

《教育心理学新编》编委会名单

摇摇摇摇摇摇摇摇主摇编：汪凤炎摇燕良轶

摇摇摇摇摇摇摇摇副主编：郑摇红

摇摇摇摇摇摇摇摇执笔人（以姓氏笔画为序）：

摇摇摇摇摇摇摇摇王小凤摇王继成摇刘摇丽摇李龙辉

汪凤炎摇汪胜明摇张摇毅摇屈卫国

郑摇红摇郑勇军摇燕良轶

目摇摇录

第一篇摇教育心理学概论

第一章摇走进教育心理学	(员)
第一节摇教育心理学的界定	(圆)
第二节摇教育心理学的历史与反思	(猿)
一、古代哲学取向下的教育心理思想	(猿)
二、科学主义取向下的教育心理学	(远)
第三节摇教育心理学研究的新思路	(员)
一、研究目的的完整化	(员)
二、研究对象的全人化	(员)
三、研究过程的中国化	(员)
第二章摇学习概论	(圆)
第一节摇关于学习的几个问题	(圆)
一、学习的定义	(圆)
二、学习的生理机制	(圆)
三、学习的要素	(猿)
四、学习的意义	(猿)
五、学习问题新视野	(猿)
第二节摇学习的过程与条件	(猿)
一、学习的一般过程	(猿)
二、有效学习的一般条件	(源)
第三节摇学习的分类	(源)
一、加涅的学习结果分类	(源)
二、布卢姆等人的教育目标分类	(源)
第四节摇学习策略	(源)
一、学习策略的概念	(源)
二、学习策略的类型	(源)

员

第二篇摇人的发展与教育

第三章摇身体发展与教育	(缘)
第一节摇婴儿期儿童的身体发展与教育	(远)

一、健康的胎儿来自健康的父母	(124)
二、婴儿期的身体发展	(125)
第二节 摇学前儿童的身体发展与教育	(125)
一、学前儿童身体发展的一般模式	(125)
二、学前儿童的营养与健康	(126)
三、学前儿童的近视问题	(126)
四、正确看待早期教育	(126)
第三节 摇小学生的身体发展与教育	(126)
一、小学生身体发展的一般模式	(126)
二、中国小学生的身体发展	(126)
三、针对小学生身体发展特点的教育	(126)
第四节 摇中学生的身体发展与教育	(126)
一、中学生身体发展的一般模式	(126)
二、中国中学生青春期提前的现状和原因	(126)
三、青春期提前所引发的教育问题及对策	(126)
第五节 摇大学生的身体发展与教育	(126)
一、大学生身体发展的一般特点	(126)
二、当代中国大学生身体发展中存在的问题	(126)
三、针对中国大学生身体发展特点做好生理健康教育	(126)

圆

第四章 摇心理发展与教育	(126)
第一节 摇认知发展与教育	(126)
一、皮亚杰的认知发展理论	(126)
二、维果斯基的认知发展理论	(126)
第二节 摇品德发展与教育	(126)
一、皮亚杰的道德认知发展理论	(126)
二、柯尔伯格的道德认知发展理论	(126)
三、艾里克森的人格发展八阶段理论	(126)
第三节 摇影响个体身心发展的因素	(126)
一、对已有观点的简要回顾	(126)
二、五因素交互作用论：对影响个体身心发展因素的新主张	(126)

第三篇 摇学习理论

第五章 摇行为主义学习理论	(126)
第一节 摇桑代克的试误学习理论	(126)
一、对哲学研究取向下的教育心理学思想的创新	(126)
二、动物实验	(126)
三、试误学习理论的主要内容	(126)

