

國立台灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民82，26期，1~21頁

教育心理學研究的新取向*

—目的教育化·對象全人化·方法本土化

張 春 興

本論文之撰寫，旨在從學校教育目的與教育心理學角色功能間之關係的觀點，分析探討以下三個問題：(1)教育心理學自脫離教育哲學成爲心理科學的一個獨立學門以來，已有百年的歷史。在此長達百年期間，教育心理學在研究取向上產生了何種改變，導致其改變的原因爲何？(2)教育心理學自始即以研究教育問題並解決教育問題的角色自居，然考諸史實，教育心理學這兩方面的成就似皆未臻理想，其原因何在？(3)值茲社會變遷學校教育困難問題日益增多的現在，當國內的心理學界力倡“古爲今用”與“洋爲中用”的今天，在此次學術會議〈面向21世紀的教育科學與心理科學〉的主題之下，身爲中國心理學的工作者，應如何檢討、反省、研議，從學世心理學思想潮流中，確定具有中國特色的教育心理學研究取向，從而發揮其研究並解決教育問題以實現學校教育目的角色功能？本文以下所論，即係筆者多年來從事教育心理學研究與教學之際，對上述問題思考的一得之愚。論點是否有當，尙祈學者先進不吝指正。

關鍵詞：全人教育、質的研究、融合教育

壹、教育心理學研究取向的回顧與展望

一、教育哲學取向對教育心理學的深遠影響

教育心理學之正式成爲一門學科的名稱，雖始自一百多年前霍布金斯所著《教育心理學》一書的出版(Hopkins, 1886)，惟教育心理學的理念，早已蘊藉於歷經千年的教育哲學思想之中。先就西方古代教育哲學思想而言，柏拉圖所主張的教學方法即已重視個別差異，其教育目的亦旨在謀求身心均衡發展；乃至亞里斯多德主張的順應本性、培養習慣、啓發心智的教育原則，均正是現代教育心理學的基本理念。迨至18世紀後期到19世紀末期科學心理學誕生之前，歐洲的三位教育哲學家的思想，對以後教育心理學的發展，更產生了深遠的影響(Mayer, 1960, pp.265-280)。

* 本文係根據1992年10月6日在北京師範大學爲慶祝90週年校慶舉辦之〈面向21世紀的教育科學與心理科學〉學術研討會上專題演講稿改寫。

較早的一位是瑞士教育家裴斯泰洛齊 (Johann Pestalozzi, 1746-1827)。裴氏教育思想中的教育心理學理念，可簡述為以下四點：(1)人性中涵有原始性 (獸性)、社會性與道德性三個層面；教育的功能即在克制人的原始性而發揚其道德性。(2)強調愛為教育的中心；視學校如家庭，視教師如父母，視學生如子女。(3)在教學上，強調使學生的頭 (心智)、心 (感情)、手 (行動) 三方面均衡發展。(4)重視兒童個性發展；視教師如園丁，視學生如花木。既重視教育的個別差異與自然發展，也主張教師除愛護學生之外，亦須培養其道德規範。

第二位是德國教育家赫爾巴特 (Johann Herbart, 1776-1841)。赫氏教育思想中的教育心理學理念，可簡述為以下四點：(1)人類的心，兼具有知、情、意三種功能。(2)教育應以道德為先，而道德教育之實施則以自由、完美、善意、權利、正義五者為基礎。(3)重視兒童興趣，而興趣又有對事 (認識環境) 的興趣與對人 (認識社會生活) 的興趣之分。兩種興趣的培養均為教育之課題。(4)教學重程序，將整個教學過程分為明顯、聯合、系統、方法四個步驟；後經其弟子增補而成為著名的五段教學法 (指準備、提示、比較、概括、應用五段)。

第三位是德國教育家福祿貝爾 (Friedrich Froebel, 1782-1852)。福氏教育思想中的教育心理學理念，可簡述為以下四點：(1)家庭是學校教育的基礎，父母的愛是其子女人格發展的動力。(2)自由與創造是人類的天性；前者使人選擇向善，後者使人得到智慧。(3)重視兒童團體遊戲；遊戲具有社會化的教育功能，在遊戲中既可以學到與人合作，也可以學到遵守道德規範。基於此義，福祿貝爾創始了幼稚園。(4)重視兒童感覺與知覺發展，認為感覺與知覺不僅可憑以認識環境，而且更可藉以發展兒童的美感。(有關以上三位教育心理學家更多的教育心理學理念，可參閱朱智賢、林崇德，1988; Zusne, 1984)。

再就中國古代教育哲學家的思想而言，其中有關教育心理學的理念，較之西方尤為豐富。中國傳統教育思想，受儒家思想主導兩千多年，而儒家思想以孔子為中心，茲摘錄若干論語之句，以觀察儒家教育思想中所蘊涵的現代教育心理學理念。(1)子曰：“性相近也，習相遠也。” (論語，陽貨) 這說明人類個性的發展，受遺傳與環境兩種因素的交互影響。(2)子曰：“生而知之者，上也。學而知之者，次也。困而學之，又其次也。” (論語，季氏) 這說明人的天賦資質，各不相同，但對不同資質者施予教育，令之學習，都是有效益的。不過，孔子也說：“中人以上，可以語上也。中人以下，不可以語上也。” (論語，雍也) 這說明遺傳的影響相當大，教育必須針對個別差異而因材施教；採同一模式教學，對資質過低者言將無從受益。(3)子曰：“學而不思則罔，思而不學則殆。” (論語，為政) 這說明學習是記憶與思考兼顧的心理活動歷程。(4)子曰：“溫故而知新，可以為師矣。” (論語，為政) 這說明舊經驗是獲得新知識的基礎。(5)子曰：“不憤不啓，不悱不發。” (論語，述而) 這說明教學應重視學生心理上的預備狀態或學習動機。(6)子曰：“知之者不如好之者，好之者不如樂之者。” (論語，雍也) 這說明學習時如能在心理上臻於知、情、意三者融於一體的境界，自將產生最佳的效果。(7)子曰：“弟子入則孝，出則弟，謹而信，汎愛眾，而親仁。行有餘力，則以學文。” (論語，學而) 這說明生活教育與道德教育較之書本知識的學習更為重要。(8)曾子曰：“吾日三省吾身：為人謀而不忠乎？與朋友交而不信乎？傳不習乎？” (論語，述而) 這說明孔門弟子的道德觀；道德修養是內省的，自發的，不是外鑠的。(9)子曰：“見賢思齊焉，見不賢而內自省也。” (論語，述而) 這說明孔子教育思想中，早已存在現代教育心理學上社會學習論者所倡議的道德自律學習的理念。(10)子曰：“默而識之，學而不厭，誨人不倦，何有於我哉？” (論語，述而) 這說明做為教師者應具備的三個基本條件。(有關孔子教育思想中更多的教育心理學理念，可參閱高覺敷，1985；燕國材，1988)。

儒家的教育思想，除孔子之外至少另有三個人的思想中，蘊藉著極具現代意義的教育心理學理念。首先是孟子的性善論；孟子主性善，因而強調教育的功能在發揚“四端”（經由教育以培育人的測隱、羞惡、辭讓、是非之心）。其次是荀子的性惡論；荀子基於其“性惡偽善”的人性觀，主張在教育上“化性起偽”，以後天環境的力量去陶冶人的性情。孟荀二人的人性觀，正是近代教育心理學上所強調的，由了解人性進而發揚人的善性並改變人的惡性的中心理念。此外，唐代韓愈在其名著〈師說〉一文中所持的“師者，所以傳道、授業、解惑也。”的論點，無疑為以後一千多年建立了教師角色認同的典範。

綜觀古代中外教育思想中所涵蘊的教育心理學理念，我們可由之獲得以下四點認識；

第一，教育是人（教師）教人（學生）的歷程；在此一師生交感互動的歷程中，一切教育活動是以發展學生全人格為目的的。此種中西共同的全人教育理念，不僅是西方教育心理學家素來強調知、情、意、行四者並重心理發展的基礎，而且也是本世紀開始以來中國教育上一直強調五育並重的根源。

第二，教育的實施以愛為本；從親子之愛的家庭教育，到師生之愛的學校教育，使學生在愛的教育環境中成長發展，從而學到由被愛而自愛，由愛己而愛人。

第三，在有教無類的原則之下，因材施教；除配合學生的智能差異外，也重視其興趣與動機，務期施教之後確使每個學生在快樂的學習中均能獲得教育的效益。

第四，重視教師的多重角色功能；中西的說法雖有差別，惟在涵義上則極為雷同；咸認為人師者除教學生知識之外，更須教學生為人。中國傳統所認定經師兼人師者始得稱為良師的觀念，即已顯示教師應具備全人教育角色功能的積極涵義。

