

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

中国当代教育理论丛书

——教育心理学



前言

教育心理学是介于心理科学与教育科学之间的一门边缘科学。它是研究教育过程中的心理现象及其变化规律的科学。它起源于19世纪初，是在心理学与教育学相结合趋势的直接推动下发展起来的。较早对教育心理学作出贡献的是德国心理学家赫尔巴特(J.F.Herbart)和俄国心理学家乌申斯基()，使教育心理学成为一门独立学科的第一个较完整的体系是美国心理学家桑代克(E.L.Thorndike)提出的。我国先秦的许多思想家和教育家，如孔丘、荀况等人，在自己的教育实践中，总结出“教学相长”、“因材施教”、“长善救失”、“化性起伪”、“不愤不启，不悱不发”等蕴含着心理学思想的教育原则和方法。这些思想不仅为后继思想家、教育家进一步的运用和发展，而且在促使教育学与心理学相结合上起到了一定的启蒙作用。中华人民共和国成立之后，中国教育心理学界以辩证唯物主义观点为指导，密切联系中国教育实际，广泛开展了有关课题的研究，于20世纪60年代初期，在心理学家潘菽教授主持下，编写了反映我国教育心理学研究成果的《教育心理学》。80年代后，随着心理科学和教育科学以至整个现代科学的发展，教育心理学研究的领域日益扩大，逐渐积累了大量与教育实践密切相关的新成果和新理论，并涌现出一大批心理学基本功厚实的中青年学者，他们为我国教育心理学的发展作出贡献。

本书是吸收了古今中外一些教育家、心理学家的理论、思想和20多年来我国教育心理学工作者的研究成果写成的，也是作者十多年从事高校教育和十多年进行心理学教学活动的经验的总结。

本书共分五大部分：第一部分是绪论，即第一章。主要论述了教育心理学研究的对象、任务与方法，以及教育心理学发展简况。

第二部分讲学习心理，由第二章至第七章组成。分别论述了学习的理论、学习的积极性，学习的变式与迁移，知识的掌握，技能的形成以及学习中的非智力因素。

学习心理始终是教育心理学最关心的问题，有关学习心理的理论的发展一直是众所瞩目的课题。这是涉及到我国一千万中小学教师提高教学质量的理论和实际应用问题。是把学生的学习看成是死记硬背的强化来完成，还是强调在教学过程中改进学生的思维方式和思维技能，培养学生解决问题能力，使学生学会思维；是单纯注重智力的培养，还是注重智力培养的同时也注重非智力的培养，这些在学习心理中都有明确的论述。

第三部分讲品德心理，即第八章。介绍了品德形成的理论，论述了品德形成过程的心理成分，品德心理结构的新设想，学生品德培养的心理分析及品德优良学生和品德不良学生的心理特点。

品德教育在学校教育中置于首要地位，因为教育目标向学校提出的培养和造就一代新人的任务中，从来就是把思想品德教育摆在第一位的。品德教育以塑造教育为主，以矫正教育为辅。因此，在着重分析学生的道德认知、道德情感、道德意志和行为习惯的心理成分的基础上，论述了品德培养应注意的心理学问题，也分析了品德优良学生的心理特点，这是品德教育的主要方面，此外，也重视了矫正教育，提出了矫正教育的心理依据。

第四部分讲教学心理，即第九章和第十两章。分别论述了与课堂教学有关的心理学问题，包括教学设计、教学模式、教学环境以及教师心理。

教与学是教学过程的两个方面。学生的学习和教师的教学都有其自身的心理学问题。近几十年来，教学心理的研究，不论是在课堂教学的模式、功能问题上，还是在课堂气氛、课堂的人际交往问题上，以及教学设计、教学模式、教学环境和教师心理问题上，都有大量的研究成果。为了引起心理学工作者和中小学教师的重视，特把教学心理作为本书的一个重要组成部分。

第五部分讲差异心理，即第十一章。主要论述了智力差异与人格差异。

人们不同的兴趣爱好、才智、气质性格以及整个人格面貌，都显示了人的差异。教育心理学很重视个别差异。因材施教既是一条教育原则，又是一条教学原则。作为教育原则要求教育以学生的性格和整体人格特征为依据。作为教学原则，主要要求教学是以学生智力为依据。只有针对学生不同的个性特征实施的教育，才会有实效。

本书可为高等师范院校、教育学院、教师进修学校提供教育心理学教材，也可为广大中小学教师提供教学理论。

近年来，心理科学的发展很快，新的科研成果不断涌现。在编写此书的过程中，作者广泛参考并引用了国内外的有关资料，在此表示诚挚的谢意！本书的问世得到了河北教育出版社的大力支持和朱建生先生的关心，在此也表示衷心的感谢！

由于时间短，也限于作者的水平，本书肯定有不少缺点和错误，谨请读者批评指正。

章永生
1995年3月

序言

张承先

《中国当代教育理论丛书》即将由河北教育出版社付梓出版，我觉得很值得庆贺，因为迄今为止 10 部教育理论方面的学术著作，作为一套丛书出版在国内还属罕见。在此，我仅就进一步深化教育改革、加强教育科学理论研究问题说几句话。

《中国教育改革和发展纲要》中规定要“加强教育改革和发展的理论研究和试验。各级政府和教育行政部门要把教育科学研究和教育管理信息工作摆到十分重要的地位”。《中华人民共和国教育法》规定：“国家支持、鼓励和组织教育科学研究，推广教育科学研究成果，促进教育质量提高。”自改革开放以来，特别是近些年，在邓小平同志建设有中国特色的社会主义理论和党的基本路线的指导下，我国的教育改革和理论研究不断深入，教育事业取得举世瞩目的成就。

目前我国的教育正处于转折性的改革时期。改革的根本宗旨是全面贯彻党的教育方针，从根本上提高全民族的素质，促进社会主义物质文明和精神文明的建设。就中小学教育而言，改革的关键是转变教育思想，要面向学生，由“应试教育”转向“素质教育”，减轻不合理的过重的课业负担，使学生得以生动、活泼、主动、健康地全面发展。

江泽民同志提出适应经济体制和经济增长方式的具有全局意义的“两个根本性转变”，我以为教育也面临着“两个重大转变”，要全面适应社会主义现代化建设的需要，提高教育的质量与效益，这就涉及到一些深层次改革问题，比如要进一步加强教育改革和发展的理论研究与实验等等。

这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育社会学》、《教育心理学》、《教育管理学》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革发展论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些重要的基本学科。丛书的作者大多是全国著名的专家、教授，也有在各自的学科领域取得重要成就的中青年学者。这套丛书的出版对于加强学术交流，全面开展教学改革，会起到很好的促进作用。我相信，经过广大教育理论工作者的奋发努力和深入探究，今后会有更多更好的教育理论著作问世。

1996 年 11 月

出版前言

多年来，许多出版社相继出版了大量的教育类图书，但是各级新华书店的教育图书专柜里摆着的大多是同步训练、单元检测、升学指导等教辅读物，偶尔会见到一些教育家传记、教育大事典之类的书籍，但是，具有中国特色的社会主义教育理论著作却很难寻觅。

为此，我社经过向教育科学研究工作者广泛的调查研究，得到著名教育家顾明远和著名教育理论专家、学者白月桥、汪永铨、郭永福、鲁洁、游铭钧、滕纯（以姓氏笔画为序）的亲自指导，商议策划了《中国当代教育理论丛书》。这套丛书包括《教育哲学对话》、《教育投入与产出研究》、《教育心理学》、《教育管理》、《课程变革概论》、《教学论》、《教育评价概论》、《新中国教育历程》、《教育改革论》等 10 部著作，涵盖了教育科学的一些基本学科。这套丛书的作者均是对有关课题进行过长期深入研究，并积累了丰富实践经验的专家。每部著作都比较系统地阐明了本学科的基本内容和集中了作者近年来在这一领域的最新成果，汇集了国内外相关的最新统计资料，表达了作者对现实教育的忧思、对未来教育的憧憬、对跨世纪改革的呼唤。

中国教育学会会长、著名的教育家张承先先生，得知这套丛书的编辑和出版，欣然命笔为该书作序，使此书增色不少。我们深信，这套丛书的问世，会成为教育科学园的瑰宝，为发展教育、提高国力作出应有的贡献。

河北教育出版社

1996 年 6 月

第一章 绪 论

教育心理学是介于教育科学和心理科学之间的一门边缘科学。它是教育学和心理学相结合的产物，是心理学的一个分支，是心理科学的一门应用性学科。它在师范教育中占有重要的地位，是师资培训和学校干部培训中的一门必修科目。教师（包括未来的教师）和校长学习并掌握教育心理学的知识，将会减少教育活动中的盲目性，增强自觉性。教育工作者要灵活地、创造性地应用教育心理学的理论和方法，运用教育心理学的理论和知识去检查自己的教学全过程，去研究学生的学习心理和品德心理的发展特点，根据学生的差异进行因材施教，运用教育心理学的知识，来提高自己的素养和教育艺术。教师们无疑将从这门科学中得到许多教益。

本章将要阐述的内容是：教育心理学的研究对象、任务和方法，它与心理学的关系，教育心理学研究的内容以及国内外教育心理学的发展简况。

第一节 教育心理学概述

一、教育心理学研究的对象

什么是教育心理学？教育心理学研究的对象是什么？对此，当今国内外流行的各式各样的教育心理学中所持的观点是不同的。在我国，人民教育出版社1980年出版的潘菽主编的《教育心理学》中说：“教育心理学的对象就是教育过程中的种种心理现象。”上海教育出版社1983年出版的邵瑞珍等编著的《教育心理学》中说：“教育心理学是教育与心理学相结合的产物。”教育心理学是“研究学校情境中学与教的基本心理学规律的科学。”北京师范大学出版社1989年出版的朱智贤主编的《心理学大词典》中说：教育心理学是“心理科学与教育科学的一个分支，研究教育过程中的心理现象及其变化规律的学科。”华东师范大学出版社1993年出版的李伯黍、燕国材主编的《教育心理学》中说：“教育心理学研究教育实践领域中的各种心理学问题。”教育心理学作为一门独立的学科的第一个较完整的体系，是由美国心理学家桑代克(E.L.Thorndike)建造的。他在1903年写成的《教育心理学》中说：“教育心理学旨在研究人的本性及其改变的规律。”美国安德森(R.C.Anderson)和福斯特(G.W.Faust)1973年合著的《教育心理学》的副标题就是《教与学的科学》。苏联彼得罗夫斯基()1972年主编的《年龄与教育心理学》中说：“教育心理学的对象是研究教学和教育的心理学规律。”这些观点和看法既有共同之处，也有不同之处。

那么，教育心理学究竟是研究什么的？我们认为：教育心理学是研究在学校教育和教学条件下教与学的心理现象和心理发展规律的科学。它研究受教育者在教育影响下形成道德品质、掌握知识和技能、发展智力和个性的心理规律，研究教育、教学过程中教师心理活动的规律，教师的教育和教学设计与模式，研究学生的个别差异以及与之相应的教育，并阐明教育同心理发展的相互关系以及教育工作中的其他方面的心理学问题。

这一定义的好处在于：第一，它反映了教育心理学研究的范畴是学校教育，而不包涵社会教育和家庭教育。学校是社会对年轻一代进行教育活动的主要场所，学校教育是教育工作者有目的、有计划、有组织地对学生施加影响的过程。这是社会教育和家庭教育不可比拟的。第二，它反映了教育心理学的对象的特殊性。因为在学校教育的过程中既有教师的教，又有学生的学，教有教的法则，学有学的规律。教师的教必须以学生的学为依据，学生的学又是在教师的影响下进行的。教育心理学既要研究学生如何有效地学习，同时又要研究如何指导学生有效地学习。第三，它反映了教育心理学在品德教育上的重要性。学校教育不仅要使学生学习知识、技能，还要让学生学会做人。这样，教育心理学还要研究形成学生优良品德和良好人格过程中的心理学规律。要研究在学校教育中，学生的道德、信念、人生观、世界观、价值观形成的过程及其心理规律。所以，教育心理学作为心理学的一个分支，通过对教育、教学过程中的教育者与受教育者心理活动规律的探讨，可以丰富心理科学与教育科学的理论，它既为学校教育实践服务，又从学校教育实践中获得新的生命。

二、教育活动与心理学

一个好的人民教师，作为学生的楷模，不仅应该具有共产主义觉悟、高尚的道德品质和渊博的知识，而且，还必须懂得学生的心理活动及其发展规

律，还必须具有心理学的知识，这样，才能按照青少年学习的特点从事教育教学工作。

人民教师担负着培养教育年轻一代的光荣任务。人们把教师比喻成人类灵魂的工程师，如果说一个机械工程师必须了解机器的构造、性能以及运转规律的话，那么作为灵魂的工程师，当然更需要了解儿童和青少年学习的心理特点及其形成的规律。不了解这些就想对他们进行合理的定向“加工”，岂不等于不懂得机器的构造、性能及其运转规律，却企图正确地进行产品制造吗？显然，这是不行的。要防止这种盲目性，就必须求助于心理学。心理学在这方面能够提供理论依据，帮助人们正确认识和掌握青少年学习的心理特点，从而引导学生在德、智、体诸方面得到发展。

从教学工作来看，教师懂得了心理学关于认识过程的规律，就能使学生比较迅速地、牢固地掌握所学的科学知识，发展他们的智力。例如，利用注意的规律，可以有效地组织教学，培养学生的观察力，提高学生的学习兴趣；利用记忆的规律，可以使学生巩固地掌握知识，同遗忘作斗争；掌握了思维活动的规律，就能启发学生积极思维，培养学生的想象力、创造力以及分析问题、解决问题的能力。在教学工作中如能注意学生的心理卫生和用脑卫生，培养学生活泼乐观的性格，注意劳逸结合、减轻学生负担，就能使他们的身心得到健康的发展。因此，教师掌握了心理学知识，就会了解学生心理的形成与发展的规律，使自己的教学方法符合教育对象的心理特征，从而收到良好的教学效果。

再从思想品德教育来看，学习心理学，对于教育工作更有特别重要的意义。儿童和青少年正处于长知识、长身体、逐步形成共产主义道德品质和世界观的时期。要很好地教育他们，必须从各方面了解他们。例如：他们的认识能力如何？兴趣是广泛而又稳定，还是狭窄而又动摇？有哪些才能？情感是否丰富？意志是否坚强？在待人接物上是热情还是冷淡，是谦虚谨慎还是骄傲自大？只有对他们的心理特征有了较全面的了解，才能依据心理发展的各种特点，因材施教，因势利导。有的学生第一次犯错误时，是容易教育的。他羞愧、后悔，需要安慰和帮助。可有的教师不掌握这个心理特点，斥责学生：“你是小偷，以后你好不了啦！”而洞察孩子心灵的教师，却会既严肃又关怀地说：“你是第一次犯这样的错误，相信你一定能改好的。”当后进生开始变好时，往往会遇到讽刺、打击，这时就需要教师的支持，帮助他闯过这一关。心理学在这些方面可以提供许多依据，帮助教师做好教育工作。

有的教师可能会说，我从事教育工作多年，虽然没有学过心理学，但教育、教学工作不是做得很好吗？不是也能摸索出一些有效的教育、教学方法，提高了教育质量吗？其实那只是不自觉地在长期实践中，找到了一些符合儿童认识及其发展的心理特点。如果我们掌握了心理学知识，把自己的工作建立在科学的基础上，自觉地按照科学规律进行工作，那必然会减少摸索过程，较快地取得教学经验，增强教学能力，提高教学质量。

教育者必须先受教育。心理学可以帮助我们形成科学的世界观，肃清唯心主义、形而上学的影响，同时对于自我教育、自我了解、发展良好的心理品质，也有直接的帮助。如果你是学校的领导干部，学习了心理学可以在领导教育、教学工作中，减少盲目性，增强自觉性。所有这些都说明，学校教育是需要心理学的。

（一）什么是心理

提起心理，有些人总感到神秘莫测，常有人认为学了心理学就能猜度人心，甚至有人把心理学研究与算命、看相等活动等同起来。过去，还有人把心理理解为脱离人的肉体而独立存在的灵魂，宣扬灵魂不死的观念，什么灵魂上天便成神，灵魂入地便成鬼。这些都是对心理的误解，是无稽之谈。

要了解心理究竟是什么？必须先弄清楚两个问题：

一是心身问题，即心理与生理的关系问题。有人主张心生相等论，把心理看成就是生理，这实质上就是取消了人的心理。有人主张心生平行论，这是一种二元论的观点。这两种观点都是错误的。科学的心理学关于心生关系的理论是：心理是在生理的基础上发展出来的，生理活动是心理的物质基础。根据现代生理学的研究，心生的关系还应当具体理解为：心理是人体，特别是人脑的机能，人脑是心理的器官。这就要与中外历史上一个长时期把心理和心脏联系在一起的不科学的说法区别开。人脑产生心理可以从双头人的心理有所不同和大脑受到损伤者其心理活动要发生变化的现象得到证明。

二是心物问题，即心理与外界实物（客观现实）的关系问题。这里也有两种不正确的见解。一种是心物等同论，如庸俗唯物主义观点便是。另一种是心物平行论，如我国古代宋尹学派的观点便是。当然对这两种观点我们都是不同意的。科学的心理学则认为，心物关系是：心理是客观现实的反映，客观现实是心理的对象。根据辩证唯物主义反映论的观点，心物的这种关系还可具体理解为：第一，客观性。外界事物是什么样子，头脑中反映的也是什么样子，二者是近似的。第二，主观性。由于每个人的知识、经验、兴趣、世界观不同，对同一事物的反映也不完全相同，它总是带有个人的色彩，这是主观性的表现。第三，社会性。人是社会的一员，对人的心理影响最大的是社会因素。在不同的社会，人们的物质文化生活条件不同，心理也不相同，一个人如果离开了人类的社会生活，就不会具备人的心理。

综上所述，我们可以给心理下一个定义：心理是人脑对客观现实的主观反映。

（二）心理的分类

人的心理现象是丰富多彩的，心理包括的方面很多，有低级的，有高级的，有简单的，有复杂的。人在一切实践活动中，在劳动、学习和游戏的过程中，都有心理活动。心理活动是清醒着的人无时无刻不在产生的，因而也是每个人根据自己的切身经验都很熟悉的。比如：我们听到声音，看到光亮，尝到滋味，闻到气味，摸到物体的软硬，感到内脏的活动和疼痛等等，这些都是感觉和知觉。我们时常在记住很多的事情，并能回忆起以往的经历，对于听过的歌声话语、看过的音容笑貌，在多少年以后，还能记起，这是记忆。人不能只反映事物的形象，而且还能凭借着人所特有的语言，通过分析、综合，判断事物的本质，探索和揭示宇宙的奥秘，掌握事物发展变化的规律，这是思维。我们还可以想象出古代身着树叶、手持石斧的原始人，想象未来，这是想象。这些是心理的认识过程。人在活动过程中通过感觉、知觉、记忆、思维、想象，就实现着对客观世界的由浅入深、由现象到本质的认识。

然而，人在认识客观事物的过程中，并不是冷漠地、无动于衷地、消极地认识世界的，而总是伴随着喜、怒、哀、乐、惧、欲等各种各样的情绪、情感，并根据自己的或社会的需要采取亲近或疏远的态度。这是心理的情感过程。人们还总是根据自己的需要，带着一定的情感，为着一定的目的，在克服困难中对客观世界发生反作用。这表现在有意识、有目的的行动中。在

行动之前制订行动方案，在行动中下决心、勇敢果断地实行计划。这是心理的意志过程。

感觉、知觉、记忆、思维、想象，以及情感和意志，所有这些都是心理现象，或叫做心理过程。它们彼此之间既是密切联系不可分割的，又是互不相同的。各种心理过程，作为人脑反映现象的形式，是人类共有的。

人的心理现象不仅有人类共同的、一致的一面，而且还有因人而异、互不相同的一面。比如，在认识事物时，有的人认识深刻，有人肤浅；有人记得快，有人记得慢，有人记得牢，有人忘得快；有人考虑问题喜欢钻牛角尖，有人善于随机应变，灵活机敏。在对待事物的态度上，有人热忱，有人冷淡；有人容易激动，可是事过则淡漠，有人表面上平淡，而感情深沉。在行动上有人勇敢顽强，有人则怯懦、软弱；有人有毅力、有恒心，有人则半途而废；有人目光远大、乐观，有人目光短浅、悲观；有人踏实、勤恳，有人轻浮、怠惰；有人谦虚谨慎，有人高傲自大。真是“人心不同，各如其面”（人的心理不同，就如同人的面貌不相同一样），人的心理是千差万别的。这种表现在心理过程之中的个人的比较稳定的心理特点，就叫做个人的心理特征（简称个性特征），它包括兴趣、能力、气质和性格。

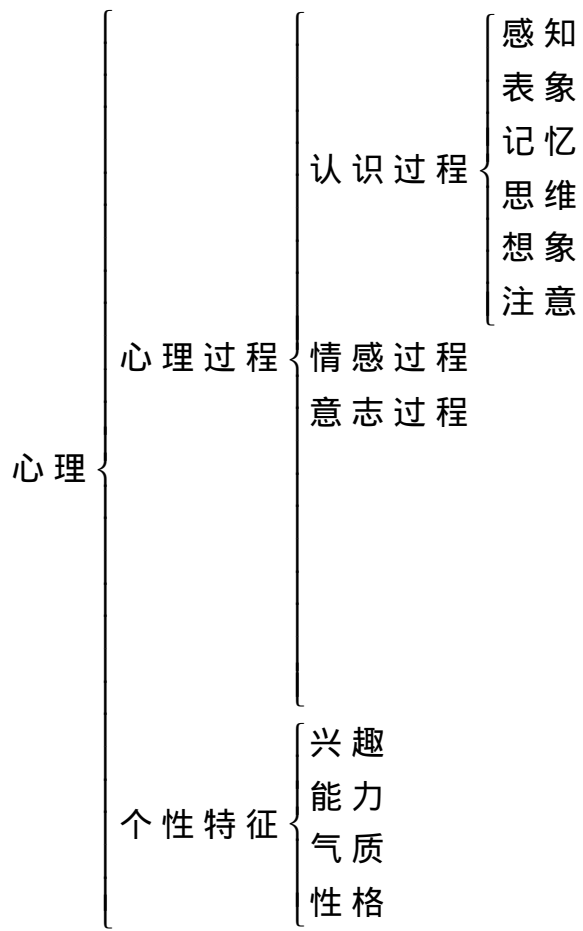
人的这些复杂多样的心理现象并不是相互孤立地发生和发展的，而是相互依存，相互渗透，相互作用的。常言道：“知之深，爱之切，行之坚”，这是说知、情、意三者的关系。而心理过程和个人的心理特征也是彼此互相影响的：一方面，人的心理过程都发生在具体的人身上，都有个人的特点；另一方面，一个人的个性特征又都是通过心理过程表现出来的。这些心理现象相互联系、交错进行，就构成了人的完整的心理面貌。

为了研究方便，我们把它们加以分类。关于心理有两种分类法，即三分法和二分法。以上列举的心理现象是属于三分法。

三分法和二分法的主要区别在于：前者把心理过程划分为知、情、意三个方面，后者把心理过程划分为认识和意向两个方面。

二分法者认为，按照辩证唯物主义的观点，人对待客观世界的任务有二：一是认识世界，这反映到心理上就是认识过程；二是改造客观世界，这反映到心理上就是意向过程。这种分法也是符合辩证唯物主义观点的。

三分法



二分法



(三) 什么是心理学

要了解什么是心理学，就要抓住一个定义、两条规律、三大特点。

一个定义：心理学是研究人的心理活动规律的科学。前面我们讲了人的心理包括认识过程和个性特征两大方面。换句话说，心理学是研究人的心理过程和个性特征发生、发展规律的科学。这里我们强调研究的是人的心理，是因为动物也有心理，只不过动物的心理没有人的心理复杂、高级罢了。近年来，不少心理学家在研究动物心理时，发现大猩猩和黑猩猩能掌握不少的手势语言，其心理是相当高级的。

人的心理活动尽管是复杂多样的，但它的发生、发展仍然同物质现象一样是基于一定的物质条件的，是有规律的，而且这些规律是客观的。尽管研究人的心理的规律远比研究物质、地质、人体要困难得多，然而，人的心理活动的规律，从简单的感知到复杂的思维，从心理过程到个性特征，它们是如何发生、发展的诸问题，毕竟是可以研究、可以认识的。人的心理过程和个性特征是心理学研究的基本内容，心理学也就是研究人的心理过程和个性特征发生、发展和变化规律的科学。

两条规律：一条是心理是客观现实的反映，客观现实是心理的对象。人的感觉、知觉、记忆、思维、想象、能力、性格等心理现象不是从天上掉下来的，也不是头脑里固有的，人的任何一种心理现象无一不是客观现实的反映。人脑只是为产生心理现象提供了可能性。只有当客观现实作用于人脑时才会产生人的心理。

客观现实是极其丰富多彩的，包括大自然、人改造过的自然以及纷繁复杂的社会生活等。自然界虽然对人的生活是不可缺少的，直接影响着人的机体成长，但对人的心理更多地起决定作用的是社会生活。因为人是社会的人，人总是在一定的社会中生活着，离开了社会便失去了人的本质，当然也会失去人的心理。因此社会生活才是人的心理产生、发展的根本源泉。人的心理从简单的感知觉到复杂的思维活动以至个性品质的形成，凡人脑所反映的一切，都是从客观现实中“取材”，而以映象的形式存在于人脑中的，离开了客观现实，人的心理就不能产生。

学校教育中，对于生活在不同时期、不同的家庭、不同社会环境中，受到不同教育影响的学生，由于他们所反映的客观现实不同，其心理的内容以及发展的速度、水平和方向都会有很大差别，其心理面貌必然会出现不同的情况。比如，建国后 17 年，社会上移旧俗、立新风，社会主义的道德风尚逐步形成；学校中贯彻了党的教育方针，要求学生继承革命传统，树立革命理想，生活艰苦朴素，学习上刻苦钻研，遵守社会公德；全国上下开展向雷锋同志学习活动。在这样的客观环境中，学生的心理面貌自然就好。而在十年动乱中，是非颠倒、黑白混淆，整个社会风尚被败坏了，孩子们所见所闻的是批判“智育第一”、“师道尊严”，是提倡“零蛋光荣”、“不学 ABC，照样干革命”等现象。少年儿童从懂事起就接触这些社会现实，心理自然要受到严重的扭曲。粉碎江青反革命集团后，特别是自党的十一届三中全会以来，我国政治、经济、社会风尚不断好转，社会开展学雷锋、提倡“五讲四美”等活动，青少年心理上反映了这样的社会现实，必然形成积极向上的心理面貌。我们掌握了心理是客观现实的反映这一基本观点，对于学生心理的各种差异及心理的复杂性就不会感到奇怪。教育是育人的工作，育人要育心。那就必须以学生心理的源泉——从小到大的社会环境、所受教育等客观现实为立足点，辩证地、发展地来看待学生的心理，并且积极创造条件，采取措

施，发挥教育职能，促进学生心理朝着时代、教育方针所要求的方向发展。

另一条规律是：心理是人脑的机能，人脑是心理的器官。如何证明心理是人脑的机能，人脑是心理的器官呢？这可以通过近些年在治疗脑病的过程中对大脑不同部位进行刺激和切除的方法来证明。比如，摘除皮层的枕叶可以引起对光刺激反应的失调；摘除皮层的颞叶可以引起对声音刺激的失调。这说明视觉与皮层枕叶有关，听觉与皮层的颞叶有关。额叶某些部分受了损伤，人就不能说出复杂的语言，不能说出他所想说的话。如果摘除动物整个的大脑皮层，它们就会失去一切心理活动。

现代生理心理学证明，人的大脑两半球有不同的分工，一般人的左半球是优势半球，在这里实现着语言、抽象思维、形成概念、数学计算等第二信号系统（即在词或语言的刺激之下形成条件反射）的机能；而右半球却实现着较好的思维形象、非语言的图形知觉、空间知觉、音乐表象等第一信号系统（在具体刺激之下形成条件反射）的机能。两个半球之间又有神经纤维束紧密联结。如果在我们的教育教学中，注意使学生大脑两半球的两种信号系统活动很好地协调起来，就会有利于学生更好地掌握知识，发展思维能力。

我们掌握了心理是人脑的机能、人脑是心理的器官这一规律，就必须在教育、教学工作上，遵循学生大脑生长发育的规律，才能促进学生心理的发展。大家都知道，人的大脑都有生长、成熟、衰老的过程。学生的大脑无论在结构上还是功能上，都处在从不成熟到成熟的发展过程中。人脑的发展是有一定的顺序性和阶段性的。一般来说，人的大脑皮层约从九岁开始，按照枕叶—颞叶—顶叶—额叶的顺序逐渐趋于成熟。孩子出生后，大约在四五岁左右，大脑和神经系统的发育有一个加速期，之后处于较平稳的发展过程中；到了十三四岁进入青春期，大脑和神经系统的发育又有若干加速；在十四岁左右，儿童的大脑才基本发育成熟。这些科学事实，为发现儿童心理发展的最佳年龄（关键期）提供了依据。有人研究表明：二至三岁是发展儿童口头言语的关键期；四至六岁是开始学习书面言语的关键期；小学四年级是学生从具体形象思维向抽象逻辑思维过渡的关键期；十三至十四岁是抽象逻辑思维起步的关键期；十五六岁是抽象逻辑思维初步定型的关键期。十七八岁是青春期发育基本完成，由半成熟半幼稚的少年时代转入成熟的青年时期的转折点。如果广大教育工作者都能遵循学生大脑发展的规律，抓住学生心理发展的关键期，就一定能够加速人才培养的进程。

除了以上两条基本规律之外，人的各种心理活动都还有各自的特殊规律，如感知的规律，记忆的规律，思维中的由具体到抽象的规律等等，以后各章将要详细阐明。

三大特点：第一，心理学是一门年轻的科学，也是一门古老的科学。说它年轻，是因为心理学从 1879 年德国冯特在莱比锡创立第一个心理实验室起，到现在不过才有一百多年的历史。而心理学作为一门独立的科学在中国出现则历史更短。清代末年，随着师范教育的兴办，中国开始介绍西方和日本的教育心理学著作，1906 年我国才编写第一本心理学著作，1907 年才翻译了第一本国外的心理学著作。说它古老，是因为在两千多年以前，在古希腊，心理学就已成为一门独立的学科，不过一直从属于哲学，是哲学的一个分支。我国古代的著作中，也包含着丰富的关于心理学问题的理论与资料，不过还没有经过系统的整理，有待我们去开拓发掘。

第二，心理学既有自然科学的性质，也有社会科学的性质。这是因为人

的本质及其心理活动，既有自然性，又有社会性。因而心理学就不可能单纯地属于一种科学。心理学的分支很多，有的偏于自然科学，如生理心理学；有的偏于社会科学，如社会心理学；有的则大致居于二者之间，如工程心理学。

第三，心理学既是一门理论科学，也是一门应用科学。普通心理学就是研究理论的。心理学应用的范围很广，人有多少活动领域或部门，就有多少应用心理学。如工业心理学、商业心理学、医学心理学、军事心理学、航空心理学、教育心理学、儿童心理学、学校心理学、缺陷心理学等等。各门应用心理学都有各自的课题需要研究。

总之，心理学是揭示人的心理活动规律的一门科学。人所从事的一切社会实践活动都是需要心理学指导的，我们从事学校教育工作，当然也离不开心理学理论的指导。我们要成为教育的行家，就必须遵循心理学的规律，因此学习和掌握心理学就势在必行。

三、本书的结构

本书从总论、学习心理、品德心理、课堂教学心理和差异心理等五个方面论述与学校教育实践紧密相联的心理学问题。下面就将本书的构思简述如下：

（一）总论

总论分两大部分，一部分论述教育心理学研究的对象、任务和方法，教育与心理学的关系以及国内外教育心理学发展的简史。

另一部分主要论述教育心理学的基本理论，如学习的理论。介绍了两种学习的类型和两种基本的学习观。着重介绍了西方的联结派的学习理论和认知派的学习理论，同时也介绍了苏联的三种学习理论和我国的学习理论。

（二）学习心理

学习心理主要从学习的积极性、学习的变式与迁移、知识的掌握、技能的形成以及学习中的非智力因素等五个方面加以论述。

学习心理一直是教育心理学最关心的问题，有关学习心理的研究一直是众所瞩目的课题和争论的对象。本书从学校教育实践出发，对教育心理学和学习心理理论中的新问题、新倾向作了尝试性的论述。

（三）品德心理

品德心理理论论述了学生的道德认识、道德情感和道德意志、道德行为的发展过程，对影响学生道德发展的各种因素作了较详细的分析。同时也分析了品德优良学生、行为以及品德不良学生的心理特点，对产生各种不同品德的原因作了论述，最后介绍了国内外品德心理研究的简况。

品德教育是中小学德育的中心内容。它要求把全体学生培养成为具有社会公德、行为文明的遵纪守法的好公民，并引导学生逐步树立共产主义的道德信念，确立科学的人生观、世界观，使他们成为优秀的跨世纪的人才。品德心理研究者已积累了大量的资料，可为中小学教师进行品德教育提供心理学依据。

（四）课堂教学心理

课堂教学心理理论论述课堂教学的模式、原则、功能，影响课堂教育的因素，教学设计与模式，教学环境，教学的考核与评估，教师心理诸问题。

学校工作以课堂教学为主，通过课堂教学让学生获得知识与技能、掌握社会行为准则。在课堂教学过程中，教与学是同一过程的两个方面。在这个过程中，教师的教有教的法则，自然有其特定的心理学问题；学生的学有学的规律，当然也有自身的心理学问题。数十年来，我国心理学工作者为教学心理研究积累了非常丰富的心理学资料，为学校的教学工作提供了可靠的心理学依据。

（五）差异心理

差异心理理论主要论述智力差异、能力差异和人格差异。

人的差异不仅表现在兴趣爱好不同，才智、能力的高低不同，而且表现在气质、性格，以至整个人格面貌不同上。教育心理学一直把人的心理的个别差异作为重要的组成部分来论述和研究。在学校工作中，不论是教育工作还是教学工作，必须做到因材施教。从心理科学研究和教育心理学学科发展史看，对学生的差异研究是教育心理学不可缺少的内容。从现实需要看，认识超常儿童的心理与弱智儿童的心理与教育对策，都迫切需要教育心理学为之提供指导。从而，也必然拓展和深化教育心理学本身的建设。智力差异、能力差异和人格差异的理论，是教育心理学研究中成果最为丰富的几个方面，它为因材施教提供了可靠的心理学依据。

第二节 教育心理学的任务与研究方法

一、教育心理学的任务

教育心理学的基本任务是以辩证唯物主义为指导,揭示教育实践过程中的各种心理活动的规律,为我国社会主义教育事业服务,为我国教育实现“三个面向”服务。

具体地说,教育心理学具有双重任务:一方面需要分析教育过程中的各种心理现象,阐明各种教育措施对学生的心理影响,揭示心理发展与教育的依存关系,为教育实践提供科学观点、知识结构及方法、技术,为教育工作者科学地、卓有成效地解决教育实践中的各种问题提供依据和参考,更有效地达到提高教育质量、培养合格人才的目的;另一方面教育心理学也要促进整个心理科学的发展,在解决教育实践中的心理学问题的过程中,为心理科学的发展、完善提供丰富的材料和确切的根据。

教育心理学的双重任务,概括起来说就是为实践服务和进行理论研究。在我国教育实践领域中有许多问题亟待教育心理学去解决。比如,中小学的创造教育和快乐教学的问题,需要教育心理学家的指导和提高。又如,如何正确对待升学率的问题。片面追求升学率的表现、危害是什么,也需要教育心理学去研究。

可喜的是在理论建设方面有了新的研究成果:冯忠良教授的“结构一定向”说丰富了学习心理的理论;章志光教授的《学生品德形成的内外条件及动力系统》一书,丰富了品德心理的理论。这些都是两位教授一生从事教育教学实践经验的总结,是他们对教育心理学作出的贡献。

此外,创造力问题、教与学的课堂教学与策略问题、教育社会心理问题、教师心理以及学科教学心理的问题,都应在教育改革的实践过程中加以研究,同时形成我们自己的理论,促进教育心理学和整个心理科学的发展,做到理论研究与应用研究并重。

二、教育心理学的研究方法

教育心理学的研究必须遵循客观性、教育性、整体性和理论联系实际的原则。客观性原则就是指研究者要尊重客观事实,按照事物本来的面目准确地反映事物的实质。要杜绝主观臆断,防止想当然地作出结论。教育性原则就是研究者所选择的研究手段、方法、措施及内容都要对学生的身心发展有利,有教育意义。不能是在搞“诚实”的研究,而使学生会了“说谎”。整体性原则要求研究者在课题设计、资料分析、观点确立中,从全面、发展、联系的角度出发,防止片面、孤立、静止地分析问题。最后要贯彻理论联系实际的原则。教育心理学的课题来自教育实践,它的研究结果要付诸教育实践。所以,教育心理学的研究工作必须和教育实践密切结合,以获得其实际效用。

教育心理学研究的方法是多种多样的,通常有以下几种:

(一) 观察法

观察法是在教育过程中,通过观察被试者的客观表现去了解其心理的方法。观察法比较方便易行,适用于较大的研究范围,对教育过程不会发生干

教育要面向现代化、面向世界、面向未来——邓小平为景山学校题词,《邓小平文选》第3卷,人民出版社1993年版。

扰，所得的结果比较符合实际。它的不足是只能观察学生心理活动的某些自然的外部表现，而不能对心理活动的进行施加影响以更深入地了解它的过程。

应用观察法时，研究者必须熟悉所研究的教育过程以及其中的心理现象。研究者要受过一定的观察训练。要善于在繁杂的现象中抓住所需要观察的事实和材料，发现各种现象之间的联系。

观察时可利用录音、录像、摄影等方面的仪器。

（二）调查法

调查法是通过搜集有关资料了解被试者心理活动的方法。调查法可以运用观察、测验、谈话、问卷、作品分析等手段来收集被试有关心理活动的资料。这些手段都可以采用直接调查的方式，通过被试的语言、行为、作品来进行分析，以了解被试者的有关心理活动。

应用调查法，研究者必须清楚了解所研究的课题，明确调查所需要的材料。对于在调查进行时可能遇到的情况和可能参与的外来因素，也应有一定的预见和估计。由于调查中不易排除某些外来的因素参与，因此，为了保证研究工作的可靠性，调查法所得的结果还需要多方面的对照和验证，也要和其他研究方法的结果相互补充。

（三）实验法

实验法是有目的地控制一定的条件或创设一定的条件来引起某种心理现象以进行研究的方法。

实验法分实验室实验法和自然实验法。

实验室实验，通常是在实验室内进行。一般多利用现代科技手段。借助实验室实验可以研究感知、注意、记忆、思维等心理活动，还可以在实验室里模拟某种自然环境或教学环境来研究某些心理现象。实验室实验多用于对一些简单的心理现象的研究，对于研究人的个性方面的复杂现象，则有较大的局限性。

自然实验法是在实际的教育、教学情况下，根据研究目的，控制或创设某种条件，以观察被试者的心理活动的一种方法。这种方法由于是在实际的教育情况下进行的，所得结果比较接近实际，能较真实地反映教育过程中的心理现象，所得结果比较具有主动性和准确性。自然实验法是教育心理研究最常用的一种方法。

使用自然实验法要有明确的研究课题，对实验过程要有完整的设想，如控制或改变条件的内容、方法及预期出现的结果。在实验中或结束后要进行详细的记录，并进行认真的分析，验证预先的设想。

在教育、教学实验中，通常都设置实验组和控制组，使实验组的实验条件发生作用而其他条件则与控制组保持均等条件，以考查两组被试表现的异同。比如，为了研究发现法教学对学习过程的影响，研究者可选择两个条件相近的平行班，分别运用发现法和传统教学方法进行教学，让其他条件尽量相等，以考查两个班教学效果的异同。

在运用实验法中也可以利用同一个实验样本，将实验前后的教学效果进行对比研究。研究者也可进行重复的实验和比较长期的追踪观察，来提高研究结果的可靠性和有效性。

（四）个案研究法

个案研究法是选定一个有典型的个人或一种情境的发展过程为内容，加

以深入细微的研究，从中寻求教育规律的研究方法。这种个案法在学校里多适用于超常儿童、特殊才能儿童、学习落后儿童或弱智儿童、有缺陷儿童的心理研究。个案法的优点是可以使研究人员充分考虑每个被研究者的特点，并能提供有关各个特殊行为学生发展的具体资料。它的缺点是研究结果所依据的数据太小，代表性差，所以采用个案法研究结果的代表性常常被人怀疑。

（五）教育经验总结法

教育经验总结法，就是根据教育实践所得到的事实，分析综合这些有关教育实践的材料，使它们上升到教育理论的程度，为后人所效法。

总结教育经验的方法，可以分为以下几个步骤：确定总结的题目。确定总结对象。制定总结的计划。搜集资料。分析资料。讨论结果。将讨论所得结论写成书面报告。

对于教育经验总结法的要求是：教育经验总结法选择的对象要有典型的意义；注意得出规律性的结论；把定性与定量的分析结合起来；注意多方面联系和整体的观念；要有创新。

由于教育心理学的研究对象的复杂性，决定了在研究中常常不是采用单一的方法，而是几种方法配合使用。

进行科学研究，掌握科学的方法固然重要，但科学的态度同样地重要。开展研究工作时，应注意以下几点：

- 1.设计时要尊重前人的研究成果。不要任意否定前人，只有认真掌握了前人的经验，才能继往开来。
- 2.执行研究计划时，要严格按程序实施，严格控制条件，严格执行指导语，不要敷衍了事，不要给被试任何暗示。
- 3.测量、统计时要尊重事实。当事实与愿望相违时，不应坚持主观臆测而否认事实。当实验无结果时，不故意编造数据、弄虚作假。
- 4.评定时要排除主观色彩，坚持用事实与统计数字来说明问题。
- 5.总结时要提出新的研究课题，制定新的奋斗目标，要永不自满。同时要实事求是地指出本研究的不足或存在的问题，一分为二地对待自己的研究。

第三节 教育心理学发展简况

一、我国教育心理学发展简况

(一) 古代思想家关于教育心理的思想

中国是一个文明古国，在古代的教育实践中，就萌发了教育心理思想。早在春秋战国时期，在孔丘、孟轲、荀况、墨翟等思想家的著作中，已有不少有关教育心理的思想。例如：

1. 关于环境和教育对儿童心理成长的作用的论述有：

“性相近也，习相远也。”（《论语·阳货》）

“蓬生麻中，不扶自直，白沙在涅，与之俱黑……故君子居必择乡，游必就士，所以防邪僻而近中正也。”（《荀子·劝学》）

2. 关于强调学习的重要性的论述有：

“吾尝终日不食、终夜不寝以思，无益，不如学也。”（《论语·卫灵公》）

“不学自知，不问自晓，古今行事，未之有也。”（《论衡·实知篇》）

3. 关于强调积极思考和刻苦钻研的论述有：

“学而不思则罔，思而不学则殆。”（《论语·为政》）

“思而得之则深。”（郑玄《郑志》）

“业精于勤，荒于嬉；行成于思，发于随。”（韩愈《进学解》）

4. 关于学习要循序渐进的论述有：

“善问者如攻坚木，先其易者而后其节目；及其久也，相说以解。不善问者反此。”（《礼记·学记》）

“先易后难而渐入。”（郑玄《郑志》）

5. 关于要运用启发式教学的论述有：

“不愤不启，不悱不发。”（《论语·述而》）

“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达。”（《礼记·学记》）

“循循善诱。”（《论语·子罕》）

中国古代思想家的这些教育心理方面的思想，到了汉、唐、宋、元、明、清各朝代虽不断有所充实和发展，但仍没有形成严密的思想体系，没有成为一门独立的学科。

(二) 清朝末年至 1949 年中国教育心理学发展概况

教育心理学在中国作为一门独立的学科是在清朝末年随着师范教育的兴起而出现的。20 世纪 20 年代初，中国教育心理学家廖世承借鉴英国的教育心理学，曾在南京高等师范学校开班授课，并在 1924 年出版了《教育心理学》一书。这是中国较早的一本教育心理学教科书。我国早期编写教育心理学教科书的心理学家还有肖孝嵘（1930 年）、潘菽（1935 年）、陈选善（1938 年）等。

这个时期，中国还翻译介绍了不少西方有关教育心理学的学说和方法。如：陆志韦翻译了美国心理学家桑代克的《教育心理学概论》（1926 年）、宋桂煊翻译了盖茨的《教育心理学》（1936 年）、艾伟翻译了《教育心理学大观》（1945 年）等。此外，中国教育心理学工作者追随西方潮流做了不少心理测验工作，也进行了一些学科心理方面的研究。如在 20 年代作了语文教学心理和汉字问题的研究，对汉字的字形结构、音义、词汇、字量、常用字，以及横直行排列、横直阅读等都进行了研究。这对语文教学、汉字简化和文

字改革工作提出了不少有益的建议。

（三）新中国成立后中国教育心理学发展概况

1949年新中国成立后，在党和人民政府的关怀下，很快建立了心理学研究机构，在全国各师范院校、教育学院、部分综合大学与体育学院中开设心理学课程，为我国心理学的发展打下了基础，创造了条件。新中国成立后，我国心理学的发展大致经历了改造、繁荣、受破坏、新生四个时期。

第一个时期（1949年—1958年）这个时期以马克思主义为指导，改造旧中国心理学并建设中国的心理学。这个时期较多地翻译了苏联的心理学教材，学习苏联的心理学理论，先后编写了高等师范学校的教育心理学教材和参考书。一部分心理学工作者与教育工作者协作，进行了6岁儿童入学的实验研究和在小学五年级讲授代数基本知识的实验研究。1958年在部分高等师范院校出现了“心理学批判”运动，过分强调了人类心理活动的阶级性，抹杀共同性，曾给心理学界造成了思想混乱，阻碍了教育心理学的正常发展。

第二个时期（1959年—1966年）这个时期首先澄清了1958年对心理学批判所造成的思想混乱，总结了1959年心理学界关于心理学对象、性质和方法等问题的争论，从而统一了认识，明确了方向。1962年成立了以潘菽等26人组成的教育心理专业委员会。以后进行了教学改革实验与研究。之后的主要成绩有：1963年出版了由潘菽主编的《教育心理学》（讨论稿）；各高等院校陆续开设了教育心理学课程；全国范围内对语文、数学学科的教学进行了实验研究，其中以识字教学成绩为最突出；开展了程序教学的研究，在实验中采用了直线式和分枝式程序，编写了程序教学的教材，制造了一些简易的教学机器。

第三个时期（1966年—1976年）这是中国心理学遭受破坏的10年。全国各师范院校的心理学、教育心理学课程停开了，中国科学院心理研究所被撤销，有关心理学的学报停刊，研究工作陷于停顿。一批心理学专业的毕业生学非所用。

第四个时期（1976年—）这是中国心理学和教育心理重新得到恢复、并不断发展的新生时期。这个时期成果累累。主要成绩有：

1. 在教材建设方面的成果：潘菽主编的《教育心理学》正式出版（1980年）；邵瑞珍主编的《教育心理学》（副标题是学与教的原理）（1982年—1990年），韩进之主编的《教育心理纲要》（1989年），李伯黍、燕国材主编《教育心理学》（1993年），白先同编著的《教育心理学教程》（1992年）都先后问世。

2. 教育心理学的发展趋势

近十多年来教育心理学的发展趋势存在以下几方面的特点：

（1）教育心理学研究的范围扩大了。研究学习与发展的分量减少，关于测量与评定、动机作用、人格与适应、心理卫生与心理健康、心理咨询和教师心理等的研究的份量相对增加。

（2）理论争论问题和心理学史不再那么受人注意，研究对于填平理论与教育实践之间的鸿沟显示出极大的兴趣。应用于教育实践的研究、实验更受人们的欢迎和重视。

（3）把最新的社会心理学的成果吸收到教育心理学体系中的比例呈上升趋势。

（4）注意和重视师生之间的关系，更加重视教师在教学指导中的作用和

职能。

(5) 教育心理学研究队伍的素质有很大的提高。心理学课青年教师中的硕士研究生、博士研究生比例越来越大,教育心理学后继有人。在研究方法上更加严谨、科学。采用量表和实验研究方法更严密,数理统计更科学化。

(6) 借鉴国外研究成果的同时,开始提出了自己理论的设想。比如,品德研究中提出了品德形成的内外条件与动力系统的“环形定型结构”;教学模型的构想;一步教学理想的设想等等,这些在全国有很大的影响。而且出现了许多新课题的研究,如学习策略的研究、自控能力的研究、中文易懂性研究以及学生成就归因理论的研究,民族心理及跨文化的研究。这些研究将大大丰富我国教育心理学的宝库。

3. 教育心理学研究的成果

教育心理学近十年来在学习心理、教学心理、品德心理、归因理论、心理健康、心理咨询、理论评述以及关于超常儿童和弱智儿童的研究方面有不少的成果。下面就有关方面作一些介绍:

在学习心理、教学心理方面的研究主要涉及下述方面:(1) 认知心理学对教学研究的指导作用(丁家永)。(2) 关于创造力与智力关系的测试研究(段继扬等)。(3) 中学生学习动机及其控制(赵玺武)。(4) 儿童认知发展的跨文化研究(杨玲等)。(5) 课堂教学结构因素对学习成绩影响的分析(李蔚、傅文端等)。(6) 中文易懂性公式(孙汉银)。(7) 中文双字词在心理词典中的分解贮存(张必隐、彭聃龄)。(8) 有效发展学生学业智能的同化学习策略(金洪源)。(9) 学习方法的选择与使用(魏声汉)。(10) 结构环的设想及广大城乡小学数学教改实验的效果(郑俊杰、郑为川)。(11) 试论学生的学习期待(杨心德)。(12) 数学教学中元认知心理开发与运算能力培养。(13) 外语学习中语言错误的心理分析(田守铭)。(14) 弱智与常态儿童观察和记忆比较研究(韩向明、韩学珍)。(15) 3—7岁儿童思维发展的实验研究(吴启风)。

品德心理的研究成果主要有:(1) 个人在班集体中的地位及其对品德影响的心理分析(章志光,1982)。(2) 榜样教育有效途径的比较研究(张吉连,1984)。(3) 情绪在儿童品德教育中的作用(石秀印,1984)。(4) 差生教育的角色改变方法研究(金盛华,1985)。(5) 关于北京市一所中学学生价值系统与道德判断的调查研究(王新玲,1987)。(6) 中学生的职业价值观及其价值系统的调查研究(寇,1988年)。(7) 青少年移情及其与亲社会行为的关系(李辽,1988)。(8) “中学生友人执行分享分组”规范的研究(杨宜音,1989)。(9) 中学生“控制点”与责任行为关系的实验研究(章永生,1989)。(10) 青少年的个体—集体取向及其与合作行为关系的实验研究(董婉玉,1989)。(11) 自我敏感性、价值取向与亲社会行为关系初探(侯积良,1989)。(12) 中学生道德判断和利他行为的发展及其关系(刘建媛,1989)。(13) 学生品德形成对自身道德需要的依存性(肖揪,1990)。(14) 中学生的利他观念与集体观念及其形成与教育(张世富,1990)。(15) 成就动机与道德感关系调查(郭占基、张蔚,1990)。(16) 小学生成就动机与道德行为的关系的调查研究(郭占基、路海东,1990)。(17) 中学生道德信念形成研究之探讨(章永生,1990)。(18) 4—14岁儿童在道德情境中的情绪归因研究(李伯黍,1991)。(19) 雷斯特的道德心理模型和研究动态(岑国桢,1991)。(20) 吉利根对道德认知发

展理论的修正(岑国桢,1991)。(21)儿童道德判断从众现象的实验研究(岑国桢,1991)。(22)行为动机与结果的匹配关系对儿童道德情感归因的影响(顾海根、李正云、李伯黍,1991)。(23)青年学生人生观形成的心理问题(张大均,1991)。

归因理论的研究主要涉及下列方面:(1)学生考试成败结果归因的跨地区研究(孙煜明)。(2)成就归因研究面面观(肖毓秀)。(3)初中生的学业归因倾向与问题行为(李梅)。(4)高中学生学习成败归因分析(孙丽文等)。(5)高中生学业成就归因的性别差异研究(韩仁生)。(6)小学儿童对他人道德行为的归因的发展研究(丁长江、王宪清)。(7)学校高考升学率对考生成败结果归因影响的研究(张永清)。(8)中学生学业成就动机归因训练的研究(隋光远)。

中国教育心理学的专家、学者,正在通过自己的研究与实验,逐步形成具有中国特色的教育心理学体系。

二、西方教育心理学发展简况

(一)西方教育心理学的开端

早在17世纪捷克教育家J.A.夸美纽斯提出,人必须接受教育才能成为人。18世纪法国思想家J.-J.卢梭指出,教育要顺应儿童的本性,让他们的身心得到自由的发展。19世纪瑞士教育家J.H.裴斯泰洛齐提倡教育影响要与儿童的本性相一致。德国的J.F.赫尔巴特和F.W.A.祚禄贝尔强调教学方法要以心理规律为根据。美国心理学家E.L.桑代克继承了许多教育家和思想家对教育与心理相互关系研究的成果,在自己对动物进行实验的基础上,于1903年出版了《教育心理学》一书,使教育心理学成为一门独立的学科。

(二)西方教育心理学的发展

1.关于心理发展方面

1953年美国遗传学家J.D.沃森和英国生物学家F.H.C.克里克发现遗传物质脱氧核糖核酸(DNA),解决了遗传物质是心理发展的生物学前提的问题。以后美国的学者在对同卵双生子的学习与成长的研究中,说明环境和教育对心理发展的重要性。瑞士心理学家J.皮亚杰主要研究儿童的认知活动。这些心理发展的研究,对教育心理学的发展起了积极的作用。

2.关于学习心理方面

在学习心理方面主要产生了几种不同的学习理论:如桑代克的“尝试与错误”的学习理论;E.C.托尔曼的“认知—目的”论,以及G.A.米勒和R.M.加涅的“信息加工”理论,这些理论在下一章将详细谈到,这里就不论述了。学习理论的产生和出现,极大地丰富和发展了教育心理学的内容。

3.关于道德行为和品格形成方面

西方关于道德行为发展和品格形成的研究出现了最有影响的三个派别,这就是:美国的F.H.奥尔波特的习惯论;精神分析学家E.H.埃里克森的动机论;心理学家L.科尔伯格的认知发展论。

4.关于心理测验方面

自1905年比内—西蒙智力测验量表公布以来,心理学家一度只是对这种测量技术感兴趣。后由于社会需要,心理测验以研究个体差异为内容,直至30年代,心理测验有了更大的发展。到了60—70年代,心理测验受到了批评。

三、前苏联教育心理学发展简况

（一）十月革命前俄国教育心理学的产生

苏联心理学界认为： . . 乌申斯基是“俄罗斯教育心理学的奠基人”。俄国最早正式以教育心理学命名的著作是 . . 卡普切列夫 1877 年出版的《教育心理学》。1906 年—1916 年间俄国召开过五次教育心理学代表大会，会议讨论了用实验心理解决学校的一切教育、教学问题，决定了以实用的心理学代替教育学；讨论了实验在心理学研究中的形式和地位；研究了教育学与心理学的相互关系，教育心理学的任务和方法；重视了对个别差异的研究。

（二）十月革命后苏联教育心理学的发展

十月革命后，苏联心理学界争取在马克思列宁主义哲学理论的基础上，建立教育心理学体系。由于种种原因，教育心理学进展迟缓，限于以现成的心理学知识去论证各种教育原理，并编制测验量和进行诊断。1936 年儿童心理学和测验学受到批判，导致了全盘否定对儿童心理学、年龄心理特征等问题的研究及其积极的成果。1937—1945 年，这是苏联教育心理学在严重困难中奋力前进的时期。对儿童心理学的批判所遗留的副作用，妨碍了一些教育心理学家的积极性。德国法西斯的侵略也给教育心理学的教学与科研工作增加了极大的困难。1946 年以后是苏联教育心理学蓬勃发展并逐渐形成自己特点的时期。巴甫洛夫高级神经活动学说对苏联教育心理学的发展产生了深远的影响。包若维奇的关于个人心理发展的“外部影响通过内部条件折射而起作用”的理论， . . 加里培林的“智力动作按阶段形成”的理论，梅钦斯卡娅的“教学过程中从内化过渡到外化”的理论， . . 埃利康宁的“除按从个别到一般的方式外，还可以按从一般到个别的方式来组织教学”的理论相继产生。此外很注重自然实验和教师经验总结；广泛地研究了教学过程中学生的认识活动，以及学生意志、性格的培养；学科心理也比较发达。60 年代后，苏联教育心理学根据培养现代科技人才的需要和教育改革计划，进行了较长期的有计划的教育心理研究，注意学生思维能力的培养，重视了学习理论的研究，并对智力测验和心理诊断作了重新的评价，把儿童心理学和教育心理学结合起来。前苏联教育心理学在长期发展的过程中，形成一门具有自己特色的年龄和教育心理学。

第二章 学习心理

学习心理学是教育心理学的重要组成部分之一。古今中外，不少的思想家、教育家和心理学家都特别重视对学生的学习和教师的教的研究。自古到今，对学生学习的规律、特点都有许多经典的论述。本世纪以来，国外还形成了一些重要的学习理论派别。正确的学习理论，是教学论的基础。而教学论必须以学习论为基础，因为学习论解决学生如何学的问题，教学论是解决教师如何教的问题。教师的教要以学生的学为基础来制定、选择和调整教学计划和教学方法。没有科学的学习论，就没有科学的教学论。因此，学习心理理论、学习理论就成为教育心理学的核心部分。本章主要介绍国内外的学习理论，论述与学习心理有关的问题。

第一节 学习理论

一、学习的概述

(一) 什么是学习

在我国，学习这一词，是把“学”和“习”复合而组成的词。最先把这两个字联在一起讲的是孔子。孔子说：“学而时习之，不亦说乎？”意思是，学了之后及时、经常地进行温习，不是一件很愉快的事情吗？很明显，学习这一复合名词，就是出自孔子的这一名言。按照孔子和其他中国古代教育家的看法，“学”就是闻、见，是获得知识、技能，主要是指接受感性知识与书本知识，有时还包括思的含义在内。“习”是巩固知识、技能，一般有三种含义：温习、实习、练习，有时还包括行的含义在内。所以学习就是获得知识，形成技能，培养聪明才智的过程。实质上就是学、思、习、行的总称。

什么是学习？心理学家对此曾有过争论。

美国心理学家桑代克认为学习即试误。他认为知识、技能的学习是通过尝试——错误——再尝试这样一个反复过程习得的。

美国行为主义学派的华生、斯金纳认为学习即条件作用。华生 1913 年提出人类和动物的行为全部可以用刺激（S）—反射（R）的理论去解释。他是学习即条件作用理论的奠基人。

德国心理学家柯勒，是格式塔学派代表人物之一，格式塔学派的观点是：学习即顿悟。

学习即信息加工过程，是现代认知心理学的核心观念。

托尔曼、布鲁纳等人的认知理论认为，学习是对环境中的刺激依其关系形成一种新的认知结构的过程，是意义的获得和实现期望的过程。

现在，心理学家们一般认为，学习的概念有广义和狭义之分。从广义上说，学习是人和动物在生活过程中获得个体经验的过程。凡是以个体经验的方式所发生的个体的适应变化都是学习。它是动物和人类生活中的普遍现象。从低等动物（如变形虫）到高等动物（如灵长类的猿猴），从婴儿到成人，都经常以个体经验的改变去适应其不断变化的生活环境。学习的这种广义概念，既包括动物的习得行为，也包括人的行走、言语、知识、技能、习惯和道德品质等学习。从狭义上说，学习是专指学生在学校里的学习，是学习的一种特殊形式。即学习是学生在教师指导下，有目的、有计划、有组织、有步骤地获得知识、形成技能、培养才智的过程。学生的学习在学习内容上以掌握前人经验和行为规范为主；在学习情景上以师生交往为主；在学习形式上是通过课堂教学，以语言为载体，通过他人传递，间接获取知识经验；在发展目标上，要德智体美劳全面和谐地发展；学习过程一般要经历感知、理解、记忆、应用等阶段。所以，学生的学习是一个十分特殊的过程，是个体掌握人类社会历史经验的过程。

(二) 学生学习的特点

学生的学习是有其特殊性的，忽视这种特殊性就难以建立科学的教学体制，就难于发现学生学习的规律，难于找到切实有效的教学措施。学生学习具有以下特点：

1. 学生学习的根本特点，在于它是接受前人经验，是一种接受学习。接

受学习是一种有意义的学习，不同于机械学习，它是通过言语进行的。学生的学习不是创造、发明知识，而是再现、继承知识。人类知识的过程是对未知的阶段、领域进行探索的过程，而学生的学习过程是通过教学过程把人类总结的经验，人类经过几年、几十年乃至几百年创造、发明的经验接收下来，而不是向未知领域的进军。

2. 学生学习具有间接性的特点。学生的学习不是从实践开始的，而是从认识开始的，是从掌握间接知识开始的。它不同于人类的实践—认识—再实践—再认识的认识过程。学生学习活动的实现要以社会经验传授者的活动为条件，学生学习的是社会经验，是从书本、语言等物质形式中间接学到的。

3. 学生学习是按预定的教学计划系统地连续地进行的。学生的学习是在老师的指导下，用较短的时间、以有效的方法来掌握知识的过程，它不是自学的过程。学生学习材料的结构、层次、学习过程的序列与程序都是经过精心设计和安排的，因而是一个高速度、高效能的过程。

4. 学生是学习的主体。学生的学习，是一个不断形成和激发学习需要和动机的过程，学生学习的成效受学生学习策略、动机、兴趣、智力与非智力因素的制约。也受学生的年龄特征、个别差异和群体差异的影响。

5. 学生的学习是受教育的过程。学生的学习过程，也是他们的世界观、道德品质的形成过程。学生的世界观和道德品质的形成，主要是在他们学习和掌握间接经验的基础上，通过接受有计划、有组织的各种教育活动实现的。学生的道德品质的形成过程也是一个学习的过程，它和成人的在社会实践认识 and 改造客观世界的同时受到教育也有所不同。

因此，学生的学习是以掌握人类的历史经验为主要任务的一种学习活动。

（三）学习的过程及其阶段

研究学习过程，有助于揭示学习过程的本质，掌握学习过程的发展规律和特点，因此，教育家、心理学家都很重视分析学习过程的各个阶段。

1. 我国古代教育家对学习过程的分析

根据我国古代许多思想家、教育家的言论，可以概括出关于学习过程的我国传统观点。即表 1：

表 1 中国古代教育家关于学习过程的观点

学习	学	学—闻见(感知)	获得知识和技能
		思—慎思(理解)	
习	习	习—时习(巩固)	形成能力和德行
		行—笃行(应用)	

这表明学习过程分学与习两大方面和学、思、习、行四个阶段。其中学是闻见、感知的阶段。主张广泛地去获取丰富的感性知识和书本知识。孔子主张多闻多见、“博学于文”，便是此意。思是理解、加工阶段。要探究学习中所遇到的一切疑问，孔子主张多思多问，要求学生“不耻下问”，身体力行地“每事问”。要有疑，才会有所问，不疑就不会问，多疑才会多问，不仅要在可疑处求疑，而且还须“于不疑处有疑”。要有疑则要多思。孔子强调“学而不思则罔，思而不学则殆”，就是把学与思辩证地结合起来。习是熟练、巩固阶段，习是指在学习要及时、经常地进行温习。孔子提倡的“学而时习之”、“温故而知新”的观点，受到历代思想家、教育家的赞同。

行是应用、实践阶段。即把所学得的道理，切实地体之于身、用诸实践。孔子就特别重视行。他的所谓行，虽然着重于道德修养，但也不排斥将知识应用于实际。主张用所学得的知识来指导自己的行动，非常重视知识的应用，认为真知只有通过行才能得到验证。

从以上分析可以看出：学和思是获得知识、技能的过程，习和行是形成能力与德行的过程。从学到行的过程，就是学习的过程，是培养人的聪明才智的过程。我国古代思想家、教育家分析这一学习过程的模式，已揭露出学习过程的本质，表明学生学习要经历学、思、习、行四个阶段。

2. 美国心理学家对学习过程的分析

美国心理学家加涅(R.M.Gagne)把学习过程划分为八个阶段，提出学习过程结构的八级阶梯模式，如下页图1：

(1) 动机阶段：动机产生阶段是整个学习过程的开始阶段，一定的学习情境成为学习行为的诱因，激发个体的学习活动，表现为对达到学习目标的心理预期，即开始产生学习的愿望并付诸行动。

(2) 选择阶段：学生已具备学习的动力，并注意同学习目标有关的刺激，如对来自感觉记录器的信息进行选择，并对有关信息进行短时记忆，淘汰无关信息。这个过程是短暂的心理状态，称

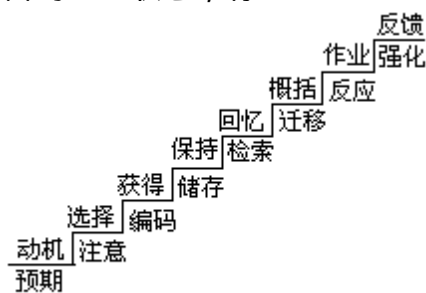


图1 加涅的学习过程阶梯模式

为心向，它起着定向的作用。

(3) 获得阶段：这个阶段起着编码的作用，即对选择的信息进行加工，将短时的记忆转化为长时记忆的持久状态。

(4) 保持阶段：获得的信息经过复述、强化之后，以一定的形式（表象或概念）在长时记忆中永久地保存下去。

(5) 回忆阶段：这一阶段为检索过程，也就是寻找储存的知识，使其复活的过程。

(6) 概括阶段：把已经获得的知识应用于新的情境之中，这一阶段涉及到学习的迁移（正迁移）问题。

(7) 作业阶段：反应发生器激起反应器活动。使学习付诸行动，展现为新作业或新操作的完成。这一阶段是获得了解决问题能力的初步表现。

(8) 反馈阶段：学习者因完成了新的作业并意识到自己已达到了预期目标，从而使学习动机得到强化。加涅认为：“值得注意的是强化主宰着人类的学习，因为学习动机阶段所建立的预期，此刻在反馈阶段得到了证实。”

加涅划分的八个阶段是分别以学习者在学习中所发生的心理活动过程为依据的，相应的八种心理过程为：预期、注意、编码、储存、检索、迁移、反应和强化。从学习动机的确立，到学习结果的反馈，从学习愿望的产生到愿望的满足，揭示了学生掌握知识、技能，形成能力的发展过程。

3. 前苏联心理学家对学习过程的分析

前苏联心理学家列昂节夫（Л. С. Леонтьев）、达维多夫（Д. Б. Давыдов）等人，根据反射弧的原理，把学习过程看成是环状结构系统，分为三个环节：定向环节、行动环节和反馈环节。如图 2 所示。



图 2 列昂节夫的学习过程现状模式

定向环节，又叫输入系统，包括主体的感官接受刺激，传递到大脑中枢加工的过程，有机体表现为倾听、注视、接收刺激的形式，建立活动的定向作用。

行动环节，又叫输出系统，是对输入的刺激进行加工并执行动作反应的过程。

反馈环节，又叫返回系统，包括检查、评定过程，其功能在于根据学习结果去调节、校正学习行动。

列昂节夫的这个模式的优点是将过程的开始阶段和终结阶段衔接起来，使活动过程不断发展、深化。

二、学习的类型

研究学习的类型是很有必要的，它有利于认识不同类型的学习的特点及其规律性，便于自觉地指导学生的学习，提高学习的效果。许多心理学家从不同角度、不同的目的或需要出发，以不同的标准对学习进行分类，提出了各种学习类型理论。

（一）我国潘菽对学习类型的分析

潘菽教授主编的《教育心理学》是根据学习的不同内容和结果，把学习划分为四种类型：

1. 知识的学习。其中包括学习知识时的感知和理解等。
2. 技能和熟练动作的学习。
3. 智能的学习。
4. 道德品质和行为习惯的学习。

（二）美国布鲁姆（B.S.Bloom）对学习类型的分析

教育的目标是根据社会需要确定的。我们在确定教育目标时，不仅要考虑社会的需要，也要考虑人的全面发展和充分发挥每个人的潜力的需要。教育的目标实际上就是学习的结果。布鲁姆根据学习的结果，把教育目标分为三类：认知的、情感的和精神运动的。这三类目标的每一类又排成由低到高的若干层级。如认知目标分成六级：

- 第一级为知识：对知识的简单回忆（主要指记忆）。
- 第二级为了解：理解的最低阶段。
- 第三级为应用：在特殊情况下使用概念、原理或原则。
- 第四级为分析：区别和了解事物的内部联系。

第五级为综合：把一些思想重新综合为一种新的完整的思想，产生新的结构。

第六级为评价：根据内部证据或外部的标准作出判断。

（三）美国加涅（R.M Gagne）对学习类型的分析

加涅根据产生学习的情境，由简到繁、由低到高，把学习分成八类，顺次排列成一个层级。低级学习向高级学习发展，高级学习要以低级学习为基础。这八类学习是：

第一类，信号学习：经典条件反射，包括不随意反应。

第二类，刺激反应学习：操作条件反射。

第三类，连锁学习：一系列刺激反应动作的联合。

第四类，语言的联合：与第三类学习一样，只不过它是语言单位的连接。

第五类，多样辨别学习：认出多种刺激的异同之处。

第六类，概念学习：在对刺激进行分类时，对事物抽象特征的反应。

第七类，原理学习：概念的联合。

第八类，解决问题：在各种条件下使用原理达到最终目的。

（四）美国奥苏伯尔（D.P.Ausubel）对学习类型的分析

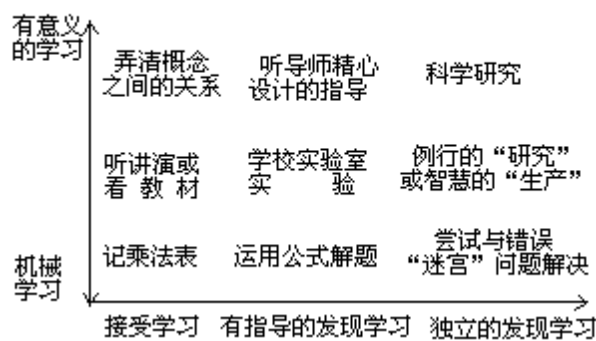
奥苏伯尔根据学生进行学习的方式，把学生的学习分为接受学习和发现学习；根据学习的内容，把学习分为机械学习与有意义的学习。

接受学习，即学习者把以现成的定论的形式呈现给自己的学习材料，与其已形成的认识结构联系起来，以实现这种学习材料的掌握的学习方式。发现学习，是在教师不加讲述的情况下，学生依靠自己的力量去获得新知识，寻求解决问题方法的一种学习方式。发现学习依靠学习者的独立发现。

机械学习，即不加理解，反复背诵的学习，亦即对学习材料只进行机械识记。有意义的学习需具两个条件：学生要具有意义学习的心向，即把新知识与认知结构中已有的适当观念关联起来的意向；学习材料对学习具有潜在意义，即学习材料具有逻辑意义，并可以和学生认知结构中的有关观念联系。这两个条件缺一不可，否则会导致机械学习。

接受 发现，机械 有意义，这是划分学习的两个维度。这两个维度之间不是互不依赖和彼此独立的。接受学习可以是机械的，也可以是有意义的；同样，发现学习，可以是机械的，也可以是有意义的。在这两个维度之间可以有許多过渡形式。如表 2。

表 2 分布于有意义学习—机械学习、发现学习—接受学习之间的学习举例



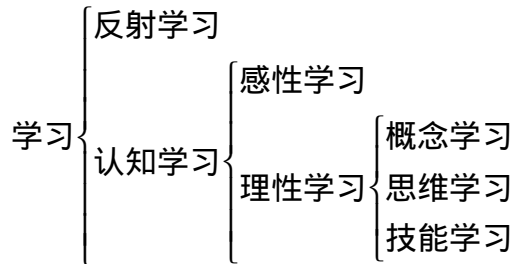
奥苏伯尔的学习分类，是一种有创见的分类。这种分类指明了意义学习与机械学习、接受学习与发现学习的划分与区别，揭示了学生的学习是以有意义接受学习为主的规律。对发展学生智能，培养创造力，实现“为迁移而

教”的目标有重大的理论意义和指导作用。

(五) 前苏联彼得罗夫斯基 (П. Я. 彼得罗夫斯基, A.B.) 对学习类型的分析

彼得罗夫斯基主编的《年龄与教育心理学》(1972年)把学习分为反射学习与认知学习, 认知学习又分为感性学习与理性学习。理性学习又可分为概念学习、思维学习与技能学习。如表 3。

表 3 学习分类表



三、两种基本的学习观与学生观

(一) 两种基本的学习观

1. 以桑代克 (E.L.Thomdike) 和巴甫洛夫 (И. П. Павлов) 为代表的联想主义的学习观。

联想主义的学习观的基本观点是：“学习即联结，心即人的联络系统”，“学习是结合，人之所以长于学习，即因他形成这许多的结合”，“学习就是暂时神经联系的形成”。桑代克和巴甫洛夫用不同的方法几乎在同时揭示了学习的基本机制——条件反射的建立。他们把学习看成是刺激与反应的联结，即 S—R 理论。这种学习过程是渐进的，是经过反复“尝试与错误”，直至最后成功的过程。故桑代克的联结说又称尝试与错误说。

2. 以克勒 (W.Köhler) 和布鲁纳 (J.S.Bruner) 为代表的认知论的学习观。

克勒总结他的著名的黑猩猩拿起短棒打下高处的香蕉的实验，认为：黑猩猩在未解决这个难题之前，它对面前的情境的知觉是模糊的、混乱的。当它看出几根短棒接起来与高处的香蕉的关系时，它便产生了顿悟，解决了这个问题。在格式塔心理学家看来，学习就是知觉的重新组织。这种知觉经验变化的过程不是渐进的尝试与修正错误的过程，而是突然领悟的，所以格式塔的学习理论又称“顿悟”说。

托尔曼 (E.C.Tolman) 针对 S—R 联结说提出了中间变量的概念。他认为学习的结果不是 S 与 R 的直接联结，主张把 S—R 公式改为 S—O—R 公式。在后一公式中，O 代表有机体的内部变化，在他的关于潜伏学习的实验中证实了这一观点。这种有机体内部强化的理论，对认知学习理论的发展是有贡献的。

美国当代著名的认知心理学的代表人物是布鲁纳和奥苏伯尔。他们两人认为，学习是认知结构的组织与重新组织。他们强调已有的知识经验的作用（即原有的认知结构的作用），也强调学习材料本身的内在逻辑结构。有内在逻辑结构的教材与学生原有认知结构关联起来，新旧知识相互发生作用，旧材料在学习者头脑中产生了新的意义，这些就是学习变化的实质。对于产生新的意义的过程，两人强调的重点有所不同。布鲁纳强调学生的发现，而

奥苏伯尔强调接受。但不论是接受学习还是发现学习，都是积极主动的过程。他们都强调内在的动机与学习活动本身带来的内在强化作用。

（二）两种基本的学生观

如何根据学生在学习中心理过程的特点，把他们培养成为有理想、有道德、有文化、有纪律的一代新人呢？这取决于教师的教育观，即教师对教育工作的认识、态度和关于工作方式的指导思想；也取决于教师的学生观，即教师对自己的教育对象的基本看法。学生观与教师的工作行为和能否培育出学生良好的智力状况、良好的个性心理品质有着直接关系。每个教师都会有自己的学生观，它支配着自己的行为，决定着自己的工作态度和工作方式。

教师的学生观，基本上有两种：

1. 视学生为被动的客体、管辖的对象、装知识的容器。

持这种学生观的教师，在对学生的教育教学工作中常采用“我讲你听”的注入式灌输法，教师习惯于对学生发号施令，要求学生按教师设计的轨道前进，用一系列的“理想法”传统教学法和道德规范去要求学生，把自己不顺眼的行为一概斥为越轨行为，甚至常常用“高压政策”制服学生，其结果是使学生智力和个性心理处于压抑状态。

2. 视学生为独立的个体，把教育教学看成是把握学生发展方向的武器。

持这种学生观的教师，他们对学生的教育教学工作常常采用启发、鼓励、疏导等方式，培养学生的求异思维能力，让学生进行发现学习，坚持不懈地让所有学生的个性心理和智力得到最大限度的发展。优秀教师和模范班主任的教育教学工作之所以有成就，就在于他们具有正确的学生观，对学生往往产生一种天然的吸引力。他们具有面向全体学生、对全体学生负责的“学生观”，善于用师爱、尊重、理解、关心等办法去开启学生的心扉，走进学生的内心世界，用自己的热情、心血和智慧去启迪、诱导学生。

实际上每个教师都对学生有一定的看法，都有自己的学生观，包括自觉的或潜在的观点，这些观点自觉或自发地支配着自己的行为。有不同的学生观，就会采用不同的教育方法和教学方法，导致的结果也是截然不同的。所以，根据社会的需要，根据学生成长的规律，通过认真的思考和分析，把自己的学生观建立在科学的基础上是十分重要的。

那么，现代学生观应该是怎么样的呢？

（1）学生发展的整体观。

教师要培养学生在德、智、体、美、劳几方面全面发展，要全面提高学生的素质，使学生的身心全面地健康成长。

（2）学生发展的主体观。

教师要充分认识人的主体性是学生身心成长和发展的原动力。每位学生都是一个独特的主体，教师只有调动学生主体的能动性，才能获得成功。这一点在优等生的成长和差生的转变中可以得到证实。优等生的共同特点是主动地发展自己，成为学习的主人。差生的转化，除了靠教师辛勤的工作和高超的教育技巧，最重要的是调动学生自我教育的主动性，锻炼自制力，使他们具有自我管理的能力。

（3）师生之间的平等观。

一切成功的教育都是保护个性的教育。保护个性最主要的就是尊重学生。自尊和尊重他人是互为依存的。教师是教育者，首先要增强教育中的民主平等意识，把学生看成正在发育成长的人，尊重他们的人格，平等地对待

学生。教育教学中采用开放、引导、启发的方式，使学生天然的“向师性”得到正常发展，教师应把对学生的关心、尊重推向每一个个体，才能培养出合格的人才。在今天，培育跨世纪的人才，更需要教师有正确的学生观。

第二节 学习理论流派的介绍

在西方，学习理论形成两大体系：联结派的学习理论和认知派的学习理论。这些理论富有现代感，对我国教育心理学的发展和教育事业具有启迪作用，现介绍给大家，以使大家对教育问题能作多角度的观察与思考，开阔眼界，拓宽思路，有所借鉴与创造。但是，这些理论流派又都因其产生国度不同以及其认识论和社会的局限，因实验的对象与方法的不同，因而不能给我们以解决我国实际教育问题的现成答案，不能照抄硬搬地加以应用。下面就西方学习理论的流派简介如下：

一、联结派的学习理论

（一）桑代克（Thorndike, E.L.）的试误说

桑代克（1874—1949）是美国的一位极有声望的心理学家，他曾担任过美国哥伦比亚大学师范学院的心理教授，被公认为联结理论的首创者。他从1896年起对动物的学习进行实验研究，后又研究了人类的学习及其测量方法。出版了《人类的学习》、《学习心理学》、《教育心理学》等著作。他在这些方面的研究和著作都曾在西方心理学界发生过很大的影响。现在我们把他的主要的学习理论概括地介绍于下。

1. 桑代克把学习归结为刺激（S）—反应（R）的联结形式。

桑代克以猫学习解决疑难问题为内容，进行了著名的学习实验。实验装置如图3。

在桑代克看来，“学习即联结，心即人的联结系统”，“学习是结合，人之所以长于学习，即因他形成这许多结合”。在猫学习打开疑难笼的过程中，经过多次尝试与失败，在复杂的刺激情境中发现门闩（S）作为打开笼门的刺激（S）与开门反应（R）形成了巩固的联系，这时学习便产生了。所以在上述实验中可以把学习看作是刺激与反应的联结，即S—R之间的联结。因此，人们又称各种联想主义的理论为S—R理论。这种学习过程是渐进的，通过“尝试与错误”直至最后成功的过程。故桑代克的联结说又称尝试与错误说（简称试误说）。

2. 桑代克认为一定的联结是通过试误而建立的。

3. 桑代克认为试误学习成功的条件有三个：练习律、准备律、效果律。

（1）练习律。指学习要经过反复的练习。

练习律又分为应用律和失用律。

应用律是指一个联结的使用（练习），会增加这个联结的力量。

失用律是指一个联结的失用（不练习），会减弱这个联结的力量或使之遗忘。

（2）准备律。这个规律包括三个组成部分：

a. “当一个传导单位准备好传导时，传导而不受任何干扰，就会引起满意之感。”

b. “当一传导单位准备好传导时，不得传导就会引起烦恼之感。”

c. “当一个传导单位未准备传导时，强行传导就会引起烦恼之感。”此准备，不是指学习前的知识准备或成熟方面的准备，而是指学习者在学习开始时的预备定势，简而言之，联结的增强和削弱取决于学习者的心理调节和心理准备。

(3) 效果律。是指“凡是在一定的情境内引起满意之感的动作，就会和那一情境发生联系，其结果当这种情境再现时，这一动作就会比以前更易于重现。反之，凡是在一定的情境内引起不适之感的动作，就会与那一情境发生分裂，其结果当这种情境再现，这一动作就会比以前更难于再现。”

这也就是说当建立了联结时，导致满意后果（奖励）的联结会得到加强，而带来烦恼效果（惩罚）的行为则会被削弱或淘汰。

桑代克后来对此律进行了修改，认为从效果看，赏与罚的作用并不等同，赏比罚更加有力。并补充说明，准备律、练习律以及效果律，只靠单纯练习，不充分导致进步，要把练习和练习的结果和反馈联结起来，才能进步。

（二）巴甫洛夫（I.P.Pavlov）的经典性条件反射学说

巴甫洛夫（1849—1936）是俄国著名的生理学家。他曾担任俄国科学院院士。1904年，由于他在消化生理学方面的卓越研究而荣获诺贝尔奖。在这个研究过程中，他发现与食物不同的刺激也可以引起唾液分泌，这就导致了他对心理学的研究，尤其是对条件反射的研究。他利用条件反射的方法对人和动物的高级神经活动做了许多研究，他的条件反射学说被公认为是发现了人和动物学习的最基本的机制的理论。其主要著作有《消化腺机能讲义》、《动物高级神经活动（行为）客观研究二十年实验》、《大脑两半球机能讲义》等。

1. 巴甫洛夫认为学习是大脑皮层暂时神经联系的形成、巩固与恢复的过程。

巴甫洛夫认为“所有的学习都是联系的形成，而联系的形成就是思想、思维、知识”。他所说的联系就是指暂时神经联系。他说：“显然，我们的一切培育、学习和训练，一切可能的习惯都是很长系列的条件的反射。”巴甫洛夫利用条件反射的方法对人和动物的高级神经活动做了许多推测，发现了人和动物学习的最基本的机制。

例如：一定频率的节拍器声响（条件刺激 CS）与肉粉（无条件刺激 US）多次结合，原先只由肉粉（US）引起狗的唾液分泌（无条件反应 UR），现在节拍器单独出现可以引起类似的唾液分泌反应（CR）。也就是说当 CS—CR 之间形成了巩固的联系时，学习出现了。我们可以说，在此情境中狗学会了听一定频率的节拍器声响。实验装置如图 4。

2. 巴甫洛夫指出了引起条件学习的一些基本机制：

（1）习得律。有机体对条件刺激和无条件刺激（如狗对灯光与食物）之间的联系的获得阶段称为条件反射的习得阶段。这阶段必须将条件刺激和无条件刺激同时或近于同时地多次呈现，才能建立这种联系。巴甫洛夫称这是影响条件反射形成的一个关键变量。无条件刺激，在条件反射中起着强化作用，强化越多，两个兴奋灶之间的暂神经联系就越巩固。如果反应行为得不到无条件刺激的强化，即使重复条件刺激，有机体原先建立起条件反射也将会减弱并且消失，这称之为条件反射的消退。

（2）泛化。指条件反射一旦建立，那些与原来刺激相似的新刺激也可能唤起反应，这称之为条件反射的泛化。

（3）分化（辨别）。分化是与泛化互补的过程。泛化是指对类似的事物作出相同的反应，辨别则是对刺激的差异的不同反应，即只对特定刺激给予强化，而对引起条件反射泛化的类似刺激不予强化，这样，条件反射就可得

到分化，类似的不相同的刺激就可以得到辨别。

（三）斯金纳（B.F. Skinner）的操作性条件反射学说

斯金纳（1904— ）是美国当代心理学家，曾担任美国印第安大学、哈佛大学的教授。

斯金纳在巴甫洛夫经典性条件反射理论和桑代克的学习理论影响下，于1937年提出了操作性条件反射学说，根据操作性条件反射的强化观点提出了自己的学习理论，并把在动物学习实验研究中所确定的一些规律，用之于教学，提倡程序教学与机器教学，以改革传统教学方式，这些曾得到广泛的支持。其主要著作有《有机体的行为》、《科学和人类行为》、《教学技术》、《学习的科学和教学的艺术》、《教学机器》等。

斯金纳在30年代发明了一种学习装置，见图5。箱内装上一操纵杆，操纵杆与另一提供食丸的装置连接。把饥饿的白鼠放进箱内，白鼠偶然踏上操纵杆，供丸装置就会自动落下一粒食丸。白鼠经过几次尝试，会不断按压杠杆，直到吃饱为止。这时我们可以说，白鼠学会了按压杠杆以取得食物的反应。按压杠杆变成了取得食物的手段。所以操作条件反射又叫工具条件反射。在操作条件反射中的学习，也就是操纵杆（S）与压杆反应（R）之间形成了固定的联系。

斯金纳宣称自己的学习理论是一种描述性的行为主义，他认为一切行为都是由反射构成的。斯金纳认为行为分为两类，一是应答性行为，是由已知的刺激所引起的反应；一是操作性行为，是没有可观察的材料，而是由有机体本身发出的自发的反应。上述实验中的白鼠按压杠杆，这种反应就是由有机体自发发出的。前者是刺激型条件反射；后者是反应型条件反射。他通过实验，研究了动物和人的行为，总结出了习得反应、条件强化、泛化作用与消退作用等规律。他把学习的公式概括为：如果一个操作发生后，紧接着给一个强化刺激，那么其强度就增加。斯金纳认为，教育就是塑造人的行为。有效的教学和训练的关键就是分析强化的效果以及设计精密的操纵过程，也就是建立特定的强化机制。这种理论运用到教学和程序教学中去是有积极作用的，但他把意识的作用排除在科学之外是不可取的。

现在，我们来比较一下经典条件反射与操作条件反射二者之间的不同。在经典条件反射中，强化伴随条件刺激物，但它要与条件刺激物同时或稍后出现，这样条件反射才能形成。在操作条件反射中，强化物同反应相结合，也就是有机体必须先作出适当的反应，然后才能得到强化。这就是两种条件反射的根本区别。有的心理学把经典条件反射式的学习称作刺激替代。用图6来表示：假定 S_1 与反应R形成了巩固的联系， S_2 、 S_3 …… S_n 可以与 S_1 相结合，通过几次强化， S_2 或 S_3 可以替代 S_1 ，引起与 S_1 所引起的类似反应。相反，在操作条件反射中的学习可称作反应替代。用图6来表示， S_1 开始与多种反应即 R_1 、 R_2 、 R_3 …… R_n 结合，通过强化 R_1 ，而不强化 R_2 、 R_3 …… R_n ， R_1 就可替代 R_2 、 R_3 …… R_n ，最后与 S_1 形成巩固的联系。

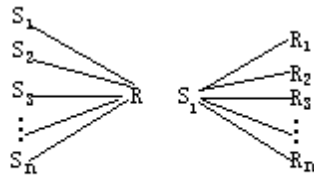


图6 经典条件反射与操作条件反射的比较

(四) 对联结派学习理论的评价

1. 经典型条件反射和操作性条件反射是两种最基本的学习模式。他们共同的特点是认为学习是刺激(S)与反应(R)之间的联结过程。他们各自的生物学意义各有不同。通过经典型条件反射,有机体可以把一个无关刺激作为有关刺激的信号,从而可能辨别周围世界,知道外界事物之间的一定关系,得以预见与避开有害刺激,预见与趋近有益的刺激。在操作条件反射中,有机体知道自己的行动与外界刺激的关系,从而可以操纵环境或改变环境,以满足自己的需要。

2. 联结派学习理论坚持用实验的方法对学习行为进行客观的研究是值得我们学习的。他们重视学习的外部条件,重视环境对学习的影响,重视人的外在行为反应。他们对学习的实质、学习的过程、学习的规律、学习动机、学习的迁移及教学方法等进行了长期的探讨,积累了比较丰富的资料,为学习理论的发展奠定了良好的基础,也推动了学习理论的深入发展,其功绩和影响是不容低估的。

3. 联结派学习理论揭示了学习的机制。巴甫洛夫经典条件反射的学习理论,对刺激的信号意义进行了辨别,对教学理论和实践都有重要的影响。特别是巴甫洛夫的高级神经活动学说被公认为揭示了人类与动物学习的最基本的机制。学习就是暂时神经联系的形成理论,有深远意义的。但由于当时科学发展水平的限制,巴甫洛夫的学说未能阐明学习的内部条件及内部过程。

4. 联结派学习理论的不足是把人和动物的学习等同起来,忽视人的学习的社会性,忽视人的学习的主观能动性,是一个有缺陷的理论。

二、认知派的学习理论

认知是指认识的过程以及对认识过程的分析。美国心理学家吉尔伯特(G.A.Gilbert)认为:“认知是一个人‘了解’客观世界时所经历的几个过程的总称。它包括感知、领悟和推理等几个比较独特的过程,这个术语含有意识到的意思。”认知的构造已成为现代教育心理学家试图理解的学生心理的核心问题。

认知派学习理论家认为学习在于内部认知的变化,学习是一个比S—R联结要复杂得多的过程。他们注重解释学习行为的中间过程,即目的、意义等,认为这些过程才是控制学习的可变因素。其主要代表人物的理论内容如下。

(一) 克勒(W.Köhler)的顿悟说

学习的认知理论起源于德国格式塔心理学派的完形理论。格式塔的德语名词是 Gestalt, 含义是完形,指被分离的整体或组织结构。格式塔心理学是以反对元素分析、强调心理的整体组织为其基本特征的。它认为每一种心理现象都是一个分离的整体,是一个格式塔,是一种完形。人脑对环境作组织的反应,提供一种组织或完形,即顿悟,其作用就是学习。格式塔心理学

的创始人是德国心理学家魏特墨 (M.Wertheimer)、科夫卡 (K.Koffka) 和克勒。

克勒历时 7 年,以黑猩猩为对象进行的 18 个实验,依据其结果,撰写了《猩猩的智慧》一文,他发挥了格式塔理论,提出了顿悟说。

1.学习是组织、构造一种完形,而不是刺激与反应的简单联结。

1917 年克勒在《猩猩的智慧》一书中发表了他的顿悟学习理论。认为学习并非是简单的刺激—反应联结,也不是侥幸的试误,而是通过对学习情境中事物关系的理解构成一种完形而实现的,是通过有目的的主动的了解和顿悟而组织起来的一种完形。

例如,在黑猩猩接起短棒打下高处的香蕉的实验中,黑猩猩在未解决这个难题之前,对面前情境的知觉是模糊的、混乱的。当它看出几根短棒接起来与高处的香蕉的关系时,它便产生了顿悟,解决了这个问题。猩猩的行为往往是针对目的,而不仅针对短棒,这就意味着猩猩领悟了目的物与短棒的关系,在视野中构成了目的物与短棒的完形,才发生连接短棒取香蕉的动作。因此,学习在于发生一种完形的组织,并非各部分间的联结。

2.学习是顿悟,而不是通过尝试错误来实现的。

猩猩在学会了连结几根短棒以取得高处香蕉时,在以后的类似情境中(如利用一根竹竿探取笼外手臂所不能及的香蕉;将两三个箱子叠起来借以摘取悬在笼顶的香蕉等)立即运用已经“领悟”了的经验。克勒把这种突然的学会叫顿悟。学习就是由于对情境整体关系作了仔细了解后豁然开朗,是经过“突变”学会的,学习是知觉的重新组织和构造完形的过程。这种知觉经验变化的过程不是渐进的尝试与发现错误的过程,而是突然领悟,是由不能到能的突然转变。而经过顿悟学会的内容,由于学习者在学习情境的观察中加深了理解,既能保持好,又能灵活运用,这是一种对问题的真正解决,与试误中的偶然的解决是不一样的。

总之,顿悟说重视的是刺激和反应之间的组织作用,认为这种组织表现为知觉经验中旧的组织结构(格式塔)的豁然改组或新结构的顿悟。

(二)托尔曼(E.C.Tolman)的认知—目的论

托尔曼(1886—1959)是美国心理学家。1923 年到德国,曾会见科夫卡。他担任过加利福尼亚大学、哈佛大学的心理学教授,曾任第 14 届国际心理学联合会主席。他对各派采取兼容并包的态度,以博采众家之长而著称。他既欣赏联结派的客观性和测量行为方法的简便,又受到格式塔整体学习观的影响。他的学习理论有很多名称,如符号学习说、学习目的说、潜伏学习说、期待学习说。

托尔曼对 S—R 联结说的解释不满,他认为学习的结果不是 S 与 R 的直接联结,主张把 S—R 公式改为 S—O—R 公式。在上一公式中,O 代表有机体的内部变化。

托尔曼的学习理论有两大特点:

1.一切学习都是有目的的活动。

托尔曼认为,学习是有目的,是趋向于目标,受目标指导的。学习产生于有目的的活动中,尽管刺激可以引起反应的发生,但学习者对刺激的主观认识指导着试误反应的进行。托尔曼认为,学习就是期待的获得,学习者有一种期待的内在状态,推动学习者对达到目的的环境条件产生认知。有机体的行为都在于达到某个目的,并且在学会达到目的的手段。

2. 为达到学习目的，必须对学习条件进行认知。

托尔曼认为，有机体的学习不仅具有目的性，而且具有认知性。因为有机体在达到目的的过程中，会碰到各种各样的情境和条件，它必须对这些情境和条件因素进行认知，才能学会达到目的的手段，并利用掌握的手段去达到学习的目的。

托尔曼用“符号”来代表有机体对环境的认知，并且认为，学习者在达到目的的过程中，学习的是能达到目的的符号及其符号所代表的意义，是形成一定的“认知地图”，这才是学习的实质。

托尔曼为了探索动物在学习过程中的认知学习变化，他设计了一些巧妙的实验（例如白鼠走迷宫的学习实验）。图7是白鼠学习方位的迷宫图。

白鼠有三条通向食物的途径，途径一最短，途径二次之，途径三最长。在一般情况下，白鼠选择较短的途径。当途径一被阻塞点A阻塞后，白鼠就选择了途径二；当途径二被阻塞点B阻塞时，改由途径三奔目标。白鼠能顿悟阻塞点B将途径一与二同时关闭起来了。这说明白鼠是根据对情境的“认知地图”来行动，而不根据盲目的习惯，也不是依据途径的次序而形成的机械的奔走习惯来行动的。托尔曼认识到，白鼠习得的不是一系列刺激—反应的联结而是在头脑内形成了类似现场的一张地图——“认知地图”，正是这种认知地图指引了白鼠的正确行为。

托尔曼的学习目的和学习认知概念，直接来自格式塔学派的完形说，吸取了完形派思想中某些积极成果，认为行为表现为整体的行为，这种有目的的整体性的行为是学习认知的结果。

托尔曼把试误论与目的认知论相结合，认为在刺激和反应之间有目的与认知等中介变量，不但研究行为的外部表现，还要探讨内部大脑活动。从内容上看，他是强调认知理论的，从形式上看仍采用S—R说，故有人说“托尔曼是混血儿，是兼而取之”。

关于学习出现的原因，托尔曼与联结主义的观点相反，他认为外在的强化并不是学习产生的必要因素，不强化也会出现学习。他设计了著名的潜伏学习的实验。在此实验中，发现动物在未获得强化前已出现学习倾向，只不过未表现出来。托尔曼称之为潜伏学习。潜伏学习事实的揭露，也证明学习并不是S—R之间的直接联结。动物在未受奖励的学习期间，认知结构发生了变化（见图8）。为什么没有食物奖励，动物也可以学习呢？托尔曼认为，动物的行为是有目的的行动，也就是它在走迷宫时，根据对情境的感知，在头脑里有一种预期（或者假设），动物的行动受它的指导。将预期证实则是一种强化，这就是内在的强化，即由学习活动本身带来的强化。所以，托尔曼的“认知—目的”的学习理论，对现代的认知学习理论的发展有一定的贡献。

（三）皮亚杰（J. Piaget）的认知结构理论

皮亚杰（1896—1980）是当代一位最著名的儿童心理学家和发生认识论专家，他是瑞士日内瓦学派的创始人。

认知结构理论的代表人物是瑞士心理学家J.皮亚杰、美国的心理学家J.S.布鲁纳。他们认为认知结构，就是学习者头脑里的知识结构，它是学习者全部观念或某一知识领域内观念的内容和组织。他们认为，学习使新材料

或新经验和旧的材料或经验结为一体，这样形成一个内部的知识结构，即认知结构。皮亚杰指出，这个结构是以图式、同化、顺应和平衡的形式表现出来的。布鲁纳认为，学习不在于被动地形成反应，而在主动地形成认知结构。学习由一系列过程组成，要重视研究学生的学习行为，教学应注意学习各门学科的基本结构。他们重视教材的知识结构。这个学派还系统地阐述了认知结构及其与课堂教学的关系。近些年来教学实践和实验研究表明：采用一定手段有意控制学习者的认知结构，提高认知结构的可利用性、稳定性、清晰性和可辨别程度等，对于有效的学习和解决问题是有作用的。

（四）布鲁纳（J.S.Bruner）的认知发现说

布鲁纳（1915— ）是美国著名的教育心理学家、哈佛大学教授。他于1960年创建了哈佛大学认知研究中心，任中心主任；1962—1964年间任白宫教育委员会委员。主要著作有《教育过程》、《思维的研究》、《认知心理学》、《发现的行为》。

布鲁纳的认知学习理论受完形说、托尔曼的思想和皮亚杰发生认识论思想的影响，认为学习是一个认知过程，是学习者主动地形成认知结构的过程。而布鲁纳的认知学习理论与完形说及托尔曼的理论又是有区别的。其中最大的区别在于完形说及托尔曼的学习理论是建立在对动物学习进行研究的基础上的，所谈的认知是知觉水平上的认知，而布鲁纳的认知学习理论是建立在对人类学习进行研究的基础上的，所谈认知是抽象思维水平上的认知。其基本观点主要表现在三个方面：

1. 学习是主动地形成认知结构的过程

认知结构是指一种反映事物之间稳定联系或关系的内部认识系统，或者说，是某一学习者的观念的全部内容组织。

人的认识活动按照一定的顺序形成，发展成对事物结构的认识后，就形成了认知结构，这个认知结构就是类目及其编码系统。

布鲁纳认为，人是主动参加获得知识的过程的，是主动对进入感官的信息进行选择、转换、存储和应用的。也就是说人是积极主动地选择知识的，是记住知识和改造知识的学习者，而不是一个知识的被动的接受者。布鲁纳认为，学习是在原有认知结构的基础上产生的，不管采取的形式怎样，个人的学习，都是通过把新得到的信息和原有的认知结构联系起来，去积极地建构新的认知结构的。

