



教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

JIAOYU XINLI ZHUANTI

# 教育心理专题

■ 袁军 主编



中央广播电视大学出版社

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

# 教育心理专题

袁 军 主编

中央广播电视大学出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

教育心理专题 / 袁军主编. —北京: 中央广播电视  
大学出版社, 2005.2

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

ISBN 7-304-02959-5

I. 教… II. 袁… III. 教育心理学—电视大学  
—教材 IV. G.44

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 011045 号

版权所有, 翻印必究。

教育部人才培养模式改革和开放教育试点教材

### 教育心理专题

袁 军 主编

---

出版·发行: 中央广播电视大学出版社

电话: 发行部: 010-68519502 总编室: 010-68182524

网址: <http://www.crtvup.com.cn>

地址: 北京市海淀区西四环中路 45 号

邮编: 100039

经销: 新华书店北京发行所

---

策划编辑: 来继文

责任编辑: 钟 和

印刷: 北京集惠印刷有限公司

印数: 11001~17000

版本: 2004 年 12 月第 1 版

2005 年 12 月第 2 次印刷

开本: B5 印张: 26

字数: 463 千字 彩插: 4 面

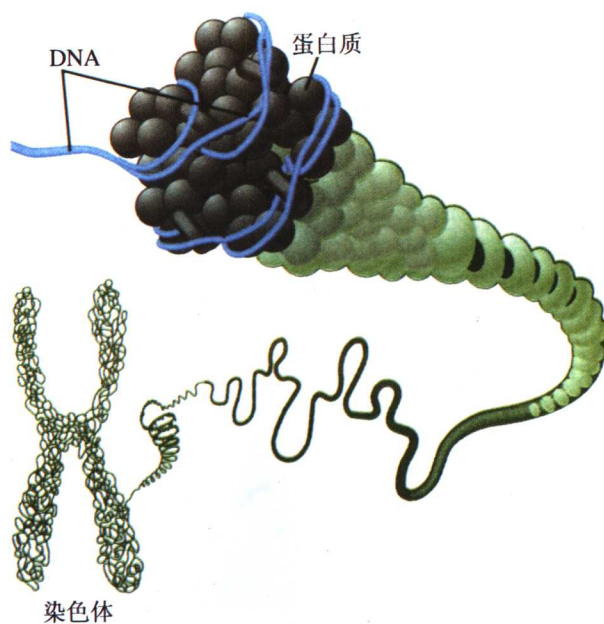
---

书号: ISBN 7-304-02959-5/C·53

定价: 35.00 元

---

(如有缺页或倒装, 本社负责退换)