二、教育科學取向下教育心理學的希望與挫折

自從20世紀開始，心理學脫離哲學範疇而成為獨立的科學心理學的同時，教育心理學也脫離教育哲學走向科學教育心理學的路。在教育心理學科學化的初期，影響教育心理學發展最大者，乃是由兩位心理學家思想所帶動的兩個科學教育運動：其一是以桑代克（Edward Lee Thorndike, 1874-1949）為主的科學教育運動（scientific movement in education）；其二是以杜威（John Dewey, 1859-1952）思想為中心的進步教育運動（progressive education movement）。以下略述兩種運動的始末及其對教育心理學發展的影響。

1. 教育科學運動的隆替：教育科學運動發生在第一次大戰之後的美國。桑代克的名著《教育心理學》三巨冊在1913-1914出版之後，不僅使教育心理學研究走向科學化，而且帶動整個的教育學研究，也走向科學化。

美國教育界為了大規模推動教育科學改革，特於1918與1919先後成立了公益基金會（Commonwealth Fund）與美國教育會（American Council on Education），支持四項全國性教育心理學研究計劃：(1)閱讀心理的研究；由芝加哥大學教育心理學家賈德（Charles, H. Judd, 1873-1946）教授主持。(2)智力與智力測驗的研究；由哥倫比亞大學桑代克教授主持。(3)天才兒童的研究；由斯坦福大學推孟（Lewis Madison Terman, 1877-1956）教授主持。(4)先天遺傳與後天教養問題的研究；由全國教育研究會（National Society for the Study of Education）負責。此四大研究計畫，不但所研究者均係教育上的根本重要問題，而且均由當時最著名的教育心理學家負責執行。因此，以教育心理學為主導的教育科學運動，確實為20年代教育心理學的發展，產生了極大的鼓舞作用。惟推行十年之後，其結果未符理想。在1938年由芝加哥大學教育學院院長弗里曼（Frank N. Freeman, 1880-1961）負責主編，由全國教育研究會出版年鑑，特別以37章的篇幅，分析檢討了上述四大研究計劃的成果。弗里曼

在最後一章的結論中失望地表示：

回顧過去多年來教育科學運動的成就，教育心理學界的學者先進所付出的努力是令人感動的。惟就此一運動的成果看，並未達到預期的理想。這可能是本書各章對各項研究成果的檢討，只能觸及教育問題的表象，而未曾深入核心探究教育歷程中所發生問題的真相。就此觀點而言，科學的功用只能作為改進方法，不能用以診斷結果；科學只有推估歷程的效能，不能決定歷程的方向。因此，科學之對教育的改進，也只能做到此一地步。（Freeman, 1938, PP.487-488）

以上引文顯示了一個重要涵義。採用心理學的科學方法研究教育問題，如果捨問題的內在心理歷程於不顧，只企圖從問題表象去分析研究，再嚴密的科學方法也不能了解問題真相，自然更難獲致問題的解決。

顯然，歷經10年的教育科學運動結果未如理想，致使正在成長中的教育心理學，在發展取向上遭受了很大的挫折。

2. 進步教育運動的興衰：杜威是一身跨哲學、心理學、教育學三大領域的傑出學者，是20世紀對東西文化影響最大的人物之一。在心理學上，杜威是功能主義（functionalism）的創始人之一。在教育心理學上，杜威的主張是：(1)學校即社會，教育即生活，充實學生在學的學習生活，重於教其預備未來的生活。(2)學校課程必須符合學生的興趣與能力，教學活動以學生為中心，非以教師為中心。(3)強調學生主動自發地“從做中學”（learning by doing）。只有如此才會使學生從求知中得到快樂，在學習中獲得成長。(4)主張教育本身無固定目的，讓學生在快樂學習中健康成長即教育的主要目的；成長是繼續不斷的歷程，故而教育不應預設固定目的。

以上各點是杜威的教育心理學思想，也正是進步教育運動的主張（Goldenson, 1970）。支持杜威主張的美國教育界，在1920年成立了進步教育協會（Progressive Education Association）。時間上正是接在前述教育科學運動之後。

進步教育運動在1930年達到高潮，當時由進步教育協會推動一項號稱“八年研究”（eight-year study）計劃。該計劃的研究目的，乃是以30所中學為實驗學校，採用杜威的民主教育方式改革教材教法，從而實現進步教育的理想。八年之後，有29所學校完成了實驗。以其實驗結果與對照組同等級學校抽取的樣本畢業生1,475人比較。比較的標準是：(1)對照組與實驗組的畢業生在畢業後同一時間進入了同樣的大學。(2)除比較兩組學生的學業成績外，也比較兩組學生在智力測驗與性向測驗上的結果。兩組比較之下，並未發現這些具代表性樣本學生的表現上有顯著的差異。

八年研究結束後，曾於1941年出版報告《美國的教育改革》三大冊。惟因實驗研究結果的未如理想，故該報告對此後美國中學教育，並未發生任何實質上的影響。甚至在美國的心理與教育學界，也未引起普遍的重視。復以適值第二次世界大戰（1939-1945）爆發，蓬勃一時的進步教育協會及其推動的教育改革，終於在大戰之後不久即無疾而終。

進步教育運動之興起是緊接在教育科學運動之後，前後兩次教育改革運動，在理念上都是以教育心理學為基礎。兩次教育改革運動，經過20多年，始終未能成功。如此的結局，對原本充滿希望的以教育科學為取向的教育心理學而言，自然又是一大挫折。然而，從目的與方法兩方面考慮，兩次教育改革未能獲致預期效果者，只能視之為事實表象，而表象背後的真正原因，實不易遽下論斷。在兩次教育改革之後50多年的今天，學校教育所面對者，較之當年有更多的問題；在現代教育心理學的思想中，桑代克與杜威二人在當年所提倡的理念，又復受到重視。前後所不同者端在研究方法的改進。此點留待後文再進一步討論。

三、心理科學取向使教育心理學研究目的偏離

三十年代以後的教育心理學，其發展取向是相當迷失的。在研究方法上，幾乎以行為主義的動物實驗設計方法馬首是瞻，在學科內容上，則直接擷採心理學中其他學門的現成資料以充實其內涵。此一現象顯示，使30年代到50年代的教育心理學，在發展取向上失去自我導向。

出自桑代克門下的著名教育心理學家蓋茨（Arthur J. Gates, 1890-1972），曾在1956年成立一個包括五人的研究小組，搜集了自1920到1956年出版的重要教育心理學專書83種，經過對各書的內容分析比較之後，提出了如下的評論：

綜觀25年來教育心理學的成就，無論是在理論建構上，或是在學校教學實際問題研究上，均未超越當年桑代克在對人性探討、學習原理以及個別差異三方面的貢獻。單是從新近出版的教育心理學書籍的內容看，其所提供的心理學知識，固然遠比以前豐富許多，但這並不代表教育心理學本身的進步。蓋其所增加部分均係採自其他心理學科的現成資料，而非得自其本身在教育方面研究的成果。諸如以精神分析心理學為基礎所發展出來的臨床心理學、心理治療學與心理衛生等方面的知識，以完形心理學為基礎所發展出來的有關知覺、思考、創造等方面的知識，以及以社會心理學為基礎所發展出來的有關人際關係、團體動力、社會規範與態度價值等方面的知識，都被大量採用，充實了教育心理學的內涵。（Gates, et al. 1956, p.419）

以上引文顯示兩點涵義：其一，在教育科學運動之後，教育心理學對其本身主題（學校教學問題）之研究，不再重視，因而在發展取向上失去了自己。其二，從原本對人性本質的了解及對人性改變可能性的研究的崇高理想，轉變成了採用心理學領域中其他學門的原理原則以解決教育問題的現實作法。華特森（Watson, 1961）從歷史發展的觀點，對教育心理學走向科學化之後60多年以來的成就，提出了兩點評論：其一，由於教育心理學普遍地將自己的專業學門視為心理學原理的應用，結果導致了對教育心理學自身理論建構的忽略。單以與學校教育關係密切的學習心理學研究為例，40與50年代雖各種學習理論紛紛提出，但均非以學校情境中學習活動為基礎所建構者。此等缺乏學校教育基礎的學習理論，均未被證實在解決學校教育問題上具有應用價值。其二，由於教育心理學廣泛採取其他學門的知識以充實其學科內涵，而其他學門的心理學知識，又是在理論紛歧方法殊異的情境中所獲得，結果終於形成教育心理學系統不一內容紛歧的現象。

