

心理学思想的流变

——心理学名人传

张春兴 著

XINLIXUE SIXIANG DE LIU BIAN
——XINLIXUE MINGRENZHUAN
XINLIXUE SIXIANG DE LIU BIAN
——XINLIXUE MINGRENZHUAN

上海教育出版社
SHANGHAI JIAOYU CHUBANSHE

心理学思想的流变

——心理学名人传

张春兴 著

本书除授权台湾东华书局在台湾出版发行繁体字版外,并授权上海世纪出版集团上海教育出版社,限于在大陆地区出版简体字版。本书有版权与著作权,非经出版者与著作者同意,本书之任何部分或全部,不得以任何方式转载、抄录发表或复印。

心理学思想的流变 作者张春兴
上海世纪出版集团上海教育出版社 谨识
台湾东华书局股份有限公司

上海教育出版社

图书在版编目 (C I P) 数据

心理学思想的流变: 心理学名人传 / 张春兴编著.
上海: 上海教育出版社, 2002. 10
ISBN 7-5320-8383-7

I. 心... II. 张... III. 心理学家—列传—世界
IV. K815.1

中国版本图书馆CIP数据核字 (2002) 第083463号

心理学思想的流变——心理学名人传

张春兴 编

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

易文网: www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 上海商务联西印刷厂印刷

开本 890×1240 1/32 印张 14.75 插页 4 字数 304,000

2002 年 10 月第 1 版 2002 年 10 月第 1 次印刷

印数 1—3,600 本

ISBN 7-5320-8383-7/B·1 定价: (软精) 25.00 元

为什么写这样一本书

——代序——

本书内容不属于心理学领域内某一学科的专门知识，而是广泛讨论涉及心理学各学科的共同基本观念。因此本书的撰写非为提供心理学专家学者参阅，而是为正在研习心理学的年轻朋友勾勒一幅心理学发展脉络的轮廓，协助其先行领略心理学领域广袤的园林，以为将来选择栽培属于自己志趣的那株大树预作准备。著者根据四十多年从事心理学专业工作的经验，深感国内心理学界所欠缺者不是心理学专门知识，而是以共识观念为基础的心理学文化。若只有知识而无文化，心理学势将无法在国内生根发展。

有心理学专门知识而缺心理学基础文化的现象，可以从年轻朋友来信指陈其阅读所见为例：讨论人类知识来源问题时，将 innate idea 译为“天生的意见”者有之；介绍认知发展理论的哲学基础时，将 realism 译为“现实主义”者有之，将 idealism 译为“理想主义”者有之；介绍心理社会期发展理论时，将 epigenetic principle 译为“依序逐步发展原则”者有之；介绍心理测验时，将 culture-free test 译为“文化自由测验”者亦有之。凡此种种，或为根本错误，固属不当；或为字面直译，虽无大错，但不合于学科共识的基本观念，亦非所宜。试观在数学上，cubic root 译为“立方根”，

cubic equation 译为“三次方程式”,是数学界的基本共识,如若有人将后者译为“立方方程式”,即使表面字意接近,但总难免被识者讥为欠缺以共识观念为基础的数学文化

上述诸例所显示者,即为具备专门知识而缺乏通识观念的现象。此现象可能与心理学的发展受到自然科学分科专攻取向影响有关。心理学与自然科学同样源于古代哲学,19世纪心理学家鉴于自然科学独立后的伟大成就,乃步其后尘,企图循自然科学取向研究心理现象。惟从一百多年来心理科学的发展看,其成就远逊于自然科学。心理学自然科学化以来之所以成效不彰,可能由于两大原因:

第一,研究对象与求知取向不同。自然科学研究自然界物性变化,物性变化遵循因果法则,其变化历程可用决定论来解释。因此自然科学家一旦对某种自然现象背后的真相了解之后,即可根据决定论的因果法则对该现象进行研究,从而达到描述、解释、预测、控制的四合一科学目的。1953年生物学家发现DNA的结构之后不到五十年,科学家已根据生命变化的因果法则经人工复制出牛羊。心理学研究人世间的人性变化,纵使心理学自19世纪末科学化以来,尝试采自然科学决定论观点循因果法则研究人性,但从上述四合一科学目的标准看,此种尝试迄未成功。综观科学心理学分科专攻研究的成就,几乎对任何主

要心理现象背后真相的探究,均未获得肯定的结论。像人体内葡萄糖与胆固醇等复杂物质的结构,生物学家早已将之化简,采用众所共识的分子式表示。心理学家采用科学方法研究人类智力,迄今已逾百年,但对智力构成因素的解释,仍无统一理论。因此自然科学的求知取向,未必适于研究心理学;自然科学研究者,可以对某一专门问题探求单一固定答案,而研究心理学的人,就必须理解任何心理现象均系不同理论并存的事实。这是心理学的难处,也是心理学的特色。研究心理学的人,如只顾追求专攻学科的单方面知识,忽略对心理学理论众多特色的理解,其学术素养将是见树而不见林。自然科学求知取向之所以不宜用于心理学,除人性远较物性复杂且不易分割研究之外,人性中因人而异的自主意识与自由意志,更是不合于自然科学决定论的原因。

第二,学科知识演进历程的不同。自然科学知识的演进是汇聚跃进式的;新知识出现,旧知识多遭淘汰。因此在“新优于旧”的观念下,研究自然科学的人如只有新知识而不谙旧知识,仍不失为某方面专家。心理学知识的演进则是纷进回旋式的,新知识出现,旧知识依然存在。甚至新旧知识交替当行,呈现时而创新时而复古的现象。20世纪初的行为革命固属创新,而60年代的认知革命与人本主义运动,则均具复古倾向。是故心理学知识并无新旧

优劣之分,而旧知识且成为学习新知的先备条件。只专精于心理学领域内某科目新知识的学者,在学术素养上难免流入孤陋寡闻的缺失。

本书之撰写,尝试藉传言史,从心理学史乘中摘要陈述历来心理学家对人性探讨所持的理论、方法及研究发现。其目的在有助于志在研究心理学的年轻朋友,扩大见林又复见树的视野,奠立广阔的学术基础。为期达成此目的,文稿之撰写依循设定的两大原则进行:其一,内容力求完整而有系统;本书形式上虽为心理学名人传记,但内容绝不只限于少数心理学家其人其事的陈述,而是循心理学有史以来思想流变的脉络,选出代表不同时代及不同流派的重要人物,分别从其所持理论及所用方法,分析探讨在承先启后过程中所产生的影响与贡献。如此才会使读者对心理学思想的来龙去脉获得完整而有系统的认识。其二,在文字表述上力求易读易懂。心理学有漫长的哲学背景,谈到历史人物时自会涉及很多哲学概念。对志在研习科学心理学的年轻朋友而言,艰涩的哲学名词会感到厌烦。针对此点,本书除撰写时力求深入浅出外,对文稿的可读性做过如下考验:在台中师院任教的陈淑娟博士用为暂定教本一年;在花莲师院任教的林明文先生详细阅读全文,并与著者数度讨论,凡是难读难懂字句,均按他们的建议详为修改。最后内子周慧强教授把关,不厌其烦地逐字

目 录

为什么写这样一本书——代序 1

从哲学心理学到科学心理学 1

——人性本质的长期探索

· 哲学心理学时代人性本质的不同方向探索 2

· 科学心理学人性本质探索路上思想的分歧 8

· 自然科学方法前提下心理科学发展的难题 9

· 事关人类福祉心理科学研究只能知难而进 14

古希腊时代的哲学心理学思想 16

——人性本质探索的开始

柏拉图 18 亚里士多德 21

近代哲学心理学思想 24

——人性本质系统理论的建立

· 理性主义的人性本质观 26

笛卡尔 27 斯宾诺莎 31 莱布尼兹 34 康德 37

黑格尔 40 赫尔巴特 43

· 经验主义的人性本质观 46

培根 47 霍布斯 50 洛克 53 柏克莱 57

休谟 60 哈特莱 63 米尔 66 孔德 69

· 浪漫主义的人性本质观 72

卢梭 73 歌德 76 尼采 80 裴斯泰洛齐 83

福禄贝尔 86 蒙台梭利 89

现代心理学诞生前人性本质的科学研究 92

——心理生理学与心理物理学研究

缪勒 94 赫尔姆霍茨 97 布罗卡 100 海林 103
韦伯 106 费希纳 109

结构学派心理学思想的兴起及其流变 112

——从意识结构分析到欧洲反结构主义运动

冯特 114 铁钦纳 118 布伦塔诺 121 斯图姆夫 124
艾宾浩斯 127 缪勒 130 屈尔佩 133

功能学派心理学思想的兴起及其流变 136

——从反结构主义到应用心理学的肇始

达尔文 138 斯宾塞 141 高尔顿 144 詹姆斯 147
杜威 150 安吉尔 153 霍尔 156 卡特尔 159
伍德沃斯 162 闵斯特伯格 165 比奈 168 戈达德 171
推孟 174 斯科特 177 贾德 180 魏特默 183

行为学派心理学思想的兴起及其流变 186

——从行为革命到新行为主义

桑代克 188 巴甫洛夫 192 耶基斯 196 华生 199
麦独孤 203 拉什利 206 托尔曼 209 格兹里 213
赫尔 216 斯金纳 219 班杜拉 223 罗特 227

完形学派心理学思想的兴起及其流变 230

——从反元素论到整体不等于部分之和的主张

马赫 232 胡塞尔 235 韦特海默 238 考夫卡 242
柯勒 245 勒温 248 吉布森 252 费斯廷格 255

精神分析学派心理学思想的兴起及其流变 258

——从维也纳精神分析学会到新弗洛伊德主义

弗洛伊德 260 阿德勒 265 荣格 269

安娜弗洛伊德 274 霍 妮 278 沙利文 281
弗罗姆 284 艾里克森 287

第三势力心理学思想的兴起及其流变 292
——从存在主义到人本主义心理学

- 存在心理学——人生哲学取向的心理学思想 294
 - 克尔凯郭尔 295 海德格尔 298 雅斯贝尔斯 301
 - 宾斯万格 304
- 人本主义心理学——发扬人性善根的心理学思想 307
 - 马斯洛 308 罗杰斯 313 梅 317 弗兰克 321
 - 凯 利 325

认知心理学思想的兴起及其流变 328
——新瓶装旧酒对知识来源问题的新研究

皮亚杰 330 维果茨基 335 布鲁纳 340 西 蒙 345
米 勒 348 尼 塞 352 乔姆斯基 355 柯尔伯格 358
弗拉维尔 363 斯腾伯格 366

流派之外的折衷主义心理学思想 370
——心理学专业学门及专题研究的多元取向

默 瑞 372 瑟斯顿 375 劳伦茨 379 斯佩里 382
柏 恩 386 艾利斯 390 麦斯默 394 莱 茵 397
希尔加德 400 加涅 405

历经二千余年长期探索心理学思想迄无共识 409
——难识人性真面貌 只缘心在人性中

建议参考文献 410

索引

汉英对照 420

英汉对照 435

从哲学心理学到科学心理学

——人性本质的长期探索

人类文化历史中所流传的一切知识,皆起源于古代的哲学。哲学(philosophy)一词源于希腊文,意指“爱智慧”或“追求真理”。如将哲学视为一门学问,那就是:哲学是智者因爱知识而追求真理所得智慧的累积。智者也就是哲学家,为了人类生存,智者向两方面求知:一方面是自然界的万物,另一方面是人世间人类自己。对两方面求知的方式和目的大致相似:在方式上,不是根据传说和神话,就是根据智者自己所见所感去推理解释;在目的上,都是智者根据观察所见之物或人的外显表相,推理解释表相背后物性或人性本质的真相。因此,古代智者对自然界物性与人世间人性的探索研究,均属哲学范畴。到后来才因研究方法与目的的逐渐改变,前者探索研究经验的累积,成为自然科学,后者探索研究经验的累积,成为人文学与社会科学。心理科学*即社会科学范畴内偏于探索个体人性本质的一个分支。现代的自然科学与现代的心理科学,都是脱离哲学而独立的,惟两者脱离哲学各自独立的过程情形却有两点不

* 本书内之心理科学(psychological science)与科学心理学(scientific psychology)二词,前者是与自然科学(natural science)相对(研究对象不同)的概念,后者是与哲学心理学(philosophical psychology)相对(研究方法不同)的概念,而实际上两者含义相通。

同:(1) 自然科学脱离哲学的时间始自四百年前文艺复兴之后,心理科学脱离哲学时间迟至百多年前 19 世纪之末。(2) 自然科学脱离哲学独立后,几乎与原来的哲学断绝了“亲子关系”;现在研究自然科学的人不必以哲学理论做为先备知识。现代的心理科学虽也是从哲学独立出来的,但独立后却仍然与哲学维持着相当密切的“亲子关系”;现代心理学上有很多重要术语,诸如演绎法与归纳法等,都是从哲学时代沿用下来的。因此从探索人性本质真相为目的的心理学性质来看,可将心理学的历史比作通过一座树林而后到达林边几棵树的一条漫长而曲折的路径;全程分为两段,前段较长,后段较短,较长的前段是哲学心理学,较短的后段是科学心理学。是故哲学心理学不但是科学心理学的前身,而且也是研习科学心理学必具的先备知识。具有哲学心理学先备知识后再研究科学心理学,是见林又见树的求知取向。采用此取向研习心理学,才有可能了解心理学这门复杂人性科学的真相与全貌。基于此义,以下简述从哲学心理学到科学心理学人性探索思想流变过程中的几点要义。

一、哲学心理学时代人性本质的不同方向探索

对初学心理学的人而言,对“什么是心理学”的问题,很难从书本上得到明确答案。原因是从古代哲学心理学过渡到现在科学心理学的漫长时间内,心理学的定义有过多次改变:在古代哲学心理学时期,心理学的定义为“心理学是研究灵魂之学”;在近代哲学心理学时期,心理学的定义改为“心理学是研究心灵之学”;到科学心理学诞生之初,心理学的定义演变为

“心理学是研究意识的科学”；到20世纪20至60年代，心理学的定义更改为“心理学是研究行为的科学”；到20世纪60年代以后，心理学的定义又再改为“心理学是研究行为与心理的科学”。初学心理学的人之所以对心理学的性质感到困惑，主要是上述各定义中所说的“灵魂”、“心灵”、“意识”、“行为”、“心理”等概念不够明确。因此晚近有些心理学家建议，心理学的适当定义应该是“心理学是研究人性的科学”。著者认为此一看法颇为中肯。原因是所谈“人性”比现在定义中的“行为与心理”更为完整，这也是本文采用“人性本质探索”为主题的理由。然“人性”一词难免仍有失之笼统的缺点，接下去即针对此点先从哲学心理学时代的心理思想的流变，作以下两点说明：

（一）始自古代哲学心理学的四大争议*

谈到人性本质问题，古今中外始终没有共识。在素称中华文化主流的儒家思想中，两千多年前即有性善性恶之辩。而在西方古代哲学思想中，除性善性恶不同意见之外，他们更将人性本质的命题集中在四个大问题上讨论。始自古代哲学心理学，历经近代哲学心理学，直到现代科学心理学，这四大问题一直争议不休，迄今仍无定论。以下分述四大争议的要义。

1. 心身关系问题 心身关系问题(mind-body problem)之所以成为问题，主要是因为人的行为由身体活动来表现，而支配身体活动表现行为的原因，究竟是身体本身的功能，还是身

* 本文所讨论的人性本质四大争议，只是始自古代哲学心理学上争议最大的问题。除此之外，始自近代哲学心理学上的个人与团体关系及人性的恒常与变异等，也是争议的问题(见张春兴，2002)。

体之外另有一种心或精神作用？综观古代哲学心理学家对此问题争议的论点，可归纳为一元论与二元论两派理论。

所谓**一元论**(monism)，指人的心与身或精神与身体是不可分的单一实体；心身二者之间没有因果关系，二者系由单一原理所支配。惟因对单一原理解释的不同，而又有两派理论：(1) **唯物论**(materialism)，谓身体就是唯一存在的实体，身体之外不承认另有精神作用之存在。如从现代科学心理学的观点言，唯物论者无异于将心的精神作用视同脑的生理功能，脑是身体的一部分，亦属物质实体，故而主张心即是物。(2) **唯心论**(idealism)，谓心或精神为人性唯一的终极实体，身体活动的一切行为表现，均由心之实体所创造；身体活动只是心理功能的显现而已。唯物论与唯心论是心身关系问题的两种极端主张，如两种极端主张中任何一种主张成立，心身关系问题即不复存在。惟其如此乃有二元论主张。

所谓**二元论**(dualism)，指人的心与身或精神与身体是两个分立的实体，心理与身体的活动各自受不同原理所支配。惟以对心身两个实体间的关系解释不同，而有两种理论：(1) **心身交感论**(psychophysical interactionism)，谓心与身交互影响，心理影响身体，身体也影响心理，惟前者的影响大于后者。(2) **心身平行论**(psychophysical parallelism)，谓人在表现行为时，其内在的心理活动与身体活动是同时产生的，而且各自独立运作，彼此互不影响。

2. 天性与教养问题 天性与教养问题(nature - nurture controversy)所争者是决定人性本质的因素中，先天与后天二者孰轻孰重的问题。在古代哲学心理学时代，先天指神创造人类

所赋予的本性；科学心理学时代，天性是指人性中先天遗传的本能。教养是指后天环境中学得的经验。天性与教养之争不是二者选一问题，而是二者孰轻孰重问题。而且所争议者不在于人类生理方面的特征，而是在于心理特征。在心理特征方面，除人性本善本恶争议之外，智力与知觉方面的争议尤多。自古代哲学心理学起，到现代科学心理学初期，多半心理学家认为智力的高低主要决定于遗传。直到 20 世纪中期才开始重视智力的环境因素。在知觉方面，遗传与环境之争在于深度知觉。眼球上的网膜是平面的，而人何以有判断物体远近或平面立体的能力？有些心理学家认为深度知觉是后天学习的，有些心理学家则认为是先天本能，迄今仍未定论。

3. 自由意志与决定论问题 自由意志与决定论问题 (free will versus determinism)，指个体行为产生原因的问题。从自然科学的观点言，任何事件之产生必有其原因，如将人的行为看成是一种事件，此行为事件的产生是何原因？自古代哲学心理学至现代科学心理学，对此问题一直争议未决，因此乃有持相对主张的决定论与非决定论。

所谓**决定论** (determinism)，指人性表现于外的一切行为，在性质上与物性的变化没有两样，都是由于某种或某些原因所导致的结果。因此自古以来就有些心理学家主张，以人性为研究对象的心理学，应与研究物性的自然科学采同样取向，研究行为产生的原因及其表现的后果，从而根据因果法则预测或控制人的行为。惟在分析影响行为因素时，主张决定论的心理学家因意见不同而又有两种理论：(1) **物质决定论** (physical determinism)，谓人的行为与动植物生长变化类似，都是受外在原

因(环境)与内在原因(生理与遗传)两类因素决定的。强调环境因素决定个体行为的主张,称为**环境决定论**(environmental determinism)。前文心身关系问题中的唯物论,即持物质决定论的观点。现代科学心理学家仍颇多持此观点者。(2) **精神决定论**(psychical determinism),谓人的行为变化除环境与生理因素外,某些心理因素更具决定性影响。心理因素所指者是个人的知觉、意识(含潜意识)、习惯、信仰(如相信宗教、命运、星相、风水等)。在此等因素影响下,一旦生活中遇到逆境时,当即不由自主地表现出某种行为(如动辄烧香拜佛)。

所谓**非决定论**(indeterminism),指与决定论相对立的一种解释人类行为原因的理论。持此理论的心理学家认为,人之所以在某种情境下表现某种行为,并非由于某些物质或精神因素所支配,而是出自个人在自由意志下所做的自由选择。而且,个人在**自由意志**(free will)下选择他的行为表现时,具有很大的个别差异。面临财帛当前情境时,有人“见钱眼开”,有人“路不拾遗”,同样情境下而有截然不同的行为表现,这是人与动物最大不同之处。因此非决定论者认为,采决定论观点解释人性,不但曲解了人性,而且也贬低了人性。从常识观点看,非决定论的论点似乎合乎常理,但自科学心理学兴起以来,心理学家们在学术研究上却多采决定论取向。这是科学心理学发展中遇到的瓶颈之一。此点容后再补充说明。

4. **知识来源问题** **知识来源问题**(origins of knowledge)是始自古代哲学心理学上知识论的问题。**知识论**(或**认识论**)(epistemology)所探讨者是人类如何获得有关自身与宇宙知识的问题。在知识论上对知识来源问题的探讨,自古就有不同理

论。到 17 世纪近代哲学心理学时期,有两派最具代表性的理论,对以后心理学思想的发展产生了重大影响:一派为**理性主义**,另一派为**经验主义**。理性主义对知识来源问题的解释有三点要义:(1) 知识之获得代表真理的追求,真理得自理性,人的理性是神赋予的**天赋观念**;(2) 理性存在于人心之内,使心具有主动求知功能,知识是由心主动吸取的,故而反对经验主义知识得自感官经验之说;(3) 在知识吸取过程中,感官只有接受外界讯息的作用,只凭感官不能获得真正的知识。经验主义对知识来源问题的解释有三点要义:(1) 知识之获得乃经验之累积,而经验得自感官;(2) 人类初生的心像一张白纸,一无所有,故而反对理性主义先天论观点;(3) 由感官获得的经验汇集于脑而成知识,故而在知识获得过程中心的作用是被动的。本问题有关讨论请参阅本书第三大主题“近代哲学心理学思想”。

(二) 近代哲学心理学的三大思想流派

前文所谈始自古代哲学心理学对人性本质的四大争议问题,演变到 16 世纪文艺复兴后的近代哲学心理学时期,出现了三大思想流派,即理性主义、经验主义及浪漫主义。这三大哲学心理学思想流派,对上述争议性四方面人性本质问题,各有不同主张。他们的主张对以后三百多年心理学的发展产生了极大影响。这三大流派的思想,前文讨论知识来源问题时,已略述理性主义与经验主义的要义。**浪漫主义**认为,对人性的探讨不宜只限于理性或经验层面,应从整体的个人着眼,才能真正了解人性的本质,因而特别强调人的自由意志。前文所提到的非决定论,即系出自浪漫主义思想。有关三派思想的详细说

明,请参阅本书第三大主题“近代哲学心理学思想”。

二、科学心理学人性本质探索路上思想的分歧

现代科学心理学的诞生,一般公认始自德国心理学家冯特 1879 年在莱比锡大学之设置心理实验室,是故在心理学史上冯特获得科学心理学之父的美誉。惟从科学心理学诞生后一个多世纪的演变看,心理学界除在形式上认同冯特当时追求的“舍弃哲学思辩传统,改采自然科学实证取向研究心理现象,从而使心理学成为独立而与自然科学相当的心理科学”的理想之外,在心理学主题、方法、目的及理论等各方面,在实质上不仅没有一致认同冯特的理念,甚至反对之声此起彼落:先是 20 世纪初出现心理学学派对立局面,而后又在心理学思想上形成众说纷纭现象。直到现在的心理科学研究,迄未达到像自然科学那样研究主题共识、研究方法一致、研究目的雷同及理论建构统一的地步。这显示心理科学在人性本质问题探索的路上,思想始终分歧。科学心理学诞生之初,由冯特创始的结构学派思想,采内省为方法,以意识为主题,旨在从意识结构的分析建构心理学理论;功能学派反对意识的静态分析,主张研究意识活动的心理适应功能,从而使心理学理论研究兼而具有应用科学的价值;行为学派摒弃意识及一切内在心理历程的传统心理学取向,改采控制实验法研究外显行为,企图藉由刺激与反应间因果关系的分析,使心理学成为自然科学的一支;完形心理学与后继的认知心理学思想,不仅恢复以意识为心理学的主题,从而探讨认知的心理历程,而且采取哲学心理学时代理性主义的观点解释人类的认知能力;精神分析学派的主张迥异于传统

心理学思想,舍意识研究,企图藉由潜意识的分析了解人性,从而建构人格及精神病学理论;人本心理学采全人格研究取向,强调人性本善与自由意志的心理学思想,使沉寂了两百多年的浪漫主义哲学心理学思想,出现了复苏的迹象。从上述科学心理学思想始终分歧的现象看,心理学脱离哲学改采自然科学实证取向后,一路走来并不顺畅。接下去再补充说明在自然科学前提下心理学发展困难的问题。

三、自然科学方法前提下心理科学发展的难题

从前文所述心理科学发展的过程看,心理科学企图以自然科学研究物性的方法为前提来研究人性,迄未达到了了解人性本质真象的目的。何以致此?试从以下四个问题,分析探讨心理科学发展困难的原因。

(一) 决定论与因果法则问题

自然科学研究物性时,可根据决定论的因果法则,在设定条件下观察分析物性变化,从而达到对物性变化精确预测与控制的目的。以水的三态变化(液态、气态及固态)为例,经观察实验确定三态变化的原因为温度,即可藉由温度控制使水产生三态变化。然心理科学研究人性时,却很难根据决定论的因果法则达到对人性变化精确预测与控制的目的。即使以生理为基础的感觉与知觉的心理现象,也无法完全合于决定论的因果法则。固然视觉因光线而产生,听觉因声音而产生,但在同样条件下仍有“视而不见”与“听而不闻”的现象。虽然众人皆知接近地面的圆月与当头的圆月是同一星体,但据心理学家调查发现,一般人判断该两位置的圆月大小的平均误差是 30% ~

50% (有人觉得当头圆月的面积只及接近地面圆月之半)。简单如视听觉的心理变化,尚且无法完全由光与声的因素所决定,更遑论涉及个人动机、兴趣、价值判断等须待个人在自由意志下自由选择的复杂行为。

(二) 研究对象同质性的问题

自然科学研究的物性,具有较高的同质性。抛开矿物与植物不谈,单就动物而言,很多动物中同一种属者,其生活习性大致相同:蚕吐丝、蜂酿蜜、蜘蛛结网、青蛙两栖,同类动物在行为表现上没有明显差异。这种现象的含义是,自然科学研究物性时,只取同类事物一小部分为样本,经分析研究确定其性质后,即可推论解释该类事物全部的性质。自然科学研究以此种根据部分样本物性特征推论解释其整体特征的做法,是相当成功的,甚至在某些方面已做到十分正确的地步。而心理科学研究的是人性,人性的同质性较低,即使属于同一族群的人,不但在身体生理方面有高低、胖瘦、壮弱、美丑之别,在行为与心理表现上,更会有智力、性向、兴趣、态度、价值观等多方面的个别差异。多年来,心理学家研究人性中某方面特质时,虽也比照自然科学抽样推论的方法,但成效并不理想。心理学家最常用来测量学童学习能力的智力测验,在编制时就是仿照自然科学抽样推论原理(抽取部分题目编成试卷,抽取部分学童为标准化样本)。然而,实施将近百年历史的智力测验,迄今仍然有些心理学家质疑,怀疑智力测验结果只代表受测者学得知识的能力,未必能真正代表学童的智力。此一问题显示的含意是,在心理测验学家与质疑的心理学家之间,对“什么是智力?”(智力的真相),仍然没有共识。类此现象在自然科学上是不会

发生的。

(三) 理论建构本质差异问题

前文曾提及, 自然科学与心理科学同样源于古代哲学。古代哲学时期, 哲学家们对自然界物性变化与人世间人性变化所提出的理论, 同样都是根据流传的神话加上个人观察, 经由思维演绎所做的主观解释。自然科学脱离哲学独立之后, 放弃演绎推理建构科学理论的传统, 改采根据观察客观事实归纳推理以建构科学理论的方式。后来心理学步自然科学后尘, 也脱离了哲学, 而且也企图比照自然科学, 采客观实证取向以建构科学心理学的理论。然而, 如分别从自然科学与心理科学各自发展的历史看, 即可发现两者理论在建构及其演变, 在本质上有很大的差异。自然科学理论建构演变的特征是“后浪推前浪”式的。新理论虽然以旧理论为基础, 但在新理论出现后, 旧理论多半遭到淘汰。波兰天文学家哥白尼(Nicolaus Copernicus, 1473 ~ 1543) 1543 年发表天体运行论主张太阳为宇宙中心之后, 相传数千年的地球为宇宙中心的理论, 旋即遭到淘汰。美国科学家华生(James Watson, 1916 ~) 与英国科学家柯利克(Francis Crick, 1928 ~) 两人于 1953 年发现 DNA(deoxyribonucleic acid 之缩写) 为一切生物遗传的基本物质之后, 此前的一切遗传理论, 均失去了价值。因此, 批评自然科学理论时, 向以为新的理论优于旧的理论。研究自然科学者, 如只精于新理论而不熟谙旧理论, 仍不失为某方面的专家。但心理科学理论建构演变的特征是“风水轮流转”式的, 时而兴起创新理论, 时而又出现复古思潮。前文提过的科学心理学诞生后, 多年来科学心理学思想始终分歧的现象, 正是心理学此一特征的说明。是

故批评心理学理论时,不宜采用新旧理论孰优孰劣的标准,宜于将心理学的新旧理论合在一起,视之为一座树林,而某种新理论只是林中的一棵树而已。在本文之初即曾将研习心理学史比作通过树林的一条道路以说明此义。因此研究心理学的人,如只精于新理论不熟谙旧理论,恐将难以避免见树不见林而孤陋寡闻的缺失。

(四) 心理学是不一样的科学

讨论至此读者可能会提出如下的两个问题:(1) 心理学是不是科学?(2) 心理学是不是一门科学?针对第一个问题,现在一般心理学家多半认为,心理学是科学。惟一般已不再坚持像科学心理学初期(如行为学派)那样,将心理学视同自然科学的一支,而改以与自然科学相对的心理科学称之。如此改变后自然会产生另一个问题:心理科学与自然科学有何区别?

就研究目的而言,心理科学与自然科学是相同的,都是根据问题表相探求表相背后的真相,从而建构系统理论。两者的差异在于研究对象不同:自然科学研究自然界的物性,心理科学研究人世间的人性。两者研究目的,同样是根据研究发现,建构系统理论,用以解释问题的真相;所不同者只是心理科学的理论建构至今尚未达到自然科学同样成熟的地步。

就研究方法而言,心理科学与自然科学则不尽相同。自然科学研究物性的方法,合于决定论的因果法则,可以做到“客观而客观”的地步;不仅研究者所设置的条件(如仪器、测量工具等)及个人对问题所持态度是客观的,甚至所得物性的反应(如水遇热化气)也是客观的。心理科学研究人性的方法,未必合于决定论的因果法则(因人有感情意志),只能对少数问题研究

(如生理心理)勉强做到“客观而客观”的地步,对多数问题的研究,只能在“客观而主观,主观而客观”的情形下进行。以心理学家所做民意调查为例,在问卷设计及抽样方面,虽可力求客观,但受调查者的反应却是主观的。所谓“客观而主观”即系此意。等问卷收回后,根据受调查者的主观反应资料据实统计,客观分析,是为“主观而客观”。“客观而主观,主观而客观”是心理科学的特征,非仅调查法是如此,实验法也是如此;凡是由人表现的行为反应,永远脱离不了主观的成分。

基于以上讨论可以得到如下的认识:自然科学的基本条件是“合理”;而心理科学的基本条件除“合理”以外,也要“合情”。因此社会上对人的作为从事是非判断时,通常要求的标准是“合情合理”。合理又合情,不合于自然科学精神,但合于人间常情。准此而论,所谓“情人眼里出西施”的说法,虽不合理,但却合情,因为情人的心中感情重于理性。再如所谓“久赌无赢家”的说法,虽合理(按机率计算),但不合情;如果此说属真,世界上将不会有“嗜赌如命”的人。因此,以情理兼顾的态度研究心理现象,应是今后心理学宜采的取向。

至于心理学是不是一门科学的问题,现在一般心理学家多持如下看法:如果从心理学研究领域整体看,心理学不是“一门科学”。原因是心理学领域内包括上百个不同的学科;学科之间的性质各不相同,无法像物理化学那样化约为单一类科学(如宗教心理学和实验心理学无法相提并论)。但如从心理学研究某方面行为与心理现象看,如以生物为基础所从事的人类生长发育研究,即可称发生心理学是一门科学。由此可见,与其他科学相比,心理学是不一样的科学。

四、事关人类福祉心理科学研究只能知难而进

从古代哲学心理学到现代科学心理学,心理学家们对人性本质的长期探索有如盲人摸象,连续摸了两千多年,迄未对“大象”的全貌获得了解。其实,即使众多盲者将各自摸到的大象部分特征(如象牙、象鼻及象耳等)拼凑在一起,仍然不能确知大象的全貌。甚至明眼人能看到大象外貌,也很难了解它的本性。因为大象虽是看来外貌丑陋与行动迟缓,但它却是被公认“大巧若拙,大智若愚”的不寻常的动物。

盲人摸象这则寓言故事,使人想起宋代大诗人苏轼的名句:“不识庐山真面目,只缘身在此山中。”如将苏轼名句改为:“难识人性真面貌,只缘心在人性中”,即可说明心理学研究人性的困难及今后努力的方向。

心理学是研究行为与心理的科学,是现在心理学界共识的理念。个体表现于外的行为虽然是心理学研究的主题,但却不是心理学研究的真正目的;心理学研究的真正目的是外显行为背后的内在原因。引起行为的原因,除少部分属生理因素(如饥、渴、痛及内分泌等)外,绝大部分属心理因素(如动机、兴趣、情绪等)。心理学研究如忽略内在心理因素,只观察分析外显行为,将根本达不到了解人性本质真相的目的。因此,根据个体外显行为进而探索其行为背后的心理原因,正是今后心理学研究宜采的取向。在此取向之下,如从“知人知面不知心”的观点看,心理学研究人性是悲观的;但如从“吴祐有知人之明”的观点看,心理学研究人性则是乐观的。从人类社会文化演变看,心理学所从事的人性研究是现在科技时代迫切需要的课题。在自然科学尚未发达时期,人类在大自然的威胁下生存困

难；自然科学发达后人类运用科学技术驾御自然，使人类在物质方面的生存条件大为改善。然而从心理学所研究了解的人类需求看，利于生存的物质条件改变，并不代表人类精神生活需求的满足。惟其如此，生活于现今生存条件富裕的现代人，在人与己、人与人、人与工作及人与社会等各方面，反而在行为上表现出较前一代更多的冲突与错乱。此类行为现象背后原因虽多，但因心理辅导不足，致使当事者因缺少自我了解与缺少自我调适能力所导致的人生方向迷失，无疑是问题的关键。此类问题都不是科学技术可以解决的。“心病还需心药医”，靠自然科学研究解决了人类生存问题之后，必须靠心理科学研究始能帮助人类了解自己，调适自己，从而达到生活快乐幸福的目的。心理学家必须负起此一时代使命，即使人性本质研究不易，也必须秉持知难而进的精神继续努力。



古希腊时代的哲学心理学思想

——人性本质探索的开始

所谓古希腊时代,系指公元前7世纪到公元前4世纪大约四百年的一段时间。在此期间,希腊文化鼎盛、思想蓬勃,从而奠定了此后两千多年西方文化发展的根源。希腊哲学家最初探讨的问题,是以研究客观世界的本质开始;初起多半着眼于外界的自然,而后逐渐转向于人类本身。他们开始时探讨的主要问题是“自然是什么?”以后才探讨“人类是什么?”他们的兴趣从自然转移到人类自身之后,当然就引起对人类精神文明问题的研究,亦即开始了对人类心理和人类行为的研究。由于对人类心理和行为的重视,而有逻辑学、伦理学、心理学、政治学、宗教学以及文学艺术等多方面的探讨。多方面探讨的结果,使希腊时代为后世西洋文化留下大量的宝贵遗产,诸如希腊神话、希腊史诗、希腊戏剧、希腊雕刻、希腊建筑以及无数的艺术作品,一直被后人视为人类文明的瑰宝。

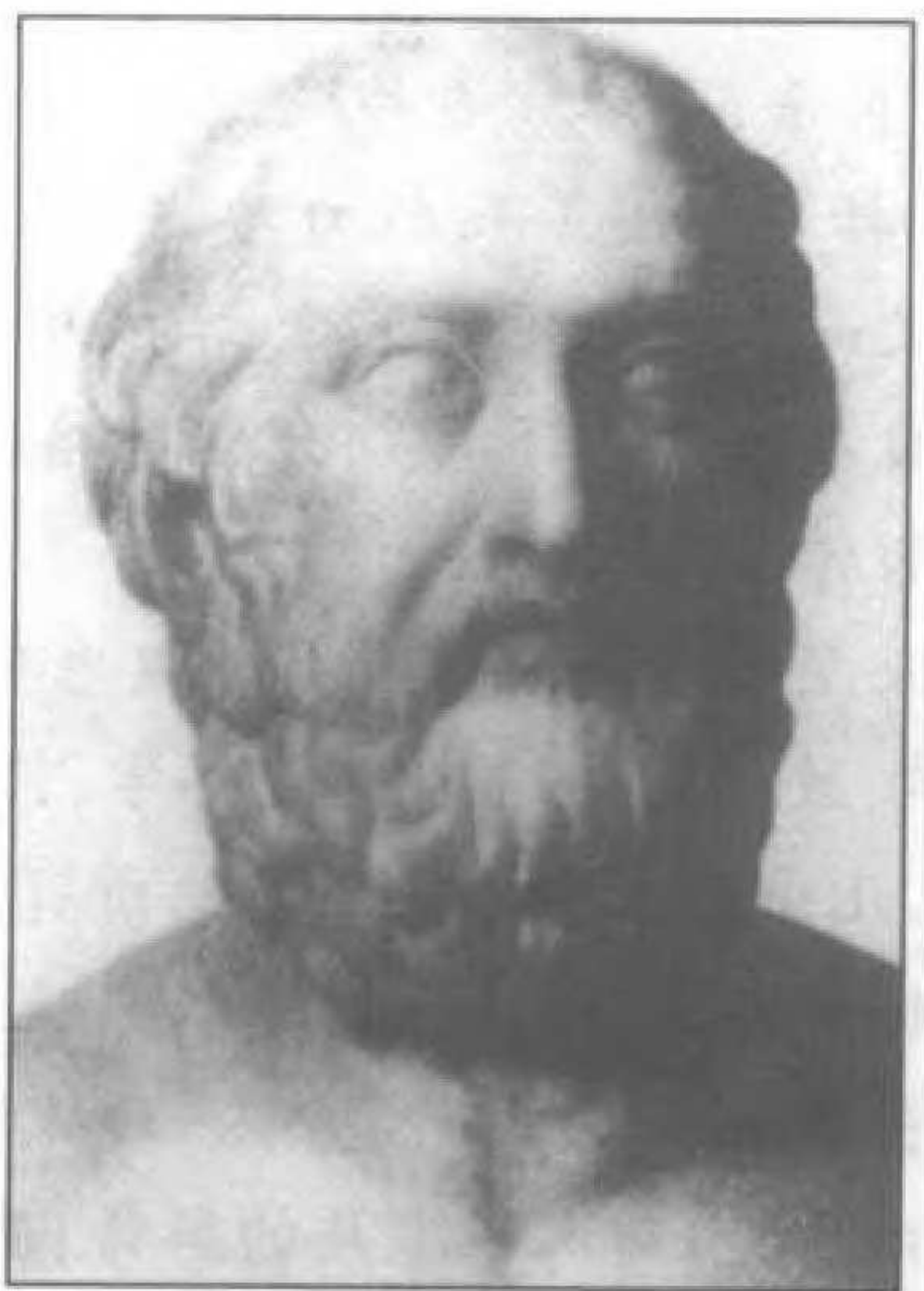
古希腊哲学四百年的发展,最后一百五十多年(公元前5世纪中叶到公元前4世纪初),为希腊文化的成熟期。在此期间,有三位伟大的哲学家,其思想使希腊文化达到了光辉灿烂的顶峰。这三位伟大哲学家就是众所周知的苏格拉底(Socrates, ca. 470 ~ 399 B. C.)与本书将要

介绍的柏拉图和亚里士多德。他们三人是师生三代一脉相传。然而这三代师生的哲学思想并不完全相同,因此,他们的思想对后世所产生的影响,也有所差异。由于苏格拉底一生讲学却未曾留下系统著作,他的哲学思想主要靠他的弟子柏拉图的记述,才得以传世。不过,苏格拉底的生平事迹却是广为流传的。由于苏格拉底主持正义,讲求是非,并且批评时政,其思想为只讲利害关系的执政当局所不容,终而以“亵渎神明”和“煽动青年”的罪名,判处重刑:或者饮毒酒自杀,或者放逐异域,终生不得回国。虽然他的弟子们(包括柏拉图等),极力劝他不要自杀,然而苏格拉底为了正义而且相信死后灵魂永存,结果终于在公元前399年饮鸩自尽。本书不详细介绍苏格拉底而只介绍其两代弟子的哲学思想。

柏拉图和亚里士多德的哲学思想极为丰富,内容涉及心理学、伦理学、政治学、社会学、逻辑学、修辞学、玄学以至自然科学等,几乎涵盖了人类文化的所有层面。但由于本书性质和篇幅所限,在本主题之下仅只从两个观点介绍柏拉图和亚里士多德两人的思想:其一,从哲学心理学的观点,摘要介绍他两人对人性本质的解释;其二,从心理学思想流变的观点,探讨他两人在哲学心理学思想上的异同,以及各自对其后两千多年来心理学思想发展的不同影响。读者可以从近代哲学心理学思想以及其后各时期、各学派心理学思想的源流演变,看到柏拉图和亚里士多德两人的哲学心理学思想,对两千三百多年来心理学思想的发展,分别产生了如何不同的影响。

柏 拉 图

Plato (427 ~ 347 B. C.)



柏拉图是古希腊时代的大哲学家和政治家,是教育家,是近代大学型态最早的设计者,是哲学心理学思想中观念论和理性主义思想的远祖,也是对以后两千多年来心理学思想发展影响最大的人物之一。

柏拉图于公元前 427 年出生于雅典的一个贵族家庭,自 21

岁至 28 岁的 8 年时间,跟随当时著名哲学家苏格拉底学习治学方法。在公元前 399 年,其业师苏格拉底被雅典政府以“亵渎神明”和“煽动青年”的罪名强迫饮鸩自杀。之后,柏拉图有感于当时政治缺乏哲学思想导向,乃愤而放弃从政之初衷,周游列国以充实自己。直到公元前 387 年返国后,在雅典创立了一所学园(Academy)设帐讲学,讲授哲学与科学,长达 40 年之久。后世将柏拉图创立的学园视为近代大学的最原始雏形。

柏拉图是古希腊时代集哲学大成的人物,除在政治哲学方面的《理想国》一书流传后世之外,在哲学思想上的宇宙论、人性论、知识论、伦理学、宗教观等思想与著作,也都是空前的。本书所介绍的只限于他的哲学心理学思想。柏拉图的哲学思想中有很多心理学的理念,虽然从现代科学心理学的观点言,他的理念未必全然合理,但他的思想对其后两千多年心理学的发展却是产生了巨大的影响,而其中最重要的有以下两点:

1. 对心身关系问题的解释 对于人性本质中的心身关系问题,柏拉图首先提出二元并存的理念,认为人性中有两个世界:一个是经由身体所处的现实世界,另一个是灵魂中存有的理性世界。身体感官所接触到的世界并不是真实的世界,而灵魂中的世界才是真实的;亦即,前者只是影子而后者才是真正存在的。

对灵魂的性质,柏拉图提出两种解释:其一,他认为灵魂是永远存在的,而且是生死轮回的;人死后灵魂离开身体,以后会再借另一个身体永存下去。其二,他认为灵魂中存有理性、感情、欲望三部分。灵魂中理性部分是永存的,其作用发挥在脑;感情和欲望两部分不是永存的,其作用发挥在心与腹部。而灵

魂中理性、感情及欲望三者的关系则是以理性为中心的。

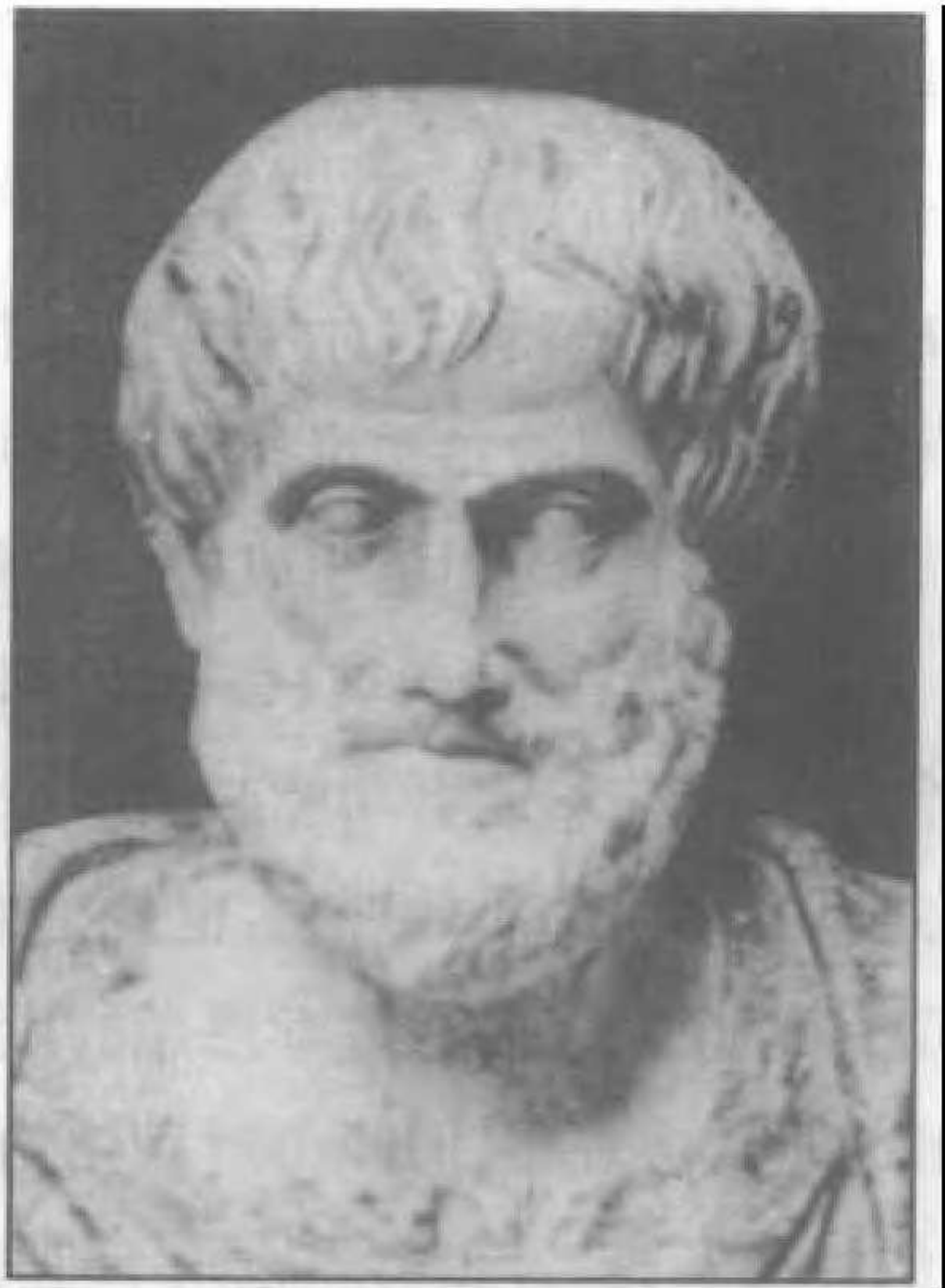
2. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题,柏拉图也以他心身关系问题中所提灵魂永存的理念来解释。基本上,柏拉图认为人类的知识不是靠经验学习的,而是将灵魂中既有知识回忆而来的。他将灵魂中既有知识回忆出来的历程称为**记忆恢复**(reminiscence)。至于“知识怎样存在于灵魂”的问题,柏拉图有两种解释:其一,因为灵魂不死,而且轮回转世,所以人在前世早已学到了很多知识。其二,人生而具有先天观念,**天赋观念**(innate idea)就是普遍性知识。人出生后为什么不知道自己灵魂中存有知识?柏拉图认为那是由于受到人的肉体干扰所致。因此,在知识论上柏拉图对知识来源问题的主张,是为观念论之始。柏拉图**观念论**(idealism)的基本要义是,他将世界分为可见的现实世界与可知的观念世界。现实世界中的一切现象都不是真实的,认识此等现象不等于真知。观念世界是指现实世界中一切事物抽象后的观念,也是表面现象之后的普遍原理。因此观念世界才是真实的;代表三角形知识者并非三角图形,而是三角形的普遍观念。由此观之,柏拉图所说的观念,相当于现代心理学中的**概念**(concept)。所不同者,现代心理学中的概念是学习抽象化的结果,是习得的,而柏拉图所指的观念不是学习的,而是得自先天的理性。

柏拉图的思想对以后两千多年心理学思想的发展,产生了极大的影响。近代哲学思想中服膺**理性主义**的哲学心理学家,几乎无一不受柏拉图思想的影响。现代精神分析学派创始人**弗洛伊德**将人格结构分为**本我**、**自我**、**超我**的说法,有人认为可能就是源自柏拉图灵魂三层次的理念。

柏拉图著作英译本主要为 The dialogues of Plato (1953)。

亚里士多德

Aristotle(384 ~ 322 B. C.)



亚里士多德是古希腊时代的大哲学家和科学家,是柏拉图嫡传弟子,是哲学心理学思想中实在论和经验主义思想的远祖,也是影响以后两千多年来心理学思想的重要人物之一。

亚里士多德公元前 384 年出生于希腊北部色雷斯的斯塔依拉城,父为马其顿国王阿明塔二世的御医,故自小经常出入

马其顿宫廷。公元前 368 年,亚里士多德 17 岁赴雅典旅行,进柏拉图学园,先为柏拉图的学生,后任该学园教师,直到公元前 347 年柏拉图逝世,长达 20 年之久。柏拉图死后,他到各国游历。公元前 343 年,应聘为马其顿太子(后为亚历山大大帝,时年 13 岁)的教师,直到公元前 336 年返回雅典。公元前 323 年亚历山大逝世,雅典掀起反马其顿风潮,政治局面改变,自由学术气氛已大不如前,亚里士多德遭到“对神明不敬”的指控,而被迫离开雅典。次年病逝于欧比亚(希腊一小岛),享年 62 岁。

亚里士多德著作宏富,广泛涉及哲学与科学多方面的问题,在他的思想中影响以后心理学思想者有以下两点:

1. 对心身关系问题的解释 对人性本质中的心身关系问题,亚里士多德不同意柏拉图的二元论和灵魂轮回的观念。他认为灵魂与身体是合一的,是彼此相辅相成的。他相信灵魂的功能必须靠身体活动来发挥。他在《论灵魂》一书中提到:“灵魂之于身体,犹砍劈之于斧头”。斧头的砍劈功能必须靠身体的动作表现。此种以灵魂为形式以身体为物质的理念,也就是以后心身交感论的理论基础。他这种理念对以后心理学思想的发展有两大影响:其一,灵魂本身虽不能直接观察,但经由对身体功能的研究,仍可以间接了解灵魂的性质。其二,在上述原则下亚里士多德曾研究过有关感觉、学习、记忆、情绪、想像、推理等问题。在方法上虽非严格的实验,但在方向上确是奠定了现代科学心理学的基础。惟其如此,才有 19 世纪中叶的心理物理学。

2. 对知识来源问题的解释 对人性本质的知识来源问题,亚里士多德首创实在论(realism)。他不同意柏拉图所持真知只存于观念世界的说法,而主张知识可得自现象世界的感官经验。他

认为自然界的事实就是真实的,事物变化的普遍原理,只能得之于对自然的观察和判断;知识的获得必须靠和环境的接触与学习。理性的功能只是组织知识经验,理性不能自行产生知识经验,因而他不同意柏拉图知识得自**天赋观念**之说。他认为人类的知识来自后天经验;由感官经验得到资料,再经理性处理,即得知识。由零碎经验经理性处理形成系统知识,而知识的正确与否则靠理性判断。惟其如此,亚里士多德在其所著《工具》一书中,提倡**演绎推理**(deductive reasoning),是为后世**三段论法**(syllogism)之始。亚里士多德的实在论演变到17世纪以后,就成了**经验主义**。亚里士多德也不满于早期希腊哲学家们对知识来源问题的分析解释,乃自创**形而上学**。形而上学(metaphysics)是探讨世界万物之内容、形式、性质及变化法则的学问。他认为,要想对某一物象有所认识,必先了解四个原因:(1)形式因:所见之物象是什么样子。如有四条腿和一个桌面是桌子的标准形式。(2)质料因:所见之物象由什么构成。如桌子是由木材构成的。(3)形成因:所成之物象是如何形成的。如桌子是木匠制作的。(4)目的因:所成之物象目的何在。如桌子是用来当做家具的。以此四个原因去认识世界,才会获得真正的知识。

亚里士多德虽然是柏拉图的弟子,但两人的哲学思想迥异,两人的思想对以后两千多年来心理学思想发展的影响,也大不相同。亚里士多德有句名言:“吾爱吾师,吾尤爱真理。”甚至他批评柏拉图的概念论是错误的。惟从哲学心理学一直到科学心理学发展的过程看,两人的思想均各持续流传,一直不曾间断。

亚里士多德著作英译本主要为 The basic works of Aristotle (1941)。

近代哲学心理学思想

——人性本质系统理论的建立

古希腊时代的哲学心理学思想,迄至公元前322年亚里士多德逝世之后,由盛而衰。公元前338年,马其顿占领了希腊,使希腊统一,原来的城邦制度崩溃。此后有一段很长的时间,战争频繁,社会政局动荡不安。于是希腊哲学思想发生了历史性的转变:由对宇宙奥秘的探求及对社会的关注,转向安身立命的研究与追求;也就是由对理想世界的向往,转而为但求安乐生活的满足。在这样环境之下,文化发展自然趋于世俗。自公元前146年起,希腊又先后被西罗马帝国与东罗马帝国统治了一千五百多年。在罗马帝国期间,从公元476年直到14世纪文艺复兴前的漫长岁月,又称为中世纪或黑暗时代。在此漫长时间内,除以研究基督教教义为主的经院哲学(scholasticism)之外,探讨人性的哲学思想,可说是乏善可陈。直到15世纪文艺复兴开始后,欧洲哲学思想才又恢复了活力。此即接下去要讨论的近代哲学心理学思想。

近代哲学心理学思想,指15世纪文艺复兴运动后兴起于欧洲的哲学心理学思想。文艺复兴(Renaissance)指1450至1600年这150多年间兴起于意大利而后扩及全欧洲的复古运动。在此之前的希腊文化几乎完全没灭,直到1453年东罗马

帝国亡于土耳其之后,始有学者避难意大利,以讲古为务,文艺复兴运动遂逐渐展开。文艺复兴开始之初,只限于文学、艺术、音乐等层面,以后遂逐渐扩及政治、法律、宗教、哲学、科学以至生活等各方面的实际问题。众所周知的宗教改革、科学革命、启蒙运动、工业革命乃至美国独立和法国大革命等世纪大事,都是由于受到文艺复兴运动解放思想的激荡而产生的。宗教改革改变了人与神的关系,科学革命改变了人与自然的关系,工业革命改变了人类的生产方式,因此文艺复兴运动与近代欧洲文化的发展有密切的关系。

就哲学思想而言,文艺复兴运动后哲学思想的特色是,摆脱了中世纪以神为中心的哲学思想,而变为以人为中心的哲学思想。此一改变使得哲学家们摆脱了宗教思想的束缚,对宇宙和人生问题的解释趋于多元发展取向。重视人性尊严和自由意志的人文主义(humanism)思想,即产生于此时。本书所介绍者不是文艺复兴后近代哲学思想的全部,而只是从哲学心理学的观点,以17至18世纪代表人物的思想为主,分别介绍其哲学心理学思想要义。此一时期兴起于欧洲的哲学心理学思想,主要有三大流派:即理性主义、经验主义和浪漫主义。这三大流派对历来人性本质所争议的心身关系、天性与教养、知识来源及自由意志与决定论四大问题,分别有不同的解释。三大流派对人性的不同解释,对其后两三百年来心理学思想的发展与演变,分别产生了不同程度的影响。基于此义,建议读者在读到此时代某一位哲学心理学家的思想时,不要仅看他思想的特点,而要着眼其思想的承先启后的历史意义和价值。

理性主义的人性本质观

理性主义是哲学心理学时代解释人性本质的思想流派之一。**理性主义**(rationalism)一词来自**理性**(reason)。自古以来就有很多哲学家相信,真理得自理性,人的理性是神赋予的先天本质。理性存于人心之内,使心具有主动功能;理性助人合理思维,从而明了真理,获得知识。理性主义的基本理念始自希腊哲学家柏拉图的思想,惟正式成为一个思想流派,则是从17世纪初期开始。本书从心理学思想流变的观点,介绍理性主义哲学心理学家的思想。基于此义,在行文取向上侧重说明以下三点:(1) 理性主义在理念上与当时的经验主义相对立,两派对**知识来源问题**和**心身关系问题**等四大争议的看法,存有很大差异。因此,必须比较两派思想,才能真正理解其意义。(2) 在理性主义思想流派中包括多位哲学家的思想,虽然他们的基本理念相似,但因时空背景的差异,在思想之表述上不尽相同。因篇幅所限,本书主要以哲学心理学上历来争议的问题为主轴,选择具有代表性的六位哲学心理学家,分别介绍他们的理性主义思想。(3) 理性主义哲学心理学思想兴起到现在已三百多年,在此漫长期间,由于心理学研究采**实证主义**而趋于科学化的影响,传统的理性主义思想曾一度被经验主义思想所抑制。直到20世纪中期认知心理学兴起以后,理性主义的哲学心理学思想才又再度受到重视。

笛 卡 尔

Descartes, Rene (1596 ~ 1650)



笛卡尔是 17 世纪法国哲学家、数学家,是解析几何的创始人,是理性主义哲学心理学的先驱,也是文艺复兴后最早摆脱中世纪经院哲学,重新解释人性而被誉为近代哲学之父的人。

笛卡尔 1596 年 3 月 31 日出生于杜兰省哈耶地方的一个富裕家庭,出生不久母亲即因肺结核病逝世,婴儿亦受感染,医师

已认为他很难存活,幸得乳母悉心抚育才免于夭折。8岁进耶稣会所办学校,教师看他聪明好学而身体羸弱,特别准他免于早起上学,以免遭受风寒,因此养成其晚起的习惯。17岁时赴巴黎进普瓦泰大学修习法律,并于1616年获得法学士学位。1617至1619年从军两年,在此期间他领悟出解析几何原理,并开始以数学原理去思考哲学问题。退役后,因不满于当时巴黎的教会传统,而游走于各国,迄1628年定居荷兰,长达20年之久。笛卡尔终身未娶,一生以哲学为伴。1649年瑞典女王克里斯蒂纳邀请笛卡尔到她宫廷讲授哲学,女王规定每周三天早晨五点讲课,此一规定打破了笛卡尔晚起的习惯。在极度寒冷的冬天,身体一向羸弱的笛卡尔无法支持,终于在1650年2月11日因伤风转成肺炎而逝世于斯德哥尔摩,年仅54岁。事隔16年之后,笛卡尔的尸骨移葬巴黎时,发生了几桩荒唐事件:首先是法国驻瑞典大使从笛卡尔的尸骨中取去一块右手指骨,称说是留作纪念;复又因棺木太短,而将其头骨装入另一棺木,且运抵巴黎之后,居然未将二者合在一处,只将他的无头尸骨下葬了事。犹有奇者,若干年后发现埋葬于另一处的头骨又被一军人盗走,直到150年之后才又寻获送返巴黎。因此,笛卡尔的坟墓中可能埋的只有他躯体部分。从这些荒唐事件看,当时法国对这位大哲学家并未给予应有的尊重。笛卡尔生前主张心身二元论,死后居然落得身首异处,诚为历史的巧合。

笛卡尔之所以被誉为近代哲学之父,主要因为他是中世纪以后最早突破经院哲学思想桎梏而敢于独立思考的人。他反对经院哲学之盲目崇拜权威,将圣经语句尊为千古不移的真理。因此他力倡理性,主张人有判断是非的天赋能力。(此说与中国儒家思想

中所谓的“良知”颇为相似。)笛卡尔此一主张也正是他被视为 17 世纪理性主义代言人的主要原因。在理性主义前提下,笛卡尔的思想对以后心理学发展的影响,主要在两方面:

1. 对心身关系问题的解释 对于人性本质中的心身关系问题,笛卡尔认为人性之存在有两个实体。一个实体是物理世界;物理世界的运作是机械式的,它的一切变化受自然法则所支配。动物的生活是机械式的,动物的一切活动完全受自然法则所支配。人的身体也存在于物理世界之中,人身体的一切变化,也是机械式的,同样是受自然法则所支配。单就身体方面的功能言,人和动物没有什么区别。他举例说,如将手触摸到烫的物体,就会表现出自动缩手的反射动作,反射动作就是机械式的。笛卡尔认为,人之所以异于动物者,乃是人性具有另一个实体,就是心灵,心灵不属于物理世界,而属于意识或观念世界。心灵实体的变化是自主的,不受自然法则支配。笛卡尔的此种心身功能分离的主张,世称二元论(dualism)。有人因病切掉一只手臂后,身体形成残缺,但并不影响他个人的思想。笛卡尔以此例说明心身二元论的意义。

笛卡尔对心身关系问题的解释,虽然基本上持身和心分别受不同法则所支配的看法,但他的二元论并不是心和身二元分离的。他认为人的心灵和身体两者间具有交感作用或互动作用,身体感官接受外界刺激所产生的感觉,传至大脑后就变为心灵判断外在世界的讯息。笛卡尔认为,心灵和身体交感作用发生于脑干上端的松果体(pineal body)的生理功能;感官得自外界的讯息传至松果体之后,由松果体将讯息传至大脑相关部位,然后再由神经系统支配而表现出适当活动。笛卡尔的二元论,在理念上源于柏拉图,但

他进一步给予生理的解释成为更具系统的理论。他的二元论被称为**心身交感论**(psychophysical interactionism)。笛卡尔的此种以生理基础解释心理作用的说法,虽然与现代的生理心理学原理未尽符合,但他在三百多年前就能提出此种突破性理论,诚为现代生理心理学的先驱人物。

2. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题,笛卡尔接受柏拉图观念论思想,而不接受亚里士多德实在论思想。笛卡尔认为,所有真理得自理性或理性思维,经由理性思维获得观念,观念即代表知识。人的理性是先天的,而经理性思维所得的观念,则按其性质分为两类:一类是**天赋观念**(innate idea):指靠理性思维得到的真知。诸如对神的认识以及对空间、时间、运动和几何公理的认识等,都是天赋观念。另一类是**派生观念**(derived idea):指靠经验获得的观念。由派生观念所得的知识,只能视为外界事物的表象,不能代表事物的真象。一座方塔,近看是方的,远看却是圆的;一根直的木棍,插入水中时却像是折断的。因此笛卡尔认为,经由感官经验所获得的知识,不是可靠的真知识。基于此义,笛卡尔主张,要想得到可靠的真知识,就必须怀疑;怀疑就是运用理性去思维判断,判断感觉经验的对错真伪,从而获得真理。笛卡尔的治学态度是怀疑一切,而唯一不怀疑者是“我在怀疑”。笛卡尔有句名言:“我思,故我在。”所谓“我思”指“我在怀疑”,“故我在”指“所以我得到真理”。

笛卡尔著作中译为英文的专著有 Treatise on man (1927); Discourse on method and meditations (1960); The passions of the soul (1961) 等。

斯 宾 诺 莎

Spinoza, Baruch(1632 ~ 1677)



斯宾诺莎是 17 世纪荷兰心理学家,是理性主义哲学心理学中心身一元论的倡导者,也是一位贫贱不能移的典型学者。

斯宾诺莎 1632 年 11 月 24 日出生于荷兰首都阿姆斯特丹一个犹太富商家庭,6 岁时母亲患肺结核病去世,病菌传染给幼子,故而其命运和笛卡尔颇为相似,一生身体羸弱,自幼接受犹

太教会神学教育,22岁父亲去世时其姊为争家产而兴讼。最后法庭判决财产归他继承,但他却宣布除保留一张床之外,将所有家产全部让与其姊;并宣称他最爱的是哲学和真情,而非金钱财富。斯宾诺莎博览群书,思想独立,但因宣传泛神论,被犹太教会及市政当局驱逐出境。此后曾至莱因斯堡及海牙流浪,以帮人磨制玻璃镜片为生。1660年开始著作,1670年移居海牙,住在一间小阁楼上,贫病交迫。1673年德国海德堡大学拟聘为哲学教授,条件是除讲授哲学理论之外,不得批评宗教,结果为他所拒绝。1676年,德国著名哲学家莱布尼兹曾专程前来探访,这时他以多年肺病之躯,加之长年磨玻璃吸入过量灰尘,病情已是甚为严重。次年,1677年2月20日病逝于海牙,年仅45岁。死后由其友人协助出版了他的著作。斯宾诺莎生前“贫贱不能移”的学者风范,留给后人无限怀念。

在哲学心理学的领域内,斯宾诺莎的思想有两点独特之处:

1. 对心身关系问题的解释 对人性本质中的心身关系问题,斯宾诺莎主张一元论。惟其一元论不是单纯重视身体的唯物论或单纯重视心灵的唯心论,而是心身合一的双边论(double-aspect theory)。双边论的意思是心灵与身体并非两个独立的实体,而是统一实体的两个属性,两个属性的功能是统合的,接受环境中物理性刺激而生感觉反应是身体属性的功能,由感觉而生知觉、而形成记忆,则是心灵属性的功能。因此心身两面的功能是连续的。至于知觉与推理等心理活动,他认为那不是身体属性的功能,而是心灵本身的抽象作用。根据斯宾诺莎的解释,心身合一系统的维持乃是人类的一种自求生存的能力。因此,他用自求生存能力观念解释人的行为:凡是有利于自求

生存的情境,就会使人快乐,故而表现出喜爱的行为;凡是遭到威胁自求生存的情境,就会使人痛苦,因而表现出惧与恨的行为。如果遇到的是利害兼具的情境,就会使人左右为难。他称之为“心灵的犹豫”,亦即现代心理学家所指的冲突(conflict)。

2. 对知识来源问题的解释 对知识来源问题的解释,斯宾诺莎将知识分为三类:第一类为经验知识,指靠感觉经验获得的知识。第二类为推理知识,指由原因推理而致结果,或由结果分析原因而得到的知识。第三类为直观知识,指不靠感觉经验只凭对事物直观而获得的知识。直观知识亦即前文所指心灵本身的抽象作用。斯宾诺莎认为直观知识才是最具有普遍性、必然性、完善性和真实性的知识。至于对直观知识如何获得的问题,他认为那是人类的天赋能力。不过,他在解释天赋能力时,不像其他理性主义哲学家们那样强调上帝的观念,而是将之解释为大自然的力量。斯宾诺莎的心身合一心理哲学思想和不特别强调上帝的观念,对以后科学心理学的发展产生了积极的影响。

除在心身关系问题上主张双边论,在知识来源问题上主张理性主义观点外,斯宾诺莎的哲学心理学思想,被认为是属于精神决定论,谓人类的一切行为是由精神因素决定的,斯宾诺莎 300 年前的精神决定论思想,显然是以后弗洛伊德精神决定论思想的根源。

斯宾诺莎著作中译为英文的专著有 Ethics (1894); A theological – political treatise (1909); Treatise on correction of understanding (1910); Short treatise on God, man, and his well – being (1910); Principles of Cartesian philosophy(1916)等。

莱布尼兹

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1646 ~ 1716)



莱布尼兹是 17 世纪德国哲学家,是理性主义哲学心理学代表之一,是单子论的创始人,是对数表的发明者,也是与牛顿同时发明微分学的数学家。

莱布尼兹 1646 年 7 月 1 日生于德国莱比锡,其父为莱比锡大学哲学教授。莱布尼兹自幼聪颖异常,8 岁通拉丁文,12 岁

通希腊文,此后遍读拉丁文经典,及时人培根、笛卡尔、伽利略等人的著作。15岁入莱比锡大学,20岁申请读法学博士学位,因年龄不足,改进瑞士阿特杜夫大学,6个月之内完成了博士学位,时在1666年,年仅20岁。毕业后,该校拟聘为哲学教授,但他没有接受。此后到纽伦堡一年,再赴德国西部,担任马因兹城侯爵的秘书。自1672年起赴法英各国游历,旅途中结识了许多名人。1673年游英国,曾向英国皇家学会出示他发明的计算机,获得该学会肯定,特别破例接受他为非英国籍的会员。1676年发明微分学,同年游荷兰,曾专程至海牙探望久病中德国哲学家斯宾诺莎。后来游巴黎时又发明对数表,在数学上有极大贡献。1716年11月14日病逝德国汉诺威,享年70岁。

莱布尼兹在世时并未成名,生平只在1710年出版《神义学》一本书,他的哲学思想在死后才受到重视,其他著作也是死后才问世的。莱布尼兹的哲学心理学思想,主要在以下两方面:

1. 对心身关系问题的解释 对于人性本质中心身关系问题,莱布尼兹首创单子论来解释。单子论(monadology)一词含四点要义:(1)世界万物基本元素是单子(monad),单子是不可分的最基本单位,单子虽带有物质特征,但它并不同于物理上的原子。单子是精神性的实体,世界万物的基本元素是单子,人类的身体与心灵的基本元素自然也是单子。(2)单子是各自独立的,是彼此间不相沟通的;彼此间虽无沟通,但在运作时非但不紊乱,而且遵循一定的法则;支配单子之间的法则是神创造的。(3)单子具有精神特质,它能使人产生不同层次或不同状态的意识。以雨滴引起人听到雨声的意识为例,只有一个雨滴落在窗外地面时,引不起对雨声的意识,原因是一个雨滴

只代表一个单子作用,一个单子的精神作用,不能达到感觉的阈限,故而不会产生雨滴意识。如果由无数雨滴合成阵雨,就会使人产生清楚的下雨意识。莱布尼兹称此产生清楚意识时的感觉为**统觉**(apperception)。莱布尼兹这种由单子变化而产生意识状态的说法,对以后心理物理学**的感觉阈限**研究以及**冯特的意识**研究,具有先导作用。(4) 对于精神或身体何者具有支配作用的问题,莱布尼兹虽原则上同意**笛卡尔二元论**的观念,但却不同意**笛卡尔心身交感论**的看法。因此他主张**心身平行论**(psychophysical parallelism),谓心灵的单子和身体的单子各自运作,虽彼此间互不干扰,但两者间永远保持和谐。此种心身和谐是由神预先创造安排的,故称之为**预定和谐**(pre-established harmony)。

2. 对知识来源问题的解释 对人性中知识来源问题的解释,莱布尼兹反对**洛克的经验主义**,他不同意经验主义者所主张的知识来自经验的说法。他认为,并非先由感官获得经验,然后再经联想而形成观念,而是在感官吸收经验之前已经先有了观念;观念是天赋的,不是学得的。经验的唯一作用是对观念具有引发作用,经验引起人的注意,但将经验组织成为知识,则完全是观念的作用。基于此一看法,莱布尼兹反对**笛卡尔的心身交感论**。

莱布尼兹单子论中意识层次的说法,对以后**精神分析心理学**思想具有先导性影响。

莱布尼兹著作中译为英文的专著有 *Monadology* (1898); *Philosophical writings* (1934); *New essays on the human understanding* (1949); *Theodicy* (1952) 等

康德

Kant, Immanuel (1724 ~ 1804)



康德是 18 世纪德国著名哲学家,一般认为他是文艺复兴之后对后世影响最大的理性主义哲学心理学家。

康德于 1724 年 4 月 22 日出生于东普鲁士哥尼斯堡(今俄国加里宁格勒)一个小手工业者家庭,1740 年进哥尼斯堡大学,历 15 年始获博士学位。此后曾任家庭教师,31 岁取得哥尼斯

堡大学编制外讲师,薪资靠学生学费维持,直到 1770 年才聘为专任教授。1781 年出版了其名著《纯理性批判》,于是声名大噪;学生争相选课,学者竞相拜访,甚至连在餐馆用餐时,也成为人们注意的焦点和谈论的话题,因而逼得他只好一再更换餐馆。康德一生生活严谨,饮食起居习惯异常刻板,每天下午三点半定时散步,风雨无阻,他的邻居只要看到康德散步就知道什么时刻。康德终身未婚,专心学术,一生未曾离开过哥尼斯堡。1804 年 2 月 12 日病逝于此,享年 80 岁。死后康德的墓碑上刻的是:“星空在我之上,道德律在我身旁。”

代表康德哲学思想者是其三大名著:《纯理性批判》(1781)、《实践理性批判》(1788)及《判断力批判》(1790)。其思想中与心理学有关者是其三大名著中的四点要义:

1. 对心身关系问题的解释 对人性本质中心身关系问题的解释,康德持心灵支配身体的看法;而对于心灵如何吸收知识的问题,康德则持统觉的看法。他之解释统觉是指心灵的组织功能;谓当个人面对外界物理现象时,他的心灵能够主动地将事物加以整理组织变为知觉现象。在整理组织过程中,心灵本身就能对外界物理现象加以吸收、同化、理解,此一过程即为统觉。显然,康德的此种思想,对现代瑞士认知发展心理学家皮亚杰的发生知识论具有先导性的影响。

2. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题的解释,康德在他《纯理性批判》一书中,提出先验主义理念。所谓先验主义(a prioriism),是指人的心灵中本就具有天赋观念,此等天赋观念本身即具有获取知识的能力,因此他主张知识的来源是先验的(先于经验)。康德反对稍早经验主义所持

知识完全得自感官经验的说法,他将人类知识分为两大类:一类是**经验知识**(empirical knowledge),此类知识得自感官经验;另一类是**先验知识**(transcendental knowledge),此类知识得自天赋观念。他认为由感官经验所得知识并非真正知识,经验知识只能具有刺激心灵运作的功能,故而真正的知识乃是由天赋观念获得的。康德又指出,心灵并非被动的,心灵更不是由感觉经验构成的。心灵是主动的实体。心灵将感觉经验主动组合成知觉,继而又将知觉组合成知识,然后再由知识组合成思想。基于此义,康德不同意经验主义哲学所持的**观念联想**说法。

3. 知、情、意三面心理结构观 对心理功能的解释,康德接受了中世纪**官能心理学**(faculty psychology)所持心由多种官能组成说法的影响,提出知、情、意三面的心理结构观。在其《**纯粹理性批判**》一书中,康德分析了知识问题,重在解释心的认知能力;在其《**判断力批判**》一书中,主要探讨美感问题,重点在解释心的情感作用;在《**实践理性批判**》一书中,主要探讨道德问题,重点在解释心的意志。康德此种知、情、意三分法,对以后教育上同时并重**认知**(cognition)、**情感**(affection)及**意志**(conation)培养的传统,产生了深远的影响。

4. 道德教育的观念 对道德的培养,康德同样持先验主义的看法。他认为人生而具有道德意识,人类的道德意识源于与生俱来的良心,良心支配人的力量是绝对的;他称此种良心至上的道德律为**无上命令**(categorical imperative)。

康德著作中译为英文的专著有 The critique of practical reason (1788); The critique of judgment (1790); The critique of pure reason (1929); Anthropology (1974)等。

黑 格 尔

Hegel, Georg Friedrich (1770 ~ 1831)



黑格尔是 18 与 19 世纪之交的德国哲学家,是康德之后著名的理性主义哲学心理学代表之一,是现象学的先驱,也是思维逻辑上辩证法的倡导者。

黑格尔 1770 年 8 月 27 日出生于德国南部的斯图加特,其父为税局书记,自幼随母习拉丁文,1786 年 16 岁进杜宾根大学

主修希腊与罗马哲学和神学。1793年获哲学博士学位后,曾担任贵族家庭教师,1797~1800年期间在法兰克福大学任教,1801~1806年期间改任耶拿大学教授,1816~1818年期间任海德堡大学教授,自1818年起担任柏林大学教授,两年后继费希特(Johann Gottlieb Fichte, 1762~1814)之后担任学术地位崇高的柏林大学哲学讲座。此后十余年间,黑格尔在欧洲哲学界的声望一直居于高峰,1831年11月14日因霍乱病逝世于柏林,享年61岁。

黑格尔思想对以后心理学的影响,主要在于以下三方面:

1. 采现象学观点解释人类心灵的发展 黑格尔在他1807年所出版的《精神现象学》中指出,人类心灵的发展要经过六个阶段,即意识、自我意识、理性、精神、宗教信仰而最后达到绝对知识。只有绝对知识才是真知识,只有真知识才是真理。黑格尔的这种意识发展阶层的看法,正是一百多年后瑞士心理学家皮亚杰所倡认知发展阶段论的起源。

2. 采绝对观念论解释知识的来源 黑格尔认为宇宙是一个多元互动而不可分的实体。他称此一实体代表绝对观念,只有了解整体性的绝对观念,才能了解真理。因此,他强调知识不能从零碎经验中获得;除非这些零碎经验与整体有关,否则决不可能只靠积少成多即构成知识。他这种“部分之和不等于整体”的说法,正是后来完形心理学思想的渊源。此外黑格尔特别重视整体的理念,也反映在个人与团体问题上。英国经验主义哲学家洛克主张个人重于团体,政府为人民而存在。黑格尔持相反主张,强调团体重于个人,主张人民为政府而存在;国家是在神的旨意下产生的,只有在国家概念之下,人民才有存在价值。

3. 倡辩证法解释人类知识文化的演进 在1816年所出版的《逻辑学》一书中,黑格尔提出了系统演绎逻辑推理方法,称为辩证法(dialectics)。他认为,无论是个人智慧的发展或整个人类历史的演进,都是经过辩证的历程,最后才会臻于绝对观念的境界。黑格尔读希腊史时发现,某一哲学家提出一种学说之后,随即会有其他哲学家提出相反意见,彼此辩论不休之际,就会有第三位哲学家提出综合两家意见的折衷论点。例如,古代哲学家对宇宙的看法,有的认为宇宙万物是变动不居的,有的认为宇宙万物是永恒不变的。到了柏拉图时代,他就认为宇宙万物中,有些会改变,有些不改变。黑格尔称这前后三种不同学说,构成为正、反、合的推理逻辑,第一种学说为“正”命题,第二种学说是“反”命题,第三种学说则为“合”命题。经过正、反、合的辩证,所得的结论才会接近绝对观念,也才会接近真理。不过,只经过一度正、反、合的辩证,未必就获得最后真理,所以应该继续辩证。继续辩证时,针对前次辩证得到的“合”,找出矛盾予以否定,然后再形成另一个正、反、合的辩证历程。他认为人类的智慧甚至人类整个历史,都是在辩证历程中逐渐演进的。黑格尔的哲学心理学思想对现代心理学的发展有深远影响。一般认为达尔文的进化论与他的辩证历程演进说法有关,皮亚杰的认知发展阶段论,则是出自他的人类心灵发展观。

黑格尔著作中译为英文的专著有 The phenomenology of mind (1910); The philosophy of right (1942)等。

赫 尔 巴 特

Herbart, Johann Friedrich (1776 ~ 1841)



赫尔巴特是 19 世纪初德国哲学家和教育家,是理性主义哲学代表之一,也是被公认为现代教育心理学的创始人。

赫尔巴特于 1776 年 5 月 4 日出生于德国北部的奥尔登堡的一个书香世家,由于婴儿时期的一次意外伤害,导致幼小身心变得非常脆弱,因此一直留在家中由母亲悉心教养,至 12 岁

才离家上学。其祖父曾为当地文科中学校长,父亲是法界名人。赫尔巴特聪慧过人,幼年时读书过目不忘,听过牧师的证道词之后可以一字不差地背诵出来。16岁即崇拜康德,18岁中学毕业后入耶拿大学师从当时著名德国哲学家费希特学习哲学,费希特正是康德的学生。三年后大学毕业即赴瑞士担任私家教师三年,并得识瑞士教育家裴斯泰洛齐,因为受到裴斯泰洛齐教育思想及教学方法的影响,自此矢志一生从事教育事业。1802年进哥廷根大学,取得博士学位后留校担任讲师。1809年应哥尼斯堡大学之聘,继承康德逝世后虚悬数年的哲学讲座,长达24年之久。在此期间除讲学之外并创办一所实验学校以实践他的教育理论。1833年又回哥廷根大学担任哲学教授,直到1841年8月4日因中风逝世于哥廷根,享年65岁。

赫尔巴特的思想在心理学与教育学两方面有以下三点贡献:

1. 首倡心理学为一门科学 在心理学方面,赫尔巴特首倡心理学是一门科学,他1816年出版的《心理学教科书》,被视为有史以来最早的一本以心理学为名的专著。他认为,心理学不属于正统哲学,而是一门独立的科学。不过,他不将心理学视为一门实验科学,而视其为经验科学。根据赫尔巴特的说法,经验科学与实验科学不同,前者以主观经验为基础,后者以客观事实为根据。而且他认为,在心理学研究的范围之内,不应包括生理学。但是他主张心理现象可用数量表达,所以他将心理学视为数量的(或量化的)科学。在心理学史上,直到赫尔巴特逝世后30多年,心理学才被视为是实验科学。

2. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题

的解释,赫尔巴特认为人的一切心理活动全都是观念的活动。观念是心的基本构成单位,由观念的交互作用而形成意识(与经验主义所倡观念联想不同)。意识是个人的觉知状态,是心之内容。意识中包括多个彼此相关的观念。一个新观念进入意识时,必先经过**意识阈**(limen of consciousness);经意识阈之后进入众多观念的组合物,成为其中一部分,赫尔巴特称此种观念组合物为**统觉团**。**统觉**是指对新观念的理解;**统觉团**(apperception mass)的意思是指由很多已理解的观念所组成的综合性意识,亦即是个人当时的经验与知识。赫尔巴特提出的统觉团理念,在教育上的意义是,要教学生新观念或新知识时,必须考虑学生已有的经验(即统觉团)。从心理学思想的流变看,赫尔巴特的理论,显然是受到前人**莱布尼兹**思想中**单子论**理念的影响。对以后心理学发展而言,赫尔巴特的意识阈观念,则显然是以后**费希纳**首创**心理物理学**中**觉阈**观念的渊源。

3. 在教育上的贡献 在教育上,赫尔巴特的思想对以后教育学的发展具有多方面的贡献,其中主要者有:(1) 重视道德教育,而道德教育则以自由、完美、善意、权利、义务五者为基础。(2) 教学的功能在培养儿童健康的心灵,而心灵功能的发挥系于三个方面,即认知、情感及意志。(3) 在教育方法上,赫尔巴特首倡**五段教学法**,即准备、提示、比较、概括及应用。赫尔巴特的教学思想对美国建国初期的教育发展产生了极大的影响。也因此,赫尔巴特被后世誉为现代教育心理学的创始者。

赫尔巴特主要著作中译为英文的专著有 A textbook of psychology: An attempt to found the science of psychology on experience, metaphysics and mathematics (1834)。

经验主义的人性本质观

在哲学心理学史上,经验主义(empiricism)一词有两种意义。第一种意义是代表哲学心理学时代解释人性的思想学派之一。持经验主义理念者认为,人类一切知识均得自感官经验,人只是被动地接受经验而形成知识。经验主义的基本理念,始自希腊哲学家亚里士多德的思想,而正式形成一个思想学派,则是在17世纪。经验主义思想之兴起,有两方面的历史背景:一方面是反对同时代理性主义所持知识来自先天理性和人心具有主动求知能力的理念;另一方面是受文艺复兴后科学革命思想的影响,认为人的行为系由外在环境客观因素所决定。基于此义,建议读者将本词与前文的理性主义参照比较,藉以了解经验主义的确切意义。17到18世纪欧洲经验主义哲学心理学家人数众多,本书只介绍其中对后世影响最大的霍布斯和洛克等六位哲学心理学家的生平及其思想要义。

经验主义的第二种意义是,代表一种心理学研究取向。此一研究取向强调,心理学的研究应根据经验到的实际资料所归纳的结果,去发现心理变化的规律。此一论点,恰与自亚里士多德以来传统的演绎推理相反。最早提出此种论点者是英国哲学心理学家培根,而后有法国哲学心理学家孔德,进而根据培根的思想创立了影响以后科学发展的实证主义。因此,在介绍本主题之下六位经验主义代表的思想之前,容先介绍培根和孔德两人的思想。

培 根

Bacon, Francis (1561 ~ 1626)



培根是 17 世纪英国哲学家,是政治家,更是科学家;培根首创的归纳法,不仅突破了两千年的科学思想传统,奠定了以后实验科学的基础,而且也开启了以后英国经验主义和实证主义心理学思想的先河。

培根 1561 年 1 月 22 日出生于伦敦的一个世家,父为伊利莎白

女王掌玺大臣,母为爱德华六世业师安东尼之女。培根自幼聪颖,12岁即进入剑桥大学三一学院攻读法律,但因不满剑桥学者思想陈旧,囿于亚里士多德思想抱残守缺,而自行退学。他立志突破以往科学哲学传统,建构一种新的科学哲学。培根一生从事过多方面政治活动,他曾当选国会议员,曾受封爵士,曾出任英王詹姆士的咨议官,以及司法官、检察长、掌玺大臣及大法官等,但均无重大成就。培根的真正贡献在其学术思想,他坚信唯有观察实验,才能了解自然变化的真象。基于其求实求真的态度,晚年在一次从事冰冻防腐实验(在鸡腹腔中填入冰雪)时,不慎受风寒而罹患肺炎,1626年3月9日病逝于伦敦,享年65岁。

培根在心理学上的贡献,主要在于他科学哲学思想方面的创见。可简述如以下两点:

1. 倡归纳法奠立实验科学基础 在培根之前,探讨科学问题的哲学家,都是循亚里士多德演绎推理三段论法的思维逻辑去探求知识,即根据普遍公认的原则,推理解释特殊事例(如:人皆有死,张三是人,故张三会死。)。培根认为,演绎推理虽可得到肯定结论,但难免会有两个缺点:其一是演绎推理所根据的所谓普遍原则,未必是绝对真理。有些看似普遍原则,实为被一般人误信的假象。培根指出,社会上一般人心中有四种假象,阻碍其从事合理的思维:(1) 洞穴假象:指因个人经验或感情形成的偏好;(2) 种族假象:指在种族文化影响下养成的偏见;(3) 市场假象:指受流行语言表意的影响,导致对真象的扭曲;(4) 剧场假象:指在传统影响下对权威的盲从。其二是演绎推理所根据的普遍原则未必现成,如不现成则无从找到推理根据。因此,演绎推理的功能只能在旧知识基础上扩充一些较

