



世纪之交中国基础教育改革研究丛书

叶澜 主编



李晓文 著

# 学生自我发展之心理学探究

XUESHENG ZIWO FAZHAN ZHI XINLIXUE TANJIU

教育科学出版社

B244  
L35  
世纪之交中国基础教育改革研究丛书

叶 澜 主编

李晓文 著

# 学生自我发展之心理学探究

教育科学出版社  
· 北 京 ·

责任编辑 罗永华  
责任印制 田德润  
责任校对 刘永玲

### 图书在版编目(CIP)数据

学生自我发展之心理学探究/李晓文著. —北京:教育科学出版社, 2001. 10

(世纪之交中国基础教育改革研究丛书/叶澜主编)

ISBN 7-5041-2208-4

I. 学... II. 李... III. 学生-发展心理学-研究  
IV. B844

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 066975 号

---

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·北三环中路 46 号	邮 编	100088
电 话	62003339	传 真	62013803
经 销	各地新华书店		
印 刷	保定市印刷厂		
开 本	787 毫米×1092 毫米	1/16	
印 张	17.75	版 次	2001 年 10 月第 1 版
字 数	252 千	印 次	2001 年 10 月第 1 次印刷
定 价	30.50 元	印 数	00 001 - 5 000 册

---

(如有印装质量问题,请与本社发行部联系调换)

# 总序

## 为了基础教育的明天

叶澜

“世纪之交中国基础教育改革研究”丛书终于与读者见面了。用“终于”一词，是因为从策划到丛书中第一批著作的出版，足足经过了五年时间，这完全不是因出版社的拖拉，恰恰相反，是教育科学出版社的耐心与期望，促成了这套丛书在两个世纪的交界之年诞生，使丛书的冠名获得了时间上的真实。在此我要深谢教育科学出版社的领导与责任编辑。用“终于”一词，还因为我如释重负。近五年内本人先后担任了两套丛书的主编，前一套是由上海教育出版社出版的“教育学科元研究”丛书，它是为“教育学科的明天”而作的六本著作的集合，被我称之为理论研究的“上天工程”；后一套就是这一“世纪之交中国基础教育改革研究”丛书，它是为“基础教育的明天”而作的七本著作的集合，被我称之为实践研究的“入地工程”。就其策划的时间而言，两大“工程”有前后，但就最终交稿的日期而言，则都在2000年的下半年。这意味着我在合作研究者的鼎力支持下，实现了教育研究“上天入地”的心愿。我将以充实而轻快的步伐，跨入21世纪。这怎能不让我呼一口长气，说一声“终于”呢？

在这套丛书编写的五年中，中国的基础教育有了喜人的发展，它不只是表现在数量的达标和质量的提高，更重要的表现是一支为基础教育的明天，在一定意义上，也是为中华民族的明天去探索、创造的

队伍正在日益壮大。我们，参与这套丛书编写的研究人员，只是这支大军中的一个小分队，其中的每一个人都是自己学术领域中的奋斗者。我们还都是华东师范大学的毕业生，是“为了基础教育的明天”再一次走到一起来了。这套丛书也可看做是我们对母校培育的一份答谢，用不倦地学习、探索和创造写下的时代教育问题的答卷。丛书的出版正值华东师范大学迎 50 周年大庆之际，请母校接受我们这份用心血凝成的奉献。

本套丛书的七本著作涉及基础教育不同层次和诸多领域的改革，大致可分为三组。《新基础教育论》与《中国基础教育改革的文化使命》两本著作是从总体上，用历史、现实和未来的长“时间镜头”对基础教育改革的探究，可视为一组。《课程改革与课程评价》及《重建学校精神家园》两书又是一组，它们涉及的是学校教育中两个最为重要和基本的方面。关于学生与教师的研究组成了第三组。《学生自我发展之心理学探究》一书旨在揭示学生发展中作为内在力量的“自我”之形成，这是 21 世纪基础教育要培养具有主动发展生存意识和能力的人，所必然面对的一个新的重要问题；对于教师，未来新的基础教育的真实创造者，我们给予更多的关心。《教师角色与教师发展新探》，从道德、专业发展和美学的角度，对教师这个古老的职业作了时代的诠释。《学校教育研究方法》则是为帮助教师成为研究者而作。在一定的意义上可以说，这套丛书中的每一本都是为教师而写的。我们深信，没有教师的创造性劳动，就不可能有新的教育世界，而教师只有进行创造性的劳动，才会体验到职业的内在尊严与欢乐，才能在发展学生精神力量的同时，焕发自身的生命活力。