就從多年來教育心理學內容的取向看，除了前文所指受心理科學強勢的影響，致使一般教育心理學專書大量採用其他心理學門的知識以充實其內容之外，甚至有些教育心理學在書名上特別標示其獨特的取向。諸如：(1)有將書名特別標明採行為主義心理學取向者（如Kelly & Cody, 1969）；(2)有將書名特別標明採認知主義心理學取向者（如Ausubel, 1968; Mayer, 1987）；(3)有將書名特別標明採人本主義心理學取向者（如Morris, 1978）；(4)有將書名特別標明採發展心理學取向者（如Stephens, 1956; Sprinthall & Sprinthall, 1990）；(5)有將書名特別標明採實際應用取向者（如Good & Braphy, 1990）；(6)有將書名特別標明採教室教學應用取向者（如Barlow, 1985; Goetz et al., 1992; Eggen & Kauchak, 1992）。

除了內容與書名分歧之外，在用以表示基本理念的教育心理學定義上，也不統一。考諸多年來各書為教育心理學所下的定義，除桑代克所下定義之外，其餘各書多半將“教育心理學乃是心理學原理在教育上的應用”當做了共識。此一因受心理科學影響而產生的共識之影響所及，喪失了桑代克為教育心理學所揭櫫的為教育服務的角色功能。按桑氏在其《教育心理學》一書中所下義是：“教育心理學旨在對研究教育者提供有關人性變化的知識，俾供

其建立教育理論之用。”（Thorndike, 1903）。然而，自從教育心理學被界定為“心理科學原理在教育上的應用”之後，使多年來教育心理學的發展，不僅失卻其獨立性，而且陷入了“等待”與“借用”的困境；等待一般心理學原理原則的發現，借用其他心理學研究結果以解決教育問題。

如此惡性循環的後果，致使多年來教育心理學原有的角色功能未能發揮，因而在教育上應用的貢獻也未獲肯定。美國《教育研究大辭典》（第四版）曾有專文〈教師的角色功能〉，對教育心理學的貢獻有如下的批評：

經過了半個多世紀的研究努力，教育心理學的成就仍屬有限；非僅對賴以改進國家教育品質的銜繼標準迄未建立，甚至連如何設計一套可資依據評量學校教學效果的準則，亦尚未發展出來。（Frander & Siman, 1969, p.1481）。

在20世紀30年代至60年代的一段時期，正是以斯肯納（Burrhus Frederic Skinner, 1904-1990）等人為代表的極端行為主義心理學盛行的時期。斯肯納根據動物實驗獲得的學習原理，將人類的一切複雜學習行為簡化，以刺激與反應的聯結來解釋，並在教學上強調外在環境控制及機械式的後效強化原則，致使教育受其影響，使傳統教育中人教人與人感化人的歷程盡失；結果是教師失卻了角色功能，學生在機械情境下因缺乏情意支持，也難學到知識。像此種極端行為主義取向，既扭曲了心理學，也傷害了教育。難怪心理學史家伯特（Burt, 1962），曾感慨地指出，原本以人為研究對象的心理學，自百年前轉向科學化之後，先是失去人的靈魂，繼而又失去人的心，最後索性連人的意識也完全喪失了。心理學本身的研究既演變到了既“非人”又“無心”的地步，那麼其研究所得原理原則能否用之於解決教育問題，就可想而知了。

四、從教學心理學取向到教育心理學三化取向

到了20世紀60年代以後，教育心理學的發展，又從心理科學取向，轉變為教學心理學（instructional psychology）取向。導致教育心理學取向改變者，主要受三種因素的影響：(1)教育工藝學興起影響。所謂教育工藝學（educational technology），係指運用心理學、生理學及物理學等多方面的知識，配合學校教學的需要設計的各種輔助教學器材與運作方法。在這方面最為大家所熟悉者，有視聽教具（audiovisual aid）（如幻燈機、錄放音機、錄放影機、投影機等）、教學機（teaching machine）、編序教學（programmed instruction）以及電腦輔助教學（computer-assisted instruction）等。由於此等教育工藝品的設計與使用，使得學校教學獲得很大的助益。特別是學生自行操作的微電腦設計，由於其具有自動記錄及分析錯誤的功能，使多年來個別化教學（individualized instruction）的理想，得以實現。(2)美蘇國防競賽的影響。第二次世界大戰之後的美國，舉國上下一直以世界第一強國自居。未料1958年蘇聯率先發射斯潑尼克號人造衛星，震驚了美國人，因而反省教育，咸認唯有加強中小學的知識教學，提高國民科學知識水平，才能維持美國為名副其實的第一強國；最後終於在教育界產生了所謂“恢復基礎學科運動”（back-to-basics movement）（加強讀、寫、算的教學）。(3)認知心理學的影響。認知心理學（cognitive psychology）興起於60年代末期，因其對人類的知識結構及對知識的吸收、貯存、取用等複雜歷程，提出了較前更為合理的解釋，因而成為現代心理學中最重要的一個學門。認知心理學既以解釋人類學習知識為主要內涵，自然會受到學校教育的重視。又因為認知心理學所關心者只偏重在學科知識的教學，故而教育心理學受其影響改變了取向。

教育心理學發展到70年代，受以上三種因素的交互影響，終於走上了教學心理學的取向。如果只從學校知識教學的觀點看，教學心理學取向的教育心理學研究是可取的。因為教學心理學摒棄了以往行為主義者只重外顯行為分析的取向，改而研究人類學習的內在心理歷程，而且以學習學科知識（主要為語文與數學）為研究主題。這一點是符合學校教育需要的。但如從整個學校教育的觀點看，以教學心理學取代教育心理學的構想，則是不妥當的。原因是，教育心理學所研究者，不只是某一學科知識教學的問題。中國對教師角色的觀點，素有“經師”與“人師”之分；經師教學生讀書，人師教學生為人。必得二者兼具者，始可配稱為“良師”。在師範教育上一向重視的如何培養良師，正是教育心理學所研究的中心問題。

我們之所以秉持以上的理念，並非提倡復古，即使在一向強調教育科學化的美國教育界，近年來正掀起反唯知主義的運動。在80年代初期，美國卓越教育委員會出版教育改革報告，指稱此前學校教育忽視學科知識教學，導致國民科學知識水平低落，是國家的危機（National Commission on Excellence in Education, 1983）。曾幾何時，而今美國教育界有識之士，又大聲疾呼，認為學校教育獨重學科知識而忽視人格培養的教育，是違反人性的（Moskowitz, 1978; Campbell, 1974; Toffler, 1974）。甚至最近有的心理學家提出警告，學校教育如果常此下去，只注意實用知識與科學技術的教學，而不注意情意為基礎的人文教育，勢將使國家未來陷入另一種危機（Taber, 1989）。

五、採三化取向建立教育心理學的獨立體系

綜上所述，可知教育心理學自從百年前隨心理學科學化以來，迄未建立起本身的獨立系統。就教育心理學的性質及其應有的角色功能言，能否建立其本身的獨立體系，將繫於以下三個條件：

第一，有明確的研究目的。在教育心理學誕生之初，本有其為了解人性與改變人性的教育目的；其後卻因受到心理科學取向的影響喪失了目的。為期其角色功能的充分發揮，今後的教育心理必須恢復其達成學校教育理想為其明確的研究目的。

第二，有肯定的研究對象。教育心理學的研究對象本屬肯定；自始即以學校教學活動中學生多層面的學習（知識與生活）行為為對象。惟以受心理科學強勢的影響而使其研究對象窄化。號稱心理學第一次革命的行為主義心理學興起之後，學習被窄化為外顯行為的改變；號稱心理學第二次革命的認知心理興起之後，學習又被局限於解釋為知識吸收的歷程。直至60年代以後，有關身心發展及知識之外情意學習的理論，才相繼完備。因此，從心理學理論發展的觀點看，今後教育心理學以學生全人格（包括身心發展及多層面的學習）為研究對象的構想，已有了足夠的理論可資依據。

第三，有適當的研究方法。心理學自從19世紀末脫離哲學範疇之後，在研究取向上一向認同自然科學；試圖以自然科學研究物性的嚴格量化方法，用來研究人性。如只根據表面現象探求真象從而發現普遍原則的科學目的而言，心理學一向慣用的研究方法是可取的。但如用之於了解人性之外又企圖改變人性的教育目的時，心理學所重視的普遍性原則的研究取向則不敷應用。普遍原則不足以用之解決教學情境中個別性的問題。因之教育心理應有的解決教學問題達成學校教育目的的學科權威，也就一直未能樹立。直到60年代著名發展心理學家皮亞傑的理論受到重視之後，質的研究才與傳統心理學中量的研究受到同樣的重視。至此，教育心理學在研究方法上的困境始告突破。