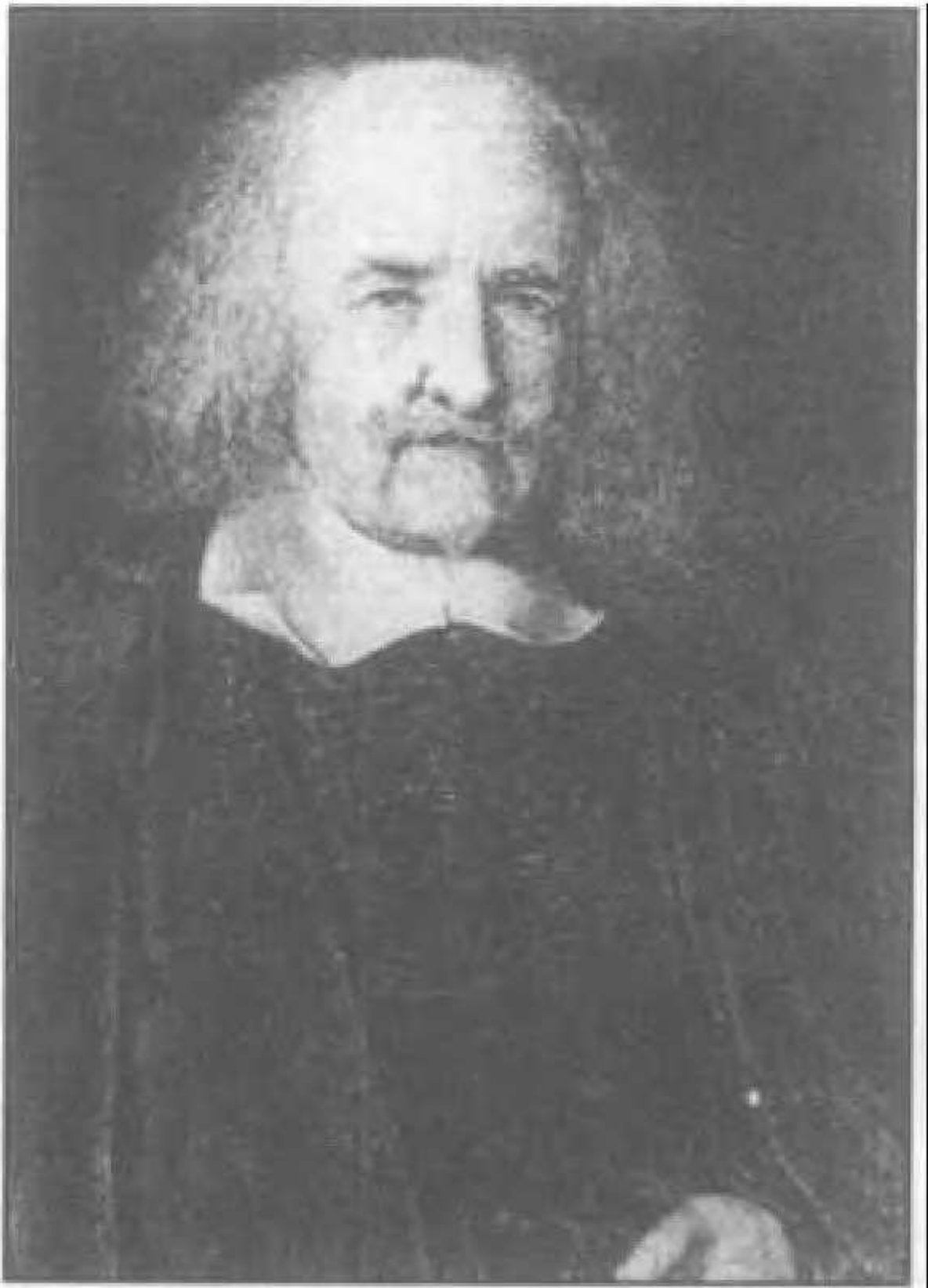
新的知识,不能在旧知识之外创新发明。惟其如此,培根在1620年刻意针对亚里士多德《工具》的逻辑思想,出版《新工具》一书,大力提倡采用归纳推理(inductive reasoning)的逻辑思维方式,以探求新知。归纳推理的实际应用,即为归纳法(inductive method),对同类事象多次重复观察记录结果,然后分析归纳出结论,从而形成新的科学知识。培根提倡的归纳法,为以后18世纪以实验为主的自然科学奠定了基础。

2. 开经验主义知识论的先河 在哲学心理学上讨论知识来源问题时,虽一般都将英国洛克视为经验主义的创始者,但事实上,洛克之前培根提倡归纳法获得知识的理念,就是经验主义的开端。培根提倡归纳推理思维时,强调不要迷信既有的理论和知识,因为既有的理论和知识都变成了语文符号或数学公式;符号公式所代表者,不是事象本身,只是虚幻的物象而已。如果求知时只热爱书本理论,那无异是把美女图象当做了爱人,是不切实际的。因此培根强调,只有舍弃理论,舍弃对权威的盲从,直接观察事象的变化,才能对世界上诸多事象获得真正的了解。培根指出,科学的终极权威是经验性观察,人类的真正知识只能在观察的经验中获得,不能从权威、理论、语文符号或数学公式中得来。不过,培根提倡的经验主义,并不主张单靠零碎经验即可汇集成知识。他所强调的经验中获取知识,是指将经验归纳后的知识。他以蜘蛛、蚂蚁、蜜蜂三种昆虫为例,蚂蚁收集贮存食物,蜘蛛结网等待猎物,而蜜蜂则是博采花粉酿成蜂蜜而创制食物。培根认为,人类求知应向蜜蜂学习。

培根著作中译为英文的专著有 *Advancement of learning* (1952); *The new organon and related writings* (1960)等。

霍 布 斯

Hobbes, Thomas (1588 ~ 1679)



霍布斯是 17 世纪英国哲学家,是唯物论经验主义的先驱,他的心身一体的思想,正是现代科学心理学中生理心理学研究的先驱。

霍布斯 1588 年 4 月 5 日出生于英国西部布里斯托的一个英国宗教家庭,其父为牧师,但因理念与教会不和,而悄然离开

教会与家庭。霍布斯是早产儿,自幼身体羸弱,幸得长兄悉心抚养得以长大成人。因此,一般认为霍布斯后来的反教会思想,可能与其父亲的遭遇有关。及长,霍布斯 14 岁进入牛津大学,1608 年 20 岁获学士学位,尔后受聘担任一贵族的家庭教师,并任其导游。1610~1637 年间曾多次到法国、意大利、德国等地游历。在游历期间得以结识法国哲学家笛卡尔、意大利科学家伽利略(Galileo Galilei, 1564~1642)及英国哲学家培根等多位著名学者。霍布斯也曾做过培根的秘书,他对培根的思维推崇备至。由于霍布斯的经验主义带有强烈唯物论倾向,不承认上帝主宰一切,故而受到教会的迫害。1679 年 12 月 4 日病逝于德比郡哈迪克,享年 91 岁。霍布斯自幼体弱多病,老年反而健康长寿,居然 75 岁时尚能从事网球运动,且活到 91 岁高龄,当时被英国医学界视为奇迹。

霍布斯的哲学心理学思想对以后心理学的影响主要有以下三点:

1. 对心身关系问题的解释 对人性本质中心身关系问题的解释,霍布斯受意大利天文学家伽利略的天体运行论,及英国医学家哈尔维(William Harvey, 1578~1657)血液循环论的影响,认为人类的一切心灵活动只不过是外在世界所引起的神经运动;所谓“思想”也只不过是脑内神经运动的副产品而已。因此,霍布斯反对身体之外另有心灵存在的说法;当然也否定世界上有神的存在。在宗教意识甚强的 17 世纪,霍布斯的反宗教思想,自然为他带来了遭受教会迫害的后果。霍布斯的哲学思想,反对心身平行论,也反对心身交感论。基于此义,可知霍布斯的思想属于心身一元论中的唯物主义。

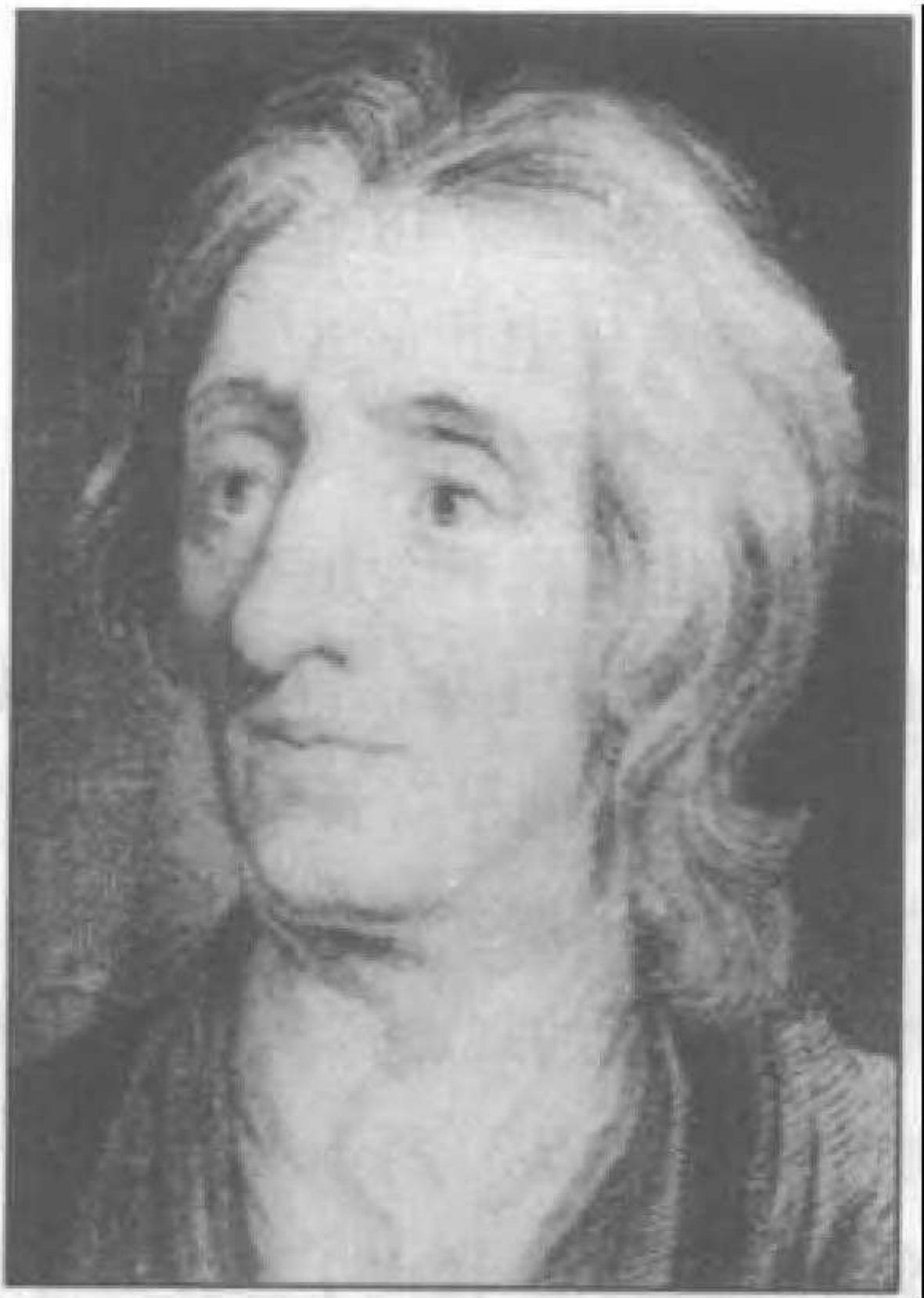
2. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题的解释,霍布斯反对笛卡尔等人所持心灵中存在**天赋观念**的说法。他认为一切心灵活动都是以往感官经验的遗留。诸如记忆想像等,只不过是以前的感官活动消失之后留下来的经验。至于知识获得的历程,霍布斯认为知识得自联想。惟联想的形成是机械式的,只要是两种感觉在时间或空间上彼此接近,就会形成感觉联想。感觉联想形成观念后贮存在记忆中就成为知识。霍布斯对做梦现象的解释,也采用他机械唯物论的看法。他认为,清醒时外界刺激引起的心像在睡眠中浮现于脑,就形成梦境。所以梦是机械的反应,没有任何神秘性。

3. 对人性善恶的解释 对人性善恶的解释,霍布斯持性恶论的看法。他认为人性是自私的,如单从生理条件与天赋才能的层面看,每个人都应受到平等看待,但在人类欲求的满足上,却往往不能给予平等的对待。如果两人追求同一目标而无法同获满足时,他们就会变成敌人,彼此攻击;结果不是一方失利,就是两败俱伤。基于此义,霍布斯认为自古以来人类的一切战争,基本上都是由于欲望不能满足而演变成的后果。因此,他提倡社会控制的理念。所谓**社会控制**(social control),是指赋予社会团体或组织一种权力,使团体中的个人在欲望上受些限制,藉以消除人际间的冲突,从而保障个人应有的权益免受别人的侵害。此种构想演变的后果,即产生了现代社会心理学上以互惠为基础的社会交换论(social-exchange theory)。

霍布斯的哲学心理学著作主要有 Human nature (1650); Leviathan or the matter, form and power of a commonwealth, ecclesiastical and civil (1651)等。

洛 克

Locke, John (1632 ~ 1704)



洛克是 17 世纪英国哲学家,是政治家,是教育家,是哲学心理学中经验主义知识论系统理论的建构者,也是联想主义的先驱之一。

洛克 1632 年 8 月 29 日出生于英格兰的萨默塞特的一个律师家庭,父亲是清教徒,清教徒属资产阶级教派,是与传统罗马

主教不同的一个基督教派。洛克 15 岁入西敏寺公学,21 岁入牛津大学习医科,1656 年得学士学位,1658 年得硕士学位。洛克终身未娶,与当时英国的贵族为友,1665 年结识了辉格党领袖莎夫兹伯利,并担任其家庭教师、医师和秘书,也参与了辉格党的政治活动。称洛克为政治家,是因为他在 1689 年出版的《政府论》,被政治学家誉为反对君主专制而主张君主立宪制度的经典之作。洛克认为,君主专制是“在一个人的意志支配下让全国人民忍受痛苦”的制度。因此他主张“人民不应为政府而存在,政府应为人民而存在”。洛克此种论点,不仅奠定了以后英国民主政治的基础,而且对 18 世纪的美国独立与法国大革命也深具影响。洛克晚年退出政治专事著述,1704 年 10 月 28 日病逝于艾塞克斯,享年 72 岁。

洛克的心理学思想,主要载于他 1690 年出版的《人类悟性》一书之中。《人类悟性》是哲学史上第一部有系统的经验主义知识论的巨著。因此,虽然在洛克之前早有哲学家(如培根和霍布斯等)提出过经验主义的理念,但一般公认洛克是经验主义系统理论的建构者。从心理学与教育学的观点言,洛克的贡献主要在于他的《人类悟性》和《教育思想》(1693)两本书。在《人类悟性》一书中他对人性本质中**知识来源问题**,提出了三方面的解释;在《教育思想》一书中他提出了对教育的主张。兹分述如下:

1. 对知识来源问题的解释 对人性本质中**知识来源问题**的解释,洛克强调一切知识来自经验。洛克认为人类生来在心灵中一无所有,像未经涂抹的白板,以后在生活中靠经验的累积而逐渐构成观念,观念即心之内容。因此,他反对**理性主义**哲学家所说的**天赋观念**。洛克指出,理性主义哲学家把数学公

理、逻辑规律、道德原则以及上帝存在等都视为天赋观念的说法,并不符合人性本质的事实。他认为这些观念也全是来自后天经验。洛克举例说,在幼儿思想中就没有数学公理和逻辑观念;世界上有无数不同宗教信仰者,在他们心中各有他们自己信奉的神,又怎能说全人类会有同一的上帝观念?经验的获得要通过感官所生感觉,洛克将感觉与知觉区分为两个不同的历程:感觉是物理现象引起的生理历程,而知觉和复杂的心理活动则是由感觉而引起心的运作。

2. 对认识物理世界的解释 人类如何认识周围的世界?对此问题洛克提出了第一与第二性质的看法:**第一性质**(primary quality)是指物体本身所固有的性质,如大小、长短、形状、动静及数量等均属之。**第二性质**(secondary quality)是指人凭感官知道物体存在后所赋予它的性质,如颜色、声音、气味等均属之。第二性质虽附着于第一性质,但并非由物体本身所显现,只是观察者所获得的感觉。因此,洛克提出两类实体的看法:一类为物质实体,属于物质的实体存在于物理世界之中。另一类为心灵实体,心灵实体存在于心灵之中,成为心灵的元素,而此等元素乃是由对物体所得知觉构成的。

3. 对知识获得历程的解释 对于知识获得历程的问题,洛克提出了两类心灵运作的看法:第一类心灵运作是观念联想。**观念联想**(association of ideas)是将两种得自经验的观念联在一起形成知识的历程。观念联想形成后,其中一个观念出现时,即可联想到另一观念。至于联想的法则,他认为联想法则有二:其一是逻辑关系,如两事件之间具有接近关系或因果关系者均属之。其二是偶然关系,指两事件之发生虽互不相干,但

也可能使人在感觉上将之联在一起。很多人对事件之间毫无因果关系的现象产生迷信,其原因即偶然联想所致。

第二类心灵运作是反映。**反映**(reflection)一词指由心灵运作唤起并结合以前的感觉,从而形成知觉、理解、思维、推理等复杂的心理历程。此种复杂心理历程,亦即知识获得的历程。洛克所持知识获得源自反映的理念,对以后**冯特的内省法**产生了先导性影响。

4. 对学校教育的主张 对人性本质中天性与教养问题的解释,洛克的思想是轻天性而重教养的。因此洛克特别强调教育对于人的重要性。在其《教育思想》一书中,洛克提出了他对学校教育的三大主张:(1)健康教育是学校的首要任务。洛克有句名言说:“健康的心灵寓于健康的身体(A sound mind in a sound body.)”洛克的此种主张,成了以后学校重视体育的依据。(2)高尚品格的培养是教师的责任。在德育方面,洛克主张为教师者应注意培养学生**自我控制**(self-control)精神。自我控制是与人相处时所秉持的一种合理态度。洛克所主张的自我控制,与孔子所说的“克己复礼”的意思颇为相似,都是提倡道德实践的。(3)知识教学兼重读、写、算三种能力的培养。由于洛克强调知识来自感官经验,所以他特别强调学校教育应改进教材教法,使学生确实学到读、写、算三种知识和能力。由此可见,在洛克的教育主张中,已含有现代教育上所谓德、智、体、群四育并重的思想。

洛克著作中与心理学和教育学有关者有 An essay concerning human understanding (1690); Two treatises (1690); Some thoughts concerning education (1693)等。

柏 克 莱

Berkeley, George (1685 ~ 1753)



柏克莱是 18 世纪英国经验主义哲学家,是经验主义中主观唯心论的代表,也是现代生理心理学的先驱。

柏克莱 1685 年 3 月 12 日出生于爱尔兰基尔肯尼市的一个绅士家庭,15 岁进都柏林三一学院。20 岁毕业得学士学位,22 岁得硕士学位之后 1709 年被任为执行牧师,成为教会的专职

人员、1713 年赴英格兰,1724 年出任德里地区的教长。曾于 1728 年赴北美英属殖民地(今美国)访问,访问期间虽未曾到过西部,但今旧金山附近柏克莱镇及座落在该镇的加州大学柏克莱分校,却都是以他的姓氏命名以纪念他的。返回爱尔兰后仍担任教会职务,1734~1752 年间,任基尔肯尼地区主教,1753 年 1 月 14 日晚因心脏麻痹逝世于牛津,享年 68 岁。

柏克莱在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题的解释,柏克莱提出主观知觉的看法。柏克莱虽然服膺洛克的经验主义主张,但他不同意洛克将对物理世界认识时所持的**第一性质**(客观存在的物质实体)与**第二性质**(主观存在的心灵实体)的看法。他认为,外在世界的第一和第二性质都是主观的;不仅第二性质如物体的颜色、声音、气味等认识是主观的,就是第一性质大小、长短、数量等认识也是主观的。柏克莱认为,人无法直接经验到物理世界,人对周围世界所能知者只是知觉。心理现象不是由于物体的存在而产生,反而是由于心理现象才产生了物的存在。他以笔在手中的存在为例说:“我在书房用笔写字时之所以知道笔的存在,乃是由于我感觉到它的存在。如果我放下笔离开书房,我就无法确知笔是否仍然存在。唯一证明笔仍然存在的办法,就只有回到书房重新去感觉它。”因此,他提出他的**主观唯心论**(subjective idealism)名言:“存在系于感知”。柏克莱的经验主义和前文介绍的霍布斯大不相同,霍布斯的思想是唯物论的经验主义,而柏克莱的思想则是唯心论的经验主义。

2. 对深度知觉的解释 对深度知觉(depth perception),柏

克莱创先提出理论性的解释。以视觉的深度知觉为例,眼球内的网膜是二维度(平面)的,为什么对远处的物体会产生三维度(立体的)的知觉呢?根据经验可知,由近处向远处移动的物体,在网膜上形成的影像是由大渐小的。问题是网膜上影像的由大变小过程中,为什么会使人主观地感觉到物体由近而远地改变呢?根据柏克莱的解释,乃是由于物体由近而远移动时,眼球会跟着转动:看近物时两个眼球同时向内转动,看远物时两个眼球同时向外转动;眼球的转动产生了另一种感觉,此种感觉提供了个体主观判断物体远近的线索。柏克莱的理论性解释,无疑是对生理心理学一大贡献。他的解释,也就是现代研究视知觉的心理学家研究深度知觉时所说的**双眼线索**(binocular cue)。对于根据一只眼睛如何也可判断远近距离的问题,柏克莱也提出了解释。他认为单眼之所以能够判断物体远近,乃是依靠两种线索:一种线索是由于物体有重叠现象,如一座楼房在视线中遮盖另一座楼房,就会知道被遮盖的楼房距离较远。另一种线索是相对大小的比较,如视线中出现两个同类的物体(如同类型的两辆车子)时,若其中的一个看起来比较大,就会判断较大的物体距离较近。他的解释,也就是现代研究知觉心理研究深度知觉时所说的**单眼线索**(monocular cue)。惟柏克莱当时解释深度知觉形成时,基于他经验主义的观点,认为深度知觉是后天学习的。而20世纪60年代的生理心理学家研究发现,深度知觉主要是天生的,不是学习的。

柏克莱的著作主要有 An essay toward a new theory of vision (1709); A treatise concerning the principles of human knowledge (1710); Three dialogues between Hylas and Philonus (1713)等。

休 谟

Hume, David(1711 ~ 1776)



休谟是 18 世纪英国哲学家,是经验主义哲学心理学代表之一,在经验主义哲学家之中,休谟是联想主义的支持者,也是怀疑主义的代表人物。

休谟 1711 年 5 月 7 日出生于苏格兰爱丁堡的一个没落的贵族家庭,1723 年 12 岁进爱丁堡大学修习法律和哲学,但未毕

业。1747 年成为军法官,1765 年起先后担任过英国驻巴黎大使馆秘书、代理大使和副国务大臣等重要职务。在法国期间,得识著名哲学家卢梭,受其浪漫主义思想之影响颇深。休谟的主要著作是《人性论》(1739)、《人类理解研究》(1748)及《道德原理》(1751)。休谟的哲学著作虽深受哲学界重视,惟因其宗教观念与传统教义相悖,致使其一生未能获得大学教职。1776 年 8 月 25 日,病逝于爱丁堡,享年 65 岁。

在哲学心理学思想上,休谟属经验主义,在传承上虽然是洛克和柏克莱的继承者,但他的经验主义思想却有其独到之处。

休谟在哲学心理学上的贡献,主要在以下两方面:

1. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题的解释,休谟和其他英国经验主义哲学家思想相似,同样主张一切知识得自感官经验。不过,休谟所指的经验纯粹是主观的,个人的主观经验未必与客观世界相符合。客观世界究竟是什么样子,吾人不得而知,也无法确知。惟其如此,休谟的思想被视为怀疑论(或不可知论)(skepticism)。

知识得自感官经验,经验是指什么?根据休谟的解释,经验也就是知觉。休谟将经验分为两个层次:(1)印象:印象(impression)是活跃的、强烈的、生动的知觉,印象有很多形式,诸如经由感觉而看见的、听见的、感受到的以及心中爱好的、憎恨的、渴欲的等等,都属于经验中知觉层次的心理作用。(2)观念:观念(idea)是由印象转化而成的,它是印象的摹本,必须先有印象,而后才会有观念。因此观念较印象为薄弱,故而由观念构成的知识也未必真实。休谟认为,印象与观念都有简单

与复杂之分 在日常生活中所得的印象,多半是复杂印象。原因是面对某一物体而得到知觉时,总是多感官并用的。以从一个苹果得到的印象为例,苹果的形状和颜色(视觉)、苹果的香味(嗅觉)以及苹果握在手里的感觉(触觉),总是同时产生的。

对知觉中观念的解释,休谟认为,虽然观念必须伴随印象而产生,但必须先有印象,而后才会有观念,而且观念的内容未必完全与印象相对应。换言之,知觉中的印象是以对实物感觉为基础的,而知觉中的观念则可能超出感觉范围。以想像中长翅膀的天马为例,谁都没有见过天马,但人却会有天马的观念。原因是人见过马,也见过长翅膀的动物,将马和翅膀联结在一起,就形成了“天马”这个观念。基于此义,休谟认为,知觉中的印象是较为真实可靠的知识。

2. 对知识获得历程的解释 对知识获得历程的解释,休谟与其他经验主义哲学家相似,认为知识得自**观念联想**。休谟认为知识代表复杂的观念,而复杂观念则是经由联想历程而形成的。对观念联想形成的解释,休谟提出三法则:(1) **类似律**(law of similarity),两事物彼此相似者,容易形成联想。(2) **接近律**(law of contiguity),两事物在时间或空间上接近者,容易形成联想。(3) **因果律**(law of causation),两事物之间有因果关系者,容易形成联想。后来休谟又修正他的看法,认为联想法则只有类似律和接近律;因果律所形成的联想,未必代表因果关系,可能只是因两事物接近而使人误认为是因果关系。

在休谟的著作中与心理学有关者有 A treatise of human nature (1739 ~ 1740); An enquiry concerning human understanding (1748); An enquiry concerning the principles of morals (1751)等。

哈 特 莱

Hartley, David(1705 ~ 1757)



哈特莱是 18 世纪英国经验主义哲学心理学家,是英国联想主义心理学系统理论的建构者,是生理心理学的先驱,也是首先采用生理学观点解释心理联想的哲学心理学家。

哈特莱 1705 年 8 月 30 日出生于英国东南部约克郡哈里法克斯的一个牧师家庭,少年时本拟继承父业从事牧师职务,但

因对英国传统教会不满,进牛津大学后改变志趣学习医学。1729年获牛津大学硕士学位,后未再继续研习医学,既未获得医学博士学位,也未经实习获得合格医师证书,但他后来却成为伦敦的名医。在学医与行医期间,受洛克和当时英国经验主义哲学心理学家思想的影响对哲学心理学发生兴趣。分别在1746和1749年出版《观念的联想》和《对人的观察》两书。因而建立了他在哲学心理学上的地位。哈特莱1757年8月28日病逝于索美塞得郡,终年52岁。

哈特莱在哲学心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 对心身关系问题的解释 对人性本质中心身关系问题的解释,哈特莱受牛顿运动理论的影响,他把牛顿在物理学上的振动理论,用于解释神经传导作用。他认为神经是实心的导体,而不是空心导管。当外在刺激引起神经冲动时,神经就会振动,此种振动沿着神经脉络向大脑传导,继而引起脑神经的振动,从而产生**观念**。不过,由外在刺激引起脑神经振动而生观念的历程中,振动与观念两者之间并非全然是因果关系。因为脑神经振动一经引起之后,并不随外在刺激的消失而停止,而是自行继续振动。哈特莱举例说,注视烛光后闭起眼睛,仍然觉得烛光在眼前耀动。此种刺激消失而感觉持续的现象,即现代心理学上所指的**正后象**(positive afterimage)。在哈特莱看来,生理现象并非心理现象的物质基础,生理现象只是心理现象的对应物。观念和感觉的区别,并非在于前者的振动小于后者的振动,而是在于引起观念的振动最初是由神经振动引起的,引起反射后永远存于脑中。哈特莱此种生理作用影响心理作用,但心理作用产生后却又与生理作用无必然关系的看法,

一般认为是承继了莱布尼兹的心身平行论。

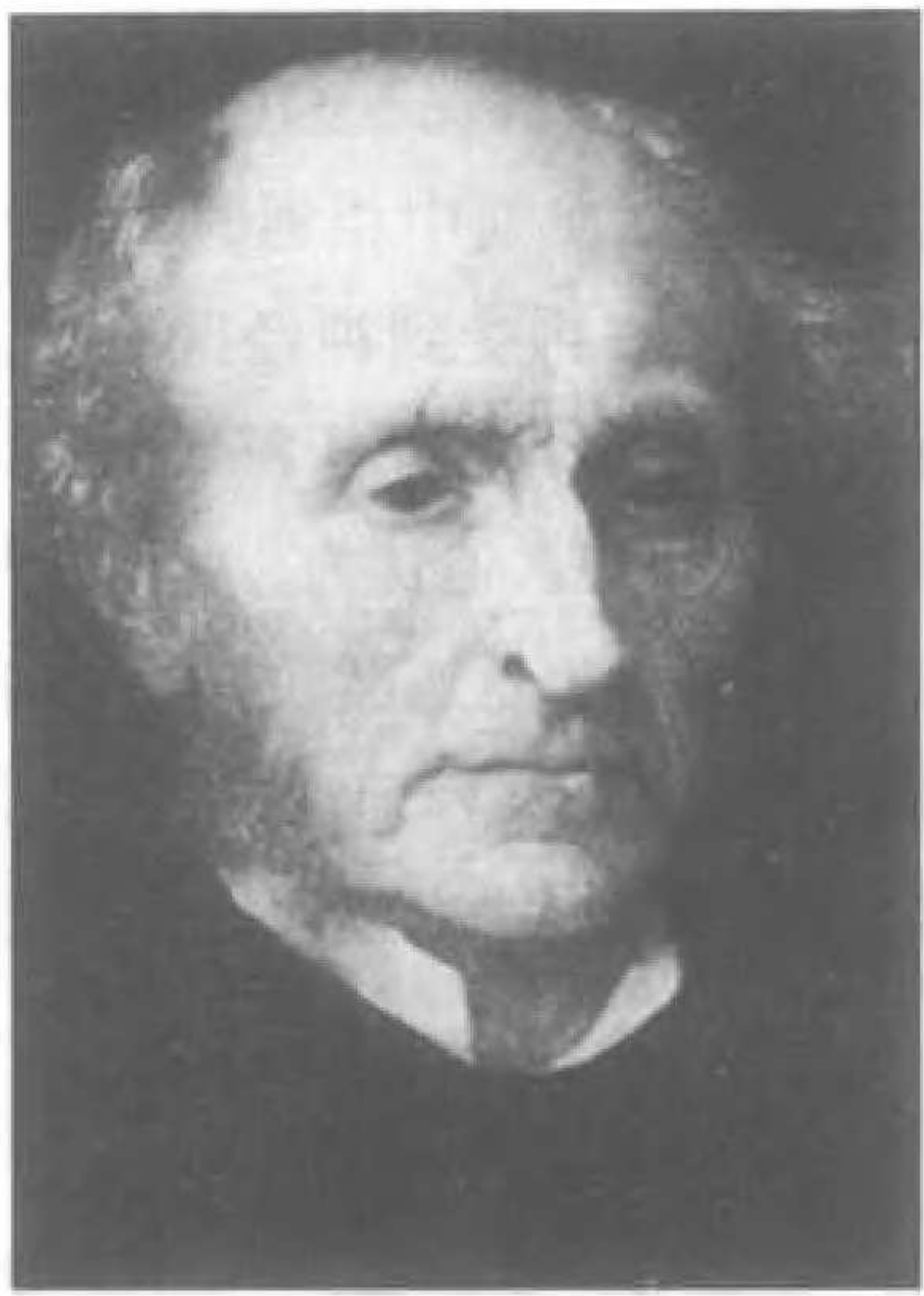
2. 对知识来源问题的解释 在知识来源问题上,哈特莱服膺洛克的经验主义思想,原则上接受洛克知识来自经验的观点,但在解释经验来源时,哈特莱提出了不同的见解。他不同意洛克反省的说法,他认为感官接受外界刺激而生感觉,因感觉而生观念,而感觉和观念之间关系的建立,则是由于联想。联想的基本形式有二:一为同时联想,另一为相继联想。这两种联想的基本法则只有一个,那就是**接近律**。对联想的构成,哈特莱也采用振动的观念来解释。当同时或相继的两种刺激引起振动产生的两种感觉在脑中相遇时,两者之间即形成联结,以后原来的两刺激之一再受到神经振动时,另一种相应的神经振动也将随之产生。对联想用于解释心理现象时,哈特莱并不限只用来解释观念联想。他认为,观念与动作之间甚至动作与动作之间的联结作用,也是遵循联想法则的。

采用**观念联想**的说法来解释知识来源问题是经验主义哲学心理学家的共同主张。此种主张即称为**联想主义**(associationism)。

哈特莱著作中的专著有 Association of ideas (1746); Observation on man, his frame, his duty and his expectation (1749) 等。

米 尔

Mill, John Stuart (1806 ~ 1873)



米尔是 19 世纪英国哲学心理学家,是心理化学理论的创始人,是被公认有史以来智商最高者之一,也是未曾接受正规学校教育全由父亲教导和自学而成名的学者。

米尔 1806 年 5 月 20 日出生于英国伦敦,自幼聪慧过人,在他父亲教导下,3 岁开始学习希腊文,8 岁能阅读柏拉图的希腊



文著作,8岁开始学习拉丁文并负责教他的妹妹读书,11岁他父亲撰写《英属印度史》时,他就担任校对工作,12岁时能阅读亚里士多德的名著《工具论》。米尔因童年的杰出表现,当时被誉为神童。根据美国心理学家柯克斯(C. M. Cox)1926年出版的《天才的遗传》一书所列的三百位天才人物当中,估计米尔的IQ高达190,可能是世界上智商最高的人。米尔14岁离英赴法,跟从父辈学习,17岁随父亲到东印度公司任职,1858年离职,1865年被选为英国议会下议院议员,1868年竞选连任失败,即退出政坛专心著述。米尔的私人感情生活并不幸福,他25岁时爱上了一位比他小两岁且已育有两个子女的有夫之妇。两人的柏拉图式恋爱维持了20多年,直到45岁时对方离婚后才得以团圆。可惜好景不常,妻子一直体弱多病,结婚7年后逝世。米尔孤寂地度过晚年,1873年5月8日在法国阿维尼翁逝世,享年67岁。

米尔的哲学心理学思想的贡献,主要在于以下两方面:

1. 对知识来源问题的解释 对人性本质中知识来源问题的解释,米尔的思想虽然大体上继承了英国经验主义前人的思想,但米尔本人对经由联想形成知识的历程,却提出了超越前人的主张。自17世纪初经验主义兴起于英国后,历经霍布斯、洛克、柏克莱、休谟等人,他们对人性本质中知识来源问题的解释,虽然在立场上有的唯物,有的唯心,但基本上都是采取知识来自感官经验的论点,而且他们都将感官接受刺激后经由感官、知觉、联想的心理活动,解释为构成复杂知识的历程。显然,经验主义者的此种解释有两大特点:其一,将观念联想看成是被动的心理活动。其二,将经观念联想构成知识视为“集少

成多”的历程。米尔经验主义的最大特点是,他反对观念联想为被动的看法。基于他的看法,终于提出了他独到的理论。此即接下来要介绍的心理化学理论。

2. 首创心理化学理论 在英国经验主义者之中,米尔反对前人所持观念联想只是印象或观念集少成多的传统理念。他采用了自然科学中物理变化与化学变化的观念,在其 1843 年出版的《逻辑体系》一书中,提出了心理化学理论。心理化学 (mental chemistry) 理论的要义是,将人的心理运作比做物质的化学变化,而并不是采用化学原理来解释人的心理活动。米尔认为,简单观念形成复杂观念时,各观念之间的关系,不是像物理变化那样,它既不是混合的,也不是组合的,而是融合的;其间融合的过程就像化学变化一样,由原来混合物质变化成一种与以前截然不同的新物质。米尔举出氢气和氧气两种物质化合后变成另一种新物质的水为例,用以说明心理化学的意义。他也举出七色光混合后而形成白色光的例子,用以说明由知觉获得的知识不是零碎观念的累积。此种思想对以后思维创造的心理学研究产生了先导作用。冯特思想中的**综合性创造**的理念即可能源于米尔的心理化学理论。尤其是对以后**完形心理学**的发展具有很大的启迪作用;完形心理学的中心思想“整体不等于部分之和”的理念,正是受了米尔心理化学理论的影响。

米尔著作等身,其著作中与心理学有关的专著有 Autobiography (1873); An examination of Sir William Hamilton's philosophy (1865); On liberty (1859); A system of logic ratiocinative and inductive (1843); The subjection of women (1869) 等。

孔 德

Comte, Auguste (1798 ~ 1857)



孔德是 19 世纪法国哲学家,是实证主义创始人,是现代社会学的奠基者,也是行为主义心理学的先驱。

孔德 1798 年 1 月 19 日出生于法国南部蒙彼利埃的一个税务官家庭,自幼崇拜美国政治家和科学家富兰克林 (Benjamin Franklin, 1706 ~ 1790),他将富兰克林视如苏格拉底一样伟大。

原因是当时正值法国大革命(1789~1799)结束之后,社会动荡不安,他希望有一位像富兰克林那样的科学家兼政治家的人物来挽救法国。此一生活背景可能是使他日后力倡以科学方法研究社会科学的原因。1814~1816 就读于巴黎蒙特利埃工艺学校,1816~1818 在巴黎担任数学教师,1826~1832 在巴黎讲学宣传实验主义,1848 年在巴黎创立实证主义协会。孔德一生命运坎坷,曾住过两次精神病院,一次是因婚姻失败企图自杀获救之后,另一次是因为他的爱人死亡所导致的精神崩溃。1857 年 9 月 5 日病逝巴黎,享年 59 岁。

孔德在学术上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 倡实证主义影响深远 孔德的哲学思想对以后心理学发展的最大影响,在于他首创的实证主义。所谓实证主义(positivism),是谓有效的知识或科学,只限于可以观察到或经验到的事实,除此之外,所有属于内省或逻辑思辩的抽象概念,既不能视为科学,也不能视为哲学。孔德的实证主义思想,深受英国早期哲学家培根的归纳推理思维逻辑和洛克的经验主义思想影响;他认为有效的知识只能来自感官经验,不能来自理性推理,因而力倡实证研究并进而否定内省法的价值。显然,实证主义是一种反西方传统思想运动,既反对形而上学,也反对宗教义理,而主张以具体事实代替抽象观念,其目的旨在以科学取代哲学。孔德指出,在人类求知历史中,对世界万物变化的解释,可分为三阶段:(1) 神话阶段:在此阶段人类相信超自然神的力量,将世界万物变化解释为神的旨意。(2) 形而上学阶段:此阶段人类有了哲学思想,开始了对世界存在本质与目的以及知识来源问题的思辩。此时天文学家解释宇宙星体循一圆环运行,因圆是最完美的几何

图形。(3) 实证阶段:此阶段人类不再迷信和空想,采用观察分析客观世界万物变化的现象,并企图加以验证,以了解自然现象背后的真象,从而获知自然变化的法则。他指的第三阶段,也就是世人所称的科学时代。孔德的历史发展三阶段理论,被称为**三阶段法则**(law of three stages)。孔德的实证主义思想,不仅对 19 世纪欧洲自然科学发展影响至巨,19 世纪末德国实验心理学的诞生,以及 20 世纪初美国行为主义之特别强调客观实验取向,亦是受此实证主义的影响。孔德的实证主义思想,可说是经验主义思想演变的结果。孔德实证主义的本意,只是强调科学的记述性,只记述观察到的事实变化,而孔德之后,**逻辑实证主义**(logical positivism)思想兴起,又将科学概念扩大,分为实证科学与理论科学两大类。至此“实证”一词已非纯属经验主义传统,而是将经验主义和理性主义合而为一了。

2. 开启现代社会学的研究 社会学(sociology)一词是孔德在 1838 年创用的。孔德所创始的社会学,自始即不以个体为研究对象。他相信,个人的行为主要是社会的产物,而非个人的经验或人格特质使然。因此,他认为心理学家企图以个体为对象研究其内在自我,是不可能得到结果的。孔德主张,要想了解人性,只能在社会情境中观察人与人之间的互动关系,除观察所见之外,不能加以推论解释,也不能靠当事人内省陈述,原因是这样得到的结果是无法验证的。孔德的此种主张,目的在使社会学成为一门像自然科学一样客观的科学。

孔德的著作中译为英文的专著有 Catechism of positive religion (1858); Systems of positive polity, 4 vols. (1875 ~ 1877); The positive philosophy, 3 vols. (1896)等。

浪漫主义的人性本质观

哲学心理学史上的**浪漫主义**(romanticism),虽和18世纪兴起的文学艺术上的浪漫主义用字相同,但意涵相异。哲学心理学史上的浪漫主义,是指18世纪初在经验主义和理性主义之后,兴起于欧洲的第三派哲学心理学思想。在此历史背景之下,浪漫主义对人性本质的解释,既反对理性主义所持真理得自理性的理念,也反对经验主义所持知识得自感官经验的说法。浪漫主义者认为,单独强调理性会将人性本质窄化,单独强调经验会将人看成无情的机械,两者都犯了决定论的错误。他们认为,要真正了解人性,必须从完整的个人着眼。人有感情也有自由意志,人的所作所为既非单凭感觉经验所决定,也非单靠内在抽象理性所决定,而是由个人的动机、感情和意志所决定。与经验主义和理性主义相比,浪漫主义人数较少,而且在19世纪心理学趋向科学化发展以来,浪漫主义思想发生的影响也就更为减小。惟从传统科学心理学之外的观点看,浪漫主义哲学心理学思想影响却十分深远,20世纪初的现象学和存在主义思想,及20世纪60年代的人本主义心理学思想,都是在浪漫主义思想影响下兴起的。在浪漫主义哲学心理学思想主题下,本书以法国卢梭、德国歌德及尼采三人的思想作为代表。此外因卢梭的全人教育思想,对18世纪后教育普及运动产生很大影响。因此本书也附带介绍此时期裴斯泰洛齐、福禄贝尔及蒙台梭利三人的教育思想。

卢梭

Rousseau, Jean Jacques (1712 ~ 1778)



卢梭是 18 世纪法国政治家和文学家,是浪漫主义哲学家,是自然主义教育思想的创始者,也是现代发展心理学的先驱。

卢梭于 1712 年 6 月 28 日出生于瑞士日内瓦,父视为钟表制造商。出生时母亲即去世,未几其父亦离家出走,而由舅父母抚养成人。卢梭未曾受过正规教育,他的学术思想是通过自

学而形成的。卢梭的成名是在中年以后。1749年法国帝乡学院悬赏征文,题为“科学和艺术能否增进人类道德”。卢梭以否定的论点投稿,结果获得首奖。1753年该学院第二次征文,题为“人类不平等之原因”,卢梭再以违反自然为导致不平等原因的论点投稿,结果极受重视。1762年卢梭出版《社会契约论》与《爱弥儿》两大名著,前者论政治,后者论教育。此二书之出版,对以后政治和教育两方面,产生了划时代的影响。《社会契约论》的问世,不仅激发了1789年的法国大革命,而且影响扩大到全世界民主思想运动,从而改变了人民与政府的关系。《爱弥儿》的问世,则形成此后影响全世界的自然主义教育思想。1778年7月2日卢梭病逝于法国,享年66岁。

卢梭在哲学心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 对人性本质的解释 对人性本质的解释,卢梭所倡浪漫主义思想的要义是:(1) 要研究人性,必须从个人的独特性和完整个性着眼,不能只是片面地去探讨人的理性或经验。(2) 以全人为研究对象时,卢梭主张了解人的感情重于分析人的理性,因而强调本能重于经验、艺术创作重于科学思维、内心的启发重于外在的影响。(3) 主张人性本善,人之恶行非出自本性,而系社会腐败使然。(4) 反对理性主义与经验主义的人性本质观,卢梭认为这两派思想不但对人性的解释窄化了,而且因其决定论倾向,限制了人性的自由发展。卢梭的浪漫主义思想代表欧洲18世纪哲学思想的第三流派,此一哲学思想流派影响所及,不仅奠定了存在主义哲学的基础,而且开启了20世纪中叶人本主义心理学思想的先河。

2. 自然主义教育思想 卢梭《爱弥儿》一书代表其自然主义(naturalism)教育思想。他在该书开宗明义便指出:“无论何

物,在造物者手中原本为善,一入人手,则悉变为恶。”因而强烈反对传统的形式教育,而主张“返归自然”和“顺其自然”,以“消极教育”替代“积极教育”。《爱弥儿》一经问世,迅即对当时法国的社会造成极大的冲击,教会认为是邪说逆道,搜集焚毁,卢梭本人则被主教逐出教门,国会则发令逮捕。卢梭在《爱弥儿》一书中所提倡“顺其自然”的教育,主张学校教育的实施,宜遵守以下自然原则:(1) 自然已赋予儿童一切力量,教育必须让儿童充分运用他的自然活力去自由发展。(2) 只有在儿童自己能力不足以适应环境时,成人才予以辅助。(3) 辅助儿童成长时,以有益于儿童身心发展者为限。(4) 教师必须留心研究儿童,了解他的需要和困难。全书共分五卷,前四卷陈述男性的教育,假托于爱弥儿,后一卷陈述女性教育,假托于苏菲亚;他以小说的形式陈述了发展心理学的理念。卢梭将男性教育分为四个时期:(1) 婴儿期(出生~2岁),重视儿童身体发展和自由活动。(2) 儿童期(2~12岁),重视儿童的感官发展,并尽量使他们与自然接触。(3) 青年前期(12~15岁),重视儿童劳作活动使他们学会手脑并用,探索研究环境中的事物。(4) 青年期(15~20岁),卢梭称此时期为“第二次诞生”,因为此时期的青少年开始进入社会学习成人生活,宜接受正式教育从事知识、道德以及宗教生活的学习。在第五卷陈述女性教育,主张女子应以顺从、迎合以及取悦男性为天职。卢梭虽未脱传统男尊女卑的观念,惟单就男性教育的观念看,在他的教育思想中,已孕育了现代发展心理学的理念。

卢梭的著作中已译为英文者计有 Discourse on the origin and foundations of inequality among men (1755); Social contract (1762); Emile (1762)等。

歌 德

Goethe, Johann Wolfgang von (1749 ~ 1832)



歌德是 18 世纪末 19 世纪初德国伟大诗人、小说家、戏剧作家,是浪漫主义哲学心理学的代表人物之一,是精神分析思想的先驱者,是知觉心理学与完形心理学的先驱,也是被德国人视为与贝多芬和康德齐名,同为德国精神象征的偶像人物。

歌德于 1749 年 8 月 28 日出生于德国莱茵河畔法兰克福市

一个富贵之家,父亲曾担任帝国枢密顾问,母亲是法兰克福市长的女儿。歌德自幼受良好教育,七岁开始接受拉丁语、法语、意大利语、英语、希伯来语训练,并同时学习音乐、绘画、剑术、马术等多方面才艺,少年时已显露出超凡的才华。1765年歌德16岁时,进莱比锡大学读法律,并兼习艺术与文学。1768年因病返乡疗养。1770年病愈后,改进斯特拉斯堡大学,继续研读法律。1771年毕业,次年五月参加帝国大法院法律见习事务时,因事前曾往乡间小镇威兹拉尔逗留三个月,在此期间爱上了朋友的女儿夏绿蒂。当时夏绿蒂已与格斯耐订婚,此事使歌德在精神上陷入矛盾与痛苦。由于他深爱夏绿蒂,不愿使她受到感情伤害,故而就在夏绿蒂与其未婚夫宣布婚期之际,歌德与夏绿蒂最后一次约会后,即满怀失望悄然离去。回到法兰克福后一直郁郁不乐,此时突然传来他在威兹拉尔认识的朋友耶路莎隆失恋自杀的消息。耶路莎隆自杀用的手枪,竟然是从夏绿蒂新婚丈夫手中借来的。这些人生悲欢离合的事件,冲击了歌德的感情,也激发了他的灵感,于是一气呵成写就举世闻名的《少年维特的烦恼》。该书出版于1774年,是歌德失恋之后两年,当时他年仅25岁。《少年维特的烦恼》除了文学价值之外,更在人性描述中显现了多层心理学涵意。1775年歌德赴魏玛,次年被任命为枢密评议员。在此后期间歌德曾从事多方面的研究并出版多种著作,而其中最著名的自然是他费58年之久(1773年起稿,1831年完成)写成的不朽名著《浮士德》诗剧。《浮士德》出版后的第二年,1832年3月22日,歌德病逝魏玛,享年83岁。综观歌德一生,少年成名,老年杰出,诚为历史上罕见的真正自我实现的人物。

歌德在文学上的伟大成就,是人所共知的,但歌德思想对

以后的影响,并不限于文学。他 25 岁的名著《少年维特的烦恼》一书出版后不久,便激起德国文学史上著名的反传统运动,形成了 18 世纪末期的所谓**狂飙期**(storm - and - stress period)。狂飙运动代表浪漫主义在文学上的表现;强调在文艺上只有自由抒发情感,才能激发人的生命力。因此一般认为,歌德的浪漫主义思想,是导致狂飙运动的主要原因。文学史上狂飙期强调自由抒发情感的概念,后来就被 20 世纪初美国心理学家霍尔借用来标志青年期人格发展的特征。基于此义,以下略述歌德思想对以后心理学发展的两方面影响:

1. 浪漫主义人性本质观对心理学的影响 对人性本质的解释,歌德服膺浪漫主义强调的**自由意志**,反对带有**决定论**倾向的**理性主义与经验主义**。歌德的浪漫主义思想,可从以下两方面略加说明:(1) 歌德认为人生问题永远是两极相对的,生与死、爱与恨、善与恶、恐惧与安宁、光明与黑暗等等,都是现实人生。处在此等两极相对的人生现实中,每个人都会有压迫感与无奈感。歌德认为,追求人生目的时,必先接受两极相对的现实,不能逃避现实;即使面对的现实是黑暗的,个人也应相信黑暗的背面就是光明。只有如此,人生的黑暗面才会成为个人成长的助力。歌德举他幼年生活经验为例,他小时患有惧高症,处在高处就会感到焦虑不安。为了克服此一缺点,于是决定常常练习攀登高塔,最后终能化解恐惧而领略到登高眺望的乐趣。(2) 基于对人生意义的解释,歌德思想中充分表现出自由意志是决定人生方向的力量。此点可由他两大名著中看出。23 岁失恋的痛苦,使歌德的人生意义陷入谷底。他深爱夏绿蒂,认为夏绿蒂是世上最完美的女子,他觉得夏绿蒂最可爱之处是她深深地爱她的未婚夫。因此歌德认为,不能

因为自己的爱而伤害夏绿蒂,更不能因失恋而将自己陷于爱与恨两极相对的困境。为了解脱失恋的痛苦,歌德本着他的人生哲学,在文学创作中找到了出路:将自己失恋的痛苦与因失恋而自杀的好友的悲情,两者融合而构成了一部感人的小说。歌德此种化悲痛为创造的心理转折,影响到以后精神分析心理学思想的发展。精神分析中冲突、焦虑、防御机制、升华等概念,都可以在歌德思想中找到根源。在另一名著《浮士德》中,歌德也采用同样的笔法,描述老博士浮士德与魔鬼斗争,后来终获光明的历程。这些都说明歌德的中心思想:自由意志是决定人生方向的力量。

2. 科学思想对现代心理学的影响 虽然浪漫主义者一般都反对科学,但歌德则否。歌德认为,可采用科学方法研究心理学,但在解释时不能将心理学视同自然科学。歌德做过很多有关知觉的研究,并在1810年出版《颜色科学》,详述他观察知觉现象的结果。他认为牛顿“所有色光混合成为白色光”的说法虽不合理,但他所发现的后象、对比效应、色盲、颜色错觉等,都相当正确,而且都成为现代知觉心理学的主题。他认为,颜色本身并非客观存在,颜色只在人的视觉中存在。他举例说,如面对亮光闭起眼睛,然后一手在面前来回摆动,就会觉得时而有红光,时而有绿光。事实上根本没有红绿光。因此歌德认为,研究知觉必须考虑人的整体知觉经验,不能只考虑感觉的零碎事实。显然歌德的此种思想,正是后来现象学与完形心理学研究的滥觞。

歌德一生著作丰富,其著作中译为英文者有 The sorrows of young Werther (1774); Theory of color (1840); Faust: A tragedy (1912) 等。

尼 采

Nietzsche, Friedrich Wilhelm (1844 ~ 1900)



尼采是 19 世纪德国哲学心理学家,是浪漫主义哲学心理学思想代表之一,也是现代人本主义心理学的先驱。

尼采 1844 年 10 月 15 日出生于德国萨克森省卢岭附近的一个牧师家庭,父亲早逝,由母亲抚育成人。由于母亲过分沉溺于宗教,以致影响到尼采后来反宗教性格。10 岁进诺姆堡文

法学校,14岁获奖学金进普夫达中学,20岁进波恩大学,一年后因感到兴趣不合,改进莱比锡大学,1869年获莱比锡大学古典哲学博士学位。在尚未读完博士之时,即应聘担任瑞士巴塞尔大学古典哲学讲座,时年仅24岁。从1869~1879年之间,尼采一直在巴塞尔大学任教,后因健康关系放弃教职移居瑞士和意大利山区休养。尼采的重要著作大多是此一山居期间完成的。1900年8月25日病逝于德国魏玛,享年56岁。

尼采的哲学心理学思想对以后心理学思想发展的影响,主要为以下两方面:

1. 反传统思想 尼采的哲学理念中充满了反传统思想,他反对传统道德,反对宗教教义,反对17世纪以来哲学思想主流的经验主义和理性主义。他认为,经验主义和理性主义所解释者,都只是人性的片面(主要解释知识来源),不是人性的整体。人性的整体是生命,是生存,不是什么天生理性等等。尼采认为,要想看到真正的人,就必得拉下理性的假面具;而且要真正认识人,不要只看他的意识层面,更重要的是要看他的潜意识或无意识层面。基于此义,可以看出尼采的哲学心理学思想,与法国卢梭的浪漫主义思想接近,同样都是以全人为讨论主题。

2. 人性的本质在权力意志 尼采认为人性的本质并不是理性的。人性的本质是求生本能,由本能所促动行为的动机,就是权力意志。所谓权力意志(或求强意志)(will to power),是指人类具有本能性的求生求胜的内在驱力,此种驱力可视为欲望,也可视为意志。由此种驱力所展现出来的行为,虽有时带有理性,但基本上是本能性的冲动。虽然一般公认,20世纪

初精神分析创始人弗洛伊德是首创本我、自我、超我人格结构理念的人,但考其渊源,弗洛伊德的此种理念,显然与尼采的思想有关。在1886年出版的《善恶的彼岸》和1887年出版的《道德的系谱》两书中,尼采即阐释了如下的理念:如果外在环境许可,任凭个人的权力意志自由表达,他的人性本质和天赋潜能就会得以充分发展。当一个人的个性充分发展到达顶峰而且超越芸芸众生时,他就成为理想的超人(superman)。在1895年出版的《反基督》一书中,尼采曾经指出:“在我看来,人性的本质就是构成意志本能的成长。如人性本能获得成长,则人性本质才得以显现;如本能成长受阻,人性即遭埋灭。”基于此一理念,尼采提出两点主张:(1)在教育上宜尽量鼓励儿童自由表达他本能性的驱力,即使是攻击破坏性的本能性冲动,也不应予以抑制;抑制的后果,必将伤害儿童权力意志的发展。(2)在社会上尼采相信达尔文进化论生存竞争优胜劣败的法则,极力鼓吹德国人应做世界强者。两次世界大战前德国的优越感,可能与尼采的超人思想有关。此外,尼采的思想对阿德勒的自卑与超越,与人本主义心理学思想中所强调的自我实现,都产生了先导性的影响。

尼采著作丰富,出版专著中译为英文者有 Beyond good and evil (1886); On the genealogy of morals (1887); The antichrist (1931); The birth of tragedy and the genealogy of morals (1956) 等。

裴斯泰洛齐

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746 ~ 1827)



裴斯泰洛齐是 18 世纪瑞士著名教育家,是近代平民教育运动的先驱,也是现代教育心理学理论的奠基者。

裴斯泰洛齐 1746 年 1 月 12 日出生于瑞士苏黎世,父亲为外科医师,但五岁丧父,由母亲抚养成人。裴斯泰洛齐原本厌恶当时的拉丁学校,但后来进卡罗林学院求学时则变得甚为喜

爱。在求学期间曾尝试神学、法律、政治等学科研究,但后来兴趣转向农业和教育。裴斯泰洛齐兴趣的改变,主要受法国卢梭《爱弥儿》和《社会契约论》两书影响所致。1769年,裴斯泰洛齐曾创办模范农场,试图用以改进农村社会,从而改善农民的生活。1774年失败后,着手创办孤儿院,收容6~18岁的贫苦儿童,他将教育和生活结合起来,教育儿童一面学习工作,一面学习知识和道德。由于经费困难,1780年孤儿院停办,裴斯泰洛齐即改而从事教育著述,他的著名教育小说《林哈德和葛笃德》,就是在此时期写成的。该书描写贤妻良母葛笃德教子有方的故事,出版后甚获好评。1798年,应瑞士政府之邀,裴斯泰洛齐赴施坦兹主持孤儿院,继而在布格多夫进行教育实验,后来又在伊韦尔东创办包括师资训练的学校,在1800~1825的25年间,裴斯泰洛齐的实际教育工作,使他的教育思想和教育实践融合为一,此举为以后全世界的基础教育开创了新的纪元。裴斯泰洛齐创办的伊韦尔东学校,名满欧洲,当时德、法、英、意大利、西班牙等国都有学生来此学习。德国著名教育家赫尔巴特和福禄贝尔等人,均曾专程到该校访问。后来的著名教育家和心理学家如意大利的蒙台梭利、美国的杜威、瑞士的皮亚杰等人,在思想上无不深受裴斯泰洛齐思想的影响。1825年,伊韦尔东学校因经营不善而停办,裴斯泰洛齐离开后,于1827年2月17日病逝于布拉格,享年81岁。

裴斯泰洛齐在心理学上的贡献,主要在于他将全人格发展的心理学理念实践于基础教育之中。以下七点是他全人教育思想的要义:

1. 人性中含有原始性、社会性与道德性三个层面,教育的

主要功能,即在于克制人的原始性而发扬其道德性。

2. 强调以爱为教育的中心;视学校如家庭,视教师如父母,视学生如子女。

3. 在教学上强调使学生的头(心智)、心(情意)、手(行动)三方面均衡发展。

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,也主张教师除爱护学生之外,亦须培养其道德规范。

5. 重视学生的个别差异;惟强调教师在评判学生个别差异时,除年龄的个别差异之外,更须注意其能力的个别差异。

6. 教学时应配合学生身心发展水准,教材提供应注意到由简而繁和由具体到抽象的原则,使学生能在已有的知识基础上学到新的知识。

7. 首创直观教学法:直观教学(intuitional instruction)就是对事物直接观察而不藉抽象解释的教学方式。直观教学下学生学到的知识是直接而立即的经验,此种直接而立即经验,不需意识判断即可成为知识。

裴斯泰洛齐的思想源于法国卢梭《爱弥儿》自然主义的教育思想。经过他的实践,对以后初等教育和教育心理学两方面的发展,均具有极大的影响。其全人格发展的教育观,对20世纪60年代人本心理学思想的发展,产生了先导性的影响。

裴斯泰洛齐的著作中译为英文者计有 The evening hours of a hermit (1780); Lienhard and Gertrude (1781); How Gertrude teach her children (1801); Letters on early education (1827)等。

福 禄 贝 尔

Fröebel, Friedrich (1782 ~ 1852)



福禄贝尔是 19 世纪德国著名儿童教育心理学家,是人本教育思想的先驱,也是最早设立幼稚园并提出幼稚教育系统理论的人。

福禄贝尔 1782 年 4 月 21 日出生于德国上魏斯巴赫一个路德教派牧师的家庭,9 个月丧母,父亲再娶,他是家中第五个小

孩。在缺乏母爱的家庭环境之下,福禄贝尔的童年生活是痛苦的。后来,得舅父帮助才上了中学,中学毕业后在林务官处做学徒,其后又得林业主人资助进入大学;先后就学于耶拿大学、哥廷根大学和柏林大学,但终因学费不足,无法完成学业,故而未曾得到任何学位。在1806年福禄贝尔24岁时,曾担任过一个家庭中三个孩子的家庭教师。由于三个孩子未能得到父母爱心关怀和适当教养,因而性格极不驯良,此一情况使福禄贝尔深切领悟到家庭教育的重要性。此后,因仰慕瑞士教育家裴斯泰洛齐的教育思想和贡献,曾先后两次专程到瑞士拜访,并在裴斯泰洛齐创办的学校中担任过教职。回到德国后,1837年在布兰肯堡创立一所幼儿学校,取德文 kindergarten 为名(kindergarten 一字本为德文,已成为现代英文,拼法不变)。1840年正式定名为幼稚园,是为现代学前教育之始。不料在1851年政治人士将福禄贝尔的教育思想误解,认为与反政府的社会主义学派有关,因而教育当局下令封闭了他创立的幼稚园。福禄贝尔遭此横逆,悲愤欲绝,终于在次年,1852年6月21日病逝于布伦兹克,享年70岁。

福禄贝尔未曾提出系统的心理学理论,但他是18世纪法国卢梭浪漫主义哲学心理学思想的实践者,他将卢梭思想中之“全人”、“人性本善”及“自由意志”等理念,实践于实际学校教育中。从教育心理学的观点言,福禄贝尔的贡献,主要在于他对儿童教育提出了超越传统的理念。在传统教育上,一向将儿童视为具体而微的成人,对儿童的教育总离不开按成人标准对儿童实施文化塑造的观念。福禄贝尔的超越思想是从儿童本性本质去着想,强调教育的功能是促进儿童本性本质的发展。

在此一理论基础上,福禄贝尔的教育心理学思想可简述为以下六点:

1. 相信人性本善,人类的罪恶行为,不是人性本质的展现,而是错误教育的结果

2. 家庭是学校教育的基础,父母的爱是其子女人格发展的动力。

3. 重视自由与创造的教学活动;自由与创造是人类的天性,前者使人选择向善,后者使人得到智慧

4. 重视团体游戏的社会化教育功能,儿童在游戏中既可以学到与人合作,也可以学到遵守道德规范。

5. 重视儿童感觉与知觉发展,福禄贝尔为幼儿设计了很多不同颜色、不同形状及不同大小的玩具,用以发展儿童的感觉与知觉。认为感觉与知觉不仅可凭以认识环境,而且更可由此而发展儿童的美感

6. 重视生活教育,福禄贝尔设计了很多戏剧性的游戏活动,让儿童表演鞋匠、木匠、铁匠、农夫等,旨在使儿童在团体活动中认识成人生活的意义。20 世纪初美国教育家杜威“教育即生活”的思想,可能就是受了福禄贝尔的影响。

福禄贝尔的上述六点理念,在 150 多年后的今天看来,仍然是合乎时宜的。惟其如此,现今世界各地很多幼稚园以福禄贝尔之名名之。

福禄贝尔的著作中译为英文的专著有 Education of man (1926); Mother play; Education by development (1832); Pedagogies of the Kindergarten (1840) 等。

蒙台梭利

Montessori, Maria (1870 ~ 1952)



蒙台梭利是 20 世纪初意大利著名的幼稚教育家,是意大利女性中获得博士学位并成为合格医师的第一人,也是现代特殊教育运动的先驱。

蒙台梭利 1870 年 8 月 31 日出生于意大利中部的安科那,1894 年获得罗马大学医学博士学位后,担任罗马大学附属精神

病院助理医师,是当时全意大利女性中获得博士学位的第一人,也是全世界最早从医的女性之一。在担任医师期间,蒙台梭利将治疗患病儿童的兴趣,扩大到研究心智不足(低能)和心理异常儿童的成因。当时,居住在罗马贫民区的儿童,有些不但被父母放弃不管,而且也被学校拒绝于校园之外。这些被家庭和学校遗弃的儿童长大后,先是变成犯罪少年,继而变成犯罪的成人。蒙台梭利认为,青少年和成人的不当行为现象,主要是他们幼年丧失适当教育机会所致。因此,她放弃了传统医师对病人的治疗工作,改而从事幼稚教育事业,并研究儿童的身心发展,藉以作为教育实践的依据。于是,自1897年在罗马首创一所特殊学校,称为“儿童之家”,收容3~7岁儿童,是为全世界最早的特殊教育机构,当时蒙台梭利年仅27岁。

蒙台梭利的儿童之家设置之初,一般人认为此类学校只具有消极的隔离作用,不会产生积极的教育价值。后来事实证明,蒙台梭利的构想是成功的。自她的特殊学校设立后,罗马贫民区的青少年犯罪率显示逐年降低趋势。因此,自1917年起,她接受英国、西班牙、荷兰、印度等国的邀请,分赴各地讲学,并举办幼稚园教师训练班,推广她的教育理念。此后,她的幼稚教育思想扩及全世界。蒙台梭利1952年5月6日病逝于尼德兰,享年82岁。逝世后仍然盛名不衰,直到现在世界各地仍有很多国家的教育机构(如幼稚园)或教学方法以蒙台梭利之名名之。

蒙台梭利在心理学上的贡献,主要在于她教育思想中的三点要义:

1. 建立成人与儿童的良好关系是教育成功的关键。成人对儿童施教,只有在师生间关系良好的情境之下,儿童才会顺

从教师的引导去自动自发地学习。蒙台梭利强调,教室是教师为儿童准备的生活环境,学校是儿童成长的家。

2. 以自由为教育手段,以自立为教育目的 在教学活动中,蒙台梭利强调让儿童自由活动,教师只需提供多样变化的学习环境,让儿童自由选择,在自由活动中一方面学习读、写、算的知识,另一方面学到生活习惯。因此,蒙台梭利主张,让学生自由只是教育手段,而培养学生自立才是教育目的。为达到自立的教育目的,蒙台梭利强调,要在6岁以前培养儿童养成生活自律的好习惯(如自己洗脸、穿衣、收拾玩具、保持周围环境整洁等)。

3. 教育须与儿童身心发展程度相配合 教学时除配合儿童能力以施教外,也应设法启发儿童好奇心,从而促进他们的智力发展。从这一点看,蒙台梭利的发展心理学思想较之皮亚杰的思想更具教育意义(皮亚杰不主张经由教育方法促进儿童智力发展),而与苏俄心理学家维果斯基的思想较为接近(参见该两人的传记)。

蒙台梭利的幼稚教育思想,虽然在20世纪之初即已名满欧洲,但迟至60年代才引起美国教育界的重视,而相继在纽约成立蒙台梭利学会,在华盛顿成立蒙台梭利研究所,推广她的教育理念和教学方法。考其原因,可能与美国60年代以前行为主义心理学思想盛行时不重视自由学习的理念有关。

蒙台梭利著作中译为英文的专著有 *The absorbent mind* (1949); *Dr. Montessori's own handbook* (1964); *The Montessori method* (1964); *Education for human development: Understanding Montessori* (1976)等。

现代心理学诞生前 人性本质的科学研究

——心理生理学与心理物理学研究

前文讨论近代哲学心理学思想时曾经提到,文艺复兴运动后哲学思想的主要特征是摆脱了中世纪以神为中心的主轴,一变而为以人为中心的哲学思想。既然是以人为中心去思考问题,自然就会激发科学家敢于摆脱上帝创造万物的传统观念,一方面开始探索自然界的奥秘,另一方面也开始探索人性本质问题。就在这样的文化气氛之下,从文艺复兴后到19世纪初的两百多年间,形成了欧洲现代文明迅速发展的一段时期。在此期间内,除启蒙运动(Enlightenment)(反因袭主创新的思想运动)带来的政治改革、宗教改革(1517)、工业革命(1764)、美国独立(1776)以及法国大革命(1789)之外,在科学方面的发展,更是突飞猛进。在此期间所发生的重大科学事项计有哥伦布(Christopher Columbus, 1451 ~ 1506)(意)1492年发现新大陆,哥白尼(Nicolaus Copernicus, 1473 ~ 1543)(波兰)1543年发表天体运行论,培根(Francis Bacon, 1561 ~ 1626)(英)1620年出版《新工具》,伽利略(Galileo Galilei, 1564 ~ 1642)(意)1609年发表日心论,哈尔维(William Harvey, 1578 ~ 1657)(英)1628年发表血液循环论,牛顿(Isaac Newton, 1642 ~ 1727)(英)1684年发表万有引力论,达尔

文(Charles Darwin, 1809 ~ 1882)(英)1859 年出版《物种起源》,这些科学界的重大成就,不仅促动了以后自然科学的快速发展,而且此时期科学家的科学态度和科学方法,也为以后科学心理学的发展奠定了基础,特别是培根、牛顿和达尔文三人的影响为然。

在 19 世纪末科学心理学诞生之前,科学家对人性本质的探索是从两个取向开始的:第一个取向是藉由生理学研究的成就,探索神经系统的组织与功能,从而了解人性本质争议中的心身关系问题。这方面的研究称为心理生理学(psychophysiology)。第二个取向是藉由物理学研究的成就,探索人对外界物理刺激的感觉反应,从而了解人性本质争议中的心身关系问题及知识来源问题。这方面的研究,称为心理物理学(psychophysics)。在心理生理学研究之前,最早对脊椎动物神经系统进行研究且已卓有成就者,是英国生理学家贝尔(Charles Bell, 1774 ~ 1842)和法国生理学家马戎第(Francois Magendie, 1783 ~ 1855)。他二人先后发现神经系统中神经元的不同性质及其分别产生的不同传导作用。在心理物理学研究之前,牛顿对光学的研究,已是属重大贡献。牛顿所发现的多种色光混合产生白色光的视觉现象,就是其中之一。

现代科学心理学是从 19 世纪末实验心理学开始的。始自 19 世纪初心理生理学的研究是实验心理学的前奏,而 19 世纪中的心理物理学,实质上就是实验心理学。在心理学史上之所以不如此认定,主要是心理物理学所研究者只限于感觉。基于此义,在本主题之下分别介绍四位心理生理学家和两位心理物理学家的研究贡献。

Müller, Johannes Peter(1801 ~ 1858)



繆勒 1801 年 7 月 14 日出生于德国西部的科布伦茨, 1819 年入波恩大学习医, 1822 年获生理学哲学博士, 1824 ~ 1833 年间任教于波恩大学, 1833 年荣任柏林大学为他特设的解剖学与

生理学讲座,成为当时生理学界的权威学者。后来著名的生理学家**赫尔姆霍茨**,就是此时期**缪勒**的学生。**缪勒**在此两所大学任教期间,每隔7周发表一篇研究论文,如此研究成绩,一直维持30年之久。1858年4月28日病逝于柏林,享年57岁。

缪勒的贡献在于生理学和心理学两方面:

1. 脊髓反射理论 在生理学方面,**缪勒**的研究最早受到重视的是,他经由实验研究提出的反射理论。在他之前,苏格兰解剖学家**贝尔**(Charles Bell, 1774 ~ 1842)在1811年提出感觉神经元与运动神经元功能不同的理论。稍后,法国生理学家**马戎第**(Francois Magendie, 1783 ~ 1855)在1822年也提出了类似的理论。两人的理论合在一起,即成为生理学上的**贝尔—马戎第定律**(Bell - Magendie law)。**贝尔—马戎第定律**的基本要义是,负责传导神经冲动的神经元,按其不同性质分为两种:一种是**感觉神经元**(sensory neuron),感觉神经元的功能是负责将感官接受外界刺激时所引起的神经冲动,传至中枢神经系中的脊髓背根,脊髓背根就是中枢神经中首先接受感觉神经传来神经冲动的神经组织。另一种神经元是**运动神经元**(motor neuron),运动神经元的功能是负责肌肉或腺体的活动反应,控制运动神经元的神经组织是脊髓腹根。**缪勒**以青蛙为对象实验研究的结果,证实了**贝尔**理论的正确性,并进而发现反射过程中有三段神经活动:(1)感觉器官接收刺激引起的神经冲动先传到脊髓背根;(2)脊髓神经发生连结作用;(3)由脊髓腹根神经传出冲动至肌肉或腺体表现出反射活动。此即**缪勒**反射理论要义。

2. 神经特殊能量论 **缪勒**在生理学上的另一贡献是,他在1838年出版的《人类生理学手册》一书中,提出了**神经特殊能**

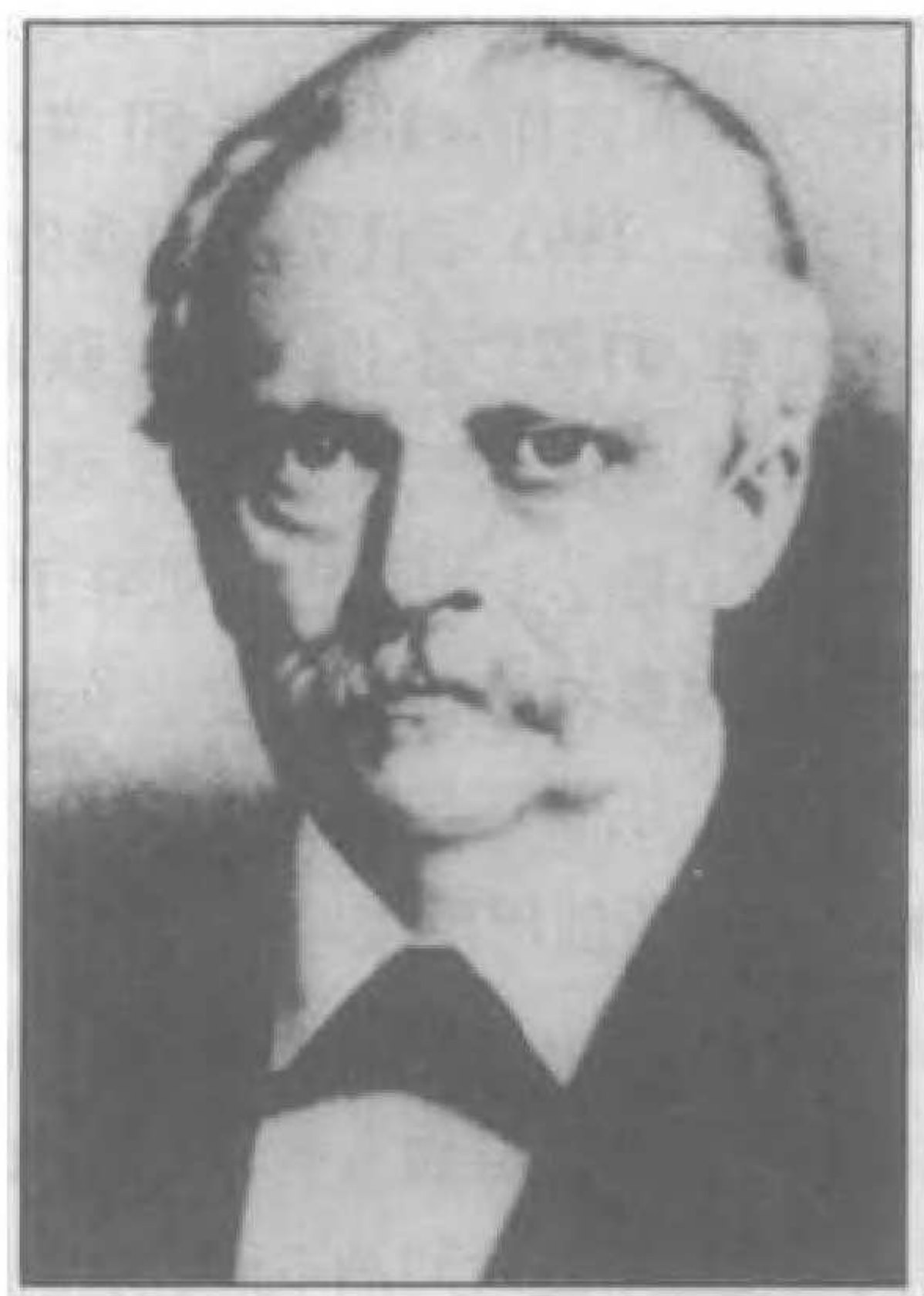
量论 (doctrine of specific nerve energies)。神经特殊能量论的基本要义是：由刺激引起的感觉经验，乃是决定于刺激所引起的神经活动，而非决定于刺激本身的特征。换言之，感觉经验主要是脑的作用，而非单纯刺激作用。以视觉为例，无论刺激的性质如何，凡是引起视神经冲动者，都会产生视觉经验。除光刺激之外，如果闭起眼睛用手指轻压右眼的右边，此时左视野内即会产生光的视觉。此一现象说明不属于光的机械性刺激照样会引起和光刺激同样的视觉经验。根据缪勒的研究，神经特殊能量具有三种特征：(1) 每一感官均有其相对应的刺激（某种刺激引起某种感官的感觉经验）；(2) 同一刺激作用于不同感官时，将引起不同的感觉经验；(3) 不同刺激作用于同一感官时，可引起同一感觉经验。缪勒的神经特殊能量论，为德国理性主义者提供了科学理论依据。由指压眼眶引起视觉经验的事实看，中枢神经的活动并非单纯被动地接受外界刺激而产生反应，而是主动地对传来的讯息加以组织后做出解释。换言之，心是主动的，而心的主动性并非得自学习经验，而是得自先天本性。

缪勒的生理学研究，之所以被认为具有心理学的贡献，主要是因为他在解释生理作用时经常涉及心的作用。而且，缪勒的研究对以后的生理心理学影响甚大，后来赫尔姆霍茨和海林的色觉理论，都是受了缪勒的影响。

缪勒的著作中译为英文的专著有 Handbook of human physiology (1833 ~ 1840) ; Elements of physiology (1842) ; The physiology of sense, voice and muscular motion, with the mental faculties (1848) 等。

赫尔姆霍茨

Helmholtz, Hermann von (1821 ~ 1894)



赫尔姆霍茨是 19 世纪德国著名物理学家与生理学家,是被后人誉为达尔文之后最伟大的科学家。然而他在科学上的贡献,并不限于物理学和生理学,他对人类色觉、听觉以及神经生理学的研究,均为以后实验心理学与生理心理学奠定了基础。赫尔姆霍茨是色觉理论建构人之一,是听觉部位论的创始

者,也是首先发明以科学方法测量神经传导速度的生理学家

赫尔姆霍茨 1821 年 8 月 31 日出生于德国柏林附近的波茨坦市,其父任军医学校教师。1842 年获医学博士后,继承父业,担任军医工作达 7 年。21 岁即发表论文,首倡神经细胞个别分离而其间靠神经纤维连接之说,引起柏林学术界重视。26 岁在柏林物理学会上,宣读能量不灭之论文,被誉为重要文献之一。1849 年起,赫尔姆霍茨先后在哥尼斯堡大学、波恩大学和海德堡大学担任生理学教授。1856~1866 年十年间完成的《生理光学手册》一书,被誉为经典之作。1870 年 50 岁,任柏林大学教授,在职长达 23 年之久。1893 年代表德国政府赴美参加在芝加哥举行的世界博览会,归程中不慎在船上跌跤骨折,返国后终未能复原,次年 9 月 8 日逝世于勃兰登堡,享年 73 岁。

赫尔姆霍茨在现代心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 首创反应时法测量神经传导速度 在赫尔姆霍茨研究之前,一般生理学家都认为,神经传导速度和光速相近,是无法测量的。1850 年,赫尔姆霍茨创用反应时法,达到了测量神经传导速度的目的。**反应时**(reaction time)指从刺激开始到反应出现的短暂时间。赫尔姆霍茨先用青蛙做实验,测量青蛙不同部位肌肉从受到刺激起到肌肉收缩所需时间的不同,从而推测神经传导速度的快慢。他测到的结果是,神经传导速度约为每秒 30 公尺左右。后来他再以人为受试从事实验,方法是刺激足趾与膝盖等不同部位,并记录其反应时间的差异。所得结果显示,人体感觉神经传导速度约为每秒 50~100 公尺。

2. 首创听觉共鸣论 赫尔姆霍茨在 1863 年提出听觉现象的理论解释,称为**共鸣论**(resonance theory)。他认为,听觉器官

为内耳基底膜上的毛细胞,毛细胞的排列呈一端窄一端宽的形式。窄端之纤维短,与高音共鸣;宽端之纤维长,与低音共鸣。由不同之共鸣激起不同的神经冲动,传入大脑而生听觉。

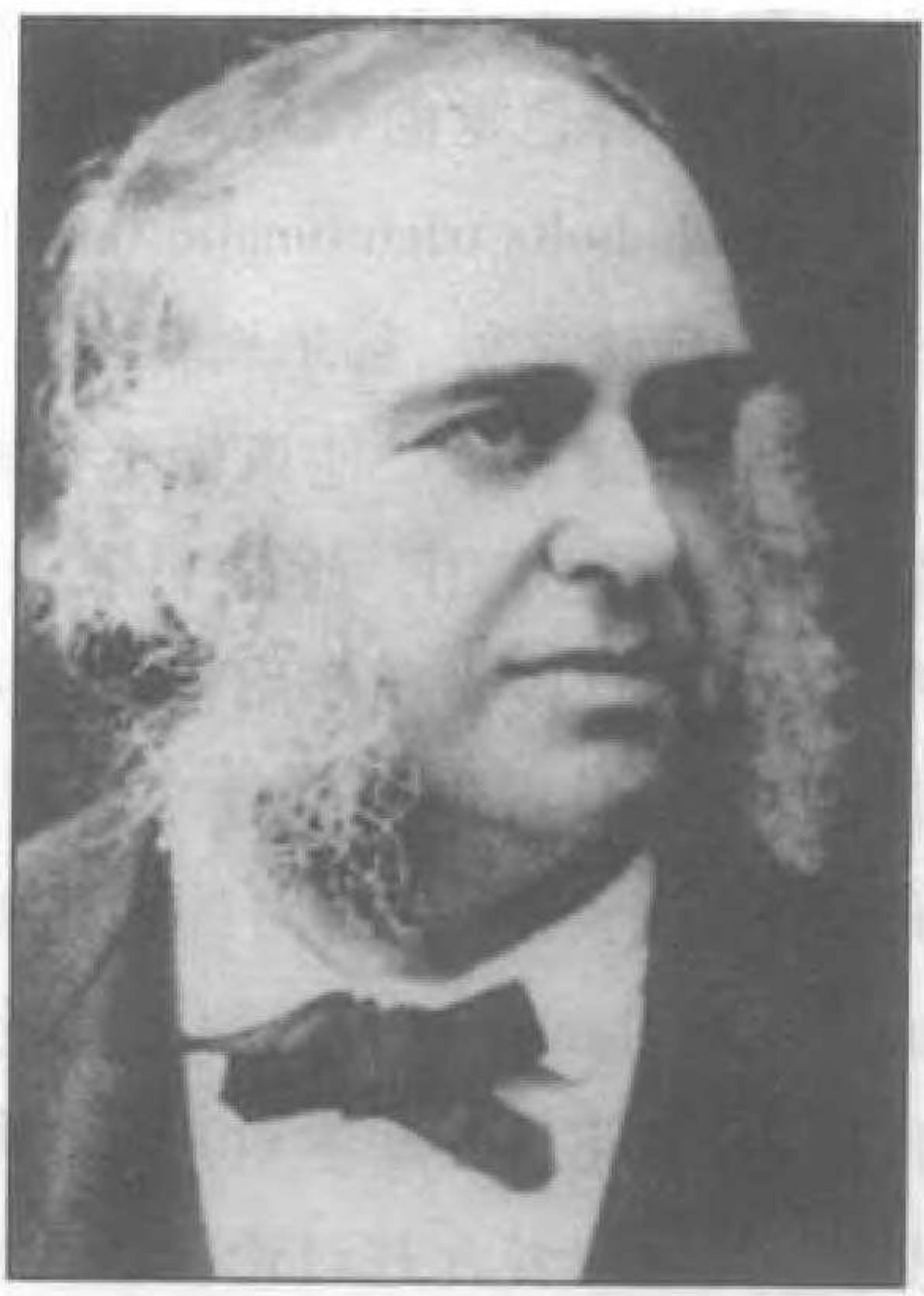
3. 在色觉理论上的贡献 最早提出的色觉理论,是英国物理学家扬(Thomas Young, 1773 ~ 1829)在1802年提出的三色理论。该理论的基本要义是,视觉神经系统中有三种不同的感受器,分别感受红、绿、蓝三种不同波长的光。当时扬的理论只算是一种假说,后经赫尔姆霍茨在1857年实验证明,此说成立。从此以后正式成为解释色觉的权威理论,是为扬-赫尔姆霍茨三色论(Young-Helmholtz trichromatic theory)。

除听觉理论与色觉理论之外,赫尔姆霍茨在感觉心理与知觉心理的研究上也有卓越的贡献。他认为感觉和知觉不同,分别代表两种不同层次的心理作用。感觉只限于当前由外在刺激引起的以生理为基础的直接心理作用,其间不带有复杂经验的心理历程。知觉则是感觉再加上经验之后对外在事物认识与解释的心理历程。在日常生活中,对外在事物反应时,只有统合性的知觉,而无单独性的感觉。单独的感觉只有在控制的实验室中才能得到。从来完形心理学对知觉的解释,以及现在普通心理学将感觉与知觉二者合并讨论的新趋势,都是受了一百多年前赫尔姆霍茨所提出的理论的影响。

赫尔姆霍茨重要著作中译为英文的专著有 Handbook of physiological optics, 3 vols. (1856 ~ 1866); The mechanisms of the ossicles of the ear (1869); On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music (1870); Treatise on physiological optics (1925)等。

布 罗 卡

Broca, Pierre Paul (1824 ~ 1880)



布罗卡是 19 世纪法国著名外科医生,是神经病理学家,是人类学家,也是最早发现大脑左半球语言中枢的生理学家。

布罗卡 1824 年 6 月 28 日出生于法国南部的吉伦特,1849 年获巴黎大学医学博士后,进巴黎近郊一座医院服务,成为当时著名的外科医师。布罗卡一生行医,1880 年 6 月 9 日病逝于

巴黎,享年 56 岁。

布罗卡在心理学上的贡献,主要是他发现了人类大脑左半球专司语言功能的神经中枢。在布罗卡发现大脑语言区之前,生理学家对人类大脑两半球的分区专司功能已大致了解,且已公认:管制身体活动的神经中枢,位于前叶后部的中央沟之前,称为**运动区**(motor area);管制身体感觉的神经中枢位于中央沟之后的顶叶,称为**感觉区**(sensory area);管制视觉的神经中枢位于枕叶,称为**视觉区**(visual area);管制听觉的神经中枢,位于颞叶,称为**听觉区**(auditory area)。这四个区域,各自分布在两半球上,左右分工合作,管制四种重要感觉。外界刺激由不同感官(眼睛耳朵等)收受后,经脊髓传至各神经中枢而生感觉。生理学家们了解大脑两半球各个神经中枢分区专司功能之后,仍有一个尚未解答的问题,那就是“人类的语言行为是由大脑中那个神经中枢管制?”

