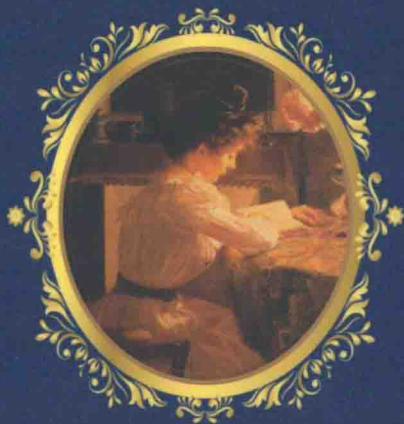


教育心理学新编

A NEW EDUCATIONAL PSYCHOLOGY 第三版
汪凤炎 燕良轼 主编



暨南大学出版社
JILIN UNIVERSITY PRESS

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：第一章是带导言性质的论述，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

的是让学生学会生活。具体地说,要达到两个具体目的:一是培养学生安全、健康、积极向上与幸福的生活态度、生活情趣与相应的价值观体系;二是使学生逐渐掌握安全、健康、积极向上与幸福生活所需的必要知识结构。根据此目的,学校在传授学生知识的同时,要妥善开展如下教育:一是充分利用校园内外的各类生活情境,对学生的价值观、人生观、生活态度与生活情趣进行有效指导;二是充分利用校园内外的各类生活情境,使学生逐渐掌握安全、健康、积极向上与幸福生活所需的必要知识结构,同时,对学生将来的职业生活进行有效指导。这里需要指出,“安全”、“健康”、“积极向上”与“幸福”这四者之间的关系宜是依次推进的,将“安全”放在第一位,先要保证学生的身心安全;在保证“安全”的前提下,再引导学生过“健康的生活”;在保证“安全”与“健康”的前提下,再引导学生过“积极向上的生活”,切不可一味要学生积极向上,却以牺牲学生的健康或安全为代价;在保证“安全”、“健康”与“积极向上”的前提下,再引导学生过“幸福的生活”,切不可将幸福简单等同于感官的快乐。

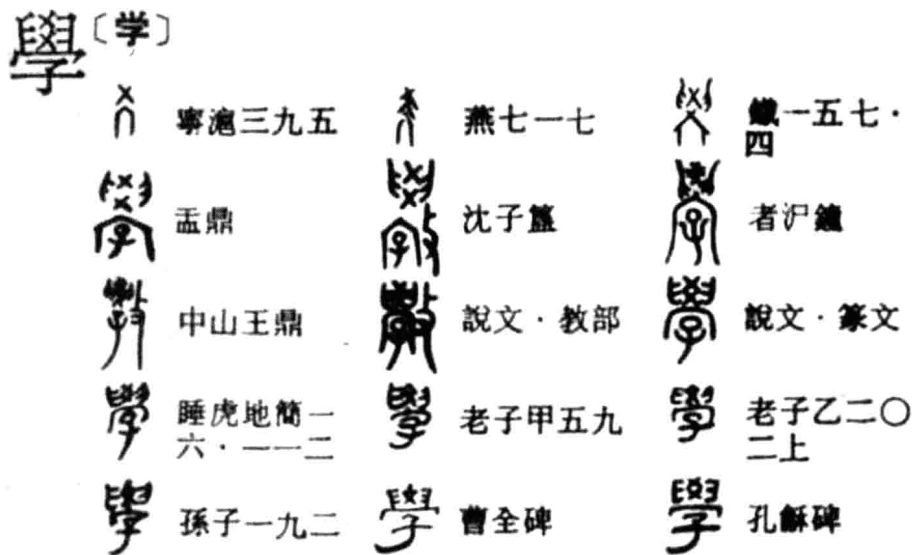
二、研究对象的全人化

根据辩证唯物主义的相关原理,再参照心理学家对个体身心发展规律、学习心理与个别差异的研究,本书讲的教育对象全人化有如下两层含义。

(一) 以全体学生为教育对象

就教育范围而言,要以全体学生为教育对象,而没有贫富、地域等的区别。犹如中国古代教育大家所主张的“有教无类”(《论语·卫灵公》)和“无弃人也”(《老子·二十七章》)的意思。用陈鹤琴的话说,就是三个“一切”和一大“宏愿”：“一切为了孩子,为了孩子一切,为了一切孩子。”“愿全国儿童从今日起,不论贫富,不论智愚,一律享受相当教育,达到身心两方最充分的可能发展。”^① 用时的话说,就是“三发”：“发现每个学生的价值,发挥每个学生的潜能,发展每个学生的个性。”在以全体学生为教育对象时必然会遇到一个普遍而现实的问题：“爱学生能讲条件吗”现实生活中虽然一些老师的真实心态往往是爱好生易,爱差生难,但是,假若让他们在公共场合就此问题发表“高见”时,一些老师却异口同声地表达出这样一种思想：教师是太阳底下最崇高的职业,教师爱学生怎么能讲条件?本书以为,即便一个教师是由心底中说出这样的话,也不值得鼓励与推广。理由是这一做法可能没有突显出其中的教育意蕴。用教育心理学的眼光看,衡量教师一言一行、一举一动是否妥当的重要标准之一是它是否已发挥出了教育的作用。假若没有,可能这种做法就不妥当;假若发挥了较小的教育作用,可能这种做法还需进一步完善;如果发挥了较大的教育作用,这种做法就颇为妥当。依此标准进行观照,在回答“爱学生能讲条件吗”这一问题乃至于在实际生活中应对这一问题时,恰当的做法是:就爱的对象而言,是无条件的,应持“有教无类”的理念,平等友爱地对待每一个自己的学生;就爱的方式来说,应该是有条件的,即让学生认识到,只有自己努力了,才能进一步赢得老师的爱,从而让学生从中体悟到爱的教育意蕴。因此,老师在爱学生时,要切记这

^① 北京市教育科学研究所. 陈鹤琴全集(第1卷). 南京:江苏教育出版社,1987

图 2-3 “学”字字形变化图^①

根据图 2-3 所示“學”的字形变化图可知，“学”起初写作“𠬞”、“𠬞”、“𠬞”、“𠬞”或“𠬞”。由此可见，“学”字字形最初经历了一个从简单到逐渐详细的过程，至写作“𠬞”时，“学”字从字形上看已非常完整了。从“𠬞”字形上看，其上半部左右两边各是一只“手”^②，中间是一个“爻”，合起来是两手执“爻”以罩的形象。“爻”代表变化和开悟的意思，也作声符用。以“爻”加于人，就是使人变化或开悟之意。^③“𠬞”字下半部的外面是一个“上有屋顶两边都有墙壁的房屋”的形象：上面的“人”字形指屋顶，下面的“丨丨”指屋顶下面两边的墙壁^④，这从“𠬞”字的下半部分里看得更清楚；“𠬞”字下半部的里面是“子”的象形字。这样，从字形上看，整个“𠬞”字的意思是：先觉之人（通常指教师）在房屋（即学堂里）里开悟童子（后觉之人）之义，^⑤这就是“學”字的本义。一旦让童子在“见”上开悟，童子也就“覺（悟）”了，因此，“覺”字的写法，其上部与“學”字的上部写法完全相同，只是在下部换成了“见”字。^⑥

