不平衡状态,产生内驱力,引起觅食动机和行为。当他的饮食需要得到满足,内驱力就降低,觅食的动机和行为也就减弱或停止。因此,需要是内驱力

的基础,两者在一般情况下呈正相关,只是在当个体有某种需要,但已缺乏行为活动可能性时,内驱力水平才没有跟上需要水平。如长期挨饿的动物,对食物需要强度大,而由于身体虚弱,其内驱力水平反而降低了。需要指出的是,在西方有关的理论中,有不少人仅把内驱力囿于生理性范畴,认为只有当个体在生理需要得不到满足时才产生内驱力。其实,内驱力与需要一样,也有生物性内驱力和社会性内驱力之分。

(2) 诱因

个体是否最终产生动机和行为,往往不仅仅由其内驱力决定,在一般情况下,还需要一定的外部条件,这个外部条件就是我们所说的诱因。所谓**诱因**(incentive),就是指能满足个体需要的刺激物。诱因可分为正诱因和负诱因两种。凡是能使个体因趋向或获得它而满足其需要的刺激物为正诱因(positive incentive),而能使个体因逃离或回避它而满足其需要的刺激物为负诱因(negative incentive)。现代心理学越来越重视诱因对个体动机行为的影响。许多动物实验表明,内驱力并不能直接推动机体的动机行为,只是使有机体处于更易反应、准备反应的状态,诱因才能使机体真正产生动机,导致行为。在老鼠走迷宫的实验中,如果在终端没有食物(无正诱因),饥饿的老鼠(有较大内驱力)并不比饱食的老鼠(缺少内驱力)更积极;但若在终端放了食物(有正诱因),饥饿的老鼠就立刻飞跑。并且,当实验员把食物由大量换成小量,饥饿的老鼠也会相应地放慢速度,当食物增多,饥饿的鼠又会迅跑。这一实验突出反映诱因对动机行为的调节作用。事实上,在人类生活中也有许多类似的情况。当一个已经饱食了的人(缺少内驱力)看到异常精美的点心(正诱因),仍会忍不住再品尝一下,此举主要不是出于内驱力的推动,而是诱因的刺激。在教学中我们也常看到,枯燥的教学,不但不能激起求知内驱力不强学生的听课动机,而且也难以激起求知内驱力较强学生的听课动机。因此,重视和强调诱因对

个体动机的作用,在教学实践中更具有现实意义。教学的主要手段正是在于向学生提供各种诱因,以促使学生产生学习动机,进而养成良好的学习习惯。

二、影响动机的因素

个体的行为是在主观需要和客观事物的共同作用下,通过内驱力和诱因的形式被引发的。这可谓动机发生的最基本的模式。在具体情境中,情况要复杂得多,还有其他因素影响个体的行为动机。只有以基本模式为框架,并了解其他因素的影响,才能较全面地理解人的行为动机。

1. 价值观因素

价值观(values)是人们用以评价事物价值标准并以之指导行为的心理倾向系统。它制约着个体去发现事物对自己的意义、设计自己、确定并实现奋斗目标。价值观是个体出生后在社会生活实践中逐渐萌发和形成的。一旦形成,它具有相当的稳定性,时时处处都会自觉不自觉地根据自己内心的尺度来衡量客观事物的价值。虽然事物是客观存在的,但由于各人的价值观不同,因而对同一事物各人对其意义的评价和认识也就不同,这就进而影响人们对该事物的需要状况或程度、对人的行为产生相应的动力作用。人的实践活动是丰富多样的,与之相联系的价值观可有各种分类。德国哲学家、教育学家斯普兰格(Spranger, 1928)根据社会文化生活方式,把人的价值观分为经济价值观、理论价值观、审美价值观、政治价值观和宗教价值观;雷赛尔(Rcescher, 1969, 转引自 Adelson, 1980)则根据自我-他人维度,把价值观分为自我取向价值观和他人取向价值观;罗克奇(Rokeach, 1973)根据工具-目标维度,把价值观分为工具性价值观和终极性价值观。而从表现形式上看,兴趣、信念、理想等都是价值观的主要表现形式,对人的行为动力的影响,也主要通过这些形式得以具体化。

(1) 兴趣

这里指的是属于心理倾向的兴趣,而非属于情绪状态的兴趣。**兴趣(interest)**是建立在需要基础上,带有积极情绪色彩的认知和活动倾向。兴趣也是人们用以评价事物好恶的内心尺度,是价值观的初级形式。由于个体的兴趣所向与其需要相一致,又伴有积极的情绪体验的支持,因此它对个体的活动,尤其是认知活动具有巨大的推动作用。个体对活动的兴趣往往会发展成为活动的内在动机,对活动有持续作用。特别是在认知活动中,当个体的某种需要得到满足后,其兴趣不但不会减弱,反而会更加丰富和深化,产生与更高的认知活动水平相应的新的兴趣。而这种兴趣又会导致新的认知活动的内在动机。

(2) 信念

信念(belief)是个体对某些知识的真实性或某些观念的正确性抱有坚定的确信感和深刻的信任感,并力求加以实现的心理倾向。信念是知和情的升华,也是知转化为行的中介、动力,是知、情、意的高度统一体。因此,信念不仅是一种认识活动,与人的知识经验和以这种知识经验为依据对未来的推断有密切的关系,而且通常充满高级情感,能指引个体的思想和行为,具有理论性的价值取向。信念因处于个性心理倾向中的上层部分,故它对处于个性心理倾向中的基础部分的需要具有控制和调节的作用,它往往通过对个体需要的调控来影响其动机和行为。例如,人都有生存和安全的需要,但是,有“人民利益高于一切”的信念的人,能在危险时刻挺身而出,或与暴徒搏斗,或与洪水抗争,以保护国家财产、人民生命。这就是他自觉抑制生存需要、安全需要,而激活利他需要、奉献需要所产生的行为动机。

(3) 理想

理想(ideal)是个体对未来有可能实现的奋斗目标的向往和追求。它与信念紧密地联系在一起,以一定的信念为基础,是信念对象的未来形象和具体内容。因而理想比信念更具体、更丰富、更确

定、更具有情感意义上的号召力。理想总是与奋斗目标相联系而影响人的行为动力的,它会激发人的活动向着一定的方向和对象奋进,会引发巨大的激励力量。理想具有十分明显的年龄特点。心理学研究表明,中学低年级学生的具体形象理想较多;中学中年级学生的综合形象理想较多;中学高年级学生则以概括性理想较多。这表明青少年理想的发展是从具体到概括,从幻想型发展到现实型,从偏于感性的认识发展到偏于理性或理论的认识(全国青少年心理研究协作组,1991)。而随着理想朝着理性方向的发展,它对个体行为的激励作用也会变得更为稳定、持久而有实际效能。

2. 情感因素

情感(affect)是人对客观现实的态度体验。也就是人们在实践活动中出现的喜怒哀乐。在心理学史上,人们由于缺乏对情感现象的深入认识,曾在相当长的时期内,视情感为心理活动的副现象,甚至作为干扰因素而予以排斥。随着现代心理学的发展,人们对情感现象有了较多的研究和认识,揭示了情感的不少功能,其中一个十分突出的功能,便是情感的动力功能,即情感对个体行为活动所具有的增力或减力效能。同一个人,在同一需要——动机系统支配下活动,在情绪高涨与情绪低落两种情况下,其活动的动力强度有着十分明显的差别。情绪高涨时,他会竭尽全力,拼搏奋进,不达目标誓不罢休;情绪低落时,他则犹豫踌躇,一遇阻力,便后退不前。正如马克思所说:“情欲、激情是人指向着自己的对象努力追求的性能。”“热情就是一个人努力达到自己目标的一种积极的力量”^①。科学心理学创始人冯特也曾强调过情绪在意志行为中的动力作用。他认为,简单的意志行为可以引起冲动,复杂的意志行为可以引起有意行为和选择行为。而冲动行为的简单意志起源于原始情感,有意行为表现出立意情感,选择行为中包含着的

^① 《马克思恩格斯全集》第三卷,第644页。

相反动机的斗争,形成意志过程中的决断情感(高觉敷,1983)。

3. 认知因素

虽说个体的行为动机来自主观需要与客观事物之间的相互作用的结果,但客观事物符合自己需要的程度如何,满足的可能性有多大,却取决于个体的认知。因此,认知也是影响行为动力的一个因素。特别是随着认知心理学的发展,这方面的影响因素正日益受到重视,成为解释人类动机行为的一个重要组成部分。

(1) 效价和期望评价

心理学研究发现,目标或诱因能否激起个体的行为,取决于它对个体所具有的价值大小以及所获得的概率,前者称为**效价**(valence),后者称为**期望**(expectance)。个体行为动力为效价与期望的乘积(Atkinson,1964):

$$\text{行为动机} = \text{效价} \times \text{期望}$$

这里的效价和期望,都是个体的主观认知,而不是客观实际。也就是说,对于同一个人、同一个客体而言,他可能会做出不同的认知评价:或视之为很有价值的目标或诱因,或相反;或视之为有很高的获得率,或相反。这都取决于个体如何进行评价。而不同的评价结果对个体的行为动力施予不同的影响。一般说,对客体的效价评估和期望评估越大,动机强度也就越大。

(2) 自我效能感

个体对期望的估计,在很大程度上与个体对自己从事该活动的胜任能力的判断有关,这样,这种对自我能力的判断也就会影响行为动力。自我效能感是由班杜拉提出的一个动机概念。班杜拉(Bandura,1982,1977)认为,在个体行为动机过程中,起主要作用的不是能力,而是个体对自己的能力能否胜任该任务的知觉。这也是自我概念中的一种。他称之为“**自我效能**”(self-efficacy)。当一个人遇到挑战性的任务时,如果他问自己:“我能做吗?”或者

是问：“我有足够的技能胜任这项任务吗？”那这个人就是在谋求一种效能感。班杜拉强调了自我效能的动机作用，他指出：人们的自我效能感决定了他们的动机水平，表现在人们付出努力的多少和面对困难坚持时间的久暂上。他们的自我效能感越强，他们付出的努力就越大，坚持的时间就越长。自我效能与自信（self-confidence）不尽相同。自信指个体信任自己，对自己所知晓的、所做的事具有信心。它虽然也是建立在对自己能力的认识与评价基础之上的，但个体的自信心一旦形成之后，往往成为一种较为稳定的人格特征，而不与具体任务的完成直接联系在一起。这两个概念的异同主要表现为：

相同方面：①都与对自己能否完成任务的判断有关；②都是建立在对自己能力认识的基础之上的；③都会对任务的完成产生影响；④正向的自我效能感是自信的基础。

不同方面：①自我效能感是对自己完成任务能力的主观评价，而自信是对自己完成任务的信心，它虽建立在主观评价基础上，但不是主观评价本身；②自信一般与正向的评价、感受、情绪联系在一起，而自我效能感是双向的，不同的自我效能感与不同的评价、感受、情绪联系在一起，它可能是正向的，也可能是负向的。

班杜拉等人的研究还进一步发现自我效能感对行为的具体影响：

- ① 影响个体对活动的选择性；
- ② 影响个体对活动的坚持性；
- ③ 影响个体对活动中所遇困难的态度；
- ④ 影响个体在活动时的情绪状态；
- ⑤ 影响个体在活动中新行为的习得和习得行为的表现。

（3）目标意识

个体对效价和期望的估计，又与自己的目标意识有着密切的

联系。目标(goal)是行为所需达到的目的,又是引起行为动机的外部条件刺激。目标与诱因相类似,但又有区别。诱因是外部提供的刺激物,目标是个体设定的行为方向。在一般情况下,两者并不统一。例如,奖学金是学校向学生提供的一种诱因,而学生争取不争取奖学金、争取何等奖学金,则是他自己的努力目标。只有当诱因与目标相一致时,两者才能在同一客观事物上获得统一。动机使个体的行为指向一定的目标,反过来,目标的设立也会通过自我激励机制,对个体动机发生作用。因此,目标意识也是影响个体行为动力的一个因素,并表现在以下几方面:

① 目标的明确性。头脑中对目标的认识越清晰、越具体,对个体行为动力的引发越有利。

② 目标的适当性。目标过低,会降低成功价值;目标过高,又会降低成功的概率。

③ 目标的价值性。目标的实现对满足个体需要越有效,其价值就越高,而价值越高,就越有利于增进个体的行为动力。

④ 目标的自觉性。这不仅涉及目标的设立是否出于自觉,而且也涉及对目标达成程度的充分意识。这就包括对活动结果的原因的了解和相应的目标调整。

(4) 归因作用

当人们进行某种活动取得成功或导致失败时,都会有一种对行为结果有所探求的倾向。这种对行为结果的原因的推论就称为归因(attribution)。心理学研究发现,归因不仅影响个体对自己行为的反思和再认识,而且会影响个体后继行为的动力。韦纳(Weiner, 1972, 1980)还提出归因理论来分析个体动机过程。他认为,人们对行为成败原因的分析可归纳为能力、运气、努力、任务难度、方法等因素。而这些因素又可进一步归纳为三个维度:控制性(可控与不可控)、稳定性(稳定与不稳定)和原因源(内部与外部),从而形成8种类型的因素(见表8-1)。

表 8-1 人们对行为成败原因的分析可归纳为三个维度 8 种类型

	内 部		外 部	
	可控	不可控	可控	不可控
稳定因素	平时努力	能力	人际关系	任务难度
不稳定因素	方法	疲劳	他人帮助	运气

一般说,把行为结果成败的原因归结为外部的或不可控的因素,会降低个体对后继行为的动力;而把行为结果成败的原因归结为内部的、可控的因素,则会增强个体对后继行为的动力。例如,把成败归因为努力程度、方法运用等,具有积极的促进作用。

(5) 认知冲突

以美国心理学家费斯廷格(Festinger, 1957)为代表的一些认知心理学家还提出了认知失调的动机理论。他们认为,个体经常有保持心理平衡的倾向,但当个体对同一事物产生两种(或多种)不一致的认知时,就会产生心理紧张的失衡现象。个体为恢复平衡,产生旨在消除认知不一致的行为动力,因而认知失调具有认知动机作用。例如,当学生在课堂上发现某种新知识与自己头脑中的已有知识发生矛盾时,就会产生认知失调现象,引发学生试图弄懂新知识究竟是怎么回事的动机,以便与自己认知结构中已有的知识统一,消除认知失调,恢复平衡状态。特别要指出的是,个体由于努力认知,使认知不平衡引起的紧张感解除,代之以轻松、满意的情绪体验。这种积极的情绪体验对认知动机起了一种强化作用,增强了个体认知活动的动机。

4. 行为因素

个体的行为是在其动机的驱动下发生的,而发生的行为所产生的结果,又会影响个体随后行为的动机。这里所说的行为结果对个体行为动机的影响主要表现在两个方面:

(1) 对行为动机的强化作用

所谓强化(reinforcement),是指个体在学习过程中增强某种反应可能性的力量。例如,一位学生学习非常认真、刻苦,受到学校教师的表扬,他很高兴,随后他会出现更为认真、刻苦的学习行为。这里学生的学习行为受到强化,而教师的表扬便是强化物。斯金纳(Skinner,1983)把能起强化作用的刺激物分为两类:一类是由于其呈现而增强反应频率的刺激,称为正强化物(positive reinforcer),如食物、娱乐等;另一类是由于其撤除而增强反应频率的刺激物,称为负强化物(negative reinforcer),如噪音、电击等。强化物与前面提到的诱因相类似,但有区别。诱因作为一种刺激物,呈现于个体行为发生之前,旨在激发动机,引起个体当前的定向行为;强化物也是一种刺激物,往往呈现于个体行为发生之后,旨在影响个体后继行为的反应倾向。在人类动机行为的研究中,强化作用一直是行为主义心理学派的一个核心概念。现代的S-R心理学家不仅用强化来解释学习行为的发生,而且用强化来解释动机的引起。按照他们的观点,个体之所以产生某种行为动机,是因为先前的行为与刺激通过强化建立了牢固的联系。

值得注意的是,心理学家麦克格罗(K. Mc Crow, 1978)的研究发现,教师和家长对孩子经常采用外在强化手段(如奖励、惩罚、评价、竞争等)来激发他们学习的积极性的话,这些外在强化手段只能促进孩子完成有规律的、刻板任务,对于启发性任务的完成却起到阻碍作用。有研究表明,外部奖赏甚至在一定条件下会削弱内在动机(吴增强,1995)。

(2) 通过对自我效能感的影响作用于行为动机

前面我们提到,作为认知因素的自我效能感,虽是个体对自己从事该活动的胜任能力的主观判断,但毕竟还是要受客观现实的制约。个体行为效果好不好,能否胜任,自然会影响个体的主观判断,并由此进而影响个体的动机。美国的乌拉罗格拉(Vguroglu)等人考察了大量的研究报告,分析了2 322项动机测量与学业成

就之间的相关,发现其中 98%是正相关,即高的动机水平有助于取得高的学业成就,高的学业成就也能增强动机的水平。即学生在学习过程中,取得优良的学习成绩,能使学生增强自我效能感,满足求知欲,并产生积极的情绪体验,从而加强学习的动机。

三、动机系统决定个体行为

如上所说,人的行为动力是由主观需要和客观事物共同制约和决定的。而人的需要是极其丰富的,客观事物又是多种多样、千变万化的,因此,在个体与其周围世界相互作用、相互影响下,决定个体行为的,尤其是比较重要的行为,常常不是一个单一的动机,而是一个动机系统。

1. 动机系统的静态结构

从静态上分析,一个人的动机系统包括若干个动机,这些动机以其不同的种类、不同的强度有机结合,相互联系,形成动机系统的内部结构。在这个内部结构中,有的动机称为主导性动机,它往往最强烈、持久,是决定内部结构特点的主要成分,在个体行为的驱动上发挥主导作用,而其余的非主导性动机则处于相对次要的地位。最终决定一个人行为的内在动力的,往往是若干动机所组成的动机系统产生的合力。由于每个人组成系统的动机的种类不同、强度不同,因而所产生的行为方向和力度也因人而异。例如,在对大学生入学动机的一项调查中发现,仅有一个动机驱动的人数最少,只占总数的 7%,80%以上的大学生高考都有三个或三个以上动机组成的系统,其中 60%的学生的主导动机是“通过深造进一步发展自己才能”(卢家楣,1988)。

2. 动机系统的动态结构

从动态上分析,一个人的动机系统内的各种动机都处于相互作用、不断变化之中。其动态特征表现在动机的冲突、合成和转化三个方面。

(1) 动机冲突(motivational conflict) 动机冲突主要是由个

体内部需要与需要之间以及需要与外界客观现实之间的矛盾引起的,可归纳为四类冲突情境:

① 双趋冲突(approach-approach conflict) 这是当个体具有分别追求两个目标的两个动机,但又必须在两个目标中作两择一的选择时所发生的冲突情境。犹如鱼与熊掌二者不可兼得。例如,有的中学毕业生,既想早早工作,减轻家庭负担,又想报考大学,以求深造,便陷入这类动机冲突之中。

② 双避冲突(avoidance-avoidance conflict) 这是当个体具有想分别躲避两个目标的两个动机,但又必须在两个目标中作两择一的回避选择时所发生的冲突情境。即左右两难。例如,有的学生既想回避艰苦的学习活动,又想回避考试不及格的结局,便处在这种冲突之中。

③ 趋避冲突(approach-avoidance conflict) 这是当个体面对同一目标,同时产生接近和回避两种动机,但又必须作出取舍抉择时所发生的冲突情境。例如,有的青年自知缺乏社会交往经验和自身魅力,但又渴望与人交往,因而当他决定是否参加某一盛大的社会活动时,便处于这种冲突之中:既想参加,结识新朋友,又担心遭人冷遇、奚落而陷入尴尬局面。

④ 双重趋避冲突(double approach-avoidance conflict) 当个体面临两个甚至两个以上目标,而每个目标都有积极和消极两方面时,便发生这类冲突情境。这实际上是多个接近-回避冲突混合而成的一种复杂模式。例如,处在学习氛围不浓的大学生宿舍里,有的同学想努力学习,好自为之,但又怕周围同学讥笑;想不理他们,走自己的路,但又恐影响人际关系;转而想随大流,但又觉虚度光阴,于心不安。事实上,在现实生活中人们遇到的更多的是这类复杂的动机冲突。

(2) 动机合成(motivational synthesis) 当个体为着某一目标实施活动时,其行为受动机内部各有关动机的合力的支配,这个

合力就是由与个体的各种有关动机相联系的内驱力、诱因以及种种因素所引起的各式各样的作用力合成的。在动机合成过程中,主导性动机无疑起着主要作用,但也不可忽视非主导性动机的力量。克服动机系统内不协调动机的消极作用,发挥协调动机的积极作用,以最终增强整个动机系统对个体行为的动力,是极有意义的实践课题。

(3) 动机转化(motivational conversion) 由于个体的动机受其内部和外部各种条件制约,而这种内外条件又处在不断变化之中。因此,动机系统内部的动机也会发生转化。一是动机种类的转化。在个体动机系统中有的动机消退了,新的动机产生了。例如,通过学校教育,有的同学克服了过去为分数而学习的动机,代之以振兴中华而发奋学习的动机,使学习变得自觉而主动。二是动机强度上的转化。由于种种原因,原来主导性动机的强度可能减弱,下降为非主导性动机,而原来的非主导性动机的强度可能增大,上升为主导性动机。

四、青少年学习动机的特点

在青少年学校生活中最引起教育者关注的莫过于学习动机了。学习动机(motivation to learn)是引起和维持学生学习活动,并使该活动朝着所设定的目标进行的内部动力。青少年学生的学习动机主要表现出以下几方面的特点。

1. 青少年学习动机的主要内驱力成分

在学校教学环境中,不同的青少年学生同样地努力学习追求成就,但其学习动机的内驱力是不一样的。美国心理学家奥苏伯尔(Ausubel,1968)认为:一般称之为学校情境中的成就动机,至少应包括三方面的内驱力,即认知内驱力、自我提高内驱力和亲和内驱力。后来另一位美国心理学家卡芬顿(Cavington,1984)又提出了自我价值感内驱力。

(1) 认知内驱力

认知内驱力(cognitive drive)是出于了解和理解事物、掌握和运用知识以及系统阐述和解决问题的需要。它在个体身上最初表现为探究的需要。这种需要如前所述,带有一定的先天性。它是在探究反射的基础上发展形成的,具有明显的生物学意义,在高等动物和人类早期都可发现其各种表现形式。有人用猴子做实验:将猴子放在有野果和装有野果的箱子组成的环境中,猴子会花2小时去摸索打开箱子,而不去拿身边的野果;在没有任何奖赏的情况下,猴子会“主动”拆开一些机械装置;但若给猴子的每次成功操作以食物奖励,反而会使猴子降低操作兴趣。这表明猴子也有探究需要的萌芽。至于人类,早在婴幼儿时期就出现三种方式的探究活动:感官探究——凡有新奇事物出现,便以视、听觉感官探索;动作探究——在感官探究的基础上,以动作去摸索;言语探究——用已掌握的言语向他人询问、求解。但个体进入学校后,对某学科的认知内驱力,则远不是先天性的,而是依赖于特定的学习经验。特别是当学生不断地获得学习的乐趣、成功的体验,看到知识的力量、学习的价值后,就更加会期望在随后的学习中进一步得到满足。这就使学生逐渐形成认知内驱力。这种内驱力使青少年学生的学习动机直接指向学习任务本身(为获得知识),而满足这种动机的奖励(知识的实际获得),也是由学习本身提供的。因而它导致的也就是如前所述的内在动机。内在动机是学习活动最重要、最稳定的动机,对学习具有持续而强有力的推动作用。

(2) 自我提高内驱力

自我提高内驱力(ego-enhancement drive)是出于想要通过学业成绩赢得相应地位的需要。这种内驱力与认知内驱力不一样,它并不使学习动机直接指向学习任务本身,且满足这种动机的奖励也并非由学习本身提供的,而是学习成就之外的一定的地位。因而这导致的是外在动机。一个人的成就总与他一定的地位相联系,在学校中学生的学业成就也总是与学生所赢得的地位相应。

在学生心目中,学业成就越大,其相应的地位越高,反之,则越低。因此,自我提高内驱力,也就成为青少年学生在学习期间力图以学业成就取得地位的一种手段。

(3) 亲和内驱力

亲和内驱力(affiliative drive)是指个体与他人(如家长、教师等等)亲近的心理倾向。这种心理倾向包括需要他人关心、需要友谊、需要爱情、需要他人的认可和支持等。这种内驱力与自我提高内驱力一样,导致的也是外在学习动机。只是满足这种动机的奖励不是学习成就之外的一定地位,而是获得同伴和长者的赞许或认可。这里必须指出的是:第一,青少年学生与长者在感情上具有依附性;第二,青少年学生将获得从长者的赞许或认可中引申出来的、不是由他本身成就水平决定的地位,即派生的地位;第三,享受到这种派生地位乐趣的青少年,会努力使行为符合长者期望,以不断地获得赞许,巩固派生地位。

(4) 自我价值感内驱力

自我价值感内驱力(self-worth drive)是卡芬顿提出的一种追求成功的内驱力。成功的经验都是在克服困难之后才获得的,而克服困难则需要相当的能力。个体对自己获得成功的能力的评价可产生自我价值感。因此,能力、成功、自我价值感三者之间就形成了前因后果的连锁关系:有能力的人容易成功,成功经验导致自我价值感。经多次这样的经历之后,对自我价值感的追求也就成为成功动机的内驱力。对青少年学生来说,之所以努力学习、追求学业成功,正是为了渴望从求学的成功经验中提升他们的自我价值。

以上我们概述了西方心理学家揭示的青少年学习动机中的几种主要内驱力成分。事实上,学习动机的内驱力成分并非仅限于此。对我国在校学生来说,出于奉献需要,为国家明天的发展多作贡献的需要的内驱力,也是十分强调的。至于为逃避失败惩罚、丧

失自尊威胁而努力学习的内驱力,在世界各国学生中,都有相当的普遍性。

2. 青少年学习动机的发展趋势

(1) 青少年学习动机的自主性水平不断提高,但外在动机仍占优势。

随着年龄的增长,青少年的个性不断发展,独立性、主动性不断增强,同时,学习价值观念逐渐内化,从而使动机的自主性不断增强。在小学,学生的学习动机以外在动机为主,并逐步由外在规则动机为主,向内转规则动机和认同规则动机发展。到了高中阶段,内在动机得到进一步发展,但外在动机仍占据优势,两者相互结合,使学习活动更加有效和持久。

我国心理学工作者近期对中学生学习动机类型的调查研究表明,从总体上看,我国中学生的外在学习动机要显著高于内在学习动机。这个结果表明,中学生目前学习的动因不是非常明确,而且,这种情况在男生和女生两个群体中是基本一致的。很多中学生可能并不知道自己是为什么而学习,而又有相当一部分学生学习的动机不是发自内心的对知识的渴望,而是由于外部的其他原因促使他们进行学习。中学生为什么会出现外在学习动机强的特征呢?部分原因是当今的中学生面临的是严峻的中考和高考的压力,在他们的心目中,考上理想的高中和大学是学习的唯一目的;至于要获得知识,或者是要对知识进行探索,那是将来的事情。这种情况是我们国家的应试教育制度的产物,和现在提出的素质教育的目标以及方针是完全背离的。要改变这种情况,需要教育者探索出更有效的处理升学压力和教学内容之间矛盾的途径,学生的学习目的和动机才会发生改变。同时研究还表明,只有具有内在学习动机的学生,才会表现出对自己多方面学习能力的肯定,这种能力不仅表现在课堂学习中,更重要的是表现在对日常的学习能力(张宏、沃建中,2003)。

(2) 青少年的学习动机不断与长期目标结合,远景性动机逐渐占优势。

近景性动机所追求的目标较近、较具体、较容易实现,但持续时间较短,而且不稳定,很容易受情境变化的影响;而远景性动机所追求的目标较远,不可能立即实现,需要长期艰苦的努力,要对事物有深刻的认识,具有社会意义和深刻的个人意义。随着年龄的增长,青少年对事物的认识能力和预见性增强,并且在学习目的性的教育之下,逐渐能正确认识学习的社会意义和内在个人价值,从而把当前的学习与个人未来的职业发展、祖国需要和未来建设结合起来,把个人理想与崇高的社会主义和共产主义事业结合起来,远景性动机逐渐占据优势。

(3) 青少年的学习动机不断与社会要求相联系,社会性学习动机不断丰富和增强。

随着青少年年龄和心理发展水平的增长,他们与社会接触的机会越来越多,范围也逐渐增大,因而他们的学习动机也越来越多地与各种社会要求相联系。刚入学的学生,其学习动机主要是为了获取老师、家长的赞许,同伴的尊重等;随着年级的升高,学生逐渐把自己的学习与求美、求知等社会性需要联系起来;到了中学阶段,随着学生自我意识不断增强和世界观的逐步确立,加之升学及就业等实际需要,他们的学习动机日益成熟,动机的内容常常会与生活态度、社会抱负和集体荣誉相结合,学习动机更多地与成就需要、贡献需要等高级社会性需要相联系,当然,其中也不乏急功近利、讲究实惠、追求眼前物质享受的动机。对大学生学习动机的调查发现,当代大学生学习动机的主流是积极向上的,有较强的社会责任感、历史使命感、时代紧迫感和作为时代青年的荣誉感,但仍有相当部分的学生(32%)的主导性学习动机是追求个人物质利益。可以说青少年的学习动机变得更强烈、更具体和实际(赵为民,1994)。

(4) 男女青少年学习动机水平存在着差异,女生的学习动机水平明显高于男生。

调查发现,我国男女学生的学习动机存在差异,尤其在小学、初中阶段(司成勇、王萍,2001;刘玉娟等,1999)。造成这一现象的原因是多方面的,第一,男女学生身心发展的差异。女生身心发展要比男生早一二年,动机发展水平也相应比同年龄的男生高。第二,学校教育环境的影响。由于女生身心发展水平比同龄男生高,使女生当班干部的比例大大超过男生,更易受到教师的喜爱和信任,这些都会促进她们交往性动机的发展,增强她们追求成功的欲望,激发她们的学习动机。第三,社会环境和家庭教育的影响。由于种种原因,在就业方面,男生的机会大大多于女生,使部分男生具有了“优越感”,减弱了追求学业成功的愿望,而这又激发了女生的学习动机。在家庭方面,多数家长对男生要求相对较低,较为宽松,而对女生要求较严格,这也在客观上促进了女生学习动机水平的提高。

第三节 动机规律在教育中的运用

一、动机规律在教书育人中的运用

这里主要涉及到的是如何在教学活动中运用动机规律来激发和培养学生的学习动机。

1. 提高教学的水平

激发学生学习动机的关键在于提供学习诱因。对于青少年学生来说,最好的学习诱因是什么呢?我们曾对797名大学一年级的新生进行问卷调查,结果发现,最富激励作用的是:“好的教师”(卢家楣,1988)。它居所调查的各种诱因之首(占78.4%,其他如分数、奖学金、教师鼓励、各种竞赛等只分别占45.5%、44.1%、33.1%、16.7%)。这里“好的教师”,不仅仅是指教师的人品师德,

更是指教师的教学水平。教学水平首先体现在教师对教学内容的处理上,好的教师善于通过引导性材料、问题情境等使学生的原有经验与新的教学内容之间产生认知冲突,从而激发学生的好奇心和求知欲。费斯汀格(Festinger, 1957)曾指出,认知冲突会引起心理的不快,从而使个体产生降低冲突的动机,并采取行动去协调这种状态。其次,教学水平还体现在教学形式和方法的艺术性上,教学内容毕竟要通过教师的一定的教学形式和方法为学生所接受,作为教学内容载体的教学形式和方法的艺术性便是激发学生学习动机的最有效的方法。同样的教学内容,经不同的教学处理,会产生完全不同的教学效果:优秀的教师“能使教学大纲变活,并补正最差的教科书”(Kalesnik, 1976),而再好的教学内容,也会在缺乏教学艺术的教师手里变得枯燥、平淡、乏味。在学校中常可看到这样的情况:由于某位教师方法好,一门不太受学生欢迎的课也会激起学生意想不到的学习热情。它集中体现为教师在“小气候”里,充分发挥激发学生学习积极性的主观能动作用。这种方法要点,是提高教师的教学技巧,使教学活动尽可能生动、有趣、富有吸引力,其实质是向学生提供学习活动的正诱因,旨在激发学生近景性内在学习动机。

专栏 8-2 如何激发学生的学习动机?

教育学家和家长都认为动机不仅能促进学生学习,而且能增进学生的自尊心。高动机的孩子热情,对外界充满兴趣,做事投入,有好奇心,他们学习努力,并能持之以恒,对挑战和困难积极面对,自我感觉良好(Ames & Ames, 1984, 1985; Pintrich, 1991; Stipek, 1988)。

而实际上,高动机的孩子在学校中并不多见。研究者发现从小学到高中,孩子的内在动机在减弱,并且越来越害怕学习(Harter, 1981)。为什么学生的学习动机难以激发?十几年来,

心理学家和教育学家一直在寻找能提高动机的因素。总体上说,心理学研究一直着重于个体心理对动机的影响,诸如归因(Weiner, 1986)、自我效能感(Schunk, 1991)、对能力的知觉(McIver, Stimpck & Daniel, 1991)、对控制力的知觉(Chapman, Skinner & Bates, 1990; Weisz & Camerco, 1985)、自我概念(Wigfield & Karpathian, 1991)、内在动机(Corno & Rohrkemper, 1985; Pecil, Ryan, 1985)、兴趣(Schiefele, 1991)、学习策略(Pintrich & De Groot, 1990)和目标定向(Aarnes & Ames, 1984; Dweck & Elliot, 1983; Nicholls, 1984)。

与心理学研究相应,教育学研究则着眼于教师行为如何有效地提高学生的动机。有人(Brophy, 1986)指出好的教师行为包括指导学生、树立榜样、热情、允许学生自由选择、真诚地表扬强化、激发学生的好奇心和兴趣。还有研究(Skinner & Belmont, 1993)发现,教师的投入(包括情感投入、精力投入等)、教师对课堂的组织(包括教具的使用、对教学策略的调整、反应的一致性和可预测性等)以及教师给予学生的尊重程度及自由度,对学生的学习具有影响作用,其中教师投入的影响力最大。

2. 明确学习目标

由于目标对动机亦有影响,因此通过明确学习目标来激发学习动机,也是教学中不可忽视的一个方面。教师不仅要帮助学生明确总的学习目标,如整个大学期间的学习目标、某一学年的学习目标、某一学科的学习目标等,还要帮助学生明确具体的学习目标,如阶段学习目标、单元学习目标、乃至某节课的学习目标,这对激发学习动机有相当效果。不少同学有这样的切身体会:只是笼统地给自己提出要在大学期间提高外语水平的要求,往往因方向不明,无从入手,抓抓停停,动力不大。倒不如有一个明确的目标,如争取在两年内达到外语四级水平。这样自己还会订出一个每学期的阶段目标,于是在词汇、听力、阅读和写作四个方面分配精力,

踏踏实实,分段达标,表现出较强的学习动力。这种方法的要点,是根据教学的要求,并结合学生的实际帮助学生确立适当的具体目标。具体说,总的目标要高些,使之不乏挑战的刺激。高尔基曾经说过:“我常常重复这一句话:一个人追求的目标越高,他的才能就发展得越快,对社会就越有益,我确信这也是一个真理。”这是因为确立高的目标,有利于激发自己的潜能,增强远景性动机。但具体的目标,又要切实可行。使之不失成功的机会,使具有远景性动机的学习行为,能在具体情景中为一系列近景性动机所激励。这种方法的实质是运用目标刺激动机,旨在激发远景性和近景性相结合的学习动机。

专栏 8-3 目标对动机的影响

美国心理学家耐特和瑞莫斯(Knight & Remmers)通过实验发现,如果被试认清学习的目标,那么就会产生强烈的学习动机。选择 10 名大学一年级学生组成实验组,并告诉他们如果要成为大学同学会会员,必须经过磨练和测验,命令他们 5 天之内,不能沐浴理发;强迫吃生猪肝;每天只能睡两小时,期间要做苦工或作徒步旅行;并给予各种侮辱及困扰。第 5 天的深夜,告诉他们每人要接受 7 次计算测验,每次 5 分钟,测验的成绩将决定同学会的会员资格。另外,选取 50 名大学三年级学生组成对照组,进行同样次数和时间的计算测验,但不告以测验的目的,并且测验前未受任何屈辱或困扰。结果发现,实验组的成绩几乎 3 倍于对照组。很显然,前者预先认清了学习目标,而后者只是盲目工作而已。

3. 给予学生及时和适当的反馈

给学生的学习结果予以及时反馈,可以增强他们的学习动机。学生在了解学习结果后,可以看到自己的进步,提高学习热情,增加努力程度,同时又能看到自己的不足,激起上进心,克服缺点,争

取更好的成绩。运用反馈时应注意以下几点：

- (1) 对学生的成绩应及时反馈,对低年级学生更应如此;
- (2) 对学生的各种学习结果应给予全面反馈;
- (3) 应提供基于掌握而不是社会比较的反馈;
- (4) 对学生的反馈应以正面反馈为主;
- (5) 应随时让学生了解距离自己定的学习目标还有多远;
- (6) 对学习成绩不理想的学生,应从各个方面发现其可取之处并给予表扬与鼓励,以增强其自信心和上进心。

4. 正确运用强化

在学校里,正确运用强化是激发学生努力学习和养成良好行为习惯的重要手段。在运用强化激发学生的行为动机时,应注意针对所要引起的不同行为结果采用不同的强化方法。使用连续强化,个体的行为及行为倾向建立快,但消退也快;使用间隔强化则相反,个体的行为及行为倾向建立慢,消退也慢。一般说来,在课堂教学中,由于要让学生在—节课中始终保持对学习内容的注意及对学习过程的参与,应多采用连续强化的方法,而对于一种良好的行为习惯的培养,由于注重的是这种行为习惯的保持,所以应对与这种习惯有关的行为采用间隔强化的方法,特别是采用不定比与不定间隔的强化。因为在使用这种强化的情况下,虽然行为与行为倾向建立缓慢,但其消退也缓慢。最有利于行为习惯的最终养成。

此外,由于不适当的强化可能会削弱学生学习的内在动机,因此运用强化手段激励学生的学习动机时,应当淡化强化的外在控制作用,强调强化的信息作用,当学生对从事的活动具有较强的内在动机时,应尽量减少对他们的奖赏和评价,以免削弱学习的内在动机。

5. 提供成功机会

让学生在—学习过程中不断得到某些成功的体验,已成为运用

现代心理学研究成果激发学习动机的最重要手段之一。美国教育心理学家奥苏伯尔(Ausubel, 1978)曾指出:“动机与学习之间的关系是典型的相辅相成的关系,绝非一种单向性的关系。”因此,教师在传授知识的同时,应让学生获得成功的体验。学生一旦尝到学习的乐趣,既能使学习动机获得强化,又有助于产生自信心,增强自我效能感。而这又会对学习动机产生积极的促进作用。可以说,通过成功的机会来激发学习动机,具有多方面的综合效益。研究表明(张庆林, 1995):帮助学习落后、缺乏学习动力的学生的最好办法是帮助他们学习,特别是帮助他们学会学习,提高学习效率,使他们学有所得,学有进步,从而使学习动机得到增强。全国闻名的上海市闸北区第八中学的“成功教育”所取得的成效,就是这方面教学实践的一个有力佐证。

运用这种方法的要点,是控制教学的进度和难度,使学生的某些具体的学习目标不断得到实现,尤其是要尽可能创造条件,使学生有机会走出课堂,走向社会,将学得的知识运用于社会实践,在为社会服务的过程中获得巨大的成功喜悦。这种方法的实质,是既提高学生对学习活动成功概率的主观估计,又充分利用强化自我效能感等作用,旨在增强学习动机的强度和稳定性。

6. 引导学生对学业失败进行正确归因

学生在学习中遇到挫折,如果认识不正确,很可能导致学习动机减弱。这种情况在学生学习的初期阶段尤为突出。因此,要引导学生对挫折进行正确归因。学校教学中的实际情况比较复杂,涉及归因的因素比较多,这里根据韦纳提出的归因模式,并结合学校实际,将学生可能的归因分析列表如下(见表 8-2)。运用这种方法的要点,是促使学生的归因朝着有利于吸取教训、总结经验、增强信心、再接再厉的方面分析。其实质是利用归因对学习动机的积极影响,避免挫折对学生可能导致的学习动机减弱。

表 8-2 学生对挫折的归因

	内 部 原 因		外 部 原 因	
	较稳定原因	较不稳定原因	较稳定原因	较不稳定原因
易控制原因	学习态度、兴趣、方法	努力、注意	教学质量、师生关系	教师指导、同学帮助
不易控制原因	能力、经验、习惯、体质	心境、疲劳、疾病	任务难度、学习条件	运气、偶然事件

7. 创设良好的学习心理环境

让学生的学习活动处于良好的心理氛围之中,对学生学习动机的激发和维持都有十分重要的意义。为此,教师特别要注意以下四点:

第一,要避免学生出现高度的焦虑。因为高度焦虑的学生难以发挥自己的认知操作水平,会因此而降低学习动机的强度(Gross & Mastenbraok, 1980, 转引自张世富, 1991)。

第二,要有合作化的教学取向。在学校教学中引入一定的竞争机制以激励学生学习是必要的,但新近的研究表明(Johnson, 1990; Slavin, 1991),创设为共同目标而努力的合作化目标结构的教学机制,能帮助学生完成复杂的智力任务和提高学生积极的学习动机,还可以促进形成同伴之间、教师与学生之间积极的相互作用。

第三,要满足学生的一些基本的合理需要。这可为促进学生发展高层次的学习动机创造条件。

第四,要善于调节学生的情绪。学生的认知过程和情感过程是一个有机的整体。因此学生的情绪状态对教学效果有着直接的影响。积极的情感对认知活动起着启动和激励的作用,能提高智力活动的效果。因此教师应善于了解和把握学生的情绪状态,善于引导和调节学生的情绪,使他们能以积极饱满的情绪学习。

二、动机规律在自我教育中的运用

对高师生来说,也存在着增强学习动力的问题。在自我教育中运用动机规律主要表现在以下几方面:

1. 进行人生观、价值观方面的自我教育

儿童时代的行为动机较多地依赖于外在诱因,因此动机多样而不稳定。但正确的人生观、价值观有助于提高动机的自我调控能力,使复杂多样的动机趋于统一、稳定,由以前的“常立志”逐渐向“立常志”发展,并且自我确立的动机也更加高尚、远大。相反,缺乏正确人生观、价值观的青少年自我调控能力较差,往往会随波逐流,失去前进的动力和目标。在我国改革开放、建立社会主义市场经济的今天,青少年形成正确的人生观、价值观尤为重要。社会上的某些偏见和暂时的不合理现象,很容易因为得不到正确认识而影响学生正在形成的价值观、人生观。现在有不少学生正是由于这方面的原因导致学习动力的不足。这种方法的实质是,个体通过个性心理倾向高层次的部分对低层次的部分的制约作用来调节需要,引发社会性内驱力,树立高尚的远景性动机。

2. 增进民族责任感、社会使命感

个体进入青少年时期,社会活动范围日益扩大,社会联系日趋增多,学生在心身发展的基础上,社会成熟度也日见提高。在这样的情况下,着力增进自身的民族责任感、社会使命感和时代紧迫感,使学习动力带有鲜明的社会性特点,不仅是可能的,而且是完全必要的。只有这样,青少年才能站在“民族”“社会”“时代”的高度来认识自己肩负的历史重任,认识自己的学习意义,为自己的学习找到新的强有力的动力源。

3. 调动自我激励机制

布朗(Brown)指出,学生对自己的言语指导同别人的言语指导一样,能获得增强动机的力量。如引起个人焦虑的言语指导,就能增强学习动机。当学生内心说:“我必须为这次考试努力学习,

否则会因不及格而退学”时,其动机便会增强。考茨(Katz)指出,一般性的自我命名,如人紧张时用“努力试试”、“赶紧”等词语激励自己,能提高运动性作业和观念性作业的成绩,因为这种自我命名能激励学习动机。

4. 对行为结果正确归因,增强自我效能感

最新的研究表明,归因和自我效能感之间存在着相互影响。自我效能感高的个体往往把失败归于缺乏努力等较不稳定、易控制的因素,而自我效能感低的个体往往会把失败归于低能力等较稳定、不易控制的因素。同样,不同归因会影响到个体的自我效能感,如果把失败归因于能力会降低自我效能感,而把成功归因于能力则有助于增加自我效能感,因此帮助青少年对行为结果进行正确归因,可以提高自我效能感,进而对行为动机产生积极影响。

5. 强调学习的内在个人价值,增强自我取向成就动机

成就动机是学习动机的重要组成部分。肖凌之(1992)对我国高中生社会取向成就动机和自我取向成就动机进行了研究。结果表明,社会取向成就动机与学业成就关系不明显,而自我取向成就动机则对学业成绩有着较大的积极影响。因此强调学习的内在个人价值,即强调学习对个人修养、愉悦身心、充实和实现自我的作用和意义,对增强学生的学习动机以及动机功能的自主性具有积极的作用。

专栏 8-4 学习动力自我测试

这个量表主要帮助你了解自己在学习动机、学习兴趣、学习目标上是否存在困扰。共 20 个题目,请你实事求是地在与自己情况相符的题目后打个“√”号,不相符的题目后打个“×”号。

1. 如果别人不督促你,你极少主动地学习。()
2. 你一读书就觉得疲劳与厌烦,直想睡觉。()
3. 当你读书时,需要很长时间才能提起精神。()

4. 除了老师指定的作业外,你不想再多看书。()
5. 如有不懂的,你根本不想设法弄懂它。()
6. 你常想自己不用花太多的时间学习成绩也会超过别人。
()
7. 你迫切希望自己在短时间内就能大幅度提高自己的学习成绩。()
8. 你常为短时间内成绩没能提高而烦恼不已。()
9. 为了及时完成某项作业,你宁愿废寝忘食、通宵达旦。
()
10. 为了把功课学好,你放弃了许多你感兴趣的活动,如体育锻炼、看电影与郊游等。()
11. 你觉得读书没意思,想去找个工作做。()
12. 你常认为课本上的基础知识没啥好学的,只有看高深的理论,读大部头作品才带劲。()
13. 只在你喜欢的科目上狠下功夫,而对不喜欢的科目放任自流。()
14. 你花在课外读物上的时间比花在教科书上的时间要多得多。()
15. 你把自己的时间平均分配在各科上。()
16. 你给自己定下的学习目标,多数因做不到而不得不放弃。()
17. 你几乎毫不费力就实现了你的学习目标。()
18. 你总是同时为实现几个学习目标忙得焦头烂额。()
19. 为了对付每天的学习任务,你已经感到力不从心。
()
20. 为了实现一个大目标,你不再给自己制定循序渐进的小目标。()

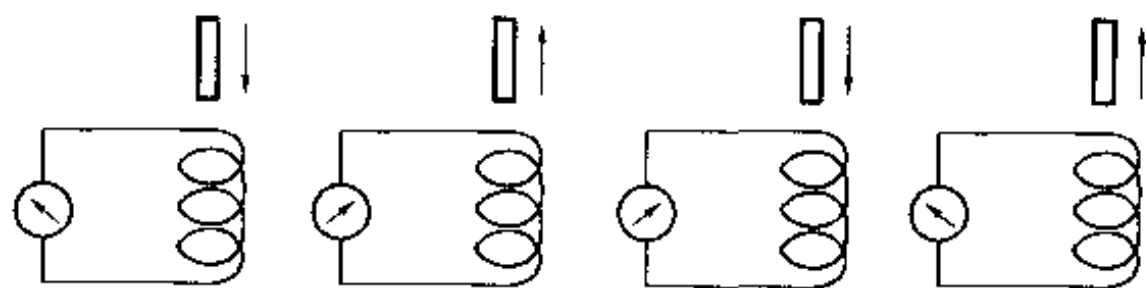
上述 20 个题目可分成 4 组,它们分别测查你在四个方面的困扰程度:1—5 题测查你的学习动机是不是太弱;6—10 题测查你的学习动机是不是太强;11—15 题测查你的学习兴趣是否存在困扰;16—20 题测查你在学习目标上是否存在困扰。假如你对某组(每组 5 题)中的大多数题目持认同的态度,则一般说明你在相应的学习欲望上存在一些不够正确的认识,或存在一定程度的困扰。

三、动机规律在教育中的运用举例

在这里,我们举高中物理《感生电流的方向——楞次定律》的教学来说明动机规律在教育中的运用:

1. 演示闭合螺线管内电流方向与电流计指针偏转方向的关系。从而要学生掌握通过电流计指针偏转来判断螺线管内感生电流的方向。

2. 按下列图示的顺序分别演示四个实验:



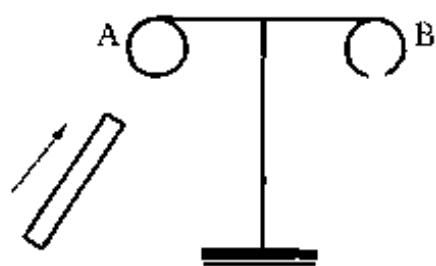
通过观察、分析、比较可以发现在电磁感应现象中,有这样的规律:凡是由磁通量的增加引起的感应电流,它所激发的磁场就阻碍原来磁通量的增加;凡是由磁通量减少引起的感生电流,它所激发的磁场就阻碍原来磁通量的减少。

3. 在学生讨论交流的基础上,得出楞次定律的内容:感生电流具有这样的方向,就是感生电流的磁场总要阻碍引起感应电流的磁通量的变化。

4. 说明探索科学真谛的艰辛,法拉第“十年磨一剑”,在 1831 年发现了电磁感应现象,楞次苦研三年,在 1834 年得出“楞次定律”。

5. 剖析难点,理解“阻碍”的含义。阻碍不是相反,阻碍更不是阻止。指出螺线管内感生电流的磁场方向可能跟磁铁的磁场方向相反,也可能相同,但总是阻碍原来磁通量变化。从导体和磁场的相对运动角度来看,感生电流总是要阻碍相对运动。

6. 演示“楞次环”实验。如图所示, A 和 B 都是很轻的铝环。环 A 是闭合的,环 B 是断开的。用磁铁的任一极来接近 A 环,会产生后退现象。把磁铁从 A 环移开,会产生“跟着走”的现象。



请学生用刚学过的知识及能量转化来解释这些现象。

7. 展示物理漫画培养学生的形象思维和创造思维

(1) 戴耳环的姑娘

当小伙子把磁铁的任一极靠近姑娘的闭合金属耳环时,姑娘就“敬而远之”。

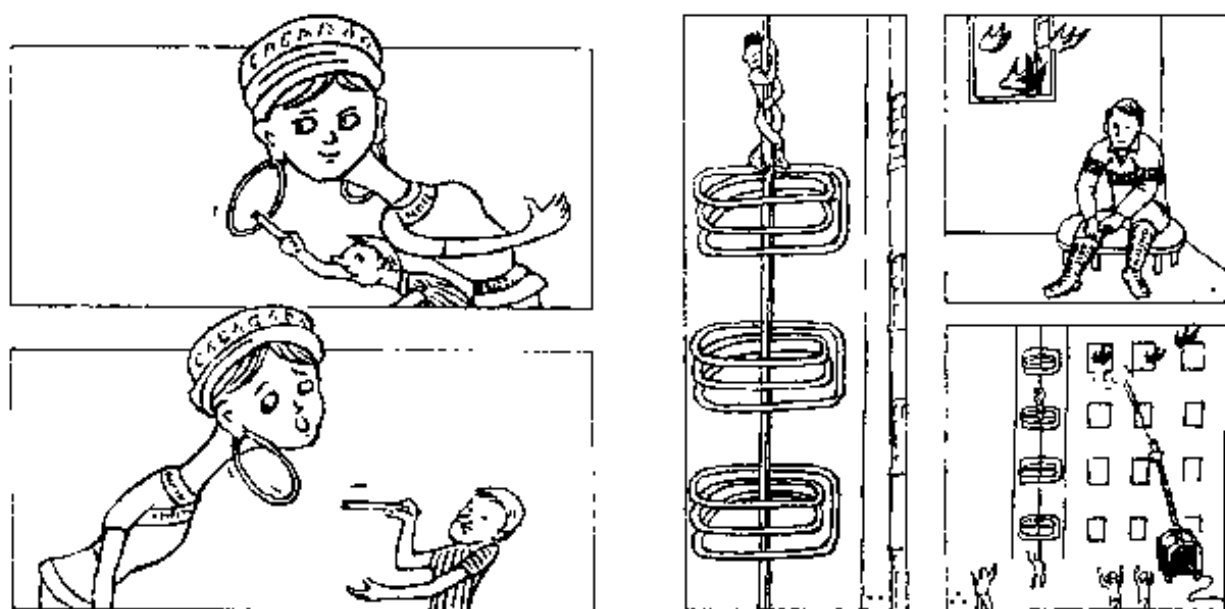
当小伙子把磁铁的任一极从耳环中拔出时,姑娘就“跟着感觉走”。

(2) 高层急救装置

当高层建筑着火时,居民可穿上带有磁体的靴子,抱住滑竿从上而下滑下。由于滑竿周围有类似螺线管的闭合金属线圈,所以,当人从中穿行时,由于电磁感应现象,滑下过程中都会遇到“阻碍”作用,相对减慢了滑到底的速度,这样,金属线圈就起到了“缓冲”的高层急救装置。虽然,目前世界上还没有这样的装置,但“科学与幻想”的尝试可能激发起学生对物理的兴趣和创新的激情。

这节物理课采用了多种手段激发学生学习的动机。首先通过演示实验来研究感生电流的方向,教会学生用观察、分析、比较、归

纳的手段,试用最确切、最精辟的语言描述整个物理现象过程和结论,用实物的动态变化来激发调动学生的学习积极性。



其次,在学生相互交流的基础上引出德国物理学家的楞次定律,学生通过热烈的讨论进一步激发了探究、求知的欲望,并创设了良好的学习气氛。

最后,也是本课最成功的地方,将楞次定律的教学内容寓于富有生活化、情趣化的漫画形式之中,一改传统的理科教学的风格,克服了易于刻板化、程式化和枯燥化的教学倾向,极大地激发了学生的学习兴趣,活跃了课堂学习的气氛,使学生产生了强烈的学习动机。

思考题:

1. 什么叫动机? 动机有哪些种类?
2. 动机、需要、内驱力、诱因和目标之间的关系如何?
3. 诱因和强化之间的联系与区别如何? 正负诱因和正负强化这两对概念如何掌握?

4. 从认知因素着眼,怎样能更好地调动学生的学习动力?
5. 通过理想、信念、价值观等方面的教育来调动学生的积极性是否有科学道理?
6. 同学考试受挫,应如何帮助他正确归因?

实践题:

1. 通过调查了解班上同学学习动机的主要内驱力成分。
2. 运用动机规律并结合自己的学习经验,具体论述教学中教师在激发学生学习动机方面还有哪些行之有效的方法。

第九章 情 感

1. 你知道人类最基本的情绪有哪些?
2. 为他人的不义之举而愤怒;为精美的艺术而赞叹;看书至精彩之处而拍案叫绝……此类感情现象属于情绪、抑或情感、抑或情操?
3. 当一个人的话语和表情发生矛盾时,你相信他的话语还是表情?
4. 在十分紧张、焦虑的心情下思考问题往往会觉得大脑迟钝、思绪僵滞,而在愉悦、兴奋的状态下,顿觉头脑灵活、思路开阔,这是为什么?
5. 你知道一个人的情绪是怎样产生的吗?
6. 通过什么途径能调控一个人的情绪?
7. 情感因素在教学活动中能发挥哪些重要作用?

在教学活动中,师生围绕着教学材料进行认知加工和交流的同时,也总伴以情感体验和传递。事实上,教学是一个情知交融的过程。随着人们对情感这一复杂的心理现象的认识不断深入,情感在教学中的作用也日益受到人们的重视。通过教学来陶冶学生情操、培养学生的情感智力、优化教学效果,这是现代教学艺术的重要表现。那么情感究竟是什么?它有哪些规律?青少年学生的情感特点何在?在教学中如何发挥情感因素的积极作用?学生又如何提高自己的情感修养?这些是本章要探索的主要内容。

第一节 情感的概述

一、情感的概念

情感(affect)是人对客观现实的态度体验。常言说:“人非草木,孰能无情”。情感是人的心理活动重要组成部分。传统心理学把心理现象划分为认知、情感和意志三大方面,情感即为其中重要方面之一。事实上,人们在生活里,在认识世界和改造世界、认识自我和改造自我的过程中,情感活动总会伴随而起:或内隐含蓄,或外露明显,或悠悠缠绵,或激越猛烈,或瞬息即逝,或久持不退,或浅薄易变,或深沉稳固,或喜或忧,或愤或悲,形成了一个色彩斑斓、丰富多彩的世界。

我们说,心理是脑对客观现实的反映,情感也不例外,它和认知活动一样,都是脑的一种反映活动,但是,它们反映的对象和方式则迥然不同。认知活动是对客观事物本身存在的反映,如感知觉反映的是客观事物的表面特征和外部联系,思维反映的是客观事物的本质特征和内在联系等,而情感是以主体为中介的一种心理活动形式,反映的是客观事物与个体主观之间的某种关系。因而,同样的客观事物,会因个体主观方面的因素不同,而导致在不同人身上不同的情感反应,甚至会引发同一个人身上不同状况下的完全各异的情感反应。例如,同样是一杯茶水,对于喜欢品茶的人来说,会引起愉悦感,对于喜欢喝咖啡的人来说,则多少有些失望。认知活动是以认知的特有方式来反映对象的,如感知觉是以映象的方式反映客观事物的,思维是以概念、表象和动作方式来反映客观事物的,而情感是以体验的方式反映对象的,并常随以明显的身体内部的生理变化和身体外部的表情运动。例如,当客观事物满足或未满足我们需要时,我们会产生愉快或不愉快的体验,同时还会出现相应的生理变化和表情。人们正是用这种体验方式作

出特有的反映,折射出人与客观世界种种简单、复杂乃至扑朔迷离的关系。

对于情感现象的重要性,人们并不是一下子认识清楚的。可以说,在相当长的时期内,不少人只是把情感视为实践活动过程中出现的伴随现象或副现象(epiphenomenon),而无视这种现象对人自身的心理品质的发展和对实践活动所施予的反作用上表现出的重要价值,甚至有的还把情感视为对理智活动的干扰而置其于消极的地位上:“当人被周围情境激动到他的大脑控制减弱或失去的地步……那么,这人就有了情绪”(Young,1961)。随着对情感现象的研究的深入,人们对情感的认识才逐渐加深,从而印证了一百年前达尔文(C. Darwin,1872)依循“物竞天择”的自然规律审视人的情感所作的论断:“情感生活受到进化法则的支配”。在人类漫长的进化和演变过程中,情感不仅没有退化,反而不断丰富,这就表明,情感不可能是一种副现象,更不可能是一种干扰或破坏性的东西,而是必有其帮助人类适应环境的作用。现代研究表明,情感是人的心理生活的重要组成部分,其对人的影响是多维度、全方位的;不仅会影响一个人活动的动力和积极性,而且会影响人际间的交流、沟通和关系的发生发展。但要强调提出的是,情感的这些影响往往具有两重性,在一定条件下起着积极的促进作用,而在有的情况下,则起着消极的破坏作用。这也可以说,这是情感所特有的两极性特点在功效上的表现。正鉴于此,了解情感现象,把握情感规律,以发挥情感的各种积极作用也就显得尤为重要了。

二、情感的种类

情感是在物种进化过程中到达一定阶段后才出现的,因而只有高等动物才有情感现象。但到了人类,情感现象不仅有质的飞跃,而且随着社会生活的演进而不断丰富和发展,形成了人类所特有的复杂的情感世界。我们可以“把这种区别于认识活动、并同人的需要相联系的感情性反映统称为感情(affection)”(孟昭兰,

1994)。但鉴于目前使用上的习惯,本章标题以及文中的有些地方仍用“情感”一词,但严格地说,这一广义上的情感现象应称为感情,它实分为情绪(emotion)、情感(feeling)和情操(sentiment)三大类。

1. 情绪

情绪(emotion)是最基本的感情现象,着重体现感情的过程方面。它一般具有外部表现明显、持续时间相对较短的特点。它又可作进一步的划分:

(1) 按社会性划分,可分为生物性和社会性情绪

生物性情绪与生物性需要相联系,是物种进化中最早出现的为人类和动物所共有的(当然仍有本质区别)。如饥饿引起的不快的体验,危险引起的恐惧的体验等。这类情绪在个体发展中也是最早出现的。国内外心理研究发现,在人类婴儿出生后4个月已能观察到快乐、厌恶、愤怒、痛苦、惊奇等不同的情绪,恐惧的情绪出现得晚些,约在6个月左右才出现(Izard, 1982)。社会性情绪是在人类个体与养育者交往过程中获得最初发展的。当个体形成情感和情操后,社会性情绪又是情感和情操在具体情境中的情绪性表现形式。例如,母亲看到自己的孩子所产生的愉快情绪,行人路遇不道德行为所产生的愤怒情绪,分别是母爱情感和道德情操的情绪性的表现。

(2) 按复杂性划分,可分为基本情绪和复杂情绪

基本情绪,顾名思义,也就是人类中最基本、最普遍存在的情绪。我国古代有“七情”之说,荀子倡导“六情”说。美国心理学家Krech, Crutchfield 和 Livson 等人把情绪分作四类:一是原始情绪(快乐、愤怒、恐惧、悲哀);二是与感觉刺激有关的情绪(疼痛、厌恶和轻快);三是与自我评价有关的情绪(成功的情绪与失败的情绪、骄傲与羞耻、内疚与悔恨等);四是与他人有关的情绪(爱和恨)。其中,前两类可谓基本情绪。西方跨文化研究后也提出6—11种

不同的基本的情绪归纳。现一般至少可包括这样一些基本情绪：愉快、痛苦、愤怒、恐惧、惊奇。而复杂情绪是个体在社会生活实践中，在基本情绪的基础上发生、发展的，诸如，妒忌、谄媚、害羞、内疚、悲喜交加、悔恨交织等。

(3) 按多维度划分，可细分为各种具体情绪

冯特于 1896 年第一次提出从愉快—不愉快、激动—平静、紧张—松弛这三个维度上划分情绪的方式。美国心理学家施洛伯格 (H. Schloberger) 于 50 年代提出从愉快—不愉快、注意—拒绝、激活水平这三个维度上划分情绪的方式 (见图 9-1)。当代情感心理学专家伊德 (Izard) 于 70 年代则提出从愉快度、紧张度、激动度、确信度这四个维度上划分情绪的方式。Russell 的环形情绪模式把人的情绪划分为两个维度：愉快度和强度。愉快度可分为正负两极，强度可分为中、高强度，这样就形成了四种类型：愉快+高强度=高兴，愉快+中强度=轻松，不愉快+高强度=惊恐，不愉快+中强度=厌烦，由此形成情绪环形模式图。参照人格“大五”模式，

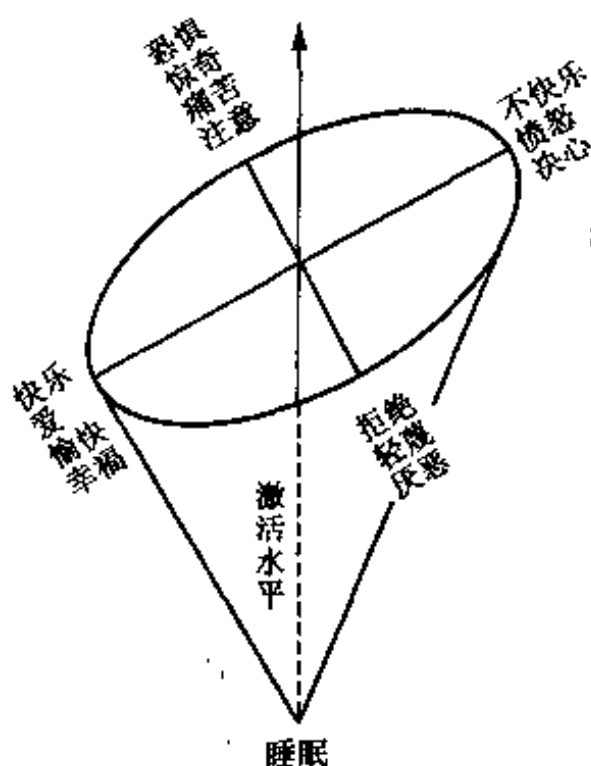


图 9-1 施洛伯格情绪三维模式图

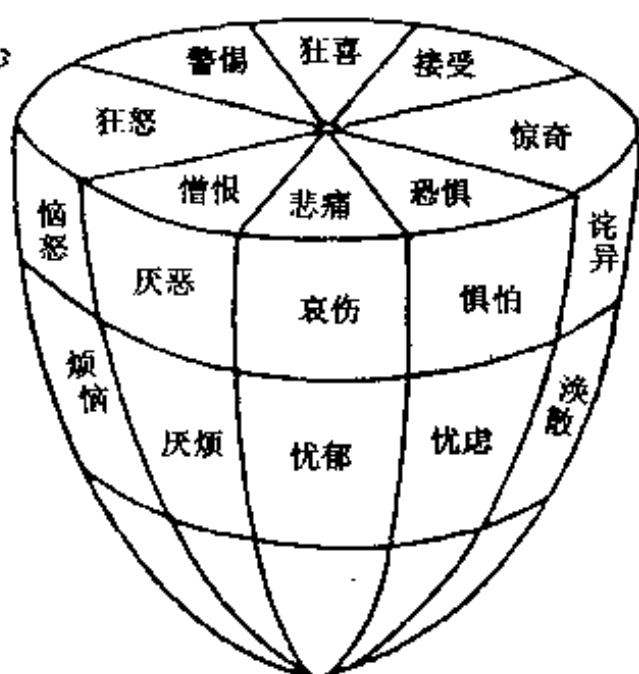


图 9-2 普拉切克情绪三维模式图

研究情绪的心理学家将情绪两大维度归纳为“大二”(Big Two)模式。关于大二模式,主要有两种观点:第一种观点是,情绪的一个维度为愉快—不愉快,另一维度为活跃(或唤起);第二种观点是,情绪的两个维度是积极情绪与消极情绪。积极与消极情绪中不同种类的具体情绪基本上是相互独立的。大量研究对“积极情绪—消极情绪”这一维度模式予以了支持。虽然在划分情绪的维度上并未统一,但各种划分无疑都给我们更好地进行情绪分类带来有益的启迪。

2. 情感

情感(feeling)是较高级的情感现象,着重体现感情的内容方面,具有较稳定持久、内隐含蓄的特点,与人的基本社会需要相联系。所谓基本社会需要是指这样一些社会需要,它是个体在后天环境中形成和发展起来的,但较少受教育影响,带有一定的先天性成分,如依恋需要、交往需要、尊重需要、探究需要、朴素的美的需要等。这些需要往往在个体发展的早期就已出现,甚至在一些高等动物中也有其萌芽。哈洛夫妇(Harlow & Harlow, 1966)曾做过一个有趣的实验。他们分别用铁丝和毛巾布做了两个假猴母亲。在铁丝母亲周围虽冷冰冰的,但身上放有幼猴可吃的奶瓶,而布母亲虽有近似母猴特有的“温暖”感觉,却没有奶瓶。然后,看幼猴究竟喜欢和谁呆在一起。结果发现,幼猴大多依偎在布母亲身边,只有吃奶时才到铁丝母亲那里。这表明,依恋需要客观存在。在另一项实验中(Butler and Harlow, 1954),把猿猴放在一个不透明的箱子里。箱子上有两个窗口,各用一块不同颜色硬片遮盖,位置随机变换。但其中只有一种颜色的卡片可以推开。一旦推开硬片,猿猴可自由窥视实验室 30 秒钟,以此可作为奖赏,让猿猴学会推开以一定颜色的硬片遮着的窗口这一课题。这一实验又表明探究需要的客观存在。分别与上述基本社会需要相联系的情感有依恋感(如爱与恨)、归属感(如友谊感与孤独感)、自尊感(自尊与自

卑)、好奇心、朴素的美感等。这些情感虽在一般情况下并不外露,但在具体情境中,也会因客观事物刺激而以情绪(其实就是社会性情绪)形式外显,表现为一定的喜怒哀乐。要指出的是,这种表现于外的情绪会因情境变迁而变化,但情感本身则相对稳定。例如,母爱是一种典型的依恋感,平时并不外显,但在离别、重逢、喜庆等情境下,往往会以强烈的情绪形式表现出来,甚至当孩子做错事,母亲还会因“恨铁不成钢”而发泄愤怒之情,然其内心的母爱则不轻易变化。

3. 情操

情操(sentiment)是最高级的情感现象,着重体现在情感的内容方面,具有更稳定、更含蓄的特点,不仅与人的高级社会需要相联系,而且还与一定的社会价值观念相结合。因而它是“以人的社会需要为中介,以某种思想和社会价值观念为中心的高级情感”(朱智贤,1989)。所谓高级社会需要是指这样一些社会需要,它们是在基本社会需要的基础上,受教育影响,后天形成和发展的,如求德需要、求知需要、求美需要等。分别与这些高级社会需要联系的情操有道德感、理智感和审美感。这也是我们人类最重要的三种高级情感。**道德感**(moral feeling)是个体用道德标准去评价自己或他人言行举止是否符合其道德需要所引起的态度体验。如义务感、责任感、集体主义情感、爱国主义情感、人道主义情感等,都属道德感范畴。**理智感**(rational feeling)是个体用真理或知识的标准去评价客观事物是否符合其求知需要所引起的态度体验。如对认知活动中新发现的喜悦,对追求科学和真理时的确信感,对某些知识经验或定论(包括定理原则、规律的揭示等)的怀疑,对某些客观世界表现出的奇妙现象的惊诧等,都属理智感表现。**审美感**(aesthetic feeling)是个体用美的标准去评价客观事物是否符合其美的需要所引起的态度体验。如对艺术作品的欣赏、对自然景物的陶醉、对人文景观的感叹、对社会中和谐现象的赞许中所蕴含的

各种情感,都属审美感表现。情操在平时更不外露,但在具体情境中,与情感一样,也会因客观事物刺激而以社会性情绪形式外显,同样表现为相应的喜怒哀乐。当然,也与情感一样,虽表现于外的情绪会因情境变迁而变化,但情操本身更为稳定、深厚。

三、情绪状态

1. 心境

心境(mood)是一种比较微弱而持久的情绪状态。人逢喜事精神爽,面临不测忐忑不安、若有所思、忧心忡忡等,都是心境的不同表现。学习上的顺逆、工作中的成败、人际关系的亲疏、健康状况的好坏,乃至生物节律的起伏、天气晴雨的变化等都可以成为某种心境的成因。

心境的主要特点是渲染性和弥散性。所谓渲染性是指当个体处于某种心境之中时,他的言行举止、心理活动都会蒙上一层相应的情绪色彩。所谓弥散性,是指心境不具有特定的对象,而是作为人的情绪的总背景起作用的。例如,有的学生考试受挫,成绩不佳,引起闷闷不乐的心境。这时他上课思维相对迟缓、注意不易集中,课后做事也无精打采,甚至说起话来也降低音量、减慢语速,周围世界对他来说都似乎黯然失色。与之相反,有的学生学习顺利,又获得奖学金,心里乐滋滋的。在这一情境中,他上课时人特别精神,思路敏捷,反应快,课后做事也显得格外轻松、利索,与人交谈兴致勃勃,甚至进进出出还伴随歌声和笑语,周围一切对他来说仿佛变得更富有生气和美好。

心境有积极和消极之分。积极的心境,使人振奋乐观,有利于发挥情感对人的实践活动以及对人身心的积极作用。消极的心境则使人颓丧悲观,易导致情感的消极作用对人的各方面影响。由于在各种情绪状态中,最经常为人们所经历的是心境状态,换言之,人们更多地是在某种心境状态中进行活动的,因此,如何保持良好的心境状态就显得尤为重要。

2. 激情

激情(intensive emotion)是一种短暂而猛烈的情绪状态。如果把心境比喻为“和风细雨”式的情绪现象,那么激情便可描绘成“狂风暴雨”式的情绪表现。诸如欣喜若狂、悲痛欲绝、暴跳如雷、惊恐万状等都是激情的不同表现。在激情中人们总伴以剧烈的生理反应和表情行为。引起激情的原因,一般是重大事件的强烈刺激,如巨大的成功、严重的挫折、莫大的羞辱等。

激情具有爆发性和冲动性的特点。所谓爆发性,是指整个激情的发生过程十分迅猛,大量心理能量在极短时间内喷薄而出、强度极大。所谓冲动性,是指个体处于激情状态时,往往失去意志力对行为的控制。处于激情中的人往往有一种“情不自禁”、“身不由己”的感受。激情发展大致经历三个阶段:1. 意识控制减弱,人的行为服从于体验的情绪;2. 意志控制失去,人的行为完全超出平常的反应;3. 激情平息,感到异常平静、乏力、冷漠,有时甚至会出现精力衰竭、精神萎靡的情形。

激情也有积极和消极之分。激情的积极表现,可以使人情感完全卷入当前的活动,产生相应的情感效应,并能成为动员人的潜能投入行为的巨大动力。这在见义勇为、冲锋陷阵的特定环境中,作用尤为突出。甚至在教学中,教师讲课讲到高潮处,也应带一定的激情,使讲课更投入,更富有感染力。至于激情的消极表现,则具有很大的破坏性和危害性。不少人正是在激情中,因一时的冲动失去理智而导致“一失足成千古恨”的结局。青少年犯罪中的激情性犯罪,就是一种无预谋、仅因一时激情造成的犯罪行为,便是激情性表现的典型。

3. 应激

应激(stress)是一种高度紧张的情绪状态。它往往伴发于出乎意料的危险情境或紧要关头,例如,突然遇到火灾、碰到地震、遭到歹徒袭击、参加重大比赛、进行至关重要的考试等,都有可能使

人处于应激状态之中。

应激具有超压性和超荷性。所谓超压性,是指在应激状态下,个体往往会在心理上感觉到超乎寻常的压力。无论是出自于危险情境的应激状态,还是出于紧要关头的应激状态,都会由于客观事物的强烈刺激而导致个体承受巨大的心理压力,并集中反映在情绪的紧张维度上。所谓超荷性,是指在应激状态下,个体必然会在生理上承受超乎平常的负荷,以充分调动体内的各种机能资源去应付紧急、重大的事变。应激时的生理反应大致如下:当紧张刺激作用于大脑时,下丘脑产生兴奋,肾上腺髓质释放大量肾上腺素和去甲状腺素,从而大大增加通向体内有关部位(如心脏、骨骼肌等)的血流量,提高机体对紧张刺激的警戒能力和感受能力,增强体能应付环境。但经常处于这一状态,则会削弱自身免疫功能,导致疾病。塞里(H. Selye, 1936)在《各种伤害作用引起的综合症》里提出“应激”概念时就指出,在危急状态下的应激反应会导致适应性疾病。

个体在应激状态下的反应也有积极和消极两种情况。积极反应表现为急中生智、力量倍增,使体力和智力都得到充分调动,以获得“超水平发挥”。消极反应表现为惊慌失措、四肢瘫痪、意识狭窄、动作反复出错。有的学生平时成绩尚好,但初次参加重大考试或比赛,往往临场发挥不佳,考砸了锅,便是应激的消极反应所致。在一般情况下,应激更易导致的是消极反应。若要增加积极反应的倾向,事先的演练是有效手段。军人的实战训练,民兵的防空演习,学生的模拟考试等,都旨在促成应激状态下的积极反应。

第二节 情感的一般规律性

一、情绪的特性

情绪是情感领域中最活跃也是研究最多的方面。它与其他心理现象相比,有一系列的特性。了解情绪的特性,有利于我们在

实践活动中更好地认识和把握情绪现象。

1. 情绪的生理特性

各种心理现象的背后都有一定的生理基础,情绪也不例外。但与其他心理现象不同的是,情绪发生时,个体身体内部会出现一系列明显的生理变化,这是情绪的一个重要特点,我们称之为情绪的生理特性。情绪发生时的生理变化主要是人体内自主神经系统中的交感神经和副交感神经的颀颀作用导致的(见表 9-1),它主要表现为包括呼吸系统、血液循环系统、消化系统、内外分泌系统以及脑电、皮肤电反应等一系列的变化。一般说,交感神经与紧张而不快乐的情绪有关,其兴奋时会引起血管收缩、血压升高、心跳加快、消化器官运动减弱、血糖分泌增加、肾上腺素增加、汗腺分泌加量等变化;副交感神经与平静而快乐的情绪有关,其兴奋时会引起一系列与上述相反的生理变化,血管扩张、血压下降、心跳减慢、消化器官运动加强、血糖分泌下降、肾上腺素分泌等。

表 9-1 交感神经系统与副交感神经系统机能活动比较

	交感神经系统	副交感神经系统
瞳 孔	放 大	缩 小
心 率	增 快	减 慢
血 压	升 高	降 低
血 糖	升 高	降 低
皮肤血管	收 缩	舒 张
支气管	舒 张	收 缩
冠状动脉	舒 张	收 缩
消化液分泌	抑 制	增 多
胃肠蠕动	抑 制	增 加
汗腺分泌	增 加	减 少
肾上腺分泌	增 加	减 少

以呼吸为例,看情绪的生理变化状况。呼吸频率在消极悲伤时每分钟 9 次,高兴时每分钟 17 次,直到愤怒时每分钟 40 次,恐惧时每分钟 64 次。又如皮肤电反应(GSR)也会随情绪变化而敏

感变化。当一个人情绪发生时,自主神经活动引起皮肤内血管的收缩或舒张以及汗腺分泌活动的变化,导致人体皮肤表面的导电系数发生相应变化。一般说,人处在紧张的情绪状态中时,皮肤导电电流增加,皮肤电阻下降。由于情绪具有生理特性,所以在研究情绪时,通过测量一个人的生理变化来了解其情绪状况,也就成为一个重要的测量情绪的客观手段。所谓“测谎机”,也就是根据“说谎—紧张—生理反应”的原理制作的一种包括测试皮肤电、脑电波、呼吸、脉搏、血压等反应在内的多道生理仪。现在还可以用声音紧张分析器来测量人所不能觉察的语音变化,来了解人的情绪状况,增加鉴定结果的可靠性(见图 9-3)。

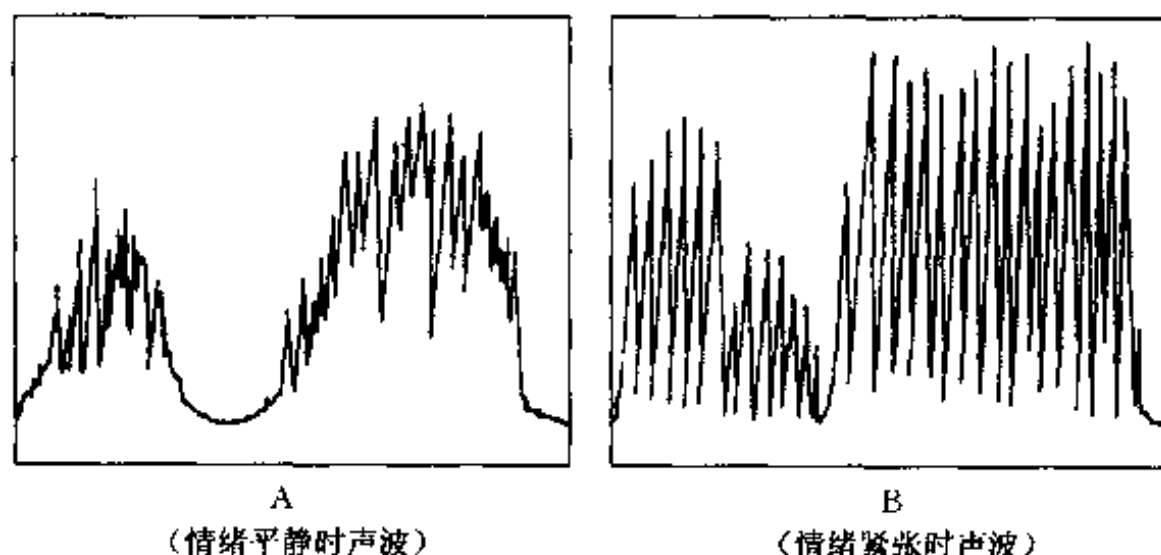


图 9-3 声带震动测谎器图示(Holden, 1975)

2. 情绪的外显特征

当个体发生情绪时,还会出现身体外部变化,这是情绪不同于其他心理现象的又一个显著特点,我们称之为情绪的外显特征。这种情绪性的身体外部变化,就叫作表情(expression of emotion)。西方心理学将这一表情行为、情绪的生理反应与情绪的主观体验确定为情绪的三个基本成分。人的表情可分为言语表情和非言语表情两大类。言语表情是通过一个人言语时的音响、音速、停顿等变化来反映其不同的情绪。非言语表情又包括面部表情和体态表

情两方面。体态表情主要通过四肢动作和身体姿势来反映情绪。

人类表情本身也有一系列特点。第一,表情具有先天共性。某些基本表情在个体出生最初几天里就得以表现,并且这些表情在世界各民族中具有相当的一致性。心理学家认为,在人的大脑皮层下存在着某些表情模式的先天程序。这种先天性为人类间的思想感情交流创造了有利条件,也给人们识别、研究和利用表情提供了便利。因此,心理学研究能找出一些情绪的共同面部表情模式。艺术工作者也就能抓住各种基本的面部表情的典型模式,用一些最简单的图解线条十分成功地描绘出人的情绪状态。第二,表情具有后天习得性。人类表情是在先天发生基础上,又在后天社会交往中丰富、发展起来的。例如,先天盲婴在出生后不久都有正常婴儿同样的表情,这确实说明表情的先天共性。但在后天环境中,他们由于缺乏表情人际交往中的反馈和强化,表情逐渐变得淡薄、单调,与日趋丰富、细腻的正常婴儿表情形成鲜明对照。这种后天习得性为人类表情的不断发展创造了有利条件,也是导致某些人类表情的社会文化背景差异的原因。第三,表情具有可控性。表情的生理基础与情绪不一样,后者主要受自主神经系统调节,一般不受大脑皮层的意识控制,而前者主要受躯体神经系统支配,可受大脑皮层的意识控制,从而显示出表情的可控性特点。我们既可以有意识地自然表现情绪,也可以夸大情绪或掩饰情绪,以符合社会交往、社会适应的需要。这种可控性为人类运用表情创造了有利条件。教师也就有了在教育和教学中充分运用表情的可能性。

3. 情绪的两极性

人的情绪在极性、性质、强度、紧张度等各个方面都存在着两极状态。这就是情绪的两极性。从极性上看,有正情绪和负情绪之分,正情绪也即肯定情绪,如快乐、高兴、满意、兴趣等,负情绪也即否定情绪,如悲伤、烦恼、愤怒、厌恶等。从性质上看,有积极情绪和消极情绪之分。积极情绪与社会利益相符,有利于个性发展;

消极情绪则与社会利益违背,有碍于个性发展。在这里顺便指出,积极情绪可以是正情绪,也可以是负情绪,消极情绪也同样如此,情绪的性质和情绪的极性不是一回事。例如,愤怒是负情绪,但对敌人愤怒是积极情绪,而教师对学生动辄发怒,则是消极情绪。同样,愉快是正情绪,但出于幸灾乐祸的愉快则是消极情绪。从强度上看,又有强弱不同的情绪之分。从紧张度上看,有紧张和轻松的不同情绪之分,等等。

4. 情绪的情境性

人的情绪会随所处情境的变化而变化,这就是情绪的情境性特性。无论是基本情绪还是复杂情绪,都是个体在具体的某种情境之中,在客观事物的作用下,并以主客观之间的一定关系为中介而发生的,当情境发生变化,情绪也易随之发生改变。因而,在日常生活中也常有这样的情况,当某人情绪不好,旁人会劝他出去走走,换一下环境来调节情绪,道理也即于此。正因为情绪会随情境变化,并且这种变化总在情绪的两极之间发生(这是由前述的情绪两极性决定的),所以从另一角度看,情绪也就会出现波动的特点。正如我国古代思想家所说:“情,波也;水,流也;性,水也。”(《关尹子·瓦鉴篇》);“情之与性,犹波之与水;静时则水,动则是波;静时是性,动则是情。”(贺瑛)西方情绪心理学家扬(Young)和普里布拉姆(Pribram)也把情绪比作一个杯子中半杯水被摇动一样。我国心理学家燕国材甚至把情绪径直定义为“人的心理的一种异常波动状态”(1981)。情绪的情境性,或称之为情绪的波动性,为人们在特定场合,其中包括在教育活动中的情绪调控,使之朝着积极的有益的方面转化提供了可能性。

二、情感的功能

1. 情感的动力功能

情感的动力功能是指情感对人的行为活动具有增力或减力的效能。现代心理学研究表明,情感不只是人类实践活动中所产生

的一种态度体验,而且对人类行为动力施予直接的影响。在同样的有目的、有动机的行为活动中,个体情绪的高涨与否会影响其活动的积极性:在高涨情绪下,个体会全力以赴,努力奋进,克服困难,力达预定目标;在低落情绪下,个体则缺乏冲动和拼劲,稍遇阻力,便畏缩不前,半途而辍。一项对 11 至 15 岁青少年的实验研究(柴文袖、王文娟,1984),更以量化手段揭示了正情绪和负情绪对实际活动所产生的增力和减力作用。该实验让男女青少年进行 400 米跑,采用鼓励组和挫折组相对照的办法。结果鼓励组情绪高涨,成绩提高,而挫折组情绪低下,成绩降低,两者差异显著(见表 9-2)。现代情感心理学中以汤姆金斯(S. Tomkins)和伊扎德(C. Izard)为代表的动机—分化理论自 60 年代产生以来,就十分重视情感的动力功能。他们不仅认为情感具有“放大”内驱力的作用,而且认为情感本身可以离开内驱力而直接起到动机作用。在他们分析的人格系统中存在四种类型的动机结构:内驱力、情绪、情绪—认知相互作用、情绪—认知结构。其中情绪是核心,无论是与内驱力相联系的情绪,或是同认知相联系的情绪,抑或是蕴含在人格结构中的情绪特质,都起重要的动机作用。美国心理学家利帕(R. W. Leeper)进而认为,情绪性动机在指导行为上的效果,可以同有生理基础的动机一样,但它们都不依赖于生物组织的需要,而可由更细致而复杂的社会信号所激发,它们受到刺激物的意义(过去和现在的)所制约。也正是情绪和动机一样都能推动行为,因此西方也把行为分为动机性行为(motivated behavior)和情绪性行为(emotional behavior)。在现代西方心理学教材中,“动机”和“情绪”往往被放在一章中论述,也在一定程度上反映了这种认识倾向。情感是否可直接归属于动机范畴,尚未完全定论,但情感对人的行为的动力作用,不仅在实践中,而且在理论上都获得共识。我国情感心理学专家孟昭兰教授也强调指出:“情绪的动机作用并非只体现在对内驱力的放大作用上,人类的高级目的行为和

意志行为的驱力作用中,十分重要地包含着情绪因素”(1989)。

表 9-2 接受鼓励或指责对男女运动员成绩的影响(单位:秒)

	性别	提高和降低人数及其成绩的变化量	总变化量相对值	每人平均变化量相对值	T	P
鼓励组	男 (11)	7 人提高 35.5, 4 人降低 -4.2	(提高) 31.3	(提高) 2.84	2.20	<0.1 >0.05
	女 (12)	10 人提高 41.9, 2 人降低 -2.4	(提高) 39.5	(提高) 3.29	3.61	<0.01
挫折组	男 (11)	4 人提高 9.7, 7 人降低 -17.6	(降低) -7.9	(降低) -0.72	-0.8 3	>0.05
	女 (12)	4 人提高 5.3, 8 人降低 -22.2	(降低) -16.9	(降低) -1.41	-1.8 6	<0.2 >0.05

2. 情感的调节功能

情感的调节功能是指情感对一个人的认知操作活动具有组织或瓦解的效能。这是随着现代情感心理学家把注意力越来越多地集中于情感和认知的相互关系方面以后,所揭示出来的一个最为引人瞩目的功能。人们过去对情感的偏见,也主要集中在情感对认知活动的干扰或破坏方面。然而,大量研究表明,适当的情感对人的认知过程具有积极的组织效能,而只是不适当的情感才会产生消极的瓦解作用。这一情感功能的揭示,不仅更新了在历史上把情感作为理智的对立面来认识的观念,而且打开了非智力因素直接影响智力因素的一条重要通道,对于人类的实践活动,尤其是教学活动,具有不可估量的价值。

情感对认知操作活动的积极与消极作用,首先反映在情绪的极性上。一般说,快乐、兴趣、喜悦之类的正情绪有助于促进认知操作活动,而恐惧、愤怒、悲哀之类的负性情绪会抑制或干扰认知操作活动。海特纳和鲍里夫曾做过这样一个实验。他们选择令人愉快和不愉快的 6 个句子作为学习材料。实验时,先测定被试的

心境,然后让被试对6个句子,按照自己认为愉快或不愉快程度,作十等分的等级评分。接着让被试学习随机呈现的6个句子。最后以自由回忆的方式写出自己记住的句子内容。实验结果发现,心境好的被试比心境不好的被试,不仅更能正确评定6个句子的愉快与不愉快的程度,而且能记住更多的句子内容,如表9-3所示。例如,处于第8等级心境(心境很好,很高兴)的13名被试和处于第3等级心境(心境不好,情绪低落)的8名被试在识记意义单位得分上有着显著差异,而在完全忘掉的句子方面的分析上,后者的遗忘量是前者的4倍半!孟昭兰教授以婴儿为被试进行了有关情绪状态对智能操作活动影响的系列实验研究。在实验室引发各种不同情绪的条件下,让被试完成规定的智能操作活动,并以完成的速度为主要量化指标,看被试在哪种情绪状态下进行正确的操作所需时间较少,即效率较高。一系列实验的结果表明:被试分别在快乐、兴趣和无怒正情绪状态下进行智能操作活动的效率,明显高于被试在痛苦、惧怕和愤怒等负情绪状态下进行智能操作活动的效率(见表9-3)。在一项对220名初二男女学生进行的有关情绪状态对创造性影响的教学现场实验的最新研究中发现,在教学中学生的情绪状态对其创造性发挥有影响;愉快情绪状态与难过情绪状态相比,前者有助于促进创造性的发挥,并且这种促进作用主要表现在提高流畅性和变通性上(卢家楣等,2002)。

表9-3 正情绪和负情绪在认知操作上的总体差异比较(单位:秒)

快乐	痛苦	兴趣	混合	惧怕	无怒	愤怒
125.2	174.7	46.6	72.0	178.0	100.4	142.1
t=2.19		f=104.65			t=2.53	
df=111		df=58			df=71	
P<0.05		P<0.01			P<0.02	

情感对认知操作活动的积极与消极作用,还反映在情绪的强度上。早在 20 世纪 50 年代,心理学家赫布(D. D. Hebb)就发现,一个人的情绪唤醒水平和智能操作效率之间似乎存在着一种非线性关系。当情绪唤醒水平较低时,有机体得不到足够的情绪激励能量,智能操作效率不高。随着情绪唤醒水平的上升,其效率也相应提高。但唤醒水平上升到一定的高度后,再继续上升,情绪激励的能量过大,使人处于过度兴奋状态,反而影响效率。这样,便存在着情绪唤醒水平的最佳点——中等程度的情绪唤醒水平最有利于智能操作活动。嗣后,有人(A. H. Wolford, 1974)不仅用实验证实了赫布所指出的那种关系,而且发现,情绪唤醒水平的最佳点随智能操作活动的复杂性而变化。在实验中,设置三种难度的智能操作活动,结果发现,活动越复杂,唤醒水平的最佳点越偏低些(见图 9-4)。这就是反映情绪强度与认知操作活动效率之间关系的耶尔克斯-道森定律(Yerkes-Dodson law)。

根据这一定律,我们在进行认知操作活动时,情绪强度不宜过高和过低,应保持中等水平,并且这一适中点还应根据认知操作活动难度作相应调整,难度大的,适中点偏低些,难度小的,适中点偏高些,这样才能积极发挥情感对认知操作活动的调节功能。

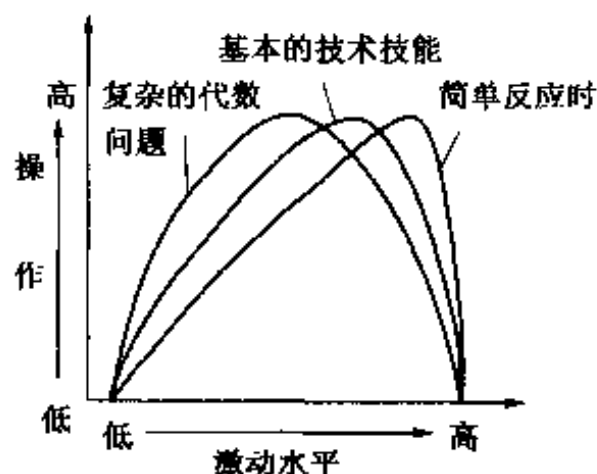


图 9-4 耶尔克斯-道森定律

3. 情感的信号功能

情感的信号功能是指一个人的情感能通过表情外显而具有信息传递的效能。确切地说,一个人不仅能凭借表情传递情感信息,而且也能凭借表情传递自己的某种思想和愿望,一言蔽之,能传递一个人的思想感情。心理学家阿尔伯特(M. Albert)研究了使用

英语的人们中的交往现象后,惊奇地发现,在日常生活中,55%的信息是靠非言语表情传递的,38%的信息是靠言语表情传递的,只有7%的信息才是靠言语传递的。国外有人分析了上百万份资料,也作过类似统计:在日常生活中,人们平均每一句话只用2.5秒钟,平均每天只讲10-11分钟话,而大量的信息交流是靠非言语表情承担的。在两人以上的互动场合上有65%的“社会意义”是通过非言语表情的交流方式传递的。研究表明,情感的信号功能在传递信息方面具有一系列独特的作用。

(1) 加强言语的表达力 在人际交往过程中,表情伴随言语,能对言语进行必要的补充、丰富、修正和完善,从而提高说话者的表达能力,帮助他人更好地理解说话者的言语内容。同时,表情具有一定的直观性、形象性,也有助于说话者藉以表达一些较为抽象的言语,使听者较易接受、领会。正如前苏联著名教育家马卡连柯在谈到言语表情作用时所说:声调的运用之所以具有意义,倒不是仅仅为了嘹亮地唱歌,漂亮地谈吐,而是为了更准确地、生动地、有力地表现自己的思想感情。

(2) 提高言语的生动性 没有表情的言语,即使是再优美的语言,仍给人以呆板、平淡、缺乏生气、活力的印象。而富有表情的言语,则会使一句极普通的话语顿时被赋予了诱人的魅力。

(3) 替代言语 由于表情能传递一个人的思想感情,所以在许多场合,它可以单独承担信息交流职能。表演艺术上的早期无声电影和现代哑剧,课堂教学中师生之间的种种体态语言的运用便是这方面的典型。

(4) 超越言语 首先,由于人类表情发展到今天,已极为丰富,它能比言语更细腻、入微、传神地表达思想感情。英国著名戏剧家萧伯纳曾说过:“动词‘是’有50种表现法,‘不’有500种左右的表现法,但这两词的书面形式却都只有一种。”两者差异由此可见一斑。其次,表情比言语更富有真实感。人们在交流时,事实上

存在着两个层次上的信息交流,第一个层次是通过言语实现的,第二个层次是通过表情实现的。常言道,“锣鼓听声,听话听音”。这里的“话”是指言语,而这里的“音”即指言语表情。当一个人的表情与言语所表达的态度不一致时,人们往往更倾向于把表情中流露出的态度视为其真正的内心意向,而把言语中表达的态度看作“表面文章”、口是心非之说。可见表情在人际信息交流中又胜言语一筹。