对于语言中枢的问题,最早提出理论解释者是法国生理学家弗罗伦斯(Pierre Flourens, 1794 ~ 1867)。弗罗伦斯认为,人类的语言思维行为,并非由大脑半球上某一部位所管制,而是大脑的整体作用。布罗卡的新发现,打破了弗罗伦斯的理论。1861 年,布罗卡在巴黎近郊一所精神病医院担任外科医师,遇到一个 51 岁精神失常病人,其主要症状为发音器官正常而不能言语,但仍可使用手势从事语意表达。布罗卡初次接受此一失语症病患时,发现他已住院 21 年之久。布罗卡诊断后认为该病人无可救药,但仍觉得病情特殊,有医学研究的价值,于是接受该病患,并观察研究其病情变化。6 天后该病患死亡,布罗卡征得死者家属和院方同意,将病人的大脑皮层作解剖分析,

发现在左半球之前叶靠近侧裂的部位,有一块大如鸡蛋的区域早已败坏,因而认定该部位败坏是造成该病人生前丧失语言能力的原因为。布罗卡将发现撰成研究报告,并在法国人类学会上发表。从此该中枢被定名为**语言区**(speech area)。以后为纪念布罗卡的发现,而特别定名为**布罗卡区**(Broca's area)。自此以后,失语症患者中凡是表现出不能语言或书写,只能用手势表情达意特征的病人,均称为**布罗卡失语症**(Broca's aphasia)。

布罗卡的发现促动了生理心理学家的研究兴趣。以后的学者发现,人类的语言行为极为复杂,其中枢神经功能不只限于单一区域。1874年德国神经学家韦尼克(Carl Wernicke, 1848~1905)发现左半球颞叶上方部位也与语言功能有关。此一部位病变者,会有丧失语言理解力并出现胡言乱语现象。经后继研究证实后,该区即定名为**韦尼克区**(Wernicke's area)。现在一般认为,两个语言中枢的功能稍有差异:布罗卡区接近运动区,其功能是负责对语言发音时肌肉活动的记忆;韦尼克区接近听觉区,其功能是负责对声音的理解。如此解释虽属合理,但从生理心理学的观点言,仍然留下一个不易解答的问题,即“为什么这两个语言区都在左半球而不在右半球?”

布罗卡的著作中译为英文者有 Memoirs of anthropology, 5 vols. (1878)。

海 林

Hering, Ewald (1834 ~ 1918)



海林是 19 世纪德国生理学家和生理心理学家,是在视觉理论方面具有最大贡献的科学家之一。

海林 1834 年 8 月 5 日出生于德国东部萨克森附近的一个小镇,19 岁进莱比锡大学习医,亦是当时著名心理学家韦伯和费希纳的弟子。1862 年获医学博士学位后留莱比锡大学任教,

在此期间得识实验心理学创始人冯特。1870年起改任布拉格大学教授,1895年再回莱比锡大学任教。1918年1月26日病逝于莱比锡,享年84岁。

海林在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 空间知觉 在19世纪60年代,海林致力于视觉的空间知觉研究,并提出了视觉先天论的观点,认为人类的深度知觉的判断能力是与生俱来的。海林的说法与赫尔姆霍茨的观点不同。赫尔姆霍茨采经验主义的看法,认为人类的深度知觉是学习的。海林的论点不仅符合德国理性主义哲学心理学的传统,而且也为以后的完形心理学知觉理论奠定了基础。

2. 色觉理论 到19世纪70年代,海林的研究又转向色觉理论方面,最后提出了著名的色觉相对论(opponent theory of color vision)。该一理论的要义是:眼球的视网膜上有三组功能不同的锥体细胞,第一组负责感受明度,对黑白二色敏感,第二组对红绿二色敏感,第三组对黄蓝二色敏感。每一组锥体细胞所能感受到的两种色光刺激,在光波长度上各不相同(如红光为700 nm,绿光为500 nm),所以各组锥体细胞在感受色光刺激时,即产生两种颜色的互补作用。此种颜色互补的视觉现象,可由以下简单实验予以证明。

如凝视墙壁上红色圆环两分钟后,转向凝视旁边白色墙壁时,就会看到墙壁上出现一绿色圆环。如凝视白色钟面和黑色钟框两分钟后,视线移向旁边的墙壁,就会看到墙壁上有黑色的钟面与白色的钟框。此种现象称为负后象(negative afterimage)。负后象现象形成的原因,乃是由于成对的锥细胞互补作用中所产生的相对历程使然。因此,海林的色觉论也称色觉相

对历程论 (opponent - process theory of color vision)。又因海林的色觉理论中,认为锥体细胞能感受红、绿、黄、蓝四种颜色,故又称色觉四色论 (tetrachromatic theory of color vision)。海林的色觉理论对色盲现象提出了理论性的解释。海林认为不能辨识红色的人,对蓝色和黄色的辨识都没有困难。患色盲的人,多半都是同时对两种颜色无法辨识,不是红 - 绿盲,就是蓝 - 黄盲。此一现象的成因,也可从色觉相对历程论得到解释。

3. 温觉研究 除对空间知觉与色觉研究之外,海林也从事过温觉的研究。在海林研究温觉之前,他的老师韦伯认为,皮肤由温到热或冷的感觉变化,乃是由于皮肤所感受基本温度的上升或下降而产生(遇热则有热觉,遇冷则有冷觉)。海林却认为,皮肤的温觉,并非单纯决定于外在环境绝对温度的上升或下降,而是决定于皮肤所接受的相对温度的变化。海林指出,如果将一只手放在热水中,而将另一只手放在冷水中,稍后将两手同时放入温水中时,对比之下,原先放进冷水中的手,将会觉得温暖,而原先放进热水中的手,将会觉得寒冷。同是温水而所以产生不同温觉,乃是由于两手在同时放入温水之前皮肤已经适应了特定的温度所致。

海林的著作中译为英文的专著有 *Outlines of a theory of the light sense* (1964)。

韦 伯

Weber, Ernst Heinrich (1795 ~ 1878)



韦伯是 19 世纪德国著名生理学家,是心理物理学的先驱,也是将心理现象从事量化实验研究的第一人。

韦伯于 1795 年 6 月 24 日出生于德国东部萨克森的维腾贝格,1815 年获莱比锡大学博士学位,1817 年返校担任生理学和解剖学助理教授,1818 年升正教授,1871 年退休,连续任教长

达 54 年之久。1878 年 1 月 26 日卒于莱比锡,享年 83 岁。

韦伯在现代心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 两点阈限 韦伯的生理学研究对以后感觉心理学的发展具有极大的贡献。他的研究以感觉生理学为主,1834 年他用拉丁文撰写的《触觉论》,是对触觉系统研究最早的文献。韦伯将皮肤上接受的触觉分为温觉、压觉、位置觉三种,而他的研究主要集中在压觉和动觉两方面。在压觉方面韦伯设计了一种类似两脚规的仪器,用以测量皮肤上不同部位,因而发现了**两点阈限**(two - point threshold),即皮肤能感觉到两点分离的最小距离。两点阈限代表皮肤感觉的敏锐度,两点阈限的大小,因身体部位而异。他发现两点阈限最小的部位是舌尖,两点之间距离在一毫米左右,一般人就能分辨出来。两点阈限最大的部位是背部腰间,两点之间距离要宽到 60 毫米左右,一般人才会辨别出来。不同部位两点阈限之所以不同的原因,乃是由于不同部位的感觉神经元分布密度不同所致,感觉神经元愈密集的部位,两点阈限愈小。在两点阈限之外,两点间距离愈远,距离的感觉愈清楚。在两点阈限之内,两点之间的距离就无法判断。从心理科学研究看,韦伯的两点阈限研究可以说是**心身关系问题**实验研究的开始。皮肤接受刺激是身体的生理作用,受试者辨别出刺激物是一点或两点,则是心理现象。因此,一般认为韦伯的两点阈限研究是**心理物理学**的开端。

2. 最小可觉差异 除了两点阈限实验研究之外,韦伯更重要的实验研究是动觉。所谓**动觉**(kinesthesia),是指由身体各部位的肌腱紧缩和松弛所产生的感觉。用手提物所生的重量感,就是动觉。韦伯研究动觉的目的,也是企图了解人类如何

判断物体重量上的差异。两个不同重量的差异度数,是否也像两点阈限一样,有一个最小的限度?这是韦伯企图研究的问题。他令受试先取一物并估计其重量,随即再另取一物也估计其重量,然后令受试报告后者是否较重。韦伯称前物为**标准刺激**(standard stimulus),称后物为**比较刺激**(comparative stimulus)。韦伯发现,比较刺激的重量稍重于标准刺激的判断,必须是两者之差异达到某种程度。他称此一差异程度为**最小可觉差异**(just - noticeable difference,简称 j. n. d)。

经过韦伯多次实验发现,最小可觉差异与标准刺激强度之比是一个固定不变的常数,如标准刺激是 50 克,加 1 克即能辨出较重时,最小可觉差异就是 1 克;如标准刺激是 500 克加 10 克始能辨出差异时,最小可觉差异就是 10 克。1 克对 50 克等于 10 克对 500 克,都是 1/50。此种最小可觉差异与标准刺激强度保持定比关系的普遍现象,称为**韦伯定律**(Weber's law),此定律可用以下公式表示:

ΔI :代表两刺激间强度的差异(即 j. n. d)

$$\frac{\Delta I}{I} = K \quad I: \text{代表标准刺激强度}$$

K :代表常数,亦称**韦伯分数**(Weber's fraction)

韦伯又曾研究发现,重量判断时的韦伯分数 1/50 常数,只能用来解释受试主动提起物体时方始有效。如受试在被动情形下接受前后两物压力刺激产生压觉而比较其轻重时,受试对压觉最小可觉差异判断,该常数就加大为 1/7。此外,韦伯也研究过视觉、听觉、味觉、嗅觉等之最小可觉差异,发现均可采韦伯定律来解释。

费 希 纳

Fechner, Gustav Theodor (1801 ~ 1887)



费希纳是 19 世纪德国著名物理学家,是心理物理学的创始者,也是补充修正韦伯定律而成为费希纳定律的人。

费希纳 1801 年 4 月 19 日出生于德国东南部的一个乡村,父亲是当地一位牧师,5 岁丧父,由母亲及兄长抚养长大。费希纳是心理物理学创始人韦伯的表弟,1817 年进莱比锡大学修习

医学,也正值韦伯开始在该校任教 费希纳 1822 年获医学博士学位,时年仅 21 岁 此后 10 年间兴趣转向物理学,1824 年获聘为莱比锡大学物理学教授。在教授物理学之余,其兴趣又转向感觉研究,并开拓采用心理物理学方法研究色觉与后像的新领域,研究结果发表后颇受重视。他在研究后像时,由于长时间戴有色眼镜观察太阳而罹患严重眼疾,一生未能痊愈。此外因过度工作而身心俱疲,导致精神崩溃,不得已休假三年。病愈后,费希纳的兴趣又由心理物理学转向哲学心理学,开始研究心身关系问题。他同意 19 世纪荷兰理性主义哲学家斯宾诺莎的心身合一双边论,相信身体和心理是一体之两面,而计划进一步采用科学方法加以证明。因此他再度进行心理物理学研究,企图用实验方法确定物理刺激变化和感觉变化之间的关系。其研究结果载于 1860 年出版的《心理物理学纲要》,该书被誉为是心理学脱离哲学而成为一门科学的里程碑。1884 年之后,由于眼疾不能从事科学实验,又改而研究哲学。1887 年 11 月 18 日病逝于莱比锡,享年 86 岁。

费希纳在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 费希纳定律 费希纳采用物理学方法研究感觉心理,从而探讨哲学心理学上争议未决的心身关系问题。他认为心理现象是可以用物理学方法测量的,而且心身关系也可用数量来表示之。于是他补充修正了韦伯所发现的解释最小可觉差异的韦伯定律,而成为费希纳定律。费希纳定律可用下列公式表示之:

$$S = K \log R$$

S :感觉到的刺激强度 R :实际刺激强度 K :常数 $\log$:对数

费希纳定律(Fechner's law)的基本要义是:在绝对觉阈之

上时,对物理刺激感觉到的主观强度与刺激本身强度的改变,呈对数关系。亦即刺激强度如按几何级数增加(即1,2,4,8…),而引起的感觉强度却只能按算数级数增加(即1,2,3,4…)。此二者间的对数关系,正如上列公式所示。费希纳定律可用来解释日常生活的感觉经验,以光刺激引起的感觉为例,由100支烛光灯泡换成200支烛光时,虽使人感觉到较前明亮,但却感觉不出较前的亮度增加了一倍之多。费希纳研究发现,除视觉外,听觉、味觉、嗅觉等感觉与刺激变化的关系,均可用以上公式来解释。

2. 心理物理学实验方法 费希纳在从事心理物理学实验研究时创用的方法,现在仍被采用者有以下三种:

(1) 极限法 极限法(method of limits)指先设定一个标准刺激(不变),然后变化另一比较刺激的强度,先是和标准刺激相等,再使之改变为较强然后较弱。在此情况下让受试凭感觉判断从较强→相等→较弱三刺激强度之间的界限。

(2) 恒定刺激法 恒定刺激法(method of constant stimuli)指同时向受试呈现两种刺激,其中之一保持恒定不变,另一刺激随时改变。在此情况下,要求受试凭感觉判断变动刺激的强度,何时与恒定刺激相等,何时较强或较弱。

(3) 调整法 调整法(method of adjustment)指先设一标准刺激,然后让受试者自行调整另一比较刺激,等受试自认比较刺激和标准刺激相等时,即行停止调整,最后主试核查受试调整结果,从而观察受试的调整有无误差。

费希纳的著作中译为英文的专著有 Elements of psycho-physics (1860)。

结构学派心理学思想的 兴起及其流变

——从意识结构分析到欧洲反结构主义运动

现代科学心理学之诞生,一般公认是19世纪末德国心理学家冯特在莱比锡大学所创立的第一个心理学派。所谓心理学派(school of psychology),是指以某一核心人物为中心所形成的学术思想团体。学派成员服膺该核心人物的思想,采同样方法研究类似的问题。始自冯特的第一个心理学派称为结构学派,原因是该学派之目的,旨在采用实验方法研究意识的结构。是故,此一学派的心理学思想称为结构主义(或构造主义)(structuralism)。

结构主义心理学思想,始自冯特,惟正式以一个学派自居者,则是他的弟子铁钦纳。冯特与铁钦纳的心理学思想,留待稍后分别介绍。兹先从心理学思想流变的观点,讨论心理学界最感兴趣的三个问题:

1. 何以实验心理学产生于德国?近代西方科学的发展,主要是在英、法、德三个国家。惟科学心理学产生于德国而不产生于英法,其原因是德国对“科学”的界定,不像英法两国那样只限于物理学与化学,而是扩大科学概念,除物理、化学外,也包括生物学、生理学、心理学、语言学、考古学、逻辑学等。此外,德国大学崇尚学术自由,教授可自由研究和讲学,学生可自由选课。新兴的实验心理学是

以生理学为基础的,到19世纪中叶,德国大学教授中已有多位著名生理心理学家。心理学在英国的发展较迟,直到1897年剑桥大学才获准讲授心理学。牛津大学更为保守,直到1936年才开始讲授心理学课程。

2. 最早采用科学实验方法研究心身关系问题者是费希纳,何以一般却公认冯特为科学心理学的始祖?对此问题的一般解释是:(1) 费希纳的研究只限于感觉,而冯特的研究则是志在将心理学建立为一门科学。(2) 冯特的研究符合科学的三大条件:有明确主题,有具体方法,有系统理论。(3) 冯特首创心理实验室,培养了数以百计的实验心理学家,使科学心理学得以在全世界迅速发展。

3. 冯特的功业既为众人所肯定,又何以会发生反结构主义运动?对此问题的一般解释是,冯特之前,心理学只限于哲学思辨。思辨的问题不需验证,故而不同的理论可以并立。冯特的科学心理学是试图实验验证的,虽然大家都肯定冯特的科学心理研究取向,但因其实验研究结果不能像物理化学那样具有高度验证性,别人依相同方法进行实验,不一定获得相同结果。惟其如此,自然会引起很多人对冯特研究的主题、方法及理论存疑,终而导致各家纷纷另选主题,另采方法,企图建构异于冯特的科学心理学理论。结果不仅掀起了反结构主义运动,而且相继出现了多个不同理念的学派,形成20世纪初多个心理学派思想林立对峙的局面。

在本主题之下,除介绍结构学派两位重要人物外,也介绍欧洲五位反结构主义心理学家。结构学派之后其他学派的心理学思想,留待以后另列主题讨论之。

冯 特

Wundt, Wilhelm Maximilian (1832 ~ 1920)



冯特是 19 世纪末和 20 世纪初德国生理学家和心理学家，是实验心理学之父，是心理学学派中结构主义思想的创始人，也是使心理学脱离哲学范畴而成为一门独立科学的最大功臣。

冯特 1832 年 8 月 16 日生于德国海德堡附近的巴顿，家族史上名人辈出，单是担任海德堡大学校长者就有两人。虽家世

良好,但冯特的幼年生活并不快乐。中学因留级重读而延后了进大学的时间。1852年20岁进杜宾根大学习医学与哲学,后转海德堡大学就读后,突然变成最杰出的学生。1855年获医学博士学位后,一直在海德堡大学从事教学与研究工作,并于1858年受聘担任著名生理心理学家**赫尔姆霍茨**的研究助理。1864年应聘为该校生理学助教授,1874年升任正教授。1873~1874年出版的《生理心理学原理》,被心理学界誉为科学心理学史上最伟大的著作。1875年到莱比锡大学任教,此后一直留在该校长达45年之久。冯特是有史以来学术生命最长的心理学家,也是学术著作生产量最大的心理学家。在1855~1920的65年之间,他出版著作的总页数是53 735页(平均为每天2.2页)。冯特晚年兴趣转变,最后20年完成10卷巨著《民族心理学》。1920年8月31日病逝于莱比锡,享年88岁。

冯特在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 开启现代心理学的新纪元 冯特的最大贡献,是他摆脱了相沿两千多年的哲学心理学,开创了现代科学心理学的新纪元。他在莱比锡大学1879年设立第一座心理实验室,首创科学实验方法研究心理现象。此后二三十年间,世界各地数以百计的心理学者,云集于此向他学习,使该实验室成为世界心理学研究的中心。在此训练出来的心理学人才,分散世界各地,形成20世纪初期推行科学心理学的巨大动力。在冯特的弟子中,纵使有些人后来不承袭其结构主义衣钵,但无不肯定其心理学研究科学化的主张。

2. 确定心理学是研究意识的科学 在漫长的哲学心理学时代,心理学研究的主题,不是“灵魂”,就是“心灵”。冯特认

为二者意涵均偏于形而上学,于是决定采“意识”作为科学心理学的主题。从此以后,“心理学是研究意识的科学”,就成了一般公认的心理学的定义。此一定义,虽在 20 世纪初美国行为学派兴起后一度改变,但从 60 年代起,意识的研究又复受到重视。在冯特的心理学定义中,“科学”与“意识”是两个重要概念。他认为所有科学研究均以人的经验为基础,惟心理学所研究的经验与其他科学研究有所不同;其他科学研究的是间接经验,而心理学研究的则是直接经验。间接经验(mediate experience)是靠过去经验(或靠工具测量)对物理现象获得的知识经验;直接经验(immediate experience)则是不靠旧经验解释而立即得到的最简单经验。以看一朵红花为例,如回答说:“一朵红花”,这是间接经验,因为用旧经验加了解释。如只回答“红”,就是直接经验。显然,冯特的心理实验研究,目的不在观察人如何从自然界获得知识,而是旨在了解人如何去经验物理世界。他称此种直接经验为“意识经验”,故而一般称实验心理学为意识经验科学。冯特所采用观察受试者直接经验的方法,称为内省,内省(introspection)是面对刺激情境时,受试对自己内心状态的观察。实验进行时,他严格规定受试只能报告其立即的直接经验,不能对刺激性质赋予任何带有意义的解释。换言之,冯特要研究的是最基本的意识元素。他认为意识的基本元素是感觉,不是知觉。而且知觉是以感觉为基础的,必须先研究了解感觉,才能进一步研究由感觉组合成知觉的心理历程。因此,冯特的实验法只限于研究基本心理历程的感觉。他认为高级心理历程不能用实验法,只能用观察法(此点被后人批评是错误的)。

3. 意识结构系统理论的建立 冯特的实验心理学有两个

冯特的著作中译为英文的专著计有 Contributions to the theory on sensory perception (1862); Principles of physiological psychology (1873 ~ 1874); Outline of psychology (1897); Principles of psychology (1897); Folk psychology, 10 vols. (1900 ~ 1920); The language of gesture (1973) 等。

铁 钦 纳

Titchener, Edward Bradford (1867 ~ 1927)



铁钦纳是 20 世纪英籍美国心理学家,是科学心理学创始人冯特的嫡系弟子,是结构学派的实际建立者,也是心理学史上因学术思想不获共识而招致众多反对的一位心理学家。

铁钦纳于 1867 年 1 月 11 日出生于英格兰奇切斯特的一个旧式家庭,父亲早逝,靠奖学金求学,先进麦文学院,18 岁入牛津

大学修习哲学与古典文学,在校四年成绩杰出。他在大学时即对冯特实验心理学深感兴趣,将冯特所著《生理心理学原理》译为英文。1890年赴德在冯特指导下于1892年完成心理学哲学博士学位。回牛津大学任教时因向学校申请设置心理学实验室未果,乃决定赴美进康奈尔大学任教。此后,留在该校长达35年之久。1927年8月3日因脑瘤病逝于任所,享年60岁。

从心理学思想流变的观点言,铁钦纳对20世纪初科学心理学的发展有其正面的贡献,也有其负面影响。前者是他继承冯特的思想,在美国大力推行科学心理学,从而培养了很多心理学人才。后者是他的性格和作风无法融入美国心理学界,结果使他成为结构主义心理学的终结者。试以下述两点申明此义:

1. 学派领袖的独特风格 在20世纪初五大心理学派中,铁钦纳所领导的结构学派最为特殊,在学术立场上他排斥其他心理学思想,反对功能学派应用心理学取向,反对动物心理、儿童心理、个别差异、变态心理及心理测验等方面的研究。他强调心理学是基础科学,不是应用科学。因此,他不但批评功能学派是不成熟的心理学,而且拒绝参与美国心理学界的一切活动。即使美国心理学会年会在康奈尔大学举行,他也不出席会议。在教学方面,铁钦纳更是特立独行,上课始终保留牛津大学传统,身着礼服,道貌岸然。他门下培养的56位博士生,论文题目完全由他决定,绝不能超出意识分析的范围。他在美居留35年,但一直保持英国国籍,不肯作美国公民。铁钦纳的特立独行作风在开放的美国不合时宜,纵使他的实验室学术地位崇高,也抵不住潮流的冲击,一旦逝世后,他所领导的结构学派也就无疾而终。

2. 铁钦纳的结构主义心理学思想要义 铁钦纳继承了冯

特以研究直接经验为心理研究的目的是理念。他界定意识为某一时间立即经验的总和,而心则是一生经验的累积。他的研究企图用内省法探讨三个基本问题:(1) 将意识经验分析为最基本的元素;(2) 找出基本元素结合为复杂经验的心理法则;(3) 找出与心理历程相对应的神经生理历程来解释心理历程。在第一个目的下,铁钦纳把意识经验分析为三种基本元素:感觉、意象及感情。他认为感觉是知觉的基本元素,是个体对环境中声、光、气味等物理刺激所引起的立即经验;意象是观念的基本元素,是由经验的回忆中获得;感情是情绪的基本元素,是在爱、恨、悲伤等经验中产生的。对冯特的**感情三维论**,铁钦纳提出了修正,他认为感情并不包含三个维度,而只有愉快 - 不愉快两者间的区别而已。在第二个目的下,他不采用冯特统觉和创造性综合的看法,他认为复杂经验纯粹是由联想形成的。在第三个目的下,对于神经历程、联想和心理历程的关系,铁钦纳采**心身平行论**的看法;他认为,虽神经历程总是产生在心理历程之前,是形成心理历程的条件,但两者间并非必然的因果关系。由此可知,铁钦纳的结构主义思想比较接近**经验主义**,这是他与冯特最大的差异。

铁钦纳重要著作中的专著有 *An outline of psychology* (1897); *Primer of psychology* (1898); *Experimental psychology* 4 vols. (1901 - 5); *Lectures on the experimental psychology of feeling and attention* (1908); *Lectures on the experimental psychology of thought process* (1908); *A beginner's psychology* (1915); *A textbook of psychology* (1910); *Systematic psychology: Prolegomena* (1929) 等。

布伦塔诺

Brentano, Franz (1838 ~ 1917)



布伦塔诺是 19 世纪德国哲学家和心理学家,是掀起欧洲反结构主义运动最早的一位心理学家,是意动心理学的创始人,也是 20 世纪功能主义心理学和完形心理学思想的先驱。

布伦塔诺 1838 年 6 月 16 日出生于莱茵河畔的马利恩堡,祖父为意大利商人,移民德国后成为当地的望族。他的弟弟是

著名历史学家,曾荣获 1927 年诺贝尔文化史奖。布伦塔诺 17 岁开始接受天主教神父训练,继而先后在柏林大学、慕尼黑大学和杜宾根大学研究哲学,1864 年获杜宾根大学哲学博士学位。1866 ~ 1874 年之间,布伦塔诺在符茨堡担任神父职位,并在符茨堡大学任教,且从事亚里士多德哲学思想研究。1874 年至 1894 年的 20 年间担任维也纳大学哲学教授。他的重要著作《从经验观点论心理学》就是在维也纳大学任教之初撰写的。由于他不遵守天主教教规和表示结婚意愿,故而脱离教会,又于 1894 年被迫辞去维也纳大学教职,与妻子离开维也纳,移居意大利佛罗伦萨。后因意大利卷入第一次世界大战(1914 ~ 1918)而避难瑞士的苏黎世。1917 年 3 月 17 日在苏黎世逝世,享年 79 岁。

布伦塔诺在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 意动心理学 布伦塔诺的心理学理论,称为**意动心理学**(act psychology)。所谓意动,最简单的解释就是意识活动。布伦塔诺的意动心理学思想,载于他 1874 年出版的《从经验观点论心理学》。这本书恰好接在冯特同年出版的《生理心理学原理》之后,这两本重要著作所持的心理学论点极不相同,可以说布伦塔诺所持意动心理学的论点是针对冯特所持结构主义思想而提出的。在基本立场上,布伦塔诺反对**结构主义**。结构主义心理学研究的主题是意识内容,研究目的在求分析意识内容的构成元素;而意动心理学则主张心理学研究的主题是意识活动,研究目的在求了解意识活动的整体性。此一差异所显示的意义是,结构主义心理学重在分析意识内容或心理内容,而意动心理学则重在研究意识历程或心理历程。从此以后在心理

斯图姆夫

Stumpf, Carl (1848 ~ 1936)



斯图姆夫是德国哲学家和心理学家,是反结构主义运动的心理学家之一,是现象学和完形心理学的先驱,也是心理学史上独有的音乐心理学家。

斯图姆夫 1848 年 4 月 21 日出生于德国南部巴伐利亚的一个富裕家庭,父亲为地方名医,祖父为著名历史学家,他自幼爱

好音乐,7岁开始学提琴,10岁能作曲,成年后精通五种乐器。1865年进符茨堡大学,受该校著名教授布伦塔诺影响开始研习哲学和科学。稍后,他接受布伦塔诺建议转学哥廷根大学,并于1868年获哲学博士学位后再回符茨堡跟布伦塔诺研究。嗣后,他曾担任哥廷根、符茨堡、慕尼黑等大学教授,1894年开始担任柏林大学教授并兼任实验心理学研究所主任,直到1921年退休为止。1936年12月25日圣诞节病逝于柏林,享年88岁。

斯图姆夫在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 强调心理现象开现象心理学先河 斯图姆夫的心理学理念,基本上和他老师布伦塔诺的意动心理学颇为相似,对结构学派思想也同样持反对的态度。斯图姆夫认为,心理学所研究者应该是个人在某种情境下产生的完整性心理事件,故而不宜将心理事件用分解的方法来处理。换言之,他反对当时结构学派实验心理学将意识加以分析从而寻找意识元素的做法。他主张,心理学研究的主题应该是心理现象,而非意识元素。他认为结构学派意识经验分析做法的缺点是将意识经验人工化和抽象化,使原来的意识经验丧失了它的自然性。斯图姆夫的思想由其弟子胡塞尔发扬光大而发展成现象学。因此,斯图姆夫被视为现象学的先驱。

2. 首创音乐心理学 斯图姆夫在心理学史上的最大贡献,是他对音乐心理学的研究。从1875年开始,斯图姆夫采取生理心理学的观点,将音乐视为一门科学来从事实验研究。8年后,1883年出版了《音乐心理学》上卷,1890年再出版下卷,这两本书被视为心理学领域内的空前名著。斯图姆夫经实验研

究后提出了他的音乐心理学理论,其中最主要者是他的乐音谐和理论。该理论的要义是,音与音之间的谐和是形成乐音的基础;而同时数音发生时是否谐和,则决定于音与音之间的融合程度,融合程度愈高,听起来也就愈谐和,融合程度愈低,则听起来愈不谐和。谐和的数个音使人在心理上形成一个统一体(是单一音,而非分离的数音之和)。斯图姆夫认为人类对乐音谐和的辨别不是经验的,而是先验的,是高级神经的特殊能力。

斯图姆夫的另一贡献是他学生之中有多人后来成为著名的心理学家,除现象学创始人胡塞尔之外,完形心理学的三位创始人,柯勒、考夫卡及勒温都是他的及门弟子。1913年柯勒去南非坦那瑞非岛担任人猿研究站主任,就是斯图姆夫在柏林大学任教时推荐的。斯图姆夫的心理思想对以后完形心理学的发展影响甚深,完形心理学“整体不等于部分之和”的中心思想,正是斯图姆夫音乐谐和理论的继续发展。

斯图姆夫著作中译为英文的专著有 *Psychology of tone*, 2 vols. (1883, 1890).

艾 宾 浩 斯

Ebbinghaus, Hermann (1850 ~ 1909)



艾宾浩斯是 19 世纪德国心理学家,是欧洲反结构主义运动心理学家之一,是实验学习心理学的创始人,也是最早采实验方法研究人类高级心理历程的心理学家。

艾宾浩斯于 1850 年 2 月 24 日出生于德国波恩附近巴门市的一个富商之家,17 岁入波恩大学,习历史与哲学,普法战争

(1870 ~ 1871)期间曾从军入伍,战争结束退役后,在1873年完成波恩大学的哲学博士学位。此后遍游英法等国从事独立研究。因在伦敦一家旧书店中购得费希纳1860年出版的《心理物理学纲要》一书,读后深受影响,乃决心以心理物理学的方法研究记忆。从此他放弃哲学,改而从事实验心理学的研究。1880年入柏林大学任讲师,1885年出版《论记忆》,是为以数据表达心理现象最早的著作。1894年,艾宾浩斯晋升为柏林大学教授,稍后改任波兰布雷斯劳大学教授。在此期间他创用了语句完成测验,是为现代心理学上智力测验之始。1908年出版《心理学概论》,在书中他解释心理学的性质时所说的“心理学有源远流长的过去,但只有短短的历史”这句话已成为以后描述心理学特征的名言。艾宾浩斯1909年2月26日因肺炎病逝于哈雷,享年59岁。

艾宾浩斯在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 开启高级心理历程实验研究的新纪元 在现代科学心理学历史上,一般公认冯特开启了以实验方法研究心理历程的新纪元。但冯特主张,实验心理学只能研究基本心理历程(指意识的基本元素,即感觉),并指出高级心理历程的研究,只能采观察法,不能用实验法。在冯特之前,赫尔巴特也曾指出,心理学虽是一门科学,但只能视为经验科学,不能视为实验科学。艾宾浩斯的最大贡献就是突破了此种观点。他采用实验法研究学习、记忆及遗忘,这些都属于高级心理历程的范围。艾宾浩斯在实验研究时所采的记忆研究和遗忘测量方法,有些一直沿用到现在。

2. 学习与记忆高级心理历程的实验研究 由于费希纳心

理物理学研究的启示,艾宾浩斯决心从事学习记忆的实验研究。他所设计的实验研究,符合科学研究之客观性和验证性两项标准。他创用无意义音节(nonsense syllable)作为学习材料,在两个子音字母中间夹一个母音字母(如 DAX, TUZ),虽能发音,但无意义。他如此设计的目的是使受试者在不受经验影响的情形之下从事机械式学习。每次练习十几个音节,一直练习到全部无误为止。他所采用的记忆测量方法称为节省法(saving method),即练习停止后一段时间,再使用相同方法学习同样材料时视其所节省的次数,用以推估保留下来的记忆,计算公式如下:

$$\text{节省的练习次数 (用百分数表示)} = \frac{\text{初学习练习次数} - \text{再学习练习次数}}{\text{初学习练习次数}} \times 100$$

3. 确认遗忘曲线的基本形式 学习后遗忘是正常现象,但正式采科学研究者则始自艾宾浩斯。他采节省法测量无意义音节学习后在不同时段的遗忘情形发现:学后 20 分钟只记得 58%,一小时后只记得 44%,24 小时后所记得者只有 30%。然一天之后的遗忘则趋缓慢,最后所剩大约 20%可一直维持到一个月之后。艾宾浩斯将此种记忆量急剧下降而后缓慢延伸的心理现象,绘成遗忘曲线,此一曲线代表了机械式学习遗忘的典型模式。艾宾浩斯所创用节省法和他发现的典型遗忘曲线,直到现代的心理学的课本中仍然采用。

艾宾浩斯的重要著作译为英文者有 Memory: A contribution to experimental psychology (1885); Principles of psychology (1902); A summary of psychology (1908)等。

缪 勒

Müller, Georg Elias(1850 ~ 1934)



缪勒是 19 世纪末 20 世纪初德国生理学家,是心理物理学家,也是因研究视觉和记忆闻名的生理心理学家。

缪勒 1850 年 6 月 20 日出生于距离莱比锡不远的格里马,在进大学之前即爱好文学,曾遍读德国著名诗人歌德的著作。大学教育先后进过莱比锡、柏林及哥廷根三所大学,最后在

1873年获哥廷根大学哲学博士学位。缪勒之以注意为主题的博士论文,是最早采用实验研究完成的。在莱比锡大学期间,缪勒得识以研究心理物理学著名的费希纳,受其影响而决定了他实验心理学研究的方向。1876~1879年间任哥廷根大学讲师,1880年任查尔诺维果大学教授,1881年起担任哥廷根大学教授,长达40年之久,直到1921年退休,与冯特在莱比锡大学的情形颇为相似。1934年12月23日病逝于哥廷根,享年84岁。

缪勒在心理学上的贡献,主要在于他的实验心理学,在德国19世纪后期,虽然一般认为心理学应属于科学,但真正从事心理学实验研究者并不多,除了冯特和艾宾浩斯之外,第三人就是缪勒。缪勒在实验心理学研究上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 在学习记忆研究上的贡献 缪勒在记忆研究上的贡献,主要是他继承了艾宾浩斯反对冯特所持“实验心理学只能研究基本心理历程”的理念(冯特当时认为,高级心理历程如学习、记忆、思维等问题的研究,不能采实验法)。不过,缪勒又改进了艾宾浩斯的学习记忆研究方法,并提出更合于心理原则的理论解释。他设计了一种仪器,可以精密控制学习记忆材料(刺激)的出现时间,并精确计算受试记忆反应的速度。缪勒如此设计的目的,是希望在控制的实验情境之下分析研究刺激反应联想的强度。他所设计的实验仪器,叫做记忆鼓,记忆鼓(memory drum)是一种能够序列地呈现记忆材料的箱型装置仪器。所要记忆或要学习的材料能在一个小窗口藉电动的控制而间隔地出现,通常在联对学习和序列学习实验中使用。在联对学习时,先将联对的两字(前者为刺激字,后者为反应字)在窗口同时出现,然后只出现刺激字,令受试者答出反应字,最后再同时出现两字以核对之。

根据实验结果,缪勒指出,艾宾浩斯采用无意义音节研究记忆的方法太机械,只要求受试对无意义音节从事机械式记忆,所得结果不足以解释学习和记忆的事实。他认为学习和记忆不是被动的,艾宾浩斯的研究忽略了受试者心理运作的主动性。而且对受试而言,无意义音节也未必完全没有意义,他们会主动赋予其意义(如 LOV 就可能被受试视为 LOVE 去了 E)。

2. 创遗忘干扰论 对学习后的遗忘现象,缪勒根据实验研究结果提出遗忘干扰论。**遗忘干扰论**(interference theory of forgetting)的基本要义是,遗忘现象并非单纯因学习后时间延长记忆衰退所致,而多半是由于该学习活动之后又学习了新事物,以后回忆时,新学习对旧学习发生了干扰作用使然。缪勒称此种新学习干扰旧学习记忆的心理干扰作用为**倒摄抑制**(retroactive inhibition)。直到现在,倒摄抑制依然是解释遗忘现象的主要理论之一。惟以后心理学家补充了缪勒的理论,都认为除新学习会影响旧学习的记忆之外,旧学习也会干扰新学习的记忆。于是现在的记忆干扰论中,除倒摄抑制之外,增加了**前摄抑制**(proactive inhibitions),使缪勒的遗忘干扰理论更形完备。

3. 对色觉理论提出补助解释 在19世纪70年代,德国生理心理学家海林提出的色觉理论,称为**色觉相对历程论**。按海林的理论,当黑-白、蓝-黄、红-绿各组相对两种色光刺激强度相等时,结果所产生的色觉是无色感。缪勒补充解释,事实上此种情形下所产生的感觉不应是无色感,而应该产生灰色感,原因是大脑皮质的灰质发生作用所致。

缪勒的著作中译为英文的专著有 Toward a foundation of psychophysics (1878); Outline of psychology (1924) 等。

屈尔佩

Külpe, Oswald (1862 ~ 1915)



屈尔佩是 19 世纪末 20 世纪初德国心理学家,是符茨堡学派的创始者,是出自结构学派而又反对结构主义思想的心理学家,也是完形心理学思想的先驱。

屈尔佩于 1862 年 8 月 3 日出生于拉脱维亚。自幼兴趣广泛,音乐、历史、哲学、心理学均其所爱。1881 年 19 岁进莱比锡大

学学历史,因仰慕当时著名心理学家冯特之名而改修心理学。由于不忘情于历史的研究,在莱比锡一年之后,转学进入柏林大学继续修读历史,但不久又回到莱比锡大学再跟冯特学习。1887年获该校哲学博士学位后,担任莱比锡大学讲师,并在冯特的心理实验室任研究助理达8年之久,在此时期得识结构学派领导人铁钦纳,并结为好友。屈尔佩在担任冯特助理的8年中,曾撰写《心理学纲要》(1893)一书献给他的老师。据说冯特实验心理学所采用的内省法,就是屈尔佩任助理时所设计的。在1894~1909年期间屈尔佩担任符茨堡大学哲学讲座教授,1909~1913年期间转任波恩大学教授,1913~1915年期间转任慕尼黑大学教授。屈尔佩酷爱学术,终身未婚,曾对他的学生说:“科学就是我的爱人。”1915年12月30日病逝于慕尼黑,年仅53岁。

屈尔佩在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 无形象思维理论 屈尔佩虽然是冯特的学生,但在心理学思想上却和冯特不尽相同。在他1894年担任符茨堡大学教授之后不久,在心理学研究取向上,除承袭冯特以实验法研究意识结构之外,也采取了当时和冯特思想相左的布伦塔诺意动心理学的概念,从事思维历程的研究。艾宾浩斯已采用实验方法研究记忆,这使他相信,复杂的意识历程应该是可以作为主题在实验室研究的。从此,他开始反对他的老师冯特只重意识内容的实验研究取向。经过研究之后,屈尔佩提出了无形象思维的理论。屈尔佩与其服膺者的无形象思维研究小团体,被称为符茨堡学派(Würzburg School)。所谓无形象思维(imageless thought),是指思维之产生并不需要形象或感觉内容的帮助。例如,想到苹果时,未必一定在心理上出现苹果的形象(结构主

义者则不作如此解释)。屈尔佩无形象思维的典型实验是重量判断,让受试判断两个物体何者较重,并说出他在判断时自己内心的活动。实验结果发现,受试者的陈述,并不像**结构主义**所说的那样有什么形象或感觉包括在判断之中。

2. 心理定势现象研究 除无形象思维理论外,符茨堡学派也首先从事心理定势现象研究。所谓**心理定势**(mental set),是指面对刺激或问题时个人不自觉的心理倾向。符茨堡学派心理学家发现,在实验情境下实验者可诱导受试在心理上表现心理定势现象。以不同色纸单字卡片分类实验为例,如只要求受试按卡片颜色排列,事后测问,将不会记得卡片上的单字;如只要求受试按单字字母顺序排列,事后测问,将不会记得颜色。符茨堡学派心理定势的实验研究,对以后**认知心理学**的发展具有先导性影响。

3. 二重心理学理论 基于无形象思维的研究发现,屈尔佩提出了异于结构主义所持感觉内容分析的看法。他认为,思维历程事实上是一个无法分析的模糊意识状态,其中包括了动机、心理定势甚至潜意识的多种心理活动历程。他称此种心理活动为功能。正因为他的心理学思想既采取了结构主义心理学思想中“内容”的观念,也采取了布伦塔诺意动心理学思想中“历程”的理念,故而他的主张被称为**二重心理学**(dual psychology)。在心理学研究方法方面,屈尔佩主张实验法不仅用于研究简单的心理历程(如联想),也可用于研究复杂的心理历程(如思维)。屈尔佩的思想对以后**完形心理学**的发展影响甚大,完形心理学创始人**韦特海默**就是他的学生。

屈尔佩的著作中译为英文的专著有 Outline of psychology (1895); Realization (1915)等。

功能学派心理学思想的 兴起及其流变

——从反结构主义到应用心理学的肇始

由于冯特的实验研究成果缺少验证性,始而招致对其主题、方法、理论的质疑,继而引起欧洲反结构主义运动。惟因冯特实验心理学符合当时科学至上的时代精神,所以欧洲的反结构主义运动并未对其科学心理学思想产生什么影响。真正掀起反结构主义浪潮的是兴起于美国本土的功能学派。功能学派心理学思想称为**功能主义**(或**机能主义**)(functionalism),其目的在于研究个体适应环境时所产生的心理功能。在此理念下,“适应”和“实用”便成了功能主义的中心思想。

美国功能学派的兴起有其历史背景,而功能学派的兴衰对现代心理学发展更具重要意义。试进而说明之。

1. 世界心理学中心的转移 自冯特 1879 年创立心理实验室以后的二三十年间,德国莱比锡大学就成了世界心理学的研究中心。世界各国留学生齐聚该校向他学习,此现象尤以 1890 年前后的美国为最。单以新兴的功能学派而言,除少数几位领袖人物之外,几乎全是冯特的学生。其所以出自结构学派之门而反对结构主义,主要是受了英国洛克经验主义强调环境和达尔文进化论强调适应两种思想的影响,致使美国第一代心理学家放弃结构主义意识

分析的传统,转向个体对环境适应的研究。此一转变不但改变了心理学的研究取向,也将世界心理学中心,由德国转移到了美国。

2. 学派对立局面的形成与式微 功能学派是反对结构主义思想的第一个心理学派。功能学派之后,行为学派(美国)、完形学派(德国)及精神分析学派(奥地利)相继兴起。在心理学思想上,五大学派均各坚持己是人非的立场,于是在20世纪30年代以前,形成了学派思想对立的局面。30年代后随结构学派和功能学派势力的消失,学派间思想对立的现象也逐渐式微,终于出现了心理学思想流派多元共存的现象。

3. 实用主义影响下应用心理学的肇始 在学派性质上,功能学派与结构学派不同,功能学派自始即无主导全学派的核心人物。功能学派分别诞生于哈佛、芝加哥及哥伦比亚三所大学,三校的心理学家虽理念相近,但研究上则是各具特色。惟其如此,功能学派兴起后不久,即因结构学派的消失而失却反对对象,亦告自行消失。惟所消失者只是功能学派名称,在实质上功能主义思想中强调的“适应”和“应用”研究取向,却一直留存下来,且对以后心理学的发展产生了超过其他学派的影响。现在美国心理学界有四分之三的人员从事应用心理学专业的现象,正是功能学派留下的影响。

基于心理学思想流变的观点,在功能学派心理学思想主题之下,容先介绍影响功能学派兴起的三位先驱,继而介绍功能学派的六位领袖人物,而后再介绍扩大功能主义思想而开启应用心理学研究的七位心理学家。

达尔文

Darwin, Charles Robert (1809 ~ 1882)



达尔文是 19 世纪英国著名生物学家,其进化论的创意,引起了科学革命,改变了人与神及人与自然的关系,因而一向以哲学观点解释人性的传统心理学,受其影响而趋向科学化。

达尔文 1809 年 2 月 12 日出生于英格兰西部施鲁斯伯里一个两代业医的富有家庭。达尔文自幼厌恶读书,中小学成绩低劣,少年时

行为放荡不羁,甚至撒谎偷窃,唯一兴趣是爱好大自然,喜欢收藏贝壳、矿石、钱币等。及长,进爱丁堡大学习医,因志趣不合改进剑桥大学修神学。1831 年毕业,经剑桥大学植物学讲师亨斯洛(J. S. Henslow)保荐,以博物学者身份,参与英皇家海军兵舰猎犬号周游世界。在此期间,他收集了大量的资料,计划采用**培根的归纳法**,将这些事实性资料整理归纳获得结论,用以普遍推论解释物种进化的原理。然在进行时遭遇困难,发现单凭收集到的资料,无法归纳出结果。直到 1838 年阅读英国经济学家马尔萨斯(Thomas Robert Malthus, 1766~1834)所著《人口论》中论及的**人类生存竞争**(struggle for existence)现象,从而悟出物竞天择优胜劣败原理,作为新的假设,进而改采**演绎法**去推论验证后,才开始其进化论的撰述。因此一般认为,从方法论的观点言,达尔文进化论的系统理论是采用由归纳和演绎二法合一的**归纳-演绎法**(inductive-deductive method)所建立的。由于进化论的观念与基督教圣经所载上帝创造人类的传统观念相悖,达尔文本想将其著作留待死后发表。适巧 1858 年他一位马来群岛朋友,撰写与其进化论类似的文章,托他在英国发表,于是达尔文在不得已的情形下于 1859 年出版了《物种起源》。出版后造成空前轰动,初版刊印了 1 250 册,一天之内抢购一空。达尔文 1882 年 4 月 19 日病逝于唐恩,享年 73 岁。

达尔文在心理学上的贡献主要是他的进化论导引了美国功能学派心理学思想的兴起,从而开启了以美国为中心的心理
学新时代。兹列举四点以说明其具体影响:

1. 影响心理学研究对象的改变 在漫长的哲学心理学的时代,哲学家们讨论灵魂或心灵时,总是以人为对象。17 世纪笛卡尔曾提及动物行为,但他并不承认动物有心灵存在。达尔

文进化论则认为高等动物系由低等动物进化而来,甚至认为人类和动物的远古祖先亦是出自同源。这无异说明了人类和动物之区别,只是在一条连续线上进化程度不同而已。既如此,人和动物不但都有心理现象与行为活动,而且人和动物心理现象与行为活动也有相似之处。于是,新兴的功能学派除以人为对象外,也研究动物。以后行为学派继之,最后动物心理学演变为一独立学门。

2. 影响心理学研究主题和目的改变 结构学派研究意识,旨在分析探讨“心之内容”,功能学派受进化论“适者生存”观念影响,舍“心之内容”的分析,转而研究个体适应环境的“心之功能”。此一转变使科学心理学初期的纯基础科学取向,走向了应用科学之路。

3. 影响心理学研究方法的改变 结构学派的实验法只限于实验室内使用,因功能学派要研究人和动物的适应行为,故而除实验法之外,观察法、调查法、测验法均被采用,从此使心理学研究方法得以扩展与进步。

4. 影响心理学研究范围的变化 结构学派只分析成年人的意识结构。功能学派受达尔文进化论个体变异观念的影响,特别重视个别差异和属种差异。因此动物心理学、儿童心理学、变态心理学等相继兴起。同时发展了用以区别个别差异的心理测验。

达尔文著作中的心理学专著有 *On the origin species by means of natural selection*(1859); *The variation of plants and animals under domestication*(1868); *The descent of man and selection in relation to sex*(1871); *The expression of emotions in man and animals*(1872)等。

斯 宾 塞

Spencer, Herbert (1820 ~ 1903)



斯宾塞是 19 世纪英国哲学家和社会学家,是功能主义心理学的先驱,是实用主义教育思想的创始者,也是一位未曾受过正规学校教育而自学成名的传奇人物。

斯宾塞 1820 年 4 月 27 日出生于英格兰中部的德贝,父亲为校长,但斯宾塞却自幼未受传统学校教育,先由父亲亲自教

导读书,后靠自己进修。18岁开始在铁路公司工作,10年后,1848年赴伦敦,曾任杂志社编辑。在伦敦期间,得识著名生物学家赫胥黎(Thomas Henry Huxley, 1825 ~ 1895)。一生成就主要得自自修读书和写作。他爱好独自沉思,经常戴付耳套以避免外界声音干扰,更藉此与外界隔离。在社会态度上他特立独行,不肯接受传统教育,不尊重宗教思想,时值维多利亚时代,斯宾塞无疑是一位大胆的社会改革者。他终身未婚,晚年留下遗言,死后火葬,1903年12月8日病逝于萨西克斯,享年83岁。

斯宾塞的心理学思想可简述为以下三点:

1. 从生物进化历程解释心理学 虽然斯宾塞比达尔文出生晚了11年,但进化论的理念却是最先由他提出来的,而且**适者生存**(survival of the fittest)一词,也是最早由斯宾塞提出的。只是达尔文用适者生存概念解释动物的生理特征,而斯宾塞用来解释人的行为。斯宾塞认为人的身体与心理都是经由整体到分化,由简单到复杂的进化过程。人的心理活动由神经系统支配,神经系统就是逐渐进化才成为今天的形式。有了复杂的神经系统,才会使人对环境中的事物产生联想,因联想而又形成智能。换言之,人的一切精神作用乃是由于生理进化使然。非仅如此,他还认为进化也可以遗传,上一代适应环境所获的能力,也可遗传给下一代。斯宾塞的此种思想影响到20世纪发展心理学中遗传与环境关系的研究。

2. 社会达尔文主义 达尔文在1859年出版《物种起源》一书之后,进化论的思想即广为流传。惟达尔文的进化论,并未对人类社会之进化提出解释。斯宾塞则将他所主张的进化论用来解释人类的社会现象。他认为,人类和其他动物一样,

都是在生存竞争和适者生存的自然法则下不断进化的。既然如此,人类的社会就不应违反此一自然法则。因此他主张理想的社会应该是:对个人而言,应尊重其自由意志,对社会经济而言,应采放任政策。如此,在自由竞争下,优胜劣败,适者生存,最后完美的理想社会才会出现。斯宾塞的此种思想称为**社会达尔文主义**(social Darwinism)。斯宾塞的社会达尔文主义思想,对美国以后资本主义社会的发展,产生了极大的影响。因此他的著作在美大为畅销,1882年他应美国钢铁业巨子卡奈基之邀访美时,在纽约受到了英雄式的欢迎。

3. 实用主义教育思想 在1855年,斯宾塞发表《什么知识最有价值》一文,列举五种知识是最有价值的知识:(1)与生存直接有关的养生保健方面的知识;(2)与生存间接有关的谋生方面的知识;(3)与延续人类生命有关的生儿育女方面的知识;(4)与群体生活有关的人际关系和公民权利义务方面的知识;(5)与生活品质有关的休闲娱乐方面的知识。斯宾塞的实用主义教育思想一直影响到现在。

斯宾塞的心理学思想,也影响到美国初期心理学的发展。美国功能学派创始人之一的哈佛大学教授詹姆斯,在1876年首次开授心理学课程时所采用的教本,就是斯宾塞1855年出版的《心理学原理》。

斯宾塞著作丰富,与心理学有关的专著有 The native and reality of religion (1885); First principles (1862); The principles of biology, 2 vols. (1864 ~ 1867); The principles of psychology (1855); The principles of sociology, 3 vol., (1876 ~ 1896); The principles of ethics, 2 vol. (1892 ~ 1893)等。

高 尔 顿

Galton, Francis(1822 ~ 1911)



高尔顿是英国心理学家和遗传学家,是差异心理学之父,是资赋优异研究者的先驱,也是心理测量学上生理计量法的创始人。高尔顿虽非出身于心理学,但一般公认,他对心理学早期发展的影响力,比同时期任何一位心理学家都要巨大而深远。

高尔顿出身英国贵族,于1822年2月16日生于伯明翰的

拉杰斯,父亲为银行家,母亲和达尔文父亲是同父异母兄妹,所以他是达尔文的表弟。高尔顿是父母九个子女中最小的,自幼聪慧绝伦,两岁半能读书写字,五岁能读一般英文书,七岁能欣赏莎士比亚名著。稍长,进入寄宿学校就读,行为突然变坏,常与同学打斗,频遭学校惩戒。16岁被父母送至伯明翰医学院学医,实习期满后,改进剑桥大学,1843年得学士学位后又在剑桥大学继续研习医学,旋因父亲逝世而辍学,从此未再继续求学。

高尔顿家庭富有,父亲逝世后继承巨大遗产,不需靠工作谋生,也未就任过任何职业。他曾到埃及中东旅行,返国后,多与友人从事骑马、射击、乘热气球等娱乐活动。后来接受一位研究骨相学的友人建议,参加皇家地理学会去非洲旅行。在两年旅非期间,高尔顿完成了一份非洲地图,因此获得该学会金质奖章的荣誉,时年32岁。1853年高尔顿出版第一本著作《南非探险记》,因而被政府任命为军中地理教师。1855年,他出版《旅行的艺术》,描述如何与非洲野人和野兽相处的故事。1856年,他当选为皇家地理学会主席。他表兄达尔文1859年出版的名著《物种起源》,引起高尔顿研究人类遗传的兴趣。1884年创设人类测量实验室,1901年与其弟子皮尔逊(Karl Pearson, 1857~1936)创办《生物统计学杂志》,1904年捐赠基金在伦敦创办优生学实验室,1911年卒于伦敦东南的萨里郡,享年89岁。

高尔顿对以后心理学的影响,大致可归纳为以下两方面:

1. 开启差异心理学研究之门 高尔顿是采用科学方法研究个别差异的第一人。他从遗传的观点调查亲属家系孪生子以及不同种族的血缘关系,以研究遗传因素与身心特征的关系。为证明天才与遗传的关系,他曾研究英国高智力的显要人

[illegible]

高尔顿主要著作中与心理学有关的专著有 Narrative of an explorer in South Africa (1853); Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences (1869); English men of science: Their nature and nurture (1874); Inquires into human faculty and its development (1983); Natural inheritance (1889); Memories of my life (1908)等。

詹 姆 斯

James, William (1842 ~ 1910)



詹姆斯是 19 世纪末美国第一位本土哲学家和心理学家，是教育学家，是实用主义的倡导者，也是美国功能主义学派创始人之一。

詹姆斯于 1842 年 1 月 11 日出生于纽约市，家庭富有，自幼就被父母安排到瑞士、法国、德国、英国接受最好的教育。因此

使他有丰富的幼年生活。19岁进哈佛大学习化学,继而修习生理学,最后改学医学。1869年获医学博士学位。完成学业之后,却因受当时流行于德国决定论哲学思想的影响,一度悲观消极,终而罹患了抑郁症。他一度相信,人生一切是命定的,在命定观念束缚下生命毫无意义。直到后来因读到一篇有关自由意志的文章,才使他领悟出“人生一切操之在己”的意义,从而走向积极人生。他的实用主义哲学思想也是此时所孕育出来的。1872年詹姆斯进哈佛大学担任生理学讲师,首次开设生理与心理关联研究的课程,以后即转向研究心理学与哲学。詹姆斯曾在1875年设置小型心理实验室,较之德国心理学家冯特1879年设立的实验室犹早四年,可能是有史以来最早的心理实验室。惟以詹姆斯实验室的设置只用于配合教学,不曾从事过严谨的心理学理论研究,因而未能引起世人重视。詹姆斯曾两度被选为美国心理学会主席(1894与1904),1910年8月26日病逝于新罕布什尔州巢可乐市,享年68岁。

詹姆斯在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 建构了现代科学心理学的完整体系 詹姆斯在1890年出版的《心理学原理》,不仅被视为心理学的经典之作,而且公认是美国功能学派兴起的里程碑。书中所列主题包括感觉、知觉、大脑功能、习惯、意识、自我、注意、记忆、思维、情绪等十章,大致确定了以后百余年来心理学研究的范畴。在该书中可以发现詹姆斯心理学思想的四点要义:(1)反对结构主义意识元素分析的研究。詹姆斯认为,心理学研究的目的不在发现构成意识的基本元素,而在研究个体意识在适应其环境时所发挥的功能。(2)首倡意识流理论。他认为意识不是静止的,而是因人因时因事而连

续不断地流动的,他称此种心理现象为**意识流**(stream of consciousness)。如将流动的意识切段分析,势必将扭曲意识的本质。(3) 首倡情绪理论 詹姆斯与当时丹麦生理学家郎格(Georg Lange, 1834 ~ 1900)合倡**詹姆斯-郎格情绪论**(James-Lang theory of emotion),解释情绪经验乃起于个体对刺激之反应,是为最早的情绪理论。(4) 主张心理学研究方法多元化。他不反对结构主义的**内省法**,但他认为内省法不足以真正了解个体适应环境的行为。因此他主张心理学的研究应配合需要兼行采用观察法、实验法、比较法、调查法等。同时他主张研究对象不应限于常态成人,而应扩大范围研究儿童、心理异常者以及动物。

2. 提倡实用主义 詹姆斯功能主义心理学思想的中心主张,就是他1907年出版的《实用主义》一书中所宣示的**实用主义**(pragmatism)。他认为,世间无绝对真理,真理决定于实际效用,而且真理常随时代环境变迁而改变;适合于时代环境而有效用者,即是真理。詹姆斯实用主义思想,对以后应用心理学的发展产生了重大影响。

3. 对心理学能否直接应用于教育的看法 詹姆斯反对将心理学的原理原则直接应用于学校教学。在其1899年出版的《对教师讲心理学》一书中,即明确指称:心理学是科学,教学是艺术;无论科学如何万能,科学本身不可能直接创造出艺术作品。詹姆斯此一看法指出了此后教育心理学发展的正确方向。

詹姆斯的重要著作有 Principles of psychology (1890); Talks to teachers on psychology, and to students on some of life ideals(1899); Varieties of religious experience (1902); Pragmatism (1907); The meaning of truth (1909)等。

杜 威

Dewey, John (1859 ~ 1952)



杜威是身跨哲学、心理学、教育学三大领域的杰出学者,是20 世纪影响东西方文化最大的人物。杜威在哲学上倡导实用主义及工具主义,谓经验即生活,生活即应付环境的活动,在应付环境时,思想最为重要,故思想为应付环境之工具。在哲学研究上他主张摆脱玄虚问题,而以解决人生实际问题为宗旨。

在教育上他倡导民主教育,强调儿童中心教育,主张从做中学。在心理学上则是美国功能学派中芝加哥学派的创始人。

杜威 1859 年 10 月 20 日出生于佛蒙特州的伯灵顿,中小学阶段表现并不出色,直到佛蒙特大学三年级才展露才华。毕业后曾担任中学教师三年,继而进约翰·霍普金斯大学学哲学,五年后,1884 年获博士学位,他的指导教授就是霍尔。此后先后在密执安大学和明尼苏达大学教授哲学与心理学,并于 1886 年出版《心理学》一书,是为美国第一本心理学教本。1899 年膺选为美国心理学会主席。1894 年转赴芝加哥大学任教,在任教期间与另一心理学家安吉尔合倡功能主义,使该校成为 20 世纪初美国功能主义的中心,世称**芝加哥学派**(Chicago School)。此时并创立实验学校以实践其教育理想。1904 年杜威转往哥伦比亚大学任教,以迄 1930 年退休。在此期间曾赴世界各国讲学,足迹遍及英国、苏俄、土耳其、墨西哥、日本及中国。杜威在中国的一段时间内(1919~1920),曾任北京大学哲学教授及北京高师教育学教授,并由其中国弟子胡适陪同至各大都市演讲,对嗣后中国教育改革产生深远影响。1952 年 6 月 1 日病逝于纽约市,享年 93 岁。

杜威的贡献可简单分为心理学和教育学两大方面:

1. 以反射弧概念揭开功能学派心理学思想序幕 美国功能学派之兴起,有两个标志:其一是詹姆斯 1890 年出版的《心理学原理》,该书标志了美国功能学派在哈佛大学诞生;另一是杜威 1896 年在《心理学评论》发表的《心理学中的反射弧概念》一文,标志了美国功能学派中芝加哥学派的诞生。**反射弧**(reflex arc)是指由外界刺激引起神经冲动,经由传入神经元传至脊髓,而后

再由传出神经元表现出反射活动。反射弧概念是从生理心理学观点,对刺激引起感觉而感觉引起反应的简单解释。结构主义分析意识基本元素时,视感觉为孤立元素。杜威认为,如此无异于将反射弧分为刺激、神经活动及反应三个孤立元素来解释,这是错误的。他认为,构成反射弧的三元素不是分离的,是连贯的,而且完整的反射弧并非从刺激开始。他以儿童手近火焰则缩手为例,火焰刺激不是反射弧的开始,儿童看到火焰才是开始,而且火焰热的刺激、感觉、缩手之间不能分开来研究。杜威根据反射弧的不可分理念,批评结构主义所持的**元素主义**不合理。

2. 创新教育心理学思想 在教育心理学上,杜威的主张有四大要项:(1) 学校即社会,教育即生活,充实学生在校时的学习生活,重于准备未来的成人生活。(2) 学校课程必须符合学生的兴趣与能力,教学活动应以学生为中心,而非以教师为中心。(3) 强调学生在行动中学习知识,因而主张**从做中学**(learning by doing)。(4) 主张教育本身无固定目的,让学生自然成长就是教育的主要目的。杜威的教育思想在20世纪20~30年代曾引起大规模的**进步教育运动**(progressive education movement),对美国现代教育发展影响至巨。

杜威著作中的专著有 Psychology (1886); The child and curriculum (1902); How we think (1910); Interest and effort in education (1913); Democracy and education (1916); Human nature and conduct (1922); Experience and nature (1925); The quest for certainty (1929); A common faith (1934); Experience and education (1938); Logic: the theory of inquiry (1938); Freedom and culture (1939); Education today (1940)等。

安吉尔

Angell, James Rowland (1869 ~ 1949)



安吉尔是美国心理学家和教育家,是 20 世纪之初美国功能学派的代言人,是反结构主义者之一,也是著名心理学家中未获博士学位而获荣誉博士学位最多的人。

安吉尔于 1869 年 5 月 8 日出生于佛蒙特州伯灵顿的一个书香世家,父亲曾先后担任佛蒙特大学和密执安大学校长,外

祖父曾任布朗大学校长。1886 年安吉尔进密执安大学,修习拉丁和希腊古典名著,并兼修数学和科学,当时杜威正在密执安大学任教,安吉尔的心理学兴趣就是因作为杜威的学生而培养成的。1891 年获哲学硕士学位后,在杜威鼓励之下改进哈佛大学,师从詹姆斯学习哲学和心理学,1892 年获第二个硕士学位。当时正值留学德国的热潮,安吉尔专程赴德,希望到莱比锡大学师事冯特,但事与愿违,因当年研究生满额而只好暂时去柏林大学选修艾宾浩斯和赫尔姆霍茨的课,稍后又改进哈勒大学。在哈勒大学虽完成了博士论文,但因德文程度欠佳而未获学位。安吉尔因生活问题不愿在此久留,乃受聘返国任教于明尼苏达大学。1894 年改往芝加哥大学担任助教授,因缺少哲学博士学位,迄至七年后才得升任为副教授。1904 年升正教授,并兼任心理学系主任,直到 1919 年为止。在此期间他追随业师杜威建立了功能主义的芝加哥学派。在他培养的学生中,多位后来成为心理学界著名人物。后来行为学派创始人华生即其中之一。安吉尔担任心理学系主任期间,曾数度担任芝加哥大学代理校长,只因他属于浸信教会,而不能正式担任校长职位。1920 年安吉尔离开芝加哥大学而就任卡内基公司总裁,从事社会福利工作。一年后,1921 年出任耶鲁大学校长,在任期中,他创办了著名的人际关系研究所。安吉尔 1906 年曾当选为美国心理学会主席,他虽未读完博士学位,但他获得的荣誉博士学位却有 23 个之多,这表示心理学界对他的肯定。1937 年退休,1949 年 3 月 4 日病逝于哈马顿,享年 80 岁。

安吉尔在心理学上的贡献,不在于他的学术研究,而在于他以美国功能学派代言人的角色,领导美国心理学界走向了一

文
 學
 著
 作
 目
 錄
 一
 二
 三
 四
 五
 六
 七
 八
 九
 十
 十一
 十二
 十三
 十四
 十五
 十六
 十七
 十八
 十九
 二十
 二十一
 二十二
 二十三
 二十四
 二十五
 二十六
 二十七
 二十八
 二十九
 三十
 三十一
 三十二
 三十三
 三十四
 三十五
 三十六
 三十七
 三十八
 三十九
 四十
 四十一
 四十二
 四十三
 四十四
 四十五
 四十六
 四十七
 四十八
 四十九
 五十
 五十一
 五十二
 五十三
 五十四
 五十五
 五十六
 五十七
 五十八
 五十九
 六十
 六十一
 六十二
 六十三
 六十四
 六十五
 六十六
 六十七
 六十八
 六十九
 七十
 七十一
 七十二
 七十三
 七十四
 七十五
 七十六
 七十七
 七十八
 七十九
 八十
 八十一
 八十二
 八十三
 八十四
 八十五
 八十六
 八十七
 八十八
 八十九
 九十
 九十一
 九十二
 九十三
 九十四
 九十五
 九十六
 九十七
 九十八
 九十九
 一百

[illegible][illegible][illegible][illegible]

霍 尔

Hall, Granville Stanley (1844 ~ 1924)



霍尔是美国心理学家和教育家,是美国第一位心理学哲学博士,是美国心理学会的创立者,是发展心理学的创始人,是将精神分析引介到新大陆的第一人,也是冯特的第一个美国弟子。

霍尔于1844年2月1日出生于美国马萨诸塞州的农村,自幼心怀大志,1863年先入威廉学院,1868年入德国波恩大学。留

德三年期间,霍尔学的是哲学和神学。回国后,1871~1875年间在俄亥俄州安提阿学院担任教职,因读到冯特的著作而对心理学发生兴趣,1876年应哈佛大学之聘担任英文讲师,并师从詹姆斯研习心理学,1878年毕业,是为美国教育史上第一位心理学哲学博士。此后再度赴德,进莱比锡大学作为冯特的弟子。1880年返国,1884年进约翰·霍普金斯大学任教,并设置美国境内第一座心理实验室。霍尔在此段任教期间,培养了很多心理学人才,其中功能学派领袖杜威和卡特尔都是他的学生。1887年创办《美国心理学期刊》,是为美国心理学界有学术性期刊之始。1889年克拉克大学建校,霍尔被聘为首任校长。在建校之初他遍访欧洲各著名大学,取各校之长而为克拉克大学奠立良好基础。霍尔担任行政工作不忘推展心理学术,1892年领导创立美国心理学会,并当选为首届主席。1909年邀请精神分析学派两位大师弗洛伊德与荣格到克拉克大学讲学,将精神分析的理论引介到美国。霍尔担任校长期间,仍担任心理学教授,他在任职35年间,培养了81个心理学博士。著名心理测验学家推孟,就是他的学生之一。1920年退休,1924年4月24日病逝于马萨诸塞州渥斯特,享年80岁。霍尔去世后,美国心理学会调查会员120人,评定他在世界心理学家中的地位,结果显示,其中有99人将霍尔列为世界十大著名人物之内。

霍尔在心理学上的贡献,主要在于以下两点:

1. 开创发展心理学研究 虽然霍尔在莱比锡大学接受过冯特的实验心理学训练,而且回国后也在约翰·霍普金斯大学设立了心理实验室,但他的真正兴趣却是发展心理学研究。他认为,就心理学以研究人性为目的观点言,实验心理学所能研

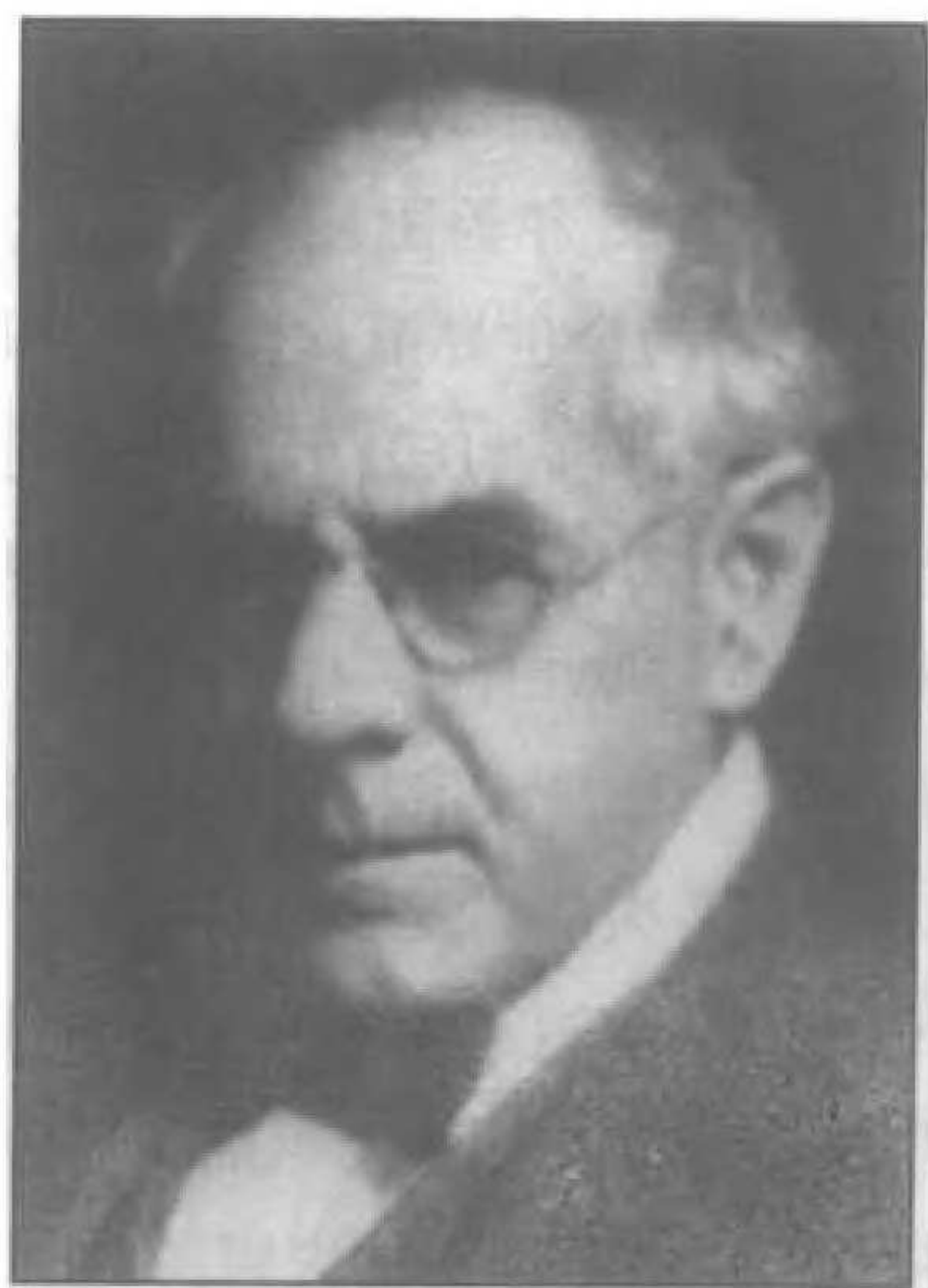
究的问题太狭隘。因此,他采取达尔文进化论和当时美国新兴的功能主义所倡“适应”和“实用”的观点,强调发展心理学的重要性。1893年,霍尔在芝加哥世界博览会的一场演讲指出:“过去我们都到欧洲去研习心理学,从现在起我们应建立属于美国的心理学;美国心理学的特色就是儿童心理发展的研究。”霍尔提倡儿童心理发展研究的目的,并非将发展心理学作为纯基本科学的研究,而是为了配合教育的需要。霍尔的发展心理学研究,摆脱实验法,改采观察法和调查法搜集资料,而且研究范围包括儿童、青年、老年,奠定了今日发展心理学以生命全程发展(life-span development)为研究取向的基础。

2. 倡复演论解释人类身心发展 根据达尔文进化论理念,霍尔在其1904年出版的《青年期》一书中,提出了他的复演论(recapitulation theory)。他认为生前胚胎期像蝌蚪形状,代表人类最初在水中生存的时期;婴儿期的爬行动作代表人类进化的猿猴时期;青年期情绪不稳定代表人类进化的混乱期,霍尔采18世纪文学运动的狂飙期(storm-and-stress period)名之;成年后身心成熟代表人类进化的文明期。霍尔认为青年期之情绪不稳是必然现象,故而他主张应特别重视青年教育。

霍尔著作中的专著有 Adolescence: It's psychology and relations to physiology anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education (1904); Content of children's minds (1883); Jesus, the Christ in the light of psychology (1917); Senescence: The last half of life (1922); Life and confessions of a psychologist (1923)等。

卡 特 尔

Cattell, James McKeen (1860 ~ 1944)



卡特尔是 20 世纪初美国心理学家,是功能学派中属哥伦比亚学派的领导人,是全世界第一位正式脱离哲学范畴而纯属心理学的教授,是最早将心理学研究成果统计量化的心理学家,是应用心理学先驱,也是第一位因被怀疑对政府不忠而遭到大学解聘的著名心理学家。

卡特尔于1860年5月25日出生于美国宾夕法尼亚州伊其顿一个富有家庭,父亲为长老会牧师,并担任拉斐特学院院长。卡特尔16岁进拉斐特学院,学业成绩杰出。1880年毕业后赴欧洲,先到德国哥廷根大学,后转入莱比锡大学,成为冯特的学生。两年后获约翰·霍普金斯大学奖学金,1882年返国,在霍尔教授指导下修习心理学。1883年再回莱比锡大学,毛遂自荐做冯特的助教,研究反应时及个别差异等问题。1886年获莱比锡大学心理学哲学博士学位后回国任教,不久又赴英国剑桥大学担任讲师,此时得遇高尔顿,共同探讨个别差异研究方法问题,对他以后心理学思想影响甚深。1888年返国任宾夕法尼亚大学教授,专门研究并讲授心理学,是为全世界第一位纯属心理学的教授(前此均为心理学教授兼教哲学)。1891年转任哥伦比亚大学教授兼系主任,四年后当选为美国心理学会主席。1901年当选美国国家科学院院士,是心理学界当选院士的第一人。此后在哥伦比亚大学任教26年之久,桃李满天下,著名心理学家桑代克即其弟子之一。惟以第一次世界大战爆发后卡特尔主张和平,被人误解为不忠于政府,而在1917年遭哥伦比亚大学解聘。他控告学校诽谤,后来虽获胜诉,并获得四万美元赔偿,但未再复职。离职后卡特尔组织心理公司,促进心理学之应用。1944年1月20日病逝于宾夕法尼亚州兰卡斯特,享年84岁。

卡特尔在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 在功能主义基础上发展了现代应用心理学 功能主义心理学思想强调研究心的功能,而个体心的功能则是表现于他对环境的适应。在此原则之下,卡特尔在1890年即指出,要想使心理学成为一门科学,它必须像其他自然科学一样,先具备

精密性和准确性两特征。要想使心理学具备这两项科学特征,就必须先行发展用以测量个体的心理测验,然后根据心理测验结果,才能了解人在不同环境下心理适应的情形,从而分析了解其个别差异。在1890年卡特尔最早提出心理测验(mental test)这个名称。心理测验是应用心理学的具体成就,在时间上看,卡特尔无疑是应用心理学领航人物。美国功能主义鼎盛时期,芝加哥大学和哥伦比亚大学为功能主义思想的两大中心,分别培育了很多心理学专门人才,而后者则扮演了更重要的角色。在1889年首届国际心理学会议时,出席的美国心理学会会员中具有博士学位者共有704人,其中有155人出自卡特尔门下,相对的,出自芝加哥大学者,则只有91人。可见卡特尔对美国心理学发展初期的影响之大。因此在1944年卡特尔逝世时美国心理学史学家波林(Edwin Boring, 1886~1968)致卡特尔之子的吊唁函中曾谓:“我认为令尊对美国心理学的贡献不在詹姆斯之下。”意思是说,詹姆斯是功能主义的理论家,而卡特尔则是功能主义的实践者。

2. 首创心理测验研究个别差异 卡特尔用以测量个别差异的心理测验,在性质上沿用了英国高尔顿的测量方式,以感觉动作为主,测量两点阈限、重量判断的最小可觉差异、噪音出现的反应时、字母的记忆广度等。他也曾尝试以相关概念,研究大学生的感觉能力和学业成绩的关系,结果发现两者间相关甚低。卡特尔的心理测验研究因法国比奈的智力测验问世而式微,但他开风气之先的贡献,却是被心理学界肯定的。

卡特尔的著作主要为专题论文,他出版的心理学专著只有American men of science (1903)。

伍德沃斯

Woodworth, Robert Sessions (1869 ~ 1962)



伍德沃斯是 20 世纪美国心理学家,是功能学派中属哥伦比亚学派代表之一,是动力心理学理论的倡导者,也是被美国心理学界誉为博学通儒型的心理学家。

伍德沃斯于 1869 年 10 月 17 日生于马萨诸塞州的贝尔彻敦,父亲为公理会牧师,1891 年从阿默斯特学院毕业,在校主修

的是哲学和心理学。毕业后曾任中学教师。在此期间,聆听过约翰·霍普金斯大学心理学教授霍尔的演讲,且读过当时哈佛大学教授詹姆斯 1890 年出版的《心理学原理》,深受影响乃决心进哈佛大学师事詹姆斯专攻心理学。适巧与另一后来著名心理学家桑代克成为同学,且于 1897 年两人同时获硕士学位。其后,伍德沃斯在哈佛大学医学院研究了一年生理学,复又改进哥伦比亚大学,1899 年在功能学派领导人之一卡特尔的指导下完成心理学哲学博士学位。此后三年间,他在纽约市医院讲授心理学,1903 年回哥伦比亚大学任教,除了 1912 年赴德国波恩大学参与屈尔佩的研究一年之外,伍德沃斯一直任教于哥伦比亚大学,并在 1913 年卡特尔被免职后接任心理学系主任。到 1942 年第一次退休。退休后又重返学校授课,直到 1958 年第二次退休,创下在同一学校任教长达 55 年之久的最高记录。伍德沃斯曾于 1915 年当选美国心理学会主席,1956 年获美国心理学基金会金质奖章。1962 年 7 月 4 日病逝于纽约市,享年 93 岁。

伍德沃斯在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 在心理学研究上倡折衷取向 在心理学研究取向上,伍德沃斯采折衷主义,既不完全否认结构主义,也不完全排除行为主义。而认为,心理学研究的主题应该是意识和行为,因此他主张心理学在方法上可以兼采结构主义的内省法和行为主义纯客观的实验法。惟伍德沃斯不同意行为主义将所有人类的复杂行为一律纳入 S-R 的模式来解释。虽然刺激情境是引起心理事件的原因,但由心理事件转变为行为事件而表现出反应之间,必须另有一种内在运作发生作用才会表现出反应。伍

德沃斯称此种内在作用为**有机体**(organism),用O表示之。因而主张以S-O-R代替S-R。此一理念不仅成了后来**新行为主义者托尔曼**所倡**中介变项理论**的基础,而且对20世纪60年代心理学新定义“心理学是研究行为与心理历程的科学”之确立,也产生了先导性影响。

2. 倡动力心理学理论 伍德沃斯在1958年提出了机制与内驱力二者交互作用产生行为的理论。**机制**(mechanism)是行为运作方式,内驱力(drive)是内在促动行为的原因。一辆汽车的机械构造是机制,能使汽车发动上路者则是内驱力。以桑代克的猫在笼内学习开笼取食习得行为为例。猫在尝试错误过程中所表现的开门动作是机制,而促使猫从事此等动作的内在原因则是内驱力。在此例子中,内驱力所指者也就是饥饿动机。因此,伍德沃斯自称他的心理学是**动力心理学**(dynamic psychology)。后来伍德沃斯又提出了补充解释,认为机制本身也可能变成内驱力。以商人工作赚钱维生为例,起初商人努力工作,工作的性质相当于机制,促动商人努力工作的原因是生存所需,在性质上就是内驱力。到后来,商人赚钱超过生活所需,不需工作即可享受安适生活。可是他仍然努力不懈,在此情形之下,就不能再用生存内驱力来解释,因为工作本身即变成了内驱力。伍德沃斯的解释成为以后奥尔波特(Gordon Willard Allport, 1897~1968)解释动机时所持**功能独立**(functional autonomy)理论的基础。

伍德沃斯著作中的专著有 Dynamic psychology (1918); Psychology (1921); Experimental psychology (1938); Contemporary schools of psychology (1931); Dynamics of behavior (1958)等。

闵斯特伯格

Münsterberg, Hugo (1863 ~ 1916)



闵斯特伯格是德国出生的美国心理学家,是功能学派中应用心理学的先驱,也是美国心理学界中因政治事件引起争议的人物之一。

闵斯特伯格 1868 年 6 月 1 日出生于德国东部的但泽,父为犹太木材商人,母为艺术家,兄弟姊妹四人,童年生活快乐,但不

幸 20 岁以前父母双亡而家境骤变。1882 年毕业于但泽大学预科后,继而就学于瑞士日内瓦大学和莱比锡大学。1885 年,在莱比锡大学冯特教授指导下获得心理学哲学博士学位,次年又在海德堡大学获医学博士学位。嗣后,自 1887 年起任弗赖堡大学讲师,并自行出资设置了一座心理实验室,从事时间知觉、注意、学习记忆等方面的研究。1888 年将其研究报告结集出版《意志的活动》一书,被美国哈佛大学功能主义领导人詹姆斯视为杰作。1889 年在美国举办的首届国际心理学会上,两人首次会面,彼此间建立了友谊。他在弗赖堡大学教学研究成绩卓著,1892 年被该校选为杰出教授,当时他年仅 28 岁。1892 年应詹姆斯之邀,到哈佛担任客座教授三年(1892~1895),此后又返弗赖堡任教两年,之后再回哈佛大学,除任教授课外,也接掌了由詹姆斯创设的心理实验室,成为詹姆斯功能学派的继承人。惟此时其兴趣已转向应用心理学的研究。自 1897~1916 的 19 年间,闵斯特伯格是美国最著名的心理学家之一。1898 年当选美国心理学会主席,1908 年当选美国哲学会主席,1903 年被《美国科学家》期刊评选为仅次于詹姆斯的名人。第一次世界大战(1914~1918)爆发的第二年,美国轮船露西坦尼亚号被德国击沉,造成美军官兵 200 多人死亡,闵斯特伯格因平时态度亲德(他一直保持德国国籍并主张美德亲善避免战争),被怀疑为间谍而遭到抨击,使他从此陷入孤立困境。1916 年 12 月 16 日在德拉克利夫学院的讲堂上,因心脏病突发去世,年仅 53 岁。逝世时美国心理学界没有一篇悼念他的文章,他死后第二年,美国即对德宣战。

在 20 世纪初科学心理学发展初期,闵斯特伯格的贡献可说是多方面的,除了在生理学、心理治疗、教育心理学以及感觉

心理学都有论文发表外,他的研究广及以下四方面:

1. 司法心理学 早在 19 世纪 90 年代,闵斯特伯格即从事血压变化与供述诚实关系的研究,并在 1908 年提出了测谎器的概念,是为司法心理学先驱之一。

2. 工业心理学 1910 年,闵斯特伯格提出根据工作成绩确定职业性向的概念,他在 1913 年出版的《心理学和工业效率》一书中,对人员甄选、职业伦理、工作绩效的心理因素以及广告心理等各方面均有所探讨,是为现代工业心理学的开先河者。

3. 美学心理学 1916 年闵斯特伯格出版的《电影:心理学研究》一书,被公认为是他在美国心理学界的创新贡献。

4. 社会心理学 闵斯特伯格在其 1916 年出版的文集《明天》(包括讨论会谈话、报章杂志发表之评论文章)一书中,预测英美德三国企图合组的世界政府与和平联盟终将失败,预言政府禁酒将会导致比酗酒更严重的社会问题,并揭发民间神秘主义者的伪装。此外,从美国功能学派创始目的在使心理学理念付诸生活应用的观点看,闵斯特伯格无异是功能学派的最大功臣,只可惜因政治事件使他的贡献被忽略了。闵斯特伯格曾与其他心理学家尝试将心理学用于日常生活,并曾参与设计 1893 年在芝加哥举办的世界博览会。

闵斯特伯格著作中的专著计有 Activity of will (1888); Principles of education (1905); On the witness stand (1909); Psychotherapy (1909); Psychology and teacher (1909); Vocation and learning (1912); Psychology and industrial efficiency (1913); The photoplay: A Psychological study (1916); Tomorrow (1916) 等。

比 奈

Binet, Alfred (1857 ~ 1911)



比奈是法国功能主义心理学思想的代表,是被誉为现代智力测验之父的人,是现代特殊教育研究的先驱,也是未曾专攻心理学而对心理学的发展有杰出贡献的学者。

比奈于 1857 年 7 月 8 日生于法国的尼斯。祖父与父亲两代均业医,母亲为画家,家道富有。1878 年获巴黎圣路易斯公

学法学学士学位,继而进巴黎大学,1894 年以昆虫神经系统研究获该校科学博士学位。在修读博士期间,曾对催眠术与精神病学发生兴趣,直到 40 岁才转而开始研究人的智力。40 岁以后全心投入个别差异和智力测验的研究,1911 年 10 月 18 日在巴黎逝世,享年 54 岁。

比奈在心理学上的贡献,主要是改进美国功能主义开始的智力测验研究。

1. 长期研究独创测量智力方法 在心理学界一般印象中,多半认为比奈的成名是由于他在 1905 年率先编成全世界第一个智力测验。事实上,在此之前,他已有多年从事心理学研究。1889 年他在巴黎大学设立的第一个心理实验室,在法国心理学界心目中,认为与德国冯特在莱比锡大学的实验室具有同等地位。只是由于他未曾有机会培养众多博士生承传其衣钵,而未能名震一时,流传久远。比奈的心理学研究,始自 1886 年出版的《推理心理学》,继而 1898 年出版《精神性疲劳》,1900 年出版《暗示感受性》。其 1903 年出版的《智力的实验研究》一书,是比奈以他两个女儿为对象实验研究的结果。在他对智力的长期研究中,比奈认为,高尔顿和卡特尔早期所采以感觉为基础去测量智力的取向,是不适当的。他主张,要测量智力必须从测量认知能力着手,而认知能力应包括记忆、意象、注意、理解、思维、审美、情操、意志力以及空间判断等高级心理历程。从测量感觉到测量认知,是智力测量发展中的一大突破。1903 年精神病学医师西蒙(Theodore Simon, 1873 ~ 1961)计划从事一项心智不足儿童智力研究,邀请比奈参加合作,不久他们两人就受到法国公共教育部之邀,共同参加一个学童智力鉴定委员