彩图1 一条染色体的结构示意图



彩图2 依恋：男孩的行为和表情显示他遇到了令其害怕的刺激，而女孩尚无同样的遭遇。



左图：女孩看到两个同样大小的杯子里的红色液体一样多。

右图：当把其中一个杯子里的液体倒入一只细长杯子里去后，女孩认为细长杯子里的水多而愿意挑选它，反映了女孩还不守恒。



彩图 3 液体守恒作业



彩图 4 小鹅跟随洛伦兹的印刻现象



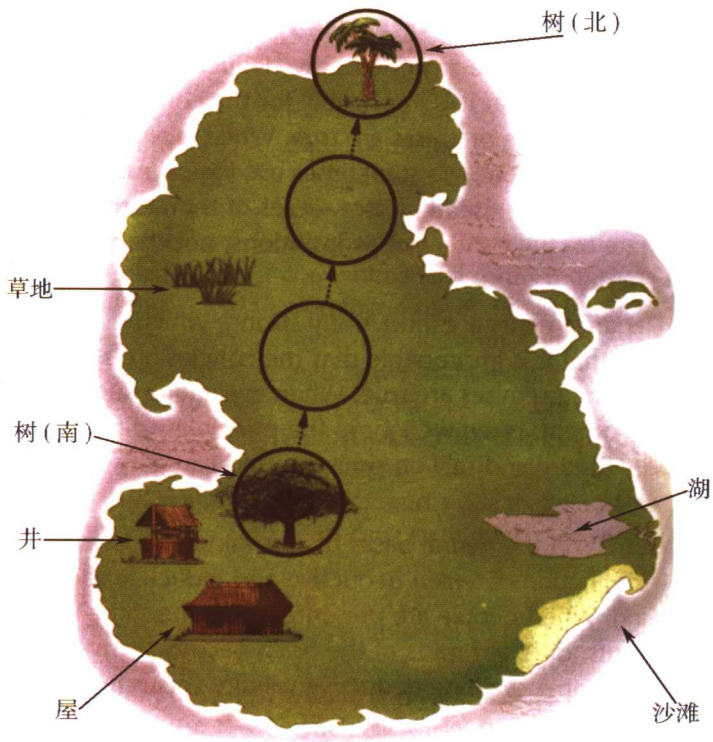
彩图5 男孩、女孩模仿成人攻击充气玩偶。请注意动作的相似性



彩图6 用暴露法消除对蛇的恐惧



彩图 7 延迟模仿一例



彩图 8 柯斯林实验用的虚构地图

# 前 言

—

我国小学教师培训的形势发展得真快！

仅以个人的经历而言，1995年，我参加由上海市教委师资处组织的《小学儿童教育心理学》（高等教育出版社，1996）的编写，供上海地区的小学教师进修大专学历用，此教材在1999年转为由教育部师范司组织编写并向全国推荐，供同类大专培训使用；2000年，我主持与教育部小学教育本科课程方案配套系列教材中的《心理学概论》（广西教育出版社，2001）的编写，同时，上海地区小学教师大专层次的培训进入了围棋里说的“收官子”阶段。于是我在所编的那本概论的前言里写下了“在我国发达地区启动了小学教师高等师范教育本科化的计划”的字样。这看起来颇为意气风发，可是在我心里实际产生的意象是：通过高考，招进高中毕业生，修完师范本科，入小学执教。于是一个问题是：这要经过多少年，才能使得上海小学里的本科教师占到多数啊？遑论全国！

如今，中央广播电视大学已经面向全国，包括上海，生气勃勃地投入了对在职小学教师作本科层次培训的事业。一定是因为她有完备的信息技术系统，所以我在上海也听到很多打算接受本科培训的在职小学教师说到属于这家“空中大学”的系统或组织；在上海的郊区，我也看到这样的系统或组织凌空悬下一组长长的红幅，宣传这家“空中大学”的革新计划，在风中猎猎作响。

这就是说,若从1995年算起,不到10年,我国就从上海这样的发达地区普遍兴办在职小学教师的大专培训转成为在全国范围培训本科层次的在职小学教师。这表明我国政府决心以知识结构更完备的成年人为天真烂漫的儿童启蒙,以促进我国少年儿童更加茁壮地成长。实际上,培训本科层次的小学教师还有多方力量,因此漫说上海,即使全国,小学里本科教师占多数的日子之到来,也比我先前想像的快得多。正是为了适应这样的形势需要,中央广播电视大学决定再编一部属于教育心理学的教材,于是就有了眼前这本《教育心理专题》。

## 一

《教育心理专题》的编撰基础是郭德俊教授主编的《小学儿童教育心理学》(中央广播电视大学出版社,2002)。编撰前者时预定的研读者是修读过后者的人士,尤其是中央广播电视大学大专课程的学员,因此本教材具有提高或加深的性质。

郭教授主编的《小学儿童教育心理学》体系完备、要言不烦,而本教材因为篇幅限制,加上教育心理学各专题的学术发展本身不平衡,因此难以对应着郭教授主编的那部教材而作全面的提高或加深的讲解。这样,本教材的编撰方针就是优先选择国际教育心理学研究中理论完整且坚实、证据丰富而确凿的若干题目为内容。由于考虑到内容之间并不是严密衔接的,故以“专题”形式作系统讲解,讲解中适当增加基础理论部分,展现从理论走向应用的逻辑过程,揭示代表性研究成果的教育、教学含义,而所谓“专题”形式,意味着各讲的内容相对独立,这便于读者根据自己修读了郭教授主编的教材后所形成的知识结构的圆缺,恰当地分配力量,去研读本教材的各讲。当然,本教材并不能满足读者被郭教授的教材所诱发起来的一切求知欲。

然而上面的话绝不意味着没有修读过郭教授教材的人们就读不了本教材。读过教育心理学的其他教材的人们也可以读本教材;人们甚至可以把本教材作为他(她)首次参观教育心理学的“入场券”。进场以后,不论是驻足细看还是走马观花,都可以,因为教育和教学从某种意义上说,是每个人都要做的事情,不独是教师的事业。而如果本教材说的哪一点惹得读者心根痒痒,决意去读其他的教材,试图更全面地掌握有关知识,那就更符合本教材“做好知识介绍者”的期望了。

