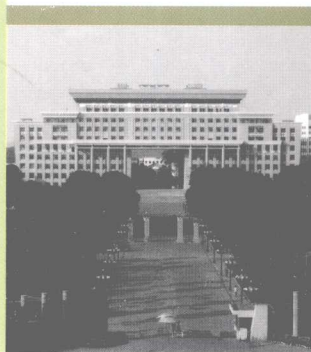




高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会科学发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



教育学与心理学 基础关系的探寻

On Exploration of the Relationship
Between Educology and Psychology

罗德红/著

光明日报出版社



高校社科文库
University Social Science Series

教育部高等学校
社会发展研究中心

汇集高校哲学社会科学优秀原创学术成果
搭建高校哲学社会科学学术著作出版平台
探索高校哲学社会科学专著出版的新模式
扩大高校哲学社会科学科研成果的影响力



罗德红/著

教育学与心理学 基础关系的探寻

On Exploration of the Relationship
Between Educology and Psychology

光明日报出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育学与心理学基础关系的探寻/罗德红著.

—北京:光明日报出版社,2010.5

(高校社科文库)

ISBN 978-7-5112-0726-5

I. ①教… II. ①罗… III. ①教育学—关系—心理学—研究 IV. ①G44

中国版本图书馆CIP数据核字(2010)第083764号

教育学与心理学基础关系的探寻

作 者: 罗德红 著

出 版 人: 朱 庆

责任编辑: 刘 彬 黄 佳

封面设计: 小宝工作室

责任校对: 孟 华

责任印制: 胡 骑 宋云鹏

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市崇文区珠市口东大街5号,100062

电 话: 010-67078241(咨询),67078945(发行),67078235(邮购)

传 真: 010-67078227,67078233,67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E-mail: gmcbs@gmw.cn

法律顾问: 北京市华沛德律师事务所张永福律师

印 刷: 北京大运河印刷有限责任公司

装 订: 北京大运河印刷有限责任公司

本书如有破损、缺页、装订错误,请与本社发行部联系调换

开本: 690×975 1/16

字数: 260千字

印张: 14

版次: 2010年5月第1版

印次: 2010年5月第1次印刷

书号: ISBN 978-7-5112-0726-5

定价: 28.00元

版权所有 翻印必究



序

我一直固执地认为，心理学，特别是认知心理学当为教育学的第一理论基础。从事学术研究以前，我是一名尚算得上比较成功的中学英语教师。我当时的教学长处是：我能把语言知识点讲解清楚，我能根据不同的课型采用不同的教学方法，我能根据不同的学生确定不同的教学起点。当然在许多人的眼里，我称不上是一个“成功”的老师，因为我总是“强迫”学生背诵单词和课文。我不承认是“强迫”，或者是迫不得已的“强迫”，我一直总是乐意尝试新的教学方法或模式以激发学生的学习兴趣。当今的教育理论或者理念，诸如小组合作学习、分层教学、探究式学习、研究性学习等，我当时没有听说过，但我在实践中都尝试着做了，而在做的同时，我还是难脱强迫学生背诵和练习之嫌疑。

从事学术研究后，我总是为我当时“比较成功”的教学去寻找相应的心理学理论支持。我相信“儿童是人类种族的复演”，每当我听到或看到有关植物人的新闻或事件时，我总是在心底里说“他的大脑被打回了原始状态”。儿童的心理结构就是儿童的知识结构，心理结构或知识结构是内隐的非物质结构，它的外在表现就是学生练习册上红色的“√”和“×”。学生对单词、短语、句型和课文的背诵就是在形成自己的外语语言结构，否则教师无数遍地重复讲解也不意味着学生知识结构的形成，因为那还只是教师的知识和能力，而不是学生内化了的知识。学生的心理结构水平决定着学生接受新知识的顺序，也即决定了教师的教学顺序，就是我们最喜欢说的教学方法。如果学生心灵中还没有关于“图书馆借阅”的英语知识结构，那么任务式教学方法，即开课就让学生完成“到图书馆借书”的任务，就是不符合他对知识接受的心理顺序的。

