



教育心理学

第二版

主 编 李伯黍 燕国材

副主编 岑国桢 顾海根

华东师范大学出版社

前 言

此新编本系在 1993 年版《教育心理学》的基础上改编而成。新编本保持了原书的框架,对具体章节的编排则作了较大的更动:增加和删除了一些章节;对有些章节予以合并、分开、移前或挪后;个别章节则作了重新编排。在内容上,新编本几乎对原书的所有章节都作了一些必要的增补、删简或重写。

为了方便传媒教学,我们配合本书特意设计制作了一些电子音像制品。同时,我们还拟选编二十五万字左右的教学参考资料,以便于加深与拓展相关部分内容的教学。它们都作为本课程建设的教学辅助材料。

编 者

2000 年 1 月

目 录

| | |
|--------------------|----|
| 导言 | 1 |
| 第一编 德育心理 | |
| 第一章 德育心理概述 | 6 |
| 第一节 我国传统的德育心理思想 | 6 |
| 第二节 德育心理研究的范围 | 11 |
| 第三节 德育心理研究的任务 | 14 |
| 第四节 德育心理研究的方法 | 17 |
| 第五节 德育心理研究的意义 | 19 |
| 第二章 道德认识的发展 | 21 |
| 第一节 道德认识发展概述 | 21 |
| 第二节 道德观念的发展 | 23 |
| 第三节 道德发展阶段理论 | 33 |
| 第三章 道德情感的发展 | 41 |
| 第一节 道德情感发展概述 | 41 |
| 第二节 高尚情操的发展 | 43 |
| 第三节 立身处世态度的形成 | 47 |
| 第四节 移情或通情能力的发展 | 50 |
| 第四章 道德行为的发展 | 55 |
| 第一节 道德行为发展概述 | 55 |
| 第二节 观察学习与道德行为 | 58 |
| 第三节 思维表征作用与道德行为 | 62 |
| 第四节 自我调节过程与道德行为 | 66 |
| 第五章 价值观的形成和发展 | 71 |
| 第一节 价值观的形成和发展 | 71 |
| 第二节 正确、健康人生观的形成和发展 | 77 |

| | | |
|-----|-------------------------|-----|
| 第三节 | 科学世界观的形成和发展 | 80 |
| 第六章 | 德育模式 | 85 |
| 第一节 | 德育模式概述 | 85 |
| 第二节 | 发展道德判断能力的德育模式 | 88 |
| 第三节 | 形成正确的立身处世态度的德育模式 | 93 |
| 第四节 | 培养行为自控能力的德育模式 | 98 |
| 第五节 | 价值观辨析的德育模式 | 102 |
| 第七章 | 道德发展的评定方法 | 108 |
| 第一节 | 品德发展评定方法的鉴定、设计和选用 | 108 |
| 第二节 | 道德认识的评定方法 | 112 |
| 第三节 | 道德情感与道德价值取向的评定方法 | 118 |
| 第四节 | 道德发展一致性的评定方法 | 121 |

第二编 学习心理

| | | |
|-----|-------------------|-----|
| 第八章 | 学习心理概述 | 126 |
| 第一节 | 我国传统的学习心理思想 | 126 |
| 第二节 | 学习心理研究的范围 | 131 |
| 第三节 | 学习心理研究的任务 | 133 |
| 第四节 | 学习心理研究的方法 | 135 |
| 第五节 | 学习心理研究的意义 | 138 |
| 第九章 | 学习的性质 | 141 |
| 第一节 | 学习即试误 | 141 |
| 第二节 | 学习即条件作用 | 145 |
| 第三节 | 学习即顿悟 | 150 |
| 第四节 | 学习即信息加工过程 | 154 |
| 第五节 | 人的学习的特性 | 157 |
| 第十章 | 学习过程 | 163 |
| 第一节 | 学习过程概述 | 163 |
| 第二节 | 知识学习过程 | 164 |
| 第三节 | 技能学习过程 | 177 |
| 第四节 | 问题解决学习过程 | 187 |

| | |
|-------------------|-----|
| 第十一章 学习迁移 | 194 |
| 第一节 学习迁移概述 | 194 |
| 第二节 学习迁移理论 | 200 |
| 第三节 知识的迁移过程 | 205 |
| 第四节 技能的迁移过程 | 209 |
| 第十二章 学习动机 | 214 |
| 第一节 学习动机的涵义 | 214 |
| 第二节 学习动机理论 | 217 |
| 第三节 学习动机变化的规律 | 224 |
| 第四节 学习动机的激发、转化与维持 | 229 |
| 第十三章 学习中的非智力因素 | 236 |
| 第一节 非智力因素概述 | 236 |
| 第二节 兴趣与学习 | 240 |
| 第三节 情感与学习 | 243 |
| 第四节 意志与学习 | 245 |
| 第五节 性格与学习 | 248 |