会,次年,1905 年,他们两人即完成了有史以来第一个智力测验。

2. 完成第一个智力测验 比奈和西蒙在 1905 年所完成的第一个智力测验,名为**比奈 - 西蒙智力量表**(Binet - Simon Intelligence Scale)。该量表中共有 30 个题目,按难度由浅而深排列,以通过题数的多寡为鉴别智力高低的标准。后经 1908 年修订,增为 58 个题目,并按年龄分组,适用于 3 ~ 13 岁的儿童。该量表之所以特别受到重视,主要是因编制时采取了两种创新的概念:(1) 采认知取向测量高级心理历程,要求受试者对语文、数学、常识等题目实际作业,从作业结果所获的分数多寡,来判定其智力的高低。(2) 创用**心理年龄**(mental age)代表智力的高低,就题目的难度按年龄分组,三岁儿童平均能通过题目归在一起,是为适合于三岁组的题目;五岁组儿童平均能通过的题目归在一起,是为适合于五岁组的题目;以此类推,直到十三岁。如此设计,视各年龄儿童在量表上所通过的题数,即可代表他的心理年龄。换言之,这是一种采用心理年龄与实足年龄对比方式以表示智力高低的观念:心理年龄高于其实足年龄者,智力较高;心理年龄低于其实足年龄者,智力较低。比奈创用的心理年龄观念,在智力测验编制原理上,一直沿用到 20 世纪中期以后才为**离差智商**所代替。

比奈著作中与心理学有关并译为英文的专著有 The psychology of reasoning (1886); The psychic life of microorganisms (1889); The alteration of personality (1892); Suggestibility (1900); Experimental studies of intelligence (1903); A method of measuring the development of intelligence of young children (1915) 等。

戈 达 德

Goddard, Henry Herbert(1866 ~ 1957)



戈达德是 20 世纪初美国心理学家和临床心理学家,是由功能主义延伸到应用心理学思想的代表之一,是特殊儿童心理学研究的先驱,也是对智力落后者遗传研究具有重要贡献的心理学家。

戈达德 1866 年 8 月 14 日出生于缅因州威索布鲁,取得宾



州海威尔学院的学士和硕士学位之后,担任中学教师和校长数年。1896年30岁时再进克拉克大学,在当时身兼该校校长和心理学教授霍尔指导之下,1899年获得心理哲学博士学位。毕业后在宾夕法尼亚州一所师范学院任教7年后,1906年在新泽西州创办芬尼兰智力落后儿童训练学校,入校学童多达两千余人,自任校长长达12年之久。**智力落后**(mental retardation)是现在的用语,当时戈达德称之为**低能**(feeble-mindedness)。戈达德认为,智力落后的原因主要是遗传因素,因为他观察发现智力落后学童家族中多半也出现其他智力落后的人。第一次世界大战期间(1914~1918),戈达德协助军方发展了数种心理测验,用以作为军职分类之用。战后进俄亥俄州立大学担任心理学教授,以迄于1938年退休,1957年6月18日病逝于加州圣大巴巴拉,享年91岁。

戈达德的思想在心理学上的影响有以下两方面:

1. 首创智力落后学校 戈达德在心理学上的贡献主要是他对智力落后者的遗传研究。在担任芬尼兰智力落后训练学校校长初期,他首先将法国比奈1905年编制的**比奈-西蒙智力量表**译为英文,用以鉴别智力落后儿童智弱的程度,是为该智力测验引进美国之始。戈达德后来采用美国斯坦福大学教授**推孟**修订的**斯坦福-比奈智力量表**作为评量智力落后的工具,他将智商50到70的成年人列为**愚鲁**(moron),他认为此类愚鲁者可以接受训练从事简单的机械操作工作。

2. 倡智能遗传决定论 在研究智力落后儿童时,戈达德因受英国高尔顿1869年所出版《遗传的天才》一书的影响,决定采用家系追踪的方法,研究训练学校中智力落后儿童的家族

史。1912 年将研究成果以虚构方式出版《凯利卡克家族》一书。戈达德在该书中指出,在智力落后者的家族历史中所查到的 480 人,其中有 143 人是智力落后的,只有 46 人是正常的。戈达德认为智力落后的原因完全由先天遗传所决定,后天教育不会发生什么作用。他的主张对当时美国的移民政策产生了很大的影响。在 20 世纪之初,欧洲居民数以百万计向美国移民,因为新移民语言表达和生活适应的困难,引人怀疑,是否这些人因遗传关系智力低于常人。为了人口素质的考虑,1912 年美国移民局特别邀请戈达德对移民者实施智力测验,发现其中约有 40% ~ 50% 属于智力落后者。移民局采取戈达德的建议,根据智力测验结果,筛选智力偏低者遣返欧洲。结果是,从 1913 到 1914 一年之间,遭到遣返的欧洲移民在比率上从 35% 提升到 57%,致使美国在廉价劳力市场蒙受巨大损失。戈达德以心理学专家身份影响政府做出如此违反科学的政策,诚为心理学史上的一大不幸。戈达德晚年自己承认他对政府的建议是一项错误。

从现代心理学的观点看,戈达德的研究和他的智力遗传论主张,只能说具有开创性的历史意义,在学术上缺乏价值,理由是他完全忽略了影响智力发展的环境因素。

戈达德著作中的专著有 *The Kallikar family: A study in the heredity of feeble - mindedness* (1912); *Feeble - mindedness: Its cause and consequence* (1914); *School training of defective children* (1915); *Human efficiency and levels of intelligence* (1920); *School training of gifted children* (1928) 等。

推 孟

Terman, Lewis Madison (1877 ~ 1956)



推孟是 20 世纪美国心理学家,是功能主义延伸到应用心理学思想的代表之一,是对智力测验发展有重大贡献的心理学家,也是心理学史上首先采用纵贯法研究天才儿童发展的心理学家。

推孟于 1877 年 1 月 15 日出生于印第安纳州约克逊的一个农民家庭,他在父母 14 个孩子中排行 12,12 岁在乡村受完公

立学校教育,15岁边学农事边在一所私立师范学院选课,17岁毕业后任小学教师7年。24岁进印第安纳大学修习教育学和心理学,三年之内完成了学士和硕士学位。1903年进克拉克大学专攻心理学,在当时身兼校长的霍尔教授指导下,于1905年获克拉克大学心理学哲学博士学位,其后,先在加州洛杉矶师范学院(现改为加州大学洛杉矶分校)教授心理学,自1910年起进斯坦福大学担任教育学助教授,1916年升任正教授,1922年起担任该校心理学教授并兼任系主任,1923年当选美国心理学会主席,1942年退休,1956年12月21日病逝于加州帕洛奥图,享年79岁。

推孟在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. **修订比奈-西蒙量表为斯坦福-比奈量表** 推孟将原属法文的比奈-西蒙智力量表译为英文,并修改题目内容,以适用于美国环境,且调整了原量表各年龄组题目难易不均的缺点,1916年出版,定名为**斯坦福-比奈智力量表**(Stanford-Binet Intelligence Scale)。此新量表一改比奈原本采心理年龄的计算方法,而用比率智商(ratio IQ)来表示智力的高低(即 $IQ = MA/CA \times 100$)。从此不但确定了智力测验的形式,而且斯坦福-比奈智力量表也成了世界上最具权威的智力测验。

2. **天才儿童智力发展的纵贯研究** 在20世纪之初的美国社会,尚存在着一些很不科学的观念,一般人相信天才多夭折,所谓“早开的花早凋谢”。为纠正此一不科学的观念,推孟开创了一项史无前例的研究。该项研究开始于1921年,推孟从250 000个3~18岁受试中,选出智商在135以上者1 521人(男850人、女671人)为研究对象,其平均年龄是11岁,平均IQ是

151。除智力外,也调查了这些儿童的兴趣、人格特质、健康状况、家庭环境以及家长教育程度等。推孟采用的是追踪式的**纵贯研究**(longitudinal study),以同一组受试对象,在不同年龄阶段重复测量他们的智力,并观察记录他们的行为表现,其目的在研究天才儿童将来会变成什么样的成人。

推孟的天才儿童研究第一次报告是1926年发表的,该报告指出:(1)天才儿童多数出自父母从事专业而经济富裕的家庭。这说明智力高低与遗传和环境都有关。(2)天才儿童的身心发展较一般儿童为优,他们自动学步及开始说话的时间较早。(3)天才儿童的学校成绩较一般儿童为高。(4)天才儿童的社会能力较一般儿童为强,多为团体领袖,且情绪也较稳定。推孟的这项研究显示了两点意义:其一是智力测验的确有预测功能,其二是以往“天才多病弱”的观念是不正确的。1940年推孟再发表研究报告(当时受试的平均年龄已是29岁)指出:(1)受试的智商仍然高居全人口中1%的位置。(2)他们的学业成绩绝大多数表现杰出。(3)他们当中有70%的男生和67%的女生完成大学教育,且其中有56%的男生和33%的女生获得高级学位。推孟研究的最后阶段是1950~1952年,结果发现这些高智商者成年后多数表现出超乎一般人的成就。

推孟著作中的专著有 The measurement of intelligence (1916); The intelligence of school children (1919); Measuring intelligence (1937); Sex and personality (1936); Psychological factor in marital happiness (1938); The gifted group at mid - life: Thirty - five year's follow - up of the superior child (1959)等。

斯科特

Scott, Walter Dill (1869 ~ 1955)



斯科特是 20 世纪美国心理学家,是功能学派代表之一,是应用心理学的先驱,也是脱离冯特结构学派在美国另辟天下而创造了四个第一的传奇人物。

斯科特 1869 年 5 月 1 日出生于美国伊利诺斯州诺姆镇附近一个农庄的家庭。父亲体弱多病,12 岁即代父操作农业。有

一天犁地到田尾让两匹马休息片刻之际,忽然举头看到远处伊利诺斯州立师范大学的校舍建筑,遂立即下定决心读书求学。从此开始,斯科特每次下田都要带一本书,到田尾休息时,两匹马停下来喘喘气,他则利用 10 分钟的休息时间读书。以后省吃俭用积蓄了勉强应付的学费,19 岁进入了他所向往的师范大学。两年后申请到西北大学的奖学金,入学后仍兼任家庭教师维持生活。当时芝加哥神学院招考学生训练传教士,在校三年,毕业后准备赴中国担任传教工作。斯科特进了该校,毕业后因中国地区传教士额满未能成行。此时因在杂志上读到有关德国莱比锡大学冯特研究心理学的消息,乃决定申请奖学金,1898 年就去了德国莱比锡大学。两年后,在冯特指导下获得心理学哲学博士学位,旋即应西北大学之聘,返国担任心理学与教育学讲师。1919 年膺选为美国心理学会主席,1920 年出任西北大学校长,1929 年膺选美国教育委员会主席,1939 年退休,1955 年 9 月 23 日病逝于伊利诺斯州艾凡斯顿,享年 86 岁。

斯科特虽然在莱比锡大学接受的是实验心理学训练,可是从返美后第一份工作起,他就脱离了冯特的理论心理学路线,开辟了一个新的心理学领域——应用心理学。其在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 创造了心理学界的四个第一 斯科特对应用心理学的研究,是从 1902 年正式开始的。开始时先从广告心理研究起,一年之后(1903)出版《广告的理论与实际》一书,是为第一本广告心理学专著。以后斯科特扩大应用心理学的范围,从事员工甄选与企业管理的研究。1905 年晋升为西北大学正教授,

1909 年改任同校商学院广告心理学教授。1916 年改任卡内基科技大学教授并兼任行销研究所主任,是为心理学史上第一位拥有应用心理学家名义者。第一次世界大战(1914 ~ 1918)期间,斯科特在军中服务时,协助办理军职人员甄选分类工作,大战结束后,美国政府颁予杰出服务奖章,这是平民身份获得政府殊誉者第一人。1919 年斯科特成立了第一家公司,称为“斯科特创意公司”,也是现代企业顾问公司创始之第一家。

2. 奠定现代应用心理学基础 斯科特一生从事应用心理学的人才培育和实务工作,为以后的广告心理学、管理心理学、人事心理学、行销心理学等奠定了基础,虽然他的贡献不像理论心理学家那样建构了纯学术性的理论,但他的研究和著作却都是无前例可循而极具开创性的。例如,他当年设计的职工人员甄选量表,迄今仍然是研究人事心理学的重要参考工具。

斯科特著作中有关应用心理学的专著有 Theory of advertising (1903); Psychology of public speaking (1907); Influencing men in business (1911); The psychology of agreement and suggestion (1911); Aids in selection salesmen (1916); Psychology of advertising in theory and practice (1921); Science and common sense in working with men (1921); Personal management (1941) 等。

贾 德

Judd, Charles Hubbard (1873 ~ 1946)



贾德是 20 世纪初期美国心理学家,是美国功能学派应用心理学代表之一,是现代教育心理学的先驱,也是出自冯特门下而另立门户的心理学家之一。

贾德 1873 年 2 月 23 日出生于美国教会派住印度的传教士家庭,出生地为印度的柏瑞利。贾德幼年在印度接受教育,回

国后进韦斯利安大学,1894 年毕业后,赴德国进莱比锡大学,师从冯特研究实验心理学,1896 年获心理学哲学博士学位,是为冯特指导下从事心理学研究的第一代美国心理学家之一。回国后,贾德对冯特的教学和研究极表推崇,并于 1897 年将冯特的《生理学原理》译为英文。1896 ~ 1898 年应聘担任韦斯利安大学教授,1898 ~ 1901 年任教于辛辛那提大学,1902 ~ 1909 年应聘担任耶鲁大学教授,并于 1907 年担任该校心理实验室主任。两年后应芝加哥大学之聘,除担任教授之外,历任该校心理学系主任、教育学系主任、教育学院院长等职务,一直到 1938 年退休为止。在此期间,曾于 1909 年被选为美国心理学会主席,1911 和 1915 年两度被选为全国大学教师协会主席。1946 年 7 月 18 日在加州圣巴巴拉逝世,享年 73 岁。

贾德在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 应用心理学的先驱 虽然贾德在德国时研究的是实验心理学,但他回国后却未持续继承其师冯特衣钵从事意识分析研究。他在耶鲁大学担任心理实验室主任期间,虽曾从事视知觉、动作反应和学习等实验研究,但到芝加哥大学之后,兴趣便转向应用心理学研究,此后 20 多年一直从事教育心理学方面的著述和推行中小学教学实务的改革。

2. 首倡教育心理学为达成教育目的的心理科学 在 20 世纪 20 至 40 年代,美国教育心理学思想分为两大学派,分别以哥伦比亚大学的桑代克和芝加哥大学的贾德为中心。桑代克的思想采行为主义科学心理学取向,主张根据动物学习实验得到的学习法则(如效果律和练习律等),可直接用来推论解释学校中学生的知识学习。贾德的思想则采功能学派创始人詹姆

斯所倡“心理学是科学,教学是艺术”的看法,主张教育心理学的研究,应在学校情境中探讨教师教学生学的心理法则,藉以改进教学,从而达成学校教育的目的。由于当时正值行为主义鼎盛时期,心理学科学化以及以动物行为为心理学研究对象的思想势力太大,纵使学校教育界支持贾德的理念,然而桑代克的教育心理学科学化的主张,仍旧主导教育心理学的思想。惟其如此,多年来所形成的“教育心理学是普通心理学原理原则在教育上的应用”的教育心理学的定义,却未因贾德而改变。平心而论,对以发扬人性与改变人性为本质的教育心理学而言,贾德的思想未受到应有的重视,是有欠公平的。此一历史发展的偏差,也影响了教育心理学本身应有的发展。

贾德著作丰富,已出版之专著有 Genetic psychology for teachers (1903); Psychology: General introduction (1907); Psychology of high school subjects (1915); Introduction to the scientific study of education (1918); Silent reading (1923); Psychological analysis of the fundamentals of arithmetics (1926); Psychology of social institutions (1926); Psychology of secondary education (1927); Education as cultivation of the higher mental processes (1936); Educational psychology (1939)等。

魏 特 默

Witmer, Lightner (1867 ~ 1956)



魏特默是 20 世纪美国心理学家,是功能主义心理学的代表之一,是学校辅导与特殊教育的先驱,是出自冯特结构学派门下而自立门户的心理学家,也是被誉为临床心理学之父的人。

魏特默 1867 年 6 月 28 日出生于美国宾夕法尼亚州的费城,父亲为药剂师,对子女的教育极为重视。魏特默 1888 年毕

业于宾州大学,稍后再在同校修习法律,而后又改修心理学。他之所以放弃法律改学心理学纯属偶然。当时宾州大学心理学系主任**卡特尔**征求一位助教研究生,魏特默被录取后即开始在卡特尔指导下从事**反应时**的个别差异研究,从此培养出对心理学的兴趣,于是决心进一步在宾州大学修读博士学位。适巧在此期间卡特尔准备离开宾州大学到哥伦比亚大学任教,在离开之前他有意提拔魏特默继承他在宾州大学的职位。为了使魏特默具有足够的学术声望,他鼓励魏特默到德国莱比锡大学跟**冯特**研究,并尽快取得博士学位回国,继承他的职位。美国心理学发展初期留学德国风气之盛,由此可见一般。魏特默在莱比锡大学期间,与**屈尔佩**、**铁钦纳**等人为同班同学。1892年,在冯特指导之下获得哲学博士学位后,立即返国。就在同一年,铁钦纳应聘去了康乃尔大学,另一同学**闵斯特伯格**应聘去了哈佛大学。除铁钦纳一人在美继承冯特的**结构主义心理学**思想之外,其余的人后来都变成了冯特思想的叛徒。甚至魏特默回国后曾宣称,他在莱比锡大学期间,除了博士学位之外,其他一无所得。魏特默返美后,一直在宾州大学任教,1937年退休。1956年7月19日病逝于费城,享年89岁。

魏特默在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 首倡心理学在教育上的应用 在100多年前,魏特默是在毫无前例可循的情形下,开创了一项不为心理学界重视的工作。魏特默自德返美后,一方面由于对德国冯特的实验心理学不满,另一方面由于美国本土**功能主义心理学**思想的激荡,他觉得心理学家应该走出实验室,面对社会大众,了解他们并帮助他们解决问题。在此理念下,他首先考虑到的是学校教育,在19与20

世纪之交,正是美国中小学教育普及运动盛行时期,中小学教育普及后附带产生了两方面的问题:其一是学童个别差异加大,学校教学上自将遇到更多困扰;其二是公立学校增多,急切需要更多合格教师。因此,各州纷纷设立师范学校,各大学纷纷设立教育学系藉以培育中小学师资,于是心理学就成了师资训练的主修科目之一。魏特默在宾州大学任教期间首先为在职中小学教师开设心理学课程,并指导他们将心理学原理用于协助了解学生学习困难问题,是为现代中小学学业辅导之始。

2. 开启临床心理学先河 1896年,魏特默在宾州大学创设第一个心理诊所。惟在性质上与现在的心理诊所不同,他创设诊所的目的是协助教师解决学童心理问题,其功能与现在的辅导咨询相似。同年,他在《小儿科》杂志上发表了《心理学的要务》一文,首次使用**临床心理学**(clinic psychology)和**临床法**(clinic method)等名词。1907年创办《心理临床》杂志,1920年再创设魏特默学校,专门培育特殊教育师资。他一生奉献于临床心理学,使临床心理学后来成为整个心理学领域内最大的学门。1990年以后各大学培养的心理人才,单是临床心理学就占45%左右。如果再加咨询辅导、精神病学与特殊教育等相关学门的人数,将超过心理学全部总人数的70%。100年前他单枪匹马开辟临床心理学学门时,有人讥笑他是“自负的侏儒”。现在看来,魏特默真正具有伟大的远识,他被后人誉为**临床心理学之父**,实可以当之无愧矣。

魏特默的重要著作中的专著有 Analytical psychology: A practical manual for colleges and normal schools (1902); Clinical psychology (1907)等。

行为学派心理学思想的 兴起及其流变

——从行为革命到新行为主义

功能学派虽反对结构学派,但仍承认意识为心理学的主题,而且也承认内省为心理学方法之一。在心理学史上真正彻底颠覆传统思想者,是美国心理学家华生所领导的行为学派。行为学派揭示的心理学思想称行为主义(behaviorism),其目的是使心理学成为自然科学的一支,故而力主心理学必须以采自然科学研究取向为前提:在主题上舍弃对看不见、摸不到的一切内在心理历程的间接猜测,改而只对看得见、测得到的外显行为作直接研究;在方法上舍弃主观的内省法,改采客观量化且经得起验证的实验法。华生的极端科学化的心理学思想,在20世纪初的美国大为流行。在此期间,传统心理学思想中有关认知、思维、感情、意志、情操、人格、智力等主题,均被摒弃于心理实验室之外。这是有史以来心理学思想的空前巨变,此一巨大变革被称为行为革命(behavioral revolution)。当时美国心理学界中反对行为主义思想者给予华生的评语是:“达尔文赶走了心理学的灵魂,华生挖掉了心理学的心!”

影响华生心理学思想者有三项历史背景:(1)实证主义思想:20世纪初美国知识界已普遍接受孔德在其实证主义中所强调的“一切有效知识只限于得自观察经验的

事实”的理念。此一理念强化了华生科学心理学的思想。(2) 苏联客观心理学:19 世纪末苏联生理心理学家巴甫洛夫等人,已开始以神经系统为基础的条件反射心理历程实验研究。巴甫洛夫的条件反射原理提供了华生刺激-反应心理学的理论基础。(3) 动物心理学:因达尔文进化论主张人类和动物在进化程度上有连续性的同源关系,行为学派继功能学派之后,认为动物行为研究最符合客观性和验证性的科学原则,故而以动物代替人当做受试的研究取向,就成了行为主义心理学的主要特征。

华生的革命性思想,被称为**激进行为主义**(radical behaviorism)。到了 20 世纪 30 年代,以华生为核心的行为学派式微,而行为主义者因受逻辑实证主义的不同影响,有的认同逻辑实证主义的理念,有的则否,因而在思想上产生了分殊现象,终于在 30 年代初期出现了**新行为主义**(neobehaviorism)。新行为主义者虽原则上仍采刺激-反应心理学的基本理念,但对刺激与反应间关系建立的历程,则有不同解释。基于心理学思想流变的观点,在本主题之下先行介绍影响行为学派兴起的三位先驱,继之介绍与华生同时的两位重要人物,而后再介绍新行为主义中思想各异的六位心理学家。

与结构学派和功能学派相比,行为主义思想并未随华生激进行为主义的过时而消失,迄今仍为心理学思想主流之一。原因是除新行为主义者随时势演变调整其研究取向之外,行为主义在实验方法、动物心理学、学习心理学、心理治疗等多方面的研究上仍有其价值。

桑代克

Thorndike, Edward Lee (1874 ~ 1949)



桑代克是美国心理学家,是行为主义心理学的先驱,是联结主义学习理论的建构者,是动物心理学的开创者,也是被誉为现代教育心理学之父的心理学家。

桑代克 1874 年 8 月 31 日出生于马萨诸塞州威廉斯堡的一个基督教美以美教会牧师的家庭,中学毕业后先进威斯莱大

学,主修英文,1895年毕业。桑代克研习心理学的兴趣是在大学毕业前一年因读到詹姆斯1890年出版的《心理学原理》引起的。1895年进哈佛大学,成为功能学派创始人之一詹姆斯的弟子。

桑代克得到詹姆斯的指导与支持,开始了一连串的动物学习实验。他的动物实验最先是用鸡为对象开始,由于找不到实验场地,詹姆斯慨允将他家地下室借来用作实验室。桑代克1897年得硕士学位后,哥伦比亚大学给与研究生奖学金,自此改而进该校修读博士学位。1898年获博士学位,他的指导教授即是当时功能学派创始人之一的卡特尔。桑代克的博士论文题目为《动物的智慧》,系根据猫学习开启迷箱实验之结果。该论文先在1898年《心理学评论》期刊上发表,继而又在美国心理学会年会上报告,引起心理学界极度重视,成为心理学史上重要文献之一。1899年起担任哥伦比亚大学师范学院教职,因学校重视教育问题研究,桑代克的兴趣转而趋向教育心理学。1912年当选美国心理学会主席,1917年当选美国科学院院士,1925年荣获哥伦比亚大学巴特勒金质奖章。1940年退休,退休后又回哈佛大学担任詹姆斯讲座。1949年8月9日病逝于纽约,享年75岁。

桑代克一生对心理学贡献甚大,但他在心理学史上思想流派的归属却不易确定。他是功能学派与行为学派之间的桥梁,有人从他出身功能学派的哈佛和哥伦比亚两大学及其晚期从事以应用为取向的教育心理学研究着眼,将桑代克归属功能学派,有人从他是有史以来以实验法研究动物学习并建立系统学习理论的第一人,而且他的学习理论成为以后行为主义理论根据的观点,将桑代克归属行为学派。事实上,桑代克的成名较

之行为学派领导人华生的崛起早了 15 年,所以只能视桑代克是行为学派的先驱,不能将他视为行为学派的成员。本书基于心理学思想流变的观点,将桑代克称为行为学派的先驱,理由是桑代克的动物学习理论和巴甫洛夫的条件反射理论,对以后行为学派的思想同具影响。而桑代克之不强调生理而强调心理的学习历程的解释,尤甚于巴甫洛夫对行为学派思想的影响。此外,在约瑟克(J. Joncich)1968 年出版的《桑代克传记》中,将桑代克的思想诠释为行为主义者。因此,将桑代克定位为行为学派心理学的先驱,是比较适当的。

桑代克在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 根据动物实验建构系统学习理论 桑代克是根据动物实验建构系统学习理论的第一人。他的成名之作《动物的智慧》博士论文完成的时间(1898),比巴甫洛夫的条件反射实验研究(1901)早了三年。桑代克的学习理论,主要是在他博士研究时以观察猫学习打开迷箱(puzzle box)获取食物的实验为基础。他将饥饿的猫关在迷箱内,箱外放置食物,箱门的开关由一杠杆的机关控制,只要猫在活动中碰到开关,箱门就会自动开启,从而得到食物。桑代克发现,从猫初进迷箱的紊乱反应到最后学到开箱门取食的正确反应,是经过尝试与错误的历程,即正确反应随练习次数的增加而增加,错误反应随练习次数的增加而减少,最后终于学到一进箱内即刻表现出正确反应。桑代克称此过程为试误学习(trial - and - error learning)。桑代克也发现,影响动物试误学习的主要法则有二:一为反应之后带来正面效果(取得食物),二为重复实验的练习次数;他分别称此二法则为效果律(law of effect)与练习律(law of exer-

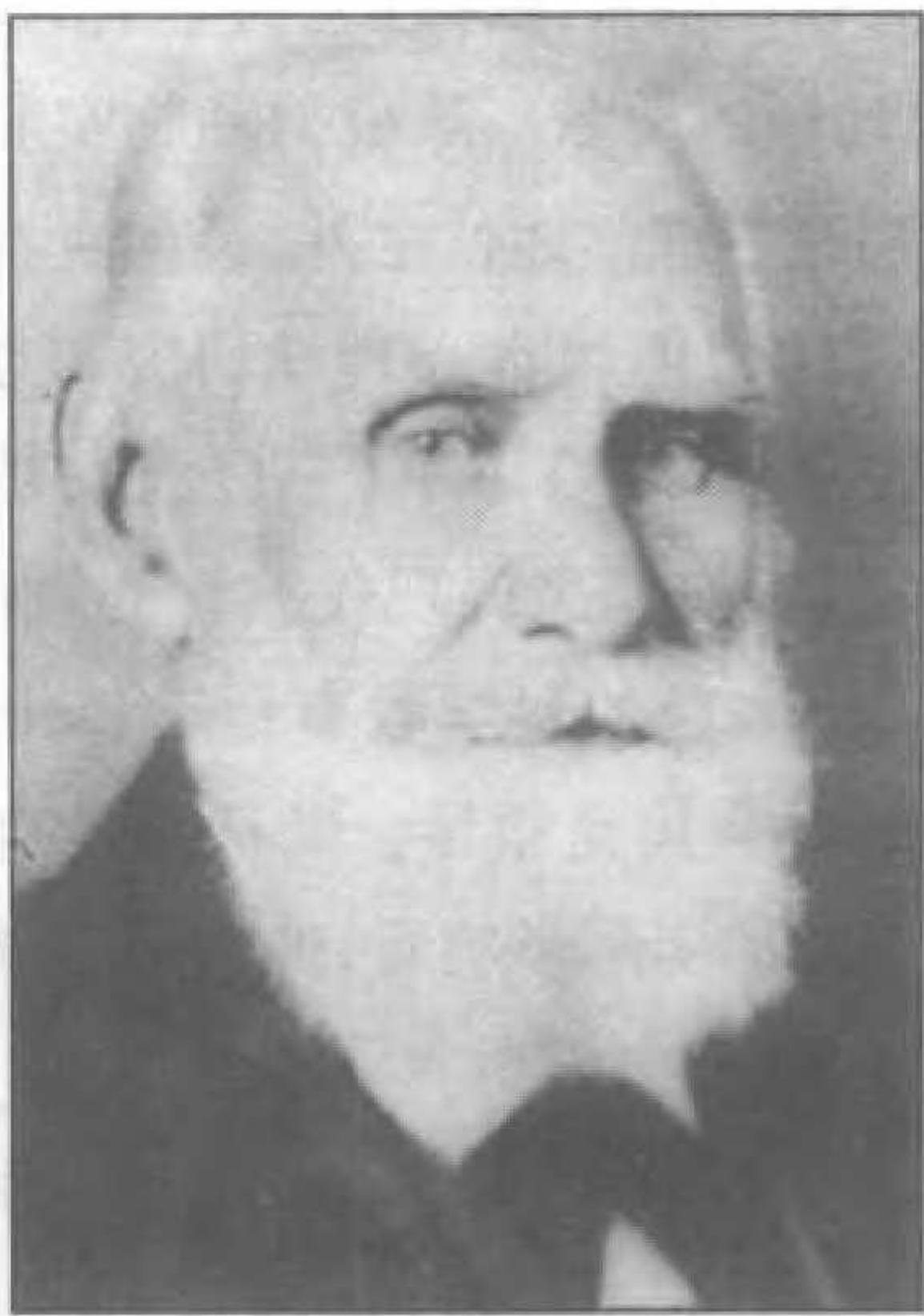
cise)。桑代克的学习理论说明了一个刺激和一个反应新关系的建立,故而他的学习理论称为**联结主义**(connectionism)。桑代克的联结主义思想,改变了多年来**联想主义**思想的传统。传统的联想主义所指的是观念间的联想,桑代克的联结主义所指的是刺激与反应间的联结。后来华生行为学派所主张的刺激-反应心理学,就是以桑代克的联结主义为蓝本的。此外,他的效果律对新行为主义者**斯金纳**的思想影响甚深,斯金纳的操作条件作用就是以他的效果律理念为基础的。

2. 对教育心理学的贡献 除根据动物实验建构系统学习理论从而奠立其理论心理学地位之外,桑代克在应用心理学方面也有重大贡献。他力倡教育心理学研究科学化,其1913~1914年出版的《教育心理学》一书(三巨册),被视为现代科学教育心理学的里程碑,使他赢得现代教育心理学之父的美誉。20世纪30年代美国兴起的**科学教育运动**(scientific movement in education),即系由桑代克领导。惟从桑代克教育心理学思想对以后的学校教育的实际影响看,他直接将动物学习原理用之于学校教学的尝试,却未成功。

桑代克著作等身,其中最主要的心理学专著有 Animal intelligence (1911); Introduction to the theory of mental and social measurement (1904); The elements of psychology (1905); The psychology of learning (1913); Educational psychology, 3 vols. (1913~1914); The measurement of intelligence (1927); The human learning (1931); The fundamental of learning (1932); The psychology of wants, interests, and attitudes (1935); Human nature and social order (1940)等。

巴甫洛夫

Pavlov, Ivan Petrovich (1849 ~ 1936)



巴甫洛夫是前苏俄生理学家和生理心理学家,是条件反射理论的建构者,是1904年生理学诺贝尔奖的得主,也是传统心理学领域之外而对心理学发展影响最大的人物之一。

巴甫洛夫1849年9月26日出生于莫斯科附近梁赞的一个牧师家庭,是父母11个子女中的长子,因此自幼就养成他负责

的个性,7岁时因头部受伤不能入学,在家由父亲教导读书。1860年先入神学院,准备将来做传教士,此期间在思想上受到当时苏俄著名生理学家谢切诺夫(Ivan Mikhailovich Sechenov, 1829~1905)1863年出版《脑的反射》一书影响,乃放弃神学,改进圣彼得堡大学(现改称列宁格勒大学)修习动物生理学。巴甫洛夫的主要兴趣在研究动物消化。1875年毕业后,再进军医学院习医,1883年获博士学位。因无志从医,故而未曾参加实习,专事生理学研究。1884~1886年期间,赴德国莱比锡大学研究生理学。回国后一直在圣彼得堡大学担任研究助理。1887年获聘为该校教授。1890年应聘为圣彼得堡军医学院教授,在此期间因其在消化腺方面研究的杰出贡献,成为1904年诺贝尔奖得主。1924年退休后,改任苏联科学院特别为其建立之巴甫洛夫生理研究所主任,迄1936年2月27日病逝于列宁格勒,享年87岁。

巴甫洛夫是专心投入学术研究的典型学者,只专心研究,不注意衣食住行生活细节。他结婚时即同他妻子约定,妻子不干涉他的研究,他不负责家庭事务,并向妻子承诺,不饮酒、不打牌、不应酬,每年9月至次年5月,每周工作7天,只有暑假陪妻子到乡下度假。70岁以后,巴甫洛夫每天仍乘电车上上班,有次电车尚未停稳,就从车上跳下来,跌倒在地,路旁一位老妇人惊叫说:“天啊!看这位天才科学家连电车都不会搭!”巴甫洛夫的工作热忱一直维持到逝世为止,最后他在病中挣扎起床穿衣时,因体力不支倒在床上逝世。

巴甫洛夫在学术上的贡献,主要在于三方面:(1)心脏的神经功能;(2)消化腺的生理机制(获诺贝尔奖);(3)条件反

射研究。至于对以后心理学发展影响最大的,是经由他的条件反射研究所演变成的经典条件作用学习理论。

1. 条件反射 条件反射是巴甫洛夫研究狗的消化腺分泌时意外发现的。用开刀手术在狗的腮部唾腺位置连接一导管,引出唾液,并用精密仪器记录唾液分泌的滴数。实验时给狗食物,并随时观察其唾液分泌情形。在此实验过程中,巴甫洛夫意外地发现,除食物之外,在食物出现之前的其他刺激(如送食物来的人员或其脚步声等),也会引起狗的唾液分泌。巴甫洛夫根据谢切诺夫《脑的反射》理论,在1901年将狗对食物之外的无关刺激引起的唾液分泌现象,称之为条件反射。所谓**条件反射**(conditioned reflex),是指在某种条件下,非属食物的中性刺激也与食物刺激同样引起脑神经反射的现象。从1901年起,巴甫洛夫专心从事条件反射实验研究,直到1936年逝世为止,长达35年之久。

2. 经典条件性作用 巴甫洛夫发现条件反射现象之后,他原本有意称条件反射现象为**精神反射**(psychic reflex),后来改称为条件反应。他以后的实验研究,继续采用与食物无关的各种刺激(如灯光、铃声、拍节声等),实验观察狗的唾液分泌,并分别定出四个名称:(1)引起唾液分泌的刺激(指食物)称为**无条件刺激**(unconditioned stimulus; UCS);(2)食物引起的唾液分泌称为**无条件反应**(unconditioned response)*;(3)食物之外

* 在巴甫洛夫生理学研究的俄文著作中,一直以反射(reflex)一词表示狗的唾液分泌现象。后来心理学家将之译为反应(response)。“反应”比“反射”含义为广,除简单生理活动外,也包括较复杂的心理活动。

的刺激称为**条件刺激**(conditioned stimulus; CS);(4) 食物之外刺激引起的反应称为**条件反应**(conditioned response) *。条件刺激与条件反应之间新关系建立的历程,可用以下图示说明之:

条件作用前	1	无条件刺激(UCS)→无条件反应(UCR) (食物) (唾液分泌)
	2	条件刺激(CS)→引起注意但无 (铃声) 唾液分泌反应
条件作用中 (多次重复)	3	条件刺激(CS) (铃声) + 无条件刺激(UCS)→无条件反应(UCR) (食物) (唾液分泌)
条件作用后	4	条件刺激(CS)→条件反应(CR) (铃声) (唾液分泌)

对条件反应现象,巴甫洛夫从事过无数的实验,也提出了从生理到心理的详细解释。他认为这其间从生理到心理的历程,就是学习历程。巴甫洛夫的研究和理论,在心理学上称为**经典条件作用**(classical conditioning)。经典条件作用的学习原理,提供了以后美国行为学派刺激-反应心理学思想的理论基础。

巴甫洛夫的著作中与心理学有关的英文专著有 The work of the digestive glands (1902); Conditioned reflex (1927); Lectures on conditioned reflexes (1928); Conditioned reflexes and psychiatry (1941)等。

耶 基 斯

Yerkes, Robert Mearns(1876 ~ 1956)



耶基斯是 20 世纪初美国动物心理学家,是比较心理学的创始人,是心理测验的先驱,是耶基斯 - 杜德森定律的发现者,也是被誉为神经心理学之父的人。

耶基斯 1876 年 5 月 26 日出生于宾西法尼亚州费城附近的农村,1892 年进乌尔辛学院,1897 年毕业得学士学位后,获奖

学金进哈佛大学进修,主修生物学,计划进修一年之后再转学宾州大学攻医学。在哈佛大学一年之后,得到另一学士学位,并获得研究所入学许可,于是决定留在哈佛大学继续求学。他在哈佛大学的学术方向是将动物学和心理学合在一起,在心理学领域内开创了一个新的学科,即**比较心理学**(comparative psychology)(比较不同类族动物的行为)。耶基斯 1902 年获得哲学博士学位后,任讲师、助教授,18 年之久未升等。在此期间,哈佛大学著名心理学教授**詹姆斯**和**闵斯特伯格**曾建议耶基斯仿照**桑代克**的学术路线,由动物心理学转向以人为研究对象的心理学。因为如此做法升等较为容易。但耶基斯坚持自己的兴趣,一生没有改变。因此,他在 1917 年当选美国心理学会主席时,仍然只是助教授身份。耶基斯在哈佛大学期间研究过动物的行为,包括老鼠、乌鸦、鸽子、猪、猴子、猩猩等。1917 至 1924 年转任明尼苏达大学教授。自 1924 年起又转任耶鲁大学教授,直到 1944 年退休为止。在耶鲁大学任教期间创立耶鲁灵长类动物实验室(他退休后改称耶基斯实验室)。1954 年获得纽约动物园颁赠金质奖章。1956 年 2 月 3 日病逝于康乃提克州新哈芬,享年 80 岁。

耶基斯的学术生涯与桑代克颇为相似,研究兴趣以动物学习为主。他本身不属行为学派,但他与行为学派创始人**华生**为好友,在 1910 年以前,他和华生携手为争取动物心理学地位出过不少心力。1909 年耶基斯最早将苏俄生理学家**巴甫洛夫**的条件反射研究介绍到美国。华生认同巴甫洛夫的条件反射研究,采用后就成了行为主义的理论基础。因此,一般将他视为影响行为主义心理学思想的先驱。耶基斯在心理学上的贡献

主要在以下三点：

1. 比较心理学的先驱 耶基斯曾以猩猩为对象,研究动物的辨别和记忆的行为。他将数个不同的盒子(最多是9个)置于猩猩面前,有的盒子开口,有的盒子闭口,有的盒子内有食物,有的盒子内无食物。研究目的是观察猩猩的记忆和辨别能力。结果发现,猩猩不但具有记忆力和辨别力,而且也具有模仿的能力。耶基斯根据不同动物的比较研究,肯定地认为动物的行为是学习来的,连猫捉老鼠的行为,也是学习的,不是本能性的。

2. 心理测验的先驱 在耶基斯担任美国心理学会主席期间,适值第一次世界大战(1914~1918)。耶基斯领导一群心理学家参与美军人员甄选和训练工作,因工作需要而发展了数种心理测验,当时受测的军人多达一百七十多万。**陆军甲种量表**(Army Alpha Scale)(文字测验)和**陆军乙种量表**(Army Beta Scale)(非文字测验)都是当时所编制的,是为团体智力测验之始。战后这两种测验经过修订后在民间使用了很多年。

3. 耶基斯-杜德森定律 耶基斯和另一位心理学家杜德森(J. D. Dodson)二人在1908年对反应激发水平(心理上的紧张程度)和工作效率之间的关系,提出了一个定律,称为**耶基斯-杜德森定律**(Yerkes-Dodson law)。该定律的要义是,如将激发水平和工作效率当做两个变项绘成一条曲线,此一曲线将呈现抛物线的形式,激发水平过高或过低时,工作效率均低,反应激发水平适中时工作效率最高。

耶基斯的主要著作有 The mental life of monkeys and apes (1916); The mind of gorilla (1927); Almost human (1927); Chimpanzees: A laboratory colony (1943)等。

华 生

Watson, John Broadus (1878 ~ 1958)



华生是 20 世纪初的美国心理学家,是行为学派的创始人,也是因家庭婚变而导致其由学术巅峰跌入谷底的传奇人物。

华生 1878 年 1 月 9 日出生于美国南卡罗来纳州的格林维尔,父亲酗酒不务正业,致使其自幼未能受到良好家庭教育,13 岁成为不良少年,曾有两次因打架滋事遭警局拘留,15 岁进当地福尔满大学后改

过自新,在该校化学实验室打工赚取学费。大学期间读到冯特和詹姆斯的心理学著作,是华生接触心理学之始。大学延长一年毕业,又于1900年获得硕士学位。获学位后在一所单一教室的学校任教,月薪仅25元。华生本想进普林斯顿大学深造,因与该校所订需具希腊和拉丁文阅读能力的规定不合,改进芝加哥大学。在芝加哥大学求学期间,曾在学生厨房打工,周薪只有一元,另在心理学系管理白鼠,周薪只有两元。在芝加哥大学期间,华生曾作为功能学派创始人杜威和安吉尔两人的学生,但他始终未曾成为功能学派的一员。华生的心理学兴趣是他从管理白鼠观察动物学习行为培养出来的。后来他的博士论文题目就是《动物的教育》,而他的指导教授即安吉尔。1903年获博士学位,时年25岁,是该校获得博士学位中最年轻的人。毕业后受聘为芝加哥大学助教授,年薪600美元。

华生的动物学习研究,在理论与方法上是根据苏俄生理学家巴甫洛夫的条件反射的实验。由于他所从事的动物心理实验研究既新鲜又科学,到1907年左右,他已成为全美国知名人物。因此约翰·霍布金斯大学1908年以年薪3000美元高薪聘他为教授。此时华生已有创建行为学派的雄心,先后在耶鲁大学和哥伦比亚大学进行一系列演讲,鼓吹行为主义。1913年在《心理学评论》期刊发表《行为主义者对心理学的看法》一文,一般认为是行为学派的正式开始。从此声名大噪,1915年当选美国心理学会主席就职演说时,华生再度强调他的行为主义观点。因他的主张正符合当时科学高于一切的世界潮流,故而采严格科学走向的行为主义,迅速获得美国心理学者的广大支持,终而成为此后心理学界的第一大势力。华生的学术生涯维持至1920年,因绯闻事件(与其女研究助理恋情)引起婚变,

而被迫辞职,使他从学术巅峰顿时跌入谷底。事态演变的结果是华生与妻子离异并与其女研究助理结婚,但因当时美国社会尚无法容纳此种不道德行为,致使所有大学均拒绝其求职申请,终致使华生从此离开了学术界,而被迫转入商界谋生。华生经营广告公司,但仍著书立说,宣扬行为主义。1935年第二任妻子去世,使他陷入情绪低潮,此后一直抑郁寡欢。1957年79岁时,美国心理学会议决颁授他心理学贡献奖章,他到达会场外因情绪激动,未能入场,由其儿子代替领奖。一年后逝世前华生将多年的信件、笔记、手稿等一一送入壁炉中焚毁,不让自己流入历史。1958年9月25日病逝于纽约市,享年80岁。

在心理学史上,华生无疑是一位传奇人物,他所领导的行为学派寿命不到10年,但他的行为主义思想却一直延续到现在。心理学界对华生的批评,毁誉参半。誉之者认为他主张心理学只研究行为,使现代心理学确定了学科的主题。毁之者认为,他只重外显行为而否定内在历程的心理学思想,窄化了心理学,丧失了心理学研究人性本质的意义。基于心理学思想流变的观点,不谈华生的历史功过,只就以下五点简述他心理学思想的要义:

1. 行为主义的基本取向 在1913年发表的《行为主义者心目中的心理学》一文中,华生提出了行为学派的五大主张:(1)心理学研究的主题是个体行为,而非意识;(2)心理学研究的方法是客观观察与测量,而非主观内省;(3)心理学的目的在于预测行为与控制行为;(4)环境是影响行为的主要因素,控制环境因素即可改造人的行为;(5)研究动物行为所得原理原则,可用以解释人的行为。华生这篇论文被视为行为主义的独立宣言。

2. **对个体行为的解释** 按华生的解释,行为指个体的一切活动,构成行为的基本元素是反射,较反射为复杂的行为元素为反应。心理学研究的是反应,不是反射,因反射涉及神经系统和脑功能。华生认为脑是无法研究的神秘黑盒子。反应是由于外在或内在刺激引起,刺激之所以引起反应,他认为除少数关系个体生存的刺激(如食物等)自然引起个体反应外,多数刺激和反应之间的关系,是经由**经典条件作用**历程建立的。基于此义,华生将行为主义心理学简化为**刺激-反应心理学**(stimulus-response psychology),简称**S-R心理学**(S-R psychology)。

3. **心理学研究方法** 行为学派强烈地反对结构学派的内省法,主张在观察测量的原则下采用:(1)条件作用实验法;(2)测验法;(3)口头报告法(因与内省法相似,故遭人批评)。

4. **对天性与教养问题的看法** 华生否定先天遗传,主张一切行为变化皆受制于环境。因此,他否定本能观念,主张环境可将儿童塑造成任何理想的人,故而人称其主张为教育万能论。

5. **对复杂行为的解释** (1)情绪:他认为恐惧、愤怒、喜爱三种情绪是最基本的,但此三种基本情绪的表现时机,仍是经由条件作用历程学习的。(2)人格:他认为人格是习惯的综合,而习惯则是反应的综合。(3)语言与思维:他认为语言是一连串刺激-反应,而思维则是无声语言,也是一连串刺激-反应。

华生著作中的专著有 Animal education (1903); Behavior: An introduction to comparative psychology (1914); Psychology from the standpoint of a behaviorist (1919); Behaviorism (1925); The way of behaviorism (1928); Psychological care of the infant and child (1928)等。

麦 独 孤

McDougall, William (1871 ~ 1938)



麦独孤是 20 世纪初在英国出生的美国心理学家,是社会心理学先驱,是策动心理学创始人,也是力倡本能论的心理学家。

麦独孤于 1871 年 6 月 22 日出生于英格兰的兰开夏,父亲开设化学工厂,15 岁进曼彻斯特大学学生理学,四年后得奖学金入剑桥大学专攻医学,1897 年在伦敦圣托马斯医院医师实习期满

获医学博士学位,时年 26 岁。在此期间他因读到哈佛大学教授詹姆斯所著《心理学原理》,而对心理学深感兴趣,且对詹姆斯崇拜有加,自许为詹姆斯的私淑弟子。1898 年得有机会随剑桥大学探险队前往澳洲与新几内亚研究人类学。回国后再赴德国哥廷根大学师从缪勒学习实验心理学研究一年。1900 年任伦敦大学讲师,1904 年改任剑桥大学哲学讲师,第一次世界大战(1914~1918)期间,曾任军医少校,担任军人精神病治疗工作。退役后返剑桥一直不得升任教授,乃于 1920 年应哈佛大学詹姆斯之邀出任该校教授,1928 年改任杜克大学教授,1938 年 11 月 28 日因癌症病逝于北卡罗来纳的达勒姆,享年 67 岁。

麦独孤的心理学思想并不属于行为学派,而且他在心理学界成名也远较华生为早。一般心理学史上之所以将麦独孤的思想列在行为学派主题下讨论,主要有两个原因:(1) 他最早提出心理学是行为科学的理念;在 1908 年出版的《社会心理学导论》一书中,他力主心理学必须放弃内省法研究意识的取向,改而研究行为。只有以行为作为研究主题,才能使心理学成为一门实证科学。不过,麦独孤所指的行为和华生的主张并不相同。华生所指者只限于可观察的外显行为,而麦独孤则将内在心理活动也包括在行为之内。(2) 麦独孤的思想影响了新行为主义思想的发展,他的目的心理学思想就是托尔曼所倡目的行为主义思想的张本。以下介绍麦独孤心理学思想的两点要义:

1. 目的心理学 对行为的解释,麦独孤认为个体行为都是有目的的。他在 1923 年出版的《心理学纲要》一书中指出,心理学研究的行为,既不是巴甫洛夫所研究的条件反射,也不是华生所研究的由刺激引起的反应,而是研究目的性的行为。因此一般

称麦独孤的思想为**目的心理学**(purposive psychology)。麦独孤认为目的性行为有五个特征:(1)目的性行为是自发性的;(2)行为开始后即使引起行为的刺激消失,行为仍然继续;(3)如目的性行为受阻,个体将变换其行为方式以达到目的;(4)目的达到之后,行为才会停止;(5)目的性行为因重复练习而增强。因此他认为尝试错误式的行为是目的性行为,不是反射。后来麦独孤将他的目的心理学改称为**策动心理学**(hormic psychology)。

2. 本能说 华生的行为主义思想不承认本能之说,他认为个体的本能性行为也是在环境适应中学习来的。麦独孤反对华生的看法,他认为本能是促发个体目的性行为的内在动力。此种与生俱来的内在动力,人类与动物均皆有之。按麦独孤的**本能说**(instinct theory),人与动物本能性行为表现时,其中包括三种成分:(1)知觉成分:指个体对某些特定刺激给予特别注意的先天倾向,如认识食物等。(2)行动成分:指个体的目的导向行为活动,在达到目的从而获得满足之前,行动不会停止,如觅食、求偶等。(3)情绪成分:指伴随行动而产生的情绪反应,如觅食得食而有愉快情绪,与敌人战斗而有忿怒情绪,因逃避而有恐惧情绪。麦独孤的本能理论,最早载于他1908年所出版的《社会心理学导论》,所以一般公认他是社会心理学的先驱。

麦独孤著作等身,一生出版专著24种,论文160余篇,专著中最主要者有Physiological psychology (1905); An introduction to social psychology (1908); Body and mind (1911); Psychology: The study of behavior (1912); Outline of animal psychology (1926); Outline of psychology (1923); Psychoanalysis and social psychology (1935)等。

拉 什 利

Lashley, Karl Spencer (1890 ~ 1958)



拉什利是 20 世纪美国心理学家,是行为学派的服膺者,是生理心理学的先驱,也是最早尝试从大脑区域化的观点探究学习神经生理基础而被誉为神经心理学之父的人。

拉什利 1890 年 6 月 7 日出生于美国西维吉尼亚州戴维斯,大学教育先进西维吉尼亚大学主修英文和拉丁文,后来受到一位

神经学教授的影响而将兴趣转向生物学。1914年获约翰·霍普金斯大学遗传学哲学博士学位。在修读博士学位期间,他以心理学为副修,并曾为当时行为学派创始人华生的学生和研究助理,此后他们师生二人一直维持良好关系,在连续4年之间,他们二人联名发表的心理学专题研究论文多达14篇。1917~1926的九年期间,拉什利任教于明尼苏达大学。在此期间斯坦福大学心理学系主任,也是当时著名智力测验心理学家推孟,曾向学校推荐拉什利到该校任教。惟当该校校长访问明尼苏达大学正拟聘请拉什利时,适巧从一位年轻教授口中得知他不修边幅,衣衫褴褛,长发披肩,戴钳形眼镜等行径,因而返校后否定了推孟的推荐。1926~1935年间,拉什利担任芝加哥大学教授,在此期间他开始大脑生理心理功能的研究,并于1929年出版《大脑机制与智能》一书。1935~1952年任哈佛大学教授,并在1942~1955年期间,兼任耶克斯灵长类生物实验室主任。1955年退休,1958年8月7日在法国度假期间意外病逝于普瓦捷,享年68岁。

拉什利在心理学上的贡献,主要在于生理心理学方面的研究,特别是以下两项:

1. 探索大脑神秘黑盒子 拉什利在约翰·霍普金斯大学追随华生从事心理学研究时,华生曾经指称“大脑是一个无法研究的神秘黑盒子”。此话引起拉什利的兴趣,他决心根据当时已发现的大脑功能分区化的理论,进而探究条件反射学习的神经生理机制。他想研究的问题是,当动物经由经典条件作用学到某种特定的条件反应后,动物脑神经系统中的各部位究竟产生了什么变化,是否真的留下所谓的记忆痕迹(memory trace)。经过无数次动物实验后,拉什利并未发现动物学得的

行为与大脑特殊部位有何密切的关系。

2. 大脑分区功能研究 拉什利在 1929 年出版的《大脑机制与智能》一书,系统地阐述了大脑功能的两大原理:(1) **整体活动原理**(principle of mass action):指在个体从事学习时,大脑皮质的各部位是一起参与活动的,而不是某一特别区域发生作用。拉什利曾训练猫逃脱迷箱学习,学得逃脱行为后,将猫的大脑皮质某些部分切除,再放回迷箱中实验时,发现此猫已丧失学得的逃脱行为。若此时再加以训练,则仍会再度学到逃脱行为。由此可见,动物的学习不靠大脑的分区作用,而是大脑整体的联合作用。(2) **等势原理**(principle of equipotentiality):指在学习时,大脑皮质的每一部位是一样重要的,对个体学习发生同样的作用。大脑皮质某些部位切除后,其他部位照样可以发挥各该部原有的作用。如将白鼠的视觉区破坏,它虽失去辨别形状的能力,但仍能辨别光线的强弱,从而达到学习的目的。拉什利研究所得的结论是:记忆痕迹并非存在于大脑皮质的某一特定部位,而是存在于大脑皮质所有发生功能的部位,而且各部位对保留学得活动而言,其作用是等势的。

华生所倡导的行为主义,自始即强调采纯科学的方法研究行为,他的弟子拉什利的生理心理学研究,虽然在研究发现上未能研究符合华生的论点(华生认为个体行为是多个连串反应集合而成的,而拉什利则发现大脑是整体活动的),但在科学方法上却对华生予以有力的支持,故而一般将拉什利的心理学思想列为行为学派之下讨论。

拉什利著作中属心理学的专著有 Brain mechanisms and intelligence (1929)。

托 尔 曼

Tolman, Edward Chase (1886 ~ 1959)



托尔曼是 20 世纪美国心理学家,是新行为主义的主要代表,是目的行为主义的创始人,是认知心理学的先驱,是认知地图理论的建构者,也是维护学术自由的斗士。

托尔曼是 1886 年 4 月 14 日出生于美国马萨诸塞州西纽顿的一个企业家庭,父亲是一家公司董事长,也是麻省理工学院校

友,并曾担任该校董事会主席。父亲希望他将来从事企业,但他进麻省理工学院后,却选择修读化学。1911年毕业,旋入哈佛大学改习哲学,后来受该校著名心理学家詹姆斯的影响,改而专攻心理学,1915年获哲学博士学位。托尔曼在1912年当研究生阶段,为了增进自己的德文能力,曾利用暑假时间赴德国进修。在此期间得识著名完形心理学创始人之一的考夫卡,在思想上受其影响甚深。学位完成后,先到西北大学任心理学讲师三年,然后于1918年去加州大学任教,讲授比较心理学,并于1919年在该校设置老鼠实验室,连续从事教学与研究达30年之久。1937年当选美国心理学会主席。在第二次世界大战(1939~1945)结束后,美国保守派参议员麦卡锡(J. R. McCarthy, 1909~1957)在1945~1950年韩战期间,发起效忠政府运动,并经国会通过,要求大学教授签署背书。托尔曼因拒绝签署而遭加州大学解聘。经托尔曼上诉抗议,最后获加州高等法院判决恢复原职。由此可见20世纪50年代的美国,学术自由的程度仍属有限。托尔曼复职后,1954年退休,1957年获美国心理学会杰出科学贡献奖,1959年11月19日病逝于加州柏克利,享年73岁。

从心理学思想流变的观点言,托尔曼的思想代表行为主义的转变。在整体取向上,他继承华生心理学科学化的传统,反对内省法,而且只以动物为实验研究对象,不研究人的行为,从而确保研究结果的客观性和验证性。除此之外,托尔曼的心理学思想有以下两点与华生大不相同,这两点既代表20世纪30年代新行为主义的开始,也代表托尔曼在心理学思想流变过程中所扮演的承先启后的角色和做出的贡献。

1. 目的行为主义 托尔曼的新行为主义思想被称为目的

行为主义(purposive behaviorism),原因是他在1932年所出版的《动物与人的目的性行为》一书中明确主张,除少数物理刺激引起的生理性反应(如声光引起听觉与视觉反应等)外,个体的所有行为都是有目的的,而且在目的之下都不断学习改变行为,以期达到目的。由此可见,托尔曼所指的学习行为不同于华生所指经典条件作用情境下条件刺激所引起的条件反应。因为此类条件反应只能视为反射性、孤立性和习惯性的分子性行为(molecular behavior)。他所观察研究的行为则是整体性行为(molar behavior),像白鼠在迷津的活动,以至人类走路、说话、吃饭、写字等等,都是有目的的整体性行为。当时曾有人批评托尔曼将动物的行为解释为有目的,“有目的”涉及个体的主观意识,有违行为主义反对心理学主观取向的原则。托尔曼辩称,他的解释不是根据动物的内省,不涉及主观意识,他是完全以对动物行为观察到的客观事实为根据所做的合理解释。显然,托尔曼是采取了当时流行的逻辑实证主义的观点。逻辑实证主义(logical positivism)是由德国学者卡纳普(Rodolf Carnap, 1891~1970)在20世纪30年代提出的,其基本要义是对孔德实证主义加以修正,采较宽的标准界定科学知识,认为以系统观察的事实为逻辑基础所建构的抽象理论,同样可视为有效的科学知识。自托尔曼接受逻辑实证主义理念解释心理现象之后,即突破华生行为主义只研究外显行为而不研究内在心理历程的传统。

2. 中介变项是决定行为的内在因素 托尔曼不采取一切反应决定于刺激的看法。他采用实验科学上自变量(independent variable)与因变量(dependent variable)来解释。不过,他认为心理实验与物理科学不同,不能单凭观察这两个变量间的函数关

系,就可断定自变量和因变量之间的因果关系。他认为,研究心理现象时必须考虑介于自变量和因变量二者之间不能观察到但却对行为发生决定作用的**中介变量**(intervening variable)。三个变量之间的关系为:自变量(刺激情境)→中介变量(推理概念)→因变量(行为)。在三个变量的关系中,自变量是前因,因变量是后果,而中介变量则是前因之所以造成后果的中介作用。换言之,属于自变量的刺激是物理事件,属于因变量的反应是行为事件,而属于中介变量的内在中介作用,则是心理事件。由于托尔曼的心理学思想涉及内在心理作用,故而一般认为他所走的新行为主义路线在方法上属行为主义,而实质上则属心理主义。就在中介变量理念之下,托尔曼完成了多项著名的白鼠迷津学习研究,他对“白鼠究竟如何学到迷津路径?”的问题以1948年提出的**认知地图**(cognitive map)理论予以解释。他认为白鼠之所以能学到迷津中通往食物的正确路径,并非只学到对一连串刺激所做的一连串反应(如向左转再向右转等),而是在迷津中游遍之后,对迷津中整个方位和食物地点的关系,产生了全面的认知(认知即托尔曼所指中介变量)。换言之,在白鼠的记忆中已形成了一张迷津的地图。当然,认知地图是无法观察可见的,它只是托尔曼根据白鼠在迷津中随机应变的正确选择行为,在逻辑实证主义理念之下所提出的理论性解释。

基于以上两点,一般认为托尔曼的新行为主义使行为主义范围扩大,从而搭起行为主义和认知心理之间的桥梁。

托尔曼著作中的专著有 Purposive behavior (1932); Purposive behavior in animals and men (1932); Drives toward war (1942)等。

格 兹 里

Guthrie, Edwin Ray (1886 ~ 1959)



格兹里是 20 世纪美国心理学家,是新行为主义代表之一,也是一次练习学习理论的建构者。

格兹里 1886 年 1 月 9 日出生于美国内布拉斯加州的林肯市,父亲是钢琴店的店主,母亲是学校教师,他是家中长子,自幼爱好读书,八年级即能阅读达尔文的名著《物种起源》和《人

与动物的情绪表达》 1903 年进内布拉斯加大学,主修数学与哲学,1907 年毕业,1910 年获哲学硕士学位,再进宾夕法尼亚大学,1912 年获哲学博士学位。此后担任中学数学教师一年,1914 年应聘担任华盛顿大学哲学系讲师。1919 年改任心理学系教授。第二次世界大战(1939~1945)期间应召入伍,1941~1942 年曾担任美军作战部总参谋部海外部顾问和战争情报局海外局首席心理学家。1943 年返华盛顿大学任教授并兼任研究生学院院长。1945 年当选美国心理学会主席。1956 年退休时,华盛顿大学将一座建筑以格兹里之名名之,用以表彰他在心理学上的贡献。退休后于 1958 年获美国心理学基金会金质奖章。1959 年 4 月 23 日病逝于华盛顿州西雅图,享年 73 岁。

格兹里心理学思想有异于其他行为主义者,在于以下两点:

1. 创一次练习理论 在心理学理论中,自从哲学上**联想主义**所指的观念联想改变为行为主义的刺激-反应联结以来,学习理论出现了三个争议性问题:(1) 刺激与反应间的接近是否构成刺激-反应联结的必要条件?(2) 重复练习是否为加强刺激-反应联结的必要条件?(3) 在刺激情境下个体反应后的强化是否为必要条件?此三问题之所以重要,是因在此期间各心理学家根据其实验研究所建构的学习理论,对此三问题的答案各不相同。**华生**认为三条件均属重要,**桑代克**的效果律和**练习律**说明(2)(3)两项为必要,**斯金纳**的操作条件作用中的**后效强化**说明第(3)项特别重要,**托尔曼**的**目的行为主义**说明三者均非学习之必要条件。而格兹里则独重(1)项,他认为,刺激与反应时间接近是构成学习的必要条件,而且是唯一条件。他在 1935 年出版的《学习心理学》中提出理论。谓某一刺激与

某一反应只需在时间上相伴出现过一次,同样刺激情境再出现时,即可引起同样反应,而且一次联结即可达到充分的联结强度。换言之,格兹里认为除接近原则外,练习和强化均非构成学习的必要条件,格兹里的学习理论称为一次练习学习(one-trial learning)。当然,在实际学习情境中,无论语文或技能学习,单一练习即可学会的现象并不存在。对于此一问题,格兹里提出异于其他行为主义者的解释。一般行为主义者都将反应视为构成行为的单元,个体在刺激情境中学到的是反应。格兹里则是将构成行为的单元区分为活动(movement)和行动(act)两个层次;活动是构成行为的最小单元(如单一肌肉活动),行动是由很多小活动组合而成的较大单元(如跳高过竿)。其所谓一次学习,系指个体所学到的活动,而非指行动;学到一个活动只需一次练习即可,学到一个行动则需多次练习。

2. 对强化作用的解释 格兹里的一次练习学习理论,只承认刺激与反应间时间接近是构成学习的必要条件,而否定练习和强化两个条件的必要性。然而,在实际动物学习实验过程中,如不提供强化物(食物),动物是不会学到某一特定反应的。格兹里对此问题的解释是,强化物所发生的强化作用,并非强化学到的行为,而只是在个体学到行为的当时有助于将学到的行为保留下来。以在T形迷津的白鼠为例,如白鼠到丁字路口向右转到终点得到食物,食物的作用并非强化白鼠向右转的行为,而只是将白鼠右转的行为保留下来而不致被其他刺激干扰而已。

格兹里著作中出版的专著有 The psychology of learning (1935); The psychology of human conflict (1938); Cats in a puzzle box (1946); Even the rat was white (1976)等。

赫 尔

Hull, Clark Leonard (1884 ~ 1952)



赫尔是 20 世纪美国心理学家,是新行为主义代表之一,也是企图建立统摄性单一理论用以解释所有行为的心理学家。

赫尔 1884 年 5 月 24 日出生于美国纽约州的阿克伦,童年体弱多病,视力不佳,且家境贫寒,多次辍学,因而延后了正规教育。16 岁才正式入学,17 岁即通过考试担任小学教师。24

岁罹患小儿麻痹症,造成左腿瘫痪,终生依赖其自行设计的铁拐行走。1910年插班进入密执安大学二年级,毕业后再入威斯康辛大学,1918年获心理学哲学博士学位,时年已34岁。在此期间,赫尔最先修读矿冶工程,后来改而专攻心理学,得博士学位后,即留在威斯康辛大学任教。1929年起,改任耶鲁大学人类关系研究所研究教授,任教23年间,培植不少心理学人才。在1935~1936年间,赫尔当选为美国心理学会主席,1936年当选美国科学院院士,1945年获美国实验心理学会华伦奖章,1952年5月10日病逝于康涅狄格州纽黑文,享年68岁。

赫尔是新行为主义中的理论家,他的心理学思想在20世纪40到50年代曾一度备受推崇。以下两点是他思想的要义:

1. 机械论的人性本质观 在行为主义心理学思想体系中,赫尔是决定论者,也是机械论者,他将人性变化看成是一架复杂机器。他认为心理学是一门客观科学,心理学家的任务就是经过实验研究,分析了解找出支配个体行为的法则。在研究取向上,他反对内省法,反对将意识视为心理研究的主题。他在心理学上最主要的贡献是对动物学习心理的研究。他与华生一样将动物学习行为视为刺激-反应的联结,惟对行为的解释,赫尔并不直接采取华生刺激-反应心理学的理论。他采取伍德沃兹的S-O-R和托尔曼的中介变量理念解释人与动物行为。不过,他不主张个体行为的目的性,他也不承认个体行为中有任何认知作用。他把个体行为视为机器运作一般,完全是被动的。

2. 假设-演绎学习理论 自从哲学心理学上联想主义的观念联想改变为行为主义的刺激-反应联结以来,在学习理论上因对刺激反应间之关系的看法不同而产生三点争议:(1)刺

激-反应间时间是否应接近？(2) 练习有无必要？(3) 强化是否为必要条件？赫尔采取当时流行的逻辑实证主义理念，采**假设-演绎法** (hypothetico-deductive method) (假设中介变量的内在作用是决定行为的重要因素)，从事无数次动物学习实验，企图找出解决上述学习理论争议的途径。根据实验结果所得结论是，在刺激-反应学习历程中，刺激反应间时间接近、重复练习及反应后的强化，三个因素均属重要。由于赫尔的学习理论是经由假设演绎的历程建构的，故而被称为**假设-演绎学习论** (hypothetico-deductive learning theory)。赫尔的学习理论，在他 1943 年所出版的《行为的原理》一书中，采用以下公式表示之：

$${}_sE_R = {}_sH_R \times D \times K$$

${}_sE_R$: Reaction potential 反应潜势
 ${}_sH_R$: Habit strength 习惯强度
D: Drive 内驱力
K: Incentive 诱因(满足需求的刺激)

上列公式的要义是：只有在个体对刺激反应之后获得强化从而减降了他的内在驱力，他才会学到该种反应。这说明了强化作用在学习历程中的重要性；只有反应后得到强化，个体的内在驱力才会减降，随内在驱力的减降而强化了学习反应。因此赫尔的学习理论又称**内驱力减降论** (drive-reduction theory)。

赫尔著作中的重要专著有 Evolution of concepts (1920)；Influence of tobacco smoking on mental and motor efficiency (1924)；Hypnosis and suggestibility (1933)；Principles of behavior (1943)；Essentials of behavior (1951)；A behavior system (1952) 等。

斯 金 纳

Skinner, Burrhus Frederick (1904 ~ 1990)



斯金纳是 20 世纪美国心理学家,是新行为主义中极端行为主义的代表,是操作条件作用学习理论建构者,也是力图将心理学在实际生活中推展应用,因而独领风骚 30 年的心理学家。

斯金纳 1904 年出生于宾夕法尼亚州萨斯奎汉纳,幼时家庭环境良好,爱好读书,中学以第一名成绩毕业。青少年时期

喜爱动物,在一次乡村博览会上看到鸽子表演,因此激发以后动物学习实验的兴趣。进纽约哈密尔顿学院主修文学,发现自己缺乏文学创作才能,曾一度陷入情绪沮丧。后来有机会读到**华生和巴甫洛夫**的心理学著作,乃决心放弃文学改学心理学。1928年进哈佛大学,1931年获博士学位,此后数年时间留在哈佛大学从事研究工作。1936年进明尼苏达大学任副教授。在第二次世界大战期间,斯金纳曾参与美军秘密作战计划,采操作条件作用原理训练鸽子,用以控制飞弹和鱼雷。1945年出任印第安那大学心理学系主任,1948年转任哈佛大学教授。此后40多年一直留在哈佛大学。在此期间,他不但设计了著名的**斯金纳箱**(Skinner box)从事动物实验,建构了新的系统学习理论,而且将他的学习理论大力推广到学校教学和心理治疗等方面实际应用。他在心理学理论和应用两方面的贡献,使他成为20世纪60年代世界最著名的人物。此外,斯金纳也将心理学理念普及化,他在1948年与1971年分别以《沃尔登第二》与《超越自由和尊严》为题出版两本小说式著作,成为全美畅销书,使他成为家喻户晓的心理学家。在他成名之前的心理学思想,并未受到重视,1938年出版的《有机体的行为》一书,8年之内总共才销售了500本。没有想到50年之后,该书却被誉为“改变现代心理学历史的书”。斯金纳的一生,对心理学的发展具有高度热忱和使命感。他不但坚信心理学必须遵循严格的自然科学取向,只研究外显行为,不研究内在心理活动,而且也坚信行为科学可以改造社会。他的《沃尔登第二》就是采用他的心理学思想所构思的乌托邦。1970年退休后仍继续研究,1989年医师诊断他罹患白血病,只剩下两个月寿命,但他仍奋

力不懈从事写作。虽然当时**认知心理学**思想取代行为主义的局势已不可挽回,但斯金纳仍然继续为文,大力抨击认知心理学的不是之处。在他去世的前一天晚上,仍勉力撰成《心理学能成为一门研究心的科学吗?》一文为他的思想辩护。1990年8月18日病逝于波士顿,享年86岁。

斯金纳在世期间获得的荣誉,在心理学界举世无双。1958年获美国心理学会杰出科学贡献奖,1968年获美国政府颁授代表最高荣誉的国家科学奖章,1971年获美国心理学基金会金质奖章,并成为当年时代杂志的封面人物,1990年获美国心理学会心理学终生贡献奖。在1950~1959十年间,斯金纳一直被评为美国十大心理学家第一名。

斯金纳在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 对心身关系问题的解释 对人性中心身关系问题的解释,斯金纳是唯物论中的一元论者,他否定精神作用的存在。在其1953年出版的《科学与人类行为》一书中,他主张人类是肉身的机器,其活动和机器一样是受自然法则支配的。人类的行为既然遵循自然法则,研究行为的心理学,自应像其他自然科学一样,对个体的行为从事预测和控制。基于此义,可知斯金纳的心理学思想和华生的激进行为主义一样,同属**物质决定论**。

2. 学习理论要义 解释个体行为时,斯金纳一方面采取巴甫洛夫和华生二人的**经典条件作用原理**,另一方面受**桑代克效果律**的启发,将一切行为解释为学得的反应。不过他对学得的反应提出了异于前人的解释:他称巴甫洛夫和华生所研究的**条件反应是反应性反应(respondent response)**,本质上是**无条件刺激**引起的反应。他认为单是研究反应性反应是不够的,因此他

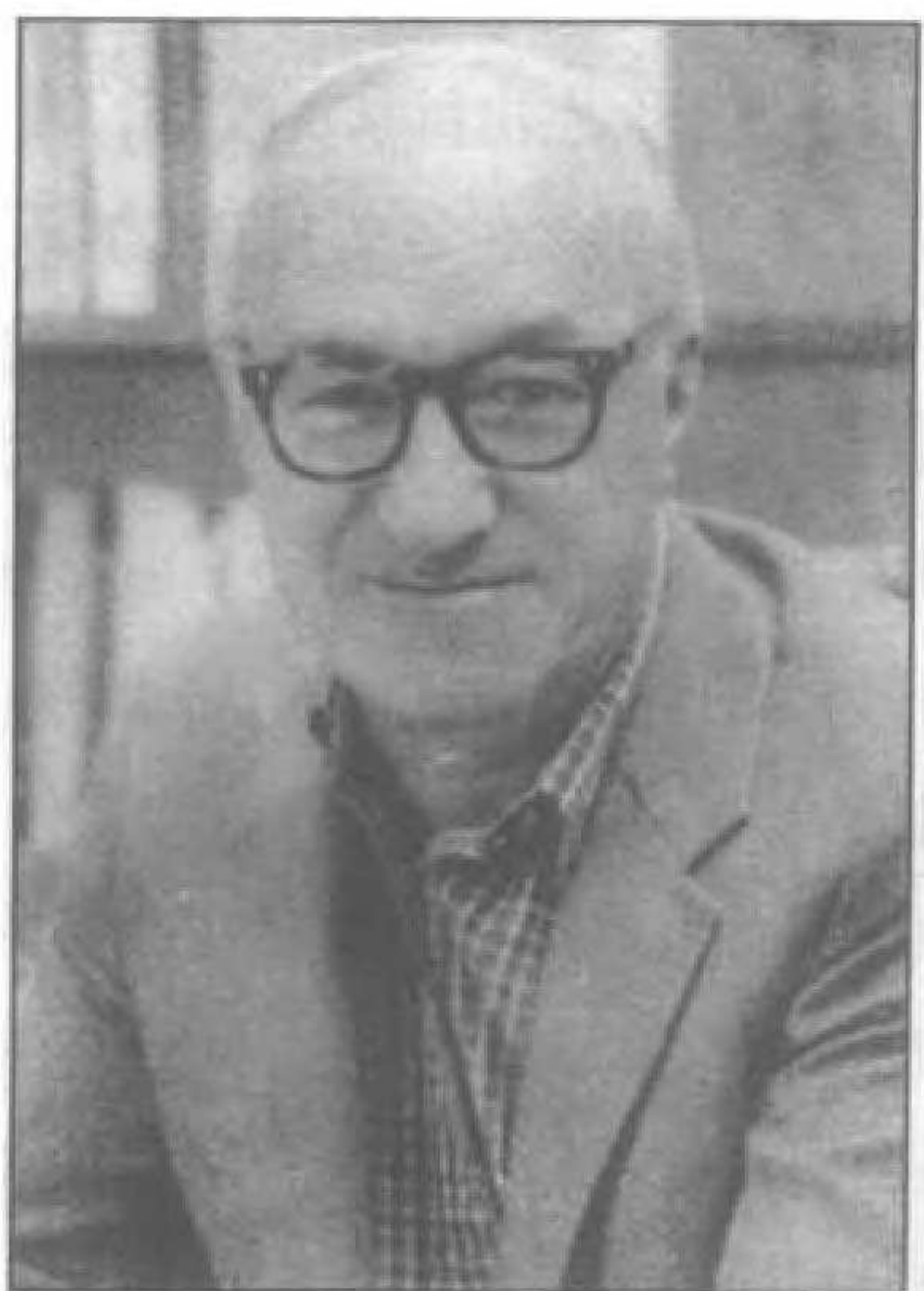
提出操作性反应的概念。操作性反应(operant response)是指个体在环境中的自发性反应。如在设计的情境下对个体的自发性反应予以强化,即可控制其继续表现操作性反应,从而建立想要他学习的行为。白鼠在斯金纳箱内的学习活动,就是设计的学习情况。斯金纳的此种改进式条件作用学习理论,称为操作性条件作用(operant conditioning)。

3. 操作性条件作用的应用 斯金纳操作性条件作用学习原理中有一个重要机制,是个体自发性反应之后的强化将加强其继续反应。他称此一机制为后效强化(contingent reinforcement),即反应后的强化效果加强了该反应。斯金纳将操作条件作用和后效强化原理推广至多方面应用:在学校教学上,他在20世纪50年代设计的程序教学(programmed instruction)和后来发展成的电脑辅助教学(computer-assisted instruction);在心理治疗方面,20世纪60年代在心理治疗上流行的行为矫正(behavior modifications),无论在设计和运用上都是以斯金纳的操作性条件作用和后效强化原理为基础的。

斯金纳著作中的专著有 The behavior of organism: An experimental analysis (1938); Walden two (1948); Science and human behavior (1953); Schedules of reinforcement (1957); Verbal behavior (1957); The technology of teaching (1968); Contingencies of reinforcement: A theoretical analysis (1969); Beyond freedom and dignity (1971); About behaviorism (1974); Particulars of my life (1976); Reflections on behaviorism and society (1978); The shaping of a behaviorist (1979); A matter of consequences (1983); Upon further reflection (1987)等。

班 杜 拉

Bandura, Albert (1925 ~)



班杜拉是加拿大出生的美国心理学家,是新行为主义的代表之一,是社会学习论的创始人,是尝试将心理学理论用于改变人类行为颇为成功的一位心理学家。

班杜拉 1925 年 12 月 4 日出生于加拿大北部阿尔伯达省的一个名叫曼达尔的小镇,他进该镇中学时,学校只有 20 名学生和两位

教师。中学毕业后先入不列颠哥伦比亚大学修心理学,三年后转学美国衣阿华大学,1951 年获硕士学位,1952 年获临床心理学哲学博士学位。在校期间深受当时心理学家米勒(Neal Elgar Miller, 1909 ~)与多拉德(John Dollard, 1900 ~ 1980)二氏合著《社会学习与模仿》一书的影响,以后班杜拉的社会学习论思想,就是从此开始的。获博士学位后,班杜拉进入斯坦福大学担任讲师,1964 年升任教授以迄于退休。其间在 1974 年当选美国心理学会主席,1977 年获卡特尔学术研究奖,1980 年获国际攻击行为研究学会杰出贡献奖,同年又获美国心理学会杰出科学贡献奖。

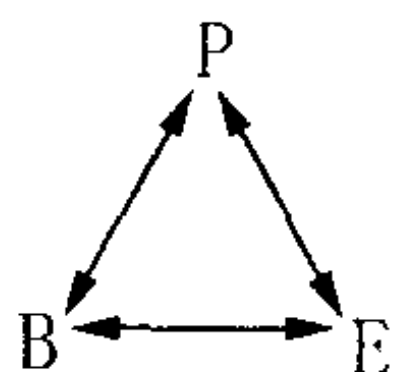
班杜拉的心理学思想,虽然在名义上仍然继承“心理学是研究行为的科学”的行为主义传统,但他的心理学研究取向和他所建构的心理学理论,却与其他行为主义者有三点明显不同之处:(1)他只研究人的行为,不研究动物的行为。(2)他在解释人的行为时不仅重视其外显行为,而且更重视其内在认知因素,此点与托尔曼相似,而与斯金纳相异。(3)除研究个体行为之外,他更研究个体在团体情境中的社会行为,此点是他和其他新行为主义者在思想上最大的不同之处。班杜拉在心理学上的贡献,主要在于他在 20 世纪 60 年代所提出解释学习历程的社会学习论和解释人格结构的社会认知论,兹分别简单介绍于下:

1. 社会学习论 班杜拉学习理论的建构过程,既摆脱了华生经典条件作用情境下,个体从刺激代替关系中学到反应的传统,也摆脱了斯金纳操作条件作用情境中,个体只能在后效强化原则下学到反应的限制,他的实验研究多半是在社会情境中进行的,因此他的学习理论称为**社会学习论**(social learning theory)。班杜拉社会学习论的基本要义有二:(1)个体在社会情

境中所学到的行为,主要是经过观察学习的历程。观察学习指个体只是以旁观者的身份,观察别人的行为表现(自己不必实际参与活动),即可学到该种行为。观察学习并不只限于个体观察别人的行为表现,从而学到该种行为,而且也可以进一步从别人行为的后果(行为后果得到奖励或惩罚),学到间接的经验。幼儿如果看到其他幼儿因打针而恐惧啼哭时,他只凭在旁观察就可能会学到对打针一事的恐惧反应。像此种只从观察别人的行为经验即可获得新经验的学习方式,班杜拉称之为**替代学习**(vicarious learning)。惟其如此,班杜拉的社会学习论也称**观察学习论**(observational learning theory);(2) 社会学习论中另一概念是模仿,**模仿**(modeling)是指个体在观察学习时直接仿照别人的行为来表现自己的行为。根据班杜拉的研究发现,儿童在观察或模仿别人行为时,只要是他喜欢的,即使观察模仿之后得不到强化(未获奖励),照样可以学到新的行为。由此可见,班杜拉的思想有异于其他新行为主义者,他不将强化视为构成学习的必要条件。班杜拉的社会学习论,深具教育意义,此一理论对教育上素来重视“身教重于言教”以及一般认为电视暴力镜头有害儿童学习的看法,提供了理论根据。

2. 社会认知论 对个人性格特质的解释,班杜拉不同意其他行为主义者(如华生和斯金纳等)所持个人性格特质决定于环境因素的看法。他认为个人在行为上所表现的性格特质,主要是在社会情境中经由自己的认知历程所学习到的。故而他的人格理论称为**社会认知论**(social cognitive theory)。其在1986年出版的《思想与行为的社会基础:一种社会的认知理论》一书中,班杜拉采个人、行为、环境三个变量交互作用的看

法,说明个人性格特质的形成:(1) 个人变量(包括个人对社会情境的认知和期盼等);(2) 行为变量(个人行为的表现);(3) 环境变量(社会情境)。他认为这三个变量彼此间的交互关系,可用以下三角图形表示之:



P: Person 个人

B: Behavior 行为

E: Environment 环境

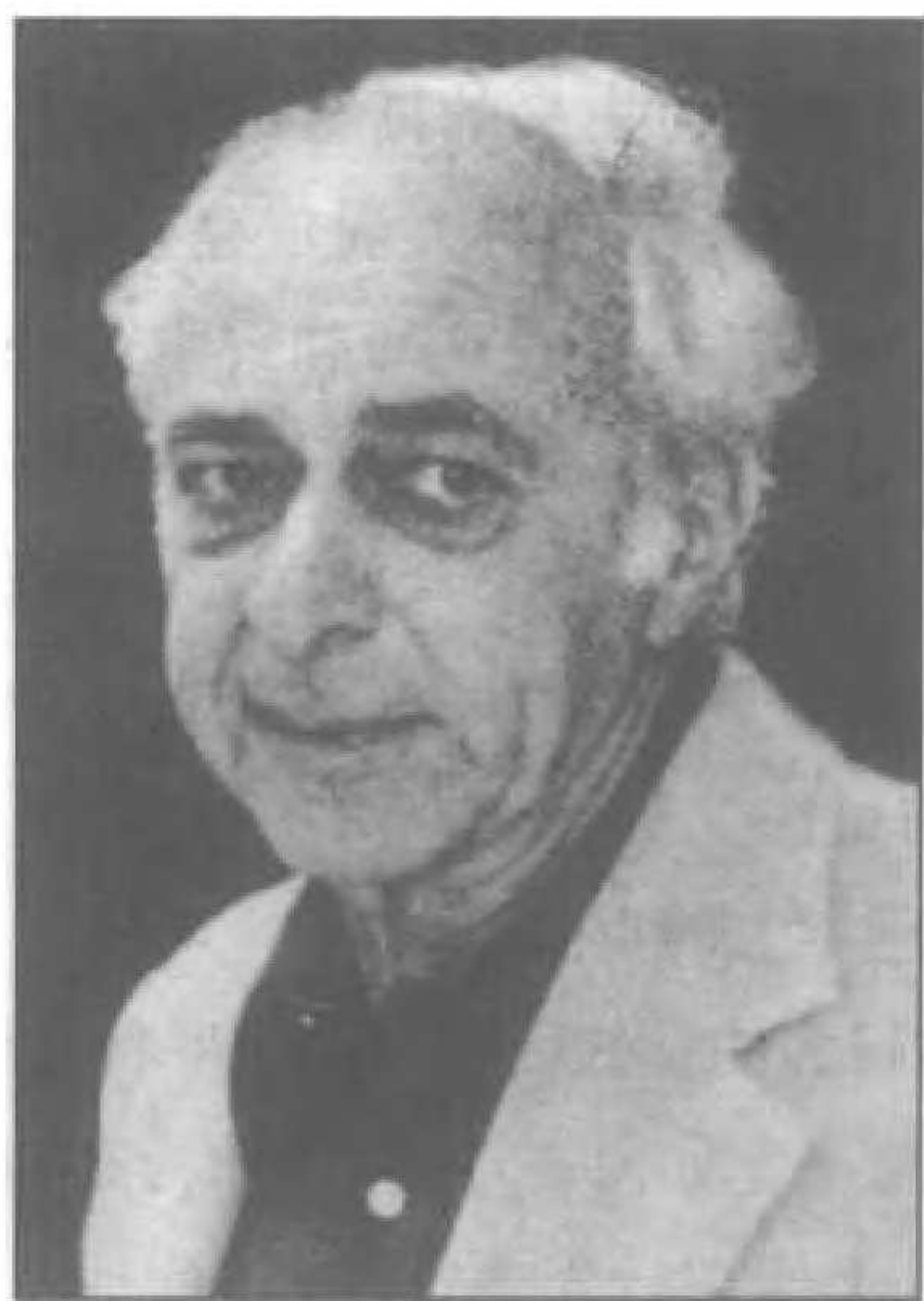
图形中 PBE 之间的双箭头,表示个人、行为及环境三者间都存有交互关系。亦即环境影响行为,行为影响环境,行为与环境二者都影响个人,而个人又影响行为与环境。

因此班杜拉的人格理论又称**交互决定论**(reciprocal determinism),意指个人性格特质的养成是由个人、行为及环境三个因素交互作用而决定的。例如:社会上有人表现偷鸡摸狗行径,也有人表现路不拾遗美德,这两种截然不同的行为,都是当事者在环境中产生的。如单从行为主义环境决定论观点,即可采“见财起盗心”来解释前者的行为。如改采个人认知观点,即可采“临财毋苟得”来解释后者的行为。事实上这两种解释都未免以偏概全。对一般行为事件,须兼顾个人心理、行为表现及环境因素三方面,方始得到合理解释。由此可见,新行为主义心理学思想发展到 20 世纪 60 年代以后,在本质上已经产生了重大改变。

班杜拉著作中的专著有 Social learning and personality development (1963); Adolescent aggression (1959); Principles of behavior modification (1969); Psychological modeling (1971); Aggression: A social learning analysis (1973); Social learning theory (1977); Social foundations of thought and action: A cognitive theory (1986) 等。

罗 特

Rotter, Julian (1916 ~)