从字义上看，综合《辞海》与《汉语大字典》的解释，当“学”读作“xué”时，有 11 种含义：①学习；接受教育。《广雅·释诂三》：“学，效也。”《玉篇·子部》：“学，受教也。”《论语·为政》：“学而不思则罔，思而不学则殆。”②模仿。杜甫《北征》诗：“学母无不为，晓妆随手抹。”③学问；学识。如：治学。《礼记·学记》：“七年视论学取友。”④学科；某一类系统的知识。⑤学校。⑥知觉；觉悟。《说文·教部》：“𠬞，觉悟

① 汉语大字典（缩印本）。武汉：湖北辞书出版社，成都：四川辞书出版社，1992. 428

② 在金文里，“學”字上部左右两边的各一只“手”都是作“往下捧之状”，在现在通行的“學”字字形中，改成了“往上捧之状”。

③ 约斋·字源。上海：上海书店，1986. 231

④ 约斋·字源。上海：上海书店，1986. 149

⑤ 约斋·字源。上海：上海书店，1986. 231

⑥ 约斋·字源。上海：上海书店，1986. 231

己的动作。

(6) 技能调适。它指技能学习臻于精熟程度后,能够配合情境的需要,随时改变技能的组合去解决问题。例如,熟练的技术工人可灵活运用他的工具解决各种性质不同的问题。

(7) 创作表现。它指个人的技能达到炉火纯青的程度之后,除随时可以用于解决属于该技能范围内的问题之外,有时更可以进一步运用它来从事超越个人经验的创新设计。至此该技能表现已达到创作程度,这是技能教学目标的最高境界。^①

第四节 学习策略

一、学习策略的概念

现代心理学对学习策略的系统研究是从1956年布鲁纳进行人工概念的研究开始的。学习策略作为一个明确概念的提出至今只有三十多年的时间。对于学习策略概念学术界尚未统一界定,归纳起来大致可分为三类;第一类,把学习策略看作是学习规则系统。如都费(Duffy, 1982)认为,“学习策略是内隐的学习规则系统”。第二类,把学习策略看作是学习的过程和步骤。如尼斯比特(Nisbett, 1986)认为,“学习策略是选择、整合、应用学习技巧的一套操作过程”。第三类,把学习策略看作具体的学习方法或技能。如梅耶(Mayer, 1988)认为,“学习策略是学习者有目的地影响自我信息加工的活动”,“是在学习活动中用以提高学习效率的任何活动”。这些不尽相同的定义从不同侧面揭示了学习策略的特征。中国学者也是仁者见仁,智者见智。有的认为学习策略与认知策略等同,有的认为学习策略就是学习方法或学习技巧。本书在讨论学习策略时,将学习策略看成是学习者用以提高学习效率的一般性的整体策略或谋划。^②

这样,本书所讲的学习策略与学习方法不完全一样。学习方法是学习者在一次具体的学习活动中为达到一定的学习目的而采用的手段和措施。学习方法与学习策略的区别是:首先,具体的学习方法常常与具体学习任务相联系,有较强的情境性;学习策略既与具体任务相联系,又与一般学习过程相联系。第二,学习方法经学习者反复运用,熟练掌握后,学习者在具体情境中往往凭习惯加以运用;学习策略是学习者经过对学习任务、学习者自身特点等各方面进行分析,反复考虑之后才产生的方案。第三,具体的学习方法可以用来达到一定的学习目的,完成学习任务,但不考虑最佳效益;学习策略是以追求最佳效益为基本点的。例如,学生要记住一篇课文的内容,他必须采用一定的方法,因为可以采用机械重复的方法,或尝试背诵的方法,或拟定内容提纲进行记忆。只要他进入学习情境,就必须采用某种或优或劣的学习方法,而不同的学习方法所带来的学习效果是不一样的。学习方法与学习策略虽有区别,但又不能截然分开。因为学习策略虽不同于具体方法,但又不能脱离具体方法,学习策略的策划最终要落实到学习方法上,借助学习方法表

① 张春兴. 教育心理学. 杭州: 浙江教育出版社, 1998. 447~450

② 张大均. 教育心理学. 北京: 人民教育出版社, 1999. 185~186



什么选择什么的人，这就是中国古人讲的虚静策略的精神实质。换言之，为了避免已有的陈见或欲望干扰人的思维，中国先哲提倡受教育者一定要先使自己的心处于“虚”或“静”的状态，即注意力要集中，因为注意力是学习的“门户”。这样，先哲多明确主张学者要做到集中注意力。像儒家提倡为学者要慎独和内省、道家提倡学道者要心斋和坐忘、佛家要求弟子修习禅定功法，他们的一个共同目的都是为了让人们去掉自己心中已有的陈见或欲望，让心处于清静的状态，这样才能自悟。如荀子在《解蔽》中曾说：“人何以知道？曰：心。心何以知？曰：虚壹而静。”《坛经·护法品》说：“汝若欲知心要，但一切善恶都莫思量，自然得入清净心体，湛然常寂，妙用恒沙。”张载在《经学理窟·学大原上》里说：“仲尼一以贯之，盖只着一义理都贯却。学者但养心识明静，自然可见，死生存亡皆知所从来，胸中莹然无疑，止此理尔。”《河南程氏粹言·论学篇》也说：“博奕小技也，不专心致志，犹不可得，况学圣人之道，悠悠焉，何能自得也？”

3. 质疑策略

质疑问难是中国古人提倡的一种非常重要的学习策略。质疑是问题意识的两个重要来源之一，也是学习的一种重要策略。我国古代思想家关于质疑有这样几个观点：第一，质疑与学习具有等值性。有学习发生的地方就一定有质疑，没有质疑的读书、背诵就不能称作学习。张载说：“在可疑则不可疑者，不曾学。学则须疑。”按照这样的标准，一切缺少问题意识的学习都不能算作学习。第二，在值得怀疑的地方一定要质疑。什么地方值得怀疑呢？那就是不清楚、不明白的地方，在学习和思考中遇到障碍的时候，用现代语言诠释就是在给定与目标之间遇到障碍的时候。第三，在没有可疑之处进行质疑。张载说：“于无疑处有疑，方是进矣。”陆九渊也说：“为学患无疑，疑则有进。”第四，质疑的根本作用是防止和克服心理定势。吕祖谦说：“学者不进则已，欲进之则不可有成心，有成心则不可进乎道矣。故成心存则自处以不疑，成心亡然后知所疑。小疑必小进，大疑必大进。”这里的“成心”就是先入之见和心理定势。在吕祖谦看来，防止和克服心理定势策略就是质疑，甚至在无疑处质疑，先入之见就无从产生。第五，按照这样的观点解读，学习与教学的结果不是导致学习者疑问的减少，而是导致疑问的增多。准确地说，学习是使旧疑问消除的同时又增加了更多新的疑问。一个学生来的时候是一个问号，学业结束时是一个句号是很危险的，真正的好学生应当是来时有很多问号，离开学校时有更多的问号。质疑策略是针对认知型学习内容而提出的，因此它的适用范围主要适用在知识学习，尤其适用于命题、原理的学习，但是在其他领域或知识以外的技能领域也有其适用性，但是在情感领域却未必适用，甚至还会适得其反。学习过程就是一个设疑、解疑的过程，要善于发现问题和解决问题。既要在可疑处求疑，还要在不疑处求疑，即做学问要在不疑处有疑，这样才能全面透彻地领会知识，做到融会贯通。归纳起来，质疑策略包括三个方面的内容：①激疑，学习者开动脑筋，积极思考。在学习积极寻求问题。疑问越多，学习进步越快。②释疑，善于释疑解难。从有疑到无疑的过程正体现学习的作用。③存疑，学习者尽量避免接受现成的结论，而是要自己多学习，在学习中发现疑问，解决问题。