四、对试误学习理论的简要评价	(员缘)
第二节 摇斯金纳的操作条件作用学习理论	(员缘)
一、从桑代克、巴甫洛夫、华生到斯金纳	(员缘)
二、经典实验	(员缘)
三、操作条件作用学习理论的主要内容	(员缘)
四、对操作条件作用学习理论的简要评价	(员缘)
第三节 摇班杜拉的社会学习理论	(员缘)
一、对经典行为主义和新行为主义学习理论的质疑	(员缘)
二、经典实验	(员缘)
三、社会学习理论的主要内容	(员缘)
四、对社会学习理论的简要评价	(员缘)
第四节 摇行为主义学习理论在教育中的应用	(员缘)
一、程序教学与电脑辅助教学	(员缘)
二、掌握学习	(员缘)
三、负强化思想与惩罚教育	(员缘)
四、正强化思想与赏识教育	(员缘)
第六章 摇认知主义学习理论	(员缘)
第一节 摇早期的认知学习理论	(员缘)
一、格式塔心理学的学习观	(员缘)
二、托尔曼的认知学习观	(员缘)
第二节 摇布鲁纳的认知结构学习理论	(员缘)
一、对已有学习理论的质疑与借鉴	(员缘)
二、认知结构学习理论的核心内容	(员缘)
三、认知结构学习理论在教育中的应用	(员缘)
四、对认知结构学习理论的简要评价	(员缘)
第三节 摇奥苏贝尔的意义—同化学习理论	(员缘)
一、对先前学习理论的质疑	(员缘)
二、意义—同化学习理论的核心内容	(员缘)
三、意义—同化学习理论在教育中的应用	(员缘)
四、对意义—同化学习理论的简要评价	(员缘)
第四节 摇信息加工学习理论	(员缘)
一、信息加工学习理论的兴起	(员缘)
二、信息加工学习理论的核心主张	(员缘)
三、信息加工学习理论在教育中的应用	(员缘)
四、对信息加工学习理论的简要评价	(员缘)
第五节 摇建构主义学习理论	(员缘)
一、建构主义学习理论兴起的背景	(员缘)
二、建构主义学习理论的四大取向	(员缘)
三、建构主义学习理论的基本内容	(员缘)

四、建构主义学习理论在教育中的应用	(103)
五、对建构主义学习理论的简要评价	(103)
第七章 人本主义学习理论	(104)
第一节 人本主义心理学的兴起	(104)
一、人本主义心理学兴起的缘由	(104)
二、人本主义心理学的基本主张	(104)
第二节 人本主义学习理论的基本观点	(104)
一、对已有学习理论的质疑	(104)
二、人本主义学习理论的核心内容	(104)
第三节 人本主义学习理论在教育中的实践	(104)
一、提出一些具浓厚人本色彩的教育理念	(104)
二、构建出人本主义的典型教学模式	(104)
第四节 对人本主义学习理论的简要评价	(104)
一、人本主义学习理论的贡献与不足	(104)
二、中西方人本主义教育理念的比较	(104)

第四篇 智育的心理

源

第八章 知识的学习	(105)
第一节 知识及其分类	(105)
一、三种标准的知识分类	(105)
二、知识分类宜遵循的路径	(105)
第二节 陈述性知识的学习	(105)
一、陈述性知识的表征方式	(105)
二、陈述性知识学习的类型与过程	(105)
三、促进陈述性知识学习与保持的策略	(105)
第三节 程序性知识的学习	(105)
一、程序性知识的表征、分类与学习过程	(105)
二、智慧技能的学习	(105)
三、认知策略的学习	(105)
第四节 知识学习的迁移	(105)
一、迁移的含义与种类	(105)
二、解释知识学习迁移的理论	(105)
三、影响知识学习迁移的因素	(105)
四、知识学习迁移能力的促进	(105)
第九章 问题解决与创造力的培养	(105)
第一节 问题解决	(105)

一、问题与问题解决	(猿源)
二、问题解决的过程或模式	(猿愿)
三、影响问题解决的因素	(猿源)
四、问题解决的策略	(猿愿)
五、促进问题解决的教学策略	(猿怨)
第二节 摇创造力的培养	(猿园)
一、创造与创造力	(猿园)
二、创造的过程	(猿员)
三、影响创造力的因素	(猿圆)
四、创造力的培养	(猿愿)

第五篇 摇育人的心理

第十章 摇品德的学习	(猿愿)
第一节 摇品德及其结构与培育路径	(猿愿)
一、品德与道德的界定	(猿怨)
二、品德的心理结构	(猿员)
三、品德的培养路径	(猿猿)
第二节 摇品德的形成与发展过程	(猿愿)
一、品德的形成与发展：理论解释	(猿怨)
二、品德形成与发展的心理机制	(猿猿)
三、影响品德形成和改变的一般条件	(猿元)
第三节 摇育德的方法	(猿愿)
一、化育法	(猿怨)
二、觉悟法	(猿员)
三、情育法	(猿猿)
四、修心法	(猿缘)
五、践履法	(猿元)
第四节 摇品德的考评	(猿愿)
一、他评法	(猿怨)
二、自评法	(猿员)
三、品德考评法中宜注意的几个问题	(猿圆)
第五节 摇品行不端的防治	(猿源)
一、品行不端形成的原因	(猿源)
二、品行不端的转化过程	(猿缘)
三、品行不端的预防原则	(猿元)
四、矫正不良品行的方法	(猿圆)
第六节 摇品德学习的迁移	(猿圆)
一、良知说与基于此说的迁移策略	(猿圆)

