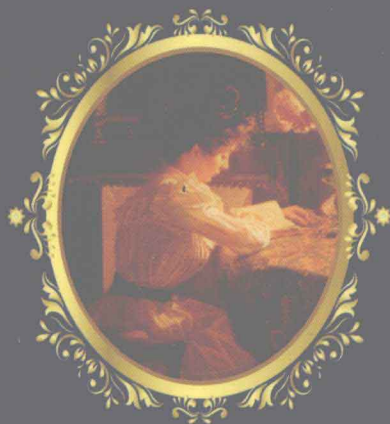
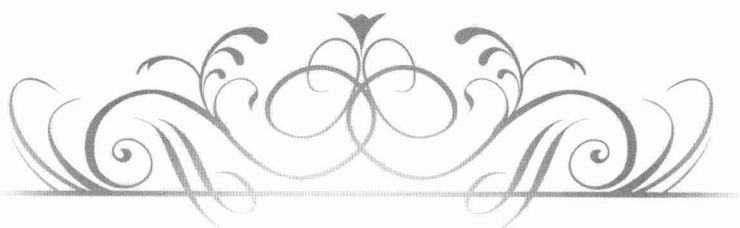


教育心理学新编

A NEW EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 第三版
汪凤炎 燕良轼 ©主编



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS



教育心理学新编

A NEW EDUCATIONAL **第三版**
PSYCHOLOGY 汪凤炎 燕良弼 ©主编



暨南大学出版社
JINAN UNIVERSITY PRESS

中国·广州

图书在版编目 (CIP) 数据

教育心理学新编/汪凤炎, 燕良弼主编; 郑红副主编. —3 版. —广州: 暨南大学出版社, 2011. 7

ISBN 978 - 7 - 81135 - 768 - 4

I. ①教… II. ①汪…②燕…③郑… III. ①教育心理学 IV. ①G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 030311 号

出版发行: 暨南大学出版社

地 址: 中国广州暨南大学

电 话: 总编室 (8620) 85221601

营销部 (8620) 85225284 85228291 85228292 (邮购)

传 真: (8620) 85221583 (办公室) 85223774 (营销部)

邮 编: 510630

网 址: <http://www.jnupress.com> <http://press.jnu.edu.cn>

排 版: 广州市天河星辰文化发展部照排中心

印 刷: 佛山市浩文彩色印刷有限公司

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 34.375

字 数: 858 千

版 次: 2006 年 6 月第 1 版 2011 年 7 月第 3 版

印 次: 2011 年 7 月第 5 次

印 数: 9001—11000 册

定 价: 58.00 元

(暨大版图书如有印装质量问题, 请与出版社总编室联系调换)

关于第三版的说明

《教育心理学新编》自2006年6月初版,2007年6月第一次修订版出版以来,承蒙读者厚爱,至2008年6月印次已达四次,印数已达9 000册。为了让此教材的内容能够做到与时俱进,以便更好地让读者把握教育心理学研究近几年来所取得的最新成就,经过一年多(2009年元月至2010年10月)的努力,终于完成了本教材第三版的编写工作。第三版更新的内容主要体现在三个方面:(1)新加了第一章第三节“如何研究教育心理学”;(2)受篇幅所限,删除了原来的第三章“身体发展与教育”,将其中一些有较高价值的材料与观点融进了本书的第一、二、三章;(3)主要通过三项工作对原书其他章节的内容进行了较大幅度的修改与充实:一是对书中的一些核心概念进行了精确的界定,二是补充了一些新观点、新材料,三是对一些章节结构作了适当的调整。同时,本教材第三版在撰写过程中力图体现以下五个鲜明特色:

第一,融会中西,突出中国文化特色。为了在教育心理学的教学与研究里体现“中国化”取向的思路,本教材第三版在撰写过程中继续做到在充分吸取外国尤其是西方教育心理学思想精髓的基础上,又适度融进中国文化里所蕴涵的教育心理学思想的精髓,以便突出中国文化的特色,使之朝着建立中国特色的教育心理学体系的目标向前迈进一步,并使之能更好地满足当代中国教育的实际需要。

第二,注意揭示名家的独特思维方式。在科学技术日新月异和价值观日趋多元化的当代社会,知识(包括教育心理学的知识)更新的速度越来越快,无论大学传授给学生多么新颖而实用的知识,这些知识的“保鲜时间”几乎“注定”不会很长。正因为如此,很多有识之士都指出,大学不但要传授给学生丰富而实用的知识,更要教会学生良好的思维方式,培养学生的健全人格,因为健全人格与良好思维方式一旦养成,将会让学生终身受益。正是秉承这一教育理念,本教材在撰写过程中特别注意揭示一些研究教育心理学名家的健全人格与独特思维方式,以便让读者能够在阅读本书的过程中,于潜移默化中习得名家的健全人格和良好思维方式,这无疑将会让读者受益良多。

第三,追求新颖性。这主要体现在三个方面:一是体系上的新颖性,力图建构出一个与现在所有教育心理学教材的体系都不尽相同的体系结构;二是观点上的新颖性,在充分借鉴与吸收前人已有研究成果的基础上,力图“接着前人讲”(不是“从头开始讲”),以便做到见人所未见,言人所未言,显示观点上的新颖性;三是材料上的新颖性,尽量选用国内外最新的相关研究成果作为本教材的材料来源。

