

# 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’<sup>①</sup>；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。’<sup>②</sup> 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’。<sup>③</sup> 王守仁明确地指出，“今教童子”必须‘讽之读书，以开其知觉’。<sup>④</sup> 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

<sup>①</sup>《论语·子罕》。

<sup>②</sup>《论语·述而》。

参阅《荀子·劝学篇》。

<sup>④</sup>《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

出：“今教童子”必须“调理其情性”<sup>①</sup>。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”<sup>②</sup>。《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”<sup>③</sup>的观点。王夫之认为音乐有“养人心之和”<sup>④</sup>、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。”

### 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。”<sup>⑤</sup>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突出，认为“志”是“气之帅”<sup>⑥</sup>，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<sup>⑦</sup>。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

《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

《论语·泰伯》。

《杨氏易传·注易卦》。

《四书训义》卷七。

《礼记章句》卷十九。

① 《论语·子罕》。

② 《孟子·公孙丑上》。

③ 《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<sup>①</sup>。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”<sup>②</sup>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”<sup>③</sup> 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。”<sup>④</sup> 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。”<sup>⑤</sup> 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。”<sup>⑥</sup> 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”<sup>⑦</sup> 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”<sup>⑧</sup>,“过而不改 是谓过矣”<sup>⑨</sup>。所以他要求学生勇于改过,“过则勿惮改”<sup>⑩</sup>。朱熹还专门编写《童蒙须知》分“衣服冠履”“言语步趋”

参阅《孟子·告子下》。

②《四书训义》卷十一。

《中庸》第二十章。

《荀子·儒效篇》。

《训蒙大意示教读刘伯颂等》。

④《论语·里仁》。

⑦《论语·颜渊》。

⑧《论语·卫灵公》。

⑩《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。”<sup>①</sup>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。”<sup>②</sup>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。”<sup>③</sup>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”<sup>④</sup>。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”<sup>⑤</sup>，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

<sup>①</sup>《孟子·尽心上》。

<sup>②</sup>《程氏遗书》卷二。

<sup>③</sup>《陆九渊集·与李宰》。

<sup>④</sup>《荀子·劝学篇》。

<sup>⑤</sup>《与薛君采》。

然人也，非天也。”<sup>①</sup>也就是说，人的知识、品德是在人的社会实践活动中通过学习和思考，通过自己错误的改正和疑惑的濯除来获得和形成的。

必须指出，内求说和外铄说并非是绝对对立的，它们都肯定先天因素是品德赖以形成的前提，重视环境和教育在品德形成中的作用，不过是着眼点不同罢了。

我国传统的德育心理思想都是对当时的道德教育实践所作的经验概括，对学生的道德教育的影响是极为深远的，其中不少思想家的思想观点值得我们加以吸收和发扬。

## 第二节 德育心理研究的范围

作为一门科学的德育心理学，它是探究人的品德形成和发展的规律的。用唯物辩证法的观点来看，人的品德的形成和发展同其他事物的形成和发展一样，也有其自身的内部规律性。儿童和青少年品德发展的规律和其他事物发展的规律一样是客观的，是不以人的意志为转移的。这就是说，人们的道德现象可以应用科学手段进行心理学的研究。

现今品德心理研究的理论构想和研究方法，始于 20 世纪 20 年代末期瑞士心理学家皮亚杰 (J. Piaget) 关于儿童的道德判断的研究。二次大战以后，品德心理的研究在西方社会实践的强烈要求下，掀起一股新的热潮。研究的课题多种多样，包括儿童的道德观念、道德行为、道德动机、影响儿童品德发展的因素，以及新近开始的有关道德认识与道德行为之间的关系和道德情感的研究，取得了可喜的成果。自从 20 世纪 60 年代以来，儿童品德发展的研究已经引起西方教育心理、发展心理和社会心理各方面的研究者的特别注意。

十月革命以后，原苏联教育家马卡连柯 (A. C. Макаренко) 在对流浪儿童改造的经验总结中涉及到了许多德育心理的内容。40 年代以后，苏联的学者们不论在品德心理的内容和形式上，还是在品德

