

21 世纪教育心理学的 十大研究方向

叶浩生

由于社会政治经济的变革、教育结构与教学条件的改变,21 世纪的教育心理学不可避免地要面临着一些新问题,出现某些新的取向。所以,在下面所讨论的 21 世纪教育心理学的十大研究方向中,前五个方向表现了教育心理学的继承性,后五个方向则是一种创新,表现了教育心理学的变革性。

一、教育心理学学科性质的探讨

在教育心理学学科性质的问题上存在着两种对立的观点:一种观点认为教育心理学是应用学科,它的工作重点在于把心理学的原理应用于教育领域;另一种观点则认为教育心理学是学术性学科,偏重于教育领域中心理现象的科学研究。

早期的教学心理学一直把自己看成心理学原理在教育领域中的应用。这一点可以从当时出版的教学心理学教科书中反映出来。波勒(Poly, W. H.)在 1911 年出版的《教育心理学大纲》中写道:“教育心理学……是心理学在教育领域的应用。”^①古顿(Gordon, K.)在 1917 年出版的《教育心理学》中也认为“教育心理学是把心理学已知的方法和事实应用于解决产生于教育学中的问题”。^②

强调教育心理学的应用性质的观点直到现在仍为大多数教育心理学工作者所赞成。在 1990 年出版的《教育心理学:原理及其应用》一书中,格劳沃与布鲁宁(Glove, J. A.,

Bruning, R. H.)仍坚持认为“教育心理学是心理学的原理在教育中的应用”。^③除奥苏伯尔出版的教科书外,大部分教育心理学的教科书均采取了“应用”的观点。

但是,许多教育心理学家反对把教育心理学局限于应用性学科,强调教育心理学的学术研究性质,认为教育心理学是既独立于教育又不依赖心理学的独立学科。早在 1967 年,教育心理学家韦特洛克(Wittrock, M. C.)就指出:“教育心理学应超越那种把自己看成是心理学原理在教育情境中的应用的陈旧概念。我们应采取一种开放的教育心理观,把它看成是教育情境中有关人类行为的科学研究。”^④奥苏伯尔也强调了教育心理学的独立性质,反对把教育心理学仅仅看成是一门应用学科。在 1992 年的一篇文章中,韦特洛克更是大声疾呼要超越教育心理学的传统观念,把教育心理学看成是“教育领域中有关心理学的科学研究”。^⑤他认为教育心理学的传统概念割裂了心理学的研究与教育实践的关系,使心理学的研究脱离了实际的教育情境,而且也使人忽视了教育心理学对普通心理学的贡献。韦特洛克的观点把“应用学科”与“学术研究学科”的争论推到了顶峰。

教育心理学学科性质的这种争论导致了对教育心理学现状评价上的两种截然对立的观点。持“应用”观点的学者认为教育心理学

自建立以来已产生众多的成果,足以证明教育心理学是成功的。而持“学术研究”观点的学者则认为教育心理学作为一门独立学科缺乏一个统一的核心,他们担心未来的教育心理学会融解于教育学、心理学、认知科学与行为科学中。

教育心理学学科性质的这种模糊性也给教育心理学的实践带来困难。广大的教育心理学工作者由于缺乏对学科性质的清楚认识,无法真正认识自己的角色与地位。此外,就未来教育心理学家的培养方面来说,由于学科性质的不确定,无法规范教学内容和培养方向。这必然对教育心理学的未来发展有不利影响。因此,探讨学科性质,确定学科的方向就成为当务之急。21 世纪的教育心理学将在此方面作出努力。

二、个别差异成因的研究

我们知道,早在 19 世纪时,英国的高尔顿就研究了双生子的智力相关程度,并得出结论认为遗传决定了个体之间的智力差异。进入 20 世纪后,行为主义的研究则表明是后天的养育经验决定了个体之间在智力与人格上的差异。而近年来由美国心理学家波查德(Bouchard, T. J.)对双生子的研究却支持了高尔顿的遗传论观点。