我特别强调认知心理学当为教育学的第一理论基础，还在于给我留下了深刻教学印象的两个人。我教学的中学是一所处于城乡交界处的普通中学，大部



分学生来自农村家庭。我曾教过一对农村双胞胎兄妹，姐姐和弟弟都是具有艺术表演才能的人，这个长处使他们在初一年级的较为简单的英语舞台剧表演中引人注目。从初一下学期开始，随着学习难度的加大，建立在对语言知识模仿基础上的英语舞台剧表演，他们几乎成了沉默的配角或“跑龙套的小丑”，因为他们不再具备“与时俱进”的语言知识结构。我否认我没有鼓励他们，我否认我没有激发他们的兴趣，我否认我没有给他们成功的体验。令我感到欣慰的是，后来我听说弟弟考上了全国重点艺术学院，因为在英语舞台剧的表演中他发现了自己的艺术细胞。曾有一位多才多艺的英语教师，她擅长于把她的音乐、舞蹈、朗诵、绘画的艺术特长应用到课堂教学中，学生特别喜欢她的情景教学法，她很友善和蔼，繁重的家事使她很难有时间“强迫”学生背诵那些在我看来是构成他们心理结构的语言知识。逐渐地，她的情景教学法只有少数学生有回应，教学平均分与其他的班级拉开了较大的差距。

似乎我的回忆游离了本书的主题。不然。我在从事学术研究之前就在经验上形成了我对“心理学当为教育学第一理论基础”的操作信念，是我朴素的教育观，或者说是我们一线教师的朴素教育观——因为我的教学经验既是我的摸索，也是来自老师和教友的帮助和启发，它决定了我的教学实践操作。我是首先有了对教育的认识才有了我的操作。这些教育认识就是我在本书中所着墨强调要构建的教育学基础性理论。对教育的心理前提和结果的阐明，是在理论和实践中以对教育的准确认识和对教育和心理联系的理性分析为前提条件的。

我推崇赫尔巴特所言，人们对事物的见解决定了教育的作用和教育的目的，缺乏教育的见解，“教育实验的剩余部分就是学生在成年时表现出来的缺点。”不幸的是，赫尔巴特在200年前就预言：“许多人起初都忽视了它。”^①我愿意重复：德国教育学中央研究所在1956年印发的“德国教育学基本问题”中对赫尔巴特的贡献作了客观的评价，其中就肯定了他把自然认识阶段和教学阶段相结合的贡献。^②我想说，这就是我们批评他然而又绕不过他的根源。显然我是个保守派。

但是就我所主张的“心理学，特别是认知心理学当为教育学第一理论基础”而言，我似乎又是激进派，因为我主张教育学的科学性既表现在以心理

① 【德】赫尔巴特：《普通教育学·教育学讲授纲要》，李其龙译，浙江教育出版社2002年版，第7~11页。

② 常道直：《赫尔巴特教育学的再评价》，《华东师范大学学报》（人文科学版）1958年第3期。



学为理论基础，把受教育者的心理规律和特点作为教育的立论根据或推论前提，也表现在应用哪一派的什么样的心理学理论为基础。

我似乎又是个折中派。我不是理论精英主义者，我也不是经验至上主义者，我更反对教育中的人性善假设，我主张“三个逻辑的统一”，心理逻辑、教材逻辑和教学逻辑的相互规约。时髦一点，我还可以说我是个建构论者，但我不纯粹是在哲学主客体相互建构的话语中摇曳。如果我不主张以教学逻辑统领心理逻辑和教材逻辑的话，那是对我的从教经验和教师天职的背叛。