4. 深造自得策略

深造自得策略最早出自孟子。《孟子·离娄下》说：“君子深造之以道，欲其自得之也。自得之，则居之安；居之安，则资之深；资之深，则取之左右逢其原，故君子欲其自得之也。”从教育心理学角度看，这段话所要表达的含义是，假若一个人在学习上试图依循正确的方法得到高深的造诣，就必须通过多种方式以使自己亲身得到；一个人若积极主

为“提要钩玄”读书法。提要钩玄法要求阅读时抓住文章内容的要点、关键，掌握它的主旨。这样就会举一纲而万目张，达到统领全篇的目的。提要钩玄策略的核心思想是在博学的基础上抓住学习内容的关键。只有对学习内容有相应的全面的了解后才能提要钩玄。如果对信息缺乏全面了解，或在一个陌生的情境中分不出主次轻重是无法提要钩玄的。提要钩玄的前提是对学习内容的信息有全面的把握。重点是在全面了解的基础上产生的。一个英语单词都不认识的学习者阅读外文书刊，书中到处都是重点、难点，此时是无法提要钩玄的。所以提要钩玄策略是博与专的体现。

9. 触类旁通策略

这是讲学习的迁移规律。一个善于学习的人，必是善于将其所学知识与技能作正向迁移的人，用古人的话说，就是善于默识心通、融会贯通、触类旁通。为了做到触类旁通，先哲主张一个会学习的人要做到：①以近知远，以一知万，以微知明。它由荀子明确提出。《荀子·非相》说：“故曰：欲观千岁则数今日，欲知亿万则审一二，欲知上世则审周道，欲知周道则审其所贵君子。故曰：以近知远，以一知万，以微知明。此之谓也。”此思想为后人所普遍继承，如《吕氏春秋·察今》说：“故有道之士，贵以近知远，以今知古，以所见知所不见。故审堂下之阴，而知日月之行、阴阳之变；见瓶水之冰，而知天下之寒、鱼鳖之藏也；尝一脔肉，而知一镬之味、一鼎之调。”“以近知远”，是指从眼前可见事物推知远处不可见事物的思维能力。先哲认为，一个人是否聪明智慧，从他的这种“以近知远”的推理和预测能力中可见一斑。如《吕氏春秋·长见》说：“智所以相过，以其长见与短见也。”《吕氏春秋·知接》又说：“智者其所能接远也，愚者其所能接近也。”主张若要衡量一个人的聪明才智，只要看看他见识的长短便可知晓：能够从现有事物推测其过去、预见其未来者是智者；目光短浅，只能看到当前的、具体的事物的人为愚人。“以一知万”，是指以极少量的信息推知多个信息的思维能力。在先哲眼中，一个人从有限的信息里推知到的信息越多，他也就越聪明。如“回也闻一以知十，赐也闻一以知二”，故而在孔子眼中，回（颜回）比赐（子贡）要聪明。“以微知明”，是指从可见的小事物或事物的细微之处推知大事物或事物整体的能力。先哲认为，一个人是否聪明智慧，从他“以微知明”的推理和预测能力中也可可见一斑。如《淮南子·汜论训》说：“唯圣人能见微以知明。故蛇举首尺，而修短可知也；象见其牙，而大小可论也。薛烛庸子，见若狐甲于剑而利钝识矣；臾儿、易牙，淄、渑之水合者，尝一哈水而甘苦知矣。故圣人之论贤也，见其一行而贤不肖分矣。”用今天的眼光看，“以近知远，以一知万，以微知明”实际上都是指人的推理能力和预测能力，一个人若具有较强的推理能力和预测能力，当然容易将所学的东西作正迁移，也就容易触类旁通。②勤于思考，“须是思方有感悟处”。如孔子曾说：“学而不思则罔，思而不学则殆。”认为一个善于读书的人，必定会勤于思考。此传统为后人所继承。吴澄在《自得斋志》一文里主张：“思之，思之，又思之，以致其知，以俟一旦豁然而贯通。勉之，勉之，又勉之，以笃其行，以俟一旦脱然而纯熟，斯时也克明，其收自得之效验。”王夫之在《读四书大全说》卷十《孟子·告子上》中说：“故‘思’之一字，是继善、成性、存存三者一条贯通梢底大用，括仁义而统性情，致知、格物、诚意、正心，都在这上面用工夫。”强调“思”在觉悟中的重要作用。③善于找出规律，知其所以然，而不能只是死记硬背。如《河南程氏粹言·论学篇》就主张：“善学者，当求其所以然之故，不当诵其文，过目而已也。”④善疑。一些教育大家多相信“疑者，觉悟之机也”，为学者若善于发现问题，就容易由疑生悟，于是，先哲多鼓励为学

主要是由学生所处环境中的各种事件决定的。这些事件将决定学生学什么,而且在很大程度上将决定学生成为什么样的人。^①假若在影响学习的因素中再加入主体性这一因素,加涅的观点与我们的观点就是相通的。不过,从加涅上述的言论看,其中有明显的二因素论的色彩,并且较为看重环境的作用而忽视主体性的作用,又显示出其有浓厚的行为主义色彩,这是其与五因素交互作用论的不同之处。