基於以上分析，我們可以認識到，發展到今天的教育心理學已具備了建立其獨立體系的條件。有關教育心理學上用以解釋研究對象的心理學理論之外如何建立教育心理學的獨立體

系，筆者提出以下三化取向：教育心理學研究目的教育化，教育心理學研究對象全化，教育心理學研究方法本土化。茲進而將三化取向的理念分述於后。

貳、教育心理學研究目的教育化

一、教育心理學與教育的關係

談到教育心理學與教育的關係，一般研究教育心理學的人，難免懷有一種錯覺，認為現代的教育心理學，和其他應用心理學一樣（如工業心理學、管理心理學等），是由普通心理學分化出來的一個分支學門。其實不然，現代教育心理學事實上是由哲學教育心理學演變而來的。只是在百年來發展過程中，受到其他心理科學影響而有所改變而已。此一事實，在西方如此，在中國尤然。在中國的傳統文化中，有豐富的教育心理學思想，但很少純心理學的思想。我們之所以秉持教育心理學源於教育的理念，可由被譽為“教育心理學之父”的桑代克的敘述中，得到左證。桑代克在其1913年出版的《教育心理學》一書中，開宗明義地指出了教育心理學與教育的關係：

爲了追求幸福美好的生活，人類發明了科學與藝術，用以改造他生存的世界和他自己。爲了達成改造自己的目的，人類乃結合科學與藝術中的相關部分，創設了教育；希望藉由教育的歷程，以發揚人性並改善人性。在此一教育目的之下，又爲了對人性本質的了解及對人性改變可能性的研究，因而產生了教育心理學。（Thorndike, 1913, p.1）

顯然，上述引文中有兩點重要涵義：其一，教育心理學係因教育需要而產生，並非由心理學中分化出來的一個分支。其二，教育心理學的研究乃是以了解人（學生）性及改變人性從而實現教育目的爲取向的。前文提到的本世紀20年代興起的教育科學運動，在理論基礎上就是受桑代克的此種思想而產生的。桑代克倡導採用科學方法改進教育，而教育科學研究的主要理論與方法，就是教育心理學。當時有位著名教育史學家古柏萊（Cubberley, 1920），在其所著《教育史》中，曾稱讚教育心理學是教育上的“萬能科學”。

二、學校教育目的的基本要件

在理論上，教育目的並不等於學校教育目的（前者包括家庭與社會教育在內，後者只限於學校內以學生爲對象的教育）。惟教育心理學的研究目的既在幫助學校實現理想，達成學校既定的目的，故而理應從教育心理學的觀點思考學校教育目的的問題。因爲歷來討論教育目的者，其論點並不一致；有的從哲學觀點，主張教育目的在發揚人性；有的從文化社會觀點，主張教育目的在培養學生道德與生活知能。近百年來中國的學校教育目的，從清末的五育（忠君、尊孔、尚公、尚武、尚實），到目前的五育（台灣稱德、智、體、群、美，大陸稱德、智、體、勞、美），一直帶有文化社會取向。文化社會取向學校教育目的的持點是，以傳統文化與現實社會所公認最有價值的知識、觀念與行爲，做爲學校教育的目的。因此，公認道德是重要的，所以德育就被列爲五育之首；公認知識是重要的，所以規定學校實施智育。以此類推，而形成所謂“五育並重”的共識。

像此種以公認的價值做爲教育目的，從而規定學校做爲施教準則的做法，究竟有何效果，在現代教育心理學上並沒有足可用以支持的證據。原因是，社會公認的價值，是客觀的；客

觀的價值未必符合人性的需求。教育心理學的研究，既然是以了解學生本性及改變學生個性從而實現學校教育目的為取向，自當從教育心理學的觀點探討如何設定學校教育目的的問題。教育心理學家自然同意在學校教育運作中教學生道德、知識以及其他有關生活知識。但這些不宜視之為學校教育的基本目的，而只宜視之為次級目的，或課程目標。因此，教育心理學家對學校教育目的問題的看法是，成功的學校教育，在對學生施教時，最好遵循三個層序：首先了解並根據學生的心理需求，以培養其主觀價值；其次設置教育環境，提供教學活動，以引導其學習符合其主觀價值的道德行為及有關生活知識；再次是如何在教學活動中，針對個別差異，實施因材施教，從而達到學校教育在道德行為及有關生活知識方面所預期的效果。在以上三個層序中，第一層是最基本的；它是屬於對“人”的教育，是最重要的。以下兩層是屬於教育內容與教育方法的問題，是次要的。從前面引述桑代克所指教育心理學旨在“對人性本質的了解及對人性改變可能性的研究”的觀點看，理想的學校教育，應該是先求如何“教人”，而後再求如何“教書”。否則，如果只想從“教學生讀書”的取向去辦學校教育，那是捨本逐末的。

基於以上討論，可知從教育心理學看學校教育目的時，不採取社會文化中心取向，也不採取現實功利主義的觀點，而是從受教育者學生心理需求的觀點出發的。因此，學生的心理需求與其主觀價值二者，自然成了學校教育目的的基本要件。

需求與價值二者之間究竟存在著什麼關係？從傳統社會文化的觀點看，一般總認為價值在先，需求在後；有價值的東西，才會引起人去追求。教育心理學家的看法則相反，符合人性需求的東西，才會使人感到有價值，所以價值感是主觀的。如此將需求與價值視之為因果關係，其間自然另外含有一個中介因素，那就是“滿足”。

當然，如將學生心理上“需求→滿足→價值”的因果關係，視之為學校教育目的的基本要件，尚須考慮其他相關的問題。諸如學生的心理需求不但有個別差異，而且個別之間或團體之間難免有需求上的衝突。這正是桑代克所說的“對人性本質了解及對人性改變”的問題。人性本質中有善良面，也有兇惡面。由善良面激發的需求，使之滿足將可建立其正面價值感；由兇惡面激發的需求，不使之滿足，將可建立其負面價值感。這正是學校教育所應該做的。儒家教育思想中，孟子主張發揚“四端”，荀子主張“化性起偽”，正說明了學校教育應以“了解人性與改變人性”做為基本的目的。

三、學校教育目的的三元一體觀

前文所述只說明了學校教育目的基本要件，接下去再從教育心理學的觀點進一步分析，學校對學生實施教育時，在理想上應該追求的三項基本目的。惟此三項目的不是分離的，而是統合的，是三元一體的（參見Thorndike & Gates, 1966）。

1. 從求知中得到快樂：從學生進學校接受教育的目的看，或許可以說他旨在求知。但從學校教育的目的看，只限於教學生知識是不夠的。學校教育的真正目的是引導學生從求知中得到快樂；因知之快樂而後主動自發地繼續求知。否則，如只是在校期間被動而毫無樂趣的讀書，一旦離開學校，隨之喪失自行繼續求知的內在心理動力。在社會急遽變遷知識超速爆增的今天，這樣的學校教育是不合時宜的。

然而，令人遺憾的是，現在我們的學校教育，正顯示這樣的缺點。最近筆者以台灣師範大學學生97人為對象做了一個小型調查，要學生們以不具名方式，誠實回答兩個問題：第一個問題是：根據你的求學經驗，那段時光最為快樂？答案為在小學、國中、高中、大學，四中選一。結果是選小學者佔45%，選國中者佔16%，選高中者佔24%，選大學者佔15%。

第二個問題是：根據你讀書的經驗，你的感受是：(1)越讀書越喜歡讀書；(2)越讀書越不喜歡讀書；(3)當學生只好讀書，談不上喜不喜歡。結果是選(1)者佔29%，選(2)者佔8%，選(3)者佔63%。如將(2)與(3)合在一起推論師大學生的求學心態，十多年讀書經驗而迄未培養出讀書興趣者：竟然高達71%。只憑此一簡單調查結果，自然會令人聯想到，在大學聯考時，師大的學生錄取標準是相當高的。大學入學成績高者，代表他們是中小學教育十二年期間求學讀書比較成功的一群。中小學生中少數升學成功者的讀書興趣，尚且如此缺缺，另外那些佔多數的升學失敗者，其讀書興趣如何就可想而知了！

在學校教育中，如何使學生從求知中得到快樂？思考此一問題答案時，不妨將問題反過來看，為什麼學生不能從求知中得到快樂？根據前文提到的學校教育基本要件，這問題所涉及的，正是“需求→滿足→價值”的心理原則。此一心理原則正代表人性的特徵。學校教育上所提供的知識，如不能符合學生的心理需求，如不能使之由需求滿足而產生價值感，自將無法從求知中得到快樂。

也許讀者要問，求知是不是人的需求？從教育心理學的觀點看，此一問題的答案是肯定的。試從幼兒的好奇、好問、好動、好探索的行為特徵，即可得到證明。幼兒自週歲左右開始學習語言，無須成人刻意教導，到六歲入學之前，他就自行學會相當複雜的口語。其他在動作技能、態度觀念等各方面，都是在兒童自發主動的活動中學會的。幼兒自行學得各種行為，都可視之為人類生存所需的基本知識。兒童們之所以能夠自行學到這些知識，原因是他好奇、好問、好動、好探索的童心特徵；教育心理學家們早就認定此等童心特徵，就是人類求知的內在心理動力，亦即求知的心理需求。觀察幼兒學習行為時就會發現，幼兒在學習活動中，只要不受阻礙，活動結果得到滿足，他都是快樂的。

