

学校的理想装备

电子图书·学校专集

校园网上的最佳资源

新世纪接班人素质培养

个性素质



新世纪接班人素质培养

第一章 性格为何物

性格是人们较熟悉的心理现象。公元前 3 世纪希腊学者提奥夫拉斯塔在《各种各样的人》一书中，把在不同人身上表现的“阿谀奉承”、“吝啬”、“贪婪”、“粗野”、“虚荣”、“自私”等 30 种特征都用“性格”一词加以概括。这是一本有关性格问题的最早著作。若干年来，哲学家、文学家、心理学家等都对性格进行了不同的论述。性格已成为人和人之间个性差异的重要特征。

什么是性格

性格是表现在人对现实的态度和行为方式中的比较稳定而具有核心意义的个性心理特征。换言之，性格包含两个紧密联系的方面：一是人对现实世界的稳定的态度体系，二是与这种态度体系相应的习惯了的行為方式。譬如，有的人对待工作总是赤胆忠心，一丝不苟，踏实认真；在待人处事中总是表现出有高度的原则性，坚毅果断，豪爽活泼，有礼貌，肯帮助人，乐于同他人共享他的东西而从不吝啬；在对待自己的态度上总是表现为谦虚、自信等。所有这些特征的总和就是他的性格。

性格的个别差异是很大的。有人娇嗔、傲气、泼辣；有人热情、开朗、活泼、外露；有人深沉、内向和多思；有人大胆自信有余，耐心仔细不足；有人耐心细致有余，大胆自信不足；有人快中易粗，粗中易错；有人却慢条斯理，有条不紊。性格就是由各种特征所组成的有机统一体。每一个人对现实稳固的态度有着特定的体系，其行为的表现方式也有着他所特有的样式。这种稳固的、定型化了的态度体系和行为样式就是他的性格。

必须指出，在个体生活中那种一时性的偶然表现，不能被认为是一个人的性格特征。例如，一个人在一次偶然的场合表现出胆怯的行为，不能据此就认为这个人具有怯懦的性格特征；一个人在某种特殊的条件下，一反常态地发了脾气，也不能认为这个人具有暴躁的性格特征。只有那些经常性、习惯性的表现才能被认为是个体的性格特征。

性格是一个人的个性中起核心作用的心理特点，也是一个人对现实态度与其习惯的行为方式的统一体。因此，性格是有好坏之分的，而且好坏不能并存。例如，一个人对敌狠、对己和的人，绝不可能也是一个对己狠、对敌和的人；一个富有首创精神的人，不可能同时也是墨守成规的人；一个利己主义者，有时也很“慷慨”，那是伪装。所以，我们要考察一个人的性格特征，必须把他的各方面联系起来作综合分析，不可管窥蠡测。

当我们分析一个人的性格时，往往会遇上诸如顺从、粗犷等中性性格特征。这时，我们应追溯这些中性特征的依附，其好坏要根据其所依附的主要性格特征来定。

一个人的性格特征体现着他的思想品德。所以，衡量性格好坏的核心指标是“集体与个人”。凡是一事当先，先为个人打算，一切以“我”为中心就是坏性格，应予反对；一事当先，先为集体打算。“一心装着集体，唯独没有自己”，就是好性格，应予赞扬。

人的性格是在长期生活环境和社会实践中逐步形成的，它一旦形成就比较稳定，但也不是一成不变的。客观环境的变化往往使人的性格发生明显的变化。如在某种环境和家庭影响下成长的儿童，养成了怯懦、孤独的性格特点，当他进入学校，经过集体的熏陶，随着社会交往的日益增多，就可能使他们原来的性格特点有显著的变化；一个活泼愉快的学生，可能由于某种严重的打击，精神上蒙受挫折，变得忧闷抑郁起来。

客观环境的影响，需要通过人的主观因素起作用。意识的自我调节对性格的履行起着重要作用。幼小儿童的行为方式没有定型，意识的自我调节水平较低，他们易受环境影响，性格的可塑性更大。当一个人的社会知识经验丰富了，出现了比较系统化的思想，形成理想、信念和世界观时，他们的性格才能在社会实践中、在自我调节的水平上发展、改造。虽然成人的行为方式比儿童稳定，但其性格也仍具有可塑性的一面。

性格的可塑性并不是一成不变的，它不可能永远停留在一个水平上，因为作用于性格的诸因素是不断变化的。性格的可变性，决定了性格是可以培养的，这是性格教育的前提；如果性格不可塑，那还有什么性格教育可言？还有什么性格的自我培养与改造？我们还有什么必要为某些不良的性格而自怨自艾、自暴自弃呢？

性格的可塑性，决定了性格形成和发展的阶段性特征。心理学家把性格发展的年龄阶段分为 4 个时期：形成期、定型期、成熟期和更年期。5～11 岁左右为性格形成期。这个时期的儿童虽然初步形成独立处理事情的能力，但还极易接受社会环境的熏染，尤其是家庭的影响。12～17 岁左右是性格的定型期。这个时期的少年开始接触社会，虽然开始形成分辨是非的能力，但还缺乏抵御外界不良影响的能力。18～55 岁为性格成熟期。这个时期的人已有比较稳定、完整的性格特征。56 岁以上的为性格的更年期或老年期。这个时期的人也会出现性格上的某些变化。

性格特征分析

性格作为个人的心理特征，是十分复杂的，是由多方面的特征有机地结合而成的。因此，为了具体地了解什么是性格，有必要分析一下性格的结构。通过对性格结构的讨论，我们将进一步认清什么是性格，这样不仅有助于每个人分析和了解人与自己的性格，也有利于教师因材施教。

可以把性格分为 4 个方面的特征：表现个人对现实的态度性格特征；性格的意志特征；性格的情绪特征；性格的理智特征。

一、表现个人对现实世界的态度的性格特征

每个人生活在世界上，对事、对人总会抱着这样或那样的态度。人和人性格的不同，首先就表现在对人、对事的态度上。在一定的客观情景中，主体所持的不同态度导致他将采取不同的行为方向。比如在需要对利、义作权衡的情况下，见利忘义者同一个舍利取义者，就表现着两种不同的，甚至相对立的性格特征。

个人所处的社会环境是纷繁复杂的，个人对人、对事的态度也不是单一的，而是多方面的。这些多方面的态度，对特定个体来说，是互有机地联系着的。因此每个人对现实世界的各种态度，组成一个态度体系，分解出来，主要有以下几类：

1. 个人对社会的态度

这包括对祖国、对人民的态度。任何人都是社会的一员，人的本质是社会性的。每个人的全部生活——物质生活和精神生活都同社会息息相关。因此任何人不可避免地要对自己生活于其中的祖国、人民、人类社会抱有某种态度。有的人热爱祖国，热爱人民，具有高度的社会责任感，关心社会进步和人民幸福，以天下为己任；有的人对国家、社会漠不关心，玩世不恭，一心只追求自己的功名利禄和物质享受，甚至会作出危害社会、危害国家利益的罪恶勾当来。

2. 个人对他人的态度

这包括对亲友、对同志等等的态度。个人总是生活在人群中，生活在具体的人际关系中。个人对待他所交往的人，恪守怎样的原则态度，这也是个人性格特征的重要方面。有的人热爱集体，尊重他人，待人诚实，不趋势，助人为乐；有人则自我至上，漠视别人，待人虚情假意，甚至损人利己。

3. 个人对事业的态度

这包括对劳动、学习和所从事的职业的态度。人作为社会的一员，要从事一定的社会职业，以此立身处世，以此使个人的实践活动服务于社会的共同事业。在这一点上，有的人勤奋拼搏，执着追求，自强不息；有的人则懒惰懈怠，胸无大志，无所作为。

4. 个人对自己的态度

前面说过，人是具有自我意识的。人既是思维、行动的主体，又是自己意识的客体。人对自己总是抱有这样那样的态度的。有的人自尊自强，有的人则自卑自馁；有的人谦逊谨慎，虚怀若谷，有的人则妄自尊大，目空一切。

不难看出，以上这些态度之间，存在着内在的联系，其中一方面的态度可以影响或决定另一方面的态度。比如，一个社会责任感强烈的人，他对待事业常常是积极进取的，他对待同志常常是热诚相助的，他对待自己也常常是严格要求的。这也表明，一般说来，在个人的态度体系中，他对社会的态度常占着主导地位。

人对某种事物的态度，是受他所持的相应的观点制约的。人对社会的态度如何，真实反映着他的人生观、世界观。因此个人对现实的态度体系，带着明显的道德色彩。个人性格中对现实态度的那些特征，基本上也是人的精神面貌的道德特征。由此可知，当全面评价某人的性格特征时，人们总不能不带有某种伦理上的褒或贬。比如，当谈到某人性格中的大公无私、舍己为人等特征时，总同时伴有赞许或颂扬的评价；相反，当谈到某人一向自私自利、损人利己等特征时，同时也伴有否定的、鄙夷的评价。在这个意义上，青少年性格的培养和塑造，不仅是他们的良好心理品质的形成过程，也是他们思想修养不断提高的过程。

二、性格的意志特征

性格的组成部分之一是个人的行为方式，而人的行为是由意志来调节的。人发动某个行为或抑制某个行为都为意志所控制。在遭遇困难时，人的行为是坚持奋进还是畏难而退，反映着人的意志力量和品质。个人对自己行为的调节水平和调节特点，必然表现在人的行为方式上，从而构成性格的意志特征。

人的性格的意志特征可以从不同的侧面加以描述：

1. 行动的目的性

意志行动不同于冲动性行动，它具有自觉的目的性，意志过程就是根据这个目的来调节行动实现目的的。然而在人的行动目的性上，有着个人差异。有的人遇事目的明确，独立性强；有的人为人处世则经常目的不明确，稀里糊涂过日子，缺乏独立性，容易随波逐流。

2. 自制力水平

人为了达到既定目标，有时需要抑止自己的某些内心冲动和外部行为，有时出于外部的社会约束也需要如此，于是表现出各人行为方式上的差异：有人自制力强，善于“令行禁止”，表现出较好的纪律性和自我约束能力；有的人则自制力差，表现出行为的冲动性、任意性和散漫性。

3. 果敢性

这是在人遇到危难局面时表现出的意志特征。身处惊险环境，有的人显出勇敢、顽强、镇定自若，有的人则胆怯、懦弱、恐慌万状；面临困难的抉择，有的人表现得果敢决断，有的人则优柔寡断。

4. 坚韧性

在达到长期目标的过程中，显示出个人在行为方式上的重要不同，就是坚韧程度。有的人富有恒心处世百折不挠，锲而不舍；有的人见异思迁，难于持久，甚至遇难而退，半途而废。

三、性格的情绪特征

人的情绪活动充满着他的全部生活。但每个人的情绪过程又各具特点，从而构成个人的性格情绪特征。

1. 情绪的强度

经受同样的刺激，个人经常出现的情绪强度可以不同。有的人多愁善感或易于大喜大悲；有的人则不易动情或惯于产生微欢淡愁；有的人情绪难受约束，动辄喜形于色；有的人情绪则常受理智和意志的抑制，表现甚为平和。

2. 情绪的稳定性

一种情绪产生了，其持续的长短因人而异；两种性质对立情绪转换的难易，也存在差异。这就造成个人问情绪稳定性的区别。有的人喜怒无常，瞬息万变；有的人则相反，一旦沉入某种情绪体验，就不易摆脱。

3. 主导的心境

喜怒哀乐，人皆有之，但各种情绪在不同人身上发生的频度和起作用的力量也是不同的。对有些人，愉快、乐观是主导心境，他们遇事不愁，笑口常开；另一些人，主导心境可能是忧郁和焦虑，他们很容易忧心忡忡，双眉紧锁。

四、性格的理智特征

人们借助感知、思维等认识过程来反映现实。这些认识过程在不同人身上表现出来稳定的个体差异，构成了性格的理智特征。

感知方面有所谓分析型和综合型的区别。前者习惯于想问题条分缕析，细致入微，却不善于总括全局，抓住要领；后者则习惯于概括综合，善于把握事物的轮廓，却失之深入细致。

上述可见，一个人的性格特征是丰富的、复杂的。全面了解一个人的性格，必须详尽地分析他各个方面的惯常表现，在此基础上对性格作出准确的评价。

性格结构的性质

一、性格结构的整体性

一个人的性格结构的许多个别特征不是孤立地存在着的，而是相互依存，协调地组成为一个统一的整体，并表现其独特的风格。例如，一个勇敢、顽强的人，他的主导心境一定是振奋的，性格情绪特征是强烈的，性格的理智特征是积极主动的，性格的意志特征是独立坚强的。由于性格个别特征之间具有内在的联系，且协调地组合成一个统一的整体，所以要了解一个人某一种或某几种性格特征，一般就可以推测出其他特征。比如，只要知道一个人是正直的，就可推测他为人诚恳真挚，能仗义执言，敢于和不良行为作斗争，原则性比较强等性格特征。

二、性格结构的复杂性

性格是一个统一的整体，但它的表现又十分复杂。在这一场合表现性格的某一方面，在另一场合又表现性格的另一方面。究其原因，主要有以下几方面：首先，从客观上看，是社会的不同方面向青少年学生提出了不同的要求。例如，有的学生在学校里能尊敬师长，友爱同学，积极劳动，但在家里对待长辈却简单粗暴，对待弟妹也不友好，家务劳动从不伸手。造成上述矛盾现象，主要是由于学校和家庭对青少年学生要求的不一致。其次，从主观上分析，是由于人的行为方式和对事物的态度两者之间并不完全一致。例如：社会上有王熙凤式的人物，外表看来和善热情，但骨子里却心狠手辣；也有像鲁智深式的人物，外表看来蛮横粗暴，但实际上却心地善良，处处见义勇为，扶危济贫。再次，是由于各人的性格结构完整和完善程度不同。有的人性格比较完整、完善，在任何场合下都表现一致；有的人则不然，在不同场合下会表现出不同的性格特征，即具有所谓的“双重性格”。例如，有的人对上级领导极其恭敬，而对下级或群众则相当傲慢；有的人对有利可图的事表现得较积极，而对无利可图的事则表现得很懒散。

由于性格结构具有复杂性，由此，要了解一个人的性格，必须通过在不同情况下，全面、系统地反复考察，并要求在考察时分清主次，辨别真伪。

三、性格结构的稳定性与可塑性

人的性格反映人对现实的稳定态度和相应的习惯化了的行为方式，它具有稳定性。正因为这样，当我们真正了解某一个人的性格后，就可预测到他在某种情况下将采取什么样的态度和行为。富有经验的指挥员能把最艰巨的任务交给性格最坚强勇敢的战士，就是基于性格稳定性这一前提。因为他预料到这样性格的战士，在任何困难危险的情况下都会不屈不挠，勇往直前，不达目的决不罢休。

性格具有稳定性，但它不是一成不变的，而是随着生活条件和客观需要的变化而变化的，这就是性格的可塑性。因此，许多优秀的教育工作者在学校的各项活动中，致力于学生良好性格的塑造。有许多青少年学生在教师正确的教育、引导和耐心、细致的帮助下，经过自己顽强的锻炼，逐渐改变了旧有的不良性格，培养和形成了新的良好的性格。如由懒惰变为勤劳，由粗心变为细心，由自卑变为自信，由懦弱变为坚强，由骄傲变为谦虚，由急躁变为沉着等。

性格类型

在一类人身上所共有的某些性格特征的独特结合，称之为性格类型。按照一定原则和标准把性格加以分类，有助于了解一个人性格的主要特点和揭示性格的实质。许多心理学家试图划分人的性格类型，由于理论观点不同以及人的性格的复杂性，至今还没有统一的分类标准，下面简要介绍几种性格类型分类。

一、按智力、情感、意志在性格中的表现程度分类

按智力、情感和意志在某个人身上占优势程度可划分性格的不同类型。如果某个人通过专门编制的关于智力、情感、意志等心理机制测验，其测验数据标明某种机能超过其他机能，他就被确定为属于某方面的性格类型。情绪型性格的人情绪占优势，行为举止易受情绪左右；意志型性格的人意志占优势，其行动目标明确，行为主动；理智型性格的人智力占优势，易用理智来分析并支配自己的行动。以上3种只是日常生活中极典型的性格类型，实际上多数人都是中间类型。这种类型划分是依机能心理学理论为基础的，它脱离人的心理生活内容和倾向性，把性格只看做心理过程或能力的简单组合。这种类型划分，只能是一种抽象的模式。

二、从心理倾向划分性格类型

瑞士心理学家容格（C.G. Jung）认为人生命中的“力必多”的活动是一切行为变化的基础。如果一个人的“力必多”活动倾向于外部环境，则属于外倾性的人；“力必多”的活动倾向于自己，则属于内倾性的人。外倾性的人感情外露，自由奔放，当机立断，不拘小节，性格独立，善交际，活动能力强，但也有轻率的一面；内倾性的人处事谨慎，深思熟虑，顾虑多，缺乏实际行动，交际面狭窄，适应环境比较困难。

人格内倾和外倾的概念已为大家所熟悉，在国外这一理论也被应用于教育、医疗等实践领域。但这种类型的划分并未摆脱气质型的模式。容格以一种假想的本能的能量，即他称之为“力必多”的东西，作为划分性格类型的基础，并没有考虑人的性格的社会实质，而且，这种分类只有质的区别，没有量的差异，仍过于简单。

三、文化、社会学的类型论

法国心理学家斯卜兰格（E. Spranger）和底尔太（W. Dilthey）从文化社会学的观点出发，对性格予以分类。斯卜兰格把人的基本生活领域分为6个方面，根据人的认识、行为表现，以及认为哪一种生活方式最有价值，把人的性格区分为理论型、经济型、审美型、政治型、社会型和宗教型6种。底尔太则把人分成官能型、英雄型和冥想型3种类型。这种类型说是以人类社会意识形态倾向性作为出发点，来划分性格类型的。他们既不考虑作为文化价值的社会矛盾，也不考虑意识形态所具有的阶段因素，更不考虑人的个性倾向性形成所依据的生活经历。他们这样做无非是企图把资产阶级意识形态倾向合理化，把被资产阶级意识浸透了的人，宣传为具有高尚人格的人。

四、按个体独立性程度划分性格类型

按照个体独立性程度划分性格类型，是目前西方比较流行的分类方法。某些心理学家依据科学的理论，把人分成为依存性和独立性两种类型。前者也叫顺从型，后者称做独立型。他们认为这两种类型的人是按照两种对立的信息加工方式进行工作的。独立型的人不易受外来事物的干扰，他们具有坚定的信念，能独立地判断事物，发现问题，解决问题，易于发挥自己的力量；顺从型的人倾向于以外在参照物作为信息加工的依据，他们易受附加物的干

扰，常不加批判地接受别人的意见，应激能力差。这种分类虽已为实验所证实，但其局限性还很大，并不能包括所有的性格类型。

五、按特质不同组合划分性格类型

按照性格的多种特质的不同组合，把人的性格分为不同的类型。例如，卡特尔（R.B.Cattell）把性格特质分为“表面特质”和“根源特质”两大类。“表面特质”是指经常发生的，从外部可以观察到的行为，而“根源特质”则是制约“表面特质”的潜在基础。例如，自作主张、自以为是、高傲、指责别人等表面物质，都是支配这个“根源特质”的表现。卡特尔经过多年的实践、研究，积累了大量的人的行为特点的资料，通过因素分析的方法，从众多的行为“表面特质”中抽出 16 种行为的“根源特质”。这 16 个特质是：

A：乐群性 B：聪慧性 C：稳定性
E：特强性 F：兴奋性 G：有恒性
H：敢为性 I：敏感性 L：怀疑性
M：幻想性 N：世故性 O：忧虑性
P：实验性 Q：独立性 R：自律性
S：紧张性

卡特尔认为，这 16 个特质是各自独立的，它们普遍地存在于各年龄和社会文化环境不同的人身上。其中有的起源于体质因素，叫做“体质特质”；有的起源于环境因素，叫做“环境形成特质”。正是这两种特质的改变或社会化，决定着一个人性格的形成和发展。而这种改变或社会化，不论是“体质特质”还是“环境形成特质”，都是由一个人的先天素质和后天经验两个方面决定的。

又如吉尔福特（J.P.Guilford）等人把性格分为以下 12 种特征：（1）是否忧郁，容易悲伤；（2）情绪是否容易变化、不稳定；（3）自卑感的大小程度；（4）是否容易担心某种事情或容易烦躁；（5）是否容易空想、过敏而不能入睡；（6）是否信任别人，与社会协调；（7）是否不倾听人家的意见而自行其事，爱发脾气，有攻击性；（8）是否开朗，动作敏捷；（9）慢性还是急性；（10）是否喜欢沉思，愿意反省；（11）是否能当群众运动的领导人；（12）是否关心交际。其中第一～第四个特性为性格稳定性程度的指标；第五～第七个特性为社会适应性能力的指标；第八～第十二个特性为倾向性的指标。根据这 12 种特性的不同组合分出 5 种性格类型：A 型性格的人，多具有雄心壮志，但容易急躁，对周围环境适应性较差，人际关系不甚融洽。他们的行为常引起人们的注意或议论，所以又称行为型。B 型性格的人，能力一般，不善交际，但社交适应性较好，遇事丢得下，想得开，不耿耿于怀，又称平衡型。C 型性格的人，情绪稳定，感情内向，反应慢，较孤僻，好幻想，常处于被动状态，又称安定消极型。D 型性格的人，情绪稳定，感情外向，为人活跃开朗，善于交际，同周围人际关系较好，有组织领导能力，又称管理者型。E 型性格的人多有消极情绪，常要逃避现实。

正确地解决性格类型的问题具有十分重要的理论意义和实践意义。它不仅有利于我们加深对性格本质的理解，而且有利于合理地安排不同人的工作，充分调动每个人的积极性，针对特点，因材施教，克服不良的性格特征，培养良好的性格特征。

性格鉴定

性格鉴定是家庭、学校对儿童进行教育的重要依据之一。由于性格这一心理现象的复杂性，性格鉴定往往需要用多种方法进行多方面的探讨。现将主要方法列举如下。

一、行动观察法

这种方法是在被了解的对象处于正常的学习、生活、工作、娱乐活动中，主试者有目的、有计划地从被观察者的行动、言语、表现等方面去收集材料，并分析、研究、鉴别被试者的性格特征的方法。有人也称此为轶事记录法。

例如“拾柴禾”的实验，是为研究儿童的勇敢性而设计的一个自然实验。这个实验是以保育院的40名小朋友为对象，在冬季黑夜时进行的。实验者先把一些湿柴放在离宿舍不远的棚里，把另一些干柴放在较远的山沟里，然后要求被试者去拾柴以便烤火取暖，同时实验者在一个屋子里观察孩子的动静。这种实验情境在被试者中引起不同的反应，有小部分勇敢者跑到山沟里去了；有些人说了一些埋怨的话；大部分不敢走远，只到棚里去取柴。在几个月的时间内，对孩子们进行了一定的教育，使去山沟拾柴的人渐渐增多，但仍有20个被试者没有什么变化。由此研究者观察到了不同人的性格的意志特征：有的是勇敢的，有的是动摇的，有的是畏缩、图方便的，有的则是胆怯的。