布鲁纳认为学习包括着三种几乎同时发生的过程，这三种过程是：新知识的获得，知识的转化，知识的评价。这三个过程实际上就是学习者主动地建构新认知结构的过程。

2. 强调对学科的基本结构的学习

布鲁纳非常重视课程的设置和教材建设，他认为，无论教师选教什么学科，务必要使学生理解学科的基本结构，即概括化了的基本原理或思想，也就是要求学生以有意义地联系起来的方式去理解事物的结构。布鲁纳之所以重视学科的基本结构的学习，是受他的认知观和知识观的影响的。他认为，所有的知识，都是一种具有层次的结构，这种具有层次结构性的知识可以通过一个人发展的编码体系或结构体系（认知结构）而表现出来。人脑的认知结构与教材的基本结构相结合会产生强大的学习效益。如果把一门学科的基本原理弄通了，则有关这门学科的特殊课题也不难理解了。

在教学当中，教师的任务就是为学生提供最好的编码系统，以保证这些

学习材料具有最大的概括性。布鲁纳认为，教师不可能给学生讲遍每个事物，要使教学真正达到目的，教师就必须使学生能在某种程度上获得一套概括了的基本思想或原理。这些基本思想、原理，对学生来说，就构成了一种最佳的知识结构。知识的概括水平越高，知识就越容易被理解和迁移。

3. 通过主动发现形成认知结构

布鲁纳认为，教学一方面要考虑人的已有知识结构、教材的结构，另一方面要重视人的主动性和学习的内在动机。他认为，学习的最好动机是对所学材料的兴趣，而不是奖励竞争之类的外在刺激。因此，他提倡发现学习法，以便使学生更有兴趣、更有自信地主动学习。

发现法的特点是关心学习过程胜于关心学习结果。具体知识、原理、规律等让学习者自己去探索、去发现，这样学生便积极主动地参加到学习过程中去，通过独立思考，改组教材。“学习中的发现确实影响着学生，使之成为一个‘构造主义者’。”学习是认知结构的组织与重新组织。他既强调已有知识经验的作用，也强调学习材料本身的内在逻辑结构。

布鲁纳认为发现学习的作用有以下几点：

- (1) 提高智慧的潜力。
- (2) 使外来动因变成内在动机。
- (3) 学会发现。
- (4) 有助于对所学材料保持记忆。

所以，认知发现说是值得特别重视的一种学习理论。认知发现说强调学习的主动性，强调已有认知结构、学习内容的结构、学生独立思考等的重要作用。这些对培育现代化人才是有积极意义的。

(五) 奥苏伯尔(D.P. Ausubel)的认知同化论

奥苏伯尔(1914—)是美国纽约州大学研究院的教育心理学教授，其理论是美国最新理论之一。主要著作有《意义言语学习心理学》、《教育心理学：一种认知的观点》、《学校学习：教育心理学导论》。

奥苏伯尔与布鲁纳一样，同属认知结构论者，认为“学习是认知结构的重组”，他着重研究了课堂教学的规律。奥苏伯尔既重视原有认知结构(知识经验系统)的作用，又强调关心学习材料本身的内在逻辑关系。认为学习变化的实质在于新旧知识在学习者头脑中的相互作用，那些新的有内在逻辑关系的学习材料与学生原有的认知结构发生关系，进行同化和改组，在学习者头脑中产生新的意义。

奥苏伯尔的认知同化论的主要观点是：

1. 有意义学习的过程是新的意义被同化的过程

奥苏伯尔的学习理论将认知方面的学习分为机械的学习与有意义的学习两大类。机械学习的实质是形成文字符号的表面联系，学生不理解文字符号的实质，其心理过程是联想。这种学习在两种条件下产生。一种条件是学习材料本身无内在逻辑意义。另一种条件是学习材料本身有逻辑意义，但学生原有认知结构中没有适当知识基础可以用来同化它们。有意义学习的实质是个体获得有逻辑意义的文字符号的意义，是以符号为代表的新观念与学生认知结构中原有的观念建立实质性的而非人为的联系。有意义学习过程就是个体从无意义到获得意义的过程。这种个体获得的意义又叫心理意义，以区别于材料的逻辑意义。所以有意义学习过程也就是个体获得对有意义的材料的心理意义的过程。

有意义的学习是以同化方式实现的。所谓同化是指学习者头脑中某种认知结构，吸收新的信息；而新的观念被吸收后，使原有的观念发生变化。

概念被同化的特征是学习者将概念的定义直接纳入自己的认知结构的适当部位，通过辨别新概念与原有概念的异同而掌握概念，同时将概念组成按层次排列的网络系统。

奥苏伯尔认为有意义的学习必须具有下列条件：

新的学习材料本身具有逻辑意义。教材一般符合此要求。

学习者认知结构中具有同化新材料的适当知识基础（固定点），便于与新知识进行联系，也就是具有必要的起点。

学习者还必须具有进行有意义学习的心向，即积极地将新旧知识关联起来的倾向。

学习者必须积极主动地使这种具有潜在意义的新知识与认识结构中的旧知识发生相互作用。

2. 同化可以通过接受学习的方式进行

接受学习是指学习的主要内容基本上是以定论的形式被学生接受的。对学生来讲，学习不包括任何发现，只要求学生把教学内容加以内化（即把它结合进自己的认知结构之内），以便将来能够将其再现或派作他用。

接受学习是有意义的学习，它也是积极主动的，与“师讲生听”的满堂灌教学有质的不同。学生在校学习的主要任务是接受系统知识，要在短时间内获得大量的系统的知识，并能得到巩固，主要靠接受学习。接受学习强调从一般到个别，发现学习强调从个别到一般。接受学习和发现学习，都是积极主动的过程。他们都重视内在的学习动机与学习活动本身带来的内在强化作用。

（六）加涅（R.M.Gagne）的学习条件论

加涅（1916— ）是美国加利福尼亚大学教授，被公认为当今美国第一流的教育心理学家和学习实验心理学家。他的理论代表现代认知派学习观的一个新动向、新发展。加涅的主要著作有《学习的条件》、《教学设计原理》、《知识的获得》等。

加涅认为学习是一种将外部输入的信息转换为记忆结构和以人类作业为形式的输出过程，要经历接受神经冲动、选择性知觉、语义性编码、检查、反应组织、作业等阶段，反馈及强化贯穿于整个学习过程。学习受外部和内部两大类条件所制约。外部条件主要是输入刺激的结构与形式，内部条件是主体以前习得的知识技能、动机和学习能力等。加涅认为，教育是学习的一种外部条件，其成功与否在于是否有效地适合和利用内部条件。

加涅认为，人类的学习是复杂而多样的，简单的低级学习是复杂高级学习的基础。他把学习分为八个层次，即： 信号学习； 刺激—反应学习；

连锁学习； 词语联想学习； 辨别学习； 概念学习； 原理的（规则的）学习； 解决问题的学习。他指出每一类学习中蕴藏着前一类学习。

同时加涅也提出构成一个人学习行为的八个有机联系系统（动机 领会 习得 保持 回忆 概括 操作 反馈），并指出每一阶段有其各自的内部心理过程和影响它的外部事件。教学就是遵循学习者学习过程的这些特点，安排适当的外部学习条件。教师是教学设计者和管理者，也是学生学习的评价者，他担负发动、激发、维持和提高学生的学习活动的教学任务。加涅的学习条件论提醒教师，提高教学质量要重视学习者的内外条件，并应创造良好

的教学环境和条件。

(七) 海德 (F.Heider) 和韦纳 (B.Weiner) 的归因理论

归因理论是探讨人们行为的原因与分析因果关系的各种理论和方法的总称。它试图根据不同的归因过程及其作用,阐明归因的各种原理。最早对归因进行研究的是美国心理学家 F.海德,他认为人类有两类需要,即对周围世界的进行理解和控制的需要。认为通过分析可得知人们行动的原因,并可预言人们如何行动。这就是人们进行行动归因的内在原因。归因可以分成:内归因和外归因,稳定性归因和非稳定性归因。内归因是行为者内在的原因,如人格、情绪、意志等。外归因是产生行为的环境因素,如工作设施、任务难度、机遇等。研究表明,人们总是作比较有倾向性的内归因或外归因。对自己的成绩常作内归因,对他人的成绩出于嫉妒,可能作外归因。稳定归因是导致行为的相对不变因素,如内在的能力、气质,外在的工作难度等。非稳定归因是相对易变的因素,如内在的情绪、外在的机遇等。

本世纪 60 年代美国心理学家伯纳德·韦纳创立了《动机的情绪的归因理论》。韦纳的主要观点是:

1. 人类行为的归因不单由饥、渴、性等驱力或需要所驱使,而且也由其认识(尤其是思维)所控制。

2. 从产生不用结果(成败)的原因中确定几种可觉察的主要原因,分析原因的构成成分,并探讨它们与行为和情绪的关系。韦纳提出了归因的三个基本成分,即部位(内部对外部)、稳定性(稳定对不稳定)和控制性(可控制性对不可控制)。据此韦纳创立了归因的三因素模式——部位×稳定性×控制性。用这三成分可构成 8 种不同原因成分的分类组合。从这里可以找出归因与行为和情感相互作用的规律。韦纳发现原因的稳定性影响人的期望,原因的部位和控制性影响人的情感等等。

3. 学生成就结果的归因基本上有四种:即能力、努力程度、任务难度和机遇。他们在部位上和稳定性上是不同的。

下图是对成就结果所觉察的原因的一种 2×2 的图解。

	内部的	外部的
稳定的	能力	任务难度
不稳定的	努力	运气

	内部的	外部的
稳定的	天资	客观任务的特点
不稳定的	暂时的努力	机会

下图是部位×稳定性分类图解。

下图是成功和失败的内部原因按照稳定性和控制性分类。

	稳定的	不稳定的
不可控制的	天资	疲倦
可控制的	长期努力 懒惰 勤奋	暂时的努力

韦纳的归因理论的贡献在于,要求归因时不仅从行为上进行分析,而且从认知(特别是思维)情感和人际关系中来分析。他从大量的实验中总结出成败的原因主要是能力、努力、任务难度和机遇四个方面,为改变差生提供了理论依据。

（八）对认知派学习理论的评价

认知派学习理论为教学论提供了理论依据，丰富了教育心理学的内容，为推动教育心理学的发展立下了汗马功劳。认知派学习理论的主要贡献是：

1. 重视人在学习活动中的主体价值，充分肯定了学习者的自觉能动性。
2. 强调认知、意义理解、独立思考等意识活动在学习中的重要地位和作用。
3. 重视了人在学习活动中的准备状态。即一个人学习的效果，不仅取决于外部刺激和个体的主观努力，还取决于一个人已有的知识水平、认知结构、非认知因素。准备是任何有意义学习赖以产生的前提。
4. 重视强化的功能。认知学习理论由于把人的学习看成是一种积极主动的过程，因而很重视内在的动机与学习活动本身带来的内在强化的作用。
5. 主张人的学习的创造性。布鲁纳提倡的发现学习论就强调学生学习的灵活性、主动性和发现性。它要求学生自己观察、探索和实验，发扬创造精神，独立思考，改组材料，自己发现知识、掌握原理原则，提倡一种探究性的学习方法。强调通过发现学习来使学生开发智慧潜力，调节和强化学习动机，牢固掌握知识并形成创新的本领。

认知学习理论的不足之处，是没有揭示学习过程的心理结构。我们认为学习心理是由学习过程中的心理结构，即智力因素与非智力因素两大部分组成的。智力因素是学习过程的心理基础，对学习起直接作用；非智力因素是学习过程的心理条件，对学习起间接作用。只有使智力因素与非智力因素紧密结合，才能使学习达到预期的目的。而认知学习理论对非智力因素的研究是不够重视的。

三、原苏联的三种学习理论

（一）学习活动理论

学习活动理论是苏联心理学家加里培林（Л. С. Выготский）和塔雷金娜（Л. С. Тареева）等提出的一种学习理论。这是在学习的实质方面，该学派认为，人类的学习是主体为了适应社会生活的需要，以获得处理事物的社会经验为目的而进行的一种活动。学习不同于游戏，同生产性质的劳动也有区别。只有当活动满足认识性需要时，此活动才是学习。学习活动是由一定的动作（动作对象、定向基础、操作）来实现的。

（二）教学控制论

教学控制论是1962年由苏联心理学家Л. С. 兰达提出的，后来为心理学家H. С. 塔雷金娜等接受。教学控制论的核心是主张运用控制论的基本原理和方法，分析研究学校教学问题，结合实际教学的特点改革传统的教学过程，从而建立起进行全面控制的教学系统，实施控制式教学。兰达认为，教学是一种有目的、有计划的活动。教学目的在于使学生形成一定的心理过程及特性。学生的心理过程是有规律的，因而是可以控制的，问题在于揭示它借以控制这种过程。兰达认为，首先必须使教学程序化，实施程序教学；其次，在教学过程中，必须建立良好的反馈联系，以便及时发现和纠正一切背离正常控制的种种倾向。

（三）智力动作按阶段形成理论

这是苏联心理学家Л. С. 加里培林提出的一种学习理论。加里培林提出，任何新的智力动作形成，必须经历下列五个基本阶段：动作的定向阶段。物质或物质化动作阶段。出声的外部言语动作阶段。不出声的外

部言语动作阶段。 内部言语阶段。

四、我国的学习理论

中国是学习心理学思想的发源地，早在公元前 500 年前，孔子就提出“学而时习之”，而西方学习理论创始人桑代克等人涉及这一观点，则只是近百年来发生的事情。我国传统的学习思想是十分丰富的。从孔子开始，历代有不少思想家、教育家在这方面发表过许多颇有价值的见解，其涉及的范围也较广泛，所以我们不能数典忘祖。我们先来谈谈我国古代教育家的学习思想。

（一）我国传统的关于学习心理的思想

我国古代思想家、教育家早在春秋战国时期，就在学习与教学理论上，积累了宝贵的理论遗产，形成了不同的理论流派。

1. 孔子的学习理论

孔子（公元前 551—前 479）是中国春秋末思想家、政治家、教育家和儒家学派的创始人，名丘，字仲尼，鲁国陬邑人。孔子一生从事教育事业，积累了丰富的教育经验，提出了宝贵的教育理论，并在此基础上，阐明了较为完善的教育心理思想。

（1）揭示学习的意义

孔子自己是“学而不厌”，“不知老之将至”，对别人是“诲人不倦”、言教身教，从毕生经验中提炼出“学而时习之”这句名言，揭示了学习活动的意义。

孔子否定自己是“生而知之”。他学无常师，虚心向别人学习，认为“三人行，必有我师焉”。事实上，自文武周公统治之道，至《易》、《书》、《诗》、《礼》、《乐》、《春秋》，他都留心学习，以至能一身兼通六艺。他教导弟子们要“敏而好学，不耻下问”，告诫他们若“少而不学”，就会“长无能也”。他还说，“人不好学”就不会成为“君子”。可见，他把学习看作是获得知识、提高能力、培养道德的重要途径。

（2）探索学习过程的规律

孔子提出了“学”、“思”、“习”、“行”的学习思想，提出学与闻、思、习、行四方面必须互相结合，统一进行。初步摸索到人类知识习得的客观规律，反映了由不知到知、由知到行的发展过程。

“博学”：孔子强调“博学”，即广泛地去获取丰富的感性知识和书本知识。孔子主张多闻多见，所谓“博学于文”便是此意。把它作为学习目的，把“多闻”、“多见”作为“博学”的主要途径，认为“多闻阙疑”、“多见阙殆”，阐述了闻和见是获得知识的最初源泉，他说：“多闻择其善者而从之，多见而识之，知之次也。”（《论语·述而》）

“慎思”：指在学习要认真、严谨地进行思考。孔子把“思”和“学”相提并论，认为“学而不思则罔，思而不学则殆”（《论语·述而》）。他还主张“一以贯之”，即通过“思”，把见闻的知识融会贯通起来。一方面把“学”作为“思”的基础，要求通过“多闻”、“多见”，努力获得感性知识，另一方面，把“思”作为对“学”的提高，要求通过多问几个“如何”，开动脑筋思考，获得理解。

“时习”：指在学习要及时、经常地进行温习。孔子很重视“习”，要求学生“学而时习之”，“温故而知新”（《论语·为政》）。这些话的意思，是到适当的时候，就要进行复习、练习。

笃行：即把所学到的道理，切实地体之于身，付诸实践。孔子特别重视

行，他所谓的行，虽然着重于道德修养，但也不排斥知识应用于实际的道理。孔子要求他的弟子要学以致用，反对学习脱离实际行动，认为学而不行，学得再多也无用。他说：“诵诗三百，援之以政，不达；使于四方，不能专对；虽多，亦奚为？”（《论语·子路》）又说：“君子耻其言而过其行。”（《论语·宪问》）

（3）提出学习的心理条件

“志”和“信”的学习信念、动机：孔子常常用“志与学”和“志于道”来要求自己，勉励弟子，主张“笃信好学”、“谋道不谋食”。反对学生丧志混日，他说：“饱食终日，无所用心，难也哉！”（《论语·学而》）

“好”与“乐”的学习兴趣、爱好：孔子十分重视“好学”精神，认为“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”（《论语·雍也》）意思是说，有知识不如爱好学习，凭兴趣学习不如乐于学习，对学习有深厚的情感。

“学贵有恒”的学习意志：孔子认为“人而无恒，不可作巫医，”（没有恒心的人，连巫医也做不成），人必须做个“有恒者”，在治学路上，勇往直前，不可半途而废。他说：“譬如为山，未成一簣，止，吾止也；譬如平地，虽复一簣，进，吾往也。”（《论语·子罕》）

“不耻下问”的学习态度：孔子认为学习必须老老实实，他说：“知之之为知之，不知为不知，是知也。”（《论语·为政》）他用四“毋”来要求自己和学生。“毋意、毋必、毋固、毋我。”（《论语·子罕》）意思是不凭主观意见，不武断，不固执，不自以为是。规定“入太庙，每事问”（《论语·八佾》），并且择善而从，有过则改，“过而不改，是谓过矣”（《论语·卫灵公》）。

（4）总结学习方法

以学为主，学、思、习、行相结合；

学而时习，温故知新；

多闻、多问、多见、多识；

举一反三，闻一知十；

从博返约，一以贯之；

告往知来，叩其两端，即从已知推出未知，从正反两面求得正确答案；

先做好学习准备，“工欲善其事，必先利其器”；

每天检查学习结果：“吾日三省吾身……传不习乎。”

（5）差异心理的思想

孔子把人分为“上知”、“中人”和“下愚”三种类型（《论语·雍也》），认为有的人能“闻一知十”，有的人则只能“闻一知二”，其灵活性有所不同。

孔子把性格分为“狂者”、“中行”和“狷者”三种类型（《论语·子路》）。认为有的人慧直，有的人迟钝，有的人偏激，有的人莽撞，有的人果断，有的人通达，有的人多才多艺（见《先进》《公冶长》）。

孔子也了解到人的能力存在差异。有的人可“为宰”，有的人可“应对宾客”（《公冶长》）有的人可做一部门或一地方的长官。

2. 孟子的学习理论和模式

孟柯（约公元前372—前289）是中国战国时期思想家、教育家，儒家的主要代表人物。字子舆，世称孟子，鲁国邹邑（今山东邹县）人，被儒家后世推崇为“亚圣”。

他遗留下来的《孟子》一书包含有不少心理学思想。他提出性善论。认为人生来即有“恻隐”、“羞恶”、“辞让”、“是非”的“四端”，只要“扩而充之”，就可发展成为仁、义、礼、智四种道德因素。但又认为处在萌芽状态的四个“善端”，像一颗种子，可能发展为“善”，也可能发展成“不善”。因此强调环境和教育在人性发展中的作用。

孟子的学习思想是：自得—居安—资深—左右逢源。他说：“君子深造之以道，欲其自得之也。自得则居之安，居之安则资之深，资之深则取之左右逢其源。”（《孟子·离娄下》）孟子认为：居安思虑，体会深刻，才能使知识积累深厚，才能达到取之不尽，运用自如的地步。并认为，努力探求，就能获得知识；放弃探求，就会失去知识。这些无疑是可取的。

孟子在意志心理上颇有见识。他主张“尚志”，认为“志”是“气之帅”。提倡“不动心”，即要求“持其志，无暴其气”；宣扬“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”的“大丈夫”精神；主张经受“苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身”的刻苦锻炼。

孟子的教育心理思想颇为丰富。他认为不仅人的心理存在个别差异，宇宙的万事万物也存在个别差异：“权，然后知轻重；度，然后知长短。物皆然，心为甚。”并以此为基础考察了因材施教的方法。提出一系列德育原则和方法，如因材施教、以身作则、尽心知性、扩而充之、求其放心、反求诸己、知耻改过、自我锻炼等。他也提出不少学习原则和方法，如深造自得、循序渐进、专心有恒、博约结合、虚心求知等，这些对当时和后代的影响都是很大的。

3. 荀子的学习理论

荀子（公元前313—前238）是战国末思想家、教育家。亦称荀况、荀卿，后人称荀子，赵国人。荀子是先秦诸子中最后一位大师，是唯物主义思想家。他继承孔子“学而知之”的观点，建立他的唯物主义学习理论：“闻”——“见”——“知”——“行”。他说：“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之，学至于行而止矣。”（《荀子·儒教》）又说：“君子之学也，入乎耳（通过闻见获得信息），著乎心（通过思维加工信息），布乎四体，形乎动静（认识要付诸于行动，使认识与行动相结合）（《荀子·劝学》）。他强调环境、教育在培养道德行为中的重大作用，因而主张：“居必择乡，游必择士”（《荀子·劝学》）。还提出“治养”、诱导、自察、自省、言行一致等德育方法。认为学习的意义很大，可使人获得知识，增长才能，养成品德，使人做到“知明而行无过”。他把学习过程分为三个阶段：“入乎耳”、“著乎心”、“布乎四体、形乎动静”，即感知、思维和运用。也提出“积”、“锲”、“壹”、“精”、“思”、“行”等学习方法。荀子认为教师应具有四种品质：“尊师而惮”，要有尊严威望，受人尊重；“艾而信”，要有丰富的经验，崇高信仰；“不陵不犯”，要循序渐进，“知微而论”，要洞察细微，善于发挥（《荀子·致士》）。

以后孔子之孙子思在《中庸》中，将孔子的“学”、“思”、“习”、“行”的思想，发展成“博学之”——“审问之”——“慎思之”——“明辨之”——“笃行之”的学习思想。就是说，做学问一定要做到学、问、思、辨、行，坚持不懈，不达目的不罢休，别人用一分或十分力气能达到的，自己要用百分或千分之力气，如果能这样做，则愚者变智、弱者变强。强调了学习者的主观能动性，并提示学习发展的五个阶段，使我国古代的学习理论又前进了

一步。明清之际的唯物主义思想家王夫子也肯定了“学—问—思—辨—行”的学习模式。认为这五者是互相渗透、反复进行的过程，五者之间，“行”是首要的，而学、问、思、辨是“行”的基础。这种学习思想，是我国古代教育实践经验的总结，对历代教育与教学实践起着重要的指导作用，在我国教育史上有着重大影响。

（二）我国现代的学习理论—结构一定向说

结构一定向说，是北京师范大学心理系冯忠良教授长期深入开展教学实验研究的成果。现将结构一定向说简介如下：

结构一定向教学实验是以结构一定向教学原理为其理论依据的，结构一定向教学原理是结构一定向教学实验的理论指南，它是在探索中经过不断修正而确立起来的。

1. 结构一定向教学理论的基本观点

为适应新技术革命对教学提出的高质高效要求而总结形成的结构一定向教学原理是结构化教学和定向化教学的简称。结构化教学观点和定向化教学观点是这一教学思想的两个基本观点。

（1）结构化教学观点

结构化教学观点是结构一定向教学原理首要的基本观点。所谓结构化教学观点，从教育心理学观点来说，即教学应首先确立以构建学生的心理结构为中心的教学观点。也就是说，一切教学工作的根本目的在于形成和发展学生一定的心理，而一定心理的形成和发展是通过一定的心理结构的构建而确立起来的。

（2）定向化教学观点

定向化教学观点是结构一定向教学原理的又一基本观点。所谓定向化教学观点，从教育心理学的观点来说，即教学应依据心理结构形成发展规律，实施定向培养的观点。也就是说，为了提高教学成效，加速能力与品德心理结构的形成，必须依据心理结构的形成发展规律（学习规律），采取必要措施，创设必要条件，实施定向培养。只有这样，才能提高教学活动的自觉性，减少教学的盲目性，避免走不必要的弯路，从而提高教学活动的效能。

2. 结构化教学观点的理论依据

结构化教学观点是以我们对教育、学生学习及能力与品德实质的理解为依据的。教育的经验传递说、学生学习的接受—构建说、能力与品德的类化经验说是结构化教学观点的理论基础。

（1）教育的经验传递说

我们认为，对教育实质的探讨必须从科学系统论观点出发。依据系统论观点，教育是人类社会的构成要素，是社会大系统中的—个子系统。教育系统的本性是由社会系统的整体决定的。教育作为一种独特的社会系统而存在，在于它是从人类社会的存在与发展以及人类个体的社会化需要出发，通过社会经验的传递来造就人才的一种人际交往系统。简言之，教育是一种造就人才的经验传递系统。对教育本性的这种理解，我们称之为教育的经验传递说。

教育作为一种经验传递系统，是通过教师和学生的交往活动而实现的。作为经验传授者的教师和作为经验接受者的学生是交往的主体。教师的经验

传授活动和学生的经验接受活动构成了交往的过程。负载经验的媒体是交往借以进行的手段和工具。经验本身乃是交往的内容和对象。这样，经验的传授者及其传授活动、经验的接受者及其接受活动、经验本身及其媒体就成了教育系统不可缺少的三个基本要素。

教育系统的三个要素，在统一的经验传递系统中各有独特的作用，但又相互联系、相互制约、相辅相成，构成教育系统本身的独特结构（如图9）。教育系统三要素的制约关系首先表现为教受制于学，学受导于教。一方面，教师（经验的传授者）的教（经验的传授活动）受学生（经验的接受者）的学习（经验的接受活动）规律的制约。另一方面，为要提高学习的成效，学生的学习必须接受教师的合理的指导。如果否认“教受制于学”，就会陷入教师中心主义的泥潭，导致注入式教学。反之，如果否认“学受导于教”，则会犯儿童中心主义的错误，导致“牧羊式”教学。其次，学与教受制于教材，教材必须服务于学与教。教材对学与教的制约作用表现为不同教材的教与学既有共同性又有特殊性。学与教对教材的制约作用表现为对教材进行选择、编排、处理时，除了要注意内容本身的科学性以外，同时要依据学与教的规律。总之，教育作为经验传递系统有其独特的结构。在进行教学体制改革时，必须从改进教育系统内在结构出发，而不能片面强调一个方面的要素而忽视其他方面的要素。

（2）学生学习的接受—构建说

为要了解学生学习的本性，首先必须明确什么是学生。学生是经验传递系统中的一种特殊角色。学生学习的本性是由经验传递系统本身的整体特性及学生在这种人际交往中的地位和职能所决定的。由教育的经验传递说可知，在经验传递系统中，教师是经验的所有者和传授者。教师所从事的是经验的传授活动。学生在经验传递系统中，居于经验的获得者及接受者的地位。学生的职能是接受经验。学生的规范行为是经验的接受活动。因此，学生的学习必须是接受学习而非发现学习。所谓接受学习，是指这种学习本身是获取传授者所提供的经验，即掌握前人所创造的经验。这是把别人发现的经验变成自己的经验的过程，而不是学习者自身独立地去发现经验、创造新经验的过程。

所谓经验，这里所指的是在主、客体相互作用过程（即活动过程）中，在主体对客体能动反映的基础上所发生的主观产物。经验就来源、产生过程与其作用来说是客观的，但其存在形式是主观的。经验本身不是物。经验的接受不同于物的接受。物的接受可以以不变形、不变质的进行。经验的接受则要经过一系列变形、变质的处理变换才能实现。经验的接受是主体通过对经验的媒体进行能动地反映活动，从而在头脑中重新构建经验结构而实现的。因此，接受学习的过程是一个经验结构重建的过程。现代认知心理学研究表明，经验的构建过程一般要经历信号接收（感知信号、加工传输的信息）、信息觉察（揭露信号意义、认识信号所负载的信息）、信息转化（改组信息、获得新信息、建立新的经验结构）等不同层次的加工才能实现。这种不同层次的加工活动即经验的构建活动。

由于学生的学习是接受学习，而接受学习的实质是经验的构建（即心理结构的构建）过程。因此，对学生学习实质的这种理解，我们称之为学生学习的接受—构建说。

（3）能力与品德的类化经验说

所谓能力与品德的类化经验说是指能力与品德的本性是一种后天形成的经验结构，是一种类化了的经验，是通过经验的获得及类化而实现的。对能力与品德实质的这种理解，我们称之为能力与品德的类化经验说。

品德是不同于能力的另一种个体心理特征。品德虽然也是个体的一种内在调节机制，但其职能在于支配个体的社会行为，使主体选择合理的价值取向以作出合乎社会规范的行为。因此，品德本身是对一定的社会规范所形成的一种遵从经验结构。品德由对社会规范本身及其必要性的认识因素及执行规范行为的动作因素所构成。品德是一种类化了的社会规范的经验，是概括化与系统化了的社会规范的对应结构。品德的形成发展是通过对社会规范遵从经验的获得及整合而实现的。这种观点，我们称之为品德的类化经验说。

如上所述，教育既然是一种经验传递系统，学生的学习既然是一种接受—构建学习，能力、品德既然是一种类化了的经验结构，那么，作为教育实施形式之一的教学的根本任务就在于研究、确定并采取一切有效措施以形成、发展学生的各种与能力与品德有关的心理结构。结构化教学观点就是依据这种教育观、学生的学习观以及能力与品德的本性观提出的。教育的经验传递说，学生学习的接受—构建说，能力与品德的类化经验说是结构化教学观点的理论依据。

3. 定向化教学观点的规律依据

定向化教学是以我们对学生学习规律的认识为直接依据的。如前所述，在教育系统中，学生所要构建的心理结构包括能力结构和品德结构。能力与品德的形成是通过知识、技能和行为规范的获得及广泛迁移而实现的。而能力与品德的构建又是在一定的学习活动中进行的，受一定的学习动机及学习积极性制约。因此，学习动机及其积极性的形成规律，知识的掌握规律，技能的形成规律，行为规范的接受规律及各种学习的迁移规律是直接制约能力与品德结构形成发展的，是定向化教学观点的规律依据。

（1）学习动机及学习积极性形成规律

依据结构化教学观点，教学的根本目的在于使学生构建能力与品德的心理结构。学生是构建心理结构的主体。心理结构构建的成败必然首先受制于个体的学习动机及学习积极性。因此，学习动机及学习积极性的形成规律是一切教学活动要关心的。

学习动机作为学习活动的启动机制、作为学习积极性的内在源泉，是由学习需要和学习期待构成的。学习需要即追求学习成就的一种心理倾向，是在问题情境中产生的一种活动的激起状态。学习需要可以激起学习活动，激发学习驱动力。学习期待则指对学习活动所要达到的目标的意念，即学习目标在学生头脑中的反映。学习期待直接制约学习活动的方向，起诱发学习的作用。在统一的学习动机结构中，学习需要和学习期待相互联系、相互制约。学习需要是产生学习期待的前提之一，学习期待则指向学习需要的满足。学习需要是学习动机结构中的主导成分。

在教学过程中，在学生已有一定的学习需要的情况下，教师应通过积极创设问题情境、恰当控制动机水平、充分利用反馈信息、正确处理奖惩关系、妥当组织学习竞赛、正确指导学习归因等方式来激发学生的学习动机，以使学生积极地投入学习活动，提高学习的成效。

（2）知识及其掌握规律

知识是作为客观事物的特征与联系在人脑中的一个主观表征，是教学系统中所要传递的经验要素之一，是形成发展能力所不可缺少的一个重要因素。知识按其表征形式，可分为感性知识（感知、表象）和理性知识（概念、命题）；按其表述形式，可分为陈述性（描述性）知识和程序性（操作性）知识。

知识的掌握指经验传递系统中学生对知识的接受与占有，其实质是通过一系列心智活动在头脑中建立起相应的认知结构。知识的掌握依其表征形式，可分为符号学习、概念学习和命题学习；按知识结构之间的联系来分，知识的掌握可分为归属学习和并列结合学习两大类。归属学习又包括上位学习和下位学习。

虽然知识及其掌握存在着不同的类型，但是，知识的掌握一般要经过知识的领会、巩固和应用三个环节，通过直观、概括、具体化以及识记、保持等认识活动才能实现。直观、概括、具体化是知识掌握过程中的认识活动，起主导作用；而识记、保持属于知识掌握过程中的记忆活动，起辅助作用。

直观、概括、具体化构成了知识掌握过程中的认知活动，其中直观和概括实现着知识的领会，具体化完成着知识的应用。但是在知识掌握过程中，仅有认知活动是不够的，还必须有记忆活动以实现对知识的巩固。知识的巩固是通过识别和保持来达到的。所谓识记，就是通过识别和记住事物，使头脑中建立起来的认知结构留下痕迹并使痕迹加深的过程。这是在反复学习的基础上实现的。所谓保持，是指主体对于认知结构痕迹的储存，这是在识记的基础上通过巩固复习以克服遗忘而实现的。直观、概括、具体化和识记、保持这五个基本认知动作在统一的知识掌握过程中是相互联系、相互制约、相辅相成的，这就构成了知识掌握过程中的认知动作的动态结构（图 10）。在知识掌握的动态结构中，直观、概括、具体化这些认知动作在知识掌握过程中占主导地位。在实际的知识性教材教学中，应着重注意知识的直观、概括和具体化过程的教学。

（3）技能及其形成规律

技能作为习得的合法则的活动方式，是教学系统中所要传递的又类一经验要素，也是能力形成发展所不可缺少的因素。技能根据其活动方式不同，可以分为心智技能和操作技能，这是两种性质不同的技能。心智技能的对象具有观念性，动作具有内潜性，结构具有简缩性。操作技能的对象具有物质性，动作具有外显性，结构具有展开性。

心智技能就其实质而言，是实践活动方式的反映，是通过实践活动方式的内化而实现的。实践活动的内化需要一系列阶段才能完成。原型定向、原型操作、原型内化是新的动作形成所不可缺少的三个阶段。

操作技能是不同于心智技能的一种活动方式，虽然其种类各异，但其形成一般均要经过操作定向、操作模仿、操作整合和操作熟练四个阶段。

操作走向即了解活动方式的结构，建立活动的主观表征及定向映象。此时教学上应注意教师的讲解和示范以及学生的观察与记忆。操作模仿即主体仿效标准操作方式，作出相应的操作。此时教学上应注意操作的精确性与定时性的有机统一，加强整体练习与分解练习的有机结合，注意在正确的基础上提高速度，注意动作的反馈强化和动作成分的自我控制作用，并注意提高自我评价能力。操作的整合指同一操作活动方式中各个操作成分之间的连接

或结合，变成一体化的。此时教学上应注意确立成分的合理执行顺序，加强整体练习，纠正操作结合上的错误，消除多余的动作。操作的熟练即操作方式达到了规范化、稳定化和自动化。在操作熟练的培训过程中，应在明确目的要求的基础上，合理分配练习时间，正确促进动觉控制，加强反馈强化，并注意克服高原现象。

总之，无论是心智技能还是操作技能，其形成均是分阶段进行的，并且在每一阶段均有相应的培训措施。因此，在实际的技能性教材的教学中，必须注意分阶段练习和培训。

（4）行为规范及其接受规律

行为规范也叫社会规范。它是用来规范人们的社会行为的社会标准，是教育系统中所要传递的又一经验要素，是用以使学生形成品德的工具。在经验传递系统中，行为规范的接受即把外在于主体的行为要求转变为主体内在的行为需要的内化过程。这一内化过程是通过对于行为规范的依从、认同和信奉等阶段而逐步建立起对行为规范的自觉遵从态度而实现的。依从、认同和信奉是行为规范接受的三个基本阶段。

依从指行为主体对别人或团体提出的某种行为规范的依据或必要性缺乏认识，甚至有抵触的认识和情绪时，既不违背，也不反抗，仍然遵照执行的一种遵从现象。它包括从众和服从两种类型。在依从阶段，个体的行为具有盲目性、被动性、工具性和情境性等特点。依从可以使主体获得关于规范行为的执行经验，是行为规范接受的一种初级水平，是外在的行为要求内化的开端。此时，个体的主要任务是学习行为规范的执行方式和确立遵从态度的认知成分。为了提高依从学习的成效，应注意群体特性（如一致性、规模、内聚性、专长）、个体特性（如文化背景、性别差异、责任感）及直接或间接的外在压力的影响。

认同包括对榜样的仰慕与模仿。个体之所以做出认同行为，是因为他企图与榜样一致。也就是说，认同的动机是因对榜样的仰慕而发的追求，而不是对权威或情境的直接或间接的压力的屈从。因此，认同行为具有一定的自觉性、主动性和稳定性。在行为规范的内化过程中，认同是行为规范及品德形成的关键阶段，是确立自觉遵从态度的开端。此时，个体主要的学习任务是确立正确的认同愿望和认同行为。为了提高认同学习的成效，应注意榜样及其行为特性（如榜样的相似性、权威性、榜样行为的性质、后果）以及模仿过程中示范、观察和强化的作用。

信奉是对行为规范的最高接受水平。此时，个体不仅认识到了行为规范本身的意义，而且深刻地认识到了行为规范的价值。信奉是对行为规范的高度遵从态度。行为规范的遵从达到信奉阶段时，作为品德的内在机制的态度结构已经完备。主体的规范行为的动机以对行为规范本身的价值信念为基础，其规范行为由行为规范的价值信念所驱动，建立了完备的符合规范要求的行为方式体系。信奉是品德形成的最高阶段，此时的行为要求真正转变成成为内在的行为需要。因此，在信奉阶段，个体的行为具有自觉性、主动性和坚定性。为了提高信奉学习的成效，应加强对行为规范社会价值的认识，并注意丰富学生对行为规范的情绪体验。

行为规范的接受要经历依从、认同和信奉三个阶段，并且在每一个阶段均有相应的教学要求。因此，在实际的行为规范教学活动中，应注意分阶段的练习和训练。

(5) 学习的迁移规律

在一定学习动机作用下所发生的知识、技能和行为规范的掌握接受的最终目的在于形成、发展一定的能力与品德结构。能力和品德是在知识、技能和行为规范获得的基础上，经过广泛的迁移，使这些经验不断整合及类化而实现的。因此，学习迁移规律是一切学习的共有规律。

所谓学习迁移，是指一种学习中习得的经验对其他学习的影响。虽然学习迁移存在着正迁移与负迁移、垂直迁移与水平迁移、特殊迁移与普遍迁移等不同类型，但是所有这些种类的学习迁移均不是自动实现的，而是有条件的。从微观角度来看，学习迁移与认知活动紧密相连，必须经历一系列复杂的认知活动才能完成。从宏观角度来看，学习迁移中所要构建的是一体化、网络化的心理结构，需要经过对新旧经验的不断整合才能实现。

学习迁移中的认知活动包括对不同学习中的经验构成成分的分析与抽象，对不同学习中的共同经验成分的综合与概括等最基本的认知活动。在迁移发生的过程中，学习者首先要对新的学习中的经验成分以及与之有关的原有经验进行分析，对新旧经验的组成成分加以识别，从而进一步抽象出这些不同经验之间的共同的本质要素。其次，学习者要对不同学习中的经验构成成分进行综合及概括，对新旧经验之间的本质要素产生整体认识。这样迁移才能实现。

学习迁移中的整合是指使通过概括而获得的经验与原有经验相互作用，从而形成在结构上一体化、网络化，在功能上能稳定调节活动的一个完整的心理系统。整合过程主要有同化和顺应两种方式。所谓同化，是指将已有经验应用到同类事物中去，以揭示新事物的意义、作用，从而把新事物纳入已有经验系统之中的过程。它又有类化或具体化和结构重组两种形式。类化就是把新事物纳入原有的抽象经验结构中去，从而使新事物的经验抽象化的过程；具体化就是将抽象结构中的经验应用到具体的、特殊的事物中去，从而用原有的抽象经验结构充实具体内容的过程。结构重组是指将习得的经验的组成成分在结合关系上进行调整或重新组合，而经验的构成成分不变。所谓顺应，是指已有经验在新情境下所发生的一种适应性的变化，表现为调整原有经验，形成能包含新旧经验的更高一级的经验结构，也就是形成一个新的上位经验结构以包含几个下位经验结构的过程。

总之，迁移的产生要经过复杂的认知活动。分析、抽象与综合、概括是其中最基本的认知活动成分。在学习迁移过程中，形成起来的能力与品德心理结构的一体化、网络化是通过同化作用和顺应作用对经验进行整合的结果。由于学习迁移不是自动实现的，受到许多因素的影响，因此在实际教学中为了促进学习的迁移，应注意学习的对象的共同要素、经验的概括水平、迁移的认知技能和学习定势作用等的影响。

综上所述，学习动机规律、知识掌握规律、技能形成规律、行为规范接受规律和学习迁移规律构成了定向化教学理论的学习规律依据。

4. 结构一定向化教学体制及其构建原则

结构一定向教学思想认为，为了优化教学系统以大幅度提高教学效能，必须依据结构化与定向化教学观点及所依据的理论与规律，改革教学的目标系统、教材系统、教与学的活动系统以及教学成效的考核评估系统，从而构建起一种结构化、定向化的教学体制。现分别将构成教学体制的四个方面的改革及其执行原则扼要阐述如下：

（1）教学目标及其执行原则

依据结构一定向教学原理，教学目标即教学活动所要构建的能力与品德的心理结构，是实施定向培养的起点和终点，是结构一定向教学的核心。为了确立合理的教学目标，必须遵循下列原则：

教育方针制约性原则

教育方针制约性原则要求教学目标的设计必须体现教育方针对人才规模及其造就途径的规定。不仅要注意贯彻教育方针对各科教学的实质性的普遍要求，而且要注意各学科在人才造就方面的特殊地位、特殊作用和特殊要求。

活动分析原则

活动分析原则要求教学目标的设计必须结合对活动的系统分析进行。不仅要依据各学科的作用范围确定其典型活动，而且要确定典型活动的范围和水平，以确定各种能力与品德的构成要素。

类化经验原则

类化经验原则要求教学目标的设计必须摒弃各种先验论观点，坚持能力与品德的类化经验说，在个体经验范畴内确定能力与品德的构成要素。首先确定构成能力和品德的知识、技能和行为规范要素，然后把各种经验要素分门别类，使之概括化、系统化。

系统化原则

系统化原则要求教学目标的确定既不能离开学生的已有发展状况，也不能忽视未来的进一步发展的要求，必须体现各种教学目标之间的连贯性。同时，必须从全局出发，明确每一种教学目标在所构建的心理结构的总体中的地位及其与其他教学目标之间的联系。

明确化原则

明确化原则要求教学目标的表述要确切，要体现各种学习的特点，不宜一般化。同时，所提要求应具体，要能加以客观检验。为使教学目标设计明确化，用以表述目标的词语要规范化。

（2）教材及其设计原则

依据结构一定向教学原理，教材是教学活动的客体，是借以构建心理结构的手段或工具。学生头脑中的心理结构就是通过对教材结构的重建而形成的。学生学习的过程就是对教材重建的过程。因此，各科教材的选编，不仅要全面体现教学目标的具体要求，而且要切实适应学习规律以利于心理结构的构建。为了充分体现心理结构构建的规律，教材的编写必须遵循下列原则：

一体化原则

一体化原则要求教材的各组成要素要能分别按不同的类型或层次进行整合，能成为具有内在联系的整体。为使教材一体化，在教材设计中，必须从实现教学目标的全局需要出发，依据对教学目标本身的结构分析，选取各种经验要素，依据各种经验要素的内在联系与学习规律，按不同的层次或等级合理编排教材，既要防止各要素之间的相互割裂、支离破碎，又要避免相互干扰或机械重复。

网络化原则

网络化原则要求教材各要素之间要互相联系，要突出各种知识技能和行为规范的结点和连线。为了使教材网络化，在教材设计中，首先要以教学目标为中心，设计出包括各种经验结点及其连线的网络型图式；其次要明确概

括各种经验结点，并适当揭示各种联系线索。

程序化原则

程序化原则要求教材必须体现心理结构分步构建的规律，确切规定教学进程中的具体要求，体现教学活动的动态过程。为使教材程序化，首先，教材的分步要适当，要从学生的已有发展水平与教学目标所要求的终末状态的差距出发考虑分步构建。其次，教材的分步要体现各种经验要素所特有的内在规律。

最佳化原则

最佳化原则要求教材的设计与编排必须符合最佳学习要求，最利于心理结构的形成与发展。教材的最佳编排不仅要能体现各构成要素之间的逻辑联系，具有逻辑上的可结合性。同时，在心理结构的构建方面，要具有强有力的组织作用，能充分利用学习迁移规律，迅速把相继习得的经验要素整合成一体。为此，最佳化教材的编排要尽可能体现结构化程序设计要求，遵循“总起分叙”或“自顶而下，渐进分化，逐步求精”的综合贯通原则。

可接受性原则

教材的可接受性即教材的可行性，指要求其内容与形式同学生已有的水平之间的距离要适当，跨度要适中，要落实于“最近发展区”。这既要使新教材具有一定的经验基础，又要防止庸俗的“自然成熟论”的影响。

(3) 教学活动及其设计原则

教学活动是经验传递系统中教师对经验的传授和学生经验的接受活动的总称。依据结构一定向教学原理，教学活动是作为教学目标的能力与品德心理结构的构建过程。为了加速心理结构的构建，教学活动的设计必须遵循下列原则：

教学空间决定性原则

教学空间决定性原则要求教学活动的设计必须依据于教学空间，为教学空间所决定。所谓教学空间，即教学活动范围，指学生已有经验状态与教学目标之间的差距。为贯彻教学空间决定性原则，教学活动的设计必须从确定教学空间入手，既要确定教学目标，又要了解学生有关经验的准备状态。

互动性原则

互动性原则要求教学活动的设计必须注意教学双方的互动作用，真正体现教依据于学，学受导于教的相互制约规律。为贯彻教学的互动性原则，既要充分发挥教师教的主动性，又要充分发挥学生学的主动性，并注意把这种主动性指向于实现教学目标，完成教学任务方面，即指向学生能力与品德心理结构的构建。

程序优化原则

程序优化原则要求教学活动的设计必须依据学习规律，确定教学程序，确定教学活动中作业的进程（步骤、内容、方式、方法、时序）。为了获得最佳的教学效能，教学程序的设计不仅要符合一般学习规律的要求，同时要体现知识、技能和行为规范各种不同学习的特殊规律与要求，以求教学优化。

方式方法多样性原则

方式方法多样性原则指教学活动的组织形式及课堂类型与教学方法不应局限于某一种，而应依据学习的需要与各种方式方法的特点，灵活应用，相互配合，使教学获得最佳成效。以教学的组织形式来说，一般应以课堂教学为主，以课外活动、个别辅导、家庭作业为辅；以课堂教学类型来说，应依

据学习进程分别采用授新课、作业练习课、复习检查课、评价课或综合课等等；以教学方法来说，可以依据学习需要，分别采用听讲、对话、讨论、阅读、实验、练习、作业、参观、访问等方法。

（4）教学考评及其设计原则

依据结构一定向教学原理，教学成效的考核与评估是对构建的心理结构的检查与评定，属于教学的信息反馈。它不仅有利于及时了解教学的成效，而且可以对今后的教学工作产生影响。为使教学考评发挥应有的作用，其设计必须遵循下列原则：

可靠性原则

可靠性原则指作为教学成效考核工具的学绩测验应有一定的信度和效度，而教学的评估工作应以考核所提供的客观数据为依据。

适时性原则

适时性原则指教学成效的考核与评估应结合教学的进程适时进行，综合使用形成性评价与总结性评价。

促进性原则

促进性原则指教学成效的考核与评估要有利于总结经验、改进教学。对教师而言，要找准教学上成功与失败的原因，明确改进方向；对学生而言，要了解学业成就及存在的问题，巩固信心。

综上所述，结构一定向教学思想体系可概括为两个基本观点，三个理论基础，五方面学习规律，教学系统四方面的改革及其十七条执行原则。 —

第三章 学习的积极性

学生学习的效果一方面受教师的主导作用和各种教学条件的影响，另一方面也受学生自身因素的影响。学生学习动机、兴趣以及学习时的注意状态是影响学生学习效果的最直接因素。学生的学习行动是受意识支配的。学生必须先有志于学，有学习愿望，决心把愿望付诸行动，形成一种激励、驱策自己的力量——动机，然后才有学习行动，开始确定学习目的，选择学习途径、方法，进而执行学习行动，在学习中克服外部困难和内心障碍，有效地控制自己的注意力、情绪和心境，端正学习态度，才能取得良好的学习效果。因此，研究学生学习的积极性，是教育心理学的任务，也是教师的任务。

第一节 学习动机

学习动机是学习的动力，是学生在学习活动中的一种自觉能动的、积极的心理状态。有动机的学习，其效果较好；而在无动机的学习中，往往敷衍了事。例如，一个学生想要考上大学，他就会一心一意地学习，进步也会很快。另一个学生为应付学校的功课而学习，他就会得过且过，进步很慢。这二人学习成绩有差异，就是因为前者有强烈的学习动机——想考上大学，而后者没有明确的学习动机。因此，教学过程的第一步，就是引起动机，引起学生学习的兴趣，指引学生学习的目的。有经验的教师，常常利用学生的好胜心、竞争欲、求赞许等动机，来引起学习的兴趣、提高学习的效率，并逐步引导他们树立正确的学习目的。

一、动机与学习动机

为了说明学习动机的含义，先明确一下动机的性质是必要的。

（一）什么是动机

动机是激励人们行动的原因，是发动和维持活动的心理倾向。动机是以内驱力和诱因为必要条件而存在的。有机体的内驱力可以分为生理的和社会的两种。生理的内驱力，是饥饿、口渴、困倦、劳累、性欲等造成的需求，这是第一级水平的内驱力；社会的内驱力，如对地位、权力、认可、荣誉、尊重、爱情、独立的追求等，这是第二级水平的内驱力。无论哪一种内驱力都与需要密切联系，都是引起有机体活动的激活状态。动机在推动人的行为中有非常重要的作用。其作用表现为以下三方面：第一，唤起行动；第二，使活动指向一定的目标；第三，将唤起的行动坚持进行下去，并及时调整活动的强度。

（二）什么是学习动机

人的任何活动总是从一定的动机出发，并指向一定的目的的。学习动机是直接推动学生进行学习以达到某种目的的心理动因，即推动学习的主观动力。学习动机主要表现在：学生喜欢学，想学，要求学，好像有一个迫切的学习愿望。如果学生不想学，或者不喜欢学，没有学习要求，学也是被迫的，就一定学不好。所以有强烈的学习动机，是保证学好的前提，没有这个前提，就谈不上其他了。我们看到一些很高明的老师，在没有开始教以前，就能激发学生的学习动机。老师想教学，学生愿意学，双方都有积极性，教学的成功就有一半保证了。有的教师不善于激发学生学习的积极性，相反地却在扼杀学生的学习动机，靠命令、靠体罚逼学生学。有的教师在放学后还把学生留下来，要他重新学，重新做，学生很不高兴。学生上了半天课，已经很疲倦了，这种情况下强迫他学，就造成了学生精神上、身体上的痛苦。这是教师没有积极性吗？有，但方法不对，越是这样对待学生，处分学生（如写错了罚写20遍），他就越不想学，不喜欢学。如果学生没有学习动机，没有强烈的学习愿望，你想提高教学质量就困难了。所以教师要重视学生学习动机的培养。

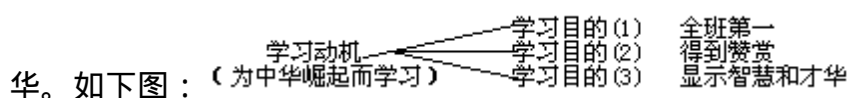
（三）学习动机与学习目的

在学生的学习活动中，没有无学习动机的学习目的，也没有无学习目的的学习动机。一般来说，学习动机是学习活动的原因和出发点，学习目的是学习活动所追求的结果、归宿。也就是说，学习动机回答的是“为什么”学习的问题，而学习目的是回答“为了什么”而学习的问题。比如，“为中华

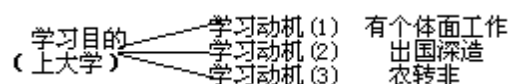
崛起而读书”是学习动机。“为争取全班总分第一名而得到父母的奖赏”则是学习目的。

学习动机与学习目的是可以相互转化的。在这一阶段是学习动机的东西，在下一阶段却成了学习目的；同样，在这个阶段是学习目的的东西，到了下阶段却成了学习动机。例如，一个学生为了成为三好学生，就必须是在德、智、体、美各方面全面发展的人。这样，“成为三好学生”就成为“达到德、智、体、美各方面全面发展”这一学习目的的学习动机。然而，在一定的情况和环境下，它们又是可以互相转化的。正是由于学习动机与学习目的的相互转化、共同推进，二者才贯穿于学习活动的全过程，保证学习质量，提高学习效果。

然而学习动机与学习目的关系又是错综复杂的，它们之间的关系，不是一对一的关系。往往一个学习动机，可以指向几个学习目的，例如“为中华崛起而学习”的学习动机，可指向不同的学习目的，有的目的是全班总分第一名，有的目的是得到老师或同学的赞赏，有的目的是显示自己的智慧和才



同样，一种学习目的也可以指向几种不同的学习动机。例如，学习目的是为了上大学，而动机则不同，有的是将来会有个体面的工作，有的是有机会出国，有的是得到一个城市户口，等等。如下图：



在学习活动中，考虑学习动机和学习目的的这种错综复杂的关系，对于搞好学习、提高学习效果是很重要的。

二、学习动机的分类

(一) 间接的远景性学习动机和直接的近景性学习动机

从学习动机与学习活动的关系及其作用的久暂来看，学习动机一般来说有间接的远景性学习动机和直接的近景性学习动机。间接的远景性学习动机是与学习活动本身没有直接联系的动机。如为了将来参加祖国建设，或是为了个人将来有出路，能考上大学。这类动机反映了社会和家庭的要求，又与学生对学习意义的认识、有没有远大志向以及他们的世界观有关系。这是一种比较深刻的学习动机，它有力地影响着学生学习的自觉性和主动性。这类动机一旦形成就有较大的稳定性和持久性，能在较长时间里起作用。直接的近景性学习动机是与学习活动直接联系的动机，它可能是由于教师和家长施加的压力、奖惩引起的，也可能是由于同学间的竞争等引起的。例如，学生由于几次作文受到了表扬，就表现出特别喜欢上作文课；相反，由于某门功课几次考试成绩不理想，可能就不喜欢这门功课了。这类动机起作用的范围和实际效能比间接的学习动机小，并且往往容易受当时的具体条件和一些偶然的情景的影响。

教师应该使直接的近景性的学习动机与间接的远景性学习动机互为补充。由于直接的近景性的学习动机所起作用的范围和效能较小，且容易受当时的具体条件和一些偶然的情景所左右，因此必须有间接的远景性学习动机的补充和支持，才能使学习活动更自觉，更有意义，从而保证持久的学习积极性。而间接的远景性学习动机毕竟是比较长远的，富于理性的，因此也必

须有直接的近景性学习动机的补充和支持，使远景的鼓舞更好地与当前学习活动的具体目标结合起来。只有把两者有机地结合起来，才能更充分地发挥其推动学习的作用。

（二）主导性学习动机与辅助性学习动机

按学习动机作用的主次不同，学习动机可划分为主导性学习动机与辅助性学习动机。

主导性学习动机，是指在学生的学习活动中居于支配地位、发挥主导作用的学习动机。它与其他学习动机相比，对学习活动的影晌最为强烈，最为稳定。一般来讲，在同一时间内，主导性学习动机只有一个。辅助性学习动机是指在学生的学习活动中处于从属地位、发挥辅助作用的学习动机。相对于主导性学习动机来讲，它对学习活动的影响则是比较微弱和不大稳定的。在同一时间内，辅助性学习动机可能有几个，它们的强度与稳定性也是不一样的。比如学习好，既可得到学校老师的表扬，又可提高在同学中的威信，还可得到父母的奖赏。

在学习活动中，这一时间内起主导作用的学习动机，在另一时间内也可能成为辅助性的学习动机；而这一时间内起辅助性作用的学习动机，在另一时间内则可能成为主导性的学习动机。比如，想获得老师的表扬这一学习动机，在小学阶段是主导性的，进入高中阶段便成了辅助性的；而承担社会责任这一学习动机，在小学阶段是辅助性的，进入高中阶段便是主导性的。这两种动机对学习活动的总会产生或大或小的作用，因此教师不要只重视主导性学习动机，而忽视辅助性学习动机；也不要只肯定辅助性学习动机的作用，而忽视主导性学习动机。

（三）内部学习动机与外部学习动机

从学习动机的性质来分，可分内部学习动机和外部学习动机。

内部学习动机是指学生对学习活动本身发生兴趣而产生的一种学习动机。学习活动本身能使其得到满足，学习成绩就是一种强化，无需外力的作用，不必施加外部的奖赏而使他产生某种荣誉感。内部学习动机是由已有知识与希望掌握但尚未掌握的知识之间存在距离所引发的，是主体的好奇动机。

外部的学习动机是指在学习活动以外的，由外部的诱因而激发出来的动机。它是由外部的一些刺激人为地影响学生产生的一种学习动力。如学生为了成为三好学生而努力学习，成为三好学生是一个学习活动之外的诱因动机，学生努力不一定是对学习本身感兴趣。引起外部学习动机的典型方法是赏罚（物质的或精神的）。将学习结果进行反馈能引起学习内部动机，也能引起学习的外部动机。若体验为成功，可产生光荣感，能增强学习动力，若体验为失败，可能引起羞耻感，从而激发学习热情。

学生的学习是由内部的学习动机和外部的学习动机共同发生作用而促成的。一般来说，外部的学习动机的作用较弱而短暂，内部的学习动机能持久、强烈地推动学习。因此教师在教学中要引起学生对知识的长期的兴趣，而不是短时的兴趣。

外部的学习动机与内部的学习动机是相互交替、转化的。例如，当一个学生在获得某种奖励、表扬时，便会对学习产生兴趣、热情，这就推动他更加积极、主动地进行学习。这就由外部学习动机转化为内部学习动机。当一个学生在学习兴趣、学习热情或学习责任感的推动下进行学习，取得了优异

的成绩，而获得奖励时，这种奖励又使他进一步增强了学习的劲头。这样内部的学习动机又引发外部学习动机。因此教师在学习活动中要激发和维持学生的学习动机。在学生没有学习动机时，要创设条件、激发学生的外部学习动机；当学生有了外部学习动机之后，要有目的地培养学生的需要、学习兴趣、学习热情，并促使这些因素转化为内部学习动机；当学生有了强烈而持久的内部学习动机之后，仍然要利用外部条件去激发外部学习动机；教师要以激发和维持学生的内部学习动机为主，适当利用外部学习动机，使两者并行不悖，贯穿于学习活动的全过程，才能提高学习效率。

三、学习动机的基本结构

学习需要和学习期待是学习动机的两个基本构成成分，两者相互制约、共同作用形成学习动机系统。

（一）学习需要及内驱力

学习需要是学习动机的基本构成要素之一，它是主体的一种追求学习成就的倾向，是个体和社会的客观需求在学习者头脑中的反映。它的主要体验形式是学习者的学习愿望或学习意向。这种愿望和意向是驱使主体学习的根本动力。学习的需要对学习的作用，称为学习的内部驱动力或学习驱力。

学习需要是学习动机中的基本构成成分。它直接制约着主体学习的积极性。学习中的注意状态、情绪状态和意志状态，是学习积极性的三个主要心理状态，它们都是和学习需要直接相关的。

学习需要由认知需要、交往需要和自我提高需要三因素构成。认识需要是一种“要求知道和理解，要求掌握知识以及系统地阐述并解决问题的需要”。也就是说，认识需要就是一种获取知识的需要。它直接指向知识本身，并以接受刺激获得知识为满足。好奇心就是它的表现。认知需要是教学中最重要最稳定的学习需要。

交往需要指的是“个体希望获得长者或承认其独立意义的群体的赞许或接纳，并从中获得替代的或派生地位”的需要。这种需要是在人与人之间交往过程中出现的，它不直接指向知识本身，而是学习作为赢得赞许或接纳的手段。交往需要是一种间接指向学习的学习需要。如“羡慕学生的地位与外表”，“服从家长的决定、实现家庭的希望”、“争取入队或做个优秀学生”等。

自我提高需要指由学业成就获得地位和威望的需要。它也不直接指向知识本身，是一种间接的学习需要。比如“升学”、“保持个人在集体中的地位或声誉”、“追求个人名利”、“选择职业，完成个人志愿”等需要。

学习需要是学生从事学习活动的最根本动力，没有这种主体自身产生的动力，学习活动就根本不会发生，以后，学习需要是学习动机结构中心主导因素。有了学习需要，是否就必然产生学习积极性呢？驱力理论认为：“激发起一个动机就为执行某个行动提供必要的能量或驱力，动机强就意味着驱力大，推动行为的能量也就大，而这最终意味着行为更多、更激烈、更持久。”

（二）学习期待及诱因

学习期待是学习动机结构的另一个基本构成要素。学习期待是指学习者对学习所要达到的目标的意念。学习的诱因是指激起需要的条件或满足需要的对象。因此，学习动机结构中的学习期待成分，就其作用来说，可称

为学习的诱因。诱因理论认为：“行动着的机体懂得它的行为将有什么后果。因此，它把注意力集中在希望得到的事情上和试图避免的事情上。……我们的行为是为了达到某种目的的努力。我们的动机主要是想到行为的后果。……行为受诱因的激发而不是受驱力的激发。”这一观点走到了问题的另一极端。事实上，人不可能无缘无故地把行动指向某一个特定的目标，任何目标都不可能与需要完全无关。目标是由需要引发的。目标对主体的作用机制，就是使需要得到满足。因而能够满足主体需要并使主体感到可以达到的目标激发学习期待。学习期待使学习者的行动指向确定的方向，从而形成完整的学习启动机制。

学习需要是学习动机结构中的主导成分，学习期待是形成学习动机的必要条件。

四、学习动机的培养与激发

学习动机是怎样产生的呢？大家知道，人类的行动，常被各种复杂的动机所引起，饥和渴，爱和恨，名和利都可以引起个体的活动。人的行为的动机，一部分是生而具有的，一部分是由学习得来的。动机产生于需要，学习动机实际上就是学生对学习的一种需要，这是人所特有的一种需要。从社会上说，不进行教育和学习，不继承和发展前人积累的经验、知识、技能，物质和精神活动就要停滞不前，人类社会就不能延续和发展。从个体来说，不学习就不能维持基本生活，更不要说发展和提高了。所以从根本上讲，学习动机是社会和个体的这种客观要求在学生头脑里的反映，它表现为学习的意向或愿望，它对学习起推动的作用。学习上的自觉性，就是指学生对社会和教育者的要求及其意义有一定的认识，使其转化为自己的需要后所产生的学习积极性。

激发学生的学习动机可从以下几方面着手：

（一）激发需要

教师在教学时，先使学生产生学习某种知识的需要，然后进行教学；或者根据学生的需要进行学习活动。有的教师善于采用问题教学法来引起学生需要的感觉。如有的数学教师在讲相似三角形时说：“学了这一切，不上树可以测得树高，不过河可以量出河宽”；一位物理教师在讲光电效应前，向学生提出这样一个问题：“马路边上的电灯怎样能够做到不用人管，天一黑就都着了，天一亮都灭了？”言语不多，却像磁石一般吸引住了学生，使他们的学习动机由潜伏状态转入活跃状态。问题教学法之所以比讲演法更有效，是因为问题教学法以解决某一问题为学习的起点，学生是为了解决某一问题而去读书，去听讲，去搜集材料或去实验的。教学时，教师若能使学生对于所学的知识发生迫切的需要，学生的学习积极性就一定能调动起来，学习成绩就一定会不断提高。

（二）明确目标

使学生知道学习的目标是引起学生学习动机的一种好方法。学生知道学习的目标以及活动的价值，就会生发学习的需要，从而全力以赴。盲目地学习，效率必然较低。比如，在教三角形、圆形和多边形面积公式时，使学生认清掌握了这些面积公式就可以测量学校教学楼、校办厂、操场的面积以及工厂的车间、农村各种庄稼地的面积时，学生学习的积极性必然会提高；学习地理，在讲比例尺时，讲清懂得了比例尺的换算方法，就能在地图上测出北京至任何一个地方的路程；学习生理卫生的某一单元时讲清该单元的学习

目标在于研究眼睛的卫生和保护眼睛的方法。学习目标讲得越具体越好。确定学习目标要照顾到学生的知识水平和能力，不可过于远大，使学生可望而不可即；同时，应使远大目标与具体的目标结合起来。心理学的研究说明：在一般情况下，优等生的学习动机内容较广，水平也较高，他们往往既有远大目标，也有切近的具体目标，两种目标结合得较好；而差等生的学习动机内容比较窄，水平较低，他们往往只有切近的具体目标，或只有空泛的远大目标，这两种目标常常是脱节的，因而学习的效果就差。

（三）了解学习成绩

使学生知道自己进步的成绩，也是引起学习动机的有效方法。教师在每次作业、测验、考试之后，让学生知道自己的成绩，是会促使学生努力的。比如，作文中老师的评批、眉批、在好句子上划圈圈、良好的评语会激发学生写作的兴趣。其他的作业，如书法、图画、数学、物理习题等，也都要及时批改，早日发还，并且要给予分数以激发学生的兴趣。切勿对学生的作业只批一个“阅”字，或罚学生将写错的字再写几十遍。这样会使学生厌烦学习的。

（四）积极的鼓励

积极的鼓励（包括正确评价、适当的表扬）是对学生学习成绩和态度的肯定或否定的一种强化方式。它可以激发学生的上进心、自尊心、集体主义感等。及时的评价一般比不及时的评价的效果要好，因为及时的评价利用了刚刚留下的鲜明的记忆表象，使学生进一步产生改进学习的愿望；而不及时的评价在激励学生改进学习方面的作用较小，因为在学生意识中完成任务时的情境的印象已经比较淡薄了。对学生来讲，表扬、鼓励多于批评、指责可以更好地激发学生的学习动机。但是要注意，过分的夸奖会造成学生骄傲和忽视自己的缺点的倾向，从而引起消极的结果，而在责备时也要采用巧妙的方式，即表扬时指出进一步努力的方向，批评时又肯定其进步的一面。

（五）适当地开展竞赛

竞赛是激发学习积极性的有效手段。竞赛历来被认为是激发人们的斗志，调动人们积极向上，克服困难去完成任务，获得优良成绩的有效手段。竞赛的方式，有个人竞赛、自我竞赛、团体竞赛、有奖赏的竞赛和无奖赏的竞赛等。这些不同方式的竞赛，对于提高学习效率都有或多或少的影响。

个人竞赛是指个人之间的竞赛，它可以提高学习效率。心理学研究证明，把研究对象分为实验组和控制组，实验组利用竞赛的方式，控制组不用竞赛方式，对两组同做数学测验，先后测验多次，每次的成绩，实验组远胜于控制组。平均起来，实验组的效率高于控制组 40%。个人竞赛固然能提高学习的效率，但是这种竞赛会引起学生的嫉妒心理，或者造成学生的自卑感。因此，教育学生还是要采用自我竞赛和团体竞赛的方式来代替相互竞赛的方式。

自我竞赛，就是学生自己与自己竞赛。即以今日的我，和昨日的我竞赛。教师若能使学生知道自己每月的成绩，并且鼓励学生打破自己上月的成绩，可以增进学生的学习效率。有经验的老师，就是利用插红旗的方式，来鼓励学生自己与自己竞赛。

团体竞赛是组与组、班与班、校与校之间的竞赛。团体竞赛重在集体的合作，个人的努力是为了完成团体的任务；团体的荣辱，就是个人的荣辱，因而可以培养学生爱护团体的集体主义精神，而不至造成嫉妒的心理。但是

要注意团体竞赛不要经常进行，长久地进行团体竞赛其效率就会降低。因为在团体竞赛中，个人没有地位，时间一久，团体竞赛的效果往往不及个人竞赛。团体竞赛还要考虑到两种情况：一种是“社会助长”，例如一个人做事，觉得孤单寂寞，效率低，若是几个人在一起工作，效率就高；同样的情况，几个人在一起学习，比一个人单独学习效率高。另一种是“社会的抑制”，就是说有些人在团体情境中，反而降低了工作效率。尤其是年龄小、胆小、神经过敏的学生，一到了团体的情境中，便会紧张万分，手足无措，因而影响工作的效率。有的学生唱歌或朗诵，公开表演时不如单独预演时的效果好就是这个道理。

（六）期望与评价

期望亦称期待，它是人们主观上的成功概率，是人们对自己或他人行为结果的某种预期性认知。在学校中，期望表现在两个方面，即教师对学生的期望和学生对自己的期望（即自我抱负）。这两种期望对加强学生的学习动机、提高学生的学习积极性有很大的作用。在教学过程中，教师要善于协调学生的期望，要让期望过高的优秀生适当降低期望值；要让那些因失败而期望过低的学生适当提高期望值。期望太高，不容易达到，达不到情绪就会低落，失去信心；期望太低，会促使学生讨厌和逃避学习。这都会削弱学生的学习动机，降低学习的积极性。为此，教师必须向学生指出在学习上哪些是可行的，哪些是不可行的，从而促使学生发展恰当的期望。

教师的评价对学生学习动机的形成也是有积极作用的。如对学习成绩的评价、对行为的评价，通过表扬与批评反映出来。另外对学生的评语，也会激发学生的学习动机。一般来说，含有期望因素的评语能鼓励学生产生再接再厉、积极向上，对加强学习动机有积极的作用。

美国心理学家佩奇（E.B. Page）对74个班的中学生共2000多人作了一项大规模的调查与实验。他把每班学生分成三组，给予不同的评价。第一组只给甲、乙、丙、丁一类的等级，而无评语；第二组除标明等级外，还给予顺应的评语，即按照学生答案的特点给予适当的评语；第三组则给予特殊的评语，如得甲等的，评以“优秀，坚持下去！”凡得乙等的，评以“良好，继续前进！”凡得丙等的，评以“试试看，再提高点吧！”对丁等的，评以“让我们把这个等级改进一步吧！”结果表明，三种不同的评价对学生后来

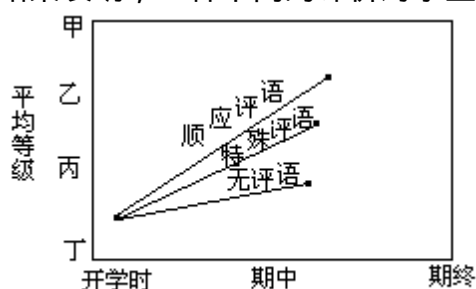


图11 教师评语的效应

学习的影响有明显的差异。见图 11。

进行评价时要注意以下几点：

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

章永生：《教育心理与教学法》，北京出版社，1984年。

参见张德琇：《教育心理研究》，教育科学出版社1982年版。

2.评价必须客观、公平和及时。如若评价不公正，会使评价产生相反的结果。

3.评价必须注意学生的年龄特征与性格特征。如对低年级小学生，教师的评价作用大，对自信心差的学生要多一点鼓励与表扬。

(七)成功的满足

一件工作成功之后，若得到满意的效果，可以引起工作和学习的兴趣，提高工作和学习的效率，就会使他下次更加努力。成功能使人心满意足，成功能使人向前努力。

总之，动机是学习的基础，教师若要激发学生学习的兴趣，指导学生有效的学习，必须引起学生学习的动机。

第二节 学习兴趣

学习兴趣是内在动机在学习上的体现，它伴随着求知的动机、理智的情感和积极主动的学习态度。学生的学习兴趣是学习积极性的一个重要方面。

一、学习兴趣的含义

兴趣是积极探究某种事物或进行某种活动的倾向。

学习兴趣是学生对学习对象的一种力求认识或趋近的倾向。这种倾向是和一定的情感联系着的。一个学习兴趣浓厚的学生，对各种现象和问题会产生惊异感。在学习过程中，他能灌注全部热情，兴致勃勃，津津有味，甚至会达到对所学知识迷恋不舍的地步；在学习后，他会产生满足感，觉得书是他的良师益友，自己从中受到了启迪，并由此产生欢快、惬意的心情，所以，学习兴趣是人才成长的“起点”。

学习兴趣是学习积极性中很现实、很活跃的心理成分，它在学习活动中起着十分重要的作用。学生的学习积极性往往以自己的学习兴趣为转移，年级越低的表现越明显。当一个学生对某一学科发生兴趣时，他总是积极主动、心情愉快地去进行学习，而不会觉得是一种沉重的负担。否则，学生就可能只是形式地、勉强地去学习。例如，一个学生初学外语，感到很困难；他坚持学习，只是因为他认识到学习外语的重要，但对外语本身并不感兴趣，这时他主要是依靠意志来完成学习任务。而如果他经过努力学习，掌握了外语的某些知识，取得了一定的成绩，逐步对外语本身感兴趣了，这时他不再以学习外语为苦，而以学习外语为乐了。只有在这时，学生学习的积极性才能更好地发挥出来。所谓“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”，就是这个道理。因此，学习的最佳动力乃是对所学材料的乐趣。

二、学习兴趣的形成与发展

（一）学习兴趣的形成

人的兴趣不是天生的，而是在后天的生活过程中逐渐形成和发展起来的。兴趣也是以需要为基础的，虽然不是所有的需要都会产生兴趣，但是符合需要的事物，都可能引起人的兴趣。学生的学习兴趣正是基于对知识的需要而发生的。同时，兴趣又是通过实践活动而形成的。人在实践活动过程中，总是不断发现问题并不断解决问题，也就不断产生新的需要，因而兴趣也就在实践过程中不断地扩大，不断地丰富，不断地形成和发展起来。因此，学习兴趣总是在求知需要的基础上发生，并通过学习的实践活动逐步地形成和发展。它既是过去学习的产物，也是促进今后学习的手段。

学习兴趣发源于内部动机愿望。学习兴趣以在读书的行动中获得满足而巩固、加深。虽有读书的动机和愿望，没有读书的行动，不会产生学习兴趣；有愿望也有行动，但行动结果不令人满意，也难以产生兴趣，即使产生也不能维持长久。

学生学习行动的满足感受两方面因素支配，因学得好而受到称赞、奖励，获得荣誉，这是外在因素；通过学习，获得某种启迪和灵感，受到教益，思想开了窍，或学会某种技能，有了真本领，从而有了获得知识与技能的满足感，这是内在因素。

对行动的反馈，会使由学习需要产生的学习动机、愿望得到强化，使兴趣转化为动机，或直接加强动机。这样，就形成了“需要——学习动机——学习行动——结果满足——学习兴趣”这一模式。这就是学习兴趣产生的过

程。

（二）学习兴趣的发展

学习兴趣有一个发生，发展的过程，一般来说是从“有趣”开始，产生“兴趣”，然后向“志趣”发展的。

1. “有趣”——学习兴趣的初级形式。

一般来说，人从儿时开始都带有一些“研究”精神。比如，小皮球拿在手里，他就要拍它、捏它、看它滚动，看它跳。若是捉到一只蝴蝶，就把它的翅膀拉下来，看看它的躯体究竟是怎么构成的。从儿童眼光来看，宇宙中的万物，没有一种不是新鲜有趣，值得玩弄、观察、研究的。可见，有趣往往是人为客观世界所吸引而产生的结果。

教师要从“有趣”开始，激发学生的学习兴趣。例如，初二物理讲到“沸腾与蒸发”一节时，教师这样激发学生的情趣：教师在讲台上放一盏酒精灯，然后举起一张纸问：“这张纸，放到点燃的酒精灯上会不会燃烧？”“当然会。”“那么，用纸折成一只盒子放在灯上会不会燃烧？”“肯定会。”教师将纸盒里装满了水，待纸盒湿透了，倒出水，放到点燃的酒精灯上，结果纸盒没有燃烧起来。学生说：“这有些稀奇，纸盒湿掉了，当然不会烧起来。”教师问：“为什么纸盒湿掉了，就不会燃烧呢？”此时，学生已处于心求通而不解，几欲言而不能的“愤”、“悱”的状态，急切地等待教师讲解。这时已激起了学生浓厚的学习兴趣。老师这时来讲授新课内容，教学效果必然会大大提高。

“有趣”有三个特征，这就是直观性、盲目性、和广泛性。教师引发学生产生“有趣”要注意四点：一是问题要小而具体；二是问题要新而有趣；三是要有适当的难度；四是要富有启发性。

2. 兴趣——学习兴趣的中级形式

研究表明，学习兴趣与学生的基础知识有关，只有那些学生想知道而又未知的东西才能激起学习兴趣。一种想要知道奥秘的愿望变成不可遏制的愿望，会激发人去行动。比如，伽利略年轻时，偶然看到教堂廊檐下挂的灯正在摆动，他出神地凝视着，觉得来去摆动的时间都一样，他按着自己的脉搏计算来往摆动的时间。这种学习兴趣，终于使他发明了摆钟。

兴趣往往也称为爱好，沿着爱好深入下去，就会使专一的兴趣变成癖好。我们从一些科学家成才的例子中看到，一个天文学家，在学生的时代夏夜纳凉，指北斗而定方向，按中星而记时辰，开始不过是觉得有趣而已。他进一步考察星座、认识星云、辨别行星、观测月球，见到四时不同，晨昏互异，兴趣就产生了。再进一步了解日蚀月蚀的原理，查证光年的距离，并且发现火星上的“运河”。这样深入研究，趣味更浓，于是对天文学发生了兴趣。兴趣是一种高尚的情操，兴趣是追求真理的第一步。学生产生了学习兴趣，就能唤起他废寝忘食的学习劲头。兴趣具有专一性和坚持性的特点。

3. 志趣——学习兴趣的高级形式

具有个性特征的学习兴趣，与高尚的理想和远大的奋斗目标相结合时，兴趣就发生了飞跃，而成为志趣。志趣是学习兴趣的归宿。志趣可以决定一个人的进取方向，奠定他事业的基础。因此教师新颖有趣、逻辑性强的教学内容，丰富多样、生动活泼的教学方法和格式变化的作业内容都可以不断地

引起学生新的探究活动，从而激发起更高水平的求知欲。

三、促进学习兴趣形成的基本条件

(一) 学习活动要有明确而强有力的学习动机

学习动机对学习兴趣的形成起着积极的促进作用。实践证明，如果学生对某门功课具有强烈的学习兴趣，一般都能明确说出自己学习的目的，甚至直接说出自己的需要，能说明为什么喜欢这门功课，以及这门功课有什么意义等。相反，学生如果为学习而学习，为理论而理论，是不可能形成浓厚的学习兴趣和积极性的。

(二) 学习兴趣的形成有赖于知识掌握的深度和广度

学习兴趣的形成与知识掌握的程度是密切相联系的，学生的知识越多、越牢固，产生兴趣的可能性就越大。随着知识的不断扩大和加深，兴趣也就不断增加。学生也常说：“听懂了就有兴趣”，“作业做不出来就没有兴趣”。这都反映了知识基础对学习兴趣的作用。由此可以看出，知识基础的受破坏和不牢固，造成学习无法进行，是学生学习兴趣低落的重要原因。

(三) 兴趣的形成还有赖于认识与情感的不断加深

学习兴趣总是与情感密切联系着的。在学习活动中的积极的情绪体验，能大大增强学生的学习兴趣；反之，在学习活动中的消极情绪体验，则往往会降低学生的学习兴趣。学习活动与积极的情绪体验联系越密切，学生的学习兴趣就越强烈。因此，教师在教学中要用生动形象的语言，紧扣学生的心弦来激发学生的感情。教师个人感情的流露特别是对自己所教学科热爱的流露，是激发学生学习兴趣的前提。

此外，坚定而顽强的意志，也是学生学习兴趣得以形成、巩固和发展所不可缺少的条件。

四、学习兴趣的培养

(一) 从容易发生兴趣的事入手

学生容易发生兴趣的事情有如下几种：

1. 以前经历过，并且做成功的事；
2. 最能获得成功的事；
3. 能给他们愉快的事；
4. 适合学生本人水平的活动；
5. 新奇的事物，特别是能引起学生本人的注意和好奇心的事物。

符合这些条件的学习内容和学习活动，就能提高学生学习的积极性。

(二) 使学生获得愉快的经验和对教师产生好感

在数学课中学生回答问题出色，作业准确、整洁、考试成绩有进步，受到老师的夸奖、赞许。于是这个学生就体验到快感。这样的情况经常出现，学生对学习数学就有兴趣了，同时对数学老师也抱有好感。因此，在学生学习时，只要有会，就应表示赏识其成功或努力，使学生获得愉快的经验，并且应该反复地使学生得到。另外，教师要加强与学生的交往和沟通，使学生心目中产生你是个好教师的印象，也有助于学生对你教的学科产生兴趣。

实践也证明，某门功课或某项活动与不愉快的经验联系起来时，学生对它的兴趣也就失去了。比如，学生化学成绩不好；每次作业错误率增多，化学实验多数不成功，被老师批评了。学生不仅对化学失去兴趣，还会躲着化

学教师，并且对这个老师教的其他课程感到厌烦。更有甚者，学生还会变得连学校都不喜欢，产生厌学、弃学心理。

（三）以新颖的教学内容与方法引起学生的学习兴趣

教师在教学中以丰富有趣的内容和生动的教学方法引起学生对本学科的兴趣是很重要的。例如，一位物理教师讲“物体的导热性能”时，她拿出一块手帕，用手捏紧，然后划着一根火柴烧手帕，烧了一会，手帕烧不破。这是为什么？学生们议论起来了。这时老师从手帕里拿出一枚硬币，问大家道理何在？这样有趣的实验，比起简单地在黑板上写上“物体的导热性能”几个字，然后讲解一番，更能调动学生的学习积极性。

当然，兴趣对调动学习积极性是有重要作用的，但也要避免兴趣主义和形式主义的倾向，我们不能脱离教材内容的要求单纯追求兴趣。教师不仅要要求学生注意他感兴趣的东西，而且也要求学生注意他不感兴趣的重要知识。只有这样学习才不会偏废，才有利于学生对必要的基础知识和技能的掌握。同时在教学过程中，还必须从学生已有的知识程度和接受能力出发，教材内容难易适当，运用适合学生特点的方法，使学生通过自己的努力能较好地地完成学习任务，得到成功的情绪体验而产生兴趣，这样才能提高学习的积极性。

（四）增长技能

如同随着知识的增加兴趣也增长一样，技能越发展兴趣也越大。例如，数学的学习因计算准确且快而产生兴趣；语文的写作技巧和朗诵水平的提高，理化的实验操作能力的提高与实验成功率高，都有助于学生兴趣的提高。

（五）量力而行

知识和技能的获得，会因智力与才能不同而有差别，在学习中，给予同样的机会、同样的说明，智力不同的学生理解的程度也不一样。结果，学生对其学习的兴趣程度也不同。

发展和培养学生的兴趣，一定要考虑到学生的能力，给予相应的课题，才能成功。

（六）依据学习结果的反馈，激发学生进一步学好的愿望

学生的学习是在一定的动机、兴趣下进行的，而在学习中所获得的效果，常常又可以反过来加强或削弱其原来的学习动机和兴趣。如果学生及时了解自己的学习结果，如解题的正确率、学习成绩的好坏、应用知识的成效等，都可以强化学习动机和兴趣，激发进一步学习的愿望，这就是学习结果的反馈作用。实验表明，学生利用其学习结果的反馈比不利用结果反馈的学习积极性要高得多。

除此之外，激发需要、明确目的、积极的鼓励、适当的竞赛、教师的期望等都可提高学生的学习兴趣。

第三节 学习的注意状态

学生有了学习动机和学习兴趣，创造了很好的学习前提，但一堂课要上四五十分钟，学生们会疲倦，一疲倦注意就不集中，注意不集中效果就差了。所以除了学习动机和学习兴趣外，老师还要很好地组织学生的注意。

一、什么是注意

注意是意识的警觉性和选择性的表现。

所谓警觉性，就是当外界有一种新的变化时，就会引起人们的注意。人们在清醒的条件下，他们的意识总保持着一定的警戒状态，所以只要客观事物一旦发生某种新异的或与人的某种主观因素密切相关的变化，人们都会予以注意。如相对强烈的、新奇的、变动着的事物，都能引起人们的注意。不仅如此，甚至在睡眠的情况下，人们的意识也有一定的警戒状态存在着。例如，一个熟睡的母亲，只要身边的孩子一有动静，她就会立刻从睡梦中惊醒，去关注自己的小宝贝。根据巴甫洛夫学说，人的意识的警觉性是与大脑皮层的警戒点有关的。人们不论在清醒或睡眠的条件下，皮层的警戒点总是存在的。正因为如此，人们就能随时注意到各种新的情况，特别是那些突如其来的事态。一句话，正是这种皮层警戒点，亦即意识警觉性的存在，才使人们的意识与客观事物保持着经常的联系。没有意识的警觉性，就根本没有注意。

选择性是从可以得到的信息中选择某些信号作一种特殊的处理。人们在清醒状态下，随时随地都有多种信号作用于他们，究竟接受哪些信号，并转化为信息输入大脑，哪些信号不接受，这就全以意识的选择性为转移了。经过选择之后，对那些准备接受的信号就予以注意；反之，对那些不拟接受的信号，就不予注意。正因为注意有选择性，所以有的客观事物就能清晰地反映在意识中；而有的客观事物，虽然被感知了，却会“视而不见，听而不闻，食而不知其味”。

注意的警觉性和选择性是密切联系的，首先是有警觉性，然后才有选择性；后者（选择性）是在前者（警觉性）的基础上产生的。没有警觉性就没有选择性。同时警觉性又是在选择性的指引下发挥其应有的功效的，没有选择性，警觉性便会失去其真正的意义。而警觉性和选择性是在人们的实践活动中联系、统一起来的，它们都受人们所处的某些客观因素（如强烈的、对比的、活动的刺激物）和主观因素（如需要、兴趣、情感和知识经验等）的制约。

从注意是意识的警觉性和选择性的表现可以看出：注意是心理活动的警卫。外界事物是千千万万的，但人们不能来者不拒，通通接受，那么谁来开门欢迎、谁来闭门不纳，这就靠注意发挥警卫作用了。正因为注意的警卫作用，才保证了人们心理活动顺利而有效地进行。注意不仅是心理活动的警卫，而且也是心理活动的组织者和维护者。人们的一切心理活动，都必须要有注意参加，才得以顺利而有效地发生和发展；反之，如没有注意参加，那人们就不仅无认识活动可言，甚至连其他的意向活动也不能产生和维持了。

二、注意过程的基本结构

指向、集中、转移是注意过程的基本结构。如图 12。

指向、集中、转移这三者的关系是：

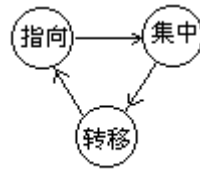


图12. 注意的过程

第一，注意过程总是由指向到集中再到转移的。指向是指注意什么，这是注意的第一阶段或初步阶段。指向是对一定对象的选择，同时离开其他对象。在夜间，我们只能同时看清楚几颗星星，而不能看清所有的星星。在思考问题的时候，我们只能想到一二个问题，而不能想到所有的问题。在某一时间内，人只是对一切事物中的某些事物在头脑中获得清晰的反映，而对于其他事物，或者反映得模糊不清，或者根本没有反映。这就是说，人在注意某些事物时，其心理活动总是先指向某一事物，同时离开了其他事物。集中是指全部精力都放在这个对象上，以至于别的刺激虽然有，但不起作用。集中是注意的第二阶段或深入阶段。指向转入集中，则有了注意的中心，或注意的焦点，这对象就被清晰地认识出来了，而其余的对象，则处于注意的边缘。就拿上课来说吧，全副精神贯注在听讲、作笔记或思考问题上，除此之外，暂时没有觉察到环境气温的变化，室外的声音，乃至自己关心的问题。这就是注意集中的表现。转移是注意的第三阶段，或结束阶段。即注意由指向、集中于这事物转移到指向和集中于另一事物上去了。

第二，注意过程的指向、集中和转移是循环往复、环环相扣的。因为人们在清醒的状态下，注意没有停顿、消失的时候，它总是由对这一方面的注意转向对另一方面的注意，所以，它是循环往复的。

第三，转移这一阶段具有过渡的性质，它的出现，意味着这一注意集中的结束，另一新的注意指向的开始。正因为有了转移这一特性，所以人们在清醒的状态下，注意便会像一条大河，源远流长，连绵不断。别的任何心理活动都有停顿、消失的时候，唯独注意没有，这就是注意的最独特之处。

三、注意是心理活动必经的唯一门户

注意不像感知那么单纯，它和一切心理过程联系着。感觉、知觉、记忆、想象和思维都有注意伴随着，在整个认识过程中，注意始终参与着。同样，情感过程表示对事物的态度，在态度表现之前，如果没有注意，情感就无从表现。因为没有注意对象，究竟应该表示愉快，还是畏惧，就无从确定了。意志过程也是一样，没有足够的注意，怎能决定、执行、克服困难？所以说，一切心理活动，不论是言语、思维、情感或意志，都可能成为注意的对象。注意和一切心理过程联系着。

注意也和人的个性特征分不开，因为注意是属于主体方面的。我们自己注意、感知、观察、回忆和思维时，都显示了个人对于事物特殊的活动，正如表示一个人的能力、气质或人格一样，注意也刻画一个人的特点。

人的注意，如果是一时的、偶然的活动，还不足以说明人的个性；如果是经常地、持久地注意某些事物，这就能表明人的心理特征了。一个人经常注意体育消息，聚精会神观看体育比赛，认真讨论运动技术，而在音乐方面表现很冷淡，这个特殊的兴趣是由特殊的注意来标志的。注意和兴趣是密切相关的，其他像能力、气质或人格也是一样，注意和个性心理特征是分不开的。

人在集中注意的时候，往往伴随着一些特殊的表情和动作，这些表情和

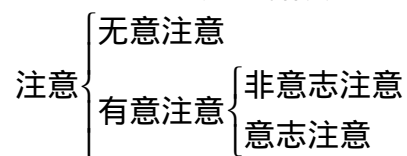
动作，就构成了注意的外部特征。例如，当一个人在试图听清一个微弱的声音时，他会把脖子向前伸，把手掌弄成凹形放在耳朵后面，甚至闭上眼睛以避免干扰；当注意高度集中的时候，全身肌肉都紧张起来，一切多余的运动都会停止，甚至连呼吸也暂时屏息了；呼吸的比率也有了变化，平常吸气与呼气长度和深度的比例是相等的，注意的时候就不是这样了，吸气的时间和深度加长了，呼吸比较短促，十分注意的时候，也会暂停呼吸，面部表情没有变化，呆若木鸡。掌握注意的外部特征，对教育工作者具有重要意义。有经验的教师能够根据学生注意的外部特征，如听课时伸长脖子、眉开眼笑、侧耳静听，说明注意听讲或听懂了；若学生听课时皱起眉头，则表明没听懂。通过这些外部特征，可以了解学生上课时注意集中的情况，判断学生对教材的理解程度，从而改进教学方法，使教学过程顺利进行。当然，注意的外部特征和注意的实际情况有时不一致，有经验的教师不只从学生的外部表现，而且也根据其他方面来考察学生的注意。只有这样才能作出正确的判断，才不会被某些现象所迷惑。

四、注意的种类

注意有两种：一种是无意注意，即没有预定目的、被动的、自然而然地发生的注意。如大家听课，突然门开了，进来一个人，大家便不由自主地把头转向进来的人；另一种是有意注意，即有预定目的，并费一定努力的注意。从是否需要作出意志努力来看，有意注意显然又可分为两种类型：非意志注意，即不需要作出什么意志努力的有意注意；意志注意，即需要作出一定意志努力的有意注意。如听课，一般地听课都是有目的的非意志注意，然而，经过预习对重点、难点的听课，则是有意志参与的意志注意。

把以上讲的列表，如表 4：

表 4 注意的种类



以上两种注意各有好处，也各有特点。无意注意的好处在于不费力，不会引起疲倦，但是没有预定目的，容易干扰正在做的工作。有意注意的好处是符合我们的目的，缺点是很费劲、容易疲倦，又容易受意外刺激的干扰。

从注意的生理机制来看，注意是人对客观事物的一种定向反射，它保证机体能够清晰地感受周围环境的刺激，作出适当的反应。注意的中枢机制是由于客观事物的影响，在大脑皮层的有关区域内产生了优势兴奋中心。这样就能对那些与这个优势兴奋中心范围相应的客观事物进行更清楚的反映。同时由于兴奋与抑制的相互诱导作用，就使大脑皮层其他区域内所受的刺激，在一定程度上都被抑制了，这时就产生了对别的事物有视而不见、听而不闻、食而不知其味的现象。

五、按注意规律组织学生的注意

(一) 无意注意的规律

凡是具有以下特点的事物都容易引起学生的无意注意：

1. 相对强烈的刺激。如一声巨响、一道强光、一种鲜艳的颜色，都会立刻引起我们的注意。但在这种情况下起决定作用的是刺激物的相对强度（即一种刺激与其他刺激互相比较的力量），如自习课安静时，很小的脚步声也

能引起注意，而在球场上，这种脚步声就不起作用了。

2. 突然发生变化的刺激。如听课时，老师突然停止讲课，马上就会引起上课不守纪律的学生的注意。

3. 不断变化的刺激。如霓虹灯的一闪一息的刺激，特别容易引起行人的注意。

4. 在背景中特别突出的刺激。如万绿丛中一点红、鹤立鸡群、许多小孩中有一个大人，就容易成为注意的对象。

5. 新异刺激物或奇异的气味。如教师的发型（女教师原是短发的，突然烫发了），服装的变化，或是飘来的香味、臭味，都能引起学生的注意。

6. 感兴趣的事物。凡是对我们有直接兴趣的事物都能引起我们的注意。兴趣中又分专业兴趣和一般兴趣。一个热爱自己工作的人，他对于有关工作的一切事物都感到有兴趣，如从事教育工作的同志，对教育经验的报道、报告会、新出的教育书籍都感兴趣；爱好文娱体育的人当然对报纸中的球赛、电影、戏剧以及电视广告比较感兴趣。一般的兴趣，是与一个人已有的知识有联系的，能增进一个人新知识的事物，容易引起这个人的注意。如中国古代小说中“欲知后事如何，且听下回分解”引起看书的人爱不释手，希望继续看下去。

（二）利用无意注意的积极作用，克服它的消极作用

这就是利用注意的规律。在课堂中有许多可能引起学生无意注意的刺激，例如，老师提出一个学习课题，如果这个课题恰恰是学生想知道的问题，而且比他知道的有新的发展，很有启发性，就容易引起学生的注意。其他的如恰当地使用一个新的教具，对课题的讲解所用的生动语言，形象的语言，有些地方作适当的、自然的声调或手势的夸张（当然不是人为的做作），也能引起注意。教师应该利用新异、多变化、有趣的因素引起学生的注意，从而发挥它的积极作用。

无意注意也有消极的一面，它会干扰我们正在进行的教學。有些偶然发生的事情，引起学生的无意注意，那是无法避免的。可是，有一些是可以避免的，比如，教师的服装和发型，有的教师经常变换自己的服装或突然烫了发，这在上课时就成了新异刺激物，吸引着学生的注意。为了不影响上课，烫发的老师要在上课前利用早读时或课间休息时，先到讲课的班级中去，与学生接触，让学生的新异感在课前发生，让他（她）们看个够，那么到了上课时教师的发型或服装就不成为新异的刺激物了。教师上课时，还要克服语病的现象，有的教师讲课说话总是带很多的语病，什么“啊”、“噢”、“这个”、“那个”、“可不是嘛”、“就是嘛”等等。这些语病不克服也会分散学生的注意，会使学生的注意不在讲课的内容上，而在统计教师说了多少个语病。“王老师来讲课，啊字说了120多，乐得我们没听课，语文课变成了啊字课”，学生写顺口溜就有力地说明语病分散了学生的注意。此外，教师不适当的习惯动作、手势，如甩辫子、摇晃、摆动身子，不正常的教学速度（过快或过慢）、音调的平淡，教具使用不当，迟到、找人，广播的声响等等，都是一些新奇的情况，会引起的无意注意，从而影响教学效果。只要教师事先设法排除和克服，是可以避免的。

（三）引起和培养学生的有意注意

光靠无意注意，尽管老师讲得很生动，善于提出学生感兴趣的问题，还不足以完成学习任务，因为教学任务、内容不可能都是学生感兴趣的，可是

又非学不可。是不是学生感到难的、没兴趣的就不教呢？不能。这就要求培养学生的有意注意了。

学生的有意注意的发展经历三个阶段：第一阶段是通过成人的言语指令而引发的有意注意。成人要学生干这干那，完成学习任务，注视老师的讲解和表情，观察水仙花的颜色和形状，观察小昆虫的体态和活动等等。这时学生的注意已不算是无意注意了，而出现了初步的有意注意。第二阶段是学生通过自己的出声言语活动，以调节和控制自己的各种心理活动。如阅读，算题中出声计算。第三阶段是通过内化过程，学生可以用内部言语指令来调节和控制自己的各种心理活动。这是有意注意发展的高级阶段。

教师还要善于运用有意注意的规律来调动学生的学习积极性。有意注意的规律是：

1. 智力活动的紧张性使有意注意高度集中；
2. 实际操作和练习需要有意注意；
3. 学习目的、任务明确能保持有意注意；
4. 兴趣和爱好能激发有意注意；
5. 坚强的意志和毅力能保证有意注意的持续；
6. 减少学习疲劳，使有意注意更集中。学习疲劳指生理上疲劳（如过多作业、负担过重）和心理上疲劳（如对学习的厌倦）。

此外，教师还要善于引起和培养学生的有意注意。

如何引起和培养学生的有意注意呢？

1. 当学生不注意时，用提问来唤起学生的有意注意。提问必须先提问后指名，如果先指名后提问，那其他的孩子就不注意了；提问也要防止简单的“是不是”、“对不对”的方法，要有启发性和趣味性。

2. 讲到关键的地方，指出这是重点或难点，是非常重要的，能引起学生的有意注意。

3. 当个别学生注意分散时，教师不要大声说：“哎，××在干什么？”这样会把全班的注意力调到或吸引到这个学生身上来。可采用边讲边走的办法，走到这个学生身边，暗示他，或摸摸他的头，动一下他的书，使其注意听课，这样既纠正了个别学生注意分散错误，又没有影响全班学生听课。

4. 培养和训练有意注意的有效方法是培养正确的学习动机，明确学习目的；培养学生与注意分散作斗争的能力；培养学生稳定、广泛的兴趣；使学生分析自己在注意方面的优缺点，从而发扬优点，克服缺点。

（四）交替使用两种注意

上一节课，要一时使用学生的无意注意，一时又利用其有意注意。因为一堂课45分钟，要使学生的注意不分散，那是不容易的。讲课生动维持几分钟是可以的，可是学生每节课要自始至终维持注意就不容易了。因为大脑一疲劳，就会罢工，不肯活动，处于抑制状态。那么一节课怎么使学生都注意老师的讲课呢？老是要求无意注意吗？不行！老是利用有意注意吗？也不行。那么我们就交替使用它。该有意注意时，就唤起有意注意，可利用无意注意时就利用无意注意，有张有弛，这样就能维持长时间的注意。

怎样交替使用呢？要根据每堂课的具体情况而定。这里只讲一般情况，通常刚上课时应该引起有意注意，因为上课前学生在外边活动，刚进教室，他的心还没有收回来，有的在课间碰到了感兴趣的问题，他还在想这个问题；或者上一节课老师讲得非常生动，现在他还在想上一节课的内容。这时就要

