

● 青年初期的友谊、爱情和教育

● 个性心理品质和成长

● 少年期矛盾心理和教育

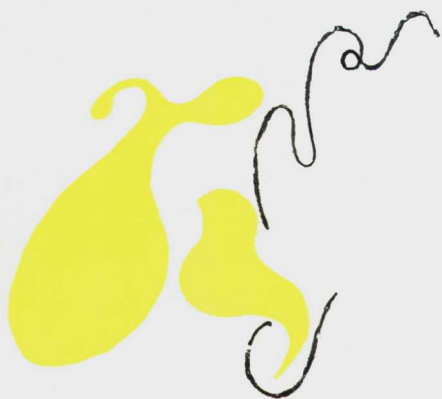
● 创造教育

● 爱和教育



实用
教育

心理
漫话



实用教育心理漫话

吕渭源 著

湖北教育出版社

实用教育心理漫话

吕渭源

•

湖北教育出版社出版 湖北省新华书店发行

咸宁地区印刷厂照排

通山县印刷厂印刷

787×1092毫米32开本 6印张 124,000字

1986年6月第1版 1986年6月第1次印刷

印数：1—9,500

统一书号：7306·454 定价：1.30元

目 录

教育和发展·····	1
关于人的发展的宏观认识 ·····	3
关于人的发展的微观认识 ·····	7
教学和发展的内在结构 ·····	12
儿童感知特点和教育·····	16
儿童感知的特点 ·····	16
如何组织教学 ·····	16
儿童好动好问特点和教育·····	22
好动好问是儿童身心发育的规律 ·····	22
如何组织教育 ·····	26
违背规律的效应 ·····	29
儿童的模仿性和教育·····	32
模仿是儿童身心发育规律的反映 ·····	34
为儿童提供模仿对象·····	35
儿童抗拒行为的心理因素 ·····	41
少年期矛盾心理和教育·····	48
男女少年的自然“分离”和教育·····	49
少年儿童的“成人感”和教育·····	54
少年发展的“两面性”和教育·····	58
儿童思维的特点和教育·····	63
概述 ·····	63

思维的特点和教学	63
创造教育	72
进行创造的条件	73
创造教育的内容	79
爱和教育	96
概述	96
爱和教育的内在联系	98
结语	104
青年初期的友谊、爱情和教育	105
友谊和教育	105
爱情和教育	108
教师的心理品质和培养	122
概述	122
教师的心理品质与培养	123
个性心理品质与成才	137
概述	137
个性心理品质与成才	139
儿童的口吃和矫正	163
口吃形成的原因	163
口吃的矫正	164
因材施教	167
概述	167
学生差别的客观性	169
教学中的因材施教	172
教育中的因材施教	175
后记	184

教育和发展

人的发展问题是教育理论的一个根本问题，也是自古以来哲学界、教育界争论不休的课题。弄清这个问题，对教育工作者来说是十分重要的。

关于影响人的发展的因素，教育理论界有如下几种认识：一种是“三因素说”。这是我国教育理论界所公认的一种传统的教育观点。这种观点认为，影响人的发展的因素有遗传（素质）、环境 and 教育。遗传是人的发展的自然的或生理的前提条件，而人能否得到发展，决定于后天的环境和教育。就环境和教育而论，环境的影响是自发的，而教育的根本任务是培养人，是有目的、有计划、有组织，并采取一定的方式和方法对人施加影响的专门活动，因此，教育在人的发展中起主导作用。

三因素说是在遗传、环境两个因素相同的条件下确认教育起主导（或决定）作用的。那么，这样立论，我们也可以说，在遗传、教育相同的条件下，环境起主导作用，如“孟母三迁”；在教育、环境相同的条件下，遗传起主导作用，如“早慧”、“早熟”。按照这样的形式逻辑推论，教育、环境和遗传都可以起主导作用。显然，“这种理论是表面的、狭隘的和有局限性的。它既未说明基本要素的本质（生物的和社会的），也没有说明它们的相互作用。”（巴拉诺夫等编《教育学》，第64页，人民教育出版社1979年版）