2. 遗传等四因素对个体身心发展的影响要通过主体性这个内因起作用

从辩证唯物主义观点看,外因是变化的条件,内因是变化的根据,外因必须通过内因起作用。依据这一原理,遗传、成熟、环境和教育对个体心理产生什么样的影响以及影响程度的大小,归根到底要取决于人这个主体的应对方式。例如,同样身有残疾,有人会因此形成自卑心理,有人如著名精神分析学家阿德勒却由此形成自强心理,写出了不朽著作《自卑与超越》,这些例子都证实了一个道理:在刺激(S)与反应(R)之间有一个重要的中介变量,那就是人自身(P),只有充分考虑到不同人的不同主体性,才能较为合理地解释人的复杂心理与行为方式。假若忽视了人这个最重要的变量,而仅从环境或教育的角度来解释人的心理的形成与发展,那就是一种外在论的解释,或者仅从遗传与成熟的角度来解释人的心理的形成与发展,那就是一种纯粹的生物学解释,这后两种解释都不可能准确把握影响人的心理形成与发展诸因素之间的真正关系,因而也就不可能真正揭示人的心理形成与发展的本质规律。认知派心理学也认为,外部刺激与主体反应之间并不存在如极端行为主义所主张的那种直接的联系,它们之间的联系要以主体认知结构为中介。这种认知结构是在主体与环境相互作用下,经过同化、顺应和平衡的过程而形成的。同理,道德品质的发展既不是内心良知、良能的自然展现,也不是在外部影响下直接实现的变化,而是由主体与环境相互作用而引起的一种品德结构的变化。可见,无论是辩证唯物主义原理,还是现当代认知心理学的研究成果,都向人们揭示了受教育者的主体因素是各种教育影响实现其效果的不可逾越的中介环节。如果人们只在外部影响上下工夫,不去研究这个中介环节的特点、功能及它的运行方式,教育的效果不免要落空。^②因此,对于影响个体身心发展的五个因素之间关系的唯一合理的解释就是,虽然遗传与成熟对人的心理与行为发生作用的大小依赖环境与教育的变化,而环境与教育作用的发挥也受到遗传与成熟的制约,但是,遗传等四因素对人的心理与行为的影响必须通过“人”这个中介变量才能真正实现,如图3-4所示。

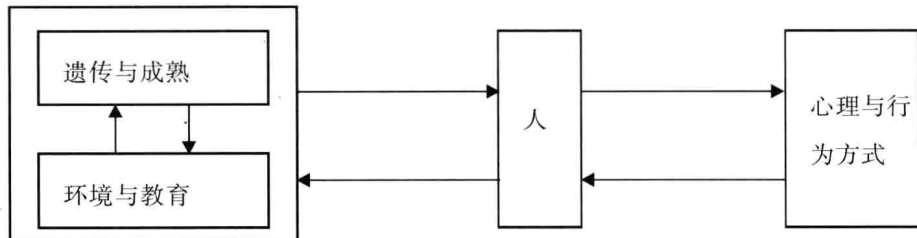


图3-4 遗传等四因素需通过“人”这个中介变量才能影响人的心理与行为

3. 五个因素在个体一生发展过程中扮演着不同角色

假若引入“时间”因素,从发展的角度来看遗传等诸因素在个体心理发展不同年龄阶

① 施良方. 学习论——学习心理学的理论与方法. 北京: 人民教育出版社, 1994. 319

② 鲁洁. 超越与创新. 北京: 人民教育出版社, 2001. 184



常的人才会有这种思维方式，多数人都不再以这种拟人方式看待上述事物。从一定意义上讲，这是导致人年龄越大想象力越贫乏的重要原因之一。认知发展虽只是个体心理发展的一个层面，不过，从教育的观点看，认知发展却是重要的一个层面，因为教育一向重视知识的教学，知识教学的心理学基础就是认知发展。现代教育心理学家都普遍相信，要教儿童有效地学习知识，必先清楚地把握住儿童的认知发展规律。不过，对于儿童的认知到底是怎样发展的，不同的心理学家有不同的看法，下面用两节的篇幅重点介绍其中最著名的皮亚杰和维果斯基的认知发展理论与相关研究，以使教师或家长们能更好地教育自己的学生或子女学习知识。

一、皮亚杰的认知发展理论

瑞士心理学家皮亚杰（Jean Piaget, 1896—1980）一生学术研究所关注的焦点是两个问题：“人的知识是怎样形成的？”和“人的知识是怎样增长的？”对这两个问题的系统论述构成了他的发生认识论（genetic epistemology）的主要内容。传统上的认识论只考虑到认识的最终结果，都是以成人的、成熟的认识论为依据的，而没有看到认识本身也是一个建构的过程，认识论还应解决认识的起源、过程等问题。“发生认识论的特有问题是认识的成长问题：从一种不充分的、比较贫乏的认识向在深度、广度上都较为丰富的认识的过渡”。^① 所以，发生认识论主要探讨人类认识的内部心理结构及其发生、发展的机制，现被公认为 20 世纪发展心理学上最具权威性的理论之一，皮亚杰也因此被今人称为与巴甫洛夫和弗洛伊德相并列的当代心理学三巨人之一。当然，尽管皮亚杰自 1921 年开始从事儿童心理学的研究，以他为代表的日内瓦学派数十年来积累了大量有关儿童心理发展的研究资料，出版了大量专著和论文，通常被看作是现代儿童认知发展研究的发端，不过，人们对皮亚杰的认识有一个再发现的过程。20 世纪上半叶，由于行为主义在美国占据统治地位，皮亚杰的研究工作并未引起人们的注意，直到 20 世纪 60 年代以后，随着行为主义的瓦解，认知心理学的兴起，皮亚杰的大量研究成果才被翻译介绍到美国，并掀起一股“皮亚杰热”。从发展心理学与教育心理学的眼光来看，皮亚杰的最大贡献在于认知发展与道德发展两个方面，这里先介绍他的认知发展理论，他的道德发展理论留待下文探讨。

（一）临床法及其价值

皮亚杰学术生命的黄金时期恰逢行为主义心理学“一统江湖”，当世界上的许多心理学都热衷按行为主义心理学的范式去研究心理学时，皮亚杰独辟蹊径，走了一条与行为主义心理学研究取向不同的新研究路子，体现在研究方法上就是采用了临床法（clinical method）来研究儿童的认知发展。虽然医学领域早就在使用“临床法”，精神分析学派的创始人弗洛伊德（Freud）首次引进“临床法”来研究心理疾病患者^②，不过，运用“临床法”来研究儿童的心理发展却是皮亚杰的“独创”。皮亚杰为了更好地研究儿童心理发展的本质和规律，从他研究的理论倾向、研究的目的与对象出发，取众家方法之所长，