波查德以四组双生子为调查分析的对象:即在同一环境中喂养的异卵双生子(DIT)、分开喂养的异卵双生子(DIA)、在同一环境中喂养的同卵双生子(MIT)和分开喂养的同卵双生子(MIA)。假如后天的养育经验决定智力与人格的发展,那么 DIT 和 MIT 在个性的发展方面都应该呈现高度相关,而 DIA 和 MIA 由于缺乏共同的养育经验,则在这些方面不应相关。但波查德却发现:在智商方面,DIT 相关系数仅为 .14, MIT 是 .78,但 MIA 是 .71。这一结果说明遗传在决定智力方面约占 70% 的比例;在人格特点方面,儿童与其养父母和一起长大的异父母兄弟姐妹之间无明显类似之处。而同卵双生子无论是否在一起长大,其人格特点上的相似

之处都具有高度的相关。由此,波查德认为是遗传而不是共同的生活经验决定了智力与人格的发展。随后,另外一位教育心理学家泰勒根(Tellegen, A.)的研究也支持了波查德的研究结果。泰勒根等人以多维人格问卷法调查双生子的攻击性、成就感、保守性与社交能力等人格特征,发现这些特点的可遗传性在 .50— .60 之间,由泰勒根与沃勒等人的另外一项研究所得到的结果则更为离奇,他们发现宗教兴趣、态度与价值观的可遗传性也达到 .50。

这些研究结论所导致争论的激烈程度是可以想象的。因为所有的教育与教学方法都建立在智力与人格通过教育是可以改变这一假定上。如果真的像上述研究所说的那样,智力与人格的个别差异是由遗传所决定的,那么我们就不得不重新估价教育的作用。因此,预计 21 世纪的教育心理学家将在这一问题付出努力。

三、教育心理学中的基本心理现象的分析

教育心理学中有许多基本心理现象,如学习、认知、情感、意志等等。传统教育心理学在分析这些心理现象方面作了许多研究,但时至今日,组成这些心理现象的基本心理成份、其结构与功能仍不明了,存在着许多模糊之处。因此,下一世纪的教育心理学有必要对此作进一步的研究与探讨。

近几年来,许多学者对学习的基本成份与心理机制作了分析与研究,提出了不同的看法。美国教育心理学家贝里特(Bereiter, C.)在他的情境学习理论中把学习的心理成份分析为以下几种:1. 陈述性知识,2. 程序性的知识或技能,3. 问题模型,4. 目标结构,5. 自我概念,6. 情感,7. 行为规则。而另一位美国心理学家斯诺(Snow, R.)则依据能力倾向理论把学习的心理成份划为五个范畴,即 1. 概念性的知识结构,2. 程序性的技能,3. 学习策略,4. 自我调节或意志功能,5. 动机概念。两种分类尽管不同,但仍存在一些共同

成份,如陈述性知识和概念性知识结构均与学习者以往的知识基础相联系,都包含程序技能等等,这些共同成份预示着在将来的某一天,学者们能在学习成份分类的问题上达成共识,使这一概念得以精确化。

60年代末和70年代初兴起的认知革命对教育心理学的发展具有深远的影响,它使教育心理学家把研究的重心重新转到被行为主义所抛弃的认识过程等问题上,对认知结构、认知技能与风格、认知表征作了大量的研究。这些研究将持续下去,构成下一世纪教育心理的研究方向之一。但必须指出,在认知的研究方面,教育心理学所关心的将主要是与各类学习和教学情境具有密切联系的认知现象。例如,教育心理学将更关心以往知识对当前学习的作用,而不是关心以往知识在大脑中表征的部位。后者是认知心理学的研究对象。

在动机研究方面,教育心理学已取得许多可喜的成果。有关学习动机、成就动机、归因的研究都对教育实践产生广泛的影响。但是,在动机研究方面还缺乏全面的分析。例如,依据动机研究中的目标理论,不仅学习目标对学生的学业成就有重要影响,学生的社交目标、在班级中的地位目标同样对学业成就具有重要影响。这揭示了多维动机目标的作用,因此有必要从多种角度研究动机的作用。

情感在教育与教学中的作用是显而易见的,但情感研究方面的进展却极为有限。普通心理学家和教育心理学家仍在争论组成情感的基本元素。每位心理学家都可以罗列一串情感成份,但却不能精确阐明它的结构与功能。教育心理学家需重视情感的研究、探索情感的基本结构,了解情感对学生的学习和教师的教学的作用。