第四,系统性、科学性、深刻性和可读性相结合。一方面,为将本教材撰写成适合研究生(包括教育硕士)和本科生的教材,在撰写过程中注重内容的系统性与深刻性,观点、术语与篇章结构等的科学性。另一方面,为了增强本教材的可读性,在撰写过程中追

求文字的流畅性，尽量用浅显的语言将深刻的学理阐述出来；同时，适当插入一些经典图片，以做到图文并茂，增强本教材的形象感。

第五，注重学以致用。教育心理学本是一门实践性很强的应用学科，为此，本教材第三版在撰写过程中也注重将所写内容与当前中国教育尤其是学校教育里出现的一些实际问题结合起来，并力图结合笔者多年的思考而尝试提出一些解决问题的对策，以期让读者举一反三，做到学以致用。

本教材初版的三级提纲由汪凤炎和燕良弼共同制定，江西师范大学的郭斯萍教授也提出了一些建设性的意见，撰写是集体分工的产物，各章节主要执笔人的分工情况如下：第一章第一节为汪凤炎、燕良弼，第二节为燕良弼、汪凤炎，第三节为汪凤炎、郑红；第二章为燕良弼、汪凤炎、屈卫国；第三章第一、二节为刘丽、汪凤炎、王小凤，第三、四、五节为王继成、汪凤炎、王小凤、汪胜明；第四章第一节为汪凤炎、王小凤，第二节为汪凤炎、燕良弼、郑红，第三节为汪凤炎、王小凤；第五章第一节为汪凤炎、燕良弼，第二节为郑红、汪凤炎，第三节为郑红、汪凤炎、燕良弼，第四节为汪凤炎、郑红、燕良弼；第六章第一节为郑红、汪凤炎，第二节为郑红、汪凤炎、燕良弼，第三节为汪凤炎、燕良弼，第四、五节为郑红、汪凤炎、郑勇军；第七章第一节为郑红，第二、三节为郑红、汪凤炎，第四节为汪凤炎、郑红；第八章第一节为汪凤炎、燕良弼，第二节为燕良弼、汪凤炎，第三节为郑红、汪凤炎、燕良弼，第四节为燕良弼、汪凤炎、张毅；第九章为燕良弼、汪凤炎；第十章第一节为汪凤炎、燕良弼，第二、三、四节为汪凤炎，第五节为汪凤炎、燕良弼，第六节为汪凤炎；第十一章为燕良弼、汪凤炎；第十二章第一、二节为燕良弼、李龙辉，第三、四节为郑红、李龙辉、郑勇军。全书最后由汪凤炎负责统稿、修改、润色和定稿。

本教材第三版的三级提纲由汪凤炎制定，具体修订工作的分工情况如下：汪凤炎、郑红参加了第一、二、四、五、六、七、八、九、十、十一章的修订工作，刘国雄、汪凤炎参加了第三章的修订工作。全书最后由汪凤炎负责统稿、修改、润色和定稿。

在本教材第三版的写作过程中，得到了南京师范大学心理学“国家级重点学科培育点”基金、“211工程”三期重点学科建设项目“当代中国教育转型研究”研究经费和普通高校人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所基金（项目批准号：07JJD880241）的资助，并得到南京师范大学教育科学学院领导和同事的大力支持与帮助。在撰写与修订过程中参考和引用了许多专家和学者的论文与论著，这在脚注和参考文献中都一一予以列出了，在此谨向他们的辛勤劳动表示衷心的感谢！最后，承蒙暨南大学出版社的鼎力支持，本书第三版才得以顺利出版，在这之中暨南大学出版社的张仲玲女士付出了大量心血。在此，谨向所有关心和帮助过我们的老师、朋友、同事、同学和亲人致以衷心的感谢！

汪凤炎
2010年11月2日
于南京日新斋

目 录

关于第三版的说明	(1)
----------------	-----

第一篇 教育心理学概论

第一章 走进教育心理学	(1)
第一节 教育心理学的历史与反思	(3)
第二节 教育心理学研究的新思路	(13)
第三节 如何研究教育心理学	(26)
第二章 学习概论	(42)
第一节 关于学习的几个问题	(42)
第二节 学习的过程与条件	(62)
第三节 学习的分类	(70)
第四节 学习策略	(75)

第二篇 人的心理发展与教育

第三章 人的心理发展与教育	(90)
第一节 关于心理发展与教育的几个问题	(91)
第二节 认知发展与教育	(113)
第三节 品德发展与教育	(142)

第三篇 学习理论

第四章 行为主义学习理论	(168)
第一节 桑代克的试误学习理论	(170)
第二节 斯金纳的操作条件作用学习理论	(178)
第三节 班杜拉的社会学习理论	(187)
第四节 行为主义学习理论在教育上的应用	(197)



第五章 认知主义学习理论	(212)
第一节 早期的认知学习理论	(213)
第二节 布鲁纳的认知结构学习理论	(224)
第三节 奥苏贝尔的意义一同化学习理论	(238)
第四节 信息加工学习理论	(254)
第五节 建构主义学习理论	(259)
第六章 人本主义学习理论	(279)
第一节 人本主义心理学的兴起	(279)
第二节 人本主义学习理论的基本观点	(281)
第三节 人本主义学习理论在教育上的实践	(287)
第四节 对人本主义学习理论的简要评价	(291)