第三编 教学心理

| | |
|------------------|-----|
| 第十四章 教学心理概述 | 252 |
| 第一节 我国传统的教学心理思想 | 252 |
| 第二节 教学心理研究的范围 | 256 |
| 第三节 教学心理研究的任务 | 258 |
| 第四节 教学心理研究的方法 | 260 |
| 第五节 教学心理研究的意义 | 264 |
| 第十五章 教学设计 | 267 |
| 第一节 教学设计概述 | 268 |
| 第二节 确定教学目标 | 270 |
| 第三节 组织教学内容 | 276 |
| 第四节 分析教学对象 | 282 |
| 第五节 选择教学形式、方法、策略 | 287 |
| 第六节 运用教学传媒 | 292 |

| | |
|------------------|-----|
| 第十六章 教学模式 | 300 |
| 第一节 教学模式的涵义 | 300 |
| 第二节 概念形成的教学模式 | 304 |
| 第三节 科学探究的教学模式 | 311 |
| 第四节 创造性培养的教学模式 | 316 |
| 第五节 刺激控制与强化的教学模式 | 320 |
| 第六节 智能训练的教学模式 | 325 |
| 第十七章 教学环境 | 331 |
| 第一节 教学环境的心理学问题 | 331 |
| 第二节 学生群体 | 337 |
| 第三节 教学中问题行为的控制 | 344 |
| 第十八章 教师心理 | 351 |
| 第一节 教师的角色和人际关系 | 351 |
| 第二节 教师的心理素质 | 360 |
| 第三节 教师的成长与威信 | 367 |

第四编 差异心理

| | |
|-----------------|-----|
| 第十九章 差异心理概述 | 375 |
| 第一节 我国传统的差异心理思想 | 375 |
| 第二节 差异心理研究的范围 | 379 |
| 第三节 差异心理研究的任务 | 382 |
| 第四节 差异心理研究的方法 | 384 |
| 第五节 差异心理研究的意义 | 388 |
| 第二十章 智力差异 | 392 |
| 第一节 智力差异概述 | 392 |
| 第二节 智力水平差异 | 394 |
| 第三节 智力结构差异 | 402 |
| 第四节 智力测验 | 409 |
| 第五节 智力测验与学校教育实践 | 413 |
| 第六节 智力差异与因材施教 | 417 |
| 第二十一章 人格差异 | 423 |

| | | |
|-----|--------------|-----|
| 第一节 | 人格概述····· | 423 |
| 第二节 | 人格类型差异····· | 426 |
| 第三节 | 人格特质差异····· | 432 |
| 第四节 | 人格测量····· | 440 |
| 第五节 | 人格差异与教育····· | 445 |
| 编后记 | ····· | 453 |

导 言

一、教育心理学的性质

教育心理学是介于教育科学和心理科学之间的一门边缘科学。它研究教育实践领域中的各种心理学问题。这些问题包括：学生在教育影响下形成道德品质，掌握知识技能，发展智力和增强体质的过程及其规律性；教师的教育和教学设计与模式；学生的心理的个别差异以及与之相应的教育、教学措施；教育工作中其他方面的心理学问题。

任何一门新的科学或是它的分支学科，如果没有适当的社会实践条件，是不会自然地产生、形成和发展的。因此，教育实践的需要无疑是促使教育与心理学相结合，并推动教育心理研究的强大动力。众所周知，我国先秦的许多思想家和教育家如孔丘、荀况等人，他们早已在自己的教育实践中自觉根据人的心理特点从事教育活动，总结出不少诸如“教学相长”、“因材施教”、“长善救失”、“化性起伪”、“不愤不启，不悱不发”等等闪耀着心理学思想的教育原则和方法。这些教育心理思想，在我国后继思想家和教育家的教育实践中又得到了进一步的运用和发展。在古希腊，苏格拉底也曾提出“我不是给人以知识，而是使知识自己产生的产婆”（“精神助产士”）的教育心理思想。这些思想在促使教育与心理学相结合上起着一定的启蒙作用。