罗特是 20 世纪美国心理学家,是人格心理学家,是新行为主义代表之一,是心理治疗学家,也是在人格理论上首倡制控信念理论的心理学家。

罗特 1916 年出生于美国纽约市布鲁克区的一个犹太家庭。由于幼年饱受种族歧视的痛苦经验,在中学时代因阅读弗

洛伊德和阿德勒等人的精神分析治疗方面的书籍,遂立志将来从事临床心理学研究,希望以后济世助人。1941年获印第安那大学临床心理学博士学位,此后在康涅狄格州立医院担任心理医师。第二次世界大战(1939~1945)期间,曾以心理学专家身份在美军服役。退役后应聘为俄亥俄州立大学教授,1963年改任康涅狄格大学教授以迄退休,1988年荣获美国心理学会杰出科学贡献奖。

罗特的心理学思想虽被视为新行为主义者代表人物之一,但他的主张与同属**新行为主义的斯金纳**的思想有两点显著不同之处:其一是他反对斯金纳将人看成是被操作的机器,他认为人对自己的行为具有相当的认知和自主成分。其二是他反对斯金纳只将个人当做研究对象,他认为人的行为多半是从社会情境中学习到的经验,如将个人孤立起来去研究他,势不能真正了解他行为表现的真相。此外,罗特的实验研究只用人作为受试,不研究动物行为。基于以上两项特点,可以从以下两方面看罗特在心理学上的贡献。

1. 影响个体行为的认知因素 根据罗特实验研究发现,个体在面对某种情境决定如何表现其行为时,有四项认知因素影响他的决定:(1)个体在行为表现之前,总是在心理上对自己行为后果可能带来的报酬,存有主观的期盼。而罗特所指“报酬”与斯金纳所说的“强化”在意涵上是相同的。(2)个体对自己行为后果获得某种报酬的可能性,总是预先评估,而在行为进行时也会随时调整其行为,从而达到获致预期报酬的目的。(3)报酬的价值不是绝对的,而是相对的,而且在不同情境之下所获报酬也具有不同价值。(4)人们的心理需求有很大的

个别差异,因而极可能对同样的报酬赋予不同的价值。

2. 影响个体行为的社会因素 除认知因素影响个体行为之外,罗特也研究发现,个体对自己行为后果获致报酬的原因,在其本人主观解释上有一种心理倾向。他称此种主观心理倾向为**制控点**(locus of control),意思是指个人对自己的行为和行为后所得报酬间之关系所持的一种信念。制控点代表个人的性格,此种性格是个人在社会环境和自己生活经验中学习来的。罗特将控制点分为两大类型(两种性格):一类称**内控制点**(internal locus of control),属于此一类型者,相信个人行为后果能否获致报酬一事,责任归属自己(成败操之在己),这种人多半会从成败经验中学到教训。另一类称**外控制点**(external locus of control),属于此一类型者,相信个人行为后果能否获致报酬一事,责任归属外在原因(怨天尤人),这种人多半不会从成败经验中学到教训。罗特的制控点理论,已成现代心理学上人格理论之一,而且他的理论已发展出了对应的人格测验。

罗特著作中的专著有 Social learning and clinical psychology (1954); Personality: Theory research and application (1975); The development and application of social learning theory (1982)等。

完形学派心理学思想的 兴起及其流变

——从反元素论到整体不等于部分之和的主张

在行为学派崛起于美国的前一年,同样以反结构思想为号召的完形学派兴起于德国。完形学派的心理学思想称为**完形心理学**(Gestalt psychology)。惟完形学派反对的理由与行为学派不同,他们不反对冯特以内省法研究意识,只反对他研究时所采的**元素论**(elementarism)取向,他们批评冯特的思想是“**砖石水泥心理学**”。因此完形学派也反对行为学派的心理学思想,理由是行为学派将刺激—反应视为构成行为单元的看法,同样也是元素论取向。完形学派以知觉为研究基础,进而研究认知及思维等高级心理历程。他们采**整体论**(holism)观点解释知觉,认为知觉虽以感觉为基础,但由感觉形成的知觉却是超感觉的整体经验。从窗外看到的蓝天、白云、绿树、红花,均属知觉经验。如将此等知觉经验分析为亮光、蓝、白、绿、红等各种感觉,就完全失却知觉经验的整体意义。完形学派的核心观念是“整体不等于部分之和”。

从历史背景看,影响完形学派思想兴起者有四项前因:(1) 康德理性主义:对知识来源的解释,康德反对经验主义所持知识来自感官经验和联想的看法,而是基于先验知识的观点,强调心灵的主动性和组织功能。(2) 布伦塔

诺意动心理学:布伦塔诺反对冯特的意识内容分析取向,而强调意识历程的活动性和整体性 (3) 马赫知觉心理学:马赫心理学思想中的“空间形”和“时间形”观点所强调的知觉整体性特征,直接影响到完形学派的思想。(4) 胡塞尔现象学:胡塞尔所提出的意识为主观立即经验和“观察先于分析”的原则,是完形学派思想的另一根源。

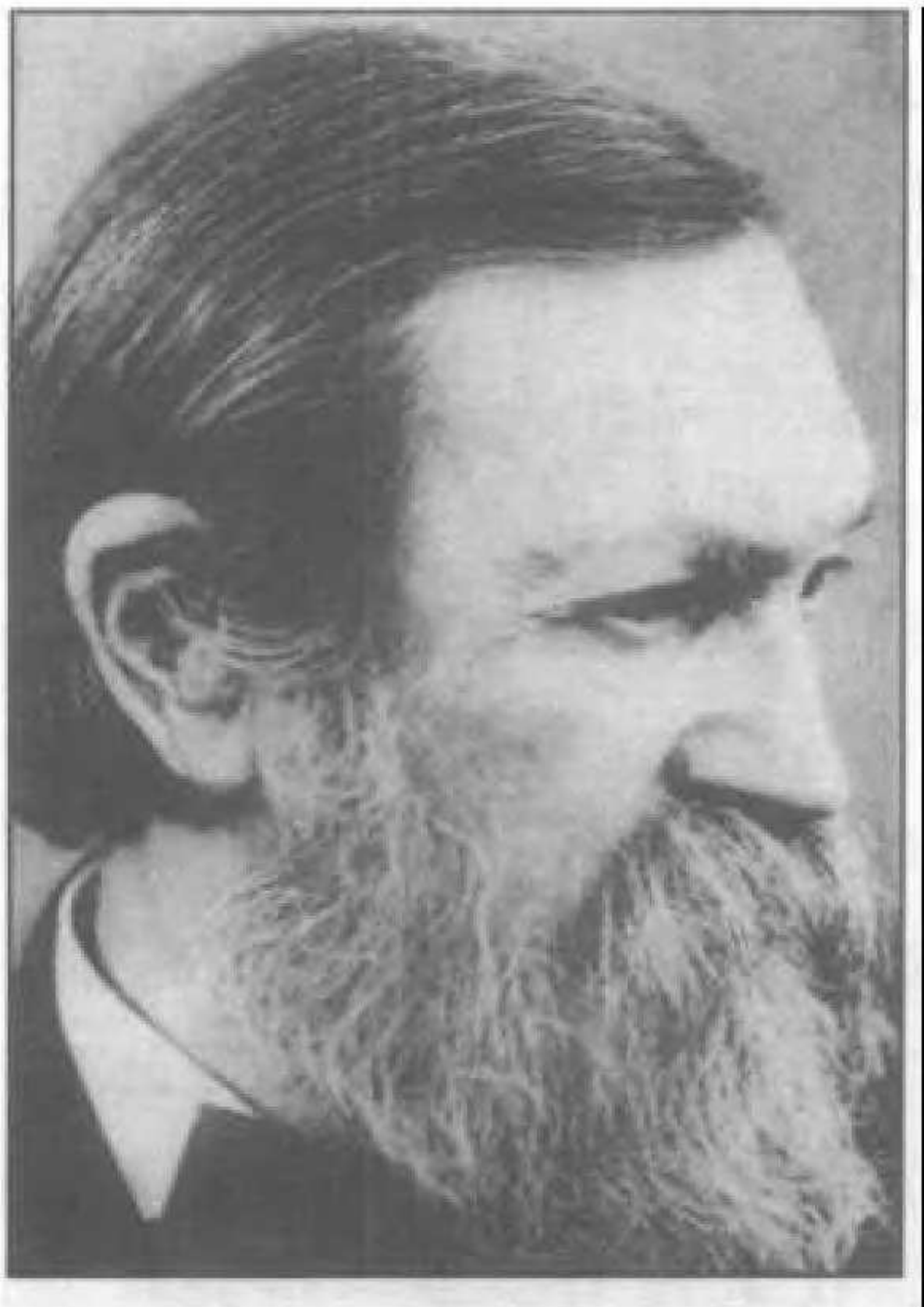
从各心理学派之兴衰看,完形学派心理学思想的发展是相当坎坷的。韦特海默 1912 年在德国创立完形学派,此后 20 年间发展迅速,成就斐然。然而自 1933 年纳粹执政压抑学术,迫害犹太人,致使正在蓬勃成长中的完形学派星散。虽然几位主要领导人移居美国,但终因四个因素使他们的思想未能得以开展:(1) 他们只能在规模较小且只有大学部的学院栖身,学术场地先天不足,既不易发挥影响,又无法培育人才以延续其学术生命。(2) 时值美国行为主义鼎盛时期,完形心理学思想较少受到重视。(3) 完形心理学家的重要著作多为德文,心理学思想不易传播。(4) 第二次大战前后美德两国关系紧张,美国人对来自德国的学术思想仍有排斥心理。因此尽管完形学派的几位领导人学术成就卓著,但在他们之后几乎没有产生够条件的继承人。这不能不说是一个时代悲剧。不过从长远看,完形心理学思想对以后心理学发展还是影响深远。60 年代认知心理学之所以后来居上,实乃由于行为与完形两学派思想融合之后形成的新思想使然。

在本章主题之下先行介绍两位影响完形心理学诞生的先驱,继而介绍完形学派的三位领袖人物,而后再介绍扩大完形心理学思想而开创新学门的三位心理学家。

心理学思想的流变

马 赫

Mach, Ernst (1838 ~ 1916)



马赫是 19 世纪奥地利物理学家,是哲学心理学家,是知觉心理学的先驱,也是完形心理学思想的奠基者。

马赫 1838 年 2 月 18 日出生于奥地利的摩拉维亚。幼年在家接受教育,14 岁入中学,17 岁进维也纳大学修习数学和物理学。1860 年获该校物理学哲学博士学位后,留校任教。1864 ~

1867 年期间,担任格拉茨大学数学教授,1867 ~ 1895 年期间,担任布拉格大学物理学教授,1895 年起担任维也纳大学物理学教授,并兼任该校为他特别设置的科学哲学讲座。在此长期任教期间,在名义上马赫虽一直是数学和物理学教授,但他的兴趣已扩及心理学。15 年后 1910 年退休,1916 年 2 月 19 日病逝于德国巴伐利亚,享年 78 岁。

马赫是著名物理学家,他在机械学、热学、光学和声学等方面的研究都很有成就、贡献。马赫的思想之所以受到心理学家重视,主要是他所提出的**实证主义**新观点和他在知觉心理研究方面的贡献。马赫的思想中影响到心理学者,有以下两点:

1. 实证主义思想 哲学心理学上的实证主义始自 19 世纪中期的法国哲学家孔德。孔德主张,有效的知识或科学只限于可以观察到或可凭感官经验到的事实,否定知识来自理性推理的说法,因而力倡客观的实证研究,否定带有主观性**内省法**的价值。马赫的主张则有所不同,他认为感觉是一切科学知识的基础,人对物理世界所知之一切,只是他凭感官所得感觉。一切科学研究均需通过观察进行,而观察所得到的基本材料就是感觉。此点虽与孔德思想相似,但他主张研究感觉时内省法是适当的。显然,马赫的主张是采用心理现象来解释物理现象。因此,一般认为马赫的思想拉近了物理学和心理学之间的距离。

2. 知觉心理研究 马赫的知觉心理研究成就,主要载于他 1886 年出版的《感觉的分析》一书。他的知觉研究包括视空间知觉、时间知觉和身体旋转知觉。在解释空间和时间知觉时,他不采用只对简单感觉经验的元素分析方式,而强调采用感觉

经验的整体取向去了解。因此,马赫提出了“空间形”和“时间形”的理念。“形”代表“轮廓”或“整体”。他认为,“空间形”和“时间形”的本身是完全独立的,不因“空间形”或“时间形”所附属性的不同而有所改变。他举例说,人对三角形所得知觉是三条直线构成的封闭图形就是“空间形”,三角形可大可小,可用不同的颜色或质料表达,但三角形本质的“空间形”却是始终未变。再如一首曲子虽可用不同乐器演奏,但其音质构成的“时间形”仍未改变。马赫所持的“形”的理念,对 20 世纪初完形心理学的发展产生了先导性影响。在旋转知觉方面,马赫的贡献是他提出内耳中半规管职司身体平衡作用的解释。除此之外,马赫在 1868 年经实验发现在明度对比情境下会产生一种错觉现象。马赫观察到的现象是,当一张白纸上不同位置接受三种不同强度的光照射时,如白纸的左部接受弱光照射,右部接受强光照射,中部则是接受由弱变强的光照射。在这种情境下,按物理学原理推断,看起来应该是左部最暗,右部最亮,中部则是由暗到亮的递增变化。但是事实不然,当时所看到的却是在左部与中部交界处出现一条最暗的地带,而在中部与右部交界处出现一条最亮的地带。此种错觉现象是因明亮对比效应所致。后人为纪念马赫的发现,将他观察发现的这两条带状地带称为**马赫带**(Mach bands)。

马赫著作中译为英文而与心理学有关的专著有 The analysis of experience (1902); The science of mechanics (1907); The analysis of sensations (1914) 等。

胡 塞 尔

Husserl, Edmund (1859 ~ 1938)



胡塞尔是 20 世纪初德国哲学家,是现象学的创始人,也是完形心理学的先驱。

胡塞尔 1859 年 4 月 8 日出生于当时属于奥匈帝国(现属捷克)摩拉维亚的一个犹太家庭。1876 年在奥尔缪兹德国公学毕业后,进莱比锡大学,曾修读过当时著名心理学教授冯特的

课。不久转维也纳大学修习数学,1881年获数学哲学博士学位。在维也纳大学期间,思想深受当时该校教授布伦塔诺所倡**意动心理学**思想的影响,因而在学术研究取向上由数学转向了心理学。1886年布伦塔诺推荐胡塞尔再到哈雷大学参与他弟子**斯图姆夫**的研究,于此后数年间,胡塞尔在思想上孕育了他的现象学思想。1900~1916年间,胡塞尔担任哥廷根大学教授,1916年起荣任弗赖堡大学哲学讲座,直到1929年退休。退休后继承他哲学讲座的人,就是**存在主义**哲学家**海德格尔**。1938年4月26日胡塞尔病逝于弗赖堡,享年79岁。

胡塞尔对心理学的贡献,主要在于以下两方面:

1. 首创现象学 在心理学史上,现象学研究始自胡塞尔。**现象学**(phenomenology)一词的简单解释是指心理现象的科学研究。心理现象是指个人面对某一事件所获得的立即经验,包括感觉、感情、知识、幻觉、意象、意识等。至于现象研究所采用的科学方法,则主要指**内省法**(当事人自己的陈述)。胡塞尔的现象学,旨在采用科学方法将传统哲学建构成一门哲学科学。他虽主张采内省法研究意识,但他并不同意当时冯特研究意识时用内省法去分析意识构成元素的做法。胡塞尔所采取的是布伦塔诺意动心理学的取向,用以研究意识经验。

胡塞尔的现象学,强调心理学研究的意识,是个人面对事件时产生的立即经验。人的意识不是抽象概念,也非记忆中的旧经验。他所指的意识,是指对某事件(人事物)所产生的意识。胡塞尔特别强调个人的立即的、主观的经验。此种立即的和主观的经验,也就是**直觉(或直观)**(intuition),直觉是不需靠意识判断即可获得的知识。因此他主张心理学家研究受试者

心理现象时,应遵守“观察先于分析”的原则,即先观察了解受试者所表现的心理现象是什么,不要在尚未了解对方心理现象之前,即企图给予分析和解释,因如此做法势必无法真正了解对方的心理现象。换言之,现象不是客观的事实,不能根据片面经验给予以偏概全的解释。例如在深山中见到一株从未见过的花(直接经验),不能靠植物分类的知识了解它的性质,只有一看再看,不同时间的继续研究,才会真正了解这株花的本质。再以错觉为例,月亮错觉(明月当空时看起来较接近地平面时为小)是观察者的直接经验,也是他的心理现象,心理学家针对此种月亮错觉现象,不能武断地拿物理科学的知识加以否定,而必须观察多数人的心理现象后,再企图找寻合理解释。

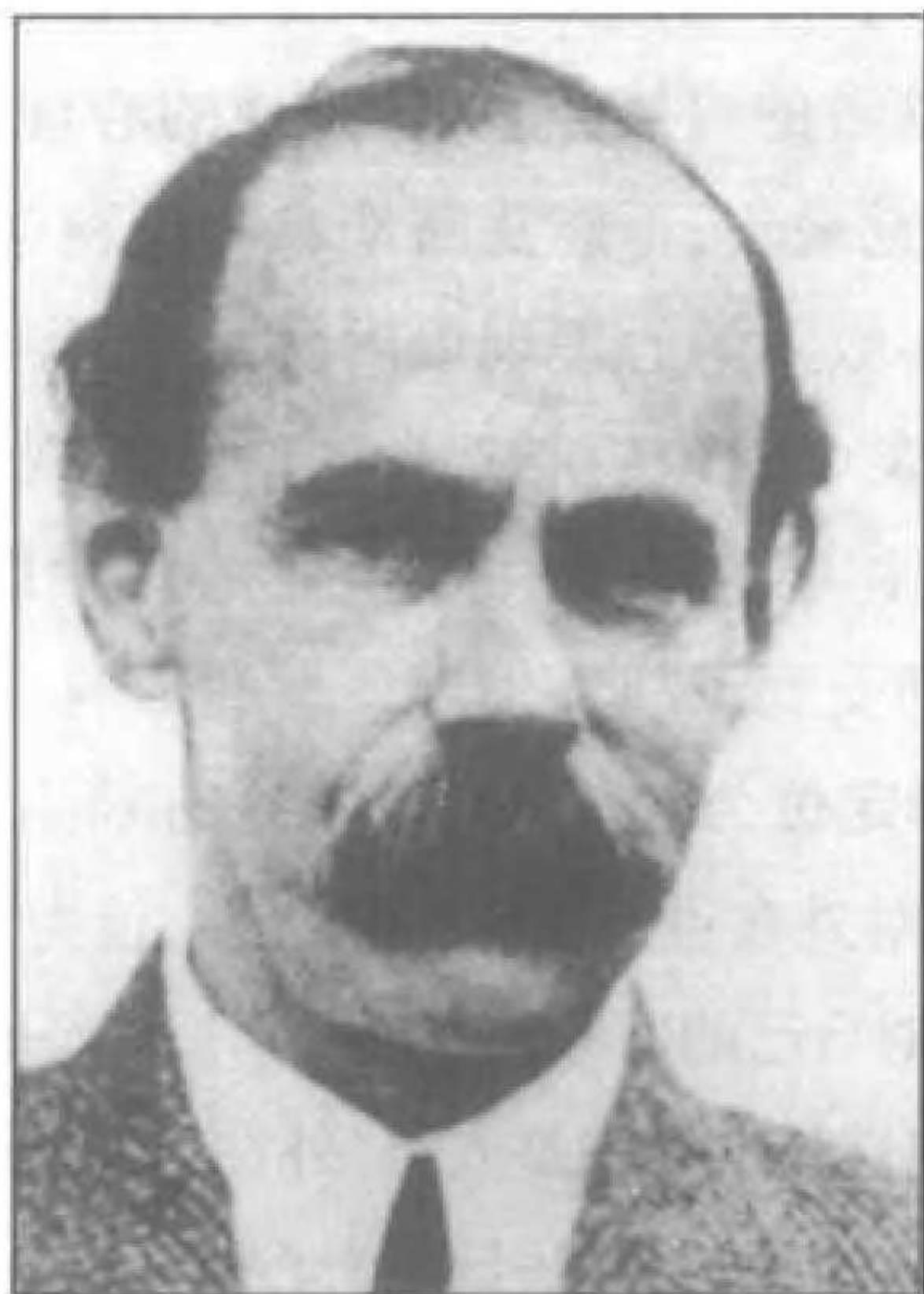
胡塞尔的现象学对以后心理学的诸多发现,具有极大的启发作用。20 世纪初期的存在主义、完形心理学以及人本主义心理学,在理论上都受到了胡塞尔现象学的影响。

2. 将心理学定位为中间科学 胡塞尔将人类的知识分为两大类:一类是人类对外在世界所累积的经验,这类知识就是自然科学;另一类是人类对自己的思考和研究所以累积的经验,这类知识就是哲学。胡塞尔称自然科学知识是人类“外在导向”经验,称哲学知识为“内在导向”经验。如此分类法旨在为心理学定位。他将心理学定位为“中间科学”,意指心理学是一门研究人类内在导向经验(哲学)与外在导向经验(自然科学)之间的科学。

胡塞尔的著作中译为英文的专著有 Ideas: General introduction to pure phenomenology (1931); Phenomenological psychology (1962); Cartesian meditation: An introduction to phenomenology (1964) 等。

韦特海默

Wertheimer, Max, (1880 ~ 1943)



韦特海默是 20 世纪美籍德国心理学家,是完形学派的创始者,也是发现现代电影原理的心理学家。

韦特海默 1880 年 4 月 15 日出生于捷克首都布拉格的一个富裕犹太家庭,自幼爱好文学、数学、哲学,尤具音乐天赋,精于钢琴和小提琴演奏。及长,进布拉格查尔斯大学,先习法律,后

改习哲学,其后又转习心理学。1901~1903年进柏林大学,曾为斯图姆夫的学生,后又转学到符茨堡大学,1904年获哲学博士学位,他的指导教授是屈尔佩。1904~1910年间,韦特海默往返于布拉格大学、维也纳大学及柏林大学之间,从事单字联想研究工作。1910年应聘为法兰克福大学教授,第一次世界大战(1914~1918)初期应召入伍,任德军陆军上尉,在军中从事声源定位研究,此一研究后来发展成为海军探测潜艇的声纳。1916~1929年间,韦特海默任柏林大学教授,此期间,他与考夫卡和柯勒三人合作,使完形心理学的发展达到了高峰。1929~1932年间,他返法兰克福任教,由于韦特海默是犹太人,在当时德国学术界备受歧视,直到1929年49岁时法兰克福大学方始聘他为正教授。1933年纳粹执政,韦特海默为逃避种族迫害移居美国,执教于纽约市社会研究新学院,1943年10月12日因心脏病逝于纽约州新罗谢尔市家中,享年63岁。

韦特海默是完形学派的创始人,他在心理学思想上的贡献,主要在于以下三方面的研究:

1. 似动现象 韦特海默的完形心理学研究,是从一个偶然的的机会开始的。1910年他在从维也纳到莱茵兰的火车上,也许是因为看到车外景物运动的关系,突然想到引起运动知觉的刺激和运动知觉心理现象的问题。他当时心中的疑点是,心理上的运动知觉,是否完全由运动的刺激所引起?因急于想验证此一问题,乃于中途在法兰克福下车,购得一个动景器,立即在客栈里进行研究。待回到法兰克福大学后,找到柯勒和考夫卡两人充当受试,正式进行实验。结果发现,运动是一种知觉心理现象,此种知觉现象的特征是,知觉是整体经验,而非感觉的组

合。因此,他称此种知觉现象为**似动现象**(apparent motion),意指刺激本身未必运动,知觉到的运动只是心理现象而已。韦特海默用速示器将两条光线先后投射在黑色背景上,两光线之间相隔一段距离,实验时变化两条光线先后出现的时间。结果发现:如相隔时间长达 200 毫秒之上,受试回答看见的是先后出现的两条静止光线;如果时间在 60 毫秒左右,受试则回答看见的是一条直线来回移动。韦特海默的似动现象研究,在心理学上具有重要意义。原因是他的发现推翻了结构主义者所持的知觉是感觉组合的解释。就似动现象看,运动知觉显然不能用感觉组合来解释。韦特海默的实验报告,1912 年以《运动知觉的实验研究》为题发表,此篇报告被视为完形学派的正式创始。

2. 知觉组织的完形法则 1923 年韦特海默根据研究发现,从完形心理的观点提出了多项知觉组织法则。韦特海默强调,知觉不是个别感觉的总和,以感觉为基础形成知觉时,是要经过一番心理组织的。有组织的知觉,绝不等于感觉之和。按韦特海默的解释,知觉组织有多种心理法则,其中最主要者有:(1) 接近法则:刺激的位置彼此接近时,容易形成整体知觉;(2) 类似法则:各刺激彼此相类似时,容易形成整体知觉;(3) 连续法则:各刺激之间具备时间或空间连续关系者,容易形成整体知觉;(4) 闭合法则:刺激间具有构成封闭意涵者,容易形成整体知觉;(5) 形象-背景法则:刺激之间具有显示形象与背景关系者,容易形成有意义的整体知觉。此等知觉组织法则,早已成为普通心理学的基本教材之一。

3. 创造性思维 韦特海默 1943 年逝世,1945 年所出版的《创造性思维》一书,被视为其一生最重要的著作。在该书中,他将完

形心理学的原理用于人类学习、思维与问题索解等高级心理历程的研究。该书的出版使一般人所认定完形心理学只研究知觉的误解,得以澄清。该书是他采以个案的方式撰写的,所采用的个案,包括儿童解决问题,也包括著名科学家创造发明的心理历程。大科学家爱因斯坦(Albert Einstein, 1879 ~ 1955)相对论提出之前的思维历程,就是他书中资料的一部分。韦特海默认为,创造性思维的基本原则是从问题整体着眼,必须先对问题整体情况有所理解,然后再从局部着手,问题才有解决的可能。因此,韦特海默对当时桑代克的试误学习理论,持反对态度。他采用两个简单算术的例子,说明采完形观点思维的重要性。第一个例子是要求受试解答 $1 + 2 + 3 + 4 + 5 + 6 + 7 + 8 + 9 + 10 = ?$ 的问题,他发现一般人都采用“从局部到整体”的连加方式,花费较长的时间,得到答案 55。但有少数人采“从整体到局部”的方式,只消将两端数字相加,其和等于 11,而后再将 11 乘以 5 等于 55。第二种方式省时又省力。第二个例子是要受试者在 15 秒钟之内记忆 15 位数字:149162536496481,结果发现,凡是将之看成分离数字者,都只能记下几位数字,而且转瞬即忘。只有少数能从整个数字中发现数字间的特殊关系者(15 个数乃是从 1 的平方到 9 的平方),不但能全部记忆,而且记忆后永远不会遗忘。韦特海默的完形心理和创造性思维理论,不仅成为 20 世纪 60 年代认知心理学思想的基础,而且对现代学校的科学教学也产生了积极影响。

韦特海默著作中的专著有 Productive thinking (1945); A brief history of psychology (1970); Confrontation: Psychology and the problems of today (Ed) (1970); Fundamental issues in psychology (1972) 等。

考 夫 卡

Koffka, Kurt (1886 ~ 1941)



考夫卡是 20 世纪德国出生的美国心理学家,是完形学派的创始人之一,也是最早将完形心理学原理用于解释儿童身心发展的心理学家。

考夫卡 1886 年 3 月 18 日出生于德国柏林,1903 年进爱丁堡大学,一年后转学柏林大学,1909 年在斯图姆夫指导之下完

成心理学哲学博士学位后,任教于法兰克福大学。1910 年与柯勒同时参与完形学派创始人**韦特海默**的研究,从此三人即成为完形学派的共同奠基者。1911 年考夫卡受聘于吉森大学担任教职。在第一次世界大战(1914~1918)期间应召入伍,参与军中精神病医院因脑伤导致失语症患者的研究工作。1924 年考夫卡赴美,先后担任康奈尔大学和威斯康星大学客座教授,1927 年受聘为史密斯学院教授。1933 年德国纳粹执政后,考夫卡厌恶希特勒的极权统治,因而放弃吉森大学教职,移居美国,一直留在史密斯学院任教。考夫卡在史密斯学院任教期间,得识美国心理学家**吉布森**,吉布森的知觉心理学思想中之所以带有完形心理学取向,就是此时受到考夫卡的影响。考夫卡 1941 年 11 月 22 日病逝于马萨诸塞州诺坦普顿,享年 55 岁。

在完形心理学三位创始人之中,一般都认为韦特海默是完形学派思想的创始者,柯勒是完形学派心理学理论的代表,而考夫卡则是完形学派心理学思想的代言人,也是完形心理学思想的推广者。基于此义,考夫卡在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 知觉完形观 在尚未赴美到康奈尔大学讲学之前,考夫卡为了让美国心理学界认识完形心理学,特别于 1922 年在美国《心理学学报》发表一篇以《知觉:完形心理学引论》为题的论文,强调知觉不是感觉的组合,而是整体经验。考夫卡之所以特别强调知觉心理的完形倾向,是因他反对当时结构学派心理学家**铁钦纳**对知觉作分析研究,企图找出最基本心理单元的做法。虽然他在文章中强调完形心理学并非只研究知觉,而是更进一步采完形理念研究整个心理学,可惜的是考夫卡的文章

并未达到让美国人真正了解完形心理学的目的。当时的美国心理学界一直认为,完形学派所研究的心理学只限于知觉。这一点正是完形心理学未能在美国得到充分发展的原因之一。此一误解,直到完形学派创始人韦特海默逝世之后,在1945年其遗著《创造性思维》一书出版,方始得以澄清。

2. 儿童发展心理学研究 考夫卡最成功的著作是他在1921年出版的《心之成长:儿童心理学导论》。该书1924年刊印英文版之后,法文、西班牙文、俄文、中文、日文等翻译版本相继问世,对以后发展心理学的发展,产生了积极影响。该书是考夫卡从完形心理学观点撰写的。在书中他特别指出儿童心理发展的两大完形心理法则:其一是儿童的身体动作发展顺序遵循由整体到特殊法则,先从全身性粗略活动开始,而后再发展到局部性精细动作。其二是儿童的认知活动遵循由概括到精细法则,先从对事物的概括认识开始,而后再学到内容的细节。

对天性与教养问题,他反对华生所持环境决定论的看法,他提出先天遗传与后天环境交互作用的主张,后来瑞士发展心理学家皮亚杰的认知发展心理学思想,可能就是受了考夫卡的影响。

除以上两点外,考夫卡在1935年出版的《完形心理学原理》,除有系统地介绍知觉组织法则之外,也说明完形心理学原理在社会心理学、学习心理学及人格心理学等各方面的应用,是完形心理学思想最有系统的著作。

考夫卡的著作中用英文撰写的专著主要有 *The growth of mind: An introduction of child psychology* (1924); *The principles of Gestalt psychology* (1935) 等。

柯 勒

Köhler, Wolfgang (1887 ~ 1967)



柯勒是 20 世纪德国出生的美国心理学家,是完形心理学派创始人之一,也是认知心理学的先驱。

柯勒 1887 年 1 月 21 日出生于爱沙尼亚,在德国北部长大,先后在杜宾根、波恩和柏林大学求学,1909 年获柏林大学心理学哲学博士,指导教授即斯图姆夫。毕业后进法兰克福大学,

与考夫卡同事,在 1910 年与韦特海默不期而遇并承诺做他研究似动现象实验的受试,从此三人合作继续研究,终而建立了完形心理学派。1913 年至 1920 年间,柯勒担任当时普鲁士科学院在南非坦那瑞菲岛上一座研究站主任,原计划短时居留,后因第一次世界大战(1914 ~ 1918)而延误了返国时间。在此期间他根据对黑猩猩的实验研究成果,于 1917 年出版《猿猴的智力》,是完形心理学的代表性著作。1920 年返国,次年进入哥廷根大学继承缪勒的教授职位,继而在 1922 年到柏林接任斯图姆夫的教授职位。自此柯勒建立了他的心理学学术地位,也标志了完形心理学思想被正式承认。在柏林大学任教期间,柯勒两次到美国访问,1925 ~ 1926 年间任克拉克大学客座教授,1934 ~ 1935 年间,担任哈佛大学詹姆斯讲座,1935 年改任芝加哥大学客座教授,此时德国正值纳粹党执政,柯勒在讲学结束后因厌恶德国纳粹政权,当即决定留在美国担任斯沃思莫尔学院教授。1958 年退休。1956 年获美国心理学会颁赠杰出科学贡献奖,1959 年当选该学会主席,1967 年获美国心理学会金质奖章。1967 年 6 月 11 日病逝于新罕布什尔州莫菲德,享年 80 岁。

柯勒对心理学的贡献,主要在于学习心理学的两项实验:

1. 顿悟学习 在 20 世纪之初,桑代克的试误学习和华生的经典条件作用是公认最权威的学习理论。柯勒在南非坦那瑞菲岛上的黑猩猩学习实验研究发现,黑猩猩在目的受阻的情境中学习解决问题时,并不像桑代克所解释的要经过尝试与错误的过程。柯勒为研究黑猩猩的学习,设计了很多不同的实验,其中最著名的是“接竿问题”。他将饥饿的猩猩关在笼中,笼外远处放置香蕉,并在笼与香蕉之间放置数条长短不同的竹

竿,每条竹竿的长度,均不能单独用来取到香蕉。猩猩必学习解决的问题是:如何将两条竹竿接在一起,以取到香蕉?结果发现:黑猩猩面对问题情境时,动作并不紊乱,在几次尝试用单条竹竿取香蕉失败后,突然显露出领悟的样子,于是将两条竹竿接在一起而达到了目的。柯勒称此种学习现象为**顿悟学习**(insight learning)。他认为顿悟学习不必靠重复练习,只要个体理解整个情境中各刺激之间的关系,顿悟就会自然发生。

2. 变换论 根据行为主义刺激-反应心理学原理,个体在刺激情境中学到的反应是机械式的,同样刺激再出现时,个体即对之表现出同样反应。1918年柯勒的小鸡啄米实验,否定了此种学习理论。他的实验设计是:先将小鸡置于中灰和浅灰两张纸上,纸上放米,如小鸡啄食中灰纸上的米,就让它继续啄食,如它啄食浅灰纸上的米,就把它赶走。如此设计旨在让小鸡学到“中灰色”(刺激)和“啄食”(反应)之间的关系。多次练习之后,小鸡确实能学会只到中灰纸上啄米的反应。此时柯勒将刺激情境改变,将两张纸改为深灰和中灰。按行为主义刺激-反应心理学推理,小鸡应和以前一样啄食中灰纸上的米才是,柯勒发现事实并非如此,此时小鸡改为啄食深灰纸上的米。柯勒认为,此时小鸡是向整个刺激情境相对关系的变换而反应,而非向单一刺激特征作反应。柯勒的此种解释称为**变换论**(transposition theory),变换论是完形心理学的重要理论之一。

柯勒的重要著作中的英文专著有 The mentality of apes (1925); Gestalt psychology (1929); The place of value in a world of facts (1938); Dynamics in psychology (1940); The task of Gestalt psychology (1969)等。

勒 温

Lewin, Kurt (1890 ~ 1947)



勒温是 20 世纪德国出生的美国心理学家,是社会心理学的先驱,也是首先将完形心理学原理用于研究动机、人格及团体社会历程的心理学家。

勒温于 1890 年 9 月 9 日出生于普鲁士摩克尔诺(今属波兰)的一个犹太家庭。幼年在农村长大,1905 年全家迁往柏林,

1908 年入弗赖堡大学,后转慕尼黑大学,再进柏林大学,于 1910 年开始攻读心理学哲学博士,成为斯图姆夫的及门弟子。1914 年修毕博士课程,此时适逢第一次世界大战(1914 ~ 1918)爆发,直到 1916 年才获得博士学位。大战期间勒温进德国陆军服役四年,官拜陆军中尉,曾因受伤而获颁铁十字勋章。战后进柏林大学任心理学讲师,至 1927 年升助教授。在此期间,得识完形心理学家韦特海默、考夫卡及柯勒。1932 年赴美任斯坦福大学客座教授,因逃避纳粹执政后对犹太人的迫害,从此留在美国。历经康奈尔大学、衣阿华大学,最后于 1944 年进麻省理工学院任教,并担任由他创办的群体动力学研究中心主任。1947 年 2 月 12 日因心脏病突发逝世于马萨诸塞州纽顿维尔,享年 57 岁。

勒温虽与三位完形心理学创始人同时,而且关系密切,但他的心理学思想却与他们三人不同。勒温所研究者不是知觉、思维和问题索解等问题,而是将完形心理学的理念扩大到社会情境,从而研究人与环境及人与人之间关系的问题。惟其如此,勒温的心理学家思想也被视为社会心理学家。在他的心理学研究中,最受重视的有以下两方面:

1. 场论 历来心理学家对行为解释时,有的将行为决定于外在原因(像行为主义),有的将行为决定于内在原因(如本能论)。勒温采完形心理学观点,将个体行为变化视为在某一时间与空间内,受内外两种因素交互作用的结果。勒温称个人在某时间所处的空间为场,场一词是他借用物理学上力场的概念,其基本要义是:在同一场内的各部分元素彼此影响;当某部分元素变动,所有其他部分的元素都会受到影响。此即勒温的场论(field

theory)。勒温用场论来解释人的心理与行为,并用以下公式表示个人行为与其环境的交互关系: $B=f(P\ E)$

B : Behavior 行为

P : Person 个人

E : Environment 环境

f : function 函数

此一公式的含义是,个人的一切行为(包括心理活动)是随其本身与所处环境条件的变化而改变的。

基于场论的理念,勒温进一步将影响个人某时某地行为的所有因素总和,称为生活空间(life space)。他将生活空间内的因素,视为个人觉知的心理事件,而心理事件又可分为三类:(1)内在的(如饥饿);(2)外在的(如食物);(3)回想的(如幼年经验)。只有个人能觉知的心理事件才构成他生活空间的要素。由于勒温借用了几何学上拓扑学的概念来解释个人生活空间内各部分之间的关系,所以他的场理论又称为拓扑心理学(topological psychology)。他将个人的生活空间视为一个椭圆形,椭圆内个人的周围分为很多区域,分别代表生活空间内各种心理事件。他对每一区域内心理事件的性质用引拒值(valence)称之,并冠以数学上的正或负符号,意指心理事件之合于个人需求者带有正引拒值,而不合于个人需求者则带有负引拒值。个人某时某地所表现的行为,有时向带有正引拒值的事件趋近,有时对带有负引拒值的事件逃避。决定个人趋近或逃避行为者,将视个人需求而定。像此种生活空间内心理事件因个人需求不同而使之带有方向性的吸引力或排拒力的现象,即称为向量(vector)。

2. 群体动力学 1944年在麻省理工学院创办群体动力研究中心后,勒温再将完形心理学原理扩大用于群体社会行为的研究。他指出,任何一个群体都会具有完形的特征;群体是一

个整体,群体中每个成员之间,都会有彼此交互影响的作用,他认为群体中每一成员都具有交互依存的动力。此即勒温提倡的**群体动力学**(group dynamics)。勒温的群体动力学研究,对以后咨询和辅导心理学的发展,发挥了促动性的影响。其后美国心理学家莫瑞诺(Jacob Moreno, 1890 ~ 1974)所创立的**会心群体**(encounter group),就是以勒温群体动力理念为根据的。此外,勒温根据群体动力学的理念,进一步从事群体领袖领导风格类型与群体作业绩效关系的研究。他以类似童子军群体作业的方式进行研究,将受试分为条件大致相似的三组,各组作业活动相同,惟各组领袖的领导风格分为三种类型:(1) **独裁型领导**(authoritarian leadership):群体的一切活动完全由领袖个人决定,群体中所有成员只能依令行事,不容许有任何异议。(2) **民主型领导**(democratic leadership):群体的一切活动,由领袖和群体成员共同讨论而后决定,在讨论过程中,领袖以群体成员之一身份参与,鼓励大家发表意见,力求达到集思广益的目的。(3) **放任型领导**(laissez - faire leadership):对群体作业进行方式,领袖不闻不问,完全由群体成员凭其所好各行其是。结果发现:在民主型领导之下,群体成员间相处融洽,而且工作绩效最高;在独裁型领导之下,群体中成员之间有攻击性行为产生;在放任型领导之下,群体工作绩效最差。此项研究对以后教育心理学和工业组织心理学的发展产生了积极性影响。

勒温著作中的专著有 A dynamic theory of personality (1935); Principles of topological psychology (1936); Contributions to psychological theory (1938); Resolving social conflicts (1948); Field theory in social science (1951)等。

吉 布 森

Gibson, James Jerome (1904 ~ 1979)



吉布森是 20 世纪美国心理学家,是从行为主义转向完形心理学思想的实验心理学家,也是夫妻搭档合作研究知觉心理而最有贡献的人。

吉布森 1904 年 1 月 27 日出生于俄亥俄州的麦克奈尔斯威尔,先进西北大学,一年后转普林斯顿大学,并获该校心理学哲

学博士学位,他的博士论文就是采完形心理学观点对形状知觉的研究,是他对完形心理学接触之始。1928年赴史密斯大学任教,任教期间得识完形心理学家考夫卡,受其影响而开始专注于知觉心理的实验研究。第二次世界大战(1939~1945)期间,吉布森应召在美国空军服役(1941~1946),担任空军航空心理专案计划的执行人。由于当时飞机降落仍靠目测判断,吉布森研究发现飞机降落的成功或失败与驾驶员视知觉能力高度相关,因此,在此期间他创用以运动知觉能力作为甄选飞行员的必要条件。战后先回史密斯学院任教,1949年转任康奈尔大学教授兼心理学系主任,1961年荣获美国心理学会杰出科学贡献奖,并膺选为美国科学院院士。1972年退休后,担任康奈尔大学名誉教授,1979年11月11日病逝于纽约州伊色佳,享年75岁。

吉布森对心理学的贡献,主要在于以下两方面:

1. 直接知觉论 吉布森在史密斯学院任教期间,于1950年出版了《视觉世界的知觉》一书,书中提出了他创新性的知觉理论。在吉布森之前的传统知觉理论,一向主张知觉是由刺激引起感觉后转化而成的,是间接的,故而称为**间接知觉论**(indirect perception theory)。吉布森反对此种看法,他认为人类对某刺激所得的知觉经验,乃是由于刺激本身特征(如台阶的层级)直接引起的,不需经由心理运作予以组织而后再行判断。吉布森认为,在长期进化过程中,因适应环境需要,人类和其他动物一样,逐渐形成了一种根据刺激本身特征,即可直接获得知觉经验的能力。换言之,知觉是先天遗传的,不是后天学习的。吉布森与其妻子合作采用**视崖**(visual cliff)的设计,用以实验

观察婴儿深度知觉,发现三个月以下婴儿即能表现具有深度知觉的事实,使他的理论得到支持。由于吉布森主张知觉乃是由刺激直接引起,故而称为**直接知觉论**(direct perception theory)。吉布森的直接知觉论说明了感觉与知觉是两个连接而不可分割的心理历程。吉布森的知觉理论显示了两点意义:其一是他摆脱结构主义和行为主义所持感觉与知觉两段分离的看法;其二是他采取了完形学派所持知觉是整体经验的理念。

2. 视知觉生态论 根据吉布森 1960 年以婴儿为对象所做的视崖实验,以及其他学者的验证研究,一般均支持吉布森直接知觉论的观点。对于缺乏深度知觉经验的婴儿,何以在面临悬崖边缘时,有立即停止不前之现象,吉布森在他 1979 年所出版的《视知觉生态论》一书中,从进化论的观点提出了理论性的解释。他认为人类是两脚着地的动物,行动时头部离地较远,一旦跌倒头部受伤较重。为了适应两脚着地生态环境的需要,长期以来,人类的视知觉系统中进化出一种对三维度空间的适应能力。此种知觉能力是不需要学习的。吉布森的此一理论称为**视知觉生态论**(ecological theory of visual perception)。

吉布森的著作中已出版之专著有 The perception of the visual world (1950); The senses considered as perceptual systems (1966); The ecological approach to visual perception (1979) 等。

费 斯 廷 格

Festinger, Leon (1919 ~ 1989)



费斯廷格是 20 世纪美国心理学家,是继勒温之后将完形心理学原理用于社会心理学研究的学者,也是解释态度改变的认知失调论建构者。

费斯廷格 1919 年 5 月 8 日出生于纽约市,父亲是刺绣工厂的厂主。1939 年纽约市立学院毕业后,进衣阿华州立大学,在

当时著名社会心理学家勒温指导之下从事心理学研究。1940年得硕士学位,1942年得哲学博士学位后,应聘为衣阿华大学副研究员,1943年出任罗切斯特大学飞机驾驶员甄选训练中心统计专员,1945年进麻省理工学院,参与勒温在该校所设立群体动力研究中心的研究工作。此后历任密执安大学、明尼苏达大学、斯坦福大学及纽约美国社会研究院新学院教授,1955~1989年荣任美国科学院院士,1959年获美国心理学会颁赠杰出科学贡献奖,1989年病逝纽约,享年70岁。

费斯廷格在心理学上的贡献,主要是在于他在社会心理学领域内两方面研究的成就:

1. 社会比较论 费斯廷格在1954年的一篇以《论社会比较》为题的论文中指出,群体中的个人总是具有将别人与自己比较,以确定自我价值的心理倾向,是乃人性的基本特征之一。基于此一社会心理特质,费斯廷格提出**社会比较论**(social comparison theory)。社会比较论的基本要义是:在缺乏客观标准以评定自己时(如身高体重等为有客观标准评定自己),个人倾向将自己与和自己不同的人相比较,从而评定自己的价值;有时与条件胜于自己的人相比较,有时与条件低于自己的人相比较,至于如何选择,则视社会情境而定。有人与别人比财富,有人与别人比能力,也有人与别人比容貌。无论所比者为何,总不外从与别人比较中寻找自我价值。

2. 认知失调论 在1957年出版的《认知失调理论》一书中,费斯廷格提出解释态度改变心理历程的**认知失调论**(cognitive dissonance theory)的基本要义是:当个人面对某种新的问题情境需要表示自己的态度时,在心理上可能会出

现新认知(新的理解)与既有认知(旧的信念)之间彼此冲突不和谐的状况。此种新旧认知不和谐的心理状态,费斯廷格称之为**认知失调**(cognitive dissonance)。在认知失调心理状态之下,个人会感到紧张与不安。为消除紧张不安,个人在心理上倾向于采用两种方式之一来自行调适:其一是对新认知予以否认,如此即可维持既有认知,不作任何改变,从而达到心理平衡的目的。其二是寻求更多有关新认知的资讯,使新认知的可信度增高,藉以取代旧认知,从而达到心理平衡的目的。基于此义,可知费斯廷格的认知失调论,在性质上是解释内在动机的一种主要理论,动机是促发行为与改变行为的内在动力。因此,在社会心理学上认知失调论是用来解释态度改变的最重要理论。以改变吸烟习惯为例,已养成吸烟习惯者,对其吸烟习惯持有一种态度。在此态度中包括三种心理因素:(1)行为因素——经常吸烟;(2)情感因素——喜欢吸烟;(3)认知因素——认为吸烟有助于提高工作效率而不相信会伤害身体。在此情形之下,三个心理因素协调一致,要想劝他戒烟是不可能的。原因是在他心理上并没有产生认知失调。如果此人一旦罹患了呼吸器官疾病,医师以事实警告并劝他必须立刻戒烟,此时医生提供的新认知与他既有认知即会使他在心理上产生认知失调。认知失调的结果,可能改变他原来的认知,而在新认知之下改变态度,进行戒烟,尔后再恢复心理平衡。

费斯廷格著作中的专著有 When prophesy fails (1956); A theory of cognitive dissonance (1957); Deterrents and reinforcement: The psychology of insufficient reward (1962); Conflict, decision, and dissonance (1964); Retrospective on social psychology (1980)等。

精神分析学派心理学思想的 兴起及其流变

——从维也纳精神分析学会到新弗洛伊德主义

最后要介绍的是五大心理学派中的精神分析学派。精神分析学派心理学思想即奥地利精神病学家弗洛伊德创始的精神分析(psychoanalysis)。弗洛伊德的思想和其他学派的思想不同,他的思想不是从传统哲学心理学到科学心理学的历史轨道中演变出来的,而是从长期对精神病患者的诊治和病理研究经验中归纳出来的两方面创见:其一是首创异于前人的心理治疗方法,从而建立了现代精神病学的理论与治疗方法;其二是提出前所未有的人性本质观,从而建构了独特的人格心理学和发展心理学理论。因此,讨论精神分析学派心理学思想者,无不从这两方面着眼。

与其他四大学派相比,弗洛伊德思想兴起的时间紧接结构和功能两学派之后,但远在行为和完形两学派之前。一般公认,弗洛伊德1895年出版的《精神分析原义》,是他思想公开之始。本书将其思想列在最后介绍,不是按时间先后,而是因其思想迥异于其他任何学派之故。

探讨弗洛伊德精神分析思想的渊源,论者多认为与莱布尼兹的单子论、赫尔巴特的意识阈概念、尼采的反理性观念及布伦塔诺的意动心理学等理论有关,但此等背景均不足以说明弗洛伊德的整个思想体系。弗洛伊德的思想

是空前的,历史学家认为,有史以来因划时代思想使人类自我形象受到重大冲击者有三人:16世纪哥白尼天体运行论取代地球中心说之后,人类自命为地球主人的形象,受到第一次冲击;19世纪达尔文进化论之后,人类自认为万物之灵的形象,受到第二次冲击;20世纪弗洛伊德潜意识控制行为的人性本质观,人类自诩为理性动物的形象,受到第三次冲击。弗洛伊德思想对人类文化影响之大,由此可见。

从心理学思想流变观点看,精神分析心理学思想的发展,大致分为三个阶段:1900年弗洛伊德的《梦的解析》出版后,引起欧洲心理学界重视,有些著名学者慕名去维也纳向他学习,奉他为尊。旋于1902年成立**维也纳精神分析学会**(Vienna Psychoanalytic Society),是为精神分析学派前身。学会中除弗洛伊德本人外,阿德勒和荣格都是重要成员,1909年弗洛伊德和荣格应克拉克大学之邀赴美讲学,代表精神分析思想获得国际承认,至1910年**精神分析学会**(Psychoanalytic Association)正式成立,是为精神分析思想的第一阶段。1911~1914年间阿德勒和荣格先后因与弗洛伊德理念不合而决裂,之后两人分别建立了个体心理学和分析心理学,精神分析学派亦随之消失,是为精神分析思想的第二阶段。迄至20世纪30年代,另有些心理学家原则上接受弗洛伊德思想的基本理念,但为配合时代变迁和社会需要而加以修正,称为**新弗洛伊德主义**(neo-Freudian)或**新精神分析**(neo-psychoanalysis),是为精神分析思想的第三阶段。本主题即以上述三阶段为脉络,分别介绍代表精神分析心理学思想流变的8位心理学家。

弗洛伊德

Freud, Sigmund (1856 ~ 1939)



弗洛伊德是 20 世纪奥地利心理学家和精神病学家,是精神分析学派的创始者,也是有史以来因提出划时代思想使人类自我形象受到重大冲击的人物之一。

弗洛伊德 1856 年 5 月 6 日出生于摩拉维亚(现属捷克)弗赖堡的一个犹太家庭,父亲是羊毛商,母亲是父亲的第三任妻

子,他是同母所生 8 个兄弟姐妹中之长兄。他自小对父亲的感情是既怕又爱,对母亲则是感情亲密。此种亲子关系可能是他后来提出恋母情结理论的原因。四岁时因父亲经商全家移居维也纳。弗洛伊德先在家中由母亲教导读书,后考入大学预科,再进入维也纳大学修读医学。在大学求学期间,弗洛伊德曾做过布伦塔诺的学生。1881 年获医学博士学位后本拟进大学从事神经医学专深研究,但因受犹太背景限制未能如愿。1882 ~ 1886 年间担任维也纳医院医师,1886 ~ 1938 年间私人开业,在此 52 年漫长时间内,弗洛伊德创始了精神分析学派,成为举世闻名的精神病学家。弗洛伊德的成名,开始于他 1900 年出版《梦的解析》一书。阿德勒和荣格二人,都是因为读到该书后,分别在 1902 年和 1907 年参与了弗洛伊德精神分析学阵营。1909 年弗洛伊德和荣格应克拉克大学校长霍尔之邀,赴美参加该校 20 年校庆,发表系列演讲,接受荣誉学位,并与美国心理学界名人詹姆斯、铁钦纳、卡特尔等人会晤。此事标志了精神分析心理学思想获得国际承认。弗洛伊德非常重视荣格,将他视为继承者,故在 1911 年支持荣格担任国际精神分析学会主席。弗洛伊德之所以重视荣格,除因学术地位外,更因荣格不是犹太人,由他担任领导人将可避免当时欧洲反犹太情绪。可惜事与愿违,三人的关系终因理念不合而分裂,阿德勒和荣格分别于 1911 与 1914 年先后离去。至此时精神分析学派也随之结束。

阿德勒与荣格离开后各立门户,分别建立了个体心理学和分析心理学,惟弗洛伊德的盛名却未受到影响。未料在弗洛伊德 1923 年学术声达到高峰时,医师诊断他患了口腔癌,此后 16

年间曾开刀 33 次,口腔内肌肉多被切除。长期接受放射线治疗,生活至为痛苦,但他仍继续为病人诊疗和著述。1933 年德国纳粹执政后迫害犹太人,弗洛伊德的著作被搜集后在柏林一广场中焚毁。弗洛伊德事后对人说:“我们真的是进步多了,要是在中世纪,他们一定会连我也一起烧掉!”1934 年左右,多数犹太学者避难国外,弗洛伊德坚持不离开维也纳。1938 年德军占领奥地利,女儿安娜被捕,弗洛伊德不得已同意离开,全家移居伦敦。1939 年 9 月 23 日因口腔癌病逝于伦敦,享年 83 岁。

弗洛伊德自幼才华出众,8 岁能读莎士比亚的著作,精通拉丁、希腊、英、法、德、意大利、西班牙 7 种语言,文学素养精深,曾多次获诺贝尔文学奖提名,并曾荣获 1930 年歌德文学奖。居留伦敦期间英国皇家医学会破格敦聘他为外籍会员。奥地利光复后,1990 年他的故乡弗赖堡镇,将原来的史达林广场改名为弗洛伊德广场,用以纪念这位伟人。

弗洛伊德在心理学史上的地位是无与伦比的。曾有美国心理学家搜集在心理学史书籍中引注次数最多的人物 1040 人,然后按引注次数排列名次,结果发现排名第一者即弗洛伊德,而第二、三名分别是亚里士多德和冯特。从历代心理学家的知名度来看,有些名人只限于心理学领域之内,弗洛伊德的大名则是超出了心理学,举凡文学、史学、哲学、艺术、宗教、法学、医学、社会学等领域,几乎无人不知弗洛伊德。在此有限篇幅内,本书只介绍他在心理学上最为人所熟知的四大要义:

1. 精神决定论 弗洛伊德的人性本质观,在性质上属决定论。不过,他的决定论既不像经验主义者所主张人性决定于后天经验,也不像理性主义者所主张人性决定于先天理性,而是

认为人的行为决定于个体不自觉知的**潜意识**(unconscious)和童年经验。弗洛伊德认为,支配人的潜意识有两种来源:一是来自本能性冲动,他称此等本能性冲动为**欲力**(或**力比多**)(libido)。欲力以性为基础,其中除包括**生之本能**(life - instinct)外,也包括**死之本能**(death instinct)。另一来源是**压抑**(repression),意识中不能由行为表现于外者,被压抑在潜意识境界中。

2. 人格结构 弗洛伊德将人的心视为由三个我形成的一种互动性结构:(1) **本我**(id):指人格结构的底层是由潜意识支配部分。由本我所支配的行为多表现在性的满足或攻击破坏,故而支配本我者是**享乐原则**(pleasure principle)。(2) **自我**(ego):指人格结构的中层部分,是以现实环境为取向的较为理性部分。经由自我活动可使本我的需求获得合理的满足,故而支配自我者是**现实原则**(reality principle)。(3) **超我**(superego):指人格结构的上层部分,对本我的冲动具有约束作用,由超我的约束可使人的行为合于社会道德规范。本我、自我、超我三者互动良好者人格正常,三者间长期冲突是心理异常的主因。

3. 人格发展 弗洛伊德以身体不同部位获得性冲动的满足为标准,将人格发展分为五个时期,是故其人格发展理论称为**性心理期发展论**(psychosexual stage theory of development):(1) **口唇期**(oral stage):自出生至两岁阶段,婴儿本能性的性需求主要靠口唇部位的活动获得满足。(2) **肛门期**(anal stage):2~3岁幼儿本能性的性需求靠从大小便排泄活动中获得满足。(3) **生殖器期**(phallic stage):3~7岁儿童的本能性的性需求满足集中在性器官部位。此一时期的男童,会产生**恋母情结**(Oedipus complex)(爱恋母亲而敌视父亲)。(4) **潜伏期**(latent

stage):7岁至青春期的儿童本能性的性冲动隐而不显,兴趣改从团体活动中获得满足。(5) **两性期**(genital stage):至青春期性器官成熟,性的需求从两性关系中获得满足。弗洛伊德此种以性为中心的说法,被心理学界称为**泛性论**(pansexualism)。

4. 心理治疗 弗洛伊德的精神分析用于心理治疗时所采方法主要是:(1) **自由联想**(free association):鼓励患者毫无拘束地道出内心的一切。(2) **释梦**(dream interpretation):弗洛伊德将梦境分为两层次:当事人所记忆者称为显性梦境,显性梦境并非梦的真正内容。另一为当事人所不能记忆者为潜性梦境,潜性梦境中隐含更重要的意义。心理治疗的目的,即在根据患者显性梦去解析其潜性梦的涵义,从而找出当事人潜意识中的问题。(3) **移情**(transference):分析患者在接受治疗时对心理医师的情感性反应,从而了解患者在感情方面的问题。

弗洛伊德著作等身,其中译为英文的专著有 The neuro-psychosis of defense (1894); On the origins of psychoanalysis (1895); The interpretation of dreams (1900); The psychopathology of everyday life (1901); Three essays on the theory of sexuality (1905); Jokes and their relation to the unconscious (1905); Totem and taboo (1913); Thoughts for the times on war and death (1915); Beyond the pleasure principle (1920); A general introduction to psychoanalysis (1920); Group psychology and the analysis of the ego (1921); The ego and the id (1923); The nature of an illusion (1927); Civilization and its discontents (1930); The complete introductory lectures on psychoanalysis (1933); The Moses and monotheism (1939)等。

阿 德 勒

Adler, Alfred (1870 ~ 1937)



阿德勒是 20 世纪奥地利精神病学家,是精神分析学派代表之一,是个体心理学创始人,也是人本心理学的先驱。

阿德勒 1870 年 2 月 7 日出生于奥地利维也纳近郊一个富裕的犹太家庭,在父母 6 个子女中居第二,自幼罹患佝偻症,四岁才学会走路。入学后学业成绩甚差,教师告诉他父亲,阿德

勒将来只能当鞋匠学徒。幼年经验给阿德勒造成极大的自卑感,但自卑感却使他力争上游,克服困难,努力读书从而补偿了自己的身体缺陷。因此,到中学时代,阿德勒变成学业成绩杰出的好学生。五岁时曾罹患肺炎,几近于死,此一经验激励他立志将来长大后习医济世。1895年获维也纳大学医学博士学位后,初为眼科医生,后来因读到弗洛伊德1900年出版《梦的解析》一书,对精神分析发生兴趣,旋于1902年参与由弗洛伊德领导的精神分析学派,加上另一参与者荣格,成为当时精神分析学派的三大家。1910年,在弗洛伊德支持之下,阿德勒出任维也纳精神分析学会主席。惟好景不常,终因意见不合而在1911年与弗洛伊德分裂。分裂后,阿德勒另立门户,建立了他的个体心理学(individual psychology)。此后终其一生未再与弗洛伊德会面。1926年阿德勒接受美国哥伦比亚大学之邀担任客座教授,1932年转任长岛医学院教授。阿德勒为逃避德国纳粹对犹太人种族迫害,而决定留居美国不再返回奥地利。1937年赴英讲学,此期间不幸于5月28日病逝苏格兰阿伯登,享年67岁。

阿德勒在心理学上的贡献,主要在于以下四方面:

1. 自由意志人性本质观 阿德勒和弗洛伊德思想最大的区别是他的自由意志人性观,他反对弗洛伊德所持潜意识支配人性的精神决定论观点。他认为,人性不是盲目的,人的行为并非受制于本我与潜意识内盲目的欲力冲动。人性是具有相当自主倾向的;人是理性动物,人在自主意识支配之下,能决定自己的未来,创造自己的生活。人类生而带来一些基本需求,此等需求所形成的欲力,不是盲目的冲动力,而是有目标的导

向力,人类会在行为上遵循目标进行,从而获得需求的满足。在这一点上,阿德勒的人格理论,远较佛洛伊德为乐观。惟其如此,一般认为阿德勒的个体心理学思想是以后人本心理学的先驱。

2. 自卑与超越 在阿德勒的思想中,自卑感与追求超越是两个重要概念。所谓**自卑感**(feeling of inferiority),是指面对困难情境时,由无力感与无助感所交织成的一种无法达成目标而对自己感到“我不如人”的失望心态。形成个人自卑感的因素很多,童年经验、身体缺陷、能力不足及竞争失败等,都可能导致个人自卑感的产生。

有自卑感自然会形成个人一种内在精神压力,使个人在心理上失衡与不安。失衡与不安的后果,就会促使个体寻求平衡,从而克服自卑感引起的痛苦,此种心理作用称为**补偿**(compensation)。因身体残障而有自卑感者,可在课业学习上寻求补偿;因缺乏社交能力而有自卑感者,可在体能活动上寻求补偿。自卑感能藉适度补偿予以克服,是合于心理健康原则的。惟如果补偿不当,就难免形成**自卑情结**(inferiority complex)。有自卑情结的人,对自己的缺陷过分敏感,惟恐别人蔑视自己,因此在言行表现上格外争强斗胜。此种情形即称为**过度补偿**(over-compensation),过度补偿者虽可争到表面上的人格尊严,但内心仍难心安理得。与自卑感相对的另一概念是追求卓越。根据阿德勒的解释,**追求卓越**(striving for superiority)是个体与生俱来的内在动力。追求卓越未必一定是在团体中胜过别人,而是在心理上力求展现自己,使自己表现得更完美,从而克服自卑感。

3. 生活格调 按阿德勒的个体心理学理论,追求卓越虽是

人类与生俱来的共同人格特质,但在实际生活过程中,由于每个人使用的追求方式及追求的后果不同,因而逐渐形成了每个人各具特色的生活格调(style of life)。按阿德勒的说法,一般人生活格调的形成,大约在四至五岁之间。个人的生活格调一旦形成就不易改变,对以后处理生活经验,对未来世界事物的知觉、学习、认识,以及对设定目标与达成目标的行为方式,都会与他的生活格调有关。

4. 创造性自我 基于生活格调概念,阿德勒在他的个体心理学理论中提出创造性自我的概念。所谓创造性自我(creative self),是指个人在自由意志下选择决定自己的命运。根据阿德勒的解释,个体虽然受遗传和环境的限制,但遗传和环境并不能决定个体一生命运。原因是人有自己创造自己的内在潜力,此种个人创造自己的潜力,是遗传与环境交互作用形成的。一旦面临困难情境需要抉择时,个人就会运用他的创造自己的潜力。因此,他认为个人的遗传条件和环境中学到的经验,只可视为是构成个人人格的素材,如何将此等人格素材综合创造出自己的生活格调,则是由个人自己决定的。

阿德勒著作等身,出版之专著计有 The neurotic constitution (1912); Study of organ inferiority and its psychical compensation (1917); Understanding human nature (1927); Practice and theory of individual psychology (1927); The science of living (1927); The problem child (1930); The education of children (1930); What life should mean to you (1931); Social interest: A change to mankind (1939); The living symbol: A case study in the process of individuation (1961); Problems of neurosis (1964)等。

荣 格

Jung, Carl Gustav (1875 ~ 1961)



荣格是 20 世纪瑞士心理学家和精神病学家,是精神分析学派的代表之一,也是分析心理学创始人。

荣格 1875 年 7 月 26 日出生于瑞士北部著名莱茵瀑布附近开斯威尔的一个宗教家庭,因父母感情不睦使他自幼养成对人缺少信心的性格。荣格性格内向,常常幻想,好做白日梦,致使

其童年生活完全脱离现实。荣格的心理困扰是在他进大学时自己化解的。他准备进大学前,因无法决定自己求学方向,他开始分析自己曾做过的梦。他曾梦见自己挖掘史前动物化石,他自己解析认为,这隐示他应研究科学。他小时候曾梦见自己在一个大洞穴中,他自己解析认为这隐示他应研究人格。进巴塞尔大学后,本拟专攻考古学,但因该校无此科系,而改修医学。1900年获巴塞尔大学医学博士学位之后,又进苏黎世大学,投身在当时著名精神病学家布莱勒(Eugen Bleuler, 1857 ~ 1939)的门下,担任他的助理,研究精神分裂症。在此一时间,也曾到巴黎跟另一著名精神病学家沙可(Jean - Martin Charcot, 1825 ~ 1893)研究癔病与多重人格。1905年荣格返巴塞尔大学任讲师,数年后辞职,开业行医之外并从事写作。

荣格与弗洛伊德相结识,是在读到弗洛伊德的《梦的解析》之后。1906年两人开始交往,次年两人在维也纳晤面时,连续讨论精神分析理念长达13小时之久,自此两人建立了父子一般的亲密关系。1909年两人同时应克拉克大学校长霍尔之邀赴美讲学,1911年在弗洛伊德支持之下,荣格当选为国际精神病学会首任主席。因此,他当时被认为是弗洛伊德的继承人。但在1914年两人因理念不合而决裂,决裂后荣格辞去国际精神分析学会主席职务,并离开了学会。此后曾一度陷入情绪低潮,连续有三年时间不能专心写作。康复后荣格专程去非洲旅行,研究原始民族的文化。1932年应聘为苏黎世的联合科技大学教授。1942年因身体健康不佳而退休。退休后瑞士巴塞尔大学为荣格特别设立医学心理学讲座,但又因健康原因,就任不到一年而终止。此后继续写作,1961年6月6日逝世于苏黎

世,享年 86 岁。

荣格与弗洛伊德分裂后,建立了自己的心理学思想体系,称为**分析心理学**(analytical psychology)。荣格之所以反对弗洛伊德思想,主要认为弗洛伊德过分强调:(1) **本我与超我的冲突**;(2) **欲力**为**人格动力本源**;(3) **潜意识**的支配力;(4) 童年经验决定人的一生。荣格分析心理学思想中的要义,可简述为以下四点:

1. 自我功能 荣格的人格理论中所指自我,与弗洛伊德的自我(ego)近似,但其功能不同。他认为自我不是从原始性本我分化出来的,也不是夹在本我与超我之间只发生中介作用。自我有其独立性、连续性与统合性,此三种特性,是个体自幼在生活经验中逐渐发展形成的。自我之内虽也有意识与潜意识之分,但两者并非彼此冲突,而是互相调合。一个自我发展正常的人,也就是人格健康的人。

2. 两种潜意识与原型 对潜意识的解释,荣格认为,在个体的自我结构中包括两种潜意识:(1) **个人潜意识**(personal unconscious):个人潜意识包括个人生活中从意识境界被压抑下去的所有记忆、冲动、欲望及模糊的知觉等。个人潜意识存在于潜意识的浅层,随时有浮出意识层面的可能。(2) **集体潜意识**(collective unconscious):集体潜意识在潜意识的深层,既不为个人所自知,也不属于个人所独有,是人类在种族演化中长期留传下来的一种普遍存在的原始意象。荣格称此等原始意象为**原型**(archetype)。原型代代相传,成为人类累积的经验,此等种族性的经验,留存在同族人的潜意识中,成为每一个体人格结构的基础。面对类似情境时,大家都会不自觉地以类

似方法去反应。世界上不同民族文化中都有神话、寓言、梦的解析及艺术作品等,这些东西基本上都表达人类对神、对大自然(如山、水、火等)、对动物、对英雄人物、对生命及对死亡等多方面反应时所表现出来的原型。

根据荣格的解释,人类的原型是多种多样的,其中有四种最为突出:(1) **阴性基质**(anima):荣格认为,人类具有“双性”倾向,男性中带有女性特质,是为阴性基质。(2) **阳性基质**(animus):女性带有男性特质,是为阳性基质。荣格认为,此种男女各带异性特质的现象,是由长期以来男女共同生活彼此影响所致。(3) **人格面具**(persona):人格面具指人性的表面修饰。人是社会动物,人有文化习俗,在社会文化中参与活动的人,必须学到在行为举止和修饰装扮上做到符合自己社会角色的要求。(4) **暗影**(shadow):暗影指人性的阴暗面,或指人性的兽性面。暗影原型是人类原始性格的遗留,人类暗影原型常表现为违反社会规范或犯罪行为。犯罪者忏悔时常说:“有些事情我无法抗拒!”而他所指的“无法抗拒的事情”即其暗影。惟原始性格对人性的影响,未必全是负面的,如暗影发挥适当,也可使人产生创造力。

3. 人格内动力 荣格将人格结构视为由很多两极相对的内动力所构成。诸如,意识与潜意识相对,升华与压抑相对,理性与非理性相对,个性内向与个性外向相对。既有相对,自然就会产生紧张、不安定和不平衡的情形。此即荣格人格结构的内在动力观念。人格结构内相对力量系来自欲力,欲力促动的结果,自然会使个体人格结构中有时失衡。因此,一般人在性格上总是或多或少有些偏向的。在很多两两相对的人格倾向

中,荣格特别重视内向与外向两极相对的性格倾向。所谓内向(或内倾)(introversion),是指个体的欲力所促动的生命力,使他在性格上表现沉静、含蓄、内敛,较多关心自己的修持,较少注意外在的事物。内向性格者,不喜欢社交,对知识性思考性的工作较有兴趣。所谓外向(或外倾)(extroversion),是指个体的欲力所促动的生命力,使他在性格上表现活泼、好动、好表现、善言辞,关心周围的一切。外向性格者喜欢参与社会活动。

4. 人格发展 荣格不采取弗洛伊德的人格发展观念,既不采取分期的看法,也不采取幼年决定一生的观点。荣格认为,人格发展是连续化、统合化及个别化的成长历程。在成长发展历程中,最重要的是将两极相对的内在动力,逐渐趋于调和,并偏向较成熟的一方:潜意识成分渐灭,意识的成分渐增;压抑的情形渐灭,升华的情形渐增;非理性的成分渐灭,理性的成分渐增;外向的成分渐灭,内向的成分渐增。个体发展由内外的两极相对达到两极融合的地步,即表示他的人格发展臻于成熟。

荣格著作等身,其著作中之英文专著有 Symbols and transformations of libido (1912); The psychology of unconscious (1912); Psychological types (1921); Contribution to analytic psychology (1928); Modern man in search of a soul (1933); The archetypes on the collective unconscious (1936); The integration of the personality (1940); The practice of psychotherapy (1954); Memories, dreams, reflections (1961); Man and his symbols (1964); Psychology and the east (1978)等。

安娜弗洛伊德

Freud, Anna (1895 ~ 1982)



安娜弗洛伊德是 20 世纪奥地利精神病学家,是精神分析学派创始人弗洛伊德六个子女中唯一继承父业的人,是弗洛伊德精神分析理论的实践者,是新弗洛伊德主义的代表人之一,也是少有的未受正规学校教育而成名的杰出女性心理学家。

安娜弗洛伊德 1895 年 12 月 3 日出生于奥地利维也纳,自

幼不受父亲重视,她自己曾在与朋友信函中称当时如有避孕药,她是不会来到这个世界的。但事有巧合,安娜的出生正是她父亲出版《精神分析原义》的那一年(1895)。安娜并未让父亲失望,六个孩子中只有她继承了父亲衣钵。她自幼对学术有兴趣,自行研习精神分析。14岁即出席旁听弗洛伊德主持的精神分析讨论会。22岁曾因连夜恶梦而陷入情绪困扰,经由父亲连续分析治疗达四年之久。1922年安娜获准参加维也纳精神分析学会,并取得正式会员资格。1924年首次在学会提出研究报告,题为《击败幻想与白日梦》,引起精神分析学界重视。该报告内容是她对白日梦患者的个案研究,事实上文中所指的患者就是她自己。1923~1938年间,在维也纳私人开业,从事精神分析治疗工作。1939~1945年间,在维也纳创办一所私立小学,将原来限于病人的精神分析理念,扩展用在教育上以研究儿童。后来成为著名心理学家的艾里克森,当时即在该校任教,并跟随安娜从事儿童精神分析之研究工作。1938年纳粹统治奥地利之初,安娜曾一度被德军逮捕,获释后随父避难伦敦,一方面照顾久病的父亲(其父自1923罹患口腔癌,至1939年逝世),另一方面继续在伦敦从事儿童精神治疗工作。第二次世界大战(1939~1945)期间,她在伦敦创办无家难童收容所。安娜无正式学历,学术成就全靠自修,1950年美国克拉克大学颁赠她荣誉博士学位,1972年获奥地利维也纳大学荣誉医学博士学位。安娜终身未婚,1982年10月8日在伦敦逝世,享年87岁。

一般认为,安娜弗洛伊德在心理学上最大的贡献是她对父亲的牺牲奉献,在弗洛伊德罹患重病的16年期间,除照顾父亲病体之外,她还协助弗洛伊德,使他晚年的著作得以出版。至

于她本人的成就,主要在于以下两方面:

1. 儿童精神分析 弗洛伊德的精神分析主要以成年人为对象,虽然他的人格理论提到儿童的心理发展,但他实际上并没有对儿童进行精神分析的经验。安娜弗洛伊德 1927 年出版的《儿童精神分析技术导论》一书,就是她对儿童实施精神分析的实地经验之谈。由于儿童的语言能力有限,无法采用自由联想或梦的解析,安娜创用了游戏观察和家庭访问观察方式进行。在 1938 年随父迁居伦敦后不久,即在居家附近设立儿童精神分析诊所,一方面对儿童实施精神分析治疗,一方面训练精神分析人员,一时名闻遐迩。她 1946 年出版的《儿童精神分析治疗》一书,即在该所所作的研究记录。此书后来出版续集,直到她逝世前(1981 年),总共出版了 8 卷,对儿童精神分析具有极大贡献。

2. 防御机制的诠释 在弗洛伊德的精神分析理论中,虽早在 1894 年出版的《防御性神经病》一书中曾经提出防御机制一词,但以后 30 多年未曾再度使用。安娜在 1936 年出版的《自我与防御机制》一书中,才将她父亲的理念加以诠释。所谓防御机制(defense mechanism),是指个体习惯性的一种带有潜意识(不明确自知)的反应方式,其目的在防止自我因挫折冲突引起焦虑的压力。防御机制有很多种,一般人经常使用的有以下数种:(1) **转移**(displacement):需求无法直接获得满足时,转移对象以间接方式满足之。(2) **升华**(sublimation):不为社会认可的动机或欲念,改以符合社会规范的行为表现之。(3) **压抑**(repression):个体将可能不容于超我的意念,从意识境界压入潜意识境界中,以避免心理冲突的发生。(4) **退行**(regres-

sion):个体将自己的行为改采较幼稚的方式表现,藉以暂时获得安全而消除焦虑的痛苦。(5) 投射(projection):将自己意念中不为社会认可的行为加诸别人,藉以减少自己因此缺点而生的焦虑。(6) 反向形成(reaction formation):在行为上的表现恰与其内心隐藏的意念相反(如以最友好的态度对待他最不喜欢的人),藉以减少因意念存在而生的焦虑。(7) 合理化作用(rationalization):以社会认可的好理由,取代个人内心的真理由(如旷课而辩称生病),藉以减少在尴尬局面下的焦虑,所谓酸葡萄作用,亦属此种防御方式。(8) 补偿(compensation):个人自觉本身某方面条件不足或有缺陷时,转而力求发展其他方面的长处,从而达到维持自尊的目的(如视觉缺陷无法弥补时,极力发挥听觉能力而在音乐上有所成就)。(9) 理智化(intellectualization):对引起情绪反应的情境,以理智化的方式来适应(如护士以救人的天职敢于面对血肉模糊的伤患或濒临死亡的病人)。(10) 认同(identification):个人在潜意识中将自己视为所倾慕者的分身,表达其观点,模仿其动作,藉以提升自己的自尊,而减低焦虑。在上述10种防御机制中,多数是潜意识的,但有些则否(如补偿),有些是因逃避现实,而在适应上产生消极作用,但也有些则颇具积极性,是健康的适应方式(如补偿和升华)。

安娜弗洛伊德著作中的专著有 Introduction to the technique of child analysis (1927); Psychoanalysis for teachers and parents (1931); The ego and mechanisms of defense (1937); Young children in the wartime (1942); War and children (1943); The psychoanalytic treatment of children (1946); The writings of Anna Freud, 7 vols. (1974)等。

霍 妮

Horney, Karen (1885 ~ 1952)



霍妮是 20 世纪德国出生的美国心理学家和精神病学家，是修正弗洛伊德思想而成新弗洛伊德主义的主要代表，是社会心理学的先驱，也是现代心理学早期杰出女性心理学家之一。

霍妮于 1885 年 9 月 16 日出生于德国汉堡，父为船长，性格抑郁，母亲随和，惟重男轻女，因而使其童年生活颇不快乐。此

童年经验可能是她以后提出基本焦虑论的原因。及长,在父亲反对而母亲鼓励情形下,1906年进柏林大学医学院,1913年获医学博士学位后进柏林精神分析研究所,随弗洛伊德嫡传弟子亚伯拉罕(Karl Abraham, 1877~1925)研究正统精神分析。在柏林大学期间结婚,婚后夫妻感情不睦,1927年离婚,此后曾一度与精神分析研究所另一位精神分析心理学家弗罗姆相恋。1932年应邀赴美访问,先任芝加哥精神分析研究所副所长,两年后任教于纽约精神分析研究所。因不满于弗洛伊德的某些主张,乃于1941年倡立精神分析改进会,并创立美国精神分析研究所。1952年12月4日病逝于纽约市,享年67岁。

霍妮是新弗洛伊德主义最具代表性的人物,她原则上虽接受弗洛伊德潜意识观念,但对弗洛伊德思想中欲力、恋母情结及幼年经验决定一生的理念则持反对态度。其主要贡献为:

1. 基本焦虑 基本焦虑(basic anxiety)是指个体自出生后因受环境中缺乏安全和温暖之影响所形成的无助感和恐惧感。绝大多数的父母,无法针对幼儿的身心需求设置有利其成长的理想环境,甚至有很多父母,对幼儿行为不是过分苛求,就是过分放纵,致使幼儿无法在充满爱意与安全的环境中成长。由此可见,霍妮所指的基本焦虑虽始自个体幼年,但与弗洛伊德所强调之以欲力为基础的本能论极不相同,他所指的基本焦虑,乃是起因于个体与他人的社会关系。

2. 神经质性格 神经质性格(neurotic character),是一种对己无信心、对人多怀疑、对环境充满忧虑与不安的异常性格。霍妮认为,神经质性格的形成,乃是起因于在长期基本焦虑的心理压力下,个体为自身防御而发展出一些非理性的神经质需

求(neurotic need)。他将所发现的10种神经质需求,按性质分为三类,每类代表一种性格:(1) **依从性格**(compliant character):指个体缺乏独立,强烈需求别人的关爱,依赖别人情感支持的性格;在表面上是亲近人,而在潜意识中却是藉依从消除焦虑感。(2) **攻击性格**(aggressive character):指个体对人持敌对攻击态度,藉以攻为守策略来取得别人的重视。(3) **离群性格**(detached character):指个体不与人亲近的性格;表面上是独善其身,而潜意识中却是对人际感情敏感,藉离群以保安全。

3. 理想化自我 对自我的解释,霍妮不采用弗洛伊德**本我、自我及超我**三层次的人格结构观,而是将自我视为个人在生活经验中所形成**自我意象**(self-image)。个人的自我意象代表他对自己的看法。她认为,由于个人生活经验不同而有三种不同的自我意象:(1) **现实自我**(actual self):指个人某时某地身心特征的总和,代表个人的实际面貌。(2) **真实自我**(real self):指个人可能成长发展达到的地步,代表个人人格发展的内在潜力。(3) **理想化自我**(idealized self):指个人脱离现实而凭空虚构的自我意象,代表个人企图以否认的方式化解其内心的冲突与焦虑。理想化自我表现的方式是设想自己具备胜于他人十全十美的条件。霍妮认为理想化自我是一种心理异常现象,也属于神经质性格。对此种心理异常者治疗时,最重要的是帮助他重新评估自己,认识自己,从而放弃理想化自我而改从真实自我去发展自己。

霍妮著作中的专著有 The neurotic personality of our time (1937); New ways in psychoanalysis (1939); Self analysis (1942); Our inner conflicts (1945); Neurosis and human growth (1950); Feminine psychology (1967)等。

沙 利 文

Sullivan, Harry Stack (1892 ~ 1949)



沙利文是 20 世纪美国心理学家和精神病学家,是新弗洛伊德主义的代表之一,是人际关系论的创始人,他以人际关系的理念解释人格发展,也以人际关系的理念从事心理治疗。

沙利文于 1892 年 2 月 21 日出生于纽约州的诺威奇,1917 年获芝加哥大学医学博士学位。第一次世界大战期间曾应召

入伍担任军医,退伍后在1922年任职华盛顿圣伊利沙白医院,随当时著名精神病学家怀特(William Alanson White, 1870 ~ 1937)研究,并完成精神分析方面的训练,成为当时在美国推动精神分析运动的主要领导人之一。1923年以后进马里兰大学医学院任教,并从事精神分裂症研究。到30年代中期,沙利文提出了人际关系论。1949年1月14日在法国巴黎出席世界健康联盟会议时病逝,享年57岁。

在新弗洛伊德主义中,沙利文心理学思想最大的特点是特别重视人格发展的社会因素,他的理论可归纳为以下四点:

1. 人际关系论 沙利文不像正统精神分析那样用抽象的理念分析人性,而是主张在社会情境中,从人际关系的层面观察人的行为,从而解释人性。在1953年所出版的《精神病学的

人际关系论》一书中,他对人格一词所下的定义是:“一个人的

人格就是他在社会情境中与人相处时经常表现的行为方式。”

惟其如此,沙利文的人格理论称为**人际关系论**(interpersonal theory)。

2. 自我动力与自我体系 在沙利文的人际关系论中,他用自我动力作为人格研究的最基本单元,其所谓**自我动力**(self-dynamism)是指个人在社会情境中影响自己与人互动行为的动机。在社会情境的人际关系中,有的是安全的,也有的是威胁的,威胁性的人际关系会使人感到焦虑。个体为了维护自己安全,避免焦虑,逐渐从与人交往中学到适应的心理机制。沙利文称之为**自我体系**(self-system)。在性质上,自我体系与弗洛伊德的防御机制类似,适度用之有效,过度用之有害。

3. 人格发展系于认知经验 沙利文将认知经验视为人格

发展的重要因素。此点与弗洛伊德的性心理发展观大不相同。沙利文将个体成长的认知经验分为三类：(1) 原始经验，指婴儿仅凭感觉和知觉所获知的简单人际关系，但不理解其中意义。(2) 零碎经验，指儿童期所认知的人际关系，但不能理解社会事件中的逻辑关系。(3) 社会经验，指青年期以后对人际关系的意义有所理解，从而形成自己的态度和价值观。

4. 参与观察式的心理治疗 沙利文一生从事精神病医师专业，但他采用精神分析理念从事治疗时，不采正统精神分析者惯用的方法，而采用晤谈的方式进行，让患者参与一个小组讨论，心理医师以参与者身份参与。如此形成一个情境，让患者在社会情境中与别人自由交谈，根据患者在人际关系中显现的人格特质，进而设法予以矫治。

沙利文著作中的专著多半在他去世后才出版，其中主要者有 *Conceptions of modern psychiatry* (1940)；*The interpersonal theory of psychiatry* (1953)；*The psychiatric interview* (1954)；*Clinical studies in psychiatry* (1956)；*Schizophrenia as a human process* (1962)；*The fusion of psychiatry and social science* (1964)；*Personal psychopathology: Early formulations* (1972)；*Concepts of personality development and psychiatric illness* (1980)等。

弗 罗 姆

Fromm, Erich (1900 ~ 1980)



弗罗姆是 20 世纪德国出生的美国心理学家和精神病学家,是新弗洛伊德主义代表之一,是人本心理学的先驱,也是一位从社会哲学的观点探讨人性的理论心理学家。

弗罗姆于 1900 年 3 月 23 日出生于德国法兰克福的一个犹太家庭,双亲性格怪异,父亲喜怒无常,母亲患间歇性抑郁症。

童年生活的痛苦经验,是激发他以后研习哲学、社会学、心理学以探讨人性的主要原因。弗罗姆曾入海德堡、法兰克福及慕尼黑三所大学就读,1922年获海德堡大学哲学博士学位,此后曾在柏林的精神分析研究所研究,1931年毕业。在研究所期间,曾与另一新弗洛伊德主义者霍妮同事,且两人间曾发生过一段恋情。1934年赴美,在纽约开设私人诊所,从事心理治疗工作,并先后在哥伦比亚、耶鲁、密执安等大学任教,而后至墨西哥国立大学任教,并在该校创设精神医学系。1965年退休,1974年迁居瑞士,1980年3月18日病逝于瑞士提契诺,享年80岁。

弗罗姆的心理学思想,可说是综合了弗洛伊德的精神分析和存在主义的观点而形成他的社会文化人性观。他反对弗洛伊德人性决定于性冲动和个人潜意识的内在动力。他强调人的性格是社会文化的产物,社会文化影响人,但人性并非完全被动地为社会文化所塑造,人性中也有他自己。惟在个人自我塑造过程中,因受社会文化影响,难免发生生活适应的问题。基于此义,以下述三点介绍弗罗姆的思想:

1. 五种需求 个人在社会文化环境中,因生存适应,而在心理上形成五方面的需求:(1) **相属需求**(need for relatedness):指个体具有爱人与被爱的需求,希望认识别人、了解别人、关怀别人,并愿对别人担负责任。(2) **超越需求**(need for transcendence):指个人希望在作为上超越物质条件的限制,在精神上能表现出创造性的人格特质。(3) **落实需求**(need for rootedness):指个人希望与别人、与社会以及与大自然亲密结合,从而获得安身立命的需求。(4) **统合需求**(need for identity):指个人力求自己人格统整,希望在世界上活出意义来的心

理倾向。(5) **定向需求**(need for a frame of orientation):指个人具有努力寻求生活方向从而得到心安的心理倾向。

2. **五种性格** 弗罗姆认为,由于个体需求与社会条件的交互影响,而形成五种不同性格:(1) **依赖性格**(receptive character):凡事依赖别人,不能独立判断,对自己的行为不能负责。(2) **掠夺性格**(exploitative character):不肯尽义务,只愿享权利,甚至不惜以不当手段剥削别人利益以求自我满足。(3) **寄生性格**(boarding character):凡事不肯付出,只求在报酬中维持心理安全。(4) **市场性格**(marketing character):将与人相处视同商品交易,只求利益,不讲情义。(5) **生产性格**(productive character):爱工作、尚合作,凡事尽心尽力,力求个人潜力充分发挥。只有生产性格才是创造性自我实现和爱人爱己的健康性格。