我在很大程度上把本书看作是我的理性有限性的表征。“人类一思考，上帝就发笑”，何况是一个女人的思考！期待批判！感谢教育部社科中心和光明日报出版社给了我表征我的“丑陋”的机会！感谢黄佳编辑为本书的付出！

罗德红

2010年4月于广西大学教育学院



CONTENTS 目 录

导论:教育学与心理学的关系问题 / 1

一、应用研究中的问题 / 1

(一) 亲哲学、疏心理学的研究方法 / 1

(二) 重演绎、轻方法论追问的知识引进 / 3

(三) 照搬心理学知识,缺乏加工与改建的学科教材建设 / 4

(四) 研究的偏颇对教育学科学性的影响 / 6

二、元教育学研究的理论贡献及其可待发展 / 8

(一) 教育学以心理学为理论基础的合法性认识及其限度 / 8

(二) 教育学以心理学为理论基础的偏狭性反思及其治理建议 / 9

(三) 教育学以心理学为理论基础的内涵性重构设想及其视角 / 10

(四) 元教育学研究的可待发展性 / 11

三、教育学学科发展面临的双重难题 / 12

(一) 架构去心理学的单基础论 / 12

(二) 抱守实用主义取向 / 13

四、解决难题的设想 / 15

(一) 研究何种意义上的“教育学”和“心理学”及其“基础关系” / 15

(二) 开展治理研究的方法 / 19

(三) 治理研究的内容 / 21



第一章 历史和语境:教育学以心理学为理论基础的路径依赖	/ 25
一、前学科:哲学、心理学和教育学共谋前提性问题域	/ 25
二、学科形成:教育研究对象域转向受教育者的“自然”	/ 29
(一)心理学与神学分野,人的“认识”成为心理学研究的核心	/ 29
(二)时代精神凸显感觉论,“直观认知”引领教育理论华丽转身	/ 31
(三)人本主义和机械论肇始,教育研究向自然寻找规律	/ 31
三、学科独立:教育学核心问题的心理学论证	/ 33
(一)科学与哲学分化,科学方法推动学科独立	/ 33
(二)哲学和生理学研究倾向于心理学,“教育心理学化”生发	/ 35
(三)赫尔巴特构造物理模式的心理学,心理语言描述教育过程	/ 36
(四)教育学核心问题的心理学论证,心理学的理论基础地位确立	/ 38
四、学科发展:心理学化的教育理论成为主流	/ 40
(一)心理学着床自然科学,美国成为心理学大国	/ 40
(二)实用主义教育心理学诞生,思辨教育学淡出	/ 42
(三)心理学化的教育理论胜出,儿童的“学习”和“发展”成为研究的中心	/ 43
五、中国的历史和语境	/ 45
(一)近代研究的有机相融,教育需求推动心理研究	/ 45
(二)近代后呈疏离状,教育改革与发展期待心理学工作者参与	/ 47
第二章 发展和学习:心理学的研究和教育学知识的流变	/ 50
一、前提性问题域:教育学知识的源头及其进化	/ 50
(一)前提性问题域及其延展	/ 50
(二)前提性问题域现实化的教育方法:从产婆术到抽象认识过程的规律	/ 58
二、发展理论:心理学研究的实证资源和教育学的应用与突破	/ 60
(一)发展观的前提性认识:教育学和心理学的分歧与共识	/ 60
(二)发展阶段的划分:心理学重认知的维度,教育学取生理和综合的视角	/ 62
(三)影响发展的因素:心理学从单因素论到建构论,教育学从综合到方法论突破	/ 66