欧洲文艺复兴后，更有许多教育理论家和实践家，如捷克的夸美纽斯(J. A. Comenius)和瑞士的裴斯泰洛齐(J. H. Pestalozzi)等，他们对教育和教学中的心理学问题都是非常重视的。夸美纽斯在代表其

教育思想全貌的《大教学论》一书中,提出了很多教育与心理学相结合的原理和原则。例如,学生的心理能力因学习而增强,教材必须适合儿童发展的水平,教师应使学生记忆那些真有价值而又能清楚理解的东西,以及运用对事物的分析综合,由简到繁,由具体到抽象等教学原则以揭示事物发展的规律。裴斯泰洛齐在他的《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》一书中建立了一整套心理学化的教学思想体系。他把直观(包括感官的外在知觉和内在意识的体验、自发体察道德行为等方面)看作是一切知识的出发点,因而也是一切教学的基础。可见,这些教育家对心理学在教育中的作用,已予以高度的重视。

直至后来,德国的心理学家赫尔巴特(J. F. Herbart)在裴斯泰洛齐教学心理学化的思想影响下,提出了教学形式阶段的理论。他把教学分为四个阶段:(1)明了——给学生明确地讲授新知识;(2)联想——新知识要跟旧知识联系起来;(3)系统——作概括和结论;(4)方法——把所学知识用于实际(习题解答、书面作业等)。同这四个阶段相应的心理状态,他认为就是注意、期待、探究和行动。因而在实际上赫尔巴特已把教育学与心理学结合成为一个不可分割的统一体了。

但是,推动教育心理研究,促使教育心理学学科形成和发展的直接力量却在于实验心理学的兴起。19世纪末叶,实验心理学成为一门独立学科后,欧洲一些教育学家就开始利用实验、统计和比较的方法,研究儿童身心发展以及教育上的一些问题,出现了一个实验教育学派别。从实质上说,实验教育学是实验心理学与教育学相结合的产物,它是教育心理学的先驱。实验教育学派的主要代表人物是德国的莫伊曼(E. Meumann)和拉伊(A. Lay)。他们研究了儿童身心发展的特征和过程,使教材、教法心理化和教育、教学活动个性化。他们也研究了学习与疲劳,以及怎样创造学习上费力少而收效多的条件,使学习经济化。实验教育学派的法国代表人物比纳和西蒙(A. Binet & T. Simon)则发展了智力测验,通过测验来推断和确定学生的智力水平,以应用于班级教学、课程编制和教学方法的改革。因此,实验教育学派的研究,在理论上和方法上为教育心理学成为心理

学的独立分支学科奠定了坚实的基础。

与此同时,美国心理学家桑代克(E. L. Thorndike)受实验心理学的直接影响,在总结动物和人学习过程的规律的基础上,逐渐发展建立了一套完整的教育心理学体系。1903年,桑代克出版了《教育心理学》一书,后又扩充为《人的本性》、《学习心理学》和《工作、疲劳与个别差异》三大卷(1913—1914)。他提出的学习律(效果律、准备律、练习律)和个别差异观点成为20世纪20年代前后教育心理研究的主要课题。在教育心理学的形成和发展中,桑代克的工作无疑是十分重要的。

教育心理学成为一门公认的独立学科以来的将近一个世纪中,随着教育科学和心理科学以至整个近代科学技术的发展,教育心理研究的领域日益扩大,逐渐积累起了大量与教育实践密切有关的新成果和新理论。为了适应教育实践发展的新需要,教育心理学的内容和范围就有必要加以扩充和调整。这已是无可怀疑的了。我们正是在这一认识的基础上,组织本书的内容的。

二、本书的结构

本书分德育心理、学习心理、教学心理和差异心理四编,分别论述与学校教育实践紧密相联的四个方面工作中的心理学问题。现将我们的组织构思简述如下:

(一) 德育心理编

分别论述学生的道德认识、道德情感、道德行为和道德价值取向的发展过程,德育模式以及道德发展的评定方法。

把德育心理置于首位,这已是一种共识。因为在教育实践向学校提出的培养和造就一代新人的任务中,从来就是把思想品德教育摆在首位的。这是一方面。另一方面,从有计划、有系统地进行品德心理研究迄今的半个世纪中,特别是50、60年代以来,品德心理研究者以及现代行为科学家确实已经积累了大量的资料。一些较为完整的有关儿童道德发展的理论构想已经形成,一整套有关这一特殊领域的比较客观的研究方法,以及道德教育技术和模式也建立起来了。尤其是在儿童和青少年道德判断和推理过程的研究中,道德认知发