三因素说把影响人的发展的多种因素精辟地概括为三个要素，简明扼要。它的弊病在于：其一、它混淆了宏观与微观、总体与局部的关系。系统论告诉我们，教育是一个系统，是社会系统的一个亚系统，它既受社会大系统的束缚，又受自身亚系统的影响，是一个极其复杂的社会现象。三因素说对如此复杂的教育问题不作具体分析，将其孤立于系统之外，简单地采用了一概而论、“一刀齐”的肯定和否定的作法。在它看来，不论任何社会，不分什么学校，不管教育对象如何等等，教育的主导作用都是绝对的。其二、它没有揭露三因素之间必然的联系。它以静止的观点，从相对的意义上了三因素之间的外部的、非本质的关系，但没有揭露它们之间内在的、本质的联系。

另一种是“四因素说”。认为遗传、环境 and 教育都是学生发展不可缺少的外部因素。但外因只有通过内因才能起作用，所以，人的主观因素应列入影响学生身心发展的基本因素之内，这就构成了四因素说。

这种观点认为：“学生在社会和教育提出的要求下，当这种要求为学生所接受时，便引起了他的新的需要，这种需要是学生心理发展的新的一面，学生已有的心理水平是他们心理发展的旧的一面。新的需要与已有的心理水平之间就产生了矛盾，这种矛盾就是学生心理发展的内部矛盾，也就是学生发展的内因。这种矛盾斗争的解决，就发展了学生的心理。”“学生身体的内部矛盾就是生理的新陈代谢。”（五院校编《教育学》第35页，人民教育出版社1982年版）

四因素说试图运用马克思主义哲学关于内因和外因的根本原理，解决人的发展问题，这无疑是一个进步。然而，从

人的发展的整个历程来看，人在母体内就已开始了发展：出生之后，在没有意识之前身心也在发展；同样，没有接受学校教育的儿童也要发展。那么，他们发展的内、外因又是什么呢？四因素说没有作出进一步的、合乎逻辑的回答。

再一种是“五因素说”。认为儿童和周围的事物之间存在着一定的关系，在教育过程中总会发生各种各样的矛盾、障碍和不协调。要使儿童正常地活动并促进教育顺利地进行，就需要不断进行“反馈调节”，所以，反馈调节的因素也能影响儿童的发展，这就构成了五因素说。

实际上，反馈调节也是一种教育活动，它并不是单独存在的影响儿童身心发展的客观的、独立的因素。

此外，还有把影响儿童身心发展的因素从性质上归结为物质和精神两个方面；从发展的动力上归结为外因和内因两个方面；从影响的来源上归结为自然和社会两个方面等等认识。

总之，众说纷纭，各抒己见。公说公有理，婆说婆有理。我们认为，要讲清这个问题，应该从宏观和微观两个方面，分别加以研究。下面就此问题，谈点粗浅的认识：

关于人的发展的宏观认识

从宏观上看，即从人类发展的历史长河来考察。马克思主义的基本观点是：

第一、人是社会的动物。劳动创造人，劳动创造世界。一方面人类在其发展的过程中历史地创造了社会环境，另一方面这个社会环境又反过来使人获得了发展的推动力，决定着人的发展的方向和水平。这就是说，人的社会生活条件，决定着人的知识、智能、思想的发展。马克思说：“既然人

天生就是社会的生物，那他就只有在社会中才能发展自己的真正的天性”。（《马克思恩格斯全集》第二卷第167页，人民出版社1957年版）“吃、喝、性行为等等，固然也是真正的人的机能。但是，如果使这些机能脱离了人的其他活动，并使它们成为最后的和唯一的终极目的，那么，在这种抽象中，它们就是动物的机能。”（《马克思恩格斯全集》第四十二卷第94页，人民出版社1979年版）野兽哺乳的孩子之所以成为“野兽”，并不是因为他们的遗传素质不好，而是因为他们脱离了人类社会。