(四) 发展机制:心理学的经典研究及其在教育领域中的应用	/ 83
(五) 教育和发展的关系:教育改革的风起和教育理念的振荡	/ 95
(六) 启示与警示:发展理论和教育学关系的整体性反思	/ 104
三、学习机制研究:心理学的成果及对教育学的启示	/ 106
(一) 学习和教学心理:从关注认知到兼顾情感	/ 107
(二) 建构主义学习理论:心理学的假设和学习方式的变革	/ 117
(三) 学习机制研究对教育学基础性的影响	/ 122
(四) 危机与希望:学习理论和教育学关系的整体性反思	/ 131
 第三章 研究方法和方法论:心理学的实证主义对教育研究的影响	/ 136
一、前提性问题域之研究方法:从教育研究演绎法到自然经验观察法	/ 136
(一) 夸美纽斯:以类推和演绎为主,亦不乏论证和归纳	/ 136
(二) 赫尔巴特:目的-手段的假设和自然经验观察法的验证	/ 138
二、教育实验法:心理学的教育研究方法和教育学的偏淡	/ 138
三、实证主义:心理学的方法论主义和教育学的精神	/ 143
(一) 实证主义:心理学发展的方法论	/ 143
(二) 实证精神:教育学从形成到独立所蕴涵的精神力量	/ 144
(三) 反思性建构:当代中国教育研究方法论枚举	/ 145
四、与心理学关系视野下的教育研究方法和方法论的整体性反思	/ 147
(一) 学习心理学的实证精神,重证据和事实	/ 147
(二) 区分实证主义和实证方法,反对实证主义的教育实验法	/ 149
(三) 教育实验应以教育理论的形成和发展为旨归	/ 150
 第四章 解释与建构:教育学与心理学关系的“应何”	/ 152
一、学科的异与同:解释和建构的原因	/ 152
(一) 教育学和心理学学科性质与定位的差异	/ 152
(二) 人性假设:心理学的“物化”和教育学的“具体个人”	/ 154
(三) 方法论:心理学的还原论和元素主义与教育学的整体、综合和动态生成	/ 160
(四) 事实与价值:心理学的一元价值和教育学的多元价值	/ 170



二、教育学基础性理论：教育学对心理学的解释和建构之立场 / 172

(一)以连接存在、价值和实践为一体的教育学的事理学科
性质为底线 / 173

(二)以理论与实践的双重建构为研究范式 / 177

(三)理论与实践双重建构的一个设想性范例：以三个逻辑的统一关照
可发展的“具体个人” / 181

结语：走向耦合：教育学与心理学基础关系的发展展望 / 189

参考文献 / 193

一、著作 / 193

二、期刊论文 / 201

三、网络资源 / 206

四、外文资料 / 207

断记 / 209



导论：

教育学与心理学的关系问题

教育学与心理学的关系问题关涉着教育学的科学性。教育学的科学性既表现在以心理学为理论基础，把受教育者的心理规律和特点作为教育的立论根据或推论前提，也表现在应用哪一派的什么样的心理学理论为基础。前者虽为教育研究的定论，但应用研究中的诸多乱象已然威胁到了教育学的科学性；后者虽曾有学者呼吁^①，但却引而未发，元教育学研究的关注度也并不在此。近来虽有学者提出教育学的立场问题，但还未具体到教育学和心理学关系的层面。这些相关的研究成果和遗憾即为本书的引子。

一、应用研究中的问题

教育学以心理学为理论基础是指教育学以心理学的知识和研究方法为基础，其根本的目的是提升教育学的科学性，发展教育学学科。对乱象及其危害的分析也就围绕这一点而展开。

（一）亲哲学、疏心理学的研究方法

虽然“现代教育实验与心理实验有加强结合和一体化的趋势”^②，但我国的教育实验一直难觅心理实验的踪影。20世纪70年代末开始的教育科学化运动的初衷是用“实验的自然科学加上实验的教育科学”改变我国教育学“不科学、不成熟”的现状。在单科的教学实验中，科学性更多地表现在寻求以假设—演绎—验证的自然科学实验逻辑发现教师提高学生成绩、加速教学进度的一般规律，而疏于研究实验设计所预期的任何教育影响，如知识积累、技能