二、自然实验法

实验室的情境脱离社会，过于人为化，对性格的研究和鉴定来说，有它的局限性。而自然实验法保持着在各种科学中所应用的实验法的一切特点，但它又是在被试者处在游戏、学习、劳动、社会交往等自然活动条件下进行的实验。它把心理学实验和个人的正常生活联系在一起，把观察法的自然性和实验法的主动性结合起来，使被试者不疑心自己是在接受心理实验，能较好地控制被试者主观因素的影响，因此，它是性格鉴定中常采用的一种方法。例如，对于一个不喜欢也不善于管理自己、缺乏应有的责任感的青少年学生，教师可以使他担任一种负责的助手工作，并注意观察这种信赖如何提高青少年学生的责任感。这既能鉴定学生的性格特征，又能了解学生性格的形成和发展。

三、调查法

性格鉴定中采用调查法就是通过多种途径搜集、研究被试者的有关材料，从而对其性格特征作出鉴定的方法。它的主要方法和途径有：

谈话法。谈话法是一种口头调查的方法。这是通过相互交谈的方式搜集材料，用以确定和判断一个人性格特征的方法。

问卷调查法。问卷调查是一种书面形式的谈话。问卷调查是指由研究者提出与研究课题有关的问题，要求教师、家长、同学、朋友、学生本人或其他人提供书面材料，从中分析研究性格特征。

自由写作法。自由写作法是书面调查的一种形式。这是由主试者拟定一些同确定性格有关的作文题目，如“我怎样自修”、“我最爱……”、“我喜欢……”、“我的性格的形成”等等，让被试者按照要求自由写作，从而在一定时间内有可能获得多种多样的材料。

此外，慎活动产品（如日记、书信、自传、保留的纪念品、书面作业、借书卡片等），利用教育工作者和学生家长对青少年的观察材料（如成绩单、教师日记、教师评语、教育工作经验总结等），这些都是了解青少年学生性

格材料的丰富源泉。

四、性格测验法

性格测验是西方心理学界广泛采用的一种方法，近年来我国心理学界也有人采用这种方法。

性格测验的方法主要有问卷法、作业法和投射法 3 种形式。

问卷法是对受测者进行质问的标准化方法，也就是性格量表法。所谓量表是指测量性格特征用的尺度。量表中包括测验题目、题目排列次序、测验的标准答案和应用的分数等。如卡特尔 16 种性格因素量表，他根据其用因素分析找出的 16 种性格特征，分别编成 16 组，每组有十几个问题，每套测验问卷共有 187 道题（如我有足够的能力应付困难：（A）是的，（B）不一定，（C）不是的；在社交场合中，我（A）谈吐自然，（B）介乎 A 与 C 之中，（C）息声隐影，保守沉默；筹划事务时，我宁愿（A）和别人合作，（B）不确定，（C）自己单独进行，等等）。每道题让受测者从“是的”、“一定”、“不是的”3 个答案中选择其中之一来回答。每题答案可分别得 0 分、1 分或 2 分，然后运用统计方法把每种性格特征所得的分加起来，并换算成标准分填在有格子图表中，就可以看出受测者的性格轮廓。

性格测验量表种类很多，除上边谈到的卡特尔 16 种性格特质量表外，影响较大的还有明尼苏达多项性格量表等等。

作业测验法是让受试者进行一种简单作业，从作业的质和量，以及对作业的态度来诊断性格的方法。

投射法是让受测者面对多种含意的刺激，在不受限制的情况下，由实验者从某种角度分析、判断受测者性格特征的方法。投射法也有多种形式，在此就不一一列举了。

第二章 性格的教育

性格形成的生理基础

性格的形成是一个十分复杂的过程，性格形成起源于两个因素，一是先天秉赋，二是后天环境和教育的熏陶。人的性格是以社会因素为主导方面的社会因素与自然因素相互影响、相互渗透所形成的统一体。人的性格，主要是通过人的不断实践，在外界生活条件和人的心理活动相互作用中形成和培养起来的。中小学生的性格主要是在社会环境和教育的影响、熏陶下，长期塑造而成的。

巴甫洛夫曾指出，性格的生理基础是神经类型特征和生活环境影响的“合金”。所谓“合金”，一方面是指在现实生活影响下所建立的暂时神经联系受神经类型特征的制约。例如，神经过程的平衡性或不平衡性，强或弱，灵活性或懒惰性等都影响着人对现实信号的处理方式和加工程度，使人的反应带有一定的色彩。另一方面，暂时神经联系又能掩盖或改变神经类型的基本特点。例如，一个人不愿出头露面，表现为内倾特点的弱型病，他能够在生活实践的磨炼中，克服各种各样的障碍，最后成为一个有坚强刚毅性格的人。正是由于神经活动类型和后来建立的暂时神经联系的“合金”，才使人对外界影响的态度和行为方式带有个体特色。

神经活动类型和暂时神经联系系统，在人的性格形成中并不具有同等意

义。高级神经活动类型和性格形成有一定影响，但它不能直接决定性格特征。由生活环境影响所形成的暂时神经联系系统，更为直接地影响着人的性格。

性格形成的社会因素

性格不仅是在生理基础上发展起来的，同时也是在环境、教育、个人的实践活动及生活经历等社会因素的影响下发展起来的。如果说，性格的生理基础是性格赖以形成和发展的自然前提，那么，社会因素则是性格形成和发展的主要动力。在每个人的性格中，无不留有社会因素作用的痕迹。

一、性格与家庭教育

对性格形成起重要作用的最初是家庭，家庭在儿童性格形成上有着重要和深远的影响。这是因为：第一，家庭是儿童生活时间最长的环境，充分的时间可以使儿童与家长朝夕相处在一起，接触机会多，影响面广泛。从儿童受教育的顺序来看，首先是家庭教育，其次才是学校教育。我们经常说，家庭是孩子的第一所学校，家长是孩子的第一任教师。家长的素质、人格、举止言谈、生活方式、教育态度等等都有意或无意地影响着儿童，长时间的耳濡目染，潜移默化，对儿童的思想观念、行为准则以及行为习惯的形成都起着重要的作用。国外教育科学研究证明，从出生到7岁，这是一个人身心发展，尤其是大脑发展的最旺盛时期。此时儿童生活在家庭及周围环境中，外界刺激会在他们大脑里留下痕迹，刺激反复呈现，就会转化为内在信息，促进儿童大脑潜能的发展，促进儿童认知、情感、意志等心理过程的发展。而此时儿童大脑潜力的发展又对未来的学业和事业产生深远的影响，对其性格的形成也有深远的影响。第二，家庭作为社会的基本单位，是儿童的最亲密的社会生活群体，家长与儿童之间具有血统的亲密情感。在这个集体中，家长对儿童的成长倾注了极大的关心和爱抚，这是儿童健康成长的坚实基础。教育家马卡连柯就此指出：“没有父母的爱，所培养出来的人，往往是有缺陷的人。”缺少父母之爱的儿童，感受不到家庭的温暖，就会经常处于紧张忧虑之中，这将严重影响他们的正常发展。近年来，国内外的学者都十分关注儿童出生后与父母分离对其成长的影响的问题研究，他们一致认为，儿童出生后与父母分离，将使儿童产生精神上的痛苦和焦虑，影响其整个人格风貌。一般认为，所谓“破裂家庭”对儿童性格形成有较大的影响。破裂家庭有两种情况：一种为父母死亡，一种为父母离婚。这两种情况对儿童都是很不幸的。有人认为父母离婚，甚至比父母死亡对子女的性格影响更大。破裂家庭中的孩子往往很悲观，性格孤僻，心情苦闷，一遇不顺心的事，易钻“牛角尖”，但也可能具有坚强、果断、自立的一面。有些调查还表明：破裂家庭中子女的犯罪率也比一般家庭的子女要高。

家庭教育对儿童性格的影响，主要是通过父母的言行、父母的教养方式、家庭气氛、家庭成员之间的关系和儿童在家庭中所处的地位等方面的影响来实现的。

父母言行的影响。心理学的研究发现，模仿是儿童学习的重要形式之一。儿童的许多态度和行为不是直接从书本上学来的，而是通过对周围环境中的榜样的模仿获得的。父母是孩子模仿的最直接、最经常的榜样。一般来说，孩子会静悄悄地学习家长的言行举止：母亲爱打扮，讲虚荣，孩子也爱打扮，讲虚荣；父亲脾气暴躁，举止不文明，孩子也不例外。父母待人接物的态度，

父母的情感、意志、理智等特征都是儿童早期学习的榜样，在孩子身上能看出父母的影子。

国外的许多学者的研究成果指出，双亲教养子女的态度对儿童性格的形成影响极大。从下表中可看出父母的养育态度直接影响着儿童性格的形成和发展。

父母的养育态度与儿童性格之间的关系

父母的态度	儿童性格
支配性的	消极、顺从、依赖、缺乏独立性
溺爱性的	任性、骄傲、利己、缺乏独立性、情绪不稳定
过于保护的	依赖、被动、胆怯、深思、沉默、亲切的
过于严厉的	顽固、冷酷、残忍、独立的；或者怯懦、盲从、不诚实、缺乏自信心和自尊心
忽视的	妒忌、情绪不安、创造力差、有厌世轻生情绪
民主的	独立、直爽、协作的、亲切的、社交的、机灵的、安全、快乐、紧张、大胆、有毅力和创造精神
父母意见分歧的	易生气、警惕性高；或两面讨好、投机取巧、好说谎

家庭教育方式的影响。娇生惯养是最常见的一种错误的教育方式，特别是现在的独生子女，因为是独生，全家人一切都围着孩子转，一切都顺着孩子来，这种娇生惯养的孩子，容易形成一些什么样的性格呢？（1）胸无大志，安于享受，不求进取。（2）任性、自私、脾气暴躁。（3）怯懦、娇气、不能吃苦。（4）胆小怕事。（5）懒惰、依赖、独立性差。有些父母认为：“棍棒底下出孝子”，“不打不成材”，所以对孩子常常施之以“棍棒教育”，其结果同样给孩子的性格发展以很坏的影响。有的孩子在体罚之下，长期在压抑和畏惧的精神状态中生活，致使从小性格就变得抑郁、颓唐、精神难以振作起来；有的被打怕了，失去了少年儿童应有的天真活泼的天性，变得呆滞又怯懦；有的为了逃避挨打，学会了撒谎，不诚实，对大人察言观色，投其所好；有的孩子经常挨打，变成了“厚脸皮”，毫无羞耻之心，破罐破摔；有的甚至变得冷酷无情，寻找对象，以发泄自己内心的痛苦和憎恨。

家庭气氛影响着性格的形成。在宁静愉快的家庭气氛中长大的孩子与气氛紧张、冲突家庭中长大的孩子在性格上有很大的不同。一个家庭，夫妻之间相亲相爱，兄弟姐妹之间互敬互爱，与邻里相处相敬如宾，往往易使儿童形成谦虚、礼貌、随和、诚恳、乐观、大方等良好的性格特征。反之，一个家庭父母之间、兄弟姐妹之间经常打骂争吵，往往会使儿童形成粗暴、蛮横、孤僻、冷酷等不良性格特征。

另外，父母的文化程度，尤其母亲的文化程度，直接影响儿童性格的发展。

总之，性格的形成，起之于童年，早期家庭教育对孩子的性格形成和发展影响是巨大的。父母是孩子的第一位老师，作为父母不仅要承担抚养子女的责任，而且更要承担教育的责任，应该高度重视儿童良好性格的早期培养，掌握教育孩子的科学方法，从幼小抓起，从细微入手，逐步培养儿童良好的行为习惯和健全的人格，为其以后性格的进一步发展和完善奠定基础。

二、性格与学校教育

学校是通过各种活动有目的有计划地向学生施加教育的场所。学生在学校不仅掌握一定的文化科学知识，也接受一定的政治和道德教育，学习为人处世的方法，形成着自己的性格特征。学校教育对学生性格的形成和发展起着主导作用，这是因为学校教育是最基本、最主要的教育形式。它具有以下基本特征：（1）有明确的目的，即培养目标；（2）有确定的教育内容；（3）有固定的教育组织形式；（4）有精心组织的教育活动；（5）有专门从事教育工作的教师；（6）有教育场地和教育设施；（7）有稳定的教育周期。相比之下，无论是家庭还是社会都难以达到这些要求。随着社会的发展，家庭教育和社会教育的影响作用越来越大，但是学校教育的力量仍然是其他教育无法替代的。学校教育可以并且应该对家庭教育和社会教育实行有效的调控，起到主导的作用。

学校教育对学生性格的影响，主要是通过班集体和教师这两方面的影响来实现的。

学校集体组织对性格发展的影响。学校中的集体组织很多，有班集体、少先队、共青团等组织，这些组织的活动要求，对学生性格形成起着直接或间接的影响。特别是班集体的特点、要求、舆论和评价，对学生性格的形成与发展有很大的影响。一个在班集体中得到关心爱护、受到尊重信赖、感到温暖快乐的学生，他的情绪会是积极稳定的，行动是大胆、自信的，与人相处是团结友好的，对集体是关心爱护的。反之，则容易形成冷漠、孤独、自卑、消极、敌对等不良的性格特征。

有的心理学家研究了班级指导对“角色”加工的意义。实验是在小学五年级有 47 名学生的一个班上进行的，教师挑选在班级中地位较低的 8 名学生，任命他们为班委会干部，在他们担任和完成班级工作任务的过程中给予适当的指导，并追踪研究这些学生在班级中所处地位的变化和性格特征变化的情况。一个学期过去进行测定，发现他们在班级中的地位有显著变化。从前，他们一向不被人重视，而当他们在教师的指导下，担任一个学期的班干部之后，班上第二学期选举时，这 8 名同学中有 6 名又被选为班委会干部。另外还观察到这 6 位同学在性格方面，诸如自尊心、安全感、活泼性、协调性、诚实性、责任心、活动交往能力等特征都有所变化。从全班的统计来看，原来不参加班级活动的性格孤僻的儿童比例也大大下降了，整个班级的风气也有所改变。但不是任何班集体对学生性格和形成都发挥积极作用。班集体必须在教师指导下，有正确而又明确的目的性，挑选出合适的班干部，组织起班集体的领导核心；建立起和谐、友爱、民主的班级气氛，发扬正气，能与不良倾向作斗争；对班级成员有严格要求，有严明的纪律。只有这样才能促使班集体的成员形成优良的性格特征。例如，一个具有积极向上的良好气氛的班集体，会促使其成员奋发上进、不甘落后、乐观活泼、友爱合群等良好性格的形成，反之就会使学生消极怠惰，不思上进，即使少数同学想上进也会因为难以抵抗压力和诱惑，最终陷入“同流合污”的境地。另外，学生在一个班风正、学风浓的集体中进行学习和工作，对培养学生集体主义的性格，组织性、纪律性、克服困难的坚韧性、勇敢顽强等性格特征都具有重大意义。

团队教育在性格形成上的作用是很大的。团队活动具有生动性、趣味性和灵活性，能丰富人的心理活动，因此使人易于接受。在接受和执行团、队委托给他们的任务过程中，学生经常会面临社会性需要与个人需要，即集体

利益与个人利益之间的矛盾，完成任务和执行条件之间的矛盾。解决上述矛盾的过程也就是集体主义品德和意志、性格成长的过程。学生在执行任务的过程中，良好的性格得以逐步养成。例如：担任团、队的干部要求有责任心、严于律己、以身作则、处事公正、团结同学、关心集体等性格特征。而这些良好的性格特性，只有在执行班级工作任务的过程中才能得到培养和发展。

教师对学生的态度，影响着学生性格的形成。一个受到教师肯定、尊重、温暖而平等相待的学生，往往积极乐观，对生活充满信心，也容易养成热爱集体，热爱老师等性格；一个受到教师否定、排斥、冷漠而不公正待遇的学生，易产生敌对情绪，养成消极颓废、自卑等性格特征。

教师态度和学生性格

教师态度	学 生 性 格
专制的	情绪紧张、不是冷淡就是带有攻击性，当面一套，背后一套，阳奉阴违，不能自制
民主的	情绪稳定，积极，态度友好，有领导能力，亲师信道
放任的	无团体目标，无组织，无纪律，放任，不思进取

所以培养学生良好的性格，首先应了解学生，要平等相处，彼此尊重，推心置腹，特别是对差生，要善于发现他们身上的闪光点，多加肯定和鼓励。如果简单地骂他是个“不可救药的人”，只能使他产生反感，自暴自弃。

教师对每个学生亲切的、因材施教的态度也是培养学生良好性格的一种有效方法。例如，对于自尊心强、缺乏勇气的学生，适合于先冷淡，后单独做工作；对于较固执、不爱说话的学生，适合于多用事实、榜样来教育或用后果教育法让他们自己接受教训；对于活泼好动、有点自以为是、力求自决和自主、希望别人看重的学生，可以当面批评，但一定要说理，平等相待；对于头脑灵活、容易骄傲、有娇气、少韧性的学生，可多问他几个为什么，启发思考，并着重导之以行。只有“量体裁衣”、因材施教，帮助学生发扬优良性格，克服不良性格，才能使性格教育收到成效。

教师不仅要教书，还要育人；不仅要言教，而且还要身教；教师应以其全部行为和整个人格来影响学生。教师对学生性格形成影响的大小和积极与否，主要取决于教师本人的性格特征。具有良好的性格特征的教师，他们深受学生的欢迎，在学生中享有很高的威信，学生对他们的教育心悦诚服，并有意无意地把他们作为自己的效仿的楷模。有人做过这样的实验，让3种不同性格类型的教师各带3组学生，结果学生的性格出现了明显的差异。性格和善、办事民主的教师，学生的性格比较稳定、积极，待人态度友好；性格严厉、遇事专制的教师，学生的情绪则比较紧张，不是冷淡就是带有攻击性；而性格冷漠、教育放任的教师，学生的情绪也变得漫不经心，言行常常处于放任状态。这充分说明，性格优良的教师可以带出性格优良的学生，而性格不良的教师可以带出性格不良的学生。斯霞老师为人和蔼可亲，细致耐心，有时即使有充分的理由去责难学生，也总是轻声细语，像个慈爱的母亲，苦口婆心地进行诱导。在她的影响下，凡经她教育的学生都十分讲究文明礼貌，没有粗野无礼的行为，甚至那些原来性格暴躁的学生，在斯霞老师耳濡目染的熏陶下，也开始自觉改变不良的性格。中小学生的性格尚未定型，可塑性极大，如果每个教师都能像斯霞老师那样用良好的性格去陶冶学生，那就一定

会使他们成为性格优良的一代新人。教师的性格是一种教育因素，而且是其他任何一种教育因素都无法替代的。甚至教师的许多值得学生学习的优秀品质，也只有成为教师性格的一个组成部分才会对学生真正产生潜移默化的感染作用。全国“五讲四美”为人师表活动先进个人、天津市蓟县苦梨峪小学教师王振远，是个性格坚强、意志坚定的人。他克服重重困难，坚持山区教学。有一次下大雪，学生王淑平因胆怯、畏难，没有到校上学。当晚，王振远就翻山越岭到她家访问。狂风卷着大雪，把山沟都填平了，他找不到羊肠小道，从山坡上跌下来，掉进了雪窝里，他挣扎着爬起来，跌跌绊绊，高一脚低一脚的来到王淑平家。望着浑身是雪的王振远，望着他那坚定不移的神色，王淑平和她的父母被深深感动了，一再表示以后不再缺课。正是在王振远坚强不屈的性格影响下，王淑平克服了畏难、胆怯的性格。从此以后，不管下雨下雪，总是按时到校，也磨炼出顽强的性格。从学生王淑平的转变中，我们不是清楚地看到了教师性格的力量吗？

教师良好的性格对学生不是一种短暂的教育因素，这颗种子一旦撒入学生的心田里，必将绽开灿烂的花朵，对学生的一生都可能产生深刻的影响。鲁迅青年时代留学日本时的老师藤野先生，是个温和严谨、教学认真的人。每次检查鲁迅的笔记，总是细心地改错、补漏。有一次，鲁迅为了构图的好看，擅自将解剖图中的下臂血管移了位置。对此，藤野先生严肃指出鲁迅的过错，但态度却十分和蔼可亲。藤野先生高尚的人格，给鲁迅留下了终身难忘的印象。直到晚年，他还时时想起藤野先生的音容笑貌，鼓起自己战斗的勇气。他说：“他的性格在我的眼里和心里是伟大的，虽然他的姓名并不为许多人所知道。”当年藤野先生怎么会想到自己的性格，竟会在一个异国的青年学生一生的发展中产生如此久远的影响呢？人们常说：“受教育者是教育者的一面镜子。”从这面镜子里，我们无疑可以看到教师性格在学生身上的折光。“只有性格才能养成性格”。为了培养具有真正完善性格的新一代，教师应对自己的性格进行正确的自我评价，加强性格修养，努力克服自身种种消极的性格特征。

三、性格与社会教育

社会教育是指通过学校或家庭以外的社会文化教育机构，以及有关的社会团体或组织对儿童所进行的培养思想品德、增进知识、发展智能、健全体魄的教育活动。社会教育在培养儿童性格方面具有家庭教育和学校教育所不具备的特点：（1）教育渠道的广泛性。既可通过诸多社会教育机构，又可以借助诸多宣传工具、媒介等对儿童进行性格教育。（2）教育内容的丰富性。丰富多彩的社会生活对儿童的性格教育既具有丰富性，又具有渗透性。（3）教育作用的复杂性。社会教育的目的是使儿童得到良好的影响，促进性格的健康发展。但由于教育渠道众多，教育内容和形式多样，有时一些消极因素混杂其中。具体到儿童身上，积极的教育作用可能会被抵消，消极作用却可能产生影响。这种复杂性，更应引起我们对社会教育的重视，强化其积极作用，努力排除其消极作用。

社会信息也影响着性格的形成。社会信息的获得，可来自直接的观察，也可由别人间接传授，但经常的直接观察对一个人的性格影响更为迅速。例如：电视节目中的许多攻击性行为，对于年幼无知的孩子的行为发展影响很大。美国的史特尔、阿普尔菲尔德和史密斯等人1971年在一个实验里，让一组八九岁的儿童每天用一些时间观看具有攻击性行为的卡通节目，而另一组

小孩则在同样长的时间里观看没有攻击性行为的卡通节目。在实验进行中，同时对这两组儿童所表现的攻击性行为加以详细的观察和记录，以作为以后比较的依据。实验结果发现，观看攻击性卡通的儿童，其攻击性行为有增多的现象，但是，那些观看不含有攻击性卡通的儿童，在行为上都没有改变。另外一个长期性的研究证明，在 10 年以后追踪访问以前参与观看攻击卡通节目实验的儿童，在他们到 19 岁时，仍然是比较具有攻击性的，只是女孩子没有这种相关现象存在。

此外，电影、通讯报道和文化作品中的英雄榜样或典型人物，有时能激起学生丰富的情感和想象，引起模仿的意向。例如，当一个人由于生理的伤害，精神的刺激或其他原因造成悲痛、失望的心理状态，安慰和忠告可能都无济于事，而文艺的范例常常可以唤起他们的生活意志力和创造力，对他们的精神生活起着特殊的鼓舞作用。当代保尔张海迪以惊人的毅力与厄运和死神作斗争，乐观、开朗地笑对人生，争分夺秒地拼命学习和工作。她的行为，感召着多少人！