3. **心理治疗取向** 弗罗姆以他的人性理论为基础,根据患者的心理需求和性格类型,给予不同的治疗。其目的是使患者领悟到他需求的适切性,再进而协助其改变自己的性格。

弗罗姆出版专著多达 20 余本,有些被译为多种文字,畅销全世界,其中最主要者有 *Escape from freedom* (1941); *Man for himself* (1947); *Psychoanalysis and religion* (1950); *The sane society* (1950); *The forgotten language* (1951); *The art of loving* (1956); *Beyond the chains of illusion* (1962); *The heart of man* (1964); *The present human condition* (1964); *The revolution of hope* (1968); *The crisis of psychoanalysis* (1970); *The anatomy of human destructiveness* (1973); *To have or to be* (1976); *Greatness and limitations of Freud's thought* (1980) 等。

艾里克森

Erikson, Erik Homburger (1902 ~ 1994)



艾里克森是 20 世纪德国出生的美国心理学家,是新弗洛伊德主义代表之一,是发展心理学家,是青年心理学家,也是只受过中学教育而能成为世界著名心理学家的少有传奇人物。

艾里克森 1902 年 6 月 15 日出生于德国法兰克福,父亲为丹麦人,而母亲为德国犹太人,未出生父母即离异,母再婚,继

父为德国犹太人小儿科医生。18岁中学毕业后,在欧洲各地漂泊一年,曾尝试学习绘画,且曾两度进入艺术学校就读,结果均未毕业。1927年25岁时到维也纳,应聘为弗洛伊德幼女安娜弗洛伊德所创立之儿童精神分析实验学校教师。艾里克森在教学中研究精神分析之理论与应用,从此他正式进入精神分析学术团体,并于1933年正式获得维也纳精神分析学会会员资格。1933年德国纳粹执政后,为逃避纳粹迫害而赴美,在波士顿开设儿童精神分析诊所,并担任当地公立医院的顾问。此后,在1936年曾受耶鲁大学委托从事专题研究,1942年至加州大学任教,因拒绝签署麦卡锡效忠法案,于1950年愤而辞职。自1960年起担任哈佛大学教授,迄至1970年退休,1994年5月12日病逝于马萨诸塞州哈佛克,享年92岁。

艾里克森在心理学上的贡献,最主要为其人格发展理论,以下是艾里克森人格发展理论的三点要义:

1. 人格发展的基本理念 从心理学思想流变观点言,艾里克森的人格发展理论虽以弗洛伊德的理论为基础,但二者间仍有三点不同之处:(1) 弗洛伊德的理论以个体本我的性冲动(欲力)为发展动力,是生物性的看法;艾里克森的理论以个体在环境中自我成长为发展动力,是社会性的看法。(2) 弗洛伊德以个体性冲动和满足方式的改变作为人格发展的分期标准,故其理论称为性心理期发展论;艾里克森以个体与社会关系的改变作为人格发展的分期,故其理论称为心理社会期发展论(psychosocial stage theory of development)。(3) 弗洛伊德对人格发展持早期决定论的看法,认为个体童年经验决定其一生;艾里克森则持一生持续的看法,现代发展心理学公认的生命全

程发展(life-span development)研究取向,即是由艾里克森的理论开始。

2. 发展危机与统合危机 在艾里克森的人格发展理论中,有两个重要概念:(1) 发展危机(developmental crisis):根据艾里克森解释,个体出生后与社会环境接触互动而成长。在个体与社会环境的互动中,一方面由于他自我成长的需求,希望从环境中获得满足,另一方面又不得不受到社会的要求与限制,使他在社会适应上产生困难。艾里克森称此心理困难为发展危机。惟发展危机一词并不表示只有负面的意义,相反的,对个体自我成长而言,发展危机也具有转机的正面作用。因为个体受到危机感的压力时,他必须学习如何调适自我,从而符合社会对他的要求;自我调适之后,使危机得以化解,就等于个体的自我获得了进一步的发展。因此,对成长中的个体而言,发展危机是正常现象,故而又称常性危机(normative crisis)。(2) 统合危机(或认同危机)(identity crisis):指个体自我成长中因无法在环境中确定自己的方向而有迷失感和焦虑感的心理压力。个体对“我是谁?”、“我来自何处?”及“我走向何方?”等问题,均无法将自己的条件、环境限制以及人际关系等因素统合在一起获得答案。统合危机的心理压力,青年期尤为显著。艾里克森自己的成长过程中,即曾亲身体验过三次统合危机:第一次是因姓氏认同所引起,他自小认为他是父亲的儿子,后来知道自己是父亲的继子,心中十分痛苦。第二次是种族认同引起,自己本以为是德国人,后来发现身为犹太人受到歧视,而感到痛苦。第三次是中学毕业后失业流浪,无法在自我追寻中确定方向,因而感到迷失彷徨的痛苦,直到25岁在维也纳参与精

神分析团体,领悟到人生意义,才化解了自己的统合危机。

3. 心理社会期发展论 艾里克森的心理社会期发展论有两点要义:其一,个体自出生到老死一生中自我发展分八个阶段,各阶段的划分是以个体身心成长特征及其与社会环境关系的改变为标准。在生命全程中,早期发展重于后期发展,故在成年之前即占了五个阶段。其二,每一阶段的自我发展均将面临不同的发展危机,各阶段发展危机的化解,即代表自我发展顺利,前一阶段发展不顺利,将影响后一阶段之发展,中老年生活沮丧,是前半生各阶段发展危机未及时化解的后果。艾里克森心理社会期发展论的八阶段是:(1) **信任对不信任**(trust vs. mistrust):出生至周岁的婴儿,经由自身需求的满足与否而产生对人信任与否的发展危机。如婴儿受到安全抚育和爱护照顾,他就会对人信任;如缺乏安全受到虐待,他对别人的信任感即无从产生。(2) **自主独立对羞怯怀疑**(autonomy vs. shame and doubt):1~3岁时他将尝试独立自主活动去探索环境。如此时父母给予鼓励协助,即有助于独立自主之人格发展;如成人给予苛求虐待,则将变得羞怯多疑。(3) **主动对愧疚**(initiative vs. guilt):3~6岁幼儿的发展危机是在自动自发与怀疑退缩两者之间去发展他的人格特质。如幼儿的自动自发(如好问)活动得到成人鼓励,他将继续自动自发;如幼儿自动自发行为受到威胁或嘲笑,则将变得羞愧退缩。(4) **勤奋对自卑**(industry vs. inferiority):6~12岁小学教育阶段的儿童,其人格发展的危机是在对事勤奋努力或遇事逃避而心生自卑之间。如在儿童团体活动中遭遇失败,成人给予安慰鼓励,使之不致灰心丧志、失却自我价值,以后仍将勤奋努力;否则如对他施以惩罚羞辱,

则将使他人养成自卑性格。(5) **自我统合对角色混乱**(identity vs. role confusion):12岁至青年期是个体从自我追寻到自我定向的关键时期,如此时期在求学和与人相处中学到认识自己、了解别人,能配合自己能力、性向确定自己未来方向,他的人格发展将可臻于自我统合境界,否则即将陷入自我角色迷失。(6) **亲密对孤独**(intimacy vs. isolation):约20~30岁阶段的自我发展危机,在于友爱亲密对孤独疏离。如此时期与人建立良好的友情和爱情关系,甚至成家立业,在自我发展上自会感到满足;如不能和人建立亲密关系,就难免感到孤独无依。(7) **精力充沛对颓废迟滞**(generative vs. stagnation):中年期的自我发展危机在于有的对家庭社会甚有贡献,有的事业家庭均无成就,前者仍然精力充沛,后者难免颓废迟滞,生命缺少意义。(8) **完美无缺对悲观沮丧**(integrity vs. despair):老年期的自我发展危机在于一生经验的累积,如回首前尘,自认为心安理得,即可随心所欲,安享余年;如若悔恨旧事,则难免晚景凄凉。

艾里克森著作丰富,已出版之专著有 Childhood and society (1950); Young man Luther (1958); Dimensions and society (1950); Psychological crisis in the life - cycle (1963); Insight and responsibility (1964); Identity: Youth and crisis (1968); Identity and the life cycle (1980); Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence (1969); Life history and the historical moment (1975); Toys and reasons (1977); Configuration in children's play (1982); The life cycle completed (1982)等。

第三势力心理学思想的 兴起及其流变

——从存在主义到人本主义心理学

从19世纪末期结构主义思想引起的反结构主义运动开始,到20世纪50年代完形心理学思想式微为止,心理学五大学派思想争议的局面即随之消失。代之主导心理学坛的是新行为主义和新弗洛伊德主义。时值第二次世界大战(1939~1945)之后的美国,物质文明发达,精神文明却相对地消沉,尤以长期受师出无名的韩战和越战之累,导致大学生反社会反文化运动,造成严重的社会问题。有识之士均认为,此种现象确为以往教育过分重视科技而忽略人文精神所致。就在此时,美国心理学界出现了一股以人性为研究取向的思想清流,是为号称**第三势力**(third force)的**人本主义心理学**(humanistic psychology)。如此说法是对第三势力一词的狭义解释。广义言之,心理学第三势力思想乃起于文艺复兴后的人文主义和浪漫主义。18世纪以卢梭为首的浪漫主义哲学心理学思想,对相对的经验主义和理性主义两大思想体系而言,就是第三势力。浪漫主义势力虽较其他两大思想体系为弱,但以后的现象学及存在主义思想,都是受其影响而产生的。**存在主义**(existentialism)是一种人生哲学思想,其基本要义是:人生存在的主要问题系于如何发现自己、如何肯定自己和如何实

现自己。此一思想发展成了性质大同小异的三个学门：存在心理学(existential psychology)、存在心理治疗(existential psychotherapy)及人本主义心理学。三者之中，存在心理学延续了存在主义的思想，其他两个学门则是以存在主义思想为基础，进而扩大对人性本质中的积极面进行了更深入的探讨。

基于心理学思想流变的观点，本主题分为两部分，前部分介绍从存在主义哲学到存在心理学的四位先驱，后部分介绍人本主义心理学和存在心理治疗的五位重要人物。在进行两部分人物介绍之前，先行比较存在心理学和人本主义心理学两者之间的相同和相异之处：

存在心理学与人本主义心理学相同之处：(1) 研究对象是人的整体，反对行为主义只重行为和精神分析只重变态的研究取向。(2) 研究方法同意现象学采内省法了解人的整体主观意识经验，反对实验室控制下对心理现象的客观和量化分析。(3) 强调自由意志的人性本质，人可自由选择他的生存方式并负起选择后的责任；反对决定论和机械论的人性观。(4) 人类有其独具的特征，不能藉由动物研究结果推论解释人性；每个人有其独特个性，不能用概括性的所谓心理法则解释个人的经验。

存在心理学与人本主义心理学相异之处：存在心理学强调现实存在或在世存在，除主张人有选择其存在的自由之外，并不强调人的先天性本质，故而主张“存在先于本质”。人本主义心理学则认为人性本质是善的，人性本质中生而具有自我实现的潜力。两者相比，人本主义心理学的人性本质观带有更积极乐观的意义。

存在心理学

——人生哲学取向的心理学思想

现在的存在心理学是由早期存在主义哲学演变而来的。存在主义思想的产生及其演变,大致可归纳为两点来说明:(1)传统哲学思想的反省:哲学是历史最久而内容最广的学问,但哲学家一向所探讨的问题,难免使人感到深不可测,诸如形而上学、宇宙论、本体论等哲理,均无法使人领悟到哲学内容对现实人生有何意义。存在主义的目的即在舍弃虚玄的哲学改而建构一种人生哲学。(2)社会文化因素的影响:自18世纪工业革命以来,社会迅速变迁,都市工业化;科技文明取代了传统精神文明,使得人与自然疏离;人与人疏离、人与自己疏离,结果导致物质生活丰富而精神生活匮乏的失衡现象。存在主义的目的即在协助世人从存在中找到自我,得以安身立命。

从存在主义到存在心理学的发展过程中,各家的思想并不一致。归纳言之有以下三点雷同:(1)将人看成是独立的个体,每个人各有其独有的外在世界及内在世界,内在世界中存在着他对外在世界的知觉和评价。(2)研究目的是探讨个人存在的整体经验,其中包括知觉、情感、心境等一切,而非企图发现普遍性的心理法则。(3)人性不受外在环境控制,人可自由选择其存在方式,但选择后就得负责承担自己的选择所带来的后果。后果可能是快乐的,也可能是痛苦的。

基于心理学思想流变的观点,以下分别介绍代表从存在主义到存在心理学的四位重要思想家的思想。

克尔凯郭尔

Kierkegaard, Sören Aabye (1813 ~ 1855)



克尔凯郭尔是 19 世纪丹麦宗教哲学心理学家,是诗人,是现代存在主义哲学的创始人,也是现代人本心理学的先驱。

克尔凯郭尔 1813 年 5 月 5 日出生于丹麦首都哥本哈根一个富裕的牧师家庭,由于自己是父亲与家中女佣所私生的孩子,身世异于常人,而且又是驼背,自认是个孤独的“例外”,因

而自幼养成忧郁悲观的性格。惟忧郁悲观并未使克尔凯郭尔颓废堕落,反而激励他在痛苦现实中寻求心灵上的出路。1830年进哥本哈根大学学神学,毕业后虽考取神学学位,但因不认同丹麦路德教会的教义而从未担任过神职。1841年到德国柏林大学研究当时盛行的黑格尔哲学。后来感到黑格尔哲学重观念尚理想的传统,与自己的理念不同,于是放弃传统哲学思想的探索,改而探求现实世界的人生哲学,终于使他领悟出影响世人的存在主义。克尔凯郭尔的事业与婚姻两不成功,他的贡献在于他在短暂生命中留给后人丰富的著作。1855年11月11日逝世,年仅42岁。

克尔凯郭尔是存在主义哲学的创始者,以下简单说明存在主义产生的时代背景及克尔凯郭尔存在主义思想的要义。

1. 存在主义的时代背景 存在主义之所以兴起与流传,一般认为有两种时代背景因素:其一是传统哲学思想流于空泛的影响,其二是工业革命后社会文化变迁,使人类精神文明陷入匮乏后的反省。传统哲学中对人性的探讨,无论是唯物论或唯心论,所阐释者都是些抽象观念,对现实的人生存在的问题缺乏实质意义,不能使人从哲学探讨中领悟到人生的意义和价值。18世纪工业革命后,社会快速变迁,人类在机械化、系统化、齐一化的生活架构中,失去了独立,失去了自我,失去了意义和价值。克尔凯郭尔的存在主义思想,无异于代表了当时社会中人类自我反省的呼声。克尔凯郭尔之后,20世纪初的两次世界大战,欧洲的精神文明遭受严重摧残。在传统文明不再而新价值体系未立的社会动荡时期,加速了存在主义思想的流传和发展。

2. 克尔凯郭尔思想的要义 克尔凯郭尔所提倡的存在主义,强调哲学家应探讨现实中人生问题。存在指此时、此地、此人的存在,是有血有肉的个人存在。个人存在中有喜怒哀乐,经由喜怒哀乐才能体验到真正人生。克尔凯郭尔的存在主义有两大要义:其一是“存在先于本质”的理念,意指人的生存是被动的,是命定的(人之出生是男是女都不能由自己决定),然而,人可以利用自己命定的存在,去选择或改造自己的本质。人在选择改造自己的本质时,人有选择的自由(选择自己想要做的人,选择自己想要做的事),但选择之后,人要负起其所选择之后果的责任。其二是克尔凯郭尔将存在分为三级:第一级是感性存在,是从维持生命到享乐方面的存在;第二级是理性存在,是运用理性使自己对别人尽到伦理责任,合于社会道德的存在;第三级是宗教性存在,是对神的自觉与崇敬,从而使精神有所寄托的存在。

克尔凯郭尔著作丰富,其出版之专著译为英文者有 *Either/or: A fragment of life* (1843); *Fear and trembling and repetition* (1843); *The concept of dread*, 2 vols. (1844); *Stages on life's way* (1845); *Concluding unscientific postscript to the philosophical fragment* (1846); *Edifying discourses in divers spirits* (1847); *Work of love* (1848); *Christian discourses* (1848); *The sickness unto death* (1849); *The training in Christianity* (1850)等

海德格尔

Heidegger, Martin (1889 ~ 1976)



海德格尔是德国哲学心理学家,是 20 世纪存在主义哲学的代言人,是被认为第二次大战后对欧洲大陆新世纪文化影响最大的哲学家,也是从存在哲学到存在心理学之间的桥梁人物。

海德格尔于 1889 年 9 月 26 日出生于德国西南部巴登邦的梅士基尔希,17 岁时因读到布伦塔诺的著作,开始对哲学和心理

学发生兴趣,进弗赖堡大学读神学与哲学,1914 年得博士学位。求学期间曾为当时德国著名哲学家胡塞尔的学生。毕业后先在弗赖堡大学担任胡塞尔的助教,直到 1922 年才转任马尔堡大学教授。此后 7 年间海德格尔综合古典存在哲学和现代胡塞尔的**现象学**思想创造了他的存在现象学思想,于 1927 年出版《存在与时间》一书,被视为现代存在主义的重要著作,1929 年回到弗赖堡大学,接任胡塞尔退休后的哲学讲座教授。1933 年纳粹党执政,此后 5 年间德国大学教师被迫解职者多达 2800 余人,但海德格尔却在此时带领教师 960 余人向纳粹效忠而被任为弗赖堡大学校长,1945 年盟军占领德国后一度离职。1951 年恢复教授职,1959 年退休,1976 年 5 月 26 日逝世于梅士基尔希,享年 87 岁。

海德格尔思想对现代心理学影响最大者为其 1927 年所出版的《存在与时间》一书,以下两点系该书内存在主义哲学要义:

1. 对传统哲学思想的批判 传统哲学思想中虽然也探讨存在的问题,但所探讨者都是超乎一般人生问题之上的抽象问题;**唯物论者**主张终极的存在是物质,**唯心论者**主张终极的存在是精神。然而物质和精神所指者都不能说明“什么是人的存在?”更不能说明“什么是个人的存在?”原始时代人与自然和谐,人与人亲近,人的存在是比较真实的。现代的文明社会,人与自然斗争,人与人疏离,人的存在反而变得不自然和不真实。海德格尔认为,哲学家有责任为现代人指出一条人生哲学之路,帮助现代人在现实世界中找到人生存在的价值。

2. 倡在世存在的人生哲学 在海德格尔的德文原著中,他创用了**一个新名词“dasein”**,一般均译为**在世存在**(being - in - the world)。在世存在的意思是指人诞生到这个现实世界所带

来的一切及其生活中所经验到的一切。在世存在概念,特别强调人与世界之间的交互关系,此种交互关系代表的意义是:没有世界人就不能存在,没有人世界就不存在,只因有人存在,世界才有意义。人降生到这个世界,是被外力“抛进来”的,不是自己要来的,出生后存在于他身上的一切是命定的。在命定的架构中,个人在生命上要想寻求存在的意义和价值,就必须面对现实接受现实;只有在现实中去自由选择,而且自由选择之后,还要自行负责去追求属于他自己的本质。此即海德格尔所说的“存在先于本质”的理念。在选择追求自己的本质时,有顺境也有逆境,有生之愉悦也有死之恐惧,这些都是无可避免的。只有坦然面对现实及时努力,才会找到安身立命之所,也才会活出意义来。海德格尔认为,如果个人不能适时运用自由选择并负责寻求存在的意义,事过之后他会感到懊恼愧疚。然而,个人在从事自由选择时,又因为选择后就得自行负责而感到焦虑。焦虑会使人痛苦,因此,在世存在的人生是处在进则光明退则阴暗的历程之中。只有既能自由选择又能对自己的选择负责者,才是真实而健康的人生。海德格尔的在世存在思想对以后心理治疗的发展,产生了很大的启发作用。

海德格尔著作丰富,他著作中译为英文的专著有 Being and time(1927); The basic problems of phenomenology(1982); Kant and the problem of metaphysics (1962); The essence of reasons (1969); What is metaphysics (1949); An introduction to metaphysics (1959); What is called thinking? (1968); Identity and differences (1960); Philosophy of art and beauty (1964); On the way of language (1971); What is a thing? (1967)等。

雅斯贝尔斯

Jaspers, Karl(1883 ~ 1969)



雅斯贝尔斯是 20 世纪德国哲学心理学家,是精神病学家,也是现代存在主义哲学主要代表之一。

雅斯贝尔斯 1883 年 2 月 23 日出生于德国南部奥登堡,父亲是律师,他是家庭中三个孩子中的长兄。因自幼体弱多病,青少年时期罹患支气管扩张症,一生未能痊愈。1901 年进海德

堡大学主修法学,次年转慕尼黑大学继续修读,终因对法律缺乏兴趣,而转学柏林大学和哥廷根大学主修医学。最后于1909年在海德堡大学获得医学博士学位,并通过考试取得精神科医师资格,次年开始在海德堡大学担任精神病学助理研究员。当时德国的精神病科被视为传统医学的分支,同样根据生理学和解剖学的理论和方法实施诊断治疗,尚无对精神病的病理研究。雅斯贝尔斯尝试采用现象学的理念,直接研究患者的意识经验,企图建立单独属于精神病的病理学。1911年将他的临床经验及病理解释撰成《普通精神病理学》一书发表,引起德国医学界重视。从此使雅斯贝尔斯从医学领域跨进了哲学范畴。1913年进入海德堡大学哲学系,1916年升为助理教授,1921年升为正教授,此后10年间,雅斯贝尔斯已成为德国著名哲学家。在其1931年出版的《现代人》一书中,他提出了他的存在主义哲学。

1933年纳粹执政后,迫害犹太人,雅斯贝尔斯由于妻子是犹太人的关系,首先是被剥夺大学行政职务,继而禁止他出版书籍,最后1938年被解除教职。1942年朋友们想协助他避走瑞士,德国政府开出的条件是扣留下他的妻子。雅斯贝尔斯拒绝接受,准备和妻子一起自杀。幸亏不久联军击败纳粹(1945),他才重获自由。战后1948年雅斯贝尔斯赴瑞士,担任巴塞尔大学教授,1969年2月26日病逝于巴塞尔,享年86岁。

雅斯贝尔斯的存在主义思想,主要载于他1932年出版的《哲学》(三卷)之中,其基本要义是谓每个人都有他的存在价值,而个人的存在价值则系于自我三个层次的存在,即现实存在、自我存在及自在存在。

1. 现实存在 现实存在(being - there)指个人经由对外在客观世界的观察而认识到自己的存在(如确知自己的性别、身世和身心特征等)。

2. 自我存在 自我存在(being - oneself)指个人在生命存在过程中所经历到的人生体验和选择。在此一层次中,个人自己会意识到自己的愿望、冲突、痛苦以及不可避免的死亡。面对这些问题,个人必须有所选择,选择积极地活下去,或是消极地放弃一切。根据雅斯贝尔斯的主张,选择积极活下去的人,才会体验到自我存在。

3. 自在存在 自在存在(being - in - itself)指个人在找到自我存在之后将自我从现实的境界跃升到另一个境界;将自我的意涵扩大,化小我为大我,尽量与外在世界接触,与他人交往,从事宗教或社会公益活动,以惜物、爱人、敬天的精神去面对人生,就会体验到人生的真正意义。

雅斯贝尔斯的存在主义思想对以后人本心理学和心理治疗的发展,产生了很大的影响。如果将他的存在主义思想换成更通俗的话来说,那就是:认识自我、肯定自我和实现自我。

雅斯贝尔斯著作等身,出版专著多达 30 余种,其中译为英文者有 Man in the modern age (1933); The question of German guilt (1947); The origin and goal of history (1955); Reason and existence (1955); The future of mankind (1961); The great philosophers, 2 vol. (1962, 1966); General psychopathology (1965); Philosophical faith and revelation (1967); Philosophy, 3 vol. (1969); Philosophy of existence (1971)等。

宾斯万格

Binswanger, Ludwig (1881 ~ 1966)



宾斯万格是瑞士哲学心理学家,是精神病学家,也是结合现象学、存在主义哲学以及精神分析三种思想而提倡存在分析心理治疗理论的心理学家。

宾斯万格 1881 年 4 月 13 日出生于瑞士的克罗伊茨林根镇,1907 年获苏黎世大学医学博士学位后,师从当时瑞士著名

精神病学家布莱勒(Eugen Bleuler, 1857 ~ 1939)和精神分析学派重要成员之一荣格研究精神病学。并在此期间结识精神分析学派创始人弗洛伊德,两人长久维持良好友谊关系。宾斯万格一生从事精神病治疗工作,退休后 1956 年荣获克雷佩林奖,是为当时瑞士精神病学界的最高荣誉。1966 年 2 月 5 日病逝克罗伊茨林根,享年 85 岁。

宾斯万格在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 首创存在分析心理治疗 宾斯万格的学术背景虽接近精神分析,但真正对他的心理治疗思想影响最大的,则是胡塞尔的现象学和海德格尔的存在主义哲学。宾斯万格和其他存在主义哲学心理学家一样,反对决定论和唯物论,而强烈主张自由意志和唯心论。他认为,在自由意志的原则下,人有自行选择的权力,但选择之后就必须为自己的存在负责。他结合现象学研究个人心理经验和海德格尔的在世存在理念,创立了一种独特的治疗方法,称为存在分析。所谓存在分析(existential analysis),是指采用精神分析的理念,分析患者在此时此地的内心世界,藉以了解其存在世的特异之处,包括他内心的焦虑、恐惧、思维方式、价值观、生活意义及社会人际关系等。人生在世每个人都有他自己内心的主观世界,根据宾斯万格的解释,在一般人的内心中自己感觉到存在的意义,不外三个方面:(1)自我中存在,指自我内心中对自己所感觉到的意义;(2)社会中存在,指与别人互动时所感觉到的意义;(3)世界中存在,指在自然环境中所感觉到的意义。如果一个人的三方面存在都有意义感,他的生活适应就是健康的,否则,他就可能生活适应困难。

2. 提出世界设计的概念 所谓世界设计(world - design), 指个人如何面对他所存在的世界的一种人生观。一个人的世界设计,可能是开放的,也可能是封闭的;可能是积极的,也可能是消极的;可能是乐观的,也可能是悲观的。无论如何,每个人都是在他自己的世界设计中过他的生活。据宾斯万格的观察,就生活效能而言,有些人的世界设计有效,其后果足以带来快乐和成功;有些人的世界设计失效,其后果则难免带来焦虑、恐惧和痛苦。心理治疗的目的就是协助患者调整或改变他的世界设计,使他对自己、对别人、对世界的看法有所改变,从而重建他的人生观。宾斯万格同意海德格尔在世存在的看法,认为人必须了解人的存在只有在现实世界中才有意义,只能在现实世界的有限自由的情境中从事选择。惟宾斯万格提出了他的更积极的看法,他主张在个人的世界设计时,除了在世存在之外,也不妨尝试超世存在的设计。所谓超世存在(being - beyond - the - world),并非像一般说的“超脱尘世”(如死亡)之义,而是指在现实存在的基础上追求超越,改变自己的世界设计,从而改变个人对自己、对别人以及对世界的看法,提升自己更高更远的人生观。果能如此,人生在世自会有海阔天空的感觉。

宾斯万格著作中译为英文的专著有 Sigmund Freud: Reminiscences of a friendship (1957); Being - in - the - world: selected papers of Ludwig Binswanger (1963)等。

人本主义心理学

——发扬人性善根的心理学思想

1962年美国**人本主义心理学会**(American Association of Humanistic Psychology)正式成立,1971年美国心理学会设立人本主义心理学专业委员会,至此心理学第三势力终于形成。人本主义心理学的特征展现在消极与积极两方面:消极方面,反对行为主义和精神分析两大势力的心理学思想,认为这两种思想下的心理学研究,既不能了解人性本质,也不能解决生活中的实际问题。积极方面主张:(1)研究对象是人性的整体,包括心理健康和心理失常等所有的人。(2)研究主题除传统心理学所研究者外,更研究人的情感意志及喜怒哀乐等各种经验。(3)研究目的不在分析影响行为的原因,而在了解行为表现的理由;人的行为不是被动反应,而是自主行动。人性本具善根,如不加以限制,自然就会成长发展臻于自我实现,人本主义心理学即旨在探讨人性自我实现的心理历程。(4)研究方法不采控制实验验证取向求取客观量化资料,而采自然观察面谈及个案研究等方法以了解个人的主观经验。(5)人性主要动机并非享乐主义,除避苦求乐之外,人性中更具追求生命意义和创造美好生活的潜力。(6)心理治疗目的不在矫治情绪困扰者的行为,而在协助其认识自己 and 了解别人后,领悟到生命意义,从而重建自己。由此可见人本主义心理学思想与传统科学心理学大不相同,不同之处对现代心理学领域中人格、发展、教育心理、辅导咨询及心理治疗等学门的发展,产生了极大的影响。

马斯洛

Maslow, Abraham Harold (1908 ~ 1970)



马斯洛是 20 世纪美国心理学家,是心理学第三势力的领导者,也是被誉为“人本主义心理学之父”的心理学家。

马斯洛 1908 年 4 月 1 日出生于纽约市布鲁克林区,父母是从苏联移来的犹太人,他是家中七个孩子的老大,父亲酗酒,母亲极度迷信,而且性格冷漠残酷,马斯洛小时曾带两只小猫回

家,被母亲当面活活打死。马斯洛童年生活痛苦,从未得到过母亲的关爱。母亲去世时,他拒绝参加葬礼,可见其母子关系之恶劣。青少年时期他曾因体弱貌丑(鼻子太大)而极度自卑,藉锻炼身体冀求得到补偿。进入大学后读到**阿德勒**著作中自卑与超越的概念,得到启示,从此改变了他的一生。

及长,先进纽约市立学院,继而进康奈尔大学。在修习当时结构学派领导人**铁钦纳**的心理学科目时,感到枯燥无味,乃决心转学威斯康星大学。不久即师从当时行为主义代表之一**赫尔**研究动物学习行为。1934年获心理学哲学博士学位,其指导教授是著名动物心理学家**哈洛**(Harry Harlow, 1905 ~ 1981),博士论文是关于动物社会行为方面的研究,毕业后曾到哥伦比亚大学担任行为主义先驱**桑代克**研究助理。由此可见马斯洛虽反对行为主义,但受的却是行为主义教育。直到1937年到纽约市布鲁克林学院担任副教授时,他在思想上才放弃行为主义,改而走向人本主义。在布鲁克林学院期间影响马斯洛心理学思想转变的原因有四:(1)他的第一个孩子出世后,他观察婴儿行为的奇妙现象,使他领悟到行为主义心理学家企图藉动物研究结果推论解释人类行为的做法,根本不切实际。因此他曾对人说:“我敢说,凡是亲身养育过小孩的人,绝不会相信行为主义!”(2)受**现象论**中所强调的立即和直接经验观念的影响。(3)受**存在主义**哲学家所强调的个人存在和**自由意志**观念的影响。(4)受**完形心理学**思想中**整体论**理念的影响。马斯洛在布鲁克林任教期间,正是德国纳粹迫害学术思想时期,很多欧洲著名心理学家避难美国,他亦因而得识完形心理学家**魏特海默**、**柯勒**和**考夫卡**及精神分析心理学家**霍妮**、**阿德勒**及**弗罗姆**等人。这些人的思想都对他的**人本**

主义心理学理念产生了影响。1951年马斯洛应马萨诸塞州新成立的布兰代斯大学之聘担任教授,1954年他首次提出人本主义心理学的概念,惟以当时行为主义思想正盛,而未受重视,连他的文章都无法在心理学刊物上发表。直到1961年结合志同道合者创办《人本主义心理学期刊》,第二年正式成立**美国人本主义心理学会**。至此人本主义心理学思想才获得一席之地,也因此使他在1967年当选为美国心理学会主席。1970年6月8日,病逝于马萨诸塞州瓦尔珊,享年62岁。1970年8月国际人本主义心理学会成立,并在荷兰首都阿姆斯特丹举行首届国际人本主义心理学会议。1971年美国心理学会通过设置人本主义心理学专业委员会,这两件事标志了人本主义心理学思想获得美国及国际心理学界的正式承认。遗憾的是,马斯洛本人未能亲眼看到他多年为此事尽瘁所获致的成果。

马斯洛的主张虽未完全取代行为主义,但他所强调的心理学应研究人性整体的思想,对心理学的发展产生了深远影响。具体言之,马斯洛心理学思想最大贡献,有以下三点:

1. 人性本质观 对人性本质的看法,马斯洛的心理学思想显示了以下四个论点:(1)对**心身关系问题**的解释,马斯洛持心身合一的一元论观点,此观点显示在其需求层次论,从生理需求到心理需求的发展是采连续观。(2)对**天性与教养问题**的解释,马斯洛持人性本善的观点,他认为人类的**天赋善根**是其一生发展的内在潜力。(3)对**知识来源问题**的解释,马斯洛持综合观点,他认为**理性主义**所讲的先天理性、**经验主义**所讲的后天经验及**现象论**所指**直觉**,全都是知识的来源,而直觉则是一切知识的基础。(4)对**自由意志与决定论问题**的解释,马

斯洛持非决定论的看法,不但反对物质决定论,而且也反对精神决定论。因此他强调个人的行为决定于他自己,决定于他自己的需求和自由意志,此点正显示马斯洛思想的“人本”特征。

2. 需求层次论 马斯洛的人本主义心理学思想,主要载于他 1954 年出版的《动机与个性》一书。惟他所指“动机”一词,并非如一般所持“动机是促发行为的内在力量”的说法;他所说的动机,是指人性本质中的善根。动机像一棵大树的种子,在长成大树之前,种子之内已蕴藏了将来成长为一棵大树的一切内在潜力。人类的动机也就是个人出生后一生成长发展的内在潜力。因此,马斯洛的动机理论亦即其人格发展理论。马斯洛在该书中,将动机视为由多种不同性质的需求所组成,故而称为**需求层次论**(need - hierarchy theory)。1954 年他在书中将动机分为五层,1970 年新版书内,又改为如下之七个层次:(1) **生理需求**(physiological need),指维持生存及延续种族的需求;(2) **安全需求**(safety need),指希求受到保护与免于遭受威胁从而获得安全的需求;(3) **隶属与爱的需求**(belongingness and love need),指被人接纳、爱护、关注、鼓励及支持等的需求;(4) **自尊需求**(self - esteem need),指获取并维护个人自尊心的一切需求;(5) **知的需求**(need to know),指对己对人对事物变化有所理解的需求;(6) **美的需求**(aesthetic need),指对美好事物欣赏并希望周遭事物有秩序、有结构、顺自然、循真理等心理需求;(7) **自我实现需求**(self - actualization need),指在精神上臻于真善美合一人生境界的需求,亦即个人所有需求或理想全部实现的需求。

根据马斯洛的解释,各种需求层次之间存在有以下的关系:(1) 各层需求之间不但有高低之分,而且有前后顺序之别;

只有低一层需求获得满足之后,高一层的需求才会产生;(2)七层需求分为两大类,较低的前四层称为**基本需求**(basic needs),较高的后三层称为**成长需求**(growth needs)。基本需求有一共同性质,为均系由于生理上或心理上有某些欠缺而产生,故而又称**匮乏性需求**(deficiency needs)。

3. **自我实现** 根据马斯洛的需求层次论,个人人格获得充分发展的理想境界是自我实现,自我实现(self actualization)就是人性本质的终极目的,也就是个人潜力得到了充分发展。据马斯洛估计,人群中能够自我实现者不过十分之一,原因是个人条件之外,难免受环境因素的限制。他选出美国名人中杰佛逊、林肯、爱因斯坦等人,认为他们都是自我实现的人。马斯洛分析发现这些人的性格特质有几点相同:(1) 知觉宽广,无偏无私,判断正确;(2) 有自知之明,了解自己的优点和缺点;(3) 关心世界,好深思,尚道德;(4) 独立而有自己的生活风格和价值观;(5) 善与人相处,乐于助人,乐善好施;(6) 有较多的顶峰体验。**顶峰体验**(peak experience)指自我实现者在人生历程中曾有过体验到欣喜感、完美感及幸福感的经验。顶峰体验多在人生领悟、至爱授受、苦尽甘来或宗教悟道等情境下产生,是人生难得的经验,只有实际经历过的人才会有此体验。

马斯洛著作中的专著作有 Principle of abnormal psychology (1941); Motivation and personality (1954); Psychology of science: A reconnaissance (1956); New knowledge in human values (1956); Toward a psychology of being (1960); Religious, values, and peak experience (1964); The farther reaches of human nature (1971) 等。

罗 杰 斯

Rogers, Carl Ransom (1902 ~ 1987)



罗杰斯是 20 世纪美国心理学家,是人本主义心理学创始人之一,也是突破以往心理医师指导患者的传统治疗方法而首创非指导式治疗的一代宗师。

罗杰斯 1902 年 1 月 8 日出生于美国伊利诺斯州芝加哥附近的橡树园,他在父母六个孩子中排行第四,父亲是工程师,父

母为虔诚基督徒,对子女管教严格。罗杰斯自幼性格孤独,12岁时举家迁往乡间,因而对农业感兴趣,读了很多有关农业科学方面的书籍。1919年进威斯康星大学读农科,二年级改变志趣修读神学和历史,三年级时被选为由12个美国学生所组成代表团团员之一,赴北京参加国际基督教联盟大会。6个月后返回学校,1924年毕业后赴纽约,先进联合神学院,后又转学进哥伦比亚大学主修心理学,1928年获硕士学位,1931年获临床心理学博士学位。而后到罗切斯特担任社区辅导诊疗工作,1940年进俄亥俄州立大学任教,1942年出版《咨询与心理治疗》一书,提出他著名的非指导式治疗的方法。1945年进芝加哥大学任教,并实际担任该校心理咨询中心工作,1951年正式创用来访者中心疗法。至1957年因其与**马斯洛**等人所推动人本主义心理学理念,未能获得该校心理学家的理解和支持,而离开芝加哥大学改任威斯康星大学教授。直到1964年退休后,又转赴加州参加西部行为研究所,并与友人创立人道研究中心,从事地方社会福利推广工作。罗杰斯曾获得多项荣誉学位,在心理咨询与心理治疗方面地位崇高,一般认为其声誉仅次于**弗洛伊德**,是心理治疗有史以来的第二人。他在心理学界也有崇高地位,曾当选1946~1947年的美国心理学会主席,1956年荣获美国心理学会杰出科学贡献奖,他在受奖时含着眼泪说:“直到今天我才真正觉得我是美国心理学大家庭中的一个成员!”由此可知,号称**第三势力**的人本主义心理学创立的艰难。1987年2月4日病逝于加州,享年86岁。

马斯洛与罗杰斯同为**人本主义心理学**的创始人,但两人在心理学上贡献不同,前者偏重人本理论的倡导,后者则偏重人

本理念用于心理治疗的实践。以下介绍罗杰斯思想中的两方面贡献。

1. 自我论 在1961年出版的《论人格成长》一书中,罗杰斯提出了自我为人格核心的人格理论,是为著名的自我论(self theory)。罗杰斯的自我论,在理论上采用了完形心理学家所持的现象场概念。所谓现象场(phenomenal field),是指个人在意识中所经验到的此时此地的环境。换言之,现象场是个人凭其主观所知觉到的心理世界,而非客观的物理世界;在某时某地的客观物理世界虽只有一个,但置身其中的不同个人,则各有其不同的主观心理世界。惟个人的现象场并非一成不变,而是随生活经验逐渐改变与扩大,在改变与扩大的过程中即产生了个人的自我。所谓自我(self),是指个人在其现象场对“我是谁?”问题的回答,包括个人对自己相貌、能力、生活目标、人际关系、成败经验等各方面的看法与评价。在罗杰斯人格理论中采用自我概念(self-concept)一词来说明自我的意涵。自我概念即包括在个人的现象场之内的个人对自己的看法,自然是主观的。某人所表现的言行举止,可能在别人看来认为是骄傲自大的,而在他本人心理感觉上却可能是虚心谦卑的。因此罗杰斯认为,要想了解一个人的性格,唯一的途径是将当事人对他自己的看法作为研究他的中心议题。因此,罗杰斯在1977年改称自我论为当事人中心论(person-centered theory)。

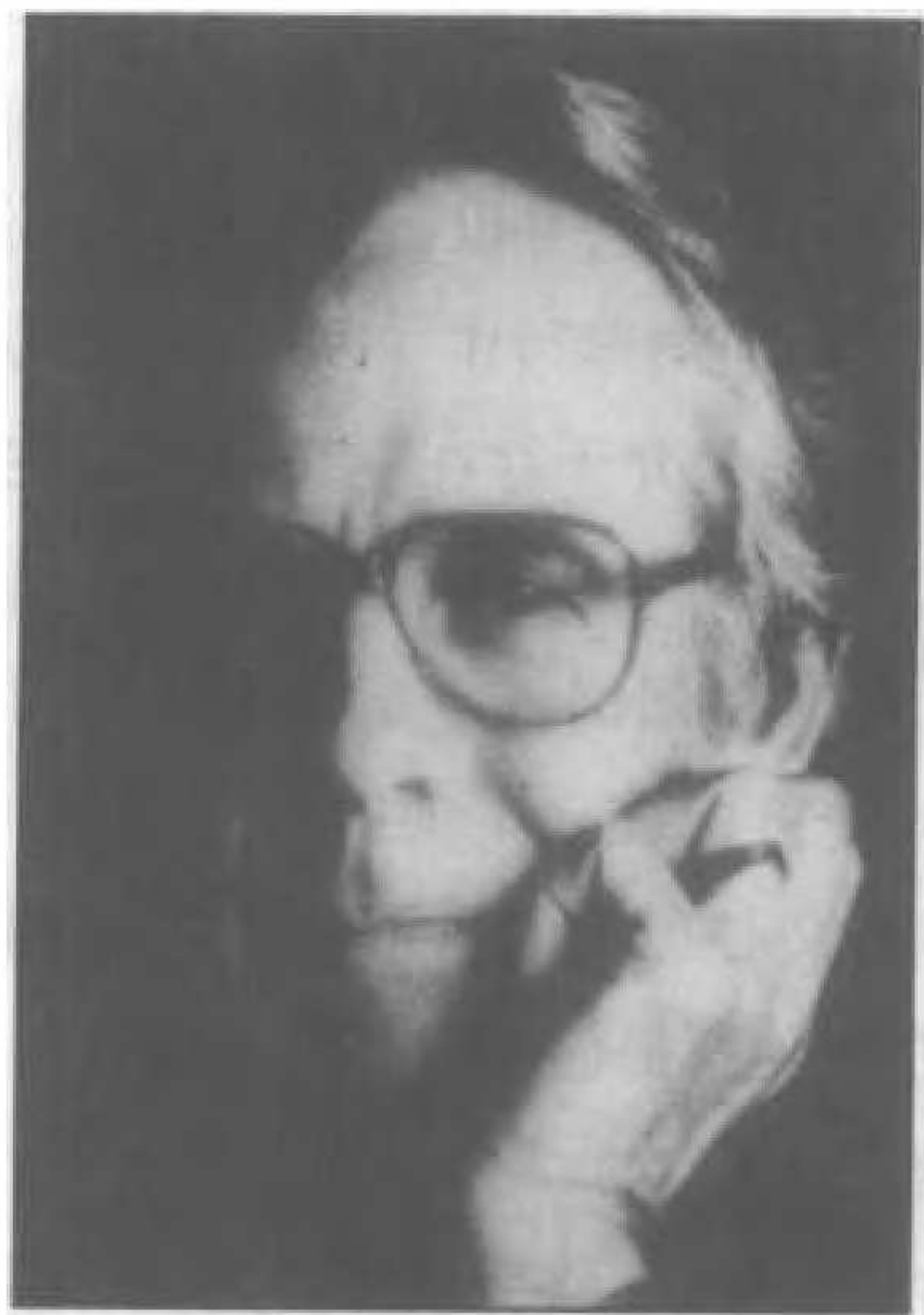
2. 当事人中心治疗 在心理治疗方面,罗杰斯自成一派,他不同意传统精神分析治疗时把精神困扰者当病人看待。罗杰斯以人本主义为理论基础的心理咨询,创始于20世纪40年代,此后30多年间,治疗的名称曾数度改变。最初,在1942年

他称之为**非指导式治疗**(nondirective therapy),意在强调人人具备自我调整以恢复心理健康的能力,因而主张放弃以往心理医师指导患者的心理治疗传统,到1951年改称为**来访者中心疗法**(client - centered therapy),到1977年又改称为**当事人中心治疗**(person - centered therapy)。名称虽数度更改,而在基本理念与治疗实施的程序上仍维持非指导式治疗的精神。当事人中心治疗的基本要义是,心理治疗时以接受治疗的当事人为中心,重视他的人格尊严,将心理治疗过程,视为在心理医师与当事人之间所设置的一种自我成长的教育机会。在实施心理治疗时,罗杰斯特别强调,要想使个人中心治疗有效,咨询员在态度上必须具备三个条件:(1) **真挚**(congruence):心理医师必须以真诚的态度对待当事人,使当事人感到他言谈恳切,表情自然,从而创造良好的治疗情境。(2) **同理心**(empathy):咨询员聆听当事人陈述后,在言行上必须表现既同情又谅解的亲善态度,使他觉得自己的问题受到重视。(3) **无条件积极关注**(unconditional positive regard):对当事人所陈述的一切,除善意地接纳之外,不做任何批评,使他可以无拘无束地向咨询人员倾诉。

罗杰斯著作中的专著有 The clinical treatment of the problem child (1939); Counseling and psychotherapy (1942); Client - centered therapy (1951); On becoming a person (1961); Person to person (1967); Freedom to learn: A view of what education might be (1969); Carl Rogers on encounter group (1970); On becoming partners: Marriage and its alternatives (1972); Carl Rogers on personal power (1977); A way of being (1980)等。

梅

May, Rollo (1909 ~ 1994)



梅是 20 世纪美国心理学家,是以存在主义哲学思想为基础的人本主义心理学家,也是存在心理治疗的代表之一。

梅 1909 年出生于美国俄亥俄州的埃达,父亲是基督教青年会秘书,父母感情不融洽,梅的童年生活不快乐,可能是他以后研究咨询心理学的原因之一。年轻时醉心文学艺术,1930 年

获奥伯林学院文学士学位,毕业后随一群艺术家赴波兰从事画作,并遍游欧洲。1934年返美,先在密执安州立大学担任学生咨询员,后来改进纽约联合神学院,研究当时正流行的**存在主义**哲学,旨在探讨人生存在的意义和价值,1938年毕业,获神学士学位,此后担任纽约市立学院学生咨询员,并研习精神分析。1946年开业从事心理治疗工作,并在哥伦比亚大学进修。在此期间,梅曾患肺结核濒临死亡,病中他精研精神分析和存在主义中所讨论的焦虑问题。病愈后即以《焦虑的含意》为题提出论文,于1949年获哥伦比亚大学临床心理学哲学博士学位。此后,担任纽约社会新学院研究员,并以访问教授名义分赴哈佛、耶鲁、普林斯顿等大学讲课,且继续写作。1994年病逝,享年85岁。

在心理学史上,梅是介于存在主义和**人本主义心理学**之间的桥梁人物。在他1958年出版的《存在:精神病学与心理学的新面向》一书中,首次将德国哲学家**海德格尔**的存在主义思想介绍到美国,从此一方面建立了他的存在心理治疗体系,另一方面为以后人本主义心理学的发展奠定了基础。梅在心理学上的贡献,主要在于他所提倡的以下两个观念:

1. 自由意志的人性本质观 对人性本质的看法,梅与其他人本主义心理学家一样,强调**自由意志**,反对**决定论**。梅认为,每个人生而具有长成一个人的先天潜能,每个人都会努力以赴地将其天赋潜能表露出来,以期臻于**自我实现**。不过,人和其他生物不同,其他生物是靠自然条件成长的,人却是靠自己的选择才能成其为人。一粒橡树种子内蕴藏了将来长成一棵大橡树的潜能,一旦落地生根,只要生长环境适当,它就自然会长成一棵橡树。人的成长却非如此,人之所以成为一个什么样的

人,不是靠自然条件,而是靠自己的选择。惟其如此,在人的世界中即使环境相似,而各人的成长却仍有很大的个别差异。梅认为,人性本质虽如此,但在现实中个人的选择却未必适当,选择之后也未必如意。因此人在生长历程中难免因选择失当而感到痛苦。存在心理治疗的目的,即旨在协助当事人了解自己,重新选择。

2. 自由与焦虑 在梅的心理学思想中,自由与焦虑是两个核心概念。他认为在现实中个人根据自己的条件做自由选择,个人的潜力才会获得充分发展,亦即谓自由选择是个体自我实现的先决条件。此一理念与人本主义心理学主要领导人**马斯洛**和**罗杰斯**的思想是一致的。

在心理治疗方面,梅将自由和焦虑连在一起解释。他认为自由是人性的重要本质,惟个人在现实生活中自由选择时,选择的后果往往非但未必使人心安,反而使人感到焦虑。原因是:(1)选择之后将带来不确定后果,可能成功,也可能失败,因此面对选择情境时,个人就可能在心理上产生既想求成又想避败的困境。(2)选择既由自己决定,选择的结果,亦必由个人承担,因而产生心理压力。由此观之,在现实人生中,焦虑是无可避免的。如何面对焦虑是人生必须学习的课题。梅将因自由选择带来的焦虑分为两种,一是健康的焦虑,另一是神经质焦虑。

所谓**健康的焦虑**(healthy anxiety),是指个人在现实生活中有所选择时(如升学、就业、转业、婚姻、投资等),如能以积极乐观的态度面对选择不确定后果带来的焦虑,并心甘情愿地承担起自己选择后的责任,即使选择结果未必尽如人意,但至少克服了焦虑的威胁,使危机化为转机。所谓**神经质焦虑**(neurotic anxie-

ty),是指个人在现实生活面临选择情境时,因过分恐惧选择后会带来失败的结果而犹豫不决,不是冀求别人支持,就是畏惧退缩或但求安于现状,不敢遽下决定。一旦因放弃选择而丧失成功机会,却又悔恨交加倍感痛苦。如此,焦虑不但未能免除,而且愈积愈多,最后难免因无法承担过重的心理压力而导致精神疾病。梅认为,心理治疗的目的正是帮助那些因患得失而不敢选择以致陷入神经质焦虑的人,使他领悟到自由选择 and 勇于负责两者间的必然关系,以期其面对现实人生去实现自己。

当然,现实人生中有些境遇是无法自由选择的,像死亡就是最具体的例子。在其1961年出版的《存在主义心理学》一书中,梅指出,即使个人对死亡无可选择,但如何面对死亡的态度,仍有选择的余地。设想如果人类真的永生不死,人类可能就会不珍惜生命,不努力向美好追求。正因为人生有限,在短暂的人生中选择自己的生活方式,才会显得更有意义。因此梅认为,学习不畏不惧面对死亡,是人生在世存在的一个重要课题。

梅著作丰富,已出版之专著有 The art of counseling(1939); The spring of creative living (1940); The meaning of anxiety (1950); Man's search for himself (1953); Existence: A new dimension in psychiatry and psychology (1958); Symbolism in religion and literature (1960); Existential psychology (1961); Psychology and human dilemma (1967); Love and will (1969); Power and innocence(1972); Paulus: Reminiscences of a friendship (1973); The courage to create (1975); Sex and fantasy (1980); Freedom and destiny (1981); The discovery of being (1981); My quest for beauty (1985)等。

弗 兰 克

Frankl, Victor (1905 ~ 1997)



弗兰克是奥地利出生的美国心理学家和精神病学家,是出自精神分析学派而跨入存在主义而后又贡献于人本主义心理学的人物,也是因他亲历纳粹死亡集中营浩劫后,独创精神病学中新的理论体系而被誉为意义治疗学之父的人。

弗兰克 1905 年出生于维也纳的一个犹太人家庭,1930 年

获得维也纳大学医学博士学位。在 1928 至 1938 年间,曾在维也纳创设青年辅导中心,帮助青年人解决心理适应问题。弗兰克虽曾在弗洛伊德门下研习精神分析,但因受海德格尔等人思想影响,兴趣转向存在主义。在 1938 年初,他采用存在主义的观点创立了意义治疗法。第二次世界大战(1939 ~ 1945)期间,纳粹对犹太人迫害日甚,1942 年弗兰克及其家人全被关入集中营,不久他的父母、兄弟及子女,悉数遭到杀害,因弗兰克是医生,被认为留之有用,幸免于死。1945 年大战结束,弗兰克得知全家罹难之后,曾痛不欲生,幸赖其人生哲学的信仰使他又勇敢地活了 50 多年,也使他对世界人类后死者提供了极大的贡献。第二次大战后,弗兰克再回维也纳大学研究哲学,1949 年获哲学博士学位,此后兼作医师与教授,除在维也纳大学任教之外,并兼赴美国哈佛大学、斯坦福大学讲学,一生中曾获世界各地一百多所大学荣誉博士学位。弗兰克从他前半生极度痛苦的经验中领悟出来的积极乐观的人生哲学,使他后半生能活得健康快乐。80 岁时仍能攀登阿尔卑斯山,并到世界各地演讲,推广他的意义治疗学。1997 年 9 月 2 日病逝维也纳,享年 92 岁。

弗兰克在心理学上的贡献,主要在于他靠亲身体验所创始的意义治疗。所谓意义治疗(logotherapy),是指协助患者从生活中领悟自己生命的意义,藉以改变其人生观,进而面对现实,积极乐观地活下去,努力追求生命的意义。以下介绍弗兰克意义治疗的三点要义:

1. 生活目的在求精神需求之满足 弗兰克在 1955 年出版的《医生与心》一书中,指出人类生活目的在于三个层次需求的

满足:(1) 生理需求,诸如饥思食、渴思饮与为延续生命而求偶等均属之。生理需求的满足将使人类获得生存并延续种族。(2) 心理需求,诸如求安全、求保障、求团体接纳等均属之。心理需求的满足能使人感到快乐。(3) 精神需求,诸如精神的寄托、宗教的信仰以及人生理想的追求等均属之。精神需求的满足能使人感到幸福,从而体验到人生的意义和价值。显然,弗兰克的思想与人本主义心理学思想创始人**马斯洛**解释人格发展的**需求层次论**颇为相似。此即本书之所以将弗兰克的思想列入人本主义心理学主题之下讨论的原因。

2. 心理治疗旨在助人领悟生命意义 弗兰克思想中所指的人类生活需求的三层目的,其中前两层需求的满足,属于现实生活目的,而居于第三层的精神需求,则属于超现实的生活目的。生活中现实目的的满足,多半受环境限制,无法完全操之在己。只有超现实的精神需求,才能摆脱环境限制,做到完全操之在己的地步;也只有在精神需求的追寻上,才能做到人本主义所强调的意志自由。根据弗兰克的说法,心理异常者所感到的痛苦,完全是精神性的(因身体疾病所导致的痛苦不在心理异常之列),而精神痛苦的主要原因,则是由于个人在生活目的上不能摆脱现实需求无法满足的压力。自古以来求名、求利、求长生不老者比比皆是,但到头来达到目的而快乐幸福者能有几人!因此,弗兰克将协助心理异常患者认识超现实生活目的的重要性,使他们进而领悟人生的价值与意义,作为治疗的目的。精神需求的满足,使人有价值感,有价值感才能体验到生命的意义。

3. 精神需求与价值感 弗兰克强调人生意义不在于现实

生活需求的满足,而在于超现实精神生活需求的满足,此种精神需求的满足则系于精神需求获得的三种价值感:(1)创造性价值:此种价值感可由求新、求变、精益求精的日常生活与工作中体验得到。(2)经验性价值:此种价值感可由日常生活中对美的欣赏与爱的授受中体验得到。(3)态度性价值:此种价值感可由对人世间悲欢离合一切无常变化所形成的人生态度(即人生观)中体验得到。意义治疗的目的,就是要协助患者从调整自己生活中获得以上三种价值感。只要患者觉得自己的生活有价值,他就会领悟到人生的意义。因此,意义治疗法的实施特别强调两点:其一是自由,让患者领悟人生意义后自由抉择自己的生活方式。其二是责任,让患者了解到对自己的抉择应该负起实践的责任。

弗兰克著有专著达 27 本之多,其中有的被译为 20 多种文字,影响之大,可想而知,他出版的专著中译为英文者有 *The doctor and the soul: From psychotherapy to logotherapy* (1955); *From deathcamp to existentialism* (1959); *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy* (1962); *Psychotherapy and existentialism* (1967); *The unheard cry for meaning* (1968); *The will to meaning: Foundation and application of logotherapy* (1969); *The unconcious God: Psychotherapy and theology* (1978) 等。

凯 利

Kelly, George Alexander (1905 ~ 1967)



凯利是 20 世纪美国心理学家,是人格心理学理论中个人构念理论的创始者,也是一位未曾接受临床心理学训练而在心理治疗上自成一家的人。

凯利 1905 年 4 月 28 日出生于美国堪萨斯州珀思附近农村的一个宗教家庭,1926 年获派克学院物理学和数学学士学位,

毕业后放弃原本家人希望其专攻工程的理想,改而进堪萨斯大学修读教育社会学,1928年获硕士学位。1929年以访问学者身份赴苏格兰爱丁堡大学研究一年,1930年返美入衣阿华州立大学主修心理学。1931年获哲学博士学位后,应堪萨斯福特赫斯州立学院之聘担任教职。当时正值美国经济大恐慌时期,很多人因生活艰难陷入情绪困扰。凯利极愿帮助这些人解决心理问题,但因未曾接受临床心理学训练,感到力不从心。在此情况下,凯利从实际观察开始,力求从情绪困扰者的心理特征中寻求解决之道。结果,其缺点竟然变成优点:缺乏临床心理训练,就没有传统心理治疗派系思想的限制,不囿于传统治疗的理论和方法,反而有助其人格理论的创新。因此,他从学校开始,在此后数年间发展建立了全州巡回心理治疗队,对教师提供咨询服务,帮助教师处理学生行为问题。第二次世界大战(1939~1945)期间,凯利入伍在美海军担任临床心理专业人员,大战结束后,先在马里兰大学任教,次年改任俄亥俄州立大学教授,此后20年间,他在俄亥俄大学领导制定了众所称道的临床心理专业人员训练计划。1965年应布兰代斯大学之邀担任该校心理学讲座,1967年4月6日病逝于马萨诸塞州瓦尔珊,享年62岁。

凯利的心理学思想及其在心理学上的贡献,主要在于他以人本主义心理学家所强调的自我认识、自由选择及自行负责的理念综合而建构的人格理论。此一人格理论,有以下两点要义:

1. 人格决定于个人认知 在凯利之前,人格理论的建构不是采精神分析论取向(强调潜意识动机),就是采行为主义取向(强调环境影响)。凯利的人格理论则是特别强调个人的行为表现乃至整个人格的形成,都是决定于他对周围环境(包括人、

事、物等)的认知和评价后所建立的观念。根据多年临床经验,凯利发现,只要能使得心理异常者本人对他自己问题的看法有所改变,就会使他的病情减轻。同时他也发现,凡是到心理诊所诉说学生心理问题的教师,所诉说者都和教师自己的观点有关。因此凯利认为,无论是心理正常还是异常的人,他的行为都是决定于他们对环境中人、事、物的认识、期望、评价、思维的结果,而非决定于他的动机或需求。

2. 个人构念论 凯利将个人在其生活中经由对环境中人、事、物的认识、期望、评价、思维所形成的观念称为**个人构念**(personal construct),每个人的生活经验不同,个人构念自然也因人而异,因此个人构念就代表他的人格特征。以父母体罚孩子为例,对父母而言,体罚可矫正偏差行为,有益孩子成长;对孩子而言,父母的体罚只好无奈地接受;对社会工作者而言,父母体罚孩子是对儿童虐待;对传教士而言,父母体罚孩子是神对罪恶世界审判的延伸。这现象说明了不同的人有不同的个人构念。凯利根据他的个人构念理论,发展了一种心理治疗方法,称为**设定角色治疗**。所谓**设定角色治疗**(fixed - role therapy),是指心理医师为情绪困扰者设定一个异于他目前自觉的角色,然后协助他去扮演。如此做法的目的是,希望情绪困扰者在角色扮演时改变他过去不健康的观点。在心理治疗过程中,心理医师只从旁协助,给予支持,不对情绪困扰者的行为施以矫正,只希望让他自己在认知改变中自行治疗。此一观念和人本主义心理学家**罗杰斯**的思想颇为一致。

凯利的著作主要有 The psychology of personal constructs; A theory of personality, 2 vols. (1955)。

认知心理学思想的 兴起及其流变

——新瓶装旧酒对知识来源问题的新研究

在20世纪60年代行为主义思想渐趋失势之际,随号称第三势力人本主义心理学兴起之后,继之兴起而且后来居上者,是为认知心理学。认知心理学(cognitive psychology)不能算是一个思想流派,因为它既无核心人物,也无统一主张,只能算是一股融合多元而有共识的复古思潮。此一复古思潮的共识是:心理学必先研究了解人对其周围世界如何认识,始能真正了解人的行为;而认知一词则指感觉、注意、知觉、意识、学习、记忆、理解、思维等内在高级心理历程。此一共识是为认知主义(cognitivism)。显然,认知心理学所研究者正是自古以来理性主义与经验主义争议未决的知识来源问题。19世纪末科学心理学兴起后,结构主义偏重经验主义所持知识得自感官经验的主张,只重视认知历程中的感觉与意识的研究,而行为主义兴起后,则彻底否定了一切内在认知历程研究的价值。认知心理学思想所强调者,不但恢复一切内在认知心理历程的研究,而且也恢复采用理性主义知识得自先天理性的观念解释认知行为。因此,认知心理学思想虽然复古,但对现代科学心理学主流思想而言,却是创新的。是故一般称之为认知革命(cognitive revolution)。认知心理学不但在

思想上既复古又创新,而在研究方法上也突破了科学心理学开始以来的困难。早年冯特认为实验法不能用于高级心理历程研究,华生也认为心理学无法研究大脑神秘黑盒子。目前认知心理学所采用的精密实验研究,在这方面已获得极大的成就。此即认知心理学之所以后来居上的原因。

认知心理学思想之兴起,除上述复古思潮因素之外,尚有以下多种时代背景因素:(1) 完形心理学知觉整体论的影响;(2) 皮亚杰认知发展理论的影响;(3) 新行为主义托尔曼的认知图理论的影响;(4) 现代通讯理论(communication theory)的影响;(5) 现代电脑科学(computer science)的影响;(6) 现代语言心理学理论的影响。

现代认知心理学一词有广狭二义:广义言之,凡是采认知主义观点解释心理现象者,均称之为认知心理学;狭义言之,认知心理学一词与讯息处理论(或信息加工论)(information - processing theory)意义相近。前文所提认知心理学兴起于20世纪60年代的说法,系指狭义认知心理学而言。狭义认知心理学主要采实验室研究取向,旨在探讨人类认知心理历程,在性质上属理论认知心理学。广义认知心理学开始较早,完形心理学家的知觉研究,在性质上即属认知心理学。广义认知心理学并非指单一学科,除晚近的讯息处理论之外,多年来已分化为多类学科,诸如认知发展、社会认知、认知心理治疗及认知神经心理学等,均包括在广义认知心理学范围之内。基于心理学思想流变的观点,在本主题之下分别介绍广义与狭义两方面最具代表性的10位心理学家的心理学思想及其研究贡献。

皮 亚 杰

Piaget, Jean(1896 ~ 1980)



皮亚杰是 20 世纪瑞士著名心理学家,是认知心理学的先驱,是发生知识论的创始人,是认知发展阶段论的建构者,也是被誉为弗洛伊德之外 20 世纪百年中贡献最大的心理学家。

皮亚杰 1896 年 8 月 9 日出生于瑞士北部的纳沙特尔,父为中古文学史专家,母为虔诚基督徒。皮亚杰自幼聪颖绝伦,从儿

童期开始即喜爱观察鸟、鱼、昆虫的活动及收集化石与贝壳。11岁即根据对白头麻雀生活观察撰成报告,在当地一家科学杂志发表。稍后又毛遂自荐到当地自然历史博物馆利用课余时间协助整理贝壳。馆长专长是研究软体动物,皮亚杰受其影响也对此研究发生了兴趣,进大学前即在当地动物学杂志连续发表软体动物研究论文 25 篇之多。日内瓦博物馆拟聘他为软体动物标本部主任,但因系中学在校生而作罢。中学毕业后进纳沙特尔大学,18岁毕业,22岁以软体动物研究为题获生物学哲学博士学位。

青少年时期的皮亚杰,学术兴趣集中在软体动物研究上,获得博士学位后对未来研究方向,曾一度感到彷徨迷失。后经教父建议做了两方面改变:一方面扩大学术领域,除生物科学外广泛涉猎哲学、宗教、社会学、心理学;另一方面扩大生活领域,走出家乡面向广大世界。从此皮亚杰找到了自己的方向:从哲学的宏观取向提出问题,采科学的微观取向寻求答案。以此大方向为指针,将自己的兴趣从纯生物学的研究,转向对人性本质的知识来源问题的探讨。惟他在探讨此一问题时,舍弃以往哲学家思辩的老路,企图从生物学的观念就儿童如何对环境事物认知的问题寻求科学答案。此一转变决定了他一生学术生涯,在以后 60 多年的长期研究中,他始终以儿童认知心理发展为主题。方向决定后,1918 年先到苏黎世,一方面在大学听课,另一方面在著名精神病学家布莱勒(Eugen Bleuler, 1857 ~ 1939)的诊所实习,并研读弗洛伊德和荣格等人的著作。翌年赴巴黎,除在巴黎大学进修外,在 1920 年结识曾与比奈合编智力测验的西蒙,得有机会在比奈心理实验中心工作了一段时间。此时间内皮亚杰对儿童认知心理有了深刻的认识。他发现根据成人思维逻辑编制的比奈 -

西蒙智力量表,不适于用来研究儿童的认知能力。因为这类测验题目采是非对错的标准,订定年龄常模;对同一试题作答时,年幼儿童答对者较少,年长儿童答对者较多;对同一年龄组施测时,答对题较多的儿童智力较高,答对题较少的儿童智力较低。皮亚杰分析测验结果发现,年幼儿童对题目的错答有雷同之处。因此他特别对不按标准答案作答儿童感兴趣,他想探讨的问题是:为什么儿童不按标准答案作答?是因为他们不能辨别对错,还是他们对问题另有自己的想法?对此等问题一再探索研究后,皮亚杰开始了独特的研究方法,并进而建构了自成一家之言的解释人类知识来源问题的新理论。

皮亚杰 1921 年返国后,任职于日内瓦卢梭研究所;1925 ~ 1929 年任纳沙特尔大学教授;1929 ~ 1971 年任日内瓦大学教授,并在 1940 ~ 1970 年间担任该校实验心理学讲座;1952 ~ 1963 年兼巴黎大学教授;1955 ~ 1980 年更兼日内瓦国际发生知识论中心主任。皮亚杰的思想影响欧洲心理学界 60 余年,史称日内瓦学派(Geneva School)。认知发展研究始自 20 世纪 20 年代,到 30 年代已在欧洲成名。直到 1936 年皮亚杰获哈佛大学荣誉博士学位后,其思想始为美国所接受。但因时值行为主义鼎盛时期,其理论并未获美国心理学界普遍重视。60 年代认知心理学兴起后,他的著作才在全世界广为流传。皮亚杰获 36 所大学颁赠荣誉博士学位,1969 年获得美国心理学会颁赠科学杰出贡献奖,是为欧洲学者得此殊荣的第一人。1980 年 9 月 16 日病逝于日内瓦,享年 84 岁。

皮亚杰在心理学上的贡献,主要在于以下四方面:

1. 发生认识论 皮亚杰费 60 年心力所探讨的是历来争议

未决的人类知识来源问题。对此问题的探讨,在 17 至 18 世纪有两派理论:其一为主张知识得自先天观念的理性主义;其二为主张知识来自感官经验的经验主义。皮亚杰的思想则是超越此二理论争议而改从生物适应环境的观点,提出个体发展中经由其自身需要与环境特征的交互作用历程逐渐得到知识发展,是故他的理论称为**发生认识论**(genetic epistemology)。

2. 认知结构 所谓**认知结构**(cognitive structure),是指个体对事物由知觉而形成的概念,皮亚杰称之为**图式**(schema)。个体靠图式去认识和辨别事物,从而对该事物获得认知。图式之发挥认知功能,要经由适应,而适应时则需经由两个彼此互补的心理历程:(1) **同化**(assimilation):遇到熟悉事物时,个体即可直接运用其既有的图式将之纳入认知结构之中。(2) **调节**(accommodation):遇到新事物时,个体根据环境要求调适其图式,藉以吸收新知识。图式由简而繁逐渐改变,其改变代表个体智力发展。因此,智力的发展不是知识量的增多,而是质的改变。

3. 临床研究法 由于受到在巴黎比奈心理实验中心经验的启示,皮亚杰相信,儿童的思维方式与成人不同,标准测验法或定程式的实验法,均不适于研究儿童心理之用。因而他创用了临床法,所谓**临床法**(clinical method),是指实验者与儿童受试以作业和面谈的方式,让儿童自由操作并自由解说他的做法和想法。“临床”一词只用以表示医师和病人面对面讨论问题的形式,不表示“医师为病人看病”之意。

4. 认知发展阶段论 皮亚杰认为,在儿童与环境交互作用历程中,随年龄的增长在认知结构上将循四个时期而产生质的改变,是为著名的**认知发展阶段论**(stage theory of cognitive develop-

ment)。四阶段是:(1) **感觉运动阶段**(sensorimotor stage):初生至2岁婴儿对周围环境事物,主要靠感觉与动作获得认知。(2) **前运思阶段**(preoperational stage):2~7岁儿童开始运用语言从事思维,但是仍缺乏逻辑推理能力。(3) **具体运思阶段**(concrete operational stage):7~11岁儿童的思维初具逻辑推理形式,但只限于具体事物。(4) **形式运思阶段**(formal operational stage):11岁以上至成年,已具备抽象逻辑思维能力。

皮亚杰的发生认识论是从生物科学的观点建构的,因而他重视个体自身的成长成熟和适应环境的经验,而不重视影响个体智力发展的社会文化和教育因素。此为其受到批评之处,是故乃有与其理论相对的社会文化历史学派认知发展理论的兴起。

皮亚杰著作等身,其著作中译为英文的重要专著有 The language and thought of the child (1926); Judgment and reasoning in the child (1928); The child's conception of the world (1928); The child's conception of physical causality (1930); The moral judgment of the child (1932); The psychology of intelligence (1940); The child's conception of number (1952); The origins of intelligence (1952); The construction of reality in the child (1954); The child's conception of movement and speed (1970); Genetic epistemology (1970); Science of education and the psychology of the child (1970); Psychology and epistemology (1971); The principles of genetic epistemology (1972); To understand is to invent (1973); The child and reality (1973); The grasp of consciousness (1976); The development of thought (1977); Success and understanding (1978)等。

维果茨基

Vygotsky, Lev Semenovich (1896 ~ 1934)



维果茨基是 20 世纪前苏联心理学家和教育家,是被誉为发展心理学领域内地位仅次于皮亚杰的心理学家,也是发展心理学思想中社会文化历史学派的创始人。

维果茨基 1896 年 11 月 5 日出生于前苏联白俄罗斯东部戈梅利市一个富裕的犹太家庭,18 岁进大学前对艺术和黑格尔哲

学极感兴趣,惟家庭坚持要他进莫斯大学学医,但入学后不久即放弃医学改修法律。在大学期间,他博览群书,除阅读美国詹姆斯和奥地利弗洛伊德的心理学著作之外,也广泛涉猎俄国和欧洲的文学名著。1917年大学毕业后返回戈梅利,除在学校担任教职外,也积极参与文学方面的活动。他曾在一所师范学院任教,此时曾自行设置心理实验室,并自编心理学讲义供中学教师参考。1924年维果茨基得有机会参加在列宁格勒举行的第二届精神神经学会议,提交了三篇心理学论文。论文内容偏重于意识心理学方面的研究,与当时流行的巴甫洛夫的反射学习思想颇不一致。会后他接受莫斯科实验心理研究所之邀,参与该所的研究工作。1925年提出学位论文《艺术心理学》,获得该研究所的博士学位。之后,他的兴趣转向社会文化对儿童认知发展影响的研究。此后十数年间,维果茨基的研究卓然有成,他的几本重要著作都是在这段时间出版的。惟不幸的是维果茨基罹患肺结核,1934年6月11日病逝于莫斯科,年仅38岁。维果茨基重视社会文化历史的认知发展心理学思想,不仅生前获得一些年轻心理学家的认同和支持,而且在他死后,他们仍遵循他的遗志继续研究。故而后人称维果茨基及其追随者的认知心理学思想为社会文化历史学派(Sociocultural – historical School)。

维果茨基与皮亚杰同年出生,他对皮亚杰在认知发展心理学研究上的成就至为推崇。但因个人兴趣与所处社会文化环境各异以及对人性观的不同,他采取了不同于皮亚杰的研究取向。皮亚杰自幼喜欢研究动物,在他接受教育的整个历程中,始终没有离开过生物学的领域。等到他从生物学转向心理学研究时,他仍然秉持从生物在自然环境中生存、适应和成长历程的观点去探讨

儿童的认知发展历程。因此,皮亚杰不将社会文化及教育等视为影响儿童认知发展的重要因素。维果茨基则自幼喜欢文学艺术,大学虽研习法律,但所从事的职业活动,一直未离开社会文化教育的领域。等到他转向心理学研究时,他仍然从人类自出生即在社会文化中学习适应和成长的观点去探讨儿童的认知发展历程。皮亚杰与维果茨基两人的认知发展研究都始自 20 世纪 30 年代,前者的思想到 60 年代已在世界心理学界广为流传,而后者的思想则因苏联社会封闭与俄文关系,直到 70 年代以后始得传入西方国家的心理学界。惟就多年来智力发展理论对遗传与环境并重的趋势看,维果茨基所持之认知发展社会文化观研究取向,较之皮亚杰的生物科学观研究取向,更具说服力。因此 80 年代以来,维果茨基的思想,颇有后来居上的趋势。

维果茨基在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 认知发展的社会文化历史观 在心理学思想上,维果茨基的思想与西方心理学家不同之处,主要在于他 1930 ~ 1931 年出版《心智与社会:高级心理机能的发展》一书中,采取了社会文化历史的观点解释人类的认知发展。他将人类的心理功能分为基本心理功能和高级心理功能两种。前者为人类与动物所共有,主要包括感觉、知觉、辨别与记忆等;后者为人类所独有,主要包括语言、思维、逻辑推理、工具制作及使用等。个体基本心理功能之获得,是生物进化的结果,而人类高级心理功能的形成则是社会文化历史发展的结果。因此他认为,认知发展就是从基本心理功能转化到高级心理功能的过程。在此转化过程中,历史传承、社会规范、家庭和学校教育所教给儿童的语言、文字、符号、解决问题的方法及工具制作和使用等,都

是影响儿童认知发展的因素。人类高级心理功能既然是社会文化历史发展的结果,那么研究儿童认知发展问题时就不能忽略两点认识:其一是人类社会文化随历史发展而演变,在不同时代成长的儿童,其认知发展将不尽相同。其二是人类的社会文化有很大的个别差异,同时代而不同文化型态下成长的儿童,其认知发展历程亦将有所差异。皮亚杰的认知发展心理学思想,企图将根据少数事例所建构的理论,扩大推论于解释普遍的认知发展心理现象。此举虽符合自然科学原则,但不能不说是忽略了人类行为的社会文化历史因素。

2. 语言的认知发展功能 维果茨基死后不久出版的《思维与语言》一书中指出,语言对认知发展具有两大功能:其一是在文化传承中成人将生活经验和思维,解决问题的方法经由语言传递给儿童;其二是儿童以学得的语言为工具,用于适应环境和解决问题,从而促进以后的认知发展。基于此义,维果茨基认为,语言与思维的关系是前者为因,后者为果,即语言具有促进儿童认知发展的功能。对儿童语言的发展,维果茨基不同意皮亚杰解释前运思阶段时所倡的自我中心言语(egocentric speech)观点。根据皮亚杰的说法,学前儿童的自我中心言语只是代表儿童对事物认知思维的一种表达方式,与其认知发展并无必然关系,等他发展到具体运思阶段之后,自我中心言语即自行消失。维果茨基则认为,学前儿童的自我中心言语,是调和其思想与行动从而促进其认知发展的重要因素。他曾设计一项实验,情境是故意使儿童在绘画时遭遇困难(如缺少足够的纸笔材料),从而观察儿童的反应。他发现在儿童有目的活动遭遇困难时,他的自言自语式的反应就会增加。这现象显示的意义是,儿童藉其自我中心言语帮助

自己思维,以谋解决困难。因此,维果茨基认为儿童的自我中心言语,事实上并非完全是“自我中心”,而是具有“自己对自己沟通”的意义。此外他也发现,自我中心言语虽然随年龄增长而逐渐减少,但迄至成年并未完全消失。只是成年人的“自言自语”现象多数隐而不显而已。

3. 从实际发展区到最近发展区 在教育心理学方面,维果茨基思想影响最大的是他在1930~1931年出版《心智与社会》一书中提出的最近发展区观念。所谓最近发展区(zone of proximal development),是指从儿童实际认知发展水准到他可能认知发展水准之间的差距。某一儿童的实际认知发展水准,可由他独自思维操作解决问题时所表现的成就来决定(如考试成绩)。某一儿童的可能认知发展水准,并非指他此时此地所表现的实际能力,而是指在成人或教师适当协助之下他可能达到的成就。因此,实际发展区代表儿童认知发展的实力,最近发展区代表儿童认知发展的潜力。维果茨基认为,无论是从事儿童认知发展研究,或是教儿童学习知识,均不宜只重视儿童的实际发展区,而应特别重视他的最近发展区。由于他相信文化与教育具有促进认知发展的功能,因此他主张,学校应将“协助学生在学得实际能力之上去发展他的潜在能力”,视为教学的目的。由此观之,如从心理学理论的实践性来比较,维果茨基的认知发展理论,较之皮亚杰的理论,显然具有更积极乐观的意义。

维果茨基的著作译为英文者有 Thought and language(1962); Psychology of art (1971); Mind and society: The development of higher psychological process (1978); Historical meaning of the crisis in psychology (1982); The problem of consciousness (1982)等。

布鲁纳

Bruner, Jerome Seymour (1915 ~)



布鲁纳是 20 世纪美国心理学家和教育家,是认知心理学的先驱,是致力于将心理学原理实践于教育的典型代表,也是被誉为杜威之后对美国教育影响最大的人。

布鲁纳 1915 年 10 月 1 日出生于纽约市,父亲是波兰移民来美的钟表商。16 岁进杜克大学,本拟研习法律,后因选修当

时著名心理学家麦独孤的课而改变了初衷,从此一生研究心理学。1937年大学毕业后继而进入该校研究所,翌年转入哈佛大学。入学时正值哈佛大学创设心理学系之初,由著名心理学家波林(Edwin Boring, 1886 ~ 1968)担任系主任,其研究重点是动物学习和知觉心理实验。因此布鲁纳在哈佛大学的研究也以动物知觉为主,他的指导教授就是当时著名生理心理学家拉什利。1939年第二次世界大战爆发,布鲁纳对德国纳粹的宣传方法深感兴趣,因而又将志趣转向社会心理学方面,最后他的博士论文题目就是有关纳粹宣传技术方面的研究。1941年获得博士学位后应召入伍,在欧洲联军统帅艾森豪威尔将军总部担任心理作战研究工作。战后1945年返哈佛大学任教,1947年发表一篇重要研究报告《价值与需求对知觉的影响》,指出主观心理因素影响人的知觉;同是一枚银币,在贫家孩子眼中的体积,要比富家孩子所见者为大。此一发现影响了认知心理学家对知觉心理现象的看法,不再坚持心理学所研究者只限于客观心理现象。1960年他与另一著名认知心理学家米勒联合成立哈佛大学认知研究中心,1963年荣获美国心理学会杰出科学贡献奖,1965年膺选为美国心理学会主席,1955年应英国牛津大学之聘担任客座教授,1956年返哈佛大学之前,曾到日内瓦造访皮亚杰,讨论儿童认知发展问题。1981年改任纽约市社会研究新学院教授。

布鲁纳在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. **表象思维发展论** 对儿童认知发展的理论解释,布鲁纳在1964年提出了他的**表象思维发展论**(theory of development of representational thought)。所谓**表象思维**(representational

thought),是指将外在刺激转换为内在表象从而形成概念的认知历程。布鲁纳根据实验研究,将儿童的认知发展按年龄分为三个阶段:(1) **动作表象期**(enactive representative stage):婴儿期婴儿靠身体动作认识周围世界的事物,凭手抓口尝或身体活动获得知识的认知历程。例如经由手触口尝的动作了解冷热的感觉,经由坐椅子的动作认识椅子的存在。(2) **形象表象期**(iconic representative stage):婴儿期以后的幼儿,可凭对物体知觉留在记忆中的形象认识周围的世界。幼儿可以不需要看到西瓜和桃子,只凭记忆中的形象即可说出西瓜大于桃子。(3) **符号表象期**(symbolic representative stage):指小学儿童运用语言或符号推理获得知识的认知历程。只要知道甲比乙高,乙又比丙高,他就可以推理知道甲比丙高。显然,布鲁纳的表象思维发展论与皮亚杰的认知发展阶段论颇为相似。

2. 教学理论 在教育心理学方面,布鲁纳的最大贡献是他的教学理论。他的教学理论是从他 1959 年参与美国教育改革开始的。当时美国受到苏联首次发射人造卫星史泼尼克号的冲击,由美国科学院成立研究小组,研议改革中小学自然科教材教法以提升科学教育的素质,布鲁纳即为该小组的召集人。1960 年由他亲自执笔撰成的研究报告,出版《教育历程》一书,受到举世重视,不久即被译为 24 国文字。他的教学理论就是该著作的一部分。布鲁纳认为,60 年代以前,一般对教育心理学的界定为“教育心理学是心理学原理原则在教育上的应用”,因而普通心理学中的**学习理论**(learning theory),就成为学校教师教学的理论依据。他认为这是错误的,学习理论只具有解释学习历程的功能,只是描述性的。因此,他极力提倡**教学理论**

(instructional theory)。教学理论所强调的是诊断性,除解释学习历程外,更具有配合教学目标及教材性质以教学生如何学习知识的功能。布鲁纳的教学理论将成功的教学定为四大原则:

(1) 动机原则:教学的首要条件是配合学生学习动机或引起学生的学习动机。布鲁纳相信,儿童生性好奇,教师如能善加运用,即可形成他的学习动机。(2) 结构原则:教学时必须配合儿童异于成人的思维历程去组织知识。要想教学生学习知识,须先根据学生的学习能力去提供知识。布鲁纳有句名言:“只要教材组织合宜和提供方式适当,即可以教导任何类型的学生学会任何知识。”(3) 顺序原则:布鲁纳认为,教不同年龄的儿童,应配合他们认知发展的程度施教;认知发展只达到意象表象期的儿童,不能教他学习抽象推理的知识。是故,教小学生算术四则时,如学生没有学会加减法的运算,乘除法是不能教的。(4) 回馈原则:教学过后必须让学生知道他学习的结果和他表现的对错。教学的目的不是教了学生学些什么,而是教得学生自己知道他学会了什么。只有学生知道自己学会了什么,他才会觉得有成就感,愿意继续学习;只有学生自己知道他错在那里,他才会自行改正,不再犯错。

3. 发现学习 发现学习是布鲁纳改革学校教学的另一重要概念。所谓发现学习(discovery learning),是指教师教导学生解决问题时,不直接告诉学生解决问题的方法和答案,而是让学生自行探索、尝试或团体讨论去发现答案。布鲁纳所提倡的发现学习,并非任何知识教学都适合采用,像单词、数字、人名、地名及九九口诀等就只能采用机械式学习。他所指的是学习科学知识,如采用发现学习,可以训练学生从独立思考中发现科学原理。如学

习科学只能记诵公式而不能理解其原理,则学到的知识顶多只能应付教室内的考试,既不能用之于继续求知,也不能用之于教室以外解决生活中的实际问题。布鲁纳之所以特别强调发现学习,除了提倡“教学生主动学到如何学习知识”远比“教学生被动学到知识”更为重要的教学理念之外,他旨在消除行为主义学习理论对学校知识教学的不良影响。行为主义将学习解释为刺激-反应联结的历程,只重视学得的外显行为,不重视内在认知、思维及创造的心理活动。布鲁纳认为,美国的太空科学发展之所以落在苏联之后,学校的科学知识教学方式不当是主要原因。因此他大力提倡发现学习以匡正时弊。

布鲁纳在教育上的贡献大于在心理学上的成就,因此他被誉为杜威之后对美国教育影响最大的人物。晚近他从教育的观点对认知心理学的发展提出批评,在其1986年出版的《现实的心智,可能的世界》一书中指出,儿童的认知发展是多面的,而认知心理学的研究取向,则是受实验法的局限只研究其中一部分主题。此一窄化趋势对认知心理学的发展颇为不利。

布鲁纳的著作丰富,已出版的专著有 *A study of thinking* (1956); *The process of education* (1960); *On knowing* (1962); *The growth of mind* (1965); *Studies in cognitive growth* (1966); *Toward a theory of instruction* (1966); *Process of cognitive growth* (1968); *Poverty and childhood* (1970); *Beyond the information given* (1973); *The relevance of education* (1973); *Teaching styles and pupil progress* (1976); *Play: It's role in development and evolution* (1976); *Child talk* (1983); *In search of mind* (1983); *Actual mind, possible world* (1986); *Act of meaning* (1998)等。

西蒙

Simon, Herbert Alexander (1916 ~)



西蒙是 20 世纪美国兼具多方面学术权威的学者,是 1978 年经济学诺贝尔奖得主,是以讯息处理论为基础的现代认知心理学的先驱,也是以电脑模拟人脑而创始人工智能的科学家。

西蒙 1916 年 6 月 15 日出生于美国威斯康星州密尔沃基市的一个犹太家庭,父为德国移民电机工程师,西蒙自幼聪颖过

人,小学阶段连续跳级提前毕业,惟中学毕业后受经济大恐慌影响,家庭无力供他升学,幸好因中学成绩优异获得芝加哥大学奖学金得以入学。在大学期间主修政治科学和经济学。1936 年与 1943 年先后获学士与政治科学哲学博士学位后,参与国际商业机器公司(即 IBM)工作,开始对电脑在行为科学上的应用感兴趣,经过十多年研究,终于使他在电脑科学上做出了巨大贡献。1949 年起担任卡内基—梅隆大学教授,1969 年获美国心理学会杰出科学奖,1967 年荣任美国国家科学院院士,1978 年获经济学诺贝尔奖,1986 年获国家科学奖章,可谓兼具多方面学术权威的学者。