二、同情说与基于此说的迁移策略	(猿园)
第十一章 摇学习动机：学习的动力系统	(猿猿)
第一节 摇学习与学习动机	(猿猿)
一、动机与学习之间的关系	(猿源)
二、与学习有关的几种主要动机	(猿园)
第二节 摇学习动机的理论	(猿源)
一、强化理论	(猿源)
二、需要理论	(猿员)
三、认知失调理论	(猿远)
四、归因理论	(猿远)
五、成就动机理论	(猿猿)
六、期望理论	(猿员)
第三节 摇学习动机的激发	(猿员)
一、尊重学生的合理兴趣与爱好	(猿员)
二、先满足缺失需要，然后引导学生从基本需要提升 到成长需要	(猿园)
三、根据任务的难度，提出明确而又适度的期望与要求	(猿园)
四、有效利用反馈与评价	(猿猿)
五、增加学习任务的趣味性	(猿缘)
六、合理运用奖励与惩罚	(猿远)
七、利用竞争与合作	(猿园)
八、增强自我效能感	(猿猿)
九、进行适当的归因训练	(猿猿)
十、改变学生的消极动机模式	(猿远)

远

第六篇 摇教学心理

第十二章 摇教学心理学	(猿圆)
第一节 摇教师心理与教育	(猿猿)
一、教师的心理素质与职业角色	(猿猿)
二、教师的威信与师生关系	(猿园)
三、教师的成长	(猿猿)
第二节 摇教学设计	(猿缘)
一、教学设计的含义与观点	(猿缘)
二、教学设计的模型	(猿远)
第三节 摇教学方法与教学组织形式	(猿员)
一、教学方法	(猿员)
二、教学组织形式	(猿缘)



第四节 个别差异与教学	(源远)
一、个别差异的表现	(源远)
二、针对个别差异的教学	(源远)
参考文献	(源远)
后摇记	(源远)

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、历史及其最核心的概念——学习有一个较全面而系统的把握，这是学习教育心理学的最起码的基础。基于这种考虑，本篇内容包括两章：第一章是导言性质的论述，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界定，主要阐述教育心理学的含义。第二节是教育心理学研究的历史与反思，主要包括古代哲学取向下的教育心理思想，具体论述了中西方古代的教育心理思想及其价值；科学主义取向下的教育心理学，包括其在西方、前苏联和中国的发展及对其发展过程的历史反思。第三节是对教育心理学研究思路的探讨，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。

【核心概念】

教育心理学、五阶段教学法、全人化、中国化

【思考题】

- 1. 如何理解教育心理学研究的对象。
- 2. 中国古代教育心理思想有哪些特色和价值？
- 3. 反思科学主义取向下的教育心理学的得失有何现实意义？
- 4. 谈谈你对教育心理学研究新思路的看法。

康德（~~隔云城~~）说：“人是唯一必须接受教育的造物。人只有受过教育，才能成为人。”正是依靠教育的相依相伴，人类才在物种的进化中获得了得天独厚的优势，获得了自身生命不断超越的智慧和能力。但是，人类历史上所曾开展的诸多教育就其性质而言，既有好的教育，也有不好的教育。只有好的教育才能有助于人类子代的健康成长，才能有助于人类文明的不断累积。因此，要想教育尽可能地朝好的方向发展，教育者就必须先走进人类的精神世界，走进人类心灵的深处。于是，教育心理学为人们理解教育活动中教育者和受教育者的心理与行为规律提供了宝贵的知识与智慧。

第一节 教育心理学的界定

教育心理学是一门既有理论性更具实践性的应用科学，它有其自己特定的研究对象和独立的体系。正如美国认知心理学家奥苏贝尔（~~奥苏贝尔~~）所说，教育心理学必须成为一门独立的学科，拥有自己的理论和方法，而不是作为一个有依赖性的、完全派生的“孩子”。任何科学都有其自己特定的研究对象，科学研究的区分就是根据科学对象所具有的特殊矛盾而实现的。对于某一现象领域所特有的某一种矛盾的研究，就构成某一门科学的对象。那么教育心理学的特殊矛盾是什么呢？由于教育心理学家们所持的哲学观点不同，他们实践的范围以及认识水平的差异，导致他们所发现的“特殊矛盾”也不尽相同。