第四篇 育智的心理

第七章 知识学习	(297)
第一节 知识与智慧	(297)
第二节 陈述性知识的学习	(314)
第三节 程序性知识的学习	(321)
第四节 知识学习的迁移	(336)
第八章 问题解决与创造力培养	(350)
第一节 问题解决	(350)
第二节 创造力的培养	(369)

第五篇 育人的心理

第九章 道德学习	(387)
第一节 品德及其结构与培育路径	(388)
第二节 品德的形成与发展过程	(400)
第三节 育德的方法	(414)
第四节 品德的考评	(426)
第五节 品行不端的防治	(430)
第六节 道德学习的迁移	(437)
附录：问卷	(463)
第十章 学习动机：学习的动力系统	(466)
第一节 学习与学习动机	(466)
第二节 学习动机的理论	(473)

第三节 学习动机的激发.....	(487)
------------------	-------

第六篇 教学心理

第十一章 教学心理学	(498)
第一节 教师心理与教育.....	(499)
第二节 教学设计.....	(512)
第三节 教学方法与教学组织形式.....	(518)
第四节 个别差异与教学.....	(526)
参考文献	(540)

第一篇 教育心理学概论

在正式进入教育心理学的核心主题之前，先要对教育心理学的含义、历史、研究方法及其最核心的概念——学习——等问题有一个较全面而系统的把握，这是学习教育心理学最起码的基础。基于这种考虑，本篇内容包括两章：第一章是带引言性质的论述，第二章主要是探讨有关学习的一些最基本的问题。

第一章 走进教育心理学

【内容摘要】

本章共分三节：第一节是教育心理学的历史与反思，主要探讨了古代哲学取向下的教育心理学思想的特色和价值，以及科学主义取向下的教育心理学的得与失。第二节是对教育心理学研究新思路的探讨，主张研究目的的完整化、研究对象的全人化、研究过程的中国化，这是本章的一大亮点。第三节是探讨“如何研究教育心理学”，其要点包括研究主题的确定与具体方法的选择等，为了增强其可操作性，本节对教育心理学研究的一般程序与方法进行了颇为详细、具体的阐述。

【核心概念】

教育心理学、五阶段教学法、全人化、中国化、科学、科学主义

【思考题】

1. 如何理解教育心理学的研究对象？
2. 怎样理解教育心理学的学科性质？
3. 中国古代教育心理学思想有哪些特色和价值？
4. 科学主义取向下的教育心理学有何得与失？
5. 谈谈你对教育心理学研究新思路的看法？
6. 怎样有效地进行教育心理学的研究？

据现有资料记载，“教育心理学”一词最早于1531年出现在琼·魏维斯的著作中；1877年俄国教育家卡普杰烈夫出版世界上第一本以《国民教师的教育心理学》命名的教科书。^①不过，教育心理学作为一门独立学科的第一个较完整体系是由美国心理学家桑代

^① 朱智贤：《心理学大词典》，北京：北京师范大学出版社，1989.326



克（E. L. Thorndike, 1874—1949）提出的。桑代克于1903年写成《教育心理学》一书，以后将其扩充为《人的本性》、《学习心理学》、《个别差异及其原因》三大卷于1913—1914年出版，这标志着现代教育心理学的诞生，桑代克也由此赢得了“教育心理学之父”的美誉。桑代克既不是第一个使用“教育心理学”一词的人，也不是第一个用“教育心理学”作为书名的人，人们为什么会将“教育心理学之父”的美誉送给他呢？个中缘由主要有四：①桑代克确立了现代教育心理学的基本研究“范式”。桑代克首次将实验法运用到学习的研究中，彻底改变了以往学者主要运用经验总结法和思辨法来研究人学习的惯例，开创了用实验法和测验法来研究人学习的先河；②桑代克的《教育心理学》是在大量学习实验和测量材料基础上写成的，而过去的教育心理学多半是普通心理学或发展心理学的移植，缺乏实验材料的支持；③桑代克的《教育心理学》建构出比较完整的教育心理学体系，即人的本性、学习心理学、个别差异及其原因等三大组成部分，现代教育心理学的名称和体系由此确立，这是从前的教育心理学难以比拟的；④桑代克对学习理论和个别差异等主题作了颇为经典的实验研究，提出了对后世教育心理学思想影响甚深的观点与做法。

何谓“教育心理学”？学术界有不同的见解，综合各种观点，可以将教育心理学概括为广义教育心理学和狭义教育心理学。广义教育心理学是指研究教育实践中各种心理与行为规律的科学。它包括学校教育心理学、家庭教育心理学和社会教育心理学，换句话说，凡是在教育领域发生的心理与行为问题，都是教育心理学研究的对象。广义教育心理学在中国主要以潘菽和朱智贤等为代表。朱智贤主编的《心理学大词典》对“教育心理学”一词的解释就主要采用了这种观点：教育心理学（educational psychology），心理科学与教育科学的一个分支，研究教育过程中的心理现象及其变化规律的学科。^①狭义教育心理学专指研究学校情境中的各种心理与行为的科学。具体地说，教育心理学要研究来自学生方面的心理问题，包括在教育条件下学生心理和行为的一般特点，教学的整个过程中，学生掌握知识、技能，发展智力、能力，形成品德、个性以及个别差异等问题；教育心理学也要研究来自教师方面的心理问题，包括教师本身的心理素质、教学过程、教学设计、教学模式以及因材施教等心理问题。此外还有来自学校师生交往系统和教学教育环境以及其他方面的心理学问题。在中国，狭义的教育心理学以邵瑞珍为代表。邵瑞珍在其所主编的《教育心理学》一书中将教育心理学定义为“研究学校情境中学与教的基本心理学规律的科学”^②，这一见解是借鉴了国外教育心理学家观点的结果。如美国1970年出版的教育百科全书就认为：“教育心理学是对教育过程中行为的科学研究，实际上教育心理学通常被定义为主要涉及学校情境中学生的学与教的科学。”^③这两种教育心理学的定义，前一个定义虽稍嫌宽泛，但蕴涵一种大教育观的理念，未将教育局限于学校教育。根据此定义，教育心理学的研究对象就是“教育过程中的种种心理现象”。后一个定义虽非宽泛，把教育心理学的研究对象限定为“学校情境中学与教的心理规律的探索”，不过，这种“非宽泛”也是相对而言的，即它只是与前一种定义相比显得“非宽泛”，若细究起来，“学校情境中”其实也是个非常宽泛的概念，教育心理学很难穷尽“学校情境中的学与教的心理