兒童入前之前，在非正式的求知活動中，能得到快樂，進了學校接受正式教育之後，何以快樂的經驗隨學校升級而遞減呢？（由前述調查顯示）。其中關鍵在於，學前的求知是出自幼兒自己的需求，是以興趣主義為基礎的；入學後學生的求知是被安排的，是以功利主義為基礎的。因此，在學校的課程、教學、成績評量以及行為管理等各方面，必須針對學生能力、性格、經驗等個別差異，實施因材施教，讓每個學生都能從求知中得到快樂，而後自動自願的繼續求知，學校教育目的，才會真正實現。

2. 在學習中健康成長：從某一方面看，人類和其他生物一樣，縱使不給予任何幫助，它也會自然地成長。因此，在教育哲學上曾有自然主義教育的主張（十八世紀法國哲學家盧梭可為代表）。惟從現在個人與社會的關係看，個人所處的已不再是以前接近自然的農業社會，個人在社會化的過程中，勢必由一個自然人成長為一個適於環境要求的社會人。適應環境要求當然需要能力，能力是要學習的。不過，學校所提供的學習，只有使學生健康成長者，才是適當的。如果將學校比做一座花園，教師相當於園丁，學生相當於花木。各種花木性質不同，為園丁者必須針對花木的特性，設計適於它的生態環境，然後各種花木的成長才會各自欣欣向榮。

當然，在學習中健康成長是多方面的。按教育心理學的看法，健康成長至少包括三個方面：(1)認知方面的成長，指學生由認知學習中獲得知識與增長智力之外，也能像前文所說那樣從求知中得到快樂，以利其以後自行追求知識。(2)身體方面的成長，指在學校設計的生活教育活動中，了解自己身體的功能，養成良好生活習慣學到必要的衛生常識，以利維護長期的身體健康。(3)社會方面的成長，指由了解自我接納自我，進而認識別人尊重別人，與人互助合作，以建立其和諧的人際關係。學生們在以上三方面的健康成長，固然需要學習，但學校所提供給學生的學習機會，卻不限於課本的知識。更重要的是設置教育環境，讓學生們在生活實踐中自行達成。

3. 在生活中準備生活：關於教育與生活關係的問題，歷來的教育哲學家有兩種不同的看法。有的認為學校教育應為未來生活做準備，因而主張在學校課程上加重實用知識的教學。十九世紀英國教育哲學家斯賓塞（Herbert Spencer, 1820-1903），即秉持此種主張。有的認為學校教育並不應為未來生活做準備，因而主張教育本身就是生活。秉持此種理念者，當以前文提到的美國教育哲學家也是教育心理學家的杜威為代表。現代教育心理學家的主張，一般傾向於採取折衷的看法。咸認學校教育應重視讓學生在學習活動中體驗現實的生活，並且充分提供適合於學生年齡的生活環境，讓他們在生活教育中學習並重組生活經驗。如果每一學校教育階段的學生，其求學生活經驗充實而快樂，他將來離開學校進入社會時，也不致於跟社會的要求脫節。此即本段子題所指“在生活中準備生活”的涵義。

我們中國人談到教育時，有所謂“十年樹木，百年樹人”的說法。種植樹木尚無法揠苗助長，人的教育又怎能速成？種植一棵果樹，在其成長中先長根、幹、枝、葉，而後才會開花結果。如在其幼苗階段即強其產生果實，無異是捨本逐末。現在我們中小學教育階段流行的“升學主義”，自進小學開始，為父母者即刻意為孩子補習，強其學習與兒童生活無關的知識。此種現象對兒童身心成長的不良影響，較之為未來生活準備而犧牲兒童快樂生活的做法，更為嚴重。這也正是現代教育心理學家之所以強調家庭與學校教育應重視學童本身生活的原因。

在生活中準備生活的理念，是讓兒童在適於其年齡的生活實踐中，不僅直接地學到生活經驗，而且間接地為未來生活做了準備。以前文所指“從求知中得到快樂”為例，如小學生的求學經驗都是充實的，快樂的，他自然在心理上準備繼續進中學求學。如果學生們在各級學校教育階段的求學經驗都是充實的、快樂的、他們自然在心理上準備進入社會從事各類職業生活，而且續繼不斷地學習。

事實上，以上所論學校教育的三個目的，是彼此連貫的，三者都在強調為在校求學的學生辦教育，學校的一切設施，目的均在使學生快樂的學習，健康的成長，以充實其幼年生活經驗，從而奠定未來生活的基礎。是故三者合之稱為三元一體的學校教育目的。

參、教育心理學的研究對象全人化

一、教育對象全人化的理念

教育目的的達成有賴於教育對象行為的改變。學校教育的對象是人（學生），是整個的活生生的人，不是局部的人，也不是由局部湊成的人。因此，在學校教育中無論是教知識，或是教技能，都必須考慮是在教學生學知識或學技能；甚至進一步考慮是教某一個學生學知識或技能。知識與技能本身只是客觀的無生命的教材，此等無生命的教材，能否經由教學活動轉化為學生的知識或技能，端賴學生本身主觀的能力、經驗、性格、意願等條件的配合而定。以同樣的教材教不同能力的學生，所得教學效果不同，比較容易解釋。但如出現學生能力經驗相同（或相似）而成績差異懸殊時，就必須考慮學生的能力與經驗之外整個學生人格的問題。像此種以學生整個人為對象的教育理念，稱為全人教育（whole-person education）。前文所指三元一體的學校教育目的，其涵義也就是以全人為對象的教育目的。

從多年來學校教育的演變看，全人教育理念與學校教育現實，兩者之間是相當矛盾的。大家口頭上都承認全人教育的重要，可是在實際教學上卻是獨重幾門與升學有關知識的灌輸。像此種將教書看得比教人更重要的工具主義價值觀念，不但誤導了學校教育，甚且使下一代為未來付出了太大的代價。近年來中小學生中不但學習困難者日益增多，而且在少年犯罪案

件中在校學生居然成了主流。在校接受教育期間居然犯罪的反常現象，不能不說是由於學校教書不教人，只重知識灌輸不重生活教育的後果。

在教育理念上，教育對象全人化的理想迄今尚未實現。具有實現教育目的角色功能的教育心理學，在研究取向上也未符當年桑代克提出的了解人性與改變人性的理想。前文業經指出，心理科學取向導致教育心理學研究目的偏倚，教學心理學取向又使教育心理學研究對象窄化。因此，如何改變教育心理學研究取向，以幫助學校教育恢復正常，從而達成以全人教育為對象的教育目的，無疑是教育心理學界應負的責任。

學校教育的對象是學生的全人，學校教育的目的是培養每個學生成為健全的人。教育心理學研究的目的，乃是將對學生身心各方面特徵研究結果做為基礎，而後建議學校據以設計教學環境，從而達成全人教育的目的。因此，我們在此所要討論的學校教育全人化實踐問題，乃是從教育心理學的研究取向做為出發點的。在此一原則之下，進而討論教育心理學研究對象全人化的實踐問題。

二、學校教育全人化的實踐

1. 全人化取向教學活動與內容：學校的一切教學活動，均須按照各科教材內容與進度進行，而各科教材的編製，又須根據各級學校課程標準中所列教育目標的規定。小學、國中、高中、（高職）等校，均各按其學校性質而編有不同的課程標準。至於各級學校課程標準的訂定，則是以更高層的五育並重教育目的為根據的。準此而論，教育目的、課程標準、教育目標、教材內容、教學活動五者之間，具有由上而下由抽象到具體的層次關係。以現行國民中學課程標準中所列之教育目標為例，即可看出教育目的、課程標準、教育目標三者之間的層次關係（教育部，1985）：

國民中學教育繼續國民小學教育，以培養德、智、體、群、美五育均衡發展的健全國民為目的。為實現上述目的，須輔導學生達成下列目標：

1. 陶冶民族意識、愛國情操，以及互助合作、服務社會的精神。
2. 養成修己善群、守法負責、明禮尚義的優良品德。
3. 鍛鍊健康體魄，增進身體健康。
4. 增進運用語文、數學的能力，充實生活所需的知能。
5. 培養善用公民權利、克盡公民義務的觀念與能力。
6. 增進認識自我、瞭解自然環境與適應社會生活的能力。
7. 發展思考、創造及解決問題的能力。
8. 養成勞動習慣，陶冶職業興趣。
9. 培養審美能力，陶冶生活情趣，養成樂觀進取的精神。