最后,教育心理学家在学习的研究中应考虑意志的作用。教育心理学家已经对意志的自我调节作用作了大量的探讨。这些探讨揭示了学习者作为一个积极、主动的力量怎样处理各种环境与个体需求之间的矛盾,怎

样在各种变化的环境条件下保持自己的独立性。传统教育心理学把学习的模型建立在认知的基础上,相对忽视了情感、动机、自我调节、个人责任等因素作用。21世纪的教育心理学将弥补这些不足,探索这些因素在教育与教学中的作用。

四、获得与迁移研究的复兴

获得与迁移的研究在行为主义统治时期十分流行。认知心理学产生以后,教育心理学的研究重心由外部行为转向内部的认知。对认知结构、学习策略、认知风格和推理技能等作了大量的研究,把教育心理学的研究提高到一个新的水平。未来的教育心理学有必要探讨知识结构、认知风格、推理技能是怎样获得的,又是怎样从一种情境迁移到另外一种情境中去的。在更高的水平上探索获得与迁移的问题。

在有关获得的研究中,研究最少的是学生动机目标与信念的获得。早期的一些研究把这些目标与信念的获得看成是人格特性,忽视了情境的力量。近期的一些研究则过于强调情境的作用,而忽视了个体人格的一致性。未来的教育心理学将两者兼顾,不仅研究个体在教学情境中,而且研究个体在其它情境,如在与同伴的交往中,在家庭生活中是怎样获得目标、信念和自我调节技能的。

有关迁移的研究是教育心理学最古老的课题之一。教育心理学的建立者桑代克系统研究了学习的迁移,提出迁移的共同因素理论。认知心理学建立以后,一些认知心理学家以桑代克的理论为基础,探索迁移的心理机制,提出了认知的迁移理论。但是这些迁移理论大多专注于认知与学习活动的迁移,却相对忽视了动机与自我调节能力的迁移,而后者是影响学生学习的重要方面。

许多心理学家认为不存在动机与自我调节能力迁移的问题,因为动机与自我调节作为一种人格特性超越了各种具体的情境:即无论在任何环境条件下,个体都可以通过人格的力量利用自我调节而使动机保持一致。

但新近的研究则表明,动机与自我调节更多地同任务与具体情境相联系,这就证明确实存在着动机与自我调节的迁移问题,此外,一些研究也证明动机与意志成份在知识获得与认知策略的迁移中起一定的作用。这些都给未来的教育心理学提供了新的课题。

五、自然科学与数学模型的借鉴

教育心理学中的许多进展都可归功于生物学、物理学与数学。例如,由于使用了计算机化的层面 X 线照相术和电子扫描技术,现代教育心理学家对各种认知过程如注意、知觉、记忆与思维的生理基础有了更深入的了解。虽然对生理基础的认识与教师的课堂教学没有直接的联系,但它却给教育心理学的研究者提供了深入研究的基础。

除了可以从微观的分析上借鉴其它学科的观点外,教育心理学也可以从宏观的角度借鉴其他学科的理论模式。在此方面最典型的例证是皮亚杰的发生认识论。皮亚杰正是利用了他的生物学知识,应用进化论的模型论述了个体认知的产生与发展过程。其他例证还有布斯(Buss, D.)的进化人格理论,塞丝(Ceci, S.)的智力研究中的生物—生态学方法。未来的教育心理学将不仅借鉴其他学科的方法研究认知的问题,还将用其研究情感、意志、自我调节等非认知领域的问题。

数学与物理学研究中的一些理论观点也给我们提供了超越直接因果分析的理论模型。数学中的模糊理论以及物理学中的灾变理论提供了一种非线性动力分析法,一些心理学家把这些方法应用于研究皮亚杰的理论,发现这种方法可以综合认知发展阶段中的连续与中断。这些研究论证了借鉴自然科学与数学方法的可行性,给未来的教育心理学提供了一个新的工具。

六、从个体模式向社会文化模式的转变

当代的教育心理学在认知观点的支配下,一直把学习者的认知结构、认知风格、推理技能等内部心理现象作为其首要的研究对象,而在进行这种研究时,往往又把注意的焦

点放在个体上,忽视了这些现象发生的环境与背景、关系与条件,人为地在个体与外部环境之间设置了一个障碍。典型的例子是皮亚杰的儿童认知发展说。在皮亚杰的眼中,孤独的儿童通过摆弄玩具,发现无论怎样安排它们,其数量不变,从而形成数量守恒的概念,皮亚杰的局限之处就在于他把认知的发展看成是个体的事,忽视了认知的社会属性。