要言之，通过教材学习知识，既可以走由面而点的一路，也可以走由点而面的一路。从读得下去的地方开始最好，这对于只能在工作之余来求知的人是很重要的。

### 三

为了帮助人们读得下去，本教材在编撰时做了几项努力，略述如下：

第一，图多，可以分为三类。一类是肖像，主人公都是对教育心理学的发展做出公认贡献的人士。他们的学说全球传播，他们的形象也该大家知道。吃水不忘挖井人，我们以这样的方式纪念他们，也是彰显科学的一种辅助做法。二类是示意，为读者理解文字所述而增添感性认识，以更好地支撑对意思的理解。三类是图解，最为重要，它们以形象的方式化解文字说明，本教材对这样的图都努力做到有关文字所述在图中均一一落实。因此，读者熟读了图，就等于把握了意思，而图像有一优点，那就是比文字更容易保留在脑中，需要时，让图浮上心头，甚至落在笔下，就可以看着图像慢慢地用自己的话来表达意思了。这比死记硬背好得多。希望读者特别重视这一类图。

第二，文也有三个特点。一是少宣称，多描述，两者的区别在于后者叙述过程。或用过程的叙述来支撑一个论断；或从过程的叙述中引出一个论断，目的是想让读者进行奥苏伯尔说的那种有意义的而不是机械的学习<sup>①</sup>，因此读者不要只记忆论断而轻视过程描述。其实，当你熟悉了过程，往往能自行推出恰当的论断来，而且能长久保持不忘。在科学里，过程描述有两个特殊表现，一个是讲实验，另一个是列方程。这两个特殊表现本书都有，而以讲实验为多，它比方程更具体，何况很多实验在本书里都配了图解。希望读者文图参照，共辅理解。二是少定义，多指称。这是专门用来处理概念的。少定义是说本书对一个概念采取“A是……”的定义形式并不多。这是因为如此严整的定义只在纯粹的理论推论中是必要的，而纯粹的理论推论是相当高级的专家们做的事情。广大教师掌握心理学的概念主要是为了理解和应用，因此知道这个概念指怎样的行为、怎样的情景和现象才是最重要的，因为知道了这些，才能在现实中分辨出来，于是才有可能去做恰当的处理。所以本书对很多概念采取的乃是

<sup>①</sup> 参见郭德俊：“奥苏伯尔的接受学习理论”，见郭德俊主编《小学儿童教育心理学》，72~73页，北京，中央广播电视大学出版社，2002。

“(如此一种情况)是A”的格式。我们希望读者能把如此这般的情况记在脑子里,然后同一个特定的概念——词语——联结起来,不要搭配错误,这就算掌握了这个概念。当然,既然是记忆“情况”,就可以而且也便于举一反三,所以本书的这种做法也能丰富对一概念的认识。三是少独断,多推论,两者的区别在于本书很少说“应该”怎样、“必须”如何之类的话,倒是比较多地根据前文的叙述而得出我们可以怎么做的尝试性结论。这就是说,我们的很多做法都是有条件的,不是一律的,是这样做还是那样做,以出现这种还是那种情况为转移。心理学是一门科学,而科学重在讲理性,讲理智,也就是重在分析了情况后才做决断。为了贯彻这一点,本书视论题的具体情况而相机插入带有“教育含义”或“教学含义”字眼的文段。每当这时,已为教师的读者就要注意联系自己的实践,从某个教育心理学的理论出发,做实际应用的思考。这样的思考,就是总结经验教训,它既可以是自己的,也可以是他人的;既可以是亲历目睹的,也可以是道听途说的。要之,最终仍以掌握教育心理学的理论为学习的目标。我们要相信,有血有肉的理论比皮包骨头的理论更能指导实际,更具有启发作用。

第三,宣称仍然有,不过不是宣称结论,而是规定起点。这样的规定有两种情况,一是以其他科学确定的无可怀疑的事实为论述的起点,这样的起点不能像上面说的那样再描述、再论证了,否则就变成讲其他科学的东西了。二是纯粹的假设,好比数学里说的“已知……”、其他科学里说的“假定”等等。在使用的这类假定的文句里,我们真正要关心的不是那被假定的东西是真还是假,而是关心顺着这样的假定走下去,得出的结论是否有意义。不论规定上述哪一种起点,这些起点倒是需要强记住的,因为它们仿佛是线头、线索,抓住了它,就可以“牵”出一串东西来,而忘记了它们,则逻辑推理也无法开始。因此读者要十分注意这样的逻辑起点,把有关的知识打成一个个“小包”,因为真正尝试应用的时候,多是这样的小包知识在运作。