展学派所揭示出来的关于人的道德观念从认知的低级形式到高级形式的发展过程,足以说明人的道德现象这种过去一直是哲学伦理学所思辨论证的问题是可以让实证科学加以科学证明的。

因此,把德育心理作为教育心理学中的单独一编来加以论述,其必要性人们已有充分的认识,其条件也已经成熟。基于此,本书才作了这样的尝试性安排。

(二) 学习心理编

分别论述学习的性质、学习的过程、学习的迁移、学习动机,以及学习中的非智力因素。

学习心理始终是教育心理学最关心的问题,有关学习心理的研究又一直是众所瞩目的课题。从20世纪初直到50、60年代,反映在教育心理学中的有关学习的理论和研究,大多是从桑代克的联结主义、巴甫洛夫(I. P. Pavlov)的条件反射直到斯金纳(B·F·Skinner)的行为原理;大多是从教育测量运动、学科心理研究直到机器教学。如果对当时的教育心理学作一番回顾,我们发觉首先一个问题是,当时的教育心理学大多是从动物的学习,而不是从人的学习来阐述学习的性质的,如学习是什么?学习因何发生?学习怎样进行?等等。动物的学习仅仅是一种反射水平上的学习,而人的学习则属认知水平上的学习(自然,其中低级水平的学习形式并未消失,只是被吸收、改造参与到高级类型的学习结构之中),两者之间有质的差别。其次,我们发觉,当时教育心理学中有关学习、记忆、迁移等研究所得出的规律性成果离课堂实践较远,因为学生的学习不单纯依靠死背硬记和斯金纳式的强化训练来完成。

近20年来,在认知心理学迅速发展的影响下,学习心理学转而侧重认知与思维的研究,强调在教学中改进学生的思维方式和思维技能,培养学生解决问题的能力,使学生学会思维。值得一提的是,在学习心理研究中,影响教学的情感和社会因素的研究也受到了特有的重视。

针对以往教育心理学中的一些局限性和学习心理研究中的新倾向,本编有关各章分别作了尝试性的改进。

(三) 教学心理编

分别论述教学设计、教学模式、教学环境和教师心理。

教与学是同一过程的两个方面。学生的学习方面自然有其特定的心理学问题，教师的教学方面当然也有其自身的心理学问题。学校教学工作必须以教学心理学所阐明的规律为依据，这同前面所说的学校德育工作应以德育心理学所揭示的规律为基础一样，是明白无疑的。近数十年来，教学心理的研究，不论在教学最优化、教学任务分析和教学传媒等教学设计方面，或是在教学的物理条件、学生群体、师生关系和学生的问题行为等教学环境方面，教师心理方面，特别是以心理学原理为基础的教学模式方面，都积累了非常丰富的教育心理学资料。基于这一情况，本书尝试把教学心理作为独立的一编。

（四）差异心理编

这一编分别论述智力差异和人格差异。

人们常说的个别差异，包含的内容较广。人的不同的兴趣爱好、聪明才智、气质性格以至整个人格面貌，都显示了个别差异。教育心理学成为独立的分支学科以来，一直就把人的心理的个别差异作为一个重要部分加以论述。这是因为对学生的教育要有实效，就必须做到因材施教。因材施教既是一条教育原则，又是一条教学原则。作为教学原则，主要是以学生的智力（能力）为依据；作为教育原则，则以学生的性格和整个人格特征为依据。智力差异和人格差异是教育心理研究成果最为丰富的两个方面，也是对学生的教育和教学关系最为密切的方面。本编为此着重从这两方面予以论述。

最后，由于每一编的首章已分别论述了各编所研究的范围和任务，所特有的方法和意义，因而此处只是从历史发展的角度简单地叙述教育心理学的性质，扼要说明本书各编的组织构思。如果再要论述教育心理学的范围、任务、方法和意义，那就难免重复各编首章的内容了。

第一编 德育心理

第一章 德育心理概述

教育心理学是研究教育实践领域中各种心理学问题的一门心理学分支学科。学校教育工作对年轻一代的思想品德教育从来就是十分重视的。为了把我国建设成为一个有中国特色的社会主义大国,我们不仅要有高度发展的物质文明,而且必须要有高度发展的精神文明。精神文明建设的一个重要方面,就是要培养儿童和青少年高尚的思想品德,使他们成为具有社会主义觉悟的一代新人。在实现这一重要的历史使命中,德育心理无疑地应该发挥它的特定的作用。