从以上的分析中可以看到，社会教育的影响就像“空气”一样，渗透到社会生活的各个方面，作为一个社会成员的儿童，也必然会受到来自各个方面的教育影响。正面的、反面的，好的、坏的、美的、丑的，各类现象时刻都在影响着儿童。所以，封闭是封闭不住的，要有意识地鼓励和引导儿童主动地接触社会环境，参与现实，“在游泳中学习游泳”，利用其中的积极因素。同时，要培养儿童辨别是非、美丑、善恶的能力，抵制社会影响中的不良因素，促进儿童性格的健康发展。

四、性格与自我教育

性格与自我教育在人的性格形成、发展的一定阶段上，对性格的自我评价鉴定和自我教育培养具有很大的意义。任何一种性格特征的形成，都是把接受的外部的社会要求逐步转变为自己内部需要的过程。在这种转化过程中，个人对社会要求的理解和认识，个人进步的需要、动机和态度，起着调节和控制的作用。例如，学生小王原来很任性，情绪不稳定，忽冷忽热，待人忽亲忽疏。后来通过自我分析，他认识到小时候，由于父母的过分溺爱形成了任性的不良性格，只有在严格的自我要求和刻苦锻炼中才能克服。他给自己规定了严格的生活制度和行为规范，从日常生活中的每一件小事做起，严格的要求。监督和约束自己，顽强地克服自己的不正当冲动和任性，对自己一点也不放任、迁就和原谅。每发生一次违反行为规范的事，他就采取一种“自我惩罚”手段，如不准自己吃最爱吃的东西，不准自己看最爱看的电影。经过一段时间严格的自我管理、自我约束以后，他小时候养成的任性的脾气被逐渐克服，自制力也不断增强。再如小学生李小光，上课时总不能安心听讲、做作业也马虎了事。加入少先队后，他意识到自己是一个少先队员了，要为红领巾添光彩，于是他想努力克服上课不听讲，做作业马虎的坏毛病。他在自己的课桌上方，画了一条红领巾，时时用红领巾来提醒自己改正不遵守纪律、马虎粗心的坏毛病。

人是一个有高度的自我调节的系统，一切外来的影响都要通过自我调节而起作用。因此，从这个意义上说，每个人都在自己塑造着自己的性格。青少年在形成世界观以后，能根据世界观来调节自己的行为，自我调节就更为突出地表现出来。这时他们的性格形成已从被控制者变成了自我控制者，他们能产生一种“自我锻炼”的独特动机。在这种动机的支配下，他们会主动

地到处去寻找榜样，确定理想，并力求了解自己性格中的优缺点，拟定自我教育的计划，给自己规定一些发展某方面品质的主要的行动规划或提出一些警句，有意识地进行良好性格的培养。如取得成绩和荣誉、处于顺利环境时，提醒自己，要力戒骄傲自负；遭受挫折和打击、处于逆境时，加强自勉。鼓足勇气和信心；环境安乐时，要防止懒散、安逸，主动培养吃苦耐劳精神；环境艰苦时，防止消极、沮丧，在艰苦中保持乐观，培养不畏艰险的进取精神。自我教育是良好性格形成和发展的重要因素，在性格形成和发展过程中起着巨大的作用。因此，教师要启发引导学生自我教育的愿望，培养学生自我评价、自我调控的能力，指导学生制订自我教育的计划，使学生成为一个自我教育的胜利者。

第三章 个性

个性的内涵

我们在日常生活中经常使用“个性”这个词，如我们经常说某人个性很强或很不好，那么个性究竟是什么意思呢？其实，个性的内容十分复杂，也十分含糊。我们一般所说的由某个人所独自具有的，有些是和别人相似或相同的特征，这些特征错综复杂地交织在一起，并且集中到不同人的身上，这就构成了各不相同的、独特的个性。

每个人都具有显著的独特特点，即人的个性千差万别，但它好像又具有某种规律性。首先，个性有其最显著的标志即独特性，也就是人与人之间的个性差异。这种个性的个人形态，不论古今中外，不分民族、种族，也不分阶级与团体，它是普遍存在着的東西。其次，个性的形成过程也具有某种规律性。个性的形成受多种因素影响。它首先依赖于人的生物遗传，所谓“龙生龙，凤生凤，老鼠生儿会打洞”有一定的科学性，因为先辈，尤其是父母的个性会对子女具有某种遗传性；个性形成不仅仅受遗传的影响，它更多地受每个人所处的客观现实环境的影响，父母教导子女的方式、教师对学生个性的影响等等都是独特个性的源泉；最后，个性还是通过每个人的言行表现出来的，人对现实生活的态度和行动方式，在不同的时间和不同的环境中会有某种一致性与差异性，这其中也有规律可循。

个性是人的本性，而人的本性又在于它的社会性，这是人类个体区别于其他一切生物个体的最根本的东西。在我们每个人身上，社会品质不仅比生物品质占优势，而且社会品质还可以调节生物品质。人的灵巧的双手，适应于直立行走的脚，发达的大脑，都是在社会劳动中形成的。正是人在社会生活过程中进行生产劳动，改变了人的生物学的身体组织，发展了属于人的自我意识，把自己的想法和愿望同外部世界联系起来，进行理智活动，才成为有个性的人。因此人类的个性的形成是一个漫长的历史进化过程。就如每个人刚出生时没有自我意识，只是在成长的过程中才慢慢形成一个独特的人。

因此我们每个人不仅是认识的，而且还可以通过历史去加以认识。其实我们每个人都经常在反省自己，这本身就是对自我个性的认识过程。但是究竟什么是个性呢？科学家们至今难以达成一致意见，下面我们简要介绍几种典型的认识。

第一，列举个人特征，强调个人的独特性。如有人认为个性是个人品格

的各个方面，如智慧、气质、技能和德行，于是就把个性定义为是构成包含一个人的智力、性格、需要、态度、兴趣、气质等各种独特的特性的模式。这种认识看到了个性的独特性，却把人的个性的共同性一而忽视了。

第二，综合性认识，如有人认为个性是一切特殊个体所作所为的总和，又有人认为个性是各种生物具有的生物属性（如本能冲动、需要等等）以及出生后借助经验积累和学习而得来的属性与倾向性的总和。这些认识把人的一切都划进了个性的范畴，这就导致我们根本无法对个性有个清晰的认识。

第三，强调个性的适应方面，如有人认为个性是个体与周围环境发生一定关系时身体和心理属性的紧急集合，以增强人对环境的迅速而全面的适应能力。这个看法只强调了人的个体对环境的适应性，而忽视了人的某些个性恰恰是在与自然及环境的斗争过程中形成和发展起来的。

第四，一种最有影响的定义为个性是决定人的独特的行为和思想的个人内部的身心系统的动力组织。这个定义首先把个性作为身心倾向、特性和反应的统一；其次强调个性又不单纯是行为和思想，而是制约着各种活动倾向的动力系统。

其实，个性的内涵十分丰富，它是人的心理倾向性，即人的心理活动指向何方与人的心理特征如能力、气质、性格等的总和。实际上，在日常生活中，人的个性又是可以改变的，如活泼的人受到了很大的挫折后，就有可能变得沉默寡言、十分自卑等等。因此个性还有其调控系统，这是一个越来越受到重视的问题。

个性的特征

个性与其他心理活动相比，有自己的特殊性，如整体性、个别性与共同性、稳定性与可变性等等。

一、个性的整体性

个性是由许多成分或特性组成的，但它们并不是几种要素的简单相加，这些成分或者特性是错综复杂地交互联系、相互制约而组成整体的。个性的整体性有如下表现：

首先，个性的整体性在于个性是内在统一的。一个活生生的正常的人总是能够正确地认识和评价自己，能及时地调整在个性上出现的相矛盾的特征，因此他的内心世界、动机和行为之间是和谐一致的。一个人个性的内在统一性，他的行为就会经常处在几种相互矛盾的心理支配下，这个人的个性就是不正常的，就不是一种健康的人格。

其次，我们对某个人的认识必须从整体出发。单一的、片面的认识很难是正确的，人的各不相同之处只有在对其个性整体的认识中才有正确意义。例如孤独这一特征，在各个人身上可能有不同的表现：甲可能是由于怕羞，不愿意出头露面，这是自卑的表现；乙则可能是由于不想暴露自己的真实面貌，这是他虚伪或别有用心、城府极深的表现；丙则可能由于不被人理解，得不到支持而产生孤独感。如果不从某人整体出发来轻易地下结论，那我们的认识就有可能产生偏差。

二、个性的个别性和共同性

一位心理学家曾用一句话来概括个性的个别性和共同性。他说，每个人就其某一方面来说，一是就像其他所有人一样，二是像其他某些人一样，三

是不像其他的任何人。这三句话的意思是说，每个人的个性是由某人与别人共同的，或相似的特征以及完全不同的特征错综复杂地交织在一起构成的，其中既有他自己所独有的特征，也有与别人相似的或共同的特征。

世界上的人和人与人之间没有完全相同的心理面貌，就像不存在两片完全相同的树叶一样。比如人们的兴趣、爱好是极其多样的：有的人喜欢体育；有的人爱好美术；有的人酷爱音乐；有的人则喜爱诗、词、小说等。人们的能力也各不相同：有的人长于组织工作；有的人善于说话，在公众场合能口惹悬河；有的人富于想象；有的人逻辑思维较强。人们在气质和性格上的表现更是多种多样：有的人脾气暴躁；有的人慢慢腾腾；有的人热情直率；有的虚伪狡诈；有的人勇敢坚强；有的人公而忘私；有的人凡事只扫“门前雪”。人的个性千差万别，正如俗语所说：“人心不同，各如其面。”

人的个性不同并不意味着人就没有共同性。其实人与人之间也有很多共性，这表现在人们对问题的看法，对自己、对他人、对事物所持的态度和所做出的价值判断与选择等等许多方面。这种共性一是基于人的生物共同性，另外还在于周围环境的作用使然。比如两个好朋友总会找到彼此间的共性，否则他们就不可能成为好朋友。

小到两三个人之间的共性，大至一个党派、一个民族都有共性。

其实，个性的个别性和个性的共同性又是相统一的。一方面，共性总在制约着个性，如一个外向性格的人在陌生的环境中总是先观察周围，并不说话，但一旦熟悉环境后，他又有可能表现出自己活泼的一面；另一方面，共性表现在不同的人身上从而又表现出个性。比如，在一个班级里，有的学生活泼热情、生龙活虎般地积极参加集体活动，有的学生则沉默寡言、无声无息地为集体埋头苦干，但我们说他们都是以热爱集体为基础的。

如上所述，人的个性既有个别性又有共同性，但是，这并不意味着人们的个性孤立地存在着不同和相同的两个部分，二者的关系通常是共同性寓于个别性之中，每个具体人的个别性是一般人的共同性的具体表现。因此掌握一些共同的、本质的规律，有助于我们认识这个多彩多姿的世界。

三、个性的稳定性与可变性

一般来说，个性是稳定的、难以改变的。一个人在出生后，经过社会实践，逐渐形成一定的动机、理想、信念和世界观，从而使自己的活动总是带有一定的倾向性，在不同的生活环境下，心理面貌总是显示出相同的品质。比如一个好激动的人，在工作岗位上处理问题时总是匆匆忙忙，与人有约时坐卧不宁，遇见突发事件时则惊慌失措。个性特征或多或少固定而又经常表现在一个人身上的心理特征，在生活中那种暂时的、偶然表现出来的心理上的特点，不属个性特征。比如，一个处世谨慎的人，经常循规蹈矩，持事稳重，但他有时也会表现出冒险、轻率的举动，因此在这里，谨慎是其个性特征，而轻率则不是。正如任何人都会偶然忘记某种东西，我们并不能说健忘是所有人的个性特征；但如果某个人在生活或工作中，经常表现出丢三忘四，那么我们就可以说这个人有粗心大意或健忘的个性特征。

总之，在一个人身上总会表现出许许多多的心理特征：有些是经常出现的，是比较稳定的；有些则是偶然的、不稳定的。构成个性特征的则是指那些稳定的心理特征。正是个性具有稳定的特征，才能表现出人是有个性的；也正是因为个性具有稳定性特点，我们才能把一个人和另外一个人在精神面貌上区别开来。

个性具有稳定性特点，并不排斥个性的可变性。稳定不是指一成不变，而是指较持久的一再出现的定型化的东西。个性心理特征是在一定的社会历史条件下，在一个人长期生活历程中逐渐形成和发展起来的，它一经形成就比较稳固。但是现实生活又是十分复杂的，人们之间的交际也是纷繁多变的。因此作为人的生活历程的反映的个性特征，也必然随着现实的多样性和多变性而发生或多或少的变化。实际上，我们每个人在生活中的个性总是发展变化的。

人的个性变化有两种情况：第一，在个性中具有核心意义的东西，如理想、信念和世界观是逐渐形成的，在生活过程中不断巩固，逐渐成为个人典型的特征。这些特征随着生产关系、社会制度的变化而逐渐发生变化。第二，人的个性由于受多种因素的影响而发展变化。这种变化表现在以下方面：

首先，随着人们所处的环境、人们在交往中受到的影响而改变。尽管一个人始终表现出其个性特征，但在不同场合有程度多少之别。例如一个懒散的学生，在娇惯他的家长面前，这种弱点表现较多，在老师面前则表现较少。一个勤快的学生，在他受到老师和同学的信任和鼓励时，就表现得更加勤快。

其次，由于一时的心理状态影响也会给个性打上烙印。例如一个原来活泼开朗的学生，由于生活中某些重大事件的影响，或精神上受到巨大打击，可能会变得忧闷不乐，出现个性变化。

再次，人的生理特点既影响到个性特征的形成，又影响到个性的表现。如神经系统的平衡或不平衡性、强或弱、灵活性或惰性，都会给人的个性特征涂上一定的色彩；而心血管系统、消化系统和内分泌系统的任何功能紊乱，都会明显地反映在人的个性特征上。

年龄和人的开朗状况能使个性发生某种改变。儿童和青年一般表现得活泼好动，老年人则不好活动。长期体弱多病的人，其活泼开朗的个性也有可能发生变化。

四、个性的生物制约性和社会制约性

人是生物实体，也是社会实体。因此，在考虑个性时，必须既考虑到其生物性方面，又考虑到其社会性方面。人的自然的生物特性构成个性形成的基础，影响着个性发展道路和方式及影响到个性形成的难易。曾有人做过这样一个实验，某班有甲乙两个学生，他们在学习方面都非常用功，也都对自己的学习成绩非常关心。但由于两人神经活动的类型截然不同，因此，他们的行为表现也有所不同。甲的神经过程是弱的、惰性的，抑制过程占主导地位；乙则恰好相反，属强的、灵活的，兴奋过程占优势。一次，他们同时得知各自都得到了较差的分数，两人的反应就大不一样。甲由于神经过程惰性的影响，其反应是长久的、潜伏的，同时这也引起了他的抑制状态；乙由于神经过程灵活性的影响，其反应是短暂的，并且其不良成绩引起其兴奋的高涨。这充分说明人的生理特点对人个性的影响。

但是，我们在强调人的先天遗传生理基础时，绝不可把它的作用绝对化，认为人的个性是由先天遗传决定的。任何一个人初生下来都不具有个性品质，既没有工作能力，也没有为社会、为集体工作的热情，也表现不出勇敢或怯懦、坚强或软弱。

科学家们曾在印度发现过狼孩。1920年辛格博士在狼穴的深处救出被狼哺育大的两个裸体女孩。她们被送到一所孤儿院抚养。最初，她们像狼一样爬行，如果快走时，便弯曲着腿，用手掌和脚掌着地；她们害怕光亮，能辨

别方向，适于夜间生活；白昼蜷缩在屋角睡觉，要不就脸朝墙蹲着；她们凭嗅觉追寻食物；她们常常撕破衣服，扔开被子、毛毯，即使天气寒冷也不怕；她们只吃地板上的生肉，从不用手拿东西吃。刚入孤儿院时，每天晚上狼孩都像狼一样嚎叫许多次，并竭尽全力寻找出路，以便逃回大森林之中。

为了恢复狼孩的“人性”，辛格博士花了许多功夫。6年以后，狼孩才基本能直立行走。学语言则特别慢，7年后也只学会了45个词，会说几句不流畅的话。狼孩在17岁死时的智力，仅仅相当于4岁小孩的水平。

从以上狼孩的故事中可以看出，尽管她们具有特殊的人体组织，有双手及高度发达的大脑，但由于她们生活于动物之中，没有人的社会生活条件，她们的身体虽然生长着，成熟着，可是她们并没有人的智力，也没有人所具有的道德品质，当然也就没有形成人的个性。

相比较而言，社会因素对人的个性的影响可以归纳为几种情况。首先是即时性的社会影响，这往往是和别人在一起时，无意之中接受了别人的影响，使自己的心理活动发生一定的变化。例如，当我们在看足球赛时，只要身边有人大声喝彩，你也会自觉不自觉地加入喝彩者的行列。这种即时性的社会性影响对人的作用是潜移默化的，我们的个性大部分都得益于它，而且由于它带有极大的偶然性和不可预见性，从而也说明人的个性无时无刻都有可能处于这些影响之中。

其次，我们所处的社会文化历史背景也会对人的个性形成产生决定性影响。每个人作为社会中的一员，处于各种各样的社会关系中，因此，既会受到物质财富生产和消费过程中所形成的关系的影响，也会受到政治生活及意识形态、大众传播媒介的影响。但是对人的个性形成影响最深的却是这些因素后面的、深层的文化背景因素。我国悠久的传统文化对我们每一个中国人的影响都是最深层次的。如传统文化中有关“孝悌”的内容，就表现在每个中国人的身上，从古至今，我们都习惯于老少几代居住在一起，以便晚辈赡养长辈，长辈抚育幼辈；同时，我们对朋友讲究友爱仁善，对朋友要仁爱，要忠诚，否则就会遭人唾弃。这些文化都深深地积淀到中国人的个性之中。

个性的生物学因素和社会性因素是结合在一起的，不可偏向任何一个方面。我们在施加教育时，尽管不能改变孩子的生理条件，但是我们却必须考虑到孩子的生理因素，同时我们还可以通过营造良好的社会文化环境，为孩子健康良好的个性成长提供保证。

第四章 个性的形成与培养

影响个性形成的生物因素

影响个性形成的生物因素即遗传。遗传是科学家们十分关注的话题，他们认为遗传中最重要的物质是脱氧核糖核酸即DNA，它在胎儿的生长过程中，向细胞传达遗传信息，使逐渐成熟的胎儿向着婴儿发展。DNA是一种高分子化合物，它是由4种核苷酸连结起来的长链，每个DNA分子上都有许多基因，而每个基因又由4种数目不同、顺序也不同的核苷酸所组成，贮存着不同的遗传信息。它通过控制各种蛋白质合成，决定维持有机体的结构和功能。因为个体的形成是由父亲的遗传信息和母亲的遗传信息混合的结果，因此，儿童在显现父母彼此间的若干差异时，即便是同胞兄弟姐妹也表现出各

自不同的特点。可以说，遗传因素对人的个性形成及其以后的培养都有很大的影响，但每个人一旦出生后，又都有一定的社会文化中成长，因此，人的遗传因素作用又都是有限的。总的来说，人是在遗传因素和其他非遗传因素的共同影响下成长的，人的个性也是在二者共同作用的情况下形成与发展的。

关于遗传因素对个性形成的影响，人们有各种不同的认识。个性天生说认为每个人的身心发展在出生时就被遗传所决定，其他因素都无能为力，因此，每个人今后的发展是在他出生之前就被决定了的，是按遗传顺序展开的。日常生活中我们确实发现子女和父母之间不仅面庞、体态相似，而且性格和智力也十分相似，于是有人在此基础上，用家系研究来试图证明遗传对人的发展的唯一作用。家系研究基本于孟德尔的遗传原理，研究前代人的某种形态的个性特征，在家系内的某个人身上得到显现的情况；研究某种特征出现的频率及其与一般特征相比较是否有所变化。

美国的高尔顿曾进行过天才家系的调查工作。高尔顿根据名家传记和其他方面的著作如《法官列传》、《乔治三世时代政治家列传》和《名人大辞典》等记载的资料，选取包括政治家、法官、军官、科学家、文学家、诗人、画家、音乐家等在内的 977 位名人作为研究对象。他首先对这些名人的家属，如他们的父亲、儿子、兄弟等进行调查，然后把调查结果和一般人的家属情况进行比较。结果表明，这些名人的亲属中，出名的父亲有 89 人，儿子 192 人，兄弟 114 人，共 332 人，而一般人组中出名的亲属只有 1 人。

他用同样的方法，调查了父母都有艺术才能的 30 个家庭，从中发现在这些家庭的子女中有 64% 具有艺术才能；而对 150 个一般家庭的调查中，他们的子女中只有 21% 有艺术才能。

高尔顿依据大量天才家系的调查结果，认为天才的出现并不是偶然的，而是优秀家系遗传特质集结的结果。也有一些具体事例支持了高尔顿关于才能遗传的见解：达尔文（C.R.Darwin）家系是学者辈出的家庭，其孙 E. 达尔文是植物学家，也是诗人，其后代有许多杰出的人物；有音乐才能的巴赫（Bach）家系在 1550 ~ 1880 年间，出现了大约 60 名音乐家，其中有 20 名非常优秀。

继高尔顿对名人家系的研究之后，有的心理学家对“劣等家系”也进行了研究。下面以高达德对卡里克库（假名）家系的研究为例，说明这方面的研究。

18 世纪美国独立战争时期，卡里克库（假名）在从军中与精神不健全的女子同居，在之后的 150 年间中，出生的子孙后代约有 480 人之多。对其中 189 人的详细报告表明，正常者仅有 46 人，余下的 143 人有的是精神不正常的，有的是酒精中毒者，有的是癫痫病患者，有的是犯罪分子，有的是卖淫者。

卡里克库离开军队回归故乡之后，又和一个正常的妇女结发婚。这个家系有子孙后代 496 人，其中没有一个是正常的，与前一个妻子所生的后代相比较，有完全不同的个性特征。

许多人对家系研究也提出了疑问，认为家系研究没能把环境因素从遗传因素中分离出来，同量个家系中不只是在遗传方面有共性，在环境条件方面也有许多相似或相同之处。他们有着同一时代的政治、文化生活，在相同的亲人培育下，经常观察和模仿亲人的行动，由于这些因素的影响，在亲子之

间必然表现出相似的个性特征。以音乐才能为例，在音乐家家庭生长的孩子，从小就经常听到音乐，用于弹奏乐器，正是由于他们从小就有接受音乐基础训练的好机会，就更助长了音乐才能的形成。又以性格为例，儿童在神经过敏的父母的影下，他们也会模仿父母的行动，在性格上也容易表现出神经质倾向。因此。家系研究过于强调遗传在人的个性形成中的作用了。

另外，生理学家和心理学家还进行了双生子研究。双生子有一卵性双生子和二卵性双生子两种。一卵性双生子是由一个受精卵的发育过程中分离而形成的两个个体，于是人们认为这两个人具有的遗传条件是相等的。二卵性双生子是两个卵子各自分别与精子结合而形成的两个个体，他们的遗传条件虽然不相等，但相同程度也非常大。

把两类双生子作为对象研究个性形成，通常有如下两种方法：

(1) 就某种特征，把一卵性双生子相互间的类似度和二卵性双生子相互间的类似度作比较，判定遗传因素的影响。例如，某种特征，在一卵性双生子之间的差别小，在二卵性双生子之间的差别大，那么，就可以说这种特征比较容易遗传。