4. 情感的保健功能

情感的**保健功能**是指情感对一个人的身心健康有增进或损害的效能。情绪的生理特性已告诉我们,当一个人发生情绪时,其身体内部会出现一系列的生理变化。而这些变化对人的身体影响是不同的。一般说,在愉快时,肾上腺素分泌适量,呼吸平和,血管舒张而使血压偏低,唾液腺和消化腺分泌适中,肠胃蠕动加强等等,这些生理反应均有助于身体内部的调和与保养。但焦虑时,肾上腺素分泌过多,肝糖元分解,血压升高,心跳加速,消化腺分泌过量,肠胃蠕动过快,乃至出现腹泻或大小便不自主泄出。这一切又有碍身体内部的调养。倘若一个人经常处于某种情绪状态,久而久之便会影响一个人的身体健康。在一项动物实验中(Weiss, 1972),通过控制电击状况,让白鼠分别处于三种不同环境之中:第一种在长期恐惧压力下,第二种在白鼠能预测的情绪压力刺激情境之中,第三种无任何情绪压力。实验结果为:在第一种环境中的白鼠由于长期胃液中盐酸分泌过多而导致了严重的胃溃疡,第二种环境中的白鼠溃疡程度较轻,第三种环境中的白鼠无溃疡现象。美国加州约翰·霍普金斯医学院的研究人员,从1948年起对该院毕业生进行长达30年的关于情绪与健康关系的追踪研究。结果发现,年轻时倾向于压抑、焦虑和愤怒的人比生性稳静的人得结核病、心脏病、癌症等的比例高出三倍。这种情绪与健康的关系,早在两千多年前就引起古希腊和中国古代医学的重视。希波克拉底

(Hippocrates, 约公元前 460—377) 曾论述过情绪与性格类型的致病作用。在我国则更有情绪与疾病诊断、治疗、预防的关系的详尽论述。现代医学中则发展起一门专门研究心理(主要是情绪)与躯体健康关系的分支科学——心身医学, 并且进一步发现情绪调节健康的生理机制, 主要是通过影响人体内的免疫系统的功能这一中介, 来对人的健康产生全面影响的。随着时代发展, 人们对“健康”的认识也不再囿于狭隘的生理学模式, 而广延于生理—心理—社会学模式, “健康”既包含生理健康, 也包含心理健康。而良好的情绪本身也是心理健康的一个重要组成部分(详见本书第十七章中有关内容)。因此, 情感的保健功能对现代社会生活中的每一个人, 尤其是身心正处在发展之中的青少年来说, 都具有十分重要的意义。

5. 情感的感染功能

情感的感染功能是指一个人的情感具有对他人情感施予影响的功能。当一个人发生情绪时, 不仅能自身感受到产生相应的主观体验, 而且还能通过表情外显, 为他人所觉察, 并引起他人相应的情绪反应。例如, 你走过大街, 看见有人被车撞伤, 在路边痛苦地呻吟, 你自己也会产生难过的心情。西方心理学把这种现象称为移情或情感移入(empathy)。美国情感心理学家斯托特兰德(E. Stotland)认为, 移情就是: “由于知觉对另一个人正在体验或去体验一种情绪而使观察者产生的情绪性反应。”他用实验证实了这种现象。他让被试观察由自己助手充当的假被试接受透热疗法时的情景。假被试表现出三种可能的体验: 痛苦、快乐和一般。被试在观察时看到假被试的三种不同的情绪体验时, 他们的生理反应也同时被记录了下来。结果发现, 被试在观察时也产生相一致的情绪体验。在人们的日常生活中还可以看到, 当一个人的情绪引起另一个人完全一致、且有相当强度的情绪时, 我们称之为情感共鸣。其实, 这就是最典型、最突出的移情现象。心理学研究表

明,一个人的情感会影响他人的情感,而他人的情感还能反过来再影响这个人的原先情感。这就使人与人之间的情感发生相互影响。这是情感的感染功能所导致的必然结果。情感的这一功能为情感在人际的交流、蔓延提供可能性,使个体的情绪社会化,同时也为情感在影响、改变他人情感,达到情绪控制的效果方面开辟了一条“以情育情”的途径。

6. 情感的迁移功能

情感的**迁移功能**是指一个人的对他人的情感会迁移到与他人有关的对象上去的效能。自1890年詹姆斯首先进行了记忆训练的迁移实验之后,迁移现象引起了心理学家的极大兴趣,提出了不少有关认知方面的迁移理论。嗣后发现,迁移现象具有相当的普遍性,而非仅局限于认知。“由此可以看出,动作技能、知识、情感和态度都可以迁移。”(邵瑞珍,1983)一个人对他人有感情,那么对他人所结交的朋友,所经常使用、穿戴的东西,也都会产生好感。这似乎是把对他人的情感“迁移”到他人所接触的人和物上去了。这便是情感的迁移现象。中国有句成语叫“爱屋及乌”,便生动而典型地概括了这一独特的情感现象。无独有偶,在西方也有类似的谚语:Love me, love my dog. 直译是:“爱我,也爱我的狗。”其意译即是“爱屋及乌”。可见东西方文化在这里产生了异曲同工之妙,恰恰反映了情感迁移是一种普遍存在的情感现象。前苏联心理学家雅克布松(Л. М. Якобсон, 1902—1979)认为:“高级神经活动的规律……也可以解释对具体情感所趋向的客体的范围的扩大过程,甚至也可以解释所体验的情感的性质的变化过程,即情感迁移”,“周围现实的客体和现象起初对我们是无关痛痒的,由于在它们之间以及在引起我们的情绪反应的客体之间建立起暂时联系,这些客体和现象本身开始引起情绪反应。如果我们在某一具体的地方、家庭等有不愉快、委屈、受侮辱等强烈的体验都会使我们对这个地方、家庭等产生厌恶的态度。恋人不仅爱自己所爱的对象,

而且对他们幸福会见的地方也会依恋;他开始对他平时不关心的周围生活的现象、客体产生了极大兴趣。……所体验的情感的性质所以起变化是由于条件反射的联系”(1988)。这对我们认识情感迁移功能的内在机制是有一定启发的。

三、情绪发生的心理机制

为了在实践活动中能更好地调控情绪,使之能积极发挥其功能效用,我们有必要研究情绪发生的心理机制。诚然,情绪发生的机制是相当复杂的,尚有待进一步探索,但从迄今的研究看,在心理层面上至少存在着一些重要因素,了解这些因素有助于我们把握情绪调控的关键。

1. 客体与需要关系是决定情绪的主要因素

我们在本章第一节中就已指出,客观事物本身并不直接决定一个人的情绪,而是有其主观上的中介,以致情绪是主客观之间的某种关系的反应,个体的需要便是其中的一个重要中介。需要是一个人对客观事物的要求在头脑中的反映,属个性倾向范畴。同样的客体在不同人身上之所以会引起不同的情绪反映,在很大程度上与人的需要不同有关。因此,决定个体情绪的一个重要因素,是客体与需要之间的关系。

这一关系首先决定情绪发生的极性。一般说,客观事物满足个体需要,产生正情绪,如快乐、喜悦、欢欣等;而客观事物不满足个体需要,则产生负情绪,如痛苦、愤怒、忧郁等。其次,这一关系决定情绪发生的种类。由于客观事物与需要之间的关系在现实生活中是十分复杂的,因此决定的情绪也会多种多样。例如,对个体生存需要构成威胁的客体,往往会引起恐惧;而有损自尊需要满足的客体,则易导致焦虑;更有甚者,当客体与一个人的多种需要发生关系,它虽满足个体某一需要,但同时又不能满足个体另一需要,便会产生诸如悲喜交加、爱恨交织的对立情绪,乃至百感交集之类的复杂情绪。第三,这一关系决定情绪发生的水平。由于人

的需要有层次上的不同,有生物性需要,也有社会性需要;在社会性需要中,又有基本社会性需要和高级社会性需要之别。因此,吃喝玩乐之类的生物性需要满足与否所引起的情绪,在水平上自然不能与求知、创造、奉献之类的高级社会性需要满足与否所引起的情绪相提并论了。事实是,需要的层次越高,与之相联系的情绪发生的水平也越高。此外,这一关系还决定情绪发生的性质:凡与社会利益与个性健康发展相一致的需要相联系的情绪是积极情绪,反之,是消极情绪。

正因为客体与需要之间的关系在决定情绪的发生中有如此重要的作用,以致我们以往在定义情绪内涵时,也往往从需要和情绪的关系上加以界定。然而,随着人们对情绪现象不断深入探究发现,把情绪发生的心理机制仅归结为受这一关系制约,也是不全面的。事实上,在情绪发生的机制上,还有一些因素起着十分重要的作用。

2. 客体与预期关系是决定情绪的又一重要因素

预期(expectation)是一个人根据自己的经验、习惯对客观事物作出的一种事前估量,属认知范畴。它根植于个体在生活过程中逐渐内化形成的认知结构,并依据外来信息不断修正,始终处于动态变化之中。它可以被人充分意识到,表现为有意识的估量,也可以未被充分意识到,表现为潜意识的估量。例如,晴天出门未带雨具,这是因为“不会下雨”的潜意识估量所致。人的绝大多数行为活动都伴有预期,这是人的意识活动的超前性反映的表现。综合大量观察和研究材料发现,预期也是客观事物影响情绪的一个重要中介,客体与预期关系是决定情绪发生的又一重要因素。

这一关系首先决定情绪发生的强度。一般说,客观事物超出个体预期越大,它满足个体需要与否所引起的情绪越强烈;反之,则越微弱。这情况在生活中比比皆是。人们往往会因意外的收获感到格外高兴,也会因意外的失败感到分外懊丧;而对意料中发生

的事,无论是满足需要,还是不满足需要,产生的情绪要平静得多。在一项实验中(Epetein and Roupenian,1970),给三组被试以电击刺激,测试其焦虑水平,让其中两组预知电击强度(一组得知强些,一组得知弱些),而第三组不知电击强度。结果表明,同样强度的刺激,若对其强度有准确预知,比无所预知引起的焦虑较弱(见图9-5)。贝克维茨(L. Berkowitz,1960)进行一项实验,发现由于没有预料到的挫折情境所引起的挫折感,要比可以预料到的挫折情境所引起的挫折感更为严重。我国的心理学工作者也成功利用了“超出预期”这一因素,在真实的教学情境中诱发大学生的情绪,以达到必要的强度(张雨新,1991)。其次,这一关系还直接决定惊奇一类情绪的发生。我们知道,惊奇也是人类重要的基本情绪之一。但它的发生往往在个体明确客体与需要关系之前,因而不是由客体与需要关系决定的。这也是以往试图用客体与需要关系作为唯一因素解释情绪发生现象时所出现的一个重要理论缺陷。其实,当与个体需要之间的关系尚不明确的客观事物出乎预期地发生时,只要超出预期达到一定程度,就会引起惊奇情绪,并可由超出预期的不同程度,区分出从新鲜感、新奇感,到惊异、惊讶、惊愕,直

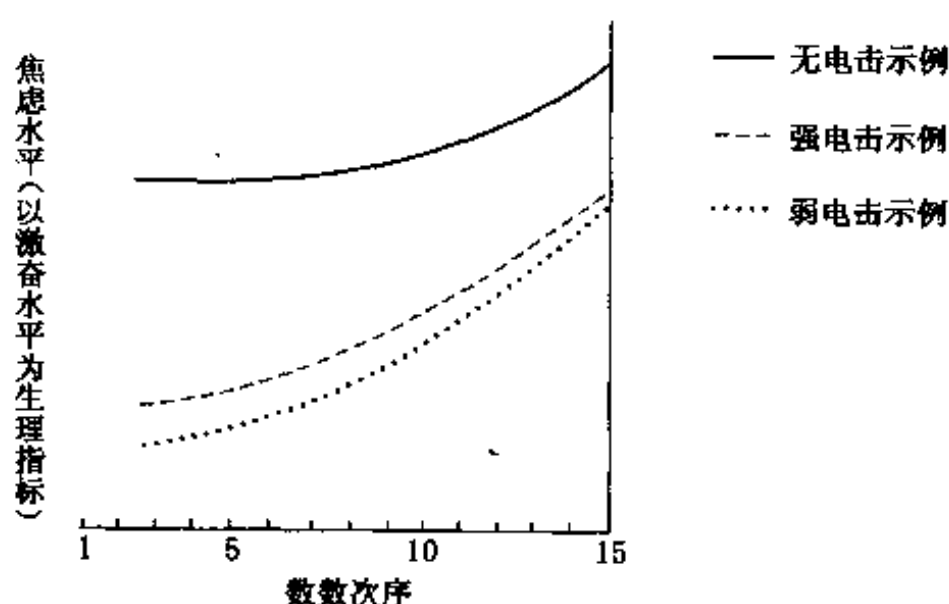


图 9-5 将有电击的不确定性对焦虑水平的影响

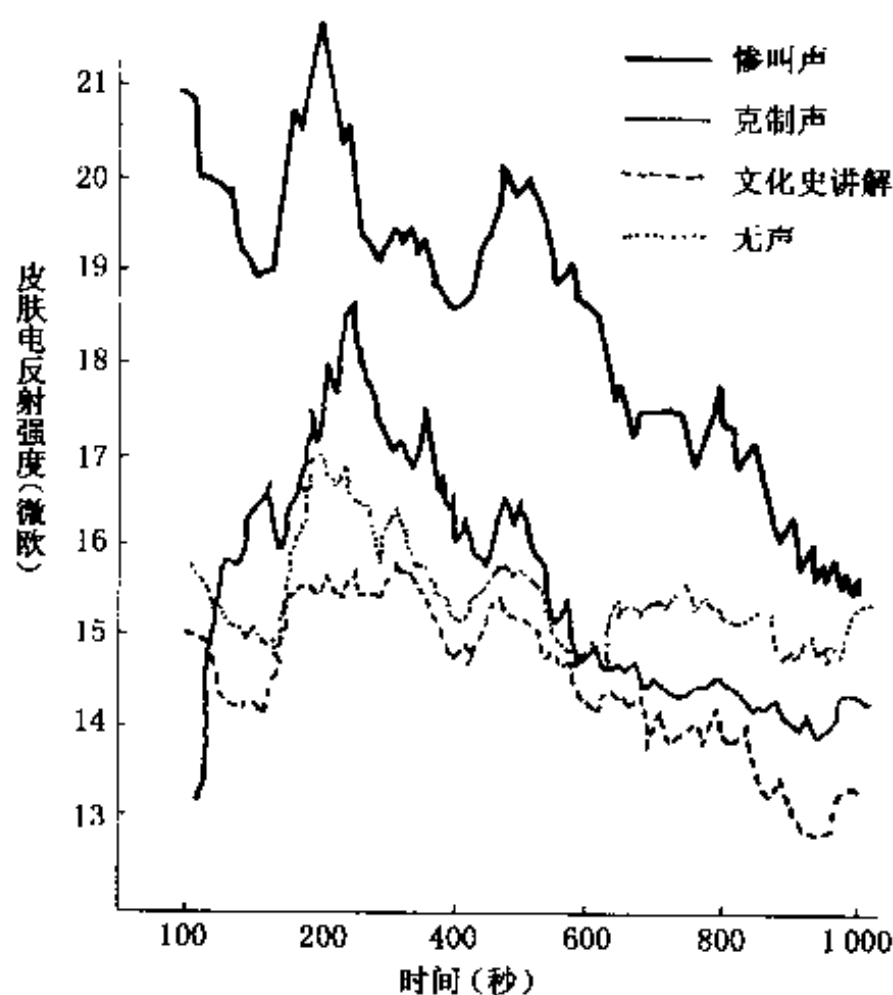
至震惊、惊呆、惊厥等一系列不同强度的惊奇类情绪。这类情绪可称为中性情绪,与前苏联心理学家所讲的“不确定性情绪”是一致的:“惊奇”是一种对突然发生的情况的情绪反应,它没有肯定或否定特征的明显表现(Петровский, 1986),当然,这种中性情绪也会随着客体与需要关系的明确而转化,分别变为惊喜、惊恐、惊愕等富有极性的正负情绪。由于惊奇情绪的发生往往是认知活动与兴趣的先导,所以弄清客体与预期关系直接决定惊奇一类情绪的心理机制,在教育活动中更具有重要意义。

3. 认知评价是决定情绪发生的关键因素

随着认知心理学的发展,现代情感心理学越来越重视情绪发生的认知理论。20世纪50年代美国女心理学家阿诺德(M. Arnold)提出了情绪的评估—兴奋学说,60年代另一位美国心理学家沙赫特(S. Schachter)提出了情绪的认知—激活学说,70至80年代拉扎勒斯(R. Lazarus)提出了情绪的认知—再评价学说。虽然这些理论有其各自的强调侧面,但都充分肯定了认知评价在情绪发生中的作用。正如阿诺德举例所说:在森林里看到熊会产生恐惧,而在动物园里看到关在笼子里的熊却不产生恐惧。原因是情绪产生取决于人对情境的认知评价,通过评价来确定刺激情境对人的意义。这里的“意义”,主要就包括客观与需要和客观与预期两方面关系。也就是说,客观事物与需要、预期的关系究竟如何,最终受一个人头脑中认知评价的影响。例如,同样考试得80分,学生会用不同的认知评价产生不同的情绪体验。若从成绩等第上评价,会因刚好划为“良”而庆幸;若从以往成绩比较中评价,则会因退步而不悦。心理学研究表明,这种认知评价会受一个人知识经验、思想方法和信念、价值观等的影响。受到挫折,缺乏辩证观念的人只看到事物的失败一面,产生悲观情绪,而具有辩证观念的人,会从“失败是成功之母”的角度认识挫折,避免消极情绪。

专栏 9-1 外部诱导对情绪的影响

由于一个人对事物的认知评价还会受到其他人外部诱导、劝说的影响,因此,一个人的某种刺激所引起的情绪也就会因诱导、劝说而改变。拉扎勒斯和斯比斯曼(R. Lazarus, J. C. Spisman)曾做过一个实验,他们让四组被试分别看同一部反映澳大利亚原始部落男子成年礼的电影。成年礼是原始社会里个体从童年进入成年的一个标志性仪式。仪式的形式是多种多样的,如折断门牙、文身、刺脸、穿鼻等,其中较典型的是割礼。影片中有不少骇人听闻的残酷画面。对 A 组,用讲解肯定画面的残酷性;对 B 组,用讲解否定画面的残酷性;对 C 组,用超然态度讲解画面;让 D 组看无讲解的电影。结果发现,同样的画面刺激,通过讲解引



在不同配音下观看同一割礼影片时的皮肤电反射

导被试对其进行不同的认知评价,导致不同强度的紧张情绪。运用皮肤电测试表明:A组最紧张,D组其次,B、C组最弱(见图)。外部诱导对情绪影响的实质在于帮助一个人调整认知评价,从而改变对客观事物与需要、预期关系的认识,达到影响情绪的效果。

四、青少年情感的特点

1. 情绪兴奋性高且易波动起伏

青少年的情绪特点,给人留下的第一个印象便是易激动,即我们所说的兴奋性高。保加利亚心理学家皮罗夫等人研究5—17岁个体的情绪反应时发现,神经活动的最兴奋型多见于5岁儿童,随着年龄渐增,兴奋型的比例下降,平衡型比例上升,但到了青少年期(女子11—13岁,男子13—15岁),兴奋型重新增多,到青春期结束再次减少。因此,同样的刺激情境,对成年人来说,可能不至引起明显的情绪反应,但却能激起青年人较强烈的情绪体验,甚至导致冲动。也正因为如此,青少年容易爆发激情。

同时,青少年的情绪又易波动起伏。这表现为,一方面青少年会因一时成功,欣喜若狂,激动不已,又会因一点挫折,垂头丧气,懊丧不止,从而出现情绪两极间的明显跌宕。另一方面,青少年还常会出现似乎莫明其妙的情绪波动、交替,给人以变化无常的感觉。我国心理学工作者对高中生的一次调查也发现(沈家鲜),在被调查学生中有70%的学生承认经常出现情绪波动,如果考虑到出现波动但自己还未意识到,或不愿承认的情况,其比例可能更高(见表9-4)。

表9-4 对高中生情绪波动情况的一次调查

对生活充满憧憬,始终都沉浸在一种开朗的心情中	15%
经常脸挂愁容,无缘无故地忧郁	15%
上面两种心境交替上升像两条曲线,一忽儿愉快,一忽儿愁闷	70%
没有激烈的变化	0

2. 情绪出现心境化和文饰现象

如果我们把青少年的情绪都视为急风暴雨、骤然突变的模式,那么我们将会忽略青少年情绪特点的另一个侧面——心境化和文饰现象。如前所述,心境是一种比较微弱而持续时间比较长的情绪状态。这与猛烈而短暂的激情现象正好相反。青少年,尤其是进入青年早期的高中生,会出现情绪反应时间明显延长的情况。这种延长表现在两个方面,一是延缓作出情绪反应,二是延长情绪反应过程,从而出现情绪反应心境化的趋势。例如,有的中学生在班上受到老师的批评,心里很不愉快,但当场并没有发作,老师也不在意,谁知事后他(她)竟会为此闷闷不乐好几天甚至个把星期。这种情况在儿童时期是没有的,儿童的情绪反应快,转变也快,缺乏心境状态,但到了青少年期,这却成为常有的事。

与此相联系的另一种情况,便是情绪文饰现象。即个体内部的情绪体验被外部的表情表现所掩饰,出现表里不一致的情绪现象。儿童的情绪表现是明显而真实的,高兴就是高兴的样子,不高兴就是不高兴的神态,外部的表情表现与内部的情绪体验是一致的。但青少年则会出现内心很难过却脸带微笑,明明很得意却装得若无其事,心里爱上班上的某位异性同学却又在公开场合表现得十分冷漠的种种情绪文饰现象,从而使青少年的情绪生活变得复杂化,令人难以捉摸。与此同时,青少年的情绪又表现出内隐性的特点,他们的内心非常渴望能与别人交流,吐露心声,但一见到熟悉的人特别是长辈的时候,又难以鼓起倾诉的勇气。对于自己很想了解的事情也往往绕圈子,不肯直言。

从表面上看,这种情绪特点与前面提到的兴奋性高、易波动起伏的特点都存在于青少年之中,似乎是矛盾而不可思议的,其实这恰恰是个体从儿童向成人过渡过程中,情绪由不成熟向成熟发展的表现。造成情绪心境化和文饰现象的直接原因是青少年社会意识和自我意识发展的结果,使他们既注意到自己的情绪在特定社

会情境中表达的适当性,以保持自己在他人心目中良好的形象,又逐渐具有了情绪的自我控制能力,使强烈的情绪反应得到一定的调节。

3. 自尊心强烈、过敏而易波动

自尊心是与人们要求他人尊重自己的需要相联系的一种情感。它在儿童生活早期就已展露,只是随着个体进入青少年期,自我意识发生分化,出现建立在主体自我对客体自我的评价基础上的一种自我体验——自尊心(反映个体自己对自己的新生状况),使自尊感获得内在调节,并在青少年身上表现出一系列特点。

首先,青少年自尊心强烈。这表现在两个方面:一是青少年往往把自尊感放在其他一切情感之上,当自尊感与其他情感发生冲突时,他们常会毫不犹豫地为维护自尊感而牺牲其他情感。例如,青少年十分珍惜朋友间的友谊情感,但一旦发生彼此间有损自尊感的行为,往往会从根本上动摇友谊。二是青少年对自尊感的情绪体验特别强烈,当自尊感受到损害时,常表现出极大的愤怒、恼羞等情绪反应,甚至为此爆发激情,干出不顾自身安危、无视社会法纪的事来。青少年的这一特点与其自尊需要日益发展有着直接关系。

其次,青少年的自尊感往往过分敏感。有的青少年会为一件小事争得脸红耳赤,有的则为此闷闷不乐或耿耿于怀,还有的甚至发生殴斗,不惜诉诸武力。细析原因,这些小事在那些青少年心目中都是涉及维护自尊感的“重大原则问题”,绝不能等闲视之。例如,一位男学生在文艺晚会上因唱歌走调被大家哄笑,自觉当众受辱,自尊感受损,竟回到家用猎枪自杀!造成这种过敏现象的原因,除青少年本身自尊心强烈外,主要与青少年的认识问题有关,诸如什么叫自尊、什么叫他尊(尊重他人)、自尊与他尊的关系怎样处理,什么样的事才涉及自尊问题等,青少年往往在实际中难以把握。

第三,青少年自尊感极易波动。遇到顺境易产生优越感,遭遇逆境又易顿生自卑感。他们会在日常生活中因几次考试成功、工作受到一些表扬、谈恋爱顺利、力气比同伴大、身材比别人好等等,而骄傲自大,不能容忍他人有一点“冒犯”自尊的任何行为,也会因学业一时落后、友谊稍有挫折、受到他人奚落、挨了老师批评、甚至因身高不够、外貌不佳而悲观失望、自暴自弃。这既与思想方法有关,但最终源于青少年自我评价的不成熟。这种情况在初中生中尤为突出,在高中生中有所改善,这也与高中生自我评价适当性提高有着直接关系。在一项研究中发现,初二学生对自己的性格评价偏高和偏低的比例分别为 34.6%和 3.8%,而高三学生分别为 10.2%和 12.12%;初二学生对自己的能力评价偏高和偏低的比例分别为 51.9%和 7.7%,而高三学生分别为 8.2%和 16.3%(左其沛,1985)。

表 9-5 道德感、理智感和美感在初中生中的发展水平

	道德感				理智感				美 感			
	n	正确认 知数及 %	z	p	n	正确认 知数及 %	z	p	n	正确认 知数及 %	z	p
初 一	688	601 87.8%	道德: 理智 2.22	*		575 83.6%	理智: 美 19.18	**		270 39.2%	道德: 美 21.6	**
初 二	697	611 87.7%	6.46	**		510 77.5%	13.76	**		305 43.8%	19.59	**
初 三	693	612 88.3%	22.53	**		559 80.7%	14.73	**		315 45.5%	19.34	**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

4. 道德感、理智感和美感有相当发展

作为高级的情感,道德感、理智感和美感是个体接受社会教育的结果,在个体身上发展相对较晚。心理学研究表明,“在正确教

育下,学前晚期的儿童,社会性的情感,如道德感、理智感和美感也逐渐产生和发展起来”(朱智贤,1979)。而进入青少年阶段,随着个体社会性发展和教育影响的积累作用,这些高级情感逐步达到相当的水平。对初中学生的调查表明,道德感和理智感的发展又相对更优于美感的发展水平(见表 9-5)(黄煜峰、雷雳,1993)。在另一项研究中,对高中学生这一情感进行更细化的调查。在道德感方面,高中生在爱国主义感、集体主义感、荣誉感、友谊感等情感体验上,选择代表积极情感的答案的人数占了最大比例,这表明高中生道德感的发展以积极的、正确的情感为主,在运用道德标准评价自身或他人的行为时,已形成了较正确的稳定的反应或体验倾向,处于履行准则与守法的道德定向以及良心或原则的道德定向阶段,即柯尔伯格(L. Kohlberg, 1969)关于道德发展阶段理论中所说的“后习俗道德水平”。当然,在道德感的各个方面,可能发展也并不平衡。在上述调查中也发现,责任感的正确的选择率较低,而中性情感状态占较大比例,只是随着年级的升高,这方面的积极情感又得到较快发展(见表 9-6)(郑和钧、邓京华,1993)。在理智感方面,高中生的求知感最为强烈,喜悦感、坚信感其次,疑问感较弱,而坚信感的消极情感的选择在理智感的各项内容中为最高,反映了高中生在求知过程中害怕失败、易因挫折丧失信心。其中以高三学生为甚。这可能与频繁的考试、激烈的竞争有关(见表9-7)(郑和钧、邓京华,1993)。

表 9-6 高中生道德情感发展水平(%)

	高一(90 人)			高二(90 人)			高三(24 人)		
	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感
爱国主义感	77.8	10.6	11.6	78.9	11.7	9.4	72.9	10.4	16.7
集体主义感	87.8	10	2.2	83.3	10.6	6.1	79.2	16.7	4.1

(续表)

	高一(90人)			高二(90人)			高三(24人)		
	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感
荣誉感	81.7	16.1	2.2	84.5	11.7	3.8	75	18.8	6.2
责任感	38.3	50.6	11.1	40	45.6	14.4	60.4	35.4	4.2
友谊感	87.2	8.9	3.9	80.6	11.7	7.7	89.6	8.3	2.1

表 9-7 高中生理智感的发展水平(%)

	高一(90人)			高二(90人)			高三(24人)		
	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感	积极 情感	中性 情感	消极 情感
疑问感	47.8	52.2	0.0	60.0	37.8	2.2	50.0	45.8	4.2
求知感	70.0	17.8	12.2	75.6	18.9	5.5	87.5	8.3	4.2
喜悦感	64.4	17.8	7.8	74.4	14.5	11.1	79.2	20.8	0.0
坚信感	58.9	21.1	20.0	74.4	12.2	13.4	62.5	4.2	33.0

第三节 情感规律在教育中的运用

一、情感规律在教书育人中的运用

学校教育是教师和学生共同参与的双边活动,也是特定情境中的人际交往活动。无论是处于教育主导地位的教师,还是处于教育主体地位的学生,都是有血有肉、有情有感的个体。因此,在教育活动中师生之间不仅有认知方面的信息传递,而且也有着情感方面的信息交流,形成“一个涉及教师和学生理性与情绪两方面的动态的人际过程”,或称为“与个性或社会心理现象相联系的情感力量和认知力量相互作用的动力过程”(Chavez & Cardenus, 1980)。如何重视教育中的情感因素,发挥其积极作用,以增进教

育活动的科学性和艺术性,优化教育效果,也就成为现代学校教育改革的一个重要课题,是教师在日常的教书育人工作中不可忽视的一个重要方面。这里仅就学校教育的最主要途径、也是最易出现重知轻情现象的领域——教学,谈谈情感规律的实践应用。至于情感规律在学生思想品德教育中的运用,可参见本书第十三章第三节,这里不再赘述。

1. 要在教学中确定情感目标

人们在分析教学过程时,总倾向于把注意力集中于教学中的认知系统,而往往忽视情感系统。事实上,教师、学生和教材既是构成教学中认知系统的三个基本要素,也是构成教学中丰富而复杂的情感现象的三个源点。教师的情感包括对教育和教学工作的情感、对所教学科及其有关知识内容的情感、对学生的情感、主导情绪状态和情绪表现(即表情运用状况)等。学生的情感包括对学校学习活动的情感、对所学课程及其有关知识内容的情感、对教师和其他同学的情感、主导情绪状态、课堂情绪气氛和情绪表现等。教材虽是物,但其内容直接或间接地反应了人类实践活动的情况,又是教育者按一定社会、阶级、时代的要求编写而成,在不同程度上体现了教育者的意志。因而其内容本身也不可避免地蕴含大量的情感因素。因此,当教师和学生围绕着教材内容展开教学活动时,不仅认知因素,而且情感因素也被激活了,形成情知信息交流的回路。在教学中对情知回路的有效调控,自然同时能产生认知和情感两方面的教学效果。正如美国教育心理学家布鲁姆在描述学校学习模型(model of school learning)时所指出的那样:学生是带着原先的认知行为和情感特点来接受教学的。

因此,教学不仅要有认知目标,也要有情感目标。在布鲁姆的领导下,由克拉斯沃尔(Krathwohl, 1964)负责制定了情感领域的目标分类。它有五个由低级到高级的阶梯式水平,每一水平又分

若干层次,形成一个纵向的目标体系,为教师在教学活动中引导学生逐步达到最高情感目标提供了一个个具体的渐进的努力台阶。这五个水平是:1. 接受——指学生愿意注意特殊的现象或刺激,它包括从意识——事物的有关的简单觉察,到愿意接受,直至有控制地或有选择地注意三个逐级升高的层次;2. 反应——指学生主动参与,它包括从默认反应到愿意反应,直至在反应中得到满足三个层次;3. 价值化——指学生将所学习的内容与一定的价值准则相联系,使价值逐步内化,它包括从接受某种价值准则,到偏好某一价值准则,直至信奉三个层次;4. 组织——指学生将各种价值组成一个价值复合体,即建立内在和谐的和一致的价值体系,它包括价值的概念化和价值体系的组织两个层次;5. 价值与价值体系的性格化——指学生能根据已内化了的价值体系行事,形成个性特征。它包括泛化心向(在任何特定的时候都对价值体系有一种内在一致性的心向)和性格化两个层次。可见,这一情感目标体系是以价值内化过程为线索的,把教学视为由教师或教科书上外在陈述的价值准则逐步内化为学生信奉的内在价值准则,并最终沉积为学生个性的过程。

由于教学中情感领域本身的复杂性以及文化背景上的差异,克拉斯沃尔的情感领域教学目标分类只是为我们确定情感教学目标提供了十分一般的轮廓,我们还可在教学实践中依据实际情况确定具体情感目标。但无论怎样,以下几方面的内涵是应该包含在情感教学目标体系之中的:

(1) 让学生处于愉悦——兴趣、饱满、振奋的情绪状态之中,为认知活动也为情感的陶冶创设良好的情绪背景;

(2) 让学生在接收认知信息的同时获得各种积极情感和高尚情操的陶冶;

(3) 让学生对学习本身产生积极的情感体验,形成良好的学习心向——好学、乐学的人格特征。

2. 在教学中通过认知信息回路调控情感

在认知信息回路与情感信息回路并存的教学活动中,教师不仅可以在情感信息回路内部调控学生的学习情感,也可以通过情知交互作用,从认知信息回路上调控情感,使之既有利于学生本身的发展,又有助于进一步促进教学中的认知发展。这是一条以知促情的重要调控途径,其具体做法是:

(1) 精心选择教学内容 美国教育家布鲁纳在《教育过程》一书中明确指出:“学习的最好刺激乃是对所学材料的兴趣。”对于中学生来说,在教学活动中真正能引起他们积极的情绪体验的,首先莫过于教学内容本身所具有的内在魅力。诚然,教学内容是根据学科教学大纲和教材选定的,但任课教师在这方面仍有一定的灵活性、主动性和创造性。“学校经常碰到教学大纲和教科书存在缺点的现象。但我们认为,全部工作都取决于教师,一个知识渊博的、热爱自己工作、生气勃勃的、精力充沛的教师一定会使任何教学大纲变活,并补正最差的教科书”^①。因此,教师可以,而且应该根据学生的实际情况、学科发展的现状和社会政治文化生活变化,对教学内容作适当调整、增补,以求精心选择。事实上,选择教学内容好坏,会直接引起学生完全不同的情绪体验:“教师选择的教学内容可以是枯燥、单调的;可以不带个人的主观积极的情绪色彩,只是客观地提出一系列的事实与概念。当然,这将在学生那里产生不满足的情绪感受。相反,教师选择的教学内容若是高质量的,那么它们就能引起学生满足的感受,教学活动使他们激动、感兴趣、思想集中、开心、兴奋”^②。这一方法是根据情绪发生的心理机制,通过认知信息回路中高质量的教学内容(客观事物)满足学

① 巴班斯基、波塔什尼克:《教育过程最优化回答》,北京师范大学出版社1985年版,第86页。

② 弗·鲍良克:《教学论》,福建人民出版社1984年版,第88页。

生求知需要的方式,来调控学生情感的。

(2) 巧妙组织教学内容 从教学内容的选择到教学内容的呈现,中间还有一个组织、加工的过程。通过这一过程,不仅将所选择的教学内容有机地组织起来,以体现内在的逻辑联系,而且更重要的是,要显示这些教学内容内在的魅力。这里的关键是,要尽可能使学生感到这些教学内容超出预期满足自己的求知需要。例如,我们应尽可能地将看来比较经典性的教学内容出乎意料地与当代社会、现代科技联系起来,使学生对教学内容产生明显的时代感;将某些看来有些“教条性”的教学内容,出乎意料地与现实的社会、生产实践问题和未来的工作、事业问题联系起来,使学生对教学内容产生明显的实用感;将某些看来相当枯燥而又必要的教学内容,出乎意料地与生动的事例、有趣的知识联系起来,使学生对教学内容产生明显的趣味感;将某些看来似乎简单易懂的教学内容,出乎意料地与学生未曾思考过的问题、未曾接触过的领域联系起来,使学生对教学内容产生明显的新奇感,从而激起学生学习的热情。

(3) 择优采用教学形式 这里的教学形式是相对于教学内容而言的一个广义的概念,它包括教学的模式、策略、方法和手段等。在国内外教学中已出现各种各样的教学模式,仅美国师范教育专家乔依斯和韦尔(Joyce & Weil, 1972, 1980)就上百种教学模式中挑选出发现法、掌握学习法、非指导性教学法等 25 种模式,而与模式相配合的各种策略的运用就更多了。教学方法也层出不穷,有人把它归纳为四大类、若干法,形成了一个庞大的系统(见图 9-6)。至于教学手段,随着录音、录像、投影、电影、幻灯和多媒体等电化教学技术、设备的发展,也呈多样化趋势。这些都为教师教学形式的择优采用创造了有利条件。这里的关键是因“材”择法——根据不同的教学材料和教学对象的不同特点选择最佳教学形式,以满足学生在特定教学情景中的需要,产生相应的积极情绪体验。

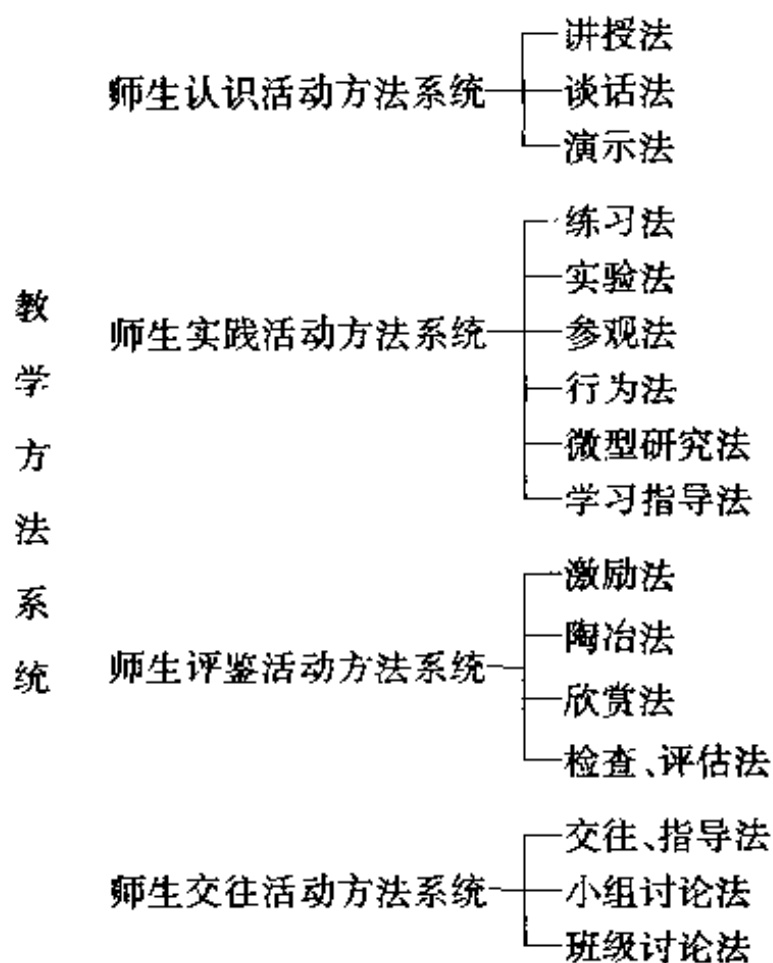
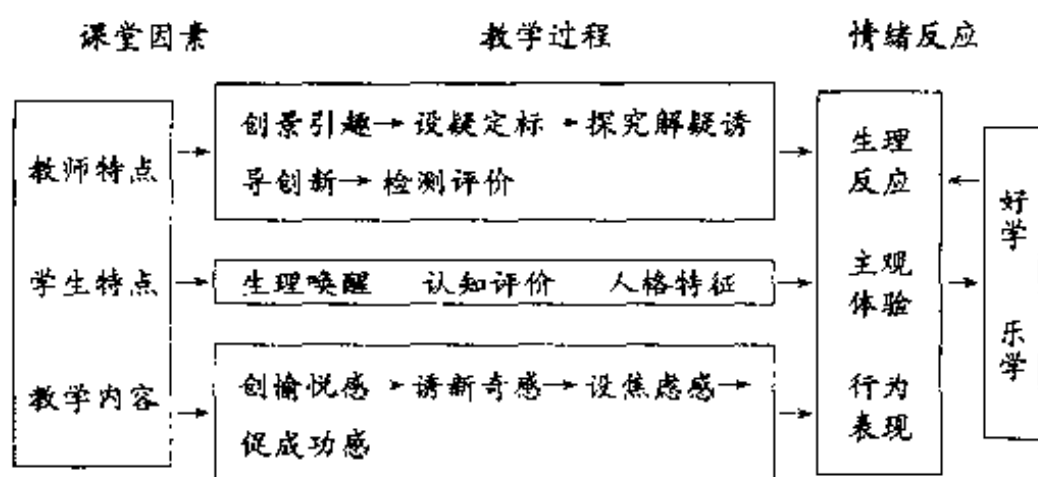


图 9-6 教学方法系统示意图(班华,1992)

专栏 9-2 一种情绪调节教学模式

情绪调节教学模式指的是:教师在一定的教学目标指引下,通过管理和调节学生的情绪,引导和发挥课堂中学生的主要情绪对教学活动的积极作用,为学生的学习提供最佳的情绪状态,从而调动学生学习的积极性。情绪调节教学模式是在课堂中激发情绪对学习的动力性作用的教学设计,以提高学生学习的积极性,培养学生乐学、好学的情感性教学模式。人本主义学习观和情绪心理学理论是这种教学模式的理论基础。课堂中的主要情绪有四种:好奇、兴趣、愉快和焦虑,如何把课堂唤醒调整在适宜水平是情绪调节教学模式简要解决的问题。所以,情绪调节教学模式是关于教学中情感动力性的教学设计,在这一模式中强调好奇、兴趣、愉快和焦虑对学生认知的动力性作用(见下图)。



在这一模式中,课堂刺激因素主要有教师特点、学生特点、教学内容和教学环境,其中教师起重要作用。教师根据教学目标,结合课堂因素的特点,调节学生的情绪,发挥其积极作用,促进学生知识技能的学习和情意的发展。

在教学过程中,教师依据学生的生理唤醒、认知评价、人格特征这三个重要方面的特点,灵活采取策略来诱发调节学生的情绪。教师通过创设情景引发学生学习兴趣,创设愉快的情景使学生在一种良好的心境中导入学习;通过设疑定标使学生产生新奇,诱发学习的需要指向学习的任务,引导他们进行探索;通过探究解疑使学生产生适度的焦虑和兴趣,进行积极的艰苦的认知活动,获得新知识并诱导创新;通过适度的检测评价使学生产生成就感、满足感和自豪感并领会学习的艰苦和乐趣。在教学过程中,教师的诱发策略、学生的特点、学生的情绪三者互相联系、互相促进、并行于课堂教学之中;这既是教师调节学生情绪促进教学的过程,也是学生积极配合教师、师生互动的过程。

学生的情绪表现有生理反应、主观体验、行为表现三个方面,学生良好的情绪长期贯穿于课堂学习之中必将形成学生好学、乐学的积极学习情感,从而培养学生健全的人格。

在教学过程中为了更好地诱发主要情绪、促进效果整合,可以选择以下策略:

好奇策略。具体做法是：

- ① 创设情景,制造悬念,设置矛盾;
- ② 呈现新颖、奇特的刺激;
- ③ 变换刺激呈现的方式;
- ④ 变换教学方式,如客串演讲、角色交换等。

兴趣策略。具体做法为：

- ① 教学内容与学生积极情绪经验相一致;
- ② 学生自己动手操作小实验,参与教学活动;
- ③ 学生间进行合作学习;
- ④ 激发学生的想象、幻想;
- ⑤ 教师的言语幽默;
- ⑥ 教学内容、教学事例从学生的切身性出发,贴近学生的生活。

愉快策略。具体方法是：

- ① 教学任务是学生经过努力可以完成的,不太难也不容易,使学生体验成功;
- ② 根据学生能力水平差异安排学习任务,使学生体验成功;
- ③ 及时反馈,激发学生的求知欲;
- ④ 树立榜样,激发求知欲;
- ⑤ 趣味化、具体形象化教学方式。

焦虑策略。具体做法：

- ① 提高任务难度,限定完成任务的时间,提高过低焦虑;
- ② 降低任务难度,放宽任务完成的时间,降低高焦虑;
- ③ 提供成绩信息,而不给评价信息;
- ④ 承认错误是学习中的一部分,允许犯错误,支持改正错误;
- ⑤ 强调个别谈话,减少公开批评;

- ⑥ 强调自我比较,减少社会比较;
- ⑦ 强调组织间竞争,减少个人间竞争;
- ⑧ 强调努力归因,减少能力归因。

教师在具体教学实践中要根据教学任务、学生的年龄差异、个体差异灵活采取调节课堂情绪的教学策略。另外,要提醒的是该教学模式不仅仅是诱发调节课堂中短暂的、情境性的情绪使学生积极学习,我们最终追求的是通过诱导这些情绪使学生逐渐形成学习的积极情感。只有这样,学生在乐学、好学的情感驱动下,才能调控具体学习中的情感和行为,在学习中锲而不舍、孜孜不倦(郭德俊,2000)。

3. 在教学中通过情感信息回路调控情感

在教学中通过情感信息回路调控学生情感,使之处于良好的情感氛围之中,这不仅有利于直接促进学生各种情感的陶冶和培养,而且也有利于促进和优化学生的认知活动。

(1) 教材内容的情感性处理 如前所述,教师、学生和教材是形成课堂教学中情感信息回路的三个情感源点。因此,对教材内容的情感性处理是以情生情、调控学生情感的一个重要方面。所谓的对教材内容的情感性处理,是指教学内容向学生呈现的过程中,教师从情感角度着眼,对教学内容进行必要的加工处理,使之能充分发挥情感因素的积极作用。教材内容可粗分为两类:一类含有丰富的情感因素,以文科类教材内容为主;另一类本身缺乏情感因素,以理科教材内容为主。对于前者,教师要注意发掘教材内容中蕴含的情感因素,并善于以表情的方式表现出来;而对于后者,教师则要设法赋予教材内容以某种情感色彩。后者处理难度大,也更易为人们所忽视,然而,如果处理得当,在教材内容的半壁领域(理科类)中也能充分发挥情感因素的积极作用,则无疑会极大地促进情知交融的教学气氛,陶冶学生情操,实施寓育于教。这

里有几种方法供借鉴(卢家楣,1994):

情感迁移法。教师在教学过程中巧妙组织呈现方式,使教材内容成为积极情感—兴趣的诱发因素。

言语情趣法。运用富有情趣的语言讲解有关教学内容,使之具有相应的情感色彩。陈景润的中学数学老师就曾用极为形象、生动、富有情感的语言来激起学生去探索数学奥秘的热情。

拟人比喻法。用拟人化口吻比喻有关教学内容,使之具有情感色彩。例如,在讲楞次定律时,把线圈比喻为具有“冷酷”和“多情”双重性格的人,当磁极来时,线圈的近端产生同性磁极,对原磁极发生排斥,表现出“冷酷无情”,但一旦磁极走时,近端又即生异性磁极,对原磁极发生吸引,表现出“多情柔和”,随后概括为“来之拒之,走之拉之”八个字,使学生听了既感到情趣盎然,又加深了理解和记忆。

轶事插入法。通过“借题发挥”,介绍有关知识背后隐匿着的一些可歌可颂、可敬可佩的人物轶事,使学生对这些教学内容产生亲切感,从而使之具有情感色彩,同时还可更好地体现寓育于教的精神。

美感引发法。通过充分展示教学内容中隐含的美的因素,引发学生相应的美感体验,从而赋予教材内容一定的情感色彩。例如, $F=ma$, $E=mc^2$ 等都用最简洁的函数关系反应客观世界中力和加速度、能量和质量的和谐奇妙的统一,体现了科学美。

(2) 教师情感的自我调控 作为教学中另一个重要的情感源点,教师情感的自我调控具有特别重要的意义。这是因为情感具有感染功能,教师的情感会在教学过程中随时随地影响着学生的情感,起着极为重要的调控作用。在这方面教师尤要注意两种调控:一是教师情绪状态的调控。有不少教师没有意识到这一问题的重要性,对自己的情绪由着兴致、不加调控,有的还出于错误的认识,为体现教学的严肃性而故意绷着脸,表现出“冷静”、“沉着”、

“严厉”的教态,这都会影响学生的情绪,产生消极效果。正确的做法是,教师在教学活动中要始终调控好自己的情绪,处于饱满、振奋、愉悦、热忱的状态,以感染学生情绪、活跃教学气氛,为学生认知活动创造最佳的情绪背景,特别是在教师由于种种原因自己情绪不佳时走进教室,更要以教师的责任感和敬业心调控自己。正如马卡连柯所说:“从来不让自己有忧愁的神色和抑郁的面容。甚至有不愉快的事情,生病了,也不在儿童面前表现出来。”^①二是教师对所教学科的情感调控。以往教师考虑的是如何教好自己所教的学科,而往往没有意识到自己对所教学科的情感会潜移默化地影响学生对该学科学习的情感和态度。正如苏霍姆林斯基(В. А. Сухомлинский, 1918—1970)所说:“教师对教材冷漠的态度会影响学生的情绪,使其所讲述的材料好像和学生之间隔着一堵墙。”而“热爱自己学科的教师,他的学生也充满热爱知识、科学、书籍的感情”。因此,优秀教师不只是传授知识、培养能力,而且还将自己对学科执着追求的精神、热忱和感受带给学生,以激起学生情感上的涟漪和共鸣,这就要求教师不仅不在教学中流露对所教学科的冷漠,乃至厌烦、反感等消极情感,而且更重要的是要真正培养起对该学科的热爱之情。

(3) 师生情感的交流 在教学活动中师生之间不仅交流认知,也交流情感;不仅交流教学内容中的情感,也交流着师生人际间的情感。而师生人际间的情感也会通过迁移功能影响学生对教学活动、教学内容的情感和态度。我国古代教学名著《学记》中“亲其师,信其道”之说,便深刻揭示了这一道理。而师生情感交流的核心是爱心融入。这就要求教师从职业道德的高度认识师爱的意义,培养师爱情感,并掌握施爱于生的艺术,因为“光爱还不够,必须善于爱”(克鲁普斯卡娅,1982)。这里简单介绍一些具体方法

^① 马卡连柯:《论共产主义教育》,人民出版社1955年版,第346页。

(卢家楣,2002):

① 施爱于细微之处

情感心理学告诉我们,一个人的某种情感越深厚,这种情感越会在他的行为举止的细枝末节中表现出来。因此,要知道一个人对某事或某人的情感究竟是深还是浅,最有效而简便的方法是观其行为表现的细微之处,即所谓“细微之处见深情”。而另一方面,学生对教师的观察最为细致,他们能从教师的一言一行、一颦一笑中感受出不同的意味。鉴此,教师在与学生交往中,就要善于将爱生之情流露于师生接触的细微之处,让学生从中感受到教师的一份温馨的深情。

② 施爱于意料之外

关于情绪发生的心理机制的研究表明,一个人情绪的发生与客观事物与其主观预期的关系有关,且这一关系主要决定一个人情绪发生的强度。客观事物超出个体的主观预期越大,由此引起的情绪反应的强度也就越大,反之,则越小。鉴此,教师要使自己的爱的行为能真正引起学生情感上的震动,产生师生情感上的炽热的碰撞,就要设法在师生交往中有意识地利用超出预期所产生的增强情感强度的效果,尽可能使自己的某种爱生行为的处理出乎学生的意料,使之产生情感上的震撼,形成巨大的情感冲击波,极大地促进师生人际情感关系的发展。

③ 施爱于批评之时

批评给学生最表面和直接的感受似乎是未能满足学生的需要,易使学生产生反感情绪,同时,批评学生也正鉴于学生违纪、犯错或不足的行为,也往往是教师“恨铁不成钢”、最易产生负性情绪的时候。因此,批评学生的时候也是教师和学生之间最容易发生对立和对抗、爆发冲突的时候。在这样的特殊场合,如何注意批评的方式和方法,在批评教育学生的过程中仍能让学生感受到教师的一片拳拳之心、殷殷之情,是一件很不容易做到的事情,却也是

化消极为积极、变被动为主动的关键,是体现教师教书育人艺术的难点。这里的关键是要设法使对学生的批评过程也能充溢真情和爱心,真正做到严慈相济、情理相融。特别是要注意将学生的违纪行为与学生的人格相区分:我们要批评和纠正的是学生的违纪的行为,要尊重和保护的是学生的人格。

④ 施爱于困难之际

关于情绪发生的心理机制的研究表明,一个人情绪的发生还与客观事物与其主观需要的关系有关,且这一关系在一定程度上也会影响一个人情绪发生的强度。一般说,个体对客观事物的需要越迫切,满足与否所引起的情绪反应的强度也就越大,反之,则越小。学生困难的时候,是学生最需要帮助的时候,也就是对某客观事物的需要最迫切的时候,若教师能在这种情况下及时满足学生需要,如同雪中送炭,最易引起学生情感上的触动。因此,教师应把学生的困难求助视作通过施爱融洽师生情感关系的最佳契机。

⑤ 施爱于关键之刻

在学生的学习生活中会面临许多关键性的时刻,有许多十字路口,如重要考试、重大竞赛、学习生活的适应和转折、学习上的严重挫折等,学生自己由于涉世不深、经验不足,往往把握不住,又不知如何是好,而其后果却又给学生以后的学习生活乃至人生道路造成较大影响。在这种彷徨、困惑的时候,教师若能给予及时的帮助、指导,指点迷津,会使学生倍感教师的爱心和真情,增进师生的感情。

⑥ 施爱于学生之中

在教学中的师生人际情感的交流里也存在着学生之间的情感交流,只是在人们探讨师生情感时往往把注意力更多地集中在教师与学生之间的情感交流,而易忽视学生与学生之间的情感交流。事实上,后者也能为前者起积极的促进作用。教育学中有一条平行教育原则,意即教师一方而通过自己的教育来影响学生,另一方

面,又通过学生集体来对学生施予影响,以达到在两条途径上同时发挥教育作用的目的。在促进师生人际情感方面也有类似于平行教育那样的做法。即教师一方面要把自己对学生的爱直接施予学生,另一方面也可通过学生集体将这种爱传递给学生。由于学生之间的情感有一种特殊的恋结,一旦学生感受到学生集体对自己关爱的背后还有教师的一番深情,由此所产生的感激之情更带有值得回味的温馨,极利于师生情感关系的融洽。

⑦ 施爱于教学之余

师生之间的交往并不局限于教学活动之中,而是拓展于教学活动之外。师生之间的情感交流也同样要延伸于教学之余,且对教学中的师生人际情感关系的发展具有不可忽视的作用,成为发展教学中师生情感的一条重要的补充渠道。由于在教学之余,师生的交往的氛围相对宽松,彼此间的接近更多地带有生活气息,教师对学生的关爱在学生看来,似乎更少一些功利色彩,也就更易为学生以开放的心态所接受。因此,这也就成为教师融洽师生情感的好机会。教师要不失时机地抓住机会,从生活上贴近学生,关心学生,融入学生的世界,与学生打成一片,来积极培养感情。许多优秀教师把此举诙谐地称为“感情投资”,其情感的回报率往往是不可估量的。

⑧ 施爱于家校之间

在现代教学理念中,学校与家长的联系也是促进教育的一个手段。但不少教师只是当学生发生问题时才与家长联系,名为沟通,实是“告状”,以致学生形成不良的条件反射——老师上门没好事,不是反映问题,就是施加压力。殊不知,通过家校联系也是向学生传递师爱、发展教学中师生情感的又一条不可忽视的补充渠道。事实证明,教师通过家长来传递对学生的关爱,比直接对学生施爱更有效。例如教师通过家长对学生实施的表彰就远比对学本人实施的表彰更有激励作用,更有利于让学生感受到教师对学

生的关爱。

二、情感规律在自我教育中的运用

1. 要正确认识情感在自我发展中的意义

对高师生来说,情感在自身发展中的意义主要体现在以下几个方面:

(1) 良好的情感有助人格的完善 这是因为现代情感理论已揭示情感在人格结构中的地位,在伊扎德的分化情感理论中甚至认为情感处于人格结构中的核心位置。一个人经常表现出某些情绪反应,获得某些情感体验,他就逐渐形成具有相应情感特点的人格特质。

(2) 良好的情感有助于身心的健康 这在前一节的有关情感的保健功能方面已有论述。

(3) 良好的情感有助于学业的提高 这在前一章的有关情感的调节、动力等功能方面已有论述。

同时,良好的情感更是教师素质修养的一个十分重要的组成部分,具有自身发展和教师职业要求的双重意义。

2. 要有意识地陶冶高级社会情感

我们知道高级社会情感在个体身上并不是自发形成的,而是在丰富的社会实践环境中,尤其是在教育的影响下,在相应的情绪体验的基础上逐渐萌生、发展的。因此,作为高师生应利用高校学习生活和参与社会实践活动的机会,主动接受来自道德感、理智感和审美感方面的陶冶,珍惜在这些方面所得到的情绪体验,为高级社会情感的发展作出积极的主观努力。例如,积极参加各种赈灾活动、社会公益活动、读书活动、创造发明活动、艺术鉴赏活动、游览祖国大好河山的活动等,并在活动中有意识地感受各种积极的情绪体验。

3. 要提高情绪修养水平

情绪修养的实质就是善于调控自己情绪,使之经常处于良好

的状态。这里的良好状态的基调是愉悦、兴趣以及学习、工作时适度的紧张。情绪修养的关键就是学会消释和克服不良情绪。这里仅对高师生来说较常见的不良情绪的调控方法作一简介。

(1) 排除苦恼

在高师生的学习生活中总会遇到不顺心的事,抑或挫折和失败,引起各种苦恼,表现为烦恼、痛苦、悲伤等。苦恼是一种负性情绪,不仅使人消沉,影响行为活动的积极性和智慧潜能的发挥,而且时间一长,更会有碍健康。因此排除苦恼是提高情绪修养的一个重要方面。这里可根据情感规律采取以下几种方法。

① 铲除苦恼根源。产生苦恼的根本原因是客观事物不满足个体主观需要。因此一旦有不顺心的事发生,不能把自己的意识束缚于对该事后果的思量之中,而应把注意力放在如何解决问题的努力上,以积极的态度直面现实,从根本上铲除引起苦恼的根源,这是排除苦恼的最切实的方法之一。

② 改变认知角度。虽说客观事物不满足个体主观需要是产生苦恼的根本原因,但其直接原因则仍是个体对客观事物与主观需要之间关系的认知评价,因此,有意识地改变自己的认知角度,“一分为二”地对待问题,努力从客观事物中分析、寻找合理的、积极的因素,是排除苦恼的有效方法。

③ 适当宣泄情绪。如果一时产生较强烈的苦恼情绪,不宜积压在心里,可采取适当的方式加以宣泄。如到操场上去跑几圈,或找一个合适的地方用木棍敲击砖石,待到累得满头大汗、气喘吁吁时会感到精疲力竭,而心情反而得到明显好转。有时,悲伤之极,不妨大哭一场,哭也是释放积聚能量、调节平衡的一种方式。

④ 调换环境。如前所述,情绪具有情境性,苦恼情绪也不例外。当苦恼情绪一时难以摆脱时,可到其他宿舍走走,或到图书馆里去看看自己平时感兴趣而没有时间去看的书,或到街上、闹市区逛一下,或去影院看一场轻松的、喜剧性的电影,如是节假日,有条

件的话,最好外出旅游,走亲访友,通过暂换环境来帮助排除苦恼。

⑤ 睡觉休息。苦恼缠绕、头绪紊乱时,睡觉休息也会收到意想不到的效果。因为睡觉时,大脑处于暂时放松、静息状态,情绪也得到彻底松弛。一觉醒来,人会异常冷静,刚刚被苦恼扰乱的头脑,会变得异常清醒,有助于从新的角度思考问题,评价现实,梳理头绪,从而达到消除苦恼的目的。毛泽东生前就十分赞赏此法,他曾说:“烦恼时,睡上一觉最好。”

(2) 学会制怒

怒,也是一种负性情绪,依据强度不同,可分为愠怒、愤怒、大怒和狂怒等。这里所指的主要是已进入激情状态的愤怒。它在性质上具有两重性:积极的、充满凛然正气的怒和消极的、不该发作的怒。面对敌人的丑恶行径,义愤填膺、怒不可遏,与之作针锋相对的斗争,这便是积极的怒;在并非原则性的问题上,为一些鸡毛蒜皮的小事而大动肝火、怒气冲冲、大发雷霆,这则是消极的怒。克服和避免后一种怒,是情绪修养的又一重要内容。这是因为,一方面处于激情状态的消极性的怒,会使我们的意识失去对行为的有效控制,失去对行为后果的冷静思考,往往会做出不明智的行为举止,影响人际关系,甚至干出“一失足成千古恨”的蠢事,同时也会损害健康。我国古代《黄帝内经》中就有“怒伤肝”的明确警示;另一方面,高师生又正处于血气方刚之时,易于情绪激动、爆发怒气。因此,可以说,是否善于制怒,也是衡量青年人情绪修养水平的一个重要标志。世界上根本不发怒的人恐怕少有,但要做到少发消极的怒是完全有可能的,这主要在于把握两点:

首先,要拓宽心理容量。心理容量(俗称气量)越大的人能经受较强的刺激而不动怒。为此,第一要培养远大的生活目标,习惯于从大局、从长远处着眼,不拘泥于小节琐事;第二要善于理解人,一旦发生矛盾、冲突,要习惯于从对方的角度来看问题,以便心平气和地讲清道理;第三要尊重他人,因为事实上,一个人的脾气不

管怎样暴烈,对他内心真正尊重的人是很少发火的;第四要提高文化知识修养,一般说,文化知识修养高的人,看问题比较通达,心理容量也就相对比较大,不易发火动怒。

其次,要具有防怒措施。平时有一套防怒的操作手段,才有利于临场有效制怒。第一,在怒气刚产生时,及时制怒比较有效。一个非常简易的方法就是,把舌头在嘴里转十个圈,使自己正急速膨胀的怒气有所消退;第二,当怒气有所消退时,要自己反问自己,“如果真有道理能否延迟些时间再发火?”从而把自己的意识重新拉回到冷静的、理智的状态;第三,要针对自己易发火的特点,养成接受他人劝言和自我暗示的习惯,从外部诱导中获得制怒的信息和力量。如林则徐在自己的厅堂上高挂“制怒”的大匾,每当他遇事欲怒时,看一看这块匾上“制怒”两字,使用理智和自制力来调控情绪,避免发火。

(3) 消除紧张

在现代高校学习生活中,讲究学习的效率和效益,强调竞争和挑战,紧张情绪是难免的,而且,适度的紧张对学生来说,是有益而必要的,它比松弛状态更能调动人的潜能和智慧,但一旦过度,则同样走向反面,产生一系列消极影响,如大脑神经的兴奋和抑制过程失调,出现暂时性的不平衡,干扰认知活动,降低其活动的效率,并会引起心跳加速、血压升高等生理反应,不利于健康。特别是考试、测试时,过度紧张的问题尤为突出。如何调节情绪,以防止过度的紧张,也是高师生情绪修养的一个方面,这不仅有利于临场发挥智慧水平,而且也有利于平时身心健康,改善生活质量。这里主要谈临场紧张的消除方法。

① 降低动机强度。每次测验、考试理应全力以赴,努力考出水平。但走进考场临考时,则头脑中不再考虑这次测验或考试的成败、得失,而是带着一份平常心,只要求自己像平时做练习那样一般发挥就可以了。

② 弱化自我意识。考试过度紧张的学生往往自我意识很强烈,过多地注意别人对自己的评价,关心自我在别人心目中的形象,一边考试一边还在担心自己落后于他人,这无疑是自我加压,陡增紧张感。因此,在考试时要弱化这方面的自我意识,只管自己潜心答题,不管他人评价与考试状况。

③ 进行放松操练。考试时应提早到场,试卷发放前往往也是最紧张的时候,如一时镇静不下来,可运用呼吸进行放松操练:双眼轻合,先深吸一口气,使全身肌肉紧张,达到极限后慢慢放松;同时,缓缓呼气,重复数次。该操练应平时加以练习、体会,考试时才能达到最佳放松效果。

④ 实施“焦点转移”。若考试中途出现怯场现象,可立即采用“焦点转移法”加以调节:伏桌暂歇片刻,做深呼吸,默数一、二、三、四……尽量回忆生活中自认为最有趣的事,待情绪平伏后再继续应试。

⑤ 重视“舌尖现象”。答题时,遇有一时记不起来的地方,切莫硬想,这可能就是前面提到的舌尖现象——因情绪紧张所引起的记忆短时抑制。这时,越急越想不出,越想不出越急,导致恶性循环。倒不妨先做其他题目,会自动解除抑制状态,恢复记忆。遇到难题,也不要过多纠缠,引发紧张情绪,而应暂搁一边,待最后解决。

⑥ 保证试前休息。考试前夕切莫挑灯夜战,而要保证充分睡眠和休息,避免因休息不足而诱发紧张情绪。

三、情感规律在教育中的运用举例

语文教学中的说明文是对客观事物或事理的介绍,难以形象生动,学生学习时普遍感到枯燥乏味。有位教师则从说明文中挖掘出情感因素,并以此积极优化教学,进行了富有成效的探索。

她分析了说明文,一反长期以来人们一直认为说明文本身不含情感因素的错误认识。虽然说明文是介绍说明客观事物或事理

的,并不带有明显的感情色彩,但其作者对所要说明的事物或事理肯定会有—种感情:或喜好、或厌恶;或赞叹、或批评;或自豪、或遗憾。他会自觉或不自觉地将这种感情隐含于文章之中。比如叶圣陶先生在《景泰蓝的制作》—文中客观地介绍了景泰蓝的制作过程:从制胎、掐丝、点蓝到烧蓝、打磨和镀金,文字非常朴实,但字里行间无不渗透出作者对制作工艺之精巧、工匠手艺之高超的赞叹。因此,她认为,挖掘说明文中所隐含的情感因素是可行的,并从四个方面来加以发掘。

首先,从说明文的内容中挖掘所隐含的情感因素。如在讲解《遥感》课文内容时,有意识地引导学生去感受、去分享作者面对日新月异的高科技发展所油然而生的惊喜之情;在讲解《大瀑布揽胜》课文内容时,又引导学生们去体验作者对壮观绮丽的瀑布的美的感受和对祖国的大好山河的民族自豪感。发掘作者隐含在文章中的热爱自然、艺术和祖国山河的情感来引起学生心灵上的共鸣与震撼。

其次,从课文使用的说明方法中挖掘所隐含的情感因素。说明方法是说明文的要素之一,而作者选用何种说明方法,则往往受—定的情感因素的支配。如《海洋与生命》中作者用“摇篮”“牧场”作比,运用了比喻的说明方法揭示了海洋与生命的本质联系——海洋不仅孕育了生命,海洋还供养了生命。“摇篮”令人们感到亲切;“牧场”使大家意识到了责任。作者此处比喻说明方法的运用,正寓含了他对海洋的热爱,对发展海洋事业的强烈责任心。又如,《气象之谜》中作者运用了举例说明的方法:“撒哈拉原先是一片肥沃的大草原,只是在生态环境遭到破坏后,才逐步退化为沙漠的。”接着,作者又运用了列数字的说明方法:“地球上每年都有 3 800 万平方公里的土地处在沙漠化的边缘,占陆地表面四分之一的地方将沦为不毛之地。”从字面上看,作者只是客观地说明了沙漠形成的原因,但是,人们仍能感受到作者对生态环境的破坏给人类带

来的灾难的痛心和对人类造成生态环境破坏的谴责之情。这样通过对隐含于说明方法中的情感因素的挖掘,使枯燥的说明方法的讲授更为生动、情景交融,激起了同学们浓厚的学习兴趣。

第三,从课文里作者使用的语言中挖掘所隐含的情感因素。说明文的语言要求准确、简洁、通俗,但作者所选用的语言仍与其感情有关。如《古代建筑艺术的精英——塔》里“这许许多多历史上的名塔经受住了千百年风、雨、雷、震等天灾及战乱的破坏性考验而依然昂首挺立”中的“昂首挺立”,虽然这一词语从字面上看,只是为了说明我国古塔的牢固,但让学生去感受作者使用这一词语所支配的情感时,仍能明显地体验到作者隐含在其中的感情——对中华民族智慧的歌颂和自豪。又如《模拟光合作用》中的作者多用幽默的语言:“人工模拟光合作用一旦成为现实……除了自然界的食物‘工厂’以外,还将出现人工合成食物的工厂……从而彻底摆脱‘靠天吃饭’的局面,地球上也就再不会发生什么‘粮食危机’了。”这里,作者在给人们展示了一幅人工模拟光合作用一旦成为现实后的迷人图景的同时,也让大家感受到作者对“模拟光合作用”这一科学知识的痴迷和浓烈的兴趣。

第四,用自己生动的语言来发掘说明文中所隐含的情感。如在讲解《大瀑布揽胜》时,她用充满情感的语言将作者在描写瀑布时所蕴涵的对自然美的情感充分表达出来:“啊,我们觉得这已经不是写水,而是在写一条来自九天的巨龙,它呼啸着从九霄云外直冲大地。请看书,它‘喷出如雹急雨’,它‘掀起轩然大波’,那从天而降的水柱冲向大地。这条巨龙又一跃而入水中,并在水波中舞动,平静的水面霎时间波涛汹涌,水波相拥,伴随着的是‘轰然巨响’,同学们,这是何等壮观的景象啊,这分明是一组惊心动魄的电影画面。当我们读着这段文字时,你有这样的感觉吗?我们的情感受到了强烈的振动。这组画面以它宏大的气势给我们以美的享受。”

看似枯燥的说明文,在她的教学中,显得那样生动、活泼、富有深情和趣味,学生们越学越有劲、越学越体会到其中的“深情厚意”,真正实现了既定的教学目标。

看了这个例子,我们非常佩服这位语文老师,她能很好地运用情感规律于说明文教学之中,取得了非常显著的教学效果。其成功之处在于如下几点:

其一,她能正确揭示说明文这一类教材的含情属性。如前所述,教材内容可以粗分为两大类,一类含有丰富情感因素,另一类本身缺乏情感因素。作为一种文体,说明文是否含有情感因素,以往为人们所忽视,以致教师在对这类教材内容进行教学时,往往只注重教学的认知目标,而无情感维度上的考虑。但经这位教师的分析,说明文有时也同样隐含情感因素,这就为说明文教学中贯彻以情优教的教学思想创造了极为有利的内在条件。

其二,她能通过说明文的内容、说明方法、使用语言等多方面来充分发掘说明文中作者所隐含的情感,丰富了教学的情感资源。

其三,她能通过自己的教学手段和具有丰富情感色彩的教学语言把作者隐含其中的情感充分展示出来,使学生在进行说明文的认知学习的同时又真正获得有关情感的陶冶,实现了情知双重目标的达成。

其四,这样情知并茂的教学也有助于学生产生对这类原本枯燥的教学内容的兴趣,有利于情感的动力功能、调节功能、保健功能等一系列功能发挥积极的作用,促进学生的学习。

思考题:

1. 什么叫情绪、情感 and 情操? 它们有何区别和联系?
2. 情绪状态主要有哪几种? 各自的内涵和特点是什么?

3. 情感的调节功能是什么？个体处于怎样的情绪状态才有利于该功能发挥积极的作用？这对教学的启发是什么？

4. 情感的迁移功能是什么？教师在教学中应如何利用这一功能来优化教学？

5. 影响情绪发生的三个主要因素是什么？由此概述一个人情绪发生的一般模式。

6. 试述在课堂教学中教师调控学生情绪的途径。

实践题：

1. 运用情感原理分析一位教师(成功或不成功)的教学。

2. 当前学校教育正处在由应试教育向素质教育转轨的过程中,也开始重视教学中的情感因素。张老师是一位教学认真、治学严谨的老师,一贯强调教学中的认知因素,对目前教学中的这种变化感到困惑。他不清楚为什么在教学中还要重视情感因素,教师又如何具体操作。因此,请你运用学过的知识去帮助张老师,让他了解情感因素在教学中可能发挥的积极作用,并给他提出一些可操作的建议。

第十章 意 志

1. 有的人做事持久有恒,有的人做事一曝十寒。这是什么原因?
2. 有人说在生活中有“自由意志”,有的人说根本没有什么“自由意志”。“自由意志”究竟是否存在?
3. 你能一一说出意志行动的种种表现吗?
4. 人们都称道坚强的意志。坚强的意志有哪些表现?人的意志品质是可以培养的吗?

当学生围绕教学材料进行认知信息加工时,总会遇到各种各样的干扰、困难和挫折,学生正是在排除干扰、克服困难、战胜挫折的过程中表现出主体实现有意识、有目的的行动的决心和力量。这就涉及到心理活动的另一个重要方面——意志。意志是心理学研究中相对薄弱的领域,却又是学校教育中十分重要的心理现象。意志究竟是什么?它有哪些规律?青少年学生的意志特点何在?在教学中如何运用意志规律来磨炼学生意志、促进学习?学生又如何在实践活动中锻炼自己的意志?这便是本章要阐明的主要内容。

第一节 意志的概述

一、意志的概念

意志(will)是在实现预定目的时对自己克服困难的活动和行为的自觉组织和自我调节。

能够自觉地确立目的,是人的行为的特征。动物也作用于环境,有些高等动物甚至仿佛有某种带目的性的行为,但是从根本上说,动物的行为不能达到自觉意识的水平。尽管它的动作可能十分精巧,它却不可能意识到自己行为的目的和后果。因此动物的行为是盲目的,是“无意地发生的,而且对于动物本身来说是偶然的事情。”^①而人类的活动则完全不同,它是有意识、有目的、有计划地实现的;并且“人离开动物愈远,他们对自然界的作用就愈带有经过思考的、有计划的、向着一定的和事先知道的目标前进的特征。”^②人在从事活动之前,活动的结果已经作为行动的目的而观念地存在于他的头脑中,他以这个目的来指引自己的行动,“把它当作规律来规定他的行动的式样和方法,使他的意志从属于这个目的。”^③没有自觉的目的,就失去了有意识地改造世界的前提。因此,只有人类才能在自然界里打上自己意志的印记。

人的目的是主观的、观念的东西。主观要见之于客观,观念要变为现实,必须付诸行动,付诸实际动作。如果说,感觉(或认识)是外部刺激向内部意识事实的转化,那么意志就是内部意识事实向外部动作的转化。这后一个转化,常常会遇到种种内部和外部的困难,要克服这些困难,就不能不对自己的活动和行为进行自觉的组织,就不能不进行自我调节。通常把困难分为外部困难和内部困难,其实外部困难是通过内部困难起作用的。举起 10 公斤的重物行走一段路程,对一个手无缚鸡之力的病弱之躯,是一项艰难的任务,需要他作出相当的意志努力;但对一位健壮的举重冠军来说,则不足以检验他的意志力。

动物没有意志,它只能消极地顺应周围环境,成为自然的奴隶;人有了意志,就能够积极地改造外部世界,从而有可能成为现

①② 《马克思恩格斯选集》第 3 卷,人民出版社 1972 年版,第 516 页。

③ 马克思《资本论》第 1 卷,人民出版社 1963 年版,第 172 页。

实的主人。人在纷繁复杂的环境中主动地提出目的,同时主动地采取行动来改变环境以满足自己的需要。因此意志集中地体现出人的心理活动的自觉能动性。

意志对行为执行着两种功能,即激励功能和抑制功能。前者在于推动人去从事达到预定目的所必需的行动,后者在于制止不符合预定目的的行动。意志的这两项功能在实际活动中是统一的。例如,有了利用业余时间学好外语的决心,这种决心就一方面推动人去进行外语学习活动,另一方面又抑制那些可能干扰他学好外语的其他活动。

意志不仅组织、调节外部动作,还可以组织、调节人的心理状态。当学生排除外界干扰,把注意集中于完成作业时,就存在着意志对注意、思维等认识活动的组织和调节;当人在危急、险恶的情境中,克服内心的恐惧和慌乱,强使自己保持镇定时,就表现出意志对情绪状态的组织和调节。意志行为的特殊表现之一是所谓的冒险行为。冒险是在主体活动结果具有不确定性以及对活动失败招致的不利后果有所预计的条件下的一种活动特征。因此一个人,为了理想或道义上的理由,是否敢于从事冒险行为,他能承担多大的风险,从一个侧面鲜明地表现出他的意志力。在社会生活中,机遇常常伴随着风险。人类古往今来的许多伟大的发明和发现,许多丰功伟绩的建树,都曾经历过种种骇人的艰险。人类迎接、承受和战胜无数风险的历程,闪烁着巨大意志力量的光辉。

二、“意志自由”问题

关于人的意志的本质,长期以来在心理学、哲学乃至生理学家中存在着尖锐的争论。争论的焦点是人类究竟有没有所谓的“意志自由”。

西方行为主义心理学完全否认意志的存在。它把人的行为归结为“刺激-反应”(S-R)的简单公式,认为人的反应是机械地被外界刺激物所决定的。因此它不但否认意志,而且根本否认人的意

识。西方有些心理学教科书中至今仍没有研究意志问题的专章，这恐怕反映了行为主义心理学的影响。这种对待意志的取消主义观点是不符合事实的。

事实上，人的行为有高度的自主性。就一定条件下的具体行动而言，它的确是受个人的主观意愿所左右的。面临同样的情境，人可以产生这样的动机，也可以产生那样的动机；可以采取这个行动目的，也可以采取那个行动目的。也就是说，人的行为不是被动地、单纯地受外部情境所决定的，它也受着主体内部意识状态的调节，而这种调节，正是意志活动存在的证明，是人的意志具有某种自由的证明。

唯心主义者从另一个极端片面夸大“意志自由”，把意志看成一种独立于客观现实的、纯粹的“精神力量”，看成一种超越于物质之上并不受客观规律制约的“自我”的表现。19世纪的德国哲学家尼采(F. Nietzsche, 1844—1900)和叔本华(A. Schopenhauer, 1788—1860)就宣扬过唯意志论，鼓吹人的自由意志主宰一切。19世纪末和20世纪初的英国心理学家麦独孤断言，人的行为是由一种内在的“驱力”所决定的，而这种驱力是基于机体的神秘的本能。当代著名的澳大利亚神经生理学家、诺贝尔奖获得者艾克斯(Eccles, 1903—?)也把人的意识和大脑看作两个彼此独立的实体，说什么“脑从意识精神那里接受到一个意志动作，转过来脑又把意识经验传给精神”。他认为意识精神、意志是“第一性的实在”，而其他一切事物是派生的，是“第二性的实在”。在他看来，既然意志是第一性的实在，意志的自由当然也就是不受任何物质因素所制约的了。

这种意志观同样是错误的。意志是决定人的活动的直接原因，但不是终极原因。意志受人的目的所指引，受人的动机所推动，但目的和动机是由人的需要所决定的，而人的需要最终必须受制于物质世界的因果制约性。恩格斯在驳斥意志自由论时曾经指

出“自由不在于幻想中摆脱自然规律而独立,而在于认识这些规律,从而能够有计划地使自然规律为一定的目的服务。……因此,意志自由只是借助于对事物的认识来作出决定的那种能力。”^①恩格斯的这一论断,既指出了意志自由的存在,又对意志自由的本质作出了科学的解释和严格的限定。概言之,意志自由只是人对必然的认识和在行动中对必然的驾驭。

由此可见,在个人的心理活动中,意志是自由的,又是不自由的。说它是自由的,是因为在一定条件下,人可以按照他的意愿自主地能动地确立目的、发动或制止某个行动、选择行动方式;说它是不自由的,是因为人的一切行动都必须服从客观规律和人对客观规律的认识,否则就会在实践中碰壁。因此,在相对的、有条件的意义上,意志是自由的;在绝对的、归根结底的意义上,意志又是不自由的。

三、意志的社会历史性

动物没有意志,意志是人所特有的心理现象,它是在漫长的从猿到人的进化历程中,随着人类的产生而产生的。人的意志发生的源泉不在机体内部,而在社会劳动之中;社会劳动给意志活动的产生提出了需要并提供了可能。

劳动是有目的、有计划的活动。人类最初在求生需要的驱策下从事萌芽形式的劳动的过程中,逐渐形成行动的目的,并学会使自己的行动服从于既定的目的。

劳动一开始就是社会性的协同活动。劳动的社会性是意志形成和发展的基础。人类的祖先在通过社会劳动来满足个人的需要时,还必须根据社会的要求,为满足整个社会的需要而行动。这是因为他们在长期的生活实践中认识到,必须首先从事某些并非直接满足个人需要的行动,才有可能满足个人的需要。比如,他必须制造供别人使用的狩猎或捕鱼工具,别人使用这些工具去获得食

^① 《马克思恩格斯选集》第3卷,人民出版社1972年版,第153—156页。

物,然后才能供他果腹。这种使行动服从某种社会性的间接目的的情形,是意志产生的起点和基础。抑制个人的意愿和需求,忍受或克服个人生理上或心理上的困难,而使行动服从于既定目的、任务的能力就从这里形成和发展起来。

人的自觉目的的提出以及达到目的的计划 and 手段的拟定,都需要借助于语言作为工具,而语言也正是在社会劳动中才产生出来的。因此,意志是随着人类的形成,在劳动和言语交际的基础上产生的。

从个体发展上看,意志产生的契机也是社会性的。初生婴儿无所谓意志活动。他们在与周围成人的交往中,最初学会根据成人的言语指令来调节自己的随意注意,尔后又逐步学会按照成人的要求来支配自己的身体动作,再以后,随着儿童完成对言语的掌握和自我意识的发展,他才慢慢地能够依照自己的愿望和意图去采取有目的的行动。

意志是人所特有的心理现象,任何时代、社会制度和阶级的人都有意志这种心理活动形式。但是不同时代、不同社会制度和不同阶级的人,他们的意志的思想内容是不尽相同的,他们的动机和目的的思想内容是不尽相同的。从这个意义上讲,意志也受着社会历史条件的制约。

第二节 意志的一般规律性

一、意志和认识

意志和认识过程有着极为密切的联系。

意志的特征是具有自觉的目的。但人的任何目的都不是头脑里所固有的,也不是主观自生的,它是人过去和现在的认识活动的产物。目的虽是主观的东西,它的来源却是客观世界。人的行为目的不可能凭空产生。人确立这种或那种目的,归根结底取决于

人的需要。而需要也是人对客观现实的反映,是通过人对自身需求的认识而形成的。物质需要是人对物质性需求的反映,精神需求则是人对一定社会物质文化生活的反映。因此,离开了认识过程,意志就无从产生。

人的行动目的,也不是任意提出的,它受着客观规律的制约。从主观方面看,只有当人确信他的愿望和目的符合于客观规律,具有实现的可能性时,他才有决心采取此项愿望和目的;从客观方面看,也只有他的愿望和目的确实符合规律时,他的意志行动才能得到实现。因此列宁说:“人的目的是客观世界所产生的,是以它为前提的。”^①人只有认识了客观世界的规律,认识了人自身的需要和客观规律间的关系,才能提出和确立合理的目的。

实现意志活动需要有行动的手段。关于行动手段的知识和技能,也是通过认识活动而获得的。个体的认识愈是丰富和深入,他所积累的有关知识和技能愈多,他在意志活动中对行动手段的采取和运用才愈是顺利和有效。

在实现每一项具体的意志行动的时候,为了确立目的和选择手段,通常要审度客观的形势,分析现实的条件,回顾以往的经验,设想未来的后果,拟定种种方案,编制行动计划,并对这一切进行反复的权衡和斟酌;这就必须依赖感知、记忆、想象、思维的过程。这些过程实际上构成意志活动的理智成分。因此,离开了认识过程,就不会有意志活动。

另一方面,意志也给认识过程以巨大影响。首先,人对外部世界的认识,是有目的、有计划并需克服各种困难的过程。诸如观察活动的组织、随意注意的维持、随意识记的进行、创造性想象的实现、解决问题的思维活动的展开等,都离不开人的意志努力,即离不开意志过程;其次,人对客观世界的认识,是在变革事物的过程中完成的,而一

^① 列宁:《哲学笔记》,人民出版社1956年版,第174页。

切变革现实的实践活动都是意志行动,都必须受意志过程的支配和调节。因此,没有意志,也不会有深入的、完全的认识活动。

关于意志的实验研究向来稀少。但心理学有关习得性绝望的研究,似乎从反面证明了人对自己行为的结果的认识,会制约其意志行为的表现。赛利格曼(Seligman)等于 60 年代末发现,狗在连续多次遭受电击而无法躲避的情形下,会产生一种反应,即在即使可以躲避时也不再躲避而听任电击。这就是所谓习得性绝望的现象。70 年代中期,海若托(Hiroto, 1975)等以大学生作被试,把被试分成两组,令其在强噪音干扰的条件下进行作业。其中一组对这种干扰可以设法躲避,另一组则根本无从躲避。然后,当两组被试均被置于可躲避的条件下作业时,后一组被试很少试图去躲避噪音。这组被试在明显的有害刺激面前“认输”而不作努力,似乎表明了他们意志的消失。这种变化是基于他们对以前行为结果的认知而发生的。

二、意志和情感

情绪可以成为意志的动力。当某种情感或情绪对人的一定行为起推动或支持作用时,就存在这种情形。例如,对祖国的热爱和对敌人的仇恨,激励着人们去保卫祖国和消灭敌人。一个对所要达到的目标抱着漠然的冷淡态度的人,是难以表现出坚强的意志的。

情绪也可以成为意志的阻力。人在从事他所不乐意去干的活动时就发生这种情形。“不乐意”的情绪,对于这项活动而言是一种消极的体验,它妨碍着意志行动的贯彻,造成意志过程的内部困难。此外,人在完成某项他所热衷却又感到棘手的任务时,也可能发生这种情形。因为由外部困难所引起的消极的情绪体验(困惑、焦虑、彷徨以至痛苦),也动摇和销蚀人的意志。

由于意志本身执行着组织和调节功能,因此,对某项意志行动起阻碍作用的情绪实际上同意志处于相互制约、此消彼长的关系之中。在这种情况下,意志行动最终是否得到体现,取决于各种主

客观条件。就人的内部条件来说,主要取决于意志和消极情绪之间的力量对比;意志力薄弱而消极情绪强烈,会导致意志行动半途而废;意志坚强则可克服不利情绪的干扰,使行动贯彻始终。

意志对情绪的影响,有时还表现为对情绪的直接控制。如果一个遭遇不幸而陷于哀伤心境中的演员,为了不妨碍本职工作,在舞台上仍能成功地扮演喜剧角色,那么他就是凭借意志的力量,抑制了一种情绪而激发了另一种情绪。

平时人们所说的“理智与情感的冲突”,其实也是意志与情感的冲突;所谓“理智对情感的驾驭”,其实是由意志遵循理智的要求而实现的对情感的驾驭。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;而“情感战胜理智”,是指意志力不足以抑制情感的冲动而成为情感的俘虏,背离了理智的方向。

专栏 10-1 意志控制情绪的生理机制

神经心理学研究已初步探明了意志控制情绪的某些生理机制。人的新皮层的前额叶在调节情绪上起着重要的作用。比如当人发怒或者恐惧的时候,前额叶即开始工作,参与对眼前引起负性情绪的情境作出评估,从而控制或压抑这些感受。有证据表明,右前额叶是负性情绪如恐惧、攻击冲动等的策源地,而左前额叶则似一个压制负性情绪的制衡器。在一组中风患者中,左前额叶受损的病人常表现出杞人忧天、抑郁焦虑;而右额叶受损的病人却表现得“过分欣快”,常常无由地嘻嘻哈哈开玩笑,甚至不在乎自己的病情。另有一个原先动辄发火的男病人,因脑疾而作了右额叶切除术之后,他的妻子感到他的性格发生了显著变化,不仅不再易于动怒,而且变得十分温柔体贴。

(Goleman, 1995)

意志的一个重要内容是自觉地确立目的。传统的观点认为,人在最理性的决策过程中,全然依赖思维活动而全无情绪的参与。但神经病学家戴马修(A. Damasio)提出,理性的决策不可没有情绪的参与。他发现前额叶和作为情绪之源的杏仁核之间的通道受损的病人,尽管其认知能力和智商并不降低,但决策能力却严重减损;这类病人无论在事业上还是生活中,均表现出决策水平的低下,甚至连决策小小的约会都令他们倍感困惑。在戴马修看来,个体在生活历程中积累起来的情绪经验,在决策过程伊始就指引着他排列、集合所有的可能性,权衡取舍,以便作出最佳选择。而人所经历的事件的情绪色彩的储存,是离不开杏仁核的功能的。一旦新皮层前额叶同杏仁核之间的通道受损,关于情绪体验的记忆就难以激活。在这种情形下,纵使新皮层如何深思熟虑,也引不起同以往的经验相关的情绪体验,于是他对一切事物都变得淡然、漠然,他又将如何朝确定的方向去决策他的行为呢?