<sup>①</sup>《雅述》上篇。

培养的途径上，都开展了广泛的研究。研究的方面有集体主义、爱国主义、纪律性、责任心、自我评价、自我意识、道德动机、态度、信念、行为方式、道德习惯同道德品质形成的关系，等等。此外，他们还研究了品德不良儿童的问题。近几十年来，原苏联教育心理学家对德育心理研究的兴趣更为强烈。包若维奇（Л·И·Божович）在《苏联教育心理学五十年》的总结论文中指出，“教育心理学的注意中心已经转到与个性的道德品质直接有关的心理学问题上来了”。

我国在近数十年间开始进行了关于品德心理的科学研究，其范围涉及儿童和青少年成长过程中的如下一些道德品质的心理学问题。

### 一、道德认识

道德认识包括儿童和青少年必须掌握的一系列道德概念和道德观念 以及从这些道德概念和观念中逐渐形成的观念体系（道德观），道德认识对一个人的道德观起着内部指导作用，激发着一个人按特定的道德原则去行动时出现的道德信念。在道德认识的基础上，青少年向往自己成为具有一定道德理想、道德面貌的人。对道德认识的这些研究是我国品德心理研究的重要组成部分。

道德评价是道德认识的另一个重要组成部分。道德评价一般包含两类问题：一类是指个体对别人行为的是非、对错的道德判断和推理；另一类是关于个体觉知到或意识到自己行为的善恶。这两个方面都是个体对道德因果关系的认识，都是人们在道德情境面前决定怎样行动的客观基础，因而是十分重要的。

道德发展的引导机制是道德认识，而其核心因素则是道德判断能力。促进学生道德判断能力的发展，使他们在面临现实的道德问题情境时，能够明辨是非，作出明智的抉择，这是学校德育工作的主要任务之一。

### 二、道德情感

道德情感是激发一个人道德行为的主要内部动力。它历来是社会心理学家和人格心理学家高度关注的研究课题。

情操是一种重要的道德情感。我国学者一向赋予它以特殊的意

义，时至今日，我们仍然把培养一个人的高尚情操作为品格教育的一个主要方面。情操对于个人品格和社会行为起着非常重要的作用。人的情意生活以及一切社会行为，需要不断予以调整和重组，才能逐渐提高其素质，走上有序的、合乎规范的途径。这种调整和重组活动有赖于一个人的情操。

立身处世的态度是另一种重要的道德情感。人们对待现实的态度，概括起来，不外是对己、对人和对事三方面的态度。按我国传统伦理思想来说 就是一个人的立身 对己 处世 对人和对事 的态度。尽管态度这一概念蕴含着一个人的信念、情感和意向等因素，但人格心理学却一直是从情感评价方面来定义态度的。这是因为人对现实事物的特点及其关系会抱有不同的主观态度，产生不同的情绪体验，并认为这些情感倾向和评价足以用来解释一个人之所以如此行为及其表现的程度的缘故。

在人际交往中，人们的情感是相互影响、彼此沟通的。这种情感的分享现象，就是心理学上所说的移情或通情作用。它们是维系积极的社会关系，激发和促进亲社会行为的重要动因。移情性情绪体验的产生，依赖于个体能否觉知他人的情绪体验，能否对他人所处的顺境或逆境有所理解，以及是否有过类似情境下相应的情绪体验经验。20 世纪 80 年代以来，国内外发展心理学家有关儿童移情或通情能力发展的实证研究，已经取得了一些重要的进展，这些研究成果对学校德育工作具有较为重要的意义。

### 三、道德行为

70 年代以来，现代社会学习理论突破了传统行为主义的框架，把强化理论与信息加工理论有机地相结合，进行人的行为研究而得出的行为原理，使解释人的行为的理论参照点发生了一次重要的转变。在这一行为理论的框架指引下 人们认识到 人的思想、情感和行为大多是通过榜样示范的观察活动而获得；人能够运用人所特有的语词符号在头脑中通过思维表征作用调节自己的思想、情感和行为；人并不单纯是对外部影响的反应者，而是选择着、组织着并转变着作用于他们的刺激物。这种自控能力也能成为自身行为改变的动因。