西蒙在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 对假相关与因果性问题的解释 自从 19 世纪末科学心理学兴起以来,心理学即仿照自然科学,采取了“根据观察到的现象探求现象背后的真相”的研究取向。由于现象背后的真相无法直接观察测量,故而改采统计学上相关的原理来推论解释。惟经统计处理后发现两个(或多个)变项之间具有相关关系时,却无法肯定变项间究竟是否存在因果关系。此即西蒙 1954 年提出的假相关与因果性的问题。所谓**假相关**(spurious correlation),是指两变项之间的相关是表面的,不代表两变项间具有真的**因果性**(causality)(因生果或互为因果)。他举例说明假相关可能在两种情形下产生:(1)两变项间本无关系,只因第三变项存在而造成两变项的假相关。例如小学生的平均身高虽与其平均书写词汇间有相关关系。事实上两者间彼此无关,造成其相关的是第三个变项(年龄或年级)。(2)两变项之间的相关不是直接的,而是由于两变项间所存在的第三个**中介变项**使然。例如某公司调查发现已婚员工平均子女数与其定期内平均请假

缺席时数具有正相关关系。按西蒙的解释,此种情形不是假相关,而是间接相关。原因是构成员工缺席的原因与他们子女多需要照顾有关。在心理学上通常采用**净相关**(partial correlation)统计方法剔除假相关因素,从而了解变项之间的相关关系。

2. 电脑模拟与人工智能 西蒙在心理学上最大的贡献是他自 1958 年开始采**电脑模拟**(computer simulation)方法,尝试将人类**讯息处理**时的思维历程写成程式输入电脑,藉电脑的运作表现出类似人脑对讯息记忆、储存运用及解决问题的能力。他在电脑模拟时采用**出声思维**(think aloud)方法,让受试面对问题时一边思维一边说出内心的想法,作为他撰写电脑程式的根据。1972 年西蒙发表其研究结果,称此种藉电脑运作代替人脑思维的成果为**人工智能**(artificial intelligence)。

西蒙采电脑模拟方式所制造成的人工智能,对以后科学研究、经济发展及行政管理等诸多方面,提供巨大助益。凡是按一定程序处理的数据资讯,使用电脑一定可以达到既迅速又正确的目的。惟从认知心理学旨在研究人类如何吸收知识、储存知识及运用知识的观点看,则不宜将电脑人工智能的机械运作视同人类认知思维的心理历程。人类认知思维历程中不但有动机、情绪、灵感等因素,而且也有年龄长幼和智力高低的个别差异。这些因素都是认知心理学需要研究的,单靠电脑则达不到这方面研究的目的。

西蒙著作中的专著有 Administrative behavior (1947); Human problem solving (1972); Models of thought (1979); The science of the artificial (2nd ed.) (1981); Protocol analysis (1984); Models of my life (1991) 等。

米 勒

Miller, George Armitage (1920 ~)



米勒是 20 世纪美国心理学家,是以讯息处理为基础的认知心理学的先驱,也是因研究短期记忆提出“神秘七加减二”理论而闻名的心理学家。

米勒 1920 年出生于西弗吉尼亚州的查理斯顿,1937 年进华盛顿大学,次年转学进亚拉巴马大学,主修语言学,1940 年获

文学士学位,次年获理学硕士学位。由于他在校期间曾参加过心理学的讨论会,因而对心理学感兴趣,是故毕业后应母校之聘担任普通心理学讲师,每周任课 16 小时,重复教授同一科目 16 次之多。就这样使得未曾专修心理学的米勒,在“教学相长”的情况下进入心理学领域。1942 年他接受该校资深心理学教授建议,到哈佛大学进修。进哈佛大学后,他进入该校心理声学实验室,从事有关军用雷达电话系统方面的研究,1946 年即以心理声学为题,获得心理学哲学博士学位。1948 年应哈佛大学之聘担任助教授,讲授语言沟通方面课程,1950 年为研究语言沟通的数理理论,曾专程赴普林斯顿大学高级行为科学研究所做访问学者一年,次年再进麻省理工学院林肯实验室研究。1955 年晋升为哈佛大学副教授,三年后升为正教授。1958 年任该校高级行为科学研究中心研究员,1960 年与另一著名认知心理学家布鲁纳联合成立哈佛大学认知研究中心。1963 年获美国心理学会杰出科学贡献奖,1963 年任牛津大学研究教授,1969 年当选美国心理学会主席,1971 年当选美国哲学学会主席,1971 年获实验心理学会华伦奖章,1976 年获美国语言听力学会杰出服务奖,1982 年获纽约科学院行为科学奖章。

在 20 世纪 40 到 50 年代米勒开拓自己的学术生涯时,正值行为主义鼎盛时期,举凡心理学学术机构、专业团体、研究资源及出版机会等,全部为行为主义所垄断,有志于从人性本质观点真正从事科学心理学研究者,几乎无法找到立足之地。如果有人不遵循行为主义路线研究心理学,恐将根本找不到职业。米勒本来也认同行为主义的科学取向,但在他根据研究资料出版《语言与行为》(1951)一书之后,他感觉到行为主义只重视外显行为的研

究取向,不足以了解人类语言的复杂性;尤其是行为主义的学术霸道作风,使他感到厌恶。1960年他与另一认知心理学家布鲁纳,联合成立哈佛大学认知研究中心,该中心的命名即带有向行为主义挑战的意味。惟米勒在解释他们成立该中心的目的时,并不同意一般人将他们的心理学思想解释为认知革命。他认为认知心理学的兴起并非完全创新,只能说是旧思想的复苏,使心理学恢复了原来研究内在心理活动的本来面貌。惟其如此,自认知心理学兴起后,心理学的定义也随之由行为主义时代的“心理学是研究行为的科学”,改变为“心理学是研究行为与心理历程的科学”,接下去介绍米勒在心理学上的两项贡献:

1. 神秘七加减二 以讯息处理论为基础的认知心理学在20世纪60年代初萌芽时,电脑的资讯处理功能是影响因素之一。米勒在讯息记忆上的研究成就,为新兴的认知心理学提供了理论的证据。当时的心理学家虽然已将讯息处理的历程大致区分为**感官记忆**(sensory memory,2秒以下)、**短时记忆**(short-term memory,15秒以下)及**长时记忆**(long-term memory),但短时记忆的性质及其重要性,则是在米勒1956年发表研究报告“神秘七加减二”之后才被确定的。米勒的研究有两点要义:(1)在不得重复练习的情形下(如看电视字幕),在短时记忆内,一般人平均只能记下7个项目(如7位数字、7个地名),是故从电话簿上查到电话号码后,待要拨号时往往会不复记忆。(2)短时记忆的量虽不能增加,但此7个事项的性质则可经由心理运作使之扩大。如2471530121987是一长串数字,远超过7的限制,但如经心理运作将之意义化,变成24(小时)-7(一星期)-15(半个月)-30(一个月)-12(一年)-1987(年),然后再记这长串数字就比较

容易。米勒称此种意义单位为组块(chunk)。学习英文时由字母而单字,由单字而短句,由短句而长句,都是将零碎讯息经心理运作变成多个组块之后记下来的,自米勒的研究之后,短时记忆才在现代认知心理学中成为特别受到重视的主题。

2. 计划与行为 为了解释人在接触到讯息(亦即刺激)时如何处理而变成他的知识,米勒与其同事在1960年出版《计划与行为的结构》一书,书中他用“TOTE”四个字母来表示人在处理讯息时,其行为是有结构的,是按计划进行的。这四个字母的整个意义是测试-操作-测试-停止(Test-Operate-Test-Exit)。试举进浴池洗澡的过程说明其意义。浴池放好水之后,先用手测试水温是否适合;如发现太冷(或太热),即操作龙头加放热(或冷)水;操作后再行测试,如觉得水温适当,处理水温的问题即告停止。当然,米勒所说的TOTE所指者只是行为结构中的一个单元而已。复杂的连续性行为,那就需要多个单元连续使用才能处理完毕,这时候TOTE就变为:测试-操作-测试-操作-测试-操作……测试-停止。米勒《计划与行为的结构》一书中TOTE的观念,后来在讯息处理论中,将人接受讯息后的处理历程解释为:刺激(讯息)→感官记忆→选择性注意→短时记忆中心理运作→复习→长时记忆中分类组织后永久储存。虽然米勒的TOTE观念只是人类吸收知识的假设,但其假设后来经过认知心理学实验研究之后,证明他的假设是正确的。

米勒出版的专著有 Language and communication (1951); Plans and the structure of behavior (1960); Psychology: The science of mental life (1962); The psychology of communication (1969); Language and perception (1976)等。

尼 塞

Neisser, Ulric(1928 ~)



尼塞是 20 世纪德国出生的美国心理学家,是以讯息处理论为基础的现代认知心理学的先驱,也是因开创性著作而被誉为认知心理学之父的心理学家。

尼塞 1928 年出生于德国北部的基尔,三岁随父母移民美国,初进哈佛大学时主修物理学,后因受当时该校年轻教授米

勒影响,改学心理学。1950 年毕业后,改进斯瓦兹姆尔学院,师从完形心理学创始人之一的柯勒教授研究,完成硕士学位后,再回哈佛大学,1956 年完成心理学哲学博士学位。此后他曾在布兰代斯、康奈尔、亚特兰大、乔治亚、宾州及艾姆利等大学任教。

尼塞自始即志在研究认知心理学,但待其进入心理学界之后,却感到行为主义无所不在的压力;主修心理学的学生毫无选择地学习刺激-反应心理学的原则,心理学研究者不得不整天埋首在实验室与白鼠为伍。尼塞回忆当时行为主义者之疯狂,原因是当时心理学界的一切资源全被他们所控制,研习心理学的人没有选择的机会。因此他为自己的情况感到庆幸,因为他刚离开学校即在布兰代斯大学心理系主任马斯洛领导下担任教职。虽然马斯洛的思想并未影响尼塞转入人本主义心理学,但其跳脱行为主义传统而另创人本主义心理学的精神,却给予尼塞很大的启示与鼓励。

尼塞在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 适当时间出版了适当的专著 以讯息处理论为基础的认知心理学思想兴起以后,虽然原则上众皆同意行为主义所持的机械而被动式的学习理论,不足以解释人类主动获取知识的内在复杂心理历程,然而,直到 1960 年代中期,心理学界对人类如何主动吸收知识一事,仍然缺少完整而又有系统的专著。尼塞在 1967 年出版的《认知心理学》,正好就承担了这份历史任务。因此有人推崇尼塞,说他是“在最适当的时间做了一件最适当的事!”尼塞的书之所以特别受到重视,原因有二:其一是他为此一新兴学科命名。在他的书出版之前,认知、认知学习及认知主义等名词虽早已有之,但认知心理学一词,却是从

尼塞的专著出版之后才定案的。尼塞被人称为认知心理学之父,原因在此。其二是他在其专著中对认知心理学这个学科所下的定义,一直为大家所认同并采用。该定义是:认知心理学是对感官接受刺激(讯息)而输入后,如何经由转换、简约化及精致化等心理运作,从而获得知识、储存知识及运用知识等内在历程的科学研究。尼塞的定义为现代认知心理学家广泛采用,故而有人称他的书不啻为认知心理学界的“圣经”。

2. 对认知研究脱离现实的批评 尼塞是现代认知心理学的催生者,可是在他为此一新兴学科命名之后,认知心理学的发展却使这位元老人物感到失望。尼塞在其 1976 年出版的《认知与现实》一书中,对认知心理学研究愈来愈狭窄化的趋势,提出了批评。他认为认知心理学思想兴起之初,之所以反对行为主义,行为主义学习理论不能解释人类知识来源问题是主要原因。可是认知心理学兴起后不久,即将研究取向局限于实验室内只从事一些与实际生活无关的琐碎心理现象研究。尼塞提出警告称,如认知心理学的发展不能面对现实,承担研究人类有效获取知识问题的责任,将来难免有重蹈行为主义的覆辙之虞。

尼塞著作中的专著有 Cognitive psychology (1967); Cognition and reality (1976); Memory observed: Remembering in nature context (1982); The school achievement of minority children (1986); Remembering reconsidered: Ecological and intellectual factors in categorization (1988); The perceived self: Ecological and interpersonal sources of self - knowledge (1993); The remembering self: Constructional accuracy in the self - narrative (1994) 等。

乔姆斯基

Chomsky, Ayram Noam(1928 ~)



乔姆斯基是 20 世纪美国语言学家,是心理语言学家,也是 60 年代反对行为主义思想而点燃认知革命战火的先锋。

乔姆斯基 1928 年出生于美国宾州费城的一个犹太家庭,大学进宾州大学,主修数学、哲学及语言学。1949 年获文学士学位,1951 与 1955 年分别获得同校文学硕士和语言学哲学博

士学位,自 1955 年开始在麻省理工学院任教,膺选为美国科学院院士,曾于 1967 年获美国心理学会颁赠杰出科学贡献奖。

乔姆斯基虽为语言学家,但在心理学上有两大贡献:

1. 点燃认知革命的战火 在 1950 年前后乔姆斯基尚在攻读语言学时期,语言学和心理学两学科间并未建立密切关系。直到 1953 年,美国心理学家和语言学家都认为,人类语言现象与其心理现象之间的关系有研究的必要,于是连续举办心理学和语言学的科际整合性会议。会议之后,在 1954 年出版了《心理语言学:理论与方法的探讨》一书,是为**心理语言学**(psycholinguistics)的正式诞生。心理语言学诞生后,心理学家和语言学家各从其学术专业的观点,探讨人类的语言现象。**斯金纳** 1957 年出版的《语言行为》,可视为当时**行为主义心理语言学**思想的代表;乔姆斯基自 1959 年起对斯金纳专著提出强烈批评以及其此后提出的心理语言学理论,可视为**认知心理学心理语言学**思想的代表。斯金纳的心理语言学思想可简述为以下三点:(1) 人类语言学习与其他行为学习相同,都是经由**操作条件作用**历程学到的**刺激-反应联结**;(2) 刺激-反应联结之形成,决定于个体反应后的**后效强化**;(3) 由多个学到的刺激-反应联结串连起来,就形成复杂的语言。乔姆斯基批评斯金纳的理论,说他企图将解释白鼠学习简单动作的原理用来解释人类复杂的语言学习,完全文不对题。他举例说如果某人无意中站在一张毫无美感的画像前(操作性反应),此时若在他身旁重复出现一种悦耳声音“好美的画像!”(后效强化),试问此人能由此操作条件作用变得对该画像欣赏吗?乔姆斯基认为,斯金纳机械式语言学习理论根本无法解释复杂多变的人类语

言行为。又例如年仅四岁的幼儿能说出各种类型的句子,其中有很多是他从未学过的,斯金纳的理论对此现象根本无法解释。但当时斯金纳的声望如日中天,乔姆斯基的抨击无异于“太岁头上动土”,终于惹来麻烦,他写的书遭到无人承印的困境。

2. 人类语言行为天赋观 从哲学心理学的观点来看,人类的语言现象是属于自古以来的**知识来源问题**。行为主义的语言心理学理论采取**经验主义**知识得自感官经验的传统来解释;乔姆斯基的语言心理学理论则采取了**理性主义**知识来自**天赋观念**的传统。乔姆斯基将人类语言分为两个层面:一是语言能力,二为语言表达。前者指人类具有与生俱来的语言规律能力,后者指人类在其生活环境中学到的实际语言表达。乔姆斯基举世界所有语言规律均类似的事实,来证明他的语言天赋理论。在他1968年出版的《语言与心理》一书中指出,儿童生而具有**语言习得装置**(language - acquisition device,简称LAD)。该装置是人类的遗传机制,其作用即在学习与使用语言时,根据其不学而能的语言规律,发挥语言的创造性功能。乔姆斯基将语法结构与认知结构紧密结合的假说,有待认知心理学家进一步研究验证。

乔姆斯基著作中的专著有 Syntactic structure (1957); Current issues in linguistic theory (1964); Cartesian linguistics (1966); Topics in the theory of generative grammar (1966); Language and the mind (1968); Studies of semantics in generative grammar (1972); The logical structure of linguistic theory (1975); Language and responsibility (1979); Rules and representations (1980); Language and problems of knowledge (1988)等。

柯 尔 伯 格

Kohlberg, Lawrence(1927 ~ 1987)



柯尔伯格是 20 世纪美国心理学家,是道德发展阶段论的建构者,也是被誉为皮亚杰之外对道德发展研究贡献最大的心理学家。

柯尔伯格 1927 年出生于纽约市布朗克斯区一个富商家庭,高中毕业后不顾家庭反对自愿当一名商船机务士,从事协

助第二次大战(1935 ~ 1945)后欧洲犹太人通过英国海防偷渡到以色列的工作。柯尔伯格此种作为,自认是出于青年期反抗权威的道德自主心态。他这段生活经验为他日后研究道德发展奠定了基础。1948年以优异的成绩进入芝加哥大学,两年后就获得文学士学位。修读博士学位时本拟专攻临床心理学,但因受皮亚杰认知发展理论的影响,改而研究道德认知发展。由于他的论文题目搜集资料比较困难,所以一直到1958年才完成论文获得心理学哲学博士学位,创下九年读完博士的记录。完成博士学位之前,1953年担任芝加哥大学副研究员,1955年任职于波士顿儿童医护中心。获得博士学位后,1959年应耶鲁大学之聘担任心理学副教授兼高级行为科学研究中心研究员,1961年出任芝加哥大学心理学教授,1968年改任哈佛大学教育研究院教授。柯尔伯格的学术生涯和皮亚杰颇为相似,终其一生专注于研究道德认知发展问题。因此他被誉为皮亚杰之外对道德发展研究贡献最大的人。1987年柯尔伯格病逝于波士顿,享年60岁。

柯尔伯格一生奉献于道德认知发展研究,他研究的目的、方法和理论可简述为以下两点:

1. 道德认知发展研究的目的与方法 在发展心理学领域内最早采科学方法研究儿童道德认知发展者,始自皮亚杰。皮亚杰的道德发展研究是他认知发展的一部分,在方法上仍然采临床法跟儿童对谈,其目的在求了解儿童对行为对错的道德判断与认知发展的关系。研究结果发现,儿童的道德判断随其认知发展的程度而改变:**具体运思期**(7 ~ 11岁)儿童的道德判断多依成人的意见为标准,皮亚杰称为**他律道德期**(heteronomous

morality stage);**形式运思期**(11 岁以上)儿童的道德判断则是参照自己的意见,皮亚杰称之为**自律道德期**(autonomous morality stage)。柯尔伯格的道德发展研究,虽沿用皮亚杰的方法,但目的却不像皮亚杰那样旨在了解儿童对行为对错的道德判断,而是藉由道德两难的问题情境,希望了解儿童作出行为对错道德判断后如何说明其判断的理由。换言之,柯尔伯格的研究目的不在于了解儿童对行为对错的认知行为表现,而在于探讨儿童对道德判断的内在认知心理历程。柯尔伯格当时采用的**道德两难**(moral dilemma)问题情境,是要儿童们对下述“丈夫偷药救妻”的故事作出判断并陈述自己判断的理由。该故事的要义为:“欧洲某地一妇人海太太罹患严重癌症,医师诊断只有一种新制镭锭药物可治。海先生奔赴药店时,店主将成本仅 200 美元的药物,提高为 2000 美元。海先生为妻子久病已用尽所有积蓄,向亲友借贷只能凑得 1000 美元。他恳求店主允许其先付此数取药回去救他妻子一命,余款保证稍后补足。店主拒绝并称卖药目的只求赚钱,不考虑其他问题。海太太性命危在旦夕,海先生走投无路,就在当天夜间撬开药店窗户偷得药物,救了妻子一命”。在这则故事之后,柯尔伯格要受试回答:“你认为海先生偷药救妻的行为对不对?如说他对,为什么?如说他错,为什么?”

2. 道德发展三期六段论 自 1958 年起,柯尔伯格即采用类似方法调查 10 岁、13 岁及 16 岁三组受试 72 人。他们智商相近,全是男生,多半出自中上阶层家庭。经过将受试对道德两难问题的反应分析之后,柯尔伯格在 1963 年首次提出他的**道德发展阶段论**(stage theory of moral development)。此一理论

的要义是将自儿童至青少年的道德发展,按其道德推理思维的不同,分为下述的三个时期六个阶段:

I. 前习俗道德期(preconventional level of morality):前习俗道德期受试者的道德心理特征是,只考虑自己需求满足,不考虑是否符合社会习俗。此一时期之内,又按道德发展水准的高低分为两个阶段:

第一阶段:避罚服从取向(punishment - obedience orientation):道德发展至此阶段者,对行为对错的判断,不从行为本身着眼,而从行为带来的后果着眼;后果带来奖励者,就是对的行为,后果带来惩罚者,就是错的行为。偷窃是要受罚的,故而认为海先生偷药行为是错的,应该受到惩罚。

第二阶段:相对功利取向(instrumental - relativist orientation):道德发展至此阶段者,对行为对错的判断持利益交换的观点,帮助别人是为了希望别人帮助自己。故而认为海先生偷药行为是对的,因为他挽救了妻子一命,也消除了自己的痛苦。

II. 习俗道德期(conventional level of morality):道德发展达到习俗道德期,一般都是遵从世俗或社会规范,从事道德推理判断。此一时期内又按道德水准的高低分为两个阶段:

第三阶段:乖孩子取向(good boy/nice girl orientation):道德发展至此阶段者,对行为对错的判断,多以符合家庭社会期待的“乖孩子”为标准。故而认为海先生的偷药行为是对的,因为救了妻子一命,是个好丈夫。

第四阶段:遵守法规取向(law - and - order orientation):道德发展达到此阶段者,开始认同社会规范,对学校校规和社会法律,自觉有遵守的义务与责任。故而认为海先生的偷窃行为

是错的,应受法律制裁。

Ⅲ. 后习俗道德期(postconventional level of morality):后习俗道德期,是指个人面对攸关道德的情境时,可本着自己良心及个人的价值观从事是非善恶的判断,而未必受传统习俗所限制。此时期内又按道德水准的高低分为两个阶段:

第五阶段:社会法制取向(social - contract - legalistic orientation):道德发展至此阶段者,对行为的对错判断时,多以合于社会大众权益所订定的法规为基础;个人行为符合公定法规者为对,违犯公定法规者为错,故而认为海先生的偷药行为应是对的行为,因为店主私自涨价,违犯公平交易的原则。

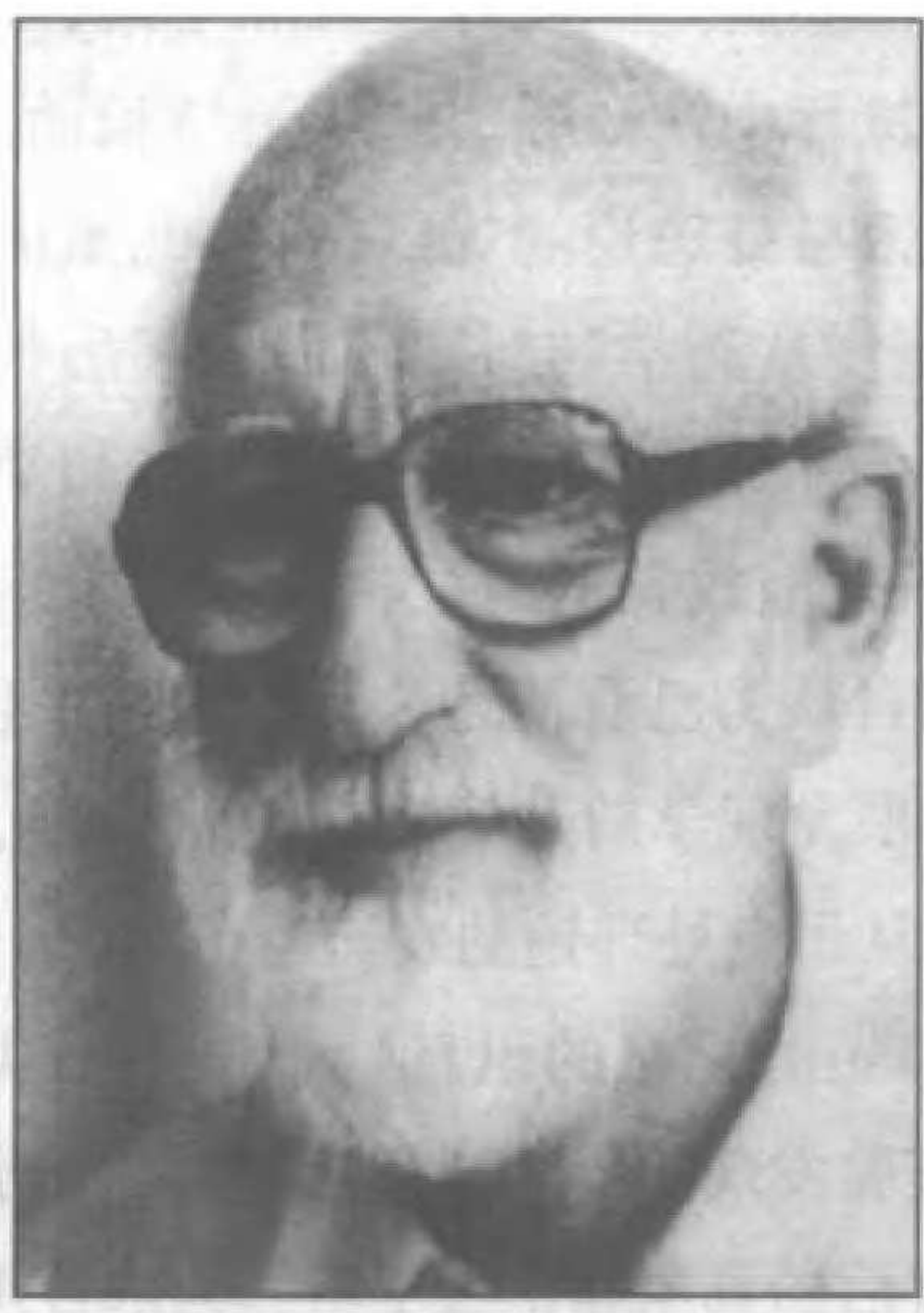
第六阶段:普遍伦理取向(universal - ethical - principle orientation):普遍伦理取向的道德观,是个人根据他的人生观与价值观,建立了他对道德事件判断时强调真理和正义的一致性与普遍性的信念。道德发展达到此一阶段者,认为海先生偷药行为是对的,因为人类的生命价值至高无上,海先生的作为不但救了他妻子的性命,而且也等于维护了人类的生命权。

柯尔伯格道德发展理论颇具权威性,惟因研究对象全为男生,推论解释女生道德心理未必适用,是为其美中不足之处。

柯尔伯格著作中的专著有 Stages in development of moral thought and action (1969); The philosophy of moral development: Essays on moral development, vol. I(1981); The meaning and measurement of moral development (1981); The psychology of moral development (1984); Ethical stages: Moral development through the life cycle (1985); Child psychology and childhood education (1985); Research in moral development (1986)等。

弗拉维尔

Flavell, John H. (1928 ~)



弗拉维尔是 20 世纪美国心理学家,是发展心理学家,也是以首创元认知理论而闻名的心理学家。

弗拉维尔 1928 年出生于美国马萨诸塞州洛克兰市,虽父亲为土木工程师,但因当时受经济大恐慌影响,高中毕业后无力升学,从军两年后 21 岁才进西北大学。1951 年毕业后获克

拉克大学奖学金攻读博士。此期间,弗拉维尔主修临床心理学,1954年获心理学哲学博士学位后,应科罗拉多退伍军人医院之聘担任临床心理医师。1955年改任罗切斯特大学教授,1965年转任明尼苏达大学教授,1976年起担任斯坦福大学心理学系教授,1984年荣获美国心理学会杰出科学贡献奖。

弗拉维尔在罗切斯特大学期间,因负责一项儿童社会行为研究计划而参考皮亚杰的认知发展理论,受其思想影响而转向认知发展研究。惟其研究取向与皮亚杰不同,皮亚杰的研究旨在了解儿童发展过程中认知能力随年龄增长而改变的情形,而他的研究则是从讯息处理论的观点,研究儿童面对新知识情境时,如何经思维运作从而学到新知识的心理历程。他的研究始自其1970年对儿童记忆的实验。他以学前和学龄两组儿童为受试,要他们注视面前放置的一堆物品(如文具、餐具等不同类的物品),等他们自认为已看清楚之后,要他们凭记忆说出每件物品的名称。结果发现学龄儿童多数记忆正确,而学前儿童则多数记不清楚。从讯息处理论的观点看,这是属于短时记忆(15秒之内)的问题。短时记忆的讯息处理是不能观察的内在心理历程,弗拉维尔实验发现学龄儿童记忆能力优于学前儿童的现象虽明确,但现象背后的真象却不易了解。为求合理解释短时记忆的认知历程,弗拉维尔1981年提出了他的元认知理论,从此元认知即成为认知心理学和教育心理学领域内的重要课题。

所谓元认知(或反省认知)(metacognition),是指个体在凭短时记忆处理讯息时,对他自己认知的认知及监控自己认知活动的内在心理历程。换言之,元认知是个人面对知识情境时自己知道“自己所知道的”而且知道他该怎样处理问题的心理历

程。以数学考试为例,如某生看过题目后立即知道哪几题会做,而且知道在有限时间内应先做哪几题,然后立即开始,此一过程即该生的元认知。弗拉维尔以元认知理念解释其实验结果,他认为学前儿童记忆之所以看清楚而记不清楚,是由于他们未能将看见的东西在记忆中做适当处理(如将文具归属于一类则较易于记忆)。换言之,学前儿童尚缺乏元认知能力。

弗拉维尔进一步解释,个体之所以能有元认知能力,必须具备两个彼此相倚的先备条件或先备知识:(1)元认知知识(metacognitive knowledge):指储存于长时记忆中的陈述性知识(declarative knowledge)(能记忆并辨别事实的知识)和程序性知识(procedural knowledge)(能实际操作解决问题的知识)。(2)元认知经验(metacognitive experience):指以往从事类似学习活动中得到的成败经验(如前次考试未能掌握好时间而成绩欠佳)。将元认知知识和元认知经验交互配合运用,从而形成学习新知识的能力,即为认知策略(cognitive strategy)。认知策略是有效学习的主要条件。

弗拉维尔的元认知理论,不但受到认知心理学界重视,且在教育心理学上具有特别的意义,因为教学生学得知识之外,更要进一步学到认知策略以自行求取新知,才是学校教育的目的。

弗拉维尔著作中的专著有 The developmental psychology of Jean Piaget (1963); The development of role-taking and communication skill in children (1968); Studies in child development: Essays in honour of Jean Piaget (1969); Handbook of child psychology: Cognitive development (1983); Cognitive psychology (3rd. ed.) (1993)等。

斯 腾 伯 格

Sternberg, Robert J. (1949 ~)



斯腾伯格是 20 世纪美国心理学家和认知心理学家,是智力三维论的建构者,也是首倡人类爱情三元论的心理学家。

斯腾伯格 1949 年出生于美国新泽西州枫林镇,自小学起常因智力测验得到低分感到困惑,故而进耶鲁大学后矢志研究智力测验。1972 年获该校文学士学位后改进斯坦福大学,1975

年获心理学哲学博士学位,1982年开始任教于耶鲁大学,1986年晋升正教授以迄于今。在心理学家中斯腾伯格虽属年轻,但在学术上已卓然有成。1981年获美国心理学会青年组杰出成就奖,1982年获美国心理学会麦坎道格拉斯青年科学纪念奖章,1982年获多变项实验心理学会卡特尔纪念奖。除从事心理学教学研究外,担任多种心理学学术期刊编辑,活跃于美国和国际心理学界。

斯腾伯格在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

一、智力三维论 斯腾伯格自小是智力测验失败者,每次测验所得IQ分数远较自己所希望者为低。因此使他对智力测验除感到厌恶恐惧外,也对其效度感到怀疑。待其进入大学研读心理学,开始接触智力测验的方法和理论时,认识到一般标准答案式的智力测验,只能测量受试既有的认知能力,不能测量受试解决问题时随机应变的能力,是故测得的IQ未必真正代表智力。基于此一认识,斯腾伯格采取了认知心理学**信息处理**的观点,在其1985年出版的《IQ不等于智力》一书中,提出了他的**智力三维论**(triarchic theory of intelligence)。智力三维论的基本要义是,智力并非由多个分离的因素构成的静态能力,而是由组合智力、经验智力及肆应智力三类智力交互作用所形成的整体性动态能力。兹进而分别说明于下:

1. 组合智力 组合智力(componential intelligence)指个人所具有的认知能力,亦即个人在求知时能够处理讯息的能力。组合智力层面内又包括三种能力:(1) **元认知能力**,指个人支配运用知识并选择策略,从而解决问题的能力;(2) **实际操作能力**,指经由实际操作而表现出来的能力;(3) **吸收新知能力**,

指经由学习获取新知识的能力。组合智力层面中的三种能力是彼此互倚的。以大学生撰写读书报告为例,选定题目并列内容纲要属后设认知能力;根据题目及纲要开始撰写属实际操作能力;撰写时参阅有关资料,吸收不同观点纳入报告之中,即为吸收新知能力。报告完成后再通篇检查则靠后设认知能力。

2. 经验智力 经验智力(experiential intelligence)指个人运用自己的经验解决问题从而达到目的的能力。经验智力中包括两种能力:(1)运用旧经验解决新问题的创新能力,根据数学例题经验自行解答类似但条件不同的新问题时,即需此种能力。(2)能在几次经验之后形成自动化习惯,从而节省时间提升作业效率的能力。语文的流畅和动作技能的熟练,即代表此种能力。

3. 肆应智力 肆应智力(contextual intelligence)指适应环境变化从而达到生活目的的实用能力。肆应智力中也包括三种能力:(1)改变自己适应环境要求的能力;(2)改进环境适应自己要求的能力;(3)突破限制改换环境的能力。以初出校门从事公职人员为例,开始时必先对机关签到签退按部就班的规定学习适应,这是作为成功公务员的第一步。对环境习惯后,如希望在工作上有所表现,但因住处较远而对准时上班一事感到困难,此时如设法改变自己的交通工具或改变住所,就是第二种肆应能力。如工作一段时间后发现个人与工作环境仍格格不入,于是下定决心转业另谋出路,是为第三种肆应能力。

斯腾伯格的智力三维论是突破传统智力测验观念的创新构想。传统智力测验所测到的IQ,只能算是智力三维论中的第一类组合智力,不能测出受试者的经验智力和肆应智力。换言之,IQ只能算是个人读书求知能力,不能算是个人适应环境解决

实际问题的能力。因此自从他的智力理论提出后,他本人和其他心理学家正尝试采讯息处理理论取向研究发展新的智力测验。

二、爱情三元论 一般认为幸福的人生决定于两大因素:一为事业成功,二为爱情婚姻成功。事业成功要靠个人的智力,爱情婚姻成功除智力外还要靠个人处理两性间感情的能力。以往心理学家讨论爱情婚姻问题者,多从情欲和动机两方面着眼,斯腾伯格则是在他 1986 年提出的**爱情三元论**(triangular theory of love)中,增加了认知因素。爱情三元论的基本要义是,完美的爱情包括情欲、动机和认知三个元素。所谓完美的爱情是指持久不变的爱情,是指由友而爱,由爱而婚而性,长相厮守而终生不渝的爱情。情欲元素指男女在体貌及性格上彼此吸引的魅力,动机元素指男女双方均有彼此接近彼此相聚的心理需求,认知元素指双方彼此相知相谅并各自理解其责任的能力。两性关系开放但完美爱情难求,是现代人的烦恼。追求爱情婚姻幸福,而又担心会陷入烦恼者,不妨参考斯腾伯格的爱情理论去追寻理想中的爱侣。

斯腾伯格著作中的专著有 Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities (1977); Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence (1985); Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills (1986); The triangle of love (1987); The triarchic mind (1988); Wisdom: Its nature, origins, and development (1990); Love the way you want it (1991); The psychology of gender (1993); Cognitive psychology (1996); In research of human mind (1998)等。

流派之外的折衷主义 心理学思想

——心理学专业学门及专题研究的多元取向

基于前面各主题讨论可知,自古代哲学心理学起,经19世纪末科学心理学以至现在为止,心理学所探讨的人性本质问题迄未获致共识。自古代哲学心理学起,即有人性本质观的四大争议,近代哲学心理学家因对四大争议的论点不同,而有三大主义。冯特创始科学心理学,虽力求摆脱众说纷纭的哲学心理学传统,企图仿照自然科学客观验证取向研究心理现象,以期使心理学成为一门独立科学。惟因各家对心理学主题、方法及理论的意见分歧,始而形成20世纪初的五大学派对立,继而又在20世纪中期出现更多思想分殊的流派。整个20世纪的心理学发展,除对冯特追求心理学为独立科学的理想一致认同之外,对心理学的主题、方法及理论等方面,仍然各宗其是。

冯特采自自然科学客观验证取向研究心理现象,旨在研究此等现象背后的心理法则,从而建构统摄性的理论,用以解释同类心理现象。冯特的心理科学思想颇为现代心理学家所认同,后经行为主义者发扬光大,俨然成为20世纪理论心理学思想的主流。即使当时有些流派(如完形心理学与认知心理学等)反对行为主义,但基本上仍然认同心理学应建构统摄性理论的主张。所不同者只是各流

派对人性本质探索方向不同而已。

采取自然科学方法研究同类问题以建构统摄性理论的理论心理学主流思想,到20世纪中期受到两种思想取向的挑战:一是心理学专业取向,包括功能主义传统影响下演变成的应用心理学,及精神分析传统影响下演变成的心理治疗与咨询辅导。二是心理学专题研究取向,有些心理学家不囿于某一流派的思想,自选主题,自定研究方法,采不同理论观点分析结果从而获致非统摄性理论。这两种同具变通性与选择性特征的心理学思想,称为折衷主义(eclecticism)。折衷主义出现后,美国心理学会(APA)受到冲击。为挽救理论科学心理学免于受折衷主义影响而加深分歧,先在1985年成立心理学统一问题研究会(Society for Studying Unity Issues in Psychology),后在1988年建议修改会章,明订心理学应维持理论科学取向,力求在统一主题、类似方法及相同理论下追求统一的心理科学理想。结果是前者研究无结论,后者经会员投票表决时,在支持者43%反对者57%的情形下遭到否决。其后部分APA会员因坚持理论心理学取向,另组美国心理学社(American Psychological Society,简称APS),自1892年成立以来的APA,至此宣告分裂。但从APA独立出来的APS并未在美国心理学界扳回优势。据调查,目前美国心理学市场,从事各类心理学专业者占66%,从事理论心理学研究者占20%。此一趋势显示了以应用为目的折衷主义取向的专业心理学已成为今后心理学的主流。

基于心理学思想流变的观点,在本主题之下介绍10位心理学家在专题研究上的成就及专业心理学上的贡献。

默 瑞

Murray, Henry Alexander (1893 ~ 1988)



默瑞是 20 世纪美国心理学家,是人格心理学家,是主题统觉测验创作人,也是未受心理学专业训练而成名的心理学家。

默瑞 1893 年出生于美国纽约市一个富裕家庭,1915 年在哈佛大学得文学士后进哥伦比亚大学习医,1919 年获医学博士学位。嗣后再进英国剑桥大学专攻生物化学,并于 1927 年获

哲学博士学位。回国后进哈佛大学任教,此后兴趣转向并非他所专长的心理学。进入心理学领域之初,默瑞走的是**精神分析**路线,他的转变与自己的婚姻问题有关。他婚后与另一女子发生恋情,在三角难题下陷入情绪困扰,因而专程赴瑞士访问**荣格**,从此研究精神分析的理论与方法。惟到正式进入心理学界之后,他并未全盘接受精神分析思想,而是采折衷主义取向建构了他自己的人格理论与测量人格的方法。他虽非正统心理学出身,但他的贡献却颇为心理学界所肯定,1961年获美国心理学会杰出科学贡献奖,1967年获人格评鉴学会杰出贡献奖,1969年获美国心理学基金会金质奖章,1965年退休,1988年逝世,享年95岁。

默瑞在心理学上的贡献,主要在于以下两方面:

1. 人格需求压力论 默瑞是人格心理学家,他的思想虽受精神分析的影响,但他所建构的人格理论却异于**弗洛伊德**,不同者有以下三点:(1) 弗洛伊德的人格理论系以观察诊断精神病人的经验为基础,默瑞的人格理论则是以对正常人实施心理测验所得结果为根据;(2) 弗洛伊德的人格理论主要建立于个体人格发展与人格结构基础上,默瑞的人格理论则是将人格的概念从个体本身扩大至与环境与社会的关系;(3) 弗洛伊德的人格理论总离不开**潜意识**理念,默瑞的人格理论则是兼采了行为、完形及认知等理念。他反对采片面行为的方式来解释人格,他认为人格是无数的内在与外在因素综合而形成的整体。他用人格学一词来说明他人格理论的独特性,**人格学**(personology)乃是对人格的心理学研究,而非只是描述个体的人格。默瑞人格学的中心概念是人格表现在个体需求与环境刺激间的复杂

关系。他曾以大学生 50 人为对象研究他们的心理需求,结果发现他们的不同需求有 28 种之多(如安全需求、成就需求等)。默瑞认为个体需求的产生有内在与外在因素。需求存在时即对个体构成一种压力,因压力而促使个体在环境中寻求满足而表现出行为。例如,个人在贫困时产生的经济安全需求,将使人在心理上出现要求满足需求的压力,为了减缓压力,即促使他表现出某种行为(如努力工作、求人资助或诈骗偷窃)。默瑞将因某种需求产生压力之后又引起行为的过程,称为**主题**(thema)。主题可视为复杂行为的单元,个体的人格即由无数主题构成。惟其如此,默瑞的人格理论被称为**需求压力论**(need - press theory)。

2. 主题统觉测验 默瑞基于以需求压力论中所指主题为人格基本单元的理念,于 1936 年创始了一种人格测验,称为**主题统觉测验**(Thematic Apperception Test,简称 TAT)。该测验包括 30 张含意不明确的图片(如一少妇独自伫立于卧房之内),加一张空白卡片。施测时,按受试者年龄性别选取部分图片,要他凭自己主观意识,叙述一个故事,故事内容不予限制,但需符合四个要点:(1) 图中显示什么情境;(2) 该情境因何产生;(3) 未来将有何种演变;(4) 个人感想如何。主题统觉测验在性质上是一种**投射测验**(projective test),此投射测验的设计,旨在藉受试者的自由陈述,将其内心需求欲望等无意中投注于所陈述的故事之中。默瑞创作的主题统觉测验在人格测验上是一大贡献。

默瑞著作中的专著有 Exploration in personality: A clinical and experimental study of fifty men of college age(1938); Thematic Apperception Test (1943); Assessment of men (1948); Personality in nature, society and culture(1953)等。

瑟斯顿

Thurstone, Louis Leon (1887 ~ 1955)



瑟斯顿是 20 世纪美国心理学家,是心理计量学的先驱,也是因素分析法的创始人。

瑟斯顿于 1887 年 5 月 29 日出生于芝加哥,童年在瑞典度过,返美后进康奈尔大学学电机,1912 年毕业。在大学期间他曾发明将声音录入软片的方法和电影录放映机,获得专利,引

起当时大发明家爱迪生(Thomas Alva Edison, 1847 ~ 1931)的注意,并聘他为研究助理。瑟斯顿在爱迪生实验室工作期间,对声学及感觉测量发生兴趣,因而工作一段时间后又进芝加哥大学改读心理学,成为**功能学派**领导人之一**安吉尔**的学生。1917年获博士学位后担任卡内基理工学院心理学助教授,1924年回芝加哥大学担任心理学教授,1952年担任北卡罗来纳大学教授兼心理计量实验室主任。该实验室后来改以瑟斯顿之名名之,用以纪念他的贡献。1932年当选美国心理学会主席,1936年创立心理计量学会并担任第一届主席,1955年9月29日病逝于北卡罗来纳,享年68岁。

瑟斯顿虽处于心理学学派对立的时代,而且又出自芝加哥功能学派门下,但他的心理学思想却不属于任何流派。他的研究集中于心理计量学。**心理计量学**(psychometrics)是以数理统计为计量方法,以能力与人格测验编制使用为主题的科学研究。心理计量学包括很广,以下只介绍他最为人所熟知的三项成就:

1. 智力量化表述方式的改革 智力本来属于人性中质的层面,自20世纪初(1905年)法国心理学家比奈编制的**比奈-西蒙智力量表**,首次创用**心理年龄**来表述智力的高低。心理年龄系由受试通过测验题目多寡所得分数来决定,故而一般均认为比奈采用的心理年龄是智力量化(用数量表示)的开始。后来美国心理学家**推孟**1916年将比奈的智力量表修订为**斯坦福-比奈智力量表**后,正式采比率智商概念,并用 $IQ = MA/CA \times 100$ 的公式,将智力予以精确量化,从此IQ数字的多寡代表智力高低的说法,就成了大众的共识。大体看来,对15岁以前的学童而言,此种说法尚属合理,原因是此时期学童的实足年龄和他的心理年龄是同时成长的。然

而将比率智商推广用于成人,就极不相宜。设有 15 岁学生的心理年龄为 20 岁,他的智商就是 $IQ = 20/15 \times 100 = 133$,这表示在同年龄层智力分布上他属于最高 3% 的资优生。等他到 40 岁时如仍维持其心理年龄不变,他的智商就变成 $IQ = 20/40 \times 100 = 50$ 。智商 50 是属于智力分布中的最低 3% 智能不足的层次。事实上他可能已是学者专家或著名医师。瑟斯顿是最早指出比例量表缺点的人,并首先建议放弃比率智商,主张根据个人得分之多寡在同年龄层受试得分形成的常态分布(normal distribution)中,定出他的相对等级,从而评定他智力的高低。因此,他建议采用百分等级(percentile rank)或标准分数(standard score)代替比率智商,从而使抽象的智力达到具体量化的目的。后来美国智力测验学家韦克斯勒(David Wechsler, 1896 ~ 1981)编制的多种智力测验,就采用了瑟斯顿的建议。

2. 因素分析与基本能力测验 编制智力测验时首先要考虑两个问题:(1) 智力是由哪些因素构成的?(2) 每一因素中选用哪些具有代表该因素的题目? 只有这两个问题得到答案,据以编成的测验,施测结果才可能代表受试的智力。在瑟斯顿之前,此二问题并无共识,直到 1929 年他创用因素分析统计技术之后,才解答了此一问题。因素分析(factor analysis)是一种同时处理多个变量交互相关关系的统计方法,其目的旨在采代数矩阵方式,分析出各变量中交互相关而且有集中趋势者,从而找出隐含的共同基本因素。根据因素分析找出的共同因素,即可视之为策划新编测验的基本因素。1938 年瑟斯顿采因素分析法将 50 多个不同的智力测验分析后,找出七个基本因素代表七种基本心理能力,并于 1941 年出版了基本心理能力测验(Primary Mental Abilities Test,简称 PMAT)。

该测验的七种基本心理能力分别是:(1) 语文意义(verbal meaning, V);(2) 言语流畅(word fluency, W);(3) 算术能力(numerical ability, N);(4) 空间关系(spatial relation, S);(5) 联想记忆(associative memory, M);(6) 知觉速度(perceptual speed, P);(7) 一般推理(general reasoning, R)。

3. 瑟斯顿态度量表 瑟斯顿态度量表(Thurstone - type Attitude Scale)是瑟斯顿为求对态度测量达到客观量化的目的,在 1929 年所创用的一种态度量表编制方法。瑟斯顿态度量表的编制大致采以下程序:(1) 确定主题:确定一个构成态度问题的主题,如死刑、堕胎、安乐死等。(2) 搜集意见:以一般人对安乐死的态度为例,搜集各种不同意见,每一意见写于一卡片上。(3) 意见分类:请多位评判(100 人以上)将代表各种意见的卡片,按“极同意”到“极反对”的程度分为十一等级,并逐项计算其累积次数。(4) 定量表值:按累积次数为标准,查看 50% 的累积次数正好落在十一类级的那一位置,该位置即代表一般人对此问题所持态度的量表值。以对安乐死的态度为例,如累积次数的 50% 落在第九与第十等级之间,量表值即为 9.5,这表示一般人对安乐死一事的态度接近“极反对”的一端。瑟斯顿态度量表编制方法发表后,已成为社会调查问卷编制的典型方法之一。

一般认为瑟斯顿在心理计量学方面的研究,是 20 世纪中期科学心理学发展过程的一个重要里程碑。

瑟斯顿著作中的专著有 The measurement of attitude (1929); Primary mental abilities (1938); A factorial study of perception (1944); An analytical method for simple culture (1954); The measurement of values (1959) 等。

劳 伦 茨

Lorenz, Konrad Zacharias (1903 ~ 1989)



劳伦茨是 20 世纪奥地利比较心理学家,是动物习性学的创始人,也是 1973 年生物学诺贝尔奖得主。

劳伦茨 1903 年生于奥地利维也纳,父为维也纳大学医学教授,且为国际知名整形外科医师,长兄继承父业,故而劳伦茨自幼即在家庭期望下准备学医。然而在他九岁随家人到乡间避暑期

间,他爱上了田野生活,从此就一直喜欢研究动物行为。惟在家庭坚持下他仍进维也纳大学习医。1928年获医学博士学位后因对医疗工作缺乏兴趣,终于再回维也纳大学研究动物学,并于1932年获动物学哲学博士学位。1937年担任维也纳大学解剖学和动物心理学教职,1940年担任德国哥尼斯堡大学比较心理学讲座。第二次世界大战(1939~1945)期间,劳伦茨应召入伍担任军医,1944年被俄军俘虏,此后四年在俄军俘虏营中担任医师。1948年获释后返维也纳大学任教,1950年改任马克斯普朗克行为生理研究所教授而后又兼任该所主任。1973年获生物学诺贝尔奖,1973年退休,1989年病逝于奥地利阿尔登堡,享年86岁。

劳伦茨在心理学上的贡献,主要在于以下三方面:

1. 动物习性学 习性学(ethology)是20世纪40年代由劳伦茨所创始的一门科学,旨在研究动物在其生长的自然环境中表现的习性,从而了解其自出生到长大行为变化的特征,并分析探讨遗传与环境两大因素对动物行为发展的交互影响。劳伦茨反对行为主义者在刻意设计的实验控制情境下研究动物行为,从而推论解释人类行为的研究取向。他认为此种研究取向是错误的,既不能真正了解动物行为,更无法根据研究结果推论解释人类行为。劳伦茨研究动物行为时坚持的原则是:要想了解动物,就到动物生活的世界去直接观察研究它们。

2. 印记与关键期 根据对动物观察所见,劳伦茨在1937年发表《鸟类世界的伙伴》一书,首次报告他所发现的雏鸭印记现象。所谓印记(imprinting),是指某些动物在初生婴幼儿期间对环境刺激所表现的一种原始而快速的学习方式。劳伦茨发现,刚孵出的雏鸭对最早注意到的环境中会移动的客体,随即表现出跟

随依附的行为,如在它面前出现的是母鸭,雏鸭会跟随,如出现的是母鸡或人甚至是移动的玩偶,它也会跟随。从表面看,动物此种原始性特殊反应与其生存本能有关,但就雏鸭也跟随其他客体的现象看,显然不是动物的种族遗传,而是后天学习。劳伦茨进一步发现,动物的印记现象有两点特征:(1) 印记只在出生后某段时间内发生,刚孵出的雏鸭雏鸡等禽类的印记现象,只能在一天之內发生,超过 30 小时印记将不会发生。同理,小狗出生后如在一个半月之内不与人接近,以后将无法与人建立亲密关系。劳伦茨称可能产生印记的有效期间为**关键期**(critical period)。(2) 印记一旦形成,即长期不变。(3) 印记虽属学习,但此种学习并不需要像行为主义所说的强化作用。

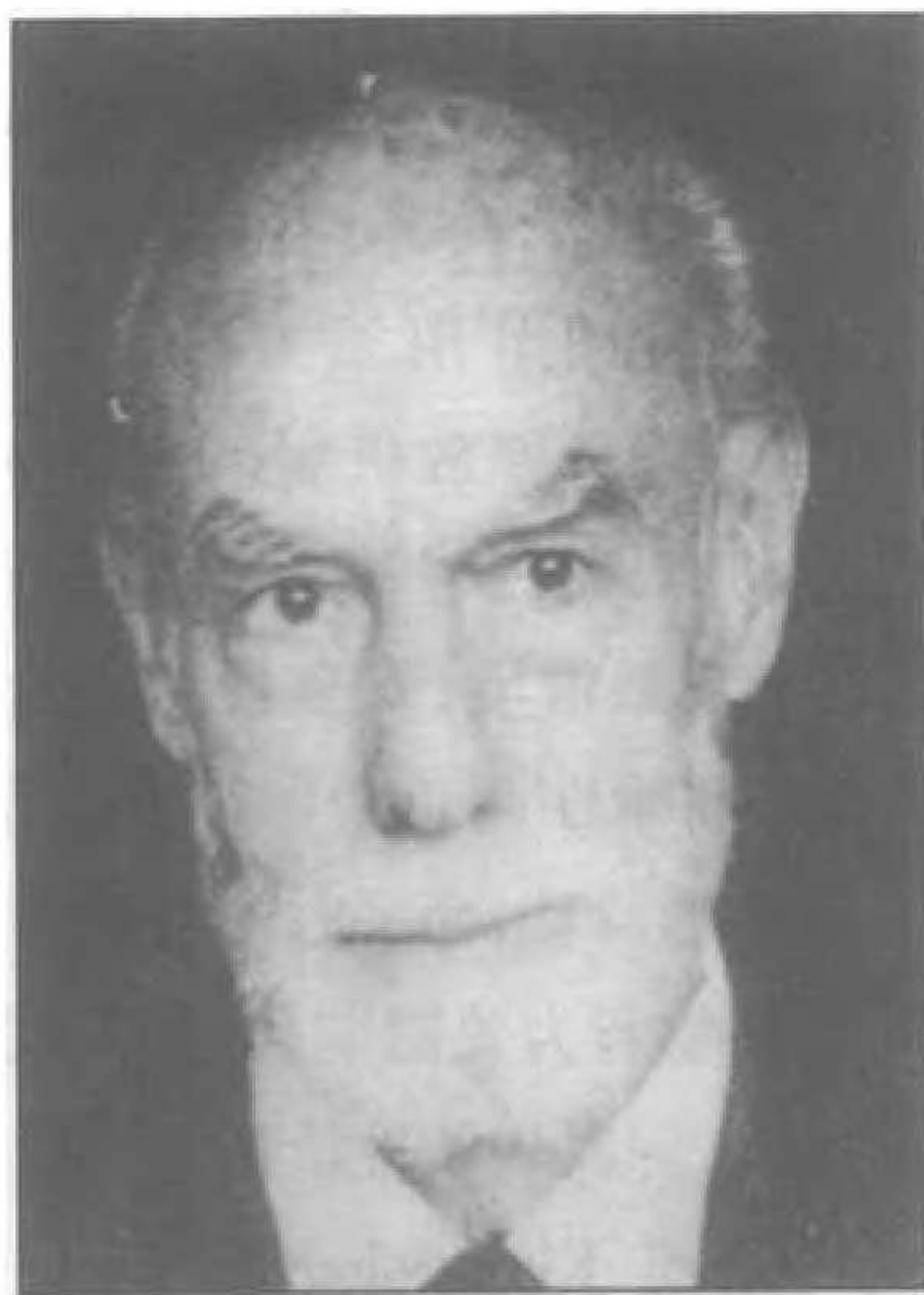
3. 先天释放机制 先天释放机制(innate releasing mechanism,简称 IRM)是指动物具有某些先天性的潜在反应能力,平时蓄存,一旦遇到适当刺激情境,就会自动释放出来。劳伦茨观察发现,雄性刺鱼遇到雌性刺鱼产卵期有腹部膨胀现象时,就会在它旁边表现锯齿形舞动,而平时不会出现如此反应。

劳伦茨所发现的动物行为关键期和先天释放机制,在儿童教育与儿童发展研究上,深具启示性价值。

劳伦茨出版的专著有 King Solomon's ring (1952); Man meets dog (1954); On aggression (1963); The evolution and modification of behavior (1965); Studies in animal and human behavior (1970 ~ 71); Civilized man's eight deadly sins (1973); Behind the mirror: A search for a natural history of human knowledge (1977); The foundations of ethology (1981); The waning of humaneness (1987) 等。

斯 佩 里

Sperry, Roger Wolcott(1913 ~ 1994)



斯佩里是 20 世纪美国心理学家,是生理心理学家,也是因割裂脑实验研究荣获 1981 年神经心理学诺贝尔奖的心理学家。

斯佩里 1913 年出生于美国康涅狄格州的哈特福特,高中毕业后获奥达林学院奖学金,于 1935 与 1937 年分别获得该校心理学学士与硕士学位。之后,进芝加哥大学专攻生理学,并

于1941年获生物学哲学博士学位。1941至1946年担任哈佛大学耶基斯动物实验室研究员,1946至1953年任哈佛大学教职,1953年任芝加哥大学副教授,1954年任加州理工学院教授,1960年膺选为美国科学院院士,1969年获实验心理学会华伦奖章,1971年获美国心理学会科学杰出贡献奖,1981年获神经心理学诺贝尔奖。1994年病逝于加州帕沙第纳,享年81岁。

斯佩里在心理学上的贡献主要在于他的割裂脑实验研究及其对相关问题的解释两方面:

1. 脑半球偏侧性的割裂脑实验 自19世纪中叶起,人类大脑两半球分区专司的功能已大致了解。两半球上的神经组织呈左右对称形式,左右半球各部位因神经组织功能的不同各自分为运动区、感觉区、视觉区及听觉区,而控制语言的语言区则只在左半球。左右两半球各区位的神经组织所控制的身体活动,循左右交叉法则,左半球控制右半身,右半球控制左半身。由于语言区只在左半球,而且绝大多数人又都是右利手,因此一般相信左半球较为优势。经过多年来研究发现,左半球是控制数学逻辑思维及语言表现的神经中枢,而左半球上语言区病变或受到伤害时,即失却语言能力。有关空间方位识别和技能性活动等,主要是由右半球控制。大脑两半球此种组织对称而又功能相异的现象称为**脑半球偏侧性**(hemispheric laterality)。

大脑两半球分区功能之所以能够左右交叉,是由于两半球之间密集神经细胞形成的**胼胝体**(corpus collosum)所发生的连接作用。在20世纪60年代医学界采用胼胝体切割法治疗癫痫症的手术已成功。癫痫(epilepsy)是一种脑神经病变,严重时由大脑的一半球经由胼胝体蔓延到另一半球,使病情更加恶化。此种胼胝

体切割手术,等于将大脑分裂为两半,故而称之为**裂脑术**(split brain technique),经裂脑术病人的大脑称为**割裂脑**(split brain)。斯佩里的贡献即在于他对割裂脑的实验研究。

斯佩里的实验采对照组方式进行,即参与实验组的割裂脑患者受试与对照组的正常人,全都是右利手的人,藉以确定他的语言区一定在大脑左半球。斯佩里实验研究的目的,旨在探讨大脑一分为二之后是否仍然具有统整意识,而受试者的语言与动作表现,就可用以鉴定有无统一意识的根据。斯佩里要求受试端坐在桌前,目不转睛地注视面前萤光幕中间一点,两手从萤光幕下伸到桌面上,可以摸到(但看不到)幕后桌面上的东西(如剪刀、铅笔、橡皮等)。此时如萤光幕右侧出现“请拿起剪刀并说这是剪刀”字样时,割裂脑病患受试都能反应正确,拿起剪刀并说“这是剪刀”。但如萤光幕左侧出现相同字样时,割裂脑病患受试则只能表现动作,不能用口语反应。原因是割裂脑受试左视野刺激引起的网膜神经活动只能传至右半球的视觉区,不能经胼胝体传至左半球。只有左半球才有职司语言表达的语言区。斯佩里割裂脑实验得到的结论是:割裂脑后病患的意识失去统整功能。

2. 心身关系问题的科学验证 远在1860年德国心理物理学创始人**费希纳**(医科出身)曾预言,将来如果医学手术将大脑两半球切割开来,手术后的人将会变成“一个头两个心”。稍后,美国心理学家**麦独孤**(医科出身)持反对态度,他认为即使大脑两半球分割成功,手术后的人仍然只有“一个心”。换言之,脑可分,心不可分。而且他还宣称,愿自告奋勇做实验品,供医学界验证。20世纪割裂脑手术成功后,斯佩里的实验结果发现:割裂脑患者在智力

和人格测验上的表现与手术前无显著差异,惟手术后知觉、动作、语言三者形成的意识活动,失去统整性。斯佩里的研究倾向支持百年前费希纳的预言,但也有心理学家支持麦独孤的论点。因此割裂脑研究后重新又掀起历来哲学心理学家所争议的心身关系问题。

此次心身问题争议的焦点是:究竟“心”是什么? 17 世纪法国哲学心理学家笛卡尔倡二元论,认为心属精神,而非物质实体;脑属于身,是物质实体;两者在松果体交会后由心支配身。此外倡一元论的哲学心理学家,多主张心与脑二者均属物质实体,故而相信心的存在决定于脑的生理功能。斯佩里的研究倾向支持心生于脑的一元论看法,而加拿大著名神经生理学家彭菲尔德(Wilder Penfield, 1891 ~ 1976)(最早采神经外科手术研究癫痫症的人)则支持笛卡尔的二元论。他相信心与脑是二元分立的,人的心并非因脑的生理作用而存在,而且举出人死时心与脑不在同一时间死亡的经验性事例来支持他的论点。到目前为止,心身问题仍然争议未决,即使斯佩里的割裂脑实验显示了脑一分为二之后,有些心理功能也出现各自独立行身的现象,但这也很难断定脑分为二后心也分为二。因为斯佩里研究也发现,经过裂脑手术的病患,在智力及人格等属于高级的心理活动上并未受到显著影响。此等高级心理活动,是由大脑两半球统合运作的,不是属于左半球或右半球单独的生理功能。准此推论,一个人的感情、意志与信仰等纯属于心的高级精神活动,也无法在大脑中找到生理根据。因此,心不等于脑的说法大致可以成立。这可能就是古今中外人类文化中一直有宗教信仰的主要原因。

斯佩里著作中的专著有 Mental unity following surgical disconnection of the cerebral hemispheres (1968)。

柏 恩

Berne, Eric (1910 ~ 1970)



柏恩是 20 世纪加拿大出生的美国心理学家,是交往分析心理治疗理论与方法的创始人,也是脱离精神分析传统而改采折衷取向自立门户的心理学家。

柏恩 1910 年出生于加拿大的蒙特利尔,父为医师,母为作家。柏恩自幼立志继承父业而进麦吉尔大学习医,1935 年获医学博士学位。此后先在耶鲁大学附设医院担任住院精神科医

师,继而到纽约锡安山医院服务,并进纽约精神分析研究所随霍妮研习精神分析,成为新弗洛伊德主义成员之一。此时柏恩已归化为美国公民,第二次大战(1939~1945)期间应召入伍,担任美军医院精神科医师。战后到加州随另一新弗洛伊德主义者艾里克森研习精神分析,并在旧金山等地从事私人开业医师。1956年因理念不合,脱离精神分析团体自立门户,并于1961年出版其代表著作《心理治疗中的相互作用分析》,正式建立起他独立的心理治疗体系。1964年《人的游戏规则》一书出版成为全美畅销书之后,他成为全国家喻户晓的心理学家。1970年因心脏病逝世,享年60岁。

柏恩在心理学上的贡献,主要是他在20世纪70年代独创的交往分析治疗体系。所谓交往分析(或交流分析)(transactional analysis,简称TA),是以人际互动为基础的心理治疗,其目的旨在从对当事人的自我心理状态分析了解后,协助其认识现实,祛除幼稚冲动,学习成熟适应,从而重建自我永续的健康人生。以下两点是柏恩交往分析治疗的基本要义:

1. 人性本质观 柏恩虽然早年曾走精神分析路线,但在自立门户后即摒弃了精神分析论人性本质决定论的观点。弗洛伊德强调的潜意识和童年经验重要性,二者均属决定论。持决定论观点看人性,难免对人的自我发展偏于悲观。柏恩的交往分析思想反对决定论,对人性本质采乐观看法,他认为即使童年遭遇不幸,以后仍可经由个人的自主和选择重建幸福人生。惟个人自主选择时必须学习认识环境,了解自己,而且做到既能知也能行的地步,才会使自我改变获得成功。因此柏恩心理治疗思想中除留有精神分析的痕迹外,还增加了认知、理性与行为的成分。

此即本书将他的思想列入折衷主义主题下讨论的原因。

2. 治疗方法与目的 柏恩交往分析治疗的特征是,根据他的人格理论,针对当事人的心理问题和人格特质、生活经验及其人际交往中欠妥的行为表现,进行心理分析。交往分析时按以下四步骤进行,每一步骤均带有治疗的目的:

(1) **结构分析** 根据柏恩的人格理论,每个人的人格结构中都有三种功能不同的自我状态。**自我状态**(ego state)指与人交往时个人的态度感情等行为背后的内在心理作用。柏恩所说的三种自我状态分别是:(a)父母状态,以 P(parent)表示,指以父母对待孩子的心态去对待别人。父母心态可能是权威性的,也可能是关爱性的。持有父母心态者经常用“你应该做什么!不应该做什么!”的态度对待别人。此种心态是自小跟父母学来的。(b)成人状态,用 A(adult)表示,指以平等互惠、合情合理的态度待人,它是人格的理性部分,也是人格成熟的表现。(c)儿童状态,用 C(child)表示,指以童年时惯用的依赖、幼稚、感情冲动且带有自我中心倾向心态对待别人。柏恩认为人的心理异常多起于情绪困扰,而情绪困扰则多因人际交往时自我状态不当所致。以夫妻相处为例,如夫妻之一方采父母心态或儿童心态,绝不可能使夫妻间的感情达到互敬互爱互谅的境界。结构分析的目的旨在协助当事人了解自己的心态,与人交往时能以适合于自己年龄与身份的态度对待别人,从而达到人际和谐的地步。柏恩自我状态理论虽与弗洛伊德人格结构理论中所指**本我**、**自我**、**超我**类似,但他不采用本我与超我,只用自我来说明三者的关系。

(2) **交往分析** 交往分析指根据上述结构分析得知当事

人与人交往时惯用的自我状态,然后以图解方式向他说明一般人际交往时可能发生的关系:有的是P对C关系,有的是P对P关系,有的是A对A关系,有的是A对C关系。在诸多相对关系中,让当事人理解到何种人际关系才是适当的和成熟的,从而改变自己以往待人态度的错误。

(3) 游戏分析 柏恩用“游戏”一词表述人际交往时惯常使用的一些隐而不显的“谋略”。人际交往时之所以玩弄“游戏”,目的是在保护自己,以免真诚相见受到伤害。在某些情形之下,游戏是可收一时之效的,但如经常游戏人生,就无法与人建立真挚亲密关系。游戏分析的目的,即旨在对当事人指出人际交往时游戏策略之不当,并建议他从自我反省中去改变自己。

(4) 脚本分析 柏恩认为,任何人都会有一个属于他的人生脚本。所谓人生脚本(life script),指个人扮演社会角色或与人交往时的作为,经常像是按照预先写好的剧本表演一样,不自觉地受脚本内容的支配。个人的人生脚本是幼年经验累积而来的,人生脚本有的是健康的,有的是不健康的。但就人际交往而言,最健康的人生脚本是“我好,你也好!”,而“我好,你不好!”与“我不好,你好!”都是有欠健康的;如果变成“我不好,你也不好!”那就难免陷入适应不良的困境。脚本分析的目的旨在协助当事人检讨反省其自幼养成之人生脚本的不当之处,予以适当修正。

柏恩著作中的专著有 Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry (1961); Structure and dynamics of groups and organization (1963); Games people play (1964); Principles of group treatment (1966); What do you say after you say hello (1972)等。

艾 利 斯

Ellis, Albert(1913 ~)



艾利斯是 20 世纪美国心理学家,是理性情绪治疗法的创始人,也是 20 世纪 60 年代美国性解放运动的先驱。

艾利斯 1913 年出生于美国宾夕法尼亚州匹兹堡的一个犹太家庭,出生后不久移居纽约市,5 岁患扁桃腺炎几近于死,12 岁父母离异,养成他性格独立和无神论的态度。1939 年进纽约学院学商,

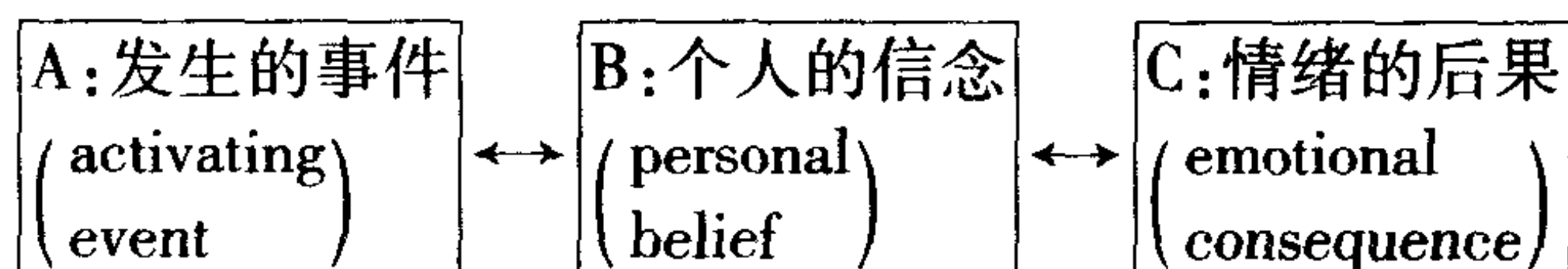
毕业后进哥伦比亚大学改读心理学,分别于1943与1947年获得临床心理学硕士和哲学博士学位。此后希望做临床心理医师,但因缺乏医学背景而遭医疗机构拒绝。后来得有机会进入纽约精神分析研究所从霍妮学习后,才得偿宿愿。惟后因心理治疗理念不合乃脱离精神分析路线而自立门户。艾利斯是20世纪70年代美国心理治疗学界著名人物之一,1972年获美国人本心理学会人道主义奖,1974年获美国心理学会心理治疗杰出贡献奖。

艾利斯在心理学上的贡献,主要在于他创立的理性情绪疗法。**理性情绪治疗**(rational - emotive therapy,简称RET)是指心理异常起于情绪困扰,情绪困扰则起于个人未能以理性面对问题,而心理治疗目的即旨在指导患者从理性出发去改造自己。理性情绪治疗在思想上并非出自某一流派,而是采折衷取向将分析、行为、认知及人本等各家理念融合在一起而自成一家心理治疗思想。以下两点是他理性情绪治疗的基本要义:

1. 人性本质观 艾斯里认为,人类虽自诩为理性动物,但事实上人生而具有很多非理性弱点。此等非理性弱点即系构成情绪困扰的主要原因。以下11项是他所列举的非理性弱点中的主要部分:(1)与人交往必须获得别人的爱戴和支持;(2)个人的自我价值只能建立在能力超群和事业成功的基础上;(3)做坏事的人必须受到严厉惩罚;(4)个人所企盼的事不能如愿以偿时即感绝望;(5)个人遭遇不幸时总是怨天尤人;(6)责任得免则免总比勇于负责容易;(7)对潜藏而未必发生的危险总是杞人忧天;(8)个人的成功必须依赖有力人士提拔;(9)一切决定于过去,故而成败无法操之在己;(10)个人应为那些处境困难的人而烦恼;(11)凡事皆需有正确答案,遇到无肯定

答案时即无法容忍。艾利斯认为,在日常生活中每个人或多或少都会有上列非理性弱点,如弱点累积过多,就会产生情绪困扰终而形成心理异常。

2. 治疗的目的与方法 从治疗目的与治疗方法看,艾利斯的理性情绪治疗旨在先从理性与情绪两者的关系上建构合理的理论,而后以此理论为基础进而采用指导与纠正的方法进行治疗。他所建构的理论可用 ABC 来表示,A 代表个人生活中发生的事件,B 代表个人对该事件所产生的信念,C 代表因非理性信念而引起的情绪困扰后果,三者间的关系可以看成是:



以某妇女婚姻失败离婚后罹患了抑郁症(depression)(长期精神沮丧、悲观、消沉等心理状态)为例,婚姻失败导致离婚是一个事件(即 A),该妇女对离婚事件的看法(即 B),因所持看法引起她的情绪反应(即 C)。如果她对离婚一事认定是由于她自己与她丈夫的感情处理不当所致,她就会后悔、懊恼、自责,认为原本美满的婚姻毁在自己手里。果真如是,她可能因长期情绪恶劣钻牛角尖而罹患抑郁症。如果她对离婚一事认定是她遇人不淑,而且自觉为挽救婚姻已经尽心尽力做到了仁至义尽的地步。果真如是,她就可能以理性态度面对离婚结局,不致因情绪困扰罹患抑郁症。因此艾利斯认为,生活中事件的本身并非导致情绪困扰的原因,个人对事件的非理性看法才是导致情绪困扰的真正原因。生活中某一事件发生后,个人因非理性态度而陷入情绪困扰,情绪困扰时个人又翻来覆去地对事件做非理性解释,结果使自己的情绪困扰日益严

重(故在 BC 之间用双箭头表示)。

在实际治疗时,艾利斯主张采指导与纠正两种方法并用,其实施程序可简述为以下五点:(1) 让患者自行检讨反省,目前生活中有哪些事件使他反复思虑,影响他情绪不安;(2) 鼓励患者自行分析验证自己的思虑中是否有不合理性或不合逻辑之处;(3) 根据患者所陈事实,明确指出其中不合理处;(4) 指导患者尝试以合理的思维去取代原来非理性的情绪反应;(5) 建议患者以后遇有引起情绪困扰事件时改采合理的科学态度去面对问题。

艾利斯的理性情绪治疗在 20 世纪 70 年代美国心理治疗学界极为流行,其声望之高仅次于罗杰斯创立的**当事人中心治疗**。此外艾利斯也是 60 年代在美国著名的性解放运动者,1954 年出版的《美国的性悲剧》、1958 年出版的《性无罪》及 1973 年出版的《性与解放的男人》等书,其销售量多达数百万册,一时成为美国家喻户晓的人物。因此人称艾利斯的**思想使美国产生了性革命**。

在心理学界,艾利斯是有名的饱学之士,据说他在哥伦比亚大学求学期间,曾读过万册以上心理学专著。他一生写作论文逾 500 篇,出版专著逾 50 本。专著中最主要者有 The American sexual tragedy (1954); How to live with a “neurotic” (1957); Sex without guilt (1958); An art and science of love (1960); Reason and emotion in psychotherapy (1962); Humanistic psychology (1973); A new guide to rational living (1975); Sex and liberated man (1976); The intelligence woman’s guide to dating and marriage (1979); Rational emotive therapy and cognitive therapy (1983); Resistance: Rationale-motive therapy with difficult clients (1985); Better, deeper, and more enduring brief approach (1996) 等。

麦 斯 默

Mesmer, Franz Anton (1734 ~ 1815)



麦斯默是 18 世纪奥地利精神科医师,虽在时间上他是科学心理学诞生前的人物,也是在世时被视为荒诞不经的人物,但他所创始的催眠术却在 200 多年之后成为现代科学心理学领域内的重要主题之一。

麦斯默 1734 年 5 月 23 日出生于德国西南部的巴顿,1766 年

获维也纳大学医学博士学位。他根据当时英国科学家牛顿的力学原理,认为天空行星的磁力也会影响人体的功能,因为既然日月(以月为主)之磁力,能影响地球上潮汐变化,想必行星的磁力自然也会影响人体功能(人体内也像潮汐一样有规律的变化)。他相信有些人之所以精神错乱,乃是由于体内磁力失常所致。1766年他用**动物磁力说**(animal magnetism)理论说明此种影响人体的超自然力量。因此他尝试制造一种情境,诱导病患进入意识恍惚状态,然后用磁铁棒在病患前后摆动,用以导正病患体内紊乱的磁力,使他的血液和神经活动恢复正常。麦斯默的动物磁力法居然使很多病患神奇地痊愈,因而他在维也纳声名大噪,结果引起当地医学界反对,在1778年开除了他医学会的会籍。同年他移居巴黎,仍采动物磁力法为病患治疗。因卓有成效,远近驰名,巴黎高层社会中患有精神异常者争相登门求治。此一现象不但引起巴黎医学界和科学界抨击,而且惊动了法王路易十六,法国政府终于在1784年下令成立委员会调查此事,当时美国驻法大使也是著名科学家富兰克林(Benjamin Franklin, 1706~1790)被推为该委员会主席。调查结果认定麦斯默的动物磁力法有违科学原理,因而宣告禁止。从此麦斯默被迫离开巴黎转赴瑞士行医,退休后去德国,1815年4月5日病逝于巴顿,享年81岁。

麦斯默在心理学上的贡献,主要在于他200多年前在极大压力下,以先知者的角色创始被人视为荒谬的动物磁力法治疗精神疾病。麦斯默死后,他所采用以诱导法改变意识状态从而达到治疗目的的构想,一直没有消失。1842年英国医师布莱德(James Braid, 1795~1860)修正了麦斯默的动物磁力说,不同意麦斯默所称行星影响人体的说法,但同意在医师诱导下可以

改变病患意识状态进而进行治疗。他改以希腊神话中睡神 Hypnos 之名名之,即为现在通称的催眠(hypnosis)或催眠术(hypnotism)。因此心理学界公认麦斯默是现代催眠术之父。

麦斯默在 200 多年前发明的催眠术,直到他死后 100 多年才被精神病学界承认其具有科学价值。法国著名精神病学家沙可(Jean - Martin Charcot, 1825 ~ 1893),首先正式采用催眠术治疗癔病,且成效卓著,弗洛伊德曾专程到巴黎向他学习。1882 年沙可向法国科学院提出医疗研究报告,是为催眠术正式被承认为现代精神医学治疗方法之始。从此催眠术不仅成为世界精神医学界治疗方法之一,而且也成为心理科学中一个学术研究的主题。美国心理学会于 1945 年以后,在总会之下特别设立了催眠心理学支会,1958 年国际催眠学会成立,从事催眠心理现象的学理及催眠术应用的研究。对催眠心理现象的研究方面,主要是探讨如何使受试者进入催眠状态与受试者为何会进入催眠状态等问题。到目前为止,对第一个问题的答案是,催眠师用暗示(suggestion)(暗示受试者会进入恍惚的睡眠状态)与催眠诱导(hypnotic induction)(暗示并伴随其他动作诱导受试进入催眠状态)即可达成催眠的目的。对第二个问题虽有理论,但无共识。催眠的应用主要在两方面:其一是藉催眠状态消除症状,其二是利用催眠后失去痛觉现象,可免用麻醉剂而利于外科手术进行。至于何以催眠后会失去痛觉,在理论上则尚未获得共识。总之,对于催眠一事,“是什么”的问题虽已知,但“为什么”的问题尚待解。

麦斯默的著作译为英文者有 Memoir (1979); Mesmerism: A translation of the original medical and scientific writings of F. A. Mesmer (1948) 等。

莱茵

Rhine, Joseph Banks (1895 ~ 1980)



莱茵是 20 世纪美国心理学家,也是打破物质决定论的实验心理学传统而首创心灵学的心理学家。

莱茵 1895 年 9 月 29 日出生于美国宾夕法尼亚州滑铁卢的一个经营农庄的家庭。1925 年获芝加哥大学植物学哲学博士学位,但毕业后放弃植物学,改而尝试将江湖术士宣称不凭视

听感官或语言媒介,即可与人沟通的说法,拿到大学心理实验室进行验证研究。莱茵在 1925 至 1926 年间任教于西弗吉尼亚大学,1926 至 1927 年任哈佛大学教职,1927 年以后一直在杜克大学担任心理学教授。在杜克大学期间,他创用心灵学一词,用以标志他所研究的心理现象,并在该校创设心灵学实验室从事验证性的科学研究。此外,在 1937 ~ 1980 年间创办人性研究基金会与心灵学期刊,宣扬心灵学的理念,直到从杜克大学退休为止。莱茵专研心灵学,五十年如一日,1980 年 2 月 20 日病逝于北卡罗来纳州希尔斯布堡,享年 85 岁。

莱茵在心理学上的贡献,主要在于他突破实验心理学以感官为基础来研究知觉的传统,而创始了心灵学研究。所谓心灵学(parapsychology),是指对人类不靠感官,单凭精神或心灵活动即能获得对外界事物的知觉,从而有效支配其行为的现象的研究。莱茵的心灵学研究,主要包括两大方面的四个主题:

1. **超感[官]知觉** 所谓超感知觉(extrasensory perception, 简称 ESP),是指不凭感觉器官(如眼、耳等)即可获得知觉经验的灵异现象。莱茵的超感[官]知觉研究,包括以实验方法进行研究的三个主题:(1) **心电感应(或传心术)**(telepathy):指两人之间不经由任何沟通管道即能彼此传达讯息的过程。例如:在两人互不见面的情况下,其中一人用心注视一张绘有图形的卡片,另一人静坐等待即可获知卡片上是何图形。根据莱茵的解释,他们之间产生了心电感应。(2) **超感视觉(或灵觉)**(clairvoyance):是一种不靠眼睛即可看到物体的特殊能力。例如:未启封钱袋,可知袋中钱数;未翻开扑克牌,可知牌面图形。(3) **预知**(precognition):指事件尚未发生即可预知的超人能

力。例如：电话铃响起时，未拿起话筒之前即预知对方是何人。

2. 心灵致动 所谓心灵致动 (psychokinesis, 简称 PK), 是一种不用身体接触, 不使用任何工具, 单凭心理作用即可使物体移动的特殊能力。实验时运用精神力量支配转动的骰子, 使之出现所指定的点数; 或只凭手势即可翻开书本中所需要的页码。

莱茵的心灵学遭实验心理学者批评为违反自然科学法则。惟莱茵辩解称, 人的精神作用像电磁波一样, 会产生超媒介的传导作用, 在其研究时所发生的超机率现象 (如支配骰子 4 点向上的机率大于 $1/6$), 即为有力证明。

本书介绍的几位心理学家所从事的催眠术和心灵学方面的研究, 在性质上既不属于传统科学心理学研究范围, 也不属于各思想流派所探讨的问题。但就人性整体层面看, 两者都是人类的重要心理现象。然而, 迄至今日从心理学界对此等心理现象尚且只知其然而未知其所以然的情形看, 足可显示人类心理现象的高度复杂性。英国大文豪莎士比亚 (William Shakespeare, 1564 ~ 1616) 有句名言: “天地间的事物远比哲学家们所知者为多!” 如将这话换成心理学语言, 就可以说“人类的心理现象远比心理学家所知者为多!”