① 朱智贤. 心理学大词典. 北京：北京师范大学出版社，1989. 326

② 邵瑞珍. 教育心理学（修订本）. 上海：上海教育出版社，1997. 12

③ 邵瑞珍. 教育心理学（修订本）. 上海：上海教育出版社，1997. 11

规律”。可见，这两种概念就其涉及的范围而言，实则是“五十步”与“一百步”的区别。同时，从现代教育发展的历史趋势来看，大教育观已经成为锐不可当的历史潮流，教育问题、教育心理问题绝不仅仅是一个狭隘的学校教育能够解决的，教育活动已经成为一种全社会的活动。人们越来越认识到，教育是人类生命本身的需要，教育因人的生命而存在。教育源于人的未完成性，人必须靠自己完成自己，必须靠教育完成自己。相应地，教育是人类终身的事情，而不仅仅是学校的事情。再者，“学校是小社会”，“社会才是大学校”，在具体的操作中若将教育心理学局限于“学校情境中”，不利于教育工作树立“大教育观”，不利于教育工作者以系统的观点来看待教育。并且，就智育而言，当遇到“学校所设的专业不是社会所需的专业，而社会所需的专业学校又没有”之类的问题时；就德育而言，当遇到诸如“五天的学校教育不敌两日的社会习染”之类的问题时，狭义的教育理念往往就会束手无策。正是基于上述思考，本书倾向于广义的教育心理学理解，我们认为这种广义的教育心理学理解也比较符合教育心理学创始人桑代克创立教育心理学的本意。

从学科性质看，教育心理学是介于自然科学与人文社会科学之间的一门交叉科学，且偏重于人文社会科学性质；同时，教育心理学是一门既有理论性更具实践性的应用科学，它有其特定的研究对象和独立的体系。正如美国教育心理学家奥苏贝尔（D. P. Ausubel, 1978）所说：“教育心理学既不是普通心理学原理在教育上的应用，也不是儿童心理学、学习心理学、人格心理学等几门学科的简单组合，而是一门独立的学科。”

第一节 教育心理学的历史与反思

准确把握教育心理学走过的历程，不但能够有效促进其在未来更好地发展，还能更好地用它来指导生活中的教与学。正如英国前首相丘吉尔所说：“我们能够往以前看多远，我们就能够往未来看多远。”^①

一、古代哲学取向下的教育心理学思想

在桑代克之前，无论东方还是西方都有丰富的教育心理学思想，“数典”不能“忘祖”。

（一）中国古代的教育心理学思想概论

中国古代的教育心理学思想至少可追溯到先秦时代的孔子、孟子、荀子等一大批教育家及《学记》等著作中反映的相关理念，此后历代都有为数众多的思想家、教育家为教育心理学思想的形成和发展作出了贡献。科学教育心理学体系所涉及的一些理论问题在中国古代教育家那里基本都有论及并还有身体力行的实践。一方面，桑代克在其教育心理学体系创立之初所涉及的三方面的问题——人性问题、学习心理问题和差异心理问题，这些中国古代教育家都进行过探讨。概要地说，中国先哲以其自身特殊的人生阅历对人性问题从