(2) 对一卵性双生子间差异的分析。例如，把一卵性双生子放在不同的生育环境，他们两人会产生各种各样的特征差异，这些差异的特征可以说是由环境造成的。没有产生差异的特征则被认为是从遗传得来的。

对双生子的研究结果见下表：

对双生子心身类似度的测定结果

心身特点	同卵性 (r)	异卵性 (r)
身长	.93	.65
体重	.92	.65
头的重量	.91	.58
智力年龄	.86	.60
智力指数	.85	.63
学习情况检查	.89	.70
情绪检查	.56	.37
手指运动速度检查	.69	.38

除了遗传以外，身体的生理构造也会影响个性的形成。一般认为，身体的器官构造和机能及身体的外表都直接或间接地对个性有影响。首先是神经系统结构和机能的影响。

中枢神经系统包括脑和脊髓两大部分。脑又分为大脑、小脑、脑干等部位。心理现象的产生和整个中枢神经系统有关，尤其和大脑关系最为密切，个性也是脑神经活动的结果。研究发现，人的个性差异和人的大脑皮层细胞群配置特点，以及细胞层结构的个体特点有关。这些特点既影响人的高级神经活动特点，也影响人的能力和个性差异。

脑神经细胞的数量和质量影响着人的个性差异。在个体胚胎的时期，由于母体缺乏营养，就会影响胎儿细胞数目的增长，从而会影响儿童出生后的心理功能，尤其对智力发展的影响更为明显。

从大脑受操作者的身上，也可观察到人的个性的改变，如适应行动发生

障碍，在人际关系方面也有显著变化。对病人进行脑白质切除术之后，由于割断了对自主神经系统的中枢控制，这时病人就会产生严重的不安、压抑、情绪呆板、对社会漠不关心等个性方面的变化。

巴甫洛夫提出，高级神经活动的类型特点和个性有密切关系，它不仅仅是气质的直接生理基础，也影响性格的形成。能力的特征在一定程度上也依赖于神经类型特性。研究发现，神经过程强而灵活的类型表现知觉广度大，弱而不灵活的类型则比较小；神经过程强的人在相当强的附加刺激物的作用下能集中注意力，而神经过程弱的人在这种条件下则不能集中注意力；神经过程平衡的人在注意力分配上较好，兴奋占优势的类型有困难，抑制占优势的类型较差；具有最灵活的神经过程的被试比神经过程不灵活的被试在解决问题上快 2~3 倍，表现出思维的灵活性。

其次，自主神经系统也影响到个性的形成。自主神经系统是指调节内脏功能的外周神经系统，也称植物神经系统或内脏神经系统。这一系统并不是独立自主的，它也接受中枢神经系统控制，它在中枢神经系统的控制下，调节内脏器官的活动，对机体生命活动过程起重要作用。

自主神经系统分交感神经系统和副交感神经系统。自主神经系统的活动与人的情绪活动的关系非常密切。恐惧和发怒是一种与交感神经系统的兴奋活动相对应的感情。在紧急情况下，交感神经系统被动员起来，不断地破坏着均衡状态。如心脏跳动加剧、血压升高、呼吸急促、瞳孔扩展、血管收缩、消化系统活动降低等变化。伴随着发怒的攻击行为与伴随恐惧而产生的警戒或逃避行动都出自于身体的这种结构的变化。总之，交感神经系统的兴奋是对人类斗争和其他紧急活动投入最大能量而产生的。副交感神经系统则与此相反，它抑制能量的消耗，积蓄着能量，担负着为下面的活动做准备的任务。总之，交感神经系统和副交感神经系统在机能上是相互对立的，二者起对抗作用，共同控制、调节内脏器官和腺体的运动。如交感神经系统使身体准备应激，而副交感神经系统使之恢复正常，二者对立统一、相辅相成，以保证内脏器官和整个机体的正常活动。

自主神经系统完成着人的情绪反应和体内平衡状态。如果交感神经系统和副交感神经系统失调，激起兴奋而不容易恢复时，就会产生情绪不安定，加强了心气症倾向和神经质倾向。

再次，内分泌腺也影响到个性的形成。

内分泌腺包括许多腺体，如脑下垂体、甲状腺、副甲状腺、胸腺、肾上腺、性腺等。腺体分泌的荷尔蒙过剩或不足都可以引起个性的变化。例如，甲状腺、肾上腺、性腺、脑下垂体等腺体分泌的荷尔蒙中的某种成分过剩，代谢机能亢进，人就容易产生兴奋；分泌不足，人则容易疲劳，引起行动呆迟。另据研究，男女之间的个性差异，也是由于荷尔蒙分泌的不同引起的。

最后，身体外表也会影响到个性的形成。人们往往把自己的体格、容貌、身体的姿态特征等和其他人相比较，总希望自己有比别人更好的条件，如果自己觉得自己体态不如别人，则往往会引起对自身的自卑感。克服自卑，是个体奋发的动力，因此，它具有构成个性形成动因的意义。这些克服形式的不断重复和强化，成为习惯化的东西，就构成了牢固化的个性特征。

生物因素是影响个体个性发展的重要因素之一，它为人的个性的发展提供了物质前提和可能性。人的生物因素的成熟程度会制约一个人个性发展的过程及阶段；同时，个体生物特征的差异性又会影响到个体间个性的差异。

但是，人总是社会中的人，而遗传生理特征仅仅为人的发展提供了可能性，这种可能性必须在一定的环境和教育的影响下才能转化为现实性；同时，人的生物因素本身也可以随着环境和人类实践活动的改变而改变；另外，生物基础上的个别差异的作用也不可过分夸大，因为个性发展的个别差异并非完全由先天条件决定，而主要是由教育和环境的影响，以及各人主观能动作用发挥的程度所决定的。总之，生物因素并非人的个性发展的决定性因素。

二、个性发展中的环境和教育因素

客观环境的影响在人的个性发展中起着决定性的作用，作为一种特殊环境的教育，在人的个性发展中，更是起着主导作用。

环境是指人生活于其中，能影响于人的一切外部条件的总和。一切生物的生存和发展，都不能离开环境，人的个性发展也不例外。但是，人的生活环境与其他动物的环境却有本质的不同。动物的环境是由于天然存在的自然构成的，这种天然存在的自然是人与动物所共有的环境，是人与动物生存的基础，如果没有它，人和动物都不能生存下去。然而，人所特有的个性的发展，却并不由这种自然环境所决定。如果一个人一出生就生活在纯粹的自然环境中，完全不接触人类的社会环境，那么，这个人只能有动物的心理，而不可能有人类的心理，就如前面所说的狼孩那样。对于人的身心发展能起决定作用的是人类所特有的社会环境，这种环境应当包括以下 3 个部分：

1. 经过人改造过的自然

这种经过人改造过的自然，已经不是纯粹的自然，而是打下了人的意志的烙印的自然。恩格斯说：“一切动物的一切有计划的行动，都不能在自然界打下它们的意志的印记。这一点只有人才能做到。”这种自然，具有一定的社会意义，包含了物质化的社会经验。当这种自然物作用于人的大脑时，在人的大脑中不仅会反映出这种自然物的形象，而且在有经验的人的指导下，还能了解它的意义和作用，了解包含在这种自然物中的社会经验。马克思说：“人的感觉，感觉的人类性，都只是由相应的对象的存在，由于人类化的自然，才能产生出来。”正是由于在人的环境中存在着丰富的“人类化的自然”，它不断地以观念的形态移植于人脑之中，它就构成了人的个性发展的一个方面的丰富源泉和内容。由于各人生活的环境不同，所接触到的“人类化的自然”不同，也就会形成不同的个性内容和个性发展水平。

2. 人与人之间的关系

这是构成人的环境的重要组成部分，它对于人的发展产生十分重大的影响。

首先，人一生下来，就要与其他人发生各种交往，其他人的言论、行动和思想会在他身上产生各种影响，积极作用于他的发展。同样，一个人正是在与其他人的交往中，借助于其他人的语言解释或动作示范，才得以了解各种物质环境和精神环境的意义与作用，从而各种环境的因素也才可能对人的个性发展产生影响。

此外，我们还应该看到，在人类社会，每个成员也总是和其他成员结成一定的社会关系。一个人出生到世界上来，总是生活在一定的人与人关系的体系之中，这种社会关系体系可以分为不同的层次。在较高的层次上，是由社会生产关系所决定的阶级和阶层的关系，每个人都处于一定的阶级地位之中。这种阶级地位会对人的思想、心理产生影响，作用于人的心理面貌、需要、兴趣、情感以及道德品质的发展；同时，各个阶级所拥有的不同的物

质和精神财富（在阶级社会中，一部分人占有发展的垄断权，另一部分人则被剥夺了发展权），也影响到人的智力、体力等方面的发展。从较低层次看，青少年儿童总是直接生活在各种社会细胞之中，如家庭、邻里、同伴、集团、学校等等，其中所发生的各种人与人的关系，均能直接影响到青少年个性的发展方向和发展水平。近期关于独生子女的研究，就说明家庭的结构和儿童在家庭中所处的地位，都会在儿童的个性发展中留下它的痕迹。

3. 社会意识形态

人类在生产劳动中产生了语言文字以后，便借助于语言文字，把实践中所积累与形成的知识、技能和思想观点，以科学、哲学、道德、艺术、宗教、风俗习惯等形式保存起来，并一代代流传下去。一个人从掌握语言文字开始，就在与成人交往中接受这种社会意识的影响。由于语言文字有间接和概括性的特点，所以社会意识可以大大扩大和加深环境对人的影响，使人不仅可以接受当时、当地的事物的直接影响，而且可以接受那些古代和外域事物的间接的影响；不仅可以接受事物外表特征的影响，而且可以接受其内部意义的影响。社会意识是形成个人意识的客观因素，它对于个体的个性发展具有重要意义。

以上 3 个方面的环境因素构成了个性发展的源泉，决定了个性发展的内容和水平。

但是，我们还必须认识到，人并不是消极地、被动地接受外部环境的影响，人对外部环境的反映是一种能动的反映。这种反映的能动性，表现在两方面；首先，人是通过他所参加的实际活动来对环境的影响做出反映并获得发展的，即是在人这一主体与客观环境这一客体的交互作用中，反映客体并获得主体自身的发展。马克思和恩格斯曾经深刻批判那种“认为人是环境和教育的产物，因而认为改变了的人是另一种环境和改变了的教育的产物”的旧唯物主义的错误，明确指出：“环境的改变和人的活动的一致，只能合理地理解为革命的实践。”活动的特殊机制，就是把主体纳入客观环境的现实之中，并且把这种客观性的东西改变为主观性的形式。外部环境纷繁众多，但只有作为活动的对象，才能显现它的意义和作用，才会被纳入主观映象的领域，才能够沟通主观意识与客观环境的渠道，作为环境影响的外部因素才能与主体内部的动机、需要、认识、意志等因素发生交互作用，主体也才能在环境影响下获得发展。环境及其影响是客观世界的东西，人的意识是主体精神世界的东西，活动把这两个世界联系起来。它说明，在同样的环境条件下，由于人所从事的是不同水平和不同性质的活动，环境也就从不同水平和不同方向上去影响和作用于人。在恶劣的环境中，可以从事有益的活动，使人获得良好的发展；相反，在优良的环境条件下，由于人所从事的活动是有害的，良好的环境也不可能发挥它的积极作用。在活动中，人不仅反映客观环境，而且也改造客观环境，人可以充分发挥环境中的有利因素，克服和消除环境中的不利因素，并创造一种积极环境，以促进自身的发展。人才成长的“逆境定律”，说明“逆境”可以改造为有利于人的发展的“顺境”，这充分说明人的发展不是消极被动地受环境摆布的，是人的实践活动决定着人的发展。

其次，人又是按照自己已有的知识、经验以及在这种知识、经验基础上，产生的需要和兴趣等来对客观环境做出反映的。每个人已有的知识、经验，当然也是在外环境的影响下产生的，但它一经产生后，就具有一种相对独立

性。以后，当其他环境因素作用于人时，就要由原来已经获得和形成的知识、经验、需要和兴趣等来对外部影响进行改造和制作，通过这样的思维矛盾运动来接受外部的影响。由此说明，人的大脑不是一种原料的“仓库”，而是一个“加工场”。也正因为这样，同样的环境影响，在不同的人身上，可以产生不同的反应。所以，对于环境的影响决不能从简单的直观的形式上去理解。否定人的主观能动作用，忽视人们所从事的各种不同的实际活动，以及人们各种不同的主观状态在人的发展中的作用，认为某种环境中的青少年儿童的发展，必然导向某种方向、达到某种水平的“环境决定论”，是错误的。当然同样也不能否认，人从事这样或那样的实际活动，存在着这样或那样的主观状态，最终还是由客观环境所决定的。

教育是环境的一个组成部分，它是青少年学生生活于其中的一种特殊环境：同时，它又是把环境的影响有效地转化为人的心理的一种特殊的活动。

学校教育是一种特殊的环境，它是按照发展人的身心这种特殊需要而组织起来的环境。学校把经过改造的自然、人及人的关系、社会意识形态等方面的环境因素经过有目的的选择和提炼，以系统化的形式影响于学生。教育这种特殊环境之所以能在人的发展中发挥重要作用，主要在于：它能对各种环境因素加以控制，按照一定的需要做出取舍，撷取其中对人的个性发展具有积极意义的因素，克服和排除那些不符合发展需要的因素。这种环境影响较为系统，青少年学生只有在教育中才能获得体系化的知识和技能，形成比较完善的人生观与世界观，从而在人的个性发展中产生深刻的影响。

教育又是一种特殊的实际活动。前面说过，环境的影响要通过各种实际活动，才能反映到人的头脑中来，形成人的认识和各种个性心理特征。在学校中所进行的教育、教学活动，是具有明确目的的活动，同时，这种活动又是在成人的组织和指导下进行的，它可以通过有效的活动方式大大缩短反映的过程。青少年学生在学校的以学习为主的各种活动中，接受学校环境所施加的各种影响，迅速、有效地反映这种影响，从而发展了他们的知识、智力和各种个性品质。

正是因为学校教育既是一种特殊的环境，又是一种特殊的实际活动，这也就决定了它的特殊作用。与遗传因素和自发的环境影响相比，它在青少年学生和个性发展中起着主导作用。在科学技术高度发展的今天，学校教育更显现了它的重要性，这是因为大批科学技术人才的培养，离开了学校教育，是根本不可能的，当代的许多心理学家和教育学家都极力主张早期对儿童施加系统的教育，也就是及早地把儿童置于学校（幼儿园）的影响之下。他们普遍认为，早期教育，有利于人的个性的发展，对于人的一生发展会产生很大影响，有助于科学尖端人才的培养。

三、教育与自发环境影响的关系

青少年儿童生活在现实的社会环境中，他们除了在学校的学习这种特殊活动中接受学校环境的影响外，还要从事于其他各种实际活动，如家庭生活、各种社交活动、劳动、文体活动等，在这些活动中接触各种经过改造的自然物，并与其他人发生各种关系（如父母、兄弟、姐妹、亲戚、朋友、邻里等），同样也要受社会上各种意识形态的影响。尽管这些环境的影响都具有一定的自发性，但却不能低估它们的力量。它们往往通过潜移默化、耳濡目染的方式，在不同程度上影响青少年的发展方向，如在不同家庭中成长的青少年儿童往往会具有不同的个性心理倾向。它们也可以对青少年个性发展的进程产

生影响，使某些个性特点提前或推迟出现。如有的儿童在家庭的影响下，可以较早地显示出某方面的特殊才能。

在自发的环境影响中，其中有的是与学校的影响相平行的，学校在这种影响的基础上进行加工，可以充分发挥它的主导作用。但是，由于环境是多种因素构成的复合体，因此，不可否认也有些自发的环境影响是与学校教育相矛盾或相对立的，这种影响有时在青少年的发展中，产生了十分不利的作用。在这种情况下，学校教育的作用就要被削弱，甚至被抵消。这是因为青少年学生不是被动地接受教育影响的，教育作为一种外部条件能不能在学生的发展中产生作用，还要以学生本身的条件为转移。如果学生本身的条件对于教育的影响产生一种“排他性”的作用，教育的主导作用就要受到一定的限制。为了改变学生接受教育的条件，充分发挥教育的主导作用，应当从努力加强和改进学校教育工作着手，以期使学校教育在学生的身心发展中产生更强有力的作用，去战胜不良的自发影响。同时，学校还应当在可能的范围内去干预自发的环境影响，如通过做好家庭和社会的工作、搞好课外活动，发挥环境影响的有利因素，消除不良因素，努力把不可控制的影响纳入可控制的范围。

还应该看到，学校教育影响的发挥，往往需要经过一个长期的过程。知识是一点一点积累的，能力是在千锤百炼中获得的，思想品德是在长期熏陶中培养的，不对不良行为和思想的克服，则更需要经过一系列艰苦的工作，绝不可能一蹴而就。因此，对于学校在人的个性发展中所起的主导作用，不能要求有立竿见影的效果，而应当通过长期的工作使之实现。

一切影响个性形成的因素都必须遵循个体个性发展的身心规律。上面说过，教育对青少年儿童的个性发展起着主导作用，但是，“事物发展的根本原因，不是在事物的外部而在事物的内部，在于事物内部的矛盾性”。因此，教育对于青少年儿童的作用，还必须通过发展他们的内部原因即内部矛盾，才能实现。具体地说，一方面教育制约着青少年儿童发展的方向和进程，教育是青少年发展的不可缺少的外部条件；另一方面，教育要真正发挥它的作用，还必须考虑到青少年儿童发展的内部矛盾，要从他们身心发展的状态和水平出发，遵循发展的客观规律。否则，外因离开了内因就不能起作用；不仅不能起主导作用，甚至还可能产生反作用。总之，教育促进发展，而发展又制约着教育。对于教育与发展的辩证关系的认识，在教育工作中具有十分重要的意义。

青少年儿童的个性发展具有哪些方面的规律，教育工作又应当怎样遵循青少年个性发展的客观规律呢？

1. 个性的发展具有一定的顺序性和阶段性

个性的发展是有一定的顺序的，这表现在个体个性的动力系统和个性的内容都是由简单到复杂，由低级向高级循序渐进地发展的。个性发展的顺序性决定了教育和教学工作的顺序性，违反了客观的顺序就不可能对青少年儿童的个性发展起积极的促进作用。

个性发展又是有阶段性的，前后相邻的阶段是有规律地更替的，在前一阶段内准备了向后一阶段的过渡。每一发展阶段都经历着一定的时间，在一段时间内，发展主要表现为数量的变化，经过一段时间，发展就由量变到质变，从而使发展推进到一个新的阶段。

青少年儿童发展的阶段性又决定了教育和教学工作的阶段性。各个年龄

阶段的发展具有不同的本质特征，在教育措施上，不能一般对待，搞“一刀切”、“一锅煮”。既不能把小学生当做中学生看待，同样，也不能把中学生当做小学生看待。还应该看到，每一年龄阶段又是相互联系、相互衔接的，阶段是不能截然分开的。因此，在教育工作上也要考虑到这种衔接性。

根据学生个性发展的阶段进行教育和教学，决不意味着要迁就学生的现有水平，而是要向学生不断提出高于其原有水平，而又为他们力所能及的要求，以促进他们的发展。

2. 个性发展速度的不均衡性

个性发展的速度是不均衡的，这首先表现在同一个方面的发展在不同年龄阶段中不均衡；其次表现在不同方面发展的不均衡性，有的方面在较早的年龄阶段即已达到较高的发展水平，有的则要到较晚的年龄阶段才能达到较为成熟的水平。

认识个性发展的不均衡性，对于教育和教学工作具有十分重要的意义。

3. 个性发展的稳定性和可变性

个性发展具有稳定性，即在一定社会和教育条件下，个性发展阶段的顺序性，以及每一阶段的变化过程和速度，大体上是相同的。

但是，又应当看到，在不同的社会条件下，同一年龄阶段的个体个性发展的水平是有差异的；在不同的教育条件下，个性的发展也会有不同的变化。

个性发展的稳定性和可变性都是相对的，随着各种条件的改变，不同阶段中的个性发展的特点可以在一定程度上发生某些变化，但是这种变化又具有一定的限度。

在教育工作中，要注意学生个性发展的稳定性，要掌握每一阶段中那些比较稳定的共同的特征，而不是从教学的主观愿望出发，任意规定教育、教学的内容与方法。与此同时，又要重视个性发展的可变性，通过教育工作充分利用发展的可变性，促使青少年儿童有较快的发展。

4. 个性发展的个别差异性

个性发展存在着个别差异，这种个别差异是由不同的遗传、环境和教育因素所造成的。

这种个别差异性，首先表现为不同儿童的同一方面发展，其速度和水平是各不相同的。国外一个大规模的研究报告中，曾经做出这样的估计：“当一年级的教师遇到他班上年龄差不多都是6岁的孩子时，他事实上面对着一群能力不同的儿童，从他们准备状况的差异来说，实际上是从3岁到11岁。”

其次，这种个别差异也表现在同一学生不同方面发展的相互关系上。

最后，这种个别差异性还表现在不同的青少年儿童所具有的不同的个性心理倾向上，如同年龄的儿童具有不同的兴趣、爱好和性格等等。

教育工作不仅要认识学生发展的共同特征，还应充分重视每个学生的个别差异，做到因材施教，有的放矢，充分发挥每个人的潜力和积极因素，弥补各人的短处和不足，选择最有效的教育途径，使具有各种个别差异的学生都能各得其所地获得最大限度的发展

家庭、社交对个性形成的影响

一、家庭环境与个性形成

家庭是“制造个性的工厂”，家庭既把基因素质传递给后代，同时，家

庭又是人的第一个环境，是最早进行个性培养的场所。

首先，亲子之间的交往对儿童个性影响至深。家庭是儿童出生后的最初的教育场所，以母亲为中心的各种刺激对婴幼儿个性的发展影响很大，儿童不仅体验着由家庭环境给他们带来的一切影响，萌发着个性特征，也为今后个性的发展打下了基础。没有受到母爱教育的儿童，其心理的正常发展将受到很大影响，心理学家称之为“母亲养育剥夺”的事例，说明了这个问题。心理学家们从许多长期住在医院或受保育院养护的儿童中发现，由于他们离开父母的照顾，缺乏感觉刺激，生活在单调的、变化较少的环境中，而使智力和言语的发展都较迟缓，情绪反应不丰富，表情呆板，并显示出一些特殊癖性，死亡率也很高，这些机构为了解决儿童身心发展的不良状况，曾改善了设施条件，但其结果儿童只是在身体方面的“住院症”减少了，并未解决心理上的障碍问题。心理学家把这种现象的原因归之为“母亲养育的剥夺”，即婴幼儿在母爱被剥夺的同时，感觉刺激和探索行为也被剥夺了，因而影响到心理的发展。

亲子之间的交往，对儿童的个性发展起着重要作用。

第一，言语交往是儿童智力和人格发展不可缺少的因素。尤其是在婴幼儿时期，言语交往对其心理发展更为重要。如果能够不断地得到丰富的言语刺激，会促使他们的智力和人格迅速而多方面地发展；如果言语刺激缺乏，或者是脱离开人类社会，没有进行人际交往，其心理就要发生障碍，或者根本就不能形成人的心理。