求学生注意现在讲的内容，这就是利用引起有意注意的办法，或是交代教学内容，或是履行教学常规。例如，老师进教室，全体起立，这既表示了师生良好的关系，又引起了学生的有意注意，表明现在开始上课了，要注意听讲。有时教师还可以讲讲学习的要求。但是这样的时间不宜过长，随后就要引起学生的无意注意。如有启发性的提问或生动的讲述，让学生轻松地跟你走，听你讲课，这样学生的注意不会转移，但注意的性质发生了变化，他不用去控制自己的注意，而把力量用在理解老师讲述上。可是毕竟我们讲课的内容还有困难的地方，每一节课都有一二个关键问题，这就需要有有意注意了。等这个问题讲过了，又可以用多变的方式让学生讨论、练习，这是无意注意又起作用了。到了要下课时，老师把讲的内容作个总结，这时又唤起学生的有意注意。这样一节课不断地变换注意的性质，学生的注意力没有转移到其他事情上去。一张一弛，既不感到疲倦，又能保持比较长时间的注意。

有意注意和无意注意两者有节奏地交替调节，有利于注意稳定性的提高。

在高度集中注意后，应该允许有意注意作短暂的休息，或者代之以无意注意，这样注意的稳定性就可以保持较长时间了。

六、注意的品质

（一）注意的范围（或注意的广度）

注意的范围是指在同一时间内所能清楚把握的对象的数量。人们不可能在同一时间去感知或思考无数的客体，他只能把注意集中在一定数量的客体上。当看戏、看电影时，我们的注意仿佛是被许多对象同时占据着，实际上我们的注意是很迅速地从—个对象转移到另一个对象上。在一个很短的时间里，一个人能察觉的对象数量是有限的。教师上课，注意学生似乎由前到后，由左至右，全班都网罗在视线内，实则一片模糊，只有由一个到一个才是注意清楚了。

扩大注意范围的好办法是，养成一种把所感知的若干个小单位组织成为一个较大的单位的能力，即一种感知总体的能力。如，新中国这个名词，对成年人来说，只是一个对象，即一个名词；对初学中文的人来说，是三个对象，即新、中、国；对于不懂中文的外国人来说，则不仅是三个对象，字的每一笔划都可能成为一个对象。

那么，怎样扩大注意的范围呢？从客体上来说：对象在空间上或时间上的接近可扩大注意的范围，但在同一时间内刺激物数量越多，呈现速度越快，判断的错误越多，越趋向于低估。对象排列的方式会影响注意范围，如对排列成一行的字母，比对分散在角落上的字母的注意数目更多。对象的颜色或形状的相似性也能影响注意范围，如对同样颜色的字母所能注意的范围，一般比对颜色不同的字母的注意范围要大一些；对大小相同的字母所能感知的数量，要比对大小不同的字母感知的数量大得多。由此可知，被注意的对象越集中，排列越有规律，越能成为相互联系的整体，注意的范围就越大。从主体上看：注意范围随着活动的任务和个人的知识经验、兴趣不同而有所改变。

（二）注意的稳定性

注意的稳定性是指在较长时间内，把注意不断地集中在一个对象上或同一种工作上。影响注意稳定性的因素是：从客体上看，内容丰富的对象比内容单调的对象容易维持长时间的注意；活动交替进行，不断出现新内容，提

出新问题，可以保持注意的稳定性。从主体上看，一个人在失眠、疲劳、生病时，注意就不稳定；身体健康，精力旺盛，对客体有兴趣，稳定性就大。

（三）注意的分配

在一定时间内能把注意分配到几种不同的活动上，或在同时进行两种或几种活动的时候，把注意指向不同的对象，都是注意的分配。教师对自己注意的分配很重要，有经验的教师，注意分配得好，能一边讲课，一边板书，一边观察学生听讲情况，新教师就往往做不到这一点。学生也需要分配好自己的注意，一边听课，一边作笔记，一边思考问题。在日常生活中，注意分配的例子很多，比如，有的人骑自行车，一边骑车，一边说话，还同时欣赏自然景色；女同志打毛衣时一边织，一边说话，一边看书；音乐指挥，要注意管乐、弦乐、高低音以及节奏等等。注意分配是有条件的：同时作两种活动时，使其中一种活动达到熟练的自动化程度；其次，注意的分配不是平均使用力量，而是善于在两种不同的活动上分配适当的注意。如记录员，注意总是集中在听讲的内容上；音乐教师总是在弹、唱、看谱上分配自己的注意。

（四）注意的转移

注意的转移是根据新的任务，主动地把注意从一个对象转移到另一个对象上。

注意的转移对我们教育工作者来说，具有非常重要的意义。例如，学生每天上好几门不同的课，这就要求他们有迅速转移注意的能力，才有可能很快地聚精会神去听课。如果一个学生在每次上课时，老是想着一堂课的内容或上课前发生的事情，那么学习效果必然会受到影响。在对突然的刺激发生反应的场合下，要在短时间内使注意迅速转移，更是特别重要的。

影响注意转移的快慢和难易取决于：原来注意的紧张性；引起注意转移的新事物、新活动的性质。原来注意的紧张度越高，新事物、新活动又不符合引起注意的条件，转移注意也就困难、缓慢。

注意的转移不同于注意的分散。注意的转移是在实际需要的时候，有目的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。注意的分散是在需要注意稳定的情况下，受到无关刺激的干扰，而使注意离开需要注意的对象。注意的分散是一种消极的品质。

注意的转移，人各不同。有的人转移既轻易又灵活，只须风吹草动，小小的刺激物就足以吸引注意，那些粗心大意的人，敏捷善感的人，神经衰弱的人，注意在许多对象上跳动。有的人则相反，他们聚精会神、深入工作，好象入迷。迟钝的萎靡的人，天塌下来也不在乎。凝神专注的人，注意往往冻结在少数的对象上，不易调转开来。

应当指出，注意的以上四种品质，看起来好象是矛盾的，实际上是统一的。也就是说：一个人一定要有稳定的注意，才能使任务完成得更好；但在一定条件下，又要求注意发生迅速的转移；为了使注意在每一瞬间把握的对象多，就应当使注意的范围扩大；同时，在扩大注意范围的基础上，还需要善于把注意分配到不同的活动上去。因此，注意的四种品质是不可分的。在这四种品质统一发展的基础上所产生的注意，才是有价值的注意。

注意的品质在各人身上是有个别差异的，如有些人注意转移与分配能力强，有的则较差；有的注意范围大，有的小；有些人注意比较稳定，有的不稳定。这些个别差异有时和神经的机能有关（如神经衰弱患者一般注意力不集中，较难持久），但在一般人，这些差异可以通过不同的实际生活的锻炼

和教育、训练而得到改善和提高。因此应该按照不同职业的要求，进行有关的注意的锻炼，就会提高从事某种职业的工作能力。 __

第四章 学习的变式与迁移

学生的学习，一方面是获得知识、技能和行为方式，另一方面是将学习的知识、技能和行为方式应用到日常生活和工作中所遇到的情况或问题上去。在学生学习的过程中，有时对概念的学习，往往抓不住事物的本质属性，而会被它的非本质属性所迷惑，教师就要应用变式规律来进行教学。学习是为了应用，学习是为了将来，学习是为了未来能进行创造性的工作。这就是说，对学生学习的研究，不仅要研究学生的学习积极性，还要研究学生学习的结果对其他学习的影响，对实际应用及对解决问题的影响，这里就涉及到学习的迁移。在学校教育中，学习迁移不仅有知识、技能的迁移，还有学习动机、学习兴趣、学习情感、学习态度、学习意志以及学习行为方式的迁移。因此，本章将用较多的篇幅来谈谈学习迁移的问题。

第一节 迁移的概述

在没有谈迁移之前，我们先来谈谈变式的问题。

一、什么是变式

课题的表述常常把解决课题的特别关键的本质属性“隐蔽”在非本质属性之中，教师在教学时，就得启发学生一步一步从非本质属性中把本质属性揭露出来。这就必须运用变式规律。

变式是通过变更对象的非本质特征的表现形式，变更人们观察事物的角度或方法，以突出对象的本质特征，突出那些隐蔽的本质要素，让学生在变式中思维，从而掌握事物的本质和规律。

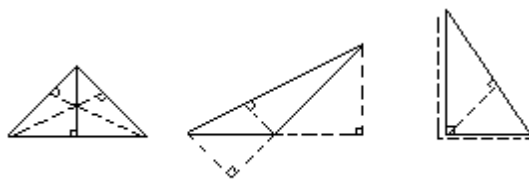


图13 三角形的高

例如，在几何中讲解三角形的“高”的概念时，就要运用变式，提供给学生各种典型的直观材料，或者不断变换“高”所呈现的形式，通过不同的形式反映其本质属性。图13是三种不同三角形的“高”的不同位置。通过这几种形式的变换，三角形各边的高是对角的顶点向这条边所作的垂线这一本质属性就正确地揭示出来了。如果教师只采用锐角三角形讲“高”的概念，学生对概念的理解就会被局限，要他们寻找直角三角形两条直角边的高，尤其是钝角三角形两个锐角所对应的高就会发生困难或错误。

运用变式是使学生形成一般表象的必要条件。如在讲果实概念时，不要只选用可食的果实（如苹果、西红柿、花生等），还要选择一些不可食的果实（如橡子、棉籽等），否则学生将会把“可食性”作为果实的本质特征。又如，在讲惯性时，不能只举固体的惯性现象，也要举液体、气体的惯性现象，否则学生将会认为只有固体才有惯性现象。再如，在动物分类中，由于鲸鱼与鱼类动物一样，生活在水里，外形也很相近，于是有的学生就把鲸鱼列入为鱼类动物，这显然是错误的。这里学生把非本质特征的“生活在水里”、“外形与鱼一样”当作鱼类的本质特征。不了解鱼的本质特征是用鳃呼吸的，而鲸鱼是用肺呼吸的。只有通过变式，使学生学会掌握事物的本质特征的方法，才能使他们懂得怎样从事物的千变万化的复杂现象中，去抓住本质，举一反三，使思维既深刻又灵活。

在实践中，有的教师不去分析课题的本质属性与非本质属性的矛盾，在这种教法下，学生往往只是盲目地模仿教师作辅助性的狭隘经验的总结，并没有达到真正理解。因此教师在教学中，必须掌握变式规律，指导学生学会在各种不同的变式中掌握课题的本质属性，学会这种思维方法。

变式就是在教学中应经常变换所用具体材料的样式。变式对学生领会概念及事物的因果联系等都具有极其重要的意义，它可以使学生更好地区分事物的各种因素，并确定哪些是主要的、本质的，哪些是次要的、非本质的。利用变式是防止扩大和缩小概念外延的有效方法，对防止学生颠倒因果关系，发展学生的归纳能力都有重大意义。

变式是重要的，但在教学中也不可过多地运用。变式的成效并不取决于运用的数量，而在于是否具有广泛的典型性，能否使学生在领会科学概念时，

摆脱感性经验和片面性的消极影响。同时，材料的变式也不必都在讲授过程中进行，有些也可在练习或巩固作业中让学生来做。此外，教师在运用变式时，要对学生提出明确的要求，引导学生观察、思考，才能使变式达到预期的教学效果。

二、什么是迁移

学生的学习成效不仅是掌握知识、形成技能，还在于使学生能够在新问题或新情境中应用知识，产生预期的行为变化。为此，教师必须注意培养学生利用迁移的规律，促进学生知识和技能的积极迁移，从而有效地提高学习质量。

迁移是指以前的学习对以后的学习的影响。

日常生活中，我们常常可以看到迁移的心理现象。例如，掌握英语的人学起法语来就比较容易；会骑自行车的人比不会骑的人学开摩托车要容易一些；会拉二胡的人，再学弹三弦、拉小提琴，也比较容易。此外，也可以看到一些与此相反的现象，如学汉语拼音对有些英语字母语音的学习常常发生干扰；习惯于右脚起跳的跳高技能对掌握用左脚起跳的撑杆跳高也有干扰作用。这些都是迁移的心理现象。

迁移现象之所以普遍存在，主要是由于客观事物之间本来就是普遍联系和相互制约的，而不是彼此孤立的。因此，人的知识、经验也不是彼此割裂的、互不相关的。人在解决新课题时总是要利用他已有的经验。

迁移是学习中的重要环节。首先，只有通过迁移才能使已有的知识、技能得到进一步检验、充实与熟练。迁移是以已有的知识、技能的领会与巩固为前提的。其次，迁移也是由知识、技能的掌握过渡到能力形成的重要环节。因为能力的形成是通过对掌握了的知识、技能的概括，然后广泛迁移，并进一步概括化和系统化而实现的。

三、迁移的类型

（一）正迁移、负迁移和零迁移

从迁移的影响结果来分类，可以分成正迁移和负迁移。先前的学习促进以后的学习叫正迁移（或助长性迁移），妨碍以后的学习叫负迁移（或迁移的干扰、抑制性迁移）。

已有的知识、技能在学习新知识和解决新问题的过程中，能够很好地得到利用，从而产生触类旁通、举一反三的学习效果，这就是先前的学习对以后的学习所产生的正迁移现象。这种迁移的现象，既表现在不同学科之间，如学习语文有利于学习历史或外语；也表现在同一学科的不同方面之间，如学生打好了数学知识技能的基础，就有利于掌握代数、几何。各种技能之间也是有迁移现象的。

正迁移的事例是很多的，比如，棒球选手打高尔夫球，也会打出专业级水平；懂得英语的人很容易掌握法语，在欧洲，有许多人同时懂得法语、英语、德语、西班牙语等。这是由于他的母语与新学习的语言，在文法结构上类似，一个语根派生出不同的语词的因素，具有发生迁移的作用，可是中文在文法、词汇和语法上不同于其他外国语，所以，中文水平很高的人也未必能很快掌握印欧语系的语言。

负迁移表现在学生新旧概念互相混淆，因而产生干扰现象。比如，不正确的书写方式形成习惯以后就难以纠正，这是旧技能对形成正确书写技能的干扰。过分迷恋于课外某方面兴趣的学生，往往难以形成课业的学习兴趣，

这是学习态度间的干扰现象。负迁移一般是暂时性的，经过训练、练习是能够克服的。

零迁移是一种习得的经验，对另一学习不起作用，即两种学习之间无任何影响，迁移效果是零。

(二) 顺向迁移和逆向迁移

从迁移的影响方向来分类，迁移可以分成顺向迁移和逆向迁移。顺向迁移是指先前学习对后继学习发生的影响；逆向迁移是指后继学习对先前学习发生的影响。如图 14。

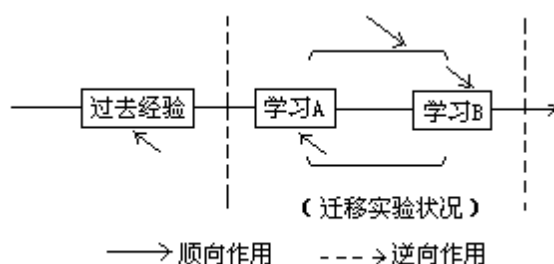


图14 顺向迁移与逆向迁移

无论是顺向迁移还是逆向迁移，都有正、负之分；同样，无论是正迁移还是负迁移，也都有顺向和逆向之分。如表 5。

表 5 四种学习迁移的相互关系

	顺向迁移	逆向迁移
正迁移	已掌握的知识、技能对新学习的知识、技能的积极影响。如掌握加、减法的学生，容易学好乘法运算。	新学习的知识、技能对已掌握的知识技能的积极影响。如掌握乘法运算又有助于更加熟练地掌握加减法运算。
负迁移	已掌握的知识、技能对新学习的知识、技能的消极影响。如掌握汉语语法的学生，在学习英语语法初期，总会自觉不自觉地用汉语语法去套英语语法，因而影响了英语的学习效果。	新学习的知识、技能对已掌握的知识、技能的消极影响。如学生掌握了英语语法之后，又可能反转来对掌握汉语语法起干扰作用。

(三) 横向迁移和纵向迁移

先行学习向在难度上和复杂程度上大体属于同一水平，并且相似而又不同的后续学习发生迁移现象叫做横向迁移，也叫做水平迁移。先行学习与后续学习是不同水平的学习，是某种下位能力的先行学习，进而对更高一级的后续学习发生迁移，叫做纵向迁移，也叫垂直迁移。

比如，学生回家看报刊杂志时，在文章中发现有在学校学习的新的单词，这是横向迁移；学生学了三角方程中关于正余弦的齐次方程， $A/B = \cos$ 的公式，并能有效地利用这一公式计算“由斜面下滑的物体的加速度”等。这些都是横向迁移，它具有正迁移的效果，能起到举一反三、闻一知十、触类旁通的作用。

纵向迁移在学习中也常见的，如作为先行学习的加、减、乘法能力的学习，对以后更高级的除法能力学习具有促进作用。也就是说为了学习除法，必须充分掌握作为前提条件的加、减、乘法的运算。必须具备熟练的下位能力作为纵向迁移的条件，才能进行迁移。由此可见，只有具备广博的基础知识，才能容易发生纵向迁移。

纵向迁移还表现在具体材料对概括性材料的影响（如将牛、羊、马、猪等概括为家畜）理论与实践之间的影响上。

四、迁移的作用

（一）迁移上的作用首先是使习得的经验得以概括化、系统化，形成一种稳定的整合的心理结构，从而更好地调节人的行为，并能动地作用于客观世界。学生的学习目的不仅是把知识、经验储存在大脑之中，而是要将所学的知识经验应用于实际的各种不同情境中，去解决现实生活中的各种问题。如何有效地来解决问题呢？这就必须通过迁移来实现。

（二）迁移是向能力转化的关键。能力的形成一方面依赖于知识、技能的掌握；另一方面也依赖于所掌握知识和技能的不断概括化、系统化。在知识技能的掌握过程中，必然存在先前经验对新学习的影响，即存在着迁移。而知识技能的类化过程只有在学习的迁移中才能实现，通过迁移，知识、技能向能力转化就提供了科学的心理依据。

迁移的生理机制问题，可以把迁移解释为是大脑中已有的暂时联系痕迹的复活，并在新刺激物作用下去参与新联系的建立或旧联系的改组，从而使已有的联系得到扩充和新的的发展。

第二节 影响学习迁移的条件

学习过程中，迁移现象是存在的，但迁移的发生不是无条件的，也不是自动的，而是有条件的。心理学的研究表明，影响学习迁移的基本因素，主要有如下几个方面：

一、学习对象之间有无共同因素

凡是在先前的学习同后来的学习之间有着相同或相似地方的，就能产生互相迁移的作用，而且在它们之间所包含的共同因素越多，迁移也就越容易产生。共同因素是迁移的基本条件之一。共同因素可表现在学习内容、学习方法和学习态度等方面。

首先，学习内容方面的共同因素较多，则正迁移现象就较明显。例如，乘法求积就要运用加法运算，当学生学会了加法之后，学乘法就比较容易，这就是由于乘法里面包含有加法的成分。同样，除法求商就要运用减法与乘法的运算。识谱是演奏各种乐器的共同技能，所以学会一种乐器，再学另一种乐器时也会觉得容易些。

其次，学习方法的共同因素较多，迁移现象也明显。例如，尝试背诵是熟记各种材料都运用的方法，掌握了这个方法对其他知识的学习都有用。又如，对语文学学习运用了预习—听课—复习—作业的方法，则对数学、物理的学习也会产生迁移。再如，学习动物学时，学会了用显微镜作为观察细胞的手段，就有助于学习植物学时也用这种方法。

此外，学习态度的共同性也是影响迁移的因素。如爱整洁，当日功课当日毕，已成为有些学生的一种学习态度，那么他们往往在生活上也表现出爱整洁（衣服的整洁，室内的整洁），工作上也会形成今日工作绝不留在第二天去做的好习惯。

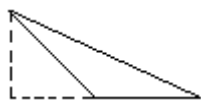
二、对已有经验的概括水平

共同因素是迁移的必要条件，但不是唯一的条件，还必须考虑已有经验的概括水平。原有的知识的概括水平越高，迁移的可能性也越大。已有的知识概括性之所以影响迁移，主要是由于迁移过程中学生必须依据已有的知识经验，去辨别当前的新事物。如果已有知识的概括水平高，反映了事物的本质，学生就能依据这些本质特征去揭露新事物的本质，把它纳入到已有的经验系统中去，这样迁移就顺利。如果已有的经验概括水平低，不能反映事物的本质，也就不能把新事物归入到已有的经验中去，这就会给迁移造成困难和错误。

下面我们从实例和实验来看经验的概括水平对迁移的影响。例如，贾德为了反对共同要素说而设计的“水中击靶”实验。在实验中，实验者将 11、12 岁的儿童分成两组，练习射击置于水中的靶子。实验组在击靶练习之前，教给物体在水中的折光原理，控制组不教给折光原理。然后要求两组儿童用投掷标枪的方式去射击水下物体。实验结果表明，最初练习射击置于水下 12 英寸的靶子时，两组儿童成绩略相同，因为他们首先必须学习如何投掷标枪。当靶子被移置于水面下 4 英寸时，掌握折光原理的实验组儿童，不论在速度上，还是在准确度上，均大大超过控制组。在这一实验中，两组被试的练习在很多方面具有共同因素，但为何实验组在后来的练习中远远超过了控制组

呢？其原因就在于实验组掌握了概括水平较高的折光原理。由此可见，已有的经验概括水平是制约迁移的一个因素。

学生概括地掌握了哺乳类的三个基本属性（胎生、哺乳、用肺呼吸）以后，就不会误认为哺乳类都是陆地上用四条腿走路的动物；见了鲸鱼，也不会把它看成不是哺乳类。又如，学生对于低等动物的活动与外界刺激间的关系，有了概括的了解，就能处理许多似乎很生疏的问题。他们可以根据低等动物的活动受光度、温度、咸度的制约，而推测蝗虫的成群飞行是受温度的影响。相反，如果已有知识的概括水平较低，迁移就会发生困难。如学生只认为处于垂直和水平位置的线叫直线，那么对处于斜向位置的直线，就认为不是直线，这显然是由于他们对直线概念的领会没有达到应有的高度。学生对三角形的高的概念，若只认为从上面的角到对边的垂线是高，那么他只能认识锐角三角形而不易辨认钝角三角形的高（在对边的延长线上）。



从以上实例和实验中我们看到：学习的迁移是一种学习中习得的经验对另一种学习的影响，也就是已有经验的具体化与新课题的类化过程或新、旧经验的协调过程。因此，已有经验的概括水平，必然要影响到迁移的效果。凡是所掌握的经验概括水平越高，迁移的可能性就越大，效果也就越好。反之，经验的概括水平越低，迁移的范围就越小，效果也就越差。

三、学生分析问题的能力

学生分析问题的能力，在这里主要指学生对于事物之间关系的觉察，它也是影响迁移的重要因素。学生对于事物之间关系的觉察越敏锐，越容易产生迁移的作用。反之，迁移就有困难。

例如：学生在利用乘法公式求平方和的学习中，分析问题能力差的学生即使完全懂得 $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$ 的由来和意义，并达到了熟记的程度，他们在解决 $(x+y)^2=?$ 和 $(50+6)^2=?$ 时并不会遇到困难；但在解决 $(C+D+E)^2=?$ 和 $(51)^2=?$ 以及解 $(4x+y^3-a)^2=?$ 这一类课题时，往往遇到很大的困难。其主要原因在于这一类课题中的代数式的项目（由两项变成了三项或一项）和符号（出现了减号）发生了变化，这些学生由于不善于分析，不会把 $(C+D+E)^2$ 改成为 $[(C+D)+E]^2$ ，把 51^2 改成 $(50+1)^2$ ，把 $(4x+y^3-a)^2$ 改成 $[4x+(y^3-a)]^2$ ，所以发生了困难。由此可见，已有知识不能迁移的主要障碍在于学生缺乏必要的分析能力。

在教学实践中还可发现，如果把一些困难的复合题分解成几个简单题，让一些分析能力较差的学生去解决，并不会发生困难；但让他们独立地去解决这些复合题时，就会遇到很大的困难，这是由于学生缺乏分析能力，不善于把复合题分解成简单题的缘故。

所以，只有依据自己已有的知识经验去分析当前的问题，改造当前的课题，揭示新旧事物的共同本质，才能使已有的经验得到顺利的迁移。

迁移是一种复杂的心理现象，迁移不仅受课题条件的影响，又受学习者本人主观条件的制约，如学生长时间的脑力劳动，或缺乏信心、兴趣，精神紧张、恐惧，注意力不集中以及缺乏应用知识的准备状态，都会造成迁移的障碍。

当然，学生的分析问题的能力，与学生的智力、年龄以及原有知识的清

晰度（理解程度）和巩固度（熟练程度）以及当时的学习情境、学生的情绪的兴奋与否都有关系。

四、定势的作用

定势也叫心向，是指一定的心理活动所形成的准备状态影响或决定着同类后继心理活动的趋势。也就是说人的心理活动的倾向性是由预先的准备状态即定势所决定的。例如，人在重复感知 10—15 次两个不同大小的球后，对两个大小相同的球也会感知为不同。这就是过去的感知对当前事物的感知所产生的定势现象。

定势有积极的一面，它反映出心理活动的稳定性和前后一致性。比如，短跑选手在听到“预备”口令之后准备起跑的姿势，就是一种积极的定势。在教学中也能经常看到定势的这种积极作用，例如，学生学习了完全平方公式和平方差公式以后，用它们来分解因式，对诸如 $9-x^2-y^2+2xy$ ， $b^2-x^2+2xy-y^2$ ，以及 $a^2-2ab+b^2$ 等题目的解答，就可以很容易地完成，对日后再次遇到这种形式的题后，可以迅速实现迁移，提高解题的效率。

定势也有消极的一面，它妨碍学生思维的灵活性，不利于智力的形成和发展，使心理活动表现出惰性，显得呆板，而不利于适应环境，有碍于解题的速度和灵活性。陆钦斯（A.S.Luchins）的“量杯实验”证明了这一现象。

在这一实验中，研究者要求被试用容积不同的量杯（A、B、C）来量取一定量的水。量杯与要量的水量如下表 6。实验组与控制组开始时做一道练习题，然后按要求解决其他几道题。实验组做全部题目，而控制组只做 7—11 题。

表 6 陆钦斯量杯实验

问题	A	B	C	要量的水	方 法
1	29	3		20	A-3B
2	21	127	3	100	B-A-2C
3	14	163	25	99	B-A-2C
4	18	43	10	5	B-A-2C
5	9	42	6	21	B-A-2C
6	20	59	4	31	B-A-2C
7	23	49	3	20	B-A-2C, A-C
8	15	39	3	18	B-A-2C, A+C
9	28	76	3	25	A-C
10	18	48	4	22	B-A-2C, A+C
11	14	36	8	6	B-A-2C, A-C

两组被试在第 7、8 两题上的成绩如表 7：

这一实验表明，实验组的被试，无论是小学生还是中学生，大多数都具有强烈的三杯量法的定势，而控制组的被试，通常继续用两杯量法（即 $A \pm C$ ）。实验组被试通常坚持用三杯量法去完成一系列的课题，而忽视更简单的可能解法。甚至实验者企图用各种方法提醒他的被试，使他们避免这种可

[美] 克雷奇等著《心理学纲要》（上），周先庚等译，文化教育出版社，1980 年，第 251—252 页。

怜的盲目，但是很难成功。这就是定势的消极影响，使学生在解题中失去思维的灵活性，而具有呆板性。

因此，教师要根据定势对迁移的双重影响，注意在教学中必须建立哪一种定势。既要利用定势的积极作用帮助学生迅速掌握解决一类课题的方法，同时又要变化课题，以帮助学生具体问题具体分析，防止定势的干扰。

第三节 促进学习迁移的条件

迁移在实际教学中有着重要的指导意义，只要教师重视解决旧知识与新课题的矛盾，实现知识的正迁移，就一定能提高教学质量。那么，在教学中如何创造条件，促进学习的积极迁移和防止干扰呢？

一、掌握基础知识和基本技能，突出事物间的内在联系，为学习迁移提供有利条件

知识之间、技能之间的共同因素是产生学习迁移的重要客观条件，学生掌握了扎实的基础知识和基本技能，就为新知识和新技能的顺利学习提供了有利的条件。为了能更好地促进学习的迁移，在基础知识和基本技能的教学过程中，应尽量在回忆旧知识的基础上引出新知识，要尽量突出事物间的内在联系，强调新旧知识之间的共同因素。这样不但可以复习旧知识，也可以使学生更好地理解掌握新知识，也就是说前面的学习是后面学习的准备，后面的学习是先前学习的发展。比如，通分教学，就要回顾分数的性质，对同分母与异分母进行比较后，才能顺利进行。

二、突出基本概念，发展学生的概括能力

前面谈到原有的知识越具有概括性，正迁移的可能性越大，因此，在教材的选择和组织上，应把每门学科的基本概念、原理放在教材的中心地位，作为教材的重点，以突出教材的内部规律。基本概念的掌握与学生的概括能力是密不可分的。如果学生具有独立地分析、概括问题的能力，能觉察到事物之间的内在联系，善于掌握新旧知识、新旧课题的共同特点，这就有利于知识和技能的迁移。学生的概括能力越强，越能反映同类事物间的共同特点和规律性联系，就越有利于迁移的产生。

三、应用比较的方法，有利于防止干扰

在教学上应用比较的方法，可以帮助学生全面、精确、深刻地分析不同情境中的同和异。比较就是在思想中将各种事物或其个别部分、特征加以对比，并确定它们之间的异同和关系。比较中，参加比较的事物在性质上应该是有联系的，否则就难以比较；比较应有明确的标志，并需要始终遵循同一标志进行，否则，比较过程就会发生混乱。对事物进行系统的比较，可以帮助我们全面、精细而深入地认识事物。如语文教学中对形近字、同音字、近义词、反义词的区分，对文章体裁的区分，既可避免新旧学习之间的干扰，又有利于促进新旧学习之间的积极迁移。

四、在巩固和熟练先前学习的基础上，再转入下一步的学习

两种技能的学习时间和掌握的熟练程度与巩固程度对迁移是有影响的。如果先学习一种技能，直到熟练地牢固地掌握了这种技能以后，再学习另外一种技能，虽然在学习的初期新的技能也可能受到旧的技能的干扰，但是随着新的技能达到熟练和巩固，这两种技能就不会互相干扰了。如果同时学习两种新的技能，特别是每种技能都没有达到熟练和巩固的程度时，这两种技能就容易互相干扰。或者两种新技能中有一种掌握得比另一种更巩固，在这种情况下，最容易发生前一种技能对后一种技能的干扰作用。因此，在必要的情况下，应注意尽可能完满地结束先前的学习，再移入下一步的学习。

五、精选教材，合理编排教学内容和教学程序

（一）依据迁移要求，精选教材

因为学习具有迁移作用，所以教和学的内容就要进行精选，而不是把一

门学科上的内容都一步一步地教给学生。那么精选教材的标准是什么？精选哪些内容作为教材呢？下面提供几点意见：

1. 要让学生掌握每门学科的基本结构、最基本的原理、原则和概念，才具有广泛的迁移价值。所谓学科的基本结构就是学科的基本原理。懂得基本原理就可以使得学科更容易理解，也就可以得到广泛的迁移。

2. 精选教材要随着科学的发展而不断变化更新。必须注意用科学上的新成就来替代过时的教材，不断取舍，使之符合科学发展水平。

3. 精选教材，必须把最基本的内容，具有广泛迁移价值的科学成果放在首位。

4. 精选教材要突出学习材料的共同因素，以及学习材料的组织结构和应用价值。

（二）合理编排教材内容和教学程序

精选教材内容后，如何组织这些材料、如何编排教材，就成为重要的任务了。因为同样的内容，如果编排得好，迁移的作用就能充分地发挥，教学中就省时省力；如果编排不好，迁移的效果就小。

如何编排教材呢？从迁移的角度说，要做到使教材结构化、一体化、网络化。

结构化是指教材内容的各构成要素具有科学、合理的逻辑联系，能体现出事物的各种内在联系。如上下、并列、交叉等关系。

一体化是指教材的各构成要素能整合成为具有内在联系的整体。一体化教材要防止各种教材中各组成要素之间的相互割裂、支离破碎，以及互相干扰、机械重复。

网络化是一体化的引申，指教材各要素之间上下左右、纵横交叉联系要沟通，要突出各种知识、技能的联络点，以利于学习迁移。

有了编排合理的教材，如何在教学过程中发挥迁移的作用，这就要求合理处理教学程序。教学程序主要包括两个方面：一是宏观方面，即整体安排，先学什么，后学什么，学习的先后程序要确定。比如小学的四则运算，先学整数四则运算，后学小数和分数的四则运算。二是微观方面，即每个单元、每一节课的教学程序的安排。教师要根据教材的难点、重点，结合本班学生的智力特点、知识程序，来把那些具有最大迁移价值的基本知识、基本技能的学习放在首位。把那些概括性高、派生性强的主干内容突出出来，以使学生在中能顺利地进行迁移。

六、学习方法的学习

教师应教会学生进行高度复杂的水平迁移之能力，包括各种复杂技能，要比简单的个别课题的特殊技能更容易发生迁移。学习方法的学习包括：

1. 学习为课题或解决问题制定方案；

2. 观察力，分类、记述能力，推理能力，对数、时空间的认识以及应用能力等基本能力；

3. 看懂图表的方法，抓住要点、大纲的方法，使用工具书等的学习能力；

4. 学习热情，对某一课程的酷爱；

5. 教会学生善于累积经验。学生的知识、概念、技能、能力的培养是在长期的分散的学习过程中逐渐积累起来的。积累的经验越多，越容易产生迁移。

第四节 迁移的理论

为了解释学习迁移现象，许多的心理学家对迁移的本质及其基本过程作出了不懈的探索，提出了不同的见解，并形成了不同的学习迁移理论。

一、形式训练说

迁移理论中最早的学说是形式训练说。这一理论是以智能说为背景。形式训练说主张迁移要经历一个“形式训练”过程才能产生。形式训练说的心理学基础是官能心理学。官能心理学认为，人的心是由若干不同的基本能力，如记忆、注意、推理、意志等官能组成的。心的各种成分（官能）是各自分开的实体，分别从事不同的活动，如利用记忆官能进行记忆和回忆；利用思维官能从事思维活动。各种官能可以像肌肉一样通过练习增强力量（能力）。这种能力在各种活动中都能发挥效用。同时，一种官能的能力改造，也无形中加强了其他所有的官能。所以，学校教育就是对这些基本能力的训练。

形式训练说把迁移看作是通过组成“心”的各种官能分别进行训练来实现的，迁移的发生是自动的。它把训练和改进“心”的各种官能作为教学的重要目标，认为学习的内容并不重要，重要的是所学对象的难度及其训练价值。它还认为，学习要收到最大的迁移效果，就要经历一个“痛苦的”过程。于是，难记的古典语言可以有助意志的“忍耐”能力的形成，数学有助于逻辑推理能力的形成，历史能提高记忆力，自然科学中的难题，被视为训练心的最好材料。在这样的训练中，“学生学会观察、分析、比较、分类，学会想象、记忆、推理、判断，甚至创造，认为“有了这样的造诣，足以使学生们在日后的学习和工作中受益无穷”。

形式训练说在欧美盛行了二百多年，至今仍有一定的影响。但是，“心”的各种官能是否可以分别训练，使之提高能力，从而自动地迁移到一切活动中去呢？教学的主要目标是不是训练“心”的各种官能呢？该学说缺乏充分的科学依据，早期的以及近现代的心理实验研究都对这一学说提出了挑战。

二、相同要素说

19世纪末和20世纪初，心理学家开始借助实验来检验形式说的迁移理论。美国心理学家詹姆士（W. James）在1890年首先通过记忆实验，表示了对形式训练、迁移理论的怀疑，他的结论是：记忆能力不受训练的影响；记忆的改善不在于记忆能力的改善，而在于方法的改善。

继詹姆士之后，桑代克和伍德沃斯（R. S. Woodworth）以刺激—反应的联结理论为基础，提出了学习迁移的相同要素说，认为只有当两个机能的因素中有相同的要素时，一个机能的变化才会改变另一个机能。

桑代克在1901年所做的“形状知觉”实验是相同要素说的经典实验。他以大学生为被试，训练他们判断各种形状，大小圆形的面积。实验结果表明：估计 100cm^2 之内的各种三角形面积练习的被试，当估计比 100cm^2 稍小的各种三角形面积和估计比 100cm^2 稍大的三角形面积时，具有练习效果。然而在面积相同，而形状不同，或者三角形的形状有显著不同的情况下，就没有训练效果。他们根据这一结果指出，之所以产生迁移，是因为练习课题与迁移课题之间有共同的要素。练习的面积与迁移的课题的面积愈相接近，迁移圆形与练习图形愈相近似，判断的正确程度愈大。实验还表明，只有当学习情境和迁移测验情境存在共同成分时，一种学习才能影响到另一种学习，即产生迁移。

三、概括化迁移理论

贾德 (C.H. Judd) 提倡概括化说, 他认为: 先期学习 A 中所获得的东西之所以能迁移到后期学习 B 中, 是因为在学习 A 时获得了一般原理, 这种一般原理可以部分或全部运用于 A、B 之中。根据这一理论, 两个学习活动之间存在的共同成分, 只是产生迁移的必要前提, 而产生迁移的关键是学习者在两种活动中概括出它们之间的共同原理, 即在于主体所获得的经验类化。所以贾德的迁移理论又称“概括化理论”。

贾德在 1908 年所做“水下击靶”的实验, 是概括化理论的经典实验。

他以五年级和六年级学生作被试, 分成两组。对实验组只讲解简单的光学折射原理 (见图 15), 对实验组除教给光学折射原理之外, 还教给水愈深所看到的水中的靶子的实际位置距离相差愈大的原理。对控制组不进行任何提示。首先在水深 12 英寸处进行实验, 结果, 教过和未教过折射原理的学生成绩相等。因为所有的学生都要学会使用标枪, 理论的说明不能代替练习。接着改变条件, 把水下 12 英寸的靶子移到水下 4 英寸处, 这时两组差异明显表现出来, 如见表 8 表示正确击中靶子所进行的平均试验次数。结果表明, 提示原理具有重要的效果作用, 而且提示愈详细, 效果愈好。从各组改善率的比较来看, 特别是在实际应用中掌握原理的意义比单纯地作为知识学习原理更为有效。

表 8 原理的迁移效果

	平均试验数		改善率%
	12 英寸	4 英寸	
控制组	9.10	6.03	34.1
实验组	8.50	5.37	36.5
实验组	7.73	4.63	40.3

为什么条件改变了 (水下 12 英寸处的靶子移到了水下 4 英寸处) 这两组的差异明显地表现出来了: 没有了解折射原理的学生, 表现出极大的混乱, 错误继续发生; 而学过折射原理的学生, 则适应了水下 4 英寸的条件呢? 贾德在解释时认为, 理论曾把有关的全部经验 (水外的、深水的和浅水的经验) 组成了完整的思想体系。学生在理论知识的背景下理解了实际情况后, 就能利用概括了的经验, 去迅速解决需要按实际情况作分析和调整的新问题。

概括化理论主张, 不在于仅仅讲解概括化原理知识, 而在于结合实际讲解原理。因此, 教育内容和手段同样受到重视。到目前为止, 在提出的原理中, 概括化理论是最有发展前途的理论。

四、关系变换说

关系变换说是格式塔心理学家提出的迁移观点。他们主张迁移的重要一点, 不在于掌握原理, 而在于觉察到手段与目的之间的关系。他们认为“顿悟”关系是学习迁移的决定因素, 也就是说, 迁移不是由两个学习情境具有共同成分、原理而自动产生的某种东西, 而是学习者突然发现两个学习经验之间存在的关系的结果。学习者所迁移的是顿悟——即两个情境突然被联系起来意识。可见, 关系变换说更强调个体的作用。与贾德在射靶实验中强

调的概括化原理相反，关系变换说认为，靶的位置、水的深度、射击的方法以及光的折射原理等整体和关系的知觉，它们之间的关系才是重要的。

克勒所做的“小鸡觅食”的实验是支持关系变换说的经典实验。他让小鸡在深浅不同的图 15 的前面，进行在选择卡片 B 上总能找到食物的学习。A 与 B 这两张卡片的位置是随机调换的，所以食物与位置之间无任何关系。小鸡准确无误地选择卡片 B，完全学会这一训练课题需要 400—600 次试验。然后，变换实验情境，呈现成对卡片。现在的问题是：如果小鸡仍然到 B 下面寻找食物，那就证明迁移是由于相同要素的作用。如果小鸡是到两张卡片中颜色更深的那张 C 下面寻找食物，那就证明迁移是对关系作出的反应。实验表明，小鸡对新刺激 C 的反映，为 70%。这就证明了选择不是比较刺激的绝对性质，而是由两种刺激的相对关系。

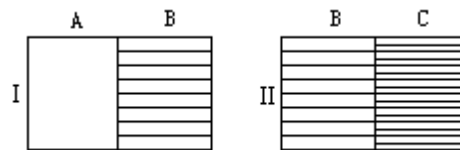


图16 克勒的关系实验材料（笔者绘制）

五、学习定势说

学习定势说考虑的是学习方法的迁移问题。所谓学习定势，就是习得的学习方法的态度倾向。一个学生的学习迁移，往往受他的学习意图或学习心向的影响，这就是学习定势的作用。先行学习为后继学习准备了迁移的条件，或使后继学习处于准备状态中，这就有利于迁移。在先行学习中改进学习的一般方法，学会如何学习也能起到定势的作用，有利于学习迁移。

哈洛（Harlow）著名的“猴子实验”证明了进行学习方法的学习有利于形成学习走势。哈洛在实验中给猴子呈现由两个刺激组成的配对刺激（例如漏斗与圆筒；圆柱体与圆锥体）。在一种刺激物下面放有食物，另一刺激物下面不放任何东西。实验中，猴子拿起呈现的某一刺激物的其中一种进行观察，偶然碰到有食物随即摄取。这样反复 6 次以后，再使用另外一种刺激物，也同样经过 6 次辨别学习试验，虽然不断变换刺激物，但猴子选择放有食物的刺激的百分比在快速上升。这种现象被解释为“学习方法的学习”。这说明猴子在前几次辨别学习中学会了选择的方法，或者说形成了辨别学习的定势，并将学会的方法或形成的定势运用到以后的学习中，从而使学习效果得到提高。

第五章 知识的掌握

知识是人们在社会实践活动中所获得的认识与经验的总和，是相对物质范畴的精神范畴。知识一般以经验或理论的形式存在于人们的头脑中，也通过物化储存于书本中或其他人造物中。知识作为社会经验之一，对学生来讲，是前人的认识的成果，是一种间接的经验。知识的掌握指教育系统中学生对知识的获得。学生对知识的掌握就是要把前人的认识成果变成自己的认识，在头脑中建立起相应的知识结构，从而辨认相应的事物，解决相关的问题。学生掌握知识是通过一系列的认识活动、对传输来的知识进行加工的过程，这些加工活动有：教材的直观感知、理解概括、巩固保持、具体应用。这些环节相互联系和渗透，构成一种动态的相互关系，从而实现知识的掌握。

第一节 知识的感知

学生的学习过程可分为这样几个阶段，即感知—理解—巩固—应用。每一个阶段都与学生心理活动有关，要搞好第一阶段，就必须了解学生的感知规律，掌握他们的感知特点；要搞好第二阶段，就必须了解学生的思维规律，掌握他们的思维特点；要搞好第三阶段，就必须了解学生的记忆规律，掌握他们记忆的特点；要搞好第四阶段，就必须了解学生形成实践能力的规律，掌握他们实践能力的特点。感知—理解—巩固—应用，也是学生掌握知识的必经之路。此外，要搞好整个教学过程，还必须掌握感知、思维、记忆和实践活动四者之间的关系。

一切心理活动，都要从认识过程开始，认识过程又以感觉知觉为前导。在教学条件下，学生掌握知识的过程，一般是从感知教材开始的。感知是一切知识的来源，人类认识客观事物，首先通过感知。毛泽东同志指出，“任何知识的来源，在于人的肉体感官对客观外界的感觉”，没有感知，人就不可能认识客观世界，也就不可能对事物发生情感和采取意志行动以改造世界。因此，感知是认识世界的开始，是一切心理活动的基础。学校的教学活动，总的来说，也主要是在感性认识的基础上进行的。教学中运用直观教材就是为了使学生通过对具体事物的感知而获得感性认识，为进一步掌握科学知识打下基础。

一、什么是感知

感知指感觉和知觉而言。感觉是人对当前客观事物个别属性的反映；知觉是人对当前客观事物整体及其外部相互关系的反映。

客观事物的个别属性指的是：如光波、声波、机械压力、温度变化、气体或液体的化学作用等。感觉所反映的事物的个别属性，在视觉是彩色和无色；在听觉是音高、音量和音色；在味觉是咸、甜、酸、苦；在嗅觉是花香、香料香、水果气、树脂气、腐烂气息、焦臭等；肤觉是触、压、冷、热、痛等。但这些个别属性混合起来，就转向知觉了，组成一个五光十色、绚丽多彩的世界。为了研究便利起见，才把客观事物的个别属性加以分析，实际上我们认识事物总是从整体上去认识它的。辩证唯物主义认为感觉是认识过程的开始，它是一切知识的源泉。列宁指出：“从生动的直观到抽象的思维，并从抽象的思维到实践—这就是认识真理，认识客观实在的辩证的途径。”

感觉与知觉是不可分割的。感觉是知觉的成分。任何客观事物都是包括着许多个别特征的综合体，事物的整体与其个别特性是不可分割的。如旗子是由一定的颜色、柔软等特性组成的，下雨是由一定的声、温、色等特征组成的。我们感觉到某一事物的个别特征时，同时也就知觉到这是什么事物，感觉是知觉的成分，脱离知觉的纯粹感觉是不存在的。知觉是在感觉的基础上形成的。我们所感觉到的事物的个别属性越丰富，我们对事物的知觉也就越完善，越正确。知觉反映事物的整体和现实的关系，感觉则反映事物的个别属性和片面。感觉和知觉密切联系着。在认识过程中，联系客观和主观的桥梁就是感觉，没有感觉，就不可能有知觉，感觉进一步发展而为知觉，它是知觉的基础；感觉和知觉虽然同属于人对客观事物的反映，可是知觉的映象并不是感觉的机械的积累和简单的集合，而是以对映象的理解为前提的复

杂的整体，在质的方面与感觉是有差别的。知觉是感性认识的一种更高的水平，是人脑分析、综合的活动结果。

人们感知某种事物，立刻就会在头脑里反映这一事物的形象，而且还可以在这一事物不被感知的时候，在头脑里保留着这些形象，这就是表象。表象是以前感知过而当前不被感知着的事物的形象，是大脑所受到的刺激痕迹复活的产物。表象不同于感知，感知反映当前直接作用于感觉器官的事物，而表象则反映当前不作用于感觉器官的事物形象。感知是表象的前提，表象是感知过的事物形象在头脑中的重现，它是在一定的刺激物作用下发生的。

二、感知与观察

观察是感知的特殊形式，它是有预定目的、有计划的、主动的知觉。观察是在感知过程中以感知为基础形成起来的，脱离了感知就无所谓观察。观察在生活实践的各个领域都有重要的作用和意义，如果没有周密的、精确的、系统的观察，就不能收集大量有价值的事实材料，并从中发现新的规律。在教育工作中，观察更具有重大的实际意义。优秀教师的成就是和他对学生进行认真而周密的观察分不开的。只有通过观察，教师才能了解学生的道德品质、个性特征、学习情况等，然后才能做到统一施教与因材施教相结合。

为了使观察收到良好的效果，必须注意以下几点：

（一）有明确的观察目的

良好的观察，要以有明确的目的任务为前提，没有明确的目的任务，只是一般去感知事物，就无法得到全面的、深刻的感知材料。盲目的“走马观花”将会一无所得。例如，两个人同样去观察一堂课，其中一个人有明确的目的——着重从感知的规律方面去进行分析，那么，他就会给自己提出一系列的具体任务，如观察运用了哪些直观教具，教具的结构是否鲜明，教师的言语是否清晰、生动，演示实验与词汇讲解结合得如何等等。这样观察的结果一定要比另一个只进行一般观察的人深入细致，能够发现很多人所没有观察到的细节。

（二）积极的观察态度

仅仅有明确的目的任务，还不能保证它一定会实现。只有理解实现目的任务的意义和作用，才能长期集中注意去仔细地审视或倾听，动员多种分析器参加观察活动，同时进行积极思维，寻找观察诸对象和对象的特点及其相互间的联系，为进一步对感知材料进行分析整理提供有利的条件。

（三）充分的知识准备

观察既然是一种有预定目的的“思维的知觉”，那么在观察前就要掌握所观察事物的有关知识，为深入观察准备条件，有关知识的准备愈充分，观察也愈全面和深入。一个优秀的人民教师，如果他对青少年身心发展规律、个性形成的知识越多，那么，他对学生心理面貌的观察就越准确。教师在演示实验或组织学生参观前，必须使学生对于所要观察的事物有一般的了解，才能提高观察的效果。

（四）观察的计划性与系统性

在观察前应制定系统的计划和按阶段的执行计划。在各阶段中，应明确观察的重点和步骤、方法，做到心中有数，不致遗漏重点或顾此失彼。

（五）观察结果的整理和总结

为了从观察所得的材料中发现规律和确定下一阶段的观察任务，必须对观察结果进行整理和总结。

学生对事物的观察，常常是目的不明确，注意不集中，缺乏观察的系统性和计划性。教师应培养他们良好的观察能力与习惯，使他们能够迅速地看出某些事物的特点，能发现别人在一般情况下所不能发现的关键问题和事物的重要特征。

三、知觉的特性

人对于客观事物能够迅速获得清晰的感知，这与知觉所具有的基本特性是分不开的。知觉具有选择性、理解性、整体性和恒常性等特性。

（一）知觉的选择性

知觉的选择性在于把一些对象（或对象的一些特性、标志、性质）优先地区分出来。客观事物是多种多样的，人总是有选择地以少数事物作为知觉的对象，对它们的知觉格外清晰，被知觉的对象好像从其他事物中突出出来，出现在“前面”，而其他的事物就退到后面去了。与此相关的生理基础是：大脑皮层中一个兴奋中心占优势，同时皮层的其余部分受抑制。知觉的选择性揭示了人对客观事物反映的主动性。

知觉的选择性依赖于个人的兴趣、态度、需要以及个体的知识经验和当时的心理状态；还依赖于刺激物本身的特点（强度、活动性、对比）和被感知对象的外界环境条件的特点（照明度、距离）。

（二）知觉的理解性

知觉的理解性表现为人在感知事物时，总是根据过去的知识经验来解释它、判断它，把它归入一定的事物系统之中，从而能够更深刻地感知它。这就是知觉的理解性。

从事不同职业和有不同经验的人，在知觉上是有差异的。如工程师检查机器时能比一般人看到、听到更多的细节；成人的图画知觉与儿童相比，能更深刻地了解图画的内容和意义，知觉到儿童所看不到的细节。

影响知觉理解性的条件有：

1. 言语的指导作用

言语是语言在交际过程中的应用。人的知觉是在两种信号系统的协同活动中实现的，词的作用有助于对知觉对象的理解，使知觉更迅速、更完整。例如，天空中的云彩，自然景色中的巨石形状，在感知时加以词和言语的指导，很快就能知觉到。图 17 如何理解呢？当有言语指导时，你凝视左上方小点，看到的是一只老鼠；如若逆时针转九十度，凝视中央小点时，却是一个“带眼镜的老头”。由此可见言语指导的作用是非常明显的。

2. 实践活动的任务

当有明确的活动任务时，知觉服从于当前的活动任务，所知觉的对象比较清晰、深刻，任务不同对同一对象可以产生不同的知觉效果。比如，对天安门的素描和用文字的描写，任务不同，感知效果就不同。

3. 对知觉对象的态度

如果对知觉对象抱着消极的态度，就不能深刻地感知客观事物；只有对知觉对象发生兴趣，抱积极的态度才能加深对它的理解。

（三）知觉的整体性

人在知觉客观对象时，总是把它作为一个整体来反映，这就是知觉的整体性。知觉对象是由许多部分组成的，各部分具有不同的特征，但是人们并不把对象感知为许多个别的、孤立的部分，而总是把它知觉为一个统一的整

体。它是客观对象的许多部分形成的复合刺激物，大脑皮层对复合刺激物的各个组成部分及其相互关系，进行分析、综合，从而反映客观对象各种属性的关系，形成关于对象的完整映象。例如，走进教室，人们不是先感知桌椅，后感知黑板、窗户……而是完整地同时反映它们。

知觉的整体性是多种感知器官相互作用的结果。知觉的整体性与感知的快慢，同过去经验和知识的参与有关，阅读速度就是随着人的阅读经验的积累及把较小的单元（词）组成较大的单元（句子）而逐渐加快的。

（四）知觉的恒常性

当知觉的条件在一定范围内发生改变时，知觉的映象仍然保持相对不变，这就是知觉的恒常性。例如，对过去认识的人，决不会因为他的发型、服装的改变而变得不认识；一首熟悉的歌曲，不会因它高八度或低八度而感到生疏，或因其中个别曲子走调，就认为是别的歌曲；教师判断学生的错别字，如“尖端科学”，不会因“端”字写成了“瑞”字，而不去感知尖端科学。

知觉的恒常性对生活有很大的作用，正确地认识物体的性质比单纯地感知局部的物理刺激物有较大的实际意义，它可以使人们在不同情况下，按照事物的实际面貌反映事物，从而能够根据对象的实际意义去适应环境。如果知觉不具有恒常性，那么个体适应环境的活动就会更加复杂，在不同情况下，每一认识活动，每一反应动作，都要来一番新的学习和适应过程，实际上也就是使适应变为不可能的了。

四、促进知觉学习的技术

（一）扩大有关特征

研究表明，当学生遇到难以辨别的细微特征时，扩大需要辨别的特征，可以促进辨别学习。比如，在识字教学中，如教“己、已、巳”三个字时，教师可用不同颜色的粉笔把这三个字的关键区别部分描写出来，且适当放大，如“己”是全开口，“已”是半开口，“巳”是不开口、全封闭，以加深学生的印象。

（二）对比

辨别学习可分为简单辨别学习和多重辨别学习。简单辨别学习如学习过字母“b”后，在新的情境中将“b”识别出来；多重辨别学习指同时辨别多个刺激物或多个刺激特征。如辨别b、d、P、q等。在多重辨别学习中，刺激越相似，辨别越困难，而且很容易产生混淆。克服这种混淆的重要技术是刺激的对比。如将b与d比，指出b的尾巴向上在左边，d的尾巴向上在右边；将b与P相比，b的尾巴向上，P的尾巴向下，等等。在语音的学习中对比的作用更为重要。

（三）强化或反馈

在学习中及时提供强化或反馈可以有效地促进学习。这里说的强化或反馈指学生识别了有关特征时，教师给予肯定，对识别错误的反应不予肯定，或给予纠正。这种肯定既可起着动机作用（即学生发现自己的正确可以产生愉快感），又可起着提供信息的作用，使学生知道自己的知觉是否正确。这都有利于促进学习。

（四）发挥多种知觉系统的作用

在知觉学习中，应提倡发挥多种知觉功能的作用。有实验表明，智力落后儿童难以辨别较复杂的知觉模式，但是通过把这些模式的个别部分切割下

来，让他们触摸以后，他们便能学习较复杂的辨别。有经验的教师在识字教学时不仅让学生看字，还让他们用嘴念，用手写或书空，这里利用了视觉、听觉和运动觉的协同活动。多种知觉系统参与知觉，既有助于辨别的精确性，也有助于知觉印象的保持。

五、感知规律与直观教学

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

实物直观具有鲜明性、生动性和真实性，有利于学生确切地理解教材、掌握教材，有助于提高学生的学习兴趣 and 积极性，能激发学生的求知欲，使学生掌握得快，也不易忘记。实物直观的缺点是，事物的本质特征难以突出、内部不易细察、动静难以控制，不易组织学生进行有效的观察。模象直观就可以摆脱实物直观的限制性，根据教学目的的要求对实物进行模拟、放大、缩小、突出重点，可以变静为动或变动为静，把快变慢或把慢变快，也可以变死为活、变远为近，从而把难以呈现的对象在学生面前呈现出来。模象直观还可使抽象难懂的东西，成为具体的易认识的东西。但是，模象直观不是实物，难免导致学生获得的知识不很确切，因此在制作和使用教具时，要注意教具中的事物与实际事物之间的正确比例。言语直观可以不受客观条件的限制，不受时间、地点、设备的限制，但它不如感知那样鲜明、完整和稳定，它容易中断、动摇、暗淡，甚至不正确。教师在进行直观教学时，要根据教学目的的要求，从教学内容的实际出发，结合学生身心发展的特点，才能有效地提高教学质量。

教师在直观教学的过程中，还必须掌握和应用如下的感知规律：

（一）目的越明确，感知越清晰

人在感知活动中能够从周围环境的许多事物中优先地分出当前所要感知的对象，这是由于知觉具有选择性的原故。知觉的选择性服从于感知的目的，目的性越强，感知也越清晰。

学生从小随父母多次去过动物园，但对动物园里的许多动物由于每次去时没有特定的目的，因而对某些动物没有深刻、清晰的印象。生物教师若要带领学生参观植物园或动物园时，就要突出其观察的目的，目的越明确，感知就越清晰。相反，目的不明确，儿童就会东张西望，抓不住要领，得不到收获。有人曾作过试验，带小学二年级学生去参观盆景，预先没有向儿童提出观察的目的，学生走马观花地看了一遍，看完后，让他们说看到了几种花的颜色，结果很多学生都说不出来，甚至说没有看到这些花。要使学生的观察取得成效，教师就要明确地向学生提出感知的目的。例如，在自然常识课中，让学生观察鱼缸里的鲫鱼，应向学生提出具体的观察目的：如注意鱼的身体形状、身体的表面覆盖着什么，背部、胸部、腹部、尾部长着什么。这样，学生才能观察到鱼的身体结构的特点。感知的目的越明确、越具体，其效果也越好。

（二）对象从背景中越突出，则越容易被感知

从背景中突出对象，与知觉选择性的联系是很密切的，对象在背景中越突出，则越容易被感知。在直观教学中，要使对象从背景中突出，必须遵循差异律、组合律和活动律等有关的规律。

1. 差异律——加强对象与背景的反差

对象和背景的反差包括颜色、形状、声音等方面，如果这些反差越大，则对象就越容易从背景中突出而先被感知到。反之，对象与背景的反差越小，则对象越容易消失在背景之中而很难被觉察出来。如雪地里的白羊不易被人看出来；由于某些昆虫有“保护色”，也不易将它们与周围的事物区分出来。

对象与背景的关系是多种多样的。对象与背景的区别有时并不是那样固定不变的，而是可以互相逆转的。如上图 18 可以看到对象与背景的相互逆转的现象。当你把黑色当作背景时，你就知觉到一个白色的水果盘（或高级花瓶）；当你把白色作背景时，你就知觉到两个黑色的侧面人头像。

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

强烈鲜明的对比，大与小，黑与白，高与低，强与弱，香与臭，苦与甜等等都能立刻为人们所感知，这就是差异律。

2. 组合律——利用刺激物本身各部分的组合

刺激物本身的结构常常是分出对象产生清晰感知的重要条件。对象的组合可分成空间和时间两个方面。空间上的组合是指在视觉刺激物中，凡距离上接近或形状上相似的各部分，容易组成感知的对象。例如，游行队伍在前进时，各单位之间保持一定的距离，就可以使观礼者便于区别；又如我们记笔记时，章与章、节与节之间，重要的标题与其他词句之间都留出一定的空行，也是为了要在距离上显出差异，以便日后查阅时一目了然。时间上的组合是指听觉刺激物各部分“时距”的接近，它们也能使我们分出感知的对象。如，我们听别人唱歌或说话，能一句一句地去感知它，一般来讲，这是因为一句句话的各个词之间时距较近，而各句话之间时距较远的缘故。电报员接收发报“嘟，嘟，嘟……”就是以时距差异来感知对方的发报。

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

3. 活动律——即对象的活动性

在固定不变的背景上，活动的刺激物易于被人感知。因此对直观的重要对象或部分，应尽可能地增强其活动性。展览会上活动的展品，容易被观众

感知；课堂上学生的小动作容易被老师发现；汽车上的指示灯，一明一暗容易被警察感知；霓虹灯的闪动易被行人感知，都是这个道理。

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

（三）形象与言语的正确结合，则感知将更迅速而完善

人的感知是在两种信号系统的协同活动中实现的，第二信号系统起着重要的作用。由于词的作用，可以使我们的感知更迅速、更完整、更富有理解性，大大提高感知的效果。在环境相当复杂，对象的外部标志不很明显，知觉对象比较隐蔽而难于感知的情况下，言语在感知中的作用更为显著。它可以补充感知对象的欠缺部分，提高感知效果。

在利用实物直观与模象直观的过程中，没有词的作用，学生容易把注意力集中到各人感兴趣的方面去，而达不到教学目的，所以在直观教学中，一定要使形象与词结合起来。

如图 19，立方体究竟有几个呢？这时先让学生观察，学生会说有六个立方体，这是因为学生注意类似 1、2、3 这三面组成的立方体，将感知出六个立方体。此时教师说，还可以看出是七个立方体，这时教师的言语必须跟上，如何感知才能成为七个立方体呢？你若注意类似用 3、4、5 三面组成的立方体，就感知出七个立方体了。

又如图 20，一边讲一边指着图，这幅妇女图，既可以把她看成为翘鼻子的少女，又可以把她看成一位外国老太太。

根据这一规律，在形象与语言的结合中要注意以下几点：

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

2. 应注意用确切的语言对形象的直接结果加以表述。

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

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

（四）多种分析器的协同活动，可以提高感知的成效

由于客观事物常常是包含多种属性的复合刺激物，因此我们对客观事物

的感知也经常是通过多种分析器协同活动而实现的。心理学的研究表明，在接受知识方面，看到的比听到的印象深。单纯靠听觉，一般只能记住 15%，如果靠视觉，从图形获得的知识一般能够记住 25%，若使视听两者结合，又听又看，那么获得的知识就能记住 65%。在感知活动中，运动分析器的参与具有重要的作用。因为只有运动分析器的参与下，有些对象的某些特点才有可能被感知，如物体的软硬属性等。因此，那种既看，又听，还用手摸、动手操作的学习，会有助于提高感知的精确性和加深印象。多种分析器的协同活动不仅能提高感知的成效，而且使人变得聪明。

第二节 知识的理解

学生掌握知识主要是占有前人积累的认识成果，变前人的知识为自己的知识的认识过程。而理解是学生掌握知识的核心，是知识得以保持、实现迁移与应用的关键。

一、什么是知识的理解

关于理解的广义的概念认为凡是揭露事物本质的过程都叫理解。这是个体逐步认识事物的联系、关系、本质、规律的一种思维活动。

关于理解的狭义的概念认为利用已有的知识去认识新事物、或把某个具体的事物纳入相应的概念和法则中去才称作理解。

一般所说的知识的理解主要指学生运用已有的经验、知识去认识事物的种种联系、关系，直至认识其本质、规律的一种逐步深入的思维活动。它是学生掌握知识过程的中心环节。

学生了解一个词的含意，明确一个科学概念，学习一个定理、定律、公式，掌握法则的因果关系，把握课文的段落大意及全文的中心思想都属于理解。无论是初步地、不完全地或比较完全地认识教材的联系、关系，认识其本质和规律，只要不限于单纯地通过感知觉或记忆的直接认识，而是通过思维活动的都可称为理解。

理解是掌握知识的重要环节。实验研究和教学经验都证明，理解在学生学习过程中有重要作用。在学习的初级阶段中，对事物必须有直接的感知，但是“感觉到了的东西，我们不能立刻理解它，只有理解了的东西才能更深刻地感觉它。”有些知识需要记忆，而在理解的基础上进行，记忆的效果就高。如不理解即使记住了某些公式、定理、定律，用处也不大。理解与迁移、应用的关系也很密切，不理解就难以应用和迁移，只有理解的知识才有可能迁移和应用。因此，理解在学习知识中具有重要的作用。

理解有不同的水平，最初是初级水平的理解（又叫知觉水平的理解）这是对客观事物进行“是什么”的揭示。比如学生学习关于“力”的知识，最初对力的认识不可能完全达到揭露其本质、规律的程度。他们起先认识力和力所作用的物体的质量的联系，只知力有大小。这是在对映象特征进行分析、综合的基础上，进行辨认、识别，确定名称的过程。文字、符号、词语的学习主要是达到这种理解。其次是中级水平的理解。这是揭露客观事物的“为什么”的问题，揭示客观事物的本质、客观事物之间的联系。比如，“力”不但有大小，还有方向、着力点等，力是事物之间的相互作用。改变物体运动状态的作用才是力。力有三大要素，即力的大小、方向和作用点。概念、原理、法则的学习，必须达到这种水平的理解，以掌握同类事物、同类现象的共同的、关键的特征。最后是高级水平的理解。这是个体在揭示客观事物“为什么”的基础上，进一步实现类化、具体化、系统化，把有关事物归入已获得的概念中去的过程。如对力的理解与力的运动、力的速度的关系联系起来，从而建立或调整认知结构。这是实现知识的迁移、知识的应用及创造性解决问题的基础。

知识的学习要通过理解。由于学习的对象及其特点不同，理解可以分为对言语的理解；对事物意义的理解；对事物类属性质的理解；对因

果关系的理解；对逻辑关系的理解；对事物内部构成、组织的理解。

理解必须通过思维来实现。

二、思维及其规律

（一）什么是思维

学生学习的一个重要任务就是理解教材，这就必须在有关的感性材料的基础上，进一步理解教材中的基本理论（即理性知识），这是学生掌握知识过程的中心环节。理性知识的掌握必须通过思维。思维是学生掌握知识的主要心理过程。培养学生的思维能力，既是学生掌握知识的需要，又是发展学生智力的中心问题。

思维是人脑对客观事物的本质和规律的反映。间接反映和概括反映是思维活动的主要特征。

所谓对客观事物的本质和规律的反映，其含义有二：人的思维首先反映事物的一般特性。例如灯的一般特性是用来照明的；资产阶级的特性是损人利己，唯利是图的。其次，在思维过程中，寻求事物间规律性的联系和关系。例如，月晕和风，础润和雨；燕子低飞要下雨；动物行为异常预告要地震。思维的目的就在于发现事物间规律性的联系和关系。

思维反映事物的一般特性和发现事物间规律性的联系和关系是通过间接的、概括的反映来实现的。

所谓间接的反映，就是以其他事物为媒介，借助于已有的知识、经验，间接地去理解和把握那些没有感知过的或根本不可能感知到的事物。例如，对光的速度 30 万千米/秒，可通过 100 米跑 10 秒的世界纪录、500 千米/小时的飞机速度而间接理解；医生看病，通过检查病人的体温、脉搏、检视病人身体有关部位、化验血或大、小便等，就能探知不能直接感知到的病人的内部器官的状态，而判断是否得了病；教师上课看见学生皱眉头，知道他没听懂等等。这都是根据已有的经验作媒介而推断出来的。

所谓概括的反映，就是说它不像感知那样只对个别事物发生反映，而是反映一类事物的共同的本质特性和事物之间的规律性联系。例如，把牛、羊、猫、狗等概括起来叫家畜，把橘子、香蕉、苹果、梨等概括起来叫水果，把钢笔、毛笔、铅笔、蜡笔、圆珠笔的共同本质特性概括为写字工具。我们多次看到水加热以后蒸发了，通过思维，我们就能把水和热之间的有规律的联系（“水加热要蒸发”这一因果关系）概括出来。一切科学的概念、定义、定理，都是思维的结果，都是人对事物的概括反映。

人之所以能间接地、概括地反映客观事物的本质和规律，是由于人有第二信号系统的活动。人有了词、言语、第二信号以后，依靠第一信号系统和第二信号系统的协同活动，人脑就能对客观事物进行多阶段的分析和综合活动，从而形成各种不同等级的概括了的暂时联系、联系、再联系（条件反射锁链），从而揭露事物的本质规律和内在联系。例如，猫、狗、虎、狼、鸡、鸭等词，不只是表示某一个事物，也概括了同类的许多事物（所有的猫、狗、虎、狼），这是人脑借助于词对事物进行初级的概括结果。而把猫狗概括为家畜，把虎狼概括为野兽，把鸡鸭概括为家禽，又把家畜和野兽概括为兽类，把鸡鸭概括为鸟类，把兽类、鸟类概括为动物等等，这是人借助于词对事物进行高级的概括。此外，语言还可以概括事物之间的规律性的联系。例如，猫会捉老鼠（猫和老鼠之间的规律的联系），摩擦能生热（摩擦与生热之间的规律性联系），水向低处流（水流动与地形高低之间的规律性联系）等等。

可见，思维与感知比较起来，有本质的不同，它间接地、概括地反映事物的本质和规律，从而使人有可能利用这些规律预见未来，指导实践，所以说思维是认识的高级阶段。

诚然，思维与感知有本质的区别，但是，思维不能离开感知、表象等，思维必须由感知、表象等提供必要的材料。这种感性材料越多、越丰富越好（当然不是错误的，支离破碎的），因为思维活动是在已有知识经验（包含感性材料和已经获得的理性知识）的基础上进行的，如果没有一定的感性材料和有关的理性知识为基础，那么间接认识和概括认识是难于实现的。

（二）思维的规律

思维的规律是多方面的、复杂的。这里就学生的思维规律作点探讨：

1. 从生动的直观形象的思维发展到抽象思维

学生的学习虽然以书本知识、间接经验为主，但要真正掌握知识，还必须在感性认识的基础上，从生动的直观形象的思维，通过积极的思维过程——分析、综合与抽象、概括，才能上升到理性认识，发展到抽象思维。

分析是在头脑中把整体分解为部分或者把事物的个别属性、方面分解出来。综合是在头脑中把事物的各部分或个别特性联合起来。例如，我们把一篇文章分解为段落、句子和词；把植物分解为根、茎、叶、花，这就是分析。相反，把词组成句子，把句子组成段落，把根、茎、叶、花组成植物，这就是综合。一切智力活动都是头脑的分析、综合活动，而思维则是头脑的复杂的、多阶段的分析、综合活动。

抽象就是发现对象的本质属性，舍弃非本质属性的过程。概括就是把事物的一般的、本质属性联结起来，达到对事物本质的、规律的认识。例如，我们对各种鸟进行分析后，就抽出“有羽毛”、“是动物”这些共同属性，并把这些属性和其他属性（会飞的、长翅的、短翅的、白色的、黑色的等等）分离开来，这就是抽象；同时，我们把这些共同属性结合起来，从而认识到“鸟是有羽毛的动物”，这就是概括。抽象是在分析、比较的基础上进行的，而概括主要是在抽象、综合的基础上进行的。

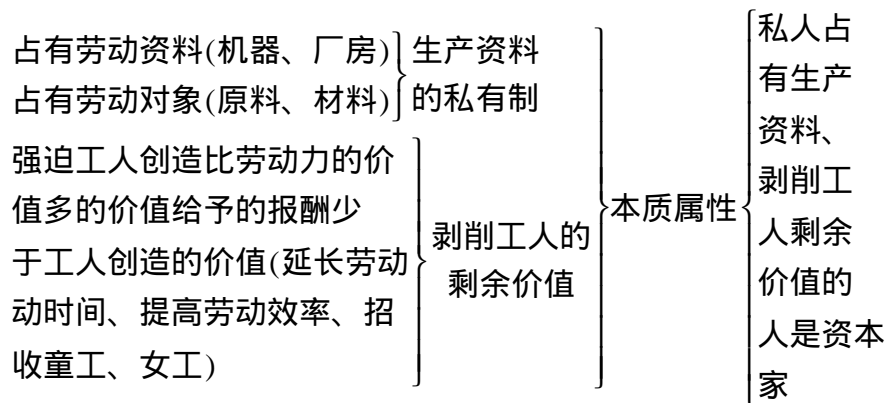
借助于抽象和概括，人就能认识事物的本质，从而由感性认识飞跃到理性认识，从生动的直观到抽象的思维。

人们正是通过分析、综合、抽象、概括而使形象思维发展到抽象思维的。例如政治课中如何让学生认识资本家的本质呢？这就必须在许多具体、生动、形象的感性材料上经过分析、综合、抽象、概括来认识什么是资本家。

下面以列表方式说明：

—分析— —综合— —抽象— —概括—

奢侈腐化、挥霍浪费	} 资本家的生活方式	} 非本质属性
荒淫无耻、醉生梦死		
房产、地产、公司、	} 拥有资产的数量	
企业、股票、债权		
地租、房租、高利贷、	} 剥削劳动者的手段	
克扣工人雇员的工资		



从形象思维发展到分析、综合、抽象、概括的抽象思维，是学生思维的一个基本规律。遵循这一规律，开发智力，培养人才就能做到有效化、合理化和科学化。

2. 儿童思维发展的阶段性规律

任何个体思维的发展是有一定的阶段性的。瑞士心理学家皮亚杰的“思维心理学”，提出了儿童思维发展的四个阶段的理论。即：

- (1) 感觉运动智力阶段——儿童思维的萌芽(0—2岁)；
- (2) 前运算思维阶段——表象和形象思维(2—7岁)；
- (3) 具体运算阶段——初步的逻辑思维(7—12岁)；
- (4) 形式运算阶段——抽象逻辑思维(12—15岁)。

我国心理学界多数人认为：思维无论从个体发展还是从种系发展来看，大致上经历四个阶段：即动作思维(或叫直觉行动思维)—形象思维—形式思维—辩证思维。

动作思维是凭借直接感知，并在实际操作的过程中进行的。它的结构比较简单，动作既是思维的起点，也是思维的结果。在这种思维中，思维的某些中间环节被省略了；从动作到动作是这种思维的突出特点。这种思维在学龄前儿童中常常反映出来。如幼儿手上拿一根木棍，当他用两腿把木棍夹住时，可以是“骑木马”的思维；当他把木棍放在肩上或端着在胸前时，思考的是“解放军的枪”；当他把木棍拿在手上耍的时候，这时木棍变成了孙悟空的“金箍棒”。他把木棍一扔，思维也就结束了。

形象思维是凭借事物的形象(表象)，并按照描述逻辑的规律而进行的思维。这种思维的形式为表象联想和想象。也就是说，儿童可以摆脱具体的事物或直接的动作，而凭借具体形象的联想进行思考。大约三岁以前的儿童以动作思维为主，三岁左右开始，逐步向具体形象思维过渡。

形式思维(或叫抽象逻辑思维)是通过分析、综合、比较、抽象和概括，获得概念，形成判断，进行合理逻辑的推理的思维活动。概念、判断、推理是这种思维的形式。同一律、排中律、矛盾律、充足理由律是这种思维应遵循的规律。小学儿童思维是从以具体形象思维为主要形式，逐步向以抽象逻辑思维为主要形式过渡。在这个过渡阶段，抽象逻辑思维在很大程度上，仍然直接与感性经验相联系，仍然具有很大成分的具体形象性。

辩证思维(或叫辩证逻辑思维)是凭借辩证概念，并按照辩证逻辑的规律而进行的思维。思维是客观现实的反映，而客观现实有其相对稳定性的一面，也有其不断发展、不断变化的一面，形式思维反映前者，辩证思维反映后者。初中学生的思维是形式思维为主向辩证思维过渡，高中学生的思维则

是辩证思维形成的阶段。

学生思维的发展，有一个从低级到高级的过程，不同的年龄阶段，思维发展的水平是不同的。凡是健康的人，在正常的社会生活条件下，思维发展的顺序，大体是一致的，都是从动作思维 形象思维 形式思维到辩证思维。一个儿童不可能跳过动作思维，直接进入形象思维，更不可能跳过前两个阶段，进入辩证思维阶段。但是，由于个体成熟过程表现有差异，成长过程中，所接受的教育、所处的环境不同，思维的发展也会有一定的差异，因而有的孩子早些，有的孩子晚些，从而体现出思维发展有明显的个性特点。因此，掌握思维发展的阶段性规律，是发展学生智力，提高教学质量的一个重要条件。

3. 学生思维过程的规律

思维过程从问题开始，在寻求问题的解答中深入，在检验答案中发展，直至在实践中得到相应的成果而告一段落。

日本的大桥正夫编的《教育心理学》把思维过程规律归纳为一个公式(如图 21)。

思维过程的规律体现在解决问题的过程中，那么，解决问题究竟经历着怎样一种过程呢？首先，需要把问题作为问题意识来认知，即从问题开始。其次，为着进一步明确问题的意义，还得分析问题的特点与条件，在分析问题时就要作出假设，考虑解答方法，着手试图解决，这样，思维就在寻求问题的解答中深入发展了。在解决问题的行动中要尝试用种种方法（特别是一题多解中），思维进一步深入发展。一旦得到了解答，还有必要回到原来的问题，弄清该解答是否真正同问题切合，思维就在评价、检验答案中发展，直至在解题实践中得到相应的成果而告一段落。我们以解数学题加以说明。

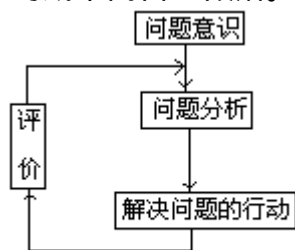


图21 解决问题的过程

例：王梅的考试成绩单让弟弟弄污了。数学成绩已经看不清楚了，你能帮她算出来吗？问题很明白，求出数学的成绩来。由于对问题的分析不同，采取解决问题的行动方法也不同，因而思维就在寻求问题的解答中深入，在检验答案中发展。

语文 80	英语 83
数学	平均 85

解法一：根据语文、数学、英语三科平均成绩为 85 分，可以求出三科总分数为 $85 \times 3 = 255$ （分），从总分中减去其中的语文 80 分，再减去英语的 83 分，剩下的就是数学分数。列式如下：

$$85 \times 3 - 80 - 83 = 92 \text{ (分)}$$

$$85 \times 3 - (80 + 83) = 92 \text{ (分)}$$

解法二：语文 80 分，英语 83 分，平均为 85 分，语文比平均分少 $85-80=5$ （分），英语比平均分少 $85-83=2$ （分），所以数学的分数为 $5+2+85=92$ （分）。

以上两种解法，都是根据“平均数”的意义，分析问题进行思考的。

解法三：在分析问题的条件与特点时，利用变更问题法，即通过把问题进行适当变化，使其化难为易，化繁为简。如可以这样思考，语文 80 分，英语 83 分，平均 85 分，数学肯定在 80 分以上，故可以撇开 80 分，把问题变更为只考虑其“零头”，语文比平均分少 5 分，英语比平均分少 2 分，故数学分数的“零头”为 $5+2+5=12$ （分），所以数学的分数为 $80+12=92$ （分）。

以上三种解法，求得数学成绩是 92 分，经过检验 $(80+83+92) \div 3=85$ （分），是正确的。因而在解题的实践中得到了相应的成果，即把问题解决了，思维从而告一个段落。

三、概念的学习

学生概念的学习主要通过概念形成和概念同化两种形式获得。

（一）概念形成

获得概念实质上就是要理解一类事物的共同的关键属性。学生概念的学习一般是由具体概念的学习到定义性概念的学习。

学生在日常生活中获得的概念都是从具体概念入手的。比如，父母叫孩子拿“碗”来，若拿对了，受到肯定；若拿了“杯子”或“盆子”来，父母会说，“不对，这不是碗”。学生经过拿大碗、小碗、陶瓷碗、塑料碗，用碗吃饭、盛菜等，最后终于发现了碗这个概念，即掌握了各种碗的共同关键属性。但他不一定能给碗下定义。这时获得的是一个具体概念。从此例也可看出概念形成中的认知过程必须符合两个条件：第一，内部条件（即学生自身的条件）：学生必须辨别概念的正反例证。第二，外部条件：教师必须对学生所提出的概念的关键特征的假设作出肯定或否定的反应，使学生从外界条件中获得反馈信息。

概念的形成不仅是具体概念的学习，而且是定义性概念（即科学概念）的学习。圆周率（ π ）是一个定义性概念。在教这个概念时，让学生测量圆的直径分别为 1 厘米、2 厘米、3 厘米和 4 厘米的周长，然后让学生计算各圆的周长与直径之比，结果发现它们的值大致相同。最后告诉学生，这个值的精确数为 3.14159……，它就是圆周率。为了加深学生对 π 的认识，还可以让学生取直径为任意长度的圆，测量其周长，并计算周长与直径之比，结果都是 3.14159……，从而证实圆周率的确定性。

科学概念与日常具体概念并不都是一致的，学生学习科学文化知识更多的是要掌握科学概念。为使学生掌握科学概念，教师在教学中要做好下列环节的工作。

1. 变式

变式就是从不同的方面、不同的角度、不同的情况来变更同类事物的非本质属性，从而突出事物的本质属性。大家知道，一类事物中的个别事物既具有本质属性也具有非本质属性。在本质特征中，有些是可以直接感知到的，化学或物理属性，如气味、大小、形状、颜色，这些属性易于辨别、容易掌握；而有些本质特征比较隐蔽、抽象，不易直接观察，难于掌握。为使学生更好地掌握概念的本质特征，在教学中就应当采用变式，来突出其本质特征。

如教“鸟”的概念时，只列举麻雀、燕子之类的例子，学生以为能飞是鸟的本质特征。这就把非本质特征误认为是本质特征了。倘若同时列举鸵鸟、鸭子、鸡、企鹅等例子，就能更有效地排除非本质特征，指出鸟的本质特征是有羽毛、卵生、体温恒常的动物才是鸟。

2. 比较

如果说变式是指利用材料的影响去促进理解，那么比较则是指组织思维的方法去促进理解。有比较才有鉴别。比较有同类事物的比较和不同类事物的比较。通过比较，找出其共有的特征，舍弃彼此差异的特征，从而突出事物的本质特征。如教圆，举出球加以比较，使学生能理解圆必须在同一平面上这个本质特征。比较能使人确切了解事物之间的联系与区别，使有关事物的本质特征更清晰。概念的形成一般都要采用比较。

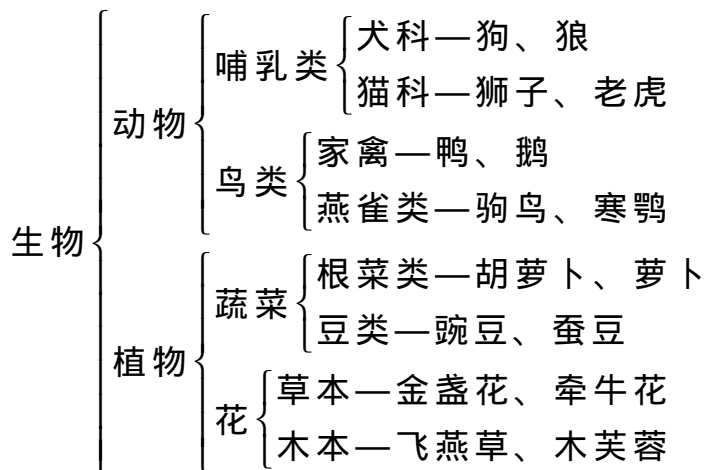
(二) 概念同化

概念的同化是指学习者头脑中储存了某种认知结构，它可以吸收新的信息，而新的信息被吸收之后，使原有结构发生某种变化。比如学生要学习“鲸”，如果学生认知结构中已经具有清晰的“哺乳动物”的概念，尽管学生未见过鲸，但通过查阅字典或教师讲解，知道鲸是“哺乳动物，种类很多，生活在海洋中，胎生，形状像鱼，俗称鲸鱼”，都能获得鲸这个概念。

概念的同化还有另一种形式。原有认知结构中有关概念与新学习的概念只有相关关系，不能从原有概念中派生出来，新概念纳入原有概念之后，原有概念的本质属性要发生扩大、限制或深化等变化。比如，学生在认知结构中已具有挂国旗是“爱国行为”的观念。现在指出保护能源、计划生育、反击外国侵略等都是爱国行为时，则爱国行为的观念便不断深入。

概念同化不仅是让学生去掌握概念知识，而且要指引学生将已获得的概念组成体系，使学生的知识条理化，这不仅有利于储存与检索，而且有利于去理解与吸收新的知识。如表 9 就是有关生物这一概念的体系。

表 9 概念的层次性



四、影响知识理解的因素

为了使学生对知识有更好的理解，在教学过程中要注意以下因素：

(一) 丰富有关的经验和感性材料为了促进学生概念的形成，帮助其理解，必须丰富学生的有关经验和感性材料。有人发现概念的形成与有关经验的丰富程度是相关的。前苏联心理学家鲁宾斯坦说：“任何思维，不论它是多么抽象的和多么理论的，都是从分析经验材料开始的，而不可能是从任何

其他东西开始的。然而直观的、感性的要素只是抽象思维的出发点，思维从这个出发点出发，而后离开它，摆脱它。”在教学上提供感性材料所采用的直观形式有实物直观、模象直观和言语直观。这些在

第一节中已有所阐述。

（二）注意新旧知识的联系

理解是以旧知识、旧经验为基础的。学生在学习过程中往往是从已有的知识出发，去认识和理解目前的事物。如小学生学习乘法总是从同数连加入手，因为有关加法的知识是学习乘法的基础。新旧知识的有机联系，能帮助学生对新知识的理解。

（三）启发学生的思维和学习的积极主动性

思维是由问题开始的，在教学中要激发学生的思维活动和学习的主动积极性，让学生用自己的思考来寻求了解，发现要点，获得知识。知识的掌握是要通过一系列的认识活动来实现的，因此，学习的积极主动性是知识理解的一个重要前提条件。教学经验表明，当学生对所学的知识有兴趣，意识到其重要性，并进入一种积极进取、高度聚精会神的状态，对所学材料进行深入分析、加工时，知识的理解效果最好。因此，在教学中教师应注意启发学生学习的自觉性，从而调动起学习的积极性。

（四）扩大关键特征

实验研究和教学经验证明，概念的关键特征越明显，学习越容易；无关特征越多、越明显，学习越难。因此，在概念教学中，可以采用扩大有关特征（定义的特征）的方法，促进概念的学习。扩大关键特征可采用实物直观、模象直观、挂图、电影、幻灯等手段，使关键特征明显化，从而使获得的概念精确化。

五、学生思维能力的培养

（一）激发兴趣

兴趣是成就事业的沃土。古今中外的名家无不对自己的事业有强烈的兴趣，而且多从少年时代起就有自己的兴趣。达尔文青少年时期便对搜集植物标本、采掘生物化石等活动兴趣浓烈。哥白尼在孩童时就爱上了天空，尽管他后来按别人的意志获得了医学桂冠，却从未忘怀自己的星座，最后仍凭自己的选择在天文学上建树了丰碑。诗人歌德在父亲的选定下获得法学学位，后来仍将深情献给了自己酷爱的文学。我国的鲁迅和郭沫若也都是如此。他们都凭自己的兴趣成为社会科学界和文坛上的巨星。

兴趣是学生学习和发展思维能力的巨大推动力。“兴趣是最好的老师”。激发学生的学习兴趣，可以激起积极性，这不仅直接促成学习质量的提高，还将影响其潜在素质和能力的发挥，成为一生事业的起点。有兴趣，才能全神贯注，积极思维。它促使学生去追求知识，克服困难，探索科学的奥秘。有了兴趣，学习对学生来说，就不是负担而是执着的追求，兴趣就像磁石一样吸引住他们。有了兴趣，就会产生求知的欲望。科学小勇士谢彦波读了一本又一本的《十万个为什么》，感到世界是无穷的，对科学知识有着强烈的兴趣，因而打开了求知的心扉。所以，教师要善于点燃学生纯真的好奇心的火焰，启发他们的学习兴趣，变“老师要我学”为“我自己要学”和“我爱学”。从小培养学习兴趣，将使终生受益不尽。所以教师要尊重、爱护和善于发现学生的兴趣，要把诱发和培养兴趣当做自己的重要职责。

怎样激发学生的兴趣呢？学生的最佳学习状态出现在他们对学习内容最有趣的时候，教师要争取在学生情绪处于最高潮时讲完新课，然后再进行多样性、趣味性的练习；兴趣又是和创造性的欢乐紧紧相连的，要把教学过程组织成师生共同的创造性的活动；有经验的教师，经常在教学过程中

有意地创设各种问题的情境，设置一定的困难，运用一定的方法，使学生跳起来，摘桃子吃，把知识学到手；生动活泼的教学内容，灵活多样的教学方法，简明通俗的教学语言，帮助学生明确学习的目的，让学生了解学习的成绩和学习的社会意义都有助于激发学生的学习兴趣。

（二）发展学生的直觉思维

直觉思维是指没有经过深思，迅速地对问题作出答案，作出合理的猜测或判断的思维。或者说是在百思不解时突然领悟到的思维。直觉思维与逻辑思维不同，逻辑思维是经过一步一步分析，作出科学的结论；直觉思维是很快领悟到的一些猜想。例如文学艺术家的灵感，科学家对难题的猜想和顿悟，理论家的忽然贯通，都是直觉思维的表现。图 22 都是可以通过直觉思维来解答的。

学生在学习过程中经常会出现直觉思维，有时表现为提出怪问题，有时表现为猜题，有时表现为一种应急性回答，有时设想

解题的多种方法或构思以前出现一种新奇的想象等，这一切对掌握知识、发展思维都是必要的。有的老师经常厌烦或不许学生提古怪的问题，往往压抑了学生的直觉思维的发展。因此，教师要允许学生猜想，让他感到猜想的合理性；还可以用直觉思维做出示范，引起学生的模仿。当学生遇到抽象的问题时，举个具体的例子试试，可使学生恍然大悟。当学生智力过度紧张时，适当休息常常可以产生有效的直觉思维。积极开展文体活动，使学校生活丰富多彩，为顺利解决卡住的问题创造条件，都有助于直觉思维的发展。

（三）鼓励学生的求异思维

目前，国外心理学家在智力的开发上，很重视学生的求异思维。他们提出了求同思维和求异思维的问题。求同思维就是要求从同的方面进行思考，提出的问题只有一个正确的答案，学生只求得与老师、书本持相同的见解，明白无误地指向唯一正确的答案。在教学中教师常常是要求学生整齐划一，标准合度，教学的每个步骤，每个环节，都要按老师的办，回答问题要用“书上的原话回答”，“照我说的说”。这种求同思维统治了我们的教师的教学。当然，求同思维，对于获得知识是不可少的，但是，如果只满足于知识的积累和记忆，是很难达到高级思维水平的。所以必须强调发展学生的求异思维。

求异思维是引导学生从不同的方面、不同的角度探索多种答案，鼓励学生提出个人独特见解，发挥自己独有才能，力求创新的一种思维。例如，小学生在学《烈火烧身》一文中，大胆提出：“为什么烈火只烧邱少云，不烧他的战友呀？”“为什么烈火烧邱少云，他一动也不动呀？”“我们碰着火，还要把手缩回来。”对教材提出了疑惑。这比把学生的思维死死束缚在小圈子里，使学生思想僵化，题目稍一变化，便不知从何下手，遇到实际问题就一筹莫展的做法，更能培养学生的思维能力。学生的求异思维也表现在提出怪问题、进行猜想中，甚至提错了问题，这时老师要保护，要鼓励，以培养学生的思维能力。

（四）培养学生的创造性思维

什么是创造性思维？它是主动地、独创地发现新事物，提出新的见解，解决新的问题的一种思维形式。就是我们平常说的能作到“举一反三”、“闻一知十”。这里说的“创造”，不是指科学家的发明创造，科学家的发明创

造是说他们所发现的和解决的问题往往是人类不曾发现和解决的新事物。而学生的发现、创造和解决的问题仅仅是对于他本人来说是一种新鲜事物。学生创造性思维的培养和发展，有助于他们将来进行更大的创造。

例如，小学二册数学里讲乘法的初步知识，把加法算式改写为乘法算式，如 $2+2+2+2$ 可以改成 2×4 即 4 个 2， $3+3+3+3+3+3$ 改为 3×6 即 6 个 3， $5+5+5+3$ 怎么办呢？这不是书印错了，而是编者有意识地提出一个变异情况，正是培养学生思维能力的好机会。学生经过观察，改写成： $5 \times 3+3$ ， $5 \times 4-2$ ， 6×3 ，这改写成 6×3 就有创造性，他是把最后一个 3 分开给每个 5 加上 1，就变成 3 个 6。

当教师板书如下算式： $7+4+5+2+3+6$ 时，教师问能改成乘法算式吗？这时学生都瞪大了眼睛，默默无言地思考着，个个跃跃欲试，一共改写了六种：

- (1) $8+8+8+3$ ，再改成 $8 \times 3+3$
- (2) $7+7+7+6$ ，再改成 $7 \times 3+6$
- (3) $10+10+7$ ，再改成 $10 \times 2+7$
- (4) $11+11+5$ ，再改成 $11 \times 2+5$
- (5) $5+5+5+5+7$ ，再改成 $5 \times 4+7$
- (6) $7+2+4+5+3+6$ ，再改写成 9×3

以上几种解法是一年级小学生上学以来没见过的超出表内的乘加混合算式。这样不仅加深了对乘法意义的理解，更重要的是灵活运用旧知识解决了新问题，创造性地发现了改写乘法的规律，使学生的思维得到了发展。

培养学生的创造性思维，首先要引导学生学好“双基”，一个人的知识越丰富，形成广阔思路的可能性就越大。其次，要鼓励学生发现问题，大胆地提出质疑，因为思维是从问题开始的。第三，要培养学生勤于思考的习惯，思维的功能也是用进废退，越思考越灵活越深刻的。最后是让学生多做有创造性的练习，鼓励一题多解，让学生自己设计理化实验，自己开展活动，都有助于学生创造性思维能力的培养。

此外，培养学生的逻辑思维（主要是抽象和概念、判断和推理的能力），培养学生的智慧品质（思维的广阔性、深刻性、独立性、敏捷性、灵活性和逻辑性），教给学生思维的方法，注意对学生言语的培养；采用启发式教学，贯彻因材施教的原则，是有利于学生智力开发的。

魏书莲：《教学中开发学生智力的尝试》，《心理学探新》，1981年第三期。

章永生：《教育心理与教学法》，北京出版社1984年版。

第三节 知识的保持

知识的保持是通过记忆来实现的。学生对知识理解后能否得到保持、能否备以待用，将影响学生对知识的应用和对新知识的学习。

一、记忆的概述

(一) 记忆

记忆是人对经历过事物的反映。记忆是人们所熟悉的心理活动，它是我们过去的生活实践中认识过的事物或做过的事情在头脑中遗留的印迹。人们感知过的事物，如生物教师领学生观察过的动植物；思考过的问题，如物理教师启发学生思考过的科技问题和原理；体验过的情感，如政治教师讲述革命斗争史时激起的情绪体验；学过的动作，如体育教师教过的体操动作等，都可能在头脑中留下印迹，并在相应的刺激影响下重新呈现出来，这些都是记忆。所以，凡是人们听过的谈话，看过的东西，做过的事情，阅读过的文件，思考过的问题，体验过的情感等等，都不会消失得无影无踪，而是会铭刻并保存在头脑中，以后还能够把它重现出来。

学生的学习是离不开记忆的。学习的结果是新经验的获得，而新经验的保持，就有赖于记忆。学生学习识字，必须记忆字形、字音、字义；学习数学，必须记忆数字、计算方法、度量衡的单位、计算公式等；学习动植物学，必须记忆动植物的名称、构造、机能等。这些知识是智力发展、推理思考的基础。人们通过记忆不仅把感知的材料储存起来，同时也借助于“词”把思维的结果保存起来。通过记忆，人们既可以积累个人的直接经验，又可以利用社会或别人的间接经验来武装自己。人的认识只有通过记忆过程所积累的材料，才能形成和不断发展。人们的一切活动，从简单的认识、行动到复杂的学习和劳动，都只有在记忆的基础上才能进行。没有记忆，人也不可能产生情感和意志。可见一切实践活动都离不开记忆。

(二) 记忆过程的分析

记忆的基本过程为识记和回忆。“记”就是记下来，“忆”就是回忆起来，又记又回忆，就是记忆的过程。心理学上把“记”和“忆”的过程又分为四方面：“记”是指识记和保持；“忆”就是再认和回忆。

识记通常是一种反复的感知过程。通过识记在大脑中留下较深的印迹，形成比较巩固的联系。识记是在感知、动作的过程中进行的，它是认识和记住事物的特点以及事物间的联系，从而积累知识、经验的过程。从信息论的观点看，识记就是接受输入的信息。

保持是通过识记对头脑中形成的事物的映象和联系加以保存和巩固。保持是识记的延续，是把识记下来的事物保留在头脑中，使它不忘记，这是巩固知识的手段。从信息论的观点看，保持就是信息的编码和储存。

识记与保持得怎么样，只有通过再认和回忆两种形式才能反映出来。再认是过去感知过的事物重新出现在面前，感到熟悉，确认是以前识记过的。回忆则是过去感知过的事物当前并未出现，但能够把过去对它的反映重新呈现出来。从信息论的观点看，再认和回忆是信息的提取。再认和回忆的区别在于：再认是在重新遇到某个客体重新感知它的时候发生的；回忆则是客体不在当前的时候发生的。

识记、保持、再认和回忆，并不是彼此孤立的，而是密切相关的。一般说来，识记是保持的前提，识记得好，保持才可能牢固，以后再认和回忆也

就容易。识记和保持是再认和回忆的必要条件；再认和回忆是识记和保持的结果与证明，同时还能加强识记和保持。所以学生对知识的保持，首先应该在学习时识记好，其次在识记后还要经常通过复习，使之得到再认与回忆的机会。我们举个例子来说明，比如，学生记英语单词 map（地图），识记就是通过反复感知使 map 和地图建立起比较巩固的联系；保持是把这种联系保存和巩固在头脑里；以后在许多单词中认出 map 是地图，这就是再认；如果学生自己能够默写出 map 是地图，这就是成功的回忆。所以，记忆是识记、保持、再认、回忆的一个相互联系的一个统一过程。

（三）记忆的分类

记忆的分类很多。从记忆的内容上分，有感知形象记忆，如游过北海公园，想起白塔的形象，是形象的记忆；语词概念的记忆，如逻辑、理性等意义的记忆是概念的记忆；情绪的记忆，如听到“五星红旗迎风飘扬”的歌声感到兴奋鼓舞，听到周总理逝世播出的哀乐，那种悲痛的心情，现在还清楚地记得等，都是情绪的记忆；还有运动记忆，多年前学会的打字、游泳、跳箱等现在还会做，这就是运动记忆。

从记忆的目的性来分，记忆分无意记忆和有意记忆两种。没有预定目的，不采取任何记忆的方法，也不需要特别的主观努力的记忆是无意记忆。人有许多知识是由无意记忆积累起来的。如关于居住地点附近的情况，许多日常的生活经验、谚语、传说、故事等，在接触时都没有意图记忆它们，却自然留下印象，成了个人知识经验的组成部分。人所接受的教育活动中的许多内容，也是通过无意记忆而接受的。有意记忆与无意记忆恰恰相反，它是具有自觉性的，采取一定的记忆方法，在必要时还要作出某些主观努力的一种记忆。

有意记忆又分机械记忆和意义记忆两种。机械记忆是不需要或很少利用过去的知识经验，也不要采取多种多样的记忆方法的一种记忆，也就是我们平时常说的死记硬背。它是简单重复学习材料，直到材料丝毫不变地记住为止。例如，历史年代、人名、地名、电话号码、外语单词、河流长度的里数……这些材料本身没有什么内在联系，一般就只能机械地重复多次并常常运用才能记住。其基本条件是复习。

意义记忆是需要利用已有的知识经验，也要求采取多种多样的记忆方法的一种记忆。换句话说，就是对材料的意义有一定理解的记忆。比如，“攀”字，笔划多，年幼的学生不易记住，老师就要把它与一定的意义结合起来。攀登高峰，山上有很多树林，树林里有很多树杈，攀高峰时必须要用大手，才有劲，才能攀上去。这样讲解学生就容易记住。此外，如定理、定义、规律或文学艺术作品等等，只有懂得了它们的意义，才能比较容易地记住。意义记忆的基本条件是理解。