总之,认识、情感和意志是密切联系、彼此渗透着的。发生在实际生活中的同一心理活动,通常既是认识的,又是情感的,也是意志的。任何意志过程总包含有理智成分和或多或少的情绪成分,而理智和情感过程也包含有意志成分。实际上并不存在纯粹的、不与任何认识和情绪过程相关的意志过程。因此,不能把意志仅仅归结为反映活动的效应环节,而应看作是完整反映活动的一个方面。研究意志,就是研究统一的心理活动的意志方面。

三、意志和动机

人的意志行动是由一定的动机所推动的。对人的意志行动来说,动机的意义是多方面的。首先,动机是人的意志活动的推动者,表现出对人的意志活动的激励作用,是人的行为的积极性的源泉。其次,动机作用表明着人的意志行动的指向性:人为什么选择这种行动而非其他;也就是说,动机决定行动方面选择的原因。最后,在上述推动作用和选择作用的基础上,动机就成为人的意志行

动的调节手段：它不仅在行动的初始阶段指引个体做什么和如何去做，而且在行动的过程中指引个体修正、调整自己的行为。

动机可以由当前的具体事物所引起。如感到寒冷的人有取暖的需要，附近的木柴、引火物等，能引起他产生烤火的动机。可是引起动机的远不限于当前的事物，也可以是事物的表象和概念，甚至是人的信念和道德理想等。例如对真理和正义的坚信和热爱，个人的责任感或事业心，在一定条件下都能成为推动人去从事意志活动的动机。人的动机的性质是各种各样的。不同性质的动机，可以对人具有不同的意义，具有强度不同的推动力量。意志行动的方式、行动的坚持性和行动的效果，在很大的程度上受动机性质的制约。

专栏 10-2 动机对意志的影响

有一个实验研究了不同动机对儿童行为的影响。学前儿童活泼好动，要他们长时间地站着不动是很困难的，但实验者安排了一种游戏的情景，儿童所扮演的角色要求他长时间地保持不动的站立姿势。这时情形就明显不同。比之成人单纯地提出要求，游戏情境中保持站立的时间要长 3—4 倍。这里，除了游戏带来的情绪方面有利因素以外，儿童的活动动机显然起着重要的作用。

(马努依连柯的实验)

在意志行动中，动机的社会性因素起着重要作用。社会性动机所产生的力量可能如此之大，以致会超过和压制人的生物学本能。比如印度民族主义领袖甘地(M. Gandhi, 1869—1948)为了政治斗争的需要，可以抑制进食的自然需要，曾进行绝食斗争多日。前苏联心理学家克瓦维拉施维里(Квавилашвили, 1990)的研究显示出被试执行“非常重要”和“重要性较小”的任务时抗干扰能力的区别。要求大学生在延迟 5 分钟之后去完成某项工作，在

这延迟时段内,安排有的被试从事有兴趣的活动,有的从事无兴趣的活动,有的则无所事事。实验结果如表 10-1 所示。从表中至少可以看出两点:第一,执行重要任务的成绩明显优于重要性较小的成绩(48:27);第二,执行非常重要任务受干扰(延缓期间所进行的活动的兴趣强弱)的程度较小,而执行不太重要任务受干扰的程度较大(39:43 对 21:12)。战争是一种要求人的高度意志力的社会现象。在战争行动中,可以清楚地看出动机的性质同它对意志行动的推动力量之间的关系。古往今来,投身正义战争的士兵,为崇高的动机所推动,具有一往无前、艰苦卓绝的精神,善于克服千难万险,表现出坚强的意志。在从事非正义战争的军队里,士兵为打仗,或仅为金钱或其他个人动机而战,他们在艰难和危险面前,容易胆怯、动摇,表现出意志薄弱。正义战争的领导者之所以高度重视战前动员的作用,不义战争的策动者之所以常常对自己的士兵作欺骗宣传,力图把他们的战争意图说得冠冕堂皇,其心理学依据就是人的不同性质的动机对意志行动具有不同的激励作用。

表 10-1 任务重要性对抗干扰能力的影响

任 务	空候(无所事事)	无兴趣活动	有兴趣活动
非常重要	48	39	43
重要性较小	27	21	12

一个人的复杂而多样的动机,以其一定的相互关系而构成动机系统。在同一个个体身上,处于不同地位的动机在意志行动中所起的作用是不同的。某些动机比较强烈而稳定,另一些动机则比较微弱而不稳定。一个人的最强烈、最稳定的动机,成为他的主导动机;这种主导动机对他而言,相对地具有更大的激励作用。在其他因素相等的条件下,人采取同他的主导动机相符合的意志行动时,通常比较容易实现。在实际生活中,可以看到人比较容易实

现与他主导动机相一致的意志行动的例子。比如,少年儿童的游戏动机一般比较强烈。有的少年学生在学习方面害怕困难,意志表现较差,但他却可能在与同伴们的游戏中对克服困难表现出较大的顽强性和坚韧性。一个有着强烈的创造动机和探索欲望的科学家,要他坚持日常琐事方面的某项事情(虽然他也想做)也许难以持久,但他却能长期孜孜不倦、数十年如一日地专攻他所面对的艰难的课题。

前面说到,不同性质的动机可以具有不同的力量,但是某种动机对一定个体究竟产生多大的推动力,最终还须以个体的动机系统的特点为转移。比如游戏方面的动机对于儿童和对于成人,其激励作用就不一样;求知一类动机的激励作用,对一个学者和商人也不尽相同。当我们谈论动机系统对人的行为的作用时,是着重指明同一种动机因在个体身上占不同地位而对人的行为会发生不同的影响;当我们谈论动机性质和它具有的力量的关系时,是指二者在多数社会成员身上表现出来的一般趋向。前者说的是个别性,后者说的是普遍性。普遍性是由个别性归纳而来的,同时它又具体地表现于个别性之中。

四、意志行动的过程

意志总是通过一系列具体行动表现出来的。受意志组织和控制的行动,就是**意志行动**(volitional movement)。研究意志行动,主要是分析行动的心理方面,即心理对行动的组织 and 调节过程。意志行动心理过程分为两个阶段,即采取决定阶段和执行决定阶段。

采取决定阶段是意志行动的开始阶段。它决定意志行动的方向,规定未来意志行动的轨道,因此是完成意志行动之重要的、不可少的开端;执行决定阶段是意志行动的完成阶段,在这个阶段里,人的主观目的转化为客观结果,观念的东西转化为实际行动,实现对客观世界的改造。

1. 采取决定阶段

决定的采取并不是刹那间就完成的,它是一个过程,有着丰富的心理学内容,体现出人的意志品质。

决定的采取,包括行动目的的确立、行动手段的选择和行动动机的取舍等环节。行动目的是指人的行动所要达到的是什么,行动手段是指借助什么具体行动去达到目的,行动动机则反映着人为什么要达到这一目的。人通常面临着不止一个,而是几个可供采取的目的,这就必须进行选择。为了选择,他必须根据每个目的的意义和价值,考虑其必要性,并根据主观和客观的条件,考虑其实现的可能性。如果每一种目的都有引人之处,都有某种必要性和可能性,人就会发生心理上的冲突,引起内部困难,在不同目的之间举棋不定。各个行动目的的诱人程度越是强烈而相近,这种冲突就越尖锐,作出抉择也就越困难。有时目的本身在客观性质上并不矛盾,但是不可能在同一时刻实现,也需要主体进行比较,权衡其轻重缓急,作出先后或主次的安排。克服这些困难,完成目的的采取,都要求作出意志努力。

目的确定之后,还需要决定达到目的的手段或途径。如果各种手段的选择余地很大,就要求分析和比较各种手段的有效性和合理性。有时由于知识经验不足而一时找不到合适的手段,或不同手段各有其利弊,也会在手段的选择上犹豫不决,发生困难。

在同一动机的驱策之下,会存在确立何种目的和选择何种手段的问题;这时目的和手段的抉择主要取决于个人的知识状况、能力水平以及有关的主客观条件。但是在很多情形下,影响人采取这种目的和手段而舍弃其他目的和手段的,是不同的动机彼此斗争的结果。动机的斗争,常常是人在不同目的之间游移的重要内在原因。人之所以采取此项目的而放弃彼项目的,有时不是取决于对目的本身的客观必须性和可能性的认识,而是由于与此项目的相联系的动机战胜与彼项目的相联系的动机的结果。例如,一

个上海的中学毕业生打算升大学,他是报考本市重点大学呢,还是报考一般大学?尽管他自知有被重点大学录取的把握,并且了解重点大学有更高的学术水平和更好的学习条件,但他如果被追求大城市安逸生活的个人动机所主宰,就会回避将来可能会被分配到外地工作的重点大学,而挑选一所专为本市培养人才的普通大学。

动机的斗争也影响着行动手段的选择。有的手段对达到目的是有效的,但它为社会道德所不容。为高尚动机所推动的人就不会选取这类手段,而为某种卑微动机所左右的人,则可能干出“不择手段”的事情来。例如,一个真正怀着多多求得知识以更好地为建设祖国服务的动机而报考高等学校的人,他为了达到被录取的目的,所采取的方法和途径是认真复习功课,踏实地做好各种准备工作,决不肯为获得高分而营私舞弊。但一个把大学当作获取个人名利的跳板,怀着谋私利的动机而报考大学的人,则可能为了录取大学而钻营种种旁门邪道,甚至不惜做出违法乱纪的事来。

2. 执行决定阶段

决定一经采取之后,决定的执行便是意志行动实现的关键阶段。因为即使行动的动机再高尚,行动的目的再美好,行动的手段再完善,如果不付诸实际行动,这一切也就失去意义,不再能构成意志行动。

执行决定,常要求更大的意志努力。这是由于:第一,执行决定的行动要求巨大的智力或体力紧张,并要求忍受由行动或行动环境带来的种种不愉快的体验。例如坚持冬季户外长跑,要战胜气候严寒和生理疲劳,做科学研究要求艰苦而持久的思维探索。第二,积极而有效的行动,要求克服人的个性中原有的消极品质,如懈怠、保守、不良习惯等。第三,执行决定过程中,与既定目的不符合的各种动机还可能在思想上重新出现,引诱人的行动脱离预定的轨道。第四,行动中会出现意料之外的新情况、新问题,而主

体可能又缺乏应付新情况、解决问题的现成手段,这也会造成人的行动的踌躇或徘徊。第五,在行动尚未完成之时,还可能产生新的动机、新的目的和手段,它们会在心理上同既定目的发生竞争,从而干扰行动的进程。

所有这些因素,都是妨碍意志行动贯彻到底的困难,要求人作出意志的努力。这些困难的克服,取决于一系列条件。

坚定的信念和世界观是有效地克服困难的基本条件。信念和世界观是人的行动的一般准则,当人具有清晰的行动准则并坚信其正确时,才能坚决地同困难作斗争。

人所提出的目的的性,对于困难的克服有着重要意义。“伟大的目的产生伟大的毅力”。目的越重大,越崇高,就越能动员人的力量克服遇到的困难。但目的必须明确而适当。如果不具备实现的客观可能性,则最终必然导致行动的半途而废。如果目的虽然可能达到,但过于遥远,对于意志不够坚强的人,常常成为影响行动坚持到底的原因。因此,为了培养意志,过高和过低的目的都是不可取的,它们不利于培养和锻炼人与困难作斗争的毅力。

五、意志品质

个体的认知活动、情绪活动和意志活动,都表现出个人不同的相对稳定的特点。这些从过程的角度(不是从内容的角度)归纳出的特点,可称之为人的智慧品质、情绪品质、意志品质。这三类品质之中,意志品质(volitional characteristics)的研究和揭示最为重要。无论心理学者研究意志,还是学生学习关于意志的知识,归根结底,都是为了培养和发展个体良好的意志品质。意志品质,也从一个侧面反映出意志现象的某种规律性。

在意志行动的前述两个阶段中,表现出人的诸多意志品质,主要有如下几种:

1. 独立性(independence)

这一品质是指,个体倾向于自主选取决定和行动,既不易受外

界环境的偶然影响,也不易被周围人的说三道四所左右。意大利诗人但丁(A. Dante, 1265—1321)由于反对当时权重势大的教皇统治,被教皇罗织罪名,判处终身放逐。在他逝世前五年,当局宣布,若他当众认罪,可允许回国。但丁为了不使自己的清白遭受玷辱,断然拒绝。他说:“一心循着你自己的道路走,让人家随便怎样去说吧!”这句话为马克思十分欣赏的名言,显示出一种高度独立的意志特征。

和独立性相反的是依从性或受暗示性。这种人缺乏主见,人云亦云,想事处事,先看看左邻右舍,别人怎么干,自己也跟着跑。这是意志薄弱的表现。具有这种性格的人,难以充分发挥自己智慧和个性,工作中难以发挥应有的独创性。

独创性又不同于独断性。独断性是以主观、片面、一意孤行为特征的,独立性则以冷静的理性思考为基础。因此独立性强的人虽不人云亦云,但也不一概拒绝他人的合理见解而陷入刚愎自用。

2. 果断性(decisiveness)

指善于在复杂的情境中迅速而有效地采取决定;一经采取了决定,又及时地投入行动。欲求事业成功,把握时机是重要的;时机又是变化的、流逝的,只有处事果断,才能抓住有利的时机。果断的意义,在军事指挥员身上表现得尤其突出。战场形势错综复杂,瞬息万变;形势的复杂需要进行细致的缜密的分析研究,形势的多变需要决断迅速及时。因此,战斗的胜负不仅取决于指挥员决策的正确与否,而且取决于决策的及时与否;即使是正确的军事布置,如果在时间上延迟、耽误,也可能导致失败。

与果断相反的特征有两种。一种是优柔寡断。优柔者每遇抉择,总是犹豫不决,摇摆不定,动机的斗争没完没了,难以作出最终的选择;好不容易作了个决定,又迟迟不付诸行动,生怕走错步子而后悔。这种人的智慧水平可能不低,但因其太缺乏行动性,结果限制了他的才能发挥。莎士比亚(W. Shakespear, 1564—1616)笔下的

哈姆雷特头脑清醒,感觉敏锐,感情丰富,但由于他太过分地耽于思索而怯于行动,结果错失多次良机,终难实现替父报仇的夙愿。

果断的另一对立面是鲁莽。鲁莽者办事倒也很少迟疑,说干就干,但他的行动快则快矣,却不善于事前作周密考虑和斟酌,结果多半成事不足,败事有余。所以,避免鲁莽,需要深思熟虑;避免优柔寡断,需要当机立断。军事史上卓越的军事将领,必定是具有多谋而又善断的性格的人。

3. 坚韧性(perseverance)

人生是一个漫长的过程,实现人生总目标,需要数十年的奋斗。长时期地向着既定的目标奋进、拼搏,必须有意志的坚韧。鲁迅在“风雨如磐”的旧社会,特别强调要坚持“韧性的战斗”。韧性的战斗要求坚韧的意志品质。老一辈卓有成就的革命家、科学家、文艺家之所以取得成功,除了他们的才能之外,无一例外地都具有一个共同的心理条件,即意志的高度坚韧性。正是这种坚韧性,使他们数十年如一日地克服种种艰难险阻,百折不挠地向前搏击。大目标是由一系列小目标积累而成的。有些小目标的实现,也需假以时日,不能一蹴而就。即以青年人的冬季长跑锻炼为例,就考验着人的意志坚韧性:寒冬腊月,清晨起床,温暖舒适的被窝首先要拖住你;起得床来,室外寒风刺骨,就会使你退缩;跑步既久,双腿疲软,生理上产生劳累,时时让你想停下步来;跑步动作本身就是单调的,并无什么引人入胜之处,倘再逢上临考期间,时间紧迫,更会使你产生“算了吧,今天就免掉一次”的念头……凡此种种,都是干扰你行动的不利因素,你都能抗拒吗?今天能捱过去,还有明天;日复一日,月复一月,你能长久坚持下去吗?只有持之以恒,风雨无阻,经年不辍,你才是胜利者。而你夺取胜利的保证,就是你的意志坚强,是你的坚韧性。可见意志的坚韧性就体现在善于长久地坚持业已开始符合目的的行动,做到锲而不舍,有始有终;善于抵御不符合行动的目的的种种主客观诱因的干扰,做到千纷百扰,不为所动。不论前进

道路上如何困难重重,决不放弃对目的的执著追求;不论行动过程中如何的枝节横生,总是目不旁顾,不达目的,决不罢休。

意志的坚韧性既不同于动摇,也不同于执拗。动摇的人,也可能开始某种壮举,并显得决心不小,虎气十足;但一旦遭遇挫折,就知难而退,或者以某种借口原谅自己,或者甚至怀疑当初所作决定的必要性和可行性。这种人办事,常显出“三分钟的热度”,“三天打鱼,两天晒网”,结果是虎头蛇尾。这种人在生活中为数不少,属于意志薄弱者之列。至于性格执拗者,其特点是只能刻板地依照一成不变的计划行事,不知敏锐地觉察情势的变化,不善于及时根据新情况,相应地对行动方式乃至行动目的作出修正,并相应地改变自己的行为。良好的意志品质,不仅表现于支持贯彻既定的决定,而且也表现于必要时善于当机立断地改变旧的决定,采取新的决定。顽固、执拗、一意孤行、我行我素,也是意志薄弱的特征。

4. 自制力(self-control ability)

人不但是客观现实的主人,也应是自己的主人。此话听起来理所当然,做起来却很不容易。做自己的主人,意味着根据正确的原则指挥自己,控制自己。人的各种愿望和冲动并不都是合理的;合理的欲望和冲动在一定条件下也不一定是适当的。人生活在社会环境中,生活在同他人的相互关系之中,个人利益和愿望同社会利益和他人的愿望时时发生矛盾。有时,个人的一时冲动和愿望同他本人的根本利益也会存在矛盾。因此人必须依据社会的规范来约束自己的行动,必须根据自己的根本利益来调节自己的行动。《普通一兵》主人公马特洛索夫^①信奉一句格言:“去做自己应该做的事,不做自己想做的事。”实践这句话的过程,就是考验人的自制力量的过程。

^① 苏联反法西斯战争中的英雄,他曾为了战斗的胜利,用身体堵住敌人碉堡的枪眼,以身殉国。

自制力表现为发动行动和抑制行动两个相互联系的方面。也就是说,一方面克服外部困难或某种内部动机的干扰,强迫抑制自己的某种行动;另一方面,是在内外干扰的条件下,发动和维持某种行动。抑制自己的行动,就是“不做想做的事”。学生在课堂上遵守纪律,在公共场所遵守规章,身患疾病时遵守医嘱忌食自己喜爱的食物等,都是表现自制力的场合。作为自制力的发挥的范例,可举我国英勇的烈士邱少云。在一次战斗中,他奉命隐蔽在阵地上,被炮火烧着了衣服。按照美国的心理学家马斯洛的所谓“需要层次理论”,当人的基本“安全需要”受到威胁时,必然会奋起灭火自救。但是邱少云为了不在敌人的面前暴露目标,却强忍着剧痛的煎熬,一动也不动,直到被火焰夺去生命,这是为了事业,为了战局的利益,发挥人的高度自制力的动人典范。这一事例有力地证明,一个人的高尚而强烈的社会性动机可以在多大的程度上制约和克服生理动机,从而显示出令人惊叹的意志力量。

在存在外部困难和某种内部动机的干扰下,发动和维持自己的行动,就是“去做应做的事”。暑假里的一天,某学生按计划该完成暑假作业。但是那天天气炎热难耐,或他觉得疲乏,想休息一下,或他被当晚电视节目所吸引,或有好朋友约他出去听精彩的音乐会;如果他想到计划必须如期完成,他会坐在桌子边完成作业,他靠的就是自制的力量。体育运动,特别是竞赛性运动,大都是对人意志的考验。中国女排健儿长期经受超大运动量的训练,忍受着常人无法想象的劳苦。她们成天跌打滚爬在运动场上,累得腰酸背痛,有时竟流着眼泪接球、扣球。因此,从性格锻炼的角度看,中国女排“三联通”的辉煌胜利,其实就是一簇灿烂的顽强坚毅的意志品质之花,是对人类所能达到的坚强性格的一曲响亮的赞歌。

克服艰险及艰险引起的恐惧的心理,去从事某项活动,表现出人的勇敢精神,这也与自制力的发展有关。古稀老人下海游泳,已经很罕见了,可是秘鲁一位 77 岁的老翁丹尼尔,居然敢在海洋中

击水劈浪达7小时34分钟之久,成功地横渡了直布罗陀海峡。更有甚者,一位72岁高龄的老妪派克,为了替癌症研究筹款,勇敢地作惊险飞行,把自己绑在一架特技飞机的翼顶,身躯完全暴露在机舱之外,飞上1000英尺的高空。这些事例表明,超群的坚强的意志,能使人作出令人叹为观止的行为。

自制力还表现在对情绪反应的控制上。情绪是会直接影响人的行为的。因此,对情绪的有效控制,也间接地调节着人的行动。突然遇到危险,人往往产生恐惧,甚至惊慌失措。但呆若木鸡也好,手忙脚乱也好,不但无助于应付险情,反会使当事者遭殃。只有临危不惧,镇定自若,从而情急生智,思考对策,才可能化险为夷。而做到这一点,需要自制力。

专栏 10-3 超凡的自制力救了他

印第安人曼纽尔深入热带丛林,参加大地点测量工作,晚上睡在帐篷里。早上醒来,忽然发现他的睡袋里钻进一条蛇,同他贴身而卧。根据他的经验,这是一条剧毒的当地蝰蛇;他深知,若被蝰蛇咬上一口,两分钟就会丧命。突然碰上如此危急的事件,通常人们不是失色惊呼,就是手足乱动。然而这样做将惊扰那条蛇,势必会使它张口咬人。曼纽尔表现得超奇的镇静,既不呼叫,也不动弹,甚至也不和前来救他的同伴道格拉斯开口说话,只用眼神和裸露在睡袋外的一只手艰难地表达意思。同伴打算用枪击蛇,他立即示意阻止,因为倘一枪打不中蛇的头部,仍会酿祸。道格拉斯继而用烟熏,也无济于事。当他无计可施时,曼纽尔用手微微划圈,让他明白“太阳”二字。道格拉斯会意,赶紧小心地拆去帐篷,让太阳把睡袋晒热,终于驱使蝰蛇为避热而自行爬出睡袋。使权曼纽尔蛇口余生的主要原因是什么呢?固然,他具有蛇类经不起太阳晒烤的知识经验。但人在惊恐的情绪状态下,会发生思路阻滞的现象,纵使平素绝顶聪明的人,这时也会变得呆

笨。因此,真正使曼纽尔得救的原因,是他面临险情时超凡的自制力:他能使自己身躯在睡袋里纹丝不动达数小时之久,以致没有惊醒那条蛇;同时,他在危机时刻表现出源于其高度自制力的超人的镇定,以致在同伴救助无策时,他还能冷静地想出脱险的巧妙办法。

六、青少年意志的特点

我国心理学对青少年的意志发展的调查与研究尚很稀少,现根据有限的资料对中学生的意志特点做些初步的概括。

1. 自觉性特点

意志活动的自觉性特点,取决于个体的认识能力和自我意识的发展水平等因素。中学生的意志自觉性程度无疑与小学生有着显著的不同。但中学生中,初中学生和高中学生的意志发展状况又有所区别。

初中学生意志的特点,表现出其近景动机起着更加重要的作用。比如学习活动中,尽管学生经常对他们进行远大理想的教育,但他们对自己未来的理想的观念毕竟比较笼统和肤浅,真正经常影响他们的行为的,是近因性动因。如不按时交作业,会遭到老师的批评;考试成绩如果不佳,会影响自己在班里的威信,等等。

高中生的自觉性则有了较大的发展。这首先表现在,他们的动机和目标不像初中生那样具有“近景”性。他们既有短期目标,又有较长远的目标。如不少学生的学习活动,不仅为教师近期教学要求所左右,而且受自己今后升大学的目标所指引,有的高中生甚至有比较明确的未来的职业定向。其次,高中生确立行动目的,比初中生有更强的独立性。比如对高中生毕业后升大学所学专业的选择,往往不愿受家长的影响,有时会坚持自己的意愿,甚至向家长据理力争。

2. 果断性特点

在这一方面,初中生的常见特点是决心很大,却行动迟疑。初中生同小学生相比,其自尊需要和独立倾向确实有巨大的进步,因此他们往往有着内心愿望欲加以实现。但意志的果断性毕竟是需要不断磨练而逐步形成起来的,所以初中生经常表现出口头上决心不小,甚至信誓旦旦,一到执行时,则犹豫拖沓,摇摆不定。那么初中生之易于表决心,是否是他们的果断性高的证明?并不是。因为决定时的果断,是以对某项决定的合理性、可行性的充分估量为特征的,故初中生作出决心的轻易性恰恰是其果断性发展不足的反映。有人调查了某中学初一、初二两个年级的学生期中考试以后制定学习计划和放暑假前制定假期活动的情况,发现计划纵然订得容易,但结果有80%的学生根本未付诸实施,只有3%的学生只执行了计划的一小部分。

我国心理学工作者刘明等的研究表明,意志果断性的发展,从小学二年级到初中二年级并不显著,而到高一前后,才出现明显提高。这可能是同他们的认识能力,特别是思维的批判性和敏捷性品质的发展相联系的。

3. 自制性特点

初中生的自制力,即自我约束的能力比小学生有了质的提高。无论在课堂纪律的维持上,还是在学生课外活动中,都表现出小学生更多地需要教师的提示和管束,而初中生则表现出更多的自律能力。但初中生与高中生相比,又显示出前者比后者的不足。有项研究曾以学生在某项社会公益劳动(抄图书卡)中抵抗外部诱惑的程度为指标,查明小学生、初中生和高中生自制力发展的差别。这项研究把诱因首次出现后半小时内离开活动场所定为一级水平,把诱因再次出现后半小时内离开定为二级水平,把自始至终坚持工作定为三级水平。结果表明,小学二年级和四年级有40%和32%分别在一级水平上,有55%处于二级水平,达到三级水平为

数甚少;而初中生达到三级水平有多达一半以上(53%)(黄煜峰、雷雳,1993),至于高中生,达三级水平者更多,占61%(郑和钧、邓军华,1993)。

总之,青少年学生的意志品质是随年龄的增长而逐步发展的(李百珍,1991,品德发展研究协调小组,1986),并且存在着年龄差异(傅安球等,1987)。中小学阶段,各种意志品质的发展速度,在小学时期相对较快,在中学时期相对缓慢(品德发展研究协调组,1986),而且,在小学低年级阶段发展最为迅速,中年级阶段发展较为平缓,高年级阶段又出现一个新的发展水平(傅安球等,1987)。各种意志品质的性别差异在中小学时期十分显著,特别是在完成单调工作时,均是女生优于男生(品德发展研究协调组,1986),这就为更有效地进行教育提供了心理学上的依据。

第三节 意志规律在教育中的运用

一、意志规律在教书育人中的运用

由上述可知,由于后天教育、训练和个人努力的不同,个人的意志品质的优劣差异是很悬殊的。而学生的学习,又是一项长期的、艰苦的任务。所以教书育人的过程中,运用意志的有关规律,积极培养、调动青少年的意志以促进学习,是应引起教育者高度重视的任务之一。

1. 以知促意,以对学习目标、意义和结果的认识激发学生的意志行动

如前所述,认识和意志有着密切关系,认识是意志的基础和前提,是意志行动达到最终目标的根本保证。只有有了对事物和活动本身的及其结果的深刻认识,才能作出完成任务的有效的意志努力。所以,在教学的过程中,以对学习的认识来促进学生的意志努力,最终完成学习任务的做法,是认知和意志关系的规律在教学

中的具体运用。

首先,在教学中让学生明确学习的目标能激发学习的动机,唤起积极行动去实现这一目标。因为明确的目标是意志行动的基本特征,行为目标越明确,行动方向也就越能正确把握,对行动的推动力量也就越大。因此,教师在教学过程中应多采取目标定向或目标导向的方法,让学生明确学习目标,以引导学生的学习,并随时以目标实现与否督促学生的意志行动,促进其学习任务的完成。

其次,对学习意义和结果的认识也能激发学习中意志努力。如前所述,人的意志力量的强弱在很大的程度上是由动机的强弱决定的。在学习的过程中,了解学习意义、认清学习结果便是激发动机、进而激励意志的一种手段。所以,教师应利用一切机会积极引导学习认清学习的重要意义,引导学生展望在学习中战胜自我、获得成功后的令人向往的情境,并示以适当的奖惩措施,以激发学生通过意志去获得学习上的成功。在国外的心理训练课程中,“自我暗示”是一项很重要的内容,要求学员尽可能清晰地想象自己在某件事上获得成功后的情境,以增强动机,加强信心,有助于意志行动的贯彻。

2. 以情促意,以积极的情感体验增强学生的意志力量

情感和意志也有密切的关系。在教学的活动中,教师应充分运用这一规律,通过引发学生积极的情感体验,增强学生克服困难的意志力量,使之达到完成学习任务的目的。

积极的情感能激发起人的行动动机,使人表现出巨大的意志力量,从而以极大的热情去战胜困难,完成任务。这正是发挥了情感的动力功能的作用。那么,怎样才能引发学生的积极情感体验呢?首先,教师应与学生建立起真挚、亲密的师生关系,将学生对教师的情感迁移到学习中去。在学校学习中,学生因喜爱某一位教师而克服困难努力地学好这位教师所教学科的例子是屡见不鲜的。其次,在具体的教学活动中,教师在对学生的学习进行评价

时,要以正向的、鼓励性的评价为主,不仅对成功的行为结果要及时进行表扬、鼓励,在对待失败的行为结果的评价中也应尽量让学生看到自己的成绩和进步。这样能使学生产生愉悦感,增强自信心,以促使他们敢于接受更高目标的挑战。相反,对行动结果的漠视或负性的评价,会令学生失望、沮丧,从而减弱他们的自信,使他们怯于面对下一步的考验。前述关于习得性绝望的现象,是教育工作中应予绝对避免的。为了使 学生获得足够多的成功以及由此而带来的积极情感的体验,教师宜在教学中遵循“小步子”原则,即让学生达到的行为目标不可太高,必须适合他的现有水平,最好把一个大目标分解成若干个小目标让学生分段逐步完成,并在完成后及时给予鼓励性的评价。

3. 设难砺志,以学习任务锻炼意志,在锻炼意志中促进学习

学校日常教学是学生的主要活动内容,通过日常教学中具有一定困难的活动来磨练学生意志,既有助于意志品质的培养,又促进学习任务的顺利完成,能获得一举两得的效果。在这方面,“挫折教育”的某些做法是可以借鉴的,因此,教师可在教学中设置一些情境,让学生经受适度的挫折,使他们在面对挫折、战胜挫折的过程中磨砺意志。但在实际操作中要注意:一要把握时机,一般说,最好在学生的意志水平达到一定程度,对具体学习活动的意义、目的有一定认识,并有相应的情感激励的条件下实施,才能取得好的效果,否则易产生“拔苗助长”的负面影响;二要注意个别差异,应根据学生的个性特点,尤其是心理承受能力的不同而区别对待。如对心理承受能力较强而又骄傲自满的学生,可较多使用这类方法以锻炼其意志,而对自卑感强、心理承受能力较弱的学生,则应慎用这类方法。

4. 以律管意,用严格的纪律来规范学生的意志行为,保证其健康发展

遵守纪律不仅是学生顺利完成学习任务的重要条件,也是良

好意志品质的一个重要表现。一些意志薄弱的学生,常常因为抗拒不了外面的诱惑,控制不住自己的行为而违反纪律,这就要求教师要用严格的纪律来规范他们的行为,迫使他们遵纪,并使之养成自觉守纪的习惯。当然,在实施过程中,教师要使用绝大多数学生认可的行为规范,如“学生守则”、“校纪”等,做到有章可循,有规可依。同时,要严格要求,认真检查,及时强化,切忌只提要求、忽视过程、忘记结果的做法。也要根据青少年的身心发育特点,适当开展一些有益于个性发展的活动,以关心、尊重、信任的态度对待学生,使他们在良好的环境中,用严格的纪律来保证自己意志的正确发展方向。

二、意志规律在自我教育中的运用

高师生在了解了意志有关的规律后,也应该在自己的学习、生活中对意志品质进行有意识地培养。这也是自我教育的一个重要的方面。这可从以下几方面着手:

1. 树立远大的理想和健康的人生观

前面说过,人的行为是由他的行为动机所指引的,意志是遵循着自己的目的而对行为进行调节的过程,并且不同的行为动机和目的对人的推动是不同的,因此,为了培养良好的意志品质,高尚的动机的形成和发展是不可或缺的。青少年学生正处于人生观和世界观初步形成的关键时期,为了培养和发展高尚的行为动机,就须从大处着眼,树立远大理想和健康的人生观。因为,只有当一个人把自己的一生同祖国和人民的命运密切联系起来,立志为祖国和社会而献身时,他服从于这一目的的一切具体行动,才会由此获得丰富的社会意义,他就有可能以巨大的动力去克服个人遭遇的种种困难和干扰。大凡胸怀大志者,都有一种视个人得失安危于不顾的浩然正气。南宋的政治家文天祥(1236—1283)为敌人所俘,威胁利诱都不足以使他屈服,于性命难保之际慨然写出“人生自古谁无死,留取丹心照汗青”的名句,表现了宁折不弯的民族气

节。十年浩劫时期,张志新烈士饱经身心折磨,笑对死亡,坚持自己的观点和信仰,表现了她为自己的理想和信仰而视死如归的高贵的情操。

某些利己主义者也能在一定程度上发展意志力,但他们的意志品质决不可能达到完美的高度。这是因为,在他们可能遭遇的各种困难中,有一些困难是他们注定无法超越的。比如,以个人的荣华富贵、吃喝玩乐为人生目的的人,他们必定是贪生怕死之辈,这种人既以享乐为人生第一要义,就势难通过物质生活困苦的考验,至少无法通过死亡的考验。即使有的人不崇尚物质利益,仅以个人的扬名为人生唯一追求,当他一旦意识到由于某些原因而成名无望时,也很快会沮丧颓唐,失去斗志。某些怀着个人野心投机革命队伍的人,某一天身陷敌人囚牢,在敌人酷刑和死亡面前难免不叛变失节。由此可见,远大理想和正确的人生观,是培养坚强意志品质的首要前提。

一个有远大理想的人,当然决不等同于一个空想家。为了把远大理想和人生观付诸实践,他必须正确对待他每天所从事的活动,包括学习和工作以及各种社会交际。这时他对理想的执著,具体化为他对具体活动所抱有的责任感,他应遵守社会公德,认真履行社会义务,包括对他所从事的职业尽责;在职业活动中,工人对产品负责,店员对顾客负责,医生对病人负责,教师对学生负责,领导对他的属下群众负责,等等。每个人总是从事这种或那种社会活动或职业活动的,这些活动构成他一生活动的主要内容,因此受人的理想和人生观所制约的强烈责任感是人的意志发展的重要前提。一个对事对人都采取漫不经心、玩世不恭的态度的人,是谈不上有什么坚强意志的。

2. 向自己明确地提出锻炼意志的任务

懂得一个客观的道理是一回事,把道理贯彻于自己的实际行动又是一回事。因此,是否向自己提出明确的锻炼意志的任

务,效果是大不一样的。良好的意志品质不可能自然地形成起来,必须下工夫锻炼才行。因此自己定出明确的任务是必不可少的。伟大的俄罗斯作家列夫·托尔斯泰是个个性坚韧的人,他的代表作之一《战争与和平》篇幅长达120万字,他竟不惮劳苦地七易其稿;另一部长篇作品《复活》则前后写了十年才定稿。然而青年时代的托尔斯泰曾一度沉溺于奢华和挥霍,荒废了学业,以至于在大学里留过级。可是,他一旦醒悟,就决心同他自己的“软弱”作斗争。为此,他特地为自己编写了《发展意志导则》,要求自己“必须”从“自我教育”中寻找乐趣,要求自己“使肉体的需求完全接受意志的支配”。^①于是,他每天坚持写日记,并重读自己的日记,以便进行自我监督,强迫自己做那些应做完而未做完的工作。托尔斯泰把自我教育和自我锻炼当成生活中的大事对待,终于锻炼出坚强而又坚韧的意志品质,一生中不仅为人们贡献出大量脍炙人口的鸿篇巨著,而且不辞劳苦地为改善当时农奴的处境作了大量的工作。

人优秀的意志品质主要是在社会实践的过程中形成和发展的,其前提是要有明确的目标和实现目标的步骤、措施等。作为学生自己要制订好学习计划(包括近期和长远的计划),并随时检查和评价自己对计划的执行情况,这是锻炼自己良好意志品质的基本途径。切实可行的学习计划的完成,可以给学生的学习上造成一种成就感,产生一种积极的情绪体验,认识到自己有能力完成自己制订的任务,学习目标的不断实现将激发起学生向更高目标前进的勇气和克服困难的信心,从而形成学生良好意志品质的良性发展。

^① 参见O. И. 尼基伏洛娃:《文艺创作心理学》,魏庆安译,甘肃人民出版社1984年版。

专栏 10-4 目标设定

目标属性:健康计划 预计目标:将体重由 95 公斤降到 70 公斤

第一步:目标叙述——我的体重目前已达 95 公斤,严重超标。我计划:

短期目标(1 个月内):降低体重 2 公斤;

中期目标(3 个月—1 年内):降低体重 25 公斤并维持之;

长期目标(2—5 年内):维持减轻了的体重。

第二步:达成目标的意义

(1) 我的体格看起来会更棒,工作能力的表现会更好,在同伴中会更有魅力。

(2) 与大家共同活动时,我会有较好的体力和耐力,可提高我的自尊心。

第三步:分析自己的当前处境

(1) 超重太多,不好买衣服,很多情况下使我感到窘迫。

(2) 我吃太多脂肪和糖,太容易气喘,和年龄不相适应。

第四步:找出风险和障碍

(1) 如果不立刻下决心改变现状,自尊心会更加受到伤害。

(2) 我必须自觉地少吃甜食,多运动。如果体重减得太快,还可能反弹。

(3) 最近有两位朋友邀请我参加他们的生日晚会,会有很多可口的食物。

(4) 减肥食品和健身活动的花费。

第五步:明确需要进一步学习的知识

(1) 理想的脂肪值和胆固醇含量是多少?什么样的饮食结构是适合我的?

(2) 我应该选择什么样的运动来减轻体重?如何保持理想

体重？

第六步：确定能监督并帮助自己的人

(1) 医生和营养师，家人、同学和朋友。

(2) 减肥中心。

第七步：拟定计划

(1) 接受健康检查。决定饮食计划并采购必须的食物。

(2) 决定运动计划并参加健康俱乐部。

(3) 减轻第一个 2 公斤，第二个 2 公斤，第三个 2 公斤……

拟定维持体重的计划。

第八步：设定期限并给予奖励，确定在某个日期前达成某个目标，达成后将怎样奖励自己。

(Gary R. Blair, 1997)

3. 要有系统地去从事一些自己不感兴趣的(即缺乏直接吸引力)但却富有意义的工作

生活中，有意义的工作远非都是令人兴趣盎然的。若对一项有意义的工作(或活动)缺乏兴趣，千万不能消极回避，也不可借故推托。从事这类工作，恰恰是考验和锻炼意志的机会。应当确定目标，强迫自己去做。

值得强调的是，培养意志决不能忽视任何“小事”，必须从抓紧日常的小事做起。世上的大事都是由小事积成的；倘不在诸多小事上日积月累地锻炼意志力，而期望有朝一日在大事上能造就出一个意志坚强者，那简直就是幻想。许多生活小事，例如贪睡者的每天按时起床，贪玩者的每天定时复习功课，都既是表现意志的时机，也是锻炼意志的时机。如果把良好的意志品质比作一座大厦，那么这座大厦是由千百万次细小的成功行为的砖石垒砌起来的。每通过克服困难而完成一次具体行动，就等于为大厦增添一块砖瓦；相反，每一次对自己软弱的迁就和对困难的退缩，都意味着拆

除一堆砖瓦。意志的大厦毁之容易建之难。一分懈怠,要求用几分的努力去补偿。因此,诸如“我明天再开始吧”、“我下次再努力吧”之类的借口,是培养意志的大敌。有句古话:“勿以善小而不为,勿以恶小而为之。”这是从伦理角度对人的劝谕。如果把这里的“善”理解为“应做之事”,把恶理解为“应禁之事”,则此话对意志的培养是十分有益的。它告诉人们:不要推诿、拒绝和拖延完成应该去做的每一件小事,也不能纵容、姑息和迁就自己去该做的每一件小事。久而久之,人的意志力就会形成、发展起来。

4. 充分利用意志行动中的理智成分和情感成分,帮助自己坚持和完成意志行动

当面临重大困难,意志行动的坚持发生危机时,不妨动员自己的思维和想象活动,去向往和憧憬完成行动的美好结果,这会增添克服障碍、追求诱人前景的勇气,反之,深刻地认识和真切地想象不完成行动将招致的严重后果,也会增强自己想方设法战胜困难的力量。

一般说来,当人们陷入困境之时,容易悲观失望,消减斗志;当人功成名就之日,又容易陶醉于荣耀,不思进取。这两种情形,都是对人的意志品质的考验。因此,困难时特别要想到光明,充满对未来的希望。解放前一些革命志士被反动派逮捕入狱,仍然乐观地坚持斗争,就源于他们心中燃烧着希望,确信事业必胜。当人处于境顺意遂的环境中,则应“居安思危”,防止被胜利冲昏头脑,警惕自己进取锐气的衰退。新中国诞生后,陈毅元帅有诗曰:“鹏程自今始,在莒永不忘”^①。陈毅引用“在莒永不忘”的故事是表达自己的胸

① “在莒永不忘”的典故说的是:公元前 658 年,齐桓公登位,他邀管仲、鲍叔、宁戚三人共饮。席间鲍叔祝酒说:“使公毋忘出奔于莒也,使管仲毋忘束缚而在于鲁也,使宁戚毋其饭牛而居于车下”。原来,齐桓公曾因国内之乱,从莒地仓惶出逃避难,管仲曾在战乱中被人绑于鲁国,宁戚则因生活潦倒,躺在牛车下乞讨度日。

臆：牢记战争年代的艰难困苦，以自励在新长征中永葆大鹏之志。

5. 采取一些自警自戒、自律自励的具体方法

有的人针对自己有待克服的弱点书写有关的格言、警句置于案头，天天可见，所谓“座右铭”。《资治通鉴》的作者司马光（1019—1086）一生好学不倦，为抓紧时光多读书，他设计了一套独特的卧具：一架木板床，一条粗布被，一个圆木枕头。圆枕放在木板上，很容易滑掉，可使他不致贪睡，司马光称之为“警枕”。春秋时期的越王勾践在会稽败于吴国，屈服求和，但他从此不顾自己为君之尊，坚持夜间以稻草为榻，白昼口尝苦胆，借此不忘会稽之耻，砥砺坚强的复国之志。他积十年的努力，终于转弱为强，灭亡了吴国。这就是历史上有名的“卧薪尝胆”的故事。此外，古人还有“悬梁刺股”的传说。汉代的孙敬，为使自已孜孜读书，晨夕不休，竟然用绳子系在头上，悬于屋梁，以防自己倦怠瞌睡。战国时期的苏秦，攻读甚勤，当夜读过久困乏不堪时，竟用锥子自刺其股，以驱赶睡意。这类事例，我们虽不必机械模仿，但从中可见，有志者是可以设计出种种方法和技巧来鞭策和激励自己，去达到既定的目标的。在不断克服困难、达到目的的进程中，人的意志品质就随之发展起来。

三、意志规律在教育中的运用举例

仔细观察我们自身的成长，我们不难发现这样一个道理：人类的一切进步无不是在意志的支撑下努力奋斗的结果。如练书法、写作等，尤其是重大的发明创造，无不需要坚强的意志作为动力之源。仔细分析那些伟大的成功者如爱迪生、陈景润、马家军等，我们也会发现：成功者的背后永远有一股贯彻始终的力量——意志。现举一例做简要说明：

自幼，大家便认为大伟是个天才。在学校里，他一直是跳级上课，父母和老师对他的期望颇高，认为他日后定能出人头地。十四岁那年，大伟的父亲意外去世，于是整个家庭笼罩在一片愁云惨雾

之中,但他和家人化解忧伤的方式却不一样。他老是想:为何我这么快乐而他们却这么难过呢?难道他们是正常的,而我不正常的吗?从此,他开始担心有一天会辜负大家的期望,因此除了读书,他开始推卸责任,怕任何失败,变得焦虑不安,什么事也不敢尝试,因为不做可以避免失败。到了19岁,大伟染上了酒瘾,整日与酒为伍,自然无暇顾及学业。尽管如此,由于他极高的天赋,几年后竟能顺利毕业,同时谋得一份好工作,教授对他的评价颇高,可 he 对自己的表现不甚满意。

毕业后,他的境况日渐糟糕。他对自己的表现相当严苛,几乎到了吹毛求疵的地步。最初的那几年,大伟每天过着双面人的生活:白天是受人敬重的高级白领上班族,晚上则是留恋低级酒馆的邋邋醉汉。家人对他的酒瘾毫不知情,他知道自己正一步步走向毁灭,可是他对此无可奈何。这种生活最终让他失去了原本令人羡慕的工作,只能当临时工来勉强维持生计。更糟的是,他的朋友竟让他尝到了毒品的味道,于是开始陷入毒品中不能自拔。从此,他的信心全无,自尊崩溃,想用自杀来了结自己,可没有成功,最终还是母亲把他送到医院抢救了过来。他知道了,母亲从来没有抛弃过他,于是他心中有了一丝信心,有了一种要重新站起来的意志力。他过去的一些老师也纷纷来看他,列举了他具有的种种优点,如在家庭条件不利的情况下,能凭借坚强的意志上完小学,念完中学,直至大学毕业;工作后又依靠坚强的意志力,兢兢业业地工作和学习等,现在的处境只是暂时的,是一时的经验不足才有了今天这样的结果,在过去的困难处境下,都能有出色的表现,相信今后只要有明确的人生目标,并依靠那坚韧不拔的意志一定能够重新站起来。老师的一番话,让他意识到:只要相信自己,用坚强的意志支撑自己寻找人生的方向,还有什么不能做的和完成的事情吗?只要坚定地充满信心,一切都会安然度过。最终,在他自己的艰苦努力下,成为一著名公司的某部门的负责人,并拥有了一个美满幸

福的家庭。

从上例我们可以看出,人的意志是一种看不见、摸不到的能量,它存在于每个人当中;没有了它,我们将不复存在,因为我们的心理活动如思维、知觉、情绪、行为动作等都与意志息息相关。人的意志犹如电力,虽然看不到,但可通过人的行为活动觉察到它的存在。没有了电,引擎无法运转,灯泡也就不会亮。上例中,大伟虽然天赋高,可在父亲去世后,若没有一种力量来支撑他,在那样的家庭环境中就根本无法顺利完成学业,更不用说后来在酒瘾笼罩下的大学生涯了,尤其是大伟最终的重新站立更需要一种能量的支撑,而这种能量就是意志,一种坚强的意志。大伟逐渐变糟的过程也正是因为缺乏坚强意志来为他提供一种能够克服苦难的力量造成的。这也从反面说明了意志在人的发展中巨大的动力作用。

意志能通过感知觉将我们的想法转化为行动,带人到我们的日常生活中来,如果没有意志,无法将思想转换为行动。我们的思想就像早期的无声电影一样,是没有意义及缺乏情感体验的;意志则像是一个全能的制作机构,为电影制造提供了音效、视觉、情感 and 完善的感官体验领域。若没有意志这一关键的转化环节,我们的一切思想会无法顺利地实现,我们会失去生存的真正价值。正如上例所提到的,正是因为有了意志,大伟才会把自己及家人对自己的期望转化为实际行动,来努力地实现它,才有了以后学业的顺利完成,才为他最终走出阴影提供了条件。

正如前面所提到的,积极的情感体验能够激发人的行动动机,增强人们克服困难的信心,从而使人表现出巨大的意志力量。老师的看望,除了让大伟体验到关怀之外,更重要的是老师的一番话中列举了他的种种优点和以往取得的成功,这就激起了大伟的一种成就感,让他重新燃起了对成功的渴望,从而推动他以巨大的意志力量来实现所希望的成功,这也为培养他坚强的意志品质提供

了条件和机会。当然,意志品质的培养需要做出许多的努力,这些工作已在前面进行了说明。总之,要让一个人形成一种良好的意志品质,不可拔苗助长,需要家庭、学校和社会的共同努力,要根据学生的身心发展规律循序渐进地进行。同时,良好的意志品质形成后,也要注意采取一定的措施来维持它的持久性,如尽量让学生体验积极的情感,多表扬,少批评,按时开展意志锻炼的实践活动,及时地指导学生根据自己的实际情况调整学习目标等措施。

人的成长,就像爬山,爬上一层,就会呈现出不同的风景;就像竹子,长出一节,就会面对新的境况。而这一切,都需要人们以一种坚强的意志作为基石,才能不断地前进和发展。正如作家福斯迪克所说的:“蒸气或瓦斯只有在压缩的状态下,才能产生动力;生命惟有在专心致志、坚持不懈的意志下,才可能成长。”生命不息,奋斗不止,以顽强的意志迎接生命中的挑战,扼住命运的咽喉,具有不达目的誓不罢休的勇气和决心,成功之路定会在我脚下延伸。

思考题:

1. 什么是意志? 意志和人的认识过程与情感过程有什么关系?
2. 什么是活动动机? 动机对意志行动有什么意义?
3. 意志行动可分为哪些阶段?

实践题:

1. 运用所学知识,分析你自己的意志品质的优劣。
2. 试针对你或你熟知的人的意志的某一项弱点,制定一个培养意志的计划。

下 编

本编以学校思想教育(泛指思想教育、道德教育、人生观教育、政治教育等)工作为主线,串接第十一章到第十七章共7章心理学内容,内分个性以及与个性发展有关的两个方面。个性方面内容包括气质和性格(个性的特征系统)、品德(个性的道德评价系统)、自我意识(个性的自我调节系统)等4章。与个性发展有关的内容包括人际交往(个性社会化的必由之路)、性心理(影响个性发展的重要因素)、心理健康(个性发展中出现的健康问题)等3章。事实上,与个性有关的内容远远不止这些,但这3章的内容更符合高师生今后在中学从事教书育人工作和现今自身发展的需要。同时,各章都融入有关青少年学生心理发展的特点以及高师生自我教育方面的内容,以便于高师生更好地认识今后的教育对象和完善自我。

第十一章 气 质

1. 生活中我们经常说起“气质”，你可知道气质到底是指什么吗？
2. 人的气质是由什么决定的？气质是否可以改变？
3. 你对自己的气质了解多少？
4. 你可知道气质是怎样测定的吗？
5. 气质对于工作学习的影响又怎样呢？

对学生进行思想教育的过程，也是塑造和完善学生个性的过程。而要塑造和完善学生的个性，就必须深入了解个性，认识学生个性的特点，这样才能提高这一育人工作的科学性、艺术性和实效性。在这方面，把握学生的“脾气”是十分重要的环节。这里所谓的“脾气”，就是心理学中所说的作为个性特性的气质。实践表明，教师若忽视学生这方面的个别差异，采取一般化的教育手段，难以获得预期的教育效果，甚至导致意外的教育失误。那么气质又是什么？它有哪些规律？青少年学生的气质特点何在？在教育中如何据此因材施教？学生又如何提高自己的气质修养？这便是本章所要讲述的内容。

第一节 气质的概述

一、气质的概念

气质(temperament)是一个人的稳定的心理活动的动力特征。气质是人的个性特征中的一项重要因素，它不仅影响着一个人

人性格的表现形式,而且在某些性格品质及能力的形成和发展中也会起一定的促进或延缓的作用。

必须指出,心理学的“气质”概念是一个科学概念,与日常生活中的“气质”的含义截然不同。一般人们所讲的“性情”、“脾气”是气质的通俗讲法。日常生活中的气质,一般是指个人的行为举止、待人接物、谈吐外貌甚至衣着打扮、文化修养。

所谓气质的动力性特征,并不是指个性的内部动力因素,它不决定个体是否活动,也不决定个体活动的具体方向,它只是作为显露在外的动力特征,而表现于人的心理活动和行为之中。例如,有人急躁直率,容易冲动;有人活泼好动,反应迅速;有人安静稳重,反应缓慢;有人内向孤僻,体验深刻……这些都反映了人们心理活动和行为举止上的不同的外在动力特征,从而形成了不同的气质,气质仿佛使一个人在整个心理活动表现上涂上了个人独特的色彩。

气质的动力性特点,主要表现在心理活动发生的强度、速度和灵活性及指向性等方面的外部特征上,而不是指心理活动的内容。心理活动的强度,指情绪的强弱、意志努力的程度等;心理活动的速度和灵活性,指知觉的速度、思维的敏捷性和灵活性、注意集中时间的长短及转移等;心理活动的指向性,指心理活动是指向于外部现实还是指向于自己的内心世界。

当然,心理活动的这些动力特征并不都属于气质特征。例如一个人不论有什么样的气质特征,在顺利之时,总是情绪比较饱满,精神比较振奋,活动的节奏也比较快,表现出增力的积极的情感体验和行为方式;而在不顺利之时,则往往会表现出精神不振、情绪低落,活动的节奏也会减慢,表现出减力的消极的情感体验和行为方式。这些都是由活动的内容、目的和动机等引起的心理活动动力特征的表现,而不是气质特征的表现。气质特征指的是人无论在什么场合经常表现出来的典型的较稳定的动力特征,是不以活动的目的、内容而转移的。

二、气质的心理特征

气质的心理结构十分复杂,它由许多心理活动的特性交织而组成,反映了人在心理活动及行为上的各种动力性特征。这些心理指标主要包括:

1. 感受性 指人对外界刺激的感觉能力。人的感受性与感觉阈限成反比例的关系。表现在感受性上的动力特征的个别差异是十分明显的,有的人感觉能力强,其感觉阈限就小;而有的人感觉能力弱,其感觉阈限就大。这是神经系统强度特性的表现。

2. 耐受性 指人在接受外界刺激作用时表现在时间和强度上的经受外界刺激的能力。耐受性也是神经系统强度特性的反映。主要表现在长时间从事某些活动时注意力的集中性、对强烈刺激的耐受性、对长时间的思维活动保持高效率的坚持性等方面。

3. 反应的敏捷性 指心理反应和心理过程进行的速度,如记忆的快慢、思维的敏捷、注意转移的灵活性等;它也指某些不随意的反应性,如不随意注意的指向性,不随意运动反应的指向性。反应的敏捷性是神经系统灵活性的表现。

4. 可塑性 这是指人对外界事物变化而随之改变、调节自己以适应外界环境的难易程度。如果不能随环境变化调节自己的行为使自己适应,则必然会因适应性差而导致心理发生偏差。一般说来,神经过程的灵活性与行为的可塑性关系十分密切。

5. 情绪的兴奋性 指以不同的速度对微弱刺激产生情绪反应的特性。不仅是指情绪兴奋性的强度,而且还指对情绪抑制能力的强弱,即兴奋和抑制的平衡程度。情绪的兴奋性既和神经过程的强度特性有关,也和神经过程的平衡性有关。

6. 外向性和内向性 指心理活动、言语和动作反应是表现于外部还是内部的特性。表现于外部的称外向性,表现于内部的称内向性。外向性和内向性与神经系统功能的强度有关;外向性是兴奋过程强的表现,内向性是抑制过程强的表现。

气质的这些心理指标的不同组合便构成各种不同的气质类型。值得指出的是:这些心理指标与人的神经系统的活动特点有关,也即与人的遗传素质有密切关系。

专栏 11-1 气质的情绪特性的探讨

我们试图一方面根据客观存在的气质的情绪特性来丰富原来的“情绪兴奋性”内涵,另一方面又尽可能使丰富后的“情绪兴奋性”内涵所涉及的各种二级气质的情绪特性与气质的其他心理特性取得有机联系,从而实现对“情绪兴奋性”内涵的重新界定。新界定的“情绪兴奋性”内涵包含如下几个气质的情绪特征。

情绪兴奋的敏感性。它涉及到的是引起一个人情绪兴奋所需要的最小刺激量问题,反映一个人产生情绪兴奋的难易差别。有的人受到一点刺激就易引起情绪的兴奋,或喜或忧,或悲或愤,激起一片情绪的波浪。而有的人则不然,常呈“清风徐来,水波不惊”之状,情绪比较平静。

情绪兴奋的强度。它涉及到的是一个人情绪兴奋所能达到的强烈程度,反映一个人产生情绪兴奋的大小差别。有的人情绪兴奋时可达到很大的强度,很容易出现激情状态,如欣喜若狂、暴跳如雷、悲痛欲绝等,而有的人虽亦情绪兴奋,但强度一般都较小,很少达到激情水平。

情绪兴奋的速度。它涉及到的是一个人情绪兴奋发生过程的时间特性,反映一个人情绪由平静到兴奋或由兴奋到平静所需时间的长短差别。在同样刺激下产生情绪兴奋,其过程也是因人而异的。有的人速度很快,情绪一下子引发出来,有的人则比较慢。与此相似,情绪平复的过程也有明显的个别差异。有的人情绪兴奋快,平复也快;有的人情绪兴奋快,平复则慢。

情绪兴奋的变化速度。它涉及到的是一个人情绪兴奋变化过程的时间特性,反映一个人情绪兴奋时从一个状态变化到另一

状态的快慢差别。有的人不愉快时,很难使他高兴起来,但有的人则不然,情绪转变较快。

情绪兴奋的外显性。它涉及到的是一个人情绪兴奋时的外部表现状况,反映一个人情绪兴奋外显的强弱差别。有的人内心体验十分强烈,外部表现也同样如此,即所谓喜怒哀乐溢于言表。有的人则不然,虽内心体验强烈、深刻,似波涛汹涌,但外部表现却依然水平如镜,难以为人察觉。

情绪的易控性。它涉及到的是一个人情绪兴奋状态的调控状况,反映一个人情绪兴奋时的自制程度。有的人情绪一旦兴奋起来很难自制,有的人相对来说则易于自制。

(卢家楣,1995)

三、气质的类型

气质是一个古老的概念。古希腊医生希波克拉底(Hippocrates,约公元前460—377)在《论人的本性》一书中最早提出著名的“体液说”。他认为人体内有四种液体,即生于脑的粘液,生于肝的黄胆汁,生于胃的黑胆汁,生于心脏的血液。这四种液体的不同组合,会影响到人的健康:四种体液调和,人体就健康,如果失调,人就会得病。后来,罗马医生盖伦(C. Galen, 130—200)用拉丁语“Temperameteum”一词来表示这种“体液组合”的概念,这即是现今心理学中的“气质”(temperament)概念的来源。盖伦发展了希波克拉底的学说,认为气质特点的表现是由于四种体液中的某种体液在体内占优势所决定的,他把粘液占优势的气质称为粘液质,黄胆汁占优势的气质称为胆汁质,黑胆汁占优势的气质称为抑郁质,血液占优势的气质称为多血质。希波克拉底和盖伦的气质学说——体液说及其对气质分类的依据是不科学的,但是人的气质确实存在着差异,而且在人们日常生活中也确实存在着气质的不同类

型。因此,他们对气质类型的命名,被后世许多学者所采用,一直沿用至今。只是后来的学者仅仅沿用了多血质、胆汁质、粘液质、抑郁质的名称,其实质则完全与希波克拉底、盖仑的学说大相径庭了。

我们根据前面提到的各种气质心理特征的不同组合,来划分胆汁质(choleric temperament)、多血质(sanguine temperament)、粘液质(phlegmatic temperament)、抑郁质(melancholic temperament)这四种气质类型,见表 11-1。

表 11-1 典型气质类型与心理指标

气质类型	感受性	耐受性	敏捷性	可塑性	情绪兴奋性	倾向性	速度	不随意反应
胆汁质	低	较高	不灵活	小	高	外向	快	强
多血质	低	较高	灵活	大	高	外向	快	强
粘液质	低	高	不灵活	稳定	低	内向	慢	弱
抑郁质	高	低	不灵活	刻板	体验深刻	内向	慢	弱

根据上述典型气质的不同心理指标结构,具体在个体身上的典型心理特征和稳定的行为表现为:

1. 胆汁质

精力充沛,反应迅速,情感体验强烈,情绪发生快而强,易冲动,但平息也快。直率爽快,开朗热情,外向,但急躁易怒,往往缺乏自制力,有顽强拼劲和果敢性,但缺乏耐心。

2. 多血质

活泼好动,反应迅速,行动敏捷、灵活。易动感情,富于生气,情绪发生快而多变,表情丰富,外向,但情感体验不深。容易适应新环境。兴趣广泛但易变化,注意力易转移。轻率,不够沉着。

3. 粘液质

安静、沉着、稳重、反应较慢,思维、言语及行动迟缓,不灵活,情绪发生慢而弱,不易转移注意。心平气和,不易冲动。内向,态

度持重,自我控制能力和持久性较强,但容易因循守旧,不易改变旧习惯去适应新环境。坚韧、执拗、淡漠。

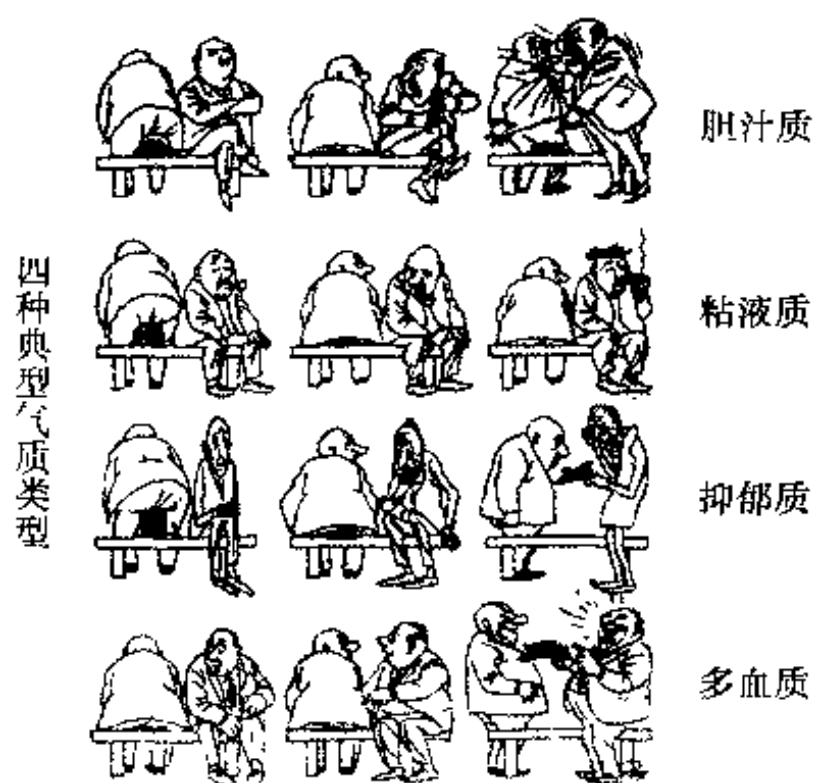
4. 抑郁质

有较高的感受性,观察精细,对外界刺激敏感,但反应缓慢,动作迟钝,多愁善感,体验深刻、持久,但外表很少流露,内向。谨慎小心,不善与人交往,胆小、孤僻、忸怩,遇困难或挫折易畏缩。

有学者从气质的情绪特性,即从情绪兴奋的敏感性、强度、速度、变化、外显性和易控性六个方面系统分析四种典型气质类型的情绪特性,认为胆汁质者“情绪粗犷”,多血质者“情绪丰富”,粘液质者“情绪贫乏”,抑郁质者“多愁善感”,对气质研究开创了新视界(卢家楣,1995)。

专栏 11-2 四种典型气质类型

你知道什么是气质吗?你知道四种典型的气质类型吗?请你看这四幅图,相信你一定会对胆汁质、粘液质、抑郁质、多血质这四种典型的气质类型有更深刻的理解。



([丹麦]皮特斯特鲁普)

第二节 气质的一般规律性

一、高级神经活动的类型特点与气质的对应关系

关于气质的生理基础,自希波克拉底、盖仑的“体液说”之后,又有多种学说对之加以解释,主要有:

气质的体形说:德国的精神病学家克列奇马尔(E. Kretschmer, 1888—1964)根据自己对精神病患者的临床观察,提出按体型来划分人的气质类型的理论。他根据人的体型划分人的气质为肥短型、瘦长型、斗士型、发育不全型四类,而把精神病分为躁郁症和精神分裂症两类,不同的体型、不同的气质类型与特定的精神病症相对应。如在躁郁症患者中,肥短型占大多数,即称为躁郁性气质,瘦长型和斗士型则较少;在精神分裂症患者中,瘦长型最多,即称为分裂性气质,其次是斗士型和发育不全型,肥短型则较少。他甚至认为,精神病患者和正常人之间只有显性和隐性的区别,只有量的区别,而没有质的不同。克列奇马尔的气质理论,把一切人都归入精神病患者的类型中去,显然是错误的。后来美国心理学家谢尔顿(W. H. Sheldon, 1898—1970)也分析人的体形和行为的相关,将人的气质划分为三种类型:内胚叶型(又称内脏紧张型)、中胚叶型(又称躯体紧张型)、外胚叶型(又称大脑紧张型),并分别描述三种类型者的气质特征,内脏紧张型者直率诚恳,善于表达自己的情感,但不拘小节;躯体紧张型者精力充沛,但缺乏洞察力;大脑紧张型者爱思考,易疲劳,内倾,但过于敏感和神经质。谢尔顿认为体质对气质起决定作用。事实证明,人的体型、体质与人的气质之间是没有什么必然的联系。他们的理论都是难以令人信服的。

气质的血型说:日本学者古川竹二、西冈一义等人认为,人的气质是由不同的血型所决定的,他们把人的气质分为A型、B型、

AB型和O型,与人的血型相对应。A型气质者外表与内心均呈消极保守,温和内向,谨慎多虑;B型气质者外表积极进取,活泼任性,善交际,但不易动感情;AB型气质者外表似B型气质者,内心似A型气质者;O型气质者外表与内心均积极进取,好胜自信。但研究证明,这种理论也是缺乏科学根据的。

气质的激素说:生理学家柏尔曼(L. Berman)提出人的气质是由某种内分泌腺的活动所决定的。柏尔曼根据人的某种腺体特别发达或不发达、分泌激素较多或较少,把人分成各种气质类型:甲状腺型、肾上腺型、脑下垂体型、副甲状腺型、性腺型。从神经—体液调节机制来看,内分泌腺分泌的不同激素及数量的多少确实会激活身体的不同机能,对气质的影响是不可忽视的,但是孤立地强调内分泌腺活动对人的气质的决定作用,而忽视神经系统、特别是高级神经系统活动特征对气质的更为直接的影响,气质的激素说是片面性的。

高级神经活动类型学说:苏联生理学家巴甫洛夫在研究高级动物的条件反射时,发现不同动物高级神经活动(higher nervous activity)的兴奋和抑制过程中的独特的稳定的结合,构成动物的神经系统类型。巴甫洛夫的这一发现为气质学说提供了科学依据。

巴甫洛夫的研究指出,高级神经活动过程(兴奋和抑制)具有三个基本特性,即:

强度:指大脑皮质细胞的工作能力及这种能力的极限;

平衡性:指大脑皮质细胞兴奋和抑制过程的强度对比关系,若强弱相似为平衡,强弱不相似(一强一弱)则为不平衡。平衡有两种,一种是兴奋大于抑制,另一种则为抑制大于兴奋;

灵活性:指一种神经过程转变为相反的神经过程的难易程度。

巴甫洛夫根据高级神经活动特点所确定的四种神经活动类型的外部特点,恰恰相当于古希腊学者希波克拉底和盖仑对气质的

分类的描述,因此,巴甫洛夫认为高级神经活动类型(types of higher nervous activity)是气质类型的生理基础——气质是“神经系统活动类型在行为方式上的外在表现”。其关系见表 11-2。

表 11-2 高级神经活动类型与气质类型对应关系表

高级神经活动过程			高级神经活动类型	气质类型
强 度	平衡性	灵活性		
强	不平衡	灵 活 不灵活	兴奋型(不可遏止型)	胆汁质
强	平 衡		灵活型(活泼型)	多血质
强	平 衡		安静型	粘液质
弱			抑制型(弱型)	抑郁质

后来的学者对此又作了许多研究,发现神经活动类型并不总是和气质类型相吻合的,气质是一种心理特征,而巴甫洛夫关于高级神经活动类型的学说为气质提供了自然科学基础;但影响气质的还包括整个个体的身体组织,社会环境对人的气质也有重要的影响作用。

正因为我们把巴甫洛夫的高级神经活动学说作为气质的生理基础,所以目前往往运用神经系统的特点来进行测试从而确定气质类型。

二、气质是天赋性、稳定性与可变性的统一

1. 气质的天赋性

气质是高级神经活动在行为方式上的表现,而人的高级神经系统是由个体的生物因素所决定的,气质是生物进化的产物。研究表明,新生婴儿就已具有天赋的气质差异。盖赛尔(A. L. Gesell, 1880—1961)对新生儿的观察研究及我国心理学家林崇德对同卵双生子、异卵双生子的研究(1982),均证实了气质的天赋性及个性间的差异性。在日常生活中我们也能见到,有的婴儿好动,有的安静;有的怕陌生人,有的却一点都不怕。这也可以证明人一出

生,气质上就已有了个体差异。

2. 气质的稳定性和可变性

气质与其他个性心理特征相比,又具有更大的稳定性。因为人的高级神经活动类型特点是比较稳定的。盖赛尔对同卵双生子进行了 14 年的追踪观察研究,发现他们各自的气质发展几乎没有什么变化。

尽管气质具有天赋性和稳定性,但是不可否认,高级神经活动类型的特点有可能在一定条件下发生一定的变化。个体气质特点的变化,受到遗传变量、年龄变量、教育变量和其他社会变量的影响。经过实践教育和训练,有可能有意识地对某些气质加以“人为”的改造或者“掩饰”。当然气质的变化是一个长期的渐进的过程,是十分缓慢的,有时气质本身并没有得以改变而只是一种“掩饰”,不过,气质的掩饰现象并不普遍存在,某种气质类型的人是否发生气质被掩饰现象,主要取决于该种气质类型特点在人际交往中被他人肯定或否定的程度。因此根据气质类型特点进行因人而异的教育以使其更为集体所相容是有可能做到的。此外,在气质的变化改造中,性格也起到了很重要的作用。心理学研究表明,性格有可能改造气质。因为性格是人对客观现实的稳定的态度和与之相适应的习惯化了的行为方式,性格可使气质的消极因素得以抑制,使积极因素得以光大和发展,以更适应于社会实践的需要。而有时性格虽只对气质表现起着掩饰作用,但如引导得当,这种气质掩饰也会发展成气质改造。

三、气质对性格和能力的影响

1. 气质对性格的影响

首先,气质影响到性格特征的表现方式,使一个人的性格表现出独特的色彩。例如,同样是“勤劳”性格品质,胆汁质者常常是情绪饱满、迫不及待地工作;多血质者往往充满热情、灵活机智地工作;粘液质者从容不迫、持之以恒地工作;而抑郁质者则认真仔细、

默默无闻地工作。工作方法不同,气质风格迥异,但性格特征都属“勤劳”。不同气质类型的人可以有相同的性格特征,而同一气质类型的人也可以有不同的性格特征。例如多血质可以具有勤劳、勇敢的性格,也可能具有懒惰、胆怯的性格。

其次,气质影响某些性格特征形成和发展的速度:例如胆汁质和多血质者比粘液质者更容易形成果断性和勇敢的特征,而粘液质者比多血质者更容易形成谨慎、坚韧不拔的性格特征。

波兰心理学家简·斯特里劳(J. Strelau, 1987)的研究进一步指出了气质对性格的影响机制:个体气质特点引起环境变化,从而影响性格发展;个体气质特点的不同,环境对之影响也会不同,从而影响性格发展;个体气质特点的不同,对刺激需求不同,使个体去选择合格的环境,从而影响性格发展。

2. 气质对能力的影响

某些气质特点会有利于某些能力的发展,而有些气质特点则会阻碍某些能力的发展。根据一项对国家优秀运动员的调查表明,优秀运动员由于运动项目的不同而具有不同气质类型的分布,如乒乓球运动员中进攻型选手以多血质、胆汁质者为多,防守型选手则以粘液质者为多。短跑、跳高、击剑、摔跤等运动项目以胆汁质者为适宜,体操则以多血质者为宜,而长跑、登山则以粘液质者为佳。研究还发现,集体项目中不同气质运动员“互补”的作用,使集体项目水平得以更高发挥,如篮球、排球、足球等集体项目,既需要有多血质、胆汁质的进攻型选手,也需要有粘液质的防守型选手,整个球队才会更协调、更充分地发挥出高水平。日本学者对相扑、围棋选手的气质类型更作过全面的研究分析,认为气质类型与运动能力的关系极为密切。

专栏 11-3 职业要求与气质

在某些种类的活动中,气质特性可能不仅决定着完成活动的

进程,而且也在一定程度上决定着活动的结果。在那些对动作速度或强度提出相当严格要求的劳动领域、作业种类中,心理动态表现的个体特点可能成为影响是否适宜从事该种活动的一个因素。在某些职业中,对动态特性的要求很高,必须按这类特性预先对人们进行选拔。例如,那些想要成为试飞飞行员或某些生产部门的调度员或掌握某种杂技技能的人,都需具备坚强而灵活的神经类型。情绪的兴奋性,作为气质的一个方面在演员和音乐家的活动中是必不可少的。

(A. B. 彼得罗夫斯基,1986)

3. 气质不决定人的社会价值和成就高低

虽然气质对性格、能力等个性有一定的作用,并对个体的活动有普遍的影响,但气质本身仍不决定人的社会价值和成就高低。正因为各种气质类型都有积极的一面,也有消极的一面,对某一活动既可能产生积极促进作用,也可能产生消极阻碍作用,因此,扬长避短,人尽其才,使各种气质类型都能在有利于自己气质类型发展的工作中施展作用,气质也就无所谓“好”与“坏”了。不同的气质类型者,都可以在各自的工作中发挥作用,成为出类拔萃的人;同一气质类型者,也应注意到如不努力进取,奋斗不止,也会由“先进者”而变为“落后者”。“在每一创造领域(科学、技术、艺术以及各种各样的劳动)的杰出人物中可以看到不同气质类型的代表人物。”(A. B. 彼得罗夫斯基,1986)

总之,气质不决定人的社会价值和成就高低。

四、青少年气质的特点

1. 青少年气质类型的分布特点

一般均认为,在实际生活中,只有部分人是前述四种典型气质类型的代表,许多人则是混合型气质,即接近于某种气质类型,同时又具备其他一种甚至两种气质类型的某些特点。因此,我国心

理学工作者曾用气质问卷,将人的气质类型分为四种典型气质及各种混合型,运用“内田-克列别林测验法”,将气质类型的不同组合划分为11种类型,运用《80·8神经类型测验法》,将神经类型划分为16种类型等等。有研究者对四川大学、南开大学、第四军医大学、复旦和安徽师范大学等5所高校364名大学生进行规模较大的气质测定,结果发现,在大学生中单一型典型气质占34.07%,混合型气质占65.93%,混合型气质主要包括胆汁—多血质、胆汁—粘液质、多血—胆汁质、多血—粘液质、粘液—胆汁质、抑郁—多血质、抑郁—粘液质等7种。在单一型和以某一类型为主并兼有其他类型的混合类型中,以多血质为最多(56.37%),其次是粘液质(84.18%)、胆汁质(13.73%),抑郁质为最少(5.77%)(阮承发、许智权,1984)。在另一项对男女大学生的气质类型分布的调查研究中发现,在女大学生中,多血质(51.0%)和粘液质(35.8%)类型比例明显大于男大学生多血质(41.3%)和粘液质(25.0%)类型比例,而在男大学生中胆汁质(19.8%)和抑郁质(19.0%)类型比例大于女大学生中的胆汁质(9.4%)和抑郁质(3.8%)(吴小玲,1984)。

新的研究则对气质类型的人群分布有新的调查结果。《中国青少年气质分布与发展研究》课题组研究结果表明,四种典型气质类型的人数占儿童、青少年总数的一半或稍多一点,而六种混合型气质类型的人数以胆汁—多血质为最多(12%—21%),多血—抑郁质为最少(3%),且在少数混合型气质类型分布上,存在着一些显著差异。研究同时表明,气质分布具有不均衡性和相对稳定性;气质掩盖现象并不普遍存在,仅在胆汁质的人群中明显表现出“气质缺陷”的掩饰现象;社会变量对儿童气质发展变化的影响是有限的,且某一具体的社会变量仅只是显著影响某种或几种气质类型的变化,而对另一些气质类型的影响则不显著;不同气质类型对年龄变量、社会变量的敏感性是不同的。

2. 青少年的气质在一定条件下是可以得到改造的

前面已经谈到,气质既是天赋的因素起了主要的作用,表现出极大的稳定性,但在一定条件下,还是可以得到改造的。例如,安徽师范大学曾对 306 名 77、78 级大学生作气质分析,在 77、78 级大学生气质类型分布中,粘液质占 45.2%,多血质占 22.6%,抑郁质占 17.7%,胆汁质占 13.5%,在该调查中属粘液质和抑郁质类型的 192 名学生中,约有 60%原来是倾向于多血质或胆汁质的,而发生的这种变化是由于外部环境的变化和压力(李铮,1983)。这就表明社会环境的因素对大学生气质的影响,导致这一特定群体气质类型比例的变化和被改造。

既然社会环境的因素对青少年气质产生影响从而导致气质发生变化或被改造,那么,我们更应重视这方面的研究和教育工作,使青少年的气质得以不断改造,不断自我完善,来适应学习与生活。

第三节 气质规律在教育中的运用

一、气质规律在教书育人中的运用

1. 了解学生要注意气质表现

教师可采用多种研究方法来了解学生的气质特征,一般较为常用的有以下方法。

(1) 观察法:采用观察法观察学生的日常表现,一般均是在被了解的对象处于正常行动时,从有目的有计划地观察他的行动、言辞、表情等方面所收集的材料中,分析、研究、理解对象的心理。观察法的优点虽在于保持被试对象的心理的自然性,但是研究者往往处于被动地位,只能等待所要观察的现象自然出现,结果往往不尽理想。而且不易量化。而采用观察法来了解被试的外部表现,往往不易分清性格和气质的各自特征。

(2) 被试自述作业加研究者调查法:采用这种方法主要是由

被试作自我评价、自我分析,因此被试的文化水平、自我评价及自我掩盖程度均影响到气质类型评定的精确性。

(3) 作业测验法:主要有《内田-克列别林测验法》、《80·8 神经类型测验法》等。由被试按测验要求在规定时间内完成一定的“作业”,分析作业的速度、数量、准确性及其他指标,来评定气质类型或神经类型。这类测验具有一定的客观性指标,但结果仍按已有的气质类型来进行解释,有一定局限性。

专栏 11-4 内田-克列别林测验心理测验(Uchida-Kraepelin Psychodiagnostic Test,简称 U-K)

1902 年德国心理学家克列别林(E. Kraepelin)提出了“连续加算法”的精神作业研究,经日本心理学家内田勇三郎加以修订创制而成,前后经历 20 余年。自发表 60 多年来,在日本已成为十分著名的心理测验方法,被应用于教育、医疗、司法、企业管理的各个领域。U-K 测验是一种连续加算的作业性测验。测验纸共印 34 行数字,每行数字为 3~9 的不规则排列,要求被试以最快速度将每相邻的两个数字相加,然后舍弃十位数而将个位数字写在中间空档中,每 1 分钟由主试发令“换行”,连续加算 15 分钟暂停,休息 5 分钟,再进行 15 分钟加算测试,完成整个测试。全部测试约 40 分钟左右可以完成。团体测试、个别测试均可,但团体测试效果较优。

U-K 测验将气质分为 12 种类型:稳健型、神经质型、轻度躁型、压抑型、循环型、果断行动型、踏实顽强型、干脆行动型、内向安定型、分裂型、自我显示型、粘质型。对被试的整体评定需根据测试所得的曲线形状和数量化指标综合考虑分析而确定。

北京体育大学肖玉凤教授采用本测验量表,运用 Fuzzy 数学方法建立气质类型模型,对定量处理气质类型问题作了大量研究,并运用于教育实际,取得了一定成效。

(4) 自陈量表(问卷法):主要有《简·斯特里劳气质调查表》、北京师范大学陈会昌教授等编制的《气质调查问卷》等。自陈量表根据各种气质类型的人的气质行为表现列出自陈测验题,让被试回答是否符合自己的实际情况,根据得分来判别气质类型,使用简单,评分客观,为一般了解人的气质类型提供了较有效的简易工具,故在教育、心理咨询、职业指导等方面具有一定的参考价值。但自陈量表往往只对人的外部表现做描述性判断,其行为样组的代表性尚待验证,同时也缺乏年龄和性别常模,因此只能对人的气质类型的评定起参考作用。陈会昌教授编制的《气质调查问卷》对于一般了解气质类型仍是较为有效的,且在我国使用较为广泛,有一定影响。

(5) 仪器测定法:主要有动作神经过程测试仪等。一般由被试的左手、右手、左脚、右脚各控制一个反应键,通过声、光刺激要求被试作出规定的简单反应时、综合反应时、被动反应时等不同图形反应,从而根据完成的速度、质量等加以综合评定其气质特征。这种使用仪器测定来评定人的气质的方法还不多见。

由于以往一般对学生的考察、特别是气质的考察往往采用观察的方法,主观臆测的成分较高,且往往有些学生自觉或不自觉地对自己气质的某些表现加以人为“掩饰”,因此不能对学生作出正确评定。教师应善于掌握多种对学生进行气质考察的方法,既用观察的方法,也用实验、问卷、测试等各种方法,同时要对学生的显露在外的气质特征及隐含在内的性格特征综合考察,才能由表及里、由此及彼、去伪存真地把握学生个性的整体,不致产生偏差。

2. 考察学生要防止气质偏见

由于气质是高级神经活动类型特点在行为方式上的反映,受遗传影响极大,各种气质类型以不同的比例存在于人群之中。不可否认,气质的确会影响个体性格特征的表现形式,教师往往会受

表面的气质特点的影响,产生一种定势,而忽视了与气质相关联十分密切的性格特征,有时甚至会因教师本人与学生在气质的某些方面的相似而产生认同或“共鸣”,也会因与学生在气质的某些方面的相异而产生成见。这些均会直接或间接地影响教师对学生作出公正、全面、客观的分析与评价。对同一种气质,如从不同角度看来,就会得出截然相反的见解。例如对多血质的学生,偏爱则谓之积极主动、活泼灵巧,不喜则谓之哗众取宠、轻浮不稳重;对胆汁质的学生,偏爱则谓之直爽爽朗、反应敏捷,不喜则谓之急躁粗心、简单冲动;对粘液质的学生,偏爱则谓之勤勤恳恳、踏踏实实,不喜则谓之从容有余、效率欠佳;对抑郁质的学生,绝大多数教师都不甚喜爱,而忽视了这类学生观察精细、耐心周到、情感体验深刻的特点,有时他们在某些方面的成绩甚至会超过多血质、胆汁质和粘液质学生,所以教师要更多地看到他们的优点,同时也要培养他们的自信心,鼓励他们的主动性。

3. 教育学生要注意气质特点

气质类型的不同特征,既然各有长处和短处,那么学生自然应该注意到扬己长避己短。教师对不同的“材”施以不同的“教”,对不同气质类型的学生采取不同的教育方法,发扬气质优势,改造不符“需要”的气质的某些特征,就能使学生工作起到事半功倍的效率。一般而言,多血质、胆汁质的学生外向,善于交往、与人打交道,可多做些“抛头露面”的工作,如宣传、接待、联络、公关;粘液质的学生内向沉稳,可做些“按部就班”的事务工作;抑郁质的学生则可做些要求精细、耐心的工作。要多给予活动机会,要提高各类学生的自信心和积极性,这样才能各得其所。试想,在一项学生辩论会的活动中,如让抑郁质学生搞公关、让胆汁质学生搞选手签到,肯定是用人不当,扬短避长。教育工作者应掌握学生气质特点,帮助各种气质类型的学生向积极方面发展,并采取措施防止与纠正消极品质的形成。

4. 性格培养要考虑气质差异

性格虽然主要是在后天的环境、教育中形成、发展和培养起来的,但由于气质对性格的不容忽视的影响,因此对不同气质类型的性格的学生的培养,也应采用不同的方法,必须要充分考虑其气质的影响,考虑到气质的先天性、要改变的长期性,不能急躁,不能希冀立竿见影。但同时也不能认为气质改造既然是长期的,既然在学校的较短学习期间不太可能收到较快成效,于是就忽视甚至放弃对学生的性格、气质培养。由于这种培养的长期性,学校建立学生心理档案,进行长期追踪研究,是一种较为有效的好方法。

5. 引导学生克服自己的气质弱点

气质类型均有各自的优点和缺点,教师对学生的培养要注意“扬长避短”,学生自己更应懂得善于自我了解,也要做到扬己长避己短,正视这种“短”“长”的客观存在,充分发挥自己的主观能动性,相信气质虽有极大的天赋性,但只要通过努力,就可在后天得以改造,但要认识到这种改造的长期性、艰苦性。学生应认识到,气质类型虽然不同,成才机遇均等,只是因不同专业、职业对气质特点有不同的要求,充分发挥个体,改造气质,克服气质弱点,可利于自己将来选择各种不同的职业和专业,以求人尽其才。

二、气质规律在自我教育中的运用

高师生作为未来的教师,在学习的同时,也应以未来的教育工作者的要求不断加强自我教育,以完善自己的气质特性。

1. 高师生要了解自身气质特点

由于气质类型有不同的表现,师范生自然也不可避免具有各种气质类型,也就必须充分认识自身的气质类型,所谓要做老师,必须先做学生,要清醒地看到自身的气质类型的优缺点,了解自己气质对于学习、工作的重要性。了解自己的气质,可以通过自我观察、与同学比较或作气质测试,还可在学生间相互评议等。若学生对气质类型存在偏见,就应该首先自我矫正这种不正确的观点。

多血质的学生灵活反应迅速,学习兴趣广泛,适应行为的可塑性强,但是注意力容易分散,因此在求学时要防止自由散漫、用心不专,自我培养集中注意力和中心兴趣以及坚韧不拔的顽强品质,在学习与活动中发挥优势,养成扎实专一的品质。将来任教时,可发挥灵活多变的教学风格,让学生在活泼求新的教学氛围中增强求知欲,取得良好的教学效果。

胆汁质的学生思维敏捷,爽直果断,有进取心,不畏困难,但常易急躁,缺乏耐心,因此在求学时应养成良好的自我控制能力的耐心细致的作风。将来任教时,可发挥豪放洒脱的教学风格,让学生在其热情奔放的教学氛围中受到感染和陶冶。

粘液质的学生沉着冷静,脚踏实地,但反应较慢,且较固执,因此在求学时应开拓思路,克服墨守成规的呆板的学习方式。将来任教时,可发挥稳健踏实的教学风格,让学生在扎扎实实的教学氛围中打下良好的基础。

抑郁质的学生细心内向,谨慎温和,观察敏锐,但缺乏积极性、活动能力不强,适应行为的可塑性较差,缺乏自信心和果断性。该类型的学生在大学生中比例极少,应注意自身在求学中培养自尊心和积极性,克服怯懦、忧郁的心理,增强自信心,正确对待挫折,必要时还应学会心理自我表现调适。将来在任教时,可以自己的细腻教风来弥补不足。

2. 高师生要根据自身气质特征不断改造、完善自己

由于高师生是一名未来的教师,应比一般学生有更高的修养和自觉性,在了解了自身的气质特征后,完全可以认识到自身气质的优缺点,扬长避短,不人为“掩盖”自身气质的不足之处。气质虽受先天影响极大,但在长期的学习生活和将来的教学生涯中完全可以加以改造。安徽师范大学张履祥、钱含芬老师的研究中指出,中小学生的学业成绩与气质的情绪性、内外向性相关显著,多血质、多血—粘液质、多血—胆汁质是有利于学习的气质类型,特别

强调指出要重视学生的气质差异对学业成就的影响(张履祥、钱含芬,1995)。刘明等的《中国儿童青少年气质发展与教育》研究结果也与此相近。学生在了解自身气质特征时,应充分认识到这一点。但也应认识到,这也仅是指在其他条件相等的情况下,这些气质类型的学生群体,在学业成绩和智力水平上表现出明显的“气质优势”,决不是说气质就可以根本决定一个人的学业成就高低和智力发展水平。事实上各种气质类型的学生都可以在自身非智力因素的努力下,取得优异的学业成绩,提高智力水平。方晓义、申继亮的研究则发现不同气质类型者的思维品质有不同的特点,表现在思维的深刻性、独创性、灵活性、批判性和敏捷性方面均存在明显差异(方晓义等,1991)。其他研究也证实了气质类型与记忆、注意、观察等心理活动有较为密切的联系。因此,学生应该根据自身的气质特点来进行学习,将来成为一名教师时,更要对学生因材施教、因势利导,对自身则努力根据自己的气质特征形成独特的教学风格,不断自我完善。

三、气质规律在教育中的运用举例

1. 关于气质的教育研究报告

(1) 研究报告之一

上海师范大学吴龙华、张丽珠教授、华东师范大学祝蓓里教授用“内田-克列别林测验”对 170 名体育系大学生气质类型作测定并进行分析研究,发现 75.79% 的学生为多血质、粘液—多血质、粘液—胆汁质、多血—胆汁质、粘液质,认为具有这 5 种气质类型的学生更适合从事体育专业,成为一名合格的体育教师。

(2) 研究报告之二

苏州大学王文英、张卿华教授对超常儿童和常态儿童的神经类型(气质类型)作了比较研究,发现超常组灵活型、亚灵活型(多血质)占 57.75%,而灵活型在常态组中仅占 5.0%,超常儿童中未发现弱型者(抑郁质),他们的高级神经系统的基本特性是:神经系

统的强度非常强,兴奋与抑制过程都比较集中,均衡性、灵活性均好。

以上研究报告表明,气质类型与儿童青少年的发展有密切的关系,气质类型对活动的成效有着不可忽视的作用。对于教育工作者来说,既要注意根据学生的不同气质对学生作不同教育和培养,特别是要充分调动和发挥学生的气质优势,但同时也不要凝固不变地看待某些学生的气质劣势,“尺有所短,寸有所长”(《楚辞·卜居》),古人也早已有此认识,对我们应是一个很好的启示。

2. 心理选材与科学训练

某市射击队为备战第十届全国运动会,在一线队员进行集训时,也计划选拔部分二线的青少年队员参加,并与体育学院心理老师陈教授、杨教授合作开展科学选材的研究。由于二线队员除了运动技术外,个性也各不相同,为此,由心理学教授对运动员做了气质测验等心理测试,并把测试结果和他们各自的心理特点告诉了教练和队员,然后召开了一个座谈会,让教练与心理老师共同为队员进行“心理会诊”,来讨论如何选择、确定最适合他们的专项。

市射击训练中心丁总教练首先介绍了3个射击项目的特点:飞碟射击:有多向、双多向,飞碟靶飞行线路变化多,飞行时间短,如不及时击发,碟靶将会落地,要求运动员体力好、反应快、敏捷灵活;手枪:有速射和慢射,要求运动员站立和单臂举枪稳定性好,速射有一定的时间要求(必须在8秒、6秒、4秒内各击发1组,过时即成绩无效),更要求果断迅速;步枪:有卧、跪、立三种姿势,对时间要求不太严,但要求必须有一定的耐心和坚持性。

各位小队员也介绍了自己的心理特点。小徐首先说:“心理测试的结果:我属于胆汁质,我的个性较急躁,比赛一开始如打得好,我就会很顺利地打到结束;但如开始不顺利,我就很难坚持到底。”小朱说:“我也是胆汁质的,但和小徐不太一样,我在训练时成绩很好,但一到比赛,总会因为紧张而发挥不出自己训练时的最好成

绩……”小叶说：“我自己觉得测试比较符合，我是属于多血质和粘液质的，我在困难的情况下也能抛弃杂念，调整策略，集中精力去力争好成绩。但我的体力较差，又有伤痛，有时会有不想练的想法。”小唐接着说：“我属于粘液质，因为我年龄较小，思想上负担较轻，我的脾气比较慢，做什么都慢条斯理、不急不躁的，心理比较稳定，我打步枪比较合适，如是打飞碟、手枪速射，我觉得不太行。”小李说：“我是多血质和胆汁质的混合型，急躁和灵活的特点都有……”

赵教练、李教练、王教练等也对队员的技术和心理特点做了介绍和说明。陈教授最后说：“根据我们和各位教练一起对射击运动的项目特点及心理特点作的大量的调查分析研究，并对你们各位队员作了心理测试，我们认为，射击有各个项目，每个项目特点也不尽相同，因此对队员也会有不同的心理要求。一般说，多血质、胆汁质或多血质—胆汁质气质的队员打飞碟和手枪速射项目较有利，粘液质、多血质—粘液质气质的队员打步枪和手枪慢射项目较合适，但这还是要具体问题具体分析，决不是千篇一律的，我们要在充分了解各位队员的综合条件后，再与大家商讨和确定下一步的计划……”

座谈会结束了，教练员、运动员和心理学教授都相信心理选材、心理训练一定会提高运动成绩。科学选材、科学训练是一项长期的系统工程，任重而道远，但贵在坚持，一定会成功。

思考题：

1. 什么是气质？生活概念的“气质”和科学概念的“气质”有何区别？
2. 典型气质类型的划分依据及各种典型气质类型的表现是

什么？

3. 气质和性格的关系如何？气质和能力又有何关系？
4. 分析自己的气质特征及对学习的影响。
5. 如何根据气质规律来进行自我教育？
6. 怎样理解“气质类型无好坏之分”？

实践题：

1. 人有各种气质，你能根据本章关于气质的知识来区分同学中的不同气质类型并说出各人的特点吗？并试对不同气质类型的同学将来适合从事何种工作最为合适，说说你的看法。

2. 请你对自己的气质作一个鉴定，针对自身的气质弱点制订出切实可行的完善自身的方案。

3. 选择某一个群体，对其作一次气质调查，并分析该群体成员的气质特征，提出完善的对策。

第十二章 性 格

1. 为什么有人喜欢侦探小说和枪战片,有人喜欢诗歌和情节浪漫的抒情片?
2. “江山易改,本性难移”与“近朱者赤,近墨者黑”是否矛盾?
3. 为什么有人“长得漂亮”,却“令人憎恶”?
4. 为什么“龙生九子,九子不同”?
5. 为什么“自古雄才多磨难,从来纨绔少伟男”?