由上述國中教育目標的總綱及分列之九項條目，當可看出兩種涵義：其一是涵有五育並重全人教育的精神；其二是希望所列九項目標均能在國中各種科目中予以實踐。表面看來，此種構想可謂相當完善。惟從教育心理學的觀點看，在學校教學實踐上，仍然不無困難。原因是，此等目標係以社會文化為取向，均以社會公認的價值為基礎，而未必與前文所指配合學生身心需求而建立其主觀價值的原則相符合。換言之，教育目標之適當與否，不在於條文本身的完美，而在於經由教學歷程之後學生氣質有否改變。因此，我們改變取向，以學生的心理需求、滿足、價值三者的關係，從教學歷程中可能在學生心理上發生的知、情、意、行四種變化，做為評定教育心理學研究對象全人化成效的根據。

(1)先談“知”，知是指學生在求知需求的心理狀態（有學習動機）之下，得有求知機會，從而獲得知識的心理歷程。教學能配合學生心理需求教他知識，學生能從學習活動中學到知識。這是教學活動成功的第一步。

(2)次談“情”，情是指學生因對事理不知而生困惑的心理狀態之下，經教師教導而豁然理解，從而獲得求知滿足的愉快情感。由求知而獲得愉快，而喜歡知識、喜歡讀書，進而喜歡教師、同學，以至學校中的一切教學活動，這是教學成功的第二步。

(3)再談“意”，意是指學生求知滿足之後，一方面對學到的知識產生價值感，另一方面由於求知得知而肯定了自己的能力和自我的價值；二者合之衍生出自動自發繼續追求知識的意志，這是教學成功的第三步。

(4)最後談“行”，行是指前述知、情、意三者合一形成的學習心理內在歷程的外顯行為表現。學生在校學得的行為，無論是屬於知識、技能的，或是屬於社會道德的，只要是學習活動符合他的需求，配合他的能力，而且在參與學習時感到滿足，受到感動，產生價值感，學習之後他不但還將學習的心得身體力行，而且他會主動自發地繼續追求知識。這是教學成功的最高境界。孔子所說的“知之者不如好之知，好之者不如樂之者。”，其中所指的“知”、“好”、“樂”，正是“知”、“情”、“意”三者合一的學習心理內在心理歷程。

基於以上分析討論，我們可以歸結為如下的認識：德、智、體、群（勞）、美五者兼顧的教育目標，固然是以全人化為取向，以培養五育均衡發展的健全國民為理想，惟對身為教育主體的學生們來說，此種全人化的構想仍然是“外化的”。外化的教育目標只能做為課程發展的指引，不足以做為教學設計之用。有效的教學設計，必須考慮教學活動之後在學生行為上有否產生預期的改變；此即學習效果評量的問題。教學後的學習效果的評量，自然是以學生學得的外顯行為為根據。學生的外顯行為只是一種指標，指標背後蘊藏著頗為複雜的內在心理作用。惟就學校有目的的教學活動來看，學生們學習之後在外顯行為上所表現者，無論是知識技能，或是態度觀念，其心理上總離不開由知、情、意三者合一的內在歷程。所不同者只是由於學生能力（高低）與需求（強弱）的個別差異，因而影響知之有多寡之分，情意有濃淡之別，最後在學業上有成有敗而已。因此，我們所強調的知、情、意、行四者合一的全人教育，是“內化的”，也是“內發的”。以內化為取向的教學設計，稱為內發教學（inside-out teaching）。以社會文化價值為基礎的五育並重式的外化取向教學，是“外鑠的”，稱為外鑠教學（outside-in teaching）。外鑠教學的效果有限，如控制外鑠的因素（如獎懲等）消失，學生求知的熱忱也將隨之減低。前文所指大學生讀書興致低落現象，多年來升學主義影響下的外鑠教學，無疑是主要原因之一。

2.全人化取向的教師應有的素養：理想的教師角色繫於全人取向教育心理學的素養。從現代教師的角色功能看，一位稱職的教師，至少應具備三個條件：(1)有任教學科專科學識，文科的教師出身於文科，理科的教師出身於理科，否則教非所學，自難勝任愉快。(2)有了解學生個體發展、心理需求以及學習原理等心理學的專長，否則無從做到針對個別差異因材施教的理想。(3)有綜合學科知識與學生心理特徵二者靈活運用於實際教學的素養。亦即前文所指，了解學生能力、經驗、性格、需求等各方面的個別差異，根據全人化取向的內發教學觀點設計教學活動，從而配合學生的求知需求，以培養其由知之而好之，由好之而樂之的求知熱忱，以期達到知、情、意、行四者合一的教育理想。一位理想的教師，其教學成就不在於他任教班級升學率的高低，而在於他能否以全人化的理念，教得他班上所有學生在求知活動中，每個人都從求知中得到快樂，在學習中健康成長。如只從“教書”的角度看，教師不是萬能的；無論教師如何盡心盡力，絕無可能把每個學生都教得具有同樣優良的學業成就。但如從“教人”的角度看，每個學生需要經由學校教育以發展其完整的人格；每個學生的學業

成就縱有不同，而為人師者如能配合其能力使之獲得適其才具的成功，照樣可以因求知滿足而發展出情意，因教育而充實了他的人生。

肆、教育心理學的研究方法本土化

一、教育心理學研究方法的本土化取向

在進行討論本節這個子題之前，容先對“教育心理學的研究方法本土化”這個概念做以下兩點說明：

1. 本節子題中所使用的“本土化”一詞，在涵義上絕不同於“本土法”。我們提倡的本土化，意在強調教育心理學應採的一種研究取向。本土化有廣狹兩種涵義。廣義言之，義同“國情化”；而與一般所說的“洋為中用”的概念相近似。惟在涵義上“化”字比“用”字較為積極。國情化所指者，不只是把外國心理學家所創建的研究理論與技術直接拿來中國使用，而是進一步將之消化吸收後，針對國情需要設計方法進行研究，以期建立系統理論。

狹義言之，本土化是配合教育心理學研究目的而提出的一種構想。教育心理學的研究，旨在達成學校教育目的，而學校教育目的的達成，則繫於學校中各位教師配合每個學生的個別差異所做的適當教學。準此而論，學校教育的目的因其本身性質類別有所不同，在校學生也因年齡、家庭背景、性別、能力、性向等條件各異，因此學校教育上有賴於教育心理學協助研究解決的問題，在性質上幾乎全是本土取向的。基於以上廣狹二義，我們所強調的研究方法本土化，其確切的意義是：在合於國情的原則之下，教育心理學的研究乃是以本地區、本學校、本班級的教學活動為主題；消極方面言旨在解決教學問題，積極方面言旨在提升教學品質，從而達到學校教育的目的。

2. 本土化只是配合教育心理學研究目的所採用的一種研究取向。教育心理學這個學門具有兩個特徵。一是教育的特徵；此一特徵決定了教育心理學在應用方面的角色功能（解決教學問題達成學校教育目的）。另一是心理科學的特徵，此一特徵決定了教育心理學在理論方面對人性的解釋，以及對人性研究時，也參考一般科學心理學的原理與方法。所不同者，教育心理學家們在引用科學心理學的原理與方法時，總是將其涵義予以教育化。基於此義，我們在討論教育心理學研究方法本土化的同時，也不應忽略教育心理學的研究方法，在理論上乃是以心理科學的研究方法為基礎的。甚至現今在某些教育心理學所研究的問題上，仍然採用一般心理科學慣用的研究方法。因此，在說明教育心理學研究方法本土化之前，宜先簡略介紹適用於心理科學研究的一般性方法。

二、適用於心理科學研究的一般性方法

自從19世紀末心理學脫離哲學範疇獨立以後，它之所以自許而且得到學術界認可它是一門科學，主要是因為它採用了一般自然科學的科學研究方法。所不同者是自然科學所研究的對象是自然界物性的變化；而心理學所研究者是人類世界人性的變化。因此才有了與自然科學相對的“心理科學”這個名稱。從科學方法的特徵與科學研究的目的看，心理科學所採用的標準與自然科學是相同的。在方法特徵上，均要求符合三個條件：(1)客觀性（objectivity）（方法客觀不因人而異）；(2)系統性（systematization）（研究遵循一定程序）；(3)驗證性（verifiability）（研究結果經得起驗證）。在研究目的上，都是根據表面的現象進一步探究

現象背後的真象，從而建立可以解釋同類現象的普遍性原理原則（即系統理論）。

在科學方法的特徵與科學研究的目的兩大基本原則之下，心理科學在研究人性變化的問題時所採用的具體方法，大致分為兩大類：一類為實驗研究（experimental research），另一類為非實驗研究（nonexperimental research）。