人和动物的根本区别，主要在于人能够进行社会性的劳动。社会性的劳动总是在一定的社会环境（生产关系）下进行的，建立在这种“劳动”的基础上的人的生活也是如此，离开了社会环境，人不仅无法生产，也无法生存，人就不成其为人。所以，从总体上看，人的意识是社会意识的反映，人的智慧是人类智慧业已达到水平上的发展，人的身体是人类群体发展的延续，“人的本质……是一切社会关系的总和。”（《马克思恩格斯选集》第一卷第18页，人民出版社1972年版）这就是马克思主义唯物论关于人类进化、发展和形成的根本观点。三因素说忽视了这个总的、大的系统。而离开了这个大的系统，三因素本身都无从谈起，当然就更谈不上它们在人的发展中的效用。

但是，不能由此得出结论，在大的社会环境相同的条件下，人的发展是一模一样的。因为，一方面大的社会环境随着生产力和科技的发展在不断地变化着；另一方面每一个人所处的具体环境千差万别，他们所进行的实践活动也各不相同，这就决定了人类发展的差异性。正如马克思指出的：“搬运夫和哲学家之间的原始差别要比家犬和猎犬之间的差

别小得多，他们之间的鸿沟是分工掘成的。”（《马克思恩格斯选集》第一卷第124页，人民出版社1972年版）

第二、人是能动的动物。环境决定人，但人不是环境消极的、被动的产物，人是历史的创造者，自觉能动性是人类的特点。人既接受着现存社会环境的影响，同时也创造着环境，而且在创造环境的过程中创造自身。马克思主义认为，人是唯一能够由于劳动而摆脱纯粹的动物状态的动物——他的正常状态是和他的意识相适应的而且是由他们自己创造出来的。这就是说，人之所以成为人，成为什么样的人，是人的自我创造过程的结果。在这个过程中，人始终是作为主体而存在的，不仅是认识和改造客观实在的主体，同时也是认识和改造自身的主体。因此，与其说是环境，倒不如说是人和环境之间认识与被认识、改造与被改造的矛盾制约着人的发展。正如马克思在《关于费尔巴哈的提纲》第三条中，深刻而详细地论述的那样，“有一种唯物主义学说，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——这种学说忘记了：环境正是由人来改变的，而教育者本人一定是受教育的。因此，这种学说必然会把社会分成两部分，其中一部分高出于社会之上（例如在罗伯特·欧文那里就是如此）。”（《马克思恩格斯选集》第一卷第17页，人民出版社1972年版）并且马克思还着重强调，人创造环境和创造自身两者是辩证统一的，他说：“环境的改变和人活动的一致，只能被看作是并合理的理解为革命的实践。”（同前书，第17页）事实上，人是在劳动中，“使他身上的自然力——臂和腿、头和手运动起来。当他通过这种运动作用于他身外的自然并改变自然时，也就同时改

变他自身的自然。他使自身的自然中沉睡着的潜力发挥出来，并且使这种力的活动受他自己控制。”（《马克思恩格斯全集》第二十三卷第202页，人民出版社1972年版）

由此可知，马克思主义哲学关于人的发展的根本观点是：环境决定人，人可以创造环境，人在创造环境的过程中创造自身。这就是马克思主义关于人的进化、发展和形成的辩证法。

可见，人能否得到发展，发展的水平如何，最后起决定作用的，是以人的素质为基础的人的主观能动作用（内因），即人从事实践活动的过程。三因素说的不足就在于：模糊了内因和外因的界限，笼统地夸大了教育的作用，忽视了人的主观能动性，即影响人的发展的决定性因素。