^① 读者，2009（15）：19

不同的视角进行解读，建构了一座富丽堂皇的人性论大厦。中国的思想家们早已认识到，人性是教育心理的起点和归宿，一切教育问题归根结底都是人性问题。孔子最先提出“性相近也，习相远也”的命题，这一简洁命题以其深刻的哲理和丰富的内涵，成为具有永恒生命力和具有无限开发价值的超时代课题。中国古代一切教育心理的基本理论问题大都是由此生发出来的。该命题准确地表现了人的自然资质与社会习染、遗传、环境与教育的关系，正确解读了人的差异及其来源，孕育了中国古代的教育发展观。嗣后，人性问题在教育中的作用得到了历代思想家的高度重视：老子主张人心至善说，进而力倡自然主义教育，以便顺应自然来更好地保持人性，推迟一颗至善之心由于环境的习染而不断丢失的过程；孟子的“性善论”预示着人与生俱来就有向善的先天图式，教育的作用就在于将这种向善的图式（人性“四端”：恻隐之心、是非之心、辞让之心、羞恶之心）扩充起来，发扬光大，换言之，教育的作用在于发展人性；荀子的“性恶论”为教育提供了极其广阔的空间，因为人与生俱来的自然资质是恶的，人类的一切善性都只能依赖于环境和教育了，只有通过后天的教育才能将人的恶性改造为善性；告子的性无善无不善论告诉人们，人生来只是一块“白板”，既无善端，也无恶端，教育的价值就在于塑造人性；世硕的性善恶混论告诉人们^①，人性中既有善的一面也有恶的一面，教育的价值与目的就在于发展人性中善的一面，改造人性中恶的一面；清代王夫之“性日生而日成”的观点准确表达了人的自然资质与环境、教育的辩证关系。学习心理问题也是中国古代思想家充分探索的一个领域。中国古代思想家既在自己的学习实践中不断获得亲身体验，又对自己教书育人的实践加以总结和提炼，从而产生了丰富的学习心理思想。差异心理也是中国古代思想家十分关注的问题。孔子在自己的“诲人不倦”的教育实践中就发现自己的学生在志向、理想、兴趣、智力、能力、气质与性格等方面有很大不同，主张因材施教。此后历代教育家都继承了孔子这一思想。另一方面，中国古代思想家还探讨了桑代克教育心理体系中没有涉及的教育心理问题，如教师心理问题、教学心理问题、品德心理问题等。总之，中国古代教育心理学思想虽然与现代西方科学教育心理学思想没有太大的、直接的渊源关系，但是它确实揭示了许多教育心理方面的规律，直到今天仍有其借鉴意义。

（二）西方古代教育心理学思想概论

教育心理学思想在西方可追溯到古希腊苏格拉底、柏拉图和亚里士多德。柏拉图主张重视个别差异，让个体的身心获得均衡发展。亚里士多德主张顺应本性、培养习惯、启发心智的教育原则符合现代教育心理学的理念，尤其是他的灵魂论对教育产生了十分深远的影响。亚里士多德在《论灵魂》（*De Anima*）一书中将灵魂分为三种，而人具备三种灵魂，因此必须实施三方面的教育：首先，人有植物的灵魂，对人体进行肉体营养和繁殖，它通过锻炼后，肉体不断完善起来；其次，人有动物的灵魂，人有感觉、愿望、知识，因智育而达到真理的大门；最后，人有理性的灵魂，它通过德育达到完善的境界。《论灵魂》为德育、智育和体育的和谐提供了哲学和心理学的依据。文艺复兴之后，许多学者开始自觉

^① 西谚“人的一半是天使，一半是野兽。”此观点与世硕的见解有相通之处，不过，“人的一半是天使，一半是野兽”之说法，对性善性恶是持五五平分的观点。在世硕的见解中，每一个人的人性里，性善与性恶的比例是不同的：有的人是善性多而恶性少，有的人是善性少而恶性多。同时，虽然从表面上看，中国传统文化以性善论为主，究其实，乃以性善恶混论为主。

将教育与心理学结合。夸美纽斯在代表其教育思想全貌的《大教学论》一书中,提出了许多教育与心理相结合的原理和原则。裴斯泰洛齐(J. Pestalozzi, 1746—1827)在《论教学方法》一书中首次提出了使“教育心理学化”的设想,后来又在《葛笃德怎样教育她的孩子》一书中提出了一整套心理学化的教学思想体系,这个体系可概括为:①人性含有原始性(兽性)、社会性与道德性三个层面,教育的功能就是要克服原始性而发展道德性。②强调以爱为中心,视学校如家庭,视教师如父母,视学生如子女。③在教学上强调学生的心智、情意、行动三方面的均衡发展。④重视儿童个性发展,视教师如园丁,视学生如花木。既重视学生的个别差异与自然发展,也强调培养的道德品质。在教育史上,德国教育家赫尔巴特(T. F. Herbart, 1776—1841)是第一个明确提出将心理学作为教育学理论基础的学者,将裴斯泰洛齐的“教育心理学化”的主张付诸实践,并于1806年在其《普通教育学》中开始用心理学的观点来系统阐述教育实践问题,同时,在继承莱布尼兹“单子论”和英国联想主义的基础上,提出了“意识阈”(conscious threshold)和统觉团(apperception mass)的概念。赫尔巴特认为,意识阈下的观念,只有那些与意识的统一相调和的观念才可能不遇阻力而升入阈限之上。进入意识的观念便可引起统觉。一个观念的统觉不仅使这个观念成为意识的,且使之被意识观念的整体所同化。该整体被称为统觉团。赫尔巴特的教育心理学思想可概括为:①人类的心理具有知、情、意三种功能。②教育应以德育为先,而德育之实施则以自由、完美、善意、权利、正义为基础。③重视儿童的兴趣,并将儿童的兴趣划分为对事的兴趣与对人的兴趣。两种兴趣都是教育心理学研究的对象。④在统觉论指导下提出了教育过程四阶段论——明了(确切讲授新知识)、联想(新知识要与旧知识建立联系)、系统(做出概括和结论)、方法(把所学的知识应用于实际)。同这四个阶段相应的心理状态是注意、期待、探究和行动。以后他的门徒将之发展为五阶段教学法——预备(唤起学生的原在观念和吸引学生的注意)、呈现(教师清晰地讲授新教材)、联系(使新旧知识形成联系)、统合(帮助学生进行抽象和概括,形成新的统觉团)、应用(以适当方法应用新知识)。五阶段教学法在全世界都产生了重要影响。正是在这些教育心理学思想的肥田沃土上,科学的教育心理学才破土而出。