實驗研究又有真實驗研究（true experimental research）與準實驗研究（quasi-experimental research）之分；两者的主要區別在於對實驗的受試者（或被試）（subject）的選擇與分配方法。從事實驗設計（experimental design）時，通常將受試者分實驗組（experimental group，簡稱EG）與控制組（control group，簡稱CG）。真實驗研究對受試者的分組，是按隨機分派（random assignment）的方式處理的（使每個受試者被編入兩組的機會完全相等）。準實驗的設計則不受此一條件限制；它可以採用學校中同年級的兩班為實驗對象，一班為實驗組，另一為控制組。因此，真實驗研究在學校教育中是難以實行的。除此之外，真實驗與準實驗兩種研究的目的相同，都是試圖在控制的情境之下（將可能產生影響的不相干因素排除）研究自變項（或自變量）（independent variable）（指引起行為變化的因素，如噪音）與依變項（或因變量）（dependent variable）（指行為表現，如因噪音影響使閱讀速度降低）之間的因果關係，從而確定實驗研究的效果。

非實驗研究是多種研究方法的總稱，其中最常用的是相關法（correlational method）與調查法（survey method）。相關法的主要特徵是，對同一群受試者的兩個（或多個）變項（或變量）（variable）實施測量（如智力與學業成績），然後根據統計學的方法計算出相關係數（correlation coefficient），從而研判兩個變項之間相關的程度。調查法通常採兩種方法進行：一種是問卷調查（questionnaire survey），另一種是晤談調查（interview survey）。兩者都是要求受試者對預訂的多個問題一一作答，從而統計分析他們對不同問題的看法。調查法與訪問法的目的，都是根據從大團體中抽取的一部分人為對象的。抽取的一部分人稱為樣本（sample）；樣本必須具有大團體的代表性。因此對樣本的選取，一般採隨機抽樣（random sampling）的方法進行（使大團體中每人都有被抽到的機會）。調查與訪問兩種方法的結果，一般都是採用百分比的方式表達。

以上所介紹的實驗研究與非實驗研究，都是適用於心理科學研究的一般性方法。此等方法的共同特徵，都是採用測量所得的數據（分數或百分數）來表達研究結果。因此，對此等研究又通稱之為量的研究（quantitative research）。

三、適用於教育心理學研究的特定方法

討論過心理科學研究的一般性方法之後，讀者可能會提出如下的問題：心理科學研究的一般方法能否適用於教育心理學？如答案是否定的，其理由何在？如答案是肯的，又何以需要再討論教育心理學研究的特定方法？

上述問題看似簡單，其實並不易容回答，原因是不能採“是”或“否”的兩極方式來判定。這也正是以往教育心理學研究取向未能獨立，以及我們之所以提倡研究取向本土化的理由。我們對上述問題的看法是，在教育心理學研究上，適用於心理學研究的一般方法可以採用，但只能用以了解問題的概略表象，而不足以用來解決學校教育上有關教學活動中的現實問題。我們在第一節內曾經提到，在教育心理學被定義為心理學原理在教育上應用的心理科學時期，教育心理學上採用的研究方法，都是以其他心理科學為馬首是瞻的。甚至一直到現在仍然如此。前文提到科學心理學常用的一般研究方法，主要分實驗研究與非實驗研究兩大類，而兩類研究方法在性質上均屬量的研究。我們曾介紹過20世紀30年代美國的兩大教育

改革運動時，都曾在學校中舉行過大規模的實驗研究。但兩次研究均未達到解決當時教育問題的目的。此外另舉兩例如下，分別說明非實驗研究中最常用的相關法與調查法在教育研究上的限制。

美國聯邦政府，爲了提升公立中小學的教育效果，曾以學校教育條件與學生成績兩組變項之間關係爲主題，從事過大規模相關研究。1966年出版了著名的《考爾曼報告》，該報告係當時著名教育心理學家考爾曼等人（Coleman, et al, 1966）負責研究的結果。該項調查研究的目的，企圖以學校環境（包括城市、鄉鎮、社會環境、學生人數等）、教學設備（包括學校建築及圖書儀器等）、師資素質（包括教師學經歷及家庭出身等）以及學校經費等爲一組變項，以學生的學業成績爲另一組變項。研究對象爲公立中小學4,000餘所，學生人數多達645,000餘人，規模之大空前未有。研究結果居然發現兩組變項之間並沒有顯著的相關。尤其使人意外的是，教師所採不同教學方法，居然也與學生的成就無關。這無異於說明了學校教育條件的改善，對教育效果的提升是無濟於事的。此一研究結果引起美國社會對公立學校教育大爲不滿，認爲社會對學校教育的投資是無效的，浪費的。

在十幾年前，筆者乘在台灣師大擔任中學教師暑期進修班教學之便，要求130位擔任國中輔導的教師，趁週末返回原校之際，每人帶回以往輔導在校行爲問題學生的個案。回到班上分析討論之後，筆者發現：(1)學校有順教育者，缺教育者與反教育者三類學生；此三類學生，分別來自順教育者、缺教育者與反教育者三類家庭。（張春興，1982）。此後經與更多國中教師討論後，筆者提出對時下青少年問題行爲的一種理論性假設：如將現社會青少年問題視爲一種教育病，此病的病因種植於家庭，病象顯現於學校，病情惡化於社會。此一看法獲得中學教師的普遍認同。爲了進一步證實筆者的假設，在研考會的經費支助下從事了一項大規模的調查研究。調查對象爲小學五、六年級品學優劣兩極端學生各100人及其父母，國中二、三年級品學優劣兩極端學生各150人及其父母；親子合計爲1,000人，此等品學兩極端學生，係根據智商中等（IQ在90~120之間）、學業成績、人格特質、同學推薦、導師評定、父母雙全六項標準，從台北市十區中抽樣選定八所小學及十所國中共28,000名學生中選出在百分等級分別居上下兩極端的10%的學生。本研究目的在比較分析，智力接近而品學優劣學生與其家庭管教方式的關係。結果發現，這兩類學生父母的管教方式上的差異，並未如預期者顯著（張春興，1986a、1986b）。

以上各例均屬大規模的量的研究。其所得研究結果未如理想，一方面固然可解釋爲技術上不夠週密，另一方面是原則性問題。我們的看法是，即使研究結果在數據上顯示出肯定的意義，但研究結果也只能供做學校教育的參考，仍無法用來解決教學上的實際問題。以小學階段學童的智力與其學業成就兩個變項爲例，早經心理學家採用相關法研究證明，兩變項之間存有高度正相關關係。這樣肯定性的研究結果，固然可以用來做爲大概預測之用，但仍難用來解決教學上某些個別性問題。凡是有經驗的教師都知道，教學上最棘手的問題之一是如何解決學生中之低成就者（underachiever）的問題。爲教師者在面對高智力低成就的學生時，相關法研究結果並不能幫他解決問題。在類此情形之下，必須在心理學上慣用的量的研究方法之外，另採質的研究（qualitative research），才有可能達到解決教學問題的目的。

教育心理學的角色功能既在於解決學校教學中學生的心理問題，學生的心理問題都是個別化的，都是受情境（家庭背景、社會環境、同儕關係、師生感情等）影響的，因此採用質的研究是比較適當的。質的研究既能適用於研究學校之內教學的問題，故而正符合教育心理學研究取向本土化的原則。質的研究是一種研究取向，其中包括多種研究方法，以下四種是最適用於教育情境的研究方法。

1. 個案研究 (case study) : 指根據單一受試者 (學生) 或單一班級或單一學校所發生的事件進行的研究。個案研究的特點是: (1) 以個別的人與個別的事件為根據 (如因王生經常偷竊而對他進行的研究)。(2) 個案研究是針對學生行為或對問題的前因後果求得了解, 而且更希望經由對個案 (當事人) 心理需求的確切了解, 從而形成進一步幫助解決困難的方法。個案研究在學校輔導與諮商上應用最多, 因為它兼具診斷與治療兩種功能。由於個案研究時常涉及受試個人以前的生活經驗, 故而也稱為個案歷史法 (case history method) 。

2. 參與觀察 (participant observation) : 參與觀察是民俗學家最早用以研究不同民族風俗習慣的方法。此法用在學校教育上, 可幫助教師經由參與學生的課內與課外活動時, 以參與者 (非指導者) 的身份, 直接觀察學生們自然表露的行為, 從而了解其問題所在。參與觀察在學校生活輔導上最為常用。教師從參與學生的問題討論、活外活動 (如遊戲、運動、郊遊等), 而觀察到每個學生的人際關係及道德行為。

3. 深入晤談 (depth interview) : 此處所用的深入晤談, 與前述量的研究中所指的晤談調查不同。晤談調查是按事前準備的題目及預擬的答案 (如同意、不同意、無意見等) 進行, 故而也稱結構式晤談 (structured interview)。在質的研究中所用的深入晤談, 事先無須備妥固定問題及答案, 故而也稱非結構式晤談 (unstructured interview)。深入晤談的特點是: (1) 針對某一問題與受試者面對面地詳談。(2) 深入晤談時並不要求受試者只簡單回答“是”或“否” (或同意不同意), 而是容許他按其自由意志, 對所談問題充分表達自己的態度、感覺和意見 (深入之意在此)。(3) 研究者或教師可藉由與學生的晤談時對學生察顏觀色, 而對學生的問題 (學業的或生活的) 獲得真正的了解。(4) 經由與學生面對面的深入晤談, 除增加對學生的問題了解之外, 也可因而增進師生間的感情; 使學生感受到教師的關注和支持, 有助於他自行對其問題的化解與改進。