本丛书的撰稿人都力图在理论与实践的深度结合上，在体现立足现实、面向未来、锐意改革的精神意向上，体现该丛书之共性。我们现在能说的只是“都已尽力了”。我们期待着丛书的面世能引来志同道合者、批评者和帮助者。但愿我们的丛书能给读者送去新意和心意，能为中国基础教育改革添上一把力，抹上一缕新世纪的亮光。

## 前 言

自我是整个人的核心，人的心理生活是由自我构建的，自我对自身及自身有关的事件的解释构建起自己的心理世界。因此，每一个人的行为表现、身心健康、人际关系和发展状况都受到自我的制约。在此意义上，自我也构建着每个人的现实生活世界。对于教师来说，我们接触着各种各样的学生，面对的是孩子们丰富多样的生活形态和言行举止。这一切无数次地激起我们的喜悦和兴奋，也惹起了我们不少的烦恼与困惑。如若我们希望能够引导和帮助他们健康地成长，必须理解他们，懂得健康的成长到底意味着什么，怎样才能有效地引导他们健康地成长。未来社会也日益要求个人在社会中具有健康自我和主动发展的意识与能力。本书对自我发展状态及其规律的分析 and 揭示，将为此提供一个至关重要的研究线索，它有助于从整体上了解分析认识学生的内心状态，从动态发展的角度去理解他们成长过程中错综复杂的诸多现象，从而增强教育引导学生的能力。基于每个人都以自我构建的方式存在于现实世界之中，本书的分析在一定程度上也有助于教师和家长理解自己。

在个人的探究兴趣与教育实践需要的驱策下，笔者从1986年着手硕士论文的课题研究工作始，就步入了对“自我”这个“斯芬克司”之谜的解析历程，对儿童自我意识发展问题进行资料分析和实验研究。为了深入地认识学生，更好地使心理学的理论研究与实践相结合，1992年起，笔者参与了华东师范大学教育系叶澜教授主持的一系列学校教育改革研究活动。从那时至今，笔者每周要花1~2天的

时间进入中小学课堂，听课、观察，与试验教师研究一系列改革实践中学生教育的问题，有很多的机会与中小学的师生们交流沟通。在叶澜教授主持的“新基础教育”探索性试验研究中，笔者还专门承担起小学思想品德课程的改革研究工作。1995年，笔者攻读发展心理学博士学位，结合来自教育实践中的感受和思考，博士论文设计了各种方式对问题学生与试验班学生进行了比较研究，以此来探讨不同适应水平小学生的自我调节机制。这些经历为拓展笔者关于自我发展的心理学研究思路，不断积累研究成果创造了良好的条件。本书是十余年来笔者进行的实验与有关资料研究的综合，心理学研究与教育学研究结合也成了本书的特点。

国外有关自我的心理学研究资料繁多，但各说一套，还没有形成自我发展的完整理论。所以在着手写这本书之前，尽管想系统地阐述自我发展带有普遍性的问题，但基于认识局限，对如何构成系统研究自我发展的全书框架，着实费了一番心思。几经考虑，最后决定先从自我的几条发展线索入手分析自我发展的一般过程及有关规律，然后围绕学校教育的主题解析促进学生自我发展的问题与途径。由于心理学流派从人的整体探讨心理规律，本书论述时容纳了心理学主要流派的一些观点。鉴于当代精神分析心理学家对自我发展的研究相对集中，所以，笔者在阐述自己的研究成果的同时对这方面的观点做了较为系统的介绍。这些介绍不仅与本书需要阐述的主题有关，同时能够帮助教育工作者和家长们掌握开启学生心灵的钥匙。

本书第一章主要介绍了自我的性质与自我发展趋势与机制的基本特征。重点强调，自我的本质是进行自我调节。而自我肯定或自尊的需要是自我调节与发展的基点与轴心，这一基点与轴心的存在，决定了自我调节与发展的特征及其形成机制的丰富、复杂性。自我主要根据对事物的主观意义理解产生自我调节行为。在自我发展过程中，会在各种途径下形成不同的主观意义体验，从而产生不同水平的自我调节。