按记忆保持时间的长短可分瞬时记忆、短时记忆和长时记忆。瞬时记忆又叫感觉记忆，是指对事物的感知觉停止后所产生的印迹持续一瞬间就急速消失的记忆（保持时间在一二秒钟以内）。例如，电影一张张静止的画面所以被看成是动的，就是靠瞬时记忆。在小学低年级数学教学中，20 以内的加减法卡片的表现，也是瞬时记忆的表现。

短时记忆是在瞬时记忆的基础上发展起来的，它保持时间比瞬时记忆要长，但也只在一二分钟左右。例如，学生在演算时，对进位加法和减法中错位、进位的数字记忆，就是靠短时记忆；对于只要打一次电话的电话号码，

在查阅了电话簿后，能立即根据记忆拨出号码，但事后往往就不再记得了。这就是短时记忆的现象。

短时记忆与瞬时记忆，除了在持续时间上的不同外，还有两点不同：短时记忆的内容是人充分意识到的，而瞬时记忆的内容是人未充分意识到的；短时记忆能因人的多次反复练习而加强，瞬时记忆却难免要急速消失。

短时记忆又可以转化为长时记忆。长时记忆是保持时间很久，以至终生不忘的记忆。对于短时记忆的材料，通常要通过有意、无意的各种形式的重复，包括复习、练习等，才能转变为长时记忆而被保持下来。比如，某个电话号码如果经常使用它，就会在记忆中保存下来。当然，有些特别深刻的印象，也可能是一次形成的。

上述的瞬时记忆、短时记忆、长时记忆等三种类型的记忆，其实是记忆发展的三个阶段。它们各有相应的生理机制。根据有关研究认为：瞬时记忆是在感觉通道的末端，短时记忆是在大脑皮层部分，长时记忆是在大脑皮层下中枢等，它们是在神经系统的不同部位上完成的。教师在教学工作中应很好地注意到记忆的这些阶段的特点。尽量使学生的记忆由短时记忆向长时记忆转化。

记忆是知识巩固的唯一心理因素，没有必要的知识巩固，教学工作就无法开展；记忆又是一切心理活动的基础，没有记忆就没有感知、想象和思维，甚至连情感，意志也没有。而教学的效果有赖于学生全部心理活动的积极性，因而，不能忽视记忆在教学中的作用。

二、如何提高学生的记忆效率

一个人的记忆好坏，并不是天生的，良好的记忆力是在后天的教育、训练培养中获得的。不能把记性不好，说成是脑子不灵，也不能把记忆力差说成是年龄大的结果。心理学的研究表明，由18岁到30岁左右，是人的记忆的“最佳期”，这个时期记忆的效率最高。35岁以后记忆逐步衰退。如果把18岁至35岁的人的记忆平均成绩作为100（最高），那么35岁至60岁的人其记忆的平均成绩约为95，60岁至85岁的人约为80—85，由此看来，人的记忆减退是很慢的。中小學生正处于记忆的旺盛时期，在知识的海洋里是离不开记忆的。我们对所学的知识应当不断地整理归纳，使之在头脑中条理化、系统化，而不是杂乱无章。有人把头脑中的记忆材料比作图书馆里的藏书，整理有序之后，才能腾出地方放进新书。那么，怎样才能增强记忆力，在教学中提高学生的记忆效率呢？

（一）明确记忆的目的性，提高兴趣和责任心

我们先从日常生活中找一个例子来说明吧！比如，我们问住在楼上的人，他们经常上下，楼梯有几级？绝大多数人回答不出来。然而问一个住在楼上的盲人，他却能回答出来。为什么呢？因为前者没有记忆楼梯级数的目的和需要，而后者则相反。这说明目的明确，记忆才有效果。同样，在教学中的教师上课前对学生提出明确的要求，讲完课后又挤出一些时间来检查当堂效果，这样做比不提要求的效果要高。所以，有明确具体的目的是提高记忆的重要条件。教师要求学生先预习，事先在不懂的地方作记号，听课时加以注意，不懂的地方就容易理解和记住了。

学生不能把所有的东西记下来，而是有选择的，往往都是把有用的、特别是感兴趣的事物首先记住。教师要设法使学生对学习内容有感兴趣，特别是对学习的智力活动本身有更大的兴趣。如果学生在解决数学课题时觉得有无

穷乐趣；在语文课中对体验祖国语言之美、美在哪里，或对文艺欣赏感到兴趣，无疑这些课的教学质量就可以提高到新水平。当然，责任心强、热爱自己的工作和学习，也能增强记忆。因此，记忆的发展，同是否有明确的记忆目的密切相关，并随着人们对待工作、学习的热情、兴趣、责任心的增强而增强。

（二）集中注意力，增强记忆

注意是心理活动的警觉性，也是心理活动对一定事物的选择性。在我们的学习中都有这样的体验：阅读课文、小说，集中注意力，聚精会神地读二遍，要比漫不经心，杂念丛生地读十遍，更能记住所学的内容，因此集中注意力也是增强记忆的一个重要条件。

有的学生健忘，与其说是他们的记忆力不好，还不如说他们不善于集中注意力。一个不会很好地组织自己注意的人，就不会有良好的记忆。每个教师一定要培养学生专心致志的精神，要教会他们集中注意力、排除各种干扰的办法。教师要教育学生，在学习和工作中切勿“漫不经心”，要改正一面学习一面又想别的事，或一边做作业，一边听收音机播送音乐的坏习惯。课堂教学也要排除各种干扰。实践证明，学生对教材不理解，对教材记得不牢固，或者在完成作业时发生错误，常常是由于缺乏注意而引起的。因此，聚精会神地学习，是增强记忆的有效措施。

（三）理解了的东西才易记住

理解是记忆的基础，若要记得牢，先要理解透。理解不透，即使把材料背得滚瓜烂熟，也靠不住。所谓理解，就是揭露现实对象和对象中的本质的东西。通俗点说，理解就是懂得，懂得教材说的是什么，为什么是如此。科学知识是由许多概念组成的，对许多概念、定理、定律、法则和公式，都应该在理解的基础上记忆。例如，圆周率的概念，引导学生从三个直径不等的圆的周长和直径的关系中得出规律性的东西，“不论直径大小，对于任何一个圆，它的周长都是直径的 3.1415 倍”，3.1415 是一个常数，这个常数名称叫圆周率，用“ π ”表示。学生有了这样的理解，就

容易记住。记欧姆公式 $I = \frac{V}{R}$ ，应该理解电流与电压成正比，

和电阻成反比；记代数公式 $(a+b)^2 = a^2 + 2ab + b^2$ ，应该从二项式的自乘，交叉相乘的原理去理解和记忆。若学生抽象能力差，就要用直观的图形来帮助学生理解这公式，如图 23，效果就好得多。图的边长都是 $a+b$ ，这样 $(a+b)^2$ 就是这一正方形的面积，即公式的左端。图形内部的四个小图形恰恰就是 $(a+b)^2$ 的结果， $a^2 + 2ab + b^2$ ，即公式的右端。这个直观图形，把二数和的平方公式的每一项及公式两端的的关系，都非常清楚地表示了出来，特别是把为什么中项是 $2ab$ 表示得很清楚，这对于帮助学生理解这一公式有很大作用。

历史课也是这样，例如要学生记住辛亥革命是哪一年，可告诉学生它比共产党成立早 10 年，学生知道共产党是 1921 年成立的，也就记住了辛亥革命是 1911 年。由此可见，努力建立起这一事物与已知事物间的联系，也是增强理解和记忆的好办法。

（四）利用无意记忆，培养有意记忆的能力

人的知识经验，有些是无意记忆积累起来的，在日常生活实践中，我们

看到、听过的事物和想过、做过的许多事情，当时并没有去记住它们的意图，但这些东西却自然而然地记在脑子里，成为个人知识经验的组成部分。比如，语文教师有声有色地朗读课文，历史教师讲的生动有趣的故事，地理教师在黑板上随手画的中国地图，理化教师的某个实验、某些挂图，教师并没有要求学生去记住，而学生却记得很深。心理学的研究说明，无意记忆具有很大的选择性，那些在生活中具有重大意义的事物，适合人的兴趣、需要、活动的目的和任务的事物，能激起情绪活动的事物，对人的影响就深，常常容易记住。在教学中要充分利用学生的无意记忆，使学生接受良好的影响和积累知识经验。教学中利用无意记忆的一个好办法，是把希望学生记住的东西，组织成为学生某种活动中的对象。例如，很多学校进行象征性的长跑活动，墙上挂着一幅地图，上面有许多城市，学生在进行长跑活动的过程中，把结果用小旗子插在图上，表示已跑到哪个城市。本来进行的活动是长跑，没有要求记城市名称，可是结果学生都记住了沿线的城市，因为这些城市名称成了他们的活动对象。虽没有要求记住，但却都记住了。所以无意记忆只要安排得当，利用得法，对教学工作有很大的作用。利用学生的无意记忆巩固知识，可以使他们少花精力，但不能保证知识的系统性。教学主要依靠学生的有意记忆，但仅有这种记忆，又会使学生感到厌倦。因此，在教学中必须把无意记忆与有意记忆结合起来，交替进行。

教学中光靠无意记忆，学生往往会漏掉非记不可的东西。因此，培养有意记忆是很重要的。举个例子，有个试验，教师对两个班同样一段课文要求背诵，在第一个班对学生说：“我下个星期要检查背诵这段课文。”在另一个班对学生说：“我明天就要检查背诵课文。”这就是说，对第一个班要求的是长时记忆，而对第二个班要求的是短时记忆。事后这个教师第二天没有检查，第二个星期也没有检查，时隔两个星期他才检查，结果第二个班的成绩不如第一个班的成绩。这就可以看出，对学生提出记忆的任务与要求不同，记忆的效果就不同，要求长时记忆的效果远比短时记忆的效果要好。因为要求短时记忆，学生只为应付上课时教师提问而临时记一下，很快就忘记了。所以教师要培养学生有意记忆（主要是长时记忆）的能力，这是获得系统知识和技能的必经之路。在有意记忆中，有一点很重要，就是要检查。检查可以督促学生有意的去记，如不检查，他们可能不会认真地去记。检查最初是靠老师，但最好逐渐教他们自己去检查，自己检查实际上就是非常积极的有意记忆。

（五）把意义记忆与机械记忆结合起来

这两种记忆是密切联系、密切相关的，是相辅相成的。一方面，在机械记忆时尽可能把它意义化，有助于记忆效果的提高；另一方面，意义记忆也要有机械记忆的帮助，才能保证记忆的精确性。因此在教学中应当把意义记忆与机械记忆结合起来，但应以意义记忆为主，因为意义记忆较之机械记忆具有更多的优越性。心理学实验证明，意义记忆比机械记忆效率高。比如，下面两组材料，要大家去记。第一组材料是：柳、两、鹭、天、白、上、鸣、黄、行、鹂、个、翠、一、青。第二组材料是：两个黄鹂鸣翠柳，一行白鹭上青天。结果对第一组材料是最多也只能记住七八个，而第二组材料，就是没有读过杜甫绝句的人，也会完全记住。两组材料同是十四个字，只是字与字之间的联系意义有所不同，可见意义记忆比机械记忆效率要高好几倍。因此，教学中要尽量克服那种读书“不求甚解”、“死记硬背”的方法。

怎样帮助学生运用意义记忆呢？意义就是联系。如知识与客观实际的联系，新旧知识之间的联系，知识各部分之间的联系等。为了加强意义记忆，教师要充分利用直观教具、参观、实验等手段，把理论与实际联系起来。有时还可以给本来无意义的材料“赋加”一种人为的意义，这就是我们通常说的“记忆术”，如编成歌谣或顺口溜等来提高记忆效率。比如：化学元素符号很难记住，就可把其中的K钾、Na钠、Ca钙、Mg镁、Al铝，编成“加拿大美女”的顺口溜；还可把化合价编成歌：“一价氢氯钾钠银，二价氧钡镁钙锌，四价硅来三五氮，三价元素有铝金；一二铜汞二四六硫，二三铁来三五磷，四价还有碳硅铅，以上价数要记清”；英文字母歌，就使人不费多大力气就可以记住。又如，某单位电话号码是4418，这个号码就可以附加意义，把它变为4加4等于1个8，这样4418就容易记住了。要记住马克思生于1818年，卒于1883年，可以用声音相似的语句来代替，我们就可以用谐音为“一拨一拨，一拨就拨散”或“一爬一爬，一爬就爬上山了”来记住；要记住“二数和的平方”公式 $(a+b)^2=a^2+2ab+b^2$ ，可用顺口溜“首平方，尾平方，首尾乘积两倍在中央，等号两端第二项的符号要一样”来记住。在短时间内要记住很多人的名字，也可以与某个意义相联系来记忆。比如，“郝复”可与其谐音“活佛”相联系；“白仁”可与白种人相联系；“富世仁”可剖析为“富士山上的人”。在记其他知识时也可以适当运用记忆术。只要抓住其特征，并把它和某种熟悉的事物联系起来，就容易记住了。

机械记忆应该与意义记忆结合起来，但是在学习中，也会遇到一些无意义的或意义较少的材料，对这些材料的记忆就要运用机械记忆了。不仅如此，有时材料本身是有意义的，由于学习者的理解水平有限，一时还不能理解其意义，这时也可以先运用机械记忆的办法把材料记下来，然后逐步加深理解和巩固，这也是常有的事。所以机械记忆的作用不可忽视，它和意义记忆往往可以相辅相成，有些有意义的材料如口诀、公式、诗歌、范文等，为了记得准确熟练，也需要在理解的基础上，多次重复才能记住记熟。教师要根据教材内容巧妙地运用意义记忆和机械记忆，来提高学生记忆的效率。

（六）“五官”和“五到”是记忆的根本

读书学习是一个由感性认识发展到理性认识的过程。理性认识又是建立在感性认识的基础上的。人的感官参加学习活动越多，所得的感性材料越丰富，这样上升到理性认识也就越深刻、越全面，记忆得越牢固。所谓“五官”就是眼、耳、口、手、脑，学生的学习不仅要用眼看、用耳听、用口读、用手写，而且要用脑子想，把所有的感官都调动起来，让多种器官协同活动，做到耳目聪明，手脑并用。所谓“五到”，即眼到、耳到、口到、手到、心到。眼到就是仔细地看；耳到就是仔细地听；心到就是专心致志，独立思考；口到就是认真地读、讲、说、讨论；手到就是多做、多练、多演示、多操作。教师在教学中要充分地利利用学生的五官做到五到，让学生有多种感觉器官参加活动，就能全面地掌握事物的特点，全面地理解它们之间的联系，记忆的效率就高。

（七）引起联想，有益于记忆

联想就是由一事物想起另一事物。某种外界信息常常可以引发出我们对往日的回忆。联想的前提是相互引起联想的诸事物过去在头脑中已经建立了的联系。回忆常以联想的形式出现，同样的一些对象，可以按着不同的联想而被识记回忆起来，不少教师在学生回答问题时总是以联想来促使学生回

忆。

联想有以下几种：

接近联想。即从时间、空间接近的事物想起。比如，想到天安门，人们就想到了人民大会堂、革命历史博物馆、革命烈士纪念碑和毛主席纪念堂、前门的城楼等等。

类似联想。即反映对象类似的地方。比如，进行分数教学时，就可以与除法、小数联系起来想。

对比联想。即反映对象的对立性。比如，讲国家地理时，可以将中国与美国、日本与英国、英国与法国进行比较，记忆的效果就比较好。

关系联想。即从事物的因果关系、从属关系进行联想，从而追忆出有关的事物。比如，让学生知道了气温与气压和风的关系，气温与纬度、地形的关系之后，就不难理解我国气温分布的特点是由南向北随纬度的增高而降低，同纬度的各地又随地势的增高而降低的道理。

教师在教学中尽量揭露现实对象之间多种多样的联系，让学生形成各种联想，这样就可以大大提高记忆的效果。

（八）掌握遗忘规律，合理组织复习

记得的东西不去复习，就会遗忘。什么是遗忘？凡识记过的事物在一定条件下不能恢复时，或表现为错误的再认和回忆，就叫遗忘。什么样的复习才算合理，这就要看看遗忘有什么规律。根据心理学家研究的结果，发现遗忘规律是先快后慢。即今日记得的材料，明天忘得很多，后天也会忘，但忘得就会少一点，越往后面忘得越少。第一，复习就必须趁热打铁，及时进行。其次，有意义的材料忘得慢而少，无意义的材料忘得快而多。因此，复习时应当开动机器，加深理解。第三，材料的中间部分遗忘得快而多，两头部分遗忘得慢而少。这是由于前摄抑制和倒摄抑制两路夹攻，双重影响的结果。因此复习时就要对中间部分的材料多花点功夫。第四，记忆性质相类似的材料由于互相干扰也容易产生遗忘。例如，学习了历史课后，立刻去学习语文课，那么这两种材料就会在一定程度上相互影响，使二者不能很好地记住。因此，复习时要尽可能在类似的材料中找出不同点来。第五，材料的数量越大，一般在识记后遗忘得较多；识记材料的数量少，就遗忘得少。所以加重作业量是不对的。此外，遗忘也有赖于人们的兴趣和情感，这些在教学中都应当加以注意。

为什么会发生遗忘呢？产生遗忘的原因是识记时所形成的暂时神经联系在一定条件下发生抑制所致，遗忘发展或解除的速度与暂时神经联系的巩固程度和抑制的深浅有关。具体地说：

遗忘发生的第一个原因，是暂时神经联系以外的较强的无关刺激物抑制了原来的条件反射，引起外抑制的结果。这是一种暂时的遗忘现象，情况变化后，外抑制解除，暂时神经联系又恢复起来。例如，考试时，由于过分的紧张，会一时答不出已经记住的材料，而过后又很容易想起当时忘了的内容。

遗忘的第二个原因是，由于大脑皮质神经细胞长期或紧张工作后所引起的疲劳而产生超限抑制的结果。为了避免这种现象，复习要多样化，要注意劳逸结合。

遗忘的第三个原因是，由于暂时神经联系，没有继续强化而消退，产生了内抑制的现象。为了避免这种现象就要及时强化，及时复习。

根据以上遗忘规律和产生遗忘的原因，要与遗忘作斗争，就必须合理地

科学地组织复习。组织复习是巩固记忆的基本途径，是防止遗忘，提高记忆效率的根本方法。那么，怎样组织复习呢？

1.要及时复习。遗忘发生的规律是先快后慢，因此复习必须及时。实验证明，识记后一二天内遗忘得最多，以后逐渐缓慢。根据这个规律，复习要先多后少，学过的东西要在遗忘之前就及时复习，才能事半功倍，等到忘得差不多了才去复习，那是得不偿失。“今天功课今天毕，不要等待到明日”是学习的好经验，也是和遗忘作斗争的好方法。

2.要正确地分配复习时间。复习可以连续地进行，这叫集中复习；也可以在复习之间，间隔一定的时间复习，这叫分散复习。一般说来，分散复习优于集中复习，因为集中复习容易加重脑细胞的负担，引起疲劳，产生抑制；分散复习把繁重的脑力劳动分步进行，可以避免脑力疲劳，间隔的时间，还可以起到巩固的作用，所以效果显著。根据这个规律，学校要有计划地组织好平时的复习，专靠集中复习搞突击的方法，是有损于青少年身心健康发展的。

不要同时复习两种性质相类似的材料。学习一种材料后，马上又去学习在性质上相类似的材料，常常会发生前后两种材料的相互影响和相互干扰。交替复习几门功课，比连续复习一门功课的效果要好。教学上也要避免单科独进，要使学习内容丰富多彩，学习方法生动活泼。排课表要注意文理间隔，不要把性质相似的学科排在一起，防止单一做法。

复习要多样化。单调的机械重复，容易使大脑皮质产生抑制和疲劳。复习多样化，既符合儿童年龄特点，又能调动他们学习的主动性和积极性。所谓多样化，就是用不同的方式，从不同的角度来巩固所学的内容。例如，同一字词的复习，可以用默写、填空、造句、分析字形的偏旁部首，写出同义词或反义词等等方式，使学生通过复习，加深对知识的理解，做到触类旁通。

（九）运用记忆方法，巩固教学成果

教师不仅要把知识传授给学生，而且要指导学生学会一些良好的记忆方法。有效记忆的基本方法是理解和复习，其他的一切方法，都是由这两个基本方法派生出来的。其中较重要的方法有：

1.运用部分识记、整体识记与综合识记方法

这要根据课文长短而定，课文简短或短诗，就可以用整体识记。整体识记就是从头到尾一遍一遍地阅读，直到记住为止。如果课文长，可以运用部分识记法，就是把课文分段识记，直到全部记住为止。分段识记时会发生次序颠倒的情况，为了避免这种作用，最好运用综合记忆法，把部分识记与整体识记结合起来，先将材料整体识记，抓住全文的要点，然后再分部分识记，特别困难的部分多诵读几遍，最后再把各段联成整体，这样识记效果就好。

2.反复阅读与尝试背诵结合法

记一篇课文可以用单纯重复的识记，也可以用阅读结合回忆的识记。后一种方法能使学生注意哪些部分已掌握，哪些部分记得不好，然后把精力和时间集中用在不易记住的部分。研究证明，无论是机械记忆还是意义记忆，反复阅读和试图回忆相结合的方法，都比单纯一遍遍重复的识记效果要好。

3.比较法

比较是确定客观事物彼此之间的异同点的一种思维方法。通过比较，把各种事物比一比，就能使我们精确地认识各种事物固有的特点，也认识同类事物的共同特点。记忆活动中的比较法，可循两条途径进行。第一，同中求

异，即在共同点或相似点的基础上尽量找出其不同点。第二，异中求同，即在不同点的基础上尽量找出其共同点或相似点。例如，四边形中的正方形、长方形、平行四边形、菱形、梯形等的面积公式就可以比较。

4. 归类法

归类就是按照事物的同一特点或属性，把它们归在一起，划成一类，使分散的趋于集中，零碎的组成系统，杂乱的构成条理。图书馆的藏书、仓库管理员的管理就是采用归类法。人的知识也是可以归类的，这样既便利保持，又便利提取和吸收新的知识。

5. 熟记法

熟记就是把材料记得滚瓜烂熟，从而回忆起来能够畅通无阻，运用起来能够得心应手。熟记分三步：第一步理解学习材料，第二步采取反复阅读与尝试背诵相结合的办法进行记忆，第三步就是及时复习。

6. 强记法

强记法就是人们强使自己去记住那些不易记住而又必须记住的材料。怎样强记呢？最根本的办法是再三重复，经常重复。

7. 背诵法

背诵是一种特殊的记忆方法。它要求人们对客观事物要按照固定次序，不分轻重主次，毫无遗漏差错地去进行记忆。

记忆的方法很多，比如还有对立记忆法、规律记忆法、早晨记忆法、读写记忆法、列表记忆法……不同的人的记忆是不同的。有人善于形象记忆，有人善于抽象语词的记忆，有人看过的记得牢，有人听过的记得牢，有人对动作记忆牢、快、准确，有人对体验过、思考过的问题记得牢等等。教师要根据每个学生的特点，因人而异地指导一些方法，但要注意大多数人是属于混合型记忆的。

（十）科学地用脑，注意用脑卫生

记忆是脑的功能，读书主要靠脑子，脑力劳动者必须学会科学地用脑。一个人如果会用脑，善于用脑，正确分配学习时间，使学习内容多样化，就可以在学习中取得较好的成绩。学习主要依靠脑子的积极活动，但是脑子也不能无休止地长时间地工作，否则脑细胞会产生疲劳。要发挥脑子的积极作用，必须做到有劳有逸，劳逸结合。教师不要占用学生课间十分钟和课间操的时间，不要小看课间十分钟，学生在课间进行适当的文体活动，比呆在教室里神经细胞的功能恢复高出百分之三十。睡足八小时对学习和工作都有重大影响，睡眠时间充足有助于学习记忆的保持，至少可提供长时记忆的条件。通过睡眠使脑细胞消除疲劳，脑的功能得到恢复，从而增强学习能力。脑子的机能状态和整个机体的健康息息相关，因此，要提高记忆力还必须注意身体健康，注意经常体育锻炼以及加强营养胆碱是记忆激素之一，它在鸡、鱼、肉、蛋中含量较多。知识的增长是循序渐进的，由少到多，由浅入深，由简单到复杂。要充分发挥大脑的功能潜力，就要合理安排学习、娱乐、文体活动和休息。有的人在已经十分疲劳的情况下还要开夜车，这样的学习效果只能是事倍功半，还影响了第二天精力的恢复，长期下去，可能使神经功能失调，甚至会引起神经衰弱，经常头痛、头晕，记忆力就会下降。所以读书莫畏难，只要科学地安排时间，合理地用脑，是能掌握更多的科学文化知识的。综上所述，我们把提高记忆效率编成如下的歌谣：

记忆歌

目的明确兴趣高，形象理解记得牢。
集中注意强记忆，意义、机械结合好。
五官协同齐动作，联想复习遗忘少。
记忆方法要灵活，劳逸结合巧用脑。

第四节 知识的应用

学生学习知识的目的在于应用。通过知识的应用，使理论联系实际。应用知识解决问题，既是检验学生对知识的理解和保持程度的一种手段，也是使学生加深理解、巩固知识以至于掌握技能、发展智力的重要手段。技能的形成又为学生进一步掌握和应用知识创造了条件。知识的应用与技能的形成是紧密联系在一起。

一、知识的应用及其基本形式

(一) 知识的应用

知识的应用是指学生运用已获得的知识去解决新的练习性课题或实际问题的过程。这也就是新知识具体化的过程。例如，在数理化的教学中，学生根据某种概念、原理、法则去解答有关的课题，或从事于有关物理、化学的实验操作；在史地教学中，学生根据已获得的知识去评述历史人物、事件、阅读与绘制地图、观测地形、鉴别土壤等等；在语文教学中，学生根据已获得的语言、文学知识去分析句子的语法结构、作品的写作技巧、人物或事件的描述等等。所有这些课题的解答都是知识的运用，都是学生把获得的新知识推广到同类具体事物中去的过程，即新知识的具体化的过程。

知识的掌握包括知识的感知、领会、巩固和应用四个既有联系而又有区别的环节。知识的应用是与知识的领会和巩固密切联系着的。领会是由不知到知，由浅知到深知；巩固是由识记到保持；应用是由认识到行动的过程。知识的应用是以知识的领会和巩固为前提的，同时又是检验领会和巩固程度的可靠标准。因为知识的应用要求学生依据已经获得的新知识去分析新的具体事物，揭露它的本质，并把它纳入新的知识系统中去，这样不仅使新知识得到了检验，而且使新知识与新的具体事物建立了新的联系，扩大了它的感性基础，丰富了概括的内容，从而使它获得了新的发展。此外，通过知识的应用，还可以启发学生的求知欲，激发和增强学生的学习动机。所以，在知识的掌握过程中，知识的应用是非常重要的一个环节，教师应该特别注意指导学生应用知识。

(二) 教学中应用知识的基本形式

1. 以语言的方式实现的。即应用已学过的知识去完成有关口头和书面的作业题，也就是用言语去回答提出的问题或解答习题。这是教学上经常采用的基本形式。

2. 以实际操作的方式实现的。即把课堂上获得的知识应用到各种实习作业，实际操作中去。比如，学了物理电学后，去安装电灯，安装或维修半导体或电子管收音机；学生依据压力的定义，通过实际操作去测定某一重物对支持物所产生的压力。这种形式的特点是：要求词语的表达与实际行动相结合，灵活地应用已有的知识。

3. 把所学得的知识应用到社会实践中去。比如学过化学后，参加化工厂的生产劳动，进行实际操作；或者运用所学的生理学、化学知识去从事某种农业技术的改革和品种的改良；运用物理学的力学原理去进行工具改革等等。这种形式的特点，要求综合地利用各门学科的知识，富于创造性，比较复杂，难度较大，是比较高级的应用形式。

二、知识应用的一般过程

应用知识的具体过程，将因课题的性质，难易程度等等不同而有区别。

就其智力活动方面来说，一般包含审题、联想与课题的类化三个彼此相联而又有相对独立意义的基本环节。

（一）审题

审题就是了解题意，搞清题目中所给予的条件与问题，明确题目的要求。审题是应用所学知识，使教材得以具体化的首要环节，是通过想象、思维在头脑中进行的一系列的智力活动。学生在审题时容易发生的困难和错误是有一些学生往往不重视审题，在对题意还没有彻底了解，对课题结构（条件与要求及其联系）还没有明了以前，就进行猜测或盲目尝试，这经常是运用过程中发生障碍或错误的一个原因；另有一些学生则经常忽视、遗漏课题中隐蔽的但是重要的因素，这也是造成应用错误的原因；还有一些学生不善于在整个应用过程中保持课题映象，往往遗忘了课题的条件与要求，导致应用过程的中断，需要重复审题。教师必须注意克服学生的这些错误。

要克服审题方面的困难与错误，教师必须注意：经常提醒学生重视审题，以养成良好的智力活动习惯；使学生掌握审题的一般程序，并注意课题中那些比较隐蔽的因素；提醒学生不仅要了解课题，同时要记住课题；课题的题材应注意与学生的生活经验相接近，叙述要简明。

（二）联想

联想一般指由一种心理过程而引起另一种与此相联的心理过程的现象，它是在课题的条件和要求的作用下，有关知识在头脑中的重现。知识的重现可能是直接的，也可能是间接的。直接重现是由课题的条件和要求直接引起的。例如学生一看到 $a^3 \cdot a^4 = ?$ 这个代数式时，就会立刻重现出 $a^m \cdot a^n = a^{m+n}$ 的法则来，并能据此法则直接得出答案。间接重现是利用中介性的联系来引起的，是有步骤地进行的智力活动。学生常常是先想出与所要重现的知识有联系的那些知识，然后再以它作为中介逐步接近所要重视的知识。从重现的过程可以看到，它不是先前已识记知识的简单重现，而是要把想起来的很多有联系的知识经过“筛选”，才能在其中找到所需要的知识。

学生在进行联想（即重现有关知识）时，容易发生困难和错误，往往是下面三种原因：第一，学生当时的生理状态。如果在长时间从事紧张的智力活动后，大脑皮层的神经细胞，由于能量消耗过多，便转入保护性抑制状态，这时有关知识的联想将发生困难。第二，学生当时的心理状态。如在缺乏信心、过分紧张、注意涣散等情况下，都可以阻碍知识的联想。第三，旧知识的干扰。新知识的联想可以因相似的那些牢固的旧知识的干扰而发生障碍，以致不能识别新旧课题的一致性与差异性。

（三）课题的类化

课题的类化，也叫做课题的归类，即把当前的课题纳入同类事物的知识系统中去，以便理解当前课题的性质，从已有知识中找到解决这个课题的途径或方法。

课题的类化是抽象知识具体化的最终环节。它是在审题与联想的基础上，通过获得的概念、原理、法则等抽象知识的再生、改组，对课题进行一系列分析、综合，揭示出当前课题与过去例题具有共同的本质特征时实现的。只有完成了这一环节，学生才能把所学的知识与同类新的具体事物联系起来，而把当前课题纳入相应的知识体系中去，以达到应用知识的目的。

课题的类化因课题的繁简难易和学生解题技能水平的不同而有所区别。

应用知识的这些过程不是彼此孤立的，而是互相密切地联系着的。在审

题的时候，需要知识的联想，才能很好地了解题意，在课题类化和联想时，又常需要重新反复地审题，加深课题的映象，才能形成符合题意的解答判断。因此，我们不能把应用知识的这些过程互相对立起来。

三、影响知识应用的一般因素

根据知识的应用过程的分析，我们可以看到，学生能否正确和顺利地应用知识，是受许多条件制约的。影响知识应用的因素有：

（一）知识的领会水平

知识的应用首先取决于对新知识的领会水平（即理解和巩固水平），对知识理解得深刻全面而又准确，应用起来就会得心应手。所谓深刻、全面的理解，就是指掌握事物的本质特点和联系，从不同角度去理解它，达到融会贯通的程度，从而便于适时提取、灵活应用。知识的领会水平越高，则越能有效地应用；反之，就不能有效地应用；如果知识的领会水平有缺陷，则将在应用方面发生障碍，或根本不能应用。

领会水平若是感性的，则在应用中只能以具体事物的类比方式来解释同类具体事物，这种应用就比较狭窄。如在掌握“热胀冷缩”原理时，学生只知道老师讲的（液体）水加热时会膨胀、沸腾，水降温在 0 以下时会冷缩成冰块。这就不一定能够去解释固体和气体的热胀冷缩现象，以及铁轨的接头处有空隙的现象。他们不能举一反三，触类旁通。领会水平如果是理性的但不确切，便会在知识的应用中发生扩大或缩小应用范围的错误。如对鸟的理解，如果认为会飞的都是鸟，那就缩小了应用范围，这是错误的。

（二）智力活动水平

知识能否正确应用与学生的智力水平有关。实践证明，不同学生解题的智力活动水平是存在差异的。这主要表现在学生分析、综合、概括、推理等技能的熟练程度，以及思维、想象等品质的差异，特别是表现在思维活动的独立性、创造性水平上。学生具有独立分析的能力，才能从复杂的情景中抽出课题的条件，概括课题的特点，掌握解题的关键，顺利完成课题的类化，实现知识的具体化。

解题过程中，学生智力活动水平是有差异的。其低级水平的特点是：第一，缺乏明确的目的性。表现为经常通过盲目的尝试与猜测去探求解题的途径，他们并不知道这种尝试会得到什么，解决什么问题，根据是什么。第二，缺乏明确的智力活动的组织性。表现为整个智力活动的体系缺乏顺序性，不能一步一步地深入思考问题，缺乏明确的思考步骤。第三，缺乏灵活性。表现为只能沿用习惯的方法去解决课题，不善于分析课题，不善于根据课题的特点去选择合适的解决方法，经常死套法则、定理，机械地搬用公式，刻板地套用老方法等等。高级水平的特点则与此相反，表现为具有明确的目的性，能根据课题的特点应用有关知识，有目的、有计划、按步骤地解决课题；思维活动水平高的学生，解决课题时，具有严密的智力活动的组织性，并能随机应变，根据课题的具体特点采用具体的解决办法，不受老经验的束缚。学生智力水平对知识的应用有重要影响，在教学过程中，教师应该注意培养学生智力活动的这些能力。

（三）课题性质

应用知识的成败与课题性质有关。这表现为：比较抽象而不带具体情节的课题，往往容易解决；比较具体而接近实际的课题，解决起来往往比较困难。这是因为课题内容越抽象，其附带的非本质因素就少，学生就容易认识。

课题内容越具体，其非本质的因素就越多，学生难于从中找到本质的东西，思维就要复杂得多。一般地说，解答简单的课题比复杂的、多步骤的课题容易，解答单一的课题比综合的课题容易，解文字题比解实际操作题容易。比如，学生学完圆锥体、圆柱体的体积公式后，让学生计算一个有特定高和半径的圆柱体或圆锥体的体积，学生能顺利地解答；而让学生计算一个土粮仓的有效容积时，就会产生许多困难，他们不知从哪里到哪里是半径、是高，弄清体积与有效容积的关系，而且还必须自己测量圆柱、圆锥的高和半径。

如上所述，知识的应用受许多因素的影响。其中，知识的领会水平是重要影响之一，但不是决定知识能否应用的唯一条件。因此，在教学中不能把所有应用知识方面的错误、困难都归结为由于知识领会方面的缺陷造成的。教师要确切地判断应用知识方面所发生的错误、困难的性质与原因，必须根据具体情况进行具体分析。 —

第六章 技能的形式

技能是人通过练习而巩固了的一种动作方式或智力活动方式。技能的形成是以知识的领会为基础，由不会到会，由初步学会到熟练掌握的过程。在学习活动中，技能是学生掌握知识所不可缺少的条件。

技能的生理基础是由于在大脑皮层运动中枢的神经细胞之间形成了牢固的联系系统，所以只要在一定刺激的作用下，一系列的动作便可以一个接一个地、自动地产生出来。

技能有利于知识的理解。技能的形式以领会知识为前提，在形成中又促进对知识的理解。掌握技能是进行学习的必要手段，是教学的重要目的之一。掌握技能也有利于学生智能的发展。学生掌握了技能，就能熟练地按合理的方式去完成某种动作或认知活动，这是培养人才不可缺少的内容。

技能分动作技能和智力技能两种。

动作技能（也叫操作技能）主要是肌肉运动和运动分析器的活动，如，操作机器、书写、弹琴、打球、体操与实验操作等等。

智力技能（也叫心智技能）是指完成智力活动的技能。所谓智力活动，就是指“在头脑中进行的”活动，是借助于内部言语在头脑中默默地完成的。比如，解题、心算、阅读、作文等属于智力技能。掌握正确的思维方法是智力技能的主要特点。

第一节 动作技能及其形成

学校培养的学生，不仅应该具有丰富的科学知识，而且要掌握熟练的技能。不仅要善于“动脑”，也应该善于“动手”，以适应现代社会的需要。

一、动作技能及其作用

(一) 动作技能的定义

动作技能也叫操作技能或运动技能。像我们日常生活中的写字、绘画、打字，音乐方面的吹、拉、弹、唱；体育方面的田径、球类、游泳、体操、射击；生产劳动方面的车、铣、刨、磨；交通方面的骑车、开车、驾驶飞机等等活动方式，都是动作技能的范畴。那么究竟什么是动作技能呢？

关于动作技能，不同的心理学家有不同的定义。例如，克伦巴赫(J.Cronbach)认为：“最好是把技能定义为习得的，能相当精确执行且对组成的动作很少或不需要有意识的注意的一种操作。”美国心理学家伍尔福克(A.E.Woolfolk)把动作技能看作是“完成动作所需要的一系列身体运动的知识 and 进行那些运动的能力。”加涅认为：“动作技能实际上有两个成分：一是描述如何进行动作的规则；二是因练习与反馈而逐渐变得精确和连贯的实际肌肉动作。”他们的定义，虽有合理的一面，但没有阐明操作性知识和活动方式的关系，也没有明确指出操作性知识与因练习和反馈而逐渐变得精确和连贯的实际肌肉运动的关系。

究竟什么是动作技能呢？多数心理学家认为：动作技能是一种习得的能力，表现于迅速、精确、流畅和娴熟的身体运动的的活动方式。

根据上述定义，我们应将动作技能与不随意的和反射性的动作区别开来。如在人的眼前出现轻微刺激，人能迅速作出眨眼反应，这种反应不是习得的，它不属于动作技能。

动作技能总是包含精细的肌肉运动。动作技能既存在于要求使用某种装置的任务中，如在绘画、打字、打球、骑车和开飞机中有动作技能，也存在不要求使用装置的活动中，如在练拳、竞走、游泳、唱歌、舞蹈等活动中也有动作技能。

(二) 动作技能的作用

1. 动作技能是人们实践经验的总结，是人类在长期的社会生活及实践过程中积累起来的，是社会经验的重要组成部分之一，它是人类变革现实不可缺少的心理因素。人们借助动作技能一方面更好地适应社会，另一方面更好地改造社会，它有助于社会科学技术水平的提高，它将促进社会生活的发展。

2. 动作技能是操作能力形成发展的重要构成因素。操作技能的掌握是要使学生形成顺利地、完成某种实践任务的熟练的、行动方式。这是培养人才的技术能力和才能不可缺少的重要因素。

3. 动作技能的传授及掌握，构成学校教育的重要内容之一，特别是各种职业教育过程中动作技能的掌握占有特别重要的地位。

二、动作技能的分类

(一) 连续的和不连续的动作技能

连续的动作技能需要对外部情境进行不断的调节，而且完成动作序列较长。如骑自行车、开汽车、舞蹈、弹琴、打字、滑冰等活动中需要用连续的

技能。

不连续的技能只包括较短的序列，其精确性可以计数。如射击（射箭）、投篮、投标、举重、按电钮、紧急刹车等都是典型的不连续的动作技能活动。

（二）封闭的与开放性的动作技能

根据动作技能进行过程中外部条件是否变化，连续与不连续的动作技能又可分为封闭的与开放性两种动作技能。如开汽车就是连续的开放的动作技能，因为汽车在行进过程中，外部条件不断变化，司机要根据外部条件的变化不断调整自己的操作。而撑杆跳高属于连续的封闭技能，因为运动员每次试跳时，外部环境保持不变。射击是不连续的封闭动作技能，而刹车是不连续的开放动作技能的典型例子。（见表 10）

表 10 动作技能的分类

	连续的	不连续的
封闭的	跳高、发牌	定点跳水、射箭
开放的	开车、打乒乓球	刹车、拍打苍蝇

（三）细微型与粗放型动作技能

细微型动作技能是依靠小肌肉群的运动来实现，一般不需要激烈的大运动，而依靠比较狭窄的空间领域进行手、脚、眼的巧妙的协调动作。如打字、弹琴就是这类动作技能。

粗放型动作技能是依靠大肌肉群的运动来实现，执行动作时伴有强有力的大肌肉收缩和通过全身运动的神经—肌肉协调动作。如举重、铁饼、标枪就属这类动作技能。

（四）徒手型与器械性动作技能

凡是依靠操作自身的机体来实现的动作技能都属于徒手型动作技能。如跑步、自由体操等活动就是徒手型动作技能。

动作技能依靠操作一定的器械来实现的叫器械性动作技能。如打字、单杠、双杠、高低杠等。

三、动作技能的形成阶段和形成标志

动作技能区别于智力技能的根本特点，在于这类技能是由一系列的外部动作构成的，是通过练习形成和巩固起来的一种合乎法则的随意行动方式。

（一）动作技能的形成需要经过以下三个阶段

1. 活动的定向阶段

活动的定向是指学生对活动方式的了解，在头脑中形成关于动作过程的映象，它是动作技能形成的首要环节。要达到学生对活动方式的了解，需要具备一定的条件和要求。

首先要做示范动作，要求示范动作一定要正确，开始时动作的速度不要快，先进行整体动作的示范，而后进行分解动作的示范，并对相似动作进行区分。

其次是对动作方式要进行讲解。通过讲解可以使学生更好地认识活动的结构，确切地了解活动的各个组成部分，还可以使学生掌握完成各个动作的方法和原理。为了充分发挥讲解的作用，可以使讲解与示范相结合，边讲解边示范。

2. 模仿动作阶段

从反映论的观点看，模仿是个体反映客体的一种特殊形式（是对别人的行为、动作和心理活动的反映）。模仿是人们掌握动作技能的基本途径，也是动作技能掌握过程中的一个重要阶段。

模仿阶段，学生活动的速度和品质方面，表现为动作迟缓，其正确性、稳定性和灵活性都差；活动结构上，表现为动作之间不够协调，常有顾此失彼的互相干扰现象，有时还掺进不必要的多余动作，如初学写字的人，手指紧握笔杆，面部肌肉紧张，头歪，眼斜，嘴唇噘起，舌头摆动等；在对动作的控制能力方面，许多动作经常要在视觉的监督下才能完成，不能分配注意；在对动作的自我感觉方面，则感到紧张和疲劳。

3. 动作的熟练阶段

动作的熟练是通过多次练习而实现的。它标志着操作技能掌握到了高级阶段。由于熟练，使人对这种活动方式的意识控制水平大为降低。当动作达到熟练阶段时，其动作表现为敏捷、正确、稳定和灵活；动作之间协调一致，多余动作消失，动作系列高度简化与压缩，个别动作已联结成为一个完整的体系，动作间已形成稳固的顺序性；视觉的监督作用大为降低，而动觉的控制增强，注意分配能力增强；此外，紧张感消失，疲劳的程度也相对降低。

（二）动作技能形成的标志

动作技能达到熟练程度有以下四个标志：

1. 活动结构的改变

首先是实现了动作的联合，即局部动作联合成一个完整的动作系统。其次是不再出现动作之间的相互干扰现象。再次是动作简洁，多余动作消失。如学生在音乐下做广播体操，八节体操很顺利、流畅地完成。

2. 活动速度加快，品质变优

这表现在局部动作联合成一个动作系统，在单位时间内完成动作数量增加，动作准确、协调、稳定和灵活。如武术、跳水技能的形成。

3. 活动调节上视觉控制减弱，动觉控制增强

可以在不用视觉或少用视觉的条件下，完成一系列的连锁动作。

4. 意识减弱

动作技能达到熟练程度后，动作系统接近自动化。有意注意控制减弱，以致降低神经紧张，减轻疲劳感。

四、动作技能的特点

动作技能作为一种活动方式具有以下特点：

（一）物质性

动作技能的活动方式是由一系列动作构成，动作是主体对动作对象所作出的影响，是活动系列的构成单位。就其动作的对象来说，动作技能的对象是物质性客体或肌肉，因此，动作技能具有物质性的特点。

（二）外显性

就动作技能的进行而言，操作动作由外部显现的肌体运动来实现，具有外显性。是看得见、摸得着的。如学生的广播体操做得好坏、整齐否，通过观看就可得知。

（三）展开性

动作技能就其动作结构而言，操作活动的每个动作必须切实执行，不能合并，不能省略，在结构上具有展开性的特点。学生做广播体操必须从

第一节，按顺序地做完，是不能跳跃、不能省略的。

五、动作技能的培训

人们的技能不是天生就有的，而是后天形成的。动作技能是通过实际练习获得的，练习是学生技能形成的基本途径。教学经验证明，适当的“多练”是培养学生技能的有效方法。

练习不同于机械的重复，它是有目的、有组织、有指导的活动，是不断改进某种动作方式或智力活动方式，逐步地熟练和完善的重复活动过程。而机械的重复，由于缺乏明确的目的和适当的指导，活动的内容固定不变，所以对形成技能帮助很少。

学生技能的形成，除了要具有一定的心理前提（如练习的积极性与自觉性，良好的情绪与意志品质，注意集中、稳定，已有的知识经验、能力的发展水平）以外，教师在教学过程中，必须给学生提供练习的有效条件。为了提高练习的效果，使练习既有助于技能的形成，又有利于知识的掌握，必须注意以下几点：

（一）明确练习的目的与要求

学生通过练习掌握技能，教师要对他们进行必需的目的教育，以调动学生学习的积极性。学生明白了练习的重要性和必要性，以及先练什么，后练什么，每次练习的具体要求，怎样练习才能避免错误、少走弯路等等。这样才能提高学生参加练习的自觉性，从而积极认真地参加练习，把练习当成一种乐趣而不是当成一种负担，才能提高练习的效率。所以各科教学，不论培养什么技能，教师都要提出明确的要求，目标越明确，要求越具体越好。

（二）掌握练习的方法和有关的基本知识

掌握正确的练习方法，可以避免盲目的尝试过程，提高练习的效果。教师必须首先通过言语解释，使学生理解正确的练习方法，同时再通过动作示范，使学生获得关于练习方法和实际动作的清晰表象，然后再让学生自己练习。

掌握所学技能的有关知识，对掌握技能也有重要意义。学生在练习过程中，如果只知道应该怎样做而不知道为什么要这样做，练习起来总不免有些顾虑，练习完了，心中也没有把握。如果具备了有关知识，知道为什么要这样做，练习起来信心就大了。调查研究证明：学过数理化的高中学生在参加生产劳动时，他们掌握有关技能的速度，就比没有学过这些基本知识的学徒工快。

（三）练习必须有计划有步骤地进行

一个基本技能，不可能一下子就全部掌握，必须分节分步，一个部分一个部分地进行练习。练习首先要按照循序渐进的原则，先简后繁，及时帮助学生解决难点，克服缺点，以求稳步的提高。如写作技能就是通过听话、说话、看图说话、听写、造句以及扩写、缩写、命题作文等一系列有计划的练习形成的。当然，对文章体裁的练习和掌握，也是先记叙文、应用文后说理文，也是循序渐进的。

其次，要正确掌握练习的速度，注意练习的准确性。一般地说，在开始练习阶段，要采取适当的缓慢速度，等动作方式被巩固下来后，可适当加快练习的速度。

（四）练习次数与练习时间的适当分配

技能的形成和保持，需要足够的练习次数或练习时间。俗话说“功夫不

负有心人”、“功到自然成”，练习达到一定程度，技能方能巩固。但是必须指出，如果练习的次数太多，每次练习时间太长，不仅浪费时间和精力，而且容易疲劳，容易产生对练习的消极态度，兴趣会降低，练习效果也不会好。

练习次数和练习时间应该有适当的分配。一般来讲，分散练习比集中练习优越。分散练习可以使练习不致中断，不仅在时间上较为经济，而且在技能的保持上也比较好。

分散的练习在练习次数和练习时间的分配上，不应该是机械的、平均的，要因不同情况而异，一般来说，最有效的分配是：开始时练习的次数可多一些，每次练习的时间不宜过长，各次练习之间的时距可以短一些。随着技能的掌握，可以适当延长各次练习之间的时距，每次练习的时间也略可增长。至于每次练习和各次练习之间的时距以多少时间的效果为好，必须根据练习的性质、内容、学生的年龄与技能的掌握情况而定。

几种性质相近的练习（如数学和物理，语文和历史）不要连续地进行，以免发生疲劳和干扰；最好把几种不同性质的练习交错进行。

（五）让学生知道自己练习的结果

学生及时掌握自己练习的结果，可以随时发现自己在练习过程中的优缺点，使正确的动作得到巩固，错误的动作得到纠正；并可以自觉地调节自己的行为，改进练习方式方法，提高练习效率。

要使学生了解自己练习的成绩，教师的指导评语是十分重要的。比如，一个学生平时数学练习不认真，考试成绩不佳。偶尔一次练习做得非常好，教师就抓住这次练习的特点，写下了“这次练习做得很好，希望努力保持”的评语，学生看后受到鼓舞和鞭策，开始对数学感兴趣，逐渐做到练习整洁、准确，教师又连批“很好！”巩固了成果，结果这个学生数学的学习成绩有了提高。可见正确的评语，可以帮助学生正确地认识自己练习的结果，掌握练习的要领，鼓舞学生提高练习的信心，从而促进技能的形成。

（六）练习方式要多样化

采用多种方式方法进行练习，可以提高学生的兴趣。而学生在感兴趣的活动中，注意力高度集中，练习效果就好。练习的多样化，还可以培养学生实践中灵活运用知识和技能。比如，培养学生外语“四会”的技能，就可以利用会话、朗读、朗诵、听写、默写、造句、看图作文、课外收听外语广播、组织外语晚会、外语通信、出外语板报等多种方式。

以上只是针对学校教学过程中动作技能的培训提出几点意见，而在实际的教学过程中，由于学科的不同，动作培训的要求不同，以及学生的年龄特点、知识经验、智力个性的不同，教师要根据培训活动的方式、内容灵活掌握培训的方法。

第二节 智力技能及其形成

智力技能的教学是学校教学的中心任务。掌握正确的思维方式、方法是智力技能的本质特征。

一、智力技能及其作用

(一) 智力技能的定义

智力技能是借助内部言语在头脑中实现的认识活动方式。这种认知活动借助内部言语按合理的、完善的程序组织起来，并且一环扣一环，仿佛自动化地进行着。比如，学生掌握了四则运算的技能，在演算这类习题时就能运用自如地计算出答案；学生掌握了写作技能，就能根据不同性质的命题，自如地按照写作程序构思，并写出记叙文、论说文等文章来。

(二) 智力技能的作用

1. 智力技能是经验获得与问题解决的必要条件

任何个体经验都是在主、客体相互作用过程中发生的，经验的发生一方面需要有作为活动对象的客体的作用，同时也需要有主体的对活动客体的反作用。仅有客体的影响没有主体的反作用，不足以产生个体经验。另外，智力技能是获得理性经验的重要手段，理性经验是智力技能的产物。

智力技能不仅对知识经验的获得起着重要的作用，同时它也是问题解决的重要条件。问题解决必须是受目标指引的，必须包含有一系列的操作，必须经过一系列的智力技能才能实现，比如，如何判断问题的性质，提出假设，确定解决问题的程序，以及验算等，这些对问题的解决，起着直接的调节与指导作用。

2. 智力技能影响能力的形成与发展

能力是个体心理的特征，它是概括化、系统化了的知识与技能。知识与技能是能力结构的基本要素。因而智力技能作为获得理性经验的重要手段，也是获得知识的重要条件，智力技能可以通过对于知识经验的作用，影响能力的形成与发展。

二、智力技能的分类

智力技能可分为一般智力技能和特殊智力技能两大类。

一般智力技能是指认识活动的技能，包括观察技能、思维技能、记忆技能、想象技能。特殊智力技能是在专门领域中形成并发展的智力技能。如阅读技能、计算技能和写作技能。

一般智力技能只能通过特殊智力技能得到表现，而特殊智力技能又必须建立在一般智力技能基础上。任何一种一般智力技能的运用，都需要有具体的内容。比如思维。分析、综合是思维的基本技能，分析什么对象，综合什么材料，涉及到一定的专业知识，使思维技能在一定的专业活动中表现出来。而在专业活动中表现的技能就是特殊的智力技能。当然，任何一种特殊的智力技能是不能离开一般的智力技能的，如同写作技能离不开观察、思维、想象、记忆技能，并受一般智力技能的制约。

三、智力技能的特点及形成阶段

(一) 智力技能的特点

智力技能是指借助于内部言语在人脑内部进行的认识方式。是以思维为核心的认识加工的具体方式，这种方式有以下三个基本特点：

1. 内潜性

就智力活动的进行来说，它是在头脑中借助于内部言语默默地完成的。在头脑中对事物进行分析、综合、抽象、概括的思维活动，不像作用于客观实物的外部动作那样，可以看得到对实物进行加工改造的动作过程。思维活动是在头脑中进行的，是从外部觉察不到的，因而是内潜性的。

2. 观念性

智力活动不是靠摆弄实物实现的，它的动作对象不是客观事物本身，而是客观事物在人脑中的映象以及与映象相联系的词。智力活动是靠内部言语及词的作用进行的。是以词的形式在“心里”完成的动作，所以是观念性的。

3. 简缩性

智力活动不像实践活动那样，每个操作都要实际做出，不能省略和简缩。智力活动则脱离开摆弄实物的束缚，可以以高度简缩的方式进行，甚至可以使他人觉察不到其活动的过程。如在口算、阅读（默读）、构思、心算、解题时，智力活动可以高度简缩这些思维的过程，比实际操作有时要快得多。

（二）智力技能形成的阶段

苏联心理学家加里培林认为，一切智力活动的形成过程，可以归结成以下五个阶段：

1. 了解当前活动的阶段

这是了解、熟悉活动，知道做什么和怎么做，从而在头脑中建立起对活动的定向映象的阶段。如听教师讲解或演示来获得一般表象和初步理解。以加法运算为例，了解当前的活动就是要在演示这种运算时，使学生知道这种运算的目的是要求几个数之和，知道运算的对象是事物的数量，知道运算的步骤和次序以及运算的方法。也就是说，熟悉整个活动结构，了解活动的实际意义，知道正确的活动方式方法。这也可称智力活动的准备阶段。

2. 运用各种实物来完成活动的阶段

这个阶段也叫做“活动以物质或物质化形式形成的阶段”。即借助实物、模型、图表等为代替物而进行的智力活动。如儿童学习加法运算时，利用石子、小棍、手指完成计算活动。在培养学生审题或解题的智力活动时，要求学生以文字、图解为形式列出题目的条件与问题等。当这个阶段达到最高水平时，活动就要离开它最后的外部依据，转向第三阶段了。

3. 有声言语阶段

这是有外部语言参加的、依靠表象来完成活动的阶段。这时的智力活动开始离开实物，不直接依赖实物，而借助于有声语言来对脑子里留下的表象进行分析综合。如儿童一面说一面在脑子里进行的计算（口算）便是。这是用出声的语言进行思考的智力活动。

4. 无声言语阶段

这是只靠内部语言参加而在脑子里完成活动的阶段。即离开实物，也无出声语言，只看到嘴动听不到声音，以词的声音表象、动觉表象为代替物而进行的智力活动，如心算。

5. 内部言语阶段

内部言语阶段是活动达到智力水平的最后阶段，也是名副其实的智力活动形成阶段。即智力活动过程的简约化、自动化阶段。这是当多次进行某一智力活动以后，这一智力活动就逐渐简约化，省去了某些阶段，并以高速度来进行。这样智力活动的能力便初步形成了。

四、智力技能的培养

学生的智力技能主要是在教学活动中形成的。教师在教学中对学生智力技能形成的培养，应考虑智力技能形成的阶段，采取多种教学措施有意识地进行。

（一）识别课题类型

学生在解答课题时，若能识别课题属于那一种类型，就能运用相应的认知技能进行解答。如解题时首先识别是算术题还是代数题，识别是平面几何问题还是立体几何问题；写作文时，知道是写记叙文还是论说文。课题的性质不同，解题的认知技能也就不同。

心理学研究和教学实践表明：妨碍学生识别课题类型的关键因素在于不能清晰地分析出课题的本质关系。比如，“口答 100 的一个半的三分之一等于多少？”若是注意到一个半等于 $\frac{3}{2}$ ，这个问题立即可以迎刃而解了，

即 $\frac{3}{2} \times \frac{1}{3} = \frac{1}{2}$ ， $\frac{1}{2} \times 100 = 50$ 。这主要是抓住了问题的本质和关系。

（二）创设良好情境，使学生形成完备的定向能力

在学生智力技能形成过程中，活动的定向是重要的，它是对智力技能形成有决定性影响的。在活动的定向阶段，学生主要是了解和熟悉智力活动，知道做什么和怎样做，让学生在头脑里形成关于认识活动和活动结果的表象，以对活动定向。因而要重视创设条件，给学生提供和建立起完备的定向基础。学生完备的定向基础应具备三个条件：

第一，正确完整地理解课题智力活动的全过程。如做作文，要了解写文章的全过程即：审题（命题）、围绕中心选材、组织文章结构、选词组句等等。

第二，对智力活动方式有概括的了解，如学生解决“作三角形的高”这一类问题时，应了解这一智力活动方式的概括程序，即从任何一种三角形的任何一个顶点到对边作高的程序，而不是某种特殊的三角形的某一顶点向对边作高的方法。

第三，定向基础应由学生独立地提出，而不是由教师把现成的活动方式告诉学生。

学生良好的智力活动定向能力，是接受教师在教学中提供的良好的现成模式，经过迁移而建立起来的。因此，教师在教学中不仅要给学生提供良好的实践模式，而且还要做到在指导学生理解知识和解决问题时，同时进行思维方式的训练和指导。如在解题时，让学生讲出自己解题的思路：如何概括题意，如何分析条件和要求的关系，如何找到解题的关键，经什么步骤推导或计算出结果来。还可以让具有不同思路的学生发表自己不同的见解，然后找到最佳思路。经常这样做，学生不仅会对学习的课题进行思考，同时也对思维过程和思维方法本身进行思考，这就有利于培养学生独立定向的能力。

（三）摆脱旧经验的影响

凭借已有的经验去把握课题的本质或关系，一般说来对当前课题的了解会起一定的促进作用，会产生正迁移的效果。但是由于经验具有定势的作用，也常常会妨碍人们去揭示课题的本质或关系。例如，一个课题要求“通过四个点作三条直线，不让铅笔离开纸，而能使铅笔回到原出发点。”被试由于定势的作用，认为所划的三条直线不能超过四点的范围，这个条件是被试根据自己的经验加进去的。如果打破这个定势经验，问题也就迎刃而解了。如

图 24。

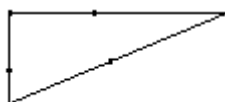


图24 过四点作三条直线

(四) 提供分步练习的条件，促使学生智力技能的形成

智力技能的形成要经过练习。这一练习的过程要经历从物质和物质化活动阶段、出声的外部言语阶段、不出声的外部言语阶段、内部言语活动阶段这一过程。在教学中，教师应给学生提供这种展开形式的分步练习的条件，使学生在练习中能按模式将智力活动的程序展现出来，并从展开的形式逐渐概括化，从外部向内部，成为熟练的、自动化的活动，从而促使学生智力技能的形成。

例如，“求从 1 到 100 各数的总和”的课题有三种解题的思维方法：

第一种：采用 $1+2=3$ ， $3+3=6$ ， $6+4=10$ ， $10+5=15$... 逐个相加的方法。这种办法，经师生分析，速度慢，时间长，是较笨的一种办法。这是出声的外部言语阶段。

第二种：有的学生在审题时发现，这 100 个数字里， $1+99$ ； $2+98$ ； $3+97$... 有 49 对然后采用 $(1+99) \times 49 + 100 + 50$ 的办法解决，这时学生采用了不出声的外部言语阶段。

第三种：采用内部言语活动阶段。学生发现各数从左到右都增加 1，从右到左都减 1，如果把这个数列两端的两个对应的数加在一起都相等（如 $1+100=101$ ， $2+99=101$ ， $3+98=101$ 等等）现在只要知道有几对这样的数（项数的一半），问题就解决了。于是题的解法为 $(n+1) \frac{n}{2}$ ，其总

和是 $101 \times 50 = 5050$ 。这种解题是运用内部言语在找出事物内在关系与规律性，迅速、准确地解决问题。

(五) 从部分到整体的指导练习，使学生智力技能熟练、灵活

学生智力技能要熟练和达到灵活掌握的水平，还要经常有进行解题练习的机会，让学生学会从部分到整体的解题方法。比如，数学中的解题技能，可分解为审题、解析、列式、运算、验算来进行；写作技能可分为审题、立意、布局、谋篇等进行。这种复杂的智力技能，宜采取从部分到整体的培养方法。

此外，智力技能的培养还可用指导学生形成全面观察、分析课题的习惯，学会洞察课题本质和内在联系的方法；运用变式帮助学生克服旧的解题经验造成的思维定势，促使技能迁移等来促使学生智力技能的形成。

第七章 学习中的非智力因素

学生在学习上要取得成功，需要全部心理活动的积极参与。学生的学习活动是一个长期的、积极主动的活动过程。每一次学习任务的完成，除了有客观条件之外，如果没有学生积极的内部心理状态配合，最终都难以取得预期的教育效果。就主体接受教育的条件而言，除了学生智力因素影响学习进程和成绩以外，还存在着智力因素以外的非智力因素的内容。一个学生即使具有高水平的智力，如果智力因素不同非智力因素方面的一定倾向相结合，就不可能取得突出的成就。一般来说，大多数学生的智力水平处于正常状态，非智力因素的作用就相对明显，它在学习活动中的重要地位被大多数教师和研究者所肯定，并日益受到重视。本章将在阐明非智力因素的基本涵义后，逐一论述兴趣、情感、意志和性格等非智力因素在学习中的作用。

第一节 非智力因素的概述

人才的成长既需要智力水平，也需要有优良的个性心理品质。在人才成功的道路上，智力因素和非智力因素是相辅相成的，是缺一不可的。一个智力优异的学生，如果没有认真的学习态度，没有坚强的意志性格，如天气不好就不上学，遇到困难就退缩、就心烦，他的智力优势就不能发挥。相反，一个智力一般的孩子，只要学习认真，刻苦用功，不怕困难，就能取得优异的成绩。俗话说：“勤能补拙”，这就是对非智力因素的作用的反映。在漫长的人生道路上，一个学生若没有一往无前、持之以恒的精神，长大了决不会有事业上的成功。

下面就谈谈什么是智力因素与非智力因素、非智力因素的内容。

一、智力因素与非智力因素

（一）智力与智力因素

什么是人的智力？人们并不陌生，通常所说的聪明与愚笨，就是指智力高低而言的。若要给它下一个定义，却不容易，至今国内外心理学家给智力下的定义，就没有统一起来。如果加以概括，则主要有以下几种：有人认为，智力是对新环境的适应能力；有人认为，智力是一种综合的潜在的能量；也有人认为，智力是一种抽象思维能力或判断推理能力；还有人认为，智力是解决问题的能力，是一种创造力；多数人认为：智力是指人的认识方面的能力，它是各种认识能力的总和。也就是说，智力是高度的观察力、注意力、记忆力、抽象逻辑思维能力（特别是思维的创造力）、想象力的总和。（见图 25）其中思维力是智力的核心成分，思维的创造力是智力的高级表现。这里不妨先参考一下我国丰富的词汇中有关智力和聪明才智的描述。这方面常用的成语有：“一目十行”、“过目成诵”、“足智多谋”、“深谋远虑”、“随机应变”、“举一反三”、“料事如神”、“匠心

独具”等等。这些赞美之词都是描述优异的智力的，但又表示不同的内容。“一目十行”，是说观察力快而准确，不遗漏；“过目成诵”意味着不同凡响的记忆力；“足智多谋”指的是思维的广度；“深谋远虑”表示思维的深度；“随机应变”反映了敏锐性与灵活性；“举一反三”说明高明的推理能力；“料事如神”指预见性；“匠心巧具”则牵涉到超常的创造能力。提法如此众多，正说明智力不是单一的心理过程，而是感知、注意、记忆、想象、思维等多方面心理过程综合活动的结果。其中以抽象逻辑思维能力为核心。所以，智力是指认识方面的各种能力，即观察力、记忆力、注意力、思维能力、想象能力的综合，其核心成分是抽象思维能力。智力因素主要是指注意力、观察力、记忆力、思维力和想象力等五种因素。如上页图 25。

（二）非智力因素

学生的学习是一个漫长的复杂过程。要提高学生学习的成績，不仅需要学生的注意力、观察力、记忆力、思维力和想象力等智力因素的积极参与，也需要兴趣、情感、意志和性格等非智力因素的积极参与。智力因素和非智力因素对学生获取学习的成功都是不可缺少的。那么，究竟什么是非智力因素呢？

对非智力因素的涵义，心理学家有不同的看法。有的认为非智力因素是指影响学生学习动机和个性品质的心理因素；有的认为非智力因素是除智力

以外的一切对学习有影响的心理因素；也有的认为非智力因素是指那些“非认识因素”；还有人认为非智力因素就是“人格因素”。

大多数心理学家认为：非智力因素是指人的智力因素之外的那些参与学生学习活动并产生影响的个性心理的因素，如兴趣、情感、意志和性格等。非智力因素也可以称作对心理过程有着起动、导向、维持与强化作用，又不属于智力因素的心理因素。所以非智力因素是一个内容十分广泛、复杂的概念，包含了除智力因素以外的所有的其他心理因素。

二、非智力因素的研究

（一）国外研究

对非智力因素的早期研究，认为天赋高的儿童除智力以外，其他方面都比普通的正常儿童要差。天才儿童总被认为是身体虚弱、病态、情绪不稳定、神经过敏、性情古怪和离群独处的人。

对非智力因素的近期研究（20世纪50年代以后）否定了早期研究的观点。如布雷（D.W.Brav）在他的《天才研究中的一些问题》一书中认为，人的杰出成就的产生是能力、个性和环境三种因素有力配合的结果。许多研究都还认为：各种个性的不同方面与各种能力结合后会导致有高度成就的特性“结合体”。许多研究者注意到天赋高的儿童在情绪和心理上具有很高的稳定性，还具有幽默感、独创性、好奇心和新异感。有的研究还指出，天赋高的儿童在礼貌、纪律、自我批评、合作性、独立性和敏感性诸方面都超过了一般儿童。

近期的研究中还有人提出以下观点：

1.对活动的强烈需要和爱好是取得成就的重要因素。他们认为一个学生有学好某学科的能力，但由于缺乏兴趣，学习成绩并不突出，只有当学生对这门功课发生了兴趣，有了强烈的需要时，学习能力才能得到充分发挥，才能取得优良的成绩。

2.对学科有积极的学习态度和热情也是取得成就的重要因素。包达列夫（ . . . ）的研究结果显示：学生对一门学科的态度会在他的知觉、思维、记忆和想象等心理特性上留下痕迹。学生缺乏积极的态度，就会阻碍他的活动潜能的发展。他们认为成功的取得与热烈的情感是分不开的。冷漠无情的人是不可能成为一个创造者的。

3.焦虑与学习成功有一定的关系。斯皮尔伯格（Spleberger）认为：能力中等而焦虑低的学生，其成绩较同等能力而焦虑高的学生为优；能力低的学生，无论焦虑高低，其成绩均劣；能力强的学生，无论焦虑高低，其成绩均优。这与能力强的学生自我控制情绪的能力也强有关。

4.人的意志、性格与能力发展有关系。赛尔金娜（ . . . ）指出：性格特征对能力发展，尤其是意志对科学家的创造力的发展来说是不可缺少的品质。有的研究还指出，开朗的性格，对自己的潜力和成就保持谦虚态度的品质，是一个真正学者必需具备的一种性格特征。

（二）国内研究

近十几年来，国内心理学工作者对智力因素和非智力因素在学习成功中

《数学成就中态度的作用》，《教育心理学杂志》，1961年。

转引自张春兴：《心理学》，台湾东华书局，1982年版。

《能力和性格的发展》，《苏维埃教育学》，1947年版。

的作用进行了比较研究。这些研究着重对不同年级的学生进行与智力、学业和人格有关的测试，作出相关分析，以获得关于某种个性品质在学习成功中所起作用的数据。主要的研究有：

1. 丛立新在《教育研究》1985年第4期发表的《非智力因素对学生学业成绩的普遍影响》一文中指出：“在智力水平不同的三个组中，非智力因素优秀者达到高考分数线的人数，都高于非智力因素不良者。”

2. 祝蓓里在《心理科学通讯》1986年第5期上发表的《对青年学生非智力因素发展的研究》一文，通过对85名普通大学生和74名中国科技大学少年班学生非智力因素进行的比较研究，发现：少年班学生在学习活动中表现出更有耐力和坚韧性。这些智力优秀的大学生，看书能坐上几小时，根本不顾气候炎热，也不顾身体的疲劳以及外界对他们的诱惑。

3. 吴福元在《教育研究》1987年第5期上发表的《大学生智力因素和非智力因素与学习成绩关系的研究》一文中指出：非智力因素对大学生学习成绩的影响比智力因素的影响还要大；这种影响随入学时间的推移而逐渐增强。他通过对中学生的研究发现智力和入学考分中等的人，性格特征为审慎、冷静、理智、自立自强、不依赖别人，学习上采用“笨鸟先飞”的方法，后来他们的学习成绩名列前茅。而智商高、性格特征更顺从、缺乏信心、畏缩退却、不愿独立创新、学习上表现为喜安逸，只求过得去的学生，结果学习成绩处于全班中下的水平。

4. 笔者近几年来，以中国少年智力、非智力个性测验为课题在北京市的十几所中学进行了测试，研究智力与非智力因素对学业成绩的影响。智力的测查方面主要对学生进行了五种能力的测量：数学逻辑思维能力和计算能力；正确使用书面语言的能力；在掌握一定常识的基础上进行判断推理的能力；对词汇的理解能力；符号记忆能力。每项最高分为20分，15分以上为优，10分以下为差。

非智力因素进行了六种个性心理特征的测查：抱负水平。指学生具体的生活目的和奋斗目标。包括有无抱负、抱负的性质、抱负的效能；独立性。指喜欢独立思考，不受暗示，不受传统束缚，经常会提出一些颇有见解的想法的特点；好胜心。指在活动中、交往中表现出成就感的反映，包括竞争心、自信心的体验；坚持性。指意志的坚持性，即为了达到一定的目的，自觉地组织自己的行动，并与克服困难相联系的心理活动。包括克服内部困难和外部困难；求知欲。包括求知兴趣、情绪体验、效能；自我意识。如自我评价（对自己与他人关系的认识，对自己在班集体中的地位和作用的认识，对自己形象、智力、个性及价值观的认识）和自我控制（自我行为的目的性、坚持性、自制力、自我调节等）。每项最高分为10分。8—10分为优，5—7分为中，5分以下为差。

下面把学生分四种类型来说明智力与非智力因素的关系。

表 11 智力与非智力因素对照表

学 生 代 号	智力因素						非智力因素						
	计 算 能 力	书 面 语 言 能 力	推 理 能 力	理 解 能 力	记 忆 能 力	智 商 IQ	抱 负	独 立 性	好 胜 心	坚 持 性	求 知 欲	自 我 意 识	总 分
1	14	19	17	15	20	158	9	7	8	8	7	8	9
2	17	17	15	12	20	151	9	6	8	8	8	8	8
3	18	19	15	7	15	140	9	8	8	8	10	10	10
4	17	17	16	13	18	151	2	3	2	2	6	3	2
5	15	19	15	11	15	141	5	6	6	3	3	4	4
6	17	19	16	15	14	151	4	4	6	3	2	4	3
7	15	11	11	12	9	11	13	8	7	7	8	6	8
8	12	15	12	10	8	111	8	8	7	8	7	8	8
9	15	10	7	8	15	110	8	8	9	6	7	7	8
10	11	11	10	5	11	96	1	3	4	4	1	5	2
11	14	17	5	9	0	91	4	2	3	2	4	3	2
12	13	11	10	8	12	106	4	1	6	5	1	5	3

第一种类型：智力与非智力因素均高的学生。

从表 11 代号为 1—3 的学生可以看出，他们的智商在 140 以上，非智力因素在 8—9 分的高分上。这些学生的学习成绩各科均为优秀，都在全年级的前五名，他们有抱负高、自强不息、坚持不懈、情绪稳定、求知欲高、对学习颇感兴趣、自我控制力强、对人热情等良好的个性心理品质。

第二种类型：智商高而非智力因素得分低的学生。

从表 11 代号 4—6 的学中可以看出，这些学生的智商 IQ 均在 140 以上，但他们的非智力因素均在 2—4 分之间，他们没有求知欲望，对学习不感兴趣，没有高抱负，不能严要求自己，自制力差，易受暗示，有时阿谀奉承，有时盛气凌人，有时自信心不足。因此，这些学生成绩不好，非智力因素差而使其智力的优势不能发挥出来。因此，对这类学生的教育着重放在对非智力因素的品格的培养上。这些学生一旦接受教育，严格要求自己，在不断的努力下，学业成绩是可以提高的。

第三种类型：智力中等，非智力因素偏高的学生。

从表 11 学生代号 7—9 中可以看出，智商 IQ 均在 110 左右，属于中等、正常的智力水平，但这些学生的非智力因素偏高，总分均达到 8 分，这些学生只要刻苦学习，努力用功，采取“笨鸟先飞”的方法，学习成绩是容易上得去的。对这类学生的教育侧重点应放在对知识的领会和理解上。对他们在学习方法上进行指导也是重要的。

第四种类型：智力与非智力均偏低的学生。

从表 11 代号 10—12 的学生可以看出，他们智商偏低，非智力因素得分也偏低，主要表现是无自信，无抱负，对学习无兴趣，在困难面前畏缩退却，依赖性强。因而他们的学业成绩不理想。这些学生在学校中都是教育的重点对象。教师需要花费较大的力气、进行较长时间的教育才能收到一定的效果。

三、非智力因素的内容和结构

(一) 非智力因素的内容

由于非智力因素是指智力以外的对学习活动中起着启动、导向、维持和强化作用的个性心理，因此，心理学家们把那些个性心理作为非智力因素的主要内容。大多数心理学家认为，非智力因素的主要内容有：

1. 兴趣与爱好；
2. 愉快的情绪、对事业的热情；
3. 对挫折的忍受性与意志力；
4. 活泼的性格、宽阔的胸怀；
5. 自信心与好强心；
6. 远大的理想与目标；
7. 高抱负；
8. 焦虑。

(二) 非智力因素的结构

非智力因素的结构是指不同成分的非智力因素的整体构成。根据非智力因素对心理活动的调节范围以及对学习活动直接作用的程度，可将非智力因素划分三个不同层次。

第一层次，指学生的理想、信念、世界观。它属于高层次水平，对学习具有广泛的制约作用，对学习具有持久的影响。

第二层次，主要是指个性心理品质，如需要、兴趣、动机、意志、情绪情感、性格与气质等，这些属于中间层次。它们对学习起着直接的影响。

第三层次，指学生的自制力、顽强性、荣誉感、学习热情、求知欲望和成就动机等等，它们是与学习活动有直接联系的非智力因素，对学习产生具体的影响。这些因素充满活力，对学习的作用十分明显。

把上面三个层次的内容列表如下：

表 12 非智力因素结构示意图

第二节 非智力因素对学习的影响

一、兴趣、爱好与学习

学生一旦对某学科的活动产生了兴趣，就能提高对这门学科学习活动的积极性，提高学习效率。浓厚的兴趣会使学生产生积极的学习态度，推动他兴致勃勃地去学习，促使他克服困难、排除干扰去学习。兴趣和爱好是影响学习活动效率的一个重要心理因素。

（一）兴趣、爱好——人才成长的起点

兴趣、爱好是人才成长的起点。如果说人才是果实，那么兴趣、爱好就是幼芽。爱护幼芽，才能得到果实。兴趣与爱好是紧紧相连的，但也有区别。兴趣是积极探究某种事物的认识倾向，而爱好则是从事某种活动的倾向。兴趣是爱好的推动者，爱好是兴趣的实行，有爱好一定有兴趣，而有兴趣可能有爱好，也可能没有爱好。

兴趣、爱好是一切有成就的人成长的“起点”，兴趣、爱好是“学习的最佳动力”，是“学习的挚友”，是“发展智力的原动力”。有了它，才能使学生的智力开足马力。有了它，才能使学生的智慧放射出夺目的光辉。它在学生知识的学习中起着十分重要的作用。许多科学家、发明家取得伟大成就的原因之一，就是具有浓厚的学习兴趣和强烈的求知欲望。

学生的学习往往以自己的学习兴趣为转移，尤其是年龄小的低年级学生表现得更为明显。比如，一个学生对数学发生兴趣时，他总是积极主动、心情愉快地进行学习，而不会觉得是一种没趣味的、沉重的、令人烦躁的负担。有兴趣的学习，不仅能使学生全神贯注，积极思考，甚至会达到为此废寝忘食的境地。因此，激发和培养学生对某种学科的兴趣，是使其学好科学知识的前提和保证。学生的兴趣、爱好不是天生的，是在后天的生活、学习过程中不断形成和发展起来的。学生的兴趣、爱好可能因某种事物或学习过程本身和内容的特点直接引起。如内容的新颖性，引人入胜、生动有趣的讲解，学习的成就，都可以引起学生的直接兴趣。也许孩子对事物本身并不感兴趣，而是对这种事物未来结果感兴趣，而支配自己坚持学习，这就是间接兴趣。这两种兴趣都是学生必需具备的。缺乏直接兴趣，会使学习成为枯燥无味的负担；没有间接兴趣，又会使学生缺乏学习的毅力和恒心。直接兴趣和间接兴趣有机地结合起来，是激发学生主动积极地学习，从而提高学习效果的重要条件。在学习活动中，直接兴趣可以转化为间接兴趣，间接兴趣也可以转化为直接兴趣。学生要善于使这两种兴趣彼此交替、相互转化，以取得更好的学习效果。

（二）从觉得有趣到获得乐趣到产生志趣是兴趣发展变化的规律

觉得有趣是兴趣发展的低级水平，一般来说，它是由事物外在的新异现象所吸引而产生的直接兴趣，往往是由好奇心引发产生的。好奇心是学生对新异事物积极探求的一种心理倾向。好奇心主要表现在好问、好动上，它的特点是随生随灭，持续时间短暂。是兴趣产生的第一阶段。

乐趣是兴趣发展的第二阶段，它是在有趣的好奇心的基础上发展起来的定向活动。乐趣产生的标志就是求知欲。求知欲是人们积极探求新知识的一种欲望，它带有浓厚的情感色彩。乐趣往往与快乐的情感体验相结合。求知欲一旦产生就可以成为学习的动力，它不仅是学生走上科学之路的诱因，而且是促使学生进行创造性活动的动机。乐趣的特点是，基本定向，持续时间

较长，是有快乐的情感体验。因此，教师要珍惜学生的好奇心，增强学生求知欲，促使学生好奇心尽快向求知欲发展，最终培养学生良好的兴趣。

志趣是兴趣发展的高级水平，是在乐趣、好奇心的基础上发展起来的。其特点是：积极自觉，持续时间长，甚至终身不变，产生职业感。它使学生全身心地投入到学习活动中去，以致废寝忘食，专注地学习，它有助于学习创造性地进行。志趣产生的标志是在广阔兴趣上有了中心兴趣。在乐趣的基础上，学生易有广阔的兴趣，即对多方面的事物或活动具有的兴趣。而中心兴趣是对某一方面的事物或活动有着浓厚而又稳定的兴趣。学生多方面地摄取知识，打下扎实的知识基础，然后再要求学生在某一方面进行更加深入的钻研，培养起中心兴趣。因此，兴趣则对学习产生吸引力。有了吸引力，学生的学习则能表现很大的活力，使兴趣持久稳定地发展，使学习效能大大提高。

（三）学生兴趣的培养

第一，培养学生兴趣的广度。这就是说，要学生兴趣的范围广阔，应有多方面的兴趣，广泛的兴趣可促使学生去接触和注意多方面的事物，获得广博的知识，才能促使学生的智力和非智力因素发挥效用。培养的方法是引导学生接触多方面的事物，使其见多识广，而不要“孤陋寡闻”。

第二，培养学生的中心兴趣。这是指在广阔兴趣的基础上，要有一个主要的兴趣。不要什么都爱好，什么都不专。没有中心，就没有发展方向，也就没有特殊的成就。中心兴趣使学生获得深远的知识，发展某个方面的特殊才能，使学习活动富有创造性。

第三，培养学生的稳定性兴趣。这主要是指兴趣的时间上的稳定。有了中心兴趣，就要培养和发展它，使它保持稳定。而不能见异思迁，经常转移。有的学生常常是一种兴趣迅速地被另一种兴趣所代替，这样的学生在学习上和事业上很难有所成就。

第四，使学生兴趣产生效能。这是指使兴趣对活动产生效果。也就是说兴趣要起推动学生去积极行动的作用。有的学生对什么有兴趣，只停留在期待和等待上，不积极行动。这种兴趣缺乏推动力量，对人的成长没有实际效果。有的学生对有兴趣的事物，能积极、主动地想尽办法去进行了解，以求满足好奇的欲望，这对人才的成长产生实际效果。

第五，兴趣要与勤奋努力相结合。要使学生的学习取得较大的效果，既要调动兴趣，又要使其勤奋学习。在学习活动中，学生可能对某些学科、某些知识不感兴趣，但只要经过努力，克服困难，学习获得了一定的成绩，便会激起对这些知识的兴趣。当学生有了兴趣之后，又可以促使他进一步努力学习，刻苦钻研。所以，学生的学习活动既离不开学习兴趣，也离不开勤奋努力，兴趣与努力不断互相促进，才能使学习取得最佳的效果。经过努力产生的学习兴趣，是稳定持久的。

二、愉快的情绪与学习的热情

（一）情绪、情感与学习的关系

情绪和情感是人对于客观事物是否符合人的需要而产生的态度体验。如快乐、热爱、兴奋能增强人的活动能力，驱使人积极地去行动。需要有强烈而深刻的情感作为动力，推动人去进行各种各样的活动。列宁说得好：“没

有‘人的感情’，就从来没有，也不可能有人对真理的追求。”一个科学工作者只有对科学怀有满腔的热情，才能在崎岖的道路上不畏艰难险阻，去攀登科学的高峰。一个学生也只有在愉快的情绪情感下，才能畅通无阻地接受知识、解答难题。假若学生情绪情感不好，经常表现的是不安、愤怒、恐惧、急躁、害怕和痛苦的话，不仅影响智力和非智力因素的发挥，而且也影响身体。有人将学习活动中的智力因素比作是汽车的发动机，而将情绪情感比作是汽车的燃料，此话是有道理的。孔子就将学习分为知学、好学和乐学三个层次，孔子在《论语·雍也》中指出：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”乐学就是一种高层次的学习热情。只有进入“乐学”这一层次，才能做到在学习上自强不息。学生有了对学习的热情，就会增强学习的积极性，主动地探求新知识，大胆地进行创造性思维，顽强地克服各种困难，从而提高学习效率。所以，教师要培养学生良好的愉快情绪，有意识地控制和消除不良的、消极的情绪。

（二）学习的情动力

学习上的情动力，是指以情绪、情感形式表现出来的一种非智力心理因素的学习动力。例如好胜心、学习热情、荣誉感等。从根本上说，学生的情动力是在学习过程中，其他的各种需要是否得到了满足的反映，它是由学生的心理需求平衡所造成的。学生在学习上的情动力，分积极的增力性的情动力和消极的减力性的情动力。如振奋、热忱、紧张、勇敢是积极的增力性的情动力，而抑郁、悲哀、沮丧、灰心、厌烦和消沉则属于消极的减力性的情动力。减力性的情动力对学习具有消极的作用，应该尽量避免。以情动力表现出来的非智力心理因素，经常依附在其他心理现象中发生作用。学生的成功体验或失败体验是在不同追求中体现出来的。比如，有的学生渴望成功，有的学生力求避免失败。追求成功者往往选择一些难度与他的能力相当的任务，力求成功并在成功中体验愉快；而避免失败者选择的任务不是过高就是过低。目标太高会导致失败，目标太低，即使成功了也体验不到应有的愉快。所以教师要根据学生的实情，提出适当的奋斗目标，让学生尽量获得成功的喜悦，以增进学习的情动力，从而提高学习效率。

（三）情绪—情感—情操是感情发展的规律

心理学上根据情的强度把感情分为情绪、情感、情操三大类。从个体的发展来看，人的感情形成总是由情绪到情感再到情操的。

1. 情绪

情绪是人从事某种活动时产生的心理状态，它是一种原始的、简单的情感。它与生理需要相联系，是有机体在吃、住、穿、性等生活方面的需要能否达到满足的情况下产生的。情绪持续的时间比较短暂，外部表现特别显著，特别容易观察，比如：喜悦时或大笑的时候，眼睛半闭或全闭；惊讶时两眼张开，愤怒时双眼收缩。展眉表示欢欣，皱眉表示愁苦，扬眉表示得意，横竖眉表示愤怒，低眉表示慈悲，垂眉则为欢乐。耸鼻是轻蔑的表情。愉快时张口露齿，藐视则启露犬齿。人不高兴时，面部拉长，发脾气时，俗称翻脸。人的头部也能表情，点头则同意，应许；摇头则否认、反对、不愿意；垂头表示悲哀；低头表示屈服。就是声音也能表现情绪，叱咤表示愤怒，尖锐的叫声表示惧怕，笑声表示快乐。至于请求、感叹、否认、烦闷、讽刺、鄙视

都有一定的音调。作曲家就是利用这个道理，把庄严宏伟、奋发图强、勇敢热情等情绪用音乐表达出来。至于人们的手势，在谈吐、演讲、舞蹈中都能表示一定的情绪。爱好、快乐、嫌恶、愤怒、欲求、恐惧和悲哀是七种最基本的情绪，是人人皆有的。这七种基本情绪也称原始情感或低级情感。

人的一切心理活动都带有情绪的色彩，人的情绪是以不同的心境、激情、热情状态显露出来的。

（1）心境

心境是在一段长时间内影响着一个人的言行的比较微弱而持久的情绪状态。日常生活中经常可以遇到这样的事情：某个同志由于某一事物所引起的情感，常常会较长时间地持续，并且扩展到对其他事物的态度上去。在这一段时间内，一个人的整个生活好像被这种情感笼罩着，这就是人们的心情状态。例如，当一个人具有喜悦的心境时，往往对其他事物都会发生愉快的情感，相反，当他具有忧愁的心境时，也会觉得事事不称心。“忧者见之而忧，喜者见之而喜”，就是对心境的概括描写。

引起某种心境产生的原因是多种多样的：第一，工作或学习的成败、顺利或挫折。一件事成功了，满怀信心，带着欢欣愉快的心情，会感到天下无难事；事情失败了，内心愤愤不平，看见儿童游戏，会惹他生气，听人家在谈论，疑心别人在讥笑他。第二，身体的健康与否也会影响心境。身体健康的人，往往精神振奋，热情洋溢，对人态度和悦；身体衰弱的人，容易精神萎靡，心情悲观，对于一切都缺乏热情，觉得这也无聊，那也讨厌。第三，环境条件的变化，时令节气也会影响心境。春光明媚，秋高气爽，心境就快乐、欢跃；夏日炎热，心境容易烦躁、懒散；冬天寒冷，雪花纷纷，心境容易抑郁。第四，人与人之间的关系以及生活习惯的改变都能影响心境。树立了科学世界观的人，对自己的事业具有坚强的信心，是得以保持良好心境的重要条件。人是自己心境的主人。事业心强的人时时保持快乐的心境，克服抑郁消沉的心情。当然，各个人的心境可能是不一样的，甚至是相反的，“你高兴的事，可以使我悲伤”。

心境的好坏对于一个人的工作有很大的影响，愉快振奋的心境，可以提高人们的工作效率；而抑郁沮丧的心境则会降低人们的工作效率。在教育活动中，学习过程本身，教师和学生之间良好的关系，教师上课的态度和语言都会影响学生的心境。

（2）激情

激情是强烈的、迅猛的、激动而短促的情绪状态。如狂喜、愤怒、恐惧、绝望等。激情是由强烈刺激或突然变化引起，往往发生于当事人的意料之外。一个人在激情状态下，总是伴有内部器官活动的变化和明显的动作。如愤怒时，拍案大叫，暴跳如雷，全身发抖，紧握拳头；恐惧时，大吃一惊，毛骨悚然，面色如土；狂喜时，手舞足蹈，欢呼跳跃，捧腹大笑；绝望时，目瞪口呆，呆若木鸡，心灰意冷，头脑昏迷。人在激动时，对周围事物的理解能力以及控制自己行为的能力显著下降。但是激情是可以控制的。一个有高度思想觉悟的人，能在激情状态下保持清醒头脑，控制和掌握自己的言行，避免出现失去理智的粗暴无礼的行为。激情的控制是与一个人的思想意识、道德品质和意志有关的。

在教育工作中，教师应根据学生在青少年时期情感丰富、强烈、容易冲动的特点，培养学生善于控制自己激情的能力。更重要的是培养学生具有共

产主义世界观、优良的道德品质和坚强的意志。此外，还要在学生产生激情时，指出激情可能导致不良的后果，从而提高学生控制激情的自觉性。

（3）热情

热情是一种强有力的、长久的、稳定而深厚的、火热的情绪状态。热情有巨大的持续性，它不是今天表现出来而明天就消失的，热情往往历久不衰。热情是意志的行动，它是一种具有巨大推动力的情绪。热情控制人的整个身心，并且决定人全部思想行动的基本方向，它强有力地鼓舞人去从事某种活动。热情能够使人长久地、坚持不懈地去完成艰巨任务。

热情有满意的和不满意的。满意的热情，内心感到愉快、舒畅、喜悦，满意的热情发展的结果是爱，爱表现为欢乐、同情、微笑、心心相印；不满意的热情，内心感到痛苦和不安，其发展的结果是憎，憎表现为轻蔑、鄙视、嫌恶、愤怒。

热情的作用有积极的和消极的两重性质，这主要取决于热情所指向的对象的社会意义。如果指向追求个人或小团体的名利，必然会导致危害集体的利益，这种热情就没有什么社会价值。具有社会价值的热情，则是从事一切创造活动的真正有效的动力。没有对科学事业的热情，就不可能攻克科学堡垒、攀登科学高峰。一个教师没有对教育工作的热情，就不可能承担塑造人类灵魂、培养年轻一代的神圣职责。培养学生的革命热情是教师义不容辞的重要工作之一。

2. 情感

情感是人的需要是否得到满足时所产生的的一种内心体验。情感是一种比较高级的、复杂的情绪，它与人的社会需要相联系。当客观事物能够满足人的社会需要时，就引起积极的肯定的情感；相反就会引起消极的否定的情感。和情绪相比，情感除持续的时间较长些，外部表现不甚显著。

情绪与情感在人们的日常生活中并无严格的区分。一般采用两种分法：一是从它们的强度来区分：情绪是较强的情感，而情感是较弱的情绪。二是从它们的表现来分，情绪带有更多的冲动性，并具有较明显的外部表现；而情感则外部表现不很明显，冲动性较少，因而易受认识的影响和控制，情感一般具有较大的稳定性和深刻性，而情绪具有较大的情境性、冲动性和短暂性。情感是在情绪的基础上形成和发展的。

情感有两种职能：信号的职能和调节的职能。情感往往伴随着富有表情的动作，如真正愉快的人，眼睛圆而且亮，嘴唇会泛出笑容，是情感表达的信号，这种信号职能补充着人的体验，使体验更加鲜明和更易于为别人所感知；声音和面部表情的信号，增添与交谈者交际的风度，创造互相接触的环境。调节的职能表现在，稳定的体验能指引和维持我们的行为，排除在道路上所遇到的障碍，消除情绪的过分激动。平时我们可以看到，有人往往会把怕难为情、慌张装成富有激情的喜悦的样子，并把不愉快隐藏起来，使别人看到的是镇静。这些都是情感调节职能的反映。

情感具有两极性、情境性和感染性的特点。

（1）两极性

人们在一定的情境中，常常会出现两种互相对立的情感，这就叫情感的两极性，如“乐极生悲”；我国古代的“六情说”正好体现了情感的两极性，即：喜与怒、哀与乐、好与恶；此外，同情和反感，眷恋与疏远，尊敬与轻视，感激与忘恩负义，爱与憎，高兴与悲伤等都属于情感的两极性。当然，

情感不仅有两极性，而且在两极之间，还有一系列不同色彩的情绪情感，有时也有双重的（矛盾的）情感存在，例如妒忌的情感可能是爱和恨二者特殊的结合。在文艺作品中有许多这种双重情感的事例：如“我又爱又恨”、“我又高兴又惭愧”、“离别—甜蜜的悲伤”、“愉快的苦难”等。

（2）情境性

人的情感总是在一定的情景、一定的场合下产生的。情境的各种因素对情感的产生具有综合性的作用。一个学生做了坏事，只有在大多数同学都表示谴责的情境中，才会真正感到羞耻和痛苦；做了好事，也只有在得到集体称赞的情境中，才会深感光荣和愉快。一个安静、清洁、整齐的环境，常常可以改变学生乱丢废纸、毁坏公物等不良习惯。如果一时破坏了纪律，也常常会使得他觉得过意不去，从而产生内疚的感情。一个人在欢乐气氛的情境中，就容易产生快乐感，相反在具有悲哀气氛的情境中，就容易产生悲哀感。教育工作者就要善于创设良好的情境来激发学生的道德情感，以利于培养学生优良的品德。

（3）感染性

以情动情，叫做情感的感染性。就是说，在一定条件下，一个人的情感可以感染别人，使他产生同样的情感；别人的情感也可以感染自己，使自己产生同样的情感。情感的感染性最明显的表现之一，就是情感共鸣，人们常常可以超越时间和空间的界限，产生某种相同的情感。教师应当以热爱学生的情感来感染学生。许多事实证明，一个被教师所喜爱的青少年，常常充满信心，朝气蓬勃，积极向上；相反，一个遭到教师厌弃的学生，则往往自暴自弃，消极无为，不思进取。这说明教师爱的情感能够感染学生，乃至转化为学生的心理动力，影响学生品德的形成和个性发展的方向。

人的情感这种对世界的特殊形式的态度，是人所固有的。情感的内容是很丰富的：爱国主义情感、国际主义情感、集体主义情感、义务感、责任感、自尊感、同志友谊以及其他许多情感，都是人所共知的，这些情感叫做高级情感。

3. 情操

情操是由感情和思想融合在一起，不轻易改变的心理状态。情操是一种更加高级的、更加复杂的情感，它是与人的社会需要相联系的一种深厚的、稳定的、坚定的高级情感，反映了一个人的精神世界，并且揭示出他的个性。我们平常所说的培养高尚的情操，就是指培养道德情操。

情操的表现形式主要有道德感、理智感、美感。

（1）道德感

道德感是一个人对于别人和自己的行动举止是否符合社会道德要求所产生的内心体验。道德的情操是一种比较复杂的高级情感，并且是生活中最重要的情操。道德感是在道德认识的基础上产生的，它是随着人的认识、信念、世界观的形成和发展而产生和丰富起来的。道德感是道德行动的内部动力，强烈的良好的道德情感，常常推动人建树丰功伟绩。董存瑞就是怀着对敌人无比仇恨的情感，献身于中国人民解放事业的；邱少云就是怀着强烈的国际主义情感，忍受了一般人难以忍受的痛苦。雷锋同志对祖国、对人民、对社会主义无比热爱，对阶级敌人无比憎恨，因而大公无私、助人为乐，在平凡的生活中，处处表现出高尚的道德品质，成为广大青少年学习的好榜样。一个立场坚定、观点明确、信仰坚定以及有科学的世界观的人，才会有高尚

道德情操的人。

爱国感、集体感、责任感和正义感是根本的道德感。爱国感是对祖国的热爱和对危害祖国的敌人的憎恨的情操，热爱伟大的祖国，热爱伟大的党和人民，把祖国、党和人民的利益看得高于一切，就是我们的爱国感；集体感是基于共同的崇高的理想而发生的友爱互助的情感；我们生活在集体中，认识到自己应该做的事情和应该担负的任务的情感，叫义务感或责任感；把是非曲直的界限弄清楚，把善恶美丑的准绳坚持下去而产生的慷慨激昂、奋不顾身的道德情操便是正义感。教师培养学生的情操就要从这几方面着手。

道德感有明显的社会性和历史性。不同的历史时代、不同的阶级、不同的社会制度，其道德标准、行动准则也有所不同；道德感受社会生活条件的制约和阶级的制约。例如，在资本主义社会中，资产阶级和无产阶级有着不同的道德标准，因而就有不同的道德。某一个资本家用残酷的手段剥削工人，榨取更多的利润，会引起其他资本家的赞扬和羡慕的情感，但却只能引起无产阶级的无比憎恨和愤慨的情感。

共产主义道德感的形成和发展，对人们的活动具有重要意义，它可以帮助我们按照共产主义的道德要求，正确地去衡量周围人们的各种思想行为；同时，也可以促使自己的思想行为符合于共产主义的道德要求。因此，培养共产主义道德感，是学校教育工作的重要任务之一。

（2）理智感

理智感是人们追求真理而产生的一种情感，是一种为追求知识、追求真理而斗争的情操。

追求真理的情操，有惊奇感、怀疑感和确信感等。惊奇感与求知欲分不开，科学家往往对于那些别人看来平淡乏味的东西，发生了惊奇感，才有伟大的发明；怀疑的情感是在论证不足的时候发生的，它是深入知识领域的向导；确信感是确信某一概念或判断的真实性的情感，坚信颠扑不灭的真理，坚信能够给予我们一种力量。“砍头不要紧，只要主义真”，是对革命充满信心的理智感。

青少年学生的理智感，在学习生活中得到了迅速发展。他们具有明显的好奇心，强烈的求知欲。在学习中，他们经常体验到愉快、欢欣、忧虑和焦急，这种情感是鼓舞他们认真学习的动力之一。人民教师应该有意识地培养学生学科学、爱科学、用科学，发展他们的理智感。

（3）美感

美感是对事物的美的体验。美感是在欣赏艺术作品、欣赏社会上的和谐现象和自然景物时产生的。我们对祖国辽阔的山川、秀丽的田园、名胜古迹、历史人物、艺术珍品、风俗传统以及英雄人物、在平凡的岗位上做出了不平凡的事迹的人等，有赞美，有歌颂，有感叹，也有爱情。这些欣赏和评价，激起情绪的共鸣，就是美的情操。

美感跟道德感一样，具有社会性和历史性，美的概念是随着社会生产条件的变化，随着阶级的不同而有所不同的。例如，在我国封建社会里，士大夫以搽脂抹粉为美；在资本主义社会里，以穿奇装异服、跳摇摆舞、听爵士音乐为美；在我们社会主义国家里，人民以朴实大方、健康、心灵美为美。这就是美感的社会性和历史性。

幽默和笑是美感的反映。幽默指采取影射、讽刺的手法，机智而敏捷地指摘别人的缺点，在微笑中加以否定。幽默表现在谈吐、笔锋和活动之中。

健康的人是幽默的，他有愉快的心情，表现为欢乐、滑稽、诙谐。笑也是一种美感，人们兴奋时就发笑。平日总听见有人评价别人说：“你看，她笑得有多美！多甜！”喜剧和小丑的表演让大家哈哈大笑，感到满意，“看他这么蠢”，蠢得可笑，笑把社会成员联系起来。微笑是普遍欢迎的符号，大笑是敬礼亲善的表示，不笑，大家只好告别。

