

学习动力

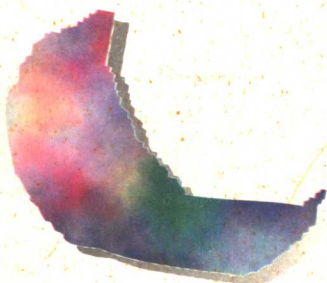
李洪玉 何一粟 著

湖北教育出版社

当代心理学丛书

心理学

主编
林崇德



学习动力

李洪玉 何一粟 著

湖北教育出版社

当代学习丛书

心理

主编
林崇德

(鄂)新登字 02 号

图书在版编目(CIP)数据

学习动力/李洪玉著,何一粟著. —武汉:湖北教育出版社,

1998

(当代学习心理学丛书/林崇德主编)

ISBN 7-5351-2406-2

I. 学… II. ①李…②何… III. 学习动机 IV. G442

中国版本图书馆 CIP 数据核字(98)第 24636 号

出 版 :湖北教育出版社
发 行 :

汉口解放大道新育村 33 号
邮编:430022 电话:85443735

经 销:新 华 书 店

印 刷:武汉市新华印刷厂

(430200·江夏区古驿道)

开 本:850mm×1168mm 1/32

4 插页 11 印张

版 次:1999 年 1 月第 1 版

1999 年 8 月第 3 次印刷

字 数:268 千字

印数:4 001—7 000

ISBN 7-5351-2406-2/G·1973

定价:16.50 元

如印刷、装订影响阅读,承印厂为你调换

主编林崇德如是说

学习，一般指个体经验的获得及行为变化的过程。人类的学习是接受经验、知识和文化的手段，知识的继承和文化的传承要依赖于学习；而学习的主要内容乃是人类文化创造的成果。学习活动，正是要把人类所建树的一切经验、知识和文化成果，都用来武装新一代的头脑，以改变每一个个体的行为，为文明服务，为社会发展服务。

由于学习的重要性，就激发人们对自身学习的探究，且建构了许多理论，揭示了大量的规律，提高了一代又一代人的学习效率。这就是学习科学的来源。而学习科学的核心部分是学习心理学。所谓学习心理学，是指对个体经验和行为的获得、保持及其改变方面的心理学研究。为了使人们，特别是学生更好地学习，我应湖北教育出版社的邀请，担任《当代学习心理学丛书》的主编，组织学习心理学领域一批年轻学者，撰写了《学习理论》、《学习规律》、《学习动力》、《学习策略》和《学习方法》五部著作，探讨了学习的实质、类型、过程、结构、动机、迁移、条件等一般性问题和学习研究史，基本上概括了学习心理学的全貌。这在国内来说，也是系统、深入地研究学习心理学的一次尝试。庄子曰：“始生之物，其形必丑。”又曰：“其作始也简，其将毕也巨。”我们借他的话来说明我们这套丛书的简陋性。同时，也想来说明各本著作还是有其一些特色，毕竟付出了艰巨劳动，希望能起到“抛砖引玉”的作用。



《学习理论》著者张奇副教授是我国著名教育心理学前辈韩进之教授的弟子，辽宁师范大学科研处处长。他不仅是韩老主编的《教育心理学纲要》的作者之一，而且长期和韩老一起研究教育心理学的流派。《学习理论》最大的特点在于系统性。它系统地论述从中国古代学习论、西方古代学习观一直到当今计算机模拟学习等众多的学习理论流派。这不仅对学习理论的探讨有价值，而且对如何应用、指导教学也有意义。著者对近代西方学习理论论述透彻，对西方古代“统觉说”、“联说”、“心理训练说”的论述颇有新意。