^① 陈桂生：《略论教育学成为“别的学科领地”现象》，《教育研究》1994年第7期。

^② 张定璋：《教育实验的历史考察和本质探讨》，《华东师范大学学报》（教育科学版）1991年第4期。



训练、能力的培养等是如何通过学生的头脑引起他的某种心理活动和行为反应的。^① 90年代以来,教育研究开始走向人文主义研究范式,主观性、意义性、参与性和定性化是其主要的特点。理论工作者以其教育价值取向及教育学术思想引领实践一线教师,并与之开展合作互动的教育实验,是当代主流的教育研究范式。

“跳读”教学论近30年来的研究,以“教学本质”大讨论为辐射,不难发现,教学论研究思辨气息浓厚,或追寻本质的唯一性,或固守远离心理学的单基础论。“在某种意义上说,国内最近20年间关于教学活动本质的讨论,主要是围绕对教学认识论的发展完善或批驳否定这两条主线展开的。”^②在前期,“人们对教学本质的探讨往往习惯于……用矛盾关系来统摄本质的研究”,“通过教学过程中主客体关系的研究来探讨教学本质”^③。在后期,随着对马克思主义有关人的全面发展学说理论资源的突破和西方人本主义哲学进入研究者的视野,教学论的理论基础从传统的知识论向主体教育论转换^④,人们提出了教学生存论、教学交往论、教学理解论、生成本体论、教学阐释论等。^⑤但理论的创新或世纪的转换都没有跳出辩证唯物主义认识论的框架。

当今,新一轮基础教育课程改革借鉴了西方建构主义者提出的学习本质与机制的“建构说”,但我国教育学者并没有进行大量的深入实践的教育心理学和教学过程的实证研究,对学生学习的心理建构过程和特征流于宏观的思辨或者非具体化的空谈。^⑥学者们大多对后现代主义知识观、概念重建、教学回归生活等哲学话语更感兴趣,乐于对“学习、课程、教师、学校”等概念进行哲学认识论上的思辨。《教育研究》杂志曾把“当代心理学理论及其在教育中的应用研究”作为2008年的选题要点^⑦,是否可以说,它折射了一定程度上

① 张定璋:《教育实验的历史考察和本质探讨》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1991年第4期,第6页。

② 王本陆:《教学认识论三题》,《教育研究》2001年第11期。

③ 高天明、李定仁:《教学本质研究之研究》,《教育理论与实践》2000年第5期。

④ 裴娣娜:《从传统走向现代——论我国教学论学科发展的世纪转换》,《教育研究》1996年第4期。

⑤ 迟艳杰:《教学本体论的转换——从“思维本体论”到“生成本体论”》,《教育研究》2001年第5期。

⑥ 张红霞:《建构主义对科学教育理论的贡献与局限》,《教育研究》2003年第7期。

⑦ 《2008年选题要点》http://www.cnier.ac.cn/jyyj/zjs/jyyj_20080402152924.html 检索日期2009年11月27日。



教育研究的“疏心理学”？

（二）重演绎、轻方法论追问的知识引进

前苏联学者科斯丘克认为，教育的理论和实践属于特别需要心理学知识的社会生活领域之一。^①在我国近30年教育知识的来源中，心理学知识被引文献量一直排在4~6名。^②在上世纪，诸如布卢姆的目标分类理论、加涅的教学设计理论和赞可夫的教学与发展理论等，对提升我国教育学的科学性、提高教育学的话语表达能力和解释力度所发挥的作用是不容置疑的。本世纪初，新一轮基础教育改革的解读者确认，“统整的建构主义是研究与实施素质教育的重要理论依据。”^③“多重智力学说与成功智力学说的综合——全面更新与评估人的智力素质的理论根据。”^④当心理学知识与已有的教育学知识或者规范产生冲突时，我们需要在总体上追问“在教育理论和实践中引入它的可行性和适切性何在？”