第二章主要从观点采择，即社会认知的角度，分析了自我意识发展的规律，介绍了儿童在不同自我意识水平上的主要表现。随着自我意识的发展，自我调节水平也发生了质的变化。从无意识的预感反

应，走向有意识的评价调节，再朝着综合性调整和有意识努力的方向发展。对不同自我意识阶段少年儿童处理问题的主要方式和内心冲突特征也作了分析。

第三章主要分析了个体从共生走向独立的过程和机制，探讨了教师对学生具有的自我对象的作用及其潜在的问题，提出了学生在学校环境里如何有效地将外部力量内化，在集体中促成自我独立性形成的途径。

第四章立足于差异的比较，探讨不同层次的小学生自我调节形成的机制。根据良好发展的学生和问题学生对各种情境作出的反应，推测出他们对生活中主要内容意义感受。将这些感受与他们的自我意向和自我概念结合起来分析，进而发掘了问题学生行为表现的内在原因。同时从发展较好的学生的反应中，揭示了小学生积极的自我调节形成的特点。

活动在自我发展中具有特殊的地位。第五章专门就此进行了探讨。在积极的活动中，既能够形成生物个体的社会化，又能够实现自我调节的整合。在这种认识的基础上，具体分析了如何让学生在每日接触的任务及学校活动状态下，培养起积极的自我调节能力。根据教育试验的体会并考虑到学生发展的特征和需要，本章还提出了中小学集体活动的主要内容和形式。

学习动机与学生自我发展状态的关系十分密切。第六章从自我发展角度对主要的几类学习动机的性质进行了分析。并且通过介绍有关的研究，揭示了深蕴于学生学习表现背后的自我调节本质。由此分析指出通过有效地激发学生积极的学习动机，来促进自我的发展。

在本书的写作过程中，一直得到叶澜教授的关注与指点。她还在百忙之中审阅了书稿，提出了宝贵的修改意见。我的成功也离不开我的两位导师——朱曼殊教授和缪小春教授。缪小春教授指导我完成了博士论文。他始终关心着我，经常向我提出研究的建议。朱曼殊教授从我做硕士论文起，就对课题的选择和研究给予指点。在她退休之后，还关注着这项研究，督促我将研究延续下去。在她 80 高龄之时，又协助缪小春教授非常仔细地审阅我的博士论文初稿，一笔一笔地记下需要修改的地方。在向我提出修改意见的同时，她再一次鼓励



我：“心理学研究就是要坚持走这样的路！”两位先生生性沉静寡言，但我不断地从他们那儿领受鼎力扶助的热诚。他们是我事业和人生道路上永远的导师！

教育科学出版社的罗永华老师及其同事，还有蔡艳老师和王雁老师，他们为本书能够适应读者的胃口，付出了汗水与智慧，并给予我热忱的鼓励和支持。我的家人在我的研究和写作过程中，一直予以体谅、关照乃至参与性的支持。在本书完成之际，谨向支持与帮助我的人们致以发自内心的感谢！

作 者  
2000年9月

# 第一章

## 认识自我

“自我”这个词听来会让人生出百般遐想、千缕疑问和莫名的神秘感。它离我们太近了，近得让人难以辨认。有人意味深长地比喻道，世间“有三件东西是极其坚硬的（hard）：钢铁、钻石和理解自我。”<sup>①</sup>然而，人类历史尤其是认识史的发展，当人们认识自身之外的对象已达到一定的程度，又逐步感觉到人只有经过“自我”方能真正认识和掌握人之外的对象时，转向认识和研究自我便成了理所当然的事情。应该说，自我不过是世间奥秘之一，她在我们每一“个别”之中，与我们的每一时刻难分难解，并非虚无缥缈，无法把握认识之事物。就像时间，虽比流水难把握、比空气难感触，一旦人类用被称作“钟表”之类的物体来衡量和标识之，琢磨不透的东西也变得明确起来。同理，如时间可以用沙漏、摆钟、机械钟、电子表各种形式标识一样，自我也可以从各个角度去认识，以期形成对自我的完整理解与认识。

### 一 自我是个体无形的主人

自我总是通过芸芸众生的每一个“我”表现出来。“我”是什么？“我”是说“我”的那个人本身。这话固然不错，却没有表达出

<sup>①</sup> 转引自 Osborne, R. E., *Self: An eclectic approach*, Allyn & Bacon, 1996, p. 5.