《学习规律》的著者姚梅林博士是北京师范大学心理系副教授，她师从于教育心理学家冯忠良教授。《学习规律》一书最大的特点在于内容选择的典型性。由于学习现象普遍存在，学习规律复杂多样，本书综合考虑学习过程、内容、形式等方面的因素，力求体现具有典型特征的学习规律。动机、记忆、迁移都是学习过程中的关键环节，因此也是本书的重点章节。由于不同类型、不同内容的学习所涉及到的规律是不同的，本书选取条件反射、知识学习和技能学习三种作为代表，这样既能充分体现不同水平、不同内容、不同类型的学习，同时也能够将动物学习规律与人类学习规律进行整合、对比。本书从最基本、最典型的一些学习现象入手，力求以点带面，从典型的学习现象中反映出基本的学习规律。全书以基本的学习规律的探索为主线，注重实验材料与理论分析的紧密结合，同时也试图反映出当前的多方面的研究进展与争论。

《学习动力》著者李洪玉副教授系我与沈德立教授的在职博士生，他和何一粟的《学习动力》最大的特点在于因果性，道出了非智力因素与学习的因果关系。著者把智力比喻为个人学习的硬件，非智力因素（包括动机、兴趣、情感、意志和性格等）比作个体学习的电源（即学习的动力），学习策略和方法比作个体

学习的软件（即如何学习）。可见，一个人要想学习好，不能离开硬件和软件，更不能离开电源。《学习动力》一书，主要是从非智力因素这个角度，论述各种学习动力的培养与激发。本书的各章有力地阐明各种非智力因素的概念、种类（或结构）、功能及影响其形成与发展的因素（或机制），使读者首先对各种非智力因素的本质有一个较为明确的认识；在实践上，结合各种非智力因素的培养与激发，提出了具体的、有效的、有根据的培养途径和措施。

《学习策略》的著者蒯超英是常州教科所的副研究员，是我1995—1996年的高级访问学者。《学习策略》的最大特点在于新颖性。众所周知，人们过去讲学习方法，探索方法，而方法的种类繁多，且具有很强的情景性和个体性的特点。因此，尽管学法指导取得一定效益，但也存在着不少问题。问题的关键在于缺一个在分析学习情境中的“为什么”，即学什么、何时学、何处学、为什么学和怎样学的问题。本世纪六七十年代以来，人们开始重视各种学习变量对学习方法运用的影响，把学习方法的选用置于更广泛的学习情境中考察，从而转向研究各种学习变量、元认知与学习方法选用之间的关系。这样就将学习方法的探索提高到一个新水平，即提高到研究策略性学习水平。所以，学习策略，主要指在学习活动中，为达到一定的学习目标而学会学习的规则、方法和技巧；它是一种在学习活动中思考问题的操作过程；它是认识（或认知）策略在学生学习中的一种表现形式。阐述学习策略，其目的在于使广大学生学会学习。

《学习方法》的著者是江苏省扬州中学的一批年轻的高级教师，他们多数在硕士研究生课程班结业（其中有三位是我的弟子）。《学习方法》的最大特点在于实用性，阐述了学生学习每门学科的具体学习方法，充分体现了理论联系实际的特点。从理论上来说，学习方法属于“战术”的范畴，而学习策略则属于“战

略”的范畴，它是根据学习情境的特点和变化选用最为适当的学习方法的过程。而《学习方法》一书正是著者们从学习策略出发，阐述各学科具体的学习方法。从实际上来说，著者们来自教学第一线，他们了解教学，了解学生，了解学生的学习，所以懂得学生的优秀学习方法，也最有权利论述各种学科的具体学习方法。对广大教师、家长来说，它是一本对学生学习方法的指导书；对学生来说，它是一本指导学习的实用手册。