教育心理学中的社会文化关系模式主要是受了前苏联心理学家维果茨基的理论的影响。尽管维果茨基把生物的成熟看成是心理功能发展的必要条件,但他认为所有高级心理功能只有通过同他人的交互作用以及对社区文化生活和实践才能真正形成和发展。高级思维过程最终虽然可以内化而被体验为个人的东西,但就其起源来讲它一直是社会性的产物。在维果茨基理论的影响下,当代许多教育心理学家都认识到以个体模式研究认知与学习的局限性,认识到“思维、学习与问题解决并不是一种‘冷冰冰’的认知,而是同情绪、社会关系与社会结构有着内在的联系……学习与发展产生于个体之间,而不是个体内部”。^⑤

这种研究模式的转变将为教育心理学开辟许多新的研究领域,也给广大教育工作者提供了一种理解学生的认知学习、获得与迁移的全新工具。虽然在教育心理学的发展史上不乏有识之士对学习的社会属性研究的呼吁,但相对于认知心理学的还原论模式来说,这种转变意味着进步,标志着 21 世纪教育心理学的研究将有一种类似于“范式”性的转变。

七、注重学科内容,强调学科特殊心理规律的研究

传统的教育心理学在学科心理研究方面已取得不少成果,特别是在数学与自然科学的学习规律方面已有不少研究。但是这些研究一般都假定认知和学习的原则是跨学科的,即这些原则是不受学科内容限制的,由一门学科所得到的原则和规律可被应用于其他

各门学科。新的观点与之相反,它强调不同的学科领域需要不同的知识结构和思维方式,不能把得之于某门学科的原则不变地应用于各门学科,正像一位名叫舒曼(Shuman,L.)的学者所指出的那样:“以往的情况经常是,教育心理学没有给于那些我们经常研究的学科的内容与结构以足够的注意。我们往往把学习的心理模型强加到这些学科的内容上……实际情况是,学科应该是我们理解思维的基础,心理模型应该适应学科内容,而不是学科内容适应心理模型。”^⑦

这一转变具有这样几个意义:首先它具有认识论的意义,它使人们认识到不同学科思维的特殊性,从而去探讨这类特殊的思维。其次,它具有理论指导意义。为适应这种转变,教育心理学家不仅需要学习教育心理学的一般课程,还应至少掌握一门自己倾向于研究的学科内容。此外,这种转变也具有实践意义。既然不同学科需要不同的知识结构和思维方式,那么不同学科的教师应接受不同形式的思维训练。

八、使教育心理学的理论与研究适合不同群体的需要

在方向六中,我们谈到未来的教育心理学将实现由个体模式向社会文化关系模式的转变,即未来的教育心理学将注重与教育有关的心理现象的社会关系、文化背景的探讨。把认知与动机、学习与教学放到社会文化背景中加以研究。由于同一社会中存在着不同群体,而每一群体都有自己特殊的亚文化,因此,教育心理学的研究应考虑这些亚文化,以符合不同群体的特殊需要。

西方社会特别是美国社会存在着不同的种族与多重的文化。但作为处于领先地位的美国教育心理学却极少考虑到这种种族与文化的差异,大多理论模型都来自于白人中产阶级的研究。在为数极少的种族与文化差异的研究中,也只是以取自白人中产阶级的标准测验笼统地比较两者平均水平的差异,而没有注意到不同背景与不同的任务所导致的

各种具体的差异。因此,未来的教育心理学将充分考虑各种特定文化带来的影响,以不同种族、不同阶层、不同文化的被试为研究对象,探讨符合特定群体的心理模式。

未来教育心理学的这种走向对我国教育心理的发展也具有指导意义。尽管我国是一个统一的社会主义大家庭,但在不同群体之间也存在着文化差异,这种差异有这样几类:1. 民族差异。我国有众多的少数民族,不同民族有特定的亚文化。2. 城乡差异。3. 发达地区与落后地区的差异。4. 阶层的差异。怎样适应这些差异,发展出一种能适合不同群体,特别是城市和乡村这两个最大的群体的教育心理学,就成为21世纪我国教育心理学的努力方向之一。