“我”的根本含义。当幼儿会说“我”之前，早已会用诸如“宝宝”这样的乳称来表征自己。这意味着当会说“我”时，已经不仅仅具有向别人和自己标识自己这一个体的能力和内涵了。幼儿会说“我”时，他必须弄明白每个人都有个“我”，别人说的“我”和自己说的不是一个人。产生“我”这一人称代词的条件就孕育了主体意识的萌芽：“我”是与别人相似且不同的独立的个体。我是我自己的主人。

“自我”不同于“个体”。个体是一个实体，是人作为“类”的存在中的一个“个别”，更多显示的是量的范畴意义。自我的本质则在于对自身的主宰，是每一有形个体的无形主人，突出了人作为“类”的个体存在的主体性，显示的是质的概念。虽然没有具体的形状，但在日常的生活里随时进行着对自身的调节。这是自我的功能，也是自我与人的其他构成部分相区别的最根本的效用所在。自我的功能显示活动全过程，包括以特定的方式指导和调节人们的行为，以特定的方式解释和组织着属于自己的经验，以特定的方式接受、排斥或搜寻着各种信息，以特定的方式连接着每个人的过去、现在和未来。“自我既不是一个像卡通人物那样的想像发明出来的东西，也不是像上帝那样的纯粹忠诚的构造物。其实，它是一套人们通常报告的经验。”<sup>①</sup>自我实实在在表现于我们每个人的活动之中，存在于我们每个人的经验之中，并在有意无意中支配着人们的言行举止，通过语言、表情和行为表达出来。在此意义上，自我是一个过程。不管欧洲近代哲学家笛卡尔的名言“我思故我在”出自怎样高深的推理和具有怎样的哲学内涵，在我们看来，他只是用思考过程来证明思考主体——自我的存在。

自我的显著功能在于对人自身的调节，必须从这种功能去认识自我的根本属性。为探索自我调节的构成，历代研究者们又对自我的各类要素进行了解析。他们的不同分解都在某一维度上反映出对自我之构成的不同理解。美国心理学家詹姆士(James)最早作出了主体自我和客体自我的区分。他用英语中的I和me表示之。I是知者，是经验和思考者，me是一个人视为自己拥有的所有东西。前者体现为主

<sup>①</sup> Damon, W. & Hart, D., *Self - understanding in childhood and adolescence*, England Cambridge University Press, 1988, p. 4.

体意识，后者体现为主体对自己身份的确认<sup>①</sup>。詹姆士认为，只有 me 是心理学研究的对象，对 I 只有通过推理才能认识，而那是哲学和宗教的任务，很难进行心理学研究，因为客体自我能够观察得到，而主体自我在人的内部。早期学者的贡献在于提出了自我的主客分化活动，这是自我调节作用得以产生的一个基础，这种观点一直延用至今。但早期的思考很大程度上是一种纯学术的思辩，不大涉及自我在人们生活中的表现。所以对自我的主客分化的具体内涵及其产生的规律不得而知，至于对主体自我性质的评说更是趋于神秘化。

心理学关于自我比较系统的研究来自临床的精神分析学说。这是从问题提出而展开的研究，也就是从病人身上存在的现象来揭示自我的重要成分及其功能。他们研究中提出的关于自我特性的分析，实际上是对自我调节作用的探讨。精神分析学说中关于自我有两个英文名词：ego 和 self。ego 强调的是个体对自身的主体调控作用，self 强调的是个体对自身的评价。这两个词作为研究术语启用的历史，在某种程度上反映了对自我主体性特征的基本认识的发展轨迹。最初，精神分析学派的创始人弗洛伊德(Freud)主要提出了 ego，并且强调其在调控、保护本能的同时现实地适应文明社会的功能。到晚年时他觉察到，心理分析学说缺少一个表示个体的自我观点或意向的词。这一事实在实质上反映了这样一种现象：精神分析学家在临床分析实践中发现，自我不仅仅在抑制和保护本能方面发挥着调控的作用，而且还通过自我的认识评价，或者说以对自我的意识来进行自我调控。另一位精神分析大师哈特曼(Hartmann)拓展了弗洛伊德的工作，他把 self 引入了心理分析<sup>②</sup>。self 包括对自己的认识评价，一个更为重要的区别是，ego 主要在个体内部产生和发挥作用，而 self——自我的认识和意向，是在相对于他人中产生，其作用并非完全针对自己的本能，主要体现于个体在人际关系中的自我调节作用。此后，很多关于自我的研究围绕着这两方面展开，及至今日，精神分析的新分支干脆从 ego