青少年学生的美感处于迅速发展时期，青年初期的美感比少年期更为深刻。在正确的培养教育下，他们能够理解美、欣赏美，能够对客观事物做出比较正确的美的评价，由注意事物外表的美逐渐过渡到探究事物的内在美。所以教育工作者培养学生的道德感、理智感和美感，是对学生进行全面发展教育的重要内容。

三、挫折的忍受性及意志力与学习

（一）学习的意志力

学生在学习活动中，总会遇到这样和那样的困难，总会有遭到失败、遇到挫折的时候，当他以顽强的意志去克服困难时，同时也就发展了智力，并且往往使学习活动获得成功。在日常生活中可以看到，在环境、教育以及遗传素质大体相同的条件下，意志坚强的学生，在挫折面前忍受性强的学生，智力能够得到较高的发展。意志力薄弱的学生或在挫折面前忍受性弱的学生，智力就难以得到发展。俗话说得好，“失败是成功之母”，这句话告诉人们，在学习的过程中，在向科学高峰攀登的过程中，只有具备不畏艰苦、不怕挫折、百折不回、万难不屈的坚强意志，才能获得事业的成功，才能在智力的常青树上结出智慧之果。

挫折是一个人从事有目的的活动时，由于遇到障碍和干扰，其需要不能得到满足时的一种消极的情绪状态。人在一生中总会遇到各种各样的挫折，其中有较长时间的，也有短暂的；有大的，也有小的。对待挫折有人能忍受，有人就不能忍受。人们在挫折后的忍受力不一样，其行为表现不一样，有的在遭到挫折后表现气馁，有的则不折不挠。一般来说，人受到挫折后会表现出增力或减力两种倾向。增力的表现为理智的对抗行为，即在失败后及时总结经验教训，找出失败的原因，然后改变策略和手段，再作努力，一直到成功。减力的表现是对抗行为缺乏，即失败后心灰意懒，不再努力，甚至生闷气，对人发泄不满情绪。对受挫折后产生的消极情绪不能采取听之任之的态度，要帮助他提高认识，增强自我控制能力。

学习的意志力是指学生为达到既定的学习目标而自觉努力的程度，它是学生意志品质方面的心理力量。学生在学习中具有顽强的毅力，就不怕困难、不怕挫折、失败，始终自觉抵制一切干扰、顽强进取，具有坚持不懈、持之以恒、锲而不舍的精神。而那种虎头蛇尾，见异思迁的人，纵使有一个聪明的头脑，因为缺乏顽强的拼搏精神，忍受力弱，最终也难成大器。马克思说得好：“在科学上没有平坦的大道，只有不畏劳苦沿着陡峭山路攀登的人，才有希望到达光辉的顶点。”这段话讲了“不畏劳苦”和“达到光辉的顶点”之间的关系。这里的“不畏劳苦”，从心理学上说，即坚强的意志力。意志坚强与否，是事业上能否取得成功的首要因素。在学习活动中，一个学生光有智力条件不行，光有学习热情还不够，还必须具有坚强的意志，这样，才

章永生：《教育心理与教学法》，北京出版社1984年版，第174—183页，有删改。

马克思：《资本论》（第一卷），人民出版社1972年版，第202页。

能克服困难，使学习取得成功。

（二）意志过程的基本特征

1. 明确的目的性是意志的第一个特征。

意志行动是有目的的行动，目的是行动的方向。人之所以不同于其他动物，就是由于人具有根据既定目的去行动的能力，由于这种目的的自觉性，它既能发动符合于目的的某些行动，又能制止不符合目的另一些行动。所以，意志的水平是以提出目的的水平为转移的，目的愈高尚、愈远大，意志表现的水平就愈高。

2. 意志和克服困难相联系，这是意志的第二个特征。

人们在确定了行动目的，并且要去实现这一目的的时候，总会遇到种种困难，而困难的克服过程就是意志行动的过程。困难有两种，内部困难和外部困难。内部困难是指人在行动时有相反的要求和愿望的干扰，如学生想再玩一会，又怕迟到，既想看电视，又想做作业；教师在转变后进生时，想教育好学生，但一看到顽皮的学生，又有了畏难情绪。意志在这个时候就表现在善于强制自己去做应该做的事情，抑制住内心产生的那些干扰。外部困难是指外在条件的障碍，或者是来自别人的干扰，如缺乏必要的工具和工作条件，或来自别人的讥笑和打击等；我们在教育工作中，可能会遇到家长的不合作，学生某些行动的执拗与反复，学生智力发育不良或学习习惯的不良等障碍。这时，意志就表现在坚持既定目的、克服外部困难上。意志薄弱的人，在遇到困难时就感到为难，软弱无力，甚至放弃努力，最终放弃目的。意志坚强的人在困难面前毫不畏惧，朝着既定的目的，支配自己的行动，顽强地战斗。

3. 以随意动作为基础是意志的第三个特征。

人的行动都是由动作组成的，动作有不随意的和随意的两种。不随意的动作主要是指那些不由自主的活动，如眨眼、咳嗽、打喷嚏等。随意动作是由意识指引的活动，是在生活实践中学会了的动作，如学生想学好某门功课，必须会写字、阅读、操作、实验；战士要完成战斗任务，必须会打枪、会匍匐前进。如不具备这些学会了的随意动作，意志行动就无法实现。一系列的有意识的动作统一起来就是人的意志行动，必要的随意动作越熟练，人的意志就越容易发挥作用。

（三）意志活动的特点

1. 意志由简单意志发展到复杂意志，由软弱意志发展到坚强意志。

人的意志力不是生来就有的，而是随着年龄的增长、体质的增强、知识的丰富、交往的扩大而逐步发展起来的。一般来说，幼小年龄的儿童，他们的意志力是简单和软弱的。这种意志的简单性、软弱性表现在：他们的愿望很不稳定；他们容易冲动，不善于克制自己的行动；易受暗示，很容易模仿别人；他们会表现出和易受暗示性相反的特征，即“对抗性”。以后随着年龄的增长，知识的丰富，体质的增强，在教师 and 家长的严格要求下，意志力逐步由简单到复杂、由软弱到坚强。

复杂、坚强的意志具有以下特点：动机斗争和目的确定具有主动性和独立性；行动方法的选择和行动计划的制订是理智的；有充沛的精力和坚韧的毅力去克服内部困难和外部困难；自制力较强，有控制和支配自己行动的能力；果断性强，即能及时地作出决断的能力。

2. 意志经历决心—信心—恒心三个发展阶段。

决心是意志过程的第一个阶段。这个阶段的心理活动是：认清客观条件，开展动机斗争，积极进行思维。下决心主要是确定行动的目的，和选择达到目的的行动方法和方式。下决心不是轻而易举的，往往要经过一系列的复杂的心理过程。只有明确目的，战胜不正确的动机，积极思维，才会下定决心。盲目下决心，即使决心再大，也是枉然的。

信心是意志过程的第二个阶段。下定决心后，还必须树立信心，树立信心也要经过一系列的复杂的心理活动。首先要有确信感，相信自己有能力完成任务，建立坚定信念，形成远大的理想。信心与信念是相互联系的，信念是情和理的合金。一个人对某种事情有坚定的信念，他自然就会充满信心。其次是能预料到可以实现的心理状态。信心的树立主要取决三个因素：即活动的结果，他人的态度和自我评价。

恒心是意志过程的第三个阶段。它在整个意志过程中具有更为本质的意义。这个阶段非常重要，光有决心和信心，如果不能持之以恒，没有坚持到底的毅力，自然毫无意义。具有长期克服内外困难，及排除诱因干扰的意志就是恒心。恒心的确立主要在于两点：一是要善于抵制不符合行动目的的主观因素的干扰；二是要善于持久的维持已经开始的符合目的的行动。

意志过程的这三个阶段的密切联系，缺一不可，形成一个整体，互相交织，彼此促进。在学习活动中，学生首先要下定决心，明确学习目的；第二要树立信心，相信自己的力量；第三要持之以恒，百折不挠，才能取得学习的成功。

3. 意志与行动不可分割。

人的意志总是在一定的行动中表现出来的，它的发生、发展和形成都离不开行动。在学习活动中，意志总是体现在认真的听讲、排除干扰与诱因、坚持学习和完成作业中。所以只有那些在学习上克服重重困难，勇于攀登高峰者才能称为意志坚强的人。

4. 意志的强度与所要克服困难的难度大小相关。

可以说在一定的条件下，一个人的意志越坚强，就越能克服更大更多的困难；一个人的意志软弱，就只能克服较小较少的困难，甚至什么困难也克服不了。学生在学习活动中，不仅要给自己设置一些难题，“跟自己过不去”，还要有勇气去克服一个个困难，在困难中磨练自己，使自己的意志日益坚强起来。

（四）学生意志的培养

古今中外，凡有作为者，都是战胜许多艰难的意志坚强的人。所以，教师正确地指导学生锻炼意志，有着特别重要的意义。

如何培养学生具有坚强的意志呢？首先要明确良好的意志品质包括哪些方面。

1. 主动性和独立性

意志的主动性和独立性，就是善于自觉地调节、控制自己的行动，使它服从于一定的目的，而不是只靠外力的推动。具有这种意志品质的学生，他不去等待别人的暗示、指示，也不屈从于周围人们的压力，而是在一定情况下从科学的信念、知识和观念出发，规定自己的举止。他相信自己所作决定的正确性，不向不正确的东西投降，同时又善于以自我批评的态度来对待自己的行动。

与主动性和独立性相反的意志品质是易受暗示或独断性。毫无批判地接

受别人的暗示，任意改变自己的决定，这就是易受暗示；相反，不管自己的目的是否合理，而一味坚持己见，不接受别人的建议，固执地执行自己的决定，这就是独断性。无论是易受暗示或具有独断性都表现着意志的软弱，是意志的消极品质。

2. 坚持性

坚持性就是在较长的时间内，克服内部和外部困难，坚决完成任务的品质。坚持性包括充沛的精力和坚韧的毅力。一个人并不常常具有这两种品质，有些人开始时精力充沛地干着一件事，可是很快就疲倦了，他只有短时克服困难的突击能力，缺乏毅力，不能顽强地持久地面对困难。有坚强意志的人能顽强地，连续地克服一切障碍，为达到既定目的而斗争不懈。游泳健儿梁伟芬，她六岁就开始学游泳，日复一日，年复一年地坚持练习，终于在四届全运会上获得四块金牌，成为“女蛙王”。这也是意志坚持性的胜利。因此，培养学生坚持锻炼身体，坚持当日功课当日完成，坚持为集体、为同学做好事是教师义不容辞的责任。

3. 自制力

自制力就是善于控制和支配自己行动的能力。这是在意志行动中善于在必要时抑制自己的情绪，不容许不经过深思熟虑而发生一时的冲动，表现出应有的忍耐性，能迫使自己排除干扰坚决地执行决定。人们如果没有这种品质，任何创造性劳动都是不能完成的。教师要教育学生善于控制自己的情感，不应有轻率的行动；当同学之间发生矛盾时，要控制自己，坚持说理，不对方争吵，更不要动手打人；在内外困难面前不要失去自制的力量。并以学生中为了完成作业，不管家人说笑、观看电视或听收音机，仍能旁若无人地集中精力学习，或闹中求静等表现高度自制力的典型事例教育学生，以培养学生的自制力。

4. 果断性

果断性是指善于及时地作出决断的能力，是能够迅速而又经过深思熟虑地选择目的和确定方法的意志品质。及时地采取决断，需要机智和无畏。具有这种品质的人，当情况不需要立即行动时，他肯于从容考虑，深思熟虑，使决定的行动更趋于完善；而当情况不允许延迟时，他能以高度的机智对事情的本质进行分析和判断，立即作出行动的决定。在学习中经常有这样的例子：在临近考试时，学习差的学生需要有同学的帮助，有的学生立刻去帮助补课，解答难题；也有的学生虽然知道应该帮助同学，又怕影响自己的复习，因而行动迟缓，当他看见没有别人去帮助时，他还是帮助同学补课了。我们说前者和后者品质都是好的，只是在行动的果断性上有一定的差异。

果断性和优柔寡断或冒失是根本相反的。优柔寡断就是当需要作出决定时，总是犹豫不决，平时说的“前怕狼，后怕虎”指的就是这种人。冒失，是对任何事情都不加思考，单凭盲目冲动作出决定，这种人表面看很果断，实际上是意志薄弱的表现。

5. 注意学生意志性格的特点

少年往往表现出意志坚强，勇于克服困难的特点；他们喜爱意志坚强的人物，重视勇敢、果断、刚毅、顽强等品质；少年期的学生有旺盛的精力，富有积极性、主动性。但是少年意志还未成熟，独立性、坚持性、自制力还远远不如成年人，常出现有始无终、忽冷忽热、不守纪律的冲动行为；他们往往先做后想，宁愿马上行动，不喜欢花时间去深思熟虑。青年初期，学生

自制力有了发展，在遇到困难时能够克服沮丧的情绪；但是他们容易主观、片面、急躁、偏激和脱离实际。这些都是教师在培养学生意志时应注意的特点。

6. 加强体育锻炼，增强体质

一个人如果身体病弱，往往就难于忍受痛苦与困难作斗争。一个人如果身体结实，神经系统健全，一般地说，就可能表现出坚毅、自信、耐力与勇气。（当然，这不是绝对的，有些意志坚强的人，能够战胜病痛。）体育锻炼也像意志活动一样，必须克服无数障碍和困难。培养人们的勇敢、机智、忍耐、团结、互助的精神和品德，都是体育锻炼所要达到的目的，其中也包含了意志的锻炼。身体的健康状况是影响人们意志的条件之一，所以教师重视学生的健康，让学生经常参加体育锻炼，不仅是锻炼身体，也是锻炼意志。

7. 教师以身作则

教师以身作则，身教胜过言教，这对培养学生的意志有重要的影响。教师是学生的领导者，当然也是学生的榜样。如果教师是优柔寡断、萎靡不振的，那么学生也难有焕发向上、蓬蓬勃勃的精神；如果教师在困难面前不低头，坚持原则、敢于斗争，那么学生就在不知不觉之中，学会对困难不妥协、不屈服，能忍耐、能坚持的意志品质。因此老师以自己榜样教育学生，是最有效的方法。

此外，教师介绍一些描写具有坚定果断的意志和英雄气概的人物的文艺作品给学生，成为学生的榜样，吸引学生学习他们的高尚品质，这对于培养学生的意志也能起重要的作用。还要注意告诉学生，如果说到做不到，就会损伤意志，养成信口开河、不负责任的坏习惯。这些都是教师在培养学生的意志时应注意的。

四、活泼的性格与学习

（一）性格与学习的关系

性格是一个人的个性中最重要、最显著的心理特征，它在人的个性中起核心作用，是一个人的本质属性的独特结合，是一个人区别于其他人的集中表现。有的学生，由于父母的溺爱、迁就，沾染了一些懒惰、胆小、粗暴、自私、散漫、犹豫不决等不良的性格。这些不良性格对学生的成长是不利的。而开朗、活泼、热情、勤快的性格，将有助于学生的成才。

一个性格活泼、胸怀宽阔的孩子，在日常生活和学习中能表现其独立性特点。这种独立性表现为日常生活的独立性和精神方面的独立性。性格活泼的学生在学习中，由于心情愉快、思考问题细微、观察深刻，别人观察不到的问题和细节，他能很快地捕捉到。性格活泼的学生一般来说，学习主动，特别爱提问题，这就能促使其智力的发展。

活泼的性格总是与宽阔的胸怀联系在一起的。性格活泼的学生，不会斤斤计较个人的得失，不会对别人的意见、成见怀恨在心，而是能容忍不同的意见。显得精神愉快、胸怀坦荡。在学习中遇到了困难，事业上遭到了失败时，不会垂头丧气，失去信心，而是重新振作精神，分析失败的原因，满怀信心去迎接新的学习任务。

活泼的性格，有助于学生形成果断性。他们在一个复杂的问题出现在面前，需要明确而及时地作出决定时，能清醒地了解行动的结果，需要行动时能当机立断而不迟疑。情况改变时又能立即改变决定。而性格懦弱者，则经常优柔寡断，前怕狼后怕虎，欲行又止，以致坐失良机，无所作为。

不少学者和教育家从教育实践中看到了性格对学生学习活动的重要性。郭沫若先生认为：“形成天才的决定因素应该是勤奋。……有几分勤奋苦练，天资就能发挥几分。天资的充分发挥和个人的勤学苦练是成正比例的。”著名的教育家陶行知指出，学习活动中良好性格特征主要表现在四个方面：一是努力奋斗，“奋斗是成功之父”，奋斗必导致学习的成功。二是实事求是，“知之则知之，不知则不知”，只有承认自己尚不知道，经过努力，才有可能知道的那一天。三是独立意识，要有“独立的意志，独立的思想，独立的生计和耐劳的筋骨”，方能使学习取得成功。四是有创造精神，要做到“六个解放”，将自己的创造力尽量地发挥出来。由此可见，一个学生具有优良性格特征，可以保证其具有正确的学习动机，稳定的学习情绪、持久的学习兴趣和顽强的学习意志，提高智力水平，获得学习活动的成功。

（二）与学习活动有关的性格因素

在性格的诸因素中，与学习活动有关的因素主要有以下几种：

1. 性格的态度特征

在性格的态度特征中，学生对待学习的态度与学习活动有着密切的联系。学生对学习是否用功、是否认真，对作业是否细心，对难题是否刻苦钻研等，将直接影响到学习活动的成果。教育实践也证明，一些智力中常的学生，由于他们对待学习的态度不同，最后取得的学习成绩也有很大的差别。

2. 性格的意志特征

前面我们已谈到意志对学习活动的影 响。中小 学生性格中的意志特征，主要表现在四个方面：是否遵守纪律、有无自制力、有无坚持性和胆量大小。

3. 性格的理智特征

性格的理智特征是学生的智力差异在性格上的表现。这主要表现在两个方面：一是思维和想象的类型不同。如有的人是形象思维发达的艺术型，有的人属于抽象思维发达的理论型，有的人是处于形象思维与抽象思维的中间型。思维类型不同，其智力活动的侧重点不同，结果也是不同的。二是表现在智力活动的品质差异上。如在思维的敏捷性、灵活性、深刻性、独创性和批判性等方面所表现出的差异。这些差异也直接影响学生的学习活动。

（三）性格的形成特点与学习

1. 性格的稳定性与可塑性相互制约

人的性格一旦形成以后，是较稳固的，但又随社会生活、学习环境的变化发生相应的变化。我们看到性格的稳定性，从而进一步认识到培养良好性格的重要性。另外，性格又有可变性，教师要以榜样人物去塑造学生良好性格，改变那些不良性格。

2. 性格的先天性与后天性相互结合

人的性格的形成，既有先天因素作基础，又有后天因素起作用，是先天因素与后天因素的结合。

3. 性格与气质相辅相成

一方面性格是在气质的基础上形成起来的，另一方面性格又可以掩盖、改变气质的某些特征。在学习活动中各种气质类型的人都可培养积极的性格特征。

参看马加乐：《陶行知教育思想中的非智力因素观念》，《上海师范大学学报（社科版）》1991年第3期。

第八章 品德的形成

品德即道德品质，是指个人依据一定的道德准则行动时，经常表现出来的某些稳固的倾向和特征。初生儿是非品德的，儿童最初的道德观念和行为，是在家庭及周围生活条件和成人的要求和影响下，通过认知、效仿而发生的；并通过不断强化（赞许、指责、禁止）得到巩固和发展的。学生的品德，如爱祖国、爱人民、爱科学、爱劳动、爱护公共财物，勤奋学习、遵守纪律、助人为乐、艰苦朴素、英勇对敌等等，主要是在社会道德舆论的熏陶下和家庭、学校道德教育的影响下，通过自身行为的训练、强化而逐步形成的。品德的形成和发展，既依存于客观的社会生活条件，也有赖于人的心理发展的规律。本章着重从心理学的角度去揭示品德形成过程的心理规律，阐述品德形成的心理学理论，阐明品德优良和品德不良学生的心理特点及其培养和教育的心理学依据。

第一节 品德形成的心理学理论

一、国外品德心理的研究

(一) 皮亚杰“儿童道德认识”的发展理论

本世纪 20—30 年代初，瑞士儿童心理学家皮亚杰（J.Piaget，1896—1980）对儿童的道德判断进行了系统的研究，出版了《儿童的道德判断》（1932）一书。他在多年研究儿童道德认识发展问题上，把儿童的道德评价发展分为四个阶段：

1. 自我中心阶段（2—5 岁）

这一阶段的婴幼儿往往自己单独玩，很少和同伴一起玩，在游戏时，游戏规则或成人的要求对他们还没有约束力。他们自己随便游戏，只按照自己的意愿去执行游戏的规则，并不理解游戏的结果。他们各自玩着“自己的”游戏，一点儿也不理会对方。他们各自不顾规则的规定，突然宣布自己成功了，并且拍手称快，大人在旁边看到自己的孩子这种突然高兴，往往莫名其妙。皮亚杰认为，这是以自我为中心的“单纯的个人规则的阶段”。这是由于这一时期的儿童还没有产生真正的社会交往和社会合作的关系，他们还不能把自己的事和别人的事真正区别出来。

这一阶段的儿童，由于认识的局限性，还不理解、不重视成人或周围环境对他们的要求，有时看来似乎接受了成人的指导，但往往正是他自己想要做的；有时还表现为对成人或同伴要求的不服从、执拗、甚至反抗。因此，对待这一阶段儿童的活动不应多加干涉，而应耐心具体地进行指导。在皮亚杰看来，只有当儿童意识到游戏活动中应该共同遵循的行为准则时，规则对儿童来说才能成为他的行为的准则，否则，它只是一种单纯的规则而已。

2. 权威阶段（6—8 岁）

这个阶段的儿童认为应该尊敬权威和尊重年长者的命令。他们认为服从成人的命令就是正确的行为，否则就是错误的行为；听大人的话就是好孩子，不听大人的话就是坏孩子。他们也服从周围环境对他们所规定的规则或提出的要求，并认为这些规则或要求是不能更改的，谁也不能违反的，若是违反了，就是犯了极大的错误。

皮亚杰作了一个实验，要求儿童对两难故事的情境作出判断，这个故事是：“星期日下午，妈妈疲劳了，要她的女孩和小男孩帮她料理家务。要女孩去把一叠盘子揩干，要男孩去取一些柴禾来。但是小男孩却上街去玩了。妈妈就叫女孩去做两件事。这个女孩子说了些什么呢？”皮亚杰询问了 150 个 6 至 12 岁的儿童，结果年幼的儿童大多倾向于服从权威，认为成人的命令是正确的，所以妈妈叫女孩做两件事是对的，是应该服从的。

皮亚杰和他的合作者经过大量的研究后指出，7 岁、10 岁和 13 岁是儿童的公正判断时期，分别以服从、平等和公道为特征。年幼儿童对公正概念尚不理解。他们以成人的是非为是非，他们的好坏标准取决于服从不服从，认为听话的就是好的行为，按自己的意愿行事就是坏的行为。他们分辨不出服从和公正，不服从和不公正之间的区别。对他们来说，公正还没有从服从中分化出来，所以年幼儿童的公正判断以服从成人为特征。这是权威阶段的特征。

在实际工作中，小学老师反映一、二年级的小学生好“告状”，就是儿童服从权威的道德观念的具体表现，因为他们遇事要找成人，尤其是让老师

来评理。由于这个阶段儿童道德观念的发展是绝对尊重和服从权威，因此，对他们的道德教育，主要应依靠教师的具体指导，不必强求同伴之间的互助；他们的学习和活动也主要是靠老师来合理组织，不必过分强调班集体的作用。这个阶段，教师的表率作用和示范作用尤为重要。

3. 中逆阶段或称平等阶段（8—10岁）

这个阶段的儿童，不再把成人的命令看作是应该绝对服从的了，也不把道德的规则看作是不可改变的了，他们已经意识到同伴之间的相互关系。所谓道德行为的准则，只不过是同伴之间共同约定的、用来保障共同利益的一种社会产物。因此，规则对他们来说，只是用来协调相互之间的行动的。在规则面前同伴之间是一种“可逆关系”，我要求你遵守，我也得遵守。

同伴之间的相互尊重、相互制约，不可避免地产生平等观念。他们不再简单地服从成人对他们的命令，也不再满足于单纯对规则的遵守，而是要求同伴之间的平等。仍以前面妈妈叫孩子们料理家务的故事为例，他们已不像6至8岁的儿童那样，认为妈妈的命令都是正确的。这时儿童则要求平等，如认为妈妈允许一个男孩玩，而让女孩做两件事是不公平的。促进儿童公正观念从服从向平等发展的原因是什么呢？皮亚杰认为，成人的榜样对儿童的公正观念可能会有影响。因为公正感的发展要以自律为先决条件。此外，儿童的社会交往和社会合作，也促进儿童公正观念从服从向平等发展。

由于这个阶段的儿童既不单纯服从权威，也不机械地遵守规则，他们已经认识到同伴之间的相互关系，因此，教师在道德教育中应注意正面引导和讲清道理，并采取对所有学生一视同仁的教育措施，而避免强制、压抑或厚此薄彼。同时，从这个时期起正是培养和形成班集体和少先队集体的好时机，也是培养儿童自治、自理能力和集体主义思想感情的好时机。

4. 公正阶段（11—12岁）

这个阶段的儿童的道德观念发展倾向公正。所谓公正就是承认真正的平等，不像前一阶段仅满足于形式上的平等。所谓真正的平等，就是要依据每一个人的具体情况作出恰当的处理。例如，皮亚杰做了一个实验：“一个假日的下午，妈妈带了她的孩子们去河边散步，四点钟，她给孩子们每人发了一个卷饼，他们各自吃着自己的卷饼，但小弟弟没有吃，不小心把卷饼掉在河里了。妈妈将怎样处理这件事？再给一个吧？哥哥他们会怎样说呢？”皮亚杰询问了6至14岁儿童，年龄小的儿童主张不应再给他了，以表示对他的惩罚；年龄稍大一点的儿童则主张再给他一个卷饼，这样人人都有一个（平等）；年龄大的儿童也主张再给他一个，但这是考虑到弟弟年龄小，应得到照顾，这样才公平，即公正。年龄大的儿童已能根据自己的价值标准对道德问题作出判断。他们已能用公道这一新的标准去判断是非，认识到在依据准则去判断是非时，应先考虑他人的一些具体情况，从关心和同情出发作出他们的道德判断。在皮亚杰看来，公道感是一种出于关心和同情人的真正的道德关系。因而，公道感是公正观念的一种高级形式，它实质上是“一种高级的平等”。从皮亚杰的研究结果看，大多数思维发展到形式运算阶段的少年儿童，都能在他们的公正判断中持公道的态度。

关心同伴和同情他人是一切高尚道德品质的基础。很难设想，一个骗子骗走了他人的财物，他对受骗的人会有同情和关心。因此，学校的思想品德教育应针对11—12岁儿童的这种公正阶段的道德观念的发展，进行利他主义和集体主义的教育。

（二）科尔伯格的儿童道德发展阶段论

美国发展心理学家科尔伯格（L.Kohlberg, 1927—1987）是皮亚杰道德认识发展理论的追随者，并在此基础上，进一步对它作了修改、提炼和扩充，依据不同年龄儿童进行道德判断的思维结构提出了自己的一套儿童道德认识发展的阶段模式。科尔伯格与皮亚杰一样，承认道德发展有一个固定的、不变的发展顺序，都是从特殊到一般，从自我中心和关心直接的事物到基于一般原则去关心他人的利益；都肯定道德判断要以一般的认识发展为基础；都强调社会相互作用在道德发展中的作用。他们所不同的首先是在研究方法上。皮亚杰用编成对偶的故事与儿童谈话来研究儿童道德认识的发展，科尔伯格则采用 9 个道德价值上互有冲突的两难故事，让儿童和青少年在两难推论中作出是非、善恶的判断并说明理由。比如，“海因兹偷药”的故事：

“欧洲有个妇女患了癌症，生命垂危。医生认为只有一种药才能救她，它是本城一个药剂师最近发明的镭化剂。制造这种药要花很多钱，药剂师索价还要高过成本 10 倍。他花了 200 元制造镭化剂，而这点药他竟索价 2000 元。病妇的丈夫海因兹到处向熟人借钱，总共才借到 1000 元，只够药费的一半。海因兹不得已，只好告诉药剂师，他的妻子快要死了，请求药剂师便宜一点卖给他，或者允许他赊欠。但药剂师说：‘不成！我发明此药就是为了赚钱。’海因兹走投无路在夜晚竟撬开药店的门，为妻子偷来了药。”讲完这个故事，主试就向被试提出了一系列的问题：这个丈夫应该这样做吗？为什么说应该？为什么说不应该？法官该不该判他的刑？为什么？等等。

科尔伯格对被试的陈述进行了仔细的研究，分出 30 个不同的道德观念维度，比如是非观念、权利义务观念、责任观念、赏罚观念、道德动机与行为后果等等。根据不同年龄的儿童和青少年所作出的反应，科尔伯格把儿童道德发展划分为三个水平六个阶段：

1. 前习俗水平

这一水平的道德观念纯然是外在的或称前道德水平。儿童为了免受处罚或获得个人奖赏而顺从权威人物规定的准则。它包括两阶段：

第一阶段：惩罚和服从取向

这阶段的儿童根据行为的后果来判断行为是好是坏及严重程度。他们服从权威或规则只是为了避免处罚。认为受赞扬的行为就是好的，受惩罚的行为就是坏的。他们没有真正的准则概念。属于这一阶段的儿童认为海因兹偷药是坏的，因为“偷药会坐牢”。即使有一些儿童支持海因兹偷药，推理性质也是同样的。如有的说：“他可以偷药，因为他不去偷药会受到小舅子的打骂。”

第二阶段：朴素的享乐主义或工具性取向

这阶段的儿童为了获得奖赏或满足个人需要而遵从准则，偶尔也包括满足他人需要的行动，他们认为如果行为者最终得益，那么为别人效劳就是对的。人际关系被看作是交易场中的低级相互对等的关系。儿童不再把规则看成是绝对的、固定不变的东西。他们能部分地根据行为者的意向来判断过错行为的严重程度。有的孩子认为：“海因兹妻子常为他做饭、洗衣服，因此海因兹去偷药是对的。”也有的认为：“偷药是不对的。因为做生意是正当的，这样药剂师就赚不到钱了。”

科尔伯格认为大多数 9 岁以下的儿童和许多青少年犯罪，在道德认识上都属于第一级水平。

2. 习俗水平

这一水平的儿童为了得到赞赏和表扬或维护社会秩序而服从父母、同伴、社会集体所确立的准则，或称因循水平。他们都能顺从现有的社会秩序，而且有维持这种秩序的内在欲望；规则已被内化，自己感到是正确的。因此，行为价值是根据遵守那些维护社会秩序的规则所达到的程度。

第三阶段：好孩子取向

这一阶段的儿童尊重大多数人的意见和惯常的角色行为，避免非议以赢得赞赏，重视顺从和做好孩子。儿童心目中的道德行为就是取决于人的，有助于人的或为别人所赞赏的行为。他们希望保持人与人之间良好的、和谐的关系，希望被人看作是好人，要求自己不辜负父母、教师、朋友的期望，保持相互尊重、信任。这时儿童已能根据行为的动机和感情来评价行为。这个阶段的少年在读到海因兹偷药的故事时，有的说“偷药不对，好孩子是不偷的”，或强调“海因兹爱他的妻子，因为已经走投无路才去偷的，这是可原谅的”。

第四阶段：权威和社会秩序取向

这个阶段的儿童注意的中心是维护社会秩序，认为每个人应当承担社会的义务和职责。判断某一行为的好坏，要看他是否符合维护社会秩序的准则。这个阶段的青少年在回答海因兹的问题时，一方面很同情他，但同时又认为他不应该触犯法律，必须偿还药剂师的钱并去坐牢。他们认为如果人人都去违法，那社会就会混乱一片了。另有一些人认为，药剂师见死不救是不应该的，他应受到法律的制裁。

科尔伯格认为大多数青少年和成人的道德推理属这级水平。

3. 后习俗水平

这一水平的特点是道德行为由共同承担的社会责任和普遍的道德准则支配，道德标准已被内化为他们自己内部的道德命令了，也称原则水平。

第五阶段：社会契约取向

这一阶段的道德推理具有灵活性。他们认为法律是为了使人们能和睦相处，如果法律不符合人们的需要，可以通过共同协商和民主的程序加以改变，认为反映大多数人意愿或最大社会福利的行为就是道德行为。那些按民主程序产生的、公正无私的准则是可接受的，强加于人或者损害大多数人权益的法律是不公正的，应给予拒绝。这一阶段的青少年回答海因兹的问题时，主张“应该”去偷药的人说：“当然，破窗而入店内的行为，法律是不允许的，但任何人在这种情况下去偷药又是可以理解的。”“认为”不应该的人说，“我知道不合法地去偷药是可以理解的，但是目的正当并不能证明手段的无伤。你不能说海因兹去偷药是完全错误的，但在这种处境下也不能说他这种行为是对的。”海因兹偷药是一件不道德的事，但他的意图是善良的。

第六阶段：良心或原则取向

他们认为应运用适合各种情况的抽象的道德准则和普遍的公正原则作为道德判断的根据。背离了一个人自选的道德标准或原则就会产生内疚或自我谴责感。在对海因兹事件的反应中，认为“应该”去偷药的人的理由是，当一个人在服队法律与拯救生命之间必须作出选择时，保全生命较之偷药就是更正确的更高的原则。主张“不应该”的人则认为，癌症患者很多、药物有限、不足以满足所有需要它的人；应该是所有的人都认为是“对”的才是正确的行为。海因兹不应从情感或法律出发去行动，而应按照一个理念上公正

的人在一般情况下该做的去做。

科尔伯格认为只有少数人在 20 岁后能达到第三级水平。

科尔伯格确定了儿童道德发展的三个水平、六个阶段。每一阶段的划分不仅考虑到儿童是选择服从，还是选择需要，还要看儿童对这种选择的说明和公正性。科尔伯格认为，道德发展的顺序是固定的，可是并不是所有的人都在同样的年龄达到同样的发展水平，事实上有许多人永远无法达到道德判断的最高水平。

（三）斯陶布的社会行为理论

美国心理学家斯陶布（E. Staub）1978，1980，1984 年曾提出了一个社会行为理论（theory of social behavior）来解释亲社会行为是怎样产生的。该理论把价值取向和其他因素结合起来，试图形成道德行为的综合理论。

早在 60 年代，一个少妇在纽约居民区的某一街中心被戮死，当时至少有 38 个旁观者目睹这场袭击，虽然袭击者花了半个多小时，但没有一个人出来援助，甚至没有一个人打电话报告警察。这种惊人的不加干预似乎不符合社会所要提倡的人道主义和助人准则，这引起了社会有关方面的注意。

心理学家斯陶布曾假设至少有两个因素在助人中是关键性的，对困难者的设身处地设想的能力以及掌握有效地帮助别人的知识或技能。斯陶布认为这种设想如果是正确的，就应当通过训练儿童设身处地的能力和适当技能去增进儿童助人的意愿。斯陶布于是设计了五种情境：一个儿童在隔壁房里从椅子上跌下来；一个儿童想搬一张对他来说太重的椅子；一个儿童因为积木被另一个孩子拿走了而很苦恼；一个儿童正站在自行车飞驰而来的路中间；一个儿童跌倒而且受伤了。并采取表演游戏法（或称角色扮演法）和“诱导”法，用以增进儿童帮助其他处于困难中的儿童的意愿。实验研究共有四组。一组是角色扮演法，另一组是“诱导”法，第三组是同时应用两种方法，最后一组是控制组，他们做着各种和帮助行为完全无关的游戏。

在表演游戏组中，要求每两个儿童表演一种情境，其中一个儿童扮演需要帮助者，另一个儿童扮演帮助者。实验者先描述一个需要帮助的情境。于是要求扮“帮助者”的儿童即时作出所有他能想到的各种帮助的行动，接着实验者又描述一些其他需要帮助的情境，也要求如实地表演出来。最后，两个儿童交换扮演的角色，儿童自动想出的或实验者揭示的各种可能的帮助方法包括直接干涉、对受害儿童作口头上的安慰，以及喊别人来给予帮助。

诱导组和表演组活动内容一样，只是仅仅要儿童口头上讲出如何给予帮助。而后，实验者像在表演游戏组那样指出其他合适的帮助办法，并指出每种方法会对有困难的儿童产生怎样的积极效果，如使他们提高积极的情绪或减少痛苦和难受。

在表演游戏和诱导并用的一组中，儿童受到两种方法的训练。在实际做出各种帮助的活动之后，实验者还认为会对有困难的儿童产生的积极效果。

为了了解各种实验方法的直接效果，每个参加实验的儿童被领到一间有各种玩具的房间里玩耍。实验者和儿童作简短的交流后，就跑到隔壁房间中去“看一个正在那里玩的女孩子”，然后又宣称她（实验者）要离开一会儿。实验者离开后不到两分钟，被试者听到隔壁房间里发出一声很强的砰嘣声，接着大约有 70 秒钟的痛哭声和抽泣声。实际上隔壁并没有人，痛苦的声音是由预制的录音带发出的，但从被试者看来，隔壁房间里有一个孩子，在要求帮助，而这里又没有其他人去帮忙。被试者应怎样做呢？

斯陶布把儿童的反映分成三种：假如他们跑到隔壁去帮忙，属于主动的帮助；假如他们跑去报告实验者隔壁房间里出了事情，属于自愿的报告（间接帮助）；假如没有做任何努力以提供直接或间接的援助，属于没有帮助。

斯陶布的实验结果表明，表演游戏组的效果最好，而且效果至少可以保持一个星期。这说明表演游戏法既能激发儿童的移情，又能培养其助人技能，成为儿童教育中有效的方法。而诱导法的效果并不显著，它使儿童有点“对立”，表明强使儿童“变好”的压力明显地对儿童的自由产生一些威胁，因此儿童以抗拒来反应它。

斯陶布在进行过许多教育性实验后，指出了有新意的社会行为理论，这个理论的要点是：

1. 人的行为多数是有目的的，目的是个人追求的最终状态。目的不同，行为方式也就不同。目的处于潜在状态时，是依其对个人的价值或重要性按层次排列的，因此也意味着它和各种信念或动机相关联。目的在内外条件的作用下，可被激活，激活的目的若是多个就可能发生冲突，并伴随着解决冲突的动机。亲社会价值取向则是利他和伤害别人的个人目的。斯陶布的研究发现，人的社会价值取向越强，在特定情况中助人目的被激活的可能性就越大，做出的助人行为就越多。但是，个人特征和环境也会影响目的的选择，比如，一项研究表明，被要求给大众做报告的被试快迟到时，不大可能帮助倒在路上需要帮助的人。因为迟到加强了他对演讲的注意，该目的正处于高度活跃的状态，它掩盖了情境引起的另一目的。由此可以看出，目的激活的程度与目的的重要性有关。

2. 亲社会行为存在着三种影响目的选择的动机源：一是作为利他的无私行为的动机源，其目的在于帮助他人，是以他人为中心的；二是以规则为中心的道德取向为特征的动机源，目的在于坚持行为的规则或原则；三是移情。前两者统称为社会价值取向。具有利他取向的人目的更易于被特定情境所激活，因而更有可能产生助人行为。具有道德取向者，一般会在合乎规范或原则的情况下作出帮助，若认为对方罪有应得则不会去帮助，至少不会去伤害人。

3. 移情的敏感性通常能助长助人行为。它取决于三个条件：原始移情，即由他人的不安所引起的情绪反应；对他人的积极评价，即认为对方是值得同情和帮助的人；自我概念，即对自己是什么样的人有确切的认识，才有可能对与自己相似的人作出反应。自我概念影响移情，移情在某种程度上是从自我到他人的延伸。缺乏精确的自我概念就难于以助人的方式扩展自我的界限。

4. 从动机、目的转化为行动，还受其他因素的影响，其中起主要作用的是能力。如果一个人不感到有达成目的的可能性，不仅不会采取行动，甚至连目的也不可能被激活。有三种能力是非常重要的，这就是对能成功地达到目的的一般估计能力；在特定条件下，制定行动计划产生行动指导的能力，以及在紧急情况下迅速决策的能力；以某种方式行动的特殊技能，比如游泳是抢救落水者的必要条件。此外，如果机会可能错过或者别人的需要

摘自刘范等译《发展心理学》人民教育出版社 1983 年版，第 391 - 394 页，摘录有删改。

J.M.Darley & C.D. Batson (1973) 从耶路撒冷到耶利哥古城：助人行为中情境和意向的变量的研究》，《人格和社会心理学杂志》第 27 期。

不明显时，迅速决策的能力和知觉他人需要的能力也是重要的。但是，这些都是服务于动机的，没有动机源，只有它们是不能产生利他行为的。

斯陶布的社会行为理论对助人行为的内部机制（如价值取向、目的冲突、移情、能力）作了较全面的揭示，提供了一个分析和预测亲社会行为的方法或思路。但其中有许多相互制约的具体问题仍有待研究。

（四）包若维奇的“动机圈”理论

前苏联心理学家包若维奇（А.В. Петровский, 1908—1981）在长期研究学生学习与纪律行为动机的过程中着重探讨了儿童“动机—需要”的结构系统及其发展的层次，并于1972年发表了《论儿童动机圈的发展问题》一文，提出了动机圈（motivational sphere）的理论。这个理论认为：“人的个性特征和品质、体验和价值观、世界观和信念、榜样都依赖于人的动机和需要。因此动机—需要区能够成为中心，其余的个性特征都在它的四周形成结构。动机圈是一种复杂的构形。其中包括的一些动机不仅在内容方面各不相同，在随意性和体现性的水平方面也是有区别的。动机可以是随意的、直接呈现的和以通常的意图为中介的，还可以是有意的无意的。各种动机在谱系结构中的地位也不一样。在动机结构中有偶然的、情境性的动机，也有稳定的、经常活动的动机。在稳定的动机中还有时常控制、压抑其他需要和意向的动机。”

包若维奇认为，动机是需要与活动对象相结合的产物，它是分等级与依次发展的。学生的动机是在原始需要，如对外界印象的需要、认识的需要、游戏的需要等的基础上发展起来的，它可分为学习动机（如学习兴趣、智力活动、积极性、掌握技能等）和泛社会动机（如交往，获取好评、在群体中占有一定地位等）两大类。前者与学习活动直接有关，后者反映学生同周围社会环境的关系，直接影响学生道德性的发展。动机圈理论特别强调泛社会动机（尤其是道德信念、理想和世界观）在品德及人格形成中的作用，并将它和社会关系系统联系起来，这对于推动品德结构的研究具有重要的理论意义。

动机圈理论认为，个性（人格）是一种以“动机—需要”为中心，周围排列着各种个性品质的完整结构。个性品质是较为稳固的动机和为满足动机而掌握的行为方式的统一体。任何一种品质（如勤奋、正直、诚实、组织性等）都是完整个性的组成部分，其性质是由形成中的“动机—需要”来说明的。人的个性倾向、道德面貌在很大程度上取决于统领整个动机圈的占优势的、具有随意性的动机，其最高发展形式是青少年开始形成的能使人变得更加自觉主动的信念与理想。由于新需要的产生可以导致新品质的形成，故他们主张德育首先是需要的培养，而从少年时期开始加强集体主义、道德理想、道德信念和世界观的培养尤为重要。

对儿童的动机，西方心理学家也进行过许多研究，包若维奇的活动—动机圈的理论之与西方动机理论之根本不同点，在于对产生动机的原因和动机发展的动力的解释上。西方研究者一般从人本主义哲学立场出发，认为人的需要是产生动机与推动它发展的根本动力，轻视人的活动作用。包若维奇则认

A.B.彼得罗夫斯基主编、北京师范大学教育心理学教研室译《年龄与教育心理学》（1980）第300—311页。

章志光编著《学生品德形成新探》，北京师范大学出版社，1993年，第452—953页。

为，人的需要固然是产生动机的原因，但需要是在活动中产生的。人在环境中活动，就如同地球在太阳系中运转。不能把人看作动机产生的本源，就像不能把地球看作太阳系的中心一样。是活动的改变导致了动机需要的改变，而不是相反。

二、我国品德心理的研究

(一) 我国古代思想家的品德思想

我国古代思想家在品德的形成和发展思想上，提出两种不同的观点，即内求说和外铄说。（燕国材、李伯黍，1993）

1. 内求说

这一观点认为，人的品德生来就存在于自己的心中，只须向内心去求，就可以得到它们。孟子明确地提出：“仁义礼智，非由外铄我也，我固有之也，弗思耳矣。”在他看来，人生来就具有恻隐、羞恶、辞让、是非这“四端”，如果将这四个“善端”扩而充之，就会产生仁、义、礼、智等道德品质。历代有不少思想家都持此种观点，特别是宋明理学家和心学家可以说是彻底的内求论者。在他们看来，品德的形成就在于明理。“学者不必远求，近取诸身，只明天理，敬而已矣。”天理就在心中，“心皆具是理，心即理也……所贵乎学者，为其欲穷此理，尽此心也。”可见品德的形成，全靠对本心的体认，是内求心中之理的过程。

2. 外铄说

这个学说认为，人的品德并非内心所固有，只有在外界条件的影响下才能得到它们。例如：荀子就认为，具有高尚品德的“君子生非异也，善假于物也。”亦即“终日而思”的内求式学习不会有什么结果，只有“善假于物”（善于考察客观事物）的外铄式学习才会使人受益无穷。因而他很强调环境和教育在培养德行中的作用，主张“居必择乡，游必就士”。此后历代不少思想家都赞成这一观点。例如：王廷相就认为一个人的学问、道德的成长，应从“实践处用功，人事上体验”，因而进一步肯定：“诸凡万事万物之知，皆因习、因悟、因过、因疑而然，人也，非天也。”也就是说，人的知识、品德是在人的社会实践活动中通过学习和思考，通过自己错误的改正和疑惑的擷除来获得和形成的。

应该指出的是，内求说和外铄说并非是绝对对立的，它们都肯定先天因素是品德赖以形成的前提，重视环境和教育在品德形成中的作用，不过是着眼点不同罢了。

除此之外，我国古代思想家在人性问题上以及修心养性、躬行践履的思想也是十分丰富的，他们对品德形成的心理成分的论述也是不少的。例如：

孔子非常强调道德认识（所谓“识道”、“知明”）对一个人的道德行

陈会昌：《苏联德育心理研究》，山西省教育科学研究所，1982年，第27—28页。

《孟子·尽心上》。

《程氏遗书》卷二。

《陆九渊集·与李宰》。

《荀子·劝学篇》。

《与薛君采》。

《雅述》上篇。

为所起的作用。孔子认为，有了认识才会有坚定的信念，所谓“知者不惑”是说认识乃是人的道德行为的前提。在道德情感上，孔子提出了“仁”，他一方面要学生懂得“爱人”和“克己复礼”的道理，另一方面又要学生怀有“爱人”和“克己复礼”的情感。孔子还以《诗经》作为教材，以培养学生“兴”、“观”、“群”、“怨”等种种复杂的情感。在道德意志的培养上，孔子要求学生树“远大”、“高尚”的志，要求他们“志于仁”、“志于学”；并勉励学生说：“三军可夺帅也，匹夫不可夺志也。”他认为一个人只有志向崇高，他的道德行为才不会迷失方向。我国古代思想家还认为，要利用艰苦的环境条件来磨练自己的意志，一个人必须经过“苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身”的艰苦锻炼，才能担当起“大任”，干一番事业。孔子也重视道德行为和道德习惯的培养。孔子认为，“力行近乎仁”，并指出要作个“躬行君子”很不容易。这是强调道德实际表现的重要性。孔子还讨厌“色取仁而行违”的两面作风，他要求学生正确对待自己的缺点和错误，他要求学生勇于改过。

王守仁也重视学生道德认识的提高，他明确指出，“今教童子”必须“讽之读书，以开其知觉”；王守仁把诗歌、音乐作为陶冶学生道德情感的手段，他认为诗歌教育能使学生涵养德性，不受“邪僻”思想情感所侵犯。他还强调行为锻炼的重要，提出“今教童子”应“导之习礼，以肃其威仪”。

总之，我国古代思想家的品德教育思想是十分丰富的，是对当时的道德教育实践所作的经验概括，影响极为深远，其中不少思想家的观点是值得我们加以吸取和发扬的。

（二）我国现代品德心理研究

1. “品德动力系统结构”的新设想

北京师范大学心理系章志光教授与他的合作者先后进行了近二十项有关品德的实验研究，提出了“品德动力系统结构”的新设想。其主要内容是：

品德结构可以从生成结构（generating structure）、执行结构（performing structure）和定型结构（stereotyped structure）三个断面或维度上去进行探讨。当这些结构和宏观的社会环境及微观的群众环境（包括人际关系、教育方式等）发生关联或相互制约时，就构成了一个包括品德机制在内的大的社会动力系统（Social dynamic system）。

所谓“生成结构”并非指生来就有的结构，而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时的心理结构。众所周知，儿童在出生后的头几年就有基础需要、简单的认知、情绪，也有行为，且都在发展，但就其社会性来说还是非道德的（nonmoral）。儿童最初表现出某些似道德行为或道德性，是他们与周围环境相互作用、适应社会生活及人际关系而产生

《论语·子罕》。

《论语·子罕》。

参阅《孟子，告子下》。

《中庸》第二十章。

《论语·颜渊》。

《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

章志光：《学生品德形成新探》北京师范大学出版社 1993 年版。

生的，也是成人社会以各种直接或间接的方式（如榜样、常规要求、故事晓喻、劝说、诱导、期望、品评他人等）将道德规范转交给他们和他们通过多种途径进行学习并将某些准则加以内化的结果。任何道德规范总是考虑到他人利益而要求对自己的需要与行为有所约束的客观准则，它一旦转化为个人的道德认知就会同个体原有只顾一己的“需要—行为”发生矛盾。解决的方式有二：一是忽视规范认知，维持原状；二是采纳规范认知，调节需要，产生符合规范的道德行为。行为是否符合规范大多会引起外界他人或舆论的肯定或否定的评价、奖惩，甚至受到自然后果的强化。这种反馈不仅会引起情绪反应，而且又都会引起行动者对道德规范的再认或增强它调节“需要—行为”的动力性，并促使他继续做出符合规范的行为或改变不合规范的行为。这种循环往复或不断更新的过程，就其中介环节来说，就是个人所获得的某些道德规范（感性或理性的）认知，作为“需要—行为”的定向与调节的成分同行为方式的内在启动部分建立正或负的联系的过程。或者说，这是个体获得道德规范的行为经验、产生是非感、形成道德行为的定势（set）或习惯的过程。其模式可以下图来表示：

儿童有了这一中介的生成结构，由外部诱因激活的个体需要及其行为意向（intention）都将受到规范认知（道德观念）的定向或调节，其所产生的行为已不同于先前的原始行为。这种行为是一种社会化行为（socialized behavior），是由他律（heteronomy）逐渐向自律（autonomy）过渡的道德行为，其心理结构及活动过程的表现就是道德性（morality）。

道德性是不断向前发展的。这里不仅有规范认知在内容上的扩大与加深，而且也随着整个心理水平的提高，出现更为复杂的层次结构。探讨这个结构的逐级发展及其规律属于发展心理学的主要任务之一。

所谓“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。它既表明个人日常处理道德问题时的一般心理空间状况，也说明由简单的道德性向品德形成过渡的一种形式。

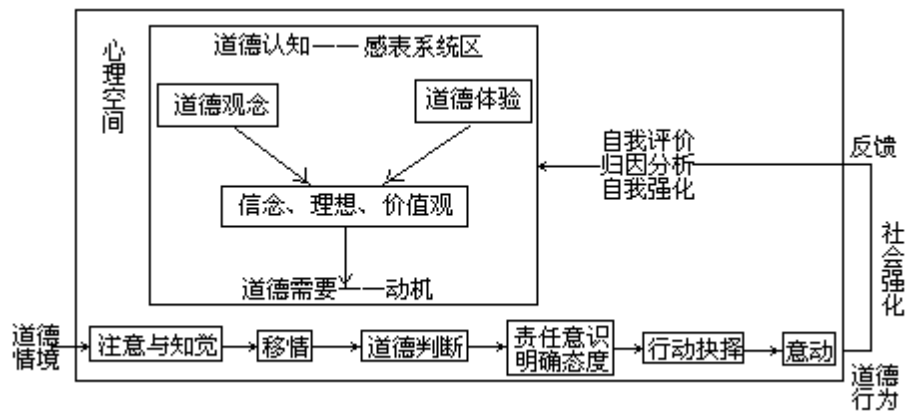
首先，这里存在着一个与一般意识密切关联的，由规范行为经验、是非感等的积累与整合并逐渐概括化而形成的“道德认知感情系统区”（sphere of moral cognitive—affective system）。它包括有不同层次、因人而异的道德观念（概念、知识、原则）、道德体验（义务感、责任感、荣辱感等）以及由此而生和实现道德信念、道德理想及价值观的需要—动机等等。它不仅是道德知识的“信息库”（store of moral messages），而且是对当前道德情境进行区分与筛选的“过滤器”（filter），是判断事件的性质、确定个人的责任与态度及行动方向的“定向器”（orientational apparatus），也是克服利己性需要的动机干扰、抉择行为方式并进行制动的“调节器”（adjustor）。这是一个与其他心理活动（如思维、意志等）胶葛在一起，共同参与道德执行过程而有决定意义的意识系统或道德动机系统，也是个人在道德性上表现出高度自觉性与自律性的关键机制。

其次，人在遇到道德情境（如某些诱惑需抗拒，他人有困难需相助等）时，从接受信息到产生道德行为，要经历一个连续而有阶段的心理过程，其一般模式是：对道德情境或事件的注意与知觉 → 移情（empathy） → 道德判断（moral judgement），包括辨认事件的是非、善恶及卷入的必要性和

紧迫性等 责任意识 (responsibility consciousness) 与明确态度, 其中往往会出现动机冲突 (conflict of motivation)、代价与报偿的权衡 (weigh the cost & reward) 行为方式的抉择 (choice of behavior forms) 行动 (conation)。每个阶段都存在是与否 (得出正或负的结果) 两种可能。如果一个阶段为正, 就将转入下一阶段, 否则过程就将中断, 因而也就不会产生外观的介入行为。这个过程有时是瞬间就能完成的, 但在复杂条件下则将拖长时间或出现往返现象。道德行为的做出及其实效性不仅有赖于这个过程本身的顺利进行, 而且也取决于参与这个过程并发挥过滤、定向及调节作用的“道德认知—感情系统区”的质量与功能水平。

最后, 还涉及一个反馈回路 (feedback circuit) 的过程。这就是个人做出的道德行为一方面会引起他人或社会的反响, 从而获得褒贬与评价 (外部强化); 同时也会通过自我评价、自我强化与归因分析取得因果关系的新认识、新体验, 从而巩固、扩展或改变原有“道德认知—感情系统区”的内容及形式结构, 甚至导致整个执行过程趋向自动化。

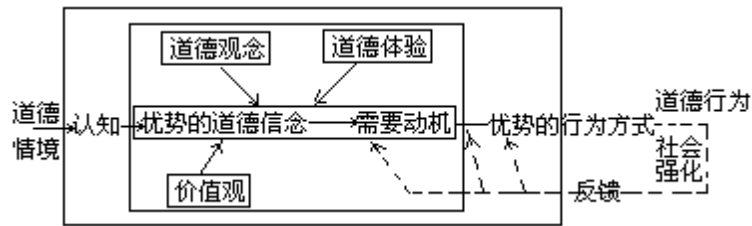
执行结构的模式图设想如下: (见下图)



所谓“定型结构”是指个体具有品德 (道德品质) 的心理结构。道德行为可以是情境性的 (situational), 也可以是倾向性的 (dispositional)。前者更多受外部特殊情境及内部不稳定因素驱使而发生, 因而不经常, 不一贯; 后者则不同, 它是内部由于先期影响而形成的某种比较稳定的道德心理结构, 即定型结构的表现, 所以带有恒常性。品德是较稳定的道德性。如果我们了解到一个人具有某种品德 (如助人为乐、急公好义、言而有信、宽大为怀等等), 也就可以预期他在通常或更多的情况下必然会做出某些待定的道德行为。

“定型结构”不一定比“执行结构”更复杂, 它是在执行结构基础上形成的, 可能具有高激活性、阶段简缩性和具有自动化功能的结构, 它的全部奥秘也许就在于一个人一旦形成了某种占优势的道德观念 (或信念) 动机, 且和实现它的一些习得的行为方式经过反复实践、强化构成稳固的联系系统 (类似巴甫洛夫所说的动力定型)。那么只要这种潜伏的道德观念动机为一定的情境所唤醒, 其指令就会迅速通过早已拓通的联系网络 (无需重复或减少原初在执行过程中必经的分析加工步骤) 去驱动特定的行为方式装置, 作出合规范的、可预料的行为反应。

“定型结构”很难以图来表示, 如果允许画个草图, 则设想如下:



上述三种心理结构是品德形成过程中相继出现的不同形式，但又是彼此包括、相互渗透的统一体。如果前一种结构的形成为后一种结构的出现作好了铺垫，那么后一处结构的形成则是前一种结构因素、序列的发展和功能的跃进。

对上述结构的探析不仅有助于了解品德形成的动态过程，而且有助于进一步研究结构内部各种心理成分在内外条件下的发生、发展及其在品德形成中的地位、作用和相互制约的关系。这里有一些问题已经得到了研究，有一些问题则从未或尚未深入地进行研究，特别是还缺乏全局关联的研究。比如，在“生成结构”中，规范在什么样的内外条件下能更好地被掌握，并使这种认知具有定向与调节的功能？规范行为的经验（包括是非感）如何转化为道德行为的定势与习惯？在“执行结构”中，“道德认识—感情系统区”是怎样组构而成的？其中的道德信念、道德理想与道德价值观怎样形成并如何关联和发挥高级的调控作用？这个系统是怎样在执行过程的各环节进行过滤、定向和调节的？道德执行过程中的每个环节究竟包括哪些矛盾，而又是如何解决这些矛盾（特别是动机冲突）依次向前推进的？如何提高自我评价与归因分析的能力并使它们在行为反馈的过程中发挥更积极的作用？教育者为帮助学生顺利地执行道德任务和完善这个结构应创设哪些条件和如何去工作？在“定型结构”中，道德观念或道德信念如何转化为道德需要？应施加哪些“催化剂”（catalyst）？占优势的道德需要—动机（具有低激活域限与能降服其他需要的高强度的需要）是怎样造成的？如何减少定型结构因自动化而带来的刻板性和保持它的灵活性？此外，品德结构与整个人格形成的结构怎样关联、相互制约也极需探讨。

以上所述的这些结构都是作为个体内部的动力系统而存在的。所谓“品德的动力系统”应包括两层含义：第一，它是驱使个人产生各种道德行为的动力源（dynamic source）；第二，它是由许多相互制约的心理因素建构而成并由于内部矛盾推动自身发展的动力场（dynamic field）。如果肯定这两点，也会引出一些新的问题：道德行为的最终动力源是什么？个体内部的动力场能独立地引起自身的发展吗？显然，任何人的道德行为的发生都有自己心理的直接动因，而这个动因的存在与激起又有更为深远或现实的社会原因。个人有关道德的心理活动，无论是在内容上还是在形式结构上都充满着矛盾。如规范认知与个体需要—行为之间、道德认知—感情系统区内部及其与道德执行过程各环节之间，道德态度和行为的定势或定型与道德执行的灵活性之间，的确存在着错综复杂的矛盾，而且正是这些矛盾的解决与不断产生推动着道德性结构及其功能水平的提高。然而，所有这些矛盾及其运动都是现实社会生活中个人与社会、个体与群体以及人际关系的反映，是个人通过日常的活动或实践与他人、群体、社会相互作用的结果。如果个体脱离社会生活，脱离开大的社会动力系统，其内部的动力系统不仅难以施展活力，而且甚至无法形成或发展。因此，个体品德的动力系统是作为大的社会动力

系统中的个别组成部分而存在的。由于精神世界以头脑机制为基础，具有相对独立的形式和稳定性，所以其矛盾也能引起自身的发展，但是造成这种矛盾与推动矛盾解决的真正动力则来之于社会生活的广大的动力场。下面是社会动力系统和个体品德动力系统的关系设想图：

从整个动力系统来理解品德形成，也可以说品德是宏观社会的规范要求（包括经济、政治、教育与意识形态等方面的要求）通过群体间的关系及群体间的人际关系和处于一定角色地位的个体相互作用，并在后者身上形成的道德需要动机（由规范认知和道德情感组成并上升成道德信念为核心的观念动机）和特定行为方式的统一体。社会动力系统尤其是外围系统应由许多科学（如社会学、伦理学等）来研究。品德心理学作为上述学科之一着重研究个体在社会制约下，在群体互动中产生的内部心理结构及其动力状态，而这种研究必然要涉及或必须顾及整个大的社会动力系统。

以上是关于品德结构与动力系统的一种构想。这种构想是否合理有待于长期、多方位的实验研究加以检验，或者通过修正使之得到补充发展，或者予以推翻。不管结局如何，它都将促使我们深化对品德结构的认识。

2. 道德认知发展研究

上海师范大学教育管理系李伯黍教授同他的合作者在全国范围内协作进行了一系列道德认知发展的研究。他的研究主要分五大类：

第一，检验皮亚杰的模式，同时对它进行一定的修正和发展。

皮亚杰关于儿童道德判断研究的每一课题，几乎都被世界各国的心理学者重复验证过。验证的结果表明，皮亚杰的结论具有普遍性意义。由于皮亚杰的研究对条件控制不太严格，大多数为自然状态下的观察；研究设计上也不周密，实验环境的安排带有随意性；所得出的数据也未作统计检验，为此，李伯黍等在研究设计上把实验的情境加以周密的组配，根据组配表编制对偶的故事，用这些故事测验儿童；然后对研究的数据进行统计处理，把质化为量，把抽象化为具体，把主观化为客观，这样说明性就增强了。这是对皮亚杰研究方法的改进。

第二，关于中国儿童青少年道德观念的发展研究。

李伯黍等先后在儿童的公私观念、集体观念、友爱观念、分享观念、利他观念以及儿童的责任观念、爱祖国观念、公益劳动观念、爱劳动观念和对社会关系的方面研究了我国青少年儿童在道德认知发展上的特点。

第三，儿童青少年道德认知发展的跨文化的研究。

他们在公正判断、惩罚判断、公私判断、行为责任判断等道德发展上进行了民族差异的研究。

第四，影响儿童青少年道德认知发展的因素研究。

李伯黍认为影响道德发展的核心因素是认知，当然，社会的、文化的、种族的、性别的、宗教的以及教育和训练等等因素都对儿童青少年的道德认知的发展有着重要的影响。

第五，关于品德结构的研究。

李伯黍等认为品德结构是一个统整的道德价值结构。

心理学意义上的道德价值观念具有知、情、意、行四方面的特性。一个人赋予某一道德规范以价值，首先必须对它有一定的了解，甚至对它加以审慎地考察才能成为他的道德价值观念。其次，如果真正赋予某种社会道德规范以价值，他就会对它有一种满意感。第三，一个真正的道德价值观念应该是在行动上愿意受它的指导，并且作为一种生活方式去反复履行它。由此可见，道德价值概念能较好地反映道德现象的本质。

品德结构实质上是一个统整的道德价值结构。儿童在发展过程中，不断接受新的道德价值观念，此价值观念被有机地组织之后，就构成了一个统整的道德价值结构。

道德价值结构的统整性就其内容和形式的相互作用上，反映着道德结构的内容发展到一定程度时，便会引起标志着道德思维、道德情感和道德决策的形式上变化；而一旦反映着品德结构的形式发生阶段性质的变化时，整个结构的内容就会具有相应的新的内容。

根据初步的探索性研究，他们认为，道德价值结构是人们进行道德判断、道德推理和道德行为决策的基础，它兼含知、情、意、行四方面的意义，所以，学校道德教育应该着重促使儿童青少年发展一个既具有丰富而正确的道德内容，又具有较高道德推理形式水平的道德价值结构，并使之得到有效的应用。

第二节 品德形成过程的心理成分

任何一种品德都包含有一定的道德认识、道德情感、道德意志和道德行动习惯等心理成分，这些心理成分是彼此联系、互相促进的。一般来说，道德认识是道德情感产生的根据，道德情感又影响着道德认识的形成；道德行动是在道德认识、道德情感的基础上伴随着道德意志，通过一定的练习形成的。同时，道德行动又可以巩固、发展道德认识和道德情感。因此，品德的形成是这些心理成分共同作用的过程。

一、道德认识的形成

道德认识是一种对于是非、好坏、善恶的行动准则及其意义的认识。

道德认识在道德品质形成过程中起着重要的作用。这是因为人的行动总是受人的认识支配的。所以道德认识是道德品质的基本的和重要的组成部分。

道德认识也要经过感性认识和理性认识这两个阶段，才能认识道德的本质，从而获得道德的知识。道德认识不是与生俱来的，而是在生活实践中逐渐形成对社会行动的是非、善恶准则的认识。各人的认识水平不同，有快有慢，有深有浅；再加上所受到的思想观点的影响不同，因此，不同的学生就有不同的道德认识，从而产生不同的道德情感和道德行动。

道德认识是道德情感和道德行动的基础。通常一个人的道德情感、道德意志和道德行动都受道德认识的调节和支配。因此，一个人的道德认识越明确，道德情感就越鲜明，道德意志就越坚强，道德行动也会更高尚。反过来，道德认识也受道德情感、道德意志和道德行动习惯的影响。人们通过道德的认识活动，就逐渐形成道德观念和道德信念，并学会运用道德观念和道德概念进行道德评价。所以，道德认识的过程实际上就是道德观念、道德概念和道德信念形成的过程，是运用道德观念、道德概念进行道德评价的过程。

（一）道德观念的产生

道德观念是指社会道德现象在人脑里留下的表象。道德观念的产生，主要是通过感知活动来实现的。人们多次感知某些道德现象，便会产生相应的道德表象，这是道德认识的感性认识阶段。

学生从幼年起，就不断地接触和感知到各种道德行动的现象，并从成人那里获知对这些道德行动的好坏评价。可以说，学生对是非、好坏的认识，主要是在日常生活中，依靠成人对他们的各种行动的褒贬而逐步学会，逐步提高的。正是在这个认识过程中，形成了一系列的道德表象，而后学生根据头脑中已形成的道德表象，逐渐独立地认识人们行动的是非、好坏。当学生的道德认识还处于感性认识阶段时，他们对道德行动的评价、判断，多是从行动的表面现象或某些外部特点，或者以行动的直接后果来判断它的好坏，而未能深入认识道德行动的本质。有的研究认为，大约九岁以前的儿童的道德认识，多数还处在道德表象的感性认识阶段。随着学生年龄的增长，家庭、学校、社会环境的影响，他们的道德表象也就逐渐丰富和完善起来，并在这个基础上形成道德概念。

（二）道德概念的掌握

学生对道德知识的掌握，常常是以道德概念的形式表现出来的。道德概念是指社会道德本质特征的反映。道德概念是在丰富的道德表象的基础上，通过分析、综合、抽象、概括的思维活动而形成的。道德概念的掌握对道德

认识的形成有着十分重要的作用。学生掌握了道德概念，就能够根据道德概念去认识人的行动，揭示行动的本质特点，并以一定的道德准则去评价人的行动的是非、善恶。学生掌握了道德概念，就不像幼儿那样只是直观地去认识道德现象，而能够概括地认识什么是道德的，什么是不道德的。只有让学生懂得什么是社会的公德、做人的标准，认识到行动准则及其意义；懂得什么是善与恶、美与丑、是与非、公正与偏私、诚实与虚伪、勇敢与冒险、正义与非正义的道德界限；以及必要的礼貌和虚伪客套的界限，尊敬师长和驯顺奴性的界限，天真活泼和放任撒野的界限等，才会形成正确的道德概念和自觉地产生相应的行动。还要使学生认识道德的善果和不道德的恶果；认识个人与集体的正常关系，从而知道应该怎样按照社会道德的准则去行动。因此，学校应当重视对学生进行道德概念的教育。

道德概念的形成是一个复杂的过程，是从具体到抽象，从个别到一般的过程。道德概念的形成依赖一系列条件。首先，它依赖于形象的事物和感性经验。形象的、感性的道德经验是形成道德概念的基础。当有了感性经验时，道德概念的形成就顺利。其次，在不同的情况下，把道德行动的动机、效果进行比较和概括，对形成学生正确的道德概念有重要作用。再次，把道德行动的社会意义和个人意义很好地结合起来。道德行动不具有个人意义，不容易为学生所接受，但只有个人意义，学生就不能正确理解道德行动。当学生了解社会意义时，才能对道德行动的原则性有所理解。

（三）道德信念的确立

道德信念是坚定的道德认知，它是在已有的道德观念和道德概念的基础上产生的，同道德情感和道德行为密切联系的一种道德认知。它是“情”和“理”的合金。当一个人坚信自己的道德观念正确，并使这种道德观念伴随着内心体验成为自己的行动指南时，就产生了道德信念。它是一个人认为自己必须要遵循的，在人的意识中根深蒂固的道德认知，是一个人活动的理性基础，这种理性基础使人对某种社会道德义务的正确性真诚信服，并怀有强烈的责任感，从而有意识地自觉地完成某种行动。因此，道德信念是推动一个人产生道德行为的强大的动力，它可以使人的道德行为表现出坚定性和一贯性。它可以引起个体情绪情感上的种种体验，是一个人品德形成的关键因素。一个人形成了道德信念，就无须外力的监督、检查，品德教育不可忽视道德信念的教育。

道德信念是和一个人的人生观、价值观、世界观和理想紧密相联的，并受到它的支持。每一个人步入青少年时期后都要考虑到自己的信念问题，要考虑选择人生的目标和道路，成为什么样的人，如何生活，选择什么样的职业，如何追求有意义的人生，如何看待幸福、荣辱、苦乐、生死、事业、友谊和爱情等等信念和人生的问题，因此，研究中学生道德信念的形成既有理论意义又有实践意义。

心理学研究表明，在年龄发展的不同阶段，学生道德信念具有不同的质的特点。小学一二年级的学生还没有形成道德信念，只有道德信念的某些因素，只是建立了形成道德信念的前提；三四年级开始有了道德信念萌芽，表现出道德方面的愿望；五六年级的小学生开始表现出某种自觉的道德信念。从少年期开始，真正概括、深刻而坚定的道德信念才逐步形成。笔者研究认为初中阶段是一个人道德信念形成的关键时期。它为高中阶段的人生观、世界观的形成打下一定的基础。

国外关于道德信念的研究并不多。在美国，费希本（M.Fishben）和艾森（J.Ajzen）1984年提出了合理行动理论。这个理论认为有两个因素影响行动的意图：一是个人对人、物、事件的态度或评价，即信念；二是个人对于采取这个行动的主观规范。规范是群体中的行为标准。主观规范是个人主观上认为的行为标准。对我们从事某个行动的意图来说，态度和主观规范应当一致，在某些情况下，在决定行动意图上态度超过主观规范。在另一种情况下，主观规范超过态度。这种理论在解释态度和行为关系上有一定的见解，提出了信念是影响一个人行为的重要因素。

在前苏联，敏钦斯卡娅（ . . . ）重视对世界观的研究，她主要从个性与周围社会，与现实世界的关系的发展特点方面来研究学生世界观的形成。丽普金娜（ . . . ）着重研究了世界观中道德成分的形成。她们都没有重视信念对世界观形成的作用。

道德认识在什么情况下才能够转为道德信念呢？一些研究者认为，它主要是通过实践使学生获得道德行动的体验和富有感情色彩的体验。

使学生领会某些道德知识与要求并接受有关的指导是比较容易的。但要想把这些知识与要求真正变为他们自己的东西，成为他们日常行动中经常起作用的动力，就需要通过身体力行，使这些知识被个人经验及集体经验所证明，并被实践后果所引起的内心体验所丰富和加强。当学生亲身体会按一定的道德要求行动给集体、别人带来好处，得到了舆论好评的体验时，他们才会更加具体地认识到道德要求的正确性，并且产生按这一要求继续做好事的愿望。心理学研究指出，使学生获得行动经验，光靠个人经验是不够的，只有当个人经验被集体的经验所证实时，学生才会坚信道德知识与要求的正确性。例如，老师告诉学生不守纪律会妨碍自己和别人的学习，但如果他发现全班学生对于他的不守纪律行动没有任何谴责的表示，那么，他所领会的纪律要求，就不一定会经常发生作用。因此教师就应该创设某些条件，使学生得到与良好道德要求相应的经验。这样，才能使道德知识变成个人的道德信念。坚定的道德信念到青年期才形成。青年随着自然科学和社会科学知识的丰富，思维能力的发展，已能从共产主义观点来理解个人的幸福、人与人之间的关系以及其他道德行动规范，因而，青年的道德信念更为稳定，更加富有独立性。所以，只有当学生的道德认识进一步发展，认识道德行动准则的意义，并且把它与自己的思想、情感联系起来，对道德准则坚信不渝、坚决执行时，道德认识才发展成为道德信念。

利用集体舆论，强化教师的言语，使道德认识转化为道德信念。例如，在学雷锋的行动中，不仅使学生知道为什么要学雷锋，知道了怎样才算学雷锋、做好事，而且在做完以后，对这种行动要有集体舆论的赞扬，使学生坚信学雷锋是光荣的，是会给社会和别人带来好处的；是新社会的风尚，人人都应该学雷锋。这样，学生在情感上就会产生肯定的情绪体验和继续做好事的愿望及要求。

同道德信念相关联的是道德理想。道德理想是关于自己未来的道德面貌的想象。少年的道德理想是富于形象性的，现实的、历史上的、文艺作品中的一切为少年所钦佩的人物都被当作道德理想的化身。少年开始能把自己的行动同理想人物的行动进行比较，来加强自己的修养。青年则以自己所敬佩的多种人物道德品质的综合概括作为自己学习的榜样，当做自己的道德理想。

辩证唯物主义世界观的形成和建立，是与学生道德信念的确立密切联系着的，两者互为条件，互相促进。世界观是一个人看待、解释自然与社会现象的立场、观点和方法。共产主义的道德原则是按照社会发展的规律与社会进步要求确立的。当人把道德原则与科学的世界观联系起来时，就可以深刻地了解道德的本质，从而获得坚定的道德信念。学生的世界观是逐步形成的。它的形成是以各种知识、信念为基础的。教师应当帮助学生在掌握各种知识、信念的基础上建立科学的世界观。

笔者于 1992 年曾对中学生道德信念的形成作过研究。研究结果和结论是：

1. 中学是道德信念形成的重要时期

中学是开始进入社会、开始思考社会的时期。也是开始思考人生、探究人生，考虑选择什么样的人生目标和道路，成为什么样的人，如何生活、如何追求有意义的人生，开始打下人生观底色的时期。也是一个人道德信念形成的重要时期。道德信念的形成将奠定做人的良好基础。中学生时期产生了社会责任感，这个社会责任感将促进道德信念的形成。

中学生时期在人生当中只有六年，这个时期是具有时间短、变化快、矛盾多、影响大的富有特色的时期，既是多事之秋，也是接受教育的最佳时期。在这个时期帮助他们形成良好的信念，将奠定其一生中做人的基础，也将有助于他们人生观、价值观、世界观的形成。

2. 形成道德信念，必须注重道德信念的认知教育

在对中学生进行诚实、勤奋、关心集体的教育中突出了理论学习，突出伦理教育和榜样教育（如伟人的著作和语录）。重视集体舆论（如做学问要诚实，痛斥考试作弊的行为），重视对理想人物的学习以及社会实践中榜样人物的学习，使中学生深信做人要做诚实的人、勤奋的人、关心集体的人的正确性。把这种认识经过理智的有论证的解释，转化为自己的信念，从而对做一个诚实、勤奋、关心集体的人的信念，使中学生形成积极的肯定的态度体验，从而表现在行为上的一贯性和稳定性。道德信念是对某种道德观念的正确性坚信不移。它是由认知、情感和行为倾向三种心理成分组成。认知是基础，是个体对某种道德规范的认识、理解和评价，对它们的认识越清楚、理解越透彻，就越认为有价值。评价就是确定价值。情感是在认知的基础上产生的情绪反映，表现为一种情感体验，即热爱或仇恨、喜爱或讨厌、尊敬或轻蔑、接近与疏远等等。行为倾向是由认知情感成分决定的，按照赞成与否产生行为的可能性。因此道德信念的形成必须重视认识的理论教育。

3. 中学生道德信念形成大体上经过模仿、信服、内化三个阶段。

模仿是在没有外界控制的条件下，个体受到他人言行的刺激影响，依照他人言行举止使自己的言行举止与之相同或相似的一种活动。模仿是社会学习的重要形式。人类具有相互模仿的能力，也具有对脑力劳动方法的模仿。在实验研究中，我们提供的理想人物——居里夫人、华罗庚、吴运铎，以及社会实践中活生生的具体劳动者，都为中学生道德信念的形成提供了榜样。榜样的存在是模仿的条件，引起中学生模仿的是非控制性的社会刺激，模仿是自愿发生的，他不需要通过社会或学校的强制命令。从道德信念形成过程来看，中学生的模仿更多是有意模仿，是对榜样人物内部的、实际内容的模

仿，是对榜样人物思想、风度以及脑力劳动方法的模仿。

信服就是对榜样人物的相信和佩服，是带有情绪情感色彩的自愿地接受他人要求。信服是在认知的基础上产生的同感成分，信服的程度往往决定于榜样的吸引力。

内化是道德信念形成的最后阶段，是真正从内心深处相信并接受榜样的观点，这意味着个人已经把新的观点、新的思想纳入了自己的信念体系，成为自己信念一个有机组成部分。道德信念的内化是经模仿、信服的作用，与自己原有的思想、观点、价值观协调一致的理智过程。比如，要做一个学问上诚实的人的道德信念达到内化程度的中学生，在任何考试场合中决不会去作弊。

4. 中学生道德信念具有情绪情感色彩、社会性、稳定性、习惯性、内隐性的特点。

根据实验研究，我们认为中学生道德信念具有以下特点：

带有情绪、情感色彩。按信念去行动产生肯定的情感体验，否则就会产生消极的情感体验。

道德信念的社会性。任何道德信念都不是先天具有的，都是在后天的社会环境中产生的，道德信念具有社会性的特点。比如，在前几年政治思想工作比较薄弱时，一提要学雷锋，要关心他人，中学生都哈哈一笑了之，而如今则不同了，大家争着做好事了。

道德信念的稳定性。就是说中学生道德信念一旦确立，就比较难于改变。形成了勤奋学习的道德信念，有任何艰难险阻都会刻苦勤奋地攻读难题，从而获得知识技能。

道德信念的习惯性。是指自然而然地按照自己的道德信念去行动。如确立了做学问要诚实的信念，就会严格要求自己去努力用功学习，而决不会以作弊来获得高分。

道德信念的内隐性。道德是一种内在的心理活动，是不能直接观察到的。但道德信念与行为有密切的关系。它能从个人的言语、表情和行为间接地进行分析 and 推测。道德信念是一种内化的理智活动。

5. 中学生道德信念形成的途径

从实验研究的进程和结果来看，中学生道德信念形成的途径是：（1）认知教育。包括理性的伦理教育和榜样教育；（2）实践教育活动获得情感体验，如走访平凡的劳动者或劳动模范；（3）集体舆论和强化教师的言语，如做学问要诚实中对作弊行为的分析批判，以及教师对道德信念行为或思想作经常性的表扬，强化将要形成的道德信念；（4）人生理想、价值观、世界观的教育；（5）防止反面经验与体验，如不让作弊而得高分的学生得到荣誉；（6）通过各种活动增强中学生评价能力，提高他们分析问题的能力。

6. 根据实验结果，我们认为，中学生道德信念的形成没有年龄阶段的差异和男女性别的差异。

（四）道德评价能力的发展

培养学生的道德评价能力，对于学生道德信念的形成是很重要的。道德评价是应用已有道德知识对道德行动进行判断的过程。道德评价是一种智力活动的过程，它引导学生分析情况，确定合理的行动，为道德行动定向。经常进行道德评价，可以帮助学生巩固和扩大道德经验，加深对道德意义的理解，使道德知识成为个人行动的自觉力量。

学生的道德评价能力，是逐步发展起来的。一般说来，道德评价能力的发展过程是：1.最初是在别人评价的影响下形成起来的。开始他们常常只是重复老师或别人的评价，以后才慢慢地学会了独立地对别人进行评价。2.在评价时，最初只是注重对行动结果和外部原因的分析，然后依据个人的体验渐渐转向对行动动机的内部原因的分析。3.少年对自己的评价往往落后于对别人的评价。他们先学会分析别人的行动。然后学会确切地分析自己的行动。4.少年的道德评价还常常带有很大的片面性。他们先是根据一个人行动表现中的某一点，就对人的道德品质作出全面肯定或全面否定的结论，以后逐步掌握正确而全面地评价别人的原则和方法。学生道德评价的程度是和他们对道德要求的理解程度以及思维发展的水平密切联系着的，是存在个别差异的。

从一个关于学生对行动的原因和结果的道德评价的研究中，可以看到不同年龄阶段的学生对道德评价能力发展的一般趋向。研究者让学生以两个道德故事作出比较和判断，其中一个故事里的主人公不愿承担任务，但在提供了客观条件后较好地完成了任务。另一个故事里的主人公勇于承担任务，但在客观情况的牵制下没有完成任务。研究结果表明：（1）小学低年级学生所作的好坏判断，大多着重行动的结果；少年学生较多地倾向于从行动的原因上作出判断；青年学生则倾向于把行动的原因和结果联系起来进行分析判断，从是否很好地完成了任务，是否尽到了责任上去考虑问题。（2）我国儿童较早就能从行动的主观原因上作出比较判断。但是，在他们的道德判断中，能认识到道德行动中任务的重要意义的，即使高中学生也为数不多。因而研究者指出，教育学生认识道德行动的意义，提高他们道德认识的水平，是很有必要的。

一个学生的道德评价能力同他所掌握的道德知识有关，在一定程度上同他的成熟和智慧也是有关系的。为了培养学生的道德评价能力，教师要经常注意道德评价的示范，经常利用教材中或学生日常生活中的典型事例作出简明而正确的评价。同时，还应该利用教育和教学中各个环节，如作文课、写墙报稿、班会讨论和优秀生评选等活动，有意识有步骤地来提高学生的道德评价能力，使他们的道德评价能力，逐渐由现象到实质，由别人到自己，由片面向全面发展。教师应当特别注意学生自我评价能力的培养，因为自我评价对建立道德知识与个人行动间的联系，比对别人评价更为直接，而且有效。教师有意识地引导学生由对别人的评价过渡到自我评价，对学生道德信念的形成起着重要的作用。

二、道德情感的激发

品德的形成，就其最基本的心理过程来说，是一个从知到行的过程（即从道德认识到道德行动的过程）。从知到行并不是一种直线运动，而是要经过复杂的中间环节，必须有道德情感和道德意志的参与。在学校教育工作中，不是任何一种道德认识都能转化为道德上的行动。我们常常看见这样一些学生，他们可以把社会的道德要求说得头头是道，把学生守则背得滚瓜烂熟，可是在实际行动上却做不到。这是为什么呢？重要原因之一就是没有激发和培养这些学生的道德情感。这些学生并没有把有关的道德认识作为行动必须遵循的准则，并用这个准则去衡量别人与自己的行动举止，缺少一定的道德情感。只有情感化了的认识，才能促进学生品德的形成。

（一）什么是道德情感

道德情感是一个人对于别人和自己的行动举止是否符合社会道德要求所产生的内心体验。比如，我们对班集体中那些具有毫不利己、专门利人的高贵品质的学生产生爱慕和敬佩的情感；而对那些贪生怕死、损人利己的个人主义者，产生厌恶和憎恨的情感。同样，也会对自己舍己为人的行动感到欣慰；对自己不符合共产主义道德要求的言行感到羞愧。阶级情感、爱国主义情感、国际主义情感、集体主义情感、革命人道主义情感、义务感、责任感、集体荣誉感、同志友谊感、自尊感等等，都是道德情感。

道德情感是在道德认识的基础上产生的，它是随着人的认识、信念、世界观的形成和发展而产生和丰富起来的。没有认识就没有情感，只有被认识的事物才能使人们产生情感。要转变一个人的思想和行动，就必须先转变他的情感。

道德情感是道德认识的一种具体表现。因此它和其他情感一样，不仅是客观现实的反映，而且也是表现人对当前现实的一种态度。一个人对现实的观点、态度，常常是以情感的形式表现出来的。人产生各种情感时，在有机体的外部是有所表现的，这种情感的外部表现叫做表情。如人在激动、愤怒和紧张时，心跳加快，眼嘴张大，毛发竖起；由于恐惧和震惊，而呼吸急促，面色苍白，目瞪口呆；忧愁时，愁眉苦脸；欣喜时，手舞足蹈；羞愧时，面红耳赤……。同时，各种不同的情感又可以通过不同的发音声调表现出来，同一个词，如“啊”或“去”的不同声调可以表现出疑惑、气愤、好奇、鄙视、高兴等情感。有经验的人民教师总是善于从学生日常对于别人和自己的行动举止所流露出来的情感，看出他们的道德品质的特点。

道德情感是道德行动的内在动力。强烈的良好的道德情感，常常推动人建树丰功伟绩。董存瑞就是怀着对敌人无比仇恨的情感，献身于中国人民解放事业的；邱少云就是怀着强烈的国际主义情感，忍受一般人难以忍受的痛苦。雷锋同志对祖国、对人民、对社会主义无比热爱，对阶级敌人无比憎恨，因而大公无私、助人为乐，在平凡的生活中，处处表现出高尚的道德品质，成为广大青少年学习的好榜样。有经验的人民教师总是善于激发学生良好的道德情感，推动他们履行社会所要求的道德义务。

（二）情绪、情感、情操

从个体的发展来看，人的感情形成总是由情绪到情感再到情操的。

情绪是人从事某种活动时产生的兴奋心理状态，它是一种原始的、简单的情感。它与生理需要相联系，持续的时间比较短暂，外部表现特别显著。爱好、快乐、嫌恶、愤怒、欲求、恐惧和悲哀是七种最基本的情绪（也称原始情感或低级情感）。

情感是人的需要是否得到满足时所产生的的一种内心体验。情感是一种比较高级的、复杂的情绪，它与人的社会需要相联系。当客观事物能够满足人的社会需要时，就引起积极的肯定的情感；相反就会引起消极的否定的情感。和情绪相比情感持续的时间比较长些，外部表现不甚显著。

情感的生理基础是十分复杂的。原始情绪产生的基础是皮下中枢。特殊体验在很大程度上取决于丘脑、下丘脑、边缘系统、网状结构的机能。人的情感还依赖于动力定型的维持和破坏。人脑中所形成的各种暂时联系并不是彼此孤立的，而是构成了复杂的暂时联系系统。已经巩固了的暂时联系系统，叫动力定型。一般来说，动力定型的维持，就得到了满意的情绪体验；动力定型受到破坏，就导致消极的，不满意的情绪体验。此外，第二信号系统也

影响着人的情绪情感的进行。体验不仅能在对象的直接影响下产生，而且能被语词所引起。由于第二信号系统的活动，人的情感变成了自觉的过程，具有社会的性质，能够认识个人的情绪反应与情感的社会意义之间的关系。在两种信号系统的协同活动下，人才能形成复杂的、高级情感。

情操是由感情和思想融合一起，不轻易改变的心理状态。情操是一种更加高级的、更加复杂的情感，它是与人的社会需要相联系的一种深厚的、稳定的、坚定的高级情感。例如，理智感、审美感和道德感等都是。我们平常所说的培养高尚的情操，也就是指培养道德情操。

情绪、情感和情操是密切联系的，有时还交织在一起。情感和情操有时以鲜明的、迸发的形式表现出来的一种情绪。例如，保卫边疆的战士，在敌人进攻面前，爱国主义的情感或情操会爆发为强烈的怒火。由于情感具有调节的职能，因此高尚的情操可以控制不适当的情绪和不健康的情感。

（三）道德情感的形式

道德情感从形式上看，大致分为三种：

第一，直觉的情绪体验。它是由于对某种情境的感知而引起的。它的产生非常迅速和突然，因而往往对于这个过程道德准则的意识是不明显的。例如，由于一种突然的自尊心与害羞的体验，激起了大胆而果决的行动或制止了某些不道德的行动。这种道德体验尽管具有不自觉的性质，但它还是具有道德行动的迅速定向作用。直觉的情绪产生虽然在形式上表现得迅速和突然，但就其内容看，也是有其一定的道德认识作基础的。某种情境的感知而引起的突然变化，能对某种道德行动起迅速走向的作用。因而组织健康的舆论以及使人们形成对待舆论的正确态度是十分重要的。

第二，与具体的道德形象联系的情绪体验。它是通过人的想象发生作用的一种情感。例如，人们想起了屈原、岳飞、文天祥、黄继光等人物的形象与事迹，可以产生对英雄人物的敬慕与爱国主义情感，想起了白求恩、罗盛教的形象可以激起国际主义、革命人道主义的情感，想起了向秀丽、雷锋的形象可唤起人们社会主义责任感与自我牺牲的精神。道德形象之所以能引起人们的道德体验，首先是由于这些形象本身是作为社会道德经验的化身而存在的，这些形象使人能认识到道德要求及其社会意义。其次，由于形象的生动与感染性，可以引起人们情绪上的共鸣，从而成为人们有关的情绪体验的信号。具体的道德形象常常使人毕生难忘。因此教育者要充分利用文艺作品、漫画、电影、戏剧等手段促使学生良好品德的形成。

第三，与道德理论相联系的情绪体验。它是清晰地意识到社会道德要求的高级情感。它具有较大的概括性和伦理性。例如，爱国主义情感，只有当人们意识到个人与祖国的关系、个人对祖国应尽的义务与忠诚时才会真正地发展起来，而且它是在许多情绪体验的基础上形成的。爱国主义情感是在爱父母、爱故乡、爱母校、爱首都、爱国旗、爱党、爱领袖、爱祖国的山河与历史、爱人民，对敌人的仇恨，对工作的高度责任感的基础上形成的。这种情感体验比较深挚、持久，而富有强大的动力作用。

学生的行动在很大程度上为他的情感所支配。因此，教育工作者必须注意培养和发展学生的道德感。同时要注意将正确的正面的具体形象的情绪体验转化为道德理论的情绪体验。

道德情感的形成和发展，对人们的活动具有重要意义。它可以帮助我们按照社会主义的道德要求，正确地去衡量周围人们的各种思想行动。同时，

也可促使自己的思想行动符合社会主义的道德要求。因此培养社会主义道德情感，是学校教育工作的重要任务之一。

三、道德意志的锻炼

意志在知识转化为行动的过程中，起着重要的作用。有的学生有了道德认识，也有道德行动的愿望，但由于意志力不强，不能作出相应的行动。有的学生虽然也能付诸实行，但由于缺乏毅力，不能坚持到底。锻炼学生的道德意志，就是要使学生明确怎样控制和调节自己的行动，以自己的道德意志反作用于外部环境。一种比较稳定的道德意志一经确定之后，人们往往不以外部环境的影响为转移，而以内部的道德意志来调节自己的行动。这时学生的品德形成过程，从由外向内的传导过程，转化为由内向外的传导过程；从客体到主体的转变，转化为由主体到客体的转变。这时学生的道德品质及其修养达到了高水平和高标准。

道德意志的锻炼与培养和一般意志的发展是紧密联系的。因此，必须先了解意志及其行动的分析 and 意志的品质。

（一）意志和道德意志

人在实践活动中，认识了客观世界及其发展规律，同时产生各种各样的情感，并在情感的激励下，又以自己的行动反作用于客观世界，这种反作用于客观世界所表现出来的心理过程就是意志过程，就是人们自觉地确定目的，并支配和调节自己的行动以实现预定目的的心理过程。也是人的认识的能动表现。人们正是有了坚强的意志，才能在学习、劳动和任何一种职业中胜利地完成工作任务，甚至做出惊人的业绩。所以意志在一个人的生活和各种工作中的作用是巨大的。

意志行动以有明确的目的与克服困难为主要特征。意志行动是有目的的行动。目的是行动的方向，没有明确的目的，就没有意志可言。同样，没有克服困难的表现，也谈不上人的意志，尽管这种行动是有目的的行动。困难可能来自客体，如物质条件、人、时间；也可能来自主体，如疲倦、懒惰、畏惧、对立的情绪、缺乏知识与必要的技能等。意志这时就表现在抑制那些有碍工作的愿望，坚持目的，支配自己去做应该做的事情上面。而意志薄弱的人，在克服大的困难时感到为难、软弱无力，甚至放弃意志努力，最终放弃目的。

道德意志是正确的道德动机战胜不正确的道德动机，排除内外障碍，坚决执行由道德动机所引出的行动决定。

道德意志在道德行为中具有显著的作用。一个道德意志薄弱的人，虽有一定的道德动机和懂得道德行动方式。有时也还会产生不符合道德要求的行动。道德意志主要表现在两个方面：第一，动机的斗争；第二，克服内外困难，坚决地执行决定。

（二）意志行动的分析

意志行动表现为两个互相联系的阶段，即决定的阶段和执行的阶段。

1. 决定的阶段

意志行动的这一阶段，主要表现为动机斗争，目的的确立，以及行动手段的选择，考虑效果（或后果），作出决定等几个相互联系的环节。

（1）动机的斗争和行动目的确定

人的行动是从一定的动机出发，并指向一定的目的的。动机是激励人确定行动目的的动力，人在确定某种目的时，始终是从一定的动机出发的，而

目的则是期望在行动中所获得的结果。

目的确定是动机斗争的结果。行动目的确定，不仅是一种思想斗争，也是一种意志过程。动机间矛盾越大，斗争越激烈。则确定目的所要的意志努力也就越大。一切行动都是以目的为转移的，行动的目的确定人的行动方向。一个人有了远大的目的、伟大的理想，任何困难都不能阻挡他前进。相反，一个人没有远大的目的，就会变得鼠目寸光，工作中不会有很坚强的毅力。因此我们在确定目的时，必须使之符合党和人民的利益，确定的目的必须明确、具体、清晰，才能激起我们行动的愿望和决心。

（2）行动方法的选择

目的确定后，就必须选择达到目的的方法。方法的选择，不只是思维的过程，同时也是意志的过程。任何目的的确定和实现，都会碰到一定的困难。因此这就需要考虑采用什么方法，如何去克服困难，以达到预定的目的。当同学们确定了做一个优秀生这一目的时，自然要进一步考虑自己在学习、工作、品德、身体等各方面如何做，以保证这一目的的实现。选择方法时也要符合道德准则，不能让别人遭受损失，“为达目的而不择手段”是不对的。因此选择方法，同样是表现意志特征的。

2. 执行的阶段

意志表现在作出决定时，更重要的表现在执行这些决定中，执行计划是实际行动的阶段，是意志行动的完成阶段，也是意志行动的中心环节。意志行动只有经过执行计划才能真正表现出来。意志坚强的人是从不延搁执行决定的，更不会害怕困难，相反的会迎着困难上。

在执行的过程中，意志表现在以下几个方面。在一些场合，它表现为采取一系列积极行动去达到目的。例如，一个学生看见有人欺侮弱者，就决定立即以行动去保护弱者。在另一场合，意志还表现为坚决地制止那些不利于达到目的的行动或停止不当的行动。例如，战士处在伏击敌人而又未接到射击的信号时，他的意志表现在抑制的行动上。

执行过程中的坚定性，是意志的重要表现。所谓意志的坚定性，就是能用自己的行动克服各种困难，保证和坚持目的的实现，这就是坚定意志的表现。反之，一个人在行动中任意改变目的，丧失原则，动摇不定，反反复复，不去执行所作的决定，或把决定延搁下来，企图等待“良机”再来执行，或者虎头蛇尾，不坚持到底，这都是意志薄弱的表现。

执行决定，总是与克服困难相联系的。在克服困难的过程中，改造了主观世界，人的意志也得到了锻炼。所以判断一个人的意志，不仅根据他的高尚的思想动机和勇敢的决定，而且主要看他的行动。

意志行动是怎样产生的呢？意志也是人脑的机能，它是在客观现实的影响下人脑活动的产物。意志行动是个体在后天生活中建立起的一定的暂时神经联系系统，并在此基础上，借助词，用意识来调节和支配不同感觉器官与运动器官之间的活动，并依靠来自效应器官的内导性返回传入（反馈）的作用来保证有目的的行动。

（三）意志的品质

1. 自觉性

意志的自觉性是人对自己行动目的的正确性和重要性具有明确而深刻的认识，能意识到自己行动的社会意义。正是这种自觉性会促使人产生一种主动、积极地对待当前行动的态度，从而加速目的的实现。具有这种品质的人，

相信自己的决定是正确的，不向错误的东西妥协，也不受错误意见的影响，同时又善于以自我批评的态度来对待自己。

和自觉性相反的意志品质是受暗示性和独断性。毫无批判地接受别人的暗示，任意改变自己的决定，这就是受暗示性。相反，不管自己的目的是否合理，而一味坚持己见，不接受别人的建议，固执地执行自己的决定，这就是独断性。

2. 果断性

所谓果断性，就是指善于及时地采取决断的能力。果断性是迅速而又经过深思熟虑地选择目的和确定方法所表现出来的意志品质。

和果断性相反的是草率地决定和犹疑不决。草率地决定是欠缺思考、逃避动机地选择，因而轻率地作出决定，这是冒失。优柔寡断的人，长时期不做决定，或者总怀疑所做决定的正确性，因而贻误时机。这些都与意志的果断性相反，是意志脆弱的表现。

3. 自制性

就是能掌握或支配自己行动的能力。这是在意志行动中善于在必要时抑制自己的情绪，不容许不经过深思熟虑而发生一时的冲动。这就是管制自己的行动，迫使自己实现预定的行动。人们如果没有这种品质，任何创造性的劳动都是不能实现的。

自制的的能力主要表现在两方面：一方面是在应该行动的时候，善于迫使自己坚决勇敢地克服一切困难去执行自己的决定；另一方面是能够抑制那些妨碍达到目的的心理现象和轻率的行动，能够掌握自己以及自己的行动，这是一种高度的忍耐力和克己的表现。

4. 坚持性

坚持性包括充沛的精力和坚韧的毅力。一个人并不常常具有这两种品质。某些人开始时精力充沛地做着一件事情，可是很快就疲倦了，他只有短时克服困难的突击能力，缺乏毅力，不能顽强地持久地面对困难。真正有坚强意志的人能长期孜孜不倦地、顽强地、持久地克服着一切障碍，为达到既定目的而斗争不懈。在行动中，精力与毅力决定于对事物的认识与态度。

人的意志还有其他的一些特征，如独立自主精神、大胆、无畏、勇敢、坚强、守纪律。

四、道德行动习惯的训练

对学生进行品德教育，除了要提高学生的道德认识、激发学生的道德情感和锻炼学生的道德意志之外，还必须加强学生的道德行动习惯的训练。“晓之以理、动之以情、持之以恒、导之以行”，这是在品德教育上四个互相联系、缺一不可的环节。而“导之以行”即道德行动习惯的训练，则是更为重要的一环。人的道德面貌是以行动举止来表现、说明的，也是在实际行动中形成和发展的。道德行动是受道德认识、情感和意志支配及调节的。同时，道德行动对道德认识的巩固和发展、对道德情感的加深和丰富，以及对道德意志的锻炼又起促进的作用。品德教育的基本问题，就是使学生的道德认识转化为相应的行动、习惯。因此，把学生的道德认识、道德情感转化为道德行动，进行道德行动习惯的训练，对道德品质的培养与形成，具有重大意义。