第三、教育是人的发展的必要条件。马克思主义认为，人类生存的第一个前提，就是人类为了创造历史必须能够生活。要生活，首先就需要衣、食、住、行以及其他生活资料。人类要生产能够满足这些需要的生活资料，就需要有具有一定生产经验和技能的劳动力，而这种劳动力的再生产就需要教育。马克思说：“要改变一般人的本性，使它获得一定劳动部门的技能和技巧，成为发达的专门的劳动力，就要有一定的教育或训练”。（《马克思恩格斯全集》第二十三卷第195页，人民出版社1972年版）“教育会生产劳动能力”。（《马克思恩格斯全集》第二十六卷第一册第210页，人民出版社1972年版）显然，按照马克思的论断，所谓教育就是把一个简单劳动力培养成发达的、专门的劳动力，把一个潜在的劳动力培养成现实劳动力，把一个仅有直接生产经验的劳动力培养成掌握科学技术的劳动力，教育是人的发展的不可缺少的手段。

这就是马克思主义从人是社会一分子这个宏观的角度出发，对人（或整个人类）的发展、形成的总的认识。它是我们研究具体教育问题和人的发展问题的理论基石。当然，宏观不能代替微观，两者是相关而不相同的两个问题。

关于人的发展的微观认识

从微观上看，即从学校教育的角度来考察。应该根据马克思主义关于人的发展和形成的根本观点和方法，对具体问题进行具体分析。

学校教育对学生发展的作用，不论就学校或学生而言，在概念上都应该加以区分，在层次上应有所区别。

第一、从总体上看，学校教育对学生的发展起主导作用。马克思主义从宏观的角度指出，环境决定人。学校是一种环境，它是以培养人为宗旨的，有经过专门训练的教學人員，有确定的教學內容和一定方式、方法的，一种可控的。人类生存的第一个前提，就是人类为了创造历史必须能够生活。要生活，首先就需要衣、食、住、行以及其他生活资料。人类要生产能够满足这些需要的生活资料，就需要有具有一定生产经验和技能的劳动力，而这种劳动力的再生产就需要教育。马克思说：“要改变一般人的本性，使它获得一定劳动部门的技能和技巧，成为发达的专门的劳动力，就要有一定的教育或训练”。（《马克思恩格斯全集》第二十三卷第195页，人民出版社1972年版）“教育会生产劳动能力”。（《马克思恩格斯全集》第二十六卷第一册第210页，人民出版社1972年版）显然，按照马克思的论断，所谓教育就是把一个简单劳动力培养成发达的、专门的劳动力，把一个潜在的劳动力培养成现实劳动力，把一个仅有直接生产经验的劳动力培养成掌握科学技术的劳动力，教育是人的发展的不可缺少的手段。

在科技迅猛发展的当代，知识急剧增长，生产、科技的分工越来越细，越来越综合化、整体化，生产、科研和教育相互渗透、纵横交错、融为一体。在这个时代，人仅靠从社会生活、生产实践中获得支离破碎的经验，是不能适应社会发展的要求、达到社会历史发展水平的。只有通过学校教育，走一条捷径，以最经济的时间、最快的速度、最科学的方法获得千百年来人类总结出的经验，才能使自身适应社会发展的需要。正象马克思、恩格斯指出的那样：“人是否能顺利地发展他的天才，这就完全取决于需要，而这种需要又取决于分工以及由分工产生的人们所受教育的条件。”（马克思、恩格斯：《德意志意识形态》第449页，人民出版社1961年版）因此，年轻一代的发展离开学校教育是不可想象的。“自学成才者”有之，但他们也决不可能超脱学校教育的影响和制约。

第二、具体而言，教育主导作用的效应是有区别、分层次的。教育是个十分复杂的问题。就学校而言，学校的物质条件、师资水平以及教师的教学经验不同，教育所发挥的主导作用的质量就不同。就教育对象而言，学生的素质（先天的生理素质和已获得的身心发展的水平）不同，他们接受教育的程度也不同。再者，不论是学校还是学生都不可能处于净化的世界之中，都必然要受到社会的影响。因此，学校教育主导的效应，学生发展的情况，要具体问题具体分析。这是马克思主义的活的灵魂。