4. 文件分析 (document analysis) : 文件分析方法的使用, 旨在從與學生求學生活經驗有關文件的分析, 以了解其現在問題形成的原因。有關學生生活的文件, 包括信件、週記、日記、作文以及以往在校的行為記錄與學業成績等。從文件分析中可能會發現, 有些學生的問題 (如學業低成就) 是長期累積下來的, 有些學生的問題是新近發生的。為教師者對第二類學生應特別予以注意, 俾便及時輔導以謀問題解決。

三、研究與教學結合以實踐本土化取向

基於以上討論, 可知適用於教育心理學的研究方法, 可因教育目的之不同而分為兩個層次: 如研究只求了解有關學校教學的一般性問題, 自然可採心理科學慣用的量的研究。例如: 學校想了解學生中出自破碎家庭 (父母離婚的家庭) 的人數及其與學業成就的關係, 就可以採用調查法或相關法進行研究。不過, 這樣的研究結果, 只能供學校了解問題的表象, 對問題真象的了解與問題的實際解決的助益, 仍然有限。如果經由此一層次量的研究中發現, 出自破碎家庭的學生中, 固然有的成績低落, 有的情緒困擾, 但仍有些與其他學生一樣正常。在此種情形下, 如果學校希望進一步研究出自同類不幸家庭而在校表現差異的學生, 就得進一層採用質的研究, 深入了解這三類學生家庭背景與學校表現之間的因果關係, 然後才能輔導前兩類學生如何改善對學校與家庭兩方面的適應。由此可見, 從第一層量的研究可發現問題, 第二層質的研究可解決問題。由適用於心理科學研究的一般性方法開始, 轉入適用於教育心理學研究的特定辦法結束, 二者前後連接從而展現教育心理學角色功能的研究取向, 正是本文所提倡研究方法本土化取向的真意。

以上說明的是教育心理學研究方法本土化的應行性，在理論上講應是無可質疑的。然其可行性或實踐性如何？學校的研究工作由誰來負責？研究結果如何運用？回答此類問題，筆者認為應由教育心理學者與學校教師分工合作，使研究與教學結合以實踐研究方法本土化取向。在實際研究時，先由教師在實際教學活動中發現問題（如前舉各例），繼而由教育心理學者與教師共同研議提出研究計畫。接下去由教師在實際教學活動中，從事對問題的實際了解，並採用質的研究搜集資料。最後再經研究與教學的結合，回到實際教學活動中嘗試解決問題。此種研究與教學兩方面結合進行的本土化取向，頗與病理（或藥理）學家與臨床醫師合作從事醫學問題研究相似。我們可以想像，如果沒有臨床醫師參與，病理學或藥理學的研究將無法進行。原因是，無論是病理或藥理探討，均屬理論層次的假設；而假設的驗證工作，只能在醫師面對病人的實際情況下，方始得以進行。同理，如教育心理學者的研究未與教師合作，研究的結果就很難用於對教學問題的實際解決。

上述教育心理學研究與學校教學結合的構想，不僅使教育心理學的研究，因理論與實際結合走向本土化，而且也使教師得有機會，將其任教科目的專科知識與有關教師的專業知識，兩者結合，靈活運用，從而發揮其既能“教書”也能“教人”的良師角色。

參考文獻

- 朱致賢、林崇德（1988）：**兒童心理學史**。北京市：北京師範大學出版社。
- 高覺敷（主編）（1985）：**中國心理學史**。北京市：人民教育出版社。
- 張春興（1982）：教育豈是社會敗壞的原因。**中國論壇**，14卷，5期，27～29頁。
- 張春興（1985）：親職教育—今日父母必修的課題。**中央日報**，7月2日第二版。
- 張春興（1986a）：加強親職教育以減少青少年犯罪之研究。台北市：行政院研考會。
- 張春興（1986b）：國中品學優劣兩極端學生親子關係之比較研究。**台灣師大教育心理學報**，19期，1～20頁。
- 教育部（1985）：**國民中學課程標準**。台北市：正中書局。
- 燕國材（主編）（1988）：**中國心理學史資料選編**，第一卷。北京市：人民教育出版社。
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Biehler, R. F., & Snowman, J. (1990). *Psychology applied to teaching* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Barlow, D. L. (1985). *Educational psychology: The teaching-learning process*. Chicago: Moody Press.
- Burt, C. (1962). The concept of consciousness. *British Journal of Psychology*, 53, 229-242.
- Campbell, L. P. (1974). Cognitive and affective: a dual emphasis. *Contemporary Education*, 46, 13-14.
- Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D. C.: U. S. Government Printing Office.
- Cubberley, E. P. (1920). *History of education*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Eggen, P. D., & Kauchak, D. (1992). *Educational psychology: Classroom connections*. New York: Macmillan.
- Frander, N., & Simon, A. (1969). Teacher effectiveness. In R. Ebel (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (4th ed.). New York: Macmillan.
- Freeman, F. N. (Ed.) (1938). *The scientific movement in education: Thirty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part 2. Bloomington, II: public School Publishing.
- Gates, A. L., et al. (1956). Educational psychology. *Review of Educational Research*, 26, 241-267.
- Goetz, E. T., et al. (1992). *Educational psychology: A classroom perspective*. New York: Macmillan.
- Goldenson, R. M. (Ed.) (1970). *The encyclopedia of human behavior* (vol.1). New York: Doubleday.
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. (4th ed.). New York: Longman.
- Hopkins, L. P. (1886). *Educational psychology*. Boston, MA: Lee & Shepard.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology*. New York: Holt.
- Kelly, F. J., & Cody, J. J. (1969). *Educational psychology: A behavioral approach*. Columbus, OH: Merrill.
- Mayer, F. (1960). *A history of educational thought*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Books.
- Mayer, R. E. (1987). *Educational psychology: A cognitive approach*. Boston, MA: Little, Brown.
- Morris, J. (1978). *Psychology of teaching: A humanistic view*. New York: Random House.
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and sharing in the foreign language class*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- National Commission on Excellence in Education (1983). *A nation at risk: The imperative for educational reform*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education.
- Silberman, C. (1966). Technology is knocking at the schoolhouse door. *Fortune*, 74, 120-125.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1990). *Educational psychology: A developmental approach* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Stephens, J. M. (1956). *Educational psychology: The study of educational growth* (2nd ed.). New York: Henry Holt.
- Taber, G. D. (1989). Affective education and a nation at risk. In I. L. Sonnier (Ed.). *Affective education: Methods and techniques*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Thorndike, E. L. (1903). *Educational psychology*. Boston, MA: Lee & Shepard.
- Thorndike, E. L. (1913-1914). *Educational psychology* (3 vols.). New York: Teachers College, Columbia University Press.
- Thorndike, E. L., & Gates, A. R. (1966). Ultimate aims of education. In J. M. Rich (Ed.). *Readings in the philosophy of education*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Toffler, A. (Ed.) (1974). *Learning for tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- Watson, R. I. (1961). A brief history of educational psychology. *Psychological Record*, 11, 209-242.
- Zusne, L. (1984). *Biographical dictionary of psychology*. Westport, CT: Greenwood Press.

Bulletin of Educational Psychology, 1993, 26, 1~ 21
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY: PEDAGOGICAL-HOLISTIC-CULTURAL PERSPECTIVES

Chun-hsing Chang

ABSTRACT

This thesis, from the standpoint of relationship between the goals of school education and the role functions of educational psychology, is aimed at analyzing and addressing three questions as follows:

- (1) Educational psychology has become an independent discipline of itself in psychology since it broke away from educational philosophy some one hundred years ago. During this period of 100 years, how has educational psychology changed in the idirection of its study? And what are the reasons for the change?
- (2) Educational psychology since its beginning has always assumed a role to study educational problems and to resolve them. However, as verified by historical facts, educational psychology seems not up to our ideal in achieving both. What are the reasons?
- (3) Now with the society on the change and the school education facing increasingly difficult problems while the world of psychology at home is strongly advocating "use ancient for today" and "convert foreign for chinese" today, and under the theme "Facing the Sciences of Education and Psychology of the 21st Century" of this academic conference, how a Chinese worker in psychology should review, reflect, study, and propose, so as to establish the direction of study for the educational psychology characterised of China from among the world tides of psychological thoughts, thereby developing his study and solving the educational problems to realize the role functions of school education goals?

This thesis presents what this wrcter's belief in the nature of eucational psychology should be viewed in pedagogical, holistic, and cultural perspectives. Whether the points may prove fitting and proper, this writer invites scholars and forerunners for comments and corrections.