道德行动习惯的训练，主要包括以下两个方面：

（一）道德行动方式的掌握

道德行动方式的掌握是道德行动的必要条件。指导学生掌握行动方式有

多种形式。例如，通过学生守则、常规的讲解与练习，使学生熟知学校生活中最基本的行动要求；分析某些典型人物的行动；组织学生讨论为完成某件好事所应采取的行动步骤；分析与总结道德行动的成功经验与失败教训等等，都是常用的办法。教师一方面要使学生知道道德行动的具体要求、规则、步骤，同时也还必须使他们具有独立地、主动地来选择道德行动方式的能力。

在我们的教育实践中经常会有这样的情况，就是同样的行动方式，如上课守纪律，对老师有礼貌，有的是为了集体荣誉或是得到了表扬而激起了守纪律的行动，有的则是害怕惩罚而守纪律。同样，有出于对老师的尊敬心情所表示的礼貌，也有屈从教师的威严而产生的礼貌。这些守纪律和有礼貌行动，虽然具有同样的表现方式，但它们是完全不同的道德品质。这是为什么呢？这原因就在于道德动机的不同，而反映出完全不同的道德品质。一般来说，道德动机和行动效果是统一的，但有时由于学生不善于组织自己的行动，没有牢固地掌握一定的行动方式，也可能产生不同的效果。所以教师在把学生的道德认识转化为道德行动的过程中，既要注意让学生掌握一定的行动方式，又要使学生形成相应的动机。如果没有使学生形成正确的动机，那就很难指望他产生与道德认识相一致的行动效果。

（二）通过训练培养学生道德行动习惯

培养学生的品德，单靠动机教育和行动方式的指导是不够的。教师还得使学生通过不断的练习，使许多行动形成牢固的习惯。道德行动习惯是一个人由不经常的道德行动转化为稳定的道德行动习惯。在日常生活的道德行动中，行动习惯起着特别明显的作用。因此，在品德教育中培养好的习惯和根除坏的习惯便显得特别重要。

习惯是在生活过程和教育过程中形成与培养起来的。习惯的形成方式有：1. 简单重复，即创设重复良好行为的情境，不给重复不良行动的机会。2. 模仿，即提供良好的榜样。3. 有意练习，即在练习时，要明确练习的意义、目的和阶段要求，要不中断地坚持练习，要让学生知道练习的成绩，体验到愉快并知道成败的原因。4. 与坏习惯作斗争。在根除坏习惯时，要使学生知道坏习惯的危害性，增强克服坏习惯的信心，防止学生丧失信心，提出纠正坏习惯的具体方法，如利用活动替代法、铭记警句、合理地运用奖惩的方法。为了阻止坏习惯在班上的蔓延，必要时还可以发动集体来谴责带头的学生。

学生道德行动习惯的养成具有重要意义。只有养成习惯才能使道德行动由偶然的、不经常的，变成经常的、一贯的行动，即形成品德。也只有养成习惯，行动方式十分巩固，才能发生迁移作用。行动的迁移就是把巩固了的行动运用到新的环境、新的条件中去的过程。如在完成书面作业时形成的精确、整洁、准时的习惯就能迁移到其他工作、劳动中去。行动习惯的形成就能自动导致、促进以后动作的再现。习惯动作本身就成为推动的力量。

行动习惯在道德表现中有时也有副作用。因为过分地依赖于习惯，往往也会忽略对情境的分析，所产生的刻板的行动反应常常不符合道德要求。所以，在行动习惯的训练中，不应该脱离道德意识的教育而孤立地进行，要让学生成为自己行动习惯的主人，而不成为行动习惯的奴隶。重要的是，只有当行动习惯本身成为学生自己的需要时，才能成为促使他形成新的道德品质的因素。

综上所述，学生品德的形成过程就是对青少年进行知、情、意、行的培养过程，也就是使青少年有正确的道德认识，形成正确的道德观念，确立道

德信念、激发道德情感和坚强的道德意志，从而养成良好的行动习惯，形成良好的品德及优良的道德作风。

第三节 学生品德培养的心理分析

品德不是与生俱来的，它是学生在后天的社会环境与教育影响下通过自己的道德实践逐渐形成起来的。中小學生具有良好的品德，不仅可以促使他们在当前更加努力认真地进行学习、锻炼，更和谐地在群体中生活、成长；而且也会使他们在将来更加自觉地从事社会的建设和斗争，为推动人类社会的进步做出积极的贡献。教育工作者应如何培养学生良好的品德呢？

一、定势的建立与意义障碍的消除

在学校教育的实践中经常看到，同样的教育措施往往在不同的学生身上有不同的反映和效果，这是什么原因呢？原因之一就是与定势现象有关。定势是一种心理准备状态，是人对当前事物的反映，受先前经验、观点的影响而产生的心向。这就是说，人对外界事物的反映不是像镜子那样，进行直观的反映，人头脑中先前的一些经验、观点、动机、需要总是会影响着当前的反映。因而人对外界事物的反映是有准备的，有倾向性的，是经过加工改造的。举个例子来说吧：一个学生小学毕业了，考上了某一中学，如果这个学生在入学前就听哥哥、姐姐或邻居的同伴说，王老师真好，他热爱学生、讲课生动、热情、和蔼，那么学生入学后就对王老师有好的印象，就容易接受他的教育和要求。如果听说李老师厉害，偏心眼，动不动就批评人，真不敢惹，那么学生就会产生害怕李老师或情绪对立的心理。教育实践表明，运用好定势规律，改变旧定势，建立新定势，有利于提高教育效果。教师在开学或接任初期，妥善处理好头几件事，如上好

第一节课，重视与学生的第一次见面与谈话，处理好第一次课堂偶发事件，批改好第一次作业，带好第一个班，转变好第一个后进生以及做好第一次家访……在学生心目中形成积极的定势是很有必要的。教师有了威信，那么学生对教师的教育就容易接受。学生若认为这个老师好，有办法，内心钦佩，他们对老师的教导就爱听，而且乐意按老师的要求去行动。这就是教师给学生建立的定势。

在学校教育的实践上还会发生另一种现象：有时学生领会了某些道德要求，却不能付诸行动，或有对立情绪；严重时甚至拒绝接受来自这个教育者的一切要求。这又是什么原因呢？心理学研究表明，这是由于学生身上出现了某种“意义障碍”。意义障碍是指心理因素障碍了学生对道德要求和意义的真正理解，从而不能把这些要求转化为自己的需要。意义障碍产生的原因有：第一，要求不符合学生原有的需要。比如学生爱玩弹弓，老师不让玩，由于学生有这种需要，你没收了弹弓他还玩，硬性制止就容易产生意义障碍。第二，要求过于频繁而又不严格执行。第三，由于学生经验的局限，对要求产生误解。第四，要求太强制，触犯了学生个性和自尊心。第五，要求或处理问题不公正，学生有反感。第六，由于老师言行不一，不能以身作则，对老师不信任。由此可见，消除意义障碍，解除对立情绪，使学生与老师之间相互了解和信任，有利于提高教育效果，有利于学生品德的形成。

二、生动具体、形象鲜明地讲解道德概念

学生对道德知识的掌握，常常是以道德概念的形式表现出来的，它是道德认识的理性阶段。道德概念是社会道德一般的、本质的特征的反映。掌握道德概念对于品德的形成有着十分重要的作用，它是品德形成的基础。对善恶、是非的界限搞不清，会导致行为的摇摆；对执行准则的意义认识不清则会产生意义障碍。学生掌握了道德概念，就能够根据道德概念去行动，并以一定的道德准则去评价自己和别人行动的是非、善恶。学生掌握了道德概念，就能够概括地认识什么是道德的，什么是不道德的，分清善与恶、美与丑、是与非、公正与偏私、诚实与虚伪、勇敢与冒险、正义与非正义的界限；就能辨明道德的善果与不道德的恶果，从而知道应该怎样在自己的行动中实行道德准则。因此教师应该重视对学生进行道德概念的教育。

道德概念一般是概括抽象的，因此在讲解道德概念时要生动具体、形象鲜明。例如，在讲解“礼貌”时，不能停留在礼貌是一个人的语言、动作所表现出来的谦虚和恭敬这种概念上，还必须生动具体和形象化。如，在语言上，请求别人给予帮助时要说：“请”；对长辈称呼或为了表示对人的尊敬，要说：“您”；当别人给了方便或给予帮助时，要说：“谢谢”；听到别人道谢时，要说：“别客气”；给别人添了麻烦或无意中碰撞了别人时，要主动说：“对不起”、“请原谅”；当别人对自己表示歉意时，要说：“没关系”、“不要紧”或“没事”；早晨见面问声：“您早！”；午后见面问声：“您好！”；分别时别忘了说声：“再见”。这些就是语言上对人表现出来的尊敬、谦虚的具体化。在行动上，要教育学生：进门要喊“报告”或“敲门”；到别人家里去，要得到主人允许方可进入；在公共汽车上见了老、弱、病、残、幼要主动让座；在公共场所看完电影或球赛后要让路；骑车要礼让；别人讲话时，不要打断；家里来了客人要“起立”，招呼“请进”、“请坐”并倒茶递水双手捧上，热情招待……只有这样生动具体、形象鲜明、联系实际地讲解道德概念，学生才可能注意听，容易懂，记得牢，用得活。此外学

生日常生活中如果形成了不正确的道德概念，教师要用正确的概念去取代，比如有的学生把勇敢看成是敢于跟老师顶撞，教师就应该引导他们懂得勇敢的正确意义，那就是：不怕困难和危险，有胆量去做对人民有益的事情。

三、激发和培养道德情感

品德的形成必须要有道德情感的参与。在学校教育中，不是任何一种道德认识都能转化为道德行动的，有的学生把社会的道德要求说得头头是道，甚至把学生守则背得滚瓜烂熟，但却不去执行，这是为什么呢？关键的一点就是没有激发和培养学生的道德情感。道德情感是一个人对于别人和自己的行动举止是否符合社会道德要求所产生的内心体验。有经验的教师总是善于激发学生积极的道德情感，去推动他们履行社会所要求的道德义务。这是因为在道德认识上渗透了情感的因素，有情感，认识才可能深刻与持久。学生有了一定的道德情感，才可能推动他们产生一定的道德行动。一个对班集体有强烈感情的学生，他就会自觉地为班集体做有益的事情，处处维护班集体的荣誉。

怎样激发和培养学生的道德情感呢？

首先要创造一种情境，教师用自己的情感去感染学生。比如，在歌颂英雄模范人物的忘我劳动和他们对敌斗争的坚强意志时，教师要有感情，才能激发学生的感情。有的教师在讲述和朗诵《周总理，你在哪里？》这首诗时，充满了爱、敬、悲的情感，因此引起了学生对周总理的无限怀念、无限尊敬和悲痛，激起了学生学习周总理热爱祖国、热爱人民的思想感情。此外，教师有表情地评价学生的思想品德，也同样能起到培养学生道德情感的作用。比如在谈论一个学生维护集体荣誉的行为时，教师以赞颂的语言和表情，不仅能使那个学生感到欣慰、愉快，同时也使其他学生产生羡慕、尊敬的情感。同样，在讲述一个学生不守纪律，破坏集体秩序的行为时，教师的不满和指责的情感，能使不守纪律的学生感到惭愧和不安，也能使其他同学感到愤慨。

提供必要的知识，丰富学生有关的道德观念。正确的认识必然会产生正确的情感，认识的改变，也必然会引起情感的改变。同时要培养学生用理智战胜情感，不要让情感支配理智。

教师在转变后进生时，真挚而热情的感情，能触发他们心灵的深处，引导学生转向进步。

开展有意义的教育活动。活动是产生多种多样情感的重要途径，也是巩固学生新的情感的重要方式，在活动中也可以消除某些消极的甚至有害的情感。例如，要克服惧怕的情绪，只有在锻炼勇敢的实践活动中，才能收到预期的效果。

在培养学生道德情感时，还要注意消除不健康的情感。因个人或集体的成就而感到高兴，因一时的挫折失败而感到难过是十分自然的，但因此在别人或别的集体面前得意忘形、趾高气扬或是垂头丧气、伤感备至，就很不应该。对同志幸灾乐祸或有嫉妒心，则是不道德的情感。教师应当指出这类消极情感的错误和影响，从而把学生的情感引到正确的轨道上来。

四、抗拒诱惑，增强道德意志的能力

意志在道德认识转化为道德行动的过程中，起着重要的作用。有的学生有了道德认识，也有道德行动的愿望，但由于意志力薄弱，不能做出相应的行动。有的学生虽然也能付诸实行，但由于缺乏毅力或不能抗拒诱惑，因而不能坚持到底。锻炼学生的道德意志就是要使学生养成控制和调节自己行动

的习惯，以自己的道德意志去克服内外干扰。一种比较稳定的道德意志一经确定之后，人们往往不以外部环境的影响为转移，而以内部的道德意志来调节自己的行动。这时学生的品德形成过程就由外向的传导过程转化为内向的传导过程，从由客体到主体的转变转化为由主体到客体的转变。这时学生的道德品质就达到了高水平。

心理学的研究说明，外部诱因和不良动机的诱惑往往是产生不道德行动的重要原因。因而良好品德的形成是与抗诱的意志力增强分不开的，而这种抗诱的能力是可以学会的。为此，教师在训练学生的道德意志，增强抗拒诱惑的能力时，应注意三点：第一，提供道德意志的榜样，激发锻炼意志的愿望。比如革命领袖在闹市学习的实例；邱少云为了整个部队不被暴露，烈火烧身的事例；北京五十五中模范共青团员刘玲，在病魔摧残下，仍时时处处关心集体关心别人，默默地做了许多好事的事迹，都可激发学生锻炼意志。第二，组织道德行为练习，提高自制和抗诱惑能力。有的教师坚持组织学生冬天早晨锻炼（如长跑），组织夜间的巡逻以培养学生的意志。第三，有针对性地进行意志能力的培养。比如对胆小的学生培养他勇敢的精神；对优柔寡断的学生培养他果断的品质。有个教师约好一个爱打架的学生上公园，当师生来到公园时，老师说，今天来公园的任务是专找打架的场面去劝架。这样做取得了良好的效果。这种有针对性地进行抗拒诱惑的练习，不仅使学生改掉了不良行为，而且从中养成了良好的品德。

五、行动习惯的养成与奖惩

学生品德的形成，除了要提高学生的道德认识、激发学生的道德情感和锻炼学生抗拒诱惑的意志力外，还要养成学生良好的道德行动习惯。“晓之以理，动之以情，持之以恒，导之以行”这是在品德教育上四个互相联系、缺一不可的环节。而“导之以行”即道德行动习惯的训练，则是更为重要的一环。人的道德面貌是以行动举止来表现、来说明的，也是在实际行动中形成和发展的。道德行动及其习惯，是受道德认识、情感和意志支配和调节的；同时，道德行动对道德认识的巩固和发展，对道德情感的加深和丰富，以及对道德意志的锻炼又起促进的作用。品德的形成，关键就在使道德认识转化为相应的行动、习惯。因此，道德行动习惯的养成，对品德的形成具有重大的意义。

一个学生从小养成了整洁守时、热爱劳动的习惯，就有利于形成工整、勤劳、守纪的良好品德。行动习惯是在生活和教育过程中形成与培养起来的。习惯的形成方式有：第一，专门组织开展行为习惯训练的练习性活动，创设重复良好行动的情境，排除重复不良行动的机会。提出“培养一个好习惯，改掉一个坏习惯”的口号。第二，提供良好的榜样让学生去学习。榜样是社会道德规范和道德标准的化身。要提高学习榜样的教育效果，必须启发学生认识榜样的本质，并引导学生举一反三地联系自己的行为，用道德榜样及其所体现的原则衡量对照自己的行动。第三，行为习惯要从早抓起，从小事抓起。第四，与坏习惯作斗争。消除习惯性惰性障碍。第五，培养班集体的良好作风来培养每个学生的良好的行为习惯。

行动习惯的养成，起初是需要强化的，奖惩褒贬就是道德行动习惯外部强化的基本形式。心理学研究表明，奖惩的效果是相对的。它取决于许多因素：第一，学生受奖惩的历史。一般来说，赞扬比指责的效果要好，如有的后进生，平时受的指责、批评较多，一旦有了好的表现，及时受到了表扬，

就特别容易感到。一个平时多次受表扬的学生，有了过失，教师如果对他迁就原谅，采取“隐恶扬善”的态度，就会对他的品德形成产生不良影响，教师若从善意出发，进行一次严厉的批评教育，往往胜于过去十次表扬。第二，不轻易批评或表扬的老师，偶尔一次表扬或批评的效果大。第三，评论者是否有权威，会影响批评或表扬的效果。有权威者的表扬，能引起学生的愉快和自豪，促进学生进一步努力；有权威者轻微的谴责和批评，也要比威信差的教师所作的较为严厉的处罚，更能引起学生的强烈印象，促使他们较快地改正缺点。第四，师生关系是否融洽，也影响到批评或表扬的效果，师生关系好，就是批评也能起到表扬的作用；师生关系紧张，即使表扬，学生也会有疑虑。此外，奖励与惩罚的效果还取决于教师对评价的态度。教师对学生的评价要客观、公正、合理；评价要及时，不要拖得太久；评价的手段要使用适当，不要太频繁；评价要注意年龄特点和个性差异。只有正确、适时地利用奖惩，才能有利于学生道德行动习惯的养成。

六、利用良好的集体舆论和作风

教育工作的实践证明，良好的集体和集体舆论对于学生品德的形成所起的作用很大，集体的好坏直接影响到学生思想品德的优劣。一个先进集体可以促使学生确立正确的政治方向和革命的理想，提高道德行动的自觉性，形成集体的义务感、责任感、荣誉感、友谊感以及主动精神，树立为人民服务的观点和先公后私、公而忘私的优良品德。学生在良好风气的熏陶下，在正确的集体舆论的影响下，他们可以相互学习、相互模仿、相互竞赛；可以迅速地使集体中每一个成员的思想品德获得正确的评价。健康的舆论可以成为促使学生产生良好行动或消除不良行动的一种巨大力量。从心理学的观点来说，在健康的舆论影响下，学生心理上那些属于优良思想品德的条件反射，可以及时地得到强化；而那些不良的条件反射则可以及时受到抑制。

为了培养良好的集体舆论和作风，教师应当在集体中树立具有优良品德和作风的先进榜样。中小學生都具有模仿、好胜、自尊心强的特点，他们在榜样的指引下，能更快地促进优良思想品德的形成。教师还应该时刻注意舆论的倾向与性质，以自己的言论和行动给集体舆论树立正确的方向；通过谈话和讨论肯定正确的舆论，否定不正确的舆论；还要培养积极分子的分析和评论各种舆论的能力，通过他们带动其他同学议论各种事情，形成一种正确舆论力量。此外，还可以通过墙报、漫画来表扬或评论各种言行，表达集体的愿望和要求，使其成为舆论的中心。有经验的班主任，是很注意建立一个坚强的班集体的。

七、教师的模范行动 的感染作用

实践证明，教师本人的思想进步、作风正派、态度诚恳谦逊、不怕艰苦、处处带头、以身作则，这些良好的思想品德，会在日常生活中深刻地感染学生。一个教师，除了善于组织班集体，进行思想品德教育和有良好的教学艺术外，他本人的思想言行，也是学生学习的良好榜样。学生往往自觉或不自觉地模仿他们所尊敬的老师的言语行动，接受他们的思想观点，教师的情感能变成学生的情感，教师的意志性格也能变成学生的意志性格。因此学生品德的形成和培养，不可忽视教师本身的表率作用。

八、针对学生的特点进行品德教育

（一）要注意历史条件不同的特点

首先，当代的中小学学生身处历史变革、拨乱反正、除陈布新的历史转

折时期，有着时代赋予的创新精神，他们比较地不盲从、不迷信、思想解放、遇事爱思考，这是当代学生的一个主要特点。其次，现在的学生最大特点是既没有受过旧社会的苦，也没有受过十七年的良好教育和良好社会风气的熏陶，缺乏正确的道德教育基础，抗腐能力比较薄弱。再次，现在的学生在政治、思想、学习、文化、道德修养上比“文革”前十七年的学生起点低。因此，品德教育要注意以上特点，采取有效的措施，才能收到预期的效果。

（二）注意学生的年龄特点

比如，小学生由于他们的形象思维占主导地位，在讲解道德概念时就要用形象化的语言、生动具体的事例来作比喻。小学生注意的稳定性较差，因此品德教育的集合、活动时间不宜过长，而且形式要多样，富于兴趣。初中学生的抽象逻辑思维能力和思维的批判性有一定的发展，但不成熟，对于道德概念的理解往往是片面和肤浅的。因此教师必须用充分的事例，严密的逻辑推理来阐述道德概念。在教育的内容上，也要注意学生年龄的特点。如进行爱国主义教育，就要按不同年龄提出不同要求，规定不同的内容。小学低年级要从培养他们爱父母、爱故乡、爱学校、爱首都、爱国旗着手；高年级就要进一步使学生懂得：祖国地大物博，人口众多，祖国是一个多民族的国家，各民族大团结是革命和建设胜利的可靠保证；祖国是历史悠久的文明古国，有灿烂的文化，有优良的民族传统。到中学时就要进行没有共产党就没有新中国、社会主义优越性、只有社会主义才能救中国的教育，以及爱国主义与国际主义相一致的教育等等。

（三）注意不同气质类型的学生的不同特点

气质类型是指人的心理活动发生的强度、速度、可塑性和指向性等特点的典型结合。不同气质类型的学生有不同的表现，他们都有既容易形成的某些好品质和又容易形成一些不良品质的两个方面。为了说明问题，请看下面表 13：表 13 不同气质类型对照表高级神经类型/气质类型/表现/易形成的好品质/易形成的不良品质/教育中应注意的事项强而不可遏制型/胆汁质/精力充沛、充满热情、易怒、动作激烈、情感难以控制/谦虚、勇敢、助人……爱祖国、爱科学、爱劳动、守纪律、负责任、勤奋/勇敢 爽朗 有进取心 /粗心粗暴/不要轻易地激怒他们，要设法培养其自制力强而平衡灵活型/多血质/热情、活泼、好动、愉快、感情变化快但不持久、动作敏捷//活泼机敏有同情心爱交际/轻浮不踏实不诚恳/教育他们养成扎实专一、克服困难的精神，防止见异思迁 强而平衡迟钝型/粘液质/安静、沉着、冷静、情感发生慢、动作迟缓而不灵活//稳定坚毅实干/冷淡固执拖拉/要耐心，容许他们有考虑与做出反应的足够时间 弱型/抑郁质/敏感、怯弱、优柔寡断、容易郁闷、体验丰富、动作缓慢无力//细心守纪律富于想象力/多疑怯懦缺乏自信心/要更多地关怀、体贴他们，不要在公开场合指责他们，对他们的要求不要过高（气质是古希腊著名医生希波克拉特见解，他认为人体内有四种体液：血液、粘液、黄胆汁和墨胆汁，根据哪一种体液在人体内占优势，把气质分为四种基本类型：胆汁质、多血质、粘液质、抑郁质。在日常生活中，大多数人近似乎某一种气质，同时又具有其他气质的某些特点。）（四）还要注意个别学生所具有的心理特点

比如，有的学生抗拒诱惑力差，容易受人唆使去干坏事；有的学生固执己见，不听人的劝告，教师就要从培养意志的自觉性着手。有的学生胆小怕事，感情脆弱，教师就要多讲些英雄的战斗故事，培养他们勇敢顽强的意志

性格。有的学生急躁粗心，教师就要设法让他们做些需要细心才可能做好的工作，培养他们的克制精神或自制力。

品德教育不仅要因人制宜，而且还要因地制宜，要考虑自己的学校是在城市，还是在农村，是中学还是小学，是在工厂区还是在市民区或机关区，以及学生所在的社会环境和家庭环境。善于从实际情况出发，进行品德教育，是会收到预期的教育效果的。

综上所述，学生品德的形成过程，就是对青少年进行知、情、意、行的培养过程，是教师积极定势的形成过程。良好的集体和教师的模范作用是学生品德形成不可缺少的重要因素。让我们根据青少年的特点，把学生培养成又红又专、德才兼备的接班人吧！

第四节 优秀学生的心理特点与教育

优秀学生是指学生品学兼优，在德、智、体几方面得到较全面的发展，而且连续二年以上被评为三好学生者而言。教育工作的根本任务是培养人才，要为四化培养更多、更优秀的人才，就必须重视优秀学生的发现、培养和教育，使更多的青少年成为优秀学生，这是历史和民族所赋予的重任，也是教育工作者应有的抱负。本讲仅就中学优秀生的心理特点与教育问题，做以下初步的探讨。

一、优秀生的心理特点

优秀生除具有青少年的一般心理特点外，还具有以下几方面的显著特点：

（一）有无产阶级的道德观念

优秀生具有爱憎分明和正确的是非观念。他们确信勤奋学习、热爱科学和劳动、文明礼貌、遵守纪律、诚实勇敢、尊敬师长、关心集体、团结同学、助人为乐、拾金不昧、艰苦朴素……是一个人的美德。他们立志使自己成为热爱社会主义祖国，忠于党和人民，有远大理想，有共产主义道德品质的一代新人。因而他们对社会上的现象，对周围的事物都有正确的见解和评价；对社会上的不良风气看不惯，勇于斗争。他们做了好事，从不夸耀自己。如北京××中学学生赵××舍身从火车底下抢救出三岁女孩，默不作声，甘做无名英雄。两个月后，直到派出所把情况向学校做了反映，学校才知道了这件事。一般来说，优秀生有丰富的精神生活，正确的政治方向，他们的“道德的成熟先于身体（性）的成熟”，就能抵挡住“时髦的”奇装异服、黄色音乐等等的诱惑，自觉地抗拒不良思想的影响，形成无产阶级的思想品德。

（二）好胜心强和富于进取精神

青少年正处于向上发展的阶段。优秀生的积极肯干、善于思考、主动热情、求知欲强等优良品质，都是与他们的好胜心和进取精神分不开的。他们有一股子力争上游，什么事情都要办得比较好，比较理想的劲头；有一股子什么事情都要自己独立地去干，还要干得好的热情。他们的求知欲尤其旺盛，不仅喜爱抽象概括的数理化，而且喜爱课外的文艺和科技读物；他们喜欢深入思考和探讨各种问题，像海绵吸水一样，如饥似渴地去吸取人类丰富的知识营养。他们不甘心落后，事事处处都有自己的奋斗目标，而且能控制自己的活动、判断自己行为的正确与否，有自我检点、自我训练、自我体验、自我鼓舞和自我禁约等自我教育的能力。这就能使他们自觉地抗拒不良思想影响，养成无产阶级的思想品德。好胜心和进取精神是一个人品德成长的重要心理因素。但是，由于他们的年龄特点，思想方面还有片面性，教师也要注意他们的好胜心和进取精神所带来的消极一面。如对别人的成就不服气，但不向外露，只是内里鼓劲，力求超过别人；获得了成功或取得了优良成绩时不好自吹，但好自赏；遭到了失败，严于律己，受了委屈，不好争辩，只是心里难过，暗自流泪，暗自悔恨或责骂自己。教师发现优秀生出现这种苗头时要特别热情关怀，细心体察学生的心理活动，把握他们细微的脉搏，耐心开导，打开他们的心扉，敞开他们的胸怀，扩大他们的眼界，帮助他们摆脱个人得失的羁绊，立志成才，从我做起，把自己的聪明才智献给四化建设的伟大事业。

（三）责任心强，富有正义感

优秀学生对集体生活比较关心，集体观念较强，能维护集体荣誉，积极完成老师和集体交给的任务，工作热情、办事公正。他们能主动地为班级和学校做好事，并关注学校和班集体在学习、生活中存在的问题，具有强烈的责任感。他们对同学有较强的友谊感，能够互相帮助、共同提高；特别是对后进生乐于帮助。他们对集体的关心不仅限于校内，而且也十分关注社会生活和国家大事。

正义感，指对是非、好坏能分辨清楚，对维护或破坏集体利益的现象有鲜明的态度。他们对不良现象敢于斗争，他们能顾全大局，能使个人的爱好服从于组织、集体的需要。他们爱憎分明，对不良行为和现象敢于批评，不怕打击报复，不计较个人得失。他们乐于助人，做了好事不夸功摆好。

（四）具有荣誉感与自尊感

荣誉感是对个人或集体的实际行动所带来的光荣名誉的一种内心体验。荣誉感是在集体活动中形成的一种积极的心理品质。它促使人们珍惜集体荣誉，根据集体的要求与利益来行动。荣誉感对于优秀生的成长，起着十分重要的作用。有了荣誉感，优秀生就能自觉地关心和维护集体的利益和荣誉，自觉地抵制一些不良诱因的干扰，自觉地去完成社会、学校和教师所分配的工作。优秀生有了荣誉感，他们就会要求自己，以自己的实际行动给集体带来荣誉，也会为别人的行动给集体增添荣誉而高兴，会为自己（或别人）做了不好的、不应有的事而感到羞愧。荣誉感促使优秀生发扬优点、克服缺点、力求进步。

自尊心是对自己个性品质的肯定的评价，表现为充分地肯定自己的长处和成就。在优秀生身上，自尊心是与自信心、进取心、社会责任感、荣誉感紧密联系的。它是一种积极的心理品质，是推动学生积极向上的动力。优秀生的自尊感不仅表现在自己尊重自己，不向别人卑躬屈膝，而且还事事处处懂得尊重别人，因为他们懂得只有尊重别人才会被别人尊重。强烈的自尊心，促使他们严格地要求自己，自觉地约束自己，以取得教师和同学的尊重与信任。他们不甘落后，目光始终向着“走在自己前面的人”。优秀生对自己的行动负责，一旦自己有了错误就会感到内疚，受到良心的责备；自己在某方面不如同学，就暗下决心去追赶，会以别人之长，补己之短，会从中接受教训，以鞭策自己。

（五）具有自制力与克服困难的精神

优秀生优良品德的意志表现是：他们具有自制力。优秀生能用正确的思想指导自己的行动，不为诱因所干扰。有的优秀生上学路上也不愿意浪费时间，默默地背诵公式和外语单词，有的学习废寝忘食，有的在嘈杂的环境中克服干扰，闹中求静，坚持学习。他们能为实现正确的目标而不畏困难、持之以恒，能克服犹豫、恐惧、懒惰、羞怯等不良情绪；善于听从别人的忠告，来反省自己，对自身的道德修养能朝着“吾日三省吾身”来要求自己；行动时能控制自己的消极情绪。他们还具有克服困难的精神。在执行决定过程中主要是克服两方面的困难，一方面是克服内部困难，即主观动机上的干扰或目的诱惑；另一方面是克服客观上的困难，如诱因的干扰、恶劣的天气和缺少必要的工具、设备等。能自觉地确定行动的目的，在要立即行动时，当机立断，毫不犹豫。

（六）具有坚持真理、知错必改和言行一致的精神

坚持真理、知错必改和言行一致是人的美德。它是人的道德品质的重要

组成部分。坚持真理的人是有理想、有信念的人，又是敢于修正错误的人。知错必改的人，一是严于解剖自己，对自己一分为二，经常地反省自己；二是善于听取别人的意见，对别人的意见抱着“有则改之，无则加勉”、“言者无罪，闻者足戒”的态度，尽可能从各种意见中吸取合理的营养；三是认错诚恳，改错坚决。言行一致的人“言必行、行必果”，不提出自己做不到的诺言，不承担空洞无物的保证，说到做到，不夸大成绩，不隐瞒缺点。坚持真理，知错必改和言行一致就能保证一个人抵抗各种毒素的侵蚀，保持优良品德。优秀学生正是把这些良好品质作为自己道德修养的任务。

（七）养成了良好的行动习惯

行动习惯是一个人心理活动的外在表现，它总是以内心的修养（知识、观点、信念、理想、品质）为基础的。优秀生的良好习惯是在道德认识的基础上，经过道德感的激发并转化为道德行动而形成的牢固的习惯。良好的行动习惯有助于学生身心的健康发展和有效地掌握科学文化知识。一般地说，优秀生都具有良好的学习习惯（能做到预习、认真听课、作业前复习、当天作业当天完成并验证自己的作业）、工作习惯和生活习惯；并有良好的学习方法和一定的自学能力，对师长彬彬有礼，对同学团结友爱，能自觉地遵守学校纪律和公共秩序。一些好的行动习惯还会发生迁移。比如，从小养成作业精确、整洁、遵守作息时间、积极参加劳动等习惯，时间长了，就形成了工作的准确性、爱清洁、准时和爱劳动等品德。

事物总是一分为二的，优秀生的良好品质中也潜在着不良的因素，而这些往往不被人们所重视，也不易被发现。教师对优秀生要注意缺点，要多提出严格要求，要及时发现潜伏在他们身心中的不利因素，进行正确的引导和教育。这些不良因素主要是：

（一）优越感

优越感是一种消极的心理品质，它表现为过高地估计自己的长处、成就和自己所处的地位。优秀学生是学生中的榜样和骨干力量，也是教师的得力助手，学校和班级里的许多事情，要通过他们去做，依靠他们发挥积极的影响和作用。他们在学生中有一定的威信，在教师心目中是理想中的学生。在他们的成长过程中，往往得到老师、家长的宠爱，同伴的尊敬和羡慕。他们耳听表扬声，眼看微笑脸，手拿奖励品。对他们往往是表扬多、批评少，使用多、教育少。他们在同学中也往往是发号施令多、接受别人的指令少，常常在各种活动中很自然地形成以我为核心。这些客观现实反映在优秀生的头脑里，就会自觉不自觉地产生“优越感”，而这种优越感常常是不外露的，是教师和家长起初觉察不到的。有一个学生，在小学是尖子，到初中每年被评为三好学生，由于受到不恰当的赞赏和尊重，自以为了不起，对同学的问题总是以“这还不容易！”来回答；如若谁赶上来了，不是为之高兴，而是怀着嫉妒和抵触情绪；为了名列前茅，他还不择手段地玩弄手腕，打击对方；对老师的话也只爱听赞扬的，不爱听批评。由此可见，尽管在优秀生身上有许多积极因素，但也要注意被掩盖的消极因素，帮助他们克服，否则他们就会脱离同学、停滞不前，甚至可能不顾大局、不顾人民的利益，走上错误的道路。

（二）高傲自大

高傲自大是自私心理在人与人之间关系上的外向表现。有的优秀生由于能力较强，成绩好，而自我扩张，自高自大，目空一切，藐视别人，甚至连

教师、父母都不放在眼里。他们对人简单粗暴，处事主观武断，处处要求别人赞许和尊重自己，而自己根本不知道应该尊重别人。自尊之心，人皆有之，人人都应该受到尊重和爱护，但惟我独尊的心理是不健康的、不应有的，对本人对社会都是有害的。

高傲自大的突出表现是竞争心切，总想比别人强一截、高一头。当看到别人强于自己时，产生不服气和嫉妒心理，总想暗地赶上，压倒别人。当看到别人失败时，幸灾乐祸，冷嘲热讽，毫无同情心，又无友爱之意。高傲自大的另一表现是不虚心，听不得不同意见，一旦受到批评，就灰心丧气、情绪低落；或者态度横蛮，反唇相讥。

有的优秀生，在某些因素下，存在着只重智育、不顾德育和体育，不愿参加公益活动和不承担社会工作，不艰苦朴素，不参加体力劳动等问题，这是要引起重视的。

上述心理特点并不是每一个优秀学生都具有的，它的表现形式和程度也不一致。因此，在教育工作中，既要考虑优秀生的一般心理特点，又要考虑每个学生的个性差异。

二、优秀学生品德优良的原因分析

优秀学生品德优良是在社会舆论的熏陶下和家庭、学校道德教育的影响下，通过学生的心理内部矛盾斗争而形成的。

除去上述主观原因外，还有社会、家庭和学校教育的影响：

（一）社会影响

“近朱者赤、近墨者黑”。学生周围环境较好，来往接触的人（家长、亲友、邻居、教师和同学）都很正派。学生大部分的时间是过集体生活，很少接触坏人坏事，这些都是对学生好的影响。他们对报章杂志、文艺作品中报道的科学家、战斗英雄、劳动模范、革命老前辈的创业英雄事迹印象很深，把英雄、模范的行动和理想作为自己的学习榜样。

本世纪末要把我国建成四个现代化的社会主义强国以及提高整个中华民族的科学文化水平的远景大大激励着青少年。社会上举办战斗英雄、劳动模范、科学家优秀事迹的报告会，开展“学雷锋、争三好”和“学英雄，树新风，争当新长征突击手”和“立志成才，为祖国四化从我做起”的学习活动，以及揭露打击违法犯罪分子的宣传活动，从正反两方面教育青少年分辨是非和善恶，促使他们朝着优良心理品质方面发展。

大学招生制度的改革，招工“择优录取”的方针，使学生感到不好好学习就没有前途。中小学生守则的颁布，也使学生在道德行动上有了准则。

法律的颁布以及法制教育，对一些不良的社会风气的批判和纠正，以及对犯罪活动、违法乱纪分子的打击，对严重失职人员的处理，对青少年优良品德的形成，也具有积极的作用。

当前，正在大力加强社会主义精神文明的建设，全国上下开展以讲文明、讲礼貌、讲卫生、讲秩序、讲道德和心灵美、语言美、行为美、环境美为内容的“五讲”、“四美”文明礼貌活动，使我国城乡的社会风气和道德面貌有一个根本改观。这样一个以社会主义高度精神文明的新面貌的出现，无疑将大大促进我国青少年优良品德的形成。

（二）家庭的影响

1. 家长的以身作则、身教胜于言教，给孩子树立了学习的榜样。

学生品德的好坏，主要看童年和少年时期。而童年的关键又在家长的教育。家长是子女的第一个老师。家长的一言一行，无不直接地或潜移默化地给子女以影响。家长思想进步，行为端正，工作表现好，处处做子女的表率。这些是搞好家庭教育的前提，也是孩子养成良好心理品质的关键。学生的品德优良有礼貌、讲卫生、爱劳动、助人为乐、拾金不昧、诚实朴素、吃苦耐劳等好品德，就是从小受到家长的熏陶而形成的。

2. 家长教育得法，父母对子女要求一致。

教育子女要从大处着眼，如用革命英雄人物、科学家的事迹教育孩子，鼓励子女立雄心壮志，从小处入手，教育子女每天严格遵守作息制度，时时处处检查督促。

父母一方若发现有教育方法不对时，孩子年龄小，不该当孩子面提出。孩子年龄大了，有一定的分析问题的能力，有不对之处要实事求是地承认。父母之间要相互合作、相互支持，才能教育好孩子。

3. 严格要求，不娇惯，不溺爱，不袒护孩子。

有的虽是独生子女，家庭经济条件好，也不随便让孩子乱花钱，从不娇惯孩子，养成生活朴素的好习惯。分配孩子做力所能及的家务劳动，孩子自己能做的事，尽量让他（她）自己去做，不依赖家长，培养独立生活的能力。经常用周围孩子的优点同自己孩子对照，激发孩子学习别人的优点。孩子有缺点错误，引导孩子认识错误，并帮助孩子到改正错误缺点为止。

4. 不同职业的家长，具有不同的良好品质，影响着孩子良好品质的形成。

比如工人的团结性，组织纪律性；矿工的坚忍性；仪表工人的细心的精确性；农民的有关集体，互助合作，勤劳朴实，纯朴，诚实的品质；解放军指战员的敏捷性，纪律性，自我牺牲精神；知识分子的爱科学，独立钻研，勤学好问的精神；中小学教师的活泼，冷静，机智，敏感，对人文明礼貌；医护人员的爱整洁，安静，沉着，耐性，富有同情心；文艺工作者的灵活，开朗，富于创造性等品质；商业服务人员的和蔼，耐心，细致，助人为乐，服务光荣的品质……等等，都在程度不同地影响和左右着孩子良好品质的形成。有的家长还经常地利用学生的假期，让孩子到工厂、农村去劳动，到商店、车站去做些公益性的劳动和服务性工作，以助孩子们良好品质的形成。

5. 革命老干部总是以革命的传统教育孩子不要特殊化，不要躺在父母的功劳簿上，要以自己的实际行动去写自己的历史。

6. 重视早期教育和早期行动的培养。

人的思想品质以及学习都要受先前经验的影响。特别是早期学习，是成长的基础，早期行动的培养对成长后的行动影响也是持久的。不少家长重视对子女从小在智力、品德、身体素质以及学习习惯、生活习惯、劳动观点等方面的培养和训练。

（三）学校教育的影响

在学校与社会、家庭的相互关系中，学校教育对培养学生优良品质起着主导作用。学校教育是根据社会主义的教育方针和教育目的，根据中小学生学习身心发展的特点，采用适当的教育内容和方法，使学生在短的时间内掌握较多的知识和技能，形成社会主义的道德观点、信念和行动习惯，促进学生智力和个性品质的发展。

学校对优良品德学生的培养有赖于以下几种因素：

1. 校风、榜样与身教

学校是培养人的场所。它要把儿童培养成具有好思想、好作风的一代新人，就必须要有一个好的校风。好校风一经形成，就有很大的免疫力，他们不但能抵制社会上的不良风气，而且还能把学校里的新风尚，带到社会上，推动时代前进。比如学校有艰苦朴素的好校风，学生的衣着整齐、清洁、大方，那些醉心于奇装异服的人就没有市场了，这就能使学生一心扑在学习上。

青少年年龄小，分析问题能力差，但模仿能力强，可塑性大，他们在榜样和教师身教的影响下，是会形成良好的思想、品质和作风的。例如看电影，学生争抢好票，到电影院大家发现老师坐在最后排的角落上，学生深受感动，议论纷纷。有的学生在日记中写道：“老师的行动是我们的榜样，我感到羞愧！我要学习老师的风格。”教师的一言一行，一举一动，对学生往往是非常有力的教育。

2. 爱、热情与信任

没有爱就没有教育，爱是教师教育学生的基础和开始。一个好的教师必须是既爱教育事业又爱学生的典范。教育学生的成功来源于对学生的最大热情。来源于对学生的最大信任。对优秀生是这样，对品学双差的学生更应是这样。教师以冷淡、轻视和傲慢的态度对待学生，就会跟学生疏远，因而破坏教师的威信，没有威信就不可能做一个教育者。

3. 尊重、引导与奖惩

尊重就是尊重学生的人格和自尊心。人格不可污辱，自尊心不可伤害。自尊心是学生进取的力量源泉。品德优良的学生自尊心强，“响鼓不要重敲”，给予一定的暗示性谈话即可。他们有了缺点错误，也不要掩饰，要正确引导。一般不要当众批评，找他个别谈心。但也不能姑息，而应当实事求是，尤其是对那些众目睽睽下犯错误的学生，更要在大家监视下给予恰当的批评；有的还要他当众检讨。实践证明，这种做法非但无损于好学生的形象和威信，反而有助于提高、保持他的威信，甚至对维护班主任的威信都有好处。因为大家有这样的看法：谁犯错误都要改，老师一视同仁。品德优良的学生听到表扬多、奖励多，在一定的情况下，适当的批评、惩罚也是必要的，这要掌握好时机，不能滥用。

4. 教师、学生要稳定

教师、学生的稳定指的是要减少换班主任的次数和学生调换班级的次数。不然各个班主任都要重新了解学生，学生也要了解老师，而学生对老师的熟悉程度又很有限，很不利学生积极性的发挥，尤其是干部、优秀生，弄不好很容易挫伤他们的积极性。

三、培养优良品德的心理依据

学生的优良品德不是自发形成的，也不是天上掉下来的，而是在人们相互间经济的、政治的、思想的、文化的关系中，在家庭、学校、社会各方面的综合影响下形成和发展的。这个形成和发展的过程是从简单到复杂，从低级到高级，从旧质到新质的矛盾运动过程。在这个过程中，有许多的因素在起作用，包括经济的、政治的、思想的和文化的等方面的因素，其中有校内的和校外的，有自身的和外界的。各种因素又是互相交叉，互相制约，共同作用的。但是受教育者不是消极、被动地反映社会关系。它是作为积极的、能动的主体，在和外界环境的相互作用中，即在与外界的交往中，在影响、

改变外界事物的实践中，产生心理内部矛盾运动，从而形成新的思想品德。青少年生活在复杂的社会环境之中，在他们所接受的各种影响中，有的可能产生与现行社会要求相符合的思想品德；有的则可能产生相反的结果。学校思想品德教育的主要特征是方向性和可控制性。学校在进行品德教育时，要对各种客观影响做出选择和调节，力求创设一种良好的环境和条件，以期使受教育者朝着社会所期望的方向发展。下面就培养学生优良品德提供心理依据。

（一）充分利用学生对集体活动的兴趣

青少年的大部分时间是在学校（班）集体活动中度过的。一个优秀集体可以促使学生确立正确的政治方向和革命理想，提高道德行动的自觉性；形成集体的义务感、责任心、荣誉感、友谊感以及主动精神和服从集体要求等良好品质；形成纪律性与自我牺牲精神；树立为人民服务的观点和先公后私及公而忘私的优良品德。

青少年具有精力旺盛、活泼好动、求知欲强、上进心强、好奇心胜、积极好学等心理特点。集体活动内容的丰富、形式的多样，适合学生的需要、兴趣，能满足学生的愿望。由于集体活动内容的丰富性，形式上的新颖、生动和多样性，对学生具有极大的吸引力。学生一旦失去了参加集体活动的机会，常常会产生孤独感，渴望参加集体活动。

有教育意义的活动，如主题班会，战斗英雄、劳动模范和科学家的报告会，参观革命圣地、博物馆、展览会，校庆活动等等，对形成学生的优良品德都有积极作用和重要意义。树典型、立榜样、创三好的活动，以及各种课外活动小组、校队活动和团队活动，既符合了青少年的特点，又具有知识性、趣味性和思想性。

集体活动，可以使学生亲眼看到集体力量比个人力量大，亲身体会到参加集体活动对每个人的德、智、体的发展都有好处。这就可能促使学生产生建立良好集体的迫切要求和愿望。在集体活动中，个人与集体的关系十分明显，使学生容易体验到个人的努力程度将直接影响到集体的成败，集体的成败又影响到每个成员所受教育的效果，这就使学生产生尊重集体、服从集体的要求，逐步形成集体主义思想。

（二）充分利用学生好模仿的特点

模仿是对榜样的一种效法，是对别人行动的反映。学生在集体中，由于老师、同学共同活动、直接交往，别人的言行常常会引起自己的思索、对照，产生模仿的心理。少年儿童模仿别人有它的发展规律，他们开始只是模仿邻近的人，随后模仿较远的人。例如，儿童先是模仿家人，进而模仿老师、朋友和班级里的同学，而后模仿广大社会范围中的榜样；先是模仿现实社会存在的人，而后模仿文学艺术作品中的英雄；先是模仿现代人，而后模仿历史人物。模仿发展的基本趋势是：从无意的模仿到有意的模仿；从游戏的模仿到生活实践的模仿；从把模仿当作目的到把模仿作为达到目的的手段；从模仿榜样的外部特征产生类似的举动，到模仿榜样的内心特征而产生独创性的道德行动。

要充分利用学生好模仿的特点，引导学生向先进榜样学习，激起学生丰富的感情与想象，引起模仿榜样的意向。革命前辈、英雄和模范人物是人民群众的先进代表，在他们身上集中了劳动人民的优秀品德，体现着劳动人民的先进思想，因而常常被认为是无产阶级政治道德标准的化身，人类的楷模。

和学习的方向。比如，有坚定共产主义信念的张志新，有共产主义道德行动的雷锋，以及英勇对敌的小英雄何运刚……在学生的心目中具有很高威望。通过先进榜样人物的言行、思想活动，把高深的政治理论、抽象的道德标准人格化、具体化，可以使学生获得难忘的印象和受到深刻的教育。先进榜样对提高学生的政治思想和道德水平、陶冶革命情感、提高自我评价能力以及培养良好的行动习惯都能起积极的作用。

学习英雄榜样，实质上就是使榜样的优良情操和思想品质转化为学生自身的品质。这就必须激发学生有学习和寻求榜样的需要，寻找的榜样要符合学生的标准，而且必须是认真地虚心学习。对教师来说，选择榜样必须是：榜样的人格和品质是高尚的，但又是可以学习到的，不是高不可攀的；榜样应是公认的、具有权威的，能引起敬仰的心情；榜样是典型的、特点是突出的，能引起学生的重视。教师在进行先进榜样教育时，还要注意引导学生去学习榜样的本质特点，把认识转化为自觉的行动；并坚持在实践中学习，绝不停留在口头上。指导学生学榜样的方法，培养他们的良好习惯，并及时肯定、赞扬学生学榜样自觉做好事的行动，使不经常的道德行动转化为道德习惯、道德品质。

为了使先进榜样发挥更大的教育作用，教师要注意：第一，实事求是地宣扬、表彰先进榜样的事迹，组织学生参观先进的班集体；引导学生模仿先进，以正确的方向，激发学生模仿先进榜样的动机。第二，引导学生正确对待榜样，一分为二地看待先进榜样，学其所长，防止仿效榜样的缺点。第三，分析先进榜样形成的条件，指明要赶上先进的途径，增强学生模仿先进榜样的信心。第四，表扬、介绍先进事迹的会议，形式上要隆重、热烈，激发学生敬慕先进的心情。第五，及时表扬学习先进榜样的积极分子，扩大先进榜样的队伍和影响，提高学生模仿先进榜样的积极性。

（三）充分利用学生的集体舆论和荣誉感

学生在集体生活中，逐步会意识到个人在集体中的地位，产生荣誉感、自豪感，或者是自疚情绪、羞愧体验等。集体舆论，即在集体中占优势的正确言论与意见，常常是个人与集体的关系的直接表现。它以议论、褒贬、奖惩等形式肯定或否定这些关系，引起集体成员思想上的考虑、情绪上的体验，促使集体成员调整自己的行动。它是个人与集体关系正常化的“晴雨表”。它表示集体的意志，是集体成员根据集体利益调节个人行动，改变关系的信号；是学生产生荣誉感的一种重要源泉。

一般说来，受到集体舆论支持并引起自豪感与荣誉感的行动可以使学生坚持和发扬；而受到集体舆论指责并引起羞愧与自疚感的行动学生会回避和克服的。因此，健康的舆论便成为学生产生良好行动和消除不良行动的一种巨大力量。为了培养健康的舆论，教师应该时刻注意舆论的倾向与性质，以自己的言论和行动给集体舆论树立正确的方向。通过谈话和讨论肯定正确的舆论和否定不正确的舆论。培养积极分子分析和评论各种舆论的能力，通过他们带动其他同学来议论各种事情，并形成一种正确的舆论力量。此外，还可以利用刊物、漫画、墙报等来表扬或评论各种言行，表达集体的愿望和要求，使其成为舆论中心。

培养学生的集体荣誉感还可以采取其他有效措施：第一，向学生展示整个学校的成就、先进事迹以及发展远景，使学生产生爱校感情。第二，利用各种形式表扬班内先进事迹，指出先进事迹与整个集体的关系。第三，组织

学生参加爱校爱班的活动，增强学生搞好集体的意志。此外，正确运用奖励和惩罚，不仅可以培养集体荣誉感，而且也是利用荣誉感进行教育的有效手段。

对集体和个人同时施以教育影响的方法也是不可忽视的。当教师的要求、指责或批评并不直接指向个别学生，而是指向班集体或小组时，集体会运用自身的力量去影响个别学生。

（四）充分利用学生对集体前途向往的心情

青少年学生是富有幻想的。幻想是创造性活动的前奏，是意志行动的一种动力。当幻想集体发展的远景时，不仅可以使整个集体生气勃勃、奋发有为，而且可以使学生在奔向集体共同目标的活动中更加关心与热爱集体，更加自觉地严格要求自己。

教育家马卡连柯十分重视前景教育。他认为，一个人如果能根据集体的远大前景的愿望来行动，他不仅有强有力的意志，而且也有高尚的人格。他认为“培养人，就是培养他对前途的希望”。“教育机关，如果不能建立前途观念，就不能获得良好的工作和纪律”。树立前途观念，在开始时，为了使生活热爱、产生明日快乐，仿佛是一种简单而原始的满足，但是逐渐代之以更有价值的前途（包括共产主义远景），就会出现最深刻的责任感。

培养集体成员的前途观念，应根据年龄特征与心理发展规律来进行。在进行前景教育时，要随着年龄的增长由近景扩展为远景。第一，为了使儿童热爱生活，在建立近景时先从满足个人需要的活动着手，而逐步引向对美好明天的向往。在实现前景教育的具体活动中，使学生养成个人利益服从集体利益的观念，逐渐使学生把个人前途与集体前途协调起来。第二，学生年龄越大，越要注意把近景的境界往后推得越远，应该向他们提出需要克服的某些困难，和在相当时期以后要实现的前景。第三，对于接近成年的学生，政治上比较成熟，远景的作用愈加显著。要使学生知道，现在的学习与劳动就是为祖国建设作准备，使他们在未来美好远景的鼓舞下艰苦奋斗。不断给集体提出前景与要求，不仅以明天的欢乐鼓舞学生前进，而且也在为实现集体前途的忘我劳动中使人格美化和高尚化。

（五）通过学生自己的道德努力形成优良品德

要使学生通过自己的道德努力形成优良品德，首先要培养学生自我教育的能力。青少年的思想品德是在教育和其他外界影响下，通过他们的认识和实践而发展的。因此，他们不仅是教育的对象，而且也是教育的主体。自我教育是指一个人为了形成良好的思想品德而进行的自觉的思想转化和行为控制的活动，是一个人在道德修养上的自觉能动性的表现。

青少年的自我教育的能力是在学校教育的主导作用下成长的。每当一种思想影响一旦被青少年接受后，就会在他们的身上作为一种能动的力量反应出来。随着他们的认识能力和思想品德的发展，也必然在他们身上逐步形成并不断发展自我教育的能力。例如青少年从有意识地模仿成人的道德行动，努力完成教师与集体提出的任务与要求，到自觉地控制自己的行动举止，立志为崇高的理想进行道德的自我修养，这都是自我教育的表现。自我教育体现在知、情、意、行各个方面。在知的方面，有自我意识和自我批评；在情的方面，有自我体验、自我反悔；在意的方面，有自我鼓舞、自我命令、自我誓言、自我禁约和自我检查；在行的方面，有自我检点、自我训练和自我监督。如果一个青少年能逐步形成这些自我教育的能力，就能大大推动他们

思想品德的发展和提高。

自我教育实质上是学生自觉地参与他们自身思想品德塑造的最高形式。当学生自我教育的能力形成后，他们就能自觉地提出道德修养的自我奋斗的目标，坚持不懈地为实现这一目标而努力。在这个过程中，他们还将主动地对自己的思想行动，进行自我分析、自我评价、自我改造和自我提高，从而自觉地抗拒不良思想的影响，自觉地塑造自己的无产阶级的思想品德和共产主义的世界观。

品德教育，一方面，教师应该教育学生具有优良的思想品德；另一方面也应培养他们自我教育的能力和习惯，使他们由教育的客体变成教育的主体。任何一种教育，如果没有受教育者的主动配合，是不可能达到预期效果的。

学生如果只是在教师、家长的劝告和阻止下，才有好的道德行动，那末在无人监督的情况下就会出现不道德的行动，这就是教育上的失败。因此，优良品德要通过学生自己的道德努力才能牢固地形成。学生能坚信自己的道德信念，自我意识到具有克服困难的力量和排除诱因干扰的毅力，是优良品德形成的关键因素。优良品德形成是这样，不良品德的转变也是这样。比如，一个有偷窃行为的学生，在改正过程中，必须付出自己道德意志的努力。当教师把班级收钱订报的工作委托给他时，他小心、谨慎地把钱保管好。到订报的那一天，当他把钱如数地交给了邮局时，他精神愉快，情绪饱满。又让他保管班费时，在一个较长时间里，他做到了分文不差。以后用自己假期劳动所得的报酬，为同学购买学习用品。从偷别人的东西，到送别人东西，这是思想上的一个飞跃。他不仅拒绝了罪恶行动的引诱，而且在他身上逐步焕发出崇高思想品质的光辉。这些都是在他与错误行动的斗争中取得的，没有他自身的道德努力是不行的。

在任何一个人学生道德品质形成的过程中，都有着积极因素和消极因素的斗争。积极因素是正确教育影响的结果，是新的道德品质扎根的土壤和发展的基础，是克服消极因素和不良影响的力量。学生在发扬积极因素、抑制消极因素时，也必须通过自身的道德努力。只有对美好事物的殷切向往和充满着信心，养成自我控制的能力，才能有效地克服消极因素，并在自我教育的过程中形成优良品德。

（六）优良品德的培养要因人而异

同一年龄阶段的学生，虽然有大体相同的心理特点，但同中有异，彼此之间是存在着差异的。他们不仅在智力上、生理上有差异，在性格上和精神面貌、道德品质上也存在着差异。这就要求教育工作者，在优良品德的培养中从实际出发，做到因人而异，做到一把钥匙开一把锁。比如，对骄傲自大的人，就要培养他谦虚谨慎的品德，对胆怯的人，就要培养他勇敢的精神；对马虎、敷衍了事的人，就要培养他认真、细心的品德；经常说谎的学生就要对他进行诚实和实事求是的教育；只能听表扬经不起批评的学生，就要对他进行批评与自我批评的教育；对办事不认真、不负责任的学生，就要培养他的责任感和义务感。此外，还要注意男女性别的差异。一般地说，女生比较细心、安静，但比较胆怯；男生比较胆大、勇敢，但不够细心、谨慎等等……。教育工作者就要善于从学生的实际情况出发，做到因材施教，因人而异。

（七）真诚热爱与严格要求相结合

教师对品德优良的学生是会很快就爱上的，它比爱那些心灵受到创伤的

后进生是容易得多的。这种爱并不是教师单方面起作用的，而是师生相互作用、相互影响的过程。任课教师首先从学习成绩中获得了某个优秀生的印象，产生了积极的定势心理。然后通过观察考查，对政治上力求上进、组织纪律性强、学习努力成绩优良的学生，寄予了殷切的希望。这种希望往往会通过教师的语气、面部表情、手势、眼色充分地表现出来。这些反应让学生感觉到教师的关心、爱护和鼓励，从而以积极的态度对待教师，表现为更加努力学习、更加进步，和老师更加亲近。当学生的这些反应又为教师所觉察时，教师又增加了对这些学生的爱护和关心，并在教育和教学中表现出来。这样反复几次，就会产生偏爱和放松对学生的严格要求了。这是一种情况。还有一种情况，比如，教师看到某个学生长得乖逗人喜爱；或会亲近老师，帮助老师做事；甚至学生家长职务的高低和经济条件的好坏，都会使教师对某个学生产生偏爱的情感，放弃严格的要求，也会助长好学生不良品质的发展。好学生的变坏，也是长时期内对他的缺点、错误袒护、纵容的结果。如果教师对学生只有爱之心，而无严要求，学生还会把这样的教师当作软弱可欺。“严是爱，松是害，不管不教要变坏”就是这个道理。教师对学生爱的同时，必须对学生提出严格的要求，只有辅之于严格要求的爱，才是对学生真正的爱。当然严格的要求必须是积极的。那些只会当“干部”的好学生，惯于发号施令、指挥和领导别人，而不会当“战士”，不会服从别人的领导，教师要从爱护学生，从学生的实际出发，经过细致的工作，讲清道理，让他不当干部，学会当战士和做服从别人领导的表率，对他是有好处的。教师只有把爱溶化和贯穿在严格要求之中，才能防止教育的片面性，也才能培养学生的优良品德。

（八）正确运用表扬与批评

表扬与批评是教育工作中的一种辅助方法。表扬能起到发扬学生优点的作用，有利于调动学生的积极性和主动性，有利于培养学生的自尊心和自信心。表扬对学生的心理发展也能起到积极作用，但用得不恰当也会产生弊端。对品德优良学生来说，表扬太多，奖励太频繁，夸奖太过分，就会忽视自己的缺点产生骄傲自满的思想。品德优良学生变坏是长期对他的缺点、错误缺乏应有的教育的结果。对品德优良学生适当运用批评倒比表扬有效果。批评是否定学生思想行为的错误部分，使学生克服或根除不良的思想行为；批评能起到抑制的作用。批评必须实事求是，符合实际，使学生心服口服。品德优良学生经常听到的是表扬和奖励，而公正合理的批评对他也能起到积极的作用。一般地说，后进生对表扬的反应比对批评的反应更强烈些，而品德优良学生却往往相反。运用批评时，要使学生意识到教师是真心诚意地在帮助他，这样效果就会更好。与学生关系好的教师，威信高的教师以及不轻易夸奖人或批评人的教师，一旦对他们运用批评，就会收到良好的效果。在对他们进行批评时，不要说得一无是处；有时也要与肯定他们的优点相结合。与此同时，也要对他们进行羞耻心的教育。当他们偶然做了不应该的、愚蠢的事时就会感到痛恨，感到这种卑鄙的事对自己来说是不能容忍的，也是绝不允许的。有了羞耻心，就有了对可耻的、卑鄙行为的强有力的抗毒剂；这也是义务感和责任心道德情绪的支柱。

（九）进行一分为

二、严于解剖自己的教育

世界上的事物总是一分为二的。一个人身上，不仅有积极因素，也有消

极因素。优秀生并不是“十全十美”的人，只是积极因素在他们身上占主导地位，消极因素被掩盖而占次要地位；后进生也不是“一无是处”的人，只是消极因素在他们身上占主导地位，积极的闪光因素被掩盖而占次要地位。积极因素和消极因素，在一个学生身上并不是一成不变的，它可以在一定条件下发生变化，优秀生可能会变成双差生，双差生也可以转化为优秀生。这里的关键就在教育。

对待优秀生，教师首先必须一分为二地给予评价，不能言过其实地赞扬和鼓励，要善于发现优秀生身上被掩盖的消极因素，对他们的缺点，不能轻描淡写、姑息迁就。只有这样，才能培养学生正确的评价自己的能力。当优秀生过高估计自己，对自己的长处看得多、短处看得少，对同学的缺点看得多、优点看得少时，必须引导他们看到自己的缺点，看到同学的优点，教育他们“以人之长，补己之短”，“严于律己，宽于待人”，养成善于剖析自己的习惯，自觉地进行自我分析、自我评价、自我改造和自我提高，自觉地抗拒不良思想的影响，塑造自己的无产阶级的思想品德和树立共产主义的世界观。

（十）进行劳动和艰苦朴素的教育

有的优秀生，在家长、学校的影响下，片面追求智力的发展，认为只要学习好就能考上大学，因此不会劳动，连自己的衣服被褥都不会洗，拿铁锹干活一会儿就打起泡。有的生活上不艰苦，大手大脚地花钱，穿着超过了教师。作为学校教育来说，要重视把缺点和错误克服在萌芽状态。要教育学生尊重体力劳动和体力劳动者，培养他们热爱劳动的习惯和热爱劳动人民的感情。从而珍惜劳动果实，事事处处做到“勤俭”、“艰苦朴素”，自己能做的事绝不让别人做。同时教育学生懂得：从国家的建设需要来看，他们绝大多数人应该参加工农业生产劳动。使他们懂得，毕业后升学或者参加工农业生产劳动同样是国家需要的，同样是光荣的。更为重要的是学校对他们在日常的服务劳动、家务劳动和社会公益劳动都要有安排、有布置、有检查。这样，才能逐步地养成良好的劳动习惯。

（十一）优良品德的培养有多种开端

品德的培养可以有各种开端，可以从提高学生的道德认识做起，使他们了解行动的社会意义；也可以从激发学生的道德情感着手，要改变一个人的思想，先转变他的感情；又可以从磨练意志开始，使一个有坚强意志的人，督促自己坚持原则，排除困难，坚决实践自己的诺言，使之成为自觉的行动；还可以从培养学生的道德行动习惯开始。这要根据学生的年龄特征、个别差异，从实际情况出发来考虑，不能机械地遵循由道德认识到道德情感、道德意志再到道德行动习惯的模式进行。当学生对行动规范认识不清时，就要着重提高他们的道德认识，增强其行动的自觉性；对道德认识较好，而行动习惯没有养成的，就要着重训练道德行动，加强督促、检查，以培养他的良好的行动习惯；对言不由衷，表里不一的，要着重调整思想感情，强化情感的感染，同时致力于意志的锻炼，要求他们做到言行一致。只有当上述几种心理成分都得到相应发展时，学生的道德品质才能更好地形成。

总之，要重视对优秀生的培养和教育工作，这是面向全体学生的一个不可分割的部分。对待优秀生也要一分为二，对待他们身上的优点要继续发扬，但也要看到优秀生也存在缺点，也潜在着一些不良因素，如果处理不当或看不到这一面，潜在的消极因素可能恶性发展，危害很大。因此我们必须充分

发挥学校教育的重要作用，掌握优秀生的心理特点和个别差异，重视对他们的教育，决不能掉以轻心、等闲视之。对他们必须是坚持教育、严格要求，以利于优秀生的健康成长。

第五节 品德不良学生的心理特点与矫正

一个儿童的成长、发展，不光由他的自然实体决定，更主要的是在生活条件、社会环境和教育的影响下，在成人的指导教育下实现的。在青少年中，由于种种原因，总会出现一些品质不良的学生，他们虽然为数不多，但活动能量往往很大。教育得好，这些学生能为祖国的建设事业添砖加瓦；教育得不好，不仅会扰乱学校的正常秩序，而且会危害社会治安，甚至对整个社会风尚都有不可忽视的影响。因此，学校教育要重视对学生中不良品质的矫正工作。

学生的不良品质的形成有个发展过程。一般地说，可分为不良品质因素的萌芽阶段，即问题行为产生的阶段；不良品质向外扩展的过程，即不良品质形成的阶段；不良品质严重发展，即构成犯罪的阶段。下面着重分析问题行为和不良品质的产生、分类、原因分析以及矫正的心理学依据。

一、问题行为的产生是不良品质的萌芽阶段

（一）什么是问题行为

问题行为是指品德上有缺点、有问题的行为，一般被认作是给学校、社会带来麻烦的行为。问题行为还包括在性格发展上有偏畸问题的学生。它干扰学生和班集体发挥有效的作用。学生的问题行为大多数是情境性的，是不良品质形成的萌芽阶段。学生的问题行为表现是多方面的。比如，对教师或权威人士的长期对抗，旷课，说谎，挑衅，取笑，起哄，欺侮伙伴，欺骗别人，破坏公共财物，不负责任……

（二）问题行为的分类

从我们收集到的材料看，可把问题行为大致分为两类：

一类是心理性的问题行为：即情绪、性格特殊。如狂妄自大，骄傲自满，娇气，暴躁，孤僻，冷淡，自卑，无自信，怠惰，说谎，无耐心，分心，注意力集中的短暂，被动，易受暗示性等等。

另一类是品德性的问题行为：这可以从两方面来分析，一方面表现为不守纪律屡犯常规，起哄，恶作剧，欺侮同学，顶撞老师，吵嘴，骂人，考试作弊，无故旷课等；另一方面表现为道德品质不良，如偷窃，打架，不正当的性行为，以及其他不良行为等。

由心理性原因引起的问题行为，可以导致品德问题，而品德性问题行为中也含有情绪，性格异常的因素。有些问题行为与不良品德两者互相交错、渗透，有时难以严格区分。

（三）各种问题行为产生的原因

1. 有狂妄自大、性格暴躁问题行为的学生，大都是因为家庭、学校长期宠爱、器重，过多的赞扬、夸奖；而自己又缺乏正确评价自己和别人的能力，缺乏正确地对待荣誉的态度。

2. 有自卑、无信心、消极情绪问题行为的学生，经常处于被轻视的地位，由于不断受挫折、受斥责、非难而造成。

3. 粗暴的行为常常是为了摆脱由于家庭纠纷、个人与外界的尖锐矛盾以及常常遭受打击和奚落所引起的内心冲突的一种不正当的凝固化了的适应方式。

4. 冷淡、孤僻的行为，多半是由于长期缺乏集体生活的温暖，受孤立或遭到意外打击，或缺乏合群观念造成的。

5. 说谎、不诚实或作弊行为，除坏榜样的影响和本人缺乏诚实观念以及不正确的荣辱感外，家庭教育方式的不当或不一致（比如长辈一方苛严，而另一方袒护；说真话挨打受罚，而说假话、隐瞒则不追究等），学校与家庭教育的脱节，学校教育中的缺点（如过分限制儿童的活动，并采取惩办主义；加重课业负担，并施加压力，而又不帮助学生养成正确的学习态度等），都是造成这些问题的原因。

6. 学生不守纪律，不讲文明的原因很复杂。有的是家庭教育不得法或缺乏管教；父母娇惯，养成孩子任性；家长常打骂，父母早丧，离婚或工作忙不能照顾孩子，因而使孩子变得放荡不羁。有的在校成绩差或缺乏学习兴趣，或者能力超常而求知欲在课堂上得不到满足，或者个性倔强与教师对立，或者在乱班生活养成了散漫习惯等。社会上的不良影响：无政府主义思潮的一度泛滥，不良同伴的感染，剑侠小说，武打文艺作品的影响。主观上缺乏明确的纪律观念与一定的自制力。

7. 过早的性爱行为。主要与青春期的性成熟，黄色书的传抄，坏青年的诱迫，成年人生活的不检点和本人缺乏道德观念有关。

问题行为的产生是学生成长期缺乏社会导向能力而适应了不良情境，或者屈服于外部诱因，或由于内部冲动的结果。为了防止问题行为的产生，对年幼的学生，尽量控制外部不良因素的影响是重要的；对年长的学生来说，有计划地培养他们的社会导向能力，即形成是非感，增强评价能力和抗诱能力也是相当重要的。问题行为发现得早，纠正得快，就有利于学生品德的成长和健康发展，否则，将导致不良品质的形成。

二、学生不良品质的心理分析

（一）什么是学生不良品质

学生不良品质是指学生经常违反社会主义道德准则，或犯有比较严重的道德过错，甚至有触犯法律，危害社会治安，需要法律制裁的行为，而且逐渐形成了比较顽固的错误思想和道德认识。不良品质的形成起初是问题行为在偶然的机会上发生了，当时并没有受到批评、指责等抑制，以后一而再，再而三地反复多次都没有受到阻碍。在发生不良行为时，往往会产生方便、自然、甚至适合的情绪体验，因而又成为发生类似不良行为的内部动力。同时，这些不良行为还伴随着错误的道德认识，以后又受到“同伴”的及时强化，加上家庭和学校的教育不当和品质不良的学生之间的相互影响，就逐渐形成了不良品质。不良品质在某个学生身上形成后，他就难于在出现错误举动时，自觉地加以辨别和制止，事后也不会产生忏悔与改正的意向。学生不良品质的形成，不光是从行为开始，有的是从认识开始，有的是从意向（如态度、情感、意志等）开始，是不良的环境条件（外因）通过学生的认识活动和意向活动（内因）而逐渐形成的。形成不良品质的内部原因主要是：缺乏正确的道德观念或道德上的无知，盲目模仿消极的东西，意志薄弱，不能用正确的观念战胜不合理的需求，以及不良的行为习惯成了定型。

（二）不良品质的几种表现

1. 调皮捣蛋：表现为破坏课堂纪律、捉弄老师、欺侮同学、破坏公物、搞恶作剧。这些学生有比较生动的外貌，或瘦小出奇，或因胖逗人，或大耳大鼻，好动好玩好闹，常常是大家注意的对象。他们适应新环境能力强，与周围的人熟悉得快，跟老师也开玩笑。他们的言行是想博得别人一笑、一惊，以此为满足，以吸引别人的注意为美，为乐趣，喜欢热闹的局面。这类学生

一般是由被别人逗发展到逗别人，由小逗到大逗，由偶然性到习惯性，由家庭逗到学校，教师对他们是大问题抓不着，小问题解决不了，直接影响教学秩序。

2.打架斗殴：这些学生有的是打架集团的头头或骨干分子，有的是随从者，也有的是“单干户”。打架斗殴的学生个人英雄主义心强，总怕别人看不起自己，怕别人说自己“01包”，吃顺不吃呛；脾气暴躁，冷酷残忍，很少有同情心、怜悯心，却在帮伙之间讲“义气”；打架不顾后果，以镇住别人为满足。这些学生惟恐天下不乱，对社会治安影响极大，是导致学校和社会不安定的重要因素之一。

3.偷窃：这些学生情况各有不同。有的是小偷小摸，顺手牵羊，占小便宜；有的是溜门撬锁、掏腰包；有的是三五成群，结伙盗窃公物。其中有的人已成了惯窃。从心理状态看，这些学生利欲熏心，最讲“实惠”，只要自己喜欢的东西，不弄到手，心里就不舒服。为了掩盖自己的丑恶面目，他们经常撒谎，有些人已丧失自尊心，受批评时或作案被发现时，不知羞耻，满不在乎，转脸就忘，故态再现。

4.流氓：这些学生举止轻浮，说、笑、打、闹无常，引人注目。这些人在课堂上常常“走神”“发呆”；课下扎堆，议论只有他们自己才知道的秘密。他们自尊心不强，不怕难为情，常逗引异性；自制力差，不能控制情感，头脑一热，感情一冲动，就不顾后果。家长和老师常常在其已陷入泥坑时才发现问题，而他（她）们一旦被发现，对前途往往会丧失信心，容易产生自卑感和破罐破摔的思想。

（三）品德不良学生的心理特点

对品德不良学生的教育，应根据他们的心理特点，采取与之适合的教育措施，才能收到良好的效果。所以研究和掌握品德不良学生的心理特点，摸清情况，对症下药，是我们教育工作者的当务之急。品德不良学生的表现及心理特点究竟有哪些呢？下面就他们的认识、情感、意志、行动习惯等几个方面做个简要的分析。

1.认识的心理特点

品德不良学生在道德认识上的主要特点是：道德无知，行动盲目。他们的道德观念十分模糊，是非、善恶不分。例如，他们把“天不怕、地不怕、不怕流血和挂花”式的流氓、坏蛋当“英雄”；认为谁最野蛮，谁就是“英雄”。他们把“哥儿们义气、姐妹和气”这一套江湖义气当作“友谊”，他（她）们错误地认为：“哥儿们”要“有福同享，有难同当”，“哥儿们”犯了法情愿自己坐牢，也不能出卖朋友，“男儿不抽烟，白在世上颠，男儿不喝酒，白在世上走”。他们把偷摸行为看成是“马不吃夜草不肥，人不得外财不富”；甚至有的把偷摸认为是“体脑相结合的劳动”。他们把乱搞两性关系，认为是“人生不乐，一辈子白活”。他们把“助人为乐”，要求进步看成是“假积极”；把“人不为己，天诛地灭”，看成是天经地义。他们把自己吃好、穿好，手中有钱花，看成是“实惠”，当作自己的理想。为了追求这些“实惠”，他们不惜侵犯别人利益、破坏社会秩序，甚至干出十分冒险的事。一旦失去这些“实惠”，就会悲观失望，精神空虚。

品德不良学生所接触的一切，不是被颠倒了的是非，就是极端不良的道德行动。起初他（她）们对这些错误的道德认识还是不稳定不牢固的，以后由于错误的道德行动受到“同伴”的及时强化，反过来加深了已有的错误认

识，加上家庭或学校教育不当和品德不良学生之间的相互影响，随着时间的推移，就逐渐形成了各种根深蒂固的错误认识。因而品德不良学生不能在出现错误举动时加以辨认和制止。在发生错误行动之后，也不能产生忏悔与改正的意向。学生不良品德的形成，有的是从认识开始的，有的是从意向（如态度、情感、意志等）开始的，有的则是从行动开始的。学生的不良品德是受不良环境条件的影响而逐步形成的。

2. 情感的心理特点

品德不良的学生在情感方面具有以下几个特点：第一，情感的对立。很多品德不良的学生是在被打骂、批评、斥责、讽刺，甚至是被关押中长大的，因此他们和教师、家长、法制部门在情感上是对立的。他们无论是在学校，或是在家庭、社会上都是不受欢迎的人，各方面的冷遇，使他们产生一种本能的戒备心理。他们既自卑，又自尊，往往自己瞧不起自己，又不允许别人在人格上蔑视他们。所以你越是厌弃他们，他们就越反感，越和你有对立情绪。第二，情绪易外露，很少隐藏，而且不正常。他们高兴时，会狂欢乱叫，不高兴时会发怒暴跳。他们看电影时，当故事情节触动他们的情感时，他们立刻会有反应，甚至手舞足蹈地议论。第三，是非、善恶、爱憎不分。什么可爱，什么可憎，有时模糊，有时完全颠倒。他们有些人认为给他一点便宜的人都是瞧得起他的“好人”，对他就有好感。相反，认为凡是严格要求和管束他的人就是“贬低”他。他们有些人很反常，把光荣当耻辱，把耻辱当光荣。第四，性格暴躁。当他们激怒时，往往什么都不顾，根本不考虑后果。他们常借机发泄那难以压制的烦躁情绪，如毁坏东西、起哄、嚎叫……。甚至在他们之间，也常常为了一件小事，动刀动枪。当他们狂怒时，难于自我控制，这时对别人好心的帮助和教育，往往也会引起反感、对抗，甚至以恶相报。第五，感情反常、行为原始。他们在犯错误时感到“痛心”，而事后又感到无所谓。他们有些人精神“空虚”，觉得什么事情都没有意思，甚至觉得活着还不如死去。他时而觉得周围的人都很好，都在帮助他进步，是他的朋友；时而又觉得周围的人对他都不好，不把他当人看。有时和同学谈心，非常感动；有时又大打出手，把帮助他的同学打伤，失去了正常人的感情。第六，情感多变，情绪不稳定。这些学生看上去有时十分凶暴，但有时却也十分动情。当他们犯了错误，经过教师谈话后，也会激动得热泪盈眶，痛表改正错误的决心。但这种情感在不少品德不良学生身上又会很快地消失，甚至重犯错误。

3. 意志的心理特点

品德不良学生的意志特点是：（1）意志薄弱。他们犯了错误，经过教育也会后悔，表示“决心改正”，在一段时间里，也会有较大的进步。但他们在进步过程中，缺乏坚强的意志和毅力，常常有曲折和反复，往往对自己的进步持怀疑态度。（2）缺乏自制力。主要表现在两方面：一方面是在遵守社会公德时，缺乏自制力，不能用正确的思想约束自己的行动；另一方面是犯了错误经过教育，有所进步，甚至暗下决心，洗手不干，但在同伙煽惑和一定的物质引诱下，他们常常失去控制自己的能力。

4. 行动习惯上的特点

（1）养成不少坏习惯

品德不良的学生有不少坏习惯。有的养成了张口就骂，动手就打的坏习惯；有的沾染抽烟、喝酒、占便宜等坏毛病，看到别人的东西不拿就难受，

看到烟酒就抽个、喝个痛快。

(2) 与别人交往时，欺软怕硬

他们对强者，委曲求全；对弱者，常常以欺凌侮辱别人为乐趣。他们与人交往时，总是表现出强烈的逞能、显胜的心理。

(3) 没有养成劳动和学习的习惯

品德不良的学生对劳动的态度是消极的，没有养成劳动的习惯，劳动不能有始有终，不能自觉地遵守劳动纪律，对劳动工具和原材料任意损坏和浪费。但是，他们的精力旺盛，喜欢量大、强度大的劳动，特别是对定时、定量的包工活，他们会以出乎意料的速度去完成劳动任务，有时还会表现一定的创造精神。

学习是一种艰苦的脑力劳动，他们没有明确的学习目的和自觉的学习态度，也没有养成良好的学习习惯。他们对学习丧失信心，上课不听讲，课后不完成作业。有时为了应付，也只是抄袭。有的考试作弊，有的干脆交白卷，有的逃躲考试。他们对学习用品从来不爱护，任意乱涂，撕毁。但他们也有微弱的求知欲，愿听生动有趣的讲课和有关国内外大事的讲话。

(4) 远离集体，不愿受纪律的约束

由于他们没有正确的群众观点和集体主义思想，因此，在集体中不愿受纪律的约束，或一轰而起，朝聚夕散；或损人利己，自私自利。他们有些人对人不诚实，说谎已成了“脱口而出”的坏习惯。但是他们对真诚爱护、热心帮助他们改正错误，对他们的错误不讽刺、不挖苦的老师，也能表现出尊敬、依恋的感情和诚实的态度。

(5) 对自己既自尊又自卑

品德不良学生在自己的内心世界里，自尊心与自卑感是经常支配他们行为的一对矛盾。他们尊重自己，不向别人卑躬屈膝；也不允许别人歧视、侮辱自己。他们不愿意别人提他过去的错误和缺点，又害怕老师、家长和集体的指责，更不愿意当众批评他犯的错误。在别人错怪他们时，感到委屈，从而发怒。为了一时的好强，或为了集体的荣誉，可以在一定的场合、一定的时间内控制自己的错误行动。在受到教师的尊重和信任时，会尽力去完成交给他的任务，有时完成得十分出色。在受到表扬或奖励时会感到羞愧，激动。尽管这些自尊心、自信心和自觉性很微弱，却是推动他们前进的积极因素。与自尊心相反的性格特征是自卑，由于他们是在被打骂、被批评中成长的，因而也就产生了轻视自己、自甘落后的自卑心理，自认为是“坏料”、“四季不开的花”，从而就“破罐破摔”了。教师不要在他们和公众面前流露出看不起他们或丧失信心的想法，而是发现和肯定他们微小的进步，点燃他们进步的火种。

三、学生品德不良原因的分析

(一) 社会环境的消极影响

不良的社会风气的侵染，坏人的教唆，“黄色读物或影视”的腐蚀，西方生活方式的诱惑，落后非正式群体的影响等都滋生着学生的种种不良品德。

此外，以揭露资本主义和旧社会阴暗面为主题的文艺作品及外国的某些小说和电影，虽然具有进步性，但其中关于剥削阶级生活方式和思想意识的某些描写，如无正确的指导，也往往容易产生一些消极的影响。况且，对资本主义经济的所谓优越性和腐朽的资本主义文艺（如凶杀和淫乱的电影及播

摆舞等），不加选择不加批判地引进，与其说消极影响，勿宁说毒害青少年的心灵。

执法不严和不公平，对犯罪活动和犯罪分子打击不力，对学生品德不良也具有潜在的影响。

对于中小学学生来说，整个社会都是一所大学校，处处都有他们的“老师”。在商店、影院、公园、大街……有时候这种“老师”，往往比讲台前的老师有更大的影响和作用。只要社会上存在一些消极的东西，而学校、家庭又缺乏及时的教育，学生就容易为这些消极的东西所影响和感染。

（二）家庭的不良教育和不良环境的影响

有不良行为的学生，受家庭教育和家庭环境的影响，往往有以下几个方面：

1. 有的家风不正。如家庭成员有某些恶习，家长本人行为不轨，如偷窃、赌博、酗酒、生活腐化等，往往把子女引入歧途。

2. 有的家庭缺乏正确管教子女的原则和方法。有的是父母双方对子女教育的要求不一致，有严有松，使学生感到无所适从，或使学生感到有机可乘。有的对子女养而不教，放任不管，出了问题，手足无措，于是训斥、打骂、禁闭、捆绑、饿饭、驱赶……；或姑息养奸，要啥给啥，其结果适得其反，子女越变越坏。

3. 有的家长对学生要求不高，督促不严，甚至溺爱、袒护。他们视子女（特别是独生子女、头生子女或最小的子女）为掌上明珠，爱不够，疼不够，捏在手里怕碎了，含在嘴里怕化了。学生的不良行动得到家庭成员的默许、包庇，孩子有“短”就“护”。或纵容子女处处“拔尖”，“占上风”，养成娇骄二气，非常自私，随心所欲，老虎屁股摸不得。孩子在家“拔尖”，到社会上就逞“狂”。没有认真地担负起教育孩子的责任，以致于贻误了子女的前途。

4. 有的家庭结构受到破坏，家庭环境突变。如父母双亡或父母居住外地；或父母离婚，再婚；或由于某段时间工作关系无暇教育子女，对孩子的教育无力，或放任不管，以致学生在精神上受打击后，又受坏人的勾引。

5. 由于居住条件差，父母生活不检点。

（三）学校教育工作上的缺点

学校教育是培养共产主义品德、预防和矫正学生品德不良倾向的主导力量。然而，有时由于教育观点的错误或教育方法上的缺点，也可能给学生不良品德的蔓延与恶化造成了机会和条件。

1. 不能正确地、全面地贯彻社会主义的教育方针，错误地理解学校在新时期的任务，忽视了经常性的思想工作。

2. 对品德不良学生不能一分为二。看不到他们身上的积极因素，对他们和其他学生不能一视同仁；对他们冷淡、歧视和不适当的批评、指责。讲课不照顾水平。有的学生学习跟不上，失去了信心，得不到及时的关怀和帮助，反而使缺点错误更加发展。

3. 领导干部和教师不负责任。把品德不良学生看成是“害群之马”，在处理他们的问题时，感情用事，简单从事，达不到教育目的。或采取息事宁人、姑息迁就的态度；或者采取惩办主义，任意停课，甚至赶出教室、赶出学校，使学生产生对立情绪，或失去了自尊心和自信心。

4. 学校与家庭教育脱节，各行其是，互不配合，削弱了教育的力量。

以上这些教育工作中的缺点或错误，都有可能使学生的品德向不良方向发展。

四、矫正不良品德的心理学依据

对于有不良品德倾向的学生，作为教育者，应有正确的认识。首先要看到，他们虽然犯有错误，但仍然是祖国的花朵，不过在成长过程中受到毒害留下“伤痕”而已。我们要像对待重病的孩子一样，对他们进行精心治疗和护理，使他们早日恢复健康，成为合格的革命事业接班人。其次，要看到青少年学生思想还没有定型，可塑性很大，在不利的条件下容易变坏，在有利的条件下也可以变好。要看到品德不良学生存在着自尊心和得不到尊重的矛盾，好胜心和不能取胜的矛盾，上进心与意志薄弱的矛盾，我们就是要激发他们的自尊心、好胜心和上进心，促使他们向好的方面转化。

对于这些学生只能采取毛泽东同志所指出的：“不是轻视他们，看不起他们，而是亲近他们、团结他们、鼓励他们前进”的态度。要立足于教育，满腔热情地关怀和挽救他们。实践证明，经过教育，他们完全可以消除自己的缺点，并成为有益于人民的人。

当然，对品德不良学生的教育是一项艰巨、细致而又复杂的工作，需要学校、家庭、社会积极配合，共同努力，协调一致，坚持不懈地进行强有力的无产阶级思想政治教育和共产主义道德教育。对这些学生要进行四项基本原则的教育，使他（她）们在头脑中逐渐形成无产阶级的思想意识和社会主义的道德品质，成为祖国有用的人才。由于品德不良学生具有与正常学生不同的心理缺陷，因此在教育过程中又必须考虑他们特殊的心理状态，采取有力的教育措施，工作才能奏效。

转变品德不良学生要做到：讲事实，讲真话，讲道理。对他们的教育应特别注意：由近及远，由实到虚，由浅入深，由易到难。做好转化工作，改造后进的学生，要把感化教育与说理教育结合起来。要以理服人，而不是以力服人；要和风细雨，而不是急风暴雨或简单粗暴；要循循善诱、循序渐进，而不可要求过高，操之过急；要用启发式、讨论式，不要用说教式、家长式；要从实际出发，寓教育于丰富多彩的活动中，而不是把他们排斥于活动之外。活动对他们有很大的吸引力和感染力，它可以陶冶青少年的情操。不少品德不良学生的转变往往是从参加各种课外活动开始的。

下面就矫正学生不良品德的教育问题，提供心理学依据：

（一）消除疑惧心理与对立情绪，使学生确信教师的真心实意

由于我们对品德不良学生指责和惩办多于赞扬和鼓励，所以他们往往比较心虚、敏感、有戒心、有敌意，常常认为教师轻视自己、厌弃自己，误认为周围的人对他们都是抛弃的。甚至对待真心实意教育他们的老师，也常常持以沉默、回避或粗暴无礼的反常态度。这样，教师的教诲在他们身上就很难生效。

为了消除学生的疑惧心理和对立情绪，必须“晓之以理”“动之以情”，入情入理方能入心。要想转化，先要感化。要多方面地关心他们，诚意地帮助他们。要满腔热情地和他们交知心朋友，耐心细致地开导他们，使他们相信教师的善意，从生活实践中亲身体验到教师的一片真诚之心，把教师当知心人。同时可以用一些感人肺腑的事迹，启发学生的觉悟，拨动他们的心弦。许多失足学生的转化，就是在这种耐心的感化中敞开自己的心灵，觉醒过来，进而相信党、相信社会主义制度的优越性，从而树立信心、力求上进的。

(二)要善于发现他们的积极因素,点燃他们内心深处“闪光”的火苗

品德不良学生的头脑中并不都是消极的东西,也有积极的一面,不过,消极因素占了优势,成为他们行动的动机。比如,一个失足的学生,开始偷别人的东西时,犹豫、徘徊,只不过是完成指使者的命令,或为满足自己某种需要而产生的不良行动。当他第一次动手扒窃暴露时,往往脸红、心跳,有恐惧感和羞耻感,也模模糊糊地认为这些行动是不道德的,感到懊悔和羞愧,这是积极因素的苗头出现。此时,教师和家长要善于利用孩子这些积极因素,进行教育和开导,并对他改正错误的决心表示信任,不当众公布他的错误,给他留有改正的余地,鼓励他改正错误。否则,对他只是讽刺、挖苦和训斥或惩罚,就会使孩子在错误的路上滑下去。品德不良的学生心灵上虽然受了创伤,但是他们仍然向往美好的未来,向往受到别人的尊重,向往得到老师的表扬,这些是他们内心深处的“闪光点”,教师要善于发现并及时点燃他们心灵上的火苗,照亮他们前进的道路。由于他们身上闪光的东西往往十分微弱,并且常常被消极的东西所掩盖,致使教师看不到他们身上“闪光”的东西,从而对他们失去信心。因此,在转变品德不良学生时,教师要有敏锐的观察力善于发现他们的积极因素和“闪光点”,引导他们明辨是非和善恶,树立正确的道德观念。只有这样,才有可能把品德不良的学生转变为品德良好的学生。

(三)抓住醒悟和转变的关键时机,促使学生品德向好的方向转化

品德不良学生的转变,一般要经历醒悟、转变、反复、巩固、稳定的过程。这是矫正学生不良品德行为过程的一般规律。所谓醒悟,就是指犯错误的学生感到继续坚持错误的危险性,开始有了改正错误的愿望。这种认识一般的是在事实的教育和教育者的引导下,学生意识到行动的严重后果时产生的。此外,每当他们遇到一位新老师,来到一个新集体,或受到一次触动他们的思想教育时,他们渴望有一个新起点,开始一种新的生活,希望进步的火苗会重新燃烧起来。这时,老师要掌握这种心理,给予及时鼓励和帮助是很重要的。所谓转变,即指这些学生开始在行动上有了改正错误的表现。教师应抓住学生醒悟和转变的良机,加紧工作,进行耐心细致的思想教育,努力促其转化。对他们微小的进步也要给予肯定、表扬、鼓励,使其进步的愿望变为进步的行动,并使其正确的行动不断地得到强化而巩固下来,抓住学生思想转化的关键,对矫正学生不良品德是有重要意义的。反复是指学生转变后又重犯错误而言。品德不良学生在进步过程中出现反复,也是正常现象。这些学生的进步不可能是直线前进的,而往往是迂回曲折、螺旋式上升的。针对这一特点,教师要特别谨慎,在学生反复犯错误时,不要损伤他们微弱的上进愿望。学生出现反复时,教师绝不能气馁或放弃教育,应该抓“反复”,反复抓,找出反复原因,在反复中前进;在反复中寻找积极因素,坚持不懈地做工作。教师要善于从“出事”和“反复”中了解他们,善于从“反复”中发现他们的进步因素,引导他们前进。因此教师不但要允许学生反复,而且要对他们的反复、动摇有足够的精神准备,从而更耐心、更细致的做好教育和引导工作。教师对品德不良的学生要有广阔的胸怀,更要有教育家的风度。学生的行动不再出现反复和动摇时,就进入巩固时期了。持久的巩固,就进入了稳定期。这时学生就能按正确的道德观念行动,并形成稳固的良好品德。

(四)点燃学生自尊心的火种,培养他们的集体荣誉感

犯过错误的学生有着自卑、自暴自弃或反抗的心理，同时也存在着自尊心理。这种自尊心，促使学生维护自己在集体的合理地位，保持自己在集体中的声誉。它是学生积极向上、努力克服缺点的内部动力之一。教师的任务就是要善于发现和维持他们的自尊心，让这进步的星星之火，去照亮他们前进的道路。当然，个人自尊心的片面发展，也可能产生光顾个人荣誉而不考虑集体利益，或拒绝别人意见的现象。为此，必须使学生在个人自尊心的基础上养成集体荣誉感。

通过集体活动帮助品德不良学生克服缺点。教师对品德不良的学生要关心和爱护他们，吸引他们参加集体生活和集体工作，在集体活动中培养他们的集体荣誉感。集体荣誉感是人们意识到作为集体成员的一种尊严的情绪体验，它促使人们珍视集体的荣誉，根据集体的要求与利益行动，养成自觉为集体服务的精神。集体荣誉感是推动学生积极向上的动力之一。一般说来，为了集体的荣誉，并受到集体舆论支持和鼓励的良好行动，容易促使学生坚持与发扬；而相反的行动，就容易促使学生否定它，克服它。因此，健康的舆论和集体荣誉感是发展学生良好品质、制止不良行为的一种重要手段。

具有不良品德的学生，不但缺乏集体荣誉感，而且也缺乏强烈的自尊心。但是，一个品德不良学生的头脑中同时存在着自卑感和自尊心两方面的因素。因此，为了点燃学生自尊心的火种，教师要更多地采用赞许、表扬、奖励、信任的办法，设置进步生、积极分子、三好学生、优秀生等荣誉称号，以激励学生上进，是培养自尊心的有效办法。

（五）形成正确的是非观念，提高学生辨别是非的能力

是非观念薄弱，缺乏辨别是非的能力，是一些学生犯错误的原因之一，也是品德不良学生的心理特点。是非观念差的学生，不能在出现错误举动时，及时辨别并加以制止；犯了错误后，也不会很快产生改正的意向。因而一错再错，变成品德不良的学生。所以提高学生辨别是非的能力，是使学生自愿改正错误行为与坚持正确行为的重要心理因素。

学生的是非观念和辨别是非能力是在无产阶级思想品德教育和正确舆论的影响下逐渐形成和提高的。也是通过他们自身的实践，用辩证唯物主义的观点和方法不断进行比较、区分和识别各种是非、善恶的行为，不断在头脑中出现矛盾、解决矛盾的过程中逐步发展起来的。

帮助犯有过错的学生辨别是非的方法是多样的。比如，坚持说理教育，组织舆论，开展思想斗争，提高学生对道德行动评价的能力；以奖为主，奖惩分明；树立榜样，提高学生学习榜样的自觉性等等，都有助于学生形成正确的道德观，提高学生辨别是非的能力。

进行榜样教育，是适合学生模仿心理的需要的；而且作为教育的手段，它也完全符合学生认识的特点。榜样，使学生更具体地理解社会主义道德的要求，也是说理教育的一种直观形式。模仿是对榜样的一种效法。由于学生分辨是非的能力差，往往对坏榜样的模仿就成为学生犯错误的原因之一。在矫正不良品德时，消除坏榜样的影响，树立新的代表无产阶级高尚品德的榜样，指引学生去模仿，是很有必要的。

榜样的树立，必须和说理教育结合进行。教师应激起学生改变错误行动的愿望和寻找榜样的需要。选择形象鲜明、特点突出、事迹生动，而且便于模仿的人和事，特别是后进变先进的人和事，作为学习的榜样，是激起学生愿望、满足学生需要的有效方法。这种榜样的说服力和感染力对于激起学生

的上进心，从而弃旧图新、树立新风尚，往往能产生教育者难以估量的效果。

（六）锻炼与诱因作斗争的意志力，巩固新的行动习惯

学生已形成的不良行动习惯，是不合理的需求与错误行动方式之间建立的巩固联系，要改变是不容易的。由于错误行动总是在一定的诱因影响下，受到内部错误观念的支配而通过一定的行动方式表现出来的。所以对一种错误的行动的矫正，既要改变不合理的需求，也要尽可能控制诱因的条件。因此在矫正错误行动的初期，切断诱因是必要的。如让学生更换环境或暂时避开某些诱因（如同伙的哥儿们，迷恋的对象等）都是有益的。但避开诱因是消极的，因为学生很难完全长期的避开诱因，即使能避开，也不能保证在新的诱因下不犯错误。根本的办法是使学生增强在各种环境的诱因下都不受影响而有坚持正确方向的能力，以及通过学生自身的道德努力来矫正不良品德。要达到这一目的，不能光是一味禁止、惩罚，应创设新环境使学生锻炼意志力，培养独立地与外部诱因作斗争的能力；并在锻炼意志的过程中形成和巩固新的行动习惯。意志努力，在矫正不良品德中具有很大的作用，而意志努力只有在艰苦的自我思想斗争中，才能锤炼出来。

在形成新的正确的动机与新的正确行动习惯的基础上，可通过一定的考验方式，使学生进一步得到锻炼的机会。考验是一种信任的表示，它可以使人产生一种尊严感。在考验中新的高尚的动机战胜了旧的不良动机，学生的意志力得以提高。通过考验，坏习惯受到抑制和进一步的削弱，高尚的行动得到加强。但要注意，考验应在一定基础上在有监督的条件下，慎重地、有步骤地进行。

（七）针对学生的个别差异，采取灵活多样的教育方式

对学生的错误行动与不良品德，应视年龄、个性、错误的性质与严重程度不同，而采取灵活多样的教育措施。一般说，年龄小的学生产生某些不道德行动，常常是由于不了解或不理解道德行动准则并出于好奇心而产生的。对于他们应当多进行正面诱导，如肯定他们的优点和积极因素，指出行动方式的不当，指导他们应采取什么方法来实现目的。也可以通过让他们担负某些不容再犯错误的工作，在活动中矫正不良行动。还可采取信任的方法，如表示相信学生能较好地完成任务和勇敢承认错误与改正错误等。比如，北京西城工读学校的学生到颐和园去活动，他们穿着整洁一致的服装，迈着整齐的步伐，精神抖擞地走在大路上。路边的人用夸耀的口气问：“这是哪个学校的？”工读学校的学生说：“清华大学的”，该校校长循循善诱地说：“你们以后敢说是工读学校的，就更进步，说我过去犯了错误，现在改了！”从而激发他们改正缺点的决心，增强改正的信心。对于年龄较大学生的不良行动，就可采取较严厉的教育方法。但也必须根据他们错误的严重程度与性格特点，区分初犯和屡犯、男生和女生、态度的好坏等不同情况，选择不同方式进行教育。因而，在矫正学生不良品德时，教师要进行深入的调查研究。细致全面地了解学生的个性特点，善于发现和利用他们的积极因素去克服消极因素，采取灵活多样的方式方法去进行工作，做到一把钥匙开一把锁。

对品德不良的学生，只要我们热情地关怀他们，严格地要求他们，摸透他们的心理，有的放矢地进行教育，就能使他们中的大多数按党的教育方针的要求健康成长，成为祖国合格建设人才的。 —

第九章 课堂教学心理

课堂教学，对教师和学生来说，都是一个复杂的智力活动过程。课堂教学心理与学习心理是教学这一复杂过程的两个不同侧面，它们分别从学生学习角度和教师教授的角度对课堂教学心理问题加以探讨。课堂教学怎样组织才能提高学习效果？什么样的课堂教学才会有显著的效果？影响课堂教学有哪些因素？在课堂教学中如何进行教学设计？课堂教学中的教学环境对学习的影响以及如何进行教学考核和评估等等，是本章将要阐述的主要内容。目的是为教师的教学决策提供心理学依据和技术，使其教学行为建立在现代教育心理学的基础上。