我们把《当代学习心理学丛书》呈献给广大读者，特别是教育界和心理学区的同仁和同行，希望大家批评和指正，也希望大家能够喜欢。

1998 年春节于北京师范大学

装帧设计：汪尚麟
责任编辑：章宗裕

目 录

第一章	智力因素、非智力因素与学习	1
第一节	智力与学习.....	1
一	传统的智力本质观.....	1
二	智力结构的理论.....	3
三	智力与创造力的关系.....	16
四	智力差异、创造力差异与学习.....	19
第二节	非智力因素与学习.....	20
一	非智力因素概念的提出.....	20
二	非智力因素的涵义.....	24
三	非智力因素的效能.....	25
第二章	动 机	36
第一节	动机概述.....	36
一	动机的定义.....	36
二	动机的分类.....	37
三	学习动机与学习的关系.....	55
第二节	交往动机.....	59
一	交往动机的内容.....	60
二	交往动机与学习.....	60
三	交往动机的形成.....	62
四	儿童的交友状况与退学现象.....	66
五	交往动机的性别差异.....	67
第三节	成就动机.....	69

一	成就动机及其发展	70
二	成就动机与学习	70
三	影响成就动机形成与发展的因素	72
四	学生成就动机的两种模型	84
五	成就动机的训练	85
第四节	动机的理论	86
一	动机的本能论	86
二	动机的行为论	88
三	动机的人本论	91
四	动机的观察学习理论	95
五	动机的认知论	98
第五节	学习动机的培养与激发	115
一	远景性动机与近景性动机相结合	115
二	及时反馈与适当评价	118
三	运用适当的强化方式	125
四	以正面表扬为主	127
五	科学使用奖赏与惩罚	130
六	合理开展学习竞赛活动	136
七	对学业成败进行正确归因	141
八	重视和充分利用儿童的各种需要	144
九	教给学生一定的学习方法	146
十	充分发挥学生积极的自我概念的动机作用	147
十一	帮助学生实现对学习活动的自我控制	148
十二	让学生多多体验成功	149
第三章	兴 趣	151
第一节	兴趣概述	152
一	兴趣的概念	152

二	兴趣的特点	156
三	影响兴趣形成与发展的因素	157
四	兴趣的形成过程	160
五	兴趣的作用	162
第二节	学习兴趣的发展及其规律	167
一	学科兴趣的发展	167
二	兴趣的发展规律	169
第三节	有关兴趣的理论性探讨	171
一	米切尔关于兴趣的结构模型研究	172
二	苏联教学论中关于认识兴趣问题的研究	176
三	关于问题情境的设置	180
四	小学生的学习兴趣与其智力和性格特征的相关研究	182
第四节	兴趣的激发和培养	184
一	建立积极的心理准备状态	185
二	处理好理想、动机、兴趣三者之间的关系	186
三	培养学生认真、进取的精神	187
四	充分运用本学科的特点优势, 激发学生的兴趣	189
五	创设问题情境, 激发学习兴趣	190
六	切实帮助学生克服初始阶段的困难, 稳定学生的兴趣	192
七	兴趣要在第一课堂和第二课堂中共同培养	192
八	培养师生之间的积极感情	193
九	提高教学水平引发学生兴趣	197
十	鼓励学生多尝试多练习	199

第四章	情绪和情感	201
第一节	情绪和情感的概述	201
一	什么是情绪和情感	201
二	情绪和情感的分类	203
三	情绪和情感的效用	206
第二节	情绪的理论	213
一	詹姆士—兰格的情绪理论	213
二	凯伦的丘脑理论	214
三	巴甫洛夫的动力定型理论	214
四	阿诺德的情绪评估—兴奋理论	215
五	沙赫特的情绪的三因素说	216
六	汤姆金斯和伊扎德的情绪动机说	216
第三节	学生良好情绪情感的培养	217
一	情绪情感的培养措施	218
二	学习热情的培养	223
第四节	不良情绪的控制	225
一	教师在教学中的情绪自控	226
二	教会学生控制自己不良情绪的方法	227
三	焦虑及其调适	230
第五章	意志	244
第一节	意志的概述	244
一	什么是意志	244
二	意志行动的基本特征	245
三	意志的功用	246
四	冲突、挫折与意志	249
第二节	意志的心理结构	257
一	决心	257
二	信心	260