<sup>①</sup> 转引自 Crook, J. H., *The evolution of human consciousness*, Oxford: Clarendon Press, 1980, p. 247.

<sup>②</sup> Jacoby, M., *Individuation and narcissism*, London and New York press, 1991, p. 38.

跳到了self上。研究焦点的迁移反映了对自我功能与属性认识发展的这样一种特点：自我的主体调控作用是与自我对自身的认识密不可分的，而且体现在人际作用之中。认识的这种发展也表现了人对自我自觉意识水平的提高。

对自我意识及其主体作用有着不同程度的表现形式，它们标志着人的自我意识发展水平。人们通过对自己身体的感觉和活动来把握和显示自我，也通过自己心理活动的体验，评价和表达自我。早期，人对自我的意识主要通过形象、感触来实现，像幼儿通过照镜子，通过看妈妈的眼睛，通过与别人的交往和游戏活动，逐渐区分我与别人、我与玩物，及至主动地寻衅他人、操弄玩具。我们常常可以看到，幼儿到了一个陌生的场合，一旦母亲离开后回来，幼儿会依偎到母亲的怀抱里，片刻后再跳下地自个儿去玩。似乎只有通过身体的接触才能证明母亲的存在，由此来安抚自己。成人在危急之中或问题状态下，也常常会用身体的接触或身体的攻击来感受确认自我的安全存在或显示自己的力量。然而，相比对身体的意识，自我更多反映的是精神状态，因此，自我意识会很快进入以人的内在要素为对象。从儿童开始说“我”时，与“我”相连的话就是对需要、要求的表达和对自我的肯定——“我要……”、“我自己……”、“我也会……”、“这是我的！”成熟的成人更多是通过观点、态度、计划的表达与“我”这个词相连，诸如“我觉得……”、“我认为……”、“我想……”、“我打算……”美国社会心理学家库利有趣地介绍了他做的一个统计：“我怀着好奇粗略地对《哈姆雷特》中出现100个主格‘我’和宾格‘我’进行分类。结果如下：这一代词和知觉，如‘我听见’‘我看见’，相联系14次；和思想、感情、打算等等相联系32次；和愿望如‘我请求你’相联系6次；表示讲话者，如‘我会讲到这件事的’——16次。表示交谈中的听者12次；和行动相联系，也许模糊提及了躯体，如‘我来到丹麦’等——9次；模糊不清地提及身体的——10次；用来代表外貌特征的，‘一点也不像我父亲。就像我一点不像赫克勒斯一样。’——1次。这些分类是不够严格的，观察者毫无疑问会得出不同的结果，但我认为他肯定会得出结论：当莎士比亚的人物使用主格‘我’和宾格‘我’时，他们不大想到他们的躯体，总的来说。在这个问题上，

这些人物可以代表全人类的情况。”<sup>①</sup>认识自己心理活动和精神状态，并将之显示出来，这就是通常所说的自我意识。将自我对象化，既完全不同于对自我之外的对象的意识（这曾是人类认识对象的重大变化和飞跃），也标志着自我意识水平的提升。在此意义上，自我对象化意识是自我主体作用的核心成分和主要表征。

正是有了自我意识，人才真正成为人。有人将它比做细胞核，被包围在中心，渗透性地与个体人格的其他部分紧密地结合在一起，并且活跃地发挥着作用。法国思想家帕斯卡尔用一段生动的文字，精辟地描述了自我意识在人身上具有的重大意义。帕斯卡尔说：“人只不过是一根苇草，是自然界最脆弱的东西；但他是一根能思想的苇草。用不着整个宇宙都拿起武器来才能毁灭他；一口气、一滴水就足以致他死命了。然而纵使宇宙毁灭了他，人却仍然要比致他于死命的东西要高贵得多；因为他知道自己要死亡，以及宇宙对他所具有的优势，而宇宙对此却一无所知。”<sup>②</sup>