第一节 课堂教学概述

什么是教学？教学就是经验的传递。人类知识的积累，就是通过教学活动，把经验一代一代地传下去的结果。详细地讲，教学有广狭二义。从广义讲，凡是把知识、技能传授给他人的活动都叫做教学。它是指包括学校教学和劳动、工作、生活实践中，知识经验占有较多者的教授，与知识经验较少者的学习，相互配合的协同活动。由此所组成的人际关系有师生关系、师徒关系、宣传者与被宣传者的关系。从狭义讲，教学是各级各类学校中教师把知识、技能传授给学生的活动。它的特点是：有特定的环境，有专职的教师，有以学习文化科学知识为主的学生，还有一些比较固定的方式、方法和保证教学顺利进行的规章制度。是教育者在一定的教育组织中，有计划、有组织、有目的地向受教育者传授知识、技能和思想道德观点，使受教育者获得知识、技能，形成道德品质、世界观，发展智力、体力与个性，使他们成为全面发展的人才过程。它是为实现教育目标，培养建设人才的基本途径和手段。这种教学，在我国主要是课堂教学的形式来体现的。从课堂教学的本质来看，是师生认识世界和改造世界的统一过程，即认识与实践统一的过程；从课堂教学的形式与内在关系来看，是教师的主导作用与学生自主学习相结合的过程，是课堂教学与课外活动相结合的过程；是教师、学生、教材、教学环境等各种因素相互作用和相互制约的过程；是知识技能的教学、思想品德的教育、智力与非智力因素的发展，三项任务相互作用的过程。因此，课堂教学有它完整的体系。

一、课堂教学的模式与原则

（一）课堂教学的模式。

1. 什么是课堂教学模式？

课堂教学模式就是为完成教学目标、任务、实施教学内容，采取一定的教学方法和形式。它有四个要素：根据教学目标、任务，确定教学目的；选定教学方法（单一的、多样化的或以一种方法为主）；规定教学程序。即确定教学过程中，先做什么，后做什么，最后做什么的教学步骤；确定教与学，师生双方的课堂活动量和活动方式。

教学模式有相对的典型性和稳定性。如：

孔子的教学模式是：

随行—讲学—问—答。

德国教育学家赫尔巴特的教学模式是：

预备—提示—联想—总结—应用。

原苏联教育学家凯洛夫的教学模式是：

复习旧课—导入新课—讲授新课—巩固—作业。

这些教学模式，结构完整，阶段分明，对课堂教学起了一定的作用。但运用时勿陷入形式主义泥坑。

2. 课堂教学模式的类型

每一种课堂教学都是师生双方的共同活动。根据师生双方之间活动的多少，可以划分以下六种不同类型的教学模式：

（1）讲授式

讲授式是以教师活动为主的教学模式，通常以教师的讲解、演示、范读为主。

讲授式的结构特点是：教学目的是为了使使学生掌握知识性、记忆性的知识；教学方法是教师讲授为主，课堂主体是教师，学生是听众；教学程序大体是宣布本课教学目的并导入新课、讲授新课、巩固复习、布置作业等四个阶段。

讲授式教学的优点是：能充分发挥教师的主导作用，教师控制整个课堂、掌握教学进度；发挥正面教育和教学的作用，对学生直接传授知识和进行直接的思想品德教育；能容纳大量的听众。其缺点是：学生活动少；易受教师教学经验与教材难易及趣味性的影响。讲授法有一定的局限性，如果在运用时不能唤起学生的注意和兴趣，又不能启发学生的思维和想象，极易形成注入式教学。

讲授法的运用要注意以下几点：讲授内容具有科学性和思想性，观点与教材的统一；照应教材的全面性和系统性，同时抓住它的重点、难点和关键；语言要准确、清晰、简练、生动、通俗易懂。并符合学生的理解能力与接受水平；根据教材内容和学生学习需要，与其他教学方法配合使用，并合理使用电化教育手段。

(2) 启发式

启发式教学是教师在教学中依据学习过程的客观规律，以谈话、问答、揭示等引导学生主动、积极、自觉地掌握知识的教学形式。

在中国，“启发”一词，源于古代教育家孔丘的“不愤不启，不悱不发”。朱熹解释说：“愤者，心求通而未得之意；悱者，口欲言而未能之貌。启，谓开其意；发，谓达其辞”。孔子之后，《学记》的作者提出“道而弗牵，强而弗抑，开而弗达”，进一步阐发了启发式教学的思想，主张启发学生，引导学生，但不要硬牵着他们走；严格要求学生，但不施加压力；指明学习的路径，但不代替他们达成结论。

启发式教学的结构特点是：其目的是通过教师引导学生积极思考，达到对教材内容的真正理解，并培养学生探索问题的兴趣和思考能力；其方法，仍然发挥教师的主导作用，以讲授、谈话为主，但增加了学生的课堂活动，同时教师的主导作用由讲清教材变为引导学生自己弄懂教材，在关键之处启发学生思考，促使其领悟；其程序是：比较多样、复杂，视教材的难度及学生的理解程度的变化，一般可按“自学—发疑—提问—释疑”或“读读—议议—练练—讲讲”的步骤进行。

启发式教学的特点是：强调学生是学习的主体，教师要调动学生的学习积极性，实现教师主导作用与学生积极性相结合；强调学生智力的充分发展，实现系统知识的学习与智力的充分发展相结合；强调激发学生内在的学习动力，实现学生动力与学习的责任感相结合；强调理论与实践联系，实现书本知识与直接经验相结合。启发式教学的实质在于正确处理教与学的相互关系，它反映了教学的客观规律。启发的优点是有助于培养学生思考问题的兴趣和解决问题的能力；缺点是不容易掌握，使不少新教师在运用时常流于简单的一问一答之中。

(3) 讨论式

讨论式是学生在教师的指导下，就教材中的基础理论或主要疑难问题，在独立钻研的基础上，共同进行讨论、辩论的教学组织形式。

讨论式教学模式的结构特点是：目的上，引导学生探索问题，主动地解决问题，从中获得知识、技能，发展能力和智力；方法上，课堂以学生活动

为中心，教师退居辅助地位，采用分组或全班讨论形式，由教师提出问题，学生自己去解决问题；程序上，基本分两个步骤，第一步，教师创设问题情境，并启发学生积极思考。第二步，学生解决问题，通过思考、辩论、总结，求得真正的答案。

课堂讨论有三种基本类型：一种是用于扩大和加深有关学科理论知识而组织的系统的专题讨论；第二种是就某学科中个别主要问题或疑难问题而组织的课堂讨论；第三种是日常教学中采用的带有研究性的课堂讨论。课堂讨论的优点是，可以加深学生对理论知识的理解，有助于启发学生的独立思考，相互交流意见，培养学生独立分析问题、解决问题的能力 and 训练口头表达能力。缺点在于难以组织、发动学生，而学生一旦被发动起来又不易控制课堂秩序，而且讨论问题一般费时较多。

进行课堂讨论一般要求是：讨论前，教师根据教学目的确定讨论的题目并提出具体要求，指导学生搜集有关材料，认真准备意见和写出发言提纲。讨论进行时，充分启发学生的独立思想，鼓励学生各抒己见，引导学生逐步深入到问题的实质并就分歧的意见进行辩论，培养实事求是的精神和创造性解决问题的能力。讨论结束时，教师作出总结，也可提出进一步思考和研究的问题。

（4）练习式

练习式是学生在教师的指导下，依靠自觉性，反复地完成一定动作或活动方式，借以形成技能、技巧或行为习惯的教学方法。从生理机制上说，通过练习使学生在神经系统中形成一定的动力定型，以便顺利地、成功地完成某种活动。练习在各种教学中得到广泛的应用，特别是工具性学科（如语文、数学、外语等）和技能性学科（如体育、音乐、美术等）。

练习式教学模式的结构特点是：目的上，巩固知识，达到熟练，培养技能技巧；方法上，课堂以学生为主体，自己动手完成老师布置的练习任务，教师只起监督及对练习结果总结的作用；程序上，由教师布置练习内容，在教师监督下，学生完成课堂上作业，最后由教师公布并分析练习结果。

练习式的优点是，对所学知识达到强化作用，对于巩固知识，引导学生把知识应用于实际，形成熟练的技能技巧，发展学生的能力，形成学生的道德品质具有重要的作用。其缺点是练习量不易掌握，容易加重学生的负担。

练习式一般分三种：一种是心智技能的练习，如阅读、作文、计算技能的练习；另一种是动作技能的练习，如体育技能、劳动技能的练习；第三种是文明行为习惯的练习，如卫生习惯、礼貌习惯、守时习惯的练习。从具体学科来说，又有特殊的练习，如语文课有听、说、读、写的练习。数学课有运算、解题、作图、测量的练习。体育课有体操、田径、球类的练习。音乐课有唱歌、演奏等练习。

根据练习曲线揭示的特点，练习过程大致可以分为三个基本阶段。如图 26：开始阶段，曲线上升慢。中间阶段，曲线上升快。结束阶段，上升速度逐渐减慢，直至出现停滞状态或称高原状态。由于各学科练习的性质不同，练习曲线的表现特点也不一样，而且学习同一技能的速度，也因人而异，在练习曲线上明显地表现出个别差异。因此，在练习过程中，教师要根据练习曲线所呈现的特点和个别差异，有计划、有组织、有步骤地进行教学活动。

运用练习法的要求是：明确练习的目的与要求；精选练习材料；运用正

确的练习方法；适当分配练习的分量、次数和时间；了解练习的结果。

(5) 自学式

自学式是在教师指导下，使学生通过自学而掌握知识的方法。

自学式教学模式结构特点是；目的是培养学生自学的能力，养成良好的自学习惯；方法上分两种，一种是在教师指导下自学，教师对重点、难点稍加提示。另一种是学生完全自学，以学生自学为主，全凭学生自己去摸索；程序上先布置学生做自学计划，然后督促、检查、指导学生实施自学计划，最后组织学生交流学习心理体会。

自学式的优点是：给学生充分的自由，培养学生自学能力、习惯和创造精神；重视个性差异，把教学的重心，由教师的注入，改变为学生的自学。缺点是对低年级学生与差生难以使用。

动用自学式，一般要求：布置自学的内容、要求和做法要明确、适当，要照顾学生自学能力的个别差异，激发他们自学的热情和兴趣；要根据学科特点，加强自学方法的指导，如指导学生阅读、使用工具书、搜集资料、写读书笔记以及发现问题、分析问题、解决问题；注意观察分析学生的学习情况，及时检查和肯定学生自学的成果，解决学生自学中的疑难问题；为学生创造良好的自学环境和条件，如保持教室的安静，准备自学必需的学习工具等，使学生能专心致志地学习，提高自学效果。

(6) 复习式

复习式是教师指导学生温习已经学过的教材，以强化识记，加深理解，融会贯通，从而达到系统化的教学方法。这种方法的优点是温故而知新，不仅可以防止遗忘，同时可以诊断和弥补学习上的缺陷，发展学生的记忆力和思维能力。

复习可以在课内外进行，复习的类型有四种：

学期、学年开始的复习。目的在于重温过去学过的知识，给新学期、新学年开始学习奠定良好的基础。

经常性复习。即在日常教学和各个环节中，采取各种方式复习，使学生以已有知识为基础，去了解并接受新知识，并增强新知识的巩固性。

阶段复习。即在学习完某一单元后的复习，目的在于使学生把这一阶段学的知识内容连贯起来，使知识得到系统、巩固、充实、提高。

总复习。即对学过的全部教材进行总结性复习，使学生对知识的内在联系，达到系统的牢固的掌握。总复习通常在学期或学年考试之前进行。

运用复习式的要求是：按照教学大纲指导学生把教材中最基本、最重要的知识系统地保持在记忆中；复习要含有新的学习因素，使学生每一次复习都有新的收获和体会，提高他们复习的积极性，发展他们的思维能力；复习的方式要多样化；复习要及时，使学生的学习情况能够及时反馈，不断地改进教学，提高教学质量。

(二) 课堂教学的原则。

课堂教学原则是教师组织教学的准则和依据。古今中外的教育学家根据自己的教学理论思想，心理学家根据自己的学习理论和发展理论，从不同的角度提出了各种各样的教学原则和学习原则，例如：

孔子提出的“循循善诱”、“温故知新”、“因材施教”；古代教育专著《学记》提出的“长善救失”、“教学相长”等原则。

赞柯夫提出的五条教学原则：以高难度进行教学；以高速度进行教学；

理论知识起主导作用；使学生理解学习过程；使班上所有的学生（包括最差的学生）都得到一般发展。

布鲁纳的四大原则：动机原则，最有效地促使学生确立学习的心理倾向；结构原则，知识的结构形式应最容易被学生掌握；程序原则，最有效地呈现教材的程序；反馈原则，最有效地决定教与学过程的强化形式（奖或惩）和调整教学步调。

心理学家从学习理论揭示，制约学习者学习过程的心理活动机制，从机制中提取学习原则。如桑代克的“效果律”、柯勒的“领悟作用”、斯金纳的“强化作用”、奥苏伯尔的“认知同化作用”等等都是学习原则，心理学家经常提醒教师在教学中要充分考虑这些原则。

为了控制或改变课堂教学系统的运行，使教学系统稳定在一个水平上，实现最优化的反应，教师必须依靠和贯彻教学原则。这些教学原则主要是：

1. 期待原则

心理学研究证明，向被试提出希望他完成实验和不提出这种希望，实验结果大不相同，前者的效果远远优于后者。因此，有目的地、明确地向学生提出适当的、具体的要求，并且经常检查、给予鼓励，对诱发良好的学习动机是十分有效的。教师对学生的期待，可影响学生的发展，周围师生的强烈期待往往会使一个人实际上成为所期望的那样。

2. 刺激原则

心理学的研究指出，小学生的有意注意保持时间在 15 分钟左右，因此，一节课内应有意识地变换教学方法、教具或学生的活动，才能使学生有兴趣，使注意力专注、集中，要尽可能利用现代化视听手段。

3. 结构原则

根据奥苏伯尔的认识同化论，只有新知识同原有认知结构相互发生同化作用才能理解和掌握。这就是说，讲新知识时，先唤醒学生原有的认知结构，才能使学生领会、理解知识。

4. 序列原则

根据加涅的学习理论，学习发展是个循序渐进的过程。教学只有遵循两个序列，一是学生认识能力的序列，二是科学知识的逻辑结构序列，这样教学才能由低到高，由浅入深地循序发展。

5. 强化原则

根据斯金纳的操作性条件反射的实验理论，进行熟练学习，增加学习次数，使学生巩固所学，达到长期储存。

6. 迁移原则

根据桑代克和武德沃斯（R. S. Woodworth）提出的学习迁移理论，两种学习情境的相同或相似之处越多，诸如学习材料的性质、学习目的、学习方法、学习态度等越是相同或相似，则前一种学习越能对后一种学习发生迁移；根据贾德的概括化理论，认为只要一个人对他的经验进行了概括，就可以完成从一种情境到另一种情境的迁移。因此，教学内容、教学组织要系统化、连贯化使知识概括而类化。

7. 领悟原则

这是根据德国格式塔心理学家柯勒的领悟学说而提出来的。在教学中，教师要创设问题情境，帮助学生掌握问题的变量关系，对整体情境、对象之间、事物之间的关系有清醒的认识，才能较好地解决问题。

8. 反馈原则

反馈是控制论的一个重要概念，反馈原则应运用于教学，也就是布鲁纳的“知道结果”，把学习结果反映回到教师和学生中，就会调整教与学，从而提高效率。

9. 个别差异原则

个别差异原则，从孔子教学时就被应用，当今的课堂教学是集体教学，教师照顾大多数按中等程度进行教学，往往忽视优等生和差等生，因此课堂教学要注意解决优等生“吃”不饱，差生“吃”不了的问题。所以赞科夫的使每个学生都得到发展的原则是要受到重视的。

10. 整体教学原则

整体教学原则，是强调整个课堂教学系统各个单元、环节，各种因素的最佳组合，从而构成一个整体的、动态的平衡体系，使教学和教育的目标统一，学生的身心发展统一，智力因素与非智力因素发展统一，教师主导作用和学生主动性统一，教材的科学性、系统性、连贯性统一，各种教学模式、教学方法和教学条件统一，教与学的动机和效果统一。只有这样，才能实现全面发展的培养目标，才能使我们的学生成为跨世纪的栋梁。

如何在教育实践中应用这些教学模式呢？这里有两点需要注意：一是单用一种模式是不行的。教学活动是综合性的，必须采用各种有效的教学模式。一个有能力的教师一般能够得心应手地应用 8 到 10 种模式。二是在决定具体选择哪些教学模式时，需考虑到课程性质及学生的知识基础与心理年龄特征等问题。我们希望以此引起教育家、心理学家和教育实际工作者总结出一系列有中国特色的教学模式来。

二、 课堂教学的功能

教师在组织和实施教学过程时，实际上这种活动模式就是管理。它具有促进和维持两个主要功能。

（一） 课堂教学的促进功能

教师在教学过程中需要创设一定的教学情况，和谐的课堂气氛，需要造成对课堂教学起促进作用的组织和良好的教学环境、学习环境，以满足课堂内个人和集体的合理需要，激励学生潜能的释放，有效地达到教学目标。通过课堂教学促进学生知识的掌握，概念的获得，促进学生思维能力（特别是创造思维能力）的发展，促进学生智力与非智力因素的发展，从而使学生身心得到健康的发展。课堂教学的这种促进功能，既不需要强迫手段，也不依赖于乞求或劝说，而主要通过以下途径来实现：

1. 教师要熟悉教材，了解学生，通过教学艺术，让学生掌握科学文化知识。
2. 建立和形成和谐亲密、团结合作的师生关系，通过师生的共同努力来完成教学任务。
3. 制定符合学校规章制度的课堂行为标准，协调课堂教学的步骤，以保证课堂教学顺利地进行。
4. 帮助学生形成良好的课堂常规习惯。
5. 调整班级集体结构，正确处理正式群体与非正式群体的关系，在学生中形成良好的人际关系。

（二） 课堂教学的维持功能

课堂教学的维持功能是指在课堂教学中持久地维持良好的内部环境，通

过师生间和学生间的稳定合作，吸引学生以最大的努力去完成教学任务。每个教师在课堂教学过程中，总会面临许多料想不到的情境，发生各种干扰。教师如果不能很快处理和适应这些新情境，随时排除干扰，课堂内就会发生矛盾和冲突，课堂纪律就会涣散。因此，教师在教学过程中必须随时调节班集体的需要，预见并排除影响课堂教学顺利进行的各种因素，维持班集体的稳定，不断适应各种新的情境。

课堂教学的维持功能主要包括：

1. 维持班集体的优良班风和学风。
2. 机智地缓和、公平合理地解决各种矛盾和冲突，不断巩固班集体。
3. 帮助学生正确对待新异刺激物和适应环境的变化。
4. 创设愉快和谐的气氛，减少课堂教学中的紧张和焦虑，改变外部施加的压力。

总之，教师在教学过程中，要在不断变化的条件下，保持班集体能动的稳定性和平衡的心理状态，以利课堂教学的顺利进行。

三、影响课堂教学的因素

（一）学校的领导类型

学校的领导类型对教师的课堂教学有直接的影响。普雷斯顿（C.T.Preston）认为，参与式领导和监督式领导对课堂教学有不同的影响。参与式领导注意创造自由气氛，鼓励自由发表意见，不把自己的意见强加于人。监督式领导则待人冷淡，只注重于集体讨论的过程，经常监督人的行为有无越轨，有无违犯“准则”，一旦发现就是批评、指责，甚至惩罚。参与式领导类型的课堂教学所形成的课堂气氛生动活泼，学生积极思维、积极发言，师生情感融洽，教学效果很好。而监督式领导下的课堂气氛死气沉沉，因为学校领导对教师是专断的或带有威胁性的，他们就会把自己紧张不安的情绪以一种微妙的方式传递给自己的学生，不可能在课堂教学形成赞许的、愉快活泼的气氛。

（二）教学期望

教学期望既包括教师对学生的期望，也包括学生对教师的期望。教师对学生的期望，是指教师对学生现有行为结果的某种预测性，或超前性的认知。在教育实践中，教师对学生抱有何种性质的期望，会有意无意地以相应的态度和方式对学生施以影响，在学生身上产生不同的教育效果。教师的期望要适应学生身心发展的特点，适应学生内在的心理需要，符合学生人格的发展逻辑，适应学生的年龄特征、意志特征和主观能动性，才能有益于学生的成长并获得最佳的教学效果。否则，与之相悖的期望不仅难以遂自愿，甚至会激起学生的逆反心理而导致失败。研究和实践经验告诉我们：教师对期望高的学生，给予较温暖的社会气氛、较多的注意力，并给予情感上的支持；教师对期望高的学生，比较用心教学，教师教得多，学生学得多；教师对期望高的学生，等待其反应的时间较长，问问题的机会较多，甚至对问题答案提供适当的暗示，能积极鼓励学生思考，这些学生不论其反应是错，是对，往往得到较多的回馈，甚至教师对他们有较多的微笑、点头，给予较多的注意和关怀。可以说，高期望学生导致高成就，而低期望学生则降低成就。无疑，教师对学生的期望是影响教学过程的很重要方面。

此外，学生对教师的课堂行为同样有一定的期望。学生期望教师以某种方式进行教学，期望教师平等待人，不以学习分数把人划分等级，希望教师

一视同仁，态度和蔼，有教学风度和教学经验。学生对教师在学校环境中执行教学任务往往有一种比较固定的看法，即使这位教师的外貌谈吐并不符合这种固定的看法，学生还是会按照这种看法去看待和解释教师的行为，这就是学生对教师的一种定型期待。比如，学生期望的教师是一位热爱教育事业，热爱学生、关心学生、有丰富的教学经验、教学效果好、性格开朗、热情活泼的教师。学生在与教师的接触、交往中发现对教师的期望能部分或全部满足，学生就会产生愉快感和满足感，在教学过程中就会积极协助教师的教学。如果教师的实际行动与学生的期望不一致，学生就会产生不满的情绪。所以，教师接受教学任务后，首先必须了解学生对自己的期望是什么，尽量使自己的课堂教学与学生的期望一致。如果发现自己的教学行为与学生们期望不一致，就应采取措施，使两者协调一致，只有这样才能提高课堂教学的效果。

（三）班级集体的大小

班级集体的大小是影响课堂教学的一个重要因素。首先，班级集体的大小会影响成员间情感联系。班集体越大，情感纽带的力量就越弱，每个学生并不感到其他同学都是很亲切的，少数学生会逐渐被冷落。

其次，班集体的学生越多，课堂教学所遇到的阻力、困难就越大。如，学生越多，作业批改量就越大，这就影响教师与学生的交往；学生越多，个别差异就越大，不利于教师因材施教；学生越多，发生争论、产生利害冲突的机会也多，容易形成破坏力量，统一认识也就困难；学生越多就越不便于组织教学，教师难以教学，学生的学习就容易流于形式，从而影响教学效果。

再次，班集体的大小也会影响交往模式。班集体越大，学生之间的相互交往的频率就越低，相互间的了解就会减少，建立集体规范也会越困难，学生不太容易接受集体的任务。同样也影响教师与学生的交往和了解，学生越多，对学生的了解时间就越长，不利于教师针对学生的特点进行教学。

最后，班集体越大，内部越容易形成各种非正式群体，这些非正式群体越多，就会影响班集体目标的实现，也影响课堂教学目标的实现，于是要求教师对课堂管理的技能要求也就越高，这对青年教师、经验少的教师以及组织教学有困难的教师，完成教学任务带来了较大的困难。

（四）班集体的性质

影响教师课堂教学的另一个情境因素是班集体本身。一个优秀班集体和一个涣散的松散集体的教学效果是不同的；同样一个尖子班、或实验班（集中了智力较高的学生）与一个差生班组成的集体，教学效果是截然不同的。不同的班集体往往有不同的群体规范和不同的凝聚力，有不同的班风和学风，教师不能用固定不变的课堂教学的模式对待不同性质的班级，而应该在深入了解的基础上，掌握班集体的特点，运用促进和维持的高度技巧，获得较好的教学效果。

（五）师生关系和教师的威信

师生关系和教师的威信也是影响课堂教学的一个重要因素。在师生关系中，教师是主要方面，他们通过教学和以身作则的榜样来影响学生。教师在影响学生的过程中，也受到学生的影响。“教学相长”就是师生互相影响的一个方面，有良好的、和谐的师生关系，有助于提高课堂教学的质量。

教师威信是影响教学的重要因素。首先是教育效果的影响。学生对有威信的教师的课，认真学习，对他的教导，言听计从。因此，有威信的教师教学效果自然就高。学生对那些没有威信的教师持轻蔑的态度和抵触情绪，不

愿向他学习，所以，这样的教师的教学效果自然难以提高。教师的威信主要来自教师本身的条件，比如，高尚的道德品质、渊博的专业知识、高超的教育教学艺术、热爱和关心学生，是教师获得威信的基本条件。此外，教师的仪表、生活作风和习惯，教师给学生的第一印象，对教师树立威信也起重要作用。

四、课堂气氛

课堂风气是指课堂里某种占优势的态度与情感的综合表现，是不同班级所具有的不同的团体感受特色。课堂气氛有的积极而活跃，有的拘谨而刻板，有的协调而融洽，有的冷淡而紧张。即使是同一班级，也会存在不同教师的“气氛区”。如一位教师上课时，课堂内坐立不安，烦躁乱动，而另一位教师上课时，却气氛热烈，思维活跃。所以课堂气氛之好坏，影响教学和学习数量与质量。在学生心理健康的维护上也有举足轻重的地位。阴沉、消极的课堂气氛，常常削弱学习的热忱，降低对未来学习的信心，温暖、激励的课堂气氛，不仅能促进目前的学习，而且能培养对未来学习的积极态度。

课堂气氛会形成群体压力，对学生的心理和行为产生极大的影响。这种影响主要表现在从众和社会助长与致弱作用两个方面。

从众是指个体因感到群体压力而在行为上与多数人取得一致的心理现象。从众现象的产生大致有两个原因：第一，人们往往相信大多数人的意见是正确的，觉得别人的看法和意见将有助于他。如果学生越相信集体的正确性，自信心越差，从众的可能性就越大。第二，一个人往往不愿意被群体视为越轨者或不合群者，为了避免他人的非议或排斥，避免受孤立，从而产生从众。由于学生会发生从众行为，因而教师通过倡导正确的课堂风气，对学生造成一种心理压力，促使他们按照正确的课堂气氛的要求改变自己不正确的态度，是有积极意义的。对于个别后进生，也可以把他们调入先进的班集体，让他们在良好的课堂气氛下体验到群体压力，促使他们从众，转向进步。但是也要注意，有的班集体涣散，课堂气氛不好，不良行为也会通过从众而像瘟疫一样在班级里蔓延起来，使一些学生随波逐流。这种消极的从众现象应引起教师的重视。

班级课堂气氛对个人活动所起的促进作用叫社会助长作用。例如，教师走进教室，发现学生个个精神饱满，意气风发，学习的积极性很高，就促进了教师教学艺术性的发挥。许多运动员、演员的表演，观众越多，气氛越热烈，表演效果就越好。可是，有时群体会对个人的活动起促退作用，这叫社会致弱作用。比如，有的教师课前作了充分的准备，可是上课时，发现教室是乱轰轰的，学生个个无精打采，愁眉苦脸的，教师在情绪上出现了挫折感，上课效果也会下降。

班级气氛是学习活动所依赖的基础，一个具有民主、希望、信任和应变的气氛，有助于教学的顺利进行。分裂的班级气氛浪费时间，减少学习量。反之，积极可参与的班级气氛对教学、学习有激励作用，学生有较多的参与机会，教师倾向于有效的教学。一个注重培养积极的气氛和教学环境（如布置教室、尊重、友善态度、容忍个别差异等）的教师较其他教师，教学效果要高。班级集体的气氛不仅影响学生的学科知识的学习，更为重要的是影响学生的态度、价值观和社会行为的学习。

教师的行为与课堂气氛也有密切关系。教师心情沉重，热情低者，则课堂气氛死板，学生冷淡、不热心；教师若是年长的资深者，具神经质而又独

裁作风，则学生表现出恐惧、懦怯与不安全感；教师若对学生的社会情绪、生理与智力发展具有敏锐的洞察力，而且情绪稳定，则教室内呈现一片积极进取、愉快的气氛；如果教师只是情绪稳定，却不温和，不能激励学生，则学生显得没有活力，工作呆板。有的研究发现：教师专断型的行为，会使学生产生较高水平的挫折，并对教师表示一定的反感，教师在场，纪律较好，活动性较强。教师不在场，纪律涣散，学习气氛低落，学习效率明显下降。民主型的教师行为，学生心情舒畅，关心集体，纪律较好，有较高的独立性。放任自流的教师行为，导致学生情绪不稳定，纪律松弛，在集体内产生较多的攻击行为，课堂气氛较差，教学效果极低。

五、课堂教学的人际交往

人际交往是指人与人之间传递信息、沟通思想和交流情感等方面的联系过程。在课堂里，师生之间、学生之间不断地进行人际交往，在此基础上形成师生之间和学生之间的各种人际关系。

（一）师生之间的人际交往。

1. 单向交往。（图 27）教学效果差。

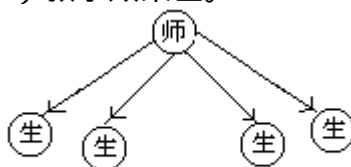


图27 师生单向交往

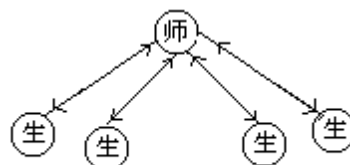


图28 师生双向交往

2. 双向交往。（图 28）比单向教学效果好。

3. 师生保持双向交往，也允许学生之间的交往，教学效果很好。（图 29）

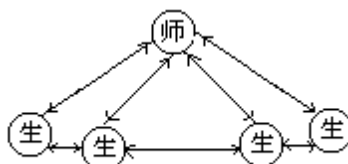


图29 师生之间的双向交往

4. 教师为中心的师生之间的双向交往。

教师成为互相交往的中心，并且促使所有学生成员双向交往，教学效果最佳。（图 30）

（二）学生之间的相互交往。

1. 吸引与排斥

以认知协调、情感相容及行动一致为特征的交往双方出现相互亲近的现象，称为人际吸引。而以认知失调、情感冲突和行为

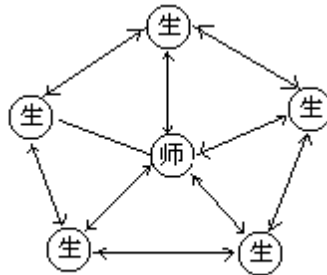


图30 教师为中心的师生之间的双向交往

对行为特征的交往双方出现关系极不融洽，相互疏远的现象，称为人际排斥。研究表明，距离的远近，交往的频率、态度的相似性、个性的互补以及外貌等因素是影响人际吸引和人际排斥的主要因素。因此，学生居住地和坐位越近、交往的频率越高，外形和态度越接近，个性特征越能互补，学生之间就越能互相吸引。反之，彼此之间就越容易排斥。此外，学习好，富有同情心、助人为乐、同情弱者、群众关系好的学生在课堂里最受学生的欢迎，是吸引力最强的学生；而那些自私自利、骄傲自满、无同情心、学习不努力又不刻苦的人，在课堂里是最不受人欢迎而遭到排斥的人，这些学生常常感到不安与气馁，并由此而与集体对立，甚至产生敌意和对抗，有的遭受孤立。教师要帮助他们改变不利于人际吸引的个性特征和不利因素，从而增强吸引力。

2. 合作与竞争

合作与竞争是课堂教学中学生之间相互作用的基本形式。合作与竞争能激发学生的学习动机，有助于促进教学过程的顺利进行。

合作

合作是一种集体活动，在这种活动中，个人之间相互协作，以期达到某个共同的目标。合作能促进学生智力的发展；能使能力较差的学生学会如何学习，改进学习方法；合作有助于学生发展良好的个性，有助于培养助人为乐团结互助的精神，增强集体的凝聚力，形成和谐的课堂气氛。但也要注意，合作的不足之处：它对智力高，学习好的学生来说，因为合作，要照顾学习慢的学生，在一定程度上就要放慢学习进度，影响自身的发展；另外，合作可能使能力强的学生或活泼好动的学生支配或指挥能力差或沉默寡言的学生，这样会造成内向的学生更加退缩，不利于他们的进步。合作容易忽视个别差异，从而影响一部分学生的学习。

竞争

竞争指个体或群体充分实现自身的潜能，力争按优胜标准使自己的成绩超过对手的过程。竞争是一种激发自我提高的动机形式。

竞争对人格的发展，既有有利的影响，也有不利的影 响。有利的一面是，它能激发个人的努力和提高工作效率，进一步提高个人树立的标准和志向，以及缩小能力与成绩之间的差距。竞争能使人发现自己的不足和尚未显示出来的潜力，有助于人格的发展。竞争还使集体的生活变得更富有生气，避免或减轻学生对日常作业的单调感，增强他们学习和工作的乐趣。竞争不利的一面是，它会引起学生过分的紧张和焦虑，因而抑制学习；竞争也可能导致紧张、敌对、报复等消极的集体风气；竞争会导致胜者骄傲自满，而把别人的成就看作是一种威胁和挑战。使败者丧失信心，损伤自尊心。

竞争必须具备三个条件：一是有共同的争夺目标。二是竞争的双方必须争夺同一对象。三是竞争的结果必使一方获胜。竞争是一种普遍的社会心理

现象，每一个人从小就开始处于竞争之中。一个学生从小学升入中学，从中学考入大学，无不经过若干次的竞争才能进入适当的工作岗位。

课堂里的竞争包括群体内的竞争与群体间的竞争两大类。在一个班级内，学生之间的相互竞争属于群体内的竞争。这样的竞争能激发学生个人的努力，提高成就动机和抱负水平，提高学习效率。学校之间、班级之间和小组之间的竞争属于群体间的竞争。这种竞争的效果取决于群体内部的合作。如果群体内各成员能够合作共事，会增加群体与其他群体的竞争力，反之，群体内部不团结，会有利于其他群体的竞争。

竞争与合作是对立统一的。在课堂的人际交往中，合作与竞争可能同时进行，可能交替进行。有效的课堂教学应该协调合作与竞争的关系，使两者相辅相成，成为实现课堂教学促进功能的有益手段。

六、课堂纪律

为了持久地维持良好的课堂教学内部环境，必须卓有成效地管理好课堂纪律。

（一）纪律的定义与功能

纪律指从外部给人的行动提供一定的准则或加以控制。纪律的反面是无原则的迁就。无原则的迁就表现是撒手不管，自由放任。权力主义是一种过分武断的、任意的和独裁式的控制，它与无原则迁就是直接对立的。在放任自流与权力主义两个极端间有各种程度不同的控制形式，其中之一就是民主纪律。在我们社会主义的学校里，实行的是民主纪律。当这种纪律转化为学生的内部要求以后，便称之为自我约束或叫自觉的纪律。

纪律是一种普遍存在的社会现象，它对学生的训练有如下四种功能：

第一，课堂纪律有助于学生的社会化。它使学生了解在各种场合受赞同或默许的行为准则。

第二，课堂纪律有助于学生人格的成熟。使学生在对持续的社会要求与期望做出反应的过程中，形成独立性、自信、自我控制、坚持忍受挫折等成熟的人格品质。这些特性的成长是不可能自发产生的。

第三，课堂纪律有助于学生道德准则和道德义务的内化。使学生把外部的行为准则与自己的自觉要求有机地结合起来。学生的道德责任感，如果没有道德准则的外部形式存在，它就不能够内化；经验也证明，准则被内化后，外部的约束对于确保学校秩序仍然是需要的。

第四，课堂纪律有助于学生产生情绪安全感。避免对自己的行为的迷惑和担心，降低过度的焦虑。没有清晰的外部控制的指导，学生往往倾向于手足无措，情绪不安。

（二）课堂纪律的类型

1. 教师促成的纪律

刚入学的小学生往往需要教师给予较多的监督和指导，需要教师为他们的学习和工作设置一个有结构的情境，即组织一个良好的集体结构。这样的“结构”就是教师促进的纪律。即使是比较成熟的青少年学生，教师促成的纪律也是不可缺少的。他们在“有结构的情境”当中工作和学习，会学到为了维护社会的和人与人之间的“结构”所必须的某些方法和态度。他们也学会了享受主要由教师创立和维护“结构”时所发展起来的某种安全与稳定。

教师促成的纪律应该包括结构的创设和体贴。教师的指导、监督、惩罚、规定限制、奖励、操纵、组织、安排日程和维护标准等，都属于结构的创设。

而体贴则包括同情、理解、调解、协助、支持、征求和采纳学生的意见等。结构的创设与体贴不希望着重一个方面而排斥另一方面。它们相对比例应该结合到教师的一定的行为当中去，它是由一个班的成熟、一个班进行的那种活动、学校的心理气氛、师生共同的期望和教师的人格来决定的。当前，多数教师往往是提供了过多的结构创设，而缺少足够的体贴。可见，结构的创设和体贴对于课堂纪律的管理是不可缺少的。

2. 集体促成的纪律

在帮助学生发展更有力的自我控制，工作定向的行为和其他社会成熟的特点工作中，教师如果能够把同辈人的集体组织到一块儿来，他一定做得很好。在学生时期，同辈人的集体在学生社会化方面起着越来越大的作用。他们开始对同学察颜观色，以便决定应该如何思考、如何信仰、如何行事。青少年学生常常以“别人也都这样干”为理由而从事某种活动，他们的见解、偏见、信奉、爱好与憎恶往往都视集体而定。青少年学生之所以遵守集体促成的纪律，是因为同辈集体为他提供了一种新的价值观念与行为准则，提供了一个独立自主的人来行事的体验，有了安全感；同辈集体的行为准则还为青少年学生提供了道德准则，如道德行为的新参照点，结束了青少年学生在思想、情感和行为方面的不确定性、无决断力、内疚感和焦虑。有时许多学生，为了不损害与同学的关系，他们也会遵守集体促成的纪律。

3. 自我促成的纪律

应该记住最重要的事是达到最终的目的：自律。作为有责任心、完全成熟的人，不但应该遵守教师促成的纪律和集体促成的纪律，而且还应该为发展集体的行为准则做出自己应有的贡献。这就要求学生能够正确地评价自己的和集体的行为准则，并在此基础上发展新的更好的集体准则。这时，学生已经形成了自我促成的纪律。这种以外部的纪律控制被个体内化之后成为个体自觉的行为准则，叫做自律。

4. 任务促成的纪律

上面我们谈了教师促成的纪律、集体促成的纪律和自我促成的纪律。另外一种纪律在学习过程中占有重要地位，这就是任务促成的纪律。一项任务会抓住和掌握住我们的注意力，它需要的时间远比我们所希望给的时间多。一旦任务开始，我们就很难安静下来，甚至对平常很引人的活动也置之不理。每一项任务都有其特定的纪律，有时某一项任务会引起学生的高度注意，而对其他诱人的活动置之不理。任务促成的纪律是以个人对活动任务的充分理解为前提的。学生对任务理解越深刻，就越能自觉地遵守纪律，即使遭到挫折也不轻易放弃。所以，学生卷入任务的过程，就是接受纪律约束的过程。学生越是成熟，越容易使自己的行为跟目前的任务要求相一致。不成熟的人不能够接受任务的要求。在一个组织良好的，活动定向的课堂里，这些比较成熟的学生作为整个集体的标兵和榜样往往帮助发展了其他学生的成熟的行为。

（三）课堂纪律的管理

1. 创设合理的课堂结构

课堂纪律管理必须创设合理的课堂结构。课堂结构主要包括教学结构和课堂情境结构。

首先，教师要精心设计教学结构，这是管理课堂纪律的一种有效方法。教师要花大力气认真细致地进行教学设计，有条不紊地进行教学，情绪稳定，

安全感强，教师要用学生喜欢的方法，教学艺术性和愉快的情绪，良好的心理状态去感染学生，减少学生的背离性，避免课堂秩序的混乱。课堂教学结构的设计既要以学生的需要、兴趣为前提，也要考虑教学内容的性质。不能为了纪律好，而脱离教材的内容去讲一些笑话之类的东西。

其次，要重视课堂情境结构的安排。这里主要谈两个问题。一个是学生坐位的安排。实验表明：坐在前排的学生往往是上课听得最专心的学生；坐位由后排往前排移的学生，往往认为自己更受教师的喜爱；坐位由前排移向后排的学生，常常觉得老师不喜欢自己。课堂里学生大多数认为，坐在教室前的学生要比坐在中排和后排的学生更加专心以及更受到老师的喜爱。但大多数教师目前仍不知道坐位安排是影响师生关系的重要因素。许多老师总是试图把爱吵闹的学生分开，让他们坐在最后一排，或与不爱闹的学生坐在一起，或让他们坐在讲台附近的位置，以便容易地控制他们。另一个问题是课堂常规。课堂常规也是一处课堂情境结构，因为必要的课堂常规可以起到安定情绪的作用，学生容易把注意力集中到当前的听讲的学习活动上。

2. 学生焦虑的调节

适中程度的焦虑对于学生的学习是十分重要的。过度的焦虑会使学生过分感到“任务促成的纪律”和“集体促成的纪律”所造成的压力，容易干扰课堂纪律。它可能引起学生的敌意和攻击性行为，也可能使学生沉默或拒绝参加任何积极的学习活动。调节学生的焦虑主要可采用通过与学生交谈、让其把烦恼倾诉出来，或通过改变学习情境来降低焦虑。即当学生面对难题而焦虑时，尽快地让他离开难题，改做其他容易的题目，也可做其他学科易完成的作业。因为容易课题的解决，有助于降低考试焦虑。

3. 教师焦虑的控制

课堂纪律不好往往是引起教师焦虑的一个原因。特别是新教师和组织教学能力差的老师他们对学生的课堂纪律常常忧心忡忡，经常担心学生违反纪律、干扰课堂教学的顺利进行。有的老师就采取生硬的措施来控制学生，不惜一切来维护课堂纪律。这样，实际上老师把学生看成了威胁教学的力量。这样师生关系越来越紧张。但是维持良好的课堂纪律，在很大程度上取决于教师与学生的关系。因此，只要教师热爱自己的学生、尊重学生，不怕麻烦地去了解学生的愿望和要求，就一定会为课堂教学奠定良好的人际关系基础，课堂纪律就比较容易维持了，不必要的焦虑便会得到有效的控制，可见相互理解相互尊重的师生关系，是维持课堂纪律的基础。

第二节 教学设计

一、教学设计及其类型

(一) 什么是教学设计

教学设计是指教学的系统规划及其教学方法的设计。

教师在教学过程中起着主导作用，要发挥主导作用的最佳效果，教师必须对自己的教学活动进行周密的思考和精心的设计。教学设计所研究的，包括确定教学目标、了解学生的准备状态、制定教学程序计划、分析确定教学任务、评定教学结果，以及激发和维持学习动机的整个教学过程。如图 31。

教学设计可由教学设计专业工作者或教学专家来进行，也可由从事教学第一线工作的教师来承担，他们往往把教学设计作为自己备课和授课工作的一个有机组成部分。教学设计可以由任教的教师，针对一个班级就某一内容的教学所作设计和准备；也可由学科教研组就某门学科进行教学设计和准备，然后由若干位教师执行；学校领导也可以对教师和教研组进行的教学设计采取协调、评估和干预，从而间接地影响教学设计。

(二) 教学设计的类型

教学设计是一项多因素、多侧面、多层次的复杂的系统工程，就其规划的作用来分，可以分两大类型：

1. 宏观设计

教学的宏观设计在于解决教学的总体规划，制定教学体系的远景蓝图，以及解决教学的宏观方法学问题。教学的宏观设计主要内容是：

(1) 制定教学计划

教学计划的制定要从造就各种人才的需要及各种人才成长的规律出发，全面安排学生的有效学习活动的门类及时间（包括课内活动和课外活动的有效配合），才能从整体上保证教学系统的正常运转。

(2) 制定各门课程的教学大纲

教学大纲是根据教学计划中规定的各门课程的目的、任务而制定的各种教学的纲领性文件。教学大纲的制定要依据本学科在培养各级各类人才中的地位与作用，确定本学科在造就各种人才方面的目标和任务；要依据实现各种教学目标的需要，以纲领的形式规定各科所需传递的知识、技能与行为规范的范围、深度及其体系、结构；还要依据学习规律，规定出教学的基本要求与进度。

(3) 编选教材

所谓教材，就是通常说的教科书或课本。也包括讲义、讲授提纲、参考书刊，辅导材料等。教材是直接实现教学目标的工具和手段，因此，在依据教学大纲编写教材时，首先要确实制定各级各类人才的培养规格；其次要充分反映学习规律，以利各种人才的迅速造就；再次要注意教材的科学性和思想性；最后在教材的组织与排列方面，妥善处理教材本身的内在逻辑要求与学习规律的要求，以利提高教学成效。

(4) 制定教学成绩考核的办法

教学成绩的考核，在于了解学生的学业成绩，它是了解教学目标是否实现的手段。教学成绩的考核将在

第四节加以叙述。

2. 微观设计

教学的微观设计是指确定教学活动的计划以解决教学的短近规划问题。这种设计是针对一个课题或单元进行的，它属于一种短近规划。教学的微观设计主要包括六个步骤：

(1) 确定教学目标。即确定教学结束时所要达到的状态。

(2) 了解学生的准备状态。即了解学生原有水平。

(3) 制定教学程序计划。主要安排教学的过程、内容，确定教学的组织形式，选择教学的方式方法及传递经验的媒体。发现不足，还可修改课程。

(4) 进行教学活动。即执行教学程序计划。其后，还可拟定补救措施。

(5) 确定教学成绩考核的内容及方式，以确切了解教学的实际效果。

(6) 对教学成绩作出确切的评价。并对教学是否需要继续作出判断。

上述教学微观设计中的六个步骤，在教学的动态结构中是相互联系、相互制约的连续步骤。其中确定教学目标与了解学生已有准备状态是制定教学程序计划的前提，教学程序计划是实现教学目标的规划，教学活动的执行过程，考核与评定是对教学活动成绩的客观鉴定，是对教学活动计划是否完成与是否需要修改或继续的检查。可见，教学活动是一项十分复杂而又艰巨的创造性工作。

二、教学设计与教学最优化

最优化是以最小的代价（资源、时间等的投入）得到最令人满意的效益（产量，质量等的产出）。教师在教学设计中，要把某种教学理论成果转化为教学技术时，可采用的方案、方法可以说是多种多样的，在这种情况下，究竟采用何种方案或模式，必须对各种方案、模式的效能进行全面比较，选取其中效能最佳的方案或模式。

在进行教学设计最优化抉择时，教师不仅考虑到眼前的短近的效益，同时要兼顾长远的效益。不要仅顾眼前简单、方便、易行，更重要的是要有发展价值。当然，在方案和模式的选择中要善于选择那些节省教学时间、应用范围广、适应性能强、派生作用大的最优化方案或模式。要注意教学设计最优化的根本问题是，针对不同的学习者使用何种教学方法才能收到最理想的效果。

教学最优化应考虑教学的组成成分。

在教学任务上，最优化要做到明确教学和发展的目标，了解学生的准备状态，把教学任务具体化。

在教学内容上，最优化要做到分析教材中主要的和本质的东西，确保学生能掌握这些教学内容。

在教学方法上，最优化要选择能有效地掌握所学的内容，完成教学任务的模式，针对不同的学习者，进行有区别的教学。

教学进度上，最优化要做到确定适当的教学步调、速度，既完成教学任务又节省时间。

分析教学效果上，最优化要做到对教学结果作科学的测评、分析、解释。

以上可以看到，要达到教学最优化的目的，就必须分析学生状况和教学任务，明确教学内容，选择教学模式，拟定教学进度，对教学结果加以测定和分析。所以说，没有教学设计就不可能有教学的最优化，教学设计是教学迈向最优化理想境界必不可少的第一步。

三、教学设计的系统观

在教学设计这一领域先后出现过艺术观、科学观、工程观、问题解决的、人类因素的以及系统观等各种不同的观点。

艺术观是一种传统的观点，它将教学设计视为一种艺术。艺术观认为要做好教学设计，光凭知识和经验是不够的，还要求设计者具有一定的艺术素养和艺术创造性；科学观是将设计视为一门科学。这一观点的主张者就把教学设计区分为宏观决策和微观决策两种；教学设计的工程学观点，则把教学设计所拟定的计划的运转，看作是对教学材料加以说明、安排、实施、测试和修正的过程；问题解决的观点的特点是，集中注意去发现什么是教学中主要的困难，以及如何去加以解决；教学设计的人的因素的观点认为，要搞好教学设计，必须重视提高有关人员以及教学机构和组织的水平；教学设计系统观主张应该以系统论的基本观点来贯穿教学过程的设计和安排。这种观点认为，教学过程本身是一个系统，其各个环节、要素彼此紧密联系，针对一个特定的共同目标发挥各自的作用，组成了一个有机的统一体。由此看来，教学设计需要综合地以多种理论观点为指导，但相对而言，系统论的观点在教学设计中占有主导性地位，并对其他几种理论观点起着统整的作用。

下面就教学设计系统观的基本观点、特点、与传统教学的比较略加叙述。

1. 教学设计系统观的基本观点

教学设计的系统观就是要求以系统论的观点作为教学设计的指导思想。教学过程的设计既要服从自身的需要，又要符合自己所隶属的那个更大系统的要求。系统观指出，教学设计应遵循以下基本原则：

(1) 教学设计的出发点是学习者。它所设计的教学目标既要考虑教学过程的要求，又要考虑学习者已有的准备状态，力求所设计的教学从最恰当、有利的位置起步。

(2) 在教学设计中，教学模式、教学方法和传播媒介的选择，既要针对不同学习类型和教学目的，又要考虑学习者不同的性格特点。

(3) 教学设计中对教学效果的评定，只能依据教学过程前后的变化以及对学作业的测量，而绝不能靠“猜测”和“估计”。

(4) 测评教学效果不只是为了排定名次等第，而是为了获取反馈信息去修正、完善原有的教学设计。

(5) 教学效果不理想或出了问题，不能只从教与学两方面去寻找原因，更不能一味责怪学习者，还应该从教学设计的各个环节和组成去详察细究。

2. 系统观教学设计的特点

系统观的教学设计虽有不同的思路和多种模式，但也有其共同特点：

(1) 以系统论观点作为制定和评价教学设计的指导思想。

(2) 重视教学过程中所有因素及其相互作用，努力为教学过程中的课程决策和教学决策提供尽可能多的选择。

(3) 努力使设计成为发现问题和解决问题的工具、指南，力求让使用者一目了然便于核查，一旦运转中出现“故障”，也能找到问题之所在及其解决的途径。

(4) 重视选择和运用不同的教学模式、教学方法和教学传播媒介。

(5) 强调教学的出发点，既要考虑教学任务，也要考虑学生已有的知识水平以及分析现实的教学环境和条件。

(6) 系统观的教学设计把教学任务作为具体的目标，这些目标由明确无

误的、可操作的项目来表示。

(7) 重视对教学效果作客观的科学测量，评定效果时不只看结果，更要参照教学过程的初始状况等等。

3. 系统观的教学设计与传统教学的比较

传统的教学观认为，学习是积累知识和信息的过程，“智力是一座贮存知识材料的仓库”，因而都是一个用知识材料装满“仓库”的过程，而学则是获得或吸取知识材料的过程。概括起来就是：“教=讲述；学=接受讲述。”教育是积累知识的过程。

系统观的教学设计与传统教学存在着明显的不同。在某种意义上说，这种差别正是当代教学心理思想和教育实践发展的体现。下面就教学过程中各个有关环节和要素对两者做一扼要的比较。（见表 14）

续表 14

教学环节、要素	传统教学	系统观的教学设计
内容	——取决于指定使用的教材	——按目标的要求去挑选所用的教材
顺序	——按内容的逻辑性依次前进	——同时根据学习理论的原则和必要的条件来安排
方法	——受任教者偏爱所影响 ——由任教者感到能否驾轻就熟而决定取舍	——依据学习理论和教学模式的研究结论——由目标和内容所决定
时间	——时间是恒定的，而学生掌握的程度会参差不齐	——所花时间会因人而异，但达到的水平是相仿的
效果预测	——按常态曲线分布，很少能达到高水平	——按常态曲线分布，大多能达到较高的水平
测评	——无严密安排——参照“常模”作估计和评定 ——目的为了定分数、划等第，决定升留级	——有计划、按步骤进行 ——同时按目标和学生起点状况作科学测量和评定 ——目的是为了获取反馈信息，检查原设计的合理性、可行性，发现问题，解决问题
失效与应对	——无效或低效是学生方面的原因造成的 ——无及时的替代物和应急措施	——更应该从教学的设计和操作方面找原因 ——有预置的替代物和应急措施
教师	——主要充当授课讲述的角色	——同时发挥指导、管理、咨询的作用

四、教学传媒

(一) 教学传媒及其作用

传播媒介简称传媒。教学传媒是教学过程中用以运载信息，传递经验的物质手段和信号。从信息论的角度来看，可以认为它由两大要素组成：一是

信息，即教学的内容，表现为知识、技能等；二是信息载体，即作为运载传播教学信息的工具的教学传媒，如课本、挂图、录音、录相带等。在教学过程中，教师运用传媒把教学内容的信息传输给学生，学生则通过传媒接受教学内容的信息。

教学设计必须重视教学传播媒介。在教学设计中要考虑的传播媒介有：针对一定的教学任务、目标，可使用哪些教学传媒；这些传媒是否引起学生的兴趣；这些传媒能否与学生已有的知识水平和当前发展的水平相符合；在技术质量方面，这些传媒是否令人满意；教学工作者能否熟练驾驭这些教学传媒等等。因此，对于教学过程中教学传媒的分析与选择，已成为教学设计中的一个不可少的重要步骤或环节。

教学传媒具有两大特点：第一，教学传媒作为传递经验的物质手段，必须具有一定的物质形式。它可以是一种极其简单的声波或光波，也可以是一种复杂的器具或设施，可以是极为细微的传情动作，也可以是极为粗犷的行动。教学传媒必须是能作用人，使主体能对其产生能动反映的事物。第二，教学传媒虽作为运载经验或信息的工具或信号，但教学传媒本身不是经验或信息本身。经验的工具或信号的接收不等于经验或信息本身的接受。因为教学传媒本身仅为经验、信息的传递提供一种能作用于学习主体的经验的物质模式或能量模式，从而刺激主体的反映系统活动。经验、信息本身则是主体反映系统的能动反映的主观产物。

教学传媒在教学系统中的作用，在于它是作为传递对象的经验要素的变质变形的工具，是使经验传递成为可能的工具。经验的传递，必须借助于一定的物质形式运载经验，其传递才有可能。比如，科学家必须借助于文字符号，才能把他对自然界的认知经验传授于他人。技师必须借助于动作方式及其作品才能使人知晓其动作经验。艺术家必须通过其艺术造型来传达其思想感情。教学则必须借助于教学传媒，赋予作为传递对象的经验以一定的物质形式，使传递中的信息以一定的信号发送，经验的传授才有可能。在经验传递系统中，接受者直接接收到的是变了质、变了形的运载经验的媒体和信号。接受者要获得传递中的经验或信息，必须通过感觉器官接收到的媒体或信号，进行复杂的译码或编码的变换处理，才能获得经验、信息。

（二）教学传媒的类型

教学传媒当前有许多不同的分类方法及类型。《美国大百科全书》中将教学传媒分为：1.印刷材料，如书本、杂志等；2.图示媒介，如图表、地图、公共牌和投影显示等；3.照片媒介，如照片、幻灯片、电影等；4.电子媒介，包括录音、录像设备等。也有人，如乔拉奇（V.S.Gerlach）等著的《教学与媒介》中将教学传媒分为五类：1.实物和人；2.投影视觉材料；3.听觉材料；4.印刷材料；5.演示材料。我国教育心理学家邵瑞珍教授则依据教学媒介作用的感觉通道，把教学传媒分为四类：1.非投影视觉辅助，如黑板、挂型、实物等；2.投影视觉辅助，如幻灯机、投影器及其辅助设备；3.听觉辅助，如录音机、放音机、收音机等；4.视听辅助，包括电影、电视和录像等。美国心理学家加涅列出了15种学习传媒，如表15：

表 15 供有效学习选用的媒介及其说明 (R.M.Gagne)

媒介	注释
1. 实物	庞大、不便携带的设备, 如: 飞机, 核电站
2. 模拟器、模型	体现了实物或实际系统的操作特点的设备, 如: 飞行模拟器
3. 电视广播	从一中心台向几个方向传播
4. 无线电广播	从一中心台向几个方向传播
5. 便携式设备	便于携带的实物, 如: 步枪, 圆形锯
6. 训练设施	可以再现人对实物的基本操作, 但并不具备实物外观及操作特点
7. 计算机	在阴极射线管上可显示印刷课文和图表, 有打印键盘、操纵杆、光笔, 程序可接收学生的反应
8. 程序化的课本	有课文的构架, 并提供大量反馈
9. 交互作用的电视	电视的播放可视学生的反应而定; 为快速反应需录像磁带盘
10. 电影	伴随着声音的视觉展示, 无法依学生的反应重现
11. 幻灯片/录像 磁带电视录像	伴随着声音的视觉展示, 无法依学生的反应重现, 程序可接收学生的反应
12. 电影胶片/印刷 课本训练目标	并非给学生提供操作而仅展示设备系统的外观, 如去掉活塞和气缸的汽车发动机
13. 音响	录音
14. 图表	简图, 包括画在黑板上的草图
15. 姿势设计幻灯片 指导书	特别是借助指导者声音的听觉指导, 也同样需借助其他媒介展示

我国教育心理学家冯忠良教授依据教学传媒所负载的信息特征, 把所有教学传媒分为两类五种。

1. 非言语系统媒体, 其中包括: (1) 实物系统的传媒, 指实际事物现象, 各种动植物与矿物标本, 仪器, 器材以及各种演示实验中观察到的事物现象等; (2) 模象系统传媒, 指真实事物现象的模拟制品, 如各种图片、图表、模型、影片、幻灯片等; (3) 动作及表情系统传媒, 指用以传递动作与情感经验的各种示范动作与表情动作。依据巴甫洛夫的两种信号系统学说, 这类传媒属于“第一信号系统”。

2. 言语系统媒体, 其中包括: (1) 口头言语系统传媒体, 指以口语作为经验的传媒体; (2) 书面言语系统传媒体, 指以文字符号作为经验的传递媒体。依据巴甫洛夫的两种信号系统学说, 这类传媒体属于“第二信号系统”。它具有抽象性与概括性的特点。

(三) 影响教学传媒选择的因素

影响教学传媒选择的因素有以下几个方面:

1. 教学任务方面的因素。如教学目标、教学内容、教学方式、刺激的类型、学习的结果等。选择什么样的教学传媒来传递经验, 首先取决于教学内容的特点, 即所要传递的经验本身的性质。如果所要传递的是一种感性的具

体经验，则必须在非言语系统中选择适用的传媒。如果所要传递的是一种理性的抽象经验，则除了要有必要的非言语系统的传媒相配合外，必须选用言语系统的传媒，否则就难以完成传递任务。教学方式不同，可供选用的传媒也往往不同，如采用直接交往方式来传递经验时，可用口语系统的媒体。采用间接交往方式来传递经验时，一般用书面言语系统。所以，教学方式也是选择媒体的一个依据。

2. 学习者方面的因素。教学传媒对经验的传递作用，取决于经验接受者的信号接收及加工能力。如感知、接受能力、知识状况、智力水平、认知风格、先前的经验、兴趣爱好及年龄等。学生年龄不同，经验发展水平不同，其内在的编码系统也不同，对教学传媒的接受能力不同，采用的教学传媒也应有差别。为此，德尔（E. Dale）与韦杰（W. Waget）提出下列“经验锥体”是有用的（图 32）。

“经验锥体图”其底层为“直接行为经验”，意指通过与实物媒体的实际接触，从而获得“在做中学”的实际经验，锥形的最高层为“语言符号”，意指通过言语传媒体的作用，获得相应的经验。

3. 教学管理方面的因素。如教学的地点和空间，是否分组或分组的大小，对学生的反应要求、获取和控制教学传媒资源的程度等。

4. 技术方面的因素。如硬件的费用、软件开发费用、传媒维修的费用、教辅人员的培训费用等。此外，还要考虑传媒的质量、操作传媒的难易程度、传媒对环境的要求，传媒使用的灵活性和耐久性等。

需要指出的是，教师在教学设计的传媒选择中，常常只考虑教学任务和学习者这两方面的因素。这是可以理解的，因为教师是教学过程的具体执行者和实施者，自然从需要的角度考虑多一点。但是，对教学传媒的管理和技术因素也应予以重视。因为，教学传媒的选择，应该既考虑教学需要什么传媒，又要顾及现实可能为教学提供什么传媒。

第三节 教学环境

一、什么是教学环境

环境一般指人们生活周围存在的客观现实。环境由三种基本要素构成，这就是天然的自然环境(如日月星辰、江河湖泊、动植物等天然构成的环境)，人改造的自然环境(如人工修建的公园、校园、各种建筑物等)和社会生活环境(就是由于社会历史的发展所形成的各种社会关系、政治、经济制度和社会意识形态等)。社会生活环境是对人们的心理活动内容影响最大、最复杂的环境因素。人的任何活动都是在一定的环境中进行的。在与环境的相互作用中，人既受环境的影响，也要善于适应环境，同时还要努力控制和改造环境。在学校里，师生相互作用的教学活动，只有了解教学环境，适应教学环境，使教学环境为教学工作服务，教学才能获得理想的效果。所以，良好的教学环境是教学活动富有成效的一项必不可少的条件。

那么，什么是教学环境呢？

教学环境有狭义和广义之分。狭义的教学环境指师生双方教学所处的客观的物理环境。广义的教学环境还包括心理环境，它是通过人与人相互作用而形成的。

教学的物理环境，主要包括：校容、校貌、教室、户外教学区、活动区域、坐位、课桌椅、光线、照明、窗户、通风、颜色、声音、温度、湿度等等。它们是教学活动赖以进行的物质条件。一个学校优美的自然环境，校舍的合理布局，环境的幽雅、安静、整齐、美观，自然会给师生带来一种健康向上的心理影响，有利于人才的成长。

教学环境除了物理环境之外，还包括学生群体、师生关系以及学生问题行为的影响与控制等心理因素。这些因素与教学活动中人际交往密不可分。学校的心理环境是指学校中典型的、对学校成员的活动有巨大影响的、相对稳定的群体心理状态。如果在一所学校中占优势的情绪状态是满足、欢乐、友谊、团结，那么在这样的心理环境中，即使学校设备差，大家也会积极进取，努力创造条件去办好学校；相反，一所学校内部充满着不友好、不谅解、苦恼、烦闷和焦虑，学校成员之间甚至抱有对立情绪，这所学校必然会出现争吵、组织涣散、离心离德，必将对教学活动及其效果产生不可低估的影响。

二、教学的物理环境

(一) 校容与校貌

校容是指学校环境和学校成员的直观形象。它具体包括校舍、场地、设备、生态环境及师生的服装、语言、行为等一系列的可视听的外部特征。

校容的心理影响表现在两个方面：1.教态对学生的心理影响。教师的教态主要指教师的治学精神、语言、姿势、仪表、板书、服装以及手势等等对学生都有潜移默化的影响，教师的教态要做到“意美以感心”、“音美以感耳”、“形美以感目”。2.学校的自然环境和物理环境的心理影响。由学校的自然环境与物理环境构成的校容，是促进师生心理健康发展的物质条件，直接影响着师生的心理活动状态。整洁、优美、整齐、美观、安静的环境，使人感到心情舒畅，可以提高人的学习和工作效率。同时，优美舒适的环境有助于陶冶师生的审美情操，能激发欣赏美和创造美的愿望。反之，嘈杂的环境，房舍破烂不堪，会使人心烦意乱，产生厌倦情绪，降低学习和工作的效率。

校貌是指学校物质环境的外部特征。具体包括：校舍、场地、庭园、道路、设备、教具等。校貌的心理影响，首先是学校环境要做到绿化、净化和美化。一般来说，学校校园的绿化要做到“春有花，夏有阴，秋有果，冬有绿”。校园的净化是指校址应有利于师生的健康，远离污染区、闹市区，净化空间空气。做到窗明几净、内务整洁、墙壁无蛛网，设备无积垢，操场、走廊无碎纸、厕所无蝇无味。校园的美化表现在建筑物的艺术化上和庭园的合理布局。其次是学校的自然环境要对青少年的性格、气质、行为、态度、情操的形成，智力的开发有直接的推动作用。使青少年生活在学校环境里有愉快、舒适的快感。

（二）教室、课桌椅

教室为教与学提供活动空间。一般为宽 6 米，长 10 米。教室的设计应考虑师生有效展开各种活动的需要，如针对不同的教学形式安排不同容量和形式的坐位，房间应有充分余地来支置教学传媒的设备等。教室以容 40 名学生为宜。教室房间的表面，包括边墙、地板都应注意作一定的处理，以求有较好的声音传播效果和视觉效果。教室根据学科的需要，可专设理、化、生的实验教室、地理教室和音乐教室。音乐教室要远离教学区，应有隔音装置。

课桌椅应适合学生的人体高度，不仅使人坐得舒适，而且会使学习活动更为持久和有效。椅子应有靠背，坐位有衬垫，其轮廓与人体接触面相吻合；课桌要有良好的稳定性，又方便学生进出。三维操作的活动使用水平桌面最好；如长期使用水平桌面进行书写和阅读，学生长时间前倾、低头，会给骨骼和视觉系统带来不良的影响。如果把课桌水平向上作 15° 倾斜可以较好地改善书写和阅读姿势问题。如果视觉信号在教室前呈现而又有笔记任务时，向上倾斜 $30\text{—}45^\circ$ 的课桌会使学生舒适而高效地学习。有证据表明，不合适课桌椅是造成 11—16 岁少年儿童骨骼异常发展的原因之一。发达国家已提倡使用可调气动椅，来满足不同身材学生的需要。要注意，强求身材差异悬殊的学生在教室里使用同一规格的课桌椅是不合理的。

（三）照明

教学活动要具备必要的照明条件。亮度过强或过弱，都会带来视觉系统的疲劳和人的厌烦心理，不利于教学活动的进行。一般，教学活动的照明需 $300\text{—}500\text{Lux}$ 。对视觉起决定作用的绘画、手工的教学照明要高于此值，而以听觉为主的活动环境的照明则可低于此值。

照明需注意三点：1. 要考虑光源的方向，光线来自左后方对右手者最合适；2. 要考虑光线的反射。对反射系数作以下控制：课桌面和地面不超过 $30\text{—}50\%$ ，墙壁是 $40\text{—}60\%$ ，黑板则为 $10\text{—}20\%$ ；3. 照明要避免眩目。眩目会造成视觉系统的紧张和不适并降低视觉敏锐性。为避免教室中的眩目应注意：使用窗帘或遮光帘，以避免光线直射进教室；教室内尽量减少镜面或发光及光滑的表面，有的发光体应配上防眩装置；照明灯具的安排，要避免其主传递路线落在学生视线的 40° 区域之内。

（四）颜色

教学环境的主色调不同，会激起师生不同的心理意识水平和不同的情感、态度反应，从而产生不同的心理效应。关于教学环境的颜色处理，一般来说，教学活动以行为定向为主的应以暖色（如黄、桂黄等）为主；如从事较为安静的活动，则以冷色（如蓝、绿等）为主；黑板呈绿色、灰色或米色对视觉较合适。

（五）声音

教学环境应尽量避免噪音。强烈的噪音会使人肌肉紧张、注意力涣散，表现出攻击性、多疑、易怒等症状。噪音是令人不舒服的或不合适的听觉刺激，它会干扰教学活动的进行，甚至会引起人的不良生理变化。因此，学校不设在市区中心或闹区。教师讲课的声音应该是抑扬顿挫分明，而不要老是平调的声音，也不要经常用强音、高嗓门讲课。在一段时间的教学活动后，悦耳的音乐对身心的休息和调节有积极的作用。

（六）通风、温度、湿度

新鲜空气中，氧与二氧化碳的百分比约为 78.1% 和 0.3%，通风不良会使氧的成分减少，使二氧化碳增加，会阻碍个体的感知和思维活动的有效进行。通风不良会导致环境温度和湿度偏高，引起师生的头痛、疲倦等不适的反应，降低教与学的效率。

教学环境中的温度和湿度，会影响从事活动的个体的舒适水平、心理警觉水平、以及完成任务的效率。教室的教学环境的温度保持在 20—23 较为理想，相对湿度以 30—60% 之间为宜。

三、学生之间的相互关系

学生之间的关系是团结、友爱，还是涣散、敌意，由学生组成的班集体是否有良好的班风、学风都会影响班级的教学环境，对教学效果起着重要的作用。

学生之间的关系是通过交往产生的，学生的人际关系主要受下列因素的影响：空间距离、交往的频率、类似性因素、需求的互补、能力与特长、开朗的性格以及仪表、外貌、风度等影响学生之间关系的形成和发展。学生之间人际关系的形成，主要是两大类，一类是学生的正式群体——班集体；另一类是学生的非正式群体——友伴群。

班集体是学生之间群体关系发展的最高层次，一个良好的班集体使每个成员产生集体的归属感、认同感和团结感。它们目标一致、志趣相投、心理相容、年龄相近，因而步调一致，协作互助，保证每个成员获得最大的心理满足，教学环境处于良好的班集体中，就能激发并促进其学习热情、克服困难、增强信心与力量，大大提高教学的效率，因此，创设优秀班集体，使之有良好的班风、学风，不仅有利于教学的顺利进行，也有利于学生身心的健康成长。

与正式群体的班集体相比，学生非正式群体——友伴群的特点是：1. 成员之间必然有直接接触和交往；2. 情感成分在调节人际关系中起主导作用。它们情感密切、相互团结、兴趣爱好相投；3. 观点接近、信念一致、有共同的价值观，从而形成一种封闭的“抱成一团的现象和排他性的‘我们是一伙’”的情况；4. 成员之间情感融洽、观点一致、关系密切、交往频繁、知无不言，因此信息沟通畅通，传递迅速；5. 承认权威，有自然形成的领袖人物。非正式群体的“小头目”，有较高的威信，影响较大，有较强的吸引力。因此，教师要善于发挥非正式群体的积极作用，利用他们的长处，共同规范和价值约束力，起到安定教学环境的作用，同样要重视他们有一定的破坏力、抵触作用，从而影响教学的效率。对他们的“小头目”教师要以平等的态度相待，循循善诱，做好工作，并通过他们做好和带动其他成员，以防止消极作用的产生。对他们不宜排斥在班集体的各级领导层之外。

四、尊师爱生的师生关系

教学活动的主体是教师和学生，教学效果主要有赖于师生双方的相互作用。师生关系是两代人之间的教育关系，它是由教育管理制度所决定的，双方都不能自由选择。学生和教师分别在这种关系中担负学与教的角色。师生之间的交往，除了以教材、教具为媒介间接地进行外，更多的是通过交谈和接触，彼此认识和感染来直接进行的，师生关系是一种人际关系（即心理关系）。师生关系是一种发展变化的关系，是一种蕴含在集体内尊师爱生的关系。建立良好的师生关系和理性的教师权威，可以为师生提供一种心情舒畅、气氛融洽的心理环境。在这样的环境中，教师与学生彼此具有更大的心理相容性、目标一致性，双方的相互作用会更加积极和主动，教与学就能以较高的效率展开。有了这种关系和环境，学生会形成一种完全接纳教师的教学指导和教育措施的心理倾向，教师的一言一行起到了“隐蔽强化”的作用，教育与教学就能收到预期的结果。

五、正确处理课堂中的问题行为

由于种种原因，某些学生在教学过程中会表现出这样或那样的问题行为，从而干扰教学的进行。问题行为又叫偏离行为，是学生在成长和发展过程中出现的阻碍学习、品德和性格健康发展的不正常行为，给家庭、社会、学校教育带来麻烦的行为。问题行为主要是品行和人格两方面的。在学习上，课堂上表现多的问题行为是智能上难于适应教学的要求而引起的怠学、厌学、弃学的行为，课堂上更多的是表现出注意障碍和思维障碍、破坏纪律的现象。某些学生在教学过程中的问题行为不仅直接影响自己的学习活动，也会干扰其他同学的学习活动和教师的教学活动。因此，一旦发生学生的问题行为，教师要妥善化解，使课堂纪律得到控制，维护教学秩序，在某种意义上说，正确处理和控制课堂上的问题行为是努力为教学创设一种良好的教学环境。

课堂教学中学生问题行为一般分成两大类：一类是品行方面的问题行为；另一类是人格方面的问题行为。品行方面的问题行为，是指那些直接指向环境和他人的不良行为。如攻击行为、破坏性行为、不服从行为等，这些行为较为外显，容易被教师发现，容易引起教师的关注。人格方面的问题行为，则是多少带有“神经质”的行为，即通常所说的“退缩行为”，如惧怕、自卑、分心、莫名的焦虑等等，这些行为较为内隐。一般教师对人格问题行为常不易觉察。表 16 是心理学家查伊（H.C.Quay）列举的学生问题行为的各种“症状”。

表 16 学生两类问题行为的症状

品行方面的问题行为/人格方面的问题行为

坐立不安/寻求快乐无能

寻求他人注意/忸怩

破坏/自卑感

狂暴/心事重重

注意短暂/害羞

漫不经心/退缩

缺乏兴趣/缺乏信心

专业怠慢/易慌张
不负责任/缺乏兴趣
不服从/不负责任
不合作/白日梦
被动\易受暗示/离群能
多动/易分心
易分心/冷漠
粗鲁/神经质\极度紧张不安格方面的问题行为

教学中问题行为的控制，第一，要采取措施，帮助学生解决生活中的适应问题，从而来清除问题行为。

第二，在教学活动开始前后，教师要密切关注问题行为的学生，通过言语和体态的表达稳定他们的情绪，调动他们学习的积极性。在教学过程中，教师要始终与他们保持视线联系，并运用姿态语言表示自己时时在关心和注意着他们的学习活动，这些措施有助于避免问题行为的发生。教师讲课时离开讲台，站到学生中，会使学生产生亲近感和随和感，教师的微笑、点头及经常注意用视线扫视全班学生，都会起到维持课堂纪律、控制问题行为发生的效果。有关举止形态学方面的研究表明，人们相互注视频率高，表示彼此鼓励和怀有良好的意向。课堂上教师主动与学生建立视线联系，表示出对学生的了解、信任和肯定，会使学生心理上更倾向接受教师的指导，而抑制可能出现的问题行为。

第三，防止用激烈的方法处理问题行为。如体罚、赶出教室、责骂、讽刺挖苦、做不好的记号、不准回家和类似的方法。因为这种惩罚往往使问题行为变得更坏而难以消除。

第四，在处理学生问题时，教师要做到：“二要八不”。

“二要”是：

1. 要对事不对人；
2. 要尊重学生人格，维护学生自尊心。

“八不”是：

1. 不忽视年龄特征，即按学生的年龄特征来看待学生的问题行为；
2. 不混淆事实与谣传，对问题行为的传言应作鉴别和分析；
3. 不轻于作出结论，作判断时不以部分事实为依据；
4. 不忽视情境因素，多考虑环境影响和客观原因，少将过失归咎于个人品质和主观意图；
5. 不作简单推论，即不用以往的过失来推断当前问题行为的性质；
6. 不以感情代替理智，不按个人好恶来取代原则；
7. 不作主观判断，不按个人看法作为处理依据；
8. 不投射个人情绪，处理问题应摆脱个人情绪的影响。

第十章 教师心理

教师，是教育系统中知识经验的所有者和传授者。在影响学生和教育过程的众多因素中，教师是相当积极、颇为活跃的一个因素。社会上，人们称赞人民教师是塑造年轻一代的“辛勤园丁”，是“人类灵魂的工程师”，是“手执金钥匙的人”、“智力能源的开发者”。教师不仅以各种有目的、有计划的教育措施影响学生，而且也以自己全部个性心理品质影响着每一个学生的心灵。学校教育对学生知识和个性的形成起主导作用，这个主导作用是通过教师的工作而实现的。教师是教学计划和思想品德教育的具体执行者，教师亲手把学生造就成为国家和社会所需要的合格人材。所以教师的工作是无尚光荣的，她得到党和人民的一贯尊重。

教师心理，是教育心理学的一个重要组成部分。本章主要介绍教师的社会角色、教师职业的特点与心理年龄特点、教师应具备的心理素质、教师的威信及其教师的身心健康与心理卫生等。

第一节 教师的社会角色

社会角色是指由人们的社会地位所决定的，表现出符合社会所期望的行为和态度的总模式。社会角色包括三种含义：1.是一套社会行为模式，每一种社会行为都是特定的社会角色的体现；2.是由人们的社会地位和身份所决定的，角色行为真实地反映出个体在群体生活和社会关系体系中所处的位置；3.是符合社会期望的，按照社会所规定的行为规范，责任和义务等去行动的。任何一种社会行为，不仅反映出角色扮演者的社会地位及其身份，而且体现出个体心理、行为与群体心理、行为及社会规范之间的相互关系。个体在特定的社会关系中的身份反映了个体在社会关系中所处的地位，它是个体的社会职能、权利和义务的集合体。每种社会身份都伴随有特定的行为规范和行为模式，当个体产生为自己的社会身份所规定的行为规范和行为模式时，便充当了角色。比如，一位成年男子处于一家之主的地位，并且具备了参加工作、抚养和教育子女、计划家庭生活等行为模式时，便充当了父亲的角色。那么，处于复杂社会关系中的教师应扮演什么样的角色呢？由于社会对教师期望的多样性，学校教育活动的多样性，决定了教师社会角色的多样性。一般来说，教师在学校教育中充当以下角色：

教师的角色分为两类：

一、社会表现的角色

（一）教书育人的角色

教师肩负着培养德、智、体诸方面发展，有社会主义觉悟有文化的劳动者的重任，在人类社会发展的长河中，教师处于承上启下的地位，起着传递人类文明的作用。教师的职业和社会地位，以及社会的要求和期望，决定了教师在学校教育中充当着教书育人的角色。这种角色主要体现是：教学角色——是人类知识的传授者，教育角色——是言传身教的教育者。

1. 人类知识的传授者

这是教师的教学角色，教师成为学生学习的发动者、组织者和评定者。通过教学，传授文化科学知识，发展学生智力。在学生的心目中，教师是知识的宝库，是一部活的教科书，教师的职责就是要把知识、技能传授给学生。教师在教学中，传授给学生的知识技能要做到：“博”、“深”、“新”三个字。“博”就是给学生以丰富的知识，有利于打开学生的眼界；“深”就是给学生以带有规律性的知识，引导学生深入地钻研；“新”就是要补充现代科学技术的新知识、新成果去加深学生的知识基础，以激励学生积极地学习。为此，教师本人首先应该成为某一学科的专家和学者。在某一学科领域内缺乏较深造诣的教师，是不能扮演知识传授者的角色的。同样，满足于现有知识，缺乏求知精神的教师，也无法扮演知识传授者的角色。真正出色的教师应该热爱教育工作，对自己所教的学科充满热情，有钻研的能力，善于运用心理学和教育学的原理，以适合学生年龄特点的方式传授知识，使学生为教师的热情所感染，激励自己自觉地学习，准确地理解和牢固地掌握教师所传授的知识。

2. 言传身教的教育者

教师，是个光彩熠熠的字眼，因为教师的劳动关系到民族的兴衰，教师的工作在社会进步中起着继往开来的作用。教师肩负着培养年轻一代的重任。教师不仅向学生传授知识，同时还必须向他们进行思想品德方面的教育，

教师是人类文化知识的传递者和精神文明的传播者。这种传播教育主要是通过言传和身教来实现的。言传固然重要，但从某种意义上来说，身教的意义更大。教师通过言传身教，对学生进行思想品德教育，提高他们的思想觉悟，培养他们良好的道德品质。言传身教在于学生乐意接受教师的言行影响，有学习、模仿教师行为的倾向。在学生、家长和社会人们的心目中，教师是有知识有教养的人，是宣传伦理道德、社会政治原则的人，教师时常是以一个榜样出现在学生的面前。教师是为人师表的楷模，由此可见，教师的言传身教对学生的成长具有更大的影响。所以教师要严格要求自己，以自己的身教来激励学生健康地成长。

（二）行政管理的角色

学生在学校都是通过班级集体的方式来进行学习活动和教育活动的。教师不但担负着教书育人的角色，还要从事大量的班级事务工作和学生管理的工作。因此，在学校的工作中，教师还要充当行政管理的角色。

1. 学生集体的领导者

学生在学校里通过相互交往，形成各种正式和非正式的群体。班集体是学校里最主要的正式群体。由于教师的地位、知识、年龄等原因，学生普遍认为教师就是学生班集体的领导者。在学生集体中，教师的领导职能具体表现在：从集体中选拔学生干部，培养积极分子，正确地分配集体的职务，形成以积极分子为核心的班集体；造成良好的集体气氛和集体舆论，形成良好的班风；培养学生高尚的精神面貌和自觉遵守纪律的习惯；开展多种多样的学习活动和教育活动（包括社会活动和劳动），形成优秀的班集体。当班集体形成后，学生追随教师，对教师的要求言听计从，教师对学生进行有指导的教育。此外，要看到学生中还存在许多文艺的、体育的、学习的非正式小群体，有高度责任感的教师常常自觉地充当这些小群体的领导和顾问。即使班内有一些落后的非正式群体，教师也有不可推卸的引导职责。

2. 课堂纪律的管理者

为了使课堂教学顺利进行并收到预期的效果，教师还要充当课堂纪律管理者的角色。教师必须根据教学目标设置学习情境，制定必要的规则和程序，判断学生行为的正确与否，并施以奖励或惩罚。这样做的目的是为了形成良好的课堂秩序，使每一个学生都遵守学校所制定的规章制度，最终能在班级里形成自觉的纪律。如果教师对课堂纪律问题处理不当，学生的注意力就难以集中到教学内容上去。要成为一个最佳的课堂纪律的管理者，教师应帮助学生逐步形成自觉地遵守课堂纪律、自觉地控制和约束自己行为的能力和习惯，而不是将主要精力放在对纪律的控制上。不要为学生的纪律问题唠叨不完，或者无情地训斥学生，甚至体罚或变相体罚学生，这样，教师似乎成了无情的教育警察。教师扮演的纪律执行者的角色超过了学习指导者的角色，这无疑是无成效教学的前兆。在课堂管理中，教师的自信心，取得学生的信任和尊敬，是维持好课堂纪律的重要因素。

（三）心理辅导的角色

在学校教育中，教师要尊重学生，把学生视为学习的主体，重视学生的意愿、情感、需要和价值观，要在师生之间建立良好的交往关系，形成情感融洽，气氛适宜的学习情境，相信任何一个学生都能自己教育自己，发展自己的潜能，最终达到自我实现。教师也应对自己所处的客观环境、自身情况、自己与学生的关系作出正确的判断。为此，教师还要充当心理导向的角色，

成为学生学习的鼓励者、促进者，使学生确信教师是他们真诚的、可信赖的、无限深情的指导者。

1. 人际关系的协调者

教师在课堂教学过程中，主要与学生进行交往。在处理师生关系时，教师应有意识地调节和控制自身的态度和行为，热爱学生、尊重学生、相信学生、关怀学生，坚持做耐心细致的思想工作，努力使自己成为学生的朋友，成为学生集体的带头人。有些教师不理解班级集体的作用，他们认为教学、教育工作只不过是教师与学生个人之间的一种关系。其实，集体中的某些因素会激励学生的学习。学生在勤学振奋、团结一致的集体里学习要比在涣散的集体里学习更有效。当然，集体中的某些因素可能妨碍学生学习的进步。因而，教师有责任帮助班集体里的学生彼此了解和信任，乐于在一起学习、工作和娱乐，共同分享成功的愉悦和失败的忧虑，进而使学生之间、师生之间、教师之间、师生与家长之间能够有效沟通和交往，形成良好的班集体。这样的教师就是善于处理人际关系的艺术家。这种艺术家只具备交往技巧是不够的，还必须通晓社会心理学，善于运用社会心理学来协调学校集体内的各种错综复杂的人际关系，协调学校师生之间，师生与家长之间的关系，与学校领导以及社会其他方面的关系。教师不仅是这些人际关系的协调者，还应该是人际交往与信息沟通的促进者。

2. 心理卫生的治疗者

教师还应该随时随地帮助学生讲究心理卫生，保持心理健康。这就要求教师还应该是一位心理卫生的治疗者。由于社会竞争性增强，学业负担过重，学生的心理压力会越来越大。有的学生胆怯退缩、多疑抑郁；有的学生郁郁寡欢、情绪不佳；有的学生孟浪冒失、喜怒无常；有的学生人际关系紧张而又改善无方；有的学生自怨自艾，悲观失望；有的学生离家出走甚至厌世轻生；也有的学生得意忘形，骄傲自满，盛气凌人……他们中的不少人身体健康，但歪曲了的心灵却造成了悲剧。在这种情况下教师毫无疑问地要充当心理卫生的治疗者的角色。这一角色应做好两方面的工作：一方面要指导学生健康地生活和学习，克服种种心理失常或心理障碍。把学生从过度的焦虑、孤僻、羞怯、嫉妒、猜疑、自卑、冲动、执拗、抑郁、亢奋中解救出来，以发展正常心理，防止各种心理问题的发生；另一方面，在学生遭受心理挫折和痛苦后，教师要设法创造一种谅解和宽容的气氛，减轻学生的痛苦，并及时提供帮助、咨询和诊断，治疗学生的心理创伤，以增强他们的自信心和自尊心。当然，严重的精神疾病是精神病学家的事，教师是无能为力的。

二、自我表现的角色

（一）学者与学习者的角色

教师应是某一学科的行家或专家，是文人应该具有学者的风度和气质。学者是要不断学习的，所以教师又是一个孜孜不倦的学习者。孔子曾要求教师是“学而不厌”和“诲人不倦”的人。教师的知识是通过不断的学习获得的，要教好知识，就得不断的学习，只有学而不厌，方能诲人不倦。一个称职的教师，首先要学习专业知识，精通本专业的基础知识，是搞好教学的前提。其次要学习教育理论，掌握有关教育学、心理学的原理，这是搞好教育工作的关键。再次要学习相关的知识。使自己的知识渊博，知识面宽广，这是增强教学效果，适应科学发展的需要。只有不断的学习，像海绵一样，从人民中、生活中、科学中吸收更多的营养，充实自己，才能使自己成为一个

名副其实的学者。

(二) 学生家长的代理者。

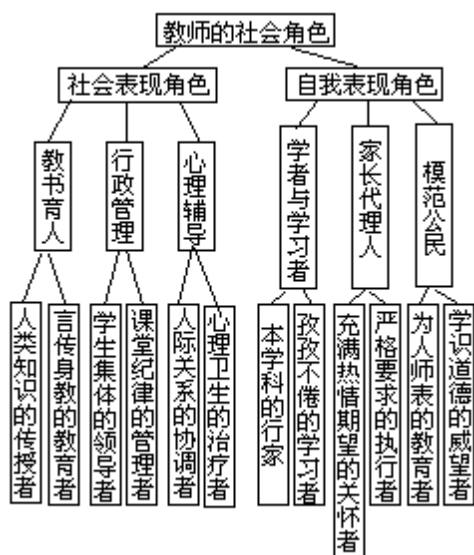
教师与其他职业人员的一个重要区别是，他们经常扮演家长代理人的角色，学生对待教师的态度很像他们对待自己父母的态度，迫切希望教师能像其父母那样对待他们。特别是年龄小的学生，常常把教师当作自己父母的化身。一般来说，我国大多数中小学教师都能自觉愉快地扮演家长代理人的角色。他们对学生充满了热情、希望和关怀，又不放弃严格要求。教师在扮演家长代理人的角色时，还有优于学生父母的一面。许多学生发现在家里用哀求、发脾气、耍挟、威胁等对待父母最有效的方法，用来对待亲切而又严格的教师是行不通的。这就是教师既扮演了父母温暖与关怀的角色，又扮演了一般父母所不具备的严格要求角色的独特的作用。

(三) 模范公民。

教师是教育人的人，教师是“人类灵魂的工程师”，这既是对教师的赞誉，也是对教师的期望。教师要为人师表，他的道德和学识使他在学生，乃至公民的心目中具有一定的威望。虽然教师也应该像其他公民一样，有生活、思想和行动上的自由，但教师永远不可避免地扮演模范公民的角色。这是因为社会性学习主要通过模仿来进行，对于学生来说，一个成功的教师无疑是他们崇拜与模仿的对象。教师作为社会文化价值与道德准则的传递者，很容易被学生看作代表和具有这些价值、准则的人，如果教师的言行能够与自己说教相吻合，学生容易受到积极的影响。因此，教师对学生要求做到的，教师自己必须首先做到，不仅在学校里要做到，在自己的家里，在社会上的公开场合都要严格地做到。教师的表率，远远地超过了一个模范公民的作用。

以上第一类角色是教师显著的、传统的、本职的角色。第二类角色中，教师可以从中得到心理满足。把以上教师的社会角色归纳一下，用列表形式概括如下：（见表 17）

表17 教师的社会角色



角色观念明确的教师有以下几点好处：

第一，能够成功地扮演角色的教师对自己会有清晰的认识，他们清楚地知道自己是一个怎样的人、自己的努力方向是什么，自己想成为怎样的人。使自己的行为举止敏感而有节制。

第二，善于扮演角色和顺利实现角色转换的教师，比较容易发现爱别人，

受人的爱，能充分体验到自尊、自爱、自强与事业有成的体验。

第三，具有清晰角色观念的教师能够使自我角色期望与对他人的角色期望相一致。能够客观地对待学生，理解学生，能够深入到学生的内心，使自己的理智和情感都处于学生的地位，能为学生设身处地着想，产生移情作用，可以避免主观随意性的诱惑，做到心胸豁达。

第四，善于扮演角色的教师能够真诚待人与学生和谐相处，能够与学生进行有效的交往，因而能取得有效的教学、教育效果。角色观念明确的教师是学生心目中理想的教师，是学生最喜爱的教师。

第二节 教师的特点

一、教师的特点、任务及领导方式

(一) 教师的特点

1. 教师的工作是传播人类文明、科学知识和先进思想，在历史的发展中处于承上启下的地位。教师是具有他自己民族的文化素养和科学素养的，因此教师是爱国的、尊重科学的，是善于思考、不迷信、不盲从的。教师的工作是教育人、培养人的，因而，教师是重荣誉、求贡献、有事业心和责任感、重精神享受胜于物质享受的。教师善于接受新鲜事物、新知识，思想活跃、情感丰富、比较敏感，这是教师做好传播思想和知识必须具有的心理特点。

2. 教师是从事精神生产、个体劳动的，而成果是集体的。教师是脑力劳动者，是从事智力的开发，知识的传播的。在这种“物化”的智力的精神生产过程中，教师有他自己的工作方法和风格，加之精神生产周期较长，“产品”质量只能从总效果、用大尺度衡量。他的教育成果是集体的，培养一个人才绝非某一个教师的功劳，而是许多教师辛勤劳动的结晶。由于教师从事的个体劳动，多见自己，少见别人，所以有时容易对自己的知识才能估计偏高，骄傲自大，容易看不到别人的长处。因而虚心向别人学习，取人之长补己之短，是教师必须具备的优良作风。

3. 教师具有为人师表的特点。教师是教育人的人，教师的影响会在学生身上永远留下痕迹，教师是受到学生、家长、社会的尊重的。教师的身教往往胜过言教。正像加里宁说的：“一个教师必须好好检点自己，他应该感觉到，他的一举一动都处于最严格的监督之下，世界上任何人也没有受着这样严格的监督。”由于教师受到人民和社会的尊重和学生的监督，因此，教师具有较强的自尊心，自我意识比较敏感。教师在传授知识的同时还要提出品德的要求，这就必然要求教师做学生的表率，处处严格要求自己。

(二) 教师的任务

1. 系统地向下一代传递文化遗产，使学生获得知识技能，发展智力。这个任务是通过各个学科教学来完成的。这就要求教师是某一学科的专门家，才能成为知识、原理、技能技巧的传授者，培养学生分析问题解决问题的指导者。这就要求教师既要精通自己所授学科的业务知识、具有广泛的兴趣，还要钻研教学方法。光有学问，没有教育技巧，是当不好教师的。另外，教师表达思想的逻辑性、语言的清晰也是很重要的。

2. 形成学生良好的个性品质。个性乃是个人内部的动力性结构，它是调节个人所特有的思维和行为的心理结构。学生的个性是在一定的社会环境中，在人与人的相互关系中形成的。如双亲抚育的态度，兄弟姐妹的关系，教师及同伴的交往，社会文化条件，对个性形成都有影响。学生大部分时间是在学校里度过的，经常接触的是教师，因此，教师的一言一行，一举一动对学生个性都发生重大的影响。教师对学生的爱，对学生学习上的具体帮助，具有“隐蔽的强化作用”，教师对学生的奖励，教师对班集体创设的情境、团结友爱的气氛以及教师的工作态度、兴趣、爱好、特长都对学生个性起着潜移默化的作用。因此，教师必须具备自信心、责任感、情绪上的稳定、自制力等良好品质。

近期的心理学研究表明：幼小时期人与人的关系，尤其是父母与子女的关系，对儿童个性形成有重要的影响。心理学家哈罗作了亲子关系的研究，

通过对幼年猴子的抚育实验，表明婴猴对抚育者给它的接触抚摸非常重要。几只小猴子生下之后，分别给予不同的假母猴，一是用布做的假母猴，另一是用金属丝做的假母猴。前者是柔软的、暖和的，后者是坚硬的、冷冰冰的，两种假母猴身上都有奶瓶喂奶，结果小猴子喜欢布做的母猴。它们依赖着布做的母猴获得抚摸的感觉，经常睡在布母猴身边，它们的特点是活泼、热情、无拘无束、积极地探索周围环境。另外一组婴猴对用金属丝做的假母猴，小猴子除了吃奶以外，其他时间都是远离着金属母猴的，睡觉时宁愿缩到角落里，这种猴子是胆小怕事的。实验者用活动玩具——“狮子打锣鼓”去刺激它们，前一种小猴赶快跑到布母猴的怀抱里，后一种猴子吓得躲到门背后去。这个实验说明，小猴是需要温暖抚摸刺激的。言外之意，教师对学生的爱、期望、爱护、关怀和言语表情对学生个性的形成具有重要作用。

（三）教师的领导方式

教师的领导方式就是教师对学生接触的方式。上面谈到学生需要教师的爱、期望、关心、爱护，这并非是每一个教师都能做到的。教师对学生的领导方式有放任自流的，有严厉干涉学生自由的，也有既严格又民主的领导方式。由于有不同的领导方式就有不同的班级气氛和不同个性的学生。

1. 在教师放任自流的班级中，教师对学生的行为、品德行为不闻不问，抓得不紧、不得力。其表现是，有的教师是宠爱学生的，“心肠太软”；有的教师能力比较差，对学生要求不高。因此，学生的士气低落，工作和学习效率低，马虎，每个人不明确自己的学习和品德的要求。有时他们过于兴奋、急躁，有时有攻击行为。

2. 在教师专制的领导方式下，管都是严厉的，有以下特点：其一是体罚或变相体罚。这种情况流行于古今中外学校教育之中，目前我国学校教育中虽然没有明显的体罚，但变相的体罚还有，例如，罚站、罚劳动、饿饭（中午放学后留下做作业或谈话，抄书等等），压服的结果是造成学生的对抗或屈服，养成学生对老师阳奉阴违、说谎等不良习惯。其二是辱骂和训斥。对学生不是耐心说服教育而是指责、辱骂，什么“一年四季不开的花”、“黄鱼脑袋”、“害群之马”，使学生丧失自信心，也使其他学生对老师发生反感而同情自己的同伴。其三是向家长“告状”，希望家长向学生施加压力，通过家长的手来打学生。这种领导方式不能满足学生的合理需要，达不到预期的教育目的。

3. 民主的领导方式。教师充分理解学生、尊重学生、相信学生，但又是严格地要求学生，师生之间是尊师爱生的关系。同学之间也是友好的、协作的、团结的。学生的学习有高度的自觉性、独立性和积极性，学习效率很高，情绪活跃，士气高涨。

二、教师的心理特点

教师的心理特点是指教师这样一群知识分子群体的职业心理特点。教师是知识分子，是受过长期系统的文化教育，从事脑力劳动的工作者。长期的脑力劳动使教师具有以下心理特点：

（一）教师的认知特征

概括起来，教师的认知特征有以下几点：

1. 善于思考，不迷信、不盲从。
2. 善于学习，学而不厌，敏于信息。
3. 重知识、重人才、重贡献、重荣誉、重精神享受胜过物质享受。

- 4.善言，观察敏锐，易接受新思想、新鲜事物。
- 5.自尊、自信、自强、自重。
- 6.正义、爱国、勤奋、惜时。
- 7.思维灵活，注重客观分析。

（二）教师的情感特征

1.热爱教育事业、热爱学生

这是教师情感生活的核心，是教育学生的起点和基础，没有这种爱就没有教育。教师的爱就是学生的需要，是学生动力性的需要。教师的爱对转变后进生往往起关键作用。教师的情感对学生有直接的感染力。教师对学生的爱会转换学生爱教师，甚至导致学生爱教师所任教学科知识的学习。教师对学生的爱还是一种示范，是教师为使儿童身心健康发展建立起的一种良好气氛和环境。

根据一些研究认为，真正的师爱的内容包括：（1）深入了解学生，特别要发现后进生身上的闪光点。（2）要真心实意地关心学生。（3）充分尊重学生、信任学生。（4）严格要求学生。师爱的特点是：爱的自觉性。这种爱有着明确的目的性，那就是要把青少年塑造成具有共产主义理想和道德品质、具有高度文化科学知识的新一代。爱的原则性。要坚持不懈地要求学生沿着教育方针规定的方向发展。爱的普遍性。对学生一视同仁。爱的恒常性。

2.期望学生成才，教师的欢乐与学生的进步、成才同步

“桃李满天下”这是教师期望学生成才，教师的欢乐与学生进步、成才同步的最好写照。有的行业会出现“教会徒弟，饿死师傅”的现象，因而师傅的传艺总要留一手。在学校的师生间就不存在这种现象。教师不但不会留一手，而且会以自己的全部知识和心血献给学生，教师会以学生超过自己而自豪。因为教师坚信只有长江后浪推前浪，学生超过教师，社会才能向前发展。为此，教师真诚地期望学生成才，希望他们能占有自己的全部知识，希望他们能超过自己。教师的这种心理有时会反映出恨铁不成钢的急躁情绪。

3.意向坚定，善于支配感情，情绪稳定

由于教师热爱学生，期望学生成才，因此在长期的教育实践中，又产生了意向坚定，善于支配自己感情的心理特点。教师在培养人才的过程中必须克服教育工作中层出不穷的困难。而期望学生成才，是教师动员自己的全部力量以克服重重困难的源泉。当然，教师在遇到一些意想不到的困难时，在一定的语境中，教师也会有悲欢、愤怒和忧虑的，对此，一些有经验的教师，优秀教师总是能善于支配自己的情感，表现出沉着、冷静的自制，抑制不必要的激情和冲动。教师在教育学生过程中，往往在与学生的交往中，经常面临富有情绪色彩的事情，经常会出现与自己期待不一致的现象。为了教育学生，教师必须克服急躁、苦闷、焦虑、过度兴奋等，必须保持情绪的稳定，才不致于导致师生关系的紧张，导致教育的失败。所以教师情绪稳定，善于支配自己的感情，是教师的一个重要心理特征。