综合各种观点，可以将教育心理学的理解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。它既包括学校教育心理学，也包括家庭和社会教育心理学，换句话说，凡是教育领域一切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》中对“教育心理学”一词的解释就主要采用了这种观点。据《心理学大词典》解释：教育心理学（~~潘菽~~），是心理科学与教育科学的一个分支，是研究教育过程中的心理现象及其变化规律的学科。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，学生掌握知识和技能、发展智力和能力，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。”^① 这一见解是借鉴国外教育心理学家观点的结果。如美国 ~~1974~~ 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的行为的科学研究，实际上，教育心理学通常被定义为主要涉及学校情境的学与教的科学。”^②

上述两种教育心理学的定义，前一个定义虽稍嫌宽泛，但蕴涵着一种大教育观的理念，没有将教育局限于学校教育。根据这个定义，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“学校情境中的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。换言之，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”其实也是一个非常宽泛的概念，教育心理学也很难穷尽“学校情境中的学与教的心理规律”。可见，这两种概念就其所涉及的范围而言，实际上只是“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

^① 邵瑞珍主编：《教育心理学》（修订本），上海：上海教育出版社，~~1987~~ 年，第 ~~5~~ 页。

^② 同上，第 ~~5~~ 页。

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”，则不利于教育工作树立“大教育观”，也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，狭义的教育理念往往会束手无策；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，狭义的教育理念也无法解释清楚。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义。

第二节 教育心理学的历史与反思

据现有资料，教育心理学一词最早于1890年出现在西方学者琼·魏维斯的著作中；1897年俄国教育家卡普捷列夫出版了世界第一本以“教育心理学”命名的教科书；美国的霍普金斯（J. H. Hopkins）也于1899年出版了《教育心理学》教科书。不过，教育心理学作为一门独立学科的第一个较完整的体系是由美国心理学家桑代克（E. L. Thorndike）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，并于1913年至1914年出版。桑代克的《教育心理学》与以前的教育心理学有两个显著的不同，一是桑代克的《教育心理学》是在大量的学习实验和测量的材料基础上写成的，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；二是桑代克的《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、个别差异及其原因三大组成部分，这是从前的教育心理学难以比拟的。正因如此，西方教育心理学的名称和体系由此确立，桑代克也凭此赢得了“教育心理学之父”的美誉。

猿

一、古代哲学取向下的教育心理思想

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

（一）中国古代的教育心理思想概论

中国古代的教育心理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，此后历代都有为数众多的思想家、教育家为教育心理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上都有所论及并有身体力行的实践。一方面，桑代克在其教育心理学体系创立之初所涉及的三个方面的问题——人性问题、学习心理问题和差异心理问题——中国古代教育家都进行过探讨。概要地说，中国先哲以其特殊的人生阅历对人性问题从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，习相远”的命题，这一简洁命题以其深刻的哲理和丰富内涵，成为具有永恒生命力和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。该命题准确地表达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,延缓或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(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,换言之,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”的观点准确地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地获得亲身体验,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“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到的教育心理问题。如,教师心理问题、教学心理问题、品德心理问题等。总之,中国古代教育心理思想虽然与现代西方科学教育心理思想没有太大的、直接渊源关系,但是它确实揭示了许多教育心理方面的规律,直到今天仍具有借鉴意义。

(二) 西方古代教育心理思想概论

教育心理思想在西方可追溯到古希腊的苏格拉底、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都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》(阅读心理学)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,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,许多学人开始自觉地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(见附录)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。这个体系可以概括为: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

^① 西谚有“人的一半是天使,一半是野兽”一说,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,对性善性恶持五五平分的观点;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,但究其实,乃以性善恶混论为主。

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，也强调培养他们的道德品质。在教育史上，德国教育家赫尔巴特（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”的主张付诸实施，并在继承莱布尼兹“单子论”和英国联想主义的基础上，提出了“意识阈”（consciousness threshold）和统觉团（apperception mass）的概念。他认为，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，而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以概括为：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的教育过程四阶段论：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（作出概括和结论）、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）中西方古代心理学思想的特色与价值

综览中外古代的教育心理思想，可以发现有以下三个特色：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思想多是学者通过经验总结或思辨方式得来的^①，虽然在理论之外大多数学者也重视怎样从学生身上加以验证的问题，但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着本质的不同。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。其原因其实也很简单：