① [瑞士] 皮亚杰，发生认识论原理。王宪钊等译。北京：商务印书馆，1981。18

② 弗洛伊德主要采取自由联想、释梦、语误分析等技术来探测精神病人内心的潜意识，以便帮助其精神宣泄、达到治疗的效果。

1. 认知发展的基本过程

一是图式。皮亚杰的图式 (schema, scheme) 一词, 指动态的、可变的结构, 包括动作结构和运算结构。其中, 动作结构代表有机体动作中重复出现的、具有概括性的一些动作。例如, 儿童反复执行“用棍棒去推动皮球”的动作, 就会概括形成一个“以某物推动某物”的图式, 并将这一图式应用于类似的各种情境, 如“用树枝去推动”。运算结构是对动作结构的内化, 一般要在儿童较大一些之后才能实现图式的内化, 即能在头脑中进行思维活动, 而且具备可逆性和守恒性。图式究竟是如何发生的呢? 皮亚杰认为, 儿童一出生就具备一些本能性的动作, 如抓握反射、吮吸反射等, 这类动作都是先天遗传的, 皮亚杰称之为“遗传图式”。可见, 个体身上展现出来的最早图式来源于先天遗传。正是由这些遗传图式在后来适应环境的过程中, 不断地同化、顺应, 由最早的遗传性图式发展为视、听、动等多种图式的协同活动, 儿童的心理发展水平也不断提高。皮亚杰将儿童看作是积极的学习者, 他们会主动去建构关于外部世界的知识。从这一观点出发, 皮亚杰认为, 儿童的思维 (智慧) 不是单纯地来自客体, 也不是单纯地来自主体, 而是来自主体对客体的动作, 即来自主体与客体的相互作用。知识要通过人与环境、人与他人的相互作用才能获得。据皮亚杰的解释, 婴儿出生不久就开始主动运用自己与生俱来的一些基本行为模式 (即遗传图式) 来对环境中的事物做出反应, 从而获取知识。同时, 在皮亚杰看来, 图式具有这样一个特点: 在同一类活动中, 可以从一个情境转移到另一个情境。换言之, 它可以协调具有同样性质的各种活动, 将具有同样特征的所有活动予以同化, 并且在重复运用中仍然能够保持其共同性。例如, 一个儿童收集玩具的行为, 与他长大后收集邮票的行为, 可能都是出自“聚集的图式”; 将木头、石头、字母或数字按大小加以排列, 都是出自“秩序的图式”。^① 可见, 皮亚杰将图式看作个体对世界的知觉、理解和思考的基本方式, 看作是个体进行心理活动的框架或组织结构, 看作人类吸收知识的基本架构。在皮亚杰眼中, 图式是认知结构的起点和核心, 是人类认识事物的基础, 因此, 图式的形成和变化是认知发展的实质。于是, 皮亚杰将认知发展或智力发展都解释为个体的图式随年龄增长而产生的改变^②。换言之, 个体自出生后在其漫长的人生道路上所进行的各式各样的学习, 其结果都是或在量上或在质上提升个体原有的图式。皮亚杰的图式概念对其后的认知心理学家产生了深远影响, 皮亚杰之后的认知心理学家在借鉴皮亚杰图式概念的基础上, 为了涤除这一概念中所隐含的神秘主义色彩, 往往多采用一个心理学韵味更为浓厚的术语: 认知结构。

二是同化与顺应。依个体已有的图式与环境中的新事物之间的关系不同, 个体在运用已有图式去认识新事物时, 其内部所发生的机理是不太相同的。如果环境中的新事物所包含的知识与个体原有的图式之间的关系是同质性的, 只是概括的程度不同而已, 那么, 个体在运用已有图式去认识此类新事物时, 其内部所发生的机理就是一个同化的过程。何谓同化 (assimilation)? 它原是一个生物学概念, 指生物有机体将外部要素整合进自己结构中去的过程。例如, 消化系统将营养物质吸收进体内, 使之成为身体的一部分的过程, 就可看作是生物学意义上的一种同化。在皮亚杰的理论中, 同化是指这样一个过程: 环境因素纳入生物有机体已有的图式 (或结构) 之中, 以加强和丰富生物有机体的动作, 引起图

① 黄光国. 知识与行动: 中华文化传统的社会心理诠释. 台北: 心理出版社有限公司, 1995. 134

② 张春兴. 教育心理学. 杭州: 浙江教育出版社, 1998. 86 ~ 87

(2) 能进行命题运算思维 (propositional operational thinking)。所谓命题运算思维, 就是可以在头脑中将形式和内容分开, 可以在思考问题时摆脱具体事物的束缚, 无须具体事物作中介, 表现出能进行抽象的形式推理, 或根据假设来进行逻辑推演的思维, 个体开始能应对潜在或假设的情境。例如, 用同样一个问题分别问小学生和中学生: “如果你是市长, 你会怎么来规划城市?” 小学生也许会回答: “我不是市长, 我不知道。” 而中学生可能就会开始在头脑中进行幻想刻画并描述他的想法。同时, 这个时期儿童也能从观察中引出假设, 根据假设命题进行推理, 通过分析综合, 能归纳出原则。

(3) 能进行系统思维。他们能把逻辑运算结合成各种系统, 并根据可能的转换形式去解决脱离了当前具体事物的观察所提出的有关命题; 或是根据掌握的资料, 做因素分析, 进行科学实验, 从而发现规律。同时, 在面对由多项因素形成的复杂问题情境时, 处于这个阶段的个体可以根据问题的条件, 提出假设, 然后一方面孤立某些因素, 从而在系统验证中获得正确答案。形式运算阶段的思维特征通常出现于 12 ~ 15 岁之间, 但也有许多个体从未达到这个阶段 (Niaz, 1997)。人们可能倾向于在某些情形下运用形式运算思维, 而在另外一些情形下却未能表现出这种思维。按照皮亚杰的观点, 这是认知发展的最后一个阶段, 以后个体的发展不再需要建构新的认知结构, 所需要的只是增加知识、形成更加复杂的图式。但是, 有些研究者认为, 形式运算是否是认知发展的最后一个阶段还有待进一步考证。如 Riegel (1973) 就曾明确地提出, 辩证运算是思维发展的第五个阶段, 此阶段才是成人思维发展的特征。

3. 个体认知发展的影响因素

皮亚杰不仅探讨了个体认知发生发展的规律, 从认识的起源一直跟踪到科学思维的发展, 他还深刻地阐明了影响儿童心理发展的四个基本因素:

最基本的因素是个体的成熟。成熟是某些行为模式出现的必要条件, 成熟的作用主要是为心理的发展提供了新的可能性, 个体为其新图式的出现提供必要的条件。但应注意到, 成熟只是给机体的发展提供了可能性, 个体为了实现发展的目标还必须经过反复的练习。例如, 1 周岁左右的儿童就可以学习走路, 但如果我们不及时给他们提供练习走路的机会, 将会延迟其学会走路的时间。

其次是个体的练习和经验。主要指主体在与客体相互作用的过程中, 抽象出来的客体的物理特性如大小、体积、重量等, 以及主体动作之间的协调结果, 被称为逻辑数理经验。“知识来源于动作, 而非来源于物体”, 正是通过个体的反复动作练习、习得经验, 促使其认知不断发展。

再次是社会经验。主要指社会文化经验和人际交互作用, 如幼儿园、学校中的教育教学活动, 同伴交往活动及家庭中的亲子交往等。社会经验要对主体产生作用, 必须建立在他们能被主体所适应的基础上。因此, 教育必须切合儿童的认知结构。“只有当所教的东西可以引起儿童积极从事再造和再创的活动, 才会有效地被儿童所同化。”

最后是平衡过程。指将上述三种因素整合起来的内部机制, 也就是通过不断地同化和顺应, 对成熟、练习和经验以及社会经验三种因素进行调节, 达到认知上的平衡。这种平衡只是暂时的、相对的, 在认知发展进程中, 新事物、新问题总是不断发生, 因此, 儿童必须打破原有的平衡, 建立新的、更高水平的平衡。