莱茵著作中的专著计有 Extra - sensory perception (1934); New frontiers of the mind (1937); Extra - sensory perception after 60 years (1940); The research of the mind (1947); New world of the mind (1953); Parapsychology (1957); Parapsychology today (1968); Progress of parapsychology (1971) 等。

希 尔 加 德

Hilgard, Ernest Ropiequet (1904 ~)



希尔加德是 20 世纪美国心理学家和实验心理学家,是心理史学家,是美国心理学界著名的通儒型心理学家,也是对催眠问题从事科学研究且具有重大贡献的人。

希尔加德 1904 年出生于美国伊利诺斯州贝尔维尔的一个医师家庭,自幼即有志继承父业,14 岁因父亲在法国从事医务

工作意外死亡,遂改变初衷进伊利诺斯大学专修化学工程。1924年毕业后曾参与青年会活动,对咨询辅导工作发生兴趣,于是在1926年进耶鲁大学专攻心理学,并于1930年获哲学博士学位。1929年因协助学校筹办国际心理学会在耶鲁大学举行年会,而得有机会认识巴甫洛夫、皮亚杰、柯勒、勒温、麦独孤及桑代克等世界著名心理学家。得学位后1930~1933年任耶鲁大学讲师,1933年应斯坦福大学著名心理测验学教授推孟之邀赴该校任教,此后在该校从助教授、副教授、教授一直晋升到心理系主任及研究院院长。1969年退休后任荣誉教授。1940年获美国心理学会实验心理学华伦奖章和韦巴十字奖章,1944年当选社会问题心理研究学会主席,1949年当选美国心理学会主席,1969年获美国心理学会杰出科学贡献奖,1972年当选美国实验心理学会主席,1973年当选国际催眠学会主席,1978年获美国教育基金会金质奖章,1980年获国际催眠学会弗兰克林金质奖章,1981年当选美国心理学会心理学史专业委员会主席,1984年获美国科学院科学贡献奖,1993年获美国心理学会科学催眠研究杰出贡献奖章。

希尔加德虽一生多半处于心理学思想纷争时代,但他的思想却不囿于某一流派,而是像他在自传中所说的:“我所做的一切都是我自己认为重要的事”。希尔加德在心理学上的贡献可简述为以下三方面:

1. 大力推广心理科学教育 希尔加德早年从事实验心理学方面研究,他在耶鲁大学的博士论文,就是采用经典条件作用原理研究眼睑条件反应为主题,而且以后也曾在动机心理和发展心理等各类主题上从事深入研究。而他在心理学上的最

大贡献是以通儒型心理学家的角色,大力推广心理科学教育,因此一般公认希尔加德对心理学的贡献是全面的,在全面贡献之外,他在后半生中对专题研究方面也有重大贡献。其在推广心理科学教育方面的贡献,最为心理学界所称道的是他在1948年出版的《学习理论》与1953年出版的《心理学导论》两本书。这两本书自出版以来被各大学广为采用,到目前为止,前者销售量已超过20万册,后者更已超过200万册,而且早有中、日、法、德、意大利、葡萄牙、西班牙及希伯来等十多种文字之译本。此外,希尔加德以他在学术上的声望,争取到福特基金的支持,1951年在斯坦福大学设立行为科学高级研究所,提供世界各国行为科学家研究场所,在追求世界永久和平目的下,研究人类的心理与行为。1955年又在该基金会资助下设立人类发展研究室,除从事专题研究外,还培育了无数心理学专门人才。

2. 建立心理学与教育的桥梁 心理学能否直接应用于教育问题,自19世纪科学心理学开始即为争议的问题之一。功能主义创始人詹姆斯反对将心理学的原理原则直接应用于学校教学,他认为心理学是科学,教学是艺术,艺术创作带有情意成分,不能套用呆板的科学法则。他的弟子桑代克后来建立的科学教育心理学,却未遵守他老师的建言,直接将动物实验所得到的学习法则用于解释学校的教学,是故直到20世纪60年代,“心理学原理原则在教育上的应用”,才成为一般承认的教育心理学定义。希尔加德反对此种做法,他认为心理学属纯理论科学,学校教学是应用科学,要想使纯理论科学达到应用的目的,必先建立两者间的桥梁。他在1964年发表的《学习理论与教育实践关系之展望》一文,即代表此一主张。他在该文中

指出,要想使理论心理学的学习理论转化成应用心理学的教学理论,必须经过六个步骤(各步骤间存有桥梁关系):(1) 在实验室内以动物为受试(猫、鼠、猩猩等)的纯学习心理研究,从而探求动物学习的基本法则;(2) 在实验室内以人为受试(以大学生为主)的纯学习心理研究,从而探求人类学习(如无意义音节、图形辨识和语文记忆等)的基本法则;(3) 在实验室内以学龄儿童为受试的纯学习心理研究(如单字联想与数字运算等),从而探求一般儿童学习知识的基本法则;(4) 在特别设计的教室情境中,以学生为受试的学习心理研究(如英语直接教学与间接教学的比较),从而探求在学校实际教学历程中的基本学习法则;(5) 将第四步骤所得经验,尝试推广到一般教室中应用,从而探求一般性教与学的基本法则;(6) 综合学习理论的纯理论与实际应用两层面所得的经验,继续在学校教室中验证改进,从而建构适用各科教学的教学理论。

3. 催眠现象的科学研究 在心理学专题研究方面,希尔加德对心理学中尚无定论的催眠现象,在20世纪70年代从事了两方面的独到研究:(1) 根据观察实验,他在1965年编成类似心理测验的《斯坦福催眠感受性量表》,用以鉴定受试者催眠感受性的高低。**催眠感受性**(hypnotic susceptibility)指受试在心理与行为上自愿接受催眠师暗示的程度,如受试自愿按照催眠师暗示去做,即表示他的暗示感受性高(如催眠师暗示:“你的眼皮越来越沉重了!”受试会自动合上眼睛)。经过对500多个大学生施测后发现,具有明显催眠感受性者约占25%,能进入深度催眠状态者约占10%,另有10%的人根本无法催眠,其他的人则催眠感受性不明显。由此可见催眠术并非对所有人皆

为有效。(2) 提出意识离解理论解释催眠现象。希尔加德认为,催眠后受试之所以接受催眠师的暗示,乃是由于受试进入催眠状态后意识离解所致。他以催眠后失去痛觉的实验来证明他的理论。实验时让进入催眠状态的受试左手插入充满冰块的水中,暗示他不会感到刺痛(事实上刺痛),同时让受试将右手置于电键之上,告诉他如觉左手刺痛时即将电键按下。催眠师暗示受试左手不会感到刺痛后,如此时问他左手的感觉,他会回答不痛,但却在同时发现受试右手已将电键按下,这表示他感到刺痛。希尔加德认为,这现象表示受试回答时失去自主意识,但右手的按键动作则表示尚有自主意识。他推理解释在受试暂时失却痛觉现象的背后,有个**隐密观察者**(hidden observer)在受试进入催眠状态失去自主意识时仍然发挥意识作用。催眠后受试一方面失去自主意识,另一方面又有隐密观察者,可见他的意识暂时离解。

希尔加德著作中的专著有 *Conditioning and learning* (1940); *Theories of learning* (1948); *Introduction to psychology* (1953); *Theories of learning and instruction* (1964); *Hypnotic susceptibility* (1965); *The experience of hypnosis* (1968); *Hypnosis in the relief of pain* (1975); *Divided consciousness: Multiple controls in human thought and action* (1977); *American psychology in historical perspective* (1978); *Psychology in America: A historical survey* (1987) 等。

加 涅

Gagné, Robert Mills(1916 ~)



加涅是 20 世纪美国心理学家和教育心理学家,是教育测验与评量学家,也是将心理学中的学习原理转化而应用于学校实际教学最有贡献的人。

加涅 1916 年 8 月 21 日出生于马萨诸塞州的北安多弗,1937 年获耶鲁大学文学士学位,1940 年获布朗大学实验心理

学哲学博士学位。毕业时正值第二次世界大战(1939~1945)期间,加涅应召入伍,担任美国空军心理作战官,1958~1962年期间担任普林斯顿大学心理学教授,并从事学校知识科目及技能科目教学之实验研究。1966~1969年任加州大学柏克利分校教育心理学教授,1969年以后改任佛罗里达州立大学教育研究教授。1972年获美国教育研究协会杰出教育研究奖,1974年获桑代克教育心理学奖章,1982年获美国心理学会应用心理学史密斯纪念奖章。

加涅在心理学上的研究,不囿于某一流派思想,而采折衷主义兼取行为、完形及认知三方面的学习理论,并配合学校教学实际需要建构了他的教学理论。所谓**教学理论**(theory of instruction)是指在学校教学情境中教师如何教与学生如何学,从而达到预订教学目标的理论。以下三点是加涅教学理论的基本要义:

1. 设定教学目标 **教学目标**(instructional objective)是教师教学之前根据教材性质和学生条件(年级、能力、经验等)所预订的目标,希望经过教学活动之后学生在知识、技能及身心等各方面可能产生的改变。加涅在教学理论中所指的教学目标是概括性的,原则上可用于任何学科教学,他将教学目标分为五方面:(1) **发展智力技能**:**智力技能**(intellectual skill)指学生学到在学习情境中如何运用符号去获取知识的能力。学生需要学会的符号,主要分为语文与数学两类,二者交互运用可作为学习一切知识的基础。(2) **学习认知策略**:**认知策略**(cognitive strategy)指个人学习时在心理上运用他以前学得的知识经验,凭记忆去辨别、选择、思维、分析、归纳,从而获得新知识的一切方法。(3) **获得语文知识**:**语文知识**(verbal information)

指藉由口语或文字所表达的知识。在学校中的教学,一向是以语文知识为主的,师生间知识的传授靠语文,学生必须获得相当的语文知识,才能成功地接受教育。(4) 学到运动技能: **运动技能**(motor skill)是指学得的一种能力,此种能力由肌肉活动时所显示的迅速、准确、力量、平衡等特征所表现。(5) 培养良好态度: **态度**(attitude)指个体对人、对己、对事在心理上所存有的认知和感情倾向。态度是学得的,良好的态度包括求学认真、自爱自尊及友善合群等。

2. 分析学习阶层 加涅认为学生在校学习的知识,在性质上包括不同学习阶层。**学习阶层**(learning hierarchy)指从学生学习能力发展的观点,说明学习行为是由简而繁,由基层到高层逐渐建立起来的;每一阶层是低一阶层的延伸,是高一阶层的基础。加涅将学习分为八个阶层。(1) **信号学习**(signal learning):指经由**经典条件作用**学到的一些反应。(2) **刺激-反应联结学习**(stimulus-response learning):指经由**操作条件作用**学到的一些**条件反应**。此类学习将是动作学习与语文学习的基础。(3) **连锁化**(chaining):指将数个刺激反应联结连成较为复杂行为的历程。(4) **语文联结**(verbal association):指将多个单字联结成语句表达完整意义的历程。(5) **多重辨别**(multiple discrimination):指对相异的刺激能够辨别,对不同刺激表现出不同的反应。(6) **概念学习**(concept learning):指对不同事物能够根据自己的标准予以分类处理,并给予各类别以不同名称。(7) **规则学习**(rule learning):指能够理解由数个概念构成的规则(如四边四角相等者为正方形)。(8) **问题解决**(problem solving):指能灵活运用概念与原则解决问题的历程。八个学习阶层的前四个主要是

在幼儿期自行学得的,后四个则与学校教学有密切关系。教学时教师应了解学生在学习阶层上的个别差异。

3. 掌握教学历程 教学是教师教学生学的互动历程。根据教学目标教学,学生的知识、技能、态度等学习,都产生在教学历程之中。传统教学的缺点是教学后才检查学生成绩,此种做法只能评定学生成绩高低,对教学的改进无大助益,因教学后师生互动的机会已经过去,无从了解学生学习当时的心理反应。针对此点加涅提出掌握教学历程八阶段的建议:(1)提示教学目标引起学生学习动机;(2)引导学生注意使之理解所学教材的意义;(3)确认学生业已学到相当程度;(4)提供练习机会使学生将所学得者输入长期记忆;(5)以问答方式检查学生能否将记忆中的知识检索应用;(6)设计新的问题情境考验学生的学习迁移能力;(7)课后根据教学目标综合检查;(8)最后以回馈方式让学生知道自己的成绩并予以鼓励,藉以对其学习产生强化作用。

在加涅以前的教育心理学,多半是将心理学上根据动物实验所得学习原理直接用于学校教学,结果证明是不切实际。加涅的教学理论纠正了此一缺点。他的教学理论是根据教学目标及学生如何学、教师如何教三者的交互关系而建构的。因此一般公认加涅的教学理论使教育心理学的发展向前迈进了一大步。

加涅著作中的专著计有 Psychological principles in system development (1963); The conditions of learning (1965); Learning and individual difference (1967); Essentials of learning for instruction (1974); Principles of instructional design (1974); Cognitive psychology of school learning (1985)等。

历经二千余年长期探索 心理学思想迄无共识

——难识人性真面貌 只缘心在人性中

希望读者读本书后对心理学思想流变有如下的认识：

1. 人类为求生存，自古即分别探索有关自然界物性与人世间人性的知识。两方面探索经验的累积，前者成为后来的自然科学，后者成为后来的社会科学，心理学即后者中的一个分支。人类探索物性与人性之初，其方法与目的相似，都是由哲学家凭其所见物性或人性显现于外的表相，经思辨推理以解释表相背后物性或人性本质的真相。单就对人性探索而言，始自哲学心理学早期的四大争议与后来演变成的三大主义，都是哲学思辨取向下对人性本质的解释。

2. 十六世纪文艺复兴后人类对自然界的探索，因舍思辨改实证取向获得巨大成就，于是探索人性的心理学步其后尘，而有19世纪末科学心理学的诞生。虽科学心理学亦采实证取向，根据人性外显行为表相，探求人性内在的心理真相，但百多年后科学心理学思想依然分歧，迄未达到如自然科学能确定物性变化因果关系般了解人性真面貌的地步。

3. 人类研究自然，旨在了解自然以利用自然，从而达到生存安全便利的目的。心理学研究人性，旨在了解人类自己以调适自己，从而达到生活快乐幸福的目的。在自然科学尚未发达前人类生存艰困时代，前一目的较为重要；但在自然科学发达后人类生活富裕时代，则后一目的较为重要。此即心理学研究即使再困难而心理学家也仍锲而不舍的原因。

建议参考文献

本书读者意欲对本书所论各主题从事进一步
深入研究时,建议参考以下所列文献。

- 北京大学欧洲哲学史编写组(1977):欧洲哲学史。北京:商务印书馆。
- 卡普利斯頓(陈俊辉译)(1988):西洋哲学史。台北:黎明文化事业公司。
- 皮亚杰(范祖珍译)(1990):发生认识论。北京:商务印书馆。
- 弗洛伊德(张燕云译)(1987):梦的释义。沈阳:辽宁人民出版社。
- 弗洛伊德(顾闻译)(1987):弗洛伊德自传。上海:上海人民出版社。
- 弗洛姆(申荷永译)(1996):弗洛伊德思想的贡献与局限。长沙:湖南人民出版社。
- 申荷永(1996):心理场论。北京:中国和平出版社。
- 朱建民(1998):詹姆士。台北:东大图书公司。
- 江光荣(1998):人性的迷失与复归——罗杰斯以人为中心的理论。武汉:湖北教育出版社。
- 余丽嫦(1990):培根及其哲学。台北:巨流图书公司。
- 李其维(1990):论皮亚杰的心理逻辑学。上海:华东师范大学出版社。
- 李瑞全(1993):休谟。台北:东大图书公司。
- 杜声锋(1988):皮亚杰及其思想。台北:远流出版社。
- 杜丽燕(1994):皮亚杰。台北:东大图书公司。
- 沈德灿(2001):精神分析心理学。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 车文博(1996):西方心理学史。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 车文博(2001):人本主义心理学。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 林玉体(1999):西洋教育史。台北:师大书苑。
- 周国平(1992):尼采在廿世纪的转折点上。台北:林郁文化公司。

- 肯勒(蔡坤鸿译)(1978):康德。台北:长桥出版社。
- 阿德勒(黄光国译)(1984):自卑与超越。台北:志文出版社。
- 俞筱钧(1982):人类智慧探索者——皮亚杰。台北:允晨文化实业有限公司。
- 哈波逊(李丰斌译)(1994):启蒙运动。台北:联经出版公司。
- 柯永河(1982):人性的好园丁——罗杰斯。台北:允晨文化实业有限公司。
- 胡鸿文(1972):英国经验哲学。台北:华冈书局。
- 孙振青(1990):笛卡儿。台北:东大图书公司。
- 荆其诚(1990):现代心理学发展趋势。北京:人民出版社。
- 马兹利希(贾文衡译)(1996):西方思想史。台北:国立编译馆。
- 马斯洛(许金声译)(1987):动机与人格。台北:华夏出版社。
- 高申春(1999):人性辉煌之路——班都拉社会学习论。武汉:湖北教育出版社。
- 高宣扬(编著)(1986):弗洛伊德传。北京:作家出版社。
- 高觉敷(主编)(1985):心理学史。北京:大中国百科全书出版社。
- 高觉敷(主编)(1987):西方心理学的新发展。北京:人民教育出版社。
- 张必隐(2002):学习心理学。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 张肖松(1981):心理学史。台北:黎明书局。
- 张厚粲(1997):行为主义心理学。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 张春兴(1996):教育心理学——三化取向的理论与实践。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 张春兴(2002):心理学原理。台北:台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 张祥龙(1998):海德格尔传。石家庄:河北人民出版社。
- 庄耀嘉(1982):人本心理学之父——马斯洛。台北:允晨文化实业有限公司。

- 陈元晖(1979):论冯特。上海:上海人民出版社。
- 陈俊辉(1994):海德格存在与死亡。台北:学生书局。
- 陈俊辉(1994):祁克果新传。台北:水牛出版社。
- 陈修齐(1994):莱布尼茨。台北:东大图书公司。
- 陈鼓应(1992):存在主义。台北:商务印书馆。
- 常丽娥(1990):培根及其哲学。台北:巨流图书公司。
- 章益(1983):新行为主义学习论。济南:山东教育出版社。
- 傅佩荣(1998):柏拉图。台北:三民书局。
- 傅伟勋(1968):西洋哲学史。台北:三民书局。
- 傅伟勋、韦政通(1989):亚里斯多德。台北:东大图书公司。
- 彭聃龄、张必隐(2000):认知心理学。台北;台湾东华书局(繁体字版)。
杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 华诺克(吴锡民译)(1985):柏克莱。台北:远景出版公司。
- 莱特纳尔(姚一苇译)(1960):杜威哲学(上、下)。台北:世界书局。
- 冯川(主编)(1996):罗洛·梅文集。北京:中国言实出版社。
- 黄希庭(1998):人格心理学。台北;台湾东华书局(繁体字版)。杭州:浙江教育出版社(简体字版)。
- 黄珉珉(主编)(1990):现代西方心理学十大学派。合肥:安徽人民出版社。
- 黄荣村(主编)(1991):心理与行为研究的拓荒者:当代心理学家。台北:正中书局。
- 杨治良(1988):心理物理学。兰州:甘肃人民出版社。
- 杨清(1980):现代西方心理学主要派别。沈阳:辽宁人民出版社。
- 杨庸一(1982):心理分析之父——弗洛伊德。台北:允晨文化实业有限公司。
- 叶浩生(1990):班都拉之观察学习理论与实践。香港:天马图书出版社。
- 叶浩生(1994):现代西方心理学流派。南京:江苏教育出版社。
- 邬昆如(1987):存在主义真象。台北:幼狮文化公司。
- 熊伟(编)(1994):现象学与海德格。台北:远流出版公司。

- 廖克玲(1982):社会学习论巨匠——班度拉。台北:允晨文化实业有限公司。
- 荣格(刘国彬、杨德友译)(1997):荣格自传。台北:张老师文化公司。
- 赵一苇等(译)(1966):杜威哲学。台北:世界书局。
- 刘世铨、金正娥(1992):新编欧洲哲学史。台北:水牛出版社。
- 欧康纳(谢启武译,1985):洛克。台北:远景出版公司。
- 蔡美珠(1986):齐克果存在概念。台北:水牛出版公司。
- 郑昭明(1993):认知心理学。台北:桂冠出版公司。
- 黎黑(李维译)(1998):心理学史(上下册)。杭州:浙江教育出版社。
- 卢梭(李平沅译)(1989):爱弥儿。台北:五南出版公司。
- 卢梭(何兆武译)(1992):卢梭社会契约论。台北:唐山出版社。
- 韩浦夏(杨斐华译)(1985):斯宾诺莎。台北:远景出版公司。
- 罗清旭等著(1999):西方心理学名著提要(一):格式塔、行为主义、精神分析。台北:昭明出版社。
- 罗清旭等著(1999):西方心理学名著提要(二):精神分析、人本主义、认知心理学。台北:昭明出版社。
- 罗杰斯(刘焜辉译)(1986):谘商与心理治疗。台北:天马文化事业公司。
- Adler, A. (1927). *Understanding human nature*. New York: Greenberg.
- Allen, B. P. (2000). *Personality theories: Development, growth and diversity* (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Allen, G. W. (1967). *William James*. New York: Viking Press.
- Anderson, J. R. (1990). *Cognitive psychology and its implications* (3rd. ed.). New York: Freeman.
- Ash, M. G. (1996). *Gestalt psychology in German culture, 1890 ~ 1967*. New York: Cambridge University Press.
- Baars, B. J. (1986). *The cognitive revolution in psychology*. New York: Guilford Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social - cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall.

- Boakes, R. (1984). From Darwin to behaviorism: Psychology and the mind of animals. New York: Cambridge.
- Bolles, R. (1993). The story of psychology: A thematic history. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Boring, E. G. , & Lindzey, G. (Eds.) (1967). History of psychology in autobiography (6 Vols.) New York: Appleton – Century – Crofts.
- Bottoms, P. (1939). Alfred Adler. New York: Putnam.
- Brome, V. (1981). Jung: Man and myth. New York: Atheneum.
- Brown, J. A. C. (1963). Freud and post – Freudians. London: Cassell.
- Buckley, K. W. (1989). Mechanical man: John Broadus Watson and the beginnings of behaviorism. New York: Guilford Press.
- Buxton, C. E. (Ed.) (1985). Points of view in the modern history of psychology. Orlando, FL: Academic Press.
- Clarke, J. J. (1994). Jung and eastern thought: A dialogue with the Orient. New York: Routledge.
- Corsini, R. J. (Ed.) (1984). Encyclopedia of psychology (4 vols.). New York: John Wiley.
- Cuny, H. (1963). Ivan Pavlov: The man and his theories. New York: Erikson.
- DeCarvallo, R. J. (1990). A history of the “third force” in psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 30, 22 ~ 44.
- DeCarvalho, R. J. (1991). The founders of humanistic psychology. New York: Praeger.
- Dewey, J. (1916). Democracy and education. New York: Macmillan.
- Dewey, J. (1922). Human nature and conduct. New York: Holt.
- Elis, A. (1983). Rational – emotive therapy and cognitive behavior therapy. New York: Springer.
- Evans, R. I. (1975). Carl Rogers: The man and his ideas. New York: Dutton

- Fancher, R. (1996). *Pioneers of psychology* (3rd ed.) New York: Norton.
- Fine, R. (1979). *A history of psychoanalysis*. New York: Columbia University Press.
- Fisher, S. & Greenberg, R. P. (Eds.) (1978). *The scientific evaluation of Freud theories and therapy*. New York: Basic Books.
- Frankle, V. E. (1955). *The doctor and soul: From psychotherapy to logotherapy*. New York: Knopf.
- Freud, S. (1964). *The complete psychological works of Sigmund Freud*, Vols. 1 ~ 24. London: Hogarth Press.
- Gay, P. (1988). *Freud: A life for our time*. New York: Norton.
- Gilgen, A. R. (1982). *American Psychology since World War II : A profile of the discipline*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Gilliland, B. E. , & Jamse, R. K. (1990). *Theories and strategies in counseling and psychotherapy* (4th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Glading, S. T. (2000). *Counseling: A comprehensive profession* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice - Hall.
- Glassman, W. E. (2000). *Approaches to psychology* (3rd ed.). Buckingham, UK: Open University Press.
- Harre R. & Lamb. R. (Eds) (1983). *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford: Basil Black Well.
- Hearnshaw, L. S. (1987). *The shaping of modern psychology*. London: Routledge.
- Hilgard, E. R. (1987). *Psychology in America: A historical survey*. San Diego: Harcourt.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (2 vols.). New York: Henry Holt.
- Kaufman, W. (1992). *Freud, Adler, and Jung: Discovering the mind* (vol. 3). New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Kimble, G. A. , Wertheimer, M. , & White, C. L. (Eds.) (1991). *Por-*

traits of pioneers in psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Koenigsberger, L. (1965). Hermann von Helmholtz. New York: Dover.

Koffka, K. (1935). Principles of Gestalt psychology. New York: Harcourt.

Kohler, W. (1942). Gestalt psychology. New York: Liveright.

Kuhn, T. (1970). The structure of scientific revolution (Rev. ed.). Chicago: University of Chicago Press.

Leahey, T. H. (1992). (3rd ed.). A history of psychology: Main currents in psychological thought. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.

Leonard, G. (1983). Abraham Maslow and the new self. Esquire (December), pp. 326 ~ 336.

Lewin, K. (1936). Principles of topological psychology. New York: McGraw-Hill.

Lindzey, G. (Ed.) (1980). A history of psychology in autobiography (7 vols). San Francisco: W. H. Freeman.

Lowry, R. (1982). The evolution of psychological theory: A Critical history of concepts and presuppositions (2nd ed.) Hawthorne, NY: Aldine.

Maslow, A. H. (1954). Motivation and personality. New York: Harper & Row.

Maslow, A. H. (1962). Toward a psychology of being. New York: Van Nostrand.

May, R. (1950). The meaning of anxiety. New York: Ronald Press.

May, R. (1961). Existential psychology. New York: Random House.

Misiak, H., & Sexton, V. S. (1973). Phenomenological, existential, and humanistic psychologies: A historical survey. New York: Grune & Stratton.

Myers, D. J. (1999). Exploring psychology (4th ed.). New York: Worth Publishers.

Myers, G. E. (1986). William James; Life and thought. New Haven, NJ: Erlbaum.

建议参考文献

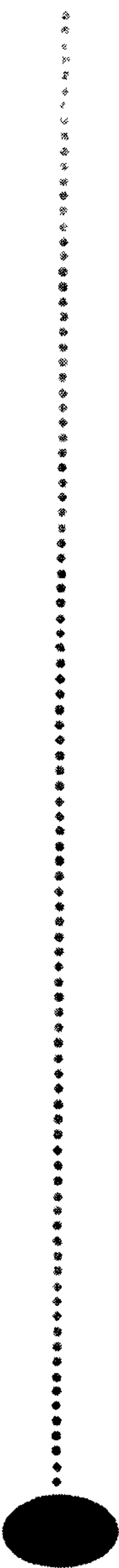
- Neisser, U. (1967). *Cognitive psychology*. New York: Appleton Century - crofts.
- Phillips, J. L. Jr. (1981). *Piaget's theory: A primer*. San Francisco: Freeman.
- Quinn, S. (1987). *A mind of her own: A life of Karen Honey*. New York: Summit Books.
- Read, H. , Fordham, M. , & Adler, G. (Eds.) (1979). *The collected works of C. G. Jung*(20 vols.). NJ: Princeton University Press.
- Roazen, P. (1975). *Freud and his followers*. New York: Knopf.
- Roazen, P. (1976). *Erik, H. Erikson: The Power and Limits of vision*. New York: Free Press.
- Rogers, C. R. (1951). *Client - centered therapy*. Cambridge, Mass: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rotman, B. (1977). *Jean Piaget: Psychologist of the real*. London: Harvest-er Press.
- Royce, J. R. , & Mos, L. P. (Eds.) (1981). *Humanistic psychology: Concepts and criticisms*. New York: Plenum.
- Schultz, D. P. (2000). *A History of modern psychology* (7th ed.). Fort Worth: Harcourt.
- Sharf, R. S. (2000). *Theories of psychotherapy & counseling: Concepts and cases* (2nd de.). Singapore: Brooks/Cole.
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. New York: knopf.
- Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. New York: Prentice - Hall.
- Spence, D. P. (1994). *The rhetorical voice of psychoanalysis*. Cambridge, MA: Harward University Press.
- Spurling, L. (Ed.) (1989). *Sigmund Frend: Critical assessments* (4 vols.). London: Routledge.

- Steele, R. S. (1982). Freud & Jung: Conflicts of interpretation. Boston: Melbournce & Henley.
- Stevens, A. (1990). On Jung. New York: Routledge.
- Stevens, R. (1993). Freud and psychoanalysis. An exposition and appraisal. Miton Keynes, Philadelphia: Open University Press.
- Sulloway, F. J. (1983). Freud, biologist of the mind . New York: Basic Books.
- Tageson, C. W. (1982). Humanistic psychology: A synthesis. Homewood, Ill: Dorsey.
- Thomas, R. M. (Ed.)(1990). The encyclopedia of human development and education. (4 vols). New York: Pergamon Press.
- Thorndike, E. L. (1913 ~ 14). Educational psychology (3 vols.). New York: Teachers College, Columbia University.
- Thorndike, E. L. (1931). Human learning. New York: Appleton.
- Thorne, B. M. , & Henley, T. B. (1997). Connections in the history and systems of psychology. New York: Houghton Mifflin.
- Vygotsky, L. S. (1962). Thought and language. Cambridge, Mass: M. I. T. Press.
- Vygotsky. L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: MA: Harward University Press.
- Watson, G. (1978). The great psychologists (4th ed.). Philadelphia: Lip-pincott.
- Watson, R. I. (1978). The great psychologists. New York: Harper.
- Webr, G. (1987). Jung: A biography. Boston: Shambhala.
- Wertheimer, Max (1945). Productive thinking. New York: Harper.
- Westen, D. (1996). Psychology: Mind, brain, & culture. New York: John Willey & Sons.
- Wodeley, A. (1997). Perspectives in psychology (2nd ed.). Hampshire, UK: Macmillian Press.

建议参考文献

Youn – Bruehl , E. (1988). Anna Freud: A biography. New York: Summit Books.

Zusne, L. (1984). Biographical dictionary of psychology. Westport, Conn: Greenwook Press.



索引

说明:

1. 索引中包括名词与人名
2. 人名前附有*号者为本书列有传记之心理学家。
3. 中文名词之以外文字母起头者列于汉英对照索引之末。

(一) 汉 英 对 照

一至三画

一元论 monism 4
一次练习学习 one-trial learning
215
二元论 dualism 4,29
二重心理学 dual psychology 135
人工智能 artificial intelligence
347
人文主义 humanism 25
人本主义心理学 humanistic psy-
chology 292
人生脚本 life script 389
人际关系论 interpersonal theory
282
人格学 personology 373
人格面具 persona 272
力比多 libido 263
三阶段法则 law of three stages
71
三段论法 syllogism 23

口唇期 oral stage 263
个人构念 personal construct 327
个人潜意识 personal unconscious
271
个体心理学 individual psychology
266
习性学 ethology 380
习俗道德期 conventional level of
morality 361
马戎第 Magendie, Francois 93,
95
* 马斯洛 Maslow, Abraham Har-
old 308~312
* 马赫 Mach, Ernst 232~234
马赫带 Mach bands 234

四画

天性与教养问题 nature-nurture
controversy 4
天赋观念 innate idea 20,30
元认知 metacognition 364

- 元认知知识 metacognitive knowledge 365
- 元认知经验 metacognitive experience 365
- 元素论 elementarism 230
- 无上命令 categorical imperative 39
- 无形象思维 imageless thought 134
- 无条件反应 unconditioned response 194
- 无条件刺激 unconditioned stimulus; UCS 194
- 无条件积极关注 unconditional positive regard 316
- 无意义音节 nonsense syllable 129
- 韦尼克 Wernicke, Carl 102
- 韦尼克区 Wernicke's area 102
- 韦克斯勒 Wechsler, David 377
- * 韦伯 Weber, Ernst Heinrich 106 ~ 108
- 韦伯分数 Weber's fraction 108
- 韦伯定律 Weber's law 108
- * 韦特海默 Wertheimer, Max 238 ~ 241
- 不可知论 skepticism 61
- * 比奈 Binet, Alfred 168 ~ 170
- 比奈 - 西蒙智力量表 Binet - Simon Intelligence Scale 170
- 比较心理学 comparative psychology 197
- 比较刺激 comparative stimulus 108
- 比率智商 ratio IQ 175
- * 戈达德 Goddard, Henry Herbert 171 ~ 173
- 日内瓦学派 Geneva School 332
- 中介变量 intervening variable 212
- 内向 introversion 273
- 内驱力 drive 164
- 内驱力减降论 drive - reduction theory 218
- 内控制点 internal locus of control 229
- 内省 introspection 116
- 内倾 introversion 273
- 贝尔 Bell, Charles 93, 95
- 贝尔 - 马戎第定律 Bell - Magendie law 95
- 牛顿 Newton, Isaac 92
- 升华 sublimation 276
- 长时记忆 long - term memory 350
- 反向形成 reaction formation 277
- 反应时 reaction time 98
- 反应性反应 respondent response 221
- 反映 reflection 56
- 反射弧 reflex arc 151
- 从做中学 learning by doing 152
- 分子性行为 molecular behavior 211
- 分析心理学 analytical psychology 271

心理学思想的流变

- 文艺复兴 Renaissance 24
认同 identification 277
认同危机 identity crisis 289
认识论 epistemology 6
认知 cognition 39
认知心理学 cognitive psychology 328
认知失调 cognitive dissonance 257
认知失调论 cognitive dissonance theory 256
认知主义 cognitivism 328
认知发展阶段论 stage theory of cognitive development 333
· 认知地图 cognitive map 212
认知革命 cognitive revolution 328
认知结构 cognitive structure 333
认知策略 cognitive strategy 365, 406
心电感应 telepathy 398
心身平行论 psychophysical parallelism 4, 36
心身交感论 psychophysical interactionism 4, 30
心身关系问题 mind - body problem 3, 93
心灵学 parapsychology 398
心灵致动 psychokinesis; PK 399
心理化学 mental chemistry 68
心理计量学 psychometrics 376
心理生理学 psychophysiology 93
心理年龄 mental age 170
心理社会期发展论 psychosocial stage theory of development 288
心理物理学 psychophysics 93
心理学派 school of psychology 112
心理学统一问题研究会 Society for Studying Unity Issues in Psychology 371
心理定势 mental set 135
心理科学 psychological science 1
心理测验 mental test 161
心理语言学 psycholinguistics 356
引拒值 valence 250
* 巴甫洛夫 Pavlov, Ivan Petrovich 192 ~ 195
双边论 double - aspect theory 32
双眼线索 binocular cue 59
* 孔德 Comte, Auguste 69 ~ 71
- ### 五画
- 功能主义 functionalism 136
功能独立 functional autonomy 164
* 艾里克森 Erikson, Erik Hom-
burger 287 ~ 291
* 艾利斯 Ellis, Albert 390 ~ 393
* 艾宾浩斯 Ebbinghaus, Hermann 127 ~ 129
节省法 saving method 129
正后象 positive afterimage 64
世界设计 world - design 306

- 本我 id 263
- 本能说 instinct theory 205
- * 布伦塔诺 Brentano, Franz 121
~ 123
- * 布罗卡 Broca, Pierre Paul 100
~ 102
- 布罗卡区 Broca's area 102
- 布罗卡失语症 Broca's aphasia 102
- 布莱勒 Bleuler, Eugen 270, 305, 331
- * 布鲁纳 Bruner, Jerome Seymour 340 ~ 344
- 卡纳普 Carnap, Rudolf 211
- * 卡特尔 Cattell, James McKeen 159 ~ 161
- * 卢梭 Rousseau, Jean Jacques 73 ~ 75
- 归纳 - 演绎法 inductive - deductive method 139
- 归纳法 inductive method 49
- 归纳推理 inductive reasoning 49
- 目的心理学 purposive psychology 205
- 目的行为主义 purposive behaviorism 211
- 电脑科学 computer science 329
- 电脑辅助教学 computer - assisted instruction 222
- 电脑模拟 computer simulation 347
- 出声思维 think aloud 347
- 生之本能 life - instinct 263
- 生产性格 productive character 286
- 生存竞争 struggle for existence 139
- 生命全程发展 life - span development 158
- 生活空间 life space 250
- 生活格调 style of life 268
- 生理需求 physiological need 311
- 生殖器期 phallic stage 263
- 他律道德期 heteronomous morality stage 359
- 外向 extroversion 273
- 外制控信念 external locus of control 229
- 外倾 extroversion 273
- 印记 imprinting 380
- 印象 impression 61
- 主动对愧疚 initiative vs. guilt 290
- 主观唯心论 subjective idealism 58
- 主题 thema 374
- 主题统觉测验 Thematic Apperception Test; TAT 374
- 市场性格 marketing character 286
- * 冯特 Wundt, Wilhelm Maximilian 114 ~ 117
- 讯息处理论 information - processing theory 329
- 记忆恢复 reminiscence 20
- 记忆痕迹 memory trace 207

记忆鼓 memory drum 131
* 尼采 Nietzsche, Friedrich Wilhelm 80 ~ 82
* 尼塞 Neisser, Ulric 352 ~ 354
民主型领导 democratic leadership 251
* 弗兰克 Frankl, Victor 321 ~ 324
弗兰克林 Franklin, Benjamin 395
* 弗拉维尔 Flavell, John H. 363 ~ 365
弗罗伦斯 Flourens, Pierre 101
* 弗罗姆 Fromm, Erich 284 ~ 286
* 弗洛伊德 Freud, Sigmund 260 ~ 264
皮尔逊 Pearson, Karl 145
皮尔逊积差相关 Pearson product - moment correlation 146
* 皮亚杰 Piaget, Jean 330 ~ 334
* 加涅 Gagné, Robert Mills 405 ~ 408
发生认识论 genetic epistemology 333
发现学习 discovery learning 343
发展危机 developmental crisis 289

六画

动力心理学 dynamic psychology 164
动作表象期 enactive representa-

tive stage 342
动物磁力说 animal magnetism 395
动觉 kinesthesia 107
场论 field theory 249
机制 mechanism 164
机能主义 functionalism 136
权力意志 will to power 81
芝加哥学派 Chicago School 151
* 吉布森 Gibson, James Jerome 252 ~ 254
共鸣论 resonance theory 98
* 考夫卡 Koffka, Kurt 242 ~ 244
* 亚里士多德 Aristotle 21 ~ 23
亚伯拉罕 Abraham, Karl 279
西蒙 Simon, Theodore 169
* 西蒙 Simon, Herbert Alexander 345 ~ 347
压抑 repression 263, 276
有机体 organism; O 164
在世存在 being - in - the world 299
存在分析 existential analysis 305
存在心理学 existential psychology 293
存在心理治疗 existential psychotherapy 293
存在主义 existentialism 292
* 达尔文 Darwin, Charles 92, 138 ~ 140
成长需求 growth needs 312
百分等级 percentile rank 377
死之本能 death instinct 263

- * 托尔曼 Tolman, Edward Chase
209 ~ 212
- 扬 - 赫尔姆霍茨三色论 Young -
Helmholtz trichromatic theory 99
- 过度补偿 overcompensation 267
- 当事人中心论 person - centered
theory 315
- 当事人中心治疗 person - cen-
tered therapy 316
- 同化 assimilation 333
- 同理心 empathy 316
- 因果性 causality 346
- 因果律 law of causation 62
- 因变量 dependent variable 211
- 因素分析 factor analysis 377
- 回归 regression 276
- 先天释放机制 innate releasing
mechanism;IRM 381
- 先验主义 a priorism 38
- 先验知识 transcendental knowl-
edge 39
- * 乔姆斯基 Chomsky, Avram No-
am 355 ~ 357
- 传心术 telepathy 398
- * 休谟 Hume, David 60 ~ 62
- * 伍德沃斯 Woodworth, Robert
Sessions 162 ~ 164
- 似动现象 apparent motion 240
- 华生 Watson, James 11
- * 华生 Watson, John Broadus
199 ~ 202
- 自由联想 free association 264
- 自由意志 free will 6
- 自由意志与决定论问题 free will
versus determinism 5
- 自主独立对羞怯怀疑 autonomy
vs. shame and doubt 290
- 自在存在 being - in - itself 303
- 自我 ego 263, 271
- 自我中心言语 egocentric speech
338
- 自我动力 self - dynamism 282
- 自我存在 being - oneself 303
- 自我论 self theory 315
- 自我体系 self - system 282
- 自我状态 ego state 388
- 自我实现 self actualization 312
- 自我实现需求 self - actualization
need 311
- 自我统合对角色混乱 identity vs.
role confusion 291
- 自我控制 self - control 56
- 自我意象 self - image 280
- 自我概念 self - concept 315
- 自卑情结 inferiority complex 267
- 自卑感 feeling of inferiority 267
- 自变量 independent variable 211
- 自律道德期 autonomous morality
stage 360
- 自然主义 naturalism 74
- 自然科学 natural science 1
- 自尊需求 self - esteem need 311
- 向量 vector 250
- 行为主义 behaviorism 186
- 行为革命 behavioral revolution
186

- 行为矫正 behavioral modifications 222
- 后习俗道德期 postconventional level of morality 362
- 后效强化 contingent reinforcement 222
- 创造性自我 creative self 268
- 创造性综合 creative synthesis 117
- 会心群体 encounter group 251
- 合理化作用 rationalization 277
- 负后象 negative afterimage 104
- 色觉四色论 tetrachromatic theory of color vision 105
- 色觉相对历程论 opponent - process theory of color vision 105
- 色觉相对论 opponent theory of color vision 104
- 多拉德 Dollard, John 224
- 多重辨别 multiple discrimination 407
- 交互决定论 reciprocal determinism 226
- 交往分析 transactional analysis; TA 387
- 交流分析 transactional analysis; TA 387
- 问题解决 problem solving 407
- 冲突 conflict 33
- 决定论 determinism 5
- 关键期 critical period 381
- * 安吉尔 Angell, James Rowland 153 ~ 155
- 安全需求 safety need 311
- * 安娜弗洛伊德 Freud, Anna 274 ~ 277
- * 米尔 Mill, John Stuart 66 ~ 68
- 米勒 Miller, Neal Elgar 224
- * 米勒 Miller, George Armitage 348 ~ 351
- 设定角色治疗 fixed - role therapy 327
- 阳性基质 animus 272
- 阴性基质 anima 272
- 防御机制 defense mechanism 276
- 观念 idea 61
- 观念联想 association of ideas 55
- 观察学习论 observational learning theory 225
- 七画
- 形式运思阶段 formal operational stage 334
- 形而上学 metaphysics 23
- 形象表象期 iconic representative stage 342
- * 麦独孤 McDougall, William 203 ~ 205
- * 麦斯默 Mesmer, Franz Anton 394 ~ 396
- 进步教育运动 progressive education movement 152
- 运动区 motor area 101
- 运动技能 motor skill 407
- 运动神经元 motor neuron 95

- 攻击性格 aggressive character 280
 * 杜威 Dewey, John 150 ~ 152
 极限法 method of limits 111
 克尔凯郭尔 Kierkegaard, Søren Aabye 295 ~ 297
 苏格拉底 Socrates 16
 * 劳伦茨 Lorenz, Konrad Zacharias 379 ~ 381
 两性期 genital stage 264
 两点阈期 two - point threshold 107
 来访者中心疗法 client - centered therapy 316
 折衷主义 eclecticism 371
 投射 projection 277
 投射测验 projective test 374
 连锁化 chaining 407
 求强意志 will to power 81
 听觉区 auditory area 101
 低能 feeble - mindedness 172
 伽利略 Galileo, Galilei 51, 92
 * 希尔加德 Hilgard, Ernest Ropiequet 400 ~ 404
 狂飙期 storm - and - stress period 78, 158
 肛门期 anal stage 263
 条件反应 conditioned response 195
 条件反射 conditioned reflex 194
 条件刺激 conditioned stimulus; CS 195
 怀特 White, William Alanson 282
 怀疑论 skepticism 61
 间接知觉论 indirect perception theory 253
 间接经验 mediate experience 116
 * 闵斯特伯格 Münsterberg, Hugo 165 ~ 167
 沙可 Charcot, Jean - Martin 270, 396
 * 沙利文 Sullivan, Harry Stack 281 ~ 283
 泛性论 pansexualism 264
 完形心理学 Gestalt psychology 230
 完美无缺对悲观沮丧 integrity vs. despair 291
 社会比较论 social comparison theory 256
 社会文化历史学派 Sociocultural - historical School 336
 社会认知论 social cognitive theory 225
 社会达尔文主义 social Darwinism 143
 社会交换论 social - exchange theory 52
 社会法制取向 social - contract - legalistic orientation 362
 社会学 sociology 71
 社会学习论 social learning theory 224
 社会控制 social control 52

补偿 compensation 267, 277
启蒙运动 Enlightenment 92
灵觉 clairvoyance 398
陆军乙种量表 Army Beta Scale
198
陆军甲种量表 Army Alpha Scale
198
* 阿德勒 Adler, Alfred 265 ~
268
陈述性知识 declarative knowledge
365
纵贯研究 longitudinal study 176

八画

环境决定论 environmental deter-
minism 6
现实存在 being - there 303
现实自我 actual self 280
现实原则 reality principle 263
现象场 phenomenal field 315
现象学 pheomenology 236
规则学习 rule learning 407
表象思维 representational thought
341
表象思维发展论 theory of devel-
opment of representational thought
341
松果体 pineal body 29
构造主义 structuralism 112
* 耶基斯 Yerkes, Robert Mearns
196 ~ 198
耶基斯 - 杜德森定律 Yerkes -
Dodson law 198

刺激 - 反应心理学 stimulus - re-
sponse psychology 202
刺激 - 反应联结学习 stimulus -
response learning 407
直观 intuition 236
直观教学 intuitional instruction
85
直觉 intuition 236
直接知觉论 direct perception the-
ory 254
直接经验 immediate experience
116
态度 attitude 407
顶峰体验 peak experience 312
拓扑心理学 topological psychology
250
* 拉什利 Lashley, Karl Spencer
206 ~ 208
转移 displacement 276
非决定论 indeterminism 6
非指导式治疗 nondirective thera-
py 316
* 凯利 Kelly, George Alexander
325 ~ 327
* 罗杰斯 Rogers, Carl Ransom
313 ~ 316
* 罗特 Rotter, Julian 227 ~ 229
具体运思期 concrete operational
stage 334
图式 schema 333
物质决定论 physical determinism
5
知识论 epistemology 6

- 知识来源问题 origins of knowledge 6
 知的需求 need to know 311
 乖孩子取向 good boy/nice girl orientation 361
 依从性格 compliant character 280
 依赖性格 receptive character 286
 放任型领导 laissez-faire leadership 251
 享乐原则 pleasure principle 263
 变换论 transposition theory 247
 性心理期发展论 psychosexual stage theory of development 263, 288
 净相关 partial correlation 347
 波林 Boring, Edwin 161, 341
 单子 monad 35
 单子论 monadology 35
 单眼线索 monocular cue 59
 定向需求 need for a frame of orientation 286
 实用主义 pragmatism 149
 实在论 realism 22
 实证主义 positivism 70
 学习阶层 learning hierarchy 407
 学习理论 learning theory 342
 学园 Academy 19
 试误学习 trial-and-error learning 190
 视知觉生态论 ecological theory of visual perception 254
 视觉区 visual area 101
 视崖 visual cliff 253
 郎格 Lange, C. G. 149
 * 屈尔佩 Külpe, Oswald 133 ~ 135
 隶属与爱的需求 belongingness and love need 311
 练习律 law of exercise 190
 组合智力 componential intelligence 367
 组块 chunk 351
 经典条件作用 classical conditioning 195
 经院哲学 scholasticism 24
 经验主义 empiricism 46
 经验知识 empirical knowledge 39
 经验智力 experiential intelligence 368
- ### 九画
- 标准分数 standard score 377
 标准刺激 standard stimulus 108
 * 柯尔伯格 Kohlberg, Lawrence 358 ~ 362
 柯利克 Crick, Francis 11
 * 柯勒 Köhler, Wolfgang 245 ~ 247
 相对功利取向 instrumental-relativist orientation 361
 相关 correlation 146
 相属需求 need for relatedness 285

心理学思想的流变

- * 柏克莱 Berkeley, George 57 ~ 59
- * 柏拉图 Plato 18 ~ 20
- * 柏恩 Berne, Eric 386 ~ 389
- * 胡塞尔 Husserl, Edmund 235 ~ 237
- * 荣格 Jung, Carl Gustav 269 ~ 273
- 临床心理学 clinic psychology 185
- 临床法 clinic method 185
- 临床法 clinical method 333
- 哈尔维 Harvey, William 51, 92
- 哈洛 Harlow, Harry 309
- * 哈特莱 Hartley, David 63 ~ 65
- 科学心理学 scientific psychology 1
- 科学教育运动 Scientific movement in education 191
- 复演论 recapitulation theory 158
- 适者生存 survival of the fittest 142
- 信号学习 signal learning 407
- 信任对不信任 trust vs. mistrust 290
- 信息加工论 information - processing theory 329
- 追求卓越 striving for superiority 267
- 独裁型领导 authoritarian leadership 251
- 亲密对孤独 intimacy vs. isolation 291
- 恒定刺激法 method of constant stimuli 111
- 派生观念 derived idea 30
- * 洛克 Locke, John 53 ~ 56
- 前习俗道德期 preconventional level of morality 361
- 前运思阶段 preoperational stage 334
- 前摄抑制 proactive inhibitions 132
- 美国人本心理学会 American Association of Humanistic Psychology 307
- 美国心理学社 American Psychological Society; APS 371
- 美的需求 aesthetic need 311
- 类似律 law of similarity 62
- 迷箱 puzzle box 190
- 语文知识 verbal information 406
- 语文联结 verbal association 407
- 语言习得装置 language - acquisition device; LAD 357
- 语言区 speech area 102
- 神经质性格 neurotic character 279
- 神经质焦虑 neurotic anxiety 319
- 神经质需求 neurotic need 279
- 神经特殊能量论 doctrine of specific nerve energies 95
- * 费希纳 Fechner, Gustav Theodor 109 ~ 111
- 费希纳定律 Fechner's law 110
- 费希特 Fichte, Johann Gottlieb

41, 44
 * 费斯廷格 Festinger, Leon 255
 ~ 257
 退行 regression 276
 结构主义 structuralism 112
 统合危机 identity crisis 289
 统合需求 need for identity 285
 统觉 apperception 36
 统觉团 apperception mass 45

十画

* 班杜拉 Bandura, Albert 223 ~
 226
 * 格兹里 Guthrie, Edwin Ray
 213 ~ 215
 真实自我 real self 280
 真挚 congruence 316
 * 莱布尼茨 Leibniz, Gottfried
 Wilhelm 34 ~ 36
 * 莱茵 Rhine, Joseph Banks 397
 ~ 399
 莎士比亚 Shakespeare, William
 399
 哥白尼 Copernicus, Nicolaus 11,
 92
 哥伦布 Columbus, Christopher 92
 * 贾德 Judd, Charles Hubbard
 180 ~ 182
 原型 archetype 271
 顿悟学习 insight learning 247
 哲学 philosophy 1
 哲学心理学 philosophical psychol-
 ogy 1

* 铁钦纳 Titchener, Edward Brad-
 ford 118 ~ 120
 倒摄抑制 retroactive inhibition
 132
 健康的焦虑 healthy anxiety 319
 爱因斯坦 Einstein, Albert 241
 爱迪生 Edison, Thomas Alva 376
 爱情三元论 triangular theory of
 love 369
 脑半球偏侧性 hemispheric lateral-
 ity 383
 胼胝体 corpus callosum 383
 效果律 law of effect 190
 * 高尔顿 Galton, Francis 144 ~
 146
 离群性格 detached character 280
 恋母情结 Oedipus complex 263
 * 海林 Hering, Ewald 103 ~ 105
 * 海德格尔 Heidegger, Martin
 298 ~ 300
 浪漫主义 romanticism 61, 72
 * 宾斯万格 Binswanger, Ludwig
 304 ~ 306
 调节 accommodation 333
 调整法 method of adjustment 111
 预知 precognition 398
 预定和谐 pre-established harmo-
 ny 36
 * 桑代克 Thorndike, Edward Lee
 188 ~ 191
 通讯理论 communication theory
 329

十一画

理性 reason 26
理性主义 rationalism 26
理性情绪治疗 rational - emotive therapy; RET 391
理智化 intellectualization 277
理想化自我 idealized self 280
* 培根 Bacon, Francis 47 ~ 49, 92
* 梅 May, Rollo 317 ~ 320
教学目标 instructional objective 406
教学理论 instructional theory 342
教学理论 theory of instruction 406
* 勒温 Lewin, Kurt 248 ~ 251
基本心理能力测验 Primary Mental Abilities Test; PMAT 377
基本焦虑 basic anxiety 279
基本需求 basic needs 312
* 推孟 Terman, Lewis Madison 174 ~ 176
掠夺性格 exploitative character 286
接近律 law of contiguity 62
控制点, 控制源 locus of control 229
匮乏性需求 deficiency needs 312
常态分布 normal distribution 377

常性危机 normative crisis 289
唯心论 idealism 4
唯物论 materialism 4
逻辑实证主义 logical positivism 71, 211
移情 transference 264
* 笛卡儿 Descartes, Ren e 27 ~ 30
符号表象期 symbolic representative stage 342
符茨堡学派 Würzburg School 134
第一性质 primary quality 55
第二性质 secondary quality 55
第三势力 third force 292
假设 - 演绎法 hypothetico - deductive method 218
假设 - 演绎学习论 hypothetico - deductive learning theory 218
假相关 spurious correlation 346
欲力 libido 263
* 康德 Kant, Immanuel 37 ~ 39
情感 affection 39
深度知觉 depth perception 58
寄生性格 boarding character 286
隐秘观察者 hidden observer 404
维也纳精神分析学会 Vienna Psychoanalytic Society 259
* 维果茨基 Vygotsky, Lev Semenovich 335 ~ 339

十二画

替代学习 vicarious learning 225

- 联结主义 connectionism 191
- 联想主义 associationism 65
- 斯坦福 - 比奈智力量表 Stanford - Binet Intelligence Scale 175
- * 斯图姆夫 Stumpf, Carl 124 ~ 126
- * 斯佩里 Sperry, Roger Wolcott 382 ~ 385
- * 斯金纳 Skinner, Burrhus Frederick 219 ~ 222
- 斯金纳箱 Skinner box 220
- * 斯科特 Scott, Walter Dill 177 ~ 179
- * 斯宾诺莎 Spinoza, Baruch 31 ~ 33
- * 斯宾塞 Spencer, Herbert 141 ~ 143
- * 斯腾伯格 Sternberg, Robert J. 366 ~ 369
- 彭菲尔德 Penfield Wilder 385
- 落实需求 need for rootedness 285
- 超人 superman 82
- 超世存在 being - beyond - the - world 306
- 超我 superego 263
- 超越需求 need for transcendence 285
- 超感视觉 clairvoyance 398
- 超感官知觉 extrasensory perception; ESP 398
- 裂脑术 split brain technique 384
- * 雅斯贝尔斯 Jaspers, Karl 301 ~ 303
- 最小可觉差异 just - noticeable difference; j. n. d 108
- 最近发展区 zone of proximal development 339
- * 黑格尔 Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 40 ~ 42
- 遗忘干扰论 interference theory of forgetting 132
- 短时记忆 short - term memory 350
- 程序性知识 procedural knowledge 365
- 程序教学 programmed instruction 222
- 等势原理 principle of equipotentiality 208
- 策动心理学 hormic psychology 205
- 智力三维论 triarchic theory of intelligence 367
- 智力技能 intellectual skill 406
- 智力落后 mental retardation 172
- 智商 IQ ratio 175
- 集体潜意识 collective unconscious 271
- 奥地利学派 Austrian school 123
- 释梦 dream interpretation 264
- 割裂脑 split brain 384
- 普遍伦理取向 universal - ethical - principle orientation 362
- 富兰克林 Franklin, Benjamin 69
- 道德发展阶段论 stage theory of

moral development 360
道德两难 moral dilemma 360
谢切诺夫 Sechenov, Ivan
Mikhailovich 193

十三画

* 瑟斯顿 Thurstone, Louis Leon
375 ~ 378
瑟斯顿态度量表 Thurstone - type
Attitude Scale 378
概念 concept 20
概念学习 concept learning 407
勤奋对自卑 industry vs. inferiority 290
* 蒙台梭利 Montessori, Maria
89 ~ 91
感官记忆 sensory memory 350
感觉区 sensory area 101
感觉运动阶段 sensorimotor stage
334
感觉神经元 sensory neuron 95
感情三维论 tridimensional theory
of feeling 117
肆应智力 contextual intelligence
368
暗示 suggestion 396
暗影 shadow 272
愚鲁 moron 172
催眠 hypnosis 396
催眠术 hypotism 396
催眠诱导 hypnotic induction 396
催眠感受性 hypnotic susceptibility
403

* 詹姆斯 James, William 147 ~
149
詹姆斯 - 郎格情绪论 James -
Lang theory of emotion 149
新弗洛伊德主义 neo - Freudian
259

新行为主义 neobehaviorism 187
新精神分析 neo - psychoanalysis
259

意义治疗 logotherapy 322
意动心理学 act psychology 122
意志 conation 39

意识流 stream of consciousness
149

意识阈 limen of consciousness
45

* 福禄贝尔 Fröebel, Friedrich
86 ~ 88

群体动力学 group dynamics 251

十四画

模仿 modeling 225

* 赫尔 Hull, Clark Leonard 216
~ 218

* 赫尔巴特 Herbart, Johann
Friedrich 43 ~ 45

* 赫尔姆霍茨 Helmholtz, Her-
mann von 97 ~ 99

赫胥黎 Huxley, Thomas Henry
142

* 歌德 Goethe, Johann Wolfgang
von 76 ~ 79

需求压力论 need - press theory

- 374
- 需求层次论 need - hierarchy theory 311
- * 裴斯泰洛齐 Pestalozzi, Johann Heinrich 83 ~ 85
- 演绎推理 deductive reasoning 23
- 精力充沛对颓废迟滞 generative vs. stagnation 291
- 精神分析 psychoanalysis 258
- 精神分析学会 Psychoanalytic Association 259
- 精神决定论 psychical determinism 6
- * 缪勒 Müller, Georg Elias 130 ~ 132
- * 缪勒 Müller, Johannes Peter 94 ~ 96
- 十五画以上
- 潜伏期 latent stage 263
- 潜抑 repression 276
- 潜意识 unconscious 263
- 遵守法规取向 law - and - order orientation 361
- 整体论 holism 230
- 整体性行为 molar behavior 211
- 整体活动原理 principle of mass action 208
- * 霍尔 Hall, Granville Stanley 156 ~ 158
- * 霍布斯 Hobbes, Thomas 50 ~ 52
- * 霍妮 Horney, Karen 278 ~ 280
- 操作性反应 operant response 222
- 操作性条件作用 operant conditioning 222
- * 默瑞 Murray, Henry Alexander 372 ~ 374
- 辩证法 dialectics 42
- 激进行为主义 radical behaviorism 187
- 避罚服从取向 punishment - obedience orientation 361
- * 魏特默 Witmer, Lighter 183 ~ 185
- S - R 心理学 S - R psychology 202

(二) 英 汉 对 照

A

- a priorism 先验主义 38
- Abraham, Karl 亚伯拉罕 279
- Academy 学园 19
- accommodation 调节 333
- act psychology 意动心理学 122
- actual self 现实自我 280
- * Adler, Alfred 阿德勒 265 ~ 268

- aesthetic need 美的需求 311
affection 情感 39
aggressive character 攻击性格 280
American Association of Humanistic Psychology 美国人本心理学会 307
American Psychological Society 美国心理学社 371
anal stage 肛门期 263
analytical psychology 分析心理学 271
* Angell, James Rowland 安吉尔 153 ~ 155
anima 阴性基质 272
animal magnetism 动物磁力说 395
animus 阳性基质 272
apparent motion 似动现象 240
apperception 统觉 36
apperception mass 统觉团 45
archetype 原型 271
* Aristotle 亚里士多德 21 ~ 23
Army Alpha Scale 陆军甲种量表 198
Army Beta Scale 陆军乙种量表 198
artificial intelligence 人工智能 347
ASP = American Psychological Society
assimilation 同化 333
association of ideas 观念联想 55
associationism 联想主义 65
attitude 态度 407
Austrian School 奥地利学派 123
auditory area 听觉区 101
authoritarian leadership 独裁型领导 251
autonomous morality stage 自律道德期 360
autonomy vs. shame and doubt 自主独立对羞怯怀疑 290
- B**
- * Bacon, Francis 培根 47 ~ 49, 92
* Bandura, Albert 班杜拉 223 ~ 226
basic anxiety 基本焦虑 279
basic needs 基本需求 312
behavior modifications 行为矫正 222
behavioral revolution 行为革命 186
behaviorism 行为主义 186
being - beyond - the - world 超世存在 306
being - in - itself 自在存在 303
being - in - the - world 在世存在 299
being - oneself 自我存在 303
being - there 现实存在 303
Bell, Charles 贝尔 93, 95
Bell - Magendie law 贝尔 - 马戎第定律 95
belongingness and love need 隶属

- 与爱的需求 311
- * Berkeley, George 柏克莱 57 ~ 59
- * Berne, Eric 柏恩 386 ~ 389
- * Binet, Alfred 比奈 168 ~ 170
- Binet - Simon Intelligence Scale 比奈 - 西蒙智力量表 170
- binocular cue 双眼线索 59
- * Binswanger, Ludwig 宾斯万格 304 ~ 306
- Bleuler, Eugen 布莱勒 270, 305, 331
- boarding character 寄生性格 286
- Boring, Edwin 波林 161, 341
- * Brentano, Franz 布伦塔诺 121 ~ 123
- * Broca, Pierre Paul 布罗卡 100 ~ 102
- Broca's aphasia 布罗卡失语症 102
- Broca's area 布罗卡区 102
- * Bruner, Jerome Seymour 布鲁纳 340 ~ 344
- C**
- Carnap, Rodolf 卡纳普 211
- categorical imperative 无上命令 39
- * Cattell, James Mckeen 卡特尔 159 ~ 161
- causality 因果性 346
- chaining 连锁化 407
- Charcot, Jean - Martin 沙可 270, 396
- Chicago School 芝加哥学派 151
- * Chomsky, Avram Noam 乔姆斯基 355 ~ 357
- chunk 组块 351
- clairvoyance 超感视觉, 灵觉 398
- classical conditioning 经典条件作用 195
- client - centered therapy 来访者中心疗法 316
- clinical method 临床法 185, 333
- clinical psychology 临床心理学 185
- cognition 认知 39
- cognitive dissonance 认知失调 257
- cognitive dissonance theory 认知失调论 256
- cognitive map 认知地图 212
- cognitive psychology 认知心理学 328
- cognitive revolution 认知革命 328
- cognitive strategy 认知策略 365, 406
- cognitive structure 认知结构 333
- cognitivism 认知主义 328
- collective unconscious 集体潜意识 271
- Columbus, Christopher 哥伦布 92
- communication theory 通讯理论 329

comparative psychology 比较心理学 197
comparative stimulus 比较刺激 108
compensation 补偿 267, 277
compliant character 依从性格 280
componential intelligence 组合智力 367
computer science 电脑科学 329
computer simulation 电脑模拟 347
computer - assisted instruction 电脑辅助教学 222
* Comte, Auguste 孔德 69 ~ 71
conation 意志 39
concept learning 概念学习 407
concept 概念 20
concrete operational stage 具体运思期 334
conditioned reflex 条件反射 195
conditioned response 条件反应 195
conditioned stimulus 条件刺激 195
conflict 冲突 33
congruence 真挚 316
connectionism 联结主义 191
contextual intelligence 肆应智力 368
contingent reinforcement 后效强化 222
conventional level of morality 习俗

道德期 361
Copernicus, Nicolaus 哥白尼 11, 92
corpus callosum 胼胝体 383
correlation 相关 146
creative self 创造性自我 268
creative synthesis 创造性综合 117
Crick, Francis 柯利克 11
critical period 关键期 381
CS = conditioned stimulus

D

* Darwin Charles 达尔文 93, 138 ~ 140
death instinct 死之本能 263
declarative knowledge 陈述性知识 365
deductive reasoning 演绎推理 23
defense mechanism 防御机制 276
deficiency needs 匮乏性需求 312
democratic leadership 民主型领导 251
dependent variable 因变量 211
depth perception 深度知觉 58
derived idea 派生观念 30
* Descartes, Rene 笛卡尔 27 ~ 30
detached character 离群性格 280
determinism 决定论 5
developmental crisis 发展危机 289

* Dewey, John 杜威 150 ~ 152
 dialectics 辩证法 42
 direct perception theory 直接知觉论 254
 discovery learning 发现学习 343
 displacement 转移 276
 doctrine of specific nerve energies 神经特殊能量论 95
 Dollard, John 多拉德 224
 double - aspect theory 双边论 32
 dream interpretation 释梦 264
 drive 内驱力 164
 drive - reduction theory 内驱力减降论 218
 dual psychology 二重心理学 135
 dualism 二元论 4, 29
 dynamic psychology 动力心理学 164

E

* Ebbinghaus, Hermann 艾宾浩斯 127 ~ 129
 eclecticism 折衷主义 371
 ecological theory of visual perception 视知觉生态论 254
 Edison, Thomas Alva 爱迪生 376
 ego state 自我状态 388
 ego 自我 263, 271
 egocentric speech 自我中心言语 338
 Einstein, Albert 爱因斯坦 241
 elementarism 元素论 230
 * Ellis, Albert 艾利斯 390 ~ 393

empathy 同理心 316
 empirical knowledge 经验知识 39
 empiricism 经验主义 46
 enactive representative stage 动作表象期 342
 encounter group 会心群体 251
 Enlightenment 启蒙运动 92
 environmental determinism 环境决定论 6
 epistemology 知识论, 认识论 6
 * Erikson, Erik Homburger 艾里克森 287 ~ 291
 ESP = extrasensory perception
 ethology 习性学 380
 existential analysis 存在分析 305
 existential psychology 存在心理学 293
 existential psychotherapy 存在心理治疗 293
 existentialism 存在主义 292
 experiential intelligence 经验智力 368
 exploitative character 掠夺性格 286
 external locus of control 外控制点 229
 extrasensory perception 超感[官]知觉 398
 extroversion 外向, 外倾 273

F

factor analysis 因素分析 377
 * Fechner, Gustav Theodor 费希

纳 109 ~ 111
Fechner's law 费希纳定律 110
feeble - mindedness 低能 172
feeling of inferiority 自卑感 267
* Festinger, Leon 费斯廷格 255
~ 257
Fichte, Johann Gottlieb 费希特
41, 44
field theory 场论 249
fixed - role therapy 设定角色治疗
327
Flourens, Pierre 弗罗伦斯 101
* Flavell, John H. 弗拉维尔
363 ~ 365
formal operational stage 形式运思
阶段 334
* Frankl, Victor 弗兰克 321 ~
324
Franklin, Benjamin 富兰克林
69, 395
free association 自由联想 264
free will versus determinism 自由意
志与决定论问题 5
free will 自由意志 6
* Freud, Anna 安娜弗洛伊德
274 ~ 277
* Freud, Sigmund 弗洛伊德 260
~ 264
* Fröebel, Friedrich 福禄贝尔
86 ~ 88
* Fromm, Erich 弗罗姆 284 ~
286
functional autonomy 功能独立

164
functionalism 功能主义, 机能主义
136

G

* Gagne, Robert Mills 加涅 405
~ 408
Galileo, Galilei 伽利略 51, 92
* Galton, Francis 高尔顿 144 ~
146
generative vs. stagnation 精力充沛
对颓废迟滞 291
genetic epistemology 发生认识论
333
Geneva School 日内瓦学派 332
genital stage 两性期 264
Gestalt psychology 完形心理学
230
* Gibson, James Jerome 吉布森
252 ~ 254
* Goddard, Henry Herbert 戈达德
171 ~ 173
* Goethe, Johann Wolfgang von 歌
德 76 ~ 79
good boy / nice girl orientation 乖
孩子取向 361
group dynamics 群体动力学 251
growth needs 成长需求 312
* Guthrie, Edwin Ray 格兹里
213 ~ 215

H

* Hall, Granville Stanley 霍尔

- 156 ~ 158
- Harlow, Harry 哈洛 309
- * Hartley, David 哈特莱 63 ~ 65
- Harvey, William 哈尔维 51, 92
- healthy anxiety 健康的焦虑 319
- * Hegel, Georg Wilhelm Friedrich 黑格尔 40 ~ 42
- * Heidegger, Martin 海德格尔 298 ~ 300
- * Helmholtz, Hermann von 赫尔姆霍茨 97 ~ 99
- hemispheric laterality 脑半球偏侧性 383
- * Herbart, Johann Friedrich 赫尔巴特 43 ~ 45
- * Hering, Ewald 海林 103 ~ 105
- heteronomous morality stage 他律道德期 359
- hidden observer 隐密观察者 404
- * Hilgard, Ernest Ropiequet 希尔加德 400 ~ 404
- * Hobbes, Thomas 霍布斯 50 ~ 52
- holism 整体论 230
- hormic psychology 策动心理学 205
- * Horney, Karen 霍妮 278 ~ 280
- * Hull, Clark Leonard 赫尔 216 ~ 218
- humanism 人文主义 25
- humanistic psychology 人本主义心理学 292
- * Hume, David 休谟 60 ~ 62
- * Husserl, Edmund 胡塞尔 235 ~ 237
- Huxley, Tomas Henry 赫胥黎 142
- hypnosis 催眠 396
- hypnotic induction 催眠诱导 396
- hypnotic susceptibility 催眠感受性 403
- hypnotism 催眠术 396
- hypothetico - deductive learning theory 假设 - 演绎学习论 218
- hypothetico - deductive method 假设 - 演绎法 218
- I
- iconic representative stage 形象表象期 342
- id 本我 263
- idea 观念 61
- idealism 唯心论 4
- idealized self 理想化自我 280
- identification 认同 277
- identity crisis 统合危机, 认同危机 289
- identity vs. role confusion 自我统合对角色混乱 291
- imageless thought 无形象思维 134
- immediate experience 直接经验 116
- impression 印象 61
- imprinting 印记 380
- independent variable 自变量 211

- indeterminism 非决定论 6
- indirect perception theory 间接知觉论 253
- individual psychology 个体心理学 266
- inductive method 归纳法 49
- inductive reasoning 归纳推理 49
- inductive - deductive method 归纳 - 演绎法 139
- industry vs. inferiority 勤奋对自卑 290
- inferiority complex 自卑情结 267
- information - processing theory 讯息处理理论, 信息加工论 329
- initiative vs. guilt 主动对愧疚 290
- innate idea 天赋观念 20, 30
- innate releasing mechanism 先天释放机制 381
- insight learning 顿悟学习 247
- instinct theory 本能说 205
- instructional objective 教学目标 406
- instructional theory 教学理论 342
- instrumental - relativist orientation 相对功利取向 361
- integrity vs. despair 完美无缺对悲观沮丧 291
- intellectual skill 智力技能 406
- intellectualization 理智化 277
- interference theory of forgetting 遗忘干扰论 132
- internal locus of control 内控制点 念 229
- interpersonal theory 人际关系论 282
- intervening variable 中介变量 212
- intimacy vs. isolation 亲密对孤独 291
- introspection 内省 116
- introversion 内向, 内倾 273
- intuition 直觉, 直观 236
- intuitional instruction 直观教学 85
- IQ ratio 智商 175
- IRM = innate releasing mechanism
- J**
- * James, William 詹姆斯 147 ~ 149
- James - Lang theory of emotion 詹姆斯 - 郎格情绪论 149
- * Jaspers, Karl 雅斯贝尔斯 301 ~ 303
- j. n. d. = just - noticeable difference
- * Judd, Charles Hubbard 贾德 180 ~ 182
- * Jung, Carl Gustav 荣格 269 ~ 273
- just - noticeable difference 最小可觉差异 108
- K**
- * Kant, Immanuel 康德 37 ~ 39
- * Kelly, George Alexander 凯利

- 325 ~ 327
- * Kierkegaard, Sören Aabye 克尔凯郭尔 295 ~ 297
- kinesthesia 动觉 107
- * Koffka, kurt 考夫卡 242 ~ 244
- * Kohlberg, Lawrence 柯尔伯格 358 ~ 362
- * Köhler, Wolfgang 柯勒 245 ~ 247
- * Külpe, Oswald 屈尔佩 133 ~ 135
- L**
- LAD = language - acquisition device
- laissez - faire leadership 放任型领导 251
- Lange, Georg 郎格 149
- language - acquisition device 语言习得装置 357
- * Lashley, Karl Spencer 拉什利 206 ~ 208
- latent stage 潜伏期 263
- law of causation 因果律 62
- law of contiguity 接近律 62
- law of effect 效果律 190
- law of exercise 练习律 190
- law of similarity 类似律 62
- law of three stages 三阶段法则 71
- law - and - order orientation 遵守法规取向 361
- learning by doing 从做中学 152
- learning hierarchy 学习阶层 407
- learning theory 学习理论 342
- * Leibniz, Gottfried Wilhelm 莱布尼兹 34 ~ 36
- * Lewin, Kurt 勒温 248 ~ 251
- libido 力比多, 欲力 263
- life script 人生脚本 389
- life space 生活空间 250
- life - instinct 生之本能 263
- life - span development 生命全程发展 158
- limen of consciousness 意识阈 45
- * Locke, John 洛克 53 ~ 56
- locus of control 控制点, 控制源 229
- logical positivism 逻辑实证主义 71, 211
- logotherapy 意义治疗 322
- longitudinal study 纵贯研究 176
- long - term memory 长时记忆 350
- * Lorenz, Konrad Zacharias 劳伦茨 379 ~ 381
- M**
- Mach bands 马赫带 234
- * Mach, Ernst 马赫 232 ~ 234
- Magendie, Francois 马戎第 93, 95
- marketing character 市场性格 286
- * Maslow, Abraham Harold 马斯洛 308 ~ 312
- materialism 唯物论 4

- * May, Rollo 梅 317 ~ 320
- * McDougall, William 麦独孤 203 ~ 205
- mechanism 机制 164
- mediate experience 间接经验 116
- memory drum 记忆鼓 131
- memory trace 记忆痕迹 207
- mental age 心理年龄 170
- mental chemistry 心理化学 68
- mental retardation 智力落后 172
- mental set 心理定势 135
- mental test 心理测验 161
- * Mesmer, Franz Anton 麦斯默 394 ~ 396
- metacognition 元认知 364
- metacognitive experience 元认知经验 365
- metacognitive knowledge 元认知知识 365
- metaphysics 形而上学 23
- method of adjustment 调整法 111
- method of constant stimuli 恒定刺激法 111
- method of limits 极限法 111
- * Mill, John Stuart 米尔 66 ~ 68
- * Miller, George Armitage 米勒 348 ~ 351
- Miller, Neal Elgar 米勒 224
- mind - body problem 心身关系问题 3
- modeling 模仿 225
- molar behavior 整体性行为 211
- molecular behavior 分子性行为 211
- monad 单子 35
- monadology 单子论 35
- monism 一元论 4
- monocular cue 单眼线索 59
- * Montessori, Maria 蒙台梭利 89 ~ 91
- moral dilemma 道德两难 360
- moron 愚鲁 172
- motor area 运动区 101
- motor neuron 运动神经元 95
- motor skill 运动技能 407
- * Müller, Georg Elias 缪勒 130 ~ 132
- * Müller, Johannes Peter 缪勒 94 ~ 96
- multiple discrimination 多重辨别 407
- * Münsterberg, Hugo 闵斯特伯格 165 ~ 167
- * Murray, Henry Alexander 默瑞 372 ~ 374
- N
- natural science 自然科学 1
- naturalism 自然主义 74
- nature - nurture controversy 天性与教养问题 4
- need for a frame of orientation 定向需求 286
- need for identity 统合需求 285
- need for relatedness 相属需求 285

need for rootedness 落实需求 285
 need for transcendence 超越需求 285
 need to know 知的需求 311
 need - hierarchy theory 需求层次论 311
 need - press theory 需求压力论 374
 negative afterimage 负后象 104
 * Neisser, Ulric 尼塞 352 ~ 354
 neobehaviorism 新行为主义 187
 neo - Freudian 新弗洛伊德主义 259
 neo - psychoanalysis 新精神分析 259
 neurotic anxiety 神经质焦虑 319
 neurotic character 神经质性格 279
 neurotic need 神经质需求 279
 Newton, Isaac 牛顿 92
 * Nietzsche, Friedrich Wilhelm 尼采 80 ~ 82
 nondirective therapy 非指导式治疗 316
 nonsense syllable 无意义音节 129
 normal distribution 常态分布 377
 normative crisis 常性危机 289

O

observational learning theory 观察学习论 225
 Oedipus complex 恋母情结 263

one - trial learning 一次练习学习 215
 operant conditioning 操作性条件作用 222
 operant response 操作性反应 222
 opponent theory of color vision 色觉相对论 104
 opponent - process theory of color vision 色觉相对历程论 105
 oral stage 口唇期 263
 organism; O 有机体 164
 origins of knowledge 知识来源问题 6
 overcompensation 过度补偿 267

P

pansexualism 泛性论 264
 parapsychology 心灵学 398
 partial correlation 净相关 347
 * Pavlov, Ivan Petrovich 巴甫洛夫 192 ~ 195
 peak experience 顶峰体验 312
 Pearson, Karl 皮尔逊 145
 Pearson product - moment correlation 皮尔逊积差相关 146
 Penfield Wilder 彭菲尔德 385
 percentile rank 百分等级 377
 persona 人格面具 272
 personal construct 个人构念 327
 personal unconscious 个人潜意识 271
 person - centered theory 当事人中心论 315

心理学思想的流变

- person - centered therapy 当事人中心治疗 316
- personology 人格学 373
- * Pestalozzi, Johann Heinrich 裴斯泰洛齐 83 ~ 85
- phallic stage 生殖器期 263
- phenomenal field 现象场 315
- phenomenology 现象学 236
- philosophical psychology 哲学心理学 1
- philosophy 哲学 1
- physical determinism 物质决定论 5
- physiological need 生理需求 311
- * Piaget, Jean 皮亚杰 330 ~ 334
- pineal body 松果体 29
- PK = psychokinesis
- * Plato 柏拉图 18 ~ 20
- pleasure principle 享乐原则 263
- PMAT = Primary Mental Abilities Test
- positive afterimage 正后象 64
- positivism 实证主义 70
- postconventional level of morality 后习俗道德期 362
- pragmatism 实用主义 149
- precognition 预知 398
- preconventional level of morality 前习俗道德期 361
- pre - established harmony 预定和谐 36
- preoperational stage 前运思阶段 334
- Primary Mental Abilities Test 基本心理能力测验 377
- primary quality 第一性质 55
- principle of equipotentiality 等势原理 208
- principle of mass action 整体活动原理 208
- proactive inhibitions 前摄抑制 132
- problem solving 问题解决 407
- procedural knowledge 程序性知识 365
- productive character 生产性格 286
- programmed instruction 程序教学 222
- progressive education movement 进步教育运动 152
- projection 投射 277
- projective test 投射测验 374
- psychic reflex 精神反射 194
- psychical determinism 精神决定论 6
- psychoanalysis 精神分析 258
- Psychoanalytic Association 精神分析学会 259
- psychokinesis 心灵致动 399
- psycholinguistics 心理语言学 356
- psychological science 心理科学 1
- psychometrics 心理计量学 376
- psychophysical interactionism 心身交感论 4, 30

psychophysical parallelism 心身平行论 4, 36
 psychophysics 心理物理学 93
 psychophysiology 心理生理学 93
 psychosexual stage theory of development 性心理期发展论 263
 psychosocial stage theory of development 心理社会期发展论 288
 punishment - obedience orientation 避罚服从取向 361
 purposive behaviorism 目的行为主义 211
 purposive psychology 目的心理学 205
 puzzle box 迷箱 190

R

radical behaviorism 激进行为主义 187
 ratio IQ 比率智商 175
 rational - emotive therapy 理性情绪治疗 391
 rationalism 理性主义 26
 rationalization 合理化作用 277
 reaction formation 反向形成 277
 reaction time 反应时 98
 real self 真实自我 280
 realism 实在论 22
 reality principle 现实原则 263
 reason 理性 26
 recapitulation theory 复演论 158
 receptive character 依赖性格 286
 reciprocal determinism 交互决定论

226
 reflection 反映 56
 reflex arc 反射弧 151
 regression 回归, 退行 146, 276
 reminiscence 记忆恢复 20
 Renaissance 文艺复兴 24
 representational thought 表象思维 341
 repression 压抑 263, 276
 resonance theory 共鸣论 98
 respondent response 反应性反应 221
 RET = rational - emotive therapy
 retroactive inhibition 倒摄抑制 132
 * Rhine, Joseph Banks 莱茵 397 ~ 399
 * Rogers, Carl Ransom 罗杰斯 313 ~ 316
 romanticism 浪漫主义 61, 72
 * Rotter, Julian 罗特 227 ~ 229
 * Rousseau, Jean Jacques 卢梭 73 ~ 75
 rule learning 规则学习 407

S

safety need 安全需求 311
 saving method 节省法 129
 schema 图式 333
 scholasticism 经院哲学 24
 school of psychology 心理学派 112
 scientific movement in education 科

- 学教育运动 191
- scientific psychology 科学心理学 1
- * Scott, Walter Dill 斯科特 177 ~ 179
- Sechenov, Ivan Mikhailovich 谢切诺夫 193
- secondary quality 第二性质 55
- self actualization 自我实现 312
- self theory 自我论 315
- self - actualization need 自我实现需求 311
- self - concept 自我概念 315
- self - control 自我控制 56
- self - dynamism 自我动力 282
- self - esteem need 自尊需求 311
- self - image 自我意象 280
- self - system 自我体系 282
- sensorimotor stage 感觉运动阶段 334
- sensory area 感觉区 101
- sensory memory 感官记忆 350
- sensory neuron 感觉神经元 95
- shadow 暗影 272
- Shakespeare, William 莎士比亚 399
- short - term memory 短时记忆 350
- signal learning 信号学习 407
- * Simon, Herbert Alexander 西蒙 345 ~ 347
- Simon, Theodore 西蒙 169
- skepticism 不可知论, 怀疑论 61
- Skinner box 斯金纳箱 220
- * Skinner, Burrhus Frederick 斯金纳 219 ~ 222
- social cognitive theory 社会认知论 225
- social comparison theory 社会比较论 256
- social control 社会控制 52
- social Darwinism 社会达尔文主义 143
- social learning theory 社会学习论 224
- social - contract - legalistic orientation 社会法制取向 362
- social - exchange theory 社会交换论 52
- Society for Studying Unity Issues in Psychology 心理学统一问题研究会 371
- Sociocultural - historical School 社会文化历史学派 336
- sociology 社会学 71
- Socrates 苏格拉底 16
- speech area 语言区 102
- * Spencer, Herbert 斯宾塞 141 ~ 143
- * Sperry, Roger Wolcott 斯佩里 382 ~ 385
- * Spinoza, Baruch 斯宾诺莎 31 ~ 33
- split brain 割裂脑 384
- split brain technique 裂脑术 384
- spurious correlation 假相关 346

S - R psychology S - R 心理学 202
 stage theory of cognitive development
 认知发展阶段论
 333
 stage theory of moral development
 道德发展阶段论 360
 standard score 标准分数 377
 standard stimulus 标准刺激 108
 Stanford - Binet Intelligence Scale
 斯坦福 - 比奈智力量表 175
 * Sternberg, Robert J. 斯腾伯格
 366 ~ 369
 stimulus - response learning 刺激
 - 反应联结学习 407
 stimulus - response psychology 刺
 激 - 反应心理学 202
 storm - and - stress period 狂飙期
 78, 158
 stream of consciousness 意识流
 149
 striving for superiority 追求卓越
 267
 structuralism 结构主义, 构造主义
 112
 struggle for existence 生存竞争
 139
 * Stumpf, Carl 斯图姆夫 124 ~
 126
 style of life 生活格调 268
 subjective idealism 主观唯心论
 58
 sublimation 升华 276
 suggestion 暗示 396

* Sullivan, Harry Stack 沙利文
 281 ~ 283
 superego 超我 263
 superman 超人 82
 survival of the fittest 适者生存
 142
 syllogism 三段论法 23
 symbolic representative stage 符号
 表象期 342

T

TA * transactional analysis
 TAT * Thematic Apperception Test
 telepathy 心电感应, 传心术 398
 * Terman, Lewis Madison 推孟
 174 ~ 176
 tetrachromatic theory of color vision
 色觉四色论 105
 thema 主题 374
 Thematic Apperception Test 主题统
 觉测验 374
 theory of development of representa-
 tional thought 表象思维发展论
 341
 theory of instruction 教学理论
 406
 think aloud 出声思维 347
 third force 第三势力 292
 * Thorndike, Edward Lee 桑代克
 188 ~ 191
 * Thurstone, Louis Leon 瑟斯顿
 375 ~ 378
 Thurstone - type Attitude Scale 瑟

斯顿态度量表 378

* Titchener, Edward Bradford 铁钦纳 118 ~ 120

* Tolman, Edward Chase 托尔曼 209 ~ 212

topological psychology 拓扑心理学 250

transactional analysis 交往分析, 交流分析 387

transcendental knowledge 先验知识 39

transference 移情 264

transposition theory 变换论 247

trial - and - error learning 试误学习 190

triangular theory of love 爱情三元论 369

triarchic theory of intelligence 智力三维论 367

tridimensional theory of feeling 感情三维论 117

trust vs. mistrust 信任对不信任 290

two - point threshold 两点阈限 107

U

UCS * unconditioned stimulus

unconditional positive regard 无条件积极关注 316

unconditioned response 无条件反应 194

unconditioned stimulus 无条件刺

激 194

unconscious 潜意识 263

universal - ethical - principle orientation 普遍伦理取向 362

V

valence 引拒值 250

vector 向量 250

verbal association 语文联结 407

verbal information 语文知识 406

vicarious learning 替代学习 225

Vienna Psychoanalytic Society 维也纳精神分析学会 259

visual area 视觉区 101

visual cliff 视崖 253

* Vygotsky, Lev Semenovich 维果茨基 335 ~ 339

W

Watson, James 华生 11

* Watson, John Broadus 华生 199 ~ 202

* Weber, Ernst Heinrich 韦伯 106 ~ 108

Weber's fraction 韦伯分数 108

Weber's law 韦伯定律 108

Wechsler, David 韦克斯勒 377

Wernicke, Carl 韦尼克 102

Wernicke's area 韦尼克区 102

* Wertheimer, Max 韦特海默 238 ~ 241

White, William Alanson 怀特 282

will to power 求强意志,权力意志
81

* Witmer, Lightner 魏特默 183
~185

* Woodworth, Robert Sessions 伍
德沃斯 162 ~164

world - design 世界设计 306

* Wundt, Wilhelm Maximilian 冯
特 114 ~117

Würzburg School 符茨堡学派
134

Y

* Yerkes, Robert Mearns 耶基斯
196 ~198

Yerkes - Dodson law 耶基斯 - 杜
德森定律 198

Young - Helmholtz trichromatic theo-
ry 扬 - 赫尔姆霍茨三色论 99

Z

zone of proximal development 最近
发展区 339



作者简历

学 历

台湾师范大学教育学士、硕士,美国夏威夷大学教育心理学硕士,美国俄勒冈大学哲学博士。美国哥伦比亚大学研究。

经 历

曾任台湾师范大学教育心理学系讲师、副教授、教授、教授兼系主任,美国普度大学客座教授,心理学会理事长,心理卫生协会、教育学会、辅导学会理事,台湾“教育部”学术审议委员会、大学学术发展委员会、教师申诉委员会委员,中国现代化基金会咨议委员。现任台湾师范大学终身职名誉教授、博士生导师,花莲师范学院教育科学讲座,北京师范大学、山东师范大学、南京师范大学、吉林大学客座教授。



著 作

1. 心理学原理。台北市:东华书局,2002。杭州市:浙江教育出版社(简体字版)。
2. 心理学思想的流变——心理学名人传。台北市:东华书局,2002(修订版)。上海市:上海世纪出版集团上海教育出版社(简体字版)。
3. 教育心理学——三化取向的理论与实践。台北市:东华书局,1994。

杭州市:浙江教育出版社(简体字版)。

4. 世纪心理学丛书(主编,共22册)。台北市:东华书局,1996~2002。
杭州市:浙江教育出版社(简体字版)。
5. 现代心理学——现代人研究自身问题的科学(获1991年优良图书、优良著作两项金鼎奖及同年嘉新文化基金会最佳著作奖)。台北市:东华书局,1991。上海市:上海人民出版社(简体字版)。
6. 张氏心理学辞典(获1989年最佳图书、最佳著作两项金鼎奖)。台北市:东华书局,1989。上海市:上海辞书出版社(简体字版)。
7. 教育的应为与难为。台北市:东华书局,1987。北京市:世界图书公司(简体字版)。
8. 校园之声(编)。台北市:敦理出版社,1986。
9. 加强亲职教育以灭青少年犯罪之研究(刘玉春等合著)。台北市:行政院研考会,1986。
10. 国中编班教学问题之研究(郭生玉合著)。台北市:教育部,1986。
11. 希望的追寻与挫折。台北市:东华书局,1985。北京市:世界图书公司(简体字版)。
12. 跟孩子一起成长(万家春等合著)。台北市:市立社会教育馆,1985。
13. 大学生与校园文化(编)。台北市:嵩山出版社,1985。
14. 姻缘路上情理多(编)。台北市:桂冠图书公司,1984。哈尔滨市:黑龙江人民出版社(简体字版)。
15. 成长中自我的探索。台北市:东华书局,1983。北京市:世界图书公司(简体字版)。
16. 青年的认同与迷失。台北市:东华书局,1983。北京市:世界图书公司(简体字版)。
17. 年轻人的感情世界(编)。台北市:桂冠图书公司,1983。
18. 怎样突破读书困境。台北市:东华书局,1982。北京市:世界图书公司(简体字版)。
19. 心声爱意传亲情(编)。台北市:桂冠图书公司,1982。
20. 教育心理学(林清山合著)。台北市:东华书局,1981。

21. 感情、婚姻、家庭(编)。台北市:桂冠图书公司,1981。
 22. 当前高等教育问题(编)。台北市:中国论坛社,1981。
 23. 国家建设与教育(编)。台北市:中国论坛社,1980。
 24. 青年的烦恼与出路。台北市:东华书局,1979。北京市:世界图书公司(简体字版)。
 25. 心理学(获1977年优良图书金鼎奖)。台北市:东华书局,1977。北京市:新华书局於1981年以“内部交流”方式在大陆印行。
 26. 心理学概要。台北市:东华书局,1977。
 27. 洛氏教育心理学(汪荣才合译)。台北市:大圣书局,1976。
 28. 教学的心理基础。台中县雾峰:台湾省教育厅,1974。
 29. 中国儿童行为的发展(杨国枢合著)。台北市:环宇出版社,1974。
 30. 近百年来常用字汇研究评述(1972)。台北市:文景书局。
- (另已发表之专题论文160余篇)

荣 誉

1975年获台湾“教育部长”教育贡献六艺奖章,1977年获台湾“行政院新闻局”最佳图书金鼎奖,1986年获台湾“行政院长”教育贡献乙等奖章,1986年获心理学会心理学贡献奖,1989年获台湾“行政院新闻局”最佳著作与最佳图书金鼎奖,1990年获台湾教育年会教育贡献木铎奖,1991年



获嘉新文化基金会最佳著作奖,1991年获台湾“行政院新闻局”最佳著作与最佳图书金鼎奖,1995年获台湾“行政院长”教育贡献奖章,1995年进入美国马奎斯出版公司世界社会科学名人录,1998年获台湾“行政院”陆

委会两岸学术交流贡献奖,2000年获美国名人学院新世纪学术名人奖章(上右),2000年获美国名人学院心理学成就奖(下左),2001年获美国名人学院心理学炬光奖(下右)。