（三）教师能力的特点

教师的职业要求，使教师形成了独特的能力特征：

1.教育机智的能力。主要表现：

- （1）循循善诱，因势利导；
- （2）灵活果断，随机应变；

(3) 方式多样，对症下药；

(4) 实事求是，掌握分寸。

2. 教育、教学的能力。

组织教学的能力；

言语表达的能力；

了解学生的能力；

独立创造的能力；

实际操作的能力；

适应新情境的能力；

敏感、迅速而准确的判断能力；

善于组织领导课外活动的的能力；

善于估计教学效果的想象力；

善于进行说服教育的能力。

3. 科学研究的能力。

4. 自学能力。

三、教师心理的年龄特征

在我国不同年龄阶段的教师，具有他独特的年龄特征：

(一) 老年教师的特点

老年教师是指 50 岁以上，25 年教龄以上的教师。老年教师的心理特点，最主要的是生命不息、战斗不止。老年教师随着年龄的增长，他们的生理和心理活动都会有所衰退。视力、听力、运动能力减弱，各种疾病相继出现，生理上变化所产生的内部体验及离退休日期的临近，造成老年教师具有以下独特的心理特点：

1. 他们经历了新旧两种社会，对过去的冷酷和今日的温暖有较深刻的体会，因而更加热爱社会主义、热爱教育工作。

2. 他们的专业思想牢固、事业心强。

3. 工作勤勤恳恳，任劳任怨，谨慎负责，能服从分配。

4. 他们有更强的自尊心。教学经验丰富，有一定的教育和教学才能。

5. 他们性格由外倾转向内倾，自我体验深刻。出现自我中心、固执、谨慎、顺从、脾气古怪、好孤独沉思等特点，也有的老年教师出现开朗、乐观、童心未退的特点。

6. 生活上企求安定，觉得动不如静。

因此，学校领导对于老年教师要做耐心细致的思想工作，切忌粗暴，多尊重他们，使他们为教育工作积极做好传帮带的工作。

(二) 中年教师的心理特点

中年教师是指年龄在 35 岁至 49 岁，教龄在 10 年至 25 年之间的教师，他们最主要的特点是年富力强、奋发有为。

中年教师的肌体经历着成熟后的稳定发展阶段，他们正是精力充沛，年富力强，处于做好工作，有所建树的最佳年龄阶段。由于十多年的教师生涯累积了较丰富教学教育经验，形成了独特的教育风格，他们具有以下特点：

1. 中年教师的思想和情绪较青年教师更为成熟，与老年教师相比，更有旺盛的精力，有更强的适应能力。事业上趋于成熟，处于事业发展的鼎盛时期。

2. 工作中敢想敢干，敢于挑重担，勇于探索改革，不因循守旧，对新事

物容易接受。

3. 有强烈的事业成就愿望和荣誉感，是教育战线的主力军。

4. 他们对党有感情，关心国家的前途和命运，有乐观的积极的性格。

5. 他们上有老，下有小，生活负担较重，身挑教学和家庭生活两付重担，家庭生活负担重，健康开始不佳，因而容易产生急躁和焦虑的情绪。

6. 教师角色意识形成，不管校内校外，在儿童、青少年面前都自然地产生教育者、管理者的意识。

因此，学校领导应当尽量创造条件，支持他们的工作，照顾他们的生活，组织他们在工作中发挥承前启后的作用。

（三）青年教师的心理特点

青年教师是指年龄在 35 岁以下，不足 10 年教龄的教师。他们最主要的特点是积极热情，追求理想。

青年教师处于生理、心理发育成熟阶段，结束了学生生活，走上社会进入成家立业的社会角色转变时期。他们的特点主要是：

1. 思想活跃，富有朝气，敢想敢说，精力充沛，对个人前途充满了幻想，对教师工作还不很适应，但愿争做合格的人民教师。

2. 抱负远大，自信好强，进取心切。

3. 教师角色尚未形成，他们还未能完全确立献身教育事业的思想以及终身从事教育工作的荣誉感。

4. 教育经验比较缺乏，业务能力比较薄弱，但他们肯学习，求知欲强，渴望深造。

5. 热情活泼，人际交往频繁，情绪不稳定。

学校领导应重视对青年教师的培养，使他们的政治思想水平、业务能力迅速提高。

第三节 教师的心理品质

心理品质是指一个人在心理过程和个性心理特征等方面所表现出来的本质特征。教师职业特点、社会角色和人际关系，决定了教师应具备一系列特定的心理品质。这些品质主要包括教师的认知能力、情感、意志和人格的特征。

从事塑造年轻一代灵魂的教师，必须具备教师的各种心理品质，以自己优秀品质的总和去影响学生，更好地胜任教师工作。

一、教师认识过程方面的心理品质

（一）敏锐的观察力

敏锐的观察力是教师了解学生借以获得教育依据的重要能力。教师要根据学生的外部表现了解学生的个性和他们的心理状态，甚至从某一心理表现推知学生将要出现的下一个心理表现的内容，这种观察力，是有才干的教师极其重要的特征。

有良好观察力的教师，常常善于从不同的场合，或在不同的时间里有目的、有计划、有系统地观察学生的心理表现，能从学生细微的表现中，洞察到他们的知识、智力和个性发展等情况，以及通过学生的眼神、表情、动作、姿态，了解自己的教学效果，从而较为正确地观察和评价自己，以便发挥自己的长处，弥补自己的短处。

在学生道德品质的教育上，具有良好观察力的教师，也善于对学生作心理分析，发现学生思想、意志、情感、性格、兴趣等各方面的征兆，对于好的征兆，及时引导；对于坏的，则能够“禁于未发”，防微杜渐。如有的教师较早地发现学生破坏纪律的苗头，及时采取措施，在不影响正常教育活动的情况下，制止了学生破坏纪律行为的出现。

观察力高的教师，还表现在善于对所观察的材料进行分析研究，从而找出有关心理现象产生的原因及发展过程，探索教育的特点与规律。所以，只有提高观察力，教师才能全面、深入、迅速地了解学生的心理面貌，从而做好教育工作。

（二）善于分配注意的能力

一个好教师是善于分配自己的注意力的，在讲课时，教师的注意既要集中在教材内容及表达方法的思考上，又要注意学生听课的表现和神态，还要从学生的表情、姿态的反馈中，注意调整自己的教学内容、速度和方法。这就是说，教师讲课时，一边讲课，一边板书（或演示实验），一边要观察学生，还要用自己的语言、声调、手势暗示不守纪律的学生。使自己的注意正确地分配在眼观耳听、嘴说手动上，这是在长期的教育实践活动中逐步形成的本领。对于新教师来说，学会这一点尤其重要，否则就会在教学中常常顾此失彼，注意了讲课内容，忘了观察学生；或是在处理问题时，只顾前面的学生，不顾后面的学生，处理个别学生时就忘了大多数学生，从而影响课堂的正常秩序和教师的威信。新教师上课时，课前应尽量熟悉教材，精心安排讲课计划；同时课下要多接触学生、了解学生，减少上课时的紧张情绪，可以有利于课堂教学中的注意分配。

（三）清晰的记忆力

教师清晰的记忆力，主要表现在对教材、学生、活动及学生反映情况等几方面。教师备课后要记住教材内容与课堂设计；要根据学生的性别、身高、

胖瘦、外部特征和个性特征来记住学生的名字、认识学生，特别是在一个新班面前，迅速、准确地叫出学生的名字，说出他的爱好、特征，学生会认为是教师对自己的注意和重视；要能将同学生集体在一起举行过的有意义的活动或与个别学生的某次接触以及学生反映的情况，在相当长的时间后清晰、准确地再现出来。这样，教师就能在心理上征服学生，融洽师生关系，使学生感到教师对自己的关注，对教师产生亲近感，觉得教师是可亲、可敬而又信得过的。从而提高教师的威望，有利于教师完成自己的工作。

（四）思维的创造力

教师是“手执金钥匙的人”，是“智力能源的开发者”，是“塑造学生心灵的工程师”，这就需要教师具有思维的创造力与创新精神。教师思维的创造力，首先表现在教学上，教师要根据教学大纲的要求，教材的难点、重点以及学生知识与智力水平，选用适当的教学方式，用学生听得懂而颇有吸引力的语言，创造性地把知识传递给学生；其次，在教育工作上，要根据不同的教育对象，就是同一个学生在不同时间、不同年龄、不同的情况下，也不会停留在同一水平、同一身心状态上，教师要因材施教，因时、因地、因人制宜；再次，就是对待自己和别人的教学经验，要有分析有批判地接受，不能生搬硬套，要取长补短，要有创新精神，不能因循守旧。最后，教师思维的创造力还要体现在学生身上，要通过各种方式培养学生思维的创造力和求异思维的能力，为他们今后的创造发明奠定基础。

（五）语言表达能力

语言是教师传授知识的基本工具，语言表达能力是搞好教育、教学的关键条件。善于清楚地、有说服力地表达自己的思想是优秀教师的基本心理品质之一。

教师的语言要简明扼要、内容具体、生动活泼、有感染力、有吸引力。简明扼要的语言，能节省学生听课的精力，又容易被学生理解；教师讲话内容具体，生动活泼，必然会引起学生学习的兴趣，学生愿意听，并且能保持集中的注意力；教师的语言有感染力、吸引力，说话具有幽默感，能激发学生的情感，鼓励学生履行自己的义务，鞭策自己按要求去行动。教师的语言若过长，空洞、干瘪或过多的停顿，断断续续，再三重复，出现语病，就会使学生感到疲劳、无味、没兴趣、注意力分散，因而降低其效果。

教师的语言还要符合逻辑，遵守语法，流畅易懂，学生才能高兴地接受。照本宣科，逐字逐句诵读教材上的语句，说话不口语化或者语无伦次、词不达意、丢三落四，就会降低学生听讲的积极性而影响教学效果。

教师的语言还要注意外部的美。这就是说，不仅要求语法正确，而且要讲究语音、语调、声调的变化。说话速度要适当，要有抑扬顿挫，要伴随着一定的面部表情和手势。

教师的语言还要富于情感和学会使用学生的语言，使学生心情愉快，并有亲切感，从而提高教学效果。

（六）丰富的想象力

具有丰富想象力的教师，能够根据学生人性的特点和智力水平，预料他们发展的动向，给予某种教育影响。教师有可能根据这种想象，创造性地安排自己的教育措施，获得预期的效果。

丰富的想象力对教师创造性地进行工作有很大的影响。只有具有丰富想象力的教师，才能在教学中培养学生的想象力。想象力也是教师完成教学任

务所不可缺少的心理因素。如数学教师就需要有丰富、精确、灵活的空间想象力；化学教师就要有通过宏观现象来认识微观粒子运动、变化及其结构的想象力；物理教师需要通过想象去理解场、波、流以及原子能热核反应等一些抽象概念；语文教师，只有通过想象，才能再造作品的情境，领会作品的艺术形象，从而使学生受到教育和情感的熏陶。所以，丰富的想象力是教师创造性地完成教学工作的心理因素。

（七）教师的组织能力

教师多方面的组织能力是保证教育、教学工作顺利进行所必需具备的心理品质。

教师的组织能力一般表现在组织教材的能力、组织课堂教学的能力、组织良好的班集体的能力、组织活动（各种文娱、体育、劳动活动）的能力以及组织教师集体（如教研组）的能力上。这些都是教师的基本功。这些组织能力是在一定深度和广度的专业基础上，有较多的教育实践，而且在掌握教育学、心理学的知识的情况下形成的。组织能力较强的教师是会受到学生敬仰和佩服的。

二、教师情感方面的心理品质

（一）教师的爱

爱是一种内在的体验，表现为一种倾向、一种态度，从而成为行为的一种动力。没有爱就没有教育，爱是教师教育学生的基础和开始，是教师的基本心理品质。一个好教师必须是既爱教育事业又爱学生的典范。爱教育事业，表现为对教育工作的高度责任感、荣誉感、事业心以及把爱集中倾注在自己的教育对象——学生身上。对学生的爱，首先就应该是教师毫无保留地贡献出自己的精力、才干和知识，使学生在精神和智力成长上取得最好的成果；其次，是对学生要有慈祥的、关怀的、温暖的“母爱”；此外，教师不仅要爱理想中的学生，而且要爱大家爱不起来的后进生，对后进生的爱，才是教师真正的爱。当然，对学生的爱应当同合理的严格要求相结合。许许多多的事实告诉我们，教师的爱一旦被学生理解、接受，学生也是会用爱来报答教师的爱的。

教师的情感对学生有直接感染力，是开启学生心扉的一把有效的钥匙。教师对教学认真负责，一丝不苟的治学态度，精益求精的工作作风，教师对所教学科的热爱，对难题的钻研，对真理的探索、热爱和维护，对偏见和谬论的鄙弃和厌恶，都能感染学生，增加学生的理智感，激发学生的求知欲望。教师在任何场合下所表现出来的深刻而正确的道德感和道德情操，对祖国大自然和社会生活的浓厚情感，以及对艺术作品的审美感，对培养学生相应的情感都有很大的影响。

教师的情感在思想品德教育中不可低估，许多有经验的班主任说得好：“要想转变学生，先要感化学生。”青少年是富有情感的，而感化教育是对学生“动之以情”的措施，只有当学生的“情感大门”朝向教师开放的时候，才是对学生进行品德教育最好的契机。“爱生”的情感，是教师作为品德教育的重要心理品质，由于“爱生”的情感，教师会任劳任怨地辛勤地培育学生的优良品德和矫正学生的不良品行。像有些模范班主任那样，“动之以情，深于父母，晓之以理，细如雨丝”。用心灵的温暖来医治心灵的创伤，用精神的甘露来涤荡精神的污染，就能把乱班转变为团结友爱的先进集体，能把不可救药的顽童转变成品学兼优的学生。

教师热爱学生，学生也会热爱老师、尊敬老师，还经常把对老师的热爱和尊敬转移到教师所教的功课上去，并愿积极学好。教师对学生的热爱，激起了学生对老师的热爱和尊敬，使得教师感到乐趣和幸福，鼓舞他们克服困难，更加努力工作。当然，教师爱学生的情感是以对教育事业的正确认识为条件的。教师的欢乐与学生的成长同步，教师的幸福在学生之中。

（二）教师的期待

教师把具有各种各样个性的学生用某种观点来分析，从而提出不同的要求，称为教师的期待。期待学生成才，这是教师很重要的心理品质，教师的期待是与情感紧密相连的。

有人通过日常观察指出，许多教师从以下三方面来分析学生：学生的学习能力与学习成绩；学生在校和课堂上的表现，对教师的态度和对教师的信赖，和教师的合作等；学生的自信心、努力、注意力以及和其他同学的协调关系等。教师从这三方面来评价学生：对每个学生能够期待什么，不能期待什么，期待的程度如何等，并作出期待的估计。教师的期待对学生个性的形成及知识技能的掌握有很大促进作用。

心理学家罗森塔尔研究了教师对学生学习成绩期待的效果。实验对象是小学一至五年级学生，他在每个年级中抽出百分之二十的学生作为教师期待的对象，其他学生不作为教师期待的对象。他先对学生作了言语活动能力和思维推理活动能力的测验，然后研究者把这些学生的姓名和他们的成绩告诉教师，要教师相信这些学生比其他学生更有可能提高学习成绩。事实上，这些学生并不是研究者有意挑选出来的，而是随机抽取的。其实他们的言语能力与推理能力与其他学生差不多，只是研究者向教师虚报为智力较高。教师对全体学生（其中百分之二十的学生是期待对象，百分之八十的学生不是期待对象）教育指导了八个月，研究者又对他们作了一次测验，发现被教师期待的学生全都提高了成绩，低年级提高得更多，教师对他们的评语也普遍比其他学生好，这就是教师期待的结果。

罗森塔尔把教师的期待的效果，称为皮可马利翁效果。传说皮可马利翁原是希腊神话中的主人公的名字，他是一个雕刻师，曾用象牙精心塑造了一个美丽的姑娘，他对他所塑造的雕像倾注了自己全部心血与深厚的感情，最后竟然感动了上帝，使雕塑的姑娘获得了生命。

教师对学生的期待为什么能获得很大的效果？有各种分析。一种分析认为，教师对学生寄予某种希望时，他首先认为某学生是个好学生，那个学生的所作所为，他都用赞赏的目光看待，因此就在不知不觉中给以肯定与鼓励，这样日积月累，学生也会产生对教师更深的信赖，对自己会提出更高要求，作更大的主观努力，从而使教师和所期待的学生在接触中发生了某种微妙作用，师生之间造成一种默契，因而提高了成绩。另一种分析是，教师对学生有了期待之后，就会对他们更加有意识地、更多地、更细致地指导，当然也会对学习成绩的提高起促进作用。

众所周知，学生是希望教师对班级中所有的人不厚此薄彼地公平相处的，他们最不满意的就教师偏袒某些人。可以说，每个学生都具有希望得到教师欣赏的心情，换句话说，教师在每个学生心目中都占有重要的地位。教师应善于多方面把握每个学生的个性特征，对每个学生都提出恰如其分的希望与要求，从而产生良好的期待效果。如果教师对某些学生没有真正的了解，看不到学生身上发光的东西，就会信心不足，不提出任何希望与要求，

当然不可能发生期待作用，学生还会自暴自弃，造成恶性循环。

与教师期待有关的是，师生关系的好坏也会影响学生的学习成绩。有人对 702 名学生作了调查，发现其中 490 名学生喜欢某些教师，对这些教师所教的课程，有兴趣，作业认真，成绩也好；212 名学生不喜欢这些教师，对这些教师所教的课程，作业马虎，注意力不集中，成绩也差。这一调查表明，师生关系好坏对学生的学习动机、学习行为有显著影响，可以在相当程度上制约学习成绩。

三、教师意志方面的心理品质

更深刻地影响学生和克服教育工作中的一切困难，需要教师有一定的意志品质。意志对任何事业的成败都具有决定性意义，良好的意志对教师尤为重要。

教师应锻炼和培养自己具有以下意志的心理品质：

（一）目的性

教师完成教育任务的明确目的性和力求达到这一目的的坚定意向，是动员自己的全部力量以克服工作困难的源泉。教师对摆在自己面前的崇高的教育任务的认识（教育工作周期长、见效慢），为完成任务而顽强斗争的决心和实际行动（不论在顺利时还是在逆境中，对工作总是充满信心），就成为教师在工作上取得成功的主要条件。教师的这种意志品质同他的世界观和社会道德情感的发展直接联系着。

在教育工作中，教师所遇到的外部与内部困难越大，他们身上的意志品质就表现得越明显。比如，当教师在对待后进生感到束手无策、失去信心、并想“放弃”的时候，只要他意识到教育好年轻一代，使他们养成优良品德是党和人民对自己的光荣委托，是严肃的社会责任，同时也认识到自己不能完成任务时将要产生的严重后果、并对此产生了鲜明而深切的情感，就会激发他重新加倍努力地工作，为教育好后进生进行顽强的努力。教师若一受挫折就退缩、动摇，甚至想离开教师岗位，或者固执己见，拒绝正确的批评建议，这都会严重影响教师的工作成效，都与教师对工作的目的性缺乏正确认识有关。所以只有忠诚于党的教育事业的教师，工作才会有明确的目的性，才能有克服困难的意志品质。

（二）果断性

教师的坚强意志还表现在果断性上。所谓果断性，就是教师善于及时地采取决断的能力。教师的坚决、果断和不屈不挠的坚定性是在教育过程中直接影响学生的内在力量，教师的这种力量不在于他的外貌严厉与否，而在于教师对学生的态度上是坚定的、果断的，还是犹豫不决的。教师的当机立断和教师的教育机智体现了教师果断的意志。这种果断性要在关心学生，爱护学生，使学生理解教师要求的正确性的基础上，以和善的、宁静的、循循善诱的、不急不躁的态度表现出来，而不是以势、以声压人来表现的。教师的坚决果断是与深谋远虑相结合的，在什么情况下，该向学生提出怎样的要求，学生怎样行动，教师都应有清楚的认识和预见。

（三）自制性

教师意志的自制力，是自己能够掌握或支配行动的能力。自制力表现在强制自己去做应做而不想做的事，强制自己不做想做而不应做的事；表现在善于控制自己消极的情绪情感、激情状态与冲动行为；表现在坚持不懈地了解和教育学生；也表现在对学生所提要求的严格、明确和不断地督促与检查

上。所以教师的自制力与教师的沉着、耐心、首尾一贯的坚持性紧密地联系在一起，它是有效地影响学生的重要心理品质。

在教育实践中，教师常常会因学生不守纪律而苦恼；当师生发生冲突，学生污辱了教师的人格而激怒了教师时，都特别需要教师的自制力，如果教师不能掌握自己，以粗暴态度对待学生，可能换来学生暂时的“安定”，但是，在这样的“安定”后面却孕育着更大的危机和骚动。假如教师能控制自己的情绪，保持着和蔼，学生就会为教师所持的平静态度所感染，从而安静下来。但必须使学生明白，这不是教师的软弱可欺，而是具有坚定性格的表现，教师是不会放弃原则的，耐心是有限度的，故意刁难是没有好处的。教师的自制力是内在力量的表现，而不是软弱可欺的象征。

（四）坚持性

教师要求学生首尾一贯的坚持性，对培养学生的技能、习惯和良好的品德有很大的作用。坚持性包括充沛的精力和坚韧的毅力，教师的精力和毅力也是影响工作成败的意志品质。一个教师对待自己的教学任务能够精神饱满地进行，在困难面前不泄气，长期不懈地使精神焕发；在难题和障碍面前，反而知难而进，精力充沛、毅力顽强，这些都能感染学生。

教师良好的意志品质，不仅是提高自己的业务水平和完成教育任务所必需，并且也是学生学习的榜样，青少年由于自我意识的发展，常常具有锻炼自己意志品质的要求，因此，他们常常分析评价教师的意志品质，企图在教师身上找到可以学习的优良品质。

四、教师的人格与自我适应

一个健全的教师，除了有高深的学识之外，还需要具备良好的人格，使学生乐于接近，方能发挥教师的主导作用。人格是一个人的性格、气质、能力等各种特征的总和，而不是指某一项特征。如一个人的品格特征（如诚实、勤劳、忠实、可靠、负责）；体格特征（如身体健康，仪表端正、态度大方）；思想上的特征（如思考严密、富有创造能力）；态度的特征（如待人和蔼、谦虚，为人乐观、愉快、活泼、富有合作精神）等，这些特征就是人格特征的表现。

（一）教师应有的人格气质

1. 专业的气质与敬业的态度。一个从事教育工作的人，在其知识上，对教育的本质与目标要有所认识，并亲身体会教育的深远意义。在气质上自然会显现出专业精神及敬业的态度。

2. 有稳定的情绪及深切的安全感。教师在学生面前，不因欣喜而手舞足蹈，不因忧愁而愁眉苦脸，不因惧怕和震惊而手足无措、目瞪口呆，也不因疾病而精神不振，始终保持旺盛的精力和对事业的热爱，这样才能使学生在心理上信赖教师，这就是所谓的“言教不如身教”。

3. 良好的人际关系。教师要能和各种各样的学生打成一片，和学生生活在一起，情感融洽在一起，才能真正了解学生，学生会在这种心理亲近的情况下，倾吐自己内心的真情。

4. 乐观、活泼的性格。有这样的性格，才会使学生有亲近感。

5. 高尚的品德。教师待人接物要诚实，做人要谦虚，要公正无私，对某些学生不能有偏见，对自己的言行要重视，要“躬自厚而薄责于人”。

6. 教育的机智。这是一种教育的艺术。善于急中生智，这是教师根据学生的知识经验、身心特点及其个别差异等各方面的情况，迅速、灵活、准确、

巧妙地采取有效措施，培养学生智力，发展学生个性的一种能力。

教育机智是教师各种能力灵活运用“合金”，教育机智没有固定的模式，常常运用在解决意料之外、情理之中的问题上，因时、因地、因人、因事，一把钥匙开一把锁地教育好学生。教师的教育机智并非天生的，而是教师在学习教育理论、总结教育经验、努力参加教育实践的过程中逐步形成和发展起来的。如果教师缺乏这种心理品质就无法胜任教育工作，至少是不能成为一名优秀教师。正如乌申斯基说的那样：“不论教育者怎样地研究了教育学理论，如果他没有教育机智，他就不可能成为一个优秀的教育实践者。”

教育机智是与教师的智力、教育能力密切联系的，同时还与教师的教育技巧有着不可分割的联系，是教师所独有的心理品质。

（二）教师的自我适应

一个好的教师，必须在复杂的教学环境中，训练自己的适应能力，才能对教学工作胜任愉快。教师的自我适应要注意以下几点：在担任教师工作之前，应对教学工作及教学环境（教师集体、学生集体）有所认识，做好心理的准备。要训练自己在表情与态度上的控制能力，使自己常露笑容，心情愉快。训练自己与学生说理的耐心，用学生的思维方法、心理特点去考虑问题、观察问题。要会安排自己生活上的平衡，使休息、工作、睡眠并重。要训练自己的知觉能力，善于发现并承认学生有进步之处，而不能要求学生和圣人一样好。学生只要有进步就是对教师的安慰。要使自己有坚定的信心。要看到教学周期性长，有耐心、有信心地继续教好学生。要善于向学生学习，使自己更好地适应教师工作。

教师的自我适应还表现在适应新情境的能力上。谁具备了适应社会新情境的能力，谁就是有才智的人。教师作为人类灵魂的工程师、人类文明的传递者，适应社会新情境的能力是不可缺少的心理品质。教师首先要适应世界新技术革命向传统教育的挑战。教师已不再是传统的“教书匠”，而应成为不断创新、不断前进的教育改革家。其次要适应面向社会的新要求，教育要面向世界，面向未来，面向现代化。社会的发展已打破了学校教育的那种封闭的局面，因此，教师要不断深入社会，进行社会调查，从教育发展的需要出发，转变自己的教育观点和教育思想。教师要注重调动社会上一切积极因素为教育服务，同时教师也要服务于社会，强调教育的社会效益，将自己的智慧、知识、能力运用于创造和革新之中，为社会创造出更多的财富。

第四节 教师的威信

教师的威信是指教师在学生心目中的威望和信誉。教师威信是师生之间积极肯定关系的表现。一个教师如果思想进步，热爱教育事业，热爱学生，品德高尚，知识渊博，专业造诣深，教育方法循循善诱，富有启发性，学生易接受，要求严格而又平等待人，尊重学生人格，了解、关怀学生，便会成为学生心目中的典范和榜样，才是真正有威信的教师。教育实践证明，教师主导作用发挥的程度，与其在学生心目中的威信有直接关系。一个教师必须在学生中享有威信，才可能使教育工作取得应有的成效。

一、教师威信的作用

教师有威信对于教育效果影响很大。有威信的教师在学生心目中是积极的，对他所讲授的课，会认真学习，对他的教诲，言听计从；相反，没有威信的教师，在学生心目中是没有地位的，是会持相反态度的。所以，教育的效果，随着教师的威信的高低而转移，教师威信越高，他的教育效果就会越好。

由于教师有威信，使得学生对来自教师方面的影响，产生一种积极肯定的意向。教师威信的作用表现在以下几个方面：

（一）在认识上，学生确信教师影响的正确性

学生对教师所讲的知识确认是真实的、科学的，对教师的教导，乃至一般的言行，都往往不加怀疑地承认其正确，从而能自觉地、主动地学习知识、执行要求。

（二）在情感上，乐于接受来自教师的影响

学生容易把教师的要求转化为自己主观的需要，反对任何不尊重教师教导的人和事；他们对教师的表扬和批评，往往能引起深刻的情绪体验。有威信教师的表扬，引起学生愉快自豪的情绪，促使学生进一步要求自己表现得更好的愿望，即使没有被教师表扬的学生也会积极地争取表扬；有时，即使轻轻批评几句也能触动学生。而无威信的教师，即使表扬也不起鼓舞作用，学生受到他的批评也不能心服口服。

（三）在行为上，能起学生的榜样作用

有威信的教师往往成为学生心目中的模范，理想人物，学生会在自己的言行中加以模仿，甚至教师的仪表、走路的动作、姿态、说话的语气等都可以成为学生模仿的榜样。同时，教师的威信还能使学生雷厉风行地按教师的教导行事，使教师的要求，能很好地诱发成学生行动的意向，并积极地指导他们的行动。

教师威信有不同的深度和广度。有的教师在品德、学识、能力等各方面都有很高的威信，这样的教师，在学生心目中当然是学习的榜样；有的教师，学生公认精通某门学科的知识，是个专门家，学生学得很有兴趣，很愿意学好这门功课，但在其他方面不一定有威信；有的教师在大部分学生中有威信，但在少数学生面前没有威信；也有的在少数学生面前有威信，而在多数学生面前没有威信，这可能与教师对学生接触面的宽窄、期待、关心有关。所以，有威信的教师工作中任何一点疏忽或缺点，将会给学生带来不良的影响。

二、教师威信的形成

教师威信的形成取决于许多因素。但可概括为客观因素和主观因素两个方面。

客观因素：教师在社会生活中的地位，教育行政机关、学校领导对教师的态度，学生及其家长对教师的态度。

主观因素：教师的政治思想觉悟与道德品质，广泛的兴趣，教育工作能力，高度的专业知识与技能，组织能力，对学生的爱护、关心、耐心、体贴等等，是获得威信的基本条件。这些教师本身的因素是教师威信形成的决定性因素。此外，教师的仪表、生活作风、习惯等对教师威信的形成也有一定的影响。

教师的威信是在长期与学生相互交往中形成的。教师经常不断地满足学生各种合理的需要，是教师能够在学生中建立威信的心理基础。在师生交往中，如果教师背离了这一原则，就不能建立真正的威信。

教师威信的形成取决于教师本身的条件，但要注意，对不同年龄、不同水平的学生来说，并不都起同样的作用。

年龄较小的低年级学生，由于评价教师表现的能力差，他们与教师的交往，突出地反映在情感方面。他们对教师的思想品质、知识水平、教学质量、能力等方面不会分析和评价，很少讲他们的老师思想如何高尚，知识如何渊博，而是对教师活泼、开朗的性格，说话能表情达意，讲课很有趣味，喜欢学生，对学生表示关心、爱护以及严格的要求等，比较关心。教师在这些方面比较容易获得学生的爱戴，建立威信。

中、高年级，特别是到了中学，学生则能对教师的态度与思想品质、业务水平、教育能力、广泛的科学文化兴趣等进行评价。因此，教师这些方面的表现，就成为学生决定教师威信的重要心理依据。

不可否认，教师给学生的最初印象，对建立威信有重要的影响。比如，上好头几节课，第一次与学生的见面与谈话，第一次的批改作业，处理好课堂上的偶发事件，搞好第一次班会或做好第一次的家访都是重要的。教师刚与学生见面，双方彼此不熟悉，都力图认识对方，了解对方，学生由于好奇心，对新教师有一定的新鲜感，开始见面他们会特别注意教师，试探态度特别强烈，会故意试探教师的知识水平，了解教师的性格——对同学“凶不凶”，了解教师的教学经验“老练不老练”。许多学生都希望教师熟悉自己、赏识自己、注意自己。为此，他们往往会故意提问、大声讲话，要求离开教室，以试探教师的态度与反应。如果教师在头几节课表现出惶惑不安、语无论次、信心不足、萎靡不振或过于激动、手舞足蹈等，都不利于教师威信的形成。因为初次见面，教师的一举一动，一招一式都会给学生留下强烈而深刻的印象，对教师的威信的形成有很大的影响。有经验的老师很重视这一点，他们力求做到充分备课，精通教材、熟悉班级、了解学生，一开始就使学生获得良好的印象。

教师威信形成之后，也可能因种种原因而降低威信，甚至完全丧失威信。比如，对工作缺乏热情、不公正的批评与表扬、教师的发怒、偶然的疏忽、触犯了学生的个性或自尊心、生活上不符合社会道德标准、打骂学生、不尊敬长辈……一句话，教师不能再满足学生合理的需要，教师的威信就会降低。教师已经建立起来的威信如已丧失，要想恢复，必须付出加倍的努力。教师为了保持威信、提高威信，必须严格要求自己，经常进行自我批评。

三、学生心目中的理想教师

学生心目中的教师是怎样的形象，对这一点，有的教师很少考虑，而有威信的教师往往能“设身处地”进行“心理位移”，以学生的目光（他们的

需要、期望、价值观)来考察“怎样才算是一个好教师。他们能从学生的生活习惯、心理特点来选择教育措施,从而成为学生喜欢的教师。

学生心目中理想的教师,国内外心理学工作者做过不少的调查,发现小学生喜欢的教师是:教学方法灵活、活泼、开朗,能与学生一起学习和游戏,对学生是宽容热心的。他们不喜欢的教师是:教学方法呆板、好训斥人、有偏心。中学生(尤其是高中学生)喜欢的教师是:知识渊博、讲课生动、逻辑性强,品德高尚,有事业心。他们不喜欢的教师是:教学枯燥无味,经常责骂学生,对学生没有同情心,处理问题不公正,自私。当然这在不同的学校、不同学生身上反映是不同的。

下面是日本心理学家的调查材料:

表 18 日本学生喜欢的教师品质

研究者 被调查者 品质 次序	上武正二	大竹成	光安文夫
	小学一年级至高中三 年级 4588 名	初中一年级至高中二 年级 698 名	小学四年级至六年 级 1567 名
1	热爱教育	理解学生	教学方法好
2	教得易懂	亲切、平易近人	各方面都很关心
3	开 朗	能信赖	平易近人
4	公 正	公 正	喜欢运动
5	理解学生	教得清楚	开朗、快乐
6	亲 切	开 朗	公 正
7	平易近人	感情真挚	脑 子 好
8	有 趣	教育热心	知识 丰 富
9	不发脾气	守时、不懒惰	讲话对学生有益
10	幽 默	活 泼	照顾学生
11	有 教 养	教得有趣	兴趣广泛
12	直 爽	知识丰富	有 实 力
13	与学生一起活动	责任心强	有研究心

续表 18

研究者 被调查者 品质 次序	上武正二	大竹成	光安文夫
	小学一年级至 高中三年级 4588名	初中一年级至高中 二年级 698名	小学四年级至六年级 1567名
14	活泼	认真	亲切
15	擅长运动	教学水平高	整洁
16	多和学生谈话	民主	幽默
17	有学问	一丝不苟	身体健康
18	言语明	品格高尚	黑板字写得漂亮
19	健谈	有信仰	言语明
20	疼爱学生	文雅	年轻

1980年华东师大学生，在中学初二和高二各一个较好的班级中也进行过调查，结果见表 19。

表 19 好教师应具备什么条件

次序	教师条件	人次
1	热情、耐心地关心学生	83
2	根据学生实际水平进行教学	61
3	公正、不偏心、不歧视落后学生	43
4	有渊博的学问、善于表达	38
5	注意工作方式、处理问题得当	35
6	工作认真负责	31
7	关心学生课余生活	31
8	虚心、平易近人、没有架子	29
9	以身作则、为人师表	27
10	注意学生兴趣	9

此外，他们在 550 名高中生中，调查了“你是否尊敬你的班主任？为什么？”结果百分之九十五的学生作了肯定回答，他们都认为“自己的班主任的情操是高尚的”。他们之所以尊敬班主任的原因有三：关心学生，课上得好，办事公正。进一步追问他们的班主任“课上得怎么好”时，多数学生回答是：“生动、有吸引力”，“讲课富有激情，有鼓动性”，“含蓄、有幽默感”。谈到班主任性格时，许多学生都喜欢“和蔼可亲”、“精明能干”、“幽默风趣”。当谈到班主任仪表时，则纷纷提出：“大方”、“整洁”、“朴素”等。

广东教育学院心理学教师，在广州市教师进修学院中学校长学习班里，通过校长们进行了一次“学生喜欢怎样的教师”的调查研究。调查是在 2638 名初中学生、1777 名高中学生中进行的。采用问卷法。让学生回答“你喜欢的是怎样的教师？请从下列提纲中选择五项，在其前面填上你喜欢的 1、2、3、4、5 项次序”，然后回答“在班中你喜欢的教师有多少个，如你愿意，请写其姓名。”不喜欢的教师如同上面一样，只是在答不喜欢的教师有多少

个时，不用列其姓名。调查结果如下：

表 20 学生喜欢的教师

项目 人次 年级	说到做到	教学方法好	热爱同学、尊重同学	有政治头脑、关心国家大事	知识广博、肯教人	耐心、温和、容易接近	负责任、守信用	文明守纪	对同学实事求是严格要求	对人处事公平合理
初中学生 2638 人	926	2110	1573	450	2013	2012	885	341	1547	1344
高中学生 1777 人	434	1527	956	288	1566	1369	647	188	1087	780

表 20 学生喜欢的教师

项目 人次 年级	上课拖时间、上完课就不理同学	经常责骂学生、讨厌学生	对学生没有同情心把人看死	说话没有次序不易听懂	不和学生打成一片	教学枯燥无味	偏爱不公	布置作业太多太难	只听班干部反映情况	向家长告状
初中学生 2638 人	1321	1880	1896	1232	732	1702	1680	691	1080	600
高中学生 1777 人	1019	1251	1332	951	636	1486	999	316	483	208

从上面的调查，我们看到两点：首先，初中学生喜欢的教师中“教学方法好”的人数最多，占第一位。他们认为，教学方法好，用他们听得懂、学得明的方法来教学的教师，便是好教师。而高中学生人数最多的是要求教师“知识广博肯教人”。这是由于高中学生认识兴趣比较广泛，要求扩展知识面，加上理论思维、辩证思维的发展，他们要深入探究事物的本质，所以比初中学生更强调教师要知识渊博。当然高中学生也要求教师的教学方法好(占第二位)，他们认识到教师的“教学方法”与“知识渊博”的程度有关系。可见这些差异同学生的年龄心理特点是分不开的。

其次，初中学生对教师的要求比高中生来说，更偏重于教师对学生的态度方面，即师生关系的心理品质。他们热切地期望教师爱护、尊重他们，公正地对待他们。在不喜欢的教师品质中，“经常责骂学生、讨厌学生”、“对同学没有同情心，把人看死”和“偏爱不公正”这三项占人数最多。而高中学生对不喜欢的教师品质中，人数最多的是“教学方法枯燥无味”而“偏爱

不公正”只占第五位。可见初高中学生之间是有差别的。这种差别的原因很多，从学生主观方面来说，主要是由初、高中学生的心理特点所决定的。初中学生已进入少年期，他们感到自己“长大了”，自我意识中出现了“成熟感”，不喜欢别人把他们当“小孩”看待；他们要求“独立”，要求扩大自己的权利，要求别人尊重他们，表现出强烈的自尊心。所以那些“经常责骂学生”，“没有同情心把人看死”，“偏爱不公正”的教师，是同少年心理特点相矛盾的，他们不受学生的欢迎是很自然的了。而高中学生虽然也同样有希望得到别人的爱与尊重的需要，但由于他们已进入青年期，教师确实不把他们看成“小孩”，客观上比较尊重他们，这方面的主客观矛盾就不那么突出了，师生在情感方面的冲突相对地减少，所以，“教学枯燥无味”的教师就不为学生欢迎。

以上材料虽然不全面，但对教师来说，是有一定的参考价值的。

教师如何成为学生心目中的理想教师呢？

第一，情感吸引。教师对学生建立十分融洽的情感关系，学生便会对教师产生亲近感，愿意接近教师，学生对教师的教育就容易接受。热爱学生、尊重学生、关心学生、循循善诱、和蔼可亲、严格要求、鼓励学生上进的教师，是会受到学生欢迎的。而那些不尊重学生人格，对学生冷淡、不关心学生的悲欢情绪，把学生作为自己使唤的工具，对学生偏激、尖酸、刻薄、讽刺、挖苦的教师是不会受到欢迎的。教师精神不振、愁眉苦脸、表情呆板，学生就会敬而远之。

第二，品格吸引。教师的品格主要是：思想、道德、品行、人格、作风等，反映在教师的言行中。品格是人的本质的表现，是吸引学生的基础。教师若具有公正无私，不偏不袒、认真负责、不辞劳苦、待人真诚、忠厚老实、言行一致的品格，肯定会成为学生心目中的理想教师。而那些口是心非、言行不一、溜须拍马、心胸狭隘、妒忌心强、自我中心、自高自大、私心重的教师，是学生所嫌弃的。

第三，知识吸引。教师的任务是“传道、授业、解惑”，知识丰富的教师，能用自己全部的知识和智慧，用生动的比喻、精辟入理的分析、生趣盎然的讲述，使课堂包容四海、辉映人生，这样的教师是受学生欢迎的。

第四，才能吸引。教师的才能，更成为学生心目中理想教师的重要因素。教学有方，能歌善舞、敏锐的观察力、强烈的感召力、清晰的语言表达力、教育机智的应变能力以及善于因材施教的能力……等等，无疑会受到学生的欢迎、倾到和迷恋。

第五，熟识理解。教师要成为学生所喜爱的老师，最简单最直接的办法是平易近人、多接近学生、跟学生交朋友，你了解学生，学生也了解你。只有多接近学生，熟识了解学生，才能理解学生，和学生心心相印，容易取得和学生在信念、态度、价值观上的共识。这样不仅建立了尊师爱生的友谊，而更重要的是学生把教师当作知心人，因而学生对教师产生了亲切感和信赖感。

第十一章 差异心理

差异心理学是教育心理学的一个重要组成部分。众所周知，人的心理有共同性，人们才可能相互交往、相互沟通，社会才得以存在。人的心理还有另一个重要方面，这就是心理的差别性。每个人都是一个活生生的具体的人，每一个人的心理，又各有各的特色，“人心不同，各如其面”，正是由于人的心理的差别性，每一个人才成为一个真正的“主体”，才能作为一个真正的个体而存在，也正是由于人的心理的个别差异，才形成了个人心理生活的独特性和多样性。

学校教育是以班级为基础进行教学的，教师同时要为几十个学生讲课。在一个班级里，学生的年龄虽然相近，但每个学生都具有独特能力、气质和性格。教师的教学内容、采用的教学方法，只有兼顾到所有学生的个体差异，才能收到预期的效果。我们平时说的因材施教，就是以学生心理的个别差异为基础而提出的一条原则。我们研究差异心理的目的在于：揭示和探索人的心理活动的共同规律，丰富和发展教育心理学内容，树立“学生是学习主体”的教育思想，为因材施教提供心理学依据，鉴别和诊断学生的心理特点和心理问题，有效地开展心理咨询。因此，加强差异心理的研究既有它的理论价值，又有它的实践价值。本章将侧重论述智力差异、能力差异和人格差异等差异心理的问题。

第一节 智力差异

智力差异是心理差异的一个重要方面，也是差异心理学中研究最多、资料最丰富的一个领域，本章将着重讨论智力水平差异、结构差异以及超常学生、低常学生的心理特点与教育等问题。

一、什么是智力

人们凭借常识都知道，有些学生聪明，有些学生不聪明。聪明的学生学习速度快，一教就会，甚至能做到无师自通。不聪明的学生学习速度慢，虽然能教会，但必须有适当的方法和充分的时间。聪明或不聪明显然是个人的一种稳定的特征。这也就是我们平时说的智力高低。

什么是智力？心理学家对它有各种各样的解释，至今没有统一的定义。归纳起来，关于智力大致有以下几种不同的说法：（1）智力是一种适应新情境的能力；（2）智力是一种学习能力；（3）智力是指抽象思维能力；（4）智力是一个人能为着某些目标而行动、能理智地思考和有效地适应环境这三种能力的综合表现；（5）智力就是智力测验所测量的东西，也就是解决某种智力问题的能力。

在我国，较多的心理学家认为，智力是以思维力为核心的观察力、记忆力、思维力、想象力和注意力五个基本因素的有机结合。（图 33）。

观察力是智力活动的门户和源泉。记忆力是智力活动仓库的基础。思维力是智力活动的核心，是对智力起决定作用的因素。想象力是智力活动的翅膀和创造性解决问题的条件。注意力是智力活动的条件和警卫。上述五种因素共同组成了智力的一般结构，它们既发挥独立的功能作用，又相互影响，彼此制约，共同发挥整体性作用。

智力如何来确定呢？心理学家创造了许多测量工具，这些测量工具叫做智力量表。世界上最著名的智力量表是斯坦福—比纳量表（简称 S—B 量表）。该量表最初由法国人比纳（A. Binet）和西蒙（T. Simon）于 1905 年编制，后被引入美国，由斯坦福大学的推孟（L. M. Terman）做了多次修订而闻名于世。另一个有名的智力量表叫韦克斯勒智力量表，由韦克斯勒（D. Wechsler）编制。我国有这两种量表的修订版。

智力测验中的一个重要概念是智商，简称 IQ。

$$IQ = \frac{\text{智力年龄 (MA)}}{\text{实际年龄 (CA)}} \times 100$$

上述公式的实际年龄指从出生到进行智力测验时的年龄，简称 CA。智力年龄是根据智力测验计算出来的相对年龄，简称 MA。因为智力测验的题目按年龄分组。例如，适合 6 岁儿童的题目放在 6 岁组，适合 7 岁儿童的题目放在 7 岁组，依次类推。随着年龄升高，题目难度增大。如果 6 岁儿童全部通过 6 岁组的测验题目，则该儿童的智力年龄与他的实际年龄一致。如果一名 6 岁儿童不仅通过了 6 岁组的题目，而且通过了 7 岁组的题目，那么他的智力年龄是 7。将该儿童的实际年龄数与智力年龄数代入上述公式，得到：

$$IQ = \frac{7}{6} \times 100 = 117$$

为什么 IQ 能反映儿童的聪明程度呢？这就必须了解智力测验的编制方法。我们以韦克斯勒儿童智力量表的题目的编制为例来说明。

韦克斯勒儿童智力量表的测验分 12 类：

1. 常识：如“太阳从哪里升起”等共 30 题。
2. 类同：如“钢琴和小提琴有什么相同？”等共 17 题。
3. 算术：如“一件衣服 25 元，打九五折，是多少钱？”等共 18 题。
4. 词汇：要求儿童解释词义，如“声明是什么意思？”共 32 题。
5. 理解：如“为什么盖砖房比盖木房好？”等共 17 题。
6. 数字广度：要求儿童顺背与倒背一系列不断增加长度的随机数字。
7. 图画补缺：给儿童呈现一幅不完整的图画，要求他指出图中缺少什么，共 26 幅图片。
8. 图片排列：共 12 套图片，每套 3 至 5 幅不等，以打乱的次序呈现给被试，要求儿童按故事情节重排图片。
9. 积木图案：给被试一套 9 块立方体的积木，各面分别涂有红、白、半红半白的颜色。要求被试按主试指定的样子拼积木。共 11 个样子。
10. 物体拼组：给被试一套切割曲线的拼板。要经过思考后才能拼成一个整体。共 4 套拼板。
11. 译码：要求儿童照所给的样子，把符号填入相应的数字（或图形）之下。
12. 迷津：共有 9 个简单与复杂程度不一的迷津，要求儿童用铅笔正确地画出通向出口的路线。

由于测验题尽量控制了特殊的经验或教育的影响，所以，儿童回答问题的质量和数量便是他们聪明程度的指标。

智力与一个人的先天禀赋有关，但每个人在有利的环境下都可能使自己的潜能发展到最高度。因而从先天禀赋和环境因素的影响来看，智力问题是一个差异的问题。

智力差异可以分为个体差异和群体差异。智力的个体差异是指不同个体之间所表现出的智力差异。我们说某人聪明，某人迟钝；某人擅长抽象思维，某人擅长形象思维，这些都属于智力的个体差异范畴。智力的群体差异是指不同群体之间的智力差异，它包括智力的性别差异、年龄差异、种族差异、社会阶层差异等等。

二、智力差异

智力的个体差异有多种表现形式，它既可表现在水平的高低上，又可表现在结构的不同上，还可表现在发展与成熟的早晚上。

（一）智力水平差异

心理学的研究表明，人的智力水平是呈常态分布（见图 34）的。有些人智力发展水平较高，有些人智力发展水平较低，而大多数人的智力属于中等水平。图中的百分数表示一定智商分数之间的人数比率。从图 31 可见，68% 的人的智商在 85 到 115 之间。他们聪明程度属中等。智商分数极高与极低的人很少。一般认为智商超过 140 的人属于天才，他们在人口中不到 1%。

表 22 智力等级的分布

IQ	智力等级	百分比
130 以上	超常	2.2
120 — 129	优秀	6.7
110 — 119	中上	16.1
90 — 109	中等	50.0
80 — 89	中下	16.1
70 — 79	偏低	6.7
69 以下	低常	2.2

从表 20 可以看出，智商在 130 以上为超常儿童，智商在 69 以下为低常儿童，处在智力分布两个极端的超常和低常儿童，虽然他们人数比例较低，但是由于他们各自具有与一般儿童显著不同的特点，常常引起教育和心理学工作者的重视。后面我们将专题来论述和讨论。

（二）智力结构差异

人的智力差异不仅表现在水平上，而且还表现在智力结构上。智力结构差异主要是指由于构成智力的基本因素不同而产生的不同的智力类型。

1. 分析型、综合型与分析—综合型

这是根据人们在知觉过程中的特点而划分的类型。属分析型的人，在知觉过程中，具有较强的分析能力和对物体细节感知清晰的特点，但概括性和整体性不够；属综合型的人，具有综合整体知觉的特点，但缺乏分析性，对细节不大注意；属分析—综合型的人，兼有上述两类型的特点，既具有较强的分析性，又具有较强的综合性，是一种较理想的知觉类型。

2. 视觉型、听觉型、运动觉型与混合型

这是根据人们在记忆过程中某一感觉系统记忆效果最好而划分的类型。视觉型的人视觉记忆效果最好；听觉型的人听觉记忆效果最佳；运动觉型的人有运动觉参加时记忆效果最好；混合型的人用多种感觉通道识记时效果最显著。在日常生活中，有人（艺术家）需要高度发展的形象记忆，而另一些人（数学家）需要高度发展的抽象数字符号记忆。有人记忆敏捷准确，保持长久，提取运用方便；有人则记忆迟钝，遗忘得快，再认回忆的效果差；还有的人虽然记得慢，但记得扎实保持时间长。

3. 艺术型、思维型与中间型

这是根据人的高级神经活动中两种信号系统谁占优势而划分的类型。艺术型的人，第一信号系统（除语词外的各种刺激物）在高级神经活动中占相对优势。他们在感知方面具有印象鲜明的特点，在记忆方面易于记忆图形、颜色、声音等直观材料。在思维方面富于形象性，想象丰富，还有他们的情绪容易被感染。思维型的人则第二信号系统（语词）在高级神经活动中占相对优势。他们在感知方面注重对事物的分析、概括，在记忆方面善于语词记忆、概念记忆；在思维方面倾向于抽象、分析、系统化，善于逻辑构思和推理论证等。中间型的人两种信号系统比较均衡。具有两者的特点。

（三）智力的年龄差异

智力发展与成熟早晚也存在明显的年龄差异。有的人在儿童时期就显露

出非凡的智力和特殊能力，这就是“人才早熟”或“早慧儿童”、“超常儿童”。

在中国，唐初有名的诗人王勃，六岁善文辞，九岁能读汉书，以后写下了脍炙人口的《滕王阁序》；诗人白居易五六岁能做诗，九岁通声律；财政专家刘晏八岁在唐玄宗的一次祭泰山途中献颂，被称为“国瑞”。宋代还专门成立了“念书童子科”以培养人才。当代，在社会主义祖国，更是“神童”辈出。四岁的亚妮和七岁的阿西，是我国广西有名的小画家，七岁的胡晓丹应国际儿童年的“我的二 年”国际画展要求，创作了一幅《荡秋千》水墨画，荣获 1979 年世界儿童画一等奖。广西著名的九岁小歌手苏庆，以及中国科技大学数十名少年大学生，都是当代出类拔萃的小“神童”。

在国外，少年出众的“神童”也是不少的。据记载，莫扎特六岁就主演音乐演奏会；贝多芬十三岁时创作三部奏鸣曲；英国的威廉·汤姆逊是继牛顿之后的大物理学家，也是个天才儿童；控制论的创始人维纳九岁进入高中，十四岁进入哈佛大学，十八岁得哲学博士学位……最近，国际报刊上也介绍了不少“罕见的小才子”的情况，如十一岁的大学生坎姆·韩特，七岁就写了不少童话和短篇小说的天才小作家伊尔·迪亚斯，以及日本儿童翻译家三轮光范小朋友的事迹……

超常儿童是在比较优异的自然素质的基础上，和有利的环境影响下，经过精心培育的结果，超常现象并不是自发出现的。大部分超常儿童都有优越的早期家庭教育的条件，有名人的指点和熏陶，或家长的精雕细刻，使他们的超常才能得以早期表现。为此，创设一定的条件和环境，对及早发现和教育超常儿童是非常重要的。

人的智力除“早慧”外，还有“大器晚成”的现象，即有的人一直很晚才表现出才能来。我国古代早就有“甘罗早，子牙迟”的记载，战国时代秦国的甘罗十二岁就当上了上卿，而姜子牙七十二岁才任宰相。我国近代著名画家齐白石，四十岁才表现出他的绘画才能。著名生物学家、进化论的创始人达尔文，到五十多岁才开始有研究成果，写出名著《物种起源》一书。

人的智力虽有早晚的年龄差异，但就多数人来说，成才或出成果的最佳年龄是成年或壮年时期。美国学者莱曼曾研究了几个名科学家、艺术家和文学家的年龄与成就的关系。他认为 25 岁—40 岁是成才的最佳年龄。（见表 23）

表 23 成才的最佳年龄表

学 科	化 学	数 学	物 理	实 用 发 明	医 学	植 物 学	心 理 学	生 理 学	声 乐	歌 剧	诗 歌	小 说	哲 学	绘 画	雕 刻
年 龄	26	30	30	30	30	30	30	35	30	35	25	30	35	32	35
	36	34	34	34	39	34	39	39	34	39	29	34	39	36	39

我国学者张笛梅统计从公元 600—1960 年共 1243 位科学家的 1911 项重

大科学成就，也与莱曼的观点一致。（见表 24）。

表 24 成才人数与成才项目年龄阶段表

年龄阶段	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61
	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65
成才人数	21	110	233	255	218	166	106	63	36	20
成才项目	21	119	294	328	333	278	201	117	83	44

（四）智力的性别差异

智力的性别差异问题，是智力差异中的一个较敏感的问题，许多研究尽管结论不同，但在以下两个方面是持一致意见的。

1.大量的研究表明，在智力上，男女的智力即使存在差异也不明显，男女智力的总体水平大致相等，但在智力分布上有显著的差异。男性比女性的离散程度大，也就是说，很聪明的男性和很笨的男性都要比女性多。男女智力的这种分布差异在学业成绩上的反映很显著。国内外的一些调查的结论大致相同：无论是中学还是大学，学习成绩优异的和学习成绩较差的，男生均多于女生，成绩中等的女生多于男生。

在我国，天津市教科院最近根据国际教育成绩评协会提供的试题，对 30 所中学的在校中学生进行了 91158 人次的物理、化学、生物、地理的测试，结果发现：天津市中学男女生学习成绩有明显差异。男生四科成绩均高于女生 9 至 13 分。

有的研究表明，从 10 岁以后男孩的数学成绩超过女孩，高于同龄女生 0.2 个标准差；从 10 岁以后，男孩逐渐显示更高的空间视觉能力，男孩的空间视觉能力高于同龄女生 0.4 个标准差。应当注意，上面讲的是平均成绩，从个体看，女生学习优秀的也大有人在。

2.男女的智力结构存在差异，各自具有自己的优势领域。在许多特殊能力上男女有别。男性在算术理解、空间关系、抽象推理等方面较占优势，女性在语言流畅、记忆、知觉速度等方面较占优势。具体来说，在感知觉方面，男性的视知觉能力一般较强，尤其是空间知觉能力，男性明显优于女性。女性的听觉能力较强，特别是对声音的辨别和定位，女性明显优于男性。在注意力方面，一般男性的注意定向更多指向于物，喜欢摆弄事物并探索物体的奥秘，对物的注意具有稳定性。女性的注意则较多指向于人，喜欢注意人的外貌、举止、内心世界和人际关系，对人的注意的稳定性较好。在思维方面，男性偏于抽象思维，女性偏于形象思维。男性一般喜欢数学、物理、化学等学科，女性一般喜欢语言、外语、历史等学科。在言语方面，男女也各有优势。女孩言语获得比男孩早，在言语流畅性和读、写、拼等方面占优势，但男孩在言语理解、言语推理以及词汇丰富方面比女孩强。

以上对男女智力差异的分析，不能说男性智力优于女性，虽然，历史上有成就的男性多于女性，但这主要是文化发展的产物，因为社会为男性提供了更多的机会。随着社会的发展，男女社会地位日趋平等，女性对社会的贡献也将日益增大。

我们在分析智力的性别差异后，也顺便谈一下性别的其他心理差异：在个性和行为方面两性差异较大，男性的支配感较强，女性较顺从，易接受别人的影响；男性的侵犯行为表现得比女性多；男性的自信心、自我估价较女性高；女性比男性更易恐惧、胆小，比男性更易移情、富于同情心。在成就上，男性成就水平普遍高于女性，工程技术、科学研究是男性取得成就的传统领域，女性有成就者较多在艺术、教育等领域。存在这些差异，一方面因为男女在生殖系统、性荷尔蒙、性染色体、骨骼肌肉等方面存在差异，另一方面也有社会因素的影响。

三、智力超常儿童的特点与教育

超常儿童是指智力发展大大超过同年龄水平的儿童。在心理学中，一般把智商（IQ）在 120 以上的儿童，或在音乐、绘画、诗歌、戏剧、体育等方面有突出表现的儿童，称为某方面的超常儿童。

（一）超常儿童心理发展的特点

根据国外和我国心理学界近几年对超常儿童智力发展的研究，超常儿童有多种类型的表现。有的幼年大量识字，三四岁已掌握汉字 2000 余个，能津津有味地阅读儿童读物；有的五岁开始写作，文笔通顺生动；有的数学才华早露，四五岁已掌握了加减乘除的混合运算；有的擅长外语，七岁时就掌握了英语常用词汇 3000 个以上，可以阅读英文读物，并能自如地与外宾进行英语会话；有的是小画家、小歌手，有的擅长书法……有的智力高于同龄发展水平二岁以上，有的高于同龄水平四五岁以上。尽管超常儿童心理发展类型和程度上都不一样，然而，在不同年龄的超常儿童中，也还是有一些共同的心理特点的，主要是：

1. 有旺盛的求知欲和广泛而强烈的兴趣

这是超常儿童极为鲜明的一个特点。他们很早就表现好奇心，爱追根究底，从小就有学习知识的浓厚兴趣。求知欲和认识兴趣是促进一个人从事学习或活动的推动力，有了强烈的求知欲和浓厚的认识兴趣，人们就会千方百计、不畏艰难地去探究科学世界的奥秘。“兴趣是最好的老师”，兴趣和求知欲是成就的前提。我国的一些超常儿童也都有浓厚的认识兴趣和探究的好奇心。有的还在会说话之前就贪婪地看小人书，持久地玩积木，会说话之后，总是无休止地问大人“这是什么？”“那是什么？”有的四岁上小学一年级，学了《一粒种子》，回家就把三粒黄豆种在花盆里，观察发芽情况；有的学了《我是什么》，就用杯子装着水，放在火上煮沸，观察汽化现象，直到化完为止；学了《保护牙齿》，就把鸡蛋放进醋里试试等等，开始用实验来探索事物发展变化的奥秘。许多超常儿童，学校的课程满足不了他们旺盛的求知欲，就翻阅爸爸妈妈的医学、历史、地理等书，如饥似渴，无所不看，看书时着了迷，表现了好学、好问、好看的突出特点。有的对大自然也是兴趣盎然，常爱观察小昆虫、小动物如何生活，并收集一些花、叶制作标本等等。一些已进入高中或大学的超常儿童，也还继续保持着这种广泛的兴趣。

2. 有敏锐的观察力和高度集中的注意力

超常儿童注意既广，又能高度集中，特别是对他们感兴趣的事情，往往专心致志，高度集中注意二三小时，甚至精彩的电视也不能使他们分心。只有善于观察，才能慧眼非凡，心灵开窍。善观察者可以见常人所未见，不善观察者，入宝山亦视而不见。善于观察是和高度集中的注意力紧密联系的，如果观察事物时注意力分散，东张西望，则难以看出事物的真相。从大脑皮

层活动来说，注意力集中就是在大脑皮层上形成优势兴奋中心，因而这时感知的事物印象特别清晰，易于理解，并且学得快，记得牢。所以有人说，注意力和观察力是学习的门户，注意力集中，善于全面而深入地进行观察，就等于打开了智慧的天窗。

一般儿童注意力集中的时间不长，对事物观察不稳定，而智力超常的儿童则能较长时间地注意某一事物或某一活动。

我国现代小画家四岁的亚妮和七岁的阿西，能画出栩栩如生、千姿百态的小猴子和小猫咪，重要原因之一，就是他们在和猴子、小猫“交朋友”、玩耍的过程中，进行了细致入微的观察、观摩，甚至无数次对着镜子模仿、想象。这与他们的注意力异常集中而稳定是分不开的。

3. 有较强的记忆力

智力超常儿童不仅机械记忆力出众，有意识记和意义识记也超出一般，常常是过目不忘，一读成诵。湖北武汉市的赵安，两岁半开始识字，三岁时就识 1767 个字。邝亚南六岁时能把妈妈挂在墙上的化学元素周期表纵横背诵。有的超常儿童记一个十七位数字，即 81276354453672189，善于从数字间的关系去找规律，寻找记忆方法，如上面的十七位数字，他发现有两个规律：每相邻的两位数的和是九；去掉末尾九，数列正好成对称形式。这样就把机械记忆与意义记忆结合起来了。这种善于寻找有效的记忆方法，在超常儿童中不是个别的。

4. 进取心强，有突出的探索精神和顽强的意志

超常儿童一般进取心都比较强，他们自信，爱与人比。比学习，别人会的自己也要学会；比下棋、比游泳……处处不甘落后。他们都有一股倔劲，想要学什么，干什么，就非学会干好不可。强烈的探究反射是深入学习的保证，它和求知欲、广泛的兴趣是密不可分的。强烈的探究精神是超常儿童的一个突出特点，他们什么事情都想了解，都爱问个究竟，找找它的奥秘，非要“打破沙锅甑（问）到底”，不仅好问，而且好摆弄。

小宁铂看了《赤脚医生手册》、《小草药手册》和《十万个为什么》，总喜欢把书上看到的问题亲自试一试。书上说睡觉时脚心受凉就会头痛，他晚上睡觉就故意把被子踢开，第二天果然感冒了；书上说吃了生蚕豆会中毒，他就跑到菜园里去剥了三颗生蚕豆，偷偷地吃了下去，然后躺在床上等中毒。可是过了许久，还不见动静。他就跑去问爷爷，“书上真胡闹……”爷爷生气地说：“胡闹？你才胡闹呢！幸亏吃得少，要是中了毒怎么办？”

在超常儿童前进的道路上，不是没有任何困难的，有的生活条件很差，学习环境嘈杂；有的碰上疾病或其他意外等，但是他们却善于排除各种干扰，坚持学习或锻炼，表现了坚毅的顽强的个性品质。“天才是勤奋”，“天才是毅力”，凡是有成就的“神童”，无不具有异乎寻常的毅力，离开了勤奋和毅力，任何天才都将夭折，都将一事无成。

5. 思维敏捷，理解力强，有独创性

智力超常儿童从小思维就比较活跃、敏捷。他们敢想别人所未想，善于发现问题，敢于问一些谁也没问过的怪问题。能进行抽象推理，领悟事物之间复杂的关系，并富有创造精神。

湖南师院李仲涟等同志在《对超常儿童李小茜的调查和追踪研究》一文中指出，李小茜在类比推理和创造思维上有着一些同年龄常态儿童所不及的特点。比如，要求将火柴棒摆出的式子 $114+3=45$ ，移动其中一根火柴棒，使

两边相等。李小茜很快就将 114 中的一根火柴移到了后面。即 $14+31=45$ 。主试问：“你怎么知道？”她说：“这边（指等号右边）只有 45，那边（指等号的左边）有 114，当然要把它减小，移个 1 就小了 100，把它放在 3 后面，使 3 变成 31，加起来就是 45。”她的分析、判断能力强，如要求改变下式“ $1+2+3+4+5+6+7+8+9=100$ ”中的一个符号，使等号两边相等，李小茜稍加思索就将 9 前面的“+”号改为“ \times ”。她的思路是：等号右边是 100，所以要从大的数目去想， $8\times 9=72$ ，还差 28，再把前面 7 个数加起来恰好是 28。在演算其他实验题目时，她推理正确，表达清楚，充分表现出思路灵活、流畅，富有创造性的特点。

发现速算法的史丰收，有长时间进行思考的坚持力。在他上小学二年级时，他看到老师在黑板上演算，突然间产生了一个怪问题：做算术题能不能从左向右，从高位数算起呢？他循着这个思路，长时间思索，日算夜想，吃饭时想，睡觉时想，想得入了迷，经过十多年的探索，终于创造了十三位数以内的加减乘除和开方、平方的速算法。门捷列夫制成的元素周期表，也是经过长时间的思考而成功的。这就说明智力超常的人，善于提出新问题，还要自己来回答，这就必须理解力强，坚持长时间的思考。善于提出问题是杰出人才做出创造性贡献的最基本的思维品质。他们善于在脑中分析，捕捉关键性的东西，思路开阔、敏捷、灵活，有创造性，有抓住问题焦点的能力。能掌握抽象概念，理解意义，认识关系，并能清楚地推理，易受启发，对成人的建议和问题能积极反应。

6. 有丰富的想象力，有幸福感，情绪稳定

超常儿童的形象思维能力超出一般儿童，具有独特的想象力。小画家亚妮，1980 年 5 月 2 日是她五岁的生日，为了庆贺自己的生日，她在家里举行了一次精彩的童画表演。身高不足一米的小亚妮，竟坚持了四个小时，爬在画纸上创作了一幅珍奇画，画上有山有水，苍劲的树木纵横交错，树枝上的野果色彩丰富；一群群的猴子，有采果子的，有嬉戏的，有握手的，也有在树枝上睡觉的，有爬树寻找果子的，有在洞里抓虫子的，有从洞口往河里跳水的，有在河里游泳的。数一数竟有四十只猴子，个个各具形态，只只色彩鲜明。这和她平时细致的观察、模仿、思索、想象是分不开的。参观者无不惊讶地望着这个刚满五岁的幼儿，她的小脑袋具有多么丰富的想象力呵！（详见 1980 年 6 月 1 日《文汇报》）

智力杰出的人才还有幸福感，在大多数情况下表现自信、愉快、安详；必要时表现出自我解嘲的能力，显示强烈的幽默感。遇到问题并不忧虑，而能正确对待，适当解决。同时情绪比较稳定，以温和的而又适当的态度表达他的情感，能适应日常变化，既不暴躁也不愤怒。

（二）超常儿童的教育

一般估计超常儿童占学生总数的百分之三左右，我国就小学生来说，有一亿四千多万，就应有四百多万超常儿童。这个庞大的数字，是我国培养人才的一笔巨大的“财富”，因此发现和培养超常儿童，具有重大的现实意义，我们应采取措施使年轻一代的聪明才智得到充分的发展，加速培养现代化建设的人才。

儿童智力的发展，特别是超常儿童智力的发展，既有先天的因素，又有后天教育的影响。先天素质（如神经系统、大脑皮质的发育）是智力发展的前提，后天的生活和教育则起着决定作用。儿童存在着巨大的学习潜力和可

能性，能否充分发挥，关键在教育。即使普通的学生，只要教育得法，也会成为不平凡的人。天资再好，若教育不得法也难以成才。如何对智力超常儿童进行教育呢？近几年来，国内外一些研究超常儿童教育的工作人员认为：

1. 教育必须同孩子的“智力曙光”同时开始，开始时着重训练儿童的五官

所谓“智力曙光”是指幼儿智力发展开始萌芽的时期（即五岁前）。这是天才儿童卡尔·威特的父亲关于儿童教育应从什么时候开始的问题提出基本观点。他认为孩子的禀赋是各不相同的，如果所有孩子受的教育一样，那么，他们的命运就决定于其禀赋。但是，多数孩子接受的教育是不够充分的，他们的禀赋连一半也发挥不出来。如果及早地受到良好的、高明的完全教育，即使禀赋只有百分之五十的普通孩子，也会优于生来禀赋是百分之八十的孩子。因此，他主张要不失时机地给孩子以发展其能力的机会，必须同孩子的智力曙光同时开始进行教育。

俄国心理学家塞德博士认为：幼儿的求知需要在二三岁就发生了，这时若不提供适当的认识对象，则已发生的求知需要就会白白地枯死；反之，若在这一时期给予及时的教育，幼儿就能终生成为富有追求精神的人。

智力的发展必须从训练五官开始，五官（耳、目、口、鼻、皮肤）是认识外界事物和获得知识的渠道，渠道畅通，儿童接受外界刺激才会顺当、迅速。五官的训练，首先要发展幼儿的听力、视觉，训练他们的听觉、节奏感，培养他们辨别颜色、大小、形状等能力，逐步发展他们的观察力以及其他几种感官的感知力。这些，都是日后学习的必要基础。

2. 及早地进行语言教育

语言是进行思维的工具，是接受知识的手段，也是发展智力的一个重要方面和标准。教儿童语言，首先从口语教起，特别要注意字音发声的准确，不要教儿童“半语子话”、方言和土语，教儿童“奶奶”（吃奶）、“丫丫”（脚）、“汪汪”（狗）、“嘟嘟”（汽车）之类的语言是毫无意义的，是一种浪费。孩子在二岁左右，大人如能缓慢、清晰地将语词说几遍给孩子听，他们都可以模仿发出音来。因此，要孩子发音准确，自己必须以身作则，力求发音标准，语言规范，精选用词。儿童入学前通过口头语言掌握了一批词汇，紧接着就是对字的音、形、义统一联系认识的形成，这就为他们入学后掌握书面语言，理解字义打下重要的基础。除此之外，有条件地、尽量地让儿童在幼年时学习外语，也是有好处的。儿童掌握了大量词汇、句子，既扩大了知识面，又发展了能力。

3. 以游戏、讲故事、外出散步、观察大自然的方式传授知识

对儿童进行思维的训练越早越好，而这种训练以游戏为好，游戏是儿童的天性，每个孩子都喜欢游戏，游戏能帮助孩子掌握知识，发展智力。如识字时，看图找字的游戏，配对游戏；给儿童一些木块，指导他们造房、修路、架桥、建造城市的游戏；玩各类戏剧性的游戏，如模仿电影、故事书上的情节进行表演。通过这些游戏教给孩子各种科学知识，并训练他们机智、灵活的思考能力。

儿童最爱听故事，而且百听不厌，用讲故事的方式教育儿童最有效。故事可以锻炼儿童的思考力、记忆力，启发想象，扩展知识，讲故事的方式儿童喜欢听，也记得牢。讲故事要培养儿童复述的能力，这样可以培养他们集中注意地听，又迫使他们有意记忆，还能达到语言训练的目的。

为了扩大儿童的视野，要有目的、有计划地引导儿童观察大自然的动、植物形状，生长特点和有关知识，让他们在大自然中熏陶，增长知识。通过散步，闲谈对儿童进行教育，既不疲乏，又不感到枯燥无味，又易激发儿童的求知欲望和兴趣。

4. 启发求知欲，唤起学习的兴趣

教育在什么情况下最有效？一般来说，唤起了儿童的兴趣和求知的欲望时，才开始教育是最有效的。用新颖的刺激，诱人的形象，以及学习的结果都能激发儿童的求知欲和兴趣。好奇心是儿童的天性，儿童渴望认识周围一切，他们常常提出各种幼稚的、奇特的、甚至难以解答的问题，这时家长和教师不要厌烦、拒绝、呵斥、取笑或讽刺，而要设法给以满足，以保护和巩固孩子的求知欲和积极性。而且还要故意向他们提出一些问题，引起他们思考和提出新问题。

进入学校学习后，超常儿童的聪明才智往往在特殊的兴趣、爱好中表露出来。教师要创设条件，使学生的特殊兴趣得到发展。因此中小学校多设课外活动小组，多设选修课，让学生按照自己的兴趣学某些科目，将会出现更多才能出众的学生。

5. 保持儿童的好奇心

精力充沛、好奇和求知欲旺盛是儿童（特别是超常儿童）的基本特征。好奇可以促使儿童更多地去观察世界，观察社会；与外界频繁地接触和交往又反过来增强儿童的好奇心和观察力，促进他们创造性的发展。出于好奇心去进行某种活动的儿童，如果得到了奖励，他们将会继续进行类似的实践。教师要保护学生的好奇心，不要挫伤其积极性，并引导他们向正确的方向发展。

6. 充实课程内容

要注意有的超常儿童，由于他们接受能力强，比别的学生更容易理解教师讲的内容，课堂上“吃不饱”，会感到烦闷和无事可做，有时表现得淘气，行为容易“出格”，或与老师争辩，或幻想，或为了解决某一难题而不去专心听讲。对于这样的学生，教师应充实课业内容，提高练习难度，鼓励他们独创地去学习。有的学生在开学一个月内就把本学期的教材掌握了，教师可以编制一套供自学用的辅导材料，或推荐程度深一点的书给他，引导他去解决水平较高、难度较大的有关问题。这样就能使这个学生不仅保持了学习的积极性，而且更加迅速地发展他的才能和智力。

7. 启发学生积极思维，鼓励学生的幻想和独创性活动

思维能力是智力的核心，学生的思维能力是掌握知识的重要条件，同时它又主要是在掌握知识的过程中发展起来的。科学知识是丰富多彩的，在教知识时既要循序渐进、由易到难，又要引导学生找窍门掌握知识的难点和规律。使学得的知识，可以举一反三，并能解答实际问题；在解答问题过程中要会阐述自己分析问题、解决问题的过程与依据。在教学中，还应当鼓励学生的求异思维和创造性思维，这样有助于发展学生的思维能力。

儿童和青少年是富于幻想的。有创造经验的人认为，对未来可能发生的事物进行幻想的构图，可以促进独创性的发展。因此，教师要鼓励学生进行幻想，并创造条件，给予机会，组织他们进行各种想象力的练习。教师还要注意他们的独创性是在各项独立性活动中发展和表露出来的，因此允许他们按自己的进度自学，并在实验室和课外活动中为他们提供更多的独立活动的

机会，是促进学生独立工作和发展创造力的必要条件。他们独立活动时，开始可能有较多的缺点或错误，但这是创新精神的开始，因此教师既要鼓励，又要帮助他们总结经验教训，以克服缺点，纠正错误。

对超常儿童可以采取加速教育，充实课程内容和开设特别班来发展其智力，允许他们跳班。这样做有助于人才的培养。

8. 不可忽视学生品德、意志的锻炼与培养

超常儿童在智力上是超常的，但在品德上则不一定超常，甚至也可能会落后。我们培养的人才，首先必须是有高尚品德和情操的人，因此个性品德的教育是十分重要的。为了培养他们有良好的品德，可以经常给他们讲古今各国劝谏行善的故事，培养对故事人物的善恶行为进行判断的能力；鼓励他们处处为别人着想，经常做好事，而且把做好事的登记下来，作为自己永久性的纪念。一般来说，智力超常儿童最易滋长骄傲自满情绪，这是他们学习和品行的大敌。要特别重视他们在积极因素掩盖下的消极品行，及时地进行矫正教育。同时要培养他们的意志，从小事做起，培养他们的意志力。要使他们认识到，缺乏坚强的毅力和顽强的意志是很难使学习取得实效的。

四、智力落后儿童的特点与教育

智力落后儿童是指智力发展处于持续性迟缓状态，因而其智力水平和智力功能低于正常水平的儿童。在国外也叫低常儿童或智能落后儿童。

人生最痛苦者，莫过于智力发展产生障碍。智力落后已成了当今世界面临的最重要的社会问题之一，已引起医学、教育学、心理学各界以及有关家长的关注。

（一）智力落后儿童的特点与分类

据了解，智力落后儿童的心理活动具有如下特点：

感知觉发展缓慢，知觉范围比较狭窄，视觉、听觉表象贫乏而笼统，对类似事物不易分化，且不稳定。记忆力很差，学过的东西不能很好保持，回忆困难，意义识记和有意识记能力很差，如果不受专门训练，就不能独立运用意义识记的方法。思维上，他们不善于比较，进行抽象和概括特别困难，抽象思维力差，有的三、四岁甚至到八、九岁还不会数数，即使能从一数到十或者二十，但却数不到一百，计算时只会扳指头、画圈圈。因此，他们不能正确地理解客观事物的本质及内在联系，想象力也很贫乏。但在特殊教育条件下，配合直观因素进行教学，或者与多样化的实际活动和劳动密切联系起来，他们的思维也能得到明显的改变。他们的语言表达能力差，词汇贫乏，常常语无伦次，对语言的理解和运用能力均有缺陷。

智力落后儿童在个性特征和行为上也与众不同。在个性上他们比正常儿童更易沮丧，对成人常抱敌意，情绪紧张、压抑，缺乏自信，他们常以失败的心情对待学习和大人交给的任务，思想方法也较绝对化。他们个性特征的根本特点是固执性、僵硬，缺乏灵活性，难于适应新的事态。这一切当然都与成人，周围人对他的态度和教育有关。

智力落后儿童的心理水平和行为能力并非都是相同的。我国心理工作者与医务人员参照国外资料，将智力落后儿童划分为三类，即分为轻、中、重三级。其特点或行为指标如下：

轻度的：生活能自理，能从事简单劳动，有连贯语言，但学习吃力，特别是掌握数概念和进行计算有困难。

中度的：生活能半自理，动作基本可以或部分有障碍，只会说简单的字

或极少的生活用语，数概念缺乏或极简单。

重度的：生活不能自理，动作有困难，缺乏语言，或只会发单音，不识数。

根据初步调查，我国智力落后的儿童大多数是轻度和中度的。对于这些儿童，只要进行早期诊断，及时给予治疗，同时给予适当的训练，他们中的大多数是能够学会独立生活和从事某种简单劳动的。

（二）智力落后是怎样形成的

智力落后形成的原因是多方面的，有先天遗传基因形成的，也有后天疾病、环境教育等多方面的影响。据研究，智力落后一般可分弱智型与病理型两类。弱智型也叫非临床型或家族性文化智力发育不全，有人认为这是由于制约智力的许多遗传因子偶然做出不好的组合而引起的。病理型的智力障碍是原疾患的一种局部性症状，其形成原因有两方面：遗传性与外因性。属于遗传性的有：由类似于唐氏综合症的染色体异常、代谢缺陷，或是小头畸形病，或是由类似于结节硬化症的病理遗传因子所引起的。属于外因性的原因是多种多样的，有性细胞期损伤以及风疹、弓形体病等等引起的妊娠期损伤；分娩外伤、幼儿性脑麻痹等分娩期损伤；脑炎、头部外伤等婴幼儿期损伤等。

就病理因素来说，其病因是：

1. 产前因素：如受精卵中染色体畸变，母亲妊娠期间由于患病（高烧、吃药过多）与治疗（X 光射线）给胎儿脑发育带来不利，或近亲（父母血统关系近，隐性遗传的问题）造成的智力落后。

2. 产程因素：如脐带绕颈，分娩异常、难产，新生儿窒息，颅内出血等。

3. 产后因素：出生后患过脑炎、脑膜炎（有后遗症）或高烧等疾病。

4. 其他或原因不明：如有的儿童在年龄小时患过肺炎或中毒性痢疾，病中曾发过高烧、抽搐等。

有人认为，孕妇饮食对于婴儿的发育和智力行为是有影响的。在怀孕最初八周，脑发育不受母体营养物质的影响，但受辐射、病毒感染等有害因素的影响。在怀孕七个月左右，脑开始一个重要的发展阶段，这个时期一直到出生，到一岁半、二周岁或更晚，营养条件是重要的。如果这一段时期营养不良，则可能造成幼儿脑不可逆（即难以挽回）的损伤。婴儿出生后，即使生理机制正常，但若失去应有的护理和必要的刺激，大脑发育也会停滞，心理发展会受到严重损失。

（三）对智力落后儿童的教育

为减少智力落后儿童的出现，提倡优生学，禁止近亲结婚，注意和加强对孕妇在怀孕期间的护理和营养是很重要的。另外，为避免儿童在大脑发育定型后造成不可挽回的影响，对婴幼儿进行早期诊断和防治也是非常重要的。

从教育的观点看，根据对智力落后儿童进行教育的可能性，可作三种分类：一是可教育者，他们发展速度缓慢，但有可能掌握社会生活所需要的知识和技能。二是可训练者，他们没有能力在学校教育中掌握科学技术，即使长大成人，也不能参与社会生活，但可以在家庭或特设机构里进行处理身边琐事和适应生活等的训练。三是保护对象，需要终身在家庭或特设机构里接受保护。

对于轻度智力落后儿童，采用适合患者水平的教育措施，能促进智力进一步发展，并达到适应社会要求的水平。比如，对他们特别爱护、关心、热

情，让他们进入一个更多变化、富有刺激的、高度激动的情绪影响的环境，轻度智力落后是能够经过教育而好转的。

为智力落后儿童设立特殊班级或专门学校，把他们集中起来，编入特殊班进行系统的、适合他们特点的教学。或采用诊断性补救教学，针对儿童缺陷的特点，缺什么教什么。例如，有的儿童抽象概括思维能力特别差，因而数学能力差，那就着重补数学；有的儿童语言能力差，因而学习语言文字科目有困难，就给他补习这方面的课程。这些做法都有一定的效果。

特殊班是对智力落后儿童进行有针对性的系统教育，在学习初期，应加强培养学生的自信心和自觉性，课业内容要适合他们的水平，不宜过高。教学方法要特别注意采用具体、形象、生动的看、听、摸、尝、演等直观手段，而且要进行更多的练习，知识才易被掌握。在学习知识时，需要辅以图片、幻灯、影片和戏剧性的扮演角色表演，以补充和代替抽象的概念，补足其亲身的经验。

如果是智力障碍严重的，则应送到专门治疗智力落后病人的医院去治疗；或在家里保护起来。在我国应加强对智力落后儿童的诊断、训练和治疗，以利于他们学业和智力的发展。

第二节 人格差异

一、人格概述

(一) 人格的涵义

日常生活中常听有人说张三的人格高尚，李四的人格卑鄙。这是从道德或伦理上给人的一种评价，也有人说某某对其妻野蛮残暴、虐待欺凌、污辱人格，这是从法律规范的观点，说明某人侵犯他人的尊严和人身自由。在国外，人格一词也有容貌、仪表、给人的印象的意思，其意是指对你的衣着、发型、装饰有所改进，使你外表更加美观。这些说法虽然也代表了心理学上所谓人格的一部分意义，但还不是科学心理学中人格的主要意义。

人格一词来自拉丁文面具(Persona)。面具是在戏台上扮演角色所戴上的特殊脸谱，它表现剧中人物的身份。

人格的定义，至今没有统一的涵义，其说法有几十种。例如，吴伟七认为“人格是个体行为的全部品质”。拉皮勒认为“人格是个人经由社会化所获得的整体。”艾森克说：“人格是个体由遗传和环境所决定的实际的和潜在的行为模式的总和。”卡特尔说：“人格是一种倾向，可借以预测一个人在给定情境中的所作所为，它是个体的外显和内隐行为，是联系在一起。”米谢尔认为“人格是个人心理特征的统一，这些特征决定人的外显行为和内隐行为，并使它们与别人的行为有稳定的差别。”我国心理学家陈仲庚认为：“人格是个体内在的行为上的倾向性，它表现一个人在不断变化中的全体和综合，是具有动力一致性和连续性的持久的自我，是人在社会化过程中形成的给予人特色的身心组织。”

作者认为：人格指一个人的整个精神面貌，即一个人具有一定倾向性、独特、稳定、本质的心理特征的统一。对这一定义，可从三方面理解。第一，人格不是指个别心理特征，而是个体全部心理特征的统一；第二，构成一个人的人格特征，不是偶然的现象，而是一贯的、稳定的特征；第三，每一个人有不同于他人的独特的人格特征。这种独特的人格特征是在社会情境中表现的独特的动作、思维和情感方式的一套社会性的行为倾向。也就是说，人格既指一个人在社会情境中所特有的行为模式，也指这些特有的行为模式对别人的影响。

(二) 人格差异

人格差异是指个人在稳定的心理特征方面的差异。“人心不同，如其面焉”，世界上找不出两张完全相同的脸，也找不出在性格上完全相同的两个人。例如，有人热情善交际，有人冷漠孤僻；有人才思敏捷、有人反应迟钝；有人温顺、有人暴躁；有人顽强、果断，有人优柔寡断等等。这些都是对不同人格特征的描述。

(三) 影响人格差异的因素

1. 机体的状况

人格的形成依赖于一定的自然基础，即素质。素质是一个人生来所具有的解剖和生理特征，它是形成人格心理特征的重要前提条件。如一个人的身高、体重、外貌以及后天造成的一些缺陷等，对他的人格会产生某些影响。一般来说，符合社会所赞许的体格标准的人往往具有较好的社会反应。反之

则会产生更多的个人问题。这是因为机体的状况中有些因素有助于社会上所认可的那些技能的发展，而有些因素则有碍于这些技能的施展。有些身体特征符合或不符合当时当地的社会文化价值观念，往往会对一个人的自我敏感性产生重大的影响。

2. 家庭和学校的影响

人格是在自然基础上形成和发展的，但主要是由个体的生活史所决定的，并受社会历史条件的制约。社会实践对于人格的形成和发展起主导作用，但必须通过个体的心理活动而发生作用。现实生活和教育条件相同，不同的人也可能形成不同的人格。伦理道德观念和态度是人格的重要组成部分。家庭对儿童的道德面貌的影响是很大的。家庭的经济条件、社会地位、家庭成员之间的关系以及儿童在家庭中扮演的角色地位都会对儿童的人格的形成留下不可磨灭的印象。其中最主要的是父母对儿童的态度，以及使儿童体会到亲子之爱，有利于保持儿童的稳定情绪，形成儿童的自尊心、自信心和对人友好的态度；反之，过于溺爱和教育不当都会妨碍儿童人格正常的发展。

儿童进入了学校后，影响他的人格发展的因素就更广泛了。学校中最重要的影响因素就是教师对学生的态度和要求，以及学生之间的关系、集体态度和集体情感，即人们常说的“班风”或“校风”。

3. 社会学习和社会规范的内化

影响人格差异的重要因素是社会实践和社会文化的影响。一个人的性格特征不是自发产生的，而是习得的结果。一个人的道德标准和价值系统，部分是在教育过程中学会的，但更多的是通过社会学习而获得的。比如，文化因素中的影视、文艺和报纸对人格的形成有很大的影响。许多人认为，一个人读什么书、看什么影视对他的人格发展有重要影响。作家相信文学名著的影响价值，艺术家看重音乐、绘画名作的感染力量。实质上这就是一种社会学习，特殊文化中的道德信念和价值观念，一旦被人在潜移默化中所吸收，它们就被逐步内化，组合成“自我”，构成人格的一个部分。特别是当青年走向工作岗位后，他的社会地位以及一定的社会意识，决定他的世界观、理想和信念，从而也决定他的人格特征。

二、人格类型差异

人格类型差异对学校教育的影响是很大的，下面将近代几种重要的人格类型学说作简要的介绍。

（一）荣格的分类

瑞士精神病学家荣格(C.G.Jung)把人的性格分为外倾和内倾两种类型。他认为，精神活动的根本力量是生命力，这种活动的力量如果趋向于事物，便形成外倾性人格，若是趋向于主观自身，便形成内倾型人格。外倾型人格心情开朗、活泼、善于交际。内倾型人格反应迟缓、沉静、孤僻、适应困难。不过极端外倾和内倾型的人只是少数，多数人处于内外倾之间。

（二）斯普兰格的分类

德国哲学家和心理学家斯普兰格(E.Spranger)从文化学观点出发来划分人格类型，他认为人类的精神活动，不外知识、经济、艺术、社会、政治、宗教六个方面；个人精神活动的意义，即可从这些方面的表现中去估量。这些方面的活动构成六种理想的人格类型，即理论型、经济型、艺术型、社会型、权力型、宗教型。

理论型的人格特征是，求知欲强，喜欢追根问底，富于幻想，喜空谈，

爱作理论分析，不愿交往；经济型的人，重实务，讲享受，追求实用价值，不愿高谈阔论，属现实主义者；艺术型的人，注重外在形象的美和心灵的感受，用美来衡量客观事物，自身也注重给人以美感；社会型的人，以爱护他人、关心他人作为高尚职责，热心社会活动，喜欢与人交往，随和，能容忍别人，肯牺牲自己；权力型的人，喜欢支配和控制他人，固执己见，具有反抗性，爱表现自己，对权威则依顺；宗教型的人，相信命运，注重超自然的力量和感觉的东西，宁愿相信直觉而不愿正视现实或逻辑推理，喜欢沉思。

（三）柏尔曼的分类

美国心理学家柏尔曼（L.Berman）根据人的某种腺体分泌激素的多少，从生理学方面找出人格类型的基础，他把人分成：

1. 甲状腺型：如果分泌物多，表现为精神饱满、感觉灵敏、意志力强；分泌物少则表现为迟钝、缓慢、可能发生痴呆症。
2. 肾上腺型：精神旺盛，雄壮有力，情绪易激动，好斗。
3. 脑重体型：如果分泌物增多，表现为性欲强，脑力发达，有自制力；分泌物减少；则肌肉萎缩，精力不足。
4. 副甲状腺型：分泌物多，表现为易激动，缺乏控制力；分泌物少，则表现为精力不足，缺乏生活兴趣。
5. 性腺型。分泌物多，表现为进攻性，行为猛烈；分泌物少，则进攻行为很少，容易对文学艺术感兴趣。

（四）大川竹二的分类

日本学者大川竹二根据血型把人的气质特征划分为四种类型：

A 型气质的人，内倾保守、温和、老实稳重、多疑、怕羞、顺从、依赖他人、情感易冲动。

B 型气质的人，外倾积极、感觉灵敏、镇静、不怕羞、喜交往、好管闲事。

AB 型气质的人：兼有 A、B 型的特征。

O 型气质的人，对己对人都是积极的，坚强、好胜、霸道、不听指挥、喜欢指使别人，有胆识，不愿吃亏。

人格类型差异的分类，还有许多，特别是一些精神病学家和内科专家，多数是偏重于生理方面，作者认为对精神病患者的观察研究推及正常人就未必可靠了，所以在这里就没有一一介绍。

三、人格特质差异

人格特质是所有的人共有的，但每种特质在量上因人而异，这就构成了人与人之间的人格上的差异。

人格特质的差异研究分两类：一类是非统计性的，这主要采用逻辑分析和语义分析的方法来划分人格特质，偏重于个体的各种人格特质的质的不同，比较特质之间的独立性。另一类是统计性的，这主要采用因素分析的方法来划分人格特质，偏重于个体的各种人格特质的质的不同，比较特质之间的独立性。另一类是统计性的，这主要采用因素分析的方法来划分人格特质，偏重于个体间相互人格特质的量和差异，比较特质之间的相互依存性。

（一）奥尔波特的研究

奥尔波特（G.W.Allport）是最早对人格特质进行科学研究的心理学家。他认为，人格特质是一种神经—心理组织，它是影响人的行为的最终实在。它除了能对刺激产生行为外，还能主动地引导行为。它能使许多刺激在功能

人特质才是真实的特质，共同特质只是为了测定复杂的人格特质而抽取出来的概念。因而，他主张人格心理学家应集中精力研究个人特质，而不是研究群体的共同特质。他认为用个人的史实记录（如日记、信件、自传等）来研究人格的个人特质是最有效的方法。

奥尔波特认为，不是所有的个人特质对一个人的人格都具有同样的影响。那些几乎影响着个人全部行为的特质，叫主要特质；那些用来刻画一个人的特性的倾向，叫中心特质；那些对一个人的人格结构影响不大的特质叫次要特质。主要特质具有极大的渗透性和弥散性，它在人格结构中处于支配的地位。次要特质对行为的渗透性极小，它接近于习惯和态度，但比习惯和态度更具一般性。比如老王助人为乐、关心集体、关心别人是他的主要特质，而爱吃甜食是他的次要特质。

（二）卡特尔的研究

卡特尔（R.B.Cattell）是美国心理学家，他把一个人的人格特质看作是一种心理结构。人格特质是一个人的基本元素，它表现为相当持久和广泛的行为倾向。卡特尔用因素分析的方法研究和分析人格特质。他从三个方面搜集原始资料，即生活资料（L—资料）、问卷资料（Q—资料）和测验资料（T—资料），然后对这些资料进行复杂的因素分析，从各种变量中求得大量的相关，经数学处理把这些资料归结为少数基本特质。

卡特尔把各种人格特质分为表面特质和根源特质。前者是外部观察到的行为反应，后者是决定外观行为的潜在变量。卡特尔认为表面特质只能说明现象，根源特质才是人格的本质，它是一个人人格的建筑材料，它实际上影响一个人的人格结构。如表 26。大胆、独立在个体身上直接表现出来是表面特质，经过因素分析可以得出它们的共同根源特质是“自立性”。而根源特质各自独立，并普遍地存在于各种不同年龄和不同社会环境的人身上，只是每个人身上强度不同，就象每个人都有智力，但每个人的智力都不相同，这就决定人与人之间的人格差异。此外，各个根源特质的深度也不一样，根源特质越深刻，则这些特质就越稳定，对行为的效应也就越全面。卡特尔根据根源特质制订的《16 种人格因素问卷》对预测职业和学业成就起了重要作用。

表 26 卡特尔的 16 种人格根源特质

人格因素	名称	低分者特征	高分者特征
A	乐群性	缄默、孤独	乐群、外向
B	聪慧性	迟钝、知识面窄	聪慧、富有才能
C	稳定性	情绪激动	情绪稳定
E	恃强性	谦逊、顺从	支配、攻击
F	乐观性	严肃、审慎	轻松、兴奋
G	有恒性	权宜、敷衍	有恒、负责
H	敢为性	畏怯、退缩	冒险、敢为
I	敏感性	理智、着重实际	敏感、感情用事
L	怀疑性	信赖、随和	怀疑、刚愎
M	幻想性	现实、合乎成规	幻想、狂放不羁
N	世故性	坦白直率、天真	精明能干、世故
O	忧虑性	安详沉着、有自信心	忧虑抑郁、烦恼多端
Q1	实验性	保守、服膺传统	自由、批评、激进
Q2	独立性	依赖、随群附从	自立、当机立断
Q3	自律性	矛盾冲突、不拘小节	知己知彼、自律严谨
Q4	紧张性	心平气和发	紧张困扰

(三) 艾森克的研究

艾森克(H.J.Eysenck)是英国心理学家。他认为人格就是一个人的性格、气质、智力和体格的稳定的持久的组织。这个组织决定一个人对环境的独特的顺应方式。性格是稳定的动力系统,气质是稳定的情感系统,智力是稳定的认知系统,体格是稳定的身体形态和神经内分泌系统。艾森克应用标准分析法进行人格特质的差异研究,用统计方法对假设进行验证,得出人格特质的两个基本维度,即情绪稳定性—神经过敏性;内倾—外倾。艾森克以内外倾为纬、以情绪为径,组织起基本的 32 种人格特质,并且也把四种气质类型相应地表现出来,这种人格结构的二维模型为许多心理学家所接受。(见图 35)

我们从图 35 可以看出:

1. 人格的不同维面与气质类型的关系。稳定外向维面与多血质有关,稳定内向维面与黏液质有关,不稳定外向维面与胆汁质有关,不稳定内向维面与抑郁质有关。

2. 稳定外向维面包括善交际、开朗、健谈、易共鸣、随和、活泼、无忧无虑、领导力 8 种人格特质。稳定内向维面包括被动、谨慎、深思、平静、有节制、可信赖、性情平和、镇静 8 种人格特质。同理,不稳定的内、外向也各有 8 种人格特质。

3. 根据某个特质得分的多寡,就可以判定某人的人格属于哪一个人格维面。比如,一个人在活泼的特质上得分高,就可以认为这个人属于稳定外向维面;一个人在节制的特质上得分高,就可认为这个人属于稳定的内向维面。

以上可以看出艾森克通过因素分析法,根据内倾—外倾和稳定—不稳定

两个维度对人格的分类。

四、人格差异与教育

心理学研究人格差异，就是为了在教育和心理治疗方面为教师提供心理依据。学生在获得知识的过程中，不仅发展了智力，也形成和发展了个性，学生在个性形成和发展的过程中总会发生这样或那样的不适应的行为问题。培养学生适应良好的健康人格，是学校教育义不容辞的责任。下面就人格差异与教育的关系谈几点看法：

（一）教师应具有学校心理学的知识

人格教育的心理学意义是要培养一个能适应环境和周围人的心理健康的人。人格适应是人格培养上至关重要的问题。因此，学校心理学的知识对教师、校长都是必须具备的。因为学校心理学阐述了对人格的测量、评价，对学生的不适应行为作了详细的分析并找到了教育干预的具体办法。一个好的教师是具有深入了解学生个人问题的洞察力的人，是一个熟知学生各种行为不适应的人，并能觉察和检测到不适应行为的征兆，从而采取措施，大力帮助学生形成人格适应的习惯，以培养学生具有完整健康的人格。

（二）在集体中形成良好的人格

集体是学生人格形成的基础环境，也是教师进行教育的主要途径。培养优秀集体，形成集体的正确舆论和价值观念，良好的班风和学风是学生健康人格形成的不可缺少的因素。学生在集体中可能形成亲社会的、集体主义的、人道主义的人格特征，但也可能形成反社会的、利己主义的人格特征，这就取决于教师精密细致的工作，因此，教师要有严格的常规管理，树立优良的班风、学风。班风是学生人格形成的心理环境，学风是文化环境。好的班风使人精神振奋积极向上，好的学风使人热爱学习刻苦认真。在集体中还要有融洽的师生和同学间的关系。这些都有助于学生健康人格的形成。

（三）在活动中培养良好的人格

一个人的人格，不是凭空产生的，它是通过多种多样的教育活动、教学活动、课外和校外活动以及社会实践活动而逐渐形成的。让学生在自身的多种活动中掌握自己的愿望和志向，并使这些愿望和志向成为他良好个性的内容，将有助于学生人格的形成。

（四）提高学生的自我教育能力

提高学生的自我教育能力包含着以下四方面的内容：

1. 提高学生认知水平及道德判断和推理能力

自我认知是通过自我观察来认识自身个性的心理活动，是自我教育的基础，自我认知的成熟水平反映出学生的自主、自律、自治的意识。自我认知水平越高，越有助于学生人格的形成，有助于削弱并克服自我认知中不健康的部分，将知、情、意、行融合为一体，组成合理的自我调节系统，从而形成健全的人格。

2. 自我体验的深化

情感心理学的研究表明，正确的认知，正是获得肯定的情绪情感体验之后，才被纳入个体观念体系并转化为信念的。列宁有一句名言：“没有人的感情，就从来没有也不可能有人对真理的追求。”情感的深化在学生自我教育中，具有调节、动力、强化、感染、迁移、信号等作用，自我体验贯穿于

自我教育的始终，是一种动力因素。

3. 自我控制的监督

自我控制其实质是培养意志力问题，学生在自我教育过程中，既是自我认识，自我体验的过程，又是训练，发展意志力的过程。在这个过程中，学生要按社会要求，对自己的思想、行为和学习活动提出自我要求，并进行自我监督、自我控制。能进行自我控制、自我监督的人具有健全良好的人格。

4. 进行主体内省

主体内省，是一种批判性的反思心理，表现为对自己行为价值标准的掌握和判断，进而产生对行为的控制。在学生自我教育的发展过程中，主体内省起着根本性作用。即主体的我以宏观参照系（理想、抱负）和微观参照系（日常行为规范）来对照自己，修正不健康的思想行为，唤起正义感、道德感、责任感，激发上进心理，形成良好性格，锤炼个性。

除此之外，教师对适应不良学生还可采取以下措施：如适宜的课程；有效和合适的教学；对同伴关系的督察；教师对适应不良学生的具体指导；教师与家长的密切合作等等，以促进学生人格的发展。