多元智能理论、建构主义学习理论及其自主、合作和探究的学习方式等受到了研究者的高度关注。2004年被喻为“多元智能年”^⑤，有关多元智能研究的教育部“十五”重点课题就达数项，如全国教育科学“十五”规划立项课题——《区域性整体构建儿童“多元智能”发展教育模式的研究与实验》，教育部“十五”规划重点课题的子课题——《多元智能理论与学生学习潜能开发研究》等等。我国还出现了不少的以多元智能理论为指导的中小学和幼儿园课程方案，成立了多元智能教育研究所，开发了多元智能软件，创办了多元智能杂志，如《中国多元智能》，纷纷为多元智能实践探索服务。^⑥甚至提出“为多元智能而教”和“通过多元智能而教”的口号。把更适合学前和低龄段儿童智能发展的多元智能教育推向各年龄段有违一个公认的教育事实，即不同年龄段学生所面对的社会、个性、智能发展的教育任务不同，所需课程和教学方法也相应不同；师生关系的本质是教学关系，

① 科斯丘克：《教育实验研究中的心理学问题》，杜殿坤译，《教育研究与实验》1991年第1期。

② 张斌贤、陈瑶等：《近三十年我国教育知识来源的变迁——基于〈教育研究〉杂志论文引文的研究》，《教育研究》2009年第4期。

③ 钟启泉、崔允漷、张华：《为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》，华东师范大学出版社2001版，第23页。（在正文中简称为《解读》）

④ 钟启泉、张华：《为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》，华东师范大学出版社2001版，第23、27页。

⑤ 张威：《教育学术著作类销售排行榜分析》，《中国教育报》2004年1月1日第5版。

⑥ 田友谊：《多元智能的“冷”思考》，《上海教育科研》2006年第3期。



它以知识教学为中介,彰显了教育传递和创生文化的本质属性。但是建构主义学习理论的倡导者将自主、合作和探究的学习方式置于传统教学方式的对立面,对学生的内在经验和认知结构的重组、转换或者改造的心理过程作此单一的假设和推论,以儿童的自主建构代替教师的知识传授,使发轫于大学和研究生教育的问题式学习(problem-based learning)和建构主义学习等方式和策略^①“偏偏在基础教育中过多地张扬,贬抑教授和学习书本知识和间接经验,而在高等教育中却弱化了它们。”^②如此不考虑对象和方式是否相适宜的知识演绎,其表现出来的“泛”和“滥”及其低效使我们不得不追问一句:它是真的有助于解决教育中存在着的唯学生认知发展为重的倾向,推动了素质教育的发展,还是我们所作的都是在证明多元智能理论和建构主义的科学性?

(三) 照搬心理学知识,缺乏加工与改建的学科教材建设

有学者对这种现象一语中的:“在以往相当一部分教育学教科书中,主要采取了‘搬运’和‘相加’的方法:把心理学、生理学中有关对人的个体研究的成果或者哲学中有关人性问题的各种观点搬到教育学中的相关部分,将它们相加,再补上一些教育方法的建议,构成教育学有关该课题的主要内容。”^③

南京师范大学教育系1980年编写了《教育学》(以下简称80版),1984年又进行了较大修改之后再版(以下简称84版),改编者“力求能反映我国教育实践和教育理论方面出现的新情况、新问题和取得的新进展、新成果”^④。笔者对两个版本中的“教育与人的身心发展的关系”一章中的“生物因素是人的发展的物质前提”进行了简单的对比。(见表0-1)

① 刘儒德:《问题式学习:一条集中体现建构主义思想的教学改革思路》,《教育理论与实践》2001年第5期;张桂春:《激进建构主义教学思想研究》,华东师范大学2002年博士论文,第34页。