自我意识及其调节作用具有不同的状态和不同的种类。在意识的不同状态上，既表现为直觉的自我意识，也表现为对自我整体的对象化意识。直觉性的自我意识并非十分清晰，它们在刹那间出现，甚至在我们尚未明确知晓时就影响了自己的行动。比如在文体活动过程中，意识到自己动作是否准确并及时调整；在人际交往中，意识到自己的言行举止是否恰当得体及作出选择。这些都是动态过程中表现的自我意识和相关调节作用。当我们把自己作为稳定的主体来认识，并通过一定的标准，与他人比较，与他人的评价比较，形成对自己的个性、能力、态度和价值观的认识，形成现实和理想的自我概念时，这就是显示于清晰认识状态的对象化自我意识。无论哪一种水平的自我意识，都与对他人的意识密切相关。在哈特曼提出 self，并将之与 ego 相区别时就确定了 self 的性质是相对他人的，其含义是自我意向

① [美] 库利著，包凡一、王源译：《人类本性与社会秩序》，126页，北京，华夏出版社，1999。

② [法] 帕斯卡尔著，何兆武译：《思想录》，157~158页，北京，商务印书馆，1986。

## □ 学生自我发展之心理学探究

的<sup>①</sup>。self 总在以他人为参照时产生。虽然自我的机能是对自身的调控，然而自我对象化的起源却出自对他人行为的参照比较。没有对他人活动的意识，不参照他人的行为，自我的意识不能形成，自我调节也就成了无源之水。

自我概念、自我理解、自我评价、自我反思、元认知——对自己解决问题过程的清晰认识，都是自我意识的不同表现种类。这些是作为主体的人对自身不同角度的认识。心理学研究告诉我们，人们一方面在人际交往活动中形成对自己的认识，另一方面，自我认识的特征又反过来影响主体对自身活动的调节。当然这样的过程并不是直截了当或十分明显的。生活中人们的自我认识往往是在复杂的状况下发生，在不经意间逐渐地影响着人们的行为的。美国心理学者马虚（Marsh）做过这样一个研究<sup>②</sup>。他跟踪一批青年学生，历时4年，从高一起直至大学一年级，研究学业成绩与学业自我概念之间的因果关系。他在研究开始时通过几项标准测验测量了学生的学习能力，然后分别在这些学生的高一末、高二末、高三末和大一末，测量了他们的学习成绩和学业的自我概念。对结果进行统计处理后发现，高二时学生的学业自我概念受到其初始时的学习能力和高一时学业自我概念的影响，但不受高一成绩的影响；高二时的学习成绩受到高一的学业自我概念和学习成绩两方面的影响；高三时的学习成绩也明显受到高二的学业自我概念和学习成绩两方面的影响。大学一年级时的学业自我概念明显受到高三的学业自我概念影响，但未受到高三的学习成绩影响。从马虚的跟踪研究看，学生在学业自我概念稳定建立后对学习的影响绝不亚于实际成绩，有可能比实际成绩的影响还要大。

人的自我认识对自身行为的调节作用透出的正是人类独有的主观能动性。在积极的方面，通过主动地自我反思，形成对自我的理解和对人生的感悟，从而能够放开手脚，展示自我的主体力量，走向自我超越和潜力的自我实现。同时，我们必须看到，自我认识对自身行为

① 高觉敷主编：《西方心理学史论》，230页，合肥，安徽教育出版社，1995。

② Marsh, H. W., Academic self-concept: Theory, measurement, and research, In: *Psychological perspectives on the self*, Vol. 4, Suls J. (ed.), 1993, pp. 59 - 98.