三	恒心	264
第三节	意志的品质及其培养	265
一	意志的品质	265
二	影响意志品质形成与发展的因素	269
三	儿童意志锻炼的教育实践	271
四	青少年意志薄弱的表现	273
五	学生良好意志品质的培养	274
第六章	性 格	295
第一节	性格的概述	295
一	什么是性格	295
二	性格的类型	296
三	性格的结构及其动态特性	301
第二节	性格的作用	310
一	性格在学习活动中的作用	310
二	性格在教育过程中的作用	318
第三节	性格的形成与培养	319
一	影响性格形成和发展的因素	319
二	性格的培养	333
主要参考文献		339
后记		343

第一章

智力因素、非智力因素与学习

游戏、学习和劳动是人类的主要活动形式，也是人类心理发展的必由之路。作为一名学生来说，学习是他的首要任务和对国家、对社会、对家庭应尽的义务和应承担的责任。总的来说，学习成绩的好坏是智力因素和非智力因素共同作用的结果，其中以非智力因素起决定性作用。这是因为就绝大多数人来说，他们的智力发展水平是相差无几的，谁的非智力因素优异，谁就有可能在学业或事业上取得巨大的成就。具有良好非智力因素的个体，他的智力与能力可以得到较充分的开发，并且智力上的某些缺陷也可以通过良好的非智力因素加以补偿。

第一节 智力与学习

学习过程是一种特殊的认识或认知活动，它包括感知和记忆各种经验或事实，必要时还要辅之以想象和思维。可见，学习活动离不开智力因素的参与。

一 传统的智力本质观

在西方，至少从古希腊起，便已有了对智力本质的种种揣测。哲学家柏拉图把心智比作一名车夫，驾驭着情、意这两匹马驱车疾进。这种现今看来未免肤浅的说法，恐怕是西方最早的一种智力理论。至于智力这个概念，则产生于古罗马雄辩家西塞罗手中，他用“*intelligentia*”这个词来翻译柏拉图和亚里士多德所指的心智能力的概念，由此而创造出“*intellect*”与“*intelligence*”

的概念。

传统的智力理论对智力本质的看法带有很大的片面性。例如以比奈（Binet）为代表的智力理论家认为智力就是抽象思维能力，诸如判断力、理解力、推理力、创造力和记忆力。他说：“判断、理解和推理——这是智力的三大要素。”推孟也认为“一个人的聪明程度与抽象思维能力成正比”。虽然根据这种观点编制的智力测验一般能较好地甄别智愚，但我们认为这种孤立地看待抽象思维能力，并将它与智力等同起来的观点是不够慎重的。

以斯腾（Stern）为代表的智力观认为智力是适应环境的能力。这种观点主要是由于受到达尔文的进化论的影响，认为人的智力越高适应环境的能力也越强。我们认为一个人智力的高低可以从其对环境的适应能力的高低上表现出来，但如果认为智力仅是一种适应环境的能力则是不妥的。因为一般动物也有适应环境的能力，但它们的这种适应能力与人类的适应能力相比则有本质上的差异。

另外，还有一些心理学家认为智力就是学习能力。他们认为智力高的人能够学习较难的材料，而且学起来既快又好。如汉蒙（Henmon）认为“智力就是获得知识的能力”。我们认为，如果广义的学习能力是指适应环境的能力，则这种观点与前一种观点雷同。如果这里的学习仅指知识的学习，我们认为也不妥。因为教学实践表明有些智商高的人学习并不一定好，而学习成绩优良的人也并非个个智商很高。当然，智商与学习之间也存在着一定程度的相关。