## 四、鸣 谢

本教材虽由我主编,却离不开更多人士的支持,我应该顺着时间次序,一一表示衷心感谢。

首先感谢张民选教授,是他率先举荐我。接着要感谢惠中教授,他接受了这一举荐。感谢华东师范大学的吴庆麟教授和我的同事卢家楣教授,他们认真

审阅了本课程的教学大纲，并给予我极大的信任。感谢首都师范大学的郭德俊教授、北京师范大学的乌美娜教授和许燕教授，她们参加了本课程的一体化方案审定工作，并提出许多建设性的意见，为最终完成本课程的建设，打下了良好的基础。

在编撰过程中，金一、童春生、康杰、叶峰、王为民、王翌芳、李莉、杨茜同志为我输入了一部分文本，因为我有时心血来潮，喜欢手写文稿，而写成就懒得输入电脑。李莉、杨茜同志还连夜为我赶做了全书的目录。我感谢他们。

我特地请了老同学竺培梁副教授审看第十一讲，因为他善于用规范的测量学理论去解决不规范的实际问题，而学校教学过程偏就是既离不开测量理论，又每每桀骜不驯，难以笼络。他真地发现了一些可以改善的表述问题，谢谢他！

我要再次地感谢郭德俊教授、许燕教授和首都师范大学的雷霆教授组成的文字教材终审专家组。由于时间紧迫，他们真是在百忙之中审读整部书稿的，却依然心如镜、眼如炬。他们提出的中肯意见，惜我不能备述，惟有心知。特别是专家组还说了这样的话：各人心思不同，意见是提起来容易，照着改有时颇难。这种学术上知无不言、言无不尽又宽宏大量的行为尤其令我敬佩。

现在要感谢中央广播电视大学出版社的编辑来继文与钟和，因为我还喜欢在校样上作修改。这一放手就给他们带来很大的麻烦，不但使他们在这里和那里白费了劳动，而且还得额外地付出劳动。但是时间是没有弹性的。

我把中央广播电视大学的罗洪兰副教授放在最后来感谢，这不是因为她是最不重要的，而是因为她的支持和帮助贯穿着整个课程建设的全过程。她作为教育心理专题课程的组长，在本教材的编撰过程中做了很多的斡旋工作，为我提供了很大的方便；此外，她还承担了本书第一编的全部三讲的撰写，减轻了我的负担，辛苦了！

袁 军

2004年11月

## 教育心理专题课程组

课程组长 罗洪兰

主 编 袁 军

编写成员 袁 军 罗洪兰

主持教师 罗洪兰

# 目 录

|                        |       |
|------------------------|-------|
| 引 言：为何与如何学习教育心理学 ..... | ( 1 ) |
|------------------------|-------|

## 第一编 儿童发展

|                       |        |
|-----------------------|--------|
| 1 遗传与环境 .....         | ( 9 )  |
| 1-1 个体的遗传 .....       | ( 9 )  |
| 1-1-1 细胞、染色体、基因 ..... | ( 10 ) |
| 1-1-2 基因的运作 .....     | ( 14 ) |
| 1-1-3 教育含义 .....      | ( 19 ) |
| 1-2 个体的环境 .....       | ( 20 ) |
| 1-2-1 环境的概念 .....     | ( 21 ) |
| 1-2-2 环境的分类 .....     | ( 23 ) |
| 1-3 遗传与环境的关系 .....    | ( 28 ) |
| 1-3-1 决定论 .....       | ( 28 ) |
| 1-3-2 抵抗与互补 .....     | ( 30 ) |
| 1-3-3 结构与机能 .....     | ( 32 ) |
| 2 儿童的认知发展 .....       | ( 37 ) |
| 2-1 皮亚杰的认知发展理论 .....  | ( 38 ) |
| 2-1-1 认知发展的机制 .....   | ( 38 ) |