(三) 中西方古代教育心理学思想的特色与价值

综览中外古代的教育心理学思想,可以发现有以下三特色:①各家对人性本质的看法虽千差万别,但都认为教育具有影响人性并使之向善的方向发展的功能;②无论是德育或智育,施教时都要考虑学生心理上知、情、意、行四种特质的改变;③中外古代的教育心理学思想多是学者通过经验总结或思辨方式得来^①,虽然在理论之外多数学者也重视怎样从学生身上加以验证的问题,不过,在验证某一观点或思想时古人多采用经验型的方法,而不是现代严格意义上的科学方法(因为古代没有严格意义上的科学,现代意义上的科学是文艺复兴以后诞生的)。可见,仅就研究方法而言,古代哲学取向的教育心理学与今天科学取向的现代教育心理学之间有本质的不同。但是,若就研究主题(或基本问题)而言,古今中外学者并无太大的差异;就思想的科学性与深刻性而言,古今教育心理学思想更是有同等的价值。原因其实也很简单:

一方面,古代学者的教育心理学思想其实也是来源于教育实践,又经教育实践反复检

^① 张春兴. 教育心理学. 杭州:浙江教育出版社, 1998. 9



验了的。中国历代对教育心理学思想作过重要贡献的思想家、教育家几乎都从事过教育活动。以孔子为例，他大约于二十岁起从事教育工作，数十年如一日，通过自己的辛勤劳动，培养出“三千弟子，七十二贤人”。孔子的教育心理学思想完全是他从自己的教育实践和切身体验中总结出来的。同时，在中国古代私学甚多。在私学如书院中稍有作为的教育家（像孔子、朱熹、陆九渊和王阳明等）完全可根据自己的教育理念来办学，将自己的教育理念付诸教育实践，使之接受实践的考验，然后不断予以发展完善，当然可以得出一些合乎心理与教育规律的结论。例如，据《论语·公冶长》记载，孔子说：“始吾于人也，听其言而信其行；今吾于人也，听其言而观其行。于予与改是。”用自己的亲身体会来强调在对他人进行品德考评时，要结合其言行来综合评价，既要听听他有些什么话语，也要考察他的行为表现，若只偏信他人的“言”容易得出错误的结论。西方的情况也大致如此，苏格拉底、柏拉图、亚里士多德也都曾亲自从事过教育工作。

另一方面，人文社会科学思想不是按严格进化论的路径演变的，因而不能说今天的人文社会科学思想（如现代文学思想或现代哲学思想）就一定比古代相应的人文社会科学思想（如古典文学思想或古典哲学思想）“高明”。昨天的人文社会科学思想与今天的人文社会科学思想相比，它们犹如平地上的一座座山峰，各自都可以达到某一个高度，都具有自身的某种特色与价值，可说是“横看成岭侧成峰，远近高低各不同”。于是，在“纯”社会学科或人文学科领域（如文学与哲学等），学术思想的演变（请注意，因“发展”一词含有进化论色彩，故此处不用，而用进化论色彩较少的“演变”一词）多是一种“累积”（顾颉刚语）的过程，就像地球是由不同的地层所构成的一样，各“地层”在研究地球时都具有相应的价值，不能说越老或越下面的“地层”其价值就越小，而越新或越上面的地层其价值就越大。不但如此，有时更是恰恰相反，越老的或越下面的地层其价值反而超过了越新或越上面地层的价值。而在“纯”自然学科（如物理、化学或数学等）研究的主要是一种自然科学思想，是一种科学（狭义的）与技术。科学与技术一般是按照“进化论”的方式前进的，换句话说，今天的科学与技术一般都会比昨天的科学与技术来得先进。因此，在“纯”自然科学领域（如化学与数学等），学者重视的是不断的创新精神，以便不断地超越前人，推动科学与技术不断向前发展。^①教育是一种育人的艺术，教育心理学的研究对象是关于人的学与教的心理现象及其规律，此种“东西”既不是“纯”自然的，也不是“纯”社会的，而是自然与社会的“合金”，教育心理学是一门介于自然科学与社会科学之间的中间学科。这使得教育心理学思想里有很大一部分内容是一种人文思想，不是科学（狭义）思想，不能说今天的教育心理学思想就一定比古代的教育心理学思想“高明”，换句话说，中国传统文化和西方传统文化里蕴涵的教育心理学思想仍有一定的价值。

二、科学主义取向下的教育心理学

实验心理学与教育的结合，促使了一门独立的新学科——教育心理学的诞生。不过，1879年心理学脱离哲学范畴成为一门独立学科后一直想成为一门类似于物理学的“纯科学”，于是乎，“科学主义”取向成为心理学的主流研究取向。何谓“科学主义”？要了解