德育心理是教育心理学的一个重要部分。众所周知,在我国传统文化中有着十分丰富的德育心理思想。但是,作为一门科学的德育心理学,它只有一段短期的历史。我国具有哪些传统的德育心理思想?科学的德育心理研究的对象和范围是什么?它有些什么具体的任务?研究德育心理的方法是什么?它在理论上和实践上又有些什么意义?这些都是本章所要讨论的问题。

第一节 我国传统的德育心理思想

我国古代的思想家在论述人性问题以及修心养性、躬行践履的问题时,大都包含着对德性问题的探讨。他们论述的有关德性问题的范

围很广,举凡道德品质的各种心理成分以及品德形成和发展的过程,几乎都有所涉及。所以说,我国传统的德育心理思想是十分丰富的。

一、道德认识思想

我国古代思想家非常强调道德认识(所谓“识道”、“知明”)对一个人的道德行为所起的作用。例如,孔子认为,有了认识才会有坚定的信念,所谓“知者不惑”^①;认识乃是人们道德行为的前提条件,即其所云:“盖有不知而作者,我无是也。”^② 荀子认为,只有以理“识道”,才能提高道德的自觉性;只有“知明”,才能保证“行无过”。^③ 王守仁明确地指出,“今教童子”必须“讽之读书,以开其知觉”。^④ 这显然就是要提高学生的道德认识。

为了迎合不同时代统治阶级培养人的要求,我国古代思想家又提出了一整套诸如“仁义礼智”、“三纲五常”等等的伦理,要求庶民掌握这些道德概念和道德规范,并加以躬行践履,以实现其封建统治的意图。

我国古代的思想家还对道德评价予以高度重视。例如,孔子就常针对不同对象,采用不同的评价方法对学生进行道德评价,以促进、巩固和纠正学生的道德行为。孔子还注重引导学生进行自我评价,循循善诱使学生自觉地发扬自己道德上的优点,纠正德行上的缺点。孔子的这种作法对后世的影响很大。

二、道德情感思想

我国古代思想家总是把道德认识与道德情感结合起来论述。以孔子提出的“仁”为例,他一方面要学生懂得“爱人”和“克己复礼”的道理,另一方面又要学生怀有“爱人”和“克己复礼”的情感。《中庸》所说的“喜怒哀乐之未发,谓之中;发而皆中节,谓之和”,就是要求一个人的情感表现要适度,不偏不倚,无所乖戾。王守仁也明确指

① 《论语·子罕》。

② 《论语·述而》。

③ 参阅《荀子·劝学篇》。

④ 《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

出：“今教童子”必须“调理其情性”^①。这显然就是要发展学生的道德情感。

我国古代思想家还注重把诗歌、音乐等作为陶冶学生道德情感的手段。孔子以《诗经》作为教材，以培养学生“兴”、“观”、“群”、“怨”等种种复杂的情感。朱熹在《四书集注》中更加以发挥说：用《诗经》教人，既可“感发人之喜心”，又可“惩创人之逸志”，“使人得其情性之正”。王守仁也认为诗歌教育能使学生涵养德性，不受“邪僻”思想情感所侵蚀。至于音乐在培养道德情感中的意义也很明显。孔子就常把《诗》、礼、乐并提，主张“兴于《诗》，立于礼，成于乐”^②。《乐记》更加系统而明确地论述了音乐在陶冶情感、移风易俗中的作用。杨简还提出了“以乐养德”^③的观点。王夫之认为音乐有“养人心之和”^④、陶冶道德情操的价值。他强调指出：“习焉而渐得其理，以移易性情而向于善。此乐之教所由设也。”^⑤

三、道德意志思想

我国历代思想家对道德意志的作用也很重视。例如，孔子就要求学生树立“远大”、“高尚”的志，要求他们“志于仁”、“志于学”；并勉励学生说：“三军可夺帅也，匹夫不可夺志也。”^⑥因为一个人只有志向崇高，他的道德行为才不会迷失方向。孟子对道德意志强调得更为突出，认为“志”是“气之帅”^⑦，可以使人达到“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”的“大丈夫”精神境界^⑧。孔孟对道德意志的这种看法，对后世影响极其深远。王守仁曾明确提出：“今教童子”“宜诱之诗歌，以发其志意”。这显然是就要锻炼学生的道德意志说的。