|                         |               |
|-------------------------|---------------|
| 2-1-2 认知发展的阶段 .....     | ( 41 )        |
| 2-1-3 教学含义 .....        | ( 50 )        |
| 2-2 布鲁纳的认知发展理论 .....    | ( 52 )        |
| 2-2-1 认知表征的发展阶段 .....   | ( 53 )        |
| 2-2-2 学科的基本结构 .....     | ( 56 )        |
| 2-3 维果茨基的认知发展理论 .....   | ( 58 )        |
| 2-3-1 心理发展观 .....       | ( 58 )        |
| 2-3-2 教育和发展的关系 .....    | ( 60 )        |
| <b>3 儿童的社会性发展 .....</b> | <b>( 64 )</b> |
| 3-1 依 恋 .....           | ( 65 )        |
| 3-1-1 依恋的心理学定义 .....    | ( 65 )        |
| 3-1-2 依恋的类型 .....       | ( 68 )        |
| 3-1-3 教育含义 .....        | ( 70 )        |
| 3-2 儿童的社会化 .....        | ( 73 )        |
| 3-2-1 同伴交往 .....        | ( 73 )        |
| 3-2-2 同伴团体 .....        | ( 77 )        |
| 3-2-3 观点采择 .....        | ( 79 )        |
| 3-3 儿童的道德发展 .....       | ( 82 )        |
| 3-3-1 皮亚杰的研究 .....      | ( 82 )        |
| 3-3-2 柯尔伯格的研究 .....     | ( 85 )        |
| 3-3-3 教育含义 .....        | ( 87 )        |

## 第二编 学习的理论

|                           |               |
|---------------------------|---------------|
| <b>4 经典条件作用学习理论 .....</b> | <b>( 98 )</b> |
| 4-1 基本模型 .....            | ( 99 )        |
| 4-1-1 程序 .....            | ( 99 )        |
| 4-1-2 联结次数 .....          | ( 101 )       |

|                            |              |
|----------------------------|--------------|
| 4-2 基本原理 .....             | (103)        |
| 4-2-1 保持与消退 .....          | (103)        |
| 4-2-2 泛化与分化 .....          | (106)        |
| 4-3 人的特殊性 .....            | (109)        |
| 4-3-1 高阶条件作用 .....         | (109)        |
| 4-3-2 第二信号系统 .....         | (111)        |
| 4-3-3 意识作用 .....           | (113)        |
| 4-4 应用告诫 .....             | (114)        |
| 4-4-1 条件性味觉厌恶 .....        | (115)        |
| 4-4-2 条件性情绪反应 .....        | (117)        |
| 4-4-3 系统脱敏 .....           | (119)        |
| <b>5 操作性条件作用学习理论 .....</b> | <b>(125)</b> |
| 5-1 基本模型 .....             | (126)        |
| 5-1-1 桑代克猫实验 .....         | (126)        |
| 5-1-2 比较 .....             | (127)        |
| 5-1-3 教育含义 .....           | (129)        |
| 5-2 学习三律 .....             | (132)        |
| 5-2-1 准备律 .....            | (132)        |
| 5-2-2 练习律 .....            | (134)        |
| 5-2-3 效果律 .....            | (137)        |
| 5-3 强 化 .....              | (139)        |
| 5-3-1 斯金纳鼠实验 .....         | (140)        |
| 5-3-2 强化的要义 .....          | (141)        |
| 5-3-3 强化的两类与四式 .....       | (142)        |
| 5-4 强化与惩罚 .....            | (149)        |
| 5-4-1 强化的正负 .....          | (149)        |
| 5-4-2 认识惩罚 .....           | (153)        |
| 5-4-3 有效使用惩罚的原理 .....      | (158)        |

|                     |       |
|---------------------|-------|
| 6 认知—社会学习理论 .....   | (163) |
| 6-1 内部表征 .....      | (164) |
| 6-1-1 柯勒研究 .....    | (164) |
| 6-1-2 潜在学习 .....    | (166) |
| 6-1-3 心理地图 .....    | (168) |
| 6-1-4 期望 .....      | (169) |
| 6-2 社会学习理论 .....    | (172) |
| 6-2-1 社会的概念 .....   | (172) |
| 6-2-2 模仿学习 .....    | (173) |
| 6-2-3 教育含义 .....    | (176) |
| 6-3 模仿学习的心理过程 ..... | (179) |
| 6-3-1 注意 .....      | (179) |
| 6-3-2 保持 .....      | (182) |
| 6-3-3 复制 .....      | (183) |
| 6-3-4 动机 .....      | (185) |

### 第三编 知识的学习

|                     |       |
|---------------------|-------|
| 7 知识的表征 .....       | (195) |
| 7-1 命题 .....        | (196) |
| 7-1-1 命题的结构 .....   | (196) |
| 7-1-2 命题网络 .....    | (199) |
| 7-1-3 命题的抽象性 .....  | (202) |
| 7-2 产生式 .....       | (205) |
| 7-2-1 产生式的结构 .....  | (206) |
| 7-2-2 产生式系统 .....   | (207) |
| 7-2-3 不假思索和思索 ..... | (210) |
| 7-3 意象 .....        | (211) |
| 7-3-1 意象的特点 .....   | (211) |