第二，母亲和自己孩子的交往是相互反馈的过程。反馈活动越多，对促进儿童个性发展越有利。

第三，母亲给予的丰富刺激，在满足儿童生理需要的同时，也促进了他们个性的发展。

其次，父母亲的教育态度和教育方式，在很大程度上影响着子女的个性发展。

许多心理学家把家庭教育态度作了分类，研究不同类型的家庭对子女个性形成所起的作用。根据母亲对儿童的态度分为接受的—拒绝的、支配的—服从的两个因子，按其组合图解为4种类型，即不关心型、残酷型、过分保护型、放任型等4种。有的心理学家把父母对孩子的教育方式，分成民主的或宽容的、权威的或独断的，以及放纵的或溺爱的3种类型，并观察到这3种类型的教育方式，在儿童身上分别打上了不同的烙印。民主的或宽容的教育方式表现为：父母对孩子的活动在加以保护的同时，并给以社会和文化训练；对孩子的要求给予满足的同时，并在某种程度上加以限制或禁止；父母和儿童之间的关系表现得非常和谐。在这种类型的教育下成长的儿童，大多数表现得谦虚、有礼貌、待人亲切诚恳。权威的或独断的教育方式表现为：父母对孩子的一举一动都横加限制的斥责，更有甚者，其中许多人相信惩罚的作用，孩子做错了事，大人就大发脾气，不问青红皂白，先揍一顿，经常是孩子挨了揍还不知错在哪里。这样的教育方式，结果使孩子产生了恐惧心理，缺乏自信心，往往以说谎自卫，变得既怯懦又不诚实，性情非常不安定，重者会出现神经症；父母也可能打骂成性，结果使孩子既不怕打也不怕骂，在家挨打受骂，出门打人骂人，性情变得暴躁。放纵的教育方式表现为：父母对孩子百般宠爱，过分娇惯，把孩子捧为掌上明珠；对孩子百依百顺，居于全家之上，使孩子衣来伸手、饭来张口，稍不如意就哭闹不止，最

后还得全家来哄。这样的教育方式，使孩子逐渐形成了好吃懒做、生活不能自理、胆小怯懦、蛮横胡闹、自私自利、没礼貌、缺乏独立性等许多不良品质。

下表是对多种研究概括出的父母的教育方式，对儿童个性的影响，以资参考。

父母的态度	孩子的个性
支配的	消极的，缺乏自主性，依存的，顺从的
干涉的	癯病，神经质，被动的，幼稚的
娇宠的	任性的，放肆的，幼稚的，神经质，温和的
拒绝的	自我显示，冷淡的，暴躁的
不关心的	攻击的，情绪不安定，冷酷的，自立的
专横的	反抗的，情绪不安定，依存的，服从的
民主的	协力的，独立的，坦率的，社交的

再次，家庭成员待人的态度和儿童出生的顺序及所扮演的角色都对儿童的个性形成影响很大。

家庭的气氛、与孩子接触最多的亲人的个性，都有意或无意地为儿童所体验，并有可能迁移到他们身上。有的家庭夫妻之间表现得彬彬有礼、和蔼可亲，家庭成员对邻居和气，处事通情达理，孩子也就善于交往，团结伙伴。有些父母言行粗鲁，互相争吵打骂，与邻里不和，孩子也蛮不讲理，出言不逊。有的家长不尊敬老人，甚至虐待老人，孩子也跟着学，慢慢会认为人老了无用，从而形成对老人的冷酷无情，缺乏同情心。

儿童在家庭中处在什么地位，扮演什么角色，也会影响他们的个性，如父母对待子女不公平时，受偏爱者可能有洋洋自得、高傲的表现，受冷落者则容易有嫉妒、自卑等表现。再如，有的父母喜欢女孩，让男孩子从小扮演女孩子的角色，穿女孩子衣服，和女孩子在一起玩，久而久之，使男孩子在心理上以女孩自居，长大了会形成许多女孩子的特征，缺乏男子风度。

二、学校教育与个性形成

1. 课堂教学和班集体影响，到学生的个性形成

在课堂教学传授系统的科学知识的过程中，同时训练着学生习惯于有明确目的的、连续的、有条理的工作作风；使学生在克服学习困难中培养坚毅、顽强的品质；在集体的活动中锻炼组织性和纪律性。

学校的基本组织是班集体。班集体的特点、要求、舆论和评价，对学生个性的形成与发展有重要影响。但并不是任何班集体都可以发挥积极作用，班集体应具有正确而又明确的目的性，并挑选合适的干部组织其领导核心，建立起民主气氛，发扬正气，与不良倾向作斗争，并对它的成员有严格要求。只有这样的班集体才能使其成员既有积极性、主动性，又有纪律性，才能促使其成员形成优良的个性。

2. 师生关系影响到学生的个性形成

学校是以教师和学生之间的相互关系为主轴构成的社会集体。从教师对学生的关系来说，教师有一定的权威性，学生常常以教师的行为、品质作为

衡量自己的标准。尤其是低年级的学生，他们倾向于把教师的行为方式、思想方式和待人接物的态度理想化，以此作为自己的行为典范。教师影响着学生的智慧、感情和意志品质的发展，影响着他们的生活，也影响着他们个性的形成。到中、高年级，随着学生兴趣的分化，他们对同年龄人的见解和行为习惯方式，在相当大的程度上能够辨别。这时，他们通过各种渠道形成着自己的个性，相对地说，教师在学生心目中的理想化地位有所降低，但教师的影响作用仍然是重要的。为了指导学生个性的形成，教师必须竭力使自己成为“学生的表率”。总之，教师的任务在于指导和控制学生，使他们在掌握一定知识体系的基础上，形成一定的观点和信念，形成完美的道德品质和个性品质。完成此项任务要求教师要有完美的精神品质，以热爱教育事业的态度为基础，建立起正确的师生关系。只有这样，教师和学生之间才能相互尊重，才可能在正常的教育活动中，发展学生的良好个性品质。

教师按其教育态度可分为 3 种类型：自由型、遵守规律型、过分关心型。

自由型教师的特点是不能抑制自己，易冲动，好激动；喜欢诙谐，不愿做有决定的事情；没有领导权欲和自我扩张的心理。遵守规律型教师的特点是，能进行严格的自我控制，尽量避免冲动行为；服从权威；对所作所为都想计划好，使工作能顺利进行；好指挥。关心型教师的特点是，能充分认识环境的险恶；有依赖性，不愿一个人独处；是好心肠的人，恪守规则和惯例。

对各个教师工作成绩的评定，主要是依据从头一年 10 月到第二年 6 月的标准学历检查的成绩变化做出判断的。其结果是，规律型的教师获得较好的结果；关心型的教师效率则比较低；在自由型和规律型教师之间，最民主的教师比其他教师获得了较好的结果。根据补充的材料表明，在关心型教师管理下的儿童，情绪不安定者所占比率最高，在规律型教师管理下的学生为最低。此外，对自己行为负责的儿童，在规律型的教师管理下所占比例最低，而在自由型教师管理下则最高。

教师的讲授效果并不完全决定于教师的态度类型，也与儿童的人格特点有关。为了验证这个问题，又把儿童分为 3 种主要类型：努力型：有强烈的自尊心和积极评价的要求，希望学校向好的方面发展，关心事业。顺应型：在保持圆满的人际关系的同时，非常关心如何避开成人的非难。抗争型：在斗争中具有反抗的倾向，抵抗权威，或者与权威向背而行。

研究表明，努力型的儿童，在任何一位教师面前其行动都是同样的；顺应型的儿童，在带鼓舞性的自由型教师面前成绩显著地上升；抗争型的儿童在规律型教师不施加权威的情况下，表现较好，而在自由型和关心型的教师面前，表现则不太好。

3. 同伴关系影响学生的个性形成

生活在学校中的儿童，除与教师发生纵向关系外，也发展着和朋友之间的横向关系。学生们在学校的班集体中有同窗关系，在校外生活和游戏中也结成同伴关系。这些关系都影响着儿童的个性形成。

在入学初期，班级中的儿童之间还是孤立存在的集合体，各个儿童都依赖于教师，表现为和教师结合成纵向的关系。一年级的后半期，班级中的相互关系出现了横向结合，组成若干个非正式小团体，不久在集团内部就产生了“统领者”和“服从者”之间的纵向关系。在集团之间并有对立性的表现。随着年龄的增长，集团的行动在发展。西方研究者发现，儿童在 9~12 岁时，

一部分儿童组成凝聚力比较强的“封闭式的统治集团”。他们把这一伙伴集团称之为徒党(ganggroup)。徒党的成员往往背着家长和教师,在游戏时做冒险动作或进行反社会的行动,其中一部分青年和非法组织有联系。

心理学家和教育者都非常重视同伴关系对儿童个性形成的影响。之所以强调同伴关系影响的重要性,其理由如下:

第一,儿童对成人的社会化要求的反抗心理,是在同伴集团中孕育的。如儿童在同伴间谈论有关性的问题,进行攻击性的游戏,倾述敌意等等。他们对彼此之间的所作所为都持肯定态度,步调是一致的。由于对父母的厌恶感情所引起的苦恼,从同伴那里也可以听到同样的经验,从而使他们感到安慰。

第二,儿童从同伴中看到对某个孩子的行为作肯定评价还是作否定评价,他们就以此作为对自己行为的评价标准。

第三,同伴集团为儿童提供一致认同的角色模型。在同伴集团中处于受大家尊敬的权力地位,迟早会促使儿童产生与领导者(指挥者)有相同权力和能力的愿望,并把指挥者的态度和行动准则,作为自己模仿的榜样。

第四,同伴集团经常教给儿童在集团中,应该如何扮演所担当的角色。

三、社会生活实践与个性形成

社会生活实践领域很广,主要有社会活动、生产活动、科学实验、文化及文学艺术活动等。实践活动是联系主体与客体、主观与客观的纽带。人通过实践活动,使客观反映于主观,达到认识客观世界。形成主观世界的目的;又通过实践活动使主观见之于客观,达到改造客观世界的目的。社会实践决定着人的个性形成。

1. 人际关系影响个性

人际关系反映着个体或群体寻求满足交往需要的心理状态。人际关系交往的心理距离接近或拉大,决定于交往双方各自需要的满足程度。如果交往双方的各自需要在交往中都得到满足,相互之间便发生接近的心理关系;如果其中一方对另一方表示不友好,就会引起另一方的不安,双方在心理上就会疏远,甚至处于敌对状态之中,这就拉大了双方的心理距离。

2. 职业影响个性

人们长期从事特定的职业和工种,对个性形成和发展也有重要影响。在一定时期内,一个人所从事的某种事业,要求他反复扮演与他所从事的事业有关的角色,进行与自己的职业相称的活动,在长期的磨炼中,逐渐形成与其他职业有区别的行为方式和基本的个性倾向。比如,教师所具备的对教育事业的热爱、观察问题敏锐、思维有条理、处理问题冷静、组织力较强等特征;服务员的耐心、和蔼、热情、周到的风格;从事文化、艺术工作的文艺工作者活泼、开朗、富于创造性、情感丰富等特征;科学工作者实事求是的态度和论证问题的严谨性、充足性、独立工作者实事求是的态度和论证问题的严谨性、充足性、独立性等特征;建筑师所从事的职业活动,把他们培养成具有钻研精神、创造精神、观察事物敏锐细致、鉴赏力发达的人。

总之,影响个性形成和发展的因素很多,我们在培养和健全学生的人格时,必须充分考虑到方方面面,从而使学生形成各自独特的个性,不断地走向自我实现的目标。

第五章 独生子女人格特点

小学独生子女人格特点

范存仁等人于 1994 年对西安的小学生中独生子女与非独生子女的人格品质作了比较研究。在西安市的 3 个城区随机选取了 10 个小学，在每个学校的一、三、五年级中随机抽取 3 个班，每个班选 6 个独生子女（3 男 3 女）和 6 个非独生子女（也是 3 男 3 女）相互配对，总计独生子女 395 个（其中男的 205 人，女的 190 人），非独生子女 372 人（其中男的 185 人，女的 187 人）。

研究结果如下：

西安市独生和非独生子女个性品质的比较

		独生		非独生	
		平均分	标准分	平均分	标准分
全体学生	自我中心	.16	1.00	-.17	.98
	学习动力	.16	.97	-.18	1.10
	独立性	-.12	.99	.13	.98
一年级学生	自我中心	.30	1.02	.00	1.02
	学习动力	0.6	.90	-0.29	1.01
	独立性	-.14	.91	-.19	.89
三年级学生	自我中心	-.22	0.04	-.26	.85
	学习动力	.06	1.04	-.25	1.00
	独立性	-.16	.97	.08	.93
五年级学生	自我中心	-.06	.91	-.25	.99
	学习动力	.29	.93	-.02	1.02
	独立性	.01	1.03	.26	.96

由上表可以得出以下几个结论：

（1）独生子女自我中心的表现比非独生子女更为强烈，独生子女的学习动力比非独生子女强，而独立性方面却不如非独生子女。由于实验对象是西安市的小学生，而西安既是历史文化古城，又是我国西北地区的经济文化中心，而西北同时又是我国欠发达地区，因而这个实验的样本具有代表性，也就是说它可以推广到我国其他地区。

（2）随着年龄的增长，独生子女与非独生子女的差异逐渐减少，这是一个基本的趋势。

我们得到的结论是，当我们把男孩和女孩中的独生子女分别加以比较时，可以看到上述差异仍然存在，但在低年级中比较明显，在中高年级中这种差异则日趋减弱以至消失。这可能说明了儿童在进入学校以后，由于教师

对学生的要求无论是独生还是非独生儿童都是一致的，同时独生子女进入班集体中生活，受到伙伴效应的影响，使他们之间存在的差异得到了一定程度的削弱以至消失，这种假设符合了哈里斯（Har-ris）的群体社会发展理论。他认为即使独生子女在一开始有明显的个性特征差异，那也不用担心，因为随着儿童进入小学、中学，群体力量发生了作用，在群体中儿童学习、模仿同伴的行为，从同伴角度出发来考虑问题，不再是那么以自我为中心了。哈里斯认为群体是儿童个性形成、社会化的重要影响因素。

与此同时，张履祥等人的研究也得出了小学独生子女人格特性的结论。他们的研究否定了布朗斯基所谓的独生子女或极端外向，或极端内向的“肥厚性畸形性格”的结论。小学独生子女与非独生子女之间，在情绪稳定性、情绪强度、主导心境、独立性、自制性、坚持性、果断性、聪慧性、求知欲、灵活性和权衡性等 11 项人格特征上存在着差异。

（1）从人格的情绪特征方面看，独生子女在情绪强度和主导心境上得分明显高于非独生子女；而在稳定性上，独生子女的得分明显低于非独生子女。这说明，独生子女主导心境乐观，但情绪较不稳定，情绪反应强度大，活动往往受情绪支配。

（2）从人格的意志特性方面看，独生子女与非独生子女之间差异很大。在独立性上，独生子女明显高于非独生子女；而在自制力、坚持性和果断性 3 项意志特征上，独生子女明显低于非独生子女。这说明，独生子女独立性较强，有主见，不顺从，但较任性，难于控制自己，缺乏恒心，经不起挫折和困难，较怯懦。

（3）从人格的理智特性方面来看，独生子女在聪慧性、求知欲和灵活性 3 项理智特性上，明显高于非独生子女；在权衡性上，又显著低于非独生子女。这说明，独生子女显得更聪明、活泼，思维和智力水平较高；喜欢寻根究底，求知欲望较强，但遇事不会权衡利弊，往往不考虑行为后果。

张履祥的研究结果与范存仁的研究结果的一个不同之处在于，他测得的独生儿童的独立性高于非独生儿童，而范存仁的研究结果恰好相反。这可能是所用量表的不同，在两个量表中所测的独立性可能涵义并不一致。但总体说来，他们的研究结果是较为一致的。我们的初步结论是，小学中独生子女较敏感、聪明、活泼、开朗、求知欲强；但较任性，缺乏恒心，易受感情支配。

中学独生子女人格特点

沈毅于 1994 年采取随机分层抽样和事后匹配的方法，对浙江余杭县两所城镇初中 9 个班级的学生以 IQ 值为取样标准，抽取独生子女和非独生子女的初中学生各 70 人，研究独生子女的人格特征。研究结果如下：

独生子女与非独生子女人格特征的比较

		独生子女		非独生子女	
		S	X	S	X
情绪特征	稳定性	1.93	0.28	2.09	0.33
	强度	1.96	2.00	1.94	0.35
	持久性	1.89	0.24	1.98	0.30
	主导心境	2.22	0.32	2.07	0.39
意志特征	独立性	2.01	0.31	2.12	0.31
	自制性	2.04	0.25	2.14	0.27
	坚持性	2.08	0.23	2.03	0.23
	果断性	2.03	0.27	2.14	0.27
理性特征	思维水平	2.40	0.26	2.29	0.24
	求知欲	2.30	0.33	2.11	0.32
	灵活性	2.14	0.22	2.04	0.31
	权衡性	2.06	0.25	2.21	0.30

上表显示的结果表明，初中独生子女与非独生子女在情绪的稳定性、情绪的持久性、主导心境、独立性、自制性、果断性、思维水平、求知欲、灵活性、权衡性等 10 项人格特征上都存在显著差异。这说明，初中阶段独生子女在人格方面仍有其特异性。

一、从情绪特征方面看

在主导心境上的得分，独生子女明显高于非独生子女，但在稳定性和持久性上又明显低于非独生子女。这说明独生子女的主导心境乐观、开朗，较少压抑；但情绪的波动性大，不稳定、易冲动，容易感情用事，持久性差，易受干扰，情感趋向成熟的速度比非独生子女慢。

二、从意志特征方面看

在独立性、自制性、果断性方面，独生子女明显不如非独生子女，而在坚持性上则略高于非独生子女。这说明，独生子女依赖性强，独立意识差，缺少主见，自我控制能力差，较任性，经不起挫折，较怯懦，与非独生子女相比显得意志薄弱。

三、从理智特征方面看

在思维水平、求知欲和灵活性方面，独生子女明显优于非独生子女，并有极显著的差异。但在权衡性上，又明显不如非独生子女。这说明：在智力发展上独生子女有一定的优势，显得聪明、灵活，思维和智力水平较高，求知欲望较强，好奇心强，喜欢寻根究底，但遇事不善于权衡利弊，很少考虑行为的后果。

按通常的理论假设，随年龄的增长，独生子女与非独生子女之间在人格特征方面的差异会逐渐减弱乃至消失，其中幼儿园小学、中学的教育起了重要的影响作用。由于学校重视学生人格的培养，严格要求学生之间平等、相互帮助，这会使独生子女与非独生子女间的差异逐渐减少。然而事实的资料表明，在实践阶段独生子女与非独生子女在人格特征上仍有显著的差异。这是否说明独生子女本身就存在着与非独生子女人格特征上的差异性呢？我们认为不是的。之所以产生这种现象，原因是多方面的，主要的原因有以下几个：

一、家庭教养方式仍起重要的影响作用

初中阶段独生子女在人格特征的许多方面不如非独生子女，恰恰是由于家庭教育方式的影响。在学校中教师对待学生基本上是一视同仁的，但在家庭中，不同家长对孩子的期望不同。“望子成龙，望女成凤”已成了当前独生子女家长的普遍心态。家长出于补偿和攀比心理，常常出现对子女期望过高的现象。在沈毅的研究中对初三 26 位学习成绩处于下游的独生子女进行调查，有 13 位同学的家长希望子女将来能考上大学。在这种期望下，许多家庭陷入了过分溺爱与过分管制相交织的教育误区，结果常常事与愿违。

二、同学之间相互的影响未发生重要的作用

按群体社会化发展理论的观点，儿童随着年龄的增长，其社会化发展是在不同的群体，如幼儿园、小学、中学的同伴群体中得以提高的。在小学中独生子女与非独生子女的人格特征的差异随年龄增长而逐渐减少，但在中学阶段却差异显著。原因可能是小学学生之间效密切，并能进行一些游戏活动，形成小群体，在群体中独生子女有可能发展好的个性品质，磨掉不利于群体发展的个性特征；但在中学阶段，由于学生学习负担过重，中学生之间的交往可能较小学要少得多，因而群体交往未发生应有的作用。

中外独生子女的比较

研究不同文化背景下独生子女的人格特征是否有差异，可以使我们理解文化背景、家庭环境、家长教养方式、社会风气等环境因素对独生子女的影响。如果在不同文化背景下独生子女的人格特征有差异，那我们就可以认为，不是因为独生子女本身造成了独生子女与非独生子女的人格个性差异，而是环境起着作用。但如果在不同文化条件下独生子女的人格特征都相似的话，那我们就有理由接受这样一个事实，即独生子女本身存在着与非独生子女的人格差异。

1995 年华东师大心理学系同日本横滨国立大学教育学部合作，进行了一项“亲子关系和幼儿性格发展的中日跨国文化比较”的研究。研究表明，上海幼儿的独立性比横滨幼儿强。造成这个差别的第一个可能的原因是，上海被试对象基本上是独生子女，而横滨的被试中独生子女只占 12.9%；但是后来又将上海的独生子女的独立性得分和横滨的独生子女比较，结果也是上海独生子女的独立性得分比横滨独生子女高。这说明独生子女本身不是一个重要因素，之所以有差异可能是文化背景、家长教育方式的影响的结果。在以后的问卷调查中发现，上海的母亲比较重视孩子的独立性，在关于“什么样的孩子是好孩子”的回答中，上海母亲把独立性列为子女角色标准的人数比例比日本母亲高，这说明上海幼儿独立性较强和母亲平时的要求有关。研究的另一个结果是上海幼儿在自我控制和协调性方面比横滨幼儿差。最初的假设是认为这与中国被试对象都是独生子女相比，有自我中心、不合群、任性、易冲动、自制力差等特点；但是和横滨的独生子女比较，上海幼儿的自我控制和协调性还是比横滨的独生子女差。这说明了这一假设不太可靠。在以后的调查中，横滨母亲在回答“什么样的孩子是好孩子”这个问题时，不少母亲列举要有同情心、关心人、合群、为别人考虑等品质，而坏孩子则是自我为中心的、任性的，给人添麻烦，不会与人相处。而上海母亲提到这些特点的人数很少。可见独生子女本身并不是一个重要原因，而家庭教养方式，父母的期望、态度，以及社会传统和价值标准对独生子女的人格特征具有重

要影响。这个研究告诉了我们独生子女本身并不是造成独生子女与非独生子女人格个性差异的重要原因，而是与不同的文化、家庭环境、教养方式等密切相关。河合隼雄曾比较了日本、西欧、中国的情况，结论是：“日本与西欧、中国相比，是线性原则强的国家。表现在人们普遍认为与其重视每个人的个性特点不如保持集体成员的平等和一致性。求大同存小异历来是日本的国民性格。”当然研究也发现了中国独生子女存在的一些问题，如家长不够重视子女的社会性发展与个性品质，比如助人、分享、合作、自制、与人协调等人格特征，这反映到独生子女的人格特征上则不如日本的独生子女。因此我们认为，目前中国的独生子女在某些人格特征上存在不足（当然也有发展好的方面，如灵活性、敏感性、独立性等），而这种差异不是由独生子女本身造成的，而是由于家长的忽视或不重视造成的。人格是需要培养的，当我们不重视它，不试图培养独生子女的人格特征时，我们的独生子女某些方面的人格特征较差也是显而易见的。根据群体社会化理论，非独生子女还有可能在与兄弟姐妹的交往中学习好的人格特征，但在独生子女家庭中，如果父母不强化这些好的个性品质，那么孩子就很可能在人格特征上有所欠缺了。