如果说气质是个性的特征系统中影响其特征表现形式的一种外部色彩的话,那么性格则是个性的特征系统中具有核心意义的成分。它与人们日常生活中所说的人品、秉性等涵义相近。对个性的塑造和完善,在很大程度上,就是对良好性格的培养,这也是学校教育的重要培养目标之一。那么性格是什么?它有哪些规律?青少年学生的性格特点何在?如何在教育实践中培养学生的美好性格?学生又如何进行自我的性格修养?这便构成本章的主要内容。

第一节 性格的概述

一、性格的概念

性格(character)是人在对现实的稳定的态度和习惯化的行为方式中所表现出的个性心理特征。诸如勤劳或懒惰、诚实或狡猾、勇敢或懦弱、谦虚或骄傲等,都是对一个人的性格特征的描述。

在现实生活中,客观事物的种种影响会通过认知、情感和意志活动在个体的反映中保持下来,形成一定的态度体系。所谓**态度**(attitude)是个体对某一对象所持的评价和行为倾向。这里的“某一对象”,既可以是客观的,如某事、某物、某人,也可以是主观的,如个体自己,故而有对事、对物、对人、对己的各种态度存在。当个体在长期的生活实践中逐渐出现、形成对现实的各种稳定的态度,并以一定的方式表现于个体的行为之中,构成个体所特有的行为方式时,其性格特征也就形成了。正如恩格斯所说:“人物的性格不仅表现在他做什么,而且表现在他怎么做”。^①“做什么”反映了个体对待现实的心理倾向,表明个体追求什么,拒绝什么,即人对现实的态度;“怎么做”反映了个体的行为特点,表明个体采取什么样的手段,如何追求既定目标,即人的习惯化的行为方式。这里要注意的是,性格是个体在长期实践活动中沉积下来的稳定态度和习惯化的行为方式,因此,在有些情况下个体所表现出的态度和行为,属一时一地的情境性反应,不能视为性格特征。

性格在个体的整个个性特征中处于重要地位,具有核心意义。这是因为一个人对现实的稳定态度和习惯化的行为方式,总是与他的价值观、人生观、世界观相联系的,体现了一个人的本质属性,具有明显的社会评价意义。人与人之间个性特征方面的个别差异就首先表现在性格上。在日常生活中,当我们提到一个人的个性时,也主要指的是一个人的性格。同时性格在个性特征中所具有的核心意义,还表现在它对其他个性特征的影响上。首先,性格会制约能力发挥或发展的方向与水平。良好的性格对一个人的能力发挥或发展具有积极的导向作用,能使一个人的聪明才智用在正道上,在符合集体和社会需要的方向上发挥作用;不良的性格则会

^① 《马克思恩格斯选集》第四卷,人民出版社1972年版,第344页。

把一个人的聪明才智引入歧途,在损害集体和社会利益的道路上自毁、泯灭。这在学校教育中有许多成功的经验和沉痛的教训。同时,良好的性格,尤其是勤奋刻苦、坚韧不拔、锲而不舍等性格特征,能使一个人的智慧潜能得到充分的发挥和发展,甚至能使原有的能力上的不足得到很好的补偿,“勤能补拙”便是这个道理。相反,有的人原本具有很好的智力潜能,但由于缺乏毅力、不思进取、懒散好闲,能力得不到应有的发挥和发展,甚至因“用进废退”而有所下降、倒退。其次,性格也会掩盖或改造气质。这是由于一个人的社会角色所需求的性格会对其中某些气质特征产生持续的影响的结果。例如,一个精密仪器的设计师应具有仔细、耐心、冷静的性格特征,那么在其职业化的过程中,他会逐渐抑制或改变原本冲动、粗心、暴躁等胆汁质所具有的气质特征。

总之,性格是具有核心意义的个性心理特征,表现为人对客观现实的态度和相应的行为方式,是个体本质特征的独特、稳定的结合,是人与人相互区别的主要方面之一。

二、性格的结构

性格是十分复杂的心理现象,包含着各个侧面,具有各种不同的性格特征,这些性格特征在不同的人身上,组成了独特的性格模式。性格的结构有四方面特征。

1. 性格的态度特征

性格的态度特征(attitudinal characteristics of character)是指人在对客观现实的稳固态度方面所表现出的个体差异。它是性格的最重要组成部分。人对客观现实的刺激总是予以一定的态度反应,客观现实的多种多样对应了个体性格中态度特征的多样性。性格的态度特征主要有三种:一是对社会、集体和他人的态度特征,比如爱国、爱集体或缺乏对祖国、对集体的感情、礼貌待人或粗暴无礼、耿直或伪善、富有同情心或冷酷无情等;二是对学习工作、劳动和劳动产品的态度特征,比如,勤奋或懒惰、认真细致或马虎

大意、创新精神或墨守成规、勤俭节约或挥霍浪费等；三是对自己态度的性格特征，比如，谦虚谨慎或骄傲放任、自尊自信或自卑自贱等。这三种态度特征相互关联，彼此影响。

2. 性格的理智特征

性格的理智特征(rational characteristics of character)指人在认知过程中的性格特征，又称性格的认知特征，主要指人在感知、记忆、想象和思维等认识过程中表现出来的认知特点和风格的个体差异。例如，在感知觉方面有主动观察型和被动观察型、罗列型和概括型、快速型和精确型等。

3. 性格的情感特征

性格的情感特征(emotional characteristics of character)指人在情绪情感活动的强度、稳定性、持续性以及稳定心境等方面表现出来的个体差异。在强度特征方面，有的人情绪情感体验比较强烈，一经引起，自我难以意志控制；有的人情绪情感体验则比较微弱，总能保持平静，易于用意志控制自我情绪情感。情绪的稳定性、持续性方面的特征主要指情绪被激发起来后，起伏波动的程度和保持时间的长短。有的人情绪容易波动，起伏程度大，时而冷静，时而激动，自我不易控制；有的人情绪一直比较平静，自我控制强，不易看出起伏波动。有的人情绪活动维持时间短，稍纵即逝，不着痕迹；也有人情绪活动持续的时间长，对自我心理影响较深。稳定心境方面的个体差异也很明显，有的人总是开朗，振奋快乐；有的人则多愁善感，抑郁沉闷。

4. 性格的意志特征

性格的意志特征(volitional characteristics of character)指人对自我行为的控制水平、目标明确程度以及在长期工作和紧急情况下表现出来的个体差异。

人对自我行为的控制有目的性或盲动性、纪律性或散漫性、主动性或被动性、自制性或冲动性等个体差异之分。在长期的

学习和工作中,不同的个体也有不同的表现。有的人持之以恒,有的人见异思迁或半途而废。面对紧急或困难情境,有勇敢果断、镇定自若、受挫性高的人,也有怯懦畏缩、惊慌失措、受挫性低的人。

性格的四个层面不是独立存在的,而是彼此间紧密联系、相互影响的。其中性格的态度特征和性格的意志特征在性格结构中占主导地位。

三、性格的类型

性格的类型(type of character)指一类人身上所共有的或相似的性格特征的独特结合。这种结合使一类人的性格和另一类人的性格明显不同。但性格结构极端复杂,在对性格进行分类时,很难规定出有绝对标准的性格分类原则。现将目前有代表性的几种观点说明如下:

1. 从心理机能上划分,性格可分为:理智型、情感型和意志型

这种分类观点是英国心理学家培因(A. Bain, 1855, 1859)和法国心理学家李波特(Ribot, 1906)等提出来的,它依据智力、情绪、意志三种心理机能何者占优势来确定性格类型。理智型的人通常以理智支配自己的行为,处事较冷静;情感型的人行动易受情感左右,凭感情办事;意志型的人目标明确,行动有较强的控制能力。

2. 从心理活动倾向性上划分,性格可分为:内倾型和外倾型

此观点由瑞士心理学家荣格(Jung, 1913)提出,是性格类型论中最为著名的观点。荣格根据个体里比多(libido)的活动性来划分性格类型,里比多指个体内在的、本能的力量。里比多的活动指向于外部环境,就是外倾型(外向型)(extraversion)的人;里比多的活动指向于主体自身,就是内倾型(内向型)(introversion)的人。外倾型的人,容易适应环境的变化;内倾型的人偏重主观世界,一般较难适应环境的变化。

表 12-1 艾森克对外倾型和内倾型性格特点的描述

外倾型特点	内倾型特点
1. 老是注意外界所发生的事情,追求刺激,敢于冒险; 2. 无忧无虑,随和,乐观,爱开玩笑,易怒也易平息,不加思索地行动; 3. 有与别人谈话的需要,好为人师,容易冲动; 4. 喜欢变化,有许多朋友; 5. 善于交际,不喜欢独自学习。	1. 倾向于事先计划,三思而后行,严格控制自己的感情,很少有攻击行为; 2. 性情孤独,内省,生活有规律; 3. 对书的爱好甚于对人的交往,除亲密朋友外,对人总是冷漠,保持一定的距离; 4. 很重视道德标准,但有些悲观; 5. 安静,不善交际。

(Eysenck, 1985)

3. 从社会生活方式上划分,性格分为:理论型、经济型、权力型、社会型、审美型、宗教型

这种观点是由德国哲学家、教育家斯普兰格 (Spranger, 1928) 提出来的。他根据人类的六种生活方式,把人的性格划分为相对应的六种类型。理论型的人对认识客观事物、追求真理有极大的热情,观察事物客观冷静,重视理论,力求把握事物本质,但在解决实际问题时常无能为力。纯理论家和哲学家属于这种类型。经济型的人一切以经济观念为中心,从实际获利出发评价事物价值,并以追求财富获取利益为个人生活目的。现实中实业家属于这种类型。权力型的人有强烈的权力意识和权力支配欲,无论对待何事何人,都易表现出对对象的支配倾向,凡是他自己的所作所为总由他自己决定。社会型的人重视社会价值,有献身精神,常以关心他人、热爱社会为自我实现的目标。这类人大都从事社会公益事务,如社会慈善、文教卫生等职业。审美型的人极为重视美学价值,评价事物一切从美的角度出发,沉醉于对自身的感受之中,对实际生活不很关心。这类人以追求美和实现美为最高目标,艺术家多属于此类。宗教型的人把宗教信仰作为生活的最高目标,这类人有坚定的信仰,极富同情心,以爱人爱物为行为标准。

相对上述六种性格类型而言,具体个人通常都不是单纯的某一类型,往往主要侧重一种类型但同时又兼有其他类型的某些特征。奥尔波特等(Allport, Vernonand & Lindzey, 1931, 1951, 1960)根据这种划分编制出《价值观研究》量表,借以测量人们在这六种价值倾向上的相对强弱。

4. 从个体独立性上划分,性格分为独立型、顺从型、反抗型

独立型的个体通常有主见,不易受环境暗示;顺从型个体则易受环境暗示,行动比较依赖,缺乏主见,缺乏果断性;反抗型个体多易受环境暗示,但行动与环境相对抗(卢家楣,1991)。

第二节 性格的一般规律性

一、影响性格形成的因素

影响性格形成的因素是多方面的,主要有以下三个方面:

1. 生物因素

性格是在个体和环境相互作用的过程中逐步形成的,正如心理是人脑的机能一样,性格形成首先受生物因素的影响。

(1) 高级神经活动的类型

由于性格研究的复杂性,关于性格的生理基础还未有定论,但从巴甫洛夫的高级神经活动学说可受到某些启示。巴甫洛夫指出,“类型是动物神经活动的一种生来就具有的体质形态——即遗传型。可是因为动物从出生之日起,就遭受周围环境的各种各样的影响,它必然要以一定的、最后往往有整个一生中被巩固起来的活回来回答这些影响,所以动物最后具有的神经活动,是各种类型特征和外环境所引起的各种变化的合金——即混合型或性格”(1923)。先天类型(即神经系统的强度、平衡性和灵活性)和后天环境形成合金的过程是指在先天神经活动类型的基础理论建立受后天生活影响的暂时神经联系。一方面,先天类型制约着暂时神

经联系的形成和变化;另一方面,后天建立的暂时神经联系也改造着神经类型的特征。对个体的性格而言,单由高级神经活动类型不能预定一个人的性格,由后天影响建立的暂时神经联系对性格形成更具有直接意义。

专栏 12-1 脑损伤或脑病变对性格的影响

经研究,一额叶受伤的病人,病后在性格上发生了明显的变化。盖奇曾是一个能干的工头,一日被铁棍扎穿了脑部额叶,这以后盖奇的个性发生了变化:“他动静无常,无礼,有时爱说粗俗的下流话(他以往没有这种习惯),对伙伴很少尊重,不能容忍约束或劝告,如果这违反他的愿望的话;时而极端顽固却又反复无常而犹豫不决;他为将来的工作设计许多方案,但由于其他似乎更为切实可行的方案很快又都被放弃了……他的心完全变了,因此他的朋友和熟人说他不再是盖奇了。”(Rowe & Fulton, 1979)该例表明大脑皮层的额叶与人的性格密切关联。

我国心理学家陈仲庚归纳:作为一般的规律,脑组织的破坏易于使已经存在着的一些人格倾向更加明朗化或加剧。在脑损伤后,一个一向有点多疑的人可以变为类偏执狂者。另一个人在正常时一向敏感和有条理,病后却可以变得极端死板和易激惹。

(陈仲庚,1985)

(2) 性别

性别差异对人类性格的影响有明显作用。人们普遍认为男性比女性在性格上更具攻击性、独立性、客观性、支配感、好动,并且更有强烈竞争心、逻辑性和冒险精神等等;而女性则比男性分寸感强、虔诚笃信,更具依赖性,顺从、易被说服且忍耐性强等。

性格的性别差异与男女性激素有关,但也受到社会环境的影响。“人不是生为女人,而是变成女人的。”这是西蒙娜·波娃在

《第二性》中说过的一句名言。人类性别角色化一般都要经过模仿、认同、内化阶段。先是不自觉、不稳定地从表面学习与自我性别相似的被社会认同的性别观念以及外显行为,例如,幼儿模仿成人的言语、动作。接着过渡到人类对自我性别及同性别的观念行为进行认同的阶段,这是性别角色自我强化阶段,个体能够积极地联系与自我性别相同的观念行为。最后,到性别内化阶段,儿童不仅模仿并对特定性别言行产生共鸣,而且能够稳定地理解性别与特定言行的内在关系,外显行为也自觉与自身性别特征相吻合。上述过程是在社会种种因素的影响下得以进行的。社会普遍认可的性别角色,其刻板印象通过家庭因素、学校教育、社会习俗和舆论宣传等途径对成长中的年幼儿童进行不断熏陶和行为评价,使其最终固定了自我的性别角色并表现出相应特征的外显行为。

(3) 外表特征

体形和身高、体重、外貌等生理上的特征,对个体性格的形成也有影响。西方不少心理学家提出性格的体格类型说,认为不同体型的人性格不同。

我们认为体型外貌等生理特征之所以对性格形成有影响,主要可归结为社会文化的评价作用。因为这些特征或者符合或者不符合文化的社会价值观,由此影响他人对个体的不同品评反应。符合社会赞同的体格标准的人比不符合标准的人得到更多的社会认同,相应的,其个人问题较少,社会顺应性好。例如,一个长相可爱的胖娃娃,常常得到周围人的喜爱和亲近,容易形成自信、乐观、活泼开朗的性格;相反,外貌不好的儿童通常都会有以特有的消极方式去反映外部世界的倾向,也更易形成内向、自卑的性格。

(4) 发育早晚

生理成熟的早晚对性格的形成也存在一定影响。早熟者的性格特征一般表现为社会化程度高,责任感强,比较遵守社会准

则,也易理解别人和处理人际关系;而生理成熟晚者则常依靠自己的态度和情感言语行事,较少有责任感,不太遵守社会准则,等等。

以上概括介绍了影响性格形成的生物因素。这些因素为性格的发展提供了可能性和遗传潜势。但要使之成为现实性,起决定作用的仍是个体与之相互作用的后天环境因素。

2. 环境因素

环境因素在性格的形成和发展中作用巨大。性格是一个人的生活经历的反映,是在人和环境的相互作用过程中形成和发展的。

(1) 家庭环境

家庭被称为“制造人类性格的工厂”,它是儿童最早接触的环境。儿童总是先在家庭生活中开始和后天环境相互作用,由此慢慢顺应、认同外界种种影响的,然后这些影响得到内化,并在自我的反映机构中保存固定下来,形成初步的性格体系。

① 父母教养方式和态度

在家庭的诸因素中,父母的教养方式和态度对儿童性格的形成和发展有深刻影响。众多心理学家研究了父母教养态度和儿童性格之间的关系(见表 12-2)(泉久,1982)。研究均表明:双亲如果孩子采取关心、信任、合理又民主的养育态度,儿童就容易表现出行为积极、独立性强、态度友好、情绪稳定等性格特征;相反,双亲如果孩子强行干涉、溺爱或者拒绝、专制、支配,儿童则容易表现出消极、缺乏主动性、适应性差、情绪不安定等特征。双亲态度中,母亲对孩子的态度对儿童性格发展尤为重要。曾有报道说上海一母亲因为儿子成绩太差,竟让儿子在马路上下跪认错。这种粗暴的方式虽体现了母亲的“恨铁不成钢”之情,却会使孩子失去自尊,导致性格孤僻。“母亲是天然的教师,她对儿童,特别是幼儿的影响最大。”(Крупская, 1899)

表 12-2 父母教养态度与孩子性格的关系

父母的教养态度	孩子的性格
1. 专制的	依赖性,反抗性,情绪不稳定,自我中心,胆大
2. 支配的	依赖性,服从,自发性,消极,温和
3. 保护的	缺乏集体观念,智慧,亲切,无神经质,情绪稳定
4. 过分照顾的	依赖性,被动性,神经质,胆怯,幼稚
5. 残酷的	独立的,逃避,神经质,固执,冷酷
6. 民主的	独立的,协作的,交际的,亲切,天真
7. 娇养的	任性,反抗性,神经质,幼稚气
8. 服从的	攻击的,粗暴,无责任感,不听话
9. 忽视的	攻击的,情绪不稳定,团结的,冷酷,创造性
10. 拒绝的	冷淡,粗暴,反社会性,神经质,注意不稳定

此外,双亲对孩子的教养方式和态度也必须一致。父母的态度不一致,方式不统一,会大大降低父母在孩子心目中的权威性,削弱家庭教育的作用。孩子在此种家庭中易形成不尊敬父母、言行不一,甚至性情暴躁等不好的性格特征。

② 家庭自然结构状况

家庭自然结构状况包括家庭的成员组成、家庭成员之间的相互关系,特别是父母的关系,也包括个体在家庭中的地位和作用等。

不同家庭的成员组成差别很大。有的为大家庭,成员众多甚至几代同堂;目前社会上普遍存在的是由独生子女和双职工组成的三口之家;也有不少家庭是破裂家庭,孩子跟着单亲生活(单亲家庭);还有父母双亡或者遭父母遗弃,孩子跟随隔代长辈生活或寄养在亲戚家中。生活在不同结构家庭中的孩子,在其性格形成和发展过程中,家庭的影响不同。其中,破裂极易对孩子的性格发展带来不良影响。许多研究表明,破裂家庭中的孩子常因幼时的情感缺失以及缺少合理的教育,在人格发展上出现障碍。曾有报道,在 79 名精神病患者中,出生于家庭破裂者占 60%,而在 691

名正常人中这样遭遇的人只占 27%。引起轰动的小说和电视剧《孽债》，反映了一群回沪知青子女的困惑和追求。作为一个“闯人者”，这些青少年承受着来自家庭、社会及自身的各种压力。他们离开了至亲至爱的父母，过着小心翼翼的生活，往往会形成内向、自卑、孤僻、攻击性强等性格特征。目前我国城镇独生子女家庭居多，这种家庭结构中的孩子的性格发展已经引起全社会的关注。独生子女往往是家庭的中心，他们受到全体家庭成员的重视，位若“小太阳”。在这种情况下，有的父母对孩子过分溺爱；有的父母则因为寄重望于孩子，又失之过严，结果易导致孩子性格发生偏差。

家庭中夫妻关系以及其他成员之间的关系会造成每一家庭特有的气氛，其中夫妻关系影响最大。夫妻和睦，全体成员之间团结友爱，这样的家庭往往气氛轻松愉快，孩子会感觉到安全踏实、生活自在、充满信心，同时也对人友善。如果家庭成员之间经常争执，存在隔阂，这种家庭一般比较压抑，孩子常会感觉紧张、不安全，情绪也不稳定，对人抱不信任、拒绝的态度。

孩子出生顺序及其在家庭中的地位和作用不同，也会影响儿童的性格发展。艾森伯格(P. Eisenberg)研究认为，长子或独子比中间的孩子或末子具有更多的优越感。孩子在家庭中越是受重视，对家庭的作用越是明显，其性格发展越倾向于自信、独立、优越感强。如果他们的地位发生变化，原有的性格特征往往会随之产生不同程度的变化。例如，独生子女的家庭如果有爷爷、奶奶同住，多数存在隔代溺爱的现象，这些孩子容易形成任性、自私、独立性差等不良特征；同样，这个三口之家如果和长辈分开住，原来的“小皇帝”不再被一味溺爱，父母还要求孩子帮着做家务，孩子会慢慢认识到自己在家庭中的正确地位和作用，原来的任性、自私、不能独立等不良特征也会逐步被克服，而变得独立、有责任感。

(2) 学习环境

儿童进入学校学习的阶段后，学校向学生提供文化知识，督促

学生进行体格锻炼,还对学生进行思想品德教育,帮助学生树立正确的理想和世界观,这是学生的性格特征得以进一步形成和发展的关键时期。

① 教师的教育态度

教师是学生学习的榜样,其言传身教对学生性格特征的发展起着潜移默化的影响。

在教学中,教师采取何种作风的教学态度,学生往往表现出对应的性格特征。研究表明,教师态度呈放任型,不控制学生行为,也不指导学生学习,学生就会表现出无团体目标、无组织、无纪律的倾向;教师呈专制型态度,包办学生一切学习活动,全凭个人好恶对学生赞誉毁贬,学生则表现得情绪紧张、对立,行动上也因循守旧,态度不一致;如果教师采取民主型态度,尊重学生的自尊心和人格,学生则情绪稳定、积极、态度友好。一般而言,教师在学生心目中具有相当的权威,因此教师的表扬和肯定往往使学生信心倍增;教师的批评和否定却有可能导致某些学生产生“破罐破摔”的心理。

② 思想教育、校风、班风

学生良好的性格品质和他们在接受的思想教育关系密不可分。例如,对学生进行系统的马克思主义教育,让学生了解社会发展的特点和规律性,对学生形成共产主义的世界观、树立科学的方法论极有帮助,由此将促进学生形成健康的性格特征。

学校是师生共同组成的集体,集体的风气、特点会不断感染置身其中的学生,故而对性格的形成和发展有很大的影响。一个学校有好的校风或班集体有好的班风,学生会普遍表现出有组织性、纪律性、合群、友好、勇敢等优秀的性格特征。集体风气对学生行为的评价,在学生意识里也存在类似“教师期望效应”的作用。日本心理学家岛真夫曾挑选出一个班集体里地位较低的8名学生担任班级委员,并具体指导他们工作。一学期后,发现他们在学生中

的地位发生了很大变化,表现得自尊、有责任心,整个班级的风气也有所改变。

③ 体育锻炼和劳动

体育锻炼和劳动对铸造学生性格有重大意义。它们都是需要消耗体力、肌肉紧张的活动。参与者通过亲身体验,不仅可以强身健体、增强自信,而且由于运动所需要的技巧、劳动所蕴含的社会意义,还可培养其多方面的性格特征。例如,学生从小参加力所能及的家务劳动、班集体劳动、社会公益劳动,可以形成勤劳、朴实等优良的性格品质。不同运动项目可培养不同的性格特征:球类运动强调主动性、独立性和合作性;滑冰、体操等项目则更加强调自我控制。

(3) 同伴群体

人际关系对性格的形成和发展影响很大,其中,同龄人之间的交往常因彼此年龄相仿,面临的社会评价标准相似,更容易心心相印、彼此理解。青少年往往希望自己被同伴团体所认同以产生归属感,如果自己被排斥在同伴团体之外,就会产生孤立感。真诚的交往环境能促进个体具有安全感、自信心、合作性、关心人、同情人等性格特征;不善社交、缺乏朋友甚至被朋友遗弃的人,常有不被理解、不为社会承认的消极情感体验,往往会对其人格的健全发展产生不良影响。另外,由于同龄人之间具有可比性,良好的交往关系能刺激个体间形成正确合理的竞争心态,你追我赶,齐头并进,共同成功。相反,同龄人的交往环境中,如果存在不健康的因素,常会影响个体人格的健康发展。这在一些“白粉少年”或“问题儿童”的身上常可见到。

(4) 重大生活事件

生活中发生的重大事件也直接影响个体性格的形成和发展。例如,亲人伤逝、自然灾害以及意外风险等,都属生活中的重大事件,个体在亲身经历的时候会有深刻的内心情感体验,以致在性格

特征的形成、发展中留下烙印。比如,儿童丧失父母,往往会抑郁、沉默。这一事件对儿童影响巨大,如果不正确对待,不进行及时的调节,可能会形成孤僻、冷漠、内向等性格特征。

(5) 大众传媒和社会风气

所有个体都是在一定的文化背景和社会制度下成长起来的,社会特定的风俗习惯、道德标准以及经济文化发展水平的差异对个体的性格有着自然的影响。

例如,我国历史上经过长期的封建专制统治,提倡仁爱,鼓励人们谦和、礼让。在这种社会风气的长期熏陶下,我国成了世界闻名的“礼仪之邦”,但缺乏挑战性和竞争性。当今社会,我国实行改革开放的治国方针,社会经济文化水平迅速发展,在社会价值取向上提倡民主,提倡各尽所能、公平竞争,力求强国强民。在这种社会风气下,人们普遍增强了进取性、竞争性,对生活更为乐观、自信,也更具有独立性。

大众传媒对社会风气的形成和推广起推波助澜的作用。正确的传媒引导有利于形成好的社会风气。另外,大众传媒本身对人的性格发展也起社会舆论评价的作用,影响社会经济文化、风俗习惯和个体的道德标准等,大众传媒是可以直接作用于个体的一条重要传播途径。

3. 主观心理因素

除生物因素和环境因素外,主观心理因素也影响一个人的性格形成和发展。任何环境因素对人的性格产生影响,都必须首先通过个体已有的发展水平和自我意识活动才能发生作用。后天环境的各种影响,经过个体接受、理解,然后与已有的个性体系相比较,继而促使自我对环境的刺激作出相应的反应态度和行为。其中,自我意识对一个人的性格形成和发展起着十分重要的作用。个体的自我意识主要包括自我认识、自我体验与自我控制三种心理成分。刚出生的婴儿,尚不能区分自己的和不是自己的东西,常

将自己的手、脚与周围的玩具视为同样性质的东西而加以玩耍。显然,此时婴儿并不具备自我意识。随着年龄的增长,个体的自我逐渐分化为“主观的我”和“客观的我”两个方面。在个体的自我意识中,若“主观的我”和“客观的我”之间发生了矛盾,将给个体带来不安的焦虑,从一定意义上说,这种矛盾也正是个体身心两方面进一步发展的主要动力源泉之一(关于自我意识的内容详见第十四章)。随着时间的推移,个体自我意识的自我态度慢慢地摆脱了他人的评价,逐渐由他律变为自律,人们对客观事物的态度反应和行为方式也越来越稳定和复杂,性格的发展也就越来越成熟。同样的环境因素,不同的人可能会形成不同的性格。比如面对重大生活事件,有的人难以适应而且导致性格发生偏差;有的人却很快找到自己的位置,性格仍在良好的途径上发展。我们说一个人“出污泥而不染”也表明了这一点。可见,任何环境因素只能通过个体主观心理因素才能起作用。

综上所述,影响人的性格形成和发展的因素是多方面的。一般来说,人的性格主要是在小学、初中时期形成,到了高中就已初步稳定了。在此以后,性格并非不可改变,人们生活环境的变化以及主观意志的努力,都可引起性格缓慢变化,甚至还可能发生大的变化,这都与环境因素和主观因素有关。

二、性格形成的微观机制

在性格逐步形成和发展的过程中,个体的内部心理是如何进行活动的呢?这就涉及到性格形成的微观机制,即性格形成的根源。关于性格形成的微观机制,主要有两类观点:

1. 模仿、认同和强化

第一种是社会学习论的观点,由美国心理学家班杜拉(A. Bandura)等于20世纪60年代提出。他们认为个体通过对他人的模仿、认同和强化,最后内化为个人独特的性格特征。

模仿(imitation)是仿照别人的言行举止去行动,使自己的行

为方式与之相同。它包括对榜样的观察学习和仿照两个过程。观察学习是指学习者通过对榜样的观察,学到新的行为方式的过程。仿照是跟着榜样去做,可以说是观察学习的结果和表现。青少年通过榜样的示范作用采取模仿行为。榜样的示范有多种形式。从榜样显示的方式来看,有两种方式。第一种是通过榜样的行为来传递行为方式,称作行为示范。所谓言传不如身教,父母、教师都是学生模仿的榜样,他们的一举一动在学生的观察之中。为了给学生树立良好的行为规范,培养优秀的性格品质,家长、教师应时刻注意自己在青少年面前的言行。例如有个孩子喜欢打人,老师、家长都不明白是怎么回事,没有人在他面前有过粗鲁行为,有暴力镜头的电视也严格控制。后来发现原来是父母之间的玩笑、嬉闹给孩子的模仿创造了对象。第二种是通过广播、电视、电影和小说等象征性媒介物来显示榜样的方式,又叫象征示范。许多暴力影视片是造成青少年暴躁、动辄动武的根源。从观察者的角度来看,也有两种方式。第一种是延迟示范,指青少年观察榜样一段时间后,才对其进行模仿。如儿时反复看到父亲酗酒,孩童长大后酗酒的比例也就高。第二种是创造示范。指青少年观察各种榜样的行为特征后,组合成全新的模式。事实上,儿童对榜样的模仿多少都体现了创造示范的作用,它对儿童性格的独特性形成有很大作用。孪生姐妹在同样环境下受同样教育,性格却不相同,除去父母和周围人的态度外,很大程度上就在于她们的接受性不同,创造性的组合方式不同。要注意的是青少年未表现出来的榜样的行为,并不是由于没有学习到,事实上,当他们观察榜样的行为时,他们也在观察中学习了这种行为,在以后适当的时机才会表现出来,即出现延迟示范。心理学家们做过实验,让儿童看“暴力片”(指实验者打洋娃娃),儿童当时未表现出什么,但当给他们娃娃时,他们也会表现出打娃娃的行为。

认同(identification)是指个体有意无意地将他人或其他群体

的某些特征归属于自己,它是学习行为的内化过程。青少年模仿榜样的行为以后,内化为自己性格的一部分。他们认同榜样的某种性格特征,是因为他们认为这种性格特征值得自己具备,有了这些特点,自己会更受他人的欢迎,会提高自尊心和自信心。所以认同包含了青少年的价值取向,含有他们的兴趣偏好。榜样的行为经过认同以后,就成为学习者自己性格的一部分了,但这仍是性格中不稳定的一部分,只有经过强化以后,性格才会固定下来。

班杜拉把强化(reinforcement)分为外部强化、替代强化和自我强化三种。所谓外部强化(extrinsic reinforcement)是指学习者外部的因素对学习者的行为所进行的一种直接强化,如教师的表扬、物质奖励等等,都是外部强化。替代强化(vicarious reinforcement)是指榜样替代的强化。比如有个学生上课积极发言,老师表扬该学生,该学生受到了外部强化,同时,其他学生也受到了替代强化,他们知道积极发言会受到表扬,因此在以后的课上,他们会增加举手发言的次数。所谓自我强化(self-reinforcement)是指当学习者的行为达到自己设定的目标时,给予自己肯定的评价;不符合标准时,给予否定的评价。青少年可以通过自我强化,改变自己的行为,塑造自己的性格。

2. 性格是动机的泛化和定型化

第二种观点认为,性格是动机的泛化和定型化。这是原苏联著名的心理学家鲁宾斯坦提出的。他认为,生活中的任何事件对人产生何种影响,始终受我们的经验和已有内部动作的制约。性格是一个人现实的稳固的态度和习惯化了的行為方式,但性格并不是由行为方式本身构成的,调节这些行为方式的动机才是构成性格的基础。

动机是性格形成的关键和根源,是推动人去从事某种活动,并指引活动去满足一定需要的心理倾向,它是行为的内部动力。青少年常常会产生动机冲突,这是由于并存的几个动机不能同时获

得满足,在性质上又不互相排斥的缘故。比如一个中学生又想玩,又不想因为作业未完成而挨家长、老师的批评。他在这两方面的动机产生了矛盾,玩了就没有时间做作业,做作业就不可能玩,这就需要他根据自己的期望和价值标准进行判断,选择其中一个,放弃另一个。

动机选择的冲突最初只出现在某一特定情境中,当类似情境重复出现以后,青少年就无需选择,直接采取类似的行为方式即可。经过逐渐泛化,动机产生某种行为方式就转化为性格特征,在一个人身上固定下来。所以人的性格是动机和行为方式的化合物,是动机的泛化和定型化的产物。

三、性格的动态特征

所谓性格的动态特征,是指在性格形成和发展的动态过程中,性格特征所表现出来的整体性、多面性和可塑性。

1. 性格的整体性

性格的动态特征,首先表现在性格的整体性上,即在性格的各种特征之间具有一定的内在联系,使性格成为一个独特的整体。

性格的态度特征和意志特征是性格结构的最重要的组成部分,对理智特征和情感特征起着制约作用。就态度特征和意志特征本身而言,也并非孤立存在的,而是彼此间相互渗透、相互对应的。例如,不少男学生活泼开朗,在学校里敢问敢说,遇事勇敢,情绪特征对应常常是支配型的;有些女学生多愁善感,胆小,意志特征也比较脆弱。由于性格特征的内在联系,根据个体主要层面的性格特征,往往便能推知其余层面的性格特征。

2. 性格的多面性

性格的多面性指性格特征在不同的场合会反映出性格的不同侧面。例如,某些学生在同学、老师面前表现得十分胆小文静,对同学依赖随和,从不违反校规校纪;但据家长反映,这些同学在家中却是冒险敢为、别人碰不得的“疯小子”、“疯丫头”。生活中常有

人强调个性的“多色调”发展,要求人在不同的情境中可以胜任不同的社会角色,既可以在日常学习中埋头苦读、勤奋克己;又能够在休闲娱乐时活泼开朗、潇洒放松。这正是要求性格的多面化的积极效应充分发挥。

3. 性格的可塑性

性格特征一经形成,相对比较稳定,但也并非一成不变,性格具有可塑性。性格形成于个体和客观事物相互作用的过程中,同时也在此过程中进一步发展变化。外界环境刺激个体必须协调周围环境,由此引起个体性格的某些变化。例如,在家庭里被过分溺爱的孩子,可能会形成自私、不关心别人的性格特征,如果生活场景发生了变化,孩子被送进学校住读,经过一段集体生活后,原有的自私自利的性格特征往往会发生改变。

性格的可塑性并不是绝对的,它受个体已经形成的性格稳定程度影响,个体已形成的性格越稳定越深刻,环境刺激对性格的影响相对就越小。青少年的性格处于形成和定型的阶段。中学时期,由于稳定的行为方式还未完全形成,一旦发现不良的性格特征,可通过强有力的教育加以转变,使性格得到不断完善;但到了高中以上阶段,学生已经形成了稳定的态度和行为方式,性格的改造就比较困难了。

四、青少年性格的特点

个体性格的形成和发展过程中,每一阶段都有相应的特点。青少年的性格特点不同于儿童的性格特点,也不同于中年人、老年人的性格。

1. 青少年相对于儿童,其性格更具行动的目的性、独立性、坚韧性

儿童做事往往目标不明确,而青少年对自己的行为结果有了预期,因此行动有了目标,知道为了达到目标可以采取哪些措施。比如,问儿童:“你学习是为了什么?”他们往往会模仿教师、家长的

话说：“为了长大当医生……”即使他们具备一定的目标，也难以付诸行动。如果一个孩子想当科学家，他并不能设想自己应该怎么做才能达到这一目标。青少年则不同，他们可以将行为与目标联系起来，他们若设想将来成为科学家，就会有意识地接触有关方面的内容，并为此目标设定一些子目标、近期目标。同时青少年更具有独立性。他们看问题不再“人云亦云”，他们开始对权威产生质疑。他们有了自己的看法和观点，虽然可能不成熟，但他们不再因为别人这么说，就完全相信是这样。因此这一时期，尤其是初中生会产生逆反心理——“我不相信你们的话，你们这么说，我偏不这么做”。青少年为了证明自己是独立的个体，而向父母、教师进行“挑战”。当然，这种独立性只是相对儿童而言，青少年仍不可避免地受他人影响，尤其受同伴群体的影响。有许多青少年为了与自己所处的“团体”一致，得到认同，于是学会吸烟、喝酒、打架、作弊，甚至吸毒。问及为何如此，答曰“大家都这样，我也就这样”。他们的盲目性可见一斑。此外，青少年性格的坚韧性也获得了很大发展。从正面看，青少年为了达到目的，会坚持不懈地努力下去，不再像儿童那样缺乏常性。如果一个学生想考大学，那么他会在通向大学的道路上一直奋斗，即便遇到挫折，也并不就此停息。从反面看，他们一旦形成了某种不良性格，要进行矫正是比较困难的。要达到矫正的结果，对他们不仅要晓之以理，动之以情，更要顺应他们的心理状况，避免引起逆反心理。要充分发挥他们的积极性、主动性，要启发学生自己成为解决问题的主体。所以挽救一些失足青年，并不是一朝一夕之事；即便暂时纠正，也由于性格的顽固性，可能导致反复。以良好的品质取代那些不良性格是长期的教育任务。

2. 相对于中老年的沉稳，青少年敢于创新，敢于开辟新的道路

青少年不像老人那样囿于传统的桎梏，他们更喜欢用批判的

眼光看待周围发生的事,“初生牛犊不怕虎”即有此意。青少年往往朝气蓬勃、充满理想,他们认为自己有能力创造更好的环境。

青少年的这些性格特点决定了人们社会活动的行为倾向。他们向往独立,不依靠他人,对成年人的评价,尤其对贬低他们的优点和权利的评价很敏感,反感被继续看作“小孩子”;“成人感”的自我意识使青少年明显表现出对学习、生活的目标明确化,而且为达目的或为了克服困难,常能表现出不屈不挠的坚韧毅力。

3. 青少年自我意识大大增强,易产生自我中心感

青少年常认为这个世界是以自己为中心的,别人都在关注自己,不相信噩运会降临到自己身上。他们由此认为自己的一切是最重要的,渴望自己是众所瞩目的焦点。所以,青少年有强烈的表现欲,好逞强,喜竞争。因此,教师应该引导学生在学业中你追我赶,不要在诸如穿着打扮上互相攀比。同时,由于青少年自我意识的加强,他们的自尊心大大提高,教师、父母不要当众伤害他们的自尊心。

4. 青少年的人生观、世界观尚处于形成与发展之中

青少年还存在各种半幼稚-半成熟、半儿童-半成人的错综矛盾,因此有人称青少年时期为“狂风骤雨”之时。这一时期,是性格形成和固定的主要阶段,教师、父母唯有掌握他们的性格特点,加以引导,才会促进其一生人格的健康发展。

第三节 性格规律在教育中的运用

一、性格规律在教书育人中的运用

1. 对学生性格的鉴定

教师了解学生性格方面的特点,有助于更好地培养和教育学生,这就涉及对学生性格的鉴定问题。一般可用来对性格进行测量的心理学研究方法有行为观察法、自然实验法、问卷法等。

(1) 行为观察法

行为观察法指通过对学生在日常生活或预先设置的特定场合中的行为活动进行直接观察、记录而后加以分析,以了解其性格特征。观察法直接观察被观察者的行为,而且被观察者是处在自然情境中,保持了心理活动的自然性和客观性,故而获得的记录资料比较真实,但评定所需时间很长,收集到的资料可能只是学生某一时刻表现的心理现象。以此来评定学生的性格特征,应注意资料的代表性,同时要避免观察者的主观臆测和偏颇。

采用行为观察法时,为了便于对观察结果进行整理,有两种具体方法可资使用。其一为项目审核法,指在观察前把所需要观察的特定行为分类后记录在预备纸上;观察时,对预定的行为进行审核,记下特定行为的出现或不出现、出现的次数、何种情景下出现等。其二是等级评定法,一般是指观察者对被观察者的某一或某些性格特征的倾向轻重程度进行评定,将观察结果进行量化处理。例如把评价分成5等,“5”代表特征很明显,“1”代表特征很不明显,“4”、“3”、“2”处在“5”与“1”之间。

(2) 自然实验法

自然实验法指由主试者创设或改变一些条件,但仍保持被试学生处于自然情境中,由此观察学生在所创设条件下的性格表现。自然实验法兼有实验室实验法的控制条件和观察法的自然真实性,用于测量性格极为有效。例如,教师可以组织学生参加郊游并进行野炊,教师事先设定好郊游路线的长短、难易以及野炊工具、食物等,通过学生在自然状态下的表现,考察学生的吃苦耐劳、独立性等品质。由于学生们事先并不了解教师的意图,所有的行为均发生在较自然的情境中,能较为真实地反映学生的某些性格特点。

教师结合正常教学工作,用自然实验法对学生性格进行测定,比较方便、适用,但实验条件难以严密控制。

(3) 自陈测验

这是一种问卷式的人格测验。问卷中列有很多陈述性的题目,学生可根据题目要求进行选择或回答“是、否、不一定”。自陈量表的题目、记分、评定都经过标准化,比较方便实用,既可用于个别测验,也可用以团体实测。这种测验较为常用的有下列几种量表。

① 明尼苏达多相个性调查表(Minnesota Multiphasic Personality Inventory,简称 MMPI)是由美国心理学家哈撒韦(Hathaway, 1942)和神经精神病专家麦金利(Mckinley)共同制定的。量表包括 566 个题目(1966 年修订后缩减为 399 个),涉及身体各方面情况和主观体验以及对多种社会问题的态度。最初,它是一种测量人格病理倾向的测量工具,现在也广泛用于正常人的人格测量,是目前应用最为广泛的客观性人格测验之一。

专栏 12-2 MMPI 题目举例

1. 我喜欢看报纸上的犯罪新闻。
2. 我喜欢神话小说或侦探小说。
3. 我希望我能像别人那样快乐。
4. 近来,我觉得很容易放弃对某些事物的希望。
5. 有时我的思想飞驰得快,使我都来不及讲出来。
6. 我喜欢看机械方面的杂志。
7. 我的胃口很好。
8. 我早上起来的时候,多半觉得睡眠充足,头脑清醒。
9. 我想我会喜欢图书管理员的工作。
10. 我很容易被声音吵醒。

② 卡特尔 16 种人格因素问卷

16 种人格因素问卷(Sixteen Personality Factor Questionnaire,简称 16PF)是美国心理学家卡特尔(Cattell, 1949)根据因素分析法提出的 16 种根源特质编制而成,适用于 16 岁以上的人,

共有 A、B、C、D、E 5 种复本。

卡特尔等人还设计了中学生、小学生、学前儿童三个个性问卷,其中 CPQ 问卷适用于 8—14 岁的儿童。我国辽宁省教育科学研究所李绍农等曾对 CPQ 儿童个性问卷进行修订,我国各地使用后,认为有较高的信度和效度。华东师大祝蓓里等于 1988 年对 CPQ 进行了 8—11 岁儿童和 12—14 岁中国少年的常模测定,同时进行了效度和信度的检验。

适用于个性鉴定的问卷还有艾森克个性问卷(EPQ)、加利福尼亚心理测验表(CPI)、Y-G 性格测验等。

(4) 投射测验

被测者对一些模糊问题的回答,往往能反映出他的无意识欲望,测定者可借此对他进行人格特征分析。著名的投射测验有两种:

罗夏墨渍测验(Rorschach Inkblot Test)。该测验由瑞士精神病学家罗夏(Rorschach, 1921)创设。测验通过 10 张染有墨渍的图片(5 张彩色,5 张黑白),对被试进行人格鉴定。施测时,呈不同形状的墨渍图以一定顺序出示给被试,要求被试对看到的图形进行描述。对被试回答结果进行分析时,根据回答内容的性质(人或物)、运动与否、图的形状、色彩、针对部分还是整体回答等分析变量进行记分并加以解释。墨渍测验不受语言文字限制,也可用于跨文化研究。但墨渍测验对结果进行记分和解释时往往存在很大的主观性。

主题统觉测验(Thematic Apperception Test)。该测验是美国心理学家默里(Murray, 1935)创立的一个人格投射测验(简称 TAT),包括一套 30 张内容不明确的人物图片,分别用于男人、女人、男孩和女孩,有些图片共用。施测时要求被试根据图片内容编故事,故事必须包括:此刻发生了什么事?引起事件的原因?画中人物的思想情绪?结局如何?(见图 12-1, 12-2)



图 12-1 TAT 图片

TAT 有许多记分和解释方法。默里等人认为,识别主人公的性别、结局的种类、主题在不同图片中的持续性以及兴趣和情操的反复表现等,都能反映一个人的人格特点。

2. 建立学生心理档案

对性格进行鉴定的结果,可以帮助教师建立学生心理档案。

学生心理档案较为系统、完整地提供了学生个性心理的成长变化过程和主要的个性特点。教师可据此了解每位学生心理发展的速度和进一步发展的可能性,从而较为科学地控制教学和教育进程,有选择地制定和设计最优教学大纲和教育方案,真正做到因材施教。教师还可据此对学生的性格进行全面的把握,比如对内向型学生,应该多鼓励他们与同伴交往,努力发表自己的看法和观点;对外向型学生,应该充分发挥他们活泼好动的性格,多组织能发挥其特长的活动。心理档案的建立,为学生日后的升学和职业



图 12-2 TAT 图片

指导提供了可靠的依据和资料。档案中性格特征的形成和发展过程的记录为个人日后可能的个性发展提供了预测的可能,指导个人对升学和就业选择作出符合性格发展的正确判断。

学生心理档案的建立,需要为每个学生准备个人心理卡,学生

在校期间定期做性格鉴定并填写该卡片。目前我国大、中、小学校在这方面的的工作虽然还没有太多经验,但已有不少成功的探索。具体做法可结合各学校的实际情况、教学过程和教学经验特点进行设计和制定。

专栏 12-3 弗里德曼建议的学生心理卡片

学生的个人卡片大约可分下列几部分。

1. 家庭情况:学生父母、兄弟姐妹及其他亲属、同住人的姓名,他们的出生年月、党派、学历、专业、工作地点和职务。家庭居住条件、经济状况及其他特点。

2. 体重发展及健康状况:身体发展特点、生理缺陷、健康状况。

3. 气质和性格特点。

4. 知觉、注意、记忆、思维、情绪等心理过程的发展及特点。

5. 认识能力、学习能力和技能的特点和发展情况。

6. 自我评价和向往水平。

7. 兴趣和爱好。小组、大组、学校活动的情况。

8. 行为表现的特点和性质。

9. 与同学的关系。

10. 学习态度、学习成绩。

11. 职业倾向性。

12. 学生个性的其他特点。

学生心理卡片除了上面列举的内容以外,教师还可酌情予以补充。应该为第一项选择几个最能说明学生个性特点的指标。

(Freedman, 1993)

3. 性格培养途径

掌握性格的一般规律性有利于教师在具体教育活动中对学生

的性格进行培养。众所周知,人一生中有相当长的时间是在校园中度过的,学校因素对学生的性格形成和发展极为重要。如何利用性格的一般规律来培养学生的性格,这是每一位教育工作者应该思考和研究的一项课题。

我们初步归纳为以下几种途径(卢家楣,1991):

(1) 进行说服教育

进行说服教育要求教师通过言语指导,让学生认识到性格完善的重要性和可能性,并帮助学生明确性格完善的具体目标。

青少年学生人生观、世界观还不稳定,个性特点亦未成熟,他们已有性格特点处在半幼稚-半成熟、半依赖-半独立状态,开始对权威性怀疑,对教师所说的内容希望在道理上有所依据。由于自我意识的发展,青少年希望被教师或社会上成人尊重,对被强制要求“做什么”、“怎么做”很抵触,甚至因为逆反心理做出相反的行为,而这些学生由于思维的独立性和对外部事物的批评性还未完善,常过分自信,意识不到自我人格的缺陷。

教师采用说服教育的方式就比较适合学生特定年龄期的性格特点,学生往往感觉到被尊重,没有被压制感,因而容易接受教师的引导。另外,学生在这一时期的自我意识也有进一步完善的要求,教师通过强调性格完善的重要性和必要性,有助于激发学生的自觉性和积极性。青少年的行为目标明确,如果教师进一步帮助学生明确性格完善的具体目标,可促使学生按目标去行动,这对他们的性格发展更有促进作用。

(2) 运用榜样作用

榜样是青少年模仿的对象,榜样作用在个体性格形成过程中的影响很大,教师在对學生进行具体培养时,不可忽视运用榜样的作用。教师可通过树立历史上的伟人、现实中的模范和学生群体中的先进分子等作为榜样,让学生学习,以对这些榜样的优秀性格进行模仿与认同。以学生中的先进分子作为榜样,对于其他学生

来说,因为是同龄伙伴关系,年龄相近,有共同语言,而且天天在一起耳濡目染,所产生的影响更大。教师本身对学生也具有榜样作用。在学生面前,教师作为知识的传授者、集体的领导者、纪律的执行和监督者,理所当然地被要求成为学生模仿和学习的榜样。教师要意识到自己的这种作用,注意自己的一言一行,尽可能对学生起到表率作用。我们可以理解一位学识渊博、兴趣广泛又善解人意的教师能培养出一批有多种学习兴趣的学生,却难以想象一位对学生粗暴专制、思想狭隘的教师能教育出热爱学习、热爱学校的学生来。

(3) 提供练习机会

个体性格的形成可通过相似情境的反复刺激,使某种行为表现或心理状态不断得到巩固并成为习惯后建立起新的性格特点。教师可利用这一性格形成的机制,在教育活动中积极地利用和创造条件让学生获得对良好的性格特点进行行为训练的机会,促使学生行为习惯化,从而形成好的性格特点。曾有一位教育家描述他给6岁儿童上课的情景:无论是课前还是课后,他每次都对孩子说:“男孩子们,你们要像真正的男子汉,让小姑娘先走!”他就是这样坚持不懈地每日提醒孩子们,以培养孩子们有礼貌、举止文雅。

(4) 实施有效奖惩

实施有效奖惩是对行为习惯进行外部监督的基本形式,可以培养学生好的性格因素。首先,学生受奖惩的过去经历会对效果产生影响。一般来说,差生平时受的指责、批评较多,教师如果再对他们的某些行为加以指责,所起的效果不大;但如果差生偶尔有些好的举措,教师及时进行表扬,学生很容易受感动。同样,好学生有了过失,教师进行一次善意的批评教育,往往能收到很好的效果。其次,不轻易批评或表扬学生的老师,偶尔一次的表扬或批评效果就较大。而评论者的权威性也会影响批评或表扬的效果。权威者的表扬能引起学生的愉快和自豪感,促进努力学习;权威者的

轻微指责也会比没有威信的教师的严厉批评更能促进学生较快地改正缺点。此外,师生关系也是一个重要因素。关系好的师生之间,教师的批评能起到类似表扬的作用;相反,师生关系紧张,即使表扬,学生也会心存疑虑。

可见,对学生行为的奖惩、褒贬虽能够促进性格的发展,但老师施予的奖惩必须对学生有效才行。客观、合理、适当地利用奖惩,才能真正有利于培养学生的性格。

(5) 注意个别指导

性格是人的个性心理的核心成分,世上绝没有性格完全相似的两个人。不同学生的性格差异是客观存在的,这就要求教师在具体培养学生性格时要注意到学生性格在素质基础上客观存在的差异以及在形成原因上的客观差异,不该不顾这些差异的存在,强求千人同“性”;相反,教师应该有的放矢,允许对不同学生确定不同的性格培养目标。

(6) 发挥集体作用

良好的集体和舆论对学生的性格形成有直接的促进作用。一个优秀的班集体内,组织领导和集体舆论的形成,教师尤其是班主任的作用很大。优秀的班集体要有一套有组织能力、领导能力的班干部队伍,班主任可进行直接指导。教师要首先培养班干部具有良好的性格品质,以树立其在学生中的模范表率作用;另外,教师还应该注意班集体中舆论的倾向和性质,要及时通过自己的言行给集体舆论以明确方向,肯定正确的舆论,否定错误的、不好的舆论。例如,可通过出墙报、写作文、开班会等形式对某种言论或行为进行讨论和评价,确立正确的集体舆论,表达集体的愿望和要求,以此促进学生的某些性格特点,通过集体的力量共同发展。有经验的班主任,都很注意建立一个坚强的班集体。

二、性格规律在自我教育中的运用

在性格形成和发展的过程,“自我意识”越来越重要,尤其到了

青年期,它起着主导作用。自我意识是人对自己的认识和态度,是个性的重要组成部分。自我认识、自我体验、自我监督、自我控制都属自我意识的范畴。通过自我意识,个体塑造自己的性格,进行自我教育。首先,自我认识和自我评价在性格自我塑造的过程中不可或缺。只有正确地认识与评价自己,既不自视过高,也不自我贬低,才能形成良好的性格特点。有的青少年十分骄傲,认为自己高高在上,没有清晰地认识到自己在群体中的位置,遇到困难时,就无法把握症结所在,容易失败,进而导致另一极端——灰心丧气;有的人又过分“谦虚”,把自己看得一无是处,尽管他的实际能力并不差。比如犹太物理学家埃伦菲斯特尽管得到了爱因斯坦的肯定,仍对自己没有信心,认为成功非所应得,最后终因自我拒绝而自杀。进行自我监督和自我控制在性格形成和巩固中也很重要。青少年已经具备了这些能力,可以辨别是非,认清什么是该做的,什么是不该做的;哪些是自己应该具有的品质,哪些是应拒绝的。但他们往往冲动性强,常常会“一失足成千古恨”。为避免这种情况的发生,教师应该教育学生能够运用性格规律进行自我教育,激活自我意识,加强自控力。

因此,在一定意义上,自我教育的心理实质就是现实自我与理想自我的积极统一过程。现实自我与理想自我的矛盾是自我教育的契机,也是自我教育的动力(卢家楣,1989)。高师生作为未来的教师,又处于青年期,进行自我教育尤为重要。我们知道,教师的一言一行都是学生瞩目的焦点,若我们不能做到自我教育,培养良好的性格品质,怎么有资格做教师呢?那么,具体来说,我们应该做到哪几点才算达到目标?

1. 在性格的态度特征方面,应做到:对社会、国家、集体忠诚,对他人友好、真诚,遵守纪律,为人正直,对工作认真负责,并富有创造精神,对自己充满自信,自尊自重。

2. 在性格的理智特征方面,应做到:求知欲强烈,思维富有独

立性和批判性,善于提出问题和发现问题,能够辩证、全面地认识问题。

3. 在性格的情绪特征方面,应做到:情绪的发生应当有适当的原因,即所谓“当喜则喜,当怒则怒”;情绪的强度与引起它的情境应当是相符合的;情绪所持续的时间应当是有限的;情绪本身及引起它的原因应当能被个体清晰地意识到。

4. 在性格的意志特征方面,应做到:学习、工作具有明确的目标,独立性强;学习、工作中坚韧不拔,不轻易放弃;在困难条件下镇定自若,能迅速准确地采取相应的行动;善于自我控制。

美国著名人本主义心理学家马斯洛(1970)曾提出以自我实现为中心的人格理论。自我实现是指个体在成长中,身心各方面的潜能均获得充分地发挥。我们可从他罗列的自我实现者的性格特征中获得一些有益借鉴。

专栏 12-4 已自我实现者和想自我实现者

马斯洛根据他秉持的自我实现是人生追求最高境界的理念,列举近代史上 38 位最成功的名人,包括富兰克林、林肯、罗斯福、贝多芬、爱因斯坦等人。从他们的人生历史中,马斯洛归纳出 16 点人格特征,并认为,此等人格特征可以视为使得这些名人自我实现的主观条件(1973)。

自我实现者的人格特征(即性格特征):

1. 了解并认识现实,持有较为实际的人生观。
2. 悦纳自己、别人以及周围的世界。
3. 在情绪与思想表达上较为自然。
4. 有较广的视野,就事论事,较少考虑个人利害。
5. 能享受自己的私人生活。
6. 有独立自主的性格。
7. 对平凡事物不觉厌烦,对日常生活永感新鲜。

8. 在生命中曾有过引起心灵震动的高峰经验。
9. 爱人类并认同自己为全人类之一员。
10. 爱人类的知交,有亲密的家人。
11. 具民主风范,尊重别人的意见。
12. 有伦理观念,能区分手段与目的;绝不为目的而不择手段。
13. 带有哲学气质,有幽默感。
14. 有创见,不墨守成规。
15. 对世俗,合而不同。
16. 对生活环境有时改进的意愿与能力。

对那些希望自己的人生也能臻于自我实现境界的人,马斯洛提出了以下7点建议。

1. 把自己的感情出口放宽,莫使心胸像个瓶颈。
2. 在任何情境中,都尝试以积极乐观的角度看问题,从长远的利害做决定。
3. 对生活环境中的一切,多欣赏,少抱怨;有不如意之处,设法改善;坐而空谈,不如起而实行。
4. 设定积极而有可行性的生活目标,然后全力以赴求其实现;但却不能期望未来的结果一定不会失败。
5. 对是非之争辩,只要自己认清真理正义之所在,纵使违反众议,也应挺身而出,站在正义之一边,坚持到底。
6. 莫使自己的生活会僵化,为自己在思想与行动上留一点弹性空间;偶尔放松一下身心,将有助于自己潜力的发挥。
7. 与人坦率相处,让别人看见你的长处和缺点,也让别人分享你的快乐与痛苦。

(张春兴,1994)

三、性格规律在教育中的运用举例

小D是某女中初二的学生,其班主任兼语文老师通过在预备班期间近一年的观察、家访以及对小D作业(主要是周记和随笔)内容的分析,根据弗里德曼所建议的档案建立项目,在初二上学期为她建立了心理档案。内容大致如下:

D个人心理档案 建立时间 2002年9月

1. 家庭概况:父,某某,中共党员,46岁,大学毕业,市某外资房地产公司副总经理;母,某某,某大学化学系工程师;家庭居住条件优越,经济状况良好。

2. 身体及健康状况:身体发育正常,健康状况良好,身材在班内较高。

3. 气质和性格特点:粘液质(经气质量表测定),内向(经内、外向量表测定)。

4. 心理过程的发展特点:知觉速度较慢,虽话语不多但容易走神,记忆力良好,思维正常,情绪较为稳定,整个心理过程发展属正常。

5. 认识能力:学习能力和技能的特点及发展情况:认识能力中等偏上,具有较强的学习能力,学习成绩保持在班级前5名。

6. 自我评价和向往水平:自我评价稍低于客观标准,但仍属正常范围,抱负水平一般。

7. 兴趣和爱好:喜欢画画、韩语流行歌曲,学校活动一般都能参与。

8. 行为表现的特点和性质:行为表现较为文静,温和,细腻。

9. 与同学的关系:有较为亲密的伙伴若干,能与其他同学和睦相处。

10. 学习态度和成绩:学习态度一般,但学习成绩出色,保持在总分全班前5名。

11. 职业倾向性:向往建筑或时装设计师的职业,也具有一定

的这方面的天赋,写作、英语成绩较好,也适合从事文秘、公关等职业。

12. 其他特点:外表有时显得有些木讷,但其实很有主见,与父亲有一定距离,与母亲关系较好。

由于较详细地把握了该生的性格特点,因此,教师在日常教学和育人过程中,能够做到心中有数、有的放矢。比如,由于D性格内向,较有主见,个性较强,所以老师在发现她的错误时,一般不采取较为激烈的方式,而是婉转迂回地向她指出,顾全她的面子,取得了较为理想的效果。另外,针对该生学习动机不强,但学习潜质较佳的特点,平时注意向她介绍一些女性成材、自强不息的例子,激励她能够摆正学习目标,充分发挥自己的潜能,努力成为一个对社会有所贡献的人。因此,该生学习成绩虽有起落,但总体在初二阶段仍能保持以前的水准。在初二阶段还出现的一些新情况是:随着该生家里购置了一台电脑之后,她开始逐渐迷上上网,而且还私自与同学一起外出打耳洞。老师及时发现情况之后,根据她的性格特征,不是一味地强行压制和指责,而是加以引导和说服教育,指出青少年阶段应该以学习为主,也应分清流行趋势中适合自己年龄的部分,合理地加以吸收,而不能一概地拿来用在自己身上。通过教师细致耐心的一番工作之后,D和老师建立起良好的关系,愿意与老师进行深入的沟通,摆正了学习、爱好和人生发展前进的方向。

思考题:

1. 什么是性格? 性格的结构包括哪些方面?
2. 性格对成才有何影响?
3. 影响性格形成的因素有哪些?

4. 如何对学生进行性格鉴定?
5. 如何利用性格规律对学生进行性格培养?

实践题:

1. 对中学生的性格鉴定在教案制订中的实际意义进行探讨。
2. 为自己做一个性格鉴定并分析其形成的原因。

第十三章 品德心理

1. 品德与道德是一回事吗？
2. 你知道品德的结构吗？
3. 什么是他律道德和自律道德？
4. 移情究竟是怎么回事？
5. 你了解青少年品德心理的特点吗？

“学会学习，学会做人。”这是当今学校教育提出的育人目标。其中，“学会做人”的最根本的涵义是：学会关心他人，帮助他人，富有同情心，富有正义感，能正确处理人与人之间的道德关系。这就涉及到个性的道德评价系统，涉及品德心理。品德是什么？它有哪些规律？青少年学生的品德发展特点何在？教育中如何促进学生的品德发展？学生又如何提高自己的品德修养？这是本章要探究的主要内容。

第一节 品德心理的概述

道德是指社会为了协调和控制社会生活而向其成员提出的一系列行为准则的总和。每个社会为了自身的生存和发展，必然要制订一系列的行为准则以规范人们的行为。当一个人按照社会公认的准则去行动时，他的行为就是合乎道德的，就会被人们所赞许，为社会所肯定。反之，就会被人们所谴责，为社会所否定。个体行为在得到社会舆论赞许时，会感到愉悦和心安理得，在得到社

会舆论谴责时,会产生不安和内疚等内心体验。道德就是依靠社会舆论和个体内心驱使而起作用的。

作为社会现象的道德,具有历史性和继承性。道德随着社会的发展而变化,不同的历史时期,不同的社会类型,具有不同的道德规范。在阶级社会中,道德具有鲜明的阶级性。在道德中,有些道德原则和规范具有适合一切人类社会的性质,因而具有继承性和全人类性。

一、品德的概念

品德(morality),又称道德品质,是指道德在个体身上表现出来的稳固心理特征。道德通过社会舆论、教育、榜样示范等手段,逐步转化为个体内在的道德意识,并在行动中表现出稳定的特点或倾向,这时,我们说外在的道德已经内化为个体的品德。品德是道德意识与道德行为的有机统一,离开道德行为就无所谓品德,同样,离开道德意识指引的行为也谈不上品德。品德是个性中具有道德价值的核心部分,是稳定的倾向和特征,偶尔的道德行为不是品德。道德与品德的联系和区别在于:

1. 道德与品德的联系

道德与品德有极其密切的联系,两者相互依存,相互促进。品德是道德在个体身上的表现,离开社会道德,就谈不上个人品德。同样,社会道德只有通过个体品德才能真正发挥作用。个人品德也可以转化为社会道德的有机组成部分,从而丰富和发展社会道德。

2. 道德与品德的区别

道德与品德是两个不同的概念,两者的区别主要表现在:(1)道德是一种社会现象,而品德是一种个体心理现象。前者属于上层建筑的一部分,是意识形态的反映,它的发生、发展服从社会发展的规律,而不以个体的存亡或个别人品德的好坏为转移。后者属于个性的重要组成部分,它的发生、发展依附于具体存在的个

人,既受制于社会发展规律,又服从心理发展规律。(2)道德与品德的内容不尽相同。道德是—定社会伦理行为规范的完整体系,而品德只是道德的部分表现。(3)道德是伦理学、社会学的研究对象,而品德则是心理学、教育学的研究对象。

明确道德与品德的区别和联系,既有助于正确把握这两个概念,又有助于辨别某些错误观点和做法。例如,用心理分析去解释社会道德的起源和动力,或用历史唯物主义观点去代替或否认心理学对品德形成的研究都是不正确的。

二、品德的结构

品德是一个多侧面、多形态、多水平、多序列的动态开放性系统。对品德结构的分析可以是多角度的。下面我们从静态和动态两个方面对品德结构进行分析。品德结构的静态分析是对品德构成成分的分析;品德结构的动态分析是从道德行为产生的动态过程中对品德的各组织形式的功能进行分析。

1. 品德的构成成分

品德像一切个性特征一样,在心理过程中形成,心理过程的“知”、“情”、“意”三要素也相应构成品德的三要素,即道德认识、道德情感和道德行为。

(1) 道德认识

道德认识(morale cognition)是对道德规则及意义的认识。它包括道德知识的掌握、道德信念的确立和道德评价能力的发展。

道德认识是品德形成的基础,只有当一个人充分认识到行为的道德意义,他的行为才可能称得上道德行为,也就是说,如果一个人无意中做了好事,其行为不能称为道德行为。

(2) 道德情感

道德情感(morale affection)是运用一定的道德标准评价自己和别人言行时产生的一种内心体验。当一个人的思想意图和行为举止符合一定的道德标准时,就会感到道德上的满足,从而产生积

极的情绪体验。反之,则会产生消极的情绪体验。

道德情感是品德结构中的重要组成部分,它是道德认识和道德行为的中介变量,道德认识只有与道德情感相结合,才会产生道德动机,从而推动道德行为。缺乏道德情感常常是造成知行脱节、言行不一的主要原因。因此,前苏联教育家苏霍姆林斯基(1961)说:“没有情感的道德就变成了干枯的、苍白的语句,这语句只能培养伪君子。”

(3) 道德行为

道德行为(morale behavior)是人在道德认识与道德情感推动下产生的涉及道德意义的行为。道德行为是品德的外部表现形态,也是道德教育的最终目的。

道德行为一般是一种意志行为,因为要实现预定的道德目的,常常要克服各种困难,需要道德意志参加。道德意志是道德行为的内部支配力量,是道德意识的能动作用的体现。道德意志主要反映在道德行为的自觉性、果断性、坚持性和自制力上。

道德行为除需要道德动机的推动和道德意志的调节外,还需要一定的道德行为技能,它主要通过练习或实践而掌握。道德行为通过多次重复和有意识的练习,会形成道德行为习惯。道德行为习惯是一种自动化的道德行为,它不需要任何条件,会自发地产生,而且十分稳定。养成良好的道德行为习惯,是品德培养的重要目的。

以上三种品德构成成分是彼此联系、相互制约的,它们构成品德的完整结构。然而,历史上对品德各构成成分的作用,却长期存在着唯智派与行为派之争。唯智派认为,人的品德主要取决于道德知识的掌握与道德动机的形成,因而他们强调说理教育。行为派则认为,一个人只要养成良好的行为习惯,就会出现好的品德,因而他们强调行为训练。以上两派的观点尽管都有一些道理,但却都存在片面夸大品德结构中某一成分的作用,而抹煞其他成分

的作用的缺陷。如果教育者片面强调道德认识的作用,把工作重心放在口头说理上,则有可能造成学生言行脱节的后果。同样,如果只顾行为习惯的训练,而不让学生懂得道德行为的依据,也会使学生的道德评价能力和道德行为灵活性的发展受到限制。因此,只有让品德的各种成分协调发展,才能保证良好品德的形成。

2. 品德的动态结构

品德从动态分析角度可分为定向系统、操作系统和反馈系统(林崇德,1988)。

(1) 品德的定向系统

品德的定向系统,是由个体的道德认识、道德需要、道德动机和道德意志等组成,具有对道德行为的激发、定向和调节功能,以提高道德行为的自觉性、正确性和积极性。

品德的定向系统按照一定序列表现它的功能,它在明确道德问题、确定道德途径、作出道德决策、实施道德计划等过程中起定向作用,这些作用决定了品德的目的性和方向性,制约了品德发展的水平,影响着道德行为的产生。

(2) 品德的操作系统

品德的操作系统是个体在具体的道德情境中产生道德行为的一系列过程所组成的一个子系统。它包括对道德情境的知觉过程、解决道德问题的决策过程和道德行为的实施过程。

个体在面临具体的道德情境时,首先要知觉这一情境的特点,并用已有道德经验去理解这一情境的道德意义。如果他成功地理解这一情境的道德意义,就会激活品德的定向系统,从而产生相应的道德动机。如果他不能理解情境的道德意义,他将要么停止活动,要么继续搜集有关信息,直至理解当前情境。

解决道德问题的决策过程包括三个阶段,一是明确道德问题,这是在对道德情境知觉基础上,进一步对事件的是非善恶及自身卷入的必要性和紧迫性等作出判断。一旦确定事件的性质及自身

卷入的必要性和紧迫性,就进入第二阶段——选择道德途径。道德途径的选择常取决于道德动机斗争状况与道德行为习惯作用的程度,在这两个因素支配下,主体确定怎样的行为途径才是道德的。第三阶段是作出道德决策。道德决策是品德水平的直接体现,是道德行为的内部基础。

道德行为的实施过程就是将内部的道德意向转化为外观的道德行为的过程。这个过程有时是瞬间就能完成的,但是,在复杂条件下,有时将会延缓道德行为的出现。

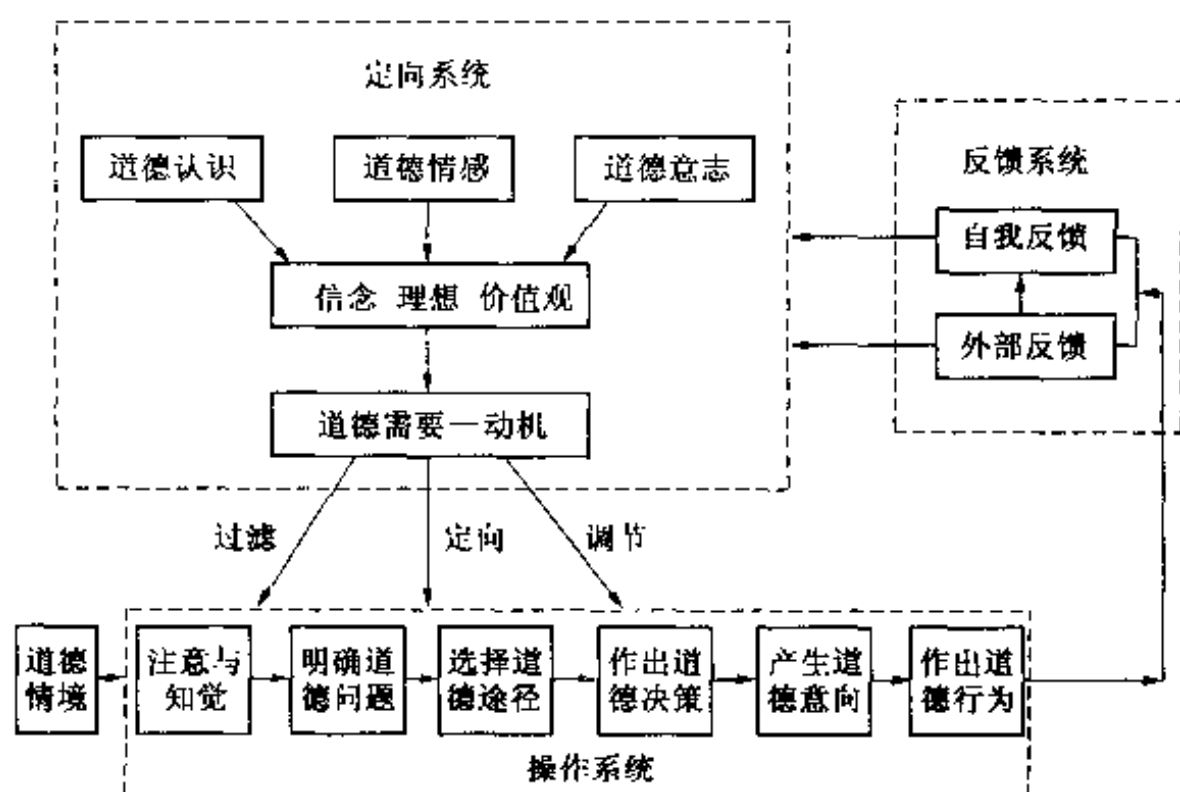


图 13-1 品德的动态结构

在以上操作系统运行过程中,品德的方向系统始终参与其中,并起着过滤、定向和调节的作用。

(3) 品德的反馈系统

品德的反馈系统是指个体做出道德行为后,根据各种反馈信息不断调节自己的行为,使之更符合道德规范的过程。

个体获得反馈信息有两条途径,一是来自他人与社会的外部

反馈;二是来自主体内部的自我反馈。不论是外部反馈,还是自我反馈,都可分为正反馈和负反馈。正反馈会增强行为动机,负反馈则减弱或消除行为动机。

品德动态结构的三个子系统相互联系,相互制约,共同构成品德这一复杂系统。

3. 关于品德结构的不同见解

由于品德结构本身的复杂性,国内外心理学家对品德结构的观点不尽相同,下面介绍几种主要观点,以帮助大家更好地理解品德结构。

(1) 品德结构两部分说

原苏联的心理学家克鲁捷茨基(Крутецкий, 1984)和美国心理学家柯尔伯格(Kohlberg, 1984)将品德看成是道德知识和道德行为的统一体。

我国的心理学工作者左其沛(1990)认为,品德由道德需要和道德能力两部分组成。道德需要,还包括由它决定的动机、态度、理想、信念等,它决定着品德的方向、性质和发展水平,是品德结构中的核心成分。道德能力,包括道德知识、道德判断能力和道德行为技能等。

(2) 品德三环结构说

这一观点试图用辩证的、系统的方法分析品德结构,提出影响人的品德心理发展的四大系统:①世界观核心系统;②心理要素系统;③个性意识倾向系统;④品德能力系统。围绕着世界观核心系统,其他三个系统形成一个开放性的三环交错结构,而且每一系统又具有自己的亚结构,从而构成一个多维的完整的品德结构(赵志毅,1987)。

(3) 品德结构三系统说

这是北京师大林崇德(1988)的观点。他认为品德结构是个多侧面、多形态、多水平、多联系、多序列的动态的开放性的整体系

统。它包括三个子系统:①品德的深层结构和发展结构的关系系统,即道德动机系统和道德行为方式系统;②品德的心理过程和行为活动的关系系统。即道德认识、道德情感、道德意志和道德行为的品德心理特征系统。③品德心理活动和外部活动的关系及其组织形式系统,即品德的定向、操作和反馈系统。

(4) 品德结构综合说

这是西南师大曾欣然的观点。他认为品德是由三个方面 12 项维度及其多层次关系综合而成的整体结构。三个方面分别是:①品德心理智能系统。包含品德认识、品德情感、品德意志、品德行为、品德自我评价。从其作用可分为定向系统、动力系统、能力系统、控制系统和自动反馈调节系统。②品德心理内容构成系统。包含品德行为遵循的社会行为规范,品德行为作用对象的内心需要,品德行为效果的社会意义、社会价值。③品德意识系统。包括意识到自己的社会地位、社会责任;意识到自己在道德行为过程中的心理活动;意识到自己的态度,有选择地进行行为反应(曾欣然等,1990)。

(5) 品德结构的生成、执行、定型结构说

这是北京师大章志光等(1993)在多年研究基础上提出的品德结构设想。他们认为品德结构可分成生成结构、执行结构和定型结构。生成结构是指个体从非道德状态过渡到开始出现道德行为或初步形成道德性时的心理结构。执行结构是指个人在道德性生成结构基础上发展起来的更有意识地对待道德情境,经历内部冲突、主动定向、考虑决策和调节行为等环节的一种复杂的心理过程及其结构。定型结构是指个体具有品德的心理结构。它是在执行结构基础上形成的,可能具有更高激活性、阶段简缩性和具有自动化功能的结构。很显然,章志光是从品德形成不同阶段来分析品德结构的。

三、品德心理研究主题的扩展

品德心理研究发轫于上世纪二三十年代,60 年代则形成了系

统理论和研究热潮。此后,该领域各方面研究不断深入和拓展,表现之一是其研究主题从公正到关爱、宽恕的发展(岑国桢,1998)。

1. 70年代中期前的主题是公正

70年代中期以前,品德心理研究的主题主要以“公正”为核心展开。如皮亚杰对儿童道德判断的研究和探讨,柯尔伯格(Kohlberg)对青少年道德推理能力发展规律的研究,都是围绕“公正”展开的。公正主题的内涵涉及道德关系的要求和评价、心理机制、道德问题的发生和表现及其解决。在道德关系的要求和评价方面,公正主题阐明了人际关系的本质应该是对等与公平的,人人都有各自的权力和义务,并根据社会公正的规范和价值观来评价一个人的道德表现;在道德关系的心理机制方面,公正主要揭示了“互惠的预期”起着主导作用,即个体要求自己像别人对待自己那样对待别人,也希望别人像自己对待别人那样对待自己;在道德问题的发生、表现及解决方面,公正主题指出,道德问题的表现不胜枚举,但不同的价值判断和行为抉择则是它们的共同表现。而道德问题的根本原因是人际道德关系的互动中“互惠”机制受到了伤害、对等和公平的性质受到了破坏,因此道德问题的解决有赖于客观存在不偏不倚的社会规范和准则,还有赖于个体公正意识的发展和成熟,前者是道德问题解决的外部条件,后者则是解决的主体条件。

2. 70年代中期后关爱是又一主题

70年代中后期,曾是柯尔伯格的研究生的吉利根(C. Gilligan)提出关爱也是品德心理研究的又一重要主题。关爱主题的内涵所涉及的与公正相同。在道德关系的要求和评价方面,关爱主题阐述了人际道德关系的本质还具有关爱这一要素,个体的道德成熟不仅要求具有公正感还应该能够关爱他人,人们之间的紧密联系除了以公正来协调还要求以积极的情感体验来维系,人人都应该维护和发展与他人积极的人际关系,这既是道德的要求,也是

道德评价的标准。关于道德关系的心理机制,关爱主题揭示了“移情”起着主导作用,即一个人只有具备“移情”能力、产生移情体验,才能在人际相互作用中彼此理解,产生积极的内心体验和行为倾向,才能关爱他人;在道德问题的发生、表现、解决方面,关爱主题指出道德问题的存在还决定于人们是否能从具体情境来理解他人面临的道德问题、是否具有帮助他人解除苦痛和重负的意向和行为,道德问题则会在人际关系的诸具体心理成分上得到反映,道德问题的解决则有赖于有关人员表现真情和爱心以及从事关爱的具体行动。

3. 90年代的又一主题是宽恕

宽恕作为90年代出现的品德心理研究新主题,其内涵正从不同角度予以探讨。从经验的角度,对宽恕的界定是:受另一个人严重伤害的个体通常会与这个人抗争,宽恕就是个体停止对这种人的抗争并无条件地把对方作为人来认同和接纳。宽恕只发生在人与人之间,在造成持续而深重的身心伤害之后,宽恕是个体的一种选择,而不是外部强加的结果;宽恕需要时间,它是一个漫长而艰难的过程;宽恕并不以犯过者的悔过为必要条件;宽恕的对象即犯过者的过错并不一定是故意的;宽恕受内外因素影响,如伤害的严重程度、原来的人际关系状况、宽恕者的心理素质等;宽恕最终会使双方都发生这样那样的变化。

从知、情、行三者心理结构来对宽恕作界定,认知方面,宽恕时一个人就不再有报复性的谴责和念头,进了可能尊重对方、良好祝愿之类的积极性思维活动。情感方面,内心消极情绪逐渐淡化,体验到对立情绪在慢慢缓解,最终为中性情绪甚至积极情绪所取代。行为方面,一个人不会再去做出报复行动,并可能表现出愿意与对方共同参与某些活动。

关于宽恕的研究,涉及发展心理学、咨询与临床心理学及社会心理学等领域。发展心理学研究了宽恕的发展阶段,有人(R. D.

Enright)将宽恕发展的阶段与柯尔伯格的有关公正的道德发展阶段理论相联系(详见第二节二)。在咨询与临床心理学方面,许多研究报告指出宽恕对心理健康有积极促进作用,并已经将宽恕应用于治疗实践。许多研究者还探讨宽恕的潜在社会心理法则,并试图对多种理论观点进行整合。

四、品德心理研究的任务

品德心理研究的任务概括地讲是要让儿童和青少年品德发展研究与品德教育实践相结合,即在品德发展与品德教育之间架起一座桥梁。品德发展是指一个人的道德认识、道德情感和道德行为等方面随着时间的推移而发生的变化。品德教育是指有目的有计划地施加影响,以期提高儿童和青少年品德水平的教育活动。品德教育在儿童、青少年品德发展中起着主导作用。

品德心理研究的具体任务主要有以下几项:

1. 揭示儿童和青少年品德发生、发展过程及其规律

一个人的品德是随着生理和心理上的不断成熟而发展的。品德发展是有规律可循的。首先,品德发展的趋势是有规律的,例如,道德认识发展是从他律到自律,从具体到抽象,从行为结果判断到行为动机判断等(详见第二节)。其次,品德发展的速度是不匀速的,哪些年龄阶段品德发展较缓慢?哪些年龄阶段品德发展较迅速?哪些年龄阶段品德发生重大变化?以上问题也是品德心理研究所要回答的。第三,是关于品德的年龄特征问题。每一年龄阶段儿童和青少年在道德认识、道德情感和道德行为上具有许多一般的典型的特征,这些年龄特征是品德教育的重要依据,查明这些年龄特征显然是十分重要的。

2. 探索影响儿童和青少年品德发展的各种因素,揭示品德发展的内部机制

儿童和青少年品德发展是遗传与生理成熟、环境与教育、内因与外因等诸因素综合作用的结果。通过分析各因素的相互关系以

及各自对品德发展的作用,有助于进一步了解品德发展的原因与机制,而品德发展的原因与机制的揭示将为品德教育提供有效的方法和途径。

3. 研究儿童和青少年在每一年龄阶段中品德培养的具体内容和方法

品德心理要为品德教育服务,就是要将品德心理研究中揭示的儿童和青少年品德发展规律应用于品德教育实践。根据社会要求和儿童、青少年的年龄特征,提出每一年龄阶段学生品德培养的具体目标和内容、途径和方法。例如,爱国主义教育中,初中生应该达到怎样的培养目标,高中生应该达到怎样的培养目标;为达到以上教育目标,应采用哪些教育内容,通过什么教育途径和方法等,这些问题如果能够很好地解决,那么爱国主义教育就会取得良好的教育效果。

4. 评定儿童和青少年品德发展的水平

品德教育需要一把衡量学生品德发展的尺子,缺少这把尺子,就很难对品德教育效果进行科学评定。根据我国学校德育工作的历史和现状看,学生品德测评一直是一个最薄弱的环节。有的研究者指出(胡卫,1992),这一领域存在的问题具体表现在:

(1) 重定性,轻定量。喜欢用“总的来说是好的和比较好的”这类评语进行简单概括,不能较准确地反映不同学生的品德差异程度。

(2) 重经验、印象,轻科学测评。过多依赖经验和凭藉直观印象,往往使对学生的评定带有主观性和随意性,导致以偏概全、以点带面,得出不正确的结论。

(3) 重静态,轻动态。学生的思想品德是处在发展变化中的,但传统的鉴定、考核只重视学生历史和现实表现,而不重视对学生思想品德发展趋势进行科学分析,因而难以确定教育的重点和方向。

(4) 目标过高,过于抽象,无法准确评定。

(5) 目标多变,缺乏稳定性,使学生品德评定缺乏客观依据。

(6) 难以适应品德评定工作的现代化需要。传统品德考核、鉴定获取的各种信息很不规范,给学生品德测评的现代化、科学化带来很大困难。

要解决以上问题,就必须重视和加强对学生品德评定的研究。

第二节 品德心理的一般规律性

一、影响品德发展的因素

品德的发生、发展是一个复杂过程,许多因素影响这一过程的进程。遗传与生理成熟是品德发生、发展的生物学前提,环境教育在品德发展中起决定作用,实践活动是儿童、青少年品德发展的必要基础。下面我们重点讨论环境教育因素对儿童、青少年品德发展的影响。

1. 家庭环境与品德发展

家庭是儿童的第一所学校,父母是儿童的第一任老师。家庭不仅是儿童活动的主要场所,而且是影响儿童、青少年品德发展的最早、最连续、持久的环境因素。

家庭结构是否完整对儿童身心发展有重要影响。在那些因父母离异或死亡造成的破裂家庭中,孩子由于缺乏应有的父爱或母爱,心灵上受到创伤,再加上家庭教育力量单薄,对孩子品德发展易造成不利影响。根据国内外有关调查结果显示,破裂家庭青少年犯罪率远远高于正常家庭。

我国有关研究(丁瑜,1985)表明,家长的文化程度、品德修养对其子女的品德发展也有显著影响。家长的文化程度是影响家长教育观念、教养方式和教育能力的重要因素。一般来说,家长文化程度越高,越容易接受先进的教育观念和合理的教养方式,也具有

较高的教育能力,因而有利于子女的品德发展。父母常常是孩子心目中的榜样,他们的言行举止对孩子有直接影响,因而,家长自身的品德修养将对孩子产生潜移默化的影响。

家长对子女的教养态度和方式对子女品德发展也有重要影响,详细内容请看“性格”一章。

家庭气氛对子女的品德发展也有一定影响。家庭气氛是指家庭集体中的人际关系、情绪色彩和一般态度。如果家庭充满和睦温馨、积极向上的气氛,孩子就会有安全感和舒适感,这种气氛容易激励孩子奋发向上,形成良好品德。如果家庭气氛一直很紧张,父母一直争吵不休,孩子长期生活在这种缺乏温暖和安全感的环境中,身心发展将会受到严重损害,品德发展也会受到不良影响。有些家庭缺乏健康的精神生活,追求低级趣味,整个家庭散发着一股庸俗腐朽的气息,在这种家庭氛围中,孩子的心灵也会受到污染,很难形成正确的人生观、世界观。

2. 学校教育 with 品德发展

学校是有目的、有计划、有系统地教育儿童和青少年的专门机构,因而对儿童和青少年的品德发展起着主导作用。

学校德育是学校教育的重要组成部分,是根据教育方针和学生身心发展规律,有计划地塑造学生心灵的教育活动。学校德育主要通过学科教育、班校、团队活动、课外活动等途径影响学生,实现其教育目标的。学校对德育工作的重视程度和工作质量好坏直接影响着学生的品德发展。

学校集体是影响学生健康成长的重要因素。它通过集体舆论、班风、校风、教师的态度及作风等方式影响学生的品德发展。

集体舆论是指集体中占优势的态度与观点,它是集体影响其成员思想与行为的重要方式。当集体成员做出与集体舆论一致的行为,他将得到集体舆论的肯定和鼓励,从而使这种行为得到强化;反之,他将受到集体舆论的否定和谴责,从而使这种行为受到

制止。因此,良好的集体舆论将有效地对学生的思想观念和道德行为进行调节,帮助他们形成良好的品德,矫正不良行为。

班风、校风是指班集体、校集体长期形成的一种作风、一种气氛,即集体成员中普遍具有的、占优势的言行倾向性。班风、校风是一种无声的命令,是一种潜移默化的影响力。一般说,如果班集体的主导风气(班风)不健康,将会影响到该集体中几乎所有成员。我国的一项调查(林崇德,1983)也发现,具有良好而稳定班风的班集体对改造学生的不良道德行为习惯具有明显效果。

教师在学校中处于特殊地位,教师对学生的态度、教师的工作作风和自身的品德修养将对学生的品德发展产生很大影响。热爱学生、尊重学生的老师,容易赢得学生的欢迎和尊敬,容易取得良好的教育效果;对学生态度粗暴或冷漠的教师,往往会引起学生的反感,从而影响其教育效果。教师作风民主,学生将朝着情绪稳定、态度友好和具有领导能力等方向发展;教师作风专制,将易于导致学生情绪紧张、冷漠、攻击性和不能自治。教师自身的品德修养起着“以身立教,为人师表”的作用,是影响学生品德发展的一个不可忽视的因素。

3. 社会环境与品德发展

家庭、学校是社会的组成部分,社会除通过家庭、学校影响儿童、青少年品德发展外,还通过各种渠道对儿童、青少年产生直接影响。

社会生产方式是在宏观上制约儿童、青少年品德发展的重要因素。因为社会生产方式决定着上层建筑,决定着社会道德体系的性质和道德的基本原则,而品德是社会道德在个体身上的反映,所以,品德在宏观上必然受社会生产方式的制约。因此,社会生产方式的变革,必然会引起道德领域的矛盾冲突,从而影响处于这一社会的儿童、青少年品德的变化。

与社会生产方式相比,社会风气、社区文化、大众传媒、校外教

育机构、社会团体、校外友伴、亲戚邻居等社会生活诸因素则更直接地影响儿童、青少年品德的发展。以上社会生活诸因素的影响往往无处不在,无时不有;有积极的,也有消极的;有经常的,也有偶然的;有自觉的,也有自发的。因此,净化社会环境,调节社会各因素的影响,使形成正确的教育合力,是培养学生良好品德的重要环节。

二、道德认识的发展

道德认识的形成是一个复杂的过程,主要包括道德概念的形成、道德信念的确立和道德评价能力的发展三个主要环节。

1. 道德概念的形成

道德概念(morale concept)是人对社会道德现象的一般的、本质特征的反映。学生掌握道德概念是在感性道德观念基础上,通过对道德知识的学习,逐步对道德规范有了正确的理解,最后形成自己的道德观念。

(1) 感性道德表象的积累

感性道德表象是指由直接道德经验所形成的对道德规范的感性认识。它是形成道德概念的基础。研究表明,早期道德经验的积累所形成的感性道德表象,对一个人的品德发展影响很大。儿童总是凭借具体的道德形象,直观地领会道德的含义。只有让儿童多积累正面的道德经验,形成积极的感性道德表象,才能使他们真正理解道德规范,形成正确的道德概念。

有关影响感性道德表象形成因素的研究(陈安福,1987)认为,儿童感性道德表象的产生有赖于儿童对社会道德现象的观察认知、成人对儿童行为的褒贬评价以及儿童自身所产生的情感体验。因此,在道德认识教育中,要重视培养儿童对社会道德现象的观察力,对儿童的行为表现要及时而准确地评价,注意儿童情感体验的倾向与强度。

(2) 道德知识的理解

感性道德表象还不是对道德规范的一般的、本质特征的反映,

还需要经过道德知识学习,理解道德规范的实质,才能形成正确的道德概念。儿童和青少年对道德知识的理解,受道德经验和思维能力的制约,表现出明显的年龄特征。李怀关等(1990)曾对我国2714名中小学生(男女、城市和农村、重点校和非重点校)道德概念理解水平的发展进行考察,结果发现,中小学生道德概念理解水平的发展随年级的提高而上升,各年级之间存在显著差异。低年级小学生对道德概念的理解片面肤浅,只停留在一些表面现象上,小学五年级到中学二年级学生逐步能够理解具体的道德概念,但对较抽象的道德概念理解上还有困难。高中生已经能较深刻地理解道德概念的本质。根据林崇德(1980)的研究,初三以上的青少年,在正确教育指导下,才能初步揭示道德概念的实质,上升到从基本要求上加以认识。

(3) 道德观念的形成

形成道德概念与掌握自然科学概念不同,自然科学概念反映客观世界的本质与规律,个体在认识这些本质与规律后,在一般情况下,都会自觉地遵循这些规律,因为违背这些规律必然会受到自然界无情的惩罚。道德概念反映的是人们应当具有什么样的行为,理解道德知识,最初只是形成知识性的道德概念,也就是说,只是知道应该怎样做,只是将道德行为规范作为一种知识来掌握,但并未内化为自己的道德需要,还没有准备用道德行为规范来指导自己的行为。有些人的道德知识与道德行为脱节,其原因就是他们形成的还只是知识性的道德概念,并未内化为自己的内在需要。因此,我们的道德教育不能停留在让学生了解行为规范是什么这一层面上,而应该更深入一步,让学生承认、接受并遵循这些道德规范,即把外在规范内化为学生自己的道德观念,从而指导自己的行为。

要让学生承认、接受并遵循道德规范,必须消除学生心理上的意义障碍。所谓意义障碍是指受教育者在接受教育中由于某些心理原因而产生的心理障碍。产生意义障碍的原因较复杂,常见的

有以下几种：一是由于知识经验的局限使学生对成人的要求难以理解或误解；二是成人提出的要求不符合学生的实际需要；三是教师或家长对学生采用强烈粗暴的态度，伤害了学生的自尊心；四是学生感到教师在处理某些问题上不够公正；五是教师和家长对学生的要求不一致、不统一，或不一贯，使学生无所适从；六是教师和家长言行不一。为了消除意义障碍，教育者必须首先了解学生，尊重学生，其次，处理问题要公正，向学生提出要求要合理，前后一致，另外，教育者要以身作则，树立良好榜样。

2. 道德信念的确立

道德信念(moral belief)是坚信道德规范的正确性并伴有情绪色彩与动力性的道德观念。它是与道德情感、道德行为紧密联系的一种坚定的道德观。道德信念是道德认识高度发展的结果，是道德动机较高级的形式，是道德认识转化为道德行为的强大动力，是品德形成的关键性因素。

一旦一个人将社会的道德准则内化为自己的道德信念，他将自觉地遵守这些道德准则，表现出道德行为的坚定性和一贯性。因此，引导学生将道德知识转化为道德信念，是德育的一项重要任务。由道德知识转化为道德信念，是一个缓慢的发展过程。有人(李山川，1991)将儿童和青少年道德信念发展划分为四个时期：

(1) 无道德信念时期(约 10 岁前)

这个时期的儿童正处在道德认识的感性经验阶段，道德思维能力差，只能接受一些具体的、形象的道德知识，是道德信念产生的准备时期。

(2) 道德信念萌芽时期(10—15 岁)

这个时期的学生，已表现出道德信念的内在愿望和要求，但这种道德信念还不稳定，不成熟，支配道德行为的力量不强。

(3) 道德信念初步形成时期(15—18 岁)

这个时期的学生，正处在由道德信念萌芽时期向道德信念确

立时期的过渡阶段。他们已经积累大量的道德知识经验,形成自己的道德观念,并知道自己的行动的原则,但是,这些道德观念的抽象水平不高,坚定性和稳定性还较差。

(4) 道德信念确立时期(约 18 岁以后)

这个时期的学生,由于已经掌握一些在性质上非常概括化和抽象化的道德观念和原则,并与自己的人生观、世界观和理想联系起来,有了明确的行动目标,因而他们的道德信念具有稳定性、坚定性和一贯性的特点。

当然,上述各时期的年龄划分不是绝对的,常表现出极大的个体差异。影响道德信念形成除了道德认识的深度外,还与一个人的道德实践以及由此产生的道德情感体验的性质和强度紧密相关。因此,有计划地组织学生进行道德实践,在实践中让他们体验积极、愉快的情感,获得证明道德要求正确性的经验,将有利于学生道德信念的确立。

3. 道德评价能力的发展

道德评价(morale evaluation)是个体依据已掌握的道德标准对别人和自己的行为进行是非善恶的判断过程。

国内外大量研究表明,儿童和青少年道德评价能力的发展有如下规律:

(1) 从“他律”到“自律”

这是瑞士儿童心理学家皮亚杰发现的规律。皮亚杰发现(1932),年幼儿童的道德判断受自身以外的价值标准所支配,他们盲目服从权威,将规则绝对化,只注重行为后果,不考虑行为动机;将惩罚看作天意,是一种报应。皮亚杰将这种道德判断称为他律道德(heteronomous morality)。随着儿童年龄增长,儿童的道德判断逐步由自己的道德价值标准所支配,他们不再盲目服从权威,而强调公平和公道,注重行为动机,考虑惩罚应以让犯过者认识过错为目的,皮亚杰将年长儿童的这种道德判断称为自律道德

(autonomous morality)。从“他律”到“自律”是儿童道德判断能力发展的普遍规律。

(2) 从“对人”到“对己”

学生的道德评价能力总是从评价别人开始,逐步发展到评价自己。由于小学生自我意识水平较低,他们还不会将自己作为评价对象,只会对他人行为作出表面性评价。到了中学,随着自我意识迅速发展,他们开始更多地关心自己的内心世界,自我评价能力也逐步发展起来。学生的自我评价能力是从别人评价自己的过程中逐渐掌握的。少年学生的自我评价往往偏高,高中生的自我评价才日趋恰当(时蓉华、王伟,1985)。

(3) 从“片面”到“全面”

小学生和初中生的道德评价,往往带有很大的片面性,容易受情境和个人情绪的影响,爱作绝对的肯定或绝对的否定的评价。例如,有人(魏明霞,1983)问初中生“你最讨厌的同学身上有什么优点?”大部分学生回答没有优点,只有缺点。他们的道德评价易受一时一事的偶然因素影响,他们看到某人在某一时间做了一件好事,往往就认为他什么都好,相反,当看到一个人偶尔犯了一次错误,就认为他什么都不好。直到高中以后,学生才逐步学会全面、客观地评价他人与自己。他们能够根据影响某种行为的各种因素、行为产生的原因和动机以及行为表现的性质与后果等诸方面情况作出较为全面、客观的评价。

4. 道德推理能力的发展

美国心理学家柯尔伯格(1984)运用道德两难故事对儿童和青少年道德推理能力发展进行深入研究,概括出儿童和青少年道德推理能力发展中存在前习俗水平、习俗水平和后习俗水平三种不同的水平,而且每一水平存在两个阶段(3个水平共6个阶段,详见表13-1)。柯尔伯格认为,道德发展的顺序是固定的,可是并不是所有人都在同样年龄达到同样的发展阶段。事实上,很多人永

远无法达到道德推理的最高水平,他们只能停留在较低水平上进行道德判断。

为了测定人们的道德发展水平,柯尔伯格设计了一些道德两难故事,让人们只对故事中的主人公行为进行判断。这些故事都包含一个道德价值上矛盾冲突的道德问题,当人们对主人公行为作出判断以后,主试再问他一系列的问题,以查证他为什么这样判断。下面我们以“海因茨与药”这一两难故事为例,来说明这种测量道德发展水平的方法。

专栏 13-1 海因茨买药

——用以评价道德发展水平的两难故事

有一位妇女患了癌症,生命垂危。医生认为只有一种药可以救她。这种药成本很高,而制药师更以10倍于成本的价格出售,一剂索款2000元。病妇的丈夫海因茨向所有的熟人借钱,凑起来还缺一半。他请求制药师便宜些卖给他,或赊给他,过些日子再付款。在遭到制药师拒绝后,海因茨就闯进制药师的店里,为他妻子偷取了这种药。海因茨应该去偷药吗?