① 汪凤炎，郑红．中国文化心理学（第3版）．广州：暨南大学出版社，2008. 21～25

这一概念,先要厘清此处所讲“科学”与“主义”二词的内涵。

何谓“科学”?目前有两种为多数人所接受的界定方法。一种叫做“内容界定法”,此界定方法注重“科学”的内容。根据“内容界定法”,可以将“科学”界定为一种有系统、有组织地描述事物间规律的知识体系。另一种叫做“过程界定法”,此界定方法注重“科学”的过程。根据“过程界定法”,可以将“科学”界定为是发现事实,建立关联,解释规律的过程。换言之,认为科学是解决“是什么”(what)、“怎么样”(how)以及“为什么”(why)的过程。如果将这两种界定科学的方法合二为一,那么,可以将“科学”界定为“采用客观的方法所获得某一领域内规律的系统的知识体系”。^①依此解释,就“科学”的“过程界定法”而言,“发现事实,建立关联,解释规律的过程”本可以通过很多方法——实验法、观察法、问卷法、测验法、考证法等——来完成,但是,此处所讲“科学主义”中的“科学”显然是片面理解了“科学”的“过程界定法”,将之仅限定在“实验法”上,认为只有通过实验法“发现事实,建立关联,解释规律的过程”才是“科学”,运用其他方法“发现事实,建立关联,解释规律的过程”都不能算作“科学”。

据《辞海》解释,“主义”一词含义有五:①主旨;主体。梁启超《与林迪臣太守书》:“启超谓今日之学校,当以政学为主义,以艺学为附庸。”②主张;观点。如不干涉主义、“三不”主义。③有系统的理论学说或思想体系。如马克思列宁主义、弗洛伊德主义。④一定的社会制度或政治经济体系。如社会主义、资本主义。⑤思想作风。如自由主义、主观主义。^②依此解释,此处所讲“科学主义”中的“主义”取的是其中的“主张;观点”之义。

综上所述,所谓“科学主义”取向,是指只将实验法获得的有关知识体系视作“科学”的研究取向,扩而言之,主张只将按自然科学模式获得的有关知识体系视作“科学”的研究取向。依此类推,用在心理学领域的“科学主义”一词,类似于中国心理学史上讲的“小心理学观”,其含义是指只将实验法获得的有关人的心理与行为方面的知识体系视作“心理学”的研究取向,扩而言之,它只主张按自然科学模式来研究心理学,侧重研究心理学中偏重于自然科学属性的领域,力倡运用实验法等量的研究(quantitative research)方法,重视研究的客观性、可操作性、精确性和可验证性。受心理学中科学主义取向的深刻影响,现代教育心理学自诞生之日起,其主流研究“范式”便放弃了固有的哲学研究取向而走上了科学主义的研究取向。科学主义取向下的教育心理学与上述哲学取向下的教育心理学之间的相同之处是都关心学校情境中学与教的基本心理规律的研究。二者的主要区别在于所用的研究方法不同,前者试图运用科学的方法来研究,后者主要是运用经验总结与思辨的方法来研究。现代教育心理学虽然只有百余年历史,但其发展速度却是惊人的,教育心理学现在已是心理学领域中最发达的分支,研究成果丰硕,从事教育心理学研究的人数在各个心理学分支中也名列前茅。由于各个国家的历史条件、文化背景等不同,各国教育心理学研究发展的状态也不同。

① [美] 黄一宁. 实验心理学:原理、设计与数据处理. 西安:陕西人民教育出版社, 1998. 25

② 辞海(1999年版缩印本). 上海:上海辞书出版社, 2002. 2254



（一）科学主义取向的教育心理学的发展

1. 科学主义取向的教育心理学在美国的发展

教育心理学在美国诞生后，其发展的速度和水平至今都处于世界领先地位。自桑代克后，在美国逐渐形成不同派别和取向的教育心理学。概括地说，从流派上看，美国主要有行为主义教育心理学、认知派教育心理学和人本主义教育心理学三大流派。从研究取向看，美国的教育心理学主要经历了四个时期：一是实验心理学取向的教育心理学处于主导的时期，20世纪20年代以前的教育心理学主要处于这一时期；二是行为主义取向的教育心理学处于主导的时期，20世纪20至50年代的教育心理学主要处于这一时期；三是认知取向的教育心理学处于主导的时期，20世纪60至80年代的教育心理学主要处于这一时期；四是建构主义取向的教育心理学处于主导的时期，20世纪90年代以来的教育心理学主要处于这一时期。它们的思想观点将在下文作详细的论述，这里就不多讲了。但需要提醒一点，由于教育心理学自诞生直至今日，其研究范式一直唯美国的教育心理学马首是瞻，因此，从一定意义上说，美国教育心理学所经历的这四个研究取向也就是当代世界教育心理学所经历的四个研究取向。

2. 科学主义取向的教育心理学在苏联的发展

苏联教育心理学可以分为三个阶段：

第一阶段是“十月革命”前。“俄罗斯教育心理学的奠基人”乌申斯基在1867年发表的《教育人类学》，将心理学作为教育学的三个基础之一（其余两个基础为生理学和逻辑学），但同时又认为，“心理学就其对教育学的应用和对教育者的必要性方面来说，当然站在一切科学的首位”。卡普杰列夫于1877年撰写了世界上第一本教育心理学著作。但对教育心理学乃至整个心理科学影响最大、最负盛名的是拉祖尔斯基（A. Jieyckhh, 1874—1917）。拉祖尔斯基是一位实验心理学家，他的两个主张对俄罗斯教育心理学产生了巨大影响：一是主张心理学应当像自然科学一样进行客观研究，使它的结论建立在具体研究的事实上；二是力主心理学应接近实际，成为对实践有益的科学，为此制定出能在自然状态下研究个体的“临床观察法”和“自然实验法”。他本人被誉为“俄罗斯心理学的伟大代表”。鲁宾斯坦在教育心理学的对象、任务与方法的争鸣中主张教育心理学应以在校内、外的具体生动的条件下发生的心理为研究对象（1913年）。这一时期教育心理学的明显特点就是比较重视教育心理学的特殊性以及在教育条件下的特殊研究。与西方教育心理学发展一样，他们也反对从普通心理学研究中获得资料，用纯粹演绎的方法去解释学校生活的实际。