九、在教育改革中扮演积极角色

教育改革更多地与社会的政治和经济相联系。教育心理学作为心理学的分支学科不可能指望它在教育的变革中扮演动因的角色。但是教育心理学除了用它所发现的关于人类学习和心理发展的一般规律为教育改革提供依据外,它还可以拓宽自己的角色,在协调家庭、学校和社会的关系上扮演积极角色,为提高社区的生活质量而服务。美国心理学会在1992年出版的一本名《未来的学校》一书中,建议把学校办成三个中心:1. 家庭发展中心。不仅儿童参与学校生活,父母也利用业余时间加入到学校中去;2. 社区文化中心。学校提供各种文化服务,丰富社区人们的精神生活;3. 心理健康中心。为社区人们提供各种心理咨询服务,提高社区心理健康水平。美国心理学会呼吁教育心理学家在这场学校职能转变的改革中发挥积极作用,在三个中心的建设中起到组织和领导作用。

美国心理学会的建议对我国的教育改革也有借鉴意义。我国幅员辽阔,农业人口众多。农村地区文化的不发达与农村地区经济的蓬勃发展形成鲜明的对照。若以学校为乡村文化生活的中心必将大大促进农村地区精神文明的发展。教育心理学在其中能起到什

么作用呢?这就给我国未来的教育心理学提供了一个新的课题。

十、确立教育心理学的核心,寻求统一的理论模式

摆在教育心理学家面前的一个严肃问题是:尽管已取得了辉煌的成就,但如今的教育心理学支离破碎,缺乏一个统一的核心,用科学家库恩的话来说,缺少一个“范式”。这种“破碎”的现状可从三个方面表现出来:首先,统一的心理现象被分割成易于实验和易于控制的小块,研究者各自为政,互不联系。其次,研究课题繁杂多样:从小学生的记忆实验到中学的思维研究,从教学技术到学科教育心理、从学习的神经心理学到教学策略的研究,五花八门的课题充斥于教育心理学领域。虽然多样性是进步的标志,但“我们不得不得出这样一个结论,即教育心理学还缺乏一个核心”。^⑧第三,教育心理学的内容、领域和方法变化无常。教育心理学家勃立奈(Berliner, D.)在谈到这一现象时指出:“经常的情况是:一门学科应该有其独特的方法和特定的概念,并以此为基础研究其成员感兴趣的现象。然而事情往往并非总是如此。在我们的领域内,内容、范围和方法总是在变,使人们很难给它一个定义,并且很难把它看成是一门独立的学科”。^⑨

因此,教育心理学面临的严肃挑战就是寻求一个核心,把破碎的部分组成一个整体,形成完整的理论模式。未来的教育心理学将分两步实现这一目标:一是以相互联系的观点研究教育心理现象,反对把心理现象孤立起来的研究,例如不仅从认知的角度研究学习,而且从动机、意志的角度,从整体上把握学习的本质。再如,从整体上研究概念性的知识、程序性的知识和自我调节的功能在不同的情境和不同的任务中是怎样结合的。这种

研究仅仅是第一步。第二步更难,它是在小范围整体研究的基础上寻找一个大范围的,以特定的核心为基础的统一理论模式,使教育心理学形成一个“范式”,从而跻身于规范科学之列。

注:

①Pyle, W. H. (1911). The outlines of educational psychology. Baltimore: Warwick & York. p. 7.

②Gordon, K. (1917). Educational psychology. New York: Holt. p. 1

③Glover, J. A. , & Bruning, R. H. (1990). Educational psychology: Principles and application. Brown Higher Education. p. 11.

④Wittrock, M. C. (1967). Focus on educational psychology. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. p. 7.

⑤Wittrock, M. C. (1992) An empowering conception of educational psychology. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. 27(2), p. 129.

⑥Goodnow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 27, p. 177.

⑦Shuman, L. (1990). Reconnecting foundations to the substance of teacher education. THACHER'S COLLEGE RECORD, 91, p. 246.

⑧Salomon, G (1995), Reflections on the field of educational psychology by the outgoing journal editor. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. 30(3), p. 105.

⑨Berliner, D. (1992). Telling the stories of educational psychology. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 27, p. 144.

作者工作单位:南京师范大学

邮编:210097

(责任编辑 刘华山)