对以上问题的回答“应该”或“不应该”并不重要。重要的是“应该”或“不应该”的理由。一个回答“海因茨应该去偷药”的人,他的道德水平可能很低,如果他的理由是“他先提出了请求,又不偷大的东西”或“海因茨爱他的妻子,他不愿失去她”,也就是他只根据行为的结果或根据自己的需要和快乐作出判断;他的道德水平也可能很高,如果他的理由是“尽管偷药法律是不允许的,但为了拯救生命,被迫去偷药是可以理解的”。同样,回答“海因茨不应该去偷药”的人,他的道德水平可能很低,如果他的出发点是避免惩罚;也可能很高,如果他的出发点是维护高级的道德原则。因此,我们用两难故事可以测量人们不同的道德水平。柯尔伯格就是通过两难故事,把人们的道德发展划分为三个水平六个阶段的。

柯尔伯格的研究只限于公正(justice)的道德范畴内。近十多年来,有人(Enright)将宽恕纳入道德发展的研究主题,并将个体对宽恕理解的发展阶段与柯尔伯格的发展阶段相联系(傅宏,2002)。表 13-1 是公正与宽恕发展阶段的对照:

表 13-1 公正与宽恕发展阶段比较

阶 段	公 正	宽 恕
阶段 1	惩罚与服从定向。相信公正应该由一个可以作出惩罚的权威来决定。	报复性宽恕。当我采用同等水平的报复惩罚了对方之后,我就可以宽恕他了。
阶段 2	相对公正。采用互惠的方式来定义公正,如果你帮助了我,我必定要帮助你。	归还和补偿性宽恕。如果我能够把我所失去的重新补偿回来,那么,我就会宽恕。或者,当我如果不去宽恕而感到内疚时,我也会通过宽恕来去除这种内疚。
阶段 3	好孩子公正。这里我主要根据团体成员的感觉来决定对错。我这么做是为了取得同伴的好感。	预期的宽恕。当其他人要求我这么做的时候,我便会宽恕。
阶段 4	法与秩序的公正。社会的法律将指导作出公正判断。维护法律,是为了得到一个有秩序的社会。	合法的宽恕。当我所信仰的宗教要求我去这么做的时候,我会宽恕。
阶段 5	社会关系定向。尽管存在不公正的法规和游戏规则,但愿意去维持一定的社会关系。相信公正和法规是相应于社会的变化而改变。	社会和谐需要的宽恕。宽恕是为了重建和谐和良好人际关系。宽恕可以减少社会冲突。宽恕是控制社会和维护和平关系的方式。
阶段 6	人类的伦理定向选择。对于公正的感受是基于维护全体人类的权益考虑。人心中的良知胜过法规。	宽恕是爱。我的宽恕是无条件的,因为它提升了我的爱的体验。我必须关爱每个人,他们对我的伤害并不能改变我对他们爱的感受。

三、道德情感的发展

1. 道德情感形式的发展

从发展的角度看,个体先有直觉的道德情感体验,然后有形象性的道德情感体验,最后出现伦理的道德情感体验。直觉的道德情感体验是由对某种道德情境的直接感知而迅速产生的一种情感体验。这种道德情感体验尽管在个体身上出现最早,但并不能简单地说它是最低级的。因为这种道德情感体验在成人身上也常出现,例如见义勇为的行为常由它推动,它正是过去道德认识、道德经验的直觉反应。

形象性的道德情感体验是与具体道德形象相联系的道德情感。例如,当儿童听了一个报告,看了一本小说,看了一部电影或电视片,一些栩栩如生的人物形象和他们高尚的思想和情操往往会激起儿童情感上强烈的共鸣,有些形象则终生难忘,只要一想起这些形象,就会激励自己像他们那样不断进取,做一个品德高尚的人。

伦理性道德情感体验是一种意识到道德理论的更自觉的情绪体验,它建立在对道德规范有较深刻的认识基础上。它具有清晰的意识性和高度的自觉性,即能清晰地意识到社会道德要求,并能自觉地按这些要求行事;它具有较高的概括性和较强的理论性,即这种情感体验是在对大量道德经验进行抽象与概括,上升到一定理论高度后形成的;它具有相对的稳定性与深刻性,由于这种情感体验建立在较深刻的道德认识基础上,因而比较稳定,对道德行为具有持久的动力作用。

伦理性道德情感体验在个体身上出现最晚,直到青年期这种情感才开始占重要地位。

2. 道德情感的发展趋势

李怀美等人(1989)对中小学生对道德情感的发展趋势进行研究,发现中小学生对道德情感发展呈现出5种不同水平:

(1) 自然的、直接的情感 这以直接感受到的痛苦与快乐为依据。

(2) 由对直接的个人得失的预测引起的情感 这与学生对直接赏罚的预测相联系,以个人得失为转移。

(3) 按照社会反应而行动的情感 这时,个体的行为开始摆脱直接依据个人意愿,而开始注意社会的反应,社会的奖赏对行为的影响越来越大。

(4) 不管自愿与否,由必须遵守道德行为准则的外部作用力引起的情感 处于这一水平的学生,认为不管自己愿意不愿意,都必须服从社会的外部作用力,遵守道德行为准则。

(5) 高度概括性的、理论型的道德情感 这种情感的特点是以已被内化并结合成为自我抽象道德观念为依据,不仅具有较高的自觉性,而且已成为一种激励的力量。

3. 移情能力的发展

移情(empathy)是指在人际交往中,人们彼此在情感上的相互作用。当个体看到他人忍受痛苦或享受欢乐时,自己也能体验到不安或愉快的情感。移情是维系积极的社会关系、激发和促进亲社会行为的重要动因。移情体验的产生必须具备下列三个条件:(1)他人情绪表达的知觉,即能识别他人的各种不同情绪以及它们所表达的意义;(2)对他人所处情境的理解,即能设身处地考虑他人情绪表达的真正意义;(3)相应的情绪体验的经验,即个体应有类似情境下相应的情绪体验的经验,例如,受伤时的痛苦,受欺侮后的愤怒等。当个体具备了以上三个条件,一旦他知觉到一个受害者的情绪表达,他很快理解受害者的处境,就会唤起自己生活经验中的类似情绪反应,从而产生移情性体验。

从不同角度对移情的研究表明,移情能力的发展具有三个水平,即个体水平、社会水平和综合水平。让我们联系移情能力发展的三个水平来考察它们形成和发展的特征。

(1) 个体水平

儿童在移情能力发展的过程中,最初是从自我觉知和自我敏感这一水平开始的,也就是说,儿童是从通过自我观察和社会反馈对自己的需要、动机、态度、行为等的了解和推测开始的。随着自我觉知和自我敏感的发展,儿童的自我形象逐步形成。与此同时,儿童又逐渐意识到别人也具有独立的内部状态,即意识到别人的知觉、思维、情感、态度和意向。这种自我意识和自我敏感性的发展使儿童逐渐能清晰地区分自我与别人的不同的需要和情感,并且开始出现角色承担的能力,这就是说,当他们观察到别人处于困扰或愉悦的情境时,就会敏感到别人的情绪状态,有意识地唤起自己的有关经验,从而产生共鸣性的情绪状态。

这种共鸣性情感状态的出现,是道德教育的一个极为重要的标志。德育工作要及时地利用这一时机去促进这种自我敏感性的外投,充分引发他们的情绪性反应。这是因为,一个人的这种自我觉知和自我敏感性如不加以适当引导,就很有可能内投为自我关注。这样,这个人的自我敏感性就只是一味地被封闭在自我的小天地里,对他人的需要和问题不加关心和注意,事不关己,高高挂起,甚至发展到连拔一毛而利天下也不干的地步。

(2) 社会水平

随着年龄的增长,儿童的道德经验日益增多,感受也日益丰富起来,他们的移情性情绪体验也就出现了新的特征,他们的自我觉知和自我敏感性水平有了较大的提高,他们不仅能意识到每个人都知别人各有其自己的思想和感情,而且这一水平的儿童还能从第三者的角度来看待别人的思想感情。这时期儿童的移情情绪体验无疑已进入了社会性控制的水平。

从道德实践看,这一移情性情绪体验特征标志着,这一阶段的儿童已能从他们的道德经验中体验到有时会需要别人的帮助,并且确实得到了别人的帮助,因而在某种特定的情境中会敏感到别

人也需要帮助,并且感到应当回报别人的恩惠。这就是说,他们已经有可能设身处地和推己及人地去做出利他行为了。这时,德育工作的重要任务就是应当采取一定的教育措施,去巩固和发展这一移情性体验的特征。

(3) 综合水平

这一阶段的青少年已积累了极为丰富的道德经验,他们的反省思维能力也大为提高,他们在经历各种道德实践,如助人为乐、奉献爱心等一系列活动的基础上,不断地进行着整合作用,把他们的移情性情绪体验的控制水平扩展到“老吾老以及人之老”、“幼吾幼以及人之幼”、“己所不欲,勿施于人”等等观念性的综合水平。这一控制水平实际上已经是情与理的交融状态,也就是说,已进入通情而至于达理的境地了。

任何一名善于做思想转化工作的教师、班主任和德育工作者往往总是从“将心比心”的感情投入工作入手,做到使学生对老师“高山仰止,景行行之”,甚至以老师的言行举止、性格作为终生楷模的。与此同理,任何一位心理治疗学家的首要任务,就是与患者通情,建立良好的情感上的联系,这几乎是取得应有疗效的一条必经途径。

四、道德行为的发展

学生道德行为有不同的发展水平。美国心理学家索里(Sawrey)和特尔福德(Telford)从行为的道德控制程度将行为分为三种水平五个步骤:

1. 生物水平:第一步是进行物质赏罚,这是儿童道德控制发展的开始。这时控制儿童行为的是直接感受到的快乐或痛苦。例如,当儿童做了一件好事,父母就奖励给他(她)一个玩具,当儿童做了一件坏事,父母就减少他(她)的零用钱,这样,让儿童直接感受到做好事后的快乐或做坏事后的痛苦,以此控制儿童的行为。第二步是对物质赏罚的预测,如果某种行为使儿童得到物质的奖

赏,那么这一行为就被强化而保持下来,否则就被逐步排除。儿童在取得这些经验之后,就会用来预测并控制自己的行为。

2. 社会水平:第三步是借助行为的理想实现的,是采取社会的赏罚。社会的赏罚是别人用语言、手势、面部表情和姿势等表达的对行为的赞赏或谴责。这时社会赏罚代替物质赏罚而起作用。第四步是按社会赏罚的预测而采取行动。

3. 观念水平:第五步是最高的控制,是按照已被内化并结合成为自我的抽象的行为观念而行动。

我国心理学工作者根据学生道德行为的表现概括为四种水平(李山川,1991):

1. 受外在监督的道德行为水平

学生最初的道德行为是在社会、集体、他人的监督下表现出来的,这种受监督的道德行为可分为三个不同层次:(1)缺乏内在道德动机的、带强制性的遵从型道德行为,这种道德行为一旦离开外在监督,稍有放松,就会发生道德行为的倒退;(2)虽然有一定的道德认识,但需要经常提醒、帮助或监督的道德行为;(3)受情境性影响的道德行为,即正确的道德行为不具有经常性、一贯性和稳定性。

2. 效法榜样的模仿性道德行为水平

学生的这种道德行为是在榜样的行为模式的影响下表现出来的,它不带有强制性,往往带有情境性、主动性和形象性。

3. 形成道德习惯的道德行为水平

学生的这种道德行为,已经成为与一定的道德需要和倾向性相联系的自动化的行为方式,它已不需要外在的监督,已转化为内在的道德品质。

4. 独立自觉的道德行为水平

学生的这种道德行为,已经把社会道德规范和要求转化为自己的直接的道德需要,完全发自内心,既无须社会的外在监督,也

无须特别的意志努力;当碰到干扰和困难时,也能坚持道德行为,排除干扰和困难。

对道德行为的发展与教育方面的研究,首推美国心理学家班杜拉(Bandura,1986)。班杜拉在系统研究的基础上,提出社会学习理论。班杜拉认为,除了学习者对刺激作出反应后给予直接强化、使学习者掌握行为反应的直接学习外,还有一种间接学习,这就是学习者在社会交往中通过对榜样人物的示范行为进行观察而无需予以直接强化的学习。间接学习又称观察学习(observational learning)。观察学习更符合人类学习的实际情况,更能说明个体道德行为的学习过程。

班杜拉指出,行为(包括道德行为)可以通过观察学习而获得,也可以通过观察学习而改变。观察学习既依赖于榜样的示范活动,还依赖于学习者通过观察在自己头脑中形成的榜样行为以及有关背景的表象,所以,观察学习者只要处在相似于榜样行为的情境时就会做出与榜样相似的行为反应。

观察学习受多种因素影响。首先是榜样的特点、榜样与观察者的相似性、榜样的地位和声誉、能力与教养等都对观察学习产生影响。观察者的特点也是影响因素之一,观察者加工和保持信息的能力是获得榜样行为的一个基本条件,观察者的焦虑水平和某些人格特征也会影响观察榜样行为和对观察所获得信息的加工与保持。榜样呈现的形式和特点也会影响榜样行为的获得。另外,行为的强化方式也影响观察者去操作所获得的榜样行为。强化可以直接进行,即每当学习者按榜样的示范行为进行操作时就给予强化,如表扬、奖励等,这会增加他以后操作这种行为的频率。强化也可间接实施,即让学习者看到榜样因展示模式行为而受强化所产生的替代性强化。这种替代性强化有助于获得榜样行为,它既为学习者去操作榜样行为提供诱因,又为学习者提供了有关特征信息,便于他抓住行为特点而正确地加以模仿。

五、青少年品德心理的特点

北京师大林崇德教授汇总我国青少年品德发展资料,概括出青少年品德心理的基本特点(林崇德,1990):

1. 青少年的品德逐步成为一种以自律为形式、遵守道德准则和运用信念来调节行为的道德品质

这种品德具有六个方面的特征:

(1) 独立而自觉地按道德准则来调节行为 所谓独立性,即皮亚杰的“自律”,也就是服从自己的价值标准和道德原则;所谓自觉性,即目的性,也就是按自己道德动机去行动,以符合某种伦理的要求。

(2) 道德信念在道德动机中占据相当的地位 青少年时期是道德信念形成时期,道德信念一形成,就成为道德动机的重要成分,使青少年的道德行为更有原则性和自觉性。

(3) 品德心理中自我意识明显化 青少年随着自我意识的发展,自我评价、自我体验、自我调节能力不断增强,反省性、监控性的品德特点越来越明显。

(4) 道德行为习惯逐步巩固 在青少年品德的发展中,逐步养成与道德伦理相适应的良好的道德习惯,这是伦理道德培养的最重要目的。

(5) 品德发展与世界观形成的一致性 青少年是世界观萌芽和形成的时期,世界观既受个体的道德价值观念所制约,又赋予其道德的哲学基础,两者相辅相成,具有一致性。

(6) 品德结构的组织形式完善化 青少年的品德结构日趋完善,品德的定向系统、操作系统和反馈系统能协调活动。

2. 青少年品德处于动荡性向成熟型过渡的时期

(1) 少年时期品德发展表现出明显的动荡性的特点 少年期品德尚不成熟,处于一种内在矛盾状态。他们的道德动机日渐信念化和理想化,但又存在着易变性和敏感性;他们道德观念的原则

性和概括性在增强,但又带有一定程度的具体经验型的特点;他们的道德情感表现得比较丰富且强烈,但好冲动而不拘小节,爱表现又时有假象;他们的道德意识以及自制力逐步形成,但又相当脆弱,容易受外界的影响,抗诱惑的能力并不强;他们的道德行为有了一定的目的性和决策性,自尊心、自信心增强,渴望独立自主地做好事,但愿望与实际行动之间又有一定距离;他们开始喜欢从社会意义和人生价值方面来衡量和评价自己,但还缺乏耐心与韧性,往往时冷时热,中道易辙或半途而废。这一时期是品德两极分化严重的阶段,品德不良,甚至违法犯罪正是从这一阶段开始的。少年期品德的“动荡性”反映了少年期心理的半幼稚和半成熟、独立性与依赖性错综复杂、充满矛盾的特点。

(2) 青年初期是品德趋向成熟的开始 青年初期心理日趋成熟,“动荡性”日益减少,品德也进入了以自律为形式、遵守道德准则、运用信念来调节行为的品德成熟期。

3. 青少年品德的发展是存在着关键期和成熟期的

许多研究资料表明,初二年级是中高阶段品德发展的关键期。在这一时期,学生品德两极分化严重,变化最大,是教育的关键期。到初三或高一年级,学生品德发展趋于稳定,进入了初步成熟期。

第三节 品德心理规律在教育中的运用

一、品德心理规律在教书育人中的运用

1. 晓之以理——学生道德认识的提高

(1) 重视培养学生对社会道德现象的观察力

学生道德认识发展经历从低级到高级、从具体到抽象、从感性到理性的发展过程。学生道德概念的掌握常需要凭借具体的道德形象。在社会生活中存在着大量生动、形象的道德现象,通过引导学生对社会道德现象的观察分析,可为学生提供丰富具体的道德

形象,形成感性道德表象,为进一步掌握道德概念打下基础。学生通过对社会道德现象的观察与分析,还能将已有的道德知识与社会生活实际相联系,既能进一步加深对原有道德知识的理解,又能养成理论与实际相结合的良好习惯。

(2) 采用讲解与讨论相结合的方法

道德教育需要教师讲解道德知识,但切忌空洞说教。教师应联系学生的道德经验,提供具体的榜样和典型事例,通过分析、比较,帮助学生理解道德概念。为了发挥学生在道德教育中的主体积极性,教师除了讲解外,还应有计划地组织学生开展道德问题讨论。美国心理学家柯尔伯格曾进行“按学生小组道德讨论的形式”的实验研究(Kohlberg, Blatt, 1973; Kohlberg, Fenton, 1978),取得良好的教育效果。教师在组织学生讨论中应注意如下三个方面:①道德问题讨论的内容必须是一些能引起学生认知冲突的道德问题,这些道德问题可以从社会生活中收集,也可以从学校教育过程中学生普遍感觉迷惑的问题中选取。②道德讨论小组应由处于不同道德水平的学生混合而成。这样才能使学生有机会接触高于他们推理水平的道德判断,触动他们原有的道德经验结构,以达到改变自己原有的道德经验结构的目的。③教师在学生道德讨论过程中要发挥主导作用。教师应该具备儿童道德发展的理论知识,根据学生道德发展的阶段特点,在道德讨论中启发学生积极思考,主动交谈或辩论,作出判断,寻找自己认为是正确的答案。教师还应善于鼓励学生在讨论中考虑他人的观点或意见;协调与他人的分歧。总之,教师在整个道德讨论过程中应该扮演一位“精神助产士”的角色。这种让学生主动参与道德问题讨论的方式能引起学生道德认知冲突,通过学生间相互影响和自身的积极思考,能有效改进学生原有道德经验结构,提高道德判断能力。

(3) 充分发挥学科教学的德育功能

学科教学是学校教育的主要形式,也是品德教育的主阵地。

在各学科教学内容中蕴涵着丰富的品德教育素材,例如政治课中的马列主义基本观点、共产主义道德规范和原则;语文课中革命领袖、英雄模范人物的事迹和祖国优秀的文化遗产;历史课中祖国古代的辉煌成就、近代遭受帝国主义列强侵略、压迫的历史等,都是开展思想品德教育的好教材。数理化等理科课程中同样具有丰富的德育素材。北京东城区教育局有一个物理德育研究小组,经过专题研究,提出了《中学物理课的德育内容》,明确了物理教学中的三方面德育内容:①道德素质的培养;②辩证唯物主义教育;③爱国主义教育。他们还编写了《中学物理课各年级的德育计划》和《对中学物理课开展德育方式、方法的十条建议》,使德育在物理教学中落到实处,收到了良好的效果。^①

许多教师根据学科特点,探索实施德育的科学途径。北京师大附中曾满祥根据语文学科的特点,总结出语文课中开展品德教育的三条原则:①语言品味的原则,教师要引导学生仔细阅读课文,从语言形式入手理解思想内容,从中接受教材所赋予的思想政治教育;②情境感染原则,教师引导学生置身于作品所描绘的情境中,使他们如临其境,如见其人,如历其事,展开联想和想象,充分接受文学形象的感染,从而潜移默化地受到教育;③情理融合原则,教师要引导学生领悟文中所蕴含的感情,讲课中要把理性分析和感情熏陶结合起来,对那些思想政治性强的议论文,教师应以鲜明的激情把它教好(陈金明,1992)。

自古以来,根本不存在只教书不育人的教师,问题在于是自觉还是不自觉,是用什么思想品德去影响学生。“教书育人”是每位教师的光荣职责,我们应该自觉地寓德育于教学之中,使两者结合得更自然、更紧密、更科学,使学科教学发挥更大的德育功能。

① 国家教委主编:《怎样塑造中学生的心灵》天津教育出版社 1986 年版,第 94—104 页。

(4) 对学生的行为表现要及时准确地评价

学生的道德评价能力是在社会生活过程中,在舆论、别人的评价、教育影响下逐步形成与发展的。学生的自我评价能力往往落后于对别人的评价能力,他们有时能正确评价别人行为的好坏,但却不善于分析自己行为的是非。因此,教师对学生的行为表现要及时准确地评价,让学生根据教师的评价及时调节自己的行为,同时形成正确的道德观念。学生的同一行为,如果教师的评价不同,学生产生的体验不同,就会造成不同的影响。如果学生的行为是正确的,教师没有及时表扬,或者反而批评,这会导致学生思想混乱,道德评价标准模糊,从而影响正确道德观念的形成。

教师在对学生的行为作及时准确评价的同时,还应注意培养学生的自我评价能力,最终使他们能摆脱对教师评价的依赖,能独立地、恰当地评价他人和自己。

(5) 让学生获得道德实践的经验

要使学生的道德知识转化为道德信念,一个重要条件是通过本人的道德实践,证实并体验到道德要求的正确性。不然,尽管学生将这些道德要求及其社会意义背得滚瓜烂熟,也不会真正成为自己的道德需要而具有支配行为的力量。为了让学生获得道德实践的经验以形成信念,教师在传授道德规范的知识或提出道德要求的同时,应当为学生创设一些能使他们获得实践经验的客观条件。例如,教师要求学生助人为乐,就应该发动学生在班级、学校和社会中学雷锋、做好事,让学生在助人的道德实践中体验到助人的乐趣,从而相信这一道德要求的正确性。这样,经过多次的实践和经验的积累,学生就会逐步将这一道德要求内化为自己的道德信念,成为推动助人行为的内部力量。

2. 动之以情——学生道德情感的培养

(1) 知情结合,促进道德情感的发展

道德情感与道德认识有密切的联系,道德情感总是在一定的

道德认识基础上产生,并随着道德认识的发展而发展的。如果我们对某种事物缺乏认识,就不会有对这种事物的爱与恨。一个对祖国的过去和现在了解甚微的人,不可能产生深厚的爱国主义情感。常言道:“知之深,爱之切。”一个人的道德情感水平常制约于他的道德认识水平,高级的伦理性道德情感总是在个体掌握一定道德理论的基础上才形成的。因此,丰富学生的知识,提高他们的道德认识水平,是促进道德情感不断升华的一个重要途径。当然,旨在提高学生道德认识的道德教育同样离不开道德情感的参与,晓之以理,又动之以情,知情结合,相互促进,才容易收到教育的效果。

(2) 通过美育陶冶学生的情操

美育,也称美感教育,是培养学生正确的审美观念、健康的审美趣味和稳固的审美情操的教育实践。美育的教育功能历来受到中外哲学家、艺术家和教育家们的重视。我国古代教育家孔子就曾提出“兴于诗,立于礼,成于乐”的观点。近代教育家蔡元培认为,美育可以“陶冶吾人之感情,使有高尚纯洁之习惯”,前苏联教育家苏霍姆林斯基(1961)认为,“美是一种心灵的体操——它使我们精神正直,良心纯洁,情感和信念端正。”所以,我们可以通过美育这一独特的教育手段,去丰富学生的精神生活,净化他们的心灵,陶冶他们的情操。

学校的美育是通过文学艺术教育和借助大自然与现实生活中的美来进行的。优秀的文学艺术作品可以深刻揭示社会生活的本质,唤起人们对真、善、美的热爱和追求,对假、恶、丑的痛恨和唾弃。自然的美所引起的美感也可与道德感溶为一体,因为许多自然美是人民长期劳动加以改造的结果,它们常常与家乡、祖国联系在一起。现实生活中的美使人更加热爱生活,奋发向上。总之,美育通过生动、鲜明的形象给人以美的享受的同时,起到了陶冶情操的特殊作用,是道德情感教育的有效方式。

(3) 重视教师情感的感化作用

教育是师生共同参与的双向交流过程,在这过程中,教师自身的情感的性质和特点将对学生产生巨大的影响。马克思有句名言:“用爱来交换爱。”教育实践亦证明,师生之间具有良好的情感基础是教育成功的前提。人的情感具有强烈的感染性,师生之间的情感交流是教育力量的源泉。教师对学生真挚的爱,会激起学生对教师的信任感、亲切感,从而乐于接受教师的教育。教师的爱又是学生获得积极情感体验的重要来源。学生取得进步时能得到老师的及时肯定和表扬,碰到困难时能得到老师的关心和帮助,这些都会引起学生高兴、感激等情感体验,这些情感体验可激励学生奋发向上,也有利于他们的身心健康。

教师自身的情感对学生具有潜移默化的作用。美国心理学家鲍德温在研究了 73 位教师与 100 名学生的相互关系后指出,一个情绪极度紧张的教师,很可能会干扰其学生的情绪,而一个情绪稳定的教师,也会使他的学生情绪趋于稳定。所以,要培养学生高尚的道德情感,教师必须自己具有这种情感。要学生激动,首先就要教师感动。真情才能换取真情,矫揉造作、虚情假意不仅不会收到教育的效果,而且还会造成不利的影响。

3. 持之以恒——学生道德行为的训练

(1) 激发道德动机

道德动机是道德行为的内在原因,它的性质和水平决定着道德行为的性质和水平。道德动机的产生主要与个人的道德需要、道德认识和道德情境等因素有关。高水平的道德认识、良好的道德情境、正确的道德需要,就可能产生高尚的道德动机。因此,教师应注意提高学生的道德需要,从而转化为高级的道德动机。一个人往往同时存在几种动机,当这些动机相互矛盾时,就会产生动机斗争。动机斗争的结果决定着道德行为的产生及其性质。教师在品德教育中,要根据学生道德动机斗争的规律,依靠学生道德意

志力,促使道德动机战胜不道德动机,低级动机升华为高级动机,动摇的道德动机转化为坚定的道德动机,从而推动道德行为的产生和巩固。

(2) 掌握道德行为方式

掌握道德行为方式是产生道德行为的必要条件。教师可通过以下形式指导学生掌握道德行为方式:

① 道德行为方式的讲解和典型行为分析。如礼貌行为的讲解,教师可说明在各种场合正确的礼貌用语和行为举止,并列举典型行为加以分析,让学生掌握有关道德行为方式的知识。

② 榜样示范。在讲解基础上,教师还应向学生提供榜样,展示有关的道德行为方式,让学生观察学习。

③ 道德行为方式的练习与反馈。道德行为方式一定要通过反复练习才能掌握,教师应重视学生道德行为方式的练习,并及时提供反馈信息,纠正不适当的行为方式,强化正确的行为方式。

(3) 养成道德行为习惯

道德行为习惯是一个人不需要外在监督和意志努力即可自动实现的道德行为。它可使道德行为经常化、巩固化和自动化,因此它是道德品质形成的重要标志,是道德教育的主要目标。学生道德行为习惯是在反复训练和实践基础上养成的。道德行为习惯训练方式很多,有重复训练法、模拟训练法、角色扮演训练法、具体任务训练法、道德实践训练法和社会实践训练法等。在训练过程中,及时反馈和各种强化直接影响着训练效果。道德行为的强化方式从来源分有外部强化和内部强化,从时间分有及时性强化、延缓性强化、连续性强化和间歇性强化。外部强化来源于外部的评价、奖惩、集体舆论等,内部强化来源于个体的自我评价、自我体验、自我激励等。教师不仅要善于给予学生适当的外部强化,而且还应注意培养学生的自我强化能力。在强化时间选择上应视具体情况而定。及时性强化容易与行为形成联系,强化效果一般较明显,但当

学生情绪冲动时,不宜立即进行负强化。延缓性强化能避开学生情绪冲动期,以寻找适宜的强化时机。连续性强化能巩固强化效果,但有时会造成强化习惯化而失去强化效果。间歇性强化可造成学生期待心理,促进自我监督能力的提高。

在道德行为习惯养成中,创设良好教育情境,形成正确的集体舆论,树立先进榜样,消除不良行为习惯等,都是不容忽视的环节。

(4) 矫正品德不良行为

有些学生,由于各种主客观原因,形成某些品德不良行为。对这些品德不良学生的教育,不光对他们本人,而且对整个集体都是很重要的。矫正学生的品德不良行为,只有采取符合其心理活动规律和心理特点的教育措施,才会奏效。下面我们分析矫正品德不良行为的心理学依据。

① 创设良好的道德环境,消除疑惧心理。品行不良的学生因经常受到成人、教师的批评、惩罚和同学们的歧视,所以对老师和进步同学有戒心和敌意。对教师的教育要求有一种对抗性情绪。因此,为了使他们更好地接受教育,首先必须消除他们的对抗情绪和消极的态度定势。要做到这一点,教师应设法改善师生关系和同学间的关系。教师真心实意地尊重、关心和爱护这些学生,用爱心感化他们,让他们感受到教师的诚意,把教师作为知心朋友。教师还应该教育集体正确地对待和热情帮助这些学生,让他们感受到集体的温暖,看到自己在集体中享有一定地位,明确自己对集体的责任。这样,他们才会乐于接受教师和集体的教育。

② 了解不良行为动机。行为总是受特定动机所驱使的。一种不良行为可能有几种不同的动机,例如,打架行为,有的是为了报复(如因为他人骂了他);有的是为了称“王”称“霸”;有的是受人唆使;等等。只有了解了真正的行为动机,才能采取针对性的教育措施。

③ 提高道德认识,增强是非感。品行不良学生是非观念差,缺乏辨别是非的能力。例如,他们把违反纪律看作是“英雄行为”,把帮助同学作弊看成是“友谊”、“够朋友”。因此,要从根本上转变其不良行为,必须提高他们的道德认识,形成正确的道德观念,增强辨别是非能力。增强这些学生辨别是非能力的有效方法是结合实例,分析正反两方面的经验教训,让他们从中得到借鉴,认识到改正自己不良行为的必要性。

④ 抓住时机,促使转化。品德不良行为的转变,一般要经过醒悟、反复、巩固、稳定的过程。品德不良学生如果出现醒悟,即他们开始意识到行为的严重性和危害性,并有改正错误的意向和愿望时,教育者应及时抓住这一教育关键时机,给予鼓励和帮助。特别当他们开始在行动上有改正错误的表现时,教师应当及时给予肯定、表扬和鼓励。因为这时他们对教师的态度特别敏感,教师的肯定和鼓励会进一步激起他们前进的热情和信心,促使他们进一步朝好的方向转化。

⑤ 锻炼意志力,巩固良好行为习惯。在不良行为矫正初期,外界的诱因会使不良行为出现反复。这时教师采取适当措施,切断外界诱因对品德不良行为学生的影响,是十分必要的。但是,更重要的是培养学生抗拒诱惑的能力。因此,当这些学生有一段时间的良好表现后,应有控制地让他们与一些诱因接触,以锻炼他们的意志力,从而进一步巩固良好的行为习惯。

对学生品德不良行为的矫正,还应考虑不良行为的性质与程度,学生的年龄、性别和个性特点,做到因事、因人而异,使各项措施更具针对性。

二、品德心理规律在自我教育中的运用

高师生是未来的教师,将肩负教书育人的重任,高师生个人道德修养水平将影响下一代的道德面貌,因此,提高高师生道德修养水平是高师教育的重要目标。高师生优良品德的形成,除了受学

学校教育、家庭教育和良好社会环境影响外,还需依靠自我教育的力量。所谓自我教育就是自己(主体自我)对自己(客体自我)进行教育。自我教育的特点是教育者与受教育者是同一个人,因此可以随时随地进行,不受任何条件限制,是一种最理想的教育形式。高师生应充分利用这种教育形式,努力提高自身品德修养,朝着合格教师的品德标准不断前进。

1. 对照标准,寻找差距

对自己的正确认识和评价是自我教育的开端。为了正确评价自己,需要一个合适的参照标准。高师生自我评价的参照标准一是高师的培养目标,二是优秀中学教师的光辉榜样。高等师范院校根据社会对未来中学教师的要求,制订了高师生的培养目标。这一培养目标是高师生将来成为合格中学教师的基础,因此高师生应经常以这一标准衡量自己,不断缩小与它的差距,最终达到这一目标要求。榜样的力量是无穷的,优秀中学教师是中学教师的杰出代表,是高师生的学习楷模。优秀中学教师的崇高师德像一面镜子,可照出我们自身的不足,明确今后努力的方向。

2. 明确目标,制订计划

在对自己进行客观评价的基础上,还应提出自我教育的奋斗目标。这一目标既要有先进性,又要有现实性。先进性是指符合社会要求,并在自己实际水平基础上有较大提高;现实性是指这一目标不脱离自己的实际情况与可能性,通过本人努力,是完全可实现的。为了保证我们的奋斗目标的先进性和现实性,除了要正确评价自己以外,还应积极参加社会调查和社会实践活动,访问优秀教师,了解中学教育现状,熟悉社会对我们的要求,明确自身肩负的责任。我们应该既要有长远目标,又有近期目标。因为如果光有长远目标,没有近期目标,往往会使我们不知从何做起,也不便于自我检查。如果只有近期目标,没有长远目标,也会使我们缺乏远大理想,目光短浅,不利于良好品德的形成。

目标确定后,就要制订实现目标的计划。计划应该比较具体,对每一目标应该落实具体措施和步骤,有分阶段的检查和指标。计划也应突出重点,每一阶段应有一个重点解决的问题。例如:大学一年级的重点是适应大学的学习和生活,确立专业思想。当然,每个人具体情况不同,所要解决的重点问题也不一样。

3. 实施计划,贵在坚持

目标和计划制订好以后,接着就是一个如何实施的问题。我们经常看到,很多人每年、每学期都有新打算、新计划,但是往往虎头蛇尾。他们往往在制订计划时决心很大,但随着时间推延,热情逐渐减退,最终半途而废。要完成计划,实现目标,虽然需要许多主客观条件,但是其中最重要的就是本人的意志力。有了坚强的意志力,我们就能战胜各种困难,最终实现自己的奋斗目标。坚强的意志需要在实践活动中锻炼,学习活动、文体活动、公益劳动、社会活动都是锻炼意志的途径。只要我们有意志锻炼的自觉性,注意从日常生活中的点滴小事做起,从纪律性和作息制度做起,持之以恒,养成自我检查、自我监督的习惯,那么,我们的意志力必将在自我锻炼中不断增强。

4. 一日三省,不断完善

品德自我修养的最高境界是“慎独”。所谓“慎独”,就是既要坚持做到“吾日三省吾身”,经常检查自己的言行有无越轨之处,对照道德原则进行自我解剖,不断完善自我;同时还要做到“敏于事而慎于言”,道德嗅觉敏锐,明辨是非,为事谨慎,三思后行,决不鲁莽。我们应该在品德自我修养中努力做到一日三省,持之以恒,自觉构建崇高师德,为今后从事教育事业做好充分准备。

三、品德心理规律在教育中的运用举例

让我们通过上海市松江区教师进修学院王晓岚老师转化后进生的一个案例,来说明品德心理规律在教书育人中的运用。

通情达理,转化后进

我从教三十多年,曾带过各种不同类型的班级,教育转化过不同个性的学生,在后进生的转化工作中,我十分重视情感因素的教育功能。下面是我怎样教育转化学生军军的一个案例。

1. 期中来的插班生

他就是逃学在外二个月之久的军军。在军军插进我班之前,我从各方面对他进行了初步的了解。我从他的一位邻居老奶奶处得知小军军在家,父母虽也关爱,但父亲性格暴躁,动辄棍棒威迫,使他从小得不到家庭的温暖。他在原来班上的文化课考试成绩,除外语及格外,其余五门学科全挂“红灯”,但他对绘画和写字却很喜爱。军军的性格从小就显得孤独乖僻,不愿与人交际,独来独往,父亲的经常性的棍棒教育,反倒形成了他倔犟不服的脾气。他的逃学出走,经分析多半与他的想要独自求生、不依赖他人的性格有关。尽管军军的逃学出走主要是由各种客观上的原因造成的,但他的行为却在校内造成了极坏的影响。同时他父亲又几次到校吵闹,使得原来班级的班主任和其他很多班主任都不敢接收这位学生。军军自己也感到压力很大,不愿再回到原来的班级里去。在这种情况下,我伸开双臂,欢迎他到我的班级里来。我下了决心要试用我的教育模式把军军教育过来。下面就是我教育军军整个过程中一些主要活动的掠影。

2. 教育过程

(1) “情感输入”:一个曲折的过程

“召开迎新晨会”:军军到班上来的第一天,我们举行了一次迎新晨会,会开得简单而隆重。教室黑板上,英文老师在正中上方用彩色粉笔写“Welcome with open arms!”语文老师在黑板正中写上“我们要成长!”我在会上简短地讲了几句,主要说明,我们这个班现在连军军在内共 37 位同学,在学习和生活的道路上或多或少都走过一段曲折的小路。这不要紧,关键是在我们心中要能发出

“我们要成长”的强烈呼声,我们就一定能达到我们的目的,实现我们的理想!军军能插到我们班上来,我们伸开双臂欢迎你来同我们一道学习和生活。接着,几位任课老师以及班委代表相继在会上表示了欢迎之意并鼓励大家奋勇上进。最后军军也低声地说了句“谢谢老师和同学”的话。15分钟的晨会宣布结束。此后,军军按时来校上学,从外观行为上看比较稳定。我主观认为,这次迎新会是军军没有料想到的,可能就是这意料之外的喜悦,使他亲身感受到多年未得到的关心与温暖。

“让他当班上的外语辅导员”:时下有种说法,做人的思想工作,要找到他的“闪光点”。我想这也对。军军的外语在班中最好,我何不利用他的长处,让他当班上的外语辅导员,借迎新会上的喜悦,趁热打铁,提高他的自我价值呢?我在一次谈心中把这意思向军军提了出来。可我万万没想到,他回答我的却是:“我为大家,谁为我呢?”我忍耐着一种挫折感,寻思着失败的教训。一个可能是,单凭一次迎新会并没有使军军铁一样冰冷的心热起来,没有烧热的铁是炼不出器的。另一个可能是,在军军心目中,他并不把外语成绩好看作是他的“闪光点”。我没能找准,说明我还没有真正理解他的心灵上的光点。还有一个可能是,军军与我在心灵上并没有真正沟通,他的心灵的内核包得很紧很紧,我只触摸到他的心灵的外壳,通俗地说,我还没能打开他的心扉。我进一步想,说不定这几种可能在军军心中都存在;或许还有更多的可能因素;或许其中有一个因素对他来说是首要的因素。

(2) 终于产生了“动情效应”

“我陪他去看病”:有一天上午,军军没有来上学,引起了我的怀疑。下午我上他家去家访,见他一人躺在床上,脸色灰黄,显得很乏力。“怎么啦?军军,你病啦!”我一摸他的额头,滚烫。我二话没说,就把他扶了起来,“走!去医院看病去。”我办妥了门诊挂号手续,陪他坐在候诊室的长椅上,他斜依在我的肩上,两眼湿润

了,啜泣着说:“老师,人家都讲世上母爱最伟大,我从小很少领略到母爱,今天我又重尝到这比母爱更伟大的爱,是你给了我生活的勇气,是你使我感到人世间亲情的宝贵,我一定用老师给我的爱去爱班级,爱同学……”我紧握着他的手,心里十分激荡。本来不相信人世间有真正的情与爱、认为人与人之间只有相互利用的军军,终于在内心爆出了“动情效应”。

(3) 另找“闪光点”

“让他帮助搞宣传工作”:候诊室里的一幕使我感到了胜利者的喜悦。我决定在军军身上另找“闪光点”,让他在情感激荡的基础上进一步发出热和光来。军军的字写得挺好,图案画得也不错。我想让他当班级黑板报编辑,并推荐他到校学生会帮助搞宣传工作。我把我的想法告诉了他,要他考虑决定。他当即欣然同意,并说他一定努力把工作做好。军军的反应使我回味:是他能真正认识到自身的价值吗?是他的铁一般的心被烧红了吗?是仅仅以情感替代了理性吗?也可能是与这些因素都有着联系的一种综合效应吧?从中我却悟得了一种新的教育敏感性,那就是要抓准教育对象的自我价值的闪光点。

在一次家长会上,由于他在黑板报上写大标语、配图案这些工作做得很出色,受到了老师、同学、家长的肯定和赞扬,他表露出快慰喜悦之情。学校决定推荐他去参加全市青少年钢笔和毛笔字比赛,我把这一消息告诉他时,他含着泪说:“老师,谢谢你,是你告诉并鼓励我应该怎样面对生活,告诉我应该怎样做人,我一定不辜负你的一片爱心,我将用它来激励自己更快进步。”

(4) 利用一切可以利用的机会

“小室会”:每到预备班学生行将分别前夕,我就借学校的小室(有时在我自己家里)分数次约请他们开一个话别会。每次六七人不等,大家沉浸在轻松的气氛中。我倡议大家谈谈自己取名的含义。其实,对这一工作我早有准备,我在带班的一年内已经先后在

访问家长的谈话中收集到一些资料。在七嘴八舌的闲谈中,我说:“军军,你知道父母给你取名胜军的含义吗?”他说:“晓得一些,但不详细。”原来他父亲告诉我,他妈妈是在部队服兵役期间生下他的,为使他像人民解放军那样永远立于不败之地,所以给他起名为胜军。最后,我语重心长地说,我们不久就要分别了,你们会各奔自己的前程,但我衷心地希望你们都能做一个名副其实的好少年,不辜负父辈的期望,担当起建设社会主义祖国伟大事业的重任啊!

3. 教育效果

几十年来,我在育人过程中,总是一方面毫不吝啬地给学生输入情感,另一方面也毫不隐瞒地对学生表露我的思想观点和言行举止。我的个性特点就像一本摊开的书摆在学生面前,让他们充分领略我的坦率与真诚。我的学生在我的情感与理性交织着、融合着的情境中,一个个成长起来,给我莫大的快慰。

军军在高三毕业后,上了师范大学。如今他已经走上教育工作岗位,成为一名光荣的人民教师。去年中学校庆那天,我和军军在会上再相逢,他紧紧地握着我的手,深情地对我说:“老师,我一定像你那样把爱的情感播种在我的学生的心田,我一定像你爱我那样,爱我的每一个学生,让他们健康地成长!”

从以上案例可以看出,在育人的过程中,如果只限于沟通师生之间的情感,而不进一步使学生在理性上来一个飞跃,其教育效果应该说还是肤浅的,它会随着时光的流逝而淡薄,以至于消失。本文作者的经验正在于从通情提高到理性的升华,因而取得了较理想的实效。其次,榜样的力量是无穷的。教师本身应该首先是学生的榜样,为人师表说的就是这个意思。教师不仅要成为一位“明善”的哲学家,又要成为一名道德教育的实践者。教师的身教在学生心灵上起着极大的潜移默化的作用。心理学研究表明,榜样的热情态度、深睿的言行和有教养的举止,会使受教育者产生更愿意

去仿效和保持其示范行为的心理倾向。具备这几种品质的榜样，对任何受教育者都普遍具有很大的吸引力。

思考题：

1. 什么是品德？道德与品德的关系如何？
2. 试分析品德的静态结构与动态结构。
3. 试述道德认识发展的一般规律。
4. 青少年品德心理有哪些特点？
5. 谈谈如何根据品德心理规律进行自我教育。

实践题：

1. 调查两名中学生（其中一名品德优良，另一名品德较差），根据调查资料分析影响这两名中学生品德发展的主要因素。
2. 根据品德心理规律，谈谈当前中学道德教育中存在的问题和应采取的对策。

第十四章 自我意识

1. 人为什么有反思“自我”的能力?“自我”是天生的吗?
2. 当别人问你“你是谁”的时候,你将如何作答?你在不同时候回答同一问题,答案始终是一样的吗?
3. 当你记忆了一份材料之后,你能否说出你是用什么方法去记的?你能在何种程度上说清自己的记忆过程?
4. 你觉得自己的自尊心状况如何?是偏高还是不足?你曾想过需要调节你的自尊心的适宜度吗?
5. 在日常生活中,你是否意识到自我调控的重要?你是否充分地运用了你的自我调控能力?

思想教育过程并不是一个单纯的外部灌输的过程,它更需要发挥学生的主体作用,实现主体的自我教育。我们知道,心理是客观现实的反映。这是从认识论的角度,从主客体的关系上提出的命题,而人的心理功能,不仅能反映客观现实,也能反映主体自身。自我教育的心理机制就是这样的一种自我反映的心理功能。这就涉及个性的调节系统中的自我意识。自我意识究竟是什么?它有哪些规律?青少年学生的自我意识特点何在?在教育中如何运用自我意识规律?学生又如何提高自己的自我意识水平?这就是本章要探讨的主要内容。

第一节 自我意识的概述

一、自我意识的概念

对于自我意识的定义,我国研究者们众说纷纭。有的定义认为:“自我意识是一个人对他自己的心理过程和心理内容的反映。”并进而将之分成两个层次,一层为人能体验或意识到自己心理活动的结果,另一层为人能意识到自己心理活动的内容。也有将其和自我等同,“自我意识就是自我,是个体的一切叫做‘他的’总和。”“自我意识也称自我……就是自己对于属于自己身心状况的认识。”也有的强调对人我关系的意识,“所谓自我意识,即关于主体的自我意识,特别是人我关系的意识。”还有人把自我意识看成是一种特殊心理过程,是所有心理反应相互联系、相互统一的综合体。自我意识是一个人对自己的意识。James 把我分为主我(I)和客我(Me),因而也就是主体的我对客体的我的意识。如一个人对自己的外貌、身高的了解,对自己能力、性格等的认识,对自己在与他人相处的融洽程度和自己在他人眼中的地位和理解等,这些都是自我意识的具体表现。因此,我们概括地说,自我意识(self-consciousness)是人对自身以及对自己同客观世界的关系的意识。它包括个体对自身的意识和对自身与周围世界关系的意识两大部分。

自我意识是人的意识活动的一种形式,也是人的心理区别于动物心理的一大特征。动物也能反映它周围的客观环境。可是当动物心理演进到人类意识的阶段,就产生了一个全新的功能,即意识不仅能反映现实世界,而且能反映主体自身。人类个体能把自己和环境区分开来,把自己也作为反映活动的客体。这是心理演化过程中的一个重大的飞跃。自我意识能反映个体自身的意愿、态度和能力的倾向,反映主体和客体之间的关系,就大大发展了他

的反映活动的能动性质,改善了他在同客观现实相互作用中的地位,增强了他改造客观世界的力量,从而使人类有可能成为所生存其中的现实世界的主人。

自我意识是同人的注意力的状态密切相关的。动物的注意只能指向其周围的环境,充其量只能指向于自身躯体的某些有限的部位。而人的注意却有可能把注意指向自己的心理和行为。杜瓦尔(Duval, 1972)曾把人类注意分为环境聚焦(enviromental focus)和自我聚焦(self-focus)两类。虽然这种二分法不尽完善,但的确只有当注意处于自我聚焦状态时,人才能产生自我意识。

无论是个体的自我认知、自我体验还是自觉的自我调节,只有把注意指向自己时才能实现。在人群中,环境聚焦和自我聚焦这二者分别出现的相对频度和方式有着个体差异,因而个体的自我意识发展的程度的表现也各不同。

同对客体的意识一样,自我意识也可从知、情、意三个方面进行分析。**自我认知**(self-cognition)是自我意识的认知成分。它包括个人的自我感觉、自我观察、自我分析和自我评价等。人的自我评价尽管是发展变化的,但自我评价毕竟是个体在一定时刻对自身作自我感觉、自我观察和自我分析的结果,集中体现着自我认知的一般状况和发展水平,它是自我意识的核心部分,也是自我体验和自我调节的基础。目前心理学关于自我意识的研究,大量地集中在自我评价方面。

自我体验(self-sensation)是自我意识的情绪成分。它其实就是人对自己的情绪状态的体验。如果说,对客体的情绪体验是他对客体的认知同其主观需要之间关系的反映,那么自我体验就是他对自身的认知同其主观需要之间关系的反映。一个人若希望在某件事上取得成功,但他实际上失败了;他认识到行动的失败同他成功的需要相悖,他就会对自己产生不满的情绪体验。自我体验可表现为自尊、自豪、自爱、自卑、自怜等情绪状态。人的自尊程度

直接维系于他的自我评价状况,通常同自我评价成正比关系。自尊的程度也会影响个体自我调节的方向和力度。

自我调节(self-regulation)是自我意识的意志成分。这里的自我调节指的是个体自觉的过程。人的某些能力,尤其是某些简单行为可实现无意识的自动调节,不在此处讨论的自我调节之列。自觉的自我调节包括自我监督、自我激励、自我控制、自我暗示等形式。自我调节的实现受着自我认知、自我体验的制约。生活中可以看到,某些人自我评价甚高,而他心中理想自我的标准又甚低,于是这种人“自我感觉”特好、自得其乐,他们在自我调节方面往往不大在意,表现在行动上纵容自己、我行我素,难以做到严格律己、审慎待人。当然,个体自我调节的状况也可以反过来通过心理和行为的调节而影响他的自我认知和自我体验的过程。既然自我调节是自我意识中直接作用于个体行为的环节,它就是一个人自我教育、自我发展的重要机制,自我调节的实现是自我意识的能动性质的集中表现。

作为自我意识活动的产物,每个人都会在心中形成一个“自我”的观念。这个自我,是主体意识的对象,所以是客体的“自我”。个体的“自我”是自我认知、自我体验和自我调节的综合结果。主体心中的“我”尽管可以同别人所认识的那个个体的面貌不尽一致,甚至很不相同,但对该个体而言,却是他组织其心理活动和行为的一个核心,对他的社会行为发展有深刻而广泛的影响。近年来西方心理学围绕着自我课题进行了大量的研究,形成一个引人入胜而又具有应用价值的领域。

二、自我意识的作用

自我意识的作用十分巨大。从种系发展看,人类的心理具有自我意识,大大地优越于任何高等动物;从个体发展看,人类个体进入青年期,其自我意识发展成熟,才脱离少年儿童的幼稚,进入成人阶段,真正具有了人的责任感和义务感。

1. 自我意识大大地提高了人的认识功能

自我意识使人能把自己的心理活动也当作客体加以反映,这就大大提高了人的认识活动的效能。人的认识活动不论感觉、知觉、记忆、想象、思维等,都由于自我意识的存在而更加自觉、更加合理、更加有效。近年心理学界对于元认知(metacognition)的研究日益关注。简单说来,元认知就是对认知过程的认知。人不仅能对外部世界的对象进行感觉、知觉、记忆、想象和思维,人还能对自己的这些认识过程本身进行认知,即对这些过程加以分析、监督和调整。通过对自身认识过程的认知,人就有可能发现原有认识活动的不足,可能选择和运用更好的认知策略,从而使认知活动更加完善,更加有效。不难看出,个体对自身认知过程的监控和改善,意味着人在认识和改造客观世界的同时,也可以改造他的主观世界。

2. 自我意识使人形成一个丰富的感情世界

高等动物如猫、狗等当然已具有某些原始的情绪反应,但那只是动物对外部刺激(如危险)所做出的直接的生物学意义的反应(如恐惧反应在生理上有利于动物的逃跑或自卫),它们不可能体验自身的情绪。对于人类的儿童来说,他们所意识到的现实只是外部世界,还不能意识到自己的内心世界。只有进入青年期,自我意识发展成熟,心中“自我”概念逐渐明晰和稳定,青年人才发现自己的新的情感世界。他们意识到“自我”的独一无二、与众不同,才会逐渐产生“孤独”之感;他们体验到自尊的需要,才会产生与自尊感相联系的“羞赧感”和“腼腆感”。由于他们发现了一个自己的内部世界,他们才时常感到“内在”自我和“外在”行为的种种不符或冲突,从而产生“苦闷”、“彷徨”等新的情感。青年人能把感情世界作为自己意识的客体,才得以忽然发现大自然的美丽,发现人类创造的艺术品(音乐、绘画等)的美丽,从而体验种种美感。总之,是自我意识的存在和发展,才使得人的情绪生活变得日益丰富、细致

而复杂。

3. 自我意识大大地促进人的意志的发展

意志以人确定自觉的行为目的为开端。而自觉目的的提出又是以自我意识的存在为前提的,因为任何自觉行为总有自觉的主体,那就是“自我”。自我的自主性的实现需要个人监督,需要意志的力量,无论其表现形式是施力于外部,促使环境服从主体的要求,还是施力于内部,促使自身特性与需求适应环境,都离不开自我意识的作用,离不开在意识中对自我和环境的明白的区分。

个体意志力的表现同动机的性质和力量密切相关。诸多动机之中,个体自尊的维护和自尊的水平,是影响意志力的重要因素。而自尊的水平及其发展,是直接同自我意识的水平和发展密切相关的,前者是后者的表现形式之一。

谈到动机的性质,心理学早已指明,社会意义丰富的动机通常比社会意义贫乏的动机更能支持人的意志行为。但社会意义的丰富与否,是要通过行为者的个体意识从主观上加以认定的。个人主观上如何判断他的“自我”同客观社会利益的关系,则涉及个体的价值取向,涉及他的道德面貌。

4. 自我意识是道德的必要前提

康德(I. Kant, 1662—1722)曾经指出,人的自我意识是道德和道德义务的必要前提。他说:“人能拥有自己的自我表象这一点,使人大大高于地球上的一切生命体,因此人才是人,又由于意识在人可能发生种种变化的情况下具有统一性,人才始终是个人,亦即有身份和尊严的、不同于物——例如无理性的、可以任意处置和支配的动物的存在物。”(转引自 КОН, 1984)

这里说的自我表象,就是个体心中的“自我”概念。人的“自我”概念不仅包含现实的自我,还包含着理想的自我的方面。亦即当个体被问到“我是谁”时,不仅要回答“我现在是谁”,还要回答“我将是谁”和“我应当是谁”的问题。由于人不是游离于社会之外

的抽象的个体,他的自我概念就不能不受到他生活于其中的社会规范的制约。每个个体都在社会体系中处于一定的角色地位,社会对他有着一定的角色期望,这些角色期望承载着社会规范,去要求、约束个体的心理和行为。因此,社会道德就在个人的自我意识中找到了可以存在的处所,也找到了可以调节、激发(或抑制)个体心理与行为的杠杆。就个体方面来说,一个人的自我意识里,就包容了道德、信念和道德体验以及与之相联系的诸如责任、义务、使命、荣誉等价值观念的内容。

由此看来,自我意识不仅极大地促进了人类个体的认识、情感和意志等心理功能的发展,而且使人成为拥有道德意识和道德行为的个体,从而极大地丰富了人的社会属性;自我意识不仅提高了人类认识客观世界的效率,而且开拓了人类认识和改造主观世界的可能性,从而极大地增加了人类意识的主观能动性,提升了人的意识的反映层次。

第二节 自我意识的一般规律性

一、自我意识的发生

自我意识不仅是种系发展的高级阶段,即到了人类阶段才形成的,而且在人类个体发展中,也不是与生俱来的。人类婴儿在与外在世界的相互作用过程中,特别是在同社会的人的相互作用中才逐渐形成自我意识的能力。

新生儿不具有自我意识。婴儿最初是先能辨认客体的属性,尔后才逐渐认识自己的。出生2个半月至3个月的婴儿,已可辨认面前物体的大小和距离;4个月时,能辨别呈现给他们的正常人脸图形和嘴鼻错置的人脸图形。但此时的婴儿却全然意识不到自己的存在,更不能分辨主客体的区别。他把手指伸进嘴里吮吸,并不知道那就是他“自己的”手指。

1岁左右的婴儿,才开始能把自己的动作和动作的对象加以区别,初步意识到自己是动作的发出者。但这种意识仅同个别的活动相联系,尚没有把自己作为一个整体同外部事物区分开来,故还不能称作明确的自我意识。

1岁半左右的儿童,从成人那里学会使用自己的名字。当成人问他“这是谁的布娃娃?”他能回答:“敏敏的。”表明他能把自己的东西和别人的东西相互区分。当成人指着他的鼻子问:“这是谁?”他能回答:“是敏敏。”表明他能把自己同别人相区别。儿童会使用自己的名字,是自我意识发展中的巨大飞跃,他们似乎已把自己当作一个固定的整体了。

2岁以后的儿童,在语言学习中掌握了物主代词“我的”和人称代词“我”,就实现了他们自我意识发展的又一次飞跃。他们能够用“我”字(概念)来代替自己的名字以指称他自己,把自己同自己以外的他人和他物明白地区分开来,把自己当作不同于他人与他物的“我”,标志着他们真正的自我意识的出现。

在儿童学龄前期(7岁以前),自我意识进一步发展,主要表现为他们自我评价、自我体验、自我控制能力的形成和发展,而其中以自我评价为主导标志。

自我评价能力产生于学前初期,大约3—4岁之间。儿童先是直接接受成人对他的评价作为自己的评价;至幼儿晚期,逐渐发展出某些自我评价的独立性,如成人说他“不乖”,他会争辩说自己“乖”。儿童的自我体验,发生于4岁左右。我国心理学工作者的研究资料显示,4—4.5岁年龄组的儿童,能体验“愉快”的占56.67%,能体验“委屈”的占60.67%。儿童的自我控制能力发生于4—5岁之间。以儿童的自制力指标为例,4—4.5岁年龄组的儿童,自制力能达到初级水平(约坚持闭眼1—3分钟)的占86.67%,其余(13.33%)能达到二级水平(坚持闭眼4—5分钟);5—5.5岁年龄组,达到二级水平的增至56.67%,达到初级水平的

降为 10%，而另有 33.33% 的儿童达到更高的三级水平（坚持闭眼 6—8 分钟）。

儿童进入学龄期，乃至以后进入少年期、青年期，自我意识内容不断丰富，形式也日趋复杂，直至达到成人的成熟的自我意识水平。关于青年自我意识的特点，留待下文再加以讨论。

二、自我意识中的自我

1. “自我”的概念

每个人的心中都存在一个“自我”的概念。“自我”的存在及它对个体行为的作用，是自我意识的重要表现。

关于自我，西方有两个容易混淆的概念，即 self 和 ego。这两个概念无论在其起源、内涵，还是研究领域都有着高度不同。对于 self，James 最早提出有一定系统的理论。从 James 到 Mead、从 Rogers 到 Gergen 都是在这个意义上进行的。self 是指认识、行动着的主体，是由生物性、社会性以及自我意识诸因素结合的有机统一体，被分为主我和客我，主要受后天和社会环境影响。而 ego 是保证个人适应环境、健康成长，取得个人自我意识同一的根源。这是 Freud 最早提出的概念。它是从本我(id)中分化而来的。Erikson 对 ego 的概念进行了丰富和发展。Erikson 将自我(ego)分为八阶段，然而这八个阶段却常被人放在 self 下进行介绍和评价。ego 主要由先天遗传因素决定。在研究领域中，在 self 这个标题下，研究领域十分广泛，有大量实证研究。自我意识、自我概念的研究都是在 self 的意思上进行的，我国也有一些研究。而对于 ego，人们的探讨则多在思辨领域绕圈子，没有实证研究。在本章中，我们将自我理解为 self。

所谓“自我”(self)，是指个体意识中关于他自己的基本特征的一个总的观念、图式或框架。由于自我是被个体所意识到的，它是个体意识的客体，因此它不同于意识活动的主体。在汉语中“我”字可兼指作为主体的我和作为客体的我；在许多外国语言中，

自我只能是宾格的“Me”，而不是主格的“I”。作为主体的我(I)指调节我们思维、情绪和行为的内部装置，作为客体的我(Me)是主体所认识到、体验到的关于他自己“是怎样的人”的一套观念或图式。主体在环境中的行为，时时受着他心中的“自我”这样或那样的影响。其功能具体说来有：

(1) 信息加工功能。Kihlstron 和 Cantor(1984)等人经过大量研究得出结论：(1)人们往往对自我有关的刺激特别敏感。J. M. Nuttin(1985)的实验证明被试倾向于选择自己名字中具有字母。给被试呈现一组字母，每一组包含有他们名字中第一个或最后一个字母。要求被试尽快选择自己喜爱的字母。结果被试倾向于选择自己名字中所含有的字母，而被试事先并不知道自己的名字中的字母会被隐含在每组字母内。(2)与自我相一致的刺激容易被有效加工。大量研究发现与行为描绘一致的刺激材料越容易被迅速加工。Druian 和 Catrambone(1986)曾做过实验。一组人读充满为谋私而不择手段的故事，另一组人读的故事对谋私只有所涉及，结果发现前一组人在选择是否愿意为谋私而不择手段的得分比后一组人高得多。(3)与自我有关的刺激有助于回忆和认知。很多研究证明，一个人对自己经历、行为方面的记忆比对他要强(Strub, 1986)。(4)人们对与自我结构不一致的信息往往采取抵制的态度，但也有少数人可能对跟自己不一致的观点特别予以注意，并逐步予以接受。

(2) 动机功能。自我概念能推动人们活动。动机功能在人的目标和自我概念之间起着中介作用。它和目标、愿望等一起在自我概念中占有重要地位。Markus 根据“可能自我”(Possible Selves)来讨论自我概念的动机功能。可能自我指一个人觉得自己某一方面有潜力的自我构想，是人们要得到某一目标的各种想象，它被认为直接作用于人的动机，是动机的认知成分。可能自我是自我概念的一个组成部分，它对自我概念中的自我图式影响较

大。它能调节自我情感,促使自我概念推动人们去活动。Schlenker(1985)根据“愿望自我”(desired selves)来讨论自我概念的动机功能。愿望自我是指一个希望达到并确信能够实现的目标。愿望自我是积极的和可能实现的,它是可能自我的一个重要方面。它能充当信息加工过的认知结构和有关的行为标准来调节、推动人的行为。Wichlund(1982)等人从自我概念对动机和对行为的关系方面去进行研究。他们认为动机产生于人对自己的定义。人总是按照自我定义去不断完善自己,而那些觉得自己尚不完善的人们就会感到心理紧张,从而去排除一切困难,努力追求自我定义的完美。他们做过实验,结果表明:具有自我定义而不能实现的被试比没有自我定义的被试更喜爱按自己的定义去描绘自己,更乐于劝说别人接受自己的观点,更愿意展示代表自我定义的象征物(如信仰基督教总是带着十字架那样)。那些具有定义的人们总是通过各种途径、付出百倍的努力去获得向往的自我定义。自我概念也决定着人们的期望,并使人们倾向于运用可以导致这种期望得以实现的方式行为,因而具有预言自我实现的作用。金盛华(1985, 1988, 1994)有关儿童自我概念的实证研究很好地证明了这一点。他发现差生的成绩落后并不是独立存在的,而是整个行为动力系统都出现角色偏常的结果。在差生消极自我概念的基础上,他们的自我期望、学习动机、外部评价与对待都偏离了学生的角色,认为成绩长期落后是正常的,由此,决定了他们对消极的行为后果有着接受的准备,也决定了他们不再愿意更努力学习,决定了学习对于他们不再有应有的吸引力,兴趣低下。

(3) 情感调节功能。自我概念能影响人们对自我情感的调节。多数情感状态隐含有自我的成分。人们倾向于对自我有关的信息进行加工,实际上也就是调节情感的一种方法。情感调节往往被人们用来克服消极情感、保护自我。人们为了保持和先前积极的自我观点一致,不断增强自我。当人们接受到与先前自我概

念不一致的信息时,原先自我概念的结构受到威胁,消极情感产生了。面对这种情况,人们首先要重新建构自我:要么改变已有自我概念,构成新的自我结构;要么保持已有自我概念,并力求为原有观念寻求支持,通过保持自我概念的稳定性来调节情感。然而,有的自我观点根深蒂固,不会轻易被不一致的观点所改变。当原先的自我结构没有面临严重的挑战和威胁时,人们宁愿接受支持自己原有观点的信息。人们的活动也是围绕能得到积极反馈的中心而展开信息,以保持积极的反馈,保持乐观的情绪。当自我结构受到严重威胁,与自我结构千差万别时,人们不得不重新评估新信息,不得不开始调整自我结构和内容,消除新信息的冲击带来的不安情绪。

(4) 环境和伙伴选择功能。自我概念能影响人们对环境的选择。不同自我概念的人会选择不同的环境。人们对自己和环境有许多认识,这些认识影响人们对环境的选择。Snyder(1979)实验证明:常和自己保持一致的人,他们能在各种环境中保持良好的与自我相一致的自我想象,喜爱选择能表达自我的环境。而常和环境保持一致的人,能在各种环境中保持理想人物的构想,他们更爱选择良好、经过精心改造的环境。Niedenthal(1985)对大学生选择住址情况的研究证明:自我严重影响一个人对环境的选择。一组看过别人选择住房并已带来很多好处的大学生,另一组是没有看过别人选择住房,也不知道会给自己带来什么好处的大学生。接着让两组对住房和金钱进行选择。结果前者比后者更愿意选择住房。

自我概念也能影响一个人对伙伴的选择。Cantor(1984)研究发现:伙伴对自己的特殊用途和伙伴对自己体验的愉悦程度是影响伙伴选择最重要的两方面。

2. 自我的多重性

人的“自我”远不是单一的、一成不变的图式。它有着多重性、

动态性的特点。

早在上个世纪末,威廉·詹姆斯(James, 1890)就探讨过自我的问题。他认为自我有三个方面:第一是物质的自我,指在个人躯体条件基础上形成的自我;第二是灵魂的自我,指个人内在的心理的自我;第三是社会的自我,指被他人所了解的个体。他还认为,社会的自我也不是单一的,而是复杂的。有多少个群体的他人对某人形成印象并被某人所在意,那么某人就会有多少个不同的社会自我。一个人在他的孩子们面前所呈现的作为父亲的自我,不同于他作为一个俱乐部成员而呈现的自我;他在他的顾客面前呈现的作为经营者的自我,不同于他在企业员工面前作为管理者的自我;他在妻子面前作为丈夫的自我,又不同于在医生面前作为病人的自我。

生活的实际也表明,一个人的自我概念包含多个不同的侧面。如一个女商人,她在企业中或许认为自己是个精明而缺乏怜悯心的竞争者,当她与朋友玩保龄球时会意识到自己是一个并不出众的玩手,当她为社会慈善事业捐款时,又自豪地认为自己是个慷慨豪爽的人,而她在家中教育孩子时又把自己看作严厉的母亲。

人的自我概念有时会因他所表现的社会角色而发生某种“重塑”现象。杰更和威希诺夫(Gegen&Wishnov, 1965)让两组被试先做一个自我描述的问卷,几周以后,给被试分别指派若干表现得自信自傲和自卑自谦的伙伴同他们相处,然后再让被试作自我评价。结果表明,前后两次评价有了差别:同自信自傲的伙伴相处的那一组被试的自我评价提高了,这些被试显然不想认为自己比那些自信自傲者差。

3. 自我的统一性

个体的自我概念是多重的、动态的,同时又是统一的、稳定的。就个体本人来说,尽管在不同时刻、不同情境中他的自我呈现出多重性、动态性,但他通常总意识到在各种情形下都有一个同样的

“我”存在着。今天的他记得他昨天的一些想法,明天的他会记得他今天的一些想法;他确信这些想法都是同一个人——“我”的想法。甚至一个八旬老人仍会确信他同3岁时的他是同样的个体,尽管他所有的方面——包括他的知识经验、人格特征早已经历了巨大的变化,甚至他体内的细胞都变化过无数次了。这种个体自己感受到的巩固的连续性反映着“自我”的统一性和稳定性。

一个成熟而心理健康的人,通常都对“自我”有一个清晰而持续的概念。他把自己对自己的观点看作基本统一的。反之,如果一个人的自我不能统一,他就可能经受所谓的“同一性危机”(identity crisis)。这种人缺乏对自己的清晰而完整的概念,他们的“自我”的各个部分是松散的、含混不清的;他们缺乏生活目标,失掉了生存的价值感和充实感,经常莫名其妙地感到“空虚”。这种人难以应付复杂的社会生活。“统合性危机”在自我发展不完善的青年中比较多见。

在他人看来,一个人的个体独特性虽然表现得多重而波动,但同样可把握其统一性和稳定性。首先,一个人个性表现的波动,毕竟是有限度的。其次,人们了解和评价一个人,毕竟着重把握其更加惯常表现出来的特征,而不至于总是根据偶尔一次的表现去以偏概全。再次,人们的实际生活教会他懂得人的个性特征的丰富性和多侧面性,因此人们在认识和描述某人个性时总习惯于分侧面地有条件地加以概括,并从总体方面加以评价。

个体的“自我”的统一性的基础之一,是人对他追求自己的公开形象统一性的倾向。人似乎不希望给人以一种前后矛盾的不统一的形象。弗里德曼(Freedman, 1966)等人的实验验证了这一倾向。实验者之一去登门拜访一些家住郊区的家庭主妇,向她们先提出一些容易做到的小的要求;在窗口挂一个小招牌以支持“安全行驶”之类的活动。两周后,实验者之二再次拜访主妇,向她提出更大的要求:在家门口的空地上放置之一块大型的并不甚雅观的

广告牌,上面写着“安全行驶”字样。对另一组被试,则不先提小要求而直接提出大要求。结果显示,前一组被试同意大要求的多达55%,而后一组只有17%,前者为后者的3倍多,乐于助人,具有合作精神的公开形象的主妇,第二次也愿意用相似的行为来印证她们曾经给人的印象,哪怕这意味着去答应原本不很乐于答应的要求。人的自我概念并不是在自我封闭状态下从内部形成和发展的。人所表现的行为的前后一致以及他人的对他行为的前后一致评价,必然会影响个体自我评价一致性的增长。

专栏 14-1 何为自我,自我何在?

人的自我概念,受所处的文化环境的影响。比如,佛教并不否定经验的、个体的“小我”,但是这种“小我”在佛教教义中不是通过客观的特性来确定的。佛教认为,个体暂时认同于自己的那些东西并不是他真正的“自我”。“自我”不是“我的”总和。佛教经书说了许多“自我”不是什么,但对于“自我”是什么地绝口不提。其中有一处讲到一个故事:云游僧跋札果达问佛陀有无“自我”存在。佛陀不答。僧又追问:“是否‘自我’不存在?”佛陀仍不答。僧只好走开。佛陀的得意弟子阿难问佛陀:“老师为何不回答他的问题?”佛陀说:“因为对第一个问题回答说有,就会承认‘有常’的说法。对第二个问题回答说是,就会承认‘灭我’的说法。”两个回答都是错的。因为问题本身就不对。问“何谓‘自我’?”或“‘自我’何在?”目的是要取得现成的客观知识。但主体的存在总是未决的。问“我是谁?”意味着寻找生活道路,而生活道路不可能一言以蔽之,因为道路还没有走完。

(KOH, 1984)

三、自我意识的增强及其效应

前文谈到,自我意识是个体的注意自我聚焦时的一种状态。自我聚焦可以因个性倾向性引起,即一些人比另一些人更倾向于

多作自我聚焦；自我聚焦也可因情境因素所造成，比如人面对镜子、摄影机镜头，或在众人面前抛头露面之时。这样就可以分成倾向性造成的自我意识和情境造成的自我意识。自我聚焦可指向个体的公开显示于外的方面，如他的外貌、表情、仪态、言行等；也可指向个人之不显示于外的内部心理活动，如私人的看法和动机之类。于是，自我聚焦就有四种不同的类型（见表 14-1）。

情境因素可以引起个体自我意识的提升，比如面对镜子的人会把注意力集中于自己。普莱约(Pryor, 1977)等人要求大学生被试汇报他们在校最后一次能力倾向测验的分数。一些被试对着镜子完成任务，另一些则否。结果发现，那些能力测验获得低分的被试中，对镜者比不对镜者汇报得更加诚实，不会夸大自己的成绩。有人认为，在一定条件下，注意聚焦于自我，能提高一个人坚持理想的自我或坚持自我的处事准则的可能性。

杜瓦尔和维克伦特(Duval & Wicklund, 1972)的研究发现，人们在没能完成分配给他们的任务时，如果在镜子里看到自己，往往倾向于很快离开房间。有人把这种现象解释为，在自我意识增强时，人们太显著地意识到自己没完成的任务同自己理想的差距而难以承受，于是逃离现场，从而摆脱不悦的感受(Wicklund, 1975)。

表 14-1 自我聚焦的四种类型

	情境造成自我意识	倾向性造成的自我意识
公共的	对自我的外部方面的意识，如由摄像机、观众等线索造成的自我意识	对自我的外部方面的意识，由个性特征引起
隐秘的	对自己内部状态的意识，如由镜子等线索造成的自我意识	对自己内部状态的意识，由个性特征引起

(S. T. Fisk 和 S. E. Taylor)

当然并非自我意识的增加都会带来不快。人们在碰巧出色地完成了一次很好的工作时，若把注意转向自身，对镜自顾，他们强化了了的自我意识可能会加强其满足感(Ickes, 1973)。

看来,在自我意识增强的情形下,个体意识中凸显了他的理想自我同他的实际行为之间的关系;如果他当时处于失败的境地,就凸显了失败同他所向往的目标之间的差距,以致他的不悦更甚;如果他正逢成功,那也就凸显了他预期目标的达成,于是他的满足感益强。

由个人的个性倾向引起的自我意识,在一般情况下,其效应与情境性自我意识相类似。弗洛明(Froming, 1982)等人指出,如同镜子和观众(作为情境因素)会造成公共自我意识和隐秘的自我意识一样,个性倾向也能引致公开的自我意识和隐秘的自我意识。这两种条件下的隐秘自我意识的效应相似,比如这两种隐秘自我意识都会夸大个体的情绪反应。这可能是由于在这两种情况下,人都更加意识到他们的内部状态。一个妇人丧偶,如果她是倾向自我聚焦的人,她老是想着自己的悲哀和不幸,她就愈加悲哀。一个不具有自我聚焦倾向的妇人如果也在服丧期间,她一见到前去吊唁的亲友进门,往往会哭泣得更加悲痛;这可能是因为亲友的出现作为情境因素造成她的自我聚焦,联想到自己的身份和处境,于是增强了她的情绪反应。

公共的自我意识和隐秘的自我意识对行为的影响有时不同。斯盖尔(Scheier, 1980)发现,公共自我意识的人知道自己将同意见相左的人交往时,更易于调节自己所表达出来的态度,更在乎自己留给别人的印象。这类人倘若遇到政治观点不同的同寝室朋友,会表现得比较顺从别人,以便处好关系。隐秘的自我意识强而公共自我意识低的人,则更倾向于表达自己固有的态度而较少顾及人际效果。

四、元认知

前面有关章节中提到的元认知,实质上也是人的自我意识的一个方面。元认知是 20 世纪 70 年代才由傅拉维尔(Flavell, 1977)提出的概念。20 余年来,它已引起心理学、语言学和教育学

界的广泛兴趣。关于元认知的研究实际上开辟了人类自我意识研究的一个新的生长点。

元认知包括元认知知识、元认知体验和元认知监控三个基本成分。元认知知识(knowledge of metacognition)指关于人的认知过程的知识,比如关于记忆规律、思维过程等方面的知识。它主要有三个方面的内容:第一,关于认知主体的知识,比如在记忆或思维过程中主体是如何运作的,主体本人有哪些个体特点等;第二,关于认知任务、认知材料的知识,这是关于认知客体的诸多特征的了解;第三,关于认知策略方面的知识,指一定的主体面对一定的客体将采用什么样的步骤和方法去完成认知任务的知识。

元认知体验(sensation of metacognition)是个体随认知过程而产生的情绪体验。它既包括知的体验,也包括不知的体验。某人面临一个智力测验课题,他初看以为易如反掌,对任务难度的这种看法,使他以漫不经心的情态开始他的思考过程。待解决过程中他发现用了2至3种办法都不灵验,于是会感到困惑;挫折感可能促使他警觉,从而开始以更加集中的注意进行细致的思索。他认知过程中对认知活动的这些体验的变化、动机的消长都构成他的元认知体验的内容。

元认知监控(regulation of metacognition)指个体在一项认知活动的全过程中对自己认知过程的自觉的监督、控制和调节。它包括认知计划的制定,对认知过程进展方向和阶段结果的审视、评价,一旦发现问题,对认知策略加以修正或更换,核查最后结果,采取补救措施,等等。

在元认知领域,对元记忆的研究较多。以下以记忆为例,看看元认知运作的大致情形。根据劳森(A. E. Lawson)的意见,元记忆至少涉及7个独立成分(见图14-1)。

从图上可知,成分1是一个随意记忆过程的最初前提。对而临的活动任务的性质的明晰而正确的意识,是记忆活动的开端,它

将决定以后整个记忆进程的方向和效率。随意记忆之所以优越于不随意记忆,首先由于随意记忆是以具有记忆任务的性质和目的明确意识为特征的。

成分2是个体以往学会并贮存在记忆系统中的记忆方法和技巧。无疑,个体贮备的记忆策略的多寡和质量,直接决定着成分4发挥作用的可能性;个体原先拥有的策略贮备越贫乏,日后挑选策略的余地越少;个体贮备的策略水准越高,日后使用策略的效果才能越好。因此个体元认知能力的发展是以策略的学习和贮备为条件的。

成分3是从成分2的备用策略到成分4的策略运用之间的必由环节,即选择什么策略及如何运用策略取决于个体对作业的具体特点和要求的分析。材料的分量如何,材料的难度如何,是要求逐字记忆还是要求记忆概要,都是作业分析所要明辨的问题。完成了成分3的运作,才能进入成分4的启动。

成分4的动作实现之后,成分5就显示出极端重要性。它不仅监控策略的运用是否正常,还评价策略使用的实际效果。如果在监控之下策略的选择和运用得当,就可直接激活成分7,作出反应;倘若所

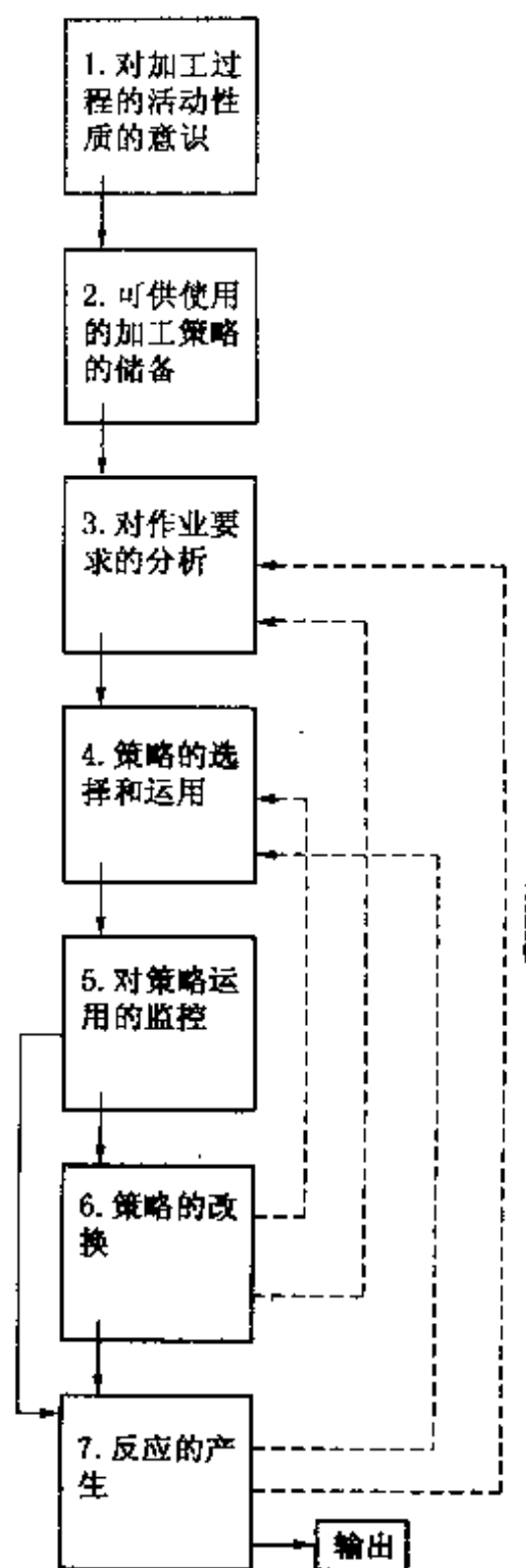


图 14-1 元记忆成分的关系示意图

选的策略失当,就可能启动成分 6 以更换策略;为更换策略,须返回到成分 4 作重新选择和运用。如果策略的选择失当是由对作业的分析欠妥所致,有时须返回到成分 3,对作业要求重新作出分析。

成分 7 决定个体是否作出反应。此时记忆策略已经运作完毕,倘个体认为结果正确无误,他可以作出反应;若觉得对结果尚无把握,也可暂不输出反应,再回到前面的某个成分重作斟酌。

以上元记忆的 7 项成分及其运作关系带有简略的性质,看来劳森说元记忆“至少”含有 7 项独立成分,是较为审慎的。因为,意识对记忆的监控应贯穿全部过程,不限于“对策略运用的监控”。比如,对作业要求的分析,也不能不在监视和控制之下;记忆库中“可供使用的加工策略的贮备”的提取过程和结果,也不应在监控范围之外。全面反映元记忆的真实图景,恐怕有待于提出更加详尽、更加复杂的图式。

五、“自我”的形成机制

“自我”是存在于主体意识之内的,但它不是主体所生而固有的,也不是纯主观地自生的;自我是在主体所处的社会环境,在主体同他人的不断交往过程中逐渐形成和发展起来的。有研究对高小及初中学生自我概念发展的影响因素进行了考察。结果表明:高小和初中学生自我概念的直接影响因素均为同伴接纳、学业成就、父子关系和师生关系,但它们对两阶段自我概念的影响模式有差异:对高小学生自我概念的影响具有决定性作用的是同伴接纳;对初中学生自我概念影响较大的是学业成就和同伴接纳;父子和师生关系对自我概念的影响从高小至初中稍有降低。家庭环境变量对中小学生对自我概念没有直接效应。自我形成的机制具体如下。

1. 内化

内化(internalization)是主体的环境特性或主体与环境的相

互关系特性转化为主体意识特性的过程。自我的形成是对他人评价和社会规范的接受过程,因此它也遵循内化过程的规律。库利(Charls Cooley, 1972)提出的“镜中我”的概念,就说明个体是从别人对他的反映中来认识和了解自己的。

儿童最初对自己的评价以父母对他的评价为转移,稍后又以父母和教师的评价为转移。即使到了成年,社会的评价仍然深刻地影响着个人的自我认识和自我感受。比如一个青年创作者无论写了多少作品,无论多么满意自己的作品,如果总是遭到退稿,他是很难在他的意识中以成功作家自居的。相反,一个流行歌曲的歌手,尽管他(她)声音沙哑,连简谱都识不完全,可是小报无聊记者的吹捧、幼稚歌迷的掌声和鲜花、巨额的演出酬劳等,足以使他(她)昏昏然、飘飘然,制造出他(她)心中一个当红歌星的“自我”。有研究指出:女性消极的自我意识(如配角意识、依赖心理等)不是天生的,它是在性别角色的社会化过程中,在自我意识发展的同时,逐渐将社会对性别的期待内化到自我意识中的结果(郭喜青, 2001)。

在内化过程中,参照群体起着不可忽视的作用。参照群体理论的提出者佩提格鲁(Pettigrew, 1967)认为,每个人都会与一定的群体认同,并用这些群体的标准和规范来定义自己和评价自己:参照群体往往就是个体实际所属的群体,有时也可能是个体所向往的群体。一个在大城市中外合资企业任职的大学毕业生,被某些媒体以赞赏的口吻归为“白领一族”。他如果认同这一群体,他本人很可能以自己薪俸优厚、衣着入时、业余常坐酒吧、跑保龄球馆而洋洋得意,自我感觉良好。但是,如果这个人自幼饱受文学熏陶,怀有强烈的当作家的梦想,把作家圈当作他自己的主要参照群体,那么他虽然作为“白领一族”受到一些同龄伙伴的羡慕,他仍然很可能在一天忙碌之余感到空虚,常为自己未能跻身文坛而自憾自惭。

社会对某个人倘持有强烈、一致而持久的看法并采取相应的对这个人的处置,会对他的自我概念产生有力的影响。贝克(H. S. Becker, 1963)等人提出的标签理论认为,公众对个人贴上的“标签”会影响到他的自我概念的变化。法灵顿(D. Farrington, 1979)等人研究了来自伦敦打工阶层住宅区的400名青少年,他们有过同等程度的反社会行为。其中一组在14-18岁期间曾遭逮捕,而另一组则不然。在18岁时,发现前一组比后一组青少年犯有更多的罪错行为。法灵顿认为这一事实是对标签理论的支持。如果司法机关在关押期间未能做好有效的改造工作,又未能防范罪犯群体成员之间的种种消极影响,那么司法机关对他身分的正式认定和相应处置,可能使被惩处者的自我概念发生向同一方向的变化,他的行为也更加趋向“违法者”这一概念。

2. 社会比较

比较是人类认识事物的基本方法。人认识自己,也不能不运用比较。个体把现在的我同过去的我作比较,还要把现在的我同将来希望达到的我作比较。更经常的,是他要同其他的人作比较,否则他就无法正确地、全面地了解自己、评价自己。

吉根(Gergan, 1970)等人的一个实验的结果很典型。他们请去商行应聘的人独立地就几项个人品质作自我评价,然后接待室里出现一个假装的求职者(由主试的合作者装扮的)。一次是一位自信、文雅、衣着考究、手提皮包的人,另一次是一个衣衫褴褛、形容委琐的人。接着找借口让原应聘者重新填写自我评价表。结果,遇到形象良好的伙伴的应聘者的自我评价降低了,而遇到形象很差的伙伴的应聘者则自我评价提高了。这种变化显然是当事人同他人进行比较而造成的,尽管这变化很可能并不被当事人意识到。

现实生活中不乏类似现象。一名学习成绩上乘因而自尊自信的中学生,一旦升入名牌大学,面对高一层次的学习任务,又在高

手如林的新环境中,成绩相对落后,于是可能产生失落、焦虑等情绪障碍,甚至可能变得自卑自馁,他心中的自我形象可能与以前形成巨大反差。

个体将自己与自己比较是时常发生的。把现在的我同过去的我作比较,使个体了解自己是进步、退步或者停滞不前。看到自己的进步,尤其是显著的进步,会增强自信和自尊,改善自我形象。比较的结果若是显然的退步,会减弱自信和自尊,对自己不满意,降低自我评价。

把当前的我同未来的我作比较,涉及个体理想自我的状况。自我期望越高,在同样的当前成就水平下,自我满意度越低;反之,自我期望越低,越容易自我满足。这两种情况都关系到个体自我评价的好坏,直接决定他的自尊水平。詹姆斯提出过一个公式:

$$\text{自尊} = \frac{\text{成就}}{\text{追求}}$$

这个公式表明:当一个人目前的成就是个已知数时,他的自尊水平与其追求水平成反比。一个电影导演如果以获奥斯卡金像奖为追求目标,他不会因得到一项“百花奖”而沾沾自喜。相反,一个心中并无宏大目标的人,即使小获成绩,也极易踌躇满志、自得其傲,甚至在自我意识中孤芳自赏。

3. 自我定性

前述两条原则比较强调外部因素对自我概念的作用,但主体在自我概念的形成过程中并不是消极的,而是发挥着积极的作用的。**自我定性**即是主体根据知觉自己的内心状态,观察自己的公开行为和观察行为发生的环境,从而对自己作出判断。

心理发展成熟的个体,毕竟能对自己的某些特性作出一定的判断。人虽然难以对内心状态的一切方面都有准确无误的觉知,但毕竟是能有所觉察的。比如他此刻的动机是什么,他是否在说

谎,他自己是明白的;其次,他能根据所观察到的外部行为及其结果作出一定的判断,尤其是在个体的能力特征方面。一个学生的“自我”,他对自身的主要活动——学习活动的能力和成绩的自我概念,不单是老师评价内化的结果,也不单是同周围人作社会比较的结果,而且是根据他的学习活动及其客观结果进行自我定性的结果。

个性的自我定性有很大的主观选择性。有不少实验表明,当要求被试说明他们解决一项课题成败的原因时,他们常有四种不同的心理策略。第一,把活动的失败归咎于无数无法控制的力量,如运气不好;第二,把活动的失败归因于任务的过度困难或完成任务的客观条件(如时间、信息)的不足;第三,把任务的未能完成归因于自己动机的缺乏(如“我能做到,但我懒得去努力干”);第四,是减弱成功的价值和意义(“这事没多大意思!”“我做到与否不都一样吗?”)。所有这些情况,都把不成功的原因归之于客观,而把成功的原因归于自己。这类判断,显然远远未必符合事实,但客观上存在的这种种归因恰恰表明自我定性是起作用的。

4. “自我形象”的意义整合

内化、社会比较和自我定性都对“自我”的形成起着各自的作用,但个体还根据对自己的生活意义把各种信息协调起来,整合起来。

前述三种机制所获得的信息固然是相互联系的,但它们之间也可能不尽一致。换言之,每一次具体的同化、社会比较和自我定性的结果有可能相互分歧甚至抵触,它们最终需要得到协调和整合;即使它们是一致的,“自我”的各个侧面还必定在总体形象中占不同的地位,从而构成一个相对协调的整体。

这种整合是根据各种信息对个体不同的主观生活意义而进行的。个体总是倾向于寻找出对自己最为有利的方式去整合,按对

他最为有利的方式去形成他的“自我形象”。由于每个人都各有所长又各有所短,个体就有可能在不否认别人长处的同时力求不损害他的“自我”,以选择他自己的自我实现的方向。正因为如此,大多数人即使在生活中遭遇许多挫折和失败,仍能保持自己或多或少的自尊心,仍能保持他自己能够接受、甚至欣赏的自我形象。一个女大学生在大学期间学习困难,经多番努力也未见改观,在班上成绩总是落在后面;她的智力平平的事实被她无奈地接受了,这可能影响她的自尊。但是,如果她的身材和面容姣好,出了校门后被聘为时装模特儿,且被某些媒体看好,照片被登在报纸上,这时她就很可能根据新的处境重塑她的“自尊”。在她的自我形象中,姣好的外部形象的地位上升,而平庸的思维能力却降到次要地位。一位影视明星正当走红之时,忽被意外事件毁容而不能再上镜头,这对他的“自我”形象是个重大打击。如果他痛定之后另辟生活之路,利用其深厚的台词功底和优美的嗓音条件而从事影片译制工作,并大受观众欢迎,那么他的自我形象也会再次发生新的意义整合。

六、青少年自我意识的特点

在个人生命的全程中,青少年是介于儿童和成人之间的过渡阶段。个体在这个阶段的自我意识的发展,显示出既区别于儿童又不同于成人的特点。

1. 青少年自我评价的发展

青少年时期的自我评价突出表现出以下特点:

(1) 对体态容貌的关注

儿童很少关心自己的容貌,青少年们才对自己的体态容貌表现出明显的关注。男女青少年进入青春期,第二性征开始出现,使他们感到新奇、惊讶、兴奋,他们产生“长大了”的感觉。伴随着他们对自己“快成大人了”的激动感,他们十分在意自己体态的变化,并注意自己仪容的修饰。他们对自己的个子的高矮胖瘦、腿臂的

长短粗细、皮肤的色泽、体毛的疏密等都十分敏感。他们经常评价自己,也爱和同龄人作比较,并由此产生情绪反应,或者因觉得自己强壮健美、优于他人而欣喜,或者因自己瘦弱丑陋、不如别人而焦躁。与此同时,他们也留意自己的衣着打扮,尤其是女性青少年,每天照镜子的频率大大提高。青少年表现出来的这种自我意识虽然只指向个体的外表特征,却也是他们自我意识获得新的觉醒的一个标志(卢家楣,1989)。因为,这不仅意味着他们心中的“自我”形象更加丰富、更加巩固,而且意味着他们自我的形成机制——内化、社会比较、自我定性和自我形象意义整合在自我外部形象方面有了一个新的生长点。

(2) 对自己内心世界的关注

不同于儿童的主要关心外部世界和他人的外部行为,青少年开始把注意转向内部,愈来愈多地关注起他自己和他人的内心活动和内在的个性品质。于是,在他们面前展现了一个过去不曾看到的崭新的内部世界的图景。所以科恩(КОН, 1986)写道:“青少年初期最有价值的心理成果就是发现自己的内部世界……这种发现与哥白尼当时的革命同等重要。”

大连地区的调查显示,局限于外部行为的自我评价的人数比例,小学一年级为97%,初中一年级为30%,高中二年级为15%,呈明显的下降趋势。而深入内心世界的自我评价人数比例则呈上升趋势:小学一年级为0%,初中一年级为19%,高中一年级为35%(韩进之等,1985)。

青少年关注内心世界的重要表现之一,是自我反省能力的提高,在反省中观察、体会、评价自己的内心活动。一项调查表明,高中学生中有时在“考虑”自己的人多达85%,随时都在考虑和体会自己的人也占到10%(沈家鲜)。青少年中日益增多的记日记的行为,也是自我反省的一种日常实践。他们在日记中记述自己的活动及个人收获和感受,在日记中分析自己的进步和不足。记日

记一方面是青少年自我内心评价能力的展示,另一方面又是进一步提高其自我观察、自我评价能力的一种良好训练。

青少年不仅关注自己的内心活动,也对他人的内心活动表现出兴趣。他们的课外阅读,已不满足于只介绍情节的故事书,而更喜欢人物内心描写丰富的小说。某些大城市高中女生一度对琼瑶小说的迷恋,也从一个侧面反映出她们对书中人物内心感情生活的浓厚兴趣。

(3) 自我评价独立性的发展

独立性是自我评价的一个首要指标。从根本上看,“自我”的产生就是主体对客体(包括环境和他人)的分离和独立。一个依赖性十足而全然丧失其独立性的人,人们常说他失落了“自我”,这是符合“自我”概念的含意的。

儿童的自我意识处于初始阶段,因此他们的自我评价常以成人(父母、老师)的评价为依据。到了少年期,他们的自我评价有了质的变化。初中学生的家长常常感到,他们的孩子不像以前那么好“管教”了,孩子常对成人的评价或指令表现出“不服气”,甚至抵制或反抗。这其实是少年人自我意识发展的结果,是他们自我评价的独立性增长的表现。

然而,当少年摆脱往日对父母言听计从的依赖的同时,他们的所在班级,也可以是他周围交往甚密的一个朋友圈。他属于并认同这个群体,常有意无意地服从这个群体的观点和褒贬倾向。从外部表现看,一个群体的衣着打扮的风格,会影响其中个体的行为:一件某种式样的衣服,父母认为“好看”,若他所在的群体认为“难看”,他会不顾父母的意见而坚持不穿这件衣服去学校。从内部特性来看,如果个体所在的群体提倡哥儿们“义气”,尽管家长反对,他也会照样以“义气”的标准来规范自己的言行。

到了高中阶段,青少年的独立性又有进一步的发展。随着他

们对自己感觉和自我评价有了更多的自信,他们对同龄群体规范的态度有了较大的选择性,他们也有更多的可能去选择自己的朋友圈,往往会根据自己的好恶判断,疏远一批原来的好朋友而接近另一批朋友。在高中毕业阶段面临报考大学,或职业学校毕业前夕选择工作单位,是青少年自我评价独立性的又一次集中显示。虽然我国目前高中毕业生在选择专业和职业问题上还存在不少盲目性,但对于自己的能力倾向如何,某种能力水平有多高,自己到底更喜欢什么专业、什么职业这类问题,他们可以表现出比以往任何时候都更为明确的意识,有时会不接受父母或同学的建议而独自作出抉择。

应该承认的是,从世界范围看,我国十七八岁的青少年,在自我意识的独立性上与某些发达国家的同龄人相比是比较欠缺的。在高校专业选择问题上,自己难形成明确的倾向,甘心听任父母或教师安排的现象不在少数。其中许多人是自幼备受关怀的独生子女,父母常年过分的呵护甚至溺爱,未能提供儿童和青少年发展独立性的良好机会和条件,这是年青一代独立性发展的障碍之一。

专栏 14.2 农村女中学生自我意识的特点

通过问卷调查、访谈调查和文献分析等方法,调查了重庆、宁波二地四所农村中学初二和高二共 270 名女生,另有对照组 230 名男生。调查发现:农村中学生的自我意识水平随年级的升高而提高,但发展不平衡。农村中学女生的自我意识发展总体上低于男生的发展水平,尤其在自我体验、学业自我、性别自我这三个因子上显著低于男生的发展水平,表现出明显的性别差异;结果还表明:家庭和社会对女生的期望也显著低于男生,存在显著的性别差异。只是在自我控制这个因子上,女生略高于男生的发展水平,但无显著差异。进一步的具体分析还发现:一方面,女生的自

我意识水平在许多方面低于男生,例如,对“我感到自己真没用”这道题的回答:有60.9%的男生选择了“不是的”,但只有40.8%的女生选择了这一选项。相反,选择“有时是这样”的男生只有31.4%,而女生则高达50.4%;对“我认为自己的能力……”的回答:有31.8%的男生选择了“比别人强”,而女生只有19.2%的人选择了这一选项。但另一方面,她们在理想自我的某些方面却高于男生的水平(虽然二者理想自我的整体水平比较接近,且都比较高),例如,对“现代中学生不仅应当学习成绩好,而且社会活动能力、业余特长等都应当全面发展”的回答:选择“是的”这一选项的女生高达89.2%,高于男生选择这一选项的比率(80.5%)。可见,农村中学女生表现出理想自我较高而自我价值感偏低的矛盾倾向。

(陈传锋等,2002)

2. 青少年自我体验的发展

人的少年和青年期是一个发展的阶段。相对于此前的童年期和此后的成年期,它是一个过渡时期。在这个阶段的前期和后期,个体可能发生巨大的变化,因此观察这一阶段的个体自我体验的发展,尤其需要有动态的观点。

首先,在漫漫人生中,青少年期是一个心理突变时期,其主要前提是,由于发现了“自我”,在心理上引起广泛的震撼。一旦发现了“自我”,这“自我”就不时在心中盘桓,并对个体的情绪产生多种多样的影响。“我是谁”的问题出现以后,他难免对自己的答案或者满意,或者不满意;把内心的“自我”同自己的外部行为加以对照,其结果是协调,或是不协调,便不免产生某些喜悦或焦虑;把“自我”同他人比较,又难免有彼高此低之别,于是又会感到得意或气恼。俗话说,“少年不识愁滋味”,其实严格说来,真正“不识愁”的是童年。从少年起,在“自我”被发现、个体面临自我认定的课题

之后,他就开始遭遇一系列童年期未曾遭遇的矛盾和冲突。据美国的资料,在--批从12岁至22岁的青少年中,经历了典型的“狂飙突进期”及严重内外冲突的占21%,狂热地、但并无病态地进入成年的占35%;二者相加,达56%,超过被调查者人数的一半(转引自Kohn,1984)。据前苏联的调查资料,少年中表现高度忧虑的男孩占29%,女孩更多至41%。在我国,当前的青少年多为独生子女,即使是初中阶段的城市青少年,由于课业的繁重和升学压力(竞争进入重点高中和高等学校)的巨大,时常处于紧张和压抑状态之中的不乏其人。

其次,青少年的情感体验日益丰富和深刻。随着发现“自我”和对自我内心活动的关注,他们日益发现了一个新的感情世界。在这个感情世界中,感情和情绪的种类日渐丰富、细致起来。他们有时情绪高涨,体验到自满、自得、自豪、自负等,有时他们情绪低沉,又会自怜、自责、自惭、自怨等。儿童时期不常出现的腼腆之情,少年也会在人际交往中显露出来。到了青年期,更萌发了对异性的关注和爱慕的体验。

青少年的情绪不仅多样,而且其深度也有发展。其表现之一,是引起青少年情感波动的刺激,由表面的琐细的事物,逐渐转为比较重大的更富于社会意义的事物。如果说少年们对人的外貌长相相当看重并为之付出喜怒哀乐,那么到青年期,就更加关注人的能力、品行等更内在的因素了。有些青少年还会对所见所闻的时事社会问题表现比较浓厚的兴趣,并与同伴进行热烈的讨论。

其三,个体在青少年期,自尊心得得到发展。自尊心(self-esteem)是个体因自身的价值、在群体中的地位而肯定自己、接纳自己的体验。库珀史密斯(Coopersmith, 1967)说:“自尊心表现赞同或不赞同的定势,并说明个体在何种程度上认为自己能干、重要、成功和体面。”

毫无疑问,自尊心是同个体的自我认识、自我评价能力直接相

关的。为了深入地了解自己,评价自己,个体必须了解和评价他人以及把自己同他人进行比较。这都要求个体具有一定的知识经验和认知能力。因此儿童期的自尊心是朦胧的,只是在少年和青年期才逐渐确立起来并得到发展。而自尊心的确立,又作为一种动机成分,有力地影响着个体的整个个性的发展。

自尊心强的人对自己的生活比较满意,不仅对自己持肯定态度,也往往能接纳别人,乐于参加社会活动。自尊心不强则表现出对自己持否定态度,对别人也往往不够信任或缺乏善意,较少参与同他人的交往。因此,少年期的个体如具有适当的自尊心水平,将对他们整个青少年阶段的发展起到很大的促进作用;反之,自卑的少年,倘未得到有效的矫治,就会对今后个性的发展带来障碍和挫折。卡普兰(Caplan)通过研究 12 岁起的少年的自尊心变化情况,发现绝大多数少年的正面自我评价压倒反面评价,而且这一趋势随年龄而增长。另一部分少年则总感到自己是失败者,因而表现出自尊心水平低下。自尊心低下的人群,有时在内心依然有着强烈的自尊需求,当他们认为自己的需求未被社会所接受时,就可能转而采取异常的行为方式,比如小偷小摸、乱发脾气、损坏公物等。

把自尊心区分为一般自尊心和特殊自尊心是重要的。特殊自尊心是指基于某个领域(如学习)的自我评价而建立起来的自尊心。我国当今的青少年多为独生子女,学校和家庭教育又不同程度地存在偏重智育的情形,于是学生的学业成绩就成为衡量学生价值的过分重要的标尺。在初中阶段,常见一些少年学生仅因功课不好,未考取重点高中而承受来自家长和亲友的巨大压力,被列入“差劲”、“没出息”之列。这样,他们的自尊心受到压抑和挫伤,从而忽略了自己作为一个具有完整个性的人的其他方面的长处或优点。而自卑心理又反过来使他们精神不振,缺乏自信,进而影响到他们的个性的顺利发展。这是值得引起家长和教育工作者关注的问题。

3. 青少年自我调控的发展

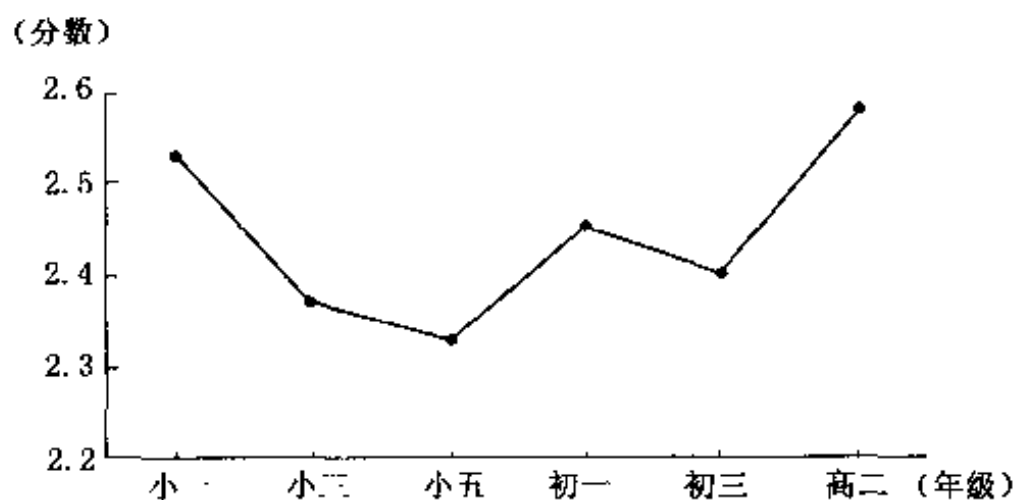
自我调控可分为被动的自我调控和主动的自我调控。前者指主要出于外部因素,如他人或环境的明确指令或压力而致的自我调控,后者指由主体自设目标、自定要求而致的自我调控。二者不能截然划分,因为任何人都是社会的人,他的任何行为都是社会性的,他的任何自觉自愿的行为,归根到底都来源于社会对他的客观要求。区别主要在于,对某种需要调控的行为而言,外在社会要求的直接程度和具体程度以及主体掌握这一社会要求的自觉程度和巩固程度。

儿童发展到一定阶段,就有自控能力。80年代大多数研究已经确认儿童在很早的时候就产生了自我调节能力的萌芽。在幼儿期已经能够靠言语进行自我控制(Bem, 1967)。他们能遵照老师的要求上课不乱说话,他能根据父母亲的要求按时完成家庭作业,等等。但这种直接由他人提出具体行为目标的自控行为,有很大的被动性。青少年除了被动的自我调控能力外,主动的调控能力也逐渐发展起来。小学生上课的纪律状况,常以任课教师的威严与否为转移;而中学生则比较能不以教师是否严格而控制自己遵守课堂纪律。在组织校外活动中,又表现出初中学生和高中学生的区别:初中生易于为街头的新异事物吸引而忘记老师的纪律要求,高中生则更能显示守纪行为。初中生比高中生需要教师更多地从旁监督,就说明他们的主动自控能力水平不及高中生。但在这方面尚须作进一步的研究,以深入探明某些规律(见专栏 14-2)。

专栏 14-2 对“两次跌落现象”的一点思考

我国一次对全国中小学生的大规模调查表明,从儿童到青少年的自控能力发展进程中,有两次跌落现象。一次发生在小学五年级(11-12岁)左右,第二次发生在初中二年级和三年级(14-15岁)(韩进之,1985)。四川省进行的一次对1059名中小学生的

的同类调查,反映出的两次跌落更加明显(四川师大教育学心理学教研室,1987)(见下图)。



中小學生自我控制能力的年齡發展

中小學生的自控能力為什麼不隨年齡增長而持續發展,卻出現兩次低谷現象?這是值得討論的。

一種可能的解釋是,一方面,個體隨著年齡的增長而增強獨立意識,有要求擺脫成人外力控制約束的傾向,被動控制逐漸減弱;另一方面,自我意識又並未發展成熟,主動控制力又未达到應有水平,於是出現“失控”,表現出曲線在小學五年級和初三時下降(盧家楯,1989)。

這裡就存在一個問題:隨著年齡增長,少年的獨立意識逐漸增強,這是沒有疑義的;可是獨立意識是否意味著自我意識?如果是的,那麼自我意識是理應包含自我監控的側面的。當少年獨立意識增強時,其自我監控能力是應相應地得到發展,還是其中自我監控的側面會相反地產生滯後?如果11—12歲的少年事實上果然存在自我意識增強而自我監控滯後現象,那麼這究竟反映了青少年發展的必然規律,還是教育工作的某些不足所造成的結果?