（三）对皮亚杰认知发展理论的简要评价

1. 皮亚杰认知发展理论的长处^①

作为当今世界上研究儿童认知发展最有成效的理论之一，皮亚杰的认知发展理论有许多值得后人学习的地方，也能为学习尤其是知识学习提供诸多有价值的借鉴。

（1）确认儿童认知发展的内发性与主动性。皮亚杰运用图式、同化、顺应和平衡等概念来说明儿童心智的发展，通过自己的大量研究表明，儿童心智的发展既不像遗传论者所说的一切都由先天遗传所决定，也不像经验论者所讲的一切得自后天环境的塑造，而是确认：在先天遗传赋予儿童生存的条件下，儿童以内发的、主动的反应向环境中各种事物去探索、思维 and 了解，以使自己不断获得认知。这也就肯定了学习（包括品德的学习）过程本是学习者能动建构的过程^②。这就告诉人们，在对个体进行教育（包括道德教育）时，若想取得事半功倍的效果，就必须尊重、顺应学生的这种能动建构的过程，用一句大家耳熟能详的话说，就是要尊重儿童的主体性，切不可将儿童当作一个“空心大萝卜”或毫无主体性的“机械人”看待。同时，儿童积极、主动地建构是教育开展的重要前提，教育者应充分利用儿童的这一主观能动性，不断地组织儿童开展各种活动，并对他们的活动进行适当的指导，帮助其做出正确的建构。现代西方的活动教育、开放教育、流动教育、视听教育等一些新的教育技术手段，与皮亚杰的上述思想有内在联系。

（2）确认儿童认知发展的阶段性和普遍性。皮亚杰以阶段论的观点来解释个体从幼稚到成熟的认知发展过程，认为个体从婴儿到青少年在认知方式上要经历四个不同的阶段，阶段的递升不仅仅表示个体所拥有的知识在量上的增加，更重要的是体现在求知方式或思维过程在质上的改变。这启示人们，要想教育儿童经思维学习知识（包括道德知识），解决问题（包括道德问题），就必须依照儿童思维方式进行知识教学，进而必须遵循儿童认知发展顺序来设计课程内容，选择适合儿童认知发展特点的教学方法。假若事先不了解儿童的思维方式，不了解各认知阶段在认知方式上的差异，只一厢情愿地单凭成年人的想法去教儿童，结果定会收效不佳，甚至劳而无功。这一启示对于纠正时下中国基础教育（指自小学开始至高中毕业为止的教育）中存在的一些弊病具有对症下药的效果。毋庸讳言，由于种种动机的激发，时下中国基础教育中普遍存在这样一种做法：将高一年级的课程内容简单地“下放”到低一年级。具体地说，就是将大学的部分课程内容下放到高中，将高中阶段的部分课程内容下放到初中，将初中阶段的部分课程内容下放到小学，将小学的部分课程内容下放到幼儿园。举两个例子来说明。其一，在如今的南京，有一些高中生非常肯在学英语方面下工夫，果然“功夫不负有心人”，有些高中生在高中阶段就过了“英语六级”，而当他们考上大学后才发现，许多大学只要求本科生过“英语四级”，于是在大学英语学习阶段无所事事，结果只学了一个哑巴英语，与“四会”（会说、会听、会读、会写）要求相去甚远。其二，据《中国教育报》报道：

近来天津很多幼儿园为了满足家长“望子成龙”的要求，不得不提前教孩子小学课程，把幼儿园办成小学的“模拟课堂”……不少小学老师说：“很多孩子在幼儿园把小学

^① 张春兴. 教育心理学. 杭州：浙江教育出版社，1998. 99～101

^② 当然，皮亚杰强调的是个人建构，这与维果斯基主张的社会建构论有所不同。

有了变革性的发展,形成了以日内瓦为中心的新皮亚杰学派,即狭义的新皮亚杰学派。^①最后,忽视了文化因素(包括语言因素)对人的认知的影响。尽管皮亚杰承认文化因素可能会影响认知发展的速度,但他对社会文化对认知发展的影响关注甚微,这一点也受到了许多研究者的批评,因为现在许多发展心理学家更清楚地了解到文化究竟是怎样影响儿童的思维(Rogoff, 1990, 1998)。在这一点上,维果斯基同样表现出与皮亚杰截然不同的研究旨趣,维果斯基的基本观点就是强调文化对个体的认知发展具有重大影响。

(2) 皮亚杰只研究了认知发展的宏观规律,缺乏对认知发展微观规律的研究。这一缺陷主要表现在:皮亚杰只强调认知发展的普遍性,忽视了个体之间认知发展的差异性;仅以抽象化和形式化的数理逻辑语言描绘认知发展,没有反映认知发展的本质特征。在最近几十年中,针对这种缺陷,世界各国的许多心理学家纷纷从广度和深度上充实和发展皮亚杰的理论,他们大多试图以信息加工的观点来弥补皮亚杰的智力发展理论的不足,借用信息加工的模式说明认知阶段的具体过程和细微的机制,这就是智力发展的新皮亚杰学派,即广义的新皮亚杰学派。^②同时,现在一些研究者反对用像皮亚杰那样宽泛的发展阶段来论及各种不同类型的认知任务,他们认为认知发展存在领域特殊性,儿童的技能在不同的任务中是以不同的方式发展的,并且学习经验对发展进程有显著的影响(Overton, 1998)。例如,德·里斯和斯托特(1980)发现,大学生可能在完成与他们专业课有关的任务上表现出形式运算推理,但在其他的任务上却未必能表现出来。人们在生活中也发现,即使成人在学习诸如航海之类的陌生的、专业性很强的任务时,最初在系统地学习怎样根据风向和方向来调整船舵和航行(属于形式运算阶段的思维)时,他们可能会表现出大量的具体运算水平之类的行为,甚至表现出很混乱的思维^③。

(3) 发展先于学习的论点较少教育价值。皮亚杰的认知发展理论以自然界生物为生存而适应的观点作为立论基础。动物在成长过程中,其行为随环境要求而改变者,必定遵循发展先于学习的普遍法则。如水中的蝌蚪,在没有发展到生出前爪与脱落尾巴之前,它不学习在陆地上觅食;巢中的小鸟,羽毛未丰之前,也不会学习飞翔的动作;换言之,未成熟的动物是无法经由学习而加速发展的,这就是“揠苗助长”的寓意之所在。这样,皮亚杰的认知发展理论倾向于自然主义的看法,不主张借助学习来加速儿童认知的发展,而是主张儿童学到些什么取决于自身的心智发展水平。例如,皮亚杰认为,儿童认知的发展阶段大致是固定的,像守恒这样的概念是不能提前教给学生的,发展应该先于教学。但是,当代一些教育心理学的研究表明,自小生活在缺乏文化刺激环境下的儿童,其心智发展较慢,小学入学后有较多的学习困难。发达国家普遍加强学前教育,其理由就在此。说得明白些:虽然教育对影响个体心智发展的遗传因素的影响极小,但对影响个体心智发展的环境因素的影响较大。^④现在已有大量的研究发现,通过教育可以将皮亚杰设计的守恒之类的任务教给处于早期发展阶段的儿童。例如,格尔曼(Gelman, 1979)发现,当采用比较简单的方式和比较简洁的语言向年幼儿童呈现积木的守恒问题时,年幼儿童可以表现出对积木数目的守恒。这些研究都证明,儿童所具有的能力(尤其是儿童的实践知识)要超过