的调节作用，并不全是理想化的，它也蕴含着消极性。在特定情形下，不良的自我认识会形成短时或持久的自我障碍，这种障碍的不良影响并不亚于外界施与的干扰。

## 二 自我需要：自我调节的驱动力和导向

自我的本质是进行自我调节。而自我调节的展开，必须立足于基本的价值取向和价值准则。人们希望了解自己，喜欢满足自己的要求和愿望。人们在奋起时会精神抖擞，在避退时会不安或心慌；在成功之后会喜悦、兴奋和自豪，在失败之余会烦恼或羞愧。任何一次自我评价都必然伴同情绪状态，任何一种自我调控都会产生相应的情感体验，这是评价调节的结果或对所在情境是否符合自我的价值准则的反应。显然，自我的价值准则应该是自我的需要。正是由于基本需要以及满足需要的欲望存在，才会促发自我调节行为。有人非常形象地将自我比喻成陀螺，陀螺围绕着一个核心不停地旋转，自我也围绕某个核心进行调节。这个核心就是自我的需要。正是因为自我需要及其满足情形的存在，才可能在与主体有关的各种情境中产生情绪体验。自我的需要是产生自我调节活动的动机，它具有双重作用，不仅激起自我调节的驱动力，而且还是自我调节的导向。由自我发起的行为，从根本意义上说，是要满足自我的需要。

若不存在个体内部需要，就失去了自我调节的内在动力。承认这一点，无论在心理学理论研究方面还是在教育实践意义上都是重要的。在心理学研究史上，弗洛伊德创立的精神分析学说以强调人的本能需要而著称。弗洛伊德学说虽然有其历史的局限，但其魅力并未因时代的变迁而衰落，其学说影响不仅超越了学科领域，而且跨越历史年代和国度。其中一个重要的原因是他揭示了个体需要在人类行为中的心理动力作用。单从精神层面分析，正是由于心理动力内源的存在，人类的意识与无意识的活动方具有一定的倾向和规律。没有内在需要的存在，不可能产生心理的冲突，无意识的活动便也没了存在的基础。改变弗洛伊德关于本能需要的具体内涵的认识，保持心理动力的学说思想之精髓，这正是当代精神分析心理学演绎为自我心理学的



基础和缘由。此种观点引申到教育实践中，我们强调培养学生的主体精神，如果不充分认识到主体的基本需要，既不能充分认识到美好愿望的可行性，也不能充分认识到实施过程的复杂性。

自我的基本需要是什么？对此的回答与对人类本性的认识密切相联。19世纪的哲学家边沁（Bentham）认为，人性是要追求最大限度的快乐和最小限度的痛苦。弗洛伊德与边沁的观点类似，把动物本能视为心理动力起源。从阿德勒（Adler）提出优越感和超越自卑的思想，到当代人本主义实现自我潜能的观点，对于自我调节的动力性质的认识已经发生了质的变化。即使是把动物本能视为心理动力的弗洛伊德，也对人的本能作出过另外的解释，这主要表现在他对“自恋”现象的思考上。自恋历来是精神分析学者们所关注的主要问题。弗洛伊德把自恋分为原始自恋和次级自恋，并且指出，原始的自恋通过想像满足自我的需要，次级自恋则是变态、不健康的，它把力比多（本能能量）从对象身上缩回，投向了自身。对于自恋，弗洛伊德最初主要是在性本能上做文章。1914年弗洛伊德发表的《论自恋》中对自恋现象的分析，交杂反映了两种本能的看法。除了强调自恋是本能投向自身的表现外，他还指出了自恋是“和婴儿的自我一样，相信自己是完美的化身”<sup>①</sup>。随着时代的变迁，对于自恋现象的认识有所发展。当代的精神分析学者彻底抛弃了自恋的性本能色彩，认为人类具有自我肯定的本能需求。当代精神分析学派的分支——自我心理学将原始的自恋表现描述为“妄自尊大”。类似的称呼还有费伦齐（Ferenczi）的“神奇幻觉的全能”、奥苏伯尔（Ausubel）的“自我万能”、皮亚杰（Piaget）的“自我中心”等等。可见，个体生来具有一种自我肯定的价值倾向。鉴于通常把伴随自我评价而产生的正性或负性的情绪体验视为自尊的表现，我们不妨把自我调节的基本价值倾向笼统地称之为自尊需要。

什么是自尊？对一个日常十分熟悉的概念加以定义历来让人挠头。因为它太熟悉了，已经深入我们每一个人的生活，透入了我们每

<sup>①</sup> 里克曼选编，贺明明译：《弗洛伊德著作选》，157页，成都，四川人民出版社，1986。