第二阶段是“十月革命”后至20世纪50年代末。其基本特点是尝试以马克思主义的基本观点来改建心理学及教育心理学。其代表人物是维果斯基、布隆斯基、鲁宾斯坦。维果斯基是苏联“文化历史学派”即维列鲁学派的开山祖师，他在1926年出版的《教育心理学》一书中重申和提出了两个观点：一是坚决主张把教育心理学当作一门独立的科学分支研究，反对将普通心理学的篇章移植到教育心理学中来；二是主张用“文化历史发展论”去研究儿童的心理发展过程。文化历史学派对下述三个问题的探讨深刻影响了苏联乃至其他国家的教育心理学的发展：①深入探讨了“发展”的实质。他们认为“发展”，即儿童心理机能从低级向高级发展，有四个指标，即心理活动的随意机能，心理活动的抽象概括机能，各种心理机能之间的关系不断地变化、组合、形成间接的以符号为中介的心理

结构,心理活动的个性化。②教学与儿童智力发展的关系的思想。维果斯基把教学分为两种,一种是广义的,即自发性的,通过活动和交往掌握精神生产的手段;二是狭义的,即自觉的有目的、有计划进行的最系统的交际形式,它创造着学生的发展。在此基础上他阐述了教学与发展的三个基本思想——“最近发展区”的思想(每个学生都存在着现有水平和经过帮助可以达到的水平之间的差异)、教学应当走在发展的前面和强调学习的最佳期限的思想。③分析了智力形成过程,提出了“内化”学说。维果斯基的上述思想为后来苏联教育心理学的发展奠定了理论基础。布隆斯基强调儿童个性的统一性以及探索对儿童心理进行整体的综合研究的途径。1925年布隆斯基出版了《记忆和思维》一书,被苏联心理学界认为是从心理的整体性出发,对记忆与思维进行综合研究的尝试。布隆斯基这个观点实际上是后来苏联教育心理学趋向综合研究的先导。鲁宾斯坦在这一时期的特殊贡献在于他确立了心理与活动相统一的原理。他在1934年提出并在1940年出版的《心理学原理》中重申,心理不仅在活动中表现出来,而且在活动中形成。这一观点后来为苏联教育心理学强调必须结合实际教育活动进行的方向确立了理论依据。自20世纪40年代起到50年代末,苏联教育心理学的显著特点是重视结合教学与教育实际的研究,广泛采用自然实验法,综合性研究占主导地位。这些都是在20世纪30年代确立的理论观点的指导下进行的。在这个时期涌现出一大批教育心理学家和教育心理学的专著,但也存在两个方面的严重问题:一是忽视教育心理学的探索,对待巴甫洛夫的学说有严重的教条主义倾向,甚至导致联想主义重新抬头;二是对西方的教育心理学理论采取简单粗暴的全盘否定倾向,对马克思主义往往生搬硬套,缺乏创造性应用。

第三阶段是20世纪50年代末至苏联解体。20世纪50年代末以后苏联教育心理学有这样几个特点:第一,重视理论探索。在学习理论方面,列昂节夫发表了“论学习作为心理学的一个问题”(1957),对学习的实质、学习活动的结构、学习的类型、学习的动机与学习的迁移等理论问题发表了自己的独特见解。此后不断有人探索,并形成了以列昂节夫为代表的活动派和以梅钦斯卡娅为代表的联想—反射理论派的争论。在智力活动与教学方面出现了一系列新学说、新理论。加里培林的“智力活动按阶段形成理论”便是其一(详见第八章)。第二,进一步加强了同学校的实验教学直接结合。最为突出的代表人物是赞科夫、达维多夫、厄里康宁、兰达与塔金雷金娜等人。第三,把年龄与教育心理学融为一体。出版了一些具有特色的年龄与教育心理学相融合的新书。其中富有代表性的有1972年出版的A. B. 彼得罗夫斯基主编的《年龄与教育心理学》,1984年出版M. B. 加梅佐等主编的《年龄和教育心理学》。第四,重视人际关系在儿童心理发展中的作用。用人际关系层次测定的观点,对个体获得系统的个性特征的规律性、人格化过程的规律性,从理论和实验两方面进行深入的综合研究。其中以运用艾里康宁的“年龄—主导活动类型”理论和包若维奇的“活动—动机系统”理论指导下的研究最卓有成效。第五,重视教学心理中的方法论和具体研究方法的探讨。如阿尔洛夫非常强调客观研究法和发生研究法,马尔科娃强调要在组织学习过程中进行研究,要在现实社会关系中进行研究,要进行长期研究而不只是研究发展中的个别阶段。重视具体方法的探讨,比较突出的是应用教学心理诊断,即以心理测验为主,包括观察、谈话、作品分析、调查等综合研究方法,为教学提供依据。此外苏联教育心理学界还普遍运用动态的、发展的研究方法。第六,对待西方教育心理学的态度有根本性转变,由全盘否定到学习、借鉴。