目前独生子女人格特点

一、目前独生子女的人格特点

由上文的实验研究，我们可以得到如下一些结论：

1. 儿童人格特征差异随年级增加而减少

独生子女人格特征与非独生子女人格特征间的差异随年龄增大而逐渐减少，学前儿童人格特征的差异最明显，小学随年级增加，差异逐渐减少。这种趋势反映了独生子女本身并不是造成某些人格问题的原因，独生子女的问题是家庭教育、学校教育、同伴交往等有密切关系的。群体社会化理论认为随着儿童走入幼儿园和学校，由于教师对每个儿童的要求也是基本一致的，教师不会无原则地迁就儿童。又由于在同伴交往中，儿童必须平等地交往，因此独生子女存在的一些不良的个性品质会有所改善，而这些不良个性品质的成因是在不正确的家庭教育中得以萌芽和发展的。因此，提高独生子女家庭教育的质量，是我们今后应加强的工作领域。这也应使家长认识到良好家庭教育的重要性。鲍姆琳德（1989）等人的研究充分说明了家庭教育对儿童人格培养的重要性，他们分出了3种教养方式：专制型（专制家长，不考虑子女的要求），放任型（无能的父母允许孩子为所欲为）和权威型（父母坚定、热情，并考虑孩子的意见）。研究发现在权威型方式下孩子的个性和社会性发展得最好。

2. 初中独生子女与非独生子女的人格差异显著

在初中阶段由于课业负担加重，升学考试压力过大，同学之间的交往不多，群体的相互作用减少，这使得同伴间的影响不是那么明显。因此对初中独生子女的人格培养仍应加强，一方面教师予以教育，一方面鼓励同学之间加强群体联系，一起学习、娱乐，另一方面还应突出家长的正确影响。

3. 重智力开发，轻个性与社会性发展

目前独生子女的人格特征一般是聪明、活泼开朗、独立性强，但缺乏自制、任性、偏执，坚持性差。学前独生子女在大城市普遍缺少同情心、责任

心、自制力，这与我们教育中的失误有关，因为在大城市中无论是家长还是教师都侧重于幼儿智力的开发，相对忽视儿童个性与社会性的发展。正如现在有关儿童智力开发的公司如雨后春笋，但还没有意识到儿童人格发展的重要性。

总之，独生子女目前的人格特点告诉了我们独生子女的“独”不是其本身，而是由于家长所意识到他们孩子的“独”在很大程度上是家长的教养方式促成了独生子女“独特”的人格特性。

二、目前独生子女在成长中的缺陷

1. 至高至尊的心理倾向

独生子女自降生那天起，就意味着他是家里的“独苗”，从某种程度上确定了他在家庭中的特殊地位，确立了其家庭角色的独特性。在其成长过程中，优裕的生活条件，是父母长辈所未有的。他所体验的是父母们掌上明珠式的珍爱，亲朋好友的交口称赞。由于周围成人的过分夸奖评价，使得孩子自身也沾沾自喜，他的任性，随心所欲的习惯也逐步得到认可。异乎寻常的娇宠与怜爱，往往在幼小的心灵里埋下享乐的种子。全家都把他当作小太阳，如众星捧月一般，姑息纵容，时间一长，孩子就易形成至高至尊的心理倾向。

2. 自我中心，不考虑他人

瑞士心理学家皮亚杰认为3岁前儿童处于自我中心化阶段，儿童个性的发展是一个逐渐自我中心化的过程，表现在能从他人角度考虑问题，能有利他行为（如谦让、分享、助人等），而独生子女由于在家中父母百依百顺，一切都围着他来转，这在客观上反而加强了孩子的自我中心的特征，形成一切以“我”为中心的心理倾向，这不利于孩子具备一些亲社会的行为（如分享、帮助、友好等）。

3. 兴趣广泛但缺乏恒心

心理学研究告诉我们吸引人感兴趣的易物体自身特性，如形状、颜色、声响等，而维持人兴趣则需要人的意志力、坚持性。独生子女有强烈的求知欲，对周围事物兴趣广泛，对各种自然现象和社会现象的探究心，但他们由于没有坚持性、恒心，因而常常难于专心致志，长时间地学习探究一个新的事物。特别是在大中城市，许多孩子今天学毛笔字，明天学钢琴，后天学英语，“博”而不专，反而收获不大。虽然早期教育反对定向于某一目标，但是注意培养独生子女的恒心也是应该去做的。林崇德等人的研究发现天才儿童并不是由于脑子特别聪明，而是在非智力因素上，尤其是在坚持性、恒心比一般儿童要强得多。

4. 胆小怯懦

由于父母对独生子女娇宠、溺爱，处处对他们的行动加以限制，唯恐稍有不慎造成伤害。在这样的家庭环境下，孩子经不起挫折和困难，往往表现得胆小怯懦。

5. 任性执拗

由于家长百依百顺，孩子是“小皇帝”，对孩子的意见很少反对，时间一长，孩子就变得任性、固执己见，难于听取父母、教师和同学的意见。

6. 孤僻冷漠

独生子女平时无伙伴与之交谈、游戏，又加之在大中城市中的父母大多为双职工，也缺少与孩子交流、娱乐的时间，这使得孩子常常一人呆在家里，时间长了就形成了孤僻冷漠的个性。国内外的一些研究发现，看电视时间长

的孩子易得自闭症（即不愿与人交往，喜欢一个人呆在一处），情感冷淡，缺乏爱心。孤僻的孩子在交往中，不主动，不能与人合群，这也是大中城市家庭教育应引起注意的。

7. 心理压力重

不少独生子女家庭中家长都对孩子倾注全身心的希望和重托，认为在父母期望之下能塑造出出类拔萃的神童，但事实决非如此。正像一根弹簧一样，适当的期望和压力会推进孩子各方面的进步，但过度的、不切实际的愿望只会使孩子担心、烦恼、害怕。心理压力过重的孩子在其人格个性上也会相应地出现一些问题。

第六章 独生子女健康人格的培养

家庭教育应遵循的基本原则

一、坚持“严”与“爱”相结合的教育原则

我们反对父母溺爱孩子，但并不反对和排斥父母的爱子之心，问题是应该怎样爱孩子。父母要把爱护和严格要求结合起来，区别爱抚与溺爱的界限。对子女既要有爱，又要对他严格要求，只爱不要求就成了溺爱，“溺爱虽是一种伟大的情感，却会使子女遭到毁灭”，正如高尔基所说：“爱护子女，这是母鸡都会做的事，然而，会教育子女，这就是一件伟大的国家事业了。”我国儿童心理学家朱智贤指出：“要做到爱护与严格要求相结合。”当然，年轻的父母有时很难划清爱护和溺爱的界限，而溺爱正是儿童一切不良品行产生的温床。因此，家长要做到既爱又要有教育。有情爱，没有教育，容易走向溺爱；只有教育，而没有情爱，容易走向刻板的说教。正确的做法，应该把感情和道理融合起来，做到爱中有教，教中有爱。从学生的学习、智力培养到日常生活的品德培养，都应该坚持这一原则。以小学生为例，他们还处于需要家长、教师更多关心爱护的时期，在这个阶段，教师一方面要给他们充分的爱心和照顾，另一方面也要在学习、日常生活、道德品质方面严格要求他们，以使他们更好地成长。

二、坚持教育上的一致性原则

一致性原则包括3个方面：第一，要求独生子女家庭的所有成员对孩子的教育必须一致；第二，要求家庭与学校和社会各方面的教育影响相一致；第三，要求父母在教育子女时不以自己心情好坏为转移，教育子女应长期如一。有些独生子女家长在教育中往往以自己的情绪为转移，高兴时，拿孩子当宝贝，爱护有余，严格要求不够；不高兴时，拿孩子当出气筒。这种喜怒无常，时冷时热的做法，会对儿童心理的发展造成非常不利的影响，会使孩子不能适应家长。同时，家庭成员如父母、祖父母对孩子的教育要求应一致，不然的话就会使彼此间的教育影响相互抵消，而且使孩子无所适从，不知该听谁的，甚至给儿童提出某些不合理的要求以可乘之机，因为他们觉得反正有人护短，便有恃无恐。家长对儿童的教育做到要求一致，态度一致，方法一致。这样，儿童会感到父母的意见是坚决的，非服从不可，良好的行为习惯就会得到正面强化而巩固，而不良的行为习惯就会逐渐消除。除了家庭教育要一致外，家庭与学校、社会对独生子女的教育要求也必须一致。上述各种教育要求相配合，才可能将各种教育因素汇合成一支强大的教育力量，在

这种巨大能量场的作用下，儿童的健康人格才可能会形成。

三、坚持“以儿童教育儿童”的原则

心理研究表明，儿童只有在与儿童伙伴的共同交往、游戏活动中，才能真正理解各种集体生活的原则，培养关心他人、帮助他人，与他人分享、合作等亲社会的优良个性品格。儿童真正意义上的“去自我中心化”过程，能从他人角度考虑也正是在学校中得以发展的。儿童进入了小学后有强烈的结交同伴的愿望，独生子女也不例外，因此为了保证独生子女健康人格的形成，父母必须为其创造良好的儿童集体环境，克服家庭中无兄弟姐妹造成的缺憾。第一，父母应采取多种形式，创造各种条件，帮助孩子选择一些年龄相仿，性格相近的小伙伴，使他们彼此交往。同时鼓励孩子把自己的图书、玩具等拿出来和同学一起玩，培养他们大方合群、团结友爱、互相关心、热爱集体等良好品质；第二，让孩子多去公共场所，多参加一些兴趣小组、多去少年宫等有许多同学可以一起学习、娱乐的地方，这可以充分地锻炼他们的交往能力，使他们逐渐积累起丰富的社会经验，为今后适应社会生活打下坚实的基础。

四、尊重儿童“独立性”原则

儿童既是抚养和教育的对象，又是发展的主体，是在自我积极主动的活动中不断地积累经验而成长起来的。儿童对每一件事物要有所认识，就必须接触它、观察它、亲自操作它，才会去思考、去理解。成人对儿童的活动应予以充分理解和尊重，在提供安全和必要指导的前提下，应给予孩子充分的自由，让孩子尽情地去活动。家长也要敢于让孩子去担风险，而不必事事插手乃至包办孩子的事，儿童只有在跌爬滚打中才能提高独立生活的能力。

五、“表率”原则

“父母是孩子的一面镜子。”家长是子女最早、最直接和最经常的模仿对象。正如艾里克森人生8大发展阶段论指出的那样，年幼儿童模仿他们的父母，以父母的形象为榜样，不加区分地予以认可和接受，因而父母的一言一行关系到子女的个性形成。这就要求家长在教育子女的同时，还应加强自我教育，树立一个好家长的形象，以表率的力量感染、教育孩子。

六、“适度”原则

家长在对孩子要求、爱抚、批评、表扬时都应做到适度，过犹不及会对孩子造成不利影响。对子女的优点和缺点，进步与退步应给予正确客观的评价，给予适度的鼓励或批评指正，以利于子女健康人格的形成。过分的夸奖、表扬会使孩子沾沾自喜、骄狂；过度的批评、责罚会使孩子胆怯、不自信、自卑；过多的保护会使孩子依赖大人，独立性差；过于放任孩子又会使他们变得自由散漫，随心所欲，任性。因此，只有把握住教育孩子的“度”，才有可能使独生子女健康人格培养这一目标得以实现，才有可能使孩子健康成长。

学校教育应遵循的基本原则

一、“随时发现”原则

教师应做个有心人，要用观察者、研究者的身份来发现儿童可能出现的行为表现。学校不仅是儿童学习文化知识的场所，更是一个健康人格的形式与培养的基地。教书育人是教师应尽的职责，如果说教书是教师的首要职责

的话，那么育人这项工作的重要性和难度绝不亚于教书。正如家长应为孩子的健康人格负责，教师同样也应为儿童的健康人格的形成负责。这就需要教师在课堂上，在休息活动时，在课余活动等等一切可能的场合仔细地观察儿童的行为表现，深入细致地分析他们的个性品质，说出他们各自有哪些优缺点，并拟订培养计划，组织活动，比如班集体活动、小组活动、课余活动等来培养儿童的健康人格。好的教师是一个有心人，常能发现本班的儿童人格特征中存在的一些问题，并加以干预、纠正。尤其是在如今独生子女增多的情况下，教师更应积极参与学生的集体活动，可以以参与者的身份或非参与者的身份观察学生的交往活动，观察学生的待人接物，观察学生的日常生活行为。有的教师，当我们问到他本班学生各有什么特点时，他会如数家珍，一一道来，而且八九不离十；而有的教师则一问三不知，只知道哪些学生成绩好，哪些学生成绩差。一个对学生的情况都不了解的教师又怎么可能因人而宜，培养学生的健康人格呢？

二、“期望”原则

教师应对学生充满爱心与关心，对每个孩子都应有同样的期望，期望班里的每个孩子都是好样的。独生子女在入学前或多或少都可能有一些不太好的行为习惯，但教师不能因此对表现稍好的予以关心，形成好的印象；而对表现不好的孩子给予否定和批评，在自己内心先形成一种不好的印象。对每个孩子抱有同样的期望，意味着班里没有一个孩子是可以放弃的，教师的期望往往会产生神奇的效果。美国心理学家罗森塔尔于1961年作了一个著名的实验，后人称之为“罗森塔尔”效应。他以研究者的身份告诉老师有几个孩子将来会成大器，教师信以为真，因而在平时教育中给予更多的期望，结果这几个孩子在后来真的很出色。其实罗森塔尔在选择能成大器的学生时只是随机抽取的，其中甚至有几个是表现很差的孩子。教师的期望发生了作用。这个原则告诉我们无论哪个独生子女有多大的行为问题，不良习惯，我们教师都不应放弃，要以爱心唤起孩子的真情，促进他们向健康人格转化。

三、“批评与表扬相结合”的原则

许多教师出于职业习惯，常常对孩子批评的多，表扬的少，这必然不利于孩子健康人格的形成，容易导致孩子的自卑、怯懦。许多独生子女的确存在一些不良行为习惯，但教师不应以抱怨、训斥、批评的口气来教训孩子，而是应该以发展的眼光来看待孩子，孩子在有些方面确实不好，那正是说明你教师现在有用武之地了，你教师现在应该起作用了。教育孩子时一味地训斥起不了多大的作用，相反一句轻声的表扬与关注性言语却会使孩子产生莫大的欣喜与自豪。马卡连柯在教育一个有偷窃行为的学生时，故意交与他一个任务，让他把班里的钱交到另一个地方，当这个学生犹豫之后终于把钱交到指定地点后，马卡连柯连声称赞，表扬他的这种良好行为。教师在表扬学生时应具体指出他哪些方面做得很好，同时又指出他的不足。并予以鼓励，希望下次能做得更好。

四、“集体教育”原则

独生子女在人格、个性上之所以有许多问题，很大程度上是由于独生子女“独”的环境，因此当孩子走进学校后教师就应为孩子创造“非独”的环境，让孩子在集体中生活成长，学会关心他人、帮助他人、同情他人、学会分享、学会自主、独立等良好的个性品质。同时教师也应积极引导以形成良好的班集体的友好气氛，在集体氛围下，自私的孩子会受到班级成员的指责，

缺乏独立性的孩子会在班级成员的帮助下学会独立生活，缺乏自信的孩子会在班级成员的鼓励下走上讲台，表现自己。因而，教师如何创设一个良好的班级气氛，利用集体教育孩子是至关重要的。而且，当班级的良好氛围形成后，教师的工作反而会减轻，同时工作的效率也会更高。

独生子女人格培养的方法

我们总结了国内外近年来关于独生子女人格培养的一些方法，主要有以下几种。

一、价值澄清法

传统的价值澄清法采用教师、成人说教、灌输道理的方法，由于方法上的简单、枯燥、重复性，因而不易为儿童所接纳。简单的说教也易使儿童产生逆反心理。现代的价值澄清法包括多种手段与方法，如要求学生陈述价值、说出原因、相互争论、教师总结等方法。这就充分发挥了学生的积极性、自主性，让学生投入课堂的教学活动中，权衡比较自己的观点与他人观点的相同与不同，从而选择一种相对而言更可靠的观点。比如教师事先提出一个论题：“我们班的同学是不是有责任心？”然后每个学生可以陈述自己的论点，然后各自以班级中发生的事情作论据，为论点服务，通过学生的辩论让他们得出一个大致的结论。最后教师予以总结观点，并引导学生如何做一个有责任心的人。由于现代的价值澄清法重视学生的积极参与，既活跃了课堂气氛，又使学生更容易接受好的价值观念，因而这比传统的说教更为有效、可行。

二、班级舞台法

独生子女有不少比较胆怯、不自信、害羞。因而可以利用班级这个小舞台，鼓励学生多上台演讲，表现自己。由于班级是学生比较熟悉的环境，因此学生害羞的程度相对来说要稍小一些，多让害羞的孩子为同学们说上几句，表演一个节目，可以增强他的自信心，同时也活跃了班级的集体气氛，这是国外常用的一个方法。不少胆怯的孩子最初走上讲台时扭扭捏捏，半天说不出一句话，但经过教师和同学们的鼓励与帮助，他逐渐能大胆地在讲台上讲演了。能适应班级小舞台的学生日后也会较容易地走上社会这个大舞台。教师也可以组织一些大型的年级表演，鼓励同学在不熟悉的同学面前表现自己，这更利于培养学生的自信。

三、分组竞赛法

教师组织孩子进行智力、学习、劳动或其他方面竞赛，比赛前把同学分成若干组，组内的学生互相帮助，学会合作，学会分享资料，学会统一观点等行为。这是培养独生子女个性品质的又一个好的方法。独生子女通常在助人、分享、合作等友好行为上表现较差。利用分组竞赛的机会，由于每组都有共同的目标，即力争第一，在此目标下他们的行动会统一起来，分歧会消除，友好行为会随目标的接近而增多。经常地进行分组竞赛会培养儿童合作、分享、助人等良好的个性品质，也更能养成儿童面对问题时的积极性、主动性，还能培养儿童的意志品质。

四、夏令营法

夏令营无论在国内还是国外都是常用的一种方法。把不同年龄的孩子组织在一起外出郊游，教师只起协调者的作用。在整个夏令营中由学生自我管理、自我服务、自我安排，利于培养儿童的独立的意志品质。在夏令营中住

在一起的儿童可能学会相互关心、相互体贴，相互照顾，体验到爱心的力量，体验到爱心与被爱，这是他们的家庭生活、学校生活中所难以感受到的。因此夏令营是儿童人格培养的有效方法。此外，国外还针对某些儿童的行为问题，提供了专门的夏令营，比如“爬山夏令营”，“友谊夏令营”，“竞赛夏令营”等。

五、人物报告法

在各行各业、各条战线上都有良好个性品质、人格特征的人才，请他们来为学生做报告，可以为孩子提供好的学习榜样。同时也可使学生在听完报告后认识到自己的不足，反省自己，把他们的优良品德视为今后学习的目标，这是行之有效的方法。教师也可在报告会后，引导学生积极讨论，表达自己的观点，大家一起交流思想，共同促进。

六、循序渐进法

心理学研究告诉我们，任何优良个性品质的产生与发展都遵循由低到高、由浅入深、循序渐进的发展规律。儿童优良人格个性特征的形成同样也遵循此规律。因而教师在有意培养学生优良个性品质时可以先从认知入手，转向情感，最后达到认知、情感与行为的三者统一。比如培养责任心时，教师可以先采用认知方法，让学生认识到责任心的重要性，为什么我们学生都要有责任心；以及如何去体现我们的责任心，然后唤起学生的责任感，体验到对工作、任务的责任意识；最后引导学生在适宜的条件下做出责任行为。通过循序渐进的方法，便于学生从心理上接受这种好的个性品质，而且良好的个性品质一旦形成后就会非常巩固，因为学生不仅在认知、情感而且行为上都已达到了一致与统一。

21 世纪独生子女人格培养展望

人类即将迎来 21 世纪的曙光，我们的家庭教育、独生子女教育，学校教育，以及独生子女的人格培养究竟会走向何方，这是我们每一个教育工作者、教育研究者都热切关心的问题。21 世纪是竞争的世纪，竞争归根结底取决于人才的竞争。人格的素质是反映一个国家综合实力的指标之一，我们必须重视培养未来的中国栋梁。

毫无疑问，我们现在的家庭结构正处于巨大的变动之中，从传统的多子女家庭向核心家庭过渡，现仍未完全完成。但对家庭所持有的观念和思想已有很程度的改观。从 1979 年广泛实行计划生育以来，屈指可数不到 20 年，但我们对于独生子女这一政策已广为接受，这是值得欣喜的事。然而，在独生子女究竟该如何教育上，无论是家长、教师，还是研究者都尚未完全达成共识，争论的地方尚有待解决，这就需要我们共同努力，为培养未来的人才提供良好的家庭教育、学校教育和社区教育。

进入 21 世纪时，中国的家庭将以独生子女家庭居多，到那时独生子女更是教育热点中的热点，如何教育没有兄弟姐妹的独生子女，如何培养他们健康的人格、个性品质一定会引起教育领域的关注，也一定会有更加卓越、有效的见解、观点和方法。我们无需为 21 世纪独生子女的人格培养忧心忡忡，毕竟，教育之所以发展是在面对一系列现实问题后逐步取得的。有了独生子女这一现象，也就会有相应的培养独生子女健康人格的种种办法，这是教育进步的推动力。事实上的确不是先有独生子女人格培养的方法，而后有独生

子女这一现象的，正是先有独生子女这一既存现象后，人们才来思考各种教育方法，以培养他们成为具有健康人格的人。因此，我们可以相信，21 世纪独生子女人格培养的方法会日臻完善，日趋成熟。

展望 21 世纪的独生子女人格培养，我们姑且做出如下预言：

一、学校不会消失

国外有学者认为随着信息高速公路的发展，电脑网络的实现，学生可以不用去学校，直接在家里，在电脑屏幕前就可得到以教师的讲解，就能与同伴互通信息，学到知识。这是一个好的观点，但从人格培养来看却是不现实的。儿童人格、个性品质的形成离不开与同伴的交往、互动，任何优良品质的形成都是在群体交往中形成的，因此学校这个群体交往的场所不会消失，即使是消失也是以另一种群体交往的场合方式来出现的。

二、家长学校会增加

由于独生子女家庭增多，许多家长一般都只生一胎，因而这第一胎的抚养和教育可能会经验不足。国外教育领域有一个专门术语“头胎危机”，这是指年轻夫妇由于缺乏经验，对头胎出生的孩子感到在抚养上有困难。由于以后的中国将基本上是独生子女家庭，因此父母很可能也会有“头胎危机”的感觉，那么孩子该如何抚养，这需要父母借助他人的力量来告诉他们养育子女的经验和方法。因此，各种传媒会大显身手，此外更重要的是家长学校会更多地应运而生，在家长学校里年轻夫妇们学习养育子女的经验和方法，交流自己抚养孩子时的体会和办法，以提高教养孩子的水平。