如何正确地认识学校教育在学生发展中的作用，按照马克思关于“一种科学只有在成功地运用数学时，才算达到了真正完善的地步”（《马克思恩格斯论教育》第364页，人民教育

出版社1958年版)的教导,根据遗传素质、教育和环境三者都是学生身心发展客观的、不可缺少的基本要素的观点,进行综合的考察和分析,以A表示优,以B表示劣,则遗传素质、教育、环境三者的关系可构成如下八种类型:

① A A A型(素质优、教育优、环境优)

② A A B型(素质优、教育优、环境劣)

③ B A A型(素质劣、教育优、环境优)

④ A B A型(素质优、教育劣、环境优)

⑤ B A B型(素质劣、教育优、环境劣)

⑥ A B B型(素质优、教育劣、环境劣)

⑦ B B A型(素质劣、教育劣、环境优)

⑧ B B B型(素质劣、教育劣、环境劣)

由此可见,学校教育对学生发展的作用,不是一成不变的。教育对学生发展影响的性质和大小,不仅取决于教育本身,而且取决于环境和遗传素质这两个因素。如果我们能够对以上八个类型进行定量分析,就可以明显地看到这一点。按照模糊数学的观点,思想的每个判断都是模糊判断的过程,每个定性的概念都是一种模糊集合,各种事物对概念具有不同的隶属度:即对概念的接近程度,所属程度不同。

因此,虽然我们对教育在学生发展中的实际影响,即教育效应量难以作出精确的数学描述,但我们可以用“模糊”的、具有“隶属度”的数字来表示它。如果用两极数字(优为10,劣为0)标志素质、教育、环境作用的效应量的话,八种类型的教育效应量按层次加以排列就可以构成三因素、四层次的递减($30 > 20 > 10 > 0$)关系。

① A A A = $10 + 10 + 10 = 30$ (教育效应量)

$$\begin{array}{l}
 \textcircled{2} \text{ A A B } \\
 \textcircled{3} \text{ B A A } \\
 \textcircled{4} \text{ A B A }
 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} \textcircled{2} \text{ A A B } \\ \textcircled{3} \text{ B A A } \\ \textcircled{4} \text{ A B A } \end{array}} \right\} = 10 + 10 + 0 = 20 \text{ (教育效应量)}$$

$$\begin{array}{l}
 \textcircled{5} \text{ B A B } \\
 \textcircled{6} \text{ A B B } \\
 \textcircled{7} \text{ B B A }
 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} \textcircled{5} \text{ B A B } \\ \textcircled{6} \text{ A B B } \\ \textcircled{7} \text{ B B A } \end{array}} \right\} = 0 + 10 + 0 = 10 \text{ (教育效应量)}$$

$$\textcircled{8} \text{ B B B } = 0 + 0 + 0 = 0 \text{ (教育效应量)}$$

象这样依据数学逻辑划分和标志教育效应的类型和层次不够精确，还很粗糙，有待于进一步研究。但至少，一方面，它可以帮助我们清晰地看到：教育的效应是有区别、分层次的。毫无疑问，“A A A型”，是最优的素质，最优的教育和最优的环境三者的统一，可以实现教育最佳的效应，反之，“B B B型”则是教育主导作用的丧失。而在②—⑦型中，教育自身、环境、遗传素质不同程度地削弱了教育的效应，它们之间相比，②、③、④型的教育效应量略大于⑤、⑥、⑦型。另一方面，它可以帮助我们对具体问题进行分析。如A A B型是由于环境的消极影响削弱了教育的效应；B A A型则是由于素质较差削弱了教育的效应等等。从而帮助我们迅速、准确地抓住问题的症结，有计划性地进行工作。