細看圖中的曲線,還會令人產生若干疑問。按曲線所示,

小学一年级和高中一年级的自我调控能力几乎持平。一个初入小学的七龄童,和一个十四五岁的高中少年具有相同的自控能力,这是可能的吗?其二,从小学一年级到小学五年级,自控能力的水平是一年不如一年,即随着年龄增大而呈递减趋势,这又当作何解释?

考虑到材料来自全国性的大规模调查结果,理当具有较高的可信度;而且又有另一项同类的省级调查结果与之印证,令人不便轻易对数据的可靠性置疑。那么,这一曲线所包含的问题,当是自我调控发展领域的一个颇须探索的课题。

对此,你又有什么看法?

第三节 自我意识规律在教育中的运用

一、自我意识规律在教书育人中的运用

教育工作的根本任务是培养健全发展的年青一代。一个健全的现代人,不仅应具备有关客观世界的丰富知识和技能,而且应当具备有关人类自身、有关自己的知识和相应的能力。因此自我意识的规律在教书育人过程中是十分有用的。

1. 运用各种途径,以浅显易懂的方式向不同年龄的青少年传授有关自我意识的知识

我国当前的学校教育的内容,在智育方面,依然是传统的文、史、地、数、理、化的结构,也就是说,只涉及对客观世界的认识,而缺乏对人类自身心理活动的知识。这种状况是应当尽快改变的。在国外,如美国的小学里已设有帮助学生了解自己的专门课程,值得我们借鉴。眼下我国教育界对中小学的心理健康教育已开始有所重视,部分大城市的有些中小学已尝试开设心理辅导课程。这是一个良好的开端,值得大力推广。为了使自我意识问题成为学

校教育教学工作的一个内容,有必要利用心理辅导课或其他场合(哪怕是班会课或周会课),以循序渐进地、各年龄层次可以接受的深度和方式向学生讲解有关自我意识的知识,并可进行必要的相关训练。

2. 帮助青少年正确了解现实的自我

中小学阶段的学生,已经有了“自我”的概念,但他们心目中的自我概念,又不同程度地带有朦胧性、散乱性和不确定性。教育工作者可帮助他们发展其自我概念的明晰性、系统性和确定性。为此,一方面宜让他们从道理上懂得自我概念的内容组成和发展;另一方面教会学生从各种途径来认识自己,包括从别人对自己的态度和评价来认识自己,通过把自己同别人相比较来认识自己,通过评价自己的活动产品来认识自己以及运用对自己的生活意义的尺度来整合各种信息从而认识和评价自己,等等。如在学习活动中可以要求学生记日记,记录得失和优缺点,努力查找原因,提出措施;举行小组评议会,相互间在学习态度、学习主动性、坚持性和学习效果等方面提出优缺点并作出评价;教师在批改作业中正确及时地加以评价,提供参考并鼓励。通过这些形式,促进自我意识,形成自省和参照他人评价的自我认识习惯。

3. 帮助青少年树立理想的自我

现实的自我是发展的起点,理想的自我是发展的目标。因此理想自我的合理确立对青少年的成长极为重要。所谓合理,其一是理想的目标要高尚而远大,这就要求学生认识社会,认识社会对未来公民的要求,从而让个人理想同社会发展相适应。其二是理想的目标要切合实际,要从现实自我的实际状况出发。此外,从初中一年级到高中(或职校)三年级,青少年的知识程度、能力水平和生活经验都有很大增长,他们的现实自我也在不断发展,因此树立理想自我的工作也必须随学生年岁而由浅入深、由简略而至丰富。

4. 帮助学生发展元认知能力

有研究探讨了学习困难学生的元认知发展,发现其特点主要表现在以下三方面:(1)学习困难学生不能很好地预期或计划自己的学习,难以形成有效利用的认知系统;(2)学习困难学生不能自觉地使用有效的学习策略;(3)学习困难学生缺乏对学习的有效监控,从而降低了活动的效率与成功的可能性。为了有效地进行教学,使学生认知能力的发展有更高的自觉性,有必要改革传统的教学方法,有意识地向学生传授元认知方面的知识和技能。在训练学生的观察能力时,教会他们不仅善于观察客体,也对自己的观察过程进行体察和分析;在要求学生记忆材料时,教会他们也对自己的记忆过程作体察和分析;在锻炼学生思维能力时,教会他们也对自己的思维过程进行体察和分析。倘持之以恒,学生对元认知的动机日益增强,对元认知客体的敏感性日益提高,对认知活动诸多策略也日益熟悉,将大大提高学生的认知能力,促进他们的学习效率。

5. 帮助学生发展自我调控能力

各科教师在教学、教育的各个环节,都要启发、鼓励学生的独立性、主动性,既要时时强化他们对自己的行为多加自我调控的愿望和自觉性,又要创设让学生实现自我调控的机会,还要教会他们自我调控的有关方法。关于自我调控的原则和方法,可参阅本书“意志”一章和本书以下的讨论。

二、自我意识规律在自我教育中的运用

对教师而言,除了应当在教学教育工作中运用自我意识的规律外,还应当教会学生在自我教育中运用这些规律。对学习心理学课程的高师生而言,更应当把学到的自我意识方面的知识运用于自己的自我教育实践中。

自我意识分为自我评价、自我体验和自我调控三个方面。下面就从这三个方面加以讨论。

1. 关于自我评价

自我评价是自我意识的基础。既是评价,自然要求客观、准确、符合实际。乍一看来,自己对自己的了解评价,难道还有不正确的吗?其实不然。古人云:“人贵有自知之明”。人能自知而被视为可贵,可见自知之不易。某人如果以为自知甚易而不懂得自知之难,他大约就不属于有“自知之明”者,就难以指望他有什么准确、客观的自我评价了。

自我评价不准确,无非是高估自己或低估自己。固然,在人群中自我高估和自我低估的现象都有存在,但一般说来,人们易于把自己的实际状况高估。库珀斯密斯(Coopersmith, 1967)做过一项测验来检测人的自尊水平,给定的分数变化范围从40分至100分。如果人们的得分是正态分布的,从理论上说,平均分应为70分,被测者中应有50%的人高于70分,50%的人低于70分。可是实际测量结果,平均分为82.3分,远远高于理论平均分;而且,得分高于70.7分的人多达84%(余丽琳,1989)。这就表明,大多数人都“自我感觉太好”。

生活实际也是同这项测试结果相吻合的。生活中为什么那么多人容不得别人哪怕是正确的不同意见?为什么那么多人听不得别人哪怕是中肯的批评?为什么那么多人总是瞧不起别人,或者同行相嫉?为什么那么多人偶获小成即沾沾自喜、孤芳自赏?为什么甚至有人喜欢将别人的缺点和自己的优点相比,于是比得自己洋洋得意?一个常见的原因就是这些人的总体自我评价偏高,或曰“自我感觉良好”。于是在他们的心目中,总觉得自己行,别人不行,甚至有“老子天下第一”的感觉。

许多人有意无意地高估自己,可能是人性弱点的一个显露。了解了这一点后,就应当对此有所警觉。中国传统文化的修身原则提倡谦逊,是有其实际针对性的。谦逊精神的要义不在口头上的虚伪,而在如实地、恰当地估量自己的成就和长处,并充分看到

自己的短处和不足。这对防止人们的自我膨胀有积极意义。

其次,宜恰当地运用社会比较方法。人总是在比较中认识事物、认识自己的。身材中等的人,在矮个子人群中会觉得自己高大,在高个子中才会显得自己矮小。为了避免自我高估,心中常悬形象高大的精神榜样是有益的。古今中外,在各个领域出现过在才华或德行方面都光彩照人的巨人;尽管许多人限于种种条件不可能达到那种高度,但“虽不能至,心向往之”的心情也是可取的和可贵的。个人在选择社会比较的参照群体时,常常想起这些巨人,就会使自己心气平和许多;更想到世界之浩大,历史之悠久,不仅前有古人,而且后有来者,个人其实乃沧海之一粟,那么就有利于产生一种虚怀若谷的心态了。

2. 关于自我体验

自我体验是同自我评价紧密联系的,它是基于自我评价而产生的情绪体验。前述的自尊心直接反映一个人自我评价的状况,但它更多地是一种体验形态。人在不同场合的不同自我体验都与自尊心相关联,并受自尊心的影响和制约。因此个体维持适当的自尊水平是自我体验的核心课题。

自尊水平过低的人,常常焦虑水平高,既不满意自己,又惧于正视现实,对整个心理都会造成弥漫性的不良影响。调整自尊过低,对于非病态的个体而言,可从调节认知结构入手。首先调节注意聚焦的方向。比如一个进入青春期的女青年,觉得自己长相丑陋,无颜见人,自惭自卑,怨天尤人,以至意识不到自己存在的价值。她是过于注意自己的外表形象了。这种人不妨把注意转向自己的内在品质:如果她看到自己虽然其貌不扬,却才气横溢、智慧过人,进而珍视、欣赏自己的才华,并觉察到别人对其才华的赞赏和羡慕,她就有可能悦纳自己,在自己的才能的基础上重建自尊。倘若她恰恰又能力平平,她还可把注意更多聚焦于个人的德行上:如果她充分意识到自己心地善良,为人宽厚,生性温柔,勤劳贤惠,

并觉察到周围人的由衷赞美和亲近态度,她也可以此为基点重树她的自尊。如果说,外貌的美丑由不得当事人选择,才情的高下也不全以当事人的意志为转移,那么优良的德行却是人人都可通过努力而达到的。而优良的德行从来就是社会所公认的具有充分价值的人生品质,个人完全可以沿此路径提升自己的价值分量,从而塑造其自尊心。另外,根据詹姆斯“自尊=成就/追求”的公式,调整自尊过低,可通过调节追求水平实现。比如一个人追求自己能力无法达到的目标而造成自尊过低时,可以给自己定一个适度的合理的目标,以此培养起自尊心。

人的自尊心过强也不可取。刚者易折,洁者易污,自尊心过强的人会显得特别脆弱,容易被人伤害。这种人往往欠随和,别人偶有不慎说了句不够尊重他的话,他就会产生强烈的情绪反应,因此难以和他人处好关系。自尊心过强的常见原因是自视过高。这种人应当如前所述,从调整自我评价入手,不要夸大自己的长处和成绩,同时也要清醒而充分地看到自己的缺点和不足,全面地实事求是地对待自己。

3. 关于自我调控

自我调控是自我意识的执行方面,自我意识的能动性,最终体现在自我调控之上。前面谈到的个人认知结构的调整,如注意聚焦方向的调整以及自我体验的合理化,其实都是自我调控的具体表现。离开了自我调控,自我评价和自我体验都将流于自发状态,最终将导致整个自我意识的弱化,不利于个体主观世界的发展,也不利于个体对客观世界的改造活动。

为了强化自我调控,首先要激发个体自我调控的动机,在思想上充分认识到自我调控对个体心理和行为发展的巨大必要性和重要性,同时坚信自我调控是可以学会并养成习惯的,从而产生进行自我调控的迫切意愿。

其次,要保证自我调控的经常性。古人说:“吾日三省吾身”。

提倡频繁地反躬自省,不仅从修身养性的角度说是有益的,而且从心理发展的角度说也是有着积极意义的。经常反省使人随时了解自己,发现问题,认清差距,分析原因,寻找解决办法。经常反省、善于反省是心理发展到一定水平的表现,经常有效地反省,又必将促进个体心理水平的进一步发展。因此倘能进入良性循环,就会出现“正反馈”效应,使个体获益匪浅。

最后,自我调控的目标要水涨船高。调控的方向总是指向所欲达到的理想目标的。每次具体的自我调控的目标固然不宜定得过高,但随着每次调控目标的实现,必须不断提出新的更高的调控目标。而最终的远期目标应是相当高远的,否则就不足以使自己持续不断地进步并达到日臻完善的境地。美国 18 世纪著名政治家和科学家富兰克林(Franklin, 1706—1790)年轻时即为自己定出多达 13 项的美德作为自我完善的奋斗目标:节制、缄默、守秩序、果断、俭约、勤勉、真诚、公正、稳健、整洁、宁静、坚贞和谦虚。其中包含有道德修养的内容,也包括涉及个人的心理品质的内容(如果断、节制、勤勉、宁静等)。要达到这么全面的目标,他必定得高度发挥他的自我意识的调控作用。这可算作是对自己高标准、严要求的一个范例。而这种高标准、严要求,正是促使富兰克林达到学识丰富、事业辉煌、德行高尚的境界的不可缺少的条件。

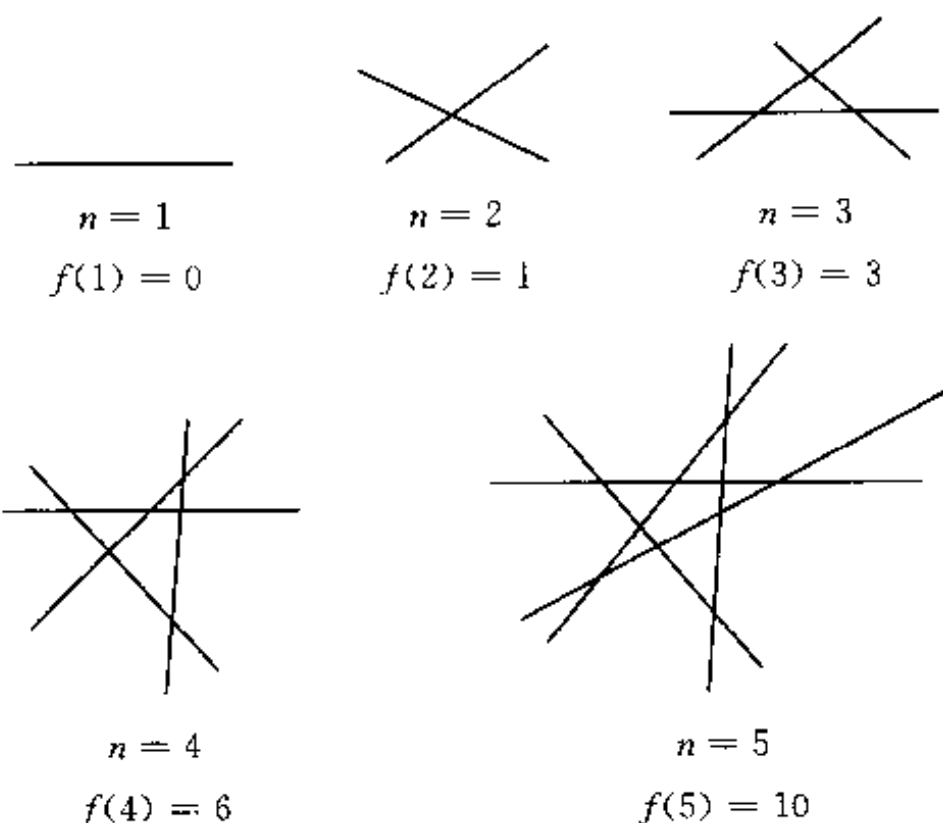
三、自我意识规律在教育中的运用举例

有位数学老师,在教学过程中非常注重培养学生独立思考的学习习惯,让学生独立发现有关的数学结论。

如在讲例题:平面内有 n 条直线,其中任何两条不平行,任何三条不过同一点,证明交点的个数 $f(n)$ 等于 $n(n-1)/2$ 。(高中代数第二册(必修)第 120 页例 3)。

教学时,老师不直接讲证明,而是首先引导学生进入数学家的“角色”,置学生于猜想的发现情境之中:

(1) 图形观察



(2) 列表猜想

直线条数 n	1	2	3	4	5	...	N
增加点数 y	0	1	2	3	4	...	?
$F(n)$	0	1	3	6	10	...	?

猜想:

$y = n - 1$, $f(1) = 0$, $f(2) = 0 + 1$, $f(3) = 1 + 2$, $f(4) = 1 + 2 + 3$, $f(5) = 1 + 2 + 3 + 4$, $\dots$ $f(n) = 1 + 2 + 3 + \dots + (n - 1) = n(n - 1)/2$ 。

至此,学生通过独立的猜想,发现了问题的规律,个个脸有喜色,自我已经体验到了数学家的愉快之感。正当学生沉浸在发现的乐趣之中时,老师趁热打铁告诉学生,这里还有一点遗憾:我们发现的还只是猜想,还必须经过证明,才能成为真理。于是,学生精神振奋地投入到结论的证明之中。

另外,老师还让学生独立编制数学检测题。在让学生编制检测题之前,老师明确指出试题结构、难易程度。结果发现学生积极性很高,认真看书,查阅资料,人人均能交上一份满意的试卷。老师在看了学生出的试卷之后,挑出其中好的试题印发给学生做。

除此之外,老师在教学过程中还注重引导学生对自己的学习效果进行评价。例如试卷与作业的批改,采取教师批改、学生各自改、学生互相批改等多样化方式相结合。在这个过程中,老师引导学生将自我评价与别人评价多做比较,逐步学会客观评价。

一位数学老师能把枯燥的数学课上得这么生动有趣,能将学生的积极性激发得如此之高,确实让人佩服。那么这位老师的成功之处在哪里呢?我们简单分析一下:

首先,这位老师满足了学生独立自主的需要。小学生升入初中以后,随着自我意识的飞速发展、成人感的产生,出现了强烈的独立自主的需要,在高中阶段有了进一步的发展。他们希望摆脱成人的束缚,作为一个独立的个体与成人建立一种平等的关系,他们要求自己的事情由自己来做。在这一时期,琐碎的说教、过多的限制会使他们反感。这位老师要求学生自己发现问题的规律,这就让学生有了自主学习的机会,获得了成人感。当然,老师对高中生独立自主的需要既要尊重,又不能放任自流,即在尊重的同时必须严格要求。所以,紧接着老师又给予指导,告诉学生发现的只是猜想而非真理,必须要经过证明才能成为真理。这就将学生的注意力引导到了证明真理上来,避免学生在学习过程中的盲目。毕竟在这一时期,学生的“独立”还是相对的,某些数学结论的发现难度大,在教学时,必须靠教师引导启发,精心诱导,才能发现。否则会使教学走向“儿童中心论”的极端。在学生出测试题时,老师也明确地指出试题结构、难易程度等要求,很好地给予学生指导。并且老师在看了学生出的试卷之后,还挑出其中好的试题印发给学生做。这样既给予了学生反馈,也进一步激发起学生出测试题

的动机。

其次,让学生在发现结论的过程中获得成功的体验。在高中阶段,学生的自尊心得到进一步的发展。自尊心的确立,作为一种动机成分,有力地影响着个体整个个性的发展。这位老师不直接给出问题的结论,而是要求学生大胆地猜想,勇敢地发现。学生一旦发现了结论,就很强烈地获得了成功的体验,继而他们就会肯定自我,接纳自我。这对于学生整个个性的发展是有百利而无一害的。

最后,帮助学生学会客观地进行自我评价。在高中阶段,学生自我评价的独立性有了进一步的发展。老师充分认识到了这一点,于是除了老师批改作业外,还让学生自己批改作业或相互批改作业。这样,学生获得了自我评价的机会,他们会在批改作业的过程中学会正确地认识自己、评价自己。但是,学生此时的自我评价还没有完全独立,所以这位老师又引导学生将自我评价与别人评价多做比较,防止学生在自我评价时出现偏差。

思考题:

1. 什么是自我意识? 自我意识有哪些基本功能?
2. 什么是“自我”? 自我的多面性和统一性有哪些主要表现?
3. “自我”形成的心理机制是什么?

实践题:

1. 试分析你本人的自尊心状态,并根据你个人的实际情形,拟订一个维持你的适度的自尊心的方案。
2. 试分析你平时表现的自我调控方面的特点,并提出改进意见。

第十五章 人 际 交 往

1. 倘若你三个月闭门独居,不见任何人,也不同任何人打电话和写信函,你能否想象你将产生何种体验?为什么?
2. 你同他人接触时,会对他人形成某种印象。这种印象是怎样形成的呢?
3. 你可以当面和朋友聊天,也可以打电话聊天。你觉得两者在沟通思想感情上有什么区别?为什么?
4. 生活中你遇见很多人。你觉得有些人对你有吸引力,另一些人则不然。这是为什么?

思想教育是教师和学生之间的一种特殊的交往活动。在这一交往活动中,“具有教育效果的不是教育的意图,而是师生间的相互接触。”(Buber, 1939)同时,人际交往在青少年学生的个性发展中亦具有十分重要的作用,是个性社会化的必由之路,其中,与同龄人的交往还被视为儿童成为社会人的第二场所(关中文, 1981)。因此,我们有必要研究人际交往问题,以增进教育效果,促进学生个性的社会化发展。那么什么是交往?它有哪些规律?青少年学生的交往特点何在?如何运用交往规律来促进师生间的交往?学生又如何提高与同龄人交往的水平?交往规律在实际中如何运用?这些是本章要论述的主要内容。

第一节 交往的概述

一、交往的概念

交往(communication)是由协同活动的需要引起的发展人际接触的多结构过程。人作为社会的生物,必然要同他人发生这样或那样的关系。为了进行人类赖以生存的物质生产,人必须有协同的活动。马克思说:“人们在生产中不仅仅同自然界发生关系。他们如果不以一定方式结合起来共同活动和相互交换其活动,便不能进行生产。为了进行生产,人们便发生一定的联系和关系;只有在这些社会联系和社会关系的范围内,才会有他们对自然界的关系,才会有生产。”^①个体同样不能在完全离群索居的状态下独立地进行人类精神产品的生产。因此人类的经济活动、政治活动、文化活动等,无一不是在一定的客观关系的体系中实现的。

人们之间为了发生各种关系,就必须建立相互的接触。在相互接触中才能彼此传递信息,才能达到彼此的了解,才能产生相互的影响作用,从而实现共同活动成员之间的协调一致。因此人际关系的交往是社会和社会的成员所必需的。

交往过程是复杂的、多结构的过程。

首先,交往是交往者之间的信息的交流。不同的人之间要发生接触,其中一方总要传达些什么东西给另一方,否则接触就没有了意义,或者就意味着接触其实未曾发生。交流信息的最重要的手段是语言,人借助语言这个工具把自己的意念、思想、感情、要求等传达给另一个人。

其次,交往是交往双方的相互认知。这包括交往者相互间的

^① 马克思:《雇佣劳动和资本》,《马克思恩格斯选集》第一卷,人民出版社1972年版,第362页。

知觉过程及在此基础上的相互理解。每个人对他的交往对象总会抱有某种态度,这种态度就是基于认知过程而产生的;交往过程中态度可能变化,这种变化也受着认知结果的变化的制约。由于人与人之间的相互认知以及认知而产生的态度,人们形成这样或那样的关系。

第三,交往是交往者的相互作用过程。以言语方式进行的交流,不仅有语词的交换,而且有着思想和动作的交换;即人通过交往,可以去影响对方的观念和行为。即使在不发生言语的情形下也可以发生相互作用,如商店里顾客购物付款、营业员向顾客收款和向顾客找零的过程,也是交往活动。

交往的三个层面是统一的。交往中的信息交换是最基本的层面,相互作用是交往的基本目标,相互认知似乎处于信息交往和相互作用之间的地位。没有信息的交流,不可能有人际的认知和相互作用。但若只有信息的交换而没有相互了解和相互作用,则信息的交换就失去了意义。单有信息交换而没有正确的彼此认知和理解,就不会有顺利的符合主体愿望的相互作用。

二、交往的过程

从信息加工的观点考察,人际交往过程同通讯过程有相似之处。在英语中,交往和通讯两个词的涵义都可被包含在 communication 这个词中。

1. 交往过程的基本要素

交往过程的基本要素有 4 个。

(1) 发信者 也称信源,它可以是个人或团体;在通讯中它是发信(讯)设备,如发报机,或一台可发出信息的电脑设备。

(2) 信息 它是人发出的指令、观点、情感、态度等,在通讯中,它是文字、符号、数据或图形。

(3) 信道 它是信息由发信者传达到受信者的媒介物。人在面对面交往中,言语信道的媒介是空气,视觉媒介是光线,通讯中

的媒介是导线或电磁波。

(4) 受信者 指传播的目标。在人际交往中,是接受信息的交往对手,在通讯交往中,是指收信(讯)设备。

交往常常不是单方向的。在存在反馈的情况下,受信者发出反馈信息,这时受信者就变为发信者,原来的发信者变为受信者。人的头脑兼有发信和收信功能;在通讯系统中,也有使发信和受信功能合为一体的收发信设备。

2. 交往过程的基本阶段

交往的信息沟通过程,如图 15-1 所示。其中信息要几经转换。

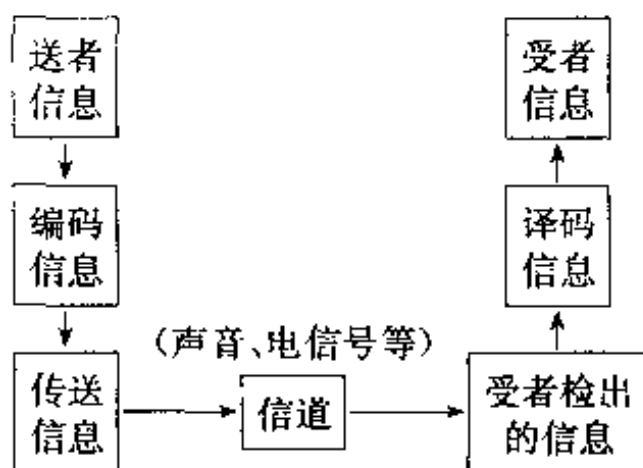


图 15-1

(1) 送者信息:人欲传递的意念(思想或情感)。

(2) 编码信息:根据送者与受者的共同经验把送者检出的信息、欲传递的意念(思想、感情)编码为一定的言语或非言语信息。

(3) 传送信息:编码后的信息(语言)由发声器官变为声音传送给出去。

(4) 信道:可为声、光或电信号形式(如声音、电信号等)。

(5) 受者检出信息:人由听觉器官把言语声检出,或由视觉器官把表情等形象信息检出。

(6) 译码信息:根据共同经验对语言信息译码或对表情等非言语信息译码。

(7) 受者信息:译码后由言语(或非言语)信息转化成某种意义。

以上7个阶段,是人的交往过程和机械的通讯过程所共有的。但二者的一个重大不同在于,这一流程的两端——发信者和受信者,在人和机械是截然有别的。机械没有思维和情绪功能(电脑只能模拟人的部分思维);人则具有丰富的思想和情感,人具有复杂的社会经验和独特的个性,人与人交往中传递的信息具有着“人”的意义,包括价值意义和情感意义。因此,只能把人类交往和机械通讯在形式的某些方面加以类比,而人类交往在内容上的丰富性和复杂性是任何机械通讯所无法比拟的。

三、交往的重要性

交往活动对人类的生存和发展是极为必要和重要的。

1. 交往是人类社会的存在方式

人类社会的生存和发展,不可一日无交往活动。交往对社会有整合作用,使人类各分散的个体得以联合起来,聚集成一个整体;交往又对社会成员起调节作用,使人类各个体的行为得到调节和控制,以达到各个体间能和谐配合,实现共同的社会任务。前已述及,人类进行自身赖以生存的物质生产,必须有协同活动,而协同活动必须有赖于人际的交往。而且随着社会的进步,人类交往的范围和层次日益扩大和提高。资本主义社会的大工业生产、商业贸易的国际化、邮电交通遍及五大洲四大洋,比之封建社会的农业经济,其交往规模和深度显然不可同日而语。当今社会进入信息时代,电子计算机技术的提高及其应用的普及,世界性卫星通讯网络的发达,都导致每个人接受他人信息的大量化和便捷化,导致地球上人们的距离在日益缩短,偌大的地球正在日益变成“地球村”。这固然一方面意味着人类交往活动的量与质的巨大发展,同时也表明当今社会经济、政治、文化状况的发展和进步,更加依赖于个体和群体间的空前频繁、空前高效、空前多样化的交往活动。

试想,在 21 世纪的今天,全世界的交通工具和通讯系统一旦中断,全球的广泛交往随之停止,那么人类社会的经济、政治、文化运作必将全面陷入严重的混乱乃至崩溃。

2. 交往是个人正常心理得以发生发展的必要条件

人类个体坠地之初只是个懵懂的小生物,既不具备起码的认识世界的能力,也谈不上什么情感生活;他们既不具备从事实践生活的能力,又没形成自己独立的个性。是他们与社会成人的接触交往,作为决定因素促进了他们各种心理功能的形成和发展。最初,是母婴交往,尔后是婴儿同家庭成员的交往,再后是幼儿同幼儿园教养员和同龄幼儿的交往,使他们的认识能力、体验能力、意志能力得以初步形成,同时也初步开始了他们的社会化进程。儿童入学后,经过小学、中学阶段十数年间同教师、同学以及其他各种社会成员的交往,心理活动才日益成熟起来,社会化进程才臻于完善。科学家对世界各地发现的“狼孩”的研究,充分地证明了社会交往对个体心理发展的重大意义。狼孩尽管当初曾具有人的大脑,但缺乏了社会交往的环境,终究不可能成长为一个社会的人。

到了成年阶段,即使个体的心理机能已发展成熟,正常的交往活动依然是他们维持和进一步发展心理机能的必要条件。个体一旦离群索居,一旦被剥夺交往,他的业已获得的心理机能仍将发生衰退。观察表明,被剥夺交往的儿童会失去安全感,产生抑郁、淡漠和敌意。成人被置于孤独状态,会引起恐惧感的增长和类似忧郁症的情绪,长期的交往剥夺将导致言语功能退化和人格障碍。

3. 交往是维持人的心理、生理健康的一个要素

交往活动伴随人的一生,以致成为了人的基本的需要之一,马斯洛(1943)曾经提出,人类有五大类需要,即生理需要、安全需要、归属和爱的需要、尊重的需要和自我实现的需要。乍一看来,似乎没有交往需要的地位。可是实际上,每一种需要的满足都离不开人的交往活动。因为,这五大类需要既不能在个体自我的范围内

取得满足的对象,也不能单凭一己的力量从外界求得满足。即以人类比较低级的需要——生理需要和安全需要而言,这两种需要涉及的物质资料(如食物、住房)的取得,就不能脱离同他人的关系,生理需要中性的需要涉及男性女性,至少涉及二人交往。安全需要也与他人有关,婴儿躺在母亲的怀抱中通常具有最大的安全感,恐惧而缺乏安全感的人有企盼同类群体的倾向。

归属和爱的需要以及尊重的需要,更加直接地意味着人对交往的需要。因为个体的归属就是个体对另一个体或群体的某种依属关系,这种关系只能是交往的产物。爱的感情——不论是爱谁和被谁爱——同样是与人交往的产物。尊重,分为对他人的尊重和自尊;对他人的尊重不消说只能在交往中产生,而自尊也决不可能在人际交往关系之外形成起来。

至于自我实现,无非是个人潜能的发挥、事业的成功,而潜能发挥和事业成功的舞台依然是社会的,自我实现是在人际交往中完成的。

总之,人的任何需要都以一定形式表现为对社会交往的需要。

比较心理学指明,群居动物多有合群倾向;对狼群的观察发现,同一狼群中的成员彼此间的依恋十分长久;独居的狼则极为罕见,且多半难以长久生存。对狗的研究表明,如在小狗出生后三个星期或更早就被从窝中挪出,从此与人一起生活,那么它就会对人产生紧密的依恋关系(Dewsbury, 1984);一旦与主人分开,它会表现出悲伤和不安。狗在关键期之内能对一起相处的人或其他动物形成依恋,提示群居动物的合群倾向有其遗传学基础。人对交往的需求是人类合群倾向的表现之一。这种需求十分经常而稳固。美国心理学家费斯廷格把交往的功能区分为传送信息的功能和满足个人心理需要的功能,这不是偶然的。如果传送信息的功能说明个体是为了实现某个实际目的才需要交往,那么满足心理需要的功能就说明个体即使不为什么,他也需要交往,他需要交往本

身。交往剥夺的实例表明,人被剥夺交往后,一个明显的反应是他的合群倾向的增长和交往愿望的强化。人类婴儿大约在出生后五个星期时,出现他的第一次社会性微笑,从此便会对着人脸发出微笑。这种微笑,德斯伯里(Dewsbury,1974)认为标志着婴儿“对社会性接触的一种愿望”。生活中,一个心情孤寂的人会产生与人说话的渴求,他无须选择主题,无须顾及交谈内容,只要有人说话——聊天,他就体验到孤寂感的消除,体验到一种满足。

总之,交往是人的基本需要,正常交往活动的缺乏或被剥夺(如牢狱中的单身囚禁)会造成个体的消极情绪反应和心理紊乱;久之,会导致心身疾病。因此,交往是维持人的正常心理、生理健康的一个必要因素。

第二节 交往的一般规律性

一、作为信息沟通的交往

交往过程的首要方面就是交往双方信息的沟通。信息沟通(communiation of information)指发信者发出的各种信息传达到受信者并为受信者所接受。显然,没有信息的沟通,就谈不上交往双方的知觉和理解,更不可能发生相互作用。

1. 信息沟通的基本条件

(1) 信息沟通的双方必须有着共同的经验领域 换言之,所传达的信息必须处于发信者和受信者的共同的经验领域之内(见图 15-2)。

在通讯系统中,发讯器和受信器之间也须有共同的工作原则。比如前者若使用莫尔斯电码发讯,后者也必须按莫尔斯电码才能收讯。无线电发射台倘使用某一千赫(或兆赫)频率发射电信,无线电收音机也必须按同一频率来接收,否则信息就无法传递。

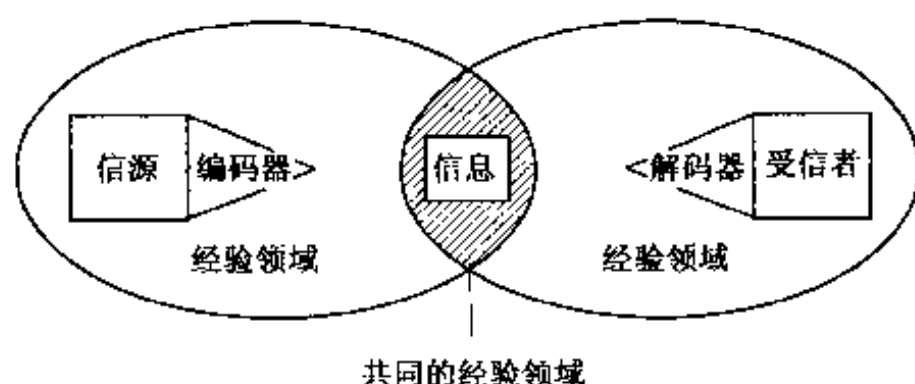


图 15-2 沟通的信息处于双方共同经验领域

人际沟通的情形亦然。人类个体的思维、情感的基本规律当然是共同的,这是人类可能沟通的基本前提。然而沟通双方还须使用同一种语言,否则双方的编码过程和译码过程就不能匹配,从而阻碍沟通。纵然使用了同一种语言,若交往双方,一个是原子物理学家,另一个是心理语言学家,他们若就各自专业内的高深课题同对方探讨,由于双方专业领域的错位,也会造成沟通的困难。此外如人的交往背景、性格特点、言语习惯等方面的特点,都会影响沟通的顺利程度。初次晤面的谈话者,如果一见如故,“酒逢知己千杯少”,那么他们之间就一定有着信仰、观点、爱好、志趣方面的诸多契合之处。

(2) 沟通中的信息传递要力求少受外部干扰 有人认为,对信息准确传递的任何干扰,都可归属于系统内的噪音。如同通讯系统的优化要求降低噪音,提高信噪比(有效信号与噪音之比)一样,人际沟通也要力求减少干扰。干扰在沟通过程的每个环节都可能存在:①发信者在把意义信息编码为外部语言时,如果措辞失当、词不达意,自然将引起受信者的误解;②在语言信息的发送环节,若口齿不清,或者发送非言语信号时表情含糊或手势模棱两可,将令受信者多费猜测;③信道上,语言传递时现场另有声源相扰,或表情信息传递时光照条件欠佳,会引起受信者收到的信息模糊;④受信者检出信息时,听觉和视觉器官功能的状态不够良好,会降低检出信息的准确度;⑤受信者译码阶段,对所处理的语言信

号或非言语信号也可能发生误译;⑥最后,已经译码后的信息也未必一定为受信者完全准确地理解,个人的思维能力的不足、观念上的偏见、情绪性干扰,都可能对收到的信息发生理解上的误差。

上述诸多环节中,通常完全不发生干扰的理想状态是很难达到的,但若每个环节都存在干扰,总合起来的负性影响将可能十分严重。因此沟通时力求减少各种干扰是必要的。

(3) 受信者宜有适当的心理准备 通讯设备只要功能完好,即可实际运作。人类则不同,不仅需要沟通时头脑正常、清醒,而且宜有适当的心理准备。首先是良好的心情。比如,一个人正在怒气冲天或悲痛欲绝之时,就难以与他人作细致深入的学术探讨。其次是相应的定势会有利于一定沟通的进行。如果召开一个专题座谈会,事先是否通知会议的主题,将影响会议进行的质量和效率。再者,沟通参与者对此次沟通活动的动机状态,也直接制约沟通的顺利程度。

2. 人际沟通的工具

(1) 语言 人际沟通的主要工具是语言。人类要沟通信息,需要信息的载体,这个载体首先就是语言。语言是一个符号系统,由于它是社会的、约定俗成的形成、发展起来的,它为社会成员所共同掌握。语言有它的形式方面和内容方面,前者指它的词汇、语法和发音系统,后者指它的含义,即语义,指语言所传达的思想感情。交往中,发话者把自己的思想感情转译成一定的语言,听话者听到语言,再还原成它的相应意义,如此完成个体之间的信息沟通。语言是沟通的手段,同时它又是由于人们交往的需要并在交往实践中形成和发展起来的,因此语言的发展和社会交往的发展是相互促进的。

语言作为信息的载体,有着巨大的优越之处。首先,它的概括性使它既能指称具体的某个事物,也能标志它所概括的一类事物,又能标志抽象的概念和思想。这就大大丰富了人际沟通内容上的

丰富性。其次,口头语言的有声特性,使它借助人类精巧的发声器官,可以迅速而便利地(比起书写和手势)交流为数甚多的信息。

(2) 非言语沟通手段 除了运用语言进行言语沟通,人类还能进行非言语沟通。非言语沟通手段包括表情、手势、眼神、动作以及说话时的语音语调、停顿、节奏等类语言因素。人际沟通渠道的整个图景如图 15-3 所示。其中,在发信者方面(图的左侧)的诸多因素里有“运动”一项,运动的动作可引起身势变化和发声,发声中包括有声语言。除了有声语言之外,非言语沟通的因素是十分多样的。声音一项中,病人的呻吟也是沟通因素。“身势”一项,包括身段表情、面部表情。化学因素包括人的身体气味。在交往双方接近的条件下,人的体温变化也发出一定的信号。

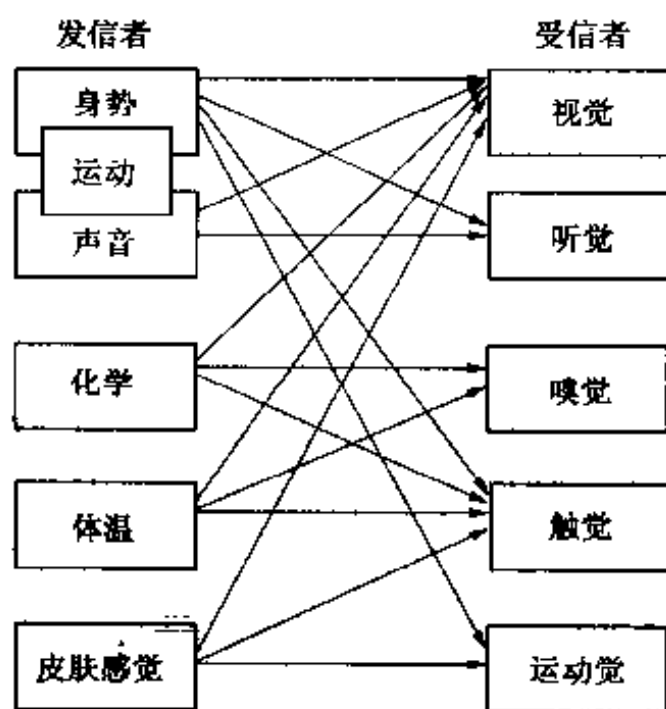


图 15-3 人体之间的交流渠道
(Raffler-Engel, 1983)

同人们通常低估非言语手段的作用相反,语体学(Kinesics)者伯德惠斯太尔(Birdwhistell, 1970)估计,在两个人面对面作日常沟通时,有多达 65%的“社会意义”是用非语言手段来传达的。非言语沟通的特点在于:①对非言语沟通信息,受信者往往比发信

者更为敏感,因为很多非言语信息在发信者是无意识地发出的,有时发信者发出了某些反映自己真实心态的非言语信息而并不自知,受信者却已经感受到了。②非言语信息能表达语言所不易表达的思想情感和意义,如人内心的深重悲痛有时难以用语言来形容,而他的泪流满面、泣不成声却让别人一眼就明白了他的悲恸之强烈。③非言语手段可以补充传达语言的含义,如“你真行啊!”这句话,单从字面上看,表示一种肯定、赞赏之意;可是若用讽刺的语调说出,它显然是表示否定、挖苦对方的意思。④非言语手段常常比言语表达更加简单、更加生动、更加直观。比如,一种表情、一个手势、一副眼神,霎那间就被受信者捕捉到了,且直观而生动,不但很容易地让受信者了解了意义,而且印象深刻难忘(邵伏生,1988)。在其他学识、人品等条件相同的条件下,一个说起话来表情丰富、声情并茂的人,一般更易于与别人接近,因为他占了非言语沟通优势的便利。

二、作为相互认知的交往

人际交往不止于信息沟通的侧面,还包含着人对人相互认知的侧面。人际认知(interpersonal cognition)指交往过程中人对人的知觉、理解和评价。交往的参加者力求去了解对方的观念、态度、情感和行为动机。鲁宾斯坦(Рубинштейн,1961)说:“我们在日常生活中同人交往时,了解着他们的行为,因为我们仿佛是在‘阅读’,即对他们的外部资料的意义进行译码,揭示出由此而得到的课文的涵义,而这课文是处于有着内部心理内容的前后之中的。这种阅读进行得相当利索,因为在同周围人们的交往中形成了关于他们行为的某种心理上的潜台词,这些潜台词或多或少是自动地起作用的。”一个人只有认识和了解了与之交往的人,他才可能更可靠地确定他同后者的实际关系,才可能更好地预测他与后者共同活动的前景。他对与之交往的人的内心世界“阅读”的准确程度和深入程度,将决定他们共同活动的顺利程度。

在交往中,人根据交往伙伴的外部行为特征来认识后者的内部世界。这一过程是通过四种心理机制来实现的。

1. 认同

认同(identification)是主体通过有意无意地把别人的特征同主体自身相比拟而理解别人的方法。交往过程中,人总是试图在想象中处在对方的地位并据此形成一个关于对方的思想、意愿、动机、情绪等内部状态的预想。这种预想有时是正确的,因为个体之间存在着“人同此心,心同此理”的一面。一个人在公交车上偶见一位乘客慌乱地上下掏摸他的口袋,脸上一副沮丧,他很容易判断此人多半是发现自己遗失了钱包,并想象出此人内心充满了失望和焦躁的情绪。了解他人时若缺乏设身处地的能力或习惯,就会产生“看人挑担不吃力”或“饱汉不知饿汉饥”的对别人状况不能体察或体察不准的情形。有些家长不能理解自己孩子的顽皮好动而多加责怪,他们多半是忘记了自己童年的表现,不能站在孩子的立场上去了解孩子。

设身处地的预想并不总是正确的,因为个体之间毕竟又存在“人心不同,各如其面”的特点。有些人常犯“以小人之心,度君子之腹”的错误,就因为他没有把别人和自己相区别,把自己同他人混为一谈了:他自己很自私,他以为别人也一心为己;他自己爱说假话,他以为别人一定也言不由衷。这时他就没能正确地认知他的交往伙伴。由此可以看出,单靠认同的机制去了解他人是不够的。

2. 反省

反省(introspection)作为过程,是指主体在认知交往对象时对别人如何知觉他本人的意识。交往是相互的,信息的发出者同时也是信息的接受者,知觉的主体同时也是知觉的客体,即交往的一方在知觉别人的同时,也是别人知觉的对象。于是,交往的一方获得的关于对方如何知觉自己的信息,会影响他后续的交往方向

和内容。设想 A、B 两个相约初次见面的人,开始握手,互相注视,端详对方。这时 A 固然在打量、观察 B,以获得关于 B 的外貌及内在特性的大致信息,同时 A 也从 B 的眼神、表情、握手的方式等等来猜度 B 对 A 本人的初步态度(是热情还是冷淡,是真诚还是敷衍)。这第二方面的信息,对下一步的交往将产生直接影响。如果 A 是随和而喜交友的人,又感到 B 的善意和热情,那么 A 会接着表现出更大的交往兴趣;如果 A 是自尊心极强的人,又分明感到 B 的冷淡和敷衍,他很可能就对 B 表现出矜持甚至高傲。如果 B 虽然对 A 态度冷漠, A 却是个善于迎合的谄媚者,正因事有求于 B,那么 A 则可能表现出一番曲意奉承、讨好对方的言谈和举动。

在政治或商务谈判中,当事人的反省机制的运用显得特别重要。高明的谈判者在陈述完意见以后,甚至在意见陈述的过程中,随时在留意揣摩对手对自己的观点和自己的诚意的内心判断,以便随时调整下面的谈判策略。教育工作中,教师在与学生交往时,也应时时意识到学生对自己的谈话的真实态度(是心悦诚服,还是口是心非),以便及时调整谈话内容和方式。

交往中的反省机制是个体的自我意识能力的表现。自我意识水平不高的人,往往不能充分地在交往中运用反省。比如有人谈话不分场合、不分对象,只顾自己兴致勃勃地侃侃而谈,却不知听者早已对他之所谈不感兴趣,甚至已生厌倦之心。不难看出,这类谈话者是不易博得别人的喜欢的。他们不善于从别人的心目中看出别人对自己的印象,也就意味着他们未能全面地了解别人,因为别人对他们的观感和态度也是别人的内心世界的一个部分。

交往中的反省和认同是统一的。反省也需要认同,即需要站在对手的地位作出关于对手的内心状态的预想。不过这种内心状态不是关于客观的人和事的,而是关于主体自身的观感、态度和评价。反省其实是从别人对自己的知觉中反映自己、认识自己,似乎

把别人的知觉当作一面镜子从中照见自己,故可称是一种镜映。尽管这种反映未必是正确的,但却可能是有效的,是由交往主体此时此地的言行特征在具体的交往对手心中直接引起的反应;从这些反应中,必然折射着交往对手的某些心理特征和行为特征。

3. 归因

交往中的归因(attribution),是主体根据他人(或自己)的外部行为,推论出行为的内在原因过程。这种推论,有时是经过分析的,但更常是即刻作出的。在日常交往中,人们一看到别人的某种行为,立刻会在心中问为什么,接着又自己对此作出回答。这种回答其实是对别人行为原因的推测,而这种行为原因的推测正确与否,也构成他对别人认知的一个方面。

行为原因的归因可从许多方面进行。把行为原因归之于行为者的内在性,叫做内归因;把行为归因于客观环境和条件,叫做外归因。此外,决定成功行为的因素,不论是内在因素和外在因素,都又可分为稳定的因素和不稳定因素两类。维纳(Weiner)的研究表明,个体把他工作成败的行为归结为什么原因,对他以后工作的积极性有重要影响。把成功归因于内部因素(如能力、努力等)使人感到满意和自豪;若归因于外部因素(如任务易、运气好时)使人产生意外的、感激的心情。把失败归于内部因素,使人心感内疚和无助;把失败归于外部因素,会令人气愤甚至产生敌意。把成功归因于稳定因素,会提高以后工作的积极性;把成功归因于不稳定因素,则以后工作积极性既可提高也可能降低。归因于不稳定因素(如运气不好或努力不够),则可能提高其今后工作的积极性。这类结果表明,对个体的归因的研究将有助于对人行行为的预测。

4. 刻板印象

刻板印象(impression of stereotype)是人们头脑中存在的对另一群体或群体成员的简单化看法和固定印象。这种看法和固定

印象往往不以直接经验为依据,也不以可靠的事实材料为基础,只凭某种偏见或道听途说而形成。刻板印象是人际认知时对人的行为形式的分类,常用于对别人行为原因的解釋,因此它也可被看作一种归因的类型。

刻板印象具有三个特征:①它是对社会群体或群体成员的一种十分简单化的分类方式;②它在同一社会文化或同一群体中,具有相当大的一致性;③它多与事实不相符合,甚至有时是十分错误的。

刻板印象虽然常常并不正确,但是它在生活中的存在却十分广泛。大而言之,人们对某一国家的国民常有固定看法。台湾学者李本华和杨国枢对台湾的大学生作了测试,发现大学生们对各国国民有刻板印象,如认为美国人是民主的、天真的、乐观的、友善的和热情的,英国人是保守的、狡猾的、有教养的、善于外交的和庄重严肃的,日本人是爱国的、进取的、尚武的、善模仿的和有野心的,等等。其次,人们对属于某一地区的人也有刻板印象,比如有一些上海人认为,北方人比较直爽、耿直,广东人精明而敢冒风险,苏北地区的人则热情、粗鲁而好吵闹,等等。再次,也有对不同职业的人的刻板印象,如认为商人狡猾、虚伪、见利忘义,学者诚实、严谨、胆小而不通世故,等等。此外还有其他各种刻板印象;比如许多人对别人的外貌和性格之间的关系就存有刻板印象。前苏联学者包达列夫(Бодалев)的调查表明,72个人中有9人认为方下巴的人意志坚强,17人断言前额宽大者生性聪明,5个人觉得漂亮的女人不是愚蠢就是自私。

如果这种刻板印象与认识对象相符或相一致,则可以节省认识时间和过程。但大多数情况是不一致的,这就严重地影响了人际交往。在大学生活中,由于大学生年轻气盛,在交往中经验少,往往根据刻板印象来评价人、接触人。如城市的大学生认为农村大学生老实,不会处事,不大方,不活跃,在人际交往中缺少变通

性;而农村大学生认为城市学生不节俭,不诚实,不可靠,于是影响了双方间的沟通。

刻板印象既然多属于不符合事实的偏见,为何还经常发生呢?解释是:任何一个群体总有着多种变量,也可从多个角度来对其特征进行描述。然而在群体间相互作用时,要认识群体的一切变量是不可能的,对某群体成员的深入认识也需要时间和条件。因此人们头脑中常只存有某群体或群体成员的很少一些变量。人们常常不由自主地只把注意指向那些自以为可以概括群体特征的少数变量,并把这些变量纳入评价群体成员的参照系中去,于是表现出刻板印象。

三、作为人与人相互作用的交往

人们参与交往时,总有着某种目的。这种目的或者表现为对别人发生某种影响,或者表现为希望自己有某些变化。人与人相互作用(interact),是指在一定情境中通过沟通而导致相互之间心理或行为的改变。

1. 交往过程中的角色扮演和角色期待

任何个体都是社会的成员,因此两个(或多个)个体之间通过交往虽然可以影响彼此思想和行为,但这种影响不能不受到社会的制约。换言之,人际交往是在社会监督的条件下进行的。

社会监督通过社会规范来指导和约束个体的思想和行为。社会规范是社会所接纳的行为模式,它规定着人们的相互关系和相互作用。对违背社会规范的行为和个人,社会监督机制将作出相应的处罚(从批评、谴责到司法处置)。于是人们把社会规范作为一种标尺来对照自己的行为和他人的行为,据此选取社会所认可的行为,抛弃社会所不容的行为,从而调整自己并调节自己与别人的关系。

社会规范是怎样对个体的具体行为起制约作用的呢?这涉及角色扮演和角色期望两个概念。

每个个体在社会中都处于一个特定的地位,具有着特定的身份,如像戏剧舞台上每个演员都充任一个特定的角色。社会心理学把一个人特定的地位和特定的身份称为社会角色。社会成员,如雇主或雇员、教师或学生、家长或孩子、男人或女人、丈夫或妻子、医生或病人、法官或犯人、原告或被告,等等,都是不同的社会角色。所谓角色扮演,就是角色承担者按其特定的社会地位和所处的情境,遵循社会的要求和期望去履行和完成一系列的角色行为。可以看出,社会规范要落实为社会成员的实际行动,是通过众多个体的角色扮演来实现的。

个体如何能在日常实践中持续地按角色要求去行为呢?从个体外部环境而言,一个巨大的力量是社会的角色期望。角色期望是群体或个人对某种角色应当表现出的特定行为的期望。显然,角色期望体现着社会对处于不同地位的个体行为的要求和期待,是社会规范的具体化。因此角色期望正构成着社会结构和角色行为之间的桥梁,它作为个体周围一个又一个具体的人对个体的期望和要求,不断地、方向一致地作用于个体,推动个体按照社会规范去实行他的角色扮演,其作用是十分巨大的。试看一名小学生初入学校,家长就殷切期望他“好好学习”;学校校长和所有的教师都要求他“好好学习”;学校的纪律和各种守则促进他“好好学习”;他认识的所有亲友都鼓励他“好好学习”;他周围的成人和同龄伙伴也都围绕着“好好学习”对他或褒或贬。所有这一切都向他表明:他的角色是个学生,他的角色行为必须满足“好好学习”的要求。外部的角色期望如果充分内化为他的自我期望,他就能较好地完成“好好学习”的角色扮演。同样的,一名教师,无论他有着怎样独一无二的个性特征,他既然在教师的岗位上,学校的负责人、学生、学生的家长以及邻居和其他人就都共同地以教师角色期望于他,他必须负起传道、授业、解惑、为人师表的基本责任。他若在满足社会期望方面做得出色,他会受到种种肯定、赞扬和奖励;他

若无法获得社会的认可,他就要受到周围人的非议或蔑视,他与群体成员的关系就要受损,他在群体中的地位就要受到贬抑,不仅他的个人目标难以达到,而且很可能个人生活也将受到干扰。

总之,角色期待虽然往往是无形的,但却对个体的角色扮演起着重要的作用。它调节着个体的行为,也调节着人与人的相互作用。在某次具体的交往活动中,交往的一方A向对方B提出的观点、要求、建议是符合还是违背社会角色期望的总的方向,将引起B的十分不同的反应,因此将影响他们交往的进程,影响他们的相互关系。

2. 人际相互作用的基本方式

(1) 说服 说服(persuasion)是通过交换意见、收听广播、阅读书刊等方式改变人的观念和信念的方式。这种方法使用广泛。为了提高说服的效果,有几个条件是必须重视的。①使说服对象消除怀疑,建立信任感;②提供的信息准确可靠,提出的观点须理由充足、逻辑严密;③说服者在被说服者心中有威信。

(2) 暗示 暗示(suggestion)是用间接的含蓄的方式,对别人的心理和行为产生影响的过程。它可用言语、手势、表情、动作或其他物理环境为手段来实施,往往使受暗示者于不知不觉中按照一定方式行动,或不加批判地接受某种意见或信仰。暗示起先应用于医疗领域,后来也广泛应用于广告、宗教和宣传领域。暗示的效果取决于施暗示者的威望、权力、年龄以及所用暗示手段的性质等因素,也同受暗示者的受暗示性的高低有关。

(3) 感染 感染(appeal)是个体对某种心理状态的无意识的、非自主的趋从。它不是外力强加所致,而是受者不知不觉地对一种心理状态的接受;它不是对某种观念或规范的遵从,也不是对行为模式的模仿,而是以情绪的激起为主要内容的。倾听了一个人声泪俱下、感人至深的诉说,倾听者也会眼圈发红,受到情绪的感染。置身于群情激奋的万人聚会情景,在旗帜如林、鼓乐震天的气

氛中, 当事人的心情会不由自主地振奋起来, 也是感染的效果。感染和暗示不同, 后者的影响出于主动的施予者, 前者则是受感染者自发地向某种影响的趋从, 难以明确区分作用的双方。其次, 暗示者与受暗示者不一定产生相同的心理状态, 而感染则是受感染者同感染源(人)具有相同的感受。

(4) 模仿 模仿(imitation)是人们自觉或不自觉地模拟榜样的行为。人类社会中的模仿现象广泛存在。一般是模仿者对自己认为可取的行为的复制, 所以它对个体的发展有积极意义。儿童自幼就有模仿成人的倾向, 模仿乃是他们社会化和“自我”概念发展的一个途径。成年人中善于学习者, 仍然有意无意地模仿他所服膺的榜样。在人际相互作用中, 模仿的性质和效果受到三个因素的影响: ①被模仿者在模仿者心中的地位: 人们总倾向于仿效他所景仰、崇敬的人。②被模仿行为的特点: 越是被人看作优秀的、先进的、值得欣赏的行为, 越是容易激起人们的模仿动机。③模仿者的个性特点: 通常有主见、自尊心强、自视甚高的人, 不大倾向于模仿他人; 自信心不足、缺乏主见者更易模仿他人。

3. 四种人生态度与人际交往

相互作用分析(一种心理治疗理论)认为: 人际交往的过程除了受三种自我状态(家长自我状态、儿童自我状态和成人自我状态)的影响外, 还受人生态度的影响。自我状态的影响是短暂性的, 而人生态度的影响是长期性的。人生态度是我们对待自己和他人的—般看法。我们每个人都有一套对自己的—般性的感受: 即“我行”或者“我不行”。也有一套对他人的—般性的感受: 即“你行”或者“你不行”。在人际交往中, 人们会表现出四种不同的人生态度, 即: “我不行——你行”、“我不行——你也不行”、“我行——你不行”、“我行——你也行”。抱着不同的人生态度与人交往就会形成不同的人际关系。

“我不行——你行”是儿童最早形成的一种人生态度。在人生

的最初阶段，孩子总是弱小的，需要家长的照顾和帮助。大人可以胜任许多事情，而孩子却什么也不能胜任。“我不行——你行”是孩子从小时候的自身处境中得出的结论。成人以后还抱着这种人生态度的人，就容易听任别人的摆布，缺乏自信、自卑和不胜任感强，需要别人的帮助，做事不成功。常常表现出顺应的儿童自我。

儿童最初都认定“我不行——你行”。如果孩子遇到一位冷漠的母亲，随着婴儿期的结束，爱抚也消失了，孩子处于被遗弃的困境之中，就会形成“我不行——你也不行”的人生态度。如果一个人成人以后仍然确信“我不行——你也不行”，他就既不喜欢自己，也不喜欢别人；既不满意自己，也不满意别人；既不相信自己，也不相信别人。无论别人是否真诚，他都一概拒绝对方的关怀和帮助。总是在顺应的儿童自我和威严的家长自我这两种自我状态上徘徊。

一个最初认定“我不行——你行”的孩子是如何转变为“我行——你不行”的人生态度的呢？主要是由于家长长期的虐待和羞辱所致。这种长期被家长残暴对待的孩子，会进行自我抚慰，会告诫自己：等着瞧吧，我会“行”起来的；你们想伤害我，但是办不到，你们“不行”。他们见多了凶狠和残暴，也就学会了凶狠和残暴，有着强烈的仇恨和报复心理。他们不能正视自己的内心世界，更不能客观地看待别人，从不信任他人，总是认为一切都是人家的错。常常用威严的家长自我对待别人。

“我行——你也行”的人生态度才是正确的人生态度，这是因为孩子有一个幸福的童年和无数 OK 的经历的结果。抱着这种人生态度的人，喜欢自己，也喜欢别人；相信自己，也相信别人。他们常常通过表现慈爱的家长自我来帮助别人；通过表现自然的儿童自我来享受生活；运用自己的成人自我来进行决策，采取行动，完成任务。而只有在非常的压力下或者身体极度疲劳、健康状况很差时才会表现出威严的家长自我或顺应的儿童自我。

四、人际吸引

人是有感情的动物,一个人与别人接触,总对后者抱有这样那样的态度,或者喜欢、或者厌恶、或者漠然。在你所认识的人中,你总会喜爱某些人,而不喜欢另一些人。对于你喜欢的人,你通常愿意更多地与之交往;对你不喜欢的人,你不愿花精力与之相处。即便在纯公务性质的交往中,虽然有时应当避免个人感情参与其间,但事实上公务交往的双方,也多少存在着个人之间的好恶倾向;公务交往的双方若彼此喜欢,往往使交往更为顺利。

那么,有哪些因素制约着人际间的相互吸引呢?

1. 自身特质

人们喜欢谁或不喜欢谁,首先取决于后者所具有的个人特质。这些特质主要是外表特点、人格特质和能力特征。

(1) 外貌特点

人的外表,包括容貌、体形、举止、风度等。不可否认,一个容貌姣好、形体俊美、举止端庄、风度高雅的人,通常容易招人喜爱。这在不同民族、不同时代几乎是一致的规律,尽管不同民族和时代对美的标准可能有所不同。

在人际交往过程中,身体形体美是可以吸引人的。但是,无论在古代还是在现代,得自于天赋的、标准的既合乎实际要求又合乎审美要求的人体,毕竟是不常见的。正如精神需要陶冶一样,身体形体也需要训练。什么样的形体才是美的,才能在人际交往过程中吸引人呢?首先,健康富有生机,这是形体美的基础。虽然校园中教师和学生大多不参加体力劳动,力气可能略逊于其他人,但软弱无力却始终是病态的表现,不可能表现出吸引人的形体美。校园中,我们时常可见到身体瘦小、霜染白发、具有学者风度的老教授很是引人注目,而我们在描述他的时候,一般还会说“精神矍铄”,也就是说,其之所以吸引人还因为富有生机的健康。其次,灵巧富有活力。缺乏动作和变化,不能对外界的刺激作出迅速的反

应;或是不能承受激烈运动的人体,不可能表现出形体美。如果身体中表现出迟钝、呆板、生硬、松软等特征,也不可能在人际交往中吸引别人。

并且,恰当得体的服饰也是很重要的。在日常交往中,衣着服饰属于个人爱好,正因为如此,你的衣着即使不是全部,至少部分反映你的个性、习惯、爱好,因而可以告诉他人一些有关你自己的“非语言信息”。

人们有一种刻板化倾向:似乎外表富于魅力的人,其他方面也是好的。兰德和西格尔(Landy & Sigall, 1974)的研究,让被试阅读多篇论文,这些论文质量高低不一,但各篇论文上分别附贴有不同女性“作者”的相片,有的漂亮,有的不漂亮。末了让被试评价论文的质量。结果表明,贴有漂亮的女性照片的论文质量被普遍高估了。在教育工作中,有的教师对外貌招人喜爱的孩子的过错较为宽容和谅解,而对外貌招人讨厌的孩子则比较苛刻和严厉。

外表所导致的吸引力,主要在人际认识的初期起较大作用。随着对交往对方的其他信息的获得,外貌的作用会逐渐减少。在相互了解较多的人际关系中,个人的人格特质是人际吸引的更重要的因素。外表魅力在选择婚姻伴侣中显然占有重要的地位,但斯特罗比(Stroebe, 1971)的研究表明,身体方面的吸引在选择婚姻伴侣时就没有选择约会伴侣时那么重要。不少青少年对影星、歌星的迷恋和崇拜,许多是建立在对明星们外表魅力的基础之上的。一旦他们了解到某位明星在生活中的丑闻或道德低下的事实,很可能就转而鄙视他(她),甚至会产生以往自己受到蒙骗的感觉。

(2) 人格特质

通常人们喜欢那些善良、诚实、热情、乐于助人的人,尽管这些人未必容貌出众;通常人们不喜欢邪恶、虚伪、冷酷、自私自利的人,尽管这些人可能长相不错。这就表明人们在外表和内在矛盾

时,更重视内在的品质。

安德森(Anderson, 1968)研究了不同的人格特质受到重视的程度。他列出 555 个描写人的形容词,让大学生被试指出他们在多大程度上喜欢具有某项品质的人。结果表明,60 年代的美国大学生评价最高的品质是真诚。在 8 个被评价最高的形容词中,有 6 个多少都同“真诚”有关,如“真诚的”、“诚实的”、“忠诚的”、“真实的”、“可靠的”和“信得过的”。被评价最低的则是“说谎和装假”(参见表 15-1)。

表 15-1 个人品质受到喜欢的程度(部分结果)

值得高度喜欢的品质	中性品质	最不受喜欢的品质
真诚	固执	作风不正
诚实	循规蹈矩	不友好
理解	大胆	敌意
忠诚	谨慎	饶舌
真实	追求完美	自私
信得过	易激动	目光短浅
理智	文静	粗鲁
可靠	好冲动	自高自大
有思想	好斗	贪婪
体贴	腼腆	不真诚
可信赖	猜不透	不友善
热情		信不过
友善	害羞	恶毒
友好	天真	烦人
快乐	闲不住	虚伪
不自私	好空想	不老实
幽默	追求享受	冷酷
负责任	反叛	邪恶
开朗	孤独	假装
信任别人	依赖	说谎

(Anderson, 1968)

(3) 姿态与表情

思想家培根说过：“形体之美要胜于颜色之美，而优雅行为之美又胜于形体之美。”我们在日常交往中除了要注意仪表因素外，还要注意姿态这一人际吸引的因素。

姿态 生活中人们可以发现，我们无论是举手投足，站立坐行都会在一定程度上透露自我心曲，人们可以通过姿势、动作了解你的内心活动、心理状态。日常生活经验表明，当我们与身份、地位低于我们的人交往时，姿势最为放松，甚至相当随便；在与同等地位的人交往时，姿势一般比较放松；而在与身份、地位高于我们的人交往时，姿势往往较紧张、拘谨，甚至会出现手足无措的状态。比如校园中师生交往，作为教师，应用亲切的态度、和缓的语词，使学生放松；而学生应克服不必要的自卑感、拘谨感，以平等自然的态度交往，这样更易取得教师的好感。既然，姿态可以反映人的心理和生理状况，让我们平时注意分析自己的身体语言的姿态，进一步认识自己，从而注意在交往中如何正确地运用体验，对增强自己的人际吸引力肯定是有益的。

表情 表情是内心情绪的外在表现，它往往会透露出人的真情实意。按照 18 世纪法国哲学家狄德罗的说法，“表情就是情感的形象”。学会观察面部表情的各种细微差别，对于我们在交往过程中准确判断对方的内心世界是十分有益的。观察到对方的表情，以相应地改变自己的交往方式内容，无疑会帮助我们提高交往的效率。这里，主要谈一谈微笑在人际交往中的吸引作用。人际交往中多一点真诚的微笑，在家中能创造幸福，在校园中能增进团结，在社会上能与人平安相处。要善于交往，就应善于微笑，笑能使你轻松自如，也能使别人心旷神怡。走在校园，学生向教师微微一笑，教师会感到满足，因为他得到了尊敬；走进教室，教师向同学们微微一笑，问声“早”，大家都会感到满意。微笑虽无声，但它表达了如下许多意思：高兴、欢悦、同意、赞许、尊敬、同情……一位著

名的政治家说过：“自己的微笑，价值百万美金。”微笑的作用是神奇的。作为教师，在夸奖学生时，同时亲切地向他微笑，你的褒奖会使他终身难忘；当学生向老师请教问题时对他微笑，老师会欣然加以指点；学生回答问题感到困难时，教师的微笑会使他增强自信心。

2. 邻近性

个体之间在空间上的邻近性，是有利于人际吸引的一个因素。住在同一个寝室、同一寝室里床位靠近、家庭的近邻等，都使人们容易成为朋友。相反，大学时代的同窗好友，毕业后各自劳燕纷飞，有的留在上海，有的去到大西北，有的留学美国，有的去南非经商，经年累月，地域相距的遥远一般容易对情谊的保持和发展起一定的消极作用。

费斯廷格(Festinger, 1950)做了一项著名的研究，用以探索住房距离对人际吸引的影响。他们调查了西威斯特多特区约 170 个单元条件相似的住房中的住户，问他们：“在西威斯特多特区的社交活动中，你最常见到哪三个人？”结果显示，居民同住得最近的人关系最亲密。在一层楼的五个单元中，两个最远的房主的选择率是 10%，隔一个门的邻居选择率是 22%，而紧贴的邻居的选择率高达 41%。尽管这些住房的物理距离的差别有限，走路多花不了几秒钟，却硬是明显影响到人际关系的亲疏。

为什么邻近性会成为影响人际吸引力的一个变量？

(1) 认知因素 离得越近的人，交往机会自然越多，彼此间也容易深入了解。对一个人了解越多，就更易于预见他的行为，因而也便于彼此和谐相处。

(2) 防御性因素 人们与一个完全陌生的人交往，开始时常会心怀戒备。对于近在咫尺的邻居，往往戒备较少，这就比较有利于相互沟通和交流，可促进彼此了解。

(3) 报偿因素 邻居，其实是人的居住环境的一部分，越是近

邻,就越是如此。人们希望有一个和谐、友善的居住环境,也知道将来会同近邻常打交道,那么人们会怀有使彼此关系友好相处的动机。当邻里双方都有这种动机时,也就容易使双方接近起来。

空间上的邻近是密切人际关系的重要条件,但也不是越邻近吸引力越强。有时空间过于邻近,交往过于频繁,反而容易产生摩擦和冲突,从而影响人际关系的发展。在现实生活中,就有这样的例子:一对好朋友整天形影不离,难免会有矛盾和冲突,最后彼此逐渐疏远,甚至成为陌路人。这充分反映了人际吸引与空间距离上的辩证关系。

3. 相似性

彼此相似的人之间常相互吸引;相似愈甚,吸引力就愈大。中国古话说:“物以类聚,人以群分”,恐怕也反映了这种个体间以相似性互相喜好的趋势。个人的诸多特点,如民族、宗教、年龄、兴趣、信仰、职业、社会阶级、教育水平、智力水平、思想成熟水平等方面的相似,在一定条件下都可以成为人际吸引的因素。

纽科姆(Newcomb,1961)做过一项大型研究。他让一大批大学生住在专门的实验基地,根据测试和问卷材料,把一些相似的学生安排在同一房间,把不相似的安排在另一间房间。经过一些时间以后,发现相似的同屋人一般都相互喜欢,并成了朋友;而不相似的同屋人则往往互相不喜欢,也成不了朋友。

布雷达(Bleda,1974)的研究发现,价值观和态度方面的相似性,甚至在其他方面不甚合意的条件下,也引起更多的喜欢。他给被试看一份通常的问卷,并告之它是由另一名被试填写的。问卷中表明的态度故意同被试者具有相似性。同时,问卷附有填写人的有关私人信息:其中一位被叙述成精神上有病,住过医院;其他人则不然。结果表明,尽管精神病者通常不招人喜欢,但由于态度的相似性,仍然引起被试的强烈喜欢。

相似性为什么会致人际吸引?有几种解释。

(1) 试图建立和谐关系的愿望 人们总是希望自己与别人保持和谐的关系,而在态度、趣味等方面的一致,似乎比较容易达到和谐。

(2) 一致性是一种认同和强化 一个黄种人在国外白种人人群中遇到一个黄种人,在众多的观点相异的人群中听到一个赞同自己的人,这会令人产生一种对自己的认同感,似乎是对自己存在的肯定。这种认同感会令人感到安宁和愉快。当个体对自己的某种观念或态度的正确性还不能完全肯定时,听到有人同意自己的观点和态度,是一种对自己的强化。

在人际吸引因素中,同相似性相对的是互补性。互补性说的是,个体有时会对那些同自己有着相反的特点的人产生喜欢,或者说,会喜欢那些能补充自己的人格特点的人。这在婚恋领域表现得甚为常见。一个支配型男子,往往更喜欢一个被动型的女子做妻;一个能言善辩的女子,可能反而喜欢一个常常沉思、内向的男子。

表面看来,互补性和相似性似乎是完全矛盾的,其实它们有时却是一致的。一对夫妻,丈夫是支配型,妻子是服从型,孤立地看,二者是互补的;但若从他们对夫妻关系的理解的层面上看,他们显然都赞同“夫唱妇随”的格局,那么在这一点上他们的态度又是相似的。

相似性和互补性,究竟何者对人际吸引更重要? 似乎存在如下规律:当双方有着相同的角色作用时,决定吸引与否的重要因素基本上是相似性。在大多数友谊关系中表现出这一特点。爱好聊天者不大容易被一个沉默寡言的人所吸引。当双方有着不同的角色作用时,有时互补性显然很重要,如婚姻关系中,我国有些夫妻信奉“男主外,女主内”的格局,那么他们的性格和能力方面就常以特点互补而相互欣赏;有些单位里,一个支配欲很强、而民主意识又淡薄的领导人,常喜欢恭顺服从、唯唯诺诺的下属。

4. 报偿

人际吸引的另一个因素是报偿。它指的是,人们喜欢那些向他们提供报偿的人,或者喜欢那些与自己的愉快经验有关的人。这种现象可以用学习原则加以解释。别人给予的报偿,或某人从别人得到报偿的愉快的体验,作为积极的刺激物而与这个“别人”相联系,某人也就倾向于喜欢这个人。

报偿原理的表现之一,就是:喜欢的互相性。人们喜欢那些也喜欢他们的人,人们一般不喜欢那些讨厌他们的人。中国古话“爱人者人恒爱之,敬人者人恒敬之”,表达了人与人之间爱与敬的相互性。林德(Lindy,1965)等人的一项实验研究中,让被试体验他们同一名实验助手的相互交往,实验助手也以“被试”的身分出现。每次交往后,被试会听到实验助手向主试人谈论他对被试的印象。在一种情形下,助手以肯定的语气,表示他喜欢被试;另一种情况,助手一直对被试持否定性态度。之后,询问被试对实验助手的喜欢程度,结果表明:助手对被试持喜欢态度,被试也喜欢助手;助手不喜欢被试,被试也不喜欢助手(见表 15-2)。

表 15-2 他人的不同态度对当事人喜欢程度的影响

条 件	喜 欢 程 度
全部肯定评价	6.42
全部否定评价	2.52
肯定·否定评价	7.67

报偿原理的基础,似乎是对别人有着一种报偿的需要。但这种需要又是因人而异的。在精神报偿方面,迪特斯(Diltes,1959)的一项早期研究探讨了自尊水平不同的人对别人报偿的不同反应。他让被试在一个小组内相互交往,然后要求被试相互作出评价。此时,主试给每成员以假的评价:有的相当肯定,有的相当否定。在此基础上,询问每个被试对小组的喜欢程度。结果显

示,自尊程度低的人,对全组的喜欢在很大程度上取决于全组在多大程度上喜欢他。自尊水平高的人,则情形就有所不同。以后弗里德曼和琼斯(Freedman, Jones, 1973)的此类实验也得到相似的结果。

人们希望得到别人的报偿,人们喜欢那些说自己的好话的人。但是,这并不是说,任何迎合奉承之词都一样地博得人的好感。人们对提供报偿的人的动机的信任度,是影响好感的实际产生与否的一个因素。琼斯(Jones, 1964)做过一些研究来探索这个现象。主试与一些女性被试进行交谈,让另一名观察者在单向玻璃之后观察被试。观察者随后对被试表示对后者的印象。同时,被试得到有关观察者的背景信息:其一说观察者是临床心理学专业的研究生,她经受过如何客观、准确评价别人的专门训练;其二,说观察者是来顶替别人工作的,目的是为了在她其他研究中用这些被试。最后,让每个被试评价观察者。结果表明:①观察者对被试的积极评价越多,被试就越喜欢观察者;②不论观察者对被试的评价如何,被试对那些“别有动机”的观察者的喜欢程度都较低;③在观察者对被试作出持续的肯定评价的条件下,被试对两种观察者的喜欢程度显示出最大差别,即对“别有动机”的观察者表示喜欢的程度最低。

看来,人们固然企盼别人的喜欢,可是并非不顾这种喜欢的真实与虚假。正是由于人们对他人真诚度的辨别力,那些惯于虚情假意的谄媚奉承者才不至于总是得逞。

专栏 15-1 人际交往的性格类型

在人际交往的过程中,人们的主导性格所表现出的最鲜明、最强烈的特征,就是人际交往的性格类型。不同的性格类型,有着不同的修养内容。弄清自己的性格类型,有助于把握自己性格的主导方面,从而有助于获得人际交往的成功。

内向型性格 亦称内倾型性格,它是倾向于内心活动的一种性格。其主要特征是:①在注意的稳定性和抗干扰方面具有较高水平。②不轻易暴露自己的内心世界,对外界事物一般采取回避态度,不够活跃。③偏重于思维活动,但思维不够开阔。此种性格的人,其优点与缺点并存:冷静、深沉、稳重,却也孤寂、羞怯、拘谨。

外向型性格 这是倾向于外部世界的一种性格,其主要表现是:开朗、活跃、善于交际。具体特征如下:①对外部世界反应敏捷、迅速,能很快适应环境。②情绪变化明显,易于冲动。③兴趣较广泛,但注意力有时不够集中。④易于与人相处,善交际,常常能与陌生人一见如故。这是一种积极的性格类型,具有现代人的个性特征。它的缺点是:情绪不够稳定,韧性差,易冲动,思考问题较肤浅。

炫耀型性格 具有强烈而浓厚的情绪反应,自吹自擂、装腔作势。爱虚荣,说话喜欢夸张。自我中心,依赖性强。要求于人多,内心真情少。在人际交往中,与这种人打交道一定要十分注意。因为他们只求瞬间荣耀,只要以我为核心就行。他们缺少责任感,思想意识卑下,很可能令涉世不深的人上当受骗。

拘谨型性格 具有这种性格的人心理上总有一种无形的压力,遇事会毫无缘由地紧张,渴望表现自己却又羞于表现,缺乏勇气。其特征是:①小心谨慎,做事瞻前顾后。②畏缩不前,不敢也无法表现自己的才华。③缺乏潇洒的风度,在社交中总是处于被动的地位。这是一种十分消极的性格类型,对人的潜能的发挥十分不利。克服的办法是加强个人性格修养,多参加社交活动,增强自强自立的心理素质。

火爆型性格 指急躁易怒、容易冲动的一种性格。它的主要特征是:情感外露,嫉恶如仇,为人很讲义气。但气量狭小,脾气

暴躁,虚荣心强,难以成功地自我控制。这种性格的危害极大,具有这种性格的人往往在不想也不该发怒的时候发怒,不仅影响自己的健康,也影响了同事、朋友间的感情,破坏了正常的人际交往。要改变这种性格,应该注意培养豁达的胸怀,增强自己的涵养,消除虚荣,严于律己,宽以待人。

鲁莽型性格 这是一种以急躁、鲁莽、马虎、冒失为基本特征的性格类型。具有这种性格的人多属胆汁质气质,它的交往特征是:胸无城府、做事不拘小节、大胆泼辣、敢作敢为。性格急躁,做事急于求成。这种人比较容易相处,但办事马虎冒失,往往好心办坏事。具有这种性格的人,应注意克服急躁、马虎的毛病,养成善于思考、注意小节、遇事沉着的好习惯。

孤僻型性格 指那种喜欢独处一隅,不与人合作,将自己的心灵封闭起来,拒绝别人的友情的性格类型。这是心理变态的一种反应,具有这种性格的人大多带有心灵的创伤,而且往往具有极强的自卑感。孤僻型性格不利于良好人际关系的建立,不利于培养乐观、愉快的心境,久而久之亦会损害健康。改变这种性格的途径是:多与人接触,增加对人的信任感,消除自卑与嫉妒。主动关心他人,学会心理置换,以求得与他人的心理沟通。

五、青少年交往的特点

青少年期的交往活动有其特点。这些特点主要可归纳如下:

1. 交往需要的强烈

一个人呱呱坠地,就与别人发生着交往,如母婴交往。不过这种交往还未被主体所意识。小学阶段的儿童,除了和家庭成员的交往之外,也同邻居的小朋友和校内同学发生着交往。但到了少年期,一种内在的交往需要发展得更为强烈,至高中阶段,则几乎到达高峰。

我国当前一代的青少年,多为独生子女。不少父母出于对独生子女特别的关爱,往往对子女的交友过于限制。如果说,父母在子女读小学时的课余时间内,还能勉强把孩子关在家里,那么孩子到了初中,要这样做已是不可能了。少年期的孩子,由于其自我意识的发展,由于独立性的发展,已不满足于家庭成员之间的接触,他们强烈地需要到家庭之外去寻求同龄伙伴。父母和子女,是长辈和晚辈关系,而同龄伙伴之间则是平等的关系。父母和子女之间,也不像同龄伙伴之间有着共同的角色体验、共同的心理需求和共同的喜怒哀乐。与同龄伙伴的交往,能提供父母不能提供的心理稳定感、认同感,并提供他发挥能动性的独特舞台。与此相联系,儿童时期,个体感情的依恋对象是父母(或祖父母、外祖父母),他的同龄伙伴处于次要地位。到了少年期、青年期,他们感情的依恋重心逐渐地由养育人转向同龄朋友。国外有人曾对 500 名有犯罪行为的青年和 500 名普通青年作“你什么时候结交的朋友最多”的调查。结果表明,这两类青年中的大多数都认为自己结交朋友最多的是青年时期,前者为 58.1%,后者为 54.4%(Freedman, 1986)。我国有人对 500 名工人和大学生作调查发现,认为高中阶段的朋友最多者占 35.4%,排第一位;认为自己最好的朋友是高中时期结交的占 45%(杨瑞丽,1984),也排第一位。

2. 交往的社会化水平日益提高

交往需要是随着自我意识的发展而发展的。随着青少年自我意识的日益发展完善,不仅其交往需要日益强烈,而且随着年龄的增长,其交往的社会化水平也日益提高。

在初中阶段,学生的交友圈较小,大多只有 2—3 个甚至更少关系密切的朋友;在交友对象的选择上,具有较多的随机性,一般因物理位置的接近和接触的多少而确定,如具有同桌、邻居等关系的同学最易成为好朋友;在交往的性别特征上,主要以同性朋友为主;在交往活动的内容上,则主要围绕学习活动进行,较少进行与

班级和学校无关的社会活动。

而在高中阶段,随着交往需要的进一步发展,学生交往的特点有了明显变化。首先,交友圈扩大,大多数学生都有3—5个亲密的朋友,1—3个关系最密切的朋友。其次,交友的标准明确化,主要表现为交友选择的随机性减少,转向以性格、兴趣爱好、对事物的共同看法等标准选择交往对象,在交往中表现出更大的主动性。如在一项调查中(易法建,1992)发现,高中生最重视的友谊标准依次是“兴趣想法相似”、“同忧同乐相互关心”、“弥补不足”和“性格、思想好”。再次,在性别特征上,表现出与异性朋友交往的强烈愿望,一些高中生还表现出“早恋”的倾向。最后,交往过程中的活动范围扩大,表现在不仅与同龄伙伴一起进行与学习和学校有关的活动,而且还相当多地在课后和校外共同进行感兴趣的活动。

3. 交往内容日益丰富、深刻

儿童的人际交往内容是比较简单而贫乏的,游戏、玩耍占了很大的比例。到了中学阶段,交往的内容逐渐从活动的外在层面逐渐向个体内在的认识和体验方面发展。初中生之间,已常常交换对人对事的评价、对学校和老师的态度和感受。他们开始互诉一些个人的内心隐私之事。与此相应,他们对朋友要求信任和忠诚。

高中阶段的交往内容更加丰富而深刻。一项对230名高中生与朋友活动内容的调查显示,在“学习”、“闲谈”、“帮干活”、“打扑克”、“听故事”、“玩耍”和“其他”几项选择中,“学习”一项占38.9%,排列第一,且远高于排列第二的“闲谈”(22.7%)(郑和钧、邓秉华,1993)。

值得注意的是,高中生交友活动包含了“帮干活”(4.7%)的内容,这项在初中生中少见、在小学生中几乎不会存在的内容,对高中生的朋友关系的发展和他們自身的社会化将起着重要作用。即使是“闲谈”,高中生的交谈内容也比初中生更为深刻。如果说,初中生更多地谈论流行音乐、服装或其他时髦问题,那么高中生已相

对更多地涉及青年人的职业志愿、未来理想,甚至关注某些社会问题了。

4. 异性交往日益发展

青年期交往中不可避免的一个问题是异性交往的特性。小学生们之间的交往,不论男孩女孩,常是“两小无猜”。而中学阶段则情形起了变化。

一般认为,人的性成熟,女性从 12、13 岁开始,男性从 13、14 岁开始。也就是说,男女成熟的开始期都处于初中阶段。随着性的发育,个体开始产生对异性的关注和向往。据上海一项对 1 698 名中学生的调查,从初一到高二,男女青少年向往异性的人数比例随年龄而逐渐增加(姚佩宽,1986)(参见表 15-3)。

表 15-3 男女青少年向往异性的人数比例统计

年 级	女 性	男 性
初一	10.3	5
初二	34.12	16.66
初三	30.2	54.5
高一	81.5	61.5

青少年内心出现对异性的关注和向往,使其交往行为具有特殊的表现形式。具体说来,表现为三个阶段。第一是“抵触”阶段;第二是积极反应阶段;第三是依恋阶段。有关这方面的性心理,详见本书第十六章第二节。

5. 交往态度日益成熟

随着青少年自我意识增强而发生质的变化,青少年的交往更多地有了自我意识的控制,他们的交往态度从儿童期的表面的、顺从的、简单的态度逐步向深思熟虑的、从内心深处信任他人的观点的复杂态度转变。尽管由于身心不够成熟所导致交往显得较为主

观片面、极不稳定,但较之成人他们的交往态度还是明确、真诚而直接的。同时整个交往过程中伴随着强烈的个人情绪情感体验,从家庭关系中走出来的青少年对伙伴依恋有所增加,以家庭为主的情感作用逐渐缩小,而在与同伴、社会环境的不断交往接触中产生的情感情绪内容形式却日益丰富多彩而显复杂。青少年时期人际交往经常受到情绪、情感的牵制,整个时期表现得情绪化,比较容易激动。他们会因为受了老师的教训而闷闷不乐或一蹶不振,也会因为开心事而高兴得忘乎所以,会因为冲动好奇去做事而不计后果,还会在异性面前表现出异乎寻常的举动以争表现以至有时显得忸怩不安。他们在人际交往的过程中表现出的这种特有的激情和冲动性,有时会显得过分,甚至失去控制,暴露出许多弱点,这往往容易被坏人利用。因此在青少年中出现拉帮结派、无事生非、打架斗殴等不良现象,甚至反社会行为时有发生。随着年龄的增长、交往的深入,这种波动极大的情绪情感会逐步内化走向稳定。

6. 交往方式日益多元、复杂

青少年交往的重心转向同伴后,在交往中他们逐渐划帮分派,形成规模不等的群体。同伴群体的交往成为他们生活学习的某种必不可少的需要,不断的交往过程中形成一种特殊的亚文化团体。并且交往的方式不再单一而日趋复杂,交往中出现隐晦、文饰等倾向,交往不再局限于面对面的交往,而是打破了以周围地域为主的交往,将交往的触角伸向更广阔的空间。

网络人际交往是人们在网络空间里进行的一种新型人际互动方式。青少年作为易感人群,网络人际交往给他们的生活方式、价值观念带来的挑战和改变是前所未有的。据中国互联网络信息中心发布的统计报告,目前学生在中国的网络用户中占 21%,是上网用户比例最大的一个群体,其中,高校学生达 90%。

网际空间好比一个巨大的城市,有图书馆、大学、博物馆、娱乐场所,也有各种各样的人;无论什么人,都可以到这个“城市”去逛

逛。在这个空间里不仅可以获取和发布信息,还可以通过 E-mail (电子邮件)、ICQ(网络寻呼)、IRC(网上聊天室)、BBS(电子公告板)、网络虚拟社区等方式进行聊天、交友、游戏、娱乐等网络人际交往。青少年网络人际交往的主要特点是:

一是交往角色的虚拟性。用户只要随便填写一下 E-mail、IRC 或是 BBS 的注册表或者登记表,就可以获得一个相应的身份,并以这个身份在网上进行人际交往。这种虚拟的角色,使交往双方都没有任何心理负担,而有一种为所欲为、肆无忌惮的心理。

二是交往主体的平等性。因特网的发明者宣称,网络是一个“自由、平等”的世界。无论你在现实生活中的身份是何等显赫,但到了网上,你只不过是·一个网民而已,同其他任何人一样无任何特权,大家都是平等的。

三是交往心理的隐秘性。网上人际交往虽然可以通过文字来传情达意,但这种文字交流大多是经过刻意加工的信息,交往的心理也是经过包装的,这种“网交”无论持续多长的时间,网友之间也很难明白对方的“真心真意”。

四是交往过程的弱社会性和弱规范性。在现实人际交往中十分看重的身份、职业、金钱、容貌、家世等交际主体的社会特征和社会地位,在网上的人际交往中可以全然不顾;在现实交往中要遵守的一些社会规范,在网络交往中也不必遵守,只要按照网络技术要求去操作,就可顺利完成网上人际交往。这种弱社会性、弱规范性的网络人际交往,容易使一些人暂时摆脱现实社会诸多人伦关系的束缚和行为的约束,甚至放纵自己的道德行为规范,从而造成非人性化的倾向。

五是交往动机多样性。异性间的情感交往是年龄较大的青少年网上交往的“主旋律”。异性效应在网上交往中不仅存在,而且表现得很明显。不少人上网聊天、浏览的潜在动机在于寻找异性,在追求休闲娱乐和心理享受的同时,也有很多人抱有相机觅友和

调情的目的。网络是一把“双刃剑”，网络人际交往对青少年的健康成长既有正面效应，也有负面效应。

专栏 15-2 人际交往中的认知偏差

人生活在群体中，必然产生对自我、对他人的认识，这种认识就叫认知。它可能是正确的，也可能是错误的。错误的认知就是没能正确地评价自己和他人，这就出现了认知偏差。这种认知偏差在不同程度上影响着人际交往。人们在人际交往中的认知偏差主要表现为：

1. 对自我的认知偏差。就是没有摆正自我在人际关系中的正确位置，过低或过高地评价自己，这是不利于交往的。有些人才华出众、能力颇强，或经济有实力，于是狂妄自大、目中无人，对不如己者则默然置之，或有所贬损，不屑与之交往。表面看来，这是对人际关系的超然态度，实则孤立了自己，像这样待人，谁还会与之交往呢？还有就是在交往中看不到自己的价值，妄自菲薄，认为自己处处不如人，与人交往时不能充分展示自我，畏畏缩缩，遇事总是小心有余。虽然，他想以自己的行为来博得他人的同情，但事与愿违，一般人不愿与这样没有主见的人交往。

2. 对他人认知的偏差。常见的有首因效应、晕轮效应等。

首因效应也就是第一印象。在我们的生活和学习中，第一印象的作用是十分突出的。第一印象好意味着心理相容性大，容易沟通，亲近感较强，同时对对方的缺点不易注意。反之，第一印象不好，则易于注意对方的缺点，有时甚至将其优点当作缺点，在心理上产生一种排斥感，不愿意继续交往下去。青少年在交往中，很容易凭主观来判断事情，很看重对方的表情姿态、语言、服饰等第一印象。第一印象往往影响人们进一步交往。

晕轮效应，就是对认知对象的某方面的印象不加分析地扩展到其他各方面的印象。典型的如“情人眼里出西施”。在交往中，

将对象某方面的认识,或优点或缺点加以夸大而对整体缺乏足够的认识,只见树木,不见森林,一叶障目。青少年常犯此错误,一肯全肯、一否全否,这是不利于人际交往的。

除了以上这些因素以外,各种不断变换的社会环境、家庭环境,加上由此而形成的个体独特的个性,不同的语言方式、内容都会影响人际交往。

第三节 交往规律在教育中的运用

一、交往规律在教书育人中的运用

如果说工程师的直接工作对象是物,那么教师的直接工作对象就是人;如果说医生的职业任务主要是影响人的身体,那么教师的职业任务主要是作用于人的精神。教师的工作——传道、授业、解惑,无一不是在同学生的交往过程中完成的。因此交往活动对教师来说具有特殊的重要性,因此教师理应比其他职业的人更加重视交往的规律及其运用。

1. 关注同教育对象的人际沟通

教师与学生之间的人际沟通,是完成教育教学任务的基础条件。前文述及,人际沟通过程有一系列环节,因此教师应当关注每一个环节运作的顺利和效率。教师作为学生的信息源,在传播观点、思想、感情的时候,不仅应当在信息译码、信息发送方面力求准确、清晰,而且还应关注学生作为受信者的信息检出和信息译码环节。教师作为学生的信息的受信者,他不仅要注意自己发出的信息被检出、被译码时的完整和正确,而且应关心作为发信者的学生是教育者,他负有培养和帮助学生责任,负有训练和发展学生人际沟通能力的责任。因此在沟通过程中,他不仅仅是交往的一方,同时也应是交往的另一方的辅导者。比如学生在与教师的谈话中

