

CHINESE
MODERN
RESEARCH WORKS

Chinese Series

| 中国当代研学丛书 |

社科

教育学与心理学关系的 发展研究

罗德红 | 著



中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

| 中国当代研学丛书 |

◆
社科

教育学与心理学关系的 发展研究

罗德红 | 著



中央编译出版社
Central Compilation & Translation Press

图书在版编目 (CIP) 数据

教育学与心理学关系的发展研究 / 罗德红著. — 北京: 中央编译出版社, 2020. 3
ISBN 978-7-5117-3846-2

- 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 (2020) 第 012507 号

教育学与心理学关系的发展研究

出版人: 葛海彦

责任编辑: 杜永明

执行编辑: 周毅

责任印制: 刘慧

出版发行: 中央编译出版社

地址: 北京西城区车公庄大街乙5号鸿儒大厦B座(100044)

电话: (010) 52612345 (总编室) (010) 52612339 (编辑室)
(010) 52612316 (发行部) (010) 52612346 (馆配部)

传真: (010) 66515838

经销: 全国新华书店

印刷: 三河市华东印刷有限公司

开本: 710毫米×1000毫米 1/16

字数: 245千字

印张: 16

版次: 2020年3月第1版

印次: 2020年3月第1次印刷

定价: 95.00元

网 址: www.cctphome.com 邮 箱: cctp@cctphome.com

新浪微博: @中央编译出版社 微 信: 中央编译出版社(ID: cctphome)

淘宝店铺: 中央编译出版社直销店(<http://shop108367160.taobao.com>) (010) 55626985

本社常年法律顾问: 北京市吴栾赵阎律师事务所律师 闫军 梁勤
凡有印装质量问题, 本社负责调换, 电话: (010) 55626985

序

1986年我开始从事基础教育，2008年成为大学教师，斗转星移33年。有意识和无意识中，我都认同教育的本质在于促进学生身心发展，认识是这种发展的手段和目的。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，我尚算得上是一名成功的中学英语教师。有人曾戏言，彼时越是成功的教师，越是应试教育的“帮凶”。现在回想，我总是“强迫”学生背诵单词、短语、句型、对话和段落，将洛克所言的学生英语心灵的“白板”描上了一堆“五颜六色”的知识。我总是乐意尝试新的教学方法或模式，诸如小组合作学习、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，用那堆“五颜六色”的知识实现了语言的功能和发展了学生的记忆、思维和想象。当我第一次在研究生的课堂上听到“高分低能”这个词的时候，我想，如若“高分低能”确然，主体之“低能”也与其“高分”无关。人生而有认识的形式，但认识的内容是后天经验赋予的，空空如也的脑袋无法提供认识的加工对象，正如中国古语所言“巧妇难为无米之炊”。

从事学术研究后，我总是为我当时的“成功”教学去寻找相应的心理学理论支持。我并非“实质教育论者”，但我信奉知识是能力的基础，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，它的外在表现质量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语言结构，教师在此基础上安排学生从事对语言知识的理解、应用、分析、综合和评价的活动。我也并非“形式教育论者”，但我信奉学生心理发展的核心是思维发展，通达它的途径是教师引领学生对教学内容的分析与综合、比较与分类、抽象与概括，而教师引领的顺序其依据是学生的心理/知识结构。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，可能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，还归因于给我留下了深刻教学印象的两个人。我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。曾有一对农村双胞胎兄妹给我留下了深刻的教学印象。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，随着学习难度的加深，建立在对语言知识和技能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，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，因为英语舞台剧的表演激发了他的艺术细胞。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，也许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“认知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与启发，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实际教学。这些教育认识就是我在本书中所着重强调要构建的教育学基础性理论的原始态。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与心理联系的理性分析为前提条件的。与其说“知识是发展能力的基础”是一个科学判断问题，毋宁说是一个价值判断问题。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（J. F. Herbart）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。^①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。

近十年来，认知神经科学得到了快速发展，教育与脑科学的交互作用成为最值得关注和研究的新领域，教育神经科学和神经教育学呼之欲出，“脑的发展发育规律，就是教育最大的和最根本的规律”^②。假设脑的发展发育规律与教育的质的规定性有所冲突，那么教育学治下的教育如何在行为上回应脑的规律？最近，有学者提出“学校教育无论多么重要，都只是家庭教育的重要补充”^③，其可延伸的问题是，教育学所研究的对人的身心发展产生影响的因素的天平是否又偏向了遗传的砝码？无论是生理性遗传还是社会性遗传。再假设未来教育神经科学为“学校教育无论多么重要，都只是家庭教育的重要补充”这一论断提供了脑科学依据，那么教育学如何在对该规律的应用中抱有自己的伦理？

① 常道直：《赫尔巴特教育学的再评价》，载《华东师范大学学报》（人文科学版），1958年第3期。

② 袁振国：《科学问题与知识增长》，载《教育研究》，2019年第4期。

③ 李镇西：《学校教育无论多么重要，都只是家庭教育的重要补充》，载《中国教育报》，2019年11月6日。

其实，认知神经科学已经提出了一个众所周知的观点，即人的大脑是可塑造的。那么，塑造它的材料和手段是什么？谁又是塑造主体？心理科学的发展不断挑战了教育学回应的能力，教育学与心理学的关系该往何处去？

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。教育的质的规定性既是一个科学问题，也是一个价值观的问题。我主张以教学逻辑统领心理逻辑和教材逻辑，我忠于我的从教经验和教师的天职。