② 杨启亮:《教学的教育性与教育的教学性》,《教育研究》2008年第10期。

③ 叶澜:《教育概论》,人民教育出版社2006年版,第175页。

④ 南京师范大学教育系:《教育学·编者的话》,人民教育出版社1984年版。



表 0-1 80 版和 84 版的“生物因素是人的发展的物质前提”论述之比较

内 容 \ 版 本	80 版	84 版
影响人身心发展的几种因素	先天的遗传素质，即内在的预定性因素；后天的环境和教育，即外在的因果决定性的因素。(78)	生物因素，包括遗传素质和不属于遗传素质的某些生理特点和健康状况；社会因素，包括教育对象所处的社会、家庭、学校等诸种环境因素。(79)
身心发展的物质前提	遗传素质；围绕着身心发展的年龄特征进行阐述。(60)	生物因素；以胎儿的变化为例介绍解剖学和生理学中的遗传知识；(60)“心理学家和教育家都认为，早于成熟期或迟于成熟期的学习都无助于发展。”(80)
	高级神经系统生理机能的各种特征，如神经过程的强度、灵活性和平衡性都是有差别的。有的实验证明，在思维活动方面，神经过程灵活性高的人比神经过程不灵活的人在解决问题上可以快 2~3 倍。(60, 81)“我们不能使一个幼儿去掌握高等数学，不仅因为他没有相应的知识基础，而且还因为他的大脑皮层的生理机制还未成熟到具备学习高等数学的程度。”(60, 80)①	
备注	括号中的阿拉伯数字为该书的页码，下同。	

通过对比可知，84 年版用生物因素代替先天的遗传素质，分析了高级神经系统的生理机能在思维活动中的表现。这使得教育学教材在一定程度上摆脱了日常经验描述的状态，提高了理论上的表述力度。然而，思维活动更是一种心理机能，特别是儿童主动的心理活动。由于教育活动的特殊性，解决问题的速度，特别是对于学生来说，并不仅由神经过程的灵活性决定。更为关键的是，此处的“人”还是生理学和心理学中纯粹的“机体”，而非学校教育中的“青少年”。

这种 20 世纪 80 年代流行的话语方式至今还很明显。如《现代教育理论》②的作者转引了心理学中关于个体身心发展的一般规律的知识，介绍了个体身心发展的统一性、不平衡性、顺序性、阶段性和个别差异性；再如，有

① 这是所发现的涉及到学校教育内容或方法的一个举例。

② 朱德全：《现代教育理论》，西南师范大学出版社 1999 年版，第 58~62 页。



《教育学》^①作者在介绍了“人的发展的基本规律”和“影响人的发展的生物因素”之后，指出“人的肉体组织制约着他们的活动范围，制约着他们与外部世界的联系，人的身心发展决不可能超越自身的生理阈限，而只能在个体已有的机体组织的前提下得到发展。”此外，新世纪高等师范院校专业系列教材《教育学》^②的作者介绍了科尔伯格的道德认识发展阶段理论和皮亚杰道德发展四阶段理论之后，并没有将随后的“教育方式”和“教育原则”与此相联系，形成理论和实践两张皮。当然，相比于“从50年代开始几乎把教育理论的各分支学科、边缘学科全部削掉，有关教育基本理论的学科几乎只剩下教育学一株独苗”^③的现象而言，“搬运”和“相加”无疑是一种进步。

（四）研究的偏颇对教育学科学性的影响

研究方法上的亲哲学、疏心理学窄化了教育学的理论基础。从词源上而言，传统意义上的“教育学”（*pedagogy*, *pedagogic*, *padagogik*）都是源于希腊语的“*pedagogue*”（教仆）一词，它从一开始就不是“深奥的科学”^④，而是“怎样教”^⑤的方法之学，也就是怎样使儿童由不知到知，这必然涉及到儿童原有的“不知”的心理状态、“由不知到知”的心理发生变化的过程和“知”的状态等。教育研究者既要具备受教育者的身心发展特点和教育过程的一般规律等方面的知识，更要用相恰切的方法探究这些特点和规律，它们虽然不是教育学科学性的唯一表征，但是缺此表征的教育学或许难以成为科学的教育学。正如赫尔巴特所言，“教育者的第一门科学——虽然远非其科学的全部——也许是心理学。”^⑥