#### 四、道德价值取向

价值取向是一个内含无数变量的概念，心理学对它所作的科学界定，并不是完全一致的。一般说来，一个人的价值取向可以被表述为一个人的基本兴趣、各种低级和高级的需要，或一种比较持久的信念。一个人面对周围的事事物物，几乎无时不在按自己的价值标准予以评估，赋予某一事物以一定的价值，久而久之，对这一事物的价值取向就被内化成为自己内在的价值观念。一个人在认可或接受某一社会道德规范时，他也在赋予这一道德规范以相应的价值，以致外部的道德规范就被内化为个体的道德价值观念。道德价值观念对人的行为决策往往起着重大的作用。

一个人的世界观和人生观反映着他的信念。信念蕴含着价值的意义。所以，一个人的世界观和人生观与他的价值观，总是密切联系着的。从心理学的角度看，人们在形成他的世界观和人生观时，也必须经历认知上的选择、情意上的投合，以及行动上的践履这几个价值观辨析的主要过程，因而价值观辨析的模式与世界观和人生观教育模式也是基本上一致的。

上面所说的这些成分，都是不能截然加以分开的。完全排除了情感影响的认知实际上是不存在的，当然也不可能有不受认知影响的情感，更不存在丝毫不受认知和情感影响的行为。但是，心理学在阐释个体的道德现象时，在对个体道德现象进行科学研究时，把这些成分分离出来却又是完全必要的。

### 第三节 德育心理研究的任务

总的说来，德育心理研究的任务是要把儿童和青少年的品德发展研究与品德教育实践相联系、相结合。形象地说，德育心理研究负有在品德发展与品德教育之间架起一座桥梁的使命。尽管品德发展与品德教育是两个不同的概念，但它们间的含义却有重叠之处。品德发展在这里是指一个人的道德认识、道德情感、道德行为方式和价值取向等方面随着时间的推移而发生的变化。这些变化总的说来是由于一个人的成熟过程和环境影响的综合作用所造成的。由于儿童

和青少年生理和心理上的成熟，他们理解道德行为和道德情境的能力与日俱增。儿童和青少年在观察周围人们日常生活中的道德示范，以及在学校学习有关道德教育系列课程的这些环境影响中，他们的品德就逐渐得到发展。

品德教育在这里指的是，经过精心安排教育措施，以期改变儿童和青少年在有关道德情境中的道德思维和行为方式，因而它是环境影响的一个主导方面。就这一意义说，品德教育是品德发展的一个类属概念。正规的品德教育大纲所提供的内容自然是品德教育的方面，而学校少先队和共青团的各种活动也发挥着品德教育的作用。不过，品德教育还有其他非正规的方面，如书刊、广播、电视、电影和录像等，都直接或间接地影响着儿童和青少年的思想品德和行为，这些都是非正规的道德教育方面。

德育心理研究的具体任务应该是：

第一，揭示儿童和青少年品德发展中一些心理品质的形成过程及其规律性。一个人的道德观念、道德情感、道德行为方式和价值取向是在社会道德气氛的熏陶下和学校品德教育的影响下形成的。这就涉及到这样一个根本的问题，即社会规范和教育要求是怎样转化为儿童和青少年自身的道德观念、道德情感、道德行为方式和价值取向的？也就是说，这一转化的机制是什么？为此，德育心理研究要求查明：在这种转化过程中，某种道德品质的发展在哪一年龄阶段上会发生重大的变化？哪些因素在这一转化过程中起着促进的作用？哪些因素又在起着阻抑的作用？为什么有些教育影响能获得这样一些效果，而另一些影响又会产生另外的甚至是相反的效果？为什么同样的一种影响会以不同的方式作用于不同的人，甚至作用于不同情境中的同一个人？这些效果究竟取决于什么样的外因和内因？

第二，从辩证唯物主义的观点来看，儿童和青少年的心理发展是由机体内外因素决定的自身不断运动的过程，其特点是产生以前没有出现过的新东西。因此，德育心理研究不仅在于阐明儿童和青少年道德品质的个别心理特征的形成过程及其规律性，更重要的还在于查明并揭示他们品德发展在各个年龄阶段中出现的新东西。也就是要鉴别出他们的道德认识、道德情感、道德行为方式和价值取向上