三、保姆市场扩大，保姆会受到严格培训

由于 21 世纪时双职工家庭会更多，家长忙于紧张的工作和事务，因而与孩子交流减少，为弥补不足，更多的家庭可能聘用保姆，因此保姆行业的市场将扩大是毋庸置疑的。同时，家长也会考虑到孩子在人格个性形成受到各方面因素的影响，包括保姆素质高低也影响到孩子的个性品质，因此保姆的培训也就会受到重视，高学历、高水平的保姆必定是家长聘请的首先对象。其实，上海现在已对保姆的水平作了限制，并对保姆行业实现了上岗制度，只有持上岗证的保姆才能进入保姆市场。

四、人格培养与智力发展、智力开发同等重要

现在在人们的观念里虽然已逐渐开始重视子女的个性品质、社会性发展及人格培养，但仍把孩子的智力开发看得更重要。在家庭里，父母希望孩子多学一些知识、多掌握一些技能。因而给孩子安排各种各样的辅导课，如学钢琴、学吉他，学绘画、学外语等，片面认为未来人格的竞争是技能与知识。而在学校里，教师为了应付升学考试的压力，围绕着中考、高考的指挥棒，为了追求高的升学率不得不要求学生多背书，多做题，少“浪费时间”，虽然也知道素质教育的重要，人的全面发展的重要，但现实又迫使教师不得不忽视学生的个性品质、人格的培养。因为在分数面前他们很少有时间去顾及到这些。随着教育改革的推进和深入，家长、教师，研究者都深切地意识到未来世纪的竞争是人的素质的竞争，人的素质不只是靠学多少知识、掌握多少技能来衡量的，人是否具备健康的人格、个性品质同样也影响到他是否能发掘出他最大的潜力，能否适应这个社会，在社会中生存。一般而言，独生子女在智力上发展得普遍较好，但在个性品质上多少存在一些问题，这也会使家长、教师、研究者把工作的重心转到人格培养上来。心理学研究也告诉我们，具有良好人格的人同样也能很好地学习、生活、工作，因为他已具备

了一些基本的素质。比如，有恒心、责任心、意志力的学生可能在学习上也是比较好的，而有的差生学习成绩很大程度上是他的非智力因素（即与个性品质有关的因素）造成的。因此，无论是在家庭教育还是在学校教育中，独生子女的人格培养将成为 21 世纪教育的重点之一。

五、独生子女的人格培养将会进入 21 世纪的学校课程

随着人们对独生子女人格培养的重视，学校课程将会开辟出人格培养课程，课程会由心理研究者、心理学家或受过培训的教师担任，为学生提供多方位、多方法的人格培养课程。这门课程将注重课堂实际情境的操练，并紧密与现实生活相结合，力图培养独生子女健康的人格个性。教师将以人格课程作为学生智力开发、学业成绩提高、知识技能掌握的有效途径。人格课程还将为独生子女在日后走出学校，走上工作岗位，进入社会生活积累经验，以更好地适应现代社会。人格培养课程将是一门全面素质教育的课程。

第七章 学生问题行为及矫治

学生思想行为的“游离”现象及对策

一、学生思想行为游离现象的类型

所谓行为表现的游离，实际上指的是一种不良的行为现象，兹将这种不良行为现象的类型列举如下：

1. 言行游离

许多学生往往有这样的行为表现：他说了，但做不到，或者根本没有考虑去做。尤其是一些高年级学生，对于许多道德规范、行为准则、政治思想要求，他们是不难理解的，因而他们的言谈或书面议论，可以达到较高的道德水准，可是在实际中他们却不能付诸行动。

2. 情境游离

即有人在场和一个人独处时、正规场合和非正规场合等不同的情境中，行为表现发生脱节游离。一些学生在不同的处境和场合中有着不同的行为。有相当一部分中学生的思想行为表现因时、因地、因人而异。

3. “他德”和“我德”游离

所谓“他德”，就是对待别人的道德准则，“我德”即是对待自己的道德准则。一部分学生往往只把他们学到的一些道德准则拿来对待别人，他能用道德知识、行为准则正确地评价他人他事，指出、批评其不道德的行为；而恰恰与此同时，他又可以心安理得地容忍自己在同样事情上的过失。

4. “角色”游离

一般说来，成功的德育在其效果上要求受教育者的行为不因他充任的不同角色而发生游离。但当前不少中学生的思想品德却明显存在角色游离的现象。一个学生在校是个三好学生，在家可以是个“小霸王”；当班干部时能勤奋学习、关心集体、乐于助人，而成为一名普通学生时却另有一番表现。

二、矫治学生思想行为游离的措施

归纳起来，思想行为表现的游离现象，是思想行为表现不能反映思想行为实际面貌（或思想行为实际面貌在思想表现中发生“失真”）的状态，它既是一个人思想道德品质在不同情境时的表现形式所发生的矛盾或偏差，又是他内在思想品德结构，在不同层次上呈现的某种不一致性。毋庸置疑，上

述思想行为表现游离的种种类型，是思想品德教育中的形式主义赖以长期衍生的主观基础，也是影响学校德育工作的信誉和效果的严重障碍。长期以来，它在学生思想行为的形成过程中，造成了一种实际困难。

思想行为游离的教育对策，主要有以下几点：

1. 追求思想教育的深层效应

“触而不动”、“深而不入”的德育过程不仅可能成为无效劳动，而且还会造成学生思想行为表现的游离。因此，学校德育的目标，应该考虑思想教育在学生品德结构中的深层效应，从全学年德育任务的整体规划，到第一次教育活动的具体开展，应该努力改变长期以来德育目标只提表面要求、只看表现行动、只图表面效果的形式主义倾向。教师要在其指导思想上立足于触动学生的思想感情和他们的道德信念，这样才能激发道德情感、道德信念的充分的教育强度，使德育内容在学生思想品德的深层结构中落脚、生根和发展。

2. 促使教育内容的自觉内化

受教育者既是德育过程的客体，又是德育中品德形成过程的主体。只有充分调动学生的主动性、自觉性的思想教育，才能从根本上消灭言不由衷的品德表现游离现象。为此，我们应该努力改变长期以来那种教师强制、学生被动的状况，必须从德育的要求上明确培养学生自我教育能力的任务。学校德育应该把自我教育、自我修养的方法教给学生，在德育过程中应该给予学生自我反省、自我监督、自我控制、自我鉴别、自我评价、自我完善以应有的地位，并以此来发挥学生在德育过程中的主观能动性，从而促使他们对德育内容的自觉内化。

3. 加强基础品德的系统教育

人们常常讨论所谓“大德”和“小德”的关系问题，这首先就是各种品德在其形成、存在、发展上的基础和建筑的关系，即一些品德是另一些品德的基础，若放弃这个基础，另一些品德也就不能在个体身上构建起来。换言之，客观存在一些基本的品质，它们是另一些优良品质存在的先决条件和发展的必然前提。为此，在德育的内容上，我们应该从德育工作的整体目标着眼，根据中学生年龄特征，具体设置、加强基础品德的系统教育，在此基础上，使他们逐步形成坚定的共产主义道德观、政治观、人生观和世界观。

4. 提倡系列化、全方位、细致地做学生思想工作

提倡德育的系列化，就是说不应采取零敲碎打、浅尝辄止或赶时髦的工作方式，而应讲求德育工作的科学程序，兼顾行、知、情、信各个思想品德要素的系统工程，要周密设计。

这首先要要求教师全面了解每个学生现在的思想品德结构中的道德认识、道德情感和道德信念系统，加强对学生的个别教育工作，切实帮助解决一些实际的思想问题。有两种方法特别有效。第一，利用学生的“周记”来进行个别思想教育。学生的“周记”是思想教育源原不断的素材源泉，这对确定教育题材，保证思想工作的针对性十分有利。周记的评语，是一种最切实际的个别德育工作，教育的要求和意图写在学生的周记本上，学生便分外重视，且能多次见面。事实表明，绝大多数学生也渴望这种教育反馈。在师生的“周记交往”关系良好地建立起来后，学生就会重视它，自觉认真去写它，坚持长时间地记“周记”，能成为学生的一种极为有效的自我教育方式。因此，中学教育可提倡“周记教育”形式。第二，利用“恳谈”（师生间诚恳的谈

话)的形式,进行思想教育。这种方式也有它的突出优点:在当前的社会条件下,学生的内心世界逐步走向闭锁,他们的思想越来越带有内隐、曲折和文饰的性质,师生恳谈可以为开启这一闭锁性提供有效的钥匙。恳谈的内容广泛,可涉及学生的学习、生活的各个领域,方式灵活,不受拘束,这就为解决学生所遇到的各种思想问题提供了可能的途径。师生恳谈能达到了解学生思想实际、扩大师生思想交流和感情交流的效果。

5. 尽快实现品德评价的科学化

必须尽快制订一套符合科学精神的行之有效的德育评价标准。这套评价标准应该不仅可以使教师听到、看到学生的言行,而且能够观察学生的感情变化以及在道德标准要求下的自我教育状况,能够在学校德育过程中发挥正确的检测、评价等反馈作用。这同样是克服、矫治学生思想品德表现的游离现象所迫切需要一个重要条件。

学生的越轨行为及其控制

一、学生越轨行为的特征

我们这里要研究的越轨行为专指超越了社会行为规范,破坏了人类共同生活秩序,阻碍了社会进步的负向越轨行为。在社会化过程中,由于各种原因,总有一些人与社会教化的指向相背离,他们的行为明显地表现出反社会的特征,同社会规范发生冲突,脱离社会运行轨道,所以,人们通常把这类行为称之为越轨或不轨行为。

学生越轨行为的类型十分复杂,从不同的角度可以进行不同的划分。从越轨的性质上可以分为政治越轨、财产越轨、性越轨、暴力越轨和生活方式的越轨等;从越轨者的角度可以分为个体越轨、群体越轨;从性别上可以分为男性越轨、女性越轨。中学生越轨行为从性质上看,主要有以下几种类型:

首先是犯罪行为。犯罪行为是越轨行为中对社会危害最大的一种类型,是指危害社会、触犯刑律,并由审判机关给予刑事处罚的越轨行为。中学生犯罪属于青少年犯罪的范畴,并特指其中正在中学学习的青少年。在刑事立法上,青少年犯罪的概念指的是在已满14岁又不到18岁年龄期间的犯罪现象。青少年犯罪的形式,主要表现为3种:第一是财产犯罪。其中最突出的是盗窃和诈骗。第二是性犯罪。性犯罪近年来有上升趋势。第三是暴力犯罪。在暴力犯罪中,青少年占有较大比重。在凶杀案中,几乎有一半左右系青少年所为;而在伤害犯罪中,青少年的作案比例已达到80%左右。

其次是违警行为。违警行为是指违反公共安全法规的行为,是一种常见的越轨类型。如违反道路交通规则和治安处罚条例的行为。具体表现为不遵守公共秩序、赌博、酗酒、吸毒、聚众闹事以及在公共场所所有伤风败俗的举动等。

再次是偏差行为。这类行为是指违反社会组织制度和群众纪律的越轨类型,也包括某些违反道德规范的个体行为。这是一种对社会危害相对较小,而在中学生中又大量存在的种类。调查发现,北京某中学全体学生中每学期至少有一次以上的偏差行为。在对偏差行为的判断中,有60%以上的学生没有明确的标准与态度。由于道德规范、群体纪律等日常生活的模式与态度的约束,偏差行为涉及的范围很大,所以,偏差行为的具体表现形式也就更为复杂。

1. 盲目性

中学生的年龄特征，决定了他们在需要与动机的选择、对事物的认识、对行为的价值判断方面，都必然地表现出明显的不成熟，情绪易于激动，做事不计后果。

2. 纠合性

孩子进入中学以后，社交的范围相对扩大，在街头邻里和班级中，可以经常发现同龄的小群体，这既表明了中学生生理上的不成熟，又反映了他们心理上的依赖感。中学生同龄群体可以使他们积极向上，同时，也相应提高了发生越轨行为的机率和能力。

3. 初发性

由于心理上的不稳定特点，中学生很容易受微观环境的影响而发生越轨行为。研究表明，人初次发生越轨行为的时间多在中学时期，而形成越轨行为为心理定势，又大多在离开学校之后。

学生越轨行为还具有手段简单、数量上的多发、蔓延速度快以及帮教上的反复性等特点。

二、学生越轨行为的原因

一般说来，学生发生越轨行为的原因可以归纳为两个不可缺一的方面，即主体因素和社会因素。前者是个体行为的依据和基础，而后者则是决定行为性质的必然因素。越轨行为是二者相互作用的结果。

1. 主观因素

(1) 歪曲的自我意识和价值观念。学生发生越轨行为大都与自身观念的失调或观念的非优化状态相关。他们往往在不能正确认识自我的基础上，进行错误的不现实的自我设计，导致超客观的自我评价，加之自我控制力的薄弱，必然形成一种以自我为中心的价值观念，使自我价值同社会价值尖锐地对立起来，这就往往成为越轨行为发生的内在依据或心理准备。

(2) 对外界消极因素的选择。有些学生之所以发生越轨行为，是和他们对外界消极刺激的选择有关。研究发现，下列刺激是越轨者积极感知的对象：能直接激起本能欲望的刺激、新异的强烈的刺激。反复发生的迎合性强的刺激等等。

(3) 智能障碍与成绩不良。其主要特征是由于智力发展阻滞所产生的行为迟钝、能力缺乏，人格结构的不成熟、不分化等。因此，这类学生自我抑制能力低劣而容易出现兴奋、情绪不稳定等消极的心理品质，个体需要、欲望一旦产生，就要求立即满足，对满足的方式及其后果考虑甚少。这些人极易成为低智能的越轨者。他们越轨的一般特点是：越轨失败者多，性越轨者多，越轨的手段简单。此外，成绩不良，知识水平低，也是中学生越轨的一个因素。

2. 客观因素

(1) 家庭教育功能的退化。大量教育研究证明，在校生越轨与家庭的关系很大。其一，残缺家庭的教育能力相对弱化，所以这类家庭的子女越轨的可能性较大。前苏联学者在调查中发现，有 54.7% 的越轨学生的父母不全。日本的调查表明，50% 以上越轨学生的家庭的自然结构遭到破坏。我国的多次抽样调查也显示了上述结果。其二，不同类型的家庭，子女发生越轨的情况也各不相同。社区分类调查的结果表明，家庭的文化水平和社会分层的状况与子女越轨行为有着很大关系。

在家庭教育不良的因素中，还包括家庭内的人际关系、家庭意识类型、家庭教育方法等，这里不再赘述。

(2) 亚文化的影响。这里所说的亚文化也称次文化，特指那些对人的心理发生消极作用的信息总和。所有的人都必须生存于一定的社区中。不同的社区有各自不同的特点，在低文化社区中，亚文化的传播速度较快，因此，主体文化和亚文化在同一社区中成反比例关系。亚文化作为一种信息对中学生的影响非常大。学生对色情信息的态度开始都是消极的，都有一个由不敢接受到积极接受，进而释放信息，对其他个体进行性传染的过程。伴随这一过程，学生的性意识由朦胧转入觉醒，逐步形成了对性信息指向的心理定势和生理定势。在这种情况下，发生性行为越轨就具有了必然的心理准备。据某开放城市调查，大部分犯两性罪的女中学生都受过黄色文化的严重影响。黄色文化既包括手抄本小说、淫秽音像制品等非法形式，也包括正式出版物对两性情节的渲染。

(3) 学校教育的缺陷。在校生发生越轨行为的教育因素归纳如下：

第一，思想政治课教学和学生的思想训练脱节。思想政治课教学长期存在着教材成人化、教学模式化、教学手段简单化的倾向，不能运用先进的教学方法促使学生生动活泼地发展，教学可信度出现危机。在一些学校里，忽视和轻视思想政治课教学的情况十分严重，因此，它和学生的思想训练严重脱节。

第二，各科教学和班主任工作脱节。学生的思想教育应寓于各科教学之中。可是，现在多数学校都把学生的思想政治工作几乎完全归结到班主任身上。这样，班主任虽然做出了极大的努力。但是，学生工作的力量依然薄弱，学生的思想问题不能及时发现和解决。

第三，学校教育和社会教育脱节。现在学校、家庭和社会三结合的教育网络已经严重分离，协同不起来，致使学校教育孤军奋斗，缺乏教育合力。

第四，中学生的法制教育及伦理教育薄弱。学生越轨的重要因素是法制观念和道德观念淡薄，究其原因，是某些学校教育片面，没有把法制道德教育提高到必要的程度，不注意培训师资和改进教学方法。

第五，不尊重双差生的人格，处理和教育方法粗暴简单。双差生（学习成绩差、品德表现差）或犯了错误的学生，更加需要学校的关怀和教育。可是有的班主任老师及有关学校领导，往往只知对他们进行尖刻的批评，甚至挖苦讽刺，不尊重他们的人格，不适当地对他们进行处分，造成了不良后果。

第六，性教育措施不力。由于中学生的生理发育提前，大部分学生在初二开始进入“危险期”，可是许多学校的生理卫生课到初三或高一才开始讲，这就出现了学生生理发育和性教育不同步的现象。有的学校性教育流于形式，让学生自己看书，这种做法不仅收不到教育效果，反而容易给学生一种神秘的暗示。有人认为，男女之间的事长大后自然就明白了，不必去讲，讲了反而会坏事。显然，这种观点是违背科学的。同时，在已开展的性教育中，还存在忽视性道德教育的倾向。这些弊端都是学生发生性越轨的重要因素。

三、学生越轨行为的控制

班主任工作在学校教育中具有重要地位，他们的一言一行，都对学生产生着巨大的影响，所以，班主任在防止学生越轨、挽救失足青少年的战略任务中，具有不可低估的作用。

1. 为确实做好学生越轨的防范工作，班主任应善于发现学生的不良

表现及征兆，掌握对越轨生的诊断技术

一般说来，这种诊断包含着两个方面的工作：一方面是了解和收集被诊断者的详细材料。资料收集应及早进行，并要尽可能详细。收集材料的方法包括问卷调查，心理测试、档案调查、找相关人和被诊断者谈话等。收集材料的范围和内容包括两方面：

（1）被诊断者的个人情况，包括：

- a. 一般资料：姓名、性别、年龄、民族、信仰、学习成绩、家庭住址；
- b. 各项生理发育的记录；
- c. 生活史和罪错史；d. 智商、兴趣、特长、能力、个性特征及语言习惯；
- e. 交往的范围和方法。

（2）被诊断者的小环境状态，包括：

- a. 家庭情况，主要指家庭成员的历史、婚姻、经济状况、与被诊断者的关系以及家庭类型和残缺程度；
- b. 社会关系，指邻里及其交往的次数分布和亲疏程度等。

另一方面，通过对被诊断者进行详细的观察研究，认识他们的身心发展特点及反常表现，从而发现问题。大量材料表明，被观察者在严重越轨之前，都会发生一定的心理变化，也必然在一定程度上表现出来。如果教育者能及时掌握他们的越轨征兆，就可以防患于未然，及早采取帮教措施。在观察中，要特别注意以下现象：

- a. 学习成绩的变化；
- b. 服饰的变化；
- c. 学生的生理变化；
- d. 注意的角度或兴趣的变化；
- e. 经济上的两极变化，一是开支明显低于惯常标准，一是开支明显高于家庭收入所能提供的水平；
- f. 交往的变化；
- g. 语言及行为习惯上的变化；
- h. 课外活动内容的变化；
- i. 异性同学之间关系的变化。

掌握上述诊断技术，不仅需要教育者有耐心细致的工作态度，而且还需要长期的经验积累和现代科学知识。因此，除加强班主任自我修养外，学校还应有计划地对他们进行培训，使他们不断有更新知识和总结经验的条件与机会。

2. 忠诚党的教育事业，满腔热情对待学生，综合利用各种教育力量是做好班主任工作的基本态度和出发点。

针对青少年犯罪的严重趋势，党中央在 1981 年明确提出了“全党动手，发动群众，进行综合治理”的方针。所谓综合治理就是在党的统一领导下，动员国家机关、人民团体、工矿企业、家庭、街道、学校、部队以及广大人民群众，同心同德，协力合作，互相配合，一齐动手，各负其责，采取政治的、思想的、组织的、经济的、文化的、教育的、道德的和法律的等等各种手段，从各个方面保护青少年的健康成长，预防青少年违法犯罪，教育和挽救失足青少年，达到维护社会治安，巩固人民民主专政，保障社会主义现代化建设顺利进行的目。在综合治理的过程中，要求班主任始终积极主动地参与和组织，把各种教育力量转化为直接的措施和方法，才能收到实效。

3. 运用科学的工作方法，按照教育规律办事

首先教师要通过自己创造性的工作，发挥学生群体的力量，坚持在集体中教育的原则，深入细致地做差生的工作。坚持以教育和鼓励为主的原则，尊重学生的人格，充分注意学生的优点，不采取排挤、孤立、打击落后学生的方法，争取把工作做在前面，防止学生发生越轨行为。班主任要充分发挥学校的教育优势，培养学生正确的价值观念，使学生树立科学的人生观和健康的自我意识。其次是提高学生的需要层次。要使学生建立正确的自我意识，不断产生新的追求，防止学生的需要在低层次横向发展。第三，要有目的地丰富学生的生活，培养学生文明的生活情趣和良好的生活习惯。第四，要把教育工作延伸到假期过程中，或通过社会调查等方法，适当安排学生的集体活动，以充实学生的假期或课外生活。第五，要进行必要的恰到好处的性教育，摒弃性教育中的陈旧意识，并且使之与学生的生理发育同步进行，坚持把性知识传播和性道德的培养结合起来。为此，必须破除两种偏见：把青少年性犯罪的上升归罪于性教育；对性问题采取放任态度，疏于指导，任凭色情信息对学生的侵蚀。

对已经有严重越轨行为的学生，特别是对待刑事犯罪分子，学校和教师要绝不护短、不隐瞒，要配合公安司法机关，依照法律，严厉打击，以保障学校的正常教学秩序，维护社会安定。对那些不够劳教、劳改、少数的学生，或采取工读教育，或给予行政处分，促使和帮助他们改正错误。

此外，班主任还要和共青团、学校及其他部门通力合作，动员家长和社会力量，合力做好中差生或罪错生的帮教工作。在学校的协调下，建立多方面参与的帮教小组，促使越轨学生早日悔悟，转化成为社会需要的人才，尽量不使他们流入社会，在更大的范围内造成坏影响。

学生的攻击性行为及其抑制方法

攻击性行为是指以口头的或身体的方式对他人的身体心理进行伤害的行为。用木棍、拳头打人是攻击性行为；用语言直接伤害他人，侮辱他人人格，使人丢脸，也是攻击性行为；捏造谣言、诬陷他人等间接攻击他人心理，同样属于攻击性行为的范畴。在我国，由于良好的社会环境，学生的攻击性行为数量较少，不可能对社会产生较大的破坏作用。但是，学生攻击性行为对其品德的形成，对其将来的发展，对学校教育、教学工作带来的干扰，以及对其他同学造成的消极影响，均是不可忽视的。

学生攻击性行为的产生，有着复杂的家庭、社会因素和心理过程。

帕特森一直研究有高度攻击性的儿童与其家庭成员的相互作用，他指出，攻击性是整个家庭中各因素相互作用的特质，为此他设计了一个家庭治疗计划，并用以测量治疗前后儿童与家庭的相互作用的变化。