架构去心理学的单基础论使教育理论解释与预测教育实践的力度不够，使丰富的教育经验难以上升为抽象的教育理论。教育研究中，与心理学联系最为紧密的是教学、课程和教育实验。“怎样教”以“教什么”为载体，教育实验

① 沈适菡：《教育学》，人民教育出版社2000年版，第60~66页。

② 丁锦宏：《教育学》，南京大学出版社2002年版，第511~517页。

③ 陈桂生：《教育学的迷惘与迷惘的教育学》，《华东师范大学学报》（教育科学版）1989年第3期。

④ 【美】卡洛斯E. 奥利韦拉：《比较教育：一种基本理论在发展中》，《教育展望》中文版第18期。

⑤ 【日】村井实：《什么是教育》，载大河内一男著：《教育学的理论问题》，曲程、迟风年译，教育科学出版社1984年版第4页。

⑥ 【德】赫尔巴特：《普通教育学·教育学讲授纲要》，李其龙译，浙江教育出版社2002年版，第12页。



是教育改革、创新和加速发展的基础。教学的有效性根本上要以学生学习的实效性为标准，而学习是加涅所言的“人的心理倾向和能力的由低到高、从无到有的变化”，它由一系列心理事件构成，是教师教学有效性的基准。教师要诊断儿童现在的心理发展阶段，预设恰当的教育目标，向儿童提供那些引导他们上升到下一个阶段的学习活动，现场判断儿童的最近发展区，生成与他们的心理能力相匹配的教学活动。以去心理学的哲学思辨方式谈论有效教学恰如“隔靴搔痒”。一个颇有说服力的事实是，虽然新一轮基础教育课程改革所确认的建构主义理论基础给中国教育研究带来了前所未有的热度和挑战，但是，当今教育研究对心理学文献的引用却降低到30年来的最低，由1979~1988年期间的10.30%降低到2.89%，而哲学却上升到9.93%。^①同时，“教育理论指导教育实践的有效性和正当性”的争议却又“风生水起”、“如火如荼”。

重知识演绎、轻方法论追问的引进方式使我们丧失了对知识进行解释和选择的立场，使我们随着心理学知识的更替而摇摆，教育成为检验心理学知识科学性的“实验田”。无可否认，教育学和心理学是两个有差异的学科，且心理学流派纷呈，其研究角度、前提假设、隐喻等都不同，对教育目的、价值、方法等的关照也不同。“在教育研究中采纳某种心理学研究方法的可行性和适切性何在？”“是否有万能的教学方法？”“该方法蕴含着什么样的理论基础、价值取向和思维方式？”这些理性的追问基于我们对教育研究对象的认识和对心理学知识和方法背后理论路径的考查。我们需要对教育研究对象的特征，对儿童，对教师，对教育问题有丰富的感性体察和深刻的理性思考，需要对所引介的心理学理论和方法有谦虚的理性自觉和学习中的批判性拷问，对教育的本质、教育的价值、教育的功能以及围绕着他们所建构的教育的若干基本理论范畴等有着坚定的学科立场。这是我们能够追问的前提性标准。无此，检验、观察、调整和建构都将退回到经验主义的前教育学时期；有此，我们才能发现特定的心理学流派可能并不适合于教育学，才会考量如何选择、转化和建构自我理论；对这种重要性缺乏足够认识，演绎心理学知识就难以避免，教育学的开放反成为其谋求科学性和独立性的“沟壑”。

对心理学知识缺乏教育学的加工和改建使教学论教材缺乏自己的核心命题和体系。如在一些《教学论》教材中，在“教学目标”一章中介绍布卢姆或

^① 张斌贤、陈瑶等：《近三十年我国教育知识来源的变迁——基于〈教育研究〉杂志论文引文的研究》，《教育研究》2009年第4期。