① 郭本禹. 当代心理学的新进展. 济南: 山东教育出版社, 2003. 72

② 郭本禹. 当代心理学的新进展. 济南: 山东教育出版社, 2003. 72

③ [美] 罗伯特·斯莱文. 教育心理学——理论与实践. 姚梅林等译. 北京: 人民邮电出版社, 2004. 33

④ 张春兴. 教育心理学. 杭州: 浙江教育出版社, 1998. 102~103

在以下几方面存在显著差异：

表 3-2 维果斯基的认知发展理论与皮亚杰的认知发展理论的主要差异^①

主题	维果斯基的认知发展理论	皮亚杰的认知发展理论
指导思想不同	强调心理学的研究必须坚持辩证唯物主义和历史唯物主义的指导，由此而创立了一个对世界心理学发展影响较大的社会文化历史学派	不强调心理学的研究必须坚持辩证唯物主义和历史唯物主义的指导
对“社会文化背景”的看法有差异	在研究儿童的认知发展时特别强调社会文化对儿童认知发展所产生的深刻影响	生物学背景使得其在研究儿童的认知发展时，倾向于将认知发展看作是儿童自身自然的成长，不太重视社会文化 with 教育因素的功能，使得其认知发展理论带有强烈的生物学色彩，导致受到诸如缺少社会文化意义之类的批评
对“建构”的看法有差异	主张社会建构论	主张个体建构论
对“阶段”的看法有差异	没有就人的认知发展做出一个一般阶段论的划分	特别强调人的认知发展是有阶段性的，并将人的认知发展分为感知运动阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段四个阶段
核心术语的差异	最近发展区、语言、对话、文化工具	图式、同化、顺应、平衡、运算、推理
对“语言在人的认知发展中扮演的角色”的看法有差异	重视语言与人的认知发展之间的关系，认为语言在人的思维发展过程中扮演重要角色	不太重视语言与人的认知发展之间的关系，认为人的认知发展决定其语言的发展
对教育的看法有差异	基于其最近发展区的理念，主张“教育先于发展”，认为教育在人的认知发展过程中扮演了要角色，教育能帮助儿童有效学习文化工具	主张“发展先于学习”，不太看重教育对人的认知发展的积极功能

^① 此表格的制作照了 Santrock 的观点 (J. W. Santrock. *Educational Psychology*. 北京：世界图书出版公司，2005. 55)，但有较大修改。



此，在各种德性中，人们认为公正是最主要的，它比星辰更加令人惊奇，正如谚语所说，‘公正是一切德性的总汇’。”^① 受此传统的深刻影响，西方的道德教育和德育心理学一贯重视对公正（justice）的研究，“公正是一切德性的总汇”的思想深入至西方人的骨髓中，对西方人的心理与行为产生了深远的影响。作为一位在西方文化传统里成长起来的学者，皮亚杰自然也不例外，在他思想深处，“善即公正”是其重要的理论假设与基本命题之一，于是，皮亚杰对儿童品德发展的研究多是针对公正这一主题而展开的。

2. 儿童道德判断的发展与儿童认知发展的阶段相平行

皮亚杰的道德发展研究是建立在思维发展基础上的。他认为儿童的道德发展是认知发展的一部分，将儿童的逻辑思维能力和道德判断能力看作是一种蕴涵关系，认为儿童道德判断的发展与儿童认知发展的阶段相平行，儿童道德发展的进程可以在他们的认知发展中找到根据，这样，判断一个人德性的高低可以从其道德认知水平或道德推理水平的高低中得出答案。

3. 随着年龄的增长，个体的道德会由他律道德向自律道德发展

皮亚杰假设道德类型随着年龄的增长而发展，换言之，随着个体的成长，他和同伴的关系将更加相互尊重、更加稳定，不断地发展成自律道德而摒弃他律道德。皮亚杰认为，由于他律道德比自律道德缺乏均衡性，随着年龄的增长，个体就会很自然地进入更为均衡的自律道德。皮亚杰在大量研究后指出，儿童道德发展具有一条总的规律：从他律道德发展到自律道德。所谓他律道德（heteronomous morality），是指早期儿童的道德判断只注意行为的客观效果，不关心行为者的主观动机，是受自身以外的价值标准所支配的道德判断，具有客体性。所谓自律道德（autonomous morality），是指儿童根据自己的主观价值标准所支配的道德判断，具有主体性。他律水平与自律水平是儿童道德判断的两级水平。在皮亚杰看来，一般地，10岁以前的儿童的道德发展水平多处于他律道德阶段，10岁以后儿童的道德发展水平多处于自律道德阶段。儿童的道德判断从他律到自律的发展是贯穿在皮亚杰关于儿童道德发展理论中的一条思想主线。

4. 品德发展起于主体与其社会道德环境的积极的交互作用

皮亚杰认为，品德发展起于主体与其社会道德环境的积极的交互作用。正如儿童是自己的理智世界的建构者一样，儿童的道德世界观也是由自己逐步建构起来的，其中，理智发展是品德发展的必要条件，同伴合作是品德发展的主要动力，成人、教师和其他社会环境因素的教导与影响必须通过儿童自身的积极活动才能发挥作用。

（三）儿童品德发展的阶段论

1. 判断儿童品德发展的两个标准

皮亚杰在大量研究后指出，儿童道德发展（实指品德发展）具有一条总的规律：儿童的道德认知呈从他律到自律的阶段式发展，这些阶段与认知发展密切相关。于是，皮亚杰根据尊重准则和社会公正感这两个参照点来划分儿童道德判断的他律和自律等两级水平，皮亚杰认为对这两个参照点的认识水平是衡量儿童品德是否成熟的标志。

尊重准则是判断儿童品德是否成熟的第一个参照点，也是判断儿童品德是否成熟的第

^① 亚里士多德：《尼科马科伦理学》，亚里士多德全集（第8卷），苗力田译，北京：中国人民大学出版社，1992.96~97



伴为参照。此时儿童的社会交往和社会合作水平大大加强。③13岁左右儿童理解的公正就是公道。这一年龄阶段儿童根据自己的观念价值标准判断，公道感是公正观念的一种高级形式，它实质上是“一种高级的平等”。