帕特森及其同事设计了一种包括 29 种社会行为的编码系统，其中 14 种描述了各种攻击性行为，包括：消极的命令、哭喊、取笑、毁物、自我伤害等方面的消极行为，以及不满、不理睬、不服从和发牢骚等，他们是被用来测量儿童的偏差行为的。研究发现：问题组中所有家庭成员的攻击性行为的次数比非问题组的多，且问题组中母亲的攻击性较强，但对父亲和兄弟姐妹来说，两组的差异却较小；非问题组家庭的认可行为较多；在自然情境中，攻击性行为会连续出现。

敌意的交流也是引起攻击性行为的原因：甲引起了乙的敌意反应，乙的敌意反应又加快了甲的敌意行为的发生，从而使甲与乙的敌意交流进一步加强，最后以一方压倒另一方而结束。这种敌意交流存在于有攻击性儿童或无攻击性儿童的两类家庭里，而且，若对攻击性行为的反应是非攻击性的，则攻击性行为出现的概率会大大降低。在无攻击性儿童的家庭里。父母的惩罚可减少攻击性行为出现，但非厌恶性反应的效果却不好；在有攻击性儿童的家庭里，惩罚会加快儿童攻击性行为出现，但厌恶性反应的效果却较好。因此，在攻击性行为成员的家庭能加快儿童的攻击性行为出现，家庭成员卷入这些相互加强的敌意的交流，使攻击性的儿童成了“一个强迫系统中的牺牲品和建筑师”。

帕特森的干预计划如下：

（1）训练父母坚持观察和记录家庭里的社会交流，并向父母传授教育理论、强化和塑造儿童行为的方法；

（2）教给父母有效的惩罚方法，对强迫行为不采取惩罚，以免儿童受到伤害；

（3）对令人满意的行为，父母要学会有效地运用社会性和非社会性的强化。

（4）父母可借助心理治疗专家与攻击性儿童订个家庭公约，内容包括受惩罚的行为及惩罚方式。惩罚方式必须是非攻击性的，且为双方同意，如不准看电视等娱乐活动。父母若能有效地执行该计划，就会减少儿童的攻击性行为。

长期以来，我们许多教育工作者处理学生的攻击性行为不得当的地方比较多，教育的实践在呼唤研究学生攻击性行为的科学理论。在这里，我们运用社会心理学的研究成果，将学生攻击性行为概括为 10 种类型，并针对不同类型提出抑制的主要措施。

一、需求得不到满足的攻击行为

学生有各种各样的需求，有物质的，也有精神的。这些需求一旦得不到满足，就可能产生攻击性行为。学生此类攻击性行为以受尊敬的需求得不到满足的为多。成绩差的学生，犯过错的学生，生理上有缺陷的学生，家庭成员有问题的学生，他们受尊重的需求，尤为强烈。可是教师、学校、家长却经常挫伤这些学生的自尊心，所以，这些学生的攻击性行为也就明显多于其他学生。

抑制需求得不到满足的攻击性行为，首先要尽可能满足学生合理的需求。比如某学生因父亲是扫垃圾的，觉得抬不起头来，同学一提及，他就以拳相向。老师就特意请他父亲到班上向同学们介绍扫垃圾的意义，该学生的尊重需要得到了满足，攻击性行为也就相应减少了。其次是注意培养学生“延迟满足需求”的能力，当自己的需求暂时得不到满足时，能控制自己，延缓这方面的需求。心理学家曾对 7~9 岁的小学生进行过训练，每当他们的需求不能满足时，便引导他们同其他小朋友协作绘画或解答难题，以此延缓满足的欲望。结果，训练过的孩子攻击性行为明显减少。

二、取乐性攻击行为

这种行为的目的是获得自己的愉快。如某小学生在放学回家的路上看见瘸子，模仿瘸子的姿势走路，并取笑说“铁拐李来了”。某小学生看到瞎子乞丐在向路人讨钱，将一摊牛屎放在乞丐的钱罐里。某高年级小学生见低年

级儿童好玩，就以逗他们哭为乐，而施以攻击行为。这些都是取乐性攻击行为。取乐性攻击行为的根源是这些小学生共感能力较低。所谓共感能力是指从他人的观点感知某种现象或体验他人感情的能力。要提高学生的共感能力，就要加强学生的同情心、爱心。社会心理学的研究证明：共感能力越强，对他人的攻击性行为就越少。抑制取乐性攻击行为的根本办法是培养学生的共感能力。许多教师引导学生开展“假如我是残疾人”、“我也是小弟弟小妹妹”等活动，组织学生慰问、援助残疾人。苏霍姆林斯基所在的巴甫雷什学校设置“受伤动物疗养室”，让小学生抚养、医疗受伤的小动物。这些都有利于小学生共感能力的培养。

三、习惯性攻击行为

学生有过攻击行为的经验，此种经验如未得到有效的消退，就很容易形成攻击行为的“动力定型”，在新的类似的情境中，这种“动力定型”就可能引起攻击行为。如某小学生在家里遇到自己的行为受阻时，常拿小皮球砸爷爷，家人非但不加制止，还把这种行为看成“小孩子淘气”，觉得自己的孩子可爱而以笑脸相对。到了学校，一旦他的活动受阻，就情不自禁地出现了攻击性行为，用小瓦片砸破了同学的头。

处置这类攻击行为，单凭说服教育往往收效甚微。必须设法打破他的“动力定型”，采取“厌恶矫正法”效果颇佳。每当他出现攻击行为，就给以其不良的情绪体验，如暂停他喜爱的活动、请他到办公室谈话、延缓让他去外地旅游的时间等等，以使他把攻击性行为与自己厌恶的情绪体验联系起来，进而抑制自己的攻击习惯。

四、迁怒性攻击行为

学生的攻击行为，有时并不指向于直接刺激自己的对象，而把脾气、怒气发泄到没有直接关系的另外的对象上。如小学生在课堂上做了小动作挨了老师的批评，他可能将这种怒气迁移到课外，用言语或身体去攻击同座位的同学，他会说“就是因为，我才被老师发现的”，或是回到家里跟父母发脾气。这类情况屡见不鲜。

抑制迁怒性攻击行为，一方面要把功夫花在“源头”上。“源头”是老师的批评，老师自己就要注意不要在课上公开批评他：“源头”是“成绩差，爸爸打”，老师就要去做家长的工作，不要打孩子。另一方面要开辟学生情绪“泄洪道”的主题活动，如有班级举行“爸爸，妈妈，您知道我们在想什么”的心灵交流活动。有的班级在“班级日志”上专辟有“我的意见”栏，都不失为行之有效的办法。

五、手段性攻击行为

这种攻击行为只是一种手段，以此来实现一定的目标。目标实现，攻击行为即中止。明显的手段性攻击行为，教育工作者时常能意识到。比如，用攻击行为抢走他人手中的球，抢走别人的文具等。隐蔽的手段性攻击行为，我们则时常不易辨识清楚，比如为了引起老师、同学的注意而进行的攻击性行为：一个经常被班集体忽视的学生会突然暴发攻击性行为，或一个生性弱小的学生为了展示自己的能耐，会突然暴发攻击性行为。

对手段性攻击行为，切忌“投其所好”给他们过多的注意，更忌停下对别的学生的照应来专门处置施行手段性攻击行为的学生，因为教师的注意实际上强化了他们的行为。恰当的办法是：暂时不去注意或少加注意有手段性攻击行为的学生，而将较多的关注指向于友好玩耍、认真学习、遵守纪律的

同学。而当该学生攻击行为稍有减弱时，再加以注意，等其攻击行为完全停止，教师再具体处理。

六、模仿性攻击行为

心理学家班杜拉做了这样的实验：让被试儿童观察成人对塑料大玩偶一边大声臭骂，一边拳打脚踢。然后给儿童玩这些大玩偶，发现许多儿童模仿成人的攻击行为，对玩偶施行攻击。实际生活中他人的攻击行为，电影、电视中人物的攻击行为，都可能使儿童产生模仿性攻击行为。如某小学生模仿电影中的拳击，把其他同学的鼻子打流出了血，他本来并非有意伤害他人，客观上却造成了伤害他人的后果，即是此种攻击类型之一。

抑制模仿性攻击行为，要努力减少攻击行为的信息源，主要的是引导学生辨识良莠，学武术，尤要学武德；练拳脚，尤要练意志和毅力。教育工作者应当利用学生善于模仿的特点，组织他们多观察和睦相处、文明礼貌、武风高尚的行为，多体验奖励、表彰这些高尚行为的情绪。

七、受诱惑性攻击行为

由于中、小学生自我控制能力比较差，当外物具有较大吸引力的时候，他们中的一些人就较容易受其诱惑，进而产生攻击性行为。此种攻击行为为低年级小学生较之高年级要多。如别的同学带有趣的玩具到学校来玩，他就手很痒；别的同学带小人书到教室来看，他也想看看。在这类情境中，他们急切的心情往往导致行为失当，形成与别的同学的矛盾，出现攻击行为。或者其他班同学在操场上做游戏十分热闹，可他却被迫在教室做作业；其他同学去搞航模活动，他却被迫困在校园内。在这类情境中，活动的诱惑与不能参与活动的矛盾，容易导致学生出现攻击行为。

处置受诱惑性攻击行为，排除消极的诱惑固然可能奏效一时，但最主要的是培养学生抗诱惑的能力。有人调查过 22 个犯罪学生，发现一半人有痛改前非、改邪归正的决心，甚至痛哭流涕做过保证，但他们照样偷窃，说什么“看见别人的钱包，明知偷是犯法的，但钱包不到手，比我自己丢钱还难受”。针对这种情况，教育者应该创设情境，多次反复地给他们接触“别人（情境创设者）的钱包”，让他们在钱包面前不动心。这样创设情境磨炼抗诱惑能力，对抑制受诱惑性攻击行为，能收到较好的效果。

八、受令性攻击行为

一是口头教唆的指令，二是武力胁迫的指令，小学生在这两种指令下产生的攻击行为，即是受令性攻击行为。例如，某学生受同学（好的好朋友）的教唆，捏造谣言，说“××同学考试舞弊”，并煞有介事地作伪证，以达到诽谤、伤害他人的目的。

处置受令性攻击行为，重点是进行批评、教育，甚至惩治“指令者”，隔断“指令者”与“受令者”的接触。

九、报复性攻击行为

实施报复性攻击行为的学生，常常会自认为有理，为自己辩解，将责任推给他人，认为自己这样做是“以眼还眼，以牙还牙”。

处置这种攻击行为，如果先指出或批评他的不对，容易造成接受教育者的心理障碍，认为老师不公平，削弱教育的效果。有经验的教师总是在肯定（注意应该是具体地仔细地肯定）他人行为之不正确的前提下，再对攻击行为实施者进行教育。若遇到暂时搞不清谁是先攻击者的情况，就需要“冷却”一段时间，通过这段时间消除学生的逆反心理，另寻时机进行教育处置。

十、病态性攻击行为

因为条件的限制，我国绝大部分学校仍是所有儿童一同学习（智力正常与智力不正常的、神经系统健全与神经系统不健全的、心理健康与心理不健康的等等都是同堂学习），所以病态儿童的攻击性行为和正常儿童的病态性攻击行为，时有发生。“儿童多动症”患者、其行为受到压抑，可能产生攻击行为；“性格孤僻”的儿童，一旦他人打破其心灵的“平静”或“孤寂”的状态，可能产生攻击行为；“情绪亢奋”者，亢奋的高潮来临时，可能产生攻击行为；有的弱智儿童，也常实施攻击行为。

抑制病态性攻击行为，关键在于给攻击行为实施者“治病”。如“儿童多动症”、“精神亢奋”及其他生理或神经系统的疾病，关键在于矫正儿童不健康的心理，总之，要“对症下药”。

学生退缩型行为的预防与矫正

一、退缩型行为的类型

退缩型行为可以分两类：胆怯孤僻型和敏感焦虑型。

1. 胆怯孤僻型

胆怯孤僻型主要表现为：

（1）沉默寡言，不爱交际，孤独离群。这些学生平时很少说话，从不主动与父母、老师和同伴交流思想感情。他们怕被别人注意，在集体场合，全身紧张，手足无措，不敢大胆表达自己的意见或表现自己的特长。他们在遇到困难是也不敢求助于别人，甚至平时做作业也是遮遮掩掩，怕被别人耻笑，上课也不敢举手发言。

（2）缺乏自信心和进取精神。这些学生往往十分自卑，害怕参加各种竞赛活动，不敢独立承担力所能及的任务。

（3）难以适应新环境。这些学生不愿去陌生的环境，不愿见陌生的人。客人来了，往往躲在屋里不出来。在生疏的场合，往往显得过于羞怯，坐立不安，无法顺利地去做各种事情。

2. 敏感焦虑型

敏感焦虑型的主要表现为：

（1）过分敏感，好猜疑。

（2）过度焦虑，稍不顺心就会失眠、做恶梦。

由于上述退缩型行为皆以消极、服从和依赖的形式表现出来，对集体纪律的干扰不明显，加之我国长期的封建教育，过分赞誉忠孝、谦恭和退让等品德，因而形成了一种墨守成规、不求进取的社会心理氛围。所以退缩型行为往往不易被教师和家长重视，甚至会被认为是老实忠厚、守纪律而受到称赞。但是，如果从未来人才的心理素质及才能结构的角度分析，退缩型行为不仅对学生个人身心发展的危害是极其严重的，而且对社会的发展也起着消极的阻碍作用。

二、退缩型行为的危害

1. 阻碍学生创造力的发展

一个具有高度创造力的人，具有一定的性格特征，比如强烈的好奇心、强烈的创造意识等。我们必须注意培养儿童的创造性个性。由于退缩型学生过于胆怯，失去了儿童特有的生机勃勃和高度好奇心，缺乏对新事物大胆探

索的愿望，因而严重束缚了其创造想象能力和创造思维能力的发展。由于他们缺乏积极进取的精神，不愿主动进取或与命运抗争，往往消极等待，任凭命运的安排，因而会造成平庸一生，无所作为。由于他们的情感过于脆弱，一遇挫折就会陷于焦虑和自卑之中而不能自拔，导致畏缩不前。所以，退缩型行为不仅阻碍学生各种潜在能力的发展，更阻碍学生创造力的发展。

2. 影响学生的社会化

社会化是指在特定的社会与文化环境中，个体形成适应于该社会与文化的人格，掌握该社会所公认的行为方式的过程。社会化了的个人，不仅能灵活地适应社会生活，而且能积极支配环境，具有健康的活生生的人格。拒绝社会化或表现出社会化的障碍现象，就会成为时代的落伍者或形成不符合社会需要的行为缺陷。

学生时期是一个人社会化的最佳时期，学生社会化的发展将为以后各个时期的社会化奠定基础。因此，我们必须充分重视这个问题。人的社会化过程，要求不同年龄的人，依照社会认同的行为标准，形成自身的行为模式，成为符合社会要求的一员。中小學生正处在社会化的早期阶段，他们的社会化应向两个方向发展：一方面专心致志地从事个人的学习和活动，另一方面在集体中又能与同伴进行有效的协作。由于社会化是一个双向过程，所以儿童社会化的积极主动性影响着社会化进程；又由于人际交往是社会化的核心，所以儿童交往的密切程度直接影响着儿童社会化的发展。而退缩型儿童过于被动和依赖，不愿主动与人接触，与家长、老师和同伴的交往不能顺利进行，往往有一层无形的隔阂，缺少和别人必要的相互理解，他们因此缺乏一定的社会交往实践，口头表达能力和社会交往能力得不到充分的发展，因而不会妥善处理人与人之间复杂的关系，在集体中难以与同伴进行有效的协作。他们不仅社会化发展落后于正常儿童，而且极易导致孤僻、怪异等不良的性格和行为。

3. 不利于学生的心理健康

心理健康的人，心情舒畅，性情开朗，能够经受住外界不利因素的影响，并能稳妥地渡过变故和灾难而始终保持乐观向上的情绪。心理不健康的人情绪压抑，敏感多疑，自卑消沉，消极情绪多于积极情绪。因此，稳定而乐观的情绪和坚强的意志力量是衡量心理健康的重要标志。由于退缩型学生在集体中经常处于受冷落、被忽视的地位，自我尊重和社会交往的需要长期得不到满足，极易产生自卑、失望和抑郁等消极情绪。而部分退缩型学生敏感多疑、过度焦虑，这本身就是心理不健康的表现。由于退缩型学生缺乏稳定乐观的情绪和必要的心理承受力，在充满竞争的现代社会中难以维持自己的心理平衡，不仅易导致全身性疾病，严重的甚至可能患上精神病，终生痛苦。

三、预防、矫正学生退缩型行为的措施

由于中小学生的个性和行为正处在被塑造而尚未定型的阶段，可塑性大，适时矫正他们的退缩型行为不仅会取得事半功倍的效果，而且对他们终生有益。因此，为了塑造他们健全的人格，为了促进学生社会化的发展，造就适应社会发展的一代新人，我们教育工作者应重视预防、矫正中小学生的退缩型行为。要重点做好以下几方面的工作：

1. 为每个学生创造成功的机会和条件

学生的退缩型行为与学习成绩有关，研究表明，优等生退缩型儿童少于活泼大胆型儿童，劣等生退缩型儿童多于活泼大胆型儿童。另外，儿童的学

学习成绩与退缩型行为在一定的条件下常常相互影响，互为因果。学习是中小学生的主要活动，在目前许多学校以分取人、片面追求升学率未得到根本控制的情况下，学生的学习成绩最能体现他的成功与失败、光荣与耻辱。一些学生开始主要由于学习不好而备受家长、教师的指责和同伴的歧视，从而自卑退缩；而一旦形成退缩型行为，则又会阻碍着他们学习能力的发展和学习成绩的提高。

每个学生皆有交往性动机和威信性动机，都希望获得父母、教师和同伴的赞扬，在家庭、学校取得一定的地位。但是，如果学生在早期生活中经常处于失败的境地，过多地伴有焦虑、畏惧和压抑等消极情绪，就有可能形成退缩型行为。所以，每个教师和家长都应关心和爱护学生，全面了解他们，发掘每个孩子的潜能，创造条件，使其有表现自己的机会，从而不断享受到成功的喜悦，感受到集体的温暖和大家的信任，增强自信心，变得积极主动起来。如某校一名退缩型儿童朗读水平较好，于是教师从此着手，经常鼓励她为全班同学进行朗读示范，以矫正其退缩型行为，取得了显著效果。后来她不仅能积极举手发言，还能走上讲台为大家讲故事。因此，扬长补短是矫正退缩型行为的有效方法。

2. 根据儿童的气质特点因材施教

退缩型行为与气质类型有关。内倾型气质容易导致退缩型行为。气质是决定人的心理活动的速度、稳定性、强度和指向性等方面的稳定的动力特征，受神经系统类型的制约。不同气质类型虽不影响人的社会价值和成就高低，但影响人的活动方式和活动效率。虽然每一种气质类型都各有长短，都存在着有利于形成某些积极的或消极的性格特征的可能性，但由于内倾型气质儿童的心理活动的速度比较缓慢，抑制强于兴奋，故一旦在生活中受挫并长期得不到消除，一般不会表现为攻击性行为等向外宣泄的形式，而表现为压抑、消沉和躲避等退缩型行为。当然，内倾型儿童并不是都有退缩型行为，但退缩型儿童绝大多数属内倾型气质。内倾型气质与退缩型行为不是简单的对应关系，了解到这一点，我们就能够对不同的学生分别给予对待。

粘液质、抑郁质等内向型气质的学生遇到挫折易产生退缩型行为，因此教师不仅要了解儿童的气质类型，而且要明确各种气质的利弊，采用不同的教育方法。粘液质儿童由于具有内倾明显、外部表现少和反应速度慢等特点，易形成冷漠、不爱交际等不良性格；抑郁质儿童具有严重内倾、感受性和情绪兴奋度高以及反应速度慢等特点，易形成胆小、孤僻、多疑和自卑等不良性格。因而教师对粘液质学生要热情，不能以冷对冷，要允许他们在考虑问题和做出反应时用相对较多的时间，尽量使他们成功。对抑郁质学生切忌公开指责，要加倍关心、体贴他们，给他们安排力所能及的任务，以使他们经常获得成功的体验。尤其当这两类儿童在处境不利的情况下，教师更要关心他们，做耐心细致的疏导工作，及时帮助他们排除前进道路上的障碍。作为一个合格的教师，不仅要注重适应儿童的气质特征，而且应对儿童进行适当的性格培养教育，着力培养这两类儿童活泼开朗、大胆自信和具有一定挫折承受力等良好的个性特征，使其以良好的性格掩盖、改造气质上的弱点。

3. 根据退缩型儿童的年龄特征，采用正确的矫正方法

退缩型行为与学校教育不当有关。学校是有目的、有计划、有组织地培养人的场所，学校教育对儿童的个性及行为发展起着主导作用。教师的性格、教育态度和教育方法，校风、班风等对儿童的个性和行为都有着直接影响。

如果教师性格粗暴，缺乏一定的教育心理学知识和心理卫生知识，不尊重儿童，要求过多过严，忽视学生的年龄特征和个性特征，或各种竞赛过于频繁等，就容易使学生灰心失望，从而产生紧张焦虑或敏感退缩。

低年级学生知识、经验贫乏，认识水平低，难以理解退缩型行为对自己身心发展的危害，并缺乏必要的自我教育能力。对他们主要通过创设环境，提供机会，使其发挥各自的潜能，展示各自的长处，努力使他们生活得轻松愉快。高年级学生已具备一定的认识水平和自我教育能力。对他们则应晓之以理，动之以情，导之以行，不仅使他们懂得退缩型行为的成因，而且促使他们萌发矫正退缩型行为的强烈愿望，并掌握一定的矫正方法，自觉主动地配合教师做好矫正工作。

4. 与家庭教育相配合，消除家庭教育中的消极因素，促进家庭教育规范化

儿童的退缩型行为与家庭环境和教育方式有关。

父母的退缩型行为易导致儿童的退缩型行为。有些儿童的退缩型行为，正是家长退缩型行为在孩子身上的再现。

不良的教养方式和家庭关系也易导致儿童的退缩型行为。经调查表明，民主型家庭的孩子比专制型家庭的孩子更富有同情心，人际关系协调，情绪稳定；家长专横的态度、强制的命令、过分束缚等都会使孩子感到无所适从，动辄得咎，无法自由轻松地生活，从而限制了自信心和大胆精神的发展，易形成敏感焦虑、畏缩和心胸狭窄等性格特征；如果父母对孩子过分溺爱、过度保护也会限制儿童活动的积极性和独立性，压抑其创造性，妨碍他们与他人的正常交往，往往会导致儿童的性格特征既有任性嫉妒和优越感强的一面，又有软弱无能、缺乏应有的自理能力和挫折忍受力的一面。这些孩子一旦走出家庭，离开父母的保护，将到处受挫，难以适应环境，也易产生焦虑、失望和自卑等消极情绪。而父母关系不和或母爱丧失，使孩子缺乏应有的安全感，也会造成儿童智力和情感上的严重障碍。上述情况，如果得不到成人的及时指导，皆易形成退缩型行为。

矫正学生的退缩型行为是一项复杂的、长期的工作，必须贯穿于整个教育教学工作的始终，必须依靠全体教师和家长以及社会的共同努力。学校、家庭乃至整个社会应努力为儿童创设一个和谐民主的环境，使其轻松地学习和生活，以铲除滋生退缩型学生的土壤。