罗德红

于怀化学院教育科学学院

^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。

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
二、元教育学研究的理论贡献及其可待发展	10
三、教育学学科发展面临的双重难题	15
四、解决难题的设想	18
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	30
一、前学科：哲学、心理学和教育学共谋前提性问题域	31
二、学科形成：教育研究对象域转向受教育者的“自然”	35
三、学科独立：教育学核心问题的心理学论证	39
四、学科发展：心理学化的教育理论成为主流	47
五、中国的历史和语境	53
第二章 发展和学习：心理学的研究和教育学知识的流变	59
一、前提性问题域：教育学知识的源头及其进化	59
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	71
三、学习机制研究：心理学的成果及对教育学的启示	125

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	159
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	159
二、教育实验法：心理学的教育研究方法和教育学的偏淡	162
三、实证主义：心理学的方法论主义和教育学的精神	167
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	172
第四章 解释与建构：教育学与心理学关系的“应何”	178
一、学科的异与同：解释和建构的原因	178
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	201
结语 走向耦合：教育学与心理学基础关系的发展展望	219
参考文献	224

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

① 陈桂生：《略论教育学成为“别的学科领地”现象》，载《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》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），1991年第4期。

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、技能训练、能力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。^①90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。

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

② 王本陆：《教学认识论三题》，载《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》，载《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》，载《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”》，载《教育研究》，2001年第5期。

20世纪末,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。^①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。2007年,《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^②,这也许可以作为教育研究“疏心理学”的折射。

从文献发表的数量来看,《教育研究》“当代心理学理论及其在教育中的应用研究”的选题并没有激发学者的讨论热情。在“中国知网”,在“全文”条件中搜索“心理学”显示,2008年和2009年的搜索结果分别是55条和64条,其中提及“研究方法”一词的分别是14和26条,数量与历年基本持平。2008—2019年,“全文中”含“心理学研究方法”的文献总数仅为7篇,含两篇书评、一篇综述、两篇心理健康教育主题,其他两篇为《教育心理学:后现代主义的挑战》和《心理学发展与教学设计的演变》。

(二) 重演绎、轻方法论追问的知识引进

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。^③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,以10年为时间单位来看,占比呈下降的趋势。^④在19世纪,诸如布鲁姆(B. C. Bloom)的目标分类理论、加涅(R. M. Gagne)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

① 张红霞:《建构主义对科学教育理论的贡献与局限》,载《教育研究》,2003年第7期。

② 《2008年选题要点》,http://www.cnier.ac.cn/jyyj/zjs/jyyj_20080402152924.html。(访问时间:2009年11月27日)。

③ [苏联]科斯丘克:《教育实验研究中的心理学问题》,杜殿坤译,载《教育研究与实验》,1991年第1期。

④ 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》,载《教育研究》,2009年第4期。

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。21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”^①。“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。”^②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”^③,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。^④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,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 -

① 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年版,第23页。

② 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年版,第23、27页。

③ 张威:《教育学术著作类销售排行榜分析》,载《中国教育报》,2004年1月1日。

④ 田友谊:《多元智能的“冷”思考》,载《上海教育科研》,2006年第3期。

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, 还是我们所做的都是在证明多元智能理论和建构主义的科学性?

近十年来, 认知神经科学得到了快速发展, 教育与脑科学的交互作用成为最值得关注和研究的新领域, “脑的发展发育规律, 就是教育最大的和最根本的规律”^③, 脑科学为人的发展, 如阶段性、差异性和文化性等提供了越来越多的证据和方法, 出现了融合脑科学与教育学的新学科。如周加仙提出在中国建立教育神经科学的倡议, 将神经科学、心理学、医学与教育学的知识与技能相结合, 研究知识创造和知识判断标准。^④ 张定璋介绍了2006年国外兴起的融合神经科学、心理学和教育学等成熟的学科于一体的神经教育学, 详细地分析了神经教育学原理在教学过程中的运用, 例如“脑是并行联通的信息处理”被演绎为“教学方法和形式的变适性、在小组中教学和以不同方式提供信息”。^⑤ 张定璋的研究得到了师保国^⑥和韦钰等学者的回应。^⑦

(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,

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》, 载《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》, 华东师范大学博士论文, 2002年。

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

③ 袁振国:《科学问题与知识增长》, 载《教育研究》, 2019年第4期。

④ 周加仙:《教育神经科学视角的知识创造与知识判断标准》, 载《教育发展研究》, 2018年第38期。

⑤ 张定璋:《神经教育学与脑本位教育动向》, 载《教育研究》, 2008年第10期。

⑥ 师保国、王晴:《未来教育观照下的学习与认知: 来自人工智能与神经教育学的启示》, 载《人民教育》, 2019年第10期。

⑦ 韦钰:《神经教育学对探究式科学教育的促进》, 载《北京大学教育评论》, 2011年第9期。

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。”^①

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”^②。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）

通过对比可知，84 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”。

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）

① 叶澜：《教育概论》，人民教育出版社 2006 年版，第 175 页。

② 南京师范大学教育系：《教育学》，人民教育出版社 1984 年版，编者的话。

续表

版本 内容	80 版	84 版
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。	

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《教育学》^③ 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，人的身心发展绝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》^④ 的作者介绍了科尔伯格(L. Kohlberg)的道德认识发展阶段理论和皮亚杰(J. Piaget)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，形成理论和实践两个层面。当

① 这是所发现的涉及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。

③ 沈适菡：《教育学》，人民教育出版社 2000 年版，第 60—66 页。

④ 丁锦宏：《教育学》，南京大学出版社 2002 年版，第 511—517 页。

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”^①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, pedagogie, 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，而是“怎样教”^②的方法之学，也就是怎样使儿童由不知到知，这必然涉及儿童原有的“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（J. F. Herbart）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”^③。

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。在教育研究中，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有效性为标准，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

① 陈桂生：《教育学的迷惘与迷惘的教育学》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），1989年第3期。

② [日]村井实：《什么是教育》，见大河内一男：《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。

③ [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。