如果出现发音过轻、口齿不清(信息传送环节的问题)和词不达意(信息编码环节的问题)的现象时,教师有责任用适当方式加以指出并帮助他改进。

语言是人际沟通的基本工具,教师应当具有娴熟的言语技能。前苏联教育家苏霍姆林斯基认为:“教师的言语修养从根本上决定着学生在课堂上智力劳动的效果。”因此教师不仅应当言语清楚通畅,而且应当有一定的文学素养;教师的言语不但要概念清晰,逻辑严密,而且最好能够形象、生动、富于感染力。

教师每天都同学生发生着面对面的沟通,他的非言语手段的技能也是不可或缺的。教师若善于运用眼神、表情和适当的动作来表达思想感情,会增强对青少年的影响力。前苏联教育实践家马卡连柯强调,一个教师应当会用许多不同的语调说出同一个词,要从中表达出命令、请求和建议等不同的意味。

另一方面,教师在交往中作为受信者,还要善于捕捉学生们有意无意中发出的非言语沟通信息。师生交往时,教师根据学生的眼神、脸部表情、手足的处置等,应当知道他们是在专注地倾听还是心不在焉,对教师的话是心悦诚服还是心怀抵触,对教师指出的错误是真心悔改还是敷衍应付,等等。

2. 善于增进师生间的互相理解

为了教育教学工作的顺利开展,师生之间的关系应是紧密而又亲切的。紧密而亲切的关系的建立需要充分的相互理解。当代青少年是在改革开放的年代中成长起来的。社会的转型使他们的心态和价值观同长一辈人有不小的差异。他们在同长一辈人的相处中,特别渴望被理解。然而,人际间的相互理解,并不像想象中那么容易做到;即使朝夕相处的人们之间,也未必一定心灵相通。父母和子女间的关系,看起来应是很亲近的了,但两代人之间是否达到真正的沟通,却是另一回事(参见专栏 15-3)。

专栏 15-3 中学生的“内心独白”

一项跨省市的中学生“内心独白”的调查材料反映的问题令人深思：

上海一个中等师范学校的学生说：“我的母亲熟知我喜欢吃哪一道菜，喜欢穿哪一件衣服，但在内心深处却与我铜墙铁壁般隔膜着，她对我性格的了解远远不如那些朝夕相处的同学，她不知什么事使我哭，什么事使我笑……”试想，母亲与女儿之间有一座“铜墙铁壁”，母亲不明白女儿的喜怒哀乐，这算是对女儿的理解吗？

另一位北京的中学生说：“我觉得有许多父母在与子女的感情危机中是可悲又可恨的‘作茧自缚者’。想想在你们情急的时候被骂作‘狼心狗肺’的孩子们，为什么在你们百般爱护下做出‘大逆不道’的事呢？是否你们曾左右过他们的正当意志……是否你们曾把物质条件放在他们生活需要的首位而忽视他们渴求的精神理解呢？”

由于缺乏精神上的理解，结果是：

“我感到我和爸妈之间的距离拉长了。”（一上海中学生）

“一次又一次争执，一次又一次和解，（我）与父母之间的距离越拉越远了。”（一贵州中学生）

为什么钟爱子女的父母却不能理解自己的孩子？中学生们的话也提供了若干答案：

“……有些父母喜欢‘自作聪明’地替子女想问题、办事情。因为他们不屑透过我们的瞳孔看世界……”（一北京中学生）

“有时我很困惑，想必父母也是从我们这个年龄过来的，他们为什么不能站在我们的角度想一想呢？”（一上海中学生）

（金大陆，1994）

看来，上面提到的这些被孩子抱怨的父母，没能设身处地地去体察孩子、了解孩子，他们似乎没能很好发挥上一节谈到的人际认

知过程的“认同”机制的作用。这里反映出来的问题,对教师理解学生也应当有所启示。

教师同学生的交往中自然少不了对学生的行为进行归因。教师必须清醒地认识,对学生行为的归因应当十分审慎。当有关信息不足时,不要轻易下结论,尤其不要轻易地下否定性结论。教师对学生行为作出错误的归因,会人为地制造出教育性交往的障碍。克鲁普斯卡娅指出:“没有比把坏的动机硬栽在孩子的行为上更大的罪过。”(Крулская)错怪孩子是不理解孩子的表现,同时这又为对孩子的进一步理解带来困难。因此,教师在理解学生的行为的原因时,要力求避免作缺乏根据的不正确的归因,力求避免简单化的刻板印象之类的认知偏见。

3. 努力保持师生间积极的相互作用

教师作为教育者,当然是要对学生施加这样或那样的影响的。可是教师同学生接触,必须努力遵循交往的客观规律,其中很重要的是关于角色期待和角色扮演的规律。

教师对学生有一定的角色期待。这种期待影响着学生的角色扮演,因此它应当是有分寸的,即应当是正确而准确的。

教师的期待对学生的发展有直接的影响。罗森塔尔和雅可布松(Rosenthal, 1968)做过一项实验:对小学各年级的儿童进行“预测未来发展”的测验,然后告诉教师:“这组孩子很有发展前途。”于是教师对他们寄予较高的期望。其实这组孩子是随机抽取出来的,并无特殊之处。教师经过8个月的教学,这些学生果然如教师所期望的那样发展了智力。这项实验表明,教师的较高期望促进了学生较好的发展。此种现象称罗森塔尔效应,亦称皮格马利翁^①效应。

教师对学生的期望不宜过低,过低的期望易使学生放松对自

① 皮格马利翁是古希腊神话中的塞浦路斯国王。他在雕塑一座少女雕像的过程中竟然爱上了这位少女,最后居然使这座雕像变成真人,并同她结为伴侣。

己的要求。然而期望也不宜过高,过高的期望超出了学生的实际可能性,学生虽然努力也达不到要求,他们的积极性会遭到挫伤。针对个别学生的特点寄予恰当的期望,是教师机智的一种表现。

师生接触中的一个重要问题,是教师要注意给学生以充分的尊重和信任。教师是希望也需要得到学生的尊重和信任的,但是,学生也希望得到教师的尊重和信任。作为青少年的中学生已不同于儿童,他们已发展起自尊心。他们的自尊心要求别人给他以尊重。“敬人者人恒敬之”,教师只有给学生以尊重和信任,才能赢得学生的尊重和信任。师生交往中若缺乏教师对学生的尊重和信任,不仅不利于交往关系的融洽,而且将不利于学生自尊心的正常维持和发展。

学生的自尊以及与此紧密联系的自重、自爱,是十分重要的心理体验。这类体验是以对自我的积极的、向上的评价为基础的。个体倾向于维持这种体验,也力求使别人像他所希望的那样来看待他。以此为支点,他就比较愿意接受别人(首先是教师)对他提出的积极的、向上的要求和期望;他也比较愿意提出自我要求,并激发自我调控的动机,以达到这个要求。有的教师不懂得尊重学生,动辄训斥甚至侮辱学生,这将恶化师生间的人际关系,使学生心中产生对教师 and 教师所提出的要求的抵触情绪,最终损害教育的效果。中学生中,特别是初中学生中不难见到一种现象,即如果一些学生“喜欢”哪位教师,他们对这位教师所讲授的课程就学得较好;他们不喜欢哪位教师,就对他主讲的课程学得较差。这可算是师生交往关系影响学生对某门课程学习积极性的实例。

教师不单对学生寄予角色期望,同时他自身也有个角色扮演问题。或者说,学生也对教师有着角色期望。他们所看到的教师的实际表现同他们的角色期望之间的符合程度,决定着他们对教师的印象和态度,也制约着师生的关系。因此,从师生人际交往的角度,也要求教师关心自己的角色扮演,关心自己的职业形象。“为人师表”这句话,体现着学生乃至社会对教师的角色期望。教

师理应按照教育工作者的角色要求,严于律己,在个人德行、业务水准等方面向学生和社会期望的方向努力追求。

专栏 15.4 校园里的师生关系

老师与学生,是校园里两大基本群体。老师是学生人际交往的重要对象,师生关系是学生人际关系的重要内容。师生关系如何,直接影响到学生能不能健康地学习成长,并在很大程度上决定了学校能不能对学生的身心施加符合社会要求的影响。

学生普遍做到了尊敬老师。老师,被喻为人类灵魂的工程师,“一日为师,终身为父”,表达了人们对老师的尊敬。随着社会的发展,人们的很多观念都发生了变化,但学生中“尊师”的主流一直没有变。在校园中,教师在建立新型师生关系中处于主动地位,他们对待学生的态度直接影响着师生关系发展的方向与速度。为师者必须破除“师道尊严”的旧观念,尊重学生,理解学生,将学生视为独立人格主体,缩短师生之间的心理距离。

学生对老师有一定程度的不满意,学生敢于向老师的权威挑战。师生关系是因为教学过程而发生的,师生间的主要人际交往集中在“教”和“学”这两个相互渗透又相对独立的过程统一体中。在教学过程中,教师的基础知识及对相关问题的研究处于优势地位,他们因此而拥有学术权威;而学生则可能在发散思维、异想天开、开拓新的生长点上更胜一筹。今天的青少年,真正做到了“不唯上不唯书”,已经敢于向老师的权威挑战。从这个意义上说,学生敢于向老师的权威挑战,可算是一件好事。

师生关系不密切,师生之间的交往不多。一般说来,人际交往的亲密程度,同交往水平成正比。师生关系的疏密,可以从学生遇到问题会不会去寻求老师的帮助得到印证。据调查,学生只有遇到与学习有关的“功课问题”、“学业问题”,才有较多的人去寻求老师的帮助,至于其他个人的心理问题以及情绪问题、家庭

问题、交友问题、恋爱问题等,则很少有人会去找老师帮助。这反映出师生之间交往、交流都不多,关系并不密切。

(马建新,2002)

二、交往规律在自我教育中的运用

任何个体都有交往的需要,任何个体也不可能完全脱离交往活动。但每个人如何参与交往、如何对待交往,是各不相同的。高师生处于成长时期,完全可以运用交往规律,改善自己的交往状况,以利于自我教育。

1. 以自觉的态度对待交往

地球上的男女老幼,人人都在呼吸空气,但远不是每个人都明白为什么要呼吸和怎样改善呼吸质量的;世界上人人都在参与交往活动,却远不是人人都对交往活动抱有自觉的态度的。显然,有了自觉的态度,才可能更加积极地参与交往,不断地改善自己的交往状况。

对青少年来说,他们可以把交往活动视作一所学校。孔子说:“三人行必有我师”(《论语·述而》)。交往者可以向交往对手学习,丰富自己的知识、经验和阅历,促进自己的人格发展;在交往中也给别人以影响,给别人以帮助;在交往活动中既当受惠者又当施惠者,从而促进自己的人格发展和社会化进程。当然,学生时代的交往活动本身,也是交往经验和技巧的积累过程。

少数青少年不善交往,甚至有“社交恐怖症”的症状。他们在众人面前往往拙于言辞,或惧怕与人打交道,并因此产生自卑感、冷落感。这类人宜分析自己心理障碍的形成过程,找出原因,并认识长期回避交往的危害,以激起自己改变现状的动机。然后应促使自己勇敢地参加交往实践,必要时可参加带有游戏性质的“交友训练”,逐渐适应正常的人际交往。

2. 以真诚之心投入交往

前文述及,不同角色的人们的相互作用是由角色期待来调节

的。真诚既是人类社会的一个道德伦理要求,也就成为了普遍的社会期望之一;换言之,任何角色的社会成员——不论教师或学生、经理或雇员、领导或被领导者,都被期望具有真诚的待人态度。一个人若待人缺乏真诚,首先就有悖于这一社会期望,这将拉大与之交往者同他的心理距离。不仅如此,人在相互沟通中,总希望所获得的信息是真实、可靠的,说假话的人必定不受信任。人们与虚伪者打交道,难以产生安全感。惯于虚与委蛇的人也可能蒙骗人于一时,但日久难免被人识破,一旦给人形成“虚伪者”的印象,自然就难以同他人发展深入的人际关系。

交往中的真诚应表现于对交往对象的尊重。上一节谈到师生交往中教师对学生尊重的必要性。事实上,现代社会中社会成员间的相互尊重不限于教师与学生之间。奴隶社会里奴隶主和奴隶之间,封建社会里帝王和臣民之间是谈不上什么尊重的。这些社会之所以应当被推翻,从心理方面说,也因为它违背了社会成员人格上平等的基本需求,它压抑了人类个体的心理本性——一个体对自身存在价值的肯定倾向和个体基本的自尊。

前文谈过,人际相互理解的心理机制之一是反省,即交往者时时在估量着如何认知他本人。交往者了解到对手对自己的无礼或蔑视,自然会感到是对自己自尊的损害,随即引起消极的情绪体验,对进一步交往的态度和内容都将产生负性影响。

尊重别人不等于不对人提出善意的批评。在一般情形下,人对善意的批评和恶意的伤害是能够区别的。区别主要在于:批评通常针对某一事件或某一行为或个性品质的某一方面,而无礼和蔑视则往往损伤人的自尊;批评一般出于对被批评者的未来发展寄予期望,而蔑视或无礼则完全不关及这种期望。

3. 责己严、责人宽

人际交往中难免发生种种误会、齟齬,甚至矛盾、冲突。在这种情形下,我国传统的处理原则——责己严、责人宽是十分有

用的。

人有一种自我肯定、自我保护的倾向。误会或矛盾的产生,多半有着双方的原因,而交往双方各自的错误或缺点又只能靠自己去改正,别人无从替代;如果双方都一味把注意力指向对方,就无助于发现、认识和改正自己的缺点或错误,于是问题仍然得不到解决。其次,交往的一方 A 就发生的矛盾而指责对方 B 时,在 B 看来就是 A 对 B 的否定,而 B 既然认为 A 也有错误,他就认为是 A 在推卸责任而诬指自己,他难以接受这一现实,会急于对 A 发出指责。而 B 越是急于指责 A,同时 B 就越是忽略自己的错误。然而 B 越是忽略自己的错误,又越是导致 A 的进一步指责。当这一过程交替地在 A、B 双方身上发生时,他们的争端和矛盾就永无解决之日。

如果遵循责己严、责人宽的原则,情形就完全不同。A、B 双方,当 A 对自己严格要求,真诚地多作自我批评时,在 B 看来,A 的缺点已由他自己在作解剖,B 已无置喙的必要。又根据反省的认知机制,他意识到 A 的态度其实意味着对 B 本人的宽容和让步。B 原本也并非心中不知道自己的差错,只是 A 全然不去涉及。只要 B 的观念中把宽容和让步当作一种美德,他多半会由此感到羞愧,并促使他也转而把注意指向自己的错处(其中人际暗示、感染、模仿机制都可能发生作用),以取得心理平衡。一旦 B 也开始认错,A 自然就处在了此过程开始时 B 的处境——此一过程是朝良性方面发展的,其结局就常常是化干戈为玉帛,化矛盾为和解,交往重新进入和谐的状态。

4. 培养和提高同感的能力

人是情感的动物,人际交往过程不可能不包括人际关系的情感或情绪的方面,人对人的知觉和理解因此也不能不包括对他人的情绪和情感的知觉和理解。知觉和理解他人的情绪,不能单靠理性的思维,还必须进行感受和体验。个体感受他人的感受,并以适

当方式表达出来的过程,就是同感(empathy)。人际交往中的个体,若善于在别人发生正性情绪(如喜悦等)或负性情绪(如悲哀、苦闷、彷徨、恼怒等)时真诚地做到不仅知人之所感,而且感人之所感,就有利于缩短人际距离,疏通沟通渠道,增进相互间的关系。相反,一个遇事只想到自己,只顾按一己的感情用事,不懂得关心、体恤别人,对别人的喜怒哀乐漠然处之的人,是难以同人发展和维持顺遂、密切的关系的。

为了做到同感,当事人首先必须能控制自己的情绪。同感要求感受他人的感受,却又不能令自己也沉溺到对方的感受中去。不论对方的情绪如何激烈,当事人也要保持自己的清醒。其次,为了准确地、恰到好处地感人之所感,如同本章第二节讨论认同机制时所述,也须做到设身处地,站在对方的地位或处境想象事件。第三,当事人获得了同感,还要适时适度地加以表达。这种表达,使交往对方感到被理解和被认同,有助于缩短双方的心理距离。

同感的前提在于对他人的关爱,只有具备关心爱护他人之心,才能真正做到设身处地、将心比心。那么,一个人为什么要去设身处地、将心比心?为什么不可“只扫自家门前雪,莫管他人瓦上霜”呢?不难看出,这里不可避免地涉及人生价值观念的问题,涉及道德判断问题。因此,同感能力的培养和提高不单是技术或方法的问题,它关系到个体一般人格面貌的完善和提高。

5. 用非语言交际

在人际交往中,有时一个眼神、一种面目表情、一个手势等都会发挥奇妙的作用,甚至达到语言交际所达不到的效果,这就是非语言交际的效用。青少年应该充分利用身体的动作、局部表情、空间距离、触摸行为、声音暗示、服饰及其他来表达意思,起到更亲近、更自然的作用。

6. 学会幽默

幽默使世界充满微笑,是男人的风度,女人的魅力,是美德和

智慧的结晶,是知识和能力的表现。青少年要学会幽默,就要注意培养自己敏锐的观察力、丰富的想象力、灵活的应变力和获取广博知识的能力。

7. 自信

自信是对自身的一种具有肯定评价的态度。俗话说,自爱才有他爱,自尊而有他尊。自信也是如此,在人际关系中,自信的人总是不亢不卑,落落大方,谈吐从容。自信者决非孤芳自赏,盲目清高,而是对自己的不足有所认识,并善于听别人的劝告与帮助,勇于改正自己的错误。培养自信心,要善于解剖自己,发扬优点,改正缺点,在社会实践中磨炼、摔打自己,使自己尽快成熟起来。

三、交往规律在教育中的运用举例

在教学活动中,不同的师生关系常常带来不同的教学效果。而师生关系主要是教师与学生在教学过程中,通过师生交往形成的。以下就英语教学中师生交往的手段、类型及建立良好的师生交往的条件等方面来说明交往规律在教育中的具体运用(吴湘健)。

1. 师生交往的手段

师生交往的手段有两种:一是语言交往手段。自古以来,教师都是借助语言“传道、授业、解惑”。教师的语言不仅影响学生对信息的理解,还关系到学生能否对信息产生共鸣。同时,教师也通过书面语言(如板书、评语、文章等)传递信息。二是非语言交往手段。目光、表情、体态、动作等非语言符号的手段,同样能使学生获得信息。如在课堂教学中,教师暗示的眼光、皱眉的神态、摇头的动作,无时无刻不在影响学生。这是一种“润物细无声”的教育,其交往效果有时胜过语言交往手段。

2. 师生交往的类型

在课堂教学中,师生交往有以下几种类型:

讲授式。教师作为信息输出者,源源不断地输出信息。学生

作为信息接受者,接连不断地译码理解。这属于语言上的单向交往,教师只能从学生的动作、表情、姿态等方面获得反馈信息。

问答式。教师与每个学生分别进行交往,不断交换信息输出者与接受者的位置。这在英语教学中比较常用。比如,课堂上教师说英语,要求学生译成中文;或教师说一句英语,学生复述一句;或教师根据课堂教学内容在黑板上出题,要求学生上来做等等。师生主要通过语言进行双向交往。

讨论式。教师讲授、提问,学生互相讨论,然后回答。这种类型有时也可采取小组讨论与师生讨论相结合的方式。

上述几种主要的交往类型各有特点,教师可灵活运用。对英语基础好、词汇量多、语法知识掌握全面、有独立分析问题、解决问题能力的学生,可采用问答式或讨论式,偶尔穿插讲授式;对各方面知识相对少些,独立分析、解决问题的能力差些的学生,可采用启发式或讲授式,如果采用讨论式反倒事倍功半。

由此可见,采用何种类型取决于英语教学的任务、对象、情境,但不论采用何种形式,教师都必须发挥其主导作用。

3. 建立良好的师生交往关系的前提条件

真诚。要建立良好的师生交往关系,最重要的前提是教师的真诚。假如教师对学生真诚,学生就会对教师敬重、亲近、信任、服从,易接受教育,敢于发表自己的观点,有独创精神。反之,如果教师业务能力虽强,但对学生不够真诚,不够尊重,教学方法简单、粗暴,只讲要求,不讲道理,只讲服从,不准违抗,学生会因惧怕而对教师表面服从,内心抵触。一个教师只有真诚地把学生当作亲生儿女一样对待,才能建立起良好的交往关系。

“严”中有“爱”。在师生交往中,教师对学生“爱”而不“严”,学生不能成才;“严”而不“爱”,只会伤害学生的心灵。教师的“爱”要含蓄而深沉,“严”则真挚而理智。

教师的“爱”,能激发学生学习的“兴奋度”、“内驱力”,使他们

由“亲其师”到“信其道”。当学生取得成绩或改正缺点时,教师如果表情冷漠、言语生硬、行为粗野,能唤起学生求学上进的激情吗?如果我们投去赞赏的眼神、开心的微笑,那无疑会产生良好的效应。

“严”同那种粗暴的体罚、训斥或处分的做法有天壤之别。“严”应该是治学严谨、纪律严明、管理严格。“严”只有同“爱”结合,才会产生最佳效果。一向严厉的教师,偶尔讲几句柔和贴心的话,学生往往会感动得落泪。相反,素来宽厚慈祥的教师有一天大发雷霆,必然会使学生大吃一惊,精神为之一振。

思考题:

1. 什么是交往? 交往有哪些功能?
2. 为什么说交往是一个多结构的过程?
3. 人际认知的基本心理机制是什么?

实践题:

1. 试举出你自己的交往实例,说明人际认知的认同机制和反省机制。
2. 试回忆你当年报考大学的情景,并对你升学成功作归因分析。
3. 回忆你在学习期间与老师和同学的交往,总结其中人际交往的一些特点,并说说你自己的看法或从中受到的启发。

第十六章 性心理

1. 隐秘的性心理能被人洞察吗？
2. 性意识觉醒和萌动通常发生在什么时候？
3. 听说过第三性征吗？
4. 对异性爱慕是否就是恋爱？
5. 异性友谊是否必定会导致爱情？
6. 对青少年要不要进行性教育？

在对青少年学生进行的思想教育中，自然也包括性教育（青春期教育）的问题。实施性教育的心理学基础便是对性心理的认识。性心理是人类个体伴随着性生理发育而出现的一系列与性有关的心理现象，对成长中的青少年学生的个性发展有着深刻的影响，并使男女青少年学生的个性留下了明显的性别差异的烙印。为此，我们有必要了解涉及性心理的种种方面，以提高性教育的科学性和艺术性。性心理究竟是什么？它有哪些规律？青少年学生的性别差异何在？如何做好青少年学生的青春期引导工作？学生如何提高自己在这方面的思想认识？这些便是本章要涉及的主要内容。

第一节 性心理的概述

一、性心理的概念

性心理(psychosexual)是人类个体伴随着性生理发育而出现

的一系列与性有关的心理现象,主要是指性意识及其在此基础上产生的性情感、性兴趣和性兴奋。

性意识是性心理的核心内容。在性生理发育成熟过程中,青少年会逐渐领悟两性差异和两性关系,并随之产生从未有过的特殊的心理体验,这种领悟和心理体验,便是所谓的性意识(sexual consciousness)。性意识在性生理发育之前虽然已经有所显露,但这种显露还只是停留在“领悟”的水平上,还没有达到产生特殊心理体验的水平。对两性差异的领悟,一般地讲,3岁以前的婴儿,并不能自主地识别自己的性别,即不能进行性别自认,他们至多只能根据父母的提示知道自己是男孩还是女孩以及记住父母对自己性别的确认。只有到了3岁以后的幼儿期,随着儿童自我意识的发展,社会文化因素对儿童性别自认的影响,才会通过儿童的生活、游戏、学习等活动被明显地反映出来,这时,性别自认才和儿童个体社会化过程相吻合而逐渐形成。从那时开始,儿童不仅能知道自己的性别,而且也能分辨周围人们的性别。当然,在整个幼儿期,儿童对性别的区分往往是与衣着、发型等外部的偶然特征联系在一起,他们还不能解释性别的属性,并且还会认为性别属性是可逆的。只有进入童年期后,他们才真正开始懂得性别的含义,知道男女性别的属性是不可逆的,也正是在这个时候,关于活动、定向和价值观的性别分化过程才显得更为强烈。

关于性别自认的理论,国际上主要有“角色自居说”、“性别定型说”和“自我归类说”。

角色自居说(identificational theory)源于精神分析心理学派理论,认为性别自认的形成是由于儿童无形中模仿和自己性别相同的成年人,特别是模仿父母的行为,从而产生自居作用的结果。儿童在进入自我意识的社会自我(相对于生理自我而言)阶段之后,男孩由于害怕和嫉妒等原因对父亲产生的防御性自居作用以及女孩对母亲的温和所产生的情感性自居作用,使他们各自形成

“自我”与“超我”的不同的异性意识,从而产生与父母、代替父母的人或幻想中的自我理想的认同。

性别定型说(sextyping theory)源于行为主义心理学派理论,强调社会学习和行为强化是形成性别自认的决定性因素。认为儿童希望自己与性别相符的行为能受到父母或同伴的赞赏、疼爱和保护的愿望以及害怕自己与性别不符的行为受到责罚和否定的恐惧,使他们主动地去掌握行为的性别模式,起先学着把这些不同的性别行为模式加以区分,然后把个别经验运用到新情境中去,最后逐渐学会履行相应的行为规则。性别自认也就在这个过程中随之完成。

自我归类说(self-categorizational theory)是以“发生认识论”为其理论基础的,这种学说强调的是性别自认的认知因素。认为儿童对性别的认知,即逐渐认识自己的性别及其活动特点,主动把自己归于“男性”或“女性”,是进行性别角色学习的先决条件;而有意地使自己的各种行为努力合乎相应性别特点,即对相应性别行为的认同,则是性别角色学习的结果。

综观这些理论,可以说,性别自认主要是由社会文化因素所决定的。

开始真正懂得性别含义的性别自认以及在此基础上的性别“他认”,是儿童领悟两性差异的重要标志,但这种“领悟”,在性生理发育之前仅仅只是“开始”,对两性差异实质的理解总体上还是笼统的、模糊的,其原因除了还无法感受性生理发育带来的种种变化外,主要是因为还不能理解性爱、性伙伴以及更高层次的性伦理、性道德,也就是说还不能真正领悟两性关系。这就告诉我们,性意识在性生理发育之前有所显露,只是局限于“领悟”水平上,这种领悟也只是浅层次的。

性意识不仅仅是对两性差异和两性关系的领悟,更重要的是对性产生特殊的心理体验。这种心理体验一般只有在性生理开始

发育以后才有可能产生。

对性的特殊心理体验,突出地表现在性情感、性兴趣和性兴奋上。

性情感(sexual feeling)是指对异性的倾慕与好感,渴望了解异性、亲近异性,感到异性对自己有一种吸引力,也希望自己能引起异性的注意,向往与异性进行交际。处在性生理发育过程中的青少年,普遍有一种和异性一起学习、活动就劲头十足、心情愉悦的感觉,因而他们总是设法追求和创造这种环境。他们喜欢在背后议论异性,喜欢打听男女之间的事,总想知道自己所喜爱的异性在想什么、干什么。如果在与异性交际中受挫,他们就会感到沮丧、痛苦,有时甚至还会产生嫉妒、愤恨的心理。可以说,对异性的向往是青少年在进入性生理发育期后出现的一种特有的情感体验,而且随着年龄的增长,向往的比例也逐年提高(邓明显,1986)(表 16-1)。

表 16-1 不同年龄组学生对异性向往情况

年 龄		10	11	12	13	14	15	16	17	18	合计
男 生	人数发生率	2	5	14	31	52	58	86	71	325	
	(%)	*	5.0	10.9	23.1	40.3	53.7	65.2	83.5	38.2	
女 生	人数发生率	1	10	27	43	66	69	103	82	401	
	(%)	*	8.1	21.8	31.6	51.6	52.7	75.2	88.2	45.7	

注: * 样本较少未计算发生率

性兴趣(sexual interest)是指对性知识的渴求,这是由对性问题产生强烈的神秘感和好奇心引起的。处在性生理发育过程中的青少年会公开或隐蔽地对性生理现象进行自我认识和探求,也会通过描写性的科普读物了解男女生殖器官的构造以及月经、遗精等生理现象。据调查(姚佩宽,1985),中学生对下列问题特别感兴趣:(1)男女生殖系统结构和功能情况怎样?(2)月经是什么?为什么女孩子有月经?(3)来月经时为什么肚子会痛?怎样才能不

痛？(4)月经来潮会影响智力吗？(5)遗精(ejaculate sperm)是怎么回事？为什么会遗精？(6)遗精次数多会影响健康吗？隔多长时间遗精才算正常？怎样才能使自己保持正常遗精？(7)阴茎包皮过长怎么办？(8)性欲是怎么回事？有了性欲怎么办？(9)过早性交有害处吗？怎样才是正当的两性关系？(10)怀孕是怎么回事？(11)过早怀孕有什么害处？(12)怎样防止怀孕？(13)怀孕了，有什么简便方法解决？(14)什么叫手淫(masturbation)？手淫怎么会发生的？手淫有什么坏处？怎么克服手淫？(15)人类社会中除了男性、女性，有没有第三性？(16)中学生应该不应该谈恋爱？什么年龄谈恋爱最适宜？(17)已经恋爱了该怎么办？可见，青少年渴望了解的性知识内容是极其广泛的，既有生理方面的问题，也有心理方面的问题，既有恋爱问题，也有生育问题。

性兴奋(sexual exciting)是性欲的体现，与性兴趣同步产生。在性生理发育初期，性兴奋虽然伴随着从未有过的冲动和激动，但常被认为是“低级的”、“醒醒的”、“可耻的”，因而设法加以隐瞒。然而性兴奋并不因此而减弱或消失，相反，随着性器官的发育成熟和性兴趣的日益强烈，性兴奋反而变得越发明显。因此，青少年常处于对性兴奋既感到羞耻却又能激起冲动，既想控制又难以控制的矛盾境地，结果，兴奋、激动的心理常常与不安、自责的心理交织在一起。随着性生理和性心理的日趋成熟，这种矛盾心态在一定程度上得到缓解，对性兴奋会日益习惯。在此基础上不少青少年甚至还会幻想异性的肉体，幻想和异性接吻、拥抱。

二、性心理与性生理

性心理是伴随着性生理发育成熟而出现的心理变化，性生理则是性心理赖以产生和发展的生理变化。性生理是性心理的前提条件，性心理则是性生理的必然结果。

性生理的发育成熟的开始年龄和结束年龄，男女青少年不一

样。一般地讲,女性性生理发育成熟的开始和结束年龄都要比男性早两年左右:女性为10—18岁,其中10—13岁为性生理发育成熟的迅猛阶段;男性为12—20岁,其中12—15岁为性生理发育成熟的迅猛阶段。

性生理发育成熟的标志是第一性征即生殖器官(又称性器官)由原来的幼稚状态发展成为成熟状态,成为具有生殖功能的成熟器官。男性睾丸开始分泌雄激素和少量的雌激素;女性卵巢开始分泌雌激素、孕激素和少量的雄激素。同时,由于第一性征的影响,第二性征即体态也随之发生了明显的变化。女性第二性征发育的最早指标是乳房,乳晕出现、乳头突出、乳房膨大,继而腋毛、阴毛长出,骨盆变大,全身皮下脂肪增多,尤其以胸部、肩部、臀部和耻骨联合部分脂肪为多,形成女性丰满体态。男性第二性征发育的突出指标是毛发,胡须及腋毛、阴毛长出,喉结变大,声音变为低沉,肌肉骨骼发育坚实,形成男性雄伟体格。

女性初潮(menarche),即女性第一次来月经,意味着女性生殖机能已开始趋向成熟。初潮年龄一般为12—14岁。男性首次遗精,即在非性交状态下第一次出现射精,意味着男性生殖机能开始趋向成熟。首次遗精一般发生在14—16岁,常在睡梦中出现。

由于性生理发育成熟,男女青少年心理开始发生了从未有过的与性相联系的变化,这种变化,突出地体现在性意识的觉醒上,即开始意识到两性差异和两性关系,并出现性的心理体验。这种心理体验,除了产生性情感和性兴趣外,性兴奋尤其明显。性兴奋是由神经末梢构成的各种感受器接受刺激,感受器把机体内外环境刺激的信息,如声、光、气味、机械刺激、情绪状态等变为神经冲动,此种冲动再沿传入神经纤维到达反射中枢引起的。性兴奋虽属中枢神经系统的低级部位管理,但也受大脑皮层的控制和调节。大脑皮层既可以激发低级中枢管理的性兴奋,也可以抑制低级中

枢管理的性兴奋。

三、性度

性度(degree of sex difference)是指抛开男女生理上的天赋差别,而依据一个人的体质、性格、行为表现和能力特征来区别的男性化或女性化的程度。性度相对于第一性征和第二性征而言,通常被称之为第三性征(tertiary sex characteristic)。第一性征和第二性征是区别男女两性的生理差异,而第三性征则是区别男性化和女性化程度的心理差异。前者的区别是绝对的,男性就是男性,女性就是女性,后者则是相对的,因为就心理差异而言,人原本都是两性的,后来才向男性和女性分化,但这种分化并未达到绝对单性的程度,即男性也会具有女性的某些性征,如温柔、顺从、脆弱、细致、富有同情心、喜欢较安静的活动等;女性也会具有男性的某些性征,如勇敢、坚强、支配性、成就感、喜欢有竞争性的激烈活动等。只是就一般情况而言,男性的“男性度”更强一些,女性的“女性度”更强一些而已。如果相反,男性的“女性度”高且明显突出,女性的“男性度”高且明显突出,这就属于“性倒错”。性倒错者在第三性征中则更像异性。即所谓“男性女性化”(feminization)(独立性差,注重穿着打扮,喜欢烹调等家务劳动,易于动感情,遇事耿耿于怀,喜欢与男性交往,对女性有逃避厌恶的反应等)和“女性男性化”(masculinization)(支配性、攻击性强,好冒险,比较敏感,粗鲁,不易动感情,做事泼辣、自信,喜欢与女性交往,对男性有逃避或厌恶的反应等)。人们常说的“男子气”和“女子气”指的就是这种性度和第三性征的表现。

关于性度特征,即“男子气”和“女子气”应具有哪些典型特征,国内外学者都有过诸多研究和论述。美国心理学家伯洛弗曼(1972)对美国74所大学的男学生和80所大学的女学生作调查后,整理出典型的“男子气”和“女子气”特征,见表16-2。

表 16-2 美国青年中典型的男子气和女子气特征

男子气特征	女子气特征
攻击性很强	不使用粗劣的语言
独立性很强	非常健谈
不易动感情	非常婉转
情感不外露	非常温和
客观性很强	对他人情感敏感
不易受外界影响	虔诚
支配感很强	非常注意自己的外貌
非常喜欢数学和科学	爱好清洁
在一般危急中不激动	文静
主动性很强	安全需要强烈
竞争性很强	欣赏文学艺术
逻辑性很强	易表达温柔情感
善于处世	
擅长经商	
直率	
知道世道常情	
情感不易受打击	
富于冒险精神	
往往以领导自居	
自信心很强	
对于自己的攻击行为满不在乎	
抱负很大	
易将情感和理智分开	
没有依赖性	
从不因外貌自负	
认为男子总是优于女子	
能与男子无拘束地谈论性问题	

我国学者刘金花(1987)对 3 至 12 年级 1 231 名男女学生调查后得出的分别为异性肯定的“男子气”和“女子气”特征见表16-3和 16-4(表中顺序号越小,肯定该项评价的人数越多)。

表 16-3 (为女学生所肯定的)男性学生的个性特征

顺序 年级	1	2	3	4	5	6	7	8
3—6	勇敢、大胆	坚强、自尊、好胜、有主见	聪明、知识面广△	直爽、开朗、心胸宽广△				
7—9	聪明、知识面广	直爽、开朗、心胸宽广	坚强、自尊、好胜、有主见	勇敢、大胆				
10—12	直爽、开朗、心胸宽广	坚强、自尊、好胜、有主见△	风趣幽默、健谈、富有想象力△	聪明、知识面广△	勇敢、大胆	热情	有事业心○	潇洒大方○

注:打同样记号的项目,评价地位同样高,如“有事业心”和“潇洒大方”属同一顺序。表 16 4 同。

表 16-4 (为男学生所肯定的)女性学生的个性特征

顺序 年级	1	2	3	4	5	6
3—6	文雅	爱美、爱漂亮				
7—9	文雅	爱美、爱漂亮	细心	自尊		
10—12	文雅	爱美、爱漂亮	细心△	温柔△	自尊○	大方○

尽管国内外学者对“男子气”和“女子气”特征在文字表述上有所不同,具体特征的侧重面也有所差异,但在总体上还是能够相互认同的。

四、性心理的异常表现

性心理有正常与异常之分。异常性心理称为性心理障碍(性

变态)(psychosexual disorders),是指与生殖没有直接关系,寻求性兴奋满足的对象或动作与常人不同,并且违反当时社会习俗的性心理异常表现。许多性心理的异常表现与没有得到合适的性教育有关。

性心理的异常表现可分为性指向障碍(sexual orientation disorders)、性偏好障碍(disorders of sexual preference)和性身份障碍(Gender identity disorders)。其中性指向障碍主要有同性恋;性偏好障碍主要有恋物症、异装症、露阴症、窥阴症;性身份障碍主要是易性症。

1. 同性恋

同性恋(homosexuality)是指对某一同性产生性爱的思想和感情,而不论有无明显性行为的性变异。男性同性恋者身上具有较多的女性特征,行为常带有“女子气”(俗称“娘娘腔”),如喜欢从事女性擅长的工作,在业余按照女性的爱好消遣时间,有的甚至连动作都模仿女性模样;女性同性恋者身上具有较多的男性特征,行为常带有“男子气”(俗称“假小子”),说话和动作都显得粗犷有力。

一般地讲,女性同性恋者比男性同性恋者在性变异上持续时间更长。

2. 恋物症

恋物症(fetishism)是指通过与异性穿戴或配戴的物品相接触而达到性兴奋的性变异。绝大多数是男性。恋物症者所选择的物品一般有两人类,一类是直接接触异性体表的,如内衣、内裤、乳罩、袜子等,另一类是异性身上平时不会引起性联想的某一部分,如头发、足等。恋物症者为了取得目的物,有时去买,但更多的是去偷,然后珍藏起来,偷偷欣赏以达到性兴奋。

3. 异装症

异装症(fetishistic transvestism)是指通过穿戴异性服饰而达到性兴奋的性变异。异装症者并不怀疑自己的性别,只是经常穿

着异性服饰,开始是内衣,以后就发展到全身内外均是异性服饰,甚至在公共场所也作此打扮。

4. 露阴症

露阴症(exhibitionism)是指反复多次在异性陌生人毫无准备的情况下暴露自己的外生殖器以达到性兴奋的性变异。几乎都是男性。露阴症者一般选择自己容易逃跑的地方或者比较僻静的角落显现这种行为,以引起对方的注意、耻笑、惊叫甚至昏倒,从而在对方的恐慌害怕和厌恶反应中获得性的满足。露阴症者一般不会进一步对对方施以强暴,而只是追求这种暴露刺激。

5. 窥阴症

窥阴症(voyeurism)是以反复多次窥视和偷看异性裸体或他人性活动为偏爱方式而达到性兴奋的性变异。绝大多数是男性。由于屡次偷看异性脱衣、洗澡、大小便,故常遭惩罚,但恶习难改。窥阴癖者常常以此作为达到性满足的唯一方式。

6. 易性症

易性症(transsexualism)是指自信自己是外生殖器所表示的另一种相反性别的性变异。易性症者强烈希望作为异性生存在社会上,希望设法改变自己的体形外貌和外生殖器使之与异性一样。易性症者虽然有时也穿异性服饰,但不是为了产生性兴奋,而是为了更像异性。

第二节 性心理的一般规律性

一、性意识发展的基本阶段

性意识是伴随着性生理发育成熟而必然出现的一种性心理现象。性意识在性生理发育成熟过程中的表现和发展的基本特点是:由朦胧走向明朗,由贫乏走向丰富,由幼稚走向成熟。

美国心理学家赫洛克(Hurlock)曾经把性意识的发展分为四

个时期：

性的反感期 当自己身上发生思春期(即性生理发育期或青春发育期)的生理变化时,由于明确了人类的性生理,因而产生了对性的不安、害羞和反感。认为两性在感情上的接近是不纯洁的表现,对异性采取的态度与其说是冷淡,倒不如说是粗暴。

向往年长异性的牛犊恋期——向往的对象是年长异性时,称为迷恋(crush),向往的对象是年长同性时,则称为英雄崇拜(hero worshipping)。对年长异性的迷恋,从性意识觉醒的角度讲,又称为“牛犊恋”(calf love)。向往异性长者对于思春期的不安定心情具有相当程度的补偿作用。

接近异性的狂热期——此时一般只把年龄相当的异性作为向往的对象,在各种群体活动中,男女都努力设法引起异性对自己的注意。

浪漫的恋爱期——浪漫恋爱的特征,爱情集中于一个异性,对其他异性的关心显著减少。喜欢寻求与自己选择的对象单独在一起活动,不喜欢参加群体性的社会活动,经常陷于预想结婚的遐想之中。

赫洛克的性意识理论,从性心理的角度讲有一定道理。步入性生理发育成熟的青少年,在通常情况下,一般都会或长或短地经历这么几个时期,只不过有的时期不一定那么明显、那么典型,或不一定构成某一特定的阶段而已。

就我国而言,处于性生理发育成熟过程中的青少年性意识的表现和发展,大体有疏远期、爱慕期和恋爱期三个阶段。

1. 疏远期

疏远期一般发生在性生理发育初期,持续时间约为半年至一年。

疏远期的产生是直接由性生理发育导致第一性征的变化和第二性征的出现而引起的。正是由于性的发育,“使早已解决了的性

的认同问题重新提出来。问题倒不在于少年开始怀疑性的认同（只有在病理场合下才是这样），而在于‘男性’和‘女性’的标准复杂化了，性的因素本身（出现了副性征、性的兴趣等）在这些标准中具有越来越大的作用。”（科恩，1983）这就是说，由于性生理的发育，原来男女两性两小无猜、心地坦然的自然亲近开始消失。这种现象最早发生在女性身上，而且在整个疏远期，女性都比男性更为敏感、更为突出。因为随着青春发育期的到来，女性比男性更早也更明显地感到了自己生理上的变化，这种变化必定会使她们产生害羞感。她们会紧紧束住渐渐隆起的乳房，唯恐异性发现她们的秘密，因而她们总是有意无意地回避异性，而且还常常故意疏远异性。在她们看来男女交往是羞死人的，是不可思议的。男性在青春发育期开始后也会出现这种疏远异性现象，他们自以为已长大为男子汉，因而对异性不屑一顾，总感到异性太拘泥、太婆婆妈妈，在内心深处总有一种隐隐约约的反感之情。这样，在这个阶段，男女青少年只要私下悄悄说上几句话，或者男女同学一起被教师叫到黑板前演算例题，他们立刻就会大惊小怪，女同学会窃笑、讥讽，男同学会嘲弄、起哄。这就更使他们惧怕相互之间的接触和亲近。如果彼此不得不交际的话，也是严肃有余，显得极为别扭或一本正经。

对异性的疏远期，类似于赫洛克的性反感期。在赫洛克看来，处在这个时期的青少年不但对男女共同活动产生反感，而且对立情绪也十分强烈，因而很难进行协作。这显然有些言过其实。

2. 爱慕期

爱慕期发生于性生理发育成熟的中、后时期，持续时间约为四至五年。这是性意识表现和发展的一个重要阶段，也是青少年在整个中学时代性意识表现和发展时间最长的一个阶段。

度过了对异性的疏远期以后，随着性生理发育高峰期的出现，异性之间的接近愿望便开始产生并逐渐明朗化，同时以情感吸引

和实际接触需求的形式强烈地表现出来。爱慕期性意识的特点是：

(1) 相互显示 喜欢在异性面前表现自己，以引起对方的注意并对自己表示肯定。女性会着意打扮自己，总觉得异性老盯着自己，因而言谈举止显得紧张、羞涩、腼腆；男性会有意在异性面前显示自己的风度和能力，以引起异性的好感。正是因为这个特点，所以有时会引起同性间的矛盾，女性会由于同伴受到异性更多的注意而产生嫉妒心理，男性会由于同伴在异性面前奚落自己而产生愤恨心理。

(2) 感情隐秘 在与异性接触时的感情交流是隐晦的、含蓄的，常常以试探的形式进行。女性用眼神传情，或借口求助异性帮助以获取对方对自己感情流露的反应；男性则借口与女性说话，或通过主动帮助异性做事以得到对方对自己感情反馈的信息。因而很少能真正达到感情上的交流。正因为这个缘故，所以男女青少年常常会把异性对自己的好感当作对自己的倾心，把自己对异性的爱慕感情当作“爱情”，从而造成不必要的精神苦恼。

(3) 对象广泛 一般说来，周围的同龄异性，只要有某种契机拨动了自己的感情，都有可能成为亲近的对象，因而爱慕对象并不是特定的异性，而带有不确定性。这种不确定性，有时也会表现在喜爱、向往、崇拜年龄稍长而有一定威信和名声的异性上，不仅会由于激动而给自己思慕的电视电影演员、歌星、作家写信甚至寄赠相片、礼物，翘首以待希望能得到他们的回信并与之交往，成为名符其实的追星族，而且有时对异性教师也会产生超过尊敬的亲近感情，以致在与异性教师进行学习方面的接触时也显得手足无措、极不自然。

严格地讲，爱慕期表现出来的对异性的倾慕心理和行为，只是一种正常的异性吸引，是性意识成熟过程中对异性的感情的自然流露和释放，并不带有严格意义上的爱情内涵。当然，如果爱慕异

性发展到追求异性的狂热性,则不仅有可能过早地进入“恋爱”阶段,而且也有可能导致各种性罪错。

对异性的爱慕期,相当于赫洛克提出的向往年长异性的牛犊恋期和接近异性的狂热期两个时期。但在爱慕期,赫洛克提出的这两个时期并不具有时间上固定的先后性。有时候向往年长异性先于同龄异性吸引,有时候同龄异性吸引先于向往年长异性,而更多的则是向往年长异性与同龄异性吸引同时发生或先后交叉地出现,甚至在整个爱慕期都不出现向往年长异性这种带有特殊色彩的爱慕心理。

3. 恋爱期

恋爱期一般始于性生理发育成熟后期,这是性意识表现和发展相对成熟的阶段。

恋爱期是基于爱慕期发展起来的,但又与爱慕期有着本质的区别。严格地讲,只有从这个阶段起,才能产生和形成具有实质内涵的爱情。青少年恋爱期性意识的特点是:

(1) 异性之间开始按照各自心中的偶像寻找自己的“意中人”追求的对象是特定的异性,喜欢与自己选择的异性单独在一起活动,出现了不喜欢参加集体活动的带有“离群”色彩的心理倾向。

(2) 爱情带有浪漫性 浪漫爱情的特点,根据美国心理学家诺克斯(Knex)和斯波拉科斯基(Sporakowski)的解释,是把恋爱看成为一种神秘的、奇妙的、难以理解的力量。这个阶段的青少年,有的认为爱情是一种缘分,可遇不可求,有缘无分,即使苦苦追求也是白费心力,故十分崇尚“一见钟情”;有的认为爱情同任何其他感情一样,是可以培养出来的,有缘就有分,只要锲而不舍、穷追猛求,即使是“骄傲的白天鹅”也有可能心甘情愿地飞到自己身边;有的认为真正的爱情一生只有一次,错过了机会,就再也无法找回,因而只要产生了爱情,就非她不娶,非他不嫁,什么天下何处无芳草,我就只要这芳草丛中那么一点红。显然,这种带有浪漫色彩

的青少年特有的爱情,与稳定的、和谐的、以注重现实为特点的带有责任感的爱情是不尽相同的。

(3) 开始摆脱爱慕期的隐晦态度 彼此之间出现了交流内心感情的强烈倾向,试图通过幽会等方式,来显示以志趣情操为内容的爱恋感情。

(4) 产生了占有欲,并在此基础上出现毫不掩饰的嫉妒心理 当然这种占有欲主要还是精神性的、情绪性的。青少年会寻找一切机会留意自己爱恋的异性的一举一动,对自己爱恋的异性与自己的同性同伴的接触表示不满,甚至疑神疑鬼,对自己的同性同伴与自己爱恋的异性接触表现出尴尬、愤恨,显得心胸极为狭隘、极为自私。

恋爱期相当于赫洛克提出的浪漫的恋爱期。但青少年的恋爱期并不明显和强烈地存在着如赫洛克所说的结婚意识,因而与以后随之出现的成年人的恋爱观有着不可忽视的区别。

二、性兴趣与性兴奋发展的基本特点

1. 性兴趣发展的基本特点

青少年性兴趣的产生在于性生理的发育,这是由于性腺激素的大量分泌造成的。随着性器官的发育和第二性征的出现,青少年越来越对性发生兴趣。尽管这种兴趣是隐蔽的、难以启齿的,而且还带有明显的羞耻感,但仍然会通过各种渠道、各种方式强烈地表现出来。他们会主动地去寻找介绍生殖生理和性知识的书籍阅读,并对性器官的变化和第二性征的出现表示惊讶、神秘,他们也会对影视中屡屡出现的男女接吻、拥抱以及其他带有性因素的爱抚动作感到迷惑、新奇,对中外文学作品中隐晦的性心理描写感到吃惊、晕眩,从而促使他们产生试图了解和探索性奥秘的欲望;他们也会偷偷地去欣赏雕塑、绘画等裸体艺术作品,并把视线集中于乳房、性器官等敏感的部分;他们甚至还会根据获得的生殖系统的知识去观察自己已经有所变化的生殖器官,个别的还会由于思想

意识不健康而去偷看异性小便和洗澡。所有这些表现,虽然多少还带有好奇心和神秘感的成分,然而这种好奇心和神秘感是与性意识紧密联系在一起的,是在对性发生强烈兴趣的基础上形成的。

国外有人(Dusek & Monge,1979)曾研究过青少年对性的兴趣,他们让5、7、9、11年级的学生和大学生匿名列举他们感兴趣的问题,结果在总结出的31种兴趣中,有5种与性有关,其中处于性生理发育初期的7年级学生,在5种与性有关的兴趣中,尤其对“两性关系”的兴趣更甚于其他4种兴趣(表16-5)。

表 16-5 5个年级的学生对与性有关的问题的兴趣百分比(%)

性 别	男					女				
年 级	5	7	9	11	大学	5	7	9	11	大学
社会弊病	0	0	0	0	3	0	0	3	6	1
节 育	0	0	0	1	10	0	0	3	6	20
两性关系	5	35	19	13	13	2	39	9	6	18
约 会	0	4	2	3	3	2	18	3	9	0
恋爱和婚姻	0	0	0	3	3	0	9	9	6	8

当然,性兴趣是因人而异的,有的强烈些,有的相对弱些;有的经常产生性困惑而予以主动追求,有的则只有在外界某些性的材料或信息刺激下才会产生;有的会付诸行动,通过各种途径和手段去探索性的奥秘以满足对性的好奇心,有的则把对性的兴趣仅仅停留在想象阶段。然而,在性意识驱使下对性产生兴趣,则是青少年处于性生理发育成熟阶段性心理发展的一个与以往任何年龄阶段都具有本质不同的表现。

2. 性兴奋发展的基本特点

在各种有关性的因素的刺激下,青少年常常会采取性代偿行为和自慰行为,来应对与性兴趣同步发生的性兴奋。

性代偿行为(sex compensatory behavior)是通过观看色情材料和偷看异性肉体而满足性兴奋的行为。性代偿行为是性兴趣在行为上的表现。其特点是把性知识书籍中的插图,影视、文学作品中的描写当作色情材料欣赏,甚至把艺术体操、技巧表演、健美比赛、游泳运动和芭蕾舞的异性运动员和演员,通过心理上的“透视”幻想成色情的对象。在性兴奋的驱使下,个别意识不良的青少年还会去偷听和偷看男女私情,有的甚至还会去偷看异性换衣、洗澡。

显然,性代偿行为的某些表现是有悖于道德的,甚至是违法的。

自慰行为是通过手淫来满足性兴奋的行为。手淫是用手或其他物品摩擦、玩弄生殖器官而引起性的快感、满足性的需求的行为。青少年的手淫常常是在性兴奋亢进时产生的,是缓和由生理原因(如性器官受到机械刺激等)而引起的性紧张以及在检验自己性潜能的愿望驱使下,试图探索自己的性能力,从而获得生理快感的手段。青少年的手淫与已婚成人暂时替代异性和正常性生活的手淫是不同的。但是任何类型的手淫都会伴随着鲜明的色情形象和幻想,都会在其中为自己选择异性伴侣和情境。青少年时期的手淫也不例外。只是由于没有类似的性经验,青少年的手淫带有更明显的幻想成分而已。

青少年的手淫常常带有罪过感和对后果的恐惧感,这种难以摆脱的感觉,会使他们怀疑自己的品行,降低自尊心,把自己看成是可耻的、卑鄙的,因而对人格的发展有着很大的影响。用自慰行为来满足性兴奋显然也是不足取的,由此产生的罪过感与恐惧感对身心更是有害的。

三、青少年性心理发展的性别差异

1. 青少年性意识发展的性别差异

在性意识的疏远期,男青少年的表现并不十分明显,对异性也

并不十分敏感。虽然他们也因自己生理上的变化而意识到男女有别,但因这种变化不像女性那样显著因而意识不很强烈。因而男青少年在整个疏远期尽管也不愿接触异性,然而并不那么主动、那么自觉。他们仍然像童年期那样“独来独往”、“我行我素”,按照自己的意愿去从事自己喜欢的一切活动。而当他们明显产生羞涩感而企图主动、自觉地回避和疏远异性时,女性这时已经跨入了爱慕期。所以,男青少年在疏远期与异性主动疏远所带来的情绪体验是不深的,以至于相当数量的男青少年还未领略与异性疏远的意蕴就已经进入了爱慕期。

女性在性意识的疏远期则对异性十分敏感。由于步入性生理发育期的时间比男青少年更早,体态变化先于男青少年出现且变化明显,因而羞涩感也更为强烈。女青少年一旦发现自己的身体发生了从未有过的异样变化,她们就会主动地、自觉地回避异性,尽量减少和异性不必要的接触。她们唯恐男青少年发觉自己体态上的微妙变化,也唯恐同性伙伴嘲笑和奚落自己同男性毫无顾忌的接触,因而她们总是不自然地、忸怩羞怯地去疏远男性。有时因活动需要,不得不与男性交往时,她们也会不由自主地使自己陷入窘境,甚至不知所措,大大降低意识水平,影响活动效率。

在性意识的爱慕期,男青少年会产生一种周围异性突然变得可爱起来的神秘感觉,他们开始注视和留意起周围的女性,并逐渐为她们日新月异的容貌变化和日益显示出来的温柔文静的气质所吸引。他们盼望与女性接近,但又显得十分怯懦,给人一种似乎还没有完全摆脱疏远期的羞怯的感觉。因此,他们与女性接触时,既激动,又紧张,既欣喜,又羞涩,常常显得笨手笨脚,不知所措。但是过不了多久,他们也就逐渐适应了和女性的接触,日益变得坦然起来。

男青少年在整个爱慕期阶段,都会对女性保持强烈的兴趣。他们会千方百计地设法接近女性,企图与异性交往,抓住可能的机

会在女性面前显示和炫耀自己,主动帮助女性解决她们自己不容易解决的困难,在女性面前精心地掩饰自己的弱点和在女性看来可能是“缺陷”的某些个性特点。他们会按照男子汉的形象来控制 and 调节自己的举止,表现出为异性所喜欢的气质和风度。如果同性伙伴在女性面前贬低他们的形象,他们便会感到倍加羞愧,或者忿恨难忍。

男青少年在爱慕期对女性的兴趣,还表现在背后对女性的评头论足上。他们会津津乐道地评论周围女性的容貌、身材、服饰、发型,并给她们打分。对于容貌姣好的女性,他们会交口赞誉;对长相欠佳的女性,他们则会嘲笑讥讽。

男青少年在爱慕期阶段也会对某一个特定的女性表现出倾慕的感情,并想方设法让对方了解自己的这种感情,积极创造与对方进行交往的机会。一旦自己的心迹被对方认可和接受,他们便会陷入狂喜的冥冥“恋情”之中。尽管这种“恋情”实际上只是一种异性吸引所产生的“激情”,并不真正具有严格意义上“恋爱”的本质内容,但其表面的相似性常会被他们当作初恋看待,以至于日思夜想,感情难以控制。如果自己的倾慕感情,对方毫无察觉或察觉后无动于衷,甚至予以拒绝,他们就会陷入难以名状的痛苦之中。然而,男青少年对某一特定女性所表现出来的倾慕感情,无论对方接受与否,大多也是不稳定的,激情过后,时过境迁,这种感情也就烟消云散。

男青少年在爱慕期阶段,有时也会表现出对年长异性的某些独特的感情,如对知名度很高又以其表演和作品深深感染过自己的年龄稍长的女演员、女作家表现出由衷的敬佩和爱意,但这种感情常常是隐蔽的,一般不会轻易流露,而是把它深深地埋藏在心中。

女青少年在爱慕期,虽然刚开始仍然难以摆脱疏远期遗留下来的羞涩感,但已经能够大胆地正视男性,开始对男性发生兴趣,

并揣摩和观察男性可能出现的体态变化。她们打扮、修饰,注意自己的服装、发型,经常照镜子,努力使自己的仪表保持整洁,以此来引起男性的注意并对自己有个良好的印象。她们渴望和与她们同样“成熟”的男性接近,渴望在各方面得到男性的帮助,渴望男性重视自己。她们对男性对自己的好感表示欣喜、幸福,对男性对自己的冷落显得怨恨、悲观,对男性对自己同性伙伴的热情感到嫉妒、不满。因此,有这么一段不太长的时间,女青少年甚至比男青少年更主动地去接近异性,并通过与异性的接触获得愉悦的情感体验。

但是,女青少年在爱慕期的大部分时间里,与异性的交往都是被动的。由于性格内向,她们一般都不会主动地表现出对异性的好感,不会轻易流露对异性的情感体验。她们在男性面前显得文静、温柔,固然反映了她们的性格特点,但也反映了想给男性一个良好印象的愿望,以使自己在男性面前树立一个标准女性的美好形象,从而使男性产生对自己的爱慕情感。在这种心理驱使下,女青少年也常常会对同性伙伴在异性面前有意无意地贬损自己而耿耿于怀,甚至影响亲密伙伴的关系。

女青少年在爱慕期也喜欢在私下议论异性,议论的细致程度比男青少年更有过之而无不及。她们不但评论异性的举止、风度是否具有男子汉的气质,性格、能力是否符合男子汉的标准,而且也评论异性的鼻子、眼睛甚至眉毛和牙齿。她们对脂粉气十足的“奶油小生”往往不屑一顾,尽管这些女性腔浓重的男青少年也长得唇红齿白、眉清目秀,但她们并不把他们当作自己心目中理想的男性。她们喜欢男性度较高的男青少年,在她们看来,男青少年应该兼具大方、开朗、潇洒、倜傥、活跃、多情的品格,只有这样的男青少年才具有魅力,才为她们所爱慕。当然,她们也不是对所有熟悉和认识的男青少年都妄加置评,而是只对符合或接近符合她们心目中标准男性形象的英俊男青少年,才乐意评头品足。对那些不容易引起她们注意的男青少年,她们一般是不会多加议论甚至根

本就不会去议论的。

女青少年在爱慕期对某一特定异性产生倾慕的现象,较之男青少年更为普遍,而且极容易把这种仅仅为异性吸引而产生的感情看作是真正的“恋情”,是自己初恋的表现。她们能对之倾慕而产生所谓“恋情”的男青少年,一般都符合她们心目中的男性模式,尽管这种男性模式很可能非常幼稚,但她们却极为推崇。因此,一旦在现实中找到了心中的男性模式,就有可能使她们春心摇动,并以女性特有的脉脉温情去触动男青少年的爱慕之心。然而她们又不愿意主动表露,而只是默默地埋在心中,所以这种对某一特定异性的倾慕之情,常常只能以一种自我心理安慰的形式而存在,并在此过程中倍感苦恼。只有当这种倾慕之情强烈到难以自抑的时候,她们才会大胆地通过传纸条或找机会接触的方式隐隐约约、遮遮掩盖地表露埋藏在心中的情意。如果这种情意被理解和接受,她们就会感到从未有过的幸福;如果这种情意被婉转地或直截了当地拒绝,她们就会产生一种失落感,会感到一种不可名状的痛苦。在现实生活中,女青少年主动向男青少年吐露爱慕之意而如愿以偿的毕竟不多,因而这也就进一步加深了女青少年在性意识上的内在倾向。

女青少年在爱慕期同样也会对年长的异性表露出一一种独特的感情。但较之男青少年,年长异性的范围更广些。这些年长异性,既可能是名演员、名作家,也可能是教师、大学生、研究生,甚至可能是在各方面深深关心和帮助过她们的从事其他各种职业的人。女青少年的这种感情有时是隐蔽的,或只表露在与同性伙伴的闲谈之中;有时则是外显的,频频给自己向往的年长异性写信,以表示自己稚童式的心迹,甚至向对方“求爱”。她们也知道这样做是无济于事的,但控制不了自己的情感,压抑不了这种多少带有“爱情”成分的倾慕、喜爱之情。

在性意识的恋爱期,男青少年开始以自己特有的标准选择自

己心目中的恋人,他们喜欢自己未来的恋人具有体态匀称、容貌端正的姿色,喜欢她们具有热情、善良、和蔼、忠诚、温柔、文雅、体贴、深沉等品性,并且追求感情上的默契融洽以及其中的浪漫色彩。但是,即使是处于性生理发育成熟后期,男青少年在短期内也还不可能像成年人那样具有明朗和确切的恋爱动机,也不可能对自己选择恋人的标准作更深一层的思考,因此他们更多的也只是滞留在美好想象的意境之中。他们比较、鉴别所有自己能接触到的异性,但常常因难以中意而作罢。有时他们也与某一特定的异性相交往,并且多少也带有“爱情”的色彩,然而这种交往并不稳定,仍然带着爱慕期感情不深沉且容易转移的特点。

女青少年在进入恋爱期后,会逐步摆脱爱慕期的幼稚和“痴情”,她们渴望得到真正的爱情,渴望被人发现和被人理解,但却把这种愿望和渴求深深埋藏于心中,而只是偷偷地以更苛求的标准“寻访”自己的意中人。但由于她们的意识倾向性和个性心理特征在短期内还难以完全定型,因而有时连自己定的选择“意中人”的标准内涵是什么、自己需要和追求的到底是什么也未必搞得清。一会儿追求外形,要求对方身材魁梧、长相英俊、仪表潇洒、谈吐高雅;一会儿追求内心,要求对方感情深沉、态度诚实、脾气随和、心地善良。随时变化,经常变更。

2. 青少年性兴趣与性兴奋发展的性别差异

(1) 青少年性兴趣发展的性别差异

青少年性兴趣发展的性别差异,主要表现在对性的关心以及向往与异性的交往上。对性的关心,一般地讲,男青少年比女青少年更为强烈(武田彻,1990)(表 16-6)。男青少年不仅对出现第二性征持肯定态度的比例高于女青少年,而且对来自各方面的性信息也更为敏感,他们比女青少年更迫切地想了解性的奥秘,更大胆地去阅读生理卫生书籍中涉及性器官这一部分的内容,甚至阅读直接阐述性知识的科普小册子。女青少年则对出现第二性征持否

定态度的比例高于男青少年,女青少年虽然也常常阅读性生理的科普书籍和性心理的文艺书籍,但常常是带着羞涩、好奇、紧张、不安等复杂的心情秘密地进行的,她们不想让同性伙伴知道自己对性问题的兴趣,更不愿意让异性了解自己对性问题的探索(饶摩武俊等,1984)(表 16-7)。

表 16-6 青少年性关心的性别差异(%)

年龄 性别	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
男	11.6	19.2	42.1	69.0	84.1	91.8	95.5	97.4	98.3	98.9	99.0	99.2	100.0
女	5.6	9.9	24.8	44.3	59.9	72.3	81.1	85.3	89.6	92.1	94.4	96.0	97.7

表 16-7 发现自己身体有了变化时的印象

		男 生	女 生
持肯定态度的	认为自己要成人了	12.8%	9.6%
	高兴的	3.1%	2.2%
	认为是理所当然的	24.1%	16.7%
	认为无所谓的	32.7%	18.6%
		72.7%	47.1%
持否定态度的	怕羞的	2.6%	6.1%
	感到不安的	4.8%	13.0%
	伤感的	0.7%	1.4%
	有一种说不出的心情的	13.0%	28.3%
		21.1%	48.8%
	其他	0.7%	1.2%
	没回答的	5.2%	2.8%

向往与异性交往,女青少年则比男青少年更为强烈。在整个青少年阶段,除了个别年龄段外,其他年龄段女青少年向往与异性交往的比例都明显高于男青少年,而不向往与异性交往的比例都明显低于男青少年(姚佩宽,1986)(表 16-8)。

表 16-8 中学生对异性向往的调查(1 698 人)

向往与异性交往	年 级	女生(%)	男生(%)	不向往与异性交往	年 级	女生(%)	男生(%)
	初-	10.34	5		初一	89.66	95
	初二	34.12	16.66		初二	65.88	83.34
	高一	30.2	54.5		高一	69.8	45.5
	高二	81.5	61.5		高二	18.5	38.5

当然,向往与异性交往的动机,男女青少年也是不同的。一般地讲,男青少年更注意女青少年的外表,女青少年则更注重男青少年的内在气质。据研究,男青少年向往与异性交往的原因依次是:①对方的漂亮可爱;②可以相互了解;③温柔亲切;④有力量有帮助。女青少年向往与异性交往的原因依次则是:①能相互了解;②有力量有帮助;③能学习社交技巧;④有安全感和稳定感。

(2) 青少年性兴奋发展的性别差异

青少年性兴奋发展的性别差异,主要表现在产生性兴奋的时间和比例以及性兴奋激起的特点上。性兴奋产生的时间和比例,男青少年都要比女青少年早和高(武田彻,1990)(表 16-9)。男青少年在性生理发育的初期就已经有了强烈的性兴奋,13 岁产生性兴奋的人数就已经超过了一半(53.9%),而女青少年在性生理发育初期,性兴奋是不很明显的,只有到了性生理发育成熟的晚期,约 18 岁时,产生性兴奋的人数才会超过半数(50.6%)。

表 16-9 青少年性兴奋发展的性别差异(%)

年龄 性别	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
男	8.7	13.9	29.7	53.9	72.0	82.5	88.4	91.3	94.4	96.1	97.3	96.9	97.0
女	2.2	2.7	7.0	12.5	19.5	28.8	37.9	43.2	50.6	60.3	68.7	74.6	82.5

在性兴奋激起的特点上,男青少年的性代偿行为和手淫比较

明显。男青少年不但在观赏影视或画报中穿着袒露的女性、在阅读性生理或性心理书刊时会伴随着性的幻想,而且也会去听内容不健康的谈话、猥亵诲淫的笑话,从而试图减轻由性问题所引起的精神紧张。同时,男青少年手淫行为也比较普遍,国内外大多数学者认为起码在半数以上,手淫年龄一般也在 14-16 岁之间,正值男青少年青春发育的高峰期(依田新,1981)(图 16-1)。

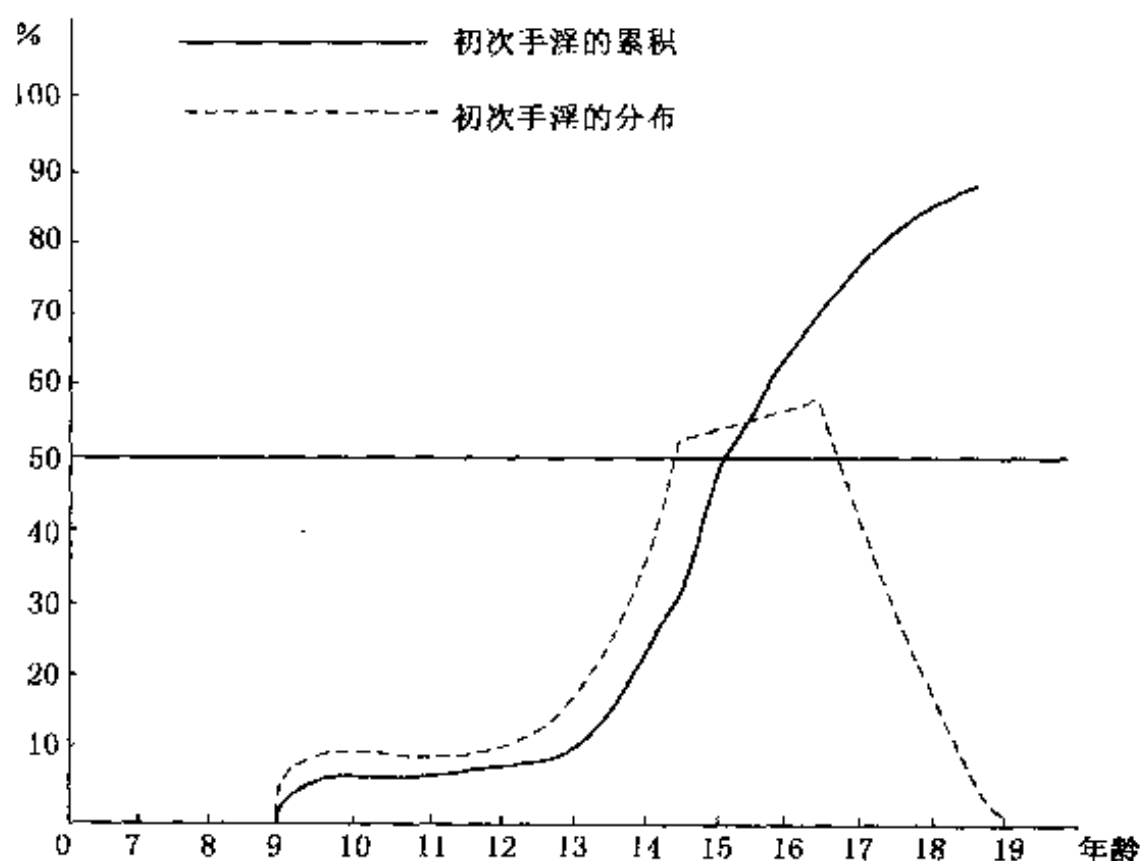


图 16-1 男青少年初次手淫的累积和分布

女青少年并不像男青少年那样表现为明显的性代偿行为和手淫行为。“女性在性成熟的青春期到来的时候,她们一方面本能地经常出现荒诞离奇的性幻想和春梦;另一方面她们受着一些宗教的、文化的和人格观念的影响……在这种情况下,她们的矛盾情绪的一个概念是有性感或性活动,但它绝不是性欲性性交。”(海登,1986)“到了青春期,绝大多数男性都已学会了以手淫来获得生殖器快感知识。但是许多女孩子还对此一无所知。”(海德,1987)

她们性兴奋激起的特点是出现“皮肤饥饿”(skin hunger),即期望互相接触和抚摸。这种对皮肤感觉的需求,是女青少年“被爱”心理的反映,她们朦朦胧胧地希望能被自己所钟爱的异性“施爱”,尽管这种意识并不很清晰地有所指向,但却无疑带有性的色彩,因此,女青少年的性兴奋带有弥散性,而并不集中于生殖器官。这也就是女青少年之所以性代偿行为和手淫行为没有男青少年明显的重要原因之一。

第三节 性心理规律在教育中的运用

一、性心理规律在教书育人中的运用

1. 提高青少年对性生理发育的心理适应

性生理发育必定会影响青少年的心理变化。这种影响可以是直接的,有人(Bardwich, 1971)在研究中发现,月经周期的第22天,随着雌激素和黄体酮的含量大幅度增加,大约有40%的女性体验到更为强烈的抑郁、焦虑、烦躁、自尊心下降、疲倦、头痛等;也可以是间接的,即通过个人和社会文化等中介因素起作用,这些中介因素包括个人思维态度、对身体变化的感受、性观念的获得、长大的感受、与父母或同伴的冲突以及社会关于身体发育成熟的标准、发展速度的社会常模、与身体变化有关的社会实践的变化等(Peterson & Taylor, 1980),正是通过这些因素,性生理发育才对心理变化产生影响。但相对地讲,间接影响是主要的。

(1) 早熟与晚熟

早熟对女青少年的心理影响比较强烈。由于她们面临着同龄同伴尚未经历过的变化,必定会使她们感到紧张和不安。她们需要别人来分担自己的烦恼和焦虑,但由于同龄同伴无法体验她们的内心活动,因而难以进行感情交流,这样她们就会感到自己与常人不同而难以处理心理适应问题,有时甚至在寻找感

情的联系和归属感时,会在与年龄更大一些的异性建立同伴关系时误入歧途。

晚熟则对男青少年的心理影响比较强烈。由于晚熟他们常被当成孩子看待,不被信任,也少让他们分担社会责任,甚至被怀疑他们是否具有成熟的想法,因而在与人交往中常处于不利地位,这对他们的自尊心和自信心是一个打击。

因此,早熟的女青少年和晚熟的男青少年对于性生理发育的心理适应最困难,如果不加调节,则有可能对他们的心理发展发生长期的消极影响。因此,教师 and 父母应该意识到性生理发育的这些个别差异,既关心他们的身体变化,使他们认识这种个别差异是客观存在的,而且在很大程度上决定于遗传,同时也要尊重他们、信任他们,对他们提出与他们的需要和能力相协调一致的要求和期望,以使她们能迅速度过性生理过早或过晚发育带来的适应过程。

(2) 月经初潮与首次遗精

月经初潮是女青少年月经周期的开始。根据研究,月经初潮存在着一种初潮年龄提前的“长期趋势”,北京 1962 年月经初潮年龄为 14.16 岁(叶恭绍,1963),1985 年则为 12.62 岁;上海 1974 年月经初潮年龄为 15.03 岁(徐能义等,1974),1985 年则提前到 13.46 岁。这种月经初潮年龄提前的长期趋势有着明显的国际性(图 16-2)。

由于月经初潮年龄提前,女青少年大多数心理准备不足,因而极易产生消极感受,这种消极的心理体验,根据研究,主要是害羞和恐慌,约占 68.4%(邓明显等,1989),这就给女青少年带来了一定的心理压力,使她们感到厌烦、惊慌失措和不方便。因此,教师 and 父母,尤其是女教师和母亲,应该及早向她们传授正确的、全面的月经知识,使她们对即将发生的变化做好心理准备,从而产生对月经初潮的积极体验。

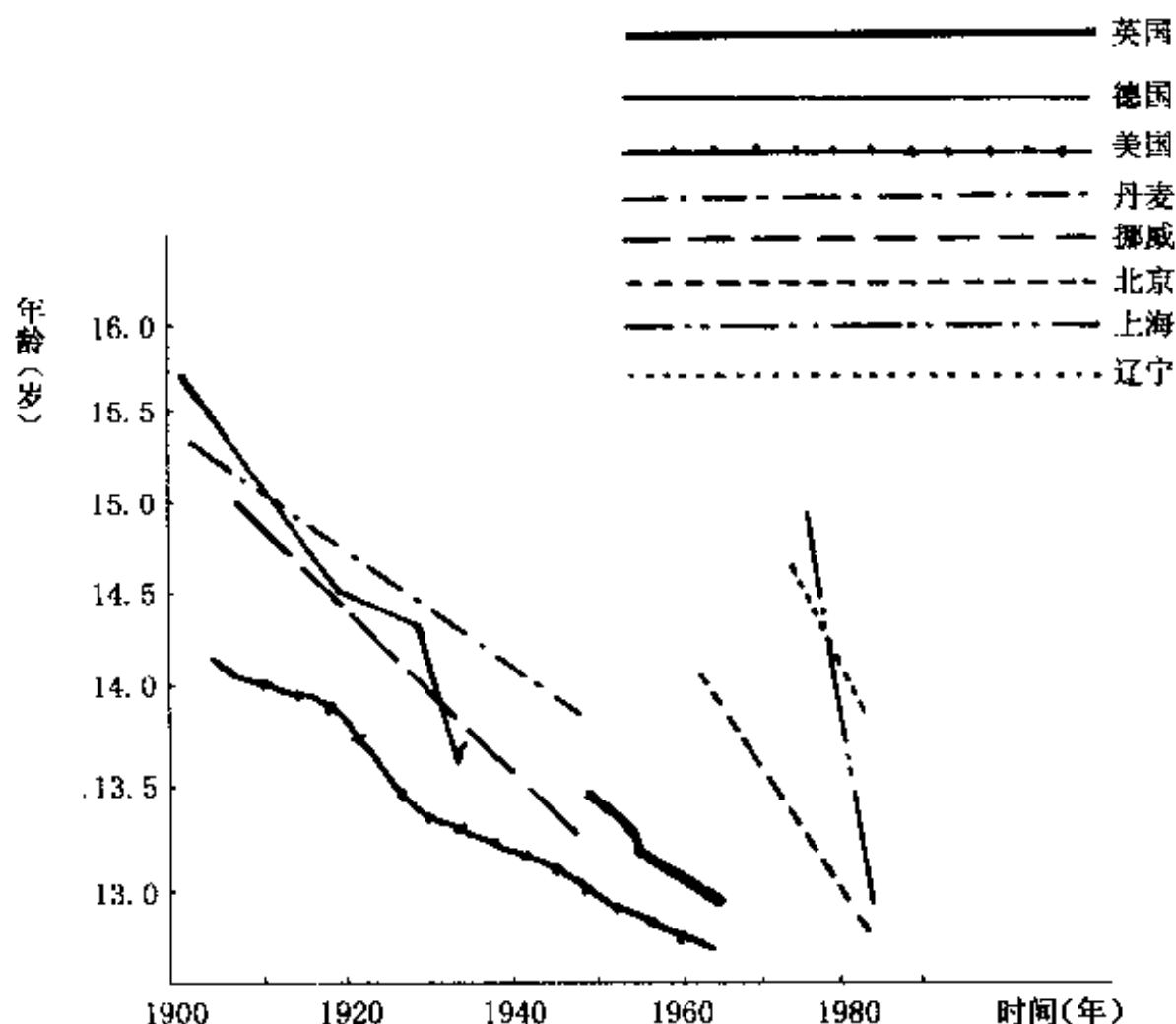


图 16-2 1900—1985 年期间部分国家女青少年月经初潮变化

遗精是男青少年在非性交活动状况下的射精。同月经初潮一样,首次遗精也存在着年龄提前的“长期趋势”,北京 1963 年男青少年首次遗精年龄为 16.6 岁(叶恭绍,1963),而目前已提前了一年多。

首次遗精对男青少年的消极影响也是明显的,根据研究,由于心理准备不足引起的消极心理体验,主要也是害羞和恐慌,约占 52.7%(邓明显等,1989),这常使男青少年感到紧张和焦虑,并且常常显得不知所措。为此,教师和父母,尤其是男教师 and 父亲,要及时向他们传授遗精的知识,使他们理解遗精是正常的生理现象,即使在遗精时伴随着有性成分的梦境,也是性生理发育过程中性兴奋的一种正常表现,不必忧心忡忡和过于自责,使他们正确认识

遗精,正确对待遗精。

2. 正确对待与处理异性友谊与早恋

青少年的异性友谊(heterosexual friendship)与早恋(early love)是有区别的。友谊并不等于爱情,爱情具有隐秘性,友谊则具有公开性。青少年的早恋有可能是异性友谊的延伸和继续,有可能是异性友谊发展的一种结果,但异性友谊发展的结果并不一定导致早恋,并不一定能体验到早恋的韵味。当然,青少年的异性友谊和早恋也是有联系的,两者常常交织在一起,一旦异性友谊在感情上发生了质的深化和升华,则演变为早恋也是极有可能的。因此,在日常生活和学习中,必须正确对待和处理异性友谊和早恋。

(1) 异性友谊

青少年对友谊的强烈需要和对异性的向往,必定会导致异性友谊。一般地讲,异性友谊都具有兴趣、爱好、性格、理想、信念等相同的心理基础,这在高中阶段更为明显。据对上海、山西、沈阳、广东、武汉等地的调查,在15—17岁这个年龄段里,有53%的男青少年开始有了亲密的异性朋友,而女青少年开始有亲密异性朋友的比例则更高,达68%(姚佩宽,1990)。应该说,在青少年中产生异性友谊是正常的、自然的,既有利于智力上互补,又有利于活动中互励,如果教师和家长一味反对,则反而会激起青少年的逆反心理;反而会增强他们对异性的的好奇心和神秘感,从而有可能走入异性交往的歧途。当然,教师和父母存在着一个如何对青少年异性交往进行指导的问题,这就要求教师和父母让青少年在异性交往时做到:既不能过分拘谨和严肃,过于拘谨会产生不自然感,过分严肃会使人望而生畏、难以接近;也不能过分随便和过分亲昵,过分随便会产生不必要的误会,甚至反感,过分亲昵则会使人感到忸怩作态,甚至轻佻轻薄。此外,异性交往也不能过多地单独幽会,否则也有可能导致早恋,甚至诱发性爱心理。

(2) 早恋

青少年早恋是指还不到恋爱年龄即性意识发展还处于爱慕期的恋爱。早恋是一种世界性的社会现象。在我国,据对西安市的抽样调查(王友平等,1986),青少年中有早恋史的,高中生占19.1%,初中生占14.9%,其中有两次以上早恋现象的,高中生占22.8%,初中生占16.7%。

青少年早恋,一般可以分为三种类型。即:模仿型早恋——出于好奇心而模仿成人恋爱,随心所欲,不问后果,带有明显的游戏性特点,这是性意识发展还处于爱慕期初期的早恋类型;天真型早恋——出于对异性的向往而进行恋爱,他们不知道为何要谈恋爱,选择恋爱对象也无明确的标准,只要对某一异性有好感,就会偷偷地眉目传情,或干脆写信约会,有时甚至会山盟海誓,带有明显盲目性的特点,这是性意识发展处于爱慕期中期的早恋类型;初恋型早恋——出于对异性容貌、能力、气质、风度、性格等的倾慕而进行恋爱,开始对爱情有了自觉的追求,但还不能全面深刻地理解恋爱的全部内涵,这是性意识发展处于爱慕期晚期的早恋类型。

对于青少年中出现的早恋现象,作为教师 and 父母,一要加强教育,使青少年认识到目前他们思想上尚未定型,心理上尚未成熟,经济上尚未独立,事业上尚未定向,各方面还处在发展阶段,过早谈恋爱对身心发展是极其有害的。二要防微杜渐,要随时把握青少年在异性交往中的心态,一旦发现他们有种种早恋的迹象,就要及时并机智地通过暗示、点拨和谈心,力求把早恋消除在萌芽状态之中。三要正面疏导,即理疏情导,既要理解、宽容,不要动辄批评甚至斥责,而要为他们的未来着想;也要帮助、指导,帮助他们树立远大理想和崇高的生活目标,及时游出早恋的漩涡,指导他们正确对待异性,用道德力量和自控能力驾驭自己的感情,使他们把主要精力用在学习上。

3. 有计划地进行性教育

性教育(sex education)在我国目前还是个十分敏感的问题。为了避免人们对“性”这个字眼的偏见,使更多的人容易接受,在学校中对青少年进行性教育,一般被称之为“青春期教育”。

性教育是社会主义精神文明建设的基础环节之一,是德育的重要内容。通过性教育,能使青少年正确理解青春期出现的身心变化,分清“爱慕与爱恋”、“友情与爱情”的区别,引导男女青少年进行正常的交往,培养他们具有互相尊重、男女平等的精神,使他们的青春活力得到积极的引导,有助于提高学校各项教育的效果。性教育也是深化对性的认识、健全对性的态度以及增强道德意志的自控能力的重要途径。通过性教育,不仅能使社会所要求的两性关系的准则、道德和义务等进入到青少年个体的情感体验中去,使他们不断深化对“性”的认识,掌握健全的性态度,而且有助于提高青少年对有关外来性文化的承受力和判断力,有助于提高他们抵制西方腐朽文化对思想侵蚀的能力,有助于提高他们分辨是非、善恶、美丑的能力,从而增强道德意志的控制能力。

性教育内容应包括性生理、性心理和性伦理、性道德教育。对青少年而言,具体内容为:

——青春期的性生理发育。如青春期内分泌发育的一般情况和程序、男女生殖器官的构造和功能等。

——月经。如排卵与月经的关系、月经周期与出血天数、月经周期与基础体温等。

——遗精。如遗精与性生理发育、遗精与生活等。

——青春期的性心理发展。如性意识的发展阶段、手淫等。

——青春期的性道德准则。如道德的一般概念与性道德、人类性行为的社会性与道德评价等。

——正确对待性信息。如人体艺术欣赏、文学作品中的爱情描写与鉴赏,正确对待各种有关爱恋、求爱、婚姻等方面的信息。

——正确处理好几个关系。如理智与冲动、友情与爱情、美与丑、荣与辱等。

——正确理解爱情、婚姻和家庭。如爱情中的心理相容、最佳婚孕年龄、家庭的职能、责任和义务等。

——妊娠与优生。如妊娠进程与胎儿发育、妊娠表现与保健、遗传病与优生、影响优生的各种因素等。

当然,以上这些性教育内容,在具体进行性教育时,可根据不同年龄阶段有所选择和侧重。

需要注意的是,在进行性教育时,一定要坚持课堂教育与个别指导相结合,课堂教育只能解决知识、观念等共性的问题,而个别指导则能解决个人的具体性心理问题;一定要坚持性教育与其他内容教育相结合,性教育不可能完全解决青少年诸多与性有关的问题和矛盾,而只有与日常道德、伦理、法制、思想、政治、纪律等教育有机地结合起来,才能达到预期目的;一定要坚持学校与家庭相结合,学校的性教育只有取得家长的密切配合,才能协调一致、互相促进,从而保证良好的效果。

二、性心理规律在自我教育中的运用

1. 提高性道德水平

性心理与人的道德品质是密不可分的。一个大学生,尤其是高师生,如果自己道德意志薄弱、道德情趣低下,同时又缺乏自我调节和行为控制能力,那么,不仅在受到性刺激、产生性冲动时,会情不自禁地放纵自己,从而造成不良后果,而且也难以有说服力地去影响和教育他人以及自己未来的学生。因此,要为人师表,自己一定先要从提高性道德认识入手,发展健康的性道德情感,培养良好的性道德习惯。

提高性道德认识水平,就要正确认识两性关系的社会属性。人类两性关系的本质是社会属性而非自然属性,任何社会都要通过道德和法律形式,规定两性交往的社会准则,不能把性仅仅看作

是一种自然本能而随心所欲。同时,既要反对封建主义的性禁锢,特别是对女性的歧视,也要反对“性自由”、“性解放”等资本主义的极端享乐主义观念,一定要从我国的国情民情出发,建立和宣传健康、文明的性道德风尚。

发展健康的性道德情感,就要正确对待男女之间的交往,男女交往应该是自然的、公开的,应该学会用理智控制自己的情感冲动,即使对某个异性产生好感,也要把握感情的分寸,并注意时间和场合。男女之间的一般交往,要热情而不轻浮、大方而不庸俗,讲究仪表、举止和谈吐。

培养良好的性道德习惯,要从日常生活小事入手,如不用污秽的语言议论异性,不和异性开低级下流的玩笑,去异性宿舍和家里时要先征得对方的同意,帮助异性做一些对方难以胜任的事情,不传阅不健康的书刊,不传播男女关系的隐私,对异性要客气、礼貌等。只有在这些方面严格要求自己,才能逐渐把自己塑造成具有文明行为习惯的人。

2. 端正恋爱态度,树立正确的恋爱观

当今大学生中的恋爱已成为普遍的社会现象。其特点是:(1)恋爱已转为公开,过去那种怕为人知、偷偷进行的恋爱现象现在已很少见到;(2)恋爱具有低龄化趋势,过去高年级谈恋爱比较突出,现在低年级谈恋爱已很普遍;(3)恋爱观发生了消极变化,表现为:①认为只有体验过被喻为“幸福皇冠上的明珠”的爱情,才不虚度大学里的青春年华。在一些大学生看来,人生本该 Happy(幸福),何必整日 Study(学习),找个漂亮 Lady(女友),两人搞搞 Party(幽会),用当今时髦的语言,就是:“未必天长地久,但求一时拥有。”②认为恋爱能获得感情上的慰藉,满足精神上的需求,实现自身的价值。在一些大学生看来,不去体验体验爱情的甜蜜,就不可能真正懂得生活的价值,只有恋爱中的“异性效应”,才能为自己的前进添加“核动力”。③认为恋爱纯属个人私事,不必受他人态

度和社会规范所左右。在一些大学生看来,只要两厢情愿,即使在恋爱中发生婚前性行为,也不必大惊小怪,对他人来说,“爱情就是没商量,过把瘾也不算啥。”

显然,大学生中的这些恋爱特点及其所反映出来的恋爱观是不足取的,甚至是错误的。当今社会并不笼统地反对大学生谈恋爱,但大学生未必都要谈恋爱。毕竟大学生的主导活动还是学习,学习的机会是难得的,学习时间是宝贵的,如果大学生热衷于恋爱,整天沉沦爱河,势必影响学业。一个女大学生说:“恋人没有找到时,夜思梦想地追求,既经落实之后,也谈不上多少快活,反倒疑疑惑惑烦恼起来。因为伴随着卿卿我我的悄言细语,没过半年,我们的学习成绩都降下来了。课余时间全在一片柔情蜜语中流走,哪有几分钟来念书。尤其是痛苦成了和爱情相伴的影子,经常‘阴转多云’、‘多云转阴’,实在使人慵倦。”更有甚者,一旦恋爱受挫,有些人还会悲观厌世,从而导致出走或自杀,至于因失恋而伤害对方触犯刑律的事,在大学校园里也时有所闻。

因此,大学生在紧张的学习阶段,应尽可能不谈恋爱。倘若已经谈起了恋爱,也要端正恋爱态度,树立正确的恋爱观。爱情不是人生游戏,而是一种社会责任,爱情虽然离不开感情,但也不可能没有理智,离开了理智,爱情将是盲目的、非理性的。所以,大学生对待恋爱一定要慎重,也要自重,切不可有“不谈恋爱就是蹉跎青春岁月”之想,心急如焚地去谈恋爱只能折磨自己,玩弄感情地去谈恋爱也只能给自己的人格烙上污点,这是当代大学生尤其是即将为人师表的高师生应该引起高度重视的。

三、性心理规律在教育中的运用举例

张某,女,初三学生。性格外向、开朗、活泼,爱交往,能歌善舞,是班级中的文体委员。从初二开始,虽然与班中女生交往仍一如既往地主动、热情,但逐渐开始更热衷于与男生交往,常刻意打扮自己,因家庭经济条件优裕,常穿新潮服装。无论是上课还是下课时

刻,对班上的几位“帅哥”时不时会偷偷瞥上一眼。尽管羞涩,但有时还是会故意找借口与心中的“帅哥”亲近,如故意问一道题目,故意借一本书等。对“帅哥”对待自己的态度也十分留意,如果“帅哥”不经意疏远了自己,便会产生失落感,显得沮丧痛苦。升入初三后,便对其中一位李姓“帅哥”产生了恋情,从此,就再也无心主持班中的文体活动,也开始逐渐疏远广大同学。只要有时间和机会,就与李姓男生幽会,有一次竟被同学看到他俩在校园的僻静角落亲吻,结果传得满城风雨、人人皆知。但张某不为所动。当李姓男生因人言可畏而紧张有所收敛时,她反而激励他、安慰他,要他像男子汉一样拿出勇气追求自己的幸福。在她看来,爱情是一种缘分,可遇不可求,既然已经碰到了,就不能坐失机会,否则,这种缘分也许再也无法找回。结果,张某整天神思恍惚,学习成绩也一落千丈,由班上的前5名一下子退到倒数第10名。不仅如此,张某的性格似乎也不知不觉发生了变化,变得有些内向起来,并且常常显得疑神疑鬼。只要看到李姓男生与其他女生说笑,心里就会酸楚、不满,而看到其他女生主动与李姓男生接触,就会表现出尴尬、愤懑。

以上是一个典型的由异性爱慕逐渐演变为早恋的案例。

应该说,张某在初二阶段出现异性爱慕是可以理解的,这毕竟说明她的性意识已经开始由朦胧逐渐走向明朗,由贫乏逐渐走向丰富,由幼稚逐渐走向成熟。青少年性意识发展的爱慕期的“相互显示”、“情感隐秘”和“对象广泛”的特点在她身上表现得非常明显。这种异性爱慕仍然还只属于正常的异性吸引的范围,不带有严格意义上的爱情内涵。

但是,张某在初三阶段的心理和行为表现,则已不是一般意义上的异性爱慕,而已经演变成早恋了。

早恋不是严格意义上的恋爱,严格意义上的恋爱的初始表现通常发生在性意识发展的恋爱期,而早恋一般发生在性意识发展的爱慕期,是还不到恋爱年龄即性意识发展还处于爱慕期的“恋

爱”。然而,早恋毕竟不是单纯的异性吸引和异性爱慕,而已经有了爱情的某些内涵。例如追求的对象是特定的异性,对爱恋的对象产生了精神上、情绪上的占有观念等。

早恋是建立在异性吸引基础上的异性爱慕的延伸,但这种延伸由于发生在爱慕期阶段,并不是必然的、必经的过程。早恋对性意识发展尚处在爱慕期的青少年来讲,由于过早体验爱情的滋味而容易诱发狂热,是不合适的,常常也是有害的。因为他们思想上尚未定型,心理上尚未成熟,经济上尚未独立,事业上尚未定向,各方面都还处在发展阶段。即使是在性意识发展处在恋爱期的恋爱,青少年的所谓爱情也是与成人稳定的、和谐的、以注重现实为特点的带有责任感的爱情有着质的不同,更何况是处在爱慕期的早恋呢?

因此,对青少年早恋应该防微杜渐,教师和家长要随时把握他们在异性交往中的心态,一旦发现有早恋的迹象,就要及时并机智地通过疏导平和地予以解决,既要理解、宽容,不要动辄批评甚至斥责,要为他们未来着想,也要帮助、指导,帮助他们树立远大理想和崇高的生活目标,及时脱出早恋的漩涡,指导他们正确对待异性,用意志力量和自控能力驾驭自己的感情,使他们把主要精力用在学习上。

张某后来终于走出了早恋,这与教师和家长发现其陷入早恋后的正确对待和处理是分不开的,也与张某接受教育、认识到其危害性,从而重新振作起精神分不开。可见,只要掌握性心理规律并在教育中有针对性地加以运用,就必定有助于青少年整体心理素质的提高和升华。

思考题:

1. 什么是性心理? 性心理和性生理有何关系?

2. 什么是性度？性度与性别有什么区别？
3. 性意识发展有哪些基本阶段？每个阶段的特点是什么？
4. 如何认识和对待异性友谊与早恋现象？
5. 为什么要进行性教育？性教育的主要内容是什么？

实践题：

1. 请联系自己的中学时代经历写一篇有关“异性友谊”的论文。字数约 800—1 000 字。
2. 结合当前青少年的实际拟订一份性教育计划。

第十七章 心 理 健 康

1. 你是否知道,健康的另一半是心理健康?
2. 你了解心理健康的标准吗?
3. 心理健康的机理是什么?
4. 教师在教书育人中应遵循哪些心理健康的规律?
5. 学生在自我教育中怎样维护心理健康?