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验了的。如，中国历代对教育心理学思想作出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 17 岁起就从事教育工作，数十年如一日，并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，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之于教育实践，使之接受实践的考验，然后不断地予以发展完善，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

^① 张春兴著：《教育心理学》，杭州：浙江教育出版社，1995年版，第 297页。

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，要结合其言与行来综合评价，既要听他有些什么话语，也要考察他的行为表现，若只偏信他人的“言”则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，可以说是“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，而用进化论色彩较淡的“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的地层的价值。而在“纯”自然学科（如物理、化学或数学等）中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）中，学者重视的是不断创新的精神，以便不断地超越前人，推动科学与技术不断向前发展。^①

远 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，这导致教育心理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思想就一定比古代的教育心理思想“高明”，换句话说，中国文化尤其是中国传统文化以及西方传统文化里蕴涵的教育心理思想仍有一定的价值。

二、科学主义取向下的教育心理学

科学心理学与教育的结合，导致一门独立的新学科——教育心理学的诞生。不过，自19世纪中叶心理学脱离哲学范畴而成为一门独立学科以来，一直想成为一门类似于物理学的“纯科学”，于是乎，“科学主义研究取向”成为心理学的主流研究取向。受心理学中科学主义研究取向的深刻影响，教育心理学也放弃了固有的哲学研究取向而走上了科学的研究取向。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最发达的分支。它的研究成果丰硕，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。由于各个国家历史条件、文化背景等不同，因此其发展的状态也不同。

^① 汪凤炎、郑红著：《中国文化心理学》，广州：暨南大学出版社，2000年版，第苑-苑页。

（一）科学教育心理学的发展

科学教育心理学在美国的发展

科学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的教育心理学。概括地说，在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，他们的思想观点将在后文作详细的论述。

科学教育心理学在前苏联的发展

前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的教育心理学发展。“俄罗斯教育心理学的奠基人”乌申斯基在1869年发表《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），但他同时又认为，“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。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（1859—1929）。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；另一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（1895—1960）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校内外具体生动的条件下发生的心理为研究对象。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，他们也反对普通心理学研究中所获得的资料，反对用纯粹演绎的方法去解释学校生活实际。

第二阶段是十月革命后至20世纪30年代末。其基本特点就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（1896—1934）、布隆斯基、鲁宾斯坦。维果斯基是前苏联“文化历史学派”即维列鲁学派的开山祖，他在1927年出版的《教育心理学》一书中重申了两个观点：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地影响了前苏联乃至其他国家的教育心理的发展：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：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，形成间接的以符号或中介的心理结构；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的思想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。维果斯基上述的思想为前苏联后来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。1934年布隆斯基出版了《记忆和思维》一书，被前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前苏联后来教育心理学发展趋向综合研究的先导。鲁宾斯坦在这一时期内的特殊贡

献,是他确立了心理与活动相统一的原理。他在1929年就提出并于1936年出版的《心理学原理》又重申,心理不仅在活动中表现出来,而且在活动中形成。这一观点为前苏联后来教育心理学强调必须结合实际教育活动进行研究的方 向确立了理论依据。自20世纪30年代起到50年代末,前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、全盘否定的态度,对马克思主义往往生搬硬套且缺乏创造性应用。

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,前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”(1956),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阐述了自己独特的见解。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。第二,进一步加强了同学校实验与教学的直接结合。最为突出的代表人物是赞科夫、达维多夫、厄里康宁、兰达和塔金雷金娜等人的教学改革实验。第三,把年龄与教育心理学融合为一体,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:1959年出版的彼得罗夫斯基主编的《年龄与教育心理学》,1960年出版的加梅佐等主编的《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和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。在此期间,重视方法论研究的有,阿尔洛夫就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。他们提出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。在重视具体方法的探讨中,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,前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,由全盘否定转变为学习与借鉴。

科学教育心理学在中国的发展

中国古代有着丰富的教育心理思想,但是这些心理思想与现代意义上的教育心理学没有太大的直接的渊源关系,中国的现代教育心理学主要是从西方“舶来”的。不过,中国学者最早不是直接从西方而是从日本接触科学教育心理学的。留日运动为科学教育心理学进入中国提供了三条途径:一是去日本的留学生翻译或编译教育心理学教材;二是日籍教员来华讲授教育心理学课程,他们的教材被翻译或编译成中文;三是日本人在我国直接出版教育心理学著作,如上海广智书局出版了日本久保田贞则编著的《心理教育学》(1904),商务印书馆出版了日本高岛平三郎著、吴田照译的《教育心理学》(1913),并出版了由湖北陈邦镇等合译的日本教习大久保介寿讲授的《教育心理学》(1914),上海新学会社出版了尤惜阴著、庄景仲校阅的《实用教育心理学讲义》,文明书局出版了日本小原又一著、房宗岳译的《教育心理学》(1914),清学部图书局印行了由美国禄尔著并由日本柿山蕃雄和松田茂