教育主导作用的强弱、层次是客观存在的。当前我国不论高等学校、中等学校还是小学，都有重点、一般和较差之分，它们的教育效应也有高、中、差的差别。恩格斯在描述爱北裴特理科中学的特点时说：“经费非常充足，因此可以聘请最好的教员，开设比较完整的班次。但这个学校流行着一种非常可怕的背书制度，这种制度半年时间就会使一个学

生变成傻瓜。”（《马克思恩格斯全集》第一卷第510页，人民出版社1956年版）列宁揭露旧时学校是崇尚书本的学校，用一大堆无用的、累赘的、死板的知识“闭塞着青年的头脑”，把他们变得“庸碌无能”。（列宁《青年团的任务》第6页，人民出版社1953年版）夸美纽斯痛斥中世纪的学校是“才智的屠场”。（《大教学论》第57页）等等。说明同是学校教育，其教育所取得的效应是不同的。有的学校教育不但没有促进发展（正主导），反而抑制了发展（负主导）。

因此，我们认为，教育的主导作用不是绝对的，而是有条件的。不考虑学生的遗传素质，把儿童视为“一张白纸”（英国：洛克）可以任意书写；把儿童视为“一只白蜡”（捷克斯洛伐克：夸美纽斯）可以任意制作；“给我一打儿童，我可以把他们培养成各种各样的人”（美国：华生）；让“四岁的儿童去学高等数学”（列宁语）等等，就会把教育的作用推向一个极端。同时，一个人一生下来，就生存在现存的客观环境之中，企图摆脱环境的影响也是不可能的。尤其是当代，各种书报刊物的丰富繁杂，文化娱乐场所的扩大，以及电影、电视、录像、录音的普及等，信息量日益加大，儿童不可能不受到感染。而且，这些信息中，有些和教育的影响是一致的，其影响是积极的，可以强化教育的主导作用；有些信息和教育的影响是背道而驰的，其影响是消极的，它可以削弱，甚至抵消教育的主导作用。所以，忽视遗传素质和环境，夸大教育的作用是唯心主义的。

第三、学生是教育的主体。马克思主义从宏观上指出，人是能动的动物，人的发展是“自己创造出来的”。所以，我们既应该从不同的角度承认教育的主导作用，但又不能片

面的、机械的夸大教育的作用。学生（即便是小学生）都有一定的知识、技能和道德，是能动的活生生的人，教育的影响只有通过学生的主体性的活动才能发生作用。如果把学生单纯视作消极地接受教育的对象，忽视他们主体性活动的意义，教育就不能起到促进学生发展的作用。教育只是影响学生发展的必要的（或者说决定性的）条件，是影响学生发展的外因，它只有以学生已有的身心发展水平为内在依据，遵循学龄儿童“最近发展区”的原理，才能促进儿童的最佳发展。

因此，我认为教育的主导作用是从教育（教学）过程总体的、稳定性的意义上来讲的，也就是说，在教育者（知）和被教育者（不知）这一对矛盾中，前者一般表现为领先的、决定性的条件。但是，教育是个动态概念，在教育运动的过程中，当“教”确定之后，教育（或教学）过程就逐渐地从以教为主的过程转化为以学为主的过程，教的矛盾就逐渐转化为学生学的矛盾，这时学生就由教育过程的客体，转化为学习过程的主体，就由矛盾的次要方面转化为矛盾的主要方面，而成为教学中最后的、起决定作用的因素。所以，讲学生是内因，在教学过程中起决定作用，是从局部、动态的意义上来讲的，即在教育（教学）运动过程的长河中，学生一般表现为最后的决定性的因素。显然，教育的主导作用和学生的最后决定作用，是从不同的角度讲的一个问题的两个方面。在教育运动的过程中，它们相互交错，并行不悖。因此，教育起主导作用，确切地说，应该是教育通过学生的主观能动作用起主导作用。

教学和发展的内在结构

教育的主导作用，在学校中主要是通过教学实现的。那