随着人们对学校育人工作的认识不断深化,育人的范围似乎已不再局限于传统的对学生的政治、思想和品德的关心上,而是拓宽到对青少年学生的整个个性的健康发展的辅导上,学生的心理健康问题也就越来越引起学校教育工作者的重视。什么是心理健康?它有哪些规律?青少年学生的心理健康问题的特点何在?学校如何进行心理辅导?学生又如何自我保健?这便是本章要探讨的主要问题。

第一节 心理健康的概述

我国的学校教育长期以来对学生健康的理解,主要局限于生理方面,以致在制定德、智、体、美、劳全面发展的教育目标中,所强调的仍然是狭义的生理方面的“体”。我国的《辞海》对健康的解释也存在同样的片面性,其中写道:“人体各器官系统发育良好,功能正常,体质健壮,精力充沛,并具有良好劳动效能的状态。”随着社会的发展,人们对健康的认识产生了深刻的变化。早在 1948 年联

联合国世界卫生组织(WHO)就指出:健康不仅是指没有疾病或虚弱,而是指包括身体、心理和社会适应在内的健全状态。1989年该组织对健康的概念又作了新的补充,指出健康应包括:躯体健康、心理健康、社会适应良好和道德健康。这是健康概念的又一次深化,它使健康的范围涉及到了个体和社会生活的各个方面。这些关于健康概念的发展与变化引起了教育界乃至整个社会的高度关注。

一、心理健康的概念

心理健康(mental health)是指一种持续的积极发展的心理状况,在这种状况下主体能作出良好的适应,能充分发挥身心潜能,而不仅仅是没有心理疾病。

事实上心理健康是一个非常复杂的概念,因为在不同国家、不同民族之间存在不同的观点,即使在一个国家的不同地区也存在不同的看法。比如有些人睡觉习惯一丝不挂,在不同地区对此会有正常行为与异常行为的不同观点。又如同性恋现象,我国精神医学观点认为属于一种心理障碍,但是在某些国家却认为是正常的心理现象。因此,我们应该认识到心理健康的概念受到社会制度、民族风俗、传统习惯、道德观念、宗教信仰等因素的影响而会产生不同的内涵。另外,在心理健康与不健康之间事实上并不存在截然的界限,无绝对的明确的标志,因为它们之间存在着从量变到质变的连续谱系。

那么,怎样理解心理健康的概念呢?

首先,应当理解心理健康具有广义和狭义之分:广义的心理健康是以促进人们自我心理调节,发挥更大的心理效能为目标。心理健康的人能够不断提高心理健康水平,更好地适应社会生活,更有效地为社会和人类作出贡献。狭义的心理健康其主要目的在于预防心理障碍、心理疾病和行为障碍。

其次,应该了解心理健康的两层含义:其一是没有心理疾病,

这是心理健康最起码的含义,如同身体没有疾病是身体健康的最基本的条件一样;其二是具有一种积极发展的心理状态,这是心理健康最本质的含义,它意味着要消除一切不健康的心理倾向,使一个人的心理处于最佳状态。

总而言之,心理健康是指一种合乎某种社会水准的行为,一方面个体的行为能被社会所接受,另一方面它能为个体本身带来心理上的自我完善和积极的发展。

二、心理健康的标准

1. 区分心理健康的规范

其实,心理健康不是一种虚无缥缈的空洞的概念,它有自己的明确的范围和标准。但是人们在确定某人的心理健康水平时,往往又遵循着某一种衡量的规范。至少我们可以知道以下几种规范:

(1) 统计学规范,也可以称为平均规范的标准 它是以统计学正态分布理论为基础,以接近平均值为正常,偏离平均值为变态。正常与不正常之间为一连续的曲线,该曲线的广大中间地带是正常的,而两端则是偏离正常的。

(2) 生理学规范,即病因症状的检验标准 此观点认为,正常人不应该存在变态的症状行为,所以心理行为变态都是某些精神疾病影响的结果,都可以在患者身上找到生理、生化、神经、遗传等器质性原因。此标准较为客观,准确可靠,但是适应范围较小。现实中多数心理障碍和心因性精神疾病查不出生理上的器质性病变。

(3) 价值观规范 该观点认为,在平均规范幅度之下的人不一定都正常,而偏离平均规范者也不一定都异常,这要取决于一定的价值观。如在严重的自然灾害面前,大多数人表现出焦虑和抑郁反应,但仍有少数人处于泰然自若的状态。又如在癔病集群发作中总有个别人由于意念坚定而不受感应,对这种人则不能视为异常。这种观点认为,一个人的心理健康与否主要取决于他

的行为与价值观的一致性。

(4) 社会规范 它根据个人的心理行为是否符合社会道德、法律、风俗等规范来划分心理的变态和常态。由于社会规范受文化传统、地区、地域、历史变化等因素的影响,社会规范标准有社会历史的制约性,它只能适应某一地区、某一国家、某一历史阶段。另外有些心理疾病者、心理变态者仍能遵守社会规范,所以很难将违反社会规范与心理异常划上等号。

(5) 机能水平规范 这种观点认为健康时的心理机能是能够充分发挥的,水准也高,而病态时的心理机能偏低。因此,灵活行使其自身所具有的全部机能时则为健康,机能水平发挥越高,价值越大。当然在评价个别或部分机能时,应把它置于整体机能中去考虑,关键是发挥其整体机能作用。有些神经症患者,他的仪态、行为可以说与常人无异,但他的学习、工作效率很低,整体机能不足,故其心理是不健康的。

2. 心理健康标准的探讨

关于心理健康的具体标准问题,每一位心理学家、精神卫生专家都可能提出一套标准。下面我们来了解一下具有代表性的几位专家的观点。

(1) 美国人格心理学家奥尔波特(G. W. Allport)提出关于心理健康的六条标准:①力争自我成长;②能客观地看待自己;③人生观的统一;④具有与别人建立亲睦关系的能力;⑤人生所需的能力、知识和技能的获得;⑥具有同情心和对一切有生命的事物的爱。

(2) 美国入本主义心理学家马斯洛和米特尔曼(A. H. Maslow, Mittelman)提出心理健康的十条标准:①有足够的自我安全感;②能充分了解自己,并能对自己的能力作出适度的估计;③生活的理想切合实际;④不脱离周围的客观环境;⑤能保持人格的完整与和谐;⑥善于从经验中学习;⑦能保持良好的人际关系;

⑧能适度地发泄情绪和控制情绪;⑨在符合集体要求的前提下,能有限度地发挥个性;⑩在不违背社会规范的前提下,能恰当地满足个人的基本需要。

(3) 我国学者严和钺(1987)提出心理健康的六条标准:①积极向上,有面对现实和适应环境的能力;②能避免由于过度紧张和焦虑而产生病态症状;③与人相处时,能保持发展融洽互助的能力;④有将其精力转化为创造性和建设性活动的的能力;⑤有能力进行工作;⑥能正常进行恋爱。

(4) 天津精神卫生中心的陈仲舜(1989)对青年学生提出心理健康的 10 条标准:①能正常地学习、工作和生活,并保持在一定的能力水平上;②能与他人保持良好的人际关系,与人为善,团结互助;③情绪基本稳定,对事物反应敏捷,心境持久地保持轻松和愉快状态;④行为符合社会群体要求,与学生的角色身份相称;⑤人格完整,能客观地评价个人及外界,意志坚强,言行一致;⑥与大多数人的心理意向一致,热爱集体,有浓厚的社会交往欲望;⑦有良好的适应能力及对紧急事件的应变能力;⑧有一定的安全感、信心和自主感,而不是逆反状态;⑨心理符合其年龄水平,自居及定向能力强,个人理想与现实的可能性之间的距离是可望可及的;⑩能适应快节奏的时代变化,高效率的学习质量,精力充沛,自我感觉良好。

3. 心理健康的标准

关于心理健康的标准,中外学者、专家提出众多的观点,至今尚无完全一致的标准。综观各种标准,我们认为,提出我国自己的心理健康标准时,应考虑三个主要依据。第一,依据心理健康的根本内涵,突出其积极的、富有建设性的一面;第二,依据个体心理发展的年龄特征。因为,一个人心理是否健康,其判断标准的参照体系只能是同年龄组的人,超越这条界线将失去标准的意义;第三,依据心理活动的系统性特点,尽可能从心理活动的各主要方面来

考察个人的心理健康状况。我们参照各种已发表的心理健康标准,提出以下七条标准。

(1) 智力发展正常

智力是心理活动的认知功能表现。智力主要由观察力、记忆力、思维力和想象力组成。良好的智力水平是保障青少年和一切社会的人学业成功、事业成功的必备心理基础。一般心理测试结果,智商低于 70 为落后,需要经过特殊教育,方能完成小学课程。

(2) 情绪、情感稳定乐观

情绪和情感在心理健康中是一种明显的外部指标。它对人的心理活动常常起着推动或阻抑作用。乐观、开朗、兴奋使人思维敏捷,记忆力增强,充满信心;忧郁、悲观、沉闷导致思维抑制,记忆困难,悲观失望。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。更为重要的是情绪稳定,具有自制和自控能力,能够保持与周围环境的动态平衡。心理不健康者经常情绪波动、反复无常,对人或物无动于衷、冷漠无情,焦虑忧郁、情感不协调,无法自制、自控。

(3) 意志坚定能够自制

意志是指人自觉地确定目标、支配行动、克服困难、实现预定目标的心理过程。一个人良好的意志品质主要表现为对自己的行为有一定的控制能力,能正确认识自己行动的目的和意义,遇事有一定的决断能力,凡事持之以恒,对冲动有克制能力,对紧急事件有良好的应变能力。心理不健康者的意志水平常表现为两种极端状态,要么武断独行、我行我素、固执己见;要么表现为犹豫不决、畏惧退缩、缺乏信心和决心。

(4) 人际关系协调

每个人都生活、工作在某一群体之中,人与人之间不断进行人际交往、共同协作。个体的心理健康水平往往在与他人交往中有所表现,心理健康者在人际关系上表现为:①乐于与人交往,有知

心朋友；②在交往中有自知之明，不卑不亢；③能客观地评价别人，友好相处，宽厚待人。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。

（5）具有适度的反应力

人的基本心理活动是对外部信号接收和反应的过程，人的大脑接受外界环境的各种信号，通过分析、综合、判断、推理，作出相应的反应，从而达到生理、心理协调平衡的最佳状态。由于每个人对事物的反应能力和解决问题的敏捷程度各不相同，又由于各人的个性特点、思维模式、智力水平和社会适应性以及心理素质的差异，因而每个人对事物的反应具有某些差异性。但是有的人对事物的反应过于敏感、疑神疑鬼；有的过于迟钝缓慢、优柔寡断，这都属于过分的反应，属于不健康的心理反应。

（6）自我悦纳

心理健康者应有正确的自我意识，他能正确地认识自己，承认自己的优点和缺点，能够不断修正自己的缺点，努力完善自我，对自己的缺点和错误不掩饰、不自卑，对自己的长处不自傲。心理健康的人不挑剔自己或厌恶自己，他的生活观是积极的，能够以愉快的态度接纳自己。

（7）心理行为符合年龄特征

每个人都可以有四种年龄。①实际年龄，指人们的自然年龄。②心理年龄，指每个人具有心理成熟期与发展阶段的特征。由于每个人的心理健康状况不一样，有的超越自己的心理期，称为心理年龄提前，反之，则是心理发展迟缓。如果一个人心理行为经常严重偏离自己的年龄特征，是心理不健康的表现。③生理年龄，指生理发育成长的实际情况，与实际年龄有差异。每个人所处的地理环境、营养条件等因素不同，会造成生理年龄与实际年龄的差异。如热带地区的人生理发育早，生理年龄大于实际年龄；寒带地区的人或营养不良的人，生理发育要迟于实际年龄。④社会年龄，指一

个人处世待人、适应社会能力的强弱。有的人老练,有的人幼稚。对于大多数心理健康者来说,要求心理、社会、生理及实际年龄基本一致,既不能“少年老成”,又不能“成人幼稚”化。

有人或许以为以上七条关于心理健康的标准过于严格,其实不然。心理健康的标准与生理健康的标准一样。高水准符合标准的人确实不多。但是它是衡量一个人心理健康程度的标准和藉以努力的方向。当具体判断一个人心理是否健康时,还应因人、因事、因时作具体分析。有些人的个性、思想认识、行为习惯与众不同,只要这些行为和思想是符合客观事物发展规律的,就是正常的、健康的。有些行为由于受某些条件的限制一时不能被人们理解和接受,随着历史的发展和科学的进步,最终可能被人们理解和接受,也不能称为心理不健康。例如:历史上许多科学家专注于学术研究,达到废寝忘食的程度,在当时会被一些人认为不可理喻。因此,判断一个人心理是否健康应该看他的思想言行是否符合客观发展规律,只有这样才能作出比较全面、客观的判断,而不应该用某一标准去生搬硬套。

三、心理不健康的表现

如前所述,心理健康不仅仅是指没有心理疾病,而是指一种积极的、发展的状态。这就意味着要消除包括心理疾病在内的一切不健康的心理及其倾向。这种不健康心理及其倾向,我们统称为**心理障碍(mental block)**。

1. 心理不健康层次的划分

根据心理不健康的程度,可以把心理不健康的表现划分为三个层次。第一层次为轻微的心理失调,属此层次的人能从事正常活动,只是有些轻微的心理不健康倾向,如自卑、焦虑、抑郁、嫉妒等。虽然对个人的活动效率和个性的发展具有一定的潜在影响,但可以通过有意识地自我调节加以消除,只是往往不引起重视。第二层次为轻度的心理疾病,主要包括各种神经官能症(简称神经

症),属于此层次的人,常患有焦虑症、恐惧症、强迫症等。这些人虽然能够维持正常活动,但已受到明显的干扰影响,并表现出偏常行为,需要心理咨询或心理治疗。第三层次为严重的心理疾病,主要包括各类精神病。如精神分裂、精神错乱等。属于此层次的人已无法从事正常活动,需要住院或长期专门治疗。这三种层次的前二类人都可以意识到自己存在心理问题,通过心理咨询可以起到较好的恢复效果。第三层次的人,只有少数精神分裂症患者在清醒的状态下可以意识到自己有不健康的表现,而绝大多数精神病人对自己的问题不能觉知。

2. 常见的青少年不健康心理表现

(1) 抑郁 俗称“忧郁”,是一种常常以异常的情绪低落为特点的心理障碍。常常表现为悲观绝望、唉声叹气、沉默孤独、对人冷漠无情、缺乏生活热情、有自卑感、思维行动迟缓、言语减少、不思饮食,一般在遭受精神打击或重大事件的冲击后发生。如果学生突然产生如下变化应引起教师的注意。一是变懒了,二是变呆了,三是变忧愁了,四是变焦虑了,五是性格突然变了。如有上述五种变化,应该及时劝导其做心理咨询。

(2) 多疑 多疑这种心理失调不易引起人的注意,它可以表现在许多方面,如疑病、疑偷、疑别人说坏话等。有多疑心理障碍的人,往往人际关系紧张,过分敏感他人言行。有的人对自身的健康状况或身体某一部分功能过分关注,怀疑自己得了某种严重身心疾病,因而紧张焦虑,四处求医。这种学生往往性格较软弱,女生多于男生。

(3) 情绪波动 这是青少年时期学生的情绪特征之一。但是有的青少年波动起伏特别厉害,时而热情开朗,时而郁郁寡欢,令旁人不可理解,自己也常感到莫名其妙,这种无端的高兴或抑郁会历时数天,乃至数周。有时自己也意识到,但似乎控制不住。凡有这种障碍的青少年,应冷静分析引起情绪波动的原因。同时,每当

情绪低落时,找一些高兴的事情做,以转移情绪。这种障碍若不注意克服,易形成不稳定人格或循环性人格。

(4) 激惹 青年人血气方刚,遇事容易激动,有的青年更易冲动,引起激情。稍不如意便火冒三丈,作出爆发性反应,常被周围人称为“脾气急躁、性子暴烈”。这在男学生中较为多见。凡有这种障碍的青年,应多注意自我修养,并设法养成每当发火时做自我暗示的习惯,如舌尖在口腔里转数圈,或在头脑里闪现“制怒”两字的形象等。这种障碍若不注意克服,易形成攻击性人格或爆发性人格。

(5) 自卑 青少年由于辩证思维发展相对滞后,且生活经验不足,遇到挫折易产生自卑。如有的青年或因家庭条件差,或因能力不如人家,或因外貌不佳等,时常产生自卑感,甚至处事、交往、学习都常从这一角度出发,畏缩不前,流露悲观情绪,若遇挫折,则更加重自卑体验。这在女青年中较多一些。

(6) 孤独 由于青年期出现闭锁性特点,他们不愿轻易向他人吐露内心秘密,容易在自我领域中感到孤独,甚至在与他人说说笑笑时,也会出现孤独的体验。但有的青年自我封闭严密,又喜离群索居,缺乏对他人的兴趣,常处于孤单寂寞、沉溺憧憬的心理状态,易被他人批评为“不关心集体”或“自命清高”。

(7) 依赖 整个青年期正是个体摆脱对家庭的依赖、独立走向社会的过渡期,有强烈的独立意向,但又缺乏完全独立的能力,仍需要一定的依赖,这种独立与依赖的矛盾正构成青年期个体心理的一个特征。这种矛盾毕竟在逐渐向独立方面转化。但是有的青年依赖性过强,独立不足,甚至上了大学,踏上了工作岗位,依赖心理仍十分强烈。在学校生活中表现为过多依赖同学、组织、老师,凡事缺乏主见和判断力。这在从小受宠爱的青年,尤其是女青年中更为多见。

(8) 焦虑 青年所面临的社会化任务是繁重的,期间难免会

产生各种焦虑情绪,但有的青年懦弱胆怯,遇事更易提心吊胆、惴惴不安,敏感而易惊,无论参加考试还是外出交友,都会产生强烈的焦虑体验。凡有这种障碍的青年,应有意识地进行脱敏训练,并用暗示的方法来减轻焦虑程度。

(9) 自我中心 自我中心是儿童的性格特点,进入青年期后,这种特点仍在青年思维方式上留有一定的痕迹,只是随时间而逐渐消退。但有的青年过分关心自己,过分强调自己的感情,爱夸张,好炫耀,喜欢引人注目,从而继续表现出浓厚的自我中心色彩。这种青年在团体中常被人斥为“自私”、“幼稚”。

(10) 忌妒 青年群体充满天然的竞争意识,相互比较、相互追逐的气氛较浓,大至学习成绩、工作能力、社会地位,小至人缘、外貌、力气,都会成为彼此悄悄竞争的内容,甚至下盘棋也要争个输赢高低不可。竞争并不必然导致忌妒,但好胜心强、心胸狭隘的青年易在竞争气氛中滋长忌妒心理。他们过高估计自己,对人好责备、猜疑、不甘心自己的失利,更容不下别人的成功与胜利。为了取得心理上的平衡,甚至暗中拆台、背地放风,干出不道德的行为来。凡有这种心理障碍的青年,应首先认识其危害性,因为它不仅有损集体团结,而且有害自己的身心健康,可谓自寻烦恼。其次可改变思维方式,在高风格姿态的竞争中化忌妒为前进的动力。

第二节 心理健康的一般规律性

现代全面健康概念告诉我们,躯体健康是心理健康的基础和前提,心理健康是躯体健康的保证和动力。一个人只有处于全面健康状态,才能维持身心平衡的协调稳定,消除各种精神压力,更好地适应现代社会生活,为社会作出积极贡献。心理健康也是智力发展和脑功能健全的重要标志,是一个人确立正确的人生观,培养良好心理素质的基础。所以说,心理健康对青少年健康成长、全

面发展具有重要意义。

一、心理健康对人的影响

1. 心理健康对生理健康的影响

心理健康与生理健康是密切相关、互为影响的。心理健康可促进生理健康,生理健康又能促进心理健康,只有两者都得到健康发展,才是高水平的全面健康,才有可能激发自身其他的潜在能力。早在古代,我国医学经典《黄帝内经》已揭示心理对身体健康的影响。近代医学更明确提出心身疾病(psychosomatic disease)的概念。它是指心理因素在其发生、发展、治疗和预防方面起着重要作用的一类躯体疾病,主要包括冠心病、原发性高血压、支气管哮喘、溃疡性肠胃病、神经性皮炎、类风湿关节炎以及疼痛综合症等。现代研究证明,长期情绪不良会导致人体免疫功能下降,因而感冒、肝炎甚至癌症等疾病都与心理因素有关。处于青少年时期的学生,正是身心发展的重要时期,心理因素对它们的发展影响巨大。研究发现,不良的情绪环境会抑制青少年生长激素的分泌而影响身高;紧张焦虑会加重青春期高血压倾向和痤疮、粉刺的发生率;神经性厌食会引起女青年闭经。因此,心理健康无疑对青少年的身心发展具有十分重要的影响。

2. 心理健康对素质教育的影响

心理健康的人不但具有良好的心理素质,而且对其他素质的形成起到促进的作用。一个心理健康的人能自知、自爱、自制,能够从容地适应社会环境,具有良好的心理素质。而良好的政治、道德、文化、技能等素质必须建立在心理素质基础上。这好比心理素质是一种载体,人的其他素质必须由心理素质来承载才能变成一个人的良好素质。搞好素质教育必须从提高学生的心理素质开始。心理素质教育不仅能促进各育的发展,还能使德、智、体、美、劳五育的教育成果得以稳定和巩固。因为良好的心理素质能使人从根本上提高思想境界,促进高尚道德品质的形成和发展,成为人

的个性素质。

3. 心理健康对生活质量的影响

心理健康的人,有利于充分发挥其心理的潜在能量,在其他条件相当的情况下,他们的学习成绩必然优于心理不健康者,工作效率也必然相对较高。心理健康的人比较能够耐受挫折和逆境,并比较容易平稳地度过社会变革和灾难。对青年来说,心理健康是成才立业之本。有不少青年虽有强壮的身体,但由于某种不健康心理因素的存在,如自卑、缺乏毅力,最终落得个庸庸碌碌、虚度一生的结局。而另有些青年,即使疾病缠身,严重残疾,但由于心理健康,以乐观的态度、惊人的毅力,用心血与汗水,赢得事业上的巨大成功,博得人们的尊重与钦佩。可见心理健康对人的学习、工作、生活具有直接的影响。

4. 心理健康对人际关系的影响

青年期是人际关系发生重大变化的时期。一方面青年仍维系着与父母、老师等成人的纵向人际关系,另一方面又大大开拓与同龄青年、异性青年的横向人际关系。人际交往成为青年生活中的一大需要,并直接影响青年的社会化过程。然而,人际关系是人与人之间直接的心理关系,反映了人们间的心理距离,也受到一个人心理健康状况的影响。心理学研究表明,在集体中受欢迎的人缘儿的个性品质,恰恰与心理健康的标准相一致,而集体中受人排斥的嫌弃儿的个性品质,恰恰与心理健康的标准相悖。研究还证实,有心理障碍的中小學生,无论与父母、老师的关系,还是与兄妹、同学的关系,都远不如心理健康正常的学生。

二、影响心理健康的因素

心理健康在某种程度上讲受到很多因素的影响,归纳起来可以包括:生物因素、环境因素和主观因素。

1. 生物因素

它包括人体素质、内分泌腺体活动、生理病变等;母体怀孕期

间的情绪、药物、营养等因素；分娩过程中出现的早产、难产窒息等异常情况。

对心理健康影响最大的生物因素是一个人的神经系统类型特点。人的高级神经活动过程具有强度、平衡性和灵活性三个基本特征。强度是指神经系统所能承担的工作能力，强的神经系统能承受较繁重的较长时间的负荷，而弱的神经系统却不能，在同样的负荷下，易发生心理障碍。平衡是指神经活动过程的兴奋与抑制的力量对比，若力量相当，是平衡的；若一方占优势，则是不平衡的。不平衡的易发生过度兴奋或抑制方面的障碍。灵活性是指兴奋与抑制的变换速度。变换快为灵活的，反之为不灵活的。不灵活的易发生刻板、固执等心理障碍。比如，胆汁质的人易发生冲动性、激惹性方面的心理障碍，而抑郁质的人易发生孤独、自卑的心理障碍。

对心理健康影响较大的另一个生物因素是内分泌活动。青春期内分泌腺体活动加剧、激素分泌旺盛的阶段，某一种腺体活动失调会影响青年的心理活动。如甲状腺体功能亢进者，神经系统兴奋性增高，易激动、紧张、烦躁、多语、失眠等；又如，肾上腺功能发达的人，情绪易于兴奋、激动；而功能不足的，则易抑郁、疲劳、缺乏工作兴趣；而脑垂体功能过盛，会表现出淡漠无情、注意力易分散、语言迟缓、健忘；脑垂体功能不足，则会延缓身心发展。

青春期的性发育也是影响青年心理健康的一个不可忽视的因素。性发育给青年带来最初的性生理和性心理的冲击。如女子的月经和男子的遗精，往往使一些缺乏性知识的青年产生羞耻感、罪恶感、焦虑、烦恼甚至恐慌，如不正确处理则会造成将来的性心理障碍。而青年的体格发育的特点，如过高、过矮、过胖、过瘦、发育时间的早晚等都会引起青年不良的心理反应。

近来研究还发现，母亲怀孕时的情绪、分娩状况也会对小孩后天的心理健康产生影响。当母体产生情绪活动时，自主神经系统

激活了内分泌腺,使其分泌的激素直接注入血液,使母亲产生许多我们在情绪活动状态不可发现的特征。同时,这些激素通过脐带传递给胎儿,使胎儿身上也产生相应的情绪特征。追踪研究发现,因母亲怀孕期间长期高度情绪扰乱,而导致自主活动水平高的胎儿,出生后适应环境比其他儿童困难。他们一般多动、贪吃、爱吐、哭闹和不安蠕动,并且还有长期影响作用。另有研究表明,早产儿和分娩时缺氧的婴儿,更可能有情绪和智能上的问题。

此外,身体疾病和营养状况也会产生不同的影响。例如:身体不适会引起焦虑,某些疾病会导致神经系统紊乱,产生心理障碍。高碳水化合物、高糖分食物的大量饮用,易引起疲劳、抑郁等。如果每天饮用较多的咖啡,则易神经过敏、失眠、易激惹、心悸等。

2. 环境因素

环境因素对人的心理健康起决定作用;家庭、父母对儿童心理健康的影响不容忽视;学校教育的重要性;社会生产方式对人的心理健康也起着极其重要的影响。

(1) 家庭因素

对青少年心理健康影响最大的环境因素是家庭。其中父母对待子女的态度是最关键的。埃利克森(Erikson,1963)指出,如果个体没有得到父母的细心关怀,而遭受忽视、抛弃、敌视,他们长大后不信任别人,不信任周围环境,尤其是不信任自己的能力,感受到持续不断的焦虑并产生神经官能症的精神防御症状,他们将用这种方式去应付他们所看到的世界。弗洛姆(Fromm,1973)也指出,如果个体被父母多年错误对待,他们将变得虚弱;长大成人后将变得焦虑和脾气变化无常,其结果就形成神经官能症的性格结构。

(2) 学校因素

对青年心理健康影响较大的另一个环境因素是学校。当前学校教育中最突出的问题是片面追求升学率,增加学生负担,加剧竞

争气氛,造成青年学生的紧张、压抑乃至厌学和对抗情绪,影响了他们的心理健康。其次,一些不正确的教育措施也严重影响学生的身心健康。如某些经济制裁手段(一切违规行为均以罚款为解决手段)扭曲了学生的心灵。至于教师的教育方法,对学生的影响也是十分显著的。有的教师不了解学生心理而采用简单化、一般化的甚至惩罚性的教育方法来处理学生问题,使他们感到极大的委屈、沮丧、愤恨,由此导致学生心理失调、精神失常甚至自杀的情况,也时有所闻。

(3) 社会因素

社会的变化、生活节奏、社会风气等也是影响青少年心理健康的不可忽视的因素。随着社会竞争意识增加,生活节奏加快,人们的心理压力也逐渐加大。根据统计,心理障碍发生率,发达国家比第三世界高,先进地区比落后地区高,城市比农村高。美国未来学家威廉斯曾说,今后 30 年的变化在规模上可能等于过去 2 至 3 个世纪的变化,一部分人感到难以适应未来世界的变化而产生心理危机和心理不适应。这种情况对青年提出更严峻的挑战,因为他们不仅要适应时代的变迁,还要适应自身的发展。

(4) 其他因素

一些重大的生活事件也是个体心理障碍产生的诱发因素。对于处在青年期的个体来说,这些重大事件包括升学、转学、考试、职业选择、工作调动、恋爱、结婚以及亲人的生死离别等。它们都要求青年消耗相当的精力去适应由此引起的生活环境的变化和某种情感上的冲击,无论它们是成功的还是受挫的,作为一种刺激都可能诱发心理障碍,影响青年的心理健康。

3. 主观因素

人的理想、信念、世界观以及人的主观努力等因素,对人的心理健康也有不可低估的作用。人的主观因素对心理健康的影响,主要是指个人所具有的一定的个性品质。具有正确人生观、价值

观的人,能够正确地看待社会、政治、人生、金钱、地位等问题;在千变万化、日新月异的现代社会生活中始终头脑清晰,具有明确的生活目标;即使在生活过程中遇到挫折和打击,也能在正确的世界观、价值观的指导下,克服障碍,化解烦恼,保持健康的心理状态。因此,我们应当在学校教育过程中,针对当前青少年容易产生的社会适应不良的问题,采取适当方法,树立学生高尚的生活目标,培养远大的理想,树立坚定的信念,形成正确的人生观、价值观。这是保持心理健康不容忽视的重要因素。

三、挫折与适应

在现实生活中,人人都有顺利和不顺利的时候,古人说:“人生逆境十之八九。”即人人都会遇到挫折,古往今来,没有一个人能完全顺利地实现其动机和抱负,因此,人总会有挫折感,并在情绪上有所表现。对于挫折,应寻求正确的心理对应,以维持心理平衡,这是保持心理健康的重要方法。

1. 挫折的概念

挫折(frustration)是个体在从事有目的活动的过程中,遇到障碍或干扰,致使个人动机不能实现、需要不能满足时的情绪状态。由此可见,构成挫折需具备以下几种条件:首先必须具有必要的动机和目标;其次,必须有满足动机和达到目的的手段和行动;第三,必须有挫折的情景发生;第四,不仅个体在主观上意识到阻力的存在,并且还因此使自己处于一种紧张状态或产生一种与此相对应的情绪反应。具备以上条件,就形成了挫折。

2. 挫折产生的原因

人们产生的任何心理挫折,都与其当时所处的情境有关。构成挫折情境的因素是多种多样的,分析起来主要有两大类:

(1) 外在的客观因素 构成心理挫折的外在的客观因素主要来自自然和社会两方面。自然因素是指由于自然的或物理环境的限制,使个体的动机不能获得实现。社会因素是指人在社会生活

中所受到的人为因素的限制。包括一切政治、经济、民族习惯、宗教信仰、社会风尚、道德法律、文化教育的种种约束等。如学非所用,在工作岗位上不能充分发挥作用;学习的课程与兴趣间的矛盾;家长和老师教育方法的不当等。这种种社会因素,不但对个人的动机构成挫折,而且构成挫折后对个体行为所发生的影响,也远比自然因素所产生的心理挫折要大。

(2) 内在的主观因素 由内在的主观因素引起的挫折包括两类:一类是由个人容貌、身材、体质、能力、知识的不足,使自己所要追求的目的不能达到而产生的心理挫折;另一类是由个人动机的冲突而引起的挫折。动机冲突的实质是需要之间的冲突。大致有三种动机冲突形式:双趋冲突,双避冲突,趋避冲突。详见第八章第二节。动机冲突常常是引起挫折的重要原因。

3. 适应的概念

适应(adjustment)是人在碰到挫折情境时,对引起挫折的种种因素,采取有效策略,改变主观态度或客观条件,以达到心理平衡的行为反应。适应可分为消极适应和积极适应两方面。常见的方式有:理智的压抑、升华、补偿、幽默、合理宣泄等。

(1) **理智的压抑**(repression) 这是一种成熟的适应方式。当一个人的欲望、冲动或本能因无法达到、满足或表现时,有意识地去压抑、控制、想办法延缓其满足需要。比如,一个儿童看到一只好玩的玩具,想占为己有,可是一想,这是他人的东西,不能私拿。回家向父母提出要求,然后得到满足。可以说,常人所以能保持正常的人际关系、社会秩序,都是依靠每个人的理智的压抑来控制行为的。越是成熟、有修养的人,越能使用压抑作用。这与病态的压抑不同,有些心理不健康的人,因过分压抑作用,把自己本来很正常的应有的欲望或需求都压抑下去,害得自己无法自由行动,形成一种病态现象。

(2) **升华**(sublimation) 人原有的行为或欲望,如直接表现

出来,可能会受到惩罚,产生不良后果或不为自己的理智所接受,从而不能直接表现出来。如果将这些行为和欲望导向崇高的方向,使其具有建设性并有利于社会和本人的时候,这便是升华。升华一方面转移实现了原有的欲望达到内心平衡,同时又可创造积极的价值。如有的学生对班里的学习优秀者存有嫉妒心理,但又不好表现出来,于是他奋发努力,争取超过对手。这就是升华的表现。青少年气血旺盛,受挫后容易产生攻击性行为,情绪极带冲动性。因此,教师应引导学生利用升华的作用,把这种冲动、攻击性转向带有竞争性的体育活动、学习及兴趣小组中,使之合理化,这样既可以使不正常的情绪得以合理转移,又有益于学生身心健康。目前的青少年学生,性成熟较之五六十年代提前了,加上社会传媒、文化、艺术、电影、电视对学生的生理性成熟有极大的影响,带来了性意识的提前觉醒。这就需要学校、教师、家长及时教育与引导,使之升华,把原始的性冲动通过升华转移到适合他们年龄特点的活动中去,如文娱、体育活动、各种智力活动、义务劳动、音乐和美术欣赏等,由此消除内心的困扰和焦虑。

(3) 补偿(compensation) 指个人所追求的目标、理想受到挫折,或由于本身的某种缺陷而达不到既定目标时,改变活动方向,以其他可能成功的活动来代替,从而弥补或减轻心理上的不适感,这就称为补偿。许多在身体上有残疾的人,常采用这种方式来弥补与正常人之间的差距。身残志坚的张海迪,战胜种种困难,学习外语,并翻译了十几万字的文学著作,作出了许多贡献,充分显示了补偿的作用。50年代出生的一代人,由于受“文革”的影响,许多人无法实现自己上大学的心愿,所以就通过对子女的精心培养,来实现自我的愿望,使自己的自尊心得以补偿。可见,补偿是一种积极的适应挫折的方法,它在教育上也是极具价值的。

(4) 幽默(humour) 指个体遇到挫折、处境困难或尴尬时,用一种奇特、含蓄、双关、讽喻、诙谐、巧合等语言、动作的良性刺

激来化解困难,以摆脱内心的失衡状态。幽默是与乐观相联系的,幽默一笑解千愁。例如,苏格拉底的夫人脾气暴躁。一次,苏格拉底与学者、学生在议论学术问题,先听到夫人骂声,继而夫人提水经过厅院时浇了他一身水。学者、学生惊呆难堪,不料苏格拉底说:“我早就知道,打雷之后一定下雨。”夫人转怒为笑,大家也都从这尴尬的场面下解脱了。自嘲也是幽默的一种。歌德曾路遇一地痞,地痞不给让路并说:“我从不给傻子让路。”歌德退避在道旁说:“我正好相反。”幽默恰当,可使人感到愉快,使生活增添情趣和活力,所以它是一种积极的适应挫折的方式。

(5) **合理宣泄(catharsis)** 当个体所承受的心理压力达到一定程度时,如果不及时排解将使心理健康受到影响,这时就需要把心理压力释放掉一点。如,将积压在心头的苦闷向亲人、朋友倾诉;把对他人的愤怒和不满写成信而不发出;有时干脆痛哭一场,用眼泪冲走悲痛或委屈。虽然宣泄法也是一种消极的适应方法,但在一定程度上能够对抗、减轻心理挫折感。人们发现,由于心理因素引起的眼泪与由于眼睛受刺激引起的眼泪,在化学成分上是不同的,其中有两种重要元素:亮氨酸脑啡肽和促乳素,它们是在个体情绪紧张时或悲伤时在体内产生并积累起来的。它们的释放有助于缓解疼痛和减轻情绪紧张,所以哭泣被科学家认为是宣泄紧张情绪的一个重要阀门。过去人们总认为,哭泣是软弱的表现,所以应尽量克制哭泣,男子更是有泪不轻弹。现在也应改变这一观念。然而宣泄要注意合理运用,切不可超越法制,违反道德规范。有的大学生毕业分配不顺心,就将宿舍的门窗砸坏、桌椅折断,以发泄愤懑;有的青年恋爱受挫,就对其他女性采取人身侵犯的恶作剧行为,以宣泄愤懑;有的学生在老师那里受到批评,便在弟妹那里找碴出气。这些都是不合理的宣泄方法,应加以坚决制止。

四、心理健康的机理

究竟是什么原因导致人的心理疾病?怎样认识心理因素在人

类健康中的作用和机理?目前,心理学中有许多理论观点,都企图从各自的哲学观点、行为学观点、社会学观点去观察和解释影响心理健康的机理。其中最有影响、最重要的理论观点是:精神分析理论、行为主义理论、认知主义理论和人本主义理论。

1. 精神分析关于心理健康的机理

精神分析理论的创始人弗洛伊德在医学实践中发现精神创伤是引起精神疾病的主要原因。他主张用精神分析方法来挖掘心理不健康人的被压抑到**潜意识**(unconsciousness)的心理矛盾,以此来治疗人的心理疾病,改善人的心理健康状况。

(1) 潜意识决定论

弗洛伊德认为:人的心理好似漂浮在大海上的一座冰山,人们所能觉察到的意识活动只不过是露出海面的一小部分,潜藏在海平面下的那一大部分则是人的潜意识。发生在很久以前曾引起过情感强烈波动的一些生活事件,表面上似乎被遗忘了,实际上并未从记忆中消失,只不过被压抑到潜意识中。与这些事件相伴随被压抑的情感并未善罢甘休,而是蠢蠢欲动,造成各种心理冲动,影响人的行为和心理健康,成为心理疾病的原因。这就是精神分析理论提出的“潜意识决定论”。弗洛伊德认为:潜意识不仅是人的正常活动的内驱力,而且也是人的一切心理问题、心理疾病产生的深层原因。正是病人意识不到的潜在的心理动力影响着他的外部行为,所以强迫症、恐惧症等神经症患者的表面荒谬不可理解的行为,实际上都有其“隐意”,只是自己觉察不到而已。通过心理医生与患者的自由交谈,找出他们潜意识中的“症结”,使之意识化。这就像一个久猜不中的谜语,经心理医生的点化,患者得到领悟,症状随之消除,心理疾病也就好了。

(2) 幼年情结决定论

弗洛伊德认为,心理不健康者是被压抑在潜意识中的幼年精神创伤、痛苦体验造成的。在弗洛伊德看来,幼儿也有某些非理性

的生物冲动、本能欲望。这种非理性的念头、行为不为大人所允许,于是就把这种欲望压抑到潜意识中去形成情结。情结(complex)是指在潜意识层中挟有情感力量的一组观念。例如:弗洛伊德提出的“恋母仇父(Oedipus complex)”、“恋父仇母(Electra complex)”的情结。

弗洛伊德采用自由联想、释梦等方法来改善和治疗由于心理因素致病的人,使其苦闷的情感通过发泄而获得改善。弗洛伊德强调心理因素在个体和环境相互关系中的作用,认为心理因素是导致人躯体失调和心理疾病的原因。但是,由于精神分析学派在解释人的心理健康和疾病机制上拿不出有力的科学证据,仅仅依靠逻辑推断,缺乏科学的实验数据,因而,精神分析理论的思辨和经验观点常成为科学试验者攻击的把柄。

2. 行为主义关于心理健康的机理

行为主义者则从行为主义理论出发,对心理健康的机理提出了自己的观点。

(1) 条件反射作用

行为主义者认为,一个人的异常行为和病态人格是个体在其过去的生活中,通过条件反射作用经学习强化过程而固定下来的。例如:华生很早就利用应答性条件作用做过一个实验。他曾使一个本来喜欢动物的 11 个月的男孩对白鼠产生恐惧的反应。其做法是每当这个男孩伸手去玩弄白鼠时,实验者就在他背后猛击铁棒。经过几次这样的结合之后,每当白鼠出现,这个男孩就会哭闹,出现惧怕的条件反射行为。此后进一步发现这个男孩的恐惧反应又泛化到其他白色有毛的动物上去了。如:原来他并不害怕白兔子、白狗、带有白毛的玩具等,现在看到后也发生了恐惧或消极的反应。另外,巴甫洛夫也曾观察到如果使狗学会看见椭圆形流唾液,而看到圆形时不流唾液,以后把椭圆逐渐变圆,使椭圆越来越接近正圆形,狗就发生辨认困难,此时狗竟会精神紊乱,出现

狂吠、哀鸣、撕咬仪器等行为。巴甫洛夫认为,这是狗发生了“神经症”症状。

由于早期的行为主义过分强调了人的行为习得以及行为异常的原因是条件反射,是被动学习的结果,因此新行为主义学者斯金纳提出了操作条件反射的原理(参见第一章第二节)。斯金纳认为,一些心理异常者及病态行为、精神疾病都是通过操作性条件作用获得的,都是强化的结果。在心理不健康者中,包括强迫症、疑病症和癯病症等许多补偿性症状都是通过想象(即某种心理上的满足)来获得的例子。在斯金纳看来,不良的强化作用往往是各种不良行为、异常行为发生的根源。因而,积极的良好的强化作用就可以成为改变各种不良行为的有效心理治疗技术。

(2) 社会模仿

60年代,美国心理学家班杜拉通过大量的实验研究指出,人们大量的行为都是通过模仿而习得的,因此提出了社会学习的理论。他认为人的不良行为、心理疾病也常常通过这一方式形成。如:儿童看到成人或电视中的攻击行为,自己就会变得富有攻击性;疑病症的儿童多来自特别关注疾病的家庭等。即模仿能够有助于人们学会很多重要的行为,但也可能会在习得变态行为中起作用。例如:反社会行为(杀人、吸毒、盗窃、酗酒、吸烟等)往往是大脑高级神经的自觉或不自觉的学习的结果。

总之,行为主义关于心理不健康的机理认为,行为是通过后天的学习获得的,是通过各种强化过程固定下来的。不健康的心理行为是在不良的环境条件影响下某种不适当的学习的结果。通过发现和改变不利的环境条件,采取一定的教育、强化、训练等心理辅导和咨询的措施,即经过有目的、有系统的训练和学习,就可以改变、矫正或治疗人的不良行为。与此理论有关的改变不健康心理的技术有系统脱敏法、行为塑造法、示范疗法、厌恶疗法、生物反馈法、松弛疗法等。

3. 人本主义关于心理健康的机理

人本主义的代表人物罗杰斯认为,一个人出生后就具有许多发展潜能,只要环境适宜,这些潜能就会发展出来;反之,这些自我实现的趋势、潜能得不到发展或向歪曲的方面发展,就会产生心理障碍、人格异常等。心理失去平衡的人,往往是由于自我实现和自我完善的趋势受到冲击和压制,使自我发展受到阻碍,从而产生一种心理上的危机感。例如,一位男性大学生,22岁,情绪低落、自卑,对生活失去信心。一年前,该患者因不适应大学紧张的学习和生活,逐渐产生抑郁情绪,伴有失眠、头痛和记忆力下降。后因学习成绩下降而产生明显的自卑感。平时易心烦、焦虑,人际关系紧张,对学习缺乏信心、产生绝望,曾有强烈的自杀念头……通过详细询问,了解到患者从小生活在农村,但自小学到高中一直是学校中的尖子学生。这样便产生了矛盾心理,一方面很高傲,觉得自己能力超群,没有什么事情做不到;而另一方面,又因为出生于农民家庭有一种自卑感。自从考上重点大学后,发现实际情况并非像自己所想象的那样,自己在全班的学习成绩很一般,没有人羡慕他,反而因为他的出身和农村口音受到别人的歧视。这些状况导致该学生产生了心理疾病。显然是自我实现的趋势受到环境的抑制,导致适应上的不良,最终产生了心理健康上的严重问题。通过使用人本主义的以来访者为中心的治疗方法,终于使该生改变了自我认识,能够主动去适应环境了。

人本主义心理学还认为,人的最高理想的实现倾向就是自我实现,这是自我与自我概念完全一致的情况。自我概念乃是一个人对自我的认识和知觉。这个自我概念是通过与环境,特别是与其他人对自己的评价相互作用后逐步建立起来的。自我概念特别刻板的人,在适应新环境方面容易遇到困难。以来访者为中心的治疗过程是通过建立良好的咨询关系,减轻来访者的内心压力,使其不至于歪曲或拒绝自我概念不一致的体验。

4. 认知理论关于心理健康的机理

认知理论流派对心理健康问题卓有研究的心理学家,首推贝克(Back)和艾利斯(Ellis)。贝克认为:心理问题不一定是由神秘的、不可抗拒的力量所产生,相反,它可以从平常的事件中产生,例如错误的学习,依据片面的或不正确的信息作出错误的推论,以及像不能妥善地区分现实与理想之间的差别等。他提出,每个人的情感和行为在很大程度上是由其自身认识世界、处世的方法决定的。

认知理论认为心理不健康的关键在于人的非理性观念。认知观念上的错误导致人的心理问题、心理疾病。贝克论证说,抑郁症病人往往由于做出逻辑判断上的错误而变得抑郁;歪曲事情原有含义而自我谴责;一件在通常情况下很小的事情(比如:饮料溅出)会被他看成生活完全绝望的表现。

认知理论认为,导致心理问题产生的非理性观念有下列三个特征:

(1) 要求的绝对化(demandingness) 这是非理性观念中最常见的一个特征,是指从自己的主观愿望出发,认为某一件事必定会发生或不会发生,常常使用“必须”或“应该”的字眼,然而客观事物的发生往往不依个人的主观意志所转移,常出乎个人的意料。因此,怀有这种看法或观念的人极易陷入心理上的困惑。

(2) 过分概括化(overgeneralization) 即对事件的评价以偏概全,常凭一件事的结果好坏来评价自己的价值,其结果常导致自暴自弃、自责自罪,认为自己一无是处,一钱不值而产生焦虑抑郁情绪。对别人也是非理性评价,别人稍有差错,就认为他很坏,一无是处,其结果导致一味责备他人,并产生敌意和愤怒情绪。

(3) 糟糕透顶(awfulizing) 认为事件的发生会导致非常可怕或灾难性的后果。这种非理性观念常使个体陷入羞愧、焦虑、抑郁、绝望、不安、极端痛苦的情绪体验中而不能自拔。这种糟糕透

顶的想法常常是与个体对己、对人、对周围环境事物的要求绝对化相联系的。

上述三个非理性观念的特征造成了人的心理问题、心理疾病的产生。因此,认知理论的心理治疗技术重点是,以理性治疗非理性,帮助患者改变其认知;用理性思维的方式来替代非理性思维方式,最大限度地减少由非理性观念带来的心理问题、心理障碍及心理疾病。认知理论的主要咨询方法有贝克的认知指导法和艾利斯的合理情绪疗法。

五、青少年心理健康问题的特点

青少年时期是个体心理发展的急剧转变时期,也是心理问题的多发时期。由于他们缺乏必要的心理卫生知识和充分的心理准备,许多青少年会出现心理健康方面的问题。青少年时期产生的心理问题既不像儿童时期那样简单和幼稚,也不像成人时期那样复杂和执著。青少年时期产生的心理健康问题有其一定的特殊性。

1. 隐匿性与突发性

青少年时期正是求学、升学的关键时期,家长与教师往往只注意他们学习上的问题、生活上的问题、身体健康问题、容易忽视他们的心理健康问题。青少年本身也存在同样的倾向,即使有的学生想了解心理卫生的知识,也苦于无处求助。这种状况就极易使青少年产生的心理健康问题被掩盖起来。当某一学生突然出现了难以理解的反常行为时,实际上他的心理问题已经隐匿了很长时间了。例如有一女生,平时性格内向,沉默寡言,就因为一次考试失败而自杀。这些偶然遇到重大挫折便有轻生想法的学生,其心理健康问题并不是某一个挫折所造成的,而是长期形成的对人生价值的错误理解,对外部世界产生了认知上的障碍以及人格不健全所导致的。

2. 多元性与单一性

对于青少年群体来说,产生心理健康问题的因素很多,有身心

发展不平衡导致的心理冲突,有心理发展滞后造成的社会适应不良,有认知障碍引起的学习困难,有家庭离异诱发的偏激行为等。可以说,导致整个青少年群体产生心理健康问题的因素是多样化、多元性的。但是由于青少年正处于从不成熟到成熟的发展过程中,多方面的心理承受能力相对较弱,因此,对于某一个青少年来说,导致心理不健康的起因往往比较单一。有的学生就是因长相不好看,而导致了社会适应不良的孤僻性格。从这个角度看,引起青少年学生心理健康问题的原因比较单纯,只是家长、教师没有在早期引起足够的重视而导致恶化。只要教育者掌握一定的心理卫生、心理辅导方面的知识,平时加强观察,这些问题是不难发现的。

3. 无知性与盲目性

青少年学生对自己的心理特点以及自我心理保健方法往往知之甚少或者处于漠然的状态。学校教育很长一段时期也忽视对学生心理健康的教育与辅导。这都使得青少年学生对心理问题、心理卫生、心理咨询非常陌生,一旦产生心理问题往往不知如何处置,更谈不上用良好的自我保健技术来处理。有的学生即使从书本中、杂志上了解一星半点的有关信息,也大多是肤浅的、非系统的甚至是错误的。有的学生产生了心理问题也不知就是心理上的问题,有的学生想求助于心理咨询人员也不知到何处去求助。这样就更容易使学生产生各种心理健康上的问题。所以说,在一部分青少年身上,对心理健康的知识、对自我心理保健的方法表现得很无知和盲目。

第三节 心理健康规律在教育中的运用

一、心理健康规律在教书育人中的运用

学校教育面对的是处于身心发展阶段的青少年,学校教育的任务不仅要培养学生的政治素质、道德素质、思想素质、文化

素质、身体素质,还要培养学生良好的心理素质。只有心理健康的学生才有可能在其他各方面得到和谐的发展。因此,在学校教育中,掌握和运用心理健康的规律、实施心理辅导就显得尤为重要。

1. 教师应自觉增强心理辅导的意识

心理辅导(psychological guidance)是为了增进学生心理健康,克服成长过程中的心理困惑、心理障碍,充分挖掘个人潜能,形成完美和谐人格,从而给人提供心理上帮助的过程。现代学校教育已将心理辅导作为一种全新的教育观念和教育模式纳入教书育人的工作中,这将对学生的心理健康产生积极的影响。为此,教师本身必须增强心理辅导的意识。

(1) 参与心理辅导是每一位教师的义务

有些人认为心理辅导是专职人员的事,与一般任课教师无关。我们认为这是一种错误的观点。学校教育要提高学生的心理素质,决不是由一两位教师就能完成的工作。学生大量的心理困惑产生于各科学习过程中,教师如果在学科教学中注意提高心理辅导的意识、渗透心理辅导的内容,将有利于素质教育目标的全面实现。

(2) 心理辅导是学校其他各育的基础和载体

开展和加强学校心理辅导,目的是提高学生的心理素质。学生的心理素质提高为接受学校各科教育奠定了良好的基础。有人指出,心理素质是整个素质教育结构的重要组成部分;心理素质是其他素质的基础和载体(刘华山,1998)。也就是说,实施学校心理辅导,不但可以帮助学生增强战胜心理上的弱点的勇气,掌握有效控制心理过程与状态的方法,自觉地改善自身的心理素质,而且也为学生其他方面的素质的培养准备了基础条件。

2. 教师应清晰认识心理辅导的范围

学校心理辅导虽然也涉及到对家长的辅导、对教师的建议,但

大量工作还是教师针对学生心理问题的辅导。美国的琼斯(Jones 1957)将心理辅导内容范围分成八个方面:①健康与身体发展问题;②家庭与亲属关系问题;③休闲生活问题;④人格问题;⑤宗教生活问题;⑥学校教育与生活问题;⑦社会与道德问题;⑧职业问题。但根据我国青少年学生的实际情况来看,学校心理辅导范围主要有以下四个方面。

(1) 学习心理辅导 着重对学生的学习动机、学习情绪、学习策略与技能进行指导和训练。例如,帮助学生了解自己的潜能,认识自己身体上、智力上、人格上有利与不利之处,以便扬长避短,确立适合自己的学习目标;协助学生了解学习的社会意义与个人意义,培养探索求知的欲望,发展学科兴趣,使学生建立认真的、自觉的、自主的、富有创造性的学习态度;注重“学习方法的学习”,指导学生在学科学习中发展出一套适合于个人的独特的学习方法和策略。此外,学习成效归因辅导、协助个人充实学习内涵的辅导、有效运用各种学习资源的辅导、考试辅导等也都属于学习辅导内容范围。

(2) 人格心理辅导 主要解决学生身心发展的矛盾以及个体社会化发展中产生的自我意识、自我态度、自我控制、自我价值等方面的心理困惑。例如,帮助学生全面了解自我,尤其是要善于发现自己的长处,悦纳自我,同时也要正视和正确对待自己的不足;启发学生形成一套自己认同的有社会价值的人生目标,追求人生意义,追求人生理想,确立负责任的、积极进取而又乐观豁达的社会态度;引导学生学会自我控制,尤其是自我的情绪调控,以保持良好的情绪状态,去更好地适应社会环境;帮助学生掌握与老师、父母、同伴的沟通技能。

(3) 生活心理辅导 主要侧重于指导学生形成正确的生活习惯,正确地选择消费、休闲,应付生活中产生的问题。例如,指导学生养成整齐清洁、有秩序的生活习惯,培养生活自理能力,注重个

人卫生与公共卫生,戒除各种不良的行为习惯;帮助学生了解休闲生活的意义,建立正确的休闲观念,增进休闲活动的兴趣,掌握休闲活动的知识技能,学会正确安排自己的休闲时间;引导学生树立正确的消费观念,形成合理的消费方式。此外,安全辅导、危机辅导、家庭生活辅导、学校团体生活辅导基本上也都可以归入生活辅导范围之内。

(4) 职业心理辅导 旨在帮助学生在了解自己的能力、特长、兴趣与社会就职条件的基础上,进行职业的选择和准备,为今后顺利地踏上社会打下良好的基础。它主要包括升学指导和择业指导两方面,涉及专业选择、职业选择、就业心理准备、职业性向测定等方面的内容。

3. 教师应全面掌握心理辅导的原则

教师在教书育人的工作中也应该全面掌握心理辅导原则。主要包括以下几项:

(1) 尊重与理解学生的原则 它要求教师与学生建立一种尊重、真诚、理解的关系。具体表现为教师要将学生看作能够相互平等交流、沟通的朋友;专心听取学生发表的意见,不要轻率地对学生的观点横加指责;与学生相互依赖、相互信任;对学生襟怀坦白、真诚相见;能站在学生的立场上体会、认识学生的观念和行。

(2) 预防与发展相结合的原则 学校心理辅导兼有矫治、预防和发展三种功能或三个层次。发展功能是指协助学生树立有价值的生活目标,认清自身的潜能和可以利用的社会资源,承担生活的责任,充分发挥个人潜能,过健康、充实、有意义的生活。预防功能指帮助学生掌握有关知识和社会技能,学会用有效的、合理的方式满足自己的需要,提高人际交往水平,学会应付由挫折、冲突、压力、紧张、丧失等带来的种种心理困扰,减轻痛苦、不适的体验,防止心理疾患的产生,保持正常的生活秩序与工作效率。矫治功能

指矫治学生不适应行为,消除或减轻少数学生身上存在的轻、中度心理疾病、帮助学生排除或化解持续的心理紧张与各种情感冲突。从教师的角度来看,工作的方向应该是主动地通过适当的方式方法引导学生的心理向着积极、健康的方向发展,而不是被动地等待学生有了心理问题再去矫治。因此,教师应注重发展,加强预防,但也不忽视矫治。

(3) 整体性发展原则 心理辅导追求学生人格的整体性发展。从社会价值取向看,它重视学生德、智、体全面发展;从满足学生自我完善的需求看,它注重学生智、情、意、行几方面协调发展。贯彻这一原则时,应树立学生全面发展的观念,不宜把心理辅导误解为单纯的心理学知识的传授。心理辅导应采用综合辅导的模式。

(4) 集体与个别相结合的原则 心理辅导的主要任务不是矫治心理障碍,而是预防和发展。因此,它的主要服务对象是全体学生,它的主要形式是集体辅导。但是,由于每个学生的遗传、生活的环境和接受的教育有差异,导致了每个学生不同的个性特点。因而,心理辅导就要把每个学生看成是独特的、与众不同的个体。心理辅导的最终目的,不是要消除学生的差异,相反的要使每个学生的个性最充分、最完美地表现出来。为此,心理辅导在具体实施时又要充分注意到学生的这种个别差异,做到集体辅导与个别辅导相结合。

4. 教师应善于了解学生心理健康的状况

为了有针对性地开展学生心理辅导工作,教师必须及时了解学生的心理健康状况。不但要善于分析、了解全体学生共同存在的一些发展上容易产生的一般心理问题,而且要了解个别学生产生的特殊的心理问题。

(1) 应注意平时的主动观察 观察是了解学生心理健康的最具体可行的方法。教师平时应主动用观察法来了解、发现学生心

理问题的蛛丝马迹。例如,可以使用特别设计的学生心理观察卡,每间隔一周或半月记录一次学生的心理健康状况,可及时发现问题、防患于未然。

(2) 建立和利用学生的心理档案 一般情况下,班级教师可不必单独建立学生的心理档案,因为学校有专职心理辅导教师做这项工作。如果学校没有专职心理辅导教师,则教师可以建立本班的学生心理档案。如果学校已经建立了学生的心理档案,则教师应善于利用它来了解学生的心理健康状况。

(3) 通过心理咨询及时发现和鉴别学生的心理障碍 教师在接待学生咨询的过程中应通过心理咨询及时发现学生心理障碍的征兆,为及时得到专业人员的心理矫治创造条件。

5. 教师应积极运用心理辅导的方法

学校心理辅导的方法很多,且因不同的理论而形成不同的方法体系。本章仅从两个方面介绍心理辅导的主要方法。

(1) 促进学生心理健康发展的一般方法

① 个别心理辅导。它是教师通过与学生一对一的沟通来帮助学生的方法。比较常用的做法有个别交流、电话咨询、信函咨询、个案研究等。有些学校开展“知心朋友信箱”、“心理热线电话”,亦属个别心理辅导的范围。个别心理辅导常常就某一方面的问题展开讨论,以帮助学生解决心理上的困惑。

② 团体心理辅导。它是以一定学生群体为单位对学生进行心理辅导的方法。群体组成应视成员共同心理问题人数的多少而定,一般不超过 15 人。教师可针对学生中产生的这些共同的心理问题进行咨询辅导。上海市一些中小学在开展心理辅导时是以班级为管理单位的,但辅导活动的基本组织形式是小组,每学期定期活动七八次,取得了较好的效果(团体心理辅导样例,可参见专栏 17-1)。

专栏 17-1 成长的烦恼

主题 我们如何走出青春期的困惑

活动目的：

进入了中学,我们发现自己在生理上与心理上发生了过去从未有过的变化,也出现了过去从未有过的烦恼。有的同学常常为自己不那么令人满意的外型而烦恼。有的同学常常在课堂上思想开小差,眼睛盯着黑板,心思却在九霄云外,幻想不断,白日做梦;有的同学与异性相处显得特别紧张,而有的同学与异性同学相处又超乎寻常。这些烦恼常常伴随着我们同学,有的为之痛苦,有的为之迷茫,有的付出了沉重的代价,凡此种种无时不在困扰我们的成长。本次活动的目的就在于了解到底什么是体象烦恼、白日梦烦恼、异性交往烦恼,并探讨如何克服它们。

活动步骤：

1. 邀请心理辅导老师为同学们讲解:什么叫青春期的烦恼?烦恼的出现对学生成长的影响。

2. 参加小组讨论,每个同学联系自己实际,准备一份小组发言稿,谈谈自己是否有类似上述的烦恼,自己是怎样处理的。

3. 选几个平时愿意同自己沟通的同学,进行一次小组讨论,交流彼此的想法。还可以请一位我们信赖的教师来参加我们的讨论,有些弄不明白的地方,可以请教他(她)。

4. 教师作活动小结。

(1) 把讨论中得到的体会,用一句话概括。

(2) 评一评谁的一句话最可取。将最可取的话列在壁报上。

(3) 对一时解决不了的问题,列在黑板报上,用征稿法继续讨论。

忠告 走出成长的烦恼,意味着走向成熟。

思考题

1. 如果请你帮助一位为自己身材矮小发愁的同学,你会怎样劝说他呢?
2. 如果碰到一位自己喜欢的异性同学,你打算怎样同他(她)友好交往呢?

(2) 实施心理矫治的特殊方法

心理辅导中有一类心理矫治的特殊方法,又可称为心理矫治的技术。其中最常用的有下列几种。

① 系统脱敏法。当某些人对某事物、某环境产生敏感反应时,我们可以在当事人身上发展起一种不相容的反应,使本来引起敏感反应事物,不再发生敏感反应。例如,一个学生过分害怕猫,我们可以让他先看猫的照片,谈论猫;再让他远远地观看在笼中的猫;其后让他靠近笼中的猫;最后让他摸猫、抱起猫,消除对猫的惧怕反应。

系统脱敏法包括这样几个步骤:

- a. 进行全身放松训练。
- b. 建立焦虑刺激等级表。
- c. 焦虑刺激呈现与松弛活动相配合。

开始时,上述程序可以在想象中进行,如有进步可以在现实情境中加以验证、巩固。实践证明,系统脱敏法对于矫治恐惧、焦虑方面的心理障碍,效果明显。

② 认知矫治法。本章第二节曾提到认知理论关于心理健康的机理,其中艾利斯的理论认为,人的情绪是由他的思想决定的,合理的观念导致健康的情绪,不合理的观念导致负向的、不稳定的情绪。人有许多非理性的观念,如我“必须”成功,别人“必须”对我关怀和体贴;事情“必须”做得尽善尽美;课堂上回答问题有错误是很糟糕的事情等等。认知疗法的出发点是,只有改变人的非理性

观念,建立新的理性观念才能消除人的原有心理障碍。因此,艾利斯提出了一个解释人的行为的 A—B—C 理论。

A. 个体遇到的主要事实、行为、事件。

B. 个体对 A 的信念、观点。

C. 事件造成的情绪结果。

我们的情绪反应 C 是由 B(我们的信念)直接决定的。可是许多人只注意 A 与 C 的关系,而忽略了 C 是由 B 造成的。B 如果是一个非理性的观念,就会造成负性情绪。若要改善情绪状态,必须驳斥(D)非理性信念 B,建立新观念(E)。这就是艾利斯理性情绪治疗的 ABCDE 步骤。理性情绪治疗是一项具有浓厚教育色彩的心理矫治方法。首先让学生分辨理性观念与非理性观念,然后试图驳斥非理性观念。例如:

A. 事件:考试失败而受父母训斥。

B. 观念:同学会取笑我,真丢面子,无法忍受。

C. 情绪:难过、沮丧。

D. 驳斥:这不是事实,只是我的主观想法,怎么知道同学会取笑?即使有人取笑,难道我就真的无法忍受?

E. 新观念:可能无人取笑我;被取笑只是一时,只要努力,成绩可以改善;何况我还有其他长处。

③ 角色扮演法。让学生扮演一定的角色,练习某种行为方式,再将其运用于实际生活。这种矫治法对解决人际关系方面的问题时比较有效。角色扮演法有多种形式,有集体的角色扮演,即心理剧、社会剧的形式。有个别形式的角色扮演,如轮换角色扮演、固定角色扮演。例如:固定角色扮演,让学生按照教师为他撰写的稿子,扮演与自己原来性格不同的角色。如学生原来是被动的,就让他扮演主动的角色。在两周时间中,学生每天必须细读扮演角色的稿子三次,并在日常生活中按角色身份去说、想、做,去同他人打交道。这种方法对改变人际关系很有效果。

二、心理健康规律在自我教育中的运用

大学生仍处在生理、心理发展不平衡时期,为了防止心理障碍,增进心理健康,不但要求有良好的外部环境,而且要求青少年学生掌握心理健康的一般规律,从自我教育的角度出发加强自我保健。为此,应该注意以下几个方面。

1. 树立正确的人生观,不断完善个性

在第八章、第十章里我们已论述过树立正确的人生观对于培养学习动机和意志品质的积极作用,这里要指出的是,树立正确的人生观不但是完善某些个性品质的需要,而且也是保持心理健康的基础。从认知心理学的角度看,只有用理性的观念代替非理性的观念,才能矫正心理障碍,保持个体的心理健康。如果个体能够树立正确的人生观,就能从根本上帮助我们以积极的姿态来对待人生。即使碰到一些挫折也能从容化解。

2. 合理运用心理防御机制

心理防御机制,又称为心理适应方式(mental defence mechanism),是指当一个人在遭受心理挫折后,内心都有一种想摆脱痛苦、减轻不安、恢复情绪稳定、重新达到心理平衡的倾向。一般说,对待挫折的防御方式可分为消极和积极的两类。消极的心理防御方式不能经常使用,否则容易造成心理障碍或心理疾病。只有积极的心理防御方式可以经常使用,它可以帮助我们保持自尊,减少焦虑、内疚、敌对等心理作用,它无论从人格适应的观点看还是从维护心理健康的观点看都具有积极意义。

(1) 积极的心理防御方式

① 升华作用,是指把被压抑的不符合社会要求的原始冲动和欲望,用符合社会要求的建设性方式表达出来的一种防御方式。比如,当某人遭受着爱情挫折时,他转而通过写诗、创作、绘画、弹琴、雕塑等,来抒发自己被压抑的情感,就是升华作用的表现。《少年维特之烦恼》就是歌德遭受爱情挫折后通过升华作用产生的作

品。这种在艺术上的升华使他的生命得到了拯救,精神得到了极大的安慰。

② 利他作用,是指采取一种行动不仅能直接满足自己的欲望和冲动,同时又帮助他人、有利于他人,受到社会赞赏的一种心理防御方式。比如,某人一看到小孩就产生浓厚的兴趣,希望经常与小朋友接触。假如她想办法从事幼儿园工作,就能天天与小孩在一起,既满足了自己的兴趣,又对小孩子们有好处。这就是利他的表现。

③ 幽默作用。使用幽默来化解自己所处的尴尬境地;或者通过幽默间接表达潜意识意图,在无伤大雅的情形中,表达意念,处理问题。我们将这种心理防御方式称为幽默作用。

(2) 消极的心理防御方式

① 否定作用,是一种否定已存在或已发生的事实的潜意识心理防御方式。它将已发生的令人不快或痛苦的事情完全否定,以减轻心理上的痛苦。其实质是一种心理上的逃避,如同沙漠里的鸵鸟被敌人追赶而难以逃脱时的情形。这种“眼不见为净”就是否定作用的表现。

② 投射作用,是凭主观想法去推及外界的事实,或把自己的过错归咎于他人的一种心理防御方式。日常生活中常见有人以自己的想法去推测别人的想法。中国古代“临渊羡鱼”的故事就是讲投射作用。如果投射成了习惯,总是责怪别人,将自己的过错归咎于他人,就会妨碍我们与他人之间的人际关系。严重的投射心理将形成疑病症。所以应该尽可能不使用这种心理防御方式。

③ 文饰作用,又可称为“合理化”作用。是指个人遭受挫折或无法达到所要追求的目标时,用有利于自己的理由来为自己辩解,将面临的窘迫处境加以文饰,以隐瞒自己的真实动机或愿望,从而为自己进行解脱的一种心理防御方式。《伊索寓言》中狐狸吃不到葡萄便说葡萄酸的故事,就是一个典型的例子。

消极的心理防御方式偶尔使用可以缓解心理上的冲突、挫折所带来的痛苦,经常使用或已成习惯地使用将导致心理健康问题的产生。

3. 学会自我心理调节的方法

自我调节心理的方法很多,青少年可以根据自己的特点,学习一些简单易行的方法。

(1) 自我暗示法 是指自己有意地将某种观念暗示给自己,从而对自己的情绪和行为产生影响的方法。学生在进行自我暗示时必须了解,暗示通常是通过语言的刺激来纠正或改变人的某种行为状态或情绪状态。例如,一个性格急躁的人在即将发火之际,告诫自己冷静一点;一个长期处于烦恼和压抑心境中的人,转而告诫自己想开一些,这些告诫本质上都是自我暗示。青少年学生在进行自我暗示时,应克服消极的自我暗示,学习积极的自我暗示,这样才有利于我们的心理健康。

(2) 宣泄法 是指将心中积郁的苦闷或内心矛盾倾诉出来,以减轻或消除心理压力,避免引起精神崩溃的方法。在生活中人们发现,凡是善于排遣不愉快情绪的人,绝大多数能保持心身健康而不生病。相反,总是积郁于怀或过分自我压抑的人,则容易患心身疾病。所以,将内心积郁的各种心理痛苦宣泄出来,是维护心身健康的重要方法之一。青少年在遭受心理挫折、心灵创伤后应该寻找一种合适的方式来宣泄一下。宣泄的具体做法可以是到空旷的场所大声喊叫几声或进行一次剧烈的体育运动,如操场上猛跑几圈,或找亲朋好友倾诉一下内心的积郁。

(3) 音乐调节法 是利用音乐对大脑皮层所起的刺激作用来影响情绪的方法。音乐可以使人血压正常、肌肉松弛、脉搏放缓,从而使人感到轻松愉快,精力充沛,消除紧张、压抑、忧虑和烦恼的情绪。正像朱光潜先生所说的那样:“语言所不能传达的,音乐往往能曲尽其蕴。它的节奏的起伏,音调的宏纤,往往恰合人心的精

微的变化。”不同的音乐有不同的影响心理的作用,研究发现各种不同的调式音乐可以引起不同的情绪:E调安定、D调热烈、C调表示爱情、B调悲哀、A调昂扬、G调浮躁、F调淫荡等。所以要有选择地欣赏音乐。当你感到烦躁时,要听柔和的音乐,它会使你心理宁静下来;感到忧郁时,听比较雄壮的音乐,促使你兴奋起来。

另外还有气功调节法、体育调节法、舞蹈调解法、自我激励法等等。

三、心理健康规律在教育中的运用举例

以下以对一个抑郁症患者治疗的过程说明心理健康规律在教书育人中的运用。

基本情况:患者男,23岁,大学生。情绪低落,自卑,对生活失去信心,一年余。一年多前,患者因不适应大学的紧张学习和生活,逐渐产生抑郁情绪、伴失眠、头痛和记忆力下降。后因学习成绩下降而产生明显的自卑感。平时易心烦、焦虑。人际关系十分紧张,对生活缺乏信心,绝望,曾有强烈的自杀念头。病前性格外向,自尊心很强,易在众人面前害羞。家族中无精神病患者。

检查与诊断:精神萎靡,求治心切,无思维障碍。根据病史和检查情况,可知这是一个抑郁性神经症病人。由于患者的文化水平较高、自我认识和评价能力较强,咨询师认为对该患者采用来访者中心疗法较为适宜。

咨询与治疗:一开始,咨询师就以朋友的身份出现,以和蔼可亲的态度与其接触,让来访者看到咨询师对他的同情和关心。建立友好关系之后,咨询师进一步询问病史和与疾病有关的个人史以及人际关系等情况。了解到来访者从小生长在偏僻的农村,自小学到高中一直是全校的尖子,甚至在全县也是有名的好学生。由于这种情况,使其产生了一种矛盾心理。一方面,来访者很高傲,觉得自己能力超群,没有什么事情做不到;另一方面,又因为自己出身农民家庭而有一种自卑心理。上大学前,对即将进入的全

国重点大学寄予了很大的期望,充满了美好的幻想。可上大学之后,发现实际情况与自己的预想相差很远,而且在班级里学习成绩并不突出,过去那种名列前茅的优越感不复存在,不再有众多的同学羡慕他。相反,因为他的出身和口音而受到某些同学的歧视。这些对于他来说,都是一种不良刺激。总之,来访者的主要病因是环境(自然和社会环境)适应不良,产生心理和行为上的异常。当咨询师找到病因后,其任务就是引导来访者通过自我分析来认识这一点。治疗时,咨询师耐心倾听病人的自我分析和评价,对其不能适当处理人际关系表示理解。当他陷入绝望和痛苦之中时,表示深切同情。经过来访者认真的自我剖析和咨询师必要的启发,来访者终于认识到环境适应不良是自己得病的主要原因。为消除病因,他认识到自己应该主动去适应环境,而不应等待环境来适应自己,要通过自我调节作用来改变自己现有状态。由于来访者存在轻生念头,因此亟待解决的问题是帮助他消除自杀心理,树立生活信念。罗杰斯认为,一个人出生后就具有许多发展潜能,只要环境适宜,这些潜能就会发展出来。所以,解决心理危机的最好方法,就是给病人创造一个适宜的环境,使他的发展潜能能够激发出来。咨询师通过尊重、温暖和同情,耐心启发和诱导病人,使他认识到未来生活是美好的,并进一步促使他产生一种继续生存的责任感。通过治疗,来访者出现了可喜的变化,他意识到个人是没有任何权力结束自己生命的。

经过四次治疗,来访者轻生念头基本消失了,对生活树立了信心,易怒和焦虑减轻,记忆力也有一定提高。此时,来访者突出的问题是人际关系紧张和自卑。来访者自患病以来,因心情不好,常因小事与同学发生冲突。由于别人不知道他是病态,多不能原谅他,几乎没有同学与他来往,这更使他抑郁和焦虑,形成恶性循环。罗杰斯认为,人类生活中,人际关系最重要。如果一个人能生活在良好的人际关系中,他就可能实现自我;否则,就可能产生心理异

常。在解决人际关系紧张问题上,咨询师帮助他认识到与同学关系紧张的主要责任在于其本人,而不是别人,否则不会全班同学都不愿与他交往。经过自我分析,努力改善人际关系。在消除自卑感方面,咨询师启发来访者认识自己的潜在的能力。因为来访者能从农村考上全国重点大学,这足以说明其智能很高,在某种程度上可以说其智能远超过从大城市考来的同学。只要病情痊愈,智能得到正常发挥,就一定会取得优异成绩。经过以上分析,来访者从中获得了很大自信。

来访者第六次来诊时,病情明显好转,自杀念头完全消除,心情比较愉快,人际关系有所改善,学习成绩有一定提高,自卑感减轻。此时,来访者存在的问题是有时自信心不足,担心毕业后不能胜任本职工作。根据这种心理,咨询师建议他对未来的工作岗位不要寄予过高的期望,不要给自己定过高的目标,否则,会再次发生适应困难。

第七次就诊时,病情基本痊愈,患者心情舒畅,对生活充满希望。人际关系明显改善,对毕业后参加工作的心理负担明显减轻。

本病例治疗时间为七个月,共接受七次心理治疗。每次治疗时间大约一小时,开始接诊时每2—3周治疗一次,随着病情减轻,改为1—2个月治疗一次。治疗期间,未用过任何抗抑郁药物。半年后随访,病情未见复发。

分析与评价:使用来访者中心疗法治疗人际关系障碍,可谓对症下药。不难看出,咨询师准确地把握了在治疗关系中自身所扮演的角色。一开场便以“朋友的身份出现”、“和蔼可亲的态度”。在治疗过程中“引导来访者自我分析”、“耐心倾听来访者的自我分析与评价”、“对其不能适当处理人际关系表示理解”、“对来访者的痛苦和绝望表示深切同情”……所有这一切充分体现了咨询师对来访者中心疗法的技术,深入领会与恰当地运用。自始至终咨询师只是在协助、理解、关注、移情,没有进行指导与干涉,这正是这

一疗法的精髓。毫无疑问,治疗取得了圆满成功。

思考题:

1. 什么是心理健康?
2. 判别心理健康的标准是什么?
3. 保持心理健康对工作、学习、生活有何积极影响?
4. 常见的青少年不健康心理有哪些?
5. 青少年学生应当怎样运用心理健康的知识保持自我心理健康?

实践题:

1. 对学校心理健康状况作一个微型调查。
2. 针对上面调查中所发现的问题,择一研究其解决方法,并从学校心理健康教育的角度提出建设性措施。

参 考 文 献

- 马有度(1987):中国心理卫生学。成都:四川科技出版社。
- 马向真(1995):论维特罗克的生成学习模式。华东师范大学学报(教育科学版),第2期。
- 马建青(1990):心理卫生学。杭州:浙江大学出版社。
- 方晓义、申继亮(1991):气质与思维品质的相关研究。心理发展与教育,第2期。
- 王垒、郑英烨、高凡(1994):青年自我差异与情绪关系的实验研究——自我认知对情绪的启动效应。心理发展与教育,第1期。
- 王效道主编(1990):心理卫生。杭州:浙江科技出版社。
- 车文博主编(1990):心理治疗指南。长春:吉林人民出版社。
- 邓如陵(1991):创造性学习中的灵感思维。教育研究,第5期。
- 邓明昱等(1989):青少年青春期内分泌及性心理的调查研究。心理科学通讯,第1期。
- 北京师范大学编(1985):心理学。北京:北京师范大学出版社。
- 石凤妍著(1999):心理科学与哲学——现代心理学导论。天津:天津大学出版社。
- 卢家楣(1986):情感的分类体系的探讨。心理科学通讯,第2期。
- 卢家楣(1988):对当前大学生学习积极性及其对策的调查研究。教育与管理,第2期。
- 卢家楣(1988):关于情绪发生心理机制的需要——预期假说。心理科学通讯,第4期。
- 卢家楣(1989):现代青年心理探索。上海:同济大学出版社。
- 卢家楣主编(1991):高校教与学的心理学。上海:上海交通大学出版社。
- 卢家楣(1993):情感教学心理学。上海:上海教育出版社。
- 卢家楣(1994):理科类教学内容的情感性处理。课程·教材·教法,第12期。
- 卢家楣(1995):情感发生机制及其对教育中调控的启发。教育研究,第2期。
- 卢家楣(1995):对气质的情绪特性的探讨。心理科学,第1期。
- 卢家楣(1998):教学心理学情感维度上的一种教材处理策略——超出预期。心理发展与教育,第3期。
- 卢家楣(2002):情绪状态对学生创造性影响。心理学报,第4期。
- 卢家楣(2002):情感教学心理学原理的实践应用。上海:上海教育出版社。

- 叶一舵(1990):能回忆的词不一定能再认。心理科学通讯,第2期。
- 叶奕乾、孔克勤(1993):个性心理学。上海:华东师范大学出版社。
- 叶奕乾、梁宁建、何存道主编(1991):普通心理学。上海:华东师范大学出版社。
- 左其沛(1990):品德心理的发生发展与成长期的教育。教育研究,第7期。
- 石燕飞、肖崇好(2002):影响短时记忆信息提取的因素研究。中央民族大学学报(自然科学版),第2期。
- 石林(2000):情绪研究中的若干问题综述。心理学动态,第1期。
- 白学军(1996):智力心理学的研究进展。杭州:浙江人民出版社。
- 皮连生(1996):智育心理学。北京:人民教育出版社。
- 皮连生主编(1997):学与教的心理学(修订本)。上海:华东师大出版社。
- 刘淳松(2003):情绪实质与情绪表现度研究。四川教育学院学报,第5期。
- 刘京全、姜涛(1993):关于小学生某些注意品质的实验研究。天津师范大学学报,第4期。
- 刘华山主编(1998):学校心理辅导。合肥:安徽人民出版社。
- 刘明(1990):中国儿童青少年的气质分布与发展研究。心理发展与教育,第3期。
- 孙焯明主编(1993):动机心理学。南京:南京大学出版社。
- 吕勤(2000):相互作用分析理论——一种人际交往分析工具。青年研究,第10期。
- 牛章瑶(1987):关于我国心理学界气质研究的述评。大连教育学院院刊,第2期。
- 朱智贤(1979):儿童心理学(上册)。北京:人民教育出版社。
- 朱智贤、林崇德(1986):思维发展心理学。北京:北京师范大学出版社。
- 朱智贤、林崇德(1988):儿童心理学史。北京:北京师范大学出版社。
- 朱智贤主编(1989):心理学大词典。北京:北京师范大学出版社。
- 朱智贤主编(1990):中国儿童青少年心理发展与教育。北京:中国卓越出版公司。
- 远程教育杂志社:远程教育杂志。2003年。
- 许政援等(1984):儿童发展心理学。长春:吉林人民出版社。
- 严和毅主编(1983):医学心理学。上海:上海科技出版社。
- 余丽琳(1989):人际交往心理学。北京:光明日报出版社。
- 佟云霞(1994):记忆增进的理论与实践。应用心理学,第3期。
- 吴庆麟(1999):教育心理学。北京:人民教育出版社。
- 吴振云、孙长华、吴志平、许淑莲(1992):记忆训练对改善少年、青年和老年人认知功能的作用。心理学报,第2期。
- 吴至明等(2000):高中学生意志力现状及优化对策——整体脑图教学模式实验研究系列论文之一。广西师范大学学报(自然科学版),第2期。

- 张述祖、沈德立(1987):基础心理学。北京:教育科学出版社。
- 张述祖、沈德立(1995):基础心理学(增编)。北京:教育科学出版社。
- 张雨新(1991):实验性诱发情绪的测量。心理学报,第1期。
- 张春兴(1994):现代心理学。上海:上海人民出版社。
- 张春兴(1996):教育心理学——三化取向的理论与实践。台北:东华书局。
- 张履祥、钱含芬(1995):气质与学业成就的相关及其机制的研究。心理学报,第2期。
- 张力为、任未多(2000):体育运动心理学研究进展。北京:高等教育出版社。
- 时蓉华主编(1989):现代社会心理学。上海:华东师大出版社。
- 时蓉华主编(1993):教育社会心理学。北京:世界图书出版公司。
- 国家教委主编(1986):怎样塑造中学生的心灵。天津:天津教育出版社。
- 李山川(1991):大学教育心理学。合肥:中国科学技术大学出版社。
- 李铁军(1998):意志是成功之母。思维与智慧,第5期。
- 李伯黍(1992):品德心理研究。上海:上海化工学院出版社。
- 李伯黍、燕国材主编(1993):教育心理学。上海:华东师大出版社。
- 李怀美等(1989):中小学生道德情感发展的研究。心理发展与教育,第3期。
- 李其维、金瑜(1995):简述一种新的智力理论:PASS模型。心理科学,第4期。
- 李国瑞主编(1994):中学生心理治疗与咨询。上海:上海教育出版社。
- 李晓文(1989):关于自我意识发展研究轨迹的探索。心理科学通讯,第4期。
- 李晓文(1993):儿童自我意识发展机制初探。心理科学,第4期。
- 李铮(1983):对306名大学生气质性格的调查与分析。心理学报,第1期。
- 杨宁、胡士襄、张述祖、宋耀武(1994):中小学生记忆组织的发展。心理科学,第6期。
- 杨治良、叶奕乾等(1981):再认能力最佳期年龄的研究——试用信号检测论分析。心理学报,第1期。
- 杨治良主编(1988):基础实验心理学。兰州:甘肃人民出版社。
- 杨治良主编(1994):记忆心理学。上海:华东师大出版社。
- 杨德广(1992):关于大学生气质和性格类型分布的调查报告。教育研究,第4期。
- 沈德立、阴国恩(1990):中国儿童青少年注意发展与教育。载朱智贤主编:中国儿童青少年心理发展与教育。北京:中国卓越出版公司。
- 杜今锋(1998):记忆与学习。职业技术教育,第6期。
- 邵伏生(1988):人际交往心理学。重庆:重庆出版社。
- 邵宇杰主编(1987):心理学教程。杭州:浙江教育出版社。
- 邵瑞珍主编(1983):教育心理学。上海:上海教育出版社。
- 邵瑞珍主编(1990):学与教的心理学。上海:华东师大出版社。

- 邵瑞珍主编(1997):教育心理学(修订本)。上海:上海教育出版社。
- 邹谦(1980):教育心理学。台北:中正书局。
- 陈春江(1999):学生意志力培养的反思。甘肃教育,第1~2期。
- 陈仲舜(1989):大中学生的心理障碍与其调治。天津:天津大学出版社。
- 陈会昌(1982):苏联德育心理研究。太原:山西教育科学研究所(内部发行)。
- 陈金明(1992):自然·巧妙·有效——关于语文学科德育功能的会议综述。中学语文教学,第5期。
- 陈家麟(1995):学校心理教育。北京:教育科学出版社。
- 陈惠芬(1986):4—14岁儿童注意广度的实验研究。心理科学通讯,第1期。
- 陈辉(1986):短时记忆容量的年龄特点和材料特点。天津师范大学学报,第4期。
- 周国韬(1993):初中生学业成就动机量表的编制。心理科学,第6期。
- 周国韬(1996):11—15岁学生自我概念的发展。心理发展与教育,第3期。
- 周冠生(2000):素质心理学。上海:上海人民出版社。
- 孟昭兰(1984):幼儿不同情绪状态对其智力操作的影响。心理学报,第3期。
- 孟昭兰(1985):幼儿不同情绪状态对其智力操作的影响(二)。心理科学通讯,第2期。
- 孟昭兰(1987):不同情绪状态对其智力操作的影响——三个实验研究的总报告。心理科学通讯,第3期。
- 孟昭兰(1989):人类情绪。上海:上海人民出版社。
- 孟昭兰(1997):婴儿心理学。北京:北京大学出版社。
- 孟昭兰主编(1994):普通心理学。北京:北京大学出版社。
- 林传鼎(1985):智力开发的心理学问题。北京:知识出版社。
- 林岳平(1997):辅导与心理治疗。香港:商务出版社。
- 林崇德(1981):小学儿童数概念与运算能力发展的研究。心理学报,第3期。
- 林崇德(1982):遗传与环境在儿童性格发展上的作用。北京师范大学学报,第1期。
- 林崇德(1983):中学生心理学。北京:北京出版社。
- 林崇德(1992):学习与发展。北京:北京教育出版社。
- 林崇德(1992):品德发展心理学。上海:上海教育出版社。
- 林镜秋(1996):大中小学生注意转移的实验研究。天津师范大学学报,第6期。
- 郑日昌主编(1994):中学生心理咨询。济南:山东教育出版社。
- 郑和钧、邓京华(1993):高中生心理学。杭州:浙江教育出版社。
- 姚佩宽主编(1990):青春期教育调查报告书。北京:学林出版社。
- 洪嘉禾、沙友、傅安球著(1989):性的教育。上海:上海人民出版社。
- 祝伟里等主编(1992):体育心理学。上海:华东师大出版社。

- 徐锦生等(1995):再议小学生非智力因素的培养。浙江兰溪市实验小学非智力因素研究课题组会议交流资料。
- 莫雷(1986):关于短时记忆编码方式的实验研究。心理学报,第2期。
- 胡建新(2003):贴近目标。大众心理学,第7期。
- 郭占基、张世奎主编(1988):心理学教学参考书资料选辑。北京:人民教育出版社。
- 郭德俊(1993):能力理论与成就动机。高等师范教育研究,第3期。
- 郭德俊、李原(1994):目标结构与学习动机。心理科学,第6期。
- 郭德俊等(2000):情绪调节教学模式的理论建构。北京师范大学学报,第5期。
- 郭亨杰(1995):心理学教程。南京:南京师范大学出版社。
- 高友德主编(1988):性格心理理论。长沙:湖南人民出版社。
- 曹日昌主编(1987):普通心理学。北京:人民教育出版社。
- 章志光主编(1992):心理学(修订本)。北京:人民教育出版社。
- 章志光(1993):学生品德形成新探。北京:北京师范大学出版社。
- 黄希庭(1991):心理学导论。北京:人民教育出版社。
- 黄希庭主编(1997):心理学。上海:上海教育出版社。
- 黄希庭、徐凤姝(1988):大学生心理学。上海:上海教育出版社。
- 黄希庭、张进辅、李红(1994):当代中国青年价值观与教育。成都:四川教育出版社。
- 黄煜峰、雷雳(1993):初中生心理学。杭州:浙江教育出版社。
- 傅安球(1988):青年性别差异心理学。上海:上海人民出版社。
- 崔丽霞、郑日昌(2001):20年来我国心理学研究方法的回顾与反思。北京:心理学报,第6期。
- 梅朵(2003):努力改变自己。心理世界,第7期。
- 彭聃龄(1990):认知心理学。哈尔滨:黑龙江教育出版社。
- 曾欣然等(1990):大学生品德心理。成都:四川教育出版社。
- 董奇(1990):元认知和思维关系的性质的相关实验研究。北京师范大学学报,第5期。
- 韩进之、王宪清(1986):德育心理学概论。上海:上海人民出版社。
- 燕国材(1981):情感及其在教育工作中的作用。辽宁教育,第1期。
- 燕国材(1988):关于非智力因素的几个问题。上海师范大学学报,第4期。
- 燕国材(1988):论非智力因素及其在教育工作中的意义。贵州教育学院学报,第1期。
- 燕国材(1992):论创造思维及其培养。教育科学研究,第1期。
- 燕国材(1997):素质教育论。南京:江苏教育出版社。
- 燕国材(1998):学习心理学。北京:警官教育出版社。
- 黎黑(1990):心理学史。上海:上海译文出版社。

- 魏庆安(1988):性格集。北京:科学普及出版社。
- 魏庆安主编(1997):学校心理学概论。北京:高等教育出版社。
- 巴莱(1997):目标设定。台湾:世茂出版社。
- 戈尔曼(1997):情感智商。上海:上海科技出版社。
- 拉弗勒-恩格尔(1990):传神的一举一动。北京:国际文化出版公司。
- 贝里(2001):活出自己的智慧。北京:当代世界出版社。
- 雷伯(1996):心理学词典。上海:上海译文出版社。
- 达尔文(1958):人和动物的表情。北京:科学出版社。
- 弗里德曼、沃尔克夫(1993):中小学及教师应用心理学。北京:人民教育出版社。
- 斯非克、泰勒(1994):人怎样认识自己和他人。贵阳:贵州人民出版社。
- 海德(1987):妇女心理学。广州:广东高等教育出版社。
- 艾森克主编(2001):心理学——一条整合的途径。上海:华东师范大学出版社。
- 艾克尔斯(1975):脑和意识经验。自然辩证法杂志,第1期。
- 鲁和富尔顿(1979):医学心理学和生物物理学。北京:科学出版社。
- 弗里德曼、西尔斯、卡尔史密斯(1985):社会心理学。哈尔滨:黑龙江人民出版社。
- 斯托曼(1986):情绪心理学。沈阳:辽宁人民出版社。
- 索里、特尔福德(1983):教育心理学。北京:人民教育出版社。
- 海登、罗森伯格(1986):妇女心理学。昆明:云南人民出版社。
- 德斯伯里(1984):比较心理学。北京:科学出版社。
- 雅克布松(1988):情感心理学。哈尔滨:黑龙江人民出版社。
- 莫里斯(1989):人类行为观察。海口:海天出版社。
- 斯特里芬(1987):气质心理学。沈阳:辽宁人民出版社。
- 彼得罗夫斯基主编(1979):普通心理学。北京:人民教育出版社。
- 彼得罗夫斯基主编(1991):普通心理学。北京:人民教育出版社。
- 季亚琴科、坎德鲍维奇(1985):高等学校心理学。上海:上海翻译出版公司。
- 科恩(1983):青年心理学。南宁:广西人民出版社。
- 科恩(1986):自我论。上海:三联书店。
- 乌申斯基(1959):人是教育的对象(第1卷)。北京:科学出版社。
- 克鲁普斯卡娅:几个引人注目的问题。克鲁普斯卡娅教育文集,俄罗斯联邦教育科学院。
- 尼基伏洛娃(1984):文艺创作心理学。兰州:甘肃人民出版社。
- 鲁宾斯坦:心理学发展的原则和道路。1961年,俄文版。
- 马卡连柯(1955):论共产主义教育。北京:人民教育出版社。

- 泉久:性格与环境(1982)。转引自四川心理学动态,第1期。
- 关忠文(1982):青年心理学。哈尔滨:黑龙江人民出版社。
- 荫山庄司(1985):现代青年心理学。上海:上海翻译出版公司。
- 依田新(1981):青年心理学。北京:知识出版社。
- 武田彻编(1990):多梦年华。北京:知识出版社。
- 谗摩武俊、安香宏(1984):初中学生心理。长春:吉林人民出版社。
- Adelson, J. (1980). *Handbook of adolescent psychology*. New York: A Wiley Inter-science Publication.
- Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Harvard University Press.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. New York: Van Nostrand.
- Ausubel, D. P. (1968). *Education psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Biggs, J. B. & Moore, P. L. (1993). *The process of learning*. New York: Prentice Hall.
- Brophy, J. E. & Good, T. L. (1986). *Teacher effects*. In M. Wittrock (ed.), *Third handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Bruner, J. S. (1964). *The course of cognitive thought*. *American Psychologist*, 19.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. New York: Norton.
- Ceci, S. J. (1996). *On intelligence: A bioecological treatise on intellectual development*. (Expanded Edition). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dembo, M. H. (1991). *Applying educational psychology in the classroom (4th ed.)*. New York: Longman.
- Dweck, C. S. (1986). *Motivational process affecting learning*. *American Psychologist*, 41.
- Eggen, P. D. & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology in the classroom connections*. New York: Macmillan.
- Eysenck, H. J. & Eysenck, M. W. (1985). *Personality and individual differences: A natural science approach*. New York: Plenum.
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspects of problem solving*. In L. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gagne, R. M. (1977). *The conditions of learning (3d ed.)*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic.
- Goetz, E. T., Alexander, P. A. & Ash, M. J. (1992). *Educational psychology: A classroom perspective*. New York: Macmillan.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Brockman, Inc.
- Simon H. A. (1967). *Motivational and emotional control of cognition*. *Psychological Review*, Vol. 74, P29.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Hilgard, E. R., et al. (1979). *Introduction to Psychology*. (7th ed.) New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: Essays on moral development*. San Francisco, Harper & Row.
- Lane, D. M. & Pearson, D. A. (1982). *The development of selective attention*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28.
- Lewis, M. & Haviland, J. M. (1993). *Handbook of emotions*. New York: A Division of Guilford Publications, Inc.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3—31). New York: Basic Books.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational Psychology: A cognitive approach*. Boston: Little Brown.
- Piaget, J. (1932). *Moral Judgment of the child*, Harcourt, Brace and Company.
- Printrich, P. R., DeGroot, E. V. (1990). *Motivational and self-related learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*.
- Richard H. Cox (2002). *Sport Psychology: Concepts and Applications* (Fifth Edition). Shepherd, Inc. Quebecor World Fairfield, PA.
- Rest, J. R. (1986). *Moral Development: Advances in research and theory*. Minnesota, Prager Publishers.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Seifert, K. L. & Hoffnang, R. J. (1991). *Child and adolescent development* (2nd

- ed). Boston; Houghton Mifflin.
- Sererin, W. J. & Tankard, J. W. (1988). *Communication theories*. New York: Longman.
- Skinner, E. A. & Belmont, M. T. (1993). *Motivation in the classroom; reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year*. Journal of Educational Psychology, vol. 85, No. 1.
- Sternberg, R. J. , (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. , (1996). *Successful intelligence*. Simon & Schuster.
- Sternberg, R. J. , (2000). *Handbook of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. , (2000). *Teaching For Successful Intelligence*. Skylight Training and Publishing Inc.
- Sternberg, R. J. , (2003). *Cognitive Psychology*. Wadsworth, Thomson.
- Sternberg, R. J. & Frensch, P. (eds) (1991); *Complex problem solving; Principles and mechanisms*. Hillsdale, NJ; Erlbaum.
- Sternberg, R. J. , Conway, R. E. , Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). *People's conceptions of intelligence*. Journal of Personality and Psychology, 41.
- Stephens, T. M. (1978). *Social Skills In The Classroom*. Cedars Press, Inc. Columbus, Ohio.
- Taylor, L. A. & Getzels, J. W. (eds.) (1972). *Perspectives in creativity*. Chicago; Aldine Publishing Co.
- Tipper, S. P. , Bourque, T. R. ect (1989). *Mechanisms of attention; A developmental study*. Journal of Experimental Child Psychology, 48.
- Weiner, B. (1980). *Human motivation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Weiner, B. (1990). *History of motivational research in education*. Journal of Educational Psychology, vol. 82, No. 4.
- Zimbardo, P. (1985). *Psychology and life*. Illinois; Scott, Foreman and Company.

[G e n e r a l I n f o r m a t i o n]

书名=心理学：基础理论及其教育应用 修订本0 4 0 1

作者=

页数= 7 0 3

S S 号= 1 1 3 5 5 0 2 5

出版日期=

版权
前言
目录
正文