合译、王国维重译的《教育心理学》。据张耀翔统计，1900—1949年，中国国内出版的心理学著作约100种，其中教育心理学比重最大，约占1/3，假若将测验也包括在内，则约占1/2。在教育心理学的著作中近一半是译著。此后，中国一些教育心理学家开始编撰教育心理学相关图书，1904年廖世承编著的《教育心理学》是中国最早而且影响较大的一部教育心理学教科书。其后，一些有影响的教育心理学著作也陆续问世，如艾伟（1914）和潘菽（1954）等人的著作。总之，从19世纪初到1949年新中国成立之前的四十余年里，中国的教育心理学主要以传播西方教育心理学为主，仅对学科心理、教育与心理测验等方面有少量研究，但其观点和方法大都模仿西方，很少有创见。建国以后的教育心理学的发展，可以概括为这样几个阶段：第一阶段是学习改造阶段（1949—1956）。这一阶段主要是学习前苏联，用辩证唯物主义观点改造、建设心理学，为教育心理学的发展奠定了良好基础。可是，1956年掀起了“批判心理学的资产阶级方向”运动，使心理学的方兴未艾之势几乎夭折。第二阶段是纠正1956年的错误（1956—1976）。1976年10月中国心理学会召开教育心理学专业会议，并成立教育心理专业委员会。此时，中国教育心理学研究的范围已经延伸到学习心理、德育心理、智育心理、学科心理、个别差异、入学年龄、学习阶段划分以及教学方法改革等方面。1976年出版了潘菽主编的《教育心理学》讨论稿。全国各师范院校相继重新开设心理学课程。第三阶段是遭遇重创阶段（1976—1978）。“文化大革命”时期心理学被打入“伪科学”的冷宫，作为心理学分支之一的教育心理学自然难逃厄运，遭遇重创。第四阶段是蓬勃发展阶段（1978—）。“文化大革命”结束后教育心理学迎来了全新的机遇，获得了蓬勃的发展。现在，发展与教育心理学作为心理学的三大分支之一，在中国的发展速度是有目共睹的。不过，在看到成绩的同时也不应讳言其中存在的问题，科学的态度是辩证地看待问题。当代中国的教育心理学也存在一些急需改善的地方，除了下文要讲的科学主义教育心理学的通病在中国的教育心理学里同样存在以外，中国的教育心理学还存在一个突出的问题，那就是研究取向过于西化。这从以下两个事实可见一斑：一是如今国内出版的许多教育心理学教材，在内容上几乎清一色地照搬西方教育心理学的观点和材料；二是在中国一些学术刊物上发表的教育心理学论文，无论是研究主题还是研究范式，几乎清一色地打上了以美国为代表的西方教育心理学的烙印，唯西人马首是瞻。但是，教育心理学是一门“研究学校情境中学与教的基本心理学规律的科学”。中国自古以来就重视教育，一些教育大家如孔子等人都非常注意总结自己的教育经验。中国的许多教育大家的言论里其实都包含着非常丰富的教育心理思想的，其中有些见解至今看来仍具有很强的理论价值和现实意义。中国学者在撰写教育心理学方面的教材和论文时本应适量吸纳中国人自己的教育心理思想，可惜的是，现有的教育心理学教材或论文往往忽视中国人自己的教育心理思想，这不能不说是一种遗憾。

怨

（二）科学主义取向下的教育心理学的误区

科学主义取向下的教育心理学不仅为教育心理学成为一门独立的学科立下了汗马功劳，对于教育教学实际也产生了巨大的影响，并且，教育心理学对改变人类的学习态度和观念，对促进人类学习效率的提高等方面都产生了深远的影响。教育心理学也正是在科学主义的旗帜下才真正从哲学与其他学科中独立出来，建立了自己的门户，有了自己的栖身之所。但是科学主义取向下的教育心理学自身也存在一些值得学人深思的误区：

第一，方法至上，导致“人”的丢失与割裂。科学主义取向的教育心理学试图将人的心理问题完全纳入自然科学的规范之中，并坚持认为，要想使心理学真正成为一门自然科学