这里提到的只是几种典型的智力观。从中我们可以看到，大多数传统的智力观只是罗列了一些智力的外部特征、智力的品质，而对智力本质的阐述则是不够全面、比较笼统的。

传统智力观的另一个缺陷是它们大多把智力看成是先天的、静态的一般认知能力。以这些理论为基础的智力测验都力图排除

后天学习、经验的影响。与大多数传统的智力观不同的是,皮亚杰认为智力不是一个可以进行定量评估的静态的东西,相反,它是一个发展的、变化的过程。智力如同其它生存系统,是适应环境的过程。儿童智力的起源不是先天预定的,也不是由于环境的刺激而机械地形成的。智力是一种有组织的活动,是一种积极建构着的东西。儿童智力的形成是儿童与经常变化着的、要求儿童不断作出新反应的外部环境发生作用的结果。儿童正是通过把世界同化到自身,并使自身顺应世界,达到自身与世界相适应、相平衡的。如果失去平衡,就要改变行为以重建平衡。这种平衡——不平衡——平衡的过程,就是儿童智力发展的本质。

二 智力结构的理论

在心理学界对智力结构问题一直有一系列争论,并提出了各种各样的理论和模型。对智力结构的争论,主要是围绕着智力有多少独立可分的因素,以及这些因素又是以怎样的关系展开的。对此,主要有以下观点:第一,智力是一般的和单一的能力;第二,智力是由广泛的和比较独立的因素群组成的;第三,智力是无联系的和分离的能力的集合。此外,也有把知识、技能和行为划入智力结构范围的。

(一) 比较原始的观点

在古代,无论中外对智力、能力、知识、技能甚至经验都是不加区分的,浑然一体地称为“本领”、“才性”。此后,对智力及其结构就有了对立的观点。最早有天赋说,如柏拉图就认为智力是天赋的,中国古代持此观点的人也不少,如孔子、孟子等。以后有许多人又发展了类似的观点,他们认为智力是脑中早已存在的东西,是天生的,是由遗传决定的,与文化没有关系。因此智力是稳定的,不变的,而智力的减退是由于生理变化引起的,如大脑损伤、焦虑等。他们致力于设计一种只测纯智力的测验,而排除文化因素,甚至把语言、反应时间等重要因素也排除在

外。与此相反,另一种对立的观点则是认为智力是后天学习的结果,是由文化和个体经验决定的,知识起着决定性作用。因此,他们致力于编制那种只测与早期学习和经验、文化知识有关的具体能力测验。很明显,上述这两种观点虽然都有其合理因素,但都是极端的。

(二) 西方心理学界的观点

1. 斯皮尔曼(Spearman)的智力两因素理论

斯皮尔曼(1904)认为智力主要由两个因素构成,一个是一般因素,或称心理能量,用G标示,它渗入到所有的智力活动中,每一个人都它有,但在等级上人人很不相同。另一个是特殊因素(或具体因素),用s标示,这一因素数量大,与特定的任务高度相关。斯皮尔曼把s比作机器或引擎,G比作能量,机器则由能量来使其运转。其中s受教育和训练的影响很大,而G是先天的、非教育的因素。

斯皮尔曼的理论从一开始就受到抨击,有的反对他的G因素天赋的观点,有的认为智力本来就不是两因素。但是,他把智力分成特殊和一般两个方面,是颇有一定道理的。

2. 卡特尔的智力结构理论

卡特尔(Cattell, 1914)认为,斯皮尔曼的智力因素不是铁板一块,也不能归结为天赋,提出G由两部分组成,一部分是流体智力(fluid intelligence),用 G_f 标示;另一部分是晶体智力(crystallized intelligence),用 G_c 标示。流体智力是与记忆贮存中的内容并无多大联系的智力因素,测量流体智力的测验称为“文化均等测验”(cultural fair tests),这类测验的试题是一些排除文化因素的特殊的判断或推理的题目,以及某些知觉和操作的题目,流体智力在个体面临某种全新的问题情境时将会表现得尤为明显。晶体智力指的是通过文化经验而获得的能力,诸如词汇量、数学技能、机械能力等。晶体智力是传统智力测验中的主要组成