第四，从抵罪惩罚到报应性惩罚。在儿童的心目中什么样的惩罚最公正、最有效？皮亚杰设计了两组故事，内容都是陈述一位儿童的过程错误行为。其中一个故事后面给予犯过者严厉的抵罪性惩罚，另一个故事后面要求儿童建议给予何种惩罚。结果年幼儿童选择了第一种，即抵罪性惩罚；年长儿童选择了轻度的使其能改过的惩罚。皮亚杰认为，抵罪性惩罚是在成人约束强制下带有专断的产物，是他律道德的表现，以成人的是非为是非，辨别不清真正的行动准则；报应性惩罚是儿童同辈间社会交往和社会合作的产物，是同辈之间相互尊重的产物。年幼儿童之所以表现出他律水平的道德渊源于自我中心主义。自我中心的儿童分不清自我与外界，他们把环境看作是自身的延伸，完全缺乏与别人建立真正的交往关系的能力，只把自己密封在自我之中。这样，他们自然且自发地尊重准则和服从成人的权威，他们按成人的要求去做，好像成人说的就是他自己想的似的。在皮氏看来，这是幼儿的一种本性，是由他们在认知上的局限性造成的。年长儿童之所以表现出自律水平的道德是由于他们认识上的逐步成熟削弱了自我中心主义的倾向。同时，由于他们在同伴间建立了真正的社会交往和社会合作关系，增强了角色承担和角色扮演的能力。他们已能从各种不同的角度去看待某个道德问题，已能从人与人之间的关系上，而不是从不变的法则上去作出他们的道德判断。因此，皮亚杰认为，只有促进儿童与同伴间的交往与合作，才能使得他们相互尊重共同约定的准则，才能使儿童逐渐摆脱自我中心主义倾向，顺利地由他律水平向自律水平的道德过渡。

2. 儿童品德发展的四个阶段

在此基础上，皮亚杰进一步提出儿童道德发展的阶段理论，认为儿童的品德成长要经历一个从低级到高级逐渐发展的、有阶段的连续过程，每一个阶段又形成了一个相对一致的作出道德决定的模式：

第一阶段是自我中心阶段（2~5岁）。大约从2岁起，儿童开始模仿别人接受规则，但由于跟成人或同伴之间没有相互合作关系，儿童总是按照自己的想象去接受规则。这时，规则对儿童来说不具有约束力，儿童不能将规则当作一种义务去遵守。儿童的这种既模仿别人接受规则，又按个人意愿去应用规则的二重性，皮亚杰称之为道德的自我中心主义。所以，此阶段儿童在道德要求上，有时采取毫无异议的顺从态度，有时采取拒绝甚至反对的态度。正是这种道德的自我中心主义特征，使得儿童不能按照真正道德的方式去行动。皮亚杰相信，促进儿童和同伴之间形成合作关系，是使儿童摆脱这种自我中心主义的唯一方法。

第二阶段是权威阶段（6~8岁）。在这个阶段儿童的道德生活几乎完全是以服从权威为特征的，服从权威的力量是一种约束的道德判断和道德品质，它起源于幼儿期道德的自我中心主义。在儿童看来，一定要绝对服从父母、老师等成人或年龄较大的、更为成熟的、更有力量权威者。听他们的话就是好的，不听他们的话就是坏的。同时，在儿童的心目中，权威者规定的规则是固定的、不可改变的，必须绝对地服从、不可违背。谁破坏了规则，谁就必须受到惩罚。皮亚杰把儿童绝对驯服地服从规则要求的倾向称为道德实在论。皮亚杰认为，成人的约束和滥用权威对儿童的道德发展是极其有害的。

第三阶段是可逆阶段（9~10岁）。可逆阶段从权威观念发展而来，在这个阶段，儿

童的道德判断不再是以单方面服从权威为特征,而是以相互遵从规则为特征。儿童认识到跟同伴交往的社会关系,他们不再将规则看作是一成不变的东西,而将它看作是同伴间共同约定的东西。假若所有人都同意的话,规则是可以改变的。儿童不再按是否服从权威来判断行为的好坏,而是以是否公平来判断行为的好坏,认为公平行为就是好的,不公平行为就是坏的。这表明儿童的道德判断已经开始摆脱外界的约束,具有自律道德水平的初步萌芽。

第四阶段是公正阶段(11~12岁)。公正阶段从可逆的道德观念发展而来。皮亚杰认为,从同伴之间的可逆关系发展到公正关系的主要原因是利他因素。当可逆的道德观念从利他主义角度去考虑时就产生了公正的观念。公正观念不是一种判断是或非的单纯规则关系,而是一种出于关心与同情他人的真正道德关系;换言之,儿童不再刻板地按固定规则去判断,他们已认识到在依据规则判断时,应先考虑到同伴的一些具体情况,从关心和同情的角度出发去判断了。公正观念是一种高级的平等关系,因为它已能从内部对儿童道德判断起决定性作用。^①

(四) 对皮亚杰道德认知发展理论的简要评价

皮亚杰早在20世纪二三十年代就对儿童的道德判断进行了创造性的研究,开创了现代道德认知发展学派的先河。无论是他采用的对偶故事法,还是他提出的儿童道德发展水平和阶段理论,都对后继的研究产生了深远的影响。不过,皮亚杰的理论在当时并没有引起人们的重视,对他的理论的认识、继承和发展是由美国心理学家柯尔伯格完成的。用今天的眼光反观皮亚杰的道德发展理论,它既有优点也有不足。

1. 皮亚杰道德认知发展理论的优点

皮亚杰的道德认知发展论的主要贡献是发现了如下规律:儿童的道德认知是呈阶段式发展的,这些阶段与认知发展密切相关。这为人们正确开展道德教育提供了理论依据。依皮亚杰的观点,在幼年期和童年时期,儿童基本上是以自我为中心的,他们根据世界如何影响他们自己的利益来理解世界,而且他们做出决定的基础是个人的满足或报偿。在童年后期和青年初期,他们开始较多地按照社会或法定的秩序来理解世界,而且他们的决定的基础是行为能否受到其所处社会的有关团体、家庭的非官方准则、其宗教或公民法的赞许或谴责。在其后的一个阶段中,年轻人开始形成或采取自己的价值和原则,这些价值和原则构成了其道德决定或其他判断的基础。依此观点,从某种程度上讲,道德教育乃是向年轻人展现一些较高水平道德推理的事例,以使他们当前的思维模式受到挑战并代之以一个比较成熟的阶段。这个成长过程最终是为了达到这么一种水平,即使道德思维的心理学描述同道德判断的哲学分析都趋向于一个目标——这是成熟的道德思维阶段,人们希望教育能促进这个目标的实现。^②

2. 皮亚杰道德认知发展理论的不足

近年来一些研究也证明^③,皮亚杰的道德认知发展理论可能也存在两点不足:一是明显低估了学前儿童和小学低年级儿童的道德能力;一是高估了11~12岁个体的道德发展

① 高觉敷,叶浩生.西方教育心理学发展史.福州:福建教育出版社,1996.417~418

② [美]霍尔等.道德教育的理论与实践.陆有铨等译.杭州:浙江教育出版社,2003.45~46

③ 陈会昌.道德发展心理学.合肥:安徽教育出版社,2004.88~91