的新品质。我们应该把这些新品质看作是划分儿童和青少年在不同年龄阶段上品德成长的主要标志，并在这一基础上建立我国儿童和青少年道德发展的阶段模型。

第三，研究儿童和青少年在每一年龄阶段中品德培养的具体内容。中小学的品德教育大纲是不是仅仅由我们成人社会向他们提出一般要求，指出品德教育工作需要达到的一般规范，比如说培养成为具有一定的道德信念、道德理想或一定的道德面貌的人，品德教育的内容问题就算已经得到具体解决了呢？当然还没有。因为成人社会向年轻一代提出的品德教育一般目标无疑是很清楚的。但是更具体的，比如说，为了使我们的年轻一代成长为我们社会所希望看到的人，那么，4岁、7岁、10岁、13岁、16岁的儿童和青少年应当是一个怎样的人呢？说得更具体些，为了对学生进行社会主义精神文明建设，我们必须培养学前儿童、小学生、少年和高中学生一些什么具体的道德概念和观念，一些什么具体的道德情感和态度，一些什么具体的道德行为方式和价值取向，总之，一些什么具体的道德品质呢？我们的品德教育大纲对不同年龄儿童提出的具体目标应该是什么呢？与品德教育大纲相应的教材又是什么呢？德育心理研究在这一方面的重要任务，就是要研究儿童和青少年在每一年龄发展阶段中品德培养的具体目标。不妥善地解答这个问题是不容易有目的、有方向地组织好品德教育过程的。

第四，德育心理研究还有一个重要的具体任务，就是怎样评定儿童和青少年道德品质的发展。这里有两方面的问题。一方面，怎样去评定一个人的道德认识和道德观念？用哪些方法去科学地评定一个人的道德情感和道德价值取向？怎样去寻找儿童和青少年品德发展的主客观原因？怎样去检验一个人品德发展的一致性？怎样去选择评定方法和说明评定结果？另一方面，应该对品德教育方法作出心理学的分析。对学生进行品德教育时，各别地去发现形成道德品质的个别心理特征，比起注意到它们之间的有机联系而和谐统一地进行，究竟哪一种教育方法更符合心理学的规律呢？单纯地对某种道德行为方式进行长期的机械练习，比如，机械的守纪常规训练，是不是一定能导致学生纪律性的形成？如果教育者的道德要求不能成

为受教育者对自己的道德要求，就是说，教育者的要求只停留在外部影响上，其效果将怎样？教育者采用千篇一律的方式，或是有针对性地采用不同方式向学生提出道德要求，或者是出于不同的动机和态度向学生提出道德要求，会对学生产生什么样的结果呢？

此外，分析少数品德不良学生的行为的原因，以及矫正和预防这类行为的方法，对于德育教育心理研究来说，无疑也是很重要的。

## 第四节 德育心理研究的方法

这里谈的是德育心理研究的一般方法问题。

一般说来，研究儿童和青少年的品德发展，最好是对他们进行深入观察，进行大量调查研究和个案分析。这种研究方法的特点是，不脱离儿童和青少年实际的道德生活，因此能够获得有关儿童和青少年道德品质的真实材料。这种材料是大量的、多方面的，可以通过多种途径获得。这种方法既可进行较短时间的调查，也可进行长期追踪，专业心理学工作者和非专业人员都可以采用。个案研究、经验总结、个人传记、履历表、自由作文、自由绘画、日记、班会、团队活动、教导处档案等等都可作为观察、调查的内容。因此，观察和调查是一种教育学、心理学、社会学等多种学科的综合研究方法。

总结观察和调查研究经验，可以从中获得儿童和青少年品德心理形成和发展的规律性的东西。但是，经验总结存在的最大问题是处理材料比较困难，因为所收集的材料往往是繁多而冗杂，不易理出头绪，更主要的是对材料的处理往往带有研究者的主观倾向性。有时候，对相同的材料，不同的研究者从不同的角度，得出的结论往往不同，甚至互相矛盾，因而对分析出来的品德心理形成和发展的规律是否客观，不易得出定论。品德心理研究要对某一道德品质的形成和发展规律作出科学的论述，就有必要恰当地采用一些实验性手段。

品德心理的实验研究方法的本质特点，在于实验者对被实验研究的道德现象进行“干预”，把所要研究的道德现象放在特定的控制条件下进行观察。它的优点是可以将儿童和青少年道德品质的各种