我国古代思想家还认为，要利用艰苦的环境条件来磨炼自己的

①《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

②《论语·泰伯》。

③《杨氏易传·注易卦》。

④《四书训义》卷七。

⑤《礼记章句》卷十九。

⑥《论语·子罕》。

⑦《孟子·公孙丑上》。

⑧《孟子·滕文公上》。

道德意志,一个人必须经过“苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身”的艰苦锻炼,才能担当起“大任”,干一番事业^①。例如,孔子就认为道德意志坚强的人,就像最坚固的东西,磨也磨不薄;像最洁白的东西,染也染不黑。王夫之提出的“贞其志”^②的观点,也是要求人具有坚贞的道德意志,内不为私欲所扰乱,外不为事物所攘夺。

四、道德行为思想

在知行关系上,我国古代有不少思想家特别强调行的重要。这反映在德育心理方面,就是重视道德行为和道德习惯的培养。孔子认为,“力行近乎仁”^③,并指出要作个“躬行君子”很不容易。这实质上就是强调道德表现在实际行为中的必要性。荀子说:“学至于行而止矣。行之,明也;明之,为圣人。”^④把道德行为置于至高无上的地位,认为它是完成道德修养而成为“圣人”的标志。王守仁也明确提出:“今教童子”应“导之习礼,以肃其威仪。”^⑤这显然是就训练学生的道德行为说的。

在对学生的道德行为训练上,我国古代思想家一贯重视道德行为的持续实践。孔子说:“君子无终食之间违仁,造次必于是,颠沛必于是。”^⑥意即一个人时时刻刻都要实行仁德,甚至不会有吃一顿饭的工夫离开仁德;一个人处处事事都要实行仁德,甚至于在变起仓猝、流离痛苦的场合都必须按仁德办事。我国古代思想家还要求学生言而有信。孔子就讨厌“色取仁而行违”^⑦的两面派。他还要求学生正确对待自己的缺点和错误。孔子指出,“过而能改,善莫大焉”,“过而不改,是谓过矣”^⑧。所以他要求学生勇于改过,“过则勿惮改”^⑨。朱熹还专门编写《童蒙须知》,分“衣服冠履”、“言语步趋”、

① 参阅《孟子·告子下》。

② 《四书训义》卷十一。

③ 《中庸》第二十章。

④ 《荀子·儒效篇》。

⑤ 《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

⑥ 《论语·里仁》。

⑦ 《论语·颜渊》。

⑧ 《论语·卫灵公》。

⑨ 《论语·学而》。

“洒扫清洁”、“读书写字”和“杂细事宜”等几项,以便学生天天践履,养成良好的道德习惯。

五、品德的形成和发展思想

我国古代思想家在这一问题上大致提出两种不同的观点,即内求说和外铄说。现略加分析如下:

(一) 内求说

这一观点认为,人的品德生来就存在于自己的心中,只须向内心去求,就可以得到它们。孟子明确地提出:“仁义礼智,非由外铄我也,我固有之也,弗思耳矣。”^①在他看来,人生来就具有恻隐、羞恶、辞让、是非这“四端”,如果这四个“善端”扩而充之,就会产生仁、义、礼、智等道德品质。嗣后,历代有不少思想家都持此种观点,特别是宋明理学家和心学家可以说是彻底的内求论者。在他们看来,品德的形成,就在于明天理。“学者不必远求,近取诸身,只明天理,敬而已矣。”^②天理就在心中,“心皆具是理,心即理也。……所贵乎学者,为其欲穷此理,尽此心也。”^③可见品德的形成,全靠对本心的体认,是内求心中之理的过程。

(二) 外铄说

这个学说认为,人的品德并非内心所固有,只有在外界条件的影响下才能得到它们。例如,荀子就认为,具有高尚品德的“君子生非异也,善假于物也”^④。亦即“终日而思”的内求式学习不会有什么结果,只有“善假于物”(善于考察客观事物)的外铄式学习才会使人受益无穷。他很强调环境教育在培养德行中的作用,主张居必择乡,游必就士。此后历代有不少思想家都赞成这一观点。例如王廷相就认为,一个人的学问、道德的成长,应从“实践处用功,人事上体验”^⑤,因而进一步肯定:“诸凡万事万物之知,皆因习、因悟、因过、因疑而

①《孟子·尽心上》。

②《程氏遗书》卷二。

③《陆九渊集·与李宰》。

④《荀子·劝学篇》。

⑤《与薛君采》。